

تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى

A Suggested Program to develop the skill of Raising Questions among the Training Students Teachers of the Major of the Islamic Studies in Al Aqssa University

أشرف بربخ، ومنال نجم

Ashraf Barbakh & Manal Njm

قسم أساليب التدريس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين
الباحث الرئيسي: بريد الكتروني: ragaa_100@hotmail.com
تاريخ التسليم: (٢٠١٢/١٠/٢١)، تاريخ القبول: (٢٠١٣/٤/٢٨)

ملخص

تهدف الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى، ومعرفة مدى فاعليته، واستخدمت المنهج شبه التجريبي. حيث طبق هذا التصور على عينة مكونة من شعبة طلاب وطالبات تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها بلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة في كل المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، وتوجد فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلاب بين الطلاب والطالبات في كل المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح الطلاب، ولا يوجد فروق بين المستوى الثالث والرابع للطلبة في كل المجالات والدرجة الكلية. وأكدت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية بعد تدريبها بالتصور المقترح، ويدلل هذا أن البرنامج ذو فاعلية في تنمية هذه المهارات.

Abstract

Conception proposal to develop the skills of formulation of questions, and receive answers of Pupils among students teachers of Islamic studies specialty and its teaching methods in the Al-Aqsa University. This study aims to put a proposal to develop the skill of

asking questions of students-teachers of Islamic studies specialty and its teaching methods in the Al-Assay University, and find out the extent of its effectiveness. The quasi-experimental method was used in this study to test the program. This study found existence of differences in averages of drafting questions skills, formulation of questions, and receiving answers from students in all fields and the overall degree in the observation card for favor of post-Implementation. However, there is no difference between the third and fourth level of the students in all fields and overall degree. Furthermore, this study explained that there are significant statistically differences between the students in the experimental group after the proposed training program, thus indicating that the program is effective in the development of these skills.

مقدمة

خلق الله الإنسان وزينه بزينة العقل، وأنعم عليه بعمارة الأرض، وأوجب عليه أداء العبادات التي تقربه منه، كي تكون خلافته في الأرض تقوم على صلاح المجتمعات ورفقيها، وبالرقي والتقدم والعلم والأخلاق تكون العمارة قد تحققت بما يرضي الله تعالى، لذلك وجب على الإنسان أن يتعلم، ويرتقي بعلمه لقوله تعالى: ﴿ فَتَعَلَىٰ اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾ (سورة طه: ١١٤) فالعلم الشرعي واجب تعلمه. والمعلم هو الأساس في نقل العلم الشرعي للطلبة، وخاصة معلم التربية الإسلامية.

والتربية الإسلامية تعد من أهم المباحث التي تدرس في مدارسنا، وإن إعداد معلم التربية الإسلامية إعداداً جيداً أمرٌ في غاية الأهمية حيث إن هذا الأمر يتطلب إعداده من ناحيتين:

الأولى من الناحية الأكاديمية: والتي نعني بها مجال التخصص في التربية الإسلامية، أما الثانية تتمثل في التربية بمجالاتها المختلفة، وأهم هذه المجالات مجال القياس والتقويم. وهذا المجال يختص بالأسئلة، وطرحها سواء أكان في التعليم الصفي أم في عملية التقويم النهائية أو الختامية، وإن المعلم في أثناء شرحه لدرسه يستخدم الأسئلة لتسهيل عملية التعليم والتعلم ويراعي عند صوغ الأسئلة وطرحها عوامل متعددة منها مستويات الطلاب، والمرحلة العمرية لهم، بالإضافة إلى التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

ولقد تنوعت طرق التدريس ولا يستطيع المعلم الاعتماد على طريقة واحدة، إذا كان يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال طريقة تضمن مراعاة طبيعة المتعلم ومستواه العلمي،

ويحتاج المعلم لكي يقوم بعملية التدريس إلى الاطلاع على النظريات التربوية المتنوعة وتعلم طرائق التدريس (عفانة، ١٩٩٦، ص ٣٠).

ويعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، ولكي يتسنى له القيام بدوره في إكساب طلبته المعارف والمهارات والسلوكيات، لا بد أن يمتلك مقومات أساسية في التدريس، ومن أهم تلك المقومات مهارة صوغ الأسئلة وطرحها أثناء التدريس.

والمعلم في التربية الحديثة لا يقتصر دوره على نقل المعلومات من الكتاب إلى الطالب بل إن التربية الحديثة قد تخلت عن المعلم الملقن (السلطوي) الذي تتمحور حوله العملية التعليمية، وتبنت تصوراً جديداً عن المعلم يتناغم مع التطورات العلمية، والتقنية، ويتواكب مع الطفرة المعلوماتية الهائلة، فهو يتسم في التربية الحديثة بمهام متعددة: فهو المحرك والمساعد والميسر للتعلم، وهو الذي يبني الشخصية الإنسانية السوية بمختلف جوانبها، وهو الذي يقود الطلاب لاكتشاف الأشياء بأنفسهم، وهو الذي يكسبهم الخبرات الضرورية اللازمة للحصول على المعرفة والتوصل إليها (بركات، ٢٠١٠، ص ١٨).

فعملية التدريس تعد من أهم مهام المعلم، ولاشك في أنها من أكثر العمليات تعقيداً؛ فهي تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)، وتتوقف عملية إنجاز كل عملية منها على شخصية المعلم، وما يمتلكه من مهارات تدريسية، يتحقق بها التدريس الفعال. ولاشك أن فهم التدريس بهذا الشكل يعني ضرورة توافر مهارات معينة لدى المعلم الذي يقوم بالتدريس، وأن من أهم هذه المهارات وأكثرها فاعلية: (مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفهية)؛ لما لها من تأثير في تعلم الطلاب وإثارة تفكيرهم، وفاعليتهم (الفهيد، ٢٠٠٥، ص ٤).

لكي يستطيع المعلم الاستفادة من الأسئلة في تدريسه للمتعلمين، لا يكفي أن يعرف أهدافها وتصنيفاتها فحسب بل لا بد أن ينمي لديه مهارة طرح الأسئلة، وهي ليست فقط توجيه أسئلة على المستويات المعرفية المختلفة ولكنها تتكون من مهارات فرعية أخرى مثل مهارة صوغ السؤال وفقاً للمستويات المعرفية المختلفة، ومهارة توجيه السؤال ومهارة التصرف بشأن إجابات المتعلمين أيضاً.

إن فن صوغ السؤال وطرحه روح العملية التعليمية التدريسية؛ بل هو عمادها، فالأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء التدريس قد تأخذ الطلبة إلى عالم رحب من التفكير العميق فيما يطرح عليهم، وقد تكون حاجزاً منيعاً يحول بين الطالب والتفكير والإبداع. ولا أحد يتصور تدريساً فعالاً لمدة من الوقت لا يتضمن أسئلة إذ قيل بأن المعلم يطرح في الحصة الواحدة ما بين (٧٠-٩٠) سؤالاً، وبعضهم يطرح (٣٤٨) سؤالاً في اليوم، ويتراوح معدل ما يطرحه المعلم في حياته التدريسية ما بين مليون، والمليون ونصف المليون سؤال، وبمنظرة فاحصة لهذه الأرقام فإن استخدام الأسئلة الدقيقة يمكن أن يحسن البيئة الصفية وما يدور فيه من أحداث تعليمية تعليمية، ويجول المتعلم في التعليم الصفي من متلق سلبي إلى إنسان حيوي، نشط، فاعل، منتم، سوي، متكامل (حلس وأبو شقير، ٢٠١٠، ص ١٢٣).

فالمعلم الناجح لا يسعى من خلال أسئلته إلى قياس مدى احتفاظ طلابه بالمعلومات، وتذكرها ومن ثم تطبيقها فقط، بل يتعدى ذلك إلى ما هو أسمى من مجرد الاسترجاع بل استعمال المعرفة ونقدها، مع معرفة أبعادها المختلفة وتفسيراتها، ثم استعمالها في مواقف تحقق للمتعلم تعلماً فعالاً (الحارثي، ٢٠١١، ص ٥).

