

آراء المعلمين في ممارساتهم مهارات طرح الأسئلة الصفية والتعامل مع إجابات التلاميذ " دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدمشق "

د. باسم حلاوة *

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة آراء المعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، في ممارسة طرح الأسئلة الصفية، وفعالية توظيفها في التعامل مع إجابات المتعلمين. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة تضمنت محورين، هما: (كيفية طرح الأسئلة الصفية، وكيفية التعامل مع إجابات التلاميذ).

وزعت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (117) فرداً، منهم (51) فرداً من معلمي اللغة العربية والجغرافيا (تخصص مواد أدبية)، و(66) فرداً من معلمي الرياضيات والعلوم (تخصص مواد علمية) في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق، وكانت نسبة العينة (25%) من المجتمع الأصلي.

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1- كانت المهارات الأبرز في ترتيب كيفية طرح الأسئلة الصفية، هي: (إعطاء فرصة للتلاميذ للتفكير بعد السؤال، واختيار الجيب بعد طرح السؤال، وصياغة الأسئلة بألفاظ واضحة، واستخدام أسئلة تقيس النواحي المهارية عند التلاميذ).

2- كانت المهارات الأبرز في ترتيب كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ، هي: (تجنب تأنيب التلميذ على الإجابة الخاطئة، امتداح التلميذ على الإجابة الصحيحة بعبارة لفظية، وتصحيح الأخطاء بروية وهدوء، وإعادة صياغة السؤال في حال عجز التلميذ عن الإجابة).

3- لم تظهر فروق دالة إحصائية، بين متوسطات درجات آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص التدريسي (علمي وأدبي)، في محوري (كيفية طرح الأسئلة الصفية وكيفية التعامل مع إجابات التلاميذ).

4-ظهرت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، وإجازة مع دبلوم تربوي)، في محوري (كيفية طرح الأسئلة، وكيفية التعامل مع إجابات التلاميذ). وكان الفرق لمصلحة حملة دبلوم التأهيل التربوي.

وتوصل البحث إلى مجموعة من التوصيات، منها:

زيادة الدورات التخصصية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، على مهارات توظيف الأسئلة الصفية.

تنفيذ دروس توضيحية عن توظيف الأسئلة الصفية، ومناقشتها من المعلمين والموجهين.

الكلمات المفتاحية: المهارة، السؤال، الأسئلة الصفية، مهارة طرح الأسئلة الصفية، التعامل مع إجابات التلاميذ.

*كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

1- مقدمة:

تعد مهنة التعليم من المهن الصعبة في عملياتها وأساليبها، إذا ما قيسَت بكثير من المهن الأخرى، وذلك لأنَّ المعلم يتعامل مع نماذج من البشر يختلفون في مواصفاتهم الجسدية والنفسية والفكرية. ولكي يتمكن المعلم من التعامل مع هذه النماذج المختلفة، ودفعهم إلى عملية التعلم والعمل الجاد، من دون استثناء، لا بدَّ أن يمتلك مهارات تعليمية / تدريسية متعددة، تأتي في مقدِّمتها مهارة صياغة الأسئلة الصفية بصورة جيِّدة وطرحها بأسلوب مثير للتفكير، ومن ثمَّ التعامل مع إجابات المتعلمين بما يمكنهم من الوصول إلى التعلم المطلوب .

ففي أحيان كثيرة يجد المعلم تلاميذه منصرفين عن الاهتمام بموضوع الدرس، وقد ينشغلون فيما بينهم، والسبب في ذلك هو عدَمَ تمكُّن المعلم من شدِّهم إلى الدرس من خلال الطريقة التي يستخدمها في طرح الأسئلة، فلا يحقِّق التفاعل معهم، ويفشل بالتالي في إثارة انتباههم ودافعيتهم للمشاركة.

إنَّ فنَّ صوغ السؤال وطرحه، يعدُّ عماد نجاح العملية التعليمية / التعلمية. فالأسئلة التي يطرحها المعلم في أثناء الدرس، قد تأخذ الطلبة إلى عالم رحب من التفكير العميق فيما يطرح عليهم، وقد تكون حاجزاً منيعاً يحول بين الطالب والتفكير والإبداع. ولذلك يجب على المعلم أن يستخدم نوعاً من الأسئلة التي تثير تفكير التلاميذ، وتكشف عن فهمهم الحقيقي للموقف التربوي / التعليمي؛ بمعنى أن يعطى المتعلم الفرصة المناسبة لتوضيح ما تعلمه، وتفسيره من خلال إجابته عن السؤال الموجه إليه، وبالتالي يكون قادراً على إنشاء، أو إنتاج، إجابة منطقية وبناء تعميمات صحيحة (قطامي، 2006 ، 184).

فالأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم إلى تلاميذه على اختلاف أنواعها، التطبيقية، والتحليلية، والتركيبية، والسابرة، والتقويمية، تؤدي دوراً مهماً وفعالاً في العملية التعليمية، حيث يعتمد عليها التواصل اللفظي بين المعلم والمتعلمين بدرجة عالية، إذا ما أحسن صوغها وتوظيفها، كما أنَّها الوسيلة التي تمكن المعلم من توسيع مشاركة المتعلمين وتقدير مدى تحقُّق الأهداف الموضوعية.

ولذلك لا يمكن للأسئلة الصفية أن تحقِّق أهدافها، ما لم تكن صياغتها جيِّدة وشاملة ، تركز على قياس المستويات العليا (المعرفية والمهارية)، ولا تقتصر على قياس مستويات تدكُّر الحقائق وفهمها. وهذا ما يسعى البحث الحالي للكشف عنه، من خلال آراء عينة من المعلمين.

2- مشكلة البحث:

تعدّ مهارة إعداد الأسئلة الصفية وحسن توظيفها من خلال إجابات المتعلّمين، من الركائز الأساسية لنجاح عمل المعلم خاصة، وعملية التعليم والتعلّم عامة، لأنّ هذه المهارة عنصر مهمّ من عناصر التفاعل اللفظي، وأحد أنواع المثيرات والمعرّزات في الموقف التعليمي/ التعلّمي. فالأسئلة الصفية ليست عملية عشوائية تطرح بحسب مزاج المعلم، بل يجب أن تكون عملية مدروسة مخطّطاً لها، ومنبثقة من الأهداف التعليمية، وتناسب مع الوقت المخصّص لها، ومع الجهد المبذول في أثناء عملية التعلّم (دروزة ، 2007، 223).

وقد أكّدت دراسات كثيرة أنّ طريقة التعليم التقليدية، تعتمد على معلّم يقوم بالتحدّث أكثر ممّا يستمع إلى التلاميذ من خلال إفساح المجال أمام مشاركتهم. ولكي يتحوّل التعليم إلى تعليم فعال تتحقّن فيه نوعية العلاقات التبادلية بين المعلّم والمتعلّم، فإنّه ينبغي أن يتمّ التركيز على التفاعل اللفظي، وهذا ما تقوم به الأسئلة الصفية التي تحتاج إلى مهارة تكتسب بالتدريب وتنمى بالممارسة. والمعلّم الذي لا يجيد تخطيط الأسئلة وطريقة توجيهها، يجد صعوبة كبيرة في تعلّم تلاميذه (حميدة وآخرون ، 2003 ، 207).

وفي هذا الإطار، أثبتت نتائج بعض الدراسات أنّ غالبية المعلمين لا يهتمون بإعداد الأسئلة الصفية مسبقاً، بل يتركون ذلك للمصادفة أو العفوية أثناء التعليم / التدريس، بحيث تأتي تبعاً لمجريات الأمور (المالّ ، 2000 ، 5). كما أشارت نتائج دراسات أخرى، إلى أنّ اهتمام المعلمين بالأسئلة الصفية، يقع في المستوى المتوسط (صويلح ، 2006 والكندري، 2010).

