

أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات التربية الإسلامية  
بمحافظة ظفار

مهارات طرح الأسئلة الصفية

فاطمة بنت مسلم بن أحمد العمري

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص:

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

1435هـ/2014م

يونيو 2014م

©

## الإهداء

إلى من سأظل في شوق إليه أبدا ما حييت ،،، أبي .. رحمه الله.

إلى من كان بيته سكنا لي، إلى من علمني ورباني، وأحبني لكوني أنا، إلى جدي .. أفاض الله عليك من رحمته ومغفرته.

إلى من كانت لي أختا وصديقة وأبا وأما ،،، إلى جنتي ماما.

إلى مشرفاتي المبدعات من أخذن بيدي ودفعنني للأمام،، الأستاذة ليلى المسهلي ، والأستاذة نبيلة فائل، والأستاذة روية خيرالله، والأستاذة ابتسام العجمي.

إلى أخواتي في الله، من كن سندا ودعمًا لي في مسيرتي المهنية، إلى من نلت لي سبل النجاح في حياتي، وكانت صوت العزيمة مديرتي أ/ مريم بنت عمر العيدروس.

إلى شجرتي ورفيقة دربي أمل بنت فهد بن عبدالعزيز العليان ،،، جزيت خيرا أختي .

إلى رفيقات الدراسة والعمل، وصحبة الجامعة وكل من وجدت له في قلبي حيزًا من المحبة والاحترام،،،، أكاد أسمع دعواتكن كل صباح.

إلى كل معلم ومعلمة مصابيح العلم وحملة الرسالة ،،،

## شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين،،،

وبعد،،،

أتوجه بالشكر لمشرفة رسالتي الدكتورة ميمونة الزدجالي، شكرا لك على نصائحك وتشجيعك لي على الاستمرار والإنجاز، ومشرفي الثاني الدكتور محسن السالمي على ملاحظاته القيمة، والدكتور محمد العياصرة مرشدي الأكاديمي على توجيهاته الغالية.

كما وأتقدم بالشكر للدكتور علي إبراهيم مشرفي الإحصائي على ما بذله معي من جهد في تحليل نتائج دراستي، وللدكتور عبدالحميد سعيد لإرشاداته الإحصائية، والأستاذ الدكتور ماهر أبو هلال لما قدمه لي من وقت وجهد في تحديد الإطار العام لدراستي، شكرا لك على رقي أفكارك وتعاملك.

وأقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة، وإرشاداتهم القيمة لتصويب رسالتي.

والشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل: رؤساء الأقسام بدائرة تنمية الموارد البشرية، والمشرفين الأوائل، ومشرفي المواد، وأخصائي التدريب بمركز التدريب، والموظفين في دائرة تقييم البرامج والعائد التدريبي بالوزارة، ومديرات المدارس، والمعلمات الأوائل، ومعلمات مادة التربية الإسلامية.

وإلى مدققي اللغوي الأستاذ مولود أحمد محمد برغازي، وإلى موظفي مكتبة كلية التربية ومكتبة المركز الثقافي بجامعة السلطان قابوس على تعاونهم،،، وإلى كل من ساهم في انجاح هذه الدراسة،،، جزيتم خيرا.

وفي النهاية أسأل الله العلي العظيم أن يتقبل هذا العمل خالصا لوجه الكريم.

## 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، واستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ، طبق في الدراسة بطاقة ملاحظة صفية من إعداد الباحثة، تكونت من (20) 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 تدريبي معتمد وهو نموذج كمب (Kemp)، 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 (5-12) في ولاية صلالة، تم اختيارهن بطريقة قصدية بالتعاون مع مشرفات المادة بالمنطقة التعليمية، إذ اختير من هن بحاجة إلى تطوير في هذه المهارات، بناء على نتائج الزيارات الصفية، وبلغ بذلك عدد أفراد عينة الدراسة (10) معلمات.

وبعد التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة الصفية بواقع ملاحظتين لكل معلمة، نفذ البرنامج التدريبي في (4) 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، واستخدام اختبار  $t$ -test (paired sample) للعينة المزدوجة، وكانت نتائج الدراسة كالاتي:

- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الاجابات تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

في ضوء النتائج السابقة، فإن الباحثة توصي :

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 الآتي:

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 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.

## قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
ب	الإهداء
ج	شكرو وتقدير
د	ملخص الدراسة باللغة العربية
هـ	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
و- ز - ح	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ي	قائمة الأشكال
ك	قائمة الملاحق
13 - 1	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
8-2	المقدمة
9 - 8	مشكلة الدراسة وأسئلتها
9	فرضيات الدراسة
9	أهداف الدراسة
10	أهمية الدراسة
10	منهجية الدراسة
10	مجتمع الدراسة وعينته
10	أدوات الدراسة
12-11	مصطلحات الدراسة
12	حدود الدراسة
12	متغيرات الدراسة
13-12	إجراءات الدراسة وأساليبها
13	المعالجة الإحصائية
-14	الفصل الثاني: الإطار النظري
39-15	التدريب
16	مفهوم التدريب
17-16	أهمية التدريب
20-17	أساليب التدريب
21-20	وسائل التدريب
22-21	استراتيجية التدريب في سلطنة عمان
29-22	مراحل العملية التدريبية

31-30	نموذج كمب البسيط
33 -32	البرامج التدريبية
36 -33	أهمية التدريب في أثناء الخدمة للمعلم، ولمعلم التربية الإسلامية بصفة خاصة
37 -36	واقع تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في أثناء الخدمة في تعليمية محافظة ظفار
39-37	الصعوبات والمشاكل التي تواجه البرامج التدريبية في سلطنة عمان.
64-39	الأسئلة الصفية
40-39	مفهوم السؤال
44-40	مكانة السؤال في التربية الإسلامية
45-44	أهمية السؤال في العملية التعليمية والتعلمية
46-45	أغراض السؤال
47-46	خصائص السؤال الجيد
48 -47	شروط السؤال الجيد
53-48	مهارات طرح الأسئلة الصفية
62-53	تصنيفات الأسئلة الصفية
64-62	خطوات إعداد الأسئلة الجيدة(نموذج تطبيقي)
101-65	<b>الفصل الثالث: الدراسات السابقة</b>
74-66	المحور الأول: الدراسات التي تتناول أثر أو فاعلية برنامج تدريبي في اكساب المعلمين مهارات طرح الأسئلة الصفية وسلوكياتها أو مهارات التدريس ومنها الأسئلة الصفية.
75-74	التعقيب على المحور الأول
81-75	المحور الثاني: الدراسات التي لها علاقة بفعالية أو أثر البرامج التدريبية في اكساب المعلمين مهارة معينة
81	التعقيب على المحور الثاني
97-82	المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية في مجالها إما بمدى استخدام المعلمين لها أو بتحليل المناهج وتقويمها أو بأثرها في التفاعل الصفّي ومستوى تحصيل الطلاب.
98	التعقيب على المحور الثالث
101-99	تعقيب عام على الدراسات السابقة
111 -102	<b>الفصل الرابع: اجراءات الدراسة</b>
103	منهج الدراسة
103	متغيرات الدراسة
103	فرضيات الدراسة

104	مجتمع الدراسة وعينتها
-----	-----------------------

110-104	أدوات الدراسة
110	خطوات تطبيق الدراسة
111	الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة
111	ملاحظات عامة على تجربة الدراسة
137-112	الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها
113	الإجابة عن السؤال الأول
135-113	الإجابة عن السؤال الثاني
136	نتائج الدراسة
137-136	توصيات الدراسة
150-138	مراجع الدراسة
148-139	المراجع العربية
150-149	المراجع الأجنبية
151	ملاحق الدراسة



## قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
108	مدى المتوسطات الحسابية ومدلولاتها.	1
115	نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة الصفية قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده.	2
121	نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده.	3
128	نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي إجابات المتعلمات قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده.	4
134	نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط درجات معلمات التربية الإسلامية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية كلها قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده.	5

## قائمة الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
22	التدريب الحلقي	1
31	نموذج كمب Kemp البسيط	2

## قائمة الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
	الدراسة الإستطلاعية	1
	الدرس التطبيقي	2
	رسالة طلب تحكيم بطاقة الملاحظة الصفية	3
	بطاقة الملاحظة الصفية	4
	رسالة طلب تحكيم البرنامج التدريبي المقترح	5
	دليل البرنامج التدريبي المقترح	6
	استمارة تقييم البرنامج التدريبي بعد كل يوم تدريبي	7
	قائمة بأسماء المحكمين لبطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي	8
	ورقة تسهيل مهمة باحث	9
	إفادة حضور لمركز التدريب	10
	إفادة حضور لمدرسة الراية	11

# الفصل الاول

## الإطار العام للدراسة

المقدمة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينته

أداة الدراسة ومادتها

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

متغيرات الدراسة

اجراءات الدراسة وأساليبها

## المقدمة :

يعتبر المعلم الكفاء 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 التعليمية، وهو الذي يصنع بيئة التعلم الفعال، ويضفي على العملية التعليمية روحاً نابضة، ويصبغها بصبغة الحيوية والنشاط (مرسي، 1997، 15).

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، 2005، 214-215).

وقد أشار منصور (2007) إلى : "أن عملية الإصلاح التعليمي تبدأ من المعلم"، إذ كان من أهم التحديات الداخلية في النظام التربوي هو غياب المعلم الجيد الفاعل القدوة، ويرجع ذلك إلى أن إعداده لا يتم بشكل متكامل مع الأعداد الأكاديمي والتأهيل التربوي، لذا كانت إعادة النظر في عملية إعداد برامج المعلمين من أهم التوصيات في دراسته. وهذا ما أشارت إليه أيضاً العلي (2007)، وذكره المهري (2007، 27-30) من أن هناك ضعف في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بتركيزها على المواد النظرية على حساب التربية العملية، وكذلك تركيز الدورات والمشاغل بعد الخدمة على الجانب النظري دون التطبيقي. مما استدعى الاهتمام بالبرامج التدريبية العملية في المهارات التدريسية بعد الخدمة وتطويرها.

ويذكر الحضرمي (2002) أن التدريب ضرورة تقتضيها متطلبات الإصلاح التربوي، وسيساهم مساهمة فاعلة في رفع كفاءة الفئات المستهدفة، وتحسين أداءهم، وبالتالي تحسين أداء المؤسسات بشكل عام .

لذا تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة لتلأفي القصور في الإعداد قبل الخدمة، وأيضاً لوجود صعوبات تظهرها مهنة التدريس التي تحتوي على خبرات تخلفها المواقف

التعليمية، ولحاجة المعلم لمعرفة الجديد في الاتجاهات الحديثة، ولمسايرة التطور السريع في المفاهيم التربوية وفي النظام التعليمي (الكحلاني، 2005).

وترى النجار (2001) أن تدريب المعلم على المهارات اللازمة للتدريس، وإكسابه هذه المهارات، غاية من الغايات الأساسية التي تتجه نحوها العملية التعليمية في أية مرحلة من مراحل التعليم، وبدون اكتساب هذه المهارات يصبح المعلم غير قادر على مسايرة العملية التعليمية .

ولقد وردت الكثير من الدراسات في فعالية البرامج التدريبية في اكساب المعلمين مهارات تدريسية متنوعة، منها دراسة المقيمية (2012) في اكساب معلمات الفيزياء مهارة التفكير الناقد، ودراسة بوجوده (2011) في اكساب معلمي الرياضيات مهارة معالجة الاخطاء الشائعة في الجبر، ودراسة المالكي (2009) في اكساب معلمي الرياضيات مهارة التعلم النشط، لتؤكد هذه الدراسات على أهمية البرامج التدريبية في اكساب المعلمين المهارات التدريسية اللازمة، وتعمل على تحسين مستواهم في أداء هذه المهارات، وهذا بدوره يؤثر على أداء الطلاب وتحصيلهم.

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، 2008، 150). وعند حسين (Hussin, 2006) فإنها تثير فضولهم، وتحفز خيالهم، وتحثهم على المعرفة الجديدة، وتعمل على الارتقاء بمستوى التفكير لدى الطلاب.

وتؤكد الدراسات على الأسئلة الصفية باعتبارها وسيلة للتعلم، فهي الوسيلة التي تجعل التعلم نشطا وفعالاً ومثيراً للتفكير. ويشير كل من الغافري (1995) والقريني (2008) في دراستهما، ومرعي، ومصطفى (2008، 50) إلى أن السؤال يعد من أهم مهارات التفاعل اللفظي، ولتحقيق هذا التفاعل يتطلب إقامة حوار شفهي فاعل بمشاركة المتعلم، والأسئلة الصفية من أهم الوسائل المحققة لهذا التفاعل اللفظي، والتعبير اللفظي أثناء الدرس له دور في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، بل وأشار الغافري (1995)، و الفراء وجامل (1999، 44) أن من كفايات المعلم الناجح مهارته في صياغة السؤال، وتوجيه الأسئلة للطلاب.

ويعرف السؤال عموماً بأنه : جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى شخص معين (طالب أو معلم )، أو إلى عدة أشخاص (طلاب)، بغرض استجلاء إجابة لفظية منه /منهم، أو بغرض حثه/حثهم على توليد الأسئلة، أو بغرض لفت انتباهه /انتباههم لأمر معين (زيتون،2006، 120).

وقد حظيت هذه المهارة بالتركيز من قبل الباحثين، والدارسين، والمدرسين، فأُنجزت الدراسات، وصممت البرامج التدريبية من أجل تطوير المعلم، ورفع كفاءته التدريسية، مع الاهتمام بتدريبه على هذه المهارة، فلقد أكدت دراسة الإمام (2013) على ضرورة تدريب المعلمين على المهارات التدريسية ومنها طرح الأسئلة، فقام بتطبيق برنامج تدريبي على معلمي التربية الإسلامية بهدف اكسابهم مهارات التدريس ومنها صياغة الأسئلة وتوجيهها. كذلك أعد التميمي(2011) برنامجاً تدريبياً في مهارة الأسئلة الصفية لمعلمي الرياضيات وفقاً لتصنيف ديلتز، ولوحظ ارتفاع نسب الأسئلة المطروحة في المستويات العليا بعد تطبيق البرنامج التدريبي، مقارنة بالقياس القبلي حيث كانت معدومة .

وأيضاً دراسة كلا من بدر(2005) على الطالبات المعلمات في قسم الرياضيات، ومرسي(1997) على الطلاب المعلمين في قسم الرياضيات، وأوتو وشاك ( Otto& Schuck,1983) على معلمي العلوم، كانت دراساتهم قائمة على أثر البرامج التدريبية في أداء المعلمين في التربية العملية، أو بعد الخدمة على اكسابهم مهارات التدريس، ومنها الأسئلة الصفية، وفعالية هذه البرامج في تنمية هذه المهارات لديهم.

ويذكر الكبيسي ( 2009، 44) أن هذه المهارة تستخدم بصورة عامة لإكساب الطلبة المعلومات، وتعرّف المدرس على استعدادات وقدرات طلبته، ويتخذها المدرس أحياناً طريقة حوارية يصل بها، مع الطالب، إلى النتيجة المطلوبة، ويرى كيريأكو (kyriacou,2004,76) بأنها تستخدم للمراجعة، والتذكير، وتعزيز النقاط التي تعلمها الطالب حديثاً، وتذكير الإجراءات السابقة، بينما أضاف راج وبراون (Wragg&Brown,2001,7) أنها تحفز الذاكرة، وتطور التخيل، مع التشجيع على إيجاد حلول للمشكلات، والبعض يستخدمها لضبط الصف وخاصة المعلمون الذكور.

ويرى حميدة وآخرون(2003، 218-2019) ونبهان (2008، 161) أن للسؤال الجيد خصائص لا بد من توافرها ومنها: أن تكون الألفاظ واضحة، والابتعاد عن التساؤلات الغامضة التي يغلب عليها صيغة التعميم، وأن يُصاغ السؤال بحيث يتطلب

جواب كاملا وليس (نعم) أو (لا)، والابتعاد عن التساؤلات المزدوجة التي يطلب فيها من التلميذ الاجابة عن سؤالين وأكثر، والابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على التخمين، وتكون الأسئلة متنوعة، ووردت عند البعض على أنها شروط ينبغي مراعاتها عند صياغة السؤال، كما وردت عند العمري وآخرين (2009، 189)، و سلامة وصوافطة (2009، 129)، و محمود (2005، 110).

كما أنه ينبغي إلمام المعلم بأنواع الأسئلة، وقد صنفها التربويون في فئات تارة، وفي مستويات بحسب الهدف منها تارة أخرى، وبصفة عامة من أنواع الأسئلة المتعارف عليها: أسئلة المستويات المعرفية الدنيا، وأسئلة المستويات المعرفية العليا أو كما أطلق عليها محمود (2011، 325) أسئلة عالية المستوى، وأسئلة منخفضة المستوى، وأضاف إليها زيتون (2003، 490) ونبهان (2008، 132) أسئلة ذات المستوى المتوسط، وهي أسئلة التطبيق، ويرى البعض، مثل كيرياكو (Kyriacou, 2004, 77) أن الأسئلة نوعان : مفتوحة ومغلقة، واتفق معه في ذلك كيري (Kerry, 1982, 38) .

ويعد تصنيف بلوم للمجال المعرفي أشهر تصنيف للأسئلة، بل يعتبر من التصنيفات الصالحة لكل المواد، ومن ضمنها مادة التربية الإسلامية، لاشتماله على أفعال سلوكية من السهل قياسها وملاحظتها، ويتضمن ستة مستويات، ولكل مستوى نوع معين من التفكير.

وقد نشر لورين اندرسون وزملاؤه في عام 1999 ، إصدارًا محدثًا من تصنيف بلوم يراعي نطاقًا واسعًا من العوامل التي تؤثر على عمليتي التدريس والتعلم. وحاولوا في هذا الإصدار المراجع للتصنيف تصحيح بعض الأخطاء التي وردت في التصنيف الأصلي. (عبدالباري، 2010)، حيث أصبح مستوى التركيب هو المستوى الاخير في التصنيف.

إن الأسئلة الصفية من المهارات التي يعتمد عليها معلم التربية الإسلامية كثيرًا، لأن هذه المادة هي منهج حياة مستمد من القرآن والسنة، ولنا في ذلك أدلة على استخدام السؤال كأسلوب وطريقة تعليمية في القرآن والسنة، ويذكر صالح وآخرون (1991: 167-168) أن السؤال من الأساليب التي حرص القرآن على الخطاب بها، وفي هذا دلالة كبيرة على القيمة التربوية له. قال تعالى: { وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رَجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ } (النحل، 43)، وقد ورد ذكره في مائة وسبعة وعشرين موضعًا، في سبع وأربعون سورة. ومن الآيات التي ورد فيها السؤال: { يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ } (البقرة، 189) ، { وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ



الْجِبَالِ فُقُلٌ يَنْسِفُهَا رَبِّي نَسْفًا { (طه، 105) ، { وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي { (الإسراء، 85) .

والسؤال في القرآن الكريم عدة أهداف، منها: بيان الأحكام الشرعية، وإثارة التفكير في آيات الله تعالى، وبيان مآل ومصير الكائنات، والتنبيه إلى الحقائق، والإخبار عن الأمم الماضية. (العيصرة، 2004)

اهتمت كذلك السنة بالسؤال اهتماماً كبيراً، يتضح ذلك من استخدام النبي - صلى الله عليه وسلم- الكثير للسؤال، فقد أورد ضليمي (2000) في دراسته أنه - صلى الله عليه وسلم - استخدم السؤال وسيلة فاعلة ومؤثرة في تعليم أصحابه أمور دينهم وركائز عقيدتهم، وتوضيح كثير من الأمور الدينية والدينية التي تهمهم، بطريقة مشوقة شددت انتباه الصحابة الحاضرين، وهيات عقولهم للتلقي والفهم، ومتابعة الحوار من بدايته إلى خاتمته، بوعي وتركيز شديدين. نذكر من ذلك ما رواه مسلم بسنده عن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأصحابه: " سألوني " قال: فهأبوا أن يسألوه، قال: فجاء رجلٌ فجلس عند ركبتيه فقال يا رسول الله، ما الإسلام؟ قال: لا تشرك بالله شيئاً، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة، وتصوم رمضان " قال: صدقت قال: يا رسول الله، ما الإيمان؟ قال: " أن تؤمن بالله وملائكته، وكتبه ولقائه ورسله، وتؤمن بالبعث، وتؤمن بالقدر كله " قال: صدقت. فذكر باقي الحديث. (مكتبة الحديث الشريف، 2000، صحيح مسلم 40/1، كتاب الإيمان، باب 1، ح7)

ويذكر أيضاً ضليمي (2000) أنه: تعتبر طريقة السؤال من أهم الطرق التعليمية، وأكثرها شيوعاً على امتداد التاريخ الإسلامي؛ حيث كان هذا الأسلوب معروفاً وشائعاً لدى الصحابة والتابعين، وكان هذا الأسلوب شائعاً استعمله عبد الله بن عباس وشجع تلاميذه عليه، وكان يرى فيه أداة تساعد على تمييز التلاميذ، ومعرفة مستوياتهم العلمية، كما استعمله الحسن البصري، وابن سيرين، وإبراهيم النخعي، وعكرمة. وخلصت آراؤهم إلى أن المعلم إذا لم يتح للمتعلمين أن يسألوه ويسألهم ينقص علمه، ويتوقف نموه، وينتهي بهم جميعاً إلى ركود في التفكير، ومن هنا اهتموا بصياغة السؤال وحسن طرحه، واعتبروه نصف العلم".

ولقد ورد في الكثير من البحوث التربوية أن معلمي التربية الإسلامية يستخدمون الأسئلة أكثر من أي أسلوب آخر، فذكرت اليحيائية (2002) أنها أثناء تسجيلها حصص لمعلمي التربية الإسلامية، طرح أحدهم ثمانين سؤالاً في حصة واحدة، أي بمعدل سؤالين

ونصف في الدقيقة الواحدة . ولكن هذه الأسئلة تكون غالباً في مستوى التذكر والفهم؛ حيث من السهل صياغتها وطرحها دون عناء تفكير أو تحضير مسبق من المعلم .

كما أنجزت دراسات عديدة حول الأسئلة الصفية، أكدت على أن غالبية أسئلة المعلم الصفية تركز على المستويات الدنيا، وهذا يتنافى مع التوجيهات القرآنية التي تدعو دائماً للتدبُّر والنظر، وتُعَلِّي من شأن أولي الألباب، ويتنافى مع الدعوة إلى إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وضرورة الاهتمام بميوله وحاجاته(العياصرة،2004) .

من هذه الدراسات : دراسة العياصرة (2011) ، ودراسة الخروصي (2011)، اللتان أظهرتا ضعف استخدام المعلمين لبعض مهارات الأسئلة الصفية خاصة تنويع الأسئلة بحسب المستويات العقلية للطلاب، كما أشارت كل دراسة القريني (2008) ، والكندي (2006) إلى ذلك، و(الشباطات وآخرون ،2003) الذين كشفت دراستهم عن ضعف معلمي السلطنة في هذه الاستراتيجية بصورة عامة على الرغم من تفوق معلمي التربية الإسلامية على الآخرين في استخدام هذه الاستراتيجية، كذلك دراسة اليحيائية ( 2002)، والبلوشية(1996، AL-Belushi)، وحسين (2006، Hussin)، إلى أن أغلب المعلمين يركزون على أسئلة التذكر والفهم - وهي المستويات الدنيا من التفكير- أثناء طرح الأسئلة الصفية، ويهملون أسئلة التحليل والتركيب والتقييم.

وتناولت أيضاً دراسة ديفيد (Daived,2007) وشاموسي (Shomoossi,2004) الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو اللغة الانجليزية على الطلاب، فأشارت إلى أن الأسئلة الاستعراضية (أسئلة المستويات الدنيا) تحظى بنسبة عالية بمقارنة بالأسئلة المرجعية (أسئلة المستويات العليا).

وأظهرت دراسات : العياصرة(2011)، والخروصي(2011)، وحسين (2006،Hussin)، والعياصرة(2004)، والبلوشية(1996، AL-Belushi)، أن السبب في ضعف المعلمين في مهارات طرح الأسئلة الصفية، يعزى إما إلى ضعف كفايتهم التدريبية في هذه المهارات لقصور الإعداد الأكاديمي في الكلية أو الجامعة، وقلة برامج التدريب أثناء الخدمة، أو إلى أن المناهج هي السبب في هذا الضعف، باشتغالها على أسئلة في المجال المعرفي بنسبة كبيرة، مما حدى بالمعلمين إلى الاعتماد على أسئلة الكتاب في طرح وتقييم الدروس، وكانت التوصيات بعقد الورش والبرامج التدريبية قبل الخدمة أو بعدها، لأهمية هذه البرامج في النمو المهني والأكاديمي للمعلم.

كما أثبتت دراسات كل من القريني (2008)، والكندي (2006)، والشباطات وآخرون (2003)، واليحيائية (2003)، أن هناك قصورا في بعض المهارات التدريسية لدى المعلمين، ومنها مهارات طرح الأسئلة الصفية، كما عَزَت الأسباب إلى ضعف البرامج التدريبية وقتها.

ونظرا لما للأسئلة الصفية من أهمية في رفع مستوى تفكير الطلاب وتحصيلهم الدراسي (التميمي، 2011، 8)، 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، والتوصيات ببناء برنامج تدريبي حول مهارات طرح الأسئلة الصفية بما يتلاءم مع المادة المعنية، وما أسفرت عنه النتائج الإيجابية للدراسات التي طبق فيها برامج تدريبية وأثرها في إكساب المعلمين مهارات تدريسية معينة، المقيمة (2012)، وبجودة (2011)، والمالكي (2009)، ومنها مهارات طرح الأسئلة الصفية كدراسة الإمام (2013)، والتميمي (2011)، و بدر (2005)، ومرسي (1997)، وأوتو وشاك (Otto & Schuck, 1983)، وكذلك عدم إطلاع الباحثة على دراسة في إعداد برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية بسلطنة عمان لإكسابهم 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 التدريبية وبرامج الإنماء المهني، وإطلاعها بالتالي على الاحتياجات التدريبية لقسم التربية الإسلامية وخطة الإنماء المهني لمحافظة ظفار<sup>1</sup> للعام الدراسي 2014/2013، 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

<sup>1</sup> رسائل نصية مع: ابتسام بنت عبدالله العجمي، مشرفة التربية الإسلامية، دائرة تنمية الموارد البشرية، مديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار، 2013/11/16.

أن معلمات التربية الإسلامية بحاجة إلى تطوير في مهارات طرح الأسئلة الصفية، وأنهن بحاجة إلى ورش وبرامج تدريبية، تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة، والتي بينت، أيضاً، أنه من أهم أسباب هذه الظاهرة، قلة 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:

- 1- ما البرنامج الملائم لإكساب معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة مهارات طرح الأسئلة الصفية؟
- 2- 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 (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الإجابة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05) 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 لتدريب معلمات التربية الإسلامية 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 :

- 1- إكساب المعلمين والمعلمات لمهارة تدريسية مهمة، والاستفادة من البرنامج التدريبي في تدريبهم عليها.
- 2- اطلاع المشرفين على هذا البرنامج التدريبي، والاستفادة منه في تطبيقه على شريحة أكبر من أفراد المجتمع .
- 3- اطلاع الباحثين والمدرسين على البرنامج التدريبي وكيفية تصميمه.
- 4- اثراء الميدان التربوي بالدراسات المهمة في المجالات المختلفة، ومنها مجال صياغة الأسئلة وطرحها .

## منهجية الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، حيث - بناء على توصيات الدراسات السابقة، والدراسة الاستطلاعية التي بينت ضعف المعلمات بالمهارات - تم تصميم برنامج تدريبي مع القياس القبلي والبعدي بتوظيف بطاقة ملاحظة صفية لمهارات طرح الأسئلة الصفية .

## مجتمع الدراسة وعينته :

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات التربية الإسلامية في ولاية صلالة بمحافظة ظفار البالغ عددهن (100)<sup>2</sup>، 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 2013/2014 وبلغت عينة الدراسة (10) معلمات من معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة، واختيرت ولاية صلالة نظرا لقرب سكنى الباحثة، وبالتالي سهولة متابعة أثر التدريب،

## أدوات الدراسة :

<sup>2</sup> مكالمة مع: عبدالله بن أحمد بن حسن المشيخي، عضو تخطيط تربوي، مديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار، 2013/9/22

1- بطاقة الملاحظة : من إعداد الباحثة .

2- البرنامج التدريبي (مادة تعليمية) : من إعداد الباحثة.

## مصطلحات الدراسة :

**برنامج:** كلمة معربة من الأجنبية programme وهي في الأصل كلمة فارسية بلفظ "برنامج" وتعني الخطة المرسومة التي تحدد مواعيد القيام بعمل ما .  
(جرجس، 125، 2005)

**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، 2004، 85-86)

## البرنامج التدريبي المقترح :

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

**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، 2004، 240-241)

تعرفها الباحثة أنها : أداء يتسم بالسهولة والاتقان وسرعة التنفيذ، يؤديه معلم التربية الإسلامية بدقة في أثناء ممارسته للتدريس.

**الأسئلة الصفية :** عرفها إبراهيم وبلعاوي (2007، 159) : أنها جمل يطرحها المعلم خلال الموقف الصفّي 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 (2003، 486) 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

جميع أنماط الأسئلة واجادته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ .

وتعرفها الباحثة أنها : أداءات تتسم بالسهولة والإتقان يؤديها معلم التربية الإسلامية تتعلق بكيفية صياغته للأسئلة الصفية أو توجيهها أو تلقيه للإجابات من الطلبة .

### **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 الإسلامية بمحافظة ظفار، معلمات ولاية صلالة .

الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013.

### **متغيرات الدراسة :**

المتغير المستقل : البرنامج التدريبي في مهارات طرح الأسئلة الصفية .

المتغير التابع : مهارات طرح الأسئلة الصفية .

### **إجراءات الدراسة :**

قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

1- إعداد أداة الدراسة ومادتها:

أ- بطاقة ملاحظة بمهارات طرح الأسئلة الصفية، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية . العياصرة (2011)، الخروصي(2011)، الكندي (2006) الحبسي(2003)، زيتون (2006)، 188-193)، حيث قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة صفية تشتمل على مهارات طرح الأسئلة الصفية ( مهارة صياغة الأسئلة، ومهارة توجيه الأسئلة، ومهارة تلقي الإجابة) مع إدراج السلوكات المكونة لكل مهارة، وصممت على مقياس ثلاثي متدرج [عالية (3)، متوسطة (2)، منخفضة (1)]، استخدمت بعدها في القياس القبلي والبعدى لدرجة إتقان 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 شمولاً واستخداماً، 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 الإمكانيات المادية، وتصميم أدوات التقويم المناسبة للأهداف، وأخيراً 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 وفقاً للنموذج التدريبي .

2- 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.

### المعالجة الإحصائية :

1- تم الإجابة على السؤال الأول ببناء البرنامج التدريبي الملائم وفقاً للحاجة التدريبية، وعلى السؤال الثاني بصياغة عدة فرضيات، تم التأكد من صحتها بتوظيف اختبار paired Sample t-test للعينة المزدوجة لملائمته لهذا النوع من العينات والمنهجية المستخدمة (السيد، 1979)، وتم اختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي، وحساب المتوسطات والانحراف المعياري، وحجم الأثر للبرنامج باستخدام مربع إيتا ( $\eta^2$ )، ليتم، بناء على النتيجة، قبول الفرضيات أو رفضها.



## الفصل الثاني

### الإطار النظري

- \* التدريب.
- \* مفهوم التدريب.
- \* أهمية التدريب.
- \* أساليب التدريب.
- \* وسائل التدريب.
- \* استراتيجية التدريب في سلطنة عمان.
- \* مراحل العملية التدريبية.
- \* نموذج كنب البسيط (خصائصه ومميزاته).
- \* أهمية التدريب في أثناء الخدمة للمعلم، وللمعلم التربوية الإسلامية بصفة خاصة.
- \* الصعوبات والمشاكل التي تواجه البرامج التدريبية في سلطنة عمان.
- \* واقع تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في أثناء الخدمة بتعليمية محافظة ظفار.
- \* الأسئلة الصفية.
- \* مفهوم السؤال.
- \* مكانة السؤال في التربية الإسلامية.
- \* أهمية السؤال في العملية التعليمية والتعلمية.
- \* أغراض السؤال .
- \* خصائص السؤال الجيد.
- \* شروط السؤال الجيد.
- \* مهارات طرح الأسئلة الصفية .
- \* تصنيفات الأسئلة الصفية.
- \* خطوات إعداد الأسئلة الجيدة (نموذج تطبيقي).

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري للسؤال وأهميته وشروطه، ولمهارات الأسئلة الصفية، والتدريب ومفهومه وأساليبه وواقعه في السلطنة، كما وضحتها الأدبيات التربوية والدراسات المتعلقة بالموضوع.

سيتم استعراض مواضيع عن التدريب والبرامج التدريبية، وأهمية التدريب في أثناء الخدمة، وواقع البرامج التدريبية في سلطنة عمان، وعند معلمي التربية الإسلامية، وإبداء الباحثة لوجهة نظرها في بعضها من واقع خبرتها العملية، كما يستعرض الأسئلة الصفية ومفهوم السؤال، وأهميته ومكانته في القرآن والسنة، وعند علماء المسلمين، وشروط وخصائص السؤال، ومهارات طرح الأسئلة الصفية وسلوكياتها مع تقديم درس تطبيقي.

### أولاً: التدريب :

"مما لا شك فيه أن التدريب اليوم أصبح من أهم المحاور التي تركز عليها إدارة الموارد البشرية، حيث أن التدريب ينمي معارف ومهارات الموظفين ويعدل من سلوكهم الوظيفي، مما يزيد من قدرتهم وكفاءتهم على أداء وظائفهم، ويعزز من ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي يحسن أداء المؤسسات التي يعملون بها، ويزيد من إنتاجيتها على المستوى البعيد والقريب" (النجار، 2011، 11).

ومن أهم المؤسسات التي يجب الحرص على تنمية مهارات موظفيها، وتحسين أدائهم، مؤسسات التربية والتعليم، لأن صلاح هذه المؤسسات يعتمد على صلاح معلمها.

وترى الباحثة أن السلطنة كغيرها من الدول، تشهد حركة تطويرية تربوية شاملة لتطوير النظام التعليمي، ورفع مستوى مخرجاته، وذلك من أجل إعداد جيل قادر على تلبية مستجدات القرن الحادي والعشرين، وتتضمن عملية الإصلاح التربوي بالسلطنة، إصلاح المعلم، باعتباره من أبرز وأهم العناصر الفعالة في العملية التربوية، تقع على عاتقه مسؤولية تربية جيل بأكمله، وصلاحه يعني صلاح هذا الجيل.

لذا يعد التدريب أداة فاعلة لتأهيل المعلم وتطوير قدراته وتحسين مستوى أدائه وزيادة كفاءته، من خلال اطلاعه على الأساليب الحديثة في التدريب وتبصيره بالمستجدات الحديثة؛ لذلك عقدت المؤتمرات الدولية العالمية والندوات التي تركز على التدريب وتنمية الموارد البشرية، ومنها على سبيل المثال: ندوة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان 2002م (الشكيلي، 2010، 3).

ومنها ورقة عمل عن التدريب والتأهيل (الواقع والرؤية) لسيف الحضرمي (2002)، فقد ورد لديه: أن الكثير من الدراسات أكدت أن هناك علاقة بين جودة المخرج التربوي وكفاءة المعلم، وفي موضع آخر يذكر: " بأن الكفاءة الداخلية وبالتالي الكفاءة الخارجية للعملية التربوية مرتبطة بالموارد البشري (المعلم) تأهيلا و أداء"، وأن السبيل إلى جودة هذه المخرجات لا يكون إلا بتدريب المعلم.

كما عقد المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل في سلطنة عمان 2004م، والتي كانت من أهم توصياته كما أوردتها الشكلي(2010 ، 3-4): وضع نظام مؤسسي لتطوير المعلم وتدريبه ومراعاة احتياجاته التدريبية من خلال البرامج التدريبية، وضرورة التعرف على الكفايات والمهارات والاحتياجات التدريبية التي يكون المعلم في حاجة إلى إتقانها أو التدريب عليها، ومن هنا جاءت أهمية التدريب في العملية التربوية، وسيرد ذلك في محور لاحق من هذا الفصل .

## 1- مفهوم التدريب:

وقد عرفه التربويون عده تعريفات ومنها:

- تعريف أبو النصر(2009، 20): " عملية مخططة ومستمرة، تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى الفرد، من خلال زيادة معارفه وتدعيم اتجاهاته وتحسين مهاراته، بما يساهم ذلك في تحسين أدائه في العمل وزيادة الانتاجية في المنظمة"
- وتعرفه الباحثة: عملية مخطط لها تهدف لتلبية احتياجات معلمات التربية الاسلامية المهنية أو الأكاديمية، وتكون وفقا لبرنامج زمني ذو أهداف مسبقة، لإكسابهن مهارات طرح الأسئلة الصفية.

## 2- أهمية التدريب:

يذكر أبو النصر (2009، 21) أن التدريب هو أحد المحاور الرئيسية لتحسين العنصر البشري؛ حتى يصبح أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء المهام المطلوبة منه بالشكل المطلوب والمناسب وبابتكار.

فإذا كان التدريب يشكل أهمية كبيرة بالنسبة للعاملين في كل الوظائف في جميع المؤسسات والوزارات، فإن مهنة التعليم أكثر المهن التي يحتاج أفرادها دائما إلى تدريب مستمر.

وقد ذكر المهري (2007، 28-29) أن الأنظمة التربوية تعاني مشكلات كثيرة، وأهمها تطوير المعلم والارتقاء بأدائه إلى مستوى أفضل، وأن للتدريب أهمية لا

بد منها خاصة في ظل القصور الذي يعانيه أفراد التربية والتعليم بالسلطنة نتيجة للإعداد الأكاديمي والمهني في الكليات والجامعات، وقصور برامجهم من تزويدهم بكافة المهارات والأساليب التدريسية، حيث أن برامج التربية العملية تعاني من غلبة الجانب النظري فيها على الجانب العملي، ولا تحقق النمو المهني للطلاب، لافتقارها إلى وضوح أهدافها في تدريب الطلاب على المهارات الأساسية للعملية التعليمية، كما أن طرق التدريس تعتمد على التلقين ولا تثير دافعية للتعلم، وبالتالي التدريب هو من يكمل هذا القصور، لأن برامج التنمية المهنية للمعلمين لها تأثير إيجابي وقوي في تصورات المعلمين لمهنة التدريس، وفي أدائهم.

