

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**Arapça Yabancı Dil Öğretmeninin Soru Sorma Becerisi Yeterliliği
ve Başarısına Etkisi**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Assma ALHINEIDI

Arap Dili Eğitimi Bölümü
Arapça Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Candemir DOĞAN

Haziran 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**Arapça Yabancı Dil Öğretmeninin Soru Sorma Becerisi Yeterliliği
ve Başarısına Etkisi**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
(Y1612.320010)

Assma ALHINEIDI

Arap Dili Eğitimi Bölümü
Arapça Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Candemir DOĞAN
Arap Dili Eğitimi Bölümü
Arapça Öğretmenliği Programı

Haziran 2018





T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.320010 numaralı öğrencisi Assma ALHINEIDI'nın "ARAPÇA YABANCI DİL ÖĞRETMENİNİN SORU SORMA BECERİSİ YETERLİLİĞİ VE BAŞARISINA ETKİSİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 27.06.2018 tarih ve 2018/18 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından OYBİRLİĞİ ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak KABUL edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

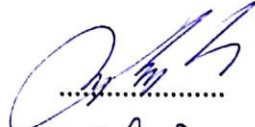
İmzası

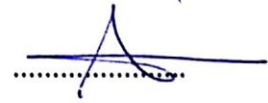
Tez Savunma Tarihi :12/07/2018

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Candemir DOĞAN

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hüseyin ELMALI

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK


.....

.....

.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ARAPÇA YABANCI DİL ÖĞRETMENİNİN SORU SORMA BECERİSİ YETERLİLİĞİ VE BAŞARISINA ETKİSİ” tezine proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (08/06/ 2018)

Assma ALHINEIDI





ÖNSÖZ

Hız. Peygamber (s.a.v.) Efendimiz şöyle buyurmuştur: “Bilgi bir hazinedir ve onun anahtarı sorudur. Ey Allah'ın nimet verdikleri sorunuz! İlmi söyleyen, dinleyen ve alan üç zümre mükafatlandırılır. Hız. Peygamber (s.a.v.), insan ile bilgi hazineleri arasında erişim anahtarı olarak sadece soru sormayı vurgulamıştır. Eğer doğru cevap almak istiyorsanız, doğru soru sorunuz, meşhur özdeyişi gereğince soru sorma yeteneğini keşfetme, sorumluluk bilinciyle uygun soruları sorarak gerçek cevaplara ulaşmak mümkündür. Bu soruya verilen büyük bir görev ve onunla bilim arasındaki açık bir ilişki ve insan yaşamındaki bilgiye erişimin önemini vurgular. Birçok kanıt bilgi ve bilime erişime nasıl hizmet ettiğini ve soru sormanın insan hayatında işgal ettiği yerin sınırlarını belirler.

Bilim ve bilgiye erişimde soruların önemi, öğretmenlerin öğrencilerine bilgi ve bilim aktarımı yapmak için kullandıkları çok sayıdaki sorudan ve öğrencilerinden ne kadar karşılık gördüklerinden anlaşılmaktadır. Elde ettikleri bilgi ve bilginin derecesini, davranışlarındaki değişimi ve onların seviyelerinde ulaştıkları ilerlemeyi keşfetmeye yönelik girişimleri soruların öğretimde ne kadar etkili olduklarını gösterir.

Bununla birlikte, öğrenciler, öğretmenlerinin sorularını cevaplarırken zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların nedenlerine bakacak olursak, öğretmenlerin sorduğu tüm soruların her zaman açık ve istedikleri tüm temel fikirleri, soruları ve fikirler arasında hareket etmek için kullandıkları tüm çıkarımların doğru ve mantıklı olması, öğrencinin soruların zorluk, baskı ve problemlerden uzaklaştırılmasını kolayca sağlar.

Eğitim bilimsel temellere dayanan bir bilim olduğu için, tüm prosedürleri, bilimsel organizasyonu ve uygulamalı hassasiyeti, en az çabayla, en kısa sürede ve en iyi sonuçla hedefe ulaşmayı hedefler. Eğitim sürecinde sorular bu disiplini bilimsel olarak tanımlar. Bundan dolayı eğitim sürecinin organizasyonunda soru vazgeçilmez temel bir unsurdur.

Araştırma kavramının eğitim sürecindeki önemini ve bu soruların ortaya çıkardığı problem, kontrollerden ve bilimsel koşullardan uzaklaşmayı, genel olarak eğitim üzerindeki olumsuz etkiyi ve özellikle de Arapçanın yabancı dil olarak öğretimini içermektedir. Araştırma, Arap dili öğretmeni pratiklerini bilimsel görevli diğer konuşmacılara kontrol etmek ve böylece Arapça öğretim alanında karşılaşılan eğitim sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak amacıyla bilimsel temele göre bu konunun incelenmesi ile ilgilidir. Soru yabancı dil öğretimini öğrenciye kolaylaştırır ve hedefine verimli bir şekilde ulaşmasına hizmet eder.

Arapça öğretme sürecinin başarısının yabancı dil olarak öğrenenler arasındaki başarı ile öğretmenin kişiliği ve bilgisinde gerekli yetkinlikleri sağlaması arasındaki temel ilişki, araştırmanın öğretmenlerin soruların sorulması ve kullanılmasıyla ilgili mekanizmaları, teknikleri ve ölçütleri belirleme konusunda yardımcı olmuştur. Arapça öğretmeni çalışmalarını yüksek ustalık ve yaratıcılık derecelerine aktarmak için bilimsel organizasyon büyük önem taşımaktadır.

Bu nedenle araştırma, yabancılara Arapça öğretim alanına hizmet etmeyi temel almaktadır. Arapçanın öğretilmesinde büyük problem olan soru sorma problemlerine uygulamalı bilimsel çözümler bulur. Böylece bu alanın standartlara ve imkânlarla dayalı eğitiminin gelişimine katkıda bulunur ve Arapça öğretmenleri ile öğrenenlerin engelleri aşmasına yardım eder. Bilimsel bu araştırmanın İslam ulusu ve dünyadaki Arapçayı sevenler için faydalı olmasını Yüce Allah'tan niyaz ederim.

Haziran 2018

Assma ALHINEIDI



Özet

Bu tez yabancı dil olarak Arapça öğretimi zor hale getiren öğretmenlerin Arapça öğretimi alanlarındaki en önemli problemlerden birini çözmek için hazırlanan deneysel bir araştırmadır. Yabancılar Arapça öğretiminin gerçekte, öğretmenin soruları formüle etme, onları ortaya koyma ve sanatsal bir şekilde kullanma becerisi ve bilişsel yeteneğinin yetersizliği öğretilmesinin zorluğunu yansıtmaktadır. Aslında bunu öğretmenin zihninde eğitici sorularının işlevlerinin net olmaması ve bilimsel niteliklere uygun sınıflandırılan farklı soru türleri arasında ayırma yapma becerisinin eksikliği de bunu destekler. Sınav sorularının formüle edilmesindeki karışıklık, eğitici ve sınav sorularının formülasyonunun ayrıntılarını belirleyen küresel standartların olmaması öğrenci başarısını zorlaştırmaktadır.

Eğitim sürecinde soruların tüm aşamalarına uygun işlenmesi ve yabancılar için Arapça öğretiminin bilişsel yeterliliği üzerindeki etkisi düzeltilmelidir. Öğretmenin soruları nasıl kullandığını belirleyen ve düzenleyen kriterleri belirleyerek, zorluk ve karmaşıklığın üstesinden gelinerek istenen hedefe bilimsel yollarla ulaşılabilir.

Araştırmanın kuramsal yönü öğrenmeyi ve soruları birbiriyle ilişkilendirme ve insan beynindeki öğrenme aşamalarıyla paralel olarak eğitimde soruların kullanımına yönelik bir vizyon geliştirdi. Bu ilişkiyi eğitim teorileri ve sorunun felsefesiyle bilimsel bağlantı kurarak yaptı. Arapçanın yabancılar öğretilmesinde eğitici soruların sınav sorularıyla bütünleştirilmesini sağlayarak öğretimin kolay yapılması sağlanabilir. Sorular, farklı özellikleriyle sınıflandırılmış ve öğretmenlerin Arapçanın yabancılar öğretilmesindeki soruların çeşitliliğine ayırma yapma becerisini geliştirmek için bir temel olarak bilimsel sınıflandırması benimsenmiştir. Teknik soru sorma prosedürlerinin yabancılar Arapça öğretiminin yeterliliği üzerindeki etkisi ve sıradan soruların kullandığı soruların kalitesinin geliştirilmesinde bilişsel yeterliliğin gerekliliklerini tamamlamak için öğretmenin bu bilgiye sahip olma ihtiyacı belirtilmeye çalışılmıştır. .

Araştırmanın teknik sorularını formüle edilmesi için teorik olarak gerekli kriterler oluşturulduktan sonra bu alanda uzman profesörlerin değerlendirmesiyle hazırlandıktan sonra yabancılar Arapça öğretimi alanında uzman öğretmenlere uygulanmıştır. Anketin sonuçları, Arapça öğretiminin bilişsel yeterliliğinin eksikliğiyle birlikte, yabancılar teknik soruların formüle edilmesinde eksikleri gidermek için hazırlanan bir listeyle fonksiyonel bilimsel çözümler bulunmaya çalışılmıştır. Teknik soruların kriterleri, teknik soruların performans standartları, teknik sınav soruları, eğitici soruların öğretimde sınav sorularıyla bütünleştirilerek soruların öğretime entegrasyonunu sunmak için bir uygulama modeli geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Soru Sorma Sanatı, Eğitici Sorular, Bilişsel Yetkinlik Soruları, Arapça Öğretimde Soru Sorma Teknikleri



The Artistic Skills in Forming Questions and Its Effects on Cognitive Competence of for The Teacher of Arabic as a Foreign Language

ABSTRACT

This thesis started from the experiment fields of teaching Arabic as a foreign language, with the purpose of solving one of the most important problems in the field of learning Arabic which increased the difficulty of the process of learning Arabic. The reality of teaching Arabic reflects the inability in the cognitive competence of the teacher in forming, asking and using questions in an artistic and exciting way which would result in reducing the difficulties of learning Arabic as a foreign language. This reality of teaching Arabic supports the ambiguity of the purpose of questions for the teacher, and also the lack of the ability to distinguish or classify the kinds of questions according to standard and scientific classifications. There is also a confusion for teachers to form exams questions which increases the difficulty for the students to succeed. There is also a lack of international standards which set the rules in forming questions.

Therefore, it is essential to set the role of questions during the learning process in its all stages and the effects of this role in cognitive competence for the teacher of Arabic as a foreign language. It is also necessary to set the standards that will rule the way the teacher uses questions in order to achieve its goals and avoid any complications or difficulties.

The theoretical side of this research aims to connect between learning and questions and it provides a visionary to use questions in learning in a way that collaborate with the learning steps in the human's brain. This connection is based on learning theories and the philosophical side of the questions in seeking knowledge. The theoretical side also works on to facilitate and reduce the difficulty of learning Arabic as a foreign language and to achieve the task of the learning tests through creating a balance and a completion between the learning questions and the testing questions. The questions were also in this theoretical side categorized with taking into consideration the different kinds of categorizations and it relied on the scientific categorization as a base to improve the teacher ability to take advantage of the variety of questions to teach Arabic as a foreign language. This theoretical side shows the effects of these procedures on the teacher competence and it shows the necessity of the teachers to have this knowledge and the ability to use artistic questions instead of normal ones.

In the practical side of this research, the standards of forming artistic questions were extracted from the theoretical section and those standards were presented to a group of teachers of Arabic as a foreign language. The results of the practical section of the research have confirmed the lack of knowledge, inability and cognitive competence of the teachers in relation to the artistic ways of forming questions. Therefore, this research provides a solution for this inability by providing a list of the standards for artistic questions; these standards are presented in the performance standards of artistic questions and the standards of the artistic learning questions and the standards of the testing artistic questions. The research also provides a form which shows the completion that the questions achieves when the learning questions and the testing questions are combined.

Key words: Artistic method of forming questions, Educational questions, Knowledge competence, Teacher of Arabic as a foreign language.



الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد العلوم الاجتماعية



الأسلوب الفني في صياغة الأسئلة وأثره في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين
بغيرها

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

أسماء الهندي

(Y1612.320010)

قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
برنامج تعليم اللغة العربية

إشراف

الأستاذ الدكتور جاندмир دوغان

حزيران ٢٠١٨



نص اليمين

أتعهد وأبين أني في هذا البحث، المعروض لنيل درجة الماجستير، تحت عنوان "الأسلوب الفني في صياغة الأسئلة وأثره في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، قد التزمت بالأخلاق العلمية، في كامل الرسالة من الخطة إلى التفاصيل حتى نهاية الرسالة، وإنني ما أخللت بشروط البحث العلمي المعتمدة، وقد أثبت جميع مصادر البحث في الجدول المبين في نهاية رسالتي.

أسماء الهنيدي



الإهداء

إلى منبع نور الحب في الحياة ورمز العطاء دون مقابل والديّ العزيزين
إلى مطلق أجنحتي في سماء العلم أستاذي جاندمير دوغان الموقر
إلى مصدر الدعم الروحي إخواني ياسر وعائلته، حمزة، أحمد وخالي عادل
إلى من رافقت تفاصيل الدرب صديقتي لينا
إلى مكلمي الدرب طلابي الأعزاء
أهدي هذا العمل



المقدمة

روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "العلم خزائن، ومفتاحه السؤال، فاسألوا رحمكم الله، فإنما يؤجر في العلم ثلاثة القائل والمستمع والآخذ" (الماوردي البصري، ١٩٨٥، صفحة ٨١). فقد جعل النبي صلى الله عليه وسلم الوصول إلى خزائن العلم متحققا بمفتاح يحول بينها وبين الإنسان، ألا وهو السؤال. وإذا أردت أن تحصل على الإجابة الصحيحة فاسأل السؤال المناسب، مقولة شهيرة تحدد المسؤولية في المقدرة على الاستكشاف، والوصول إلى الإجابات الحقيقية من خلال طرح الأسئلة المناسبة. مهمة كبيرة أسندت إلى السؤال، وعلاقة واضحة تربط بينه وبين العلم والحصول على المعرفة في حياة الإنسان. شواهد وأدلة كثيرة تخدم السياق ذاته، وترسم حدود المكانة التي يتقلدها السؤال في حصول الإنسان على المعرفة والعلم.

ومما يؤكد أهمية الأسئلة في الحصول على العلم والمعرفة، الأرقام الكبيرة للأسئلة التي يستخدمها المعلمون في اليوم لنقل المعارف والعلوم إلى طلابهم، والكم الكبير الذي يتلقونه في المقابل من طلابهم. واعتمادهم الأكبر على الأسئلة في محاولة اكتشاف مدى المعرفة والعلم الذي تحقق عندهم، والتغيير الذي وقع في سلوكياتهم، والتطور الذي وصلوا إليه في مستوياتهم.

غير أن الواقع ينقل الكثير من الصعوبات التي يعيشها الطلاب في الإجابة على أسئلة معلمهم، ولو أننا بحثنا عن الأسباب التي تشكل هذه الصعوبات، لوجدنا أنه بشكل منطقي لو كان كل مايطرحه المعلمون من أسئلة واضحا بشكل دائم، وأن كل الأفكار الأساسية التي يريد المعلمون الوصول إليها معنونة في أسئلتهم بصفة مباشرة ومحددة، وأن كل الاستدلالات التي يستخدمونها في الانتقال بين الأسئلة وأفكارها صحيحة، لكان من السهل على الطالب أن يجيب على هذه الأسئلة بعيدا عن الصعوبات والضغط والمشكلات.

ولأن التعليم علم قائم على أسس وأصول علمية، تتصف جميع إجراءاته بالضبط والتنظيم العلمي والدقة التطبيقية، للوصول إلى الهدف بأقل جهد وأقصر وقت وأفضل نتيجة، كان لا بد للأسئلة في العملية التعليمية أن تتصف بهذا الضبط والتنظيم العلمي، والدقة التطبيقية، باعتبارها إجراء من الإجراءات الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية. ولإحساس البحث بأهمية الأسئلة في العملية التعليمية، والمشكلة الناتجة عن تفلت هذه الأسئلة من الضوابط والشروط العلمية، ومال ذلك من أثر سلبي في التعليم بشكل عام وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص. اهتم البحث بدراسة هذه القضية وفق الأسس العلمية، بما يضبط ممارسات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالضابط العلمي، الذي يؤدي بذلك إلى المساهمة في حل المشكلات التعليمية التي يعاني منها ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويسهل هذه المهمة على الطالب ويوصله إلى هدفه بصورة مثمرة. كما أن العلاقة الأساسية بين نجاح عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوفر الكفايات اللازمة في شخص المعلم ومعارفه، جعلت البحث يولي مساعدة المعلم في تحديد آليات وفتيات ومعايير طرح واستخدام الأسئلة الأهمية الكبرى، لنقل عمل معلم اللغة العربية إلى درجات عالية من الإتقان والإبداع والتنظيم العلمي. وبذلك أسس البحث أهدافه بما يخدم ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويقدم حلا علميا تطبيقيا لمشكلة من المشكلات الكبيرة التي يعاني منها تعليم اللغة العربية، ويسهم بذلك في تطوير هذا الميدان، وتذليل العقبات في طريق معلمي ومتعلمي العربية، ويعطي المفتاح الأساسي للوصول إلى تعليم مؤسس على المعايير والأصول العلمية. سائلين الله الفائدة في هذا البحث للأمة الإسلامية ولحيي العربية حول العالم. آمين

أسماء الهنيدي
مدرسة لغة عربية

تموز ٢٠١٨

قائمة المحتويات

المقدمة.....	I
قائمة المحتويات	III
قائمة الرسوم التوضيحية	VI
قائمة الجداول	IX
الملخص	XI
١. المدخل	١
١,١. أهمية البحث	١
١,٢. أسباب اختيار البحث	٣
١,٣. الهدف من البحث	٤
١,٤. مشكلة البحث	٥
١,٥. فروض البحث	٧
١,٦. أسئلة البحث	٨
١,٧. حدود البحث	٩
١,٨. منهج البحث	١٠
١,٩. خطوات البحث وإجراءاته	١١
١,١٠. مصطلحات الدراسة	١٢
٢. الدراسات السابقة	١٤
٢,١. دراسات الأسئلة التعليمية	١٤
٢,٢. دراسات أسئلة الاختبارات	١٩
٢,٣. دراسات الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٢٤
٢,٤. التعليق على الدراسات السابقة	٢٩
٢,٥. موقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	٣٠
٣. الأسلوب الفني في طرح وصياغة الأسئلة	٣٢
٣,١. مفهوم السؤال	٣٢
٣,١,١. المفهوم المعرفي للسؤال	٣٢
٣,١,٢. المفهوم النفسي للسؤال	٣٥
٣,٢. التطور التاريخي للأسئلة في عملية التعليم	٣٧
٣,٣. أهمية طرح الأسئلة	٣٩
٣,٤. وظائف الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٤٠
٣,٤,١. وظائف تنمية المهارات اللغوية	٤١
٣,٤,٢. الوظائف التعليمية العامة	٤٤
٣,٤,٣. الوظائف الإدارية للأسئلة في الصف	٤٦
٣,٥. موقف السؤال في اللغة العربية	٤٧
٣,٥,١. حرفا الاستفهام	٤٨
٣,٥,٢. أسماء الاستفهام	٤٩

٥٠	٣,٦. السؤال والتعليم.....
٥٠	٣,٦,١. التعلم والدماغ.....
٥١	٣,٦,٢. فلسفة السؤال في رسم خارطة طريق التفكير الإنساني.....
٥٤	٣,٦,٣. السؤال ضالة نظريات التعليم والتعلم.....
٥٧	٣,٦,٤. تصور لآلية التعلم بتكاملية الأسئلة.....
٦٠	٣,٧. طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها القائمة على الأسئلة.....
٦٠	٣,٧,١. دور الأسئلة في طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة.....
٦١	٣,٧,٢. أسلوب الأسئلة والأجوبة.....
٦٣	٣,٧,٣. دور الأسئلة في أسلوب المناقشة.....
٦٤	٣,٧,٤. أسئلة القبعات الست.....
٦٦	٣,٧,٥. أسئلة العصف الذهني.....
٦٦	٣,٧,٦. أسئلة الطاولة المستديرة.....
٦٧	٣,٧,٧. الأسئلة الستة الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....
٧٢	٣,٨. تصنيف الأسئلة ومستوياتها.....
٧٢	٣,٨,١. الأسئلة من حيث الإجابات التي تؤدي وظائف السؤال.....
٧٥	٣,٨,٢. من حيث أسلوب توجيه الأسئلة.....
٧٦	٣,٨,٣. من حيث صياغتها.....
٧٧	٣,٨,٤. من حيث العمليات الذهنية.....
٩١	٣,٨,٥. الأسئلة من حيث التفكير.....
٩٣	٣,٨,٦. الأسئلة من حيث الأهداف التعليمية.....
٩٨	٣,٩. دور الأسئلة في القياس والتقييم والتقويم.....
٩٩	٣,٩,١. تعريف القياس والتقويم والتقييم.....
١٠١	٣,٩,٢. توصيف مستويات المهارات اللغوية في الأطر المرجعية العالمية.....
١٠٥	٣,٩,٣. الأسئلة في الاختبارات اللغوية.....
١١٥	٤. الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....
١١٦	٤,١. تعريف الكفاية المعرفية.....
١١٧	٤,٢. النموذج المعرفي السباعي للكفاية المعرفية.....
١١٩	٤,٣. الخصائص المعرفية للمعلم الفعال للغة العربية للناطقين بغيرها.....
١٢١	٤,٤. أثر الأسلوب الفني في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....
١٢٣	٥. التطبيق الميداني.....
١٢٣	٥,١. أداة البحث.....
١٢٤	٥,٢. تحليل مجتمع الدراسة.....
١٢٤	٥,٢,١. طبيعة مجتمع الدراسة.....
١٢٥	٥,٢,٢. التوزيع الديموغرافي لمجتمع الدراسة.....
١٢٥	٥,٢,٣. المؤهل العلمي لمجتمع الدراسة.....
١٢٦	٥,٢,٤. المؤسسات العلمية التي ينتمي إليها مجتمع الدراسة.....
١٢٧	٥,٢,٥. الخبرة العملية لمجتمع الدراسة.....
١٢٨	٥,٢,٦. الصدق الظاهري لأداة الدراسة.....
١٢٨	٥,٣. صدق ثبات أداة الدراسة.....
١٢٨	٥,٣,١. الثبات عن طريق التجزئة النصفية.....
١٢٩	٥,٣,٢. معامل ألفا كرونباخ للاستبيان.....

١٣٢	٥,٣,٣. نتائج الاستبيان
١٣٩	٥,٤. تحليل محاور الاستبيان وبنوده
١٣٩	٥,٤,١. الأسئلة التعليمية
١٦١	٥,٤,٢. أسئلة الاختبارات
١٧٦	٥,٤,٣. الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأسئلة الفنية
١٩٠	٦. معايير صياغة الأسئلة الفنية
١٩٠	٦,١. المعايير الأدائية للأسئلة الفنية
١٩٠	٦,١,١. معايير تحديد أهداف الأسئلة الفنية
١٩١	٦,١,٢. المعايير الوظيفية للأسئلة الفنية
١٩٢	٦,١,٣. المعايير اللغوية للأسئلة الفنية
١٩٣	٦,١,٤. معايير ترتيب وتنظيم طرح الأسئلة الفنية
١٩٤	٦,١,٥. المعايير الفنية لضبط أسئلة وإجابات الطلاب
١٩٥	٦,٢. معايير الأسئلة التعليمية الفنية
١٩٥	٦,٢,١. معايير التنظيم للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٦	٦,٢,٢. معايير التدرج للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٦	٦,٢,٣. معايير الانتباه للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٧	٦,٢,٤. معايير التوكيد للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٧	٦,٢,٥. معايير إدراك وأداء الأصوات للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٧	٦,٢,٦. معايير الاستقبال والأداء للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٨	٦,٢,٧. معايير التدريب للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٨	٦,٢,٨. معايير حتمية الخطأ وتصحيحه للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٩	٦,٢,٩. معايير السيطرة قبل الاستخدام للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٩	٦,٢,١٠. معايير مهارات المستوى الأعلى والأدنى للأسئلة التعليمية الفنية
١٩٩	٦,٢,١١. معايير التكامل والنقل للأسئلة التعليمية الفنية
٢٠٠	٦,٣. معايير أسئلة الاختبارات الفنية
٢٠٣	٧. التوصيات والاقتراحات
٢٠٤	٨. المراجع والمصادر
٢٠٩	٩. الملاحق
٢٠٩	٩,١. الملحق الأول
٢١٥	٩,٢. الملحق الثاني

قائمة الرسوم التوضيحية

- ٧٨..... رسم توضيحي ١ مستويات الأسئلة عند بلوم
- ١٢٤..... رسم توضيحي ٢ طبيعة عينة الدراسة
- ١٢٥..... رسم توضيحي ٣ التوزيع الديموغرافي لمجتمع الدراسة
- ١٢٦..... رسم توضيحي ٤ المؤهل العلمي لمجتمع الدراسة
- ١٢٧..... رسم توضيحي ٥ مكان عمل العينة
- ١٢٧..... رسم توضيحي ٦ الخبرة العملية لعينة الدراسة
- ١٤٠..... رسم توضيحي ٧ البدء بتعليم الأسئلة منذ اليوم الأول يعتبر الأداة الطبيعية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- ١٤١..... رسم توضيحي ٨ طرح الأسئلة الفعالة يسهم في تطوير أداء المتعلمين
- ١٤٢..... رسم توضيحي ٩ تصميم الأسئلة يساعد في تحديد ساحات الاهتمام
- ١٤٣..... رسم توضيحي ١٠ تصميم الأسئلة يساعد في تحديد رغبات التعليم
- ١٤٣..... رسم توضيحي ١١ وضع الهدف الأساسي للتعلم أمام نصب عين المتلقي يتم من خلال الأسئلة
- رسم توضيحي ١٢ قوة الأسئلة تكمن في كونها مفتاحاً لذهن المتلقي ليلتقط اللغة النقاطا ناضجا وبفهمها
- ١٤٤..... ويسترجعها
- ١٤٤..... رسم توضيحي ١٣ استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا يحسن قدرة التأكيد على النقاط الهامة عند المتلقي
- ١٤٦..... رسم توضيحي ١٤ استعمال الأسئلة يثير أفكار المتلقي ويكشف له المعلومات المتعلقة بالسياق
- رسم توضيحي ١٥ الابتعاد عن استخدام الأسئلة في الافتراضات والاقتراحات وحل المشكلات العملية لأن السؤال هو مشكلة في حد ذاته
- ١٤٧..... رسم توضيحي ١٦ جعل الأسئلة أداة لتنشيط لذهن المتلقي وأداة لخلق الجو الطبيعي للتعلم والتعليم يعتبر ضرورة في تعليم اللغات الأجنبية
- ١٤٨..... رسم توضيحي ١٧ استعمال السؤال الجيد يحوّل المتلقي الخامل لغويا إلى متلقٍ متفاعل
- رسم توضيحي ١٨ السؤال ذو النوعية الجيدة هو الذي يغطي الجانب النظري والتطبيقي للموضوع المدروس بدقة
- ١٤٩.....
- رسم توضيحي ١٩ إدراك جودة السؤال تتحقق من خلال ردود فعل المتلقي
- رسم توضيحي ٢٠ إيصال المعلومات المطلوبة يتم بأسرع وقت وأفضل شكل باستخدام الأسئلة المناسبة للموقف التعليمي
- ١٥١..... رسم توضيحي ٢١ السؤال بصياغة غير مناسبة ينفر المتلقي من التعلم
- رسم توضيحي ٢٢ الابتعاد تماما عن الأسئلة التي لم يُجهّز لها مسبقا عند تحضير الدرس يعتبر أمرا لازما لنجاح الدرس
- ١٥٣..... رسم توضيحي ٢٣ تنظيم الانتقال بين أجزاء الدرس في العملية التعليمية يتم من خلال الأسئلة
- رسم توضيحي ٢٤ تحديد وقت خاص بالأسئلة خلال الدرس يسهل استغلال الوقت بشكل جيد
- ١٥٥..... رسم توضيحي ٢٥ تحديد المتلقي المجيب على السؤال قبل طرحه على المجموعة يزيد انتباههم
- رسم توضيحي ٢٦ إعطاء كل ما يحتاجه المتلقي من الوقت للإجابة عن السؤال القائم على عمليات التفكير العليا يسهل الإجابة على المتلقي
- ١٥٦..... رسم توضيحي ٢٧ تكرار طرح الأسئلة عندما يطلب المتلقي ذلك يساعده في الإجابة الصحيحة
- رسم توضيحي ٢٨ الاهتمام بصيغة جادة عند طرح السؤال والطلب من المتلقي الإجابة بذات الأسلوب يمنع الاستهتار
- ١٥٨..... رسم توضيحي ٢٩ الاهتمام بالجوانب العقلية عند طرح السؤال يفعله دوره في العملية التعليمية
- رسم توضيحي ٣٠ الاهتمام بالجوانب المهارية عند طرح السؤال يفعله دوره في العملية التعليمية
- رسم توضيحي ٣١ الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند طرح السؤال يفعله دوره في العملية التعليمية

- رسم توضيحي ٣٢ تعليميا الأسئلة الصعبة جدا والسهلة جدا تعتبر سبب تنمية مهارات المتلقي اللغوية..... ١٦٠
- رسم توضيحي ٣٣ إعداد أسئلة الاختبار يكون أثناء مرحلة التدريس وليس قبل الامتحان..... ١٦٢
- رسم توضيحي ٣٤ استخدام أسئلة الاختبارات يعتبر مقياسا جيدا لنسبة التوافق بين كم وكيف المدخلات إلى المخرجات الناتجة..... ١٦٣
- رسم توضيحي ٣٥ نجاح الطرق الإحصائية المناسبة التي تحقق موضوعية وعدالة وصلاحيّة وثبات الاختبارات يبدأ من وضع الأسئلة المناسبة..... ١٦٣
- رسم توضيحي ٣٦ اعتبار فهم الطالب للسؤال هدفا في حد ذاته وجزءاً من الإجابة عليه دون أي شرح خلال الاختبار..... ١٦٥
- رسم توضيحي ٣٧ تقييم محتوى الإجابات المتقاربة بالقبول في أسئلة الاختبار يحقق مرونة الاختبار..... ١٦٥
- رسم توضيحي ٣٨ الابتعاد قدر الإمكان عن الأسئلة ذات الإثارة والتشويق عند صياغة أسئلة الاختبار يحدد الإجابات بدقة أكبر..... ١٦٦
- رسم توضيحي ٣٩ ترك الأسئلة دون إطار محدد للإجابة يعطي المتلقي حرية التعبير في تقديم الإجابات الصحيحة..... ١٦٧
- رسم توضيحي ٤٠ ارتباط السؤال بنوع المهارة اللغوية يقيس درجة إتقانها بدقة..... ١٦٨
- رسم توضيحي ٤١ الهدف من أسئلة المحادثة قياس قدرة المتلقي على استخدام اللغة لأغراض تواصلية فقط..... ١٦٩
- رسم توضيحي ٤٢ صياغة أسئلة تقيس مدى تحقيق المتلقي لأهداف المستوى الذي وصل إليه دون التطرق للمستوى الأدنى..... ١٧٠
- رسم توضيحي ٤٣ الاهتمام بالأطر المرجعية العالمية (الأمريكي والأوروبي والكندي) يحدد محتوى وأهداف الاختبار..... ١٧٠
- رسم توضيحي ٤٤ التنبؤ خلال التدريس بنقاط الضعف عند المتلقي ووضع الأسئلة بطريقة تحدد نقاط الضعف تلك بدقة يؤدي إلى تلافئها..... ١٧١
- رسم توضيحي ٤٥ الإقتصار على أسئلة المعرفة في المستوى المبتدئ والإكثار من أسئلة التقييم في المستوى المتقدم يجعل الاختبار متناسبا مع مستوى الطالب اللغوي..... ١٧٢
- رسم توضيحي ٤٦ استخدام الأسئلة ذات الإجابات بنعم أو لا في المستويات الأولى أحيانا يسهل التواصل مع المتلقي..... ١٧٣
- رسم توضيحي ٤٧ تفضيل الأسئلة الموضوعية في إعداد الاختبارات يحقق العدالة بين الطلاب..... ١٧٣
- رسم توضيحي ٤٨ تفضيل الأسئلة المقالية في إعداد الاختبارات اللغوية يقيس بدقة القدرات اللغوية..... ١٧٤
- رسم توضيحي ٤٩ التنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية عند إعداد الاختبارات اللغوية يعطي قياسا دقيقا..... ١٧٥
- رسم توضيحي ٥١ الصياغة الناجحة للأسئلة تعتمد على الإلمام المعرفي بالمادة المدروسة فقط..... ١٧٦
- رسم توضيحي ٥٢ الهدف من إجراء الاختبارات قياس مستوى المتلقي لغويا فقط..... ١٧٧
- رسم توضيحي ٥٣ طرح السؤال لأفكار غير متوقعة سابقا بشكل صحيح وواضح أثناء الدرس ينتج عن المدخلات المعرفية الشاملة والكافية..... ١٧٨
- رسم توضيحي ٥٤ القدرة على صياغة الأسئلة تحقق الطلاقة والتتابع والترابط في الأفكار خلال الدرس أو الاختبار الشفهي لدى المعلم..... ١٧٩
- رسم توضيحي ٥٥ تحقيق إثارة النشاط العقلي المعرفي عند المتلقي يتحقق من خلال الأسئلة التي يطرحها المعلم..... ١٨٠
- رسم توضيحي ٥٦ النقص في قدرة المعلم على إعداد أسئلة الاختبارات يعتبر نقصا في كفاية المعلم المعرفية وفق المعايير العالمية..... ١٨٠
- رسم توضيحي ٥٧ بناء الأسئلة يعتمد على معرفة مستويات تصنيف بلوم والقدرة على التمييز بينها..... ١٨١
- رسم توضيحي ٥٨ اعتبار أسئلة الربط من أسئلة مستوى المعرفة في تصنيف بلوم..... ١٨٢
- رسم توضيحي ٥٩ اعتبار أسئلة الترتيب من أسئلة مستوى التطبيق في تصنيف بلوم..... ١٨٢
- رسم توضيحي ٦٠ اعتبار السؤال عن الكلمة الجوهرية من أسئلة مستوى التحليل في تصنيف بلوم..... ١٨٣
- رسم توضيحي ٦١ اعتبار السؤال عن تقديم الأمثلة حول فكرة ما من أسئلة الفهم..... ١٨٣

- رسم توضيحي ١٦٢ اعتبار أسئلة حل مشكلة ما من أسئلة التطبيق. ١٨٤
- رسم توضيحي ١٦٣ اعتبار أسئلة تحديد المتناقضات من أسئلة التحليل. ١٨٥
- رسم توضيحي ١٦٤ اعتبار أسئلة السؤال عن الأسباب من أسئلة الفهم. ١٨٥
- رسم توضيحي ١٦٥ اعتبار أسئلة تقديم الاقتراحات حول موضوع ما من أسئلة التركيب. ١٨٦
- رسم توضيحي ١٦٦ اعتبار أسئلة التنبؤ من أسئلة التقييم. ١٨٧
- رسم توضيحي ١٦٧ اعتبار أسئلة وصف المشاعر من أسئلة التقييم. ١٨٧
- رسم توضيحي ١٦٨ اعتبار أسئلة الدفاع عن موقف حول موضوع ما من أسئلة التركيب. ١٨٨



قائمة الجداول

٧٧	تصنيفات الأسئلة وفق العمليات الذهنية.....
٧٩	مخطط تصنيف الأدوات التعليمية.....
٨٢	تطبيقات مستوى اكتساب المعرفة اللغوية.....
٨٣	تطبيقات مستوى فهم المعرفة اللغوية.....
٨٥	تطبيقات مستوى تطبيق المعرفة اللغوية.....
٨٧	تطبيقات مستوى تحليل المعرفة اللغوية.....
٨٩	تطبيقات مستوى تركيب المعرفة اللغوية.....
٩٠	تطبيقات مستوى تقييم المعرفة اللغوية.....
٩٥	تصنيف الأهداف في المجال العقلي المعرفي.....
٩٦	تصنيف الأهداف في المجال العاطفي – الانفعالي.....
٩٧	تصنيف الأهداف حسب أنواع التعلم.....
١٠٣	المستوى المبتدئ لتصنيف المهارات اللغوية.....
١٠٤	المستوى المتوسط لتصنيف المهارات اللغوية.....
١٠٥	المستوى المتقدم لتصنيف المهارات اللغوية.....
١٢٩	الثبات عن طريق التجزئة النصفية.....
١٢٩	مقياس الإحصائية.....
١٢٩	معامل ألفا كرونباخ.....
١٣١	حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ لكل فقرة.....
١٣٢	معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبيان.....
١٣٥	نتائج المحور الأول.....
١٣٧	نتائج المحور الثاني.....
١٣٩	نتائج المحور الثالث.....



الملخص

انطلقت هذه الرسالة من الميادين التجريبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لحل مشكلة من أهم المشكلات في ساحات تعليم اللغة العربية، التي تُسبب في زيادة صعوبة تعليمها. فقد عكس واقع تعليم اللغة العربية العجز في الكفاية المعرفية للمعلم في صياغة الأسئلة، وطرحها واستعمالها بأسلوب فني مثمر، ينتج عنه تسهيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. والواقع يؤكد عدم وضوح وظائف الأسئلة التعليمية في ذهن المعلم، والنقص في قدرته على التمييز والتصنيف بين مختلف أنواع الأسئلة وفق التصنيفات المؤسسة على الأسس والأصول العلمية، والاضطراب في صياغة أسئلة الاختبارات، بما يصعب مهمة نجاح الطالب، وغياب المعايير العالمية التي تضبط تفاصيل صياغة الأسئلة التعليمية والاختبارية. فكان لا بد أن يتم تثبيت مهمة الأسئلة في العملية التعليمية في كافة مراحلها، وأثرها في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ووضع المعايير التي تحكم وتضبط استخدام المعلم للأسئلة، محققة الهدف المرجو منها بشكل علمي بعيدا عن الصعوبة والتعقيد.

فسارت مجريات الجانب النظري في البحث للربط بين التعلم والأسئلة، وقدمت تصورا لاستخدام الأسئلة في التعليم بما يتناسب مع خطوات التعلم في دماغ الإنسان، مؤسسة هذه العلاقة على نظريات التعليم وفلسفة السؤال في البحث عن المعرفة. وعملت على تسهيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحقيق مهمة الاختبارات التعليمية من خلال تحقيق التكاملية بين الأسئلة التعليمية وأسئلة الاختبارات. وصنفت الأسئلة باعتبار مختلف التصنيفات واعتمدت التصنيفات العلمية كأساس لتطوير قدرة المعلم على استثمار تنوع الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبينت أثر هذه الإجراءات في كفاية معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضرورة امتلاك المعلم لهذه المعرفة لاستكمال مقتضيات كفايته المعرفية في تطوير نوعية الأسئلة التي يستخدمها من أسئلة عادية إلى أسئلة فنية.

وفي مجريات الجانب التطبيقي للبحث، تم استخلاص معايير صياغة الأسئلة الفنية من الجانب النظري، وطرحها على المستبينين من المعلمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها، بعد تحكيم أكبر الأساتذة المتخصصين في هذا الميدان. وأكدت نتائج البحث بجانبه التطبيقي العجز والنقص في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة، وقدمت الحلول العلمية الوظيفية لهذا العجز من خلال إعداد قائمة بمعايير الأسئلة الفنية، متمثلة بالمعايير الأدائية للأسئلة الفنية، ومعايير الأسئلة التعليمية الفنية، ومعايير أسئلة الاختبارات الفنية. وقدم البحث نموذجاً تطبيقياً يعرض التكامل الذي تحققه الأسئلة من خلال تكامل الأسئلة التعليمية مع الأسئلة الاختبارية في تحقيق التعلم.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة، الأسئلة التعليمية، الكفاية المعرفية، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١. المدخل

١,١. أهمية البحث

يبدأ الإنسان مسيرة التعلم في طفولته بطرح الأسئلة حول كل ما يراه، وإن أي موضوع يثير اهتمامه، أو يجول في عقله، يتحول إلى مجموعة من الأسئلة المتتالية. ولو قمنا بجمع تلك الأسئلة، لوجدناها تحيط بأجزاء الموضوع من كل جوانبه بترابط بين الأسباب والنتائج، وتحديد العلاقات بين تلك الأجزاء بشكل كامل. وبذلك تتكون المعرفة في عقول الأطفال، فالأسئلة؛ هي مصدر الحصول على المعلومات، وهي أداة الاكتشاف التي تعزز النمو المعرفي، والنفسي للطفل. فنجد أن الأطفال الذين يجدون إجابات واضحة، ومقنعة على أسئلتهم يتمتعون بصحة نفسية، ويتطور عقلي سريع، وإدراك متكامل للأبعاد الكونية.

وبالأسئلة يكتسب الإنسان لغته الأم، فنجد الأطفال يسألون عن أسماء كل الأشياء المجهولة من حولهم. ويبدؤون بمعرفة لغتهم من خلال أسئلتهم، وبذلك كان السؤال الأداة الطبيعية التي يكتسب الإنسان لغته الأم بواسطته. وينتقل من المجهول إلى المعلوم بعيدا عن أي نوع من أنواع الضغوط النفسية أو العقلية. وإذا أردنا لفت انتباه أطفالنا إلى شيء ما، فإننا بشكل فطري نوجه لهم سؤالاً عنه، وبهذه الحالة نكون قد أدخلناه ضمن مجال تفكيره، فتبدأ محاولاته لاستكشاف هذا الأمر ومعرفته وفهمه بصورة كاملة. وبما أن كل الجهود التي يبذلها التربويون وعلماء النفس تنصب في جعل تعليم اللغة محاكيا لاكتساب اللغة الأم بأقل جهد وأقصر وقت وأفضل نتائج، فإن توظيف الأسئلة في تعلم اللغة من أهم الأولويات التي يحتاجها معلمو اللغات الأجنبية بشكل عام، ليتماشى تعليم اللغة الأجنبية مع فطرة الإنسان الأصلية، ومن هذه النقطة تنبع أهمية البحث الأساسية.

يهتم البحث بتوظيف الأدوات الفطرية التي يتعلم بها الإنسان لغته الأم، ومحاولة الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعميم ذلك على الجانب التعليمي.

ولو حاولنا أن نلقي نظرة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لوجدنا أن الأسئلة من أكثر الأمور التي يستخدمها المعلم في العملية التعليمية في مختلف مراحلها، من التخطيط للدرس إلى التقييم والتقويم. وتدخل الأسئلة في كل أسلوب من أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كعنصر أساسي لا يمكن الاستغناء عنه في هذا الأسلوب. إضافة إلى أنها تعتبر في حد ذاتها أسلوبا يتبعه الكثير من المعلمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فكانت الأسئلة من أهم مفاتيح العملية التعليمية عموما، وتعليم اللغة العربية بشكل خاص. ولأهمية الأسئلة البالغة عمد البحث إلى الاهتمام برفع نوعية الأسئلة المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم الاكتفاء بالأسئلة العادية لأنها لن تستطيع أن تؤدي المهمة المطلوبة منها، والانتقال بالأسئلة من كونها أسئلة عادية إلى أسئلة فنية.

كما تأتي أهمية البحث في تأكيده على أن للأسئلة مواصفات خاصة في صياغتها، وأسلوب طرحها على المتلقي. وعندما تفقد الأسئلة هذه المواصفات، لا تعتبر أسئلة من الممكن أن يستخدمها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتفقد قدرتها في هذه الحالة على تحقيق الهدف المرجو منها. فإن أي جملة تحمل صيغة الاستفهام، لا يعني بالضرورة أنها تؤدي غرضا تعليميا. يوضح البحث التفاصيل الدقيقة التي تؤدي إلى استعمال، واستثمار هذه الأداة بطريقة فعالة، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، انطلاقا من أن السؤال الذي يوجهه المعلم إلى الطالب الذي يتكلم نفس لغته، يختلف بمواصفات عديدة عن السؤال الذي يوجهه للتعامل مع طالب غير ناطق بلغة المعلم ولا يوجد بينهما لغة تواصل مشتركة، وخاصة في مراحل التعليم الأولى.

ويكمل البحث بعض جوانب النقص في الاختبارات اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وربطها بالأطر المرجعية الموحدة وفق الأسس العالمية. انطلاقا مما للسؤال من أهمية بالغة في عمليات القياس، والتقييم، والتقويم في العملية التعليمية والتربوية، بما لا يمكننا أن نهمّل هذا الجانب، ونوليه الكثير من الاهتمام، لما له من مكانة في نجاح واستمرار العملية التعليمية وتطورها.

وبناء على ماسبق، فإن الاهتمام بالأسئلة حاجة لكل من المعلم والمتعلم، والارتقاء بالأسئلة المطروحة في العملية التعليمية، من كونها أسئلة عادية دون هدف محدد، تكون في كثير من الأحيان سببا في تعقيد التعلم، إلى الأسئلة الفنية التي تؤدي إلى التسهيل والتطوير، ضرورة لا بد منها.

وبذلك فإن البحث يتناول حجر الأساس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والذي لا بد للمعلم أن يعرفه، ويستخدمه بشكل علمي ومنظم، لتحقيق أهدافه في تعليم اللغة بكافة جوانبها الصوتية كالنطق السليم، والكتابية والقراءة، والجانب الاتصالي للغة فكان هذا الموضوع من المواضيع التي لا يمكن الاستغناء عنها، ولا بد من تسليط الضوء عليه بشكل أساسي قائم على الأسس العلمية.

١,٢. أسباب اختيار البحث

إن من أهم أسباب اختيار البحث، إيجاد حلول لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال تثبيت المهمة الكبيرة للأسئلة في تكوين عقلية الإنسان. فالوصول بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إمكانية التفكير بها عند الطالب، وجعلها الأداة التي يكون بواسطتها أفكاره، وآراءه حول الأشياء، والأشخاص، والقيم، وما في الكون، وجعلها أداة المتعة اللغوية، والفكرية، والوصول بالطالب إلى درجة الفهم الممتع للغة العربية. كل ذلك يحتاج إلى مفتاح أساسي، ألا وهو السؤال الذي كان في الأصل أداة تكوين المعرفة الأولى. يهتم البحث بما يعانيه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مجموعة مشكلات وصعوبات، ومن أهمها؛ عدم قدرة المعلم في كثير من الأحيان اكتشاف وتحديد حاجات الطالب وتطلعاته، مما يؤدي إلى خلق فجوة بين غايات وأهداف الطالب وحاجاته، وبين المعلم والدروس التي تعطى. رغم أن قدرة المعلم على استخدام الأسئلة الفنية، وتطوير أسئلته من

مجرد أسئلة عادية إلى أسئلة فنية، وتمكين طرح الأسئلة عند طلابه أيضا يمكنه ذلك كله من فهم حاجات وتطلعات الطلاب وكسر الحواجز وسد العجز والنقص. ومن أهم أسباب اختيار هذا البحث العمل على تسهيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث ترفع الشكوى بصعوبتها من كل أنحاء العالم، ويكون ذلك التسهيل بالعمل على استخدام الأدوات الفطرية الطبيعية التي يتعلم بها الإنسان لغته الأم من جهة، ورفع كفاية المعلم المعرفية من جهة أخرى، بتوفير أدوات التعليم المثمرة وطريقة استخدامها الصحيحة للوصول إلى تعليم أفضل وأكثر متعة، وتقديم حل علمي لصعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتبرئة اللغة العربية من تهمة الصعوبة التي تلازمها، وإثبات سهولة تعلمها من خلال امتلاك الأدوات اللازمة، واستخدام هذه الأدوات بالطريقة الصحيحة.

١,٣. الهدف من البحث

بعيدا عن الأسئلة الفنية لا يستطيع المعلم الوصول إلى معرفة احتياجات الطلاب، كما أن الطالب يسأل ويُسأل، لذلك فإن الهدف الأساسي للبحث هو تثبيت مهمة الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتزويد المعلم بهذه المهمة الكبيرة بواسطة تطوير مهارات إيجاد الأسئلة الفنية لديه واستخدامها، فالتعليم فن ومهارة وأهم فنية من فنياته طرح الأسئلة المثمرة، وبدون التركيز على طرح الأسئلة خلال الدرس لا يمكن أن تفهم أسئلة الاختبارات ولا يمكننا الحصول على الإجابات اللازمة.

كما يهدف البحث إلى التمييز بين أنواع الأسئلة لتحديد نوع الأسئلة الذي يحتاجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالأسئلة هي في كثير من الحالات طلبات المعلم، فهذه الطلبات ما هي إلا أسئلة خفية ليست بصيغة جملة السؤال الجهري، كما يهدف البحث للتمييز بين الأسئلة من خلال الهدف المرجو تحقيقه منها، وتبسيط الضوء على مختلف

التصنيفات لأنواع الأسئلة. والانتقال بأنواع هذه الأسئلة من كونها أسئلة عادية إلى أسئلة ذات خصائص فنية تساهم في تقليل صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. إضافة إلى ترسيخ مكانة الأسئلة في نظريات التعليم وطرق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقدرتها على إنجاح الموقف التعليمي، إن استثمرت بأسلوب فني، وإفشاله في المقابل إن لم يتم استثمار جانبها الفني.

وتحقيق التوظيف الفني للأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإيجاد مواصفات ومعايير عالمية لصياغة الأسئلة التي يطرحها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. لرفع مستوى التعليم من ناحية المعلم فيؤدي ذلك بالنتيجة إلى نجاح الطالب وتحقيق أهدافه بأسهل شكل ممكن.

كما يهدف البحث إلى إتمام النقص المعرفي في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المتمثل في الكفاية المعرفية بالأسئلة بكل جوانبها التعليمية والاختبارية. والوصول بالكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية إلى الفاعلية، والإنتاج المثمر، وإثبات أن المعلم الذي لا يستطيع توظيف الأسئلة الفنية في عمله يعاني من عجز كبير في كفايته المعرفية. إعداد نموذج للأسئلة الفنية التي تحقق التكامل بين الأسئلة التعليمية، وأسئلة الاختبارات وفق المعايير، والأسس بما يتناسب مع مميزات اللغة العربية وخصائصها عن اللغات الأخرى.

١,٤ . مشكلة البحث

نظرا لأهمية الأسئلة في العملية التعليمية، فإن كل المعلمين يستخدمونها بشكل دائم. ولكن غالبا ما يكون استخدامهم لها بصورة عادية، لا تؤدي الغرض المأمول منها. لذلك لابد لنا من البحث عن الكيفية التي نستطيع من خلالها تحويل هذه الأسئلة العادية إلى أسئلة فنية، بجودة عالية واستخدامها بأسلوب مثير ومميز.

يعد وضع الأسئلة فنا من فنون تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، ولا تعتبر كل الأسئلة حاملة للمواصفات التعليمية بمجرد أنها تُصاغ بأداة استفهام، ولأن التعليم بكل أجزائه علم قائم على أصول وأسس؛ فمن هنا لا بد أن يكون لوضع الأسئلة أسلوب علمي يحقق الهدف منها.

إن كثيرا من المعلمين لا يمتلكون القدرة في كثير من الأحيان على التمييز بين أنواع الأسئلة التي يستخدمونها، ومدى فعاليتها، وإلى أي مستوى من مستويات التفكير تنتمي، حيث كانت هذه المشكلة من المشكلات القديمة في العملية التعليمية. ولأهمية هذا الأمر قام بلوم (Benjamin Bloom) وزملاؤه، بالبحث عن حل يتم من خلاله ضبط استخدام هذه الأسئلة، وتحديد مدى فاعليتها، وحصر أنواعها. فقام بتصنيفها ضمن مستويات خاصة محاولا وضع الحجر الأساس للتعامل مع الأسئلة في العملية التعليمية بشكل منظم وعلمي. وبذلك؛ فالمعلم الذي لا يطلع على جهود العلماء في هذا المجال، من تصنيفات وأبحاث، يفقد جزءاً مهماً من قدرته على استخدام هذه الأسئلة في العملية التعليمية، وخاصة عندما يستخدم الأسئلة في إيضاح معلومات الدرس، وتوصيلها إلى المتعلم، أو قياس المعرفة التي حصل عليها.

إن ثمرة العملية التعليمية تبرز من خلال الاختبارات، فالاختبارات هي التي تقيس نسبة نجاح التعليم وأثره عند الطالب، وتحدد نقاط القوة لتطويرها، ونقاط الضعف لسد العجز فيها وإتمامها. وإن نجاح الاختبارات يستند إلى نجاح صياغة الأسئلة، ودقتها وكفاءتها، فالسؤال الذي يحمل مواصفات السؤال الكفاء، هو أساس نجاح عملية التعليم. ولأهمية هذه الأسئلة فقد وضع علماء التربية شروطا للأسئلة الصحيحة والسليمة؛ مما يؤدي إلى سلامة العملية التعليمية. رغم أننا نجد الكثير من المعلمين الذين لا يصممون أسئلة اختباراتهم انطلاقاً من هذه الشروط، وإنما تكون الأسئلة عشوائية، مما يفقدها الغاية التي وضعت لها، ويصعب المهمة على الطالب. فنجد الكثير من الطلاب يحتاجون في قاعة الامتحان إلى المعلم لشرح

الأسئلة وترجمتها، مما يضاعف الصعوبات على الطالب، ويجعل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أكثر صعوبة. وهذا ما يحاول البحث أن يحله، من خلال نقل الأسئلة التي يستخدمها المعلم من مجرد أسئلة عادية، إلى أسئلة فنية، توظف لتسهيل تعليم العربية. وجعل أسئلة الاختبارات ضمن المعايير والشروط التي تتناسب مع مميزات اللغة العربية وخصوصيتها. إضافة إلى أن غياب الإطار المرجعي الموحد لتعليم اللغة العربية، وعدم اعتماد الثوابت العالمية لوضع الأسئلة خلال تعليم اللغة العربية، وعدم صياغتها لتكون أسئلة ذات مواصفات علمية وعلمية تخدم الهدف الذي وضعت لأجله، خلق ثغرة كبيرة فيما يخص إعداد الامتحانات بكافة أنواعها، ولمختلف المهارات اللغوية. وجعل اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها غير قادرة على تطوير تعليم العربية، من خلال سد العجز والنقص الذي تحدده الاختبارات. وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة أن المسؤولية الكبيرة في نجاح العملية التعليمية تقع على عاتق المعلم بشكل أساسي وأصلي، وإن العديد من الأبحاث العلمية التي تناقش القضايا التربوية تكون بمعزل عن كفايات المعلم اللازمة لنجاحه، مما يقلل من ثمرة هذه الأبحاث في إنشاء و تكوين المعلم، والواقع التعليمي، والمجتمع عامة، لذلك فإنه لمن الضروري توضيح أثر هذه الأبحاث العلمية في الجانب المعرفي لكفاية معلم اللغة العربية، وتعزيز كفايته من خلال امتلاكه للأسلوب الفني للأسئلة، والذي بدونه يُعدُّ في كفايته الكثير من العجز الذي ربما لم يلاحظه مسبقاً.

١,٥. فروض البحث

تفرض الباحثة بناء على النظرية التكاملية في تعليم اللغة الأجنبية، التي تقوم على أن تعليم اللغات الأجنبية أمر غير قابل للتجزئة أو التقسيم، وأنه يستلزم نظرة تكاملية عامة تشمل كل الجوانب التي تحتاجها العملية التعليمية، لتحقيق التكامل بين أصول علم اللغة والأصول النفسية السلوكية. فإن كل جزء من عملية تعليم اللغة لا يمكن أن يكون بمعزل عن الآخر،

حيث إن المحصلة النهائية للتعلم تكون في صورتين من المعرفة؛ عقلية وسلوكية أدائية، وهذا ما يمكننا أن نسميه بالمعرفة الأدائية المتكاملة. وهذه التكاملية تستمر لتصل إلى المعلم الذي يعتبر جزءا من العملية التعليمية، التي لا تحقق تكاملها بمعزل عنه. وانطلاقا من تلك التكاملية فإن غياب الصياغة التكاملية بين الأسئلة التعليمية وأسئلة الاختبارات، وغياب المعايير التي تمكن الأسئلة من القيام بدورها الأساسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يؤدي إلى نقص في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبالتالي فشل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فهو فرض بحثي موجه موجب.

١,٦. أسئلة البحث

يحاول البحث أن يجد إجابات وحلول للتساؤلات والمشكلات التالية:

١. ما هي معايير السؤال الفني؟
٢. ما هي حالات استخدام الأسئلة الفنية تعليميا؟
٣. كيف نخرج السؤال من كونه أداة تعليم عادية ونجعله من الأدوات التعليمية الفنية الحديثة؟
٣. ما موقف السؤال من نظريات التعليم؟
٤. ما العلاقة بين عدم اهتمام نظريات التعليم بالسؤال وفشلها في الوصول إلى أهدافها؟
٥. هل يمكننا اعتبار السؤال هو ضالة نظريات التعليم التي كانت تحاول دائما أن تكشف حقيقته وتحقق بواسطته فرضياتها؟ وكيف ذلك؟
٦. ما مكانة السؤال في طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
٧. ما علاقة السؤال بالتفكير والإبداع؟
٨. ما الرابط والصلة بين بناء أسئلة الاختبارات، والأنشطة والمعرفة التي تدور في الصف الدراسي؟

٩. ما ضرورة بناء إطار مرجعي خاص باللغة العربية، في تحديد صياغة أسئلة الاختبارات. أو يمكننا الاكتفاء ببناء محتوى اختبارات العربية، على الأطر المرجعية العالمية المتوفرة حالياً للغات أخرى؟

١٠. ما المعايير التي تجعل السؤال ضرباً من ضروب الفنون التربوية؟

١١. ما هي محددات الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأسئلة الفنية؟

١٢. ما أثر استخدام الأسئلة الفنية في كفاية معلم اللغة العربية المعرفية؟

١,٧. حدود البحث

١. الحدود الموضوعية: يتناول البحث الأسئلة التعليمية، التي يستخدمها المعلم في أثناء الدرس لاستدعاء معرفة سابقة، أو الوصول إلى معرفة جديدة، أو لفت انتباه الطالب إلى أمر معين. ولا تدخل أسئلة التدريبات ضمن حدود البحث؛ حيث لا يوجد ضرورة لفتح باب خاص بها، فالهدف منها يكون قد تحقق من خلال الأسئلة التعليمية التي يطرحها المعلم في الصف، وهي تأتي لتدعيم ما تم طرحه في الصف.

كما يتناول البحث أسئلة الاختبارات، التي تكون بعد كل من المستويات اللغوية التي تحددها الأطر المرجعية العالمية (التمهيدي، المبتدئ ١-٢، المتوسط ١-٢، المتقدم ١-٢) وبذلك؛ فإن البحث لا يتناول أسئلة اختبارات تحديد المستوى، التي لا تدخل ضمن التكاملية، التي يسعى البحث إلى إثباتها. فاختبارات تحديد المستوى تخضع لشروط خاصة، وتستخدم لأهداف وأغراض مختلفة.

يحدد البحث دراسة أثر الأسلوب الفني لطرح الأسئلة على الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية، بمفهوم الكفاية المعرفية الواسع، الذي لا يقتصر على معرفة اللغة التي تدرس بل على المعارف اللازمة لتحديد كيف تدرس. وبذلك؛ فإن البحث لا يتطرق إلى غير هذه الكفاية من الكفايات الأخرى.

٢. الحدود الزمانية: بدأت الباحثة بالاستبيان في شهر نيسان من عام ٢٠١٨م، حيث عمدت إلى تحديد بنود الاستبيان، وفق توجيهات المشرف ثم عرضته على مجموعة من الأساتذة المتخصصين للتحكيم، وبعد الاستفادة من ملاحظات المحكمين، وضع الاستبيان بين أيدي المعلمين المتخصصين للإجابة عليه، بعد أن أخذت إذنا رسميا بذلك من المعهد العالي للعلوم الاجتماعية. واستمرت بتلقي الردود حتى ٢١ من شهر أيار عام ٢٠١٨م. ثم قامت بقياس صدق الاستبيان، والانتهاء من تحليل المحتوى الذي حصلت عليه في ٢٩ من شهر أيار عام ٢٠١٨م.

٣. الحدود المكانية: قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث في كل من الجامعات التالية: جامعة اسطنبول آيدن، جامعة اسطنبول، جامعة مرمرة، وجامعة السلطان محمد الفاتح، إضافة إلى استهداف خبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من العالم العربي من سوريا، ومصر، والأردن، ودبي، وليبيا، للاستفادة من آرائهم وخبرتهم التعليمية.

١,٨. منهج البحث

اعتمد الجانب النظري على المنهج العلمي الوصفي، حيث ستذكر الباحثة في دراستها مكانة وأهمية الأسئلة في العملية التعليمية، وتبين أنواع الأسئلة، وتضع المعايير اللازمة لبناء الأسئلة الفنية تربويا، وأثر ذلك في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأما الجانب الميداني العملي، فيعتمد على المنهج الاستقرائي والاستنباطي، حيث قامت الباحثة بتحليل البيانات الناتجة عن الاستبيان للوصول إلى إثبات للفرض المذكور في البحث. وباستخدام هذه المناهج العلمية، سيتم استخراج المعايير الخاصة بالأسئلة الفنية.

١,٩. خطوات البحث وإجراءاته

١. الجزء النظري من البحث: بدأت الباحثة إجراءات البحث بالاطلاع على الدراسات السابقة، والقراءة المكثفة حول موضوع البحث. وإن أول ما تم ملاحظته من خلال القراءة أن مصطلح الأسئلة التعليمية ليس واضحاً، أو مستخدماً بشكل مثبت في الدراسات السابقة. وأن الحديث عن موضوع الأسئلة في العملية التعليمية، يتمثل بطريقة غير مباشرة في المراجع. إضافة إلى وجود خلط كبير في التمييز بين أنواع الأسئلة، والتصنيفات المتعددة للأسئلة. ونتيجة لذلك شعرت الباحثة بالنقص والعجز العلمي في هذا الجانب وبضرورة وضع معايير ثابتة وفق الأسس العلمية لحل هذه المشكلة.

كما وجدت الباحثة أن من أهم أسباب صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عدم توظيف دور الأسئلة بتنمية تفكير الطالب. وأن الربط بين الأسئلة والتفكير ضعيف جداً في الأبحاث التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رغم أننا لا نجد بحثاً يتناول التفكير إلا ويتطرق إلى الأسئلة بصورة أو بأخرى. فرأت الباحثة الحاجة إلى توظيف الأسئلة في تعزيز تفكير الطالب، لتنمية مهاراته اللغوية، والحد من صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بتوظيف الأسئلة وبدعم بحوث التفكير.

وبذلك يتناول البحث في الجانب النظري بناء الفرض استناداً إلى النظرية التكاملية في التعليم، واستعرض الدراسات السابقة، مقسماً هذه الدراسات إلى دراسات الأسئلة، ودراسات الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ثم قام بتعريف أهم مصطلحات الدراسة. كما قُسم البحث بعد ذلك إلى محورين رئيسيين وهما: فن طرح الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث عمدت الباحثة إلى تقسيم هذا المحور إلى قسمين هما الأسئلة التعليمية وأسئلة الاختبارات. ثم انتقلت إلى المحور الثاني الذي يتناول الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإثبات أثر الأسلوب الفني لطرح الأسئلة في كفاية المعلم

المعرفية. وقد وضعت في نهاية هذين المحورين معايير للأسئلة عمدت إلى قياسها في الجانب العملي من البحث.

٢. الجزء العملي من البحث: أجرت الباحثة في الجانب العملي من البحث استبياناً في ثلاثة محاور رئيسية، كان المحور الأول في الأسئلة التعليمية، والمحور الثاني يتمثل في أسئلة الاختبارات، وكان المحور الثالث يتناول الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأسلوب الفني لصياغة وطرح الأسئلة. وأثبتت من خلال هذا الاستبيان صحة هذه المعايير، وصحة الآراء التي ناقشتها في الجانب النظري. وقامت الباحثة بقياس صدق الاستبيان، وحللت النتائج التي نتجت عن الاستبيان.

١,١٠. مصطلحات الدراسة

١. الفن: المهارة والقدرة الاستثنائية الخاصة في تطبيق المبادئ والنظريات والقوانين العلمية، في الواقع (جيدير، بدون تاريخ، صفحة ٩) لرفع مستوى عمل ما.

٢. الأسلوب الفني: المهارة والمقدرة على الابتكار والإبداع والمبادرة، والتنفيذ العالي للمهام المؤسس على الأسس العلمية والحرفية، بما يحقق الأهداف بأسرع وقت وأقل جهد وأفضل نتائج.

٣. المعايير: وصف تفصيلي لمستوى أداء المعلم، وما يجب عليه أن يعرفه، ويؤمن به ويستطيع أن يقوم به أثناء التدريس داخل الحجرة الصفية.

٤. فن صياغة وطرح الأسئلة: مجموعة من الأدوات التي يقوم بها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدقة وسرعة ومهارة وإتقان، مدركاً لماذا يفعل وكيف يفعل، وقدرة على التكيف مع معطيات ومتغيرات الموقف التعليمي.

٥. الأسئلة التعليمية: هي الأسئلة التي يستخدمها المعلم أثناء الدرس باعتبار أن السؤال هو استدعاء معرفة أو ما يؤدي إلى المعرفة أو أداة لفت الانتباه لأمر معين، وأحد المنبهات أو

المحفزات للعملية التعليمية التي تنقل للطلاب المحتوى المطلوب تعليمه، فالسؤال يحمل العناصر التي يجب تعلمها والتوجيهات لما يجب على الطلاب القيام به وكيفية القيام به.

٦. الاختبار اللغوي: مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمه فيها، ومقارنته بزملائه.

٧. كفاية المعلم الإبداعية للأسئلة: المقدرة العلمية للمعلم على صياغة وطرح واستخدام الأسئلة وفق مواقف تعليمية مختلفة بما يخدم الأهداف اللحظية أو المسبقة للعملية التعليمية.



٢. الدراسات السابقة

قامت الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة في ثلاثة محاور رئيسية، حيث صنفَت الدراسات التي تناولت الأسئلة التعليمية في المحور الأول، وخصصت المحور الثاني للدراسات التي بحثت في أسئلة الاختبارات، أما المحور الثالث فقد تناولت فيه دراسات الكفاية المعرفية للمعلم.

٢,١. دراسات الأسئلة التعليمية

١. كتاب Doğan (٢٠١٨) İstanbul ،Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

يتناول الكتاب أساليب تعليم اللغات الأجنبية، ويدرس كل الأساليب بتفاصيلها الكاملة ضمن منهجية واحدة. ومن ضمنها أسلوب الأسئلة والأجوبة بكافة الإجراءات اللازمة له. حيث تناول الكتاب أسلوب الأسئلة والأجوبة في تعليم اللغات الأجنبية، واعتبر الأسئلة المفتاح الذي يبدأ به أي نوع من أنواع النشاطات التعليمية، التي تتطلب في المقابل استجابة، وجعل السؤال بداية إدراك مسألة ما.

ثم حدد الكتاب إمكانية تطبيق أسلوب الأسئلة والأجوبة في تعليم اللغة الأجنبية، وحدد مكانته في التعليم، حيث اعتبره الأسلوب الأكثر استخداماً بعد أسلوب المحاضرة. وكيفية تعامل الأسلوب مع تعليم اللغة، حيث يقوم على أساس التفاعل المتبادل، من خلال أنشطته، فالسؤال هو أداة التواصل الناجح. كما تم تحديد الخطوات اللازمة لتنفيذ المهام المتوقعة من أسلوب السؤال والجواب، وبينت الوظائف التعليمية لهذا الأسلوب.

قام الكاتب بعد ذلك بتحديد أنواع الأسئلة، من خلال الإجابات المتوقعة في أربعة أنواع. ثم حدد أنواع الأسئلة وفقاً لتصنيف بلوم، وصنف الأسئلة بطريقة عملية من خلال مجموعة من

الجدول التي وضحت خطوات، ومميزات، وتطبيقات، كل نوع من أنواع الأسئلة وفق مستويات تصنيف بلوم. وذكر الكاتب بعض التصنيفات للأسئلة، التي امتازت بعمليتها، وإعطاء خطوات تساعد المعلم على تطبيقها في قاعات الدرس.

كما حدد الكتاب المهام التي يجب على المعلم القيام بها، لتفعيل أثر هذا الأسلوب في تعليم اللغة الأجنبية. وانتقل بعد ذلك لتحديد مهام الطالب تجاه هذا الأسلوب، ليكتمل نجاح تنفيذه في الدرس.

وحدد الكتاب مميزات، وعيوب هذا الأسلوب، وفرق بين السؤال والجواب، والنقاش في نهاية البحث.

