Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (5), Issue (4): 30 Jan 2021
P: 100 - 117

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (5)، العدد (4): 30 يناير 2021 م
ص: 100 - 117

Classroom Questions Used by History Teachers and the Way of Directing Them and Dealing with Students Answers

Thekrayat mohmmad jebril al-khatatenh

University Hail || KSA

Abstract: This study aimed at investigating the levels of classroom questions most commonly used among, The quasi-experimental method was used in the study to test the program. To achieve the goal of this study a note taking card was designed and was formed of three parts: questions according to the revised version of blooms taxonomy, skills of directing questions and the skills of how to deal with students answers. Both reliability and validity of the instrument were checked. The not taking card was distributed on (38) both male and female teachers those who teach History in AL-Karak District in Jordan and that was by observing to situations for each teacher.

The results showed that the most level that was commonly used by teachers was remembering obtained (0.38%) and memorizing obtained (0.36%) and understanding obtained (0.03%)and the least commonly used was evaluative obtained (0.05%) and creative questions.There were statistically significant obtained(0.25%) differences due to experience obtained (0.04%) teachers with (11 years of experience and more) focus on informative questions. As for the teachers with (1-5)years of experience and from (6-10) years focus on the questions that measure higher levels like such as evaluation, analyses and composition. Based on results the researcher provided a set of recommendations such as: improving the questions quality focus on higher levels of thinking, teachers training in the Directorate of Education in karak, all over the kingdom of Jordan.

Keywords: Classroom questions, History teachers, directing questions, dealing with students answers, Al-karak Educational Directorate

الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها والتعامل مع إجابات الطلبة في مديرية تربية الكرك

ذكريات محمد جبريل الختاتنة

جامعة حائل || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة للتعرف على الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ، وكيفية توجيهها، والتصرف بإجابات الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتمثلت الأداة في بناء بطاقة ملاحظة تكونت من ثلاثة أجزاء: الأسئلة الصفية الشفوية، ومهارات توجيه الأسئلة، ومهارات التعامل مع إجابات الطلبة، وتم تطبيق الأداة على (38) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادة التاريخ في مديرية تربية الكرك. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مستويات الأسئلة استخداما هي التي تقيس الحفظ بنسبة (0.38%)، ثم الفهم والاستيعاب بنسبة (0.36%) وأقلها استخداما التركيب بنسبة (0.03%)، واخيراً التقويم بنسبة (0.05%)، وأما كيفية توجيه الأسئلة: فحصلت على أعلى نسبة (0.25%) وآخرها حصلت على نسبة (0.04%)، وأظهرت النتائج أن درجة التعامل مع إجابات الطلبة حصلت على متوسط (0.52%) أي أنها كانت (عالية) وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة، حيث إن المعلمين ذوي الخبرة من (11سنة فأكثر) يركزون على الأسئلة المعرفية، بخلاف المعلمين ذوي الخبرة من (1- 5) ومن (6-10)سنوات، واستنادا للنتائج قدمت

الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين جودة الأسئلة والتركيز على المستويات التفكيرية العليا، وتدريب المعلمين في مديرية تربية الكرك وعموم المملكة الأردنية والمنطقة العربية على كيفية التنويع في طرح الأسئلة وصياغتها وكيفية التصرف بإجابات الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الأسئلة الصفية الشفوية، معلمو التاريخ، توجيه الأسئلة، التعامل مع إجابات الطلبة. مديرية تربية الكرك.

مقدمة الدراسة:

إن عملية التدريس ليست عملية سهلة كغيرها من الأعمال الاخرى، فهي عملية تتطلب جملة من المهارات الأساسية والكفاءات المتنوعة لما تحتويه من فنون وقدرات متنوعة في الجانب التطبيقي للتعليم، والممارسات التي تجري في مساحته الفكرية للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إذ إنه يصنف في ضوء متطلبات العصر ضمن إطار الاتصال والتواصل بمهاراته والتفاعل الإيجابي والقدرة على التأثير والإقناع بممارساته. فالتدريس بمثابة الأداة التي تعمل على إيجاد بيئة تعليمية مناسبة، وفيها يتم الحكم على جودة التعليم من خلال الممارسات التدريسية التي تطبق في الغرف الصفية. ومهنة التدريس لها أصول وأساليب ممارسة، ويستلزم مزاولتها الإعداد المسبق لمن يريد اتخاذ التدريس مهنة له، وهناك مقومات أساسية للتدريس الجيد، ومن أهم تلك المقومات استخدام الأسئلة الصفية في أثناء التدريس، إذ يعتمد التواصل الصفي بين المعلم وطلابه بشكل كبير على الأسئلة التي يطرحها المعلم في أثناء التدريس والتي يطلق عليها الأسئلة الصفية (الناصر، 2004).

إن استخدام الأسئلة في التعليم الصفي يمثل أكثر أساليب التعليم شيوعاً بعد المحاضرة، وهو ليس أمراً حديث العهد؛ فقد كانت الأسئلة هي الطريقة التي استخدمها سقراط في تعليمه منذ القدم. والاستجواب فن قائم على قدرة المعلم على إدارة دروسه عن طريق طرح الأسئلة للمتعلمين، بحيث تتطور لديهم القدرة على الإجابة عن هذه الأسئلة ويبقى استخدامها في الصف أحد أكثر أنواع السلوك التعليمي تأثيراً في التدريس بسبب إمكانيته في تحفيز التفكير التعليم (Borich, 2004).

ولقد أجري أول بحث منظم وأساسي على الأسئلة الصفية في جامعة كولومبيا في عام(1912) ، كما أن معظم الأبحاث التي أجريت منذ ذلك الوقت وحتى الخمسينيات من القرن العشرين ركزت أساساً على وصف الأسئلة بأنها سلوك تدريسي للمعلم، ودعمت النتائج الاستنتاج الذي مفاده أن الأسئلة التي تحفز الذاكرة والاسترجاع كانت من النوع الذي يركز عليه المعلمون في الصف، وبحلول عام ((1970بدأت موجة نشاط بحثي حول استخدام الأسئلة؛ وكان التركيز في هذه الأبحاث على تحديد مستويات الأسئلة والمهارات التي لها أثر على نمو الطالب. ولا تزال صيغة الأسئلة تعد سلوكاً تدريسياً أساسياً ومؤثراً، وهي الوسيلة التي يستخدمها المعلمون لتحفيز التفكير والتعليم في الصف(Orlich, 2003) .