بينما أشارت دراسة (عبيدات والعود ، 2010) إلى أنّ أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً تعتمد على: الحفظ والتذكّر، والفهم والاستيعاب، وأقلّها شيوعاً ما يعتمد على التركيب والتقييم. وأنّ المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة.

وقد لاحظت الباحثة ضعف اهتمام المعلمين بالأسئلة الصفية، من حيث نوعها وطريقة طرحها ومعالجة أجوبة التلاميذ عليها، وذلك في أثناء إشرافها لسنوات عدّة على التدريبات العملية لطلبة التربية في المدارس، إضافة إلى استطلاع آراء عينة قوامها (35) تلميذاً من تلاميذ الصفين الخامس والسادس بمدارس دمشق، حول عدد الأسئلة التي يطرحها المعلّم في الدرس، ومدى فهم التلاميذ لها، وكيف يتعامل المعلم مع إجاباتهم؟ فكانت نسب إجابات أفراد العينة تتراوح ما بين (35%-41%) فيما يتعلّق بفهمهم الأسئلة التي يطرحها المعلّم، وتعامله مع إجاباتهم.

وهذا ما عزّز لدى الباحثة ضرورة القيام بهذا البحث، وصوغ مشكلته بالتساؤل الآتي:

" ما واقع استخدام المعلمين لمهارات طرح الأسئلة الصفية والتعامل مع إجابات التلاميذ ، من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

3- أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي أهميته من الجانبين الآتين:

3-1- كونه يدرس موضوعاً مهماً في العملية التربوية عامة، والعملية التعليمية خاصة، وهو فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية، وكيفية التعامل مع إجاباتها بما يحقق تفاعل المتعلمين مع الدرس.

3-2- النتائج التي سيقدمها البحث ومقترحاته التي يُؤمل أن تفيد المعلمين في اكتساب مهارات طرح الأسئلة الصفية وتوظيفها بفاعلية عالية، بما يسهم في رفع مستوى أداء المعلم والتلاميذ.

4- أهداف البحث وأسئلته:

يهدف البحث الحالي بشكل أساسي إلى الوقوف على آراء المعلمين في ممارسة طرح الأسئلة الصفية، وفاعلية توظيفها في التعامل مع إجابات المتعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

4-1- ما أبرز المهارات التي يرى معلمو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، أنهم يمارسونها في طرح الأسئلة الصفية؟.

4-2- ما أبرز المهارات التي يرى معلمو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، أنهم يمارسونها في التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية؟.

4-3- هل توجد فروق بين آراء المعلمين (أفراد العينة)، حول استخدامهم مهارات الأسئلة الصفية، والتعامل مع إجابات المتعلمين، تبعاً لمتغيري (التخصص التدريسي، المؤهل العلمي)؟.

5- المتغيرات في البحث:

5-1- المتغيرات المستقلة: التخصص التدريسي، المؤهل العلمي.

5-2- المتغيرات التابعة: مهارات المعلم في طرح الأسئلة الصفية، والتعامل مع إجابات المتعلمين.

6- فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0,05):

- 6-1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء أفراد العينة، في استخدام مهارات الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير (التخصص التدريسي) .
- 6-2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء أفراد العينة، في استخدام مهارات الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).
- 6-3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء أفراد العينة، في كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير (التخصص التدريسي).
- 6-4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء أفراد العينة، في كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) .

7- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- 7-1- **المهارة-Skill**: هي القدرة على الأداء بدرجة عالية من الكفاية والدقة والسرعة في إنجاز العمل (ريان، 2003). وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر في جودة الأداء الكلي (Cottrell, 1999). وتعريف في هذا البحث بأنها: الأداء الفكري والسلوكي الذي يمارسه معلّم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في توظيف الأسئلة الصفية.
- 7-2- **السؤال-Question**: هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما، بحيث يفهم المقصود منها، ويستجيب لها بشكل ما. وتدور حول مفهوم أو فكرة معينة في مادة تعليمية محدّدة، وتعكس إجابة المتعلّم عنها قدرته التحصيلية عن هذا الموضوع (فخرو ، 2001).
- 7-3- **الأسئلة الصفية-Classroom Questions**: هي الأسئلة التي يطرحها المعلّم على المتعلّمين في بداية الدرس وأثنائه، وفي نهايته، بقصد إشراكهم والتفاعل معهم وتقويم أدائهم.

4-7- مهارة طرح الأسئلة-Skill to Make of the Classroom Questions:

هي قدرة المعلم على إلقاء الأسئلة المناسبة، المتعلقة بموضوع الدرس، وإتقانه لتوزيع هذه الأسئلة على التلاميذ في الوقت المناسب، واستثمارها بما يساعد في تفعيل الحصة الدراسية (علي ، 2004 ، 18).

5-7- التعامل مع إجابات التلاميذ-Dealing with Students Replies: هي

استجابة المعلم لهذه الإجابات والقدرة على إجراء التعديلات اللازمة عليها، والتي تؤدي إلى تعديل سلوك الطالب أثناء الإجابة (الملا ، 2000، 10).

ويعرّف في هذا البحث: بأنّه قدرة المعلم على التصرف الإيجابي مع إجابات التلاميذ، مهما كانت طبيعتها، وإجراء التعديلات المناسبة عليها، من خلال التغذية الراجعة .

8- الخلفية النظرية للبحث:

1-8- الإطار النظري:

تعدّ الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم في أثناء الدرس، من العوامل الأساسية التي تزيد من مشاركة المتعلمين وتفاعلهم مع المعلم بما يزيد بالتالي من فاعلية الدرس وتحقيق أهدافه. سواء كانت هذه الأسئلة في بداية الدرس لتحفيز المتعلمين، أم في أثناء الدرس للوقوف على مدى متابعتهم واستيعابهم، أم في نهاية الدرس كتنقيح شامل لما تمّ عرضه وتعلّمه من الدرس.

ولذلك لا بدّ أن تتسم مهارة المعلم في طرح الأسئلة، بالفاعلية والكفاية اللازمة لتوظيف هذه الأسئلة. وقد دلّت بعض الدراسات أنّ فشل التعلّم المدرسي يعود في قسم كبير منه إلى فشل المعلم وتصرفاته داخل غرفة الصف، ومنها توظيف الأسئلة بمستوياتها المختلفة. والدليل على ذلك، أن تسرّب الطلبة وتدني مستوى تحصيلهم الدراسي، يعود إلى الابتعاد عن تعليم الموضوعات العلمية بالطريقة المناسبة أو الأسلوب المناسب للتلاميذ. وهناك القليل من المعلمين الذين يستطيعون إقناع الطلبة ليقوموا بعمل من نوعية جيّدة وبذل جهد أكبر، من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (Jongmans& Beijaard,2003). وهذا

يتطلب من المعلم معرفة أهمية الأسئلة الصفية وأهدافها، وشروطها وقواعد توظيفها، والتعامل مع إجابات المتعلمين عنها.

1-1-8- أهمية الأسئلة الصفية:

تكتسب الأسئلة الصفية أهميتها في عملية التعليم والتعلم، من كونها تستحوذ على نسبة كبيرة من الأنشطة التي تتم بين المعلم والمتعلمين في أثناء الحصة الدراسية. فالسؤال يمكن المعلم من التحقق من فهم المتعلمين، كما يفيد أيضاً في تشجيع المتعلمين على ضبط أفكارهم والتركيز على المفاهيم والفكر المفتاحية. وهذه الأسئلة تحتاج إلى تفتيح مواهب المتعلمين كي تتعاقب مع التفكير الإبداعي عند مستوى عالٍ، حيث يكون الإنجاز سهلاً حين تستخدم الأسئلة المفتوحة التي ترتب تدريجياً بحسب مستوى تعقيدها (Alaxton, 2009). وتتضمن الأسئلة المفتوحة أنواعاً متعددة من الأسئلة الكاشفة (السابرة) التي تهدف إلى تحسين نوعية إجابات المتعلمين، ومنها: الأسئلة السابرة التشجيعية، والأسئلة السابرة التركيزية، والأسئلة السابرة التوضيحية، والأسئلة السابرة التبريرية (الطنطاوي ، 2009 ، 117).

