واقع مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية في ضوء بعض المتغيرات

إعداد الباحثة

أ/ سناء صالح إبراهيم الصبحى الحربي

ماجستير، تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الإجتماعية، كلية التربية،

جامعة طيبة ـ المملكة العربية السعودية

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ودرجة ممارستهن لها، والكشف عما إذا كانت تختلف درجة تمكن المعلمات لمهارات الأسئلة الصفية تبعًا للمتغيرات الآتية: التخصص، والخبرة، والمؤهل، ونوع المدرسة، والدورات التدريبية". ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الحقلي، وتمثلت أداة الدراسة في بناء بطاقة ملاحظة المكونة من ثلاث مهارات وهي المحور الأول مهارات صياغة الأسئلة الصفية ومكونة من (٢٠) مهارة، أما المحور الثاني فتمثل في مهارات توجيه الأسئلة الصفية وتتضمن(١٠) فقرات، في حين تناول المحور الثالث معالجة إجابات الطالبات وتضمن (١٢) فقرة، وبلغ المجموع الكلي للمهارات(٤٢) مهارة. وطبقت الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية، بلغ عددها(٦٩)معلمة، في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٦ -١٤٣٧ه. ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، التكرارات، الانحراف المعياري، واستخدام اختبار "ت" T. test. معامل الثبات ألفا كرو نباخ، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين في اتجاه واحد.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة للمهارات ككل كانت بمتوسط حسابي بلغ(٣,١٢).ووفقاً لمقياس التقدير المعتمد للدراسة فإن درجة الممارسة كانت بدرجة متوسطة. كما أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة تعزى لمتغير الخبرة. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة تعزى لمتغير التخصص والمؤهل و نوع المدرسة والدورات التدريبية.

Abstract:

The purpose of this study is to identify the reality of social studies teachers' use of classroom questions skills in the secondary education in Al Medina، and detecting whether the capacity degree of the teachers skills of classroom questions could vary depending on the following variables: (the major، field of specialization، theexperience، the qualification، type school، and the training courses). And in order to achieve the purposes of the study، the researcher used the descriptive field approach، and the study methodology is represented in developing a note-card that consisted of three skills. These skills are: first theme is skills of classroom questions formulation that is composed of (20) skill. The second theme is represented in the skills of presenting the classroom questions، and it included (12) paragraph. And the third theme discussed the approaching of the students' answers، and it included (12) paragraph. So، the total set of skills was (42) skill. The study was applied on a sample that was randomly selected، so a sample of (69) teacher was obtained in the first semester (1436 AH – 1437 AH.(

In order to analyze the data of the study، the researcher used the following statistical processing of data: Arithmetic averages، frequencies،

standard deviation، (T test)، Cronbach's alpha coefficient of reliability، Pearson correlation coefficient، and analysis of variance in one way..

The results of the study showed that the degree of practice skill of the social studies teachers in the secondary education in Al Medina was in an arithmetic average of (2.012). And according to the approved rating scale of the study، the degree of the practice skill was at a moderate level. Also، the results of the study revealed statistical significance differences function at the level of (α=0.05) between the medium-degree of the individuals of the study sample about the estimation of the social studies teachers' practice skill of presenting the classroom questions، and that was according to the variables: (field of specialization، the major، the experience، the qualification، type school، and the training courses.

المقدمة:

يعد توفير المعلمين المؤهلين من متطلبات العصر التي تسعى إليها الدول المتقدمة هو توفير المعلمين المؤهلين؛ لأن المعلمين هم الذين يجددون ويبتكرون وينيرون عقول طلابهم ويوضحون الغامض، ويكشفون الخفي ويربطون الماضي بالحاضر كما أنهم يسهمون في رفاهية مجتمعاتهم، وذلك من خلال تشكيلهم لشخصيات جيل المستقبل.

ويتضح بالتالي أن المعلم يُمثل ركيزة أساسية في عملية التعلم، لأنه الموجه، والمرشد، والمؤتمن على أهم ثروة في المجتمع، وعلية تقع مسؤولية تطوير التعليم لتحقيق الغايات والأهداف التربوية المرجوة. ولذلك اهتم كثير من التربويين بطرق التدريس ومن هذه الطرق مهارات الأسئلة الصفية لما لها من أهمية في جميع مراحل التعليم، لأن كل مرحلة تُبنى على المرحلة السابقة لأن عملية التعلم عملية تراكمية متنامية تتم عن طريق الأسئلة وتتبعها. الشيخ (٢٠١٣، ص٣) ومع تعدد مهارات التدريس، يبقى السؤال الشفهي أحد أهم مكوناتها وخطواتها لأنه يُشكل أداة اتصال لفظي بين المعلم والطالب، وهو المدخل الذي يبدأ به المعلم درسه والأداة الذي يوجه به طلبته للقيام بنشاطات معينة، وذلك لرفع مستوى التحصيل الدراسي. ويعد السؤال أسلوبًا استفهامياً تربويًا فعالاً في عملية التعلم كما فعل المعلم سقراط الفيلسوف اليوناني لأنه أول من استخدم هذا الأسلوب الاستفهامي مع طلبته ومع رفاقه حتى أطلق عليها الطريقة السقراطية نسبة إليه حيث كان يثير المستمعين ويبعث الشكوك في نفوسهم من خلال عدد متكاثر من الأسئلة التي تقلقهم وتثير تفكيرهم في القضايا التي يطرحها، ويتحدى معلوماتهم حيث يبدؤون في البحث عن إجابات لها حتى إذا وصلوا إلى تلك الإجابات زال شكهم وذهب توترهم (عبيدات، والطروانة، ٢٠٠٣، ص ٣).

ولهذا يؤكد الحيلة(٢٠١٤، ص٤٣٧) من خلال تتبع البحوث التربوية التي هدفت معرفة مدى استخدام الأسئلة الصفية في التدريس حيث أتت من أكثر مهارات التدريس استخداماً وجاءت النتائج الإحصائية على النحو التالي:

- يسأل المعلم حوالي ٤٠٠ سؤال يومياً بمعدل(٨٠(%)في الحصة الواحدة.
- إن حوالي(٦٠%) من أسئلة المعلم الشفوية تكون أسئلة مغلقة مثل: أملأ الفراغ أو نعم أو لا أو أذكر كلمة ما.
- يستهلك المعلمين من (٦-١٦%) من وقت الحصة في إثارة أسئلة شفوية، ومعظم الأسئلة المستخدمة يمكن الإجابة عنها في أقل من ثلاث ثوان.
- المعلمين المؤهلون يسألون أسئلة مهارات عليا وأن الطلبة الذين يتعرضون لأسئلة مهارات عليا هم طلبة أكثر إنجازاً.

ولذا يرى بعض المهتمين في مجال التدريب أن الأسئلة الصفية من المهارات المهمة إلى حد كبير في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المختلفة، وتُعد مهارات يمكن تطويرها عن طريق الممارسة والتدريب.(مركز رياض نجد، ٢٠٠٦، ص ٧).

إن دور المعلم في العصر الحاضر أصبح من أهم مهامه تكوين المواطن الفعال الواعي الحريص على النهوض بمجتمعه، ومواجهة مشكلاته(السيد، ٢٠٠٢، ص١٣٧).وتأسيساً على ما سبق تُعد الأسئلة في العصر الحاضر من أقوى وسائل التواصل والاتصال بين المعلم وطلبته، ويحتاج طرح السؤال إلى مهارات مطلوب توافرها في معلم الصف، حتى يستطيع أن يصل بطلبته إلى مستوى تفكير جيد وإعمال العقل.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة من خلال الخبرة الميدانية للباحثة في مجال التعليم بالمدارس؛ والعمل معلمة للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، ومن خلال القيام بزيارات تبادلية مع بعض المعلمات في بعض المدارس وحضور حصص لهن، فقد تم ملاحظة تدني مستوى أداء بعض المعلمات في مهارات السؤال المختلفة ولا تزال طريقتهن تعتمد علي العفوية والارتجالية في غالب الأحيان وتنحصر في مستويات دنيا من التفكير، ولا يخفي علينا أن فن طرح السؤال يعمل على تنشيط المعلومات في عقل الطالب واسترجاعها، وأيضاً للتأكد من وجود مشكلة قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية على المدارس الثانوية قبل بداية التطبيق الفعلي، وعلى هذا فإن الدراسة الحالية يمكن اعتبارها إمرا هاماً لإفادة معلمات الدراسات الاجتماعية لتحسين هذه المهارات، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة الحالية.

ومنذ القرن الواحد والعشرون ظهرت بعض الدراسات لرصد الممارسات الصفية للمعلمين والمتعلقة بالأسئلة الصفية في مادة الدراسات الاجتماعية، وقد توصلت الباحثة ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة إلى وجود قصور في أداء المعلمين لمهارات الأسئلة الصفية، ومن هذه الدراسات ما عزت القصور في أداء مهارات الأسئلة الصفية إلى جانب المعلم، ومنها ما عزته إلى برامج إعداده، فمثلا دراسة مثل دراسة (أبو عواد، وأبو سنينة، ٢٠١٤)، ودراسة (خليفة، وأبو محفوظ، ٢٠١٣) التي صنفت الأسئلة الصفية التي تطرحها المعلمات حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي. وقاست زمن الانتظار عند طرح الأسئلة وسعت إلى إيجاد العلاقة بينهما وبين تحصيل طالباتهن.

وهناك دراسة الجماس (٢٠٠٤)والكندي (٢٠٠٦)والتي أظهرتا أن أداء المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الشفهية جاءت بأداء متوسط، كما أظهرت دراسة بركات (٢٠١٠) إجمالاً أن المعلمين لهم فعالية مرتفعة في مهارات الأسئلة. وكما أكدت نتائج دراسة عبيدات، والعرود (٢٠١٠) أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً عند المعلمين هي التذكر والفهم وأقلها شيوعاً التركيب والتقويم، وأن المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة. وذكرت دراسة صويلح(٢٠٠٦) تدني أداء المعلمين في مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

وأظهرت نتائج (Omobola، 2010) أن هناك فروق كبيرة بين النوعين في تصورات الطلاب الأسئلة الصفية المستخدمة من قبل المعلمين على إنجازاتهم، تعزى للنوع ولصالح الطالبات. وهناك دراسات اهتمت بتدريب المعلمين على مهارات السؤال مثل دراسة العزاوي (٢٠٠٢) التي قدمت برنامج تدريبي وربطة بمهارات التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة:

نستخلص من كل ما سبق أن مهارة طرح السؤال تُعد أحد الأعمدة الأساسية التي يرتكز عليها فن ومهارة الاتصال الجيد، فالشخص الذي يواظب على طرح الأسئلة سيكون هو الشخص الوحيد القادر على إدارة اتجاه مواضيع المحادثات، وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت مهارات

الأسئلة الصفية بأنواعها المختلفة إلا إن الباحثة لم تجد إيه دراسة تتحدث عن مهارات الاسئلة الصفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على حد علم الباحثة في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال البحث في قواعد البيانات المختلفة، فمثلاً تم مراسلة مكتبة والملك فهد الوطنية للتحقق من ذلك خاصة في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية.
٢. ما واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه الأسئلة الصفية.
٣. ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص.
٤. ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير المؤهل العلمي.
٥. ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير سنوات الخبرة.
٦. ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المدرسة.
٧. ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير الدورات التدريبية.

أهداف الدراسة:

١. تعرف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية.
٢. تعرف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه الأسئلة الصفية.
٣. تعرف مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص.
٤. تعرف مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير المؤهل العلمي.
٥. تعرف مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير سنوات الخبرة.
٦. تعرف مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المدرسة.
٧. تعرف مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

١. قد تسهم هذه الدراسة في إثراء العملية التربوية ونقل صورة للمهتمين بالتربية والتعليم عن واقع استخدام معلمين الدراسات الاجتماعية لمهارات السؤال، وسبل تنمية هذه المهارات لديهم، وذلك من خلال نتائج الدراسة فإنه يمكن العمل على تشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف في ممارسات المعلمين المتعلقة بالأسئلة الصفية، بشكل قد يمكن متخذي القرارات

في الميدان التربوي من التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج الهادفة وإلى تعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف.

٢. يمكن أن تسهم في تقويم أداء المعلمين من خلال توجيه انتباه مديري المدارس إلى مستوى استخدام معلمين الدراسات الاجتماعية للأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية.

٣. قد تفيد هذه الدراسة مخططي مناهج الدراسات الاجتماعية ومؤلفي الكتب الدراسية وأدلة المعلمين في تقديم التغذية الراجعة بشأن كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية عند تطويرها. وأهمية تضمين الكتب أنواع الأسئلة الصفية وأهم مهاراتها الواردة في هذه الدراسة وقد تفيد في تطوير المناهج وطرائق التدريس إذا تم توظيف نتائجها بالشكل الصحيح.

٤. تقدم الدراسة بعض المقترحات التي يمكن أن تساعد المعلمين على تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم بتزويدهم بالمهارات اللازمة للأسئلة الصفية، وأن يميزوا بين أنواع وتصنيفات الأسئلة الصفية ومستويات وأهداف كل منها. وإمكانية استفادتهن من الإطار النظري في معرفة أهم تلك المهارات، ودورها في تطوير العملية التعليمية.

مفاهيم الدراسة:

مفهوم المهارة اصطلاحاً: يعرفها أبو العلا(٢٠٠٢، ص١٢) بأنها: "القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتسم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذل له الفرد من جهد ووقت".

وتعرف الباحثة المهارة إجرائيًا بأنها المقدرة التي يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية عند أداء عمل أو القيام بنشاط معقد نوعاً ما، ومسبق بفترة تدريبية من أجل تأديته بشكل بالغ الدقة وبأقل تكلفة اقتصادية، ووقت قصير ودقة فائقة.

مفهوم السؤل: يرى زيتون (٢٠٠٩، ص٣٩٧) بأن السؤال" عبارة عن جملة تبدأ بأداة استفهام توجه إلى شخص للاستفسار عن معلومة معينة، ويعمل هذا الشخص فكرة في معناها ثم يجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلب هذه الجملة من استفسار".

مهارات الأسئلة الصفية: عرف عبيدات، والعرود (٢٠١٠، ص٣٩) الأسئلة الصفية بأنها: "هي الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى طلبته أثناء الموقف التعليمي بمختلف المستويات ".

أما التعريف الإجرائي للباحثة هو سلوك او أداء يقوم به المعلم من خلال صياغة عبارات استفهامية بلغة عربية صحيحة وتتعلق بالمحتوى التعليمي وتصاغ باستخدام كلمات مألوفة بصورة واضحة، ويوجهها إلى الطلبة وتهدف إلى تقويم المستوي التحصيلي لهن.

المرحلة الثانوية: هي: "المرحلة الأعلى من مراحل التعليم العام، وتقابل من مراحل النمو مرحلة المراهقة الوسطى، وتمتد من انتهاء المرحلة المتوسطة وتنتهي عند مدخل التعليم العالي، ويلتحق بها الطلبة الذين أتموا الدراسة المتوسطة بنجاح. وتمتد بها الدراسة على مدى ثلاث سنوات، ويدرس الطلبة بها مواد أكثر تخصصا تتيح لهم قدرا أوفى من التثقيف العام وتؤهلهم للالتحاق بالجامعات".(العتيبي، *وآخرون*، ٢٠٠٥، ص ١٠٤).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة :هي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية التربوي، وتقع ما بين المرحلة المتوسطة ومرحلة التعليم الجامعي وتشتمل على نوعين هما: الثانوية العامة في التعليم العام، والثانوية العامة لتحفيظ القرآن الكريم. بنوعيها الحكومية والأهلية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة بمدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في المدارس الحكومية والأهلية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات الدراسات الاجتماعية
- في المدارس التابعة لمنطقة المدينة المنورة بالمرحلة الثانوية.
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على دراسة واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.

الإطار النظري: مهارات الأسئلة الصفية في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية

المحور الأول: ماهية الأسئلة الصفية

مفهوم السؤال: قدم الباحثون في دراساتهم وكتبهم تعريفات عدة للسؤال يمكن توضيحها كالآتي:

هو": جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى شخص معين (طالب) بغرض استجلاء إجابة أو حثه على توليد الأسئلة بغرض لفت انتباهه" (حميدة، وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٢٠٣). كما أورد الفردان (٢٠٠٩، ص٢٥) أن السؤال "مثير عقلي، محدد، وقصير، وواضح يؤدي إلى حدوث استجابة فورية تتوقف على نوع المثير ودرجته". وهو جملة استفهامية أوطلبية توجه إلى شخص معين (طالب) بغرض استجلاء إجابة أوحثه على توليد الأسئلة بغرض لفت انتباهه" (أبو لبن، ٢٠١١، ص١).

أهمية الأسئلة الصفية الشفوية في العملية التعليمية

أشار عدد من الباحثين والتربويين إلى أهمية الأسئلة في النقاط الآتية:

١. تعد الأسئلة وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول النافعة لدى الطالب بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية ولها دور كبير في عملية تقويم المعلم لدرسه، ومدى تحقيقه للأهداف السلوكية التي وضعها ومعرفة نقاط القوة والضعف، وذلك في محاولة لتحسين أداء المعلم وطلبته (حميدة، *وآخرون*، ٢٠٠٣، ص ٢٠٧).
٢. تعد من وسائل تقويم مدى اكتساب الطلبة لأهداف الدرس المخطط لها مسبقا وتعمل على إثارة انتباه وتركيز الطلبة؛ مما يجعلهم يتوقعون أن يُوجه إليهم في أي لحظة سؤال أثناء الدرس؛ لأن الطالب قد يفقد انتباهه نحو الدرس، وتعمل كذلك الأسئلة على تطوير قدرته على التركيز وحصر نشاطه الذهني لفترة معينة ولمدة زمنية محددة.
٣. تعمل على استمرار نشاط الطلبة التعليمي نحو تحقيق النتاجات والمخرجات التعليمية المرغوبة، وترتقي بالمستوى التعليمي لهم (الصرايرة، *وآخرون*، ٢٠١٠، ص ٢٥٠).
٤. إثارة تفكير الطلبة وحفزهم على البحث والتجريب والتفكير الناقد والإبداع (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠١١، ص ٢٤٢).
٥. يُعد السؤال أفضل وسيلة اتصال بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة بعضهم البعض، وتفسح المجال لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وطرح الآراء ووجهات النظر المختلفة ومناقشتها بحرية وصراحة؛ مما ينمي لديهم الثقة بالنفس، بحيث يسود جو من الحوار والنقاش بدلًا من الهدوء والاستماع فقط دون تعليق (خليفة، ٢٠١٥، ص ١٠٨).

أهمية الأسئلة الصفية الشفوية في تدريس الدراسات الاجتماعية:

تنبع أهمية الأسئلة الصفية في تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال:

(أ) أن المتتبع لآيات القرآن الكريم يجد أن السؤال والتساؤل ومشتقاتهما تعد من طرائق القرآن في النصح والتوجيه، وقد أكدت النصوص القرآنية على أهمية السؤال، ودوره الفعال في استثارة ملكات العقل للتفكير، وتحفيزها للبحث والمعرفة، ودفعها لاستقصاء الحقائق، وكذلك السنة النبوية اهتمت بالسؤال، وجعلته منمِّيًا للمدارك ومعززًا لها (آل حيدان، ٢٠٠٩، ص٤٥).

(ب) تعد المرحلة الثانوية من أخطر المراحل التعليمية، وهي المرحلة التي يعد فيها الطالب ليبدأ العطاء للمجتمع وبدء العمل، ويلاحظ الأطباء النفسيون أن كثيرًا من الاضطرابات المختلفة ستنفجر في مرحلة المراهقة، وتؤثر عليه إن لم يجد من يأخذ بيده ويعاونه في تخطي هذه العقبات التي تواجهه ومادة الدراسات الاجتماعية من أهم أهدافها دراسة مشكلات المجتمع وقضاياه المختلفة وربطها بحياة الطالب (مخيمر، ٢٠٠٠، ص ٢٠٠).

(ج) أن الأسئلة تعتبر مقياسًا مهمًا للطالب، حتى يتمكن المعلم من معرفة مستوى تفكير هذا الطالب ونضجه، وما يحتاجه من إرشاد أو توجيه حيال قضية، أو تصحيح أخطاء، أو مفاهيم معينة (آل حيدان، ٢٠٠٩، ص ٤١) والمعلمون المبتدئون كما يشير جابر (٢٠١١، ص ٤٤٥) لا يرتاحون لاستخدام الأسئلة لتحقيق الأغراض السابقة، كونها مهارة مهنية صعبة إلا أن المعلم الجيد يعمل على نحو مستمر لتحسين مهارته، وتنمية قدراته.

(د) تعتبر مهارات الأسئلة وخاصة ما يتعلق بإجابات الطلبة بمثابة التغذية الراجعة مستمرة، ليتعرف معلم الدراسات الاجتماعية على مدى تقدمه في تدريسه، وبقاء أثر المادة في طلبته، والأسئلة الفعالة تقتضي أن يقوم الطلبة على نحو نشط بمعالجة وتجهيز المعلومات، وبإعداد الإجابة، ويتيح للمعلم أن يراقب الفهم لهم (جابر، ٢٠١١، ص ٦٢).

(و) أن طالب المرحلة الثانوية بحاجة إلى معرفة المذاهب المضللة، والأفكار الهدامة، التي تحدث في وقته الراهن، وتشوش على انتمائه لوطنه، ليقف منها الموقف الصحيح، والطالب في هذه المرحلة قد تبلورت قدراته واتجاهاته، واندماجه في الحياة الاجتماعية أصبح أكثر فاعلية (الشلبي، ٢٠٠٠، ص ٣٣) وقد جاء في سياسة التعليم بالمملكة في أهداف المرحلة الثانوية تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة(العتيبي، وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٠٥).