وتعتبر الأسئلة التي يعدها المعلم أداة من أدوات القياس التربوي تحتل مكانة كبيرة في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية سواء أكانت شفوية أم تحريرية. وإعداد الأسئلة يرتبط بمدى قدرات المعلم وكفاءته التعليمية وتباعه للمنهج الحديث وما يتطلب المنهج من إيجابية الطالب ونشاطه، وهناك كفايات يقوم بها المعلم منها أنه يستخدم الأسئلة الشفوية (الصفية) كأداة للتقويم المستمر داخل الفصل، ويطرح أسئلة شفوية بشكل دقيق وواضح، ويستخدم أسئلة ذات مستويات مختلفة، ويشجع التلاميذ على المشاركة بفاعلية في الإجابة عن الأسئلة (الكندي، (2010.

هذا ويؤكد (الجلاد، 2003) على أن الأسئلة تشكل محورًا أساسيًا في العملية التعليمية إذ قلما يخلو موقف تعليمي من استعمال السؤال، ويعد السؤال أسلوبًا تربويًا فعالا يستخدمه الإنسان لزيادة خبراته، وتوسيع معارفه، واستيضاح ما أشكل عليه، وإثراء تجاربه الخيالية المتنوعة. وتحظى الأسئلة بأهمية بالغة والسؤال مفتاح هذه

العملية؛ لأنه يحفز الطلبة على التفكير في المادة الدراسية، ويرفع من مستوى الدافعية لديهم ويحثهم على استرجاع المعلومات في الوقت المناسب ويساعد على التأكد من حصول عملية التعلم عند الطلبة.

إن تنويع الأسئلة ضروري في عملية تقويم الطلبة، وذلك للحصول على نتائج أقرب للصدق بالإضافة إلى إثارة الدافعية والحث على التعلم في أثناء تدريس التاريخ، إذ إن تدريس هذه المادة لا يعتمد فقط على الحفظ والتذكر وإنما ينبغي على المعلمين طرح أسئلة تعتمد على الفهم والتحليل، وأن تكون ملائمة لمعارفهم وإدراكاتهم، وأن يركز المعلم أثناء صياغة الأسئلة على التدرج من السهل إلى الصعب وإثارة تفكيرهم وتشويقهم، ومن المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم قدرته على التصرف في إجابات الطلبة، حيث يذكر (عبيدات، وأبوسميد، 2007) أن تعامل المعلم مع استجابات الطلبة يكون من خلال إعطاء وقت لانتظار، من أجل إعداد الطالب الإجابة، وحتى يصغي المعلم لإجابة الطالب وتحديد صحتها، وتقديم التغذية الراجعة، وتعزيزهم على الإجابات الصحيحة، وعدم السخرية من الإجابات الخاطئة.

إن فن صوغ السؤال وطرحه روح العملية التعليمية التدريسية، فالأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء التدريس قد تأخذ الطلبة إلى عالم رحب من التفكير العميق فيما يطرح عليهم، وقد تكون حاجزا منيعا يحول بين التفكير والإبداع. ولا أحد يتصور تدريسا فعالا لمدة من الوقت لا يتضمن أسئلة إذ أن المعلم يطرح العديد من الأسئلة خلال الحصة الواحدة، يمكن أن يحسن البيئة الصفية وما يدور فيه من أحداث تعليمية تعلمية، يحول المتعلم في التعليم الصفي من متلقي سلبي إلى إنسان حيوي، نشط، فاعل، سوي، متكامل (حلس وأبوشقير، 2010).

كما أن الأسئلة الصفية هي المدخل إلى إثارة تفكير الطلبة، وحفزهم على التأمل في المعرفة والاستفادة منها في معالجة المواقف التي تعترضهم وتشكل مشكلات أمام تقدمهم، وقدرتهم على إدراك العلاقات والوصول إلى الحلول، كما تحملهم على المشاركة في التفاعل الصفي، وجذب انتباههم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية، وتحثهم على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل، تدفعه إلى توظيف استراتيجياته الإدراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب، تلخص المادة على شكل أسئلة، تحفزهم على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة (العياصرة، 2014).

مشكلة الدراسة:

إن الواقع التعليمي ما يزال يعاني من بعض الصعوبات، ومنها ما يبرز في أداء المعلم داخل الغرفة الصفية، على الرغم من النداءات المتكررة، والدورات المتتالية، التي تهدف إلى تحسين عمل المعلم، والوقوف به على أحدث الطرق في التدريس، ليصبح قادراً على صقل أدوات الفكر لدى طلابه، وتطوير قدراتهم على التحليل والنقد والمبادرة والحوار الهادف، بما يطرحه من أسئلة متنوعة تثير تفكيرهم وتحفزهم على المشاركة والتواصل، إلا أن معلمي التاريخ لا يقومون بالتنويع أثناء طرح الأسئلة، ويركزون على المستويات العقلية الدنيا، وكذلك عدم قدرة المعلمين على التصرف بإجابات الطلبة، لذا فقد ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة للكشف بطريقة علمية واضحة عن الأسئلة الصفية الشفوية لينتفعوا بالجديد من نتائج الأبحاث والتوصيات في هذا المجال وهذا ما أكدته دراسة (أبو عيشة، 2001).

وإن مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية تشكل أساساً فاعلاً في توجيه المثيرات للعمليات العقلية عند المتعلمين، هذه المثيرات مقابل انسجام الاستجابات يعطي مؤشراً على نجاح طرح الأسئلة عند المتعلمين واستثارة العمليات العقلية عند طرح الأسئلة، وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة العياصرة (2014)، ودراسة بربخ (2013) إلى أهمية تنويع الأسئلة وكيفية صياغتها وطرحها على تنمية التفكير، وتحفيز الطلبة، وإثارة الدافعية لديهم،

وخاصة أن بعض المعلمين يركزون على الأسئلة في الجانب المعرفي، بالإضافة أن هناك ضعف في الاهتمام بتنويع الأسئلة سواء في مجالاتها المختلفة أم في مستوياتها المختلفة، وضعف في القدرة على صياغة وبناء أسئلة جديدة تتحقق من خلالها أهداف مناهج التاريخ، خاصة في المجالين المهارين والوجداني، وتعزز هذه الملاحظات في نتائج البحوث والدراسات السابقة. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها وقدرتهم على التعامل مع إجابات الطلبة.

