مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية.

إعداد
صفاء محمد أبو محفوظ

إشراف

د. غازي جمال خليفة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على
درجة الماجستير في العلوم التربوية تخصص مناهج وطرق التدريس

قسم المناهج وطـــرق التـــدريس
كلـــية العـلـــوم التربـــويـــة
جامعة الشرق الأوسط

2010

ب

التفـــويـــــض

أنا صفاء محمد عبد الخالق أبو محفوظ، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاســـــم : صفاء محمد عبد الخالق أبو محفوظ

التوقيع :

التاريخ : 11 / 8 / 2010

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها **مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية.**

وأُجيزت بتاريخ : 11 / 8 / 2010

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور جودت احمد سعادة	/ رئيساً	.....
الدكتور غازي جمال خليفة	/ مشرفاً	.....
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	/ ممتحناً خارجياً	.....

الإهداء

(قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون) صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك.. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك.. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.. ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك الله جل جلاله

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة.. ونصح الأمة.. إلى نبي الرحمة ونور العالمين..

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء بدون انتظار.. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار.. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك أ هتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد..

(والدي العزيز)

إلى ملاكي في الحياة.. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني.. إلى بسمة الحياة وسر الوجود

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب

(أمي الحبيبة)

وإلى من يعجز لساني عن شكرهم إلى أسرتي الغالية، والدي ووالدتي، إخواني الأعزاء، على وقوفهم بجواري وعلى ما بذلوه معي من جهد وتوفيرهم لي كل السبل حتى وقفت على أرض ثابتة فلهم مني خالص الشكر والتقدير.

إلى إخوتي ورفقاء دربي، هذه الحياة بدونكم لا شيء، معكم أكون أنا، وبدونكم أكون مثل أي شيء،.. في نهاية مشواري أريد أن أشكركم على مواقفكم النبيلة، إلى من تطلعتم لنجاحي بنظرات الأمل(زملائي)

إلى من أرى التفاؤل في عيونهن.. والسعادة في ضحكاتهن

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي.. إلى من تحلين بالإخاء وتميزن بالوفاء والعطاء، إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهن سعدت، وبرفقتهن في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت، إلى من كنّ معي على طريق النجاح والخير

إلى من عرفت كيف أجدهن وعلمنني أن لا أضيعهن

(صديقاتي).....

الشكـــر و التـقـديـــر

بعد أن أحمد الله على نعمائه، وأصلي وأسلم على رسول البشرية ومعلمها الأول محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور غازي جمال خليفة أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الشرق الأوسط، وذلك على ما قدمه لي من جهد علمي وتوجيهات سديدة ونصح وإرشاد هادف، فكان لي أباً أكثر منه معلماً طوال فترة الإشراف على البحث، أخذ بيدي منذ أول خطوة لي فيه، حتى خرج بهذه الصورة فله منى خالص الشكر وجزاه الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة أ. د . جودت احمد سعادة و أ .د. عبد الرحمن الهاشمي على تكبدهم العناء والمشقة في قراءة هذه الدراسة، وتصويبها، وإثرائها، كما أشكر كل من أسهم في خروج هذا العمل إلى حيز الوجود من محكمين ومعلمات وزميلات.

الباحثة

صفاء محمد أبو محفوظ

الفهـــرس

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الملخص باللغة الانجليزية	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	**1**
المقدمة	**2**
مشكلة الدراسة	**12**
أهداف الدراسة وأسئلتها	**14**
أهمية الدراسة	**15**
مصطلحات الدراسة	**17**
حدود الدراسة	**21**
محددات الدراسة	**22**
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	**23**
الأدب النظري	**24**

الدراسات السابقة	**74**
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**96**
منهجية الدراسة	**97**
مجتمع الدراسة	**97**
عينة الدراسة	**98**
أدوات الدراسة	**98**
تصميم الدراسة	**106**
إجراءات الدراسة	**106**
المعالجة الإحصائية	**107**
الفصل الرابع: نتائـــج الدراســة	**108**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**115**
المراجع:	**125**
أولاً: المراجع العربية	**126**
ثانياً: المراجع الأجنبية	**134**

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	**توزيع معلمات الصف السادس الأساسي في المدارس عينة الدراسة حسب المدرسة وعدد الطالبات وعدد الشعب فيها.**	98
2	**نتائج اختبار(ت) بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً (50.4) لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي**	110
3	**نتائج اختبار (ت) بين متوسط زمن الانتظار والمستوى المقبول فرضياً (3 ثوان)**	111
4	**اختبار (ت) لفحص العلاقة بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها**	112
5	**نتائج اختبار (ت) لفحص العلاقة بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها**	113
6	**نتائج اختبار كاي تربيع (x^2) لفحص الفرق بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي للتربية الاجتماعية .**	114

قائمـــة المـلاحـــق

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	قائمة محكمي أدوات الدراسة	139
2	اختـبـار القدرة التصنيفية للأسئلة	140
3	اختبار تحصيلي في مبحث التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي.	146
4	قائمة محكمي أداة قياس زمن الانتظار	175
5	أداة قياس زمن الانتظار	176

مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية

إعداد الطالبة
صفاء محمد أبو محفوظ

إشراف الدكتور
غازي جمال خليفة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. وتمثلت أسئلة الدراسة في الآتي:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي، والمستوى المقبول تربوياً (80) كما أقرته لجنة المحكمين؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول فرضياً (3 ثوان)؟

3- هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟

4- هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟

5- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تطرحها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية؟

وقد قامت الباحثة ببناء اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة وتطويره حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وبناء اختبار تحصيلي لمبحث التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية وتطويره، وكذلك أداة قياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة باستخدام ساعة بعقرب يقيس الثانية وأجزاءها وكذلك شريط تسجيل صوتي.

ولحساب معامل ثبات اختبار القدرة التصنيفية قامت الباحثة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20) (KR-20) حيث بلغ(0.74)، وحساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ(0.79)، وحساب ثبات أداة قياس زمن الانتظار باستخدام معامل ارتباط بيرسون قامت الباحثة بملاحظة خمسة مواقف صفية لخمس معلمات من خارج عينة الدراسة باستخدام آلة تسجيل وأشرطة تسجيلية وساعة بعقرب ثوانٍ وبلغ معامل الثبات (0.84).

واقتصرت عينة الدراسة على (35) معلمة من معلمات مجتمع الدراسة، و(759) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي. وباستخدام الإحصائي (ت) t-test لعينة واحدة مرتبطة، واختبار كاي تربيع ($\times^2$) ؛أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً لصالح المستوى المقبول تربوياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط زمن الانتظار وبين المستوى المقبول فرضياً لصالح المستوى المقبول فرضياً.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.
- وجود فرق دال إحصائياً بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا لصالح الأسئلة ذات المستويات الدنيا.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، من أهمها: تدريب المعلمات على مهارات طرح الأسئلة واستراتيجيات زمن الانتظار.

Classification Ability level and Wait- Time of Asking Questions by sixth Grade Female Teachers and Their Relationship with Their Students' Achievement in Social Education

Prepared by:
Safa'a Mohammad Abu Mahfouz

Supervised by:
Dr. Ghazi Jamal Khalifeh

ABSTRACT

This study aimed at exploring the classification ability level and wait-time of asking questions by sixth grade female teachers and their relationship with their students' achievement in social education.
The study questions were as follows:

1-Is there a significant difference ($0.05 \geq \alpha$) between the classification ability of asking different questions by sixth grade female teachers according to Bloom's taxonomy for educational goals and the acceptance educational level (80) as approved by the jury?

2-Is there a significant difference ($0.05 \geq \alpha$) between the mean of wait-time of asking questions by sixth grade female teachers and the hypothetical acceptance level (3 seconds)?

3- Is there a significant relationship ($0.05 \geq \alpha$) between the mean of the classification ability of asking different types of questions, by sixth grade female teachers of social education and their female students' achievements?

4-Is there a significant relationship ($0.05 \geq \alpha$) between time spent in waiting to ask questions by social education female teachers to sixth grade achievement of their female students.

5-Is there a significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the percentage of questions at the lower levels, and the percentage of questions at the higher levels, asked by the social education female teachers to sixth graders.

The researcher has developed the following instruments: the classification ability of asking different types of questions according to Bloom's taxonomy for educational goals (cognitive domain), achievements test in social education converses, and an instrument to measure the time spent in waiting to ask questions.

The reliability of these tools were as follows: (0.74) for the classification ability of asking questions, (0.79) for the achievement test and (0.84) for the wait- time instrument.

The study sample consisted of (35) female teachers and (759) sixth grade female students.

Using "t" test for one sample, "t" test for correlated sample and chi square. The study showed the following results:

1- There are significant differences between the mean of classification ability of asking questions and the acceptance education level (80) in favor of the acceptance level.
2- There are significant differences between the mean of wait-time and the hypothetical level (3 seconds) in favor of the hypothetical level.
3- There is significant positive relationship between the classification ability of asking questions by social education female teachers and the achievements of sixth grade female students.

4- There is significant relationship between the time spent by social education female teachers and the achievements of their sixth grade female students.
5- There is significant difference between the percentage of questions of the lower level and the percentage questions at the higher level, asked by social education female teacher to sixth grade female students, in favor of the lower questions level.

The study suggested many recommendations, the most important was: training courses for asking questions skills and wait- time strategies should be done.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وأهميتها

تمهيد :

تتطلب عملية التدريس وجود رسالة يتفاعل فيها المعلم والمتعلم ، وتقتضي عملية التفاعل أن يكون المعلم مرسلاً والطالب مستقبلاً مرة ، ويكون الطالب مرسلاً والمعلم مستقبلاً مرة أخرى، وكل منهما يجب أن يكون مرسلاً جيداً في موضع الإرسال، ومستقبلاً جيداً في موضع الاستقبال . وهذا يعني أن ترسل الرسالة بكفاية تتسم بالدقة والوضوح عند الإرسال ، وأن يكون المستقبل قادرا على الإصغاء الذي يقود إلى الفهم عند الاستقبال .

إن استخدام الأسئلة في التعليم الصفي يمثل أكثر أساليب التعليم شيوعاً بعد المحاضرة، وهو ليس أمراً حديث العهد ؛ فقد كانت الأسئلة هي الطريقة التي استخدمها سقراط (الذي لقب بالمعلم) في تعليمه منذ القدم . والاستجواب فن قائم على قدرة المعلم على إدارة دروسه عن طريق طرح الأسئلة للمتعلمين، بحيث تتطور لديهم القدرة على الإجابة عن هذه الأسئلة. (مراد، 2005).

ويوصف التدريس بأنه علم وفن، فعندما يكشف البحث وبطريقة علمية منظمة عن الفروق بين التدريس الفعال وغير الفعال، حينها يكون التدريس علما، أما عندما يمارس المعلم دوره في التدريس، ويطبق معارفه حسب خصائصه الشخصية ، وإلى حد ما حسب تخمينه وحدسه، حينها يكون التدريس فنا . (Jacobson et,al. 2006).

ويبقى استخدام الأسئلة في الصف أحد أكثر أنواع السلوك التعليمي تأثيرا في التدريس بسبب إمكانيته في تحفيز التفكير والتعلم. لقد أجري أول بحث منظم وأساسي على التساؤل في جامعة كولومبيا في عام 1912،وتقريبا فإن جميع الأبحاث التي أجريت منذ ذلك الوقت وحتى الخمسينيات من القرن العشرين ركزت أساسا على وصف الأسئلة بأنها سلوك تدريسي للمعلم، ودعمت النتائج الاستنتاج الذي مفاده أن الأسئلة التي تحفز الذاكرة والاسترجاع كانت من النوع الذي يركز عليه المعلمون في الصف (لسايل،2004).

و بحلول عام 1970 بدأت موجة نشاط بحثي حول استخدام الأسئلة؛ و كان التركيز في هذه الأبحاث على تحديد مستويات الأسئلة والمهارات التي لها أثر على نمو الطالب. ولا تزال صيغة التساؤل تعد سلوكا تدريسيا أساسيا ومؤثرا، وهي الوسيلة التي يستخدمها المعلمون لتحفيز التفكير والتعلم في الصف (Borich , 2004).

إن المعلمين الذين يؤدون وظيفتهم بشكل متكامل ينبغي أن تكون لديهم أهداف تعليمية لا تقف عند مستوى الحقائق والتذكر، بل تتخطاها لتشمل مستوى المفاهيم، وحتى مستويات بناء المعنى الشخصي والقيم، ويتوجب عليهم صياغة أهداف تتطلب استخدام أسئلة عالية المستوى. ولهذا، يحتاج المعلمون إلى تحديد ما إذا كان عليهم طرح أسئلة عالية المستوى، بل إلى كيفية إيجاد توازن مناسب بين الأسئلة عالية المستوى وتلك متدنية المستوى ،من أجل تحقيق أهداف تعليمية مرغوبة ومتنوعة .

فقد أجريت العديد من الأبحاث حول استخدام الأسئلة كأسلوب للتعلم والتعليم ، وتم تبرير وجود الأسئلة في المنهج على أساس أنها تعد مقدمات للمادة المراد تعلمها وفي التقويم التكويني وفي النهاية ولا زمن لها، وأن لاستخدام الأسئلة في المستويات الإدراكية العالية مثل(التحليل،

التركيب، التقويم)، أثر ايجابي كبير في تعلم الطالب. ويبدو أن الأسئلة الموجودة حول مادة الكتب الدراسية تقود إلى فهم ، واحتفاظ بالمعلومات أفضل مما عليه الحال في المادة الدراسية الخالية من الأسئلة. وفي دراسة عن أسلوب العرض حققت مجموعات الطلبة التي قرأت المادة التي تحتوي على أسئلة في بداية المقاطع نتائج أعلى من نتائج مجموعات الطلبة التي قرأت المادة بدون أسئلة.

ونتيجة للأبحاث على مدار منتصف القرن العشرين يمكننا استخلاص عدة استنتاجات بخصوص استخدام الأسئلة في الصف.

- يصر المعلمون على طرح أسئلة تتطلب من الطلبة استعادة المعلومات (استذكار)، مع أنه من المهم ضرورة التركيز على الأسئلة عالية المستوى، وصياغة العديد من الأهداف التعليمية التي توازن بين الأسئلة متدنية المستوى مع الأسئلة المفتوحة والتقاربية عالية المستوى والمعدة مسبقا.
- يمكن تدريب المعلمين على رفع المستوى الإدراكي لأسئلتهم.
- يوجد ترابط إيجابي بين مستويات الأسئلة الإدراكية (العقلية) وما يبديه الطلبة من استجابات لها.
- يحتاج المشرفون التربويون إلى تدريب المعلمين، وتوفير فرص تدريبية لهم، لزيادة وقت الانتظار بعد طرح السؤال إلى ثلاث ثوان كحد أدنى.
- يميل المعلمون إلى استخدام الأسئلة ذات المستوى الإدراكي المنخفض في المرحلة الابتدائية مما يؤثر على إنجاز الطلبة.

ويحتاج المعلمون إلى التركيز على أهمية الموازنة بين الأسئلة ذات المستوى الإدراكي العالي وتلك ذات المستوى الإدراكي المتدني من أجل تحفيز التفكير المثمر في جميع المستويات والمراحل الدراسية.

أما الوقت الذي ينتظر فيه المعلم الإجابة والمسمى " وقت الانتظار" فهو مهم جدا، وتشير الملاحظة الصفية إلى أن معظم المعلمين يعطون أقل من ثانية للإجابة عن السؤال . ويؤدي متوسط وقت الانتظار المكون من خمس ثوانٍ إلى إجابات أكثر من قبل الطلبة ذوي الإنجاز المتدني ، وإلى إجابات أكثر إبداعاً وعلى شكل جمل تامة عند الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع ، وإلى العديد من الأسئلة والاقتراحات لتجارب مستقبلية (Borich , 2004).

وعلى من يطرح الأسئلة أن يستخدم التعزيز الإيجابي قدر الإمكان، فيمتدح الطلبة على أفكارهم الجيدة ومقترحاتهم، ولا يسخر من اقتراحاتهم غير المناسبة، ولا يهمل الإجابات، فإهمال الإجابة غير مناسب. أما بخصوص الاتصال بالعين فهو مهم كمعزز وكوسيلة لتلقي التغذية الراجعة(لسايل،2004)

ويقوم المعلمون في العادة بتصميم الخبرات والمهمات التعلمية لمساعدة طلابهم على الوصول إلى الأهداف التي خططوا لها (مرحلة التخطيط Planning) ، لتنفيذها في مواقف تعليمية تعلمية (مرحلة التنفيذ Implementation) .وباختصار ،فإن مرحلة التنفيذ تعني كيف يدرس المعلم ؟، وحجر الزاوية في كيفية التدريس الفعال هو استخدام الأسئلة الصفية ، فالمعلم يطرح الأسئلة في غرفة الصف لأسباب عديدة، قد يكون من أهمها وأكثرها شيوعا التأكد من فهم الطلاب لما تمَ تدريسه ، وتقييم فعالية الدرس وزيادة المستوى العالي في التفكير. (Driscoll,2000).

و ليست الأسئلة في الحقيقة طريقة منفردة في التعليم، بل إن الطرائق جميعها لابد أن يتخللها عدد من الأسئلة، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيرا، وفي بعضها الآخر يكون صغيراً، وطرح السؤال من أهم فنون التعليم، فكفاية المعلم تظهر في طريقة توجيهه الأسئلة وكيفية صياغتها ، وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، وقد قيل " من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التعلم" فمن رزق من المعلمين مقدرة على صياغة الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وجعلها بشكل يستطيع الطلبة فهمها ، فقد رزق مقدرة أساسية في التعليم.(مرعي، والحيلة،2009).

يجب أن تكون الأسئلة التي يطرحها المعلم –على اختلافها وتنوعها– جزءا أساسيا من عملية التعلم. والأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد. كما تعد الأسئلة الصفية إحدى الكفايات المهمة في عملية التعليم، ووسيلة فعالة لتحقيق تفاعل هادف بين المعلم وطلابه وهي تحقق قدرا كبيرا من الاحترام والثقة المتبادلة بين المعلم والطالب داخل غرفة الدرس، وتحدد استعدادات الطلاب المعرفية قبل بدء الدرس، وتشجع المشاركة في المناقشات الصفية مما يثير دافعية الطلبة إلى التعلم، وتشعر الطالب بقيمته ومكانته داخل الصف وهذا يؤدي إلى تركيز انتباهه، ويقلل من فرص التشتت الذهني لديه، وهي تحث الطلبة على ممارسة عمليات البحث والتأمل والتفكير والمتابعة، وتساعد الطلاب على استيعاب كل جزء من أجزاء الدرس وتساعدهم أيضا على حفظ النظام والانضباط داخل غرفة الصف، وتكشف عن ميول الطلبة وحاجاتهم، وتساعدهم على تشخيص نقاط القوة والضعف لديهم، وتعرف المعلم بالصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء تعلمهم ، مما يمكنه من تخطيط الأعمال العلاجية وتنفيذها .(قطامي والشيخ 1992؛ عودة 1994؛ الريان 1995؛ ساري1999).

ويعد توجيه الأسئلة استراتيجية أساسية يمكن استخدامها مع أية مـــادة دراســـية ولأي مستوى تعليمي، وتتفق مع المواصفات الشخصية لأي معلم يمارس مهنة التـــدريس. وعنـــدما تستخدم الأسئلة بفاعلية فإنها تشجع على المشاركة ،وتثير الدافعية، وتشير إلى نوعية الـــتعلم ، وتوفر التغذية الراجعة إلا أن للأسئلة خصائص ينبغي توافرها حول مدى تقدم التعلم (Eggen & Kauchak ,2004) ومن هذه الخصائص ما يشير إليه كوك (Cook,1999) لجعلها أسئلة فعالة أن تكون مختصرة، وواضحة ومركزة، ومناسبة،وبنائية ومحايدة Neutral ومفتوحة Open –Ended ؛ ولذلك ينبغي التخطيط لها بعناية، والاستماع بحرص إلى أجوبة الطـــلاب، ويفضل أن يكون عددها قليلاً (Dillon،1990) كما أن استخدام الأسئلة يساعد على إيجاد بيئة تعليمية محورها المتعلم، ويؤسس لنشاط متمركز حول الهدف ، ويرى مكميلان (McMillan 2004,) أن المعلمين يستخدمون الأسئلة لأغراض خمسة رئيسة :

إشراك الطالب في الدرس، وتشجيع الطالب على الاستيعاب والتفكير. ومراجعة النقاط المهمـــة في المحتوى. وضبط الصف وإدارته. وتقييم تقدم الطالب.

ولقد أظهرت بيانات الدراسات الحديثة أن الأسئلة المطروحة جميعها لا تـــؤدي إلـــى العملية التعلمية، فقد بينت الدراسات التي أجريت مبكرا فـــي عـــام 1935، 1940 أن 70%-80% من الأسئلة المستخدمة تتطلب استرجاع حقائق بسيطة، و20%-30% تتطلب عمليـــات تفكير عليا. وكان المفروض أن يتغير الوضع منذ ذلك الحين حتى يومنا هذا، إلا أن ما تم حديثا من دراسات في بريطانيا وأمريكا أظهر تغيرا طفيفا في استخدام الأسئلة ،فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أنه في كل خمسة أسئلة توجه في غرفة الصف، نجد ثلاثة أسئلة منها تدور حول استرجاع للحقائق ،وسؤال واحد لأغراض إدارية، وسؤال واحد فقط يتطلب عمليات تفكير عليا،

و مثل هذه النسب غير المتوازنة بين أسئلة استرجاع الحقائق ، وأسئلة التفكير العليا تنذر بالخطر(Borich , 2004).

إن للأسئلة وبخاصة الفعالة منها Good Questions مكاناً بارزاً في جميع أنواع التعلم وتؤدي دورا أساسيا لا غنى عنه في التعلم والتعليم والتقويم إذا تم استخدامها بطريقة صحيحة ، وفي الوقت المناسب، كما أنها تؤدي إلى بناء دعائم جديدة للفهم والاستيعاب، وتخدم كوسائل لتنظيم المعرفة، وربط نتائج الخبرات المربية ، والوحدات التعلمية ببعضها بعضاً، وبالتالي بناء الشخصية المتكاملة .

قد يكون المعلم محاضرا جيدا و لكنه لا يجيد استخدام الأسئلة، مما يعني معلما ضعيفا Bad Teacher،وليس من المبالغة القول إن نجاح المعلم في أي موقف صفي بصورة خاصة، و في التدريس بصورة عامة يتوقف على قدرته في استخدام الأسئلة. إن فن المساءلة يعد سلاحا فعالا في يد المعلم، وقد قيل إن لدى المعلم ستة أشخاص أمناء هم : ماذا؟، ولماذا؟، ومتى؟،وكيف؟، وأين؟، ومن؟،يخدمونه في تقديم المعرفة للمتعلمين (Aggarwal ,2007) .

إن الحكم على مدى استخدام الأسئلة يتم ميدانيا (سعادة،2009) ، والمعلم الذي لا يجيد استخدام الأسئلة، ولا يخطط لها يجد صعوبة كبيرة في تعلم تلاميذه (أبو سريع،2008)، ويعد طرح السؤال فن في التعليم ، فمهارة المعلم تظهر بطريقة توجيهه للأسئلة ،وكيفية صياغتها، وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها (مرعي والحيلة ،2009) ،والسؤال الصفي لا يقتصر على إثارة التلميذ الذي يوجه السؤال إليه، بل جميع الطلبة المستمعين يمارسون في الواقع تفاعلاً صامتا مع السؤال الموجه لواحد منهم (الحباشنة ،1993).

وهناك اقتراحات لتحسين مستوى استخدام الأسئلة الصفية منها: الزيادة في استخدام أنواع الأسئلة التي تستدعي التفكير، وزيادة وقت الانتظار بعد طرح الأسئلة (علي،2003). لذا، فعلى المعلم أن يكون حريصا على أن تكون أسئلته واضحة، ومحددة الإجابة، ومثيرة للتفكير، وعلى طرح الأسئلة على جميع المتعلمين، ومراعاة زمن الانتظار للتفكير في الإجابة (عطية، 2008).

وتعد أسئلة المستويات الدنيا Low – Level مهمة في أوقات معينة، ولكن في أوقات أخرى يكون المتعلم بحاجة إلى أن يربط بين الأفكار، وأن يتوسع في تفكيره، مما يعني ضرورة استخدام أسئلة المستويات العليا High – Level ،والمعلم المدرب والمؤهل هو الذي يمكنه إدراك خصائص كلا النوعين من الأسئلة ،والتمييز بينهما، ففي الوقت الذي تركز فيه أسئلة المستويات الدنيا على تذكر المعلومات والحقائق واسترجاعها عند الحاجة إليها ،فإن أسئلة المستويات العليا تركز على عمليات عقلية تستدعي التوصيل والربط بين المعلومات ، وتحويل أفكار الطالب من صيغة الى أخرى. وبهذا الصدد ، يشير البحث إلى أن توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا بذاتها لا يضمن النجاح الأكاديمي دون استعانة المتعلمين بخلفية معرفية ضرورية للانخراط في مهمات تفكيرية معقدة. (Jacobson et,al,2006).

إن الأسئلة يمكن أن تكون ضيقة Narrow،أو واسعة Broad، قد تشجع على إجابة خاصة ومحددة أو قد تشجع على إجابة عامة أو واسعة ،وتدعى الأسئلة المحددة باستجابة واحدة أو عدد قليل من الاستجابات بالأسئلة التقاربية Convergent (أو مباشرة Direct أو مغلقة Closed وتدعى الأسئلة التي تتطلب استجابة عامة أو مفتوحة Divergent أو غير مباشرة

Indirect، إذ إن مثل هذا النوع من الأسئلة ليس له جواب واحد أو جواب أفضل ،بل يمكن أن تكون الإجابات غير صحيحة، مما قد يسيء فهم هذا النوع من الأسئلة (Borich ,2004).

وعند توجيه مختلف أنواع الأسئلة بصورة عامة ، والأسئلة المثيرة لتفكير الطلاب بصورة خاصة Thinking – provoking ،تظل هناك حاجة إلى العملية التي يطلق عليها زمن الانتظار Wait time، وهي التي تم تأكيدها في الأبحاث الرائدة التي نفذتها Mary Budd Rowe في الأعوام 1969،1974، 1986.(Jacobson et .al.2006) .

ويمكن النظر إلى زمن الانتظار بمفهومين :يعرف المفهوم الأول بالوقت الذي يتوقف فيه المعلم بعد توجيه السؤال ، ومن الطبيعي أن يبدأ زمن الانتظار عندما يتوقف المعلم عن الكلام وينتهي من طرح السؤال ،ويبدأ الطالب بالاستجابة أو يتكلم المعلم مرة ثانية، بينما يعرف المفهوم الثاني لزمن الانتظار بالوقت الذي ينتظر فيه المعلم بعد استجابة الطالب لتعليق أو توجيه سؤال آخر (Jegede & Olajide ,1995) .

لقد وجد الباحثون أن المعلمين ينتظرون الطلبة لمدة ثانية واحدة أو أقل ليجيب عن السؤال، ومثل هذا الموقف يواجهه الطلبة باستمرار،مع أنه يمكن أن تتحسن نوعية استجابات الطلبة وبالتالي يؤثر زمن الانتظار إيجابيا على التعلم لو زاد عن ذلك . لقد أظهرت نتائج أبحاث Rowe التي درست تأثير زيادة وقت التفكيرthink - time عند طرح الأسئلة أن المعلمين عندما ينتظرون ثلاث ثوان أو أكثر فإن نوعية استجابات الطلبة تتحسن (Jacobson, et, al .2006)

إن المعلمين الذين يستخدمون زمن الانتظار تزيد فعالية تدريسهم في تنفيذ المواقف الصفية عندما يكون متوسط وقت الانتظار طويلا ، لذا فإن المتعلمين الذين لم يجيبوا عن الأسئلة سابقا

تصبح مشاركتهم في النقاش أكثر فاعلية، وزيادة مستويات المشاركة هذه تنتج من ارتفاع تقديرات المعلمين لقدرات المتعلمين العقلية. (Armstrong, Henson, & Savage, 2005).

إن المعلم في أمس الحاجة لامتلاك الكفاية في صياغة الأسئلة الصفية وطرحها ، وتنمية الأساليب الفنية في توجيهها من خلال معرفة تصنيف مستوياتها والتدريب على مهارات توجيهها، إذ إنها تكاد تستحوذ على جل نشاط التدريس الذي يتم داخل الفصل الدراسي، ولقد كشفت دراسة فلاندرز (Flander, 1970) المشار إليه في الفتلاوي (2004)على أن السلوك اللفظي للمعلم يشكل جزءاً كبيراً من وقت الدرس حيث تحتل الأسئلة فيه ركنا كبيرا، وهذا ما أكدته دراسة كل من اميدون وهنتر(Amindom and Hannter) ، إذ وجدا في دراستهما أن الأسئلة الصفية بنوعيها المغلق والمفتوح تشكل جزءا كبيرا من السلوك اللفظي للمعلم. كما أشارت دراسة اللقاني(1978) الهادفة إلى تقويم أنماط للسلوك اللفظي لمعلمي المواد الاجتماعية. فكشفت عن اعتمادها على الطرائق التقليدية وأسئلة الاستذكار التي تقيس ادني مستويات التفكير التي تدربوا في ضوئها فمارسوها بتدريسهم بشكل يستحوذ على الوقت المخصص للتدريس جله. هذا وقد أشارت دراسات أخرى الى ان المعلم يسأل خلال اليوم الدراسي الواحد 395 سؤالا بمعدل 100 سؤال في الساعة بنسبة تصل الى 30% من الوقت الكلي المخصص للتدريس (الفتلاوي، 2004).

ويؤدي المعلم دورا بارزا في تهيئة البيئة الصفية المناسبة والمناخ التعليمي الذي يسمح للطلبة بالمشاركة والتفاعل عن طريق تنويع المثيرات المستخدمة في التدريس ، ويشجع الطلبة على المبادأة ،ويتقبل آراءهم و مناقشتهم، ويدربهم على عمليات التفكير المتنوعة ، ومن بين ما يلزم المعلم لتحقيق ذلك هو استخدام أنماط متنوعة من الأسئلة التي تثير لدى الطلبة أنواعا

مختلفة من التفكير وتزيد من تعلمهم. إضافة إلى أن استخدام هذه الأسئلة يعد بمنزلة المحور الذي تدور حوله عمليات الاتصال جميعها بين المعلم وطلابه، وبخاصة إذا أردنا أن يكون الاتصال داخل الحجرة الدراسية ذا اتجاهين من المعلم الى الطالب من جهة ، ومن الطالب إلى المعلم من جهة أخرى إذ إن أكثر من 80% من وقت المعلم يقضيه في طرح الأسئلة او الإجابة عن أسئلة الطلبة (الأسطل والخالدي، 2005).

وهناك أمور على المعلم أن يراعيها عند طرح الأسئلة، كتعزيز الإجابة (مرسي، 1997) ومستوى السؤال (تصنيف بلوم) ، والوقت المستغرق أو زمن الانتظار في التعليم (فخرو، 2001).

يتضح مما سبق أهمية استخدام الأسئلة في غرفة الصف ، فإساءة استخدامها يضعف العملية التعليمية التعلمية ، في حين أن حُسن استخدامها يزيد من فعاليتها ، وأن تنوع الأسئلة حسب المستويات العليا والمستويات الدنيا يبقى من الأمور المهمة التي ينبغي على المعلم تطبيقها ، وهو ما ركزت عليه الدراسة الحالية واهتمت به العديد من الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

لقد أجريت دراسات عديدة حول تأثير استخدام الأسئلة ومستوياتها في تحصيل الطلبة . وكانت الأسئلة ذات المستويات الدنيا تظهر بصورة أكثر من الأسئلة ذات المستويات العليا في المواقف الصفية ، حيث تراوحت النسبة بين 4 : 1 على الترتيب ،وبينت الأبحاث أن استخدام الأسئلة ذات المستويات العالية يحث على التفكير ،وتشكيل المفاهيم، والمعرفة الأكثر شمولا وتجريدا، ويشجع العمليات العقلية العليا كالتحليل و التركيب والتقويم وغير ذلك ،ولكن لم يقدم

البحث الدليل على أن استخدام المستويات العليا للأسئلة يعمل على زيادة تحصيل الطلبة ، على الأقل عند استخدام الاختبارات المقننة .وعلى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت نتائجها إلى تحسن طفيف في التحصيل عند استخدام الأسئلة ذات المستويات الدنيا، إلا أن هناك دراسات في المقابل لم تظهر نتائجها تحصيلا عاليا عند المقارنة بهذا النوع من الأسئلة . (Borich ,2004)

وكشفت معظم الدراسات عن لجوء المعلمين إلى طرح أسئلة من المستوى المنخفض وصلت نسبتها في دراسة فخرو (2001) إلى (82.78%)، مما قد يعني ضرورة قياس مستوى القدرة التصنيفية عند المعلمين .

ويؤثر وقت الانتظار في نوعية إجابات الطلبة Wait –time affects quality of responses، فالمعلمون ينتظرون طلبتهم بمتوسط أقل من ثانية ليجيبوا عن أسئلتهم ،وأشارت العديد من الأبحاث إلى أن بعض المعلمين انتظروا طلبتهم ثلاث ثوان ليجيبوا عن الأسئلة ، وأشارت النتائج إلى أن إجابات الطلبة كانت أفضل عند انتظار فترة أطول .

ولقد أثبتت كثير من الدراسات أن المعلمين يطرحون أثناء تدريسهم عدداً كبيراً من الأسئلة الصفيّة وأن معظم هذه الأسئلة كانت من نوع أسئلة الحفظ والتذكر التي لا تتطلب إلاّ فهماً سطحياً للمادة . إن القدرة على توجيه الأسئلة الجيدة ليست موهبة فطريّة ، ولكن هي مهارة يمكن أن تكتسب وتنمّى بالممارسة . ولذلك فإن المعلمين الذين لا يجيدون صياغة الأسئلة الصفية يجدون صعوبة كبيرة في تعليم تلاميذهم .

والأسئلة الصفية من الوسائل المهمة التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها ، ومن ثم الإفادة منها بطريقة فعالة.(الحادر،1991).

وبالنظر إلى واقع الأسئلة الصفية السائدة لدى أغلبية المعلمين ، يلاحظ أن هناك ضـــعفا عاما في مستوى هذه الأسئلة وانحصارها بشكل تقليدي في زوايا معينة ، ممـــا يـــضعف مـــن تأثيرها ويقلل من أداء الدور المنوط بها ، وبالذات فيما يخص تنمية التفكير لدى الطلبة.(حمدان ، 1985).

وبهذا تعد مهارة طرح الأسئلة الصفية ، مهارة أساسية في عملية التدريس ويحتاج إتقانها إلى معرفة نظرية بفنونها ، وأنواعها، ومبادئها ، وإلى ممارسة عملية وتدريب مكثـــف علـــى طرحها. (أبو لبدة وآخرون، 1996).

ومن هنا تبرز ضرورة توجيه الاهتمام بمجال الأسئلة ورفع مستواها، وتفعيل دورها في تنمية القدرات التفكيرية لدى الطلبة . وقد جاءت هذه الدراسة لتبحـــث فـــي مـــستوى القـــدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهمـــا بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية.وهل تراعى في الأسئلة المستويات المختلفة لتصنيف بلوم ؟ أم أن هذه الأسئلة التي تطرح على الطلبة لا تعلو عن كونها أسئلة من مستويات تصنيف بلوم الثلاثة الدنيا التي تنحصر في (المعرفة أو التذكر، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق).

