﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

*كلية التربية*
*المجلة التربوية*
***

# أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية

## إعداد

**أ/ فاطمة بنت مسلم بن أحمد العمري**
**المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**
**سلطنة عمان**

**المجلة التربوية. العدد الرابع والستون . أغسطس ٢٠١٩م**

**Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)**

## ملخص الدراسة باللغة العربية

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة في محافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ، طبق في الدراسة بطاقة ملاحظة صفية من إعداد الباحثة، تكونت من (٢٠) مهارة فرعية للمهارات الثلاث الرئيسية للأسئلة الصفية وهي: مهارة صياغة الأسئلة، مهارة توجيه الأسئلة، مهارة تلقي الإجابة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقامت الباحثة أيضا بإعداد برنامج تدريبي وفقا لنموذج كمب (Kemp) وهو نموذج تدريبي معتمد، اشتمل على أنشطة وتطبيقات ميدانية لمهارات الأسئلة الصفية، وتم التأكد من صدقه من قبل مجموعه من المحكمين.

تكونت عينة الدراسة من معلمات التربية الإسلامية بمدارس التعليم الأساسي (٥-١٢) لعام ٢٠١٤،وذلك في ولاية صلالة، حيث تم اختيارهن بطريقة قصدية بالتعاون مع مشرفات المادة بالمنطقة التعليمية، إذ اختير منهن اللاتي بحاجة إلى تطوير في هذه المهارات، بناء على نتائج الزيارات الصفية، وبلغ بذلك عدد أفراد عينة الدراسة (١٠) معلمات.

وبعد التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة الصفية بواقع ملاحظتين لكل معلمة، تم تنفيذ البرنامج التدريبي في (٤) أيام تدريبية بواقع جلستين تدريبيتين في كل يوم تدريبي، تم بعدها متابعة أثر التدريب، ووظفت بطاقة الملاحظة الصفية للتطبيق البعدي، وتم حساب المتوسطات قبل وبعد البرنامج لمعرفة حجم أثر البرنامج على أفراد العينة، واستخدم اختبار ( t-test(paired sample للعينة المزدوجة، وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

- **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الاجابات تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**
- **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

**وفي ضوء النتائج السابقة، فإن الباحثة توصي بضرورة الإهتمام بعقد الورش والدورات التدريبية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على مهارات طرح الأسئلة الصفية، والاستفادة من البرنامج التدريبي في برامج الانماء المهني، وخاصة للمعلمين الجدد.**

**كما اقترحت الباحثة الأتي:**

**اجراء دراسة لأثر برنامج تدريبي مشابه على تحصيل الطلاب، وبقاء أثر التعلم لديهم، واجراء دراسة مشابهة لاختلاف أثر البرنامج التدريبي على المعلمين بحسب اختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التعليمي.**

## *Abstract*

### *THE EFFECT OF A PROPOSED TRAINING PROGRAM TO HELP ISLAMIC TEACHERES IN DHOFAR REGION ACQUIRE A CLASSROOM QUESTIONING SKILLS.*

**The purpose of the current study is to investigate the effect of a proposed training program to help Islamic teachers acquire a classroom questioning skills. . In order to attain this purpose the experimental methodologies were used, The researcher was develop two tools to gathering data the first one is a performance observation card focused on the main three skills: constructing questions skill, asking questions skill , and receiving answers skill. The three main skills consist of 20 sub skills. validity and reliability are measured in this study. The second tool is a training program which was designed based on the famous training model "Kemp model". It included activities and applications of classroom questioning skills.**

**The study sample consisted from Islamic teachers in basic education schools (5-12) in 2014 in Salalah city. They were selected non- randomly by the Islamic supervisors in the region based on the teachers' needs which were determined by the results of classroom visits in the first semester of the academic year 2013\2014. The number of the participants was (10) teachers.**

**The classroom observation card has been applied twice for each teacher, and then the training program was conducted for (4) days, two training sessions every day. Then, the effect of training was tracked and during that the post- observation card was applied. After that, the average of the participants results , before and after the program, were calculated to measure the effect of the program on the sample using the paired sample t-test. The results of the study were the following:**

- **There were a statistically significant differences at the level of ( 0.05) between the averages of the sample's respondents in the pre and post measurements of constructing questions skill due to the training program variable.**
- **There were a statistically significant differences at the level of ( 0.05) between the averages of the sample's respondents in the pre and post measurements of asking questions skill due to the training program. variable.**
- **There were a statistically significant differences at the level of ( 0.05) between the averages of the sample's respondents in the pre and post measurements of receiving answers skill due to the training program. variable.**

**-There were a statistically significant differences at the level of ( 0.05) between the averages of the sample's respondents in the pre and post measurements of all questioning skills due to the training program. variable.**

**Based on these findings, several recommendations were presented among which are: holding workshops and training courses for in-service teachers to train them on classroom questioning skills and take advantage of the training program in professional development programs, especially for new teachers.**

**Study suggestions: a study about the effect of a similar training program on students' achievement and to what extent its effect stays with them and study about the effect of gender, experience and educational qualifications on the results of a similar training program.**

**المقدمة :**

**يعتبر المعلم الكفء الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، والقائد الذي يسير بها إلى تحقيق الأهداف المنشودة. فهو الشخص المنوط بتصميم المواقف التعليمية التي تدفع الطالب إلى المشاركة في العملية التعلمية، وهو الذي يصنع بيئة التعلم الفعال، ويضفي على العملية التعليمية روحا نابضة، ويصبغها بصبغة الحيوية والنشاط (مرسي،١٩٩٧، ١٥).**

**فنجاح العملية التعليمية يعتمد بشكل كبير على كفاءة المعلم، وامتلاكه للمهارات اللازمة لأداء دوره على أكمل وجه؛ ويجب عليه العناية بتطوير ذاته، والاهتمام بنموه المهني والأكاديمي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها، لذلك نلاحظ اهتمام المؤسسات التربوية ببرامج إعداد المعلم، وتزويده بالمهارات والكفاءات التي تنهض بمستواه المهني والأكاديمي (بركات،٢٠٠٥، ٢١٤-٢١٥).**

**لذا تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة لتلافي القصور في الإعداد قبل الخدمة، وأيضاً لوجود صعوبات تظهرها مهنة التدريس التي تحتوي على خبرات تخلقها المواقف التعليمية، ولحاجة المعلم لمعرفة الجديد في الاتجاهات الحديثة، ولمسايرة التطور السريع في المفاهيم التربوية وفي النظام التعليمي (الكحلاني،٢٠٠٥).**

**ومن أبرز ما يمكن تدريب المعلمين عليه، مهارات طرح الأسئلة الصفية، حيث أنها من أكثر المهارات التي لها أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم، إذ تحتل النسبة الأكبر من وقت الدرس، وأكثر الوقت ما هو إلا نقاش بين المعلم وطلابه، فالأسئلة الصفية هي حلقة التواصل بين المعلم والطالب. (مارون،٢٠٠٨، ١٥٠). وذكر حسين ( Hussin, 2006) فإنها تثير فضولهم، وتحفز خيالهم، وتحثهم على المعرفة الجديدة، وتعمل على الارتقاء بمستوى التفكير لدى الطلاب.**

**وقد حظيت هذه المهارة بالتركيز من قبل الباحثين، والدارسين، والمدربين، فأجريت الدراسات، وصممت البرامج التدريبية من أجل تطوير المعلم، ورفع كفاءته التدريسية، مع الاهتمام بتدريبه على هذه المهارة، ومن هذه الدراسات السابقة : المحور الأول: الدراسات التي تتناول أثر أو فاعلية برنامج تدريبي في اكساب المعلمين مهارات طرح الأسئلة الصفية وسلوكياتها أو مهارات التدريس ومنها الأسئلة الصفية :**

**دراسة الإمام (٢٠١٣): تهدف الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى بالعراق، كانت مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها وتصنيفاتها من ضمن المهارات. وتم قياس مهارات التدريس بعد البرنامج التدريبي فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختباريين القبلي والبعدي لمهارات التدريس، ولصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وظهر تحسن ملحوظ في المهارات بناء على نتائج استمارة الملاحظة الصفية، وكانت أهم التوصيات التأكيد على أهمية التدريب العملي وضرورته في المهارات التدريسية قبل الإلتحاق بالمدارس، واقامة دورات تدريبية لتقوية مدرسي التربية الإسلامية.**

**دراسة العبدلي (٢٠١٢) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي إلكتروني في تنمية مهارات التدريس من أجل الإبداع لدى معلمي العلوم، واتجاهاتهم نحو البرنامج، كانت من أهم نتائج الدراسة : وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (□ = 0,05) لصالح التطبيق البعدي، على مستوى الأداة كلها، حيث بلغ المتوسط لدرجات المعلمين في التطبيق البعدي ٢,١٩ أكبر من متوسط التطبيق القبلي ١,٤٩، وعلى مستوى كل فئة من فئات المهارات حيث كان مهارة الأسئلة الصفية السابرة للتفكير الإبداعي هي الأعلى ارتفاعا في متوسطها ٢,٤٦بعد تطبيق البرنامج تليها بقية المهارات على التوالي: استجابة المعلم المحفزة للتفكير الإبداعي، طرق التدريس الداعمة للتفكير الإبداعي، الأنشطة العملية الداعمة للتفكير الابداعي، وأظهرت وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (□ = 0,05) بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو البرنامج حيث كان المتوسط الحسابي لأداء المعلمين على المقياس أكبر من القيمة المعيارية التي اقترحها المحكمين ٣,٥ فلقد بلغ المتوسط ٣,٩٢ أي أن اتجاههم نحو البرنامج كان موجبا بشكل عام، وتم حساب قيمة حجم الأثر للبرنامج التدريبي وبلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٠) وهي قيمة عالية ما دل على أثر البرنامج التدريبي على المعلمين.**

**دراسة التميمي (٢٠١١) :هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في اكساب معلمي الرياضيات مهارة تنويع الأسئلة الصفية في المستويات المعرفية المختلفة وفقا لتصنيف ديلتز، كانت من أهم نتائج الدراسة : أن الأسئلة بعد تطبيق البرنامج كانت أكثر تنوعا بحيث غطت معظم المستويات المعرفية التسعة (التذكر والاسترجاع ، معالجة المعلومات**

**، إجراء المقارنات ، الربط بين الأشياء المدركة والمجردة ، تشكيل العمليات الأساسية للتعامل مع المجردات ، تحليل المفاهيم، معالجة المفاهيم، حل المشكلات ، الحكم على عملية التفكير ) ، كما كانت أكثر ميلا إلى المستويات المعرفية العليا (معالجة المفاهيم ، حل المشكلات ، الحكم على عملية التفكير) مقارنة بالقياسين القبلي والبعدي.**

**دراسة صبري(٢٠١١): هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي وفق أسلوب النظم لمادة تاريخ الدولة العباسية لطلبة المرحلة الثالثة في قسم التاريخ في كلية التربية بجامعة المستنصرية بالعراق، ومن أهم نتائج الدراسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، إذ بلغ عند الأولى (٧٢,٣٧) بينما الثانية (٦٥,١٩).**

**دراسة أوليفيرا (Oliveira,2010):هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسات المعلمين للأسئلة الصفية في المدارس الابتدائية بولاية إنديانا الأمريكية، كانت من أهم نتائج البرنامج: زيادة نسبة الأسئلة المرجعية وأسئلة التوضيح والتأكيد، وكانت أسئلة الشفوية للمعلمات أكثر تحفيزا للتفكير، وأدت إلى زيادة تفاعل التلاميذ، وزيادة نسبة أسئلتهم للمعلمة، مما دل هذا على فاعلية البرنامج التدريبي على المعلمات في تطوير مهاراتهن في طرح الأسئلة الصفية الشفهية، والرفع من مستوى الأسئلة المطروحة على التلاميذ.**

**دراسة جيجن (Gegen,2006) :وتهدف الدراسة معرفة تأثير نموذج تدريسي مزود بمجموعة من الأسئلة والأنشطة التعاونية في رفع مستوى الطلاب المنخفض التحصيل في مادة الجبر(١)، وصنفت الأسئلة إلى مستويات عليا وأخرى منخفضة بحسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي ،وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط ٤,٤٧٦٢ مقارنة بالضابطة بمتوسط ٣,٦٠٨٧ ، ولوحظ على المجموعة التجريبية أنها اصبحت أكثر قدرة على حل المشكلات في مادة الجبر وعلى التفكير الناقد، وأكثر طرحا للأسئلة على المعلم. عزت الباحثة النتيجة إلى تزويدها المجموعة بالأنشطة والأسئلة في المستويات العليا.**

**دراسة بدر(٢٠٠٥):هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام برنامج تدريسي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، ومن ضمنها مهارة صياغة الأسئلة، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهما قبل تطبيق البرنامج في**

المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية بدءً من التخطيط للتدريس وانتهاءً بالتقويم، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (٩٨,٢) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٥٣,١) لصالح التجريبية، وهذا يدل على أن للبرنامج أثرًا إيجابيا في تنمية المهارات التدريسية الرئيسية ككل والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.

دراسة أوتو وشَك (Otto& Schuck,1983): هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقنيات أسئلة المعلم التي يجيدها، وبين مستوى الطلاب وتحصيلهم، وكانت من أهم النتائج: أنه المعلمين في المجموعة التجريبية يطرحون أسئلة أكثر وفي المستوى الأعلى مقارنة بالمعلمين من المجموعة الضابطة، وكذلك كان متوسط الاختبار البعدي للطلبة في المجموعة التجريبية أعلى من طلبة المجموعة الضابطة، مما دل على بقاء أثر التعلم وارتفاع تحصيلهم يعزى لأثر البرنامج التدريبي على المعلمين الذين يدرسونهم، كما ولوحظ أثر البرنامج التدريبي في رفع مستوى الأسئلة المطروحة، وإجابات الطلاب وتفاعلهم، وأوصت الدراسة بالاستفادة من البرامج التدريبية في تدريب المعلمين على مختلف مهارات التدريس.

## تعقيب على دراسات المحور الأول:

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول في بناء برنامج تدريبي لإكساب الفئة المستهدفة مهارات الأسئلة الصفية، مثل دراسة: ( الإمام، ٢٠١٣؛ والتميمي،٢٠١١؛ و أوليفيرا Oliveira,2010؛ وجيجن Gegen,2006؛ وأوتو وشك Otto & Schuck,1983)، وإن اختلفت مع بعضها في أنها برنامج قائم على إكساب معلمات التربية الإسلامية مهارات طرح الأسئلة الصفية، وليس مهارات تدريسية من ضمنها مهارات الأسئلة الصفية مثل: دراسة (العبدلي،٢٠١٢)، تصميم برنامج إلكتروني لإكساب المعلمين مهارات التدريس الإبداعي، ومن هذه المهارات الأسئلة الصفية، دراسة (صبري،٢٠١١)، لتنمية مهارتي التحليل والتركيب فقط، ودراسة (بدر،٢٠٠٥)، في مهارات التدريس ومن ضمنها مهارة الأسئلة الصفية.
- تباينت في عينة الدراسة مع دراسة (صبري،٢٠١١؛ وبدر،٢٠٠٥) إذ كانت تستهدف طلبة التربية العملية من الكليات والجامعات، ودراسة (جيجن Gegen,2006) التي استهدفت طلبة المدارس، وتأثير نموذج تدريسي وفق مهارات الأسئلة الصفية من

المستويات العليا، وأثر ذلك في تحصيلهم الدراسي، بينما الدراسة الحالية تستهدف معلمات التربية الإسلامية.

- تنوعت أدوات الدراسة في المحور السابق، ولكنها اتفق بعضها مع الدراسة الحالية في استخدام بطاقة الملاحظة قبل البرنامج التدريبي وبعده مثل دراسة ( العبدلي،٢٠١٢؛ التميمي،٢٠١١؛ بدر،٢٠٠٥)، واختلفت مع دراسة ( الإمام،٢٠١٣؛ وصبري،٢٠١١؛ وأوليفيرا Oliveira,2010؛ جيجن Gegen,2006، وأوتو وشك Otto & Schuck,1983) إذ تباينت بين القيام باختبار قبلي وبعدي، أوتقديم عروض عملية أمام الزملاء كدراسة أوليفيرا، أو كتابة الأسئلة قبل البرنامج وبعدها.
- اتفقت مع دراسة ( الإمام،٢٠١٣؛ و العبدلي،٢٠١٢) في المنهج المستخدم وهو شبه التجريبي، ذا المجموعة التجريبية الواحدة، واختلفت مع بقية الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.
- واتفقت مع الدراسات السابقة في فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للفئة المستهدفة، وتنمية مهارات طرح الأسئلة الصفية لدى عينة الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التدريبي، وتصميم جلساته التدريبية، والاستفادة من الأساليب التدريبية المستخدمة بها، وفي تصميم بطاقة الملاحظة الصفية مثل دراسة: (العياصرة، ٢٠١١؛ الخروصي،٢٠١١؛ الكندي،٢٠٠٦؛ الحبسي،٢٠٠٣).