أسئلة الدراسة: -

1- ما مستوى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك؟
2- ما مدى امتلاك معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك لمهارة توجيه الأسئلة الصفية الشفوية؟
3- ما مدى امتلاك معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك لمهارة التعامل مع إجابات الطلبة؟
4- هل تختلف الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باختلاف الخبرة؟

فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$بين متوسطات درجة استجابة أفراد العينة حول مستوى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ؛ في مهارات (توجيه الأسئلة- التعامل مع إجابات الطلبة) تعزى لمتغير الخبرة!؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك.
2- التعرف على مدى امتلاك معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك لمهارة توجيه الأسئلة.
3- التعرف على مدى امتلاك معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك لمهارة التصرف بإجابات الطلبة.
4- التعرف على مدى وجود فروق دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين معلمي التاريخ بمديرية تربية الكرك في مهارات (توجيه الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها - التعامل مع إجابات الطلبة) تبعا لمتغير الخبرة.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذه الدراسة من الآتي:

- قد يستفيد من النتائج المسئولون في وزارة التربية والتعليم، ومشرفو التاريخ في وضع خطط وبرامج تستهدف امتلاك معلمي التاريخ لمهارة التعامل مع إجابات طلبتهم، والتي تُعد من المهارات الأساسية التي يجب على كل معلم أن يمتلكها.
- قد تفيد الطلبة المتعلمين في تحقيق نموهم المتوازن معرفيا ومهاريا ووجدانيا.
- قد تفيد واضعي المناهج أثناء تأليف الكتب على التنويع المعلومات والأسئلة التي تنمي التفكير عند المتعلمين.
- قد تفيد الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات على مواد دراسية أخرى.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها وكيفية توجيهها والتعامل مع إجابات الطلبة
- الحد البشري: معلمي ومعلمات التاريخ لجميع المراحل التعليمية.
- الحد المكاني: المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك .
- الحد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام (2020 -2019).

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

ورد في الدراسة بعض المفاهيم التي يمكن تعريفها إجرائيا بالآتي:

- **الأسئلة الصفية الشفوية:** "عبارة عن مثير يستدعي رد فعل من المتعلم أو استجابة ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح ". (Biesta, 2009: 89)
  - وقد تم تعريفها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها الأسئلة التي تطرح على الطالب ويجيب عنها بصورة شفهية وربما تتطلب منه إجابة قصيرة أو إجابة مطولة والتي يوجهها المعلم إلى طلبته أثناء الموقف التعليمي بمختلف المستويات: تذكر، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم).
- **مستويات الأسئلة الصفية:** ويقصد بها تصنيف الأهداف المعرفية إلى مستويات ستة مرتبة بشكل هرمي تتابعي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيدا، ويحتوي كل مستوى على المستوى الذي قبله (سعادة، 2009: 78)، مستويات الأسئلة الصفية حسب تصنيف بلوم المعرفي وهي: (المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) وهذه هي المستويات التي تم اعتمادها في الدراسة.
  - **أما إجرائيا:** فهي التدرج في طرح الاسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية من حيث صعوبتها وسهولتها وتتمايز بحيث تكشف عما بين الطلبة من فروق، وأن توزع على طول الحصة الدراسية.
- **معلمو التاريخ:** وهم المعلمون الذين يدرسون مادة التاريخ في المرحلة الأساسية، في مديرية تربية الكرك للعام الدراسي (2020/2019) .والبالغ عددهم (54). منهم (34) معلمة و (20) معلما.
- **مهارة التعامل مع إجابات الطلبة:** تلك السلوكيات التي يقوم بها المعلم كرد فعل على استجابات المتعلمين لسؤاله (الناصر، 148 :2004).
  - أما إجرائيا فيقصد بها قدرة المعلم على التصرف بإجابات الطلبة، وذلك من خلال قيامه بمجموعة من المهارات في حالة الإجابة الصحيحة، أو الصحيحة غير واضحة، أو الجزئية، أو الخاطئة، كما هو موضح في أداة الدراسة.
- **مديرية تربية الكرك:** هي مؤسسة حكومية تربوية تشرف على جميع المدارس الموجودة في المحافظة وتتابع أعمالها.

2- الأدب النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الأدب النظري:

أهمية الأسئلة الصفية:

السؤال له أهمية كبيرة فهو وسيلة فاعلة للاتصال بين المعلم والمتعلم من حيث الوقوف على معرفة الطلبة عن طريق طرح الأسئلة والتأكد من تحقق الهدف قبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه وتثبيت المعلومات وتعليمهم كيفية التفكير بطريقة ابتكارية، وطرح الأسئلة في نهاية الدرس بهدف التأكد إذا كان الطلبة حققوا الأهداف المتوخاة في الدرس أم لا (الفتلاوي، 2004).

والسؤال يختلف في الموقف التعليمي باختلاف الغرض المراد تحقيقه من خلاله، فالسؤال في بداية الموقف التعليمي يسعى لتحقيق أغراض منها، معرفة استعداد الطلبة وإثارة انتباههم وتشويقهم لموضوع الدرس وحفظ النظام، ويختلف عن السؤال في وسط الحصة الذي يسعى إلى بناء الخبرات البنائية لدى المتعلم لاستيعابها. فتكون خبرة مخططة ومستهدفة، والسؤال في نهاية الحصة يهدف إلى إتاحة الفرصة للمتعلم بأن ينخرط في التفكير عالي المستوى في حل المشكلات وطرح الآراء وزيادة الانتباه والانغماس في الخبرات، بحيث تلعب نوعية الأسئلة في إيجاد مخرجات تعليمية هادفة من خلال العملية التدريسية (الربضي، 2007).

مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية:

تعد مهارة طرح الأسئلة الصفية بمستوياتها المختلفة كأسئلة إبداء الرأي المفتوحة، والأسئلة التي ليس لها جواب محدد، وطرح أسئلة تتطلب التفكير التي يتوقع المعلم أن يكون قادرا على استخدامه بكفاءة وفعالية، ويمكن تحديد مفهوم المهارة بأنها القدرة المكتسبة التي تمكن الفرد من إنجاز ما توكل إليه من أعمال بكفاءة وإتقان بأقصر وقت ممكن وأقل جهد. ولهذا تعد مهارة طرح الأسئلة من المهارات المهمة في عملية التدريس، ويحتاج إتقانها إلى معرفة وممارسة عملية وتدريب مستمر على طرحها (Driscoll &Freiberg, 2000).

وفي بعض الدراسات مثل دراسة الخروصي (2011)بينت أن أربعة أخماس الوقت (Egan; Cobb & Anastasia, 2009) و (مرعي والحيلة، 2009).