وعلى ذلك تبدو أهمية الأسئلة الصفية في أنها تكشف عن مدى صلاحية أسلوب المعلم، أو الوسائل والأنشطة التعليمية التي يستخدمها في الحصة الدراسية (الهويدي ، 2002 ، 109).

وتتجلى هذه الأهمية في مجموعة من الجوانب، نجلها في الآتي: (الصقران ، 2006 ، 292).

8-1-1-1- تعين المعلم في اختيار أساليب التعليم وتقنياته المناسبة، وتعرف المعلم على مدى تحقق الأهداف التي وضعها لكل درس.

8-1-1-2- تحث التلاميذ على المشاركة الحقيقية في الموقف التعليمي، وتزيد من دافعيته وتشد انتباههم.

8-1-1-3- تساعد التلاميذ على الجرأة في الحديث، وتنظيم أفكارهم وقدرتهم على حسن التعبير، واحترام آراء زملائهم.

وتتطلب الأسئلة الصفية، تأكيد أهمية الدور الذي يقوم به التلميذ من خلال مشاركته في المواقف الصفية، وذلك لأن هذه المشاركة التي توفرها الأسئلة الصفية، تعمل على تحسين المناخ الصفّي بما فيه من مواقف تعليمية / تعلمية، يكون فيها شريكاً في تحقيق الأهداف الموضوعية.

2-1-8- أهداف الأسئلة الصفية:

السؤال هو أي جملة تتضمن استفهاماً وظيفياً، وفي غرفة الصف تكون أسئلة المعلم روابط بنائية أو منبهات تنقل إلى الطلبة، أي العناصر المتضمنة في التعلم والتوجيهات التي يجب أن يعمل بها الطلبة، أو كيف يعملون بها. وثمة وجهات نظر متعددة للباحثين التربويين، حول طبيعة الأهداف التربوية والتعليمية لأسئلة المعلم الصفية، فمنهم من وضعها ضمن إطار شمولي وعام، يتضمن الأهداف الأساسية الآتية:

8-2-1-1- تطوير اهتمام الطلبة ودوافعهم ليكونوا أكثر فاعلية في أثناء الدرس.

8-2-2-2- تطوير مهارات التفكير النقدي والمواقف التساؤلية عند التلاميذ.

8-2-3-1- تنمية التبصر الطبيعي عند الطلبة من خلال اكتشاف العلاقات الجديدة.

8-2-4-1- تحفيز الطلبة لمواصلة تحصيل المعرفة بأنفسهم (Cotton 2011).

يضاف إلى هذه الأهداف، الأغراض الآتية:

- جذب انتباه التلاميذ إلى النقاط المهمة في موضوع الدرس، ومشاركة أكبر عدد منهم في الدرس.
- إثارة رغبة التلاميذ للقراءة من أجل إيجاد الحلول للنقاط التعليمية الصعبة أو المهمة .
- مساعدة المعلم في اكتشاف مقدار الحقائق والمعلومات التي اكتسبها التلاميذ .
- مساعدة المعلم في تقويم عمله، بحيث تمكنه من التعرف إلى نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ والصعوبات التي يواجهونها في فهم المادة، والاستفادة منها في تطوير طرائق التعليم والتدريس (قطاعي، 2006، 192).

وهناك من يصنف أهداف الأسئلة الصفية، ضمن مجالات ثلاثة، هي:

- أهداف اجتماعية: عندما يسأل المعلم أحد التلاميذ عن أحواله.
- أهداف نفسية: عندما يحاول المعلم تأكيد ثقة التلميذ بنفسه أثناء عمله، وتشجيعه عن طريق الأسئلة السهلة والمناسبة.
- أهداف تعليمية: تتعلق بموضوع الدرس وبالمعلومات التي يتضمنها (الملا، 2000، 286).
- أهداف تقويمية: تتعلق بإصدار حكم على فكرة محددة أو شيء معين، وتأتي في قمة المستويات بحسب تصنيف بلوم، حيث يتطلب من التلميذ أن يضع محكّات معينة لإصدار الحكم (الصقران، 2006، 297).

وسواء أكانت هذه الأهداف عامة أم مقسّمة إلى مجالات ، فهي متطابقة من حيث الغاية النهائية، وعلى المعلم أن يستوعب هذه الأهداف بوصفها المحاك الذي تحدّد من خلاله مهارته في استخدام هذه الأسئلة، وإتقانه لحسن توظيفها بفاعلية.

3-1-8- شروط صياغة الأسئلة الصفية وقواعد توجيهها:

تعدّ صياغة الأسئلة، بأنواعها كافة، من الأمور الأساسيّة التي تتيح حسن استخدامها وتوظيفها، بعيداً عن الغموض والتعقيد. وهذا يحتاج إلى مراعاة الأمور الآتية في صياغة الأسئلة الصفية: (الصقران ، 2006 ، 292).

- ارتباط الأسئلة بالأهداف المراد تحقيقها.
 - الصياغة باللفاظ واضحة ومحدّدة ، تناسب مستوى التلاميذ.
 - إثارة تفكير التلاميذ، والابتعاد عن الأسئلة الموحية بالإجابة.
- يضاف إلى ذلك، تجنّب الأسئلة المركّبة التي تشبّت تفكير المتعلمين، وبدء السؤال بأدوات استفهام، مثل: (ماذا، لماذا، كيف، متى، وبماذا) لأنّها تثير التفكير وتبعد عن الإيجاء والتخمين. ولكن قد يكون السؤال جيّد الصياغة، ويتوقّع المعلم أن يثير مستويات عليا من التفكير عند المتعلمين، فيفاجأ بأن إجابات المتعلمين ليست في المستوى المطلوب، ولم تحقّق الهدف المطلوب، وذلك بسبب الكيفية التي استخدمها المعلم في طرح السؤال على المتعلمين.
- ولتلافي هذه الإشكالات، ثمة قواعد أساسية يجب على المعلم أن يراعيها عند توجيه الأسئلة الصفية. وفيما يأتي أهمّ هذه القواعد: (الطنطاوي ، 2009 ، 123) .

- توجيه السؤال إلى الصف بأكمله، من دون تحديد تلميذ معيّن للإجابة قبل توجيه السؤال، وهذا ما يسهم في توجيه انتباه التلاميذ فيفكّرون جميعاً في الإجابة، ويتوقّع كل منهم أن المعلم سيختاره للإجابة.
- الانتظار لفترة قصيرة بعد توجيه السؤال قبل تحديد المتعلم الذي سيجيب، ممّا يتيح الوقت لاسترجاع الأفكار والربط بينها.
- مراعاة عدم تكرار توجيه السؤال بصفة دائمة، أو توجيهه بصيغ مختلفة، مع مراعاة المواقف التي تتطلب إعادة السؤال، ولكن بحذر حتى لا يعتاد المتعلمون على عدم الانتباه.
- مساعدة المتعلمين في تحسين إجاباتهم عن الأسئلة، مع ضرورة ألاّ يبالغ المعلم في ردود أفعاله تجاه إجابات المتعلمين، فيتجنب الزيادة في المدح والثناء، كما يتجنّب السخرية والعقاب.