وبذلك يكون الكاتب قد جمع الإجراءات التنفيذية، لأسلوب الأسئلة والأجوبة التي يجب أن يتم تطبيقها في قاعة الدرس من قبل المعلم والطالب. مؤكداً مهمة الأسئلة التعليمية، ودورها في تعليم اللغات الأجنبية، وضرورة استخدام الأسئلة وفق الأسس والأصول العلمية بعيداً عن العشوائية للوصول إلى الهدف المرجو منها بشكل كامل وتام.

٢. كتاب Büyükalın (٢٠٠٧) Soru Sorma Sanatı، Nobel Yayın Dağıtım.

اعتمدت الكاتبة في بداية الكتاب الحديث عن منهج الأسئلة والأجوبة تاريخياً، وكيفية تطورها، امتاز هذا الكتاب بالتطرق إلى أسلوب نظام الأسئلة والأجوبة في برنامج التعليم، وربط الأسئلة بالأهداف التي توضع في البرنامج التعليمي. اعتمدت الكاتبة تصنيف بلوم، وخصصت لكل مستوى من مستويات الأسئلة في هذا التصنيف فصلاً كاملاً، شرحت فيه هذا المستوى، وقدمت مجموعة من الأمثلة والتطبيقات له. وأعدت عينة لمجموعة من الأسئلة بحسب التصنيفات الستة.

وحددت الدراسة تقنيات طرح الأسئلة فركزت على مدة الانتظار، وعدم إعطاء التلميحات عن الإجابة ضمن الأسئلة، والتأكيد والتأييد عند طرح الأسئلة، وامتلاك أسلوب الاستفسار، والاستفهام لرفع الدافعية وتعزيز المشاركة.

إن أهم ما يميز هذه الدراسة عرضها لمجموعة التصنيفات الخاصة بالأسئلة، التي قام بها العلماء لضبط استخدام الأسئلة، والرفع من مستوى الأسئلة المستخدمة في العملية التعليمية. رغم أنها لم تعرض لكافة المهارات المتوجب استخدامها عند طرح الأسئلة، إلا أنها ركزت على أهمها فقط.

٣. دراسة أبو محفوظ (٢٠١٠) مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.

تمحورت الدراسة حول البحث عن العلاقة بين القدرة على تصنيف أنواع الأسئلة عند معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي، وتحصيل الطالبات، وعن إمكانية وجود علاقة بين زمن الانتظار المطلوب في توجيه الأسئلة لدى نفس المعلمات، وتحصيل الطلبة، وهل يوجد فرق بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تطرحها المعلمات.

جمعت الدراسة مجموعة من تعريفات للسؤال، وقامت بذكر أهمية السؤال في العملية التعليمية، كما حددت أهم الوظائف التي يقوم بها السؤال في الغرفة الدراسية. وذكرت الدراسة مجموعة من الخطوات التي يجب على المعلم اتباعها في صياغة سؤاله، الذي يطرحه في الصف، وبعض الإرشادات التي يقوم بها المعلم في الصف أيضا، للاستفادة من الأسئلة في إدارة الصف، واستثمارها بشكل مناسب في التعليم.

حددت الدراسة أيضا بعض الأخطاء التي يقع فيها المعلم عند طرح الأسئلة، ومجموعة من مهارات، واستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية. وقامت بذكر مجموعة من التصنيفات للأسئلة وفق الإجابة، وتصنيف بلوم، ومجموعة أخرى من التصنيفات.

وقدمت الدراسة اختباراً لتحديد قدرة المعلمات على التصنيف، كما استخدم أدوات لقياس الزمن المنتظر للأسئلة المطروحة.

وخلصت الدراسة إلى ضعف كبير عند المعلمات، في القدرة على تصنيف الأسئلة وفقاً لتصنيف بلوم. وأن المعلمات لا ينتظرن الوقت اللازم عند طرح الأسئلة؛ مما يقلل فعاليتها والفائدة من طرحها، كما أكدت الدراسة أن أسئلة التفكير الدنيا كانت مستخدمة بنسبة أكبر من أسئلة مستويات التفكير العليا؛ مما ينذر بأهمية التركيز على نوعية السؤال الذي يطرحه المعلم. وقد أثبتت الدراسة وجود العلاقة بين قدرة المعلم على التمييز بين أنواع الأسئلة، ومستوى الطلاب التحصيلي.

٤. دراسة عيَّاش (٢٠٠٢) أثر ثلاث استراتيجيات في طرح الأسئلة على التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلاب الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وطرق التدريس، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.

اهتمت الدراسة بثلاث استراتيجيات في طرح الأسئلة، وقد عرض لها الباحث تعريفاً وتوضيحاً وهي: استراتيجية القمة، ويقصد بها أن يقوم المعلم بسؤال طالب محدد سؤالاً، ثم يسأل مجموعة من الأسئلة في الموضوع نفسه، وفي مستويات مختلفة قبل الانتقال إلى طالب آخر. واستراتيجية الهضبة، وهي أن يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة لمجموعة من التلاميذ في المهمة الواحدة، ثم ينتقل إلى المهمة الأخرى، والاستراتيجية الأخيرة هي الاستراتيجية المختلطة، وهي الطريقة المعتادة في التدريس، وفيها يُلقى المعلم مجموعة من الأسئلة بطريقة عشوائية سواء من ناحية المستوى، أو من ناحية اختيار الطالب.

ودرس الباحث أثر هذه الاستراتيجيات في فهم الطلاب لمادة الهندسة، وربط ذلك بمشاعر القلق عند الطالب. وقدم البحث في الجانب النظري تصنيفاً لأنواع الأسئلة الصفية، وذكرت الدراسة مهارات استخدام الأسئلة الصفية، وطرق طرح الأسئلة الصفية. وأثبت البحث قدرة الأسئلة وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير الرياضي عند الطلاب، وأعد الباحث اختباراً يقيس

أبعاد التفكير في الهندسة، ومقياس القلق في الهندسة. وقد أثبتت الدراسة من خلال هذه الأدوات الأثر الإيجابي لاستراتيجيات طرح الأسئلة المعنية بالدراسة، على تنمية التفكير الرياضي في الهندسة، والتقليل من القلق عند الطلاب تجاه هذه الدروس.

قدمت الدراسة ربطاً بين علاقة الأسئلة بالتحصيل العلمي وحالة القلق عند الطلاب. وبذلك أكدت ما تحمله الأسئلة من جانب نفسي، ومالها من أثر على نجاح الطالب أو عدمه في تحصيله العلمي. وهذا ما يدعم بشكل غير مباشر ماستعرضه الدراسة الحالية.

٥. دراسة آل حيدان (٢٠٠٧) واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة أم القرى.

ناقشت الدراسة في الجانب النظري السلوكيات اللازمة، لتكوين مهارات استخدام الأسئلة الصفية. وكانت الدراسة تهتم بدراسة الواقع التعليمي، ومستوى المعلمين في أداء هذه المهارات خلال العملية التعليمية. واعتمد الباحث في الجانب التطبيقي على بطاقة ملاحظة مكونة من ٣٦ مهارة موزعة بين صياغة، وتوجيه الأسئلة، والتعامل مع إجابات الطلاب.

جعلت الدراسة تعامل المعلم مع الأسئلة مهارة، فعرف المهارة، وميز بينها وبين القدرة، والمعرفة، والكفاءة، وقد خلص الباحث بعد المقارنة بين المصطلحات، أن العلاقة وثيقة بين المهارة، والمصطلحات السابقة، فيجب لكل أداء من قدرة تبنى على معرفة، ثم تتم ممارسة الأداء بتدريب، ومهارة للوصول إلى التمكن والكفاءة. وخلصت الدراسة إلى أن هناك العديد من المهارات التي حددها الباحث لا تطبق من قبل المعلم، كاستخدام الجانب الوجداني للأسئلة، إضافة إلى ضعف في استخدام أسئلة مهارات التفكير العليا، وندرة احتواء الأسئلة على عنصر الإثارة، وإهمال الجانب المهاري للأسئلة كذلك.

واقترحت الدراسة الاهتمام بناحية الأسئلة، خلال إعداد المناهج الدراسية، لتفعيل دورها في العملية التعليمية.

٦. دراسة بربخ ونجم (٢٠١٣) تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. بحث منشور في مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد ١٠/٢٧.

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح تصور لتدريب الطلبة المعلمين على مهارات صوغ الأسئلة وطرحها، وتلقي إجابات الطلبة داخل الفصل الدراسي، ودراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات، وأثره على الطلبة المعلمين في التربية العملية. وعرض الجانب النظري من الدراسة تعريفات السؤال، وأهميته في العملية التعليمية، ومدى استخدام السؤال من قبل المعلمين في أثناء التدريس. وذكرت الدراسة التصنيفات التربوية للأسئلة، إضافة إلى شروط صياغة السؤال، وطرحه وتلقي الإجابات. وقد خرج الباحثان بمجموعة من التوصيات من خلال مناقشة الجانب النظري أهمها، التركيز على أسئلة مستويات التفكير العليا، وتوزيع الأسئلة بأكثر قدر ممكن من التوازن بين الطلبة لتعزيز الجانب النفسي والثقة عندهم.

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث قاما بإعداد مجموعة خضعت لاختبار قبلي وبعدي، وأعدوا بطاقة ملاحظة قبل تطبيق التصور، ومن ثم طُبّق التصور، وبعد انتهاء البرنامج تمت إعادة الملاحظة باستخدام اختبار جديد لقياس أثر البرنامج في تنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة. ولمست الدراسة في النهاية أهمية تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل حول الأسئلة بكل الإجراءات التي ترافقها، واقترحت إجراء دراسات مماثلة في تخصصات أخرى مثل اللغة العربية وأساليب تدريسها.

٢,٢. دراسات أسئلة الاختبارات

١. كتاب الخولي (١٩٨٩) أساليب تدريس اللغة العربية، طبع المؤلف.

اهتم جزء من هذا الكتاب بالاختبارات اللغوية، حيث تحدث عن وظائف الاختبارات وأنواعها. ثم تحدث عن مادة الاختبار موضحة المهارات التي تقيسها اختبارات اللغة كالنطق، والقواعد، والمفردات، والتهجئة، والخط، وفهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة، والتلخيص، والترجمة، والترقيم، والتعبير الشفوي.

وقد فصل في كيفية إجراء مجموعة من الاختبارات بواسطة عرض طرق إجراء هذه الاختبارات، حيث كان الكاتب في الحقيقة يقدم نماذجاً لأنواع الأسئلة، التي يمكن استخدامها ضمن هذه الاختبارات. ففي اختبار المفردات مثلاً عرض الكاتب مجموعة من الطرق التي يمكننا إجراء الاختبار بواسطتها كالاختيار من متعدد، وإعطاء مرادف الكلمات، وملء الفراغ، والتزاج بين القوائم وغيرها، حيث تناول الكتاب الأسئلة بطريقة غير مباشرة باعتبارها الطرق التي يمكننا من خلالها تطبيق الاختبار، معدداً مجموعة كبيرة منها، وربطاً بينها وبين أمثلة عديدة عنها.

كما حدد الكاتب مجموعة من الأمور التي يستحسن على المعلم مراعاتها عند إعداد الاختبار من أهمها؛ تقييد كل سؤال بهدف الاختبار المحدد، وترتيب الأسئلة بالتدرج من السهلة في البداية إلى الصعبة، واشترط أن يكون في الاختبار تفاوت في مستوى صعوبة الأسئلة بحيث لا يكون الاختبار سهلاً مطلقاً أو صعباً مطلقاً، كما اشترط الابتعاد عن الأسئلة التي تقود إلى التخمين الأعمى. ثم حدد الكاتب شروط الاختبار الجيد متمثلة بالصدق، أو الصلاحية، والثبات، وسهولة التدريج، والتمثيل، والتمييز، والزمن.

٢. دراسة الشيخ (١٩٨٨) بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية، رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة طنطا.

ربطت هذه الدراسة بين تحديد أهداف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، والمهارات الأساسية اللازمة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وبين إنشاء وتكوين مفردات الاختبارات. وقامت بوضع مقياس شامل يتسم بالثبات، والصدق، والموضوعية، لقياس الكفاءة في تلك

المهارات. وقد قام الباحث بتضمين البحث اختبارات تقيس مجموعة من المهارات هي: اختبار فهم المسموع، واختبار الكتابة، والتركيبات النحوية، واختبار القراءة والمفردات. وقد أنشأت الدراسة المقياس اعتمادا على الأسئلة الموضوعية المقننة، حيث اعتبرتها من أهم وسائل التقويم الخاصة بالتحصيل، والكفاءة اللغوية، في البلاد المتقدمة تربويا. وخلال عرض ومناقشة الدراسة للاختبارات بأنواعها قدمت مجموعة من الأسئلة كأثلة على إجراء الامتحانات، وكيفية قياس هذه الأسئلة للكفاءة اللغوية.

وربطت الدراسة بين الأسئلة التي تطرح في الاختبارات والمحتوى الذي يتم تعليمه، والمهارة المطلوب قياسها، مما يدعم أهمية التكامل بين الأسئلة التعليمية وأسئلة الاختبارات. ٣. دراسة الشيخ (٢٠١٦) إعداد اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين لغيرها بين العالمية والمحلية مشكلات وإضاءات، بحث مقدم في مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني، بين صفحة ٣٩-٨١ من كتاب المؤتمر.

عرض البحث لمجموعة من المشكلات منها غياب مقياس محدد معتمد من جهة رسمية لاعتماد نتائجه، وتعدد الاختبارات التي تستخدمها مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ارتباط تلك الاختبارات بالمحتوى التعليمي الخاص بتلك المراكز مما يجعله اختبار تحصيلي وليس اختبار كفاءة.

عرض البحث مجموعة من معايير اختبارات الكفاءة المخصصة للغة الانكليزية، والتي استخلصها من عدة مصادر، وأهمها معايير التقييم الخاصة بمكونات الاختبار، حيث تضمنت هذه المعايير مجموعة من المجالات، كمجال محتوى فنون اللغة، ومجال محتوى الدراسات الاجتماعية، ومجال محتوى العلوم، ومجال محتوى الرياضيات، ومجال محتوى الأغراض الاجتماعية، أو الثقافة، وكانت هذه المجالات مدرجة ضمن إطار المهارات اللغوية الأربعة، الكتابة والاستماع والمحادثة والقراءة. إضافة إلى معايير التقييم الخاصة باستخدام الوثائق الخاصة بالاختبار، ومعايير التقييم الخاصة بالاستعداد لإجراء الاختبار، ومعايير

التقييم الخاصة بأداء الاختبار، ومعايير التقييم الخاصة بالمعايير المهنية والأخلاقية، ومعايير التقييم الخاصة بالنواحي الفنية للاختبار. ثم عرض الباحث لمجموعة من المشكلات، وعرض قائمة من الحلول المقترحة لهذه المشكلات من أهمها؛ لا بد من الحصول على فهم جيد للأساس النظري، أو المفاهيمي للاختبار، والوثائق التقنية، والتوجهات لتفسير الدرجات. وأعدّ الباحث للقيام بهذه الدراسة بطاقة تقويم اختبارات الكفاءة اللغوية في ضوء المعايير العالمية، والمشكلات التي تعترض ذلك.

٤. دراسة فضل (٢٠١١) أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية، مقال منشور في المجلة العلمية المحكمة العربية للناطقين بغيرها العدد الحادي عشر.

هدف البحث إلى تحليل الاختبارات الموضوعية، والتعرف على النواتج التعليمية التي تقيسها، وتحديد أوجه القصور في كل منها. ويهدف أيضا إلى عرض المعايير العلمية لمختلف أنواع الاختبارات الموضوعية. وفي هذا الإطار عرض الباحث القواعد الأساسية في تصميم هذه الاختبارات، وقد عرض شروطا خاصة بتصميم بنود الاختبارات الموضوعية وبنائها، ويقصد بالبنود أسئلة هذه الاختبارات، فاشتراط لأسئلة المزاجية أن تكون طريقة الربط بين القائمتين واضحة، وفي أسئلة إعادة الترتيب اشتراط توضيح التعليمات المطلوبة من الطالب، وأن يتم تحديد الأساس الذي يجري الترتيب ضمنه، وأن يكون هناك ترتيب واحد صحيح فقط، وقدّم طائفة من الشروط الواجبة في هذه الأسئلة. وذكر بعد ذلك العيوب التي تؤخذ على هذه الاختبارات كأنها لا تصلح لقياس نواتج التعلم التي تتعلق بالتأليف والتنظيم والابتكار. وقد قام الباحث بالإطلاع على نماذج عشوائية للاختبارات الموضوعية في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وبعد تحليل محتوى هذه الاختبارات، خلص إلى أن أكثر الأسئلة المستخدمة في هذه الاختبارات هي أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة التكملة، والمزاجية، والأسئلة ذات الإجابة القصيرة، وأسئلة إعادة الترتيب، وأنّ هذه الأسئلة تقيس مستويات الفهم، والتذكر، والتطبيق فقط من مستويات الأهداف التربوية،

ومن أهم العيوب التي ظهرت في هذه الأسئلة، أن الإجابات على بعض هذه الأسئلة لا يحتاج قراءة النص، وإنما يمكن للطالب أن يعرفه من خلال معلوماته العامة، وأن بعض الاختبارات كانت تقيس أكثر من مهارة في ذات الوقت، ففي اختبار القراءة جاءت أسئلة تتعلق بالنحو والصرف، إضافة إلى مجموعة من العيوب الأخرى التي عرضها البحث.

٥. كتاب طعيمة (٢٠٠٠) نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي القاهرة.

جاء الكتاب في قسمين القسم الأول تحدث عن الأسس العلمية للاختبارات، وبناء الاختبارات، تجريب الاختبارات، اختبارات التتمة. وكان الفصل الثاني في عرض اختبارات الصفوف الأولى، والثاني، والثالث الثانوي المتعلقة بمادة اللغة العربية بكل أنواعها.

وقد تعرض الكاتب إلى أسس وضع الأسئلة، حيث أجملها في مجموعة من أهمها: الانطلاق من الأهداف العامة، والخاصة للغة العربية في المناهج، والتركيز عند وضع الأسئلة على قياس المهارات اللغوية، وليس امتحان الطلاب في محتوى علمي معين. والتنوع في الأسئلة بين الأسئلة الموضوعية، والمقالية لتحديد مستوى الطلاب بشكل أدق. ثم قام الكاتب بعرض أسئلة القراءة، والأدب، والنصوص، والنحو، والبلاغة. وطالب بصياغة الأسئلة ضمن مجموعة من المعايير من أهمها؛ الدقة في صياغة السؤال، فلا يمكن أن يفهم من السؤال أكثر من معنى، ولا أن يحمل أكثر من مطلب. إضافة إلى الوضوح، وتجنب الغموض الذي قد يؤدي إلى سوء الفهم.

كما أن التنوع في صياغة الأسئلة كان من أهم المعايير التي طرحها الكاتب، بحيث تجمع الأسئلة بين قياس مدى استيعاب الطالب للحقائق العامة، وقياس مدى التمكن من فهم دلالات المفاهيم اللغوية والأدبية، وقياس كيفية استخدام المفاهيم، والحقائق العلمية في مواقف الحياة، وقياس قدرة وإمكانية الطالب على التفكير العلمي الموضوعي، وقياس مستوى الأداء اللغوي العام، وقدرته على التعبير عن أفكاره.

٦. كتاب الدامغ ومحمد فضل (٢٠١٢) الميسر في إعداد الاختبارات لمعلمي اللغة الأجنبية، حقوق النشر للمؤلف.

جاء هذا الكتاب في أربعة فصول، حيث بحث الفصل الأول في أنواع التقييم، والاختبارات فقسّمها من جهات عديدة، ثم انتقل إلى التقييم اللغوي البديل في الفصل الثاني، أما الفصل الثالث ناقش الاختبارات الموضوعية، واختبارات العناصر والمهارات جاءت في الفصل الرابع. جاء الحديث عن الأسئلة ضمن بناء الاختبار، حيث جعل الكاتب صياغة الأسئلة منبثقة من الأهداف التي يحددها الاختبار، والتي تؤخذ من المحتوى التعليمي أو المنهج الذي دُرس، وقد جعل عرض الأسئلة على الخبراء أحد خطوات إعداد الاختبار، واهتم بترتيب الأسئلة، حيث جعل ترتيب الأسئلة وفقا لعدة جوانب، فيمكن ترتيب الأسئلة تبعا للصعوبة، أو الترتيب الدوري وفق درجة الصعوبة، حيث تتدرج الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب في المجموعة الأولى من الأسئلة، ثم تكرر ذلك في المجموعة الثانية من الأسئلة، ويمكن الترتيب وفقا لموضوعات المادة، فتتدرج الأسئلة التي تنتمي إلى نفس الموضوع مع بعضها البعض بغض النظر عن درجة صعوبتها، إضافة إلى الترتيب وفقا للأهداف.

وعرض الكتاب أنواع أسئلة الاختبارات الموضوعية، وناقش كل نوع من أنواع أسئلتها، وقدم مجموعة من الأمثلة التوضيحية حولها، كما ربط الكتاب بين الاختبارات، والمهارات اللغوية المهمة التي يجب أن تقيسها الاختبارات.

٢,٣. دراسات الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

١. معايير ACTFL (٢٠١٤) إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية.

خصصت الإرشادات المقدمة من المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية مجموعة من المعايير الموجهة إلى معلم اللغات الأجنبية، حيث حددت ستة معايير أساسية للمعلم

تمحورت حول معرفته الكافية لمجموعة من معارف اللغة أولاً، مركزاً على امتلاك الكفاءة اللغوية، وإدراك عناصر نظام اللغة التي يدرسها، والقدرة على توظيف التقابل اللغوي بين اللغة الهدف واللغات الأخرى. كما حددت المعايير أهمية الثقافة، والأدب، والإلمام بنظريات التعلم، والممارسات التعليمية، وإمكانية توظيف المعايير العالمية في إعداد المناهج، وتوظيفها بما يخدم التعليم. ومعيار القدرة على تقويم اللغات والثقافات، بحيث يتوجب على معلم اللغات الإلمام بأنواع التقويم، والقدرة على استخدامها بطريقة فعالة، واستخدام أدوات قياس تتناسب مع مختلف أعمار ومستويات الطلاب، والقدرة على تحليل نتائج الاختبارات للوصول إلى الاستفادة من هذه النتائج في تطوير الطلاب، والعملية التعليمية من خلال معالجة النقص والضعف. وهنا يأتي بناء المعيار الأخير في القدرة على التنمية المهنية، وتطوير تعليم اللغة وإدراك أهميتها.

٢. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (٢٠٠٨) مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة.

اعتبر الإطار المرجعي الأوروبي التقييم من أحد أهم معايير معلم اللغات الأجنبية، وأفرد قسماً خاصاً للحديث عن التقييم، وقدم الإطار المرجعي الأوروبي ثلاث إمكانيات يمكن للمعلمين الاستفادة منها من خلال استخدامهم للإطار المرجعي وهي الوصف الدقيق لمضمون الاختبارات أي ما يتم قياسه، وتحديد المعايير التي بمساعدتها يمكن تقرير إذا كان قد تم تحقيق الهدف من التعلم أم لم يحقق، ووصف مستوى الكفاءة للاختبارات والامتحانات التي عقدت وإجراء المقارنات بينها.

عرض الإطار المرجعي الأوروبي أنواع التقييم التي يجب على معلم اللغات الأجنبية الإلمام بها، ومعرفتها المعرفة الكاملة بكل أنواعها لاكتمال العملية التعليمية ونجاحها.

كما قدّم الإطار المرجعي الأوروبي أمثلة تتضمن ١٤ قسماً كمياً لتقييم الأداء الشفهي منها الطلاقة، المرونة، الترابط المنطقي، تطوير الموضوعات، الدقة، صحة القواعد، إجادة الحصيلة اللغوية، إجادة النطق والنبر، وغيرها.

٣. المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (٢٠١٦) هيئة تقويم التعليم العام. وضحت هذه الوثيقة الغرض من المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بالإعداد لمهنة التعليم ودعم النمو المهني، إضافة إلى متابعة أداء المعلم، والحوافز، والدعم، وتدريب طلاب كليات التربية. وقامت الأسس العامة لبناء هذه المعايير على ثلاثة مجالات أساسية هي؛ القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين، والمعرفة المهنية للمعلمين، والممارسة المهنية للمعلمين. حيث ضمنت المعرفة المهنية للمعلمين معرفة الطلاب، وكيفية تعلمهم، ومعرفة محتوى التخصص والمنهج، ومعرفة طرق التدريس. أما تقويم الطلاب وتعلمهم فقد أدرج ضمن الممارسة المهنية للمعلمين.

وقسمت الوثيقة المعلمين إلى أربعة مستويات الخريج، والممارس، والمتقدم، والخبير، ووضعت معايير تتناسب مع كل من هذه التقسيمات ضمن المجالات المذكورة سابقاً. ومن معايير التقويم تقويم الطلاب وتعلمهم، واستخدام التقويم المناسب، استخدام التقويم في التخطيط المستمر، تقديم التغذية الراجعة للطلاب، وتقديم تقارير تعلم الطلاب، بما يتناسب مع كل من أقسام المعلمين.

٤. الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج (٢٠٠٩) الأمانة العامة للجامعة العربية إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف المكتب الإقليمي بالأردن.

حددت الوثيقة مكونات المعايير في ثلاثة أقسام رئيسية هي المعرفة التربوية والتخصصية، والمهارات، والأخلاق أو القيم والاتجاهات، ووضعت الوثيقة معايير المعلم بالارتباط مع مراحل نموه المهني. فحددت معايير إعداد المعلم قبل الخدمة، ومعايير المعلم المبتدئ أو

المساعد، ومعايير المعلم أثناء الخدمة. وحددت الوثيقة طائفة واسعة من المعايير وكان من بينها استراتيجيات التقويم المنهجية وغير المنهجية.

٥. المعايير المهنية للمعلمين (٢٠١٠) هيئة تطوير مهنة التعليم وزارة التربية والتعليم العالي السلطة الوطنية الفلسطينية.

قسمت الوثيقة المعايير في ثلاثة مجالات، المعرفة والفهم، والمهارات المهنية، الاتجاهات المهنية والقيم. وقد كان المعيار السابع ضمن معايير مجال المعرفة والفهم أن يمتلك المعلم معرفة وفهماً بأسس القياس والتقويم التربوي، وشرحت الوثيقة المسوغات التربوية لهذا المعيار بأن الاهتمام بمفهوم القياس والتقويم، يعود لكونه أداة ضبط وتوجيه وبناء لعملية التعليم، التي تحدد مواطن القوة والضعف عند المتعلمين، ومدى تحقيق الأهداف. إضافة إلى دور التقويم في تحسين جميع عناصر عملية التعليم.

وقسمت الوثيقة مستويات المعيار في أربع درجات ممتاز، وجيد، ومرضٍ، وغير مرضٍ. حيث تم توصيف الممارسات الممتازة بأن يظهر المعلم معرفة عميقة بأنواع التقويم، ومستوياته المتنوعة، وبالمفاهيم والمصطلحات الأساسية في القياس والتقويم، وأدواته المختلفة ومستويات الأهداف التعليمية. ويظهر في اختبارات معرفته بصياغة الأسئلة وبناء الاختبارات بمواصفاتها الجيدة.

٦. كتاب الفتلاوي (٢٠٠٣) الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع.

ناقش جزء من الكتاب أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعّال، حيث تم توزيع هذه الأبعاد إلى أربعة أبعاد رئيسية هي البعد الأخلاقي، والبعد الأكاديمي، والبعد التربوي، وبعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية.

وقد أدرجت الكاتبة كفايات التقويم ضمن البعد التربوي، حيث جعلته في قسمين التقويم التكويني، والتقويم النهائي.

٧. دراسة طعيمة (٢٠٠٦) الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية، ضمن كتاب المعلم كفاياته، إعداد، تدريبه، دار الفكر العربي.

قام الباحث في هذه الدراسة في الجانب النظري بسرد تصنيفات الكفايات اللازمة للمعلم، وقد حدد الكفايات في تسع محاور أهمها، كفايات إعداد الدرس والتخطيط، كفايات تحقيق الأهداف، كفايات عملية التقويم.

استخدم الباحث في القسم الميداني من الدراسة الاستبيان كأداة للتعرف على آراء الخبراء حول كفايات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وقام بتحليل نتائج الاستبيان وقياس صدقه وثباته، وأثبت الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية كلغة ثانية.

٨. دراسة الربابعة (٢٠١٧) الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها. مقال منشور في مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد ٤٣.

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودرجة ممارستهم لتلك الكفايات، وقد خصصت الدراسة كفايات التقويم بثمانية بنود تتمثل في القدرة على إعداد الاختبارات بأنواعها لمهارات اللغة، إعداد أسئلة تقويمية تنمي مهارات اللغة والعناصر اللغوية، إعداد اختبارات شاملة للمادة التعليمية، إعداد اختبارات تقيس مستوى تحصيل الطلبة، تحديد العلاقة بين أساليب التقويم وأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بناء اختبار لغوي شامل، بناء جدول مواصفات وتنظيم البيانات وتحليلها إحصائياً، مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عملية التقويم.

وبعد أن قامت الدراسة بتحديد هذه الكفايات، وقياس مدى تطبيقها من قبل عينة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، التي حددتها الدراسة خلصت الدراسة إلى أن كفايات التقويم مورست بدرجة متوسطة إلى أعلى بقليل، ويعزو الباحث الأسباب في ذلك إلى ضيق وقت

المعلمين، وكثرة الطلبة، وعدم متابعة رؤساء الشعب لعمليات التقويم، وعدم اهتمام المعلمين بقواعد إعداد الاختبارات، وعمليات تحليل النتائج.

٢,٤. التعليق على الدراسات السابقة

معظم الدراسات التي تناولت الأسئلة التعليمية توصلت بشكل عام إلى وجود ضعف عند المعلم في القدرة على التمييز بين أنواع ومستويات الأسئلة، وأن كثيرا من المعلمين لم يكن عندهم المعرفة الكافية حول تصنيف بلوم لمستوى الأهداف التربوية، ومستوى الأسئلة وفقا لتصنيفات متعددة. كما كشفت الدراسات العجز في استغلال الأسئلة في تنمية مهارات التفكير عند الطلاب، وأن معظم الأسئلة التي كانت تستخدم كانت محصورة في مستويات التفكير الدنيا. قدمت الدراسات إجراءات استخدام الأسئلة في القاعة الصفية، والهدف الذي نرجوه من كل سؤال، والمهام، والإجراءات الواجب على المعلم اتخاذها تجاه الأسئلة. أغلب الدراسات بعد الانتهاء من جانبها التطبيقي قدمت مقترحات تتعلق بأهمية إعداد دورات تدريبية للمعلمين فيما يتعلق بتنمية مهارات المعلم في طرح الأسئلة، وصياغتها، وتفعيل دورها في العملية التعليمية.

الدراسات التي تناولت أسئلة الاختبارات بينت اقتصار المعلمين في أسئلتهم على المعرفة والفهم والتطبيق، أي على المستويات الأولى من تصنيف مستويات الأسئلة، مهمة بشكل كبير أسئلة التحليل والتطبيق والتقييم، وهذا ما يثبت أهمية التركيز على صياغة الأسئلة في الاختبارات. غير أن غالب الدراسات التي تتناول الاختبارات تتحدث عن كل المعطيات التي تدخل في إعداد الاختبار بتفصيل عميق وشامل، أكثر من حديثها عن كيفية صياغة السؤال الاختباري بشروط تحقق الشكل ذو المعنى. حيث اكتفت معظم الدراسات بالتركيز على بضع نقاط كوضوح السؤال وخلوه من الغموض، والبعد عن تضمينه دلالة للإجابات

على سبيل المثال. وبذلك فإن العجز في إعداد الاختبارات يعود إلى القصور في الاهتمام بتوظيف الأسئلة، التي تعتبر العنصر الرئيسي في تكون الاختبار الناجح. أكدت كافة الدراسات المتعلقة بالكفاية المعرفية للمعلم على كفاية التقويم، والفاعلية في الحجرة الصفية؛ وأن أي عجز في القيام بهذه المهام في العملية التعليمية، هو نقص في الكفاية المعرفية للمعلم موضحة الفروق بين الكفايات والإمكانات، التي يقدمها كل معلم وفقا لخبرته وممارسته لمهنة التعليم.

٢,٥. موقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

اهتمت الدراسة في الدرجة الأولى بفلسفة السؤال في فكر العملية التعليمية، وإذا أردنا أن نحدد مكانا واضحا ومناسبا للأسئلة في علمية التعليم، يمكننا أن نشبهها بباب لعقل وشخصية الطالب ومفتاحه السؤال، فالمعلم الذي يمتلك هذا المفتاح يستطيع أن يدخل عقل الطالب، ويجري التعديل الذي يهدف إليه بسهولة بالغة، أما المعلم الذي لا يمتلكه فهو مضطر لعيش صعوبات تحطيم الباب للدخول، وفي هذه الحالة قد لا يحقق الهدف المرجو من التعليم وإن حققه فرما يحققه بصعوبة بالغة.

كما اهتمت الدراسة بتكاملية السؤال المعرفية النفسية، محاولة إثبات أن سبب فشل نظريات التعليم في تحقيق أهدافها يكمن في عدم وضع يدها على المشكلة الأصلية، وإنما البحث دائما بجانبها، فالسؤال هو الضالة التي لو أخذت مكانة مناسبة في دراسات النظريات التعليمية لتمكنت هذه النظريات من تحقيق أهدافها، وكانت ذات فاعلية وأهمية أكبر.

كما عنت الدراسة بالربط بين الأسئلة التعليمية وأسئلة الاختبارات، معتبرة أن كلا منهما متمم للآخر، فلو استطاع المعلم في القاعة الصفية تحديد أهدافه، من خلال الأسئلة لتمكن الطالب من الإجابة على أسئلة الاختبارات بصورة أكثر فاعلية، و لتحولت الاختبارات من مهمة القياس إلى مهمة التعليم، وهنا لا يقصد بذلك إعطاء أسئلة في الاختبارات خلال

الدرس ثم تكرارها في الاختبار، وإنما المقصود تعزيز أثر التعليم عند الطالب من خلال تحديد الأهداف والمشكلات، وتطوير خبرته تجاه ما يتعلمه، فيكمل النقص الذي فاته من التعلم بواسطة الاختبارات، وبذلك نرفع من القيمة الانتاجية للاختبارات المعدّة يجعلها أداة لتكملة النقص وتثبيت التعلم.

ومن أهم مميزات الدراسة أنها تجمع بين شيئين رئيسيين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأول استعمال الأسئلة الفنية في تعليم اللغة العربية، والثاني الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالاهتمام بالجانب المعرفي للمعلم يؤدي إلى تطوير قدرات المعلم والمساهمة في إنجاحه.

٣. الأسلوب الفني في طرح وصياغة الأسئلة

يعتبر طرح الأسئلة العمود الفقري لعملية التعليم، وتؤسس عليه كل الإجراءات داخل الحجرة الدراسية، وعلى هذا الأساس يحتاج طرح الأسئلة أسلوبا خاصا، ومعرفة عميقة بإجراءاته الفنية، والتعمق في تفاصيله الإيجابية لتنميتها، والسلبية لتجنبها. ولأن طرح الأسئلة يعتبر علما قائما على أسس وأصول ومبادئ خاصة، وباعتباره مثل باقي العلوم التي نحتاج لأجل معرفتها، إلى معرفة وتحديد مصطلحاتها في البداية، لذلك لا بد أن نبدأ من توضيح وتحديد مفهوم السؤال.

٣,١. مفهوم السؤال

الخطوة الأولى في تحديد الملامح العامة لأي علم هو البحث في مصطلحاته، وتحديد معاني الخطوط الرئيسية فيه. فلا يمكننا أن نحدد معايير وضع السؤال بعيدا عن إدراك مفهوم السؤال الذي نريد أن نرسم أطر معايير، فتحديد المفهوم هو نقط البداية التي تبدأ منها خطوات البحث والدراسة لتحديد معالم أي موضوع. فقد ورد في مفهوم السؤال مجموعة واسعة من التعريفات، التي من الممكن أن نصنفها في قسمين رئيسين من حيث مضمونها، فالصنف الأول يتمثل في مجموعة التعريفات التي تناولت السؤال من الجانب المعرفي أو ما يحمله السؤال من أهمية معرفية، والصنف الثاني هو مجموعة التعريفات التي تناولت السؤال من الجانب النفسي بوصفه نوعا من أنواع المنبهات أو المحفزات.

١. ٣,١. المفهوم المعرفي للسؤال

عندما يسأل الإنسان سؤالا، فإنه في حقيقة الأمر يمهّد الطريق المؤدية إلى المعرفة. فالسائل يشعر أنه يملك نقصا أو عجزا في جانب أو ناحية ما من الجوانب المعرفية، ولذلك تتمثل

الحاجة عنده لإكمال هذا النقص، فيظهر ذلك بأسلوب السؤال المعرفي. فالسؤال عبارة عن حاجة لإكمال النقص، وسد العجز في الناحية المعرفية. لذلك "السؤال استدعاء معرفة أو ما يؤدي إلى المعرفة، فاستدعاء المعرفة جوابه على اللسان، واليد خليفة له في الكتابة، أو الإشارة" (الأصفهاني، ٢٠٠٩، صفحة ٤٣٨).

يأتي السؤال من أجل التوعية، وصاحب الوعي هو الذي يسأل، لذلك فإن الوصول إلى المعرفة يتحقق من خلال السؤال، وطلب المعرفة، والتعلم والبحث عن أجوبة للمجهول. "السؤال أداة لمعرفة وفهم وتعلم شيء غير معلوم، أو أداة لأخذ المعلومات، أو أداة في الجملة الطلبية وهي بذلك سؤال غير مباشر" (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018). السؤال جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى شخص معين، أو عدة أشخاص بغرض استجلاء إجابة لفظية، أو الحث على توليد الأسئلة (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٣).

ماذا يجب علينا أن نتعلم، وما هي التوجيهات التي يجب أن يوجهها المعلم لطلابه حتى يصل بهم إلى درب المعرفة. كل ذلك إحدى المهام التي يقوم بها السؤال بصورة فعالة، ومثمرة، ويصل بالطلاب إلى المعرفة بكل سهولة ويسر، دون الحاجة إلى عناء كبير. "السؤال يحمل العناصر التي يجب تعلمها، والتوجيهات لما يجب على الطلاب القيام به وكيفية القيام به" (Cotton, 1988).

يقوم السؤال بمهمة جوهرية في عقلية الطالب، فيمكننا اعتباره المؤسس أو المفتاح للعقل الواعي، العقل الذي يصدر الأفعال، والأقوال إنطلاقاً من إدراك ووعي، ومعرفة وفهم، مؤسسين على الأسس العلمية، والتفكير العلمي بعيداً عن التفكير الخرافي، أو العشوائي للوصول إلى المعرفة المطلوبة، من خلال السير في طريق واضح المعالم سيرا مؤسساً على الوعي والإدراك. "السؤال هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما، بحيث يفهم المقصود

بها، ويعمل الفكر فيها، ويستجيب لها بشكل ما، يفهمه من وجه السؤال في البداية" (اللقاني و سليمان، ١٩٨٥).

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أن السؤال من الأدوات الأساسية المستخدمة في الاتصال لتلبية احتياجات الإنسان، من فهم الشيء وتعلّمه وطلبه، كما أنه يخلق فرصا للنقاش حول أمر ما لتعلمه. وبذلك فإن السؤال الذي يستخدم في العملية التعليمية لا بدّ أن يحمل سماتا معرفية يمكننا أن نجملها في النقاط التالية:

١. استدعاء معرفة سابقة عند الطالب.
 ٢. إيصال معرفة جديدة من خلال الجواب.
 ٣. استخدام العمليات العقلية المتقدمة للتوصل إلى الجواب.
 ٤. تطوير مهارات التفكير الإبداعي للحصول على المعلومات المطلوبة.
 ٥. تعزيز القدرة على الاستنتاج والاستفادة من الخبرات السابقة لدى الطالب.
 ٦. حمل التعليمات التي يجب أن يقوم بها الطالب للتوصل إلى الإجابة.
 ٧. ترسيخ المعرفة في عقل الطالب بطريقة مترابطة ومنظمة.
 ٨. إيصال المعرفة إلى الطالب من قبل المعلم بطريقة منظمة.
 ٩. إيصال الطالب إلى قياس المعرفة التي حصل عليها، والتي يريد الحصول عليها.
- إن هذه العبارات الاستفهامية التي توجه من جهة ما، لمعرفة تفاصيل عن موضوع ما، ورأي المجيب على هذا الموضوع، ومدى دقة واستيعاب المجيب لموضوع معين سئل عنه، هي جزء أصلي من العملية التعليمية لا يمكن لها القيام بمعزل عنه من أجل إحداث التغيير المطلوب عند طالب المعرفة من خلال نقل المعرفة وإيصالها له، وتطوير قدراتهم التفكيرية والإبداعية. كما أن المعرفة ليست مجرد الحصول على المعلومات، وملء المخ بكم هائل وكبير منها، بل يوجد جانب في غاية الأهمية لا يمكن للمعرفة الاكتمال بمعزل عنه، ألا وهو تذوق المعرفة، وهذا يتحقق من خلال الناحية النفسية للسؤال.

٢، ١، ٣. المفهوم النفسي للسؤال

يؤسس السؤال على المعرفة والإدراك، فالسؤال يأتي ليزرع المعرفة في عقل الإنسان، ونرى ثمار هذا الزرع من خلال الأفعال التي تصدر عنه، وحالة الثبات في الأداء المتناسق الثابت القائم على المعرفة بكل راحة، وهدوء، وثقة، واطمئنان. وهذه السلوكيات المعرفية التي تتصف بذلك، لا تصدر إلا عن توافق بين مدخلات العقل الواعي ونتائج العقل الباطن، "فالعقل الواعي هو العقل المفكر الذي يقع عليه عبء الاختيارات، واتخاذ القرارات كلها تكون على عاتق العقل الواعي، وإن أعظم مهمة يقوم بها العقل الواعي هي التفكير" (ميرفي، ٢٠٠٦، صفحة ١٧). فقيام السؤال بمهمة البدء بعملية التفكير، وفتح الباب أمام العقل ليبدأ بالبحث عن المعرفة الحقيقية، والمعلومات التي يحتاجها للكشف عن المجهول، والوصول إلى الحقائق، واتخاذ القرارات وبالتالي تكوين العادات التي تنطبع بعد الوصول إليها بشكل موثق في العقل الباطن الذي يبدأ بالتنفيذ فور قبوله للمعرفة التي صَدَّرها له العقل الواعي. "يشير علماء وأطباء النفس إلى أن الأفكار عندما تنقل إلى عقلك الباطن، فإنها تحدث انطباعات في خلايا المخ. وبمجرد أن يتقبل عقلك الباطن أية فكرة من خلال ربط الأفكار باستخدام كل معرفة اكتسبها في مراحل حياتك لتحقيق الغرض المنشود" (ميرفي، ٢٠٠٦، صفحة ١٦). فمهمة السؤال النفسية الأولى هي تحقيق التفاعل بين العقل الباطن والعقل الواعي، لتصدر المعرفة اللغوية التي اكتسبها الطالب أفعالا يتم تنفيذها بشكل صحيح، بثقة، وراحة، بعيدا عن الضغط، والارتباك، والوقوع في الأخطاء الكثيرة.

يعتبر السؤال من أهم المثيرات التي تستدعي إجابات من قبل الطلاب، وتحقيق التعلم من خلال تقديم مثير عقلي، ينتج عنه رد فعل عقلي كذلك. وبذلك يسهم في جعل التعليم أكثر ثباتا، وفاعلية، وأثرا في نفس الطالب. "السؤال كلمة، أو تعليق، أو عبارة، أو تعبير وجهي، أو إشارة جسدية تقصد إثارة رد متوقع. وهو نوع من التفاعل الاستفهامي" (فادم، ٢٠١١، صفحة ٢٣٧).

السؤال هو أي جملة لها شكل استفهام أو تؤدي وظيفته، في إجراءات الفصل الدراسي، ويتم تعريف أسئلة المعلم كمنبهات أو محفزات للعملية التعليمية التي تنقل للطلاب المحتوى المطلوب تعليمه (Cotton, 1988).

حاجة الإنسان الفطرية للبقاء والاستمرار في العيش والمحافظة على حياته، تدفعه للأكل والشرب فحاجة الإنسان للأطعمة هي حاجته للاستمرار في الوجود، ولذلك يأتي لفت انتباه الإنسان إلى ضرورة تناول الطعام من خلال الشعور بالجوع. وتعتبر المعرفة كالأطعمة حاجة للاستمرار في الوجود تثير الأسئلة الانتباه إليها، فيأتي السؤال كمنبه يلفت انتباه الطالب إلى وجود معرفة يحتاج إلى اكتشافها واكتسابها، فيتركز انتباهه في جهة هذه المعرفة حتى يتمكن من الحصول عليها. "السؤال جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى شخص معين، أو عدة أشخاص بغرض، لفت الانتباه لأمر معين" (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٣).

السؤال يطور التعلم، ويقود إلى تفكير أعلى، ويشجع ويعزز الخيال، والتفكير، والإبداع، ويجهز مستوى تحدٍ مناسب (Independent, 2018).

إن التعريفات السابقة أكدت الجانب النفسي الذي يحمله السؤال، والذي يمكننا من استخدامه لإحداث أثر أكبر في إنجاح العملية التعليمية، ويمكننا عرض الجانب النفسي للسؤال في مجموعة من النقاط:

١. محفز وجاذب لانتباه العقل الباطن بعيدا عن ضغط العقل الظاهر للطلاب إلى موضوع الدرس.

٢. يحقق التفاعل بين العقل الباطن، والعقل الواعي للطلاب بما ينتج أداء ثابتا ومتقنا.

٣. محرك لروح المشاركة، والفاعلية والابتعاد عن الجمود الناتج عن قرارات واختيارات العقل الواعي، في الحصول على المعرفة والتعلم.

٤. مشجع للجانب الخيالي للإجابة عند الطالب، من خلال لفت انتباهه إلى الجانب المهم في المعرفة التي يتلقاها.

٥ معزز للتحدي في شخصية الطلاب للحصول على الجواب.

٦. تأسيس روح التعلم بالأقران بين الطلاب، وإشباع احتياجات العقل الباطن.

٧. تأسيس جو الأخوة، ومنع الخجل، والضغط النفسي، ويقوي الثقة بالنفس.

وهذه النقاط التي تتركز في الجانب المعرفي والنفسي للسؤال، والذي لا يمكننا أن نسمي السؤال سؤالاً من غيرها كحد أدنى تمنحه قيمة تعليمية عالية، فبدلاً من أن نقول أن السؤال هو الأداة المتكاملة التي تحمل ما يبحث عنه أصحاب النظريات التعليمية، والسؤال بهذا المفهوم هو ما يحتاجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإيصال المعرفة لطلابه، إضافة إلى نشر روح الحماس والتحدى في أرواح الطلاب عند تلقي المعرفة والوصول إليها، ورفع الخوف والملل والضغط الناتج عن تعليم اللغة الأجنبية، وتعزيز الجانب الاتصالي لديهم، وهو ما يعتبر أهم ما يريد المعلم أن يصل إليه خلال درسه، كما أننا سنلاحظ هذه النقاط بشكل واضح في الأسئلة التي استخدمها المعلمون على مر التاريخ من الماضي إلى الحاضر، وأدت مهمتها التعليمية بشكل ناجح، وموفق في العملية العلمية.

٣,٢. التطور التاريخي للأسئلة في عملية التعليم

تاريخياً لقد طرح المعلمون الأسئلة ليتأكدوا من استيعاب وتعلم ما تم عرضه على الطلاب، وليساعدهم في قياس ومراجعة التعلم السابق، ولزيادة أو نقصان التحدي، ولتقييم إذا ما كان الطلاب على استعداد لتعلم معلومة جديدة. ويمكن إنشاء ما سبق كمنهج بسيط، المعلم مقابل الصف حيث يسأل الأستاذ سؤالاً، ويستقبل الجواب من أحد الطلاب المتطوعين، أو يختار طالباً محدداً للإجابة، هذه المناهج تعتبر كامنة وضمنية في علم أصول التدريس (Independent, 2018).

وإن واحداً من أول من استخدم هذه الطريقة في التاريخ هو الفيلسوف اليوناني سقراط. فوفقاً لفلسفته المثالية، فإن جميع المعلومات هي في قلب الإنسان. لكنه ليس مدركاً لهذه المعرفة والمعلومات. ووفقاً له؛ فإن مهمة التعليم هي فتح وإيقاظ المعرفة الموجودة في عقل كل شخص. خلاف ذلك، لا يمكن أن يدرس الطالب أي شيء ليس في رأسه. يجب أن يتم

التدريس فقط عن طريق طرح الأسئلة، فالمعلم يطرح الأسئلة كل الوقت (Büyükan, 2007, s. 3-5).

قد بدأ التدريس باستخدام الأسئلة مع "سقراط" وحافظت الأسئلة على أهميتها بنفس مالها من أهمية اليوم. حيث سئل الطلاب الأسئلة بدلاً من إعطائهم إجابات ومعلومات مباشرة، وبعد ذلك أعطيت الإجابة مرة أخرى، وبهذا يضمن سقراط من خلال التدريس بالأسئلة أن يصل الطلاب إلى المعرفة الصحيحة، من خلال إعادة مشاهدة أفكارهم، وآرائهم بطريقة منطقية، ومتسقة (Büyükan, 2007, s. 3-5).

أصبح طرح الأسئلة هو أساس التواصل الجيد، وهو جزء لا غنى عنه في التدريس التفاعلي. فباستخدام الأسئلة استطاع التعليم أن يخرج من التعليم القائم والمتمحور حول المعلم وجهده في إيصال المعلومات بواسطة الإلقاء، حيث تظهر نتائج الأبحاث الحديثة أن الأسئلة والأجوبة تُستخدم بشكل متكرر في جميع الدروس وفي كل الأنشطة، إضافة إلى أن الأسئلة المختلفة تتطلب أنواعاً مختلفة من عمليات التفكير، وأن الدرس الفعال يجب أن يتضمن أسئلة منخفضة، وعالية المستوى. (Büyükan, 2007, s. 3-5)

وبذلك أصبحت الأسئلة في وقتنا الحالي من أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، لتشجيع الطلاب على التفكير، وتطوير أنفسهم، من خلال توجيههم إلى حل المشكلات. فيضمن المعلم من خلال أسئلته الخروج بالتعليم من دائرته التقليدية المتمركزة حول المعلم إلى تعليم الطلاب بسهولة وفاعلية ومشاركتهم وتوجيههم. وتصبح العملية التعليمية متمحورة حول الطالب تحفزه للإبداع، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والتأمل الذاتي. ويحقق معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بذلك التدريس الفعال، من خلال الأسئلة، وفي هذه الحالة يبقى استخدامهم للأسئلة بشكل متكرر في جميع مستويات التعليم، وفي جميع الدورات تقريبا على جميع المستويات، أساس التعليم الفعال دون

أن يدخله في جو من الرتابة والروتين. إضافة إلى العديد من الجوانب، التي تظهر فيها أهمية السؤال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣,٣. أهمية طرح الأسئلة

إن طرح السؤال هو روح العملية التعليمية، بل هو عماد عملية التدريس فالأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء التدريس قد تأخذ الطلاب إلى عالم رحب من التفكير العميق فيما يطرح عليهم، ولا أحد يتصور تدريساً فعالاً لمدة من الوقت لا يتضمن أسئلة إذ قيل بأن المعلم يطرح في الحصة الواحدة ما بين سبعين إلى تسعين سؤالاً وبعضهم يطرح ٣٤٨ سؤالاً في اليوم ويتراوح معدل ما يطرحه المعلم في حياته التدريسية ما بين مليون ومليون ونصف سؤال، وبمنظرة فاحصة لهذه الأرقام فإن استخدام الأسئلة الدقيقة يمكن أن يحسن الجو الصفي بتحويل المتعلم من فرد متلق سلبى إلى طالب حيوى، نشط، فاعل، منتم، سوى، متكامل. مما يوجب على المعلم أن يعي حقيقة وخطورة الأسئلة التي يطرحها، وأن يضعها دائماً في ميزانها الصحيح (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٣).

إن طرح الأسئلة هو أمر طبيعى وبديهي، حيث يقوم معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بطرح الأسئلة منذ بداية الدرس إلى نهايته. وإن عملية طرح الأسئلة هي جزء من كل درس لأنها تشجع الطلاب على التفكير (Independent, 2018). فطرح الأسئلة حول القضايا المختلفة من صميم عمل المفكر ومن صميم التفكير الراقى، وإنما كان طرح الأسئلة مهما وحيوياً لأنه يفتح طريقاً جديداً للتبصر، والفهم، ويكسر الاتساق المصطنع في العقول (بكار، ٢٠١٠، صفحة ٥٠). إن هدف معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو العمل على جعل الطلاب يكتسبون اللغة العربية في جو من العمل القائم على التفكير، والجهد العقلي، الذي يحول عملية التعلم إلى اكتساب في أقل جهد، وأعظم نتائج، ومن خلال طرح الأسئلة يُمكن المعلم الطلاب من ذلك.

يستخدم المعلمون الأسئلة لمشاركة الطلاب، والحفاظ على الأسلوب الفعال للتعليم، كما يستخدم المعلمون الأسئلة كنوع من تقدير التعليم لتقدير كيف يتم صياغة، وتقديم تعليم جديد (Independent, 2018).

كما يستخدم المعلمون الأسئلة لترك الأثر الأكيد في نفوس الطلاب، والخروج من قيود السرد الروتيني والحض على التفكير، والتساؤل، والبحث عن المعرفة، حتى أن الأدباء قد أكدوا على دور السؤال الأكثر أثرا في نفس القراء، من خلال طرح الأسئلة البلاغية في كتاباتهم مما يفتح الباب للقارئ بأن يطور أفكاره حول المقروء. "السؤال البلاغي هو السؤال الذي يسأله المرء ولا يحتاج إلى جواب، لأنه يقرر حقيقة بديهية، ويقصد به الأديب في عمله الأدبي، لإثارة الحركة، والإقناع في نفس القارئ أو المشاهد. وعرض السؤال البلاغي أوقع من عرض الكلام عرضا سرديا" (التونجي، ١٩٩٩، صفحة ٥٣٢). ومن الأولى أن يؤدي السؤال ذات المهمة في العملية التعليمية، وبذلك تتجلى أهمية السؤال في الأثر الذي يتركه في نفس الطالب وعقله.

لا تعتبر المهمة المرجوة من طرح الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مقتصرة على إيصال معلومة ما، أو استرجاع أخرى، وإنما تعتبر قضية فتح الأفق للتساؤلات الأخرى الأكبر، والتطلع إلى قضايا معرفية جديدة، من أهم أدوار طرح الأسئلة. فغالبا ما يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها طرح الأسئلة لأغراض ووظائف عديدة. والصياغة الموفقة للأسئلة بصورة فنية لا بد أن تبدأ من تحديد نوع الغرض، والوظيفة المرجوة من هذا السؤال المستخدم في العملية التعليمية.

٣,٤. وظائف الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تقوم الأسئلة بتأدية مجموعة من الأدوار والوظائف في كل المراحل التي تمر بها العملية التعليمية، ابتداء من التخطيط مروراً بالتطبيق وانتهاء بالتقييم والتقويم. كما أن للأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وظائفاً تؤديها على وجه الخصوص.

٣,٤,١. وظائف تنمية المهارات اللغوية

يتم تطوير المهارات اللغوية بواسطة مجموعة من الأدوات، والوسائل المتنوعة التي تخدم تنمية مهارة من المهارات اللغوية الأربعة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وتعتبر الأسئلة التي يطرحها المعلم أو الطالب في الدرس من الأدوات التي تعزز تنمية المهارات اللغوية الأربعة بصورة مباشرة في بعض المهارات كمهارة المحادثة، وتساهم في تنمية مهارة القراءة والاستماع بصورة غير مباشرة ويتم ذلك من خلال العديد من النقاط كالتالي:

١. تنمية مهارة المحادثة

تعتبر مهارة المحادثة من أهم المهارات التي يسعى معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تطويرها، ورفع مستواها عند طلابهم. ولهذا يعتبر طرح الأسئلة في الفصل الدراسي من أهم المحفزات للمحادثة واستعمال اللغة. "في المقام الأول يقوم السائل والمجيب بالقيام بالمهمة الاتصالية، من خلال إعطاء المعلومات الهامة" (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

وبذلك يؤدي السؤال وظيفة أساسية في استخدام وتطوير مهارة المحادثة لدى الطالب، ولتحقيق الفائدة الحقيقية لابد للمعلم أن يصيغ الأسئلة في المستويات الأولى بجمل قصيرة، وأن تحتوي هذه الجمل على الكلمات الجديدة التي تطرح في الدرس، مثلاً: ما اسمك؟ وكيف حالك؟ وعندما يريد أن يعلم أسماء الإشارة مثلاً فيكتفي بصياغة سؤال يقول فيه: ما هذا؟ ويبدأ من خلال هذه الأسئلة القصيرة بتلقي إجابات قصيرة أيضاً من الطلاب ليتعود الطالب على نطق مفردات اللغة العربية. ويلتزم المعلم في المستويات المتقدمة بعد توجيه سؤاله بأن يكون الجواب الذي يتلقاه من قبل الطلاب ذا لغة تتناسب ومستوى الطالب اللغوي، وعدم قبول الإجابات باستخدام مفردات متكررة أو بسيطة في كل الإجابة عن الأسئلة المختلفة، ويجب الاهتمام بصياغة الأسئلة التي تتضمن التعبير عن رأي الطالب، أو

موقفه تجاه قضية، أو مسألة ذات أهمية تحفزها أكثر على التحدث والتعبير بصورة مقنعة للمستمع، وناقلة لرأيه بشكل كامل وواضح، وفي هذه الحالة يحقق المعلم من خلال السؤال محادثة لطيفة ومشوقة في الصف، وتؤدي الأسئلة وظيفتها في تنمية مهارة المحادثة.

٢. تنمية مهارة الاستماع

تتطلب الإجابة عن الأسئلة التي يلقها المعلم استماعاً جيداً لما يقوله المعلم، فالإصغاء إلى السؤال هو أول مفتاح من مفاتيح الإجابة عليه، وهنا لا بد للمعلم من مراعاة الوضوح في نطقه. وأن يصوغ الأسئلة بلغة تتناسب مع مستوى الطلاب اللغوي، وأن ينوع في المفردات التي يستخدمها، وألا يقع في تكرار لنفس المفردات عند صياغة سؤاله؛ لأنه في هذه الحالة يضيع فرصة جيدة لتطوير مهارة الاستماع عند طلابه دون أن يدركوا ذلك. وإن رفض المعلم تكرار الأسئلة عدة مرات وإدراك الطالب أنه مطالب بالإجابة بعد أن يسمع السؤال مرة واحدة ونادراً مرتين فإنه بهذه الحالة سيدرب نفسه على الاستماع الجيد والاهتمام بأقوال المعلم طيلة الحصة الدراسية، وأخذ موضوع الأسئلة المطروحة على محمل الجد (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

٣. تنمية مهارة القراءة

في كثير من الأحيان يستخدم المعلم الأسئلة المكتوبة على أوراق، أو على السبورة، وفي هذه الحالة يترك للطلاب مسؤولية قراءة السؤال، وفهمه ومحاولة إدراكه، والإجابة عليه في النهاية. وبذلك فإن المعلم يستغل من خلال الأسئلة تنمية مهارة القراءة، وقد يطلب من أحد الطلاب قراءة السؤال جهرية، ولكنه في بداية الأمر يكون قد ضمن أن كل طالب من الطلاب قد قرأ السؤال. كما يتحتم على المعلم صياغة الأسئلة التي تمكن الطالب من الاستفادة من خبراته السابقة من خلال المواضيع التي قد قرأها سابقاً، وإنتاج خبرات جديدة. "الأسئلة المؤهلة تعمل على إقامة علاقة طبيعية بين تجارب الطلاب الماضية، والموضوع قيد الدراسة فوراً" (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

وعندما يقوم المعلم بصياغة الأسئلة، لا بد أن يركز على استخدام المفردات التي تضم الصوتيات المتشابهة، والكلمات التي تحتوي على الأحرف اللثوية أو الأصوات الخاصة باللغة العربية والتي لا توجد في الألفبائيات الأخرى.

٤. تنمية مهارة الكتابة

كتابة الأسئلة الصحيحة هو أحد أهم ما يحتاج إليه طالب اللغة العربية للناطقين بغيرها، فبعد أن يقوم المعلم بتعليم الطلاب مفاتيح السؤال، وصياغة الجملة الاستفهامية، يمكنه أن يطلب من الطلاب أن يكتبوا أسئلة تدور في عقولهم حول موضوع الدرس، الذي يدرسونه وخاصة إذا كان نصا للقراءة. فالمعلم يمكنه من أن يوكل مهمة صياغة الأسئلة إلى الطلاب، وينمي بذلك مهارة الكتابة عند الطلاب، ويحرص المعلم في هذه الحالة على أن يستمع للأسئلة التي كتبها الطلاب ويصوب الأخطاء التي وقعوا فيها. وبذلك يمكنهم من خلال هذه الأسئلة أن يدركوا أهم الأفكار التي يجب أن تكون محورا لأسئلتهم.

تؤدي الأسئلة إلى إيجاد حلّ للمشكلة عن طريق التفكير وإيجاد إجابة واقعية. ويجعل من الممكن التعلّم من خلال فهم المعنى في سياق السبب والنتيجة، بدلا من الحفظ عن طريق تكرار المعلومات. وهكذا يستعدّ الطلاب للتفكير، والتعليق على الموضوع ذي الصلة. والطلاب الذين يفكرون بشكل مستمر في التفسير والتعليق على الأسئلة، سيكتسبون بهذه الطريقة الملكة اللازمة لحلّ المشاكل. ويمكن استكشاف عدم وجود علاقات بين المعلومات من خلال السؤال الجواب، وتنشيطها من خلال تلبية التفسيرات (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018). وبهذه الحالة تنمي الأسئلة مهارة النحو والصرف عند الطالب، ويصبح تعلم القواعد النحوية والصرفية، أمرا ممتعا في غاية السهولة. وتتحقق الفائدة التطبيقية للقواعد في الاستخدام اللغوي، ويخرج الطالب من الحفظ والتكرار والعجز في التنفيذ والتوظيف.

يجب على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عندما يصوغ الأسئلة أن يضع المهارات اللغوية الخمس نصب عينه، فيوظف الأسئلة بفاعلية أكثر ووظائف أشمل من مجرد الحصول على الإجابة فقط.

٢,٤,٣. الوظائف التعليمية العامة

لا تقف مهمة الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عند تنمية المهارات اللغوية فحسب وإنما تتعداها إلى مجموعة كبيرة من الوظائف التعليمية العامة أهمها:

١. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتبر سلسلة متواصلة غير منقطعة، فاحتفاظ الطالب بمعلوماته السابقة من متطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتقوم الأسئلة بهذه المهمة بشكل فعال سواء في بداية الدرس، أو نهايته أو في أي وقت يجد المعلم حاجة لذلك. "تحديد مدى توافر متطلبات التعليم المسبقة" (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٤).

٢. يُعدّ لفت الانتباه والتركيز وإثارة الفضول وتوجيه التفكير من أهم وظائف السؤال، ويساهم تنبيه الأسئلة والأجوبة المكثف في التغلب على صعوبات التعلم. كما يمكن الطلاب من ممارسة العديد من التطبيقات اللغوية، واكتساب مهارات الاتصال (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018). توظيف الأسئلة في تحفيز وإثارة تفكير الطلاب، وهو ما يسمى بأسئلة التهيئة، والتحفيز (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٥). وتعتبر هذه الوظيفة في غاية الأهمية، فالطالب الذي يتلقى محفزاً يثير تفكيره، يمكنه المتابعة في أثناء الحصة الدراسية بتركيز عال، ومتابعة لأجزاء الموضوع المدروس، حتى يصل إلى استكشاف جوانب هذا الموضوع.

٣. توظيف الأسئلة لاستدراج الطلاب لكشف المعلومات محل التدريس بأنفسهم مع قليل من التوضيح في الشرح، إلا أنهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال طرح عدد من الأسئلة عليهم، ومن ثم يجيبون عنها، ويكتشفون تلك المعلومات بأنفسهم (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٥). وبهذه الطريقة يحقق معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ثبات

المعلومة التي يعلمها لطلابه أولاً، وينمي حب الاكتشاف، والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعلومات ثانياً.

٤. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتمد على بناء كُليّ في عقل الطالب، وهذا الأمر لا يتحقق إلا من خلال حسن الربط بين أجزاء هذا الكُليّ، حتى يصبح متماسكاً في عقل الطالب وفكره. والانتقال بين هذه الأجزاء يحتاج إلى مهارة عالية في الربط، وإظهار الصلة القوية بينها، حتى يتمكن الطالب من جمع أجزاء الموضوع المدروس، وبذلك يستطيع توظيفه وقت حاجته إليه. "توظيف الأسئلة للربط بين نقاط الدرس لتحقيق مبدأ التكامل أثناء عملية التعليم" (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٧).

٥. تقييم ما تم تعلمه، والتأكد أنّ ما تمّ تعلمه هو مفهوم ومطلق (Independent, 2018). لا يمكن للمعلم أن ينتقل إلى بناء فكرة جديدة في ذهن الطالب، إذا لم يتأكد من نضوج الفكرة الأولى، واكتمالها في ذهنه، وهو في هذه الحالة بحاجة إلى أن يقيم ما تم تعلمه من قبل الطلاب للمضي براحة إلى ما هو جديد.

٦. توظيف الأسئلة لتنمية مهارات المناقشة الحوارية بين الطلاب (حلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٨). وتكون الفائدة من هذه الأسئلة مضاعفة، فالطالب في هذه الحالة لا يتعلم معلومة معينة فقط، وإنما يفكر لإثباتها فينمي مهاراته التفكيرية، ويستدعي ما تعلمه من ألفاظ تساعد على التعبير عما يجول في رأسه من أفكار. ويؤسس ثقة عالية بنفسه وبين زملائه عند نجاحه في التعبير عن أفكاره، مما يجعله قادراً على استخدام اللغة العربية في مواقف حياتية واقعية مشابهة.

٧. الأسئلة تحدد العلاقة بين المكتسبات، والمعلومات، والآراء، والأفكار، التي تضاف لاحقاً، ومدى تقبلها أو رفضها (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018). البحث عن وجهة نظر وآراء الطلاب، فإن ما يعتبر رأياً أو وجهة نظر للطلاب في كثير من العلوم التي يدرسها الطالب، يعتبر أساساً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فما يجول في

عقل الطالب، وما يحمل من أفكار، وآراء، تمثل شخصيته هو ما يتعلم اللغة العربية لأجل التعبير عنها. وبهذه الحالة يمكننا أن نقول إن هذه النقطة تعتبر من أهم المحفزات التي يحملها الطالب الذي يتعلم اللغة العربية، وفي كثير من الأحيان تكون جزءاً أساسياً من الدرس، لا يمكن الاستغناء عنها، أو اعتبارها شيئاً ثانوياً.

٨. تشجيع التفكير الإبداعي، والتفكير المبتكر (Independent, 2018). إن التعليم في هذا العصر لم يعد مقتصرًا على إيصال المعلومات إلى الطلاب، ونقلها بطريقة سهلة وميسرة، وإنما إكساب الطالب القدرة على التفكير وخاصة التفكير الإبداعي والمبتكر، فمتعلم اللغة العربية يحتاج الإبداع في كل ما يتعلمه، لذلك كان لا بد للأسئلة أن تقوم بهذه المهمة لما للسؤال من مهمة في إشعال الشرارة الأولى لتوالي الأفكار في عقل الطالب، وبذلك القدرة على الوصول إلى إبداع وابتكار لغوي متميز.

٩. تحدي مستوى التفكير واحتمالية التغيير إلى تفكير أعلى وتشكيل تفكير أعلى باستخدام أمثلة والبناء على أجوبة الطلاب (Independent, 2018). إن احتفاظ معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدرجة معينة من مستوى السؤال التفكيري يؤدي إلى سهولة هذه الأسئلة بعد فترة من الزمن بالنسبة للطلاب وبذلك يفقد السؤال التحدي الذي يحمله في طياته لعقول الطلاب، فلا بد للمعلم من أن يراعي رفع المستوى التفكيري للسؤال في كل مرحلة من مراحل التعليم أو في الدرس نفسه حتى يجعل الطلاب في حالة من التحدي لرفع مستواهم التفكيري والاستفادة من الأجوبة التي يقدمها زملاؤهم في الصف لتطوير أفكارهم.

٣,٤,٣. الوظائف الإدارية للأسئلة في الصف

١. الحفاظ على جريان الدرس في الصف بفاعلية، وبصورة متواصلة، دون أن يشعر الطالب بانقطاع، فالأسئلة تجعل الدرس يمر بصورة هادئة ومتسلسلة.
٢. خلق نوع من التعلم التشاركي بين الطلاب، وتجنب المحاضرة أو الإلقاء.

