خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم

*فريال محمد أبو عواد، عودة عبد الجواد أبو سنينة**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم، وتم تطوير استبانة مكونة من 50 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية، هي: صياغة الأسئلة الصفية، وأغراضها، ومهارات طرحها، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (152) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث، وبينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى تقدير المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمونها بشكل عام، من حيث صياغتها والتنويع في أغراضها، وطرحها، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في درجة امتلاكهم لمهارات الأسئلة الصفية تعزى لكل من جنس المعلم (ذكر، وأنثى)، ومؤهله العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق)، وعدد سنوات خبرته (أقل من 5 سنوات، و5– 10 سنوات، وأكبر من 10 سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مجال صياغة الأسئلة الصفية تعزى لتخصص المعلم لصالح معلمي التاريخ والجغرافيا. وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: تجنب الإيعاز لمعلمين من خارج التخصص بتدريس التربية الاجتماعية والوطنية لتكملة نصاب الحصص، والاستمرار بتدريب المعلمين على المهارات المتعلقة بالأسئلة الصفية التي تقيس مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

الكلمات الدالة: خصائص الأسئلة الصفية، معلمو التربية الاجتماعية والوطنية، مدارس وكالة الغوث.

المقدمة

تعد العملية التعليمية التعلمية عملية نشطة فاعلة يتفاعل فيها المعلم والطالب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية المخططة، ويشارك في تحقيقها الطالب لأن دوره ريادي في العملية التعليمية، وحتى يكون فعالاً لا بد من وجود معلم على درجة عالية من الإعداد في المجالين الشخصي والتخصصي، سواء ما قبل الخدمة أم في أثنائها. وحتى ينجح المعلم في المهمات الموكولة إليه والمطلوب منه القيام بها لا بد من إكسابه مجموعة من الكفايات والمهارات المرتبطة بتطبيق عمله وأدائه داخل غرفة الصف، وبخاصة في مجال إعداد مذكرة الدروس والتي تتضمن مجموعة من الإجراءات والإستراتيجيات وطرائق التدريس التي تضمن تحقيق الأهداف والوصول إليها، منها مهارة الأسئلة، وطريقة طرحها، وصياغتها، وتقويمها، ولهذا أولت كليات العلوم التربوية في الجامعات الرسمية والخاصة هذا الأمر أهمية كبيرة وبخاصة في مجال أساليب التدريس بعامة ومساق أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية بخاصة، لأن معلم الدراسات الاجتماعية يقع على عاتقه عملية إكساب الطلبة أنماط التفكير الدنيا والعليا، بالإضافة إلى أنواع التفكير الناقد والتأملي والإبداعي والذاتي، فكلها مهارات نحتاج إليها في هذا العصر الذي يمتاز بالمتغيرات والبدائل والمستجدات السريعة، والتي تحتاج منا إلى قدرة على التفكير واتخاذ القرارات المناسبة في وقت قصير، وهذا يتطلب من معلم الدراسات الاجتماعية أن يمتلك المهارات والكفايات الملائمة ومنها مهارة الأسئلة.

ويؤكد مرعي والحيلة (2002) أن كفاية المعلم تظهر بطريقة توجيهه للأسئلة وكيفية صياغتها، وإثارة دافعية الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، فمن يمتلك من المعلمين قدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وطرحها بشكل يستطيع معه الطلبة فهمها فهذا دليل على امتلاكه مهارة أساسية في التعليم. وتتفق تيكن (Tekene, 2006) مع ما سبق مؤكدة أن الأسئلة تلعب دورا هاما في عمليات التعليم والتعلم لتحسين تحصيل الطالب، إذ إن كلاً من مستوى مشاركة الطالب وانخراطه في العملية التربوية يعتمد على أنواع

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية؛ وكلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2012/11/13، وتاريخ قبوله 2013/9/12.

2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الأسئلة التي يصوغها المعلمون ويستخدمونها في الصفوف الدراسية، فالنماذج الأخيرة في التعليم والتعلم تعرض التعلم كنشاط اجتماعي ينخرط فيه الأطفال في بناء المعرفة مع معلميهم وزملائهم من الطلبة الآخرين. ويعد التعلم في هذا السياق ممارسة اجتماعية يطور فيها الطلبة هوياتهم كأعضاء فاعلين في مجتمع معين، وأنه عملية تفاوض اجتماعي، وهذه النظرة لكل من المعلمين والطلبة تقر بأن الأسئلة هي وظيفة أساسية لكل من عمليتي التعلم والتعليم. وبهذا يتم التحول في النظر إلى الأسئلة من كونها أدوات ووسائل لتقويم خصائص التعلم وعملياته إلى اعتبارها وسائل معالجة فعالة وأدوات للتفكير واستخدام المعلومات.

ويورد سعد (1990) عوامل نجاح المعلم في أسئلته، معتبراً أن بمقدور كل معلم مهما كانت كفاءته أن يصوغ أسئلة جيدة، ولكن بعضهم لا يستطيع أن يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بأسئلة جيدة لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل نجاح أسئلته، منها التفكير السريع. والمعلم الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحاً ومنطقياً. وبالإضافة إلى ما سبق، فهناك قوة التمييز، فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يميز بين الأسئلة وأهميتها فيؤكد على المهم منها ويهمل الأسئلة الهامشية أو يمر عليه مروراً سريعاً، وتعد مهارة صياغة الأسئلة من المهارات الضرورية في نجاح المعلم في تدريسه والتي تعكس الثقة بالنفس لديه، بحيث يكون واثقاً من نفسه لا يخاف الوقوف أمام الطلبة والتحدث بما يشاء، فإن فقد المعلم هذه الثقة فإن تفكيره لا يكون واضحاً وسريعاً بل يكون متردداً.

ويذكر أبو سنينة واللقاني (1990) المعلم كمصدر للأسئلة، فهو الذي يقدر كم ونوع الأسئلة التي يستخدمها داخل غرفة الصف مما ينعكس على كم تعليمه ونوعه، حيث أن ذلك يستثير عمليات عقلية عليا أثناء عملية التعلم، ويجب على المعلم أن يكون قادراً على إعداد وصياغة وتوجيه الأسئلة أثناء عملية التدريس، حيث تمثل الأسئلة مثيرات تؤدي إلى إنتاج استجابات مرغوبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، إذ يبدأ الطالب بالتفكير واستغلال كافة طاقاته وإمكاناته ومهاراته المعرفية لكي يصل إلى إجابات سليمة، وتوجيه الأسئلة في الموقف التدريسي يفتح آفاق المعرفة أمام التلاميذ ويجعلهم قادرين على إدراك أهميتها وعلاقتها الوظيفية بالحياة، مما يكسبهم العديد من مهارات التعلم الذاتي، وبذلك تصبح المسألة متوقفة على دور المعلم في هذا المجال وتمكنه من كفايات توجيه الأسئلة، والتي تعتبر من الكفايات التخصصية لمعلم الدراسات الاجتماعية.

ويشير سعادة (2003) إلى أهمية تدريس مهارة طرح الأسئلة لأنها تزود الطلبة بأداة أساسية لجمع المعلومات من المصادر المختلفة، وينظر إليها باعتبارها استراتيجية تعلمية أكثر من كونها استراتيجية تدريسية، ويرى انه من المهم استخدامها وتدريب الطلبة عليها، بحيث يصبح الطالب مقبلاً على التعلم طيلة حياته، ويقوم بإعداد التقارير الاستقصائية ويشارك في فرص عديدة من التعلم الذاتي واكتشاف العالم على طبيعته، وتشكيل مفاهيم جديدة وتعلم مهارة أو فكرة جديدة عن طريق طرح الأسئلة وإثارة التعجب حول بعض الأمور أو الأحداث أو القضايا أو الآراء أو الأفكار أو المواضيع أو المشكلات أو الأوضاع. وهذا يتطلب معلماً قادراً على طرح الأسئلة على الطلبة وإدارتها بطريقة تحقق العدالة والمساواة بينهم وتراعي الفروق الفردية واحتياجاتهم النمائية.

وينفق المعلمون شطراً كبيراً من وقت الحصة في توجيه الأسئلة للطلبة واستخلاص إجاباتهم عليها، وبقدر ما تكون الأسئلة مصاغة صياغة جيدة ويتم استخدامها بطريقة فعالة وفي الوقت المناسب بقدر ما يتوافر للمعلم وطلبته تربية صفية غنية ونشطة، وهذا ينتج تعلماً كمياً ونوعياً ممتعاً وبعيداً عن المشكلات السلوكية الروتينية، ويعمل على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية بين الطلبة من تعاون وتآلف وقبول لبعضهم بعضاً ومن ثم تحقق الإدارة الصفية الفاعلة.

ويشير قطاوي (2007) إلى أن مهارة تنفيذ الدروس في الدراسات الاجتماعية تشتمل على عدد من المهارات الفرعية التي تندرج تحتها، وتعد مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة من أهم المهارات للكشف عن الحقائق واكتساب المعلومات والمهارات وتوضيح الغامض، لذلك تعد عنصراً مهماً في كل درس يلجأ إليها المعلمون والطلبة.