### 3- أساليب التدريب:

لنجاح التدريب لا بد من أساليب تدريبية، محفزة وموصلة للمادة التدريبية، وما للتدريب إلا مادة علمية مقدمة لفئة من المتعلمين، لذا من الأساليب التدريبية الأكثر شيوعاً واستخداماً وقد ذكرتها النجار (2011، 18-26) و أبو النصر (2009، 61-65) و المعايطة وأبو حشيش (2007، 132-150) وتوفيق (1998، 192-255) وهي :

#### أ- المحاضرة:

وتعتبر من أكثر أساليب التدريب شيوعاً ومن أقدمها، وفيها يقوم المدرب بإلقاء مادة تدريبية بشكل مباشر، بحيث تكون عملية الاتصال بين المدرب والمتدرب من جانب واحد فقط وهو المدرب، ويتناسب هذا النوع من التدريب في حالة الحاجة لإيصال معلومات، وقواعد، وإجراءات، وطرق أداء عن العمل لأكثر عدد ممكن من المتدربين، وبأقصر السبل وأقل تكلفة ممكنة، ومن أكثر عيوب هذا الأسلوب اعتماده على الجانب النظري أكثر من التطبيقي.

وتذكر النجار (2011، 20) أنه يمكن تحسين دور هذا الأسلوب في التدريب إذا تم إدخال الوسائل التوضيحية السمعية والبصرية فيها، وتغيير طريقة عرض المحاضرة من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب الحديث بإعطاء المتدربين فرصة طرح الأسئلة بين الحين والآخر وفرصة التعبير عن آرائهم.

ولنجاح المحاضرة هناك بعض العوامل التي يجب أن يأخذها المحاضر في الحسبان، وأهمها ما ذكرته راي (Rae,2007, 59-64) ولخصته كالآتي:

- أن تكون المعلومات مرتبة ومتسلسلة بشكل منطقي.

- إدخال عامل الإثارة على المحاضرة للقضاء على الملل، ويعرض بشكل فعال.
- إعطاء الحرية للمستمعين في الاستفسار عن النقاط غير الواضحة لهم.
- أن تكون إجابة المحاضر عن الاستفسارات مختصرة وواضحة، وأن تكون الإجابة لكل المستمعين وليس للسائل فقط.

#### ب- المناقشة:

المناقشة أسلوب دراسي وتدريبى ناجح، ولها ميزة كبرى على أسلوب المحاضرة في أنها توفر تغذية عكسية تمكن من التحكم في سير المناقشة، وتوجيهها نحو الموضوعات المهمة، والابتعاد بها عن الأمور الجانبية. كما يمكن تخصيص الوقت بشكل دقيق من تغطية جميع أو معظم الموضوعات، وهي توفر المناخ الملائم لتبادل الآراء ووجهات النظر بحرية تامة، وتتميز الآثار التي تحدثها المناقشة بنوع من الثبات حيث يشارك جميع المتدربين في النتائج التي يتم التوصل إليها، وتتيح الفرصة لتنمية الاتجاهات السليمة نحو التعاون والعمل الجماعي والتفاوض واكتساب المهارات وتبادل التجارب وممارسة الأساليب الديمقراطية في حل المشكلات .

#### ج- أسلوب دراسة الحالة :

ويقوم هذا الأسلوب على فكرة أن يستحضر المدرب المختص مواقف أو مشكلات واقعية، أو يبني من عنده صوراً لمواقف أو مشكلات افتراضية، ولكنها تكون ذات صلة بالمحاور الموضوعية التي يقوم عليها الأداء التدريبي، ويقوم بصياغتها بشكل منهجي في صورة "حالة"، ومن ثم مناقشتها.

#### د- أسلوب تمثيل الأدوار :

ويعتبر هذا الأسلوب طريقة جيدة وملائمة لعرض موقف معين من مواقف الأعمال وخاصة المعقدة منها، وإمكانية تكيفه بحيث يلائم موضوعات متعددة في تنمية مهارات العلاقات الإنسانية وأساليب الإشراف والقيادة والوعي والإحساس بشعور الآخرين، وتنشيط عملية التعليم الذاتي، وكشف الفرد أخطائه بنفسه، والتحكم في الشعور والانفعالات، وحرية التعبير والتفاعل السيكولوجي بين الجماعة ، وتذكر راي ( Rae,2007,164 ) أنه استخدام حالات من الحياة الواقعية، من وسائل جعل هذه الأدوار أكثر واقعية، حيث يستطيع المتدربون التكيف معها.

#### هـ- أسلوب التعلم المبرمج:

يساعد هذا الأسلوب في تنمية مهارات القيادة والتفاوض لدى المتدربين، ويعتمد على التدريب والتعليم الذاتي للمتدرب، ويراعي الفروق الفردية بين المتدربين، ويخفض هذا الأسلوب من وقت التدريب إلى الثلث تقريبا، ولكن من عيوبه أنه يحتاج في إعداده إلى وقت طويل نسبيا، وارتفاع التكلفة في إعداد المادة التدريبية أو برامج الحاسب الآلي، كما أن المتدربين لا يتعلمون الكثير من هذه الوسيلة أكبر مما هو متاح في المادة التدريبية أو برنامج الحاسب الآلي، ويذكر المهري (2007، 91) أنه من الأساليب الحديثة في إعداد المعلم، وهو من الأساليب المستخدمة في التعلم الفردي، حيث أن الفرد يتعلم فيه بنفسه عن طريق برنامج معد إعدادا خاصا بواسطة الحاسوب.

#### و- أسلوب الزيارات الميدانية:

يساعد على ربط الجوانب النظرية بالواقع الميداني، تتيح للمتدربين فرصة الاحتكاك المباشر بالناس، والاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين، ولكنه يحتاج إلى تحضير مسبق وترتيبات كثيرة، ومصاريف إضافية تضاف إلى ميزانية البرنامج التدريبي .

#### ز- التلفزيون التعليمي:

وهو من الأساليب التي شاعت في الآونة الأخيرة، فقد ساهمت البرامج المتلفزة في تدريب المعلمين على بعض المهارات وطرق التدريس، ومن أمثله الحقيبة المتلفزة للمواد الدراسية، التي ترى الباحثة أنها طبقت بالفعل في بعض المواد الدراسية من قبل الوزارة كحقيبة اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والرياضيات، ولا تزال حقيبة التربية الإسلامية في طور الإعداد.

#### ح- الورش التدريبية:

أسلوب قائم على مبدأ التعاون بين الأفراد ضمن المجموعة الواحدة، ومشاركة جميع المتدربين في حل المشكلة التدريبية، ومحاولة إيجاد حلول عملية، ومن مميزاته أنه يركز على الجانب العملي أكثر من النظري، ولكنه يحتاج إلى إعداد متقن ومسبق بوقت مناسب، لتحديد الأهداف والمشكلة، واختيار المحتوى التدريبي المناسب للتطبيق العملي.

#### ط- الحقيبة التدريبية:

وهي مواد تدريبية وخبرات وأنشطة تتصل بموضوع معين، تصمم في مواد مكتوبة يلحق بها عدة تسجيلات مرئية أو سمعية، فهو أسلوب يعتمد على التعلم الذاتي.

وترى الباحثة أن الأساليب التدريبية المستخدمة يجب أن يتم اختيارها بعناية بما يتناسب مع الأهداف المراد تحقيقها من خلال البرنامج التدريبي، فإكساب معلمين مهارات تدريسية معينة لا يمكن استخدام أسلوب المحاضرة أو دراسة الحالة معهم لتحقيق ذلك، إذ الملائم لهم هنا هو التطبيق العملي و أسلوب الورش التدريبية والزيارات الميدانية.

#### ي- التدريس المصغر:

إذ يرى المهري (2007، 98-99) أنه أسلوب حديث وفعال في إعداد المعلم وتدريبه، ولقد صممت أول دورة للتدريس المصغر في جامعة ستانفورد بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1960، ردة فعل على البرامج التقليدية في إعداد المعلمين وتدريبهم التي أظهرت عدم جدواها، وتأتي أهمية هذا النوع من الأساليب حيث أنه يساعد المعلم على استيعاب الإطار النظري للتدريس، لأن إتقان مهارة من المهارات التدريسية في هذا الموقف المصغر يستدعي بالضرورة إتقان الخبرات اللازمة للتدريس.

#### 4- وسائل التدريب:

إن المواد أو الوسائل البصرية الفعالة تعزز الاتصال بين المدرب والمتدرب، وتعجل في تحقيق أهداف التدريب، وبالتالي القدرات المطلوب اكتسابها، كما أنها تساعد على زيادة الانتباه والتركيز، وتوضح الروابط بين الموضوعات، وتمنح التسلية والتشويق للمتدربين.

ويقرر المدرب الوسيلة أو الوسائل التي سيستخدمها في التدريب، ومن أهم الوسائل المستخدمة كم وردت عند أبو النصر (2009، 70-71) :  
السيورة- الدفاتر- الاقلام- الشفافيات- الشرائح الالكترونية- الفيديو- الأفلام- والمجسمات .

ذكر المعاينة وأبو حشيش (2007، 180-181) أن تقنيات التعليم البصرية من أهم وسائل التدريب مثل : كتب مطبوعة – مواد التعلم الذاتي – صور مرسومة – صور فوتوغرافية – بطاقات مضيئة – ولوحات – ملصقات – خرائط – معارض – دوريات – سيورات طباشيرية – سيورات وبرية – سيورات – سيورات مغناطيسية – سيورات ورقية – نماذج – لوحات إيضاح مجسمة – أفلام ثابتة غير ناطقة – أفلام متحركة غير ناطقة – شرائح فيلمية – شرائح شفافة – رسوم كرتون، وتليها تقنيات سمعية بصرية مثل : أفلام ناطقة، تلفاز عام، تلفاز مغلق الدائرة، أشرطة الفيديو، الأفلام الناطقة الثابتة، المواد المطبوعة المصحوبة بتسجيلات صوتية، الشرائح الفلمية المصحوبة بتسجيلات صوتية، النماذج

المتحركة المصحوبة بتسجيلات صوتية، لوحات الإيضاح الجسمية ذات الحركة والصوت.

وترى الباحثة أنه يمكن اعتبار الألعاب التدريبية من وسائل التدريب المشوقة والمحفزة، والتي بالإمكان اعتبارها نشاط استفتاحيا (كاسر الجليد) أو تمهيديا أو تعليميا بين الجلسات التدريبية.

وقد ذكرها السويديان (2006، 199-202) بأنها أحد أشكال التعلم والتدريب الحديث، حيث يتعلم المشاركون من خلال مقارنة ما يقومون به مقابل الحل الصحيح الذي يخبرهم به المدرب لاحقا، فهي عملية تعلم تمتاز بالإيجابية والنشاط والتفاعل والحركة، وتستخدم لافتتاح أحد الأنشطة أو البرامج أو الدورات، أثناء سير البرنامج أو في ختامه، وهي بشكل عام تعتبر من الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة والشاملة والتي يمكن استخدامها بالعديد من الطرق والأساليب.

ومن فوائدها كما يذكر السويديان: أنها تمتاز بدرجة عالية من المتعة والتحفيز للتعلم، وتوفير المشاركة للجميع، وتأكيد دور المشاركين، كما أنها تثبت المعلومات والمهارات والأفكار الجديدة بأذهان المتعلمين، وتستثير العقل وتحفز القدرات والطاقات الذهنية والابداعية والعاطفية والتلقائية لدى المتدربين، وعلى الرغم من مزاياها الكثيرة إلا أنها قد لا تؤدي ثمارها خاصة إذا لم تكن منسجمة مع الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي، أو كان المدرب يفتقر لمهارة تقديمها وإدارتها.

## 5- استراتيجية التدريب في سلطنة عمان:

تتبنى السلطنة استراتيجية معينة في التدريب:

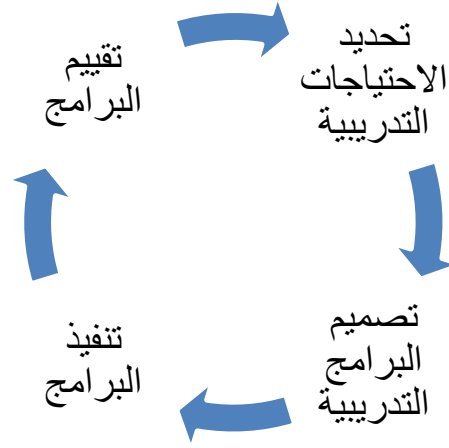
### 1- مركزية التخطيط والتصميم:

وهو النوع الشائع والمنتشر في البرامج التدريبية بالسلطنة، ويعتمد بشكل كلي على المدرب وأخصائي التدريب في مراكز التدريب بالمناطق التعليمية في الإعداد والتنفيذ والتقييم، ولا يكون المتدرب طرفا فيها.

وذكر الحضرمي (2002) : أن عملية التخطيط لبرامج التدريب في التعليم الأساسي في هذا النوع من الاستراتيجيات التدريبية، تطبق المفهوم الحلقي للتدريب.

وهي مراحل التدريب الأربعة : مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية- تصميم البرامج التدريبية- تنفيذ البرامج- تقييم البرامج.





شكل (1) التدريب الحلقي

ويمكن تدارك هذا الجوانب السلبية لدى هذا النموذج بحسب وجهة نظر  
الباحثة:

أن يتم ارسال استبانات للفئات المستهدفة أو استطلاع للرأي أو عمل مقابلات  
لمعرفة أهم جوانب القصور لديهم، ومدى رغبتها في برامج تدريبية إنمائية  
لها، وبالإمكان سؤال المستهدفين عن الأساليب المجدية للتدريب، واختيار  
الأوقات المناسبة لتنفيذ هذه البرامج، وكذلك اعتماد على نماذج معتمدة عالميا  
لتقييم تلك البرامج التدريبية.

2- لا مركزية في التنفيذ:

في الآونة الأخير تحول التدريب من المركزية في مراكز التدريب بالمناطق  
التعليمية إلى التدريب في المدارس من قبل المشرفين أو المعلمين الأوائل أو  
استقدام المدربين من مناطق أخرى، وكل ذلك بفكر الإنماء المهني، حيث يرى  
إبراهيم (2007، 65-66) أن التدريب داخل المدرسة يعتبر من أحدث  
اتجاهات التدريب في أثناء الخدمة، مما يؤدي إلى رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق  
بالممارسات التربوية داخل الصف المدرسي، وتطوير أداء المدرسة ككل في  
عمليات التعليم والتعلم .

ومن مميزات هذا النوع أنه بالإمكان تدريب فئة أكبر من المتدربين، واختيار  
الأوقات المناسبة لتدريبهم وفقا لظروف المدارس.

ثانيا: مراحل العملية التدريبية:

إن العملية التدريبية تمر بمراحل مترابطة بحيث لا يمكن الانتقال من إحداها إلى الأخرى دون المرور بها جميعاً، ومن مراحلها:

### **المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية:**

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل العملية التدريبية، لأن تحديد الاحتياجات التدريبية وبشكل دقيق يؤدي إلى جعل النشاط التدريبي نشاطاً واقعياً ويوفر كثيراً من الجهد والنفقات.

وعرف المعاينة وأبو حشيش (2007، 13) الاحتياجات التدريبية بأنها: تحديد الدوافع التي دعت إلى تصميم البرنامج التدريبي، أو هي الفجوة بين ما هو قائم وما هو متوقع.

وتعرفها **الباحثة**: عملية مخطط لها يستخدم فيها عدة وسائل لجمع معلومات وبيانات عن أهم المهارات والكفايات التي يفتقر إليها معلمو التربية الإسلامية، أو ما هم بحاجة إلى تجديد معرفتهم به كالخبرات الجديدة، ويتم وفقاً لذلك بناء برنامج تدريبي يستهدفهم؛ لتحقيق الأهداف التي ترفع من مستوى أدائهم لهذه المهارات أو الكفايات أو الخبرات الجديدة.

### **- أساليب جمع المعلومات بهدف استخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية:**

أوردتها أبو النصر (2009، 89-90) وتوفيق (1998، 157-161) ورضوان (2013، 22)، المعاينة وأبو حشيش (2007، 13) ومن أهمها وأكثرها استخداماً:

1- **الملاحظة**: تستخدم لقياس درجة تفاعل الفرد أو ضعف تفاعله، وتتميز أنها

ترصد السلوك وتعطي نتائج دقيقة، ولكن يعيبها أحساس المراقبين بأن الملاحظ يترصد أخطائهم وقد يصل الأمر للتصنع، وتتطلب درجة من المهارة والدقة والموضوعية عند تسجيل الملاحظات.

2- **المقابلة**: والتي تظهر شعور الأفراد مباشرة نحو المشكلة وطرق حلها، وتقديم

الاقتراحات في حرية تامة، ولكن من عيوبها أنها تتطلب وقتاً طويلاً، ولا يمكن تطبيقها إلا على عدد محدود من الناس، مع شعور البعض بالخوف والقلق لأنها قد تهدد مصالحهم في مكان العمل.

3- **الاستقصاء**: تصل إلى أكبر عدد ممكن من الناس في أقصى وقت، وتعطي

فرصة للتعبير دون ضغط أو خوف، وتنتج عنها بيانات مركزة وواضحة، ولكنها صعبة في الإعداد لأنها تأخذ شكل بحوث مسحية أو استطلاعات للرأي، وفعاليتها محدودة في الوصول إلى أسباب المشاكل والحلول الممكنة .

4- **عملية استشارية:** للحصول على المعلومات من أصحاب المناصب أو من تؤولهم وظيفتهم لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمجموعة معينة مثل المدراء والمشرفين والمعلمين الاوائل، ولكن قد يدخلها نوع من التحيز ونظرة هؤلاء الفردية.

5- **الاختبارات:** تستخدم لتشخيص أوجه القصور في الأداء، ونتائجها سهلة المقارنة والتسجيل، ولكن تحتاج إلى وقت لإعدادها، كما أن نتائجها لا تعتبر مؤشرات نهائية على أداء الفرد في العمل.

6- **دراسة السجلات والتقارير:** كتقارير الأداء الوظيفي وزيارات التقييم، حيث تظهر مشكلات الأداء بوضوح تام، ولكنها يعيها أنها لا تكشف عن كل المشكلات بوضوح، بسبب عدم الموضوعية في بعض التقارير والسجلات.

وفي هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على استطلاع رأي مشرفات المادة بالمنطقة التعليمية، والمعلمات الاوائل، ذلك أن المشكلة كانت موجودة بالفعل ولكن بحاجة إلى تحديد أكثر مهارات الأسئلة الصفية ضعفا لدى المعلمات، ومعرفة أسباب هذا الضعف.

#### **المرحلة الثانية : تصميم البرامج التدريبية :**

يتم اختيار البرامج التدريبية بناء على الاحتياجات الفعلية التي تتوافق مع متطلبات الوظيفة، ويتطلب عند اختيار البرامج التدريبية الأخذ بعين الاعتبار أن تتوافق مع الأهداف التي أقيمت البرامج التدريبية من أجلها، وفيما يلي بيان بأهم العناصر التي تراعى في عملية التصميم والتي وردت عند النجار(2011، 33-37) والشكيلي(2010، 47-51) :

#### **أولا : تحديد عنوان البرنامج التدريبي:**

ويؤخذ من الخطة الأساسية، ولا بد أن يتم تحديد العنوان بشكل واضح، ويكون فيه دلالة مباشرة على الاحتياجات الأساسية التي يتم تلبيتها من خلاله.

#### **ثانيا: تحديد أهداف البرنامج التدريبي:**

ويقصد بالأهداف، الغايات التي يرجى تحقيقها من وراء البرنامج التدريبي، وتوضح الأهداف ما يراد إحداثه من تغيير في مستوى أداء الأفراد، واتجاهاتهم وسلوكهم، وعلى ضوءها توضع المادة التدريبية، وتسطر أهداف البرنامج التدريبي على ضوء الاحتياجات التدريبية التي حددت مسبقا.

**ثالثا: تحديد نوع المهارات موضوع التدريب، وتحديد موضوعات البرنامج التدريبي:**

يحدد موضوع البرنامج التدريبي والمهارات المراد التدرب عليها من خلال الأهداف الموضوعية والاحتياجات التدريبية المراد إشباعها، ومن الجدير بالذكر أن هذه الخطوة تساعد المدرب والمتدرب على معرفة ما هو مطلوب منهما، ومن ثم تقييم نتائج البرنامج ونجاحه.

#### رابعاً : تحديد أسلوب التدريب والوسائل التدريبية الأكثر مواءمة :

ترى الباحثة أنه يمكن للمدرب أن يختار الوسيلة التدريبية الملائمة لعرض المحتوى التدريبي، ويمكن استخدام أكثر من وسيلة في الجلسة التدريبية الواحدة، وفي الأسلوب التدريبي الواحد أيضاً.

ولقد سبق التطرق إلى جملة من أساليب التدريب في الصفحات السابقة، واتضح أن أساليب التدريب تختلف باختلاف الظروف والمواقف التدريبية، كما أنه لا يغني استخدام أسلوب واحد عن استخدام أسلوب تدريبي آخر، وبشكل عام هناك معايير يجب أن تؤخذ في الحسبان عند اختيار الأسلوب التدريبي، أهمها، كما ورد عند المعاينة وأبو حشيش (2007، 14): نوعية المتدربين وعددهم، وكفاءة المدربين وقدراتهم على تنفيذ البرنامج التدريبي، وأهداف التدريب ومهامه النظرية والعملية، ومدة البرنامج التدريبي، ونوعية الأدوات والوسائل المستخدمة ومناسبتها، وميزانية التدريب ومواعيده، ومدى مناسبة الأساليب التدريبية لحاجات المتدربين.

#### خامساً: اختيار المدربين :

يمثل المدربون أهم مقومات النظام التدريبي، ومحور عملية تنفيذ التدريب، وتتم عملية الاختيار بالاستناد إلى الموضوعات الرئيسية والتفصيلية لكل برنامج، بحيث يكون المدربون من ذوي الاختصاص في هذه الموضوعات، وممن تتوافق شخصياتهم وقدراتهم، وطرق أدائهم، مع متطلبات التدريب الفعال. لذا فإن هناك العديد من القدرات والمهارات اللازم توافرها في المدرب:

- 1- القدرات التعليمية والتدريبية: أي القدرة على نقل المعلومات للآخرين من خلال ممارسة نوع من أنواع الاتصال بين المدرب والمتدرب، حيث يكفل الأول وصول أو سريان المعلومات والخبرات للمتدربين، الأمر الذي يتطلب منه فهم الأساليب الحديثة وطرق استخدامها.
- 2- المهارات الاجتماعية: أن يكون المدرب اجتماعياً وفاعلاً عند الاختلاط بالناس ولديه القدرة على تكوين العلاقات الإنسانية الطيبة حتى يتمكن من معرفة ما يتعرض إليه المتدربون من صعوبات أثناء التدريب.

3- المهارات القيادية: المدرب هو القائد للمتدربين، لذا يجب أن تتوفر فيه مهارة التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة، بالإضافة إلى القدرة على تقييم المتدربين.

4- المرونة: أي القدرة على إحداث تغييرات في مجرى السلوك نحو الاتجاه الهادف وفي الوقت المناسب، أي أن لا يكون عقله أسير فكر معين لا يستطيع الانفكاك عنه.

5- القدرة على التفكير الإيجابي: أي تطبيق بعض الأفكار بطريقة علمية مناسبة في ما يمارسه حتى يكون قادراً على بث روح الابتكار لدى المتدربين.

**نستنتج من ذلك:** أن المدرب يمثل أهم عامل في نجاح خطة التدريب باعتباره أهم محور في توصيل أهداف التدريب، فعن طريقه يتم نقل وتوصيل هذه الأهداف.

#### **سادساً: اختيار المتدربين أو الفئة المستهدفة:**

والتي هي فعلاً بحاجة للبرامج التدريبية، فيجب مراعاة التجانس في التخصص وخاصة في المواد العلمية والأدبية، والتقارب في المستوى العلمي والخبرة، وعدم تكرار نفس البرنامج لذات الفئة لعدة سنوات، وهذا ما يحدث للأسف في برامج التدريب المحلية، وبرامج الانماء المهني بالمدارس.

#### **سابعاً: الجوانب الإدارية والمالية:**

وتشمل توفير قاعات التدريب، وتجهيز المعدات والوسائل واستدعاء المدربين والمتدربين بأوراق رسمية، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية.

#### **المرحلة الثالثة: تنفيذ البرامج التدريبية:**

وهي مرحلة تعتمد على المراحل السابقة، ولا يمكن تنفيذها دون المرور بالمراحل السابقة، ولتنفيذ البرنامج لابد من مراعاة بعض الأمور:

- توقيت البرنامج: بداية وانتهاء البرنامج التدريبي، وتوزيع الجلسات التدريبية على الأيام والساعات.
- اختيار مكان التدريب: ويعتمد هذا على حجم الفئة المستهدفة .
- تجهيز المطبوعات وتوزيعها على المتدربين كمطوية لخط سير البرنامج التدريبي.

- توزيع المتدربين على مجموعات متكافئة .
- إعداد تقرير شامل عن العملية التدريبية .
- التأكد من وصول نشرة الحضور لجميع المتدربين.
- توزيع شهادات الحضور وتكريم المتميزين .
- مراعاة المرافق كمصادر التعلم والأجهزة ..الخ.

#### المرحلة الرابعة: تقييم البرامج التدريبية ( العملية التدريبية ):

إن السبب الأساسي للتقييم هو تحديد فعالية البرامج التدريبية أو المخرجات التي تحدثها المنشأة بهدف التطوير والتغيير، للوصول إلى نتائج تبرر الجهود المبذولة في هذا البرنامج (توفيق، 2011، 20).

#### - مفهوم تقييم التدريب و أهدافه:

هناك العديد من الباحثين الذين تناولوا تعريف تقييم البرامج التدريبية, ومنها تعريف رضوان (2013، 43) الذي عرفه أنه : " معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القدرة لتدعيمها، ونواحي الضعف للتغلب عليها، أو العمل على تلافيتها في البرنامج المقبلة حتى يمكن تطوير التدريب، وزيادة فاعليته بصورة مستمرة"

- وتهدف عملية تقييم البرنامج التدريبي كما ورد عند رضوان(2013، 43-44)، وتوفيق(2011، 20)، و هلال (2012، 18) إلى :

أ. الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج، من حيث إعداده وتخطيطه وتنفيذه، ومعرفة أسبابها؛ للعمل على تلافيتها مستقبلاً.

ب. التأكد من كفاءة المدربين، ومدى نجاحهم في نقل المادة التدريبية للمتدربين.

ج. إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.

د. متابعة التطور العلمي والعملية في المجال الذي يعملون به.

هـ. تحديد مدى تحقيق التدريب لأهدافه الأصلية الأولية التي عقد من أجلها.

و. تحديد التحسينات التي أدخلت على البرنامج التدريبي وفق ما تنتهي إليه عملية التقييم.

ز. تحديد العائد على الاستثمار من التدريب.

ح. تحديد مناطق القوة والضعف في البرنامج التدريبي.

## - أنواع تقييم التدريب:

تجدر الإشارة إلى أن عملية تقييم التدريب تتم على أربع مراحل أوردها رضوان (2013، 44-45) باعتبارها مراحل متابعة عملية التقييم، ولقد صيغت كالآتي :

### 1- التقييم قبل عقد البرنامج التدريبي:

تستهدف هذه المرحلة تقييم خطة البرنامج التدريبي والاستعدادات، والإمكانيات، والأدوات التي تم توفرت، والناحية التنظيمية، بشكل شامل. وأما من ناحية الأفراد فإن التقييم يتم بالنظر إلى حاجتهم التدريبية، ومدى مطابقة النشاطات والأهداف المقترحة للبرنامج التدريبي لهذه الاحتياجات.

كما يمكن استطلاع آراء المتدربين، ورؤسائهم حول الموضوعات والأهداف المقترحة، والنتائج المتوقعة من عقد البرنامج، وبهذا يمكن أن نستكشف الحاجات التدريبية التي لم تكن معروفة، ومستوى المعلومات والسلوك والأداء للمرشحين للتدريب .

### 2- التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي:

ينصب التقييم في هذه المرحلة على البرنامج التدريبي وتصميمه، وسير العملية التدريبية والنتائج التي تتحقق أولاً بأول، ويتم ذلك من خلال الوقوف على سير الجلسات التدريبية ونشاطاتها، والتأكد من مدى الالتزام بالبرامج والأهداف الموضوعية، وكذلك الوقوف على مستوى أداء المدربين وسلوكهم وجهودهم، والتحقق من استخدامها للوسائل والأساليب التدريبية بفاعلية، مدى انسجام المدربين في البرنامج، وملاحظة تقدمهم بصورة عامة.

### 3- التقييم بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة:

ينصب التقييم في هذه المرحلة على النتائج وقياس رد فعل المتدربين وتغير سلوكهم، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات التي اكتسبوها من خلال التدريب، وكذلك الأداء والنتائج الفعلية في العمل، ومدى التطبيق العملي، ومعرفة الاحتياجات المستقبلية.

## - الطرق المستخدمة في تقييم البرامج التدريبية :

هناك مجموعة من الطرق التي تتبع لتقييم البرامج التدريبية، والتي استخدمت سواء من قبل الباحثين أو من قبل القائمين على هذه البرامج، نذكر من أهمها ما ورد لدى رضوان (2013، 45):

أ- **الاستبانة:** وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات تصاغ حسب أبعاد الدراسة، ويطلب من الأشخاص المستهدفين الإجابة عنها بحسب ما يجدونه ينطبق مع آرائهم وقناعاتهم، ثم تجمع هذه الإجابات، وتحلل بالطرق الإحصائية اللازمة، ويشترط في هذه الاستبانة الوضوح والدقة والموضوعية وسهولة فهم فقراتها.

ب- **الاختبارات:** وهي إما أن تكون شفوية أو تحريرية، تهدف إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية للأفراد العاملين، وكذلك معرفة مدى استيعاب المتدربين لموضوعات البرنامج التدريبي. وتتميز الاختبارات بسهولة إعدادها، ومقارنة نتائجها.

ج- **المقابلة:** وهي عبارة عن لقاء شخصي بين القائم على التقييم وبين المتدربين، بهدف التعرف على مدى الفائدة التي حققها المتدربون من خلال اشتراكهم في البرنامج التدريبية، ويراعى عند إجراء المقابلة وضوح الأسئلة المطروحة، والإصغاء الجيد، وتفادي الأحكام والاستنتاجات الفورية على الإجابات من قبل الباحثين.

د- **تحليل المشكلات:** وذلك من خلاله مراقبة سلوك المتدرب أثناء عملية التدريب، والتعرف إلى مدى استيعابه، وفهمه للمادة التدريبية، وملاحظة أداء الأفراد بعد التدريب للتعرف إلى مدى تطور أداء الأفراد نتيجة التدريب.

هـ- **مراجعة السجلات و التقارير:** حيث تفيد هذه المراجعة التعرف على معدلات الإنتاج، وحوادث العمل، و دورانه، وعدد تغيب العاملين عن العمل، فتمكن المعلومات المتوفرة إمكانية الحصول على مؤشر بمدى فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها.

وقد استعانت الباحثة في هذه الدراسة ببطاقة لتقييم البرنامج التدريبي نهاية كل يوم تدريبي، وأخذ ملاحظات المتدربين أولاً بأول، وتعديل البرنامج وفقاً لذلك.

وقد قامت الباحثة باختيار نموذج لتصميم البرنامج التدريبي الأكثر شيوعاً واستخداماً وأكثر النماذج مرونة وهو نموذج كيمب البسيط، وهو النموذج الأكثر ملاءمة لتدريب المعلمين على المهارات التدريسية لعدة خصائص يتسم بها سنتضح في التالي.



## - نموذج كمب البسيط:

رأت الباحثة أن توضح النموذج الذي صمم وفقه البرنامج التدريبي، خاصة أن هناك عددا من النماذج الخاصة بالتصميم التدريبي التي تستخدم في إعداد برامج تدريبية مهنية للمعلمين، تشمل مجموعة من الإجراءات المنظمة لضمان إعداد البرامج التدريبية وفق أهمية مرحلة تصميم البرنامج التدريبي؛ فلقد أوجد التربويون نماذج وتصاميم تعليمية للبرامج التدريبية، "وتختلف هذه النماذج في شمولها أو في مدى تحقيقها للأهداف، ومرونتها في تغيير بنودها، ومنها نموذج جيرلاك الذي يعتمد على تقييم العمل نهاية كل البرنامج التدريبي فقط، ونموذج هاميروس الذي يعتمد على وجود مشكلة عند الفئة المستهدفة، وقد لا تكون المشكلة في الأداء بمعنى أنه نموذج يناسب النماذج التعليمية أفضل من التدريب، ونموذج ديك وكاري اللذان يعتمدان فيه على تقدير الحاجات المهنية، ومدى معرفتهم بالمعلومات والخبرات بناء على الاختبارات" (الدخيل، 2006، 61-65)، وهذا ما لا يهدف إليه هذا البرنامج إذ أنه بالمستوى الأول تبحث الباحثة عن التطبيق العملي للمهارات لا فقط المعرفة والمعلومة، ومن جهة أخرى فإن هذا النموذج يعتبر النموذج المعتمد من قبل الوزارة، ويصمم وفقه برامج التدريب في المراكز التدريبية بالمناطق التعليمية بالسلطنة.

إن نموذج كمب Kemp من النماذج التي تتميز بمرونتها وشمولها لجميع العناصر الرئيسية في التخطيط للتدريب، حيث يصمم وفقا لثماني خطوات وقد أشار إليها سلامة (2013، 116) كآتي :

- 1- تتمثل في التعرف على الغايات التعليمية والأهداف العامة لكل موضوع من الموضوعات.
- 2- تعني بتحديد خصائص المتعلم وأنماط التعلم الملائمة.
- 3- تختص بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية إجرائية تشير إلى سلوك التعلم المتوقع أن يؤديه المتعلم.
- 4- تحديد المحتوى والوحدات اللازمة لتحقيق الأهداف.
- 5- إعداد أدوات القياس القبليّة التي تحدد الخبرات السابقة لدى المتعلم في موضوع التعلم.
- 6- اختيار وتصميم نشاطات التعليم والتعلم والوسائل التعليمية اللازمة.
- 7- تحديد الخدمات التعليمية المساندة وطبيعتها (الإمكانات المادية: وسائل تعليمية، ميزانية، أثاث..).

8- تحديد أساليب تقويم تعلم الفئة المستهدفة، وباقي عناصر الموقف التعليمي.

- خصائص نموذج كمب :

كما أوردها الأخضر(2010):

أ- بني كمب نمودجه على أساس التسابع والتسلسل المنطقي دون أن يكون هناك ترتيب ثابت للنمودج , مما يعطيه مرونة لحذف بعض العناصر أو تعديلها .

ب- ركز النمودج على تحديد حاجات المتعلمين والأهداف والمعوقات .

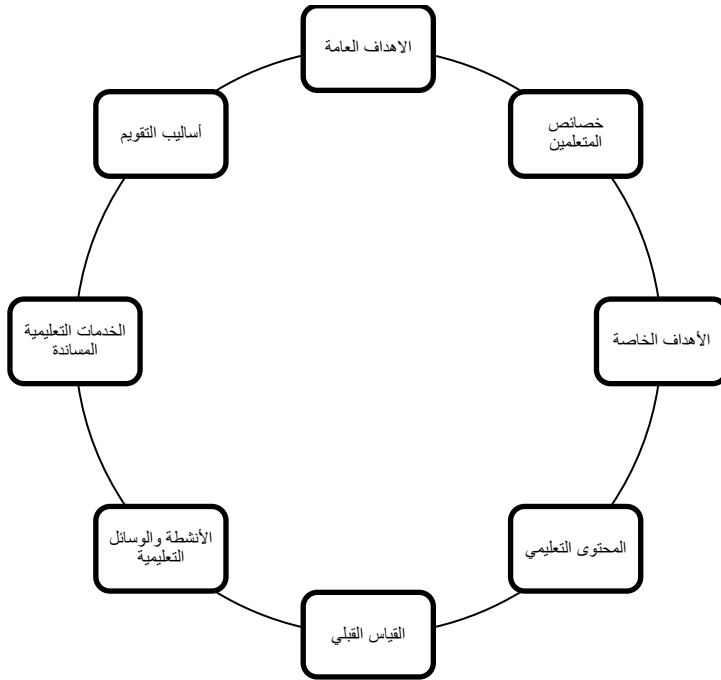
ج- ركز أيضا على تصميم خطة شاملة للتدريب, تركز على حاجات المتعلم والأهداف والأولويات والمعوقات, بالإضافة إلى التغذية الراجعة والمراجعة .

د- يراعي كمب في نمودجه أن تتوفر إجابات لثلاثة عناصر أساسية وهي :

1- ما الذي ينبغي أن يتعلمه الفرد ؟ ( الأهداف )

2- ما المصادر والأساليب والوسائل التعليمية الأكثر ملاءمة لتحقيق مستويات التعلم المرغوبة ؟ ( المصادر والأنشطة التعليمية )

3- كيف ومتى نعرف أن أنواع التعلم المرغوب في تحقيقها قد حدثت بالفعل ؟  
(التقويم)



شكل (2) نموذج كمب Kemp

## ثالثاً: البرامج التدريبية:

### 1- مفهوم البرامج التدريبية:

وتعرفه الباحثة: أنه خطة منظمة لمجموعة من الأهداف المراد تحقيقها في معلمات التربية الإسلامية في فترة زمنية محددة وفي مكان معين، لتلبية احتياجاتهن التدريبية، التي هي اكساب مهارات طرح الأسئلة الصفية .

### 2- أهمية البرامج التدريبية:

توجد علاقة بين فاعلية البرامج التدريبية، وزيادة كفاءة العاملين في أية مؤسسة، ومن هنا اكتسبت البرامج التدريبية أهمية خاصة، وبدأت العناية بها في تصميمها، ووضع أسس لبنائها، وتقييمها.

### 3- أنواع البرامج التدريبية:

ذكر الشكلي(2010، 26-28) أنه يمكن تصنيف برامج تدريب المعلمين إلى:

1- برامج تجديدية: يلتحق بها المعلمون المؤهلون لمهنة التعليم من خريجي

الكلية والجامعة بهدف تطوير وتحسين أدائهم، وخاصة أنها من المهن المتجددة. والمعلم بحاجة لمواكبة هذه التطورات التي حدثت في المادة العلمية وأساليب وطرق التدريس والوسائل التعليمية.

2- برامج تأهيلية: يلتحق بها المعلمون الذين يزاولون مهنة التعليم بقليل من

الإعداد والذين تنقصهم بعض الخبرات المهنية والعلمية، مثل تأهيل معلمي الدبلوم لسنتين إضافيتين للحصول على بكالوريوس في التخصص، ورفع مستواهم الأكاديمي والمهني.