والتربية الناجحة هي تلك العملية التي تعلم الإنسان كيف يفكر، لا أن تملأ عليه أفكار الآخرين، ومن هذا المنطلق بات واجباً على المعلم أن يستخدم نوعاً من الأسئلة التي تثير تفكير الطلاب وتكشف عن فهمهم الحقيقي للموقف التربوي، بمعنى أن يعطي للطلاب الفرصة المناسبة لتوضيح ما تم تعلمه وتفسيره من خلال إجابته عن السؤال الموجه إليه، وبالتالي يكون قادراً على إنشاء أو إنتاج إجابة منطقية وبناء تعميمات صحيحة (قطامي، ٢٠٠٤، ص ١٨٤).

إن نوعية الأسئلة التي يستخدمها المعلم في أثناء التدريس تشير بصورة عامة إلى نوع والأهداف التي يرجو تحقيقها في كل موقف، وبالتالي التعرف إلى نوعية الأسئلة تساعد التربويين على معرفة العديد من نواحي الضعف في أداء المعلم، وذلك مثل تخطيطه للدرس وصوغ الأهداف، والأسئلة، وما يستخدمه من طرق التدريس والأنشطة (سليمان، ١٩٨٤، ص ٥).

إن افتقار المعلم لهذه القدرات والكفايات المتعلقة بمهارات صوغ الأسئلة وتوجيهها يشكل عقبة خطيرة تظهر في العديد من المواقف التعليمية - التعليمية (زيتون، ١٩٩٦، ص ٢٤٤).

خاصة وأن طرائق التدريس المتبعة في تدريس التربية الإسلامية تعتمد التلقين وإعطاء أفكار جاهزة وعدم تعويد الطلبة استعمال عقولهم التي وهبهم الله سبحانه وتعالى إياها، وان النمطية في الأساليب التدريسية تعيق إظهار القدرات الإبداعية عند الطلبة وتمنع من إعداد أفراد يمتازون بالفكر، قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد والسبب في ذلك هو الضعف في التدريس، فيجب استئارة أذهان الطلبة وتعليمهم طرائق التفكير السليم مثل مهارة صوغ الأسئلة وطرحها (الجبوري، ٢٠٠٦، ص ٣-٤).

فالأسئلة التعليمية في أثناء العملية التعليمية ليست عملية عشوائية تطرح حسب مزاج المعلم، بل يجب أن تكون عملية مدروسة مخططاً لها، منبثقة من الأهداف التعليمية، وتتناسب في عددها مع الوقت، والجهد المبذولين في أثناء عملية التعليم (دروزة، ٢٠٠٧، ص ٢٢٣).

لذلك ينبغي على المعلم أن يبذل جهداً مقصوداً للتدريب على وضع الأسئلة وتوجيهها، فالتدريس ذاته عملية تعلم، إنه يتضمن معرفة الفرد بسلوكه، والقدرة على تغييره، لكي يصبح أكثر فاعلية إذا كان ضرورياً، ويمكن أن تبدأ عملية التعلم بتركيز انتباهك نحو الأسئلة التي توجهها (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ١٤١).

في ضوء ما سبق يرى الباحثان أن مهارة صوغ الأسئلة وطرحها، لا تقتصر على المعلم، بل الطالب له الحق في توجيه سؤال للمعلم، على اعتبار أن عملية التعليم عملية تفاعلية تواصلية بين المعلم والمتعلم، وعلى المعلم أن يتلقى أسئلة الطلبة بصدق رحب، وأن يتمتع بالتمكن العلمي

الذي يؤهله ليكون مستعداً للإجابة عن أسئلة طلابه، ولا يستهزئ بها، وأن يراعي أن الفروق بينهم في استيعاب ما يتلقونه من شرح المدرس لهم في المواد التعليمية المختلفة، وأن لم يستطع المدرس أن يجيب عن سؤال الطالب فيجب أن تكون لديه المهارة للخروج من المأزق بطريقة لا تشعر الطالب بأن المعلم يجهل معرفة الإجابة.

وتناولت العديد من الدراسات مهارة صوغ الأسئلة وطرحها، منها دراسة أبو ملح (١٩٩٩) التي أظهرت أن درجة استخدام أسئلة التفكير المعرفي متوسطة بينما كانت درجة أسئلة التفكير المتلاقي وأسئلة التمايز، والتقويم، وإصدار الأحكام ضعيفة. كما أكدت دراسة الكندي (٢٠٠٦) أن أداء المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفهية الرئيسية (صوغ الأسئلة، وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلاب عنها متوسطاً، وأن معظم أسئلة معلمي اللغة العربية في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، والفهم)، بينما يقل استخدامهم للمستويات المعرفية العليا).

كما هدفت دراسة بركات (٢٠١٠) إلى معرفة فعالية المعلم بمهارة طرح الأسئلة، واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عنها، وأظهرت أن المعلمين إجمالاً لهم فعالية مرتفعة.

كما تؤكد نتائج دراسة عبيدات والعروود (٢٠١٠) أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً هي: الحفظ، والتذكر، والفهم والاستيعاب، وأقلها شيوعاً التركيب والتقويم، وأن المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة.

كذلك توصلت دراسة آل حيدان (٢٠٠٨) أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة صوغ الأسئلة الصفية ومهارة توجيه الأسئلة الصفية بدرجة تمكن متوسطة.

والمتمأمل لمدخلات العملية التعليمية يدرك أن على المعلم مسؤوليات تربوية، جمة في ضوء التحديات التكنولوجية والتطورات المعرفية العلمية المتسارعة، والتي تستدعي الاهتمام بمهارات التفكير لدى المتعلم، فمهما توافرت المواد الجيدة من مناهج دراسية، وإمكانات مالية، يظل وعي المعلم بمسؤولياته في ضوء التربية الحديثة تتطلب منه أن يكون معلماً ذا فكر تربوي مستنير، وكفايات تعليمية عالية، وقدرات مهنية راقية، مع ضرورة امتلاكه المهارات التدريسية، ومنها مهارة صوغ الأسئلة وطرحها التي تحث على التفكير. ولعل المعلم يقع عليه أعباء في تدريب طلبته من خلال طرح الأسئلة على مهارات التفكير. ولعل المعلم يقع عليه أعباء في تدريب طلبته من خلال طرح الأسئلة على مهارات التفكير.

وإن مهنة التدريس لمواد التربية الإسلامية علي شرفها، وعلو قدرها، تبقى رهينة تفاعل المعلم ورغبته التأثير المناسب في طلابه، واستخدام السؤال أثناء التدريس لا يعد طريقة يمكن أن تستخدم في وقت دون آخر، أو يكفي عنها غيرها، بل هي ملازمة لعملية التدريس، فلا نتصور درسا بلا توجيه أسئلة يجاب عنها.

إن من الضرورة أن يكتسب المعلم مهارات صوغ الأسئلة، وطرحها، وتلقي إجابات الطلبة، ومن خلال هذه المهارة يأخذ بيد المتعلم إلى عالم رحب من التفكير، والإبداع، والتفاعل، وتحقيق أهداف المقرر (الفهيد، ٢٠٠٥: ص ١٧).

والتربية الإسلامية تقدر مثل هذا الأسلوب الذي يدعو إلى الالتفات وإنارة الفكر وإثارة النشاط فيه ليصل إلى الحق المنشود باقتناع كامل ونفس راضية (العقيل، ٢٠٠٦، ص ١٦٦).

إلا أن الباحثين من خلال عملهما في الإشراف التربوي للطلبة المعلمين وجدا عدم الاهتمام بطرح السؤال، ويقع المعلمون في أخطاء صوغ الأسئلة الصفية الشفهية، وتصنيفات الأسئلة، ولم يمتلكوا مهارة طرح الأسئلة المتمثلة في صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي الإجابات ثم إرشادات عامة عند طرحها.

لذلك إن عملية إعداد الطالب/المعلم وتدريبه أثناء فترة التربية العملية تستلزم تزويده بالكثير من المهارات؛ لأنَّ عملية التدريس من أكثر العمليات تعقيداً، فهي تضمن ثلاث عمليات رئيسية، هي التخطيط، والتنفيذ والتقويم وهذا يتطلب من الطالب المعلم امتلاك كثير من المهارات التدريسية التي يتحقق بها التدريس الفعال، وان من أكثر هذه المهارات أهمية بالنسبة للطلبة المعلم تلك التي تتعلق بالأسئلة داخل الفصل، حيث يقضى المعلم الناجح أكثر وقته في النقاش.