أهداف الدراسة و أسئلتها :

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربويا (80) كما أقرته لجنة المحكمين ؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول فرضيا (3 ثوان)؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟

4- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طلبة الصف نفسه في المادة نفسها؟

5- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تطرحها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية ؟

أهمية الدراسة:

حاولت الدراسة إلقاء الضوء على مستوى القدرة التصنيفية وقياس زمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية.

وتستند هذه الأهمية إلى الافتراض القائل : إن المعلم عبارة عن مخزون من الأسئلة ،إذ إن مهارة طرح الأسئلة، أو السؤال في حد ذاته ، هي إحدى أهم المهارات التي يمكن للمعلم أن يتزود بها .(خوري،1984) .

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها صنفت الأسئلة الصفية التي تطرحها معلمات الصف السادس في مادة التربية الاجتماعية حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي. وقاست زمن الانتظار عند طرح الأسئلة و سعت إلى إيجاد العلاقة بينهما وبين تحصيل طالباتهن .

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بالآتي :

- توجيه انتباه مديرات المدارس كمشرفات تربويات مقيمات إلى مستوى استخدام الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

- تشجيع المشرفين التربويين على إعداد البرامج والدورات التدريبية التي قد تسهم في تنوع مستوى استخدام معلمات التربية الاجتماعية لمختلف أنواع الأسئلة.

- تقدم الدراسة وصفاً واضحاً لأنواع الأسئلة مما قد يفيد منه المشرفون التربويون أثناء تخطيطهم وملاحظتهم لمستويات الأسئلة بما يتفق مع الأهداف المرجو تحقيقها من عملية تدريس مادة التربية الاجتماعية.

– تزويد المعلمين بواقع مستويات أسئلتهم الصفية التي يطرحونها، بحيث يزداد الحافز لـــديهم للتركيز على المستويات المهملة التي لا تحظى باهتمامهم ،ولفت انتباههم إلى الاهتمام بنوعيـــة الأسئلة الصفية التي تتطلب قدرات عقلية عليا ،ومراعاة زمن الانتظار عند توجيهها.

– دعوة المعلمين إلى الاهتمام بنوعية الأسئلة الصفية التي تتطلب قدرات عقلية عليا، لما لها من أهمية كبيرة في تنمية مهارات التفكير المتعددة مثل: مهارة التحليل، مهارة التركيـــب، مهـــارة التقويم، بالإضافة إلى أنها تساعد على إيجاد جو اجتماعي ونفسي وتربوي مبني علـــى الثقـــة المتبادلة سواء بين الطلبة أنفسهم أو بينهم وبين المعلم.(خطاب 1989).

– تعد الدراسة الحالية – وفي حدود معرفة الباحثة– الدراسة الأولى في الأردن التي تبحث في جانبين من جوانب استخدام الأسئلة ؛ القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لـــدى معلمـــات التربيـــة الاجتماعية للصف السادس ، وحساب زمن الانتظار في توجيه الأسئلة.

– إفادة الباحثين بتوجيههم إلى إجراء دراسات أخرى تتناول جوانب أخرى من جوانب استخدام الأسئلة الصفية.

مصطلحات الدراسة:

ورد في الدراسة بعض المصطلحات التي يمكن تعريفها بالاتي:

1– السؤال هو العبارة الاستفهامية التي يوجهها المعلم إلى الطلبة وتنمي مستوى معرفياً محدداً، وتستدعي استجابة لمستوى عقلي محدد يتفق والمستوى المعرفي للعبارة الموجهة أصلا .

– استخدام الأسئلة : استراتيجية أساسية في التدريس تستخدم في المواقف التعليمية التعلمية وتمر بثلاث مراحل هي:

– التخطيط : حيث ينبغي على المعلم أن يكون على معرفة بأنواع الأسئلة جميعهـــا والتمييـــز بينها

– التنفيذ : وتعني باختصار تنفيد ما خطط له، حيث تشكل الأسئلة حجر الزاوية فـــي التعلـــيم والتعلم لأسباب عدة أهمها : التأكد من فهم ما تم تدريسه ، وتقييم فاعلية الـــدروس، وزيـــادة مستوى التفكير.

– التقويم :حيث تزود الأسئلة المعلم بتغذية راجعة حول مدى تقدم عمليـــة الـــتعلم، ويعـــرّف استخدام الأسئلة إجرائيا في الدراسة الحالية بثلاثة جوانب هي :

أ– القدرة التصنيفية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وهي مـــدى معرفتها وإتقانها لأنواع الأسئلة الدنيا والعليا حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية، وتم قياسها بالدرجة التي حصلت عليها المعلمة على الاختبار الذي أعدته الباحثة وطورته لهذا الغرض.

ب– زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة ، ويقاس بمتوسط الثواني لكل معلمة والذي حسبته الباحثة باستخدام ساعة يد بعقرب ثوان .

ج– نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا والمستويات العليا التي تطرحها المعلمات في غرفة الصف وتم حسابها بمراجعة دروس التربية الاجتماعية للصف السادس الأساســـي كمـــا تـــم تسجيلها على شريط تسجيلي Audeotape.

2– المستوى المقبول تربويا: هو المستوى الذي أقرته لجنة المحكمين للقدرة التصنيفية لأنـــواع الأسئلة.

3- المستوى الفرضي لزمن الانتظار: هو المستوى الذي أشارت إليه الدراسات السابقة والـذي ينص على أنه كلما كان زمن الانتظار 3 ثوان، أو زاد عن ذلك فإن نوعية اسـتجابات الطلبـة تتحسن.(Jacobson et, al, 2006)

4- التحصيل: وهو ما يكتسبه الفرد من خبرات أثناء تعلمه لمبحث معين أو لمجموعة المباحث التعليمية التي يتعلمها الفرد في فصل دراسي أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية.

ويعّرف إجرائيا على أنه مقدار ما تحقق من الأهداف الخاصة بالتربيـة الاجتماعيـة للـصف السادس ، ويقاس بالعلامة التي حصلت عليها طالبة الصف السادس الاساسـي فـي الاختبـار التحصيلي الذي أعدته الباحثة وطوّرته لهذا الغرض، وهو المتوسط الحسابي لدرجات تحـصيل طالبات الصف السادس الأساسي، في كل شعبة على حدة.

5- تصنيف بلوم للأسئلة الصفية وهو:

*أسئلة المعرفة أو التذكر: تهدف إلى التأكد من أن الطلاب يمكنهم استرجاع معلومات وحقائق ومفاهيم معينة من مخزونهم المعرفي .

*أسئلة الفهم: تهدف إلى مساعدة الطالب على تنظيم الحقائق والمعلومات، وإعـادة صـياغتها وتقديم وصف لها.

*أسئلة التطبيق: تهدف إلى تشجيع الطلبة على استخدام المعلومات،و المفاهيم، والتعميمات التي تم تعلّمها في مواقف جديدة.

*أسئلة التحليل : تهدف إلى تجزئة الفكرة الواحدة الى أجزاء عدة وإدراك العلاقـات بينهـا و تتطلب هذه الأسئلة التعمق أكثر من الأسئلة في المستويات السابقة، وذلك في سـبيل الوصـول للأسباب والمسببات لها، أو الوصول إلى الشواهد التي تدعم استنتاجاً معيناً أو تحليلاً معيناً.

*أسئلة التركيب: تهدف إلى إعادة أجزاء الفكرة الواحدة في قالب واحد و يقتضي هذا النوع من الأسئلة تفكيراً عالياً يتمثل فيه الإبداع، والابتكار في تشكيل علاقات،ووضع أشكال جديدة وأصيلة، وحل مشكلات تتضمن أكثر من حل صحيح لكل منها.

*أسئلة التقويم: وهو أعلى المستويات في سلم بلوم، ويتطلب إصدار الأحكام على الأداء،و الأفكار، والأشياء والاختيار لبديل من بدائل عديدة عن طريق إصدار حكم على صلاحية ذلك البديل، وعدم صلاحية البدائل الأخرى.

6- مادة التربية الاجتماعية: المنهاج الذي قررته وزارة التربية والتعليم للصف السادس الأساسي في الأردن. ويضم منهاج التربية الاجتماعية ثلاثة مباحث دراسية مقررة على الصف السادس الأساسي، وهي: الجغرافية، والتربية الوطنية والمدنية، وتاريخ العرب والمسلمين.

ويضم مبحث الجغرافية للفصل الدراسي الثاني وحدتين دراسيتين هما: جغرافية السكان، والبيئة. بواقع أربعة دروس لكل وحدة.

ويضم مبحث التربية الوطنية والمدنية ثلاث وحدات دراسية وهي: التقسيمات الإدارية في المملكة الأردنية الهاشمية، ومؤسسات اجتماعية ، وفي السيرة الحضارية للأردن ، بواقع درسين للوحدة الأولى وأربعة دروس للوحدة الثانية ودرسين للوحدة الثالثة.

ويضم مبحث تاريخ العرب والمسلمين ثلاث وحدات دراسية وهي : العصر العباسي ، والدول المستقلة عن الخلافة العباسية ، الغزو الخارجي للعالم الإسلامي ودور القوى الإسلامية في مواجهته ، وبواقع أربعة دروس للوحدة الأولى وخمسة دروس لكل من الوحدة الثانية والثالثة .

2- مستوى السؤال: تنقسم مستويات الأسئلة تبعًا لتصنيف الأهداف المعرفية التي وضعها بلوم

إلى مستويات ستة مرتبة بشكل هرمي تتابعي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً . و يحتوي كل مستوى على المستوى الذي بعده.(يحيى والمنوفي،1995).

اعتمدت هذه الدراسة إجرائياً على مستويين من الأسئلة مدمج في كل منهما مستويات ثلاثة من الأهداف المعرفية وهي:

1- أسئلة المستويات الدنيا: (مستوى التذكر أو المعرفة، مستوى الفهم أو الاستيعاب، مستوى التطبيق).

2- أسئلة المستويات العليا: (مستوى التحليل، ومستوى التركيب، مستوى التقويم).

- مستويات الأسئلة المعرفية الدنيا: هي الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات والمعارف المخزنة في الذاكرة وإدراك معانيها واستخدامها في مواقف جديدة وتضم مستويات ثلاث هي التذكر والفهم والتطبيق .

- مستويات الأسئلة المعرفية العليا: وهي الأسئلة التي تتطلب استجابات تستدعي عمليات التحليل والتركيب والتقويم.

حدود الدراسة :

أنجزت الدراسة ضمن الحدود الآتية :

- الفصل الدراسي الثاني 2009- 2010 .

- الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء.

- أسئلة المستويات الدنيا والمستويات العليا حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي Cognitive.

- مادة التربية الاجتماعية المقررة على طلبة الصف السادس.

– تم بناء الاختبار التحصيلي للطلبة و مشاهدة الحصص الدراسية بالاعتماد على الوحدة الأولى لكل من مبحثي الجغرافية وتاريخ العرب والمسلمين والوحدة الأولى والدرسين الأوليين من الوحدة الثانية في مبحث التربية الوطنية و المدنية .

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية :

– اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة من إعداد الباحثة وتطويرها ويتحدد تعميم النتائج بدلالات صدقه وثباته .

– حساب زمن الانتظار سيتم باستخدام ساعة يد بعقرب ثوانٍ، ويتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بدلالة صدق وثبات إجراءاته بالملاحظة الصفية .

– حساب نسبة الأسئلة ذات المستويات العليا والدنيا بعد مراجعة دروس التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي كما تم تسجيلها على شريط تسجيلي سمعي Audeotape. ويتحدد تعميم النتائج بدلالات صدق وثبات هذا الإجراء وثباته.

– اختبار التحصيل من إعداد الباحثة وتطويرها ويتحدد تعميم نتائج الدراسة بدلالات صدقه وثباته.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

قامت الباحثة في هذا الفصل بتناول الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة أولاً، ثم مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية وفيما يأتي توضيح لكل ذلك:-

أولا: الأدب النظري:

تناولت الباحثة في هذا الجانب مستويات الأسئلة :أسئلة المستويات الدنيا، وأسئلة المستويات العليا، كما عملت على توضيح بعض الأمور المتعلقة باستراتيجيات المساءلة باستخدام هذه الأسئلة لزيادة مشاركة الطالب في عملية التعلم والتعليم وستفرد الباحثة أهمية خاصة لزمن الانتظار Wait time أو زمن التفكير Wait think ، وسيتم تناول كيفية إثارة دافعية المتعلمين من خلال المساءلة، وكذلك مهارات المساءلة من خلال العلاقة بين المجال العقلي لتصنيف بلوم من جهة، والتحصيل من جهة أخرى، بالإضافة الى بعض الشروط المتعلقة بتوجيه الأسئلة وطرحها في غرفة الصف .

تعريف الأسئلة (السؤال) :

لقد أورد العديد من المربين والباحثين تعريفا لمفهوم السؤال فقد عرّفه المفتي (1988) بأنه أداة استفهامية تتطلب إجابة معينة كرد فعل عليها.

والسؤال هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها، ويعمل فكره فيها ويستجيب لها بشكل ما ، يفهمه من وجه السؤال في البداية .(اللقاني وسليمان، 1985، الموسوي،1991).

ويمكن تعريف السؤال بأنه : جملة استفهامية تحتاج إلى جواب، ويعبر عن السؤال بلغة واضحة مباشرة بحيث يستطيع الطلاب فهمها ، ويؤدي السؤال الجيد إلى حفز التفكير، لذلك يجب أن يكون السؤال مناسبا لاستعدادات الطلبة وقدراتهم، وأن يكون له هدف محدد، وأن معلمي المرحلة الأساسية يستخدمون الأسئلة أكثر من أية إستراتيجية تدريسية أخرى وأنهم يريدون منها إجابات محددة وتتطلب مستوى متدنيا من التفكير، بينما أسئلة التفكير العليا من مثل التحليل والتركيب والتقويم فإن استخدامها نادر الحدوث (Martin, et al,2001)

وعرّفته السويدي (2000) بأنه عبارة تنطوي على مطالبة المعلم لطلابه بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر.

وعرّفه فخرو (2001) بأنه "ما يخرج على لسان المعلم من ألفاظ مرتبة أو غير مرتبة تستدعي استجابات من الطالب بحيث تصب في موضوع الدرس".

وعرفته المجالي (2003) على أنه العبارة الاستفهامية التي يوجهها المعلم الى الطلبة، وتنتمي لمستوى معرفي محدد، وتستدعي استجابة تنتمي لمستوى عقلي محدد، يتفق والمستوى المعرفي للعبارة الموجهة اصلا.

كما عرفته الربضي (2007) على أنه " تعبير لفظي أو استفهامي أو طلبي بقصد الحصول على استجابة من الطالب، توصل للهدف المتمثل بتوليد معرفة أو تحفيز التفكير أو تفسير البيانات".

وعرّف سعادة (2009) مهارة طرح الأسئلة على أنها تلك المهارة التي تستخدم لدعم المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها.

وعلى المعلم أن يتمتع بمهارة إعداد الأسئلة الخاصة بتقويم الدرس من خلال تدرج الأسئلة في صعوبتها بحيث تقود التلاميذ مباشرة أو غير مباشرة للإجابة ، وتتنوع الأسئلة بحيث تكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ (الدمرداش، 1994).

وتتبنى الباحثة تعريف المجالي وهو أن السؤال يشكل عبارة استفهامية يوجهها المعلم إلى الطلبة وتنمي مستوى معرفياً محدداً، وتستدعي استجابة لمستوى عقلي محدد، يتفق والمستوى المعرفي للعبارة الموجهة أصلا .

أهمية الأسئلة الصفية

تشير البحوث والدراسات بأن كفاية فن صياغة الأسئلة وتوجيهها من الكفايات الأساسية لمعلم المواد الاجتماعية وتعد الأسئلة من أكثر أنماط السلوك استخداماً، ومن الممكن ملاحظتها وتسجيلها وبدرجة عالية من الموثوقية، ولعل من أبرز مبررات دراسة هذه الكفاية هو التغلب على إحدى المشكلات التربوية المزمنة داخل الصف الدراسي مثل الملل، وعدم الانتباه، وضعف التفاعل الصفي، وخدمة لتحقيق الأهداف التعليمية، لكونها تؤدي إلى: (الفتلاوي، 2004)

1- تركيز انتباه المتعلمين على الدرس والمحافظة على هذا الانتباه.

2- إثارة رغبة المتعلمين ودفعهم من أجل تحقيق مزيد من التعلم.

3- تأكيد النقاط الهامة أثناء عرض الدرس.

4- تقييم قدرة المتعلمين على فهم الحقائق والمناهج والمعلومات التي تنطوي عليهـا دروس المواد الاجتماعية.

5- تقييم مدى تحضير المتعلمين وإعدادهم للدرس.

6- معرفة مدى تمكن المتعلمين من المادة العلمية وما اكتسبوه من اتجاهات و مهارات عقلية وبدنية، وكشف مدى استيعابهم لما يطرح.

7- معرفة قدرة المتعلمين على الاستدلال وعلى اسـتخلاص الاسـتنتاجات مـن حقـائق ومعلومات تعطى بأشكال مختلفة.

8- مراجعة وتلخيص ما تعلمه.

9- حث المتعلمين على أنماط التفكير، فقد كشفت دراسة لتابـا وليفـي والـزي (Taba, Levine and Elzey) عن وجود ارتباط عال بين مستويات التفكير لدى المتعلمين وبين أنماط الأسئلة التي يوجهها المعلم. كما أن هناك أشياء كثيرة يمكن معرفتها عن تفكيـر المتعلمين من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم داخل الصف فـي أوقـات الدرس المختلفة، فضلا عن كشفها لاتجاهاتهم العلمية واهتماماتهم وميولهم العلمية.

10- مساعدة المعلم على معرفة ما تحقق من أهداف التدريس المتوخاة من الدرس .

11- مساعدة المعلم على تشخيص نقاط الضعف لدى المتعلمين وتحديد الـصعوبات التـي تواجههم في تدريس المواد الاجتماعية.

12- إكتساب المتعلم الشجاعة في مواجهة الآخرين ، وتنمية القدرة على التعبيـر الـسليم وتبادل الآراء مع الآخرين وتصحيح الأخطاء واللباقة في الحديث.

13- المساعدة في تتبع مستوى المتعلمين معرفياً ووجدانياً ومهارياً والتعرف على مدى سرعتهم في الفهم واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام .

14- تقييم مهارة المتعلمين في قراءة الخرائط واللوحات والجداول والرسوم المتصلة بالمواد الاجتماعية وتفسيرها.

15- تحفيز المتعلمين لتقصي المعرفة العلمية وتنمية التفكير والتأمل وتطويرها لدى الطلبة.

16- تقييم مدى نمو الحس الزمني والمكاني لدى المتعلمين.

17- مساعدة المعلم على تخطيط البرامج العلاجية المناسبة في اختيار طرائق و أساليب وأنشطة تدريسية مناسبة لمواجهة صعوبات ومشكلات عملية تعليم وتعلم المواد الاجتماعية.

كما ورد في الأدب التربوي أن استخدام المعلم للأسئلة يؤثر في أداء الطلبة في أربع مجالات منها (Martin, et al,2001) :

- تنمية الاتجاهات : حيث وجد أن للأسئلة أهمية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأسئلة ذات المستوى العالي ، لأن استخدام الأسئلة يلعب دوراً كبيراً في تشجيع الطلبة على التفكير بطريقة منطقية ومتسلسلة.

- تنمية التفكير عند الطلبة : يؤثر طرح الأسئلة على مستويات التفكير لدى الطلبة ،وإن التفكير المتشعب يعدُ مهماً في حل المشكلات، والتعلم الإبداعي ، ووجد أن الأسئلة ذات المستوى العالي، تساعد الطلبة على تقييم المعلومات بشكل أفضل، وتساعد على تطوير تفكير الطلبة، ذات طابع منتج لهؤلاء المتعلمين.

– زيادة تحصيل الطلبة : أظهرت الدراسات تحسنا في تحصيل الطلبة عندما قام المعلمون بتوجيه أسئلة ، وعندما استخدموا وقت الانتظار المناسب، مما أدى الى اهتمام الطلبة بالأسئلة ذات المستوى العالي ، التي أدت إلى زيادة التحصيل، وبين توبن ، وريلي ارتفاع تحصيل طلبة المدرسة المتوسطة عندما قام المعلمون بإعادة توجيه الأسئلة ،واستخدام الأسئلة ، ووقت الانتظار لزيادة تحصيل الطلبة وتفاعلهم، وأن الأسئلة عالية المستوى تؤدي إلى رفع التحصيل عندما يرافق هذه الأسئلة زمن انتظار كافياً .

– تحسين مستوى الأداء: يؤدي استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير إلى تنمية التفكير والإبداع العلمي لدى الطالب، وهذا يؤدي إلى رفع قدرة الطالب على التعليم الفعال والذاتي ورفع مستوى الأداء .

إن الأسئلة التي يعدها المعلم أداة من أدوات القياس التربوي تحتل مكانة كبيرة في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية ،سواء أكانت شفوية أم تحريرية، وإعداد الأسئلة يرتبط بمدى قدرات المعلم وكفاءته التعليمية واتباعه للمنهج الحديث وما يتطلب هذا المنهج من إيجابية التلميذ ونشاطه في العملية التعليمية، وهناك كفايات يقوم بها المعلم منها أنه يستخدم الأسئلة الشفوية الصفية كأداة للتقويم المستمر داخل الصف، ويطرح أسئلة شفوية بشكل دقيق وواضح، ويستخدم أسئلة ذات مستويات مختلفة كالتذكر والفهم والاستنتاج والمقارنة لتنمية التفكير، ويوزع الأسئلة وفقا للمستويات المعرفية المختلفة ، ويشجع التلاميذ على المشاركة بفاعلية في الإجابة عن الأسئلة (جامل، 1988).

وللأسئلة التشعيبية أثر في تنمية المواهب والقدرات الإبداعية لدى التلاميذ لأنها تتيح الفرصة لهم لاستخدام عقولهم باتجاهات متشعبة ،وتعد هذه الأسئلة وسيلة لإثارة المناقشات

وتصارع الأفكار وتتاليها بين التلاميذ أنفسهم،وهناك أيضا الأسئلة التحفيزية وهي نوع من الأسئلة ذات الإجابات المتعددة.(زيتون،1987).

وإن الأسئلة الصفية هي نشاطات تربوية وتعلمية هامة سواء أكانت وسيلة من وسائل التربية أم غاية من غاياتها وتسهم في تحقيق الكثير من الأغراض التربوية وأبرزها: الكشف عن استعداد التلاميذ، ومناقشة الخبرات التعلمية، وإثارة الاهتمام وتوفير الجو التعليمي الفعال، وتنظيم اشتراك التلاميذ في الأنشطة الصفية (حسين،1983).

إن استخدام الأسئلة هو عصب العملية التعليمية في الآتي :

1- ربط الخبرات السابقة للطلبة بالخبرات الجديدة في الدرس الجديد، وربط عناصر الدرس ببعضها بعضا.

2- توضيح الأفكار والتوسع فيها ودعم الأفكار بالأدلة المنطقية .

3- إثارة انتباه الطلبة بجعل الطالب يتوقع بأنه في أي لحظة يوجه إليه سؤال .

4- إثارة التفكير لدى الطلبة، وتنمية أنماط تفكير مختلفة.

5- التنبؤ بما يدور في عقل الطلبة، والقضاء على عامل الخوف والتردد لديهم.

6- التعرف على مشاعر الطلاب من حيث الميول والاتجاهات والقيم.

7- تحفيز الطلبة ودفعهم للتعلم.

8- زيادة التفاعل الصفي.

9-تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة .

10- مساعدة الطلبة على تفسير المادة الدراسية وتنمية إدراكهم وتوضيح العلاقات وكذلك في المراجعة والتقويم.(زيتون،2001؛ البغدادي،2003).

أغراض استخدام الأسئلة :

وتعد الأسئلة من أهم الأساليب المستخدمة في الغرفة الصفية حيث أكد الشهراني والسعيد(1997) أن الأسئلة " هي العصب الموجه لتقويم التربية الصفية ،وبقدر ما تكون الأسئلة عملية هادفة بقدر ما يتحقق التعلم المنشود " وتستخدم الأسئلة الصفية للأغراض التالية:

التمهيد للدرس ، وجذب انتباه الطلاب، والتعرف على مدى استيعاب الطلاب للموضوعات المقدمة لهم، والتوجيه وإعادة النظام للصف، والحصول على تغذية راجعة من الطلاب ،وتشجيع الطلاب على المشاركة في النقاش، وتنمية مهارة الاتصال لدى المتعلمين.

وإن للأسئلة أغراضاً واستخدمات أخرى منها(Martin, et al,2001): إعادة النظام للطلبة مثيري الشغب ،وتحديد مواطن الضعف والقوة لدى الطلبة، وتقويم نواتج التعلم، وتركيز انتباه الطلبة الذين يجدون صعوبة في التركيز داخل غرفة الصف، وتحديد المعرفة السابقة لدى الطلبة قبل البدء بالدرس ،وتوجيه تفكير الطلبة نحو مستويات عليا من التفكير، وتحفيزهم على المشاركة.

وحتى تحقق الأسئلة الأغراض المرجوة منها على الوجه الصحيح لابد من توافر مجموعة من الشروط فيها:

- أن يكون السؤال واضح الهدف؛ بحيث لا يتحمل أكثر من تفسير، ولا يعطي فرصة للتأويل والتخمين.
- أن يدور السؤال حول فكرة واحدة .
- أن يكون السؤال حسن الصياغة ، لديه القدرة على قياس نتيجة محددة من نتائج التعلم .
- أن يثير التفكير في البحث عن الأسباب او العلل بدلاً من أن يجاب عنها بنعم أو لا.

- أن يُلقى بتأن وهدوء، وأن لا يطرح السؤال في أكثر من صيغة، أو أن يطرح أكثر من مرة قبل أخذ الإجابة.

- أن يتدرج في طرح الأسئلة لتشمل المستويات كافة، وتكون من السهل الى الصعب، مما يساعد المعلم على كشف الفروق الفردية بين الطلبة.

- أن تناسب الأسئلة مع المستوى الفعلي للطلبة.

- أن يتم توزيع الأسئلة على جميع الطلبة بشكل عادل.

- أن يعطى الطلبة الوقت الكافي للتفكير بالإجابة.(الوقفي 1986؛ دروزة،1986؛ زريق، 1987؛الخطيب،2001).

معايير إعداد الأسئلة الصفية :

يتم إعداد الأسئلة في المواقف التعليمية التعلمية في ضوء ما يلي (قطامي والشيخ، 1992):

- تحديد الناتج التعليمي المستهدف الذي يراد تحقيقه لدى الطلبة.

- تحديد العملية الذهنية المراد تنميتها وتطويرها عند الطلبة، والتي تعمل على رفع كفاية ذاكرة الطالب عند تفاعله مع الخبرات حيث قد تطور قدراته الذهنية عند معالجة الموضوعات ، وما تتضمنه من مواقف وخبرات، وقدرته على الابتكار والإبداع.

- تحديد نوع المعرفة والمحتوى، وهي بثلاثة أشكال:

- معرفة تقريرية : تشمل المفاهيم والمبادئ وتعدّ قاعدة التعلم لأي خبرة.
- معرفة إجرائية : وهي الخبرة التي يمارسها المتعلم أثناء تفاعله معها وتستدعي منه وضع أنشطة جديدة.

- معرفة شرطية : المعرفة التي تحدد في ضوء الشروط والظروف اللازمة لتحقيــق الناتج.

- تحديد المتطلب التعليمي السابق للمتعلم .

- تحديد نوع السؤال وصيغته.

مهمة توجيه الأسئلة وطريقة توزيعها:

أن الأسئلة هي إحدى وسائل التواصل بين الطلبة والمعلم، وعلى المعلــم أن يــولي الأسئلة الصفية اهتماما كبيراً من حيث الصياغة والتوجيه، وأســلوب طرحهــا ،فالأســئلة الصفية يجب أن تكون:

- وثيقة العلاقة بالموقف التعليمي.

- سليمة اللغة .

- مختصرة تقود نحو أهداف محددة.

- مسموعة من الجميع عندما تكون شفوية.

- موزعة بشكل عادل بين الطلبة .

- متضمنة ما يوحي بالإجابة.

- ملائمة لمستويات الطلبة.

- قادرة على قياس مستويات مختلفة من مستويات الإدراك ومجالاتها.

- مستوعبة جميع جزيئات محتوى التعلم ولا تغفل شيئا منها.(عطية،2008).

خصائص الأسئلة الصفية الجيدة:

تعد صياغة الأسئلة من أهم الأمور التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه ، فالسؤال الجيد في أي مستوى من مستويات التفكير يمكن أن تفسده الصياغة غير المناسبة، وتشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي تعبر فيها عن مضمونه باستخدام الكلمات ، فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال ،وبعدد الكلمات المستخدمة فيه ، وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات .

وتؤثر صياغة السؤال في مستوى التفكير الذي يتطلبه ، كما تؤثر أيضاً في درجة وضوحه وفي مدى وضوح الهدف . ومن هنا يجب أن نعدّ الأسئلة التي يزيد عدد الألفاظ المستخدمة فيها عن اللازم أسئلة ضعيفة . وكذلك تعدّ الأسئلة التي يكون ترتيب الكلمات فيها غير منطقي من الأسئلة المصوغة بطريقة غير ملائمة . (أبو سريع، 2008).

والصياغة اللفظية للسؤال مهمة، ولابد من أن تتوافر في السؤال المبادئ التالية عند صياغته:

- أن يشتق السؤال من الأهداف التربوية، ومن الهدف السلوكي بشكل خاص.
- أن تكون صياغة السؤال واضحة وبكلمات بسيطة ومفهومة عند التلاميذ.
- أن يحتوي السؤال الواحد على مطلب واحد كي يتمكن التلاميذ من الإجابة عنه.
- أن تتنوع مستويات الأسئلة بحيث تتدرج من المعرفة إلى الفهم ،ومنه إلى التحليل والتركيب (مهارات تفكير عليا).(الهويدي، 2002).

وتتضمن الصياغة الصفية الجيدة للأسئلة الصفية خصائص عدة أهمها ما يأتي :

– أن تكون ألفاظها واضحة لا لبس فيها ولا غموض ، ومع هذا الوضوح ينبغي أن تكون عباراتها مختصرة ومناسبة لقدرات التلاميذ وأعمارهم وخبراتهم، وأن تكون مرتبطة بموضوع الدرس.

– الابتعاد عن التساؤلات الغامضة، والتي تغلب عليها صيغة التعميم. ومن أمثلة هذه الأسئلة "ماذا عن الفضاء الخارجي؟" فهو سؤال غامض غير محدد.

- ينبغي أن تصاغ الأسئلة بحيث تتطلب إجابات كاملة، وليس مجرد :نعم أو لا ومن أمثلة هذه الأسئلة . " هل الطقس معتدل في الربيع؟".

– الابتعاد عن التساؤلات المزدوجة التي يطلب فيها من التلاميذ الإجابة عن سؤالين أو أكثر. ومن أمثلة هذه الأسئلة : في أي جهاز توجد المعدة؟ وما وظائفها؟ وما أهم الأمراض التي يمكن أن تصيبها؟".

– الابتعاد عن التساؤلات التي تعتمد على التخمين. ومن الأمثلة على هذا النوع من الأسئلة " هل يمتلك أكثر الناس سيارات زرقاء أم حمراء؟".

– أن تكون الأسئلة متنوعة تختبر لدى التلاميذ: التذكر – والتفسير – والمقارنة – وحل المشكلات – وضرب الأمثلة – وإيجاد علاقة ..إلى غير ذلك . وأن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

ويؤكد اجاروال (Aggarwal, 1996) على أهم سمات صياغة الأسئلة الجيدة وخصائصها كما يلي:

- ينبغي أن تكون لغة السؤال بسيطة وسهلة الفهم.
- ينبغي أن تكون الأسئلة غير مطولة وغير مبهمة، بل واضحة ومختصرة.
- ينبغي أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات التلميذ وإمكانياته.
- يجب أن تكون وثيقة الصلة بموضوع الدرس .
- ينبغي أن يصاغ كل سؤال على حدة ،ولا يصح وضع سؤالين في صياغة واحدة.
- على المعلم عند صياغة أسئلة درسه أن ينوع في أشكالها ، فمرة يسأل عن تذكر، و تعريف، وأخرى عن مقارنة ، وثالثة عن اقتراح...وهكذا....
- يجب الابتعاد عن صياغة الأسئلة التي تتضمن التخمين العشوائي في الإجابة مثل تلك الأسئلة التي يجيب عنها التلميذ فقط بنعم أو لا .
- ينبغي ان تصاغ الأسئلة في تدرج واتساق ، بحيث تؤدي الإجابة عن سؤال سابق إلى سؤال حالي، وتؤدي إجابة السؤال الحالي إلى سؤال لاحق .
- ينبغي الامتناع عن الأسئلة الموحية بالإجابة (مثل :هل كان جمال عبد الناصر قوي الشخصية؟) فهي ضعيفة الصياغة.
- الأسئلة التي تبدأ بـ "هل تعلم؟(مثل هل تعلم أن لندن عاصمة انجلترا؟).
- كذلك الأسئلة التي تكون من نوع رجع الصدى والتي لا ينبغي وجودها في أسئلة الدرس مثل : يعدّ غاندي من أشهر زعماء الهند في العصر الحديث،و مَن الشخصيات الهندية يعدّ من أشهر زعماء الهند في العصر الحديث؟.

قواعد صياغة الأسئلة من جانب المعلم:

ومع كل ما قيل عن قواعد صياغة أسئلة الدرس،فينبغي على المعلـــم كـــذلك مراعـــاة الإرشادات الآتية:

– كلما زاد تعمق المعلم في مادته، زادت قدرته على كتابة أسئلة جيدة ومتنوعة وصياغتها صياغة محكمة .

– على المعلم عند إعداده للدرس أن يحدد الافكار الرئيسة أو المهمة التي يمكن أن تكـــون موضوعًا لأسئلة التفكير.

- تساعد الكتب الدراسية المعلم على عرض المادة عرضا متسلسلا ومنظما، ولكنها تكتب و تؤلف بطريقة تشجع على استخدام الذاكرة، ومن هنا كان من الضروري الاستعانة بمصادر أخرى للمعلومات إلى جانب الكتاب المدرسي، حتى تتاح الفرصة للتلاميذ لكـــي يفكـــروا ، وللمعلم لكي يضع أسئلة في مستويات التفكير العليا.

- قد يخفق بعض التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة العقلية نتيجة لقصور في رصيدهم، فالقدرة العقلية المنخفضة لدى التلاميذ قد تكون نتيجة لقصور رصيدهم المعرفي فـــي المـــستويات الأولى. فمثلا قد يخفق بعض التلاميذ في الإجابة عن أسئلة التطبيق نتيجة لعجزهم عن تذكر المعلومات الضرورية أو فهمها وعلى الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب مستويات عليا مـــن التفكير.

- ينبغي أن تكون الأسئلة التي تستخدم في تقويم تعلم التلاميذ من الأنواع المـــستخدمة فـــي تعليمهم، وليس من الصواب أن نركز في تعليمنا على المستويات العليا، ثم نقوم التلاميذ في قدراتهم على التذكر، والعكس صحيح أيضا.

- كل فكرة أو مهارة غالبا ما تَعلم بطريقة مختلفة، مما يتيح أنواعا مختلفة من التفكير. وينبغي أن يكون المعلم على وعي بهذه الطرق، وأن يختار أكثرها ملاءمة لأهدافه وأن يقوم بصياغة أسئلة مناسبة لكل هدف من تلك الأهداف.(أبو سريع،2008).