**ثانيا : الدراسات التي لها علاقة بفعالية أو أثر البرامج التدريبية في اكساب المعلمين مهارة معينة :**

دراسة الزدجالية (٢٠١٣):وهدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في الأنماط الرياضية لتنمية التفكير الرياضي (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي) ككل وكل على حدة، لدى معلمات الرياضيات في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ومن أهم ما توصلت إلية الدراسة: وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ( $0,05 = \square$ ) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي ككل، لصالح التطبيق البعدي، حيث كان متوسط التطبيق القبلي (١٨,٦٥)، بينما كان متوسط التطبيق البعدي (٣١,١١). وتعزى هذه النتيجة للبرنامج التدريبي، وبحساب حجم الأثر الذي بلغ (٠,٩٥)، مما دل على فاعلية البرنامج التدريبي،

كما أظهرت وجود فرق دال احصائيا عن مستوى دلالة ( $0,05 = \square$ ) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي كمهارة من المهارات ( الاستنتاج، الاستقراء، التخمين، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي) على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

دراسة المقيمية (٢٠١٢) :هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمات الفيزياء وعلى الممارسات الصفية لديهن، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ( $0,05 = \square$ ) بين متوسطي درجات معلمات الفيزياء في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي تعزى لأثر البرنامج التدريبي.

دراسة بوجودة (٢٠١١) :هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة في الجبر لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ومعرفة أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات مهارات معالجة هذه الأخطاء، كان من أهم نتائج الدراسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0,05 = \square$ ) بين متوسطي أداء المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي حيث كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (١٩,١١) أكبر من المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٩,٨٨).

دراسة المالكي (٢٠٠٩):وتهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات بمدينة جدة، في المملكة العربية السعودية، بعض مهارات التعلم النشط( التعلم التعاوني- العصف الذهني- حل المشكلات)، وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $0,05 = \square$ ) بين متوسط أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح ، وبعده لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ المتوسط (١٧٠,٣٣) مقارنة بمتوسط القياس القبلي (٨٤,٨٣)، تعزى النتيجة إلى الحماس والرغبة التي أبداها المعلمون نحو البرنامج التدريبي، وتنوع وحدات التدريب وطرق تقديمها، والأساليب المتنوعة التي استخدمها الباحث المدرب ونجاحه في التأثير على الطلاب.

**دراسة عربي (٢٠٠٤): وتهدف الدراسة إلى اكساب الطلبة المعلمين، شعبة التاريخ الطبيعي، في كلية الآداب والعلوم بجامعة سبها الليبية، بعض مهارات تدريس الأحياء من خلال تطبيق برنامج تدريبي عليهم، ومعرفة مدى تأثر أداء طلاب المرحلة الثانوية لبعض المهارات العملية للأحياء بالتغير الأداء التدريسي لمعلميهم من الطلاب / المعلمين، ومن أهم نتائج الدراسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء الطلاب المعلمين في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أداء الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية في اختبار التمكن القبلي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية كذلك في أدائهم على التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة الصفية. وارتفع أداؤهم على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي، وكذلك التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على طلاب الثانوية. عزت الدراسة ذلك إلى أثر البرنامج التدريبي عليهم إذ بلغ حجم الأثر (٠,٩٧).**

**دراسة علي (٢٠٠٤):وهدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي على كفايات القياس والتقويم التربوي (الأهداف كمخرجات للتعلم، قياس التحصيل الدراسي، تقويم التحصيل الدراسي)، ومن أهم نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد العينة في كفاية مجال الأهداف التي تمثل مخرجات التعلم لصالح درجات مجموعة القياس البعدي، وتعزى هذه النتائج إلى البرنامج التدريبي ونجاحه في تدريب المعلمين على كفايات القياس والتقويم، ومشاركة الباحث، نفسه، في التدريب المباشر لأفراد العينة، مما كان له الدور في تحفيز المجموعة للاهتمام بالمحتوى التدريبي والأنشطة.**

**تعقيب على المحور الثاني :**

- **اتفقت مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم والمجموعة التجريبية الواحدة ماعدا دراسة ( عربي، ٢٠٠٤) التي استخدم بها منهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية.**
- **كما اتفقت معها في الفئة المستهدفة وهي المعلمين– وإن اختلفت تخصصاتهم– ماعدا دراسة ( عربي،٢٠٠٤) التي استهدفت الطلبة المعلمين.**
- **وتباينت في الأدوات المستخدمة في الدراسة، مثل دراسة ( الزدجالية،٢٠١٣؛ والمقيمية،٢٠١٢؛ وبوجودة،٢٠١١؛ والمالكي،٢٠٠٩؛ عربي،٢٠٠٤؛ وعلي،٢٠٠٤)**

إذ استخدمت بها اختبار قبل تطبيق البرنامج وبعده، لقياس مدى تأثير البرنامج في عينة الدراسة.

- اتفقت مع الدراسات السابقة في أثر البرنامج التدريبي على عينة الدراسة، ودوره في إكسابها المهارات اللازمة لأداء مهامها.
- واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التدريبي، وتصميم الجلسات التدريبية، وقياس حجم التأثير، وتحديد قيم حجم الأثر، والأساليب الإحصائية الملائمة.

**ثالثا: الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية في مجالها إما بمدى استخدام المعلمين لها أو بتحليل المناهج وتقويمها أو بأثرها في التفاعل الصفي ومستوى تحصيل الطلاب :**

دراسة خليفة و أبو محفوظ (٢٠١٣): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة وزمن الانتظار المستغرق في توجيهها، وبين تحصيل الطلبة في التربية الاجتماعية بالمدارس الخاصة في محافظة الزرقاء الأردنية، وكانت من أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربويا لصالح المستوى المقبول تربويا؛ أي ٨٠% عزى الباحثان ذلك إلى محدودية معرفة المعلمات بتصنيف بلوم للأسئلة، وضعف التحضير، وبين متوسط زمن الانتظار والمستوى المقبول تربويا، ولصالح المستوى المقبول تربويا؛ أي ٣-٥ ثوان، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمات على معرفة حاجات الطالبات وقدراتهن المعرفية والسلوكية وعدم استيعابهن لها، وعدم مراعاة الفروق الفردية لهن، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين القدرة التصنيفية لأنواع الاسئلة من جهة، وزمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة من جهة أخرى لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها، وتعزى هذه النتيجة إلى استخدام المعلمة للأسئلة في المستويات الدنيا بصورة أكبر من الأسئلة في المستويات العليا، مما زاد من مشاركة الطالبات.

دراسة اللزام والقحطاني ( ٢٠١٢) :هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات الأسئلة الصفية (صياغة الأسئلة- توجيه الأسئلة – معالجة الاجابات) لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية بالسعودية، في ضوء التقويم الأصيل. وقد توصلت

الدراسة إلى أن أداء المعلمين في مهارة صياغة الأسئلة الصفية كان بدرجة متوسطة بلغت ٢,٩٠، كانت أدنى مهارة فرعية بها هي صياغة أسئلة تتطلب اقتراح كلمات مرادفة للمصطلح العلمي بمتوسط ١,٣٣، بينما في مهارة توجيه الأسئلة كانت بدرجة عالية ٣,٧٩، وكانت أدنى مهاراتها الفرعية استخدام وقت الانتظار بعد توجيه السؤال وقبل اختيار الطالب المجيب بمتوسط ٢,٤٢، وفي مهارة معالجة اجابات الطلاب بدرجة متوسطة ٣،١٥، كانت أدنى مهاراتها الفرعية كتابة الاجابة على السبورة إذا كان فيها نوع من الابداع أو الأصالة، وعلى الرغم من ذلك فإن المهارات بصورة عامة لم تصل إلى الدرجة المقبولة تربويا.

دراسة العياصرة (٢٠١١):هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في السلطنة لاستراتيجيات طرح الاسئلة الصفية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى حصول أربعة محاور وهي: صياغة الأسئلة، والملاءمة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب، وطريقة طرح الأسئلة، على أهمية نسبية مرتفعة تراوحت بين ٧٢% و ٧٨.٦% ، والمحاور المتابعة والتوازن وقت الانتظار حصلت على أهمية نسبية متوسطة تراوحت بين ٦٢.٤% و٦٨.٦%. وبشكل عام حصلت البطاقة على أهمية نسبية مرتفعة بلغت ٧٢%؛ وهذا يعني أنهم يستخدمون الاستراتيجية بدرجة مرتفعة، فهم يدركون أهميتها.

دراسة الخروصي (٢٠١١) :هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الاسلامية لمهارات طرح الاسئلة الصفية في ضوء متغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد البرامج التدريبية أثناء الخدمة. وتوصلت الدراسة إلى أن أداء العلمين في مهارات طرح الأسئلة الصفية جاء كالآتي : مهارة تلقي الاجابات (١.٩٩)، مهارة توجيه الاسئلة (١.٩٥)، مهارة صياغة الاسئلة( ١.٧٥)، وبصورة عامة جاءت بدرجة متوسط (١.٩٠)، وبينت أن المهارة الفرعية (أسئلة تقيس التذكر) جاءت في المرتبة الأولى من حيث كثرة استخدام المعلمين لها في الحصة بمتوسط (٢.٩٧)، واحتلت مهارة صياغة أسئلة تقيس مستوى التطبيق والتقويم والتركيب على التوالي : (٠.٩٢)،(٠.٧٠)،(٠.٥١) ، كما أشارت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١ = □ ) في استخدام لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

دراسة السالمي ( ٢٠٠٨):وهدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى اهتمام الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، بمهارات التفكير عموما ومهارات التفكير العليا خصوصا حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وذلك أثناء تفاعلهم الصفي وطرحهم للأسئلة الصفية الشفهية، والتعرف على مدى توزيع الأسئلة المطروحة على المستويات الستة. ومن أهم نتائج الدراسة: أن ما يقارب ٨٥% من الأسئلة الصفية كانت في المستويات الدنيا ٥٠%، منها في مستوى التذكر. بينما ١٥% فقط كانت للمستويات العليا. وهذه نتيجة تعتبر مؤشر جيد مقارنة بالدراسات السابقة التي كادت تكون معدومة.

دراسة القريني (٢٠٠٨):هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم مستويات الأسئلة الصفية لدى معلمي التاريخ في الصف الحادي عشر في منطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان. وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة التذكر جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٧٢.٣٨)، وأسئلة التركيب في المرتبة الأخيرة بنسبة (٠.٦٩) ، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0,05 = \square$ ) بين متوسطات الأسئلة الصفية لدى المعلمين ترجع لمتغير الخبرة ماعدا في أسئلة التقويم لصالح المجموعة الأكثر خبرة (٨ سنوات وأكثر) ، كذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $0,05 = \square$ ) بين متوسطات الأسئلة الصفية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث في أسئلة التطبيق والتركيب ، أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $0,05 = \square$ ) بين نسب الأسئلة الصفية التي استخدمها المعلمون عينة البحث، وبين أهداف مقرر الحضارة الإسلامية، ولصالح المعلمين في مستوى التذكر. بينما جاءت بقية المستويات لصالح أهداف المقرر ماعدا مستوى التطبيق الذي لم تظهر له فروق ذات دلالة، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $0,05 = \square$ ) بين نسب مستويات أسئلة المعلمين، والنسب المعيارية التي اقترحها بلوم للمستويات الفرعية، لصالح المعلمين في أسئلة التذكر، أما بقية المستويات فكانت لصالح النسب المعيارية التي حددها بلوم، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة في نسب أسئلة الفهم.

دراسة آل حيدان (٢٠٠٨):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية، في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية

السعودية، ومساعدة المعلمين عمومًا، ومعلمي التربية الإسلامية خصوصًا، على تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم بتزويدهم بالمهارات اللازمة للأسئلة الصفية (صياغتها ، طرحها ، معالجة إجابات الطلاب)، وكانت من أهم نتائج الدراسة: كان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (صياغة الأسئلة الصفية) قد جاء بدرجة تَمَكُن متوسط بلغت ( ١ ،٩٩) بنسبة ٦٦,٣٣%، وعزت الدراسة بصفة عامة النتيجة إلى طبيعة المادة وما تتطلبه من صياغة أسئلة واضحة وسليمة الصياغة، وأن أغلب المعلمين يُدرسون وفق خطة الدرس المعدة مسبقا، وسار عليها الكتاب لتحقيق أهداف الدرس، وبالتالي التركيز على أسئلة التذكر والفهم والتي سترد في الاختبارات، وكان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (توجيه الأسئلة الصفية) قد جاء بدرجة تمكن متوسط بلغت ( ٢,٢٩ ) بنسبة ٧٦,٣٣%، ويعزى ذلك لسهولة هذه المهارة على المعلمين، وحرصهم على تحقيق العدالة بين الطلاب أثناء توجيه الأسئلة، وكان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلاب) جاء التمكن بمتوسط (٢,٥٥)،وبنسبة ٨٥%، ويعزى ذلك لخبرة المعلمين وتمكنهم من موضوعات الدروس، وقدرتهم على التصرف في الموقف التعليمي، وحرصهم على كسب طلابهم.

دراسة حسين( Hussin ،2006):وهدفت إلى تحديد الأسباب التي تجعل بعض المعلمين الماليزيين لمادة اللغة الإنجليزية يستخدمون بعض أنواع الأسئلة الصفية. كانت من أهم النتائج: بلغت نسبة الأسئلة الأكاديمية المطروحة ٦٧,٣%، وما نسبته ٨٧% منها كان في المستويات الدنيا بحسب تصنيف مور، وهي الأسئلة الواقعية والتجريبية، و١٣% فقط كان في المستويات العليا، وهي الأسئلة التحليلية والتقديرية، كما أشارت الدراسة أنه يوجد تناقض بين ما تدعو إليه المناهج الوطنية من الاهتمام بالتفكير الناقد وتعليم الطالب كيف يتعلم خاصة عند طرح الأسئلة الصفية، وبين اقتصار المعلمين على المستويات الدنيا عند طرح الأسئلة.

دراسة الكندي (٢٠٠٦ ):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة شمال الباطنة بسلطنة عمان، في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن كان أداء المعلمين كان متوسطا في مهارات طرح الأسئلة الصفية

الشفوية الرئيسة الثلاث(صياغة الأسئلة، وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلاب عنها )، وقد جاءت مهارة صياغة الأسئلة في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٠٧)، بينما تلقي إجابات الطلاب في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٠٠٠)، وتوجيه الأسئلة (١,٧٥) في المرتبة الثالثة، وتفاوت أداؤهم في المهارات الفرعية المنبثقة عن المهارات الرئيسة بين الارتفاع والتوسط والانخفاض، وأن معظم أسئلة اللغة العربية في المستويات الدنيا بحسب تصنيف بلوم.

دراسة العياصرة (٢٠٠٤): وتهدف الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان، كانت من أهم نتائج الدراسة: أن عدد الأسئلة في كتب التربية الإسلامية في سلطنة عُمان يفوق عدد الأسئلة في كتب التربية الإسلامية في الأردن بـ (١٠٤) أسئلة، وعزت الدراسة ذلك إلى أن عدد الدروس في كتب السلطنة تفوق عدد الدروس في كتب الأردن لتوائم بذلك مع الحصص الدراسية في السلطنة (٦) حصص في الأسبوع بينما الأردن (٥) حصص أسبوعيا، كما أظهرت الدراسة تركيز الأسئلة بكل من الأردن وعُمان على المجال المعرفي في مستوياته الدنيا، وبينت أنه أسئلة المجال المعرفي في الأردن ( ٨٥.٤%) من مجموع الأسئلة الكلي بينما شكلت الأسئلة الوجدانية (٣.٢%) والنفس حركية (١١.٤%). وكانت نسبة الأسئلة المقالية (٦٨.١%). وفي عُمان بلغت نسبة الأسئلة المعرفية ( ٦٩.٣%) من مجموع الأسئلة، وبلغت نسبة الأسئلة الوجدانية (٦.٢%) والنفس حركية (٢٤.٥%)، وأما الأسئلة المقالية فكانت بنسبة (٦٧.٩%). يعزى هذا الاختلاف في توزيع الأسئلة في كتب التربية الإسلامية في الأردن وعُمان، وأن الأسئلة التقويمية جاءت في كتب التربية الإسلامية في عُمان أكثر شمولاً منها في كتب التربية الإسلامية في الأردن؛ إلى خطة التطوير التربوي الشاملة للمناهج التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في عُمان التي أثرت بمحتوى المنهج.