3- برامج توجيهية: يلتحق بها المعلمون الذين يرشحون لوظائف جديدة،

للتعرف على طبيعة العمل الجديد وخصائصه ومهامه، مثل:

- برامج تدريب الموظفين الجدد (كبرامج تدريب المعلمين الجدد) .

- وبرامج رفع الاداء المهني (كبرامج المعلمين الأوائل الجدد أو المشرف التربوي الجديد)

- برامج تدريب تنشيطية: لتنمية المعارف والمهارات التي قد نسيت كبرامج

التدريب للمشرفين والاختصاصيين والمعلمين في بعض المهارات التي يعانون من قصور فيها.

- برامج تدريب تبادلية: كالدورات القصيرة أو الطويلة التي يرسل فيها المعلم أو موظف الوزارة للدراسة (كبرامج دبلوم الادارة ودبلوم الإشراف وقد استعوض عنها الآن بالماجستير ف الإدارة والماجستير في المناهج وطرق التدريس)
- برامج إعادة التدريب: لتدريب معلمي مادة معينة لتدريس مادة أخرى، (كما حدث بالنسبة لمعلمي التربية الإسلامية حين دربوا مهارات تقنية المعلومات والمهارات الحياتية)
- برامج تدريب نوعية: للتدريب على بعض المشاريع التربوية الجديدة، أو النظريات التربوية، (مثل برامج التدريب على المنهج التكاملي، وبرنامج التدريب على العربية الفصحى لمعلمات المجال الأول، ومشروع التنمية المعرفية والتحليل الإحصائي، ومشاريع المحتوى الإلكتروني، وغيرها من المشاريع التربوية).
- التدريب قبل الالتحاق بالعمل:
- ويهدف إلى إعداد الأفراد علمياً وعملياً وسلوكياً على نحو سليم، وتأهيلهم للقيام بالأعمال التي سوف توكل إليهم عند التحاقهم بوظائفهم. ويطلق على هذا النوع تسميات عديدة كالتدريب الإعدادي، أو التوجيهي، أو التعريفي.
- التدريب أثناء العمل أو في أثناء الخدمة :
- يعرفه بركات (2005، 217) بأنه تلك البرامج الدورية المنتظمة التي تكون على شكل دورات وورش عمل ينضم إليها المعلم بتخطيط مسبق، ويشرف عليها مجموعة من المشرفين التربويين والمختصين في مجالات تربوية وتعليمية مختلفة، مما يسهم في رفع مستوى أداء المعلمين بصورة مستمرة ما داموا ملحقين بمهنة التدريس.
- وهو التدريب الذي يقدم للعاملين الموجودين بالفعل على رأس عملهم، ويعتبر التدريب أثناء العمل أمراً ضرورياً لجميع الفئات في المنظومة لأسباب عديدة منها تجدد الوظائف، وإجراءات وطرق العمل باستمرار، واستخدام تقنيات حديثة ومطورة، ولا بد من إحاطة الفرد وتزويده باستمرار بما يطرأ من تغييرات في مجال عمله، ولأهمية هذا النوع من التدريب سيفرد لها محور بحث .

#### رابعاً: أهمية التدريب في أثناء الخدمة للمعلم، وللمعلم التربوية الإسلامية بصفة خاصة:

ظهرت فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة مع ازدهار المفاهيم الجديدة لاستمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات (عبيد، 2006، 105)،

وخاصة كما يذكر عيسى (2012، 366)، أن تطور أي نظام تعليمي والارتقاء به نحو تحقيق أهدافه، يتوقف بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم وجودة أدائه، وإدراكه لمهامه وأدواره في ظل التغيرات التي يشهدها عالم اليوم في مختلف مجالات الحياة، لذا تزداد أهمية التدريب بعد الخدمة وفي أثنائها.

كذلك ما أظهرته الدراسات عن برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات، وما تعانيه من القصور في الجانب التطبيقي، بتركيز معظمها على الجوانب النظرية، ظهر هذا التقصير عند البعض في أدائهم لعمليهم بالمدارس، خاصة في المهارات التدريسية، وضعف اتقانهم لبعضها، وفي توظيفهم للتقنيات والوسائل التعليمية، ومن ذلك ما ذكره المفرج والمطيري وحمادة (2007، 21): " أن هذا الانفصال يرجع إلى الإعداد قبل الخدمة تتولاه كليات التربية ومعاهد المعلمين، بينما الإعداد والتدريب أثناء الخدمة تتولاه إدارات ووحدات التدريب والتأهيل في وزارة التربية، ويؤدي هذا إلى عدم وجود أي تنسيق، أو اتفاق، أو تعاون، أو تبادل للخبرات، بين هاتين الجهتين (أي الكليات والمعاهد من جهة والوزارة من جهة أخرى)".

وبالإمكان القول هنا أن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يمكن أن ينتج معلما كاملا، محيطا بكل المهارات المطلوبة، قادرا على القيام بكل الأدوار، والتدريب المستمر يستطيع أن يساهم في التحسين من أداء المعلم وتطويره، لذا تأتي أهمية التدريب في أثناء الخدمة.

وقد استفاضت الدراسات التربوية والأبحاث في هذا المجال، نذكر منها ما خلصت إليه دراسة بركات (2005، 235)؛ إلى أن التدريب في أثناء الخدمة يؤدي إلى تزويد المعلمين باستراتيجيات ومهارات تدريسية تساعدهم على التخطيط والتنفيذ والتقييم الجيد والفعال عند ممارسة التدريس في غرفة الصف، وتزيد من رغبتهم في العمل، وتعمل على تغيير سلوكهم المهني نحو الأفضل، إضافة إلى أن التدريب في أثناء الخدمة يمكن المعلمين من الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة، وزيادة نموهم المهني وتنمية كفاءاتهم.

**نستنتج من ذلك:** بأن التدريب في أثناء الخدمة يسد الفجوة بين الإعداد قبل الخدمة في الكليات والجامعات من جهة، ومتطلبات العملية التربوية اليومية من جهة أخرى، على الرغم من بعض المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلمين من قبل بعض الجامعات والكليات، وقد أشارت الشرعي (2009، 9) في دراستها لتقويم برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي إلى أن: " هذا

ما سعت إليه جامعة السلطان قابوس من خلال دمج برامجها مع برامج الاعتماد الدولية ومن ضمنه برنامج إعداد المعلم بكلية التربية، إذ حرصت على تقويم برامجها وأقسامها الأكاديمية، سعياً نحو التعرف على نقاط القوة لتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف لتلافيها.

ومعلم التربية الإسلامية، كغيره من المعلمين، يعاني من هذا القصور والضعف في برامج إعداده وتدريبه، وقد أشار إلى ذلك بعض الدراسات كدراسة عيسى (2012)، التي عزت نتائج هذا التدني في مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية بشكل عام إلى عدة عوامل منها: قصور برامج إعدادهم، وبخاصة في الجانب التربوي المهني المتصل بتعليم التربية الإسلامية وتعلمها، وقلة الدورات التدريبية في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

ويظهر من ذلك أهمية التدريب في أثناء الخدمة لمعلم التربية الإسلامية نظراً لدوره في إعداد الفرد المسلم الصالح والتعامل معه عقيدة وسلوكاً، فلم يعد معلم التربية الإسلامية معلماً للدين فقط - كما كان يطلق عليه - بل أصبح معلم مادة بما تحويه هذه المادة من أهداف معرفية ومهارية ووجدانية، يقع عليه عبء كبير جداً عند أدائه لرسالته التربوية، وهو مطالب قبل الآخرين، بتطبيق ما يعلمه لطلابه، إذ هو القدوة لهم، وما يواجهه هذا العصر من ظواهر غريبة بحاجة إلى معلم واع بكيفية التصدي لها، وهذا كله يتطلب إعداد معلم التربية الإسلامية إعداداً أكاديمياً ومهنياً، وتسليحاً بالكفايات والمهارات اللازمة لذلك.

والتربية الإسلامية هي الوسيلة الوحيدة لتحقيق منهج الله وسنة رسوله، فهي تهتم بتنشئة الفرد المسلم وتكوينه إنساناً متكاملًا من مختلف جوانبه الجسمية والعقلية والروحية والأخلاقية في ضوء المبادئ والقيم والاتجاهات التي جاء بها الإسلام.

إنها تستمد أهدافها من القرآن والسنة؛ لذا كان معلمها هو الأولى بالإصلاح والتدريب، ومن الأمور المتعارف عليها أن إعداد معلم التربية الإسلامية مهنيًا لا يقل عن إعداده أكاديمياً، وذلك نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، وما يتطلبه هذا الدور من إلمامه بالطرق والأساليب الحديثة في التدريس والتعامل مع الطلبة، وإطلاعه على التكنولوجيا الحديثة، وكل مستحدثاتها اليومية، والمستجدات التربوية المتغيرة يومياً.

ويذكر الغافري (1995) أهمية برامج التدريب في أثناء الخدمة ودورها الفاعل في تنمية معارف معلم التربية الإسلامية وكفاياته سواء النظرية منها أو الأدائية، حيث أصبحت

الاتجاهات الحديثة في التربية الإسلامية تنادي بضرورة التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة من خلال الكفايات الأدائية بدلا من التركيز على الجوانب النظرية والمعرفية فقط.

ومن ذلك فإن إعداد المعلم يجب أن يكون عملية مستمرة ومتصلة تبدأ عند إعداد المعلمين قبل الدخول إلى مهنة التدريس، ثم تستمر بعد التخرج والدخول إلى المهنة.

**خامسا: الصعوبات والمشاكل التي تواجه البرامج التدريبية بسلطنة عمان (من وجهة نظر الباحثة):**

لا يزال التدريب في السلطنة يعاني الكثير من جوانب القصور، على الرغم من محاولة الوزارة تدارك بعضها خاصة بالوظائف والمسلمات الجديد كإحصائي التدريب وإحصائي تقييم برامج إنماء مهني، وإنشاء المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في العالم الحالي 2014م، بناء على توجيهات جلالة السلطان بمراجعة النظام التعليمي، ليكون هذا المركز مرجعية تدريبية مهنية متخصصة تهدف إلى النهوض بالتنمية المهنية في المجال التعليمي، ولكنها لا تزال هذه المحاولات تمشي على استحياء لتحقيق المتطلبات العالمية لتنمية الموارد البشرية، فمن خلال تجارب الباحثة واحتكاكها بمركز التدريب بمنطقتها التعليمية، وبالمدرسين فإنه لا زال هناك بعض الصعوبات والمشاكل التي تعترض البرامج التدريبية:

- لا تزال البرامج التدريبية مصممة وفقا لقوالب جامدة، فهي ذاتها التي تعاد العام تلو الآخر، ودون دراسة للاحتياجات التدريبية الجديدة.
- قلة القاعات التدريبية التي تستوعب أعدادا كبيرة من المتدربين.
- ضعف خبرة بعض المدربين بإعداد أوراق العمل للتدريب والاكتفاء بالعروض الحاسوبية الجاهزة، أو بأسلوب تدريبي واحد وهو المحاضرة، مما أدى هذا لعزوف الكثير من المعلمين وخاصة الذكور عن حضور البرامج التدريبية، ففي برنامج اثراء الجانب العلمي للمعلمين للعام 2013/2014 كان البرنامج مخصص لأربعين معلما ومعلمة، حضر خمسة معلمين ذكور فقط .
- الاعتماد في هذه البرامج على الجانب النظري دون التطبيقي، وغالبا ما يتم أخذ الورقة التدريبية جاهزة من الإنترنت .
- ومما يجدر الإشارة إليه، أن معظم من استعين بهم لتقديم أوراق العمل خاصة في المجال التثقيفي، كانوا من موظفي ديوان البلاط السلطاني (محاضر ديني)، ومن

مراكز التنمية البشرية الخاصة، مما يدل على عدم تأهيل مدربين بالقسم للتعامل مع مثل هذه المواضيع.

- قلة الحوافز التدريبية للمدربين والمعلمين على حد سواء، إذ يبلغ العائد المادي الذي يقدم للمدرب نتيجة تقديمه لورقة عمل 20 ريال فقط، علماً أنه من يتم استقدامهم للتدريب من خارج موظفي المديرية يعطون مبالغ أكثر، بالإضافة إلى قلة شهادات التدريب أو إفادة الحضور التي بالإمكان أن تقدم للمعلمين، وتفيدهم في السلم والتدرج الوظيفي، بالكاد بعض الأقسام التي يحرص مشرفوها على تقديم شهادات تشجيعية لحضور الورش وبرامج التدريب وليست التربية الإسلامية منها.

- كذلك ما لاحظته الباحثة أن مركز التدريب الرئيس بالوزارة هو أيضاً المسؤول عن هذه النمطية التي استولت على برامج تدريب المعلمين بالسلطنة، فهي تزود مراكز التدريب بأوراق العمل الجاهزة من المركز الرئيس دون اعتبار لاحتياجات كل منطقة تعليمية دون الأخرى، بل يتم اجبار المدربين على اختيار فئات مستهدفة عشوائية لمجرد تحقيق هدف الإنماء المهني المكتوب من قبل الوزارة .

#### **سادساً: واقع تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في أثناء الخدمة بتعليمية محافظة ظفار:**

نظراً لاهتمام كثير من دول العالم بجودة التعليم ومخرجاته، سعت سلطنة عمان إلى إصلاح العملية التعليمية والرقى بمستواها ومعالجة عيوبها، بداية من تطوير المباني ومستلزماتها المادية إلى الاهتمام بالكوادر البشرية، وما تحويه من آليات إصلاحية كيفية متمثلة في المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والبيئة الدراسية، ولما كان المعلم أحد الأركان القوية في أي نظام تعليمي فقد استوجب التوجه مباشرة إليه، عن طريق استحداث وتطوير برامج إعدادة لتمكينه من مواجهة التحديات المعاصرة، ومواكبة التغيير السريع في العلوم والمعارف (الشرعي، 2009، 3) .

وتعليمية محافظة ظفار، ممثلة عن الوزارة، تسعى لتحقيق ذلك، والعمل على رفع كفاءة معلميها المهنية، وذلك بتنظيم وتنفيذ برامج تدريبية في شتى المجالات ولمختلف التخصصات، وبعد الاطلاع على برنامج الإنماء المهني لقسم التربية الإسلامية في مركز التدريب بتعليمية ظفار للأعوام الدراسية 2012/2011 - 2013/2012 - 2014/2013 وجدت الباحثة المعطيات الآتي:



1- في العام الدراسي 2012/2011 اقتصر تدريب معلمات التربية الإسلامية على برنامج تدريب المعلمين الجدد، والذي تضمن أسبوعاً تدريبياً في أحكام التجويد، وأسبوعاً آخر في تقديم أوراق عمل في مراعاة الفروق الفردية، وطرق التدريس الحديثة، وطرق الإبداع التدريسي، والتعرف على مناهج التربية الإسلامية، والزيارات المدرسية لحضور حصة تطبيقية، مع عرض ورقة عمل سنوية لمعلمات الصف العاشر في منهجية تحليل النص لوحدة الفكر الإسلامي في كتاب الصف العاشر .

2- في العامين 2013/2012 - 2014/2013 حدث تغيير في مسميات البرامج التدريبية، قد يعزى ذلك لاستحداث وظيفة أخصائي تدريب، وقدمت لمعلمي التربية الإسلامية (4) برامج تدريبية في العام الدراسي 2013/2012، تم إعادة تطبيقها للعام الحالي 2014/2013 أيضاً، وهي:

- برنامج تدريب المعلمين الجدد على تلاوة القرآن أحكاماً وتطبيقاً.  
- برنامج تدريبي بعنوان " معلم التربية الإسلامية ومتطلبات التطوير التربوي"، والذي هدف إلى رفع الكفاءة المهنية لمعلم التربية الإسلامية في مجالي التدريس، والتقويم، ومواكبة متطلبات التطوير التربوي، واشتمل على أوراق عمل في تنشيط التعلم الصفي، وتوظيف حل المشكلات في التربية الإسلامية، وتطبيق الذكاء المتعددة في غرفة الصف، والتدريس باستخدام القبعات الست، والتدريس باستخدام الخارطة الذهنية، وصياغة أسئلة القدرات العليا في التربية الإسلامية، وبناء الورقة الامتحانية وتحليلها، وأدوات التقويم الصفي الفعال، وشرح وثائق التقويم.

- برنامج تدريبي بعنوان "إثراء الجانب العلمي لمعلمي التربية الإسلامية" اشتمل على أوراق عمل في بعض أحكام التجويد كالوقف والابتداء، وأحكام الراء الساكنة، ثم التربية الوجدانية وأثرها على التحصيل الدراسي، ثم مهارات الاتصال والتواصل، ثم قضايا معاصرة في التربية الإسلامية، ووقفات تربوية مع السيرة النبوية، والتعامل مع القضايا الفقهية في المناهج الدراسية، والقيم التربوية ومضامينها، والتعريف بمنهج الحادي عشر الجديد.

- برنامج تدريبي بعنوان "رفع الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي التربية الإسلامية الأوائل" هدف إلى رفع الكفاءة المهنية والعلمية للمعلمين الأوائل في التدريس والتقويم، كما قدمت أوراق عمل في الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، وفي

أحكام الأسرة في الإسلام، ثم إضاءات تربوية من السيرة النبوية، وبناء الورقة الامتحانية وتحليلها، وأدوار المعلم وممارساته، والبوابة التعليمية.

ومن ذلك تبين للباحثة أنه لم يقدم برنامج تدريبي متكامل عن مهارات طرح الأسئلة الصفية (صياغة الأسئلة، توجيه الأسئلة، تلقي الإجابة)، واكتفى القسم بتقديم ورقة عمل لمدة ساعتين في صياغة أسئلة القدرات العليا في التربية الإسلامية، وهذا غير كافٍ لإكساب المعلم المهارة المطلوبة، ومن هنا ترى الباحثة أنه يوجد نقص واضح في البرامج التدريبية المعدة من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار لمعلمي التربية الإسلامية في مجال طرق التدريس والمهارات التدريسية بشكل عام، وبالأخص مهارات طرح الأسئلة الصفية.

### الأسئلة الصفية:

السؤال له دور أساسي في عملية التعلم والتعليم؛ لأنه همزة وصل بين المتعلم وموضوع التعلم، هو الحافز الذي يثير الرغبة والحماسة في نفس المتعلم. لذلك نتساءل ما معنى السؤال؟ وماهي مكانته في القرآن والسنة؟ وماهي شروط السؤال الجيد؟ وما أنواعه؟..

### أولاً : مفهوم السؤال :

السؤال في اللغة : سَأَلَهُ كما ورد في المعجم الوسيط، عن كذا، وبكذا -سؤالاً، وتَسَأَلُوا، ومَسْأَلَةً: استخبره عنه: وفي التنزيل العزيز: ( يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنَ أَشْيَاءٍ إِن تُبَدَّ لَكُمْ تَسْؤُكُمْ ) (المائدة:101)، وفيه أيضاً: ( فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا ) (الفرقان:59). (معاجم اللغة العربية، 2013)

أما اصطلاحاً فلقد ورد بعدة تعريفات :

- 1- ورد عند (صالح، 2002، 136) : كل عبارة تتطوي على مطالبة الطلاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي محدد. وعرفه كذلك بأنه: كل مثير معين يتطلب استجابة معينة باللغة، وبالحركة، أو بهما معاً؛ واللغة قد تكون منطوقة، وقد تكون مكتوبة. وتعريف ثالث : عبارات تبدأ بفعل أمر سلوكي إجرائي أو أداة استفهام.
- 2- وعند (الخوالدة وعيد، 2010، 177) : طلب يوجهه شخص أو أشخاص، أو طرف أو أطراف، إلى غيرهم ليستجيبوا له باللسان غالباً أو الكتابة حيناً . وقد يكون السؤال في بداية الموقف الصفي أو خلاله أو في نهايته .

- 3- وعند (شحاتة،293،2008) : مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها ويُعمل فكره فيها ويستجيب لها. كما يعرف بأنه مثير يستدعي رد فعل أو استجابة. ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير، وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزنة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح.
- 4- وعند كوتن (Cotton,2001): أي جملة لها وظيفة استجوابية أو استفهامية.
- 5- وتعرفه الباحثة : جملة استفهامية أو طلبية يطرحها معلم التربية الإسلامية على مجموعة من الطلبة، بهدف معرفة معلومة جديدة أو سابقة أو مدى فهمهم للمعلومة الحالية.

#### ثانيا: مكانة السؤال في التربية الإسلامية:

إن مهارة طرح الأسئلة الصفية من المهارات القديمة ، وتمثل أساسا لكل طريقة تدريس، ويستخدمها كل من يمارس التعليم (الكبيسي،2009، 44) ، والسؤال طريقة تربوية من طرق التعلم في الإسلام (صالح،1991، 168).

ويذكر آل حيدان (2008) أن الأسئلة تحتل مكانة مرموقة في التربية الإسلامية، فقد كان أول موقف تعليمي في تاريخ البشرية معتمداً على التساؤل، ويشير إلى ما قاله جان ( ١٤٢٣ هـ) "لقد ظهرت أهمية السؤال منذ أول موقف تعليمي تعرض له أبو البشر- على نبينا وعليه أفضل الصلاة والسلام- : "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32) قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ (33)" ( البقرة: 31-33).

إن التربية الإسلامية مصدرها القرآن والسنة، ومعلم التربية الإسلامية مطالب بتوجيه الطلاب لإعمال العقل والفكر، إذ هذه هي المبادئ التربوية التي دعا إليها القرآن والسنة.

فقد اهتم القرآن الكريم ، والسنة النبوية بالسؤال اهتماماً واضحاً، وأخرجاه من كونه أداة استفهام إلى جعله وسيلة للتفكير والتدبر ، فنجد أن للسؤال طرح متميز في القرآن الكريم ولكل مقام ما يناسبه من طريقة في طرح سؤاله في آيات الكتاب العزيز (آل حيدان، 2008).

ولقد اشتمل القرآن على مبادئ التربية ومنهج التعليم، فاهتم بالسؤال وتعددت صيغته بحسب الهدف منه، حيث ورد ذكره في مائة وسبعة وعشرين موضعاً، في سبع وأربعون سورة (هندي، 2009، 193)، وحث الله على السؤال في أمور الدين والدنيا، وورد طرح الأسئلة في القرآن الكريم لعدة أسباب ومنها :

1- لتوضيح بعض المعلومات وإثارة التفكير مثل قوله تعالى: "يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِنَّهُمْ هُمَا أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ" (البقرة: 219)، وقوله تعالى: " وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَى قُلْ إِصْلَاحٌ لَهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ" (البقرة: 220)، وقوله تعالى: " وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذَىٰ فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ" (البقرة: 222)، وقوله تعالى: " وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي" (الإسراء: 85)، وقوله تعالى: " وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْجِبَالِ فَقُلْ يَنْسِفُهَا رَبِّي نَسْفًا" (طه: 105).

2- واستخدمت الأسئلة في المناقشة والحوار كقوله تعالى: " وَمَا تَلَكَ بِبَيْمِينِكَ يَا مُوسَى" (طه: 17)، وقوله تعالى: " قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَخَذَ اللَّهُ سَمْعَكُمْ وَأَبْصَارَكُمْ وَخَتَمَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِهِ ۗ انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِمَن هُمْ يَصْدُقُونَ" (الأنعام: 46) (الكبيسي، 2009، 45-46).

كما اهتمت السنة بالسؤال اهتماماً كبيراً، يتضح ذلك من استخدام النبي - صلى الله عليه وسلم- للسؤال وكثرة الطرق والموضوعات التي استخدمه فيها:

1- فقد كان النبي - صلى الله عليه وسلم - حريصاً على أن يكون أصحابه هم البادئون بالسؤال في بعض الأحيان، وكطريقة من طرق التعلم (صالح، 1991، 169)؛ ما رواه مسلم بسنده عن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم لأصحابه: " سألوني " قال: فهأبوا أن يسألوه، قال: فجاء رجل فجلس عند ركبتيه فقال يا رسول الله، ما الإسلام؟ قال: " لا تشرك بالله شيئاً، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة، وتصوم رمضان " قال: صدقت قال: يا رسول الله، ما الإيمان؟ قال: " أن تؤمن بالله وملائكته، وكتبه ولقائه ورسله، وتؤمن بالبعث، وتؤمن بالقدر كله " قال: صدقت. فذكر باقي الحديث. (مكتبة الحديث الشريف، 2000، صحيح مسلم 40/1، كتاب الإيمان، باب 1، ح 7)، ورد عند ضليمي (2000)، أنه يؤخذ من هذا الحديث فوائد تربوية من أهمها:

مشروعية ترغيب المتعلمين في أن يكونوا هم السائلين، ليكون التعليم مبنياً على رغبتهم، وليكون أشدّ وقعاً في نفوسهم - إجراء حوار أمام المتعلمين ليتابعوا الحوار، ويتعلموا منه أمور دينهم، وهذه الطريقة ربما كانت مقصودة بدليل قوله- صلى الله عليه وسلم- في الحديث المتقدم: " هذا جبريل أراد أن تعلموا إذ لم تسألوا".

2- إثارة الاهتمام وتقريب المعاني، ومشاركة المتعلم في تصور المعنى : ورد في الحديث : " عن مجاهد قال صحبت ابن عمر إلى المدينة فلم أسمعهم يحدث عن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- إلا حديثاً واحداً؛ قال كُنَّا عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - ذَاتَ يَوْمٍ فَقَالَ : إِنَّ مَثَلَ الْمُؤْمِنِ كَمَثَلِ شَجَرَةٍ لَا تَسْقُطُ لَهَا أُثْمَلَةٌ , أَتَدْرُونَ مَا هِيَ ؟ قَالُوا : لَا . قَالَ : هِيَ النَّخْلَةُ , لَا تَسْقُطُ لَهَا أُثْمَلَةٌ , وَلَا تَسْقُطُ لِمُؤْمِنٍ دَعْوَةٌ " . ( مكتبة الحديث الشريف، 2000، فتح الباري بشرح صحيح البخاري 145/1، كتاب العلم، باب 4، ح 61).

3- الحوار، والمناقشة، والاستفهام بغرض الاقتناع، حيث ورد في الحديث عن أبي أمامه قال : إن فتى شاباً أتى النبي صلى الله عليه وسلم .. فقال : يا رسول الله ! ائذن لي بالزنا ! فأقبل القوم عليه فزجروه .. وقالوا له مه مه ! فقال : إئنه ، فدنا منه قريباً ، قال : فجلس . قال أتحبُّه لأملك ؟ قال : لا والله ، جعلني الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لأمهاتهم . قال أفتحبه لابنتك ؟ قال : لا والله يا رسول الله ! جعلني الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لبناتهم . قال أتحبُّه لأختك ؟ قال : لا والله ، جعلني الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لأخواتهم . قال أتحبُّه لعمتك ؟ قال : لا والله ، جعلني الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لعماتهم . قال أتحبُّه لخالتك ؟ قال : لا والله ، جعلني الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لخالاتهم . قال : فوضع يده عليه ، وقال : اللهم ! اغفر ذنبه ، وطهر قلبه ، وحسن فرجه . فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء . ( موسوعة الحديث الشريف، أخرجه أحمد 257/5) وفي تصحيح المفاهيم الخاطئة عند المتعلمين : كقوله - صلى الله عليه وسلم- : عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " أَتَدْرُونَ مَا الْمُفْلِسُ " قَالُوا الْمُفْلِسُ فِينَا مَنْ لَا دِرْهَمَ لَهُ وَلَا مَتَاعَ، فَقَالَ: " إِنَّ الْمُفْلِسَ مِنْ أُمَّتِي يَأْتِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِصَلَاةٍ وَصِيَامٍ وَزَكَاةٍ وَيَأْتِي قَدْ شَتَمَ هَذَا وَقَذَفَ هَذَا وَأَكَلَ مَالَ هَذَا وَسَفَكَ دَمَ هَذَا وَضَرَبَ هَذَا فَيُعْطَى هَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ وَهَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ فَإِنْ فَنِيَتْ حَسَنَاتُهُ قَبْلَ أَنْ يُفْضَى مَا عَلَيْهِ أَخَذَ مِنْ خَطَايَاهُمْ فَطُرِحَتْ عَلَيْهِ ثُمَّ طُرِحَ فِي النَّارِ".

(مكتبة الحديث الشريف، 2000، صحيح مسلم 1997/4، كتاب البر والصلة  
والآداب، باب 15، ح 59)

4- إثارة الرغبة في معرفة المزيد وترغيب المتعلم، ويقصد به طرح السؤال بأسلوب  
في إثارة وتشويق للمتعلم بصيغة الاستفهام (الكبيسي، 2009، 48-51). كما ورد  
في الحديث : قوله - صلى الله عليه وسلم - : ( ألا أدلكم على ما يمحو الله به  
الخطايا ويرفع به الدرجات ؟ قالوا : بلى يا رسول الله قال : إسباغ الوضوء على  
المكاره وكثرة الخطا إلى المساجد وانتظار الصلاة بعد الصلاة فذلكم الرباط)  
(موسوعة الحديث الشريف، مسلم، رقم الحديث 22)

و يذكر آل حيدان (2008) أن طريقة التعليم بالسؤال قد استعملت في القرن الأول، ونالت  
درجة من التقدير جعلتهم يصفون السؤال بأنه نصف العلم . ولقد شاع استعمالها في القرن  
الثاني وتواصى العلماء باستعمالها.

وقد كانت طريقة السؤال من أهم الطرق التعليمية وأكثرها شيوعاً على امتداد التاريخ  
الإسلامي. وكان هذا الأسلوب معروفاً وشائعاً لدى الصحابة والتابعين، ومن أوائل من  
طبق هذا الأسلوب علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - والذي أثار عنه قوله: "العلم  
خزائن، ومفتاحه السؤال، فاسألوا يرحمكم الله، فإنه يؤجر فيه أربعة: السائل، والمعلم،  
والمستمع، والمحِب لهم". وكان هذا الأسلوب شائعاً استعمله عبد الله بن عباس وشجع  
تلاميذه عليه، وكان يرى فيه أداة تساعد على تمييز التلاميذ ومعرفة مستوياتهم العلمية،  
كما استعمله الحسن البصري، وابن سيرين، وإبراهيم النخعي، وعكرمة. وخلصت  
آراؤهم إلى أن المعلم إذا لم يتح للمتعلمين أن يسألوه ويسألهم ينقص علمه، ويتوقف نموه،  
وينتهي بهم جميعاً إلى ركود في التفكير، ومن هنا اهتموا بصياغة السؤال وحسن طرحه  
وقرروا أن ذلك نصف العلم".

ومن العلماء الذين أكدوا على طريقة السؤال ودعوا إلى رعايتها والاهتمام بها كما ذكرهم  
ضليمي (2000) : علي بن محمد الماوردي، الذي شدّد على استعمال الأسئلة، وتشجيع  
المتعلم على السؤال، وكان يرى أن الأسئلة مفاتيح العلم، وأحمد بن علي الخطيب  
البغدادي، وقد ركزّ على أسلوبين من أساليب التعليم كان يرى أن لهما علاقة وثيقة  
بالاجتهاد والتحرر من التقليد، وهما: أسلوب الأسئلة، وأسلوب المناظرة، و بدر الدين بن  
جماعة، وقد دعا المعلم - بعد فراغه من الدرس - أن يطرح بعض الأسئلة التي تكشف  
عن مدى فهم التلاميذ لما شرح، كما وإنه ينصح بسماع السؤال من مورده وإن كان  
صغيراً، وإذا عجز صاحب السؤال عن بيان مراده، فإن على المعلم أن يبين ذلك وعليه

أن يجيب بما عنده أو يطلب من غيره، وعليه أن يتروى فيما يجيب به، وإذا سئل عن علم لا يعرفه قال: لا أدري (صالح والحوالدة والصامدي، 1991، 170)، وابن قيم الجوزية، الذي بين أن العلم له ست مراتب أولها حسن السؤال، وعبد الرحمن بن خلدون، الذي اهتم اهتماماً كبيراً بالسؤال والحوار، وكان يرى "أن أيسر طرق ملكة التعلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها" (ضليمي، 2000).

**ونستنتج من ذلك:** أن الأسئلة الصفية تحتل مكانا بارزا في تدريس التربية الإسلامية، لما لها من دور أساسي في نجاح الموقف التعليمي ، حيث يتبين أن المادة تهتم بالسؤال، وله أهمية ومكانة كبيرة، واستخدامات كثيرة كما ورد في القرآن والسنة، بل واعتبر السؤال وسيلة للتربية، كما لوحظ من دور العلماء والتابعين في تعاملهم مع المتعلم وأسئلته، فالسؤال مهم في التعليم والتعلم، وهو للمعلم أداة لتفسير درسه وتوضيحه، وللمتعلم وسيلة لإعمال عقله، محفزة للتفكير، دافعة إياه للمشاركة والتفاعل الصفي .

### ثالثا: أهمية السؤال في العملية التعليمية والتعلمية :

إن عملية التعليم والتعلم في جوهرها عملية اتصال بين طرفين هما المعلم والطالب. ومن المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على اتجاه واحد. ولعل من الوسائل الفعالة في إيجاد هذا الاتصال، أسئلة المعلم؛ التي تعتبر إحدى المهارات الأساسية في التدريس وتشغل قسما كبيرا من الوقت المخصص للتدريس (شحاتة، 2008، 294).

ويذكر هندي (2009، 193) أن الأسئلة هي جوهر العملية التعليمية التعلمية ومؤشرا على فعاليتها وحيويتها، إذ لا يخلو موقف تعليمي من الأسئلة التي يطرحها المعلم أو المتعلم على المعلم.

بينما يرى عبيدات وأبو السميد (2007، 209) أن نجاح التدريس يعتمد على نجاح المعلم في طرح الأسئلة. ولكن على الرغم من ذلك هناك ضعف في قدرة المعلم على طرح الأسئلة، يرجع السبب الأساسي لها إلى ضعف تدريب المعلمين في مهارات الأسئلة الصفية (Cotton, 2001).

إن المعلم يعتمد على السؤال في تحقيق كثير من الأهداف التعليمية والتربوية، كما أن حسن استخدام المعلم للسؤال يعد أية نجاحه، ومقياس مهارته، ويعد السؤال قوام الدرس، وأساس الطريقة التدريسية، ولأهمية السؤال فإنه لا يمكن الاستغناء عنه في أي مرحلة

من المراحل التعليمية، بل تستمر الحاجة إليه من قبل المتعلم والمعلم على حد سواء (ضليمي،2000).

وتمثل الأسئلة المدخل الذي يبدأ به المعلم إثارة الطلبة، وتحفيزهم على التعلم، أو قياس خبراتهم السابقة واللازمة لتعلمهم الجديد. وقد تكون الأسئلة أثناء الدرس لتوجيه التعلم وضبطه والرفع من فعاليته. وتكون في نهاية الدرس للتعرف على مدى التقدم الذي أحرزه الطلاب باتجاه الأهداف التي يسعى لتحقيقها (شحاتة،2008، 294). ويرى مونتجيو (Montague,1987,69) أنه عندما تريد أن تجعل الطلاب يركزون معك فأطرح أسئلة عليهم.

ويذكر عبيدات وأبو السميد (2007، 210) أهمية السؤال وقيمه التعليمية والتي تتجلى في:

- 1- أنها تستخدم للتعرف على الخلفيات السابقة للمتعلمين من خبرات ومعلومات.
- 2- تهيئ المتعلمين لاستقبال الموضوع الجديد.
- 3- تستخدم لتشجيع المتعلمين والزيادة من تفاعلهم داخل الفصل.
- 4- تقوّم مدى تعلم المتعلمين وإتقانهم للمادة وتحقيقهم للأهداف التربوية للدرس.
- 5- تثير تفكير المتعلمين وحفزهم على البحث والتجريب والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

بينما راج وبراون (Wragg&Brown,2001,7-8) و كيري (Kerry,1982,39) يرون أن الأسئلة تأتي قيمتها من :

- 1- أنها ليس فقط لتأكيد المعرفة السابقة وإنما لتأكيد الجديدة أيضا .
- 2- تحفز الذاكرة وتعمق الفهم وتطور الخيال الإبداعي.
- 3- تشجع على إيجاد حلول للمشكلات.
- 4- ومن الممكن للمعلم استخدام السؤال ضبط الصف ولفت انتباه الطلاب للموضوع .
- 5- الأسئلة مهمة جدا لدعم موضوع الدرس، ولتقييم مدى نجاح أهدافه (Dillon,1988,45).
- 6- وتزيد من مستوى التحصيل الدراسي كلما كانت ذات مستوى مرتفع (Cotton.2001).

رابعاً: أغراض الأسئلة :



للسؤال أغراض كثيرة منها ما ورد عند الحاج (2006، 132)، وعند الفرا  
وجامل (1999، 135):

أ- للتشخيص:

- 1- التعرف على معلومات الطلاب نحو نقطة معينة، والكشف عن خلفياتهم.
- 2- لتحديد المستوى العلمي للطلاب في موضوع ما، ومدى توافر التعلم القبلي  
اللازم لتعلم الموضوع الجديد.

ب- للتمهيد:

- 1- في التمهيد للدرس وخاصة في بداية الحصص أو في التمهيد لنقطة معينة أو  
تجربة معينة.
- 2- لإثارة انتباه الطالب وشده للدرس فلا يظل مستمعا فقط، بل يضطر حينما  
يوجه إليه السؤال أن يشارك في المناقشة، واستثارة اهتمام الطالب وتحفيزه  
بموضوع التعلم.

ج- للمراجعة والتطبيق أو التقويم :

كثيرا ما يسأل المعلم أسئلة الهدف منها: التأكد من مدى تحقيق أهداف الدرس الذي  
سبق وشرحه في بداية الحصة، وبالتالي يقيس بواسطتها المعلم مقدار تحصيل الطالب .

**خامسا: خصائص السؤال الجيد :**

ورد عند صالح (1991، 171-172)، و صالح (2002، 145-147)، والحاج (2006،  
158)، ونبهان (2008، 161) و عبيدات وأبو السميد (2007، 217-219) أن من  
خصائص السؤال :

- 1- وضوح الهدف : فالسؤال قد يهدف إلى تنمية مهارات أو إكساب معلومات أو  
مساعدة الطلاب على تكوين اتجاه جديد.
- 2- الصياغة الدقيقة : بحيث يستوعب الطلاب المعنى المقصود ببسر وسهولة، فيكون  
السؤال واضحا ومحددا.
- 3- ملاءمة السؤال لمستوى الطلاب : طلاب الصف الواحد يتباينون في القدرات  
العقلية ومستويات التحصيل؛ لذا لا بد للمعلم أن تكون أسئلته متميزة بحيث يجد  
فيها الطلاب جميعهم زادا لهم .