وتتوقف حيوية الدرس ونجاحه على مقدار ما فيه من أسئلة نوعية وإجابات داعمة، ومقدار التوفيق في استخدامها، وتختلف أسئلة المعلم عن أسئلة الطالب في أنواعها وأغراضها وأهدافها. وتعد الأسئلة الصفية ومهاراتها من الطرق الشائعة التي تثير في الطلبة الهمة والتفكير والمشاركة الفعالة في التربية المنهجية والتعلم، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على مساعدة الطلبة أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يفكروا لأنفسهم، ولعل أهم الوسائل الفعالة هي تنمية هذه المبادئ لدى الطالب من خلال أسئلة المعلم، فلكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا أيضاً كيف يطرحون الأسئلة.

ويؤكد اللقاني ومحمد ورضوان (1990) مهارات استخدام أنواع الأسئلة الشفوية من كفايات تنفيذ الدرس، وهي ضرورية

لمعلم الدراسات الاجتماعية. كما يعتبر سعادة (2003) مهارة الأسئلة من الكفايات الأساسية لمعلم الدراسات الاجتماعية، وتشتمل على استخدام فنون السؤال الفعالة وإعادة التركيز واستثارة التفكير والاستيضاح، وتشجيع أسئلة التلاميذ وتقديرها. وتستعمل الأسئلة عادة لإعطاء توجيهات وتصحيح السلوك الخطأ، وإدارة نشاط الفصل، والبدء في التعليم، وخلق مواقف التعليم وتقويمه، وهي أيضاً وسيلة الكشف وتفسير المعلومات، وهي إحدى الوسائل التي توقظ الفضول وتحرك العقل عند الطالب، وقيمتها تكمن في تنشيط التفكير وتوجيهه (الحافز المؤثر).

ويشير عطوة (2009) إلى أن طرح الأسئلة يستند إلى مفهوم التعلم بالعمل حيث يقوم الطالب بأكثر من عمل ويشارك فيه وهو جالس على مقعده، فالسؤال يضع العقل موضع العمل، فمن مقومات التدريس الجيد استخدام الأسئلة، تحريرية كانت أم شفوية مهما كان نوع المواقف التعليمية ومهما كان تنوع الأهداف المرجوة منها، فلا بد أن تشتمل في جانب منها على الأسئلة، فالأسئلة يوجهها المعلم في بداية الدرس أو إحدى مراحله أو في نهايته، وأثبتت العديد من الدراسات أن الأسئلة الصفية يمكن استخدامها كمعايير تدل على مدى فعالية التدريس، حيث تعد إحدى الاستراتيجيات التقويمية المستخدمة بكثرة في المدارس، وبخاصة في عملية التقويم التكويني والتشخيصي، لتزويد كل من المعلم والطالب بتغذية راجعة عن سير العملية التعليمية والتعلمية، والكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في تعلمهم. وهذا يتطلب من المعلم أن يعدها في ضوء تصور كامل لأهداف الدرس ومعرفة أهميتها في الكشف عن مدى تحقيق الأهداف، كما لا يمكن إنكار دور مستوى الأسئلة في تنمية التفكير.

وعلى المعلم أن يتمتع بعدد من المهارات التي تساعده على تحقيق عملية تواصل إنسانية مع طلبته، ومن بين هذه المهارات: تقويم الأفكار والآراء التي يدلي بها الطلبة، ونقل نتائج التقويم إليهم، وتزويدهم بمؤشرات تساعدهم على تصحيح أفكارهم وآرائهم وتطويرها وإتاحة الفرص للتفاعل الفكري والتواصل الوجداني وتحقيق التوازن والترابط بين عمليات التواصل المختلفة من أجل مساعدة التلاميذ على التوصل إلى استنتاجات وتعميمات معينة، وتوقعات تنتهي إلى تنمية مهارات التفكير لديهم.

ويشير خطاب (2004) إلى أن اعتماد المعلم على الأسئلة يساعد على خلق جو اجتماعي وتربوي ملائم للتعليم الفعال، ومفعم بالثقة المتبادلة بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم، ويقوي ثقة الطالب بنفسه وبقدرته على التفكير. فتنمية مهارات المعلم في استخدام الأسئلة يعد ضرورة ملحة إذا أراد أن يكون مؤهلاً لأداء دوره باعتباره منشطاً وميسراً ومنسقاً لعملية التعلم وهذه أدوار تفرضها عليه متطلبات تربية الطلبة لمجتمع دائم التغير. ويتيح توظيف مهارة الأسئلة بذكاء فرصاً واسعة أمام الطلبة لممارسة التفكير الناقد والتقويم الذاتي والتعلم بالمشاركة، وهي مهارة حيوية بالإشارة إلى مطالب التربية المستمرة، وهذا بدوره يدفع المدرسة إلى مسايرة المجتمع والثورة التكنولوجية وإبعاد الاتهامات الموجهة إليها من حيث تقصيرها في تلبية مطالب النمو العقلي للأفراد.

ويؤكد قطامي وقطامي (2001) أن طرح الأسئلة الصفية مهارة يحتاجها المعلم، أي معلم، لأنها الوساطة التي تربط أداء المعلم بأداء الطالب، كما أنها الوسيلة التي تجعل التعلم الصفي فعالاً ونشطاً ومتغيراً ومثيراً للتفكير، وأن إثارة المعلم لبعض الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس وسيلة ناجحة لتشجيع الطلبة على التفكير واستخدام المعلومات التي تعلموها لإثارة المناقشات داخل الصف، وتفيد في اكتشاف مدى التعلم، وكل سؤال يطرح داخل الصف يجب أن تكون له وظيفة في اختبار وكشف درجة التعلم ليتمكن المعلم في ضوء استجابات الطلبة من معرفة مدى تفاعلهم وتعلمهم وتقدمهم، وأشارا إلى أن المعلمين الذين يتابعون طرح الأسئلة خلال الدرس يكون تدريسهم أكثر كفاءة من غيرهم من المعلمين الذين لا يقومون بذلك.

ولما كانت الأسئلة الصفية هي التي تنقل الطالب من مجرد مستمع سلبي إلى عضو فاعل ونشط ومؤثر في غرفة الصف، وهي التي تعد بمثابة أدوات لشحذ تفكير الطلبة وجعلهم يمارسون مهارات التفكير العليا، فإن ذلك يتطلب الإلمام ببعض المهارات الخاصة بطرحها وصياغتها، وتوجيهها لتحقيق أغراض تعليمية متنوعة، فاستخدام المعلم للأسئلة الصفية أثناء التدريس يزيد من فاعلية العملية التدريسية ويولد النقاش الحقيقي ويشجع الطلبة على تنمية مهارات التفكير لديهم.

وبناء عليه، فإن إثارة الأسئلة المناسبة لإجراء التعلم يساعد على زيادة فهم الطلبة في جميع المراحل والمستويات الدراسية، والأسئلة التي تشجعهم على التفكير تساعد على زيادة تعلمهم. ونظراً لأهمية الأسئلة الصفية في العملية التعليمية والتعلمية، ولما تلعبه من دور في تعزيز مهارات التعلم مدى الحياة، فإنه من المناسب التعرف إلى خصائص الأسئلة التي يستخدمها المعلمون ومدى ملاءمتها ومراعاتها لمعايير السؤال الجيد، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للكشف عنه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي

التالي: **ما خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم؟** وانبثق عن هذه المشكلة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الخصائص الفنية للأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث تعزى لتخصص المعلم (تاريخ، وجغرافيا، وتخصصات أخرى)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من 5 سنوات، و5- 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن تسفر عنه من نتائج تعكس واقع الخصائص الفنية للأسئلة التي يتم توظيفها في غرفة الصف، إذ إنه بناء على ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن العمل على تشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف في ممارسات المعلمين المتعلقة بالأسئلة الصفية، بشكل يمكن متخذي القرار في الميدان التربوي من التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج الهادفة إلى تعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف. كما تنبع أهمية هذه الدراسة في إثرائها ميدان البحث العلمي باتجاه موضوع الأسئلة الصفية التي لا غنى عنها في أي موقف تعليمي تعلمي باعتبارها اداة تعليمية وتعلمية، واستراتيجية تقويمية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق عدد من الأهداف المتمثلة فيما يأتي:

1. الكشف عن خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو التربية الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث.
2. استقصاء تأثير بعض المتغيرات في تقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يطرحونها. وتتمثل هذه المتغيرات في: جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته.

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة الحالية على التعريفات الإجرائية الآتية:

خصائص الأسئلة الصفية: هي تلك المزايا والصفات المتعلقة بصياغة الأسئلة الصفية، وتنوع أغراضها، وكيفية طرحها وما يندرج ضمن كل خاصية من هذه الخصائص من سلوكيات إجرائية تطبيقية تنعكس على جودة العملية التعليمية والتعلمية، ويتم تحديدها في الدراسة الحالية من خلال الدرجات التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات في عينة الدراسة لدى استجابتهم على الاستبانة المعدة لذلك.

