# مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية

**محمد عبد الكريم العياصره**
kareem@squ.edu.om.
جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

استلم بتاريخ: ٢٠١١٣١٢٣ عُدل بتاريخ: ٢٠١١٥١١١ قُبل بتاريخ: ٢٠١١٥١١٥

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية. ولتحقيق ذلك تم إعداد بطاقة ملاحظة تكونت من (٤٥) فقرة ضمن سبعة محاور تمثل هذه الاستراتيجيات. وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة من المعلمين بلغ عددهم (٣٦) معلماً ومعلمة. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

- حصول أربعة محاور على أهمية نسبية مرتفعة، وحصلت ثلاثة محاور على أهمية نسبية متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير موضوع الدرس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع في محور صياغة الأسئلة لصالح المعلمات. وتبعاً لمتغير الصف في محور الملاءمة وعلى البطاقة ككل لصالح معلمي الصف الخامس. وتبعاً لمتغير الخبرة في جميع المحاور لصالح ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في أثناء برامج إعدادهم، وفي أثناء الخدمة. واعتماد بطاقة خاصة بهذه الاستراتيجيات لتقويم المعلمين في ضوئها.

الكلمات المفتاحية: الأسئلة الصفية، استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية، معلمو التربية الإسلامية.

## TheLevel of Using Islamic Education Omani Teachers' the Classroom Questioning Strategies

Mohammad Abdulkareem Al-Ayasrah
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

The study aimed at identifying the Islamic education Omani teachers' level of using the classroom questioning strategies. To achieve this aim, the data was collected by a checklist of seven dimensions and (45) items strategies. After ensuring its validity and reliability, the instrument was distributed to (34) male and female Omani teachers. The main findings of the study were:

- Four dimensions obtained relatively high means of the questioning strategies' importance and three dimensions obtained relatively average means of the importance of the questioning strategies.
- There are no significant differences at the level($\alpha$ = ,05) in the Islamic education teachers' use of the classroom questioning strategies attributed to the type of the topic of the lesson.
- There are significant differences among teachers due to gender variable in favor of females.
- The findings also showed significant differences attributed to the classroom in all the whole instrument in general and in the dimension of 'appropriateness' in particular in favor of grade five.
- It also showed significant differences in all dimensions due to the teachers experience in favor of teachers of little or an average teaching experience.

The researcher provided some recommendations in the light of the result.

Key Words: Classroom Questioning, Classroom Questioning Strategies, Islamic Education Teacher.

**مقدمة:**

للسؤال في المنهج التربوي الإسلامي حضور واسع مما يدل بشكل واضح على مكانته الكبيرة وقيمته المحورية في عمليتي التعليم والتعلم. ولذلك جاء الاهتمام به بصورة جلية في القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وفي كتب الأدب التربوي الإسلامي، حيث احتل في هذه المصادر مساحة كبيرة.

ففي القرآن الكريم حث الله سبحانه وتعالى من لم يعرف أمرا من أمور دينه ودنياه على سؤال العالِمين من أهل المعرفة والاختصاص، فقال تعالى: **"فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون"** (النحل: ٤٣). وقال سبحانه: **"فاسأل به خبيرا"** (الفرقان: ٥٩). وقد ورد فعل سأل ومشتقاته في القرآن الكريم في مائة وسبع وعشرون موضعا، موزعة في سبع وأربعين سورة. (مجمع اللغة العربية، ١٩٨١، ٢٨٠-٢٨٢). وذلك بسبع وخمسين صيغة كلها تدل على الاستفسار والاستفهام (عبد الباقي، ١٩٩٨، ٣٣٦) ولطرح السؤال في القرآن الكريم العديد من الأغراض منها: بيان الأحكام الشرعية للمكلفين، وإثارة التفكير في آيات الله تعالى وملكوته، وبيان مآل ومصير الكائنات، والإخبار عن الأمم الماضية، والتعجب من أمر ما، والسخرية من أهل المعاصي وتوبيخهم. ولتعدد أهداف السؤال ومجالاته في القرآن الكريم تعددت صيغه وأشكاله، وأوقات نزوله ؛ فنزل في ثلاث وعشرين عاما ليجيب عن أسئلة المسلمين ويرشدهم ويعلمهم.

ومن الأمثلة الوفيرة على السؤال في القرآن الكريم قوله تعالى: **"سأل سائل بعذاب واقع"** (المعارج: ١). وقوله تعالى: **"ويسألونك عن الجبال"** (طه: ١٠٥). وقوله سبحانه: **"ويسألونك عن المحيض"** (البقرة: ٢٢٢). وقوله تعالى عن إبراهيم عليه السلام: **"إذ قال لأبيه وقومه ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون"** (الأنبياء: ٥٢). وقوله عز وجل: **"يا أيها الذين آمنوا هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم"** (الصف: ١٠). ومن الدراسات التي يمكن الإشارة إليها في هذا المجال دراسة الجلاد (١٩٩٩) التي تصدت لتعرف أهم الأغراض التربوية التي تناولها السؤال في القرآن الكريم، كما بينت الجوانب المنهجية والشرعية التي أرساها لأسلوب السؤال باعتباره طريقة من طرق التعليم والتعلم.

وأما السنة المطهرة فقد اشتملت كتبها من الصحاح والمسانيد على ثروة هائلة من الهدي النبوي المحمول بصيغ مختلفة من الأسئلة الموجهة من قبل الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المسلمين لتعليمهم وإرشادهم، أو من قبل المسلمين إليه عليه الصلاة والسلام حيث كانوا يوجهون إليه الكثير من الأسئلة التعلمية في شتى مجالات الحياة وشؤونها العامة والخاصة. وقد بين الرسول صلى الله عليه وسلم لصحابته الكرام أن الحل لعدم المعرفة، وأن الشفاء من الجهل بالأمور إنما يكون بطرح السؤال، فقال عليه الصلاة والسلام: **"إنما شفاء العِي السؤال"** (أبو داوود، د.ت، ج١، ٩٣).

ومن الأسئلة التي كان يبادر الرسول صلى الله عليه وسلم في توجيهها إلى صحابته إيمانا منه بأهمية السؤال وقيمته التربوية ما رواه الترمذي أنه صلى الله عليه وسلم حينما بعث معاذ بن جبل رضي الله عنه إلى اليمن سأله: **"كيف تقضي ؟ فقال: أقضي بما في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله ؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال: أجتهد برأيي. قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله صلى الله عليه وسلم"** (الترمذي، ١٩٣٨، ج٣، ٦١٦). وقد كان صلى الله عليه وسلم أحيانا يساعد من يوجه له السؤال على استخلاص الحقيقة بنفسه ؛ ومن ذلك سؤال الأعرابي الذي شك بنسب ولده إليه ؛ فقد روى البخاري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم جاءه أعرابي فقال: **"يا رسول الله إن امرأتي قد ولدت غلاما أسود. فقال: هل لك من إبل ؟ قال: نعم. فقال: ما ألوانها ؟ قال:**

**حمر. قال: هل فيها من أورق ؟ قال: نعم. قال فأنى كان ذلك ؟ قال:أراه عِرق نزعه. قال: فلعل ابنك هذا نزعه عِرق"** (العسقلاني، ١٩٦٠، ج ١٢، ١٧٥).

ولم يكن الرسول صلى الله عليه وسلم يتيح فرصة طرح الأسئلة عليه للرجال دون النساء ؛ فقد روى مسلم أن أم سليم رضي الله عنها جاءت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم تسأله سؤالا دقيقا في فقه النساء دون أن يقف الحياء حائلا دون ذلك، فقالت: **"يا رسول الله: إن الله لا يستحي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: نعم، إذا رأت الماء. فقالت أم سلمة: يا رسول الله، وتحتلم المرأة؟ فقال: تربت يداك فبم يشبهها ولدها؟"** (المنذري، ٢٠٠٦، ٥٧). لقد أدرك الصحابة الكرام أن للسؤال دور محوري في الارتقاء العلمي ؛ فقد عزى عمر بن الخطاب رضي الله عنه بلوغ ابن عباس رضي الله عنهما مرتبة كبيرة في فقه الدين إلى كثرة أسئلته في هذا المجال، ووصفه بأن له "لسان سؤول، وقلب عقول". (ابن كثير، ١٤١٤هـ ،ج٤، ٥٦٦). ومن الدراسات التي اهتمت بالسؤال في السنة النبوية دراسة أبو غدة (١٩٩٧). وقد عرض فيها بتعمق كبير، وتحقيق مدروس عشرات الأحاديث التي تدل على الأساليب التي كان الرسول صلى الله عليه وسلم يستخدمها في التعليم لا سيما الأسئلة التي كان يطرحها على المسلمين، أو تلك التي كانوا يطرحونها عليه. كما بين طرق تعامله صلى الله عليه وسلم مع السؤال من وجوه عديدة، وقدم أمثلة وفيرة على ذلك.

وأما المربون المسلمون فقد أعلوا من شأن السؤال وأظهروا الاهتمام به في كتبهم ومصنفاتهم بشكل جلي؛ ومن ذلك قول ابن جماعة (د.ت، ٤٢) ناصحا المعلم بسماع السؤال من مورده وإن كان صغيرا وإذا عجز صاحب السؤال عن بيان مقصده فإن على المعلم أن يبين له ذلك، وعليه أن يجيب بما عنده أو بطلب من غيره، وعليه أن يتروى بما يجيب به وإذا سئل عن علم لا يعرفه قال: لا أدري. كما أشار الغزالي (١٩٨٥، ١٤٠) إلى أنواع الأسئلة، ومصادرها، وكيفية الإجابة عن كل منها. وأما الشاطبي (د.ت، ج٤، ٣١٣) فقد تحدث عن أنواع السؤال وأحوال سائله، وحكم الإجابة عن كل نوعٍ منها، ومما بينه: أن على المعلم أن يجيب إذا كان عالِما بما سئل عنه متعينا عليه في نازلة واقعة، أو في أمر فيه نص شرعي بالنسبة إلى المتعلم لا مطلقا، وأن يكون السائل ممن يحتمل عقله الجواب، ولا يؤدي السؤال إلى تعمق ولا تكلف، وأن يكون السؤال مما يبنى عليه عمل شرعي.

ويعرف **السؤال** في الاصطلاح التربوي بأنه "جملة استفهامية أو طلبية، توجه إلى شخص معين أو عدة أشخاص بغرض استجلاء إجابة لفظية منهم، أو بغرض حثهم على توليد الأسئلة، أو لفت انتباههم إلى أمر معين" ( زيتون، ٢٠٠١، ٢١). وعرفه طعيمة (١٩٩٦، ٢) بأنه "كل عبارة تنطوي على مطالبة الطلبة بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر" وعرفه أندريه (Andre) (المشار إليه في دروزة ٢٠٠٠، ٢٢٤) بأنه "مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المادة المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة".

ومن المعلوم أن طرح الأسئلة الصفية أمر لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية ؛ إذ يستحيل تخيل عملية تعليمية خالية من تبادل للأسئلة بين أطرافها. ولذلك بين سباتر (Sabater, 1987) أن الأسئلة الصفية تمثل جوهر العملية التعليمية، وقلبها النابض، ولسانها المعبر. واعتبرها أورليخ وآخرون (Orlich, et.al., 2003, 356) أنها "استراتيجية تعليمية عالمية، وأنها الأكثر شيوعا واستخداما في المدارس الأمريكية وفي العالم".

والمكانة التي تتبوؤها الأسئلة الصفية تأتي من كونها الوسيلة الرئيسة للتواصل بين المعلم والمتعلم،

لذلك أكد البحث التربوي في مجال وصف الأسئلة الصفية وعملية طرحها أن المعلمين والطلبة يطرحون كل يوم عشرات الأسئلة في المواقف التدريسية المختلفة ؛ فقد أشار فيشر وآخرون (Fisher, et.al., 1984) أن الأسئلة تشكل ثلث التفاعلات الصفية بين المعلمين والطلبة. ويبدو أن المشهد التعليمي لم يختلف منذ ربع قرن من حيث المساحة التي تحتلها الأسئلة في العملية التعليمية التعلمية حيث يؤكد جيسس ولوبز (Jesus & Lopes,2010). أن (٨٠%) من وقت التدريس الفعلي يقضى في طرح الأسئلة. وفي مادة التربية الإسلامية أظهرت دراسة عبد الله (١٩٩٨، ١٣٨) أن الطالبات المعلمات يطرحن ما معدله سؤالان في الدقيقة الواحدة.

