

أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية *

د. محمد عيد حسين قرعان **
أ. د. طه علي حسين الدليمي ***

* تاريخ التسليم: 2016/6/29م، تاريخ القبول: 2016/8/28م.
** أستاذ مساعد/كلية قرطبة الجامعية الأهلية المتوسطة/الأردن.
*** أستاذ دكتور/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية/الأردن.

تحريك عملية التواصل و التحقق من اتجاه الأفكار المتبادلة نحو تحقيق الهدف المحدد (مراد، 2005).

وتظهر أهمية الأسئلة، بوصفها أبرز طرائق التعليم التي تقود المتعلم نحو الحقيقة والإبداع، وأشارت (قطامي، 2004) إلى أن الأسئلة لها مساحة كبيرة من وقت العملية التعليمية، إذ لا يصرّف المعلمون وقتًا لا بأس فيه من عملياتهم التدريسية في إيصال الأفكار والمعلومات عن طريق طرح الأسئلة المتنوعة، بالسؤال والجواب والمناقشة والتعقيب، وما ينتج عنها من إثارة القدرات العقلية والتفكير، فالأسئلة أداة يتواصل بها المعلمون والطلبة وتثير المناقشة، ويعول عليها في تحقيق الأهداف التربوية.

ينبغي أن يكون لدى المعلمين الذين يؤدون وظيفتهم بشكل متكامل، أهداف تعليمية لا تقف عند مستوى الحقائق والتذكر، بل تتخطاها لتشمل مستويات عليا من التفكير، مما يوجب عليهم صياغة أسئلة تتطلب الإجابة عنها استخدام مهارات تفكير عالية المستوى، ولهذا يحتاج المعلمون إلى تحقيق توازن مناسب بين الأسئلة عالية المستوى ومتدنية المستوى؛ من أجل تحقيق أهداف تعليمية مرغوب فيها ومتنوعة (Borich, 2004).

وتتفق المدرستان السلوكية والمعرفية حول أهمية السؤال في وصول الطالب إلى استجابة إبداعية، وخصوصاً إذا كانت الأسئلة أكثر عمقا، وأكد (سكنر) أهمية الأسئلة كمثيرات للتعليم، إذ بين أنه إذا كانت الأسئلة منظمة ومتسلسلة تؤدي إلى تعلم جديد، وأشارك من (برونر وبياجيه وأوزيل) إلى أن للأسئلة إسهامات مهمة في تحفيز الطلبة، واستثارتهم للمناقشة، والوصول إلى أفكار جديدة بأنفسهم (الحارثي، 2011).

وعلى المعلم أن يعرف متى يثير سؤالاً شفويًا أو تحريريًا، فهناك سياقات في التدريس معروفة، يجب فيها طرح السؤال، كوجود إشكالية في الدرس، أو ظهور رغبة لدى الطلبة في طرح أسئلة معينة تجيب عما ظهر على وجوه الطلبة من علامات استفهام، أو أن المعلم أراد أن يثير قضية أخرى لها علاقة بالدرس، وفي كل ذلك تكون الأسئلة شفوية. أما السؤال التحريري فيعطى عندما تكون هناك حاجة ملحة لإجابة جميع الطلبة عن السؤال، أو أراد المعلم أن يدون الطلبة قضية مهمة، فيعطى كواجب بيتي مثلاً، أو أراد أن يختبر الطلبة في المعلومات التي زودهم بها، وذلك بتخصيص الدقائق المتبقية من وقت الحصة وما إلى ذلك.

وتستخدم الأسئلة في كل استراتيجيات التدريس و طرائقه، بغض النظر عن كمها أو تنوع مستوياتها وأهدافها. وأجريت دراسات و بحوث متعددة حول استخدام الأسئلة أسلوباً للتعليم والتعليم، كما في دراسة بورش (Borich, 2004)، التي أظهرت أن الطلبة الذين قرأوا المادة التي تحتوي على أسئلة في بداية المقاطع حققوا نتائج أعلى من نتائج الطلبة الذين قرأوا المادة من غير أسئلة.

و أجري أول بحث أساسي ومنظم عن الأسئلة في جامعة كولومبيا عام (1912)، ثم تلتها بحوث أجريت في الخمسينيات من القرن الماضي، وصفت الأسئلة بأنها سلوك تدريسي للمعلم،

ملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في مهارات توظيف الأسئلة الصفية لمعلمي اللغة العربية. وتكونت عينة الدراسة من (16) معلمًا ومعلمة، ممن يدرسون مادة اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، اختبروا بالطريقة القصديّة من مديرية تربية وتعليم منطقة الزرقاء الأولى، في الفصل الدراسي الثاني 2014 - 2015. وجرى تقسيمهم عشوائيًا على مجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الأسئلة لدى المعلمين، وأظهرت أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين البرنامج والجنس في رفع مستوى مهارات توظيف الأسئلة لدى المعلمين يعزى للبرنامج.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، التفكير، مهارات الأسئلة الصفية، معلمو اللغة العربية

The effect of a training program based on developing the the skills of employing classroom questions of Arabic language teachers

Abstract:

The current study aims to measure the effect of a training program based on improving the skills of employing the classroom questions of the Arabic language teachers.

Anyway, the sample consists of 16 teachers (male and female) who teach the tenth grade and they are chosen intentionally from schools of Zarqa Directorate/ I in the second semester 2014/2015-. In addition, the teachers have been divided randomly into two groups. Furthermore, the results of the current study show that the program is effective in improving asking questions skills to the teachers and they show that there is no effect of interaction between the program and gender in improving the level of employing questions' skills to the teachers is due to the program.

Key words: Training program, thinking, classroom questions skills, Arabic language teachers.