معلمو التربية الاجتماعية والوطنية: هم أولئك المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مواد التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف من الخامس إلى السابع في مدارس وكالة الغوث.

مدارس وكالة الغوث: هي تلك المدارس التي تتبع لوكالة إغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الأردن موزعة على أربع مناطق تعليمية، هي: جنوب عمان، وشمال عمان، والزرقاء، وإربد.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

1. عينة الدراسة: اقتصرت الدراسة على معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الخامس والسادس والسابع في مدارس وكالة الغوث، موزعين على المناطق التعليمية الأربع: جنوب عمان، وشمال عمان، والزرقاء، وإربد، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول 2011/ 2012.
2. أدوات الدراسة المستخدمة: اقتصرت على استبانة من إعداد الباحثيْن، واقتصرت على ثلاثة أنواع من الخصائص، المتصلة بكل من: طرح الأسئلة الصفية، وصياغة الأسئلة الصفية، وأغراض الأسئلة الصفية، وتتحدد نتائج الدراسة بدرجة تمتع هذه الأداة بالخصائص السيكومترية الملائمة، علماً بأنه قد تم التحقق منها.

الدراسات السابقة

حظي موضوع الأسئلة الصفية التي يطرحها المعلمون باهتمام عدد من الباحثين. وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات التي أمكن التوصل إليها:

أجرى بركات (2010) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها، وأثر بعض المتغيرات فيها: الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي للمعلم، لهذا الغرض طبق الباحث استبانة على عينة بلغت 190 معلمًا ومعلمة يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، منهم 90 معلماً، و100 معلمة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أظهر المعلمون إجمالاً فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجابتها من قبل الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلم وذلك لصالح المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيرات التخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

وأجرى عبيدات والعرود (2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء بطاقة ملاحظة تألفت من ثلاثة أجزاء: الأسئلة حسب تصنيف بلوم، ومهارات توجيه الأسئلة، ومهارات التصرف بإجابات الطلبة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتطبيقها على عينة مكونة من 35 معلماً ومعلمة، ممن يدرسون مادة الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية دير علا، وذلك من خلال موقفين تعليميين لكل معلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً هي الأسئلة التي تقيس الحفظ، والتذكر، والفهم والاستيعاب، وأقلها شيوعًا التركيب والتقويم، كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، إذ إن المعلمين ذوي الخبرة من 11 سنة فأكثر يركزون على أسئلة المعرفة، أما المعلمون الأقل في سنوات الخبرة فيركزون على الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة، كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، كذلك تبين أن المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة، أما درجة تصرف المعلمين بإجابات الطلبة فقد كانت مرتفعة، وفيما يتعلق بالتصرف بالإجابة الصحيحة، فكانت مهاراتهم منخفضة في التصرف بالإجابة الصحيحة الغامضة.

وأجرى وايوني (Wahyuni, 2010) دراسة نوعية هدفت إلى استقصاء المهارات الأساسية للتساؤل لدى المعلمين الخبراء في تدريس اللغة الإنجليزية، وأنماط الأسئلة التي يطرحونها، والمستوى المعرفي لهذه الأسئلة، وتكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين من المعلمين الخبراء، وتم الاعتماد في جمع المعلومات على تحليل السجلات والوثائق، وقد تم إعداد سجلين لكل معلم ليتم تحليلها، وبذلك تكونت عينة التحليل من عشرة سجلات، وقد أظهرت النتائج أن هؤلاء المعلمين يستخدمون الأسئلة مغلقة النهاية بكثرة، وأن هنالك عدداً غير قليل من الأسئلة ذات المستويات المرعفية المتدنية، وأن مكونات هذه المهارة تنحصر ما بين طرح الأسئلة وردود الأفعال تجاهها.

وأجرى كاكماك (Cakmak, 2009) دراسة هدفت إلى التحقق من اعتقادات المعلمين قبل الخدمة حول الأسئلة التي يطرحها المعلمون في سياق التدريس الفعال. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إجراء مسح على عينة من (113) معلماً قبل الخدمة، وطبق عليهم استبانة حول الأسئلة مغلقة النهاية والأسئلة مفتوحة النهاية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم التعلم عامل مهم جدا في الأسئلة من حيث أغراضها ومستوياتها. كما أن الموضوع المعرفي هو العامل الأكثر تأثيراً على الأسئلة وعلى إثارة دافعية الطلبة، ولا سيما أن إثارة الدافعية والتحفيز هي من أكثر العوامل المرتبطة باستخدام المعلمين للأسئلة.

وأجرى دمتيب (Dumteeb, 2009) دراسة بهدف استقصاء فنيات الأسئلة التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بتحفيزها للطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في اللغة الإنجليزية في تايلندا، وقد بينت النتائج والاستنتاجات عموما في هذه الدراسة أن كلاً من الأسئلة وأساليب التساؤل التي يكثر استخدامها في الصفوف الدراسية تقع في المستويات المعرفية الدنيا، ونتيجة لذلك فإنها لا تساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا أو ممارسة مهارات التفكير الناقد، كما أن انخفاض المستوى المعرفي للأسئلة يتطلب مجرد تطبيق عمليات روتينية حول المعرفة المكتسبة سابقا واستدعاء المعلومات وحفظها، وهذا قد لا يتحدى تفكير الطلبة للعمل على التفسير والتحليل، مما يستدعي العمل على تشجيع المعلمين لطرح أسئلة تساهم في تشجيع استجابات الطلاب ومهاراتهم العليا بما فيها التفكير الناقد بدلا من مجرد استدعاء

المعرفة المتعلمة وتذكرها.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من عباس وبشير (Abbas and Basheer, 2008) إلى استقصاء مدى ممارسة الطلبة المعلمين (المتدربين) لمهارات السؤال في تدريس قواعد اللغة العربية للصفين الخامس والسادس. واختيرت لهذا الغرض عينة مكونة من (14) مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء والمتعاونة مع الجامعة الهاشمية في تدريب طلبة التربية العملية، وبلغ عدد الطلبة المتدربين في هذه المدارس (40) طالبا وطالبة. استخدم الباحثان استمارة ملاحظة خاصة بوصفها أداة البحث المطلوبة، وتكونت استمارة الملاحظة هذه من (30) فقرة موزعة على مجالين هما توجيه الأسئلة ولها (18) فقرة، وتلقي الإجابة وله (22) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفا في المستوى العام لأداء الطلبة المعلمين والمعلمات للمهارات مجتمعة، وأظهرت كذلك تبايناً في ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات السؤال بمجاليه: توجيه السؤال وتلقي الإجابة.

وأجرى آل حيدان (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية في مدارس مدينة أبها في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدينة أبها، والذين يقومون بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية، والبالغ عددهم (87) معلمًا، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثل هذا المجتمع بلغ عددهم (40) معلمًا .واستخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمدًا في جمع البيانات على بطاقة ملاحظة أعدها لهذا الغرض ، مكونة من (36) مهارة للأسئلة الصفية، موزعة على ثلاثة محاور: محور صياغة الأسئلة الصفية، ومحور توجيه الأسئلة الصفية، ومحور معالجة إجابات الطلاب، وكان أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة ما يلي: جاء مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة صياغة الأسئلة الصفية بدرجة تمكن متوسط بنسبة تحقق (33.66%) ومستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة توجيه الأسئلة الصفية جاء بدرجة تمكن متوسط بنسبة تحقق (33.76%)، ومستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة معالجة إجابات الطلاب قد بلغ درجة التمكن بنسبة تحقق (85%).

وأجرت صويلح (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وقد تم وضع قائمة بمهارات الأسئلة الصفية اللازمة لمعلم اللغة العربية، اشتملت على سبعة مجالات تضم 48 مهارة، وتم بناء بطاقة الملاحظة على أساس مهارات الأسئلة الصفية، وطبقت على (40) معلماً ومعلمة موزعين على (15) مدرسة، منها خمس مدارس ذكور وخمس مدارس إناث، وخمس مدارس مختلطة من خمس مناطق تعليمية، وملاحظة كل معلم ومعلمة (3 حصص) دراسية وبذلك بلغ إجمالي عدد الحصص (120) حصة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها صويلح: تدني مستوى إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في عينة البحث للأداة ككل، حيث بلغت النسبة المئوية (49.81%) حيث لم تحصل تلك المهارات على درجة إتقان كبيرة تعادل مستوى الإتقان المقبول المتمثل بـ (80%)، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية بين أفراد عينة البحث والذي يعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث) في مهارة واحدة لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة من (1-5) سنوات.