ويشير العياصره (٢٠٠٤، ٦٩٢) أن الأسئلة الصفية بالنسبة للمعلم ليست أداة تقويم فحسب بل هي مثيرات تعليمية تتطلب استجابات معرفية ووجدانية ونفس حركية، لذلك فهو يستخدمها في بداية الدرس للتهيئة، أو لإثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التعلم، والتعرف على خبراتهم السابقة، وفي أثناء عرض الدرس من خلال طرائق التدريس واستراتيجياته المختلفة، وفي نهاية الدرس للتعرف على مدى تحقق الأهداف المخططة وتقويم نواتج التعلم.

ومن الوظائف المهمة التي تؤديها الأسئلة الصفية إغناء النشاط التعليمي، وزيادة درجة فاعليتة، وتنظيم العمليات العقلية لدى الطلبة كالتفسير، والمقارنة، والتعليل، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. وتشخيص مواطن القوة والضعف لديهم، ومساعدتهم في مراجعة الدروس وتلخيصها، وتشجيعهم على المناقشة والمشاركة، وتكوين الميول والاتجاهات الإيجابية نحو مواضيع التعلم وطرائق التدريس، وبناء الثقة بين المعلم والمتعلم.

والأسئلة الصفية تمثل نشاطا مركزيا في معظم استراتيجيات التدريس، ولذلك يؤكد جابر (٢٠٠٠، ٦٢) أن الأسئلة الصفية الفعالة تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في مقدار التعلم، وفي مستواه، وفي نمطه، وأنها تزيد من اندماج الطلبة، وتساعدهم على تنظيم أفكارهم، وتوجههم على نحو أفضل في أثناء قيامهم بالمهام الدراسية، وتتيح للمعلم أن يراقب الفهم، وأن يوفر تغذية راجعة.

وقد أكدت بعض الدراسات أهمية الأسئلة الصفية ودورها في زيادة التحصيل، وزيادة التفاعل الصفي، وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب، وتحسين عمليتي التعلم والتعليم (Kimble,1999 ; Rullan-Millare,1997). كما أشار عدد من الدراسات إلى أهمية استخدام وقت الانتظار، حيث أظهرت نتائجها أن لوقت الانتظار دور مؤثر في تشجيع المشاركة في المناقشات الصفية وتعزيزها، وفي زيادة مستوى التعلم والتحصيل، وفي استجابة الطلاب على الأسئلة ذات المستوى الأعلى، وفي زيادة الوقت الكلي الذي يمضيه الطلاب في الحديث، وفي زيادة التفاعل بين الطلاب أنفسهم. وفي زيادة الأنشطة السابرة، وفي تقليل تكرار إجابات الطلاب، وفي زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، وتقليل الإجراءات النظامية حيالهم. ( Patterson,1999 ; Brualdi, 1998 ; Kauffman, 1997)

وخلصت مجموعة أخرى من الدراسات إلى مجموعة من النتائج التي تبين أهمية طريقة طرح الأسئلة في تنمية قيم الطلاب، وزيادة حب الاستطلاع وتوليد الرغبة في الاستكشاف لديهم، وبينت دورها في تعديل المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين، وتعميق فهمهم، وتحسين فرص مشاركتهم (Gaylon,1998 ; Niaz,1995). وأما الأسئلة التي يطرحها الطلبة فقد بينت النتائج التي أسفرت عنها بعض الدراسات دورها في استثارة تفكير الطلاب وحثهم على التعلم، وترغيبهم في المشاركة (Cody,1999 ; Thorson,1999 ; Ellis,1998 ; Gibsom,1998).

ولأهمية استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية فقد أفردت لها البحوث العلمية والمؤلفات التربوية ذات العلاقة مساحة واسعة من التحليل والتصنيف والتقسيم. وبصفة عامة يمكن النظر إلى أن عملية طرح الأسئلة الصفية تتضمن الاستراتيجيات الآتية :

**صياغة الأسئلة:** وهي من الأمور ذات الأهمية الكبيرة. وصياغة السؤال تشير إلى الطريقة التي يتم التعبير بها عن مضمونه باستخدام الكلمات (جابر وآخرون، ١٩٩٧، ١٩٤). وهي تعني أن يصوغ المعلم أسئلته التي سيطرحها على الطلبة بشكل واضح ودقيق، وأن تكون قصيرة ومختصرة، ومحددة المطلب، وقابلة للملاحظة والقياس، وأن يبتعد المعلم عن الأسئلة الموحية بالإجابة، والأسئلة المركبة، ويتجنب الأسئلة التي تستدعي إجابات مغلقة. والأسئلة التي لا تتوفر فيها هذه الشروط تؤدي إلى ضياع الوقت، وعدم الوصول إلى نتيجة محددة، ومهما كان موضوع السؤال مهما وأساسيا فإن الصياغة الرديئة وغير المناسبة تفسده وتجعله سؤالا غير منتج.

**الملاءمة:** وهي تعني أن ترتبط أسئلة المعلم بأهداف الدرس، ومحتواه المعرفي، وأن تناسب مستوى الطلبة، وأن تتناسب مع طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم، وأن تتلاءم مع المواقف الطارئة في أثناء التدريس في حال حدوثها. وحرص المعلم على أن يكون السؤال مناسبا لهذه الأمور يجنب الطلبة الحدس، كما يجنبهم الإحباط، ويساعد المعلم في الكشف عن قدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم، ويؤدي إلى دمجهم في الدرس وا شراك أكبر عدد منهم فيه، مما يقود إلى تفاعل صفي مثمر.

**طريقة طرح الأسئلة:** الطريقة التي تطرح فيها الأسئلة لا تقل شأنا عن غيرها من الاستراتيجيات الأخرى لطرح الأسئلة. وحتى تكون هذه الطريقة فعالة ينبغي على المعلم أن يوزع أسئلته على جميع جوانب الدرس في المقدمة والعرض والخاتمة، وأن يكتب بعض الأسئلة على السبورة خاصة إذا كانت أسئلة محورية، وأن يطرح أسئلة سابرة، وأسئلة مهارية مناسبة لموضوع الدرس، وأن تكون أسئلته متسلسلة ومترابطة وفق استراتيجية واضحة، وأن يستخدم صيغا استفهامية أو أفعال أمر متنوعة لطلب الإجابة، وأن يتيح فرصا متساوية لجميع الطلاب للإجابة، وأن يطرح أسئلة للمراجعة، وأن يتجنب استخدام الأسئلة كأداة للعقاب. ولتحقيق هذه المبادئ الإرشادية من الضروري أن يعد المعلم لأسئلته إعدادا حسنا سواء الأسئلة التي يقوم بتضمينها في خطة الدرس أم تلك التي تتولد نتيجة للمناقشات الصفية. ومن المعلوم أن الطريقة التي تطرح فيها الأسئلة تترك آثارا عميقة في نفوس الطلبة، وتحدد شكل مشاركتهم وتفاعلهم مع موضوع الدرس ومع المعلم.

**استجابة المعلم لإجابات الطلاب:** الموقف التعليمي موقف معقد، لذلك من المهم أن يلاحظ المعلم البعد النفسي والبعد الاجتماعي في تعامله مع إجابات الطلاب، وأن يكون لديه تصور واضح عن كيفية التعامل معها. ولذلك ينبغي عليه أن يبقى انتباهه مشدودا نحو الطالب المجيب، وأن لا يقاطعه أو يسمح للطلاب بمقاطعته، وأن يعطي الطلاب الفرصة الكافية للإجابة قبل أن يجيب هو، وأن يشجع الإجابات المتعددة عن السؤال الواحد، وأن يتجنب تكرار السؤال عندما يطلب منه ذلك كي يحافظ على انتباه الطلاب، وأن يحكم على صحة إجابات الطلاب بعيدا عن التقيد النصي بعبارات الكتاب.

**التوازن:** وهذه الاستراتيجية تظهر قدرة المعلم في التخطيط للموقف التعليمي ومدى دقته، كما تدل على توفر رؤية واضحة لديه للمهارات التي يتطلبها هذا الموقف بعيدا عن الفوضى والارتجال، ومن هذه المهارات: أن يطرح المعلم أسئلة في المجالات الثلاث كلما كان ذلك ممكنا، وأن يطرح أسئلة من المستويات الدنيا وأخرى من المستويات العليا، وأن يوازن بين أنواع

الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية، وأن يوازن بين وقت الانتظار وبين قوة الدفع المطلوبة لسير الدرس، وأن يوازن بين الأسئلة المتعلقة بالمحتوى وبين الأسئلة المتعلقة بالعملية، وأن يستخدم الأسئلة الموضوعية إلى جانب الأسئلة المقالية، وأن يطرح أسئلة على الطلاب المتطوعين وغير المتطوعين.

**وقت الانتظار:** وهذه الاستراتيجية تتطلب أن يستخدم المعلم وقت انتظار أول بعد طرح السؤال، وأن يستخدم وقت انتظار ثان بعد إجابة الطالب، وأن ينتظر لوقت كاف من (٣ . ٥) ثوان بعد طرح السؤال وبعد إجابة الطالب، وأن يزيد أو ينقص من وقت الانتظار حسب طبيعة السؤال ومستواه، وأن يحافظ على الصمت في أثناء وقت الانتظار ولا يسمح للطلاب بالإجابة دون إذن.

ووقت الانتظار هو بمثابة رسالة غير لفظية للطلاب تعني أن أي واحد منهم قد يتم اختياره للإجابة عن السؤال مما يحافظ على مستوى انتباه الصف بدرجة عالية. كما أنه يعزز المشاركات الصفية، ويعطي الطلاب فرصة حول التفكير بالإجابة خاصة إذا كان السؤال على مستوى عال من التفكير، ويمنح المعلم فرصة لقراءة انفعالات الطلاب وا يماءاتهم غير اللفظية سلبا وا يجابا.

**المتابعة:** إن استراتيجيات طرح الأسئلة لا تتوقف عند طرح المعلم لأسئلته بل تتطلب متابعته لما بعد ذلك، وهذا يتطلب قيامه ببعض الأمور وهي: أن يعزز الإجابات الصحيحة بإحدى عبارات التشجيع، وأن يطرح مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالب ورفع مستواها، وأن يعيد توجيه السؤال إلى طالب آخر إذا كانت إجابة الطالب غير صحيحة، وأن يعيد صياغة السؤال إذا لم يستطع الطالب الإجابة عنه، وأن يصحح إجابة الطالب الخاطئة إذا شعر أنه مهمل، وأن يشجع الطلاب على المشاركة بطرح أسئلتهم، وأن يطرح سؤالا عاما في نهاية الدرس حول موضوع الدرس من خارج الكتاب ويبقيه مفتوحا لإثارة تفكير الطالب.

ونظرا لما تمثله الأسئلة الصفية من دور محوري بالغ الأثر لكل من المعلم والمتعلم فقد اهتمت بها الدراسات التربوية المعاصرة العربية منها والأجنبية، وتناولت بالدراسة النظرية والعملية استراتيجياتها المختلفة، وقضاياها الكثيرة والمتشعبة. فقد أجرى البلوشي (Al-Belushi, 1996) دراسة بهدف تعرف أنواع الأسئلة الشفهية التي يستخدمها المعلمون العمانيون في اللغة الإنجليزية. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم وجود علاقة بين استخدام الأسئلة الشفهية وبين مستوى الخبرة لدى المعلمين. وأجرت الملا (١٩٩٩) دراسة في التربية الإسلامية بهدف تقويم مستوى معلمات العلوم الشرعية في أداء مهارات الأسئلة الشفوية، حيث أظهرت نتائجها انخفاض مستوى المعلمات في مهارات صياغة الأسئلة، وطرح الأسئلة، ومعالجة إجابات الطالبات. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات ذوات الخبرة دون الخمس سنوات وذوات الخبرة فوق الخمس سنوات في كل من المهارات الثلاث، وفي مستوى الأداء الكلي. وأما دراسة الديحان (١٩٩٩) التي هدفت إلى بيان الأساليب التي يستخدمها المعلمون في توجيه الأسئلة الصفية فقد خلصت إلى أن المعلمين يمارسون مهارتي طرح الأسئلة، والإصغاء لإجابات الطلاب بدرجة كبيرة، وأنه يندر استخدام أسئلة تتطلب تفكيرا ابتكاريا أو ناقدا. وقد استهدفت دراسة حسن (٢٠٠٠) تعرف مستوى أداء الطلاب المعلمين في مهارات التساؤل، واختبار برنامج مقترح في ذلك، وقد توصلت إلى أن مستوى أداء الطلاب المعلمين في مهارات صياغة الأسئلة جاء متدنيا، وأن جميع المهارات كانت دون المتوسط. كما بين البرنامج المقترح الذي تم تطبيقه أن هناك تأثيرا إيجابيا له في مهارة وقت الانتظار، ومهارات التساؤل الأخرى.