أهمية الأسئلة الصفية بالنسبة لمعلم الدراسات الاجتماعية:

(أ) أن معلم الدراسات الاجتماعية لابد أن يكون على وعي ومعرفة جيدة بالمؤثرات المحيطة بالطلبة وما يتركه في نفوسهم من أثر على معتقداتهم وأساليب تفكيرهم، وفهم لكل مشكلات الحياة المعاصرة، يستمع لاستفسارات الطلبة ويعالجها بحكمة وروية. ومجال الأسئلة هو الذي به يصل المعلم إلى المطلوب منها تجاه طلبته.

(ب) أن معلم الدراسات الاجتماعية مطالب بأن يقف لمساعدة طلبته، مقترباً منهم حتى يجعل عملية التعليم ممتعةً، ومشوقةً بدلًا من أن يكون عملًا روتينيًا مهملًا لا فائدة منه ويؤكد (جابر، ٢٠١١، ص ١٥)أن هذا يعني أن المعلم المؤثر هو الذي يدرس بحيث يستثير دافعية طلبته من داخلهم، ولذلك يستمتع الطلبة ويعتقدون أن المادة ذات قيمة حين يستخدم معلمهم أساليب تدريس جيدة.

(ج) أن استخدام معلم الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بأنواعها يمكن الطالب من تنمية قدراته، وخاصة في المرحلة الثانوية، وقد جاء من أهداف المرحلة الثانوية في سياسة التعليم بالمملكة تعهد قدرات الطالب واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة وتوجيهها وفق ما

يناسبه وما يحقق أهداف التربية الإسلامية(العتيبي، *وآخرون*، ٢٠٠٥، ص ١٠٤). فالأسئلة الشفهية تعد وسيلة أساسية في عملية التعليم والتعلم، وفي تحقيق الأهداف المتعلقة بتنمية التفكير.

(د) أن معلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية يتعامل مع طلبة أعمارهم ما بين (١٥-١٨ سنة) وإدًا قد تحققت لهم درجة من النضج، ينبغي لمن يتعامل معهم أن يفهم طبيعتهم، محاولًا التأثير فيهم باستخدام ما يناسبهم لأنهم في هذه المرحلة أشد حاجة إلى التوجيه، لأن أهدافهم بدأت تكون أكثر تحديدًا. وعلى أي حال، يجب على المعلمين في هذه المرحلة مراعاة طبيعة الطلبة، ومطالب نموهم وإدراك أن هذا يمثل مفترق الطرق بالنسبة لهم(الشلبيي، ٢٠٠٠، ص ٣٤).

أهداف ووظائف الأسئلة الصفية الشفوية

ذكرت كوثر كوجك المشار إليها في(محمود، ٢٠١١، ص٣٢٢) أن المعلم يستخدم الأسئلة في الموقف التعليمي لأهداف ثلاثة منها:

١-**وظيفة اجتماعية**: حيث يؤكد هذا النوع الأسئلة على العلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلبة، ويعمل على دمج مجموعات الطلبة مع بعضهم وتفاعلهم وإحساسهم بالانتماء.
كمثال: عندما يسأل المعلم الطالب عن أحواله الشخصية أو عن سبب غضبه أفرحه، أو عن علاقاته الاجتماعية ببعض الأصدقاء أو عن صحته، فهذا يؤكد على العلاقة الجيدة بين المعلم والطالب، ويجعله يشعر أن المعلم ليس بعيد عنه.

٢-**وظيفة نفسية:** حيث يهدف المعلم من الأسئلة إلى تقوية شخصية الطالب وزيادة ثقته بنفسه، مما يزيد من حماسه للعمل والمشاركة الصفية.
كمثال: عندما يحاول المعلم تأكيد ثقة الطالب في نفسه وفي عمله، وتشجيعه على التعلم في البداية عن طريق أسئلة سهلة وفي حدود مستواه العقلي، أو عن طريق سؤاله عن رأيه ووجهة نظره في موقف معين، فإنه بذلك تهدف لتقوية شخصية الطالب، ويشعره بأهمية المشاركة والإسهام الإيجابي في الدرس.

٣-**وظيفة تعليمية:** وتهدف إلى إكساب الطلبة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يتضمنها الدرس وهي تعالج قضية معينة وتدرس المعرفة السابقة للطالب.

تصنيفات الأسئلة الصفية الشفوية:

إن تنمية وتطوير قدرة المعلم على مهارة طرح وصياغة الأسئلة الصفية يزيد من تحفيز الطلبة للدرس، ويوفر لهم فرصًا متعددة للتفكير عالي المستوى عند صياغتهم للفرضيات وحلهم لأي مشكلة وتقديمهم للآراء ووجهات النظر المختلفة(الربضي، ٢٠٠٧، ص٥).ونظرًا لأهمية الأسئلة الصفية واهتمام التربويين بها، فقد تم وضع العديد من التصنيفات منها:

أولًا - تصنيف الأسئلة من حيث توقيت استخدامها في الدرس

أ-الأسئلة التي تسبق الدرس

هي الأسئلة التي تطرح في بداية الدرس وقبل الدخول في الدرس الجديد، وتعتبر أسئلة تمهيدية تحفيزية لهذا الدرس. ومن أهم أهدافها اختبار ما لدى الطلبة من معلومات سابقة للدرس والتي ستبنى عليها المعلومات الجديدة، أي بمعنى ربط المعلومات الجديدة للدرس بمعلومات الطالب السابقة. وذلك لإثارة دافعية الطلبة للتعلم، وإيقاظ حب الاستطلاع فيهم، وفيها اختبار للجانب العقلي للطالب لاستقبال معلومات جديدة. وينبغي أن تكون هذه الأسئلة ذات صلة بالموضوع الخاص للدرس الحالي، ويكون عددها قليلًا (من ٣ إلى٤ أسئلة)، وتستلزم إجابات قصيرة مختصرة وواضحة (حميدة؛ *وآخرون*، ٢٠٠٣، ص٢١).

ب -الأسئلة أثناء الدرس

يشير حميدة؛ وآخرون (٢٠٠٣، ص٢١٠) بأنها تُمثل العمود الفقري للدرس الجديد، وتقود الطالب لاكتشاف الحقائق بنفسه، ويمكن من خلالها تنمية معلومات ومعارف جديدة لدية مع التركيز على النقاط الهامة للدرس، وتعمل كذلك على تنبيه الطلبة الغير المنتبهين للدرس.

والأسئلة التي يطرحها المعلم في أثناء الدرس كثيرة ومتنوعة، ومن أهم أهدافها إثارة مستويات مختلفة من التفكير لدى الطلبة، وزيادة فاعليتهم وحماسهم في المشاركة الصفية، وهي وسيلة هامة لاكتشاف كفاءة ومهارة المعلمة التدريسية؛ ولذا ينبغي على المعلم أن يطرح أسئلة تغطي جميع أجزاء الدرس ومحتوياته، وتعمل على إشراك جميع الطلبة في المناقشة.

ب- الأسئلة التقويمية بعد نهاية الدرس

هي الأسئلة المرتبطة بأهداف الدرس السلوكية، والتي يتأكد المعلم بواسطتها أنه قد حقق كل أهداف درسه، أو بعض منها. ويمكن تقسيم تصنيف بلوم(Bloom) للأهداف السلوكية إلى ستة مستويات هي:

أ-تصنيف بلوم للمجال المعرفي (Cognitive Domain)

١- مستوى التذكر (الحفظ، المعرفة) (Knowledge)

يمثل مستوى التذكر أدنى المستويات الستة في المجال المعرفي، ويشمل محتوى عريض من المادة الدراسية، ومن الأفعال المستخدمة فيها، يحدد، يسمي، يختار، يذكر، يصنف. مثال: أن يعدد الطالب أسماء الخلفاء الراشدين؟ يهدف التذكر إلى قياس قدرة الطالب على تذكر وحفظ واسترجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي سبق لها تعلمها من المادة التعليمية بأشكالها المختلفة (الهويدي، ٢٠١٢، ص٩٣

٢-مستوى الفهم (الاستيعاب) (comprehension)

يعد الفهم من المستويات الدنيا في المجال المعرفي، ويمكن استخدام أفعال فيها مثل: يفسر، يلخص، يشرح. مثال: قارني بين العصر الأموي والعصر العباسي من حيث النشأة؟

أشارت الطناوي (٢٠١٣، ص١١٢) أن الفهم يهدف إلى قياس قدرة الطالب على استيعاب المعلومات، وإدراك معناها والعلاقات بينها، وكذلك المقارنة بين فئات هذه المعلومات، وتلخيصها، والتوصل إلى استنتاجات مختلفة بشأنها.

٣-مستوى التطبيق (Application)

يعد التطبيق من المستويات الثلاثة الدنيا في المجال المعرفي، ومن الأفعال المستخدمة فيه: يطبق، ينتج، يربط، يخطط، يستخدم. مثال: أن يرسم الطالب خارطة المملكة العربية السعودية ويحدد عليها أماكن حقول النفط؟ يقيس التطبيق قدرة الطالب على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والقوانين والطرق والأساليب والأفكار والآراء التي درسها وفهمها، في مواقف حياتية جديدة سواء داخل الحجرة الدراسية أوفي حياته اليومية. وما فيها من مشكلات حياتية واقعية ومدى نجاحه في ذلك (سلمان، ٢٠٠٧، ص ٣٣) وتشير قطامي(٢٠٠٤، ص١٨١)يعد التطبيق من الخبرات المحببة للطلبة، حيث تجعل الطالب حيوي، نشط، فاعل، ممارس، ويساعده على ممارسة نشاط يختلف عن النشاطات الروتينية التي تعود عليها.

٤- مستوى التحليل (Analysis)

يعد من أسئلة المرتبة العليا والتي تتطلب من الطلبة التفكير بعمق. مثال: ما الأدلة التي يمكن أن تقدمها لتدعيم القول إن الأرض كروية الشكل؟

ويشير الدوسري(٢٠٠٠، ص٩٨) أن التحليل يتضمن تجزئة الرسالة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية بحيث تتضح العلاقات البنائية أو الهرمية فيما بينها، كما يشمل القدرة على تحليل العلاقات ذات العناصر والمبادئ التنظيمية الموجودة في الرسالة.ومن الأفعال المستخدمة فيه: يحلل، يصنف، يجزي، يستنتج.

٥- مستوى التركيب (الربط)(Synthesis)

إن التركيب من أسئلة المرتبة العليا وتتطلب من الطلبة أن ينجزوا تفكيرًا أصيلًا وإبداعيًّا، ومن الأفعال المستخدمة: يكتب موضوعا يصمم مقترح، يؤلف، ينظم، يجمع، يبتكر. مثال: ماذا تتوقع أن يحدث لتوقفت الأرض عن الدوران حول الشمس؟

٦- مستوى التقويم (Evaluation):

التقويم كالتركيب والتحليل من العمليات العقلية ذات المرتبة العليا، وهو آخر مستوى من تصنيف المجال المعرفي، ومن الأفعال المستخدمة: ينقد، يعلل، يقيم، يوزن، يبدي رأيه، يحكم. مثال: بيّني رأيكِ في نتائج الحرب العالمية الثانية؟ في هذا المستوى المطلوب من الطالب أن يحكم على قيمة المواد التعليمية وموضوعاتها، وتقدير قيمة الأشياء مثل الحوادث والأشخاص والمؤسسات والمشاريع والأنظمة والقوانين والتعليمات في ضوء عدد محدد من المعايير؛ سواء كانت معايير موضوعية أم ذاتية، وبالتالي يستطيع أن يصدر حكمًا أو يعطي رأيًا(الصرايرة، *وآخرون*، ٢٠١٠، ص٢٥٧).

ب- تصنيف أسئلة المجال الوجداني (The Affective Domain)

ذكر زيتون(٢٠٠٩، ص ١٧٠)صنف كراثول وزملاؤه (krathwohl)في عام(١٩٧٤م أهداف المجال الوجداني إلى خمسة مستويات في ترتيب هرمي، تبدأ بالسهل اليسير في قاعدة الهرم، وتنتهي بالمعقد والصعب في قمته، وهى:

١. **مستوى الاستقبال أو التقبل (Receiving)**:حيث يطلب من الطالب أن يبدي الرغبة الجادة والاهتمام بالقضية المطروحة، والتهيؤ للمشاركة الوجدانية(سلمان، ٢٠٠٧، ص٣٤).
٢. **مستوى الاستجابة (Respond):**ويُعنى بالمشاركة الفعلية للطالب في موضوع ما أو نشاط معين، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى قبول الاستجابة.
٣. **مستوى التقييم (تقدير القيمة) (Valuing)**:يهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها الطلبة لشيء ما، أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد، أو أن يظهر الطلبة سلوكًا يتماشى مع اعتقاداتهم أو اتجاهاتهم في موقف لا يكون فيه مجبرًا على الطاعة والخضوع وكمثال على ذلك أن يتطوع الطالب ببعض الأعمال داخل وخارج المدرسة؟
٤. **مستوى التنظيم (Organization)**:في هذا المستوى يلتزم الطالب بمجموعة من القيم وإظهارها في سلوكه، أو تجميع عدد من القيم وحل التناقضات الموجودة فيما بينها. وهذا التنظيم قابل للتعديل أوالتغيي رمع كل قيمة جديدة(الفتلاوي، ٢٠٠٦، ٧٠).
٥. **مستوى الاتصاف بالقيمة (تشكيل الذات) Characterization:**يمثل المستوى الأعلى في مجال الأسئلة الوجدانية، بحيث يتصرف الطالب للإجابة عن أسئلة هذا المستوى تبعًا للقيم التي تمثلها وتؤمن بها في داخلها (سلمان، ٢٠٠٧، ص٣٤).

مثال آخر: أن يتطوع الطالب لجمع الحشرات من البيئة(سلامة، *وآخرون*، ٢٠٠٩، ص ٧٤). كمثال: أن يثق الطالب بقدرة العلماء المسلمين على حل مشكلة التلوث الحراري.

جـ- تصنيف أسئلة المجال المهارى (The PSy Chomotor Domain)

ذكر (سلامة، *وآخرون*، ٢٠٠٩، ص ٧٩)يشمل الأهداف التعليمية التي تعبر عن الجوانب المرتبطة بالمهارات اليدوية والجسمية بصورة عامة، وكذلك الإجراءات الخاصة بتناول الأدوات والأجهزة وكيفية استخدامها. وقد صنف إليزابيت سمبسون أهداف المجال المهارى في (٧) مستويات متدرجة في التعقيد، وهذه المستويات بالترتيب من الأقل صعوبة (أو تعقيدًا)إلى الأكثر صعوبة (أو تعقيدًا)، وتتمثل مستويات هذا المجال في الآتي:

١- **مستوى الإدراك الحسي (الملاحظة):**وهو أقل مستويات الأسئلة المهارية تعقيدًا، ويرتبط بمدى توظيف الأعضاء الحسية بهدف الوصول إلى النشاط الحركي المراد (قنديل، ٢٠٠٠، ص ٧١).

٢- **مستوى الميل أو الاستعداد (التهيؤ):**ويدل على مدى استعداد الطالب لتأدية المهارة الحركية ويشترك في هذا النوع كل من استعداد العقل والجسم والانفعالات للبدء بالعمل أو المهارة الحركية، لأداء نشاط أو سلوك معين، وتستخدم فيها الأفعال (المالكي، ٢٠٠٩، ص ٧١).

٣- **مستوى الاستجابة الموجهة**: وهنا يحتاج الطالب إلى أن يقوم بتقليد المعلم في مهارة معينة بشكل تجريبي في ضوء مجموعة من المعايير والمحكات المتنوعة (قنديل، ٢٠٠٠، ص ٧٢).

٤- **مستوى الآلية أو التعويد**: وهنا يتطلب من الطالب القيام بالمهارة الحركية بشكل آلي وسريع، مع تكرار السلوك لعدة مرات مما يساهم في إيجاد نوع من الثقة والكفاءة لديه وتستخدم أفعال مثل: يرسم، يتعود، يبرهن (المالكي، ٢٠٠٩، ص ٧١).

٥- **مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة**: وهذا النوع يركز على قيام الطالب بأداء المهارة الحركية بشكل جيد تبعًا لمعايير السرعة والدقة والمهارة في الأداء (سلمان، ٢٠٠٧، ص٣٤).

٦-**مستوى التكيف أو التعديل:** ويركز على المهارات المطورة بدرجة كبيرة جدًا، حيث يكلف الطالب بتأدية سلسلة من المهارات بسرعة ودقة عاليتين تمكنه من الحكم على مهارات زملائه وتعديلها (سلمان، ٢٠٠٧، ص٣٤).

مفهوم مهارات الأسئلة الصفية الشفوية:

عرفها القحطاني (٢٠١٢، ص٨)بأنها: "السلوكيات (الأداءات)التي تتعلق باستخدام مهارات الأسلة الصفية من حيث الصياغة، والتوجيه، ومعالجة إجابات الطلبة"ومن الممكن أن توجد مهارة حل المشكلات الفعلية التي تعمل على إتقان العمل بشكل سريع ودقيق بحيث يقلل ويقتصد في الجهد"

ومن أبرز مهارات صياغة الأسئلة الصفية ما يلي:

١-صياغة أسئلة الدرس بطريقة لغوية صحيحة

يقصد به أن يُحسن المعلم انتقاء العبارات والألفاظ الجيدة، وأن يكون تركيب وبناء السؤال سليمًا من الناحية اللغوية والبنائية، وواضحًا يكشف عن مدى فهم ومعرفة الطالب وقدرته على ترتيب الأفكار وذكر التفسيرات، ومن ثم الوصول للإجابة المطلوبة. وعلى العكس فإن الصياغة الركيكة وغير الواضحة للسؤال تعيق النمو اللغوي للطالب وعدم الفهم وتقلل من دافعيتهم للمشاركة الصفية. وكلما كان السؤال بسيطًا وصياغته صحيحة تجعل الإجابة عنه واضحة وضوحًا تامًّا، وتسهل الإجابة كثيرًا عن السؤال المطلوب.

٢-صياغة أسئلة محددة الإجابة للدرس وتتطلب مطلبًا واحدًا

هو السؤال الذي يتطلب من الطالب متطلبًا واحدًا للإجابة عن سؤال واحد فقط، ويدور حول فكرة واحدة فقط ويكون واضحًا وبعيدًا عن التفسيرات الكثيرة. الطناوي (٢٠١٣، ص١١٠).

٣-صياغة أسئلة تقيس مستويات معرفية متنوعة

أن مستويات تصنيف بلوم تبدأ في الترتيب من الأقل صعوبة (أو تعقيدًا)إلى الأكثر صعوبة (أو تعقيدًا)(سلامة؛ *وآخرون*، ٢٠٠٩، ص٦٨).

٤-صياغة أسئلة متناسبة مع زمن الحصة الدراسية

إن زمن الحصة الدراسية المعتمد من وزارة التعليم لمادة الدراسات الاجتماعية يبلغ (٤٥) دقيقة لكل حصة دراسية. ولهذا يجب على معلم الدراسات الاجتماعية أثناء تحضير الدروس اليومية مراعاة أن يكون عدد الأسئلة التي سوف يطرحها مناسبًا لزمن الحصة، فلا تكون الأسئلة قصيرة تنتهي في منتصف الحصة ولا تشمل كافة مستويات التفكير وتصنيفات الأسئلة الصفية، أو تكون طويلة تنتهي بعد نهايتها

٥-صياغة أسئلة تقويمية نهاية كل عنصر من عناصر الدرس وشاملة للمحتوى التعليمي

إن عملية التحضير التي تسبق عملية التدريس الصفّي لاشك تلعب دورًا هامًّا في نجاح عملية التعليم، وأيّ محاولة لتنفيذ أحد الدروس دون تحضير وإعداد مسبق له، فهي محاولة فاشلة لتحقيق الأهداف التعليمية للدرس والتربوية ككل.

٦-صياغة أسئلة تراعي الفروق الفردية لتناسب جميع الطالبات

من أهم المهارات لمعلم الدراسات الاجتماعية أن ينوع في صياغة السؤال المطروح لطلبته ما بين سؤال سهل مباشر، وسؤال صعب نوعًا ما ليتناسب مع جميع فئات الطلبة ومستوياتهم التفكيرية. (آل حيدان، ٢٠٠٩، ص ٩٤)

٧-صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف المهارية للدرس.

هي المعروفة بالأهداف النفس حركية، وتتضمن التركيز على تنمية المهارات الحركية، والعضلية، مثل الأعمال التي تتطلب تنسيقًا عضليًّا عصبيًّا، وتشمل الجانب المهارى في الدراسات الاجتماعية مثل رسم شكل للكرة الأرضية، والمجموعة الشمسية، أو خارطة للعالم، ورسم مجسمات متنوعة، وغيرها كثير.

توجيهات لمعلم الدراسات الاجتماعية عند صياغة الأسئلة الصفية الشفوية:

ذكرت الطناوي (٢٠١٣، ص١١٩)مجموعة من التوجيهات المهمة وهى:

١) أن يكون المعلم واسع الاطلاع في مجال تخصصه، وعلى درجة كبيرة من التمكن من مادته، فكلما زاد تعمق المعلم في مادته زادت قدرته على صياغة أسئلة جيدة ومتنوعة.

٢) الاستعانة بمصادر أخرى للمعلومات إلى جانب الكتاب المدرسي عند عرض المادة الدراسية، حيث تقدم هذه المصادر خبرات ومعارف جديدة ترتبط بالخبرات التي يتعلمها الطلبة من الكتاب المدرسي، حيث تتيح الفرصة لهم للتفكير وإعمال العقل، وتتيح الفرصة للمعلم لوضع أسئلة متنوعة تقيس مستويات التفكير العليا.