4- الابتعاد عن الأسئلة التي تشجع الحدس : بعض هذه الأسئلة تشجع الطلاب على الحدس والتخمين مثل أسئلة نعم/لا، أو أسئلة فوق مستوى تعلم الطالب فيعتمد على التخمين في اجابته، على المعلم أن يفرق بين الأسئلة التي تحفز الطلاب على التفكير، وبين تلك التي تدفعهم للإجابة بصورة عشوائية .

5- الترابط بين الأسئلة الصفية : يفترض أن يمهد سؤال معين لطرح سؤال آخر يبني عليه، بمعنى خلق نوع من التتابع داخل المستوى الواحد وليس فقط الانتقال من مستوى عقلي لآخر أعلى منه .

6- تشجيع التفاعل الصفي : الأسئلة الصفية الجيدة تجتذب أكبر عدد من طلبة الصف في الحصة الواحدة. ويسهل تحقيق ذلك إذا ما اتبع المعلم بعض الاجراءات المناسبة، مثل: إفساح المجال أمام الطلاب للتفكير، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وطرح الأسئلة بصوت واضح، وترك بعض الوقت بين طرح السؤال وتحديد من يجيب عليه من الطلاب، وتوجيه الأسئلة التي تدعو إلى الحوار والمناقشة .

7- ينبغي أن تكون الأسئلة متوسطة الصعوبة، فلا تكون سهلة للغاية بحيث لا تثير اهتمام المتعلمين، ولا تكون صعبة للغاية فتؤدي إلى تثبيط عزائمهم (حميدة وآخرون،2003، 219)

ويمكن أن يضاف إلى ذلك: أن تستثير الأسئلة تفكير الطلاب، فكلما كان السؤال مخاطبا لمستوى الطالب العقلي كلما دفعه للتفكير أكثر، وساعده على عصف الأفكار والاستنتاج، وتذكر كوتن(Cotton,2001) أن طرح المعلم سؤال من المستوى العالي، يضمن حصوله على إجابة من المستوى العالي، مما يدل على ارتباط مستوى السؤال بمستوى تفكير الطلاب.

#### سادسا: شروط السؤال الجيد :

كلما كان السؤال جيدا كلما حقق أهدافه المقصودة، فمن شروط الصوغ الجيد للسؤال كما أشار إليها (العمري وآخرون، 2009، 189)، (الفرا وجامل،1999، 136) أن تصاغ كالاتي :

1- الوضوح: يحرص المعلم على طرح أسئلة جيدة واضحة المقصد، بحيث لا يحتاج المتعلم إلى وقت لفهم المراد من السؤال، ولا يلجأ إلى التأويل والاحتمال، يكون محدد المعاني لدى جميع الطلاب.

- 2- قصر السؤال: إن زمن الحصة الصفية محدود، والسؤال جزء من فعاليات التدريس، وليس كل فعاليات وأنواع نشاطه، وكلما كان السؤال قصيرا أمكن اختصار الزمن وتركيز الجهد في تقديم الإجابة الأحسن والأنسب، والسؤال المكون من جمل كثيرة يفقد مضمونه ويشنت تركيز الطالب.
- 3- مناسبة السؤال لقدرات الطلاب، يثير التفكير لديهم ولكن لا يحبطهم، ولا يتجاوز قدراتهم .
- 4- التنوع في صياغة الأسئلة، فلا تكون في مستوى معرفي واحد، فقد لوحظ أن أكثر أسئلة المعلمين تكون في مستوى التذكر، يذكر راج وبراون (Wragg&Brown,2001,15) أن المعلمين يطرحون في المتوسط في الدقيقة الواحدة سؤالين في مستوى التذكر، وما يقارب من 56% من موضوع الدرس في الحصة في أسئلة التذكر، لذا على المعلم الابتعاد عن ذلك.
- 5- ارتباط السؤال بالهدف المراد قياسه : المعلم الجيد هو الذي يصوغ سؤالاً بطريقة تضمن استبعاد الإجابات غير المطلوبة، وتقلل من المشتتات، وتمكن المتعلم من تقديم الإجابة المحققة للهدف المقصود منه.

### سابعاً: مهارات طرح الأسئلة الصفية :

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

#### 1- مهارة صياغة الأسئلة الصفية:

ورد عند إبراهيم (2004، 1932) أنه: تعد الصياغة اللفظية للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه، فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن أن تفسد أي سؤال مهما كانت جودة فكرته أو أهميته مضمونه بالنسبة لما يستفسر عنه.

وتشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي نعبر بها عن مضمونه باستخدام الكلمات، لأنها ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدهد الكلمات. قد يكون الهدف من

السؤال الاستفسار عن موضوع بعينه ولكن عدم صياغته بشكل منطقي، وبكلمات ليس لها معنى وعددها غير مناسب، تجعله لا يحقق ذلك الهدف.

ويذكر حميدة وآخرون (2003، 218-219) و إبراهيم (2004، 1932) وزيتون (2006، 156-160) وغيرهم من التربويين أن هناك بعض المبادئ التي تساعد المعلم عند صياغة الأسئلة الصفية، صيغت كالآتي:

- أن ترتبط الأسئلة بالأهداف التدريسية التي نسعى لتحقيقها لدى الطلاب. بشرط أن تشمل كافة المستويات المعرفية المناسبة لموضوع الدرس.
- أن يصاغ السؤال بوضوح، بحيث تقل عدد كلماته، ويخلو من المصطلحات ومن الكلمات الصعبة .
- الابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي تتعدد تفسيرات المتعلمين عنها، فلا يلقي سؤالا إلا إذا كانت الإجابة ممكنة (الركابي، 1996، 61).
- أن يقتصر السؤال على تحقيق مطلب واحد فقط، وبذا يسهل على المتعلمين الإجابة عنه.
- أن تتنوع مستويات متطلبات الأسئلة بحيث تدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
- أن يصاغ السؤال بحيث تتطلب إجابة كاملة.
- أن يرتبط السؤال بخصائص الطلاب (العقلية المعرفية، الصف الدراسي).
- أن تركز الأسئلة على المعارف والمفاهيم والخبرات المهمة للدرس، حيث يرى إبراهيم وبلعاوي (2007، 166) أن لابد للمعلم ألا يختصر الأسئلة، بقصد عدم الاكثار منها، بحيث تعيق نمو القدرات العقلية كالتحليل والاستدلال لدى المتعلم، لذا فالأفضل التركيز على الأسئلة التي تدور حول المفاهيم والأفكار الرئيسية للدرس .

ويذكر محمود (2011، 329-330) بعض الأخطاء الشائعة عند صياغة لأسئلة ومنها:

- صياغة أسئلة تتطلب الإجابة عنها بنعم أو لا ، فهذا النوع من الأسئلة يعتمد على التخمين، غالبا تستخدم هذه الأسئلة (هل) كأداة استقهام، أو (أليس كذلك) فالإجابة ضمن السؤال نفسه.
- صياغة أسئلة بطريقة غامضة، ودون أن يحدد المطلوب من السؤال .

- صياغة أسئلة تتطلب أكثر من مطلب في وقت واحد، أي أسئلة مركبة فيعوق هذا تفكير الطالب ويجعل إجابته غير منظمة. وهذا يدفع الطالب للإحجام عن الإجابة فلا يتشجع للمشاركة خوفا من الخطأ.

## 2- توجيه الأسئلة:

لا تتوقف كفاءة الأسئلة على حسن صياغتها فحسب، وإنما تعتمد أيضا على كيفية توجيهها. والمقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثير من استجابات ابتكارية. قد يكون السؤال جيدا في صياغته ويثير التفكير الابتكاري عند المتعلمين، وبالرغم من ذلك فإن إجاباتهم لا تحقق المستوى المطلوب. وربما يعود ذلك إلى عدم اعتيادهم على الأسئلة التي تقيس التفكير الابتكاري لديهم، أو يعود إلى الطريقة غير الدقيقة التي يوجه بها المعلم السؤال (إبراهيم، 2004، 1933). وعند طرح الأسئلة يجدر بالمعلم أن يتقيد بالتعليمات التالية كما وردت عند البعض ومنهم إبراهيم (2004، 1933) و(زيتون، 2006، 163-170) وهي كالآتي:

- يوجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة .
- لا يكتفي بطرح الأسئلة على الأقوياء منهم حتى لا يشعر الباقون بأنهم محتقرون أو أنهم غير أهل للتعلم والمشاركة.
- ألا يوجه الأسئلة إليهم بالتتابع، حسب تسلسل أسمائهم أو ترتيب الجلوس على المقاعد، لأن الطالب الذي ينتظر توجيه السؤال له يكون مستعدا، بينما الباقون فأنهم لا يهتمون بالدرس ويبقون سلبين، ويرى كيرياكو (Kyriacou,2004,78) أنه من التقنيات المفيدة عدم ذكر اسم الطالب الذي يريده المعلم أن يجيب عن السؤال، إلى أن ينتهي من طرح السؤال، وبهذا يتأكد من انتباه الطلاب له عند طرحه لسؤاله .
- ألا يسبق المعلم في الإجابة عن السؤال الذي يقوم بطرحه.
- المحافظة على النظام أثناء طرح السؤال، فلا يسمح للطلاب بالإجابة الجماعية .
- توجيه الأسئلة السهلة لذوي المستوى المنخفض، حتى يضمن إجاباتهم الصحيحة ويعيد إليهم الثقة في أنفسهم والرغبة في التعلم.
- جذب انتباههم بأساليب مثيرة ومشوقة.
- إعطاء الفرصة للطلاب للتفكير في السؤال المطروح، والوقت للإجابة عنه (زمن الانتظار 1 و2).

- إلقاء السؤال بصوت واضح النبرات، صحيح من حيث اللغة والمعنى.
- النظر إليهم في أثناء تقديم السؤال، وبذا يشعر كل طالب أن المعلم يخاطبه شخصيا (كيرياكو 79, 2004, Kyriacou).
- التدرج في مستوى الأسئلة بحيث يراعي مستوياتهم العقلية.
- تشجيع الطلاب على المشاركة، وتقبل آرائهم، ويرى أورليخ وآخرون (360، 2003، 394) أنه من المهم جدا توجيه المعلم نحو التواصل الطلابي، وهذا يعني إعطاء الطلاب فرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، فمن المعلوم أن المعلمين لا يتيحون فرصة لمشاركة الطلاب في ذلك، ولا يشجعونهم على طرح الأسئلة، وهذا غير ملائم، وتشجيعهم على طرح الأسئلة يؤدي إلى أسئلة ذات مستوى عال، ويحفزهم على التفاعل. بل يجب على المعلم أن يطور مهارة الطلاب على صياغة الأسئلة، ويمكن ذلك بأبسط الطرق كأن يطلب منهم التحضير للدرس مسبقا وكتابة الأسئلة حوله، أو اختيار عدد من الطلاب لإعداد سلسلة من الأسئلة لزملائهم، وتشجيعهم على سؤال بعضهم البعض، وبهذا ينقل المسؤولية منه إلى طلابه.
- عدم تكرار السؤال لضيق الوقت إلا عند شعوره بعدم استيعاب الطلاب للسؤال، وحتى عندما يعيده، يجب أن يكون بصياغة أخرى ليضمن انتباههم. (كيرياكو 79, 2004, Kyriacou)
- وأضاف سلامة وصوافطة (2009، 130) أنه ينبغي على المعلم الانتظار فترة كافية بعد طرحه للسؤال وقبل تحديد من سيجيب عنه من الطلاب، وهو ما يعطيهم الفرصة للتفكير فيه والاجابة عليه، ويشير حميدة وآخرون (2003، 222) أن التركيز على السرعة في توجيه السؤال والاجابات السريعة القصيرة، وإن كانت تساعد على استدعاء استجابات عديدة إلا أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا تساعد على تنمية التعبير اللفظي، أي تنمية التفكير السليم لديه بالإجابة الصحيحة النموذجية .
- لذا يأتي هذا المبدأ المهم وهو: وقت الانتظار بعد توجيه السؤال وعقب إعطاء الإجابة وطرح السؤال التالي ، فترتان للإنتظار، زمن الفترة الواحدة بين (3-5) ثانية، وهذه تتيح للمعلم التركيز عند طرحه للسؤال مع الانصات أكثر للطلاب، وتتيح للطلاب مزيدا من الوقت للتفكير، وهذا من

شأنه أن يزيد من عمق الإجابات وصحتها، وثقة الطلاب بأنفسهم وزيادة المشاركة (حميدة وآخرون، 2003، 222-223)، (زيتون، 2006، 166)، (Cotton,2001).

### 3- مهارة تلقي الإجابة:

يرى الركابي(1996، 62) أن الأسئلة والأجوبة تشكلان وحدة تعليمية مترابطة، وأن الأجوبة تكشف عن مستويات المتعلمين ومدى ما تحقق من أهداف الدرس، بينما يذكر إبراهيم (2004، 1935) أن عملية تلقي المعلم لإجابات الطلبة تعد من الأركان المهمة للموقف التدريسي، والتحدي الحقيقي للمعلم يكمن في تلقي إجاباتهم، فهي تعادل أهمية صياغة وإلقاء السؤال.

وتتوقف كفاءة المعلم في توجيه المعلم الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات الطلبة، وعلى الطريقة التي يشجع بها المتعلم على أن يضيف جديداً إلى إجابته.

ويجب على المعلم أن ينتبه عند قبوله لإجابات الطلاب غير الدقيقة أو الناقصة فهذه تعوق تنمية مهارات التفكير لديهم، كما أن عقاب المعلم للطلاب عند تقديمه جواب خاطئاً قد لا يشجع الطالب على المشاركة بفاعلية في الموقف التعليمي.

وفيما يلي بعض المبادئ التي تساعد المعلم على تلقي إجابات الطلبة :

- الاستماع لإجاباتهم بعناية، مع تقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته.
- التعزيز والثناء غير المبالغ فيه للمجيب اجابة صحيحة، يذكر سلامة وصوافطة (2009، 131) أن التعزيز ضروري عند تلقي المعلم للإجابة، فهذا يشجع الطالب على الاستمرار في الإجابة، وعلى المشاركة الصفية.
- على المعلم أن يشعر المتعلمين بمدى توفيقه في الإجابة، ومن الخطأ أن يجلس الطالب المجيب، وينتقل المعلم إلى سؤال آخر، أو طالب آخر، قبل أن يفهم الأول ما في إجابته من صواب أو خطأ (الركابي،1996، 62).
- تقريب الإجابة للطلاب منخفضي التحصيل، وألا يعلن أنه إجابة أحدهم غير صحيحة وإنما يقول له مثلاً: اعطني إجابة أدق؛ ويمكنه تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة التي تساعد على الإجابة، ويشدد أورليخ وآخرون(2003، 379) على المعلم ألا يعلق بعبارات مثل "لا"، أو " أنت بعيد عن الصواب"، أو "هذا غير صحيح"،... لأنها جميعاً تعتبر معززات سلبية، وتقلل من رغبة الطالب في المشاركة.

- عدم مقاطعة الطالب أثناء الإجابة، أو إبداء بعض الإشارات الجسمية أو الانفعالية (إبراهيم، 2004، 1935).
- تحسين إجابات المتعلمين، فيذكر الطناوي (122، 2008-123) أن المعلم يقبل إجابات المتعلمين عن الأسئلة المطروحة خاطئة كانت أم ناقصة أو سطحية، فيأتي دور المعلم لتحسين إجاباتهم وتعديلها، ومن الأساليب الناجحة في ذلك استخدام الأسئلة الكاشفة كما أطلق عليها الطناوي، وهي الأسئلة السابرة. فإن كانت الإجابة خاطئة يوجهه المعلم لتصحيح الإجابة من خلال الأسئلة السابرة التشجيعية، وإن كانت ناقصة فبالأسئلة التوضيحية، وإن كانت صحيحة فيعززها بالأسئلة التركيبية، وكان ذلك من ضمن ما ذكره أيضا زيتون (2006، 170-180) في كيفية التعامل مع اجابات المتعلمين.

#### ثامنا: تصنيفات الأسئلة الصفية :

هناك تصنيفات عديدة للأسئلة الصفية حسب النظرة التي ننظر بها إلى تلك الأسئلة، ورغم اختلاف تلك التصنيفات فهي تنتقل من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب غالبا، وهنا سنذكر بعض التصنيفات التي تبنى على أسس مختلفة، وردت في العديد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، قامت الباحثة باختيار التصنيفات الملائمة لهدف دراستها من وجهة نظرها، وذلك على النحو التالي :

1- حسب الإجابة المتوقعة: أو كما ذكرها (العمرى وآخرون، 2008، 193) تبعا لنوع الإجابة:

وتصنف الأسئلة من هذه الزاوية في نوعين رئيسيين هما: الأسئلة محددة الإجابة (الأسئلة المجتمعة)، والأسئلة مفتوحة الإجابة (الأسئلة المتباعدة) كما وردت عند مونتجيو (Montague, 1987, 86-88)، أو كما ورد عند (مورجان وساكستون، 2011، 72-73) و(حميدة وآخرون، 2003، 212-213) بالسؤال المغلق والسؤال المفتوح، وعند (شحاتة، 2008، 311-312)، وعند (نهبان، 2008، 153) بالأسئلة ذات الإجابة المتوقعة، ونوضح فيما يلي كلا من هذين النوعين مع الأمثلة:

أ- الأسئلة محددة الإجابة: وهي الأسئلة التي لا تحمل إلا إجابة صحيحة واحدة متفق عليها. وهي الطالبات التي يوجهها المعلم إلى المتعلمين أو إلى أحدهم لإستدعاء معارف محددة ومعلومات سبق تعلمها، وكما هو واضح من المثال:



متى ولد رسول الله - صلى الله عليه وسلم؟ ، فإن الأسئلة محددة الإجابة تفيد في تذكر الحقائق والمفاهيم واختبار معرفتهم بالأشياء التي درسوها من قبل (Montague,1987,86). وهي لذلك مفيدة في مراجعة المعلومات، وفي التأكد من تذكر المعلومات الأساسية، ويرى (محمود،2005،109) أن الأسئلة المغلقة أو محددة الإجابة تتضمن أنواعا عدة منها: ( الأسئلة القصيرة الإجابة، الأسئلة الطويلة الإجابة، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة التكملة، أسئلة المزاوجة)، كما أنها- كما يراها مونتجيو (Montague,1987,105)- النوع الملائم في بداية المناقشات لكسب أكبر عدد ممكن من ردود الأفعال والاستجابات.

ب- الأسئلة مفتوحة الإجابة: وهي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة صحيحة واحدة. هي طلبات يوجهها المعلم إلى المتعلمين، أو إلى أحدهم، وتحتاج إلى زمن طويل للاستجابة لها. (العمرى وآخرون،2008،193)، مثال : ماذا سيحصل لو طبق النظام الإسلامي في المعاملات البنكية؟ فهذا سؤال نجد أن له إجابات عديدة محتملة ومقبولة. وهي تدعو الطالب للتفكير المتعمق في الإجابة، وتساعد على العصف الذهني؛ ولذلك فإن البعض يسميها بأسئلة التفكير المتميز، كما يسميها البعض بأسئلة التفكير العليا. (منتديات تربوي،2013)

2- حسب العمليات الذهنية التي يستخدمها الطالب عند الإجابة عن سؤال لتحقيق الناتج التعليمي المطلوب سواء في المجال المعرفي أو الوجداني أو المهاري، أشار إلى ذلك (هندي،2008،195)، وسماها (نبهان،2008،154) بالأسئلة المصنفة بحسب مستوى التفكير الذي تثيره، ومن أشهر التصنيفات فيها كما أوردها (هندي،2008،196-197)، و(شحاتة،2008،320-326)، و(الحجاج،2006،133-136)، و(حميدة وآخرون،2003،214-216)، ومونتجيو (Montague,1987,89-96)، وغيرهم:

هو تصنيف بلوم : إن تصنيف بلوم لأهداف المستوى المعرفي يتضمن ست مستويات متدرجة من البسيط إلى المعقد، وبما أن الأسئلة وظيفتها الأساسية قياس تحقق الأهداف، فإن هذا التصنيف للأسئلة يعتمد على تصنيف بلوم للأهداف وهو كما يلي:

أ- مستوى التذكر: وتتطلب استدعاء المخزون من المعلومات التي مر تعلمها من ذاكرة الطالب والتعرف إليها، وتبدأ هذه الأسئلة بالتعبيرات الآتية : اذكر، ما، بم، عدد... الخ . مثال: اذكر دليلا على وجوب الإيمان بحدوث اليوم الآخر.

ب- مستوى الفهم: ويتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يعبر الطالب بطريقة تدل على فهمه للمعلومات التي تعلمها لغة كانت أم رمزا أم رسما . وتبدأ هذه الأسئلة بالتعبيرات الآتية: اشرح، فسر، وضح، بيّن، لماذا، وازن... الخ. مثال: اشرح قوله تعالى ..

ج- مستوى التطبيق: ويتطلب هذا النوع من الأسئلة توظيف ما تعلمه الطالب في موقف جديد أو حل مشكله، وتبدأ هذه الأسئلة بالتعبيرات الآتية: ماذا تفعل لو حدث كذا ..كيف، بماذا ترد على ..، استخرج، جد مقدار... الخ. مثال: استخرج أحكام الادغام في الآيات الكريمة الآتية "...".

د- مستوى التحليل: ويتطلب هذا النوع من الأسئلة إدراك الطالب العناصر المختلفة للمشكلة أو الموقف التعليمي وتجزئتها إلى مكوناتها الفرعية، وتحليل الأسباب والنتائج والطرق والشواهد وتعليل الأحداث، والتعليل في مستوى التحليل أعمق من مستوى الفهم، فيتطلب ربطا واستثمارا للخبرات السابقة وتوظيفها . وتبدأ هذه الأسئلة بالتعبيرات الآتية: كيف، لماذا، لم، حل، استخرج الأفكار... الخ. مثال: كيف يكون المؤمن باليوم الآخر سعيدا في الدنيا ؟

هـ - مستوى التركيب: ويتطلب هذا النوع من الأسئلة تفكيراً مبدعاً من الطالب، وتستخدم فيه معطيات ما تعلمه، في رؤيته للعناصر المختلفة للمشكلة واقتراح الحلول لها، فالتركيب عكس التحليل، وهو تكوين وإنشاء وتجميع للعناصر في كل متكامل . وتبدأ هذه الأسئلة بالتعبيرات الآتية: اكتب، ضع، ماذا يمكن، اقترح حلاً لموقف أو مشكلة... الخ . مثال: اكتب عنواناً مناسباً للفقرة التالية ..

و- مستوى التقويم: ويتطلب هذا النوع من الأسئلة من الطالب تقدير قيمة شيء من الأشياء، وإصدار الحكم عليه، وتبدأ هذه الأسئلة بالتعبيرات الآتية: أيهما أفضل، إلى أي حد تعد.. ما رأيك في ..، ما مدى الفائدة من دراسة ..، لو كنت مكان... ماذا تفعل ؟ مزاعم .. الخ. مثال: فند مزاعم الذين يقولون أن الإسلام انتشر بالسيف .

"وقد قام كل من أندرسون Anderson وكراتنهول Krathwohl في عام 1999 بإصدار محدثاً من تصنيف بلوم يراعي نطاقاً واسعاً من العوامل التي تؤثر على عمليتي التدريس والتعلم. حاولا في ذلك الإصدار المراجع للتصنيف تصحيح بعض الأخطاء التي وردت في التصنيف الأصلي .

وهي تتدرج من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً: (1) التذكر و(2) الفهم و(3) التطبيق و(4) التحليل و(5) التقويم و(6) الإبداع (عبدالباري، 2013).

ولم يرد هذا التقسيم الجديد عند أحد إلا عند (محمود، 2005، 165-168) عندما رتب الأسئلة بحسب تصنيف بلوم، و(محمود، 2011، 328) .

3- الأسئلة صنفت حسب المستوى الانفعالي الذي تنتمي إليه (تصنيف كراثويل) إلى خمس مستويات رئيسية كما وردت عند الخروصي(2010) والعزاوي (2010)، (47-51):

#### 1- الاستقبال(التقبل):

ويقصد به المستوى الذي يكون فيه المتعلم على درجة من الحساسية بوجود ظواهر أو مثيرات معينة يكون راغبا في استقبالها أو الانتباه لها، مثل السؤال: حول ظاهرة معينة أو سلوك منتشر.

#### 2- الاستجابة:

ويقصد بها الأنماط السلوكية المختلفة التي يقوم بها الطالب، وتعكس مدى تفاعله مع المواقف أو الموضوعات المختلفة التي استقبلها. وتتسم هذه الأنماط بالموافقة والشعور بالرضا والارتياح. وتشمل هذه الفئة ما يسمى بأهداف الميول والتي تستخدم عادة لتدل على الرغبة التي تجعل المتعلم مندمجا في موضوع أو ظاهرة أو نشاط بحيث ينشده ويشعر بالارتياح عند القيام به أو الانشغال فيه، ، مثل السؤال: عن ردة فعله حول قضية ما أو طلب نصح أو شعوره تجاه شيء ما.

#### 3- التقييم:

أي القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء معين أو ظاهرة سلوكية. ويرى كراثويل أن ما تتضمنه هذه الفئة يتفق مع مفاهيم الاعتقاد والاتجاه في علم النفس الاجتماعي حيث يظهر المتعلم سلوكه بدرجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة مما يفيد بأن لديه قيمة معينة، مثل سؤاله: أن يعطي رأيه حول ظاهرة أو سلوك أو حكم، أو يعبر عن شيء ما.

#### 4- التنظيم القيمي:

هو كل ما يقوم به المتعلم، ويعكس تفكيره واتجاهاته وقناعاته التي اكتسبها بشكل متتابع وتحديد العلاقات بينها، مثل السؤال: ما الذي يستنتجه من تأثير المؤسسات التعليمية على التربية الخلفية للأفراد؟ ، ما الرابط بين جزاء العمل الصالح والخشية من الله؟.

#### 5- التمييز(تمييز القيم وتجسيدها):

يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال القلبي (الوجداني)، وفيه يتم الاهتمام بتشكيل صفات الذات عند المتعلم. بحيث يتكون لدى الفرد نظام من القيم تتحكم في

سلوكه لفترة طويلة كافية لأن يطور فيها نمط الحياة التي يحياها، وهنا تندمج المعتقدات والأفكار والاتجاهات معا لتشكل أسلوب الحياة، إلا أن بلوغ هذا المستوى وتمييز القيم يستغرق وقتا طويلا، مثل السؤال: في ضوء قراءتك لما سبق ما دورك في / بم ترد على ...

وترى الباحثة أنه من خلال طرحنا للأسئلة التي تقيس القيم السلوكية، تدرج هي أيضا في مستواها بين التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وإن كانت للتقويم والتطبيق أقرب في قياسها، حيث أنه يسأل الطالب لمعرفة تأثيره بموقف ما أو ظاهرة ما، فيعبر عنها سلبا أو إيجابا، فيكتسب بذلك قيمة ما، فيرتبط بها أو ينبذها، ونرى هنا للسؤال دور في ذلك.

4- وبحسب المجال المهاري الحركي وهي تشتمل على مهارات حركية كالكتابة والأنشطة الحركية داخل الصف وخارجه، استخدام الأدوات والوسائل التعليمية وغيرها، وأشهر تصنيف هو تصنيف سمبسون، وينقسم كما ذكره العزاوي (2010، 55) إلى :

أ- مستوى الإدراك : وهو الخطوة الأولى في أداء العمل، إذ يكون الطالب على وعي بالعمل وبعلاقاته عبر أعضائه الحسية، مثل السؤال: من يقرأ الفقرة الآتية؟، اختر من الآتي كلمة بها إدغام.

ب- مستوى التهيؤ: وهو تكيف لنوع معين من العمل إما عقلي أو جسمي أو عاطفي وجداني، كحفظ الطالب للآيات أو الأحاديث، وتأديتها أمام معلمه . .

ج- مستوى الإجابة الموجهة: ويتم فيها العمل السلوكي الظاهري المبدئي تحت توجيه مُدرسيه لتنمية مهارات الحركية، كتوجيه المعلم طلابه لعمل مشروع ما، أن يطلب المعلم من الطلبة محاكاته في مخرج حرف من الحروف .

د- مستوى التركيب الآلي: يحصل الطالب على درجة من المهارة في أداء العمل، كأن يطلب المعلم من أحد الطلاب : قم بتصحيح ما يتلوه زميلك، أو من يخبرني ما الخطأ في ...

هـ- مستوى الاستجابة الظاهرية المركبة: يتمكن الطالب فيه من أداء عمل حركي مركب أو معقد بكفاءة وبأقل جهد ووقت، كأن يسأل المعلم طلابه: استخراج أحكام التجويد من سورة ما وتسجيل صوته وهو يطبقها.

5- حسب السبر (أسئلة السابرة ) أو حسب نوعية السبر :

إن السبر في اللغة كما ورد عند أبو شريح (2008، 138) عن (الفيروز أبادي) بمعنى خبر، حيث يقال سبر الجرح أي قاس غوره، ويأتي بمعنى البحث والتوغل بعمق في أشياء غير مادية.

وإصطلاحاً هو السؤال الذي يلي إجابة الطالب الضعيفة لتوجيهه نحو الإجابة الدقيقة. مما يطلب من المعلم توجيه الطالب بسؤال آخر يلي إجابته الأولية ليقوده نحو الإجابة الصحيحة بذاته.

وأطلق عليها الطناوي (2009، 114) الأسئلة الكاشفة، فهي تؤدي إلى الكشف عن معرفة الطالب واستدعاء المزيد من معلوماته السابقة بهدف مساعدته على التوصل إلى تصحيح إجابته أو إكمالها أو تأكيدها.

يهدف هذا النوع من الأسئلة، كما ذكر عند (نبهان، 2008، 157) أن: "يستخدم هذا النوع من الأسئلة عندما تكون إجابة أحد الطلاب أو عباراته من النوع السطحي أو الناقص، حيث تفتقر إلى الدقة أو اكتمال الجواب". مثال: ما حكم إلتقاء النون الساكنة والتنوين مع الباء؟ يكون جواب الطالب: إخفاء شفوي، فيسأله المعلم: وضح ذلك. كيف؟ إذا إلتقت النون الساكنة أو التنوين مع الباء قلبت النون الساكنة أو التنوين ميمًا ساكنة، وحكم إلتقاء الميم الساكنة مع الباء إخفاء شفوي. فظاهر الجواب مخالف لما في أحكام التجويد والتلاوة التي ترى أنها إقلاب، وحقيقتها استكمال للمفهوم، فالإقلاب أشار إلى ما يكون عليه حرف النون الساكنة أو التنوين، ولم يبين الحكم المترتب على الإقلاب المتمثل في إلتقاء الميم الساكنة مع الباء. (العمرى وآخرون، 2008، 192)، نلاحظ أن أسئلة السبر تساعد الطلاب على ممارسة أنواع مختلفة من التفكير الراجي، كما أنها تولد نقاشاً صفيًا ممتعاً ومجدياً. كثيراً ما يعطى الطلبة إجابات أولية للسؤال الذي يطرحه المعلم تكون سطحية، أو غير صحيحة، أو جزئية، أو يكون الطالب غير متأكد منها. ومن المفيد أن نوجه للطالب، الذي يعطي أياً من هذه الإجابات، أسئلة أخرى نسير بها غور معرفته بحيث نتيقن منها ويتصرف في ضوءها ويسمى مثل هذا النوع من الأسئلة بالأسئلة السابرة. وكما يبدو، فهي سلسلة من الأسئلة تسبر الإجابة الأولية للطالب لكون هذه الإجابة سطحية أو غير صحيحة أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تبرير أو تركيز، وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات، أو توضيح بعضها، أو التركيز على بعضها الآخر، أو تحويل المناقشة لعامة الطلاب في حجرة الصف (منديات تربوي، 2013).

وهي على أنواع أهمها:

أ- الأسئلة السابرة التشجيعية: وهي سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه عندما يعطي إجابة خاطئة عن سؤال أو لا يتمكن من الإجابة (الطناوي، 2009، 115)، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة خلال السلسلة المتتابعة والمتدرجة من الأسئلة، وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرح أولاً، إن الهدف منها هو حث المتعلم على الإجابة والمشاركة في التفاعل مع الموقف التعليمي (أبو شريح، 2008، 140). مثال: ما اسم الصحابي الذي كلفه الرسول - صلى الله عليه وسلم- أن ينام في فراشه عندما هاجر إلى المدينة المنورة؟ الطالب: لا أعرف. المعلم: ما اسم الصحابي الذي كان ابن عم الرسول ولم يسجد لصنم؟ الطالب: حمزة. المعلم: هل حمزة هو الصحابي الذي أول من أسلم من الصبيان ولم يسجد لصنم قط؟ الطالب: لا. المعلم: إذن من يكون هذا الصحابي؟ الطالب: علي بن أبي طالب كرم الله وجهه. (هندي، 2008، 199)، و(نبهان، 2008، 158-160).

ب- الأسئلة السابرة التوضيحية: وفي هذا النوع من السبر يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة على الطالب نفسه، وذلك بناء على إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيه الطالب نحو الإجابة التامة بإضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية. مثال: ما الذي تقصده بقولك الصيام هو الإمساك عن المفطرات؟ صغ التعريف بطريقة أخرى جديدة. اذكر مثالا على ما تقول حتى يسهل فهمه (هندي، 2008، 198)، و(نبهان، 2008، 158-160).

ج- الأسئلة السابرة التبريرية: يظهر السبر التبريري عندما يطرح المعلم سؤالاً ويعني إجابة من نوع ما صحيحة كانت أو خاطئة، فيعقب المعلم بطرح سؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات لهذه الإجابة. وعندها يكتشف المعلم ما إذا كان لدى الطالب فهماً خاطئاً أو سليماً، فيتصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ، أو تأكيد الفهم السليم بالمدح والثناء. مثال: ما رأيك في موقف أبي بكر الصديق من محاربة المرتدين؟ الطالب: موقف عظيم، المعلم: ما الذي يجعلك ترى هذا الرأي؟ وهل ما ذكرته هو حقاً كل شيء في هذا الموقف؟ (هندي، 2008، 199)، و(نبهان، 2008، 158-160).

د- الأسئلة السابرة التركيزية: وفي هذا النوع من السبر يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة تركز على الطالب نفسه في ردة فعل لإجابة صحيحة من

أجل تأكيدها أو ربطها بموضوع آخر، أو بدرس آخر، لربط جزئيات مختلفة من أجل الخروج بتعميم مشترك (الطناوي، 2009، 116). مثال: إذا كان هذا الذي ذكرته في موقف أبي بكر صحيحا فما مغزاه؟ وهل يمكن تصور تأثير ذلك على مستقبل الدعوة الإسلامية؟ (هندي، 2008، 199)، و(نبهان، 2008، 158-160).

هـ - الأسئلة السابرة المحولة: وهي نمط من الأسئلة يحولها المعلم من طالب عجز عن تقديم إجابة لسؤال من سلسلة الأسئلة السابرة أيا كان نوعها، إلى طالب آخر يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال المطروح، دون اللجوء إلى تكرار طرح السؤال بصيغته العادية، بل فقط بتحويله إلى طالب آخر. مثال: المعلم: على ماذا يدل نوم علي بن أبي طالب في فراش النبي وكفار قريش يحيطون به؟ الطالب 1: يدل على تضحية علي بن أبي طالب. المعلم: هل يمكنك أن تضيف شيء جديد إلى ما قاله زميلك يا..؟ الطالب 2: نعم. يدل أيضا على حبه للرسول ورغبته بإعلاء كلمة الله ونصرة دعوته.

6- حسب مستوى التفكير: وهي التجميعية والتشعبية (مستوى متدني- متقدم)، أشار إليها (الجبالي، 2012، 107)، و(الحاج، 2006، 139-140) وفي تفصيلها كالاتي :

أ- أسئلة تجميعية: وهي التي تتطلب ربط ودمج المعلومات المتفرقة المعطاة أو المسترجعة وصولا إلى تعميم أو تعميمات تحكم هذه المعلومات، وهي أسئلة تتطلب تحليلا ومقارنة وربطها بين المعلومات المتوافرة للتوصل إلى الإجابة الصحيحة، وتختلف الإجابة عن مثل هذه الأسئلة باختلاف المخزون المعرفي لدى المتعلم، وتفاوت بتفاوت قدرات المتعلمين على استخدام مهارات التفكير لديهم. وهي على مستويين:

1- المستوى الأول: الأسئلة التجميعية ذات المستوى الأدنى:

وهي أسئلة تتطلب من الطلبة استخدام التفكير الاستنتاجي. ويقصد المعلمون بهذه الأسئلة جعل الطلبة يتذكرون المعلومات أو يتعرفون إليها، وينصب التركيز هنا على الاستظهار والملاحظة، ولذلك فمن السهل توقع استجابات الطلاب. وهذا المستوى الأول يناظر مستوى المعرفة في تصنيف بلوم، ومن الأمثلة على أنماط السلوك التي يتطلبها هذا النوع من الأسئلة، عرف، عدد، اسرد، اذكر، عين، أجب، لا أو نعم، ويرى زيتون (2003، 491) بأن هي الأسئلة التجميعية ولا مستوى آخر لها، فهي التي تتطلب استجابة واحدة صحيحة، وتدور حول حقائق ملموسة ومعلومات مكتسبة ومخزنة في الذاكرة.

## 2- المستوى الثاني : الأسئلة التجميعية ذات المستوى الأعلى :

ويقصد المعلم من أسئلة هذا المستوى أن يجعل الطلاب يتجاوزون تذكر المعلومات و يثبتون فهمهم لها عن طريق تنظيمها بعقولهم؛ ومطالبهم بتطبيق ما تعلموه.

ومع أن هذا المستوى يتطلب تفكيراً أكثر إلا أن استجابات الطلاب يمكن توقعها بوجه عام، و يناظر المستوى الثاني مستوى، ( الاستيعاب و التطبيق ) في تصنيف بلوم، وهي من أطلق عليها زيتون(2003، 491) بالأسئلة المتشعبة.

ب- أسئلة تشعبية أو تفريقية أو أسئلة التفكير المتمايز: فهي التي تتطلب عمليات تفكير تشعبي أو تفريقي مثل الوصول إلى تطبيقات جديدة للتعميمات والمبادئ، وهي التي تستثير التفكير الابتكاري لدى المتعلم، وتتيح له الفرصة كي يوظف قدراته التفكيرية وخبراته ومعلوماته السابقة، وهي أيضاً على مستويين :

### 1- المستوى الأول : الأسئلة التشعبية ذات المستوى الأدنى :

تتطلب هذه الأسئلة من الطالب أن يفكر في المعلومات تفكيراً ناقداً ، و يقصد المعلم من طرحها، جعل الطلاب يقومون بتحليل المعلومات لاكتشاف الأسباب و العلل و استخلاص الاستنتاجات وأهمية التعميمات و إيجاد الأدلة التي تدعم الآراء. و تتضمن هذه الأسئلة مستوى أعلى من التفكير المنتج ، لذا فان استجابات الطلاب قد تكون متوقعة مسبقاً ، و يناظر هذا المستوى مستوى ( التحليل ) في تصنيف بلوم.