كما أشار كل من (سعيد والبلوشي، 2009، ونبهان، 2008) أن مهارة طرح الأسئلة الصفية تتضمن مجموعة من المهارات من أهمها:

1- الصياغة والوضوح: صياغة المعلم أسئلة بحيث تكون توقعات إجابتها واضحة للطلبة ويضعها حسب مستواهم.
2- تتابع الأسئلة: يستخدم المعلم الأسئلة بشكل متتابع ومتسلسل.
3- الموازنة: أن يوازن بين الأسئلة التجميعية والأسئلة التشعيبية، ذات مستويات مناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
4- مشاركة الطلبة: يوجه المعلم أسئلة تثير أكبر عدد ممكن من الطلبة للمشاركة، كما يعمل على تشجيعهم على المشاركة في الإجابة.
5- زمن الانتظار: يستعمل المعلم زمن الانتظار بعد طرح السؤال وبعد الإجابة عليه ولا سيما خلال المناقشات، ليعطي لهم الوقت للتفكير.
6- أسئلة الطلبة: يشجع المعلم الطلبة على طرح الأسئلة التي لها صلة بموضوع الدرس.

أهمية الأسئلة الصفية الشفوية:

تحظى الأسئلة الصفية الشفوية في العملية التعليمية بأهمية بالغة لأنها تحفز الطلبة على التفكير في المادة الدراسية، وترفع من مستوى الدافعية لديهم وتحثهم على استرجاع المعلومات في الوقت المناسب، وتساعد على التأكد من حصول عملية التعلم عند الطلبة، حيث يشير التربويون أن المعلم إذا أراد أن يصبح لديه القدرة والكفاءة العالية، في صياغة الأسئلة وتنويعها داخل الغرفة الصفية (أبوسريع، 2008).

ويشير (Jacobson, 2006) أنه يمكن تحديد أهمية الأسئلة الصفية في:

1- إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم، واستثارة الدافعية لديهم وضمان استمرارها أثناء الحصة الدراسية.
2- ربط الخبرات السابقة التي سبق وأن تعلمها الطالب بالخبرات الجديدة التي يتناولها موضوع التعلم.
3- تنمية التفكير عند المتعلم بما تثيره الأسئلة الصفية من مشكلات تطالبه بالتفكير فيها ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها ويفضل أن تكون تستوعب جميع جوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والروحية والنفسية.

شروط صياغة الأسئلة:

وقد أشار الخروصي (2011) إلى أهم الشروط الواجب إتباعها عند صياغة الأسئلة وهي: -

1- أن تصاغ في ضوء الأهداف التي حددها المعلم للدرس وبصورة موجزة معبرة عن المطلوب، بحيث لا تعطي أكثر من معنى لدى الطلبة وتثيرتفكيرهم، وتراعي استعداداتهم وقدراتهم، وألا تتضمن إجابة أو جزءًا منها.
2- توجيه الأسئلة لجميع الطلبة في الفصل أولا ثم اختيار أحدهم، وتراعي الفروق الفردية للطلبة بشكل يمكن كل طالب من فهمها، والمشاركة في الإجابة عنها، ويجب أن تكون متسلسلة ومتتابعة، فيبدأ المعلم بطرح أسئلة من المستوى الأدنى، ثم ينتقل إلى الأسئلة من المستوى الأعلى وفق نمط مرتب.
3- تطرح الأسئلة بحيث تتناغم وتتلاءم مع السياق التدريسي، وتسلسله بصوت واضح ومتتابع، ويتجنب طرح السؤال عدة مرات في الوقت نفسه.
4- يجب الأ يستخدم المعلم الأسئلة لتجيز الطلبة وتحقير من شأنهم، فهذا يفقدها قيمتها في إثارة العقل، وتنمية المهارات الاجتماعية، والقدرات الشخصية.

تصنيف الأسئلة الصفية الشفهية:

وقد صنفها غزالات (2007) في دراسته إلى عدة تصنيفات وهي:

أولا: الأسئلة التمهيدية وهي التي تطرح في بداية الحصة لمعرفة الخبرات السابقة الموجودة لدى الطلبة وتشويقهم وجذب انتباههم.

ثانيا: الأسئلة التفكيرية وهي التي تثير تفكير الطلبة وترفع من مستوى التفكير لديهم لحل المشكلات وطرح الآراء وتحقيق الغايات.

ثالثا: الأسئلة السابرة وهي سلسلة من الأسئلة التي تعقب الإجابة الأولية وتحتاج تركيزا وتوضيحا لأنها تعمل على توليد الأفكار ورفع مستوى التفكير لدى الطلبة.

رابعا: الأسئلة التكوينية وهي الأسئلة البنائية وتكون المعرفة عند الطالب خلال الحصة الدراسية، وفيها يتم تنمية اتجاهات الطلبة.

خامسا: الأسئلة الختامية وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم حتى يتم تلخيص الدرس والتعرف على الناتج التعليمي لدى الطالب ومدى تحقيق الأهداف التعليمية وتطرح في نهاية الحصة.

دور الأسئلة الصفية في عملية تقويم الطلبة في مادة التاريخ: -

تناولت العديد من الدراسات مثل دراسة (نمر، 2011) مهارة طرح الأسئلة الصفية التي تعتبر جزءا رئيسيا من مهارات التدريس الصفي الفعال، وإحدى أدوات التقويم التي تشكل تحديا فعليا للمعلمين، فالأسئلة التي تطرح أثناء عملية التدريس تؤثر تأثيرا مباشرا في تكوين مهارات التفكير العليا المختلفة والتي يتم تنميتها لدى الطلبة.

وإن تبني كتب التاريخ من خلال الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير واستثارة الطلبة لاستخدام حواسهم لتحقيق هدف ممارسة الطلبة للعمليات الذهنية كالملاحظة والتصنيف والوصف وغيرها من العمليات الذهنية، وإن المعلم المتمكن من صياغة الأسئلة الصفية وتصنيفها يستطيع تحسين المناخ الفكري داخل غرفة الصف، وقد أصبح واضحا في الآونة الأخيرة الاهتمام الكبير بالأسئلة الصفية ودورها الرائد في تدريس التاريخ وعلى وجه الخصوص تلك التي تؤكد على العمليات العقلية العليا مثل (التحليل، التركيب، والتقويم)لأن مثل هذه الأسئلة الصفية تسهم في تنمية الإبداع والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة.