" ويلعب المعلم دوراً بارزاً في تهيئة البيئة الصفية المناسبة والمناخ التعليمي الذي يسمح للطلبة بالمشاركة و التفاعل عن طريق تنويع المثيرات المستخدمة في التدريس، ويشجع الطلبة على المبادأة ويتقبل آراءهم ومناقشتهم ويدربهم على عمليات التفكير المتنوعة ، ومن بين ما يلزم المعلم لتحقيق ذلك هو استخدام أنماط متنوعة من الأسئلة التي تثير لدى الطلبة أنواعا مختلفة من التفكير وتزيد من تعلمهم، إضافة إلى أن المعلم وطلابه، وبخاصة إذا أردنا أن يكون الاتصال داخل غرفة الصف ذا اتجاهين من المعلم الى الطالب من جهة ، ومن الطالب إلى المعلم من جهة أخرى ، إذ إن أكثر من 80% من وقت المعلم في الحصة قد يقضيه في طرح الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة الطلبة ".(الأسطل والخالدي،2005، ص110).

وعلى الرغم من ذلك ومن خلال الملاحظة الميدانية فإن معظم الأسئلة الصفية غير معدٍّ إعدادا جيدا، ولا يسهم في تعزيز تعلم الطلبة للتفكير، إذ إن هذه الأسئلة تركز على تذكر ما تعلمه الطالب من المادة العلمية المقررة، في حين يتم إهمال الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير، وكذلك لا تتاح الفرصة للطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض للإجابة عن الأسئلة المطروحة مقارنة بزملائهم، وكثيرا ما يكتفي المعلم بطرح الأسئلة على الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع. ومن هذا المنطلق يمكن تأكيد ضرورة إتقان المعلم لصياغة الأسئلة الصفية وطرحها؛ لأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم.

ارشادات للمعلم فيما يتعلق بطرح الأسئلة:

ويعد طرح الأسئلة الصفية وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل بين المعلم وطلبتـــه، إذ إن الهدف الأساسي لطرح الأسئلة الصفية هو إثارة التفكير لدى الطلبة ،وجذب انتباههم ،وتفعيل المشاركة خلال الموقف التعليمي، ومهما كانت الأسئلة مصوغة بطريقة دقيقة فقــد لا يتحقــق الهدف من ورائها إن لم تطرح وتوجه بشكل مناسب، إذ إن طريقة طرح السؤال وتوجيهه تسهم في تفاعل الطلبة مع المعلم وإجابتهم عنها. وهناك العديد من الإرشادات والتوصيات التي تجعل المعلم أكثر كفاية في طرح الأسئلة الصفية وتوجيهها وقد جاءت في نتائج العديد من الأبحـــاث والدراسات، ومن أهم هذه الإرشادات والتوصيات : (الأسطل والخالدي، 2005)

– توجيه السؤال إلى طلبة الصف جميعهم بهدوء بحيث يسمعه الجميع ثم اختيار أحــد الطلبـــة للإجابة عنه حيث يؤدي ذلك إلى جذب انتباه التلاميذ جميعاً، إذ إن تحديد طالب بعينه يدفع باقي الطلبة لعدم المتابعة، وإعطاء فرصة للطلبة جميعهم للتفكير في الإجابة، ويتصور كــل مـــنهم جوابا لنفسه فعندما يجيب أحد الطلبة يكون موقف بقية الطلبة من جواب زميلهم موقفا انتقاديــاً حيث يرون الفرق بين جوابه وبين الجواب الذي فكر فيه كل منهم.

– التوزيع العادل للأسئلة على طلبة الصف بحيث يشعر كل طالب بأنه موقع اهتمام من معلمه. ومن مظاهر هذه العدالة أن تتاح الفرصة للطالب الضعيف بأن يجيب عــن الأســئلة الــسهلة، وتخصيص الأسئلة الأكثر صعوبة للطلبة الآخرين حتى يشعر الجميع بالثقــة فـــي أنفـــسهم ،و يشعروا بالنجاح مهما كانت الإجابة عن السؤال سهلة، ويمكن للمعلم أن يقدم بعض التلميحـــات التي تعين الطالب الضعيف على الإجابة لتحقق مشاركته في الموقف التعليمـــي، كمـــا يمكـــن إشراكه في الأسئلة المفتوحة .

– تشجيع الطلبة على المشاركة في النقاش والإجابة عن الأسئلة عن طريق أشكال التشجيع والتعزيز المختلفة المادية والمعنوية والإيحاءات غير اللفظية .

– عدم التهكم والسخرية من الطالب الذي يعطي إجابة غير صحيحة، فذلك يؤدي الى كره الطالب للمادة ولمعلمها ويضعف ثقته بنفسه، وبخاصة أمام زملائه، ويمكن كذلك أن يقدم المعلم للطالب مسوغاً للخطأ الذي وقع فيه ، مثل :

أ– إجابتك فيها بعد تفكير، ولكن هذا ليس هو المطلوب .

ب– أعتقد أن إجابتك بعيدة قليلا عن المطلوب .

- تعويد الطلبة على مهارات الإنصات والاستماع وعدم مقاطعة بعضهم بعضا، إذ إن في ذلك تربية على أدب الحديث والتواصل مع الآخرين، إضافة إلى تنمية مهارات التفكير.

– تجنب تكرار السؤال إلا إذا طلب بعض الطلبة ذلك، فتكرار السؤال عادة غير حميدة تجعل الطلبة غير منتبهين لما يقوله معلمهم.

- تجنب تكرار الإجابة التي قدمها طالب على سؤال مطروح، إلا إذا اقتضت الضرورة ،مما يجعلها أكثر فهما لباقي الطلبة.

- تجنب طرح أسئلة متعددة في آن واحد. فإن ذلك يشتت التفكير .

– عدم إغلاق النقاش في الاجابة عن بعض الأسئلة، وبخاصة المفتوحة منها، ويكون ذلك بتقديم الإجابة وطرح أفكارٍ تثير النقاش والتفكير.

– طرح أسئلة واضحة ومحددة إذ إن عدم وضوح السؤال عند الطالب يدفعه إلى التخمين فيما يطرحه المعلم ،مما يجعله يفكر في بعض الأمور التي قد تكون بعيدة عن الهدف من وراء طرح السؤال.

– استخدام عبارات وكلمات مألوفة لدى الطالب إذ إن ذلك يسهم في أن يجيب الطلبة عن السؤال بسرعة وبدقة أكثر دون حاجة الى الطلب لإعادة طرح السؤال.

– طرح أسئلة متتابعة ليتحقق فهم جميع الطلبة للفكرة.

– الاختيار العشوائي للطلبة لكي يجيبوا عن الأسئلة دون التركيز على أولئك الـــذين يرفعـــون أياديهم باستمرار(استراتيجية عدم رفع الأيادي)، وتشجيع الجميع على التفكير في الإجابة مما يشعر الطلبة بطيئي التحصيل أنهم غير مهملين .

– إتاحة الفرص للطلبة بأن يعتقدوا بأنه لا يوجد إجابة واحدة فقط صحيحة عن السؤال.

– تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة .

- استخدام الأفعال التي تعالج المستويات العليا للتصنيف المعرفي عند بلوم، وهذا يزيد من عمق السؤال وقدرته على تدريب الطلبة على التفكير.

– الإصغاء الجيد لإجابات الطلبة.

– طرح أسئلة بعد تقديم الدرس للطلبة ذوي القدرات العقلية المنخفضة .

– الموازنة بين طرح الأسئلة على طلاب يريدون الإجابة عنها وبين أولئك الـــذين لا يبـــدون رغبة في الإجابة .

– طرح أسئلة متنوعة تلائم جميع مستويات الطلبة في الصف.

لاستخدام الأسئلة قواعد يجب أن يراعيها المعلم ويحرص على اتباعها ومن أهم هـــذه القواعد ما يلي: (الصيفي،2009).

– يجب ألا توجه الأسئلة بصفة دائمة إلى مجموعة معينة من الطلاب دون بقيـــة طـــلاب الفصل و يجب أن يشترك جميع الطلاب في الحوار الذي يدور في غرفة الصف. ويقع على

المعلم عبء الانتباه لهذه الظاهرة، إذ يجب عليه تشجيع جميع الطلاب علـــى المـــشاركة، وتعيين السؤال المناسب لقدرات كل طالب، لحثه على المشاركة ومن ثم مـــساعدته علـــى التقدم في العمل.

- يجب أن تشجع الأسئلة عمليات التفكير، وليس مجرد سرد المعلومات، وأفضل الأسئلة ما يسمح بالتفكير التباعدي وهو التفكير الذي يؤدي الى أفكار متشعبة لا كلمات محددة ضيقة ، عادة ما تبدأ الأسئلة التي تؤدي إلى التفكير التباعدي بـــ لماذا وكيف ؟ أما الأسئلة التي تبدأ بـــ متى؟ وأين؟ فهي تؤدي في أغلب الأحيان إلى التفكير التقاربي الذي يفرز ضيق التفكير والمعلومات أو الاستجابات المحددة الضيقة.

– يجب أن تعد الأسئلة بعناية في مرحلة التخطيط للتدريس بحيث تصمم وتـــصاغ بدقـــة، لتخدم أهداف الدرس، وتتسلسل بانسجام أيضا لتؤدي إلى المخرجات التعليمية المعبرة عـــن تلك الأهداف، ويشمل ذلك دقة السؤال وقصره ووضوح المطلوب منه، بحيث يصاغ السؤال مفهوما من قبل الطالب لأول وهلة .

- يجب أن يكون المعلم مرنا في تلقي الإجابات من الطلاب فلا يتوقع إجابة محددة في ذهنه بل يتوقع إجابات متعددة متقاربة تدور حول المطلوب، كما تتطلب مرونة المعلم القدرة على تبسيط السؤال الواحد أو تجزئته إلى سؤالين فرعيين أو أكثر عندما تقتضي الحاجة ذلك.

- يجب أن يبتعد المعلم عن الأسئلة المضيعة للوقت دون إهمال فكر الطلاب ومثـــال ذلـــك الأسئلة التي تنتهي إلى ترديد إجابات سبق أن ذكرها المعلم أو الأسئلة التي تنتهي إجابتهـــا بـــــ نعم أو لا.

– يجب أن ينتبه المعلم دائما لأهم قاعدة في مجال إلقاء الأسئلة وهي (وقت الانتظار) وهو الوقت الذي ينتظره المعلم بعد إلقاء السؤال حتى يسمح للطالب بالإجابة ويستمر هذا الوقت لثوان عدة بعد إلقاء السؤال، وقد بينت الدراسات أن هذا الوقت ضروري لاستقبال الطلاب للسؤال ثم بدء العمليات العقلية وإصدار الاستجابة المطلوبة ونظرا للفروق الفردية بين الطلاب فقد يستجيب أحد الطلاب مثلا بعد مرور ثانية واحدة لسؤال المعلم ، إلا أن على المعلم أن يأخذ في الحسبان باقي الطلاب وما بينهم من فروق فردية فينتظر لمدة خمس ثوان على الأقل بعد توجيه السؤال قبل أن يسمح بالإجابة حتى لو أبدى بعض الطلاب استعدادهم للإجابة قبل مرور هذا الزمن.

– يجب أن يغير المعلم من طريقته في توجيه الأسئلة فيعين الطالب الذي يوجه إليه السؤال مسبقا أحيانا ويعينه بعد إلقاء السؤال مرة أخرى، ويترك السؤال متاحا للطلاب جميعهم في المرة الثالثة وهكذا، مما يجعل الطلاب متوقعين اختيارهم للمشاركة في الحوار الصفي ، ويقلل من الضجة التي تصاحب تسابق الطلاب في الإجابة عن هذه الأسئلة عندما يلقيها عليهم .

– يجب أن يستخدم المعلم عبارات أو كلمات المدح والثناء وكذلك حركات الجسم والوجه التي تشجع الطالب على الاستمرار في الإجابة والسير قدما في التعبير عما يدور في ذهنه من أفكار وتشجيعه على تكرار المشاركة.

– يجب ألا يستخدم المعلم الأسئلة على أنها نوع من أساليب تعجيز الطلاب وتحقير شأنهم فهذا الأمر يفقدها قيمتها في إثارة العقل وتنمية المهارات الاجتماعية والقدرات الذاتية.

وطبعا ما نقصده بالأسئلة ليست تلك الأسئلة التي تعودنا سماعها مثل: ما عاصمة الأردن ؟

إن مثل هذه الأسئلة التي تستدعي إجابة من كلمة واحدة أو يجيب عنها بـــــ(نعـــم أو لا) ليست الأسئلة التي نقصدها ولكن ما نقصده هو الأسئلة المثيرة للتفكير أو المتعددة الإجابات مثل : ما أفضل الطرق لتقليل عدد السيارات في المدن؟ .

إن غزارة المادة العلمية عند المعلم شرط هام للتدريس بوجه عام، ولاستخدام الأسئلة بوجه خاص، فإذا سأل المعلم الطلاب سؤالا من النوع الذي يثير التفكير وأثـــر ذلـــك فـــي تفكيرهم، وجاءت إجاباتهم متنوعة ،فكيف يحكم على الصحيح من الخاطئ منها ما لم تكـــن لديه معلومات كافية في تخصصه، وثقافة عامة في المجالات الأخرى القريبة مـــن مجـــال التخصص.

كما أن غزارة معلومات المعلم مفيدة أيضا في وضع أسئلة للتقويم مختلفة عن تلـــك الأسئلة المستخدمة في استراتيجية التدريس ، فالمعلم الذي يعرف معلومات الكتاب المدرسي سوف لا يجد غير سؤال واحد ،وتكرار هذا السؤال في استراتيجية التدريس ثم في التقـــويم يعني أنه يقتصر في أسئلته على مستوى تذكر المعلومات وترديـــدها ،ومـــن ثـــم ســـيهمل العمليات الأخرى كالفهم والتطبيق والتحليل.

وهناك من المعلمين من يسرون لوجود الطالب النابه الذي يجيب عن السؤال بمجرد أن ينتهي المعلم من إلقائه، أو حتى قبل الانتهاء من إلقائه وهناك معلمون آخـــرون ينهـــون الطلاب عن التسرع في الإجابة، ويجولون بنظرهم بين أرجاء الصف لفترة قبل السماح لأي طالب بالإجابة .

إن تشجيع الطلاب على الإجابة بسرعة أمر يضر بالهدف من استخدام الأسئلة كوسيلة للتدريب على التفكير، وكلنا يعرف أن التفكير عملية تتطلب ترتيب المعلومات واســـتخدامها

وفق تنظيم معين لحل المشكلة التي ينطوي عليها السؤال ، لذا لابد ان تمضي فترة بين سماع الطلاب للسؤال وقيامهم بالإجابة عنه.

وتتراوح هذه الفترة بين 3- 5 ثوان ، ويرى بعضهم زيادة هذه الفترة أحيانا ، وبصفة عامة لابد من وجود فترة لا تقل عن ثلاث ثوان يرتب خلالها الطلاب أفكارهم قبل بدء الاجابة.

ومن المهارات المهمة للمعلم انتباهه عند استخدام الأسئلة ،و وتوزيعها على الطلبة بحيث توزع على جميع طلاب الصف بصورة عادلة ومناسبة لإمكانات الطلاب . (Borich,2004)

"وينبغي على المعلم ألا يكتفي بمراعاة خصائص السؤال الجيد التي تم التطرق إليها، بل من الواجب عليه أيضا مراعاة عدد من الأمور عند طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من التلاميذ تتمثل في الآتي: (سعادة،2003،ص 372).

- الانتظار فترة قصيرة جدا من الوقت تتراوح ما بين (2-5) ثوان بعد طرح المعلم للسؤال قبل تحديد أحد الطلبة للإجابة عنه، وذلك للسماح للطلبة بالتفكير في الإجابة الصحيحة أو الدقيقة من جهة ، وحتى يتم إعطاء المعلم الفرصة لملاحظة جميع طلبة الصف واختيار واحد منهم لأهداف يحددها المعلم نفسه من جهة ثانية.

- تشجيع جميع الطلبة على المشاركة في الإجابة عن الأسئلة وحتى الضعفاء منهم في التحصيل والتفاعل، وذلك من أجل الاستفادة من ناحية ،والتخلص من عناصر الخوف أو الخجل أو الفشل أو العقاب من ناحية ثانية. وهنا يأتي الدور المهم للمعلم الذي ينبغي عليه التركيز على مثل هؤلاء الطلبة حتى يتخلصوا من مثل هذه المشاكل أو التخفيف من حدتها على الأقل.

- اهتمام المعلم بما يطرحه التلاميذ من أسئلة أو استفسارات خلال تطبيقه مهارة طرح الأسئلة، لأنها وبمنتهى البساطة هي مهارة مشتركة من الجانبين حتى يستمر التفاعل داخل الحجرة الدراسية ، وحتى يكتشف المعلم الثغرات أو نقاط الضعف أو جوانب سوء الفهم لدى بعض التلاميذ. وهنا ينبغي على المعلم توخي الحذر في حال طرح أسئلة من جانب التلاميذ لا يعرف الإجابة عن أحدها أو بعضها، حيث ينبغي الإجابة عن الأسئلة التي يثق تماما بأنها صحيحة ولا يحاول مطلقا ان يجيب إجابة خاطئة للتخلص من الموقف أو الإحراج من التلاميذ. فالمعلم الناجح يكون دائما مجالاً لإثارة النقاش حول ما يطرحه التلاميذ من أسئلة بحيث يثني على التلميذ الذي طرح السؤال الصعب الذي لا يعرف إجابة عنه، ويحاول إعادة صياغته من جديد وطرحه على التلاميذ ثانية ويدير النقاش. ففي هذه الحالة تتكون لديه خلفية من الردود العديدة من الطلبة ويقوم بتشكيل إجابة مناسبة للسؤال الذي قد يشترك الطالب الذي سأله في الاجابة عنه. وقد يطلب المعلم من التلاميذ الإجابة عن ذلك السؤال الصعب ضمن واجب بيتي يحدد لهم.

- استخدام أشكال التعزيز المختلفة لتشجيع الطلبة على المشاركة في الإجابة عن الاسئلة المتنوعة التي يطرحها المعلم كاستخدام كلمات الثناء العديدة المعروفة مثل شكراً، وممتاز، وأحسنت، ورائع، وبارك الله فيك، وأصبت ...وغيرها، ولكن بشرط عدم المبالغة في استخدامها حتى لا تعطي تأثيراً سلبياً لدى من يستحقونها كالغرور واللامبالاة وغيرها.

- تجنب المعلم الاستهتار أو التهكم أو السخرية من إجابة بعض التلاميذ أو استفساراتهم ، حتى لا يزيد ذلك من مشكلة عدم الثقة لديهم ،وحتى لا يبعدهم عن المشاركة الفاعلة مع زملائهم.

وهنا ينبغي على المعلم محاولة تعديل إجابة الطالب أو الاستفسار الخاص به، بحيث يكون مقبولا ومشجعا له على المشاركة في المرات القادمة.

- تشجيع التلاميذ على التمسك بآداب وأخلاق المساءلة والنقاش وعلى رأسها الإصغاء الجيد لما يقوله الزملاء وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث، وعدم التعليق دون إذن المعلم، وعدم الاستهزاء بما يطرحونه من أسئلة أو إجابات".

ومن الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المعلمون عند صياغة الأسئلة وطرحها : (الأسطل والخالدي ، 2005).

1- طرح أسئلة مبهمة .

2- طرح أسئلة خادعة (تعتمد على الحيلة والتخمين في حلها).

3- طرح أسئلة مجردة و أعلى من مستوى الطلاب .إن طرح مثل هذه الأسئلة تجعل الطالب يتردد كثيرا في الإجابة عنها ، وبالتالي ينسحب من المشاركة في الأنشطة الصفية .

4- عدم الانتظار عقب طرح السؤال.

5- عدم الانتظار عقب إجابة الطالب عن السؤال أو مقاطعته.

وهناك مبادئ عامة على المعلم مراعاتها أثناء توجيه الأسئلة إلى تلاميذه:(الهويدي، 2002).

-يجب على المعلم أن يوجه السؤال أولاً ثم يختار التلميذ الذي سيجيب عنه.

-أن يترك للتلاميذ وقتاً كافياً للتفكير في السؤال قبل الإجابة عنه.

-إذا قدم التلاميذ أكثر من إجابة على المعلم أن يطلب من أحد التلاميذ أن يعرض الإجابات كلها باختصار.

-إذا أخطأ التلميذ في الإجابة يجب عدم تركه دون معرفته للإجابة السليمة، ولا بد من متابعته لتوجيه تفكيره وتنمية قدرته على التفكير، والمشاركة في الأسئلة الصفية.

-يجب على المعلم تعزيز الإجابات الصحيحة والمتميزة.

-مراعاة العدالة في توزيع الأسئلة على التلاميذ .

-توجيه الأسئلة إلى التلاميذ غير المنتبهين لإعادتهم إلى جو الحصة والمشاركة في أنشطتها .

-التركيز على النقاط الرئيسة الهامة في السؤال .

-الابتعاد عن استخدام نمط واحد في طرح الأسئلة طوال الحصة .

ولطرح الأسئلة الصفية ظروف وسياقات يلزم على المدرس مراعاتها ومنها (السامرائي واخرون،1994):

- أن يكون صوته حين توجيه أسئلته مسموعا للطلبة كافة .

- عدم اتباع تنظيم وترتيب خاص في توجيه الأسئلة ، كأن يجعل المدرس قائمة بأسماء الطلبة أساساً لتوجيه الأسئلة واحدا بعد الآخر أو حسب جلوسهم في الصف.

- توجيه الأسئلة الى طلبة الصف كافة من دون تحديد لاسم أي طالب.

- إعطاء الوقت الكافي للطلبة وتنظيم الإجابة.

- عدم إلقاء السؤال بصيغة يوحي بها بالجواب للطلبة.

- عدم إعادة السؤال مرات عدة لأن ذلك سيعود الطلبة عدم الانتباه والمتابعة.

مهارات طرح الأسئلة :

هناك اقتراحات لطرح الأسئلة الصفية لمن يهتم بإجراء تحسين على مهاراته في صياغة الأسئلة وهي : زيادة عدد الأسئلة التي تستدعي التفكير ، وزيادة وقت الانتظار بعد طرح

السؤال ، وأن تتضمن الأسئلة نوعا هدفه تشخيص مستوى الطالب، والتعرف على ما يحتاجه للوقوف عليه ، والأسباب التي أدت إليه ليقوم المعلم بمعالجة أي حالة ناشئة عن ذلك بتعديل أسلوب تدريسه أو بإعادة التركيز على نقاط معينة ومراجعة عامة للمادة الدراسية وتلخيصها، وهذا النوع من الأسئلة تساعد المعلم على التغلب على مشاكله التعليمية، وتوفير فرصة للطالب يطرح من خلالها اسئلة من عنده ويتقبلها منه مهما كانت في مستواها وفي صيغتها، واستخدام أساليب التعزيز بعد استجابة الطلاب مباشرة، وتوجيه الأسئلة للطلاب المتسربين ذهنيا في الحصة وتحديد نوع الأسئلة على أساس المعلومات والخبرات لدى الطلبة ، ويشجعه على ذلك دون أن يسبب له أي حرج أو ضيق، وعلى المعلم أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية : ما نوع الأسئلة التي تطرح في الحصة داخل الصف؟، ولمن توجه هذه الأسئلة؟ وما المشاكل والصعوبات التي تصاحب طرح هذه الأسئلة في الصف؟، وكيف يمكن أن يرفع مستوى مهاراته في إعداد الأسئلة وصياغتها وطرحها على الطلبة؟. (عدس، 1996؛ علي، 2003) .

و تقسم مهارة طرح الأسئلة الصفية إلى مجموعة من المهارات الآتية :

أولا: مهارة الصياغة:

على المعلم أن يستعمل السؤال جيد الصياغة والواضح، والذي تستخدم فيه الألفاظ المألوفة، ويجب أن يكون السؤال قصيرا ويدور حول فكرة واحدة ولا يشجع على التخمين، وكلها تعد من شروط الصياغة الجيدة التي يتوقف عليها نجاح أسلوب تبادل الأسئلة و الأجوبة .

يؤثر الترتيب اللغوي للسؤال في وضوحه، مما يستدعي التخطيط للأسئلة مسبقا ،لأنها ستؤثر على إجابات التلاميذ و يقوم المعلم بصياغة أسئلة قابلة للقياس، وعند صياغة الأسئلة على المعلم مراعاة ملاءمة الأسئلة للمستوى التفكيري للطلاب، والفروق الفردية بينهم.(زيتون،

1991؛ وزارة التربية والتعليم،1993) وعند صياغة السؤال من قبل معلمي المرحلة الأساسية فإن عليهم أن يركزوا على الغرض من السؤال ونوعه. (Newton, 2002).

ثانيا: مهارة تكييف الأسئلة:

يتم تكييف الأسئلة حسب مستوى طلبة الصف وحسب قدراتهم ومواهبهم، ليتمكن الطلبة من فهمها والمشاركة في الإجابة عنها. وتكييف السؤال في مستوى التقويم يمكن أن يؤدي إلى إجابة مثيرة للتفكير.(وزارة التربية والتعليم ،1993). وعلى المعلم تكييف الأسئلة بطريقة تساعد الطالب على تكوين ارتباطات ذهنية ذات صلة بالموضوع، واستذكار الحقائق لتحقيق الهدف .(Newton. 2002)

ثالثا : مهارة تتابع الأسئلة :

على المعلم أن يستخدم أسئلة متتابعة ومتسلسلة وأن يبدأ بالأسئلة من المستوى الأدنى وصولاً إلى الأسئلة ذات المستوى الأعلى لأنها تؤثر على تتابع الأسئلة لأهداف الدرس ونضج التلاميذ وقدراتهم المعرفة السابقة للتلاميذ (وزارة التربية والتعليم ، 1993)

رابعا : مهارة السبر :

يقوم المعلم بإعادة طرح الأسئلة التي تمت إجابتها إلى تلاميذ آخرين حيث يشجع التلاميذ على المشاركة أثناء المناقشة ،وعلى المعلم أن يسبر غور إجابات التلاميذ، ليساعدهم على الانتقال الى مستويات عقلية أعلى ، حتى لو كان السؤال بمستوى المعرفة ،وليتذكر المعلم أن الهدف من الأسئلة هو مساعدة التلاميذ على التوسع و التفكير الناقد، وعليه بناء على ذلك أن يسمح للتلاميذ بطرح أسئلتهم على أقرانهم، والإجابة عن أسئلة زملائهم.

ويوضح (سعادة، 2006؛ الخليلي واخرون، 1996؛ والسامرائي واخـــرون، 1994؛ وزارة التربية والتعليم، 1993) بأن الأسئلة السابرة هي سلسلة من الأسئلة تعقــب الإجابـــة الأوليـــة للطالب لكون الإجابة سطحية أو صحيحة وتحتاج إلى توضيح وتبرير وتركيز، وتـــؤدي هـــذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات.

ويشير السامرائي وآخرون (1998) إلى السبر الترابطي على أنه سؤال يقـــدم إلـــى الطالب عندما تكون إجابته صحيحة ، ويريد المعلم منه ربط إجابته بموضوع معين .

خامسا : مهارة زمن الانتظار :

ويعّرف زمن الانتظار بأنه الوقت الذي ينتظره المعلم لتلقي الاجابة بعـــد أن يطـــرح السؤال على تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ويمكن تجزئته إلى قسمين :

1- وقت الانتظار الأول : هو الزمن الذي ينتظره المعلم عند توجيه سؤال إلى طالـــب ويتراوح ما بين (3-7) ثوان .

2- وقت الانتظار الثاني : هو الزمن الذي ينتظره المعلم بعـــد توجيـــه الـــسؤال إلـــى المجموعة ويستغرق عدة دقائق، وبخاصة إذا كان الـــسؤال يتطلـــب تفكيـــرا ناقـــدا وإبداعياً .

وقد وجدت رو Rowe (الدمرداش ،1994) أنه عندما يدرب المعلمون على الانتظار أكثر من ثوان ثلاث ليتسنى لتلاميذهم الإجابة عن أسئلتهم فقد ازدادت إجابات التلاميذ طولاً واتقاناً، وازدادت ثقة التلاميذ بأنفسهم ، وازدادت قدرة التلاميذ على التفكير الإبتكـــاري ، وازداد عـــدد الأسئلة التي أثارها التلاميذ، وازداد عدد الأنشطة التي افترضها التلاميذ،وأسهم التلاميذ بطيئـــو التفكير في المناقشة بشكل أكبر، وازداد التفكير التأملي الاستدلالي .

سادسا : مهارة تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة:

يطلب المعلم من التلاميذ طرح الأسئلة ويشجعهم على وضع أسئلة لها علاقة وثيقة بالموضوع ويحفزهم على المستوى التشعيبي وطرح أسئلة بحاجة إلى تفكير. وإن أنجح الطرق لرفع مستوى التعليم التفاعلي أن يولد التلاميذ أسئلتهم بأنفسهم، إذ إن ذلك يسهم في زيادة تركيز الطلبة، واكتسابهم للمعرفة، وإثارة اهتمامهم ومساعدتهم على حل المشكلات غير المتوقعة، و التوصل لحلول المشكلات.(الشهراني والسعيد، 1997؛ وزارة التربية والتعليم،1993) إن طرح الأسئلة من قبل التلاميذ يؤدي إلى التأمل العميق، والتفكير الإبداعي ، ويذكر جيلي (Martin, et al,2001) أنه يمكن تحفيزأسئلة الطلبة عن طريق:

- النمذجة : إن الأسئلة التي يطرحها المعلم تعد نموذجاً، وتعرّف الطلبة كيفية طرح الأسئلة الجيدة والإبداعية ، فإذا كان المعلم متحمسا للتعليم وطرح الأسئلة، فإن الطلبة سيحذون حذوه وتصبح النمذجة جزءاً من الروتين في الصف .
- تحفيز الطلبة على طرح أسئلتهم، وأفضل مؤشر لذلك تحفيز الطلبة للأسئلة بشكل عفوي، والمشاركة عامل فضولي داخلي وغريزي تدفعهم إلى تبادل الآراء وطرح الأسئلة .
- المناخ الصفي: يطرح الطلبة الأسئلة عندما يشعرون بحرية المشاركة بأفكارهم بعيدا عن النقد، والمعلم الناجح لا يقلل من شأن أسئلة تلاميذه لأنها تدل على حب الاستطلاع .
- عندما يفكر الطلبة بالإجابة سيتصور كل منهم جوابا لنفسه وسيبدؤون بالمناقشة والمشاركة (السامرائي وآخرون ، 1994).

سابعا: مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة :

ومن المهارات الأساسية التي ينبغي على المعلم اكتسابها ، مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة ، والمهم في هذه المهارة هو عدد الأسئلة التي يطرحها المعلم لا نوعها(مرعي وآخرون ، 1992). لذا، يجب تشجيع المعلم أولا على استخدام أسئلة تتطلب مجرد تذكر حقائق معينة ،أو وصف حسي معين . وأسئلة تذكر الحقائق هي من النوع الذي يبحث عن حقائق يعرفها الطلاب أو سبق لهم تعلمها. لذلك فهي تبدأ عادة بالكلمات الاستفهامية، من؟ متى؟ ماذا؟ أين؟ ثم يدرب المعلم على طرح الأسئلة الوصفية. وأسئلة الوصف لا تكتفي بتقديم الحقائق المتذكرة أو الوصفية منعزلة عن بعضها ، وإنما تتطلب إبراز العلاقة المنطقية بين تلك الحقائق، وتكون إجاباتها عادة أطول من أسئلة التذكر المعرفي.

إن امتلاك المعلم لمهارة الطلاقة في استخدام الأسئلة يتطلب منه أن يكون واعياً بأمور عدة أهمها:

– أن يلم إلماماً كافياً، بالمعارف والمفاهيم والمبادئ والمصطلحات لمحتوى المادة التعلمية والمتعلقة بموقفه التربوي.وهذا الإتقان يستوجب منه أن لا يكتفي بالمعرفة المقدمة في ثنايا الكتاب المدرسي المقرر، بل عليه أن يبحث ويستقصي موارد أخرى، وأن ينظم ويحلل ما حصل عليه ليتمكن من وضع بدائل يمكن أن تستثمر وتيسر عملية تعلم طلابه.

- أن يكون على فهم مسبق ووعي علمي دقيق بمستويات طلابه وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم، ومعارفهم السابقة. إن هذا الفهم سيساعده على بناء أسئلته وطريقة طرحها، لأن الأسئلة التي يطرحها المعلم ذات أثر رئيس في تشكيل شخصيات طلابه بأبعادها المختلفة.

- عند بناء أسئلته، يجب أن يكون قد حدد مسبقاً نوع الاستجابة التي يود الاستفسار عنها من حيث القيمة والمستوى. بمعنى أن يكون واضحاً ولديه ما يريد أن يعلمه لطلابه. فمثلا إن كان يريد من طلابه أن يتعلموا معلومات وحقائق ومبادئ معينة، في هذه الحالة سيؤكد من خـــلال أسئلته أهمية معرفة هذه الأشياء. لذا عليه أن يوجه إليهم أسئلة تستدعي التذكر والاسترجاع. أما إن كان يريد منهم فهم موقف معين من خلال معارف ومعلومات معينة فإنه يطالبهم بالاستجابة على نحو يعبرون فيه عن هذا الفهم بطريقتهم ولغتهم الخاصة بهم، أي على المعلم أن لا يحدد أسئلته ضمن مجال واحد.

– أن تكون الأسئلة من النوع الذي تتوافر فيه الصفات التالية : ذات علاقة بموضوع الموقـــف التعليمي، وواضحة من حيث اللغة، وذات اتساق منطقي من حيث المعنى، ومختصرة وموجهة، ومسموعة بشكل واضح.

إن إلمام المعلم بهذه الأمور يساعد على الطلاقة في استخدام الأسئلة.(قطامي ،2004).

استراتيجيات صياغة الأسئلة وتوجيهها:

تعد قدرة معلم المواد الاجتماعية على صياغة وتوجيه صياغة الأسئلة الـــصفية مـــن الكفايات التدريسية الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها ويتقنها في تطبيق التدريس الناجح للمواد الاجتماعية.

إن المعلم قد لا يستطيع تحقيق أهدافه من الأسئلة الصفية بالصياغة الجيدة وحدها ولابد من إتقان كفاية تدريسية أخرى لا تقل أهمية عن صياغة الأسئلة، ألا وهي كفاية توجيه الأســـئلة الصفية.

وهذه الكفاية تكتسب أهميتها إذا ما علمت أن المتعلمين في مستويات التعليم المختلفة لديهم الفضول وحب الاستطلاع المستمر الذي لا يمكن إشباعه إلا من خلال تهيئة معلم المواد الاجتماعية جواً تعليمياً تعلمياً مناسباً من جهة يشيع فيه توجيه الأسئلة التي تستثير تفكيرهم وتوجهه وتزيده عمقا واتساعا من جهة أخرى.

إن الهدف الأساسي من السؤال هو استثارة تفكير التلاميذ، و المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثيره من استجابات. وقد يكون السؤال جيداً في صياغته، ويمكن أن يُثير تفكيراً على مستويات عليا، ولكنه لا يضمن أن تكون إجابات التلاميذ على المستوى المطلوب، وبخاصة إذا كانوا قد تعودوا على الإجابات القصيرة المختصرة. وهنا كان من الضروري استخدام استراتيجيات معينة في توجيه الأسئلة.