دراسة الحبسي ( ٢٠٠٣) :هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام الطلبة المعلمين تخصص العلوم في كليات التربية بسلطنة عمان، لمهارات طرح الأسئلة الصفية أثناء تدريسهم في التربية العملية ، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط أداء المعلمين في مجمل المهارات كان منخفضا أي أنهم يستخدمون هذه المهارات، ولكن ليس بالشكل المطلوب، فمثلا في مهارة صياغة الأسئلة كان أدائهم متوسطا بينما كان منخفضا في المهارة الفرعية التي تشير إلى استعمالهم للأسئلة التي تتطلب مستوى من التفكير، مما دل على أن صياغتهم

للأسئلة كان معظمها في المستويات الدنيا، وكذلك كان الأداء متوسطا في مهارات تتابع الأسئلة، وتلقي الإجابات، واستخدام الصوت، بينما كان منخفضا في مهارة الموازنة حيث كانوا يطرحون غالبا أسئلة تجميعية محدودة الإجابة، ونادرا ما يطرحون أسئلة تشعيبية، ويطرحون أسئلة في المجال المعرفي أكثر من الأسئلة في المجال الوجداني والمهاري.

دراسة الشباطات؛ وخطايبة؛ وحمادين ( ٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسلطنة عمان في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة التي يدرس بها المعلم، وتوصلت الدراسة إلى تكييف الأسئلة بحسب طبيعة الدرس فكان الأكبر في المتوسط الحسابي ٤,٢٠١ ، بينما الأقل متوسطا هي: يحفز المعلم التلاميذ إلى التفكير على المستوى التشعيبي بمتوسط حسابي ١,١٩٥ ، وبصورة عامة جاءت ١٦ فقرة من الـ٣٣ في الحد الأدنى من المتوسطات الحسابية، مما دل على ضعف أداء المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الصفية، وأظهرت الدراسة تدني المعلمين في توظيف هذه المهارة يعزى لعدم تلقيهم التدريب الكاف لها أثناء الدراسة الجامعية، وقلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

دراسة اليحائية (٢٠٠٢) :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط، والوقوف على أثر كل من المتغيرات التالية :الجنس، والخبرة، فروع المادة، الصف الدراسي، على مستويات الأسئلة الصفية. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أسئلة المعلمين تركزت بشكل واضح في المستوى الأول من تصنيف بلوم، حيث جاءت أسئلة التذكر بنسبة ٦٦,٩% بمعدل ٣٠ سؤالا في الحصة الواحدة من مجموع الأسئلة المطروحة، وهي نسبة عالية بمقارنة بالنسبة المعيارية ٢٥% ، وأن أكثر من يستخدمها هم المعلمون الذكور، وأسئلة الفهم في المرتبة الثانية بنسبة ٢٨,٧٧% بمعدل ١٣ سؤالا في الحصة الواحدة، وهي قريبة من النسبة المعيارية ٣٠%، وأسئلة التطبيق ثالثا بنسبة ٣,٠٤% بمعدل سؤال واحد في الحصة ، والتقويم رابعا بنسبة ٠,٧١% بمعدل أقل من سؤال في الحصة، والتحليل خامسا بنسبة ٠,٥% بمعدل أقل م سؤال واحد، بينما أسئلة التركيب جاءت بنسبة ٠.٢% بمعدل أقل من سؤال في الحصة، بل تكاد أن تكون معدومة.

دراسة البلوشية (AL-Belushi, 1996) : هدفت الدراسة إلى معرفة أنواع الأسئلة الشفهية ( اللغوية، الادراكية، التفاعلية) التي يستخدمها المعلمون العمانيون للغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية، في الصفوف، أثناء التدريس في المدارس الاعدادية والثانوية، كما هدفت إلى تحديد مدى تغيير نوعية الأسئلة حسب المستوى التعليمي للطلبة والطالبات، وتدريب المدرسين وخبرتهم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن المدرسين العمانيين يستخدمون الأسئلة الاستعراضية أكثر من الأسئلة المرجعية، عزت الباحثة ذلك إلى أن المعلمين يرون أن الأسئلة التي تتطلب تفكير هي مضيعة للوقت. كما أشارت إلى أن الكتب العمانية للغة الانجليزية مصممة بحيث أنها تحتوى على أسئلة في المستوى المنخفض، فيتقيد المعلم بها باعتبارها هي الأسئلة الواردة في الدرس، مما أدى إلى نتيجة أخرى وهي استخدامهم الأسئلة ذات مستوى التفكير الأدنى أكثر من الأسئلة ذات المستوى الأعلى.

**تعقيب على المحور الثالث:**

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالأخذ بتوصياتها ببناء برنامج تدريبي لإكساب المعلمين مهارات الأسئلة الصفية، بعد أن أظهرت هذه الدراسات القصور في هذه المهارة، وحاجة المعلمين لبرامج تدريبة لتنميتها.
- اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، في أسباب نتائج بعض مهاراتها الفرعية، مثل دراسة ( خليفة وأبومحفوظ،٢٠١٣؛ والعياصرة،٢٠١١) اللتان أظهرتا أن لزمن الانتظار دور في عمق الأسئلة المطروحة، وتنوع مستوياتها، اختلفت الدراسة الحالية معها، إذ لم يكن لزمن الانتظار قبل تطبيق البرنامج تأثير في تنوع مستويات الأسئلة المطروحة.
- اتفقت مع دراسة (اللزام والقحطاني،٢٠١٢؛ والعياصرة،٢٠١١؛ والسالمي،٢٠٠٨؛ والقريني،٢٠٠٨؛ حسين Hussin,2006؛ والبلوشية ALBelushi,1996) في أن للمنهج المدرسي دور في مستويات الأسئلة المطرحة وانخفاضها لمستوى التذكر والفهم.
- اتفقت مع دراسة ( العياصرة،٢٠١١؛ الخروصي،٢٠١١؛ الكندي،٢٠٠٦؛ حسين Hussin,2006) بأن سبب ضعف المعلمين في مهارات الأسئلة الصفية هي قلة البرامج التدريبية.

- **تتفق مع دراسة (آل حيدان،٢٠٠٨؛ واليحيائية،٢٠٠٢) في أهمية الإعداد المسبق للدروس في تحسن مستوى صياغة الأسئلة الصفية.**
- **اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهجية المستخدمة، إذ أن الدراسة الحالية وظفت منهج الشبه تجريبي، بينما الدراسات السابقة كانت دراسات وصفية، ومنها تحليلية.**
- **تباينت بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة بها مع الدراسة الحالية، فبعضها كانت عينة الدراسة هي الكتب المدرسية مثل دراسة ( العياصرة،٢٠٠٤)، ومنها كانت عينتها الطلبة المعلمين في الجامعات والكليات مثل دراسة ( السالمي،٢٠٠٨؛ والحبسي؛٢٠٠٣).**
- **تنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة ولكن في معظمها وظفت بطاقة ملاحظة ماعدا دراسة ( العياصرة،٢٠٠٤) فقط استخدمت بطاقات تحليلية للأسئلة الواردة بالكتب المدرسية.**
- **كما استفادت منها في الإطار النظري للبرنامج التدريبي، وتصميم الأنشطة في دليل المتدرب، وفي تصميم بطاقة الملاحظة الصفية.**

**تعقيب عام على الدراسات السابقة:**

**من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحثة ما يلي:**

**١- وجود قلة من الدراسات التي تناولت بشكل خاص أثر برنامج ، أو فاعليته، في إكساب المعلمين مهارات الأسئلة الصفية، كدراسة التميمي (٢٠١١)، ودراسة أولفيرا (Oliviera,2010) ، وأوتو وشاك (Otto&Schuck,1983)، حيث أن معظم الدراسات تناولت الأسئلة الصفية باعتبارها مهارة من مهارات التدريس، وركزت على مهارة الأسئلة الصفية باعتبارها مهارة فرعية من المهارات التدريسية. وكانت البرامج التدريبية المصممة في هذه الدراسات تتناول المهارة باعتبارها فرعاً من مهارات التنفيذ في التدريس، مثل ما قامت به دراسة الإمام (٢٠١٣)، والعبدلي (٢٠١١)، وبدر (٢٠٠٥)، ودراسة صبري (٢٠١١) وقد اكتفت كلها بمستويين من مستويات الأسئلة هما: (التحليل والتركيب)، وأظهرت كلها نجاح البرنامج التدريبي في إكساب المعلمين مهارات طرح الأسئلة الصفية، أو دراسة جيجن (Gegen,2006) التي استهدفت**

تصميم نموذج تدريسي بمستويات عليا، وتطبيقه على الطلاب لمعرفة مدى تأثيره على ارتفاع تحصيلهم الدراسي، واتفقت هذه الدراسات مع هدف الدراسة الحالية وهو بناء برنامج تدريبي لمعلمات التربية الإسلامية لإكسابهن مهارات طرح الأسئلة الصفية.

٢- كثرة الدراسات التي تناولت أثر وفاعلية البرامج التدريبية في إكساب المعلمين مهارات التدريس المختلفة، اكتفت الباحثة ببعضها، حرصت أن تكون الأحدث تتلاءم معها في المنهجية، وفي تصميم البرنامج التدريبي مثل دراسة الزدجالية (٢٠١٣)، المقيمية (٢٠١٢)، بوجودة(٢٠١١)، المالكي (٢٠٠٩)، عربي(٢٠٠٤)، علي(٢٠٠٤). استفادت الباحثة من هذه الدراسات في خطوات تصميم البرامج التدريبية، ومراحل التنفيذ، والمنهجية الملائمة لمثل هذه الدراسات، وبيان أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

٣- كثرة الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية، وواقع تطبيق المعلمين لها، وأظهرت جميعها ضعف المعلمين في تطبيقها، ومنها الدراسات التي تناولت تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية مثل: العياصرة(٢٠١١ )، والخروصي (٢٠١١)، آل حيدان(٢٠٠٨)، والشباطات وآخرون(٢٠٠٣) التي لم تقتصر على معلمي التربية الإسلامية فقط ، بل شملت الدراسات الاجتماعية والعلوم أيضا، ودراسة الأحيائية (٢٠٠٢)، والدراسات التي بحثت في تطبيق معلمي المواد الأخرى للأسئلة الصفية كدراسة خليفة وأبو محفوظ (٢٠١٣)، اللزام والقحطاني (٢٠٠١٢)، السالمي (٢٠٠٨، دراسة القريني (٢٠٠٨)، دراسة حسين ( ٢٠٠٦، Hussin)، الكندي (٢٠٠٦)، الحبسي (٢٠٠٣)، دراسة البلوشية (AL-Belushi, 1996). ومن الدراسات التي حلّلت وقوّمت كتب التربية الإسلامية لمعرفة مستويات الأسئلة الأكثر شيوعا، كدراسة العياصرة(٢٠٠٤، استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في اتباع توصيات الدراسات السابقة ببناء برنامج تدريبي لتدريب المعلمين على مهارات الأسئلة الصفية، وفي الإطار النظري للدراسة، وإعداد بطاقة للملاحظة الصفية في مهارات الأسئلة الصفية، وتصميم أنشطة للبرنامج التدريبي.

٤- تنوعت هذه الدراسات في الفئات المستهدفة، منها التي كانت على الطلاب المعلمين مثل دراسة صبري (٢٠١١)، السالمي (٢٠٠٨)، بدر (٢٠٠٥)، عربي(٢٠٠٤)، دراسة

الحبسي (٢٠٠٣)، أو طلاب مدارس مثل دراسة جيجن (Gegen,2006)، وبذلك تختلف مع الدراسة الحالية التي تستهدف معلمات التربية الإسلامية، وتتفق مع الدراسات التي كانت عينة الدراسة بها هي المعلمين، كدراسة الزدجالية (٢٠١٣)، ودراسة التميمي (٢٠١١)، ودراسة أولفيرا (Oliviera,2010)، وأوتو وشاك (Otto&Schuck,1983)، دراسة الإمام (٢٠١٣)، والعبدلي (٢٠١١)، المقيمية (٢٠١٢)، بوجودة(٢٠١١)، المالكي (١٤٣١)، علي(٢٠٠٤)، العياصرة(٢٠١١ )، والخروصي (٢٠١١)، آل حيدان(٢٠٠٨)، والشباطات وآخرون(٢٠٠٣)، ودراسة اليحيائية (٢٠٠٢)، وخليفة وأبو محفوظ (٢٠١٣)، اللزام والقحطاني (٢٠٠١٢)، دراسة القريني (٢٠٠٨)، دراسة حسين ( ٢٠٠٦، Hussin)، الكندي (٢٠٠٦)، دراسة جيجن (Gegen,2006)، دراسة البلوشية (AL-Belushi, 1996).

٥- معظم الدراسات السابقة كانت وصفية تحليلية، ولم تتفق مع الدراسة الحالية في المنهجية المستخدمة وهي المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، إلا دراسات: الزدجالية(٢٠١٣)، العبدلي (٢٠١٢)، بوجودة (٢٠١١)، المالكي (٢٠٠٩).

٦- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار العينة القصدية ، كدراسة : اللزام والقحطاني (٢٠١٢)، المقيمية (٢٠١٢)، بوجودة (٢٠١١)، الحبسي (٢٠٠٣).

٧- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام بطاقة الملاحظة الصفية مقياساً قبلياً وبعدياً لمتابعة مدى تطبيق المهارات، كدراسة : العبدلي (٢٠١٢)، المقيمية (٢٠١٢)، اللزام والقحطاني (٢٠١٢)، التميمي (٢٠١١)، العياصرة (٢٠١١)، الخروصي (٢٠١١)، السالمي(٢٠٠٨)، القريني (٢٠٠٨)، آل حيدان (٢٠٠٨)، دراسة حسين( ٢٠٠٦، Hussin)، الكندي (٢٠٠٦)، بدر(٢٠٠٥)، عربي (٢٠٠٤)، الحبسي (٢٠٠٣)، الشباطات وآخرون(٢٠٠٣)، اليحيائية (٢٠٠٢)، دراسة البلوشية (AL-Belushi, 1996)، دراسة أوتو وشك (Otto& Schuck,1983).

٨- كل الدراسات السابقة أوصت بضرورة عقد الورش والبرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

**٩- الدراسات السابقة تؤكد على أهمية البرامج التدريبية للمعلمين في اكسابهم المهارات التدريسية اللازمة، وخاصة مهارات الأسئلة الصفية.**

**ونظرا لما للأسئلة الصفية من أهمية في رفع مستوى تفكير الطلاب وتحصيلهم الدراسي (التميمي،٢٠١١، ٨)، وما أظهرته الدراسات السابقة من تركيز المعلمين على المستويات المعرفية الدنيا عند طرح الأسئلة الصفية، وضعف مهارات طرح الأسئلة الصفية لديهم، وأن من أهم أسباب هذا الضعف هو قلة البرامج التدريبية في مهارات طرح الأسئلة الصفية، وتنفيذا للدراسات السابقة ببناء برامج تدريبية حول مهارات طرح الأسئلة الصفية، وما أسفرت عنه النتائج الإيجابية للدراسات التي طبق فيها برامج تدريبية وأثرها في إكساب المعلمين مهارات تدريسية معينة، وكذلك عدم حصول الباحثة على دراسة في إعداد برامج تدريبية لمعلمات التربية الإسلامية بسلطنة عمان لإكسابهن مهارات طرح الأسئلة الصفية، كان هذا داعيا للقيام بهذه الدراسة .**

## مشكلة الدراسة وأسئلتها :

**في ضوء ما سبق من دراسات في واقع تطبيق مهارة الأسئلة الصفية، ومدى تطبيق المعلمين لهذه المهارة في الموقف التعليمي، ومن خلال عمل الباحثة باعتبارها مشرفة بالانتداب لسنتين، وملاحظتها لجوانب القصور عند المعلمات، ومشاركتها بصفة مدربة في البرامج التدريبة وبرامج الانماء المهني، واطلاعها بالتالي على الاحتياجات التدريبية لقسم التربية الإسلامية وخطة الإنماء المهني لمحافظة ظفار[١] للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، حيث كان رفع الكفاءة المهنية للمعلمين في مهارات الأسئلة الصفية، من ضمن خطة الإنماء المهني اللاحقة لقسم التربية الإسلامية، كذلك باستطلاعها آراء مشرفات المادة بالمحافظة، والمعلمات الأوائل بولاية صلالة، عن أكثر المهارات التي تحتاج إلى تطوير، فكانت الردود متفقة على صياغة الأسئلة وتنويعها بشكل خاص، وافتقار المعلمات لمهارات طرح الأسئلة بصفة عامة، لذلك كانت نتائج الاستطلاع تبين أن معلمات التربية الإسلامية بحاجة إلى تطوير في مهارات طرح الأسئلة الصفية، وأنهن بحاجة إلي ورش وبرامج تدريبية، تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة، والتي بينت، أيضا، أنه من أهم أسباب هذه الظاهرة، قلة**

[١] رسائل نصية مع: ابتسام بنت عبدالله العجمي، مشرفة التربية الإسلامية، دائرة تنمية الموارد البشرية، مديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار،٢٠١٣/١١/١٦.