وأما دراسة جودفري (Godfrey, 2001) فقد هدفت إلى تعرف مدى اهتمام مدرسو اللغة الإنجليزية

بتطوير مهارات التفكير النقدي من خلال نوعية الأسئلة الموجهة للطلاب. وقد أظهرت الدراسة وجود تفاوت بين المعلمين في مهارات طرح الأسئلة، كما أظهرت أن أغلب المدرسين لا يهتمون بإعطاء وقت كاف للتفكير بعد طرح الأسئلة. وقد استهدفت دراسة خطايبة وآخرون (٢٠٠٢) تقصي مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في ضوء عدد من المتغيرات، وتوصلت نتائجها إلى ضعف واضح في أداء المعلمين في مهارات طرح الأسئلة المتعلقة بزمن الانتظار، والسبر، والموازنة، والمشاركة، وتكييف الأسئلة، والتتابع، والصياغة. ولم يصل أداؤهم إلى الحد المقبول تربويا إلا في المهارة المتعلقة بأسئلة الطلاب. وأظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مهارة تتابع الأسئلة لصالح الإناث، وفي مهارة المشاركة لصالح الذكور، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في أي من المهارات. وأجرت اليحيائي (٢٠٠٢) دراسة بهدف تعرف مستويات الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات. وقد أظهرت نتائجها أن معظم أسئلة المعلمين تركزت في مستويي التذكر والفهم. ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، في حين أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى التذكر لصالح الذكور، وفي فروع المادة في مستوى التذكر بين التجويد والتفسير لصالح التجويد، وبين التجويد والأبحاث لصالح التجويد، وفي مستوى التطبيق بين التجويد والسيرة لصالح التجويد، وبين التجويد والحديث لصالح التجويد. وأما دراسة الحبسي (٢٠٠٣) التي استهدفت تعرف مدى استخدام الطلبة المعلمين لمهارات طرح الأسئلة في أثناء تدريسهم، فقد أظهرت أن استخدامهم لهذه المهارات كان منخفضا.

وقد أجرى الشباطات وآخرون (٢٠٠٣) دراسة بهدف تقصي مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. وقد أظهرت الدراسة تدني أداء معلمي السلطنة في جميع مهارات طرح الأسئلة الصفية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص، والمرحلة الدراسية، في حين أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات في محاور صياغة الأسئلة، وتكييفها، وتتابعها، وأسئلة الطلاب. وأجرى حسين (Hussin, 2006) دراسة بهدف تقويم الأسئلة التي يطرحها معلمو اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بالمدارس الماليزية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن المعلمين يعانون من قلة الدورات التدريبية في مجال طرح الأسئلة الصفية مما ترتب عليه ضعف فاعلية الأسئلة الصفية المستخدمة من قبلهم.

كما أجرت المطيري (٢٠٠٦) دراسة بهدف تعرف مدى استخدام معلمات الفقه مهارات الأسئلة الصفية الشفهية المتعلقة بصياغة الأسئلة، وطرحها، وتلقي إجابات الطالبات عليها، حيث أظهرت نتائجها أن المعلمات يستخدمن هذه المهارات بمستوى متوسط. ولم تظهر الدراسة فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير الخبرة. وأما أنماط الأسئلة الصفية الأكثر شيوعا لدى المعلمات فكانت أسئلة التذكر على حساب الأسئلة الصفية ذات المستويات العليا. واستهدفت دراسة الكندي (٢٠٠٦) تعرف مدى ممارسة المعلمين لمهارات طرح الأسئلة الصفية في ضوء متغيري الجنس، والخبرة. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى أداء المعلمين في هذه المهارات جاء متوسطا، وأن معظم الأسئلة تتركز في مستويات التفكير الدنيا (التذكر، والفهم). وأسفرت النتائج أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تسفر عن نتائج تعزى لمتغير الخبرة.

وفي مجال التربية الإسلامية كذلك أجرى الفهيد (٢٠٠٦) دراسة بهدف تعرف مستوى معلمي الفقه في

مهارات الأسئلة الصفية الشفهية وهي: صياغة الأسئلة، وطرح الأسئلة، وتلقي إجابات الطلاب. وقد أظهرت نتائجها أن مهارتي تلقي إجابات الطلاب، وطرح الأسئلة حلتا في مستوى متوسط، في حين حلت مهارة صياغة الأسئلة في مستوى دون ذلك. كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة القليلة (أربع سنوات فأقل). وفي التربية الإسلامية أيضا أجرى آل حيدان (٢٠٠٨) دراسة بهدف تعرف مستوى معلمي الحديث والثقافة الإسلامية في مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفهية وهي، صياغة الأسئلة، وتوجيه الأسئلة، ومعالجة إجابات الطلاب. وقد أظهرت نتائجها أن مستوى تطبيق المعلمين لجميع المهارات جاء متوسطا.

وأجرى أوليفيرا (Oliveira, 2010) دراسة بهدف تقويم قدرات المعلمين في طرح الأسئلة الصفية بعد إخضاعهم لبرنامج تدريبي. وقد بينت الدراسة التأثير الإيجابي لهذا البرنامج على مستوى المعلمين في مهارات طرح الأسئلة الصفية، وخاصة الأسئلة التي تحث على التفكير. وكذلك أجرى جيسس ولوبس (Jesus & Lopes,2010) دراسة هدفت إلى تقويم طبيعة الأسئلة المطروحة على الطلبة وعلاقتها بسلوكهم. وقد بينت الدراسة ضرورة إعطاء الفرصة الكافية لطرح الأسئلة التوضيحية، وزيادة فترة الانتظار، وعدم الاستعجال في تلقي إجابات الطلاب. كما أظهرت أن للتمكن من مهارة طرح الأسئلة أثر إيجابي على سلوكيات الطلبة. كما أجرى بركات (٢٠١٠) دراسة بهدف معرفة فعالية المعلمين في مهارات طرح الأسئلة الصفية، واستقبالها، وكيفية التعامل مع إجابات الطلاب في ضوء عدد من المتغيرات. وقد كشفت الدراسة عن ارتفاع مستوى أداء المعلمين في مجال طرح الأسئلة الصفية والتعامل مع إجابات الطلاب، بينما جاء مستواهم في التعامل مع أسئلة الطلاب بدرجة متوسطة، وأظهرت الدر اسة فروقا دالة إحصائيا في مهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغير الخبرة.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتفق المربون على أهمية الأسئلة الصفية ومكانتها في العملية التعليمية التعلمية، كما يتفقون على ضرورة تمكن المعلمين من استراتيجيات استخدامها ؛ فالمعلم الناجح هو الذي يعرف كيف يسأل، ومتى يسأل، وكيف يتلقى إجابات الطلبة ويرد عليها، والأسئلة المتقنة تعني التدريس المتقن الفعال.

ونظرا لهذا الدور المحوري المؤثر الذي تؤديه الأسئلة الصفية التي يطرحها المعلمون في المواقف التعليمية المختلفة فإن الأمر يتطلب تعرف مدى استخدام المعلمين في سلطنة عمان للاستراتيجيات المختلفة في طرحها. إذ على الرغم من أهمية هذا النوع من الدراسات في كل بلد من البلدان . كل حسب برامج إعداد المعلمين السائدة فيه، وطبيعة التنمية المهنية التي يتعرضون لها في أثناء العمل . إلا أن الباحث لم يعثر على أية دراسة من هذا النوع في سلطنة عمان في مجال تدريس التربية الإسلامية على وجه الخصوص رغم تقصيه الدقيق لذلك. وما هو موجود لا يتعدى كونه توجيهات تربوية في مجال استخدام الأسئلة، أو دراسات تناولت موضوع الأسئلة من جوانب أخرى.

ومن خلال اتصال الباحث بمعلمي التربية الإسلامية المتعاونون في برنامج التربية العملية الميدانية فإنهم كانوا يبدون رغبتهم في تعرف استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية، حيث أكدوا أن لديهم ضعفا في هذا الجانب، وأبدوا رغبتهم في التدرب عليه. وقد عزز ذلك المشرفون التربويون الذين كان يتم الالتقاء بهم في المدارس في أثناء تواجده فيها، أو في أثناء تدريسه لهم في مقررات برنامج الإشراف التربوي في الجامعة، حيث أشاروا إلى وجود ضعف لدى معلمي التربية الإسلامية في هذا المجال. ولذلك رأى الباحث أنه من المجدي التصدي للبحث في هذا الموضوع في سلطنة عمان.

ولتحقيق ذلك تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن السؤالين الآتيين :

**س١:** ما درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في المحاور الآتية: صياغة الأسئلة، والملاءمة، وطريقة طر ح الأسئلة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب، والتوازن، ووقت الانتظار، والمتابعة ؟

**س٢:** هل تختلف درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في المحاور المختلفة باختلاف متغيرات: نوع المعلم (معلم، ومعلمة)، وموضوع الدرس (تلاوة، ودروس أخرى) ، والصف (الخامس، والثامن، والعاشر)، والخبرة (٤ سنوات فما دون، ومن ٥ . ٨ سنوات، وفوق ٨ سنوات) ؟.

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية، وذلك بغرض الحصول على نتائج وبيانات تعود بالفائدة على عملية تدريس هذه المادة المهمة التي تمثل عقيدة الأمة وثقافتها، حيث أثبتت العديد من نتائج الدراسات التي عاد إليها العياصره (٢٠٠٢)في دراسته حول تقديرات معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عمان لطرق وأساليب التدر يس المستخدمة لديهم أن أقل طرق التدريس شيوعا هي الطرق الحديثة، وأن أكثرها شيوعا الحوار والمناقشة ؛ وهي من الطرق التي تتطلب كثافة كبيرة في طرح الأسئلة واستخداما ملحوظا في استخدام استراتيجياتها المختلفة. وتهدف الدراسة أيضا إلى بيان العلاقة بين استراتيجيات طر ح الأسئلة وبين موضوع الدرس، ونوع المعلم، وخبرته، والصف الذي يدرسه. كما تهدف كذلك إلى تصميم بطاقة ملاحظة بمقدور مشرفي المادة استخدامها في عملية تقويم أداء المعلمين للوقوف على مدى تمكنهم من استخدام الاستراتيجيات المختلفة في طرح الأسئلة الصفية.

## أهمية الدراسة:

تستند استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية إلى إرث كبير من الأبحاث التي أجريت حولها خلال القرن المنصرم والعقد الأول من هذا القرن. وقد لخص أورليخ وآخرون (٢٠٠٣) النتائج التي تمخضت عنها تلك الأبحاث بصفة عامة في اثنتي عشرة نقطة تدور بمجملها حول تأثير استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في زيادة تحصيل الطلبة، وفي تنمية تفكيرهم وتحفيزهم وا ٍثارة دافعيتهم، وفي تنمية اتجاهاتهم نحو المادة، وزيادة مهاراتهم، وتحسين تعلمهم ومشاركتهم. ولذا يأمل الباحث أن تساهم هذه الدراسة في سجل الأبحاث الطويل حول استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية من خلال إثرائه بدراسة حول هذا الموضوع من سلطنة عمان التي تفتقر إلى هذا النوع من الدراسات، الأمر الذي يتوقع أن يؤثر تأثيرا إيجابيا في تحسين تعليم مادة التربية الإسلامية فيها، وفي تنبيه القائمين على برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات العمانية ولمسؤولين عن برامج التنمية المهنية التي تعقد لهم في أثناء العمل لزيادة الاهتمام بهذه الاستراتيجيات، والإفادة من البطاقة التي صممت لهذا الغرض.