ولا بدّ أخيراً من الإشارة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وطرح السؤال بصوت واضح ومسموع لدى جميع المتعلمين في الصف، وبطريقة تشعر أن أي تلميذ قادر على الإجابة.

4-1-8- التعامل مع إجابات التلاميذ:

يعدّ تعامل المعلم مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة المطروحة، من العوامل الأساسية في توظيف هذه الأسئلة وتأدية الهدف منها، سواء في كيفية التعامل أم في توقيته. وثمة استراتيجيات عامة لا بدّ للمعلم من معرفتها ليتمكن من التعامل الإيجابي مع إجابات التلاميذ، بما يتناسب مع طبيعة الإجابات وأهدافها.

ومن هذه الإستراتيجيات (زيتون ، 2001 ، 17):

- أن يقبل المعلم الإجابة، مع الثناء على صحتها بعبارات: (إجابة صحيحة، عظيم، تابع..).
 - أن يمتدح المعلم التلميذ المجيب بعبارات لفظية مناسبة (أنا معجب بتفكيرك ، إجابة تدلّ على تفكير سليم).
 - أن يردّد المعلم إجابة التلميذ بحماس، وبصوت يسمعه التلاميذ، بهدف توسيع فائدة الإجابة. وعلى المعلم أن يتجنّب التعليق السلبي على الإجابات الخاطئة، لأنّ لهذا التعليق أثراً على مبادرة الطالب بالإجابة مستقبلاً، لشعوره بأنّه سيقع في الخطأ، وبالتالي سينال تهكم المعلم أو إحراجه أمام زملائه. ولذلك ينصح المعلم تبرير خطأ الإجابة بعبارات مناسبة، منها:
 - قد يكون ما تفكر فيه صحيحاً لو كان السؤال بالشكل كذا.
 - إجابتك فيها تفكير ولكن بعيدة قليلاً عن المطلوب.
 - مشاركة جيّدة وجوابك فيه شيء من الصحة ويحتاج إلى تعديل (آل حيدان ، 2009).يضاف إلى ذلك، إعطاء التلميذ فرصة أثناء الإجابة وعدم مقاطعته، حيث يشعر التلميذ بأنّ إجابته ذات أهمية، بينما مقاطعته تثبط همته عن المشاركة.
- أمّا بالنسبة للإجابات الجماعية، فعلى المعلم أن يرفضها ولا يقبل بها، ويتمّ التركيز على الإجابات الفردية، وتمكين التلاميذ من سماع الإجابات، وتدريبهم على آداب الحديث والمناقشة. وإذا أحجم جميع التلاميذ أو أكثرتهم عن الإجابة على سؤال ما، وجب على المعلم إعادة شرح النقطة الغامضة أو البحث في سبب عدم فهمها، أو معرفة سرّ تشتت أذهان التلاميذ فيعالج ذلك. وبالتالي فإنّ أجوبة التلاميذ مرآة صادقة لمدى فهمهم الدرس، وحسن أسلوب المعلم (آل حيدان، 2009). مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فقد يكون أحدهم يعرف الإجابة ولا يرغب في المشاركة، وأحدهم لا يعرف الإجابة ويحجم عن المشاركة.

ومن الأمور المهمة التي لا ينبغي للمعلم تجاهلها، هي أن لا يتجاوز أي سؤال من دون إجابة، أو بحثه بمشاركة التلاميذ. وهذا لا يعني تلقين الإجابة للتلاميذ مباشرة، بل هو أسلوب لتوضيح السؤال وتقريب الإجابة من خلال إعطاء بعض التلميحات غير المباشرة .

8-2-الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على دراسات كثيرة، عربية وأجنبية، تناولت الأسئلة الصفية بأنواعها المتعددة، وفي مواد دراسية مختلفة، وفيما يأتي بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي:

1-8-2-1 دراسة السنبل (2001) بعنوان: " مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوب

السير والتوقف أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفوية ، في المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج / السعودية .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلمات اللغة العربية لأسلوب السير والتوقف عند إلقاء الأسئلة الشفوية، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام بطاقة ملاحظة تتضمن عدداً من النقاط حول أسلوب (السير والتوقف)، وطبقت الملاحظة على عينة من معلمات الخرج، عددها (30) معلّمة.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أنّ السير التذكيري حقّق أعلى نسبة مئوية على السلوكيات الخاصة جميعها بأسئلة السير. ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين الأسئلة الشفوية الصفية وبين استجابات المتعلّقات في أسلوب السير (التذكيري ، والتوضيحي) تبعاً لاختلاف متغيري (سنوات الخبرة، والمؤهل التربوي).

2-8-2-2 دراسة هوكسمير-Hoxmeier (2003) بعنوان: "العلاقة بين استخدام مهارات

طرح الأسئلة وفعالية المعلم ، من وجهة نظر الطلبة "

"The relationship between use of skills questions and explain the effectiveness of the teacher from the perspective of students"

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف وجهات نظر الطلبة حول استخدام مهارات المعلم في طرح الأسئلة وعلاقتها بفاعليته وكفايته . استخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعدّت استبانة لجمع المعلومات، تمّ توزيعها على عينة مكونة من (79) طالباً وطالبة من بعض المدارس الأمريكية.

كان من أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، أن طرح الأسئلة بأساليب مناسبة واستخدام طرائق جيدة في طرحها، يعمل على تطوّر فاعلية المعلم. كما أنّ على المعلم أن يركّز على نوعية الأسئلة وليس على كميتها. بالإضافة إلى أنّ معظم المعلمين لا يتعاملون بفاعلية مع إجابات الطلبة على الأسئلة.

3-2-8- دراسة ويلن - (2004) Wilen بعنوان: "العلاقة بين أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الشفوية ومهارة شرح الدرس"

" The relationship between the style of the teacher in the classroom to ask questions and verbal skills to explain the lesson.

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر المعلمين في أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الشفوية، وعلاقته بمهارة شرح الدرس. واستخدم لذلك المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على استبانة لجمع آراء المعلمين، من عينة قوامها (98) معلماً ومعلمة في لندن.

أظهرت النتائج أنّ مهارة المعلم في شرح الدرس، تتأثّر إلى حدّ بعيد بأسلوبه في طرح الأسئلة الشفوية، وأنّ استخدام المعلم لأسلوب طرح الأسئلة يمكنه من متابعة ردود أفعال الطلبة تجاه الأسئلة التي يتمّ طرحها.

4-2-8- دراسة الصوبلح (2006) بعنوان: "مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية"

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى إتقان معلمي اللغة العربية مهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام بطاقة ملاحظة أداة

لرصد مهارات الأسئلة التي يمارسها معلمو اللغة العربية في الصف، وفق مقياس مقنن على أربعة مستويات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، وغير موجودة).

طبقت بطاقة الملاحظة على (40) معلماً ومعلمة من مدارس العاصمة اليمنية، وكان من أهم النتائج التي توصّل إليها البحث:

- تدني مستوى إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى أفراد العينة من معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، حيث بلغت نسبة الإتقان (49,81%)، وهي أقل من نسبة الإتقان المقبول (80%).

- لم يظهر فرق دال إحصائياً بين مستوى إتقان المعلمين (أفراد العينة) لمهارات الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، في حين ظهر فرق تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) ولمصلحة ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات وأقل).

5-2-8- دراسة القريني (2008) بعنوان: "تقويم مستويات الأسئلة الصفية لدى معلمي

التاريخ في الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان " .

هدفت الدراسة إلى تحليل مستويات الأسئلة الصفية وتقويمها، لدى معلمي التاريخ في الصف الحادي عشر، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وعن طريق استخدام بطاقة ملاحظة شملت الأسئلة الصفية (الرئيسية والفرعية) وفق تصنيف بلوم، طبقت على عينة من معلمي التاريخ.

توصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمّها:

- جاءت الأسئلة الصفية من مستوى التذكّر في المرتبة الأولى، بنسبة (73,38%).
- لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلمون، تبعاً لمتغير الخبرة، ما عدا مستوى التقويم لصالح ذوي الخبرة من (8 سنوات وأكثر).
- وجدت فروق بين متوسطات أسئلة المعلمين، تعود لمتغير الجنس ولمصلحة الإناث في مستويات (التطبيق والتركيب)، ولا توجد فروق في المستويات الأخرى.

6-2-8- دراسة الكندري (2010) بعنوان: "مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام بطاقة الملاحظة لجمع البيانات والمعلومات من عينة شملت (60) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنّ أداء المعلمين كان بمستوى متوسط، في مهارات طرح الأسئلة الشفوية، وأنّ معظم أسئلة معلمي اللغة العربية (أفراد العينة) تركزت في مستوى التذكر والفهم، وقلّ استخدامهم لأسئلة المستويات العليا.

7-2-8- دراسة كو وآخرين-Ko and others (2013) بعنوان: التعليم الفعال ، استعراض البحث والتوضيح.

Effective Teaching, A Review of Research and Evidence.

هدف البحث إلى الكشف عن الموضوعات الأساسية في العلاقة الثنائية بين المعلمين والمتعلمين، من خلال تعريف التعلّم الفعّال ومعرفة المعلم بتدريبات التعلّم الفعّال، وتحسين الممارسات الصفية، ومؤشّرات الكفاية التعليمية في المدارس.

اعتمد البحث المنهج الاستقصائي التحليلي، من خلال تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين والطلبة وأوليائهم في بريطانيا، واستخدام الملاحظة والمقابلة في جمع المعلومات عن السمات الأساسية للممارسات الصفية الفعّالة، من حيث فاعلية التعليم وتنظيم الصف بما يؤدّي إلى تحصيل أفضل لدى المتعلمين.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ التعليم / التعلّم الفعّال يحتاج إلى معرفة عناصر هذا التعليم بشكل أساسي، ويحتاج أيضاً إلى مهارات استخدام الأسئلة الصفية بشكل جيّد، بما يفسح المجال لمشاركة المتعلمين وتحدي تفكيرهم وتقويته. إضافة إلى الرضا عن تحمّل مسؤولية تحصيل الطالب.

8-2-8- دراسة بريخ ونجم (2013) بعنوان: تصوّر مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة

وطرحها وتلقي إجابات الطلبة، لدى الطلبة المعلمين -تخصّص الدراسات الإسلامية - وأساليب تدريبها في جامعة الأقصى.

هدفت الدراسة إلى وضع تصوّر لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها، وتلقي إجابات الطلبة عليها، لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث طبّق التصرّو المقترح على عينة مؤلّفة من شعبة ضمت (60) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين، تخصّص الدراسات الإسلامية.

توصّلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها، وتلقي إجابات الطلبة في كل المجالات، لصالح التطبيق البعدي. كما وجدت فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات التلاميذ، بين الطلبة المعلمين، الذكور والإناث ولمصلحة الذكور. وأكدت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات.

تبين من خلال عرض الدراسات السابقة أنّها ركّزت على الأسئلة الصفية الشفوية، سواء منها ما خصّ تدريس مادة معينة، كالتاريخ (القريني ، 2008)، أم اللغة العربية (السنبلي، 2001)، ومنها ما أخذ بأسلوب طرح الأسئلة (دراسة هوكسمير 2003، ودراسة ويلن ، 2004). ومنها ما بحث في دور الأسئلة الصفية في التعلّم الفعال (كو وآخرون، 2013). ومنها ما خصّ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي (صويلح، 2006 - الكندري ، 2010)، وهما دراستان قريبتان من الدراسة الحالية من حيث تحديد المرحلة الدراسية.

وقد اعتمدت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، (باستثناء دراسة بريخ ونجم ، 2013) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي تصوّر مقترح عن الأسئلة، واستخدام التطبيق القبلي والبعدي لاختبار النتائج وتفسيرها.

وتلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث رصد مهارات المعلم في طرح الأسئلة الصفية، ولكنها تضيف (تعامل المعلم مع إجابات الطلبة على هذه الأسئلة) وأيضاً شملت معلمي مواد دراسية مختلفة. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في إعداد بنود الاستبانة (المقياس)، وفي تفسير النتائج.

9- حدود البحث:

9-1- الحدود المكانية والبشرية: طُبّق البحث على عينة من معلمي الحلقة الثانية في مدارس

التعليم الأساسي بمدينة دمشق، والذين يدرسون مواد (اللغة العربية، والجغرافيا، والرياضيات، والعلوم) في الصفين السادس والسابع.

9-2- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الجانب العملي من البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013 .

10- إجراءات البحث العملية:

10-1- منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من أجل وصف ممارسة الأسئلة الصفية من قبل المعلم بصورة جيدة، وتعامله مع إجابات التلاميذ عن هذه الأسئلة، وذلك من خلال استبانة على شكل مقياس لجمع المعلومات حول المهارات التي يمارسها المعلم في طرح الأسئلة، ومن ثمّ تحليل نتائج هذه الاستبانة وتفسيرها للوقوف على واقع ممارسة هذه المهارات بجوانبها الإيجابية والسلبية.

10-2- مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث معلمي المواد العلمية (الرياضيات والعلوم) والمواد الأدبية (اللغة العربية والجغرافيا)، في الصفين السادس والسابع، وكان مجموع معلمي المواد العلمية (210) أفراد، ومجموع معلمي المواد الأدبية (247) فرداً، سحبت منهم عينة عشوائية منتظمة بحسب ترتيبهم الأبجدي بنسبة (25%) فكان مجموع العينة (117) معلماً ومعلمة، توزّعوا بحسب المتغيرات على النحو الآتي:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث

المتغيرات	الجنس		التخصّص التدريسي		المؤهل العلمي		سنوات الخبرة التعليمية	
	ذكور	إناث	علمي	أدبي	إجازة جامعية	إجازة+دبلوم تربوي	أقل من 10 سنوات	أكثر من عشر سنوات
العدد	69	48	51	66	45	72	54	63
النسبة %	59	41	43,6	56,4	38,5	61,5	46,15	53,85

10-3- أدوات البحث:

اطلعت الباحثة على بعض المراجع التي تحدّثت عن مهارات الأسئلة الصفية من حيث أهدافها وشروطها، كما اطلعت على بعض الدراسات التي أجريت على ممارسة المعلم لمهارات طرح الأسئلة الصفية في مواقف دراسية مختلفة، وبعد ذلك أعدت استبانة على شكل (مقياس) مؤلف من (28) بنداً، لجمع آراء المعلمين حول واقع ممارسة مهارات الأسئلة الصفية، وكيفية تعامل المعلم مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة. واتبعت في إعداد الاستبانة الخطوات الآتية:

10-3-1- إعداد الاستبانة / المقياس بصورتها الأولية: حيث تضمنت (31) بنداً توزعت على محورين، الأول: محور مهارات طرح الأسئلة الصفية، تضمن (18) بنداً، والثاني: محور تعامل المعلم مع إجابات التلاميذ، وتضمن (13) بنداً، ولكل بند ثلاثة خيارات للإجابة (دائماً - أحياناً - نادراً) ولكل منها عدة درجات على التوالي (3، 2، 1).

10-3-2- التأكد من صدق الأداة: تمّ التحقق من صدق الأداة، من حيث اللغة والوضوح والشمولية، ومناسبة البنود التي تنتمي إلى كل محور، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة بصورتها الأولية على عينة من المعلمين ضمن (25) فرداً من خارج العينة المعتمدة في البحث، فأعيدت صياغة عدد من البنود التي لم يجب عنها بعض أفراد العينة بسبب غموضها.