ثانياً- الدراسات السابقة:

- **أجرت المطيري (2006)** دارسة هدفت التعرف على الأنماط الأساسية للأسئلة الصفية الشفوية التي تستخدمها معلمات الفقه في تدريس الصفوف الرابع والخامس والسادس في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية، والتعرف على مستوى استخدامهن لمهارات الأسئلة الشفوية (صوغ وطرح ومعالجة إجابات الطالبات) وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، فتكونتعينة البحث من (18) معلمة موزعات على (5) مدارس ابتدائية، واستخدمت بطاقة ملاحظة لـ (40) حصة، وبينت نتائج الدارسة أن أكثر أنماط الأسئلة الشفوية شيوعا أسئلة التذكر يليها التطبيق، ثم الفهم، فالتقويم والتحليل والتركيب، كما تبين أن المعلمات يحققن معايير صوغ الأسئلة بنسبة جيدة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، ووجدت فروق في سلوكيات المعلمات عند إلقاء الأسئلة لصالح المعلمات الملتحقات بأكثر من (6) دوارت.
- **وأجرى آل حيدان (2008)** دارسة هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية في مدارس مدينة أبها في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثل هذا المجتمع بلغ عددهم (40)معلما. معتمدا في جمع البيانات على بطاقة ملاحظة أعدها لهذا الغرض مكونة من (36) مهارة للأسئلة الصفية، موزعة على ثلاثة محاور: محور صياغة الأسئلة الصفية، ومحور توجيه الأسئلة الصفية، ومحور معالجة إجابات الطلاب، وكان أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدارسة ما يلي: جاء مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة صياغة الأسئلة الصفية بدرجة تمكن متوسط بنسبة (33.66%) ومستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة توجيه الأسئلة الصفية جاء بدرجة تمكن متوسط بنسبة (33.76%) ومستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة معالجة إجابات الطلاب قد بلغ درجة التمكن بنسبة تحقق (85%).
- **وأجرى كاكماك (Cakmak, 2009)** دارسة هدفت إلى التحقق من اعتقادات المعلمين قبل الخدمة حول الأسئلة التي يطرحها المعلمون في سياق التدريس الفعال. اتبعت الدارسة المنهج الوصفي من خلال إجراء مسح على عينة من (113) معلما قبل الخدمة، وطبق عليهم استبانة حول الأسئلة مغلقة النهاية والأسئلة مفتوحة النهاية، وأشارت

نتائج الدارسة إلى أن تقييم التعلم عامل مهم جدا في الأسئلة من حيث أغارضها ومستوياتها. كما أن الموضوع المعرفي هو العامل الأكثرتأثيرا على الأسئلة وعلى إثارة دافعية الطلبة، ولا سيما أن إثارة الدافعية والتحفيز هي من أكثر العوامل المرتبطة باستخدام المعلمين للأسئلة.

- **وأجرى دمتيب (Dumteeb, 2009)** دارسة بهدف استقصاء فنيات الأسئلة التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بتحفيزها للطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في اللغة الإنجليزية في تايلندا، استخدمت المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من ((148معلما، وقد بينت النتائج والاستنتاجات عموما في هذه الدارسة أن كلا من الأسئلة وأساليب التساؤل التي يكثراستخدامها في الصفوف الدارسية تقع في المستويات المعرفية الدنيا، ونتيجة لذلك فإنها لا تساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا أو مما رسة مهارات التفكير الناقد، كما أن انخفاض المستوى المعرفي للأسئلة يتطلب مجرد تطبيق عمليات روتينية حول المعرفة المكتسبة سابقا واستدعاء المعلومات وحفظها، وهذا قد لا يتحدى تفكير الطلبة للعمل على التفسير والتحليل، مما يستدعي العمل على تشجيع المعلمين لطرح أسئلة تساهم في تشجيع استجابات الطلاب ومهاراتهم العليا بما فيها التفكير الناقد بدلا من مجرد استدعاء المعرفة المتعلمة وتذكرها.
- **وهدفت دراسة بركات (2010)** إلى معرفة فاعلية المعلم في ممارسة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها، وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عنها، وأثر بعض المتغيرات مثل الجنس، ونوع المدرسة التخصص، وعدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي. وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة بلغت (190)معلما ومعلمة يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الأتيه: أظهر المعلمون فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة وكيفية التعامل مع إجاباتها من الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيري الجنس ونوع المدرسة، وعدم وجود دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى للمتغيرات: التخصص، وعدد الدورات التأهيلية، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.
- **وأجرى مصطفى(2010)** دراسة هدفت إلى مقارنة أثر استخدام كل من الأسئلة التحضيرية للمجموعة الأولى، وتزويد المجموعة الثانية بالأهداف السلوكية، وتزويد الثالثة بالأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية، والمجموعة الرابعة درست بالطريقة التقليدية، في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وفي الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة الذكور من (96) طالبا موزعين على أربع شعب، كما تكونت عينة الدراسة الإناث من (103) طالبات موزعات على أربع شعب. وأظهرت نتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاث، والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية وذلك في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم، وعدم وجود دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاث في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم.
- **وفي دراسة الخروصي (2011)** التي سعت للكشف عن أداء معلمي التربية الاجتماعية في مهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في جامعة الملك قابوس، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (135) معلما، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استخدام المعلمين لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

- **وهدفت دراسة خليفة (2012)** إلى معرفة مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار لدى معلمات الصف السادس الأساسي بالأردن وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في مادة التربية الاجتماعية، وقام الباحث ببناء اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وبناء اختبار تحصيلي وأداة قياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة الصفية، واقتصرت عينة الدراسة على (35) معلمة من معلمات الصف السادس في المدارس الخاصة في الزرقاء. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربويا، ولصالح المستوى المقبول تربويا، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة الصفية من جهة وزمن الانتظار من جهة أخرى لدى المعلمات وبين تحصيل الطالبات.
- **كما أجرى بريخ (2013)** دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين في تخصص الدراسات الإسلامية في جامعة الأقصى، ومعرفة مدى فاعليته، واستخدمت المنهج شبه التجريبي. حيث طبق هذا التصور على عينة مكونة من (60) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة في كل المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح الطلاب، ولا يوجد فروق بين المستوى الثالث والرابع للطلبة في كل المجالات والدرجة الكلية، وأظهرت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية بعد تدريبها بالتصور المقترح.
- **وهدفت دراسة بدران (2013)** إلى تعرّف خصائص المستندات المتوفّرة في كتب الجغرافيا ودراستها دراسة تحليليّة نقديّة، ومقارنتها مع كتب عدّة متداولة في لبنان. وقد تناولت الباحثة ثلاثة كتب: الكتاب الرسميّ، وكتابين مستخدمين في التّعليم الخاصّ لإجراء مقارنة بين الكتابين الخاصّ والرسميّ من جهة، وبين الكتب الخاصّة من جهة أخرى. وقد عرضت الباحثة أهمّيّة توفّر خصائص المستندات الجيّدة في كتب الجغرافيا، وقد أظهرت دراستها: وجود ثغرات عديدة في المستندات المستخدمة في كتب جغرافيا عدّة التي كانت موضوع الدراسة، وهذا يعود إلى الفروقات في الإعداد التربويّ لمؤلّفي الكتب، وليس للتفاوت في المستوى العلميّ.
- **وقام العياصرة (2014)** بدراسة هدفت التعرف على مدى شيوع أسئلة التقويم الصفي المخطط لدى معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان في ضوء مجالات التعلم، ولتحقيق ذلك أعدت بطاقة تحليل تم التأكد من صدقها وثباتها بعرضها على مجموعة من المحكمين، تكونت عينة الدراسة من (358) معلما ومعلمة واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وقد أظهرت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات التقويم تعزى لسنوات الخبرة، بينما أظهرت فروق بين مجالات التقويم تعزى لمتغير الجنس في المجال الوجداني فقط ولصالح المعلمات.