**التدريب، لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات التربية الإسلامية مهارات طرح الأسئلة الصفية، وقد سعت الباحثة في دراستها للإجابة عن السؤالين الآتيين:**

**١- ما البرنامج الملائم لإكساب معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة مهارات طرح الأسئلة الصفية؟**

**٢- ما أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة مهارات طرح الأسئلة الصفية ؟**

## فرضيات الدراسة :

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الاجابة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

## هدف الدراسة :

**هدفت الدراسة إلى :**

**– بناء برنامج تدريبي لمعلمات التربية الإسلامية؛ وذلك لتدريبهن على مهارات طرح الأسئلة الصفية.**

- التعرف على أثر البرنامج التدريبي في اكساب معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية .

## أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في الآتي :

١- إكساب المعلمين والمعلمات لمهارة طرح الأسئلة الصفية، والاستفادة من البرنامج التدريبي في تدريبهم عليها.

٢- اطلاع المشرفين على هذا البرنامج التدريبي، والاستفادة منه في تطبيقه على شريحة أكبر من المعلمين والمعلمات بسلطنة عمان .

٣- اطلاع الباحثين والمدربين على البرنامج التدريبي وكيفية تصميمه.

٤- اثراء الميدان التربوي بالدراسات المهمة في المجلات المختلفة، ومنها مجال صياغة الأسئلة وطرحها لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية .

## منهجية الدراسة :

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتم اختيار هذا التصميم لملاءمته لهذا النوع من الدراسات، حيث أنه سيتم تطبيق برنامج تدريبي على فئة منتقاة ممن لديهن قصور في مهارة تدريسية معينة، فاختيار مجموعة واحدة متجانسة الخصائص، ومقارنة المعارف والمهارات والقدرات التي تتوفر لدى المشاركين قبل وبعد البرنامج، وحساب الفارق أو التحسن، فإنه يصلح مع هذا النوع من التصاميم التجريبية (توفيق،١٩٩٨، ٣٥٧) ، واتبعت الباحثة هذا التصميم لدراسة أثر برنامج تدريبي مقترح على مجموعة تجريبية تم اختيارها قصديا، وتطبيق القياس القبلي للوقوف على مدى اتقان المهارات، ومن ثم تطبيق البرنامج ومتابعة أثر التدريب، بالقياس البعدي وبطاقة الملاحظة الصفية.

## متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المقترح.

والمتغير التابع: مهارات طرح الأسئلة الصفية.

**مجتمع الدراسة وعينته :**

**يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات التربية الإسلامية في ولاية صلالة بمحافظة ظفار البالغ عددهن(١٠٠)[٢]، وتم اختيار العينة قصدا بالتعاون مع مشرفات المادة بالمنطقة، حيث تم اختيار من هن بحاجة إلى تطوير في هذه المهارات، بناء على نتائج الزيارات الصفية للمشرفات خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ وبلغت عينة الدراسة (١٠) معلمات من معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة، واختيرت ولاية صلالة نظرا لقرب سكن الباحثة، وبالتالي سهولة متابعة أثر التدريب.**

**مواد وأدوات الدراسة :**

**١- بطاقة الملاحظة : من إعداد الباحثة .**

**٢- البرنامج التدريبي: من إعداد الباحثة.**

**مصطلحات الدراسة :**

**برنامج :كلمة معربة من الأجنبية programme وهي في الأصل كلمة فارسية بلفظ "برنامة " وتعني الخطة المرسومة التي تحدد مواعيد القيام بعمل ما . (جرجس،١٢٥،٢٠٠٥)**

**تدريب : من فعل درب ، يقال درب فلان بمعنى عوده ومرنه ، فهو عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حاليا أو مستقبليا يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسه التي يعمل بها والمجتمع بأكمله . (فلية والزكي ،٢٠٠٤، ٨٥-٨٦)**

**البرنامج التدريبي المقترح :**

**تعرفه الباحثة أنه : مجموعة من المراحل المخطط لها مسبقا تهدف لتلبية احتياجات معلمات التربية الإسلامية المهنية والأكاديمية، وتكون وفقا لبرنامج زمني ذي أهداف قابلة للقياس والمتابعة، بهدف اكسابهن مهارات طرح الأسئلة الصفية، خلال فترة زمنية محددة .**

[٢] مكالمة مع: عبدالله بن أحمد بن حسن المشيخي، عضو تخطيط تربوي، مديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار،٢٠١٣/٩/٢٢

مهارة :من فعل مهر أي أحكمه وصار به حاذقا ، وهي الأداء الذي يقوم به الفرد في سهولة سواء كان الأداء جسميا أم عقليا .(فلية والزكي،٢٠٠٤، ٢٤٠-٢٤١)

تعرفها الباحثة أنها : أداء يتسم بالسهولة والاتقان وسرعة التنفيذ، تؤديه معلمة التربية الإسلامية بدقة في أثناء ممارستها للتدريس.

الأسئلة الصفية : عرفها إبراهيم وبلعاوي(٢٠٠٧، ١٥٩) :أنها جمل يطرحها المعلم خلال الموقف الصفي وفق أهداف محددة، قد تأخذ الصيغة الاستفهامية، أو صيغ الأمر، وتطلب من المتعلم استجابة تتباين من حيث النوع، أو المضمون، أو العمليات العقلية المستخدمة، وذلك وفقا لما يتضمنه السؤال .

مهارات طرح الأسئلة الصفية : عرفها زيتون(٢٠٠٣، ٤٨٦) أنها :مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المعلم في المواقف التعليمية، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال ) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة واجادته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ. وتعرفها الباحثة أنها : أداءات تتسم بالسهولة والإتقان تؤديها معلمة التربية الإسلامية تتعلق بكيفية صياغتها للأسئلة الصفية أو توجيهها أو تلقيها للإجابات من الطالبات .

## حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على إكساب معلمات التربية الإسلامية مهارات طرح الأسئلة الصفية من خلال برنامج تدريبي .

الحدود المكانية : طبقت على معلمات التربية الاسلامية بمحافظة ظفار، معلمات ولاية صلالة.

الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣/٢٠١٤.

## إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

١- إعداد أداة الدراسة ومادتها:

أ- بطاقة ملاحظة بمهارات طرح الأسئلة الصفية، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية . العياصرة (٢٠١١) ،الخروصي(٢٠١١) ،الكندي (٢٠٠٦)

الحبسي(٢٠٠٣) ،زيتون (٢٠٠٦، ١٨٨-١٩٣)، وقد اشتملت على مهارات طرح الأسئلة الصفية ( مهارة صياغة الأسئلة، ومهارة توجيه الأسئلة، ومهارة تلقي الإجابة) مع إدراج السلوكيات المكونة لكل مهارة، وصممت على مقياس ثلاثي متدرج [عالية (٣) ،متوسطة (٢) ،منخفضة (١)]،استخدمت بعدها في القياس القبلي والبعدي لدرجة اتقان المهارة .

ب- إعداد وتصميم البرنامج التدريبي بالرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة واختيار الملائم لإكساب المعلمات المهارات المطلوبة، وتم التصميم وفقا لنموذج تدريبي وهو نموذج كمب Kemp البسيط، وهو أكثر النماذج شمولا واستخداما، والذي يعتمد على تحديد حاجات المتعلمين، وتحديد ما يعرفونه من الأهداف أي المدخل القبلي، وتحديد الأهداف السلوكية، وتحديد المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف مع تصميم الأنشطة التعليمية والتعلمية، وتحديد الإمكانات المادية، وتصميم أدوات التقويم المناسبة للأهداف، وأخيرا تقويم البرنامج. واشتمل البرنامج التدريبي على الأسئلة الصفية وأنواعها وأهميتها ومكانتها في القرآن والسنة، وتصنيفات الأسئلة وأمثلة عليها، والتصنيف وفق بلوم مع ذكر للأنشطة والدروس التطبيقية، وقد صمم خلال عدة جلسات تدريبية وفقا للنموذج التدريبي .

٢- اجراء عمليتي الصدق والثبات لبطاقة الملاحظة، والصدق للبرنامج التدريبي، حيث تم التأكد من الصدق لكل من بطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي بعرضهما على المحكمين، والتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإتفاق الملاحظين.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة:

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم استخدام برنامج الاحصائي SPSS وتم استخدام عدد من الأساليب الاحصائية منها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار T-test للعينات المزدوجة، إذ اعتمدت الباحثة التصميم ذو المجموعة التجريبية الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، لذا فإن العينة ذات خصائص متقاربة، وتوزيع اعتدالي طبيعي، وتم قياس المتغيرات قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق، مما يلائمه هذا النوع من الاختبارات الإحصائية، كما تم حساب حجم الأثر للبرنامج باستخدام مربع إيتا ( $\eta^2$)، ومناسبتها بتصنيف كوهين لقيم حجم الأثر، ليتم بناء على النتيجة قبول الفرضيات أو رفضها.

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أولا :النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما البرنامج الملائم لإكساب معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة مهارات طرح الأسئلة الصفية؟**

**للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي مقترح وفقا لنموذج كمب البسيط Kemp، باعتباره أكثر النماذج انتشارا، وأكثرها مرونة وملائمة لتدريب معلمات التربية الإسلامية على مهارات طرح الأسئلة الصفية، ، وهو النموذج الذي تُصمم وفقه معظم برامج التدريب في مراكز التدريب بسلطنة عمان ، وقد صمم حسب الخطوات التي ذكرت سابقا في إجراءات الدراسة، وحُكّم من قبل مجموعة من المحكمين، وأخذ بملاحظاتهم قبل تطبيقه على العينة المستهدفة.**

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة مهارات طرح الأسئلة الصفية ؟**

**وللإجابة عن هذا السؤال صيغت مجموعة من الفرضيات:**

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الاجابة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

**وتم التأكد من صحة الفرضيات السابقة بإستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS وحساب المتوسطات والانحراف المعياري لكل مهارة، وللمهارات ككل. وأجري اختبار t-test للعينة المزدوجة، بعد تطبيق بطاقة الملاحظة، قبل البرنامج التدريبي المقترح، وبعده للتأكد من تأثيره في اكساب المعلمات مهارات طرح الأسئلة الصفية.**

**ولتحقق من صحة الفرض الأول :**

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

**استخدام اختبار t وحساب المتوسطات قبل البرنامج وبعده لمعرفة حجم تأثير البرنامج على العينة ويظهر في الجدول التالي :**

*جدول (١)*

**نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة الصفية قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده**

| المهارة الرئيسية | م | السلوكات المكونة للمهارة | تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | مربع إيتا $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة صياغة الأسئلة | ١ | تصيغ الأسئلة صياغة متقنة صحيحة لغويا | القبلي | ١,١٥ | .٣٣ | ٨,٥٧٣ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٨٩ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٥٥ | ،٤٣ | | | | |
| | ٢ | ترتبط الأسئلة بأهداف الدرس (معرفية مهارية، وجدانية). | القبلي | ١,٦٠ | .٤٥ | ٤,٣٣٣ | ٩ | ،٠٢٢ | ،٦٧ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٥٠ | ،٤٠ | | | | |
| | ٣ | تتنوع الأسئلة من حيث المستويات المعرفية والوجدانية والمهارية | القبلي | ١.٠٥ | .١٥ | ٢٠,١٢٥ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٩٧ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٥٥ | ،٢٨ | | | | |
| | ٤ | تصيغ أسئلة محددة وغير مبهمة | القبلي | ١,٣٠ | .٣٤ | ٦,٠٣٤ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٨٠ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٣٥ | ،٤١ | | | | |
| | ٥ | تصيغ أسئلة متتابعة ومتسلسلة. | القبلي | ١,٩٠ | .٣٩ | ٣,٧٣٧ | ٩ | ،٠٠٥ | ،٦٠ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٦٥ | ،٤١ | | | | |
| | ٦ | تصيغ أسئلة في مستويات التفكير العليا. | القبلي | ١,١٥ | .٣٣ | ٧,٥٧١ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٨٦ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٢٥ | ،٢٦ | | | | |
| | ٧ | تصيغ أسئلة تناسب المستويات العمرية للطالبات | القبلي | ٢,٠٠ | .٢٣ | ٣,٦٧٤ | ٩ | ،٠٠٥ | ،٥٩ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٦٠ | ،٣٩ | | | | |
| المهارة ككل | | | القبلي | ١,٤٥ | ،٠٩ | ١٨,٧٧٩ | ٩ | ،٠٠٠ | ٠,٩٧ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٤٩ | ،١٩ | | | | |

من جدول (١) يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة قبل البرنامج التدريبي، وبعده لصالح القياس البعدي بالنسبة لمهارة صياغة الاسئلة الصفية، حيث جاء متوسط القياس البعدي ( ٢,٤٩) أعلى من متوسط القياس القبلي (١,٤٥)، وهو دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك يقبل الفرض الأول.

وبعد تحليل النتائج الخاصة بالفرض الأول، توصلت الباحثة إلى مايلي:

١- جاءت المهارة الأولى (تصيغ أسئلة متقنة صحيحة لغويا) بدرجة منخفضة بمتوسط (١,١٥)، وذلك في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، وهذا يثبت أن معلمات التربية الإسلامية – أفراد العينة- يعانين من ضعف في الصياغة السليمة للأسئلة الصفية، وتم التأكد من ذلك من خلال الاطلاع على دفاتر التحضير للتأكد من صياغتهن للأسئلة، ومدى ملائمتها للطرح على الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى أنهن يفتقدن إلى الإعداد الجيد قبل الشروع في شرح الدرس، فالبعض منهن يُعدن كتابة دفتر تحضير العام السابق بكل ما فيه ، دون تعديلات تذكر، فعلى سبيل المثال قامت إحدى المعلمات بصياغة السؤال التالي- وطرحته على الطالبات من "درس الرياضة في الإسلام" للصف السادس: الرسول ماذا بالنسبة لنا؟، وكن يكثرن من أسئلة من/ ما هو، من تحدث لي، بين لي ، من تقوم ب ...، وبذلك تختلف عما توصلت إليه نتائج دراسة (العياصرة،٢٠١١) التي أظهرت أن هذه المهارة تؤدى بطريقة مرتفعة، ومتوسطة عند كل من ( الخروصي، ٢٠١١) و(آل حيدان،٢٠٠٨) الذي يرى أنه لابد من الإعداد الجيد للأسئلة والتخطيط لها قبل ممارستها حتى لا تبقى رهينة الارتجال والعشوائية، و(الكندي، ٢٠٠٦) إذ جاءت متوسطة، بينما رأت (اليحيائية،٢٠٠٣) أن ضعف صياغة الأسئلة كان يعزى في دراستها إلى ضعف الإعداد المسبق.

٢- جاءت المهارة الثانية (ترتبط بأهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانة) بدرجة متوسط بمتوسط (١،٦٠) ويعزى ذلك إلى أنه من الأمور التي تدرك المعلمة ضرورتها في تحضيرها للدرس، وجود أسئلة تقيس الهدف من الدرس، وتختلف النتيجة مع نتائج (العياصرة،٢٠١١) و(الخروصي،٢٠١١)، و(الكندي،٢٠٠٦) التي جاءت فيها بمتوسطات مرتفعة.