٣) ضرورة تحديد أهداف الدرس والأفكار الرئيسة التي يتضمنها حتى تأتي الأسئلة الصفية مرتبطة بأهداف الدرس، ووثيقة الصلة بموضوعة.

٤) ينبغي مراعاة أن فشل الطلبة في الإجابة عن الأسئلة ذات المستويات العليا كالتطبيق والتحليل يرجع لعجزهم عن تذكر المعلومات الضرورية أو فهمها، وعلى المعلم أن يدرك

ذلك عند بحثه عن أسباب الفشل، والتأكيد من إلمام الطلبة للمعلومات قبل قياسه لمستويات التفكير الأعلى.

٥) ضرورة تدريب الطلبة عن الأنواع المختلفة من الأسئلة، وخاصة أسئلة مستويات التفكير العليا في أثناء تعليمهم حتى لا تكون غريبة عليهم إذا استخدمت في أثناء تقويمهم، فمن القواعد المهمة تشابه أنواع الأسئلة المستخدمة في تعليم الطلبة وفي تقويمهم. وليس من الصواب أن تركيز المعلم في تعليمه لطلبته على الأسئلة التي تقيس التذكر ثم تقويمهم باستخدام أسئلة تقيس المستويات العليا، والعكس صحيح.

إعداد الأسئلة الصفية الشفوية:

مهارات تحسين ومعالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية:
وتتمثل أهم المهارات في الآتي:

١. التعزيز الفوري للطالبة عند تمكنها من الإجابة الصحيحة بعبارات الثناء
٢. يقصد بالتعزيز هو:" الإجراء الذي يؤدي فيه السلوك المرغوب إما إلى نتائج إيجابية، وإما إلى التخلص من نتائج سلبية حسب الموقف الصفي داخل حجرة الصف(إبراهيم، وحسب الله، ٢٠٠٢، ص ١٨٨)
٣. مشاركة الطالبات بطرح أسئلة لها علاقة بالدرس مع تصحيح الخطأ ذاتيًّا
٤. استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية عندما تعطي الطالبة إجابة ناقصة
٥. استخدام الأسئلة السابرة التشجيعية عندما تعطي الطالبة إجابة خاطئة. وتمثل الأسئلة السابرة أحد أنماط الأسئلة التي تتطلب تفكيرًا أعمق من الطلبة ومعرفة أوسع بالإجابات المتعددة، وليس مجرد الإجابة السطحية
٦. تقبل إجابة الطالبة على أي صورة كانت بعدم التعليق السلبي عليها العوني (٢٠١٠، ص ٥٧).
٧. الإصغاء باهتمام للجديد من الأفكار والآراء التي تلقيها الطالبات
٨. تحويل إجابات الطالبات إلى زميلاتهن لمناقشتها وتقويمها إن كانت خاطئة ويقصد بها هنا الأسئلة السابرة المحولة، وقد سبق الحديث عنها.
٩. تقديم التغذية الراجعة المؤكدة للإجابات الصحيحة، والمقومة للإجابات الخاطئة للتغذية الراجعة تأثير واضح على تحصيل الطلبة وتكون لديهم قدرة عالية على التذكر (جامل، ٢٠٠٢، ص ١٦٥).

المبحث الثاني: معلمو الدراسات الاجتماعية

ينقسم هذا المبحث إلى محورين هما المحور الأول: تقويم أداء المعلم.والمحور الثاني::معلمين الدراسات الاجتماعية.

المحور الأول: تقويم أداء المعلم
أولاً: مفهوم تقويم أداء المعلم

أ- مفهوم التقويم: هي عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تندرج ضمن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير محددة مسبقًا (الجنابي، ٢٠٠٩، ص ٧).

ب-مفهوم الأداء: هو السلوك المرئي الظاهر للفرد الذي يمكن ملاحظته أو مشاهدته ومن ثم تقديره وتقويمه(الأزرق، ٢٠٠٠، ص١٠).

جـ- مفهوم تقويم الأداء: هو عبارة عن مجموعة من الأساليب والأدوات المقننة التي تُستخدم في الحكم على الجوانب الشخصية والمهنية والاجتماعية والعملية والثقافية للمعلم ومعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية التي يجب أن يحققها خلال فترة زمنية معينة، وكذلك معرفة نواحي القوة والضعف في أدائه التدريسي، وأهم الصعوبات التي تواجهه في تحقيق مهامه التعليمية والتربوية(الكثيري، والنصار، ٢٠٠٩، ص ٢٧٣).

ثانياً: أهمية تقويم الأداء للمعلم

ذكر العوني (٢٠١٠، ص ١١-١٢)إن عملية تقويم الأداء للمعلم تعد جزءًا من عملية التقويم التربوي ككل، كما أنها تؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية، وذلك للأسباب التالية:

- يكشف التقويم عن مدى الإنجاز الذي حققه المعلم في أدائه التدريسي، مثل البحوث التربوية والأنشطة التعليمية المتنوعة.
- يعد التقويم الإطار العام الذي يحكم عناصر منظومة التدريس الرئيسية، والتي تتكون من (المعلم - الطالب - المنهج - البيئة الصفية).
- يعد التقويم أحد عناصر منظومة المنهج المدرسي، ويرتبط بعلاقة وثيقة ذات اتجاهين مع باقي عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، والأنشطة التعليمة، الوسائل التعليمية، طرق التدريس)، والمعلم هو المسئول الأول عن تنفيذ المنهج، والمؤثر فيه.

ثالثاً: أهداف تقويم الأداء للمعلم

أ- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحديد نقاط الضعف لتلافيها، ووضع الحلول لتحقيق تلك الأهداف، وذلك بمتابعة سير تقدم المعلم في مجاله التدريسي ومدى التقديم الذي أحرزته.

ب- تحسين نوعية التعليم المقدم للطالب باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية، وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير، أو التحسين المدرسي، سواء كان في طرائق التدريس، أو في البيئة الصفية، أوفي مصادر التعليم (الجنابي، ٢٠٠٩، ١١).

ج- توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل، أو تطوير مسؤوليات المعلم، أو وضعة في وظيفة أخرى، أو إنهاء خدمته، أو ترقيتها.

د- توفير معلومات، أو بيانات تساهم في مكافأة الأداء المتميز للمعلم، أو الترقية لوظائف قيادية، أو مهام تدريبية، أو بعثات خارجية.

ه- تنمية مهارات، ومعلومات المعلم المهنية لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية أو التحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي (جاد، ٢٠٠٣، ص ٣٨).

رابعاً: أنواع تقويم الأداء للمعلم

يشير قنديل (٢٠٠٠، ص ٢٠٤-٢٠٥) إلى أن تقويم أداء المعلم ينقسم إلى نوعين:

أ- التقويم الذاتي للمعلم: ويتم ذلك عن طريق:

١. تحليل نتائج الطلبة في الاختبارات؛ لأن الغرض الأساسي من التقويم هو تحديد نقاط القوة والضعف لتحقيق مزيد من الفاعلية لعمل المعلم، فإن نتائج الطلبة في الاختبارات تعد مقياسًا لنجاح المعلم في تحقيق أهداف عمله وعدم تحقيقها.

٢. الاستبانة الذاتية للمعلم، وهي من أساليب النقد الذاتي الذي يقوم على أسس موضوعية مستمدة من فهم ومسؤوليات وواجبات المعلم.

ب- تقويم المعلم من قبل الآخرين، وهنا يكون التقويم من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس أو الباحثين.

خامساً: أساليب تقويم أداء المعلم

يشير الفهيد (٢٠٠٥، ص٢١) إلى أساليب متعددة، ومنها:

١. أدوات الملاحظة المنظمة التي تختص بالبيانات الخاصة بعملية التدريس وأساليب التفاعل الصفي بين المعلم والطالب.
٢. الاستطلاعات العامة، ومن أنواعها القوائم ومقاييس التقدير المتدرجة.
٣. التصنيفات السلوكية مثل تصنيف بلوم الإدراكي، وكارثول العاطفي، وغيرهما.
٤. الأهداف والكفايات الوطنية، ويقوم على استخدام الأهداف السلوكية واستراتيجيات تحليل المهارات أو الاختبارات الإنجازية.
٥. الأساليب التعليمية مثل جائزة المعلم المتميز السنوية التي ترصدها وزارة التعليم.

المحور الثاني: معلمو الدراسات الاجتماعية

أولاً: معايير الحكم على مدى كفاءة معلم الدراسات الاجتماعية

أشار عدد من التربويين إلى مجموعة من المعايير وهي كالآتي:

أ -القدرة على التدريس: ذكر يحيى، *وآخرون*(٢٠١٢، ص ٢٦٤) يقصد به قدرة المعلم على إعداد وتحضير الدروس اليومية، وكذلك التخطيط والاختيار المناسب للوسائل التعليمية، وقدرته على توظيف الاستراتيجيات الحديثة والمتماشية مع الدرس، مع تنويع المثيرات داخل الصف لجذب انتباه وتركيز الطالب للدرس، وكذلك تحديد الواجبات المنزلية كوسيلة تقويمية ختامية للتحصيل في نهاية الدرس.

ب- إقامة علاقات إنسانية صادقة داخل المدرسة: ومنها التعامل بصدر رحب واحترام آراء ومشاعر الطلبة، والتعاون مع الجماعة، والتفاهم مع أولياء الأمور، مع تقبل النقد الهادف، وغرس قيمة التسامح (السيد، ٢٠٠٢، ص ١٤١).

ج-الربط بين المدرسة والبيئة المحلية مع المجتمع: ومنها العمل على ربط موضوعات المنهج بالبيئة المحلية والمجتمع، وإدخال بعض مشكلاته ضمن المقرر الدراسي، وتشجيع أولياء الأمور على المشاركة في الأنشطة المدرسية، مع تشجيع الأنشطة التعليمية خارج المدرسة المتنوعة، كالتعرف على المشروعات السياحية والأثرية والبيئية (يحيى، *وآخرون*، ٢٠١٢، ص ٢٦٤).

بالتالي نلاحظ أن هناك معايير دقيقة للحكم على كفاءة معلم الدراسات الاجتماعية ومدى قدرته على القيام بمهنة التدريس، ولها تأثير قوي على كفاءة ونجاح المعلم في عمله، وأهمية أن يكون المعلم قادراً على مسايرة كل ما يستجد في النظام التعليمي.

ثانياً: أهم الصفات الناجحة لمعلم الدراسات الاجتماعية

يُعد المعلم العامل الأول في نجاح أو فشل عملية التعلم، ويحتاج إلى إعداد مسبق بمستوى عالٍ ليكون مؤهل لمهنة التدريس، ولأنه يتعامل مع جوانب وخصائص مختلفة لنمو الطالب، وتنقسم إلى:

أ-الصفات المهنية: تشمل ما يلي

- **القيادة التربوية**: بما أن المعلم هو القائد والموجه الأول في الصف، لذلك يستلزم أن يتحلى بروح القيادة والصبر والثقة في نفسه لتوجيه وإرشاد الطلبة، وبث روح التعاون بينهم، ويعمل على تنظيم المناقشة في الصف.
- **الخبرة الاجتماعية**: ويقصد بها مشاركة المعلم بالأنشطة والفعاليات الاجتماعية في المجتمع والمؤسسات الاجتماعية كالندوات، والمحاضرات، وحملات التوعية المختلفة، والأعمال التطوعية والخيرية؛ حيث إنه مطالب بدراسة العلاقات الإنسانية في مجتمعه، والتعرف

على طبيعة البيئة المحلية التي تعيش فيها مع الطلبة ومشكلاتها (السيد، ٢٠٠٢، ص ١٣٧).

- **معرفة فلسفة المجتمع الإسلامي وأهدافه وتراثه**: نسبة كبيرة من معلمين الدراسات الاجتماعية لا يتناولون المفاهيم والمصطلحات التي تتضمنها فلسفة المجتمع الإسلامي وأهدافه وتراثه إلا على مستوى الألفاظ، والشعارات العادية دون فهم.
- لذلك على المعلم أن يكون لديه درجة عالية من الحماس لتوفير المواقف التعليمية المناسبة التي تمارس فيها مفاهيم فلسفة المجتمع وأهدافه بالاشتراك مع طلبته، وبالفهم والوعي لفلسفة مجتمعه وتراثه، وأن يكون قدوة لهم في التعرف على تراث مجتمعه، وألا يكون متسلطًا برأيه ويسمح لطلبته بإبداء الرأي (يحيى، *وآخرون*، ٢٠١٢، ص ٢٥٧).
- **استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس متعددة ومصادر تعلم متنوعة:** إن القرن الواحد والعشرين هو عصر الثورة المعلوماتية والتكنولوجية في شتى مجالات العلم، لذلك فالمعلم مطالب بالاطلاع المستمر على أبرز الوسائل التعليمية المتجددة (السيد، ٢٠٠٢، ص ١٤٠).

ب- الصفات الشخصية تشمل ما يلي:

- **صفات شخصية عامة:** ذكر آل عمرو(٢٠١٠، ص٢٢٤) وهي التي تبرز شخصية المعلم، وتكون فاعلة ومؤثرة مثل الصحة البدنية العامة الجيدة. وتتميز بالتالي:

١. الإحساس بالمسؤولية، والثقة بالنفس، والبعد عن الغرور، سلامة الصدر، المظهر والملبس الحسن، لها علاقات جيدة مع الآخرين ومع طلبته خاصة، يسودها الاحترام المتبادل، فهو حازم ويدير الصف بفعالية.

٢. السمو الفكري: إن الفكر هو حصيلة عمليات التفكير الهائلة التي يقوم بها المعلم طول حياته (عمران، ٢٠١٢، ص٣٥٠).

ج-الصفات الإيمانية والخلقية: ذكر آل عمرو(٢٠١٠، ص ٢٢٤)لشخصية المعلم أثر عظيم في نفوس طلبته، لأنه القدوة الأولى بالمدرسة لهم.

د-استشعار المسؤولية: من مسؤوليات المعلم مراقبة وملاحظة سلوك الطلبة داخل وخارج الصف لغرض توجيهم وإرشادهم نحو السلوك التربوي الصحيح.

أن تسمو الأخلاق بالإنسان سموًا يؤثر به في مجتمعه، مثل العدل، والرحمة، والصدق، وكذلك الصبر، ويجب أن يكون المعلم صبور ويتحمل مشاق المهنة، لأن مهنة التعليم شاقة.

هـ- الصفات العقلية: يقصد بها مدى الذكاء وسرعة البديهة للمعلم، وأن يكون دقيق الملاحظة وقادرًا على المناقشة والإقناع، والتفكير العلمي، والتعلم الذاتي، والانضباط الوظيفي، وكذلك أن يكون مرؤوسًا مثاليًّا، وزميلًا نموذجيًّا، ومرشدًا طلابيًّا (عمران، ٢٠١٢، ص ص٣٦٢-٣٦٥).

يتضح بالتالي أنه يجب أن يتحلى معلم الدراسات الاجتماعية بمجموعة من الصفات اللازمة لمهنة التدريس، ولا غنى عنها للحكم على كفاءته واستمراريته في مهنته التعليمية.

ثالثاً: إعداد معلم الدراسات الاجتماعية

أ-الإعداد المهني التربوي

يختص هذا الجانب بتقديم قدر معين من المعرفة التربوية للطالب المعلم في العلوم الاجتماعية قبل الخدمة، حيث يتم إعداده بصورة تجعله يتقن مادة تخصصه؛ لذلك تهتم كليات التربية بإعداد الطالبة لمهنة التدريس أثناء فترة التربية العملية بالجامعة، حيث يتدرب على كيفية التعامل مع الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة وكيفية مواجهة المشكلات داخل وخارج الصف (العتيبي، *وآخرون*، ٢٠٠٥، ص٢٥٥)

ب- الإعداد الأكاديمي

يقصد به مدى امتلاك المعلم للمعارف والمعلومات والثقافة المتنوعة في مجال تخصصه لمادة الدراسات الاجتماعية؛ حيث تهتم كليات التربية بالإعداد الأكاديمي، حيث يتخصص الطالب في بداية دراسته بالكلية بدراسة العلوم الاجتماعية بشكل عام، ثم يتخصص في دراسة فرع من فروع منهج الدراسات الاجتماعية كعلم الجغرافيا، أو التاريخ، سريع(السيد، ٢٠٠٢، ص ١٤٢).

جـ الإعداد الثقافي

أن يكون المعلم مثقف بقدر الإمكان في أغلب نواحي المعرفة الإنسانية، والتي تمكنه من الاستفادة من ثقافته في مجال تطوير عملية التدريس.

إن عملية التدريس لا تتم في فراغ، وإنما في بيئة ثقافية، وتمد الثقافة المعلم بثقافة مجتمعه والثقافة

العالمية، ويهدف الإعداد إلى تزويد المعلم بثقافة عصرية تمكنه من فهم الحضارة الإنسانية والاتصال مع الآخرين وتتبع التطورات العلمية والتقنية (العتيبي، *وآخرون*، ٢٠٠٥، ص ٢٥٤).

لهذا نقول أن إعداد معلمين الدراسات الاجتماعية عملية منظمة تحتاج إلى إمكانيات سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وهذا يستلزم على القائمين على النظام التربوي الاهتمام بالمعلم وتوفير جميع الطرق والأساليب الحديثة للرفع من كفاءتها وتوجيهها.

الجانب الثاني: الدراسات السابقة

١. دراسة الكندي (٢٠٠٦)هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وأيضاً في أي مستوى من المستويات العقلية المعرفية يشيع استخدام معلمي اللغة العربية للأسئلة الصفية الشفوية، وهل تختلف ممارسة المعلمين لمهارات طرح الأسئلة باختلاف الجنس، والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة، موزعين بالتساوي بين الجنسين، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة لملاحظة ممارسات المعلمين، مع استخدام المنهج الوصفي. ومن نتائج الدراسة أهمها كان أداء المعلمين في مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية الرئيسة الثلاث صياغة الأسئلة وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلبة عنها متوسطا، بينما تفاوت أداؤهم في المهارات الفرعية بين الارتفاع والتوسط والانخفاض. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث. و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرة التعليمية.

٢. دراسة غزلات (٢٠٠٧)هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للأسئلة الصفية في الأردن، و التعرف على أثر متغيري التخصص العلمي والخبرة التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في درجة استخدام الأسئلة الصفية.

وقامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة، واشتملت على (٢٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٤٠)معلما ومعلمة من محافظة جرش وقدتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية مع استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها كانت درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للأسئلة الصفية درجة عالية.، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للأسئلة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مؤهل الماجستير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للأسئلة الصفية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية ولصالح من خبرتهم أكثر من (١١) عاما فأكثر.

٣. دراسة خليفة (٢٠٠٨) هدفت إلى تقصي مستوى طلاب التربية العملية في مقدرتهم على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة، وأثر تخصصهم الأكاديمي وجنسهم في تلك المقدرة. ولتحقيق هذا الهدف تمَّ إعداد اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة من مستوى التطبيق كأداة للدراسة، واشتملت على (٣٠) فقرة من الأسئلة السابرة والمحدودة، والمفتوحة، وأسئلة حسب تصنيف بلوم، وفقرات تتعلق بسيكولوجية طرح الأسئلة وإجراءات طرحها. وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها(٨٨(من الطلبة المعلمين في السنة الرابعة أثناء التربية العملية الميدانية، في الأردن، مع استخدام المنهج شبة التجريبي، وقد دلت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في مقدرة طلبة التربية على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة بين المستوى المقبول تربوياً ومستواهم الفعلي، ولصالح مستواهم الفعلي، وبين طلبة التخصص العلمي والأدبي، ولصالح التخصص العلمي. وعدم وجود فرق دال إحصائيا يعزى للجنس وللتفاعل بين الجنس والتخصص.

٤. دراسة عباس، والبشير(٢٠٠٨).هدفت إلى استقصاء مدى ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات السؤال في تدريس قواعد اللغة العربية للصفين الخامس والسادس واختيرت لهذا الغرض عينة مكونة من (١٤) مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء في الأردن. وهي ذاتها المدارس المتعاونة مع الجامعة الهاشمية في تدريب طلبة التربية العملية. وبلغ عدد المتدربين في هذه المدارس (٤٠) طالبا وطالبة وتم اختيارهم قصدياً، و استخدم الباحثان استمارة ملاحظة خاصة بوصفها أداة الدراسة المطلوبة. واستخدام المنهج الوصفي، وتكونت استمارة الملاحظة هذه من(٣٠) فقرة موزعة على مجالين هما توجيه الأسئلة ولها (١٨) فقرة، وتلقي الإجابة ولها(٢٢) فقرة، وتوصلت الدراسة نتائج منها أن هناك ضعفا في المستوى العام لأداء الطلبة المتدربين والمتدربات للمهارات مجتمعة، وأظهرت كذلك تباينا في ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات السؤال بمجاليه توجيه السؤال وتلقي الإجابة.

٥. دراسة (krashen، 2009)هدفت إلى معرفة مهارات طرح الأسئلة من قبل المعلم و توقعات الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية لطلبة الجامعة. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من(٢٦٧) طالباً و(٢٣) معلماً من طلبة السنة الأولى في جامعة (Lishui) في الصين. واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، وأدوات متنوعة لجمع البيانات مثل (الاستبانات والملاحظات الصفية و التسجيلات الصوتية والتحليل الكمي).وتم التركيز على مهارات الأسئلة المستخدمة من المعلمين في الجوانب الأربعة التالية (التخطيط، وتصميم الأسئلة، وضبط الأسئلة، والتقويم وكل ذلك بقصد استكشاف العوامل المؤثرة في الأسئلة الفاعلة وعرض تطبيق هذه المهارات الأربع على صفوف اللغة الإنجليزية الحالية وتوقعات الطلاب تجاه معلميهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين و مشاركة الطلبة والأثر الرجعي المقدم من المعلمين و مهارات الأسئلة كان لها أثر كبير على فاعلية الأسئلة. وأن عادات الأسئلة المقدمة من

المعلمين في دروس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية كانت غير مفضلة فيما يخص مخرجات الطلبة اللغوية وكان هناك فجوة بين عادات المعلمين في طرح الأسئلة و بين توقعات الطلبة.