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة:

إن عملية التدريس فن يتطلب وجود رسالة يتفاعل فيها المعلم والطالب، ويكون المعلم فيها مرسلًا والطالب مستقبلًا مرةً، ويكون الطالب مرسلًا والمعلم مستقبلًا مرةً أخرى، واستخدام الأسئلة في التعليم الصفي يمثل أكثر أساليب التعليم شيوعًا في

معلم اللغة العربية تشجيع طلبته على التعبير الشفوي، واستثمار قدراته في إلقاء أسئلة مثيرة لتفكيرهم - مثل أسئلة ما رأيك، كيف، لماذا، لو أن، تخيل - ومحفزة لعقولهم، وتفسح لهم المجال للتعبير بحرية، وتقودهم إلى استخدام الأنماط اللغوية المتنوعة.

وينصب الاهتمام حالياً، على الأساليب المبتكرة، والاتجاهات الحديثة التي ظهرت في مجال تدريب المعلمين، وتمكينهم، وإعدادهم، من أجل تطوير بنائهم وقدراتهم، ورفع كفاءتهم، وإتقانهم للمهارات الضرورية، وجرى في ضوء ذلك، التركيز على إعداد البرامج التدريبية وتطويرها خلال العقود الأخرين من القرن العشرين، التي من شأنها أن تقدم للمعلم الخبرات والممارسات التعليمية وكل ما يكسبه من كفايات (الفتلاوي، 2003). ويأخذ تدريب المعلمين أشكالاً منها، التدريب قبل الخدمة، والتدريب في أثناء الخدمة، والأخير هو الذي يعنينا، إذ تظهر جلياً أهمية هذا النوع من التدريب، بوصفه طريق النمو المهني للمعلم، باطلاعه على كل المستجدات والمتغيرات، ورفع إنتاجية التعليم وتمكين المعلمين (الأحمد، 2005).

إن التربية الناجحة هي تلك العملية التي تعلم الإنسان كيف يفكر، لا أن تسقط عليه أفكار الآخرين، ومن هذا المنطلق بات واجباً على المعلم أن يستخدم أسئلة تثير تفكير الطلاب وتكشف عن فهمهم الحقيقي للموقف التربوي، وتعطيهم الفرصة المناسبة لتوضيح ما تعلموه. فقدرة المعلم على توجيه أسئلة واضحة ومحددة، وتوجيه أسئلة متتابعة حين يخفق الطالب عن التعبير عما يجول بخاطره، تجعل الطالب قادراً على إنشاء أو إنتاج إجابة منطقية وبناء تعميمات صحيحة (قطامي، 2004).

وهناك أنماط للتفكير، كالتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي، والتفكير الناقد، ويعد التفكير الإبداعي من أرقى أنماط التفكير؛ لأنه يتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفاعلية و خصوصاً في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية، وهو إيجاد شيء جديد بطريقة غير مألوفة، وله مكونات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلة، والتفصيلات، أما التفكير الناقد فهو القدرة على فحص وتقييم الطول المعروضة (العتوم والجراح وبشارة، 2013). والتفكير التأملي هو التفكير بعمق، وهو القدرة على التعامل مع المواقف بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن، إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين (إبراهيم، 2005)، أي دراسة جميع الطول، وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار.

وسعى كثير من الباحثين إلى تعرف مدى تمكن المعلمين من استخدام الأسئلة في الحوار الصففي في المقررات الدراسية المختلفة، وفي المراحل التعليمية المختلفة، كما في دراسة سنبل (2001)، التي تناولت الكشف عن مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوب السبر والتوقف في أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية، واهتمت آرثر (Arther, 2002) باكتشاف طرق تعزيز استخدام المعلم لدورة الأسئلة في استجاب الطلاب، والتعرف إلى مدى فهم المعلمين لأسئلة الاستقصاء. وأكدت هذه الدراسات أن إلقاء الأسئلة بصورة سليمة يؤدي إلى تنمية عادة مرغوبة، وهي التأمل الدقيق، وتحفيز التفكير، فضلاً عن تدريب الطالب على الإجابة عن الأسئلة العميقة، ويمكن الاستفادة منها بإعادة

وعده أيضاً من أكثر أنواع السلوك التعليمي تأثيراً في التدريس، لأنها تحفز التفكير والتعلم (لسايل، 2004).

ويلخص (الحوالدة وعيد: 2001)، أهمية الأسئلة الصفية بأنها تساعد على زيادة التركيز والتفاعل الصففي لدى الطلبة مع معلمهم، وأنها طريقة لكشف جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، وتعمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة، وتؤدي إلى إثارة التفكير.

وتختلف الأسئلة تبعاً لاختلاف الاستجابة المطلوبة من الطالب، فقد تتطلب الاستجابة تفكيراً عميقاً، وقد تتطلب تذكر بعض الحقائق، وقد تتطلب الإجابة عن بعض الأسئلة البحث والاستقصاء، أو الإتيان بشيء غير مألوف، ويصنف (غبيان، 2008) الأسئلة إلى نوعين، هما أسئلة ضيقة: لا تتطلب مهارات عليا من التفكير. وأسئلة مفتوحة: تتطلب الإجابة عنها مهارات تفكير عليا كالتحليل والتقييم.

إن بعض الممارسات التي ظهرت من المعلمين كالارتجال في التدريس قد جعل الأسئلة المستخدمة في المناقشة متدنية القيمة، وجعلت من الطالب متلقياً سلبياً، وأن هذا النوع من الأسئلة لا يساهم في تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها (قطامي، 2004)، وأشار (كيريياكو) (Kyriacou, 2004) إلى أن الكثير من المعلمين لا يركزون على نوعية الأسئلة، ولا يوظفون مهارات الأسئلة بشكل كبير، إذ إنهم يغرقون في طرح الأسئلة ذات المستوى المنخفض، بعيداً عن استخدام تقنيات طرح الأسئلة، ومواصفات السؤال الفعال. وأشار (أورليخ) (Orlich, 2003) إلى أن نتائج الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، حول الأسئلة التي تطرح من معظم المعلمين، أظهرت أن هذه الأسئلة تسأل عن المستويات الدنيا من تصنيف (بلوم) المعرفي، ونادراً ما تكون من المستويات العليا، وأن الطلبة ليس لديهم القدرة على الإجابة عن الأسئلة ذات المستويات العليا.

وأظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن الأسئلة المطروحة جميعها لا تؤدي إلى العملية التعليمية، فقد بينت بعض الدراسات أن (70 - 80 %) من الأسئلة المستخدمة تتطلب استرجاع حقائق بسيطة، و (20 - 30 %) تتطلب عمليات تفكير عليا. وأظهرت دراسات حديثة أجريت في بريطانيا وأمريكا تغييراً طفيفاً في استخدام الأسئلة، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أنه من بين كل خمسة أسئلة توجه في غرفة الصف، نجد ثلاثة أسئلة منها تدور حول استرجاع الحقائق، وسؤالاً واحداً لأغراض إدارية، وسؤالاً واحداً فقط يتطلب عمليات تفكير عليا، ومثل هذه النسب غير المتوازنة بين أسئلة استرجاع الحقائق وأسئلة التفكير العليا تندر بالخطر. (Borich, 2004)

ويعطي استخدام مهارة توظيف الأسئلة بفاعلية الطالب فرصة للتفكير، وتنظيم الإجابة، وإعادة صياغتها في الذهن، ليجري التعبير عنها شفويًا، وكسر حواجز الخوف والتردد، وتطوير إجابات باستخدام أنماط وقوالب لغوية مبتكرة، و (وجد) العظامات، (2010) أن أسئلة المعلم الموجهة توفر فرصاً متعددة لتطوير القدرات اللغوية لدى الطلبة، وهذا يتطلب تدريباً فعالاً للمعلمين على مهارات إلقاء الأسئلة وتوظيفها، ويقع على عاتق

بين التفكير للمعلمين و نمو مهارة إلقاء الأسئلة، ويمكن عرض أهميتها في النقاط الآتية:

◆ إفادة معلمي اللغة العربية في تحسين توظيف مهارات إلقاء الأسئلة.

◆ تقديم تغذية راجعة لمخططي مناهج اللغة العربية للتركيز على صياغة الأهداف التي تتناول مستويات عليا من التفكير، وإعداد المحتوى الملائم، والأساليب والأنشطة، والتقويم، بصورة تحقق للمعلم توظيف مهارات الأسئلة.

◆ قد يستفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون في عقد الدورات التدريبية؛ لمساعدة المعلمين على الإلمام بأهمية التفكير وتوظيف مهارات الأسئلة.

حدود الدراسة ومحدداتها

■ تقتصر الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي، ومضى على خدمتهم أقل من خمس سنوات، في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014 - 2015.

■ تتناول الدراسة ثلاثة أنواع من التفكير هي: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي.

■ تتناول الدراسة مهارات إلقاء الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المجالات الآتية: مهارة إعداد السؤال، ومهارة توجيه السؤال، ومهارة اختيار الطالب المجيب، ومهارة انتظار الإجابة، ومهارة معالجة إجابات الطلبة، ومهارة التعامل مع أسئلة الطلبة، ومهارة تشجيع الطلبة على توليد أسئلة.

■ أعدت بطاقة ملاحظة لأغراض هذه الدراسة.

■ تحدد النتائج وإمكانية تعميمها بالأدوات وما تتمتع به من صدق وثبات

التعريفات الإجرائية

◀ البرنامج التدريبي القائم على التفكير

وهو مجموعة الإجراءات التي صممت من المهمات والأنشطة والمواقف التفاعلية والجلسات التي تهدف إلى تزويد أفراد عينة الدراسة (معلمي اللغة العربية ومعلماتها) بالمعرفة المحددة والمهارة اللازمة لهم في مهارات التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير الإبداعي.

◀ التفكير الناقد

وهو قدرة معلمي اللغة العربية ومعلماتها (أفراد الدراسة) على تحليل تحليل المشكلة بحسب قواعد المنطق، وبمعرفة الافتراضات والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنتاج، والاستنتاج.

◀ التفكير الإبداعي

وهو قدرة معلمي اللغة العربية ومعلماتها (أفراد الدراسة) على أداء أنشطة عقلية فريدة، وابتكار ما هو جديد بصيغة ذاتية،

توجيه السؤال إلى أحد زملائه في الصف لإكمالها أو توضيحها أو تبريرها.

ولا يتسنى للمعلم استثارة التفكير خلال تدريس التعبير الشفوي إذا لم يوظف استراتيجيات حديثة، لدى هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج قائم على التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير الإبداعي، وقياس أثره في مهارة توظيف الأسئلة الصفية للمعلمين؛ فقد أكد (الصيفي، 2009) ضرورة استخدام الأسئلة في التدريس، بصرف النظر عن طريقة التدريس المستخدمة، فهي تدخل في الإلقاء والمناقشة. وعليه يمكن القول إنه من الصعب أن نجد إستراتيجية لشرح موضوع ما وتكون خالية من قدر كبير أو قليل من الأسئلة المتنوعة في هدفها، وفي مستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية.

أهداف الدراسة

ترمي الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف مهارات معلمي اللغة العربية في تناول إلقاء الأسئلة وتوظيفها، وإن أسئلة المعلمين لا توظف بشكل صحيح، فالمعلمون في تدريسيهم يوجهون أسئلة تدور في فلك الحفظ والتذكر، وهذا يتفق مع دراسة (الحادر، 1991)، التي بينت أن نسبة أسئلة معلمي اللغة العربية من مستوى التذكر والفهم والتطبيق بلغت (92.7%) من المجموع الكلي للأسئلة. وأظهرت دراسة (العظامات، 2010) أن نسبة الأسئلة المستخدمة من معلمي اللغة العربية بمستوى المعرفة والاستيعاب هي الأكثر، إذ بلغت نسبتها (90%)، في حين جاء مستوى التركيب متأخراً وبنسبة (10%) فقط. وبينت دراسة (محمد، 2014) أن معظم الأسئلة في قواعد اللغة العربية، التي يوجهها المعلم للطلبة، الشفوية منها و التحريرية تقيس مستويات التفكير الدنيا. وأظهرت دراسة (الجازي، 2013) أن معظم أسئلة اللغة العربية في امتحان الثانوية العامة نمطية تقيس جوانب محددة من التفكير.