٣. مشاركة الطلاب بالتعلم بصورة فعالة، وملء الصف بالنشاط والحيوية، وبذلك يتعد الطلاب عن الشرود والخروج عن موضوع الأسئلة.

٤. امتلاك الطلاب لروح المبادرة في التفكير الفردي، والجماعي بالنسبة للاستجابة لمعلومات جديدة (Independent, 2018).

٥. يستخدم المعلم الأسئلة في ضبط سلوك الطلاب في الصف، بتوجيه سؤال للطلاب المنشغل عن الدرس ليعود إليه، شرط ألا تأخذ هذه الأسئلة وقتاً طويلاً، يبعد الطلاب عن الموضوع الأصلي للدرس (جلس و أبو شقير، بدون تاريخ، صفحة ١٢٨).

ولتؤدي هذه الأسئلة مهامها المختلفة بشكل فعال وصحيح، لا بد من تثبيت فهم أسلوب الاستفهام عند طالب اللغة العربية، حيث يجب أن يعرف هذا الأسلوب لكي يتلقى السؤال بصورة صحيحة، بعيدة عن الفهم الخاطئ، الذي يؤدي إلى تعطيل دور الأسئلة في العملية التعليمية. كما أن لأسئلة الطالب أهمية بالغة، فلذلك يجب الإطلاع على أسلوب الاستفهام بشكل واضح، وراسخ لتحقيق الفائدة من هذه الأداة التعليمية منذ اليوم الأول من التعليم.

٣,٥. موقف السؤال في اللغة العربية

الاستفهام عن الأشياء في اللغة العربية، هو طرح أسئلة ليفهم ويخبر عما يسأل. فالأساس الذي يقوم عليه أسلوب الاستفهام في اللغة العربية يحمل بأدوات الاستفهام. حيث تقسم أدوات الاستفهام في اللغة العربية إلى قسمين رئيسيين، حرفان ومجموعة من الأسماء. وعند البدء باستخدام الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا بد من شرح أسلوب الاستفهام بشكل واضح، موضحين كيفية استخدام الأدوات والمعاني التي تحملها، والفروق في المعاني بينها، والدلالة التي يسأل عنها في كل أداة من الأدوات، وما الطرق الخاطئة في صياغة السؤال لغويا.

خلال توضيح، وشرح أسلوب الاستفهام، لا بد من توضيح نوعية أدواته، وأن نبين أن أدوات الاستفهام إما أن تكون اسماً، أو حرفاً، حتى يتوضح في ذهن الطلاب سبب الاختلافات في المعاني، ويمتلك القدرة على الإعراب بشكل سليم مؤسس على إدراك الأسباب، وليس على التكرار الأعمى البعيد عن الفهم. كما أن قدرة الطالب على استخدام أداة الاستفهام المناسبة للمعنى الذي يريده، تتمثل من خلال توضيح المعاني التي تحملها أدوات الاستفهام أيضاً. ونورد أهم النقاط التي تحتاج التوضيح فيما يأتي.

٣,٥,١. حرفا الاستفهام

١. الهمزة: خلال شرحنا للاستفهام باستخدام الهمزة لا بد لنا من توضيح المعنى الذي تحمله الهمزة، وأنها عندما نستخدم الهمزة للاستفهام فإنها لا تأتي الهمزة بمعنى واحد دائماً، وإنما يختلف حسب الغرض من الاستفهام. فالهمزة تحمل في مقام الاستفهام معنيين رئيسيين، فإما أن تأتي لطلب التصور أي الاستفهام عن المفرد، ويأتي المسؤول عنه بعد الهمزة مباشرة، أخالده سافر أم محمد؟ يكون الجواب بتحديد أحد الشيئين المسؤول عنهما. أو لطلب التصديق أي الاستفهام عن حقيقة نسبة فعل أو صفة إلى شخص معين، يكون الجواب باستخدام نعم أو لا في الكلام الموجب، أسافرت بالطائرة؟ أما في الجملة المنفية فيكون الجواب بنعم لتصديق النفي وبلى لتحويل النفي إلى إثبات. وبتوضيح ذلك يمكن لطالب اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يستخدم الهمزة في هذه المعاني بالضبط، دون أن يقع في الخطأ، ويفهم السؤال الذي يوجه إليه، أو الذي يقرؤه بعيداً عن الخطأ والصعوبة. فالتألم عندما يمتلك القدرة على الربط بين السؤال، والجواب المخصص لهذا السؤال تسهل عليه الإجابة بعيداً عن الصعوبات.

كما أن شروط صياغة الجملة الاستفهامية باستخدام الهمزة لا بد أن تكون واضحة في ذهن الطالب كالعلاقة بين همزة التصور وأم المعادلة لأن ما بعد الهمزة يعادل ما قبلها في ذهن السائل. تليها الجملة الاسمية والفعلية أسافر خالده أم محمد؟ أخالده سافر أم محمد؟ فالفرق بين السؤالين السابقين أن الذي يأتي بعد الهمزة هو الذي يهم السائل أن يعرف الجواب عنه. وأن للهمزة الصدارة في الجملة لذلك تقدّم على حرف الجر وحرف العطف وإنّ

والمفعول به المقدم، أفي الطائرة سافرت؟ أو ما حان موعد الدرس؟ أأنك لتعمل بجدا؟ أخالداً زرت؟

كما لا بد من توضيح شروط الكتابة الخاصة بها وكذلك متى يمكن أن تحذف.

٢. هل: يتم شرح أسلوب الاستفهام بـهل من خلال عرض المعنى الذي تحمله الهمزة، حيث تستعمل هل في السؤال لطلب التصديق فقط. وتبين أهم شروط صياغة الجملة الاستفهامية باستخدامها، كأن نوضح أنها تدخل على الجملة الفعلية. أن أم المعادلة لا تليها، فلا يجوز أن تقول هل حضر خالد أم أحمد؟ ولا بد من توضيح الحالات التي لا نستخدمها فيها، حيث يوضح للطالب أنه يستفهم بها في الجملة المثبتة فقط، فلا يجوز أن تقول هل لم تكتب الدرس؟ وأنها إذا دخلت على المضارع صرفته إلى المستقبل فلا يجوز أن يقال: هل ترسم الآن؟ وأنها لا تدخل على الفاء أو الواو العاطفة بل تأتي بعدهما. ولا تدخل على أنّ والمفعول به المقدم فلا يقال: هل إنك مسافر؟ ومن خلال هذه النقاط التوضيحية لأحرف الاستفهام من حيث معناها وطريقة صياغتها والأمور التي لا يمكن استخدامها في الصياغة للجملة الاسمية يتوضح في ذهن الطالب بصورة جيدة استخدام أسلوب الاستفهام بصورة مثمرة، فيفهم ويدرك الطالب السؤال الذي يوجه له، ويستطيع أن يقدم الجواب المطلوب بسهولة ويسر.

٢,٥,٣. أسماء الاستفهام

إن من أهم الأمور التي يتوجب على المعلم أن يوضحها في استخدام أسماء الاستفهام في الجملة الاستفهامية، هي المعاني المختلفة التي يحملها كل اسم من أسماء الاستفهام، والفروق البسيطة بين الأسماء المتشابهة لهذه الأسماء. وبذلك يضمن أن يستخدم طلابه اسم الاستفهام المناسب للغرض الذي يهدف إليه.

ومن المهم أن يعرف الطالب أنه عندما يستخدم من، مندا، فهو يستفهم بها عن العاقل فقط. وعندما يستخدم ما، ماذا فهو يستفهم بها عن غير العاقل، ويستفهم بها عن حقيقة الشيء أو صفته سواء أكان عاقلاً أم غير عاقل. وبذلك يتجنب الوقوع في الكثير من الأخطاء الشائعة عند طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والاستفهام عن الزمان يكون باستخدامه اسم الاستفهام متى، وهنا يكون الاستفهام بها عن الزمان عموماً. أما اسم الاستفهام أيان فيستفهم بها عن الزمان المستقبل في حال التعظيم والتفخيم.

وللاستفهام عن المكان بصورة عامة فنحن نستخدم اسم الاستفهام أين بصورة عامة. كما أن اسم الاستفهام أنى تأتي بمعنى من أين؟ وتأتي أيضا بمعنى كيف؟ وهذا الفرق البسيط بالنسبة للعربي ليس مفهوما وموضحا للأجنبي، لذلك لا بد من الاهتمام بتوضيح وتمييز هذه الفروق البسيطة.

أما كيف فيستفهم بها عن الحال. وكم: نستفهم بها عن العدد. وأي يطلب بها تعيين شيء، وهي تصلح أن تكون للعاقل، لغير العاقل، للزمان، للمكان. ولا بد من توضيح فكرة أن هذه الأدوات تخرج عن معنى الاستفهام، وتؤدي معاني أخرى، فأني مثلا قد تخرج عن الاستفهام للوصفية، كي لا يطبع في عقل الطلاب أن هذه الأدوات لا تستخدم إلا في الاستفهام، وبذلك يصعب تصحيح ذلك في عقل الطلاب فيما بعد أو في المراحل المتقدمة من تعليمه للغة.

٣,٦. السؤال والتعليم

توظيف السؤال في العملية التعليمية، وصياغته الصياغة الفنية المطلوبة، يبدأ من إيجاد العلاقة الدقيقة والصحيحة بين آلية عمل الدماغ الإنساني في أثناء عملية التعلم، وتحديد المكانة المناسبة للسؤال، بما يتناسب مع العمليات العقلية التي تدور في العقل في ذلك الوقت. إضافة إلى تحديد دور السؤال في التفكير الإنساني، هذا كله يوضح، ويثبت الدور الحقيقي للأسئلة في التعليم.

٣,٦,١. التعلم والدماغ

طرح العلماء العديد من النظريات التي تفسر آلية عمل الدماغ البشري، محاولين تبسيط آلية عمل أكثر الأجهزة تعقيدا، ومن أهم النظريات التي عملت على تفسير عمل الدماغ هي

نظرية الدماغية الثالوثي، حيث تقول هذه النظرية "أن من الممكن النظر إلى الدماغ كثلاث مناطق تخصصية منفصلة متواصلة فيما بينها وهي دماغ الزواحف، والجهاز الحوفي، والقشرة الحديثة. ففي دماغ الزواحف تتمثل العمليات في البقاء، رد الفعل، التكرار، وفي الدماغ المتوسط اشعر، تذكر، تفاعل مع الآخرين، وفي القشرة الحديثة تكلم، فكر، تحرك، أبداع، تعلم" (ماير، ٢٠٠٨، صفحة ٨١). فيحدث التعليم من خلال تنمية هذه الأفعال المنتمية إلى أجزاء المخ المتكاملة بداية من التكرار وانتهاء بتحقيق التعلم، فلا يمكننا اعتبار التعليم قائما ومتحققا بالتكرار فقط، كما أن الوصول إلى التعلم لا يمكنه التحقق بفرض أو تغييب التكرار من العملية التعليمية، باعتبارها جزءا أساسيا من أجزاء الدماغ البشري.

ويمكننا القول في هذه الحالة أن ممارسات التعليم التي تعتمد على التكرار هي في حقيقة الأمر تعزز الجانب الأبسط في الدماغ الإنساني، والأسئلة التي تطرح لاسترجاع معرفة سابقة، هي في حقيقة الأمر لا تسهم في تطوير العمليات العليا للدماغ الإنساني. وهنا تتمثل الضرورة والأهمية البالغة لتحديد النقاط المهمة التي يجب أن يراعيها التعليم، بما يتماشى مع توظيف كافة القدرات الدماغية للكائن البشري، وتطوير هذه المستويات بما يعطي كل جانب منها القدر المناسب من الوقت، والجهد، والإجراءات التي تحقق تنميته وتطويره. ومن هذا المبدأ يمكننا الانطلاق لتحديد فلسفة السؤال في رسم خارطة طريق التفكير الإنساني.

٢,٦,٣. فلسفة السؤال في رسم خارطة طريق التفكير الإنساني

لم يعد من المقبول أن يكون تعليم اللغات الأجنبية في هذا العصر قائما على الترجمة من لغة إلى أخرى، أو شرح معاني المفردات وحفظ أكبر عدد منها، ولم يعد الطالب في هذا العصر طالبا عاديا في تطلعاته وأفكاره وقدراته. فقد أصبحت المناهج التي يدرسها الطلاب في وقتنا الحالي تقوم على تنمية جانب التفكير الإبداعي فيهم، واعتمادهم على ذاتهم في الوصول إلى المعرفة، فاستخدام الطرق التقليدية في تعليم اللغات بعيدا عن تفعيل طرق التفكير الإبداعي سيبدو أمرا مملا، ومنفرا للكثير من الطلاب وخاصة المتميز منهم. لذلك أصبح من الضرورة الواجبة البحث عن طرق، ووسائل تجعل تعليم اللغات الأجنبية مواكبا للعصر. وإن هذه الوسائل أصبحت حاجة لا يمكن لنا المضي في تعليم اللغات بمعزل عنها.

كما أن العلماء الذين اهتموا بتعليم اللغات الأجنبية، حاولوا دائما النظر في الطريقة الفطرية والطبيعية التي يتعلم بها الإنسان لغته الأم، وتطبيق مجموعة من الإجراءات، والأدوات التي استخدمها الإنسان لاشعوريا لتعلم لغته الأم في تعليمه اللغة الأجنبية، وبذلك يصبح تعليم اللغة الأجنبية من الأمور السهلة التي لا تتطلب جهدا بالغا أو وقتا طويلا.

ولقد أشار روبرت كاجني (Robert Gagne 1965) إلى الأنواع الثمانية للتعليم وهي التعلم بالإشارة، وفي هذا النوع يتعلم الإنسان الاستجابة العامة لإشارة معينة وهذا مايعرف بالاستجابة الشرطية الكلاسيكية. والتعلم بالمثير والاستجابة، وفي هذا النوع يكتسب المتعلم استجابة معينة لمثير مميز، والذي يتم تعلمه في هذا النوع العلاقة أو ما يسميه سكرن الاستجابة الإجرائية. والتعلم المتسلسل، في هذا النوع يتم تعلم سلسلة من العلاقات بين المثير والاستجابة. التعلم اللفظي عن طريق الربط، وهنا يتم تعلم سلاسل من الألفاظ عن طريق الربط بينها. وتعلم التمييز المتعدد، وتعلم المفاهيم، وتعلم المبادئ، وتعلم حل المشكلات (براون، ١٩٩٤، الصفحات ١٤١-١٤٢).

ولو تأملنا طرق التعلم الثمانية للغات الأجنبية وقارناها مع الطريقة التي يتعلم بها الأطفال لغتهم الأم، لوجدناهم في طرح دائم للأسئلة عن الأشياء من حولهم، فهم يتعلمون كل الأشياء المتعلقة بالكون من خلال السؤال عنها، والبحث عن إجابات لأسئلتهم، واستكشاف أجزاء الأشياء، والعلاقات التي تربط بين هذه الأجزاء مع بعضها البعض ومع أجزاء الكون الأخرى، فهناك علاقة فطرية بين تعلم الإنسان لأي أمر، والسؤال عنه لتعلمه وفهمه ومعرفته.

كما أن لفت انتباه الطفل لأي أمر يتم بجعل هذا الأمر ضمن سؤال يطرح عليه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فيحفز في داخله الاستكشاف، والبحث عن معرفة جواب لهذا السؤال، وهنا يأخذ السؤال مهمة المثير الذي يتطلب استجابة ما.

وعندما نبحث ضمن المفاهيم الأساسية للتفكير الإبداعي، سنجد أن طرح الأسئلة أحد أهم ممارسات هذا التفكير، فطرح الأسئلة هو عنصر رئيسي في عملية التفكير كلها. وأشار جيف داير وآخرون إلى أن المبدعين يستخدمون بصورة اعتيادية كمّا كبيرا من الأسئلة،

لاكتشاف ما جرى تجاهله فيما مضى، وذلك من أجل الوصول إلى أصل المشكلات (دياني، ٢٠١٧، صفحة ٨١).

إن الإنسان الذي يتعلم كيف يطرح أسئلة فاعلة، أي أسئلة مناسبة وأساسية، وذات صلة فإنه في الحقيقة يكون قد علّم نفسه كيف تتعلم، وكيف تستمر في التعلم (دياني، ٢٠١٧، صفحة ٨١).

ولو أردنا التعرف على الكيفية التي تقوم من خلالها الأسئلة برسم خارطة التفكير للإنسان في أي أمر يريد أن يتعلمه، حيث يبدأ الإنسان بطرح مجموعة من الأسئلة حول الظاهرة التي يلاحظها لوصف هذه الظاهرة، وعادة ما يستخدم الأسئلة التي تبدأ بماذا...؟ ومن...؟ ومتى...؟ وأين...؟ وكيف...؟ ولماذا...؟ ومن خلال الإجابة على هذه الأسئلة يتمكن من تكوين فكرة عن الواقع الحاصل والموجود، ثم تؤسس هذه الأسئلة لمجموعة من الأسئلة الخلافية التي تستدعي معرفة ما يمكن أن يحصل في المستقبل.

إن هذا النموذج للعلاقة بين طرح الأسئلة والتعلم، كانت محط أنظار واهتمام الجامعات التي تعنى بتطوير مهارات التعليم عن طريق التفكير الإبداعي والتفكير الناقد بدرجة خاصة. مما جعل جامعة هارفارد تطور استراتيجية لطرح الأسئلة سمّتها باستراتيجية الاستيضاح، ضمن مبادرة شاملة تهدف إلى تحسين التعلم والتعليم. وقامت هذه الاستراتيجية على تفعيل التفكير من خلال الأسئلة في جزأين:

الجزء الأول: يعتمد على انظر، فكر، تسأل. وباستخدام هذه الخطوات الثلاثة فإنك تسأل نفسك: ما الذي أراه؟ ثم تسأل بعد فترة من الملاحظة فيم أفكر بخصوص ما أراه؟ ثم يأتي السؤال عمّ أتساءل عند التركيز في الذي أراه؟

الجزء الثاني: يعتمد على فكر، تحيّر، استقص. وهذا مصمم لجعل عملية التفكير أكثر عمقا، وفي هذه الحالة بعد التفكير العميق يمكنك أن تسأل نفسك أي الأسئلة ترد في ذهنك بخصوص هذا الموضوع؟ ما الذي لا تفهمه؟ ما الذي من الممكن أن يكون مشوقا؟ وغيرها من الأسئلة، وأخيرا البحث عن استقصاء ما تريد أن تعرفه بصورة أعمق (دياني، ٢٠١٧، الصفحات ٨٣-٨٤).

في حقيقة الأمر هي مجموعة من الأسئلة التي تطرح بطريقة مترابطة ابتداء من المعلوم وصولاً إلى المجهول، هو ما يرسم خارطة تفكير الإنسان فيما حوله من الأمور. فيتعلم ويصل إلى المعرفة التي يطلبها، بطريقة سهلة ومميزة من خلال توظيف هذه الأسئلة، والبحث عن أجوبتها. وبذلك فإن السؤال هو من الأدوات التعليمية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لخدمة التعليم الحديث، والخروج من التعليم المتمحور حول المعلم، وجهده إلى التعليم القائم على زرع الاستكشاف، والاستقصاء، والعمل عند الطالب.

وإن أكثر الأدوات فاعلية في تعليم اللغات الأجنبية هي التي تكون مستقاة من الأصول التي تتناسب مع التفكير الإبداعي، لأن تعلم اللغة لا يصل إلى درجة متقدمة إلا من خلال الإبداع في التعامل معها، وإن السؤال من أسهل هذه الأدوات وأيسرها استخداماً وأكثرها فائدة في هذا المجال.

وأخيراً يمكننا القول أن السؤال هو الأداة الفطرية، التي يمكننا من خلال استخدامها تفعيل تعليم اللغات الأجنبية، ضمن أسس تبدو في الظاهر للمتعلم سهلة وبسيطة إلا أنها تصل به إلى مراحل متقدمة من الإبداع في الأمور التي يتعلمها.

٣,٦,٣. السؤال ضالة نظريات التعليم والتعلم

عملت نظريات التعليم على البحث عن الطريق الأنسب والأسهل للتعليم، جاهدة لتقديم محددات لأسس ومبادئ تحقيق التعلم عند الطلاب، وإحداث التغيير المطلوب في سلوكياتهم. وإن لهذه النظريات أهمية كبيرة لا تقف عند كونها حقيقية مئة في المئة، وإنما تتعدى ذلك إلى الأفق الفكري الذي ساهمت في طرحه والوظائف العديدة التي قامن بها. "إن قيمة أية نظرية يعتمد على مدى فائدتها، وليس على كونها حقيقية. وهناك عدد من العناصر تقوم عليها النظرية المفيدة ذات القيمة وهي: تنظيم البيانات المعروفة، تولد أبحاث، تقود إلى عمل، متسقة داخليا، الاقتصاد" (قطامي ي.، ٢٠٠٥، الصفحات ٢٧-٢٨). انطلاقاً من ذلك، يمكننا تحديد النظريات الأهم، التي حققت الفائدة في تعليم اللغات الأجنبية، والتي يمكننا اعتمادها في البحث، وهي كالتالي:

١. النظرية السلوكية

إن الارتباط المتعلم يكون بين مثير واستجابة، وإن التعلم يمثل ميلا مكتسبا لدى الكائن الحي للاستجابة بطريقة معينة، عندما يواجه بمثير معين في موقف ما. يتعلم الطالب أن يرفع يده للإجابة إذا سأل المدرس سؤالاً يعرف الإجابة عليه. هذه كلها تمثل استجابات حركية، وعقلية، وانفعالية، يتعلم الفرد إصدارها في حالة وجود مثيرات معينة. ولذلك فإن إجابة عالم النفس السلوكي على سؤال ماذا نتعلم هي، نحن نتعلم الارتباطات السابقة (الشرقاوي، ٢٠١٢، صفحة ٣٢).

إن أهم السمات المميزة لهذه النظرية التكرار والتعزيز، التعلم والإشراف، المثير والاستجابة، الاستجابات الملاحظة خارجياً، التجريبية، الأداء، البنية السطحية، الوصف (ماذا) (براون، ١٩٩٤، صفحة ٢٥).

أسست هذه النظرية عملية التعلم بشكل أساسي على إيجاد المثير المناسبة للحصول على الاستجابة المطلوبة، وبحث عن العديد من المثيرات التي تستدعي استجابات متنوعة، يمكن ملاحظتها في السلوك الخارجي للطالب. وإن أفضل مثير يحتاجه الطالب للتعلم، هو المثير الذي يتوجه إلى عقله، ويثير فيه الرغبة في الحصول على المعرفة المطلوبة. ويعتبر السؤال المثير الذي يمكنه أن يصوغ الأهداف العقلية، والانفعالية، والحركية، المرغوب تغييرها في السلوك، والحصول على أفضل استجابة ذات الأثر كبير. وقد كان السؤال من أهم المثيرات التي اعتمدت بواسطة تطبيقات هذه النظرية داخل الحجرة الدراسية. ولكن النظرية لم تعتمد بشكل أساسي على هذا المثير، ولم تسلط الضوء على أثره البالغ في العملية التعليمية، ومع ذلك فسره لاحقاً في معظم تطبيقاتها.

٢. النظرية المعرفية

طبقاً لهذه النظرية فإن الارتباط المتعلم يكون بين المثيرات، وأن التعلم يمثل ميلا مكتسبا لدى الكائن الحي لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين في موقف معين من وجهة نظر هذا الاتجاه، فإن المتعلم يستفيد من المعرفة في تقرير ماسيفعل. وبذلك فإن إجابة الاتجاه المعرفي على سؤال ماذا نتعلم هي، نحن نتعلم هذه المعرفة. (الشرقاوي، ٢٠١٢، صفحة ٣٢).

إن أهم السمات المميزة لهذه النظرية التحليل والبصيرة، الاكتساب والفطرة، حالات الوعي، العقلانية، الملكة، القدرة، البنية العميقة، التفسير (لماذا) (براون، ١٩٩٤، صفحة ٢٥).

بناء التعلم اعتمد في هذه النظرية بشكل أساسي على المعرفة التي تكونت في عقل الطالب، والاعتماد عليها في إنشاء المزيد من العلاقات التي توصل إلى معارف أخرى، المعرفة هي أمر فطري، ومن خلال الاستعراض السابق لفطرية استخدام الإنسان للسؤال لكشف المجهول في حياته، والوصول إلى المعرفة والإجابات التي يبحث عنها. والسؤال المؤسس على التفكير الواعي المدرك للعلاقات والبحث عن أصل المعرفة وتفسيرها، كل ذلك يقودنا إلى القول أن السؤال هو الأداة التي تربط المعلوم بالمجهول. هو الخطوة الأولى تجاه الوصول إلى المعرفة المطلوبة من خلال الغوص في أعماق الأمور وتفصيلها، وسنرى السؤال ضمن العديد من التطبيقات لهذه النظرية في داخل الحجرة الدراسية.

٣. النظرية التكاملية

قامت هذه النظرية على مبدأ الانتقائية، حيث حددت مجموعة من الأصول التابعة لعلم اللغة، كالاكتمال النسبي للغة، وتعقيد اللغة، واعتباطية اللغة، اللغة نظام، اللغة محكومة بقواعد، الهدف الرئيسي للغة هو الاتصال، تستخدم اللغة ضمن وسط ثقافي، إضافة إلى مهارات داخل اللغة كالاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ومهارات خارج اللغة كالتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء. وحددت مجموعة من أصول علم النفس، الإنسان المتعلم حيث ناقشت المعرفة أو الإدراك، فلكي ينهك المتعلم في عملية التعليم فعليه أن يستحضر قدراته العقلية العليا. لذلك فإن تدريس اللغات الذي يوظف بصورة جيدة صوراً أعلى للإدراك عليه أن يكون أكثر إمتاعاً للمتعلمين وأشد فاعلية واحتفاظاً بالمادة المدروسة، كما حددت الانفعال والإرادة من أصول علم النفس. كما حدد نتائج التعلم، حيث إن المحصلة النهائية للتعلم هي المعرفة وهي عقلية أو مهارة وهي سلوكية، هذا يمكننا من التأكيد على الأساس العقلي للمهارة فنطلق عليه المعرفة الأدائية حيث إن محصلة التعلم تكون في صورتين من المعرفة عقلية وأدائية (هامرلي، ١٩٩٥، صفحة بتصرف).

اعتمدت أيضاً على خلق انتقائية مؤصلة ومنظمة. تجمع الأفضل من مصادر عدة وتصهرها على هيئة كاملة جديدة فعالة ومتجانسة، وهذا ما تحاوله النظرية من خلال:

١. نظرية التعلم: تعترف النظرية بقيم كل من وجهتي التعليم السلوكية والمعرفية، وشكلت أساسها التعليمي على الإشراف الذكي، وهو ما يجمع بين أفضل ما في النظريتين معا فكانت السلوكية محكومة بالمعرفة. فمثلا في التدريب النحوي الصعب يكون العقل في حالة نشطة من خلال العملية كلها ابتداء باستقبال المنبه ثم تقرير كيفية الاستجابة، ثم التفكير بالتغذية الراجعة وما يترتب عليها.

٢. النظرية اللغوية: يمكن للنظريات اللغوية أن تساهم في تدريس اللغة، فمثلا بينما يمكن اقتباس كثير من الأفكار القيمة بشأن التراكيب من النحو التوليدي - التحويلي، فإن المذهب البنيوي في الأصوات يبدو أنسب لأغراضنا.

٣. علم أساليب التدريس: ستكون معرفية، وسمعية شفوية بدون اغفال المهارات الكتابية، وثنائية لغوية، وبنوية واتصالية في آن واحد (هامرلي، ١٩٩٥، صفحة ١٩٦).

اعتمدت النظرية التكاملية على جمع أطراف اللغة وعلم النفس بانتقاء الأفضل المناسب للموقف التعليمي، وحددت المعرفة بكونها معرفة أدائية وأسست على التعلم القائم على التفكير شرطا لفاعليته وتأثيره وإمتاعه للمتعلم.

وحددت النظرية سبعة عشر أصلا للتعليم في الصف، كالتنظيم، والتدرج، والانتباه، والتوكيد، وإدراك الأصوات، وأداء الأصوات، والاستقبال والأداء، والتدرب، وحتمية الأخطاء، وتصحيح الأخطاء، والسيطرة قبل الاستخدام، والتكامل، والنقل، ومهارات المستوى الأعلى والأدنى، وإن الأسئلة التعليمية التي يجب أن يصيغها المعلم في الصف، لتؤدي هدفا تعليميا، لا بد لها أن تحقق هذه الأصول، حتى تتمكن من تأدية مهمتها التعليمية، ويتحقق التعلم وفق الأسس والأصول العلمية.

٣,٦,٤. تصور لآلية التعلم بتكاملية الأسئلة

إن مفهوم السؤال بجانبه المعرفي والسلوكي، لا يمكنه الاعتماد على إحدى نظرتي التعليم المعرفية أو السلوكية، فهو يخدم رأي النظرية المعرفية في جانب من وظائفه، كما أنه يخدم رأي النظرية السلوكية في جانب آخر من وظائفه. يمكننا اعتبار النظرية التكاملية التي اعتمدت

على الجانبين النفسي والمعرفي في تفسير التعلم مؤيدة لتوجهات السؤال، ووظائفه التي يؤديها في العملية التعليمية، من خلال التكامل.

ولتكوين آلية التعليم من خلال صياغة وطرح الأسئلة الفنية وتحويل الفكر إلى تطبيق، فقد حدد جيروم برونر السمات، والعناصر التي تقود بطريقة متدرجة إلى تشكيل النظريات، وهي (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٨):

١. الخبرات التي تغرس ميول الشخص نحو التعلم بطريقة فعالة.
٢. الطرق التي تنظم بها أجزاء من المعرفة أو العلم بحيث يكون في الإمكان فهمها بسهولة من قبل المتعلم.

٣. أفضل أنواع التتابع الفعال لتقديم المواد المرغوب تعلمها.
٤. طبيعة الجزاء والعقاب وتكراره في عملية التعلم والتعليم.
ومن النقاط السابقة نلاحظ أهمية الاهتمام بالمادة والطالب، وحول هذين العنصرين عملت النظريات لتحديد منطلق التعلم المناسب مع المادة المدروسة، والطالب الذي يدرس هذه المادة بكافة خصائصه.

ولو أننا تأملنا السمات المذكورة سابقا، التي ذكرها برونر، والتي تقود بطريقة متدرجة إلى تشكيل النظريات، نجد أن السؤال يحقق هذه السمات من خلال تطبيقاته في العملية التعليمية، فالإجابات الصحيحة على الأسئلة المطروحة تعزز الميول نحو التعلم بطريقة فعالة من خلال العامل النفسي للقدرة على الإجابة، والإجابات الخاطئة على الأسئلة المطروحة تعزز من خلال تصحيحها عدم الوقوع في هذه الأخطاء مرة أخرى، وتنمية مهارة معالجة الأسئلة للوصول إلى الإجابات من خلال تنمية التفكير وعملياته العليا.

كما أن السؤال يمتلك القدرة على الربط بين أجزاء الدرس، والانتقال بين الفقرات، وربط الأسباب بالنتائج، وبذلك يحقق تنظيم أجزاء المعرفة، ويقدمها بطريقة قابلة للفهم والإدراك. ويحقق التتابع في تقديم المواد المرغوب بتعلمها من خلال الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد.

كما أن الأسئلة تخدم العمليات الأساسية للتعلم، المتمثلة بالمقارنة، والمساواة أو التفريق، والترابط. فالأسئلة القائمة على المقارنات اللغوية، والبحث عن نقاط المساواة، والتفريق

وكشف الروابط هي الأسئلة التي يحتاجها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تعليم اللغة وتنفيذ العمليات الأساسية للتعلم بسهولة وفاعلية.

إنَّ أسئلة التعرف، وأسئلة الأداء، وأسئلة الفهم أو الوعي، وأسئلة المعالجة آليا ثم دلاليا، وأسئلة التوظيف والاستخدام بطريقة واقعية، ما هي في حقيقة الأمر إلا خطوات التعلم في الصف، أو خطوات التدريس، تمثلت في مجموعة من الأسئلة يطبقها المعلم خلال أجراء الدرس كافة، ولا نقصد بذلك أن يستخدم الأسئلة من بداية الدرس إلى نهايته، وإنما استخدمها في المكان، والزمان المناسبين، بما يحقق الهدف المطلوب.

إن مهمة الأسئلة لا تقف عند هذه الحدود، بل تتخطاها إلى الاختبارات، التي تعتبر جزءا حساسا في العملية التعليمية، بهدف التقييم والتقويم. وإن مهمة الاختبارات في العصر الحالي لم تعد تتوقف على تحديد نقاط القوة والضعف عند الطلاب، وإنما أصبحت الآن ذات مهمة تعليمية. فالتعليم الآن لم يعد مجرد عملية لتلقين المعلومات، حيث أصبحت المعلومات متوفرة ومن السهل الوصول إليها، وإنما تحولت عملية التعليم في حقيقة الأمر إلى تنشئة فكر الطالب. فعملية الإنشاء قضية تستمر في حياة المعلم والطالب من خلال المحاولة الدائمة لسد العجز والنقص، ويأتي السؤال ليكون خير من يؤدي هذه المهمة في اكتشاف العجز، وتحديد النقص. ولأن ضيق الوقت والبحث عن الاستفادة من كافة التفاصيل التعليمية بأسلوب مثمر، جعلت الأسئلة الاختبارية تقوم بهذه المهمة التعليمية، من خلال المساهمة في إنشاء الطالب، بواسطة تحديد العجز وسده. والطالب كثيرا ما يتعلم بثبات نتيجة للأسئلة التي يتعرض لها في الاختبارات، شرط أن تحقق هذه الاختبارات التكامل بين الأسئلة المطروحة في الصف لغرض التعلم، مع الأسئلة المطروحة في الاختبارات من خلال توحيد الأهداف في كليهما.

وبذلك يمكننا القول أن السؤال في حقيقة الأمر هو المفتاح الحقيقي للتعليم، فهو الرابط بين الجوانب النفسية والعقلية للطالب، واستخدامه يحتاج درجة عالية من الإتيقان، والدقة، حتى يثمر نتائج إيجابية، ويحقق الهدف المرجو منه، في كونه أداة مساعدة وليس العكس. وفي هذه الحالة فنحن بحاجة إلى معرفة مهمة السؤال في كل من تطبيقات النظريات المختلفة، وإدراك تصنيفات السؤال بكافة أنواعه وتقسيماته، إضافة إلى تحديد وظائفه، وكيفية استخدامه،

وصياغته بدقة تحقق التوافق بين الشكل والمعنى، وتحديد كل هذا ضمن معايير، تصل باستخدام الأسئلة إلى الأسلوب الفني، الذي يعتبر أعلى درجات الأساليب مكانة، لاحتوائه على العلمية، والحرفية في الاستخدام.

٣,٧. طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها القائمة على

الأسئلة

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها القائم على أسس علمية هو التعليم الذي يؤدي إلى النتائج المتميزة والناجحة، فالوصول إلى تعليم بأقل جهد، وأقصر وقت، وأفضل نتائج لا بُدَّ أن يُنشأ على الأصول العلمية. كما أنَّ تحقيق التكاملية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال استعمال الطرق، والأساليب الأفضل التي تعتمد على كل من النظريات البنائية والسلوكية، والتكامل في الاعتماد على المثيرات، والبنية المعرفية يحقق الأهداف، بأفضل شكل، ويحدث التغيير الإيجابي المطلوب. ولما كان السؤال من الأدوات التعليمية التي لا يستغني عنها أي من النظريات التعليمية، فإننا سنلحظ قيام العديد من الطرائق، والأساليب على الأسئلة بشكل أساسي.

٣,٧,١. دور الأسئلة في طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة

تعتمد هذه الطريقة على التفاعل بين المعلم والطالب من جهة، وبين الطلاب وبعضهم البعض من جهة أخرى، ويستند أساس التفاعل فيها على الأسئلة. فالفعاليات تنظم بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب وبعضهم البعض بواسطة استخدام الأسئلة. وأهم ما يميز هذه الطريقة أنها تستعمل حركات الجسد، والإيماءات للتعبير عن المعاني، ومراقبة فهم هذه الإجراءات يكون إثارة للجواب. وكما تطور هذه الطريقة قدرة المحادثة عند الطالب باستعمال الأسئلة كأداة أساسية لذلك. وإصدار الأمر والسؤال عن قدرة تنفيذه يدخل ضمن أساسياتها. حيث تأخذ الطريقة فعل الأمر أساساً، وتطلب من الطالب في المقابل

القدرة على تنفيذ الأمر الموجه إليه (Doğan, 2012, s. 242-247). وفي النتيجة فإن السؤال من خلال هذه الطريقة إما أن يأتي بصياغة مباشرة من خلال استخدام أدوات الاستفهام وإنشاء جملة استفهامية، أو أن يكون السؤال بطريقة غير مباشرة من خلال الطلب، فإن كل جملة طلبية هي في حقيقة الأمر سؤالاً، وكل فعل أمر يطلب من الطالب أن ينفذه في سؤال غير مباشر.

وتصوغ هذه الطريقة الأهداف الحركية في التعليم من خلال الأسئلة، وتحقيق تنفيذ هذه الأهداف الحركية الجسدية بمجموعة من الأسئلة، والطلبات التي يطرحها المعلم في الغرفة الصفية، لتحقيق الأهداف الحركية يتم بشكل سهل بما يخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق الأسئلة.

٣,٧,٢. أسلوب الأسئلة والأجوبة

رغم أن السؤال يدخل في مجموعة كبيرة من طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، غير أنه أسلوب قائم بذاته وهو أسلوب الأسئلة والأجوبة. أسلوب السؤال ينظر إلى المشكلة ككل، ويتم تحليلها إلى أجزائها، من خلال استخدام مبدأ التنظيم في المقاربة بين علاقة السبب والنتيجة بالمعلومات السابقة. والطالب الذي يتعلم أساليب الإجابة على الأسئلة وفقاً للمبادئ الرئيسية والطرق العلمية المخطط لها، يكتسب القدرة على حلّ المشاكل وإيجاد الجواب بسهولة. لهذا ينبغي إيلاء اهتمام خاص لأسئلة الطلاب، واختيار الموضوع بدقة واهتمام، ليكون التعليم ذا فائدة وتشويق أكثر. أسلوب الأسئلة والأجوبة في عملية التعلّم والتعليم يقوم على أساس التفاعل المتبادل من خلال إضافة الأنشطة الذهنية التي تساعد على جعل عملية الاكتساب فعّالة أكثر.

وقد حدد دوغان (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018) الخطوات اللازمة لتنفيذ المهام المتوقعة من أسلوب السؤال والجواب في النقاط التالية:

١. في البداية يجب تعليم الطلاب أدوات السؤال، وتدريبهم على كيفية الإجابة على الأسئلة، ولهذا الغرض نقوم بتكرار جمل أسئلة وأجوبة بسيطة، مأخوذة من بيئة الطالب بمشاركة جميع الطلاب.

٢. بعد تكرار الأسئلة والأجوبة مع الطلاب بشكل جماعي، نقسم الطلاب إلى مجموعات مختلفة، ويكرر الطلاب الأسئلة والأجوبة معا. وفي هذه الأثناء يحدد المعلم الأخطاء النطقية التي يقع بها الطلاب، ويصحح للطلاب المخطئ دون تحديده.

٣. وبعد أن تكرر كل مجموعة من المجموعات، ننتقل إلى تكرارات فردية للطلاب، ونراعي أن يبدأ بالتكرار الطلاب الجيدون في المستوى، ثم ننتقل إلى الأقل إتقاناً، ويمكن تصحيح الأخطاء الفردية إذا لزم الأمر.

٤. وفي النهاية وبعد الانتهاء من التكرارات الفردية لجميع الطلاب، ننتقل لبناء جوّ من التواصل بين الطلاب عن طريق تحويل الأسئلة إلى أدوات للاتصال، محاولين تلبية توقعات الطلاب.

٥. خلال تطبيق الدرس بشكل عام من الممكن في بعض الأحيان أن نختار بعض الطلاب لسؤالهم، وأحيانا نسأل كل الطلاب. ويجب أن يعطى الطلاب مقدارا مناسباً من الوقت للتفكير، والإجابة ثم يتم تلقي الإجابات.

٦. لا يجبّد تلقي الإجابات من نفس الطلاب، الذين يرغبون بالمشاركة، والإجابة بشكل دائم. ويعمل المعلم على استنطاق، وإشراك جميع الطلاب في الإجابات، وخاصة الطلاب الذين لا يهتمون بالدرس، أو لا يُظهرون رغبتهم في المشاركة.

٧. إذا لم يتمكن الطالب من إعطاء الإجابة المطلوبة، تطلب الإجابة من طالب آخر دون الإصرار. وتُسأل الأسئلة بنبرة ودية وبلغة جميلة، ويتصرف مع الطلاب بسلوك يعبر عن الثقة بهم.

٨. الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعبير لا بد من تشجيعهم على التعبير، وتشجيعهم على الكلام. وإذا بقي السؤال دون إجابة، يقوم المعلم بتقسيم محتوى السؤال إلى أقسام مناسبة، وتبسيطه وثم يسأل مرة أخرى.

٩. لا يمكننا تكرار نفس الأسئلة دائما، وفي حال عدم فهم السؤال يتم توليد سؤال جديد سهل لكي يفهم الطالب، ويتم سماع الإجابات من جميع الطلاب.

١٠. إن كلمات المجاملة والتعزيز، التي تستخدم عندما يعطي الطالب الجواب الصحيح، مثل: جيد، أحسنت، ممتاز، من شأنها أن تسبب الشعور بالخجل لأولئك الذين يجيبون إجابات خاطئة، أو تكون إجاباتهم فيها شيء من النقصان.

يجب تقديم الأسئلة للطلاب بسلاسة، وحسب المهارات الواجب تعلّمها من قبلهم مرحليا، بعد تصنيف الأسئلة من ناحية الصعوبة والسهولة على شكل سُلّم متدرج الصعوبة، فلا يُعرض عليهم السؤال الثاني الصعب قبل السؤال الأول السهل، كما يتعلمون المفردات من المفردة السهلة إلى الصعبة فالأصعب. ومن خلال الأسئلة يتم التعبير عن الأفكار، وإنشاء التقارب مع المخاطب، والدخول في عالم أفكاره، ومن ثمّ تعديل الأفكار وترقيتها إلى مستوى أعلى وترك أثر إيجابي وفّعال، كما تعمل على تطوير احترام الذات، ورفع الروح المعنوية لدى المخاطب. وتقوم الأسئلة بكشف المجهول، وتجعل المخاطب يستنتج بسرعة أكبر، وتطوّر لديه المهارات كافة.

٣,٧,٣ دور الأسئلة في أسلوب المناقشة

يراعي هذا الأسلوب الذي يمكن أن يكون أساسا لمعظم طرق التدريس الحديثة الاهتمام بالتفاعل والاتصال اللغوي الذي يتم في غرفة الصف، عن طريق الحديث الموجه من المعلم إلى الطلاب، وعن طريق الإجابات التي يؤديها الطلبة في الصف أو عن طريق الأسئلة التي يوجهها الطلبة إلى زملائهم أو معلمهم. من هنا نلاحظ أن عملية التفاعل اللفظي وتبادل المواقف بين الطلاب ومعلمهم تسمح بإشاعة جو من الحرية والمشاركة الفاعلة والحوار الدائم

واحترام الرأي والرأي الآخر مما يجعل التعليم والتعلم أبعد أثرا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منه. (جابر و.، ٢٠٠٥، الصفحات ١٦٧-١٦٨).

إن الأساس الذي يقوم عليه أسلوب المناقشة هو الأسئلة، والأسئلة في هذا الأسلوب هي التي تكون المفتاح الذي قد تبدأ به المناقشة في كثير من الأحيان، والأسئلة في هذا الأسلوب لا بد أن تكون أسئلة ذات جوانب متعددة للإجابة وألا تكون الإجابة بنعم أو لا فقط لأن هذا النوع من الأسئلة لا يمكنه أن يفتح مناقشة في الصف للتوصل إلى معلومة معينة. والسؤال المحفز الذي يحمل التشويق مما يؤدي إلى مشاركة الطالب بحماسة وبذلك يتحقق التعليم في جو من المشاركة الفعالة للطلاب، ويخلق في الصف جوا اصطناعيا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يحاكي المناقشات الحقيقية مما يعزز ثقة الطالب بما تعلمه من اللغة وبذلك يستخدمها في المواقف الحياتية بكل سهولة ودون تردد أو خوف. ولا بد للأسئلة هنا ألا تكون أسئلة يجهلها الطلاب تماما لأنهم في هذه الحالة لن يتمكنوا من المناقشة، فالأسئلة يجب أن تبنى على معرفة سابقة للطلاب للوصول إلى معرفة جديدة. كما أن الأسئلة التي تطرح في أسلوب المناقشة يجب أن تكون ذات جوانب متعددة وتتصف بالمرونة لتنشيط الحوار، كما أن الأسئلة المطروحة يجب أن تتصف بمحاولتها تقديم حل للمشكلات وتقييمها من خلال وضع آراء مختلفة كعرض ادعاءات مختلفة ومتبادلة لفهم موضوع معين.

٣,٧,٤. أسئلة القبعات الست

إن المقصود بالقبعات الست هنا مجموعة من القبعات النفسية، والقبعة هنا تمثل رمزا عن أسلوب في التفكير، ثم الانتقال إلى استراتيجية أخرى وهكذا، أي أن مفتاح الموضوع ألا نزيل أي نوع من التفكير، وإنما نعطي كل نوع من التفكير اسماً ووقتا يتناسب مع الحدث. فهذا الأسلوب يعطينا الفرصة لنوجه الشخص إلى أن يفكر بأسلوب معين، ثم نطلب منه التحول إلى أسلوب آخر (زاير و داخل، ٢٠١٥، صفحة ٣٤٣).

إن كل قبعة من القبعات الست يأخذ دورها طالب من الطلاب، بحيث يحمل ضمنها سؤالا يعبر عن مستوى مختلف من مستويات التفكير، وكل منها يكمل جانبا من جوانب الدرس:

١. القبة البيضاء: الأسئلة تكون عن المعلومات والمعرفة السابقة عن الموضوع الذي تتم دراسته، ومن خلال هذه الأسئلة يجمع المعلم المعلومات من الطلاب حول موضوع معين ويقوم هو بإكمال المعلومات وتصحيح الخاطئ منها.

٢. القبة الحمراء: الأسئلة تتناول جانب العواطف والمشاعر التي يحملها الطالب تجاه الموضوع المدروس، فتهتم الأسئلة هنا بجانب الأحاسيس وليس بالضرورة مشاعر الطلاب أنفسهم وإنما الشيء العاطفي الذي يتناوله الموضوع المدروس.

٣. القبة السوداء: الأسئلة في هذا الجانب تتناول إصدار الأحكام السلبية المتعلقة بالأخطاء والعيوب، وهنا يتم تنمية التفكير النقدي من خلال هذه الأسئلة عن الطلاب.

٤. القبة الصفراء: الأسئلة هنا تتحدث عن الفائدة التي حصل الطالب عليها من خلال الموضوع الذي طرح، وهنا يقدم كل طالب جانباً مختلفاً كل على حسب العناصر المهمة التي قام بتحديدتها.

٥. القبة الخضراء: في هذا الموقع لا بد من طرح الأسئلة التي تستثير استخراج المقترحات والاستنتاجات حول الموضوع المدروس، فاستثارة الأفكار التي تجمعت من بداية الدرس إلى هذه النقطة أمر مهم ولازم وإلا فيكون الطالب لا ينتقل إلى مرحلة إنتاج اللغة.

٦. القبة الزرقاء: طبيعة الإجابة على الأسئلة في هذا القسم تكون إنتاجية للغة تماماً، حيث تتمحور الأسئلة حول كتابة التقرير حول الموضوع المدروس، أو وضع خطة لتحويل أمر من الجانب النظري إلى التطبيقي وفي هذه الحالة تكون الأسئلة قد وصلت بالطالب إلى أعلى مستويات استخدام اللغة فهو الآن في مرحلة إنتاج موضوع متكامل يتحدث في أفكار تدرج من البسيط إلى المعقد حول موضوع ما.

وبذلك تكون الأسئلة ركيزة أساسية لا يمكن لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الاستغناء عنها في إعداد خطة الدرس الذي يعتمد على القبعات الست في شرح الدرس، وهذه الأسئلة تكون متنوعة، ولا تدرج تحت نوع واحد من أنواع التفكير، بل متعددة في أنواع التفكير التي سيستخدمها الطالب أثناء التعلم.

وكثيراً ما يكون لدى طالب اللغة العربية للناطقين بغيرها الكثير من الأفكار ولكنه لا يستطيع التعبير عنها بشكل سريع، وقد تكون الأسئلة أداة لتذكير الطالب بالمعلومات

السابقة، وتوظيف هذه المعلومات في إنتاج لغة تعبر عن أفكار جديدة، وفي هذه الحالة لا بد للمعلم في أثناء صياغته للأسئلة في هذا الأسلوب، أن يراعي هذه الفروق، فتحقق الصياغة الهدف المطلوب من نوع الأسئلة المستخدمة.

٣,٧,٥. أسئلة العصف الذهني

العصف الذهني هو توليد أكبر عدد من الأفكار لمعالجة وتناول موضوع معين، فهو أسلوب تدريبي يقوم على حرية التفكير واستمطار الأفكار لتوضيح موضوع ما. والوصول إلى أكبر عدد من الأفكار حول الموضوع المدروس والبناء على أفكار الآخرين (متولي، ٢٠١٢، صفحة ٣٧). يستخدم السؤال في هذا الأسلوب بشكل أساسي عند توقف الأفكار التي يطرحها الطلاب، ويمكن لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يستخدمه عندما لا يستطيع الطلاب طرح أفكار جديدة وحينها يطرح المعلم سؤالاً يفتح به آفاق الأفكار لطلابهم ليطرحوا أفكارهم، ويضيء الطريق أمامهم. وبذلك فإن صياغة السؤال في هذا الأسلوب، تعتمد على طرح سؤال تُبنى إجاباته على المعرفة اللغوية السابقة، فمن الخطأ أن يطرح المعلم في هذه الحالة أسئلة عن الأمور المجهولة التي لم يتعلمها الطالب بعد، لأن ذلك لن يساهم في فتح أفق الحديث، أو التفكير. كما أنه لا بد أن تعتمد صياغة الأسئلة في هذا الأسلوب على مراعاة التشويق، والأفكار الجدالية، ومناقشة القضايا التي تحتمل وجهات نظر متعددة، فيتم تحقيق الفائدة منها.

٣,٧,٦. أسئلة الطاولة المستديرة

الأسئلة الذاتية وسيلة فعالة لزيادة الفهم والقدرة على التعلم عند الطلبة، إذ وجد أن الأسئلة التي ينتجها الطالب تثير الدافعية بنحو أكبر من تلك التي يوجهها المدرس، وأسئلة الطالب أكثر ثباتاً في الذاكرة، ويمكن استرجاعها في المواقف الحية بنحو أفضل. ويعد التساؤل الذاتي من الطرائق البارزة لتنمية الوعي ما وراء المعرفي فعدد من الأسئلة تتطلب أكثر من مجرد استدعاء لفظي، وتعرف على الحقائق، إذ من المفيد للطلاب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل المهمة، وفي أثناءها، وبعدها، والتي من شأنها تيسير الفهم

والتشجيع على التفكير في العناصر المهمة، كالأفكار الرئيسية والعنوان والخبرة السابقة، وهذا ما يجعله في حوار مستمر تحفزه في زيادة الألفاظ والذخيرة اللغوية التي تعينه في حال وجهت له أسئلة أو مشكلة ما (زاير و داخل، ٢٠١٥، صفحة ٣٧٥).

يؤسس التعلم في هذا الأسلوب على العمل الجماعي، فتقوم المعلمة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات من الطلاب، وتوزيع المهام على الطلاب، ويطلب من الطلاب كتابة الأسئلة حول موضوع الدرس، ويتم مناقشة هذه الأسئلة. وإن أهم ما يميز الأسئلة في هذا الأسلوب، مهمتها الكاشفة للطلاب، من حيث احتياجاتهم التعليمية، ومستوياتهم التفكيرية، وميولهم ورغباتهم، فتؤسس هذه الأسئلة جسر للوصول إلى اكتشاف الطالب بشكل كامل.

٣,٧,٧. الأسئلة الستة الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إذا أردنا مناقشة أي قضية أو اكتشاف ومعرفة أي قضية أو موضوع يمكننا أن نسأل حوله ستة أسئلة لمعرفة وفهمه. ويمكن لمعلم اللغة العربية أن يطرح مجموعة من الأسئلة مستخدماً أدوات الاستفهام ماذا، من، متى، أين، كيف، لماذا. وقامت الباحثة بطرح هذه الأسئلة الستة والإجابة عليها لتوضيح آلية استخدام وعمل هذه الأسئلة.

١. ماذا نقصد بالأسئلة الستة

الأسئلة الستة في تعليم اللغة العربية هي أن يقوم كل من المعلم والطالب باستخدام الأسئلة التي تبدأ بأسماء الاستفهام التالية: كيف، لماذا، متى، أين، ماذا، من. سواء أكان ذلك الاستخدام من أجل التخطيط للدرس أو من أجل فهم موضوع الدرس والتفاعل معه. كيف، لماذا، متى، أين، ماذا، من. حجر الأساس عند دراسة أي موقف تعليمي جديد (Independent, 2018).

منهج الأسئلة الستة في الموقف التعليمي للغة العربية في أي من مهاراتها عبارة عن صيغة لتطوير التفكير التأملية وتأسيس كل ما نستطيع استنتاجه من موضوع الدرس سواء أكان نصاً، قصصاً، صوتاً، فيلماً، أو حديثاً (Independent, 2018).

إن قاعدة الكلمات الست تعني أنه أي تحليل أو حقائق أو معلومات تعتبر كاملة فقط عندما نستطيع الإجابة بقائمة من ستة أسئلة وكل منهم يشمل كلمة من الكلمات الاستفهامية المذكورة سابقا (Independent, 2018).

إن مبدأ هذه القاعدة هو أن يستخرج كل سؤال جوابا فعليا حقيقيا وحقائق تكون ضرورية لتحقيق التعلم الجديد، إن أي من هذه الأسئلة لا يمكن الإجابة عليها بجواب بسيط كنعم أو لا (Independent, 2018).

إن هذا المنهاج يصوغ التفكير الجيد وإنه لمن الجيد للطلاب لكي يطوروا تنظيم وترتيب طرح الأسئلة لأنفسهم عند التعليم وتنفيذ ذلك أن الطالب يبدأ بهذه المجموعة من الأسئلة (Independent, 2018).

٢. من يستخدم الأسئلة الستة

المعلمون: إن استخدام الأسئلة الستة يحتاج إليه المعلم في الدرجة الأولى قبل احتياج الطالب إليه، فإنجاز عملية التدريس لا يقتصر على استخدام هذه الأسئلة لنعلم الطالب اللغة العربية داخل الصف فحسب، وإنما نحتاج إليها في عملية التخطيط المسبق للدرس بشكل خاص وللعملية التعليمية بشكل عام، فلو لاحظنا تدرج هذه الأسئلة في عقل المعلم عند إعداد خطة لدرس ما من دروس اللغة العربية لوجدنا أن عملية التخطيط هذه لا تكتمل بمعزل عن إجابته عن هذه الأسئلة.

١. ماذا أهدف من خلال تدريس هذا الموضوع؟

٢. من الطلاب الذين أهدفهم في هذا الموضوع؟

٣. كيف أدرس هذا الموضوع؟

٤. أين النقاط المهمة والرئيسية في هذا الموضوع؟

٥. متى أستخدم وأشرح هذه الأفكار في الموضوع؟

٦. لماذا أختار هذا الموضوع؟

عندما يستطيع المعلم أن يضع في خطته للدرس إجابة واضحة ومفصلة عن هذه الأسئلة سيتمكن في هذه الحالة أن ينتج درسا موفقا ومنظما ويتجنب الوقوع في الخطأ أو الارتباك حين الانتقال من فكرة إلى أخرى من أجزاء الدرس.

الطلاب: تنظيم الأفكار من أهم أساسيات التعليم الفعال، واستخدام الأسئلة الستة من أهم أدوات تنظيم المعرفة وتنمية التفكير عند متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبذلك يحقق المتعلم الوصول إلى الهدف بأقصر وقت، وبأقل جهد ممكن، من خلال تنظيم الموضوع الذي يناقشه بواسطة هذه الأسئلة المفتاحية.

٣. كيف أستخدم الأسئلة الستة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المفاتيح الأولى لتعليم أي لغة هي هذه الأسئلة التي يتعلمها الطالب من خلال درسه الأول، فأول ما يعلمه المعلم لطلابه في درس المحادثة التعريف عن النفس، ويشمل كل سؤال من الأسئلة الستة المذكورة سابقا حيث يبدأ المحادثة بسؤال كيف حالك؟ ماذا تعمل؟ أين تسكن؟ متى ولدت؟ لماذا تتعلم اللغة العربية؟ إن الإجابة على الأسئلة الستة السابقة ينقل إلينا تعريفا مبدئيا عن الشخص وذاته، وبعبارة أخرى إن هذه الأسئلة مكنت الطالب من أن يعرف عن نفسه ويعطي فكرة مبسطة عن شخصيته، هذا ما يعد الخطوة الأولى في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فاستخدام هذه الأسئلة المفتاحية يكون في عقل الطالب، ليس مجرد فكرة عن الأسئلة التي يجب أن يسألها عند محاولته التعرف على أي شخص من الأشخاص الذين يقابلهم في حياته، بل إنما من خلالها يمكننا التعرف على ذات أي موضوع، أو موقف تعليمي جديد نتعرض إليه.

عندما يطرح المعلم موضوعا ما، يضع نصب عين طلابه هذه الأسئلة الستة كأداة للوصول إلى محتوى، ومضمون هذا الموضوع، فعندما يناقش الموضوع بطرحه لهذه الأسئلة الستة فهو يوصل الأفكار الرئيسة المطلوب فهمها من خلال هذه الأسئلة. وحينما يضع المعلم قصة ليعلمها لطلابه، فإنه يعرض أمامهم هذه القصة، محاطة بالأسئلة الستة، وبذلك يبدوون باستخدامها كمفتاح للدخول في إدراك هذه القصة وفهم مضمونها.

تحليل النصوص المقروءة لا بد أن يبدأ بهذه الخطوة، فالمعلم حين تدريسه لمهارة القراءة لا يكتفي بعرض النص، وشرح مفرداته للطلاب، وإيصال معاني التراكيب، والجمل التي يحملها النص فحسب، بل لا بد له من أن يحلل هذا النص، ويحدد فكرته الرئيسية وأجزائه، والوصول إلى الفهم الكامل لهذا النص لا يكتمل إلا من خلال الإجابة على الأسئلة الستة، وبذلك نخطو الخطوة الأولى في طريق تحليل النصوص المقروءة أو المسموعة وتذوقها.

تنمية مهارة المحادثة يتم من خلال هذه الأسئلة الستة، فعندما يجيب الطالب عن هذه الأسئلة إجابات فعلية ينمي مهارة المحادثة، وفي حال مناقشة موضوع مطروح لا بد للطالب من الحصول على إجابات مقنعة فعالة للأسئلة السابقة بشكل كامل. وعندما تكتمل إجابات هذه الأسئلة في ذهن كل طالب من طلاب الصف، ويبدأ كل واحد منهم بمناقشة ما وصل إليه من إجابة، فبذلك يتحول الصف إلى حالة من النشاط، والفاعلية فكل طالب استطاع أن يستجمع مجموعة جيدة من الجمل التي تساعد على أن يتحدث، ويتواصل مع زملائه ومعلمه.

هذه الأسئلة ليست عشوائية، أو أنها تكتفي بإجابة التأكيد، أو النفي، إنما هي أسئلة تعلم الطالب أن يبحث عن جواب حقيقي للأسئلة التي تدور في رأسه حول أي موقف تعليمي كان.

٤. لماذا نستخدم الأسئلة الستة

الترتيب والتنظيم هو أهم ما يحتاجه متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو الذي يحتاج إلى ما ينظم كم المعرفة المكثفة التي يتلقاها في كل يوم من أيام الدراسة، واستخدام منهج الأسئلة الستة ينظم هذه المعرفة، فالطالب دائما يجهز قائمة تحتوي الإجابات عن هذه الأسئلة في أي موضوع من الموضوعات المدروسة، وبذلك يؤسس تعليمه للغة العربية تأسيسا قائما على التفكير الجيد المنظم.

إن هذه الطريقة مفيدة في أي مستوى من تكوين قائمة رئيسية لتكمل قائمة غير رئيسية، وتستخدم كقائمة تدقيق سريعة، أو قائمة تدقيق خاصة، لتذكرها في حال كان هناك نقاش مستمر، ليخلق الطالب الأسئلة لنفسه أو لي طرحها مع مجموعة أصدقائه في الصف.

خلق أو إنتاج أسئلة أو معلومات عن أي موضوع من خلال المراحل المبكرة لحل المشكلة عند جمع المعلومات، فمن الممكن أن تكون هذه القائمة مفيدة إما كطريقة غير رسمية، أو طريقة منهجية لإنتاج، وابتكار قوائم الأسئلة التي نستطيع أن نجد إجابة لها (Independent,

2018).

٥. متى نستخدم الأسئلة الستة

كثيرا ما يستخدم معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الحوار والنقاش في تعليم مختلف المهارات اللغوية، وإن استخدام هذا الأسلوب في ترتيب، وتنظيم انتقال الحديث في المناقشة بين الطلاب، وفتح الباب مرة أخرى كلما وجد المعلم أن باب المناقشة والحوار قد وصل بين الطلاب إلى طريق مسدود. فأهمية هذه الأسئلة بالغة في تعليم اللغة العربية، والحفاظ على الحوار والنقاش في حالة مستمرة، والتحضير والتجهيز له أيضا. وبذلك يأخذ الطالب هذه الأسئلة نهجا، يستخدمه أينما دخل في نقاش مع مجموعة من الناس عند تطبيق ماتعلمه في الحياة العامة.

تستخدم لإنتاج أو خلق أسئلة إثارة الفكرة، عندما يكون هناك عصف ذهني، لكتابة ذهنية أو أي تقنية أخرى شبيهة بهذه الأمور فإن القائمة من الممكن أن تكون مصدرا لأسئلة الإثارة التي تساعد البناء على أفكار موجودة سابقا (Independent, 2018).

وتتبع لخلق المعايير، فمن الممكن أن تساعد القائمة في إخراج معايير لتقييم الخيارات. وللتأكد من الخطط فإن القائمة أداة مفيدة لتخطيط استراتيجيات التنفيذ.

٦. أين تكمن الأسئلة الستة

الإجابات لهذه الأسئلة من القائمة يمكن أن تكون حقائق أكثر من استنتاجات. يشارك كل الطلاب في التفكير ويساهم في عملية التفكير المبدع والمؤثر (Independent, 2018). ويستفيد كل من المعلم والطالب من هذه الأسئلة الستة في تخطيطه وتنفيذه للتعليم وينتقل بالتعليم نتيجة لذلك من كونه تعليما تقليديا إلى تعليم يقوم على عملية التفكير المبدع والمؤثر. وهذا ما يبحث عنه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما أن الإجابة على هذه القائمة من الأسئلة من الممكن ربطه بتصنيف بلوم، ويحل كل سؤال في مكانة مختلفة من مستويات التصنيف، وهذا الذي يعطي الأسئلة الستة أهمية بالغة فالأسئلة لا تبقي الطالب في مجال مستوى واحد، من مستويات بلوم، وإنما ترتقي به في كل سؤال منها.

إن الطرائق والأساليب وفنون التنفيذ التي تعتمد على الأسئلة بشكل أساسي عديدة وكثيرة، ولا يمكن للمكان أن يتسع لسردها بشكل كامل، حيث يمكننا القول بشكل قطعي أن الأسئلة تدخل في كل طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشكل أو بآخر. وبالمثلة المستعرضة سابقا ندرك أن الاستخدام الكبير للأسئلة لا يعني أن تصاغ بنفس الطريقة والأسلوب، وإنما لا بد في أثناء صياغتها مراعاة الهدف الذي طرحت لأجله هذه الأسئلة، والمهارة التي تطورها وتنميها، ومستوى التفكير الذي تنميه، فصياغة الأسئلة ليس أمرا عشوائيا، بل يحتاج الدقة والتنظيم. وبذلك فإن تحديد مكانة الأسئلة في طرائق، وأساليب، وفنون تنفيذ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قد توضحت وثبتت بشكل مفصل لا غبار عليه.

٣,٨. تصنيف الأسئلة ومستوياتها

اهتم علماء التربية بتصنيف الأسئلة، وتحديد مستوياتها لما لها من أهمية، ومهام عديدة في العملية التعليمية بشكل عام، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص. وقد وردت العديد من التصنيفات للأسئلة كل منها تناول الأسئلة من جهة معينة، انطلق منها لضبط وتنظيم وترتيب هذه الأسئلة.

٣,٨,١. الأسئلة من حيث الإجابات التي تؤدي وظائف السؤال

السؤال في التدريس؛ هو طلب التوضيح، وتغيير الأفكار المختلفة والآراء المعارضة وهو مفتاح الشروع في تجارب ومناقشات تعليمية مختلفة عن العادة. لذا فإن طرح الأسئلة يزيد من قدرة التفكير لدى كل من السائل والمجيب، مما يؤدي إلى مزيد من البحث، والمزيد من الملاحظة والتعلم. مع تطوره في مختلف النواحي واكتساب الثقة في نفسه، وتطور قدرته على مواجهة الاستجواب والتشكيك فيما يقال.

وقد حدد دوغان (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018) أربعة أنواع من الإجابات المتوقعة المشهورة التي تؤدي وظائف السؤال المطلوب:

١. الأسئلة الافتتاحية

مثل هذه الأسئلة غالبًا ما تؤدي إلى الرغبة عند الطالب في أن يكون فضوليًا ومهتمًا بالتعلم. الأسئلة المفتاحية؛ تفيد الشروع في مناقشة موجهة أو موضوع جديد والدخول في الموضوع من خلال مصادر المعلومات، وتقديم تفسيرات حول هذا الموضوع من خلال البدء عادة بتعبيرات لطيفة وتحدد أيضا الإطار العام للموضوع.

الأسئلة الافتتاحية هي الأسئلة التي توفر الفرص لمعلمي اللغة الأجنبية لفهم وتحديد المعلومات الأساسية حول موضوع الدرس، والاستعلام عن الميزات والتطبيقات والفوائد، وشرح أسبابها والعواقب المحتملة. يتم طرح الأسئلة الافتتاحية لتقديم المعارف والأفكار، ويقوم المعلم بتمرير الأفكار، والمعلومات المتعلقة بالدرس من خلال الأسئلة الافتتاحية.

٢. أسئلة الترويج

هذه الأسئلة موجهة للفحص، والتحقيق، والبحث، والاستنتاج من البيانات الموجودة. يتم استخدام أسئلة الترويج في تدريس اللغة الأجنبية، ضمن كافة الأساليب الأخرى باستثناء أسلوب المحاضرة. وتساهم أسئلة الترويج في تطوير الموضوع، وتكشف عن الأفكار الجانبية في المناقشات الموجهة. كما أنه يقدم لمحة عن الأفكار الجانبية التي تدعم الفكرة الرئيسية. ثم يعرف الموضوع الذي سيناقش في الصف، فيجذب انتباه الطلاب ويساعدهم في اكتساب المزيد من المعلومات.

أسئلة الترويج وسيلة سهلة للفهم، وتعتبر غير معقدة وتوفر المزيد من التفاصيل لفهم، أو تطبيق الدرس أو جزء منه. أسئلة الترويج تقارن بين البيانات المقدمة، والتفسيرات المطروحة وتعيد التقييم بين المعلومات السابقة التي قدمها المعلم والبيانات الجديدة.

٣. الأسئلة العشوائية

هي الأسئلة التي لم يخطط لها سابقا، وتظهر فجأة لتوضيح شيء غامض أثناء الدرس. هي الأسئلة التي يطرحها المعلم لإعادة الطلاب الذين يحاولون تشتيت الموضوع أثناء تنفيذ خطة

الدرس في درس اللغة الأجنبية، وهي تعالج الاحتياجات التي تظهر بشكل مفاجئ في الصف.

في أثناء الدرس يمكن توجيه السؤال للطالب الذي انقطع عن الدرس، عن طريق كلمة أو جملة أو معلومة فيستعيد الطالب التواصل مع الدرس من خلال الإجابة عن السؤال، حتى إذا فقد الطالب المعلومات أو الاتصال مع الدرس يُبلغ المعلم بتكرار الاتصال. الأسئلة العشوائية مرتبطة بالدرس، وهي أسئلة مفضلة ذات فائدة ولها قيمة خاصة في التعلم.