## مصطلحات الدراسة:

تأخذ المصطلحات الواردة في الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية :

**الأسئلة الصفية**: ذلك النوع من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطلبة في أثناء تدريسه لهم، بغية تحقيق أهداف الحصة الدراسية.

**استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية**: مجموعة الأداءات والإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم ضمن معطيات الموقف التعليمي وأهدافه، والتي يظهر من خلالها قدرته في مجالات: صياغة الأسئلة، وملاءمتها

لجوانب الدرس المختلفة، وطريقة طرحها، واستجابة المعلم في أثناء إجابة الطلبة عليها، والتوازن في طرحها، واستخدام وقت الانتظار، والمتابعة بعد طرحها. ويقاس مدى استخدام المعلمين لها بالمقياس المتدرج الخماسي الذي تضمنته بطاقة الملاحظة.

**حدود الدراسة :**

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي التربية الإسلامية البالغ عددهم (٣٦) معلما ومعلمة، من منطقة الباطنة جنوب في سلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ ؛ ولذلك فإن نتائجها تتحدد في الفئة المستهدفة منها، وفي الزمان الذي أجريت خلاله، والمكان الذي طبقت فيه. كما تتحدد بالأداة المستخدمة فيها وتتمثل ببطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث.

**إجراءات الدراسة : منهجية الدراسة:**

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ؛ لكونه المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها.

**متغيرات الدراسة:**

تضمنت هذه الدراسة متغيرا تابعا، وهو مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية. كما تضمنت عددا من المتغيرات المستقلة ،وهي: نوع المعلم (معلم، ومعلمة)، وموضوع الدرس (تلاوة، ودروس أخرى)، والصف (الخامس، والثامن، والعاشر)، والخبرة (٤ سنوات فما دون، ومن ٥ . ٨ سنوات، وفوق ٨ سنوات).

**مجتمع الدراسة وعينتها :**

يتكون **مجتمع الدراسة** من معلمي التربية الإسلامية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة جنوب الباطنة، البالغ عددهم (١٦٥) معلما ومعلمة، ويتوزعون على(٣٧) مدرسة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

وأما **عينة الدراسة** فتكونت من (٣٦) معلما ومعلمة، منهم (١٨) معلما، و(١٨) معلمة. حيث تم اختيارهم من (١٢) مدرسة، (٦) مدارس للذكور، و(٦) مدارس للإناث بواقع ثلاثة معلمين من كل مدرسة. وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبلغت نسبتها (٢٢%) من مجتمع الدراسة.

**أداة الدراسة :**

- **بناء الأداة:** تم استخدام **بطاقة ملاحظة** لأغراض هذه الدراسة، وهي كما يرى حمدان (٢٠٠١، ١٢) من أكثر أدوات البحث العلمي ملاءمة لقياس مهارات التدريس الصفي. وقد اشتقت هذه البطاقة من عدة مصادر تمثلت بالأدب التربوي المتعلق بالخلفية النظرية لهذه الدراسة. ومراجعة المقاييس الواردة في بعض الدراسات مثل: (الجماس، ٢٠٠٤ ؛ والحبسي، ٢٠٠٣ ؛ والشباطات وآخرون، ٢٠٠٣ ؛ وخطايبة وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ واليحيائي، ٢٠٠٢). بالإضافة إلى خبرة الباحث النظرية والعملية في هذا المجال. وقد تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من (٥٠) فقرة موزعة على ستة مجالات. وتم اعتماد مقياس متدرج خماسي على نمط مقياس ليكرت (Likert)لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة. وبناء على رأي المحكمين فقد تم تحديد مدى الاستخدام لكل محور من محاور الأداة بالنظر إلى متوسطاتها الحسابية، وأهميتها النسبية، ومدلولاتها، كما يلي:

| | |
|---|---|
| ٥ . ٤.٢٥ | (%١٠٠ . %٨٥) مرتفع جدا |
| ٤.٢٤ . ٣.٥٠ | (%٨٤ . %٧٠) مرتفع |
| ٣.٤٩ . ٢.٧٥ | (%٦٩ . %٥٥) متوسط |
| ٢.٧٤ . ٢ | (%٥٤ . %٤٠) منخفض |
| ١.٩٩ . ,٠١ | (%٣٩ . %١) منخفض جدا |

- **صدق الأداة:** تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لبطاقة الملاحظة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ومن كلية الآداب والعلوم الاجتماعية في جامعة صحار، ودائرة المناهج في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. ومن كلية التربية بجامعة اليرموك في الأردن. وقد عدلت بطاقة الملاحظة في ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين البالغ عددهم (١٣) محكما، حيث أصبحت تتكون من (٤٥) فقرة موزعة ضمن سبعة مجالات، بعد أن حذفت خمس فقرات لتدني معاملات تمييزها، وعدلت صياغة أربع فقرات لاتفاق خمسة محكمين فأكثر على أفضلية تعديلها، كما أضيف مجالا سابعا إليها وهو مجال المتابعة بناء على اقتراح ستة من المحكمين.
- **ثبات الأداة:** للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة المستخدمة اختار الباحث (١٠) مواقف تعليمية (حصص) مصورة من خارج عينة الدراسة، ثم قام بملاحظة استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية من قبل معلمي التربية الإسلامية مستخدما بطاقة الملاحظة بمحاورها وفقراتها المختلفة. وبعد ذلك قام باحث آخر (مشرف تربوي) بملاحظة المواقف التعليمية نفسها وتحليلها وتفريغها وفق بطاقة الملاحظة بعد أن شرحت له إجراءات وخطوات التحليل بصورة واضحة. وكان معامل الاتفاق بين الباحث وزميله وفق معادلة هولستي (Holsti) المشار إليها عند طعيمة (١٩٨٧، ١٧٨) يساوي (٩٢,.)، وهو معامل اتفاق مقبول لأغراض الدراسة. وقد تم حساب ثبات الأداة كذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا – كرونباخ (Cronbach- Alpha) حيث بلغ (٩٧,.)، وهو معامل ثبات مرتفع يجعل الأداة صالحة لإجراء الدراسة. والجدول (١) يبين معاملات الاتساق لكل محور من محاور أداة الدراسة، وللأداة ككل.

**جدول(١)**

معاملات الاتساق لكل محور من محاور أداة الدراسة، وللأداة ككل

| م | المحور | عدد الفقرات | معامل الفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| ١ | صياغة الأسئلة | ٧ | ٩١,. |
| ٢ | الملاءمة | ٥ | ٩٠,. |
| ٣ | طريقة طرح الأسئلة | ٩ | ٨٤,. |
| ٤ | استجابة المعلم لإجابات الطلاب | ٦ | ٨٣,. |
| ٥ | التوازن | ٦ | ٨٤,. |
| ٦ | وقت الانتظار | ٥ | ٩٥,. |
| ٧ | المتابعة | ٧ | ٧٤,. |
| | الكلي | ٤٥ | ٩٧,. |

- **إجراءات تطبيق الأداة:** تمت إجراءات التطبيق كما يأتي :
  - ✓ تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ خلال الفترة من ٢٠٠٩/١٠/٣ . ٢٠١٠/١/٤ أي حوالي ثلاثة عشر أسبوعا، وذلك وفقا لظروف المعلمين والمعلمات والحصص المتاحة لعملية الملاحظة.
  - ✓ زيارة مدارس التطبيق في منطقة جنوب الباطنة للاتفاق مع المعلمين والمعلمات حول مواعيد الزيارات الصفية بما لا يتعارض مع الامتحانات، أو أية معيقات يتوقع حصولها. وللإجابة عن تساؤلاتهم.

- ✓ تحديد الزيارات الصفية بواقع (٧٢) حصة ؛ حصتين لكل معلم، وحصتين لكل معلمة. بحيث تكون حصة منهما في درس للتلاوة، والأخرى في أي درس يتضمن أحد موضوعات التربية الإسلامية الأخرى، وفي يومين مختلفين.
- ✓ استئذان المعلمين والمعلمات في تصوير حصصهم ضمن ضوابط محددة ؛ للرجوع إليها للتأكد من نتائج الملاحظة المباشرة التي تم التوصل إليها والتي درب جيدا اثنان من المشرفين المتميزين للقيام بها (مشرف لملاحظة حصص المعلمين، ومشرفة لملاحظة حصص المعلمات) وفق البطاقة المعدة لهذا الغرض.
- ✓ تحديد المشرف المتعاون لتصوير حصص المعلمين، والمشرفة المتعاونة لتصوير حصص المعلمات، والتأكد من إتقانهما لعملية التصوير، التي يجب أن تبدأ من بداية الحصة الدراسية وأن تنتهي بنهايتها.
- ✓ تفريغ نتائج الملاحظة في البطاقات الخاصة بكل حصة من الحصص لمعالجتها إحصائيا.

**المعالجات الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. واختبار (ت) - t Test. وتحليل التباين One Way ANOVA. وذلك اعتمادا على البرنامج الإحصائي SPSS.

**نتائج الدراسة ومناقشتها :**

**نتائج السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في المحاور الآتية: صياغة الأسئلة، والملاءمة، وطريقة طرح الأسئلة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب، والتوازن، ووقت الانتظار، والمتابعة ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من محاور الدراسة. ورتبت ترتيبا تنازليا تبعا لمتوسطاتها الحسابية. ورصدت النتائج في الجدول (٢).

**جدول(٢)**

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من محاور الدراسة

| المحور | عدد الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| صياغة الأسئلة | ٧ | ٣.٩٣ | ٠٦٤, | %٧٨.٦ |
| الملاءمة | ٥ | ٣.٩٣ | ٠٨٦, | %٧٨.٦ |
| استجابة المعلم لإجابات الطلاب | ٦ | ٣.٦٩ | ٠٥٨, | %٧٣.٨ |
| طريقة طرح الأسئلة | ٩ | ٣.٦٠ | ٠٦٩, | %٧٢ |
| المتابعة | ٧ | ٣.٤٣ | ٠٦٤, | %٦٨.٦ |
| التوازن | ٦ | ٣.٢٥ | ٠٦٨, | %٦٥ |
| وقت الانتظار | ٥ | ٣.١٢ | ٠٩٨, | %٦٢.٤ |
| البطاقة ككل | ٤٥ | ٣.٦٠ | ٠٦١, | %٧٢ |

لوصف ما جاء في الجدول رقم (٢) بخصوص مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من المحاور، فقد تم الاستناد إلى المعيار الذي وافق عليه المحكمون، تبعا لما جاء في إجراءات بناء الأداة، وبناء عليه فقد أشارت النتائج إلى حصول محاور صياغة

الأسئلة، والملاءمة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب، وطريقة طرح الأسئلة، وكذلك الأداة ككل على أهمية نسبية مرتفعة ؛ حيث تراوحت هذه النسبة بين (٧٢% .٧٨.٦%).

وعلى وجه التفصيل فقد حصل المحور المتعلق بصياغة الأسئلة على متوسط حسابي مقداره (٣.٩٣)، بأهمية نسبية بلغت (٧٨.٦%) وتقدم . بالإضافة إلى محور الملاءمة . جميع المحاور ؛ مما يعني أن المعلمين وبدرجة مرتفعة يصوغون أسئلتهم بشكل واضح ودقيق، ومحددة المطلب، وأنهم يستخدمون أسئلة قصيرة، وقابلة للملاحظة والقياس، وغير موحية بالإجابة، وغير مركبة، ولا تستدعي إجابات مغلقة. وفي الوقت الذي تتفق فيه هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل: (آل حيدان، ٢٠٠٨ ؛ والفهيد، ٢٠٠٦ ؛ والكندي، ٢٠٠٦ ؛ والمطيري، ٢٠٠٥) فإنها تختلف مع بعض النتائج التي خلصت إليها دراسات أخرى مثل: (الحبسي، ٢٠٠٣ ؛ وخطايبة وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ وحسن، ٢٠٠٠ ؛ والملا، ١٩٩٩).