سؤالا الدراسة

ترمي هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

● ما أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟

● ما أثر تفاعل الجنس مع برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المواضيع التي تتناولها كمهارات إلقاء الأسئلة، وتستمد أهميتها، من العلاقة

و النظر إلى الموقف بطريقة مختلفة للوصول إلى أفضل الحلول.

◀ التفكير التأملي

وهو قدرة معلمي اللغة العربية ومعلماتها (أفراد الدراسة) على التأني والتركيز الدقيق في الموضوع، والإمام بحيثياته، بالاستعانة بالخبرة السابقة للوصول إلى الحكم الصحيح.

◀ معلم اللغة العربية

وهو الشخص المؤهل أكاديمياً، وتربوياً، ويعمل تحت مظلة وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، الذي يؤدي مهنة التعليم، ويدرس مادة اللغة العربية، للصف العاشر الأساسي.

◀ مهارات توظيف الأسئلة

وهي امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها مهارات الأسئلة الصفية وتوظيفها في تدريس اللغة العربية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على بطاقة الملاحظة التي جرى إعدادها لهذه الدراسة.

◀ منطقة الزرقاء الأولى

وهي المنطقة التي تمثل مدينة الزرقاء المركز، إذ إن الزرقاء مقسمة على منطقتين تعليميتين، الأولى وتمثل مركز المدينة، والثانية التي تمثل الأطراف التابعة لمحافظة الزرقاء.

الدراسات السابقة

أجرى العساسلة وبشارة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، موزعات عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين هما: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، و جرى إعداد البرنامج التدريبي، وتطبيقه على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرى العظامات (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الأسئلة الصفية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقتها بالاستيعاب الاستماعي عند طلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في منطقة البادية الشمالية الشرقية. وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة، ممن يدرسون اللغة العربية للصف السابع، و(200) طالبا وطالبة، جرى اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وأعدت بطاقة ملاحظة للمعلمين، واختبار تحصيلي لقياس مستوى الاستيعاب الاستماعي لدى الطلبة، وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة والاستيعاب جاء بأعلى نسبة إذ بلغت (100 %)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات التركيب والتطبيق والتحليل والتقويم لدى المعلم من جهة، ومهارات المعرفة والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتقويم لدى الطالب من جهة أخرى.

وأجرى الكندي (2010) دراسة هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الشفوية

في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بمنطقة شمال الباطن في سلطنة عمان، جرى توزيعهم بالتساوي حسب الجنس، وجرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية الطباقية، و استخدمت بطاقة الملاحظة لقياس مدى ممارستهم لمهارات الأسئلة، وأشارت النتائج إلى أن مهارات طرح الأسئلة الشفوية لدى المعلمين كانت متوسطة، وأن معظم أسئلتهم كانت تقيس مستوى التذكر والفهم، ويقل استخدامها للمستويات العليا، وأظهرت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى للجنس أو الخبرة التعليمية.

وأجرى العودات (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة رياض الأطفال في الأردن، جرى تصميمه من أجل قياس أثره في التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (42) طفلاً وطفلة، من طلبة روضة مدارس النظم الحديثة في عمان، وجرى اختيارها بطريقة قصدية، و وزع أفرادها بشكل عشوائي على المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم اختبار (تورنس) للتفكير الإبداعي، واعد الباحث برنامجاً تدريبياً، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، وأن البرنامج كان فعالاً.

وأجرت س هين (Sahin, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثيرات أنواع وجودة الأسئلة وكميتها في تحسين فهم الطلاب، واستخدم الخلط بين الطرق الكمية والكيفية في جمع البيانات من (33) معلماً من ولايتين مختلفتين، هما: تكساس وديلاوير، و جرى الحصول على (103) شريطاً فيديو مكوناً من (1 - 5) دروس لكل معلم، واستخدم كل معلم واحداً من النصوص الأربعة المختارة في هذه الدراسة وهي: الحسابات الرياضية، والرياضيات المرتبطة، والرياضيات التطبيقية، وأوضح النتائج أن جودة المعلمين فيما يتعلق بالأسئلة السابرة قد أثرت على إنجازات الطلاب، في حين لم يكن هناك أثر للمتغيرات الأخرى كخبرة المعلمين في التدريس، والكتب المدرسية، وإعداد المعلمين لتدريس الرياضيات.

وأجرت صويلح (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في صنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة موزعين على (15) مدرسة، خمس مدارس ذكور وخمس مدارس إناث، وخمس مدارس مختلطة من خمس مناطق تعليمية، وضعت قائمة بمهارات الأسئلة الصفية اللازمة لمعلم اللغة العربية، واشتملت القائمة على سبعة مجالات، جرى بناء بطاقة الملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى أداء إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، إذ بلغت النسبة المئوية (49.81 %)، و لم تحصل تلك المهارات على درجة إتقان كبيرة تعادل مستوى الإتقان المقبول المتمثل بـ (80 %).

وأجرى خريسات (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد

المتغيرات، و عرض النتائج و مناقشتها، فضلاً عن الإفادة من المعالجات الاحصائية المعتمدة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، في قياس أثر البرنامج التدريبي القائم على التفكير في مهارات توظيف الاسئلة لمعلمي اللغة العربية.