ولقد أوضحت بعض الدراسات مثل دراسة مرسى (١٩٩٧)، ودراسة آل جيدان (٢٠٠٨) وجود قصور لدى المعلمين في صوغ وتوجيه الأسئلة، ويعزو الباحثان القصور إلى ما يتم تقديمه للطلبة بكلية التربية بهذا الخصوص لا يعدو محاضرات نظرية في الغالب ينتهي معظم أثرها بمجرد امتحان الطالب فيها (مرسى، ١٩٩٧، ص ٢٠).

ونظراً لما أشارت إليه العديد من الدراسات للأهمية الكبيرة لمهارات صوغ الأسئلة وطرحها على زيادة تحصيل الطلبة، وتنمية التفكير، وتحفيز الطلبة، وإثارة الدافعية لديهم، جاء التفكير في إجراء هذه الدراسة التي يستهدف تدريب الطلبة المعلمين شعبة الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها على مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة وذلك من خلال البرنامج المقترح.

أسئلة الدراسة

١. ما التصور المقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى؟
٢. ما فاعلية التصور المقترح لتنمية مهارة طرح الأسئلة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى؟

فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى الإجابات لدى الطلبة/المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى؟.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى إجابات الطلبة لدى الطلبة/المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى تعزى لمتغير الجنس (طلاب وطالبات) في الاختبار البعدي؟
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارة صوغ الأسئلة وطرحها لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى تعزى للمستوى الدراسي (الثالث والرابع) في التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى

١. اقتراح تصور لتدريب الطلبة/المعلمين بجامعة الأقصى شعبة الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها المستوى الثالث والرابع على مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى إجابات الطلبة داخل الفصل الدراسي.
٢. دراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات وأثره على الطلبة المعلمين في التربية العملية.
٣. تصميم بطاقة ملاحظة، لعله يستفيد منها المشرفون في برنامج التربية العملية .

أهمية الدراسة

١. ترتبط أهمية هذه الدراسة بأهمية موضوعها وهو مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى إجابات الطلبة وما له من مردود على أداء الطلبة .
٢. قد يفيد التصور المقترح الطلبة المعلمين و كذلك المحاضرين بالجامعة في عملهم.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على

الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها بجامعة الأقصى للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، وإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارة طرح الأسئلة، وقدرة الطلبة/المعلمين صوغ الأسئلة وطرحها، والتصريف بإجابات الطلبة، لذا فإن تعميم النتائج يقتصر على المستويات المضمنة في هذه البطاقة.

مصطلحات الدراسة

مهارات الأسئلة: أداء يقوم به المعلم من خلال طرح عبارات استفهامية تتعلق بهدف المحتوى الذي يريد تغيير سلوك الطلاب خلاله وهذا ما يتبناه الباحثان كتعريف إجرائي.

مهارة صوغ الأسئلة: سلوك يقوم به المعلم ينوع من خلاله في أدوات صوغ الأسئلة حيث يتدرج فيه من أسئلة التذكر وصولاً بتفكير الطلبة إلى أرقى مستويات المعرفة وهذا ما يتبناه الباحثان كتعريف إجرائي.

مهارة طرح الأسئلة: هي سلوك يقوم به المعلم ليتأكد من استيعاب الطلبة يشتمل جميع المستويات التعليمية بأقصى سرعة وهذا ما يتبناه الباحثان كتعريف إجرائي.

مهارة تلقي الإجابة: سلوك يقوم به المعلم يتمثل في الاستماع لإجابة الطالب وتقويمها وصولاً للجواب الصحيح وهذا الذي سوف يتبناه الباحثان كتعريف إجرائي.

طلبة الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها: هم الطلبة المقيدون في كلية التربية واختصاص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في المستويين الثالث والرابع من الجنسين للفصل الدراسي الثاني ٢٠١١/٢٠١٢.

الإطار النظري

لكي تتم استفادة المعلم من الأسئلة في تدريسه للمتعلمين، لا يكفي بمعرفة الأهداف وتصنيفاتها فحسب بل لابد أن ينمي لديه مهارة طرح الأسئلة، وهي ليست فقط توجيه أسئلة على المستويات المعرفية المختلفة ولكنها تتكون من مهارات فرعية أخرى مثل مهارة صوغ السؤال، ومهارة توجيه السؤال ومهارة التصرف بشأن إجابات المتعلمين أيضاً.

إذ أن السؤال يقدم للمعلم التغذية الراجعة فيدرك المستوى الحقيقي للطلاب، وكيف يبدأ معه، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وكيف ينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب (العبيدات والعروود، ٢٠١٠، ص ١).

فعرف السؤال عموماً بأنه "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي" أو هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى الشخص، أو مجموعة أشخاص بحيث يفهمون المقصود بها ويعملون بفكرهم فيها، ويستجيبون لها بشكل مآ. (محمود، ٢٠٠٤، ص ٢٤٧).

ومهارة فن طرح السؤال: "مجموعة من الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بكل من: إعداد السؤال، الانتظار عقب السؤال، الاستماع إلى الإجابة، توجيه السؤال، اختيار الطالب المجيب، معالجة إجابات الطلاب، تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها (جلس وأبو شقير، ٢٠١٠، ص ١٢٣-١٢٤).

ولصوغ الأسئلة وطرحها أهمية كبرى؛ لأنها ركناً مهماً في العملية التعليمية، فمن خلاله يقف المعلم على واقع الطلاب المعرفي في المجال الذي يدرسه، ويكتشف مدى امتلاكهم للمعرفة العلمية، إذ إن السؤال يقدم للمعلم التغذية الراجعة، فيدرك المستوى الحقيقي للطلاب، وكيف يبدأ معه، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وكيف ينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب (عبيدات والعرود، ٢٠١٠، ص ٣٤).

كما إن الأسئلة هي المدخل إلى إثارة تفكير الطلاب، وحفزهم على التأمل في المعرفة والاستفادة منها في معالجة المواقف التي تعترضهم وتشكل مشكلات أمام تقدمهم، وقدرتهم على إدراك العلاقات والوصول إلى الحلول (الحارثي، ٢٠١١، ص ٥).

ويذكر "رونالد هايمان" أن الأسئلة يمكن أن تحقق الأهداف التالية: "تحمل التلميذ على المشاركة في التفاعل الصفي، التحكم في انتباه التلاميذ في الموقف التدريسي، تشويق التلميذ وجذب انتباهه، ودراسة المعرفة السابقة لدى التلاميذ عن موضوع الدرس، وأوجه القصور في أداء التلميذ، وكسر الجمود والرتابة في الفصل وتحقيق الفعالية، ومساعدة التلميذ على إبراز قدراته أمام زملائه، توضيح جانب مهم من جوانب المشكلة المعروضة على التلميذ، مراجعة ما سبق تعلمه، تنمية ثقة التلميذ بنفسه عند رضاه المعلم عن مستوى إجابته، والتعرف إلى أنشطة التلميذ الشخصية ومعالجة قضية معينة (محمود، ٢٠٠٤، ص ٢٤٧-٢٤٨).

كما تتجلى أهمية الأسئلة في أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة المدرسية، تحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل، تدفعه إلى توظيف استراتيجياته الإدراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب، تلخص المادة على شكل أسئلة، تحفز المتعلم على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة فالأسئلة التعليمية بشكل عام تثري عملية التعلم، وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم وتشجع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة، ومنظمة (دروزة، ٢٠٠٧، ص ٢٢٤).

كذلك إعطاء الطلاب الفرصة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم، والتطبيق، والمناقشة على ما سبق شرحه، وتوضيحه، والتعرف إلى ميول، واتجاهات الطلاب، وتنمية المهارات والأساليب، والأطمئنان على حسن أداء الطلاب وجودة تحصيلهم، والتعرف إلى مدى ارتباط الأسئلة بالأهداف التعليمية والاختبارات المختلفة (النعواشي، ٢٠٠٧، ص ١٦٤).

ويقع المعلمون بأخطاء في صوغ الأسئلة وطرحها منها: صوغ الأسئلة بحيث تتطلب إجابة (نعم) أو (لا)، وصوغ الأسئلة بصورة غامضة، وتوجيه أسئلة تحمل تلميحات للإجابة، وتوجيه أسئلة تتضمن أكثر من مطلب في وقت واحد (محمود، ٢٠٠٤، ص ٢٥٦-٢٥٧).