وقد حل محور الملاءمة أولا في جميع المحاور أيضا . بالمشاركة مع محور صياغة الأسئلة . بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٣)، وبأهمية نسبية بلغت (٧٨.٦%). وطبيعة هذا المحور ذات صلة واضحة بمحور صياغة الأسئلة. فالمعلمين وبدرجة مرتفعة ترتبط أسئلتهم بأهداف الدرس، وتتناسب مع طرق التدريس المستخدمة، ومستوى الطلاب، وموضوع الدرس، وتراعي المواقف الطارئة في أثناء التدريس. واتفاق نتيجة المحورين تعزز موثوقية عملية الملاحظة. والنتيجة التي تمخض عنها هذا المحور تتفق مع نتيجة دراسة آل حيدان (٢٠٠٨)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسات كل من: ( الشباطات وآخرون، ٢٠٠٣ ؛ والحبسي، ٢٠٠٣ ؛ وخطايبة وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ وحسن، ٢٠٠٠). ويبدو أن لتركيز المشرفين كثيرا على ضرورة إتقان المعلمين لصياغة الأسئلة الصفية، وضرورة إعدادهم لأسئلة ملائمة أثر في ظهور هذه النتيجة، حيث يتابع المشرفون المعلمين في هذا الجانب بشكل ملحوظ من خلال مراجعة خطط الدروس قبل تنفيذها، ثم باستخدام بطاقة الملاحظة الخاصة بمتابعة تنفيذ الدرس والتي تشتمل على كثير من الفقرات المتعلقة بهاتين الاستراتيجيتين.

وأما محور استجابة المعلم لإجابات الطلاب فقد حل ثالثا بمتوسط حسابي مقداره (٣.٦٩)، وبأهمية نسبية بلغت (٧٣.٨ %). وهذا المحور يتطلب أن يبقى المعلم انتباهه مشدودا نحو الطالب المجيب، وأن لا يقاطعه أو يسمح للطلاب بمقاطعته، وأن يعطي المعلم الطلاب الفرصة الكافية للإجابة قبل أن يجيب هو، وأن يشجع الإجابات المتعددة عن السؤال الواحد، وأن يتجنب تكرار السؤال عندما يطلب منه ذلك كي يحافظ على انتباه الطلاب، وأن يحكم على صحة إجابات الطلاب بعيدا عن التقيد النصي بعبارات الكتاب. والنتيجة التي أسفر عنها هذا المحور تتفق مع نتائج دراسة كل من: (Jesus & Lopes, 2010 ؛ والمطيري، ٢٠٠٦ و الفهيد، ٢٠٠٥ ؛ والديحان، ١٩٩٩ ؛ Patterson,1999). وتختلف مع نتائج دراستي كل من (الشباطات وآخرون، ٢٠٠٣ ؛ والملا، ١٩٩٩). والملاحظ أن طبيعة فقرات هذا المحور ترتبط بأساليب إدارة الموقف التعليمي فنيا وا نسانيا ؛ فبعض الفقرات مثل إبقاء المعلم انتباهه مشدودا نحو الطالب المجيب، وأن لا يقاطعه أو يسمح للطلاب بمقاطعته، وأن يعطي المعلم الطلاب الفرصة الكافية للإجابة هي جزء من الثقافة العامة في مجتمع الدراسة، ويبدو أنها قد انعكست في الموقف التعليمي.

وأما محور طريقة طرح الأسئلة فقد حل رابعا ضمن المحاور التي حصلت على درجة استخدام مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي مقداره (٣.٦٠)، وبأهمية نسبية بلغت (٧٢%). والاستراتيجية المتضمنة في هذا المحور تعني أن على المعلم أن يوزع أسئلته على جميع جوانب

الدرس في المقدمة والعرض والخاتمة، وأن يكتب بعض الأسئلة على السبورة خاصة إذا كانت أسئلة محورية، وأن يطرح أسئلة سابرة، وأسئلة مهارية مناسبة لموضوع الدرس، وأن تكون أسئلته متسلسلة ومترابطة وفق استراتيجية واضحة، وأن يستخدم صيغا استفهامية أو أفعال أمر متنوعة لطلب الإجابة، وأن يتيح فرصا متساوية لجميع الطلاب للإجابة، وأن يطرح أسئلة للمراجعة، وأن يتجنب استخدام الأسئلة كأداة للعقاب. وقد يكون لبرامج إعداد المعلمين، بالإضافة إلى الخبرة الميدانية التي اكتسبها المعلمون واستخدامهم لطرق التدريس الحديثة دور مؤثر في ظهور هذه النتيجة. فالفقرات المنضوية تحت هذا المحور تتأثر بالتعليم والخبرة، كما تتأثر بطرائق التدريس وأساليبه. وتتفق مع نتيجة هذا المحور نتائج دراسات كل من: ( Oliveira, 2010 ؛ وآل حيدان، ٢٠٠٨ ؛ والمطيري، ٢٠٠٦؛ والكندي، ٢٠٠٦ ؛ Patterson,1999). في حين تختلف معها النتائج التي خلصت إليها دراسات كل من: (خطايبة وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ وحسن، ٢٠٠٠ ؛ والملا، ١٩٩٩).

وأما بقية المجالات فقد حصلت على أهمية نسبية متوسطة، تراوحت بين (٦٢.٤% ـ٦٨.٦% ). وهذا يعني أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية كان فاعلا بمستوى متوسط بصفة عامة، وهذا المستوى يصعب الاعتماد عليه في تحسين نوعية التعليم كما أشارت دراسة زيتون (٢٠٠٠) لأنه لم يصل بمستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية إلى درجة الإتقان، لذا فإن هذا يتطلب من المعلمين والمشرفين والمعنيين من المسؤولين الاهتمام أكثر بتفعيل استخدام استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية هذه الاستراتيجيات.

فقد حصل محور المتابعة على متوسط حسابي مقداره (٣.٤٣)، وبأهمية نسبية بلغت (٦٨.٦%). ومن المعلوم أن استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية لا تتوقف عند طرح المعلم لأسئلته بل تتطلب متابعته لما بعد ذلك، وهذا يتطلب قيامه بتعزيز الإجابات الصحيحة للطالب، وطرح مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالب، وا عادة توجيه السؤال إلى طالب آخر إذا كانت إجابة الطالب غير صحيحةوا عادة صياغة السؤال إذا لم يستطع الطالب الإجابة عنه، وتصحيح إجابة الطالب الخاطئة، وتشجيع الطلاب على المشاركة بطرح أسئلتهم، وطرح سؤالا عاما مفتوحا في نهاية الدرس. وهذه الأمور تحتاج من المعلم إلى تركيز كامل، واندماج كبير في الموقف التعليمي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة وعي المعلمين بقيمة استراتيجية المتابعة وأهميتها ؛ بحيث يركزون على صياغة الأسئلة، ومدى ملاءمتها (لذلك حصلتا على درجة استخدام مرتفعة) ويكون تركيزهم بدرجة أقل على متابعة طرح الأسئلة. وقد يكون للاهتمام الذي يوليه المشرفون، أو توليه برامج الإعداد لهذه الاستراتيجية دور في ظهور هذه النتيجة. والنتيجة التي أسفر عنها هذا المحور تتفق مع نتائج دراسة كل من: (المطيري، ٢٠٠٦ ؛ والحبسي، ٢٠٠٣ ؛ وخطايبة وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ Godfry, 2001). وتختلف مع نتائج دراسة الديحان (١٩٩٩).

وأما محور التوازن فقد حصل على متوسط حسابي مقداره (٣.٢٥)، وبأهمية نسبية بلغت (٦٥%). والاستراتيجية المتضمنة في هذا المحور تعني أن يطرح المعلم أسئلة في المجالات الثلاث، وفي كل المستويات، وأن يوازن بين أنواع الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية، وأن يوازن بين وقت الانتظار وبين قوة الدفع المطلوبة لسير الدرس، وأن يوازن بين الأسئلة المتعلقة بالمحتوى وبين الأسئلة المتعلقة بالعملية، وأن يستخدم الأسئلة الموضوعية إلى جانب الأسئلة المقالية، وأن يطرح أسئلة على الطلاب المتطوعين وغير المتطوعين. والنتيجة التي أسفر عنها هذا المحور تتفق مع نتائج دراسة كل من: (المطيري، ٢٠٠٦ ؛ والشباطات، ٢٠٠٣ ؛ وحسن، ٢٠٠٠).

وقد حل محور وقت الانتظار أخيرا في قائمة استراتيجيات تحليل الأسئلة الصفية ؛ فقد حصل على

متوسط حسابي مقداره (٣.١٢)، وبأهمية نسبية بلغت (٦٢.٤%). وهذه الاستراتيجية تتطلب أن يستخدم المعلم وقت انتظار أول بعد طرح السؤال، وأن يستخدم وقت انتظار ثان بعد إجابة الطالب، وأن ينتظر لوقت كاف من (٣ . ٥) ثوان بعد طرح السؤال وبعد إجابة الطالب، وأن يزيد أو ينقص من وقت الانتظار حسب طبيعة السؤال ومستواه، وأن يحافظ على الصمت في أثناء وقت الانتظار ولا يسمح للطلاب بالإجابة دون إذن. وتتفق مع نتيجة هذا المحور نتائج دراسات كل من: (Jesus & Lopes,2010 ؛ والشباطات وآخرون، ٢٠٠٣ ؛ Godfry, 2001 ؛ Kauffman, 1997) وتختلف معها النتيجة التي توصلت إليها دراسة حسن (٢٠٠٠).

إن التمكن من استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية المتضمنة في محوري التوازن، ووقت الانتظار تظهر قدرة المعلم في التخطيط للموقف التعليمي ومدى دقته، كما تدل على توفر رؤية واضحة لديه للمهارات التي يتطلبها هذا الموقف. لذلك يمكن أن تعزى النتيجة المتعلقة بهذين المحورين إلى فتور الفاعلية لعملية التدريس لدى بعض المعلمين، وقلة نشاطهم خاصة وأن استراتيجيات طرح الأسئلة بطبيعتها تحتاج إلى كثير من النشاط والتفاعل النفسي والبدني. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية والورش والمشاغل التربوية التي يحتاجها المعلمين خاصة ذوي الخبرة الطويلة لتنشيطهم وبناء خبرات جديدة وحديثة لديهم ؛ يعزز ذلك ما كشفت عنه هذه الدراسة حيث أظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في متغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة في هذين المحورين.

لقد حصلت بطاقة الملاحظة بجميع محاورها على أهمية نسبية بلغت (٧٢%) وهذا يعني أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية بدرجة مرتفعة، مما يعني . بصفة عامة . أنهم يدركون أهمية استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية، وأنهم على وعي بالتأثير الكبير لها على حسن تنفيذ دروس التربية الإسلامية وتفعيلها، بغية تحقيق أهدافها، باعتبار أن هذه الاستراتيجيات لا يمكن أن يستغنى عنها في أي موقف تعليمي كما تم توضيحه سابقا. وكما هو معلوم فإنه كلما ارتفع مستوى الوعي بأهمية وقيمة استراتيجيات طرح الأسئلة فإن لذلك تأثير واضح وكبير في امتلاكها وا إتقانها ؛ فالمعلم ليس بمقدوره استخدام استراتيجية محددة ما لم يكن لديه وعي بأهميتهاوا إدراك لقيمتها. ولكن هذه النتيجة التي أظهرت أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية جاء بدرجة مرتفعة في بعض المحاور، وبدرجة متوسطة في محاور أخرى تبقى دون الطموح بالنظر أهمية هذه الاستراتيجيات ومحوريتها في العملية التعليمية التعلمية. لذلك يمكن القول أن تحسين مستوى التعليم يتطلب الارتقاء بدرجة هذا الاستخدام في المحاور جميعها إلى مستوى مرتفع جدا، وبغير ذلك تفقد عملية التعليم كثيرا من حيويتها وفاعليتها.

**نتائج السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في المحاور المختلفة باختلاف متغيرات: نوع المعلم (معلم، ومعلمة)، وموضوع الدرس (تلاوة، ودروس أخرى)، والصف (الخامس، والثامن، والعاشر)، والخبرة (٤ سنوات فما دون، ومن ٥ . ٨ سنوات، وفوق ٨ سنوات) ؟**

للإجابة عن الجزء المتعلق بنوع المعلم، وموضوع الدرس من هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لوجهة نظر أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من محاور الدراسة تبعا لمتغيري نوع المعلم، وموضوع

الـــدرس واســـتخدم اختبـــار (ت) لعينتـــين مســـتقلتين. والجـــدولان (٣)، و(٤) يعطيـــان ملخصـــا للنتـــائج.