٤. الأسئلة غير المحددة

الإجابات الواضحة غير متوقعة، تستخدم مع كل أساليب تعليم اللغة الأجنبية، وعلى وجه الخصوص المستخدمة في مقدمة وخاتمة ونتائج هذه الأساليب، قد يتم الرد على الأسئلة غير المحددة، أو قد لا يتم الرد عليها من قبل المعلمين. ومع ذلك فإن السؤال غير المحدد لا يعني سؤالاً عشوائياً. ومهما كان السؤال غير محدد، فإنه يتطلب أن يكون لدى المعلم الإعداد والمعرفة في هذه المسألة قبل أن يسأل عنها.

الأسئلة غير المحددة، هي أسئلة تُوجّه للطلاب لإبداء آرائهم، وقناعاتهم حول موضوع الدرس. وحتى يحقق المعلم أهدافه من الدرس مع هذه الأسئلة التي هي أكثر توجيهها وقابلية للتحقق من غيرها، ولتعزيز الموضوع يتم استخدام هذا النوع من الأسئلة مع تحديد الجزء المفقود من موضوع الدرس، بالتوافق مع وجهات نظر الطلاب المختلفة.

أيا كان نوع السؤال، يجب أن تكون المشكلة التي يطرحها السؤال مرتبطة بالسلوك المستهدف الذي سيتم اكتسابه في عملية التدريس. وليس من المناسب طرح الأسئلة التي لا تدعم السلوكيات المستهدفة، والتي لا ترتبط بموضوع الدرس بشكل قوي، ولا تُساعد على الوصول للنتائج المطلوبة. في الواقع، فهم السؤال هو اقتراح لإيجاد جواب على الصعوبات الموجودة في الموضوع وفهم الدرس، فطرح الأسئلة يفتح الطريق للتوضيح والمعرفة. وبما أن

الخطوة الأولى في التواصل والحوار قد تمت عن طريق هذه الأدوات، فإنّ كلا من الطالب والمعلم لا يستطيعان الاستغناء عن هذه الأدوات في مجال اكتساب المعلومات.

تشكل الأسئلة المؤهلة الموجهة للطالب أساس الوعي الذاتي والتنمية الشخصية. لهذا السبب تبدأ عملية تعلم اللغة الأجنبية بطرح الأسئلة الصحيحة. وفي المراحل المتقدمة يمكن البدء بأسئلة تُثير الانتباه أو تختبر العقل. بمرور الوقت يكتسب الطالب ملكات توجيه الأسئلة القوية. وعندما يستطيع الطالب توجيه كل أنواع الأسئلة في اللغة الهدف بكفاءة، عندها يصل إلى مستوى جيد من الكفاءة اللغوية ويتطور وعيه باللغة.

٢,٨,٣. من حيث أسلوب توجيه الأسئلة

١. السؤال المباشر: يكون السؤال المباشر موجهاً إلى طالب محدد من طلاب الصف (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٧٧). يستلزم هذا النوع أن يوجه المعلم السؤال لطالب محدد وفي هذه الحالة يجب على المعلم أن يتجنب ذكر اسم الطالب المحيى قبل أن يسأل السؤال، ويطرح السؤال أولاً، ويجذب انتباه الطلاب جميعاً، ويعطي كلا منهم وقتاً للتفكير في الجواب وبعد ذلك يحدد الطالب المحيى، وفي هذه الحالة يبقى انتباه الطلاب موجهاً إليه، فالطالب عندما يعرف أنه ليس مطالباً بالإجابة على هذا السؤال ربما يدفعه هذا التفكير في كثير من الأحيان إلى الشعور بعدم المسؤولية تجاه السؤال. وبالتالي لا يفكر في البحث عن الجواب وبذلك لا يحقق السؤال هدفه. وقد يؤدي هذا الأمر إلى عدم قدرته على التفكير في السؤال التالي الذي يطرح في الدرس فيما بعد. فمن الضروري لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يراعي عند طرحه هذا النوع من الأسئلة ألا يجعل عاداته في تحديد اسم الطالب أولاً، مع إمكانية أن يفعل ذلك في فترات ليست بدائمة.

٢. السؤال العام: هو السؤال الموجه إلى جميع الطلبة في الصف (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٧٧). عندما يوجه المعلم السؤال للطلاب جميعاً فإنه يحفز فيهم التفكير والبحث

عن الجواب الصحيح، لأن كل واحد منهم يعتقد أن هذا السؤال يخصه ويعنيه، وعندما يبذل الطالب جهداً في التفكير للإجابة على سؤال ما، ويقوم أحد من الزملاء بالإجابة عن السؤال إجابة صحيحة كما كان يفكر فيها هو، فسيكون الطالب في هذه الحالة متشوقاً للإجابة على السؤال التالي ويشعر أنه فوت فرصة الإجابة على هذا السؤال ولا يريد أن يفوت فرصة أخرى. يساهم هذا النوع من الأسئلة بشكل كبير في رفع الدافعية عند الطلاب في الصف وينمي التواصل اللغوي بين المعلم والطالب، وبين الطلاب أنفسهم.

٣,٨,٣. من حيث صياغتها

١. الأسئلة المغلقة: وهي التي يطرحها المعلم بهدف استرجاع معلومات محددة سبق تعلمها، وتتطلب الإجابة بنعم أو لا أو الإجابة القصيرة (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٧٧). يستخدمها المعلم كثيراً في ربط المعلومات السابقة بالجديدة التي يريد أن يتعلمها الطالب الآن، هذا النوع من الأسئلة ضروري لربط السابق باللاحق من المعلومات وبناء ترابط بين المعلومات التي يتعلمها الطالب، واكتسابه مهارة القدرة على أن يستدعي اللازم من المعلومات واستبعاد الأشياء التي لا يحتاجها في موقف تعليمي محدد.

٢. الأسئلة المفتوحة: هي التي تتطلب الإجابات الطويلة نسبياً، كما تتطلب من الطلبة استخدام عمليات ذهنية متعمقة، وقد تستدعي عمليات مقارنة وتحليل وتركيب وتقويم (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٧٧). تحتاج هذه الأسئلة إلى إعداد جيد من قبل المعلم مسبقاً، فلأجل أعمال عقل الطالب وتحفيز تفكيره لا بد للمعلم أن يُعد سؤالاً حقيقياً فالعمليات العقلية العليا لا تتم بدون مقدمات مناسبة لها للوصول إلى النتائج المطلوبة من هذا السؤال. كما أن هذا النوع من الأسئلة هو الذي يجب أن يستخدمه المعلم بشكل أوسع، وأكبر لتوصيل المعلومات كما لا بد من إكساب الطالب مهارة طرح أسئلة من هذا القبيل أيضاً.

٣,٨,٤. من حيث العمليات الذهنية

بذلت الكثير من الجهود في مجال تصنيف الأسئلة، واجتهد الباحثون في هذا المجال للاستفادة بشكل كامل واستخدام الأسئلة بصورة دقيقة وكاملة، وطرح السؤال المناسب في المكان والزمان المناسبين. ويمكننا القول أن هناك تقاربا بين هذه التصنيفات، حيث كان معظمها يتمحور حول العمليات الذهنية، التي يحتاج الطالب القيام بها للوصول إلى الإجابة. والجدول التالي يوضح أبرز هذه التصنيفات (Büyükan, 2007).

التصنيف	بلوم (١٩٥٦)	موري (١٩٦٦)	تابا (١٩٦٧)	هارولد (١٩٧٨)
التسلسلي	المعرفة الفهم التطبيق التحليل التركيب التقييم	الحفظ الترجمة التعليق التحليل التركيب التقييم	المفهوم التكوين التصور التعليق الدلالة التطبيقات الدلالية	بالقراءة بالفهم بالتقنيات بالإدراك بالتطبيقات بالتصورات
تصنيف غير تسلسلي	سميث (١٩٦٩)	كايسير (١٩٧٩)	هيومان (١٩٧٩)	
	تقاري تباعدي	مفتوح مغلق مجاب غير متوقع إيجابي/احتمالي	وصفي تجريبي تقييم / تقويم ما وراء الطبيعة/ ميتافيزيقي	

جدول ١ تصنيفات الأسئلة وفق العمليات الذهنية

وهذه التصنيفات للأسئلة تمكن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يكتسب مهارة طرح الأسئلة، والتدقيق في عمله، والانتقال به من العشوائية إلى التنظيم والعلمية. وإن هذه التصنيفات تحفظ المعلم من طرح الأسئلة في حدود إطار واحد من الأسئلة، وبذلك يتمكن من تنويع أسئلته، بما يتناسب مع الهدف الذي يضعه دون البقاء ضمن نوع واحد، قد لا يؤدي الغرض، والهدف التعليمي المراد من عملية التعليم.

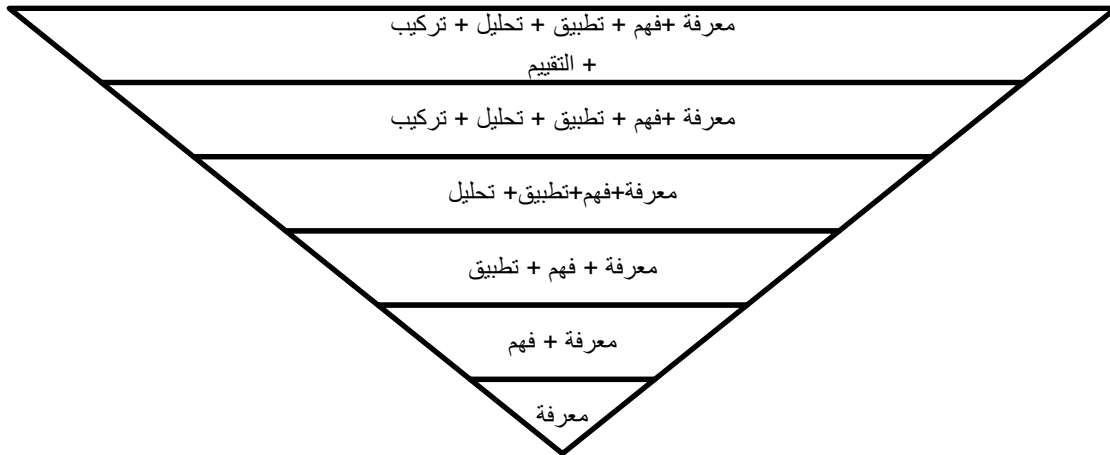
١. تصنيف بلوم

زعم بلوم وأصدقائه أن أي هدف تعليمي، يمكن أن يصنف وفق المستويات الستة التي حددوها، وبالتالي فإن أي سؤال يمكن تصنيفه على هذا النحو. كما أنهم حددوا عوامل ثلاثة لتحديد المستوى الذي يصنف بمقتضاه سؤال معين:

١. طبيعة السؤال، فهو يحوي مستوى التفكير الذي يستثيره.
٢. المعرفة السابقة لدى كل طالب بالموضوع الذي يسأل عنه المعلم.
٣. نوع التدريس السابق على توجيه هذا السؤال (جابر، الشيخ، و زاهر، ١٩٨٥، صفحة ١٦٠).

وكذلك يذكر واضعو تصنيف الأهداف التعليمية أن المستويات متتابعة وتراكمية، وبعبارة أخرى، كل مستوى من مستويات التفكير له عناصره الفريدة، ولكنه يتضمن أيضا بعض أشكال المستويات الأدنى، فالسؤال يجب أن يصنف في أعلى مستوى يصل إليه (جابر، الشيخ، و زاهر، ١٩٨٥، صفحة ١٦٠).

فلذلك قد يختلف بعض المعلمين في تحديد القسم الذي قد ينتمي إليه سؤال من الأسئلة، وإن هذا الاختلاف لا يعني أن هذه التصنيفات متداخلة أو غير دقيقة وإنما هي تصنيفات تراكمية يحتاج المعلم إلى اكتشاف الأبعاد الكاملة لكل سؤال من هذه الأسئلة ليتمكن من وضعه ضمن مكانه الصحيح. وإن لكل مستوى من هذه المستويات ما يميزها ويفصلها بشكل كامل وواضح عن غيره من المستويات. وهذه التراكمية في التصنيف يوضحها الشكل الأول.



رسم توضيحي ١ مستويات الأسئلة عند بلوم

ويذكر دوغان في الجدول التالي تصنيف بنيامين بلوم للأسئلة وفقاً لمستواها مع جداول تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، المعروفة باسم مخطط تصنيف الأدوات التعليمية. يبدأ مخطط التصنيف بالأسئلة المناسبة لمستويات الأداء اللغوي الستة وينتهي بتقييم اكتساب مهارات إنتاج الأسئلة.

الخطوات	الميزات	التطبيقات
مستوى المعرفة	معرفة العناصر اللغوية، التعرف، التذكر، يرويها عن ظهر قلب.	يمكنه أن يقول تعريفات لغوية.
مستوى الفهم	يجهز المعلومات لنفسه، يتمعن فيها، يستوعبها، يحولها، يطبقها على أمثلة أخرى.	يستطيع شرح أهمية البنية والقواعد اللغوية.
مستوى الممارسة (التطبيق)	يحل المشكلة اللغوية ويشرح عمليات الحل ويتكيف مع المواقف الجديدة.	يمكنه تقديم عروض متنوعة باستخدام قواعد اللغة.
المستوى التحليلي	يقسم الكل إلى أجزاء، ويكتشف العلاقات، ويحللها، ويُظهر أوجه التشابه والاختلاف.	يمكنه تحديد الاختلافات بين التعبيرات اللغوية.
مستوى التركيب	يستطيع جمع العناصر وفقاً للقواعد، وإنشاء بنية جديدة، وتطوير البنية الأصلية بأشياء جديدة.	يمكنه تحديد التفاصيل حول القواعد اللغوية والقيام بتطوير تعبيرات جديدة.
مستوى التقييم	يستطيع نقد اللغة وفقاً للمعايير الداخلية والخارجية، ويستطيع تقييمها ومحاكمتها واستخلاص النتائج منها وتلخيصها.	معرفة التفاصيل اللغوية الدقيقة، وانتقاد الأخطاء من الجهة العلمية.

جدول ٢ مخطط تصنيف الأدوات التعليمية

وفي تفاصيل كل مستوى من هذه المستويات ما يلي:

١. الأسئلة المعرفية

في مستوى اكتساب المعرفة، لا يُطلب من الطلاب سوى الأسئلة التي تذكرهم بالمعلومات اللغوية التي درسوها. يتم تدريس المعلومات اللغوية في أبسط مستوى على شكل سؤال وجواب، في هذا المستوى يُستخدم السؤال كأسلوب لحفظ الكلمات، وتجنب النسيان بفضل التكرار الكثير، والتذكر المستمر للكلمات أكثر من استخدامها، بقصد التفكير والتعليق من قبل الطلاب. وبالتالي، يتم تقديم مساهمة كبيرة لتطوير التراكم، والقدرات اللغوية

(Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018). يتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يتعرف الطالب المعلومات، أو يستدعيها، وأن يتذكر الحقائق، والملاحظات، والتعريفات، والتعميمات التي تعلمها من قبل (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٧٩). فعند تعليم الطلاب المعلومات فإننا لا بد من المحافظة على ما تعلمه سابقا من خلال الاستدعاء المتكرر لهذه المعلومات. ويحتاج طالب اللغة العربية للناطقين بغيرها، لهذا النوع من الأسئلة لتثبيت المفردات التي اكتسبها، وعدم نسيانها بالإضافة إلى إمكانية استخدام هذه الأسئلة لبناء معرفة جديدة على هذه المعلومات، أو تطوير هذه المعرفة السابقة من خلال إضافة معلومات جديدة لها. وتكون الإجابة على هذا النوع من الأسئلة إجابة صحيحة وحيدة، ناتجة عن المعلومات السابقة التي تلقها الطالب. ويحتاج الطالب في هذه الحالة إلى القيام بعملية استدعاء المعرفة الموجودة عنه، وبذلك يكون الطالب قد قام بعملية عقلية ذهنية واحدة وهي الاستدعاء من الذاكرة. وتكون هذه الاستجابة إما عن طريق طلب المعلومات وتذكرها، أو معرفة حقيقة، أو وصف مصطلح، أو التعرف على شيء، يلاحظونه أو ببساطة حفظه. وتكون الإجابات بشكل عام هي فقرات قصيرة، أو جملة واحدة مع قاعدة بسيطة.

ومن الأسئلة التي تستخدم في هذا النوع من الأسئلة: متى، ماذا، أين، من، اشرح، عبّر، استرجع، تذكر.

إن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستخدم هذا النوع من الأسئلة مع الطلاب المبتدئين بشكل كبير، فبدايات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستلزم المزيد من الحفظ والاسترجاع، لتأسيس قاعدة جيدة للانطلاق منها نحو أسئلة أعلى وأعمق في العمليات الذهنية، كما أن صفة هذا التصنيف التراكمية تجعلنا غير قادرين على الانتقال إلى مستوى أعلى دون أن نأخذ الكفاية اللازمة من المستوى الأبسط، وعندما يأخذ الطالب كفايته من المفردات اللغوية التي حفظها واسترجعها يمكنه الانتقال إلى المستوى الثاني.

ومن نقاط الضعف لهذه الأسئلة معدل النسيان السريع للمعلومات، وقد أظهرت دراسات كثيرة أن الحقائق كثيرا ما تنسى سريعا، بدرجة تفوق نسيان التعليمات والمبادئ. ونقطة الضعف الثانية أن مجرد تذكر المعلومات، لا يتضمن بالضرورة فهما للمعلومات التي يتذكرها الطالب. ومن عيوبها أيضا هو أن الاهتمام الزائد أو التركيز على التذكر، قد يؤدي إلى إغفال كثير من العمليات العقلية الأساسية، التي لا تكتسب من خلال التذكر فقط (جابر، الشيخ، و زاهر، ١٩٨٥، صفحة ١٦٢). ولا بد للمعلم أن يتعامل مع نقاط الضعف هذه بحكمة وتدبر، حتى يستطيع تلافي القدر الكبير من ضرر هذه النقاط، وأهم ما يجب أن يدركه المعلم هو إمكانية النسيان فإن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يحتاج فترة من الزمن لاكتساب المفردة ورسوخها واستخدامها بشكل تلقائي دون الحاجة إلى وقت لاستدعاء ما تعلمه سابقا، وإن الوقوع بالنسيان قد يكون في كل مراحل ومستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتكرار هذه المعلومات لا ضرر فيه، بل هو واجب للمعلم سواء أكان ذلك بأن يكرر هو هذه المعلومات، أو أن يوجه السؤال إلى طالب آخر، ويتحقق ثبات المعلومات والمعارف من خلال التكرار. أما العيب الثاني فلا بد للمعلم أن يكون حذرا تجاهه، فهو من الأمور الخطيرة التي تؤثر بشكل سلبي في القدرة على استخدام اللغة لأغراض تواصلية، وفق المواقف المختلفة التي يعيشها متعلم اللغة العربية، و كثيرا ما يحفظ العديد من الطلاب آيات القرآن الكريم دون أن يدركوا معناها ويسترجعوها بسهولة وكذلك الأبيات الشعرية الطويلة رغم أنهم لا يستطيعون إجراء محادثة بسيطة أو فهم نص بسيط وهنا لا بد أن يكون المعلم حازما في أن يتأكد من أن الطلاب قد فهموا وأدركوا المعلومات أثناء الدرس، وقبل انتقاهم إلى حفظ ماتعلموه، وبذلك يضمن أنه عندما يسأل سؤالاً يستذكر الطالب إجابته من ذاكرته، سيكون الطالب مدركا ما يقول ويتذكر.

تتضمن أسئلة مستوى اكتساب المعرفة اللغوية في الجدول التالي أفعال الأسئلة، وأمثلة عن أسئلة المعلومات والمعرفة ونتائج الأنشطة المحتملة:

الأفعال المستخدمة	نماذج عن الأسئلة المعرفية	النتائج والأنشطة المحتملة
القول	ما ماذا، بماذا، كيف...؟	قم بعمل قائمة بالأنشطة الرئيسية
الترتيب	كم، بكم، ما الترتيب...؟	قم بترتيب أحداث الجدول الزمني
التعريف	من، من هو، مع من؟	قم بإعداد جدول الوقائع
الربط	هل لك ان تقول اسمك...؟	إنشاء مخطط الحالة...
التوضيح	اشرح ما هو...؟	اكتب قائمة بأي معلومات يمكنك تذكرها...
الكتابة	من تحدث مع من...؟	اعمل قائمة بجميع الأسماء والأفعال، وما إلى ذلك
العثور	هل يمكن أن تخبرني لماذا...؟	من القصة / المقالة / وكل أنواع القراءة...
التحديد	أنا لا أفهم، هل فهمت أنت...؟	قم بعمل قائمة أو رسم بياني للأدوات/حروف
الإشارة	هل صحيح، أم خطأ...؟	الجر، الكلمات/الصيغ.
النداء بالاسم	ماذا حدث إذن، ماذا قال...؟	

جدول ٣ تطبيقات مستوى اكتساب المعرفة اللغوية

٢. أسئلة الفهم والاستيعاب

في مستوى الفهم أو الاستيعاب يتم إحياء، وتنظيم المعلومات المكتسبة عن طريق إنشاء أشكال مختلفة، وعبارات جديدة باستخدام حروف الجر، والكلمات والتراكيب المختلفة. في هذا المستوى، تُطرح الأسئلة باستخدام المعلومات الموجودة، بتحويلها إلى نموذج آخر لتطوير

القدرات (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

يتطلب هذا المستوى المعرفي من الأسئلة أن يعكس الطالب فهمها واستيعابها وتمثيلاً كافياً للخبرات، ويطلب منه أن يستخدم أكثر من عملية ذهنية، كالمعرفة والتذكر والاسترجاع، إذ عليه أن ينظم ما لديه من خبرات، ومعارف بصورة جيدة مستخدماً ألفاظه وعباراته، كما يتطلب أيضاً الربط بين الحقائق والتعارف واكتشاف العلاقات بينها، وترجمة شيء ما بلغة الطالب من اللغة العربية وتشمل عملية الفهم والاستيعاب كلا من عمليات الشرح والتفسير والتمييز والتعليل والاستنتاج والموازنة والترجمة (قطامي ن.، ٢٠٠٤، الصفحات ١٦٧-١٦٦).

وتتضمن الأسئلة التي ضمن هذا المستوى مفردات مثل، صف، صغ المعنى بأسلوبك، وازن، اشرح الفكرة، قابل، ميز بين الأفكار، أعد صياغة، استنتج من الفكر الرئيسية، ماذا يقصد، فسّر.

إن متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عند إجابته عن هذا النوع من الأسئلة، يمكننا أن نقول أنه خطأ الخطوة الأولى في طريق إنتاج اللغة، هي خطوة بسيطة رغم أنها الأولى في اتجاه تعلم اللغة واكتسابها، فمن خلال هذه الأسئلة تكون إجاباته فيها شيء من المناقشة والمقارنة والتلخيص والمراجعة، وهذه العمليات هي التي يحتاجها المتكلم للتعبير عن فكرة أو لكي يتواصل مع الآخرين، ويستفيد بذلك من المعلومات والمعرفة التي كان قد حفظها سابقاً.

تتضمن أسئلة مستوى فهم المعرفة اللغوية في الجدول التالي أفعال الأسئلة، وأمثلة عن أسئلة المعلومات والمعرفة والنتائج المحتملة:

الأفعال المستخدمة	نماذج عن الأسئلة المعرفية	الأنشطة والنتائج المحتملة
التعارف	هل تستطيع أن تشرح عن نفسك ...؟	التعليق على حدث معين أو سرد
طرح سؤال	هل يمكنك كتابة تعريف قصير ...؟	قصة أو رسم صورة أو التعليق عليها.
الشرح	ماذا تقول بعد الآن...؟	وصف ما فهمته في الفكرة الرئيسية،
التفسير	بمن تفكر...؟	ما هو رأيك.
التلخيص	ما هي الفكرة الرئيسية أو الجانبية ...؟	قم بإعداد شريط كرتوني يوضح
المناقشة	ما هي الكلمة المفتاحية أو من هي	تسلسل الأحداث.
التمييز	الشخصية؟	اكتب وألعب لعبة تحكي عن القصة.
التنبؤ	هل تستطيع أن تميز ...؟	تفسير القصة وتطبيقها في الحياة
الترتيب من جديد	ما هي الاختلافات ...؟	اليومية. ارسم ولون و اشرح صورة
التحويل	هل يمكن أن تعطيني مثلاً عما تعنيه ...؟	لمكان يعجبك.
المقارنة	هل يمكن أن تعطيني مثلاً لشرح أفضل ...؟	اكتب تقريراً موجزاً عن حدث ما.
التعريف، المساءلة		إعداد وتوضيح مخطط انسيابي يوضح
النقد، التوثيق		تدفق الأحداث.

جدول ٤ تطبيقات مستوى فهم المعرفة اللغوية

٣. أسئلة التطبيق

في مستوى التطبيق، يتم تطبيق المعرفة اللغوية والأفكار في المواقف الجديدة. ومن المنتظر أن يفسر النتيجة عن طريق التكيف مع الوضع الجديد، من خلال إقامة العلاقات والروابط المناسبة مع المعارف والخبرات المتراكمة السابقة. يمكن للطلاب في هذا المستوى استخدام معرفتهم اللغوية، وخبراتهم في حلّ المواقف والمشاكل التي تُصادفهم (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

تشير أسئلة التطبيق إلى قدرة المتعلم على استخدام مفاهيم، وطرائق ومبادئ ونظريات في مواقف، وظروف جديدة، ومختلفة من الظروف التي تعلمها. وتمتاز أسئلة التطبيق بقدرتها على الكشف عن خاصية حل المشكلات، ونقل أثر التعلم من موقف إلى آخر، والتعامل مع الخبرات والمعارف على شكل معارف كلية، كما تتصف بقدرتها على الكشف عن مدى نجاح الطالب في حل مشكلات واقعية في حياته العادية تختلف عن المشكلات الصفية (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٦٩).

إن كل ما يتعلمه الطالب من اللغة لا يرسخ بشكل أصلي إلا من خلال تطبيقه، ومن هنا تكمن الأهمية البالغة لأسئلة التطبيق في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقواعد اللغة لا يكفيها منها أن يعرف الفعل والفاعل أو المبتدأ والخبر، بل لا بد من تطبيق القواعد أثناء المحادثة، والكتابة، وضبط الكلمات عند القراءة بشكل صحيح. وبالتالي يصبح الطالب مستعداً لدخول الحياة، واستخدام اللغة تواصلية.

فالأسئلة في هذا النوع تتعلق بالمعلومات التفسيرية أو التي تختص بحل المشكلات، وتتعلق بالمهارات ككليات أكثر من معالجتها لأجزاء منها فقط، تتضمن حد أدنى من التعميمات أو التوجيهات فهي تبنى على التعلم السابق، فالطالب بحاجة لأن يعرف ماذا يفعل (جابر، الشيخ، و زاهر، ١٩٨٥، صفحة ١٨١).

إن أسئلة التطبيق لها أهمية بالغة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي التي تنقل الطالب إلى استعمال اللغة وتدريبه على المواقف التي من الممكن أن يعيشها قبل أن يحدث ذلك في المواقف الواقعية، وبذلك فالطالب عندما يعيش المواقف الواقعية، يكون قد تدرب عليها مسبقاً، ويستطيع أن يتواصل فيها بشكل جيد وفعال وناجح.

تتضمن أسئلة المستوى تطبيق المعرفة اللغوية في الجدول التالي أفعال الأسئلة، وأمثلة عن أسئلة المعلومات والمعرفة والنتائج المحتملة:

الأفعال المستخدمة	نماذج عن الأسئلة المعرفية	الأنشطة والنتائج المحتملة
حلّ المشكلة	أين أجد مثلاً آخر ...؟	يمكنه إنشاء نموذج لإظهار كيفية عمله.
العرض	هل من الممكن أن يكون هذا ...؟	يمكنه إعداد ألبوم قصاصات الصحف
الاستعمال	هل يمكنك تصنيفها مثل ...؟	حول مناطق عمله.
الترسيم	ما هي الأنشطة التي لديك القدرة على	يمكنه اختيار مجموعة من الصور لإظهار
البناء	تغييرها ...؟	نقطة محددة.
الإكمال	هل يمكنك تطبيق الأسلوب على تجربتك	يمكنه إنشاء لعبة ألغاز تعبّر عن الأفكار
المعاينة	الخاصة ...؟	الموجودة في مكان عمله.
التصنيف	ما الأسئلة التي تودّ طرحها ...؟	يمكنه صنع المواد التعليمية من مادة
الاقناع	هل يمكنك إصدار التعليمات من المعلومات	العجيب.
الترغيب	المقدمة ...؟	استخدم إستراتيجية تعرفها كنموذج.
التحبيب	هل كانت هذه المعلومات مفيدة لو كنت	ارسم الجدران مع الأصدقاء.
الاختيار	تعرف ...؟	من أجل الآخرين ... اكتب قصّة ما.

جدول ٥ تطبيقات مستوى تطبيق المعرفة اللغوية

٤. أسئلة التحليل

التحليل مستوى متقدم، لذلك يتطلب قدرات لغوية وذهنية عالية. في هذا المستوى، يتمكن للطالب من التمييز بين الأجزاء الهيكلية والدلالية التي تشكّل اللغة. يكتسب الطالب الذي يطور قدرة تحليل اللغة مستوى عالٍ من مهارات اللغة العقلية، من خلال تحليل نظام معالجة اللغة، وشرح العلاقات السببية فيما بينها (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

تتضمن الأهداف المعرفية التحليلية تحليل المادة العلمية إلى مكوناتها، وتعرف أجزائها، وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة، ويشير هذا المستوى إلى القدرة على تجزئة المادة التعليمية والخبرات إلى عناصرها الأساسية حتى يتمكن فهم تركيبها. وتستخدم الأسئلة التحليلية عددا من العمليات الذهنية المتقدمة التي تسهم في تطوير مشغل تام ومن هذه العمليات، التفكير الناقد المتعمق، وحل المشكلات على أساس المعرفة المتعمقة والاستدلال المنطقي، والاستنتاج، وتحديد الأسباب الكافية وراء الحدث، وتحليل الأسباب والنتائج، واكتشاف أسباب الوقائع، واستنتاج تعميم وبلورته، والكشف عن الشواهد والأدلة التي تدعم أمرا أو ترخصه (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨١).

ويتطلب التفكير التحليلي عددا من العمليات الذهنية التي يمكن تقسيمها إلى:

أ. عمليات تفكير تعليمية.

ب. عمليات تفكير استقرائية.

ت. عمليات تفكير استنتاجية (قطامي ن.، ٢٠٠٤، الصفحات ١٨١-١٨٢).

فالتحليل يحدد الأجزاء التي تشكل فكرة وإجراء اتصالات منطقية بين الأجزاء والكل، والكشف عن العلاقة بين أجزاء فكرة بعضها ببعض، لتكوين كل متكامل ومتناسق ذو معنى. وإن هذا النوع من الأسئلة لا بد أن يكون ضمن الأسئلة الأكثر استخداما لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لمكانتها الهامة في تعليم اللغة بشكل راسخ وبها يتمكن الطالب أن يعرف بشكل دقيق ماذا يقول وكيف يقول ولماذا يقول ويكتب ويستخدم اللغة بدقة عالية، فعندما نعرف أجزاء شيء ما ومكوناته نتمكن من التعامل مع كلياته بصورة عميقة ودقيقة، وبها ندخل في أعماق الأشياء ولا يبقى الطالب في معالجته للغة في الجانب السطحي، وإن قيامه بالعمليات العقلية للإجابة على هذه الأسئلة تمكنه من الانتقال إلى مرحلة تذوق اللغة وبعبارة أخرى يمكننا القول أن هذا النوع من الأسئلة هو الخطوة الأولى للوصول إلى

الاستمتاع باللغة العربية وتذوق جمالها، وبإغفال المعلم لهذا الجانب من الأسئلة في العملية التعليمية يفقد اللذة والاستمتاع باللغة والتعليم بشكل عام.

تتضمن أسئلة المستوى تحليل المعرفة اللغوية في الجدول التالي أفعال الأسئلة، وأمثلة عن أسئلة المعلومات والمعرفة والنتائج المحتملة:

الأفعال المستخدمة	نماذج عن الأسئلة المعرفية	الأنشطة والنتائج المحتملة
التحليل	ما هي الوقائع التي قد تحدث ...؟	قم بتصميم استبيان لجمع المعلومات.
التقسيم	أعتقد ... أنه حدث، برأيك ماذا يمكن أن يكون قد حدث؟	اكتب نصًا لفكر جديد.
التمعن	ما هي الأحداث الممكنة...؟	قم بإعداد استعلام لإنتاج معلومات تدعم شيئًا ما.
المقارنة	كيف تحب هذا ...؟	يمكنك إنشاء مخطط انسيابي لعرض الخطوات الهامة.
تحديد التناقض	ما هو الموضوع الأساسي ...؟	يمكنك إنشاء مخطط لإظهار المعلومات المحددة.
بحث	ما هي العواقب الأخرى المحتملة؟	يمكنك إنشاء شجرة عائلة لإظهار العلاقات.
فصل حسب الأنواع	لماذا حدثت تغييرات؟	يمكنك التحدث عن ساحة النشاط والعمل.
التعريف والتحديد	هل يمكنك المقارنة ... مع ما تقدمه ...؟	يمكنك كتابة سيرة شخص ما.
الشرح	هل يمكن أن تشرح متى يجب أن يحدث ...؟	كيف ... يشبه ...؟
تحديد المستويات	عن بعض المشاكل ...؟	هل تستطيع أن تميز ...؟
التركيز على الأهم	هل تستطيع أن تميز ...؟	ما بعض الأسباب وراء هذا ...؟
لفت الانتباه	ما بعض الأسباب وراء هذا ...؟	ما هي نقطة التحوّل في اللعبة؟ ماهي المشكلة ...؟
التركيب	ما هي نقطة التحوّل في اللعبة؟ ماهي المشكلة ...؟	
التصنيف		
التقسيم		

جدول ٦ تطبيقات مستوى تحليل المعرفة اللغوية

٥. أسئلة التركيب

يتطلب التركيب قدرات ذهنية ولغوية متقدمة. في هذه المستويات، قد يقوم الطالب بإنتاج تركيبات جديدة هيكلية ودلالية من المعلومات والتراكيب اللغوية المجزئة. بواسطة استخدام أسلوب الاستنتاج يتم تحديد العلاقات بين الأجزاء اللغوية، وتحليل القواعد والمبادئ التي

تحدد الكلّ، وإنتاج الأسئلة التي تُحدد التشابه والاختلاف فيما بينهم (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

إن عملية التركيب عملية ذهنية عالية، تتطلب استخدام جميع العمليات الذهنية السابقة من معرفة، وتذكر وفهم وتطبيق وتحليل ويهدف التفكير التركيبي إلى تحقيق نتائج تعليمية تهدف للوصول إلى توقعات معتمدة على أسس وأصول وفرضيات أو وقائع محددة أو حل مشكلة حلا جديدا، أو إبداع أفكار جديدة (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨٢).

فالتجميع هو عملية استخلاص لأمر معين من خلال مجموعة من الأمور التي تم تعلمها في السابق، وهنا تبدأ شخصية الطالب بالظهور فهو الذي يأتي بالأمور الأكثر أهمية في وجهة نظره ليجمع منها إجابته ويخلق منها إبداعا يوازي شخصيته وأفكاره. وتهدف الأسئلة التركيبية إلى التأكد من البنية المعرفية الكلية الجديدة التي يطورها المتعلم من خلال تفاعله مع الخبرات الجديدة التي تقدم له، كما تهدف أيضا إلى التأكد من إنتاج أفكار جديدة وإمكانية نقلها إلى الآخرين (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨٢). ومن العمليات الذهنية التركيبية: التنبؤ، الإنتاج، التصميم، التركيب، الإنشاء، الابتكار، الإبداع، الحل (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨٢).

إن الإجابة على هذا النوع من الأسئلة يتطلب إبداعا عاليا فقدرة طالب اللغة العربية للناطقين بغيرها على تجميع ما تعلمه سابقا من معلومات لغوية لتوظيفها في مواقف جديدة هو من أعلى مراتب الأعمال التي يجب أن يقوم بها الطالب أي الانتقال من مرحلة تلقي اللغة إلى مرحلة إنتاج اللغة وهذا الأمر الذي يهدف معلم اللغة العربية أن يصل بطلابه إليه ليتمكنوا من كسر كامل الحواجز بينهم وبين اللغة التي يتكلمونها ويصبح تجميع أي أفكار لمناقشة موضوع ما أو إبداء رأي حول فكرة ما في المجتمع أو الحياة هو أمر غاية في السهولة بالنسبة لهم قد تدربوا عليه في الصف وعاشوا هذه المواقف سابقا من خلال هذه الأسئلة قبل انخراطهم في التجربة الواقعية لذلك.

تتضمن أسئلة المستوى التركيبي للمعرفة اللغوية في الجدول التالي أفعال الأسئلة، وأمثلة عن أسئلة المعلومات والمعرفة والنتائج المحتملة:

الأفعال المستخدمة	نماذج عن الأسئلة المعرفية	الأنشطة والنتائج المحتملة
مد يد العون	هل يمكنك تصميم ...؟	من أجل القيام بعمل معين اخترع شيئاً. صمم شيئاً لحماية عملك.
اختراع	لماذا ... لا يمكنك ...؟	قم بإنشاء منتج جديد. أعطه اسماً وخطط لحملة تسويقية.
إحداث	هل ترى أي حلّ ممكن ...؟	أكتب ... عن مشاعرك ...
تنبؤ	ماذا لو كان بإمكانك الوصول إلى جميع الموارد ...؟	اكتب عن مقطع مسرحي أو عرض عرائس أو دور أو أغنية أو تمثيلية.
تخطيط	لماذا ... لا تجد ...؟	قم بتصميم غلاف كتاب أو مجلة.
بناء	من أجل إيجاد الحلّ ... ماذا ...؟	أنشئ رمز لغة جديد وأكتب شرح مناسب لها.
تصميم	ماذا يمكن أن يكون ...؟	أوجد طريقة جديدة للتعبير عن فكرة.
التخيل	كم من الطرق يمكن أن تجد ...؟	اعمل إيقاع موسيقي لقصيدة معروفة أو أضف لها كلمات جديدة.
عرض	هل تجد عرضاً جديداً غير مألوف؟	
اقتراح	اكتب وصفة جديدة لتناول وجبة لذيذة؟	
إعداد	هل يمكنك عمل اقتراح ...؟	
صيغة		
التناسب		

جدول ٧ تطبيقات مستوى تركيب المعرفة اللغوية

٦. أسئلة التقييم

مستوى التقييم هو المستوى الأخير من إنتاج الأسئلة الذي يتطلب مهارات عقلية ولغوية عالية. الطلاب في هذا المستوى يستطيعون الفصل بين الأجزاء التي تشكل المعرفة اللغوية الهيكلية والدلالية، وأسباب المعرفة الجديدة التي تشكلت من تركيبها، وتفسير نتائجها وصلاحياتها اللغوية. إنها المرحلة الأخيرة التي يتمكن فيها الطالب من إنتاج أنواع الأسئلة ذات النوعية الأدبية (Doğan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, 2018).

يتضمن مستوى التفكير التقييمي إصدار حكم بشأن قضية أو موضوع ما، والتعبير عن تفصيلات التعلم، وتصحيحه من حيث الحكم على بقية المادة أو الموضوع، بالاستناد إلى معيار محدد (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨٣).

ويستند التفكير التقييمي إلى فرضية مؤداها أن الفرد يميل إلى أن يصدر حكما قيميا على ما يواجهه سواء أكان الحكم مستندا إلى معايير موضوعية أم ذاتية (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨٣).

ومن خلال هذه الأسئلة نمكن الطلاب من إظهار رأيهم الشخصي لتحديد قيمة عمل أدبي ما، أو مقال كتب باللغة العربية حول موضوع ما، والطلاب في هذه المرحلة لا بد أن يظهر رأيهم الخاص، وينتقل من مجرد كونه متلقيا للأفكار إلى حكم عليها، فعندما يكتسب الطالب معايير اللغة العربية من خلال كل مراحل تعليميه، يستطيع بعد ذلك إصدار حكم ما على فكرة محددة من المعايير التي تكونت عنده للصحة والخطأ، للجمال أو القبح، وهكذا من الأحكام التي يصدرها الطالب وفقا للموقف الذي يُسأل عنه.

تتضمن أسئلة مستوى تقييم المعرفة اللغوية في الجدول التالي أفعال الأسئلة، وأمثلة عن أسئلة المعلومات والمعرفة والنتائج المحتملة:

الأفعال المستخدمة	نماذج عن الأسئلة المعرفية	الأنشطة والنتائج المحتملة
السيادة	هل هناك حلّ أفضل...؟	قم بإعداد قائمة بمعايير الحكم.
الاختيار	احكم على قيمته...	حدد الأولوية والدرجات.
الإعجاب	هل يمكنك الدفاع عن موقفك حول هذا الموضوع...؟	ناقش موضوعا له أهمية خاصة بالنسبة لك.
إعطاء القرار	برأيك هل هو جيد ... أم شيء سيء؟	اكتب مقالا عن القواعد الخمسة المهمة بالنسبة لكم.
أن تصبح محقا	كيف نجحت ...	أقنع الآخرين برأيك حول الموضوع.
النقاش	لماذا تقترحون التعديل؟	أنشئ ندوة لمناقشة موضوع مثل "التعلم في المدرسة".
التحقق من	هل تؤمنون؟	اكتب رسالة لتقديم المشورة بشأن التغييرات ...
الإثبات	كيف تشعر...؟	اكتب تقريرا حول موضوع ما
التوصية	ما مقدار فعاليته...؟	قم بإعداد حالة لتقديم رأيك ...
التحديد	بماذا تفكرون؟	
النقاش	ما مدى دقة معرفتك بالأشخاص المحيطين بك؟	
النسبية		
إعطاء الأولوية		

جدول ٨ تطبيقات مستوى تقييم المعرفة اللغوية

١. تصنيف نوريس

طور وليام نوريس سلماً متدرجاً لتصنيف الأسئلة يبدأ بالسهل وينتهي بالصعب. حيث يبدأ بالمعالجة البسيطة للغة وينتهي بالاتصال الفعلي بها ويصنف نوريس الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هي (طعيمة ر.، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ١٩٨٦):

١. النوع الأول: يحتوي السؤال على معلومات محددة في النص وتكفي للإجابة عليه.
٢. النوع الثاني: يمكن الإجابة على السؤال باقتباس مباشر من النص.
٣. النوع الثالث: يمكن للإجابة على السؤال بمعلومات تكتسب من النص وليس باقتباس مباشر لها.
٤. النوع الرابع: يمكن الإجابة على السؤال باستنتاج من النص أو من خلال بعض التوجيهات التي يوحي بها النص وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة.
٥. النوع الخامس: تتطلب الإجابة تقويماً أو حكماً على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة.

٥، ٨، ٣. الأسئلة من حيث التفكير

١. أسئلة عمليات التفكير الدنيا

تعني التربية بأبسط وأوضح معانيها إلى إحداث تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم نحو الأفضل من خلال الخبرة والتدريب. وهذه الخبرة والتدريب لا بد من توفير إطار مرجعي يستند إلى معلومات وحقائق ومبادئ ومفاهيم وكلها تحتاج إلى تأكيد من التسميع والتكرار والتلخيص. من هنا تبدو أهمية دور المعلم في استخدام الأسئلة التي تتطلب إجابات قصيرة ولها في العادة إجابة واحدة قصيرة، أي ذات الطابع الذي يعتمد على الاسترجاع والاستعادة (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨٣).

٢. أسئلة عمليات التفكير العليا

من أبرز شعارات التربية الحديثة أن التربية الناجحة هي تلك العملية التي تعلم الإنسان كيف يفكر، لا أن تسقط عليها أفكار الآخرين. فواجب المعلم أن يستخدم نوعاً من الأسئلة التي

تثير تفكير الطلاب التي تكشف عن الفهم الحقيقي للموقف التربوي. فيكون الطالب قادرا من خلال هذه الأسئلة على إنشاء أو إنتاج إجابة منطقية ومركبة وهذه الأسئلة تضع الطلاب أمام المواقف التي تتطلب استخدام العقل والمحاولة الجادة والعميقة لإيجاد حلول وآراء مدروسة وبعيدة كل البعد عن التذكر أو التخمين العشوائي.

أنواع هذه الأسئلة:

- أ. أسئلة إصدار الأحكام التقييمية.
- ب. أسئلة الاستدلال القياسي والاستدلال الاستقرائي.
- ج. أسئلة المقارنة.
- د. أسئلة تطبيق المفاهيم والمبادئ.
- هـ. أسئلة حل المشكلات.
- ن. أسئلة العلاقات بين الأسباب والنتائج. (قطامي ن.، ٢٠٠٤، الصفحات ١٨٤-١٨٥)

٣. أسئلة التفكير المتميز

يتطلب هذا النوع من الأسئلة أن ينطلق الطلاب ويتخطون ما هو موجود وتصور حلول ونتائج من خبراتهم ومعارفهم السابقة ثم التنبؤ الذكي بما يمكن أن يكون، هذا التنبؤ الذي يعتمد على الأصالة والمرونة والإبداع، ويتسم بطابع الاستقصاء الفكري الذي ينطلق من الواقع ويحاكم في الواقع فمن خلال هذا النوع من الأسئلة يمكن التوصل إلى عدة حلول لمشكلة واحدة (قطامي ن.، ٢٠٠٤، صفحة ١٨٥).

٤. الأسئلة السابرة

كان بياجيه أول من استخدم مفهوم السؤال السابر، وقد جاء اهتمامه بهذا السؤال للكشف عن المرحلة النمائية التطورية للطفل، وحتى يتمكن بياجيه من تحديد المرحلة التي يمر بها الطفل كان لا بد له من سبر كل إجابة يصدرها. فالسؤال السابر هو الذي يلي إجابة الطالب الأولية، ويتم تقديم أسئلة إلى الطالب ذات صياغة جديدة، أو ذات إشارات

جديدة، بقصد توجيهه نحو الإجابة الصحيحة، أو تحسين مستوى إجابته. إن السؤال السابر بطبيعته سؤال متعمق، يسر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير بهدف تحديد متطلبات الطلبة وتزويدهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقيم نموهم وتطورهم (قطامي ن.، ٢٠٠٤، الصفحات ١٨٥-١٨٦).

يمكن لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة من الأسئلة السابرة بشكل أساسي في امتحانات تحديد مستوى الطالب، فمن خلالها يتمكن المعلم أن يحدد النقطة الحقيقية التي وصل إليها الطالب في تعليم اللغة ومستواه اللغوي، وذلك يمكنه من أن يضعه في النقطة المناسبة للانطلاق في التعليم، وهذا الأمر يعد غاية في الأهمية لأن المعلم عندما يبدأ مع الطالب بمعلومات ومعرفة قد عرفها سابقا فسيدخل في شيء من الملل والضجر وضياح الوقت دون الفائدة المرجوة، وإن وضعه في مستوى أعلى من مستواه سيؤدي في النتيجة إلى الصعوبة وفقدان الكثير من المعلومات التي تؤسس عليها معلومات ومعارف في مراحل متقدمة، وبذلك فإن إتقان المعلم لاستخدام الأسئلة السابرة يجنبه الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

٣,٨,٦. الأسئلة من حيث الأهداف التعليمية

السؤال هو الأداة التي تترجم أهدافنا لتحقيقها، وفي حقيقة الأمر نحن عندما نصوغ سؤالاً إنما نصوغ هدفاً نريد الوصول إليه، تغييراً نريد تحقيقه بطريقة سهلة ومباشرة. كما أن تكاملية العملية التعليمية يتحقق بشكل أساسي بواسطة تحقيق الأهداف عن طريق الأدوات التعليمية.

١. تعريف الأهداف التعليمية والأهداف التربوية

الأهداف التربوية: توجه العملية التعليمية وتمنحها الشرعية اللازمة من خلال مضمونها الاجتماعي المعبر عن قوة التأثير، والتبرير الفعلي الملزم بضرورة التحقيق (فلية و الزكي، ٢٠٠٤).

الأهداف التعليمية: تعمل على تجسيد الغايات التي تتضمنها الأهداف التربوية في ممارسات عملية فالأهداف التربوية أشمل من الأهداف التعليمية، الأولى تنصب على أهداف التربية ونواحيها في المجتمع بصفة عامة، والثانية تختص بما يدور في العملية التعليمية وما ينبغي تحقيقه بالنسبة للتعليم المدرسي. والأهداف التربوية عامة تحاول أن تضمن للنشاط التربوي توجيهها عاما يحقق أهدافا أشمل، أما الأهداف التعليمية أو السلوكية فهي نوعية خصوصية محكومة بإطار زمني معين، فهي ترتبط بالموقف التعليمي وهي التي تحدد عمل المدرس في الفصل الدراسي، وهي تدل على أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها التلاميذ من خلال طرق التعليم المختلفة (فلية و الزكي، ٢٠٠٤).

وبذلك فإن الأهداف التربوية والتعليمية هي التي تحدد مسير المعلم والمكان الذي يجب أن يصل بطلابه إليه، وهي تشمل كل الأفعال والحركات التي يقوم بها المعلم ومنها الأسئلة فعندما يخدم السؤال الذي يسأله المعلم الهدف الذي كان قد وضعه له يكون بذلك حقق التكامل في العملية التعليمية سواء أكان هذا السؤال لتعليم اللغة العربية في الصف أو في التقويم والتقييم.

٢. تصنيف الأهداف التعليمية

اهتم العلماء المعنيين بالقياس النفسي والتربوي بتطوير مجموعة من النظم لتصنيف الأهداف التعليمية في ثلاثة ميادين رئيسية، تتناول معظم أنواع السلوك الذي يمكن أن تتوجه إليها العملية التعليمية - التعليمية بهدف التغيير وهي كالتالي (نشواي، ٢٠٠٣):

أ. تصنيف الأهداف في المجال العقلي المعرفي:

المستوى	الهدف	الإجراءات
الذاكرة	القدرة على تذكر المعلومات	يصنف في ثلاث فئات فرعية: معرفة التفصيلات أو المواصفات النوعية. معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات. معرفة العمليات والتجريدات في ميدان ما.
الاستيعاب	قدرة الطالب على استقبال المعلومات والاستفادة منها دون أن يكون بالضرورة قادرا على ربطها بغيرها. ويمثل أكثر القدرات والمهارات العقلية الشائعة في الصف.	يمكن الاستدلال على الاستيعاب من خلال: الترجمة. التفسير. الاستكمال.
التطبيق	القدرة على استخدام المفاهيم أو النظريات في أوضاع واقعية جديدة.	لتحقيق الهدف المطلوب منه لا بد من توافر خاصتين: الطبيعة الإشكالية للموقف. الجدة أو اللامألوف.
التحليل	عملية تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها المكونة لها.	جوانب التحليل تنقسم إلى: تحليل العناصر. تحليل العلاقات. تحليل المبادئ.
التركيب	القدرة اللازمة للتأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء لتشكيل بنية كلية جديدة.	يؤكد على الإنتاج الابتكاري للمتعلم، ويتبدى في ثلاثة أنواع هي: إنتاج المضمونات الفريدة. إنتاج الخطط والمشاريع. إنتاج المجردات.
التقويم	أعلى وأعقد النشاطات العقلية والمعرفية وتشير إلى القدرة على إصدار الأحكام والنوعية.	يتناول الحكم: فلسفة المادة. غايات المادة. وسائل المادة. إجراءات المادة. باستخدام محكات ومعايير خارجية محددة مسبقا.

جدول ٩ تصنيف الأهداف في المجال العقلي المعرفي

ب. تصنيف الأهداف في المجال العاطفي – الانفعالي

المستوى	الهدف	الإجراءات
مستوى الاستقبال	يشير إلى الأوضاع التعليمية التي يتنبه فيها المتعلم إلى المثيرات أو الظواهر المحيطة به.	ينقسم إلى ثلاث مراحل: الوعي. الرغبة في الاستقبال. ضبط الانتباه.
الاستجابة	مجموعة النشاطات الإيجابية أثناء الانتباه، ويشير إلى رغبة المتعلم في الاستجابة وشعوره بالرضا.	ينقسم إلى ثلاث مراحل: الإذعان للاستجابة. الرغبة في الاستجابة. الرضا بالاستجابة.
التقييم	يتناول سلوك المتعلم الذي يعزو فيه قيمة معينة للمثيرات أو الظواهر وتبين نوعا من الاتساق في المواقف والاستجابات إزاء الموضوعات.	ينقسم إلى ثلاث مراحل: تقبل القيمة. تفصيل القيمة. الالتزام بالقيمة.
تنظيم القيم	تتمثل في بعض الأوضاع التي تنطوي على أكثر من قيمة واحدة. فيصور هذه القيم ويقف على علاقاتها المتبادلة وإعادة تنظيمها في منظومة قيمية معينة.	تواجه المتعلم في مراحل متقدمة وتنقسم إلى مرحلتين: تكوين مفهوم القيمة. تنظيم المنظومة القيمية.
الوسم بالقيمة	تسمى أيضا مرحلة المركب القيمي وتتمثل في اتصاف المتعلم بقيمة ما.	تنقسم إلى مرحلتين: التهيؤ المعمم. الوسم.

جدول ١٠ تصنيف الأهداف في المجال العاطفي – الانفعالي

ج. تصنيف الأهداف في المجال النفسي – الحركي

صنفوا أهداف الميدان النفسي الحركي في أربع فئات أساسية:

١. فئة الحركات الجسمية الإجمالية.

٢. فئة الحركات المتناسقة الدقيقة.

٣. مجموعات التواصل غير اللفظية.

٤. فئة السلوك اللفظي.

د. تصنيف الأهداف حسب أنواع التعلم:

المستوى	الإجراءات
التعليم الإرشادي	يشمل تعلم الاستجابات الانفعالية التي يتم اكتسابها وفق مبادئ الاشتراط الكلاسيكي.
المثير والاستجابة	القدرة على القيام باستجابات دقيقة لمثير أو مثيرات محددة وترسيخ عند المتعلم تعزيزها. فيكون مفهوم التعليم هنا قائم على الارتباط عند ثورندايك.
التسلسل الحركي	القدرة على ربط سلسلة من ارتباطات المثير-الاستجابة فترتيب الارتباطات في وضع صحيح يؤدي إلى تحقيق المهارة أو السلوك المرغوب فيه.
الارتباط اللفظي	يعتبر نوعا من تعلم التسلسل والربط بين ارتباطات المثير والاستجابة اللفظية. قدرة المتعلم على أداء سلسلة من الاستجابات اللفظية أو اللغوية تربط بين مجموعة من الكلمات أو الجمل أو المقاطع ويكون قادرا على شكل أو نظام أو نسق ما، الأمر الذي يظهر قدرة المتعلم على إدراك العلاقات القائمة بين تلك الاستجابات.
التمييز	قدرة المتعلم على التمييز بين مجموعة متداخلة من المثيرات باستجابة محددة ومناسبة، يعتبر التمييز مهما لأنه يمكن المتعلم من الاستجابة على النحو المناسب فتمكن الطالب من الاستجابة للمثيرات المتشابهة والمتداخلة.
المفهوم	القدرة على إعطاء الفئة أو الاسم لمجموعة من المثيرات المتنوعة والمختلفة، ويتم من خلال تحرير خاصية أو أكثر تشترك فيها هذه المثيرات بحيث تشكل مفهوما معينا. والقدرة على اكتساب المفهوم تعني القدرة على التصنيف.
القاعدة أو المبدأ	القدرة على ربط مفهوميين أو أكثر ويتبدى في استجاباته لمجموعة من الأوضاع المثيرية والأداءات المرتبط بها. تعلم القاعدة يحتاج تعلم مجموعة من المفاهيم والربط بينها والتعليم هنا يكون لفظيا.
حل المشكلات	يقع في أعلى البنية التعليمية التي قال بها بياجيه، وتمثل قدرة المتعلم على استخدام المبادئ أو القواعد في سلسلة من السلوكيات التي تقضي إلى تحقيق هدف ما. ويتبدى حل المشكلات من خلال: استخدام المعارف السابقة. تحليل الوضع إلى المبادئ الأساسية المكونة له عن طريق التفكير.

جدول ١١ تصنيف الأهداف حسب أنواع التعلم

إن السؤال ليس من الممكن أن يكون مفيدا أو ذا قيمة، دون أن يكون محققا لهدف من الأهداف التربوية والتعليمية، وإن صياغة معلم اللغة العربية للأسئلة بعيدا عن الأهداف التربوية والتعليمية، يؤدي إلى فشل استخدامه للأسئلة سواء أستخدمها في الصف لإيصال المعلومات أم استخدمها للتقييم والتقويم. فالخطوة الأولى التي لا بد للمعلم من المرور بها عند كتابة أي سؤال هو أن يحدد الهدف من هذا السؤال، ويعين موقعه ضمن العملية التعليمية

بشكل واضح وسليم. وبذلك يعرف الهدف الذي يطرح السؤال من أجله، والجواب الذي ينتظر أن يتلقاه من الطلاب، ووفق ذلك يتم تنظيم الأسئلة بشكل دقيق ومثمر، فلاكمال سير طرح الأسئلة لا بد من التخطيط المسبق للسؤال بتحديد هدفه، ثم طرحه في الصف أو وقت الاختبار. فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينجح بدرجة كبيرة عندما، ينجح المعلم في طرح السؤال المناسب، وذلك لأن الكثير من أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قامت بشكل أساسي على الأسئلة، التي لا يمكن لهذا الأسلوب من أن يستخدم بمعزل عن الأسئلة.

ومن خلال التصنيفات السابقة نجد أن الربط بين التصنيفات المؤسسة على الأهداف التعليمية والتصنيفات القائمة على العمليات الذهنية التي يستخدمها الطالب أثناء تلقيه السؤال، هما التصنيفان الأكثر أهمية في صياغة الأسئلة الفنية، فتصنيف العمليات الذهنية الممثل بتصنيف بلوم أسس على الدراسات العلمية، وليس على المبادئ التصنيفية فحسب. فلذلك يعتبر اعتماده والتركيز على تطبيقه ضرورة من ضروريات التعليم، كما أن أي إجراء في الدرس يكون بعيدا عن الأهداف التعليمية، يعتبر إجراء غير لازم، فلا بد للمعلمين أن يلتزموا الأهداف التي وضعوها، والعمل على تحقيقها، وصياغة الأسئلة بما يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، أو قياس مدى تحقيقها.

٣,٩. دور الأسئلة في القياس والتقييم والتقويم

كثيرا ما يحدث خلط كبير بين كل من مفاهيم القياس والتقويم والتقييم، وهذا التداخل يؤدي بشكل أساسي إلى خلط المعلم في استخدامه لهذه العمليات في العملية التعليمية، وبذلك لا يستطيع أن يحقق الهدف المرجو منها أو استخدامها بشكل دقيق يساهم في تطوير العملية التعليمية وتحديد أماكن الضعف وتطويرها لأنه لا يدرك معنى الاصطلاحات بمعنى كامل فيصبح من الصعب أن يحقق الهدف المرجو منها، وفي هذه الحالة لا بد قبل الشروع في تحديد دور الأسئلة في كل من هذه العمليات أن نقوم بتعريف كل عملية من هذه العمليات وتحديد دورها في العملية التعليمية.

٣,٩,١. تعريف القياس والتقويم والتقييم

١. القياس: هو التقدير الكمي للأشياء وفق معايير محددة، وذلك انطلاقاً من القاعدة التي تقول: إن كل شيء يوجد بمقدار، وإن كل مقدار يمكن قياسه، وتتضمن فكرة القياس عادة فكرة المقارنة أو الموازنة أيضاً، فنحن عندما نقيس، نقوم ضمناً بعملية المقارنة والموازنة (أبو الديار، ٢٠١٢، صفحة ١٧).

القياس هو العملية التي يتم من خلالها فهم خصائص الشيء أو الشخص أو النشاط وفهمه على معايير محددة ويتم وصفه بكلمات قياسية ورموز أو وحدات محددة (Bradefield, 2012, p. 22).

القياس هو الرقم الذي يحصل عليه الطالب نتيجة إجابته عن الأسئلة، والقياس التربوي هو وصف كمي أو رقمي لما حصله الطالب، ويتم القياس باستعمال الاختبار، أو الفحص فقط، وهو سابق للتقييم وأساس له (دعمس، ٢٠٠٨، صفحة ١٦).

٢. التقييم: هو العملية التي يتم فيها تحليل النتيجة التي يتم الحصول عليها في قياس سمة الكائن أو الشخص أو النشاط، على أساس معايير اجتماعية أو ثقافية أو علمية معينة وأيضاً الموضع النسبي للهدف، الشخص أو النشاط يتم تحديده بالنسبة لتلك السمة (Bradefield, 2012, p. 28).

فالتقييم هو إصدار الحكم على قيمة الشيء فقط دون تعديل. وإعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات محددة. والتقييم التربوي هو بيان تحصيل الطالب، أو مدى تحقيقه لأهداف التربية (دعمس، ٢٠٠٨، صفحة ١٦).

فالتقييم هو عملية يتم بواسطتها الحصول على المعلومات المتعلقة ببعض الأهداف أو الأهداف المعروفة. التقييم هو مصطلح واسع يشمل الاختبار. فالاختبار هو شكل خاص من أشكال التقييم. والاختبارات هي تقييمات يتم إجراؤها في ظل ظروف مفتعلة لا سيما

بحيث يمكن إدارتها. بعبارة أخرى، جميع الاختبارات هي تقييمات، ولكن ليست جميع التقييمات عبارة عن اختبارات. فقد نختبر في نهاية الدرس أو الوحدة مثلاً.

٣. التقييم: إصدار حكم على ظاهرة ما بعد قياسها أو موضوع ما وفق معايير خاصة بتلك الظاهرة، وتوضيح جوانب الضعف في تلك الظاهرة (أبو الديار، ٢٠١٢، صفحة ١٨).
تقويم التعلم هو العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة للمنهج. وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. حيث يقارن التقييم معلومات التقييم بمحكات معتمدة على النواتج بهدف التواصل مع الطلبة، وهيئة التدريس، والمستفيدين عن تقديم الطلبة ولاتخاذ قرارات موجهة بالمعلومات عن عمليات التعليم والتعلم (عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٤، صفحة ٤٢).

والتقويم بذلك يكون أعلى العمليات وأكثرها تعقيداً، وكل من القياس والتقييم هي عمليات تكون جزءاً نصل من خلالها إلى التقويم. والتقويم هو العملية التي يصدر من خلالها التصحيح، وسد الثغرات والتطوير والتحسين. " التقويم يكون بمعنى التصحيح والتعديل، والتقدير والتثمين " (العبادي و عالية، ٢٠٠٦، صفحة ١٤٧).

إن كل مانقيسه أو نقيمه أو نقومه في أداء الطالب اللغوي، لابد أن يعتمد على إطار محدد مسبقاً، أي قبل البدء بعملية التعليم. وإن الأسئلة التي يصيغها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، هي انعكاس لما تم تعلمه خلال فترة البرنامج التعليمي، لذلك فإن عمليات القياس والتقييم والتقويم تنطلق في الأصل من المناهج الدراسية بشكل عام، والأطر المرجعية العالمية لتعليم اللغات بشكل خاص عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية، ولذلك قبل الشروع في صياغة أي سؤال يخدم العمليات السابقة بما يميزها عن بعضها البعض، لا بد أن يكون الإطار الذي يسأل عنه محدداً بشكل علمي، وبذلك يستطيع أن يصوغ الأسئلة بصورة فنية بعيداً عن العشوائية والفوضى.

٢,٩,٣. توصيف مستويات المهارات اللغوية في الأطر المرجعية العالمية

تكامل عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يمكن أن يتم دون الاختبارات التي تعتبر أداة من أدوات القياس، والأساس الذي تقوم عليه الاختبارات بشكل أساسي هو أسئلة الاختبارات في مختلف أنواعها، والأسئلة التي تستخدم لأغراض القياس والتقييم والتقييم، لا بد أن تصاغ لتعبر عن الأهداف التعليمية التي وضعت لأجلها المناهج الدراسية. وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يمكننا إعداد المناهج ووضع الأهداف بمعزل عن حدود يتم العمل ضمنها للوصول إلى الأهداف المرجوة، وبسبب غياب الإطار المرجعي المعترف به عالميا لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، يمكننا الاستئناس بالأطر العالمية التي عملت على تحديد مستويات للمهارات اللغوية التي تدرس كلغة أجنبية، والعمل على استثمارها بما يتناسب مع خصائص ومميزات اللغة العربية، إضافة إلى الاعتماد على بعض الأبحاث العلمية التي قام بها الباحثون في هذا المجال كمحاولة لتوصيف مستويات المهارات اللغوية في اللغة العربية.

١. إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

قسم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية المهارات اللغوية إلى أربع مهارات أساسية وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وجعلها في خمسة مستويات أساسية هي المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، المتميز. وقام بتقسيم المستويات الثلاثة الأولى أي المبتدئ والمتوسط والمتقدم إلى ثلاثة مستويات لكل واحد منها، وهو الأدنى والأوسط والأعلى (الحجوري و الجراح، ٢٠١٦، صفحة بتصرف).

٢. الإطار المرجعي الأوروبي

يشكل الإطار المرجعي الأوروبي العام، الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي والاختبارات والكتب التعليمية وخلافه في أوروبا بأكملها. حيث يصف بشكل شامل، ما الذي يتعين على الدارسين فعله ودراسته، لكي يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض اتصالية. كما يحدد الإطار المرجعي أيضا مستويات الكفاءة لتيسير قياس التقدم الذي يحرزه الدارس أثناء الدراسة على مدار حياته

وفي كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية (مجلس أوروبا مجلس التعاون الثقافي، ٢٠٠٨، صفحة ١٤).

٣. مستوى المهارات اللغوية في اللغة العربية

قام الباحث أحمد رشدي طعيمة بإجراء بحث لتحديد المهارات اللغوية المناسبة لمميزات اللغة العربية، حيث خلص إلى تحديد خمس مهارات أساسية وهي، الاستماع، والكلام، والقراءة، والتذوق الأدبي، والتعبير الكتابي والخط، والقواعد النحوية. وجعل هذه المهارات اللغوية في ثلاثة مستويات الابتدائي والمتوسط والمتقدم (طعيمة ر.، ٢٠٠٤، صفحة بتصرف).

المستوى المبتدئ			
المهارات	الإطار الأمريكي	الإطار الأوروبي	إطار طعيمة
الاستماع	فهم المفردات اللغوية والعبارات الداخلة في تركيب الأسئلة، والجمل الخبرية والاستفهامية المتكررة، يحتاج التكرار أو التمهّل في الكلام.	فهم الكلمات الدارجة، الجمل البسيطة، المتعلقة بالمحسوسات بأداء بطيء. والمعلومات التي تتعلق بالشخص، والأخبار القصيرة والواضحة.	تعرف الأصوات والتمييز بين المتقارب منها. تعرف التشديد والتنوين، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية.
القراءة	استنتاج المعنى من نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية تحتوي على سياق أو دعم غير لغوي، ولكن ليس بشكل ثابت.	فهم الأسماء الشائعة والكلمات المفردة والجمل البسيطة، وقراءة النصوص السهلة والعثور على المعلومات المطلوبة في الحياة اليومية.	ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة، تعرف الكلمات بتحليلها إلى أصواتها، التعرف على الأحرف في أوضاعها المختلفة، والتمييز بين الشدة، التنوين، المدة، ال الشمسية والقمرية.
المحادثة	التعامل مع المهام التواصلية غير المعقدة، وصياغة الجمل الخبرية والاستفهامية، التعبير عن معانٍ شخصية بالاعتماد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلمات مألوّفة وشائعة.	التفاهم بأسلوب مبسط مع تكرار الأقوال بصورة بطيئة ومختلفة. طرح بعض الأسئلة والإجابة عليها. وصف الأشخاص أو الأماكن، والتفاهم في مواقف بسيطة ومتكررة بتبادل معلومات بسيطة.	نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة، استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداماً معبراً عما يريد توصيله من أفكار.