### المستوى الثاني: الأسئلة التشعبية ذات المستوى الأعلى:

تتطلب هذه الأسئلة من الطالب تفكيراً أصيلاً ، و يقصد المعلم منها، جعل الطالب يتنبأ و يحلل مشكلاته ، و ينتج رسائل أصيلة و يحكم على الأقدار و المعلومات و الأفعال و التعبيرات الجمالية استناداً لمعايير داخلية و خارجية ، و يمثل هذا المستوى أعلى مستوى من التفكير الناقد .

و لذلك فان استجابات الطلاب لا يمكن عموماً توقعها مسبقاً و يناظر المستوى الرابع مستوى ( التركيب و التقويم ) في تصنيف بلوم .

### 7- أسئلة العنقود(العنقودية) أو المظلة: سميت هذه النوعية من الأسئلة بالعنقودية لأنها

تشبه عنقود العنب في تفرعها، بحيث أنها تنقسم إلى نوعين: أسئلة أساسية وأسئلة متابعة، يذكر العزاوي(2010، 19-20) أنها تعين المعلم على تغطية الجوانب المهمة لأي موضوع، ويعرف السؤال أنه سؤال "المظلة" وهو سؤال شرحي



يطرح قضية، وله مجال واسع نسبياً، أما أسئلة المتابعة فهي أسئلة شرجية في العادة، تطور هذه القضية، فالسبب في تسمية هذه التقنية من الأسئلة بأسئلة المظلة؛ لأن السؤال الأساس فيها يغطي الأسئلة المتابعة، حيث يكون السؤال الأساسي واحد، بينما أسئلة المتابعة ما بين الثمانية والعشرة أسئلة، وسميت بالعنقود لأن هذه الأسئلة طريقة للتركيز على المناقشة، حيث أنها توفر نظاماً لتطوير التفكير في موضوع معين أو فكرة معينة، فيتم تقديم موضوع السؤال الأساسي من عدة زوايا، أي أسئلة المتابعة، عدة إجابات تطرح للنقاش، فيتيح المجال للمتعلمين النقاش والنظر في مجال أوسع قبل الاستقرار على الإجابة النهائية، إن العنقدة هنا تجعل الإجابات على الأسئلة الشرجية (الأسئلة الأساسية)، تستند إلى المعلومات التي تزودها الاجابات على أسئلة المتابعة.

### تاسعا: خطوات إعداد الأسئلة الجيدة: نموذج تطبيقي

لأهمية الأسئلة الصفية لما ذكر سابقاً من دورها في عملية التعلم والتعليم، وأنها تعتبر أداة لتوصيل المعلومات والخبرات للمتعلمين؛ لذلك لا بد من الإعداد والتحضير لها جيداً، حتى تحقق أغراضها التي وضعت لها، ويرى ديلون (Dillon, 1988, 98-101) أنه لا بد للمعلم من الإعداد الجيد لأسئلة الدرس، فالأسئلة هي التي تظهر قدرة المعلم في تقديم الدرس، كما يجب عليه طرحها بتمهل، وأن يأخذ وقته في طرح السؤال على الطلاب، وانتظار الجواب منهم، وعليه بتقييم إجابات الطلاب، والاستماع لها سواء الصحيح منها أو الخاطئ، وتسير عملية إعداد الأسئلة الصفية وفق خطوات ذكرت عند قطامي (2004، 197-199) والعزاوي (2010، 75-79)، صاغت الباحثة بما يتناسب مع مادة التربية الإسلامية كالآتي:

#### 1- تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها عند الطلبة:

إن الهدف هو الذي يحدد عادة الأسئلة التي ينبغي استخدامها، فتذكر قطامي (2004، 197): "لذلك فإن تحديد الناتج التعليمي في صورة سلوك قابل للملاحظة والقياس يتطلب من المعلم أن يختار الأسئلة التي تستخدم في نقل الخبرة إلى الطلبة"، لذا فاختيار الأسئلة التي تتناسب مع الهدف السلوكي هو السبيل لتحقيقها، وقد أشار صالح (2002، 140) إلى أن السؤال الذي يصلح لقياس التذكر مثلاً لا يصلح لقياس الفهم، ولهذا على المعلم تحديد السلوك الذي يرغب في معرفته، وضرب مثلاً بحديث الرسول ﷺ: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً" فلو رغب المعلم معرفة القدرة على التذكر، يمكنه الاستعانة بالسؤال الآتي: من هو

راوي الحديث؟ وإذا رغب في قياس فهم الطلاب يمكن أن يستعين بالسؤال الآتي:  
من يبين بأسلوبه في ثلاث جمل مفيدة معنى الحديث الشريف؟ .

2- تحديد العملية الذهنية التي يراد ترميتها وتطويرها لدى الطالب:

بمعنى أن كل هدف سلوكي لا بد وأن يقيس مستوى تفكيري معين لدى الطالب،  
فمثلا لدينا مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والترتيب، فلا بد أن  
يبنى الهدف السلوكي وفقا للمستوى الذي يرغب المعلم بملاحظته لدى المتعلمين،  
ورد عند قطامي (2004، 198) والعزاوي (2010، 76): "تتباين العمليات  
الذهنية المستخدمة في التعلم الصفي من حيث السطحية والعمق، ابتداء من مرحلة  
التذكر وانتهاء بالعمليات العقلية العليا" .

3- تحديد المحتوى التعليمي أي نوع المعرفة:

يذكر كل من قطامي والعزاوي أن نوع المعرفة أما تقريري أو اجرائي أو  
شرطي، فإن كانت محتويات المادة الدراسية تقريرية فإن المعلم يستخدم أسئلة  
مثل: اذكر، عدد، .. وإن كانت إجرائية يستخدم أسئلة من نوع: إذا إلتقت النون  
الساكنة أو التنوين بالحروف الحلقية فهل يكون الحكم إظهارا أم إدغاما؟ طبق ذلك  
.. الخ

وإذا كانت المعرفة شرطية فإن المعلم يستخدم الأسئلة التالية: ما الشروط التي لا  
تصح الصلاة إلا بها؟

4- تحديد الخبرات السابقة :

لا بد للمعلم من التأكد من الخبرات والمعارف السابقة للمتعلم، فيسهل على المتعلم  
ويهيئه لاستيعاب الجديد، وعند عجز المتعلمين عن معرفة السابق يصبح من  
الصعب عليهم تقبل التعلم الجديد، "ويصبح استيعابه للخبرة الجديدة استيعابا  
ناقصا أو موقفا يتهاوى ويضعف عند أي طارئ أو خبرة جديدة" (قطامي، 2004،  
199؛ العزاوي، 2010، 77)

5- تحديد أسلوب التدريس:

يرى صالح (2002، 152) أن "كل أسلوب تدريسي إجراءاته وخطواته وأسئلته،  
فالأسئلة التي توجه للطلبة، في طريقة الاستقصاء غير تلك التي توجه في طريقة  
التسميع؛ ولهذا فإن المعلم الناجح يسأل نفسه السؤال التالي في أثناء إعداد خطته:  
كيف سأدرس هذا الموضوع للطلبة؟"

6- تحديد نوع السؤال وصيغته:

وهي الخطوة الأخيرة والمهمة؛ اتخاذ القرار بنوع السؤال الملائم لتحقيق الهدف السلوكي المناسب للعملية الذهنية، والتي يريد المعلم تطويرها لدى المتعلم، ونوع المعرفة التي يتم تقديمها للطلبة، والتي ترتبط بخبرات سابقة لديهم، وتمهد للجدید.

درس تطبیقي نموذجي ملحق رقم (2)

## الفصل الثالث

### 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.

التعقيب على المحور الأول

المحور الثاني: الدراسات التي لها علاقة بفعالية أو أثر البرامج التدريبية في اكساب المعلمين مهارة معينة.

التعقيب على المحور الثاني

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية في مجالها إما بمدى استخدام المعلمين لها أو بتحليل المناهج وتقويمها أو بأثرها في التفاعل الصفّي ومستوى تحصيل الطلاب.

التعقيب على المحور الثالث

تعقيب عام على الدراسات السابقة.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، قسمت هذا الدراسات على ثلاث محاور:

**أولاً: الدراسات التي تتناول أثر أو فاعلية برنامج تدريبي في اكساب المعلمين مهارات طرح الأسئلة الصفية وسلوكياتها أو مهارات التدريس ومنها الأسئلة الصفية :**

### **دراسة الإمام (2013):**

تهدف الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً، اعتمد فيها الباحث على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على أداتين هما: الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التدريس، واستمارة الملاحظة الصفية لمهارات التدريس الثلاث الرئيسية ( التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وما يتفرع منها من مهارات فرعية، كانت مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها وتصنيفاتها من ضمن المهارات الفرعية لمهارة التنفيذ.

وقام الباحث ببناء البرنامج التدريبي وفقاً لهذه المهارات، وقبل تطبيق البرنامج التدريبي أجري اختباراً قبلياً على العينة، وبعدها طبق البرنامج في الإجازة الصيفية ولمدة 3 شهور من العام الدراسي 2012/2013، وتم قياس مهارات التدريس بعد البرنامج التدريبي فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين 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، وإقامة دورات تدريبية لتقوية مدرسي التربية الإسلامية.

### **دراسة العبدلي (2012) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي إلكتروني في تنمية مهارات التدريس من أجل الإبداع لدى معلمي العلوم، واتجاهاتهم نحو البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (19) معلماً للعلوم تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدارس محافظة الداخلية للتعليم الأساسي (5-10) ممن لديهم مهارات للتعامل مع الحاسوب والانترنت، وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة مهارات التدريس من أجل الإبداع لتحقيق هدف الدراسة، بعد أن قدم للعينة برنامج تدريبي إلكتروني من خلال الموودل في شبكة الانترنت لجامعة

السلطان قابوس، كما استخدم الباحث مقياس اتجاه المعلمين نحو البرنامج التدريبي،  
وإستخدام تصميم الشبه تجريبي في دراسته.

كانت من أهم نتائج الدراسة : وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) لصالح التطبيق البعدي، على مستوى الأداة كلها، حيث بلغ المتوسط لدرجات المعلمين في التطبيق البعدي 2,19 أكبر من متوسط التطبيق القبلي 1,49، وعلى مستوى كل فئة من فئات المهارات حيث كان مهارة الأسئلة الصفية السابرة للتفكير الإبداعي هي الأعلى ارتفاعا في متوسطها 2,46 بعد تطبيق البرنامج تليها بقية المهارات على التوالي: استجابة المعلم المحفزة للتفكير الإبداعي، طرق التدريس الداعمة للتفكير الإبداعي، الأنشطة العملية الداعمة للتفكير الإبداعي، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو البرنامج حيث كان المتوسط الحسابي لأداء المعلمين على المقياس أكبر من القيمة المعيارية التي اقترحها المحكمين 3,5 فلقد بلغ المتوسط 3,92 أي أن اتجاههم نحو البرنامج كان موجبا بشكل عام، وتم حساب قيمة حجم الأثر للبرنامج التدريبي وبلغت قيمة مربع إيتا (0,90) وهي قيمة عالية ما دل على أثر البرنامج التدريبي على المعلمين، وفي ضوء النتائج كان من أهم ما أوصت به الدراسة الارتقاء بمستوى أداء معلمي العلوم من خلال تدريبهم على ممارسة مهارات تدريسية تعمل على تنمية الإبداع عند الطلاب.

### دراسة التميمي (2011) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في اكساب معلمي الرياضيات مهارة تنويع الأسئلة الصفية في المستويات المعرفية المختلفة وفقا لتصنيف ديلتز، وتكونت عينة الدراسة من (13) معلما للرياضيات في مدرسة بهلا للتعليم الأساسي، وقد استخدم الباحث الملاحظة الصفية وبطاقة تحليل الأسئلة الصفية التي يطرحها معلم الرياضيات لتحقيق هدف الدراسة، كما استخدم الباحث برنامجا تدريبيا في الأسئلة الصفية وتنويعها في المستويات المعرفية المختلفة وفقا لتصنيف ديلتز، واستخدم تصميم الشبه تجريبي.

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، حيث كانت قبل تطبيق البرنامج تميل الأسئلة إلى المستوى الأول؛ الاسترجاع والتذكر، وبلغت نسبتها 60% من مجموع الأسئلة وتكاد تكون المستويات العليا بحسب تصنيف ديلتز منعدمة، وبعد تطبيق البرنامج زادت نسبة الأسئلة في المستويات العليا، وانخفضت إلى 51% في المستوى الأول .

كما أشارت إلى فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين تكرارات المستويات المعرفية في الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان المتوسط الحسابي للقياس القبلي (3,3) بينما في القياس البعدي (7,5)، وتم حساب قيمة حجم الأثر للبرنامج التدريبي، وبلغت القيمة (1,5) وهي قيمة عالية ما دل على أثر البرنامج التدريبي على المعلمين، وفي ضوء النتائج كان من أهم ما أوصت به الباحثة بضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي في تدريب المعلمين والمشرفين على مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات تنميتها لديهم .

### دراسة صبري (2011):

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، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارتي التحليل والتركيب لتصنيف بلوم للمجال المعرفي لطلبة قسم التاريخ، قامت الباحثة بتصميم البرنامج بحيث احتوى على عدة مهارات وأساليب وطرائق تدريسية ومن ضمنها مهارات الأسئلة العليا؛ التحليل والتركيب، ومما اشتمل عليه البرنامج: مهارة استخدام الوسائل التعليمية، مهارة صياغة واستخدام الأهداف السلوكية، مهارة استخدام القيم والمفاهيم والتعميمات، استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة، استخدام أسئلة متنوعة كأسئلة التحليل والتركيب والأسئلة السابرة وأسئلة التفكير المتمايز، أسلوب إعداد التقارير والأبحاث، طريقة المناقشة، طريقة حل المشكلات.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكان اختيار العينة عشوائيا من طلاب الفرقة الثالثة، وتكونت من (43) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية، و يمثلهم في المجموعة الضابطة نفس العدد، تم إعداد اختبار قبلي

للمجموعتين لمعرفة خبراتهم السابقة في المهارتين قبل تطبيق البرنامج، ولقياس أثر البرنامج عليهم باختبار بعدي.

ومن أهم نتائج الدراسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، إذ بلغ عند الأولى (72,37) بينما الثانية (65,19)، وأوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية مستمرة بالأساليب وطرائق التدريس ومهارات التدريس المختلفة، وخاصة الأسئلة الصفية، في مستوى التحليل والتركيب.

### دراسة أوليفيرا (Oliveira,2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسات المعلمين للأسئلة الصفية في المدارس الابتدائية بولاية إنديانا الأمريكية، وذلك بعد إلحاقهم ببرنامج تدريبي صيفي وفقا لنموذج علمي خاص بالمعلمين مصمم مسبقا منذ عام 2007، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلمة يدرسن مختلف المواد الدراسية في (8) مدارس ابتدائية حكومية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء البرنامج التدريبي، وإخضاع المعلمات وتدريبهن على البرنامج، الذي تكون من جلسات تدريبية في أنواع الاسئلة وتصنيفاتها، قدمت في عروض بوربوينت، كل جلسة استغرقت ساعة ونصف، ثم طلب منهن في آخر اليوم التدريبي مشاهدة دروس تم تسجيلها من قبل بعض المعلمات المشاركات بالبرنامج التدريبي، وتدوين ملاحظتهن على طرح الأسئلة، ومناقشة ذلك مع المدرب.

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 مهارتهن في طرح الأسئلة الصفية الشفهية، والرفع من مستوى الأسئلة المطروحة على التلاميذ، وأوصت الدراسة بالاستفادة من هذه البرامج في تدريب المعلمين على طرح الأسئلة الصفية.

### 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(1)، وصنفت الأسئلة إلى مستويات عليا وأخرى منخفضة بحسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي،



تكونت عينة الدراسة من (45) طالبا من مختلف الأعراق من المدارس المدنية في الولايات الغربية الأمريكية، قسم الطلاب بعدها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية من ( 22) طالبا تم تزويدها بأسئلة وأنشطة في المستويات العليا للتفكير، وأخرى ضابطة من (23) زودت بنفس الأنشطة والأسئلة ولكن قدمت بطريقة تقليدية، وبعد ستة أسابيع تم تطبيق اختبار على المجموعتين في الأسئلة من المستويات العليا، وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط 4,4762 مقارنة بالضابطة بمتوسط 3,6087 ، ولوحظ على المجموعة التجريبية أنها أصبحت 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، وأوصت الدراسة بالقيام بدراسات مستقبلية في تصنيف بلوم للمجال المعرفي والتركيز على المستويات العليا منه.

#### دراسة بدر(2005):

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، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة تضمنت المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية اللازمة لمعلمة الرياضيات، تكونت في صورتها النهائية من (43) فقرة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبناء البرنامج التدريسي المقترح لتدريب الطالبات المعلمات على المهارات التدريسية التي تحتاج إليها الطالبة المعلمة.

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من ( ٦٠ ) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم الرياضيات في كلية التربية الأقسام العلمية بمكة المكرمة، ويقضون فترة التربية الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1425/1424 ، وقد تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين كل مجموعة ( ٣٠ ) طالبة، مثلت الأولى المجموعة التجريبية، والتي تم تدريبها على البرنامج المقترح ، والثانية المجموعة الضابطة، وقد استغرقت التجربة مدة (22) ساعة بواقع (2-3) ساعات في اليوم.

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 بدءاً من التخطيط للتدريس وانتهاءً بالتقويم، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (98,2) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (53,1) لصالح التجريبية، وهذا يدل على أن للبرنامج أثراً إيجابياً في

تنمية المهارات التدريسية الرئيسية ككل والمهارات الفرعية المندرجة تحتها، وأوصت الباحثة الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات بكلية التربية على مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم للدرس بما يساهم في زيادة كفاءتهم التدريسية بعد التخرج.

### دراسة عثمان (1999):

وهدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات إعداد الأسئلة وصياغتها وتوجيهها عند الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية بنها في مصر، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المعلمين، الفرقة الرابعة، شعبة الفلسفة والاجتماع، وبلغ عددها (20) طالبا، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات صياغة وتوجيه الأسئلة اللازمة لعينة الدراسة بلغت (34) مهارة في صورتها النهائية، وبناء بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء الطالب المعلم داخل حجرة الدراسة من (26) مهارة، وبطاقة أخرى لتحليل أسئلة دفاتر الطلاب من (18) مهارة، ثم قام الباحث بالقياس القبلي وذلك بملاحظة أداء أفراد العينة في الصفوف أثناء التربية العملية، وتحليل كراسات التحضير لمعرفة كيفية إعدادهم للأسئلة، كما قام ببناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها وفقا لتصنيف بلوم المعرفي، من (3) وحدات (وحدة المستويات المعرفية الإدراكية، وحدة الأسئلة التحريرية، وحدة الأسئلة الشفوية) طبقه على مدى (5) أسابيع أثناء التربية العملية للطلاب، وقام الباحث كذلك ببناء اختبار تحصيلي لقياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي، وبعد تطبيق البرنامج قام بالملاحظة البعدية وتحليل كراسات التحضير مرة أخرى.

كانت من أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الدرجات بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، تعزى هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي وإلى الأسلوب التدريبي الذي استخدمه الباحث والذي يعتمد على الورش التدريبية والتعلم الذاتي، وكانت من توصيات الدراسة عقد دورات تدريبية على أسلوب التدريس المصغر واستخدام الورش التعليمية لإكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس المختلفة، والاستمرار بتدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية التي تعدها الوزارة.

### دراسة مرسي (1997):

وهدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتدريب الطلاب المعلمين في كلية التربية بالمنصورة، في مصر، على مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية داخل الفصل،

والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها، ودراسة فاعلية هذا البرنامج في تنمية هذه المهارات، وأثره على أداء الطلاب في التربية العملية بشعبة الرياضيات، ولتحقيق هدف الدراسة صمم بطاقة ملاحظة تكونت من ثلاث مهارات ( صياغة السؤال تفرعت منها (9) مهام، ومهارة توجيه السؤال (4) مهام، ومهارة التصرف بشأن إجابات التلاميذ على الأسئلة (3) مهام، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وبناء البرنامج التدريبي بهذه المهارات.

تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا من طلاب التربية العملية، تم اختيارهم عشوائيا من مجموعات التربية العملية بواقع (10) طلاب من كل مجموعة، تم مراعاة التقارب في درجاتهم في التربية العملية مراعاة للتكافؤ، وزعت العينة على مجموعتين: تجريبية وضابطة، لكل مجموعة (25) طالبا، طلب من المجموعة التجريبية قبل البرنامج بتسجيل حصصهم الدراسية أثناء التربية العملية، وطلب منهم تحليل حصصهم بالاستعانة ببطاقة الملاحظة وتدوين ملاحظاتهم ومناقشتها مع الباحث، ويقوم بقية الزملاء بملاحظته في الحصة وتسجيل ملاحظاتهم، ولمدة (5) أسابيع استمرت خلالها التربية العملية والبرنامج التدريبي.

وكان من أهم نتائج الدراسة: توجد فروق دالة احصائيا بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارة صياغة الأسئلة الشفوية لصالح المجموعة التجريبية، حيث زاد عدد الأسئلة لديهم بما يقارب 22,48 مقارنة بـ 10,56 سؤالاً لدى المجموعة الضابطة، كما توجد فروق دالة احصائيا بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارة توجيه الأسئلة الشفوية لصالح المجموعة التجريبية، وأنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارة التصرف بشأن إجابات التلاميذ على الأسئلة الشفوية لصالح المجموعة التجريبية.

وعزت الدراسة هذه النتائج إلى أثر عملية التدريب على طلاب المجموعة التجريبية مما يشير إلى نجاح البرنامج المقترح في تنمية مهارات الأسئلة الشفوية لدى الطلاب المعلمين، وأن السبب في نجاح البرنامج هو الموازنة بين الجانب النظري والعملية.

### دراسة بكري (1994):

وتهدف هذه الدراسة إلى قياس فعالية برنامج لتدريب المعلمات أثناء الخدمة في تنمية مهارة صياغة الأسئلة وفقا لمستويات بلوم المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة يقمن بالتدريس في مدارس المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مادة العلوم،

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة، وقد خضعت المجموعة لقياس قبلي بأن طلبت الباحثة منهن كتابة (18) سؤال في مختلف المستويات بواقع (3) أسئلة لكل مستوى كحد أقصى، ولكنهن كتبن فقط (15) سؤال، وتم تصنيف الأسئلة بحسب تصنيف بلوم، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، أجري القياس البعدي بأن طلبت منهن كتابة (18) سؤال في مختلف المستويات.

ومن أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المعلمات وفقا لمستويات بلوم المعرفية وذلك في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كانت في القياس القبلي تميل الأسئلة إلى مستوى التذكر بنسبة 76,6% والفهم بنسبة 22% والتطبيق 1,4% بينما بعد البرنامج التدريبي انخفضت هذه النسب وارتفعت نسب الأسئلة في المستويات الأخرى، ويعزى هذا إلى أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات المعلمات في الأسئلة الصفية، وكان من أهم التوصيات: إعداد بنوك للأسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة في مختلف التخصصات والمراحل، حتى تسترشد به المعلمات عند إعداد الاختبارات الشهرية، وضرورة الاستمرار في إقامة دورات تدريبية قصيرة المدى، ينبغي الاهتمام بالربط بين الجوانب النظرية والعملية في البرامج التدريبية.

### دراسة أوتو وشك (Otto & Schuck, 1983):

هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقنيات أسئلة المعلم التي يجيدها، وبين مستوى الطلاب وتحصيلهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باختيار (6) من معلمي علوم الصف الثامن عشوايا من مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، وتقسيمهم لمجموعة تجريبية من 3 معلمين لتدريبهم على البرنامج في تقنيات الأسئلة الصفية وفق لتصنيف أوتو (أسئلة التذكر، جمع المعلومات، العمليات العقلية، التقييم)، والثلاثة الآخرون لم يتدربوا عليه، وقسمت مجموعة الطلاب البالغ عددهم (90) طالبا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأجري اختبار قبلي للتحصيل الدراسي على المجموعتين، وبعد البرنامج التدريبي أجري اختبار بعدي لقياس أثره في تحصيل الطلاب وبقاء أثر التعلم، تكون البرنامج التدريبي من (5) جلسات تدريبية، ولمدة (5) أيام تدريبية في (13) ساعة تدريبية، عرض خلالها أوراق عمل في تقنيات الأسئلة وتصنيفاتها وفقا لتصنيف أوتو، وفي الجلسة الرابعة والخامسة طلب من المتدربين تحضير درس وعرضه على الزملاء، ومناقشة ملاحظاتهم، كما طلب منهم تسجيل إحدى حصصهم ومناقشتها، ولقد استعان الباحثان بستة من

المراقبين لتطبيق بطاقة الملاحظة الصفية تم اختيارهم من بين معلمي المرحلة الابتدائية، فقاما بتحليل نوع الأسئلة المطروحة من قبل المعلمين.

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، 2013؛ والتيمي، 2011؛ و أوليفيرا، 2010؛ وجين، 2006، Gegen؛ وعثمان، 1999؛ ومرسي، 1997؛ وبكري، 1994؛ 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، 2012)، تصميم برنامج إلكتروني لإكساب المعلمين مهارات التدريس الإبداعي، ومن هذه المهارات الأسئلة الصفية، دراسة (صبري، 2011)، لتنمية مهارتي التحليل والتركيب فقط، ودراسة (بدر، 2005)، في مهارات التدريس ومن ضمنها مهارة الأسئلة الصفية.

- تباينت في عينة الدراسة مع دراسة (صبري، 2011؛ وبدر، 2005؛ وعثمان، 1999؛ ومرسي، 1997) إذ كانت تستهدف طلبة التربية العملية من الكليات والجامعات، ودراسة (جين، 2006، Gegen) 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، 2012؛ التميمي، 2011؛ بدر، 2005؛ عثمان، 1999؛ مرسي، 1996)، واختلفت مع دراسة ( الإمام، 2013؛ وصيري، 2011؛ وأوليفيرا Oliveira, 2010؛ جيغن Gegen, 2006؛ بكرى، 1994، وأوتو وشك Otto & Schuck, 1983) إذ تباينت بين القيام باختبار قبلي وبعدي، أو تقديم عروض عملية أمام زملاء كدراسة أوليفيرا، أو كتابة الأسئلة قبل البرنامج وبعدها.
- اتفقت مع دراسة ( الإمام، 2013؛ و العبدلي، 2012؛ و بكرى، 1994) 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، 2011؛ الخروصي، 2011؛ الكندي، 2006؛ الحبسي، 2003).

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

### **دراسة الزدجالية (2013):**

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. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي يحتوي على مجموعة من الأفكار والمعارف والمهارات في الأنماط الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (27) معلمة من معلمات التعليم الأساسي (5- 10)، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدارس الحلقة الثانية بولاية السيب.

كما قامت بتصميم اختبار في التفكير الرياضي لقياس أداءهن القبلي والبعدي، واستخدم المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة:

وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي ككل، لصالح التطبيق البعدي، حيث كان متوسط التطبيق القبلي (18,65)، بينما كان متوسط التطبيق البعدي (31,11). وتعزى هذه النتيجة للبرنامج التدريبي، وبحساب حجم الأثر الذي بلغ (0,95)، مما دل على فاعلية البرنامج التدريبي، كما أظهرت وجود فرق دال احصائيا عن مستوى دلالة (  $\alpha = 0,05$  ) 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، ومن أهم توصيات الدراسة: تدريب المعلمين على موضوعات مرتبطة بالتفكير الرياضي وطرائق اكتساب مهاراته، والاستفادة من البرنامج التدريبي في برامج الإنماء المهني للمعلمين.

### دراسة المقيمية (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى تفصي أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمات الفيزياء وعلى الممارسات الصفية لديهن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الفيزياء من المدارس الحكومية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي 2012/2011، في الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهن (61) معلمة فيزياء، تم اختيار العينة قصديا وبلغ حجمها 16 معلمة من معلمات الفيزياء بنسبة (26%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات التفكير الناقد (التحليل، التفسير، الاستدلال، الاستنتاج، التقييم) والتأكد من صدقه وثباته، وإعداد بطاقة ملاحظة للممارسات الصفية المرتبطة بمهارات التفكير الناقد والتأكد من صدقها وثباتها، كما قامت ببناء برنامج تدريبي لمهارات التفكير الناقد واستراتيجيات تنميتها لدى معلمات الفيزياء.

استخدمت الباحثة تصميم الشبة تجريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (  $\alpha = 0,05$  ) بين متوسطي درجات معلمات الفيزياء في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي، حيث أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاختبار البعدي (44,94) أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي (28,19) وهو دال احصائيا عند مستوى دلالة (  $\alpha = 0,05$  )، وكان حجم الأثر للبرنامج التدريبي في اكتساب المعلمات لمهارات التفكير الناقد (0,953) أي

أنه كبير، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين متوسطي ممارسات معلمات الفيزياء في التطبيقين القبلي(قبل الخضوع للبرنامج التدريبي) والبعدي (بعد الخضوع للبرنامج) لبطاقة الملاحظة الصفية لمهارات التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي، حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للممارسات الصفية في التطبيق البعدي (0,579) أكبر من المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (0,360)، وحجم الأثر للبرنامج التدريبي (0,961) أثره كبير، مما يتضح أثر البرنامج التدريبي على اكساب المعلمات مهارات التفكير الناقد بشكل عام، حيث أن تفاوت الأثر بين المتوسط والكبير مثلا في مهارات (التحليل والاستدلال والتقييم ) كان كبيرا . بينما في (التفسير والاستنتاج ) كان متوسطا، وبصورة عامة، هذه النتائج تعزى لأثر البرنامج التدريبي المقدم لعينة الدراسة، وفي ضوء النتائج كان من أهم ما أوصت به الباحثة بضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي في تدريب المعلمين والمشرفين على مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات تميتها لديهم .

#### دراسة بوجوده (2011) :

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، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وقام بإعداد اختبار تشخيصي لتحديد الأخطاء الأكثر شيوعا لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وإعداد اختبار أداء قبلي وبعدي لقياس أثر البرنامج التدريبي، والتأكد من صدقهما وثباتهما، مع بناء برنامج تدريبي لتدريب المعلمين على مهارات معالجة الأخطاء الشائعة في الجبر لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط للعام 2011/2010 وطلاب الصف الثامن الأساسي في هذه المدارس، أما عينة الدراسة تكونت من ( 445 ) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية بنسبة (5,72%) من مجتمع الدراسة وتلك كانت عينة الدراسة الوصفية، أما الدراسة شبه التجريبية، فتكونت من 9 من المعلمين والمعلمات بالطريقة العشوائية البسيطة .



كان من أهم نتائج الدراسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطي أداء المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي حيث كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (19,11) أكبر من المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (9,88)، وجود عدد كبير من الأخطاء الشائعة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في المفاهيم الجبرية الأساسية يمكن ارجاع سببها إلى الخلط بين المفاهيم واستخدام تعميمات جبرية خاطئة، وتدریس الجبر كتعميم للحساب دون إدراك العلاقة بين الجبر والحساب وتحديدًا نقاط الاتفاق والاختلاف بينهما علما أن الباحث حدد نسبة الخطأ وهي (30%) فأكثر، وفي ضوء النتائج كان من أهم ما أوصت به الدراسة: تبني استراتيجيات عامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على طرائق التدريس الحديثة، وتصميم حقائب التدريب التي تعتمد على مبدأ التدريب المفرد والتدريب الذاتي حيث يقوم المتدرب بتدريب نفسه بنفسه وفق منهجية علمية منظمة يتم تصميم الحقيبة وفقها، وتشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية .

#### دراسة المالكي (2009):

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، مستخدما المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتطبيق القياس القبلي والبعدي، واختيرت العينة عشوائيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (12) معلما من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وطلابهم من الصف الخامس الابتدائي البالغ عددهم (273).

وظف الباحث في هذه الدراسة أداة مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبليا وبعديا، واختبار تحصيلي على الطلاب ، ومقياس اتجاه نحو الرياضيات قبليا وبعديا، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسط أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح ، وبعده لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ المتوسط (170,33) مقارنة بمتوسط القياس القبلي (84,83)، تعزى النتيجة إلى الحماس والرغبة التي أبداه المعلمون نحو البرنامج التدريبي، وتنوع وحدات التدريب وطرق تقديمها، والأساليب المتنوعة التي استخدمها الباحث المدرب ونجاحه في التأثير على الطلاب،

كما أشارت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = 0,05$  بين متوسط أداء طلاب الصف الخامس الابتدائي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، لصالح التطبيق البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$  بين متوسط درجات طلاب الصف الخامس الابتدائي في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي (ككل ولكل مستوى على حدة)، لصالح التطبيق البعدي، وتعزى هذه النتائج إلى استراتيجيات التعلم النشط التي احتوى عليها البرنامج التدريبي، وكان تطبيقها حافزا للطلاب للتعلم، ورفع مستواهم التحصيلي.

### دراسة عربي (2004):

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 تأثير أداء طلاب المرحلة الثانوية لبعض المهارات العملية للأحياء بالتغير الأداء التدريسي لمعلميهم من الطلاب / المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب المعلمين قسموا إلى ضابطة، وتجريبية؛ كل مجموعة بلغ عدد أفرادها (12) طالب/ معلم، ومجموعتين من طلاب المرحلة الثانوية قسموا إلى ضابطة وتجريبية، وكل مجموعة بلغ عدد أفرادها (14) طالب وطالبة، صمم الباحث لتحقيق أهداف دراسته بطاقتين للملاحظة: واحدة لملاحظة أداء الطلاب المعلمين لمهارات تدريس الأحياء، وبطاقة أخرى لملاحظة أداء طلاب المرحلة الثانوية لبعض المهارات العملية للأحياء، إضافة إلى اختبار التمكن من المعارف والمعلومات المرتبطة ببعض مهارات تدريس الأحياء قبلي وبعدي، والبرنامج التدريبي المقترح الذي صور محتوياته على شكل موديلات تعليمية.

قام الباحث بتحديد مهارات تدريس الأحياء كالاتي: ضبط واستعمال المجهر، استخدام جهاز العرض العلوي، استخدام بعض أدوات القياس، تشريح، التهيئة، استخدام التعزيز، تنويع المثبرات، توجيه الأسئلة الصفية، واختار الباحث أسلوب التدريس المصغر للتدريب على البرنامج، 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 إحصائية كذلك في أدائهم على التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة الصفية.

عزى الباحث ذلك إلى عدم وجود معامل للتدريس ومعامل للوسائل التعليمية، وبالتالي عدم إمكانية التدريب، وأيضاً عزى النتيجة إلى قصر فترة التربية العملية وضعف التدريب، وأشارت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات أداء طلاب الثانوية في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، عزت الدراسة ذلك إلى ضعف أعداد الطالب المعلم. وكانت نتائج القياس البعدي ارتفع درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التمكن البعدي بمتوسط (40,91) مقارنة بالقبلي (10,36)، كما ارتفع أدائهم 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 (0,97)، وأوصت الدراسة بضرورة اشتغال برامج تدريب المعلمين النظرية على جانب تطبيقي، والاهتمام ببرامج إعداد المعلمين بالكليات والجامعات.

#### دراسة علي (2004):

وهدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي على كفايات القياس والتقويم التربوي (الأهداف كـمخرجات للتعلم، قياس التحصيل الدراسي، تقويم التحصيل الدراسي)، لدى عينة من معلمي المواد المختلفة في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد قائمة بكفايات القياس والتقويم، وبناء البرنامج التدريبي وفقاً لقائمة الكفايات، واختبار كفايات قياس وتقويم من (60) مفردة، وتم التأكد من صدق وثبات الأدوات، ثم قام الباحث بالتطبيق القبلي والبعدي للاختبار على عينة الدراسة، وتكونت العينة من (36) معلماً من مختلف التخصصات ومختلف الخبرات التدريسية.

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، حيث كانت المتوسط في القياس القبلي (8,61) بينما في القياس البعدي (14,36)، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد العينة في كفاية قياس التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي، إذ كانت المتوسط في القياس القبلي (14,25) وفي القياس البعدي (22,39).

كما بينت على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد العينة في كفاية مجال تقويم التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي، حيث كان المتوسط في القياس القبلي (6,97) وفي القياس البعدي (12,22)، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد العينة في الكفايات كلها لصالح 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. ومن أهم ما أوصت به الدراسة الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وعمل الدورات والورش التدريبية والمشغل التربوية بصورة مستمرة لتدريب المعلمين على مختلف المهارات والكفايات.

### تعقيب على المحور الثاني :

- اتفقت مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم والمجموعة التجريبية الواحدة ماعدا دراسة ( عربي، 2004) التي استخدمت بها منهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- كما اتفقت معها في الفئة المستهدفة وهي المعلمين- وإن اختلفت تخصصاتهم- ماعدا دراسة ( عربي، 2004) التي استهدفت الطلبة المعلمين.
- وتباينت في الأدوات المستخدمة في الدراسة، مثل دراسة ( الزدجالية، 2013؛ والمقيمية، 2012؛ وبجودة، 2011؛ والمالكي، 2009؛ عربي، 2004؛ وعلي، 2004) 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.

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

## دراسة خليفة و أبو محفوظ (2013):

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، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقاما ببناء اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة بحسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي يتكون من 63 سؤالاً موزعاً على المستويات الستة، وبناء اختبار تحصيلي للطلبات في مباحث التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية من 75 سؤالاً، وأداة قياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة باستخدام ساعة ذات عقارب وشريط تسجيل، والتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

أما عينة الدراسة فاخترت بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة 47% من مجتمع الدراسة، فتكونت من 35 معلمة، و 759 طالبة، وقد كشفت الدراسة عن وجود تدن في مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة بحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً، ووجود نقصان في زمن الانتظار بعد طرح السؤال لدى المعلمات مقارنة بالمستوى الزمني المقبول.

وكانت من أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً لصالح المستوى المقبول تربوياً؛ أي 80% عزى الباحثان ذلك إلى محدودية معرفة المعلمات بتصنيف بلوم للأسئلة، وضعف التحضير، وبين متوسط زمن الانتظار والمستوى المقبول تربوياً، ولصالح المستوى المقبول تربوياً؛ أي 3-5 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 احصائياً 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.