٣- جاءت المهارة الثالثة (تصيغ أسئلة في المستويات المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية) بمتوسط منخفض (١,٠٥)، ويرجع ذلك ربما إلى أن وقت الحصة، ورغبة المعلمات في الانتهاء من المقرر الدراسي في وقته، جعلهن يتغاضين عن تنويع الأسئلة في المستويات المختلفة؛ وكن يكتفين بأسئلة التذكر والفهم، إما لاعتماد المعلمات على المنهج الدراسي والأسئلة الموجودة فيه، وهذا ما ظهر عندما سألت الباحثة عن سبب عدم صياغتهن أسئلة في المستويات العليا، فبررن ذلك بكونهن ملزمات بمنهج دراسي والتقيد بما فيه، وعليهن عرض أكبر قدر من المعلومات في الدرس. وإما أن مستوى الطالبات غير المشجع لصياغة أسئلة في مستويات عليا، وهذا كان المبرر الثاني لهن متفقة هذه النتيجة مع دراسة (اليحيائية،٢٠٠٣)، التي أظهرت أن الكثير منهن يكتفي بأسئلة نعم/لا والقصيرة الإجابة، بل منهن من كانت تصوغ أسئلة موحية بالإجابة، إذ كانت تكثر من "أليس كذلك؟" ويكون متن السؤال هو الجواب ذاته، وكانت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (خليفة وأبومحفوظ،٢٠١٣) التي أظهرت أن السبب في صياغة أسئلة في المستويات الدنيا، لأنها لا تحتاج إلى وقت طويل، ورغبة المعلمين في تقديم معلومات أكثر، كما تتفق مع دراسة (العياصرة،٢٠١١) التي بينت للمنهج دور في طبيعة الأسئلة المطروحة خاصة من معلمي الصفوف الدنيا مقارنة بمعلمي الصفوف العليا، ودراسة (العياصرة،٢٠٠٤) والبلوشية(AL-Belushi,1996 ) التي بينت أن معظم أسئلة الكتاب المدرسي تركز على المجال المعرفي في المستويات الدنيا، وهذا ما لاحظته الباحثة في زياراتها الصفية للمعلمات، إذ يتقيدن بأسئلة الكتاب المدرسي، وبينته كذلك دراسة (آل حيدان،٢٠٠٨) و(القريني،٢٠٠٨) و(Hussin,2006) أن الوثيقة المكتوبة التي يستعين بها المعلم في أغلبها أسئلتها ذات مستوى متدن، كذلك رغبة المعلم في ضمان مشاركة أكبر نسبة من الطلاب، ورغبته في اختصار الوقت، ثم التركيز على الأسئلة التي سترد في الاختبار.

٤- وجاءت المهارة الرابعة (تصيغ أسئلة محددة الطلب وغير مبهمة) بدرجة منخفضة بمتوسط (١.٣٠)، ويعزى ذلك إلى صياغتهن لأسئلة مركبة تحتمل أكثر من جواب، نتيجة لرغبتهن في الإحاطة بكل جوانب الدرس، وضخ أكبر قدر من المعلومات

للطالبات، وعلى الرغم من أن معظم أسئلة الدرس هي من الكتاب المدرسي، ولكن في أغلب الأحيان كن يحورن سؤال الكتاب لسؤال خاص، كما ذكرنا في الأمثلة السابقة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العياصرة،٢٠١١) و(الخروصي،٢٠١١) و(الكندي،٢٠٠٦) التي جاءت بدرجة مرتفعة، بينما عند (الحبسي،٢٠٠٣) جاءت بدرجة متوسطة.

٥- أما المهارة الخامسة (تصيغ أسئلة متتابعة ومتسلسلة) فجاءت بمتوسط (١,٩٠)، أي أنها بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك لحرص المعلمات الأوائل والمشرفات على تذكير المعلمات بضرورة التدرج بالأسئلة من السهل إلى الصعب، وإن كان تنوع المستويات ضعيفا، إلا أنهن حرصن على أن يتدرجن في الدرس وعرضة من الأسهل للأصعب، وهي تتفق مع دراسة (الكندي،٢٠٠٦)، و(الحبسي،٢٠٠٣).

٦- والمهارة السادسة (تصيغ أسئلة في المستويات التفكير العليا) جاءت منخفضة بمتوسط (١,١٥)، ويعزى ذلك، كما أشير سابقا، إلى أن توظيف الأسئلة في المستويات الدنيا، من أسئلة التذكر والفهم، لسهولة صياغتها، ورغبة المعلمة بالإحاطة بالدرس، وصياغة أكبر عدد ممكن من الأسئلة، ولزيادة تجاوب الطالبات، ولاعتمادهن على أسئلة الكتاب المدرسي، واعتقادهن أن أسئلة التفكير العليا مضيعة للوقت والجهد، وخاصة أن مستويات الطالبات لا تشجع على ذلك، تناقض بذلك مع المهارة التالية: (تناسب المستويات العمرية للطالبات) إذ من المتوقع أن تكون الأسئلة تراعي مستوياتهن العقلية، وتراعي الطالبات المتميزات، ولكن حرصن على مراعاة الفروق الفردية مع الطالبات الأدنى تحصيلا بأسئلة التذكر في أدنى مستوياتها (أسئلة موضوعية بسيطة، أو محددة الإجابة)، و أما الطالبات المتوسطات والمرتفعات التحصيل فبأسئلة في مستوى الفهم، ثم التذكر، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الخروصي،٢٠١١)، و(الكندي،٢٠٠٦) إذا جاءت منخفضة.

٧- على الرغم من ضعف المعلمات في المهارات الفرعية السابقة إلا أنه بينت النتائج أن المهارة السابعة (تصيغ أسئلة تناسب المستويات العمرية المختلفة للطالبات) كانت ذو قيمة متوسطة بمتوسط حسابي ( ٢,٠٠)، قد يرجع ذلك لإدراك المعلمات أنه لا بد من مراعاة المرحلة العمرية التي تدرسنها، وصياغة أسئلة ملائمة لمستواهن العمري

والعقلي، وإن كن يملن لطرح أسئلة التذكر والفهم أكثر، وهذا يتفق مع دراسة (العياصرة،٢٠١١) الذي جاءت فيه ملاءمة الأسئلة بمتوسط حسابي مرتفع، ومنها أن تتناسب الأسئلة مع مستوى الطلاب.

٨- أن مهارة صياغة الأسئلة بصورة عامة جاءت قبل البرنامج التدريبي، بدرجة منخفضة (١,٤٥)، تختلف مع ما توصلت إليه النتائج في دراسة (العياصرة،٢٠١١) الذي جاءت فيه مهارة صياغة الأسئلة بمتوسط حسابي مرتفع ( ٣،٩٣ )، ومع دراسة (آل حيدان، ٢٠٠٨) التي أشارت دراسته إلى أن مهارة صياغة الأسئلة عند معلمي التربية الإسلامية جاءت بنسبة ٦٦% لأن المادة بطبيعتها تتطلب الأسئلة الواضحة سليمة الصياغة، ودراسة (الكندي، ٢٠٠٦) التي جاءت متوسطة، وتتتفق مع دراسة (الشباطات وآخرون،٢٠٠٣) و(الحبسي،٢٠٠٣) والتي جاءت منخفضة، قد يعزى ذلك ضعف الإعداد المسبق نتيجة لاعتمادهن على دفاتر التحضير القديمة، وروتين العمل الذي أجبرهن على قلة الحافز والدافعية لصياغة أسئلة سليمة ومتقنة ومتنوعة المستويات، ورغبتهن للإنتهاء من الحصة والمقرر في وقته.

وبعد تطبيق البرنامج لوحظ التحسن في مهارة صياغة الأسئلة عامة، ومهاراتها الفرعية خاصة، وحرص المعلمات على الصياغة السليمة المتقنة للسؤال أثناء التحضير للدرس، وأثناء طرحهن لها، وكذلك في تنوع مستويات الأسئلة، فأدنى معلمة من أفراد عينة الدراسة طرحت في حصتها الأولى للزيارة البعدية سؤالا في مستوى التركيب، بأن طلبت من الطالبات تقديم حلول للمحافظة على البيئة المدرسية انطلاقا من فهمهن لدرس المحافظة على البيئة في الصف الثامن، كما كن حريصات أن يكون السؤال محدد الطلب، وكن من قبل يصغن السؤال بأكثر من طلب، كالسؤال الذي طرحته إحداهن على الطالبات: ما هي آثار التدخين؟ وما أضراره على المجتمع؟ وحكمه؟ في درس التدخين للصف الحادي عشر، حتى أن الطالبات سألنها هل يشترط أن نجيب على كل الأسئلة؟.

وعلى الرغم من أن مهارتَيْ: (ترتبط بأهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية) و(تصيغ أسئلة متتابعة متسلسلة )، كانت لازالت في المتوسط، إلا أنها شهدت تحسنا لا بأس به، من حيث الدقة في تحضير الأسئلة والإعداد الجيد قبل طرحها على الطالبات.

وبصورة عامة يعزى التحسن في مهارة صياغة الأسئلة إلى البرنامج التدريبي المقدم لأفراد العينة، إذ كان له الدور الكبير في تعريف المتدربات بمهارات صياغة الأسئلة الصفية، وتدريبهن عمليا عليها، وذلك بوصفها، وإعطائهن أمثلة واقعية من الملاحظات القبلية لبعض الأخطاء التي وقعن بها في المواقف التعليمية، ثم اقتراح الحلول لتفادي مثل تلك السلوكيات الخاطئة المنتشرة أثناء صياغة الأسئلة، كما حاول البرنامج التدريبي التغلب على هذه السلوكيات الخاطئة، وكان للزيارة الميدانية أثر كبير في ملاحظة معلمات ذوات خبرة في طرح الأسئلة الصفية، وتقييم أداء المعلمتين المتعاونتين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية الدراسات الآتية في تحسن مهارة صياغة الأسئلة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، أن المعلمين أصبحوا يطرحون أسئلة في مستويات أعلى، مع رفع مستوى مشاركة طلابهم: ( الأمام،٢٠١٣؛ العبدلي، ٢٠١٢؛ التميمي،٢٠١١؛ صبري،٢٠١١؛ أوليفيرا Oliveira,2010؛ جيجن Gegen,2006؛ بدر،٢٠٠٥؛ أوتو وشك Otto & Schuck,1983 ).

وللتعرف على حجم الأثر للبرنامج التدريبي في اكساب معلمات التربية الإسلامية لمهارة صياغة الأسئلة الصفية، فإنه تم استخدام مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر:

مربع إيتا ( $\eta^2$): $ت^2$ / ($ت^2$+ دح)

أي تربيع دلالة ت / (تربيع دلالة ت + درجة الحرية)

حجم أثر البرنامج على المهارة الأولى = ١٨,٧٧٩ ² / (١٨,٧٧٩ ² + ٩)

= ٣٥٢،٦٥ /(٣٥٢,٦٥+٩)

= ٠,٩٧

بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي في الملاحظة البعدية (٩٧، ) وهي قيمة كبيرة، بحسب قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen,1992,98) وهي: الضعيف (٠,٢٠- فأقل) والمتوسط (٠,٢١- ٠,٧٩) والكبير ( ٠.٨٠ – فما فوق).

وبالرجوع إلى هذه القيم نجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيرا، حيث إن ( ٩٧%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة صياغة الأسئلة) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح).

**ويعزى هذا إلى حرص المعلمات على حضور الأيام التدريبية، وتطبيق الأنشطة المصاحبة للبرنامج التدريبي، والأساليب المتبعة في التدريب كالتعلم التعاوني والتطبيق العملي اللذين كانا لهما دور في استيعابهن للمهارة، وهذا يتفق مع دراسة ( عربي،٢٠٠٤) التي بينت أن لأسلوب التدريب المستخدم دورا في نجاح البرنامج التدريبي، إذ استخدم فيه أسلوب التدريس المصغر. ولقد لوحظ في أثناء متابعة أثر التدريب حرص المعلمات على تنويع مستويات الأسئلة المطروحة، وتحديد السؤال، وتفاعلهن مع المدربة، واتفق ذلك مع دراسة ( علي،٢٠٠٤) التي كان فيها لمشاركة الباحث شخصيا في عملية التدريب، أهمية كبيرة في تحفيز المتدربين، واهتمامهم بالمحتوى التدريبي والأنشطة.**

**ولتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على :**

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة يُعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

**تم استخدام اختبار t والمتوسطات قبل البرنامج وبعده لمعرفة حجم تأثير البرنامج على العينة ويظهر في الجدول التالي :**

**جدول (٢)**

**نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده**

| المهارة الرئيسية | م | السلوكات المكونة للمهارة | تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | مربع إيتا $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة توجيه الأسئلة | ١ | تنوع من أساليب توزيع الأسئلة بين الطالبات . | القبلي | ١,٣٥ | .٢٤ | ٥,٥٤٧ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٧٧ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٤٠ | ،٤٥ | | | | |
| | ٢ | تلقي السؤال بصورة شيقة ومثيرة. | القبلي | ١,٤٠ | .٦٥ | ٣,٨٧٣ | ٩ | ،٠٠٤ | ،٤٥ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٤٠ | ،٣٩ | | | | |
| | ٣ | تنتظر زمنا من (٣-٥ ) ثواني بعد طرح السؤال. | القبلي | ٢,٦٥ | .٦٦ | ١,٠٤٨ | ٩ | ،٣٢٢ | ،١٠ ضعيف |
| | | | البعدي | ٢,٩٠ | ،٢١ | | | | |
| | ٤ | تشجع الطالبات على المشاركة. | القبلي | ١,٧٥ | .٤٢ | ٤,٣٩٢ | ٩ | ،٠٠٢ | ،٦٨ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٥٠ | ،٤٠ | | | | |
| | ٥ | تتجنب تكرار طرح الأسئلة. | القبلي | ١,٤٠ | .٣٩ | ١١,٦٩٩ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٩٣ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٤٥ | ،٤٣ | | | | |
| | ٦ | توازن بين أنواع الأسئلة. | القبلي | ١,٢٠ | .٢٥ | ٩,٢٢٢ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٩٠ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٦٥ | ،٤١ | | | | |
| المهارة ككل | | | القبلي | ١,٦٢ | ،١٤ | ١١,٧٠٨ | ٩ | ،٠٠٠ | ٠,٩٣ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٥٥ | ،١٩ | | | | |

**يتضح من جدول (٣) أن هناك فروقا دالة احصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة قبل البرنامج التدريبي وبعد البرنامج التدريبي، لصالح التطبيق البعدي. ويشير إلى ذلك المتوسط الحسابي في مهارة توجيه الأسئلة بعد البرنامج التدريبي (٢،٥٥)، أعلى من المتوسط الحسابي للمهارة ذاتها قبل البرنامج التدريبي (١،٦٢)، وتشير النتيجة أن معلمات التربية الإسلامية اكتسبن المهارة بدرجة عالية بناء على معايير الحكم على المتوسط الحسابي التي اتفق عليها مع أستاذ في القياس والتقويم من جامعة السلطان قابوس[٣] – كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الرابع– وهذه النتيجة دالة عند مستوى (٠,٠٥) ويقبل بذلك الفرض الثاني بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

**وبالنظر إلى الجدول السابق، فإن الباحثة توصلت إلى أن من أسباب ضعف هذه المهارة لدى المعلمات قبل البرنامج التدريبي، وخاصة في بعض مهاراتها الفرعية الآتي:**

**١– جاءت المهارة الأولى: (تنوع من أساليب توزيع الأسئلة) بمتوسط ( ١,٣٥)، منخفضة الدرجة، يعزى إلى أنهن كن يعتمدن في سير الحصة على الطالبات الأكثر مشاركة، وبالتالي فكن هن يفزن بنصيب الأسد من الأسئلة المطروحة، وأشرنا سابقا إلى أن بعضهن أستخدم السؤال لضبط الصف، بطرح سؤال على غير المنتبهات من الطالبات، كما وأن الباحثة لاحظت اثنتين منهن وقد وظفن السؤال كعامل ضبط للصف الدراسي، وشعرت الباحثة بأن الأسئلة المطروحة في تلك اللحظة تتصبغ بصبغة العقاب للطالبة نتيجة لعدم تركيزها في الحصة، خاصة وأن إحداهن سئلت على حين غفلة من الطالبة وهذا يتفق مع دراسة (الكندي،٢٠٠٦)، ويختلف مع (الخروصي،٢٠١١) التي جاءت بدرجة متوسطة، و دراسة العياصرة(٢٠١١) في نتائجها أن المعلم يتجنب استخدام الأسئلة كعقاب للطلاب، ودراسة (آل حيدان،٢٠٠٨) الذي يرى أن المعلمين يلتزمون بتوجيه الأسئلة بعدالة بين الطلاب.**

**٢– ومهارة ( تلقي السؤال بصورة شيقة ومثيرة) جاءت بمتوسط (١,٤٠)؛ أي بدرجة منخفضة، ويرجع ذلك للضغط النفسي الذين كانت المعلمات يعانين منه للانتهاء من**

[٣] الدكتور علي محمد إبراهيم، أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية في جامعة السلطان قابوس.

المقرر في وقته، فأثر على طريقة طرحهن للأسئلة الصفية، فكن يطرحن السؤال بطريقة روتينية، خالية من التشويق، وقد يكون ذلك بسبب حضور الباحثة نهاية اليوم الدراسي، وقد أنهكهن العمل المدرسي. وكان الهدف الانتهاء من الوقت المخصص للدرس، دون التركيز على الطالبات وشد انتباههن بطرق تدريس جاذبة أو أسئلة مثيرة، أو حتى بأسلوب الطرح، ويختلف هذا مع دراسة (الكندي،٢٠٠٦) و(الحبسي،٢٠٠٣) التي جاءت متوسطة، و(الخروصي،٢٠١١) التي جاءت عالية في مستوى الصوت الواضح، ومتوسطة في مستوى النبرات.