٦. أجرى Dumteeb (2009) دراسة هدفت إلى معرفة آليات أسئلة المعلمون و مهارات التفكير الناقد للطلبة في حصص اللغة الإنجليزية في تايلاند. وكذلك التحقق من تقنيات الأسئلة التي يطرحها معلمين اللغة الإنجليزية التي تعزز استجابات الطلبة و تشجع مهارات التفكير الناقد. واستخدم الباحث العينة القصدية وتم اختيار عدد (٢٠)معلما يدرسون اللغة الإنجليزية من كلية الآداب مع مجموعتين من طلابهم الذين يدرسون في السنة الأولى في تخصص اللغة الإنجليزية.واستخدم الباحث عدة أدوات مثل أشرطة الفيديو والاستبانة و المقابلة الفردية و المقابلة الجماعية المركزة. مع استخدام المنهج الوصفي.وجاءت النتائج بشكل عام كانت الأسئلة المتكرر استخدامها التي يطرحها المعلمين كانت عند مستويات التفكير الدنيا (وفقاً لمستويات بلوم).ونتيجة لذلك كانت استجابات الطلبة عند مستويات دنيا من التفكير و هذا قد لا يساعد في تعزيز استجابات الطلبة و تشجيع مهارات التفكير الناقد. وأسئلة المستويات المعرفية الدنيا تتطلب استجابة روتينية آلية لما تم حفظه سابقاً من معارف أو معلومات.وهذا قد لا يوفر تحدياً للطلبة كي يقوموا بعمليات التفسير والتحليل والتعامل مع الإجابات بطرقهم الخاصة.

٧. دراسة المومني، والمومني(٢٠٠٩) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى استخدام استراتيجيات المساءلة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف من وجهة نظر المعلمين المتعاونين وأثر التدريب الميداني في تطوير هذه المهارة. وتكونت عينة الدراسة بشكل عشوائي من(٩٥) طالبًا وطالبة الدارسين في جامعة اليرموك بالأردن، وقد جمعت البيانات باستخدام بطاقة ملاحظة أعدت لهذه الغاية ومكونة من (٣٤) فقرة، مع المنهج الوصفي، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استخدام استراتيجيات المساءلة الكلية لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف كان متوسطًا، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات المساءلة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وللتفاعل بين الجنس والمعدل التراكمي، بينما أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات المساءلة لدى عينة الدراسة تعزى للمعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. وأكدت النتائج أن التدريب الميداني أسهم إيجابيًا في تطوير مهارة استخدام استراتيجيات المساءلة لدى عينة الدراسة.

٨. دراسة البلوي(٢٠٠٩) هدفت إلى تحليل الأسئلة الصفية في دروس القراءة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة العلا بالمملكة العربية السعودية، ومدى ارتباطها بالقراءة الناقدة، وتكونت عينة الدراسة من عدد(٤٠)معلماً وتم اختيارهم قصدياً، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة لتحليل أسئلة المعلمين في حجرة الصف، مع استخدام المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة بلغ عدد الأسئلة الصفية الشفهية التي طرحها معلمين مادة اللغة العربية (١٠٥٥)سؤالا، وبلغ عدد الأسئلة المطروحة في الصف الأول المتوسط (٤١٩)سؤالا، والصف الثاني المتوسط (٣٦٩)سؤالا، وفي الصف الثالث متوسط(٣٦٧)سؤالا، وارتكزت اغلب أسئلة المعلمين على أسئلة التفكير الدنيا مثل(المعرفة، والفهم)وبلغ عدد الأسئلة الصفية التي طرحها معلمي اللغة العربية والمرتبطة بالقراءة الناقدة(٢١٠)سؤال من المجموع الكلي وهو (١٠٥٥) سؤالاً.

٩. دراسة العظامات (٢٠١٠) هدفت إلى معرفة مستوى الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقته بالاستيعاب السماعي عند طلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في منطقة البادية الشمالية والشرقية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً لمادة اللغة العربية للصف السابع و(٢٠٠)طالبا وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية

البسيطة، بواقع (١٠)طلبة لكل معلم، واعد الباحث بطاقة ملاحظة للمعلمين واختبار تحصيلي لقياس مستوى الاستيعاب السماعي لدى الطلبة، وتكونت البطاقة من(٣٠) فقرة واشتملت على أربعة بدائل. وأظهرت النتائج أنه جاء مستوى المعرفة بأعلى نسبة، وأقل نسبة مستوى التركيب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات بلوم الستة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي لدى المعلم الأعلى من بكالوريوس في مستوى التركيب والتطبيق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحليل والتقويم.

١٠. دراسة بركات (٢٠١٠) هدفت إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها، وأيضاً التعرف على أثر المتغيرات كالجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠)معلماً، و(١٠٠)معلمة يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بدولة فلسطين تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس لقياس فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أظهر المعلمون إجمالاً فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجابتها من قبل الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة.وتوجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تُعزى لمتغيري :الجنس، ونوع المدرسة وذلك لمصلحة المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب. ولا توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات التخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

١١. وأجرى عبيدات، والعرود (٢٠١٠)دراسة هدفت إلى التعرف على الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا في دولة الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة الدراسات الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م.وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبناء بطاقة ملاحظة حيث تألفت من ثلاثة أجزاء وهي أسئلة تصنيف بلوم، وذلك من خلال ملاحظة موقفين تعليميين لكل معلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً هي: التذكر، والفهم، وأقلها شيوعاً هي التركيب والتقويم، وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وكذلك تبين أن المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة، أما درجة تصرف المعلمين بإجابات الطلبة فقد كانت عالية، أما فيما يتعلق بالتصرف بالإجابة الصحيحة، فكانت مهاراتهم منخفضة.

١٢. دراسة القحطاني(٢٠١٢)هدفت إلى معرفة تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية بالسعودية في ضوء التقويم الأصيل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد بطاقة ملاحظة كأداة لهذه الدراسة، ثم قام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من) ٢٤ (معلماً من معلمي العلوم وتم اختيارهم قصدياً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها بناء قائمة بمهارات الأسئلة الصفية التي ينبغي توافرها لدى معلمي العلوم في ضوء التقويم الأصيل. وأن أفضل المهارات توافراً هي مهارة توجيه الأسئلة الصفية حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأداء (٧٩، ٣ (وبدرجة توافر عالية، ويليها مهارة معالجة إجابات الطلبة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأداء (٣، ١٥) وبدرجة توافر متوسطة، ثم مهارة صياغة الأسئلة الصفية حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأداء(٢، ٩٠) وبدرجة توافر متوسطة.

١٣. دراسة Al-Darwish 2012 هدفت إلى تسليط الضوء على تدريس اللغة الإنجليزية من خلال طريقة طرح الأسئلة (الحوارية والتقليدية)في المدارس العامة الابتدائية الكويتية. وقد تم جمع البيانات من خلال أداة بطاقة الملاحظة، واستخدام المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من(١٥) معلمة، سبعة منهن من معلمات اللغة الإنجليزية حديثات التخرج ولديهن خبرة في كيفية طرح الأسئلة الحوارية، وثمانية من المعلمات الذين يمتلكون الخبرة لمدة (١٠) عاما من الخبرة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من خلال طرح الأسئلة التقليدية. وكشفت الدراسة أن بعض المعلمات الجدد تشجع الطالبات ما وراء موضوع درس اليوم من خلال طرح الأسئلة الحوارية. ومع ذلك، يستخدم البعض الآخر المنهج الاستنباطي من خلال طرح الأسئلة وتوقع إجابات معينة بسبب عدم فهم الموضوع أو لضيق الوقت. وكان أسلوب معلمات اللغة الإنجليزية حديثات التخرج الذين لديهم خبرة في كيفية طرح الأسئلة الحوارية أكثر فعالية من أسلوب المعلمات الذين يمتلكون الخبرة لمدة (١٠)أعوام من الخبرة من خلال طرح الأسئلة التقليدية في تعلم اللغة الانجليزية.

١٤. دراسةTemiz 2012 هدفت إلى التعرف على استكشاف أنواع الأسئلة التي يتم استخدامها من قبل المعلمين في الغرفة الصفية، والتعرف إلى أثر استخدام الأسئلة المتنوعة في عملية التدريس. واستخدام الباحث في الدراسة المنهج الوصفي، مع أعداد بطاقة الملاحظة كأداة لجمع المعلومات، بالإضافة إلى توجيه سؤال رئيسي لكل معلم داخل العينة عن أفضل أنواع الأسئلة التي يستخدمها المعلمين والتي تؤثر على فهم الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من(١١) معلم لمادة اللغة الإنجليزية من مدرستين مختلفين في مدينة اسطنبول بدولة تركيا.و أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر لاستخدام الأسئلة المتنوعة على تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية للغة الانجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة التفكير التقاربية هي أكثر استخداما داخل الغرفة الصفية كما استخدم المعلمين أسئلة متنوعة من ضمنها أسئلة (نعم/لا)، وأسئلة الإجابة القصيرة والأسئلة الاستعراضية.

١٥. هدفت دراسة خليفة، وأبو محفوظ(٢٠١٣)إلى معرفة مستوي القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بمستوي تحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. وتكونت أداة الدراسة من بناء اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة بحسب تصنيف بلوم في الجانب المعرفي، وبناء اختبار تحصيلي لمباحث التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، وأداة قياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة باستخدام ساعة وكذلك شريط تسجيل صوتي، واستخدام المنهج الوصفي، وشملت العينة (٣٥) معلمة و(٧٩٥) طالبة من الصف السادس في محافظة الزرقاء بالأردن وهي عينة عشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوي المقبول تربويا لصالح المستوي المقبول تربويا، وبين متوسط زمن الانتظار والمستوي المقبول تربويا ولصالح المستوي المقبول تربويا. ووجود فرق دالة إحصائيا بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا لصالح الأسئلة ذات المستويات الدنيا.

١٦. دراسة بربخ، ونجم (٢٠١٣)والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقى إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى في الأردن، ومعرفة مدى فاعليته. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة وتم اختيارهم قصدياً، واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي. وبناء بطاقة ملاحظة. وأظهرت نتائج الدراسة الى وجود فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة في المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، وتوجد فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات

الطلبة بين الطلبة والطالبات في المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح الطلبة، ولا يوجد فروق بين المستوى الثالث والرابع للطلبة في المجالات والدرجة الكلي. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين طلبة المجموعة التجريبية بعد تدريبها بالتصور المقترح، ويدلل هذا أن البرنامج ذو فاعلية في تنمية هذه المهارات.

١٧. دراسة أبو عواد، وأبو سنينة (٢٠١٤) هدفت إلى معرفة خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمين مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث بغزة في فلسطين من وجهة نظرهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلمة من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية وتم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، مع استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وبينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى تقدير المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمونها بشكل عام، من حيث صياغتها والتنويع في أغراضها، وطرحها، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في درجة امتلاكهم لمهارات الأسئلة تعزى لكل من جنس المعلم والمؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق)، وعدد سنوات خبرته أقل من(٥) سنوات، و(١٠ -٥)سنوات وأكبر من(١٠) سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مجال صياغة الأسئلة الصفية تعزى لتخصص المعلم و لصالح معلمي التاريخ والجغرافيا.

١٨. أجرى Cıkmaz (2014) دراسة هدفت إلى البحث في أنماط الأسئلة التي يستخدمها المعلمين ذوي المستوى المنخفض والعالي والذين تم تصنيفهم وفقاً لدرجات الطلبة في مهارة الكتابة. وتطبيق تلك الأنماط في الصف الدراسي باستخدام طريقة التساؤل المبني على النقاش(الجدل) والمعروفة باسم طريقة الكتابة العلمية وقد أجريت هذه الدراسة بدولة تركيا على عدد

١٩. (٦)معلمين في الدراسة الاستطلاعية مسجلين في برنامج للتطوير المهني يركز على طريقة الكتابة العلمية المساعدة على الاكتشاف، وبعد ذلك تم اختيار (٣٠)معلماً في مدرسة ثانوية بمنطقة الأناضول وكانت العينة قصدية، وبناءً على درجات الطلبة في الكتابة ووقع الاختيار على المعلمين لكي يمثل أحدهما المستوى الأعلى والآخر المستوى المتدني. وتم جمع البيانات باستخدام أشرطة الفيديو وعينات الكتابة واستخدام بطاقة ملاحظة. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي المقارن، وأظهر تحليل البيانات النوعية أن تطبيقات المعلمين في الفصول قد أظهرت وجود اختلافات كبيرة بناءً على أنماط النقاش. فالمعلم ذو المستوى الأعلى أي الذي حقق طلابه درجات عليا في الكتابة قد سأل أسئلة أكثر لطلابه وكانت تتناول مستويات التفكير العليا بشكل اكبر من المعلم ذو المستوى المتدني.

٢٠. دراسة Douglas (2015) هدفت هذه الدراسة للتعرف على أنواع الأسئلة التي يستخدمها معلمي المرحلة التعليمية في المدرسة الابتدائية من خلال الأنشطة مع الأطفال وتحديد نوع الأسئلة التي طرحت، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وكانت الأداة عبارة عن بطاقة ملاحظة وكذلك تسجيل الصوت للمعلمين خلال أنشطة الصباح وبعد الظهر خلال اليوم الدراسي الواحد، وتم اختيار عينة عشوائية، وتشير النتائج إلى أن المعلمين في المدرسة الابتدائية في دولة الولايات المتحدة الأمريكية. يستخدمون أسلوب طرح الأسئلة المعرفية أسئلة التذكر وأسئلة الفهم وأسئلة التطبيق وأسئلة التحليل وأسئلة التركيب وأسئلة التقويم والأسئلة المغلقة وكان ذلك خلال الأنشطة داخل المجموعات الطلابية وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين في مرحلة ما قبل المدرسة يحتاجون إلى طرح المزيد من الأسئلة الموجهة نحو الأنشطة الفردية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأمور التالية

١. اختيار مشكلة الدراسة، ومجتمعها، والتعرف على الأدوات المناسبة.
٢. الاستفادة من الدراسات السابقة في تأصيل وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد المحاور الرئيسة للدراسة، وخاصة فيما يتعلق بأهم مهارات الأسئلة الصفية.
٣. الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.
٤. تحديد منهجية الدراسة، و تحديد أهم الأساليب الإحصائية التي تلائم معالجة بيانات ومعلومات الدراسة الحالية.
٥. ساعدت في تحديد واختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي.
٦. ساعدت في صياغة مشكلة الدراسة، وإعداد فروضها وأدواتها.
٧. تحديد المتغيرات الرئيسية والفرعية للدراسة ومدى درجة العلاقة بينهما.
٨. تحديد الحجم المناسب لعينة الدراسة بعد الاطلاع على حجم العينات المعتمدة في هذه الدراسات مما سهّل علينا التوصل إلى استنتاجات وتوصيات مهمة في دراستنا.
٩. الاطلاع على أساليب الصدق والثبات المستخدمة في هذه الدراسات.
١٠. عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

١. تطوير الإطار النظري المتعلق بواقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية، باعتباره موضوع لم يتم التطرق له من قبل على حد علم الباحثة في مادة الدراسات الاجتماعية، ولم تطبق على طالبات المرحلة الثانوية من قبل.
٢. اختلفت حجم عينة الدراسة عن الدراسات السابقة والوحدات المختارة للدراسة والفترة الزمنية للدراسة.
٣. تم تحديد التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة بشكل مفصل.
٤. التعرف على العديد من الكتب والمراجع العلمية التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.
٥. تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة والتي استخدمت في اختبار فرضيات الدراسة وتحليل البيانات والنتائج.
٦. الإسهام في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيراً علمياً وموضوعياً.

تعقيب عام لأوجه الشبة والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

١. اتفقت جميع الدراسات السابقة على أهمية مهارات الأسئلة الصفية وتوجيهها واستقبال الإجابات عليها ودورها في تفعيل البيئة الصفية للطلبة.
٢. استخدمت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي في دراساتهم ماعدا دراسة الأنصاري فقد استخدمت المنهج التجريبي.
٣. استخدمت الدراسات السابقة أداة بطاقة الملاحظة، وكذلك الدراسة الحالية.
٤. اقتصرت الدراسات السابقة على تطبيق دراساتهم علي المراحل الابتدائية والمتوسطة والمرحلة الثانوية وكذلك الدراسة الحالية .
٥. اختلفت الدراسات السابقة في اتجاه البحث فمنها ما تناول كفايات توجيه الأسئلة مثل دراسة (الأنصاري)، ومنها ما تناول استراتيجيات طرح الأسئلة مثل دراسة(الشباطات، وآخرون) ومنها ما تناول زمن الانتظار في طرح السؤال مثل دراسة (خليفة، وأبو محفوظ) أما الدراسة الحالية فركزت على واقع استخدام الأسئلة الصفية وبيان أهم مهاراتها.
٦. اتفقت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي.

٧. تم تطبيق أداة الدراسة مع بداية الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦-١٤٣٧ه، وذلك في دروس مقرر الدراسات الاجتماعية، وحضور حصص دراسية للمعلمات، وتسجيل ذلك في استمارات بطاقة الملاحظة. رغم اختلاف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في بعض أهدافها ومجتمعاتها وإجراءات دراستها، ألانها تتفق معها في هدف مهم جدا وهو الإسهام في تطوير وتنمية أداء المعلم، والرفع من مستواه التعليمي والمهني.
٨. تتشابه هذه الدراسة الحالية من حيث المادة الدراسية مادة الدراسات الاجتماعية مع بعض الدراسات السابقة.
٩. الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم بطاقة الملاحظة، ومعرفة الأساليب الإحصائية.

فروض الدراسة:

بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥، ٠) في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير المؤهل.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في مهارات الأسئلة الصفية راجعة لمتغير سنوات الخبرة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في مهارات الأسئلة الصفية راجعة لمتغير نوع المدرسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تضمن هذا الجزء وصف منهج البحث، ومجتمعه، وعينته، وإجراءات تصميم أدواته، والأساليب الإحصائية المستخدمة

أولاً: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي)الحقلي(لتحقيق أهداف الدراسة؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لموضوع الدراسة، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع كما هو تمامًا، واستنتاج الدلالات والبراهين من وقائع المشاهدة (العساف، ٢٠١٢، ص ٢١١).

ثانيًا: مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة جميع أفراد العينة الخاضع للمعاينة، أي الذي سيتم اختيار أفراد العينة منه، وبالتالي تعميم النتائج علية.

تكون مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية من جميع معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، التابعين لأداره التربية والتعليم في منطقة المدينة المنورة، بمدارس التعليم العام ويعملن في المدارس الحكومية، والأهلية، في العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧ه. وبلغ عدد معلمات الدراسات الاجتماعية (٢٥٧) معلمة، وعدد المدارس بلغ (٧٢) مدرسة ثانوية.

ثالثًا: عينة الدراسة عرفها فهمي(٢٠٠٥، ص١٠٠):"عبارة عن جزء من مجتمع الدراسة يتم اختياره بطريقة علمية محددة للحكم على كل مجتمع الدراسة". حيث تكونت عينة الدراسة من عدد (٦٩) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، أي بنسبة (٢٦ %) من مجتمع المعلمات الأصلي.

حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمات الدراسات الاجتماعية، وانقسمت إلى عينتان هما العينة الاستطلاعية ومجموعها(١٩)معلمة من خارج المجتمع الأصلي، والعينة

الأساسية للتطبيق ومجموعها(٥٠) معلمة. وشملت العينة جميع مكاتب إدارة التعليم بالمدينة المنورة، وهي مكتب(شمال-شرق-غرب)

رابعًا: بناء وإعداد أداة الدراسة: تم استخدام في الدراسة الحالية بطاقة الملاحظة بهدف التعرف على واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية.

واعتمدت الباحثة على الملاحظة بتصميم بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، تم تطبيق الخطوات التالية:

١. **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة**

تعرف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في ضوء متغيرات الدراسة التالية: (التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة، الدورات التدريبية).

٢. **تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة**

وذلك عن طريق الخطوات الآتية:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة وآراء التربويين والمختصين في الميدان التربوي.

٣. تحديد محاور البطاقة وعباراتها

لتحديد محاور البطاقة تم الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التي اهتمت بمجال مهارات الأسئلة الصفية وخاصة المتعلقة بالدراسات الاجتماعية، ومن هنا تم تحديد محاور البطاقة التي تتمثل في الآتي:

- المحور الأول:أهم مهارات صياغة الأسئلة الصفية في الدراسات الاجتماعية ويتضمن المحور(٢٠) مهارة، وهي العبارات من رقم(١:٢٠).
- المحور الثاني:أهم مهارات توجيه الأسئلة الصفية في الدراسات الاجتماعية ويتضمن المحور(١٠) مهارة، وهي العبارات من رقم(٢١:٣٠).
- المحور الثالث:أهم مهارات استقبال ومعالجة إجابات الطلبة في الدراسات الاجتماعية ويتضمن المحور(١٢) مهارة، وهي العبارات من رقم(٣١:٤٢).