التعليق على الدارسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدارسات السابقة مايلي:

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تركيزها على الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى المعلمين مثل دراسة (بركات، 2010) ودراسة (Dumteeb, 2009)
- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث ركزت على معلمي التاريخ ومدى امتلاكهم لمهارة صياغة الأسئلة الشفوية، وتوجيهها، وكيفية التصرف بإجابات الطلبة، وأثر الخبرة في هذه المهارات، بينما الدراسات

السابقة ركزت على معلمي التربية الإسلامية مثل دراسة (العياصرة، 2010 ودراسة (بربخ، 2013) والمعلمين بصورة عامة، وبالتالي فإن هذه الدراسة تعد إضافة نوعية إلى الدراسات السابقة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأسئلة الدراسة وأهدافها، وهذا المنهج وهو أحد أساليب البحث العلمي (النور، 2007) وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة من معلمي التاريخ من خارج مجتمع الدراسة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة من معلمي التاريخ في مديرية تربية الكرك.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (57) معلما ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (38) معلما ومعلمة من معلمي التاريخ في مديرية الكرك للعام الدراسي (2020/2019)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من بين معلمي التاريخ من مدارس مديرية تربية الكرك (مديرية تربية الكرك، (2019/2020) كما هو مبين في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة

	مستوى الخبرة		
المعلمون	(1-5) سنوات	(6-10) سنوات	(11سنة) فأكثر
	9	16	13

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من بطاقة الملاحظة، وتألفت من ثلاثة أجزاء (مستويات الأسئلة الصفية الشفهية، مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفهية، مهارات كيفية التصرف بإجابات الطلبة)، وتم اتباع الخطوات التالية في إعداد هذه البطاقة:

- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقةالمتعلقة بالأسئلة الصفية الشفوية، وتم الاستفادة منها في صياغة فقرات بطاقة الملاحظة، وقد تألفت من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول تألف من (6)مستويات من مستويات بلوم المعرفية، أما الجزء الثاني فقد تألف من (8) مهارات لكيفية توجيه الأسئلة، وأما الجزء الثالث فقد تألف من (17)مهارة لكيفية التصرف بإجابات الطلبة.

صدق الأداة: -

بعد تصميم أداة الدراسة تم عرضها على خمسة من المحكمين المتخصصين في مناهج التربية الاجتماعية وطرق تدريسها في الأردن للحكم على مدى تحقيق هذه البطاقة لهدف الدراسة، وإبداء الملاحظات من حذف، أو إضافة، أو تعديل في فقرات بطاقة الملاحظة، وتبين من ملاحظاتهم أن الأداة صالحة لقياس ماوضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (8) معلمين يدرسون مادة التاريخ، من خلال الاستعانة بمحللة لديها خبرة في هذا المجال، حيث تم ملاحظة موقفين عند كل معلم، وبفترات زمنية متباعدة، بفارق زمني (16) يوما.

تم تطبيق أداة الدراسة على معلمي التاريخ في مدارس مديرية الكرك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2019/ 2020).وتم استخدام معادلة هولستي (النور، 2007) لاستخراج نسبة الاتفاق بين المحللين، وهذه المعادلة هي: -

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد النقاط المتفق عليها}}{\text{عدد النقاط متفق عليها} + \text{عدد النقاط المختلف عليها}} \times 100$$

وقد بلغ معامل الثبات (0.77) وهذا يدل على ارتفاع معدل ثبات بطاقة الملاحظة.

إجراءات الدراسة: -

- إصدار كتاب موجه من وزارة التربية والتعليم موجه إلى مديرية التربية والتعليم في الكرك لتسهيل عملية التطبيق.
- زيارة المدارس مسبقا والاتفاق مع معلميها على موعد فترات الملاحظة التي ستتم فيها الملاحظة.
- تم الاتفاق على أن تكون عملية الملاحظة للمواقف التعليمية من ملاحظ واحد، حيث يدخل إلى الغرفة الصفية، ويجلس في مكان يستطيع من خلاله مشاهدة المعلم والطلبة في بداية الحصة وكان يتم تعبئة البيانات العامة للمعلم مثل الخبرة.
- رصد سلوكيات المعلم في بطاقة الملاحظة، سواء المتعلقة بالأسئلة الصفية الشائع استخدامها، أو كيفية توجيهها، أو كيفية التصرف في إجابات الطلبة.
- حرصت الباحثة علة الدقة في عملية الرصد في بطاقة الملاحظة لضمان الحصول على نتائج دقيقة.
- تم اعتماد التكرارات في عملية الرصد.
- استغرقت عملية الرصد مدة شهرين.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت في هذه الدراسة المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2- التكرارات والنسب المئوية.
3- اختبار توكي (Tukey).

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **إجابة السؤال الأول:** ما مستوى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم رصد تكرارات الأسئلة وحساب النسب المئوية كما هو في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) الأسئلة الصفية الشفهية التي طرحها معلمو التاريخ حسب تصنيف بلوم.