أفراد الدراسة

اختير أفراد الدراسة من معلمات اللغة العربية في ثلاث مدارس للإناث، ومن معلمي اللغة العربية من ثلاث مدارس للبنين، و بلغ عدد المعلمات (9) معلمات، بواقع (5) معلمات في المجموعة التجريبية، و (4) معلمات في المجموعة الضابطة. في حين بلغ عدد المعلمين (7) معلمين، بواقع (4) معلمين في المجموعة التجريبية و (3) معلمين في المجموعة الضابطة. و هكذا بلغ مجموع أفراد العينة (16) معلماً ومعلمة، وكان موقع المدارس المختارة (عينة الدراسة) ضمن منطقة الزرقاء الأولى. وكان جميع المعلمين والمعلمات، ممن يدرسون الصف العاشر، و تقل سنوات خبرتهم عن خمس سنوات.

أداة الدراسة

جرى إعداد بطاقة ملاحظة خاصة بمهارات الأسئلة الصفية، وذلك بالرجوع للأدب النظري و الدراسات السابقة ذات العلاقة. وبلغ عدد فقرات البطاقة بصورتها النهائية (45) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: إعداد السؤال، توجيه السؤال، اختيار الطالب المجيب، انتظار الإجابة، معالجة إجابات الطلبة، التعامل مع أسئلة الطلبة، تشجيع الطلبة على توليد أسئلة. واعتمد مقياس (ليكرت) (Likert) الخماسي لبدائل كل فقرة تراوحت درجاتها من (من 5 إلى 1).

صدق بطاقة الملاحظة

للتحقق من صدق البطاقة جرى عرضها على مجموعة من المحكمين، الذين أبدوا بعض الملاحظات، وقد أخذ بهذه الملاحظات جميعها.

ثبات بطاقة الملاحظة

للتحق من ثبات بطاقة الملاحظة جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (5) معلمين ومعلمات، إذ جرى تطبيقها مرتين بفاصل زمني لمدة أسبوعين من أحد المشرفين التربويين. وبتطبيق معادلة (هولستي) بلغ معامل الثبات (0.81)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

البرنامج التدريبي

جرى إعداد البرنامج التدريبي القائم على التفكير، بأنواعه، الناقد، و التأملي، والإبداعي، بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة، التي اهتمت ببناء مثل هذا النوع

للتفكير التأملي، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية، و طبق عليهم مقياس التفكير التأملي والبرنامج التدريبي، وأظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، و في تنمية التفكير التأملي يعزى للجنس والمعدل التراكمي.

وأجرت آرثر (Arther, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن كيفية تعزيز قدرة المعلم على استخدام دورة الأسئلة في لفت انتباه الطلاب للحوار القائم على مهمة معينة، وتضمنت دورة الأسئلة تأكيد التأمل، و عملية الاستجواب التي تتضمن: التخطيط، و النشاطات القبلية، و الاستقصاء، و السبر، ثم التفكير فوق المعرفي. وشملت عينة الدراسة (3) معلمين من معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية (وايومنج) الأمريكية، جرى اختيارهم للقيام بتدريس سبعة أنشطة رياضية اختيرت مسبقاً مرة كل أسبوع على مدار (14) أسبوعاً، و نشر المعلمون اسبوعياً لحوالي ست مراحل من مصفوفة الأسئلة، التي شملت مراحل دورة الأسئلة، بهدف رصد التغيرات التي تظهر في عملية السبر، والتعرف إلى مدى فهم المعلمين للأسئلة السابرة، واستخدمت مصفوفة الأسئلة كأداة لتقييم أسئلة المعلمين، وتوضيح الارتباط بين استخدام مصفوفة الأسئلة وسبر المعلم للأسئلة وطرحه لها، وبيان انخفاض الأسئلة في المستوى المعرفي وزيادة المناقشة بين الطالب والمعلم. وأظهرت النتائج أن إعادة النظر في تخطيط الأنشطة قد أوجد فرصة أكبر لمستوى أعلى من الاستجواب لدى المعلمين، و حقق المعلمون نمواً مهنيًا ملحوظاً في مجال الاستجواب طوال مدة الدراسة.

و أجرت سنبل (2001) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوب السبر والتوقف في أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية في المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج، وشملت عينة الدراسة (30) معلمة موزعات على (10) مدارس ثانوية، واستخدمت بطاقة ملاحظة لقياس مهارات المعلمات في ذلك، فيما توصلت الدراسة إلى ارتفاع نسبة المحاور المختلفة لأنواع السبر، ماعدا السبر الناقد التأملي، وفروق ذات دلالة لصالح التوقف وانتظار الإجابة من الطالبة على حساب أساليب السبر المختلفة.

وباستعراض الدراسات السابقة، يتضح أن بعض الدراسات تناولت التفكير بأنواعه المختلفة، و ببناء برامج معينة قائمة على بعض تلك الأنواع، وتعرف أثرها في متغيرات أخرى، منها متغير التفكير أيضاً، وكانت هذه البرامج برامج لتدريب المعلمين، وهناك دراسات تناولت موضوع الأسئلة، بحسب مستواها، ومهارات طرحها، و اتقانها، ومراعاة جوانب السبر و التوقف فيها. وكانت هذه الدراسات تخص المعلمين أيضاً.

أما الدراسة الحالية فتلتقي مع الدراسات التي هدفت إلى تعرف أثر البرامج التدريبية للمعلمين، ومع الدراسات التي تناولت موضوع الأسئلة، إذ تميزت هذه الدراسة في بيان أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية، وهذا ما لم يجر في أية دراسة سابقة، ومع ذلك فقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة و كيفية صياغة الأسئلة، ومعالجة

تنمية التفكير.

- تعزيز قدرة المعلمين في توظيف مهارات الأسئلة وتنوعها.

◀ محتوى البرنامج

اشتمل البرنامج على الموضوعات الآتية، بحسب الجلسات، بواقع (120) دقيقة لكل جلسة

- الجلسة الأولى وتضمنت: التفكير، مفهومه، وأهمية تعليمه، خصائصه، ومهاراته، ومستوياته، وأنواعه، وتطبيقات عملية.