٣- أما مهارة (تنتظر زمنا ٣-٥ ثواني بعد طرح السؤال) فمرتفعة قبل البرنامج التدريبي، وبعده، وفي هذا تناقض مع رغبتهن بالتقيد بوقت الحصة، والانتهاء من المقرر، توقعت الباحثة أنهن سيهملن وقت الانتظار، وستزداد سرعة وتيرة طرح الأسئلة. وبسؤالهن: ما السبب في توقفك برهة بعد طرح السؤال وقبل التعقيب على الجواب؟ ، كانت ردود أفعالهن واحدة، وهي استنكار سؤال الباحثة!، فمن البديهي لدى المعلم التوقف بعد طرح السؤال لوقت؛ حتى يختار الطالب أو ليرى مدى استجابة الطلاب، أو لتستوعب الطالبة السؤال جيدا قبل الإجابة، لم تشهد الباحثة من أفراد العينة ما يخالف رأيهن إلا معلمة طرحت في حصتها الأولى قبل البرنامج التدريبي، في درس مظاهر قدرة الله تعالى في النبات للصف السادس خلال العشر دقائق الأولى من الحصة، ثلاثة عشر سؤال، السؤال تلو الآخر دون تعقيب مناسب عن إجابات الطالبات. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (خليفة وأبومحفوظ،٢٠١٣) التي أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة من جهة، وزمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة من جهة أخرى، ترى الباحثة في ذلك أن زمن الانتظار عند المعلمات -عينة الدراسة- ، لم يكن مخططاً له ، أي أنهن لم يقمن بإعداد أسئلة جيدة، وتحديد زمن طرح كل سؤال، فيكون بذلك التحضير والإعداد المسبق سببا في الحرص على وقت الانتظار، وإنما ما تعودن عليه من انتظار زمن بعد طرح السؤال، وتختلف النتيجة مع دراسة (اللزام والقحطاني،٢٠١٢)، و( الكندي،٢٠٠٦)، و(الحبسي،٢٠٠٣) اللتين جاءتا منخفضة، ودراسة (العياصرة،٢٠١١) التي جاءت متوسطة .

٤- وجاءت المهارة الرابعة (تشجع الطالبات على المشاركة) بمتوسط (١،٧٥)، أي بدرجة متوسطة، كما سبقت الإشارة أن عامل الوقت في الحصة، وحرص المعلمات على التقيد به، جعلهن يكتفين بالطالبات الأكثر مشاركة أثناء توزيع الأسئلة، ويهملن الأخريات، ولم يلقى السؤال بحماس واضح، إذ كان الاهتمام بتزويد الطالبة بأكبر قدر من المعلومات عن الدرس، مع الشرح والاسهاب في ذلك، ولم تشهد الباحثة حالة لسؤال طالبة للمعلمة، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمة لا تشجع الطالبات على طرح الأسئلة عليها، خوفا من ضياع وقت الحصة، أو منعا لتقع في مواقف محرجة، أو لأن الطالبات لم يتعودن طرح الأسئلة على المعلمات أو زميلاتهن، وتتفق بذلك مع دراسة (خليفة وابومحفوظ،٢٠١٣) وحسين (Hussin,2006) والبلوشية (AL-Belushi,1996)، في عدم إتاحة الفرصة لجميع الطلاب للمشاركة بالإجابة أو للسؤال، خوفا من إضاعة الوقت، وتختلف مع دراسة (العياصرة،٢٠١١)، أولفيرا (Oliveira,2010) اللتين بينتا أن أسئلة المعلم كانت أكثر تحفيزا لمشاركة نسبة أكبر من الطلاب، كما أتاحت الفرص المتساوية للمشاركة في الإجابة.

٥- أما مهارة: ( تتجنب تكرار طرح الأسئلة) فجاءت بمتوسط ( ١,٤٠)، أي منخفضة بحسب معيار الحكم على المتوسط، وقد يكون لتدن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات هو السبب في إعادة المعلمات للأسئلة بالصياغة نفسها، اعتقادا منهن أن الطالبات سيستوعبن السؤال كلما تكرر أكثر، مما أكسب الحصة رتابة وجعل الطالبات ينصرفن للحديث الجانبي، وعدم معرفة المعلمات بطريقة سبر الأسئلة المحول، وهي بذلك تتفق مع دراسة (الكندي،٢٠٠٦)، وتختلف مع دراسة(آل حيدان،٢٠٠٨) الذي جاءت بدرجة متوسطة في الموضوع.

٦- كانت أقل المهارات الفرعية السادسة: ( توازن بين أنواع الأسئلة)، بمتوسط حسابي (١,٢٠)، حيث أن المعلمات ركز فيها على الأسئلة المغلقة ومحدودة الإجابة، وفي المستويات المعرفية الدنيا فقط، كما أشرنا سابقا، أن أسئلة التذكر والفهم كانت هي المتحكمة بالموقف التعليمي، وقد بلغ عدد الأسئلة المطروحة في إحدى الحصص لدرس الرفق للصف الخامس أربعة عشر سؤالا خلال أربعين دقيقة فقط من وقت الحصة، كلها في مستوى التذكر، وكررت لأكثر من مرة بذات الصياغة، وكادت الأسئلة التي في

المستوى المهاري أن تكون معدومة، متفقة بذلك مع دراسة (الحبسي،٢٠٠٣)، أن أكثر الأسئلة تصاغ في المجال المعرفي أكثر من المهاري والوجداني، وعندما سألت الباحثة المعلمات: لماذا لا تصغن أسئلة تقيس المستوى المهاري؟ أجبن أنها لا توجد في دليل المعلم إلا نادرا، مما دل على أنهن يعتمدن كثيرا على دليل المعلم في التحضير المسبق للأسئلة الصفية، واستنتجت الباحثة أن للمناهج الدراسية ولأدلة المعلم أيضا دور في ضعف مهارات طرح الأسئلة الصفية، ومنها توجيه السؤال، وهذا يتفق مع دراسة (العياصرة،٢٠١١)، و(العياصرة،٢٠٠٤) و(البلوشية(AL-Belushi,1996 ) و(آل حيدان،٢٠٠٨) و(القريني،٢٠٠٨) و(Hussin,2006) بأن للكتاب المدرسي دور في نوعية السؤال المطروح، واتفقت مع دراسة (الإمام،٢٠١٣؛ خليفة وأبومحفوظ،٢٠١٣؛ اللزام والقحطاني،٢٠١٢؛ العياصرة،٢٠١١؛ الخروصي،٢٠١١؛ التميمي،٢٠١١؛ صبري،٢٠١١؛ أوليفيرا Oliveira,2010؛ السالمي، ٢٠٠٨؛ آل حيدان،٢٠٠٨؛ حسين Hussin,2006؛ الكندي،٢٠٠٦، الحبسي،٢٠٠٣؛ الشباطات وآخرون،٢٠٠٣؛ البلوشية AL-Belushi,1996؛ أوتو وشك Otto & Schuck,1983) في أن مستوى التذكر هو أكثر المستويات المعرفية استخداما من قبل المعلمين، ويليه مستوى الفهم، وأن أكثر الأسئلة استخداما هي الأسئلة المغلقة محدودة الإجابة، وأقلها استخداما المستويات العليا من أسئلة في مستويات التحليل والتركيب والتقويم والأسئلة المفتوحة، فتحتل بذلك أسئلة المستويات الدنيا النصاب الأكبر من الحصة، وقد أكدت نتيجة دراسة (السالمي،٢٠٠٨) بأن ٨٥% من الأسئلة التي تطرح في الصف تصنف في المستويات الدنيا.

وبشكل عام كانت هذه المهارة متوسطة المستوى، بمتوسط (١,٦٢)، يرجع ذلك إلى عدم تدربه المعلمات على هذه المهارات في برامج إعداد المعلمين سواء في كليات التربية أو أثناء الخدمة في مراكز التدريب، وقد يكون لتقارب خصائص المعلمات المهنية والأكاديمية دور في كونهن يعانين من ضعف في ذات المهارات، فأفراد العينة من مخرجات كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية في دبي، ماعدا معلمتين من الأردن لا تتوافران على مؤهل تربوي، لأنهن من مخرجات أصول الدين والفقه، فكان ذلك عاملا مهما في ضعف المعلمات في مهارات طرح الأسئلة الصفية، ومن ضمنها مهارة توجيه الأسئلة، وهذا يختلف مع دراسة

(الخروصي،٢٠١١) التي بينت أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في مهارات الأسئلة الصفية، ومنها توجيه الأسئلة، يعزى للمؤهل العلمي، وترى الباحثة أن السبب في عدم اتفاقها مع هذه الدراسة، قد يعود لكون الدراسة طبقت على فئة من المعلمين والمعلمات من خريجي جامعة السلطان قابوس، وكليات التربية بالسلطنة، وربما يرجع ذلك إلى أنهم مروا ببرامج إعداد اشتملت على بعض هذه المهارات التدريسية، ومنها مهارات الأسئلة الصفية كجزء منها، بينما عينة الدراسة هنا تصادف أن معظمها من مخرجات كلية الدراسات بدبي، وربما لم يتدربن على هذه المهارات من قبل.

وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لوحظ تحسن في مهارة توجيه السؤال، ومهاراتها الفرعية، خاصة في مهارة (توازن بين أنواع الأسئلة )، التي ارتفع متوسطها الحسابي من (١,٢٠) قبل البرنامج التدريبي، إلى (٢،٦٥) بعد البرنامج التدريبي، وهذا يعزى إلى البرنامج التدريبي وما احتواه من أنشطة عملية تطبيقية، وأمثلة لخبرة المدربة في مجال التدريس، لمهارة توجيه السؤال للطالبات، كما ويعزى إلى المحفزات التي حاولت الباحثة أن تبثها في نفوس المعلمات المتدربات، وخاصة أن أغلبهن كن يشعرن بالضغط النفسي، والروتين اليومي الذي أثر على مستوى تدريسهن، وبالتالي عدم الاهتمام بإنماء ذواتهن مهنيا وعلميا، كذلك للأساليب التدريبية التي وظفتها الباحثة أثناء التدريب، كالألعاب التدريبية التي كان لها الدور في جذب المتدربات وتشويقهن للمعلومات المعروضة.

وقد ظهر ذلك في الزيارات البعدية للمعلمات، فالمعلمة ذاتها التي كانت تعاني من سرعة وتيرة الأسئلة، نبهتها الباحثة لوقت الانتظار، وأهميته في استيعاب الطالبة للسؤال، وبالتالي عمق الإجابة، ولاحظت الباحثة في زيارتها الأولى تحسن لا بأس به، إذ استخدمت الباحثة الساعة لتوقيت الزمن، وتدوين الأسئلة المطروحة، وخلال الربع ساعة الأولى طرحت إحدى عشر سؤالا من درس ثواب العمل الصالح للصف السادس كانت كالآتي:

- من تقرأ الحديث؟
- من هو راوي الحديث؟
- ماذا تعرفين عن راوي الحديث؟
- ما هو العمل الصالح؟
- ما الشروط ليكون العمل صالحا؟

- اعطيني أمثلة على العمل الصالح؟
- ماهي النية؟
- ما مفهوم الخشية من الله كما وردت في الحديث؟
- متى يبكي الإنسان من خشية الله؟
- من هو الجندي هنا؟
- لماذا عمله يعتبر من الأعمال الصالحة؟

كانت هي التي تجيب عن معظم أسئلتها ، ولا تتح الفرصة للطالبات، ثم أشارت إليها الباحثة، أن انتبهي لوقت الانتظار، فقللت وتيرتها في الدقائق التالية للحصة.

متفقة بذلك مع دراسة (مرسي،١٩٩٧) الذي كان البرنامج التدريبي المقترح سببا في ارتفاع عدد الأسئلة المطروحة على الطلاب في المجموعة التجريبية ٢٢ سؤالا، وكانت الأسئلة تتسم بالعمق أكثر، وللتعرف على حجم أثر البرنامج التدريبي في اكساب معلمات التربية الإسلامية مهارة توجيه الأسئلة تم استخدام

مربع إيتا ( $\eta^2$) = ١١,٧٠٨ ² / (١١,٧٠٨ ² + ٩)

= ١٣٧,٠٧٧ / ( ١٣٧,٠٧٧ + ٩)

= ،٩٣

وبالرجوع إلى قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen,1992,98) وهي: الضعيف (٠,٢٠- فأقل) والمتوسط (٠,٢١- ٠,٧٩) والكبير ( ٠.٨٠ – فما فوق).

نجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيرا، حيث أن ( ٩٣%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة توجيه الأسئلة) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح).

ويعزى هذا، كما أشرنا سابقا، إلى حرص المعلمات المتدربات على تطبيق الأنشطة العملية في المهارات ككل، وتوجيه الأسئلة خاصة. كما ويرجع إلى الأساليب التدريبية المتنوعة للبرنامج التدريبي، وكسر حاجز المدرب والمتدرب، مما أتاح الفرصة للمعلمات المتدربات الفرصة للسؤال بأريحية عن كيفية اكسابهن لهذه المهارات، والتدرب عليها في الموقف الصفي.

ولتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث الذي ينص على:

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي إجابات المتعلمات تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

**تم استخدام اختبار t والمتوسطات قبل البرنامج وبعده لمعرفة حجم تأثير البرنامج على العينة ويظهر في الجدول التالي :**

**جدول (٣)**

**نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي إجابات المتعلمات قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده**

| المهارة الرئيسية | م | السلوكات المكونة للمهارة | تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | مربع إيتا $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة تلقي الإجابة | ١ | تنتظر زمنا من (٣-٥) ثواني بعد إجابة الطالبة. | القبلي | ٢,٥٠ | .٦٢ | ١,٦١٦ | ٩ | ،١٤٠ | ،٢٢ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٨٠ | ،٢٥ | | | | |
| | ٢ | تتجنب تكرار إجابات الطالبات. | القبلي | ١,٤٠ | .٣١ | ٦,٧٠٨ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٨٣ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٤٠ | ،٤٥ | | | | |
| | ٣ | تعزز الإجابة الصحيحة بأساليب متنوعة. | القبلي | ١,٣٥ | .٤٧ | ٤,٧٤٣ | ٩ | ،٠٠١ | ،٧١ متوسط |
| | | | البعدي | ٢.٣٥ | ،٤٧ | | | | |
| | ٤ | تصوب الإجابات الخاطئة. | القبلي | ١,٩٥ | .٣٦ | ١,٠٠٠ | ٩ | ،٣٤٣ | ،١ ضعيف |
| | | | البعدي | ٢,١٥ | ،٤٧ | | | | |
| | ٥ | تشجيع الطالبات على الإجابة . | القبلي | ١,٩٠ | .٦١ | ١,٩٢٢ | ٩ | ،٠٨٧ | ،٢٩ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٣٠ | ،٣٤ | | | | |
| | ٦ | تطرح مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالبة . | القبلي | ١,٣٥ | .٤١ | ٦,٧٣٦ | ٩ | ،٠٠٠ | ،٨٣ كبير |
| | | | البعدي | ٢,٤٥ | ،٢٨ | | | | |
| | ٧ | تستعين بالإيحاءات غير اللفظية لتشجيع الطالبة على الاستمرار بالجواب . | القبلي | ١,٣٥ | .٤٧ | ٢,٧٣٩ | ٩ | ،٠٢٣ | ،٤٥ متوسط |
| | | | البعدي | ١,٨٥ | ،٤٧ | | | | |
| المهارة ككل | | | القبلي | ١,٦٨ | ،٣٠ | ٥,٧٠٥ | ٩ | ،٠٠٠ | ٠,٧٨ متوسط |
| | | | البعدي | ٢,٣٢ | ،١٨ | | | | |

**ويشير جدول (٤) إلى أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة قبل البرنامج التدريبي (١,٦٨)، ومتوسط درجاتهم بعد البرنامج التدريبي في مهارة تلقي إجابات المتعلمات (٢,٣٢)، لصالح التطبيق البعدي، تعزى هذه النتيجة لنجاح البرنامج التدريبي في**

**اكساب معلمات التربية الإسلامية هذه المهارة، وبذلك يقبل الفرض الثالث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي إجابات المتعلمات تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .**