سادسًا: ضبط أداة الدراسة: لضبط بطاقة الملاحظة تم التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة كالآتي:

١-صدق أداة الدراسة: أن الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها الدراسة، وهو "بمعنى التأكد من أ نها سوف تقيس ما أعدت لقياسه". (العساف، ٢٠١٢، ص ٣٨٧)، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين :

أ-صدق المحكمين (الصدق الظاهري) للتحقق من صدق هذا المقياس تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين بعد إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين، من أساتذة الجامعات والكليات المتخصصين في التربية والمناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية، وعلى مجموعة من معلمات ومشرفي ومشرفات الدراسات الاجتماعية، وعددهم (٢٩) محكمًا لأخذ آرائهم العلمية حول بنودها وفقراتها إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل وذلك بهدف التحقق من صدق محتوى المؤشرات المتضمنة فيها، ومدى وضوح صياغتها، وصلاحية العبارات لقياس ما وضع من أجلة، ومدي مناسبتها وصلاحيتها للتطبيق.

ب- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي): (Internal Consistency)

لكي يتم التحقق من الصدق الداخلي لبطاقة الملاحظة، تم ملاحظة (١٩) معلمة كعينة استطلاعية لمهارات الأسئلة الصفية، من خارج عينة الدراسة، ثم إدخال البيانات التي تم الحصول عليها إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدولين التاليين:

جدول (١)نتائج صدق الاتساق الداخلي لمهارات بطاقة الملاحظة (ن= ١٩)

رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط
المحور الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية									
١	*٠,٥٥٩	٢	** ٠,٧٨٤	٣	** ٠,٨١٢	٤	** ٠,٧٨٤	٥	** ٠,٦٦٠
٦	* ٠,٥٦٥	٧	** ٠,٥٧٩	٨	** ٠,٦٩٨	٩	** ٠,٦٦٢	١٠	** ٠,٦٧٤
١١	** ٠,٦٠٥	١٢	* ٠,٤٨٨	١٣	* ٠,٥٠٨	١٤	** ٠,٦٠٩	١٥	** ٠,٦٥٦
١٦	* ٠,٥٣٦	١٧	* ٠,٥٧٠	١٨	* ٠,٥١١	١٩	* ٠,٤٦٤	٢٠	** ٠,٥٩٨
المحور الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية									
١	** ٠,٦٣٢	٢	** ٠,٧٠٢	٣	** ٠,٧٦٣	٤	** ٠,٧١٧	٥	** ٠,٧٢٦
٦	** ٠,٦٩٧	٧	* ٠,٥٤٠	٨	** ٠,٦٦٠	٩	** ٠,٦٥٣	١٠	* ٠,٥٥٢
المحور الثالث: مهارات معالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية									
١	* ٠,٥١٧	٢	** ٠,٧١٨	٣	** ٠,٦٩٢	٤	** ٠,٧٦٨	٥	* ٠,٥٤٩
٦	** ٠,٦٢٢	٧	** ٠,٦٧٥	٨	** ٠,٧٥٩	٩	* ٠,٥٨٧	١٠	** ٠,٦٧٥
١١	** ٠,٦٠٣	١٢	** ٠,٧٧٢	-	-	-	-	-	-

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير نتائج جدول(١)أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة (مؤشر)والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، و(٠,٠٥) مما يدل على أن جميع مهارات(مؤشرات) بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة مناسبة (عالية)من صدق الاتساق الداخلي.

جدول (٢) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحاور بطاقة الملاحظة (ن= ١٩)

محاور بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية	٠,٨٢٠	دال عند ٠,٠١
المحور الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية	٠,٦٩١	دال عند ٠,٠١
المحور الثالث: مهارات تحسين ومعالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية	٠,٧٦٠	دال عند ٠,٠١

** (دال إحصائيا عند مستوى) ٠,٠١)

تشير نتائج الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن جميع محاور بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة مناسبة (عالية)من صدق الاتساق الداخلي.

٢-ثبات بطاقة الملاحظة: وذلك من خلال توزيع الأداة على عينة استطلاعية مكونة من(١٩) معلمة حيث كانت قيمة الثبات الكلي للأداة (٠,٩٢).ويعنى الثبات أيضا " التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً إذ تكرر تطبيقها على الأشخاص أنفسهم)العساف، ٢٠١٢، ص ٣٨) وقد تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين:

أ-الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ: للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة فقد تم استخدام معادلة "ألفا-كرو نباخ" لحساب معاملات الثبات للمحاور وللدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وذلك على البيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، أن معاملات الثبات لمحاور بطاقة الملاحظة بلغت على الترتيب (٠,٨٨٦)، (٠,٨٤٧)، (٠,٨٧٢)وهى قيم تدل على أن محاور بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، كما بلغ معامل الثبات الكلى (٠,٩١٢) وهى قيمة تدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. حيث لم يتم حذف أي محور من المحاور، حيث كانت معاملات الثبات مرتفعة في كل المحاور.

ب- الثبات بطريقة اتفاق المحكمين(الملاحظين)

قامت الباحثة بالاشتراك مع زميلة لها في ملاحظة أداء تسعة عشرة معلمة من العينة الاستطلاعية، من خارج عينة الدراسة، وسجلت كل مُلاحظة ملاحظاتها على حده في ضوء مهارات بطاقة الملاحظة، وتم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وهي كالتالي:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

(الوكيل والمفتي، ٢٠١٢، ص ٢٢٦).

جدول (٣) نتائج ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين (ن= ١٩)

محاور بطاقة الملاحظة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق
المحور الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية	١٨٤	١٦	% ٩٢,٠
المحور الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية	٩٠	١٠	% ٩٠,٠
المحور الثالث: مهارات تحسين ومعالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية	١٠٩	١١	% ٩٠,٨
الدرجة الكلية للبطاقة	٣٨٣	٣٧	% ٩١,٢

تشير نتائج جدول (٣)أن معاملات الاتفاق لمحاور بطاقة الملاحظة بلغت على الترتيب (٩٢ %)، (٩٠,٠ %)، (٩٠,٨ %)، وهى قيم مرتفعة تدل على أن جميع محاور بطاقة الملاحظة تتمتع

بدرجة كبيرة من الثبات، كما بلغت قيمة معامل الاتفاق العام لبطاقة الملاحظة (٩١,٢%)، وهى قيمة مرتفعة تدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، تجعلها صالحة للتطبيق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية

نص السؤال الأول على:" **ما واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية؟**

جدول (٤)المتوسط الحسابي الكلى لبطاقة ملاحظة واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية في المرحلة الثانوية(ن =٥٠)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الأداء				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
			عالي	متوسط	ضعيف	منعدم				
١	صياغة أسئلة الدرس بطريقة لغوية صحيحة.	ت	١٥	٣٠	٥	٠	٣,٢٠	٠,٦١	متوسط	٨
		%	٣٠,٠	٦٠,٠	١٠,٠	٠,٠				
٢	صياغة أسئلة محددة الإجابة للدرس وتتطلب متطلبا واحدا.	ت	٣٦	١٠	٤	٠	٣,٦٤	٠,٦٣	عالي	٣
		%	٧٢,٠	٢٠,٠	٨,٠	٠,٠				
٣	صياغة أسئلة تقيس مستوى التذكر بدقة علمية	ت	٤٦	٣	١	٠	٣,٩٠	٠,٣٦	عالي	١
		%	٩٢,٠	٦,٠	٢,٠	٠,٠				
٤	صياغة أسئلة تقيس مستوى الفهم بدقة علمية.	ت	٣٩	٩	٢	٠	٣,٧٤	٠,٥٣	عالي	٢
		%	٧٨,٠	١٨,٠	٤,٠	٠,٠				
٥	صياغة أسئلة تقيس مستوى التطبيق بدقة علمية.	ت	١٩	٢١	٩	١	٣,١٦	٠,٧٩	متوسط	٩
		%	٣٨,٠	٤٢,٠	١٨,٠	٢,٠				
٦	صياغة أسئلة تقيس مستوى التحليل بدقة علمية.	ت	١٦	٢٥	٧	٢	٣,١٠	٠,٧٨	متوسط	١٠
		%	٣٢,٠	٥٠,٠	١٤,٠	٤,٠				
٧	صياغة أسئلة تقيس مستوى التركيب بدقة علمية.	ت	٣	٢٧	١١	٩	٢,٤٨	٠,٨٦	ضعيف	١٨
		%	٦,٠	٥٤,٠	٢٢,٠	١٨,٠				
٨	صياغة أسئلة تقيس مستوى التقويم بدقة علمية	ت	١	٢٠	١٤	١٥	٢,١٤	٠,٨٨	ضعيف	١٩
		%	٢,٠	٤٠,٠	٢٨,٠	٣٠,٠				
٩	صياغة أسئلة متناسبة مع زمن الحصة الدراسية.	ت	٢٩	١٢	٨	١	٣,٣٨	٠,٨٣	عالي	٥
		%	٥٨,٠	٢٤,٠	١٦,٠	٢,٠				
١٠	صياغة أسئلة تقويمية نهاية كل عنصر من عناصر الدرس وشاملة	ت	٢٦	١٤	١٠	٠	٣,٣٢	٠,٧٩	عالي	٦
		%	٥٢,٠	٢٨,٠	٢٠,٠	٠,٠				

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الأداء				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
			عالي	متوسط	ضعيف	منعدم				
	للمحتوى التعليمي									
١١	صياغة أسئلة تشمل على حقائق خلال الدرس.	ت	٧	٢٧	١٦	٠	٢,٨٢	٠,٦٦	متوسط	١٤
		%	١٤,٠	٥٤,٠	٣٢,٠	٠,٠				
١٢	صياغة أسئلة تشمل مفاهيم خلال الدرس.	ت	٢	٣٣	١٥	٠	٢,٧٤	٠,٥٣	متوسط	١٥
		%	٤,٠	٦٦,٠	٣٠,٠	٠,٠				
١٣	صياغة أسئلة تحتوي على أقل عدد ممكن من الكلمات.	ت	١٩	٢٥	٥	١	٣,٢٤	٠,٧٢	متوسط	٧
		%	٣٨,٠	٥٠,٠	١٠,٠	٢,٠				
١٤	صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف الوجدانية للدرس.	ت	٢٣	١٠	٨	٩	٢,٩٤	١,١٧	متوسط	١٢
		%	٤٦,٠	٢٠,٠	١٦,٠	١٨,٠				
١٥	صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف المهارية للدرس.	ت	٢٢	١١	١٠	٧	٢,٩٦	١,١٠	متوسط	١١
		%	٤٤,٠	٢٢,٠	٢٠,٠	١٤,٠				
١٦	صياغة أسئلة مرتبطة بالأحداث الجارية في البيئة المحلية.	ت	٢٠	١٣	٩	٨	٢,٩٠	١,١١	متوسط	١٣
		%	٤٠,٠	٢٦,٠	١٨,٠	١٦,٠				
١٧	صياغة أسئلة مرتبطة بالأحداث الجارية في البيئة العالمية.	ت	٩	٨	١١	٢٢	٢,٠٨	١,١٦	ضعيف	٢٠
		%	١٨,٠	١٦,٠	٢٢,٠	٤٤,٠				
١٨	صياغة أسئلة الدرس وفق المصطلحات العلمية للمحتوى التعليمي.	ت	٣٥	٥	٨	٢	٣,٤٦	٠,٩١	عالي	٤
		%	٧٠,٠	١٠,٠	١٦,٠	٤,٠				
١٩	صياغة أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المحددة من خلال المنهج المدرسي.	ت	٤	٢٩	١٤	٣	٢,٦٨	٠,٧١	متوسط	١٧
		%	٨,٠	٥٨,٠	٢٨,٠	٦,٠				
٢٠	صياغة أسئلة تراعي الفروق الفردية لتناسب جميع الطالبات.	ت	٣	٣٠	١٧	٠	٢,٧٢	٠,٥٧	متوسط	١٦
		%	٦,٠	٦٠,٠	٣٤,٠	٠,٠				
المتوسط الحسابى العام							٣,٠٣	بدرجة أداء متوسط		

يتضح من الجدول رقم(٤) أن:

- المتوسط الحسابي العام للمحور الأول: (مهارات صياغة الأسئلة الصفية) بلغ (٣,٠٣)، وهى قيمة تدل على أن **معلمات الدراسات الاجتماعية يستخدمن مهارات صياغة الأسئلة الصفية بدرجة أداء (متوسطة) في المرحلة الثانوية.**

- المتوسطات الحسابية لمؤشرات محور مهارات صياغة الأسئلة الصفية تراوحت بين (٣,٩٠)وبين (٢,٠٨)وقد جاءت المهارة رقم (٣) صياغة أسئلة تقيس مستوى التذكر بدقة علمية.في المرتبة الأولى من حيث مستوى الأداء بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وبدرجة أداء (عالي)في حين جاءت المهارة رقم (١٧)صياغة أسئلة مرتبطة بالأحداث الجارية في البيئة العالمية.في المرتبة العشرين والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٨)وبدرجة أداء (ضعيف)وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
- تبين أن عدد (٦) من مهارات صياغة السؤال قد حصلت على درجة أداء (عالية) في حين جاءت عدد(١١)من المهارات حصلت على درجة أداء(متوسطة)وجاءت عدد(٣) مهارات على درجة أداء(ضعيف).
- جاءت مهارات صياغة الأسئلة الصفية اللازمة لمعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدرجات أداء متفاوتة كالتالي:

أ-أهم مهارات صياغة الأسئلة الصفية وتقع في درجة أداء(عالي)

١. جاءت المهارة رقم (٣) في الترتيب الأول والتي تنص على**": صياغة أسئلة تقيس مستوى التذكر"**.قد جاءت بقيمة(٣,٩٠)وهي قيمة عالية، وبلغت نسبة الأداء(٠,٣٦).وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبيدات والعرود(٢٠١٠).ولهذا أشارت صويلح(٢٠٠٦، ص١٤٩) إلى أهمية التذكر واعتباره محوراً بشريا وجهدا تربويا يمكن بسهولة أن يبذله الطالب في الموقف التعليمي(ص١٤٩)وتؤكد دراسة حسن (٢٠٠١)استمرار طرائق التدريس التي تعتمد على التلقين إلى حد ما في المدارس، التي لا تركز على الطالب بل على مجرد الحفظ والمعرفة.
٢. جاءت المهارة رقم (٤)في الترتيب الثاني التي تنص على: **"صياغة أسئلة تقيس مستوى الفهم بدقة علمية"**.فقد جاءت بقيمة(٣,٧٤) وبلغت نسبة الأداء (٠,٥٣) وبما أن مادة الدراسات الاجتماعية تحتاج إلى فهم لبعض الحقائق وشرح وتلخيص وتحتوي على معلومات ومفاهيم مهمة، لابد أن يتذكرها الطالب ويحتفظ بها. لذلك لا يستغني عنة في التعليم، ولهذا لا تزال تمارس بسهولة في الصف.واختلفت هذه النتيجة مع دراسة آل حيدان (٢٠٠٩)وحسن (٢٠٠١)وعبيدات والعرود(٢٠١٠)والعوني (٢٠١٠)التي أظهرت نتائجهم تمكن المعلمين من مستوى الفهم.
٣. جاءت المهارة رقم(٢)في الترتيب الثالث: **"صياغة أسئلة محددة الإجابة وتتطلب متطلبا واحدا"**.فقد جاءت بقيمة(٣,٦٤)وبلغت نسبة الأداء(٠,٦٣)إلا أنه يوجد نسبة(٢٠,٠)من المعلمين يطبقونها بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة) وآل حيدان (٢٠٠٩) ولكن اختلفت مع دراسة العوني(٢٠١٠) التي جاءت بمستوى أداء(ضعيف).
٤. أما المهارة رقم (١٨) جاءت في الترتيب الرابع والتي تنص على: **"صياغة أسئلة الدرس وفق المصطلحات العلمية للمحتوى التعليمي "**. كان متوسطها الحسابي(٣,٤٦) وبلغت نسبة الأداء(٠,٩١)وهذه نسبة عالية ومقبولة.وهذا النتيجة تتفق مع دراسة آل حيدان (٢٠٠٩، ص٣٧) وكما يشير: "ويعزى هذا التمكن إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين كانت أسئلتهم على غرار أسئلة الكتاب، وهناك الكثير من المصطلحات العلمية التي سوف يلتزم بها المعلم".
٥. تأتي المهارة رقم (٩) في الترتيب الخامس والتي تنص على: **"صياغة أسئلة متناسبة مع زمن الحصة الدراسية".**كان متوسطها الحسابي(٣,٣٨)وبلغت نسبة الأداء(٠,٨٣) وهذه نسبة عالية، ونسبة متوسطة كانت(٢٤، ٠) و(١٦,٠) نسبة ضعيفة، ونسبة منعدم بلغت(٢,٠)
٦. تليها المهارة رقم (١٠) في الترتيب السادس والتي تنص على: **". صياغة أسئلة تقويمية نهاية كل عنصر من عناصر الدرس وشاملة للمحتوى التعليمي**.فقد جاءت بقيمة (٣,٣٢)

وبلغت نسبة الأداء(٠,٧٩)، بدرجة تطبيق عالية، وجاءت نسبة من المعلمات نسبتهن متوسطة بلغت(٢٨,٠) ونسبة ضعيفة (٢,٠).

❖ **أسفرت نتائج محور مهارات صياغة الأسئلة** عن تمكن المعلمات بأداء عالي في (٦) مهارات، وربما قد يعزى السبب إلى:

- أن مهارة صياغة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر ومستوى الفهم جاءت الأكثر شيوعاً وإتقاناً من حيث استخدام المعلمات لها؛وقد يعود السبب إلى أن معظم المعلمات يركزن عليها، وذلك لسهولة صياغتها ولا تستغرق وقت من الطالبات للإجابة عليها؛ لأنها تقيس نسبة الحفظ والاسترجاع وتعتبر من المستويات العقلية الدنيا؛ وكذلك تكون مشاركة الطالبات فيها عالية وبدرجة كبيرة.
- يرجع ربما سبب تمكن المعلمات من مهارتي صياغة أسئلة محددة الإجابة وصياغة أسئلة متفقة مع المصطلحات العلمية، لسهولتهما دون تعقيد أو جهد في إعدادهما.ولا تحتاج إلى تدريب طويل، وفهمهن لطبيعية الطالبات وتركيزهن على فكرة واحدة.كذلك أن مادة الدراسات الاجتماعية ذات مصطلحات ومفاهيم وأسئلة محددة وواضحة، يسهل على الطالبة فهمها وخاصة إذا ارتبطت بالبيئة المحلية.
- يعزى السبب في تمكن المعلمات من مهارتي زمن الحصة وصياغة أسئلة تقويمية قد يكون للتحضير والإعداد الجيد للحصة الدراسية، ولكن جاءت نسبة من المعلمات بنسبة أداء (ضعيف) ربما يعود إلى أن البعض منهن لا تقدر قيمة الوقت وغالباً تنتهي في منتصف الحصة الدراسية.وكذلك استعجال البعض وعدم الإكثار من الأسئلة في التدريس.

ب: أهم مهارات صياغة الأسئلة الصفية التي تطبق بدرجة أداء (متوسطة)

١. جاءت المهارة رقم (١٣) في الترتيب السابع والتي تنص على: " **صياغة أسئلة تحتوي على أقل عدد ممكن من الكلمات"**.بمتوسط حسابي (٣,٢٤) وبلغت نسبة التحقق للأداء (٠,٧٢) بمستوى أداء(متوسط)، ونسبة(١٠,٠) بمستوى أداء(ضعيف).ونسبة (٢,٠)بنسبة أداء (منعدم).
٢. تأتي المهارة رقم(١)في الترتيب الثامن والتي تنص على**: " صياغة أسئلة الدرس بطريقة لغوية صحيحة"**.فقد جاءت بقيمة(٣,٢٠)وبلغت نسبة الأداء(٠,٦١)وهي درجة مقبولة، ونسبة (٣٠,٠)درجة عالية ونسبة(١٠,٠)ضعيف، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة العوني(٢٠١٠) التي جاءت بمستوى أداء (عالي).
٣. جاءت المهارة رقم (٥) في الترتيب التاسع والتي تنص على: **"صياغة أسئلة تقيس مستوى التطبيق بدقة علمية"**.فقد جاءت بقيمة(٣,١٦)وهي تدل على درجة تطبيق متوسطة، وبلغت نسبة الأداء(٠,٧٩).وهذه النتيجة متفقة مع دراسة آل حيدان (٢٠٠٩) واختلفت النتيجة مع دراسة العوني(٢٠١٠) التي جاءت بمستوى(ضعيف).
٤. أما المهارة رقم (٦) فجاءت في الترتيب رقم(١٠)والتي تنص على: **"صياغة أسئلة تقيس مستوى التحليل بدقة علمية"**. فقد جاءت بقيمة(٣,١٠) وهي تدل على درجة تطبيق متوسطة، وبلغت نسبة الأداء(٠,٧٨)وهذه النتيجة اختلفت عن دراسة العوني (٢٠١٠)وحسن (٢٠٠١) وآل حيدان (٢٠٠٩)التي جاءت بنسبة أداء (ضعيف)، وعلى الرغم أنها من مهارات التفكير العليا لكن هناك نوعا ما قصور وإهمال للتحضير لها من قبل بعض المعلمات. مع أن التحليل من الأسئلة التي تشجع على عمل المقارنة، وكشف العلاقة، وكما يذكر العوني (٢٠١٠):" ثقل العبء التدريسي، وعدم وجود الدوافع والحوافز للمعلم التي تشجعه على الإبداع والتفوق"(ص٨٨).
٥. وتأتي المهارة رقم (١١)في الترتيب رقم(١١) والتي تنص على:" **صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف المهارية للدرس"**.فقد جاءت بقيمة(٢,٩٦)وبلغت نسبة الأداء(١,١٠)، لكن جاءت نسبة (٤٤,٠)بمستوى(عالي)ونسبة ضعيف بلغت (٢٠,٠)

ونسبة منعدم بلغت (١٤,٠).وهذه النتيجة تختلف عن دراسة آل حيدان(٢٠٠٩) التي جاءت بنسبة(ضعيف)ولكن متفقة مع دراسة العوني (٢٠١٠)التي بلغت نسبة أداء(متوسط).