الكتابة	تلبية حاجات كتابية عملية بصورة بدائية باستخدام القوائم والرسائل القصيرة والبطاقات البريدية. التعبير عن النفس كتابة ضمن السياق المتعلم اعتماداً على ما حفظ.	كتابة بعض الجمل البسيطة القصيرة، وملء البيانات الشخصية. تدوين الملاحظات البسيطة. وكتابة الخطابات الشخصية.	تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، وضوح الخط، الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب والتي تكتب ولا تنطق.
---------	---	--	--

جدول ١٢ المستوى المبتدئ لتصنيف المهارات اللغوية

المستوى المتوسط			
المهارات	الإطار الأمريكي	الإطار الأوروبي	مستويات العربية
الاستماع	فهم الأفكار الرئيسة وبعض الأجزاء الدقيقة للحوار المتصل بموضوعات مألوفة.	فهم المحاضرات والكلمات الطويلة والحجج والبراهين المعقدة لموضوع مألوف، وفهم معظم البرامج الإخبارية والتحقيقات الصحفية بلغة قياسية.	انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه، فهم استخدام صيغ العربية من حيث التذكير والتأنيث والأزمنة والأعداد.
القراءة	فهم نصوص قصيرة غير معقدة فهماً تاماً بيسر وخاصة موضوعات الاحتياجات الشخصية والاجتماعية التي تمه.	فهم الخطابات الخاصة التي تتناول الأحداث والمشاعر والآمال. فهم قراءة مقالات وتقارير والنصوص النظرية من الأدب المعاصر.	معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد، متابعة مايشتمل عليه النص من أفكار زمن القراءة. استنتاج المعنى العام من النص المقروء. متابعة أحداث قصة، والنطق الدقيق.
المحادثة	التحاور بيسر وثقة حين التعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى المتوسط. ومعالجة كثير من موضوعات المخاطبة الاجتماعية الأساسية.	الحديث في سياق متصل، وصف الأحداث والتجارب لعرض الآمال والأحلام والأهداف وشرح الخطط والآراء. حكاية قصة أو فيلم أو كتاب وتوضيح رد الفعل تجاهه.	استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام، التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والعادي.

الكتابة	تلبية معظم الحاجات الكتابية العملية والاجتماعية المحدودة. السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل حين يكتب حول الأحداث والأحوال اليومية.	القدرة على كتابة نصوص واضحة ومفصلة وعرض الحجج والبراهين المؤيدة أو المعارضة وإيضاح الأهمية الشخصية للأحداث التجارب.	مراعاة القواعد الإملائية كالهزات، التناسق والنظام مما يحقق الجمال، كتابة مختلف أنواع الطلبات والقدرة على صياغة الأسئلة والتقاط الأفكار من حديث وكتابتها.
---------	--	---	---

جدول ١٣ المستوى المتوسط لتصنيف المهارات اللغوية

المستوى المتقدم			
المهارات	الإطار الأمريكي	الإطار الأوروبي	مستويات العربية
الاستماع	فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة بيسر وثقة. وفهم الأفكار الرئيسية لمعظم المحادثات ومتابعة النقاط الأساسية في كلام معقد.	لا يوجد أي مشكلة في فهم اللغة المتحدثة حتى لو كان سريعاً، الحاجة لبعض الوقت لاعتقاد لكنة معينة.	التقاط الأفكار الرئيسية، إدراك ما بين جوانب الحديث، إدراك التناقضات، إدراك الحقائق والآراء من خلال السياق. المشاركة الإيجابية في الحديث، وإدراك التنظيم والنبر والانفعال.
القراءة	الشرح التفصيلي والسرد المطول في موضوعات تتعلق بالحياة اليومية ومواقف العمل والدراسة في جميع الأزمنة بدقة لغوية.	قراءة كل أنواع النصوص دون عناء، حتى لو كانت نصوصاً معقدة مثل المراجع والمقالات الأدبية.	تحليل النص المقروء، التمييز بين الآراء والحقائق، العثور على الأدلة الموضوعية، تكوين رأي ونقده، التعبير عن الحالات الوجدانية.
المحادثة	الشرح التفصيلي والسرد المطول في موضوعات الحياة اليومية والعمل والدراسة في جميع الأزمنة بدقة لغوية. تقديم الأدلة ومناقشة الموضوعات المجردة.	الحديث بطلاقة ومرونة وفعالية، المشاركة في كافة أنواع المحادثات دون أي مشقة، والحديث بطلاقة عن أدق المعاني.	التعبير باستخدام الصيغ النحوية المناسبة، الطلاقة وترتيب الأفكار، إلقاء خطبة والحديث عن الخبرات بطريقة جذابة، إدارة مناقشة.
الكتابة	الكتابة التفصيلية في عدد من الموضوعات بدقة واضحة. كتابة معظم المراسلات الاجتماعية والتجارية وفق قواعد مناسبة.	التعبير عن الآراء في نصوص منظمة وواضحة، اختيار أسلوب الكتابة المناسب للقارئ، والكتابة بأسلوب واضح وسلسل ويناسب الغرض.	التلخيص، استيفاء العناصر عند كتابة خطاب، ترجمة الأفكار في فقرات، سرعة الكتابة، صياغة رسالة، تقرير، طلب، ملء البيانات،

جدول ١٤ المستوى المتقدم لتصنيف المهارات اللغوية

إن الانطلاق في عملية صياغة الأسئلة سواء التعليمية منها، أو أسئلة الاختبارات لا بد أن يبدأ من هذه المستويات التي حددتها الأطر العالمية المرجعية، حيث تساعد هذه الأطر على العمل ضمن نظام متكامل متدرج، يهتم بإنشاء اللغة كبناء وفي هذا المجال يمكن لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يدرك موقعه في هذا البناء وموقع طلابه، ويهتم بالدرجة الأولى عند صياغة أسئلة الاختبارات أن تقيس قدرة الطلاب على تحقيق المتطلبات اللازمة في كل من المستويات السابقة، للانتقال إلى المستوى التالي. وفي هذه الحالة يستطيع المعلم أن يحدد الأهداف العامة للأسئلة التي يصوغها في كل مهارة من المهارات اللغوية، فمهمة الأطر المرجعية لا تقتصر على تحديد المناهج التي يدرسها المعلم بل هي تحدد عن أي شيء يسأل وماذا يقيس، وأي شيء يحتاج إلى التقويم والتصحيح والتطوير في العملية التعليمية.

٣,٩,٣. الأسئلة في الاختبارات اللغوية

تعددت أنواع الأسئلة التي تصمم من خلالها الاختبارات اللغوية التحصيلية، ولكل من هذه الأنواع مميزات الإيجابية ومحدداتها السلبية. والتي يحتاج معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون على إطلاع دقيق وواسع حولها، بشكل علمي وواضح ليتمكن من إعداد اختبار به بشكل سليم بعيدا عن العشوائية، والتمكن من الوصول إلى الأهداف الموضوعية للاختبارات بشكل حقيقي وثابت. ويمكننا تقسيم الاختبارات الأكثر استخداما بما يتناسب مع المهارات اللغوية الأربع إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي: الاختبارات الموضوعية، والاختبارات المقالية، والاختبارات الشفهية. وإن لأسئلة كل نوع من هذه الاختبارات خصائص تختلف بها عن غيرها، وأهدافا معينة تحققها فإن هذه الأسئلة لا يمكن صياغتها واستخدامها جميعا لقياس الهدف أو الغاية ذاتها، وإنما كل نوع إنما يتناسب مع هدف بشكل أكبر من غيره،

فاستخدام وصياغة السؤال المناسب للهدف المحدد، هو من أهم أسباب نجاح الاختبارات أو فشلها.

١. أسئلة الاختبارات الموضوعية

هي الأسئلة التي تصاغ بطريقة لا يمكن للمعلم في أثناء التصحيح أن يغير في نتيجتها لسبب من الأسباب الذاتية، وتكون بإجابة واحدة حيث لا يمكن أن يكون هناك جوابا ثانيا قابلا للصحة في هذه الأسئلة.

إن موضوعية الاختبار تستعمل لوصف الاختبار وطريقة إعطاء الدرجة فيه، دون التعرض لموقف المختبر. فالاختبار يكون موضوعيا بقدر الاتفاق بين عدد من المجربين على طريقة تصحيحه وإعطاء الدرجات. ويمكن تحقيق الموضوعية عن طريق وضع أسئلة بصورة دقيقة، وخاصة بمعلومة معينة، وتتطلب الأسئلة إجابات قصيرة ومحددة، يتم التصحيح باستخدام مفتاح للتصحيح محدد مسبقا (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠، صفحة ٤٢٣).
وتصاغ الأسئلة الموضوعية ضمن عدة أنواع مشهورة بين معدي الاختبارات، أهمها أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة الاختبار من بديلين، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة المزاجية.
أ. أسئلة الصواب والخطأ:

في هذا النوع من الأسئلة يطلب من الطالب أن يحدد الجواب الصحيح من بين مجموعة من الإجابات الخاطئة. ومن الممكن أن تكون الخيارات الموضوعية جميعها صحيحة ولكن هناك أصح يستخدم في هذا الموقف، "والخيار الصحيح قد يكون واحداً من اثنين: الإجابة الصحيحة والوحيدة، أو أفضل الإجابات وأكثرها دقة، ففي الحالة الأولى لا جدال ينشأ حول مدى صحة الإجابة لأن ما تبقى من خيارات يحتوي بدوره على خطأ من نوع ما. وأما في الحالة الثانية فإن تحديد البديل الصحيح يكون أكثر صعوبة ولا بد أن ينتبه الطالب في التعليمات أن عليه اختيار أفضل الإجابات" (الدامغ و محمد فضل، ٢٠١٢، صفحة ٦٧). يمكن استخدام الحالة الثانية من هذا السؤال في المراحل المتقدمة حيث يصبح الطالب مطالبا بأن يميز ويفرق بين الجزئيات والتفصيلات في اللغة، وعنده القدرة على استخدام الصيغة المناسبة تماما للمعنى المطلوب.

وفي أثناء صياغة هذه الأسئلة لا بد للمعلم من التأكيد على السؤال عن العلاقات بين الحقائق، لتثبيت الصحيح في ذهن المتعلم من الخطأ، " لبناء اختبار واضح إلى حد كبير يجب أن تتضمن كل مفردة نقطة رئيسية واحدة تعبر عن علاقة بين حقيقتين وعلى الطالب أن يقرر صوابها أو خطأها" (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠، الصفحات ٤٢٣-٤٤٧).

بعد إعداد جميع المفردات يجب وضعها في الاختبار بشكل عشوائي. تجنب أن تكون جميع إجابات الاختبار إما صحيحة أو خاطئة. يجب ألا يكون طول العبارة دليل على الإجابة. تجنب العبارات المزدوجة التي تحمل الصواب والخطأ. استخدام العبارات الكمية بدلا من الكيفية (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠، الصفحات ٤٢٣-٤٤٧).

إن من أهم مميزات هذه الأسئلة أنها تعتبر سهلة في الإعداد ويمكن للطالب أن يجيب عليها خلال وقت قصير، ويمكن استخدامها لقياس المعرفة التي حصل عليها الطالب، " تستخدم في قياس مدى معرفة الحقائق، وتستخدم لتقييم الأخطاء الشائعة" (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠، الصفحات ٤٢٣-٤٤٧).

يصعب صياغة الأسئلة التي تنتمي إلى المستويات المتقدمة من تصنيف بلوم من خلال هذه الأسئلة، ويمكننا استخدامها بشكل أساسي في اختبارات مهارة الاستماع، حيث إن طبيعتها المرتبطة بالتعبير عن الأفكار الرئيسية كما ذكرنا سابقا، تجعل من السهل استخدامها خلال استماع النص، ويمكنها أن تحدد بشكل دقيق مدى فهم الطالب للنص المسموع، شرط أن يتعد الطالب عن الإجابة العشوائية، والتخمين، لأنه يعتبر من أهم عيوب هذه الأسئلة، التي يستطيع الطالب من خلالها أن يخمن الجواب، ويجيب بشكل عشوائي قد يصدف أن يكون صحيحا. إضافة إلى إمكانية استخدامها في امتحانات القراءة حيث نقيس مدى فهم النص المقروء من خلال تحديد العلاقات بين الأفكار الرئيسية، ومدى صحة هذه العلاقات وخطئها. ويمكن أن تستخدم في قياس مدى فهم المفردات والتراكيب.

إن استخدامها في اختبارات الكتابة منحصر في تحديد الخيار الذي صيغ بشكل صحيح تماما بعيدا عن الأخطاء الكتابية.

ب. أسئلة الاختيار من بديلين

هناك العديد من أشكال الاختيار من بديلين من غير الصواب والخطأ، حيث يسأل الطالب أن يختار الإجابة من مجموعة مثيرات أي أن يحكم على الشيء في ضوء ملاءمته. وفي أثناء صياغتها لا بد من التأكد من أن فئة المثيرات المستخدمة في كتابتها واضحة ومتميزة عن باقي الفئات المحتملة وتجنب الغموض تماما. وتعتبر هذه الأسئلة مناسبة لتصنيف متغير واحد له عدة مستويات وتستخدم في التعرف على الحقائق، كما أنها تتأثر بالتخمين (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠، الصفحات ٤٢٣-٤٤٧).

لهذا النوع من الأسئلة إمكانية كبيرة للوقوع في التخمين فوجود بديلين أحدهما صحيح يعتبر من الأمور التي تجعل صدق هذا السؤال في تحقيق الهدف أمرا صعبا فإن المعلم في هذه الحالة يحتاج أن يختار البديلين بصعوبة كبيرة، ويفضل أن يستخدم بدلا عنه الاختيار من متعدد وبذلك يضمن المعلم وجود العديد من المشتتات التي تخرج السؤال من إمكانية الإجابة عنه من خلال التخمين ويعطي الطالب الحاجة إلى التفكير أكثر وبشكل عميق ودقيق.

ومن الممكن استخدام هذه الأسئلة في اختبارات الاستماع عندما تكون سرعة الإجابة جزءا منها، حيث يعتبر الاختيار من بديلين لا يحتاج إلى قراءة بوقت طويل وإنما يستطيع الطالب في هذا السؤال أن يجيب على ما يسمع بشكل فوري وسريع.

ج. الاختيار من متعدد

من أكثر أنواع أسئلة الاختبارات الموضوعية استخداما، كما يعتبر من أصعب الاختبارات التي يحتاج إلى جهد ووقت كبير من المعلم في إعدادها، إضافة إلى الدقة البالغة في أثناء صياغة السؤال أو عند تحديد اختيارات الإجابة. "يقدم للطالب إما سؤال مباشر أو جملة ناقصة ويقدم عدد من الإجابات الممكنة وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة أو

أحسن إجابة من بين عدد من البدائل " (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠، الصفحات ٤٢٣-٤٤٧).

إن صياغة هذا السؤال يجب أن تراعي ألا يكون السؤال طويلا جدا، وأيضا لابد أن يكون شاملا للفكرة التي نريد أن نسأل عنها وفي هذه الحالة فنحن أمام مهمة صعبة في أن يكون السؤال محددا في الحجم ومعبرا عن الهدف الموضوع لأجله. "وظيفة السؤال أن يقدم المشكل المراد اختباره بوضوح ودقة وإيجاز، حتى يتمكن الدارس من خلاله الحصول على فكرة عامة عن لب المشكلة يتوصل بها إلى الإجابة المطلوبة" (الدامغ و محمد فضل، ٢٠١٢، صفحة ٦٣).

إن صياغة السؤال في هذا النوع لا تقف عند الجملة التي نطلب فيها أو من خلالها ما نسأل عنه، وإنما تتعدى ذلك إلى اختيارات الإجابة أو ما يسمى المشتتات، فإن وضع هذه الاختيارات يعتبر جزءا أساسيا من صياغة هذا النوع من الأسئلة. لا يمكن للمعلم خلال اختياره للمشتتات أن يختارها ويضعها بشكل عشوائي إذا لابد أن تكون ضمن ترتيب وتنظيم منطقي يساعد في تنمية قدرات الطالب على المقارنة والتحليل واستبعاد المشتتات الخاطئة للوصول إلى الإجابة الصحيحة. وإن هذه المشتتات لا بد أن تكون كلها صحيحة في نظر الطالب الذي لا يعرف الإجابة، كما أنه يمكن للمعلم أن يحدد الأخطاء التي يقع فيها الطلاب بشكل كثير خلال التعليم، ويحدد هذه المشتتات من هذه الأخطاء وبذلك يضمن المعلم أن يعالج هذه الأخطاء بشكل جذري فعندما يوضع الصحيح والخطأ أمام الطالب بشكل واضح يمكن للطالب أن يختار الصحيح وإن اختار الجوانب الخطأ فإن هذا الخطأ سيعزز عنده الصحيح من خلال عدم الخطأ مرة أخرى، " اختيار المشتتات بحيث تبدو جميعها مقبولة ومغرية للطلاب الذين لا يعرفون الإجابة. اختيار المشتتات من الأخطاء الشائعة للطلاب، ووضع المشتتات الخاطئة بحيث تكون خاطئة بالفعل والإجابة الصحيحة واحدة " (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠).

كما أن من المهم أن يتأكد المعلم من عدم وجود دلائل ومؤشرات على الإجابة، سواء أكان ذلك في السؤال نفسه أم في الأسئلة الأخرى فإعداد العدد الكبير من الأسئلة في اختبار واحد من الممكن أن يؤدي إلى وجود بعض المؤشرات إن لم يكن المعلم دقيقاً ومنتبهاً إلى هذه النقطة بشكل أساسي، "يجب ألا يتضمن رأس السؤال تلميحات أو مفاتيح وأن يكون طويلاً والبدايل قصيرة. لا يوحى سؤال بجواب سؤال آخر" (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠).

تتميز هذه الأسئلة بمناسبتها لمختلف الاختبارات حيث من الممكن أن تستخدم في اختبارات الاستماع والقراءة والكتابة والنحو ويمكن للمعلم أن يهتم خلال صياغتها في أن يقيس مستويات التفكير العليا وبذلك تساهم في التنوع بالأسئلة المستخدمة في الاختبارات، كما أن انخفاض نسبة التخمين في هذه الأسئلة من خلال تعدد المشتتات بين أربعة أو خمسة مشتتات يجعلها أفضل من الأسئلة التي تنحصر إجاباتها في مشتتين فقط.

د. أسئلة المزاجية

يتكون في أبسط صورة من قائمتين من العبارات وعلى الطالب أن يزوج بين عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من القائمة الثانية. وقد تكون هذه الأسئلة مركبة حيث يكون هناك ثلاث قوائم ويقوم الطالب بالمزاوجة بينها. ويمكن أن تكون المزاجية تصنيفية، فيحدد مجموعة من التعبيرات يتم تصنيفها إذا كانت مثلاً بسيطة أو معقدة. وفي هذه الأسئلة يفضل أن تكون القوائم متجانسة قدر الإمكان، وتحديد الأساس الذي تقوم عليه المزاجية بوضوح، إضافة إلى ترتيب القائمة منطقياً، وتكون الاستجابات محددة وليست طويلة. ومن أهم مميزاتها أنها تقيس قدرة الطالب على تطبيق ما تعلم، وتتيح فرصة اختبار عدد كبير من المعلومات. كما أنها تقيس قدرة الطالب على الربط بين المصطلحات وتعريفها أو الأحداث وأماكنها (عمر، فخرو، السبيعي، و تركي، ٢٠١٠).

إن الأسئلة الموضوعية لها أنواع عديدة ومتنوعة بدرجة كبيرة، مما يجعل مهمة حصرها جميعاً وذكرها في هذا السياق أمراً غير ممكن لذل نكتفي بذكر ماسبق كأمثلة توضيحية للنقاط العامة التي يجب أن تنطبق على ماتبقى من أنواع هذه الأسئلة.

٢. الأسئلة المقالية

تعتبر الأسئلة المقالية من أقدم أنواع الأسئلة الاختبارية، يمكنها أن تقيس كافة مستويات العمليات الذهنية والعقلية واللغوية والمهارية. يمكن الاستفادة من تفعيل هذا النوع من الأسئلة بما يخدم طبيعة الاختبارات اللغوية والأهداف المرجوة من الاختبارات المعدة لكافة المهارات اللغوية. وتعتبر هذه الأسئلة قادرة ومناسبة لقياس مهارة الكتابة، حيث تعتبر النوع الأفضل في كافة الاختبارات اللغوية العالمية التي تهتم بقياس قدرة الطالب في التعبير الكتابي. تأتي الأسئلة المقالية وفق نوعين أساسيين:

أ. الأسئلة المقالية القصيرة أو المحدودة: في هذا النوع من الأسئلة يحدد واضع الأسئلة شروطاً للإجابة بحيث لا تسمح بالإجابة المطولة، والمعلومات التي تغطيها محدودة (سليمان، ٢٠٠٩، صفحة ٢١٠). هذا النوع من الأسئلة يمكن أن يخدم القياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن تحديد الإجابة يعزز قدرة الطالب على أن يعرف الحدود التي يجب عليه ألا يتجاوزها. وتبرز هذه الحدود قدرة الطالب بين أقرانه على توظيف المفردات والجمل التي تعلمها ضمن هذه الحدود، بما يظهر جوانب الضعف والقوة عند كل طالب، بصورة دقيقة بعيداً عن العشوائية التي تفقد السؤال قيمته القياسية. وضمن هذه الشروط يسلم التقييم من النظر إلى طول الإجابة التي قد تتضمن العديد من النقاط التي لا تتعلق بالموضوع المطروح بصورة مباشرة.

يمكننا صياغة هذه الأسئلة بصورة فعالة بعيداً عن تكرار المعلومات السابقة بذات القوالب والأشكال، وبذلك نخرج الطالب من نمطية التكرار أو الاعتماد على الإجابات القائمة على الحفظ والتذكر، ويتحقق ذلك من خلال السؤال عن الأسباب والنتائج والعلاقات بين الأجزاء "وعادة ماتبدأ هذه الأسئلة بالأفعال السلوكية التالية: علل، اذكر الأسباب، اشرح،

عرف، لخص، وضح، قارن، اذكر أمثلة" (سليمان، ٢٠٠٩، صفحة ٢١٠). كل هذه العبارات تدعم عمليات التفكير العليا، وتحفظ الطالب من الوقوع في الخمول اللغوي والعقلي.

ب. الأسئلة المقالية الحرة المستفيضة: في هذا النوع يعطى الطالب مزيداً من الحرية في إعطاء الإجابة فلا يتقيد بعدد الأسطر أو الصفحات، مما يسمح له بترتيب أفكاره والتعبير عنها بحرية أكثر وهنا يمكن للطالب استخدام التفكير النقدي الابتكاري أو الاستدلالي أو التقاربي (سليمان، ٢٠٠٩، صفحة ٢١١). في هذا النوع من الأسئلة نحن بحاجة إلى قدرات لغوية عالية بما يتناسب مع المستويات المتقدمة والمستويات المتميزة، أو يمكننا استخدام هذا النوع من الأسئلة في اختبارات الأكاديمية للطلاب الذين يدرسون مادة ما بلغة أجنبية.

إن للأسئلة المقالية قدرات فائقة على قياس الأداء اللغوي من ناحية المدخلات اللغوية، كفهم المقروء وقياس المخرجات اللغوية من ناحية قياس القدرة على الكتابة والتعبير. لا يمكن لأسئلة الاختبارات اللغوية أن تحقق قياس بدرجات عالية الدقة في هاتين المهارتين بعيداً عن هذا النوع من الأسئلة، وبذلك يمكننا اختيار الأسئلة التي تتناسب مع نوع المهارة المطلوب قياسها، والمستوى الذي تقيسه بعيداً عن التقيد بنوع محدد من الأسئلة، بهدف تحقيق أهداف أخرى بعيدة عن الأهداف القياسية الدقيقة، كسرعة الإجابة أو السهولة في التصحيح مثلاً.

٣. أسئلة الاختبارات الشفوية

يحتاج معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تقييم الأداء الصادر عن الطلاب، لتحديد نقاط القصور والضعف، فاللغة ليست عبارة عن كلمات تكتب فقط بقدر ما هي شيء منطوق، كما أن أهمية الجانب التواصل للغة لا يخفى على أحد، مما يجعل الحاجة واضحة لاستخدام الاختبارات الشفوية، والاهتمام بها وتفعيلها في العملية التعليمية.

الاختبار الشفوي هو اختبار يقدم للمشاركين، في صورة أسئلة شفوية أو مكتوبة، ولكن يطلب منهم الإجابة عنها شفويا أي دون كتابة (سليمان، ٢٠٠٩، صفحة ١٩٤).

يحتاج معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أسئلة الاختبارات الشفوية بشكل أساسي في مهارتي القراءة والمحادثة، حيث يعتبر القياس الأمثل لهذين المهارتين يتم من خلال صياغة الأسئلة الشفوية المناسبة، فالنطق السليم للأحرف من مخارجها الصحيحة، والقراءة المعبرة المرافقة للنبر الصحيح، والسرعة المناسبة للقراءة وفق مستوى الطالب، والوقف في الأماكن المناسبة لذلك، وتقطيع الفقرات أثناء القراءة بما لا يخل المعنى، ونقل الأحاسيس والمشاعر التي يحملها النص المقروء ومدى إدراك الطالب لأبعاد النص المختلفة، كل ذلك لا يمكن قياسه بمعزل عن الأسئلة الشفوية، إضافة إلى قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره ونفسه بلغة أخرى، وقياس القدرة التواصلية بشكل صحيح وسليم ودقيق، لا يتم بمعزل عن الاختبارات والأسئلة الشفوية، فاختبار المحادثة لا بد أن يكون متناسبا مع طبيعة وأهداف المادة التي يختبر الطالب لأجلها، "الغرض من الاختبارات الشفوية هو معرفة قدرة الطالب في التعبير عن نفسه وعن أفكاره، وأيضا التعرف على النطق السليم لمخارج الحروف، لذلك تعد الاختبارات الشفوية من أفضل وسائل القياس في مجال اللغويات" (سليمان، ٢٠٠٩، صفحة ١٩٤).

في أثناء صياغة هذه الأسئلة وطرحها على طالب اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا بد للمعلم من الاهتمام بالنقاط التالية:

١. مراعاة مستوى الطالب اللغوي، حيث لا يستخدم المعلم في أثناء صياغة السؤال مفردات وكلمات لم يتعلمها الطالب، وهذا لا يعني أن يكرر الصيغ التي درسها الطالب تمام وإنما استخدام المفردات التي تم تعلمها وفق طريقة تحاكي ما درس.
٢. ألا تكون صيغة السؤال طويلة جدا، لأن ذلك من الممكن أن يشتت انتباه الطالب، ويجعله يفقد الترابط بين البداية والنهاية، ويفضل كتابة السؤال على ورقة في حال كان سؤالا طويلا أو يتكون من مجموعة متعددة من الفقرات.

٣. الربط في صيغة السؤال بين الأفكار التي يجب أن يتحدث عنها الطالب والزمن المناسب لهذه الأفكار، فيسأل المعلم عن مخططات العطلة الصيفية بالزمن المستقبل، والانتباه في سياق إجابة الطالب على استخدامه ذات الزمن.

٤. النطق الواضح للسؤال من قبل المعلم، والسرعة المناسبة للمستوى الذي وصل إليه الطالب، حيث ليس من الممكن أن نسأل طالب في المستوى المبتدئ بنفس السرعة التي نسأل فيها طالب في المستوى المتقدم.

٥. الاهتمام بتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب، لأن الطالب في الامتحانات الشفوية، يعيش ضغط الاختبار والمواجهة المباشرة مع المعلم، والخوف من الوقوع بالخطأ، ولذلك لا بد أن نعطي الطالب الفترة الأولى من الاختبار بعض الهدوء والثقة وأسئلة سهلة للوصول إلى قياس حقيقي بعيدا عن الضغط والخوف "التسلسل المنطقي أثناء عرض الأسئلة، وتكرار إعادة السؤال بصورة أوضح في حالة عدم مشاركة الطلبة (سليمان، ٢٠٠٩، صفحة ١٩٥)".

٦. الاهتمام بالتغذية الراجعة المباشرة من أهم مميزات الأسئلة الشفوية، شرط ألا يتسرع المعلم في مقاطعة الطالب لتصحيح الخطأ، فيعطيه الوقت المناسب لتصحيح الخطأ، إضافة إلى إعطاء الوقت المناسب للتفكير في الإجابة، "إعطاء الوقت الكافي للطالب للتفكير في الإجابة عن الأسئلة، وعدم التسرع في مقاطعة إجابات الطلبة سواء بغرض التصحيح أو التعزيز" (سليمان، ٢٠٠٩، صفحة ١٩٥). ويحتاج المعلم للاهتمام بالتغذية الراجعة بشكل مباشر للاستفادة التعليمية من الاختبار بالدرجة الأولى، ولمعرفة الطالب لأخطائه وبذلك يدرك درجته وسبب حصوله على درجات متدنية أو قليلة.

وفي مقابل أهمية الاختبارات الشفوية في تعليم اللغات الأجنبية، وضرورتها لتنمية المهارات التي تعتمد على التواصل، يقيد هذا النوع من الأسئلة الاحتمالية الكبيرة لتدخل العامل النفسي للمعلم في أثناء عملية التقييم، ولذلك لا بد أن يكون المعلم دقيقا في التماس العدل بين الطلاب، إضافة إلى التحديد المسبق للنقاط التي يريد أن يقيسها، من الطلاقة والقدرة التعبيرية والسرعة وضبط النفس، وتحديد علامة كل جزء من هذه الأجزاء قبل الاختبار.

٤. الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن سؤالاً واحداً قد يفجر من المعرفة مالا يفجره ألف جواب، وذلك لأن السؤال الجيد يبعثنا على إعادة النظر في المقدمات والمنطلقات والمسلمات، وهذا ضروري جداً للتقدم العقلي والحضاري (بكار، ٢٠١٠).

وبما أن للسؤال هذه المكانة المهمة في تفجير المعرفة والتطور العقلي للإنسان، فلا بد أن يكون استخدامه من ضمن الكفايات التي يتمتع بها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الكفاية مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات والخبرات التي يمتلكها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويوظفونها في أداء مهماتهم التعليمية وعلى درجة عالية من الإتقان من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الرابعة، ٢٠١٦، صفحة ١٦٥٤).

ولأهمية الدقة في موضوع كفايات المعلم الواسع عمد الباحثون إلى تصنيف هذه الكفايات في أقسام محددة ومواد معينة، حتى يتمكنوا من وضع كل أداء يقوم به المعلم ضمن المكان المحدد له من الكفايات اللازمة للمعلم بشكل عام، ومعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها خصوصاً. سنة ١٩٧٥ قدم روبرت روث تصوراً لتصنيف الكفايات مقسماً إياها إلى مجالات هي: مجال المعرفة، ومجال السلوك، ومجال الاتجاهات، ومجال النتائج والآثار، ومجال الخبرة (طعيمة ر.، ٢٠٠٦، صفحة ٣٦).

وبعد دراسات متعددة ومسح لكثير مما كتب من الكفايات التربوية، ينتهي تشيس وزميلاه بتصنيفها تحت ستة مجالات هي:

أ. كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.

ب. كفايات خاصة بعملية الاتصال.

ت. كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية.

ث. كفايات خاصة بإجراءات التعليم.

ج. كفايات خاصة بالتقويم.

ح. كفايات خاصة بالمادة الدراسية (طعيمة ر.، ٢٠٠٦، صفحة ٣٨).

فكانت هناك الكثير من الجهود لتصنيف الكفايات، ومن خلال هذه التصنيفات يمكننا القول أن الأسئلة تندرج بشكل أساسي ضمن الكفاية المعرفية، فهي تندرج ضمن ما يتوجب على المعلم أن يعرفه لأداء مهامه التعليمية بشكل منظم وعلمي، بعيدا عن العشوائية. والوصول إلى الهدف المرجو بأقل جهد وأقصر وقت.

٤,١. تعريف الكفاية المعرفية

لتحديد الكفاية المعرفية بشكل دقيق نبدأ بتحديد مفهوم المعرفة، للوصول إلى إدراك الكفاية المطلوب تحقيقها عند معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن ثم المدخلات المعرفية لأنها تحدد المعرفة التي تتكون عند المعلم، وبعد ذلك ننتقل إلى تعريف الكفاية التدريسية. ومن ذلك كله يمكننا استنتاج تعريف واضح وكامل ومفهوم للكفاية المعرفية التي يحتاجها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المعرفة: تمثل المعرفة أي صيغة من المعلومات تعبر عن معنى أو مضمون صريح أو ضمني، يمكن للفرد استقبالتها واستدخالها وتجهيزها ومعالجتها عقليا ومعرفيا، وتتمايز بين المفاهيم كأبسط صورة للوحدات المعرفية، والتراكيب أو الأبنية الأكثر تعقيدا كالأفكار والمبادئ والنظريات، وتقبل التعميم والتوليد والتوليف والاشتقاق والتحليل والتركيب والتجريد (الزيات، ٢٠٠١، صفحة ٥٥٠).

المدخلات المعرفية: صيغ المعلومات أو المعارف المستخدمة أو المشتقة بخصائصها الكمية والكيفية، وما يصاحبها من ظروف الاستدخال أو الاشتقاق أو التوليد أو التوليف، ووسائطها، وعوامل انتشارها. وهي المحدد الأول للكفاية المعرفية (الزيات، ٢٠٠١، صفحة ٥٥٠).

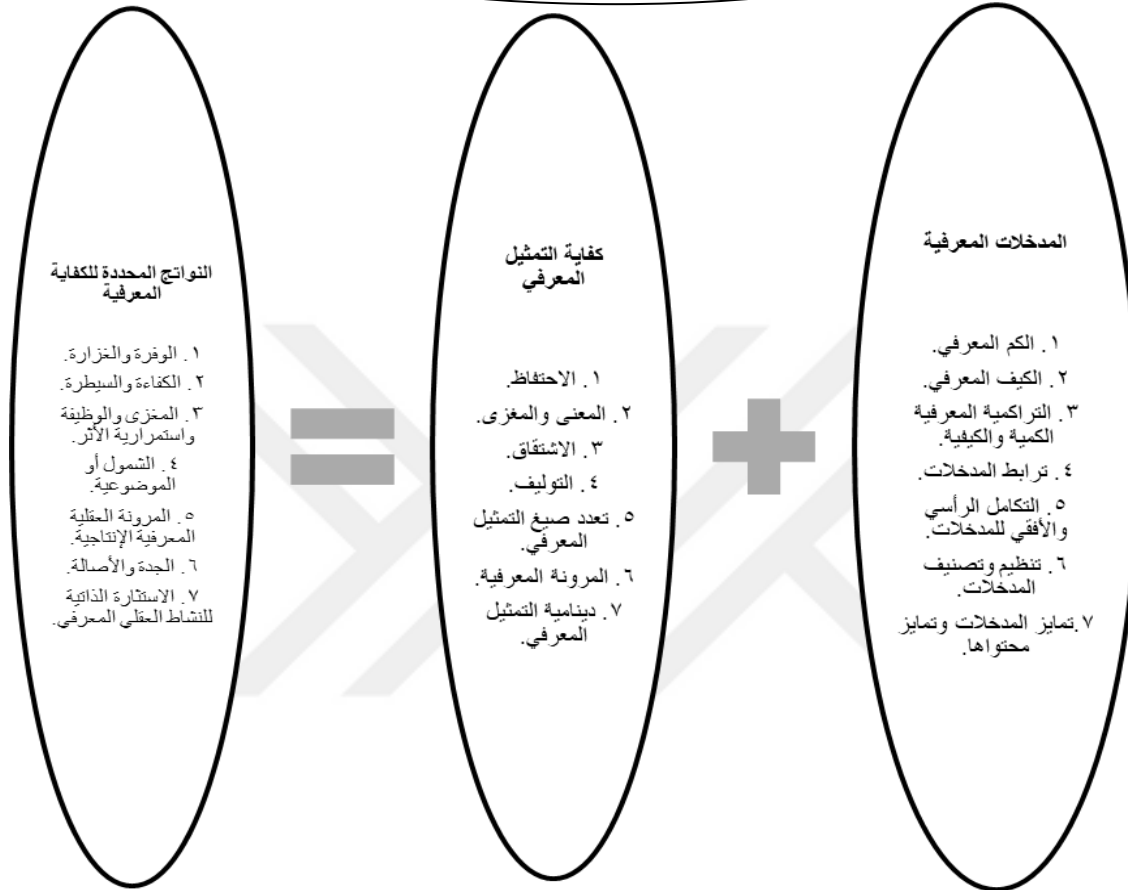
الكفاية في التدريس: تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية، والمقدرة هي ما يمكن للفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة سواء أكانت عقلية أو حركية (الفتلاوي، ٢٠٠٣، صفحة ٢٨). فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها، بأقل التكاليف من جهد ومال ووقت. كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبهذا تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم (الفتلاوي، ٢٠٠٣، صفحة ٢٩).

الكفاية المعرفية: يمكننا أن نقول أن الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، هي الإجراءات السلوكية التي يتوقع من المعلم أن يقوم بها في العملية التعليمية، بناء على المعارف والمعلومات التي قد اكتسبها، من خلال حياته التعليمية وخبرته العملية. بما يسهل عملية تعليم اللغة العربية، ويوصله إلى الهدف المرجو في أقل جهد وأقصر جهد، وبدرجة من الراحة والمتعة للمعلم والمتعلم في أثناء الدرس.

٤,٢. النموذج المعرفي السباعي للكفاية المعرفية

قد عرض الزيات نموذجا معرفيا سباعيا للكفاية المهنية حيث قام عمد إلى تحديد ثلاثة أبعاد أساسية للكفاية المعرفية وهي، المدخلات المعرفية، وكفاية التمثيل المعرفي، والنواتج المعرفية كمحدد للكفاية المعرفية. وجعل لكل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة سبع خصائص تميزها وتقوم عليها الكفاية المعرفية (الزيات، ٢٠٠١، الصفحات ٥٥٨-٥٦٠).

النموذج المعرفي السباعي للكفاية المعرفية



النموذج المعرفي السباعي للكفاية المعرفية

الناتج المعرفي المؤسس على المدخلات المعرفية، والمتمثل بكفاية واضحة هو ما يظهر في سلوكيات وأعمال المعلم صاحب الكفاية المعرفية. وبذلك يمكننا القول أنه لا يستطيع معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الوصول إلى إنتاج يتصف بالكفاية المعرفية بعيدا عن أساس قوي من المعرفة أو المدخلات المعرفية المتمثلة بصورة كافية في إنتاجه. فالعلاقة بين البناء المعرفي الدائم للمعلم، وكفايته العملية هي علاقة تبادلية تفاعلية تقوم على التأثير أو التأثير.

٤,٣. الخصائص المعرفية للمعلم الفعّال للغة العربية للناطقين بغيرها

يحمل المعلم على عاتقه نجاح العملية التعليمية بنسبة ١٠٠% ولذلك هو العامل الرئيسي لفعالية العملية التعليمية ونجاحها. وإن تحويل الصف إلى صف يضج بالفعالية والحركة والتعلم الحيوي الفعّال واجب المعلم الأول، وبذلك يحول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مجرد تعليم تقليدي إلى تعليم ممتع. ولتحقيق ذلك حدد الباحثون أهم خصائص المعلم ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية – التعليمية في فئتين أساسيتين هما (نشواتي، ٢٠٠٣، الصفحات ٢٣٣-٢٣٦) :

أ. الخصائص المعرفية.

ب. الخصائص الشخصية.

فالخصائص المعرفية هي التي تتمثل في مجموعة النقاط التالية:

١. الإعداد الأكاديمي والمهني: تتمثل في مجموعة من النقاط أهمها

أ. ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل وفعالية التعليم.

ب. المعلم المتفوق في تحصيله يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقاً.

ت. إن العوامل التي تجعل الطالب متفوقاً هي ذاتها التي تجعله معلماً فعالاً.

يمكن الاستنتاج عموماً أن فعالية التعليم ترتبط إيجابياً بعدد من العوامل المعرفية كالقدرة

العقلية العامة، والقدرة على حل المشكلات، ومستوى التحصيل الأكاديمي، ومهارات

إعداد المادة الدراسية، وتنفيذها. إن هذه العوامل تستعمل كمنبئات للتعليم الفعّال. (نشواتي،

٢٠٠٣، صفحة ٢٣٣).

ث. امتلاك مهارات عملية التقصي والاكتشاف العلمي.

ج. استخدام خطوات البحث العلمي في التقصي والتدريس.

ح. يلم بمادة التخصص ويستخدم الأمثلة التوضيحية، ويحدد أوجه الترابط بين عناصر

الدرس.

خ. التدرج في مستوى الصعوبة، والشرح بشكل واضح.

د. ربط موضوع التدريس بمشكلات الحياة.
ذ. تيقن الحقائق والمفاهيم وغيرها عن الآراء الشخصية.
ر. التأكيد على علاقات الأسباب والنتائج.
ز. الإلمام بالأهداف التربوية، والخلفية الواسعة عن التخصص.
س. يحدد جوانب الربط بين محتوى دروس المادة والمواد الأخرى (الفتلاوي، ٢٠٠٣، الصفحات ٣٨-٣٩).

٢. اتساع المعرفة والاهتمامات: قام ريانز بدراسة قارن فيها مجموعة من الأساتذة وتبين أن المعلمين الأكثر فعالية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في مسائل خارج اختصاصهم. ومعرفة المعلم بالمسائل خارج تخصصه تجعله أكثر فعالية (نشواتي، ٢٠٠٣، صفحة ٢٣٤).
٣. المعلومات المتوافرة عن الطلاب: معرفة أسماء الطلاب وقدراتهم ومستويات نموهم وخلفياتهم وميولهم واتجاهاتهم تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله (نشواتي، ٢٠٠٣، صفحة ٢٣٤).

٤. استخدام المنظمات التقليدية: هي عبارة عن مراجعات أو معلومات أو قراءات قصيرة عامة يكون الطلاب على ألفة بها أكثر من مادتهم التعليمية. وتقوم هذه المنظمات بحسر الفجوة بين معلومات الطلاب السابقة والجديدة. بها يسهل على الطلاب فهم المادة الجديدة وتمييزها ودمجها مع بنيتهم المعرفية السابقة (نشواتي، ٢٠٠٣، صفحة ٢٣٥).

٥. كفايات تقويم نتائج التدريس: في كل مراحل التقويم وأنواعه سواء التقويم التكويني أو التقويم النهائي. (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

وبذلك نلاحظ أن الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تتمثل في مجموعة من النقاط، كان من أهمها القدرة على أداء مهام الاختبارات، والتقويم، والتفاعل في الصف، وهذا كله يقوم على استخدام الأسئلة بصورة فنية.

٤,٤. أثر الأسلوب الفني في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين

بغيرها

إن الاستعراض السابق لمهام، ووظائف الأسئلة الفنية في العملية التعليمية في كافة مراحلها ابتداء من اللحظة الأولى لدخول المعلم إلى القاعة الدراسية، وصولاً إلى لحظة إعداد الاختبارات، وتقييم تعلم طلابه وتقويمهم. واستعراض الكفايات المعرفية اللازمة في معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والربط بين النقاط المتوافقة بين طريقي البحث يمكننا استنتاج أثر الأسلوب الفني في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جملة النقاط التالية:

١. إن الكفايات المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعناها الضيق المنحصر بمعلوماته، ومعارفه المتعلقة بالمادة العلمية، لا تتمثل بصورة مثمرة بعيداً عن تفعيل استخدام الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

٢. إن كفاية الطلاقة والمرونة وسهولة الانتقال، وضبط الأفكار لا تتمثل في سلوكيات المعلم المعرفية، بعيداً عن تفعيل استخدام الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

٣. إن كفاية الوفرة والغزارة، الناتجة عن الكفاية المعرفية، تدرك بصورة أفضل من خلال استخدام الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

٤. الكفاءة والسيطرة العلمية والمعرفية على مجريات الدرس المعرفية، تتحقق بواسطة تفعيل استخدام الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

٥. المغزى من المعرفة، وتحديد الوظيفة، واستمرارية الأثر التعليمي الناتج عن الكفاية المعرفية، وربطه بعقل الطالب يتحقق باستخدام الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

٦. الشمول أو الموسوعية المعرفية تبرز بصورة جلية بتطبيق الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

٧. المرونة العقلية المعرفية الإنتاجية، والبعد عن الجمود، والرتابة والتقييد بالتقليد، يساهم الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها في ذلك كله.

٨. الاستشارة الذاتية للنشاط المعرفي العقلي، يتم بواسطة الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

٩. الجدة والأصالة في المعارف، والتطبيقات التعليمية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتطور من خلال الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وطرحها.

١٠. التراكمية المعرفية الكمية، والكيفية، وترابط المدخلات، وتصنيفها، وتمايز محتواها، يتجلى في قدرة المعلم على صياغة الأسئلة الفنية، وتفعيل دورها في العملية التعليمية.

١١. القيام بإجراءات القياس، والتقييم، والتقويم، يتحقق من خلال تفعيل دور الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة الفنية.

١٢. إن النقص في قدرات المعلم التطبيقية للأسلوب الفني، يعتبر نقصا في كفاياته المعرفية اللازمة، لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن خلال النقاط السابقة يمكننا الحكم بأهمية تفعيل دور الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن الخلل في امتلاك المعلم لإجراءات هذا الأسلوب، يعتبر نقصا في كفاياته المعرفية، إضافة إلى أنه يبطل فاعلية البنود المعرفية الأخرى، فآثره لا يتوقف عند موضوع الأسئلة فحسب، بل يتعلق بالقدرات المعرفية الأخرى، مما يؤثر سلبا على تفعيل هذه القدرات في العملية التعليمية بصورة مثمرة.

وإنطلاقا من النقاط السابقة يمكننا القول؛ أن أي نقص في كفاية المعلم المعرفية، لتفاصيل صياغة الأسئلة الفنية، سيؤدي إلى تفقيم صعوبات تعليم اللغة العربية، من خلال فشل المعلم في تفعيل معارفه، ونشاطاته في القاعة الدراسية، وبالتالي فشل الطالب في تعلم اللغة العربية وفشل تعليمها. فالعبء الأكبر في نجاح العملية التعليمية، يقع على عاتق المعلم، وقدرته على تفعيل كفاياته، ومعارفه بما يخدم تسهيل التعليم، بعيدا عن الصعوبة، والتعقيد.

٥. التطبيق الميداني

أعدت الباحثة أداة تطبيقية بعد الانتهاء من الدراسة النظرية وإتمام البحث في الأسلوب الفني لطرح الأسئلة لدراسة الواقع ومدى إدراك معلمين اللغة العربية للناطقين بغيرها لأهمية مهمة الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد أهم الممارسات الخاطئة والصحيحة التي يقوم بها المعلمون في ممارساتهم التعليمية، وتثبيت معايير الأسئلة الفنية في التعليم.

٥,١. أداة البحث

قامت الباحثة بإعداد استبيان للتحديد معايير الأسئلة الفنية في التعليم وكفاية معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من هذه المعايير ومدى اهتمامهم بأداء السؤال ضمن الممارسات الصحيحة والعلمية والمهنية في الجامعات التركية التي تدرس اللغة العربية بالدرجة الأولى، وصممت الباحثة الأداة لتقيس هذه المعايير وممارسات المعلمين في الحجرة الدراسية واهتمت الأداة بجوانب رئيسية هي:

١. تحديد مكانة السؤال في العملية التعليمية.
٢. تحديد الممارسات اللازمة توافرها عند طرح الأسئلة في العملية التعليمية.
٣. المعايير اللازم توافرها في الأسئلة لتصل درجة الفنية.
٤. مدى قدرة معلم اللغة العربية على التمييز بين أنواع الأسئلة وأثر ذلك على الكفاية المعرفية لمعلمي اللغة العربية.

تضمنت الأداة على ٦٢ فقرة، قسمت على ثلاثة محاور رئيسية هي : الأسئلة التعليمية، أسئلة الاختبارات اللغوية، الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأسلوب الفني لطرح الأسئلة. وقد اهتمت الباحثة بوضوح وسهولة الألفاظ المستخدمة في صياغة

البنود. وقد قامت الباحثة بإعداد فقرات الاستبيان ضمن توجيهها المشرف، وصححت بعض العبارات وفق آراء الأساتذة المحكمين، وتم استخدام مقياس ليكارت الخماسي كما يلي:

(١) موافق بشدة. (٢) موافق. (٣) محايد. (٤) غير موافق. (٥) غير موافق بشدة.

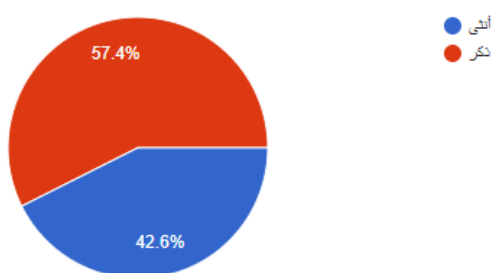
وقد تم التحقق من صدق الاستبيان وفق الخطوات العلمية المتعارف عليها ضمن أصول البحث العلمي.

٥,٢. تحليل مجتمع الدراسة

حددت الباحثة مجموعة من البنود التي تتناول طبيعة مجتمع الدراسة متمثلة بالجنس، والبلد، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، مكان العمل، ودراسة أثر كل عامل من هذه العوامل على نتائج الدراسة.

٥,٢,١. طبيعة مجتمع الدراسة

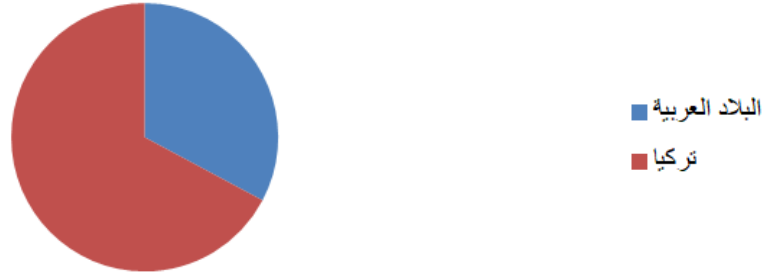
تضمنت الدراسة في مجتمعها كلا الجنسين من المعلمين والمعلمات، حيث بلغت نسبة المعلمين الذكور ٥٧,٤% بينما بلغت نسبة المعلمات ٤٢,٦%. عادة لا يؤثر هذا المؤشر على نتائج مثل أنواع هذه الدراسات نظرا لتساوي الممارسات بين المعلمين والمعلمات أثناء التخطيط للدرس وفي التنفيذ داخل الحجرة الدراسية.



رسم توضيحي ٢ طبيعة عينة الدراسة

٥,٢.٢. التوزيع الديموغرافي لمجتمع الدراسة

استهدفت الدراسة بشكل أساسي أن تكون العينة من المعلمين والمعلمات العاملين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا، ورأت الباحثة أن اشتراك الخبراء من مجموعة أخرى من البلاد يدعم الدراسة ويعزز نتائجها، لذلك فقد اشتملت الدراسة في قسمها الأكبر من العينة على المعلمين في تركيا حيث بلغت نسبة المشاركين من تركيا ٦٧,٢٢% وبلغت نسبة الخبراء من البلاد العربية نسبة ٣٢,٧٨% حيث شارك ٨ أساتذة من مصر و ٨ من سوريا وأستاذ من ليبيا وأستاذ من الكويت وأستاذين من الأردن. وهذا التوزيع يعطي الدراسة نتائج أكثر دقة من خلال ملازمة الواقع في العديد من الظروف والبيئات التعليمية المختلفة، فكل معلم يضيف خبرته وفق المتغيرات والظروف المختلفة التي تعرض لها المعلمون وفق بيئاتهم التعليمية.

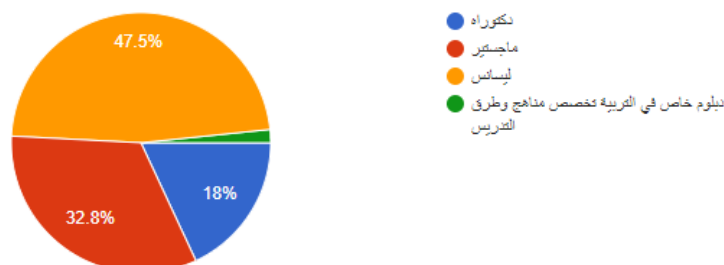


رسم توضيحي ٣ التوزيع الديموغرافي لمجتمع الدراسة

٥,٢.٣. المؤهل العلمي لمجتمع الدراسة

توزعت عينة الدراسة بين الأكاديميين المشاركين حيث بلغت نسبة المشاركين من أصحاب الدراسات العليا حيث كان ٥٠,٨% من المشاركين توزعوا بين ١٨% من الحاصلين على الدكتوراه و ٣٢,٨% من الحاصلين على الماجستير. إضافة إلى ٤٧,٥% من الحاصلين على درجة الليسانس. ٢,٧% من المشاركين كانوا قد حصلوا على دبلوم خاص في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس.

وبذلك امتازت العينة بالانحصار بأصحاب الشهادات والمتعلمين مما يعطي الدراسة دقة أكبر والنظر إلى الأمر من عدة آراء ووجهات نظر مختلفة، حيث إن مشاركة عدد كبير من الخبراء الحاصلين على درجة الدكتوراه تمثل الخبرة الكبيرة في هذا المجال وأهمية الآراء المطروحة.



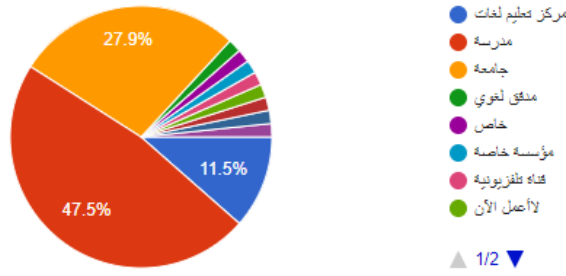
رسم توضيحي ٤ المؤهل العلمي لمجتمع الدراسة

٥,٢,٤. المؤسسات العلمية التي ينتمي إليها مجتمع الدراسة

اهتمت الدراسة بالتوجه إلى المعلمين الذين يعملون في الجامعات بشكل مباشر وأولي في الأهمية، حيث بلغت نسبة المشاركين الذين يعملون في الجامعات ٢٧,٩% إضافة إلى ٤٧,٥% من العاملين في المدارس، و ١١,٥% من العاملين في مركز لتعليم اللغات.

ويزيد هذا التنوع في أماكن العمل الدراسة أهمية بسبب عدة نقاط أهمها:

١. تنوع مستويات الطلبة الذي يتعامل معه المعلمون.
 ٢. التنوع في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.
 ٣. الاتجاهات والأهداف المختلفة للمتعلمين.
 ٤. اختلاف النمط وأساليب التعليم المستخدمة تبعاً لطبيعة المتعلمين.
- إن كل هذه المعطيات تعطي الآراء المطروحة في الدراسة تنوعاً واختلافاً فكل ينظر إلى تعليم اللغة العربية من زاوية مختلفة وتجربة متميزة عن تجارب الآخرين.



رسم توضيحي ٥ مكان عمل العينة

٥,٢,٥. الخبرة العملية لمجتمع الدراسة

تنوعت خبرات المعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث توزعت العينة ١٨% خبرة أكثر من عشر سنوات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ١٣,١% خبرة بين خمس وعشر سنوات في تعليم اللغة العربية، ٣٤,٤% خبرة بين ثلاث وخمس سنوات، ١٣,١% لديهم خبرة سنة واحدة في تعليم اللغة العربية، بينما تمثلت العينة التي لديها خبرة أقل من سنة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ٢١,٣% وبذلك فإن العينة اشتملت على نسبة عالية من الخبراء المتخصصين الذين يمتلكون خبرة طويلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مما يدعم نتائج الدراسة.



رسم توضيحي ٦ الخبرة العملية لعينة الدراسة

٥,٢,٦. الصدق الظاهري لأداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة ضمن إرشادات المشرف وتوجيهاته، ثم عرضت الدراسة على مجموعة من الأساتذة للتحكيم، حيث قام الأستاذ الدكتور مهدي العش أستاذ اللغويات التطبيقية واللغة العربية في جامعة سان دييغو، ومستشار معاون لشهادات الماجستير والدكتوراه في تدريس اللغة العربية والتربية اللغوية العصبية في جامعة دمشق، ومستشار المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية. ومدير برنامج اللغة العربية في جامعة ولاية أوهايو، ورئيس كرسي أبحاث في جامعة الملك سعود. بتحكيم الاستبيان وأخذت الباحثة بآراء الأستاذ وصححت العبارات والجمل وفق ملاحظاته.

وقام الأستاذ الدكتور محمد عبد الرؤوف الشيخ رئيس قسم المناهج وطريق التدريس في جامعة طنطا، وعميد كلية التربية في جامعة طنطا، بتحكيم الاستبيان وأخذت الباحثة بآراء الأستاذ وصححت العبارات والجمل وفق ملاحظاته.

كما قام الأستاذ محمد علي الخولي المحاضر في جامعة إسطنبول آيدن بتحكيم الاستبيان وأخذت الباحثة بآراء الأستاذ وصححت العبارات والجمل وفق ملاحظاته. وبذلك قامت الباحثة بإعداد الاستبيان وقياس صدقه الظاهري وطرحه على العينة المستبينة وأخذت الإجابات واستلام الردود.

٥,٣. صدق ثبات أداة الدراسة

٥,٣,١. الثبات عن طريق التجزئة النصفية

الثبات عن طريق التجزئة النصفية			
قيمة ألفا باستخدام معامل ألفا كرونباخ	الجزء الأول	Value	.915
		N of Items	31 ^a
	الجزء الثاني	Value	.898
		N of Items	31 ^b
	مجموع قيمة ألفا		62
الارتباط بين الجزئين			.682
معامل سبيرمان - براون	عن تساوي الطول		.811

عن عدم تساوي الطول	.811
معامل جيتمان للتجزئة النصفية	.811

جدول ١٥ الثبات عن طريق التجزئة النصفية

عدد العناصر	الانحراف	مقياس الإحصائية	
		المتوسط	التباين
31 ^a	17.84782	65.2951	318.545
31 ^b	16.97291	72.7705	288.080
62	31.93894	138.0656	1020.096

جدول ١٦ مقياس الإحصائية

قامت الباحثة بدراسة ثبات الدراسة عن طريق حساب معامل التجزئة النصفية وذلك بواسطة استخدام معامل جيتمان للتجزئة النصفية عن طريق التطبيق المعادلة التالية:

$$2 \left(1 - \frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{\sigma^2} \right)$$

وقد كانت النتيجة التي تم الحصول عليها ٠,٨١١ وهي نسبة ثبات جيدة.

٥,٣,٢. معامل ألفا كرونباخ للاستبيان

حالات الثبات

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
62	.943

جدول ١٧ معامل ألفا كرونباخ

كما تم قياس نسبة الثبات في الاستبيان عن طريق معامل ألفا كرونباخ وقد كانت نسبة الثبات وفقا للمعامل المذكور سابقا ٠,٩٤٣ وهي نسبة عالية ومناسبة لاعتماد الاستبيان في الدراسات العلمية.

حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ لكل فقرة

معامل ألفا كرونباخ في حال حذف الفقرة	معامل التمييز لكل فقرة	مقياس التبيين في حال حذف الفقرة	مقياس المتوسط في حال حذف الفقرة	رقم الفقرة
.942	.419	983.477	135.9180	VAR00001
.942	.464	992.249	136.5738	VAR00002
.941	.523	983.946	136.2295	VAR00003
.942	.459	985.466	136.0328	VAR00004
.941	.546	982.423	135.9016	VAR00005
.942	.475	988.613	136.2295	VAR00006
.942	.506	991.143	136.0820	VAR00007
.941	.544	985.805	136.3770	VAR00008
.944	.078	1012.490	134.9016	VAR00009
.941	.594	982.630	136.2623	VAR00010
.940	.702	970.846	136.2295	VAR00011
.942	.436	988.862	136.0656	VAR00012
.941	.556	975.616	135.8689	VAR00013
.941	.510	987.806	136.1639	VAR00014
.941	.524	982.813	136.2295	VAR00015
.943	.230	998.485	135.3115	VAR00016
.941	.519	989.863	135.6557	VAR00017
.942	.397	985.413	135.7705	VAR00018
.944	.085	1010.004	135.2131	VAR00019
.941	.643	977.250	136.0164	VAR00020
.941	.607	978.616	136.1311	VAR00021
.941	.597	981.516	135.9836	VAR00022
.941	.584	987.451	136.3115	VAR00023
.941	.698	980.971	136.2787	VAR00024
.941	.652	977.981	136.0492	VAR00025
.943	.205	1002.846	134.7705	VAR00026
.943	.200	1001.980	135.7705	VAR00027
.941	.598	985.067	136.0000	VAR00028
.940	.744	976.704	136.2787	VAR00029
.942	.499	988.561	136.1967	VAR00030
.942	.503	991.929	135.9344	VAR00031
.943	.294	998.204	135.2787	VAR00032
.942	.332	994.517	135.1803	VAR00033
.941	.721	981.451	136.4426	VAR00034
.944	.055	1013.838	135.2787	VAR00035

VAR00036	135.1639	1007.173	.146	.943
VAR00037	135.5246	993.287	.338	.942
VAR00038	136.2787	981.104	.666	.941
VAR00039	135.5738	997.949	.275	.943
VAR00040	135.9836	985.983	.491	.942
VAR00041	135.5410	989.919	.423	.942
VAR00042	135.6393	985.868	.457	.942
VAR00043	136.2951	977.811	.720	.941
VAR00044	135.4098	1005.379	.170	.943
VAR00045	134.9508	1005.681	.137	.944
VAR00046	134.7213	1025.371	-.084-	.945
VAR00047	135.6066	1012.076	.109	.943
VAR00048	136.2295	990.280	.565	.941
VAR00049	136.1475	974.695	.733	.940
VAR00050	136.3607	988.434	.468	.942
VAR00051	135.8525	972.928	.635	.941
VAR00052	135.7377	988.263	.511	.941
VAR00053	135.6885	982.818	.532	.941
VAR00054	135.8689	985.483	.592	.941
VAR00055	136.0164	978.750	.619	.941
VAR00056	136.0492	972.614	.727	.940
VAR00057	136.1967	982.227	.641	.941
VAR00058	136.0984	976.657	.636	.941
VAR00059	135.7541	981.755	.501	.941
VAR00060	135.5082	976.154	.545	.941
VAR00061	135.4098	984.346	.489	.942
VAR00062	135.4754	979.920	.508	.941

جدول ١٨ حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ لكل فقرة

وعند حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ لكل فقرة توضح أنه لا يوجد أي بند من الممكن أن يحذف لرفع هذه النسبة وعند حذف أي بند من البنود ستبقى النسبة في ذات الحدود أو بتغير بسيط غير مؤثر، لذلك لم يتم حذف أي بند من بنود الاستبيان وتم اثباتها جميعاً. وهذا يدعم قوة البنود المعدة في الاستبيان ويوضح الصدق الكبير والمتساوي لكل فقرات وبنود الاستبيان في كافة المحاور.

معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبيان

		الكل	المحور ١	المحور ٢	المحور ٣
الكل	ارتباط بيرسون	1	.868**	.914**	.902**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	61	61	61	61
المحور ١	ارتباط بيرسون	.868**	1	.696**	.627**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	61	61	61	61
المحور ٢	ارتباط بيرسون	.914**	.696**	1	.781**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	61	61	61	61
المحور ٣	ارتباط بيرسون	.902**	.627**	.781**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	61	61	61	61

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول ١٩ معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبيان

بعد دراسة الجدول السابق نلاحظ أن العلاقة بين المحاور طردية وذات دلالات إحصائية عالية جداً أقل من ٠,٠٠١ ويلاحظ أن المحورين الثاني والثالث هما الأقوى ارتباطاً أما المحورين الأول والثالث فهما الأقل ارتباطاً.

٥,٣,٣. نتائج الاستبيان

١. المحور الأول:

تناول المحور الأول الأسئلة التعليمية ضمن ٢٦ بندا تضمنت البنود تحديد أهمية الأسئلة في العملية التعليمية، والإجراءات والممارسات الصحيحة التي يجب أن تتمثل في أفعال معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أثناء استخدامه للأسئلة. إضافة إلى المواصفات الفنية اللازم توافرها في الأسئلة التعليمية لتؤدي وظيفتها وكانت النتائج وفق التالي:

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	البند	
9	42.95082	1.31618	2.147541	البدء بتعليم الأسئلة منذ اليوم الأول يعتبر الأداة الطبيعية لتعلم اللغة العربية للساطقين بغيرها.	1
26	29.83607	0.916567918	1.491803	طرح الأسئلة الفعالة يسهم في تطوير أداء المتعلمين.	2
18	36.72131	1.058615363	1.836066	تصميم الأسئلة يساعد في تحديد ساحات الاهتمام.	3
12	40.65574	1.14472723	2.032787	تصمم الأسئلة يساعد في تحديد رغبات التعليم.	4
8	43.27869	1.058615363	2.163934	وضع الهدف الأساسي للتعلم أمام نصب عين المتلقي يتم من خلال الأسئلة.	5
19	36.72131	1.011091406	1.836066	قوة الأسئلة تكمن في كونها مفتاحا لذهن المتلقي ليلتقط اللغة التقاطا ناضجا ويفهمها ويسترجعها.	6
16	39.67213	0.877623529	1.983607	استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا يحسن قدرة التأكيد على النقاط الهامة عند المتلقي.	7
25	33.77049	0.967352032	1.688525	استعمال الأسئلة يثير أفكار المتلقي ويكشف له المعلومات المتعلقة بالسياق.	8
2	63.27869	1.217095816	3.163934	الابتعاد عن استخدام الأسئلة في الافتراضات والاقتراحات وحل المشكلات العملية لأن السؤال هو مشكلة في حد ذاته.	9
22	36.06557	0.972063415	1.803279	جعل الأسئلة أداة تنشيط لذهن المتلقي وأداة لخلق الجو الطبيعي للتعلم والتعليم يعتبر ضرورة في تعليم اللغات الأجنبية.	10
21	36.72131	1.089146573	1.836066	استعمال السؤال الجيد يحول المتلقي الخامل لغويا إلى متلقٍ متفاعل.	11

15	40	1.086428953	2	السؤال ذو النوعية الجيدة هو الذي يغطي الجانب النظري والتطبيقي للموضوع المدروس بدقة.	12
7	43.93443	1.225677091	2.196721	إدراك جودة السؤال تتحقق من خلال ردود فعل المتلقي.	13
17	38.03279	0.970126205	1.901639	إيصال المعلومات المطلوبة يتم بأسرع وقت وأفضل شكل باستخدام الأسئلة المناسبة للموقف التعليمي.	14
20	36.72131	1.089146573	1.836066	السؤال بصياغة غير مناسبة ينفر المتلقي من التعلم.	15
4	55.08197	1.350843546	2.754098	الابتعاد تماما عن الأسئلة التي لم يُجهز لها مسبقا عند تحضير الدرس يعتبر أمرا لازما لنجاح الدرس.	16
5	48.19672	0.89400644	2.409836	تنظيم الانتقال بين أجزاء الدرس في العملية التعليمية يتم من خلال الأسئلة.	17
6	45.90164	1.310040198	2.295082	تحديد وقت خاص بالأسئلة خلال الدرس يسهل استغلال الوقت بشكل جيد.	18
3	57.04918	1.458002964	2.852459	تحديد المتلقي المحيى على السؤال قبل طرحه على المجموعة يزيد انتباههم.	19
11	40.98361	1.031094111	2.04918	إعطاء كل ما يحتاجه المتلقي من الوقت للإجابة عن السؤال القائم على عمليات التفكير العليا يسهل الإجابة على المتلقي.	20
14	38.68852	1.053780897	1.934426	تكرار طرح الأسئلة عندما يطلب المتلقي ذلك يساعده في الإجابة الصحيحة.	21
10	41.63934	0.996635026	2.081967	الاهتمام بصيغة جادة عند طرح السؤال والطلب من المتلقي الإجابة بذات الأسلوب يمنع الاستهتار.	22
23	35.08197	0.861864881	1.754098	الاهتمام بالجوانب العقلية عند طرح	23

				السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.	
24	35.7377	0.870552003	1.786885	الاهتمام بالجوانب المهارية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.	24
13	40.32787	0.999865618	2.016393	الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.	25
1	65.90164	1.205782003	3.295082	تعليميا الأسئلة الصعبة جدا والسهلة جدا تعتبر سبب تنمية مهارات المتلقي اللغوية.	26

جدول ٢٠ نتائج المحور الأول

ومن خلال تحليل البيانات في المحور الأول من الاستبيان تبين أن من أهم الإجراءات التي يجب أن يتبعها المعلم في أثناء إعداد الأسئلة التعليمية هي مستوى الأسئلة التي يطرحها من حيث القوة والضعف، إضافة إلى تحديد محتوى الأسئلة بما يكون ضابطا للإجابة، والتأكيد على محتوى الإعداد والتحضير المسبق للأسئلة وتم تأكيد أهمية الأسئلة التعليمية ومدى قدرتها على ضبط الانتقال بين أجزاء الدرس وقيامها بالوظائف التعليمية المختلفة. كما أن أهمية ردود أفعال المتلقين في تحديد جودة السؤال كان من بين البنود العشرة الأولى في الأهمية فتميز الأسئلة التعليمية المتعلقة بطبيعة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وجاء أيضا البند المتعلق بالبدء بتعليم اللغة الأسئلة منذ اليوم الأول ضمن البنود الأولى أهمية، وهذا يدعم أهمية الأسئلة في العملية التعليمية. وبذلك يمكننا تحديد معايير الأسئلة التعليمية والاختبارية الفنية وضبط هذه المعايير وفق الأهمية والوظيفة والتدرج وفق القائمة التي ستدرج ضمن نتائج البحث.