ويقصد بالاستراتيجية خطة توجيه الأسئلة أو طريقة ذلك؛ بحيث تذهب إلى ما هو أبعد من معرفة ما تعلمه التلاميذ. حيث ترفع من مستوى إجابات التلاميذ، أو تغير من طريقة الإجابة إذا كان ذلك مطلوبا. ويمكن أن يظهر هذا التغيير في إنتاج استجابات أطول وأكثر عمقا من جانب التلاميذ، وانتقالهم إلى مستويات أعلى من مجرد تذكر الحقائق والمعلومات. (أبو سريع،2008).

ومن الاستراتيجيات التي تجعل المعلم أكثر قدرة على استخدام الأسئلة وتوجيهها ما يلي :

استراتيجية أسئلة أقل وفترات انتظار أطول:

بعض معلمي المواد الاجتماعية يسرع في طرح الأسئلة الصفية سؤالا بعد آخر، فلا يجد المتعلم الوقت الكافي للتفكير في الإجابة، ولا يجد المعلم فرصة لتقويم تلك الإجابة، والبعض يكثر من الأسئلة ليشغل وقت متعلميه، وللحد من الفوضى وبالتالي يحكم سيطرته على عملية

التعليم والتعلم إذ إنه يجهد المتعلمين ويتعبهم بسرعة، ويحول بينهم وبين الاندماج الكامل في التفكير، ويورد الأدب التربوي الكثير من الأدلة المتزايدة عن فائدة إطالة فترة الانتظار بعد توجيه السؤال وطبيعة مستويات المتعلمين، إذ تبين أن المعلمين الذين ينتظرون وقتاً أطول نسبياً يستجرون تخيلات وتأملات وتخمينات ومناقشات أحسن من نظرائهم المعلمين الذين ينتظرون على متعلميهم مدة زمنية أقل ، كما زادت مشاركة متعلمي بطيئي التعلم زيادة ملحوظة في استجاباتهم على أسئلتهم، و أعطى المتعلمون إجابات أكثر اكتمالاً وطولاً ودقة.

ويقترح التربويون استعمال التوجيه والتنبيهات اللفظية والعبارات الصريحة التي يحث فيها المعلم متعلميه على التفكير حتى يعتادوا أن يتجاوبوا معه. كما توصي الفتلاوي (2004) باتباع فترات انتظار مريحة لا تتجاوز خمس ثوان تتيح للمتعلمين فرصة للتفكير وهضم الفكرة واستيعابها وإعطائهم الفرصة للسؤال والاستيضاح، وتجنب الانتظار المتكرر بمناسبة أو غير مناسبة بما يفقده قيمته، وقد تطول فترة الانتظار ما بين السؤال والجواب مما يغلب انعدام النظام والإرباك للمتعلمين وتشتت انتباههم وإعاقة تعلمهم.

إن ميل بعض المعلمين نحو توجيه عدد كبير جدا من الأسئلة في أثناء الدرس يعوق نمو القدرة على التفكير عند التلاميذ. وتقوم استراتيجية توجيه عدد كبير جدا من الأسئلة على تصور خاطئ مؤداه أن المعلم بهذه الطريقة يستطيع أن يحافظ على تركيز انتباه التلاميذ في موضوع الدرس. ولكن النشاط اللفظي لا يعكس بالضرورة نشاطا في التفكير. فالتركيز على السرعة في توجيه الأسئلة والإجابات السريعة والقصيرة، وإن كانت تساعد على استدعاء استجابات عديدة من جانب التلاميذ، لكنها لا تراعي الفروق الفردية بينهم. كما أنها تساعد التلميذ على تنمية مهارة التعبير اللفظي. وهي أيضا تقلل من فرص استثارة إجابات كاملة

مستندة على التفكير العميق، وهذا يعوق تنمية القدرة على التفكير السليم عند التلاميذ، وبالتالي ينبغي على المعلم أن يوجه عدداً أقل من الأسئلة ،ويرتبط بهذه الاستراتيجية التي تهدف الى تقليل عدد الأسئلة. أن يعمل المعلم على إطالة فترة التوقف أو زمن الانتظار Wait- Time بعد توجيه السؤال وإطالة فترة التوقف عقب توجيه السؤال من (3– 5 ثوان) لها مزايا عديدة، فهي تساعد المعلم على أن يعرف تلاميذه بصورة أفضل بإنصاته لهم، وتتيح للتلاميذ وقتا لمزيد من التفكير، وبالتالي تساعد المعلم على تقويم أداء تلاميذه على نحو أفضل ولقد أكدت بعض نتائج الدراسات أن تأثير زيادة وقت الانتظار أدى إلى ما يأتي:

– كانت إجابات التلاميذ أكثر طولا وعمقا واكتمالا من حيث التركيب اللغوي.

– ظهرت على التلاميذ ثقة أفضل في استجاباتهم.

– زاد عدد التلاميذ المشاركين في الإجابات.

– زاد تحمس اشتراك التلاميذ في المناقشات .

– جعلت طريقة تدريس المعلم أكثر تمركزا حول التلميذ.

وإذا كان بعض التلاميذ قد تعودوا عدم الانتظار بعد إلقاء الأسئلة، فيمكن للمعلم أن يستخدم بعض العبارات التي تعود كل التلاميذ على استخدام الوقت في التفكير، ومن هذه العبارات ما يلي:

- سأطرح عليكم سؤالا، وأريد منكم أن تفكروا فيه، وألا تتسرعوا في الإجابة .

- هذا سؤال غير سهل، فعليك أن تفكر جيدا قبل أن تجيب عنه.

- أعرف أنكم حريصون على الإجابة عن السؤال التالي بسرعة، ولكن دعونا نتريث قليلا لنتيح الفرصة للتفكير في الإجابة الصحيحة كاملة .

- حين أطرح عليكم الأسئلة التالية، سوف أنتظر قليلا حتى ترتبوا أفكارهم.

وعلى المعلم أن يعرف أنه ليس من الحكمة أن ننتظر ونتريث عندما نسأل عن حقائق بسيطة محددة، وعليه أيضا أن يتأكد من أن لديه إجابة كاملة عن السؤال الذي سيطرحه على التلاميذ. (أبو سريع،2008؛ الفتلاوي،2004).

إن كثرة الأسئلة تعيق نمو القدرة على التفكير عند التلاميذ، كما أنها تساعد على تنمية مهارة التعبير اللفظي، وتقلل من فرص استثارة إجابات كاملة، ومستندة على التفكير العميق.

فلابد إذن لكي تحقق الأهداف الدراسية عند التلاميذ أن يوجه عدد أقل من الأسئلة وتُعّود التلاميذ على الانتظار والتوقف بعد توجيه السؤال لفترة. وأن نطالب التلميذ بالانتظار والتوقف بعد توجيه السؤال فلا يتسرع في الإجابة بل ينتظر ثم يجيب عن السؤال. ولفترة الانتظار بعد توجيه السؤال مزايا عديدة وهي أنها: (الخطيب، 2001)

أ- تساعد المعلم على أن يتعرف على تلاميذه بصورة أفضل بإنصاته لهم.

ب-تتيح للتلاميذ وقتا لمزيد من التفكير.

ج-تساعد المعلم على تقويم أداء تلاميذه بشكل أفضل.

إن المعيار الأساسي في الحكم على جودة السؤال هو قدرته على تحقيق تعلم مباشر عند التلاميذ، ومساعدتهم على تطوير مهارات التفكير لديهم. وينبغي على المعلم قبل طرح الأسئلة أن يخطط لها، ويعد تخطيط الأسئلة وتوجيهها معيارا حقيقيا لنجاح عملية التدريس.(دندش وعبد الحفيظ ،2003).

استراتيجية زمن الانتظار:

يرتبط بطرح الاسئلة الصفية وتوجيهها من قبل المعلم والإجابة عنها من قبل الطلبة وإثـــارة التفاعل الصفي قضية هامة يطلق عليها (زمن الانتظار) ويمكن تحديد زمنين للانتظـــار عنـــد طرح الاسئلة:

1- زمن الانتظار الأول:

وهو الزمن الذي يعقب طرح المعلم للسؤال قبل اختيار طالب للإجابة وعلى الرغم من أن المعلمين قليلا ما ينتبهون إلى هذه الفترة حيث يتم طرح السؤال والطلب من أحد الطـــلاب الإجابة عنه مباشرة أو الانتظار فترة قصيرة جدا. وقد أثبت بعض الدراسات منها دراسة (Rowe,1972) من جامعة فلوريدا حول التفاعل الصفي لمدة تزيد عن 6 سنوات أن المدة الزمنية لا تتجاوز الثانية الواحدة . إلا أن العديد من الدراسات التجريبية أثبتت أهمية إطالة زمن الانتظار هذه بحيث تتراوح ما بين 3-5 ثوان كان لها الأثر الكبير في أداء كل مـــن الطالب والمعلم، فقد توصلت هذه الدراسات إلى تطور قدرة الطلبة على الشرح والتوضيح بنسبة 300%. بالإضافة إلى أن زيادة مستوى فهم الطلبة وتحصيلهم للمادة ازداد بمثل هذه النسبة أيضاً .(Citrus Middle School.2003) .

ويرى حميدة وآخرون (2000) أن انتظار المعلم لفترة ما بين 3-5 ثـــوان عقـــب طرح السؤال يؤدي إلى ما يلي:

- تصبح إجابات الطلبة أكثر عمقا واكتمالا من حيث التركيب اللغوي.
- تظهر على الطلبة الثقة بالنفس عند تقديم الإجابة.

- يزداد عدد الطلبة المشاركين في الإجابة.
- تجعل طريقة التدريس تتمركز أكثر حول الطالب.

وأشارت (Cotton,2001) إلا أن زيادة فترة الانتظار عقب طرح السؤال لأكثر من ثلاث ثوان يؤدي إلى:

- تحسن المستوى التحصيلي للطلبة.
- زيادة انتباه الطلبة.
- زيادة الاستجابات المتعلقة بالمستويات المعرفية العليا.
- زيادة مستوى عمق استجابات الطلبة.
- زيادة عدد الاستجابات الحرة عند الطلبة.
- التقليل من مستوى خوف الطلبة من الفشل.
- زيادة مساهمة الطلبة ومشاركتهم في الموقف التعليمي أكثر من مشاركتهم فيما لو كان زمن الانتظار أقل من 3 ثوان.
- زيادة التفاعل بين الطالب والطالب الآخر.
- التقليل من مستوى مقاطعة الطلبة لبعضهم البعض.
- زيادة عدد الأسئلة التي تطرح من قبل الطلبة.

إضافة إلى زيادة زمن الانتظار تؤثر إيجابياً في أداء المعلم من حيث:

- زيادة المرونة في استجابات المعلم إذ إن المعلم يستمع للطلبة أكثر ويشجع الطلبة على المشاركة أكثر في النقاش.
- زيادة توقعات المعلم بشأن الطلبة ضعيفي المشاركة.

- زيادة عمق الاسئلة التي تطرح من قبل المعلم و اختلافها.

- زيادة عدد الأسئلة التي لها علاقة بالمستويات العليا في المجال المعرفي.

والتفسير السيكولوجي لحاجة الطالب إلى زمن انتظار عقب طرح السؤال يظهر من خلال ما يحدث للطالب عندما يطرح المعلم السؤال كالآتي: (الأسطل والخالدي ،2005)

1- يستمع الطالب للسؤال الذي طرحه المعلم وينتبه إليه.

2- لابد للطالب أن يفهم السؤال.

3- يحتاج الطالب إلى تحديد ماذا يريد السؤال وما الاجابة التي يبحث عنها المعلم وفي السؤال المعقد يحتاج الأمر إلى مزيد من الوقت.

4- يجهز الطالب الإجابة في ذهنه.

5- يصبح الطالب جاهزا للإجابة عن السؤال.

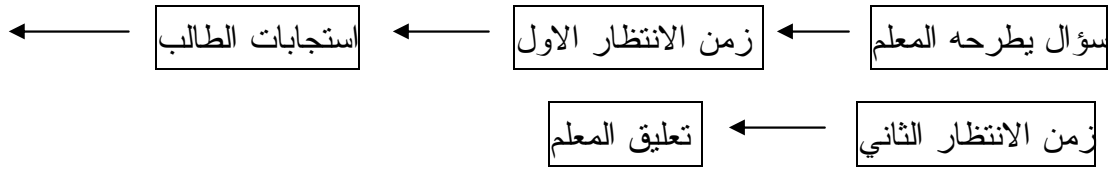
كان لابد للإجابة عن السؤال أن تمرّ بهذه المراحل. فكم من الوقت يحتاج الطالب إلى تحديد الإجابة السليمة عن سؤال مطروح. وكم من الوقت يسمح به المعلم للطالب ليجيب عن هذا السؤال. كلما أعطى الطلبة زمناً كافياً بعد طرح السؤال كانت استجاباتهم أكثر دقة وشمولية وغالبا ما تكون في مستويات تفكير أعلى.

2- **زمن الانتظار الثاني:**

وهو زمن الانتظار الذي يعقب إجابة الطالب عن السؤال المطروح، وقد أثبتت الدراسات أن صمت المعلم وانتظاره دون تعليق منه أو من الطالب الذي طرح عليه السؤال يشجع الطلبة الآخرين على التفكير فيما قدم زميلهم من إجابة وإعطاء إجابات أخرى، أو التعليق عليها، أو

الحكم عليها كونها إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، كما تساعدهم في طرح أسئلة اخرى، ممـــا يؤثر إيجابيا على التفاعل الصفي النشط.(Citrus Middle School.2003) .

ويمكن توضيح زمن الانتظار في الموقف التعليمي من خلال نموذج كويلت كالآتي :-



نموذج كويلت لتطوير مهارات طرح الاسئلة .

نموذج كويلت Quilt لتطوير مهارات طرح الاسئلة .

يعد نموذج "كويلـــت" Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking (QUILT) من النماذج المهمة التي تساعد المعلمين على تحسين مهارات طرح الاسئلة الصفية وتطويرها، مما يوفر بيئة تعليمية مناسبة تساعد على تنمية التفكير لدى الطلبة من خلال محتوى المادة التعليمية،ويتكون النموذج من مراحل خمس:

المرحلة الاولى: إعداد الأسئلة.

- حدد أهداف الدرس.
- حدد النقاط الأساسية في الدرس.
- اختر المستوى المعرفي الخاص بكل جزئية.
- اختر الكلمات والتراكيب اللغوية.

المرحلة الثانية: طرح السؤال.

- حدد شكل الاستجابة مسبقا.
- اطرح السؤال.

– اختر من يجيب عن السؤال.

المرحلة الثالثة: حث الطلاب على الإجابة.

- اصمت قليلا بعد طرح السؤال.
- ساعد الذي لا يتمكن من الإجابة.
- اصمت قليلا بعد أن يقدم الطالب إجابته.

المرحلة الرابعة: التصرف بشأن إجابة الطالب.

- قدم التغذية الراجعة المناسبة.
- علق على الإجابة وقدم شرحا أعمق مما طرح.
- أتح الفرصة للطلبة ليقدموا وجهات نظرهم ويطرحوا أسئلتهم.

المرحلة الخامسة: نقد خطوات طرح الاسئلة .

- حلل الاسئلة.
- ارسم خارطة لاختيارات الطلبة المستجيبين.
- قوّم شكل واستجابات الطلبة.
- اختبر تفاعل كلٍّ من المعلم والطالب.(Citrus Middle School.2003).

مستويات الأسئلة :

لقد تطرق المربون إلى أنواع عديدة من تصنيفات الأسئلة التي تم طرحها من جانب المعلـــم و التلاميذ، وذلك في ضوء الأهداف التي تسعون إلى تحقيقها بحيث ظهرت التصنيفات الآتية:

تصنيف الاسئلة حسب نوع الإجابة:

ومن أهم هذه الأسئلة ما يسمى بالأسئلة المحددة، أو الأسئلة ذات الإجابة غير المحددة أو الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة، وفيما يأتي توضيح لكل واحد منها:

1- الأسئلة ذات الإجابة المحددة: عبارة عن ذلك النوع من الأسئلة التي تتطلب إجابة واحدة متفقاً عليها ولا جدال حولها.

2- الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة: وهي عبارة عن ذلك النوع من الأسئلة الذي يفتح فيه المجال للتلميذ لطرح رأي ما أو وجهة نظر معينة أو التعليق على أشياء أو أقوال أو أحداث أو قضايا أو مشكلات بطريقة أكثر عمقاً واتساعاً من الإجابة عن الأسئلة المحددة، وغالباً ما تكون هنا أكثر من إجابة صحيحة للسؤال، بل يستطيع المعلم الحصول على إجابات متعددة لو تم طرح مثل هذه الأسئلة على طلابه .وهنا يأتي دور المعلم في تقييم مثل هذه الإجابات في ضوء قناعاته بمقدار ما بذله الطالب من جهد وأدلة لتوضيح أفكاره أو وجهات نظره التي غالباً ما يكون فيها اختلاف من هنا وهناك عن آراء ووجهات نظر زملائه الذين يجيبون عن السؤال ذاته.(سعادة ، 2006).

ويطرح المعلمون أنواعا متعددة من الأسئلة الصفية ، وقد اعتمد بعض التربويين في تصنيفها على العمليات الذهنية التي يستخدمها التلميذ عند الإجابة عن السؤال ، وقد ظهرت تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي (شاع استخدامها) كأساس لإعداد الأسئلة الصفية.

وقد ورد في الأدب التربوي تصنيفات لأسئلة المعلمين في الغرف الصفية وعلى أسس مختلفة، ومن هذه التصنيفات :

تصنيف جانيه (Gagne) الهرمي ، حيث رتب فيه المهارات العقلية في سلم بـــدأت بعمليـــة التمييز، ثم إدراك المفاهيم المادية، فالمفاهيم المجردة والمبادئ، وتنتهي بعملية حل المشكلات ، ثم وضع جانيه خمس نتائج تعليمية هي : المهارات العقلية، والمعلومات اللفظية ، والمهارات الحركية، واستراتيجيات الإدراك، والاتجاهات. (دروزة، 1986).

وهناك تصنيف ويفروسنسي الذي صنف أسئلة المعلم الصفية إلى نوعين رئيسين هما:

(حمدان، 1981؛ الفرحان ومرعي،1990)

1- الأسئلة التذكرية أو الذاكرية: وهي الأسئلة التي تحفز التلاميذ لاستعادة المعلومات، وتأكيـــد بعض الحقائق لديهم، وتمتاز بأنها تتطلب إجابة قصيرة وقليلا من التفكير الجاد، وتنتج أحيانـــاً من التخمين وتشجع عليه .

2- الأسئلة المثيرة للتفكير: وهي الأسئلة التي تتعدى حد الذاكرة واسترجاع المعرفة أو الفهـــم الحقيقي للمادة الدراسية، بل تتطلب توضيحاً وتفسيراً من التلميذ على أساس غير التخمـــين أو التذكر العشوائي وتحفز التلميذ إلى الحكم والخيال والتنظيم والمقارنة والتنبؤ والمنطق.

ومن بين التصنيفات المعرفية أيضا تصنيف ميرل (Merrill) الذي استعمل أساساً لتخطيط الأهداف التعليمية، والأسئلة التعليمية، وهو يقوم على بعـــدين: المحتـــوى التعليمـــي (المـــادة التعليمية) الذي تقع عليه العمليات العقلية، والبعد الآخر: مستوى الأداء التعليمي؛ ويعني السلوك الذي يظهره التلميذ بعد عملية التعلم. (دروزة،1986) .

وهناك تصنيف جيلفورد (Guilford) ويضم مستويات خمس وهي :

- أسئلة التعرف والتمييز: وهي أبسط أنواع الأسئلة.

- الأسئلة التذكيرية: تعد أساس البناء الفكري وبدونها لا تتم أي عملية عقلية.

- الأسئلة التجميعية: وهي الأسئلة التي تؤدي إلى التجميع، ودمج المعلومات واستخلاص أفكار جديدة من المعطيات المتوفرة.

- الأسئلة التفريقية أو التشعيبية: وهي الأسئلة التي تتطلب التحليل، والتشعيب لاسيما عندما لا تتوافر معلومات كافية عن الموضوع.

- الأسئلة التقييمية: وتأتي في أعلى سلم التفكير المبدع، وتشمل الحكم العقلاني بخصوص قيمة الأشياء واختيارها، وكشف مدى صحة المعلومات وأهميتها.(الفرحان ومرعي، 1990).

وتصنيف جلاجر واشنر Gallager and Aschner الذي صنف الأسئلة في مستويات أربعة في ضوء مستويات بلوم للتعلم وهذه المستويات هي

- أسئلة التذكر المعرفي Cognitive memory questions : وهي أسئلة تتطلب من الطالب تذكر الحقائق والمعلومات .

- أسئلة التفكير التجميعي(التقاربي) Convergent thinking questions : وهي أسئلة تدفع الطالب إلى تطبيق المعلومات وتحليلها ، ويساعد هذا النوع من الأسئلة على حل المشكلات، وهي ذات فائدة في ممارسة عمليات التعلم الأساسية كالقياس والمقارنة.

- أسئلة التفكير التباعدي Divergent thinking questions : وهي التي تثير الطلبة وتحفزهم على التفكير بشكل مستقل وتشجعهم على التفكير الاحتمالي من خلال ربط أفكار أصيلة مع أفكار وتفسيرات جديدة تدعو للإبداع ،وتهدف إلى توسيع مدى التفكير .

- أسئلة التفكير التقييمي Evaluative thinking questions : يؤدي هذا النوع من الأسئلة الى الاختيار واتخاذ القرارات والنقد، وتتضمن هذه الأسئلة عمليات التنبؤ والاستنتاج والتعميم.(Martin, et, al ,2001).

ومن بين التصنيفات المعرفية أيضا تصنيف مارشال وهــيلا (Marshall and Hella) ويضم مستويات ثلاثة وهي :

- التذكر : ويقصد به، السؤال الذي يقيس قدرة المتعلم على استدعاء المعلومات ، وتــذكرها بنصها الذي وردت فيه.

- الفهم :ويقصد به قياس قدرة المتعلم على إعادة صياغة مادة التعلم أو ترجمتها إلـــى شـــكل آخر , أو تفسيرها .

- التطبيق :ويقصد به السؤال الذي يتطلب من المتعلم استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة ، أو تحديد أخطاء منطقية في معلومات محددة، أو إنتاج شئ فريد، أو إصدار أحكام قيمية تتعلــق بما حصل عليه من معلومات .(مقدادي، 1999).

وهناك تصنيف هاروب وسونسون (Harrop & Swinson,2003) الذي ذكر أنـــه خـــلال نصف قرن لم يكن ثمة تغيير جوهري في أنواع الأسئلة التي يستخدمها أو يطرحها المعلمون، حيث(60%) من الأسئلة تتطلب استذكار الحقائق، و(20%) يتطلب مـــن الطلبـــة التفكيـــر، و(20%) الباقية أسئلة إجرائية روتينية، وصنف الأسئلة إلى الأنواع الآتية :

- أسئلة الحقائق ؛ وتتطلب معلومات أكاديمية.
- الأسئلة المغلقة؛ يقبل المعلم بأول إجابة لها .
- الأسئلة المفتوحة ؛ يقبل المعلم أكثر من إجابة على سؤال بمحتوى الدراسة.
- الإشراف على المهمة: وهي الأسئلة التي يتابعها المعلم ويتأكد أن المهمة قيد العمل فيها.
- الأسئلة الروتينية : غير المرتبطة خصيصا بأهداف الدرس لكنها تستلزم أموراً صفية (ترتبط بالأحداث الآنية داخل الصف).

- أسئلة لا ينتظر المعلم بعد طرحها أي إجابة أو أنه يجيب عنها بنفسه.

- الأسئلة التي يطرحها الطلبة وهي التي يشرع بها الطلبة.

ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف بلوم (Bloom)الذي ظهر عام 1956 وهو تصنيف هرمي يبدأ بمستوى التذكر ويمر بمستويات الفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب، والتقويم. ويعد التقويم أعلى المستويات العقلية في هذا التصنيف.

مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم (في المجال المعرفي) :

1- أسئلة التذكر (Knowledge Questions) :

وتمثل أدنى مستويات الأسئلة ،حيث إن المطلوب من التلميذ فيها مجرد تذكر المعلومات أو المعارف أو الحقائق أو المفاهيم أو التعميمات أو النظريات أو المبادئ أو القوانين التي تعلمها سابقا. وهي القدرة العقلية الوحيدة اللازمة للإجابة عن أسئلة هذا المستوى ، وتتضمن هذه الأسئلة معرفة ما يلي :

- من ؟ وتتضمن عملية معرفة وتذكر .
- ماذا ؟ وتتضمن عملية استرجاع.
- أين ؟ وتتضمن عملية تعرف.
- متى ؟ وتتضمن عملية تذكر .(مرعي والحيلة،2002؛قطامي والشيخ ،1992؛ سعادة،2006) .

2- أسئلة الفهم والاستيعاب (Comprehension Questions):

وتعد هذه الأسئلة أيضاً من المستويات الدنيا للأسئلة، حيث يطلب من التلميذ من خلالها أن يكون قادراً على إدراك المعاني الخاصة بالمواد التعليمية التي يعمل على قراءتها أو سماع أو مشاهدة مضمونها وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغته الخاصة ومحاولة توظيفها أو استخدامها داخل الحجرة الدراسية. (سعادة، 2005). وفي أسئلة من هذا النوع قد يعطي التلميذ فكرتين يسأل عن علاقة بينهما ، أو قد يعطي فكرة واحدة ويسأل عن فكرة أخرى تنبثق من الأولى ، ويطلب منه في هذا النوع من الأسئلة أن يستخدم أكثر من عملية ذهنية مثل : المعرفة والتذكر والاسترجاع (مرعي والحيلة، 2002؛ قطامي والشيخ ، 1992).

وقد تطرق بلوم في هذا المستوى إلى ثلاث مهارات عقلية ، هي :

أ- الترجمة (Translation) : وهنا يكون التلميذ قادراً على تحويل المعلومات من لغة إلى لغة غير اللغة التي تعلم بها ، أو يحولها من صورة إلى أخرى يسهل عليه فهمها ، وهذه الصورة المحولة إما أن تكون شفوية أو مكتوبة أو تحويل المعلومة من اللغة المكتوبة إلى رسم بياني أو خريطة أو معادلات رمزية و العكس (أبو جلالة وعليمات، 2001)

ب- التفسير(Interpretation) : ويعني قدرة التلميذ على تعليل الظواهر ، أو الحوادث، بناء على المعرفة التي استوعبها وإعطاء التفسيرات الممكنة لهذه الظواهر (أبو لبدة وآخرون ، 1996).

ج_ الاستنتاج والتأويل ، وتضم : القدرة على استخلاص الاستنتاجات وصياغتها بدقة، والقدرة على التنبؤ. (مرعي والحيلة،2000).

3- أسئلة التطبيق (Application Questions) :

تعد أسئلة من المستويات الثلاثة الدنيا، إذ يتطلب الأمر من المتعلم فيها العمل على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والقوانين والطرق والأساليب والأفكار والآراء والمعلومات التي درسها وفهمها، في مواقف تعلمية جديدة.(سعادة، 2006)

ويتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يستخدم التلميذ ما سبق أن تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ ونظريات في مواقف جديدة . وفي هذا النوع من الأسئلة لا يزود الطالب بالتعريف، أو المهارة ،أو التعميم الذي سيطبق ، وإنما يختار بنفسه منها ما يمكنه تطبيقه على المواقف الجديدة التي تواجهه. وتمتاز أسئلة التطبيق بتدريب التلميذ على الاستخدام المستقل للمعلومات والمهارات في حل المشكلات (مرعي والحيلة،2002؛ قطامي والشيخ،1992).

4- أسئلة التحليل (Analysing Questions):

تعد أسئلة التحليل أول المستويات الثلاثة العليا حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، ويطلب في هذه النوعية من الأسئلة أن يقوم المتعلم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط ، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة. ويشمل ذلك قيام المتعلم بتحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة. وتمثل نواتج التعلم في أسئلة التحليل مستويات عقلية أعلى مما هو عليه الحال في مستوى التطبيق أو مستوى الفهم ، لأنها تتطلب إدراكاً أكثر عمقا لكل من محتوى المواد التعليمية وبنيتها (سعادة، 2005) ويتطلب السؤال من هذا النوع أن يحلل التلميذ المادة العلمية إلى مكوناتها الأولية. والتعرف على أجزائها. حيث يشير هذا المستوى إلى القدرة على تجزئة المادة التعليمية والخبرات إلى عناصرها الأساسية.

وتستخدم الأسئلة التحليلية عددا من العمليات الذهنية ، منها : التفكير الناقد المتعمق، وحل المشكلات على أساس المعرفة المتعمقة، والاستدلال المنطقي ،وتحليل الأسباب والنتائج،والكشف عن الشواهد والأدلة التي تدعم أمرا أو تدحضه .(قطامي والشيخ،1992)

ويأخذ التحليل أحد الأشكال التالية :

- تحليل العناصر : المكونات الأساسية لحدث ما ،أو خصائص شخصية ما.
- تحليل العلاقات: علاقة السبب والنتيجة.
- تحليل المبادئ :تحليل الأسس ، والقواعد، والمفاهيم إلى عناصرها الأساسية. وقد يبنى التحليل على عملية الفهم، أو يذهب إلى أبعد منه حيث يتناول الحدث، ويحلل أجزاءه ويعطي فكرة عن كيفية تناسق الأجزاء معا، وعن العلاقة بين هذه الأجزاء.(عدس وآخرون، 1993).

5- أسئلة التركيب (Synthesis Questions):

ويتطلب السؤال من هذا النوع أن يستخدم التلميذ جميع العمليات الذهنية السابقة من معرفة ،وتذكر، وفهم، وتطبيق ،وتحليل، حيث ينمي قدرة التلميذ على تجميع العناصر المختلفة، والتوليف بينها بهدف تكوين بنية، أو شكل لم يكن واضحا في صورته النهائية فيقوم بتفكير أصيل وإبداعي لم يكن موجود من قبل. وقد ميز بلوم بين النتاجات المختلفة لأنشطة الإبداع في مستوى التركيب:

- إنتاج نوع فريد للاتصال: ككتابة موضوع تعبيري.
- إنتاج خطط أو مشاريع: إنتاج خطة ، أو مشروع تتحقق فيه شروط تنفيذ العمل، أو واجب معين كاقتراح خطة.

- إنتاج مجموعة من العلاقات النظرية بوصفها نتاجا لتحليل مجموعة من العلاقات، حيث يتم التوصل إلى افتراضات، أو فرضيات جديدة، ويتضمن هذا المستوى تشكيل عدة مبادئ، أو تصاميم لم تكن موجودة من قبل مثل كتابة بحث أو تصميم خطة جديدة.

6- أسئلة التقويم (Evaluating Questions):

تتربع أسئلة التقويم على قمة الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، حيث يطلب من التلميذ في هذه الأسئلة الحكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الأشياء والحوادث والأشخاص والمؤسسات والمشاريع والأنظمة والقوانين والتعليمات، وذلك في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم. و تمثل نواتج التعلم في أسئلة هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات الخمسة السابقة للمجال المعرفي، بالإضافة الى إحكام القيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة.(سعادة، 2005) و يتطلب السؤال من هذا النوع أن يصدر التلميذ حكما بشأن قضية، أو موضوع ما، وعادة ما تثير أسئلة التقويم إجابات لا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خطأ. ولابد أن يعقب المعلم في مثل هذا النوع من الأسئلة بكلمة لماذا؟ أو هل هناك أسباب أخرى؟ وبذلك يدرك الطلبة أن هنالك وجهات نظر مختلفة وطرائق عديدة للنظر للمشكلة. (مرعي والحيلة،2002؛قطامي والشيخ،1992).

وقد اختارت الباحثة تصنيف بلوم لقياس مستوى القدرة التصنيفية للأسئلة عند معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي؛ لأن التربويين ينظرون إلى عملية التعلم والتعليم نظرة شاملة متكاملة؛ فهم يرون في تقسيم مستويات الأسئلة في المجال المعرفي إلى مستويات

ستة كما جاء في تصنيف بلوم أكثر ملاءمة وانسجاما، ومنطقية وعقلانية مع تلــك النظــرة ، ولكونه تصنيفا قابلا للاستخدام في مختلف المواد الدراسية كما أنه يمتاز بعدة مميزات، وهــي أنه:

- هرمي : إذ صنفت مستوياته من البسيط الى المعقد بصورة تدريجية ، ويعتمد كل مــستوى من هذه المستويات على المستوى الذي يسبقه .
- تربوي : إذ إنه رسم حدودا فاصلة مقبولة بين المستويات الستة ، مما يساعد المعلمين فــي اختيار الخبرات التعليمية .
- وصفي : إذ إنه يعطي وصفا لكل مستوى من مستويات الأسئلة، دون تفضيل مستوى على آخر. فوضع التقويم في أعلى الهرم لا يعني تفضيله على مستوى التذكر الذي يمثل القاعدة، فلكل مستوى أهمية خاصة ودور يقوم به.
- نفسي : إذ إنه ينسجم مع المظاهر النفسية، ويراعي المبادئ والنظريات النفسية والتربوية.
- شامل : إذ إنه يمكن وضع أي هدف تحت مستوى من مستويات هذا التصنيف .
- استمراري : إذ إن الهدف في هذا التصميم يفضي إلى الهدف الذي يليه.
- منطقي : إذ إن مستوياته وضــعت بدقــة ، واســتخدمت بانــسجام وترتيــب وثبــات. (الحادر،1991).

وفي ضوء ما تقدم ، ونظرا لأهمية الدور الذي يقوم به المعلمون ، وإيمانا بأهمية الحلقة الأساسية الأولى من التعليم الأساسي ، باعتبارها القاعدة الأساسية ونقطة الانطلاق في تعلم الطلبة ، وبناء على الدور المتوقع من المعلمين في اكتساب الطلبة المعلومات ، وانطلاقا من

أهمية الأسئلة كإحدى الكفايات الرئيسة التي تساعد المعلم على أداء عمله، وبخاصة الأسئلة الشفوية جاءت هذه الدراسة لتقيس مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية .

ثانيا: الدراسات السابقة :

لقد شغلت الأسئلة الصفية اهتمام عدد كبير من المربين التربويين؛ لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ تعد هذه المرحلة الأساس الذي ترتكز عليه المراحل التعليمية اللاحقة، ونتيجة لهذا أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت في اهتمامها على الأسئلة الصفية ، وتناولت كل دراسة منهجا خاصا بها دون غيره، وقد تم اختيار الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ،وتسهيلا لمناقشة النتائج ذات الصلة بهذه الدراسة فقد تم تقسيم الدراسات التي وقفت عليها الباحثة إلى محاور أربعة رئيسة هي : الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية ،والدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل، والدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية وزمن الانتظار، والدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل و زمن الانتظار.

أولا: الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية :

أجرى روبرسون (Roberson,1988) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية حول الأسئلة التي يطرحها المعلم والإجابة التي يتلقاها من التلاميذ في دروس الدراسات الاجتماعية للصف السابع ،كانت عينة الدراسة تشمل (85) تلميذاً في الصف السابع ومعلميهم الأربعة، تم

تسجيل الملاحظات ميدانيا باستخدام (الفيديوتيب) لهذه الأسئلة الشفوية . وبينت النتائج أن الأسئلة التي يطرحها معلمو الدراسات الاجتماعية هي أسئلة تركز على مستوى التذكر ولا يوجد اهتمام باستخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا. وكانت الإجابات متشابهة بين الطلبة.