ولقد أشار الأدب التربوي لتصنيفات الأسئلة حسب العمليات المعرفية نذكر منها:

تصنيف جون ويلسون وصنفها إلى: أسئلة تحليلية وأسئلة تجريبية وأسئلة قيمية وأسئلة الغيبيات (محمود، ٢٠٠٤، ص ٢٥٤).

وصنفها بلوم إلى سلوكيات تختص بنمو القدرات، والمهارات العقلية للمتعلم، ويقسم التصنيف المعرفي حسب تصنيف بلوم إلى المستويات التالية: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٧٢-٧٤).

كما وصنفها هايمان إلى: أسئلة التعريف وأسئلة امبريقية وأسئلة تقييمية وأسئلة ما وراء الطبيعة (محمود، ٢٠٠٤، ص ٢٥٢).

كما وتحدث الأدب التربوي عن شروط صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى الإجابات نذكر منها: أن تصاغ في ضوء الأهداف التي حددها المعلم للدرس، وبصورة موجزة معبرة عن المطلوب، بحيث لا تعطي أكثر من معنى لدى المتلقي (الطالب)، وتثير تفكير الطلبة، وتراعي استعداداتهم وقدراتهم، وألا تتضمن إجابة أو جزءاً منها. (محمود، ٢٠٠٤، ص ٢٤٩).

وتوجه الأسئلة لجميع الطلبة في الفصل أولاً ثم اختيار أحدهم، وتراعي الفروق الفردية للطلبة بشكل يُمكن كل طالب من فهمها، والمشاركة في الإجابة عنها، ويجب أن تكون متسلسلة ومتابعة، فيبدأ المعلم بطرح أسئلة من المستوى الأدنى، ثم ينتقل إلى الأسئلة من المستوى الأعلى وفق نمط مرتب (دحلان، ٢٠١٠، ص ١٢٥).

وتطرح الأسئلة بحيث تتناغم وتتلاءم مع السياق (التدفق) التدريسي، وتسلسله بصوت واضح، ومتتابع، ويتجنب طرح السؤال نفسه عدة مرات في الوقت نفسه (زيتون، ١٩٩٦، ص ٣٣٨).

وتوجه الأسئلة مباشرة بعد الانتهاء من كل فقرة تعليمية (فكرة معينة) لغرض تقييم الطلاب وتحقيق المزيد من التعلم، والتذكر فيما بعد (دحلان، ٢٠١٠، ص ١٢٦).

ويجب ألا يستخدم المعلم الأسئلة لتعجيز الطلاب وتحقير شأنهم، فهذا يفقدها قيمتها في إثارة العقل، وتنمية المهارات الاجتماعية، والقدرات الشخصية، (النعواشي، ٢٠٠٧، ص ١٦٣).

وعند تلقي الإجابات من الطلبة يجب على المعلم عدم طرح صيغ مختلفة للسؤال أثناء انتظار الإجابة من أحد الطلبة؛ لأن اختلاف صيغة السؤال قد تساعد الطالب في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

وعدم التخطيطي الجزء من الموضوع دون استيفاء حقه من جميع الطلاب، وإن كان فقط بتثبيت المعلومة دون الإطالة فيه. وعدم تجاهل إجابات بعض الطلاب أو تهميشها كون المعلم اعتاد أن يبذل مع هذا الطالب جهداً أكثر من غيره من الطلاب.

وعدم إطالة صيغة السؤال أثناء طرحه؛ لأن ذلك يفقد الطالب القدرة على التركيز ويشعره بالملل، أو قد يشوش عليه أثناء التفكير في الإجابة (الحارثي، ٢٠١١، ص ٣٣).

كذلك يجب الاستماع باهتمام لإجابة الطالب سواء أكان من قبل المدرس أم من طلاب الفصل، وتعزيز الإجابات لفظياً أو مادياً. واحترام أسئلة الطلبة، ومحاولة إظهار القيمة الحقيقية للسؤال، وتجنب الإصرار على أن يكون جواب الطلبة مطابقاً للإجابة المتوخاة لدى المدرس، والابتعاد عن التسفيه، والتجريح، أو التعليقات السلبية (دحلان، ٢٠١٠، ص ١٢٥-١٢٦)، ولا يسمح لأكثر من طالب واحد أن يجيب (أو يناقش) عن السؤال المطروح في آن واحد تجنباً للفوضى في الصف، ويجب أن يتأكد أن إجابة أو مناقشة الأسئلة مسموعة من جميع الطلبة (زيتون، ٢٠٠٠، ص ٣٣٨).

ويجب زيادة فترة الانتظار بعد طرح السؤال من (٣) إلى (٥) ثوان حيث تساعد في تعزيز ثقة الطلبة في إجاباتهم، وزيادة عدد الطلبة المشاركين في الإجابات، وهي في الوقت نفسه تساعد المعلم على معرفة طلبته بصورة أفضل، من خلال إحصائه لهم، وتتيح للطلبة وقتاً أكبر للتفكير، كذلك تؤدي إلى مزيد من المناقشة الصريحة عن طريق التفاعل مع الطلبة، واستفادة الطلبة من هذا الوقت في صوغ إجابات أكثر اكتمالاً (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ١٤٨).

من خلال عرض الإطار النظري خرج الباحثان بمجموعة من الإرشادات لتحسين مهارة طرح الأسئلة وصوغها وتلقى الإجابات:-

- أن تكون لغة السؤال واضحة، وسليمة، ومناسبة للمستوى العقلي للمتعلمين. وذات تفكير تباعدي (متشعب) وهي الأسئلة المنتجة التي تؤدي إلى الوصول إلى الإجابات الفردية المتنوعة غير المحددة.

والتركيز على أسئلة تتطلب من المتعلمين عمليات التفكير العقلية العليا، تنمي لديهم القدرة على الابتكار والإبداع.

توزيع الأسئلة بشكل متوازن، إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة من كافة المستويات ويجنب الاستهتار، أو التهكم، أو السخرية من إجابة بعض الطلبة أو استفساراتهم، حتى لا تنزعزعتهم بأنفسهم أو يحجموا عن المشاركة الصفية الفاعلة.

ويجب استخدام كلمات تبث الثقة لدى الطلبة عند البدء بالإجابة مثل تفضل أو شكراً على الإجابة.

- تعويد المتعلمين على طرح الأسئلة والحوار والمناقشة الهادفة وحسن الإصغاء دون مقاطعة الآخرين، واحترام أسئلة وإجابات زملائهم دون تهكم أو سخرية أو مقاطعة، وعدم التعليق دون إذن المعلم.
- تشجيع جميع الطلبة على المشاركة في الإجابة عن الأسئلة؛ من أجل الاستفادة من ناحية، والتخلص من عناصر الخوف أو الخجل أو الفشل أو العقاب من ناحية ثانية.

الدراسات سابقة

قام الباحثان بمراجعة مجموعة من الدراسات السابقة، التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وفيما يلي أهمها:

دراسة المقاطي (١٩٩٨): هدفت الدراسة إلى تعرف أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد وذلك عند مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، مجتمعة، ومتفرقة كل على حدة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، واختار عينة مكونة من (٧٢) طالبًا موزعين على مجموعتين، ضابطة وتجريبية، وتم إعداد اختبار تحصيلي كأداة لجمع المعلومات. وكان من نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر والفهم والتطبيق مجتمعة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر والفهم والتطبيق متفرقة.

دراسة أبو ملوح (٢٠٠١): هدفت الدراسة تعرف إلى أنماط الأسئلة الشفوية الصفية التي يستخدمها معلمو الرياضيات في المرحلة الإعدادية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلمًا ومعلمة من أصل (١٢٣) معلمًا ومعلمة رياضيات في المرحلة الإعدادية بغزة، حيث شملت العينة على جميع معلمي الرياضيات ومعلماتها في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في مدينة غزة، وبلغ عددهم ٤٥ معلمًا ومعلمة، كما اشتملت على (٤٧) معلمًا ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وأعد الباحث بطاقة ملاحظة لتوظيفها في رصد أنماط الأسئلة الشفوية الصفية التي يستخدمها معلمو الرياضيات في المرحلة الإعدادية ودرجة ممارستها في التعليم الصفي. وقد شملت البطاقة على (٢٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي التذكر والتفكير المتلاقي والتفكير المتميز والتقويم وإصدار الأحكام، واستخدم الباحث المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمعالجة البيانات، وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة استخدمت أسئلة التذكر المعرفي بدرجة متوسطة بينما استخدمت أسئلة التفكير المتلاقي وأسئلة التفكير المتميز والتقويم وإصدار الأحكام بدرجة ضعيفة، أما بالنسبة لاستخدام البطاقة ككل فقد كان بدرجة ضعيفة حيث بلغت نسبة استخدامها في البيئة الصفية (٣٣،٤٦%)، وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بضرورة الاهتمام باستخدام الأسئلة الشفوية الصفية في التعليم الصفي، وتدريب

المعلمين على مهارة طرح وصوغ الأسئلة الشفوية سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم في أثناءها مع التركيز على استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا.