كما كانت الأسئلة في الاختبار، معظمها في المستويات الدنيا، ما يقارب من 40 سؤال في التذكر، وهي لا تتطلب وقتاً طويلاً لتوجيهها وانتظار الإجابة، على الرغم من أن

النتيجة لم تكن في صالح زمن الانتظار مقارنة بالزمن على المستوى التربوي المقبول، ووجود فرق دال احصائياً بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا لصالح الأسئلة ذات المستويات الدنيا، حيث بلغت نسبتها 95,7%، بينما بلغت الأسئلة في المستويات العليا 4,3% فقط. وعزى الباحثان ذلك إلى ضعف اعداد المعلمة للأسئلة الجيدة، وقد يكون لرغبة المعلمة في تقديم معلومات أكثر عن الموضوع، وقد يكون أيضاً لقلّة معرفتها بالمادة العلمية الواردة في الدرس، وكانت أهم توصيات الدراسة: تدريب المعلمات على مهارات طرح الأسئلة وزمن الانتظار على كل مستويات تصنيف بلوم.

### دراسة اللزام والقحطاني ( 2012 ) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات الأسئلة الصفية (صياغة الأسئلة- توجيه الأسئلة - معالجة الاجابات) لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعة بالسعودية، في ضوء التقويم الأصيل، مستخدماً المنهج الوصفي في ذلك، وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث بلغت 24 معلماً من منطقة القويعة، واستخدم الباحثان بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، بلغت عدد فقراتها في صورتها النهائية 46 فقرة موزعة على المهارات الثلاث.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أداء المعلمين في مهارة صياغة الأسئلة الصفية كان بدرجة متوسطة بلغت 2,90، كانت أدنى مهارة فرعية بها هي صياغة أسئلة تتطلب اقتراح كلمات مرادفة للمصطلح العلمي بمتوسط 1,33، بينما في مهارة توجيه الأسئلة كانت بدرجة عالية 3,79، وكانت أدنى مهاراتها الفرعية استخدام وقت الانتظار بعد توجيه السؤال وقبل اختيار الطالب المجيب بمتوسط 2,42، وفي مهارة معالجة اجابات الطلاب بدرجة متوسطة 3,15، 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 تربوياً.

كانت من أهم توصيات الدراسة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على كيفية صياغة الأسئلة في المستويات العليا من التفكير، وكيفية الموازنة بينها وبين الأسئلة في المستويات الدنيا، وبناء برامج تدريبية للمعلمين في هذه المهارات سواء في الجامعات وكليات التربية أو بعد الخدمة ومراكز التدريب.

## دراسة العياصرة (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في السلطنة لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت من عينة الدراسة من 36 معلما ومعلمة منهم 18 معلم وبالمثل معلمة من معلمي الحلقة الثانية بجنوب الباطنة، تم اختيارهم عشوائيا بنسبة 22% من مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام بطاقة ملاحظة تكونت، بعد ملاحظات المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها، من 45 فقرة موزعة على سبعة مجالات وهي صياغة الأسئلة، والملاءمة، وطريقة طرح الأسئلة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب، والتوازن، ووقت الانتظار، والمتابعة، طبقت على عينة الدراسة بتحديد الزيارات الصفية بواقع حصتين لكل معلم/معلمة، شرط أن تكون إحدى الحصص حصة تلاوة.

توصلت الدراسة إلى حصول أربعة محاور وهي: صياغة الأسئلة، والملاءمة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب، وطريقة طرح الأسئلة، على أهمية نسبية مرتفعة تراوحت بين 72% و 78.6% ، والمحاور المتابعة والتوازن وقت الانتظار حصلت على أهمية نسبية متوسطة تراوحت بين 62.4% و 68.6%. وبشكل عام حصلت البطاقة على أهمية نسبية مرتفعة بلغت 72%؛ وهذا يعني أنهم يستخدمون الاستراتيجية بدرجة مرتفعة، فهم يدركون أهميتها، كما أشارت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) في درجة استخدامهم للاستراتيجية في ضوء متغير موضوع الدرس. بينما دلت على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) تعزى لمتغير النوع في جميع المحاور، ماعد محور صياغة الأسئلة لصالح المعلمات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) تعزى لمتغير الصف في محور الملاءمة على البطاقة ككل لصالح معلمي الصف الخامس، وأيضا بينت على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) تعزى لمتغير الخبرة لصالح قلبي الخبرة والمتوسطة وخاصة في محاور طرح الأسئلة واستجابة المعلم لإجابات الطلاب والتوازن ووقت الانتظار .

وفي ضوء النتائج كان من أهم ما أوصى الباحث زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين على الاستراتيجيات في أثناء إعدادهم من خلال المقررات والتدريس المصغر والتربية

العملية، خاصة في المتابعة والتوازن ووقت الانتظار، وإقامة الورش والبرامج التدريبية في أثناء الخدمة.

### دراسة الخروصي (2011) :

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في ضوء متغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد البرامج التدريبية أثناء الخدمة مستخدماً المنهج الوصفي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من 40 معلماً ومعلمة بمنطقة جنوب الباطنة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة تكونت، بعد ملاحظات المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها، من 48 مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة وهي: صياغة الأسئلة، وتوجيه الأسئلة، وتلقي المعلم لإجابات الطلاب.

وتوصلت الدراسة إلى أن أداء المعلمين في مهارات طرح الأسئلة الصفية جاء كالاتي : مهارة تلقي الاجابات (1.99)، مهارة توجيه الاسئلة (1.95)، مهارة صياغة الاسئلة (1.75)، وبصورة عامة جاءت بدرجة متوسط (1.90)، وبينت أن المهارة الفرعية (أسئلة تقيس التذكر) جاءت في المرتبة الأولى من حيث كثرة استخدام المعلمين لها في الحصة بمتوسط (2.97)، واحتلت مهارة صياغة أسئلة تقيس مستوى التطبيق والتقويم والتركيب على التوالي : (0.92)،(0.70)،(0.51) ، كما أشارت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,01$ ) في استخدام لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وعزى الباحث ذلك لكون برامج التدريب قبل الخدمة وبعدها واحدة للذكور والإناث، وعدم وجود خطة واضحة وشاملة للبرامج التدريبية؛ فأغلبها تتكرر كل عام.

وفي ضوء النتائج كان من أهم ما أوصى الباحث تقديم وزارة التربية و التعليم مزيداً من البرامج التدريبية في مهارات طرح الأسئلة الصفية، وتطوير استمارة الزيارة الصفية بوضع بند تهتم بمهارات التدريس، وخصوصاً مهارات طرح الأسئلة الصفية .

### دراسة السالمي ( 2008) :

وهدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى اهتمام الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، بمهارات التفكير عموماً ومهارات التفكير العليا خصوصاً حسب



تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وذلك أثناء تفاعلهم الصفي وطرحهم للأسئلة الصفية الشفهية، والتعرف على مدى توزيع الأسئلة المطروحة على المستويات الستة.

وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأخير بالكلية لسنة 2006، وبلغ عددهم 12 طالبا و20 طالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استعان الباحث ببطاقة ملاحظة من إعداداته والتأكد من صدقها وثباتها.

ومن أهم نتائج الدراسة: أن ما يقارب 85% من الأسئلة الصفية كانت في المستويات الدنيا 50%، منها في مستوى التذكر. بينما 15% فقط كانت للمستويات العليا. وهذه نتيجة تعتبر مؤشر جيد مقارنة بالدراسات السابقة التي كادت تكون معدومة، عزى الباحث ذلك إلى اهتمام الأساتذة بالكلية بمستويات التفكير العليا والتطبيق العملي لها في التربية العملية، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في المستويات المختلفة لصالح الذكور وخاصة في مستوى التذكر، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الأسئلة التي يطرحها الطلبة المعلمون على طلبتهم تبعاً لمستويات تصنيف بلوم بين مستوى التذكر وبقيّة المستويات، وذلك لصالح التذكر بسبب تركيز المعلمين على الأسئلة من المستويات الدنيا.

أوصى الباحث في آخر دراسته: بتدريب الطلبة على أساليب طرح الأسئلة بشكل كاف وأكثر جدية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وإقامة ورش للمعلمين في الميدان على كيفية بناء الأسئلة.

### دراسة القريني (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم مستويات الأسئلة الصفية لدى معلمي التاريخ في الصف الحادي عشر في منطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث بطاقة ملاحظة اشتملت على المستويات الرئيسة والمستويات الفرعية للأسئلة الصفية وفق تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي، وتكونت في صورتها النهائية من 65 عبارة مثلت المستويات الفرعية التي تنتمي إليها الأسئلة، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمة ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة التذكر جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (72.38)، وأسئلة التركيب في المرتبة الأخيرة بنسبة (0.69)، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطات الأسئلة الصفية لدى

المعلمين ترجع لمتغير الخبرة ماعدا في أسئلة التقويم لصالح المجموعة الأكثر خبرة (8 سنوات وأكثر) ، كذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$  ) بين متوسطات الأسئلة الصفية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث في أسئلة التطبيق والتركيب ، أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$  ) بين نسب الأسئلة الصفية التي استخدمها المعلمون عينة البحث، وبين أهداف مقرر الحضارة الإسلامية، لصالح 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  $\alpha = 0,05$  ) 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.

ومن أهم توصيات الدراسة تدريب معلمي التاريخ على طرح الأسئلة الصفية في مختلف المستويات المعرفية، وتضمين كتب المادة وأدلة المعلمين على أسئلة متنوعة، ومتابعة وتدريب المعلمين على تنويع الأسئلة الصفية خاصة الجدد منهم .

### دراسة آل حيدان (2008):

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)، مستخدمًا في ذلك المنهج الوصفي.

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدينة أبها، والذين يقومون بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية ، والبالغ عددهم ( ٨٧ ) معلمًا ، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عددهم ( ٤٠ ) معلمًا، معتمدًا في جمع البيانات على بطاقة ملاحظة أعدها الباحث لهذا الغرض ، مكونة من ( ٣٦ ) مهارة للأسئلة الصفية، موزعة على ثلاث مهارات : (صياغة الأسئلة الصفية، توجيه الأسئلة الصفية، معالجة إجابات الطلاب )، وقد تم التأكد من صدق البطاقة وثباتها.

وكانت من أهم نتائج الدراسة: كان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (صياغة الأسئلة الصفية) قد جاء بدرجة تمكّن متوسط بلغت ( ١ , ٩٩ ) بنسبة 66,33%، وعزت الدراسة بصفة عامة النتيجة إلى طبيعة المادة وما تتطلبه من صياغة أسئلة واضحة وسليمة الصياغة، وأن أغلب المعلمين يُدرسون وفق خطة الدرس المعدة مسبقاً، 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 76,33%، 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 (2,55)، بنسبة 85%، ويعزى ذلك لخبرة المعلمين وتمكنهم من موضوعات الدروس، وقدرتهم على التصرف في الموقف التعليمي، وحرصهم على كسب طلابهم.

وكان من أهم توصيات الباحث: ضرورة الاهتمام بإعداد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين ، أثناء الخدمة على طرق إعداد الأسئلة الصفية ، وأنواعها، ومجالات استخدامها، ومهاراتها اللازمة لها، من قبل وزارة التربية والتعليم . وضرورة اهتمام معلمي التربية الإسلامية، بالأسئلة الصفية من حيث التخطيط لها قبل ممارستها ، حتى لا تبقى رهينة الارتجال ، أو العشوائية. وضرورة إعداد مناهج التربية الإسلامية بما يساعد على استخدام الأسئلة الصفية ، وخاصة في المجالات التي أظهرت الدراسة ضعف المعلمين فيها كالمجال الوجداني ، والنفسحركي ، كي يستطيع المعلم بناء أسئلة صفية متنوعة بمهارة أدائية جيدة ، تتجاوز تلك الأسئلة المعرفية في أدنى مستوياتها .

#### دراسة حسين (2006، Hussin):

وهدفت إلى تحديد الأسباب التي تجعل بعض المعلمين المализيين لمادة اللغة الإنجليزية يستخدمون بعض أنواع الأسئلة الصفية. واستخدمت الباحثة لتحقيق هدف الدراسة المشاهدة الصفية المباشرة لثلاثة معلمين حيث تم مشاهدتهم 16 مرة مستخدمة في ذلك بطاقة ملاحظة تحليلية للموقف الصفّي، حيث قامت بحساب تكرار الأسئلة في الحصة الواحدة، ثم اجراء مقابلة للمعلمين وطلابهم عما دار في الحصة، وصنفت الأسئلة بحسب تصنيف مور ( أسئلة تحليلية، واقعية، تجريبية، تقديرية)، وقسمت إلى أسئلة أكاديمية تتعلق بالحقائق والمفاهيم ومحتوى الدرس، وأسئلة غير أكاديمية بهدف ضبط

الصف وهي تتعلق بالأفكار والقدرات العامة، ويتوقع من الطلاب ردود، وأسئلة كاذبة مزيفة يطرحها المعلم، ولكنه يجيب عليها بنفسه.

كانت من أهم النتائج: بلغت نسبة الأسئلة الأكاديمية المطروحة 67,3%، وما نسبته 87% منها كان في المستويات الدنيا بحسب تصنيف مور، وهي الأسئلة الواقعية والتجريبية، و13% فقط كان في المستويات العليا، وهي الأسئلة التحليلية والتقديرية، حيث أن الباحثة في بطاقة تحليلها ركزت على الأسئلة الأكاديمية فقط، وعزت هذه النتيجة إلى أنه الوثيقة التربوية المكتوبة، والتي يستعين بها المعلم، أغلب أسئلتها في المستوى المتدن، وأيضا حرص المعلم على ضمان أكبر نسبة من المشاركة من الطلبة، واختصارا للوقت، وتركيزهم كذلك على الأسئلة التي سترد في الاختبارات، وبسؤال الباحثة للطلاب عند عدم مشاركتهم بالإجابة أو بسؤال المعلم، كانت ردودهم بعدم اتاحة المعلم لهم الفرصة للتفكير أو للإجابة، بينما البعض منهم احتراما للمعلم لم يسألوه.

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، وأوصت الدراسة بضرورة حرص المعلم وخاصة المشرف أو المسؤول عن أولئك المعلمين بالتدرب على تنويع الأسئلة عند طرحها خاصة وأن أهم سبب لضعفهم في استراتيجيات الاسئلة الصفية هو قلة الورش التدريبية.

### دراسة الكندي (2006):

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. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بملاحظة ممارسة العينة لمهارات طرح الأسئلة الصفية باستخدام بطاقة ملاحظة تكونت في صورتها النهائية من ثلاث مهارات رئيسية تفرع عنها (41) مهارة فرعية. تم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمة ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

وتوصلت الدراسة إلى أن كان أداء المعلمين كان متوسطا في مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية الرئيسية الثلاث(صياغة الأسئلة، وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلاب عنها

(، وقد جاءت مهارة صياغة الأسئلة في المرتبة الأولى بمتوسط (2,07)، بينما تلقى إجابات الطلاب في المرتبة الثانية بمتوسط (2,000)، وتوجيه الأسئلة (1,75) في المرتبة الثالثة، وتفاوت أدائهم في المهارات الفرعية المنبثقة عن المهارات الرئيسة بين الارتفاع والتوسط والانخفاض، وأن معظم أسئلة اللغة العربية في المستويات الدنيا بحسب تصنيف بلوم، حيث جاءت أسئلة التذكر في المرتبة الأولى، وأسئلة الفهم في المرتبة الثانية، وبقية المستويات حصلت على متوسطات ضعيفة كانت أسئلة التركيب في الأخير بمتوسط قدره (0,27)، كما بينت أنه توجد كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، حيث أظهرت تفوقا للمعلمات في مهارة صياغة الأسئلة الصفية بمتوسط (2.22) مقارنة بالمعلمين (1.81). كما ظهر تفوقهن في مهارتي توجيه الأسئلة، وتلقي الإجابات. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى للخبرة التعليمية.

ومن أهم توصيات الدراسة في ضوء نتائجها: إكساب المعلمين في الجامعات والكليات ومؤسسات إعدادهم مهارات التدريس المختلفة وعلى رأسها مهارة طرح الأسئلة الصفية، التركيز على التطبيق العملي لهذه المهارة أثناء التربية العملية والتدريس المصغر.

#### دراسة العياصرة (2004):

وتهدف الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقييمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم أداة التحليل، وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية كتب؛ أربع منها كتب التربية الإسلامية في الأردن، وبلغت أسئلتها (783) سؤالاً، موزعة كالاتي: كتاب الصف الأول (278) سؤالاً بنسبة (35.5%)، والثاني (139) سؤالاً بنسبة (17.7%)، والثالث (165) سؤالاً بنسبة (21.1%)، والرابع (201) سؤالاً بنسبة (25.7%)، والأربعة الأخرى كتب التربية الإسلامية في سلطنة عُمان، وبلغت أسئلتها (887) سؤالاً، موزعة كالاتي: كتاب الصف الأول (130) سؤالاً بنسبة (14.6%)، والثاني (179) سؤالاً بنسبة

(20.2%)، والثالث (305) أسئلة بنسبة (34.4)، والرابع (273) سؤالاً بنسبة (30.8%).

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 (104) أسئلة، وعزت الدراسة ذلك إلى أن عدد الدروس في كتب السلطنة تفوق عدد الدروس في كتب الأردن لتوائم بذلك مع الحصص الدراسية في السلطنة (6) حصص في الأسبوع بينما الأردن (5) حصص أسبوعياً، كما أظهرت الدراسة تركيز الأسئلة بكل من الأردن وُعمان على المجال المعرفي في مستوياته الدنيا، وبيّنت أنه أسئلة المجال المعرفي في الأردن (85.4%) من مجموع الأسئلة الكلي بينما شكلت الأسئلة الوجدانية (3.2%) والنفس حركية (11.4%). وكانت نسبة الأسئلة المقالية (68.1%).

وفي عُمان بلغت نسبة الأسئلة المعرفية (69.3%) من مجموع الأسئلة، وبلغت نسبة الأسئلة الوجدانية (6.2%) والنفس حركية (24.5%)، وأما الأسئلة المقالية فكانت بنسبة (67.9%). يعزى هذا الاختلاف في توزيع الأسئلة في كتب التربية الإسلامية في الأردن وُعمان، 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.

وأهم ما أوصت به الدراسة: ضرورة أن تشمل الأسئلة التقويمية المجالات الثلاث (المعرفية- المهارية- الوجدانية)، وأن توازن بين مستوياتها المختلفة، وأن تهتم أكثر بالأسئلة الموضوعية بأنواعها.

### دراسة الحبسي ( 2003 ) :

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 مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، ووقفت الدراسة على أثر كل من المتغيرات التالية: مجال المهارة (صياغة الأسئلة، توجيه الأسئلة، تلقي اجابات الطلاب)، السنة الدراسية (ثلاثة أو رابعة )، المعدل التراكمي (أعلى من جيد أو جيد أو أقل من جيد )، على أداء الطلبة المعلمين لمهارات طرح الأسئلة الصفية.

ولتحقيق هذا الهدف فإن الباحث قام بملاحظة أدائهم للمهارات باستخدام بطاقة ملاحظة تكونت من ثماني مهارات أساسية (صياغة الأسئلة، تتابع الأسئلة وملاءمتها، تلقي الإجابات، استخدام الصوت، الموازنة، تنويع مستويات الأسئلة المعرفية، الأسئلة السابرة، زمن الانتظار )، تفرع منها 43 مهارة فرعية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (51) من الطلبة المعلمين في كليتي التربية في نزوى والرساق، تم اختيارهم بالطريقة التطبيقية القصديّة بحيث روعي فيها تمثيل السنة الدراسية والنوع في العام 2002/2003.

وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط أداء المعلمين في مجمل المهارات كان منخفضاً أي أنهم يستخدمون هذه المهارات، ولكن ليس بالشكل المطلوب، فمثلاً في مهارة صياغة الأسئلة كان أدائهم متوسطاً بينما كان منخفضاً 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 متوسطاً في مهارات تتابع الأسئلة، وتلقي الإجابات، واستخدام الصوت، بينما كان منخفضاً في مهارة الموازنة حيث كانوا يطرحون غالباً أسئلة تجميعية محدودة الإجابة، ونادراً ما يطرحون أسئلة تشعبية، ويطرحون أسئلة في المجال المعرفي أكثر من الأسئلة في المجال الوجداني والمهاري.

كما أن مهارة تنويع مستويات الأسئلة المعرفية كانت تتركز معظمها على مستويي مستويي التذكر والاستيعاب ، ومهارة الأسئلة السابرة أظهرت النتائج انخفاضها وتركزها على أسئلة السير المحول، وندرة التعمق في اجابات الطلاب، ومهارة زمن الانتظار كانت منخفضة النتيجة حيث أنهم يستخدمون زمن الانتظار الأول قبل تعيين من يجيب، وغالباً لا يستخدمون زمن الانتظار الأول بعد تعيين من يجيب، وكان ظاهراً عدم استخدامهم لزمن الانتظار الثاني، وعزى الباحث هذه النتائج إلى عدم تدريب المعلمين على هذه المهارات، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة في مجالات مهارات طرح الأسئلة الصفية، وذلك في مجال صياغة الأسئلة ومستوياتها المعرفية، وبين مجال توجيه الأسئلة ومجال تناول إجابات الطلبة لصالح مجال صياغة الأسئلة، ومستوياتها المعرفية يعزى ذلك إلى إمكانية صياغة الأسئلة التي سيطرحها المعلم قبل دخوله الصف ، بينما في المجالين الآخرين يصعب التحضير للأداء فيهما ، وبينت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في مجال توجيه الأسئلة ومجال تناول إجابات الطلبة، عزى الباحث ذلك لقلّة الأعداد والتدريب.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية بين أداء طلبة السنة الثالثة والرابعة في مجمل مهارات طرح الأسئلة الصفية، مما يدل على عدم تطور الطلبة المعلمين أثناء تدريبهم في التربية العملية من السنة الثالثة والسنة الرابعة في هذه المهارات وعدم الحصول على التدريب الكاف.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الحاصلين على تقدير أعلى من جيد على بقية الطلبة الحاصلين على جيد أو أقل من جيد، عزى الباحث ذلك لاهتمام الطلبة المتفوقين بالتحضير للدروس، واستفادتهم أكثر من التدريب في التربية العملية، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسط أداء الطلبة الحاصلين على تقدير جيد، وبين متوسط أداء الطلبة الحاصلين على تقدير أقل من جيد في مجمل المهارات، وكان أدائهم بصورة عامة منخفضا، ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تضمين مهارات طرح الأسئلة الصفية في مقررات كليات التربية، وضرورة وجود مشرف تربوي في التربية العملية، وزيادة عدد المواقع التعليمية التي يتدرب فيها الطلبة المعلمين داخل مدارس التدريب.

#### دراسة الشباطات؛ وخطابية؛ وحمادين ( 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى تفصي 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، اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معلمي المحافظة، وتكونت من 63 معلما و 89 معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت بطاقة ملاحظة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتم ملاحظة أداء المعلمين للمهارات باستخدام بطاقة ملاحظة كانت تتكون في صورتها النهائية من 33 فقرة موزعة على ثمان مهارات (صياغة الأسئلة - تكييف الأسئلة- التتابع- الموازنة- المشاركة- السبر- زمن الانتظار- أسئلة التلاميذ).

وتوصلت الدراسة إلى تكييف الأسئلة بحسب طبيعة الدرس فكان الأكبر في المتوسط الحسابي 4,201 ، بينما الأقل متوسطا هي: يحفز المعلم التلاميذ إلى التفكير على المستوى التشعبي بمتوسط حسابي 1,195 ، وبصورة عامة جاءت 16 فقرة من الـ 33 في الحد الأدنى من المتوسطات الحسابية، مما دل على ضعف أداء المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الصفية، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا



لمتغير الجنس لصالح المعلمات على مجمل الفقرات، رغم ظهور نتائج أعلى بقليل لصالح الذكور في السبر والمشاركة.

وعزت الدراسة السبب في الفروق بين الذكور والاناث إلى هدوء المعلمات في الموقف التعليمي وقدرتهن على ضبط الصف وبناء علاقات طيبة مع الطالبات مقارنة بالذكور والطلاب، وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لتخصصات المعلمين ولصالح معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية، وأظهرت تفوق معلمي التربية الإسلامية من جهة أخرى في جميع مجالات مهارة طرح الأسئلة الصفية مقارنة بالتخصصات الأخرى، وعزى الباحثون ذلك إلى ما تتمتع به المادة من خصوصية وتشجيعها الطالب على السؤال والاستفسار عن قضايا وشؤون الحياة اليومية، بينما العلوم مادة علمية تجبر الطالب على الاستماع، والدراسات الاجتماعية مادة صعبة في بعض مواضيعها أو روتينية مما يدفع الطالب لعدم المشاركة، وقد يرجع للأساليب التقليدية في التدريس، أما تبعا للمرحلة التي يدرسونها فأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، ذلك أنه الأسئلة الصفية مهمة لهم أيًا كانت المرحلة التعليمية.

وبصورة عامة أظهرت الدراسة تدني المعلمين في توظيف هذه المهارة يعزى لعدم تلقيهم التدريب الكاف لها أثناء الدراسة الجامعية، وقلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة. ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تدريب المعلمين على مهارة طرح الأسئلة الصفية أثناء فترة الدراسة الجامعية وبعد الخدمة من خلال البرامج التدريبية، واستخدام بطاقة للملاحظة الصفية مخصصة لهذه المهارة.

### دراسة الشعيلي (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم وتحليل كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي في دراسته ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية؛ (1512) سؤالاً موزعة على النحو الآتي 460 للصف الأول الثانوي، و433 للثاني الثانوي، و619 للصف الثالث الثانوي، بينما كانت عينة الدراسة - بعد حذف أسئلة الصف الأول الثانوي، الفصل الأول لاستخدامه للتأكد من صدق التحليل وثباته- (1267) سؤالاً.

استخدم الباحث أداتين للدراسة وهما: قائمة بالأفعال السلوكية للمستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم، وبطاقة لتحليل مضمون أسئلة كتب التربية الإسلامية، اشتملت على بيانات عامة تتعلق بالكتاب وبيانات خاصة بالسؤال وحدة التحليل.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن متوسط أوزان المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية جاءت مرتبة على النحو التالي: الفهم (41,3)، التذكر (32,4)، التحليل (10,6)، التركيب (8,4)، التطبيق (6,1)، التقويم (1,2)، مما يدل على عدم تناسبها مع النسب المعتمدة من الوزارة لسنة 1997، وخاصة في التطبيق 20%، بحسب النسبة المعيارية من الوزارة والتحليل والتركيب والتقويم 15%، حيث لوحظ تركيز الأسئلة على الفهم أولاً ثم التذكر ثانياً، وأشارت الدراسة إلى اختلاف مستويات الأسئلة بحسب فروع المادة حيث بلغت أسئلة الفهم أعلى نسبة لها في فرع القرآن الكريم بنسبة 52,8%، بينما أدنى المستويات كانت في فرع الفقه 32%، وكانت مستوى التذكر في الفرع ذاته الأعلى بين الجميع بنسبه 46,9%، وأقلها في القرآن الكريم 23.4%، وهي نفسها في السيرة وارتفعت نسبة التحليل والتركيب فيه (14,3% و 13%)، لأنه هذا الفرع يتطلب ليس استدعاء المعلومات فقط، وإنما بيان الأسباب والدوافع واستنتاج الآثار، وفي التطبيق كانت النسبة الأعلى للفقه 8,7%، والأقل كانت للنظم 2,2%، بينما أسئلة التقويم خلا منها فرع العقيدة، وأعلى نسبة لها في فرع السيرة 2,8%، وأقلها في القرآن الكريم 0.4%، وبصورة عامة فإنه توزيع الأسئلة على المستويات العليا في فرع السيرة أفضل إلى حد ما من بقية الفروع، مما أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فرع السيرة من جهة، وكل من العقيدة والفقه والنظم من جهة ثانية، لصالح فرع السيرة.

كما أشارت إلى وجود فروق بين المستويات المعرفية لأسئلة الكتب اختلفت باختلاف الفصل الدراسي لصالح الفصل الأول من الصف الثاني الثانوي، حيث بلغت نسبة أسئلة التذكر و الفهم 67.1%، بينما نسبتها عالية في الفصل الثاني من الصف الأول الثانوي 83,7%، وكانت نسبة التقويم هي الأقل في الصف الثالث الثانوي في الفصلين بنسبة (0,3% و 0,7%). ومن أهم توصيات الدراسة تطوير أسئلة كتب التربية الإسلامية بحيث تشمل جميع المستويات، واستخدام الأسئلة المعرفية أو الإدراكية بمستوياتها المختلفة عند إعداد الاختبارات، وعدم حصرها على أسئلة الفهم والتذكر.

دراسة اليحانية (2002) :

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. تكونت عينة الدراسة من (60) معلما ومعلمة ممن يُدرسون المرحلة الإعدادية، واختيروا بالطريقة الطبقية، روعي فيها تمثيل الجنس والولايات وفروع المادة والصفوف الثلاثة. واستخدمت أداتان في الدراسة: قائمة بمستويات الأسئلة الصفية، والأفعال السلوكية المنتمية لكل مستوى من المستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال العرفي، وبطاقة تحليل محتوى الأسئلة التي يطرحها المعلم في الحصة.

وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أسئلة المعلمين تركزت بشكل واضح في المستوى الأول من تصنيف بلوم، حيث جاءت أسئلة التذكر بنسبة 66,9% بمعدل 30 سؤالاً في الحصة الواحدة من مجموع الأسئلة المطروحة، وهي نسبة عالية بمقارنة بالنسبة المعيارية 25%، وأن أكثر من يستخدمها هم المعلمون الذكور، وأسئلة الفهم في المرتبة الثانية بنسبة 28,77% بمعدل 13 سؤالاً في الحصة الواحدة، وهي قريبة من النسبة المعيارية 30%، وأسئلة التطبيق ثالثاً بنسبة 3,04% بمعدل سؤال واحد في الحصة، والتقويم رابعاً بنسبة 0,71% بمعدل أقل من سؤال في الحصة، والتحليل خامساً بنسبة 0,5% بمعدل أقل من سؤال واحد، بينما أسئلة التركيب جاءت بنسبة 0.2% بمعدل أقل من سؤال في الحصة، بل تكاد أن تكون معدومة.

وبصورة عامة فإنها أقل من النسب المعيارية المتعارف عليها للمستويات المعرفية، عزى الباحث سبب ذلك لقلة البرامج التدريبية، وضعف المعلم في اعداد الأسئلة الصفية. وأشارت كذلك الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = (0,05)$  بين استخدام معلمي التربية الإسلامية لمستويات الأسئلة الصفية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط تعزى لاختلاف جنس المعلم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر لصالح الذكور لاستخدام المعلمين لأسئلة التذكر أكثر من المعلومات من أجل ضبط الطلاب، وقد يرجع لعدم اهتمام المعلمين بتحضير الدروس.

وبشكل عام كان عدم وجود فروق دالة إحصائية؛ بسبب ندرة الدورات التدريبية التي تعقد أثناء الخدمة، وعدم قيام المعلمين بالتقويم الذاتي لتطوير أدائهم وتحسين ممارساتهم المهنية، وضعف تأهيلهم أثناء دراستهم الجامعية، وعدم الكفاية التدريبية قبل أو بعد

الخدمة. وأشارت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط، والصف الدراسي باستثناء مستوى التذكر لصالح الصف الثالث الإعدادي، عزت الباحثة ذلك لضعف مستوى الطلاب واضطرار المعلم لطرح أسئلة سهلة وواضحة، ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة عقد الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين الجدد وأصحاب الخبرة الطويلة على صياغة أسئلة متنوعة.

### دراسة البلوشية (AL-Belushi, 1996) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أنواع الأسئلة الشفهية ( اللغوية، الإدراكية، التفاعلية) التي يستخدمها المعلمون العمانيون للغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية، في الصفوف، أثناء التدريس في المدارس الإعدادية والثانوية، كما هدفت إلى تحديد مدى تغيير نوعية الأسئلة حسب المستوى التعليمي للطالبة والطالبات، وتدريب المدرسين وخبرتهم، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلما عمانية للغة الانجليزية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة اشتملت 3 تصنيفات رئيسية للأسئلة لغوية وإدراكية وتفاعلية، 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.

و أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الأسئلة الشفهية المتنوعة وبين المستويات التعليمي للطالبة، فالأسئلة الاستعراضية أعاقت تفكير الطلاب بل أثرت على شخصياتهم، وأظهرت الدراسة أنه معظم الأسئلة كان يهدف المعلم منها ضبط الصف، أو الانتهاء سريعا من الدرس، كما اتضح عدم وجود علاقة بين استخدام الأسئلة الشفهية المتنوعة وبين تدريب المعلمين وخبرتهم، يعزى إلى أن برامج تدريب المعلمين لم تقدم لهم معلومات عن كيفية طرح الأسئلة الصفية وأنواعها، واتسمت بالتمطية والتكرار ولم تقدم الشيء الجديد، فخرجوا على أن الأسئلة الاستعراضية هي النوع الوحيد الذي يمكن طرحه في الصف.

ومن أهم توصيات الدراسة: تطوير برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وإثرائها، وذلك بالتركيز على أسلوب أسئلة المدرسين ونوعيتها، وتعديل المناهج الدراسية بحيث تتنوع فيها تصنيفات الأسئلة.

### 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 تدريبية لتنميتها.
- اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، في أسباب نتائج بعض مهاراتها الفرعية، مثل دراسة ( خليفة وأبومحفوظ، 2013؛ والعياصرة، 2011) 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 (اللزما والقحطاني، 2012؛ والعياصرة، 2011؛ والسالمي، 2008؛ والقريني، 2008؛ حسين، 2006، Hussin؛ والشعيلي، 2003؛ والبلوشية، 1996، ALBelushi) في أن للمنهج المدرسي دور في مستويات الأسئلة المطروحة وانخفاضها لمستوى التذكر والفهم.
- اتفقت مع دراسة ( العياصرة، 2011؛ الخروصي، 2011؛ الكندي، 2006؛ حسين، 2006، Hussin) بأن سبب ضعف المعلمين في مهارات الأسئلة الصفية هي قلة البرامج التدريبية.
- تتفق مع دراسة (أل حيدان، 2008؛ واليحيائية، 2002) 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، 2004؛ والشعيلي، 2003)، ومنها كانت عينتها الطالبة المعلمين في الجامعات والكليات مثل دراسة ( السالمي، 2008؛ والحبسي، 2003).

- تنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة ولكن في معظمها وظفت بطاقة ملاحظة ماعدا دراسة ( العياصرة،2004؛ والشعيلي،2003) 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:

1- وجود قلة من الدراسات التي تناولت بشكل خاص أثر برنامج ، أو فاعليته، في إكساب المعلمين مهارات الأسئلة الصفية، كدراسة التميمي (2011)، ودراسة أولفييرا (Oliviera,2010)، ودراسة عثمان (1999)، ودراسة مرسى (1997)، ودراسة بكري (1994)، 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 (2013)، والعبدي (2011)، وبدر (2005)، ودراسة صبري (2011) وقد اكتفت كلها بمستويين من مستويات الأسئلة هما: (التحليل والتركيب)، وأظهرت كلها نجاح البرنامج التدريبي في إكساب المعلمين مهارات طرح الأسئلة الصفية، أو دراسة جيغن (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.

2- 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 (2013)، المقيمية (2012)، بوجودة (2011)، المالكي (2009)، عربي (2004)، علي (2004). استفادت الباحثة من هذه الدراسات في خطوات تصميم البرامج التدريبية، ومراحل التنفيذ، والمنهجية الملائمة لمثل هذه الدراسات، وبيان أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

3- 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 (2011)، والخروصي (2011)، آل حيدان (2008)، والشباطات وآخرون (2003) التي لم تقتصر على معلمي التربية الإسلامية فقط، بل شملت الدراسات الاجتماعية والعلوم أيضاً، ودراسة الأحيائية (2002)، والدراسات التي بحثت في تطبيق معلمي المواد الأخرى للأسئلة الصفية كدراسة خليفة وأبو محفوظ (2013)، الزمام والقحطاني (2012)، السالمي (2008)، دراسة القريني (2008)، دراسة حسين (Hussin, 2006)، الكندي (2006)، الحبسي (2003)، دراسة البلوشية (AL-Belushi, 1996). ومن الدراسات التي حللت وقومت كتب التربية الإسلامية لمعرفة مستويات الأسئلة الأكثر شيوعاً، كدراسة العياصرة (2004)، والشعيلي (2003). 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.

4- تنوعت هذه الدراسات في الفئات المستهدفة، منها التي كانت على الطلاب المعلمين مثل دراسة صبري (2011)، السالمي (2008)، بدر (2005)، عربي (2004)، دراسة الحبسي (2003)، مرسي (1997)، عثمان (1999)،

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 (2013)، ودراسة التميمي (2011)، ودراسة أولفييرا (Oliviera,2010)، ودراسة بكري (1994)، وأوتو وشاك (Otto&Schuck,1983)، دراسة الإمام (2013)، والعبدي (2011)، المقيمية (2012)، بوجود (2011)، المالكي (1431)، علي (2004)، العياصرة (2011)، والخروصي (2011)، آل حيدان (2008)، والشباطات وآخرون (2003)، ودراسة اليحيائية (2002)، وخليفة وأبو محفوظ (2013)، اللزام والقحطاني (20012)، دراسة القريني (2008)، دراسة حسين (2006)، الكندي (2006)، دراسة جيجن (Gegen,2006)، دراسة البلوشية (AL-Belushi, 1996).

5- 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 (2013)، العبدي (2012)، بوجود (2011)، المالكي (2009)، بكري (1994).

6- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار العينة القصدية، كدراسة اللزام والقحطاني (2012)، المقيمية (2012)، بوجود (2011)، الحبسي (2003).

7- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام بطاقة الملاحظة الصفية مقياساً قبلياً وبعدياً لمتابعة مدى تطبيق المهارات، كدراسة: العبدي (2012)، المقيمية (2012)، اللزام والقحطاني (2012)، التميمي (2011)، العياصرة (2011)، الخروصي (2011)، السالمي (2008)، القريني (2008)، آل حيدان (2008)، دراسة حسين (2006)، الكندي (2006)،



بدر(2005)، عربي (2004)، الحبسي (2003)، الشباطات وآخرون(2003)،  
اليحيائية (2002)، عثمان (1999)، مرسى(1997)، دراسة البلوشية (AL-  
Belushi, 1996)، دراسة أوتو وشك (Otto& Schuck,1983).