٦. وتأتي المهارة رقم (١٥) في الترتيب (١٢)والتي تنص على: **"صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف الوجدانية للدرس".**جاءت بقيمة(٢,٩٤)وبلغت نسبة الأداء (١,١٧)، وبدرجة أداء متوسطة، ونسبة (١٦,٠)ضعيف، ونسبة (١٨,٠)منعدم، لكن اختلفت في النتيجة عن دراسة آل حيدان (٢٠٠٩) التي جاءت بنسبة أداء (ضعيف).

٧. أما المهارة رقم (١٦) في الترتيب (١٣) والتي تنص على: **"صياغة أسئلة مرتبطة بالأحداث الجارية في البيئة المحلية".**جاءت بقيمة(٢,٩٠) وهي تدل على درجة تطبيق متوسطة، وبلغت نسبة الأداء(١,١١)ولكن باقي النسبة وهي (٤٠,٠)بأداء(عالي)، ونسبة أداء(ضعيف)بلغ (١٨,٠)ونسبة منعدم بلغ(١٦,٠).وهذه النتيجة متفقة مع دراسة العوني(٢٠١٠)وآل حيدان (٢٠٠٩)، ويشير جابر) ٢٠١١) على أن تفهم المعلم للبيئة المحلية، يجعله يوجه تعليمة الوجهة التي تربي الطلبة تربية في ظل أهداف المجتمع(ص٢٦).

٨. تأتي المهارة رقم (١١) في الترتيب رقم (١٤) والتي تنص على: " **صياغة أسئلة تشمل على حقائق خلال الدرس".**كان متوسطها الحسابي(٢,٨٢) وهي تدل على درجة أداء متوسطة وبلغت نسبة الأداء(٠,٦٦)، لكن نسبة(٣٢,٠) بأداء (ضعيف).

٩. وتأتي المهارة رقم(١٢) في الترتيب رقم (١٥) **والتي تنص على: "صياغة أسئلة متنوعة تشمل مفاهيم خلال الدرس"**، . فقد جاءت بقيمة(٢,٧٤) وهي تدل على درجة أداء متوسطة، وبلغت نسبة الأداء(٠,٥٣)لكن نسبة (٣٠,٠)بأداء(ضعيف).

١٠. وجاءت المهارة رقم (٢٠) في الترتيب (١٦) والتي تنص على: **"صياغة أسئلة تراعي الفروق الفردية لتناسب جميع الطالبات".**فقد جاءت بقيمة(٢,٧٢)، وبلغت نسبة الأداء(٠,٥٧)، وجاءت نسبة (٦,٠) بأداء (عالي)، ونسبة (٣٤,٠) بأداء (ضعيف)، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة العوني (٢٠١٠) التي جاء ت بنسبة أداء(متوسط).

١١. وتأتي المهارة رقم (١٩) في الترتيب رقم (١٧) **والتي تنص على: "صياغة أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المحددة من خلال المنهج المدرسي".** فقد جاءت بقيمة (٢,٦٨)وبلغت نسبة الأداء(٠,٧١).وجاءت نسبة (٢٨,٠)بأداء (ضعيف)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل حيدان (٢٠٠٩) وربما قد يرجع السبب إلى إغفال المعلمات أهمية تحديد أهداف الدرس بمستوياته المتنوعة في التحضير لها قبل الحصة، والسير وفق خطة الدرس أهداف الكتاب المدرسي.

❖ **أسفرت نتائج محور مهارات صياغة الأسئلة الصفية** عن تمكن المعلمات بأداء (متوسط) في عدد (١١) مهارة، وربما قد يعزى السبب إلى الآتي:

- مهارة صياغة اقل عدد من الكلمات، ربما يرجع إلى أن بعض لمعلمات تحاول صياغة سؤال مركب أو طويل لإنهاء الدرس قبل انتهاء زمن الحصة، والبعض قد تجهل كيفية صياغة السؤال الصحيح.
- ربما قد يكون السبب في مهارة صياغة أسئلة بطريقة لغوية صحيحة إلى قصور برامج الإعداد اللغوي الجيد للمعلمات في مراحل التعليم العام.
- ويعزى ربما السبب في قصور بعض المعلمات في مهارتي التطبيق والتحليل إلى تخوف البعض ان مهارة التطبيق تستقطع وقتا طويلا من الحصة من حركات وأنشطة متنوعة، مع كون التطبيق والتحليل يعتبر من المستويات التفكيرية التي لها مجال رحب في مقرر الدراسات الاجتماعية. وكذلك قصور في برامج إعدادهن التخصصي والأكاديمي في كليات التربية.
- ربما يعزى السبب في قصور بعض المعلمات في مهارتي الجانب المهاري والوجداني إلى إغفال بعض المعلمات لأهمية الجانب المهارى في تنشيط ذاكرة الطالبة وزيادة حيوية الدرس.

وأنها قد تستقطع وقتا من زمن الحصة.وكذلك توقعهن أن الهدف الوجداني لا يمكن وضعه، وقياسه والسؤال عليه، ولكن في مقرر الدراسات الاجتماعية الوضع يختلف ممكن قياسه بسهولة.

- يعزى السبب في قصور بعض المعلمات في مهارتي ربط الدرس بالبيئة المحلية، إلى عدم التخطيط والإعداد المسبق للأسئلة الصفية، بالإضافة إلى حاجة المعلمة إلى معرفة الأحداث الجارية في البيئة، وربما قد يكون سبب تمكن بعض المعلمات منها في معامل السهولة والصعوبة إلى التزام المعلمة بالألفاظ والمفردات الواردة في الكتاب ثم تطبيقها في الحصة بالتدريج من السهل إلى الصعب، وينبغي أن يكون التمكن (عالي)لدى باقي المعلمات لأنه التدريج يساعد في ترتيب إجابات وأفكار الطالبات دون معاناة أو تشويش عليها. ولا تزال بعض المعلمات تركز في الأسئلة على مستويات دنيا التي تعتمد على مجرد التذكر والحفظ، وإهمال باقي المستويات مختلفة التي تناسب الطالبات كل فئات المتفوقات والضعيفات.

أهم مهارات صياغة الأسئلة الصفية التي تطبق بدرجة أداء(ضعيف)

١. تأتي المهارة رقم (٧) في الترتيب رقم(١٨) والتي تنص على: **"صياغة أسئلة تقيس مستوى التركيب بدقة علمية".** كان متوسطها الحسابي(٢,٤٨) وبلغت نسبة الأداء(٠,٨٦)، وكانت نسبة (١٨,٠) بأداء منعدم، وهي متفقة مع دراسة (أل حيدان (٢٠٠٩)، وهذه النتيجة تدل على قصور واضح لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في القدرة على صياغة أسئلة تقيس هذا المستوى من التفكير العالي.

٢. وتأتي المهارة رقم(٨) في الترتيب رقم (١٩) والتي تنص على: " **صياغة أسئلة تقيس مستوى التقويم بدقة علمية".**جاءت بقيمة(٢,١٤)، وبلغت نسبة الأداء(٠,٨٨)، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة العوني (٢٠١٠) التي جاءت بأداء (ضعيف).

٣. جاءت المهارة رقم (١٧)في الترتيب رقم (٢٠)والتي تنص على:**"صياغة أسئلة مرتبطة بالأحداث الجارية في البيئة العالمية".**فقد جاءت بقيمة (٢,٠٨)وهي تدل على درجة تطبيق ضعيفة، وبلغت نسبة الأداء(١,١٦)، وهذا النتيجة تتفق مع دراسة آل حيدان (٢٠٠٩).

❖ **أسفرت نتائج محور مهارات صياغة الأسئلة الصفية** عن تمكن المعلمات بأداء (ضعيف) في (٣) مهارات، وربما قد يعزى السبب إلى:

- يعزى السبب في قصور بعض المعلمات لمهارتي التركيب والتقويم، إلى قلة اهتمام المعلمات بالتقويم لاعتمادهن فقط على سجل المتابعة في عملية تقويم التحصيل، وإهمال الأسئلة التقويمية في أثناء الدرس ونهايته، وتنوع أساليبه ما بين أوراق عمل وأنشطة صفية واختبارات وغيرها والتدوين في سجل الدرجات.
- يعزى ربما السبب عدم تمكن المعلمات من مهارة ربط الدرس بالأحداث العالمية، هذه إلى اعتقد البعض أنها لا قيمة لها، وكذلك عدم التخطيط المسبق للأسئلة الصفية، وتوظيفها التوظيف المناسب، لأن طالباتنا يعايشن أحداثًا مستمرة في كل وقت، ومؤثرات، واتجاهات عالمية، فمن الضروري أن ترتبط أسئلة المعلمة بالواقع وأحداثه، لتستطعن الطالبات أن تبدين رأيهن فيه، دون أن تمر مجردة عن أي تفسير أو تعليل.

❖ اتفقت نتيجة هذا المحور مهارات صياغة الأسئلة الصفية في درجة الأداء المتوسط مع دراسة الخيلاني (٢٠٠٩)، ولكن اختلفت مع دراسة أبو عواد، وأبو سنينة (٢٠١٤)التي جاءت بنسبة أداء(مرتفعة)، واختلفت كذلك مع دراسة عبيدات، والطراونة (٢٠١٣) التي جاءت بنسبة أداء (عالي).

نتائج السؤال الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية

نص السؤال الثاني للدراسة على:" ما واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه (طرح) الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية؟

جدول (٥)المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً في المحور الثاني:

مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية (ن= ٥٠)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الأداء				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
			عالي	متوسط	ضعيف	منعدم				
٢١	توجيه السؤال بصوت مسموع لكل الطالبات	ت	٣٩	١٠	١	٠	٣,٧٦	٠,٤٨	عالي	١
		%	٧٨,٠	٢٠,٠	٢,٠	٠,٠				
٢٢	توجيه السؤال في الوقت المخصص له حسب خطة الدرس.	ت	٠	٤٨	٢	٠	٢,٩٦	٠,٢٠	متوسط	٦
		%	٠,٠	٩٦,٠	٤,٠	٠,٠				
٢٣	توجيه السؤال بنبرة حماسية مشجعة ومشوقة على التفاعل والإجابة.	ت	٢٥	١٩	٦	٠	٣,٣٨	٠,٧٠	عالي	٣
		%	٥٠,٠	٣٨,٠	١٢,٠	٠,٠				
٢٤	توجيه أسئلة تشجع على التفكير التقاربى	ت	٠	٤١	٧	٢	٢,٧٨	٠,٥١	متوسط	٩
		%	٠,٠	٨٢,٠	١٤,٠	٤,٠				
٢٥	توجيه أسئلة تشجع على التفكير التباعدي.	ت	٠	٤١	٩	٠	٢,٨٢	٠,٣٩	متوسط	٨
		%	٠,٠	٨٢,٠	١٨,٠	٠,٠				
٢٦	توجيه أسئلة تمهيدية لربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة خلال الدرس.	ت	٢٨	١٣	٨	١	٣,٣٦	٠,٨٣	عالي	٤
		%	٥٦,٠	٢٦,٠	١٦,٠	٢,٠				
٢٧	توجيه السؤال مرة واحدة بصفة عامة بدون تكرار.	ت	٣٠	١٢	٨	٠	٣,٤٤	٠,٧٦	عالي	٢
		%	٦٠,٠	٢٤,٠	١٦,٠	٠,٠				
٢٨	توجيه أسئلة سهلة للطالبات ذوات المستوى المنخفض من باب التشجيع.	ت	١٧	١٤	١٣	٦	٢,٨٤	١,٠٤	متوسط	٧
		%	٣٤,٠	٢٨,٠	٢٦,٠	١٢,٠				
٢٩	طرح أسئلة وفق تخطيط منظم واستراتيجية هادفة حسب تسلسل الدرس.	ت	٢٦	١٠	٧	٧	٣,١٠	١,١١	متوسط	٥
		%	٥٢,٠	٢٠,٠	١٤,٠	١٤,٠				
٣٠	توجيه السؤال لجميع الطالبات داخل الفصل وقبل اختيار الطالبة المجيبة.	ت	٠	٢٨	٢٢	٠	٢,٥٦	٠,٥٠	متوسط	١٠
		%	٠,٠	٥٦,٠	٤٤,٠	٠,٠				
المتوسط الحسابي العام							٣,١٠	بدرجة أداء متوسط		

يتضح من جدول(٥) أن:

- المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني (مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية).بلغ (٣,١٠)، وهى قيمة تدل على أن **معلمات الدراسات الاجتماعية يستخدمن مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية بدرجة (متوسطة) في المرحلة الثانوية.**

- المتوسطات الحسابية لمؤشرات المحور تراوحت بين (٣,٧٦) وبين (٢,٥٦).وقد جاءت المهارة رقم (١) توجيه السؤال بصوت مسموع لكل الطالبات في الصف.في المرتبة الأولى من حيث مستوى الأداء بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وبدرجة أداء (عالي)، في حين جاءت المهارة رقم (١٠) توجيه السؤال لجميع الطالبات داخل الفصل وقبل اختيار الطالبة المجيبة.في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبدرجة أداء (متوسط)، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
- تبين أن عدد(٤) من مهارات توجيه السؤال قد جاءت بدرجة أداء (عالية)، في حين جاء عدد(٦) من المهارات بدرجة أداء(متوسطة)ولم تأتي أي مهارة في درجة أداء (ضعيف) في هذا المحور.
- جاءت مهارات توجيه الأسئلة الصفية اللازمة لمعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدرجات أداء متفاوتة كالآتي:

أ-أهم مهارات توجيه الأسئلة الصفية وتقع في درجة أداء(عالي)

١. جاءت المهارة رقم (٢١) في الترتيب رقم (١) والتي تنص على: " **توجيه السؤال بصوت مسموع لكل الطالبات "**.بمتوسط حسابي (٣,٧٦)وبدرجة أداء (عالي)وبقيمة (٠,٤٨)وهذه النتيجة تتفق مع دراسة وآل حيدان (٢٠٠٩) ودراسة العوني(٢٠١٠).
٢. جاء ت المهارة رقم (٢٧) في الترتيب رقم(٢) والتي تنص على**: " توجيه السؤال مرة واحدة بصفة عامة بدون تكرار"**. فبلغ متوسطها الحسابي (٣,٤٤) وبدرجة أداء (عالي)، فيما بلغت القيمة (٠,٧٦).
٣. جاءت المهارة رقم (٢٣) في الترتيب(٣) والتي تنص على:" **توجيه السؤال بنبرة حماسية مشجعة ومشوقة على التفاعل"**، بمتوسط حسابي(٣,٣٨)وبدرجة أداء(عالي)وبقيمة (٠,٧٠)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العوني (٢٠١٠)فقد كانت بأداء (ضعيف).
٤. جاءت المهارة رقم (٢٦) في الترتيب رقم(٤)والتي تنص على: " **توجيه أسئلة تمهيدية لربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة"**.بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وبدرجة أداء (عالي) وبقيمة(٠,٨٣).

❖ **أسفرت نتائج محور مهارات توجيه الأسئلة الصفية** عن تمكن المعلمات بأداء (عالي) في (٤) مهارات، وربما قد يعزى السبب إلى:

- أن تمكن المعلمات لمهارتي الصوت المسموع وتوجيه السؤال مرة واحدة، إلى أنهن حريصات على عدم هدر وقت الحصة في تكرار بعض الأسئلة عدة مرات.وهي مهارات سهلة التطبيق وتؤدي إلى ضبط الصف ومنع الفوضى، وكما يؤكد ذلك الأحمد، وحذام (٢٠٠٤، ص١٣٠)." وحتى لا تدع مجالا للشك أو الالتباس في الفهم والتركيز لدى الطلبة ".
- وربما يعود سبب تمكن المعلمات من مهارتي توجيه السؤال بنبرات مشجعة وتوجيه أسئلة تمهيدية، إلى أن ذلك يطرد الملل أو السأم من نفوس الطالبات، ويزيد تركيزهن للانتباه نحو الدرس، وإثارة حماسهن ورفع مستواهن التحصيلي، وأيضا يزيد من تقوية العلاقة الطيبة بين المعلمة والطالب، وتهيئة وجذب الطالبة له. وتهيئ ذهنها لمعلومات جديدة.

ب- أهم مهارات توجيه الأسئلة الصفية وتقع في درجة أداء (متوسط)

١. المهارة رقم (٢٩)جاءت في الترتيب رقم (٥)والتي تنص على:" **طرح أسئلة وفق تخطيط منظم واستراتيجية هادفة حسب تسلسل الدرس"**.فبلغ متوسطها الحسابي (٣,١٠) وبدرجة أداء (متوسط)، فيما بلغت القيمة (١,١١)وجاءت نسبة بين الضعيف ومنعدم بلغت بالتساوي (١٤,٠).
٢. اما المهارة رقم (٦) جاءت في الترتيب رقم (٦) والتي تنص على**: "توجيه السؤال في الوقت المخصص له حسب خطة الدرس"**. فبلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٦) فيما بلغت

القيمة للأداء(٠,٢٠)وجاءت نسبة (٤,٠) بمستوى (ضعيف)، وهذه النتيجة اختلفت عن دراسة العوني(٢٠١٠)التي جاءت بمستوى أداء(عالي)واتفقت مع دراسة آل حيدان (٢٠٠٩) لأن هذه المهارة عندما يغفلها المعلم، فإن تعليمه سيكون قاصرا، كون القصور في التعليم يعزى غالبًا إلى إعطاء المعلومة في غير وقتها، فقد كان (٤,٠)من المعلمات لا يطبقن هذه المهارة.

٣. المهارة رقم (٢٧)جاءت في الترتيب رقم(٧) والتي تنص على **": توجيه أسئلة سهلة للطالبات ذوات المستوى المنخفض من باب التشجيع.** فبلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٤) وبدرجة أداء (متوسط)، فيما بلغت القيمة للأداء(١,٠٤) واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العوني (٢٠١٠) التي جاءت بنسبة (عالي) وهي غير مقبولة نوعا ما.

٤. المهارة رقم (٢٥) جاءت في الترتيب رقم (٨) والتي تنص على: " **توجيه أسئلة تشجع على التفكير التباعدي".**من حيث مستوى الأداء بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وبقيمة أداء (٠,٣٩)، واختلفت النتيجة عن دراسة العوني(٢٠١٠) التي جاءت بنسبة ضعيفة.

٥. المهارة رقم (٢٤) فقد جاء ت في الترتيب رقم (٩) والتي تنص على: " **توجيه أسئلة تشجع على التفكير التقاربي"**.فبلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٨)وبدرجة أداء (متوسط)، فيما بلغت القيمة (٠,٥١)، وهناك منعدم بنسبة(٤,٠).أن الأسئلة المثيرة للتفكير تنمي ثقة الطالب في قدرته على الوصول للإجابة أو إجابات متعددة.

٦. جاءت المهارة رقم (٣٠) في الترتيب رقم (١٠) والتي تنص على:": **توجيه السؤال لجميع الطالبات داخل الفصل وقبل اختيار الطالبة المجيبة."**. بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبدرجة أداء (متوسط) وبقيمة (٠,٥٠)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة العوني (٢٠١٠) في الأداء المتوسط، ولكن نسبة بلغت (٤٠,٠)بأداء(منعدم).

❖ **أسفرت نتائج محور مهارات توجيه الأسئلة الصفية** عن تمكن المعلمات بأداء (متوسط) في (٦) مهارات، وربما قد يعزى السبب إلى الآتي:

- هناك قصور لدى بعض المعلمات في مهارتي توجيه أسئلة وفق تخطيط منظم واستراتيجية هادفة، والتوقيت المناسب للسؤال إلى أن هناك بعض المعلمات ربما لا يدركن أهمية الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وليس لديهن معرفة تامة بها وربما يعود لقصور البرامج التدريبية للتعريف بها.
- وكذلك أن بعض المعلمات لا يدركن متى يسألن، وما هو غرضها وهدفها من السؤال، فإن تحديد الهدف من السؤال يسهم في تحديد الوقت الملائم لطرحه. وقد يضيع الوقت في كلام لا ينفع.
- هناك قصور لدى بعض المعلمات في مهارتي توجيه أسئلة للطالبات الضعيفات وتوجيه أسئلة لجميع الطالبات بشكل عادل، إلا أن ممارسته بتمكن (عالي) هو الهدف الذي ينبغي أن تسعي إلية المعلمة، وتوجيه سؤال معين لطالبة معينة قد يحرجها ويربكها، ويؤدي إلى عدم انتباه باقي الطالبات وإهمالهن للمشاركة، لأن ذلك يسهم في زيادة تركيز الطالبة نحو السؤال.
- وربما يرجع السبب في القصور إلى تركيز بعض المعلمات على الطالبات المتفوقات غالبا، وإغفال الطالبات الضعيفات رغبة في إنهاء الدرس وفي هدوء وضبط الطالبات في الصف. ولا جدوى من تعليم الطالبات الضعيفات.وأحيانا تتجنب المعلمة الحرج لها بوجود زائرة أو مشرفة في الحصة، فتتجنب توجيه سؤال لها رغبة في إنهاء الدرس.
- يرجع ربما السبب في قصور بعض المعلمات في مهارتي تشجيع أسئلة التفكير التقاربي والتباعدي إلى قصور في برامج التدريب للمعلمات في مهارات التفكير المختلفة، وقلة اطلاع بعض المعلمات على البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدراسات الاجتماعية

- اتفقت نتيجة هذا المحور مهارات توجيه الأسئلة الصفية في درجة الأداء (المتوسط)مع دراسة ودراسة الخيلاني (٢٠٠٩).لكن اختلفت مع دراسة أبو عواد، وأبو سنينة (٢٠١٤) ودراسة عبيدات، والطراونة(٢٠١٣)ا لتي جاءتا بنسبة أداء (عالي).
- من خلال الاطلاع على الجداول السابقة نلاحظ أن مهارات الأسئلة الصفية تمارس بدرجة أداء(متوسطة)من قبل معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.