دراسة (Wilson, 2001): هدفت هذه الدراسة تعرف تقويم فعاليات التدريس وصوغ الأسئلة في مؤسسات التدريس العالي باستخدام مقاييس متعددة الأغراض من وجهة نظر الطلبة. وقد تألف مجتمع الدراسة من (٧٠٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن تقويم الطالب للمحاضر يتأثر: بالعلاقة المتوقعة للطلاب، والتخصص، والعمر، وجنس الطالب لمصلحة المواد الأدبية على الترتيب، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في فعالية طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التأهيلية أثناء الخدمة.

دراسة الشباطات (٢٠٠٣): هدفت الدراسة إلى تقصي مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسطنة عمان في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص والمرحلة التي يدرس بها المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلماً ومعلمة من العام الدراسي (٢٠٠٣) وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من بين (١٢١٤) معلماً ومعلمة موزعين داخل ولايات محافظة مسقط، وتم استخدام بطاقة ملاحظة لأغراض هذه الدراسة مكونة من (٣٣) فقرة، وتم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبارات للفروق بين المتوسطات وتحليل التباين الأحادي والثنائي، وأظهرت نتائج الدراسة تدني أداء معلمي السلطنة في مهارة طرح الأسئلة الصفية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين تتعلق بمهارة طرح الأسئلة تعزى لمتغير للجنس، والتخصص، ووجدت بعض الفروق الإحصائية لصالح مهارة طرح الأسئلة الصفية أثناء فترة الدراسة الجامعية، وخلال الدورات التي تعقد أثناء الخدمة وضرورة تدريب الموجهين علي هذه البطاقة (خاصة من قبل الموجهين)، لتوجيه المعلمين حول استخدام مهارة طرح الأسئلة الصفية.

دراسة الفهيد (٢٠٠٥): هدفت الدراسة تعرف مستوى معلمي الفقه في المرحلة الثانوية بالدمام في أداء السلوكيات المكونة لمهارات الأسئلة الصفية الشفهية في ضوء الاتجاهات الحديثة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وصمم الباحث بطاقة ملاحظة، واستعان بجهاز تسجيل صوتي، وتكونت عينة البحث من (٥٩) معلم فقه موزعين على (٢١) مدرسة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: أن أفضل المهارات التي تحققت فيها السلوكيات (مهارة تلقي إجابات الطلاب متوسط حسابي ٣،٢٩) ثم (مهارة طرح الأسئلة الصفية ٣،٢٤) وأخيراً (مهارة صوغ الأسئلة الصفية ٢،٩١)، وأكدت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المعلمين المتخصصين في الشريعة، والمتخصصين في تخصصات شرعية أخرى لمصلحة المتخصص في الشريعة، كما وأكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعود للخبرة؛ وكان لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أربع سنوات فأقل).

دراسة الكندي (٢٠٠٦): هدفت الدراسة تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة شمال الباطنة بسلطنة عمان وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلما ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة شمال الباطنة التعليمية، موزعين بالتساوي بين الجنسين، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد تمت ملاحظة ممارستهم لمهارات طرح الأسئلة الصفية باستخدام بطاقة ملاحظة تكونت في صورتها النهائية من ثلاث مهارات رئيسية، تفرعت عنها (٤١) مهارة فرعية، وقد تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معادلة كبا للاتفاق بين الملاحظين. وأسفرت الدراسة عن جملة نتائج أهمها: كان أداء المعلمين متوسطاً في مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية الرئيسية الثلاث (صوغ الأسئلة، وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلاب عنها) متوسطاً، بينما تفاوت أداءهم في المهارات الفرعية المنبثقة عن المهارات الرئيسية بين الارتفاع والتوسط والانخفاض.

وتتركز معظم أسئلة معلمي اللغة العربية في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، والفهم)، بينما يقل استخدامهم للمستويات المعرفية العليا.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث ٤. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى للخبرة التعليمية.

دراسة صويلح (٢٠٠٦): هدفت الدراسة تعرف إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بوضع قائمة بمهارات الأسئلة الصفية اللازمة لمعلم اللغة العربية، تم اشتقاقها من الدراسات النظرية، وللتأكد من سلامة قائمة المهارات من حيث مدى ملاءمتها لمستويات الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، وتم بناء بطاقة الملاحظة على أساس مهارات الأسئلة الصفية بالمقياس متقن بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة وغير موجودة وأظهرت نتائج البحث تدني مستوى أداء إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في عينة البحث للأداة ككل، حيث بلغت النسبة المئوية (٤٩,٨١%) حيث لم تحصل تلك المهارات على درجة إتقان كبيرة تعادل مستوى الإتقان المقبول المتمثل بـ (٨٠%)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية بين أفراد عينة الدراسة والذي يعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث) في المهارات لصالح الذكور، كما وأظهرت كذلك نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة من (١-٥) سنوات.

دراسة آل حيدان (٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية، في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدينة أبها، والذين

يقومون بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية، والبالغ عددهم (٨٧) معلماً، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثل هذا المجتمع وبلغ عددهم (٤٠) معلماً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً في جمع البيانات على بطاقة ملاحظة أعدها الباحث لهذا الغرض، مكونة من (٣٦) مهارة للأسئلة الصفية، موزعة على ثلاثة محاور: (محور صوغ الأسئلة الصفية، ومحور توجيه الأسئلة الصفية، ومحور معالجة إجابات الطلاب)، وقد تم التأكد من صدق البطاقة بعرضها على (٢٤) محكماً، وثبات بلغ (٨١،٩٣%) وتوصلت نتائج الدراسة: إلى تكوين (٣٦) مهارة للأسئلة الصفية موزعة على ثلاثة محاور، وكان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (صوغ الأسئلة الصفية) قد جاء بدرجة تمكن متوسط بلغت (١،٩٩%) ودرجة تحقق بنسبة (٦٦،٣٣%)، وكان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (توجيه الأسئلة الصفية) قد جاء بدرجة تمكن متوسط بلغت (٢،٢٩) ودرجة تحقق بنسبة (٧٦،٣٣%)، وكان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلاب) قد بلغت درجة التمكن، وجاء بمتوسط حسابي (٢،٥٥) ودرجة تحقق بنسبة (٨٥%).

دراسة بركات (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عنها، وأثر بعض المتغيرات فيها: الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي للمعلم، لهذا الغرض طبق الباحث أداة دراسته على عينة بلغت (١٩٠) معلماً ومعلمة يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، منهم (٩٠) معلماً، و(١٠٠) معلمة)، وقد توصلت إلى النتائج التالية: أظهر المعلمون إجمالاً فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجاباتها من قبل الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة، وأكدت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيري: الجنس، ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلم وذلك لمصلحة المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب. كما وأكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيرات: التخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

دراسة مصطفى (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى مقارنة أثر استخدام كل من: الأسئلة التحضيرية للمجموعة الأولى، وتزويد المجموعة الثانية بالأهداف السلوكية، وتزويد المجموعة الثالثة بالأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية معاً، والمجموعة الرابعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي، وفي الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الإسلامية، وتكون أفراد الدراسة الذكور من (٩٦) طالباً موزعين على أربع شعب، ثلاث منها تجريبية بالترتيب السابق نفسه، كما تكون أفراد الدراسة الإناث من (١٠٣) طالبات موزعات على أربع شعب، ثلاث منها تجريبية، والرابعة ضابطة بالترتيب السابق نفسه لدى الذكور.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث، والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعات التجريبية وذلك في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم. كما

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها اهتمت بمتغير مهارة صوغ الأسئلة، الذي له أهمية بالغة في تفعيل البيئة الصفية لدى المتعلمين، ولقد أوضحت الدراسات وجود ضعف في مهارة صوغ الأسئلة وطرحها داخل الفصل، والتصرف بإجابات الطلبة عن هذه الأسئلة، سواء أكانت عند المعلمين في الخدمة أم للطلبة المعلمين بكليات التربية، مما يشير إلى أن ما يتم تدريسه بهذه الكليات لا يفي بتزويد المعلمين بهذه المهارات، ويعتقد الباحثان أن المزج بينهم في آن واحد، قد يكون أسلوباً ناجحاً في تزويد المعلمين بهذه المهارات، وهو ما تحاول هذه الدراسة معرفته.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تركيزها على الطلبة المعلمين، ومدى امتلاكهم لمهارة صوغ الأسئلة وطرحها، والتصرف بإجابات الطلبة، بينما ركزت الدراسات السابقة على معلمي اللغة العربية، والرياضيات والتربية الإسلامية، والمعلمين بصورة عامة، وبالتالي فإن هذه الدراسة تعد إضافة نوعية إلى الدراسات السابقة.