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

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

## **الفصل الرابع:**

### **اجراءات الدراسة**

**أولا : منهج الدراسة .**

**ثانيا: متغيرات الدراسة.**

**ثالثا: فرضيات الدراسة.**

**رابع : مجتمع الدراسة وعينته.**

**خامسا : أدوات الدراسة.**

**سادسا : خطوات تطبيق الدراسة .**

**سابعا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.**

تتناول الباحثة في هذا الفصل : توضيح مفصل لكل من منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة من حيث: ( إعداد و بناء البرنامج التدريبي ، إعداد بطاقة الملاحظة الصفية)، خطوات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، و فيما يلي وصف للعناصر السابقة من إجراءات الدراسة :

### **أولاً : منهج الدراسة:**

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة منهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتم اختيار التصميم ذو المجموعة التجريبية الواحدة لملاءمته لهذا النوع من الدراسات، حيث أنه سيتم تطبيق برنامج تدريبي على فئة منتقاة ممن لديهم 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 يتم استخدام هذا النوع من التصاميم التجريبية (توفيق،1998، 357) ، واتبعت الباحثة هذا التصميم لدراسة أثر برنامج تدريبي مقترح على مجموعة تجريبية تم اختيارها قصدياً، وتطبيق القياس القبلي لمعرفة مدى إتقانها للمهارات، ومن ثم تطبيق البرنامج ومتابعة أثر التدريب، بالقياس البعدي وبطاقة الملاحظة الصفية.

### **ثانياً: متغيرات الدراسة:**

متغيرات الدراسة تمثلت في:

**المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي في مهارات طرح الأسئلة الصفية.

**والمتغير التابع:** مهارات طرح الأسئلة الصفية.

### **ثالثاً: فرضيات الدراسة:**

وهي كالآتي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الإجابة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,05 ) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

#### رابعا : مجتمع الدراسة وعينته:

مجتمع الدراسة يتكون من معلمات التربية الإسلامية في ولاية صلالة البالغ عددهن ( 100)<sup>3</sup> ، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية، وتستخدم هذه العينة في الحالات التي يريد فيها الباحث استكشاف أبعاد مشكلة ما، ويريد أن يخضعها لدراسة أكثر عمقا، وهذا ما اتبعته الباحثة، إذ تم اختيار العينة بالتعاون مع مشرفات المادة بالمحافظة، ممن هن بحاجة إلى تطوير في هذه المهارات، وفقا لنتائج الزيارات الصفية في الفصل الدراسي الأول 2013/2014، حيث بلغ عدد المتدربات ( 10 ) معلمات من ولاية صلالة، بعد أن اعتذرن (5) من أفراد العينة لظروفهن الخاصة .

#### خامسا : أدوات الدراسة:

##### 1- إعداد المادة التعليمية : البرنامج التدريبي المقترح:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمات التربية الإسلامية في مهارات طرح الأسئلة الصفية، ومعرفة أثر هذا البرنامج في اكسابهن هذه المهارات، وقد اعتمدت الباحثة في تصميم البرنامج على أكثر النماذج انتشارا، وأكثرها مرونة واستخداما من قبل البرامج التدريبية في مراكز التدريب بالسلطنة، وهو نموذج كمب البسيط، وقد ورد تفصيل له في الفصل الثاني من هذه الدراسة، وفي إعداد هذا البرنامج المقترح اعتمدت الباحثة على :

##### 1- الدراسات السابقة والأدب التربوي في بنائه.

<sup>3</sup> مكالمة مع: عبدالله بن أحمد بن حسن المشيخي، عضو تخطيط تربوي، مديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار، 2013/9/22.

## 2- نماذج للبرامج التدريبية.

وقامت الباحثة بالخطوات التالية لبنائه:

- 1- تحديد الهدف العام للبرنامج.
- 2- تحديد الأهداف الخاصة للجلسات التدريبية.
- 3- تصميم المحتوى والأنشطة التدريبية والتعليمية.
- 4- تحديد وسائل التقييم والمتابعة.

### الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح:

تدريب معلمات التربية الإسلامية على مهارات الأسئلة الصفية (صياغة الأسئلة، توجيه الأسئلة، تلقي الإجابات) .

### الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح:

حيث يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرة على:

- تعريف مفهوم السؤال.
- تبين أهمية السؤال
- تذكر خصائص السؤال الجيد.
- توضح شروط السؤال الجيد.
- تعرف مكانة السؤال في القرآن والسنة وعند علماء المسلمين.
- تحدد تصنيفات الأسئلة الصفية وأنواعها.
- تصيغ أسئلة صفية جيدة.
- توجه أسئلة صفية بطريقة جيدة.
- تمتلك مهارة تلقي إجابات الطلبة.
- تطبق مهارات الأسئلة الصفية في درس عملي.

وهناك أهداف تفصيلية لكل جلسة تدريبية، حددت وذكرت في دليل البرنامج التدريبي.

## محتويات البرنامج التدريبي المقترح:

تم تحديد المحتوى وفقا للأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح، وقد تضمن البرنامج التدريبي بعض المعارف والمهارات والأنشطة والتدريبات التي يتوقع من المتدربة أن تتقنها بعد التدريب، وقد روعي في البرنامج التدريبي الجانب التطبيقي بنسبة أكبر من الجانب النظري، فالهدف الأساسي للتدريب هو القدرة على التطبيق العملي لمهارات طرح الأسئلة الصفية، ولا يتأتى ذلك دون الجانب العملي للتدريب، كما تم تنظيم المحتوى التدريبي وتوزيعه على (4) أيام تدريبية، في كل يوم تدريبي جلستان تدريبيتان، لكل جلسة تدريبية ساعتان (نظري وعملي) ، ماعدا اليوم الأخير كان بجلسة تدريبية واحدة، وبذلك يكون عدد ساعات التدريب (16) ساعة تدريبية، ويمكن النظر إلى ملحق رقم (6).

## أساليب ووسائل التدريب للبرنامج التدريبي المقترح:

تم اختيار الأساليب الملائمة للتدريب، والتي تحقق أهداف البرنامج التدريبي المقترح، فتم اختيار التعلم التعاوني، وأسلوب العصف الذهني، وحل المشكلات، والتدريس المصغر، والتطبيق العملي، والألعاب التدريبية.

كما تم الحرص على تنوع الوسائل السمعية والبصرية لإضفاء مزيد من الفاعلية للبرنامج التدريبي، ورفع الروتين عن المتدربات.

## تقويم البرنامج التدريبي المقترح:

من خلال توزيع استبيان يومي لتقويم البرنامج التدريبي بعد نهاية كل يوم تدريبي لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الجلسات التدريبية للبرنامج التدريبي المقترح.

## تحكيم البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وخصائيي التدريب بالمركز الرئيس للتدريب ومركز التدريب بصلالة، ومشرفي المواد ومشرفي مادة التربية الإسلامية، ومدربي تنمية الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار، وموظفي دائرة تقييم البرامج التدريبية بالوزارة، وذلك من أجل التأكد من :

- مدى ملاءمة عنوان البرنامج التدريبي المقترح.

- ملاءمة الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح.
- ملاءمة الأهداف الخاصة ببرنامج التدريبي المقترح.
- ملاءمة خطة تنفيذ الجلسات التدريبية.
- الإخراج الفني للمادة التدريبية.
- محتوى البرنامج التدريبي المقترح والأنشطة التدريبية.
- سلامة المادة العلمية المقدمة في البرنامج التدريبي.
- تنوع أساليب التدريب ووسائل التدريب.
- توفر البيئة التدريبية المشوقة والمتنوعة.
- ملاءمة زمن الموزع على الجلسات التدريبية والأنشطة .
- الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي.
- المراجع والتوثيق .
- تحديد جوانب القوة في البرنامج، والجوانب التي بحاجة إلى تطوير.

ومن التعديلات التي اقترحها المحكمين على دليل البرنامج التدريبي، حيث تم الأخذ برأي ما اتفق عليه محكمين فأكثر، وهي كالاتي:

- بعض الأخطاء النحوية والإملائية.
- توثيق المراجع لبعض الفقرات .
- تقييم أداء المتدربين بشكل يومي من خلال عدة مقترحات اقترحها البعض مثل الملاحظة في مشاركتهم للأنشطة أو اختبار نهاية كل جلسة، وتم توظيف الملاحظة في تفاعل أفراد العينة مع المدربة (الباحثة).
- استبدال كلمة ضعيف في سلم التقدير بكلمة متدن في استمارة تقييم البرنامج التدريبي بعد كل يوم تدريبي.
- تقليل المادة العلمية في البرنامج التدريبي المقترح، والتركيز على الجانب التطبيقي بصورة مباشرة، ودمج جلستي اليوم التدريبي الأول في جلسة تدريبية واحدة، وجلستي اليوم التدريبي الثاني في جلسة واحدة تنقل لليوم التدريبي الأول.
- تقليل زمن بعض الشرائح كشريحة مهارة صياغة الأسئلة في اليوم الثالث الجلسة التدريبية الأولى، وشريحة الأخطاء الشائعة وسلوكات المهارة.
- زيادة الزمن لأنشطة عرض الفيديو من (15) دقيقة ل(20) دقيقة.
- التركيز على الجوانب العملية في كل مهارة من مهارات طرح الأسئلة وبصورة أكبر مما كانت عليه في البرنامج التدريبي.

## 2- بطاقة الملاحظة:

وتعتبر طريقة الملاحظة من الطرق الأساسية لجمع البيانات في الدراسات والبحوث التربوية، وقد استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة صفية بالمهارات الثلاث للأسئلة الصفية: (مهارة صياغة الأسئلة الصفية، ومهارة توجيه الأسئلة، ومهارة تلقي الإجابة)، حيث اطلعت الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة للخروج بالصورة الأولية للبطاقة، وقد تكونت في صورتها الأولية من 20 فقرة (6 فقرات أدرجت في مهارة صياغة الأسئلة الصفية، و(7 فقرات في مهارة توجيه الأسئلة، و(7 فقرات في مهارة تلقي إجابات المتعلمين، وعلى مقياس ليكرت الخماسي ليكون التقدير وبقاله (1،2،3،4،5)، وهي من أدوات الملاحظة لجمع البيانات فيها، حيث أن سلالم التقدير كما ذكرها عطيفة (2012، 352) تعد أكثر الأدوات شيوعاً، وهي أدوات قياس تتطلب من المقدر أو الملاحظ أن ينسب الشيء موضوع التقدير إلى فئة ذات ترتيب معين، وعرضت على المحكمين فعدلت بعض الفقرات، وألغيت بعضها، وتكونت البطاقة في صورتها النهائية من (20) فقرة، (7 فقرات منها في المهارة الأولى، و(6 فقرات في المهارة الثانية، و(7 فقرات في المهارة الثالثة، وتم استخدام المقياس الثلاثي (عالية، متوسطة، منخفضة) بديلاً للمقياس الخماسي، وتصميم مؤشرات تصف هذه التقديرات الثلاثية بالتعاون مع أحد أساتذة القياس والتقويم<sup>4</sup>، حيث تم الاتفاق على المدى الآتي:

### جدول (1)

مدى المتوسطات الحسابية ومدلولاتها

المؤشر	المدى
عالية	3 – 2,49
متوسطة	2,48 – 1,49
منخفضة	1,48 – 1 فأقل

### صدق المحكمين:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الملاحظة وهي البطاقة فإنه تم توزيعها على مجموعة من المحكمين من أساتذة مناهج وطرق التدريس، وعلم النفس بجامعة السلطان قابوس، ومشرفي المادة بمحافظة ظفار لإبداء رأيهم في:

<sup>4</sup> الدكتور علي محمد إبراهيم، أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية في جامعة السلطان قابوس.

- مدى مناسبة البطاقة لأهداف الدراسة.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات البطاقة.
- درجة وضوح الفقرات وصدقها.

ولقد تم الأخذ برأي ما اتفق عليه محكمين فأكثر، وكانت أهم ملاحظاتهم كالاتي:

- بعض الأخطاء الإملائية والنحوية.
- إعادة صياغة بعض عبارات الفقرات لعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها  
مثال : عبارة : صياغة الأسئلة صياغة صحيحة ، أسئلة متتابعة ومتسلسلة.
- تغيير الفقرة الأولى للمهارة الأولى (مهارة صياغة الأسئلة) إلى تصيغ الأسئلة  
صياغة متقنة صحيحة لغويا بديلا عن عبارة (صياغة الأسئلة صياغة صحيحة).
- إلغاء فقرة (واضحة ودقيقة) من المهارة الأولى حيث كانت استفسارات المحكمين  
حول كيفية معرفة وضوح الأسئلة من عدمها، واستبدلت بفقرة (تصيغ أسئلة  
محددة وغير مبهمة).
- الفقرة الثالثة من المهارة الأولى (تصيغ أسئلة في المستويات المعرفية) إضافة  
المستوى النفسحركي (المهاري) والوجداني.
- الفقرة السادسة من المهارة الأولى (تناسب خصائص الطالبات) غيرت بحسب  
رأي أكثر من محكم إلى (تصيغ أسئلة تناسب المستويات العمرية للطالبات).
- إضافة فقرة تتعلق بالمستوى الإبداعي لدى الطالبات وهي (تصيغ أسئلة في  
مستويات التفكير العليا).
- تغيير الفقرة الثانية من المهارة الثانية من لفظة مباشرة لشيقة ومثيرة.
- الفقرة الثالثة من المهارة الثانية (تنتظر (3-15) ثانية بعد طرح السؤال) عدلت  
إلى (تنتظر زمان 3-5 ثواني بعد طرح السؤال).
- الفقرة الخامسة من المهارة الثانية (تجنب تكرار الأسئلة) عدلت إلى (تتجنب  
تكرار طرح الأسئلة).
- وحذف الفقرة السادسة من المهارة الثانية (تطرح أسئلة ملائمة لكافة مستويات  
الطالبات) لاتفاق أكثر من محكم بأنها مكررة من الفقرة (تصيغ أسئلة تناسب  
المستويات العمرية للطالبات) حيث يرون أنها تلائم المهارة الأولى .
- الفقرة الأولى من المهارة الثالثة عدلت من (تعطي الطالبة زمن انتظار كاف  
للتفكير في الجواب) إلى (تنتظر زمانا من 3-5 ثواني بعد إجابة الطالبة).



## ثبات البطاقة :

استخدم معامل الارتباط بيرسون، حيث استخدمته الباحثة هنا للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة ، وقد تم الاستعانة بعينة الدراسة ذاتها وتطبيقها عليهم بناء على رأي متخصصين في مناهج البحث والإحصاء، رأيهم في ذلك أن البطاقة صممت وفقا لحاجاتهم ولا تصلح إلا لهم، ولمصادقية قياس الثبات تم القياس على عينة الدراسة، واستعانت الباحثة بملاحظ ثمان في الزيارات الصفية، بواقع زيارة واحدة لكل معلمة، وأدخلت نتائج الزيارات إلى برنامج التحليل الاحصائي KSPSS واستخدام معامل الارتباط الثنائي بيرسون، وقد بلغت نسبة الثبات ( ,880 ) عند مستوى دلالة (,001)، وهي نسبة ثبات جيدة جدا.

## سادسا : خطوات تطبيق الدراسة :

- 1- أخذ الموافقة الرسمية على تطبيق الدراسة من مكتب مساعد العميد للدراسات العليا والبحث العلمي في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، والمكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق البرنامج التدريبي، بداية من حساب ثبات بطاقة الملاحظة، ومن ثم التطبيق القبلي للبطاقة، وتنفيذ البرنامج التدريبي، والتطبيق البعدي للبطاقة.
- 2- تم اخطار عينة الدراسة بزمان ومكان تنفيذ البرنامج التدريبي.
- 3- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة كان في يوم 2014/4/13 بواقع ملاحظتين لكل معلمة.
- 4- تنفيذ البرنامج تم في يوم الإثنين 2014 /4/21 ولمدة (4) أيام تدريبية في مركز التدريب بمحافظة ظفار.
- 5- قلل زمن تنفيذ البرنامج من (5) أيام تدريبية إلى (4) أيام تدريبية، بواقع جلستين تدريبيتين لكل يوم تدريبي، وبذلك نفذ البرنامج في (16) ساعة فقط، يومان في مركز التدريب، ويومان في إحدى مدارس ولاية صلالة للحصص النموذجية والتدريس المصغر، في اليوم الأول للزيارات عادت فيه الباحثة مع المتدربات للتدريب لمناقشة الملاحظات، وأخذ آرائهن حول الحصص ومدى تطبيق المعلمات المتعاونات لمهارات الأسئلة الصفية، بينما اليوم الأخير اكتفت فيه الباحثة بالاجتماع بالمتدربات، وعقد جلسة في التدريس المصغر، طبقت فيه الباحثة مهارات الأسئلة الصفية، إذ عرضت فيه درس مخطط له مسبقا، روعي

فيه تصنيفات الأسئلة ومستوياتها المختلفة، مع إتاحة الفرصة للمتدربات لمناقشتها وتعديل بعض المواقف الصفية بما يتلاءم مع دروس التربية الإسلامية.

6- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في يوم 2014/5/4 بعد أسبوع من تنفيذ البرنامج، وتم زيارة المعلمة بواقع ملاحظتين لمتابعة أثر التدريب.

### سابعاً : 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.

### ثامناً: ملاحظات عامة على تجربة الدراسة :

تم الاستفادة من دراسة أبو جودة (2011) ودراسة الزدجالية (2013) في تصميم استبانة تقويم البرنامج التدريبي، والآتي يبين أهم نتائج التقويم النهائية للبرنامج التدريبي المقترح.

إذ دلت على:

- 1- وقت التدريب: عدم ملاءمة الوقت ليتم فيه تنفيذ البرنامج، حيث جاء وقت تنفيذه آخر العام الدراسي، وكانت ملاحظة المتدربات على احتمالية ضعف تطبيقهن للمهارات التي تدربن عليها.
- 2- مدة التدريب: إذ كانت ملاحظة الكل بتمديد فترة التدريب ليومين آخرين، فتم توضيح هذا الملاحظة للمتدربات، أنه كانت من ضمن ملاحظات المحكمين التقليل من مدة التدريب، والتركيز على الجانب العملي والتطبيقي أكثر.

## الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليها هذا الدراسة، والتي حصلت عليها الباحثة من تطبيق الدراسة وأداتها ومادتها التعليمية على أفراد العينة، حيث قامت بتحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها؛ وللإجابة عن أسئلة الدراسة فيما يلي تفصيل ذلك:

**السؤال الأول: ما البرنامج الملائم لإكساب معلمات التربية الإسلامية بولاية صلالة مهارات طرح الأسئلة الصفية؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي مقترح وفقاً لنموذج كيمب البسيط Kemp، باعتباره أكثر النماذج انتشاراً، 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 في الفصل الرابع - فصل إجراءات الدراسة- وحُكِّم من قبل مجموعة من المحكمين، وأخذ بملاحظاتهم قبل تطبيقه على العينة المستهدفة، والملحق رقم (6) يوضح البرنامج بعد إعداده.

**السؤال الثاني: 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 (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الاجابة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) 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 باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS وحساب المتوسطات والانحراف المعياري لكل مهارة، وللمهارات ككل. وأجري اختبار t-test للعينة المزدوجة، التي هي مجموعة تجريبية واحدة طبق عليها بطاقة الملاحظة، قبل البرنامج التدريبي المقترح، وبعد البرنامج لتأكد من تأثيره في اكساب المعلمات مهارات طرح الأسئلة الصفية.

### ولتحقق من صحة الفرض الأول :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) 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 (2)

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	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا $\eta^2$
مهارة صياغة الأسئلة	1	تصيف الأسئلة	القبلي	1,15	.33	8,573	9	,000	,89 كبير
		صياغة متقنة صحيحة لغويا	البعدي	2,55	,43				

2	ترتبط بأهداف الدرس (معرفية مهارة، وجدانية).	القبلي	1,60	.45	4,333	9	,022	,67 متوسط
		البعدي	2,50	,40				
3	تتنوع من حيث المستويات المعرفية والوجدانية والمهارة	القبلي	1.05	.15	20,125	9	,000	,97 كبير
		البعدي	2,55	,28				
4	تصنيف أسئلة محددة وغير مبهما	القبلي	1,30	.34	6,034	9	,000	,80 كبير
		البعدي	2,35	,41				
5	تصنيف أسئلة متتابعة ومتسلسلة.	القبلي	1,90	.39	3,737	9	,005	,60 متوسط
		البعدي	2,65	,41				
6	تصنيف أسئلة في مستويات التفكير العليا.	القبلي	1,15	.33	7,571	9	,000	,86 كبير
		البعدي	2,25	,26				
7	تصنيف أسئلة تناسب المستويات العمرية للطالبات	القبلي	2,00	.23	3,674	9	,005	,59 متوسط
		البعدي	2,60	,39				
	المهارة ككل	القبلي	1,45	,09	18,779	9	,000	0,97 كبير
		البعدي	2,49	,19				

من جدول (2) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة قبل البرنامج التدريبي، وبعده لصالح القياس البعدي بالنسبة لمهارة صياغة الأسئلة الصفية، حيث جاء متوسط القياس البعدي ( 2,49) أعلى من متوسط القياس القبلي (1,45)، وعند مستوى دال إحصائيا، وبذلك يقبل الفرض الأول وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

وبعد تحليل النتائج ما قبل البرنامج التدريبي، وما بعده، توصلت الباحثة للآتي:

1- جاءت المهارة الأولى (تصنيف أسئلة متقدمة صحيحة لغويا) بدرجة منخفضة بمتوسط (1,15)، وفقا لمعيار الحكم على المتوسط المتفوق عليه، فمعلمات التربية الإسلامية – أفراد العينة- يعانون من ضعف في الصياغة السليمة للأسئلة الصفية، وتم 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، فأحدى المعلمات صاغت 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، 2011) التي أظهرت أن هذه المهارة تؤدي بطريقة مرتفعة، ومتوسطة عند كل من ( الخروصي، 2011) و(آل حيدان، 2008) الذي يرى أنه لا بد من الإعداد الجيد للأسئلة والتخطيط لها قبل ممارستها حتى لا تبقى رهينة الارتجال والعشوائية، و(الكندي، 2006) إذ جاءت متوسطة، بينما رأت (اليحيائية، 2003) أن ضعف صياغة الأسئلة كان يعزى في دراستها إلى ضعف الإعداد المسبق.

2- جاءت المهارة الثانية (ترتبط بأهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية) بدرجة متوسط بمتوسط (1,60) ويعزى ذلك إلى أنه من الأمور التي تدرك المعلمة ضرورتها في تحضيرها للدرس، وجود أسئلة تقيس الهدف من الدرس، وتختلف النتيجة مع نتائج (العياصرة، 2011) و(الخروصي، 2011)، و(الكندي، 2006) التي جاءت فيها بمتوسطات مرتفعة.

3- جاءت المهارة الثالثة (تصنيف أسئلة في المستويات المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية) بمتوسط منخفض (1,05)، ويرجع ذلك ربما إلى أن وقت الحصّة، 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 والتقيّد 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، 2003)، 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، 2013) 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، 2011) التي بينت للمنهج دور في طبيعة الأسئلة المطروحة خاصة من معلمي الصفوف الدنيا مقارنة بمعلمي الصفوف العليا، ودراسة (العياصرة، 2004) و(الشعيلي، 2003) والبلوشية (AL-Belushi, 1996) التي بينت أن معظم أسئلة الكتاب المدرسي تركز على المجال المعرفي في المستويات الدنيا، وهذا ما لاحظته الباحثة في زيارتها الصفية للمعلمات، إذ يتقيدن بأسئلة الكتاب المدرسي، وبينته كذلك دراسة (آل حيدان، 2008) و(القريني، 2008) 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.

4- وجاءت المهارة الرابعة (تصنيف أسئلة محددة الطلب وغير مبهمة) بدرجة منخفضة بمتوسط (1.30)، ويعزى ذلك إلى صياغتهن لأسئلة مركبة تحتمل أكثر من جواب، نتيجة لرغبتهم في الإحاطة بكل جوانب الدرس، وضخ أكبر قدر من المعلومات للطلاب، 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، 2011) و(الخروصي، 2011) و(الكندي، 2006) التي جاءت بدرجة مرتفعة، بينما عند (الحبسي، 2003) جاءت بدرجة متوسطة.

5- أما المهارة الخامسة (تصنيف أسئلة متتابعة ومتسلسلة) فجاءت بمتوسط (1.90)، 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 أنهم حرصوا على أن يتدرجوا في الدرس وعرضة من الأسهل للأصعب، وهي تتفق مع دراسة (الكندي، 2006)، و(الحبسي، 2003).

6- والمهارة السادسة (تصنيف أسئلة في المستويات التفكير العليا) جاءت منخفضة بمتوسط (1.15)، 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، تتناقض بذلك مع المهارة التالية: (تناسب المستويات العمرية للطالبات) إذ من المتوقع أن تكون الأسئلة تراعي مستوياتهن العقلية، وتراعي الطالبات المتميزات، ولكن حرصنا على مراعاة الفروق الفردية مع الطالبات الأدنى تحصيلًا 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، 2011)، و(الكندي، 2006) إذا جاءت منخفضة.

7- على الرغم من ضعف المعلمات في المهارات الفرعية السابقة إلا أنه بينت النتائج أن المهارة السابعة (تصنيف أسئلة تناسب المستويات العمرية المختلفة للطالبات) كانت ذو قيمة متوسطة بمتوسط حسابي ( 2,00)، قد يرجع ذلك لإدراك المعلمات أنه لا بد من مراعاة المرحلة العمرية التي تدرسها، وصياغة أسئلة ملائمة لمستواهن العمري والعقلي، وإن كن يملن لطرح أسئلة التذكر والفهم أكثر، وهذا يتفق مع دراسة (العياصرة، 2011) الذي جاءت فيه ملاءمة الأسئلة بمتوسط حسابي مرتفع، ومنها أن تتناسب الأسئلة مع مستوى الطلاب.

8- أن مهارة صياغة الأسئلة بصورة عامة جاءت قبل البرنامج التدريبي، بدرجة منخفضة (1,45)، تختلف مع ما توصلت إليه النتائج في دراسة (العياصرة، 2011) الذي جاءت فيه مهارة صياغة الأسئلة بمتوسط حسابي مرتفع ( 3,93 )، ومع دراسة (آل حيدان، 2008) التي أشارت دراسته إلى أن مهارة صياغة الأسئلة عند معلمي التربية الإسلامية جاءت بنسبة 66% لأن المادة بطبيعتها تتطلب الأسئلة الواضحة سليمة الصياغة، ودراسة (الكندي، 2006) التي جاءت متوسطة، وتتفق مع دراسة (الشباطات وآخرون، 2003) و(الحبسي، 2003) 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 البعيدة سؤال في مستوى التركيب، بأن طلبت من الطالبات تقديم حلول للمحافظة على البيئة المدرسية انطلاقاً 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 مهارتي: (ترتبط بأهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية) و(تصيح أسئلة متتابعة متسلسلة)، كانت لازالت في المتوسط، إلا أنها شهدت تحسناً 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 عملياً عليها، وذلك بوصفها، وإعطائهن أمثلة واقعية من الملاحظات القبلية لبعض الأخطاء التي وقعن بها في المواقف التعليمية، ثم اقتراح الحلول لتفادي مثل تلك السلوكات الخاطئة المنتشرة أثناء صياغة الأسئلة، كما حاول البرنامج التدريبي التغلب على هذه السلوكات 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 إليه 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، 2013؛ العبدلي، 2012؛ التميمي، 2011؛ صبري، 2011؛ أوليفيرا، 2010، Oliveira؛ جيغن، 2006، Gegen؛ بدر، 2005؛ عثمان، 1999؛ مرسي، 1997؛ بكري، 1994؛ أوتو وشك، 1983، Otto & Schuck).

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

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

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

حجم أثر البرنامج على المهارة الأولى =  $(9 + 2 \cdot 18,779) / 2 \cdot 18,779$

$$(9+352,65) / 352,65 =$$

$$0,97 =$$

بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي في الملاحظة البعدية (0,97) وهي قيمة كبيرة، بحسب قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen, 1992, 98) وهي: الضعيف (0,20- فأقل) والمتوسط (0,21- 0,79) والكبير (0,80 – فما فوق).

وبالرجوع إلى هذه القيم نجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيراً، حيث أن (97%) 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، 2004) التي بينت أن لأسلوب التدريب المستخدم دوراً في نجاح البرنامج التدريبي، إذا استخدم فيها أسلوب التدريس المصغر. ولقد لوحظ في أثناء متابعة أثر التدريب حرص المعلمات على تنويع مستويات الأسئلة المطروحة، وتحديد السؤال، وتفاعلهن مع المدربة، اتفق ذلك مع دراسة (علي، 2004) التي كان فيها لمشاركة الباحث شخصياً في عملية التدريب، أهمية كبيرة في تحفيز المتدربين، واهتمامهم بالمحتوى التدريبي والأنشطة.

### ولتحقق من صحة الفرض الثاني :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) 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 (3)

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	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا $\eta^2$
مهارة توجيه الأسئلة	1	تنوع من أساليب توزيع الأسئلة بين الطالبات .	القبلي	1,35	.24	5,547	9	,000	,77 متوسط
			البعدي	2,40	,45				
	2	تلقي السؤال بصورة شيقة ومثيرة.	القبلي	1,40	.65	3,873	9	,004	,45 متوسط
			البعدي	2,40	,39				
	3	تتنظر زمنا من (3-5) ثواني بعد طرح السؤال.	القبلي	2,65	.66	1,048	9	,322	,10 ضعيف
			البعدي	2,90	,21				
	4	تشجع الطالبات على المشاركة.	القبلي	1,75	.42	4,392	9	,002	,68 متوسط
			البعدي	2,50	,40				
	5	تتجنب تكرار طرح الأسئلة.	القبلي	1,40	.39	11,699	9	,000	,93 كبير
			البعدي	2,45	,43				
	6	توازن بين أنواع الأسئلة.	القبلي	1,20	.25	9,222	9	,000	,90 كبير
			البعدي	2,65	,41				
		المهارة ككل	القبلي	1,62	,14	11,708	9	,000	0,93 كبير
			البعدي	2,55	,19				

يتضح من جدول (3) 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 (2,55)، أعلى من المتوسط الحسابي للمهارة ذاتها قبل البرنامج التدريبي (1,62)، 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<sup>5</sup> - كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الرابع- وهذه النتيجة دالة عند مستوى (0,05) ويقبل بذلك الفرض الثاني بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) 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:

1- جاءت المهارة الأولى: (تنوع من أساليب توزيع الأسئلة) بمتوسط (1,35)، 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 تتصعب بصيغة العقاب للطالبة نتيجة لعدم تركيزها في الحصة، خاصة وأن إحداهن سئلت على حين غفلة من الطالبة وهذا يتفق مع دراسة (الكندي،2006)، ويختلف مع (الخروصي،2011) التي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة العياصرة(2011) في نتائجها أن المعلم يتجنب استخدام الأسئلة كعقاب للطلاب، ودراسة (آل حيدان،2008) الذي يرى أن المعلمين يلتزمون بتوجيه الأسئلة بعدالة بين الطلاب.

2- ومهارة ( تلقي السؤال بصورة شيقة ومثيرة) جاءت بمتوسط (1,40)؛ أي بدرجة منخفضة، ويرجع ذلك للضغط النفسي الذين كانت المعلمات يعانين منه للانتهاء من المقرر في وقته، فأثر على طريقة طرحهن للأسئلة الصفية، فكن يطرحن السؤال بطريقة روتينية، خالية من التشويق، وقد يكون ذلك بسبب حضور الباحثة

<sup>5</sup> الدكتور علي محمد إبراهيم، أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية في جامعة السلطان قابوس.

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، 2006) و(الحبسي، 2003) التي جاءت متوسطة، و(الخروصي، 2011) التي جاءت عالية في مستوى الصوت الواضح، ومتوسطة في مستوى النبرات.

3- أما مهارة (تنتظر زمنا 3-5 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، 2013) 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 سبباً في الحرص على وقت الانتظار، وإنما ما تعودن عليه من انتظار زمن بعد طرح السؤال، وتختلف النتيجة مع دراسة (اللزما والقحطاني، 2012)، و(الكندي، 2006)، و(الحبسي، 2003) اللتين جاءتا منخفضة، ودراسة (العياصرة، 2011) التي جاءت متوسطة .

4- وجاءت المهارة الرابعة (تشجع الطالبات على المشاركة) بمتوسط (1,75)، 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، 2013) 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، 2011)، أولفيرا (Oliveira, 2010) اللتين بينتا أن أسئلة المعلم كانت أكثر تحفيزا لمشاركة نسبة أكبر من الطلاب، كما أتاحت الفرص المتساوية للمشاركة في الإجابة.

5- أما مهارة: ( تتجنب تكرار طرح الأسئلة) فجاءت بمتوسط ( 1,40)، 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 سير الأسئلة المحول، وهي بذلك تتفق مع دراسة (الكندي، 2006)، وتختلف مع دراسة (آل حيدان، 2008) الذي جاءت بدرجة متوسطة في الموضوع.

6- كانت أقل المهارات الفرعية السادسة: ( توازن بين أنواع الأسئلة)، بمتوسط حسابي (1,20)، 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، 2003)، 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، 2011)، و(العياصرة، 2004) و(الشعيلي، 2003) والبلوشية (AL-

(Belushi,1996) و(آل حيدان،2008) و(القريني،2008) و(Hussin,2006) بأن للكتاب المدرسي دور في نوعية السؤال المطروح، واتفقت مع دراسة (الإمام،2013؛ خليفة وأبومحفوظ،2013؛ اللزام والقحطاني،2012؛ العياصرة،2011؛ الخروصي،2011؛ التميمي،2011؛ صبري،2011؛ أوليفيرا،2010؛ Oliveira،2010؛ السالمي،2008؛ آل حيدان،2008؛ حسين،2006؛ Hussin،2006؛ الكندي،2006؛ الحبسي،2003؛ الشباطات وآخرون،2003؛ عثمان،1999؛ مرسى،1997؛ البلوشية،1996؛ AL-Belushi،1996؛ بكرى،1994؛ 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 الحصاة، وقد أكدت نتيجة دراسة (السالمي،2008) بأن 85% من الأسئلة التي تطرح في الصف تصنف في المستويات الدنيا.

وبشكل عام كانت هذه المهارة متوسطة المستوى، بمتوسط (1,62)، يرجع ذلك إلى عدم تدريبه 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 والفقهاء، فكان ذلك عاملا مهما في ضعف المعلمات في مهارات طرح الأسئلة الصفية، ومن ضمنها مهارة توجيه الأسئلة، وهذا يختلف مع دراسة (الخروصي،2011) 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 (1,20) قبل البرنامج التدريبي، إلى (2,65) 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 كالاتي:

- 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،1997) الذي كان البرنامج التدريبي المقترح سببا في ارتفاع عدد الأسئلة المطروحة على الطلاب في المجموعة التجريبية 22 سؤالا، وكانت الأسئلة تتسم بالعمق أكثر، وللتعرف على حجم أثر البرنامج التدريبي في اكساب معلمات التربية الإسلامية مهارة توجيه الأسئلة تم استخدام

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = 11,708 / (9 + 11,708)^2$$

$$= 11,708 / (9 + 137,077)$$

$$= 93,$$

وبالرجوع إلى قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen,1992,98) وهي: الضعيف (0,20- فأقل) والمتوسط (0,21-0,79) والكبير (0,80 – فما فوق).

نجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيرا، حيث أن (93%) 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:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) 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 (4)

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	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا $\eta^2$
مهارة تلقي الإجابة	1	تنتظر زمنا من (3-5) ثواني بعد إجابة الطالبة.	القبلي	2,50	.62	1,616	9	,140	,22 متوسط
			البعدي	2,80	,25				
	2	تتجنب تكرار إجابات الطالبات.	القبلي	1,40	.31	6,708	9	,000	,83 كبير
			البعدي	2,40	,45				
	3	تعزز الإجابة الصحيحة بأساليب متنوعة.	القبلي	1,35	.47	4,743	9	,001	,71 متوسط
			البعدي	2,35	,47				
	4	تصوب الإجابات الخاطئة.	القبلي	1,95	.36	1,000	9	,343	,1 ضعيف
			البعدي	2,15	,47				
	5	تشجع الطالبات على الإجابة.	القبلي	1,90	.61	1,922	9	,087	,29 متوسط
			البعدي	2,30	,34				
	6	تطرح مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالبة.	القبلي	1,35	.41	6,736	9	,000	,83 كبير
			البعدي	2,45	,28				
	7	تستعين بالإيحاءات	القبلي	1,35	.47	2,739	9	,023	,45 متوسط

				1,85	البعدي	غير اللفظية لتشجيع الطالبة على الاستمرار بالجواب .	
0,78	,000	9	5,705	,30	1,68	القبلي	المهارة ككل
متوسط				,18	2,32	البعدي	

ويشير جدول (4) إلى أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة قبل البرنامج التدريبي (1,68)، ومتوسط درجاتهم بعد البرنامج التدريبي في مهارة تلقي إجابات المتعلمات (2,32)، 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 (0,05) 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:

1- كانت مهارة ( تنتظر زمنا 3-5 ثواني بعد إجابة الطالبة) مرتفعة قبل البرنامج التدريبي بمتوسط حسابي (2,50)، وبعده بمتوسط حسابي (2,80)، عزت الباحثة ذلك إلى أنه من البديهي أن يتوقف 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، 2013؛ العياصرة، 2011؛ الكندي، 2006؛ الحبسي، 2003)

2- مهارة: (تتجنب تكرار إجابات الطالبات) جاءت بمتوسط (1,40)، 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،2012) فجاءت بدرجة متوسطة، وكانت أدنى سلوكياتها كتابية الإجابة على السبورة.

3- أن من أسباب ضعف المعلمات في مهارة: (تعزز الإجابة الصحيحة بأساليب متنوعة)، و(تطرح مزيداً من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالبة)، و(تستعين بالإيحاءات غير اللفظية لتشجيع الطالبة على الاستمرار بالجواب) - إذ بلغ المتوسط الحسابي للمهارات السابقة (1،35)، وهو الأدنى من بين المهارات الفرعية الأخرى- قلة البرامج التدريبية في هذه المهارات بخاصة، ومهارات طرح الأسئلة الصفية عامة، ومهارة تلقي اجابات المتعلمات خصوصاً.

4- 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 أحسنت، 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 أسلوباً تقويمياً 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: "لكن الدرجات على الأنشطة والأعمال الكتابية والمحفوظات فقط)، ولم يكن يدونن إجابات الطالبات الصحيحة على السبورة تعزيراً لهن إلا نادراً، وتتفق بذلك مع دراسة (الخروصي،2011) وتختلف مع (الكندي،2006) إذا كانت بدرجة متوسطة.