**جدول(٣)**

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استخدام المعلمين لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من المحاور، وعلى الأداة ككل، تبعا لمتغير النوع

| المحاور | مستويات المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| صياغة الأسئلة | معلم | ٣٢ | ٣.٨٢ | .,٤٤٠ | ١.٧٠ | .,٠١١ |
| | معلمة | ٣٤ | ٤.٠٤ | .,٥٧١ | | |
| الملاءمة | معلم | ٣٢ | ٣.٦٧ | .,٦٧٣ | ٣.٣٥ | .,٩٤٤ |
| | معلمة | ٣٤ | ٤.٢١ | .,٦٢١ | | |
| طريقة طرح الأسئلة | معلم | ٣٢ | ٣.٣٧ | .,٤٧٩ | ٣.٦٩ | .,٢٢٧ |
| | معلمة | ٣٤ | ٣.٨٤ | .,٥٤٩ | | |
| استجابة المعلم لإجابات الطلاب | معلم | ٣٢ | ٣.٤٥ | .,٤٥١ | ٤.٠٠ | .,٣٦٥ |
| | معلمة | ٣٤ | ٣.٩٤ | .,٣٤٨ | | |
| التوازن | معلم | ٣٢ | ٢.٩٥ | .,٤٦٩ | ٥.٥١ | .,٧١٢ |
| | معلمة | ٣٤ | ٣.٥٧ | .,٤٥٤ | | |
| وقت الانتظار | معلم | ٣٢ | ٢.٦٦ | .,٦٦٩ | ٦.٠٤ | .,٧١٢ |
| | معلمة | ٣٤ | ٣.٦١ | .,٦٠١ | | |
| المتابعة | معلم | ٣٢ | ٣.٢١ | .,٤٤٥ | ٣.٨٨ | .,٢١٩ |
| | معلمة | ٣٤ | ٣.٦٧ | .,٥٠٠ | | |
| البطاقة ككل | معلم | ٣٢ | ٣.٣٢ | .,٤١٧ | ٤.٨٩ | .,٢٧٨ |
| | معلمة | ٣٤ | ٣.٨٣ | .,٤٣٨ | | |

**جدول(٤)**

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استخدام المعلمين لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من المحاور، وعلى الأداة ككل، تبعا لمتغير موضوع الدرس

| المحاور | مستويات المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| صياغة الأسئلة | تلاوة | ٣٥ | ٣.٩٢ | .,٥٠ | .,٢٠٥ | .,٤٠٧ |
| | درس آخر | ٣١ | ٣.٩٤ | .,٥٤ | | |
| الملاءمة | تلاوة | ٣٥ | ٣.٨٥ | .,٦٦ | ١.٠٥ | .,٣٠٥ |
| | درس آخر | ٣١ | ٤.٠٣ | .,٧٤ | | |
| طريقة طرح الأسئلة | تلاوة | ٣٥ | ٣.٥٧ | .,٥٤ | .,٤٧٤ | .,٣١٣ |
| | درس آخر | ٣١ | ٣.٦٣ | .,٥٩ | | |
| استجابة المعلم لإجابات الطلاب | تلاوة | ٣٥ | ٣.٦١ | .,٤٦ | ١.٤٢ | .,٨٧٥ |
| | درس آخر | ٣١ | ٣.٧٧ | .,٤٨ | | |
| التوازن | تلاوة | ٣٥ | ٣.١٥ | .,٤٩ | ١.٦١ | .,٠٦٩ |
| | درس آخر | ٣١ | ٣.٣٧ | .,٦١ | | |
| وقت الانتظار | تلاوة | ٣٥ | ٣.٠٠ | .,٨٠ | ١.٣٦ | .,٧٠٧ |
| | درس آخر | ٣١ | ٣.٢٦ | .,٧٦ | | |
| المتابعة | تلاوة | ٣٥ | ٣.٣٥ | .,٤٧ | ١.٤٤ | .,١٩٧ |
| | درس آخر | ٣١ | ٣.٥٣ | .,٥٦ | | |
| البطاقة ككل | تلاوة | ٣٥ | ٣.٥٠ | .,٤٥ | ١.٢٠ | .,٢٢٩ |

| المحاور | مستويات المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | درس آخر | ٣١ | ٣.٦٥ | .,٥٤ | | |

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) تعزى إلى النوع (معلم، معلمة ) في جميع محاور الأداة فيما عدا محور صياغة الأسئلة ولصالح المعلمات، وهذا يعني أن المعلمات لديهن القدرة على استخدام هذه الاستراتيجية أكثر من المعلمين. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات (بركات، ٢٠١٠ ؛ والكندي، ٢٠٠٦). وقد عزت تلك الدراسات تفوق المعلمات في صياغة الأسئلة إلى أن ميل الطالبات إلى الهدوء في أثناء الموقف التعليمي يجعل المعلمات أكثر تركيزا في صياغة الأسئلة في حين أن قلة الهدوء تشغل المعلم في ضبط الموقف التعليمي وتصرفه عن التركيز في ذلك. وا إلى أن التزام الطالبات بتحضير الدروس أكثر من الطلاب يساهم في لجوء المعلمة إلى استخدام طرق تدريس غير تلقائية تتطلب استخداما أفضل لصياغة الأسئلة من الطرق المألوفة التي تعتمد التلقين. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن صياغة الأسئلة هي إحدى الاستراتيجيات ذات الارتباط الواضح بالقدرة اللفظية التي تبدو عند المعلمات أكثر منها عند المعلمين (الشباطات وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٨). كما يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) تعزى إلى موضوع الدرس (تلاوة، ودروس أخرى) في جميع محاور الأداة. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (اليحيائي، ٢٠٠٢) التي أظهرت وجود فروق لصالح دروس التلاوة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة التي تمخض عنها الجدولان (٣)، (٤) إلى أن طبيعة تأهيل المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان واحدة حيث يشتركان معا في برنامج إعداد تربوي جامعي موحد (العياصره، ٢٠٠٢)، بالإضافة إلى أنهما يتعرضان لنفس الدورات التدريبية في الورش والمشاغل التربوية التي تعقد لهم بين الحين والآخر في أثناء العمل كما أشارت دراسة الحتروشي (٢٠٠٢). ولذلك لم يظهر نوع المعلم، وموضوع الدرس كعوامل مؤثرة في مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية. ولبيان الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من محاور الدراسة تبعا لمتغير الصف استخدم تحليل التباين (One Way ANOVA). والجدول (٥) يبين نتائج هذا التحليل.

**جدول(٥)**

تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استخدام المعلمين لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من المحاور، وعلى الأداة ككل، تبعا لمتغير الصف

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| صياغة الأسئلة | بين المجموعات | ١.١٨٣ | ٢ | .,٥٩١ | ٢.٣١٠ | .,١٠٨ |
| | خارج المجموعات | ١٦.١٣٣ | ٦٣ | .,٢٥٦ | | |
| | الكلي | ١٧.٣١٦ | ٦٥ | | | |
| الملاءمة | بين المجموعات | ٥.٧٢٤ | ٢ | ٢.٨٦٢ | ٦.٩٥٧ | .,٠٠٢ |
| | خارج المجموعات | ٢٥.٩١٦ | ٦٣ | .,٤١١ | | |
| | الكلي | ٣١.٦٣٩ | ٦٥ | | | |
| طريقة طرح الأسئلة | بين المجموعات | ١.٩٠٦ | ٢ | .,٩٥٣ | ٣.٢٢١ | .,٠٤٧ |
| | خارج المجموعات | ١٨.٦٣٥ | ٦٣ | .,٢٩٦ | | |

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الكلي | ٢٠.٥٤٠ | ٦٥ | | | |
| استجابة المعلم لإجابات الطلاب | بين المجموعات | ١,٠٤٨ | ٢ | .,٥٢٤ | ٢,٤٤٩ | .,٠٩٥ |
| | خارج المجموعات | ١٣.٤٨١ | ٦٣ | .,٢١٤ | | |
| | الكلي | ١٤.٥٢٩ | ٦٥ | | | |
| التوازن | بين المجموعات | ١.١٤٨ | ٢ | .,٥٧٤ | ١.٩٠٦ | .,١٥٧ |
| | خارج المجموعات | ١٨.٩٧٧ | ٦٣ | .,٣٠١ | | |
| | الكلي | ٢٠.١٢٥ | ٦٥ | | | |
| وقت الانتظار | بين المجموعات | ٢.٦٤٣ | ٢ | ١.٣٢١ | ٢.١٨٣ | .,١٢١ |
| | خارج المجموعات | ٣٨.١٣٩ | ٦٣ | .,٦٠٥ | | |
| | الكلي | ٤٠.٧٨١ | ٦٥ | | | |
| المتابعة | بين المجموعات | ١.٤٢٣ | ٢ | .,٧١١ | ٢.٧٦٥ | .,٠٧١ |
| | خارج المجموعات | ١٦.٢٠٩ | ٦٣ | .,٢٥٧ | | |
| | الكلي | ١٧.٦٣١ | ٦٥ | | | |
| البطاقة ككل | بين المجموعات | ١.٧٥٥ | ٢ | .,٨٧٧ | ٣.٨٧٢ | .,٠٢٦ |
| | خارج المجموعات | ١٤.٢٧٧ | ٦٣ | .,٢٢٧ | | |
| | الكلي | ١٦.٠٣٢ | ٦٥ | | | |

يظهر الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى إلى متغير الصف (الخامس، الثامن، العاشر) في محور الملاءمة، وفي البطاقة ككل.ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق بين المجموعات تم استخدام معادلة شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية Post Hoc. ورصدت النتيجة في الجدولين (٦ - أ)، (٦ – ب).

**جدول(٦ -أ)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محور الملاءمة

| الصف | الخامس (٤.٣١٧) | الثامن (٣.٦٦٠) | العاشر (٣.٧٧٥) |
|---|---|---|---|
| الخامس (٤.٣١٧) | | * | * |
| الثامن (٣.٦٦٠) | | | |
| العاشر (٣.٧٧٥) | | | |

**جدول(٦ - ب)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محاور الأداة ككل

| الصف | الخامس (٣.٨٠٠) | الثامن (٣.٤٠١) | العاشر (٣.٥٤١) |
|---|---|---|---|
| الخامس (٣.٨٠٠) | | * | |
| الثامن (٣.٤٠١) | | | |
| العاشر (٣.٥٤١) | | | |

تظهر نتائج الجدول رقم (٦ - أ) أن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للصف الخامس لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية هو أعلى من مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر في محور الملاءمة. كما تظهر نتائج الجدول رقم (٦-ب) أن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للصف الخامس لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية هو أعلى من مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للصف الثامن في محاور الأداة ككل.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي الصف الخامس يطرحون الكثير من الأسئلة التي تقع في مستوى التذكر والفهم واستعادة الحقائق مراعاة لمستوى الصف. وربما يكون لطبيعة ومستوى محتويات الكتب التي يدرسها معلمو الصف الخامس دور في ظهور هذه النتيجة ؛ إذ أن معظم الأسئلة التي يطرحونها يكون مصدرها الكتب مباشرة مما يؤثر على استخدامهم لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية تأثيرا إيجابيا بالمقارنة مع زملائهم من معلمي الصفوف الأعلى. وقد يعزز هذا التفسير طبيعة الفقرات التي تشتمل عليها استراتيجية الملاءمة والتي تشير إلى ارتباط أسئلة المعلم بأهداف الدرس، وأن تكون مناسبة لطريقة التدريس، ومستوى الطلاب، وأن تنسجم مع موضوع الدرس، وأن تراعي المواقف الطارئة في أثناء التدريس.

ولبيان الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من محاور الدراسة تبعا لمتغير الخبرة استخدم تحليل التباين (One Way ANOVA). والجدول رقم (٧) يبين نتائج هذا التحليل.