ولقد اختلفت عينات الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية، مثل: دراسة الكندي (٢٠٠٦) التي أجريت على عينة من معلمي اللغة العربية، دراسة مرسى (١٩٩٧) التي طبقت على الطلبة المعلمين اختصاص رياضيات، ودراسة كل من صويلح (٢٠٠٦) والفهيد، (٢٠٠٥) التي تناولتها تنمية مهارات واستراتيجيات الأسئلة الصفية.

والجدير ذكره أن الباحثين قد استفادوا من مجمل هذه الدراسات، في جانب الدراسة النظري، وكذلك من بعض فقرات الأدوات المستخدمة، مثل: دراسة آل حيدان (٢٠٠٨)، ومرسى (١٩٩٧) وبركات، (٢٠١٠)، وكذلك في صوغ مشكلة الدراسة وأسئلتها، بناءً على التصور المقترح، وتفسير نتائجها مثل دراسة (بركات، ٢٠١٠) ودراسة (مصطفى، ٢٠١٠).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعة قبل تطبيق التصور، ومن ثم طبق التصور حيث درس طلبة المجموعة التجريبية المهارات الخاصة بمهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة، وقد درست المجموعة التجريبية الطالبات والطلاب الباحثة الثانية؛ لعدم تأثر طريقة التدريس المتبعة في التعليم العام بطريقة.

وبعد الانتهاء من البرنامج أعيد ملاحظة الطلبة ثانية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين استطاع الباحثان قياس أثر البرنامج في تنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة.

مجتمع الدراسة

يتكون المجتمع الأصلي من جميع الطلبة المعلمين تخصص دراسات إسلامية بجامعة الأقصى فلسطين المستوى الثالث والرابع المقيدون في كلية التربية بقسم الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها، للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ والبالغ عددهم (٦٠) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية: للتحقق من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونه من (٢٠) طالبا تخصص دراسات إسلامية وأساليب تدريسها بجامعة الأقصى فلسطين من طلبة المستوى الثالث والرابع، في لفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

عينة أفراد الدراسة: تم أخذ عينه للدراسة بلغ عددها (٦٠) طالبا وطالبة بصورة قصديه من المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة غزة وخان يونس.

أدوات الدراسة

أولا: بطاقة الملاحظة

تعد الملاحظة المنظمة من أدوات القياس ووسيلة أساسية من وسائله ومن خلالها يتم جمع البيانات الخاصة بموضوع التدريس ومشاهدة السلوك التدريسي والتعرف إليه وتسجيله، حسب قواعد معينة نماذج معدة خصيصا لذلك. (حمدان، ١٩٨٣، ص ٢٠) لذا اختار الباحثان بطاقة الملاحظة لقياس مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتعرف إلى مدى توافرها لدى الطلبة المعلمين.

١. محتوى بطاقة الملاحظة

تضمنت البطاقة في صورتها الأولية (٣٦) مهارة، تم صياغتها في عبارات تعبر عن أفعال سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها، موزعة على (٣) محاور هي: المحور الأول: مهارات طرح الأسئلة الصفية في التربية الإسلامية (٢٠) مهارة، والمحور الثاني: قدرة المعلم على طرح الأسئلة (٧) مهارات، والمحور الثالث: قدرة المعلم على معالجة إجابات الطلبة (٩) مهارات، ووزعت عليها الدرجات حسب الترتيب التالي:

١. قام بالممارسة بدرجة كبيرة جداً وتعطى (٥) درجات.
٢. قام بالممارسة بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات.
٣. قام بالممارسة بدرجة متوسطة وتعطى (٣) درجات.
٤. قام بالممارسة بدرجة قليلة وتعطى (٢) درجة.
٥. قام بالممارسة بدرجة قليلة جداً وتعطى (١) درجة واحدة.

٢. صدق بطاقة الملاحظة

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية مصحوبا باستطلاع رأي على السادة المحكمين وذلك بهدف التعرف إلى :

١. دقة الصياغة اللغوية والعلمية لعبارات البطاقة.
٢. مناسبة عبارات البطاقة لقياس الأداء التدريسي.
٣. مناسبة عبارات البطاقة للهدف الذي وضعت من أجله.
٤. عبارات أخرى يرون إضافتها.
٥. العبارات التي يرون تعديلها أو حذفها.

وقد أجمع السادة المحكمون على صلاحية البطاقة للتطبيق، ومناسبة عباراتها لقياس مهارة طرح الأسئلة، وللهدف الذي وضعت من أجله، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتميز بدرجة عالية من الصدق.

٣. ثبات بطاقة الملاحظة

قام الباحثان بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية التي سبق تطبيق مهارة طرح الأسئلة عليها وذلك في الفترة من ٢٠١٢/٣/٥م حتى ٢٠١٢/٣/٧م ولمدة (٤٥) دقيقة في كل يوم. وذلك بغرض حساب ثبات بطاقة الملاحظة، وقد تم حساب ثباتها من خلال استخدام معادلة كوبر *cooper*: (الوكيل والمفتي، ١٩٩٢، ص٣٦٧).

عدد مرات الاتفاق

$$\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times \text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} = \text{النسبة المئوية للاتفاق}$$

وتدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات أداة الملاحظة، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠%) فهذا يدل على انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥%) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة، يتضح من خلال تطبيق المعادلة السابقة أن متوسط النسبة

المئوية للاتفاق بين الملاحظين يساوي (٨٥,٦٦%) وهذا يدل على ارتفاع معدل ثبات بطاقة الملاحظة.

٤. تطبيق البطاقة

ولتطبيق بطاقة الملاحظة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

١. استصدار كتاب من وزارة التربية والتعليم موجه إلى مديرات التربية والتعليم لتسهيل عملية التطبيق.
 ٢. زيارة المدارس مسبقا والاتفاق مع مدرسيها على موعد فترات الملاحظة التي ستتم فيها الملاحظة.
 ٣. ملاحظة كل طالب/معلم (عينة البحث) مرتين.
 ٤. مدة الملاحظة من أول فترة التدريب الميداني حتى نهايتها.
 ٥. وضع علامة (✓) عند ظهور الأداء أمام الدرجة المناسبة.
- وقد استغرق ذلك شهرين من (٢٠١٢/٣/٨) حتى (٢٠١٢/٤/٨).

ثانياً:التصور المقترح لتنمية مهارة صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي الإجابات لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى

الهدف العام

لما كان الهدف من التصور المقترح إكساب الطالب المعلم في شعبة الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها تنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلاب المتعلقة بمنهاج التربية الإسلامية من خلال إكساب الطلبة / المعلمين للمهارات المتعلقة بمهارات صوغ الأسئلة و طرحها وتلقي إجابات الطلاب ، لذلك تم تحديد الأهداف الخاصة ومن ثم الأهداف السلوكية .

الأهداف الخاصة

١. إكساب الطلبة المعلمين مهارة توجيه السؤال.
٢. إكساب الطلبة المعلمين مهارة الانتظار عقب توجيه السؤال.
٣. إكساب الطلبة المعلمين مهارة اختيار الطالب المجيب.
٤. إكساب الطلبة المعلمين مهارة الاستماع إلى الإجابة.
٥. إكساب الطلبة المعلمين مهارة الانتظار قبل التعقيب.
٦. إكساب الطلبة المعلمين مهارة تصحيح إجابات الطلاب.
٧. إكساب الطلبة المعلمين مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب.