وبعد ذلك عرضت الاستبانة على عدد من المحكمين من قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، وأبدوا ملاحظات حول تداخل مفاهيم بعض البنود، ولاسيما من حيث كيفية توجيه السؤال وتقبل إجابات التلاميذ، وتمّ حذف ثلاثة بنود وتعديل الاستبانة بموجب هذه المقترحات، فأصبحت تضم (28) بنداً في المحورين.

10-3-3- التأكد من ثبات الأداة:

تمّ التأكد من ثبات الاستبانة / المقياس من خلال تطبيقها مرتين بفارق أسبوعين، على عينة الصدق ذاتها (25) فرداً من المعلمين خارج العينة المعتمدة، وحسب معامل ترابط (سبيرمان) بين نتائج التطبيقين، فبلغ (80,78)، ثمّ حسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ) فكان (0,743)، وبهذه القيم أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

جدول رقم (2)

نتائج معاملات ثبات الأداة

عدد البنود	قيمة معامل الترابط	قيمة ألفا كرونباخ
28	80,78	0,743

11- نتائج البحث وتفسيرها:

بعد تفريغ نتائج الاستبانة وترتيبها ضمن كل محور من المحورين (كيفية طرح الأسئلة، والتعامل مع إجابات التلاميذ) ومعالجتها بالقوانين الإحصائية المناسبة، كانت النتائج على النحو الآتي:

11-1- الإجابة عن السؤال الأول: "ما أبرز المهارات التي يرى معلمو الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي، أنهم يمارسونها في طرح الأسئلة الصفية؟"

تمّ تفريغ إجابات أفراد العينة على بنود محور (كيفية طرح الأسئلة الصفية) وعددها (16) بنداً، ثمّ جرى ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بحسب مجموع الدرجات لكل بند ونسبتها من مجموع درجات المحور كلّ، وبلغت (4321) درجة. فتراوحت الدرجات ما بين (292) درجة لبند (إعطاء فرصة للتلاميذ للتفكير في كل سؤال) الذي جاء في المرتبة الأولى، و (213) درجة لبند (طرح السؤال بلغة عربية فصيحة) الذي جاء في المرتبة (16) الأخيرة، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (3)

الترتيب التنازلي لبنود محور (كيفية طرح الأسئلة الصفية) بحسب الدرجات والنسب

الرقم	البنود	الدرجات	النسبة %	الترتيب
1	إعطاء التلاميذ فرصة للتفكير في السؤال	292	6,84	1
2	توجيه السؤال أولاً ثم اختيار التلميذ المجهب	284	6,66	2,5
3	صياغة الأسئلة بألفاظ واضحة	284	6,66	2,5
4	استخدام أسئلة تقيس النواحي المهارية عند التلميذ	282	6,6	4
5	توجيه الأسئلة بلغة عربية فصيحة	274	6,42	6
6	توجيه أسئلة إلى التلاميذ غير المنتبهين	274	6,42	6
7	طرح أسئلة تثير دافعية التلاميذ للمشاركة	274	6,42	6
8	طرح السؤال بصوت واضح ومسموع	269	6,30	8,5
9	توجيه أسئلة تقيس النواحي الوجدانية المرغوبة	269	6,30	8,5
10	توزيع الأسئلة بعدالة بين تلاميذ الصف	267	6,26	11
11	مراعاة الفروق الفردية في الأسئلة	267	6,26	11
12	تجنّب الأسئلة التي تبدأ بأداة الاستفهام : هل	267	6,26	11
13	تجنّب تكرار السؤال بصورة دائمة	261	6,12	13
14	استخدام الأسئلة المفتوحة للضرورة	259	6,07	14

15	التنوع في مستويات الأسئلة	234	5,48	15
16	الابتعاد عن الأسئلة الإيجابية	213	5	16
المجموع	16	4267	%100	16

يلاحظ من ترتيب البنود في الجدول السابق، أنّ هذه البنود توزّعت على شكل مجموعات جاءت كلّ منها في مرتبة واحدة، مثال: مجموعة (توجيه الأسئلة بلغة فصيحة، وتوجيه الأسئلة لغير المتنبهين، وطرح أسئلة تثير دافعية التلاميذ) التي جاءت في المرتبة السادسة. ومجموعة (توزيع الأسئلة بعدالة، ومراعاة الفروق الفردية، وتجنّب الأسئلة التي تبدأ بـ"هل") التي جاءت في المرتبة الحادية عشرة.

أمّا في الإجابة عن السؤال الأول، فقد كانت المهارات الأبرز في ترتيب أفراد العينة على كيفية طرح الأسئلة، تتضمّن: (إعطاء فرصة للتلاميذ للتفكير بعد السؤال، وطرح السؤال ثم اختيار الجيب، وصياغة الأسئلة بألفاظ واضحة، واستخدام أسئلة تقيس النواحي المهارية عند التلاميذ). وهذه المهارات الثلاث جميعها مترابطة فيما بينها لإتاحة الفرصة للتلاميذ جميعهم أن يشاركوا في الإجابة، بعد فهم السؤال والتفكير في الإجابة. مع الاهتمام بالأسئلة التي تقيس جوانب مهارة تطبيقاً لموضوعات نظرية، أي ربط النظري بالعمل.

2-11- الإجابة عن السؤال الثاني: ما أبرز المهارات التي يرى معلّمو الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي، أنّهم يمارسونها في التعامل مع إجابات المتعلّمين عن الأسئلة الصفية؟

تمّ تفرغ إجابات أفراد العينة على بنود محور (كيفية طرح الأسئلة الصفية) وعددها (12) بنداً، ثمّ رتّبت هذه البنود ترتيباً تنازلياً بحسب مجموع الدرجات لكل بند ونسبتها من مجموع درجات المحور كلّ التي بلغت (3849) درجة. فتراوحت الدرجات ما بين (345) درجة لبند (تجنّب تأنيب التلميذ على الإجابة الخاطئة) الذي جاء في المرتبة الأولى، و(271) درجة لبند (استخدام الأسئلة السابرة للوصول إلى الإجابة الصحيحة) الذي جاء في المرتبة (12) الأخيرة، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4)

الترتيب التنازلي لبنود محور (التعامل مع إجابات الأسئلة الصفية)

بحسب الدرجات والنسب

الترتيب	النسبة %	الدرجات	البنود	الرقم
1	8,81	345	تجنّب تأنيب التلميذ على الإجابة الخاطئة	1
2	8,76	343	امتداح التلميذ على الإجابة الصحيحة بعبارة	2

لفظية			
3	تصحيح الأخطاء بروية وهدوء	339	8,66
4	إعادة صياغة السؤال في حال عجز التلاميذ عن الإجابة	332	8,48
5	استخدام الإيماءات الجسدية أثناء الإجابة	326	8,325
6	تجنّب التعليق السلبي على الإجابات الخاطئة	326	8,325
7	تشجيع التلميذ المحبب على إكمال الإجابة الناقصة	323	8,25
8	التركيز على الإجابات الفردية	320	8,17
9	الاستماع لأي إجابة برحابة صدر	320	8,17
10	التذكير بالإجابة الصحيحة إذا عجز عنها التلميذ	320	8,17
11	تجنّب مقاطعة التلميذ أثناء الإجابة	320	8,17
12	استخدام الأسئلة السابرة للوصول إلى الإجابة الصحيحة	271	6,92
المجموع	12	3916	%100

يلاحظ من ترتيب البنود في الجدول السابق، أنّ بعض هذه البنود توزّعت على شكل مجموعات جاءت كلّ منها في مرتبة واحدة، كما في مجموعة (استخدام المعلم إيماءات جسدية في أثناء الإجابة، وتجنّب التعليق السلبي على الإجابات الخاطئة) التي جاءت في المرتبة (5,5). ومجموعة (التركيز على الإجابات الفردية، الاستماع إلى الإجابات برحابة صدر، ذكر الإجابة الصحيحة إذا عجز عنها التلميذ، وتجنّب مقاطعة التلميذ أثناء الإجابة) التي جاءت في المرتبة (9,5).