ومن الدراسات العربية في مجال الأسئلة الصفية دراسة عصفور (1988) التي هدفت الى تعرف مستويات الأسئلة الشائع استخدامها عند معلمي التاريخ للصفوف الإعدادية بمدارس وكالة الغوث في الاردن وعلاقتها بخبرة المعلمين وفهمهم لطبيعة التاريخ. تكونت عينة الدراسة من (45) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة الاختيار العشوائي الطبقي . استخدمت "قائمة أسئلة معلم التاريخ للصفوف الإعدادية" لتصنيف الأسئلة الصفية التي جمعت في (90) درسا من دروس التاريخ. وصنف المعلمون إلى فئات ثلاث حسب خبرتهم، وحسب فهمهم لطبيعة التاريخ على اختبار معد مسبقاً، وأظهرت نتائج التصنيف أن الأسئلة الصفية في مستوى التذكر البسيط جاءت في الدرجة الأولى، وجاءت أسئلة الفهم في الدرجة الثانية، واحتلت الأسئلة المعرفية العليا الدرجة الثالثة، وتوزعت الأسئلة على مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم ما عدا مستوى التقويم. وقد استخدم الباحث نموذج" كاي تربيع" لاختبار فرضيتي الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي التاريخ في الصفوف الإعدادية، يعزى للخبرة في التدريس، وكذلك وجود فروق تعزى إلى الفهم العالي لطبيعة التاريخ.

وأجرى المفتي (1989) دراسة بعنوان تنمية مهارات الطالب المعلم في صياغة الأسئلة وإلقائها . تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا وطالبة من السنة الثالثة لشعبة الرياضيات في كلية التربية في جامعة عين شمس ، تم تطبيق بطاقة ملاحظة لقياس استخدام الطلاب المعلمين

للأسئلة الشفوية ضمن المستويات المعرفية في تصنيف بلوم. وقد أوضحت النتائج أن غالبية الأسئلة التي استخدمها الطلاب المعلمون كانت في مستوى التذكر، والقليل منها في مستوى التطبيق، ولا يوجد أسئلة في المستويات الأعلى ، كما بينت أن (35%) من عينة البحث استخدموا نمطا واحدا من الأسئلة وهي أسئلة التذكر، وأن (50%) من عينة البحث استخدموا نمطين من الأسئلة وهي أسئلة التذكر وأسئلة التطبيق، وأن (14.8%) من عينة البحث استخدموا أنماطاً ثلاثة من الأسئلة وهي أسئلة التذكر وأسئلة الفهم وأسئلة التطبيق. وفي جميع الحالات الواردة سابقا كان تكرار استخدام أسئلة التذكر أكبر من تكرار استخدام أسئلة الفهم وأسئلة التطبيق.

وأجرت الحادر (1991) دراسة كان الهدف منها التعرف إلى مستويات الأسئلة الشفوية عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ، وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية وهي : جنس المعلم و مؤهله الأكاديمي والتربوي .وخبرته في تدريس مادة اللغة العربية وتكونت عينة الدراسة من 60 معلما ومعلمة . سجل لكل منهم حصة صفية واحدة . ثم استخدمت قائمة مستويات الأسئلة الصفية التي أعدت وفق تصنيف بلوم لأهداف المجال المعرفي. أشارت النتائج إلى أن أسئلة مستوى التذكر احتلت المركز الأول؛ إذ بلغت نسبتها (47.2%) من المجموع الكلي للأسئلة ، يليها أسئلة الفهم بنسبة قدرها (32.4%) في حين بلغت نسبة أسئلة التطبيق (13.1%) . إما أسئلة مستوى التحليل فبلغت نسبتها (5.6%). كما بلغت نسبة أسئلة التركيب (1%) وأخيرا أسئلة التقويم حيث بلغت نسبتها (0.7%) . كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى جنس المعلم، وأن هناك ارتباطاً بين الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم في طرح الأسئلة.

ودراسة علي (1997) التي هدفت إلى التعرف على دور أسئلة المعلم فقط على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة علم النفس وحبهم للاستطلاع ودور مشاركة الطلبة للمعلم في طرح الأسئلة على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة علم النفس وحبهم للاستطلاع . وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أسلوب طرح الأسئلة من المعلم فقط يؤدي إلى نمو التحصيل الدراسي لدى الطلبة أكثر مما أدت إليه الأساليب الأخرى في طرح الأسئلة وتم إثبات أن أسلوب طرح الأسئلة من المعلم أدى إلى نمو اتجاهات إيجابية لدى الطلبة .

وأجرى خليفة وخريشة (1998) دراسة كان هدفها الكشف عن درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وأثره في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة واتجاهاتهم نحوها .وأظهرت النتائج انخفاض تعرف المعلمين بالمهارات الاستقصائية وعدم وجود فرق في درجة تعرفهم بالمهارات الاستقصائية يعزى لتخصصهم (جغرافيا،تاريخ) ، ووجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو أنواع الأسئلة كما أن اتجاهاتهم نحوها تعزى لدرجة تعرف معلميهم بالمهارات الاستقصائية .

أما فخرو (2001) فقام بدراسة في البحرين هدفت إلى معرفة مستوى السؤال الشفوي الذي يطرحه معلم جغرافية السكان وكان من نتائجها أنه لا يوجد فرق يعزى لجنس المعلم في مستوى السؤال ونوعه ، كما كشفت أن النسبة العالية كانت للأسئلة ذات المستوى المنخفض في حين كانت نسبة الأسئلة السابرة 3.76% .

وهدفت دراسة العنزي (2002) إلى تصنيف مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها معلمو مادة القواعد في اللغة العربية للصفوف الرابع و الخامس والسادس الابتدائي

(الأساسي) في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع نسبة أسئلة المعرفة(التذكر)، والفهم، والتطبيق، وفي المقابل انخفاض الأسئلة المتصلة بالتحليل، والتركيب، والتقويم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو مادة القواعد في اللغة العربية تعزى لصالح متغير الخبرة التعليمية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى أن المؤهل العلمي كان له أثر واضح في مستوى الأسئلة التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف.

ومن الدراسات الأخرى التي استخدمت بطاقة الملاحظة لقياس مهارة المعلم في طرح الأسئلة دراسة الجماس (2004) التي هدفت إلى استقصاء مهارة طرح الأسئلة الصفية التي يطرحها طلبة معلمي مجال العلوم العامة في مساق التربية العملية بجامعة اليرموك .وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبة من طلبة التربية العملية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي التربية و التعليم الأولى والثانية في محافظة إربد، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لطرح الأسئلة الصفية . أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارة الطلبة المعلمين بطرح الأسئلة الصفية أثناء التربية العملية كان متوسطا.

وفي دراسة الناصر (2004) التي هدفت إلى التعرف على أنواع الأسئلة الشفوية التي يطرحها طلبة معلمي الصف في مساق التربية العملية في جامعة اليرموك في ضوء تصنيف بلوم (Bloom)للمجال المعرفي بمستوياته الستة وأظهرت النتائج أنه يتم التركيز في أسئلة طلبة معلم الصف على مستوى التذكر بنسبة 61.61%، يليه الفهم بنسبة 20.48% ،فالتطبيق بنسبة 10.21%، فالتحليل بنسبة 3.83%، فالتركيب بنسبة 3.47%، فالتقويم بنسبة 0.4% . وأوجدت

أنّ هنالك اختلاف في نسبة استخدام طلبة معلم الصف لكل مستوى من مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي باختلاف المادة الدراسية.

وهدفت دراسة البنعلي (2005) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي)، والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم ،ومعرفة علاقة ذلك بجنس المعلم وخبرته، وقد تكونت عينة الدراسة من 23 معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة الدوحة التعليمية، طبق عليهم بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى استخدامهم لمهارات التفكير، من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وتكونت بطاقة الملاحظة من 44 مظهرا سلوكيا، وكشفت نتائج الدراسة عن تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير، من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربويا (80%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المعلمين ، نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، في مستوى استخدامهم مهارات التفكير تعزى للخبرة ،بينما كانت الفروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

وكان الغرض من دراسة سليمان ونوردين (Sulaiman & Noordin,2005) تقصي مدى استخدام المعلمين مستويات ستة من الأسئلة حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي (1956)، و هذه المستويات هي : التذكر ، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. واشتملت عينة الدراسة على ثلاثة معلمين ممن يدرسون الصف الأول، والثاني ،والثالث في مدرسة ابتدائية . واستخدمت طرق ثلاثة لجمع البيانات لدراسة الحالة شملت الملاحظة والمقابلة والتوثيق بالدليل. وجرى تحليل البيانات التي تم جمعها من الطرق الثلاثة. أشارت نتائج

الدراسة التي سعت الى تحري مهارات طرح الأسئلة ، إلى أن المعلمين غالبا يستخدمون الأسئلة من مستوى التذكر يعقبها أسئلة من مستوى التحليل، ثم أسئلة من مستوى الفهم، ونادرا ما كانت تستخدم الأسئلة من المستويات الأخرى. وحسب ما أظهره المعلم فإن تنفيذ الأنشطة المستندة على المهارات ، ساعد التلاميذ على فهم الدرس بفاعلية، بالإضافة إلى أن استخدام الأسئلة أثار مهارات التفكير لدى التلاميذ، وشجعهم على المنافسة النشطة أثناء عمل نشاط المجموعة.

وأجرى خليفة (2008) دراسة هدفت لتقصي مستوى طلبة التربية العملية في مقدرتهم على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة، وأثر تخصصهم الأكاديمي وجنسهم في تلك المقدرة وقد دلت النتائج على وجود فرق دال إحصائيا في مقدرة طلبة التربية على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة بين المستوى المقبول تربويا ومستواهم الفعلي لصالح الأخير، وبين طلبة التخصص العلمي والأدبي لصالح الأول، وكشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيا يعزى للجنس وللتفاعل بين الجنس والتخصص.

وكان الغرض من دراسة الحالة التي نفذها (Sahin & kulm, 2008) تحليل مستوى السؤال وتكراره لأنواع ثلاثة من الأسئلة التي يطرحها معلم مبتدئ، و معلم ذو خبرة للصف السادس هي: السابرة، والموجهة، وتلك التي تدور حول الحقائق .لقد تم فحص استخدام هذه الأسئلة في خمسة دروس صفية، لاختبار العلاقة بين التدريس الصفي وأنواع الأسئلة التي يتم طرحها. لقد كانت أسئلة الحقائق التي طرحها المعلمان أكثر من أنواع الأسئلة الأخرى بصرف النظر عن استراتيجية التدريس، واستخدمت الأسئلة السابرة من قبل المعلمين في الجزء المتعلق بتقديم ملخص نهاية الدرس أكثر من أي جزء آخر من أجزاء الدرس، إلا أن المعلم المبتدئ قام بطرح أسئلة أكثر من المعلم ذي الخبرة . أما الأسئلة الموجهة فقد كان استخدامها نادرا من قبل

المعلمين :(المبتدئ وذي الخبرة) وعند مقابلتهما أشار كل منهما إلى أن الأسئلة ذات المستوى العالي مهمة في تعلم الطالب على الرغم من قلة الأسئلة السابرة والموجهة التي تم طرحها من قبلهما.

وجاءت دراسة (Bond,2008) بعنوان: (استراتيجيات المساءلة تقلل من المشكلات الصفية السلوكية)، على افتراض أن المعلمين يعلمون من خلال تدريبهم وخبراتهم أن المساءلة تلعب دورا مهما في التعليم هذه الأيام، والمواقف الصفية الحديثة تعمل حاليا على تقديم مستوى جيد من الدروس والتفاعل الصفي عندما يتم طرح أسئلة كثيرة. ولأن استراتيجية المساءلة هي التي تأخذ وقتا كبيرا في التعليم ، ولأن الطلاب يكونون أكثر فاعلية خلال الدروس، هنا يوجد فرص كثيرة لحل مشكلات إدارة الصف التي قد تظهر إذا لم يقم المعلم باستخدام تقنيات المساءلة الجيدة. ودراسة بوند(Bond) تتحرى بعض استراتيجيات المساءلة التي تقلل من المشكلات الناجمة عن عدم ضبط الصف، وهذه الاستراتيجيات هي :

- دون الأسئلة التي ينبغي طرحها عند التخطيط للدرس.
- أسس لتوقعاتك حول السلوك الذي يظهر قبل بدء المساءلة.
- وزع أسئلتك على طلاب مختلفين.
- اطرح السؤال ثم عين المستجيب له.
- اسأل كل طالب ما يناسبه من الأسئلة.
- اسأل الأسئلة التي تعطيك إجابات صحيحة وايجابية.
- أعط وقتا كافيا للانتظار بعد طرح السؤال وقبل الإجابة والتعليق عليه.
- نوع في طريقة الإجابة عن الأسئلة.

- وزع أسئلتك على طلاب بينهم فروق فردية.
- عزز الإجابات الصحيحة وصوب الخطأ في الإجابة غير الصحيحة.
- اسأل أسئلة متتابعة.
- شجع طلابك على طرح الأسئلة.

ويشير (Keeling; Polacek &Ingram,2009) في دراستهم إلى أن طـــرح الأســـئلة عنصر أساسي لممارسة العلم، ولكن على الأغلب لم يتم تأكيد مهارات طرح الأسئلة في مجال تعليم العلوم، وحاولت هذه الدراسة تقصي الأسئلة المكتوبة من قبل الطلاب أثناء إجراء تدريبات في المختبر حول الخلية في مادة الأحياء ،من خلال الإجابة عن الأسئلة التاليـــة : مـــا أنـــواع الأسئلة التي يطرحها الطلاب حول أنشطة المختبر؟ وهل كانت أنواع الأسئلة ونوعيتها تتغيـــر مع مرور الوقت؟ وهل يوجد علاقة بين التحسن في طرح الأسئلة والأداء الأكاديمي للطلاب؟. أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الأسئلة التي تم طرحها حول نواتج المختبـــر، ومحاولـــة الوصول إلى معلومات وصفية إضافية حول العضويات والعمليات الحياتية كان ينبغي دراستها . لقد تبين أيضاً أن الأسئلة ذات المستوى العالي كانت قليلة مما يستدعي التفكير في متابعتها فـــي دراسات تجريبية على الرغم من أن غالبية الطلاب سألوا مثل هذه الأسئلة ولو لمرة واحـــدة . كما دلت نتائج الدراسة أيضاً على أنه لا يوجد علاقة ارتباطية بين أنواع الأسئلة التي يطرحها الطلاب وبين التحسن في طرح الأسئلة من جهة، وبين الدرجة الكلية النهائية، وما تم ملاحظته هو وجود تحسن طفيف في نوعية السؤال على الرغم من التدريب على طرح الأسئلة العلميـــة مما يستدعي تدخلا تربويا في تحسين القدرة على طرح أسئلة ذات مستوى عال.

ويناقش (Biesta ,2009) في دراسته الحاجة الى إعادة الاهتمام بالفرق بين الأسئلة في التعليم ، وبخاصة في ضوء الاتجاه الحديث الذي يدعو إلى التركيز على قياس النتاجات التربوية والمقارنة بينها ،وقد حاولت الدراسة مناقشة السؤالين الآتيين : لماذا يأخذ السؤال مكانه دائما في نظامنا التعليمي ؟ وما الأسباب التي تبدو كامنة في الأجندة التعليمية ؟ . لقد تناولت الدراسة وبصورة أساسية الغرض من الأسئلة في التعليم ، وأن السؤال يشكل وضعا نظاميا في النظام التعليمي ، وعندما يكون هناك نسبة مناقشة حول الغرض من السؤال ،توجد مناقشة في المقابل حول الغرض من التعليم . وتطرقت الدراسة الى ضرورة التمييز بهذا الصدد، بين أنواع ثلاثة من التعليم والإعداد: التأهيل والتنشئة الاجتماعية ، والذاتية . وتقدم الدراسة عددا من الاقتراحات لطرح الأسئلة بصورة أكثر دقة في توجيه العمليات والممارسات التعليمية .

ثانيا : الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل:

أجرى بيانغ (Byang , 1980) دراسة بعنوان "العلاقة بين معالجة المحتوى والأسئلة" وهدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين طريقة معالجة محتوى المنهاج وطريقة الأسئلة على تحصيل التلاميذ و التفكير الناقد في المواد الاجتماعية. حددت الدراسة مستويات لكل من معالجة تحليل المحتوى:

- مستوى تفكير الناقد، ومستوى التفكير غير الناقد.
- معالجة الأسئلة: أسئلة تفكير عليا، وأسئلة حقائق.

قام الباحث بإجراء دراسة تجريبية على مجموعات سبع. ست منها تجريبية والسابعة ضابطة. أعطيت المجموعات السبع اختبارا قبليا في كل من التفكير الناقد والتحصيل في

المواد الاجتماعية. ثم درست المجموعات الست التجريبية دليلا للتعلم الذاتي لمدة أربعين دقيقة يوميا طوال فترة التجربة. وفي نهاية التجربة، أعطيت المجموعات السبع اختبارا بعدياً في كل من التفكير الناقد والتحصيل في المواد الاجتماعية، وهو الاختبار القبلي نفسه. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ المجموعات التجريبية قد حصلوا على درجات أعلى في الاختبار البعدي مما حصلوا عليه في الاختبار القبلي، وأنهم اظهروا تحسنا أكبر في اختبار التفكير الناقد من تلاميذ المجموعة الضابطة. ووجدت الدراسة أن استخدام أسئلة التفكير العليا تميل لأن تكون أكثر فاعلية في تنمية التفكير الناقد إذا تمت مراعاتها في محتوى المنهاج. وتؤكد الدراسة أهمية استخدام أسئلة المهارات العقلية العليا في تنمية التفكير الناقد في المواد الاجتماعية.

وأجرى أوتو وشنك (Otto & Schnck,1983) دراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات الإدراكية العليا على تحصيل الطلبة ، واحتفاظهم بالمعلومات ، وقام الباحث بتوزيع طلبة الصف الثامن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ،ثم قام بتدريب معلمي المجموعة التجريبية على طرح الأسئلة ثم لاحظ سلوك المعلمين في إلقاء الأسئلة لدى المجموعتين في أثناء تدريس وحدتين في العلوم ، وطبقت اختبارات تحصيلية في نهاية كل وحدة دراسية ،وأعيد الاختبار بعد مرور ثمانية أسابيع على الانتهاء من التجربة . ثبت من التحليل أن هناك استخداما أكثر للأسئلة الإدارية والاستذكارية من جانب المجموعة الضابطة ، كما وجد أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ كانت أكبر وبشكل دال إحصائيا من متوسط مجموع درجات المجموعة الضابطة .

كما أجرى النايف (AL-Nayef.1989) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الأسئلة ذات المستوى المعرفي الأدنى (التذكر والفهم و التطبيق) والأسئلة ذات المستوى المرتفع (تحليل، تركيب، تقويم) في تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي لمبحث اللغة الانجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي . بلغت عينة الدراسة (144) طالبا من الصف نفسه. ولتحقيق هدف الدراسة قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تعرضت للأسئلة ذات المستويات المعرفية المرتفعة، والمجموعة الثانية تعرضت للأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا، أما المجموعة الثالثة فكانت مجموعة ضابطة.أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين التجريبيتين:الأولى والثانية و لصالح المجموعة الأولى.

أما الباحث روجر (Roger,1999) فقد قام بدراسة حول أسئلة مدرسي الرياضيات من خلال تحليله لمستويات ثلاث من اختبارات التحليل لاستفسارات المدرسين في الصف في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من أشرطة فيديو بهدف فحص وجود كلمات (اشرح- علل- اذكر السبب)، وبعد ذلك تم تقسيم نوعية الأحاديث والأسئلة إلى قطاعات خمسة. أظهرت نتائج تحليل الدراسة الموجودة على أشرطة الفيديو أنه بالرغم من أن الهدف واضح إلا أن عدد الأسئلة الذكية التي توصلت الى الهدف لم يكن متساويا، حسب ما اعتاده المدرسون والطلاب، وبقدر الصعوبة التي يدركها المدرسون والطلاب فيما يتعلق بمادة الرياضيات. أظهرت الدراسة أن المدرس هو المتحدث في الصف، وأن مقدار ما يقدمه من أسئلة ذكية أقل نسبيا مما يجب، وأن الطلبة يتحدثون كاستجابة لاستفسارات المدرسين. وأظهرت النتائج أنه يجب إتاحة الفرصة للطلبة كي يتمكنوا من التفاعل بشكل أكبر داخل الصف، كما

أظهرت النتائج أنه يجب اعتبار الأسئلة مثل: صف أو اشرح أو علل من الأسئلة الذكية التي تنمي قدرات الطالب المعرفية حين تطرح في الصف.

أما دراسة الربضي (2007) فكان الهدف منها استقصاء أثر تدريس الطلبة باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيلهم في مادة الفيزياء وتنمية قدرتهم على التفكير العلمي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على الطلبة الذين درسوا باستخدام الأسئلة العادية في الاختبار التحصيلي، وتفوقهم في قدرتهم على التفكير العلمي في مجال اختبار النظرية والتفكير في النظرية .

ثالثا : الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية وزمن الانتظار:

دراسة اتورد ووليم (Atwood &Wilen, 1991) التي جاءت بعنوان فعالية زمن الانتظار في تدريس الدراسات الاجتماعية، حاول الباحثان الإجابة عن السؤال التالي: ما الذي يمكن أن يخبرنا به البحث المتعلق بزمن الانتظار عند تدريس العلوم الاجتماعية؟ ويعرف الباحثان زمن الانتظار بطول الوقت الذي ينتظره المعلمون للحصول على استجابة الطالب، كما أن زيادة زمن الانتظار يمكن أن تحفز على التفكير التأملي، ومشاركة الطلاب. وبعد استعراض أدبيات البحث المتعلقة بزمن الانتظار في تدريس العلوم الاجتماعية، وجد أن استجابات الطلاب تتحسن ومشاركتهم في المواقف الصفية تزداد بزيادة زمن الانتظار بعد طرح السؤال.

وتحرى والاس وآخرون (Wallace ,et ,al ,1994) أثر عرض أنواع الأسئلة وزمن الانتظار قبل الخدمة باستخدام أقراص الليزر المرئية في طرح الأسئلة وزمن الانتظار للمعلمين قبل الخدمة وباستخدام قرص الليزر للتدريب على طرح الأسئلة وزمن الانتظار وكان الهدف من الدراسة استكشاف ما إذا كان إعطاء الأمثلة البصرية من خلال التدريس المصغر

باستخدام قرص ليزر لها أثر في التعلم وتطبيق تقنيات طرح الأسئلة التشعيبية والتقاربية وزمن الانتظار من قبل معلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة . واختبرت الدراسة الفرق بين تكرار الأسئلة التشعيبية والأسئلة المتقاربة وكذلك الفرق بينهما في زمن الانتظار الأول (بداية الوقت الذي ينتظر فيه المدرس الاستجابة الأولى)، وزمن الانتظار الثاني (الزمن الكلي الذي ينتظر فيه المدرس الصف ليستجيب للسؤال نفسه).واشتملت الدراسة على عينة عدد أفرادها (53) معلما وتم توزيعها إلى مجموعتين :الضابطة وعدد أفرادها (28) معلما وتعلمت طرح الأسئلة وزمن الانتظار من خلال النمط اللفظي وإجراءات كتابته، في حين بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (25) معلما تعلمت طرح الأسئلة وزمن الانتظار بالطريقة نفسها بالإضافة الى استقبال أمثلة لأنواع الأسئلة وزمن الانتظار باستخدام قرص الليزر . وانخرطت المجموعتان في التدريس المصغر كخبرة إكلينيكية . وبتحليل تكرارات الأسئلة التشعيبية والتقاربية التي تم توجيهها من قبل المعلمين قبل الخدمة , ومدة زمن الانتظار الذي تم قياسه لتحديد الفائدة المضافة للتدريس باستخدام قرص الليزر. أشارت النتائج إلى أن استخدام قرص الليزر يعمل على الزيادة وبدلالة إحصائية في استخدام المعلمين قبل الخدمة لطرح الأسئلة التقاربية والتشعيبية .

وأجرى ستهل (Stahl,1994) دراسة هدفت إلى قياس فترة الانقطاع من الوقت لمعالجة المعلومات ، لتعكس على ما يقال، وقيست بما لا يقل عن ثلاث ثوان من الصمت دون انقطاع وظهرت نتائج إيجابية تحدث للطلاب والمعلمين، والطلاب هم أكثر فعالية في إنجاز المهام المعرفية والإدراكية ومهمة المعلم هي إدارة ما يحدث في الحصة الدراسية، وتم تصنيف فترات الصمت إلى الوقت المنتظر بعد سؤال المعلم ، و الوقت المنتظر من استجابات الطلبة ،و وقت

سكوت الطالب وصمته ، ووقت سكوت المعلم وصمته ،ووقت الصمت خلال المحادثة ، واستجماع أو إكمال العمل (وقت العمل).

ودرس فيتل (Vettel ,1995) وقت الانتظار بعد الأسئلة المفتوحة والمغلقة النهاية لثمانية من مرضى المنغولية (DS)، ولثمانية من أطفال العمر اللغوي، حققت فيها الأمهات زيادة في طول زمن الانتظار لأطفال العمر اللغوي إلى 2.5 ثانية وأطفال مرضى المنغولية إلى 1.8 ثانية . وهذه الزيادة في زمن الانتظار حققت تحسنا في إجابة الأطفال عن الأسئلة.

وكان الهدف من دراسة (Godfrey,2001) تحديد المدى والدرجة التي يستخدم بها الناطقون بغير الانجليزية (ESOL) من المعلمين الأسئلة لتنمية مهارات التفكير الناقد، لقد اهتمت الدراسة بزمن الانتظار وبمستويات الأسئلة حسب المجال المعرفي، و تم تأكيد الاستيعاب، بالإضافة إلى المطابقة بين السؤال ومستواه في المجال والتحقق من ذلك، وطول السؤال والبناء النحوي، ومستوى استجابات الطلبة المعرفية. اشتملت عينة الدراسة على صفين من صفوف القراءة والكتابة المتقدمة للناطقين بغير الانجليزية ،وعلى مدخلين من مساقات الكتابة المدمجة . واستخدمت دراسة جودفري الملاحظة بمصاحبة الشريط التسجيلي والنسخة المدونة منه بالإضافة إلى المناقشات التي جرت مع المعلمين و تم تحليلها . كشفت نتائج الدراسة عن أن أنواع الاسئلة التي تم طرحها من قبل المعلمين في كل مجموعة يدرسها معلمون ناطقون بالانجليزية ومعلمون ناطقون بغيرها كانت من المستوى العالي (أسئلة ذات صلة بالتفكير الناقد) وبنسبة كبيرة. وعلى الرغم من أن المعلمين الناطقين بغير الانجليزية سألوا أسئلة كثيرة، ومنحوا زمن انتظار أطول بعد طرح السؤال، وكانوا يتأكدون من استيعاب الطلبة، ويقدمون المتطلبات التوضيحية ويدققون في مدى المطابقة بين السؤال ومستواه ، إلا أن

المعلمين (الناطقين بالانجليزية والناطقين بغيرها) عملوا على أن يعدلوا من خطابهم عند طرح السؤال لمساعدة الطلبة على طرح أسئلة من مستوى عال. كما أشارت النتائج إلى أن الصفوف ذات المستوى المنخفض في الكتابة ويدرسها معلمون من النوعين (ناطق وغير ناطق بالانجليزية) أكدت مهارات التفكير الناقد، في حين أن المعلمين الناطقين بغير الانجليزية أكدوا زيادة زمن الانتظار أكثر عند طرح أسئلة من مستوى الفهم والتفكير الناقد خاصة في الصفوف ذات المستوى العالي في الكتابة.

وهدفت دراسة ديفين بورت (Davenport ,2003) إلى الكشف عن استعداد الأطفال لدخول الروضة باستخدام المقابلة واختبار تحصيلي فردي . إن النمط الذي طوره الأطفال للاستجابات أشار إلى أن بعضهم استمر في عملية الاستجابة للأسئلة وصياغة جمل طويلة وواضحة عند الانتقال إلى أسئلة استقصائية أخرى، كما تم فحص مثل هذا التطور لاختبار ما إذا كان يجب إعطاء الصغار وقتا كافيا لعمليات تفكيرهم كي يظهروا قدراتهم ويوضحوا معارفهم ، وتذكر الدراسة أنه يجب الأخذ بالاعتبار بصدق الاستجابات التي يبديها الأطفال أحيانا ومدى مناسبتها.

وارتأت دراسة سوبرمانيم (Subramaniam ,2005) أن لمهارات المساءلة أهمية خاصة في استراتيجيات التدريس ، وتقصت دراسته مهارات المعلمين المتدربين خلال فترة التربية العملية ولمدة عشرة أسابيع . لقد استخدم الشريط الصوتي التسجيلي لتقييم المعلمين وباتباع منهجية البحث التجريبي خلال الأسبوعين الأوليين وجمعت بيانات كمية وتم تحليلها حسب تكرار الأسئلة في كل فئة (Catcgory system) فئة الأسئلة السابرة ، وفئة الأسئلة اللاحقة Follow –up التي تثير التفكير ،كما تم تسجيل زمن الانتظار لكل سؤال من هذه الأسئلة .

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المتدربين ركزوا على نمط نعم / لا من الأسـئلة ، وتلـك الأسئلة التي تتطلب إجابة قصيرة ، أما الأسئلة السابرة واللاحقة فكانت قليلة ولم يتم تأكيدها.

وتشير دراسة (Egan; Cobb & Anastasia,2009) النوعية، إلى أنه في السابق، إذا تم طرح سؤال من طالب ما، وكان الطالب بحاجة إلى بضع دقائق ليفكر في الإجابة، نجد هنـاك من يقاطعه من قبل طالب آخر، ولكـن الآن، وفـي مدرسـة جونـسبري Johnsbury فـي فيرمونت Vermont نجد المعلمين يركزون على إعطاء وقت للتفكير مـن جانـب الطـلاب ويعملون حقيقة على احترام عقل الطالب في الغرفة الصفية. إن إعطاء وقـت للتفكيـر think time وزمن الانتظار Wait time يشجع على الاحترام المتبادل بين المعلم والطالب، بل يمتد هذا الاحترام إلى خارج غرفة الصف. إن التغيرات الصفية الأساسية الحاصلة الآن هي نتيجـة للجهد المتواصل الذي سعى الى تزويد المعلمين بالبحوث والدراسات التي استندت على نظريـة التقويم التكويني، ووفر لهم تقنيات عملية لممارسة التقويم التكويني في تدريـسهم اليـومي. أن البيئة التعلمية الجديدة تدعم المعلمين لأن يأخذوا زمام المبادرة في تجريب ممارسات جديدة مع علمهم بأنه ستكون لديهم الفرصة لمناقشة جهودهم وأعمالهم، ويتلقون الدعم والتغذية الراجعـة من زملائهم الذين يؤدون المهمة نفسها والمتضمنة في تعليم الطلاب. إن العنصر الرئيسي فـي هذا الإطار من أجل التعلم والنمو المهني هو الالتزام بتوفير الفرصة للمعلمـين لأن يجتمعـوا بصورة منتظمة مع معلمين آخرين من مدارس أخرى، وتنظيم وقت اللقاء، بحيث يكون هنـاك وقت كافٍ من أجل فحص الممارسات التي قد تحدث بصورة منتظمة. ويمكن أن يوجـه لقـاء باستخدام مجمعات منهجية تشتمل على التوقعات المطلوبة في كل لقاء، ليعرف المعلـم الـذي سيشارك به، ما الذي سيفعله في الصف، وكيف سيتلقى الأسئلة والتغذية الراجعة من زملائـه،

وكيف سينخرط في تعلم جديد، ويعمل على وضع خطة دراسية متضمنةً طموحاته حول ما الذي ينبغي أن يفعله عندما يعود إلى الصف الذي يدرسه.

إن مثل هذه الاجتماعات واللقاءات يمكن التخطيط لها لتعقد شهريا وفي أيام العطل المدرسية. ويشكل أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، والمجالس المدرسية دعما حقيقيا لتلك الاستراتيجية التي تسعى لتحسين التعليم المدرسي. كما أن إرادة المعلمين بأن يخاطروا في التعلم من أجل النجاح والفشل، ويحاولوا مرة ثانية بدعم و مساعدة من زملائهم، كل ذلك يشكل عاملا أساسياً للحصول على فائدة مهمة تدور حول زمن الانتظار والتفكير في بيئة التعلم.

رابعا : الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل و زمن الانتظار :

وفي هذا المحور تم الربط بين الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية وبين التحصيل وزمن الانتظار ومن هذه الدراسات دراسة توبن (Tobin,1986) التي هدفت إلى الكشف عن أثر زمن الانتظار عند استخدام الأسئلة الصفية في تحصيل الطلبة في دروس الرياضيات واللغويات والمقارنة بينهما .فقد اختار الباحث صفوفاً عشرة بصورة عشوائية، وصنفها لمجموعات بعضها ضابط وآخر تجريبي. وحافظ معلمو المجموعة الضابطة على زمن الانتظار (3-5) ثوان، فوجد أن هناك تحصيلا أعلى في الرياضيات وتحسنا في نوعية الحوار بين الطالب والمعلم، ثم أعطى الباحث للمعلمين تغذية راجعة ودربهم فيها على إطالة زمن الانتظار، وكانت النتيجة أنه لاحظ تراجعاً في عدد استجابات الطلبة في الوجبة الزمنية الواحدة وتراجع فترة التعبير. وتكرار مقاطعة المعلم للطلبة ،غير أنه وجد بالمقابل ازديادا في معدل طول استجابة الطالب، وزيادة اكتمال البناء اللغوي لكلام المعلم، وزيادة في استعمال أسلوب السبر بعد استجابة الطالب .

كما أن دراسة عبد الله (1991) كان الهدف منها تدريب المعلمين على بعض استراتيجيات توجيه الأسئلة وأثرها على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي في الرياضيات . وتم إعداد برنامج يتضمن بعض استراتيجيات توجيه الأسئلة وقياس فاعليتها وهي :

1- تنوع مستويات الأسئلة على التحصيل .

2- تنوع زمن الانتظار على التحصيل .

3- التفاعل بين مستويات الأسئلة وزمن الانتظار.

ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تفوق التلاميذ الذين استخدم معهم أسئلة فوق مستوى التذكر، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات عينة الدراسة تبعا للتنوع في زمن الانتظار، ووجود تفاعل دال إحصائياً بين التنوع في مستويات الأسئلة وزمن الانتظار على التحصيل .

التعليق على الدراسات السابقة :

- توزعت الدراسات السابقة على محاور أربعة رئيسة هي: الدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية ،والدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل، والدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية وزمن الانتظار، والدراسات التي تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل و زمن الانتظار.
- اعتمدت الدراسات السابقة في معظمها على تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي معيارا لتصنيف الأسئلة (عصفور، 1988)؛(الحادر،1991)؛(الناصر، 2004)؛(Sulaiman &Noordin,2005)، وكذلك الدراسة الحالية .

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة بأن الأسئلة تركز على المستويات الدنيا من التفكير(التذكر، الفهم، التطبيق) بشكل كبير جدا، مع إهمال المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم). (Roberson,1988)؛ (المفتي، 1989)، (فخرو، 2001)،(العنزي،2002)، (Keeling; Polacek &Ingram,2009) ، وحاولت الدراسة الحالية الكشف عن ذلك .
- واختلفت الدراسات السابقة في اتجاه البحث فمنها ما جاء يصف واقع الأسئلة الصفية وتصنيفها، وهي تمثل الدراسات المسحية الوصفية (عصفور،1988)، (الحادر،1991)، (العنزي،2002)، (الجماس،2004)،(الناصر،2004)، ومنها ما كان يهدف الى إيجاد العلاقة بين مستويات الأسئلة وبين متغيرات أخرى،(علي، 1996)،(خليفة وخريشة،1998)،(الربضي،2007)، وتعدّ الدراسة الحالية مزيجاً من النوع الأول والنوع الثاني.
- معظم الدراسات السابقة كانت دراسات كمية ،بينما يمثل بعضها دراسات نوعية (Biesta,2009)، (Bond,2008)، (Sahin & kulm, 2008).
- بعض الدراسات السابقة استخدمت الوسائل التكنولوجية في الملاحظة الميدانية للأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم كدراسة روبرسون(Roberson,1988) التي استخدمت الفيديوتيب، ودراسة جودفري(Godfrey,2001) التي استخدمت الملاحظة بمصاحبة شريط تسجيلي، ودراسة سوبرمانيم (Subramaniam ,2005) التي استخدمت الشريط التسجيلي الصوتي، وكذلك الدراسة الحالية التي لاحظت طرح الأسئلة الصفية بمصاحبة شريط تسجيلي صوتي لقياس مستويات الأسئلة وزمن الانتظار.