- الجلسة الثانية وتضمنت: التفكير التأملي، مفهومه ومهاراته، وخصائصه، خطواته، أهميته، ودور المعلم في تعليمه، تطبيقات عملية.

- الجلسة الثالثة وتضمنت: تطبيقات عملية على تعليم التفكير التأملي بمقرر مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي.

- الجلسة الرابعة وتضمنت: التفكير الناقد، مفهومه، مهاراته، خصائصه، خطواته، أهميته، ودور المعلم في تعليمه.

- الجلسة الخامسة وتضمنت: تطبيقات عملية على تعليم التفكير الناقد بمقرر مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي

- الجلسة السادسة وتضمنت: التفكير الإبداعي، مفهومه ومهاراته، خصائصه، خطواته، أهميته، ودور المعلم في تعليمه.

- الجلسة السابعة وتضمنت: تطبيقات عملية على تعليم التفكير الإبداعي بمقررات مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي.

- الجلسة الثامنة وتضمنت: تطبيقات عملية على كيفية تنمية التفكير بمقررات مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي.

- وقد أثرت الأسئلة للتطبيق على كل نمط من أنماط التفكير التأملي و الناقد و الإبداعي. ومن أمثلة الأسئلة حول التفكير التأملي السؤال الموجه للطالب، وبخاصة السؤال السابري، يعد مشكلة بالنسبة له. كيف تجعل الطالب يتأمل هذه المشكلة ويفكر بها قبل الشروع بحلها؟ ومن أمثلة الأسئلة حول التفكير الناقد: إذا قلت لك أن حجم أي مادة يقل عندما تتجمد، أما حجم الماء فيزداد بالانجماد. وقلت لك أن بعض الناس لا يشربون إلا قليلاً من الماء. أي القولين يمثل رأياً، وأيها يمثل حقيقة؟ ومن أمثلة الأسئلة حول التفكير الإبداعي: طلب إليك أن تأتي بفكرة جديدة حول الرومانسية في الأدب لم نسمع بها من قبل، فماذا تقول؟

◀ الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج

جرى تدريب معلمي اللغة العربية بالبرنامج التدريبي باتباع استراتيجيات معينة، هي: المناقشة والحوار، والتعلم التعاوني، وكان يجري تفعيل أنشطة معينة، وأوراق عمل، و مسابقات، ومشاهدة الأفلام، وخطط العمل، ومحاضرة تدريبية، فضلاً عن اتباع استراتيجية العصف الذهني من خلال الأنشطة المختلفة. وقد درب الباحث نفسه المجموعة التجريبية، التي

من البرامج. وجرى تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من معلمي اللغة العربية ومعلماتها على شكل جلسات تدريبية. وبلغ عدد الجلسات التطبيقية ثماني جلسات، تحتوي كل جلسة على تعليمات خاصة، وإطار نظري خاص بموضوع الجلسة، و عرض تقديمي، و أنشطة، وصحيفة تقويم الجلسة من المعلمين أنفسهم.

◀ فلسفة البرنامج

جرى إعداد البرنامج وفق النظرية المعرفية، و توظيف أساليب التدريس من المعلمين، و بناء تعلم نظري وعملي نحو تنمية التفكير، والاستفادة من التعلم الاجتماعي في تبادل الخبرات بين المعلمين خلال الجلسات التدريبية، ويستند البرنامج إلى إن مهارات التفكير يمكن أن تعلم بالتدريب المعلمين.

◀ أهداف البرنامج

يسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- رفع كفايات معلمي اللغة العربية في توظيف التفكير في تدريسهم المادة.
- تزويدهم بالمعلومات النظرية حول التفكير.
- زيادة قدرتهم على المقارنة بين مستويات التفكير.
- تعريفهم بأهمية البيئة الصفية في تنمية مهارات التفكير.
- تنمية مهاراتهم العملية في تخطيط مهارات التفكير في المواقف الصفية و توظيفها و تقويمها.
- حفزهم على استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية التفكير.
- توليد اتجاه إيجابي نحو تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم.

◀ مسوغات البرنامج

أعد البرنامج في ضوء المسوغات الآتية:

- الرغبة في الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على التفكير لمعلمي اللغة العربية في توظيف مهارات الأسئلة لديهم.
- قيام التربية المعاصرة على فلسفة تعليم التفكير للمعلم.
- الإسهام في تحقيق النمو المهني لمعلمي اللغة العربية لمواكبة الثورة المعرفية في المجالات كافة.
- التحقق من توفر المهارات والكفايات اللازمة لدى معلمي اللغة العربية للعمل على تنمية التفكير (التأملي و الناقد و الإبداعي) لتوظيفها في المواقف.
- توفير إطار نظري ومواقف عملية للمعلمين تشجع على التأمل في الممارسة لتعزيز التعلم والتحسين المستمر لديهم.
- حاجة معلمي اللغة العربية لتحسين مهاراتهم في

و بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة (4.86).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب، جرى تطبيق اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney Test) لأداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة، والجدول (2) يظهر ذلك.

الجدول (2)

نتائج اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney Test) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة الصفية البعدي

الاختبار البعدي	
اختبار مان ويتني	6.000
اختبار ويلكوسون	34.000
قيمة Z	-2.701
مستوى دلالة الاختبار	0.007

يتضح من الجدول (2) أن اختبار (مان ويتني) بلغ (6.000) بمستوى دلالة (0.007)، وهي قيمة دالة إحصائية، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (1) يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج التدريبي القائم على التفكير قد عمل على رفع مستوى توظيف مهارات الأسئلة لدى أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي لم تخضع لهذا البرنامج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص هذا السؤال على: "ما أثر تفاعل الجنس مع البرنامج التدريبي القائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟"

للإجابة عن السؤال الثاني حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموعها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموعها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة البعدي تبعاً للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
ذكور	7	4.04	0.45	10.57	74.00
إناث	9	3.74	0.35	6.89	62.00
المجموع	16	3.87	0.41		

استمر تدريبها لمدة أربعة أسابيع، بواقع يومان في الأسبوع.