أمّا في الإجابة عن السؤال الثاني، فقد كانت المهارات الأبرز في ترتيب أفراد العينة للتعامل مع إجابات التلاميذ، تتمثّل في: (تجنّب تأنيب التلميذ على الإجابة الخاطئة، امتداح التلميذ على الإجابة الصحيحة بعبارات لفظية، وتصحيح الأخطاء بروية وهدوء، وإعادة صياغة السؤال في حال عجز التلاميذ عن الإجابة).

وهذه المهارات جميعها مطلوبة في أساليب التعزيز الإيجابي، بحيث يشعر التلميذ المحبب بأنّه موضع اهتمام من المعلم، ويلقى التشجيع الذي يتناسب مع إجابته، ويحفّزه على التفاعل المستمر .

3-11- اختبار الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء

أفراد العينة، في استخدام مهارات طرح الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير (التخصص التدريسي).

بعد حساب الدرجات الخام لمحور (كيفية طرح الأسئلة الصفية) بحسب متغير التخصص التدريسي، وحساب متوسط الدرجات لكل متغير، لوحظ أنّ هناك فرقاً بسيطاً بين متوسط درجات أفراد التخصص العلمي (الرياضيات والعلوم) الذي بلغ (36,944) درجة، ومتوسط درجات أفراد التخصص الأدبي (اللغة العربية والجغرافيا) البالغ (34,58) درجة، كما في الجدول رقم (5).

ولكن هذا الفرق في المتوسط لم يظهر في اختبار (ت) لدلالة الفروق، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,13) وهي أصغر من قيمة (ت) النظرية (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (115). وهذا يعني عدم وجود أي تأثير للتخصص التدريسي في آراء المعلمين حول المهارات المطلوبة في طرح الأسئلة الصفية.

جدول رقم (5)

نتائج اختبار دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة في كيفية طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير (التخصص

التدريسي)

التخصص	العدد	الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
علمي	51	1884	36,994	4,33	1,13	115	غير دالة
أدبي	66	2282	34,58	2,58			

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأنّ معظم المعلمين من اختصاصات مختلفة، يدركون أهمية الأسئلة الصفية، وضرورة امتلاك المهارات اللازمة في كيفية طرحها وتوجيهها. وقد يكون بعضهم اكتسبها من الدراسة في دبلوم التأهيل التربوي، وبعضهم تعرّف إليها من خلال الدورات التدريبية (التخصصية -التربوية) التي اتبعوها في أثناء ممارستهم المهنة، ولذلك لم يظهر فرق واضح بين الجانبين حول كيفية طرح الأسئلة الصفية.

4-11- اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء

أفراد العينة، في كيفية طرح الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

بعد حساب الدرجات الخام لمحور (كيفية طرح الأسئلة الصفية) بحسب متغير المؤهل العلمي، وحساب متوسط الدرجات لكل متغير، لوحظ أنّ هناك فرقاً واضحاً بين متوسط درجات أفراد المؤهل العلمي (إجازة

جامعية+دبلوم تأهيل تربوي) الذي بلغ (36,7) درجة، ومتوسط درجات أفراد المؤهل العلمي (إجازة جامعية فقط) البالغ (33) درجة، كما في الجدول رقم (6).

وقد ظهر هذا الفارق في المتوسط في اختبار (ت) لدلالة الفروق، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,7)، وهي أكبر من قيمة (ت) النظرية (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (115). وبذلك ترفض فرضية العدم، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء أفراد العينة، في كيفية طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

جدول رقم (6)

نتائج اختبار دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول كيفية طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي	العدد	الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
إجازة+د.ت.ت	72	2714	37,7	3,11	3,7	115	دالة
إجازة جامعية	45	1484	33	2,41			

وتفسر هذه النتيجة بأن للمؤهل التربوي تأثيراً واضحاً في إكساب المعلمين المهارات المطلوبة في طرح الأسئلة الصفية، حيث كان الفرق لمصلحة حملة دبلوم التأهيل التربوي، وذلك لأن حملة دبلوم التأهيل التربوي، كانوا قد درسوا أشكال الأسئلة الصفية، وتدرّبوا على ممارسة مهارات توظيفها من خلال تطبيقات التربية العملية على أرض الواقع في الصفوف الدراسية.

11-5- اختبار الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء

أفراد العينة، في كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية، تبعاً لمتغير (التخصص التدريسي).

بعد حساب الدرجات الخام لمحور (كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية) بحسب متغير التخصص التدريسي، وحساب متوسط الدرجات لكل متغير، لوحظ أن متوسط درجات أفراد التخصص العلمي (الرياضيات والعلوم) بلغ (34,65) درجة، وهو قريب جداً من متوسط درجات أفراد التخصص الأدبي (اللغة العربية والجغرافيا) البالغ (34,045) درجة، كما في الجدول رقم (7). ونظراً لعدم وجود فرق واضح بين المتوسطين، فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق تساوي (0,49)، وهي أصغر من قيمة (ت) النظرية (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (115).

وهذا يعني قبول فرضية العدم، بأن لا تأثير للتخصّص التدريسي في آراء المعلمين حول كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية.

جدول رقم (7)

نتائج اختبار دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية تبعاً لمتغيّر (التخصّص التدريسي)

التخصّص	العدد	الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
علمي	51	1767	34,65	4,29	0,49	115	غير دالة
أدبي	66	2247	34,045	2,91			

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بعدم وجود فرق بين أفراد العينة حول التعامل مع إجابات التلاميذ، بأنّ معظم المعلمين/المدرسين من اختصاصات مختلفة، يدركون أهمية الأسئلة الصفية، وضرورة امتلاك المهارات اللازمة في كيفية طرحها وتوجيهها. وقد يكون بعضهم اكتسب هذه المهارات من الدراسة النظرية والتدريب العملي في معهد إعداد المعلمين أو في قسم (معلّم الصف) بكليات التربية، وبعضهم تعرّف إليها من خلال الدورات التدريبية (التخصصية - التربوية) التي اتبعوها في أثناء ممارستهم المهنة (التدريب المستمر).

6-11- اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء

أفراد العينة، في كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ، تبعاً لمتغيّر (المؤهل العلمي).

بعد حساب الدرجات الخام لمحور (كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ) بحسب متغيّر المؤهل العلمي، وحساب متوسط الدرجات لكل متغيّر، لوحظ أنّ هناك فرقاً بين متوسط الأفراد الذين يحملون إجازة جامعية مع دبلوم تأهيل تربوي) حيث بلغ (35,7) درجة، ومتوسط الأفراد الذين يحملون فقط إجازة جامعية، والبالغ (31,38) درجة، كما في الجدول رقم (8).

وظهر هذا الفرق في المتوسط واضحاً في اختبار (ت) لدلالة الفروق، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.18) وهي أكبر من قيمة (ت) النظرية (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (115). وهذا يعني نفي فرضية العدم، وإثبات أن هناك تأثيراً كبيراً للمؤهل التربوي في إكساب المعلمين المهارات المطلوبة في طرح الأسئلة الصفية، حيث كان الفرق لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول كيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عن الأسئلة الصفية ، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي	العدد	الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
إجازة + د.ت.	72	2570	35,7	2,73	3,18	115	دالة
إجازة جامعية	45	1412	31,38	3,16			

وتفسّر هذه النتيجة لمصلحة حملة دبلوم التأهيل التربوي، لأنهم مارسوا تلك المهارات في أثناء تدريبهم العملي وهم يدرسون في كليات التربية، قبل ممارستهم المهنة أو في أثنائها، حيث درسوا كيفية طرح الأسئلة الصفية، وتدرّبوا على ممارسة مهارات توظيفها. ولذلك فقد يكون للمؤهل التربوي تأثير واضح في إكساب المعلمين المهارات المطلوبة في طرح الأسئلة الصفية، ولذلك كان الفرق واضحاً ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي.