وأجرت المطيري (2006) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأنماط الأساسية للأسئلة الصفية الشفوية التي تستخدمها معلمات الفقه في تدريس الصفوف الرابع والخامس والسادس في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية، والتعرف على مستوى استخدامهن لمهارات الأسئلة الشفوية (صوغ وطرح ومعالجة إجابات الطالبات)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي فتكونت عينة البحث من 18 معلمة موزعات على 5 مدارس ابتدائية، واستخدمت بطاقة ملاحظة لـ 40 حصة، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط الأسئلة الشفوية شيوعاً هي أسئلة التذكر يليها التطبيق، ثم الفهم، فالتقويم والتحليل والتركيب، كما تبين أن المعلمات يحققن معايير صوغ الأسئلة بنسبة جيدة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، ووجدت فروق في سلوكيات المعلمات عند إلقاء الأسئلة لصالح المعلمات الملتحقات بأكثر من 6 دورات تدريبية.

وأجرى الفهيد (2005) دراسة هدفت إلى تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في مدينة الدمام في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ولجمع المعلومات استخدمت بطاقة ملاحظة تكونت من 47 سلوكاً موزعة على محاور ثلاثة رئيسية (صياغة الأسئلة، وطرح الأسئلة، وتلقي إجابات الطلاب)، وتم الاستعانة بجهاز التسجيل الصوتي، ومن أبرز النتائج التي كشف البحث عنها ما يلي: أفضل المهارات الثلاث التي تحققت فيها السلوكيات المكونة لمهارة الأسئلة الصفية الشفهية هي مهارة تلقي إجابات

الطلاب؛ ويليها مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفهية، ثم مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفهية؛ كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين المتخصصين في الشريعة، والمتخصصين في تخصصات شرعية أخرى لصالح المعلمين المتخصصين في الشريعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين ذوي فئة الخبرة أربع سنوات فأقل، وذوي الخبرة أكثر من أربع سنوات لصالح المعلمين ذوي الخبرة أربع سنوات فأقل.

وأجرت الملا (1999) دراسة هدفت إلى تقويم مهارات الأسئلة الشفهية لدى معلمات العلوم الشرعية في الصف الأول الثانوي للبنات بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من 56 معلمة طبقت عليهن بطاقة ملاحظة تكونت من ثلاثة جوانب للأداء: صياغة الأسئلة، وطرح الأسئلة، ومعالجة إجابات الطالبات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى المعلمات في أداء السلوكيات المكونة لكل مهارة من المهارات الثلاث، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في مهارات الأسئلة تعزى لعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق في مهارة صياغة الأسئلة لصالح معلمات الفقه، ووجود فروق ذات دلالة في الأداء الكلي لمهارات الأسئلة لصالح معلمات الفقه أيضاً.

وأجرى عبد الرزاق (1996) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية في التاريخ، ولقد تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة – شعبة التاريخ بكلية التربية في جامعه عين شمس للعام الجامعي 94 – 1995، وبلغ عددهم (30) طالباً وطالبة، طبقت عليهم الأدوات التالية: وحدة تدريسية بعنوان "المستويات المعرفية الإدراكية وقواعد صياغة الأسئلة التحريرية في التاريخ، ومجموعة من الورش التعليمية المرتبطة بكل موضوع من موضوعات الوحدة كتطبيق عليه، واختبار تحصيلي لقياس ما لدى عينة الدراسة من حقائق ومفاهيم تتصل بالمستويات المعرفية الإدراكية وقواعد صياغة الأسئلة التحريرية قبل وبعد دراسة البرنامج، ومعيار يهدف إلى تحليل الأسئلة التحريرية التي تتبعها عينة الدراسة قبل وبعد دراسة البرنامج. وقد أدى تدريب عينة الدراسة إلى إنتاج أسئلة تحريرية في التاريخ تقيس مستويات معرفية إدراكية مختلفة وتتفق وقواعد صياغة السؤال الجيد من خلال الورش التعليمية تعكس تحسن مهاراتهم في صياغة أسئلة تحريرية في التاريخ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة على معيار المستويات المعرفية الإدراكية قبل وبعد دراسة البرنامج بالنسبة لأسئلة (المقال – الصواب والخطأ – الاختيار من متعدد) وذلك لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاتهم على معيار قواعد صياغة الأسئلة التحريرية فى التاريخ قبل وبعد دراسة الوحدة وذلك لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث العينات التي طبقت فيها من حيث المؤسسة والبلد، فغالبية الدراسات التي أمكن التوصل إليها أجريت خارج الأردن وقليل منها أجري في الأردن، كما أن غالبيتها عنيت بمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والعلوم الشرعية في حين أن عدداً قليلاً جداً أجري على مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بشكل محدد، فقد تناولت بعض الدراسات مادة اللغة العربية، مثل: دراسة عباس وبشير (Abbas and Basheer, 2008)، ودراسة صويلح (226)، كما تناولت دراسات أخرى مادة التربية الإسلامية، مثل: دراسة آل حيدان (2008)، ودراسة الملا (1993) التي تناولت العلوم الشرعية، ودراسة المطيري (2006)، ودراسة الفهيد (2005) التي تناولت الفقه. وهناك دراسة واحدة تناولت اللغة الإنجليزية، هي دراسة دمتيب (Dumteeb, 2009)، وهناك دراسة عبد الرزاق (1996) التي تناولت مادة التاريخ في شعبة التاريخ بكلية التربية، ودراسة عبيدات والعرود (2010) التي تناولت معلمي التربية الاجتماعية. ومن حيث المنهجية فقد عنيت الدراسات السابقة باستخدام منهج البحث الوصفي باستخدام أداة الملاحظة بشكل رئيسي، وهذا انعكس على حجم العينة الذي تم تطبيق الدراسة عليها فكان صغيراً إلى حد ما، كما استخدمت استبانة التقرير الذاتي في دراسات أخرى، منها: دراسة بركات (2010)، ودراسة كاكماك (Cakmak, 2009).

وتختلف الدراسة الحالية عن غالبية هذه الدراسات من حيث العينة، فقد تناولت معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية، وكذلك اختلفت في طبيعة الأداة المستخدمة والمنهجية المتبعة، فقد استخدم في الدراسة الحالية استبانة حول خصائص الأسئلة، مقارنة بالدراسات السابقة التي استخدم في غالبيتها بطاقة ملاحظة.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تطوير مشكلة البحث وصياغتها وتناول جوانب مختلفة من خصائص الأسئلة الصفية والمهارات المرتبطة بها في أداة البحث، كما استفادت منها في بناء فقرات الاستبانة من حيث المجالات التي تشتمل عليها والخصائص المتضمنة في كل مجال.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية, والبالغ عددهم (185) معلما ومعلمة موزعين حسب متغيرات الدراسة ومستوياتها. أما عينة الدراسة فقد تكونت من مجتمع الدراسة كاملاً، باستثناء 25 معلماً تم تجريب أداة الدراسة عليهم لأغراض الثبات، وثمانية معلمين لم يستجيبوا لأداة الدراسة، فأصبحت عينة الدراسة تتألف من (152) معلماً ومعلمة. ويظهر الجدول رقم (1) توزيعهم حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1)
توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	عينة الدراسة
الجنس	ذكور	78
	إناث	74
التخصص	تاريخ	63
	جغرافيا	39
	دراسات اجتماعية	29
	غير ذلك	21
الدرجة العلمية	دبلوم	13
	بكالوريوس	83
	دبلوم بعد البكالوريوس	38
	ماجستير فما فوق	18
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	28
	من 5–10 سنوات	48
	أكثر من عشر سنوات	76

أداة الدراسة

اشتملت الدراسة على أداة واحدة، وهي استبانة خصائص الأسئلة الصفية، وقد تم بناؤها بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بخصائص الأسئلة ومهاراتها ومجالاتها وكذلك الدراسات والأدوات السابقة ذات العلاقة، وتحديداً (سعادة، 2003)، و(قطامي وقطامي، 2001)، وفي ضوء ذلك تم بناء استبانة مكونة من 50 فقرة موزعة على المجالات التالية: مجال صياغة الأسئلة الصفية وعدد فقراته 13 فقرة (الفقرات من 1– 13)، ومجال أغراض الأسئلة الصفية وعدد فقراته 17 فقرة (الفقرات 14– 30) ومجال طرح الأسئلة الصفية وعدد فقراته 20 فقرة (الفقرات 31– 50). ويجيب المعلم على كل فقرة باختيار أحد البدائل التالية: بدرجة مرتفعة جداً، وتعطى الوزن (5)، وبدرجة مرتفعة، وتعطى الوزن (4)، وبدرجة متوسطة، وتعطى الوزن (3)، وبدرجة قليلة، وتعطى الوزن (2)، وبدرجة قليلة جداً، وتعطى الوزن (1)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 50–250.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، تم عرضها على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة، وبقيت الاستبانة مكونة في صورتها النهائية من (50) فقرة، كما تم التحقق من صدق البناء الداخلي للاستبانة، بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها. ويبين الجدول رقم (2) هذه النتائج.