◀ صدق البرنامج التدريبي

للتحقق من صدق البرنامج عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وقد أجرى المحكمين بعض التعديلات على البرنامج، والتي جرى الأخذ بها جميعاً.

متغيرات الدراسة

تتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على التفكير.
2. المتغير التابع: مهارات توظيف الأسئلة الصفية.

المعالجة الإحصائية

استخدمت في هذه الدراسة الوسائل الإحصائية الآتية:

1. معادلة (هولستي) (Holisty) لاستخراج ثبات بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات الأسئلة الصفية.
2. المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة.
3. اختبار (مان ويتني) (Mann-whitney Test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، في كل سؤال من أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◀ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على "ما أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة لدى معلمي اللغة العربية؟"

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموعها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الأسئلة الصفية البعدي والجدول (1) يبين ذلك

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموعها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات البعدي

الاختبار القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المجموعة التجريبية	9	4.11	0.39	11.33	102.00
المجموعة الضابطة	7	3.56	0.13	4.86	34.00
المجموع	16	3.87	0.41		

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لدرجات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة البعدي قد بلغ (4.11) بانحراف معياري (0.39)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي المجموعة الضابطة (3.56) بانحراف معياري (0.13)،

الحاسوب، و العصف الذهني، مما أدى إلى ممارسة مهارات التفكير العليا، التي تدفع بدورها إلى توليد كم من الأسئلة الصفية تلبية لتلك الدوافع.

وقد يكون السبب في أن البرنامج التدريبي باستناده إلى التفكير التأملي والناقد والإبداعي أدى إلى توظيف مهارات الأسئلة الصفية لدى المتدربين من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ذلك لأن فعاليات التفكير المختلفة تقوم على إثارة أسئلة، تتولد منها أسئلة أخرى، إذ إن فلسفة السؤال تقوم أساساً على الحيرة حول أفكار معينة تسبب استفسارات قد تكون كثيرة. أي أن أنواع التفكير المختلفة لا بد من أن تحت أركان العملية التعليمية المعلم والطالب على إثارة الأسئلة، وبالنتيجة القدرة على توظيف مهارات طرحها.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى المعلمين والمعلمات، الذين أختيروا للتدريب هم من قليلي الخبرة، (5) سنوات فأقل، مما أدى إلى إقبالهم على التدريب، فقد يكون هؤلاء أكثر نشاطاً وحماساً في تقبل الاتجاهات الحديثة في التدريس والتدريب، وخصوصاً إذا تعلق بتعليم التفكير، وبخاصة التفكير الناقد، و التفكير الإبداعي، والتفكير التأملي، وهي من أكثر أنواع التفكير التي يجب تنميتها لدى المعلم والمتعلم على حد سواء. وقد يكون السبب في التوصل إلى هذه النتيجة يدور حول أن التفكير لا يمكن استثارته لدى الطلبة إلا بتقدم مثيرات معينة، وتعد الأسئلة الصفية أفضل هذه المثيرات وأسهلها، فيجتهد المعلم في انتقاء الأسئلة وصياغتها، لتكون محفزات للتفكير، الذي تدرّب على تعليمه في أثناء تلقي البرنامج التدريبي. وبالمقارنة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي القائم على التفكير في هذه الدراسة، بنتائج الدراسات التي تناولت أثر برامج معينة في متغيرات أخرى غير الأسئلة الصفية نجد أن البرامج القائمة على التفكير أثرت بشكل إيجابي في المتغيرات كافة، وفي هذه الحالة اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، مع أن تلك الدراسات لم تتناول أثر برامج معينة في تنمية مهارات الأسئلة الصفية.

فقد اتفقت النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (العساسة وبشارة، 2012)، التي وجدت أن البرنامج التدريبي القائم على التفكير الناقد أثر بدلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير التأملي. واتفقت مع نتائج دراسة (العودات، 2009)، التي أظهرت أن للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير أثر بدلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. واتفقت مع نتائج دراسة (خريسات، 2005)، التي بينت أن هنالك أثراً للبرنامج التدريبي في تأمل حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير التأملي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج السؤال الثاني أنه لا يوجد فرق ذال إحصائياً بين المعلمين والمعلمات، في توظيف مهارات الأسئلة الصفية يعزى للبرنامج التدريبي، أي أن للبرنامج أثر بشكل متساو في تنمية مهارات الأسئلة الصفية لدى الجنسين من معلمي اللغة العربية ومعلماتها. وقد يعزى ذلك إلى أن عملية التدريب جرت

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات معلمي اللغة العربية في المجموعة التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة البعدي بلغ (4.04) بانحراف معياري (0.45)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات في المجموعة التجريبية والضابطة (3.74) بانحراف معياري (0.35)، وبلغ متوسط الرتب لدرجات معلمي اللغة العربية في المجموعة التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة الصفية البعدي (10.57) بمجموع مقداره (74.00)، في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات معلمات المجموعة التجريبية والضابطة (6.89)، بمجموع مقداره (62.00).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب بين المعلمين والمعلمات، جرى تطبيق اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney Test) لأداء المعلمين والمعلمات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على بطاقة ملاحظة توظيف مهارات الأسئلة الصفية، والجدول (4) يظهر ذلك.

الجدول (4)

نتائج اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney Test) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين والمعلمات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة مهارات ملاحظة توظيف الأسئلة البعدي

الاختبار البعدي	
اختبار مان ويتني	17.000
اختبار ويلكوكسون	62.000
قيمة Z	-1.536
مستوى دلالة الاختبار	0.125

يتضح من الجدول (4) أن اختبار مان ويتني بلغ (17.000) بمستوى دلالة (0.125)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تشير إلى أن البرنامج التدريبي قد عمل على رفع مستوى توظيف مهارات الأسئلة الصفية لدى الإناث والذكور في المجموعة التجريبية كان واحداً، أي لم يكن للجنس أثر ذو دلالة إحصائية في الفروق الظاهرية بين مجموعة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج السؤال الأول أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها، الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على التفكير كانوا أفضل بدلالة إحصائية في مهارات توظيف الأسئلة الصفية من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المجموعة الضابطة، الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.