5- بينما السبب في ضعفهن في مهارة ( تطرح مزيداً من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالبة)، كما أشير في المهارات الرئيسية 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، ونادراً ما كانت تطرح أسئلة مفتوحة وتباعدية، وأثناء الزيارات القبلية لم تشهد الباحثة أي سؤال ساير 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،

اعتقاداً منه أنه المراد بالسبر هو المستويات العليا فقط للأسئلة، وبذلك يتفق هذا مع دراسة (الخروصي، 2011) و(الكندي، 2006).

6- وأما مهارة (تستعين بالإحياءات 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 نادراً ما تقوم إحداهن بإحياءات الوجه للتعبير عن الاستحسان، وكثيراً ما كانت تظهر على بعضهن إيماءات بعدم الرضا عن الجواب بشكل مستمر، ونادراً ما تعزز الإجابات الصحيحة بإشارات الجسد المناسبة، ونادراً ما تبقى انتباهها مشدوداً 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 سابقاً، 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 الإيماءات 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 تنوعاً 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، 2011)، و(الكندي، 2006)، و(الحبسي، 2003).

7- 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 غالباً دون سبر للسؤال للتوصل إلى الإجابة.

8- 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(1,68) قبل البرنامج، وبعده بـ(2,33)، فلم تشهد إلا تحسنا طفيفا في السلوكات المكتسبة لهذه المهارة، قد يعزى ذلك إلى أن رغبة المعلم بالتقيد بالوقت منعها من تكرار الاجابات أو سبرها، وقد يكون اعتقادها أنه لا يمكنها أن تسمح للطالبة بالسؤال، وهذا ما أشارت إليه 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، 2011) التي جاءت فيها المهارة مرتفعة، بينما تتفق مع دراسة كل من: ( الخروصي، 2011؛ الكندي، 2006؛ الحبسي، 2003).

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، 2012) و(صبري، 2011) اللذين كان لبرامجهما التدريبية دور في زيادة أسئلة السبر لدى المعلمين، ومهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة، والتفكير المتميز. فلقد شهدت الباحثة على أربع معلمات من العشرة أفراد عينة الدراسة، أجدن سبر الأسئلة وخاصة السؤال السابر التشجيعي والتوضيحي، وتتشهد 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 لمعلمتهن 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، 2005) في دور البرنامج التدريبي في تحسن اجابات الطلاب، وتفاعلهم الصفي، ومشاركتهم في طرح الأسئلة، وتؤكد ذلك دراسة جيغن (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:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = 5,705 / (9 + 5,705)$$

$$= 32,54 / (9 + 32,54)$$

$$= 0,78$$

بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي في الملاحظة البعدية (0,78) وهي قيمة متوسطة، بحسب قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen, 1992, 98) وهي: الضعيف (0,20- فأقل) والمتوسط (0,21- 0,79) والكبير (0,80 – فما فوق).

وبالرجوع إلى هذه القيم نجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان متوسطا، حيث أن (45%) 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 :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) 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 (5)

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

مربع إيتا $\eta^2$	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية	المهارات كلها
0,94	,000	9	12,607	,13	1,58	القبلي	
كبير				,16	2,45	البعدي	

يشير الجدول أعلاه إلى أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة قبل البرنامج التدريبي (1,58) وبعده (2,45)، لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يقبل الفرض الرابع يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة

في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات طرح الأسئلة الصفية ككل تعزى لمتغير البرنامج التدريبي.

وبحساب حجم أثر البرنامج التدريبي باستخدام مربع إيتا:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = 12,607 / (9 + 12,607)$$

$$= 159,730 / (9+159,730)$$

$$= 0,94$$

بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي في الملاحظة البعدية (0,94) وهي قيمة كبيرة، بحسب قيم حجم الأثر التي حددها كوهين (Cohen,1992,98) وهي: الضعيف (0,20- فأقل) والمتوسط (0,21- 0,79) والكبير (0,80 – فما فوق).

ونجد أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيراً، حيث أن (94%) 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،2013؛ التميمي،2011، صبري،2011؛ أوليفيرا Oliveira,2010؛ بدر،2005؛ عثمان،1999؛ مرسى،1996؛ بكرى،1994؛ أوتو وشك Otto & Schuck,1983).

وانفقت مع الدراسات (الزدجالية،2013؛ بوجودة،2011؛ المقيمي،2011؛ المالكي،2009؛ عربي،2004؛ علي،2004) في الدور الأساسي للبرنامج التدريبي في اكساب المعلمين المتدربين معارف ومهارات لها أثر فعال على نموهم المهني، ويرجع نجاح البرنامج إلى:

- 1- حرص المعلمات المتدربات على تنمية ذواتهن.
- 2- الجانب التطبيقي كان أكثر من الجانب النظري .
- 3- تنوع أساليب التدريب.

4- 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:

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

2- 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، 2011) و(التميمي، 2011) و(الخروصي، 2011)، و(الكندي، 2006)، وحسين (Hussin, 2006)، التي بينت نتائجها أن من أسباب ذلك: هو قلة البرامج التدريبية في مجال الأسئلة الصفية.

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

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

5- 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 (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة صياغة الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة توجيه الأسئلة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تلقي الإجابة تعزى لمتغير البرنامج التدريبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) 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:

- 1- تصميم برامج تدريبية وفقا للحاجة التدريبية الحالية، دون تكرار للبرامج من الأعوام الماضية.
- 2- تفعيل وظيفة اخصائي تقييم برامج الانماء المهني، ومتابعة البرامج التدريبية المنفذة، ومدى ظهور أثر التدريب على العينات المستهدفة.
- 3- الإهتمام بعقد الورش والدورات التدريبية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على مهارات طرح الأسئلة الصفية.
- 4- اعتماد بطاقة ملاحظة خاصة لمهارات طرح الأسئلة الصفية، أو اضافة بنود متابعة أكثر لبطاقة الملاحظة الصفية المعتمدة من الوزارة.
- 5- الاستفادة من البرنامج التدريبي في برامج الانماء المهني، وخاصة للمعلمين الجدد.

### وتقترح الباحثة:

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

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

## مراجع الدراسة

## المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). *موسوعة التدريس*. الجزء الخامس، عمان: دار المسيرة.

إبراهيم، محمد عبدالرزاق (2007). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.

إبراهيم، معتز أحمد؛ بلعاوي، برهان نمر. (2007). *فن التدريس وطرائقه العامة*، عمان: دار حنين.

أبو النصر، مدحت محمد (2009). *مراحل العملية التدريبيية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو شريح، شاهر. (2008). *استراتيجيات التدريس*. عمان: دار المعتز.

أبوعلام، رجاء محمود (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسه والتربوية*، الطبعة السابعة، القاهرة: دار النشر للجامعات.

اتقان المعلم الأسئلة الصفية. (2013/3/27). تم استرجاع المقالة بتاريخ (2013/11/16)

من الرابط <http://tarbawee.com/thread3098.html#Uoohf9LIaIs>

الأخضر، هبة (2010). *نماذج تصميم التعليم*. تم استرجاعه بتاريخ 2014/1/5 من

الرابط <http://goodtree99.ahlamontada.com/t77-topic>

آل حيدان، رجا عوض (2008). *واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة.

الإمام، حسان خليل(2013).فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى. *مجلة دراسات تربوية، العراق،*6(24)،ص39-60.

أورليخ، دونالد؛ كالاهان، رتشارد؛ هاردر، وبرت؛ جبسون، هاري. (2003). *استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل*. (ترجمة: عبدالله أبونبعة)، الكويت: مكتبة الفلاح.

بدر، بثينة محمد(2005).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، العدد*46.

بركات، زياد (2005). لدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد*45، ص211- ص256.

بكري، فتحية معتوق (1994). فعالية برنامج لتدريب المعلمات أثناء الخدمة في تنمية مهارة صياغة الأسئلة وفقا لمستويات بلوم المعرفية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع*27، ص ص 157 - 184.

بوجودة، خالد عبدالمعطي عبدالسلام. (2011).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. (2011).فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات مهارة تنويع الأسئلة الصفية في المستويات المعرفية المختلفة (رسالة ماجستير غير منشورة). *جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان*.

توفيق، عبدالرحمن (1998). *التدريب:الأصول والمبادئ العلمية*. القاهرة: كوميت جروب.

توفيق، عبدالرحمن (2011). *تقييم التدريب*. الجزء الرابع، الطبعة الثانية، الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

توفيق، عبدالرحمن(1998). *العملية التدريبية*. القاهرة: كوميت جروب.

جرجس، ميشال جرجس.(2005).معجم مصطلحات التربية والتعليم،لبنان: دار النهضة العربية .

الحضرمي ، سيف بن سعود.(2002).التدريب والتأهيل –الواقع والرؤية نظرة تحليلية ، ورقة عمل مقدمة للندوة الوطنية حول تطوير التعليم ما بعد الأساسي للصفين 12و11، مسقط .

حميدة، إمام مختار؛ النجدي، أحمد؛ عرفة، صلاح الدين؛ راشد، علي محي الدين؛ القرش، حسن؛ عبدالرزاق، صلاح.(2003).مهارات التدريس،القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.

الخروصي، راشد بن محمد.(2011).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(2013). مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، فلسطين، مجلد 27(2)، ص235- ص 272.

الخالدة، ناصر؛ عيد، يحيى اسماعيل(2010).تعليم التربية الإسلامية التجديد والتطوير في التخطيط والتدريس والتقويم ونماذج تطبيقية. عمان: دار حنين

الدخيل، عواد بن دخيل (2006)،أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

راي، ليزلي (2007). تقنيات التدريب. (ترجمة: خالد العامري)، القاهرة: دار الفاروق.

رضوان، محمود عبدالفتاح (2013). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.

الركابي، جودت.(1996). طرق تدريس اللغة العربية، دمشق: دار الفكر .



الزبدجالية، أمينة بنت عبدالله (2013). **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 (2006). **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (2006). **التدريس**، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، كمال عبدالحميد (2003). **التدريس نماذج ومهاراته**، القاهرة: دار مجدلاوي

السالمي، حمد بن سليمان (2008). **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 (15)، ص 85-107.

سلامة، عادل أبو العز؛ صوافطة، وليد عبدالكريم (2009). **طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة**. عمان: دار الثقافة.

سلامة، عبد الحافظ محمد (2013). **نماذج في تصميم التدريس**، عمان: دار البداية.

السويدان، طارق محمد (2006). **التدريب والتدريس الإبداعي**. الطبعة الثانية، الكويت:

شركة الإبداع الفكري.

السيد، فؤاد البهي (1979). **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**. ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشباطات، محمود؛ خطيبة، عبدالله؛ حمادين، فخري (2003). **استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، دراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، 168-201

شحاتة، حسن (2008). **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**. الدار المصرية اللبنانية.

الشرعي، بلقيس غالب (2009). **دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم كلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي**. **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي**، اليمن، مجلد 2 العدد 4، ص 1-50.

الشكيلي، أحمد بن محمد (2010). تطوير برامج تدريب المعلمين بسلطنة عمان في ضوء التوجهات المعاصرة لتنمية الموارد البشرية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

صالح، عبدالرحمن (2002). أساليب التدريس والتقويم في التربية الإسلامية: دراسة ميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي

صالح، عبدالرحمن؛ خوالدة، ناصر؛ الصمادي، محمد عبدالله (1991). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها. عمان: دار الفرقان.

صبري، سعاد محمد (2011). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارتي التحليل والتركيب لتصنيف بلوم للمجال المعرفي لطلبة قسم التاريخ. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، ع 70، ص 201- ص 261.

ضليمي، أحمد عبدالفتاح. (2000). السؤال في القرآن الكريم وأثره في التربية والتعليم، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 111، 280-305

الطناوي، عفت مصطفى. (2009). التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. عمان: دار المسيرة.

عبدالباري، ماهر شعبان (2010). تصنيف بلوم المحدث. تم استرجاع المقال بتاريخ (2013/11/16) عا

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

عبدالله، عبدالرحمن؛ خوالدة، ناصر؛ الصمادي، محمد. (1991). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، عمان: دار الفرقان .

عبيد، جمانة محمد (2006). المعلم (إعداده، تدريبه، كفاياته)، عمان: دار الصفاء.

عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان: دار الفكر.

عثمان، السيد محمد (1999). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الأسئلة اللازمة لطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والإجتماع. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر، مج 10(35)، ص 10 - 70.

عربي، صبري محمد (2004). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات تدريس الأحياء لدى الطلاب المعلمين بجامعة سبها بلبيبا على أداء طلابهم لبعض المهارات العملية للأحياء. *مجلة التربية العلمية، مصر، ع 4 (7)، ص 73-108.*

العزاوي، رحيم يونس (2010). استراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضية. عمان: دار دجلة.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح (2012). منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النشر للجامعات.

العلي، ريم عبدالعزيز (2007). 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 (2004). أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض كفايات القياس والتقويم لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، مصر، ع 126 (2)، ص 43-76.*

العمرى، شوكت؛ الجلاد، ماجد؛ الخوالدة، ناصر؛ يوسف، عمر. (2009). المرجع في تدريس التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي، عمان: دار الفكر.

العياصرة، محمد عبدالكريم. (2011). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجية طرح الأسئلة الصفية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 5(2)، 130-157.*

العياصرة، محمد عبدالكريم. (2004). 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 2(2)، ص 683-721.*

عيسى، محمد أحمد (2012). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 13 العدد 4، ص 363 – 404.*

الغافري، هاشل بن سعد. (1995). 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 .

الفراء، عبدالله عمر؛ جامل، عبدالرحمن عبدالسلام. (1999). المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، عمان: دار الثقافة

فلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبدالفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. الاسكندرية: دار الوفاء .

قطامي، نايفة. (2004). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر.

الكبيسي، عبدالواحد. (2009). أساليب التعليم ومهاراته في ضوء القرآن والسنة النبوية الشريفة. عمان: دار جرير.

الكلاني، كريمة قاسم (2005). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية (رسالة ماجستير غير منشورة)، اليمن.

الكندي، محمد بن عبدالله. (2006). 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. (2004). مهارات التعليم الأساسية. (ترجمة: شيرين نوفل)، العين: دار الكتاب الجامعي.

اللزّام، ابراهيم محمد؛ القحطاني، عائض جابر (2012). تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية في ضوء التقويم الأصيل. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، العدد(61)، ص2-ص42.

مارون، يوسف. (2008). طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، طرابلس : المؤسسة الحديثة للكتاب.

المالكي، عبدالملك مسفر. (2009). 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.(2005). آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة -رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه-. القاهرة: عالم الكتب.

محمود، صلاح الدين عرفة.(2011). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، القاهرة: عالم الكتب.

مرسي، فؤاد محمد (1997).فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين. رسالة الخليج العربي، السعودية، ع 63، ص15-64.

مرعي، توفيق ؛ مصطفى، شريف.(2008). التربية العملية، القاهرة :الشركة العربية المتحدة .

معاجم اللغة العربية، استرجعت في 2013/11/3 على الرابط <http://www.maajim.com/%D8%A3%D8%AB%D8%B>

المعاينة، داود؛ أبو حشيش، عبدالعزيز(2007). حقيبة تدريب المتدربين. وكالة الوزارة لكليات المعلمين، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المفرج، بدرية؛ المطيري، عفاف؛ حمادة، محمد(2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. بحث مقدم إلى وحدة بحوث التجديد التربوي، وزارة التربية، الكويت.

المقيمي، فاطمة بنت محمد .(2012).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 (2000).[قرص ليزر] بيروت: شركة العريس للكمبيوتر.

منصور، مصطفى يوسف .(2007).تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحوث مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.644-594.

المهري، سعيد بخيت (2007). التغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على إعداد المعلم. دمياط: دار المهندس للطباعة والنشر.

موسوعة الحديث الشريف (2013)، تم الاسترجاع من على الموقع بتاريخ  
2013/11/12 من على الرابط

[http://library.islamweb.net/hadith/display\\_hbook.php?hflag=1&bk\\_no=1191&pid=8](http://library.islamweb.net/hadith/display_hbook.php?hflag=1&bk_no=1191&pid=8)

[71603](#)

نبهان، يحيى محمد (2008). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم . عمان: داراليازوري  
العلمية .

النجار، عفاف أحمد (2011). البرامج التدريسية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية  
والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل: واقع وطموحات (رسالة ماجستير غير  
منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

النجار، ليلي بنت أحمد (2001). 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 (2012). تقييم التدريب بين التكلفة والعائد: متابعة وتقييم  
التدريب. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية .

اليحيائية، نصراء بنت سعيد (2002). 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/145410515152938173/lib/145410515152938173/Classroom\\_Questioning\\_by\\_Cotton.pdf](http://rsd.schoolwires.com/145410515152938173/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 Curriculum 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, Trevor. (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 Achievement, 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.

## الملاحق

ملحق 1: الدراسة الاستطلاعية

ملحق 2: الدرس التطبيقي

ملحق 3: رسالة طلب تحكيم بطاقة الملاحظة

ملحق 4: بطاقة الملاحظة الصفية ومؤشراتها

ملحق 5: رسالة طلب تحكيم البرنامج التدريبي

ملحق 6: دليل البرنامج التدريبي المقترح

ملحق 7: استمارة تقويم البرنامج التدريبي المقترح

ملحق 8: قائمة بأسماء المحكمين لبطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي.

ملحق 9: ورقة تسهيل مهمة باحث



ملحق10: إفادة حضور لمركز التدريب

ملحق11: إفادة حضور لمدرسة الراية

### ملحق(1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الدراسة الاستطلاعية

الفاضلة (مشرفة /معلمة أولى ) مادة التربية الإسلامية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...وبعد

تعترم الباحثة بعون الله القيام بدراسة لاستكمال متطلب الماجستير في مناهج وطرق  
تدريس التربية الإسلامية بعنوان : "أثر برنامج تدريبي في اكساب معلمات التربية

الإسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية " ولتحقيق أهداف الدراسة ترغب الباحثة في استطلاع رأيكم حول موضوع الدراسة قبل اتخاذ إجراءات الدراسة، شاكرين لكم حسن تعاونكم ..

الباحثة،،،

اقرئي الفقرة التربوية الآتية، ثم أجب عن الأسئلة:

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

والأسئلة الصفية بشكل عام كما وردت عند شحاتة(2008،293) : مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها ويُعمل فكره فيها ويستجيب لها. كما يعرف بأنه مثير يستدعي رد فعل أو استجابة. ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير، وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزنة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح.

ويمكن وصف مهارات الأسئلة الصفية كالآتي:

### 1- مهارة صياغة الأسئلة الصفية:

ورد عند إبراهيم(2004، 1932) أنه: تعد الصياغة اللفظية للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه، فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن أن تفسد أي سؤال مهما كانت جودة فكرته أو أهميته مضمونه بالنسبة لما يستفسر عنه.

وتشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي نعبر بها عن مضمونه باستخدام الكلمات، فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدها الكلمات. قد يكون الهدف من السؤال الاستفسار عن موضوع بعينه ولكن عدم صياغته بشكل منطقي، وبكلمات ليس لها معنى وبعدها غير مناسب، تجعله لا يحقق ذلك الهدف.

### 2- توجيه الأسئلة:

لا تتوقف كفاءة الأسئلة على حسن صياغتها فحسب، وإنما تعتمد أيضا على كيفية توجيهها. والمقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثير من استجابات ابتكارية. قد يكون السؤال جيدا في صياغته ويثير التفكير الابتكاري عند المتعلمين، وبالرغم من ذلك فإن إجاباتهم لا تحقق المستوى المطلوب. وربما يعود ذلك إلى عدم ألفة المتعلمين بالأسئلة التي تقيس التفكير الابتكاري لديهم، أو يعود إلى الطريقة غير الدقيقة التي يوجه بها المعلم السؤال (إبراهيم، 2004، 1933).

### 3- مهارة تلقي الإجابة:

يرى الركابي (1996، 62) أن الأسئلة والأجوبة تشكلان وحدة تعليمية مترابطة، وأن الأجوبة تكشف عن مستويات المتعلمين ومدى ما تحقق من أهداف الدرس، بينما يذكر إبراهيم (2004، 1935) أن عملية تلقي المعلم لإجابات الطلبة تعد من الأركان المهمة للموقف التدريسي، والتحدي الحقيقي للمعلم يكمن في تلقي إجاباتهم، فهي تعادل أهمية صياغة وإلقاء السؤال. وتتوقف كفاءة المعلم في توجيه المعلم الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات الطلبة، وعلى الطريقة التي يشجع بها المتعلم على أن يضيف جديدا إلى إجابته.

ويجب على المعلم أن ينتبه عند قبوله لإجابات الطلاب غير الدقيقة أو الناقصة فهذه تعوق تنمية مهارات التفكير لديهم، كما وأن عقاب المعلم للطلاب عند تقديمه جواب خاطئ قد لا يشجع الطالب للمشاركة بفاعلية في الموقف التعليمي.

1- هل واجهتِ معلمات يعانين من ضعف في مهارات طرح الأسئلة الصفية في مادة التربية الإسلامية؟

إذا كانت اجابتك بنعم، اذكر الأسباب في هذا الضعف من وجهة نظرك؟

2- أي المهارات الآتية ترين أنها ضعيفة، وأيها أشد ضعفا لدى المعلمات؟ موضحه السبب في ذلك؟

أولا: تقوم المعلمة بصياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومحددة.

ثانيا: تعزز المعلمة الطالبات بأساليب متنوعة.

ثالثا: تستخدم المعلمة الأسئلة بطريقة متسلسلة ومتتابعة.

رابعا: توازن المعلمة بين أنواع الأسئلة.

خامساً: تشجع المعلمة مشاركة الطالبات.

سادساً: تسبر المعلمة غور إجابات الطالبات وبخاصة أثناء المناقشة.

سابعاً: تستخدم المعلمة زمن الانتظار بعد طرح الأسئلة وبعد إجابة الطالبة.

ثامناً: تطلب المعلمة من الطالبات طرح الأسئلة.

**ملحق (2) : الدرس التطبيقي**

### ملحق(3):

رسالة طلب التحكيم على بطاقة ملاحظة صفية

بسم الله الرحمن الرحيم

.....الدكتور/ الأستاذ

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد رسالة للحصول على الماجستير في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بعنوان: "أثر برنامج تدريبي في اكساب معلمات التربية الإسلامية مهارات طرح الأسئلة الصفية"، ولتحقيق ذلك ستقوم الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي في مهارات الأسئلة الصفية وتصنيفات الأسئلة ومستوياتها المختلفة على عينة قصدية من معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار، ممن

هن بحاجة إلى تطوير في هذه المهارات بناء على تقارير الزيارات الفصلية للفصل الدراسي الأول 2013/2014، وذلك بعد التأكد من صدق البرنامج، ثم تطبيق البرنامج على العينة، ومن ثم متابعة أثر التدريب من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

تشتمل البطاقة على المهارات الثلاث للأسئلة الصفية (مهارة صياغة الأسئلة الصفية، مهارة توجيه الأسئلة الصفية، مهارة تلقي الإجابة).

وللتحقق من صدق البطاقة سيتم ارسال نسخة من بطاقة الملاحظة إليكم لإبداء ملاحظتكم، ووضع مقترحاتكم، ولكم على ذلك جزيل الشكر.

أرجو منكم تعبئة البيانات التالية لأهميتها:

البيانات الشخصية

الاسم:.....

الوظيفة:.....

جهة العمل:.....

التخصص:.....

المؤهل العلمي:.....

أرجو منك مشكورا بعد الإطلاع على البطاقة ومؤشراتها أن تقوم بإعطاء ملاحظتكم ومقترحاتكم.

1- ما مدى مناسبتها لأهداف الدراسة التي تسعى الباحثة إلى تنفيذها؟

.....  
.....  
.....

2- ما مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات البطاقة؟

.....  
.....  
.....

3- ما درجة وضوح الفقرات وصدقها؟

.....  
.....  
.....  
4- ما ملاحظاتك الأخرى؟

.....  
.....  
.....  
.....

الباحثة: فاطمة بنت مسلم أحمد العمري للتواصل: 99487232 / 1oct80@gmail.com

ملحق (4) الصورة النهائية

بطاقة ملاحظة مهارات طرح الأسئلة الصفية

اسم المعلمة : ..... المدرسة : .....

الصف : ..... التاريخ : ..... عنوان الدرس : .....

المهارة الرئيسية	م	السلوكات المكونة للمهارة	درجة إتقان المهارة		
			عالية 3	متوسطة 2	منخفضة 1
صياغة الأسئلة	1	تصيح الأسئلة صياغة متقنة صحيحة لغويا			
	2	تربط بأهداف الدرس (معرفية مهارية، وجدانية).			
	3	تتنوع من حيث المستويات المعرفية والوجدانية والمهارية			
	4	تصيح أسئلة محددة وغير مبهمة			
	5	تصيح أسئلة متتابعة ومتسلسلة .			
	6	تصيح أسئلة في مستويات التفكير العليا.			
	7	تصيح أسئلة تناسب المستويات العمرية للطالبات			
مهارة توجيه الأسئلة	1	تتوع من أساليب توزيع الأسئلة بين الطالبات .			
	2	تلقي السؤال بصورة شيقة ومثيرة.			
	3	تنتظر زما من (3-5) ثواني بعد طرح السؤال .			
	4	تشجع الطالبات على المشاركة.			
	5	تتجنب تكرار طرح الأسئلة .			
	6	توازن بين أنواع الأسئلة .			
مهارة تلقي الإجابة	1	تنتظر زما من (3-5) ثواني بعد إجابة الطالبة			
	2	تتجنب تكرار إجابات الطالبات .			
	3	تعزز الإجابة الصحيحة بأساليب متنوعة .			
	4	تصوب الإجابات الخاطئة.			
	5	تشجع الطالبات على الإجابة .			
	6	تطرح مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالبة .			
	7	تستعين بالإيحاءات غير اللفظية لتشجيع الطالبة على الاستمرار بالجواب .			
المجموع					

(5)

ملحق

رسالة



## طلب التحكيم على البرنامج التدريبي

الدكتور/الأستاذ .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد رسالة للحصول على الماجستير في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بعنوان: "أثر برنامج تدريبي في اكساب معلمات التربية الإسلامية مهارات طرح الأسئلة الصفية"، وستقوم الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي في مهارات الأسئلة الصفية وتصنيفات الأسئلة ومستوياتها المختلفة على عينة قصدية من معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار، ممن هن بحاجة إلى تطوير في هذه المهارات، وذلك بعد التأكد من صدق البرنامج.

البرنامج التدريبي يشتمل على المادة التدريبية مزودة بالأنشطة والتدريبات المرفقة، كما سيتم توضيح الأساليب والوسائل التدريبية لكل جلسة تدريبية بما يتلاءم مع المحتوى التدريبي، مع عرض مختصر لكل موضوع في شرائح بوربوينت، وتوزيع ذلك على الخطة الزمنية، والأهداف لكل البرنامج ولكل جلسة تدريبية.

وللتحقق من صدق البرنامج سيتم إرسال نسخة من البرنامج إليكم لإبداء ملاحظاتكم ووضع مقترحاتكم وفقا لاستمارة التحكيم، ولكم على ذلك جزيل الشكر.

أرجو من الدكتور/ الأستاذ الفاضل تعبئة البيانات التالية لأهميتها:

البيانات الشخصية

الاسم: .....

الوظيفة: .....

جهة العمل: .....

التخصص: .....

المؤهل العلمي: .....

أرجو منك مشكورا بعد الإطلاع على البرنامج أن تقوم بإعطاء ملاحظاتك ومقترحاتك.

استمارة تحكيم البرنامج التدريبي

ملاحظات	المستوى					تحكيم المادة التدريبية	م
	متدن	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز		
						عنوان البرنامج التدريبي	1
						الهدف العام للبرنامج	2
						الاهداف الخاصة للبرنامج	3
						الاهداف الخاصة بكل جلسة تدريبية	4
						خطة تنفيذ البرنامج	5
						الاخراج الفني للمادة التدريبية	6
						تنويع عرض المحتوى التدريبي	7
						سلامة المادة العلمية	8
						توفير بيئة تعلم مشوقة من خلال الأنشطة والتدريبات والألعاب التدريبية	9
						تنوع الاساليب التدريبية	10
						تنوع الوسائل التدريبية	11
						الجمع بين الجوانب النظرية والعملية	12

						المراجع والتوثيق العلمي	13
						مناسبة الزمن لكل جلسة تدريبية وما تتضمنه من مواضيع	14

1- ماهي نقاط القوة في هذا البرنامج التدريبي؟

.....

.....

.....

.....

2- ماهي النقاط التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي؟

.....

.....

.....

.....

ملاحظات أخرى :

.....

.....

.....

الباحثة : فاطمة بنت مسلم أحمد العمري للتواصل : 99487232 / 1oct80@gmail.com

## ملحق (6)

دليل البرنامج التدريبي المقترح

## ملحق (7)

استمارة تقييم البرنامج التدريبي بعد كل يوم تدريبي

البند الأول : تنظيم البرنامج						
م	البند	مستوى التقييم				
		ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	مئدن
1	محتوى المادة التدريبية					
2	مكان التدريب					
3	وقت التدريب					
4	مدة التدريب					
5	مناسبة أهداف الجلسات التدريبية					
6	مناسبة الأدوات والتجهيزات					
البند الثاني: المادة التدريبية						
7	وضوح وتنظيم المادة التدريبية					
8	جودة إخراج المادة التدريبية					
9	مدى تحقيق المادة التدريبية لأهدافك وتوقعاتك					
10	محتوى المادة التدريبية مناسب لحاجتي المهنية					
البند الثالث: أساليب ووسائل التدريب						
11	التنوع في أساليب التدريب					
12	تنوع أنشطة وتدريبات المحتوى التدريبي					
13	تفعيل التقنيات					

					والوسائل التدريبية	
					المادة التدريبية تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية	14
<b>البند الرابع: المدرب</b>						
					تمكن المدرب من المادة التدريبية	15
					قدرة المدرب على تحفيز المشاركين وإثارة تشويقهم	16
					قدرة المدرب على إدارة المناقشات والمداخلات	17
					قدرة المدرب على بناء المعرفة لدى المتدربات	18
					قدرة المدرب على التطبيق العملي	19
					قدرة المدرب على جذب انتباه المتدربات	20

1- ماهي ايجابيات هذال اليوم التدريبي من وجهة نظرك؟

.....  
.....

2- ماهي السلبيات التي لاحظتها لهذا اليوم ؟

.....  
.....

3- ماذا تقترحين لتطوير الجلسات التدريبية القادمة ؟

.....  
.....

4- هل لديك توصيات تودين اضافتها؟

.....

.....

## ملحق رقم (8)

### قائمة المحكمين على بطاقة الملاحظة الصفية

م	الإسم	التخصص	الدرجة العلمية	المسمى الوظيفي	جهة العمل
1	علي بن هويشل بن علي الشعيلي	مناهج وطرق تدريس العلوم	دكتوراه	أستاذ	جامعة السلطان قابوس
2	ماهر محمد أبو هلال	مناهج البحث والتقييم	دكتوراه	أستاذ	جامعة السلطان قابوس
3	أحمد بن حمد بن حمدان الربعاني	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة السلطان قابوس
4	عبد الحميد سعيد حسن	قياس وتقييم	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة السلطان قابوس
5	علي محمد ابراهيم	مناهج البحث والتقييم	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة السلطان قابوس
6	محمد عبدالكريم أحمد العياصرة	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة السلطان قابوس
7	محمد أحمد محمد سليم	مناهج وطرق تدريس العلوم	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة السلطان قابوس
8	هاشل بن سعد الغافري	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم التطبيقية بالرسناق
9	سالم عقيل مقبيل	تاريخ عمان المعاصر	دكتوراه	مشرف تربوي	دائرة تنمية الموارد البشرية بمحافظة ظفار
10	عبدالرحمن بن سالم بن علي البلوشي	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	دكتوراه	مدرب تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة
11	محمد بن عوض بن	إدارة وأصول	دكتوراه	مشرف أول	دائرة تنمية الموارد



	خميس آل سويلم	تربية		تربية إسلامية	البشرية بظفار
12	يوسف بن أحمد بن بخيت البرعمي	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	دكتوراه	مشرف تقويم أداء مدرسي	دائرة تنمية الموارد البشرية بظفار
13	يوسف بن عبدالله بن محمد الشحي	فسفة التربية الإسلامية	دكتوراه	رئيس مركز التدريب بمحافظة مسندم	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم
14	سليمان بن محمد بن خلفان الكعبي	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	ماجستير	مشرف تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة
15	محمد بن سالم بن محاد العواند	إدارة تربوية	ماجستير	مشرف تقويم أداء مدرسي	دائرة تنمية الموارد البشرية بظفار

### قائمة المحكمين على البرنامج التدريبي

م	الإسم	التخصص	المؤهل	الوظيفة	جهة العمل
1	عبدالحميد سعيد حسن	قياس وتقييم	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة السلطان قابوس
2	محمد أحمد محمد سليم	مناهج وطرق تدريس العلوم	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة السلطان قابوس
3	هاشل بن سعد الغافري	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم التطبيقية بالرسنق
4	سالم بن عقيل مقبيل	تاريخ عمان المعاصر	دكتوراه	مشرف تربوي	دائرة تنمية الموارد البشرية بمحافظة ظفار
5	عبدالرحمن بن سالم بن علي البلوشي	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	دكتوراه	مدرب تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة
6	محمد بن عامر بن سعيد العمري	ديمغرافية تاريخية	دكتوراه	أخصائي تدريب	مركز التدريب والتأهيل التربوي بظفار
7	محمد بن عوض بن خميس آل سويلم	إدارة وأصول تربية	دكتوراه	مشرف أول تربية إسلامية	دائرة تنمية الموارد البشرية بظفار

8	يوسف بن أحمد بن بخت اليرعمي	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	دكتوراه	مشرف تقويم أداء مدرسي	دائرة تنمية الموارد البشرية
9	يوسف بن عبدالله بن محمد الشحي	فلسفة التربية الإسلامية	دكتوراه	رئيس مركز التدريب بمحافظة مسندم	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم
10	راشد بن سعيد بن ناصر العلوي	تقييم التدريب	ماجستير	أخصائي تدريب	دائرة تقييم العائد التدريبي بالوزارة
11	سليمان بن محمد بن خلفان الکعبی	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	ماجستير	مشرف تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة
12	عبدالله بن سليمان بن محمد الغافري	قياس وتقييم	ماجستير	أخصائي تدريب	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية
13	محمد بن سالم بن محاد العواند	إدارة تربية	ماجستير	مشرف تقويم أداء مدرسي	دائرة تنمية الموارد البشرية بظفار
14	أسماء بنت سالم عقيل باعمر	التربية الإسلامية	بكالوريوس تربية	عضو فني امتحانات	دائرة التقويم بمحافظة ظفار
15	أمل بنت فهد بن عبدالعزيز العليان	التربية الإسلامية	بكالوريوس تربية	إخصائية تدريب	مركز التدريب والتأهيل التربوي بظفار

## ملحق (9)



سَلْطَنَةُ عُمَانَ  
وَزَارَةُ التَّرْبِيَةِ وَالْعُلُومِ  
الْمُعَالِمَةِ الْعَامَّةِ لِلتَّرْبِيَةِ وَالْعُلُومِ  
بِمَحَافِظَةِ ظُفَّارٍ

الرقم : م : ع : ت : ظ /  
التاريخ : ..... / ..... / ١٤  
الموافق : ١٠ / ١٤ / ٢٠

المحترمين

الأفاضل / مدراء ومديرات المدارس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد،،،  
الموضوع / تسهيل مهمة باحث.

حول الموضوع أعلاه، نفيدكم علماً بأن الفاضلة/ فاطمة بنت مسلم بن احمد العمري طالبة دراسات عليا ماجستير بجامعة السلطان قابوس، تخصص التربية الإسلامية تقوم بإجراء دراسة حول (أثر برنامج تدريبي مقترح في اكتساب معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية) وترغب المذكورة في تطبيق أداة الدراسة على معلمات التربية الإسلامية في المدارس بمحافظة ظفار .  
علية يرجى تكمم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة وفي حال وجود أي استفسار يرجى الاتصال بالرقم التالي (٩٩٤٨٧٢٣٢) شاكرين لكم حسن تعاونكم .

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،،



مدير دائرة تنمية الموارد البشرية



## ملحق (10)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



سَلْطَنَةُ عَمَّانَ  
وَزَارَةُ التَّحْقِيقِ وَاللِّغَايَةِ  
وَالتَّرْبِيَةِ الْعَامَّةِ وَالتَّحْقِيقِ  
بِمَحَافِظَةِ ظَفَّارٍ

للرقم م.ع.ت.ظ /  
التاريخ : ..... / ..... / ١٤ هـ  
الموافق : ٢٣ / ٤ / ٢٠١٤ م

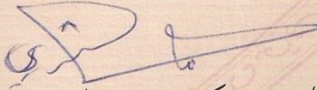
### الى من يهمه الامر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ” وبعد

#### الموضوع/ تسهيل مهمة باحث

حول الموضوع أعلاه ،يسرنا افادتكم بأن الفاضلة فاطمة مسلم العمري  
قد حضرت لمركز التدريب وقامت بتطبيق دراستها بعنوان (اثر برنامج تدريبي لإكساب معلمات  
التربية الاسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الاسئلة الصفية) في الايام التالية : الاثنين والثلاثاء و  
الاربعاء الموافق ٢١-٢٣ / ٤ / ٢٠١٤ م بمركز التدريب بالسعادة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

  
/رئيسة مركز التدريب والاثماء المهني



## ملحق (11)

**الجمهورية العربية السورية**

**سراطينة عثمان**  
وزارة التربية والتعليم  
الدراسات والبحوث للتربية والتعليم  
محافظة ظفار

الرجوع،  
التاريخ،  
المكان،

مدرسة: الراية للتعليم الأساسي - ١٠٠٥ بنات

**الموضوع تسهيل مهمة باحث**

حول الموضوع أعلاه، يسرنا إفادتكم بأن الفاضلة فاطمة بنت مسلم أحمد العمري، قد حضرت لمدرسة الراية للتعليم الأساسي ١٠٠٥، وقامت بتطبيق دراستها ( أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية) في الأيام التالية: الأربعاء والخميس الموافق ٢٣-٢٤/٤/٢٠١٤م، حيث حضرت خلالهما مع المتدربات (عينة الدراسة) حصص نموذجية بالتعاون مع معلمات المدرسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

مديرة المدرسة  
عبدالمجيد  
أ/ مريم بنت عمر العبدروس

ص ب: ٥٩، صلاحة ٢١١ - هاتف: ٢٢٢٢٦١٧٥ - فاكس: ٢٢٢٢٦١٣٦ - Tel: 23226175 - Fax: 23226136 - Salalah Code: 211 - Box: 59  
البريد الإلكتروني: Webmaster@dged.net - موقعنا: www.dged.net