- بعض الدراسات السابقة تقصت أثر زمن الانتظار في متغيرات محددة (Egan; Cobb & Anastasia,2009)، (Tobin,1986)،(عبد الله ،1991) ، وبعضها تقصى زمن الانتظار كمتغير تابع (Atwood &Wilen, 1991)،(Wallace ,et ,al ,1994)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت في بعض جوانبها بدراسة العلاقة بين زمن الانتظار والتحصيل.
- إن معظم الدراسات السابقة أظهرت أن الأسئلة المعرفية المنخفضة المستوى (تذكر، فهم ،تطبيق) جاءت في الدرجة الأولى من استخدام المعلمين للأسئلة ،ثم جاءت المستويات العليا بنسب مختلفة. (عصفور،1988)، (الحادر،1991)، (العنزي،2002)،(الناصر،2004) (Sulaiman&Noordin,2005) ، (Keeling; Polacek &Ingram,2009).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات في إعداد الأداة، ومنهجية البحث، والأساليب الإحصائية، والرجوع إلى بعض المراجع التي أفاد منها الباحثون في تلك الدراسات.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة أمور أهمها:

- استخدام تصنيف بلوم في المجال المعرفي لتحليل وتصنيف الأسئلة.(الحادر، 1991).
- حساب نسبة تمثيل المستويات المعرفية الدنيا والعليا في الأسئلة الصفية.

أما الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات ، فهو على النحو الآتي:

- كان الهدف من بعض الدراسات التعرف إلى مستويات الأسئلة في ضوء عدد من المتغيرات كالجنس، والخبرة، والمؤهل الأكاديمي (الحادر،1991)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بدراسة العلاقة بين القدرة التصنيفية للأسئلة لدى المعلمات من جهة، وزمن الانتظار من جهة أخرى، وتحصيل الطلبة.

وفي ضوء هذه الدراسات المتصلة بموضوع الدراسة جميعها، جـــاءت هـــذه الدراســـة لقياس مستوى القدرة التصنيفية وقياس زمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمـــات الـــصف السادس وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في مادة التربية الاجتماعية ، فقد بينت الدراسات أن أسئلة المعلمين لم تعد تؤدي الغرض التعليمي المرجو منها في ضوء المعطيات التربوية الحديثة، وأنها بحاجة الى صقل و تجديد؛ مما ينعكس على تحصيل طلبتهم، ويساعد على تنمية مهاراتهم، كما جاءت هذه الدراسة لتضع مؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين أمام مسؤولية كبيرة، وهي الاهتمام بالأسئلة؛ بحيث تغطي مستويات التفكير (الدنيا و العليا) بشكل متوازن، وهي توجه البـــاحثين كذلك إلى الاهتمام بالأسئلة في دراساتهم بمتابعتها وتحليلها وتصنيفها وتقويمها على أسس علمية سليمة .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى القدرة التصنيفية وقياس زمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية.

ولقد تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة في الفصل السابق، أما في هذا الفصل فقد تم تحديد منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة، ثم وصف الإجراءات التي جرى بها اختيار عينة الدراسة ، وخطوات بناء أدوات الدراسة وهي اختبار القدرة التصنيفية و الاختبار التحصيلي وقياس زمن الانتظار، وكذلك الخطوات اللازمة للتأكد من صدق وثبات هذه الأدوات ، كما تضمن وصفا لتصميم الدراسة ، والمعالجة الإحصائية .

منهجية الدراسة :

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي للدراسة .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمات التربية الاجتماعية في المدارس الخاصة التي تتضمن الصف السادس الأساسي للإناث والتابعة لقسم التعليم الخاص في محافظة الزرقاء جميعها، ويبلغ عدد معلمات التربية الاجتماعية في المدارس الخاصة ،التي تشتمل على الصف السادس الأساسي

للإناث (74) معلمة.ويبلغ عدد طالبات الصف السادس الأساسي في تلك المدارس الخاصة (1518) طالبة. موزعات على (108) شعبة دراسية.

عينة الدراسة :

اختارت الباحثة عشوائيا ما نسبته 47% تقريبا من معلمات مجتمع الدراسة ،وأخذت الباحثة الشعبة الواحدة الموجودة في المدرسة تدرسها معلمة التربية الاجتماعية ، وطالبات الصف السادس في تلك الشعبة جميعهن وبنسبة 50% من مجتمع الطالبات، والجدول (1) يشير الى توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والشعبة وعدد الطالبات في الشعبة.

جدول (1)

توزيع معلمات الصف السادس الأساسي في مدارس عينة الدراسة حسب المدرسة وعدد الطالبات وعدد الشعب فيها.*

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمات	عدد الشعب	عدد الطالبات
1	مدرسة الصخرة المشرفة	1	1	25
2	مدرسة الجندول الأساسية	1	1	24
3	مدرسة النظامية الأهلية	1	1	20
4	مدرسة الحكماء	1	1	26
5	مدرسة النور والهدى	1	1	15
6	مدرسة أنوار الصباح	1	1	20
7	مدرسة بدر الإسلامية	1	1	25
8	مدرسة نور الزهراء	1	1	19
9	مدرسة الفرقان	1	1	23
10	مدرسة الجيل الجديد الأساسية	1	1	25
11	مدرسة براعم أم المؤمنين	1	1	20
12	مدرسة ضاحية سمو الأميرة هيا بنت الحسين	1	1	24
13	مدرسة المملكة التربوية	1	1	19
14	مدرسة أنوار الأندلس الأساسية	1	1	21
15	مدرسة بيت المقدس	1	1	20
16	مدرسة جبل الأمير حمزة الأساسية	1	1	23
17	مدرسة نهر الأردن الحديثة	1	1	24
18	مدرسة البيارق	1	1	21
19	مدرسة الرّاية الأردنيّة الأساسية	1	1	19
20	مدرسة عمورية الإسلامية	1	1	20
21	مدرسة التوكلي	1	1	20
22	مدرسة الرِّيادة الأساسية	1	1	25
23	مدرسة طيبة الأساسية	1	1	26
24	مدرسة أجيال المواكب الحديثة	1	1	24

25	مدرسة الفلاح الأساسية	1	1	21
26	مدرسة نور الدين الأساسية	1	1	23
27	مدرسة العربية الوطنية الحديثة	1	1	25
28	مدرسة التقوى الإسلامية	1	1	26
29	مدرسة عالم الصغار	1	1	21
30	مدرسة براعم الإيمان	1	1	20
31	مدرسة الأوائل النموذجية	1	1	23
32	مدرسة الكلمة الطيبة	1	1	21
33	مدرسة الرباط الإسلامية	1	1	20
34	مدرسة المركزية الحديثة للعلوم	1	1	25
35	مدرسة الأمل	1	1	27
	المجموع	35	35	759

*إحصائيات قسم التعليم الخاص في مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء للعام الدراسي 2009-2010.

أدوات الدراسة :

لقد تم تطوير أدوات الدراسة الآتية :

أولاً: اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة

قامت الباحثة بإعداد اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة بحيث اشتمل على أنواع ستة من الأسئلة حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي (Cognitive domain) وذلك بعد تحديد المحتوى الذي اختارت منه النتاجات الخاصة .

وقد استعانت الباحثة بالخطوات الآتية عند إعداد الاختبار:

- تحديد الموضوعات التعليمية المراد قياسها ، وهي الوحدة الثانية لكل من مبحثي الجغرافية والتاريخ والوحدة الرابعة ودرسين من الوحدة الخامسة من التربية الوطنية والمدنية .
- تحديد النتاجات العامة للموضوعات ، واختيار النتاجات التي تتفق مع المحتوى المختار.
- كتابة النتاجات الخاصة المراد قياسها بصورة محددة.

- كتابة تعريف لكل مستوى من مستويات تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي.
- صياغة فقرات الاختبار اعتمادا على النتاجات الخاصة المحددة بصورة سلوكية ومستويات تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي .

وضم الاختبار أسئلة التذكر والفهم والتطبيق كمستويات دنيا ، وأسئلة التحليل والتركيب والتقويم كمستويات عليا، ولبناء هذا الاختبار،قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري المتعلق بأنواع الأسئلة وتصنيفاتها . وبهدف تطوير الاختبار عرضته على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي وعلم النفس التربوي كما عرضته على عينة من معلمات التربية الاجتماعية من خارج مجتمع الدراسة.

اقتصر هذا الاختبار على (63) فقرة تقيس مدى القدرة التصنيفية عند المعلمات حسب مستويات تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي .

وضم الاختبار أسئلة المستويات الدنيا وعددها(38) سؤالا، موزعة على أسئلة التذكر(12)سؤالا، وأسئلة الفهم(15) سؤالا، وأسئلة التطبيق(11) سؤالا، وأسئلة المستويات العليا وعددها(25) سؤالا، موزعة على أسئلة التحليل(8) أسئلة، وأسئلة التركيب(6) أسئلة، وأسئلة التقويم(11) سؤالاً، وبذلك بلغ عدد الأسئلة حسب أنواعها الستة التي ضمها اختبار القدرة التصنيفية (63) سؤالاً.

صدق اختبار القدرة التصنيفية:

للتأكد من صدق محتوى اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة ،تم عرضه بصورته الأولية مع قائمة مستويات تصنيف بلوم Bloom على مجموعة من خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص المبينة أسماؤهم في ملحق (1)، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي، ومدى ملاءمة فقرات الاختبار للنتاجات الخاصة الموضوعة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.

كما هدف التحكيم إلى الحكم على مستوى التصنيف للأسئلة وذلك حسب المستويات الستة لتصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي.

وبناء على اقتراحاتهم ، تم إجراء التعديلات على بعض فقرات الاختبار ، ووضع الاختبار بصورته النهائية وعدد فقراته (63) فقرة كما في الملحق (2) مرفقا به تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة الخاصة به.

ثبات اختبار القدرة التصنيفية :

تم تطبيق اختبار القدرة التصنيفية ، بصورته النهائية، على عينة استطلاعية من معلمات الصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة مكونة من (10) معلمات في (10) مدارس ،وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون(20) (KR20)، وتقيس هذه المعادلة مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار ، وكان معامل ثبات اختبار القدرة التصنيفية المكون من (63) فقرة يساوي(0.74) وعدّت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

ولقد أعطيت الإجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة، في حين أعطيت علامة صفر للإجابة الخطأ، أو لعدم الإجابة. وبهذا فقد كانت النهاية العظمى للدرجة على الاختبار تساوي (63)، وفي الملحق (2) نموذج ومفتاح الإجابة لفقرات الاختبار.

ثانيا : الاختبار التحصيلي :

قامت الباحثة بإعداد اختبار يقيس مدى التحصيل في مبحث التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية عند طالبات عينة الدراسة، وذلك بعد تحديد المحتوى الذي اختارته الباحثة والمتمثل في الوحدتين الثانية في كل من مبحثي التاريخ والجغرافية والوحدة الرابعة ودرسين من الوحدة الخامسة من مبحث التربية الوطنية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009-2010.

وبلغ عدد فقرات هذا الاختبار بصورته الأولية (75) فقرة لتقيس التحصيل عند الطالبات حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق) .

وقد استعانت الباحثة بالخطوات الآتية عند إعداد الاختبار:

- تحديد الموضوعات التعليمية المراد قياسها وهي الأربعة دروس الأولى في كل من مبحث التاريخ ومبحث الجغرافية ومبحث التربية الوطنية المقررة للصف السادس الأساسي.
- تحديد النتاجات العامة للموضوعات، واختيار الأهداف التي تتفق مع المحتوى المختار .
- كتابة النتاجات الخاصة (الأهداف السلوكية) المراد قياسها بصورة محددة.
- تكوين جدول المواصفات للاختبار كما في الملحق (3) .
- صياغة فقرات الاختبار اعتمادا على لائحة المواصفات والنتاجات الخاصة المحددة بصورة سلوكية.

بناء الاختبار التحصيلي

قامت الباحثة بوضع الاختبار التحصيلي في صورته الأولية ، وتألف من (75) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بثلاث بدائل ، تم قياس كل هدف من الأهداف التدريسية بفقرة من فقرات الاختبار، ما عدا الهدف(73) الذي خصص له ثلاث فقرات اختبارية.

صدق الاختبار التحصيلي :

للتأكد من صدق محتوى الاختبار ،تم عرضه بصورته الأولية مع قائمة النتاجات الخاصة على مجموعة من خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص المبينة أسماؤهم في ملحق (1)، لإبداء رأيهم في مدى تمثيل النتاجات الخاصة للمادة التعليمية، ومدى ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف السلوكية الموضوعة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.

كما هدف التحكيم إلى الحكم على مستوى التحصيل الذي تقيسه كل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك حسب المستويات الثلاثة الأولى من مستويات بلوم الستة في المجال المعرفي. وبناء على اقتراحاتهم تم إجراء التعديلات على بعض فقرات الاختبار، ووضع الاختبار بصورته النهائية وعدد فقراته (74) فقرة كما في الملحق(3) مع جدول المواصفات، مرفقًا به تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة الخاصة به.

ثبات الاختبار التحصيلي:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي، بصورته النهائية، على عينة استطلاعية من طالبات الصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالبة في مدرسة سمية الأساسية ، وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار، وقد تم حسابه باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتلخص في حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية للاختبار وتصحيح الناتج

باستخدام معادلة سبيرمان، وكان معامل ثبات الاختبار التحصيلي المكــون مــن (74) فقــرة يساوي(0.79) وعدّت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

ولقد أعطيت الإجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة، فــي حــين أعطيت علامة صفر للاجابة الخطأ، أو لعدم الإجابة. وبهذا فقد كانت النهاية العظمى للدرجــة على الاختبار تساوي (74)، وفي الملحق (4) نموذج ومفتاح الإجابة لفقرات الاختبــار، أمــا تصنيف فقرات الاختبار التحصيلي حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي، فهي كآلاتي: (40) فقرة لمستوى التذكر، و(23) فقــرة لمــستوى الفهــم والاستيعاب، و(11) فقرة لمستوى التطبيق، ويتفق هذا التصنيف مع النتاجات الخاصة (الأهداف السلوكية) التي تم تحديدها.

ثالثا: أداة قياس زمن الانتظار:

استخدمت الباحثة لقياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة ساعة بعقرب يقــيس الثانية وأجزاء الثانية، و شريطاً تسجيلياً سمعياً (Audeotape). وقد أشار عدد من الباحثين الى أهمية التسجيل الصوتي؛ إذ يساعد على إعطاء صورة دقيقة للتفاعل اللفظي لا تتأثر بعوامــل القصور البشري كالنسيان، أو الخطأ، أو تشتت الانتباه، ويجعل عملية التفريغ والتحليل تتم فيما بعد بسهولة ويسر، ويحافظ على مادة التفاعل اللفظي حتى يمكن الرجوع إليها وتحليلها بواسطة أكثر من باحث؛ مما يسهل عملية تقدير الثبات بين القائمين بالتحليل (فخرو،2001).

صدق أداة قياس زمن الانتظار:

للتأكد من صدق قياس زمن الانتظار عند طرح الأسئلة قامت الباحثة بملاحظة مواقف صفية لمعلمات ثلاث يدرسن مبحث التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة، واستخدم شريط تسجيلي لتسجيل تلك المواقف، ثم عملت الباحثة على تفريغ الأسئلة التي تم طرحها في تلك المواقف وزمن الانتظار الذي روعي عند طرح السؤال على نسخة مكتوبة لكل شريط.

عرضت الباحثة الأشرطة الثلاثة مع آلة تسجيل على ثلاثة من المحكمين الملحق(4) لإبداء ملاحظاتهم حول السؤال المطروح وطريقة حساب زمن الانتظار له الملحق (5) ولغرض تدقيق مدى تعبيرها عن محتوى المادة العلمية الموجودة في الكتاب المقرر.

وقد قام كل محكم بتدقيق الأسئلة جميعها ومدى تمثيلها في المحتوى ووضع علامات محددة لغرض التدقيق ثم استخرج معامل فاي (ø) بين الأسئلة والمحتوى فوجد أن معامل الصدق كان 0.99.

وفي ضوء آراء المحكمين التي أظهروها عملت الباحثة على مراعاة الملاحظات التي أبدوها عند قياس زمن الانتظار في طرح الأسئلة لعينة الدراسة ومنها استخدام الساعة لقياس الزمن بشكل مناسب ودقيق وسريع و حذف الأسئلة المكررة التي تطرحها المعلمة في فترة الانتظار .

ثبات أداة قياس زمن الانتظار:

للتأكد من ثبات أداة قياس زمن الانتظار قامت الباحثة ومعلمة أخرى بملاحظة خمسة مواقف صفية لمعلمات خمس من خارج عينة الدراسة باستخدام آلة تسجيل و أشرطة تسجيلية سمعية

وساعة بعقرب ثوانٍ من قبل الباحثة ومعلمة أخرى ثم قامت بتفريغ تلك الأشـــرطة، وحـــساب متوسط زمن الانتظار لكل من قياس الباحثة والمعلمة الأخرى وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين القياسين بلغ معامل الثبات(0.84) وبدلالة إحصائية عند مستوى(0.05).

تصميم الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الوسيطية الآتية :

- استخدام الأسئلة ذات المستويات الدنيا والعليا.
- القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة.
- زمن الانتظار في توجيه السؤال.
- المستوى المقبول تربويا وفرضيا .
-التحصيل

إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها .
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة .
- إعداد أدوات الدراسة.
- تطوير أدوات الدراسة بالتأكد من صدقها وثباتها.
- الحصول على المستوى المقبول تربويا لمستوى القدرة التصنيفية من خلال المحكمين فكـــان المتوسط الحسابي لمجموعة المحكمين 80% .

- الحصول على المستوى المقبول فرضيا لزمن الانتظار كما بينته الدراسات السابقة وهو 3-5 ثوان.

-الحصول على إذن رسمي لتطبيق أدوات الدراسة .

- تطبيق أدوات الدراسة.

- جمع البيانات في جداول خاصة .

- تحليل البيانات بالمعالجة الإحصائية المقررة بواسطة الرزمة الإحصائية (SPSS) .

- عرض النتائج.

- مناقشة النتائج واقتراح التوصيات في ضوئها.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية :

1 - اختبار (ت) t-test لعينة واحدة للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني.

2- اختبار (ت) t-test لعينة واحدة مرتبطة للإجابة عن السؤالين الثالث و الرابع.

4- اختبار كاي تربيع(x^2) للإجابة عن السؤال الخامس

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربويا (80) كما أقرته لجنة المحكمين ؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول فرضيا (3 ثوان)؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟

4- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طلبة الصف نفسه في المادة نفسها؟

5- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تطرحها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية ؟

وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة حسب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

لقد نص السؤال الأول على الآتي: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربوياً (80) كما أقرته لجنة المحكمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمت مقارنة متوسط القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي مع المستوى المقبول تربوياً (50.4 أي 80%)[1] كما أقرته لجنة المحكمين باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة كما في الجدول الآتي:

الجدول (2)

نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً (50.4) لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي

القدرة التصنيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة ت الحرجة $\alpha = 0.05$
	35	**46.97**	**7.45**	**-2.723**	**34**	**2.033**

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2.723 فهي أعلى من قيمة (ت) الحرجة (2.033) بدرجات حرية (34) ومستوى الدلالة (0.05)، وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول تربوياً.

---

[1] تم تحويل النهاية العظمى (63) إلى 100%.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

لقد نص السؤال الثاني على الآتي: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول فرضياً (3 ثوان)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمت مقارنة متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي مع المستوى المقبول فرضياً (3 ثوان) كما في الجدول الآتي:

الجدول (3)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة بين متوسط زمن الانتظار والمستوى المقبول فرضياً (3 ثوان)

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة ت الحرجة $\alpha = 0.05$
زمن الانتظار	35	1.78	.34	-21.287	34	2.033

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسط زمن الانتظار وبين المستوى المقبول فرضياً إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة 21.287 وهي أعلى بكثير من قيمة (ت) الحرجة (2.035) بدرجات حرية (34) ومستوى الدلالة (0.05)، وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول فرضياً.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

لقد نص السؤال الثالث على الآتي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصائي (ت) لعينة واحدة مرتبطة لاختبار دلالة معامل الارتباط بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لفحص العلاقة بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها

معامل الارتباط بين القدرة التصنيفية والتحصيل	عدد المعلمات	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة
0.989	35	1.239	33	37.708	2.032

يتبين من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها، فقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (37.708) فهي أعلى بكثير من قيمة "ت" الحرجة (2.032) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ودرجات حرية (33).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

لقد نص السؤال الرابع على الآتي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصائي (ت) لعينة واحدة مرتبطة لاختبار دلالة معامل الارتباط بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لفحص العلاقة بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها

معامل الارتباط بين زمن الانتظار والتحصيل	عدد المعلمات	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة
0.801	**35**	**4.928**	**33**	**7.681**	**2.032**

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها، فقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (7.681) أكبر من قيمة "ت" الحرجة (2.032) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ودرجات حرية (33).

خامساً النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

لقد نص السؤال الخامس على الآتي:" هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تطرحها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية" ؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار كاي تربيع (X^2) لاختبار الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لمستويات الأسئلة، والجدول (6) يظهر نتائج استخدام هذا الاختبار.

جدول (6)

نتائج اختبار كاي تربيع (x^2) لفحص الفرق بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي للتربية الاجتماعية .

	الملاحظ (O)	المتوقع (E)	(الملاحظ –المتوقع)^2	(الملاحظ –المتوقع)^2 \ المتوقع
الأسئلة الدنيا	674	352	103684	294.56
الأسئلة العليا	30	352	103684	294.56
x^2 = 589.12 *				

* ح < 0.05

يشير الجدول (6) إلى أن عدد الأسئلة ذات المستويات الدنيا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية بلغ (674) سؤالا وبنسبة 95.7% ، وكان عدد الأسئلة ذات المستويات العليا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن المادة نفسها (30) سؤالا وبنسبة 4.3%.

ولاختبار دلالة الفرق بين النسبتين استخدم الإحصائي (x^2) لاختبار الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة ، ويظهر الجدول قيمة (x^2) المحسوبة (589.12) وهي قيمة أعلى بكثير من قيمة (x^2) الحرجة (3.84) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ودرجة حرية واحدة .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: " هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربوياً (80) كما أقرته لجنة المحكمين؟

كشفت نتائج الدراسة عن وجود تدني في مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً كما أقرت لجنة المحكمين.

وقد تعزى هذه النتائج لأسباب عديدة منها:-

- عدم الاطلاع الكافي من قبل المعلمة على المنهاج الدراسي الذي تدرسه.
- ضعف التحضير للدرس أو عدم إجادة التحضير من حيث الأهداف والأنشطة والتقويم.
- ضعف القدرات والمهارات الكافية مثل القدرة التصنيفية وغيرها لدى المعلمات بالرغم من كونها تحمل المؤهل العلمي المناسب.
- ميل بعض المعلمات إلى عدم بذل الجهد الكافي والاكتفاء بطرح أسئلة مبهمة وغير واضحة ولا تقيس الأهداف المطلوبة وهذا يؤكد ما أشار إليه (الهويدي 2002) في أنه يجب أن تتوافر في الأسئلة المطروحة من قبل المعلم المبادئ الآتية:-

- اشتقاق السؤال من الأهداف التربوية، ومن الهدف السلوكي بشكل خاص،و صياغة السؤال يجب أن تكون واضحة وبكلمات بسيطة ومفهومة لدى التلاميذ.
- احتواء السؤال على مطلب واحد كي يتمكن التلاميذ من الإجابة عنه.
- تنوع مستويات الأسئلة بحيث تتدرج من المعرفة إلى الفهم والتطبيق إلى التحليل والتركيب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة (المفتي 1989) ودراسة (العنزي 2002) ودراسة (الجماس 2004) ودراسة روبرسون (Roberson ,1988) ودراسة البنعلي(2005) التي أكدت تدني مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف، مقارنةً بالمستوى المقبول تربوياً. وفي الوقت نفسه اختلفت هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة الناصر (2004) ودراسة خليفة (2008) التي دلت على وجود فرق دال إحصائياً في تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة بين المستوى المقبول تربوياً ومستواهم الفعلي، ولصالح مستواهم الفعلي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: " هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول فرضياً (3 ثوان)؟

كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود نقصان في زمن الانتظار بعد طرح السؤال لدى المعلمات التي طبقت الدراسة عليهن مقارنةً بالمستوى الزمني المقبول فرضياً.

وقد تعزى هذه النتائج إلى عدم قدرة المعلمات على معرفة حاجات الطالبات وقــدراتهن المعرفية والسلوكية وعدم استيعابهن لها، وإلى عدم مراعاة الفروق الفردية لدى الطالبات، وهذا يؤدي إلى تنمية اتجاهات سلبية لدى الطالبات بالإضافة إلى الحد من قدرة الطالبات على الإبداع والابتكار، وخلق مناخ تعليمي غير مريح يؤدي للقلق ويقلل من رغبة الطالبات وإقبالهن علــى دراسة المادة.

ويتناقض ذلك مع ما أشار إليه العديد من التربويين حول أهمية زمن الانتظار في زيــادة ثقــة الطالبة بنفسها، وزيادة عدد الطالبات المشاركات في الإجابة، ومشاركة أكبر عدد من الطالبات في الإجابات، وتحسين المستوى التحصيلي، وزيادة الاستجابات المتعلقة بالمستويات التعريفيــة العليا، وتقليل مستوى خوف الطالبة من الفشل، وزيادة تفاعل الطالبات وغيرها، بالإضافة إلــى تأثير زيادة زمن الانتظار إيجابياً في أداء المعلمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة ســوبر مانيم (Subramanian) 2005 التي أكدت نقصان زمن الانتظار لدى المعلمين. وقد اختلفت هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة (Egan, Cobb &Anastasia (2009) ودراسة ستهل (Stahl، 1994) التي دلــت على زيادة زمن الانتظار وأهميته لتحقيق الأهداف المنشودة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعيــة للــصف السادس وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها".

بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين القدرة التصنيفية لأنــواع الأســئلة لــدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.

وقد تعزى هذه النتائج إلى استخدام تصنيف بلوم في طرح الأسئلة نظراً لأهميته من وجهة نظر التربويين كونهم ينظرون إلى عملية التعلم و التعليم نظرة شاملة متكاملة، مما يجعل تصنيف بلوم أكثر ملاءمة وانسجاماً و منطقية مع تلك النظرة.

وتعزو الباحثة العلاقة الايجابية المرتفعة (0.989) والدالة إحصائياً بين قدرة المعلمة التصنيفية لأنواع الأسئلة وبين تحصيل طالباتهن، إلى أن نسبة الأسئلة الدنيا التي طرحت في غرفة الصف من قبل معلمات التربية الاجتماعية للصف الأساسي بلغت (95.7%)، وهذه الأسئلة الدنيا كانت ضمن مستويات ثلاثة لتصنيف بلوم (تذكر، فهم، تطبيق) كما أن الاختبار التحصيلي التي أعدته الباحثة يركز أيضاً على هذه المستويات الدنيا من الأسئلة (التذكر والفهم والتطبيق).

وقد تعزى هذه النتائج أيضاً إلى الدور الذي تلعبه المعلمة في طرح الأسئلة المعدة مسبقاً ذات المستويات الدنيا التي تحقق أهداف الدرس، وكذلك الأسلوب الجيد في التعامل مع الطالبات، والمرونة التي تبديها المعلمة في تنويع الاسئلة حسب المستويات الدنيا تذكر ، فهم، تطبيق .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة روجر (Roger،1999) ودراسة الربضي (2007) ودراسة النايف (1989) ودراسة عبد الله (1991) التي أكدت زيادة التحصيل باستخدام القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة، بغض النظر عن نوع تصنيف الأسئلة، وفي الوقت نفسه اختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة النايف (1989) التي أكدت أن الأسئلة ذات المستوى المرتفع (تحليل، تركيب، تقويم) أثرت بشكل أكبر على تحصيل التلاميذ من الأسئلة ذات المستوى المنخفض (تذكر، فهم).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها".

كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين زيادة زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.

ويقتضي التنويه بصدد هذه النتيجة إلى أن مستوى زمن الانتظار كان متدنياً جداً قياساً مع زمن الانتظار المطلوب، وبالتالي تعزو الباحثة العلاقة الإيجابية المرتفعة (0.801) والدالة إحصائياً إلى أن معظم الأسئلة التي كانت تطرحها معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي هي من الأسئلة ذات المستويات (تذكر، فهم، تطبيق)، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية نفسها ، وربما كانت أسئلة التذكر من هذه المستويات الثلاثة هي الأكثر شيوعاً في توجه الأسئلة في الغرفة الصفية، وهي أسئلة لا تتطلب زمناً كثيراً عند طرحها، هذا بالإضافة إلا أن الاختبار التحصيلي اشتمل على (74) فقرة منها (40) فقرة من مستوى التذكر، و(23) فقرة من مستوى الفهم، و(11) فقرة من مستوى التطبيق، وجميعها من مستويات دنيا لا تحتاج إلى وقت كبير للتفكير، وبالتالي جاءت هذه العلاقة الإيجابية بين زمن الانتظار لتوجيه الأسئلة وتحصيل طالبات الصف السادس الأساسي.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الزمن الممنوح والمستغرق في طرح الأسئلة وعلى الرغم من انخفاض متوسطه ساهم برفع مستوى التشويق والدافعية، وأدى إلى التحسن في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة التربية الاجتماعية، وحسن من أداء

المعلمات، وساعدهن على تقويم أداء طالباتهن بشكل أفضل كما بينت دراسة الخطيب (2001) ذلك.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة (Atwood& Wilen) ودراسة توبن (Tobin,1986) التي أكدت أن مراعاة زمن الانتظار يؤدي إلى تحسن استجابات الطالبات ومشاركتهن في المواقف الصفية بعد طرح السؤال، وفي الوقت نفسه اختلفت هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة عبد الله (1991) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر مع زيادة زمن الانتظار.

خامساً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تطرحها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية" ؟

كشفت نتائج الدراسة عن وجود زيادة كبيرة في استخدام الأسئلة ذات المستويات الدنيا (تذكر، فهم،تطبيق) من قبل معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية مقارنة باستخدام الأسئلة ذات المستويات العليا (تحليل، تركيب، تقويم).

وقد تعزى هذه النتائج لعدم قدرة المعلمات على إعداد الأسئلة إعداداً جيداً، فتركز على تذكر ما تعلمته الطالبة من مادتها في حين يتم إهمال الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، بسبب انخفاض قدرتهن التصنيفية لأنواع الأسئلة عن المستوى المقبول تربوياً كما بينت نتائج الدراسة الحالية.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً لـــعدم إلمـــام المعلمة إلماماً كـــافياً بالمفاهيم والمبـــادئ والمصطلحات الواردة في المادة التعليمية، بالإضافة لعدم وعيها لمستويات الطالبات وميـــولهن واستعداداتهن.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة بصورة أخرى إلى اختيار الطريق السهل في التـــدريس، وطرح الأسئلة من قبل المعلمة دون الوصول إلى مستويات أعلى ؛الأمر الذي يضـــع المعلمة في موقف حرج أو إرباك، وبخاصة أمام الطالبات الموهوبات في الصف.

وقد يعزى استخدام المستويات الدنيا من الأسئلة إلى رغبة المعلمات في تضييع وقـــت الحصة، لكي لا تضطر لتقديم معلومات أكثر عن الموضوع، وكذلك ميل الكثير من المعلمـــات لأسلوب التلقين والسرد، لاختصار الوقت وإنهاء المقرر في وقت أقصر.

وقد يعزى عدم اهتمام المعلمات بأسئلة المستويات العليا إلى رغبتهن بوضـــع امتحانـــات سهلة لكي يظهر تحصيل الطلبة بمستويات جيدة أمام أولياء الأمور وإدارات المدارس، وبخاصة المدارس الخاصة التي أجريت عليها الدراسة والتي لا تتمتع فيها المعلمات باستقرار وظيفـــي، وهذا يؤثر في أدائهن.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتـــائج دراســـة روبرســـون (Roberson 1988) ودراســـة المفتي(1989)، ودراسة الحادر(1991)، ودراسة الناصر(2004)، ودراسة عصفور(1988)، ودراسة العنزي(2002). وقد أكدت كلها على الاستخدام الأكثر للأسئلة ذات المستويات الـــدنيا وبخاصة أسئلة التذكر، مقارنة بالأسئلة ذات المستويات العليا التي أهملت بشكل كبير.

ولم تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في نتائجها حول تركيز المعلمين على الأسئلة المتعلقة بالمستويات الدنيا من التفكير حسب تصنيف بلوم(التذكر، الفهم، التطبيق) مع إهمال طرح الأسئلة المتعلقة بالمستويات العليا(التحليل، التركيب، التقويم).

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم استنتاج ما يأتي:

1- إن القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي أقل بكثير مما اقترحه الخبراء في هذا المجال.

2- إن زمن الانتظار الذي تستغرقه المعلمات والمعلمين في طرح الأسئلة أقل بكثير من المستوى المقبول فرضياً كما أشارت إلى ذلك الدراسات السابقة أيضاً.

3- كلما زادت القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف الأساسي زاد تحصيل الطالبات.

4- كلما زاد زمن الانتظار المستغرق في طرح الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي زاد تحصيل الطالبات.

5- نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا أعلى بكثير وبصورة واضحة من نسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي طرحتها معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

وفي ضوء هذه الاستنتاجات توصي الباحثة بالآتي:

1- تدريب المعلمين والمعلمات بشكل عام على كيفية استخدام مستويات تصنيف بلوم الستة للأسئلة، لأهميتها في العملية التعلمية والتعليمية.

2- تدريب المعلمات على مهارات طرح الأسئلة واستراتيجيات زمن الانتظار المطلوب لكل مستوى من مستوياتها الستة حسب تصنيف بلوم.

3- تضمين أدلة المعلمين بدروس توضيحية لكيفية طرح الأسئلة بمختلف مستوياتها وتصنيفاتها وبخاصة تصنيف بلوم.

4- إجراء دراسة ميدانية على تطبيق مهارات طرح الأسئلة للمراحل جميعها.

5- تركيز المنهج المدرسي للصف السادس الأساسي على أسئلة تقيس الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة في نهاية كل وحدة دراسية.

6- إجراء دراسات جديدة ومعمقة حول الأهداف ذات المستويات العليا سواء أكانت في المجال المعرفي (موضوع الدراسة) أو في المجالين الوجداني والنفسحركي ليتسنى للمعلمات الاطلاع عليها بصورة واضحة.

المراجع

المراجع

أولا: المراجع العربية :

- الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس(2005) **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، العين؛ دار الكتاب الجامعي.