**جدول(٧)**

تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استخدام المعلمين لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في كل محور من المحاور، وعلى الأداة ككل، تبعا لمتغير الخبرة

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| صياغة الأسئلة | بين المجموعات | ١.٠٧٣ | ٢ | .,٥٣٧ | ٢.٠٨٢ | .,١٣٣ |
| | خارج المجموعات | ١٦.٢٤٣ | ٦٣ | .,٢٥٨ | | |
| | الكلي | ١٧.٣١٦ | ٦٥ | | | |
| الملاءمة | بين المجموعات | ٥.٧١٠ | ٢ | ٢.٨٥٥ | ٦.٩٣٧ | .,٠٠٢ |
| | خارج المجموعات | ٢٥.٩٢٩ | ٦٣ | .,٤١٢ | | |
| | الكلي | ٣١.٦٣٩ | ٦٥ | | | |
| طريقة طرح الأسئلة | بين المجموعات | ٢.٤٦٨ | ٢ | ١.٢٣٤ | ٤.٣٠٢ | .,٠١٨ |
| | خارج المجموعات | ١٨.٠٧٢ | ٦٣ | .,٢٨٧ | | |
| | الكلي | ٢٠.٥٤٠ | ٦٥ | | | |
| استجابة المعلم لإجابات الطلاب | بين المجموعات | ١.٤٦١ | ٢ | .,٧٣٠ | ٣.٥٢١ | .,٠٣٦ |
| | خارج المجموعات | ١٣.٠٦٨ | ٦٣ | .,٢٠٧ | | |
| | الكلي | ١٤.٥٢٩ | ٦٥ | | | |
| التوازن | بين المجموعات | ٢.٧٨٨ | ٢ | ١.٣٩٤ | ٥.٠٦٥ | .,٠٠٩ |
| | خارج المجموعات | ١٧.٣٣٧ | ٦٣ | .,٢٧٥ | | |
| | الكلي | ٢٠.١٢٥ | ٦٥ | | | |
| وقت الانتظار | بين المجموعات | ٥.٤٢٧ | ٢ | ٢.٧١٣ | ٤.٨٣٥ | .,٠١١ |
| | خارج المجموعات | ٣٥.٣٥٥ | ٦٣ | .,٥٦١ | | |
| | الكلي | ٤٠.٧٨١ | ٦٥ | | | |
| المتابعة | بين المجموعات | ١.٥٥٠ | ٢ | .,٧٧٥ | ٣.٠٣٧ | .,٠٥٥ |
| | خارج المجموعات | ١٦.٠٨١ | ٦٣ | .,٢٥٥ | | |
| | الكلي | ١٧.٦٣١ | ٦٥ | | | |
| البطاقة ككل | بين المجموعات | ٢.٣٥٠ | ٢ | ١.١٧٥ | ٥.٤١٠ | .,٠٠٧ |
| | خارج المجموعات | ١٣.٦٨٢ | ٦٣ | .,٢١٧ | | |

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الكلي | ١٦.٠٣٢ | ٦٥ | | | |

يظهر الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى إلى متغير الخبرة (٤ سنوات فما دون، ومن ٥ - ٨ سنوات، وفوق ٨ سنوات) في جميع محاور الأداة ما عدا محوري صياغة الأسئلة، والمتابعة. ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق بين المجموعات تم استخدام معادلة شافييه للمقارنات البعدية Post Hoc، ورصدت النتائج في الجداول ذوات الأرقام: (٨ - أ)، (٨ - ب)، (٨ - ج)، (٨ - د)، (٨ – هـ)، (٨ - و).

**جدول(٨ - أ)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محور الملاءمة

| الخبرة | الكبيرة (٤.١٠٠) | المتوسطة (٤.٢٣٦) | القليلة (٣.٥٩٣) |
|---|---|---|---|
| الكبيرة (٤.١٠٠) | | | |
| المتوسطة (٤.٢٣٦) | | | |
| القليلة (٣.٥٩٣) | * | * | |

**جدول(٨ - ب)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محور طرح الأسئلة

| الخبرة | الكبيرة (٣.٥٧٠) | المتوسطة (٣.٨٥٩) | القليلة (٣.٤١٢) |
|---|---|---|---|
| الكبيرة (٣.٥٧٠) | | | |
| المتوسطة (٣.٨٥٩) | | | * |
| القليلة (٣.٤١٢) | | * | |

**جدول(٨ - ج)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محور استجابة المعلم لإجابات الطلاب

| الخبرة | الكبيرة (٣.٥٥١) | المتوسطة(٣.٧٣٢) | القليلة (٣.٣٢١) |
|---|---|---|---|
| الكبيرة (٣.٥٥١) | | | |
| المتوسطة (٣.٧٣٢) | | | * |
| القليلة (٣.٣٢١) | | * | |

**جدول(٨ - د)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محور التوازن

| الخبرة | الكبيرة (٣.١٩٨) | المتوسطة (٣.٥٣٠) | القليلة (٣.٠٦٠) |
|---|---|---|---|
| الكبيرة (٣.١٩٨) | | | |
| المتوسطة (٣.٥٣٠) | | | * |
| القليلة (٣.٠٦٠) | | * | |

**جدول(٨ – هـ)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محور وقت الانتظار

| الخبرة | الكبيرة (٣.٣٨٠) | المتوسطة (٣.٥١٨) | القليلة (٢.٨٦٤) |
|---|---|---|---|
| الكبيرة (٣.٣٨٠) | | | |
| المتوسطة (٣.٥١٨) | | | * |
| القليلة (٢.٨٦٤) | | * | |

**جدول(٨ - و)**

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب محاور الأداة ككل

| الخبرة | الكبيرة (٣.٦٠٦) | المتوسطة (٣.٨٠١) | القليلة (٣.٣٦٧) |
|---|---|---|---|
| الكبيرة (٣.٦٠٦) | | | |
| المتوسطة (٣.٨٠١) | | | * |
| القليلة (٣.٣٦٧) | | * | |

تظهر نتائج الجدول رقم (٨ -أ) أن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرة القليلة لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية هو أعلى من مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرة المتوسطة والكبيرة في محور الملاءمة. كما تظهر نتائج الجداول ذوات الأرقام (٨ - ب)، (٨ - ج)، (٨ - د)، (٨ – هـ)، (٨ - و) أن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية هو أعلى من مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرة الكبيرة في محاور طرح الأسئلة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب والتوازن، ووقت الانتظار، وعلى الأداة ككل على التوالي ؛ مما يعني أن الخبرة تعد عاملا مؤثرا في مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في المحاور المذكورة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الفهيد (٢٠٠٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة القليلة. في حين أنها تختلف مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات من نتائج ؛ حيث أسفرت دراسات (بركات، ٢٠١٠؛ والمطيري، ٢٠٠٦ ؛ والكندي، ٢٠٠٦ ؛ وخطايبة وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ واليحيائي، ٢٠٠٢ ؛ Al-Belushi, 1999) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة. وهذه النتيجة تؤكد دقة نتيجة التقديرات الواردة في الجدولين (٦ - أ)، (٦ – ب) اللذين أظهرا أن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للصف الخامس لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية هو أعلى من مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر.

ويمكن. بصفة عامة . عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة في سلطنة عمان جلهم من خريجي كلية التربية في جامعة السلطان قابوس حيث تتضمن برامج إعدادهم الاستراتيجيات الحديثة في طرح الأسئلة الصفية، في حين أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة هم من خريجي كليات التربية للمعلمين والمعلمات والمعاهد المتوسطة التي أعدت برامجها منذ حقبة الثمانينات، وقد ألغيت فيما بعد. وأن المعلمين ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة ربما يكونون أكثر حماسة في عملية التدريس ؛ فهم يتعرضون إلى الكثير من التدريبات والتطبيقات التي يجدون أنفسهم مندفعون للاستفادة منها في أثناء تدريسهم (العياصره، ٢٠٠٥)، خاصة أن استراتيجيات طرح الأسئلة بطبيعتها تحتاج إلى كثير من النشاط والتفاعل النفسي والبدني، يعزز ذلك المحاور التي ظهرت فيها الفروق وهي محاور الملاءمة، وطريقة طرح الأسئلة، واستجابة المعلم لإجابات الطلاب، والتوازن، ووقت الانتظار. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية والورش والمشاغل التربوية التي يحتاجها المعلمون ذوي الخبرة الطويلة لتنشيطهم والحيلولة دون تقادم خبراتهم من خلال بناء خبرات جديدة وحديثة لديهم بعد تقصي حاجاتهم التدريبية (Hussin, 2006). وذلك لكي تكون الخبرة قيمة مضافة، وذات طبيعة نوعية وليست مجرد سنوات إضافية في سجل خدمة المعلمين. وهذه النتيجة التي خلصت إليها الدراسة تعبر عن الواقع بصورة تبدو

مخالفة للمنطق السائد وهو أنه كلما زادت الخبرة وتراكمت أصبحت المهارات والقدرات بمستوى أفضل. مما يعني أن موضوع هذه الدراسة يحتاج إلى المزيد من البحث لتقصي أثر متغير الخبرة في مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي :

- زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين على استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في أثناء برامج إعدادهم من خلال مقررات طرق التدريس، والتدريس المصغر، والتربية العملية الميدانية خاصة في استراتيجيات المتابعة، والتوازن، ووقت الانتظار التي حصل كل منها على درجة استخدام متوسط. وكذلك في بقية الاستراتيجيات للارتقاء بها إلى أعلى درجات الاستخدام.
- إقامة المشاغل والدورات التدريبية وورش العمل التربوية الحديثة في الجانبين النظري والعملي، لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية خاصة لمعلمي الصفوف العليا، والمعلمين من أصحاب الخبرة الطويلة الذين كشفت نتائج الدراسة عن تدني مستوياتهم في مختلف استراتيجيات طرح الأسئلة.
- تدريب المشرفين التربويين . باعتبارهم حلقة الوصل بين الوزارة والميدان . على كل جديد في مجال استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية ليواكبوا ما استحدث في هذا المجال كي يستطيعوا توجيه المعلمين وا رشادهم بطريقة علمية صحيحة.
- اعتماد بطاقة خاصة لتوجيه المعلمين تتضمن بنودا محددة في استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية، ويمكن الإفادة من الفقرات التي اشتملت عليها بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث في هذا المجال.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال طرح الأسئلة الصفية، خاصة فيما يتعلق بتأثير متغير الخبرة في مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية.

## المراجع العربية :

أبو داوود، سليمان بن الأشعث. (د.ت). **سنن أبي داوود**، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو غدة، عبد الفتاح. (١٩٩٧). **الرسول المعلم صلى الله عليه وسلم وأساليبه في التعليم**، ط٢، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

ابن جماعة. (د.ت). بدر الدين الكناني. **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**. بيروت: دار الكتب العلمية.

إبن كثير، اسماعيل بن كثير القرشي. (١٤١٤هـ). **تفسير القرآن الكريم**. الرياض: مكتبة دار السلام.

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

أورليخ، دونالد وآخرون. (٢٠٠٣). **استراتيجيات التعليم: الدليل نحو تدريس أفضل**، ترجمة: عبد الله أبو نبعة، الكويت: مكتبة الفلاح.

بركات، زياد. (٢٠١٠). فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. **مجلة علوم إنسانية** (مجلة إلكترونية)، السنة (٨)، العدد (٤٦) ،١ . ٢٧. http:// uluminsania.NL. تاريخ الدخول ٢٠٠٩/٩/٢٠.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. (١٩٣٨). **سنن الترمذي**، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية.** القاهرة: دار الفكر العربي .

جابر، جابر عبد الحميد وزاهر، فوزي والشيخ، سليمان. (١٩٩٧). **مهارات التدريس**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجلاد، ماجد. (١٩٩٩). السؤال وأغراضه التربوية في القرآن الكريم. **أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، ١٥(٣). ١٥٩ . ١٨٢.

الجماس، أميمة فاضل. (٢٠٠٤). **مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة معلمي مجال العلوم العامة خلال التربية العملية بجامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الحبسي، حمود بن سالم بن حمود. (٢٠٠٣). **مدى استخدام الطلبة المعلمين في كليات التربية بسلطنة عمان لمهارات طرح الأسئلة الصفية في مادة العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الحتروشي، فتحية بنت محمد. (٢٠٠٢). **تقويم الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء حاجاتهم التدريبية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

حسن، ياسمين زيدان. (٢٠٠٠). فعالية برنامج مقترح في مهارة التساؤل للطلاب معلمي الرياضيات للتعليم الابتدائي على اكتساب واستخدام هذه المهارة وعلى التفاعل اللفظي أثناء

تدريس الرياضيات، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ٤(١٣)، ١٠٩ . ١٣٦.

حمدان، محمد زياد. (٢٠٠١). **أدوات الملاحظة الصفية: مفاهيمها وأساليب قياسها في التربية**، عمان: دار التربية الحديثة.