الجدول (2)

دلالات صدق البناء الداخلي للاستبانة باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها

الرقم	الفقرة	صياغة الأسئلة	أغراض الأسئلة	طرح الأسئلة
1	أعد الأسئلة لتكون مناسبة لحاجات الطلبة واستعداداتهم.	0.66		
2	أنوع من أشكال الأسئلة ما بين الشفوية والكتابية والعملية.	0.70		
3	أنوع في مجالات الأسئلة لتشمل المعرفية والانفعالية والمهارية.	0.68		
4	أنوع في مستويات الأسئلة لتشمل مهارات التفكير العليا.	0.65		
5	أقوم بصياغة الأسئلة بطريقة واضحة من الناحية اللغوية والبنائية.	0.69		
6	أقوم بصياغة الأسئلة بطريقة محددة.	0.61		
7	أقوم بصياغة الأسئلة بحيث تكون قابلة للقياس.	0.65		
8	أصوغ الأسئلة بحيث تكون قابلة للقياس.	0.71		
9	أكيف الأسئلة حسب طبيعة الدرس.	0.74		
10	أعدل الأسئلة حسب خصائص الطلبة النمائية.	0.70		
11	أكيف الأسئلة بما يتناسب مع جنس الطلبة.	0.56		
12	أعيد صياغة الأسئلة التي يساء فهمها.	0.62		
13	أعدل الأسئلة حسب مستوى قدرات الطلبة.	0.78		
14	أطرح أسئلة لتقديم توضيح لمشكلة معينة.		0.66	
15	أوجه أسئلة لجذب انتباه الطلبة.		0.64	
16	أوظف الأسئلة لتشجيع الطلبة على المشاركة الصفية.		0.66	
17	اطرح أسئلة للاستفسار عن أعمال الطلبة وواجباتهم.		0.66	
18	أستخدم أسئلة لتشجيع الطلبة على تقديم الإجابة الصحيحة.		0.72	
19	أستخدم السبر التشجيعي عندما لا يعرف الطالب الإجابة.		0.69	
20	أستخدم السبر التوضيحي عندما يجيب الطالب باختصار عن السؤال.		0.67	
21	أستخدم السبر الترابطي ليربط الطالب الموضوعات ببعضها بعضاً.		0.68	
22	أستخدم السبر المحول إلى طالب آخر من أجل المزيد من التوضيح.		0.71	
23	أستخدم الأسئلة التجميعية عندما يكون للسؤال إجابة واحدة.		0.72	
24	أستخدم الأسئلة السابرة التبريرية لتفسير الإجابة.		0.70	
25	أستخدم الأسئلة التشعيبية عندما لا يكون للسؤال إجابة محددة.		0.71	
26	أستخدم الأسئلة التقويمية لإصدار أحكام على تعلم الطلبة.		0.69	
27	أستخدم الأسئلة لتحليل مواطن القوة والضعف في إجابات الطلبة.		0.70	
28	أستخدم الأسئلة لاختبار معرفة الطلبة بالموضوع الدراسي.		0.72	
29	أوظف الأسئلة لإثارة تفكير الطلبة.		0.68	
30	أوازن بين طرح الأسئلة التجميعية والتشعيبية.		0.52	
31	أطرح الأسئلة بصيغة موحدة لجميع الطلبة في التعليم الجمعي.			0.56
32	أستخدم توقيتاً سليماً لطرح الأسئلة مناسباً لمجريات الحصة.			0.70
33	أتدرج بالأسئلة من السهل إلى الصعب.			0.71
34	أوازن بين طرح الأسئلة المعدة مسبقاً، وغير المعدة مسبقاً.			0.75
35	أوزع الأسئلة على الطلبة بشكل عادل.			0.71

الرقم	الفقرة	صياغة الأسئلة	أغراض الأسئلة	طرح الأسئلة
36	أتجنب اقتراح الإجابة عند طرح السؤال.			0.66
37	أعطي وقتاً للتفكير عند طرح السؤال.			0.70
38	أهتم بتوجيه أسئلة للطلبة غير المنتبهين أو المنشغلين عن الحصة.			0.67
39	أسأل الطلبة بصوت طبيعي يتفق كثافة ولحناً مع الموقف الصفي.			0.69
40	أوجه الأسئلة مباشرة بعد الانتهاء من كل هدف تعليمي.			0.74
41	أوازن بين فرص إجابات الطلبة المتطوعين وغير المتطوعين.			0.74
42	أستخدم زمن الانتظار بعد إجابة الطالب.			0.59
43	أطلب من الطلبة طرح الأسئلة والاستفسارات.			0.70
44	أشجع الطلبة على طرح أسئلة لها علاقة وثيقة بالموضوع.			0.78
45	أشجع الطلبة على طرح أسئلة تفكيرية.			0.69
46	أطلب إلى الطالب إعطاء إجابة كاملة.			0.77
47	أدعو أحد الطلبة عشوائياً للإجابة.			0.59
48	أستمع بعناية لإجابة الطالب.			0.75
49	أطلب إلى الطالب الحذف أو الإضافة لإجابته.			0.69
50	ألخص إجابات الطلبة لأفراد الصف.			0.74

يتبين من جدول رقم (3) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (0.52- 0.78) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل، مما يعكس صدق البناء الداخلي للاستبانة.

وقد تم وضع معايير للحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على كل خاصية من خصائص الأسئلة الصفية في المجالات الثلاثة، اعتماداً على آراء المحكمين، وعلى عدد فئات التدريج المستخدمة في الأداة. ويبين جدول رقم (3) هذه المعايير.

الجدول (3)

معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من الاستبانة

القيمة	2.67 >=1	3.34 >=2.67	5.00 -3.34
مستوى المهارة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وخارج العينة، ثم استخرج معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما تم استخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان- براون، ويبين جدول رقم (4) هذه النتائج.

الجدول (4)

معاملات الثبات لمجالات الاستبانة وعليها كاملة

المجالات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
صياغة الأسئلة الصفية	0.89	0.85
أغراض الأسئلة الصفية	0.93	0.89
طرح الأسئلة الصفية	0.92	0.90
الاستبانة الكلية	0.97	0.94

يلاحظ من جدول رقم (4) أن معامل الثبات للاستبانة الكلية قد بلغ 0.97 بطريقة كرونباخ ألفا، و(0.94) بطريقة

التجزئة النصفية،، كما تراوحت معاملات الثبات لمجالات الأداة ما بين 0.89 و0.93 بطريقة كرونباخ ألفا، وما بين (0.85– 0.90) بطريقة التجزئة النصفية، وهي جميعها مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

منهج الدراسة ومتغيراتها

تعد الدراسة الحالية دراسة وصفية مسحية، تم فيها توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة الموزعين على مختلف المناطق التعليمية التابعة لوكالة الغوث، ومن ثم جمعها وتحليلها. وتشتمل هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

- جنس المعلم: وله مستويان (ذكر، وأنثى).
- المؤهل العلمي للمعلم: وله أربعة مستويات (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق).
- تخصص المعلم: وله ثلاثة مستويات (تاريخ، وجغرافيا، وتخصصات أخرى).
- عدد سنوات خبرة المعلم: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، و5– 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع: تقدير المعلم لخصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها في غرفة الصف، من حيث: صياغة الأسئلة، وأغراضها، وطرحها أو توجيهها.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الخصائص الفنية للأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يوظفونها في غرفة الصف، وتم ترتيب هذه الفقرات ضمن كل مجال من المجالات الثلاثة للأداة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، كما تم الحكم على درجة توافر كل خاصية استناداً إلى معايير الحكم الموصوفة سابقاً. وتبين الجداول (5– 7) هذه النتائج.

المجال الأول: صياغة الأسئلة الصفية

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية في المجال الأول (صياغة الأسئلة الصفية)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
1	1	أعد الأسئلة لتكون مناسبة لحاجات الطلبة واستعداداتهم.	4.30	0.56	مرتفعة
2	5	أقوم بصياغة الأسئلة بطريقة واضحة من الناحية اللغوية والبنائية.	4.25	0.69	مرتفعة
3	9	أكيف الأسئلة حسب طبيعة الدرس.	4.23	0.7	مرتفعة
4	2	أنوع من أشكال الأسئلة ما بين الشفوية والكتابية والعملية.	4.20	0.62	مرتفعة
5	13	أعدل الأسئلة حسب مستوى قدرات الطلبة.	4.20	0.7	مرتفعة
6	6	أقوم بصياغة الأسئلة بطريقة محددة.	4.19	0.7	مرتفعة
7	7	أقوم بصياغة الأسئلة بحيث تكون قابلة للقياس.	4.13	0.66	مرتفعة
8	12	أعيد صياغة الأسئلة التي يساء فهمها.	4.13	0.77	مرتفعة
9	3	أنوع في مجالات الأسئلة لتشمل المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية.	4.09	0.69	مرتفعة
10	8	أصوغ الأسئلة بحيث تكون مثيرة للاهتمام.	4.09	0.7	مرتفعة
11	4	أنوع في مستويات الأسئلة لتشمل مهارات التفكير العليا.	4.08	0.68	مرتفعة
12	10	أعدل الأسئلة حسب خصائص الطلبة النمائية.	4.08	0.76	مرتفعة
13	11	أكيف الأسئلة بما يتناسب مع جنس الطلبة.	4.01	0.83	مرتفعة
		المجال كاملاً	**4.13**	**0.48**	مرتفعة

يلاحظ من جدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على فقرات مجال صياغة الأسئلة الصفية كان مرتفعاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (4.13) بانحراف معياري (0.48)، كما كانت درجة تقدير المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال من وجهة نظرهم مرتفعة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجات على فقرات هذا المجال ما بين 4.01 (أكيف الأسئلة بما يتناسب مع جنس الطلبة) و4.30 (أعد الأسئلة لتكون مناسبة لحاجات الطلبة واستعداداتهم). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالإشارة إلى برامج التأهيل التي يتلقاها المعلمون قبل الخدمة وأثناءها، والتي تعمل على إكسابهم المهارات التدريسية المختلفة.