✓ **تعزى سبب هذه النتيجة ربما إلى بعض المعوقات التي تواجه استخدام المعلمات لمهارات الأسئلة الصفية ومنها**: قصور في البرامج التدريبية المعلمات أثناء الخدمة، وخلوها من برنامج تنمية مهارات الأسئلة الصفية، كما لاحظت الباحثة ذلك من خلال عملها معلمة في المرحلة الثانوية، حيث لا توجد دورات تدريبية تدرب المعلمات على طرق الإلقاء وصياغة السؤال بالشكل الصحيح.بالإضافة إلى كثرة عدد الطالبات وازدحام الفصول بهن، مما يؤثر على كفاءة المعلمة في ممارسة مهنتها، إضافة إلى حاجة هذا النوع من المهارات إلى المواد ومصادر تعليمية متنوعة، ووقت إضافي، وهذا قد لا يتناسب مع الأعداد الكبيرة للطالبات داخل الفصل الواحد مما يزيد من الأعباء والجهد المبذول.بالإضافة إلى عدم تقبل الطالبات للأساليب الحوار والمناقشة مع معلماتهن.وكذلك ثقل العبء التدريسي وكثرة المقررات الدراسية، مع قلة الحوافز التشجيعية.

✓**ربما سبب حصول محور معالجة وتحسين إجابات الطالبات على درجة أداء (متوسط) من وجهة نظرها:**

١) عدم معرفة بعض المعلمات لأساليب التعامل الصحيحة مع إجابات الطالبات وقد يرجع لقصور برامج التدريب قبل الخدمة والتركيز على الجوانب الأكاديمية وإهمال الأداء المهني للمعلم والجوانب المهارية كالتنويع في طرائق التدريس المختلفة مثل طرائق الحوار والمناقشة والاقتصار الإلقاء فقط دون معالجة الإجابة.

٢) احتواء الفصل في بعض المدارس على بعض الطالبات المشاغبات اللاتي يثرن الفوضى، مما يعيق المعلمة عن سماع إجابات الطالبات وتصحيحها.

٣) تغفل بعض المعلمات بكثرة المقاطعات التي تحصل منها أثناء إجابة الطالبة ومساعدته لها أحيانا دون حاجة.

٤) إغفال المعلمات باقي الطالبات والتركيز على طالبة واحدة وقد تكون المتفوقة غالباً.

٥) قلة الاهتمام بالطالبة أثناء الإجابة والانشغال بأمور صفية أخرى.

٦) عدم إدراك المعلمات أهمية تصحيح إجابة الطالبة وطرق التعامل معها.

٧) التزام بعض المعلمات بأسئلة الكتاب المدرسي، وقلة الخروج عنة.

✓ **كما نلاحظ أن النتائج أن المحور الثاني، وهى مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية حصل على الترتيب الثاني وأداء(متوسط) وقد يرجع إلى:**

١) اعتقاد بعض المعلمات أن كثرة توجيه الأسئلة أثناء عرض الدرس يهدر ويضيع وقت الحصة، فتحرص على عدم الإكثار من توجيه الأسئلة.

٢) ربما تركيز بعض المعلمات أثناء توجيه السؤال على الطالبات المتطوعات في الإجابة، أو المتفوقات غالبا لأنها تختار الطالبة قبل إلقاء السؤال مما يؤدي إلى تعطيل نواحي التفكير لدى الطالبات الضعيفات وحماسهن للدرس.

٣) قد يغلب على بعض المعلمات طريقة إلقاء السؤال والاعتماد على نفسها في الشرح، وبالتالي لا تعطي الفرصة للاهتمام بأسئلة الطالبات مما يعني ضرورة التدريب على طرائق التدريس الحديثة وإتاحة الفرصة لإشراك أكثر عدد من الطالبات في الحوار والمناقشة.

٤) خوف البعض من أسئلة الطالبات لقلة خبرتهن أو عدم التمكن من المادة التعليمية وبالتالي لا تتيح الفرصة لأسئلة طالباتها.

✓ **كما نلاحظ أن نتائج أن المحور الأول، وهي مهارات صياغة الأسئلة الصفية حصل على الترتيب الأخير بأداء(متوسط):**

ذكرت صويلح (٢٠٠٦، ص٣٢) أن مهارة صياغة الأسئلة يتم التركيز عليها في عدد من مساقات أساليب التدريس وطرائقه المتعددة وتخطيط المناهج حيث ترتبط مهارة صياغة الأسئلة ارتباطًا وثيقًا بمهارتي التخطيط للتدريس وصياغة الأهداف التدريسية اللتين تعدان من المهارات التدريسية الأساسية التي يجب توفرها لدى المعلمين، ومن المهارات التي يركز عليها برنامج إعداد المعلم.وقد تعزى هذه النتائج لأسباب عديدة ربما تكون قد ترجع إلى:

١) ربما أن بعض المعلمات لا ينظمن وقت الحصة والإعداد المسبق لها مع ضعف التحضير للدرس وإهمالهن لذلك في الدروس اليومية، من حيث الأهداف والأنشطة والتقويم وبالتالي عدم قدرة البعض على صياغة وإعداد الأسئلة إعداداً جيداً.
٢) محدودية معرفة بعض المعلمات لتصنيف بلوم للأسئلة الصفية في مجالاته الثلاث.و نظراً لأهميته من وجهة نظر التربويين وأنهم ينظرون إلى عملية التعلم والتعليم نظرة شاملة متكاملة، مما يجعل تصنيف بلوم أكثر ملاءمة وانسجاماً ومنطقية مع تلك النظرة.وهناك البعض من المعلمات تطرح الأسئلة المعدة مسبقاً ذات المستويات الدنيا التي تحقق أهداف الدرس، مثل التذكر، الفهم، التطبيق، إذ قد يتم التركيز على تذكر فقط ما تعلمته الطالبة من مادتها في حين يتم إهمال الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، بسبب انخفاض قدرتهن التصنيفية لأنواع الأسئلة.
٣) قد يعزى استخدام المستويات الدنيا من الأسئلة إلى رغبة المعلمات في تقديم معلومات أكثر عن الموضوع، وذلك بسبب ميل الكثير منهن لطريقة التلقين والسرد؛لاختصار الوقت وإنهاء المقرر في وقت أقصر.
٤) قد تحمل المعلمة المؤهل العلمي المناسب في مادة التخصص ولكن ليس لديها المؤهل التربوي المطلوب لمهنتها معلمة.
٥) تعزى هذه النتيجة أيضاً لعدم معرفة بعض المعلمات معرفة وافية بالمفاهيم والمبادئ والمصطلحات الواردة في المادة التعليمية، بالإضافة لعدم معرفتها لمستويات الطالبات وميولهن واستعداداتهن.
٦) قد يعود السبب في هذه النتيجة بصورة أخرى إلى اختيار الطريق السهل في التدريس، وطرح الأسئلة من قبل المعلمة دون الوصول إلى مستويات أعلى؛ الأمر الذي يضع المعلمة في موقف حرج أو إرباك، وبخاصة أمام الطالبات الموهوبات في الصف.
٧) ضعف اكتساب المعلمات لبعض مهارات الأسئلة الصفية، إثناء إعدادهن في كليات التربية.
٨) استخدام اللغة العامية أثناء الدرس، مما يؤثر على صياغة السؤال وطريقة الإلقاء.
٩) إحجام بعض المعلمات على طرح أسئلة مثيرة للتفكير مما يضعف عملية التدريس. وقد يعزى عدم اهتمام المعلمات بأسئلة المستويات العليا إلى رغبتهن بوضع امتحانات سهلة التصحيح ولا تحتاج إلى جهد في إعدادها.لكي يظهر تحصيل الطلبة بمستويات جيدة أمام أولياء الأمور وإدارات المدارس، وبخاصة المدارس الأهلية التي أجريت عليها الدراسة والتي لا تتمتع فيها المعلمات باستقرار وظيفي، مما قد يؤثر في أدائهن.

نتائج إجابة السؤال الثالث: ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص.

تم صياغة **الفرض الأول**، للدراسة والذي ينص على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥)في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص".**

ولاختبار صحة الفرض وللإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann whitney) للتعرف على دلالة الفروق في "واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير التخصص".

جدول (٦)نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير التخصص ن=(٥٠)

محاور بطاقة الملاحظة	التخصص	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة " U " Test	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية	تاريخ	٣١	٨٨١,٥٠	٢٨,٤٤	٢٠٣,٥٠	٠,٠٦٩	غير دالة إحصائياً
	جغرافيا	١٩	٣٩٣,٥٠	٢٠,٧١			
المحور الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية	تاريخ	٣١	٨٤٣,٥٠	٢٧,٢١	٢٤١,٥٠	٠,٢٨٧	غير دالة إحصائياً
	جغرافيا	١٩	٤٣١,٥٠	٢٢,٧١			
المحور الثالث: مهارات تحسين و معالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية	تاريخ	٣١	٧٨٦,٠٠	٢٥,٣٥	٢٩٠,٠٠	٠,٩٢٨	غير دالة إحصائياً
	جغرافيا	١٩	٤٨٩,٠٠	٢٥,٧٤			
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	تاريخ	٣١	٨٥٤,٠٠	٢٧,٥٥	٢٣١,٠٠	٠,٢٠٤	غير دالة إحصائياً
	جغرافيا	١٩	٤٢١,٠٠	٢٢,١٦			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن:

١. قيمة F=(٢٣١,٠٠) ومستوى الدلالة (٠,٢٠٤) وهو أكبر من (٠,٠٥) و، (٠,٠١).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات تحسين ومعالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية باختلاف متغير التخصص.
٥. **بالتالي يقبل الفرض الصفري السابق والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير التخصص".**
٦. لا يوجد تأثير معنوي لتخصص معلمات الدراسات الاجتماعية في درجة استخدام مهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية.

٧. قد تكون هذه النتيجة متوقعة نظرًا لتشابه الظروف، والخبرات بين التخصصين من حيث درجة التحصيل الأكاديمي والدورات التدريبية، وخاصة بعد دمج المادتين التاريخ والجغرافيا في مادة واحدة، وهي مادة الدراسات الاجتماعية، لذلك لا يؤثر هذا المتغير في مدى استخدام مهارات السؤال.وهذا يؤكد أهمية الدورات التدريبية، في مجال التدريس والتي تعقد للمعلمات كافة بغض النظر عن تخصصاتهن، فمع حضور المعلمات لتلك الدورات التدريبية تنصهر وتذوب تلك الفروقات فيما يتعلق بالكفايات التدريسية، لاسيما إذا ركزت تلك الدورات بشكل رئيسي على مهارات السؤال.

٨. قد يعود السبب أيضاً أن المعلمات بصرف النظر عن تخصصاتهن اكتسبن تلك المهارات والقدرات المتعلقة بالكفايات التدريسية من خلال برامج تبادل الزيارات بين المعلمات، ومن خلال التركيز على نموذج تقييم أداء المعلم الذي تستخدمها المشرفة التربوية والمشرفة المقيمة.

٩. تتفق هذه النتيجة مع دراسة عباس والبشير (٢٠١٢) ودراسة بركات (٢٠١٠) التي أشارت نتائجهم إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص، واختلفت مع دراسة أبوعواد وأبو سنينة(٢٠١٤) التي أظهرت نتائجهم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (التخصص).

نتائج إجابة السؤال الرابع: ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير المؤهل العلمي.

تم صياغة **الفرض الثاني**، والذي ينص على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠، ٠٥) في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير المؤهل؟".**

جدول (٧)نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير نوع المؤهل

محاور بطاقة الملاحظة	نوع المؤهل	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة " U " Test	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية	بكالوريوس تربوي	٤٧	١٢٠٣,٥٠	٢٥,٦١	٦٥,٥٠	٠,٨٤٨	غير دالة إحصائياً
	ماجستير	٣	٧١,٥٠	٢٣,٨٣			
المحور الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية	بكالوريوس تربوي	٤٧	١٢١٩,٥٠	٢٥,٩٥	٤٩,٥٠	٠,٤٠٩	غير دالة إحصائياً
	ماجستير	٣	٥٥,٥٠	١٨,٥٠			
المحور الثالث: مهارات معالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية	بكالوريوس تربوي	٤٧	١٢١٢,٠٠	٢٥,٧٩	٥٧,٠٠	٠,٦١٤	غير دالة إحصائياً
	ماجستير	٣	٦٣,٠٠	٢١,٠٠			
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	بكالوريوس تربوي	٤٧	١٢٠٧,٠٠	٢٥,٦٨	٦٢,٠٠	٠,٧٥٨	غير دالة إحصائياً
	ماجستير	٣	٦٨,٠٠	٢٢,٦٧			

يتبين من جدول(٧) أن:

١. قيمة F= (٦٢,٠٠)، ومستوى الدلالة (٠,٧٥٨)وهو أكبر من (٠,٠٥)، و(٠,٠١).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المؤهل.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المؤهل.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات تحسين ومعالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المؤهل.

٥. **يقبل الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير المؤهل"**

٦. لا يوجد تأثير معنوي لمؤهل معلمات الدراسات الاجتماعية في درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية.

٧. قد يرجع السبب أن المعلمات لا يختلفن كثيرا حسب مؤهلهن العلمي في طريقة تدريسهن، فهن محكومات بمنهاج لابد من إنجازه في نهاية الفصل الدراسي وملتزمون بما ورد في ميثاق أخلاق مهنة التعليم في وزارة التعليم، بالإضافة إلى أن المعلمة قبل الخدمة تكون قد اكتسب أثناء الدراسة الجامعية فرصة للتدريب الميداني وممارسة مهنة التعليم من خلال فترة التربية العملية في المدارس.فالمعلمة شخص راشد يمتلك المعرفة الكافية والخبرة الملائمة ولديها تأهيل يمكنها من إتقان مهارة طرح الأسئلة ويساعدها على نقل ما لديها إلى الطالبات، كما أن مديرة المدرسة هي مشرفة مقيمة وقائدة تربوية ولديها صلاحيات وجدول إشرافي يتضمن ورشات عمل ودورات وزيارات صفية للمعلمات كافة على اختلاف مؤهلاتهن للارتقاء بهن، ويتم التركيز على ذوي الحاجة واستثمار مواطن القوة لدى المعلمات من غير ذوي الحاجة وبذلك تتلاشى الفروق بينهم في عملياتهن التدريسية.

٨. كذلك الحال في المدارس الأهلية، حيث تعطي المعلمة عملها كل اهتمامها، في محاولة لتطوير أدائها المهني، لكي لا تكون عرضة للنقد بسبب نقص تأهيلها العلمي مقارنة مع المعلمات من حملة درجة البكالوريوس، مما يجعل المعلمة قادرة على امتلاك الكفايات التدريسية المناسبة بإتقان عالٍ.

٩. تتفق نتيجة المحور مع دراسة أبو عواد، وأبو سنينة(٢٠١٤)، ودراسة بركات (٢٠١٠)، ودراسة نمر(٢٠١١)، التي جاءت بنسبة لا توجد فروق تعزى للمؤهل، لكن اختلفت مع دراسة غزلات(٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين من حملة مؤهلات البكالوريوس والماجستير، ولصالح حملة مؤهل الماجستير.

نتائج إجابة السؤال الخامس: ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير سنوات الخبرة.

تم صياغة **الفرض الثالث**، والذي ينص على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في مهارات الأسئلة الصفية راجعة لمتغير سنوات الخبرة.**

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم اتباع الخطوات التالية: استخدام اختبار "كروس كال – واليز" (Kruskal–Wallis Test)، للتعرف على دلالة الفروق في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس؟ وجاءت النتائج في الجدول التالي:

جدول (٨)نتائج اختبار "كروسكال – واليز" لدلالة الفروق في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير سنوات الخبرة

محاور بطاقة الملاحظة	سنوات الخبرة	التكرار	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا٢"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية	أقل من ٥ سنوات	٨	٩,٣١	٣	١٥,٩٦	٠,٠٠١	دالة عند ٠,٠٥
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١٣,٣٣				
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	٢٦,٥٥				
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٣٠,٨٦				
المحور الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية	أقل من ٥ سنوات	٨	١٤,٥٦	٣	١٢,٣٩	٠,٠٠٦	دالة عند ٠,٠٥
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	٧,٠٠				
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	٢٦,٤٥				
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٣٠,١٠				
المحور الثالث: مهارات تحسين ومعالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية	أقل من ٥ سنوات	٨	٢٠,٥٦	٣	٥,٦٣	٠,١٣١	غير دالة إحصائياً
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١٣,٨٣				
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	٢١,٦٥				
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٢٩,٤٠				

يظهر من جدول (٨) أن:

١. قيمة F=(١٢,٨٣) ومستوي الدلالة هو(٠٥. ٠)، وهو أقل من (٠١. ٠).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥)في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية باختلاف متغير سنوات الخبرة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات معالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية باختلاف متغير سنوات الخبرة.

٥. بالتالي لا يقبل الفرض الصفري السابق ويعدل إلى الفرض البديل ليصبح:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير سنوات الخبرة".

٦. يوجد تأثير معنوي لعدد سنوات الخبرة في درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية.ولصالح من خبرتهن من(١٠-١٥)عاما، وكذلك لصالح من خبرتهن أكثر من (١٥)عاما.

وللكشف عن مصدر الفروق ذات الدلالة في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار "مان

ويتنى" (Mann whitney U test) لحساب دلالة الفروق بين كل مستويين من سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٩)نتائج اختبار "مان ويتنى" لتحديد مصدر الفروق الدالة باختلاف متغير سنوات الخبرة

بطاقة الملاحظة	سنوات الخبرة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة " U " Test	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
المحور الأول مهارات صياغة الأسئلة الصفية	أقل من ٥ سنوات	٨	٤٥,٥٠	٥,٦٩	٩,٥٠	غير دالة	---
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	٢٠,٥٠	٦,٨٣			
	أقل من ٥ سنوات	٨	٤٤,٥٠	٥,٥٦	٨,٥٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح من ١٠-١٥ سنة
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	١٢٦,٥٠	١٢,٦٥			
	أقل من ٥ سنوات	٨	٥٦,٥٠	٧,٠٦	٢٠,٢٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح أكثر من ١٥ سنة
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٦٤٦,٥٠	٢٢,٢٩			
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١٢,٠٠	٤,٠٠	٦,٠٠	غير دالة	---
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	٧٩,٠٠	٧,٩٠			
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١٩,٥٠	٦,٥٠	١٣,٥٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح أكثر من ١٥ سنة
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٥٠٨,٥٠	١٧,٥٣			
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	١٧٠,٠٠	١٧,٠٠	١١٥	غير دالة	---
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٦١٠,٠٠	٢١,٠٣			
المحور الثاني: مهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية	أقل من ٥ سنوات	٨	٥٢,٠٠	٦,٥٠	٨,٠٠	غير دالة	---
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١٤,٠٠	٤,٦٧			
	أقل من ٥ سنوات	٨	٥٤,٥٠	٦,٨١	١٨,٥٠	غير دالة	---
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	١١٦,٥٠	١١,٦٥			
	أقل من ٥ سنوات	٨	٨٢,٠٠	١٠,٢٥	٤٦,٠٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح أكثر من ١٥ سنة
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٦٢١,٠٠	٢١,٤١			
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	٨,٠٠	٢,٦٧	٢,٠٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح من ١٠-١٥ سنة
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	٨٣,٠٠	٨,٣٠			
	من ٥-١٠ سنوات	٣	١١,٠٠	٣,٦٧	٥,٠٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح أكثر من ١٥ سنة
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٥١٧,٠٠	١٧,٨٣			
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	١٧٥,٠٠	١٧,٥٠	١٢٠,٠٠	غير دالة	---
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٦٠٥,٠٠	٢٠,٨٦			
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	أقل من ٥ سنوات	٨	٤٧,٠٠	٥,٨٨	١١,٠٠	غير دالة	---
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١٩,٠٠	٦,٣٣			
	أقل من ٥ سنوات	٨	٥٢,٠٠	٦,٥٠	١٦,٠٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح من ١٠-١٥ سنة
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	١١٩,٠٠	١١,٩٠			
	أقل من ٥ سنوات	٨	٧٢,٠٠	٩,٠٠	٣٦,٠٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح أكثر من ١٥ سنة
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٦٣١,٠٠	٢١,٧٦			
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١١,٠٠	٣,٦٧	٥,٠٠	غير دالة	---
	أكثر من ١٠-١٥ سنة	١٠	٨٠,٠٠	٨,٠٠			

بطاقة الملاحظة	سنوات الخبرة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة " U " Test	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
	أكثر من ٥-١٠ سنوات	٣	١٨,٠٠	٦,٠٠	١٢,٠٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح أكثر من ١٥ سنة
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٥١٠,٠٠	١٧,٥٩			
	من ١٠-١٥ سنة	١٠	١٥٩,٥٠	١٥,٩٥	١٠٤,٥٠	غير دالة	---
	أكثر من ١٥ سنة	٢٩	٦٢٠,٥٠	٢١,٤٠			

يتضح من الجدول رقم(٩) أنه:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية، ولصالح الأعلى في المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة (من ١٠- ١٥ سنة) وكذلك ذوات الخبرة (أكثر من ١٥ سنة).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه الأسئلة الصفية، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة (من ١٠- ١٥ سنة) وذوات الخبرة (أكثر من ١٥ سنة).