الرقم	مستوى السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
1	التذكر	522	%0.38

الرقم	مستوى السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
2	الفهم والاستيعاب	414	%0.36
3	التطبيق	85	%0.15
4	التحليل	46	%0.04
5	التركيب	38	%0.02
6	التقويم	42	%0.05
المجموع		1147	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن أكثر الأسئلة الصفية الشفوية المستخدمة هي في مستوى التذكر وحصلت على (522) تكرارا، وأسئلة الفهم والاستيعاب حصلت على (414) تكرارا، أما أقل أنواع الأسئلة شيوعا هي أسئلة التركيب وحصلت على (38) تكرارا، وأسئلة التقويم وحصلت على (42)تكرارا، وقد يرجع السبب إلى أن طرح الأسئلة من قبل المعلم كانت تعتمد على التذكر، والفهم والاستيعاب، وكانت مشاركة الطلبة فيها عالية، لذلك جاءت نسبة تركيز المعلمين عليها بدرجة عالية لزيادة مشاركة الطلبة، أما أسئلة التركيب والتقويم فهي تحتاج إلى مهارات عقلية عليا للتفكير بها من قبل الطلبة، من هنا كانت نسبة تركيز عليها قليلة، والسبب في ذلك تركيز المعلمين على الأسئلة التي تعتمد على التذكر وأصبحوا يستخدمونها أثناء عملية التدريس، وقد يعود السبب أن مادة التاريخ تعتمد على التذكر، أكثر من أي مهارات عقلية أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكندي، 2010).

- **إجابة السؤال الثاني:** ما مدى امتلاك معلمي التاريخ لمهارة توجيه الأسئلة الصفية الشفوية؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، كما هو موضح في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لمهارة توجيه الأسئلة الصفية الشفوية

الرقم	كيفية توجيه السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	الترتيب
1	يوجه المعلم السؤال لجميع الطلبة	255	% 0.254	1
8	يوجه المعلم الأسئلة للطلبة المتميزين	233	%0.201	2
5	يقوم المعلم بإعادة السؤال إذا لم تتم الإجابة عليه	232	%0.122	3
3	يختار المعلم الطالب للإجابة عن السؤال بعد طرحه	175	0.154	4
4	ينتظر المعلم بعض الوقت بعد طرح السؤال	142	%0.098	5
2	يختار المعلم الطالب للإجابة عن السؤال قبل طرحه	73	%0.067	6
6	يقوم المعلم بتوزيع الأسئلة على الطلبة بشكل عادل	21	%0.063	7
7	يركز المعلم على الطلبة الذين يرفعون أيديهم	16	%0.041	8
المجموع		1147	%100	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (3) أن أكثر المهارات في توجيه الأسئلة الصفية الشفهية لدى المعلمين هي (يوجه المعلم السؤال لجميع الطلبة) وحصلت على (255) تكرارا، وهذا التصرف الصحيح، إذ إن المعلم يجب أن يطرح السؤال على جميع الطلبة لإعطائهم الفرصة للتفكير في الإجابة عن السؤال، ويعود السبب في ذلك إلى إدراك معلمي التاريخ أن طرح السؤال على طالب معين قد يؤثر على بقية الطلبة من خلال إثارة الحساسية لديهم تجاه هذا الطالب وخلق مشاكل داخل الغرفة الصفية، بالإضافة إلى أن طرح السؤال على طالب معين يحرم بقية الطلبة من التفكير بالسؤال والإجابة عليه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بركات، 2010).

أما أقل المهارات فكانت قيام المعلم بتوزيع الأسئلة بشكل عادل على الطلبة، وحصلت على (10) تكرارات، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين يركزون على الطلبة الذين يرفعون أيديهم والطلبة المتميزين، لذلك نلاحظ التركيز فقط على هؤلاء الطلبة، وحرمان بقية الطلبة من التفكير في السؤال والإجابة عليه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكندي، 2010).

- **إجابة السؤال الثالث:** ما مدى امتلاك معلمي التاريخ لمهارة التصرف بإجابات الطلاب؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل المهارات ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (4)

جدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بكيفية التصرف بإجابات الطلبة

م	طبيعة الإجابة	كيفية التصرف بالإجابة	عدد الأسئلة	النسب المئوية	الترتيب
1	الإجابة الصحيحة	تعزيز الإجابة	629	%0.524	1
2	الإجابة الصحيحة غير واضحة	توضيح الطالب لإجابته	110	%0.80	2
3	الإجابة غير مكتملة	يشجع الطالب على إكمال إجابته	193	%0.155	3
4	الإجابة الخاطئة	يحول المعلم السؤال إلى طالب اخر	215	%0.240	4
	المجموع		1147	% 100	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن أكثر مهارات التصرف بإجابات الطلبة هي: المهارة المتعلقة بالتصرف بالإجابة الصحيحة، حيث حصلت على (629) تكرارا بنسبة مئوية (0.524). ويعود السبب في ذلك إلى تعزيز المعلم للإجابة الصحيحة وإدراكه إلى أهمية التعزيز ودوره في زيادة مشاركة الطلبة وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية، أما أقل مهارات التصرف بإجابات الطلبة فكانت مهارة التصرف بالإجابات الصحيحة غير واضحة حيث حصلت على (110) تكرارا بنسبة مئوية (0.80)، وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد المعلمين أن إجابات الطلبة واضحة ولا يوجد بها غموض، بينما في نظر الطلبة غير واضحة ومفهومة، وهدف المعلمين الحصول على الإجابة الصحيحة سواء كانت واضحة أو غير واضحة للطلبة، لذلك يتجاهلوا الإجابات الصحيحة غير واضحة.

- **إجابة السؤال الرابع:** هل تختلف الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها بين معلمي التاريخ باختلاف مستوى الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب مستويات الخبرة، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب مستويات الخبرة

المستوى	مستويات متغير الخبرة					
	(1-5)سنوات		(6-10)سنوات		(11سنة فأكثر)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة	14.00	1.73	15.90	1.92	21.46	3.02
الفهم والاستيعاب	13.77	2.04	13.90	2.66	15.00	1.41
التطبيق	3.77	1.20	3.36	0.92	1.80	1.37
التحليل	2.66	0.70	2.27	0.78	0.53	0.74

المستوى	مستويات متغير الخبرة					
	(1-5)سنوات		(6-10)سنوات		(11سنة فأكثر)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التركيب	2.88	0.92	1.90	0.30	1.33	0.35
التقويم	3.11	0.78	1.90	0.70	2.66	0.59
المجموع	40.22	4.23	39.27	4.54	39.20	4.42

وتم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية من خلال تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، كما هو في الجدول رقم (6)

جدول رقم (6) تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمعرفة أثر متغير الخبرة