وقد يعزى ذلك إلى خصائص البرنامج التدريبي قبل أي سبب آخر، ومن هذه الخصائص اتباع استراتيجيات مختلفة في عرض البرنامج كالعرض والتدريب العمليين، واستخدام

5. الحارثي، حصة (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
6. خريسات، محمد (2005). أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
7. الخوالدة، ناصر و عيد، يحيى (2001). طرائق تدريس التربية الإسلامية، عمان: مكتبة الفلاح.
8. سنبل، شيخة (2001). مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوب السبر والتوقف أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية في المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
9. صويلح، هناء صالح محمد (2006). معرفة مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
10. الصيفي، عاطف (2009). المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث، عمان: دار أسامة للنشر.
11. العتوم، عدنان و الجراح، عبد الناصر و بشارة، موفق (2013). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة.
12. العساسلة، سهيل و بشارة، موفق (2012). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، جامعة النجاح 26 (7)، 6 - 28.
13. العظامات، عبد السلام مروح (2010). مستوى الأسئلة الصفية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقتها بالاستيعاب الاستماعي عند طلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في منطقة البادية الشمالية الشرقية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
14. العودات، علي مصلح (2009). أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة رياض الأطفال في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
15. غبيان، عمر محمود (2008). استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير الاستقصاء. العصف الذهني. تريبز، عمان: إثناء للنشر والتوزيع.
16. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). كفايات التدريس، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
17. قطامي، نايفة (2004). تعليم التفكير للأطفال، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
18. الكندي، محمد عبدالله (2010). مدى ممارسة معلمي اللغة

بحضور من معلمين ومعلمات في المكان والزمان ذاتهما، مما أدى إلى أن تجري عملية التدريب تحت الظروف نفسها. يزداد على ذلك أن عملية التفاعل كانت تجري بشكل أفضل بحضور الجنسين مع بعضهما. وقد يكون ذلك سبباً في التوصل إلى هذه النتيجة.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى حالة التنافس التي جرت بين الجنسين، فكل منهما يحاول الظهور بمظهر الملم بالتخصص، والاهتمام بكل ما هو جديد لتطوير هذا التخصص. وهذا يبدو أمراً طبيعياً في برامج تدريبية من هذا النوع، فضلاً عن قلة عدد أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية، الذين لم يتجاوزوا التسعة أفراد من الجنسين، فلذلك يكون الأذى لحدوث عملية التنافس.

و اتفقت نتائج هذه الدراسة، في ما يتعلق بمتغير التفاعل بين الطريقة و الجنس، مع دراسة (الكندي، 2010)، التي وجدت أن ممارسة طرح الأسئلة كانت واحدة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للجنس في مهارات طرح الأسئلة الصفية لدى المعلمين. بينما اختلفت مع دراسة (Wilen, 2003)، التي وجدت أن هناك فروق دالة إحصائية في فعالية المعلم على ممارسة مهارة طرح الأسئلة ومتغيرات الجنس لمصلحة المعلمات.

التوصيات و المقترحات

بناءً على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

1. تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ممن يدرسون هذه المادة، في مراحل دراسية مختلفة، على البرنامج التعليمي القائم على مهارات التفكير.
2. إعداد برامج تدريبية أخرى لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها تقوم على مهارات التفكير بأنواعها الأخرى فوق المعرفي، السابر، التحليلي.... وغير ذلك.
3. إجراء دراسات أخرى، ومنها دراسة تهدف إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي القائم على التفكير في متغيرات أخرى كإدارة الصف، وابتكار استراتيجيات تدريس حديثة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. إبراهيم، مجدي عزيز(2005). التفكير من منظور تربوي، القاهرة: عالم الكتاب.
2. الأحمد، خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين: دار الكتاب الجامعي.
3. الحادر، نجاح (1991). مستويات الأسئلة الصفية الشفهية الشائع استخدامها في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
4. الجازي، سامي فواز فهم (2013). بناء دليل لتطوير امتحانات الثانوية العامة في ضوء تحليل أسئلة اللغة العربية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

العربية لمهارات طرح الأسئلة الشفوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

19. كيرياكو، كريس (2004). مهارات التعليم الأساسية، ترجمة: شيرين نوفل و محمد بني ياسين، العين: دار الكتاب الجامعي.

20. لسايل، ل (2004). تدريس العلوم في المدارس الثانوية - استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية، ترجمة: محمد جمال الدين و نادر عبدالعزيز و عبد المنعم أحمد حسن و حسن حامد تراب، العين: دار الكتاب الجامعي. (الاصدار للكتاب الأصلي).

21. محمد، أحمد جاسم (2014). مدى تضمين التمارين النحوية في كتاب قواعد اللغة العربية لأسئلة تقيس مستويات التفكير العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

22. مراد، عبد القادر (2005). معلم الصف وأصول التدريس الحديث، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. Arther , Mary A.(2002): *Teacher questioning in the elementary mathematics classroom: Engaging students in an on-task dialogue. Doctoral Dissertation, University of Wyoming*
2. Borich, Gary D. (2004). *Effective teaching methods. NJ. U.S.A. Prentice Hall.*
3. Sahin, Alpaslan (2007): *The effects of types, quantity, and quality of questioning in improving students' understanding. Doctoral Dissertation, Texas A & M University.*
4. Wilen, W. (2003) " A study of student teachers effectiveness in applying inquiry questioning skills". *Report Research, 143(2), 222-231.*