وينبثق منها الأهداف السلوكية

١. يعرف الطالب المعلم مهارة توجيه السؤال.
٢. يطبق الطالب المعلم سلوكيات مهارة توجيه السؤال.
٣. يوجه الطالب المعلم أسئلة في كافة المستويات حسب تصنيف الأسئلة.
٤. يتعرف الطالب المعلم إلى أهمية إعادة توجيه السؤال.
٥. يحدد الزمن الذي يجب أن ينتظره المتعلمين للتفكير في الإجابة عن السؤال.
٦. يطبق الطالب المعلم السلوكيات المتعلقة بمهارة اختيار الطالب المجيب.
٧. يطبق الطالب المعلم السلوكيات المتعلقة بمهارة الاستماع إلى الإجابة.
٨. يطبق السلوكيات المتعلقة بمهارة الانتظار قبل التعقيب على الإجابة.
٩. يطبق الطالب المعلم سلوكيات مهارة معالجة إجابات الطلاب.
١٠. يطبق الطالب المعلم سلوكيات مهارة تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وطرحها.
١١. يطبق الطالب المعلم مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب.

إجراءات التصور المقترح

١. وضع محتوى البرنامج.
٢. تحديد عينة الدراسة الطلبة/المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى غزة.
٣. التعريف إلى مهارات الدراسة الحالية للطلبة المعلمين, و فلسفة البرنامج الذي سيطبق أثناء تنفيذ المهارات.
٤. عقد جلسات مع الطلبة المعلمين يتم فيها تدريب عينة الدراسة على المهارات المتضمنة في التصور.
٥. قام الباحثان بملاحظة ما يقوم به الطلبة/ المعلمين على المهارات وبالتالي رصد الدرجات المناسبة بعد تطبيقهم للمهارة.
٦. مناقشة المهارات مع الطلبة المعلمين أثناء التدريب الميداني, لتوضيح جوانب القوة, والضعف في أداء المهارات.

محتوى التصور المقترح

أسس اختيار محتوى التصور المقترح

١. أن يكون متناسقا مع الأهداف.
٢. أن يكون قابلا للتقويم.
٣. أن يكون متنوعا.
٤. أن يحقق نمو المهارات المحددة.

موضوعات التصور المقترح

١. مهارة توجيه السؤال.
٢. مهارة الانتظار عقب توجيه السؤال.
٣. مهارة اختيار الطالب المجيب.
٤. مهارة الاستماع إلى الإجابة.
٥. مهارة الانتظار قبل التعقيب.
٦. مهارة معالجة إجابات الطلاب.
٧. مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب.

وتم عرض المحتوى الخاص بالتصور المقترح، وقائمة الأهداف السلوكية والأسئلة التحضيرية على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (٢٠) محكماً، لإبداء الرأي حول محتوى المادة التعليمية، وقائمة الأهداف السلوكية من حيث الصياغة، والوضوح، والشمول، والأسئلة التحضيرية من حيث الصياغة، والوضوح، والشمول، وبناء على مقترحات لجنة المحكمين، تمت التعديلات في صورتها النهائية، وتم تزويد الطلبة المعلمين بالمادة التعليمية والأهداف الخاصة بها.

إجراءات عملية التدريب

١. تسجيل حصص الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في أثناء عملية القياس القبلي.
٢. توزيع المادة الخاصة بالجزء النظري.
٣. تدريس الطلبة المعلمين الجزء الخاصة بالتدريب ومناقشة الطلبة بالجزء النظري.
٤. حضور حصص تدريسية أثناء التدريب الميداني ورصد المهارات من خلال بطاقة الملاحظة بواقع مرتين: فبلية وبعدي.
٥. بعد ذلك تمت عملية التقويم في نهاية التربية العملية.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: التجزئة النصفية، معامل بيرسون ، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعادلة كوبر وبلاك .

نتائج الدراسة وتفسيرها وتحليلها

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية التصور المقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى الإجابات لدى الطلبة/ المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. وقى ما يلي عرض نتائجها.

ما التصور المقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى الإجابات لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى ؟

وتمت الإجابة عن السؤال من خلال خطوات إعداد التصور المقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى الإجابات لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى.

نتائج الفرضية الأولى

نص الفرضية الأول على أن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات صوغ الأسئلة و طرحها وتلقى الإجابات لدى الطلبة/المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى؟

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبليّة والبعديّة الخام والمتوسطات وقيمة ت للمجموعة التجريبية لقياس مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلاب.

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا	قيمة d	حجم التأثير
مهارة صوغ الأسئلة	قبلي	١,٧١	,٢١٠	٧٨,١٨	دالة احصائية (٠,٠٠١)	٠,٩٩	١٤,٣	كبير
	بعدي	٤,٥٥	,٢٠٩					
مهارة طرح الأسئلة	قبلي	٢,٠١	,١٢٣	١٤١,٥٧	دالة احصائية (٠,٠٠١)	٠,٩٩	٢٦,٠٤	كبير
	بعدي	٤,٩٠	,٠٨١					
مهارة تلقي إجابات الطلاب	قبلي	١,٧٨	,٤٣٤	٥٩,٦٣	دالة احصائية (٠,٠٠١)	٠,٩٨	١٠,٩٣	كبير
	بعدي	٤,٩٣	,٠٥٧					
الدرجة الكلية	قبلي	١,٨٣	,١٥٢	١٤٨,٣٢	دالة احصائية (٠,٠٠١)	٠,٩٩	٢٧,٢٩	كبير
	بعدي	4.79	.095					

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.005 عند درجة حرية (ن-٢) = ١,٦٧.

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.001 عند درجة حرية (ن-٢) = ٢,٣٩.

يتضح من الجدول (١) أنه توجد فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة، بين الطلبة في كل المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح البعدي، ويتضح أيضاً أن حجم تأثير المتغير المستقل (التصور المقترح) على المتغير التابع كبيرة نظراً؛ لأن قيم d أكبر (٠,٨) وهذا يعني أن البرنامج المقترح له تأثير كبير. وهذا يتفق مع دراسة بركات (٢٠١٠).

ويعزو الباحثان ذلك الى أن الطلبة/المعلمين قد تفاعلوا مع البرنامج خاصة وما يقدمه من طرائق تدريسية فاعلة ومن مهارات الاتصال والتواصل، وأنشطة ساهمت في اكتساب الطلبة المعلمين مهارات صوغ الأسئلة مما زاد من تمكنهم من هذه المهارات، وحاولوا كذلك محاكاة استراتيجيات المعلم المقيم.

نتائج الفرضية الثانية

تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة/المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى تعزى للجنس (طلاب والطالبات) في الاختبار البعدي؟

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات وقيمته ت للمجموعة التجريبية لقياس مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلاب بين الطلاب والطالبات.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة صوغ الأسئلة	طلاب	٢٢	٤,٦٤	,٣١٣	٢,٥٤	دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥
	طالبات	٣٨	٤,٥٠	,٠٨٥		
مهارة طرح الأسئلة	طلاب	٢٢	٤,٩٨	,٥٥٠٨	٧,٦٩	دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٠١
	طالبات	٣٨	٤,٨٦	,٠٦٢		
مهارة تلقي إجابات الطلاب	طلاب	٢٢	٤,٩٨	,٠٣٥٣	٧,٦٩	دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٠١
	طالبات	٣٨	٤,٩٠	,٠٤٣		
الدرجة الكلية	طلاب	٢٢	٤,٨٦	,١١٣٧	٥,٣٤	دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٠١
	طالبات	٣٨	٤,٧٥	,٠٤٩		

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.005 عند درجة حرية (ن-٢) = ١,٦٧.

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.001 عند درجة حرية (ن-٢) = ٢,٣٩.

تبين من الجدول (٢) أنه توجد فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة بين الطلاب والطالبات في كل المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وأن الفروق بين المتوسطات لمهارات طرح الأسئلة (الدرجة الكلية) بين الطلاب والطالبات

بلغت مستوى الدلالة الإحصائية فقد بلغت قيمة (ت ٥,٣٤) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، حيث كانت الفروق لصالح الطلاب.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلاب لديهم القدرة على الاتصال والتواصل خاصة وأن معظمهم مرتبط بالمساجد ويخطبون خطب الجمعة ويلقون دروس وعظية، مما يجعلهم يمارسون لغة السؤال ومهاراته في الحياة العامة، وهذا يتطلب منهم الاطلاع والبحث والتتقف، ويتطلب منهم إجادة قدرة الاتصال والتواصل التي من ضمنها مهارة طرح الأسئلة، إضافة إلى أن احتكاكهم بالمجتمع الخارجي أكثر.