٢. المحور الثاني:

تناول المحور الثاني أسئلة الاختبارات، وجاء في ١٨ بندا، هدف المحور إلى تثبيت إجراءات صياغة الأسئلة وقتا ومضمونا وصياغة وأهدافا. وتحديد أهم المواصفات الواجب توافرها في

أسئلة الاختبارات لتؤدي مهمتها بشكل مثمر يحقق وظائفها التعليمية والقياسية بصورة مبسطة بعيدة عن التعقيد وجاءت نتائج البحث وفق التالي:

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	البند	
10	45.90164	1.284769065	2.295082	إعداد أسئلة الاختبار يكون أثناء مرحلة التدريس وليس قبل الامتحان.	1
13	41.31148	0.90297963	2.065574	استخدام أسئلة الاختبارات يعتبر مقياساً جيداً لنسبة التوافق بين كم وكيف المدخلات إلى المخرجات الناتجة.	2
15	35.7377	0.907432951	1.786885	نجاح الطرق الإحصائية المناسبة التي تحقق موضوعية وعدالة وصلاحيّة وثبات الاختبارات يبدأ من وضع الأسئلة المناسبة.	3
14	37.37705	0.966240133	1.868852	اعتبار فهم الطالب للسؤال هدفاً في حد ذاته وجزءاً من الإجابة عليه دون أي شرح خلال الاختبار.	4
11	42.62295	0.85842803	2.131148	تقييم محتوى الإجابات المقارنة بالقبول في أسئلة الاختبار يحقق مرونة الاختبار.	5
3	55.7377	1.103121563	2.786885	الابتعاد قدر الإمكان عن الأسئلة ذات الإثارة والتشويق عند صياغة أسئلة الاختبار يحدد الإجابات بدقة أكبر.	6
2	57.70492	1.146603833	2.885246	ترك الأسئلة دون إطار محدد للإجابة يعطي المتلقي حرية التعبير في تقديم الإجابات الصحيحة.	7
18	32.45902	0.833006296	1.622951	ارتباط السؤال بنوع المهارة اللغوية يقيس درجة اتقانها بدقة.	8
4	55.7377	1.294563083	2.786885	الهدف من أسئلة المحادثة قياس قدرة المتلقي على استخدام اللغة لأغراض تواصلية فقط.	9
1	58.03279	1.224141292	2.901639	صياغة أسئلة تقيس مدى تحقيق المتلقي لأهداف المستوى الذي وصل إليه دون التطرق للمستوى الأدنى.	10
6	50.81967	1.181465754	2.540984	الاهتمام بالأطر المرجعية العالمية (الأمريكي والأوروبي والكندي) يحدد محتوى وأهداف الاختبار.	11
16	35.7377	0.907432951	1.786885	التنبؤ خلال التدريس بنقاط الضعف عند المتلقي ووضع الأسئلة بطريقة تحدد نقاط الضعف تلك بدقة يؤدي إلى تلافيها.	12
8	49.83607	1.182147959	2.491803	الاقتصار على أسئلة المعرفة في المستوى المبتدئ	13

				والإكثار من أسئلة التقييم في المستوى المتقدم يجعل الاختبار متناسبا مع مستوى الطالب اللغوي.	
12	41.63934	1.060390926	2.081967	استخدام الأسئلة ذات الإجابات بنعم أو لا في المستويات الأولى أحيانا يسهل التواصل مع المتلقي	14
7	50.4918	1.080475872	2.52459	تفضيل الأسئلة الموضوعية في إعداد الاختبارات يحقق العدالة بين الطلاب.	15
9	48.52459	1.137426148	2.42623	تفضيل الأسئلة المقالية في إعداد الاختبارات اللغوية يقيس بدقة القدرات اللغوية.	16
17	35.40984	0.912453774	1.770492	التنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية عند إعداد الاختبارات اللغوية يعطي قياسا دقيقا.	17
5	53.11475	1.213114754	2.655738	الاهتمام بانعدام المؤشرات على الإجابة في صيغة السؤال أو في أسئلة أخرى.	18

جدول ٢١ نتائج المحور الثاني

من خلال تحليل نتائج المحور الثاني تبينت أهمية العلاقة بين صياغة الأسئلة في الاختبارات والمستوى اللغوي الذي تقيسه، حيث جاء هذا البند في المرتبة الأولى وبذلك فإن المحتوى الذي تقيسه الأسئلة لا بد أن يندرج ضمن المستوى المحدد للاختبار بصورة مباشرة وأن يقاس المستوى الأدنى بصورة غير مباشرة لضمان استمرارية المعرفة المكتسبة والتأكد من عدم ضياعها.

إن من أهم النقاط التي وردت في المراتب الأولى أهمية الأطر المرجعية وهذا يدعم أهمية العمل على وضع إطار مرجعي عالمي موحد للغة العربية يحدد محتوى الاختبارات بدقة ويسهل عملية صياغة الأسئلة وجعلها عملية علمية قائمة على الأسس مما يسهل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. كما تم تثبيت معايير أسئلة الاختبارات التي ستدرج ضمن قائمة المعايير.

٣. المحور الثالث:

تمثلت بنود المحور الثالث في ١٨ بندا، وقد هدف البحث إلى تحديد أثر الأسلوب الفني في صياغة الأسئلة على الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية، إضافة إلى قياس مدى قدرة المعلمين على تصنيف الأسئلة ضمن مستويات التصنيفات العلمية للأسئلة وكانت النتائج وفق التالي:

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	البند	
2	62.29508	1.415353291	3.114754	الصياغة الناجحة للأسئلة تعتمد على الإلمام المعرفي بالمادة المدروسة فقط.	1
1	66.88525	1.266015382	3.344262	الهدف من إجراء الاختبارات قياس مستوى المتلقي لغويا فقط.	2
6	49.18033	1.001208622	2.459016	طرح السؤال لأفكار غير متوقعة سابقا بشكل صحيح وواضح أثناء الدرس ينتج عن المدخلات المعرفية الشاملة والكافية.	3
17	36.72131	0.813418769	1.836066	القدرة على صياغة الأسئلة تحقق الطلاقة والتتابع والترابط في الأفكار خلال الدرس أو الاختبار الشفهي لدى المعلم.	4
15	38.36066	0.963175792	1.918033	تحقيق إثارة النشاط العقلي المعرفي عند المتلقي يتحقق من خلال الأسئلة التي يطرحها المعلم.	5
18	34.09836	1.029790084	1.704918	النقص في قدرة المعلم على إعداد أسئلة الاختبارات يعتبر نقصا في كفاية المعلم المعرفية وفق المعايير العالمية.	6
10	44.2623	1.146838192	2.213115	بناء الأسئلة يعتمد على معرفة مستويات تصنيف بلوم والقدرة على التمييز بينها.	7
8	46.55738	0.953360088	2.327869	اعتبار أسئلة الربط من أسئلة مستوى المعرفة في تصنيف بلوم.	8
7	47.54098	1.073739206	2.377049	اعتبار أسئلة الترتيب من أسئلة مستوى التطبيق في تصنيف بلوم.	9
11	43.93443	0.902086327	2.196721	اعتبار السؤال عن الكلمة الجوهرية من أسئلة مستوى التحليل في تصنيف بلوم.	10
12	40.98361	1.031094111	2.04918	اعتبار السؤال عن تقديم الأمثلة حول فكرة ما من أسئلة الفهم.	11
13	40.32787	1.016128998	2.016393	اعتبار أسئلة حل مشكلة ما من أسئلة التطبيق.	12
16	37.37705	0.913925237	1.868852	اعتبار أسئلة تحديد المتناقضات من أسئلة التحليل.	13
14	39.34426	1.055309963	1.967213	اعتبار أسئلة السؤال عن الأسباب من	14

				أسئلة الفهم.	4
9	46.22951	1.167047327	2.311475	اعتبار أسئلة تقديم الاقتراحات حول موضوع ما من أسئلة التركيب.	1 5
5	51.14754	1.23506939	2.557377	اعتبار أسئلة التنبؤ من أسئلة التقييم.	1 6
3	53.11475	1.114512992	2.655738	اعتبار أسئلة وصف المشاعر من أسئلة التقييم.	1 7
4	51.80328	1.206227681	2.590164	اعتبار أسئلة الدفاع عن موقف حول موضوع ما من أسئلة التركيب.	1 8

جدول ٢٢ نتائج المحور الثالث

جاءت نتائج المحور الثالث لتؤكد الأثر الكبير للأسلوب الفني لصياغة الأسئلة في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية، كما أكدت النتائج النقص في الكفاية المعرفية لمعلمي اللغة العربية من الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة مما يدعم أهمية البحث وضرورة إعداد دورات تدريبية تهتم بصياغة الأسئلة كأمر أساسي وليس كجزء من الدورات الخاصة بالاختبارات.

٥,٤. تحليل محاور الاستبيان وبنوده

قامت الباحثة بإعداد الاستبيان في ثلاثة محاور أساسية، كل واحد يتناول موضوع الأسئلة من جانب أساسي من الجوانب التي وردت في الجانب النظري للرسالة، وكانت تلك المحاور:

١. الأسئلة التعليمية.

٢. أسئلة الاختبارات اللغوية

٣. الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية من أسلوب الأسئلة.

وفي ما يأتي تحليل لهذه البنود وفقاً للترتيب الذي طرحت فيه على العينة

٥,٤,١. الأسئلة التعليمية

تهدف من هذا المحور في الدرجة الأولى تثبيت مكانة الأسئلة في العملية التعليمية، وأن السؤال في يحمل في الدرجة الأولى مهام تعليمية قبل أن يحمل مهاماً اختبارية، وتحديد

الممارسات الواجب على المعلم القيام بها لتحويل السؤال من مجرد أداة تعليمية عادية إلى سؤال فني يُوّتي نتائجها التعليمية المثمرة. وتحديد أهم المعايير الواجب توافرها في السؤال التعليمي ليكون سؤالاً فنياً صياغياً وأدائياً.

١. البدء بتعليم الأسئلة منذ اليوم الأول يعتبر الأداة الطبيعية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

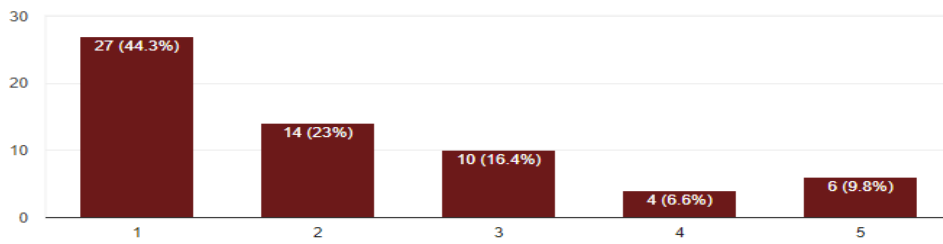
بلغ عدد الموافقين بشدة على هذا البند ٤٤,٣% وعدد الموافقين ٢٣% أي أن أكثر من ٦٧% يوافقون على أهمية السؤال كأداة تعليمية تماشى الطبيعة والفطرة التي يتعلم بها الإنسان لغته الأم وكل الأشياء من حوله. ومن هذا يمكننا استنتاج مايلي:

أ. السؤال أداة طبيعية فطرية يمكننا استخدامها في تعليم اللغات الأجنبية بطريقة مثمرة.

ب. للسؤال أولوية في تعليم اللغات الأجنبية لتحقيق التواصل المبدئي بين الطالب والمعلم.

ج. السؤال هو الأداة التي تحقق التوافق بين عقل الطالب الباطن وعقله الظاهر، مما يمنع حالة الصراع بينهما.

وقد أجاب ١٦,٤% بمحايد إضافة إلى ٦,٦% غير موافق و ٩,٨% غير موافق بشدة، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بطريقة نظر المعلمين إلى الأسئلة التي يستخدمونها ومكانتها في العملية التعليمية والتركيز على دورها الأساسي لتحقيق الغرض المرجو منها بصورة مثمرة.



رسم توضيحي ١٧ البدء بتعليم الأسئلة منذ اليوم الأول يعتبر الأداة الطبيعية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. طرح الأسئلة الفعّالة يساهم في تطوير أداء المتعلمين.

أجاب ٧٢,١% بموافق بشدة و ١٣,١% بموافق أي أن أكثر من ٨٥% وافقوا على هذا البند ومن هذه النسبة العالية يمكننا استنتاج مايلي:

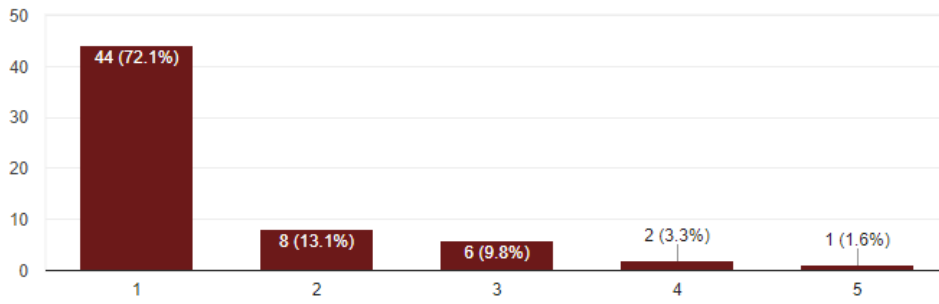
أ. دور الأسئلة الأساسي في العملية التعليمية وأثرها على أداء المعلمين.

ب. دور الأسئلة في تطوير أداء المتعلمين.

ج. الأسئلة التي تسهم في تطوير أداء المتعلمين هي أسئلة بمواصفات خاصة.

د. الأسئلة العادية التي لم يخطط لها بشكل مناسب ولم تطرح بطريقة مثيرة لا تؤدي الغرض المطلوب منها.

وقد أجاب ٩,٨% بمحايد و ٣,٣% غير موافق و ١,٦% غير موافق بشدة، كما هو موضح في الشكل (٨) وهذه النسبة تعتبر بسيطة، رغم ذلك يمكننا الاهتمام بزيادة وعي المعلمين تجاه الأسئلة التي يطرحها في العملية التعليمية.



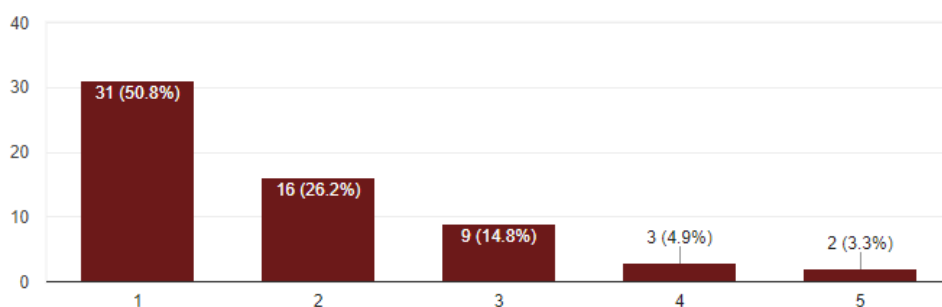
رسم توضيحي ٨ طرح الأسئلة الفعالة يسهم في تطوير أداء المتعلمين.

٣. تصميم الأسئلة يساعد في تحديد ساحات الاهتمام

بلغ عدد الذين أجابوا موافق بشدة ٥٠,٨% والذين أجابوا موافق ٢٦,٢% وهذا يؤكد على أن إعداد الأسئلة لا بد أن يكون وفق آلية معينة تساهم في تحديد ساحات الاهتمام لدى الطالب. وتأكيد مهمة الأسئلة المرتبطة بتحديد اهتمامات الطلاب تجاه الدرس الذي يدرسه ومقدرة السؤال على توجيه اهتمامات الطلاب إلى مواضيع يريدها المعلم إذا صمم ليخدم هذا الهدف، وعدم قدرته على القيام بهذه المهمة ومن الممكن أن يكون عاملاً مشتركاً لأفكار الطالب إذا صمم بشكل عشوائي.

كما أجاب ١٤,٨% بمحايد و ٤,٩% غير موافق و ٣,٣% غير موافق بشدة، مما يبين أن هناك مجموعة من المعلمين الذين لا يهتمون بتحديد اهتمامات الطلاب تجاه ما يتعلمونه،

ولا يركزون على تنمية وتعزيز اهتمامات الطلاب وتوضح ما هو مهم وما هو أهم، ولا يستخدمون أسئلتهم لتحقيق هذه الأهداف.



رسم توضيحي ٨ تصميم الأسئلة يساعد في تحديد ساحات الاهتمام.

٤. تصميم الأسئلة يساعد في تحديد رغبات التعليم.

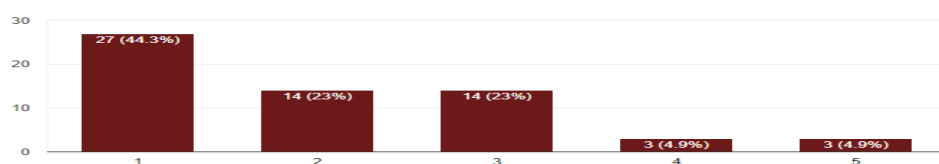
أجاب ٤٤,٣% بموافق بشدة و ٢٣% بموافق على هذا البند إن أكثر من ٦٥% من المعلمين يهتمون بالربط بين الجانب المعرفي والجانب العاطفي للطالب تجاه المادة التي يتعلمونها، ويدركون أهمية السؤال في تعزيز وتنمية هذا الجانب. ومن ذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. يرغب الطالب بالبحث عن جواب للأسئلة التي تطرق في باله.

ب. ربط السؤال المطروح بالمادة المدروسة يعزز الرغبة في التعلم من خلال الإجابة على السؤال.

ج. نظرا لأهمية السؤال في تحفيز الرغبة للتعلم، لا بد للمعلم من مراعاة هذا الجانب خلال صياغة وتصميم سؤاله.

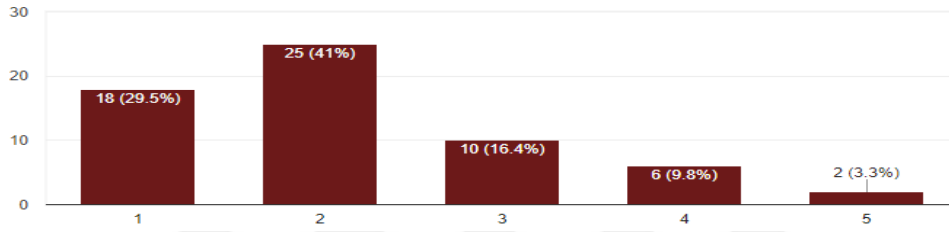
كما أجاب ٢٣% بمحايد و ٤,٩% بغير موافق و ٤,٩% بغير موافق بشدة، يدل على أن بعض المعلمين لا يمتلكون موقفا تجاه الأسئلة التي يستخدمونها ولا يولون الجانب النفسي وتنمية الرغبة عند الطلاب لما يتعلمونه وبذلك يفقدون التعليم روح المتعة والحيوية على الرغم من أننا لا ننكر أن هذه النسبة ليست بعالية جدا.



رسم توضيحي ٩ تصمم الأسئلة يساعد في تحديد رغبات التعليم.

٥. وضع الهدف الأساسي للتعلم أمام نصب عين المتلقي يتم من خلال الأسئلة.

بلغ عدد الموافقين بشدة على هذا البند ٢٩,٥% وعدد الموافقين ٤١% أي ما يزيد على ٧٠% يدركون أهمية استخدام الأسئلة لتنفيذ الأهداف ولتحويل الهدف من مجرد قضية نظرية إلى أمر ملموس عمليا في ذهن الطالب، وأن أفضل طريقة لصياغة الأهداف يكون من خلال السؤال، كما أجاب ١٦,٤% محايدا و ٩,٨% بغير موافق و ٣,٣% غير موافق بشدة.



رسم توضيحي ١٠ وضع الهدف الأساسي للتعلم أمام نصب عين المتلقي يتم من خلال الأسئلة.

٦. قوة الأسئلة تكمن في كونها مفتاحا لذهن المتلقي ليلتقط اللغة التقاطا ناضجا ويفهمها ويسترجعها.

وصل عدد الموافقين بشدة على هذا البند ٤٤,٤% والموافقين ٤١% أي أكثر من ٨٥% يؤيدون هذا البند، ومن هذا يمكننا استنتاج مايلي:

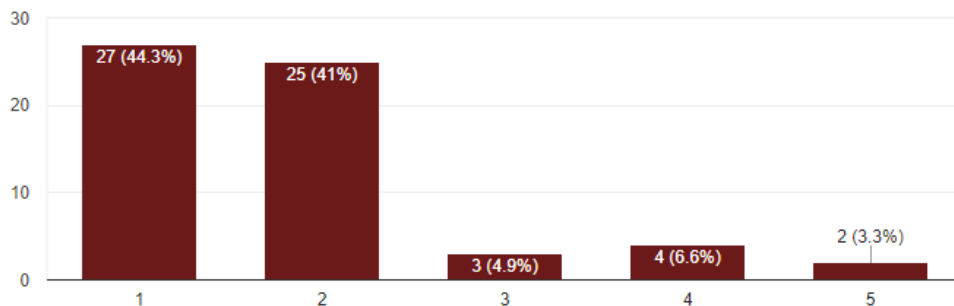
أ. قوة السؤال تنبع من أثره الكبير في ذهن المتلقي، حيث يجعل ذهن مستعدا للتعلم.

ب. يقوم السؤال القوي بتوصيل اللغة إلى الطالب ليلتقطها بصورة ناضجة.

ج. يساعد السؤال القوي في عملية فهم اللغة وإدراك الأشياء المطلوبة منه.

د. يؤدي السؤال القوي مهمة التغذية الراجعة لغويا فمن خلاله يحافظ الطالب على ماتم تعلمه مسبقا ويتجنب بذلك الوقوع في النسيان.

وقد أجاب على هذا البند بمحايد ٤,٩% وغير موافق ٦,٦% وغير موافق ب شدة ٣,٣% وتعتبر هذه النسبة قليلة بحيث أنها لا تؤثر على نتائج هذا البند ولا تغير منها.



رسم توضيحي ١١ قوة الأسئلة تكمن في كونها مفتاحاً لذهن المتلقي ليلتقط اللغة التقاطاً واضحاً ويفهمها ويسترجعها.

٧. استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا يحسن قدرة التأكيد على النقاط الهامة عند المتلقي.

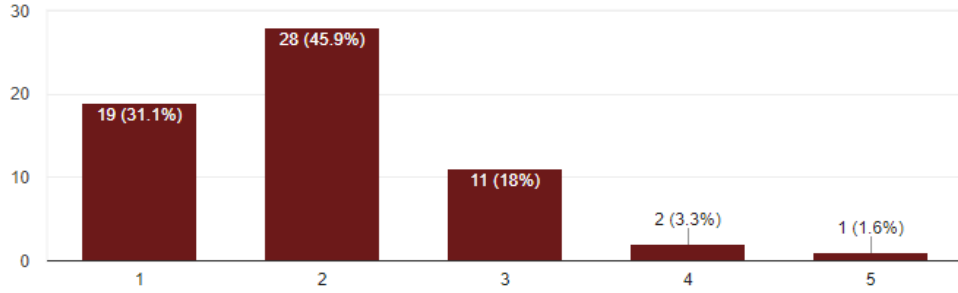
أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٣١,١% وبموافق ٤٥,٩% أي أن أكثر من ٧٦% يوافقون على أهمية أسئلة عمليات التفكير العليا ومن هذا نستنتج: أ. استخدام الأسئلة لا يجب أن يقتصر على عمليات التفكير الدنيا في تعليم اللغات الأجنبية.

ب. التحليل والتركيب والتقييم الذي يمارسه الطالب من خلال البحث عن الإجابات لأسئلة التفكير العليا تجعله يدرك النقاط الهامة في اللغة فيتعلمها بإتقان أكبر.

ج. استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا لتعليم ناجح للغات الأجنبية بنسبة أكبر من أسئلة عمليات التفكير الدنيا.

د. الأسئلة الفنية هي التي تهتم بعمليات التفكير العليا في التعليم.

وقد أجاب على هذا البند ١٨% بمحايد و ٣,٣% بغير موافق و ١,٦% بغير موافق بشدة، وهذا يدعم أهمية التوعية بالربط بين السؤال والتفكير ومدى فائدة هذه العمليات العقلية العليا في تثبيت التعليم والخروج عن النمطية في النظر إلى السؤال بأنه ذو مهام محددة في استرجاع ماتم تعلمه فقط أو في الاختبارات، وتعزيز الجانب التعليمي والاجتماعي للسؤال.

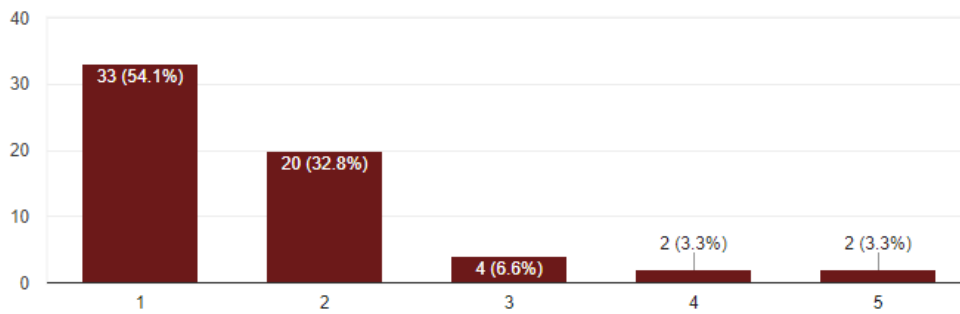


رسم توضيحي ١٢ استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا يحسن قدرة التأكيد على النقاط الهامة عند المتلقي .

٨. استعمال الأسئلة يثير أفكار المتلقي ويكشف له المعلومات المتعلقة بالسياق.

وصل عدد الموافقين بشدة على هذا البند ٥٤,١% بينما عدد الموافقين ٣٢,٨% أي أن أكثر من ٨٦% أيدوا هذا البند مما يجعلنا نقرر أن التسلسل المنطقي الذي يطرح به المعلم الأسئلة في الغرفة الصفية وأثناء التعليم يوضح السياق الذي يتعلمه بطريقة منظمة يتم تخزينها بصورة مثمرة في عقل الطالب ويركز كل سؤال على فكرة رئيسية والأفكار الجزئية المهمة، وبهذه الحالة يدوم التعليم الذي قدم إلى الطالب في عقله لوقت أطول وبجهد أقل وفائدة أكبر من عرض الأفكار الرئيسية بشكل مباشر من خلال الإلقاء، الذي يجعل التعلم يتفلسف من عقل الطالب مباشرة، ويجعل الطالب بحاجة إلى جهد للاحتفاظ بالذي تعلمه. فتسلسل الأسئلة المنطقي في الدرس والذي يحدد سياق المعلومات هو ما يتصف به الاستعمال الفني للأسئلة التعليمية.

وقد أجاب ٦,٦% بمحايد و ٣,٣% بغير موافق و ٣,٣% بغير موافق بشدة، وهذه نسبة قليلة لا تؤثر في نتائج البند، ويمكننا القول إنه من الضروري تفعيل الأسئلة خلال الدرس لتوضيح سياقه والعمل على تثبيت هذه المهمة للأسئلة بشكل رئيسي.

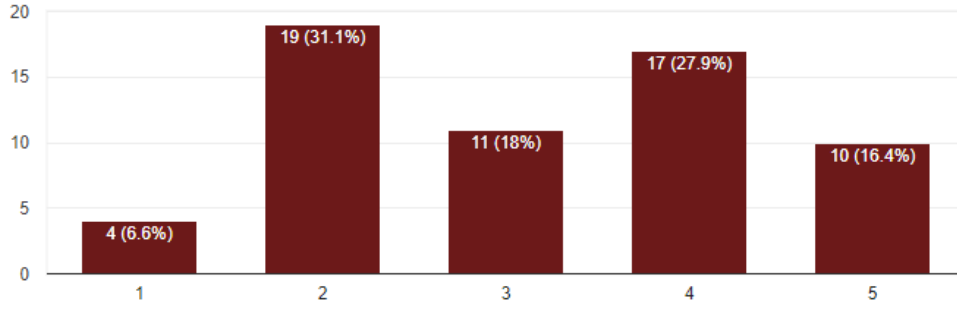


رسم توضيحي ١٢ استعمال الأسئلة يثير أفكار المتلقي ويكشف له المعلومات المتعلقة بالسياق.

٩. الابتعاد عن استخدام الأسئلة في الافتراضات والاقتراحات وحل المشكلات العملية لأن السؤال هو مشكلة في حد ذاته.

يهدف هذا البند إلى قياس مدى القدرة على استخدام الأسئلة بطريقة مناسبة في العملية التعليمية، وتحديد نظرة المعلمين للسؤال إن يعتبر مشكلة في حد ذاته أم أنه يساعد على حل المشكلات والمجهود لتحديد الافتراضات والاقتراحات والدراسة العملية بشكل عام.

وقد تمثلت الإجابات على هذا البند بالنسب التالية، حيث أجاب بموافق بشدة ٦,٦% وبموافق ٣١,٣% وبمحايد ١٨% وغير موافق ٢٧,٩% وغير موافق بشدة ١٦,٤% حيث كانت النسب متقاربة بين مجموعي الموافق بشدة والموافق وغير الموافق بشدة وغير الموافق وهذا يؤكد غموض قضية السؤال في ذهن الكثير من المعلمين ويدعم أهمية البحث ويبرهن ضرورة الاهتمام به، حيث توضح أن السؤال في العملية التعليمية لا يستخدم من قبل المعلمين بصورة متزنة وراسخة، فالسؤال في حقيقة الأمر هو المجهود لحل المشكلات العملية والقدرة على الإجابة على الأسئلة التي يقع أمامها الطالب عند مواجهته لأي من القضايا أو المشاكل التعليمية العملية يعتبر مفتاح حل المشكلة وتحقيق التعلم ولا يمكننا بذلك اعتبار السؤال مشكلة في حد ذاته وإنما على العكس هو المساعد الأفضل لى حل المشكلات ومن هنا يحتاج المعلمون إلى الانتباه والتوعية في ضرورة معرفة مكانة السؤال في العملية التعليمية.

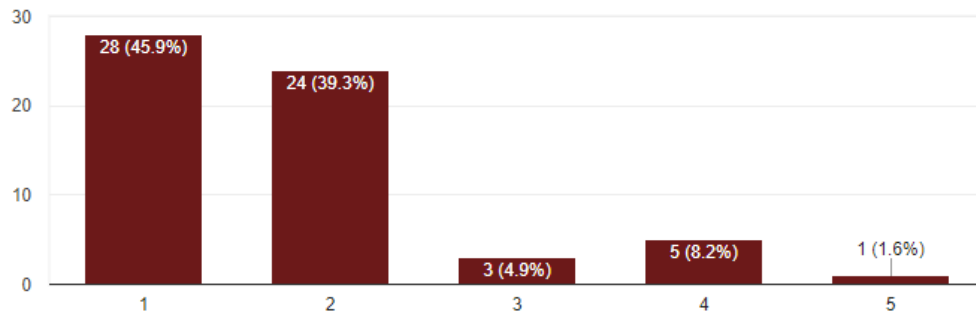


رسم توضيحي ١٣ الابتعاد عن استخدام الأسئلة في الافتراضات والاقتراحات وحل المشكلات العملية لأن السؤال هو مشكلة في حد ذاته.

١٠. جعل الأسئلة أداة تنشيط لذهن المتلقي وأداة لخلق الجو الطبيعي للتعليم والتعلم يعتبر ضرورة في تعليم اللغات الأجنبية.

يهدف هذا البند إلى تحديد أمرين هامين هما الحاجة إلى السؤال في التعليم أولاً وأي نوع من الأسئلة هو الذي نحتاجه في التعليم ثانياً. وقد أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٤٥,٩% و ٣٩,٣% بموافق وبذلك بلغت نسبة المؤيدين لهذا البند أكثر من ٨٤% ومن هذا يمكننا استنتاج مايلي:

- أ. من الضروري خلق الجو الطبيعي للتعليم والسؤال هو الأداة لخلق هذا الجو.
 - ب. من الضروري تنشيط ذهن الطالب للتعليم والسؤال هو الأداة لتنشيط ذهن المتعلم.
 - ج. انطلاقاً من ضرورة خلق الجو الطبيعي وتنشيط ذهن الطالب يعتبر السؤال من ضروريا تعليم اللغات الأجنبية التي لا يمكن الاستغناء عنه.
- وقد أجاب ٤,٩% بمحايد و ٨,٢% بغير موافق و ١,٦% بغير موافق بشدة، وهذه النسبة لا تؤثر في نتيجة البند غير أنه يمكننا القول أنه من الجيد توضيح ضرورة الأسئلة في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

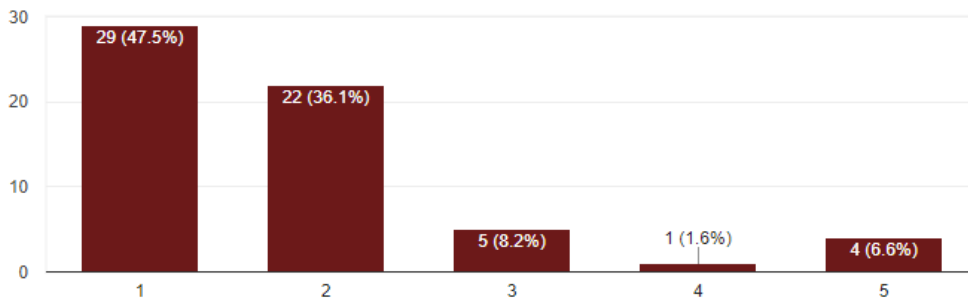


رسم توضيحي ١٤ جعل الأسئلة أداة تنشيط لذهن المتلقي وأداة لخلق الجو الطبيعي للتعلم والتعليم يعتبر ضرورة في تعليم اللغات الأجنبية.

١١. استعمال السؤال الجيد يحوّل المتلقي الخامل لغويا إلى متلقٍ متفاعل.

يهدف هذا السؤال إلى تحديد معيار السؤال التعليمي الفني وقد بلغ عدد الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٤٧,٥% وموافق ٣٦,١% أي أن مايزيد على ٨٥% يؤيدون هذه الصفة في السؤال الجيد ويمكننا القول أن السؤال الفني هو السؤال الذي يحول المتلقي الخامل لغويا إلى متلقٍ متفاعل، فعندما يصمم المعلم السؤال لا بد أن يراعي في تصميمه كيف يجعل الطالب من خلال البحث عن جواب السؤال يتفاعل باستخدام اللغة وهذا يمكن تحقيقه من خلال ما تم ذكره في الجانب النظري من البحث.

وقد بلغ عدد الذين أجابوا بمحايد ٨,٢% بينما الذين أجابوا بغير موافق ١,٦% والذين أجابوا بغير موافق بشدة ٦,٦% ومن ذلك يمكننا الاستنتاج أن ضعف بعض المعلمين في جعل صفوفهم مليئة بالحياة والتفاعل مع الطلاب يعود بشكل أساسي إلى عدم إدراكهم لقيام السؤال بهذه المهمة، أو لعدم قدرتهم على تصميم السؤال بما يجعله سؤالاً فنياً يحرك التفاعل عند الطالب.

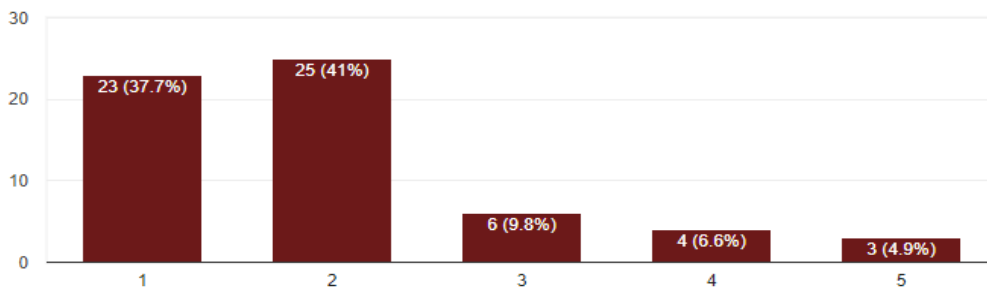


رسم توضيحي ١٥ استعمال السؤال الجيد يحوّل المتلقي الخامل لغويا إلى متلقٍ متفاعل.

١٢. السؤال ذو النوعية الجيدة هو الذي يغطي الجانب النظري والتطبيقي للموضوع المدرس بدقة.

بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٣٧,٧% والذين أجابوا موافق ٤١% وهذا يؤيد الهدف الذي وضع له البند بتحديد معايير السؤال الفني فالجانب النظري والتطبيقي في تعليم اللغات الأجنبية عموما لا يمكن الفصل بينهما عندما نريد أن نحقق تعليما ناجحا ودقيقا يتسم بتفعيل الجانب الاتصالي للغة، وبذلك فعندما نريد أن نصمم سؤالاً فنيا فلا بد من أن يشمل السؤال الجانب النظري والتطبيقي للمادة المراد تعلمها، وبذلك يحقق السؤال الفائدة ويغطي جوانب اللغة كاملة ويحقق الغايات التي يريد المتعلمون الوصول إليها.

وقد أجاب على ٩,٨% بمحايد و ٦,٦% بغير موافق و ٤,٩% بغير موافق بشدة أي مايزيد على ٢٠% لا يؤيدون هذا البند ويمكننا هنا أيضا استنتاج مدى قصور الأسئلة التي يستخدمها بعض المعلمين في تغطية الجانب النظري والتطبيقي للغة المدروسة، ويعتبر هذا من أحد الأسباب التي تجعلنا نجد العديد من الطلاب يكونوا على معرفة نظرية باللغة العربية ويحفظون كما كبيرا من المفردات وعندهم القدرة على القراءة الجيدة وفهم الكلام الذي يسمعونهم رغم أنهم عاجزون عن استخدام هذه اللغة للأغراض التواصلية وتكون المحادثة من أضعف المهارات التي اكتسبوها عن اللغة، ولحل هذه المشكلة لا بد من تغطية الجانب النظري والتطبيقي للسؤال وبذلك نتجاوز أحد أسباب هذه المشكلة الكبيرة.



رسم توضيحي ١٦ السؤال ذو النوعية الجيدة هو الذي يغطي الجانب النظري والتطبيقي للموضوع المدرس بدقة.

١٣. إدراك جودة السؤال تتحقق من خلال ردود فعل المتلقي.

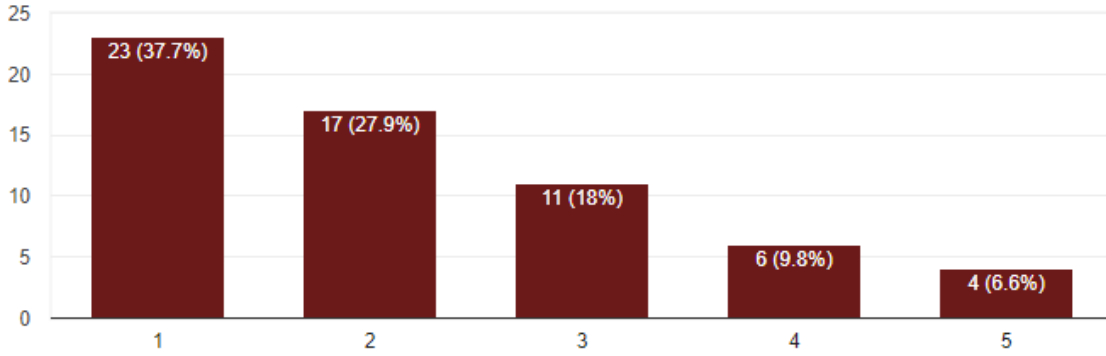
وصلت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٣٧,٧% وعدد الذين أجابوا بموافق ٢٧,٩% كما أجاب ١٨% بمحايد و ٩,٨% بغير موافق و ٦,٦% بغير موافق بشدة ومن خلال هذه النسب يمكننا استنتاج مايلي:

أ. من أهم معايير السؤال الفني تحرك ردود أفعال كبيرة ونشطة عند الطلاب.

ب. ملاحظة ردود أفعال الطلاب على الأسئلة المطروحة أمر لازم على المعلم لا يمكنه إهماله.

ج. هناك نسبة عالية من المعلمين الذين لا يربطون بين نجاح السؤال الذي يطرحونه ورد فعل الطالب.

ح. ضرورة توعية المعلمين بمراقبة ردود أفعال طلابهم تجاه ما يسألون عنه فالاستجابة التي يقدمها الطالب هي التعلم الذي يحصل عليه.



رسم توضيحي ١٩ إدراك جودة السؤال تتحقق من خلال ردود فعل المتلقي.

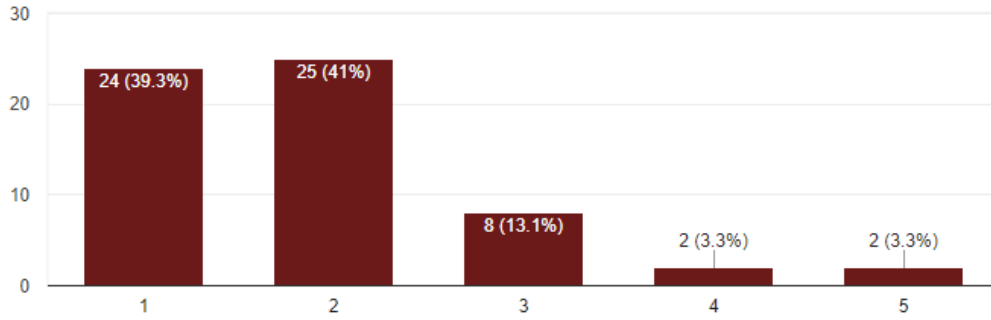
١٤. إيصال المعلومات المطلوبة يتم بأسرع وقت وأفضل شكل باستخدام الأسئلة المناسبة للموقف التعليمي.

وصلت نسبة الذين أجابوا على هذا البند بموافق بشدة ٣٩,٣% ونسبة الذين أجابوا بموافق ٤١% أي أن أكثر من ٨٠% يؤيدون هذا البند وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. لربط بين إيصال المعلومات المناسبة للموقف التعليمي يتحقق بشكل سريع وجيد باستخدام الأسئلة.

ب. الأسئلة الفنية التي تحقق البند السابق لا بد أن تكون مناسبة للموقف التعليمي ومرتبطة به بشكل مباشر وألا تكون بعيدة عن الموضوع.

ووصلت نسبة الذين أجابوا بمحايد ١٣,١% ونسبة الذين أجابوا بغير موافق ٣,٣% والذين أجابوا بغير موافق بشدة ٣,٣% وتعتبر هذه النسبة صغيرة ولا تؤثر على الاستنتاجات التي يقيسها البند رغم أنه يمكننا ملاحظة النسبة للمعلمين الذين لا يشكلون رأياً تجاه الموضوع مما يحتم توجيه اهتمام المعلمين إلى طبيعة الأسئلة التي يطرحونها على طلابهم وتمكين إدراكهم لحساسية السؤال وما يمكن أن يؤديه من إيجابيات وسلبيات لم تكن ضمن دائرة اهتمامهم وخاصة في تعليم اللغات الأجنبية.



رسم توضيحي ١٧ إيصال المعلومات المطلوبة يتم بأسرع وقت وأفضل شكل باستخدام الأسئلة المناسبة للموقف التعليمي.

١٥. السؤال بصياغة غير مناسبة ينفر المتلقي من التعلم.

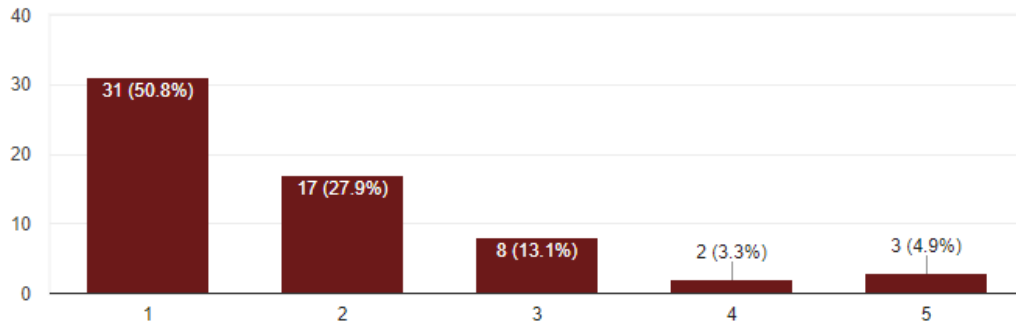
بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٥٠,٨% والذين أجابوا بموافق ٢٧,٩% أي أن مايزيد على ٧٧% يوافقون على أهمية صياغة السؤال ودوره في تحبيب التعلم للطلاب أو تنفيره منه ومن هنا يمكننا الاستنتاج:

أ. الصياغة الصحيحة والمناسبة للسؤال من معايير السؤال الفني.

ب. الصياغة عامل أساسي في تصميم السؤال الذي سي طرح على طالب اللغة العربية للناطقين بغيرها ليفهم المطلوب منه ويستطيع الإجابة بشكل فعال.

ج. الصياغة الضعيفة أو التي لا تتناسب مع مستوى الطالب اللغوي أو التي لا تتناسب مع الموضوع تنفر الطالب من التعلم وتزيد من صعوبته.

وقد بلغت نسبة الذين أجابوا بمحايد ١٣,١% ونسبة الذين أجابوا بغير موافق ٣,٣% ونسبة الذين أجابوا بغير موافق بشدة ٤,٩% وبذلك نستنتج أن من أحد أسباب نفور الطلاب من تعليم اللغة العربية وعدم قدرتهم على التطور في تعليمها هو عدم فهم السؤال الذي يطرح عليه وعدم مناسبة صياغته لمستوى الطالب اللغوي وما يستطيع أن يعالجه من أفكار بواسطة اللغة التي يتعلمها.



رسم توضيحي ٢١ السؤال بصياغة غير مناسبة ينفر المتلقي من التعلم.

١٦. الابتعاد تماما عن الأسئلة التي لم يُجهَّز لها مسبقا عند تحضير الدرس يعتبر أمرا لازما لنجاح الدرس.

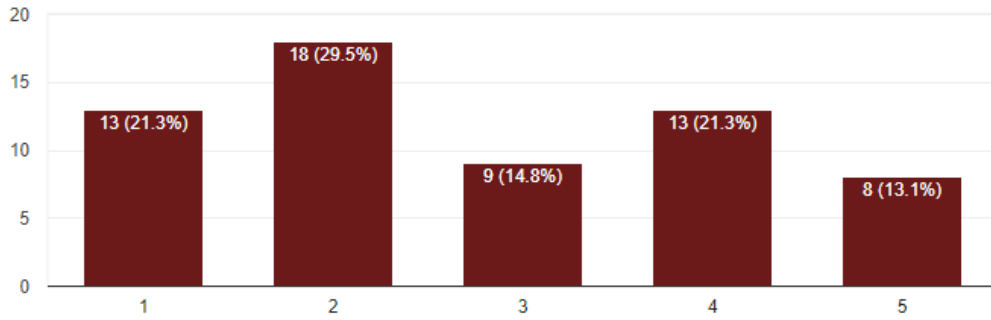
يهدف هذا البند إلى نقطتين أساسيتين الأولى هي التأكيد على أن من معايير السؤال الفني هو تحضيره بوقت مسبق للدرس، والنقطة الثانية التأكيد على أنه ليس من الممكن التحضير المسبق لكل الأسئلة التي ستطرح في الدرس فهناك العديد من الأسئلة التي تخرج بصورة عفوية وعشوائية في بعض الأحيان خلال سير العملية التعليمية في الصف، سواء أكانت هذه الأسئلة موجهة من الطلاب أو وجد المعلم الحاجة إليها في أثناء مجريات الحصة الدراسية.

وقد أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٢١,٣% وبموافق ٢٩,٥% وبمحايد ١٤,٨% وبغير موافق ٢١,٣% وبغير موافق بشدة ١٣,١% ومن خلال ذلك يمكننا استنتاج مايلي:
أ. عدم إمكانية الإعداد التام والمحكم لكل الأسئلة التي تطرح في الدرس.

ب. من معايير الأسئلة الفنية قدرتها على مواكبة متطلبات اللحظة الذي تظهر فجأة خلال مجريات الحصة الدراسية.

ج. المعلم الكفاء هو الذي يمتلك القدرة على صياغة السؤال المناسب للموقف مباشرة وبصورة عفوية، ويعود نجاحه بذلك إلى إلمامه التام بجوانب الموضوع الذي يدرسه.

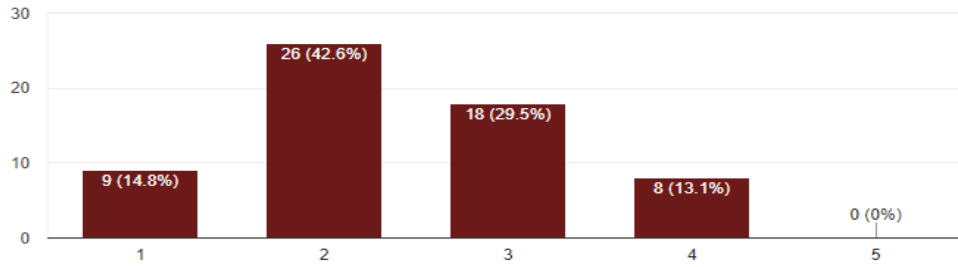
د. على الرغم من ظهور العديد من الأسئلة غير المتوقعة يبقى الإعداد المسبق للأسئلة قبل الدرس أمر مهم لا يكمن تجاهله لإنجاح الدرس.



رسم توضيحي ١٨ الابتعاد تماما عن الأسئلة التي لم يُجهّز لها مسبقا عند تحضير الدرس يعتبر أمرا لازما لنجاح الدرس.

١٧. تنظيم الانتقال بين أجزاء الدرس في العملية التعليمية يتم من خلال الأسئلة.

بلغت نسبة الموافقين بشدة على هذا البند ١٤,٨% وعدد الموافقين ٤٢,٦% بينما بلغت نسبة المحايدون ٢٩,٥% والذين أجابوا بغير موافق ١٣,١% ولم يجب أحد بغير موافق بشدة، وبذلك يمكننا الاستنتاج أن الأسئلة الفنية تقوم بمهمة تنظيم الانتقال بين أجزاء الدرس في العملية التعليمية. وأن هذه المهمة الدقيقة ليست بالسهلة أو البسيطة وإنما تحتاج إلى جهد كبير، رغم أن خاصية السؤال الطبيعية والمنطقية تجعل من السهل على المعلم أن يربط السابق باللاحق وفق سياق الدرس والانتقال بين الأجزاء المختلفة للدرس بسهولة وتنظيم وسلاسة دون أن يشعر الطالب بذلك.



رسم توضيحي ١٩ تنظيم الانتقال بين أجزاء الدرس في العملية التعليمية يتم من خلال الأسئلة.

١٨. تحديد وقت خاص بالأسئلة خلال الدرس يسهل استغلال الوقت بشكل جيد.

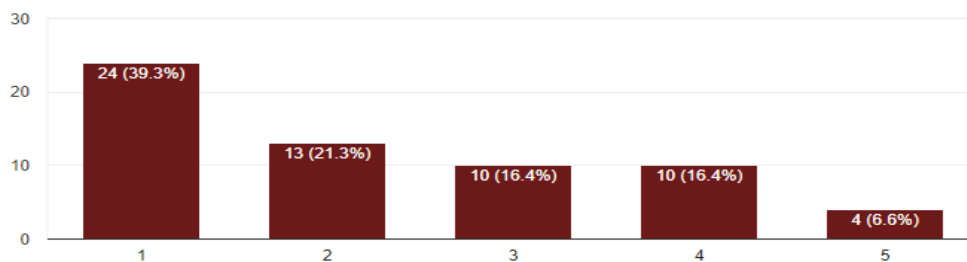
يهدف هذا البند إلى تحديد وجهات النظر حول العلاقة بين تحديد وقت للأسئلة والاستغلال الجيد للوقت خلال الحصة الدراسية، وقد أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٣٩,٣% وموافق ٢١,٣% بينما الذين أجابوا بمحايد ١٦,٤% والذين أجابوا بغير موافق ١٦,٤% وغير موافق بشدة ٦,٦% وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. الأسئلة الفنية التي تخدم الدرس لا تأخذ وقت الدرس بشكل كامل.

ب. ليس من الممكن أن يكون للأسئلة وقت محدد بدقة وإنما يعتمد هذا على مهارة المعلم في إدارة هذه الأسئلة بحيث تتناسب مع وقت الحصة الدراسية.

ج. إدارة وقت الحصة الدراسية بصورة مثمرة يتم من خلال عدم السماح بالخروج عن موضوع الدرس وتناول موضوعات جانبية لا تتصل بالموضوع الأساسي وليس من خلال تحديد أو منع طرح الأسئلة.

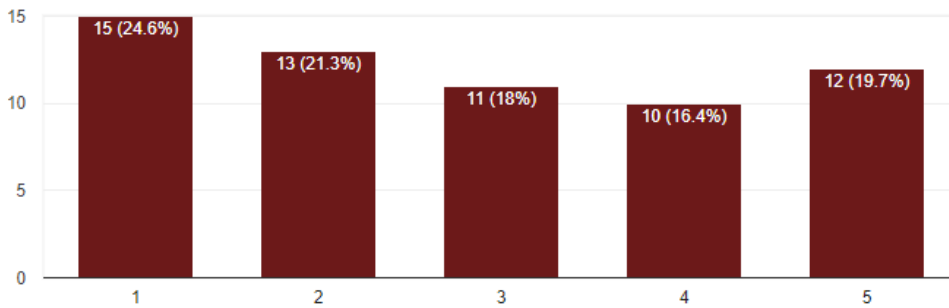
د. الأسئلة التي تطرح من قبل الطلاب حول موضوع الدرس هي أمر في غاية الأهمية ولا يمكن تجاوزها بسبب عدم وجود الوقت لأنه قد يكون عدم الإجابة على هذه الأسئلة سببا في عدم قدرة الطالب على المتابعة في مجريات الدرس دون حصوله على الجواب لسؤاله.



رسم توضيحي ٢٠ تحديد وقت خاص بالأسئلة خلال الدرس يسهل استغلال الوقت بشكل جيد.

١٩. تحديد المتلقي الجيب على السؤال قبل طرحه على المجموعة يزيد انتباههم.

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٢٤,٦% وبموافق ٣١,٣% وبمحايد ١٨% أي أن أكثر من ٦٥% وافقوا على هذا البند، ومن ذلك يمكننا الاستنتاج أن هناك نسبة عالية من المعلمين يفتقدون إلى مهارات طرح الأسئلة المناسبة في أثناء الدرس، فقد أثبتت الدراسة النظرية أن من الممارسات الفعالة لطرح السؤال عدم تحديد الطالب الجيب قبل طرح السؤال لأن هذه الممارسة تؤدي إلى تشتيت انتباه الطلاب وتقلل من اهتمامهم تجاه الأسئلة التي يطرحها المعلم، فالسؤال في هذه الحالة أصبح مسؤولية الطالب المحدد مسبقا وليس مهمة جميع الطلبة. وبذلك لا بد من زيادة وعي المعلمين تجاه المهارات اللازمة لطرح الأسئلة بصورة مثمرة، وفي المقابل فقد أجاب على هذا البند بغير موافق ١٦,٤% والذين أجابوا بغير موافق بشدة ١٩,٧% أي أنه هناك نسبة جيدة أو من المعلمين الذين يمتلكون مهارات طرح السؤال في أثناء الدرس ويدعم ما جاء في الدراسة النظرية من أهمية هذه الممارسة وأثرها على تعلم الطلاب.



رسم توضيحي ٢١ تحديد المتلقي الجيب على السؤال قبل طرحه على المجموعة يزيد انتباههم.

٢٠. إعطاء كل ما يحتاجه المتلقي من الوقت للإجابة عن السؤال القائم على عمليات التفكير العليا يسهل الإجابة على المتلقي.

يهدف هذا البند إلى تحديد مدى تطبيق المعلمين لوقت الانتظار المناسب للحصول على الإجابة المطلوبة من الطالب، وإن إعطاء الوقت بدرجة أكبر من الوقت المناسب يؤدي إلى نتائج سلبية بشكل كبير على الدرس وعلى فعالية السؤال. فالتساهل في إعطاء الطلاب الوقت الزائد يؤدي إلى عدم اهتمامهم واستغلال هذه النقطة من قبل الطلاب المستهترين

لتضييع الوقت، والوقت الذي يحتاجه الطالب للإجابة على أي سؤال سواء أكان ينتمي إلى عمليات التفكير الدنيا أو العليا يستطيع المعلم أن يحدده بشكل مسبق دون التهاون في ذلك بزيادة أو نقصان.

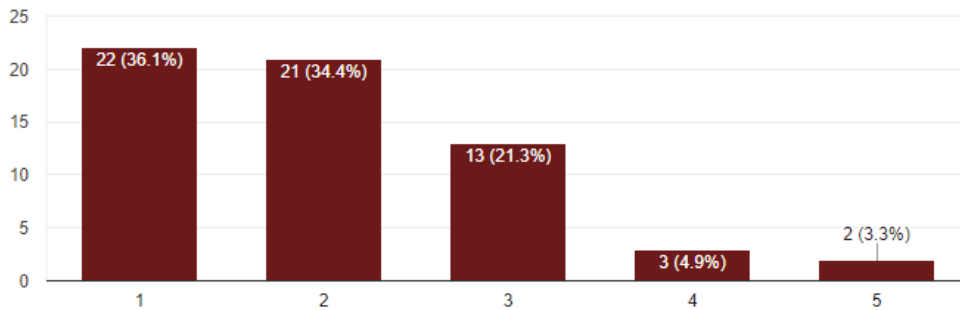
وقد وصل عدد الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٣٦,١% والذين أجابوا بموافق ٣٤,٤% والذين أجابوا بمحايد ٢١,٣% والذين أجابوا بغير موافق ٤,٩% والذين أجابوا بغير موافق بشدة ٣,٣% ومن هذا يمكننا استنتاج مايلي:

أ. إعطاء الطلاب وقتا مناسباً للإجابة على الأسئلة المطروحة.

ب. من الممارسات الفنية لطرح الأسئلة أن يكون الوقت الممنوح للإجابة محدد مسبقاً بصورة مناسبة دون التفريط في إعطاء الوقت الزائد.

ج. الوقت الزائد يؤدي إلى فقدان الفاعلية والاهتمام بالإجابة والشروع عن الدرس.

د. تدريب الطلاب على السرعة في الاستجابة تتم من خلال الاهتمام بعدم زيادة الوقت المعطى دون سبب أو فائدة.



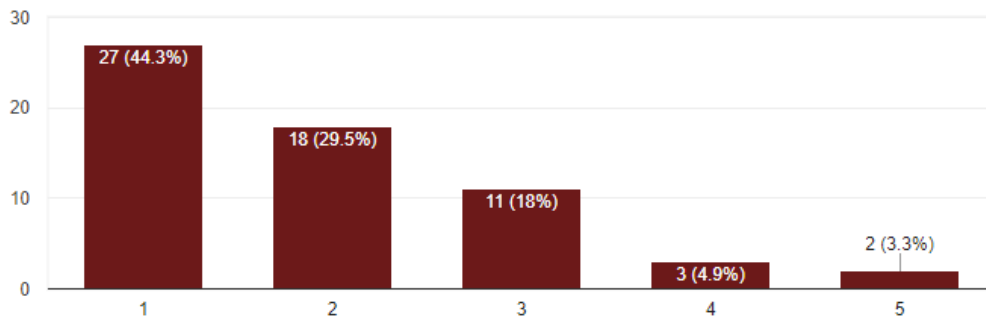
رسم توضيحي ٢٢ إعطاء كل ما يحتاجه المتلقي من الوقت للإجابة عن السؤال القائم على عمليات التفكير العليا يسهل الإجابة على المتلقي.

٢١. تكرار طرح الأسئلة عندما يطلب المتلقي ذلك يساعده في الإجابة الصحيحة.

بلغت نسبة الذين أجابوا على هذا البند بموافق بشدة ٤٤,٣% وعدد الذين أجابوا بموافق ٢٩,٥% أي أن أكثر من ٧٠% قد وافقوا على هذا البند. وبلغت نسبة الذين أجابوا بمحايد ١٨% ونسبة الذين أجابوا بغير موافق ٤,٩% والذين أجابوا بغير موافق بشدة ٣,٣% رغم أن الدراسات النظرية لم تثبت وجود أي علاقة بين تكرار السؤال والقدرة في

الإجابة عليه، بل إن طلب تكرار طرح السؤال يدل على ضعف اهتمام الطالب في الاستماع الجيد وعدم المتابعة الجيدة للدرس. إضافة إلى أن منع التكرار العشوائي للأسئلة في الصف يعود الطلاب على الاهتمام الزاد بأقوال المعلم حتى لا تضيع منهم الفرصة في الإجابة. ومن الممكن أن يكون يتم التكرار في بعض الحالات التي يطلبها الطالب شرط ألا يكون ذلك سلوكاً دائماً، كما من الممكن تكرار السؤال عندما لا نجد إجابة بشكل جماعي من كل الطلاب وفي هذه الحالة يقوم المعلم بتغيير صيغة السؤال ويكرره بشكل مختلف. ومن خلال إجابات المعلمين على هذا البند يمكننا الاستنتاج:

- أ. هناك ضعف لدى المعلمين بمهارات طرح الأسئلة في الصف مما يعزز أهمية البحث في سد عجز المعلمين وتطوير أدواتهم التعليمية.
- ب. ضرورة التعامل مع طالب اللغة العربية للناطقين بغيرها على أساس أنه طالب مسؤول وذو قدرات عالية، وعدم التساهل حتى لا يفقد التعليم فائدته.
- ج. الالتزام بشروط تكرار الأسئلة بما يحفظ الاهتمام والاستماع الجيد من قبل الطلاب.

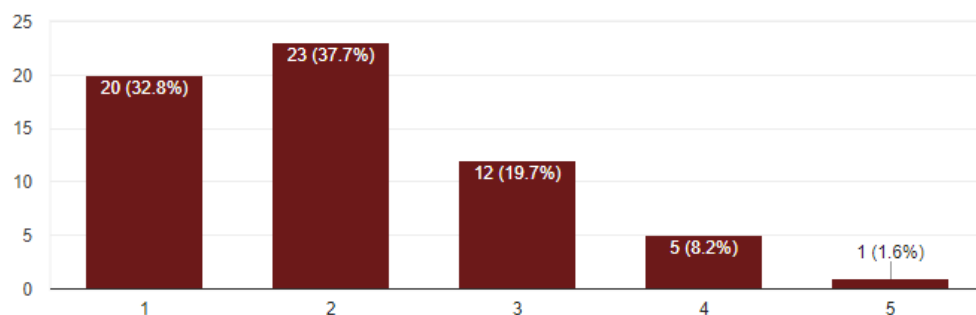


رسم توضيحي ٢٧ تكرار طرح الأسئلة عندما يطلب المتلقي ذلك يساعده في الإجابة الصحيحة.

٢٢. الاهتمام بصيغة جادة عند طرح السؤال والطلب من المتلقي الإجابة بذات الأسلوب يمنع الاستهتار.

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٣٢,٨% وبموافق ٣٧,٧% وبمحايد ١٩,٧% وبغير موافق ١٩,٧% وبغير موافق بشدة ١,٩% أي أن نسبة الذين يدركون أهمية الصياغة المحببة من قبل المعلم بلغت فقط أكثر من ٢٠% حيث أثبتت الدراسات النظرية أن الأسلوب المحبب هو المطلوب أن يطرح به المعلم الأسئلة على الطلاب لخلق جو من الراحة والبعد عن

الضغط ومن هذا يمكننا استنتاج الضعف الضرورة الملحة لتنمية مهارات طرح الأسئلة عند معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للاستفادة من الأسئلة التي يطرحونها ويوظفون أسئلتهم بشكل مثمر.



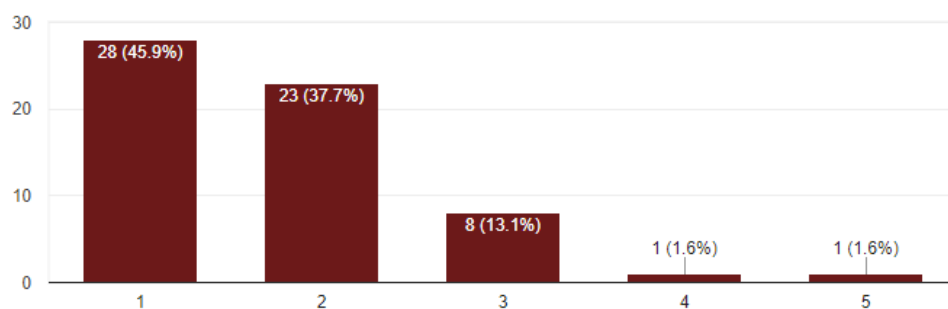
رسم توضيحي ٢٣ الاهتمام بصيغة جادة عند طرح السؤال والطلب من المتلقي الإجابة بذات الأسلوب يمنع الاستهتار.

٢٣. الاهتمام بالجوانب العقلية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٤٥,٩% وموافق ٣٧,٧% أي أن أكثر من ٨٣% يوافق على هذا البند وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. السؤال الفني ذو الفعالية في العملية التعليمية هو السؤال الذي يهتم بالجوانب العقلية.
ب. عدم الاكتفاء باستخدام الأسئلة للحفظ أو الفهم وتفعيل الأسئلة ذات عمليات التفكير العليا.

ج. تحويل تعليم اللغة الأجنبية من الحفظ والاستعادة والتكرار إلى عمليات تفكيرية تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم من خلال الأسئلة يؤدي إلى تعليم فعال.

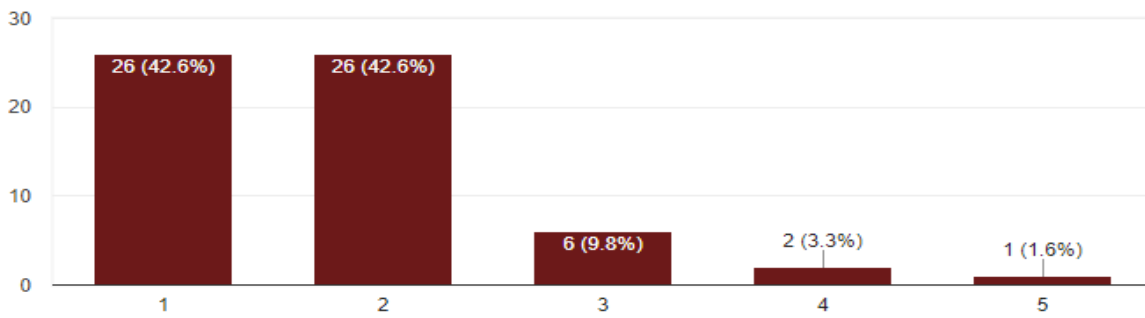


رسم توضيحي ٢٤ الاهتمام بالجوانب العقلية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.

٢٤. الاهتمام بالجوانب المهارية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٤٢,٦% و ٤٢,٦% بموافق أي أن أكثر من ٨٥% يوافقون على هذا البند، وبذلك يمكننا القول أن من معايير الأسئلة الفنية التي يحتاجها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجانب المهاري في السؤال وضرورة ذلك تأتي من مميزات تعليم اللغات الأجنبية عن غيرها من المواد التعليمية.

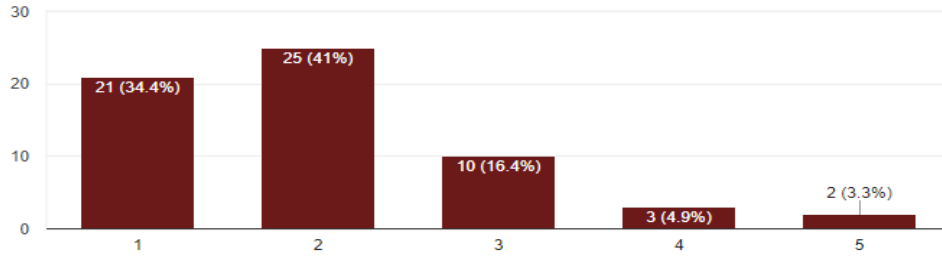
كما أجاب بمحايد ٩,٨% وبغير موافق ٣,٣% وبغير موافق بشدة ١,٦% تعتبر هذه النسبة ضئيلة لا يمكنها أن تؤثر في نتائج البند، ومع ذلك يمكننا القول أنه من الضروري لتحقيق فنية الأسئلة أن يركز المعلمون على الجانب المهاري في أسئلتهم.



رسم توضيحي ٢٥ الاهتمام بالجوانب المهارية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.

٢٥. الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.

بلغت نسبة الذين أجابوا على هذا البند بموافق بشدة ٣٤,٤% والذين أجابوا بموافق ٤١% وبذلك يمكننا استنتاج أن الجانب الوجداني معيار آخر من معايير السؤال الفني في تعليم اللغات الأجنبية. كما بلغت نسبة الذين أجابوا بمحايد ١٦,٤% والذين أجابوا بغير موافق ٤,٩% وبغير موافق بشدة ٣,٣% يمكننا اعتبار هذه النسبة ليست بعالية رغم أننا يمكننا القول بضرورة توعية المعلمين بأهمية الجانب الوجداني الذي يحمله السؤال ومدى تأثيره وفاعليته في زيادة مكانة السؤال وفاعليته وبالتالي الوصول بالسؤال إلى الفنية.