المجال الثاني: أغراض الأسئلة الصفية

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين حول خصائص الأسئلة الصفية في المجال الثاني (أغراض الأسئلة الصفية)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
1	15	أوجه أسئلة لجذب انتباه الطلبة	4.33	0.66	مرتفعة
2	16	أوظف الأسئلة لتشجيع الطلبة على المشاركة الصفية	4.33	0.64	مرتفعة
3	29	أوظف الأسئلة لإثارة تفكير الطلبة	4.24	0.66	مرتفعة
4	14	أطرح أسئلة لتقديم توضيح لمشكلة معينة	4.19	0.67	مرتفعة
5	18	أستخدم أسئلة لتشجيع الطلبة على تقديم الإجابة الصحيحة	4.18	0.65	مرتفعة
6	17	أطرح أسئلة للاستفسار عن أعمال الطلبة وواجباتهم	4.14	0.74	مرتفعة
7	28	أستخدم الأسئلة لاختبار معرفة الطلبة بالموضوع الدراسي	4.14	0.64	مرتفعة
8	27	أستخدم الأسئلة لتحليل مواطن القوة والضعف في إجابات الطلبة	4.10	0.71	مرتفعة
9	26	أستخدم الأسئلة التقويمية لإصدار أحكام على تعلم الطلبة.	4.08	0.72	مرتفعة
10	21	أستخدم السبر الترابطي ليربط الطالب الموضوعات ببعضها بعضاً	4.07	0.75	مرتفعة
11	24	أستخدم الأسئلة السابرة التبريرية لتفسير الإجابة	4.07	0.73	مرتفعة
12	19	أستخدم السبر التشجيعي عندما لا يعرف الطالب الإجابة	4.06	0.7	مرتفعة
13	20	أستخدم السبر التوضيحي عندما يجيب الطالب باختصار عن السؤال	4.04	0.67	مرتفعة
14	23	أستخدم الأسئلة التجميعية عندما يكون للسؤال إجابة واحدة	4.03	0.77	مرتفعة
15	22	أستخدم السبر المحول إلى طالب آخر من أجل المزيد من التوضيح	4.01	0.78	مرتفعة
16	30	أوازن بين طرح الأسئلة التجميعية والتشعيبية.	3.95	0.66	مرتفعة
17	25	أستخدم الأسئلة التشعيبية عندما لا يكون للسؤال إجابة محددة	3.92	0.77	مرتفعة
المجال كاملاً			**4.06**	**0.50**	**مرتفعة**

يلاحظ من جدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لخصائص الأسئلة في مجال أغراض الأسئلة الصفية كان مرتفعاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (4.06) بانحراف معياري (0.50)، وكانت تقديرات المعلمين مرتفعة على جميع الفقرات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجات على فقرات هذا المجال ما بين 3.92 (أوازن بين طرح الأسئلة التجميعية والتشعيبية) و4.33 (أوجه أسئلة لجذب انتباه الطلبة، وأوظف الأسئلة لتشجيع الطلبة على المشاركة الصفية). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالإشارة إلى التوجهات المعاصرة للاهتمام بتعليم التفكير، وممارسة الأنشطة والاستراتيجيات والأساليب المثيرة لمهارات التفكير العليا، فالمعلمون في وكالة الغوث يخضعون لبرامج تدريبية طويلة (سنة تدريبية) ويتعرض من خلالها لدراسة العديد من المجمعات التدريبية، ومن المحاور التي تناولها هذه

2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

المجمعات التدريبية موضوع الأسئلة ومهارات طرحها، وتعليم التفكير، والأسئلة السابرة، وغير ذلك.

المجال الثالث: طرح الأسئلة الصفية

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين حول خصائص الأسئلة الصفية في المجال الثالث (طرح الأسئلة الصفية)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
1	48	أستمع بعناية لإجابة الطالب	4.29	0.74	مرتفعة
2	33	أتدرج بالأسئلة من السهل إلى الصعب	4.24	0.7	مرتفعة
3	50	ألخص إجابات الطلبة لأفراد الصف	4.22	0.75	مرتفعة
4	40	أوجه الأسئلة مباشرة بعد الانتهاء من كل هدف تعليمي	4.18	0.69	مرتفعة
5	39	أسأل الطلبة بصوت طبيعي يتفق كثافة ولحناً مع الموقف الصفي	4.17	0.75	مرتفعة
6	37	أعطي وقتاً للتفكير عند طرح السؤال	4.15	0.77	مرتفعة
7	38	أهتم بتوجيه أسئلة للطلبة غير المنتبهين أو المنشغلين عن الحصة	4.13	0.74	مرتفعة
8	45	أشجع الطلبة على طرح أسئلة تفكيرية	4.09	0.79	مرتفعة
9	32	أستخدم توقيتاً سليماً لطرح الأسئلة مناسباً لمجريات الحصة	4.08	0.69	مرتفعة
10	35	أوزع الأسئلة على الطلبة بشكل عادل	4.08	0.77	مرتفعة
11	42	أستخدم زمن الانتظار بعد إجابة الطالب	4.07	0.69	مرتفعة
12	44	أشجع الطلبة على طرح أسئلة لها علاقة وثيقة بالموضوع	4.07	0.8	مرتفعة
13	46	أطلب إلى الطالب إعطاء إجابة كاملة	4.05	0.78	مرتفعة
14	43	أطلب من الطلبة طرح الأسئلة والاستفسارات	4.03	0.79	مرتفعة
15	36	أتجنب اقتراح الإجابة عند طرح السؤال	4.02	0.8	مرتفعة
16	34	أوازن بين طرح الأسئلة المعدة مسبقاً، وغير المعدة مسبقاً	4.01	0.71	مرتفعة
17	41	أوازن بين فرص إجابات الطلبة المتطوعين وغير المتطوعين	3.97	0.68	مرتفعة
18	31	أطرح الأسئلة بصيغة موحدة لجميع الطلبة في التعليم الجمعي	3.87	0.72	مرتفعة
19	49	أطلب إلى الطالب الحذف أو الإضافة لإجابته	3.87	0.82	مرتفعة
20	47	أدعو أحد الطلبة عشوائياً للإجابة	3.84	0.95	مرتفعة
المجال كاملاً			**4.00**	**0.70**	مرتفعة

يلاحظ من جدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لخصائص الأسئلة في مجال طرح الأسئلة الصفية كان مرتفعاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (4.00) بانحراف معياري (0.70)، وكانت تقديرات المعلمين مرتفعة على جميع الفقرات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجات على فقرات هذا المجال ما بين 3.84 (أدعو أحد الطلبة عشوائياً للإجابة)، و4.29 (أستمع بعناية لإجابة الطالب).

وعلى أية حال، ربما يمكن أن يعزى ارتفاع مستوى تقدير المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمونها، من حيث إجراءات طرحها بشكل عام إلى عمليات التنمية المهنية المستمرة التي تحرص المدارس ممثلة في المديرين والمديرات ومناطق التعليم ممثلة في المشرفين التربويين، ومركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث ومعهد التربية والنشرات الاسترشادية والدورات والورشات التدريبية التي تعقدها الوكالة لمعلميها ومعلماتها، إذ تتضمن الخطط الاستراتيجية للمدارس عادة جوانب تفصيلية تتناول خصائص السؤال الجيد ومهارات التساؤل وطرح الأسئلة وأنواعها، وذلك على نحو مستمر

ومتجدد. هذا، وتتشابه نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة بركات (2010) التي توصلت إلى أن المعلمين إجمالاً أظهروا فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجابتها من قبل الطلبة، إلا أنها تختلف جزئياً مع نتيجة دراسة عباس وبشير (Abbas and Basheer, 2006) ودراسة آل حيدان (2008)، ودراسة الملا (1999) التي أشارت إلى وجود ضعف إلى حد ما في ممارسات المعلمين لمهارات الأسئلة، وتتفق جزئياً مع نتيجة دراسة صويلح (2006)، كما تختلف مع نتيجة دراسة عبيدات والعرود (2010) التي أشارت إلى أن بعض مهارات معلمي التربية الاجتماعية في توجيه الأسئلة كانت مقبولة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمونها تبعاً للجنس، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين جدول رقم (8) هذه النتائج.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية تبعاً للجنس، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات

مجالات الأسئلة الصفية	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
صياغة الأسئلة الصفية	ذكر	78	53.51	6.02	0.29	0.77
	أنثى	74	53.81	6.46		
أغراض الأسئلة الصفية	ذكر	78	69.54	7.69	0.85	0.40
	أنثى	74	68.38	9.15		
طرح الأسئلة الصفية	ذكر	78	79.88	16.57	0.11	0.91
	أنثى	74	80.14	10.92		
الاستبانة كاملة	ذكر	78	202.94	25.12	0.15	0.88
	أنثى	74	202.32	24.70		

يلاحظ من جدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات المعلمين الذكور والمعلمات الإناث على مجالات الاستبانة الخاصة بخصائص الأسئلة الصفية وعليها كاملة، إذ كانت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث غير دالة إحصائياً. ولعل السبب فذ ذلك يعود إلى أن المعلمين في عينة الدراسة يعملون جميعاً في مدارس وكالة الغوث، ويتعرضون للخبرات الإشرافية نفسها من قبل المديرين والمشرفين التربويين، كالبرامج التدريبية والأنشطة الإشرافية ذاتها دون تمييز، وهذا يعني أيضاً أنهم يظهرون تقبلاً للأفكار التربوية وتطبيقها، وأنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو عملية التعليم والتعلم. وتختلف نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع دراسة صويلح (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية بين أفراد عينة البحث والذي يعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث) في مهارة واحدة لصالح الذكور.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بركات (2010) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمونها تبعاً لمؤهلاتهم العلمية. ويبين جدول رقم (9) هذه النتائج.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية تبعاً لمؤهلاتهم العلمية

مجالات الأسئلة الصفية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صياغة الأسئلة الصفية	دبلوم	13	51.23	5.69
	بكالوريوس	83	53.25	6.38
	دبلوم بعد البكالوريوس	38	54.63	6.15
	ماجستير فما فوق	18	55.22	5.64
	الكلي	152	53.66	6.22
أغراض الأسئلة الصفية	دبلوم	13	66.08	7.61
	بكالوريوس	83	69.14	8.85
	دبلوم بعد البكالوريوس	38	69.50	7.06
	ماجستير فما فوق	18	69.17	9.79
	الكلي	152	68.97	8.42
مهارات طرح الأسئلة الصفية	دبلوم	13	78.38	10.24
	بكالوريوس	83	79.83	14.25
	دبلوم بعد البكالوريوس	38	80.45	16.40
	ماجستير فما فوق	18	81.06	10.58
	الكلي	152	80.01	14.06
الاستبانة كاملة	دبلوم	13	195.69	22.19
	بكالوريوس	83	202.23	25.71
	دبلوم بعد البكالوريوس	38	204.58	24.77
	ماجستير فما فوق	18	205.44	23.52
	الكلي	152	202.64	24.83

يلاحظ من جدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي على تقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين جدول رقم (10) هذه النتائج.

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمونها

مجالات الأسئلة الصفية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
صياغة الأسئلة الصفية	بين المجموعات	170.26	3	56.75	1.48	0.20
	داخل المجموعات	5669.95	148	38.31		
أغراض الأسئلة	بين المجموعات	122.71	3	40.90	0.57	0.64

مجالات الأسئلة الصفية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصفية	داخل المجموعات	10591.19	148	71.56		
طرح الأسئلة الصفية	بين المجموعات	63.94	3	21.31	0.11	0.96
	داخل المجموعات	29769.05	148	201.14		
الاستبانة كاملة	بين المجموعات	925.97	3	308.66	0.50	0.69
	داخل المجموعات	92193.13	148	622.93		

يلاحظ من جدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم، إذ كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً في هذه الحالات.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة يتلقون تدريباً وإشرافاً مستمرين في مدارس وكالة الغوث، بغض النظر عن شهاداتهم العلمية، فالمعلم شخص راشد يمتلك المعرفة الكافية والخبرة الملائمة ولديه تأهيل يمكنه من إتقان مهارة طرح الاسئلة ويساعده على نقل ما لديه إلى الطلبة، كما أن مدير المدرسة هو مشرف تربوي مقيم ولديه جدول إشرافي يتضمن ورشات ودورات وزيارات صفية وأنشطة إشرافية للمعلمين كافة على اختلاف مؤهلاتهم للارتقاء بسويتهم، ويتم التركيز على ذوي الحاجة واستثمار مواطن القوة لدى المعلمين من غير ذوي الحاجة، وبذلك تتلاشى الفروق بينهم في عملياتهم التدريسية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المطيري (2006) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة بركات (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة تعزى لتخصص المعلم (تاريخ، وجغرافيا، وتخصصات أخرى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية تبعاً لتخصصاتهم العلمية. ويبين جدول رقم (11) هذه النتائج.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية تبعاً لتخصصاتهم العلمية

مجالات الأسئلة الصفية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صياغة الأسئلة الصفية	تاريخ	63	54.71	5.61
	جغرافيا	39	54.46	6.82
	دراسات اجتماعية	29	52.97	5.75
	تخصصات أخرى	21	49.95	6.32
	الكلي	**152**	**53.66**	**6.22**
أغراض الأسئلة الصفية	تاريخ	63	69.97	8.02
	جغرافيا	39	69.44	9.23
	دراسات اجتماعية	29	69.28	7.90
	تخصصات أخرى	21	64.71	8.01
	الكلي	**152**	**68.97**	**8.42**
طرح الأسئلة الصفية	تاريخ	63	81.10	14.41
	جغرافيا	39	80.15	16.49

مجالات الأسئلة الصفية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دراسات اجتماعية	29	81.21	10.09
	تخصصات أخرى	21	74.81	12.45
	الكلي	**152**	**80.01**	**14.06**
الاستبانة كاملة	تاريخ	63	205.78	23.94
	جغرافيا	39	204.05	27.38
	دراسات اجتماعية	29	203.45	22.25
	تخصصات أخرى	21	189.48	23.32
	الكلي	**152**	**202.64**	**24.83**

يلاحظ من جدول رقم (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير التخصص على تقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين جدول رقم (12) هذه النتائج.

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير التخصص في تقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية

مجالات الأسئلة الصفية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
صياغة الأسئلة الصفية	بين المجموعات	397.74	3	132.58	*3.61	0.01
	داخل المجموعات	5442.47	148	36.77		
أغراض الأسئلة الصفية	بين المجموعات	454.29	3	151.43	2.18	0.09
	داخل المجموعات	10259.61	148	69.32		
طرح الأسئلة الصفية	بين المجموعات	684.49	3	228.16	1.16	0.33
	داخل المجموعات	29148.50	148	196.95		
الاستبانة كاملة	بين المجموعات	4355.90	3	1451.97	2.50	0.07
	داخل المجموعات	88763.20	148	599.75		

*ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يلاحظ من جدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال صياغة الأسئلة الصفية تعزى لتخصص المعلم، فقد كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات الأخرى وعلى الاستبانة كاملة. ولتحديد اتجاهات الفروق في مجال صياغة الأسئلة الصفية تم استخراج نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية. ويبين جدول رقم (13) هذه النتائج.

الجدول (13)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مجال صياغة الأسئلة الصفية وفقاً لمتغير تخصص المعلم

مستويات المتغير	تاريخ	جغرافيا	دراسات اجتماعية	تخصصات أخرى
تاريخ	–	0.25	1.75	*4.76
جغرافيا	–	–	1.50	*4.51
دراسات اجتماعية	–	–	–	3.01

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يلاحظ من جدول رقم (13) أن الفروق كانت دالة إحصائياً بين معلمي التاريخ والمعلمين من تخصصات أخرى غير المتعلقة بالدراسات الاجتماعية والذين يكملون برنامجهم بمواد التربية الاجتماعية، وكذلك بين معلمي الجغرافيا والمعلمين من تخصصات أخرى لصالح معلمي التاريخ والجغرافيا.

وتبدو النتيجة منطقية إلى حد ما، لأن المعلمين المتخصصين في مواد الدراسات الاجتماعية هم أكثر معرفة بخصائص المواد التي يدرسونها والمهارات الرئيسية المتضمنة فيها والأهداف والنتاجات المراد تحقيقها، والأسئلة التي يمكن صياغتها للكشف عن مدى تحقق هذه الأهداف، مقارنة بالمعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية في تخصصات أخرى، ولكنهم يدرسون هذه المادة كنوع من تكملة النصاب، وبالطبع فهم لا يكونون ملتزمين تماماً بمعايير صياغة السؤال الجيد، ربما لنقص مهاراتهم في ذلك، ولعدم إلمامهم بمحتوى منهاج التربية الاجتماعية وأهدافه على النحو المطلوب. أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المجالات الأخرى للاستبانة فيعزو الباحثان ذلك إلى أن أغراض الأسئلة الصفية ومهارات طرحها هي مهارات مشتركة بين المباحث المختلفة، ولا يوجد خصوصية واضحة لمادة التربية الاجتماعية في هذين المجالين، فهناك أسس ومعايير لا بد أن تراعى في ذلك وهي ملائمة للمعلمين من التخصصات المختلفة.

وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة بركات (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغير التخصص.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية لدى معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من 5 سنوات، 5- 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية تبعاً لعدد سنوات خبرتهم. ويبين جدول رقم (14) هذه النتائج.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية تبعاً لعدد سنوات الخبرة

مجالات الأسئلة الصفية	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صياغة الأسئلة الصفية	أقل من 5 سنوات	28	52.18	6.10
	5-10 سنوات	48	53.31	6.12
	أكثر من 10 سنوات	76	54.42	6.29
	الكلي	152	53.66	6.22
أغراض الأسئلة الصفية	أقل من 5 سنوات	28	67.32	9.33
	5-10 سنوات	48	68.92	8.63
	أكثر من 10 سنوات	76	69.62	7.96
	الكلي	152	68.97	8.42
طرح الأسئلة الصفية	أقل من 5 سنوات	28	75.86	18.29
	5-10 سنوات	48	80.50	15.64
	أكثر من 10 سنوات	76	81.22	10.77
	الكلي	152	80.01	14.06
الاستبانة كاملة	أقل من 5 سنوات	28	195.36	27.92
	5-10 سنوات	48	202.73	25.64
	أكثر من 10 سنوات	76	205.26	22.85
	الكلي	152	202.64	24.83

2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

يلاحظ من جدول رقم (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة على تقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين جدول رقم (15) هذه النتائج.

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير عدد سنوات الخبرة في تقديرات المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية

مجالات الأسئلة الصفية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
صياغة الأسئلة الصفية	بين المجموعات	111.26	2	55.63	1.45	0.24
	داخل المجموعات	5728.95	149	38.45		
أغراض الأسئلة الصفية	بين المجموعات	108.19	2	54.09	0.76	0.47
	داخل المجموعات	10605.71	149	71.18		
طرح الأسئلة الصفية	بين المجموعات	606.37	2	303.18	1.55	0.22
	داخل المجموعات	29226.63	149	196.15		
الاستبانة كاملة	بين المجموعات	2008.45	2	1004.23	1.64	0.20
	داخل المجموعات	91110.64	149	611.48		

يلاحظ من جدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في خصائص الأسئلة الصفية تعزى لعدد سنوات الخبرة، إذ كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً على جميع المهارات وعلى الاستبانة كاملة، وهذه النتيجة متوقعة أيضاً لان المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد تمكنوا من المهارات المرتبطة بهذه الخصائص وأصبحت مألوفة بالنسبة لهم نظراً للعمليات الإشرافية التي تلقوها خلال خبرتهم، أما المعلمون الجدد فقد تعرضوا أيضاً لبرنامج تأهيل المعلمين الجدد ومدته عام دراسي كامل وخضعوا خلاله لأنشطة إشرافية واختبارت تقويمية متعددة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة الملا (1999) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في مهارات الأسئلة تعزى لعدد سنوات الخبرة. كما تتفق مع نتيجة دراسة المطيري (2006) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات المعلمات تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة بركات (2010) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة. ولكنها تختلف جزئياً مع نتيجة دراسة الفهيد (2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين ذوي الخبرة أربع سنوات فأقل، وذوي الخبرة أكثر من أربع سنوات لصالح المعلمين ذوي الخبرة أربع سنوات فأقل، ودراسة صويلح (2006) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة من (1-5) سنوات، كما تختلف مع نتيجة دراسة عبيدات والعرود (2010) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لعدد سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بالتوصيات التالية:

- عقد الدورات والورشات التدريبية للمعلمين من التخصصات الأخرى حول خصائص الأسئلة الصفية، وعدم تكملة نصابهم من مواد التربية الاجتماعية والوطنية لأنها تحتاج إلى مهارات ذات مستوى عالٍ.
- ضرورة التركيز في مساقات أساليب التدريس في كليات العلوم التربوية والجامعات على مهارات توجيه الاهتمام إلى استخدام الأسئلة التشعيبية عندما لا يكون للسؤال إجابة محددة.
- ضرورة اهتمام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية بالموازنة بين طرح الأسئلة التجميعية والتشعيبية.
- عقد ورشات العمل والدورات في طريقة طرح الأسئلة بصيغة موحدة لجميع الطلبة في التعليم الجمعي.
- ضرورة تركيز معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على إعطاء فرصة الإجابة عن الأسئلة المطروحة للطلبة

2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

المتطوعين وغير المتطوعين.

- إصدار النشرات التوجيهية للمعلمين بضرورة الاهتمام عند طرح الأسئلة بدعوة أحد الطلبة عشوائياً للإجابة عن السؤال، والطلب إليه الحذف أو الإضافة على إجابته.
- إجراء دراسات ميدانية تتناول هذه المهارات من جانب عملي تطبيقي للتأكد من دقة النتائج على أرض الواقع.

المصادر والمراجع

أبو سنينة، عودة وأحمد اللقاني، 1990، التعلم والتعليم الصفي، (ط1)، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

آل حيدان، رجا، 2008، واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بركات، زياد، 2010، فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها. مجلة علوم إنسانية، العدد (46)، نسخة إلكترونية.

حسن، أسماء، 2002، مدى توافر مهارات الأسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

خطاب، محمد، 2004، استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعلم الصفي، (ط1)، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سعادة، جودت، 2003، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، (ط1)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، يوسف، 1985، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم الدراسات الاجتماعية، (ط1)، القاهرة، جمهورية مصر العربية، مؤسسة الخليج العربي للنشر.

سعد، نهاد، 1990، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، بغداد، العراق، كلية التربية، جامعة البصرة، مطابع التعليم العالي.

صويلح، هناء، 2006، مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

عبد الرزاق، صلاح، 1996، تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية في التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

عبيدات، هاني ومنصور العرود، 2010، الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 10(2): 33- 47.

عطوة، محمد، 2009، تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق، رؤية معاصرة، (ط1)، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار السحاب للنشر والتوزيع.

الفهيد، خالد، 2005، تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

قطامي، يوسف ونايفة قطامي، 2001، سيكولوجية التدريس، (ط1)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطاوي، محمد، 2007، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط1)، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون موزعون.

اللقاني، وآخرون، 1990، تدريس المواد الاجتماعية، (ط1)، القاهرة، جمهورية مصر العربية، عالم الكتب، ج2.

مرعي، توفيق ومحمد الحيلة، 2002، طرائق التدريس العامة، (ط1)، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المطيري، مؤمنة، 2006، أنماط الأسئلة الصفية الشفهية لمعلمات مادة الفقه في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الملا، نهى، 1999، تقويم مهارات الأسئلة الشفهية لدى معلمات العلوم الشرعية في الصف الأول الثانوي للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، المملكة العربية السعودية.

Abbas, S. and Basheer, A. 2008. The questioning skills in teaching the grammar Arabic language of Arabic language by field student teachers (an evaluative study), *Dirasat: Educational sciences*, 35(2): http:// journals. ju. edu. jo/ DirasatEdu/ article/ view/ 395.

Cakmak, M. 2009. Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process, *Elementary Education Online*, 8(3): 666-675,

Dumteeb, N. 2009. *Teachers' questioning techniques and students' critical thinking skills: English language classroom in the Thai context*, Oklahoma state university, Proquest dissertations and theses.

Tekene, L. 2006. Enhancing Teachers' Questioning Skills to Improve Children's Learning and Thinking in Pacific Island Early Childhood Centers, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 3(1): 12-23.

Wahyuni, L. (2010). Technique of questioning carried out by novice teachers, *English Teachung Journal (ETERNAL)*,

Responses during Whole-Class Shared Reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (1): 65-83.

1(1): Electronic Version.

Zucker, T.; Justice, L.; Piasta, S.; Kaderavek, J. 2010. Preschool Teachers' Literal and Inferential Questions and Children's

Characteristics of the Classroom Questions that used by Social and National Education Teachers at UNRWA Schools from their Point of View

Ferial M. Abu Awwad, Odeh A. Abu Sneineh*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the characteristics of classroom questions used by the teachers of social and national education at UNRWA schools from their point of view, a questionnaire consisting of 50 items has been developed, it distributed into three main domains: formulation of classroom questions, purposes, and asking, it was applied to a sample of (152) teachers from social and national education teachers. The results showed high degrees of estimation of the characteristics of questions used by the teachers, the study found no statistically significant differences between the teachers in the degree of questioning skills due to sex of the teacher (male and female), scientific qualification (diploma, bachelor, diploma after bachelor, and master or above), and number of experience years as a teacher (less than 5 years, 5-10 years, and greater than 10 years), also, a statistically significant difference between the teachers in questions' formulation was found, due to the specialization of the teacher, in favor of the history and geography teachers. The study concluded some recommendations, including training teachers in skills related to classroom questions that measure higher-order thinking and problem-solving.

Keywords: Characteristics of Classroom Questions, Teachers of Social and National Education, UNRWA Schools.

* Faculty of Education, The University of Jordan, Amman; and Faculty of Education, Amman Arab University, Jordan.
Received on 13/11/2012 and Accepted for Publication on 12/9/2013.