- أبو جلالة ، صبحي حمدان وعليمات، محمد مقبل ،(2001)، **أساليب التدريس العامة المعاصرة**، ط1، الكويت؛ مكتبة الفلاح .

- أبو سريع ، محمود محمد، (2008)، **المرجع في تدريس المواد الاجتماعية** ، القاهرة؛ الدار العالمية.

- أبو لبدة ، عبد الله علي والخليلي، خليل يوسف وأبو زينة ، فريد كامل.(1996). **المرشد في التدريس**. دبي؛ دار القلم.

- البغدادي، محمد رضا.(2003). **تاريخ العلوم وفلسفة التربية العملية** ، القاهرة ؛دار الفكر.

- البنعلي، غدنانه (2005)" مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الابتدائية بدولة قطر". **مجلة رسالة الخليج العربي**، 96(26): 49- 67.

- جامل ،عبد الرحمن عبد السلام.(1988).**الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي**،ط1، عمان- الاردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الجماس، أميمة فاضل حسين، (2004)، "مهارات طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة معلمي مجال العلوم بجامعة اليرموك"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد- الأردن.

- الحادر، نجاح أحمد، (1991)، "مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي" .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد.

- الحباشنة، يوسف عبد الله، (1993)، "تحليل واقع الأسئلة الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية في منطقة رأس الخيمة" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

- حسين ، فوزي.(1983). الأسئلة الصفية ، **رسالة المعلم** ، العدد1(24)، ص43- 50.

- حمدان، محمد زياد.(1985). **طرق سائدة للتدريس الحديث، الأسئلة والحوار الصفي** ، ط1 ،عمان – الاردن ، دار التربية الحديثة.

- حمدان، محمد زياد.(1981). **التربية العملية الميدانية ومفاهيمها وكفاياتها وممارساتها،** مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، سلسلة التربية الحديثة ،الكتاب التاسع. بيروت .

- حميدة، إمام مختار،وآخرون.(2000).**مهارات التدريس** ،القاهرة، مكتبة زهراء الشوق.

- خطاب، محمد عادل (1989). **مجمع تعليمي حول أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي،** الاونروا، معهد التربية، عمان – الاردن.

- الخطيب، محمد إبراهيم،(2001). **مرشد المعلم في الموقف الصفي.** عمان- الاردن، دار حنين للنشر والتوزيع.

- خليفة، غازي جمال، (2008)،"مستوى مقدرة طلبة التربية العملية على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة" ،**مجلة دراسات، العلوم التربوية** ، مجلد35.ملحق 2008 ص579 -589.

- خليفة، غازي جمال وخريشة، علي كايد، (1998)"، درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية ، وأثره في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة واتجاهاتهم نحوها"، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر، العدد13، ص207- 244.

- الخليلي، خليل يوسف وحيدر، عبد اللطيف حسين ويونس، محمد جمال الدين .(1996). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ، ط1،دولة الإمارات العربية والمتحدة، دار القلم للنشر.

- خوري ، توما، (1984) ،**الدراسات الاجتماعية المتجددة**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. لبنان .

- دروزة، إقبال،(1986)، دراسات تجريبية حول موضوع الأسئلة التعليمية، **مجلة اتحاد الجامعة العربية**،عدد (21)،ص177- 138.

- الدمرداش، صبري .(1994). **مقدمة في التدريس العلوم**، ط2. الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- دندش، فايز مراد وعبد الحفيظ، الأمين .(2003). **دليل التربية العملية وإعداد المعلمين**. الإسكندرية ، مصر، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

- الربضي ، إنصاف جورج سلامة ،(2007)، "أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن" ، اطروحة دكتوراه ، جامعة عمان العربية ،عمان ، الأردن .

- الريان، أسمى حمد الله، (1995)،" تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي". رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،عملن- الأردن.

- زريق، معروف.(1987). **كيف تلقي درسا لدراسة واقعية علمية في التربية وأصول التدريس**، ط4، بيروت – لبنان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- زيتون، عايش محمود، (1987).**تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم** ،ط، 1عمان- الاردن، جمعية عمال المطابع التعاونية.

- زيتون، عايش محمود، (1990). "دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن"، المجلة العربية للبحوث التربوية، 100 (1)، ص (73 -79)

- زيتون، عايش محمود، (1991). **طبيعة العلم وبنيته**، تطبيقات في التربية العلمية، ط ح. دار عمان للنشر والتوزيع.

- زيتون، عايش محمود، (2001).**أساليب تدريس العلوم** . عمان- الاردن، دار الشروق .

- ساري، سعدة قاسم،(1999)،" فاعلية توظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة\ المعلمين على كفاية طرح الأسئلة الصفية" ، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق- سوريا.

- السامرائي، هاشم والقاعود، إبراهيم وعزيز صبحي خليل والمومني ، محمد عقلة.(1994). **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، ط1، إربد – الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

- سعادة، جودت أحمد،(2005)، **استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية** .عمان- الأردن، دار الشروق.

- سعادة، جودت أحمد،(2009)، **تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)**، عمان- الأردن، دار الشروق.

- سعادة،جودت أحمد، وآخرون ،(2006)، **التعلم النشط بين النظريـــة والتطبيـــق** ، عمـــان- الأردن، دار الشروق.

- السويدي، وضحى علي.(2000)." الأسئلة والأنشطة بكتب التربية الإسلامية المطـــورة فـــي المرحلة الإعدادية بدولة قطر" .دراسة تحليلية ، مجلة جامعة الملك ســـعود العلـــوم التربويـــة والدراسات الإسلامية، (122)، ص49- 102.

- الشهراني،عامر عبد الله سليم والسعيد، سعيد محمد،(1997). **تدريس العلوم في التعلم العام،** الرياض، مطابع جامع الملك سعود.

- الصيفي، عاطف .(2009) . **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث،** عمـــان – الأردن، دار أسامة للنشر .

- عبد الله، رمضان صالح.(1991)." أثر تدريب الطلاب المعلمين على بعـــض اســـتراتيجيات توجيه الأسئلة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات" .**مجلة العلوم التربوية والنفسية،** كلية التربية . جامعة المنوفية.العهد الثاني . السنة السابعة .ص69- 110.

- عدس، محمد عبد الرحيم (1996)،**المعلم العاهل والتدريس الفعال** ، ط1 ،عمـــان- الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

- عصفور، وصفي مصطفى، 1988،" مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي التاريخ للصفوف الإعدادية، وعلاقتها بخبرة المعلمين وفهمهم لطبيعة التاريخ"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان ،الأردن.

- عطية ، محسن علي ،(2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التـــدريس الفعـــال** ، عمـــان – الأردن، دار صفاء للنشر .

- علي، إبراهيم عبد الرحمن محمد (1997)،"أثر تنوع أساليب طرح الأسئلة داخل الفصل في تدريس مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية على تنمية تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة وحبهم للاستطلاع" .**دراسات في المناهج وطرق التدريس.** العدد45 ص 71- 118.

- علي ، محمد السيد، (2003)، **التربية العملية وتدريس العلوم**، عمان –الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العنزي، عطا الله دهلوس، (2002)، " مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو قواعد اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

- عودة، ماهر سليمان،(1994)، العوامل المحددة للانتباه في التفاعل الصفي في وجهة نظر الطلبة، **مجلة رسالة المعلم**، مجلد 35، عدد(3) ص26.

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004)، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم**. دار الشروق.عمان- الأردن.

- فخرو ،عبد الناصر عبد الرحيم ،(2001) "الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية "، **المجلة التربوية**، العدد 59، المجلد 15 ص131- 173.

- الفرحان، إسحاق ومرعي، توفيق أحمد.(1990). **المنهاج التربوي**، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان- الأردن .

- قطامي، نايفة.(2004). **مهارات التدريس الفعال**. ط 1 ، عمان- الأردن ، دار الفكر.

- قطامي، يوسف والشيخ،خالد،(1992)، الأسئلة الصفية وصياغتها، **مجلة رسالة المعلم**، مجلد33، عدد(2- 3)، ص13 - 135.

- المجالي، سناء محمد،(2003)،" أثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة مؤتة ، الأردن.

- لسايل، ل، م (2004)، **تدريس العلوم في المدارس الثانوية- استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية** ترجمة: محمد جمال الدين عبد الحميد. نادر عبد العزيز السنهوري. عبد المنعم أحمد حسن. حسن حامد تيراب (2004). -دار الكتاب الجامعي العين .

- مراد ،عبد القادر ،(2005). **معلم الصف وأصول التدريس الحديث.** ،عمان ،الأردن، دار أسامة.

- مرسي، فؤاد محمد ، (1997)، "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين"، **رسالة الخليج العربي**، 18(63)،ص14-64.

- مرعي، توفيق و خوالدة، محمد وبلقيس، أحمد وعباس، أحمد وأبو شيخة، عيسى.(1992). **التعليم الابتدائي**، ط1، عمان، جامعة القدس المفتوحة.

- مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود،(2009). **طرائق التدريس العامة** ، عمان- الأردن ، دار المسيرة.

- المفتي، محمد أمين، (1989)."تنمية مهارة الطالب المعلم في صياغة الأسئلة وإلقائها"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**. العدد5.ص133-151.

- مقدادي، محمد، (1999)، " تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن ". **أبحاث اليرموك**، المجلد (15)، العدد(2)، ص (77 -99)

- الموسوي، ناصر،(1991)" أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين" ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 12، 89-108.

- اللقاني،أحمد وسليمان ،فارعة ،(1985).**التدريس الفعال** . القاهرة، مصر، عالم الكتب.

- الناصر ، لانا يوسف محمد (2004),"مستويات الأسئلة الشفوية الشائع استخدامها لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف في جامعة اليرموك في مساق التربية العملية في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي "، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .

- الهويدي ، زيد (2002)، **مهارات التدريس الفعال** ،العين، دار الكتاب الجامعي.

- يحيى، حسن والمنوفي، سعيد،(1995)،**المدخل إلى التدريس الفعال**، ،الرياض ، الدار الصوتية للنشر والتوزيع.

- وزارة التربية والتعليم .(1993). **دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين** . إعداد فريق جماعة التربوي العالمي بمنظمة الأمم المتحدة اليونيسف، عمان – الاردن .

- الوقفي، راضي وآخرون.(1986). **التخطيط الدراسي**، ط2. عمان – الاردن

ثانيا : المراجع الأجنبية :

- Aggarwal , James ,C **.** (2007) **"Teaching of Social Studies: A Practical Approach**" New Delhi, Vikas publishindg House**.**

-AL-nayef . Mohammed .Ahmad**.** (1989).An Investion of the Effect of cognitive Questioning Level on the Reading comprehension Achievement of Eleventh Grade, Unpudished Master, thesing. Yermouk University .Irbid .

- Armstrong ,D.; Henson ,K. & Savage ,T**.**(2005) .**Teaching today: An introduction** .Upper Saddle River, NJ :Pearson Education .

- Atwood, Virgina A; Wilen, William W.(1991). "Wait Time and Effective social studies Instruction: What Can Research in Science Education Tell Us. ,WWW .ERIC .ed .gov**,** EJ 430537.

- Biesta ,Gert **,**(2009) "Good Education in an Age of Measurement : On the Need to Reconnect with the Question Education " **WWW .ERIC .ed .gov,** EJ829747.

- Bond, Nathan (2008). "Questioning Strategies that Minimize Behavior Problems" **WWW .ERIC .ed .gov,** EJ798997.

- Borich .Gary D.(2004) **.Effective teaching methods,** NJ, U .S .A. prentice Hall.

- Byang, Sun Kwak, (1980), **The Relation ship Between Content Treatment and Questioning**, ph. D. Morguette University, D. A.I. Vol.44- 19,p386.

- Citrus Middle School.(2003). **How Better Questioning Leads to improve learning.(online) Available**:http//: www.kingscanyponused . k12. Ca. us./citrus/ questiong.

- Cook , Marshall**.** (1999). **Effective coaching** .New York: McGraw-Hill.

- Cotton, K.(2001). **Classroom Questioning School improvement research series (SIRS)**. (online) Available: http:// www. Newel. Org/ scpd/ sirs/3/ cu.5. htm/.

- Davenport, Neva Ann Medcalf **,**(2003) "Question ,Ansers and Wait – Time : Implications For Assessment of Yonng Children "",WWW .ERIC .ed .gov, EJ770790.

- Dillon, James .T**.**(1990) ,**The Practice of quest ice** .London. Routledge.

- Driscoll ,A .& Freiberg ,H**.** (2000) **Universal teaching strategies** (3rd ed **).** Boston" Allyn . & Bacon.

- Egan, Teresa. ;Cobb.M ;Anastasia, Marion .(2009).Think Time: Formative Assessment Empowers Teachers to Try New Practices ,**WWW** .ERIC .ed .gov **,**E J 861313.

- Eggen ,Paul,& Kauchak, Donald **.**(2004) "Educational psychology :windows on classrooms (6th ed) upper Saddle River ,NJ: pearson.

- Goodfrey ,Kathleen. A.(2001) " Teacher Questioning Techniques, student Responses and Critical Thinking ,WWW .ERIC .ed .gov**,** ED459609.

- Harrop ,A,& Swinson, J**.** (2003). **Teacher's Questions in the Infant Junior and secondary School. Educational Studies**,29(1),49- 53.

- Jacobsen, A. David, Eggen Paul, Kauchak Donald, (2006**) .Methods for Teaching. Promoting Student Learning in K-12 Classrooms.** NJ, U .S .A. prentice Hall.

- Jegede .Olugbermiro. & Olajide ,Janet**.** (1995)" Wait-time ,classroom .discourse, and , science Education , " the in fluence of socio cultural factors in science teaching " 79(3)233-249.

- Keeling ,Elena L.; Polacek, Kelly M.; Ingram, Ella L. (2009)."Astatistical Analysis of student Questions in a call Biology Laboratory. ,WWW .ERIC .ed .gov, EJ 846150

- Martin, R, Sexton C, Wagner, K. & Ger Lovich, J. (2001)**. Teaching Science For all Children.** 3 nd ed Allyn Bosten: And Bacon.

- McMillan, James. (2004).**Classroom assessment principles and practice for effective in struction** .Boston .Education**.**

- Newton, L.D(2002)**. Questions that help children understand elementary science.** Investgating,18. (2): 6-9

- Otto, B .and Schnck ,Robert ,F**.** (1983) The Effect of Teacher Questioning Behavior Achievement and Relation ,**Journal of Research in Science teaching** 20(6).521- 528.

- Roberson, Peggy, J**.** (1988) "A study of Teacher Questions and Student Response Interaction about Reading Content In seventh Grade Socral Studies Classes" **Dissertation Abstract** AAC8915667.

- Roger, Nan, (1999), The purposes of language teachers' questions, International Review of Applied linguistics "Language Teaching, Vol 37.Issue 1, p20- 23.

- Sahin ,Alpaslan; Kulm, Gerald (2008)"Sixth Grade Mathematics Teachers' Intentions and Use of Probing, Guiding, and Factual Questions" WWW .ERIC .ed .gov, EJ796466.

- Stahl ,Robert, J**.**(1994) "Using "Think –Time "and "Wait –Time "Skillfully in the Classroom. ",WWW .ERIC .ed .gov**,** ED370885.

- Subramaniam, Selva Ranee,(2005) "Trainee Teacher Practices : Acase study" ",WWW .ERIC .ed .gov, EJ854287 .

- Sulaiman ,Tajularipin; Noordin. (2005) . "The Application of Question Levels in the Teaching of Year one Primary school Students. ,WWW .ERIC .ed .gov, EJ 854288.

- Tobin , Kenneth ,G**.**(1986)."Effects of Teachers wait-time on Discourse Characteristics in Mathematics and Language Arts Classes ", **American Educational Research. Journal** .23(2) 797-820**.**

- Vettel, Jennifer K, Windsor, Jennifer**, (**1997) "Maternal Wait – Time after Questions For children with and without Down Syndrome ", WWW .ERIC .ed .gov, EJ 549092.

- Wallace ,Steph, R;And Others.(1994) "The Effect of presrvice Laserdise Presentation of Question Types and Wait –Time Use on Questioning and Wait –Time Use in Clinical Experiences" ,WWW .ERIC .ed .gov,ED383688.

الملاحـــــــق

الملحق (1)

أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
1	أ.د جودت احمد سعادة	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
2	أ.د عبد الجبار البياتي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
3	د. عباس الشريفي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
4	د. محمود الحديدي	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
5	د. فاطمة جعفر	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
6	د. مصطفى أبو الشيخ	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
7	د. زكريا أبو الضبعات	مناهج وطرق التدريس	جامعة الزيتونة
8	د. ماجد حرب	طرق تدريس اللغة العربية	جامعة الزيتونة
9	د. أحمد دعيس	طرق تدريس التربية الاجتماعية	جامعة الزيتونة
10	د. زياد النمراوي	القياس والتقويم	جامعة الزيتونة
11	د. علي وشاح	إدارة تربوية	جامعة الزيتونة
12	د. فخري خضر	مناهج وطرق تدريس	جامعة البتراء
13	د. بلال الجيوسي	مناهج وطرق تدريس	جامعة البتراء
14	د. سعود خريشا	إدارة تربوية	جامعة الاسراء
15	أ.د. غازي طاشمان	طرق تدريس التربية الاجتماعية	جامعة الاسراء

المـــــــــلـــــــــحـــــــق (2) اخـــتـــبـــار القدرة التصنيفية للأسئلة

بسم الله الرحمن الرحيم

الزميلة المعلمة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى تعرف مستوى القدرة التـــصنيفية وقيـــاس زمـــن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. وتعدّ مهارة طرح الأسئلة بأنواعها وتصنيفاتها من الأمور التي لابد لكل معلم من امتلاكها عند التدريس. ويتطلب هذا أن يكون المعلم على كفاءة ودراية بتصنيف بلـــوم للأسئلة الصفية وهي:

***أسئلة التذكر أو المعرفة :** هدفها تذكر المتعلم واسترجاعه للمعلومات أو المعارف التـــي تعلمها سابقا.

***أسئلة الفهم:** تهدف هذه الأسئلة الى إدراك المتعلم لمعاني المواد التعليمية ، وفهم معناهـــا الحقيقي والتعبير عنها بلغته الخاصة .

***أسئلة التطبيق:** تتطلب هذه الأسئلة تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والطـــرق التـــي درسها وفهمها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.

***أسئلة التحليل :** وتتطلب هذه الأسئلة التعمق أكثر من الأسئلة في المستويات السابقة،وتطلب من المتعلم القيام بتجزئة الفكرة الواحدة إلى عناصرها الثانوية وإدراك العلاقات فيما بينها

***أسئلة التركيب:** وتقتضي تفكيراً عالياً يتمثل فيه الإبداع، والابتكار في تشكيل علاقات، وصنع أشكال جديدة وأصيلة، وحل مشكلات تتضمن أكثر من حل صحيح. وتطلب من المتعلم وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب ومضمون جديد من أفكاره ، وهو عكس التحليل.

***أسئلة التقويم:** وهي أسئلة المستوى الأعلى في سلم بلوم وتتطلب من المتعلم أن يحكم على قيمة المواد التعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم وأخرى خارجية تتعلق بالهدف من إصدار الحكم .

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد اختبار لمدى امتلاكك للقدرة التصنيفية للأسئلة. لذا يرجى قراءة كل سؤال من أسئلة الاختبار قراءة فاحصة متأنية ومن ثم القيام بتصنيف أسئلة الاختبار بوضع (×) داخل المربع المناسب إلى يسار كل سؤال .

إن مشاركتك الجادة في الإجابة عن أسئلة هذا الاختبار بكل صدق وجدية وموضوعية سيكون لها أثر كبير في النتائج التي سيتم التوصل إليها، وفي إثراء العملية التربوية المتعلقة بتحسين تدريس التربية الاجتماعية وتطويره. شاكرة لك تعاونك ومقدرة الجهد الذي ستبذلينه في الإجابة . والله ولي التوفيق

الباحثة صفاء أبو محفوظ

2010

معلومات شخصية: يرجى كتابة المعلومات المطلوبة فيما يلي:

المديرية: المدرسة:

عدد سنوات الخبرة: المؤهل:

اختـــبـــار القدرة التصنيفية للأسئلة:

الرقم	السؤال	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
1	استنتج سبب بدء الدعوة العباسية سـرا بعـد قراءتك للدرس		×				
2	عدد الإنجازات الحضارية التي تمت في عهد الخليفة هارون الرشيد	×					
3	استخرج معـدل الزيـادة الطبيعيـة للـسكان بمعلومية معدل المواليد ومعدل الوفيـات فـي الأردن			×			
4	أعط أمثلة من الوطن العربي علـى منـاطق الكثافة السكانية العالية			×			
5	أبد رأيك في مبدأ تنظيم الأسرة فـي ضـوء الشريعة الإسلامية						×
6	لخص أهمية تنظيم الأسرة		×				
7	اذكر الأعمال التي قام بها المعتصم	×					
8	بين حدود خريطة بغداد في الدولة العباسية	×					
9	حول معدل الزيادة الطبيعية في الأردن إلـى النسبة المئوية			×			
10	فسر سبب اختيار الحميمـة مركـزا للـدعوة العباسية		×				
11	أبد رأيك في أبيات قصيدة "فتح عمورية" مـن حيث البلاغة						×
12	حدد نسب الخلفاء العباسيين	×					
13	قارن بين صورتين من صور البناء والعمران الإسلامي إحداهما في عهد الدولـة العباسـية والأخرى في عهد الدولة الأمويـة موضـحا أوجه الشبه والاختلاف				×		
الرقم	السؤال	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم

14	دلل بأمثلة تبين أهمية تنظيم الأسرة			×			
15	علل اختلاف الكثافة السكانية من منطقة لأخرى		×				
16	احكم على الدور الذي لعبته الدولة العباسية في نشر الإسلام						×
17	اقترح حلولا لمشكلة الكثافة السكانية المرتفعة					×	
18	عرِّف مفهوم النمو السكاني	×					
19	اكتب مقالا عن معركة الزاب الكبير					×	
20	فند ما ورد في رسالة ملك الروم إلى هارون الرشيد						×
21	اذكر ثلاثة أعمال قام بها الخليفة أبو جعفر المنصور	×					
22	قسم عهد الدولة العباسية حسب الخلفاء العباسيين	×					
23	اكتشف الفرق بين الرسوم والضريبة بعد قراءتك للنص الأتي:				×		
24	عند النظر إلى خريطة الكثافة العامة في الوطن العربي ، حدد المناطق التي تركز فيها معظم سكان الوطن العربي			×			
25	وازن بين عهد هارون الرشيد وعهد المأمون من حيث الاهتمام بالعلم والبناء والحروب				×		
26	اربط بين تنظيم الأسرة والزيادة السكانية				×		
27	قارن بين نسبة الأطفال في الدول النامية والدول المتقدمة				×		
28	اقترح حلولا واقعية للتقليل من الوفيات؟					×	
29	اذكر عدد الخلفاء العباسيين	×					
30	استنبط الدروس والعبر من الضعف الذي استشرى في الدولة العباسية في أواخر عهدها			×			
31	دلل على الازدهار العلمي في عصر الخليفة العباسي المأمون		×				
الرقم	السؤال	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
32	دافع عن أهمية تنظيم الأسرة في التقليل من الكثافة السكانية						×
33	إذا علمت أن عدد الوافدين في منطقة معينة			×			

	يساوي (500) شخص، وعدد المغادرين منها يساوي (300) فما هو صافي الهجرة						
34	احكم على أهمية تنظيم الأسرة.						×
35	اقترح حلولا لتنظيم الأسرة.					×	
36	حدد دور الخليفة أبو جعفر المنصور في ازدهار الدولة العباسية.		×				
37	اكتشف سر النزاع بين المأمون والأمين بعد قراءتك للنص الموجود في الكتاب المقرر.		×				
38	ما العلاقة بين ارتفاع نسبة الأطفال والنمو السكاني في الأردن .		×				
39	عدد خصائص العصر العباسي الأول.	×					
40	استنتج العلاقة بين قلة الوفيات وبين ارتفاع المستوى الثقافي والصحي.		×				
41	اكتب تقريرا عن تأثير القنوات الفضائية في نشر الوعي لتنظيم الأسرة.					×	
42	عرّف مفهوم الثغور .	×					
43	ما رأيك في الخدمات التي تقدمها أمانة العاصمة للمواطنين في الأردن.						×
44	علل اختلاف عهد الخليفة المعتصم عن عهد الخليفة المأمون.				×		
45	اكتشف سر نقد المؤرخين لسياسة هارون الرشيد.		×				
46	سم قائد معركة الزاب الكبير.	×					
47	إبد رأيك في العلاقات السياسية بين الدولة العباسية والإمبراطورية الرومانية.						
الرقم	السؤال	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
49	ميزّ بين الثغور وولاية العواصم من حيث خصائص كل منهما.				×		
50	احكم على الجهود التي قام بها الخليفة العباسي المأمون في نشر العلم.						×
51	عرّف مفهوم الزيادة السكانية.	×					
52	علل اعتماد المأمون على أهل خراسان في إدارة الدولة.		×				
53	استنتج عوامل ازدهار الدولة الإسلامية في العصر العباسي من خلال قراءتك حول الموضوع .		×				
54	استنتج سبب إطلاق المؤرخين على المأمون حكيم بني العباس.		×				

55	اقترح أسلوبا جديدا للتعامل مع مشكلات ضعف الدولة الأموية وانهيارها .					×	
56	هل تعتقد أن الوسائل التي اتبعها العباسيون في نشر الدولة العباسية كانت مناسبة.						×
57	اذكر نسبة كبار السن في الأردن.	×					
58	فسر زيادة عدد السكان العالم في جميع المناطق بصورة غير متساوية؟		×				
59	وازن بين إنجازات المأمون وإنجازات المعتصم في ضوء الخصائص الشخصية لكل منهما .				×		
60	رتب المسمى الوظيفي للحكام الإداريين حسب التسلسل الإداري بدءا من المرتبة العليا في الأردن.			×			
61	عين محافظتك على الخريطة الصماء للأردن.			×			
62	احسب الإيرادات التي يدفعها والدك سنويا للدولة بمعلومية راتبه الشهري وفواتير الكهرباء والماء التي يدفعها شهريا وضريبة المسقفات سنويا ؟.			×			
63	ماذا تتوقع أن يحدث لو لم تنجح الدولة العباسية؟ .						×

بسم الله الرحمن الرحيم

الملـــــــحـــــــق (3)

الاختبار التحصيلي

اختبار تحصيلي في مبحث التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

النتاجات العامة:

1- التعريف بالعصر العباسي الأول وقيام الدولة العباسية وأهم خلفائها و الأعمال التي تمت في عهدهم.

2- إدراك المفاهيم السكانية وبعض القضايا السكانية .

3- التعرف على التقسيمات الإدارية في الأردن وأهميتها.

4- إدراك دور المؤسسات الاجتماعية في خدمة الأسر الأردنية.

المحتوى:

1- <u>مقرر التاريخ:</u>

الوحدة الثالثة: العصر العباسي:

قيام الدولة العباسية ، خلفاء بني العباس، هارون الرشيد، المأمون والمعتصم.

2- <u>مقرر الجغرافية:</u>

الوحدة الثانية: جغرافية السكان:

النمو السكاني، الزيادة الطبيعية، معدل المواليد والوفيات، التركيب العمري والنـــوعي للـــسكان، وبعـــض القضايا السكانية.

3- <u>مقرر التربية الوطنية:</u>

الوحدة الرابعة: التقسيمات الإدارية في المملكة الأردنية الهاشمية.

الوحدة الخامسة: مؤسسات اجتماعية: مؤسسات صحية، صندوق المعونة الوطنية، إدارة حمايـــة الأســـرة، مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

جدول المواصفات

جدول مواصفات يوضح العلاقة بين النتاجات ومحتـــوى التربيـــة الاجتماعيـــة (تـــاريخ، جغرافية، تربية وطنية ومدنية) للصف السادس الأساسي.

المبحث	النتاجات / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع
تاريخ	الوحدة الثالثة .	**12**	**8**	**4**	**24**
جغرافية	الوحدة الثانية.	**7**	**10**	**4**	**21**
التربية الوطنية والمدنية	الوحدة الرابعة الوحدة الخامسة	**21**	**5**	**3**	**29**
المجموع		**40**	**23**	**11**	**74**

النتاجات السلوكية:

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة المحتوى أن يكون قادرا على أن:

1- يسمي أول خليفة عباسي. (تذكر).

2- يعلل اختيار خراسان مركزا للدعوة العباسية. (فهم).

3- يستنتج وجه الشبه الذي يجمع بين خراسان والحميمة. (فهم).

4- يفسر بدء الدولة العباسية سرا. (فهم).

5- يستنتج سبب اختيار محمد بن علي بن العباس الحميمة مركزا رئيسا لنشاط الدعوة العباسية. (فهم).

6- يسمي القائد الذي نزل في مرو وأعلن الثورة العباسية. (تذكر) .

7- يستخدم معرفته بخلفاء بني العباس في تحديد عصور الدولة العباسية من خلال الخط الزمني.(تطبيق)

8- يحسب المدة الزمنية التي استمر بها العصر العباسي الأول من خلال خط زمني يمثل خلفاء ذلك العصر. (تطبيق).

9- يرتب خلفاء الدولة العباسية حسب مدة خلافة كل منهم مستعينا بخط زمني معطى. (تطبيق).

10- يحدد مرتكزات سياسة المنصور الخارجية. (تذكر).

11- يذكر حركات المعارضة لحكم الخليفة المنصور في إفريقيا. (تذكر) .

12- يسمي مترجم كتاب كليلة ودمنة. (تذكر).

13- يحدد سبب جعل مدينة بغداد مدورة أيام الخليفة المنصور. (تذكر) .

14- يسمي الخليفة التي بلغت الدولة العباسية في عهده أوج ازدهارها. (تذكر).

15- يدلل على قوة الدولة العباسية من أقوال الخليفة هارون الرشيد. (فهم) .

16- يسمي أشهر شخصيات أسرة البرامكة. (تذكر).

17- يسمي الخليفة الذي اتسمت في عهده بالعصر الذهبي. (تذكر).

18- يعلل انتقاد المؤرخين لسياسة هارون الرشيد .(فهم).

19- يذكر دور الخيزران في الفترة الأولى من حكم هارون الرشيد. (تذكر).

20- يحدد مميزات عصر المأمون. (تذكر).

21- يتعرف على نوع النهضة التي شهدتها الدولة العباسية أيام الخليفة المأمون. (تذكر).

22- يسمي الخليفة الذي نشطت في عهده حركة الترجمة. (تذكر).

23- يعلل بناء المعتصم لمدينة سامراء.(فهم).

24- يستنتج سبب قيام النزاع بين الخليفتين المأمون والأمين. (فهم).

25- يعين مراكز انطلاق الدعوة الإسلامية على خريطة صماء.(تطبيق).

26- يعلل زيادة النمو السكاني.(فهم).

27- يتعرف إلى مفهوم النمو السكاني.(تذكر).

28- يفسر المقصود بتنظيم الأسرة. (فهم).

29- يحسب صافي الهجرة لمنطقة معينة. (تطبيق).

30- يحسب معدل الزيادة الطبيعية في منطقة معينة. (تطبيق).

31- يحسب معدل الزيادة الطبيعية بالنسبة المئوية. (تطبيق).

32- يحدد الآثار السلبية المترتبة على النمو السكاني السريع في العالم. (فهم).

33- يستنتج الفئة العمرية التي تمثل أقل نسبة سكان في معظم الدول العربية في جدول معطى.(فهم).

34- يستنتج ميزة التركيب العمري للسكان في الأردن في جدول معطى.(فهم).

35- يستخلص تعميما مناسبا من جدول معطى للتوزيع النسبي للسكان.(فهم).

36- يحدد المقصود بالتركيب النوعي للسكان. (تذكر).

37- يعرف مفهوم الهرم السكاني. (تذكر).

38- يعرف مفهوم الكثافة السكانية. (تذكر).

39- يحسب الكثافة السكانية العامة في الأردن. (تطبيق).

40- يذكر المشكلات التي تنجم عن سوء التوزيع السكاني في الوطن العربي. (تذكر).

41- يستخلص العلاقة بين تنظيم الأسرة وصحة الأمهات والأطفال. (فهم).

42- يستخلص العلاقة بين انخفاض معدل الوفيات والنمو السكان .(فهم).

43- يدلل على دعوة الإسلام لتنظيم الأسرة. (فهم).

44- يذكر النسبة التي تعود إلى برامج تنظيم الأسرة في انخفاض معدل المواليد .(تذكر).

45- يعرف مفهوم تنظيم الأسرة.(تذكر).

46- يفسر سبب تقسيم المملكة الأردنية الهاشمية إلى وحدات إدارية.(فهم).

47- يذكر عدد الوحدات الإدارية في الأردن.(تذكر).

48- يسمي الحاكم الإداري للواء.(تذكر).

49- يسمي الوزير الذي يعين الحكام الإداريين.(تذكر).

50- يحدد الجهة التي تقع بها محافظة إربد.(تذكر).

51- يسمي أكبر محافظة في الأردن.(تذكر).

52- يسمي الحاكم الإداري المسؤول عن تنفيذ القوانين والقرارات في الوحدات الإدارية.(تذكر).

53- يحدد العمل المشترك الذي يقوم به الحكام الإداريون.(تذكر).

54- يذكر العام التي تأسس فيه أول مجلس بلدي في عمان.(تذكر).

55- يفسر تقسيم أمانة عمان الكبرى إلى عدة مناطق.(فهم).

56- يستخدم معرفته في تحديد الحالات التي تدفع فيها الضريبة.(تطبيق).

57- يفرق بين الرسوم والضريبة.(فهم).

58- يذكر القطاعات الصحية في الأردن .(تذكر).

59- يذكر نوع الخدمة التي تقدمها مراكز الأمومة والطفولة.(تذكر).

60- يحدد الهدف من إنشاء مراكز الأمومة والطفولة.(تذكر).

61- يعدد المؤسسات التي تقدم خدمات الجمعية الأردنية لتنظيم وحماية الأسرة.(تذكر).

62- يحدد أهداف مراكز الأمومة والطفولة.(تذكر).

63- يستنتج العبارة الخطأ من بين عبارات معطاة.(فهم).

64- يحدد المقصود بصندوق المعونة الوطنية.(تذكر).

65- يحدد الدور الأكبر لصندوق المعونة الوطنية.(تذكر).

66- يفرق بين أنواع المعونة التي تقدمها صندوق المعونة الوطنية.(فهم).

67- يسمي الفئات المستهدفة من صندوق المعونة الوطنية.(فهم).

68- يحدد الهدف من إنشاء صندوق التنمية والتشغيل.(تذكر).

69- يذكر أهداف إدارة حماية الأسرة.(تذكر).

70- يذكر أهداف مديرية الأسرة.(تذكر).

71- يذكر الفئات المستهدفة لمؤسسات الرعاية الاجتماعية .(تذكر).

72- يستخدم معرفته في توجيه المعنيين إلى مؤسسات الرعاية الاجتماعية.(تطبيق)و يقيس سؤالين اثنين.

73- يتعرف إلى مصطلح مؤسسة الرعاية الاجتماعية.(تذكر).

تعليمـــــــــــات الاختبـــــــــــار

عزيزي الطالب ، عزيزتي الطالبة:-

يتكون هذا الاختبار من (74) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة ثلاثة بدائل، بـــديل واحد فقط منها صحيح. فما عليك إلا وضع إشارة (×) في ورقة الإجابة المرفقة أمـــام رقـــم الفقرة وتحت الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

المؤسس الحقيقي للدولة العباسية:

أ- أبو جعفر المنصور.