٣. اختلفت نتيجة هذا المحور مع دراسة بركات (٢٠١٠) ودراسة نمر(٢٠١١) أبو عواد وأبوسنينة(٢٠١٤) التي أظهرت جميعها عدم وجود فروق في متغير سنوات الخبرة، ولكن اتفقت مع دراسة عبيدات والعرود(٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق في متغير سنوات الخبرة.

٤. يعزى ربما السبب تساوي الفروق بين من خبرتهن من ٥-١٠ أعوام، ومن خبرتهن أكثر من ١٥ عام؛وذلك كلما زادت خبرة المعلمة زاد تمكنها من المادة العلمية.

٥. ولردم فارق الخبرة التعليمية يجب تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات الأقل خبرة والاستفادة من المعلمات ذوات الخبرات التعليمية الأكثر في الزيارات بين المعلمات وتبادل الخبرات وتطبيق دروس نموذجية كورش عمل يتم فيها تبادل المهارات التدريسية التي يحتجن إليها المعلمات ذوات الخبرة الأقل. وأن الخبرة التدريسية تزود المعلمة بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتعددة، والتي تم التدريب عليها خلال سنوات العمل وتحت إشراف إدارة المدرسة والتوجيه المناسب من قبل المشرفات التربويات.

٦. قد يعود السبب أيضا أن المدارس الأهلية تعطي المعلمة ذات الخبرة المحدودة مكافأة مالية متدنية كراتب شهري وبدون ضمانات أخرى كالتأمين الطبي والضمان الاجتماعي، ومع سنين الخبرة تزداد تلك المكافأة المالية، مما يدفع المعلمة إلى زيادة حرصها على أداء واجباتها تجاه عملها وبإتقان عالٍ مما يجعلها أقدر على امتلاك الكفايات التدريسية من المعلمة المستجدة.

نتائج إجابة السؤال السادس: ما مدى اختلاف واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المدرسة.

تم صياغة الفرض الرابع، و الذي ينص على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في مهارات الأسئلة الصفية راجعة لمتغير نوع المدرسة.**

جدول (١٠)نتائج اختبار "كروسكال – واليز" لدلالة الفروق في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير نوع المدرسة

محاور بطاقة الملاحظة	نوع المدرسة	التكرار	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا٢"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المحـــور الأول: مهـارات صـياغة الأسئلة الصفية	حكومية	٣٣	٢٧,٥٨	٣	٨,١٧	٠,٠٤٢	دالة عند ٠,٠٥
	حكومية تطوير	٧	٢٨,٨٦				
	أهلية	٧	٢١,٦٤				
	أهلية تطوير	٣	٣,٨٣				
المحـور الثـاني: مهـارات توجيـه وطـرح الأسـئلة الصفية	حكومية	٣٣	٢٨,٢٠	٣	٥,٥٥	٠,١٣٥	غير دالة إحصائياً
	حكومية تطوير	٧	٢٢,٨٦				
	أهلية	٧	٢٢,٥٠				
	أهلية تطوير	٣	٩,٠٠				
المحـور الثالـث: مهـارات تحـسين ومعالجـة إجابـات الطالبـات علـى الأسئلة الصفية	حكومية	٣٣	٢٦,٣٨	٣	١,٩٩	٠,٥٧٤	غير دالة إحصائياً
	حكومية تطوير	٧	٢٤,٠٠				
	أهلية	٧	٢٧,٥٠				
	أهلية تطوير	٣	١٤,٦٧				
الدرجـة الكليـة لبطاقة الملاحظة	حكومية	٣٣	٢٧,٧٠	٣	٦,٧٢	٠,٠٨١	غير دالة إحصائياً
	حكومية تطوير	٧	٢٥,٨٦				
	أهلية	٧	٢٣,٥٠				
	أهلية تطوير	٣	٥,١٧				

يتضح من جدول(١٠) أن:

١. قيمة F= (٦,٧٢) ومستوي الدلالة هو(٠,٠٨١) وهو أكثر من (٠٥. ٠).
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المدرسة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات توجيه وطرح الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المدرسة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات تحسين و معالجة إجابات الطالبات على الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المدرسة.

٥. يقبل الفرض الصفري السابق والذي ينص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير نوع المدرسة.

٦. لا يوجد تأثير معنوي واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير نوع المدرسة.

وللكشف عن مصدر الفروق ذات الدلالة في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات صياغة الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير نوع المدرسة، تم عن طريق استخدام اختبار "مان ويتنى" (Mann whitney U test) لحساب دلالة الفروق بين كل مستويين من نوع المدرسة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١١)نتائج اختبار "مان ويتنى" لتحديد مصدر الفروق الدالة باختلاف متغير نوع المدرسة

بطاقة الملاحظة	نوع المدرسة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة " U " Test	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
المحور الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية	حكومية	٣٣	٦٧٠,٠٠	٢٠,٣٠	١٠٩,٠٠	غير دالة	---
	حكومية تطوير	٧	١٥٠,٠٠	٢١,٤٣			
	حكومية	٣٣	٧٠٤,٥٠	٢١,٣٥	٨٧,٥٠	غير دالة	---
	أهلية	٧	١١٥,٥٠	١٦,٥٠			
	حكومية	٣٣	٦٥٧,٥٠	١٩,٩٢	٢,٥٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح حكومية
	أهلية تطوير	٣	٨,٥٠	٢,٨٣			
	حكومية تطوير	٧	٥٩,٠٠	٨,٤٣	١٨,٠٠	غير دالة	---
	أهلية	٧	٤٦,٠٠	٦,٥٧			
	حكومية تطوير	٧	٤٩,٠٠	٧,٠٠	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥	لصالح حكومية تطوير
	أهلية تطوير	٣	٦,٠٠	٢,٠٠			
	أهلية	٧	٤٦,٠٠	٦,٥٧	٣,٠٠	غير دالة	---
	أهلية تطوير	٣	٩,٠٠	٣,٠٠			

يتضح من جدول رقم(١١) أن:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمات اللاتي ينتمين إلى المدارس الحكومية واللاتي ينتمين إلى المدارس الأهلية تطوير في واقع استخدامهن لمهارات صياغة الأسئلة الصفية ولصالح المعلمات اللاتي ينتمين إلى المدارس الحكومية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمات اللاتي ينتمين إلى المدارس الحكومية تطوير واللاتي ينتمين إلى المدارس الأهلية تطوير في واقع استخدامهن

لمهارة صياغة الأسئلة الصفية ولصالح المعلمات اللاتي ينتمين إلى المدارس الحكومية تطوير.

٣. لم تجد الباحثة فروق في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة في المحورين الثاني والثالث لمهارات الأسئلة الصفية باختلاف متغير نوع المدرسة وبالتالي لا يوجد تأثير معنوي، بينما وجدت فروق دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥)في المحور الأول وهي مهارات صياغة الأسئلة الصفية وقد يرجع السبب أن المدارس الحكومية والمدارس الحكومية تطوير

٤. تتوفر فيها جميع الإمكانيات والأجهزة والوسائل التعليمية المتنوعة أكثر من المدارس الأهلية.

٥. ترجع الباحثة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية بالمرحلة الثانوية باختلاف متغير نوع المدرسة بشكل عام الى حرص وزارة التعليم على توفير كافة الإمكانيات والأجهزة التعليمية والوسائل المتنوعة، وتوفيرها داخل المدارس على اختلاف أنواعها ما بين حكومية وأهلية.، بالإضافة الى توفر مركز لمصادر التعليم الذي يثري المعلمة واحتياجاتها التعليمية وكذلك الحال للطالبات. بينما المدارس الأهلية تفتقر للوسائل التعليمية والأجهزة المختلفة.

٦. اختلفت نتيجة هذا المحور مع دراسة بركات (٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق في متغير نوع المدرسة.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج السابقة خلص البحث الحالي إلى التوصيات الآتية:

١. ضرورة تشجيع معلمة الدراسات الاجتماعية للطالبات على المشاركة بفعالية في غرفة الصف سواء كان ذلك بطرح الأسئلة المناسبة أو بإبداء الرأي حول المواضيع المثارة للنقاش. وتقديم الحوافز التشجيعية لهن باستمرار.

٢. ضرورة إقامة دروس تطبيقية وزيارات تبادلية بين المعلمات لتدريبهن على استخدام مهارات صياغة الأسئلة الصفية، وأساليب توجيهها، ومعالجة إجابات الطالبات؛ بغرض مساعدة المعلمات على التعرف على الطريقة المثلى لتطبيقها أثناء التدريس وصقل مهاراتهن.

٣. تزويد المعلمات بنشرات تربوية معدة مسبقا من مكاتب الأشراف التربوي لتعريفهن بتصنيفات الأسئلة الصفية، لتمكنهم من إعداد الأسئلة التعليمية بشكل إ فضل.

٤. تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمات؛ حتى تتمكن المعلمة من متابعة طالباتها. مع تقليص أعداد الطالبات في الفصل الواحد حتى تتاح لهن الفرصة الأكبر للتفاعل والمشاركة مع المعلمة.

٥. يجب إثراء البيئة الصفية والتعليمية والبيئية بالإمكانات المادية والمعنوية؛ بما يتناسب مع طرق التدريس الفاعلة، ومنها مهارات الأسئلة الصفية.

٦. ضرورة توظيف طرق التدريس التي تساعد على كشف ما لدى الطالبات من طاقات ومواهب وإمكانات عقلية ومهارية؛ ومن ثم تنميتها وصقلها وتوجيهها التوجيه الأمثل للاستفادة منها في بناء الوطن والأمة.

مقترحات الدراسة:

١) تضمين أدّلة المعلم طرائق تدريسية قائمة على استخدام مهارات الأسئلة الصفية، بحيث تشكّل دليل عمل للمعلمات في أثناء تدريسهن لمادة الدراسات الاجتماعية.

٢) التركيز في أثناء تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية على أدوات التقويم الأكثر موضوعية، ولاسيما بطاقة الملاحظة الصفية في الدراسة الحالية.

٣) إعداد بحوث تتناول درجة ممارسة المعلمات لمهارات الأسئلة الصفية وأثرها على التفكير الناقد في مواد الدراسات الاجتماعية الأخرى مثل مادتي التاريخ والجغرافية في نظام المقررات.

٤) إجراء دراسة شبه تجريبية مماثلة للدراسة الحالية لقياس أثر امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية على مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية وكذلك المرحلة المتوسطة.

٥) أجراء دراسة وصفية تهتم بتحليل الأسئلة التقويمية في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية ومدى توفر فيها أهم مهارات الأسئلة الصفية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز؛ وحسب الله، محمد(٢٠٠٢).التفاعل الصفي، القاهرة، مصر، دار عالم الكتب للنشر.
- أبو العلا، هاني، (٢٠٠٢). تقويم المهارة الإدارية لدى القيادات الوسطى في قطاع الأمن العام (دراسة مسحية على ضباط الأمن العام بمحافظة جدة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية. متاح على الرابط: http://www.creativity.ps/library/datanew/cre6/187.pdf استرجعت بتاريخ ٣١ أغسطس ٢٠١٦م.
- أبو عواد، فريال محمد؛ وأبو سنينة، عودة عبد الجواد (٢٠١٤).خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج (٤١)، ص ص٣٥٧-٥٥٧.
- أبو لبن، وجيه المرسى (٢٠١١). مهارة طرح السؤال، بحث منشور، متاح على الرابط: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268089 استرجعت بتاريخ ٣١ اغسطس ٢٠١٦م.
- الأزرق، عبد الرحمن(٢٠٠٠).علم النفس التربوي للمعلمين، بيروت، لبنان، دار الفكر العربي.
- آل حيدان، رجا بن عواضة (٢٠٠٨). واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة.
- آل عمرو، فهد بن عبد الله(٢٠١٠). طرق تدريس العلوم الاجتماعية، الدمام، مكتبة المتنبي.
- الأنصاري، اعتماد علي بركات (٢٠٠٢) فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض كفايات توجيه أسئلة المستويات العليا من التفكير في مادة الجغرافيا لدي معلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- بركات، زياد (٢٠١٠). فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- البلوي، فايز إبراهيم (٢٠٠٩). دراسة تحليله للأسئلة الصفية في دروس القراءة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة العلا بالمملكة ودرجة ارتباطها بالقراءة الناقدة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- جابر، عبد الحميد جابر(٢٠١١). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، (ط١)، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣) فعالية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، ع٢، ص ص١- ٣٧.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام(٢٠٠٢).طرائق التدريس العامة، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر.
- جان، محمد صالح (٢٠٠٣). المرشد النفيس إلى أسلمة التربية وطرق التدريس للآباء والدعاة والمعلمين، (ط٢)، مكة، مكتبة سالم للنشر.

- الجماس، أميمة فاضل حسين (٢٠٠٤). مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة معلمي مجال العلوم العامة خلال التربية العملية بجامعة اليرموك، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الجنابي، عبد الرزاق شنين (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة، العراق.
- حميدة؛ إمام مختار؛ و النجدي، أحمد؛ ومحمود، صلاح الدين عرفة؛ وراشد، علي محي الدين؛ والقرش، حسن حسن؛ وعبد الرازق، صلاح عبد السميع (٢٠٠٣). مهارات التدريس، (ط٢)، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠١٤) مهارات التدريس الصفي، (ط٤)، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خليفة، غازي جمال(٢٠٠٨). مستوى مقدرة طلبة التربية العملية علي تطبيق الجانبي المعرفي في مهارة طرح الأسئلة، مجلة العلوم التربوية، مج ٣٥، ، الجامعة الأردنية، الأردن، ص ص٥٧٩-٥٨٩.
- خليفة، غازي؛ وأبو محفوظ، صفاء(٢٠١٣).مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدي معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، مج ٢٧، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ص ص ٢٣٦-٢٧٢.
- الخيلاني، عامر كامل محمد (٢٠١٠). تحليل مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.
- الدوسري، إبراهيم مبارك(٢٠٠٠) الإطار المرجعي للتقويم التربوي، (ط ٢)، الرياض، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- الربضي، إنصاف جورج (٢٠٠٧). أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٩). التدريس: نماذجه و مهارته، القاهرة، مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سلامة، حسن علي(٢٠٠٥).اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات، مصر، دار الفجر.
- سلمان، خالد عطية عيال (٢٠٠٧). الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن (دراسة تحليلية)، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- السيد، جيهان كمال(٢٠٠٢). تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط٢)، الرياض، مكتبة الرشد.
- الشلبي، إبراهيم مهدي. (٢٠٠٠). التعليم الفعال والتعلم الفعال، آراء في التدريس وأدوار المعلم، د. ت.
- الشيخ، عطية إسماعيل (٢٠١٣).معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن، مجلة الفتح، ع(٣)، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، ص١١٧-١٣٨.
- الصرايرة، خالد؛ وطوالبة، هادي؛ والشمالية، نسرين؛ و الصرايرة، باسم (٢٠١٠) طرائق التدريس، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر.

- صويلح، هناء صالح(٢٠٠٦). مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، صنعاء، اليمن.
- الطناوي، عفت، مصطفى (٢٠١٣). التدريس الفعال –تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه، ، (ط ١)، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر.
- عباس، سعاد عبد الكريم؛ والبشير، أكرم عادل (٢٠٠٨). مهارات السؤال في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طلبة التربية العملية (دراسة تقويمية)، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج (٣٥)، ع (٢)، محافظة الزرقاء، الأردن، ص ص٣١١-٣٢٠.
- عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (٢٠١١).استراتيجيات التدريس في القرن ٢١، (ط٢)، عمان، الأردن، دار الفكر.
- عبيدات، هاني حتمل؛ والطراونة، محمد (٢٠٠٣). تحليل مهارات طلبة التربية العملية(٢) في جامعة الحسين بن طلاب في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بإجابات الطلاب، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج(١)، ع(٤)، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، ، ص ص١-٣٧.
- عبيدات، هاني؛ والعرود، منصور (٢٠١٠). الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج (١٠)، الأردن، ع٢، ص ص٣٣-٤٧.
- العتيبي، بدر جويعد؛ والحامد، محمد معجب؛ و زيادة، مصطفي عبد القادر؛ و متولي، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٥). التعليم في المملكة العربية السعودية، (ط٣) الرياض، مكتبة الرشد.
- العتيبي، محمد عبد المحسن (٢٠٠٧). المناخ المدرسي ومعوقاته ودورة في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- العزواي، رحيم يونس(٢٠٠٢). أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.
- العظامات، عبد السلام مروح(٢٠١٠). مستوى الأسئلة الصفية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقته بالاستيعاب الاستماعي عند طلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في منطقة البادية الشمالية الشرقية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، عمان، الأردن.
- عمران، خالد عبد اللطيف (٢٠١٢).تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية، (ط٢)، عمان، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر.
- العونى، صالح صلاح (٢٠١٠). تقويم مهارات الأسئلة الصفية الشفهية التي يؤديها معلمو الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.
- غزلات، نسام مصطفي(٢٠٠٧).درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للأسئلة الصفية الشفوية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٦).المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر.
- الفردان، مساعد جاسم(٢٠٠٩).استراتيجيات طرح الأسئلة في غرفة الصف، وزارة التربية، الكويت.
- القحطاني، عايض بن جابر بن راشد (٢٠١٢). تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية في ضوء التقويم الأصيل، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- قطامي، نايفة(٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال، القاهرة، مصر، دار الفكر.
- قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠٠).التدريس وإعداد المعلم، (ط٣)، الرياض، دار النشر الدولي.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد(٢٠٠٨).طرائق تدريس الرياضيات أساليبه (أمثلة ومناقشات)، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي.
- الكثيري، راشد بن حمد؛ والنصار، صالح بن عبد العزيز (٢٠١٠).المدخل للتدريس، (ط ٢)، جامعة الملك سعود، الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- الكندي، محمد بن عبد الله بن ناصر (٢٠٠٦). مدى استخدام الطلبة المعلمين في كليات التربية بسلطنة عمان لمهارات طرح الأسئلة الصفية في مادة العلوم، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- المالكي، سلطان بن سفر دخيل الله (٢٠٠٩).فاعلية التدريس المصغّر في إكساب الطلاب معلمي الرياضيات بعض مهارات التدريس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة.
- مجدلاوي، جمانا عيسى (٢٠٠١). أثر استراتيجيات: المدخلات العشوائية وطرح الأسئلة والخرائط العقلية والمشكلة النقيض في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- محمود، صلاح الدين عرفه (٢٠١١).تعلم وتعليم مهارات التدريس في عصر المعلومات، (ط٢)، القاهرة، مصر، دار عالم الكتب.
- مخيمر، هشام محمد(٢٠٠٠).علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، الرياض، دار إشبيليا للنشر.
- المقرن، منصور محمد (٢٠٠٦). علاقة الدور النسائية لتحفيظ القرآن الكريم بطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ورقة عمل مقدمة للملتقى الثالث للجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بالمملكة، الرياض.
- المومني، محمد أحمد؛ والمومني، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٩) مستوى استخدام استراتيجيات المساءلة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، مجلة العلوم التربوية، مج ٣٦، ع (٢)، جامعة اليرموك، ص ص ١٣-٢٣.
- النجار، رمضان سالم (٢٠٠٩).التعليم الثانوي المعاصر، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر.
- الهويدي، زيد(٢٠١٢) مهارات التدريس الفعال، (ط٢)، العين، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- واسرمان، سلمي، (ترجمة طه، محمد)، (٢٠٠٠). فن طرح السؤال روح التدريس، (ط١)، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- يحيى، حسن بن عائل أحمد؛ والشربيني، فوزي عبد السلام (٢٠١٢). رؤية معاصرة في تدريس المواد الاجتماعية، الجزء الأول، ، جدة، دار خوارزم العلمية.

ثانيا المراجع الأجنبية

- Al-Darwish، Salwa (2012) the Role of Teacher Questions and the Socratic Method In EFL Classrooms in Kuwait Al Shamiya، Block 9، Street 93، Kuwait.

- Cikmaz، A. (2014). Examining two turkish teachers' questioning patterns in secondary school science classrooms (Order No. 1573575). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1652562888). Retrieved from
- Dumteeb، N. (2009). Teachers' questioning techniques and students' critical thinking skills: English language classroom in the thai context (Order No. 3372164). Available from Pro Quest Dissertations & Theses Global. (305089252). Retrieved
- Kamile، Hamiloğlu (2012)The Impact Of Teacher Questions On Student Learning In Efl **Journal Of Educational And Instructional** Studieshttp://Www.Wjeis.Org/Fileupload/Ds217232/File/01.Hamiloglu.Pdf..
- krashen، Michael (2009) A Study on Teacher Questioning Strategies and Students Expectations in College English Classroom. (n.d.). Retrieved May 24(2009) from http://www.doc88.com/p-49527111888.html
- Macintosh(2003)، Investing in Staff i-Skills، A strategy for institutional development، University of California، Berke
- Omobola، Adedoyin.(2010)An Investigation Of The Effects Of Teachers'classroom Questions On The Achievements Of Students In Mathematics European **Journal Of Educational Studies** 2(3)، 2010
- Sultan، Hassanal Bolkiah Road Gadong، (2013) Brunei Darussalam Review of Effective Teacher Questioning in Mathematics Classrooms Masitah Shahrill Sultan**. International Journal of Humanities and Social Science** Vol. 3 No. 17; September 2013.
- Temiz، Gürkan)(2012(The Impact Of Teacher Questions On Students Learning In(Efl English As A Foreigen Language، Journal Of Educational And Instructional Studies، Volume: 2 Issue: 2 Article: 01.