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة(F)	مستوى الدلالة
المعرفة	بين المجموعات	370.95	185.47	2	31.46	00.000
	داخل المجموعات	188.64	5.89			
الفهم والاستيعاب	بين المجموعات	11.42	5.71	2	1.38	00.234
	داخل المجموعات	132.46	4.14			
التطبيق	بين المجموعات	27.09	13.54	2	9.32	00.003
	داخل المجموعات	46.50	1.45			
التحليل	بين المجموعات	32.25	16.12	2	28.80	00.000
	داخل المجموعات	17.91	0.56			
التركيب	بين المجموعات	46.86	23.43	2	29.37	00.000
	داخل المجموعات	25.53	0.79			
التقويم	بين المجموعات	6.60	24.00	2	52.14	00.000
	داخل المجموعات	624.13	00.46	32		
المجموع	بين المجموعات	6.60	3.30	2	0.169	00.845
	داخل المجموعات	624.74	19.50	32		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مستويات (المعرفة، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ولمعرفة قصور تلك الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey) كما هو في الجدول رقم (7)

جدول رقم (7) نتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية في مستوى المعرفة

مستوى الخبرة	المتوسط الحسابي	قيمة (F)	مستوى الدلالة
(1-5) سنوات	11.20	7.21	دالة إحصائيا عند مستوى(0.05)
(6-10) سنوات	13.34	9.32	
(11سنة) فأكثر	18.84	14.35	

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى المعرفة تعزى لمتغير الخبرة بين المعلمين من (5 -1) سنوات وبين (10 -6) سنوات وبين (11) سنة فأكثر، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة من (11) سنة فأكثر ويعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين درسوا وفق الطرق التقليدية والتي تركز على مستوى المعرفة، أكثر من التركيز على عمليات التفكير.

التوصيات والمقترحات.

- ضرورة تركيز المشرفين التربويين أثناء زياراتهم على توجيه المعلمين إلى التنويع في طرح الأسئلة الصفية الشفوية.
- تدريب معلمي التاريخ من ذوي الخبرة (11سنة) فأكثر على كيفية طرح وصياغة الأسئلة الصفية الشفوية المتنوعة والتي تثير التفكير عند الطلبة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي التاريخ، تتعلق بكيفية التعامل في حال عدم إجابات الطلبة على الأسئلة الموجهة لهم.
- تدريب المعلمين على كيفية التصرف بإجابات الطلبة الصحيحة غير واضحة.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع باللغة العربية:

- أبو سريع. محمد محمود، (2008). المرجع في تدريس المواد الاجتماعية. الدارالعالمية، القاهرة.
- أبو عيشة، محمد، (2001). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل المؤجل والفوري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في تدريس البلاغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- آل حيدان، رجا، (2008). واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
- الربضي، إنصاف جورج (2007). أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، عمان: دار الشروق للنشر التوزيع.
- الكندي، محمد بن عبد الله، (2010). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- الناصر، لانا يوسف، ((2004. أنواع الأسئلة الشفوية الشائع استخدامها لدى طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك في مساق التربية العملية في ضوء تصنيف بلوم في المجال المعرفي. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- بدران، إلهام. (2013). مدى توافق المستندات في كتب الجغرافية المدرسيّة مع خصائص المستندات الجيّدة. مجلّة حنون، ع(26)، (71-112).
- بربخ، أشرف، (2013). تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. مجلة جامعة النجاح، م(27)، ع(10).
- بركات، زياد. (2010). فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. مجلة العلوم الإنسانية، (46)، 27 -2.

- الجلاد، ماجد زكي. (2003). أساليب التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م (2)، 313 -218.
- حلس، داود؛ وأبوشقير، محمد. (2010). محاضرات في مهارات التدريس. الجامعة الإسلامية.
- الخروصي، راشد. (2011). واقع استخدام معلمي التربية الاجتماعية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- خليفة، غازي. (2012). مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، م(27)، ع(2)، 13-20
- سعادة، أحمد. (2009). تدريس مهارات تفكير. دارالشروق. عمان.
- سعيد، عبدالله؛ والبلوشي، سليمان، (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية. عمان: دارالمسيرة.
- عبيدات، ذوقان؛ وأبوسميد، سهيلة، (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار الفكر.
- العياصرة، محمد، (2014). أسئلة التقويم الصفي المخططة الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء مجالات التعلم. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، م (9)، ع(1).
- غزلات، نسام مصطفى، (2007). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للأسئلة. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- مرعي، توفيق؛ احمد والحيلة، احمد محمود، (2002). طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- مصطفى، مهند، (2010). أثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية. مجلة جامعة دمشق، ع (26)، م (2)، 339-376.
- المطيري، مؤمنة، (2006). أنماط الأسئلة الصفية الشفهية لمعلمات مادة الفقه في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستيرغيرمنشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- نبهان، يحيى محمد، (2008). الأسئلة الحديثة في التعليم والتعلم. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- نمر، حنان. (2011). إدراكات معلّميّ المرحلة الأساسيّة الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لمهارة طرح الأسئلة الصفّيّة. كلّيّة العلوم التربويّة – جامعة القدس، فلسطين.
- النور، أحمد، (2007). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Biesta, Gert. (2009). "Good Education in an Age of Measurement. On the Need to Reconnect with the Question Education". www.Eric. Ed. Gov. EJ 82974.
- Borich, Gary D. (2004). Effective teaching methods. NJ. U.S.A. Prentice Hal.
- Cakmak, M. (2009). Pre- service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process, Elementary Education Online, 8 (3): 666- 675.
- Driscoll, A. & Freiberg, H. (2000). Universal teaching strategies (3rd ed). Boston. Allyn & Bacon.

- Dumteeb, N. 2009. Teachers' questioning techniques and students' critical thinking skills: English language classroom in the Thai context, Oklahoma state university, Proquest dissertations and theses.
- Egan, Teresa. Cobb. M. & Anastasia, Marion. (2009). "Think Time. Formative Assessment Empowers Teachers to Try New Practices". www. ERIC. Ed. Gov. EJ 861313.
- Hoxmeier, A. (2003). "Questioning Techniques for Teachers: Teaching, Reading, Thinking, and Listening Skills." E R IC. ED284186.
- Jacobson, A. David, Eggen Paul. & Kauchak, Donald. (2006). Methods for Teaching. Promoting Student Learning in K12 Classrooms. NJ. U.S.A. Prentice Hall.
- Olrich, Donald, and others (1998). Teaching Strategies. Boston, New. York, Houghton Mifflen Co.
- Stahl, Robert. J. (1994). "Using Think – Time and Wait – Time Skillfully in the Classroom". www. ERIC. Ed. Gov. ED 370885.