أما الطالبات فهذه النتيجة منطقية ارتباطاً بنمط التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع التي تعطي الأولوية للذكور، كما أن الطالبات يتسمن بالحياء والخجل، وهذا ما يعيق قدرتهن على الاتصال والتواصل التي من ضمنها مهارة طرح الأسئلة.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة مصطفى (٢٠١٠) التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس.

وتختلف مع دراسة بركات (٢٠١٠)، ودراسة الكندي (٢٠٠٦) التي أكدتا أنه توجد فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغير: الجنس، وذلك لصالح الإناث.

وتتفق مع دراسة صويلح (٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية بين أفراد عينة الدراسة والذي يعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) في المهارات لصالح الذكور.

نتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارة صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلاب لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى تعزى للمستوى الدراسي (الثالث والرابع) في التطبيق البعدي.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات وقيمة ت للمجموعة التجريبية لقياس مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة بين المستوى الثالث والرابع.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة صوغ الأسئلة	الثالث	٢٥	٤,٦١	١,٦٢	٢,٠٤	دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
	الرابع	٣٥	٤,٥٠	٢,٢٩		
مهارة طرح الأسئلة	الثالث	٢٥	٤,٨٩	٠,٩٤	١,٠٦	غير دالة احصائيا
	الرابع	٣٥	٤,٩١	٠,٧١		
مهارة تلقي إجابات الطلاب	الثالث	٢٥	٤,٩٢	٠,٦٦	١,٠٦	غير دالة احصائيا
	الرابع	٣٥	٤,٩٤	٠,٤٩		
الدرجة الكلية	الثالث	٢٥	٤,٨١	١,٠٢	٠,٩٣	غير دالة احصائيا
	الرابع	٣٥	٤,٧٨	٠,٩١		

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.005 عند درجة حرية (ن-٢) = ١,٦٧.

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.001 عند درجة حرية (ن-٢) = ٢,٣٩.

تبين من الجدول (٣) أنه لا توجد فروق في متوسطات بين المستوى الثالث والرابع في كل المجالات والدرجة الكلية، ما عدا وجود فروق معنوية في المجال الأول (مهارة صوغ الأسئلة) لدى المستوى الثالث لطلبة تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة (ت ٢,٠٤) ومستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق؛ لأن معظم الطلبة يدرسون المساقات التدريسية ذاتها والخبرات الجامعية والثقافية، والتدريب الميداني متشابه إلى حد كبير.

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما فعالية التصور في إكساب الطلبة / المعلمين شعبة الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة"؟

جدول (٤): نسبة الكسب المعدل لبلاك ودلالاتها المعنوية لمهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة.

البيان	النهاية العظمى	الكسب الخام	الكسب المتوقع	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة المعنوية للنسبة
بطاقة الملاحظة	٥	٢,٩	٣,٢	١,٤٨	دال

تشير النتائج السابقة التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية بعد تدريبها بالتصور المقترح قبل التدريب بالتصور المقترح في مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة، أن هذا التصور ذو فاعلية في تنمية هذه المهارات، وبحساب نسبة الكسب المعدل بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لهذه المهارات تتضح فاعلية هذا التصور المقترح.

التوصيات

ضرورة تنفيذ دورات تدريبية، وورش عمل للطلبة المعلمين حول مهارة صوغ الأسئلة طرحها، وتوجيهها وكيفية استقبال إجابات الطلبة، وأنواعها. وتوجيه الطلبة / المعلمين لتدريب الطلبة على صوغ الأسئلة وتطويرها وتوجيه الطلبة/المعلمين لتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والتحضير الجيد من المعلم، استعدادا لأسئلة الطلبة المتوقعة وغير المتوقعة. وتدريب الطلبة/المعلمين في كليات التربية من خلال التعليم المصغر على مهارة صوغ الأسئلة وطرحها. وإكساب الطلبة / المعلمين في كليات التربية، ومؤسسات إعدادهم مهارات التدريس، وعلى رأسها مهارة صوغ الأسئلة، وطرحها؛ لاعتماد جميع المهارات والأساليب التدريسية عليها، والتركيز على التطبيق العملي لهذه المهارة أثناء التربية العملية.

المقترحات

إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على المعلمين، والطلبة/ المعلمين في تخصصات أخرى مثل اللغة العربية وأساليب تدريسها، ودراسة أخرى عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لأسئلة الطلاب الشفهية أثناء التفاعل الصفّي.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو ملوح، محمد سلمان. (١٩٩٩). "أنماط الأسئلة الصفية الشفهية التي يستخدمها معلمو الرياضيات ودرجة ممارستهم لها في المرحلة الإعدادية بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- الأغا، إحسان. (٢٠٠٢). البحث التربوي. عناصره. مناهجه وأدواته. ط٤. الجامعة الإسلامية. غزة.
- آل حيدان، رجا بن عوضه سعيد. (٢٠٠٨). "واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.
- بركات، زياد. (٢٠١٠). "فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبال هو التعامل مع إجابات الطلبة عليها". مجلة علوم الإنسانية. (٤٦). ١-٢٥.

- الجبوري، جنان مزهر. (٢٠٠٦). "أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي لدى طلبة كلية التربية في العراق واستبقائهم لها". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. ابن رشد. جامعة بغداد. العراق.
- الحارثي، حصة بنت حسن حاسن. (٢٠١١). "أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- حلس، داود. وأبو شقير، محمد. (٢٠١٠). محاضرات في مهارات التدريس. الجامعة الإسلامية.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٣). أدوات ملاحظة التدريس مفاهيمها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية. الدار السعودية. جدة. المملكة العربية السعودية.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). مهارات التدريس الصفي. ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- دحلان، عمر. (٢٠١٠). زاد المعلم في التعليم والتعلم. ط١. مكتبة آفاق. غزة. فلسطين.
- دروزة، أفنان نظير. (٢٠٠٧). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً. ط٢. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٠). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. ط١. عالم الكتب. القاهرة. مصر.
- زيتون، عايش. (١٩٩٦). أساليب تدريس العلوم. ط٢. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الشباطات، محمود. (٢٠٠٣). "استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (٨٧). ١٦٧-٢٠١.
- صويلح، هناء. (٢٠٠٦). "مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء. اليمن.
- الظاهر، زكريا محمد. وآخرون. (٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- العبيدات، هاني. والعروود، منصور. (٢٠١٠). "الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء ديرعلا". مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. ١٠ (٢). ٤٧-٣٣.
- عفانة، عزو. (١٩٩٦). طرق التدريس المستخدمة في المراحل الدنيا. دار الأرقم. غزة. فلسطين.
- العقيل، عبد الله. (٢٠٠٦). التربية الإسلامية. مفهومها. خصائصها. مصادرها. أصولها. تطبيقاتها. ط١. مكتبة الرشد. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الفهيد، خالد. (٢٠٠٥). "تقويم مهارة الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال. ط١. دار الفكر. عمان. الأردن.
- الكندي، محمد عبد الله. (٢٠٠٦). "مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٤). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات. ط١. عالم الكتب. القاهرة.
- مرسي، فؤاد. (١٩٩٧). "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين". رسالة الخليج العربي. (١٨). ٦٤-١٥.
- مصطفى، مهند خازر محمود. (٢٠١٠). "أثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع. الأساسي في مبحث التربية الإسلامية". مجلة جامعة دمشق. ٢٦ (٢+١). ٣٧٦-٣٣٩.
- المقاطي، صالح. (١٩٩٨). "أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- النعواشي، قاسم صالح. (٢٠٠٧). تحليل المواقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

- الوكيل، حلمي أحمد. والمفتي، محمد أمين. (١٩٩٢). المناهج (مفهومها - أسسها - عناصرها - تنظيماتها). دار الكتاب الجامعي. القاهرة. مصر.
- Wilson, R. (2001) "Conceptualizing and validating teacher questioning skills". Journal of Educational and Behavioral Problems-8.1. 18-24.