رسم توضيحي ٢٦ الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.

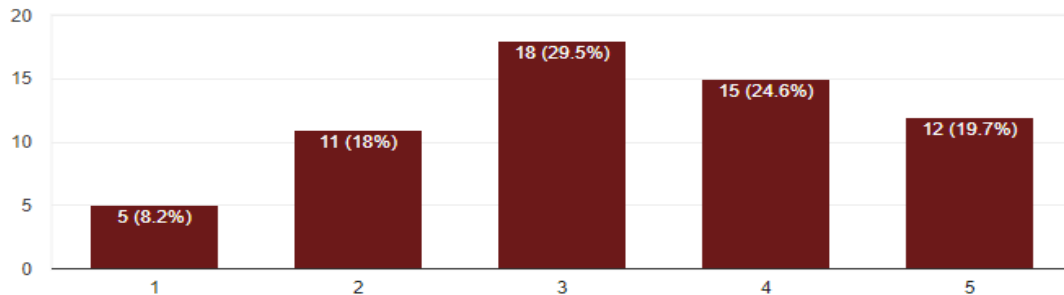
٢٦. تعليمياً الأسئلة الصعبة جداً والسهلة جداً تعتبر سبب تنمية مهارات المتلقي اللغوية.

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٨,٢% والذين أجابوا بموافق ١٨% والذين أجابوا بمحايد ٢٩,٥% والذين أجابوا بغير موافق ٢٤,٦% والذين أجابوا بغير موافق بشدة ١٩,٧% وبذلك يكون نسبة الذين كانت إجاباتهم تؤيد الجانب النظري للبحث أكثر من ٤٣% بأن الأسئلة الصعبة جداً أو السهلة جداً لا تفيد في تعليم اللغات الأجنبية، وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. الأسئلة الصعبة جداً والأسئلة الصعبة جداً لا تؤدي إلى نتائج إيجابية في تعليم اللغات الأجنبية.

ب. السؤال الفني هو السؤال الذي يتناسب مع مستوى الطالب لغوياً وفكرياً بحيث لا يؤدي إلى تعجيز الطالب وتنفيذه من التعليم.

ج. القصور في تحديد درجة صعوبة أو سهولة السؤال لدى العديد من المعلمين أحد أسباب فشل التعليم وإقصاء الطالب عن التفاعل في أثناء الدرس.

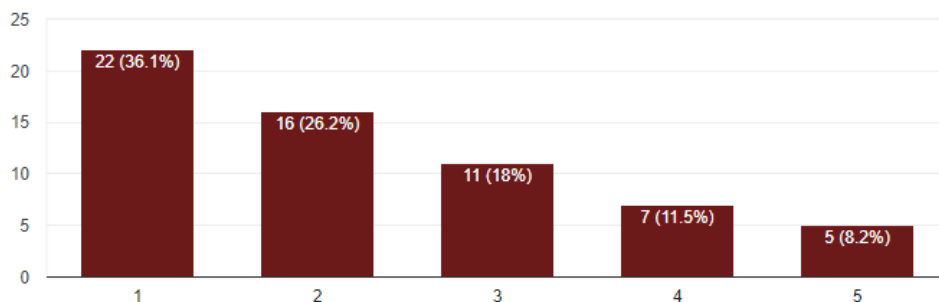


رسم توضيحي ٢٧ تعليمياً الأسئلة الصعبة جداً والسهلة جداً تعتبر سبب تنمية مهارات المتلقي اللغوية.

٢,٤,٥. أسئلة الاختبارات

يهدف هذا المحور إلى تحديد معايير أسئلة الاختبارات، والاختبارات المستهدفة في هذا المحور هي الاختبارات التي تتم بعد انتهاء المستوى أو البرنامج التدريسي للتقدم إلى المستوى أو البرنامج التالي. وتحديد نوعية الأسئلة الفنية الملائمة لهذه الاختبارات ومدى أهميتها في نجاح الاختبار وتحقيق أهدافه.

١. إعداد أسئلة الاختبار يكون أثناء مرحلة التدريس وليس قبل الامتحان.
بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٣٦,١% والذين أجابوا بموافق ٢٦,٢% أي أن فقط ما يزيد ٥٢% وافقوا على هذا البند وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:
أ. إعداد أسئلة الاختبارات يتم من خلال مراقبة أداء الطلاب خلال الدروس وتحديد النقاط التي كانت صعبة بالنسبة لهم، والنقاط التي تعلموها بسهولة، والنقاط التي بقيت عندهم غير ثابتة ومن خلال هذه الأمور تكتب أسئلة الاختبارات الفنية.
ب. توظيف الامتحانات لأهداف تعليمية من خلال تحديد الأسئلة التي ستطرح في الامتحانات خلال مرحلة التدريس وليس قبل الاختبارات.
ج. الأسئلة التي تعد قبل الاختبارات مباشرة لا تحقق الشمول والتركيز على تقوية نقاط الضعف عند الطلاب من خلال تضمينها في أسئلة الاختبارات.
كما أجاب على هذا البند بمحايد ١٨% وبغير موافق ١١,٥% وبغير موافق بشدة ٨,٢% وإن هذه النسب تجعلنا نستنتج أهمية البحث في دعوته إلى التركيز على موضوع الأسئلة التي نستخدمها في العملية التعليمية وخاصة في الاختبارات وأن من أحد أهم أسباب قصور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عدم تفعيل دور أسئلة الاختبارات الكاشف والمحدد لنقاط الضعف عند الطالب لتقويتها وتلافيها ومن ثم تحديد النقاط الرئيسية التي تحتاج إلى تطوير واهتمام من قبل المعلم سواء من ناحية الأساليب والطرائق أو من ناحية المناهج المدرسة.



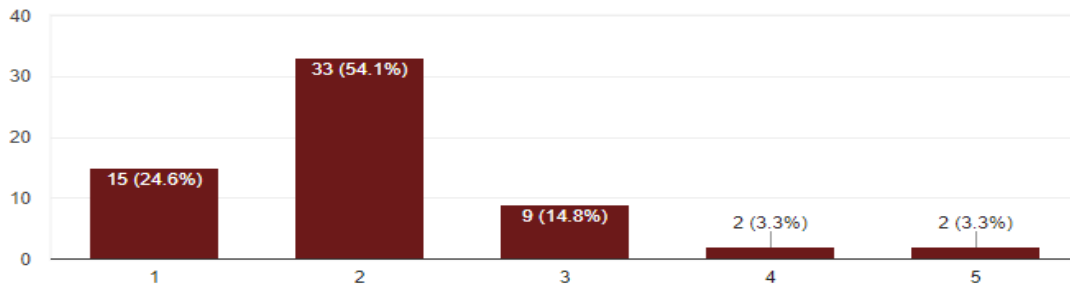
رسم توضيحي ٢٨ إعداد أسئلة الاختبار يكون أثناء مرحلة التدريس وليس قبل الامتحان.

٢. استخدام أسئلة الاختبارات يعتبر مقياساً جيداً لنسبة التوافق بين كمّ وكيف المدخلات إلى المخرجات الناتجة.

وصلت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٢٤,٦% ونسبة الذين أجابوا بموافق ٥٤,١% أي ما أن ما يزيد على ٧٨% يوافقون على هذا البند مما يؤكد ويدعم التكاملية بين الأسئلة التي تطرح في الدرس وأسئلة الاختبارات وبذلك يمكننا الاستنتاج:
أ. أسئلة الاختبارات الفنية تقيس نسبة التوافق بين كم وكيف المدخلات إلى المخرجات الناتجة.

ب. من أهداف أسئلة الاختبارات الفنية أن تقارن بين ما تم تعلمه في الصف وما يتم السؤال عنه في الاختبارات.

ج. تكاملية الأسئلة تتحقق بقياس المخرجات في ضوء المدخلات السابقة.
وقد أجاب بمحايد ١٤,٨% وبغير موافق ٣,٣% وبغير موافق بشدة ٣,٣% ويمكننا القول أن هناك مجموعة قليلة من المعلمين لا ينظرون إلى عملية التعليم على أنها نظام يتضمن مدخلات وإجراءات ومخرجات وتقييم، وهذه النظرة أساسية في عملية التعليم ولا يمكننا تطوير التعليم بمعزل عنها.



رسم توضيحي ٣٤ استخدام أسئلة الاختبارات يعتبر مقياسا جيدا لنسبة التوافق بين كم وكيف المدخلات إلى المخرجات الناتجة.

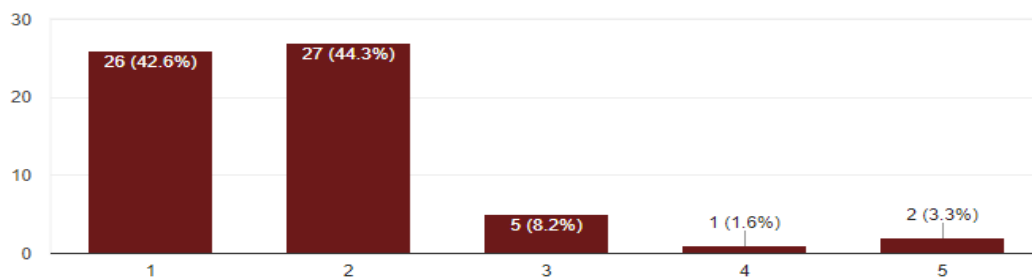
٣. نجاح الطرق الإحصائية المناسبة التي تحقق موضوعية وعدالة وصلاحية وثبات الاختبارات يبدأ من وضع الأسئلة المناسبة.

بلغت نسبة المؤيدين لهذا البند أكثر من ٨٦% بين ٤٢,٦% موافق بشدة و ٤٤,٣% موافق وهذه النسبة العالية تمكننا من استنتاج مايلي:

أ. نجاح الاختبارات يتحقق بنجاح صياغة الأسئلة الفنية.

ب. موضوعية وعدالة وثبات الاختبارات تحقيق هذه الشروط الأساسية لقبول الاختبارات يتحقق بالأسئلة الفنية.

كما بلغت نسبة الذين أجابوا بمحايد ٨,٢% والذين أجابوا بغير موافق ١,٦% والذين أجابوا بغير موافق بشدة ٣,٣% ويمكننا القول أن هذه النسبة لا تؤثر على نتائج البند غير أنه من المهم توعية المعلمين بأهمية العلاقة بين الأسئلة ونجاح شروط الاختبارات.



رسم توضيحي ٣٥ نجاح الطرق الإحصائية المناسبة التي تحقق موضوعية وعدالة وصلاحية وثبات الاختبارات يبدأ من وضع الأسئلة المناسبة.

٤. اعتبار فهم الطالب للسؤال هدفاً في حد ذاته وجزءاً من الإجابة عليه دون أي شرح خلال الاختبار.

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٤٤,٣% وبموافق ٣٤,٤% أي أن أكثر من ٧٨% يؤيدون هذا البند، ومن هنا يمكننا استنتاج مايلي:

أ. من معايير أسئلة الاختبارات الفنية، أن تكون مفهومة للطالب دون الحاجة للسؤال عن معناها والغرض منها.

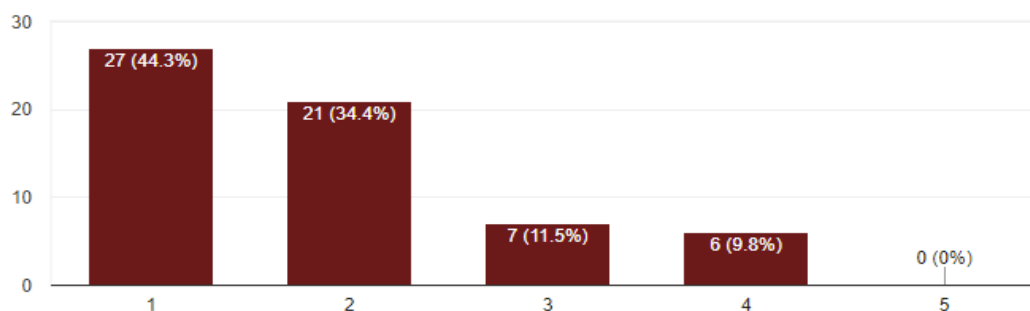
ب. أسئلة الاختبارات اللغوية الفنية يجب أن تكون مناسبة صياغياً لمستوى الطالب.

ج. أسئلة الاختبارات اللغوية الفنية يجب أن تكون تناسب المستوى الذي تقيسه بحيث لا تكون تنتمي إلى صياغة لغوية في المستوى الأدنى أو المستوى الأعلى حتى لا تفقد حوهرتها.

د. منع الأسئلة التوضيحية أو قراءة الأسئلة أو ترجمتها خلال الامتحانات لتعويد الطالب على الاعتماد على النفس والتفكير للوصول إلى الإجابة.

هـ. تدريب الطلاب على الاهتمام بقراءة أسئلة التدريبات الموجودة في الكتب وفهم معناها يعزز عند الطالب القدرة على فهم السؤال في الاختبارات.

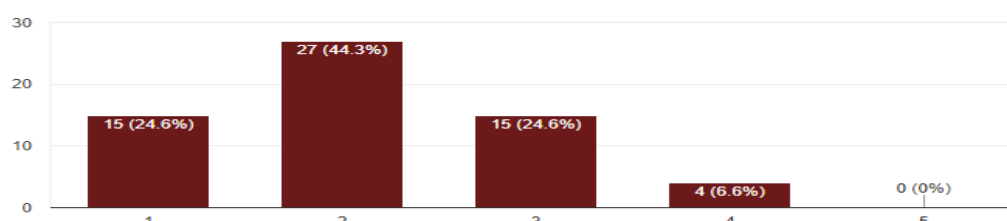
وقد أجاب بمحايد على هذا البند ١١,٥% وبغير موافق ٩,٨% بينما لم يجب أحد بغير موافق بشدة ومن هذا يمكننا الاستنتاج أن هناك بعض المعلمين من يقومون بممارسات خاطئة خلال صياغة السؤال فهم لا يراعون صياغة السؤال بما يتناسب مع مستوى الطلاب، كما أنهم يقومون بالإجابة عن استفسارات الطلاب أو الترجمة لهم خلال الامتحان، ولا بد من منع هذه الممارسات لتطوير الاختبارات وبالتالي تطوير تعليم اللغة العربية بشكل كامل.



رسم توضيحي ٣٦ اعتبار فهم الطالب للسؤال هدفا في حد ذاته وجزءاً من الإجابة عليه دون أي شرح خلال الاختبار.

٥. تقييم محتوى الإجابات المتقاربة بالقبول في أسئلة الاختبار يحقق مرونة الاختبار. أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٢٤,٦% وبموافق ٤٤,٣% وبمحايد ٢٤,٦% وبغير موافق ٦,٦% وبغير موافق بشدة ٠%. وقد أثبتت الدراسة في جانبها النظري أن السؤال الدقيق والمحدد فينيا هو السؤال الدقيق والمحدد في الإجابة أيضا ومن خلال النسب السابقة يمكننا استنتاج مايلي:

- السؤال الدقيق الذي يصاغ بطريقة دقيقة هو الذي يكون له إجابة دقيقة كذلك.
- مراعاة عدم القبول بأي إجابات توحي أنها قريبة إلى المعنى الصحيح.
- قبول المعلمين للإجابة بشكل عشوائي.
- عدم مراعاة الدقة في تصميم السؤال الذي ينتج عنه سؤال بشكل محدد.
- ضرورة إعداد دورات تدريبية تخصص بأسئلة الاختبارات وشروط صياغتها وتقييم إجابات الطلاب الناتجة عنها.

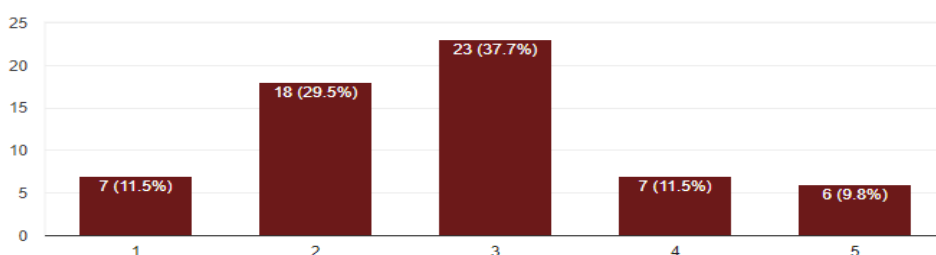


رسم توضيحي ٣٧ تقييم محتوى الإجابات المتقاربة بالقبول في أسئلة الاختبار يحقق مرونة الاختبار.

٦. الابتعاد قدر الإمكان عن الأسئلة ذات الإثارة والتشويق عند صياغة أسئلة الاختبار يحدد الإجابات بدقة أكبر.

أعلى نسبة إجابة تحققت في هذا البند هي الإجابة بمحايد حيث أجاب ٣٧,٧% بذلك، مما يعزز ويؤكد أهمية البحث، إنطلاقاً من أن العديد من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يجدون من الصعب عليهم تحديد قرار حول بنود الدراسة، وأن موضوع الأسئلة بالنسبة للكثيرين ليس واضحاً ومتبلوراً بشكل علمي منظم ويحتاج إلى المزيد من البحوث والاهتمام بما يفعل دوره في العملية التعليمية من خلال سد العجز والنقص في كفاية المعلم تجاه هذه القضية المهمة.

كما أجاب بموافق بشدة على هذا البند ١١,٥% وبموافق ٢٩,٥% وبغير موافق ١١,٥% وبغير موافق بشدة ٩,٨%، وقد أثبتت الدراسة النظرية أنه من المهم مراعاة اختيار الأسئلة ذات الإثارة والتشويق عند صياغة أسئلة الاختبارات لتحفيز الطالب على الإبداع وإخراج كامل قدراته وتحقيق الهدف المرجو منها وتقديم قياس حقيقي لمستوى الطالب اللغوي. رغم إثبات ذلك إلا أن نسبة الذين أجابوا بما يتوافق مع الدراسة النظرية بلغ أكثر من ٢٠% فقط، وهذا يثبت أحد أسباب صعوبة تعليم اللغة العربية في كون أن المعلمين لا يحاولون أن يهتموا بالجانب النفسي للطلاب في أثناء إعداد اختباراتهم، ولا يحاولون مساعدة الطالب في إخراج أفضل ماله فيه، مما يجعل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمراً صعباً ومعقداً بعيداً عن التشويق والارتباط باهتمامات الطلاب. وبذلك لا بد من تعزيز كفاية معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذه النقطة.



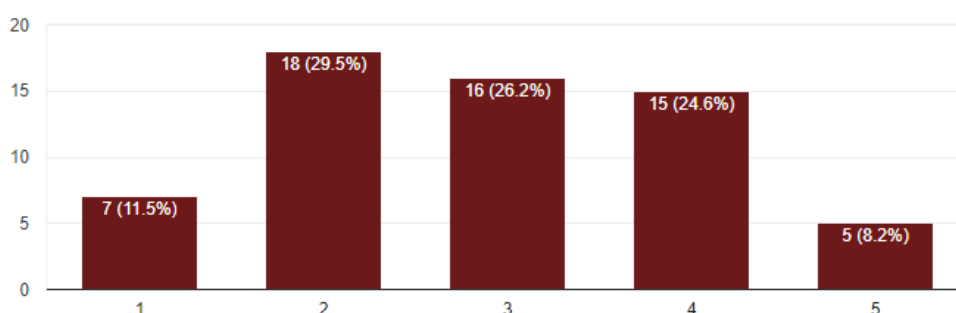
رسم توضيحي ٣٨ الابتعاد قدر الإمكان عن الأسئلة ذات الإثارة والتشويق عند صياغة أسئلة الاختبار يحدد الإجابات بدقة أكبر.

٧. ترك الأسئلة دون إطار محدد للإجابة يعطي المتلقي حرية التعبير في تقديم الإجابات الصحيحة.

يهدف هذا البند قياس كيفية تعامل المعلمين في صياغة أسئلتهم في الاختبارات ومعرفة مدى تطبيقهم لضروريات صياغة الأسئلة الاختبارية، حيث أثبتت الدراسة في جانبها النظري أهمية رسم إطار للإجابة بالنسبة للطالب وأنه لا يوجد أي مانع من تعبير الطالب بحرية تامة ضمن هذا الإطار وإمكانية وصوله إلى الإجابة الصحيحة، وقد أجاب على هذا البند بما يدعم ما جاء في الدراسة النظرية أكثر من ٣٤,٢% من خلال إجاباتهم بغير موافق ٢٤,٦% وبغير موافق بشدة ٨,٢% إضافة إلى أن الذين أجابوا بمحايد ٢٦,٢% وبموافق بشدة ١١,٥% وبموافق ٢٩,٥% ومن ذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. ضرورة قيام دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين في مايتعلق بإعداد أسئلة الاختبارات.
ب. سؤال الاختبار الفني هو السؤال الذي يساعد الطالب على الإجابة من خلال الحدود التي يرسمها له.

ج. لا يوجد أي علاقة بين تحديد إطار الإجابة وحرية تعبير الطالب أو وصوله إلى الإجابة الصحيحة.



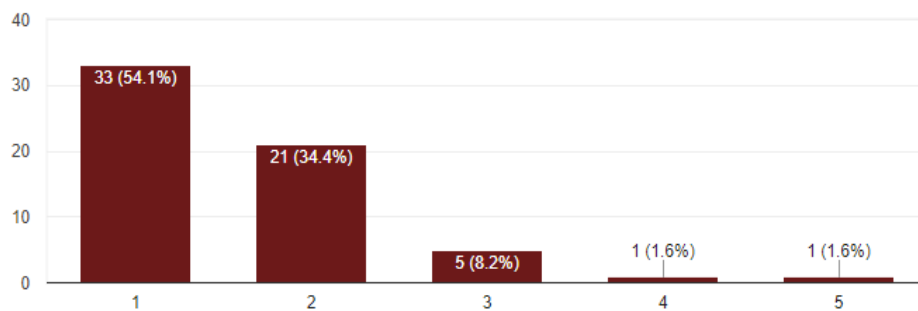
رسم توضيحي ٣٩ ترك الأسئلة دون إطار محدد للإجابة يعطي المتلقي حرية التعبير في تقديم الإجابات الصحيحة.

٨. ارتباط السؤال بنوع المهارة اللغوية يقيس درجة إتقانها بدقة.
بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٥٤,١% وعدد الذين أجابوا بموافق ٣٤,٤% أي أن أكثر من ٨٨% يؤيدون هذا البند وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. سؤال الاختبارات الفني هو الذي يكون محدد الهدف بالارتباط بالمهارة الأساسية بالدرجة الأولى.

ب. خروج الأسئلة عن قياس المهارة اللغوية المحدد لأجلها بالدرجة الأولى يقلل من فائدته في قياس مدى إتقان الطالب لهذه المهارة.

كما أجاب بمحايد على هذا البند ٨,٢% وبغير موافق ١,٦% وبغير موافق بشدة ١,٦% ويمكننا أن نؤكد على ضرورة اهتمام المعلمين بالربط بين هدف الاختبار والأسئلة التي يكتبونها فلا يكون هدف الاختبار قياس مهارة القراءة وتدرج الأسئلة لقياس مهارة القواعد أو الكتابة البحتة بعيدا عن توظيف القواعد في فهم النص المقروء.



رسم توضيحي ٢٩ ارتباط السؤال بنوع المهارة اللغوية يقيس درجة إتقانها بدقة.

٩. الهدف من أسئلة المحادثة قياس قدرة المتلقي على استخدام اللغة لأغراض تواصلية فقط. وصلت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ١٦,٤% ونسبة الذين أجابوا بموافق ٣٤,٤% أي أن أكثر من ٥٠% أيدوا هذا البند، فيما أجاب بمحايد ١٦,٤% وأجاب بغير موافق ١٩,٧% وبغير موافق بشدة ١٣,١% ومن خلال النسب السابقة يمكننا استنتاج مايلي:

أ. أهداف أسئلة المحادثة لا تتوقف عند قياس الجانب التواصلية فقط.

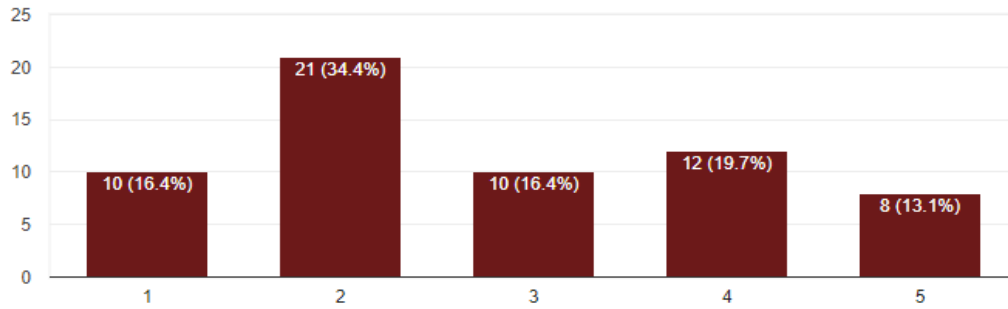
ب. يجب أن تقيس أسئلة المحادثة استخدام المفردات المناسبة لخدمة المعاني المرادة.

ج. يجب أن تقيس أسئلة المحادثة القدرة على استخدام قواعد الأزمنة المناسبة للموضوع المطروح.

د. يجب أن تقيس أسئلة المحادثة القدرة على استخدام التعبيرات الحركية التي تحمل معاني محددة في اللغة العربية.

د. يجب أن تقيس أسئلة المحادثة استخدام الطالب للتنعيم والنبر المناسبين في أثناء الحديث وأماكن الوقف المعبرة في أثناء الكلام.

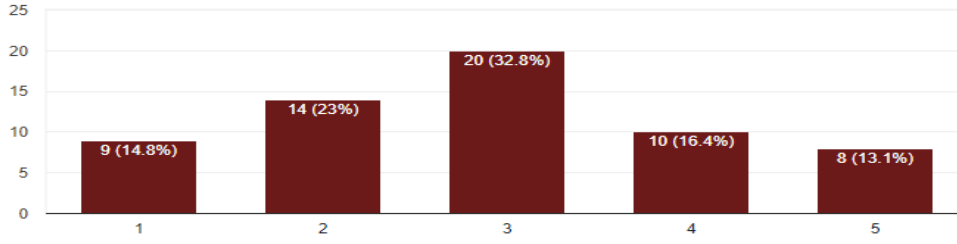
ر. تزويد المعلمين بالقدرة على توظيف أسئلتهم الشفوية بما يخدم مجموعة أهداف اختبار مهارة المحادثة.



رسم توضيحي ١٤ الهدف من أسئلة المحادثة قياس قدرة المتلقي على استخدام اللغة لأغراض تواصلية فقط.

١٠. صياغة أسئلة تقيس مدى تحقيق المتلقي لأهداف المستوى الذي وصل إليه دون التطرق للمستوى الأدنى.

بلغت نسبة الذين أجابوا بمحايد على هذا البند ٣٢,٨% وهي نسبة عالية حيث تمثل هذه النسبة عدد المعلمين الذين لم يأخذوا موقفا تجاه ربط الأسئلة التي يصوغونها في الاختبارات اللغوية والمستوى اللغوي الذي يعدون الاختبار لأجله، وهذه النقطة تعد خطرا كبيرا وتنبيء عن خلل كبير في هيكلية بناء الاختبارات. بينما أجاب بموافق بشدة على هذا البند ١٤,٨% وبموافق ٢٣% بينما أجاب بمغير موافق ١٦,٤% وغير موافق بشدة ١٣,١% ومن ذلك يمكننا الاستنتاج أن الأسئلة الفنية في الاختبارات يجب أن تكون موجهة لقياس ماتم تعلمه في المستوى بشكل مباشر. وإن الإجابات ستتضمن بشكل غير مباشر قياس ماتم تعلمه في المستوى الأدنى لأنه اللغة بطبيعتها التراكمية تجعل من الطبيعي استخدام ماتم تعلمه سابقا للإجابة على ماتم تعلمه لاحقا.



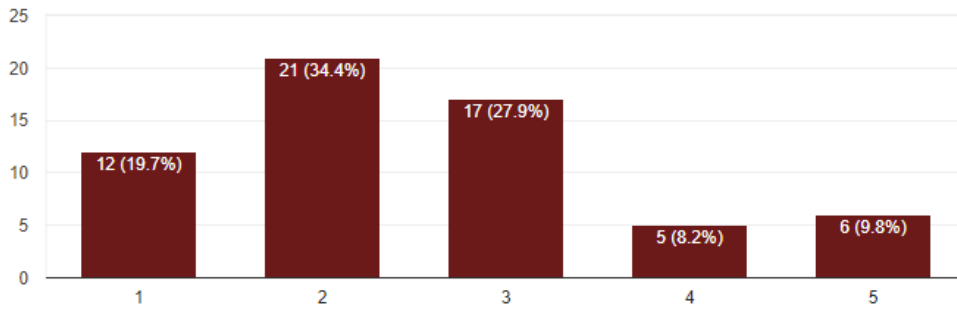
رسم توضيحي ٤٢ صياغة أسئلة تقيس مدى تحقيق المتلقي لأهداف المستوى الذي وصل إليه دون التطرق للمستوى الأدنى.

١١. الاهتمام بالأطر المرجعية العالمية (الأمريكي والأوروبي والكندي) يحدد محتوى وأهداف الاختبار.

بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ١٩,٧% ونسبة الذين أجابوا بموافق ٣٤,٤% ونسبة الذين أجابوا بمحايد ٢٧,٩% ونسبة الذين أجابوا بغير موافق ٨,٢% ونسبة الذين أجابوا بغير موافق بشدة ٩,٨% وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. محتوى وأهداف أسئلة الامتحانات لا يمكن تحديده بمعزل عن الأطر المرجعية العالمية.
ب. الحاجة إلى تصميم إطار مرجعي خاص بما يتناسب مع مواصفات اللغة العربية لتحديد أهداف ومحتويات أسئلة الامتحانات بدقة.

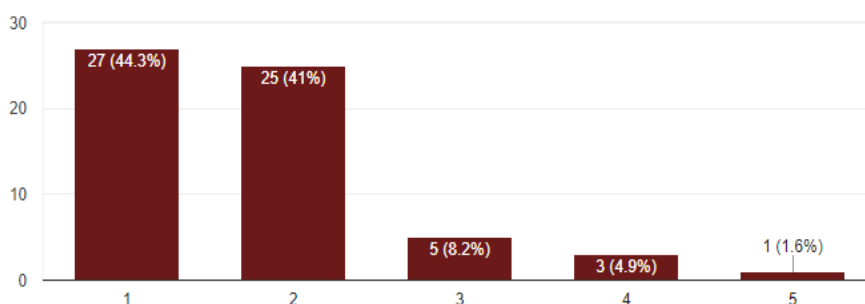
عشوائية أسئلة الاختبارات ناتج عن غياب الإطار المرجعي العالمي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.



رسم توضيحي ٤٣ الاهتمام بالأطر المرجعية العالمية (الأمريكي والأوروبي والكندي) يحدد محتوى وأهداف الاختبار.

١٢. التنبؤ خلال التدريس بنقاط الضعف عند المتلقي ووضع الأسئلة بطريقة تحدد نقاط الضعف تلك بدقة يؤدي إلى تلافيها.

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٤٤,٣% وموافق ٤١% بينما أجاب بمحايد ٨,٢% وبغير موافق ٤,٩% وبغير موافق بشدة ١,٦% أي أن الذين يؤيدون هذا البند أكثر من ٨٤% وبذلك يمكننا أن نستنتج أن الامتحانات لا بد أن تؤدي إلى التكامل مع الدروس فتكمل المهمة التعليمية وتعززها. تثبت مهمة أسئلة الاختبارات التعليمية والخروج من النظر لأسئلة الاختبارات على أنها أداة للقياس فقط وإنما تحمل مهمة تعليمية تقويمية تعزيزية لما تم تعلمه خلال الدرس. يؤيد هذا البند ويدعم البند رقم (١) الذي يدعو إلى تجهيز أسئلة الاختبارات في أثناء التدريس وليس قبل الامتحانات مباشرة.

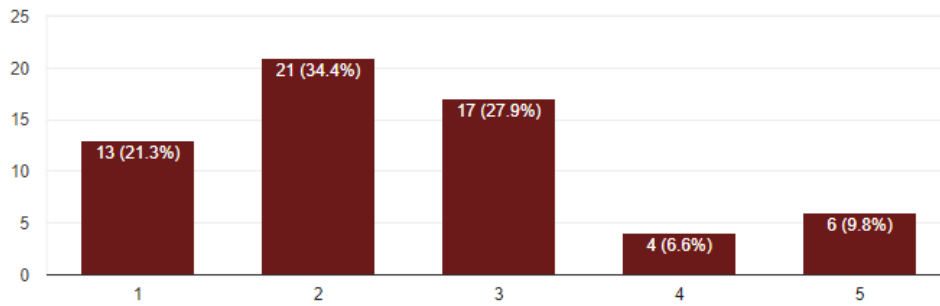


رسم توضيحي ٣٠ التنبؤ خلال التدريس بنقاط الضعف عند المتلقي ووضع الأسئلة بطريقة تحدد نقاط الضعف تلك بدقة يؤدي إلى تلافيها.

١٣. الاقتصار على أسئلة المعرفة في المستوى المبتدئ والإكثار من أسئلة التقييم في المستوى المتقدم يجعل الاختبار متناسبا مع مستوى الطالب اللغوي.

بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٢١,٣% ونسبة الذين أجابوا بموافق ٣٤,٤% أما الذين أجابوا بمحايد ٢٧,٩% والذين أجابوا بغير موافق ٦,٦% وبغير موافق بشدة ٩,٨% ويمكننا استنتاج وجود ربط بين المستوى اللغوي المتقدم للطلاب وتفعيل المستويات العليا للتفكير في صياغة الأسئلة، وهذا من الممكن ظاهريا أن يكون صحيحا فالطالب الذي يمتلك اللغة في المستويات المتقدمة يمكنه استخدام التحليل والتركيب والتقييم

بصورة أفضل من المستوى المبتدئ، رغم أنه في حقيقة الأمر عمليات التفكير العليا تتشكل بأسس تراكمية فلا يمكننا أن نلغي المعرفة والفهم للوصول إلى التقييم. وفي المقابل فإن استخدام الأسئلة التي تحمل عمليات التفكير العليا في المستويات المبتدئة ليس أمراً غير ممكن إذا توفرت المعرفة والفهم والتطبيق، مع التأكيد على أن مستويات استخدام اللغة في الإجابات على هذه اللغة ستكون مختلفة فالإجابة للسؤال التقييمي في المرحلة المتوسطة أو المبتدئة لن يكون بدرجة الإجابة في المستويات المتقدمة. وفي النتيجة تفعيل الأسئلة القائمة على كافة العمليات العقلية الدنيا والعليا في كافة المستويات بما يتناسب معها.



رسم توضيحي ٤٥ الاختصار على أسئلة المعرفة في المستوى المبتدئ والإكثار من أسئلة التقييم في المستوى المتقدم يجعل الاختبار متناسبا مع مستوى الطالب اللغوي.

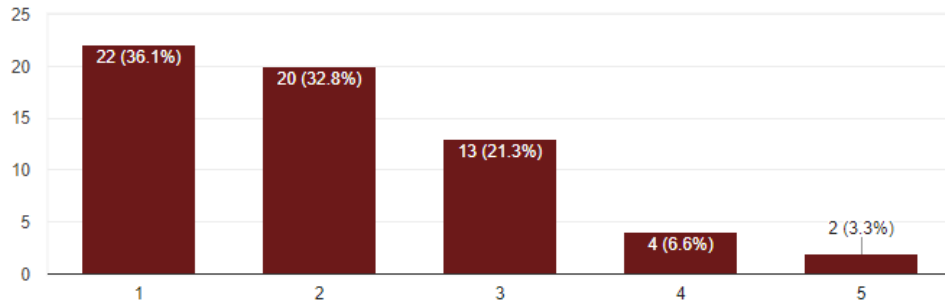
١٤. استخدام الأسئلة ذات الإجابات بنعم أو لا في المستويات الأولى أحيانا يسهل التواصل مع المتلقي

أجاب على هذا البند بموافق بشدة ٣٦,١% وبموافق ٣٢,٨% وكانت نسبة الذين أجابوا بمحايد ٢١,٣% وبغير موافق ٦,٦% وبغير موافق بشدة ٣,٣% أي أن نسبة الذين أيدوا هذا البند أكثر من ٦٨% وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. استخدام أسئلة الإجابات بنعم أو لا، لا يمكنها أن تقيس أي شيء في أثناء الاختبارات الشفهية أو خلال الدرس.

ب. هي أسئلة غالبة للحوار لا تساعد على تسهيل التواصل حتى في المستويات الأولى.

ج. صياغة الأسئلة الفنية التي تسهل التواصل في الاختبارات أو في الدروس يتحقق من خلال الالتزام بما تعلمه الطالب وعدم تجاوز ذلك.



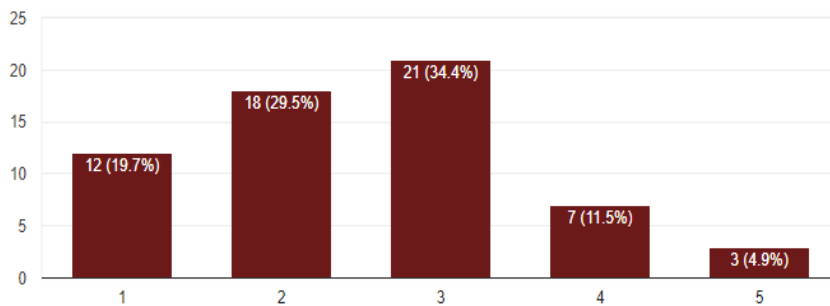
رسم توضيحي ٤٦ استخدام الأسئلة ذات الإجابات بنعم أو لا في المستويات الأولى أحيانا يسهل التواصل مع المتلقي

١٥. تفضيل الأسئلة الموضوعية في إعداد الاختبارات يحقق العدالة بين الطلاب. يهدف هذا البند إلى استكشاف موقف المعلمين تجاه الأسئلة الموضوعية وعلاقتها بتحقيق العدالة بين الطلاب في الدرجات، إضافة إلى تثبيت مكانة الأسئلة الموضوعية في الاختبارات اللغوية. وقد أجاب على هذا البند بموافق بشدة ١٩,٧% وبموافق ٢٩,٥% وبذلك تكون نسبة الذين أيدوا هذا البند أكثر من ٤٨% ونسبة الذين أجابوا بمحايد ٣٤,٤% ونسبة الذين أجابوا بغير موافق ١١,٥% وبغير موافق بشدة ٤,٩% هذا يمكننا أن نستنتج مايلي:

١. الأسئلة المقالية والشفهية التي تصاغ بأسلوب فني تحقق العدالة بين الطلاب وهذا لا يتوقف على الأسئلة الموضوعية فقط.

٢. اختيار الأسئلة الموضوعية للاختبارات اللغوية يتناسب مع أنواع معينة ومحددة من المهارات ولا يتناسب مع مهارات أخرى.

٣. تفعيل دور الأسئلة الموضوعية من خلال تطوير صياغتها بما يخدم عمليات التفكير العليا.



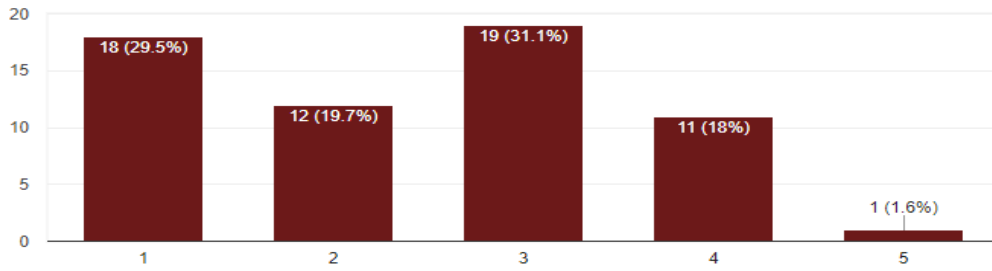
رسم توضيحي ٣١ تفضيل الأسئلة الموضوعية في إعداد الاختبارات يحقق العدالة بين الطلاب.

١٦. تفضيل الأسئلة المقالية في إعداد الاختبارات اللغوية يقيس بدقة القدرات اللغوية. بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٢٩,٥% ونسبة الذين أجابوا بموافق ١٩,٧% ونسبة الذين أجابوا بمحايد ٣١,١% والذين أجابوا بغير موافق ١٨% وغير موافق بشدة ١,٦% ومن خلال هذا يمكننا استنتاج ما يأتي:

أ. أفضلية أسئلة الاختبارات المقالية في قياس القدرات اللغوية في مهارات محددة وفق الهدف المرجو منها.

ب. يمكن للأسئلة الموضوعية أن تقيس بدقة كالمقالية القدرات اللغوية إذا تم صياغتها للأهداف المناسبة وفق الشروط العلمية.

ت. إعداد دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين حول الأسئلة المقالية لتفعيل قدرته في الربط بين السؤال والمهارة المناسبة التي يستخدم لقياسها.



رسم توضيحي ٤٨ تفضيل الأسئلة المقالية في إعداد الاختبارات اللغوية يقيس بدقة القدرات اللغوية.

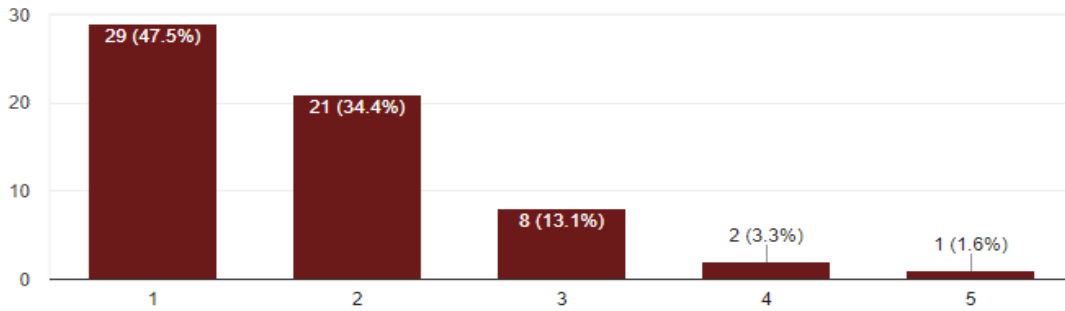
١٧. التنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية عند إعداد الاختبارات اللغوية يعطي قياساً دقيقاً.

بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٤٧,٥% ونسبة الذين أجابوا بموافق ٣٤,٤% ونسبة الذين أجابوا بمحايد ١٣,١% والذين أجابوا بغير موافق ٣,٣% وغير موافق بشدة ١,٦% ومن خلال هذا يمكننا استنتاج ما يأتي:

أ. التنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية بما يتناسب مع أهداف الاختبار ونوع المهارة التي يتم اختبارها.

ب. تأكيد ودعم البندين السابقين من خلال إجابات هذا البند أن لكل مهارة نوع أفضل من الأسئلة من الممكن استخدامه ليؤدي إلى نتائج مثمرة.

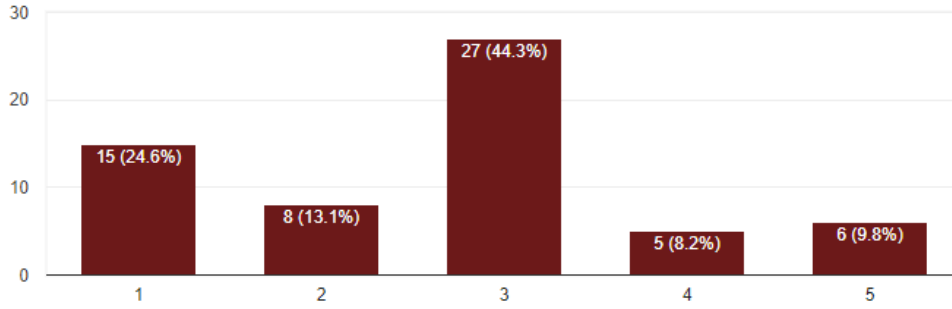
ج. دقة القياس تتحقق من خلال تنوع الأسئلة وعدم تكرار أنواع الأسئلة ذاتها مما لا يدخل الاختبار في الجمود والصعوبة.



رسم توضيحي ٤٩ التنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية عند إعداد الاختبارات اللغوية يعطي قياساً دقيقاً.

١٨. الاهتمام بانعدام المؤشرات على الإجابة في صيغة السؤال أو في أسئلة أخرى. بلغت نسبة الذين أجابوا بمحايد ٤٤,٣% تدل بشكل واضح على أهمية البحث وضرورة الاهتمام بأسئلة المعلمين التي تطرح في الاختبارات وأن هناك نسبة عالية من المعلمين الذين لم يحددوا موقفاً تجاه وجود المؤشرات على الإجابة، فإن كان الطالب قد استطاع الحصول على الإجابة من خلال جزء من السؤال أو سؤال آخر فإننا نكون بذلك قد أفقدنا السؤال قدرته على القياس وبالتالي فإن التقييم الذي وصلنا إليه ليس حقيقياً، وهذا يدعونا إلى دعوة المعلمين إلى النظر في أسئلة الاختبارات التي يعدونها والتدقيق في صياغتها وترابطها وألا يبطل بعضها بعضاً.

بينما بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٢٤,٦% ونسبة الذين أجابوا بموافق ١٣,١% والذين أجابوا بغير موافق ٨,٢% وغير موافق بشدة ٩,٨% ومن خلال هذا يمكننا استنتاج أنه من اللازم انعدام المؤشرات على الإجابة في السؤال ليحقق الهدف منه وتحقيق نتائج حقيقية في الاختبار.



رسم توضيحي ٥٠ الاهتمام بانعدام المؤشرات على الإجابة في صيغة السؤال أو في أسئلة أخرى.

٥,٤,٣. الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأسئلة الفنية.

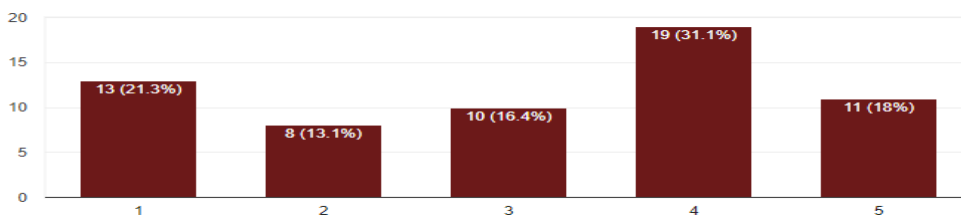
يهدف هذا المحور إلى تحديد مكانة الأسئلة في كفاية معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى قدرة المعلمين على التمييز بين أنواع الأسئلة وفق تصنيف مستويات بلوم.

١. الصياغة الناجحة للأسئلة تعتمد على الإلمام المعرفي بالمادة المدروسة فقط.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٢١,٣% وأجاب بموافق ١٣,١% وبمحايد ١٦,٤% وبغير موافق ٣١,١% وغير موافق بشدة ١٨% إن الذين وافقوا على هذا البند أكثر من ٣٤% بينما الذين لم يوافقوا على هذا البند أكثر من ٤٩% ومن خلال ذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. الإلمام المعرفي بالمادة المدروسة جزء أساسي في نجاح المعلم بصياغة الأسئلة.

ب. تصميم السؤال الفني يتطلب معرفة وإلمام بالقواعد والمعايير الخاصة لإعداد الأسئلة الفنية.



رسم توضيحي ٥٠ الصياغة الناجحة للأسئلة تعتمد على الإلمام المعرفي بالمادة المدروسة فقط.

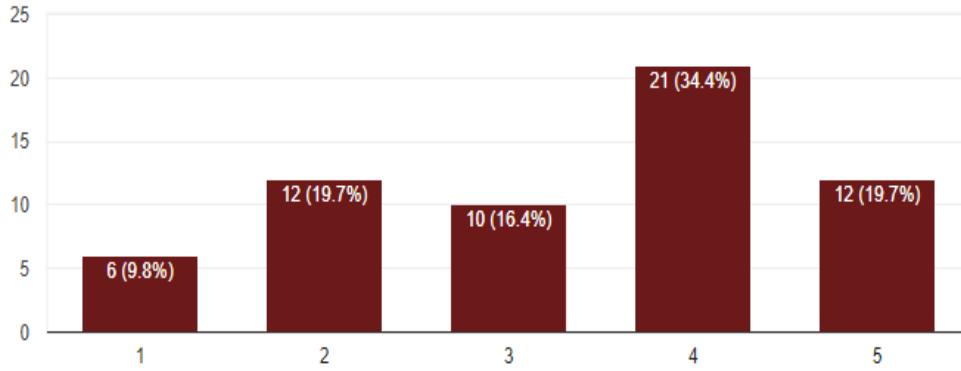
٢. الهدف من إجراء الاختبارات قياس مستوى المتلقي لغويا فقط.

بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ٩,٨% وبموافق ١٩,٧% وبمحايد ١٦,٤% وبغير موافق ٣٤,٤% وغير موافق ١٩,٧% وبذلك نستنتج مايلي:

أ. تؤدي أسئلة الاختبارات العديد من الوظائف من غير قياس مستوى المتلقي لغويا.

ب. تقوم أسئلة الاختبارات بوظائف تعليمية إضافة إلى وظائفها الاختبارية.

ج. صياغة أسئلة الاختبارات الفنية بما يخدم وظائفها المتعددة وليس الاختبارية فقط.



رسم توضيحي ٥١ الهدف من إجراء الاختبارات قياس مستوى المتلقي لغويا فقط.

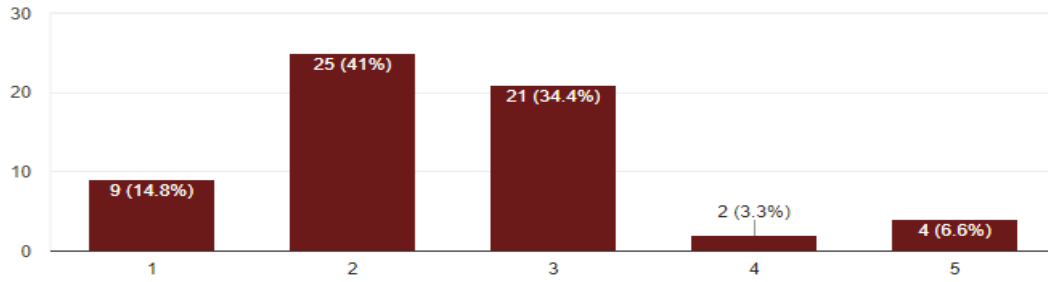
٣. طرح السؤال لأفكار غير متوقعة سابقا بشكل صحيح وواضح أثناء الدرس ينتج عن المدخلات المعرفية الشاملة والكافية.

بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق بشدة على هذا البند ١٤,٨% وبموافق ٤١% وبمحايد ٣٤,٤% وبغير موافق ٣,٣% وغير موافق ٦,٦% وبذلك نستنتج مايلي:

أ. كفاية المعلم من طرح الأسئلة غير المتوقعة التي يفرضها سير الدرس هو نتيجة المدخلات المعرفية الكاملة التي حصل عليها المعلم قبل الدرس.

ب. المدخلات المعرفية المطلوب توفرها عند المعلم لتحقيق كفايته المعرفية تجاه صياغة الأسئلة تتمثل بإلمامه بالمادة المدروسة وبفنيات طرح وصياغة الأسئلة الفنية.

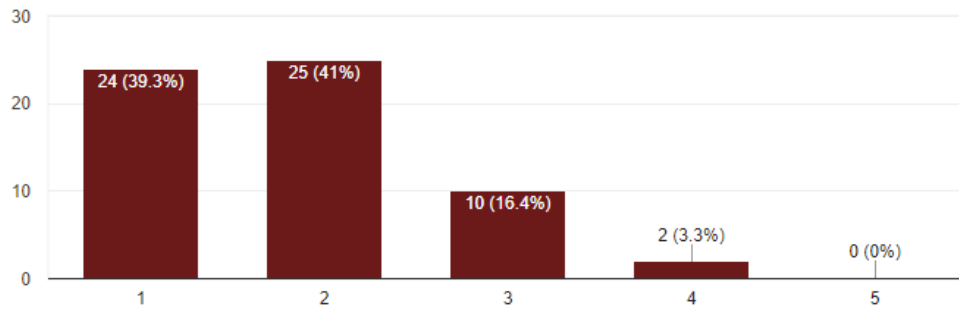
ج. تدعم نتائج هذا البند رقم (١٦) من المحور الأول الذي يؤكد عدم إمكانية الإعداد الكامل والتام للأسئلة قبل الدرس وأنه من الممكن أن تظهر أسئلة عشوائية لا بد للمعلم لأفكار غير متوقعة لا بد للمعلم أن يمتلك كفاءة صياغتها والإجابة عليها.



رسم توضيحي ٥٢ طرح السؤال لأفكار غير متوقعة سابقا بشكل صحيح وواضح أثناء الدرس ينتج عن المدخلات المعرفية الشاملة والكافية.

٤. القدرة على صياغة الأسئلة تحقق الطلاقة والتتابع والترابط في الأفكار خلال الدرس أو الاختبار الشفهي لدى المعلم.

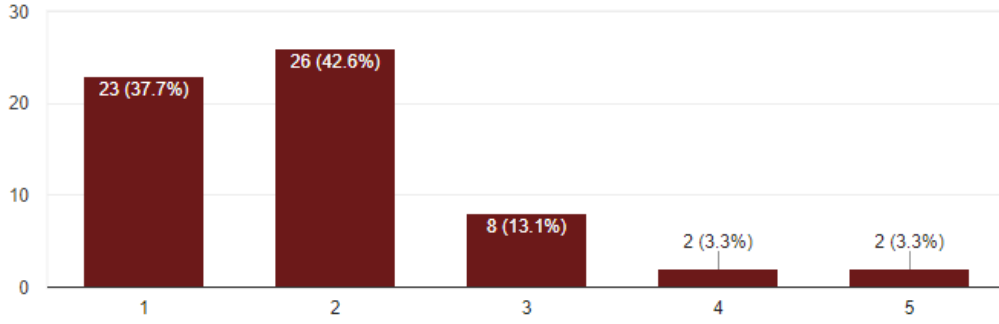
أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٣٩,٣% وأجاب بموافق ٤١% وبمحايد ١٦,٤% وبغير موافق ٣,٣% وغير موافق بشدة ٠%. فتكون نسبة الذين وافقوا على هذا البند تجاوزت ٨٠% ومن هنا يمكننا أن نستنتج وجود العلاقة القوية بين كفاية المعلم في الطلاقة والتتابع والترابط بين الأفكار وصياغة الأسئلة الفنية، حيث إن تحقق القدرة عند المعلم على القيام بهذه الوظائف ترتبط بقدرته على صياغة الأسئلة وبذلك فإن أي نقص عند المعلم في القدرة على صياغة واستخدام الأسئلة الفنية سواء في الدرس أو في الاختبار الشفهي يؤدي إلى نقص في كفايته في الطلاقة والتتابع والترابط بين أفكار هذا الدرس أو الاختبار الشفهي ومن هنا يمكننا تحديد مكانة صياغة الأسئلة الفنية في كفاية المعلم المعرفية.



رسم توضيحي ٥٣ القدرة على صياغة الأسئلة تحقق الطلاقة والتتابع والترابط في الأفكار خلال الدرس أو الاختبار الشفهي لدى المعلم.

٥. تحقيق إثارة النشاط العقلي المعرفي عند المتلقي يتحقق من خلال الأسئلة التي يطرحها المعلم.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٣٧,٧% وأجاب بموافق ٤٢,٦% وبمحايد ١٣,١% وبغير موافق ٣,٣% وبغير موافق بشدة ٣,٣% ومن هنا يمكننا القول إن النسبة الذين أيدت هذا البند قد تجاوزت ٧٩% وباعتبار أن إثارة النشاط العقلي المعرفي عند المتلقي من أهم الوظائف اللازمة على المعلم القيام بها من خلال الإجراءات قبل الدرس وفي أثناءه فإن هذه النسبة المرتفعة التي أيدت هذا البند تؤكد وجود علاقة بين قدرة المعلم على إثارة النشاط العقلي المعرفي عند المتلقي يتحقق من خلال الأسئلة الفنية التي يطرحها، وبذلك فإن أي خلل في آليات صياغة أو طرح الأسئلة سيؤدي إلى خمول الطالب عقليا ومعرفيا وبالتالي نقص وعجز كفاية المعلم على القيام بمهامه. كما أن هذا البند يدعم نتائج البند رقم (١١) في المحور الأول الذي يتحدث عن مهمة الأسئلة الفنية في تحويل المتلقي من حامل إلى نشط لغويا.

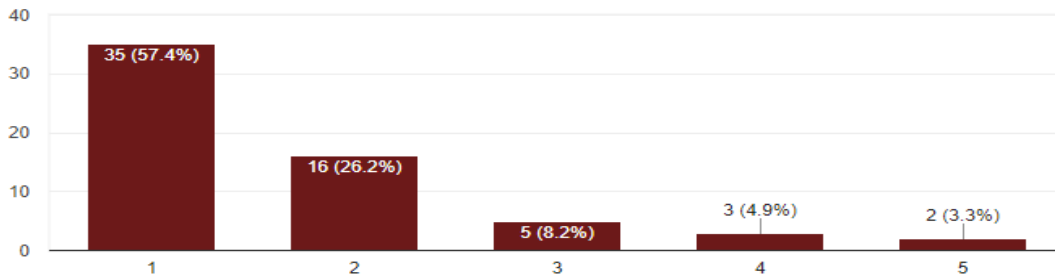


رسم توضيحي ٥٤ تحقيق إثارة النشاط العقلي المعرفي عند المتلقي يتحقق من خلال الاسئلة التي يطرحها المعلم.

٦. النقص في قدرة المعلم على إعداد أسئلة الاختبارات يعتبر نقصا في كفاية المعلم المعرفية وفق المعايير العالمية.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٥٧,٤% وأجاب بموافق ٢٦,٢% وبمحايد ٨,٢% وبغير موافق ٤,٩% وبغير موافق بشدة ٣,٣% أي أن أكثر من ٨٣% وافقوا على هذا البند وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

- كفاية المعلم من صياغة الأسئلة الفنية هو جزء من كفايته المعرفية وفق المعايير العالمية.
- النقص في كفاية المعلم في صياغة الأسئلة الفنية يؤثر سلبا على كفايته المعرفية.
- إن ١٧% من المعلمين الذين أجابوا على هذا الاستبيان لم يطلعوا على معايير الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المعايير العالمية.
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية الإطلاع على المعايير العالمية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لتمكين من تطبيقها والتمثل بها.

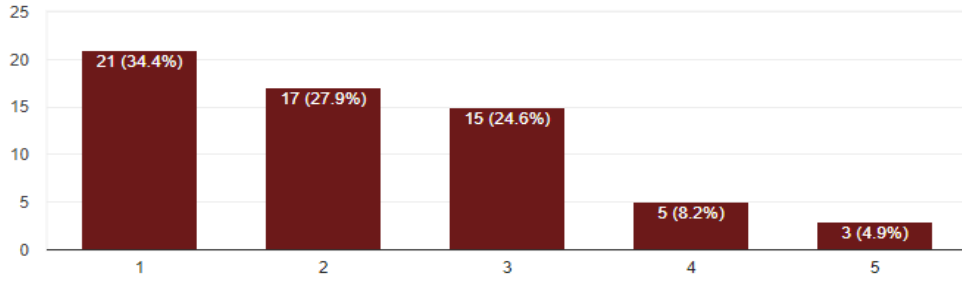


رسم توضيحي ٥٥ النقص في قدرة المعلم على إعداد أسئلة الاختبارات يعتبر نقصا في كفاية المعلم المعرفية وفق المعايير العالمية.

٧. بناء الأسئلة يعتمد على معرفة مستويات تصنيف بلوم والقدرة على التمييز بينها. أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٤٣,٤% وأجاب بموافق ٢٧,٩% فالذين وافقوا على هذا البند تجاوزت نسبتهم ٧٠%, وأجاب بمحايد ٢٤,٦% وبغير موافق ٨,٢% وبغير موافق بشدة ٤,٩% ومن ذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. اعتماد تصنيف بلوم لمستويات الأسئلة الأساس في صياغة الأسئلة التي يستخدمها المعلم.
ب. قدرة المعلم على تصنيف الأسئلة تبعا لمستويات تصنيف بلوم يعتبر أمرا لازما ضمن كفاياته المعرفية.

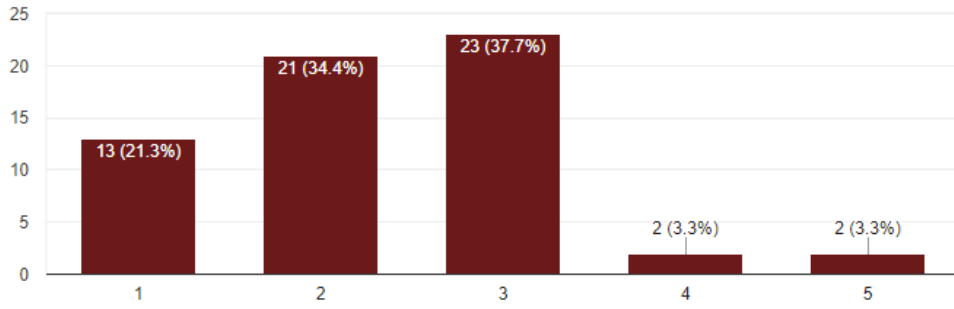
ت. تصميم الأسئلة بما يتناسب مع مستويات التفكير كاملة الدنيا والعليا أيضا.



رسم توضيحي ٥٦ بناء الأسئلة يعتمد على معرفة مستويات تصنيف بلوم والقدرة على التمييز بينها.

٨. اعتبار أسئلة الربط من أسئلة مستوى المعرفة في تصنيف بلوم. يهدف هذا البند إلى قياس قدرة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على التمييز بين أنواع الأسئلة وفق تصنيف بلوم لمستويات الأسئلة وهذا يعتبر هدف البنود من ٨ إلى ١٨ كذلك. أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٢١,٣% وأجاب بموافق ٣٤,٤% وبمحايد ٣٧,٧% وبغير موافق ٣,٣% وبغير موافق بشدة ٣,٣% ومن خلا ذلك يمكننا استنتاج مايلي:
أ. الذين تمكنوا من تصنيف هذا النوع من الأسئلة بشكل صحيح ٥٥,٧% فقط.
ب. إن ٣٧,٧% لا يشكلون أي موقف أو معرفة تجاه البند فأجابوا بمحايد وهذه نسبة كبيرة جدا ويمكننا اعتبارهم ضمن الذين لم يتمكنوا من التوصل إلى تصنيف صحيح لهذا النوع من السؤال.

ج. إن ٦,٦% لم يتمكنوا بشكل مؤكد من تصنيف السؤال وفق مستواه المناسب.



رسم توضيحي ٥٧ اعتبار أسئلة الربط من أسئلة مستوى المعرفة في تصنيف بلوم.

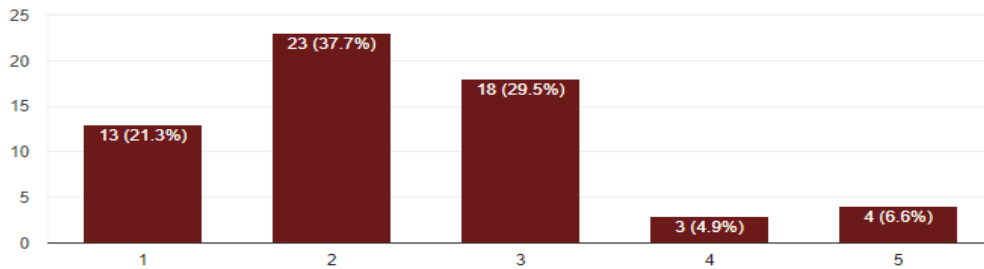
٩. اعتبار أسئلة الترتيب من أسئلة مستوى التطبيق في تصنيف بلوم.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٢١,٣% وأجاب بموافق ٣٧,٧% وبمحايد ٢٩,٥% وبغير موافق ٤,٩% وبغير موافق بشدة ٦,٦% وتعتبر أسئلة الترتيب من أسئلة المعرفة وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

أ. ٥٩,٠% لم يتمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة.

ب. ٢٩,٥% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

ج. ١١,٥% تمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.



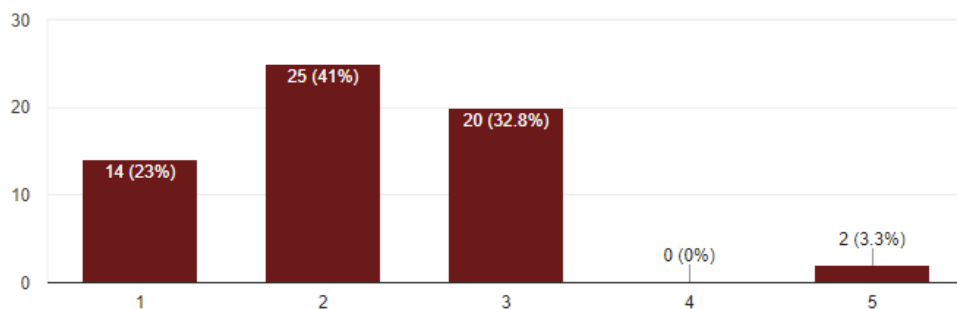
رسم توضيحي ٥٨ اعتبار أسئلة الترتيب من أسئلة مستوى التطبيق في تصنيف بلوم.

١٠. اعتبار السؤال عن الكلمة الجوهرية من أسئلة مستوى التحليل في تصنيف بلوم.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٢٣% وأجاب بموافق ٤١% وبمحايد ٣٢,٨% وبغير موافق ٠% وبغير موافق بشدة ٣,٣% وتعتبر أسئلة السؤال عن الكلمة الجوهرية من أسئلة الفهم وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

٧٤% لم يتمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة.
 ٣٢,٨% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا
 تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

٣,٣% تمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.

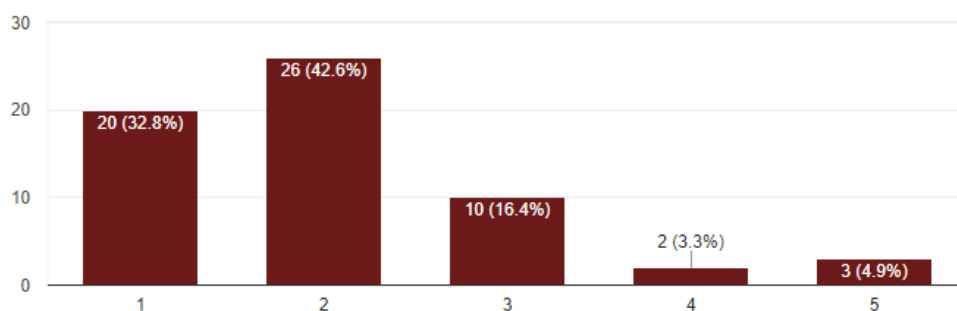


رسم توضيحي ٥٩ اعتبار السؤال عن الكلمة الجوهرية من أسئلة مستوى التحليل في تصنيف بلوم.

١١. اعتبار السؤال عن تقديم الأمثلة حول فكرة ما من أسئلة الفهم.
 أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٣٢,٨% وأجاب بموافق ٤٢,٦% وبمحايد ١٦,٤%
 وبغير موافق ٣,٣% وغير موافق بشدة ٤,٩% وتعتبر أسئلة تقديم الأمثلة حول فكرة ما من
 أسئلة الفهم وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

٧٥,٤% تمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة.
 ١٦,٤% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا
 تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

٨,٢% لم يتمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.



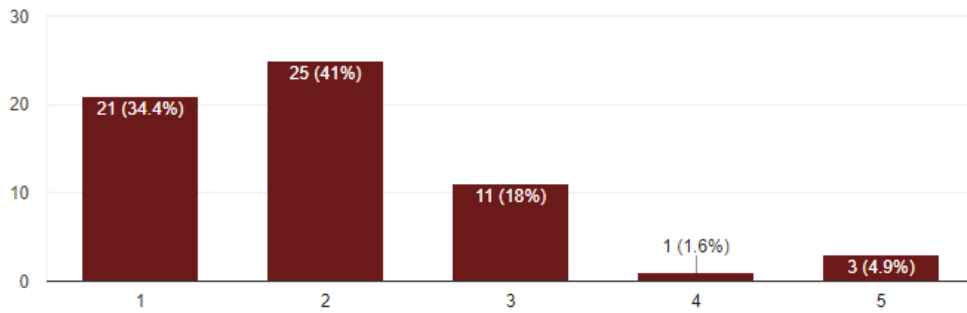
رسم توضيحي ٦٠ اعتبار السؤال عن تقديم الأمثلة حول فكرة ما من أسئلة الفهم.