ب- ابو العباس.

ج- هارون الرشيد.

فالإجابة الصحيحة لهذه الفقرة ذات الحرف (أ) ، فالمطلوب وضع إشارة (×) في ورقة الإجابة المرفقة تحت الحرف (أ) أمام الرقم الذي يشير الى الفقرة.

وشكرا على تعاونك واهتمامك.

الباحثة: صفاء أبو محفوظ

2010

فـــــــــــــــــــــــرات الاختبـــــــــــــــــار :

التاريخ: الوحدة الثالثة.

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي : (74علامة)

1- أول خليفة عباسي هو :

أ- عبد الله بن العباس.

ب- أبو العباس السفاح .

ج- أبو جعفر المنصور.

2- يعود اختيار خراسان مركزا للدعوة العباسية ل:

أ- وقوعها على خط القوافل التجارية.

ب- اعتبارها أكثر المناطق تأييدا لآل البيت.

ج- كونها موطن العرب المقاتلة.

3- وجه الشبه الذي يجمع بين خراسان وبغداد مركزا للدعوة العباسية:

أ- بعدهما عن المسرح السياسي.

ب- وقوعهما على خط القوافل التجارية.

ج- وقوعهما على طريق الحج.

4- بدأت الدعوة العباسية سرا بسبب:

أ- الحفاظ على العلاقة الطيبة مع الدولة الأموية.

ب- إخفاء مطالب العباسيين بالخلافة.

ج- عدم الرغبة في كسب أنصار جدد.

5- اختار محمد بن العباس الحميمة مركزا رئيسا لنشاط الدعوة العباسية لأنها:

أ- تشكل حلقة الوصل بين الكوفة وخراسان.

ب- تقع على طريق الحج.

ج- قريبة من المسرح السياسي.

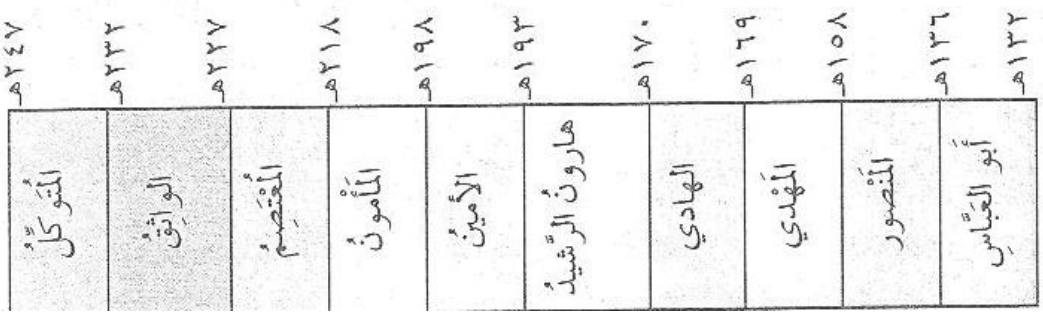
6- القائد الذي نزل في مرو وأعلن الثورة العباسية هو:

أ- أبو مسلم.

ب- أبو سلمة الخلال.

ج- إبراهيم الإمام.

تأمل الشكل التالي ثم اجب عن الأسئلة من (7-9):



7- يمثل الشكل خلفاء العصر العباسي :

أ- الأول.

ب- الثاني.

ج- الثالث.

8- استمر العصر العباسي الأول مدة:

أ- 77سنة.

ب- 111سنة.

ج- 115سنة.

9- يمكن ترتيب خلفاء الدولة العباسية حسب مدة خلافة كل منهم بالاستعانة بالشكل الذي يضم الأسماء الآتية:

أ- المعتصم، أبو العباس، الواثق،الهادي.

ب- هارون الرشيد،المنصور، المأمون،المتوكل.

ج- المهدي،الهادي، الأمين،الواثق.

10- تركزت سياسة المنصور الخارجية على مواجهة الخطر:

أ- الفارسي.

ب- البيزنطي.

ج- العلوي.

11- من أبرز حركات المعارضة لحكم الخليفة المنصور في إفريقيا:

أ- الخوارج.

ب- العلويين.

ج- ثورة عبد الله بن علي.

12- الذي ترجم كتاب كليلة ودمنة هو:

أ- جورجس بن جبرائيل.

ب- أبو علاء المعري.

ج- ابن المقفع.

13- جعل المنصور مدينة بغداد مدورة :

أ- كي تكون مركزا تجاريا.

ب- لئلا يكون بعض الناس أقرب إلى السلطان من بعض.

ج- لوقوعها بين نهري دجلة والفرات.

14- بلغت الدولة العباسية أوج ازدهارها في جميع النواحي زمن الخليفة:

أ- هارون الرشيد.

ب- الأمين.

ج- المأمون.

15- ورد عن الرشيد أنه كان مستلقيا على ظهره وينظر إلى سحابة مارة، فقال: اذهبي حيث شئت فسوف يأتيني خراجك" يدل هذا القول على أن الدولة العباسية كانت:

أ- قوية.

ب- واسعة.

ج- غنية.

16- من أشهر شخصيات أسرة البرامكة زمن هارون الرشيد :

أ- الفضل بن خالد.

ب- خالد بن يحيى.

ج- جعفر بن خالد.

17- اتسمت الدولة الإسلامية بالعصر الذهبي زمن الخليفة:

أ- المأمون.

ب- المعتصم.

ج- هارون الرشيد.

18- انتقد المؤرخون سياسة هارون الرشيد لأنه:

أ- قسم الخلافة بين أبنائه.

ب- أكثر من تجنيد الأتراك.

ج- قضى على أبي مسلم الخراساني.

19- كان النفوذ في الفترة الأولى من حكم هارون الرشيد بيد:

أ- زبيدة.

ب- الخيرزان.

ج- مراجل.

20- من مميزات عصر المأمون:

أ- سياسة الشدة مع العلويين.

ب- محاولة نقل مركز الخلافة العباسية من خراسان الى بغداد.

ج- اتخاذ الاعتزال مذهبا رسميا للدولة.

21- شهد عهد المأمون نهضة:

أ- اقتصادية.

ب- سياسية.

ج- فكرية.

22- نشطت حركة الترجمة في عهد:

أ- المعتصم.

ب- المأمون.

ج- هارون الرشيد.

23- بنى المعتصم مدينة سامراء ل:

أ- منع الوصول إلى مدينة بغداد.

ب- يتقرب الجند من أهالي بغداد.

ج- تجنب الصدام بين الجند والأهالي.

24- قام النزاع بين الخليفتين الأمين والمأمون لأن:

أ- الأمين خلع المأمون من ولاية العهد.

ب- المأمون قطع صلته بأخيه.

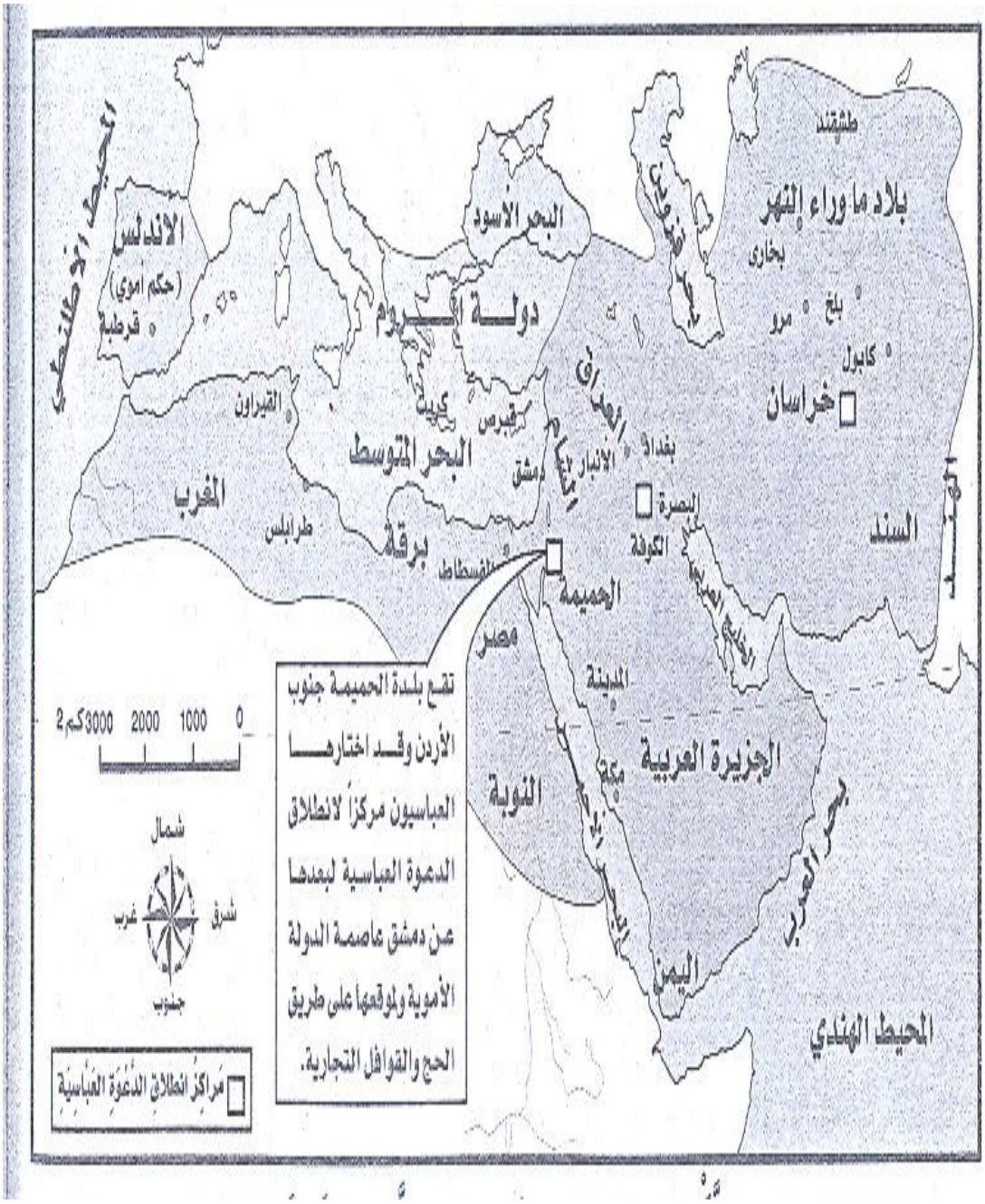
ج- المأمون سيطر على خراسان.

25- مراكز انطلاق الدعوة العباسية على الخريطة المرفقة تمثلها الأرقام:

أ- 1،2،3.

ب- 4،5،6.

ج- 7،8،9.


المحيط الأطلنطي
الأندلس
(حكم اموي)
قرطبة
البحر الأسود
دولة الروم
بحر قزوين
طشقند
بلاد ما وراء النهر
بخارى
بلخ
مرو
كابول
خراسان
القيروان
قبرص
العراق
بغداد
الأنبار
البحر المتوسط
دمشق
الشام
البصرة
الكوفة
المغرب
طرابلس
برقة
فلسطين
السند
الهند
الحميمة
مصر
المدينة
الجزيرة العربية
النوبة
مكة
بحر العرب
اليمن
المحيط الهندي
تقع بلدة الحميمة جنوب الأردن وقد اختارها العباسيون مركزاً لانطلاق الدعوة العباسية لبعدها عن دمشق عاصمة الدولة الأموية ولموقعها على طريق الحج والقوافل التجارية.
0 1000 2000 3000كم2
شمال
شرق
غرب
جنوب
مراكز انطلاق الدعوة العباسية

جغرافيا: الوحدة الثانية.

26- يعود السبب في زيادة النمو السكاني ل:

أ- انخفاض معدل الوفيات.

ب- ارتفاع معدل الوفيات.

ج- ضعف قدرة المرأة على الإنجاب.

27- يقصد بالنمو السكاني:

أ- المجتمع الذي ترتفع فيه نسبة الأطفال.

ب- التغير الذي يحدث في حجم السكان.

ج- رسم بياني يحدد توزع السكان حسب العمر والجنس.

28- يقصد بتنظيم الأسرة:

أ- اتفاق الزوجين على عدم الإنجاب.

ب- اتفاق الزوجين على إنجاب عدد محدد للأطفال.

ج- اتفاق الزوجين على المباعدة بين فترات الحمل.

29- إذا علمت أن عدد المغادرين من منطقة معينة يساوي (500) شخص وعدد الوافدين إليها يساوي (800) شخص ،فإن صافي الهجرة لتلك المنطقة يساوي:

أ- 1300 شخص.

ب- 400 شخص.

ج- 300شخص.

30- إذا علمت أن نسبة المواليد في قارة اسيا (25) بالألف، ومعدل الوفيات فيها (9) بالألف، فإن معـــدل الزيادة الطبيعية في اسيا يساوي :

أ- 34 بالألف.

ب- 16 بالألف.

ج- 13 بالألف.

31- إذا كان معدل المواليد في منطقة ما يساوي (8) بالألف، ومعدل الوفيات يساوي (10) بـــالألف، فـــإن النسبة المئوية لمعدل الزيادة الطبيعية يساوي:

أ- 2%.

ب- -2% .

ج- 2,4%.

32- من الآثار السلبية المترتبة على النمو السكاني السريع في العالم:

أ- زيادة الضغط على الخدمات الصحية والتعليمية .

ب- زيادة الأيدي العاملة.

ج- استثمار أفضل للموارد.

لاحظ جدول التوزع النسبي المرفق لسكان مجموعة من دول الوطن العربي حسب الفئات العمرية لعام (2005) وأجب عن الأسئلة من 33- 35.

الجدول (٢-٢): بياناتٌ سكّانيةٌ لمجموعةٍ مُختارةٍ مِنْ دولِ العالَمِ (٢٠٠٥).

الدولة	عدد السكان/مليون	معدل المواليد/ألف	معدل الوفيات/ألف	معدل الزيادة الطبيعية/ألف	معدل الزيادة الطبيعية/مئة
الأردن	٥,٦	٢٩	٥	٢٤	٢,٤
الهند	١٠٨٦,٦	٢٥	٨	؟	؟
الصين	١٣٠٠,١	١٢	٦	؟	؟
الجزائر	٣٢,٣	٢٠	٤	؟	؟
نيجيريا	١٣٧,٣	٤٢	١٣	؟	؟
بريطانيا	٥٩,٧	١٢	١٠	؟	؟
ألمانيا	٨٢,٦	٩	١٠	-١	-١,
بلغاريا	٧,٨	٩	١٤	؟	؟
إيطاليا	٥٧,٨	١٠	١٠	؟	؟
أستراليا	٢٠,١	١٣	٧	؟	؟
الولايات المتحدة	٢٩٣,٦	١٤	٨	؟	؟
البرازيل	١٧٩,١	٢٠	٧	؟	؟

33- الفئة العمرية التي تمثل أقل نسبة سكان في معظم الدول العربية هي فئة:

أ- الأطفال.

ب- الشباب.

ج- الشيوخ.

34- بناء على الجدول يعد الأردن من المجتمعات:

أ- الفتية.

ب- الهرمة.

ج- المتقدمة.

35- أي التعميمات الآتية يصدق على الجدول السابق:

أ- كلما زادت نسبة الشباب زادت نسبة الشيوخ.

ب- كلما قلت نسبة الأطفال قلت نسبة الشيوخ.

ج- كلما زادت نسبة الأطفال زادت نسبة الشباب.

36- يقصد بالتركيب النوعي للسكان بأنه توزيع السكان حسب:

أ- العمر.

ب- الجنس.

ج- الفئات العمرية.

37- الهرم السكاني هو رسم بياني يحدد التوزع السكاني حسب العمر والنوع بالأعمدة:

أ- الرأسية.

ب- الأفقية.

ج- الرأسية والأفقية.

38- يقصد بالكثافة السكانية توزع السكان :

أ- على المساحة التي يعيشون فيها.

ب- في المدن.

ج- في مناطق توفر المياه.

39- إذا علمت أن عدد سكان الأردن 6 مليون نسمة ومساحتها تقريبا (89,206) ألف كم^2 فإن الكثافة السكانية العامة تساوي:

أ- 70.6 نسمة لكل كم^2.

ب- 66,7 نسمة لكل كم ^{2}.

ج- 59,8 نسمة لكل كم^2.

40- من المشكلات التي تنجم عن التوزع السكاني في الوطن العربي:

أ- الزحف الصحراوي.

ب- زيادة مساحة الأراضي الزراعية.

ج- تضخم الريف العربي.

41- ما يربط بين تنظيم الأسرة وصحة الأمهات والأطفال علاقة:

أ- طردية.

ب- عكسية.

ج- ثابتة.

42- ما يربط بين انخفاض معدل الوفيات والنمو السكاني علاقة :

أ- طردية.

ب- عكسية.

ج- ثابتة.

43- قال تعالى:" والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة" تقدم الآية الكريمة دليلا على:

أ- تحديد النسل.

ب- زيادة النسل.

ج- تنظيم النسل.

44- يعزو معظم الباحثين انخفاض معدل المواليد إلى برامج تنظيم الأسرة بنسبة:

أ- 30%.

ب- 50%.

ج- 70%.

45- تنظيم الأسرة يعني:

أ- تخطيط الزوجين لعدد أطفال الأسرة.

ب- تحديد عدد الأفراد في الأسرة.

ج- المقاربة بين فترات الحمل.

التربية الوطنية: الوحدتان الرابعة والخامسة:

46- تم تقسيم المملكة الأردنية الهاشمية إلى وحدات إدارية لتسهيل:

أ- الانتقال بين أجزاء الدولة.

ب- تقديم الخدمات للمواطنين.

ج- استلام رواتب الموظفين.

47- قسمت المملكة الأردنية الهاشمية إلى :

أ- 10 محافظات و48 لواء و35 قضاء.

ب- 10 محافظات و50 لواء و37قضاء.

ج- .12 محافظة و52 لواء و39 قضاء .

48- اللواء في الأردن يرأسه:

أ- محافظ.

ب- متصرف.

ج- مدير قضاء.

49- يتم تعيين الحكام الإداريين في الأردن من قبل وزير:

أ- الداخلية.

ب- الخارجية.

ج- العدل.

50- محافظة إربد من محافظات :

أ- الجنوب.

ب- الوسط.

ج- الشمال.

51- أكبر محافظة من حيث المساحة:

أ- معان.

ب- المفرق.

ج- عمان.

52- تنفيذ القوانين والقرارات الوزارية خاصة ب:

أ- المحافظ.

ب- المتصرف.

ج- مدير القضاء.

53- العمل المشترك الذي يقوم به كل من المحافظ والمتصرف ومدير القضاء هو:

أ- المحافظة على حقوق الدولة في وحدته الإدارية.

ب- المحافظة على النظام والأمن .

ج- تنفيذ القوانين والقرارات الوزارية.

54- تأسس أول مجلس بلدي في عمان عام:

أ- 1923 م.

ب- 1919 م.

ج- 1909 م.

55- تم تقسيم أمانة عمان الكبرى إلى عدة مناطق حسب الأتي بإستثناء :

أ- زيادة عدد سكانها

ب- اتساع مساحتها

ج- سهولة الانتقال بين أجزائها

56- تدفع الضريبة في حالة:

أ- المسقفات .

ب- شراء الأراضي.

ج- رخصة سواقة.

57- أي العبارات التالية صحيحة:

أ- الرسوم مبلغ نقدي يدفعه المواطن للدولة بغض النظر عن تقديم خدمة.

ب- الرسوم مبلغ نقدي يدفعه المواطن للدولة مقابل خدمة تقدم إليه.

ج- الضريبة مبلغ نقدي يدفعه المواطن للدولة مقابل خدمة تقدم إليه.

58- العيادات والخدمات الصحية التابعة لوكالة الغوث تمثل قطاعا:

أ- عاما.

ب- خاصا.

ج- دوليا خيريا.

59- تقدم مراكز الأمومة والطفولة خدماتها :

أ- مقابل مبلغ قليل من المال .

ب- يحدد المبلغ حسب الخدمة .

ج- مجانيا.

60- الهدف من إنشاء مراكز الأمومة والطفولة النهوض بصحة الأم والطفل من الناحية:

أ- الجسمية.

ب- النفسية.

ج- الجسمية والنفسية.

61- تقدم الجمعية الأردنية لتنظيم وحماية الأسرة خدماتها من خلال:

أ- مستشفيات.

ب- عيادات.

ج- مراكز الأمومة والطفولة.

62- واحد من الآتية لا يعد من أهداف مراكز الأمومة والطفولة:

أ- خفض نسبة الاعتماد على الرضاعة الطبيعية.

ب- خفض معدل الوفيات.

ج- خفض نسبة الأمراض.

63- أي العبارات الآتية خاطئة:

أ- الجمعية الأردنية لتنظيم وحماية الأسرة هيئة اجتماعية تطوعية.

ب- الجهات الحكومية هي المسؤولة فقط عن تقديم الرعاية الصحية.

ج- إن تباعد فترات الحمل يمكن الأم من العناية بصحتها وطفلها.

64- صندوق المعونة الوطنية مؤسسة:

أ- حكومة مستقلة.

ب- خاصة مستقلة.

ج- خيرية تطوعية.

65- الدور الأكبر يقوم به صندوق المعونة الوطنية هو:

أ- تقديم المعونات للمحتاجين لسد حاجاتهم الأساسية

ب- تخصيص رواتب للفقراء بصورة دورية.

ج- الانتقال بالأسر من أسر متلقية للمعونة إلى أسر عاملة معتمدة على ذاتها.

66- ما يقدمه صندوق المعونة الوطنية في مناسبات الأعياد يعد معونة:

أ- تأهيلية.

ب- طارئة.

ج- دخل تكميلي.

67- الفئة غير المستهدفة للاستفادة من معونات الصندوق الوطني هي :

أ- أسر الأيتام.

ب- أسر الشهداء.

ج- المسنون.

68- إن الهدف من إنشاء صندوق التنمية والتشغيل هو:

أ- الحد من البطالة.

ب- شراء أجهزة للمرضى.

ج- تقديم معونات نقدية للأسر الفقيرة.

69- من أهداف إدارة حماية الأسرة الحد من:

أ- الفقر.

ب- العنف.

ج- البطالة.

70- من أهداف مديرية الأسرة الإشراف على :

أ- تنظيم الأسرة.

ب- تشغيل الأسرة.

ج- مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

71- الفئة غير المستهدفة لمؤسسات الرعاية الاجتماعية من الأطفال هي :

أ- المتسولون.

ب- اللقطاء.

ج- الخداج.

72- إذا ارتكب حدث جريمة سرقة ، فإنه يحكم بإرساله ل :

أ- المؤسسات الحكومية لرعاية الطفولة.

ب- دور التربية والتأهيل.

ج- المؤسسات التطوعية لرعاية الطفولة.

73- طفلة تتسول في أحد الشوارع ، فإنك تنصح بإرسالها إلى دور:

أ- الحضانات.

ب- المؤسسات التطوعية لرعاية الطفولة.

ج- الأندية النهارية للمسنين.

74- مؤسسة الرعاية الاجتماعية هي مؤسسة حكومية:

أ- تطوعية تقوم على رعاية الأفراد الموجودين فيها .

ب- تهتم بممارسة الأنشطة الإقراضية وتنمية المشاريع الصغيرة.

ج- مستقلة تقتصر على تقديم المعونات للمحتاجين.

انتهت الأسئلة

نموذج ومفتاح الإجابة

اسم الطالب :

ضع إشارة × أمام الفقرة وتحت الحرف الدال على الإجابة الصحيحة في نموذج الإجابة المرفق

رمز الإجابة / رقم الفقرة	أ	ب	ج
1		×	
2			×
3	×		
4		×	
5		×	
6	×		
7	×		
8			×
9		×	
10		×	
11	×		
12			×
13		×	
14			×
15	×		
16		×	
17			×
18	×		
19		×	

السؤال	أ	ب	ج
20			×
21			×
22		×	
33			×
24	×		
25	×		
26	×		
27		×	
28			×
29			×
30		×	
31		×	
32	×		
33			×
34	×		
35	×		
36		×	
37			×
38	×		
39		×	

السؤال	أ	ب	ج
40	×		
41	×		
42		×	
43			×
44		×	
45	×		
46		×	
47			×
48		×	
49	×		×
50			
51	×		
52	×		
53		×	×
54			×
55			
56	×		
57		×	×
58			×
59			×
60			×
61			
62	×		

السؤال	أ	ب	ج
63		×	
64	×		×
65			
66		×	
67		×	
68	×		
69		×	×
70			×
71			
72		×	
73		×	
74	×		

الملحق (4)

أسماء محكمي أداة قياس زمن الانتظار

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
1	أ.د جودت احمد سعادة	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
2	أ.د عبد الجبار البياتي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
3	د. عباس الشريفي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط

الملحق (5) أداة قياس زمن الانتظار

السؤال	مستوى السؤال	زمن الانتظار بالثواني
1- ماذا نقصد بالمؤسسات الصحية	تذكر	6.59
2- أذكر أنواع القطاعات الصحية في الأردن؟	تذكر	1.69
3- أعطي امثلة على القطاع العام؟	تذكر	1.55
4- اذكر اسم مستشفى بني في منطقتك؟	تذكر	1.7
5- من المراكز الصحية الموجودة في المنطقة؟	تذكر	1.42
6- ما الفرق بين القطاع العام والقطاع الخاص؟	تحليل	1.75
7- من تعطي بعض الأمثلة على المستشفيات الخاصة في منطقة الزرقاء؟	تذكر	4.47
8- ماذا نقصد بالقطاع الدولي والخيري؟	تذكر	1.52
9- هل سمعتم بوكالة الغوث الدولية؟	تذكر	1.44
10- علام يدل تطور الأرقام الموجودة في الجدول؟	فهم	.94
11- اقرئي اسماء القطاع الصحي وعدد المستشفيات وعدد الاطباء وعدد الأسرة؟	تذكر	1.10
12- ماذا تعرف عن المستشفيات التابعة للجامعات؟	تذكر	1.28
13- ما اسم المستشفى التابع لجامعة العلوم التطبيقية؟	تذكر	.61
14- ما الأهداف التي تقدمها مراكز الامومة والطفولة؟	فهم	.82
15- ما هي الاهداف؟	فهم	.80
16- كيف تؤدي إلى خفض معدل الوفيات؟	فهم	3.38
17- ماذا نقصد بتنظيم الأسرة؟	تذكر	.62
18- ما الخدمات التي تقدمها مراكز الأمومة والطفولة؟	تذكر	.49
19- تحدثي عن طبيعة الخدمات التي تقدمها مراكز الأمومة والطفولة ؟	فهم	.53
20- ناقش الجدول البياني وكم بلغ عدد المراكز خلال هذه السنوات؟	فهم	.84
21- ماذا تلاحظين على هذه المراكز؟	فهم	.56
22- من تعرف الخدمات المجانية ؟	تذكر	.71
23- ماذا نعني بمعدل الوفيات؟	تذكر	.40
24- اذكري انواع القطاعات الصحية؟	تذكر	.56
25- عرفي تنظيم الأسرة؟	تذكر	1.19
26- عرفي تنظيم الأسرة؟	تذكر	1.17
27- عرفي الأنوروا؟	تذكر	1.35
28- اذكري بعض أهداف مراكز الأمومة والطفولة ؟	تذكر	.43
29- اذكري بعض الخدمات التي تقدمها مراكز الأمومة والطفولة؟	تذكر	.39

السؤال	مستوى السؤال	زمن الانتظار بالثواني
1- ما الإنجازات التي قامت في عهد هارون الرشيد؟	فهم	1.82
2- لماذا أطلق على الدولة العباسية في عهد هارون الرشيد اسم العصر الذهبي؟	فهم	1.14
3- ما أهم الإنجازات العسكرية والسياسية لهارون الرشيد؟	تذكر	1.75
4- ما هدف نيوقل ملك الروم من هذه الرسالة؟	فهم	1.19
5- علام يدل موقف هارون الرشيد من الرسالة؟	فهم	.48
6- ما النتائج المترتبة على هذه الرسالة؟	تحليل	1.15
7- ما رأيك في تقسيم الخلافة ؟	تقويم	.46

السؤال	مستوى السؤال	زمن الانتظار بالثواني
1- هل عدد أسرتك يا أنور قبل 5 سنوات نفس العدد؟	تذكر	.34
2- كم كان عددهم؟	تذكر	.34
3- كيف نلاحظ زيادة السكان؟	فهم	1.4
4- من يعرف النمو السكاني؟	تذكر	.58
5- ماذا نعني بصافي الهجرة؟	تذكر	1.21
6- ما تعريف النمو السكاني؟	تذكر	.60
7- ما المقصود بالزيادة الطبيعية ؟	تذكر	1.6
8- ماذا نقصد بالنمو السكاني؟	تذكر	1.39
9- ما أسباب النمو السكاني؟	تذكر	1.83
10-ما معادلة التي نحسب فيها النمو السكاني ؟	تذكر	2.79
11- ماذا نقصد بالزيادة الطبيعية ؟	تذكر	.40
12- كيف نحسب الزيادة الطبيعية ؟	تطبيق	1.4
13- كيف نحسب صافي الهجرة ؟	تطبيق	.98
14- طبق المعادلة ؟	تطبيق	1.25
15- من يطبق المعادلة اذا علمت أن .....؟	تطبيق	1.27
16- من يقرأ إذا علمت .....؟	تطبيق	.47
17- ما القانون الذي نحسب به الزيادة الطبيعية ؟	تذكر	.48
18- هل يزداد جميع السكان في جميع المناطق ؟	تذكر	.38
19- كم عدد سكان مصر تقريبا؟	تذكر	.86
20- كم عدد سكان الأردن؟	تذكر	1.30

السؤال	مستوى السؤال	زمن الانتظار بالثواني
1- تعدّ الأردن من الدول المتقدمة من الناحية الصحية والسبب في ذلك	فهم	1.5
2- القطاعات الصحية في الأردن تقسم إلى ثلاثة قطاعات؟ القطاع الأول	تذكر	.34
3- القطاع الثاني؟	تذكر	.58
4- القطاع الثالث ؟	تذكر	1 .1
5- القطاع العام من يمتلك القطاع العام؟	تذكر	.60
6- من يمتلك القطاع الخاص؟	تذكر	1.6
7- المستشفيات الخاصة تابعة لمن؟	تذكر	1.39
8- القطاع الدولي الخيري لمن يكون تابعاً؟	تذكر	1.83
9- أعط امثلة على القطاع العام؟	تذكر	.53
10-من يعطي أمثلة على القطاع العام؟	تذكر	. 58
11-ما الفرق بين القطاع العام والقطاع الخاص؟	تحليل	2.79
12-الناتج أو المردود في القطاع العام لمن يكون؟	تذكر	.40
13-والقطاع الخاص؟	تذكر	1.4
14-يكون لأصحاب العيادات ، هل يوجد فروق أخرى؟	تذكر	.98
15-افتح الجدول الذي يبين القطاع وعدد المستشفيات وعدد الأطباء وعدد الأسرة في عام 2006؟	تذكر	1.25
16-علام تدل الزيادة في عدد الأطباء وعدد الأسرة؟	فهم	1.27
17-بمن تهتم مراكز الأمومة والطفولة؟	تذكر	.47
18-ما الرضاعة الطبيعية ؟	تذكر	.48
19-ما فائدة الرضاعة الطبيعية؟	فهم	.38
20-حث الاسلام على رضاعة الطفل لمدة؟	تذكر	.86
21-من يقرأ الاية التي تتحدث عن الرضاعة ؟	تذكر	1.30
22-ما الخدمات التي تقدمها مراكز الأمومة والطفولة؟	تذكر	.58
23-افتح كتاب صفحة 90 تحتوي على عدد المراكز الموجودة في الاردن؟	تذكر	.58
24-يحتوي على الشعار؟	تذكر	1.21
25-ممّ يتكون الشعار على الجوانب؟	تذكر	.60
26-علام تدل السنابل؟	تذكر	1.6
27-من أهداف الجمعية الملكية لتنظيم وحماية الاسرة؟	تذكر	1.39
28-ما الخدمات التي تقدمها الجمعية ؟	تذكر	1.83
29-من عنده أي استفسار أو سؤال عن الدرس؟	تذكر	1.4

السؤال	مستوى السؤال	زمن الانتظار بالثواني
1- لماذا سمي بالرشيد؟ ومن سماه ولقبه بهذا الاسم.؟	فهم	1.5
2- فمن هو هارون الرشيد؟	تذكر	.34
3- ما هي إنجازات هارون الرشيد قبل أن يصبح خليفة ؟	تذكر	.58
4- كيف كان هارون الرشيد هل كان رجل علم رجل صدقة ؟	فهم	1 .1
5- من البرامكة ؟ وما علاقتهم بهارون الرشيد؟	تذكر	.60
6- من أطلق عليهم هذا الاسم ؟ ولماذا أطلق عليهم؟	تذكر	1.6
7- من أكبر شخصية برزت في البرامكة ؟	تذكر	1.39
8- ما صلته بهارون الرشيد؟	تذكر	1.83
9- من أبناء يحيى بن خالد البرمكي؟	تذكر	.53
10-ماذا فعل البرامكة بهذا الوقت؟	فهم	1.5
11-ماذا فعل هارون الرشيد لوضع حد لهذا التحدي؟	فهم	1.79
12-ما إنجازات هارون الرشيد الحضارية ؟	تذكر	.40
13-ما أعماله السياسية ؟	تذكر	1.4
14-ما الثغور؟	تذكر	.98
15-ما العواصم؟	تذكر	1.25
16- إنجاز سياسي أخر؟	تذكر	1.27
17-كيف كانت علاقة هارون الرشيد بالدولة الرومانية؟	فهم	1.85
18-لمَ تقرب هارون الرشيد منه؟	فهم	1.5
19-افتحي الكتاب على الرسالة واقرئي؟	تذكر	.38
20-لاحظي لا يوجد سلام ولا ترحيب، ولكن ماذا رد هارون الرشيد على ملك الروم؟	فهم	1.4
21-ماذا فعل هارون الرشيد؟	فهم	1.30
22-يقول المؤرخون لا يوجد الا مأخذ واحد على حكم هارون الرشيد ما هو ؟ من الناحية السياسية؟	فهم	1.58
23-ما أسماء أبنائه الثلاث؟	تذكر	1
24-متى توفي هارون الرشيد؟	تذكر	1.21
25-أين توفي هارون الرشيد؟	تذكر	.60

السؤال	مستوى السؤال	زمن الانتظار بالثواني
1- هل تؤدين واجباتك عندما تكونين مريضة بنفس الجودة وأنت غير مريضة ؟	تذكر	1.33
2- القطاع الصحي في الأردن متطور ما الدليل على ذلك ؟	فهم	1.5
3- القطاعات الصحية في الأردن هي عبارة عن ثلاثة قطاعات ما هي ؟	تذكر	1.45
4- القطاع العام ماذا يشمل؟	تذكر	1
5- القطاع الخاص ماذا يشمل ؟	تذكر	.78
6- القطاع الدولي الخيري ماذا يتضمن ؟	تذكر	.69
7- ما المقصود بالقطاع العام ووزارة الصحة وماذا تشمل ؟	تذكر	1.98
8- من تعطي أمثلة على القطاع الخاص؟	تذكر	.53
9- انظري الى الجدول وما المجموع الكلي لكل قطاع؟	تذكر	1.5
10- من يوجد عند والدتها طفل صغير أقل من سنتين ؟	تذكر	.40
11-ماذا تقدم مراكز الأمومة والطفولة ؟	تذكر	1.5
12-ما أهمية هذه المراكز؟	تذكر	1.12
13-ما أهداف مراكز الأمومة والطفولة ؟	تذكر	1.98
14-ما الآية الدالة على الرضاعة الطبيعية ؟	تذكر	.60