**وبالنظر للنتائج السابقة في الجدول، استنتجت الباحثة الآتي:**

**١- كانت مهارة ( تنتظر زمنا ٣-٥ ثواني بعد إجابة الطالبة) مرتفعة قبل البرنامج التدريبي بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وبعده بمتوسط حسابي (٢,٨٠)، عزت الباحثة ذلك إلى أنه من البديهي أن يتوقفن برهة للاستماع إلى جواب الطالبة قبل التعقيب، وإتاحة الفرصة للطالبات للإستماع إلى جواب زميلتهن، وكان في ذلك أيضا نوع من الضبط وإدارة الصف، بإجبار بقية الطالبات الاستماع للجواب، رغم أنه (زمن الانتظار ) يفترض أن يؤدي إلى العمق في السؤال المطروح، ولكنه تناقض هنا مع ما هو متفق عليه، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (خليفة وأبو محفوظ،٢٠١٣؛ العياصرة،٢٠١١؛ الكندي،٢٠٠٦؛ الحبسي،٢٠٠٣)**

**٢- مهارة: (تتجنب تكرار إجابات الطالبات) جاءت بمتوسط (١,٤٠)، بدرجة منخفضة، ويرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمة أن تكرار الإجابة يعطي مزيدا من الفهم والترسيخ للمعلومة، وهذا يتناقض مع حرصها على التقيد بالوقت والانتهاء من المنهج في وقته، وإن كانت المعلمات لا يثرين الإجابة سوى بإعادة إجابة الطالبة، وتعقيب بسيط فقط، تتفق بذلك مع دراسة ( اللزام والقحطاني،٢٠١٢) فجاءت بدرجة متوسطة، وكانت أدنى سلوكياتها كتابة الإجابة على السبورة.**

**٣- أن من أسباب ضعف المعلمات في مهارة: (تعزز الإجابة الصحيحة بأساليب متنوعة)، و(تطرح مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالبة)، و(تستعين بالإيحاءات غير اللفظية لتشجيع الطالبة على الاستمرار بالجواب) – إذ بلغ المتوسط الحسابي للمهارات السابقة (١،٣٥)، وهو الأدني من بين المهارات الفرعية الأخرى- قلة البرامج التدريبية في هذه المهارات بخاصة، ومهارات طرح الأسئلة الصفية عامة، ومهارة تلقي اجابات المتعلمات خصوصا.**

**٤- وقد يرجع السبب لضعف المعلمات في مهارة: (تعزز الإجابة الصحيحة بأساليب متنوعة)، إلى اعتقادهن بسلبية الثناء الزائد أو استخدام ألفاظ محببة للثناء ومدح**

الطالبة غير المتداول بين المعلمات من قول أحسنتِ، وباركك الله، وممتازة. كذلك عندما سألت الباحثة بعضهن: لماذا لم يوظفن سجل الدرجات لتعزيز الطالبات؟، لم يكن يدركن أن السجل يعتبر أحد أساليب التعزيز المادية، وإنما اعتبرنه أسلوبا تقويميا لمعرفة مستوى الطالبة التحصيلي، ومنهن من كانت تعلم أنه أسلوب تعزيزي؛ ولكنها ظنت أن من المستحسن عدم اعطاء الطالبات درجات على أسئلة يومية تطرح في الدرس، كما قالت: "لتكن الدرجات على الأنشطة والأعمال الكتابية والمحفوظات فقط)، ولم يكنّ يدونن إجابات الطالبات الصحيحة على السبورة تعزيزاً لهن إلا نادرا، وتتفق بذلك مع دراسة (الخروصي،٢٠١١) وتختلف مع (الكندي،٢٠٠٦) إذا كانت بدرجة متوسطة.

٥- بينما السبب في ضعفهن في مهارة ( تطرح مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالبة)، كما أشير في المهارات الرئيسة السابقة، أنهن كن يكثرن من أسئلة التذكر والفهم لا سيما المغلقة منها، وذات الاجابات المحددة، وكان المتحكم في ذلك الكتاب المدرسي ودليل المعلم من جهة، والوقت المتوقع منها للانتهاء من الدرس من جهة أخرى، ونادرا ما كانت تطرح أسئلة مفتوحة وتباعدية، وأثناء الزيارات القبلية لم تشهد الباحثة أي سؤال سابر من طرف المعلمات، وسألت بعضهن: عن عدم سبرهن لأجوبة الطالبات؟ وخاصة للإجابة الخاطئة، أو الناقصة، فأجاب بعضهن أنهن لا يعلمن كيفية السبر، ولم يسمعن بالكلمة من قبل. ومنهن من بررت ذلك بأن في ذلك مضيعة للوقت، وأن المنهج لا يساعد على سبر أسئلته، أو أن التحصيل الدراسي للطالبات غير مشجع لأسئلة السابرة، اعتقادا منه أنه المراد بالسبر هو المستويات العليا فقط للأسئلة، وبذلك يتفق هذا مع دراسة (الخروصي،٢٠١١) و(الكندي،٢٠٠٦).

٦- وأما مهارة (تستعين بالإيحاءات غير اللفظية لتشجيع الطالبة على الاستمرار بالجواب)، فكان لشخصية المعلمة وطباعها دور كبير في ضعف هذه المهارة لدى المعلمات، فأثر ذلك على الموقف التعليمي، إذ نادرا ما تقوم إحداهن بإيماءات الوجه للتعبير عن الاستحسان، وكثيرا ما كانت تظهر على بعضهن ايماءات بعدم الرضا عن الجواب بشكل مستمر، ونادرا ما تعزز الاجابات الصحيحة بإشارات الجسد المناسبة، ونادرا ما تبقي انتباهها مشدودا نحو الطالبة المجيبة، وكن إما يكتبن عنصر من عناصر الدرس على السبورة أثناء إجابتها، أو يستمعن للإجابة ويكررن كلمة نعم دلالة على الاستحسان،

دون الالتفات للطالبة، والبعض منهن كن يكتفين بعد سماع الإجابة بإيماءة بسيطة من الرأس (أن اجلسي)، وقد يعزى ذلك، كما ذكر سابقا، لشخصية المعلمة وعدم قدرتها على توظيف لغة الإشارات، أو التواصل الغير لفظي مع الطالبات، وقد يبرر ذلك بكون المعلمات لا يستسغن أن يستعمل معلم التربية الإسلامية الكثير من الايماءات أو طلاقة الوجه بالتعبيرات غير اللفظية، لاعتقادهن أن هذا يفقد المعلم قيمته ومكانته لدى الطالب... وعندما أبدت الباحثة ملاحظتها لإحداهن أن طريقة القصة تتطلب منها أن تكون أكثر تنوعا في نبرات صوتها، لتظهر مواطن التعجب والإثارة والفرح والحزن في الموقف التعليمي أثناء سردها للقصة وأثناء طرحها للسؤال حولها، عبرت المعلمة عن خجلها لفعل ذلك أمام الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة (الخروصي، ٢٠١١)، و(الكندي،٢٠٠٦)، و(الحبسي،٢٠٠٣).

٧- وأما مهارة (تصويب الإجابات الخاطئة) فجاءت بقيمة متوسطة، ويعزى ذلك إلى ما ذكرناه من حرصهن على مراعاة الفروق الفردية بنسبة معينة، من تقريب الجواب للطالبة المخطئة، واعطاء الاجابة الصحيحة غالبا دون سبر للسؤال للتوصل إلى الإجابة.

٨- كذلك مهارة (تشجيع الطالبات على الإجابة) جاءت بقيمة متوسطة، إذ كن يشجعن الطالبات على الجواب، بأسلوب المعلم التقليدي، بتكرار ألفاظ التحفيز المعتادة (ممتازة استمري ، نعم ماذا بعد باركك الله)، ترى الباحثة أن هذه المعززات لم تعد تؤتي أكلها مع الطالبات، بل تحتاج لأساليب تشجيعية أفضل من ذلك، بطرح سؤال تحفيزي للمستوى المتقدم من الطالبات، وتخصيص درجات أو جوائز عينية بسيطة، هذا من شأنه تشجيع الطالبات على الإجابة وتحفيزهن للمشاركة، كما ظهر على المعلمات قدرتهن على ضبط الصف ومنع الإجابات الجماعية.

لقد كانت مهارة تلقي اجابات المتعلمات ذات درجة متوسطة بمتوسط حسابي(١,٦٨) قبل البرنامج، وبعده بـ(٢،٣٣)، فلم تشهد إلا تحسنا طفيفا في السلوكات المكتسبة لهذه المهارة، قد يعزى ذلك إلى أن رغبة المعلم بالتقيد بالوقت منعها من تكرارا الاجابات أو سبرها، وقد يكون اعتقادها أنه لا يمكنها أن تسمح للطالبة بالسؤال، وهذا ما أشارت إلية دراسة حسين (Hussin,2006)، في هذا مضيعة للوقت، وقد يجعل المعلمة تقع في موقف محرج

بعدم قدرتها على الإجابة على سؤال الطالبة، ولذلك تمنعها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العياصرة،٢٠١١) التي جاءت فيها المهارة مرتفعة، بينما تتفق مع دراسة كل من: ( الخروصي،٢٠١١؛ الكندي،٢٠٠٦؛ الحبسي،٢٠٠٣).

وبصورة عامة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لوحظ التحسن في مهارة تلقي اجابات المتعلمات، وإن كانت لاتزال في مستوى المتوسط قبل البرنامج وبعده، ولكن بتغييرات ملحوظة، يعزى ذلك إلى البرنامج التدريبي المقدم لأفراد العينة، إذ كان له دور في تدريبهن على كيفية سبر الأسئلة؛ متفقة بذلك مع دراسة (العبدلي، ٢٠١٢) و(صبري،٢٠١١) اللذين كان لبرامجهما التدريبية دور في زيادة أسئلة السبر لدى المعلمين، ومهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة، والتفكير المتمايز. فلقد شهدت الباحثة على أربع معلمات من العشرة أفراد عينة الدراسة، أجدن سبر الأسئلة وخاصة السؤال السابر التشجيعي والتوضيحي، وتستشهد الباحثة بموقف حدث مع إحداهن في درس أول سفراء الإسلام للصف الثامن كان كالآتي:

طرحت المعلمة السؤال على الطالبة: ما دورك في توضيح مبادئ الإسلام للآخرين؟

الطالبة: أصلي، أصوم

المعلمة: تمام؛ ماذا تقولين لمن يسألنا عن الإسلام؟

الطالبة: يمكن أخبرهم عن الإسلام، وإنه دين زين

المعلمة: جميل، إذن أنتي عندما يسألك أخوك الصغير عن كيفية الصلاة والصوم، فهل تخبرينه عنها فقط دون تطبيق عملي منك حتى يتعلم؟؟

الطالبة: أخبره، وأخليه يصلي معي حتى يشوف، ويقلد حركاتي .

المعلمة: من هنا نستطيع أن نقول إن من الأدوار التي يمكن للمسلم القيام بها لتوضيح مبادئ الإسلام للآخرين أن يكون قدوة صالحة لغيره؛ أليس كذلك؟ أهذا ما تريدين قوله؟

وظهر التحسن كذلك على توظيف الاشارات والايماءات لتعزيز الطالبات، وباعتباره أسلوبا لطرح السؤال بصورة شيقة وجاذبة للطالبة، وإن استمررن على خجلهن من التواصل غير اللفظي، ولكن كان تحسنا لابأس به يحتاج إلى مواظبة من المعلمة ورغبة أكيدة في التغيير.

وظهر تحسن واضح في مشاركة الطالبات لمعلماتهن في تشجيعهن على طرح أسئلة حول فقرات معينة من الدرس، لتدريب الطالبات على توجيه الأسئلة للمعلمة ولزميلاتهن،

متفقة مع دراسة (أوتو وشك Otto & Schuck,1983؛ بدر،٢٠٠٥) في دور البرنامج التدريبي في تحسن اجابات الطلاب، وتفاعلهم الصفي، ومشاركتهم في طرح الأسئلة، وتؤكد ذلك دراسة جيجن (Gegen,2006) التي بينت دراستها أثر الأسئلة في المستويات العليا في ارتفاع مستوى الطلاب وتفاعلهم الصفي، وأنهم اصبحوا أكثر طرحا للأسئلة على المعلم.

وللتعرف على حجم الأثر للبرنامج التدريبي في اكساب معلمات التربية الإسلامية لمهارة تلقي إجابات المتعلمات، فإنه تم استخدام مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر:

مربع إيتا ( $\eta^2$) = ٥,٧٠٥ ² / (٥,٧٠٥ ²+ ٩)

= ٥٤، ٣٢/ ( ٣٢,٥٤ +٩)

=٧٨،

بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي في الملاحظة البعدية (٧٨، ) وهي قيمة متوسطة، بحسب قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen,1992,98) وهي: الضعيف (٠,٢٠- فأقل) والمتوسط (٠,٢١- ٠,٧٩) والكبير ( ٠.٨٠ – فما فوق).

وبالرجوع إلى هذه القيم نجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان متوسطا، حيث أن ( ٤٥%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة تلقي إجابات المتعلمات) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح).

ويعزى هذا إلى شخصية المعلمات التي فرضت نفسها على أسلوبها في الموقف التعليمي، وخاصة في التواصل غير اللفظي مع الطالبات، وخجلهن من ذلك، وقد يعزى كذلك إلى عدم إلمامهن الكافي بطرق سبر الأسئلة، وخاصة أن بعضهن بررن موقفهن بكونهن بحاجة إلى وقت أكثر للتدريب على كيفية السبر لإجابات الطالبات.

ولتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية كلها تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

تم استخدام اختبار t والمتوسطات قبل البرنامج وبعده لمعرفة حجم تأثير البرنامج على العينة ويظهر في الجدول التالي :

***جدول (٤)***

**نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده**

| المهارات كلها | تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | مربع إيتا $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القبلي | ١,٥٨ | ،١٣ | ١٢,٦٠٧ | ٩ | ،٠٠٠ | ٠,٩٤ كبير |
| | البعدي | ٢,٤٥ | ،١٦ | | | | |

**يشير الجدول أعلاه إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة قبل البرنامج التدريبي (١,٥٨) وبعده (٢،٤٥)، لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يقبل الفرض الرابع يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي.**

**وبحساب حجم أثر البرنامج التدريبي بإستخدام مربع إيتا:**

**مربع إيتا ( $\eta^2$) = ٢١٢,٦٠٧ / (٢١٢,٦٠٧ + ٩)**

**= ١٥٩,٧٣٠/ (١٥٩,٧٣٠+٩)**

**= ٠,٩٤**

**بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي في الملاحظة البعدية (٩٤، ) وهي قيمة كبيرة، بحسب قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen,1992,98) وهي: الضعيف (٠,٢٠- فأقل) والمتوسط (٠,٢١- ٠,٧٩) والكبير ( ٠.٨٠ – فما فوق).**

**ونجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيرا، حيث أن ( ٩٤%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة صياغة الأسئلة) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح).**

**وفي هذه إشارة واضحة إلى نجاح البرامج التي تستهدف اكساب المعلمين مهارات الأسئلة الصفية أو مهارات التدريس ومن ضمنها مهارة طرح الأسئلة وتوجيهها والتصرف بشأن إجابة المتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات الآتية: (الإمام،٢٠١٣؛**

التميمي،٢٠١١، صبري،٢٠١١؛ أوليفيرا Oliveira,2010؛ بدر،٢٠٠٥؛ أوتو وشك Otto & Schuck,1983) .

واتفقت مع الدراسات ( الزدجالية،٢٠١٣؛ بوجودة،٢٠١١؛ المقيمي،٢٠١١؛ المالكي،٢٠٠٩؛ عربي،٢٠٠٤؛ علي ٢٠٠٤) في الدور الأساسي للبرنامج التدريبي في اكساب المعلمين المتدربين معارف ومهارات لها أثر فعال على نموهم المهني، ويرجع نجاح البرنامج إلى:

١- حرص المعلمات المتدربات على تنمية ذواتهن.

٢- الجانب التطبيقي كان أكثر من الجانب النظري .

٣- تنوع أساليب التدريب.

٤- التزامهن بالحضور، وسؤال المدربة (الباحثة) عن كيفية تطبيق هذه المهارات في الموقف التعليمي، وطلبهن المساعدة منها في تحليل أسئلة بعض دروسهن.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني من الدراسة، ودلت النتائج على حجم أثر البرنامج في اكساب معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية.

خلاصة ما توصلت إليه الباحثة:

١- لا تمتلك – معلمات التربية الإسلامية- عينة الدراسة المعرفة الكافية بالمهارات طرح الأسئلة الصفية.

٢- أنهن لم يتدربن مسبقا على مهارات طرح الأسئلة الصفية، حيث تفتقد البرامج التدريبية في أثناء الخدمة لبرامج تدريبية في مهارات طرح الأسئلة الصفية، مما يؤدي إلى قصور في مهارات الأسئلة الصفية عند المعلمين، وهذا يتفق مع دراسة (العياصرة،٢٠١١) و(التميمي،٢٠١١) و( (الخروصي،٢٠١١)، و(الكندي،٢٠٠٦)، وحسين(Hussin,2006)، التي بينت نتائجها أن من أسباب ذلك: هو قلة البرامج التدريبية في مجال الأسئلة الصفية.