١٢. اعتبار أسئلة حل مشكلة ما من أسئلة التطبيق.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٣٤,٤ % وأجاب بموافق ٤١ % وبمحايد ١٨ % وبغير موافق ١,٦ % وبغير موافق بشدة ٤,٩ % وتعتبر أسئلة حل مشكلة ما من أسئلة التطبيق وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:
٧٥,٤ % تمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة بصورة صحيحة.

١٨ % لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

٦,٥ % لم يتمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.



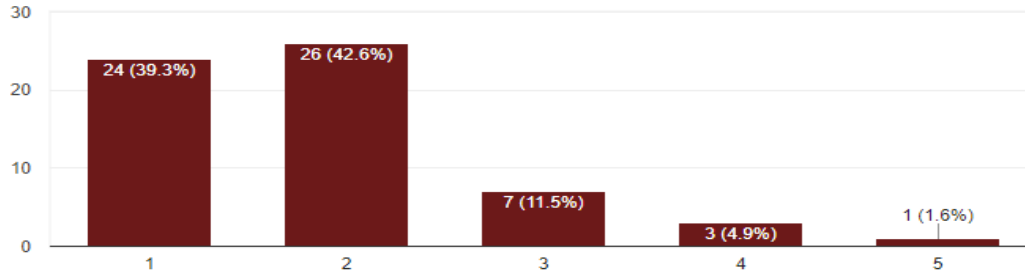
رسم توضيحي ٦١ اعتبار أسئلة حل مشكلة ما من أسئلة التطبيق.

١٣. اعتبار أسئلة تحديد المتناقضات من أسئلة التحليل.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٣٩,٣ % وأجاب بموافق ٤٢,٦ % وبمحايد ١١,٥ % وبغير موافق ٤,٩ % وبغير موافق بشدة ١,٦ % وتعتبر أسئلة تحديد المتناقضات من أسئلة التحليل وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:
٨١,٩ % تمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة بصورة صحيحة.

١١,٥% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

٦,٥% لم يتمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.



رسم توضيحي ٦٢ اعتبار أسئلة تحديد المتناقضات من أسئلة التحليل.

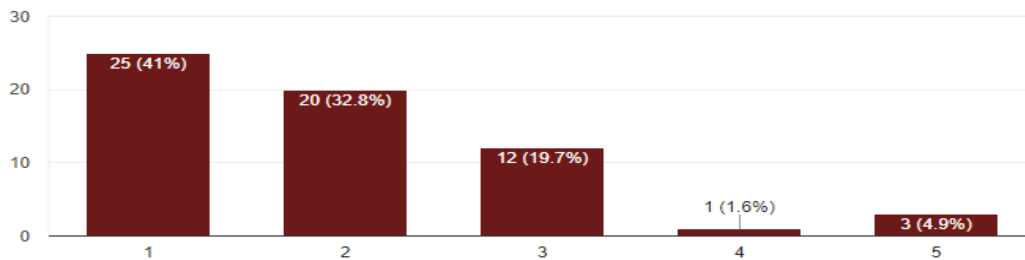
١٤. اعتبار أسئلة السؤال عن الأسباب من أسئلة الفهم.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٤١% وأجاب بموافق ٣٢,٨% وبمحايد ١٩,٧% وبغير موافق ١,٦% وبغير موافق بشدة ٤,٩% وتعتبر أسئلة السؤال عن الأسباب من أسئلة التحليل وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

٧٣,٨% لم يتمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة بصورة صحيحة.

١٩,٧% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

٦,٥% تمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.

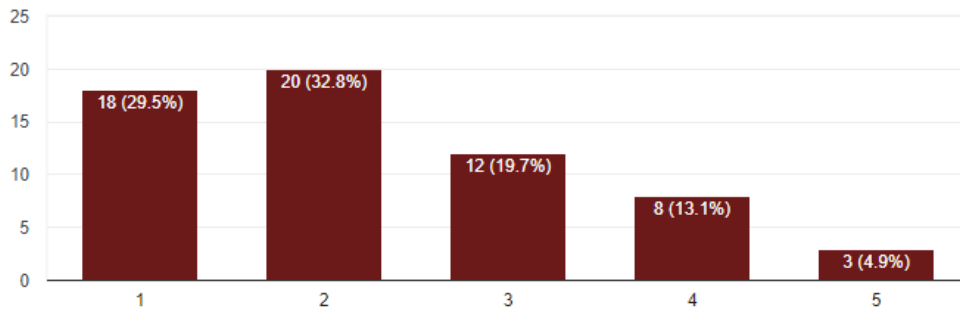


رسم توضيحي ٦٣ اعتبار أسئلة السؤال عن الأسباب من أسئلة الفهم.

١٥. اعتبار أسئلة تقديم الاقتراحات حول موضوع ما من أسئلة التركيب.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٢٩,٥% وأجاب بموافق ٣٢,٨% وبمحايد ١٩,٧% وبغير موافق ١٣,١% وغير موافق بشدة ٤,٩% وتعتبر أسئلة تقديم الاقتراحات حول موضوع ما من أسئلة التركيب وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:
٦٢,٣% تمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة بصورة صحيحة.

١٩,٧% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.
١٨% لم يتمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح



رسم توضيحي ١٤٦ اعتبار أسئلة تقديم الاقتراحات حول موضوع ما من أسئلة التركيب.

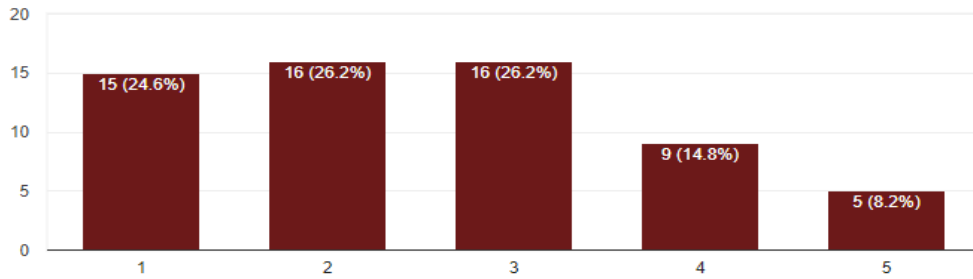
١٦. اعتبار أسئلة التنبؤ من أسئلة التقييم.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٢٤,٦% وأجاب بموافق ٢٦,٢% وبمحايد ٢٦,٢% وبغير موافق ١٤,٨% وغير موافق بشدة ٨,٢% وتعتبر أسئلة التنبؤ من أسئلة التركيب وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

٤١,٨% لم يتمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة بصورة صحيحة.

٢٦,٢% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

٢٣% تمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.



رسم توضيحي ١٥ اعتبار أسئلة التنبؤ من أسئلة التقييم.

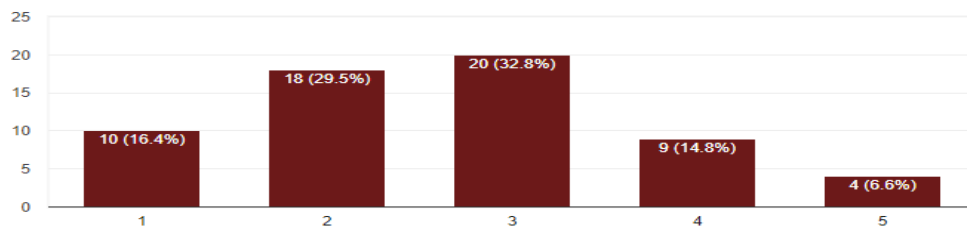
١٧. اعتبار أسئلة وصف المشاعر من أسئلة التقييم.

أجاب بموافق بشدة على هذا البند ١٦,٤% وأجاب بموافق ٢٩,٥% وبمحايد ٣٢,٨% وبغير موافق ١٤,٨% وبغير موافق بشدة ٦,٦% وتعتبر أسئلة وصف المشاعر من أسئلة التقييم وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:

٣٥,٩% تمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة بصورة صحيحة.

٣٢,٨% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.

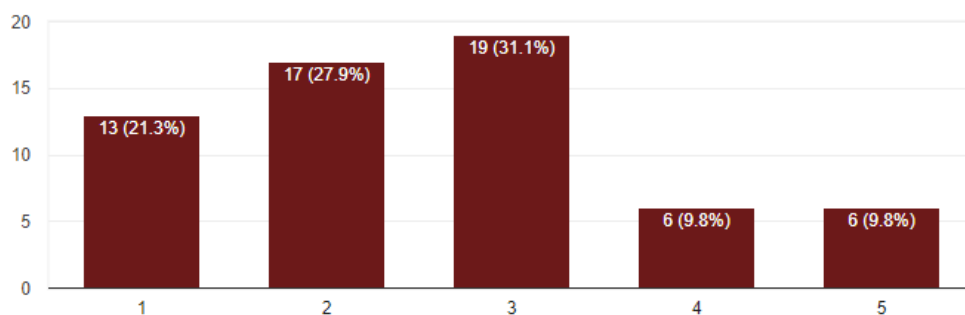
٢١,٤% لم يتمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.



رسم توضيحي ١٦ اعتبار أسئلة وصف المشاعر من أسئلة التقييم.

١٨. اعتبار أسئلة الدفاع عن موقف حول موضوع ما من أسئلة التركيب.
أجاب بموافق بشدة على هذا البند ٢١,٣% وأجاب بموافق ٢٧,٩% وبمحايد ٣١,١% وبغير موافق ٩,٨% وغير موافق بشدة ٩,٨% وتعتبر أسئلة الدفاع عن موقف حول موضوع ما من أسئلة التقييم وبذلك يمكننا استنتاج مايلي:
٤٩,٢% لم يتمكنوا من تحديد المستوى الذي ينتمي إليه هذا النوع من الأسئلة بصورة صحيحة.

٣١,١% لم يتمكنوا أيضا من تحديد إجابة أكيدة فأجابوا بمحايد وذلك لم يستطيعوا تصنيف هذا النوع من الأسئلة.
١٩,٦% تمكنوا من تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها بشكل صحيح.



رسم توضيحي ٦٧ اعتبار أسئلة الدفاع عن موقف حول موضوع ما من أسئلة التركيب.

إن نتائج الأسئلة من رقم ٨ إلى ١٨ تظهر النتائج التالية:
أ. ٣١,٧٥% من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تمكنوا من الإجابة بشكل صحيح على كافة الأسئلة التي تحدد قدرة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تصنيف الأسئلة وفق مستويات تصنيف بلوم.

ب. ٢٢,٣٤٢% من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أجابوا بمحايد على كافة الأسئلة مما يدل على النسبة العالية من المعلمين الذين ما استطاعوا أن يشكّلوا إجابة صحيحة حول نوع الأسئلة وضمن أي مستوى من هذه المستويات تدرج الأسئلة.

ت. ٥٣,٧٨٦% من معلمي اللغة العربية لم يتمكنوا من الإجابة بشكل صحيح على البنود.

وبذلك يمكننا القول أن هناك نسبة عالية من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يمتلكون المقدرة على تصنيف الأسئلة ضمن مستويات بلوم. وهذا يدعم بشكل كبير أهمية البحث وضرورة الاهتمام بالدراسات التي ترفع من قدرة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على استثمار الأسئلة في العملية التعليمية بصورة فنية عالية.

ومن خلال بنود المحور الماضي يبدو لنا جليا أهمية الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة وأيدت النتائج أن معلم اللغة العربية الذي لا يمتلك المعرفة بالأسلوب الفني لصياغة الأسئلة فإن ذلك يؤدي إلى النقص في كفايته المعرفية وبالتالي فإن الاهتمام بإدراج المعرفة بالأسلوب الفني لصياغة الأسئلة يعتبر من الضروريات في الكفاية المعرفية التي لا يمكن الاستغناء عنه لإتمام الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية.

وبذلك يمكننا أن نضع من خلال المحاور السابقة يمكننا استنتاج قائمة لمعايير الأسئلة الفنية سواء أكانت التعليمية أو الاختبارية وممارسات المعلم التي تحقق الاستثمار الفني لهذه الأسئلة وسندرج هذه المعايير في العنوان التالي.

٦. معايير صياغة الأسئلة الفنية

إن هذه القدرة التفجيرية للمعرفة لا يمكن أن تحملها أي جملة تنتهي بإشارة استفهام فحسب، بل لابد أن تتوافر في هذه الجملة معايير خاصة تمكنها و تؤهلها لأن تكون سؤالاً فنيا يؤدي مهمته في العملية التعليمية بكل نجاح وفائدة ويحقق التغيير المستهدف من التعليم بصورة جذرية، ولأن الأسئلة الفنية لا تنحصر في مجرد الصياغة وإنما تبدأ من الإعداد إلى الاستعمال في الغرفة الصفية، ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية، وتنتقل بعدها إلى الأسئلة الاختبارية فيمكننا تقسيم هذه المعايير إلى ثلاثة أقسام رئيسية حتى يسهل ضبطها وتنظيمها بصورة علمية قابلة للتطبيق. ففي القسم الأول معايير أداء الأسئلة الفنية، والقسم الثاني معايير الأسئلة التعليمية الفنية، والقسم الثالث معايير أسئلة الاختبارات الفنية.

٦,١. المعايير الأدائية للأسئلة الفنية

المعايير الأدائية هي جملة الإجراءات والأفعال التي يجب أن يتبعها المعلم ليحقق أداءً فعالاً ومثمراً للأسئلة التي يطرحها في الصف، ليصل بها إلى المستوى الفني الذي يعتبر أعلى المستويات الأدائية، وهذه المعايير تتمثل في النقاط التالية:

٦,١,١. معايير تحديد أهداف الأسئلة الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق الحصول على الإجابة التي تخدم الهدف منها. من خلال طرحها بأسلوب يجعل المتلقي يدرك الهدف من هذا السؤال. وضمان توجيه الإجابة إلى النية المحددة من الأسئلة.

٢. صياغة الأسئلة بما يحقق التوجه إلى هدف واحد محدد، من خلال ربطها بعناصر الموضوع المدروس، وبما يجنب الطلاب المفاجئة، والارتباك، وتشتت الانتباه.

٣. صياغة الأسئلة بما يحقق تحديد الكم، والكيف للمقدرة، والإدراك اللغوي، والمهاري المعني بالسؤال، من خلال تحديد مستوى السؤال، والمحتوى المدرس.

٤. صياغة الأسئلة بما يحقق اكتشاف نقاط الضعف عند الطالب بطريقة ودية، فيكون السؤال الجسر الذي يربط بين المعلم والطالب ويؤسس جو المحبة بينهم. بما يخدم هدف تخفيف الضغط عن الطالب وليس العكس.

٥. صياغة الأسئلة بما يحقق البعد عن الأسئلة النمطية، وغير الهادفة، وغير المهمة، والمعروف جوابها، والامتناع عن طرح مثل هذه الأسئلة، لأنها ستؤدي إلى إشاعة الفوضى في الجو التعليمي.

٢,١,٦. المعايير الوظيفية للأسئلة الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق تثبيت، وحفظ المعارف، والمهارات المكتسبة أو المدرّسة، من خلال ربط الموضوعات القديمة بالحديثة، وتطويرها.

٢. صياغة الأسئلة بما يحقق توظيف الجانب التطبيقي للغة، فالأسئلة التي لا تعكس المعلومة تطبيقيا، ولا تستعلم عن المعلومة المكتسبة ليست بأسئلة فنية.

٣. صياغة الأسئلة بما يحقق الاستعلام عن المعلومات القابلة للتطبيق، والحائزة على ميزة تغطية كلّ جانب من جوانب الموضوع، من خلال توظيف الجانب التطبيقي للغة.

٤. صياغة الأسئلة بما يحقق تعليم اللغة، من خلال رفع المستوى اللغوي إلى مستويات أعلى درجة، فتحقق الأسئلة القفز خطوة إلى الأمام.

٥. صياغة الأسئلة بما يحقق التنويع بين مستوياتها، بحيث لا تقتصر على أسئلة المعرفة، والفهم والتطبيق فقط، وإنما تهتم أيضا بمستويات التفكير العليا القائمة على التحليل والتركيب والتقييم.

٦. صياغة الأسئلة بما يحقق قيام الأسئلة بوظيفة المفتاح في البحث والتدقيق حيال الموضوع، من خلال توظيف عامل التشويق والإثارة في الموضوعات المختارة.

٧. صياغة الأسئلة بما يحقق تجنب الإجابة العامة، من خلال الدقة في رسم الحدود، والبعد عن الأفكار أو المواقف الشخصية كي لا تخرج عن وظائفها التعليمية المضبوطة، والمحددة بالأهداف.

٨. صياغة الأسئلة بما يحقق لفت انتباه الطلاب إلى موضوع الدرس، وإعادة تركيزهم عندما يتعد عن مجرياته. وجذب الانتباه، والاهتمام من خلال الأسئلة المباشرة للمتعلمين غير المهتمين، أو الخجولين أو ضعيفي التعلم.

٦,١,٣. المعايير اللغوية للأسئلة الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق وضوح معنى الأسئلة، وتعبيرها وغرضها، من خلال الابتعاد عن اللغة الغامضة، أو المعقدة.

٢. صياغة الأسئلة بما يحقق اختيار كل كلمة، وكل جملة بعناية، من أجل الفهم الصحيح للمشكلة.

٣. صياغة الأسئلة بما يحقق التوافق بين الأسئلة ولغة المتعلم، وقدراته ومستوى تطوره.

٤. صياغة الأسئلة بما يحقق منع الإجابة عليها بعدة أشكال، حتى لو كانت معاني الإجابات متقاربة ومرتبطة.

٥. صياغة الأسئلة بما يحقق تحديد مستوى تطوّر اللغة عند الطلاب، من خلال جعلها فوق مستواهم المعرفي بدرجة بسيطة. وخاصة الأسئلة التي تقيّم المستويات الأكاديمية، والموهبة وخبرات التجربة التعليمية.

٦. صياغة الأسئلة بما يحقق الاهتمام باستخدام كلمات السؤال الرئيسية مثل "من، ولماذا، وأي، وماذا، وكيف، ومتى، وأين" والتحقق من حمل كل سؤال لفكرة مرتبطة باسم الاستفهام المستخدم.

٧. صياغة الأسئلة بما يحقق احتواء الأسئلة على كلمات مفتاحية للإجابة، بعيداً عن المؤشرات الإجابة الصريحة، أو تضمين الجواب في صياغة السؤال بشكل واضح.

٦,١,٤. معايير ترتيب وتنظيم طرح الأسئلة الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق الترتيب في طرحها وفق سياق معين ومحدد، يخدم الهدف الذي وضعت له، والغرض الذي تهدف هذه الأسئلة أن تحققه.

٢. صياغة الأسئلة بما يحقق العديد من طرق الترتيب المختلفة، فقد يبدأ من السهل إلى الصعب، أو من المشوق والمحفز إلى العادي، شرط مراعاة الترتيب الأفضل لتنفيذ الهدف المحدد سابقاً.

٣. صياغة الأسئلة بما يحقق طرح الأسئلة عالية المستوى، بحيث يعتمد ذلك على التركيز على أسئلة تذكر المعلومات في بداية الدرس، والأسئلة التي تستند على التفكير في نهايته.

٤. تطبيق الأسئلة بتوجيهها إلى الفصل بأكمله، بما يحقق توجيه انتباه الطلاب إلى الموضوع. وجعل كل طالب يستعد للإجابة على الأسئلة شاعراً بالمسؤولية بشكل متساوٍ مع أقرانه.

٥. تطبيق الأسئلة بما يمنح جميع الطلاب الفرصة لطرح الأسئلة أو الإجابة عنها، وتوفير التفاعل العادل في الصف، وبدء التفاعل الإيجابي بين الطلاب في الصف.

٦. تطبيق الأسئلة بما يشجع مشاركة جميع الطلاب في المناقشة. فالأسئلة التي تحفز مجموعة قليلة من الطلاب تضعف عملية الإصغاء لدى الطلاب الآخرين.

٧. تطبيق الأسئلة بإعطاء الوقت المناسب مع مستوى السؤال التفكيرى، فيتاح لهم فرصة من الوقت لفهم المحتوى، ثم تذكر الوقائع أو الأحداث أو البيانات المتعلقة بالإجابة، واختيار الأنسب منها، والوصول إلى النتيجة، ثم التخطيط لتقديم إجاباتهم.
٨. تطبيق الأسئلة بالحد من إمكانية تكرار الأسئلة، إن عدم تكرار السؤال يحقق استماع الطلاب بعناية ودقة إلى الأجوبة أو الأسئلة المطروحة عليهم.
٩. تطبيق حكم عدم التكرار على إجابات الطلاب، ليستمع الطلاب بانتباه إلى الآراء أو التعليقات المقدمة في الفصل الدراسي، ويتعلمون عدم طلب تكرارها.
١٠. تطبيق طرح الأسئلة الفنية بطريقة حميمية وبأسلوب جميل، وتوجيهها إلى الطلاب بأسمائهم يؤسس للإجابة الودية.
١١. تطبيق الأسئلة بعيدا عن الإصرار على الطالب بالإجابة إذا لم يكن يرغب في ذلك، ونقل السؤال إلى طالب آخر.

٥,١,٦. المعايير الفنية لضبط أسئلة وإجابات الطلاب

١. صياغة الأسئلة بما يحقق تشجيع الطلاب على التفكير، لطرح الأسئلة المختلفة التي لا تقوم على قوة الذاكرة، والمعلومات المكتسبة، وإنما التي تتطلب امتلاك مهارات تفكيرية.
٢. صياغة الأسئلة بما يحتم على الطلاب تجنب الأسئلة الموجودة في الكتاب، أو الأسئلة المشابهة لها جدًا.
٣. صياغة الأسئلة بما يحتم على الطلاب إنشاء وتركيب أسئلة جديدة، وخلق أفكار تدلّ على فهمهم وتفكيرهم.
٤. صياغة وتطبيق الأسئلة بما يحقق فتح المجال للطلاب بالمشاركة الواعية في الاستماع، والتقييم والاستجابة، مع إيلاء الاهتمام المناسب.

٥. تطبيق الأسئلة بما يحقق تشجيع الطلاب على الرد على السؤال بحسن نية، ولهجة مناسبة لزيادة ثقتهم بأنفسهم.

٦. تطبيق الأسئلة بما يحقق تجنب استخدام الأسلوب الساخر، والقاسي في معالجة إجابات الطلاب الخاطئة.

٧. صياغة الأسئلة بما يحقق ألا تكون وسيلة لتضليل الأجوبة التي عرفها الطلاب مسبقا.

٦,٢. معايير الأسئلة التعليمية الفنية

تتميز المعايير الفنية للأسئلة التعليمية بقدرتها على تحقيق تعلم اللغة من خلال تطبيق هذه المعايير، وبالتالي استثمار هذه الأسئلة بما يسهل التعامل مع الأسئلة من قبل المعلم والطالب بعيدا عن الضغط والفوضى وتتمثل هذه المعايير بما يلي:

٦,٢,١. معايير التنظيم للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق التوافق مع خطوات التعلم المرتبطة بآلية عمل الدماغ البشري.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق تنظيم المعرفة اللغوية في عقل الطالب، وضمان الانتقال، والربط بسهولة بين المعرفة السابقة واللاحقة.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق التوافق مع أصل التعلم الذي تحدده نظريات التعليم المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق إجراءات طرائق، وأساليب تعليم اللغات الأجنبية، المعتمدة من قبل المعلم، فينتظم السؤال ضمنها بما يرسم مميزاته الوظيفية تبعا لتلك الطرائق والأساليب.
٥. صياغة الأسئلة بما يحقق الاختيار الصحيح للسؤال وفق المواقف التعليمية المختلفة.
٦. صياغة الأسئلة بما يحقق تنظيم رغبات التعليم، وساحات اهتمام الطلاب، تجاه الموضوع المدروس.

٦,٢,٢. معايير التدرج للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق تحويلها إلى سلسلة من الخطوات المرتبة ترتيباً هادفاً وسلساً.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتقال من المعلومات البسيطة إلى المعقدة.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتقال من المعرفة القياسية، للوصول إلى المعرفة الشاذة.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتقال من المعرفة الشائعة، والمشهورة إلى ماهو نادر.
٥. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتقال بترتيب، دون أن يتقدم اللاحق على السابق، في تطبيق الأسئلة والحصول على المعرفة.
٦. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتقال المنتظم بين أجزاء الدرس.
٧. تطبيق الأسئلة بما يحقق تنظيم وقت الحصة الدراسية، بما يحقق الاستثمار التام لوقت الدرس، وتجنب ضياعه دون تحقيق الأهداف المعدة مسبقاً.

٦,٢,٣. معايير الانتباه للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتباه إلى هدف واحد.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتباه إلى الصيغة اللغوية للسؤال والمعنى الذي يحمله السؤال.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق الانتباه إلى الأفكار الرئيسية، والنقاط الهامة بما يحدد الأهم في الموضوع المدروس.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق انتباه الطالب من خلال تنشيط ذهنه، وإثارة أفكاره حول الموضوع المدروس.
٥. صياغة الأسئلة بما يحقق انتباه الطالب من خلال خلق الجو الطبيعي للتعلم في الصف.

٦,٢,٤. معايير التوكيد للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق التوكيد على الغرض المستهدف من البرنامج التدريسي المطبق في الدورة التعليمية.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق التوكيد على المهارة اللغوية المستهدفة في الدرس.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق التوكيد على المعرفة المكتسبة حديثا لتثبيتها في عقل الطالب.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق التوكيد على المساهمة في تطوير أداء الطلاب اللغوي.

٦,٢,٥. معايير إدراك وأداء الأصوات للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق الإدراك الواعي لأصوات اللغة الهدف.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق التمييز الواعي للتطابقات، والتشابهات في أصوات اللغة الهدف.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق تثبيت الفوارق الصوتية بين أصوات اللغة الهدف.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق تفعيل الوظائف المعنوية الصوتية في صيغة الأسئلة والإجابة.
٥. صياغة الأسئلة بما يحقق أداء الأصوات الواعي من قبل المتعلم، والارتقاء به تدريجيا إلى أداء آلي للأصوات.

٦,٢,٦. معايير الاستقبال والأداء للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق الاستقبال المميز الذي يعزز الأداء الصحيح من قبل الطالب.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق الأداء اللغوي الفعال للطالب، وينقله من متلق خامل لغويا إلى منتج فعال.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق التغذية الراجعة الموجهة بين إدراك الطالب وأدائه، لتحقيق إدراك وأداء سليمين.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق التفاعل والربط بين الأنشطة الاستقبالية والأنشطة الأدائية.

٥. صياغة الأسئلة بما يحقق رد الفعل المتوقع في أحسن صورة وأفضل شكل.
٦. صياغة الأسئلة بما يحقق استجابة معينة غير قابلة للاختلاف أو تعددية الاحتمالات.

٦,٢,٧. معايير التدريب للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق، ويدعم الجانب التطبيقي المنظم والفعال للغة، بعيداً عن العشوائية.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق الجانب التطبيقي المنظم للغة، من خلال البدء باكتساب العادات اللغوية.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق الجانب التطبيقي المنظم للغة، من خلال معالجة العادات اللغوية المكتسبة.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق الجانب التطبيقي المنظم للغة، من خلال التطبيق الإبداعي للغة بعيداً عن التكرار الأصم.

٦,٢,٨. معايير حتمية الخطأ وتصحيحه للأسئلة التعليمية الفنية

١. تطبيق الأسئلة بتوضيح حتمية، وإمكانية الوقوع في الأخطاء وتقبل ذلك، والتشجيع على الإجابة باهتمام بعيداً عن التهاون والاستهتار.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق تجنب خطأ خطوات واسعة جداً في التعليم، لتجنب كثرة الأخطاء.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق عدم مطالبة الطلاب بإجراء اتصال لغوي يفوق إمكانياتهم، وقدراتهم اللغوية لتجنب كثرة الأخطاء.
٤. صياغة الأسئلة بما يحقق الإصرار على تصويب الأخطاء، لتحقيق مصلحة الطلاب.

٥. صياغة الأسئلة بما يحقق رصد نقاط الضعف، والخلل، والعمل على إصلاحها، وسد العجز والنقص عند الطلاب.

٦,٢,٩. معايير السيطرة قبل الاستخدام للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق إلمام الطالب بالجانب النظري للموضوع المدروس قبل الشروع في تطبيقه لتحقيق التطبيق المدرك.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق الجاهزية للإمام بكافة جوانب التساؤلات اللحظية الفجائية، التي تنتج عن الخلفيات المتنوعة للطلاب سابقا، خارجة عن الموضوع المدروس.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق تفعيل الجوانب العقلية، والمهارية، والوجدانية، للسؤال المطروح حول موضوع الدرس.

٦,٢,١٠. معايير مهارات المستوى الأعلى والأدنى للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق تطوير مهارات المستوى اللغوي للطالب، بما يجعلها في البداية مهارات شعورية.
٢. صياغة الأسئلة بما يحقق تنمية المستوى اللغوي الأدنى للطالب، بحيث تتحول مهارته اللغوية من الشعورية إلى اللاشعورية.
٣. صياغة الأسئلة بما يحقق إبقاء التواصل مع المستوى اللغوي الأدنى، للطالب لتطويرة إلى درجة الإشباع.

٦,٢,١١. معايير التكامل والنقل للأسئلة التعليمية الفنية

١. صياغة الأسئلة بما يحقق التكامل بين عمليات الاستظهار، والتذكر، والتكرار، لحماية اللغة المكتسبة من النسيان.

٢. صياغة الأسئلة بما يحقق التكامل بين المدخلات لتكوين كفاية لغوية متناسبة مع المستوى اللغوي للطالب.

٣. صياغة الأسئلة بما يحقق انتقال الطالب من موقف مألوف، إلى موقف غير مألوف، لتسهيل التعلم.

٤. صياغة الأسئلة بما يحقق تعميم معرفة سابقة على معرفة لاحقة، بصورة إيجابية.

٥. صياغة الأسئلة بما يحقق اكتساب ملكة صياغة، وطرح الأسئلة، للحصول على المعرفة المرغوب بها، وتنمية الجانب اللغوي للطالب.

٦,٣. معايير أسئلة الاختبارات الفنية

إن معايير أسئلة الاختبارات الفنية تأتي لتكمل ماتم تنفيذه، وتطبيقه في معايير الأسئلة التعليمية، لتقيس ثمره التعليم من خلال المخرجات التي نحصل عليها، لذلك يمكننا اعتبار جميع المعايير السابقة متحققة ضمناً في معايير أسئلة الاختبارات الفنية. وما يميز معايير أسئلة الاختبارات الفنية مجموعة من النقاط متمثلة فيما يلي:

١. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق مهمتها ووظيفتها التعليمية، وعدم الإكتفاء بمهمة القياس والتقييم.

٢. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق تحديد نقاط العجز والنقص واختبارها، من خلال إعداد الاختبارات أثناء العملية التعليمية، وليس قبل الامتحانات مباشرة.

٣. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق قياس كم المدخلات إلى المخرجات الناتجة عنها.

٤. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق نجاح الطرق الإحصائية في تحقيق شروط الاختبارات العلمية من الموضوعية والعدالة والصلاحيه والثبات.

٥. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق قياس فهم الطالب للسؤال، دون الحاجة للاستفسارات داخل قاعة الامتحان، واعتبار فهم السؤال جزءاً من الإجابة عليه.

٦. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق تحديد الإجابة بشكل دقيق، مما يمنع الإجابات المتقاربة بأسلوب غير دقيق.
٧. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق إثارة الطالب، وحماسته للإجابة، لضمان تقديم إجابة متناسبة مع مستواه اللغوي الحقيقي.
٨. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق ارتباطها بإطار مرجعي محدد، يضبط المحتوى الذي تصاغ في إطاره أسئلة الاختبارات.
٩. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق الارتباط بالمهارة المحددة في الاختبار، وضمان عدم تجاوزها إلى مهارة أخرى بطريقة تفقد الاختبار أهدافه القياسية العامة.
١٠. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق قياس قدرة المتلقي على استخدام اللغة تواصلية، باستخدام مختلف المهارات اللغوية.
١١. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق التناسب بين قدرات الطالب اللغوية، والمستويات التفكيرية للسؤال، وعرض أسئلة التفكير العليا بطريقة مبسطة، في المراحل اللغوية الأولى، وعدم الاستغناء عنها تماماً.
١٢. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق تراكمية مستويات العمليات الذهنية للسؤال، وليس باعتماد مستوى دون غيره.
١٣. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق الاستفادة من الخبرات اللغوية الماضية، من خلال قيام الأسئلة بإنشاء علاقة طبيعية، بين تجارب الطالب الماضية، وموضوع الاختبار الحالي.
١٤. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق تجنب الإجابات المغلقة بنعم أو لا، لأنها لا تقيس شيئاً في اللغة.
١٥. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق تطوير الأسئلة الموضوعية منها، لتخدم استخدام مختلف مستويات العمليات الذهنية، وعدم اقتصارها على المستويات الذهنية البسيطة فقط.

١٦. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق تحديد أطر الإجابة على الأسئلة المقالية، مما يطور قدرتها على القياس الدقيق، والعادل بين الطلاب.
١٧. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق التنوع بين الأسئلة الموضوعية، والاختبارية، كل وفق الهدف والمهارة المناسبة لهذه الأسئلة.
١٨. صياغة وتطبيق أسئلة الاختبارات الشفهية بما يحقق الطلاقة، والترابط بين الأسئلة المطروحة، وتفعيل دورها التطبيقي لاستخدام اللغة في الحياة الحقيقية.
١٩. صياغة وتطبيق أسئلة الاختبارات الشفهية بما يحقق إعداد الطالب للتعبير عن أفكاره، وآرائه، وتطلعاته باستخدام اللغة الهدف، وقياس مدى قدرته على تطبيق التوظيف المناسب للمفردات، بما يتوافق مع الموقف المطروح.
٢٠. صياغة أسئلة الاختبارات بما يحقق خلو الأسئلة من الأدلة على الإجابات، سواء أكان ذلك في صيغة السؤال ذاتها، أو في أسئلة أخرى.
- وبذلك فإن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تتمثل في تحديد معايير الأسئلة الفنية في العملية التعليمية، بما يحقق العمل التعليمي العلمي المؤسس على نظريات التعليم، ويسهل تعليم اللغة العربية، ويعد عنها الشبهات المتمثلة في الصعوبة. والعمل على إكمال الكفايات المعرفية لمعلم اللغة العربية، لتطوير تعليم اللغة العربية، والعمل على تطوير تعليمها وفق الأصول العلمية العالمية.
- وأثبتت الدراسة ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات المعلم في الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة، والضرورة الحتمية لتنظيم الدورات التدريبية، التي تهتم بالأسئلة وصياغتها، وتوظيفها في العملية التعليمية، والنظر إلى الأسئلة بعين الاهتمام، كموضوع أساسي، وليس كجزء من إعداد الاختبارات فحسب.

٧. التوصيات والاقتراحات

- إن مهمة الأسئلة ودورها الكبير في العملية التعليمية، ووظيفتها الأساسية في تكوين فكر الطالب، التي تم إثباتها من خلال البحث السابق، يجعلنا نخلص إلى مجموعة من التوصيات، والاقتراحات التي تفعل استخدام الأسئلة بصورة مثمرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:
١. تطوير قدرات ومهارات المعلمين في استخدام، وطرح الأسئلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال إعداد دورات تدريبية لمعلمين من قبل الخبراء والمتخصصين.
 ٢. العمل على الدراسات الخاصة بتطوير الأسئلة التعليمية، وتخصيص الأسئلة بأبحاث خاصة لتعميم ثقافة الأسئلة، وأهميتها لدى المعلم والمتعلم.
 ٣. الانتقال بالعمل على تكوين إطار مرجعي عالمي للغة العربية، من العمل القائم على جهود الباحثين الفردية إلى جهود المؤسسات الأكاديمية العلمية، لتحقيق عمل يرقى للعالمية وجعل هذا الإطار ضمن الدراسة، والتجريب، لتطويره، وسد العجز، والنقص فيه.
 ٤. وضع قائمة بالأخطاء الشائعة في صياغة الأسئلة، من خلال دراسة واقع أسئلة الاختبارات لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ليطلع المعلمون على الممارسات الخاطئة، ويعملون على تجنبها.
 ٥. دراسة تعمل على تطبيق المعايير المستنتجة في الدراسة الحالية على عيّنتين من الطلاب، حيث تُعَلَّم العينة الأولى باستخدام أسئلة عادية، والعينة الثانية باستخدام الأسئلة المضبوطة بالمعايير الفنية المستنتجة سابقاً، ودراسة الفرق بين أداء الطلاب، ودرجة تعلمهم ونتائجهم.
 ٦. إعداد بنك أسئلة مؤسس على المعايير الفنية للأسئلة، كخطوة أولى في طريق بناء اختبار عالمي لتحديد الكفاءة اللغوية للغة العربية كلغة أجنبية.

٨. المراجع والمصادر

- Bradefield, J. M. (2012). *EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION*. New Delhi: Lovely Professional University Phagwara.
- Büyükalan, S. (2007). *soru sorma sanatı*. Ankara: nobel.
- Cotton, K. (1988). *Classroom Questioning*.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- DOĞAN, C. (2018). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. istanbul: المؤلف.
- independent, D. a. (2018, 4 06). *Effective Questioning and Classroom Talk*. Retrieved 3 24, 2018, from Based on Teaching Speaking and Listening: http://www.nsead.org/downloads/Effective_Questioning&Talk.pdf
- ابراهيم حسن الرابعة. (٢٠١٦). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها. دراسات، العلوم الإنسانية والإجتماعية، صفحة ١٩.
- أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي البصري. (١٩٨٥). أدب الدنيا والدين. بيروت لبنان: دار اقرأ.
- أحمد حسين اللقاني، و فارعة حسن محمد سليمان. (١٩٨٥). التدريس الفعال. القاهرة: عالم القاهرة.
- أشرف بربخ، و منال نجم. (٢٨ نيسان، ٢٠١٣). تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، الصفحات ٢٠٧٧-٢١٠٦.
- الأمانة العامة للجامعة العربية إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي ومنظمة اليونيسيف. (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج. القاهرة: مطبعة جامعة الدول العربية.
- الراغب الأصفهاني. (٢٠٠٩). مفردات ألفاظ القرآن الكريم. دمشق: دار القلم.

- أمين علي محمد سليمان. (٢٠٠٩). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- أنور محمد الشرقاوي. (٢٠١٢). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- تيري جيه فادم. (٢٠١١). فن السؤال. الرياض: مكتبة جرير.
- جابر عبد الحميد جابر، سليمان خضري الشيخ، و فوزي زاهر. (١٩٨٥). مهارات التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جوزيف ميرفي. (٢٠٠٦). قوة عقلك الباطن. مكتبة جرير.
- حسن توفيق محمد عيَّاش. (آذار، ٢٠٠٢). أثر ثلاث استراتيجيات في طرح الأسئلة على التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلاب الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة، فلسطين: قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.
- خالد بن عبد العزيز الدامغ، و محمد عبد الخالق محمد فضل. (٢٠١٢). الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية. الرياض: الحقوق للمؤلف.
- داوود درويش حلس، و محمد أبو شقير. (بدون تاريخ). محاضرات في مهارات التدريس. كتاب غير مطبوع.
- دايف ماير. (٢٠٠٨). التعليم السريع. إيلاف ترين للنشر.
- دوجلاس براون. (١٩٩٤). مبادئ تعلم وتعليم اللغة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- رجا عوضه سعيد آل حيدان. (٢٠٠٧). واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة، السعودية: قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة أم القرى.

رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة: جامعة أم القرى.

رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٠). نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي .

رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي طعيمة. (٢٠٠٦). المعلم كفاياته إعدادة تدريبيه. القاهرة: دار الفكر.
روبرت ديان. (٢٠١٧). التفكير الناقد والتفكير الإبداعي دليل مختصر للمعلمين. الرياض: شركة العبيكان للتعليم.

سعد علي زائر، و سماء تركي داخل. (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بغداد: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

صالح عياد الحجوري، و محمد ابراهيم الجراح. (٢٠١٦، ٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. مجلة الأثر، الصفحات ٨٣-١٠٥.

صفاء محمد أبو محفوظ. (٢٠١٠). رسالة ماجستير غير منشورة. مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهم بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. عمان، الأردن: قسم المناهج وطرق التدريس كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.

عبد الكريم بكار. (٢٠١٠). تكوين المفكر خطوات عملية. القاهرة: السلام.
عبد المجيد نشواتي. (٢٠٠٣). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. (٢٠١٤). مشروع تأسيس الجودة والتأهل والاعتماد المؤسسي والبرامجي. استراتيجيات التعلم والتعليم والتقييم. الرياض، السعودية: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

فاروق عبده فلية، و أحمد عبد الفتاح الزكي. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

فتحى مصطفى الزيات. (٢٠٠١). علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

ماثيو جيدير. (بدون تاريخ). منهجية البحث.

مجلس أوروبا مجلس التعاون الثقافي. (٢٠٠٨). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات دراسة تدريس تقييم. القاهرة: دار إلياس العصرية.

محمد التونجي. (١٩٩٩). المعجم المفصل في الأدب. بيروت: دار الكتب العالمية.

محمد عبد الخالق محمد فضل. (يناير العدد ١١، ٢٠١١). أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية. العربية للناطقين بغيرها، الصفحات ٤٦-١.

محمد عبد الرؤوف مصطفى الشيخ. (١٩٨٨). بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية. رسالة دكتوراه. طنطا، مصر: قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة طنطا.

محمد عبد الرؤوف مصطفى الشيخ. (٢٠١٦). إعداد اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين لغيرها بين العالمية والمحلية مشكلات وإضاءات. مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني (الصفحات ٣٩-٨١). إسطنبول: إيثار.

محمد عبد الكريم عدس. (١٩٩٩). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان: دار الفكر.

محمد علي الخولي. (١٩٨٩). أساليب تدريس اللغة العربية. الرياض: جميع الحقوق للمؤلف.

- محمود أحمد عمر، حصة عبد الرحمن فخرو، تركي السبيعي، و آمنة عبد الله تركي.
(٢٠١٠). القياس النفسي والتربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مسعود أبو الديار. (٢٠١٢). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- مصطفى نمر دعمس. (٢٠٠٨). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- نايفة قطامي. (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر.
- نذير العبادي، و أيوب عالية. (٢٠٠٦). تصميم التدريس. عمان: دار يافا العالمية للنشر.
- نعمان عبد السميع متولي. (٢٠١٢). المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- هكتور هامرلي. (١٩٩٥). النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. الرياض: المترجم راشد بن عبد الرحمن الدويش.
- هيئة تطوير مهنة التعليم وزارة التربية والتعليم العالي السلطة الوطنية الفلسطينية. (٢٠١٠). المعايير المهنية للمعلمين. فلسطين: هيئة تطوير مهنة التعليم.
- هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٦). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية .
- وليد أحمد جابر. (٢٠٠٥). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الفكر.
- يوسف محمود قطامي. (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم. الأردن: دار الفكر.

٩. الملحق

٩,١. الملحق الأول

يقدم هذا الملحق مثالا تطبيقيا، لتفعيل التعليم من خلال التكاملية، بين الأسئلة التعليمية وأسئلة الاختبارات في مهارة القراءة، والكتابة لموضوع في المستوى المتوسط المتقدم.

القراءة: نظريات انقراض الديناصورات

يبدأ المعلم الدرس بالأسئلة التمهيديّة:

١. يعرض صورة على السبورة لأحد الديناصورات، وصورة لتنين. ثم يسأل المعلم ما يلي:

أ. ما اسم الحيوانات المعروضة على السبورة في لغتكم الأم؟

ب. أي هذه الحيوانات حقيقي وأيهما خرافي؟

ج. ماذا نسمي الحيوانات التي لم يعد لها وجود في الحياة؟

د. ماذا تعرفون عن أسباب انقراض الديناصورات؟

ذ. بعد أن يستمع المعلم إلى ما يعرف الطلاب من معلومات متنوعة عن الديناصورات وصفاتها بما لا يزيد على ٧ دقائق من وقت الحصّة الدراسية ينتقل إلى شرح النص وقراءته من خلال خطوات درس القراءة التي خطط لها مسبقا وفق الطريقة والأساليب اللازمة.

٢. خلال مجريات الدرس يركز المعلم على طرح الأسئلة التالية لتثبيت أهم أفكار الدرس في ذهن الطالب:

أ. ما الفكرة العامة للنص السابق.

ب. ما سبب اهتمام العلماء بتحديد أنواع الديناصورات المتنوعة وبذلهم المجهود الكبير لذلك.

ج. ما هي أهم النظريات التي فسرت انقراض الديناصورات.

د. ما سبب عدم الاكتفاء بنظرية واحدة لتفسير سبب انقراض الديناصورات.

ذ. كيف حُجبت أشعة الشمس عن الأرض وفق أحد النظريات المفسرة لأسباب انقراض الديناصورات.

ر. ابحث في المعجم عن معنى كلمة الوتيرة الواردة في النص.

ز. هل يمكننا التعبير عن مجموعة العلماء باستخدام تعبير آخر يحمل نفس المعنى؟ إن كان موجودا في النص استخرجه.

هـ. ماذا نسمي قدرة الإنسان على التعامل مع الصعوبات والمشكلات؟ استخرج من خلال فهمك لسياق النص كلمة تعبر عن ذلك.

ويقدم البحث عرض مجموعة من أسئلة الاختبارات الموضوعية بما يقدم نموذجا مطورا لاستخدام الأسئلة الموضوعية في ضوء تفعيل دورها في استخدام العمليات الذهنية العليا وعدم الاقتصار في طرحها على العمليات الذهنية الدنيا.

اقرأ النصَّ التَّالِيَّ ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ التَّالِيَةِ

عَاشَتِ الدَّيْنَاصُورَاتُ عَلَى سَطْحِ كَوْكَبِ الْأَرْضِ قَبْلَ مَلَايِينِ السِّنِينَ مِنْ وُجُودِ الْإِنْسَانِ،
حَيْثُ كَانَ يُسَمَّى ذَلِكَ الزَّمَنُ بِالْعَصْرِ التَّريَاسِيِّ. وَالدَّيْنَاصُورَاتُ حَيَوَانَاتٌ تُصَنَّفُ ضِمْنَ
الزَّوَاحِفِ، الَّتِي تَشْتَمِلُ عَلَى السَّلَاحِفِ وَالتَّمَاسِيحِ وَالْأَفَاعِي وَالسَّحَالِي أَيْضاً. إِزْدَادَتْ أَنْوَاعُ
الدَّيْنَاصُورَاتِ بَوْتِيرَةٍ مُتَسَارِعَةٍ خِلَالَ الْعُصُورِ الْمُتَتَالِيَةِ فَأَصْبَحَتْ الْحَيَوَانَاتُ الْأَضْحَمَ وَالْأَكْثَرَ
إِنْتِشَاراً عَلَى كَوْكَبِ الْأَرْضِ.

وَاسْتَطَاعَ الْعُلَمَاءُ مَعْرِفَةَ الْكَثِيرِ عَنْ هَذِهِ الْحَيَوَانَاتِ عَبْرَ أَحَافِيرِهَا وَمُسْتَحَاثَاتِهَا النَّادِرَةِ، حَيْثُ عَثَرُوا عَلَيْهَا بِصُعُوبَةٍ بِالْغَةِ، فَكَانَتْ دِرَاسَتُهَا أَمْرًا صَعْبًا، رَغَمَ ذَلِكَ إِكْتِشَافَ الْعُلَمَاءِ أَكْثَرَ مِنْ أَلْفِ نَوْعٍ مِنَ الدِّينَاصُورَاتِ، عَاشَتْ عَلَى مَرِّ ١٦٠ مِلْيُونِ سَنَةٍ مِنْ تَارِيخِ كَوْكَبِنَا.

وافتَرَضَ الْعُلَمَاءُ الْعَدِيدَ مِنَ النَّظَرِيَّاتِ الَّتِي تُحَاوِلُ أَنْ تُفَسِّرَ أَسْبَابَ انْقِرَاضِهَا، فَيُوجَدُ فِي الْأَوْسَاطِ الْعِلْمِيَّةِ الْعَدِيدِ مِنَ التَّفْسِيرَاتِ الْمَطْرُوحَةِ، إِلَّا أَنَّ قِسْمًا كَبِيرًا مِنَ الْمَجْتَمَعِ الْعِلْمِيِّ يَمِيلُ إِلَى أَنَّ السَّبَبَ كَانَ فِي إِصْطِدَامِ كُويْكِبٍ ضَخِمٍ آتٍ مِنَ الْفَضَاءِ الْخَارِجِيِّ بِسَطْحِ الْأَرْضِ، فَتَسَبَّبَتْ سُحُبُ الْغُبَارِ الْمَتَنَاثِرَةُ عَنِ الْإِصْطِدَامِ بِحُجْبِ أَشَعَّةِ الشَّمْسِ، فَحَدَّثَتْ تَغْيِيرَاتٍ مُنَاخِيَّةً غَيْرَ مُتَوَقَّعَةٍ عَلَى الْأَرْضِ، فَكَانَ مِنَ الصَّعْبِ عَلَى أَغْلَبِ الْحَيَوَانَاتِ التَّكَيُّفُ السَّرِيعُ مَعَ هَذِهِ التَّغْيِيرَاتِ، فَكَانَتْ النَّتِيجَةُ انْقِرَاضُ جَمِيعِ أَنْوَاعِ الدِّينَاصُورَاتِ الَّتِي عَاشَتْ آنَ ذَاكَ، إِضَافَةً إِلَى نَحْوِ ٦٠% مِنْ جَمِيعِ أَشْكَالِ الْحَيَاةِ الَّتِي كَانَتْ مَوْجُودَةً عَلَى الْأَرْضِ فِي ذَلِكَ الْعَصْرِ.

١. المعنى الأقرب لكلمة "الوتيرة" في السطر الثالث.

أ. الحالة. ت. السبيل.

ب. الأسلوب. ث. السرعة.

٢. المقصود من عبارة "الأوساط العلمية" في السطر الثامن.

أ. العلماء. ت. التخصصات العلمية.

ب. المختبرات العلمية. ث. أفضل العلماء.

٣. المعنى الأقرب لكلمة "التكيف" في السطر الثاني عشر.

أ. المعرفة. ب. التأقلم.

ب. الاكتشاف. ت. العمل.

٤. لماذا ذكر الكاتب عدَدَ الدِّيناصوراتِ الَّتِي اسْتَطَاعَ العُلَمَاءُ أَنْ يُحَدِّدوها؟

أ. للتأكيد على العدد الدقيق والكبير لهذه الحيوانات وتنوعها.

ب. لتقديم أدلة على إنجازات العلماء الذين استطاعوا معرفة هذه الأنواع رغم صعوبة ذلك.

ت. اكتشاف وجود هذه الحيوانات يرجع إلى سبب العدد الكبير لها.

ث. لوجود العديد والمزيد من أنواع الديناصورات التي لم تكتشف بعد.

٥. حُجِبَت أشعَّةُ الشَّمْسِ عن الأرضِ بعدَ اصطدامِ الكُويكبِ بها بِسَبَبٍ:

أ. التَّغَيُّراتِ المناخيةِ المتسارعة.

ب. سرعةِ الاصطدامِ الكبيرةِ بين الكويكب والأرض.

ت. سُحْبُ التُّرابِ المتفرِّقةِ حول الكرة الأرضية.

ث. سُحْبُ التُّرابِ المتناثرةِ عن الاصطدام.

٦. لماذا افترض العلماء العديد من النظريات لتفسير أسباب انقراض الدِّيناصورات؟

أ. لأنَّ النظريات تشرح هذه الأسباب بشكلٍ مؤكَّدٍ ودقيقٍ.

ب. لأنَّ هناك العديد من الأسبابِ المختلفةِ الَّتِي لا تجتمعُ في نظريةٍ واحدةٍ.

ت. لانعدام الأسباب العلمية الأكيدة تماماً فظهرت العديد من النظريات.

ث. النظريات المختلفة عادةً تجتمع لتعطي نفس النتيجة.

٧. تُعَبِّرُ جميعُ العباراتِ التَّالِيَةِ عن الفِكرةِ العامَّةِ للنَّصِّ السَّابِقِ باستثناء:

أ. الديناصورات ونظريات انقراضها.

ب. الأنواع المختلفة للديناصورات والأسباب في انقراضها.

ت. ارتطام الكويكبات بكوكب الأرض وأسبابه.

ث. حقيقة وجود الديناصورات وحقيقة انقراضها.

٨. أي العبارات التالية لا تتناسب مع فكرة النصّ السابق؟

أ. تطور الحيوانات عبر الزمن من الماضي إلى الحاضر.

ب. صعوبة تأقلم الحيوانات مع الظروف البيئية سبب في انقراضها.

ت. الديناصورات من الحيوانات المنقرضة قبل ملايين السنوات.

ث. النظرية التي تفسر سبب انقراض الديناصورات.

٩. الشرح الأفضل لجملة "استطاع العلماء معرفة الكثير عن هذه الحيوانات عبر أحافيرها ومستحاثاتها النادرة" الواردة في السطر الخامس:

أ. تمكن العلماء من اكتشاف العديد من المعلومات عن الديناصورات من خلال آثارها وبقاياها القليلة.

ب. تمكن العلماء من معرفة أخبار الديناصورات عن طريق الملاحظة والتجربة.

ت. استطاع المفكرون التعرف على أصل خلق هذه الحيوانات عبر بحوثهم.

ث. استطاع العلماء معرفة أسماء الديناصورات من خلال عظامها.

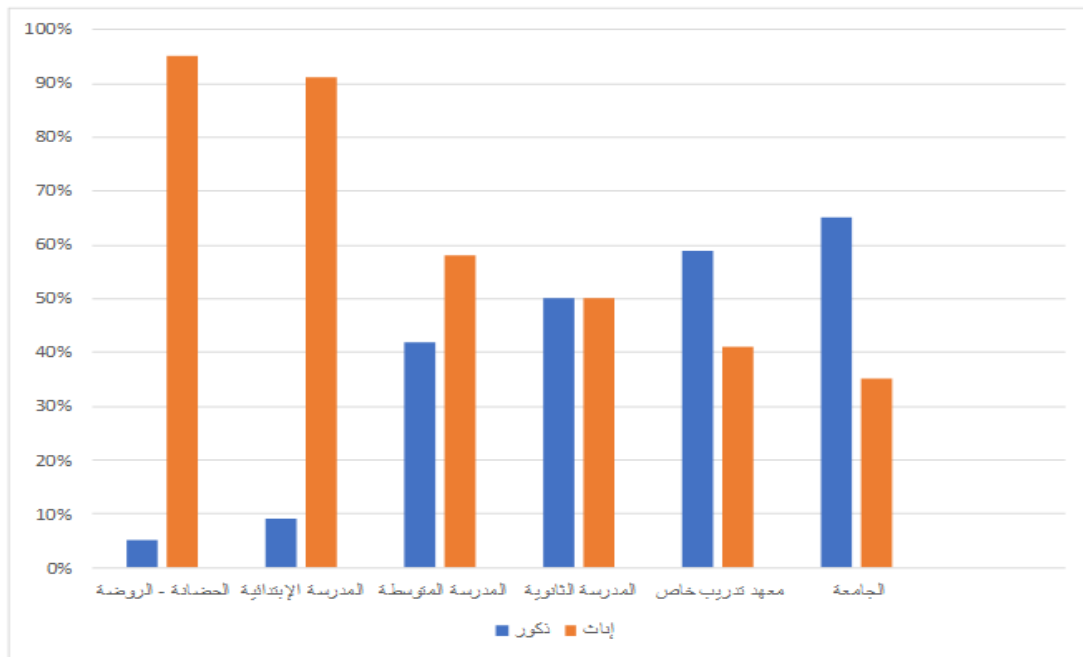
١٠. ضع الجملة التالية "فكانوا يطوفون حول العالم بحثاً في الصحاري القاسية عن تلك الآثار الباقية منها" مكان رقم من الأرقام الموجودة في الفقرة التالية بحيث لا يؤدي ذلك إلى فساد معنى النصّ أو تغيير معناه.

وَاسْتَطَاعَ الْعُلَمَاءُ مَعْرِفَةَ الْكَثِيرِ عَنْ (١) هَذِهِ الْحَيَوَانَاتِ عَبْرَ أَحَافِيرِهَا وَمُسْتَحَاثَاتِهَا النَّادِرَةِ،
حَيْثُ عَنَرُوا عَلَيْهَا بِضُعُوبَةٍ بِالْعَةِ، (٢) فَكَانَتْ دِرَاسَتُهَا أَمْرًا صَعْبًا، رَغْمَ ذَلِكَ إِكْتِشَافَ

الْعُلَمَاءُ أَكْثَرُ مِنْ أَلْفٍ نَوْعٍ (٣) مِنَ الدِّيَنَاصُورَاتِ، عَاشَتْ عَلَى مَرِّ ١٦٠ مِليون سَنَةٍ مِنْ تَارِيخِ كَوْكَبِنَا (٤).

الكتابة: تعليم الذكور والإناث

اكتب موضوعاً في خمسين كلمة، تتحدث فيه عن تعليم الذكور والإناث، في مختلف المراحل الدراسية، موظفاً قراءة البيانات المذكورة في الرسم البياني التالي في موضوعك.



من خلال توظيف الرسوم البيانية، أو غيرها من الأدوات الداعمة للكتابة، سيتم تحديد الإطار العام لإجابة الطالب، وبذلك لن يخرج عن الموضوع المطروح، كما أنه سيدعم استخدام العمليات الذهنية العليا، من خلال المقارنات، وتحليل البيانات، والاستنتاج والتركيب والتقييم.

٩,٢. الملحق الثاني

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور مهدي العش / محمد عبد الرؤوف الشيخ حفظه الله / محمد علي الخولي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم طالبة الماجستير أسماء عدنان الهنيدي تحت إشرافي بإعداد دراسة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية التربية بجامعة إسطنبول آيدن تحت عنوان: "الأسلوب الفني في صياغة الأسئلة وأثره في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد آليات استخدام الأسئلة التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، التي يستخدمها المعلم لتوصيل المعلومات المستهدفة إلى الطلاب، وبناء أسئلة الامتحانات وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية، وأثر ذلك في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد أعدت الباحثة أسئلة الاستبيان وفق معايير لا يكرت.

ومن خلال خبرتكم أرجو منكم الباحثة التكرم بوضع علامة (√) أمام العبارات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرح أسئلتهم بأسلوب فني يتناسب فيه المضمون مع الشكل، وفي نهاية كل محور تفضلون ببيان اقتراحاتكم والتي ستستفيد منها الباحثة عند إعداد بحثها لتلافي نقاط النقص التي غفلت عنها الباحثة. وستوضع ملاحظاتكم القيمة ضمن تقييم الدراسة. وشكرا جزيلا لحسن تعاونكم وسريع استجابتكم

الأستاذ الدكتور جاندмир دوغان

جامعة إسطنبول آيدن كلية التربية

رئيس قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وسيتّم تحكيم القائمة في ضوء العناصر الآتية:

١. ارتباط المؤشر بالمحور.
٢. وضوح المؤشر من الناحية المعرفية والناحية اللغوية.
٣. الإضافة بالتعليق أو التعديل أو الحذف بما تروّنه مناسبا.

المحور الأول: الأسئلة التعليمية

١. البدء بتعليم الأسئلة منذ اليوم الأول يعتبر الأداة الطبيعية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٢. طرح الأسئلة الفعّالة يسهم في تطوير أداء المتعلمين.
٣. تصميم الأسئلة يساعد في تحديد ساحات الاهتمام.
٤. تصميم الأسئلة يساعد في تحديد رغبات التعليم.
٥. وضع الهدف الأساسي للتعلم أمام نصب عين المتلقي يتم من خلال الأسئلة.
٦. قوة الأسئلة تكمن في كونها مفتاحا لذهن المتلقي ليلتقط اللغة التقاطا ناضجا ويفهمها ويسترجعها.
٧. استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا يحسن قدرة التأكيد على النقاط الهامة عند المتلقي.
٨. استعمال الأسئلة يثير أفكار المتلقي ويكشف له المعلومات المتعلقة بالسياق.
٩. الابتعاد عن استخدام الأسئلة في الافتراضات والاقتراحات وحل المشكلات العملية لأن السؤال هو مشكلة في حد ذاته.
١٠. جعل الأسئلة أداة تنشيط لذهن المتلقي وأداة لخلق الجو الطبيعي للتعلم والتعليم يعتبر ضرورة في تعليم اللغات الأجنبية.
١١. استعمال السؤال الجيد يحوّل المتلقي الخامل لغويا إلى متلقٍ متفاعل.
١٢. السؤال ذو النوعية الجيدة هو الذي يغطي الجانب النظري والتطبيقي للموضوع المدروس بدقة.
١٣. إدراك جودة السؤال تتحقق من خلال ردود فعل المتلقي.

- ١٤ . إيصال المعلومات المطلوبة يتم بأسرع وقت وأفضل شكل باستخدام الأسئلة المناسبة للموقف التعليمي.
- ١٥ . السؤال بصياغة غير مناسبة ينفر المتلقي من التعلم.
- ١٦ . الابتعاد تماما عن الأسئلة التي لم يُجهّز لها مسبقا عند تحضير الدرس يعتبر أمرا لازما لنجاح الدرس.
- ١٧ . تنظيم الانتقال بين أجزاء الدرس في العملية التعليمية يتم من خلال الأسئلة.
- ١٨ . تحديد وقت خاص بالأسئلة خلال الدرس يسهل استغلال الوقت بشكل جيد.
- ١٩ . تحديد المتلقي المجيب على السؤال قبل طرحه على المجموعة يزيد انتباههم.
- ٢٠ . إعطاء كل ما يحتاجه المتلقي من الوقت للإجابة عن السؤال القائم على عمليات التفكير العليا يسهل الإجابة على المتلقي.
- ٢١ . تكرار طرح الأسئلة عندما يطلب المتلقي ذلك يساعده في الإجابة الصحيحة.
- ٢٢ . الاهتمام بصيغة جادة عند طرح السؤال والطلب من المتلقي الإجابة بذات الأسلوب يمنع الاستهتار.
- ٢٣ . الاهتمام بالجوانب العقلية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.
- ٢٤ . الاهتمام بالجوانب المهارية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.
- ٢٥ . الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند طرح السؤال يفعل دوره في العملية التعليمية.
- ٢٦ . تعليميا الأسئلة الصعبة جدا والسهلة جدا تعتبر سبب تنمية مهارات المتلقي اللغوية.

المحور الثاني: أسئلة الاختبارات

- ١ . إعداد أسئلة الاختبار يكون أثناء مرحلة التدريس وليس قبل الامتحان.
- ٢ . استخدام أسئلة الاختبارات يعتبر مقياسا جيدا لنسبة التوافق بين كمّ وكيف المدخلات إلى المخرجات الناتجة.
- ٣ . نجاح الطرق الإحصائية المناسبة التي تحقق موضوعية وعدالة وصلاحيّة وثبات الاختبارات يبدأ من وضع الأسئلة المناسبة.

٤. اعتبار فهم الطالب للسؤال هدفاً في حد ذاته وجزءاً من الإجابة عليه دون أي شرح خلال الاختبار.
٥. تقييم محتوى الإجابات المتقاربة بالقبول في أسئلة الاختبار يحقق مرونة الاختبار.
٦. الابتعاد قدر الإمكان عن الأسئلة ذات الإثارة والتشويق عند صياغة أسئلة الاختبار يحدد الإجابات بدقة أكبر.
٧. ترك الأسئلة دون إطار محدد للإجابة يعطي المتلقي حرية التعبير في تقديم الإجابات الصحيحة.
٨. ارتباط السؤال بنوع المهارة اللغوية يقيس درجة إتقانها بدقة.
٩. الهدف من أسئلة المحادثة قياس قدرة المتلقي على استخدام اللغة لأغراض تواصلية فقط.
١٠. صياغة أسئلة تقيس مدى تحقيق المتلقي لأهداف المستوى الذي وصل إليه دون التطرق للمستوى الأدنى.
١١. الاهتمام بالأطر المرجعية العالمية (الأمريكي والأوروبي والكندي) يحدد محتوى وأهداف الاختبار.
١٢. التنبؤ خلال التدريس بنقاط الضعف عند المتلقي ووضع الأسئلة بطريقة تحدد نقاط الضعف تلك بدقة يؤدي إلى تلافيتها.
١٣. الاختصار على أسئلة المعرفة في المستوى المبتدئ والإكثار من أسئلة التقييم في المستوى المتقدم يجعل الاختبار متناسباً مع مستوى الطالب اللغوي.
١٤. استخدام الأسئلة ذات الإجابات بنعم أو لا في المستويات الأولى أحياناً يسهل التواصل مع المتلقي.
١٥. تفضيل الأسئلة الموضوعية في إعداد الاختبارات يحقق العدالة بين الطلاب.
١٦. تفضيل الأسئلة المقالية في إعداد الاختبارات اللغوية يقيس بدقة القدرات اللغوية.
١٧. التنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية عند إعداد الاختبارات اللغوية يعطي قياساً دقيقاً.
١٨. الاهتمام بانعدام المؤشرات على الإجابة في صيغة السؤال أو في أسئلة أخرى.

المحور الثالث: الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من

الأسلوب الفني لصياغة الأسئلة

١. الصياغة الناجحة للأسئلة تعتمد على الإلمام المعرفي بالمادة المدروسة فقط.
٢. الهدف من إجراء الاختبارات قياس مستوى المتلقي لغويا فقط.
٣. طرح السؤال لأفكار غير متوقعة سابقا بشكل صحيح وواضح أثناء الدرس ينتج عن المدخلات المعرفية الشاملة والكافية.
٤. القدرة على صياغة الأسئلة تحقق الطلاقة والتتابع والترابط في الأفكار خلال الدرس أو الاختبار الشفهي لدى المعلم.
٥. تحقيق إثارة النشاط العقلي المعرفي عند المتلقي يتحقق من خلال الأسئلة التي يطرحها المعلم.
٦. النقص في قدرة المعلم على إعداد أسئلة الاختبارات يعتبر نقصا في كفاية المعلم المعرفية وفق المعايير العالمية.
٧. بناء الأسئلة يعتمد على معرفة مستويات تصنيف بلوم والقدرة على التمييز بينها.
٨. اعتبار أسئلة الربط من أسئلة مستوى المعرفة في تصنيف بلوم.
٩. اعتبار أسئلة الترتيب من أسئلة مستوى التطبيق في تصنيف بلوم.
١٠. اعتبار السؤال عن الكلمة الجوهرية من أسئلة مستوى التحليل في تصنيف بلوم.
١١. اعتبار السؤال عن تقديم الأمثلة حول فكرة ما من أسئلة الفهم.
١٢. اعتبار أسئلة حل مشكلة ما من أسئلة التطبيق.
١٣. اعتبار أسئلة تحديد المتناقضات من أسئلة التحليل.
١٤. اعتبار أسئلة السؤال عن الأسباب من أسئلة الفهم.
١٥. اعتبار أسئلة تقديم الاقتراحات حول موضوع ما من أسئلة التركيب.
١٦. اعتبار أسئلة التنبؤ من أسئلة التقييم.
١٧. اعتبار أسئلة وصف المشاعر من أسئلة التقييم.



السيرة الذاتية

الاسم واللقب : أسماء الهنيدي

مكان وتاريخ الولادة: سوريا. دير الزور ١٩٨٦/١/١ م

البريد الإلكتروني : assmaalhineidi@aydin.edu.tr

المؤهلات العلمية:

- الإجازة الجامعية : ٢٠٠٨، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة الفرات.
- الماجستير : ٢٠١٨، جامعة إسطنبول آيدن، كلية التربية، قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التجارب العملية:

- مدرسة لغة عربية في جامعة إسطنبول آيدن، ٢٠١٦-٢٠١٨ م.
- مدرسة لغة عربية، تركيا إسطنبول، مدرسة قادمون ٢٠١٥ م.
- مدرسة لغة عربية في وزارة الأوقاف، الثانوية الشرعية في داريا ريف دمشق، سوريا ٢٠١٢-٢٠١٣ م.
- مدرسة لغة عربية وزارة التربية والتعليم السورية، ٢٠٠٨-٢٠١٢ م.



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Assma ALHINEIDI

Dogum Tarihi ve Yeri: Suriye, Dair Alzor. 01/01/1986

E-Posta : assmaalhineidi@aydin.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

- Lisans: Alfurat Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü (2008)
- Yüksek lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Bölümü, Arapça Öğretmenliği Programı. (2018,)

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- İstanbul Aydın Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü Türkiye, İstanbul, 2016-2018.
- İstanbul, Kademon Lisesi Arapça öğretmeni, 2015.
- Şam, Evkaf Bakanlığı, Arapça öğretmeni, 2012- 2013.
- Suriye, Eğitim ve Öğretim Bakanlığı, Arapça Öğretmeni 2008-2012