12- الاستنتاجات العامة:

بعد تحليل النتائج لمحوري الاستبانة (كيفية طرح الأسئلة الصفية، وكيفية التعامل مع إجابات التلاميذ) وتفسيرها استناداً إلى أسئلة البحث وفرضياته، توصلّ البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

12-1- أكّد أفراد العينة مجتمعين، أنّ أبرز المهارات التي يستخدمونها في طرح الأسئلة الصفية، تركّزت على: (إعطاء فرصة للتلاميذ للتفكير بعد السؤال، وطرح السؤال ثم اختيار الجيب، وصياغة الأسئلة بألفاظ واضحة، واستخدام أسئلة تقيس النواحي المهارية عند التلاميذ).

12-2- أكّد أفراد العينة مجتمعين، أنّ أبرز المهارات التي يستخدمونها في التعامل مع إجابات التلاميذ، تركّزت على: (تجنّب تأنيب التلميذ على الإجابة الخاطئة، امتداح التلميذ على الإجابة الصحيحة بعبارات لفظية، وتصحيح الأخطاء بروية وهدوء، وإعادة صياغة السؤال في حال عجز التلاميذ عن الإجابة).

12-3- لم تظهر فروق بين متوسطات درجات آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص التدريسي (علمي وأدبي)، في محوري (كيفية طرح الأسئلة الصفية وكيفية التعامل مع إجابات التلاميذ). أي لم يكن للتخصص التدريسي تأثير في اختلاف آراء أفراد العينة، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) النظرية.

12-4- ظهرت فروق واضحة بين متوسطات درجات آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، وإجازة مع دبلوم تربوي)، في محوري (كيفية طرح الأسئلة، وكيفية التعامل مع إجابات التلاميذ) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) النظرية. وكان الفرق لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي، حيث كان للتأهيل التربوي تأثير واضح في الفرق بين أفراد العينة.

13- التوصيات والمقترحات:

استناداً إلى الاستنتاجات العامة، توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لتزويد الطلبة /المعلمين بمهارات استخدام الأسئلة الصفية، وتحسين مهارات المعلمين في توظيف الأسئلة الصفية:

13-1- التوصيات:

13-1-1- تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، بزيادة الساعات النظرية

لطرائق التدريس العامة والخاصة، وكذلك لساعات التربية العملية الخاصة بالتدريبات المدرسية الملحق بها، وتفعيل الإشراف عليها.

13-1-2- زيادة الدورات (التخصصية والتربوية) التي تقيمها وزارة التربية، لتدريب

المعلمين والمدرسين في أثناء الخدمة على طرح الأسئلة الصفية، والتعامل مع إجابات التلاميذ بما يحقق التفاعل الصفّي وتحقيق نتائج تحصيلية جيّدة .

13-1-3- الاستمرار في خطة وزارة التربية لإعادة تأهيل المعلمين والمدرسين من خلال

إيفادهم إلى كليات التربية للحصول على شهادة دبلوم التأهيل التربوي، وإكسابهم كفايات تربوية (نظرية وعملية) عن توظيف الأسئلة الصفية.

13-2- المقترحات:

13-2-1- عقد ندوات دورية بين المعلمين والمدرسين والموجهين التربويين

والاختصاصيين، لمناقشة مهارات الأسئلة الصفية، وأشكالها وكيفية

توظيفها، من خلال استخدامها والتعامل مع إجابات التلاميذ والطلبة
عن هذه الأسئلة.

2-2-13- تكليف بعض المعلمين والمدرسين المتميزين بتنفيذ دروس توضيحية عن
توظيف الأسئلة الصفية، ومناقشتها بحضور الموجهين والمعلمين والمدرسين
المعنيين، وتعميم نتائجها على المدارس.

3-2-13- الاهتمام بإجراء البحوث العلمية الميدانية، عن التفاعل بين المعلم والمتعلم،
ودور الأسئلة الصفية فيه.

4-2-13- إجراء بحوث تجريبية أو شبه تجريبية، عن طرائق التعليم الفعال، من خلال
توظيف الأسئلة الصفية.

المراجع

المراجع العربية:

- آل حيدان، رجا بن عوضه (2009) واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أجا الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة .
- بريخ، أشرف؛ نجم، منال (2013) تصوّر مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها، وتلقّي إجابات الطلبة، لدى الطلبة المعلمين -تخصّص الدراسات الإسلامية -وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلّد 10، العدد 10.
- حميدة، إمام وآخرون (2003) مهارات التدريس ، ط2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- دروزة، أنان نظير (2007) النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط2 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.
- ريان، فكري (2003) مهارات التدريس، ط2، دار الثقافة العربية للطباعة، القاهرة .
- زيتون، حسن (2001) مهارات التدريس-رؤية في تنفيذ الدرس ،سلسلة أصول التدريس، عالم الكتب، القاهرة .
- السنبل، شيخة سعد (2001) مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوبي السير والتوقف أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية في المرحلة الثانوية بمحافظه الخرج ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكّة المكرمة.
- الصقران، خلف (2006) تقويم أداء الطالبات / المعلمات، تخصّص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق.
- صويلح، هناء (2006) مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة صنعاء.
- الطنطاوي ، عفت (2009) التدريس الفعال، دار المسيرة، عمّان.

- العبيدات، هاني؛ العرود، منصور (2010) الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة، في مديرية تربية لواء ديرعلا، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 10، العدد (2).
- علي، موسى (2004) فعالية معلم اللغة العربية لمهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس .
- فخرو، ليلي (2001) المهارات الدراسية والعملية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله .
- القريني، سعيد (2008) تقويم صعوبات الأسئلة الصفية لدى معلمي التاريخ في الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان .
- قطامي، نايفة (2006) مهارات التدريس، دار الفكر الفعّال، عمان.
- الكندري، محمد (2010) مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان .
- الملا، نهي (2000) تقويم مهارات الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمات العلوم الشرعية في الصف الأول الثانوي للبنات، كلية التربية للبنات، الرياض .
- الهويدي، زيد (2002) مهارات التدريس الفعال، العين، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية:

- Alaxton, Guy (2009) *Good Learning Starts with Questions, not Answers*, CLIO, Development University of Bristol, London.
- Cottrell, S. (1999) *The study skills handbook*. London: Macmillan press Ltd.
- Ko, James & Others (2013) *Effective Teaching, a review of research and evidence*, the Hongong Institute of Education , Oxford University ,Department of Education .
Edn.cfbt.com/./media/cfbtcorporate/files/./ Effective Teaching2013,.pdf
- Cotton, Kathleon(2011) *Questioning Classroom*.
<https://www.learner.org/./6.Classroom Questioning .pd>.
- Hoxmeier, A (2003) *Questions Techniques for Teachers: "Teaching Reading, Thinking, and listening Skills"*, ERIC.Ed284186.
- Jongmans, H & Beijaard,D (2003) *Teachers Involvement in School Policymaking and the effectiveness of School in service training*. *Teacher Development*, 6(1),43-59.
- Wilen, k (2004) *The relationship between the style of the teacher in the classroom to ask questions and verbal skills to explain the lesson*.
www.qou.edu/arabic/.../r63.drZiad Barakat.pdf.a