٣- قد يكون لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات دورا في ضعف المعلمين في هذه المهارات.

٤- للمناهج الدراسية دور آخر في اعتماد المعلمين عليها في صياغة الأسئلة الصفية، فمعظم الأسئلة في هذه المناهج كانت في مستوى التذكر والفهم.

٥- نمطية برامج التدريب المصممة من قبل مراكز التدريب بالمناطق التعليمية، أدى إلى قلة الاستفادة منها، وكذلك قد يرجع أيضا إلى تكرارها دون تجديدها بما تتطلب الحاجة التدريبية الجديدة.

## نتائج الدراسة :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الاجابة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

## توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج السابقة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- تصميم برامج تدريبية وفقا للحاجة التدريبية الحالية، دون تكرار للبرامج من الأعوام الماضية.

٢- تفعيل وظيفة اخصائي تقييم برامج الانماء المهني، ومتابعة البرامج التدريبية المنفذة، ومدى ظهور أثر التدريب على العينات المستهدفة.

٣- الإهتمام بعقد الورش والدورات التدريبية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على مهارات طرح الأسئلة الصفية.

٤- اعتماد بطاقة ملاحظة خاصة لمهارات طرح الأسئلة الصفية، أو اضافة بنود متابعة أكثر لبطاقة الملاحظة الصفية المعتمدة من الوزارة.

٥- الاستفادة من البرنامج التدريبي في برامج الانماء المهني، وخاصة للمعلمين الجدد.

## مقترحات الدراسة:

١- اجراء دراسة لأثر برنامج تدريبي مشابه على تحصيل الطلاب، وبقاء أثر التعلم لديهم.

٢- اجراء دراسة مشابهة لاختلاف أثر البرنامج التدريبي على المعلمين بحسب اختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التعليمي.

## المراجع العربية


إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٤). موسوعة التدريس. الجزء الخامس، عمان: دار المسيرة.

إبراهيم، محمد عبدالرزاق(٢٠٠٧).منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.

إبراهيم، معتز أحمد؛ بلعاوي، برهان نمر.(٢٠٠٧).فن التدريس وطرائقه العامة ،عمان: دار حنين.

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٩). مراحل العملية التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو شريخ، شاهر.(٢٠٠٨). استراتيجيات التدريس. عمان: دار المعتز.

أبوعلام، رجاء محمود(٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسة والتربوية، الطبعة السابعة، القاهرة: دار النشر للجامعات.

اتقان المعلم الأسئلة الصفية.(٢٠١٣/٣/٢٧).تم استرجاع المقالة بتاريخ(٢٠١٣/١١/١٦) من الرابط http://tarbawee.com/thread3098.html#.Uoohf9Llals

الأخضر، هبة (٢٠١٠). نماذج تصميم التعليم . تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٤/١/٥ من الرابط http://goodtree99.ahlamontada.com/t77-topic

آل حيدان، رجا عوض(٢٠٠٨). واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة.

الإمام، حسان خليل(٢٠١٣).فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى. مجلة دراسات تربوية،العراق،٦(٢٤)،ص٣٩-٦٠.

أورليخ، دونالد؛ كالاهان، رتشارد؛ هاردر، وبرت؛ جبسون، هاري. (٢٠٠٣). استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل .(ترجمة :عبدالله أبونبعة) ،الكويت : مكتبة الفلاح.

بدر، بثينة محمد(٢٠٠٥).أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات بكلية التربية بمكة المكرمة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٤٦.

بركات، زياد (٢٠٠٥ ). لدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد٤٥، ص٢١١- ص ٢٥٦.

بوجودة، خالد عبدالمعطي عبدالسلام .(٢٠١١).أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات مهارات معالجة الأخطاء الشائعة في الجبر لدى طلاب الصف الثامن الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة ) .جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان .

التميمي، سعيد بن علي .(٢٠١١).فاعلية برنامج تدربي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات مهارة تنويع الأسئلة الصفية في المستويات المعرفية المختلفة (رسالة ماجستير غير منشورة ) .جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان .

توفيق، عبدالرحمن (١٩٩٨). التدريب:الأصول والمبادئ العلمية. القاهرة: كوميت جروب.

توفيق، عبدالرحمن (٢٠١١). تقييم التدريب. الجزء الرابع، الطبعة الثانية، الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

توفيق، عبدالرحمن(١٩٩٨). العملية التدريبية. القاهرة: كوميت جروب.

جرجس، ميشال جرجس.(٢٠٠٥).معجم مصطلحات التربية والتعليم ،لبنان: دار النهضة العربية .

الحضرمي ، سيف بن سعود.(٢٠٠٢).التدريب والتأهيل –الواقع والرؤية نظرة تحليلية ، ورقة عمل مقدمة للندوة الوطنية حول تطوير التعليم ما بعد الأساسي للصفين ١١و١٢، مسقط .

حميدة، إمام مختار؛ النجدي، أحمد؛ عرفة، صلاح الدين؛ راشد، علي محي الدين؛ القرش، حسن؛ عبدالرزاق، صلاح.(٢٠٠٣).مهارات التدريس ،القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.

الخروصي، راشد بن محمد.(٢٠١١).واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان .

خليفة، غازي؛ أبو محفوظ، صفاء(٢٠١٣). مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، فلسطين، مجلد ٢٧(٢)، ص٢٣٥- ص ٢٧٢.

الخوالدة، ناصر؛ عيد، يحيى اسماعيل(٢٠١٠).تعليم التربية الإسلامية التجديد والتطوير في التخطيط والتدريس والتقويم ونماذج تطبيقية. عمان: دار حنين

الدخيل، عواد بن دخيل (٢٠٠٦)،أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

راي، ليزلي (٢٠٠٧). تقنيات التدريب. (ترجمة: خالد العامري)، القاهرة: دار الفاروق.

رضوان، محمود عبدالفتاح (٢٠١٣). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.

الركابي، جودت.(١٩٩٦). طرق تدريس اللغة العربية، دمشق: دار الفكر .

الزدجالية، أمينة بنت عبدالله (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في الأنماط الرياضية لتنمية التفكير الرياضي لدى معلمات الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون،حسن حسين .(٢٠٠٦).التدريس ،القاهرة :عالم الكتب.

زيتون،كمال عبدالحميد.(٢٠٠٣).التدريس نماذجه ومهاراته ،القاهرة :دار مجدلاوي

السالمي، حمد بن سليمان(٢٠٠٨). مدى تضمين قدرات التفكير العليا في الأسئلة الصفية لطلبة التربية العملية للدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد(١٥)، ص٨٥- ص١٠٧.

سلامة، عادل أبو العز؛ صوافطة، وليد عبدالكريم.(٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة. عمان: دار الثقافة.

سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠١٣).نماذج في تصميم التدريس، عمان: دار البداية.

السويدان، طارق محمد (٢٠٠٦). التدريب والتدريس الإبداعي. الطبعة الثانية، الكويت: شركة الإبداع الفكري.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩).علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري. ط٣، القاهرة: دارالفكر العربي.

الشباطات، محمود؛ خطايبة، عبدالله؛ حمادين، فخري .(٢٠٠٣).استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان ،دراسات في المناهج وطرق التدريس ،القاهرة ،١٦٨-٢٠١

شحاتة، حسن.(٢٠٠٨).استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. الدار المصرية اللبنانية.

الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم كلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الإعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، اليمن، مجلد٢ العدد ٤، ص ١-٥٠.

الشكيلي، أحمد بن محمد (٢٠١٠).تطوير برامج تدريب المعلمين بسلطنة عمان في ضوء التوجهات المعاصرة لتنمية الموارد البشرية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

صالح، عبدالرحمن (٢٠٠٢). أساليب التدريس والتقويم في التربية الإسلامية: دراسة ميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي

صالح، عبدالرحمن؛ خوالدة، ناصر؛ الصمادي، محمد عبدالله(١٩٩١). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها. عمان: دار الفرقان.

صبري، سعاد محمد (٢٠١١).أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارتي التحليل والتركيب لتصنيف بلوم للمجال المعرفي طلبة قسم التاريخ. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، ع ٧٠، ص ٢٠١- ص ٢٦١.

ضليمي، أحمد عبدالفتاح .(٢٠٠٠).السؤال في القرآن الكريم وأثره في التربية والتعليم ، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ،١١١، ٢٨٠-٣٠٥

الطناوي، عفت مصطفى.(٢٠٠٩). التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. عمان: دار المسيرة.

عبدالباري، ماهر شعبان(٢٠١٠).تصنيف بلوم المحدث.تم استرجاع المقال بتاريخ(٢٠١٣/١١/١٦)على:

http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=3990

عبدالله، عبدالرحمن؛ خوالدة، ناصر؛ الصمادي، محمد .(١٩٩١).مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها ،عمان :دار الفرقان .

عبيد، جمانة محمد(٢٠٠٦). المعلم (إعداده، تدريبه، كفاياته)، عمان: دار الصفاء.

عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان: دار الفكر.

عربي، صبري محمد (٢٠٠٤) . أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات تدريس الأحياء لدى الطلاب المعلمين بجامعة سبها بليبيا على أداء طلابهم لبعض المهارات العملية للأحياء. مجلة التربية العلمية، مصر، ع ٤ (٧)، ص ٧٣- ١٠٨.

العزاوي، رحيم يونس (٢٠١٠). استراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضياتية. عمان: دار دجلة.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠١٢). منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النشر للجامعات.

العلي، ريم عبدالعزيز(٢٠٠٧). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الاداء التدريسي ( رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية.

علي، محمد سعد (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض كفايات القياس والتقويم لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، مصر، ع١٢٦ (٢) ، ص ٤٣-٧٦.

العمري، شوكت ؛ الجلاد، ماجد؛ الخوالدة، ناصر؛ يوسف، عمر .(٢٠٠٩).المرجع في تدريس التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي ،عمان :دار الفكر.

العياصرة ،محمد عبدالكريم .(٢٠١١).مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنةعمان لاستراتيجية طرح الأسئلة الصفية ،مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،٥(٢)،١٣٠-١٥٧.

العياصرة، محمد عبدالكريم.(٢٠٠٤). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان "دراسة مقارنة". ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود ،ع(٢)، ص٦٨٣- ص ٧٢١.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١٣ العدد ٤، ص ٣٦٣ – ص ٤٠٤.

الغافري، هاشل بن سعد .(١٩٩٥).الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة (رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان .

الفرا، عبدالله عمر؛ جامل، عبدالرحمن عبدالسلام.(١٩٩٩). المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، عمان: دار الثقافة

فلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبدالفتاح.(٢٠٠٤).معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا.الاسكندرية :دار الوفاء .

قطامي، نايفة.(٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر.

الكبيسي ، عبدالواحد.(٢٠٠٩).أساليب التعليم ومهاراته في ضوء القرآن والسنة النبوية الشريفة. عمان :دار جرير.

الكحلاني، كريمة قاسم(٢٠٠٥). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية (رسالة ماجستير غير منشورة)، اليمن.

الكندي، محمد بن عبدالله .(٢٠٠٦).مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة ) .جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان .

كيرياكو، كريس.(٢٠٠٤). مهارات التعليم الأساسية.(ترجمة: شيرين نوفل)، العين: دار الكتاب الجامعي.

اللزام، ابراهيم محمد؛ القحطاني، عائض جابر(٢٠١٢). تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية في ضوء التقويم الأصيل. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، العدد(٦١)، ص٢-ص٤٢.

مارون، يوسف.(٢٠٠٨).طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، طرابلس : المؤسسة الحديثة للكتاب.

المالكي، عبدالملك مسفر.(٢٠٠٩).فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات (رسالة دكتوراة غير منشورة ) .جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

محمود، صلاح الدين عرفة.(٢٠٠٥). آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة –رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه–، القاهرة: عالم الكتب.

محمود، صلاح الدين عرفة.(٢٠١١). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، القاهرة: عالم الكتب.

مرسي، فؤاد محمد (١٩٩٧).فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين. رسالة الخليج العربي، السعودية، ع ٦٣، ص١٥-٦٤.

مرعي، توفيق ؛ مصطفى، شريف.(٢٠٠٨).التربية العملية ،القاهرة :الشركة العربية المتحدة .

معاجم اللغة العربية، استرجعت في ٢٠١٣/١١/٣ على الرابط 1http://www.maajim.com/%D8%A3%D8%AB%D8%B

المعايطة، داود؛ أبو حشيش، عبدالعزيز(٢٠٠٧). حقيبة تدريب المتدربين. وكالة الوزارة لكليات المعلمين، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المفرج، بدرية؛ المطيري، عفاف؛ حمادة، محمد(٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا. بحث مقدم إلى وحدة بحوث التجديد التربوي، وزارة التربية، الكويت.

المقيمي، فاطمة بنت محمد .(٢٠١٢).أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد والممارسات الصفية لها لدى معلمات الفيزياء (رسالة ماجستير غير منشورة ) .جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان .

مكتبة الحديث الشريف (٢٠٠٠).[قرص ليزر] بيروت: شركة العريس للكمبيوتر.

منصور، مصطفى يوسف .(٢٠٠٧).تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها ،بحوث مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.٥٩٤-٦٤٤.

المهري، سعيد بخيت (٢٠٠٧). التغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على إعداد المعلم. دمياط: دار المهندس للطباعة والنشر.

موسوعة الحديث الشريف (٢٠١٣)، تم الاسترجاع من على الموقع بتاريخ ٢٠١٣/١١/١٢ من على الرابط

http://library.islamweb.net/hadith/display_hbook.php?hflag=1&bk_no=1191&pid=871603

نبهان، يحيى محمد (٢٠٠٨). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم . عمان: داراليازوري العلمية .

النجار، عفاف أحمد (٢٠١١). البرامج التدريبية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل: واقع وطموحات ( رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

النجار، ليلى بنت أحمد .(٢٠٠١).تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة (رسالة ماجستير غير منشورة ) .جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

هلال، محمد عبدالغني (٢٠١٢). تقييم التدريب بين التكلفة والعائد: متابعة وتقييم التدريب. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية .

اليحيائية، نصراء بنت سعيد .(٢٠٠٢).الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط ( رسالة ماجستير غير منشورة ) .جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

## المراجع الأجنبية

AL-Belushi,Ahoud Saeed.(1996).Oral questioning by Omani teachers of English as a foreing Language in Muscat Prebaratory and Secondary Schools( Unpublished Master ). SQU.

Cohen, J (1992).Statistical power analysis. Current Dirrections in Psychological Science, Vol 1, No 3, pp 98-101.Retrieved from http:// www.jstor.org/stable/20182143, accessed: 17\5\2014 3:27 am

Cotton, Kathleen (2001). Classroom Questioning. Retrieved from http://rsd.schoolwires.com/14541051515293817 3/lib/145410515152938173/Classroom_Questioning_by_Cotton.pdf

**Daived,Fakeye.(2007).Teacher's Questioning Behaviour and ESL Classroom Interaction Pattern ,Humanity & Social Science Journal ,2(2),127-131.**

**Dillon, J T (1988). Questioning & Teaching. London: Croom Helm Curriclum Policy And Research.**

**Gegen, S E (2006). THE EFFECTS OF HIGHER-LEVEL QUESTIONING IN A HIGH SCHOOL MATHEMATICS CLASSROOM ( UN PUBLISHER MASTER), Wichita State University, USA.**

**Hussin, H. (2006). Dimensions of questioning: A qualitative study of current classroom practice in Malaysia. TESL Journal, 10(2), 1-15**

**Kerry,Travor.(1982) ,Effective Questioning –A teaching Skills Workbook ,London :Macmillan Education LTD.**

**Montague, Earl J (1987). Fundamentals Of Secondary Classroom Instruction. Columbus: Merrill Publishing Company.**

**Oliveira, Alandeom W (2010). Improving Teacher Questioning in Science Inquiry Discussions Through Professional Development. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, VOL. 47, NO. 4, PP. 422–453**

**Otto, Paul B; Schuck, Robert F. (1983).The Effect Of A Teacher Questioning Strategy Training Program on Teaching Behavior Student A chievement, And Retention. Journal Of Research In Science Teaching, Vo20, No6, pp 5210528.**

**Shomoossi, Nematullah.(2004).The Effect Of Teachers' Questioning Behaviour on EFL Classroom Interaction :A Calssroom Research study ,The Reading Matrix ,vol 4,No 2,P96-104.**

**Wragg, EC ;Brown,G.(2001).Questioning in the Secondry School ,London&New York :Routledge Falmer.**