خطايبة، عبد الله وآخرون. (٢٠٠٢). مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسلطنة عمان، **رسالة الخليج العربي**، ٨٤(١٣)، ١٣-٧١.

دروزه، أفنان نظير. (٢٠٠٠). **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، عمان: دار الشروق.

الديحان، محمد عبد الرحمن. (١٩٩٩). أساليب معلمي المرحلة الابتدائية في توجيه الأسئلة الصفية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (٥٩)، ١٣٣ . ١٨٤.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١). **مهارات التدريس " رؤية في تنفيذ التدريس"**، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٠). المهارات التدريسية لدى طلبة معلمي العلوم وعلاقتها بالتحصيل العلمي والاتجاهات العلمية، **سلسلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، العدد (٤)، ٥٩ . ١٠٩.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (د.ت). **الموافقات في أصول الشريعة**. تحقيق: عبد الله دراز. بيروت: دار المعرفة.

الشباطات، محمود وخطايبة، عبد الله وحمادين، فخري. (٢٠٠٣). استراتيجية طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (٨٧)، ١٦٧ . ٢٠١.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٦). **إعداد الأسئلة في الورقة الامتحانية**، مسقط: جامعة السلطان قابوس.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٧). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله، عبد الرحمن صالح. (١٩٩٨). إستراتيجية توجيه الأسئلة الصفية. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، العدد (١١)، ١٣٣ . ١٥٦.

العسقلاني. (١٩٦٠). أحمد بن علي بن حجر، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة.

العياصره، محمد عبد الكريم. (٢٠٠٤). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عمان "دراسة مقارنة ". **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ١٧ (٢)، ٦٨٣ . ٧٢١.

العياصره، محمد عبد الكريم. (٢٠٠٢). تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان لطرق وأساليب التدريس المستخدمة لديهم، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (٨٣)، ١٤٢ . ١٧١.

العياصره، محمد عبد الكريم. (٢٠٠٥). تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، ٣(١)، ٢١٥ . ٢٢٩.

الغزالي، أبو حامد. (١٩٨٥). **أيها الولد**. ط٢، القاهرة: دار الاعتصام.

الفهيد، خالد بن عبد الرحمن. (٢٠٠٦). **تقويم مهارة الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

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

مجمع اللغة العربية. (١٩٨١). **معجم ألفاظ القرآن الكريم**، القاهرة: دار الشروق.

المطيري، مؤمنة شباب المطيري. (٢٠٠٦). **أنماط الأسئلة الصفية الشفهية لمعلمات مادة الفقه في المرحلة الإبتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الملا، نهى محمد. (١٩٩٩). **تقويم مهارات الأسئلة الشفوية لدى معلمات العلوم الشرعية في الصف الأول الثانوي للبنات بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات في الرياض، السعودية.

المنذري، زكي الدين عبد العظيم. (٢٠٠٦). **مختصر صحيح مسلم**، الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠). **إحصاءات المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة جنوب الباطنة لعام ٢٠١٠**، قسم الإحصاء والمعلومات، سلطنة عمان.

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

## المراجع الأجنبية:

Al-Belushi, A. S. (1996). *Oral Questioning by Omani Teachers of English as a Foreign Language in Muscat Preparatory and Secondary Schools* Unpublished Master, SQU, College of Education.

Cody, A.M. (1999). Student Questions: Foundations For Inquiry. *MAI* 37/01, p.47.

Ellis, K.S.(1998). The Relationships Among Perceived Teacher Confirmation, Cognitive Learning And Effective Learning. *DAI-A* 59/04, P.1007.

Fisher, C., Berliner, D., Fibly, N., Malaise, R., Cohen, L., and Dishaw, M. (1984).Teaching Behaviors, Academic Leaning Time, and Student Achievement: An Overview. In D. Strother (ED), *Time and Learning*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa. PP. 97- 122.

Gaylon, N. (1998). Encouraging Curiosity at Home, *Science and Children*. 35(4), PP. 24-25.

Godfrey, K. (2001). *Teacher Questioning Techniques, Students Responses and Critical Thinking***.** Portland State University.

Hussin, H. (2006). Dimensions of Questioning: A Qualitative Study of Current Classroom Practice in Malaysia. The *Electronic Journal for English as a second Language*, 10(2), PP. 1-18.

Jesus, M., Lopes, B. (2010). Classroom Question and Teaching Approaches: A Study with Biology Undergraduates. In G.C.M.F. Tasar (ED), Scientific Literacy and Social aspects of science. Ankara, Turkey: Pegem Akademi PP. 33-40.

Kimble, L.L.(1999). A Comparison of Observed Teaching Practices with Teacher Perception of

Their Teaching During and Following Major Funding. *DAI-A* 60/12, P. 4369.

Kuaffman, K.J. (1997). How to Make Questioning Work for You: Effective Questioning in the Classroom. *Chemical Engineering Education*, 31(2), PP. 134-137.

Niaz, M. (1995). Lakatosian Conceptual Change Teaching Strategy Based on Student Ability to Build Models with Varying Degrees of Conceptual Understanding of Chemical Equilibrium. *ERIC* No: ED 390637.

Oliveira, A. (2010). Improving Teacher Questioning in Science Inquiry Discussions Through Professional Development. *Journal of Research in Science Teaching*. 47(4), PP. 422-453.

Patterson, M. (1999). Questioning Techniques, *Teacher link*, 8(14), PP. 14-16.

Rullan-Millare, R. E. (1997). A Teachers Questions in Adult ESL Literacy Classroom: An Educational Criticism, *DAI-A* 57/07, P.2806.

Thorson, A. (1999). Inquiry and Problem Solving. *ERIC* No: ED 433242.

Sabater, V.(1987). Effects of self- questioning guided by Blooms taxonomy on the reading comprehension of science materials. *DAI*-A, 47(12), 4359.

## ملحق (١)
## بطاقة الملاحظة

**البيانات العامة:**

- **النوع:** معلم (  )  معلمة (  )
- **موضوع الدرس:** تلاوة (  )  دروس أخرى (  )
- **الصف:** الخامس (  ) الثامن (  )  العاشر (  )
- **الخبرة:** ٤ سنوات فما دون (  )  من ٥ . ٨ سنوات (  )  فوق ٨ سنوات (  )

==========

**الرقم المتسلسل (  )**

| م | الفقــرة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | منخفض | منخفضة جدا |
| | • **صياغة الأسئلة :** | | | | | |
| ١ | يصوغ المعلم أسئلته بشكل واضح ودقيق. | | | | | |
| ٢ | يصوغ المعلم أسئلة محددة المطلب. | | | | | |
| ٣ | يستخدم المعلم أسئلة قصيرة. | | | | | |
| ٤ | يستخدم المعلم أسئلة قابلة للملاحظة والقياس. | | | | | |
| ٥ | يبتعد المعلم عن الأسئلة الموحية بالإجابة. | | | | | |
| ٦ | يتجنب المعلم الأسئلة التي تستدعي إجابات مغلقة. | | | | | |
| ٧ | يصوغ المعلم أسئلة غير مركبة فيطرح سؤالا واحدا للتعبير عن الفكرة في ذات الوقت | | | | | |
| | • **الملاءمة :** | | | | | |
| ٨ | ترتبط أسئلة المعلم بأهداف الدرس. | | | | | |
| ٩ | يستخدم المعلم أسئلة تناسب طريقة التدريس. | | | | | |
| ١٠ | يطرح المعلم أسئلة تناسب مستوى الطلاب. | | | | | |
| ١١ | تنسجم أسئلة المعلم مع موضوع الدرس. | | | | | |
| ١٢ | يستخدم المعلم أسئلة تناسب المواقف الطارئة في أثناء التدريس. | | | | | |
| | • **طريقة طرح الأسئلة :** | | | | | |
| ١٣ | تتوزع أسئلة المعلم على جميع جوانب الدرس (المقدمة والعرض والخاتمة). | | | | | |
| ١٤ | يكتب المعلم بعض الأسئلة على السبورة(لأهميتها، للتوضيح، للتفكير). | | | | | |
| ١٥ | يتجنب المعلم استخدام الأسئلة كأداة للعقاب. | | | | | |
| ١٦ | يستخدم المعلم صيغا استفهامية أو أفعال أمر متنوعة وكثيرة لطلب الإجابة. | | | | | |
| ١٧ | يطرح المعلم أسئلة سابرة. | | | | | |
| ١٨ | يطرح المعلم أسئلة مهارية تناسب موضوع الدرس. | | | | | |
| ١٩ | يطرح المعلم أسئلة متسلسلة ومترابطة وفق استراتيجية واضحة. | | | | | |
| ٢٠ | يتيح المعلم فرصا متساوية لجميع الطلاب للإجابة. | | | | | |

| م | الفقــرة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | منخفض | منخفضة جدا |
| ٢١ | يطرح المعلم أسئلة للمراجعة. | | | | | |
| | • **استجابات المعلم لإجابات الطلاب :** | | | | | |
| ٢٢ | يتجنب المعلم تكرار السؤال عندما يطلب منه ذلك. | | | | | |
| ٢٣ | يشجع المعلم الإجابات المتعددة عن السؤال الواحد. | | | | | |
| ٢٤ | يسمح المعلم للطالب بمتابعة إجابته دون مقاطعة (إذا كانت طويلة أو لا تعجبه). | | | | | |
| ٢٥ | يبقي المعلم انتباهه مشدودا نحو الطالب المجيب. | | | | | |
| ٢٦ | ينتظر المعلم ولا يجيب حتى يستنفذ فرصة الحصول على الإجابة من قبل الطلاب. | | | | | |
| ٢٧ | يحكم المعلم على صحة إجابة الطالب بعيدا عن مدى تقيده بعبارات الكتاب. | | | | | |
| | • **التوازن :** | | | | | |
| ٢٨ | طر ح المعلم أسئلة من كافة المستويات(العليا والدنيا) في المجال المعرفي. | | | | | |
| ٢٩ | يوازن المعلم بين أنواع الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية. | | | | | |
| ٣٠ | يطرح المعلم أسئلة على الطلاب المتطوعين للإجابة وغير المتطوعين. | | | | | |
| ٣١ | يوازن المعلم بين وقت الانتظار وقوة الدفع المطلوبة لسير الدرس | | | | | |
| ٣٢ | يوازن المعلم بين الأسئلة المتعلقة بالمحتوى والأسئلة المتعلقة بالعملية. | | | | | |
| ٣٣ | يستخدم المعلم الأسئلة الموضوعية إلى جانب الأسئلة المقالية. | | | | | |
| | • **وقت الانتظار :** | | | | | |
| ٣٤ | يستخدم المعلم وقت انتظار بعد طرح السؤال. | | | | | |
| ٣٥ | يستخدم المعلم وقت انتظار ثان بعد إجابة الطالب. | | | | | |
| ٣٦ | ينتظر المعلم لوقت كاف من (٣-٥) ثوان بعد طرح السؤال وبعد إجابة الطالب. | | | | | |
| ٣٧ | يزيد المعلم أو ينقص من وقت الانتظار حسب طبيعة السؤال ومستواه. | | | | | |
| ٣٨ | حافظ المعلم على الصمت في أثناء وقت الانتظار و لا يسمح للطلاب بالإجابة دون إذن. | | | | | |
| | • **المتابعة :** | | | | | |
| ٣٩ | يشجع المعلم الطلاب على المشاركة بطرح أسئلتهم. | | | | | |
| ٤٠ | يعزز المعلم الإجابات الصحيحة بإحدى عبارات التشجيع(التعزيز الإيجابي). | | | | | |
| ٤١ | يطرح المعلم مزيدا من الأسئلة لتوسيع إجابة الطالب ورفع مستواها(التعمق). | | | | | |
| ٤٢ | يعيد المعلم توجيه السؤال إلى طالب آخر إذا كانت إجابة الطالب غير صحيحة. | | | | | |
| ٤٣ | يعيد المعلم صياغة السؤال إذا لم يستطع الطالب الإجابة عنه. | | | | | |
| ٤٤ | يصحح المعلم إجابة الطالب إذا شعر أنه مهمل دون توقف. | | | | | |
| ٤٥ | يطرح المعلم سؤالا عاما في نهاية الدرس من خارج الكتاب لإثارة تفكير الطالب. | | | | | |