جمعية أمسيا مصر (التربية عن طريق الفن)
المشهرة برقم (٥٣٢٠) سنة ٢٠١٤
مديرية الشئون الإجتماعية بالجيزة

أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين مستوى الأداء التدريسي للطالب معلم التربية الفنية

بحـــث مقـــدم مـــن

د. عبير سروة عبد الحميد

مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ، كلية التربية – جامعة أسيوط

أولاً : الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

تعد الأسئلة الصفية – أهم الأساليب التدريسية المستخدمة ضمن طرائق التدريس التي تساعد على تنمية مهارات المتعلمين في اكتشاف الحقائق واكتساب المعلومات وتطبيقها في الموافق المتنوعة، كما أنها من الأساليب المفيدة في ترسيخ المعلومات وتوضيحها، وحيث إن الاتجاهات الحديثة في التربية تؤكد على أهمية تربية المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم للوصول إلي المعلومة أي تعليمهم كيف يتعلمون ليصبحوا مستقلين في تعلمهم وتفكيرهم. لذا كان لزاماً وضرورياً تحديد وتعرف أنواع الأسئلة الصفية والأسلوب العلمي والكيفية في التعامل بها ومعها بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، حيث وجد أن هناك ارتباط وثيق بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات المتعلمين على أسئلة المعلم وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم لهم. وتستخدم الأسئلة في العملية التدريسية بغض النظر عن طريقة وأسلوب التدريس المستخدم، فهي تدخل مع الإلقاء، وأساسية في المناقشة حيث أنها تضاف إلي طريقة العرض أو المران، كما أنها تضاف إلي كل من طرق التدريس الخاصة بمجالات دراسية معينة، وعلى ذلك يمكن القول أنه من الصعب أن تجد استراتيجية تدريسية محددة لشرح موضوع ما خالياً من قدر كبيراً وقليل من الأسئلة المتنوعة في هدفها، وفي مستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية (الصيفي، ٢٠٠٩، ٤١)[**]. وتطوير المعلم من مدى قدرته على طرح الأسئلة يزيد تحفيز الطلاب وتفكيرهم ويتيح لهم الفرصة للانخراط في تفكير عال المستوى لدى صياغتهم للفرضيات وحلهم للمشكلات وطرحهم للآراء، وتصنف الأسئلة الصفية بحسب الزاوية التي ينظر من خلالها إلي هذه الأسئلة، فقد تصنف حسب المدى الذي نريد أن يصل إليه جواب الطالب، فقد تكون الإجابة الأولية التي يقدمها سليمة أو غير صحيحة أو جزئية، أو يكون الطالب غير متأكد من إجابته، لذلك من المفيد أن يوجه للطالب الذي يعطي أياً من هذه الإجابات أسئلة أخرى يسبر فيها غور معرفته بحيث تبين ما عنده ويتصرف في ضوء ذلك بما يقوده إلي المعرفة السليمة، وهذا ما نسميه بالأسئلة السابرة التي يدور مجال البحث حولها(الربيضي، ٢٠٠٧، ص ص ٥-٦). وأكد

[**] يشير الرقم الأول إلى السنة ، والرقم الثاني إلى الصفحة أو الصفحات .

(قرمز، ٢٠٠٤، ص ص ٤٩- ٥٢) أنه إلزامًا المعلمون حقاً أن يعلموا طلبتهم الانخراط في التفكير بطريقة تختلف عن توجيه الأسئلة إليهم والاكتفاء بالإجابة السطحية أو البسيطة، فلابد أن يعلموهم كيف يشكلون أسئلتهم الخاصة بهم والتي لا تقف بهم عند حد بل تدعوهم دائماً نحو التفكير وتنمي تفكيرهم بعمق ودقة، فتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة يؤدي إلي تنمية عادة مرغوبة وهي التأمل الدقيق، فيما تؤدي عملية طرح الأسئلة إلي تحفيز التفكير، والتدريب على الإجابة عن الأسئلة العميقة، كما يمكن الاستفادة منها بإعادة توجيه السؤال إلي أحد زملائه في الصف لإكمالها أو توضيحها أو تبريرها. وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي أكدت على ضرورة تنمية التفكير لدى المعلممون مثل دراسة (عبد السلام، ٢٠٠٩، ١٤٤) ودراسة (العمادي، ٢٠٠٩، ٣٠) ودراسة (فخرو، ٢٠٠٠، ١٧)، (كنعان، ٢٠٠٠، ١٧١)، (جروان، ١٩٩٩، ص ص ١٢ – ١٧)، دراسة (الرور، ٢٠٠٢، ٣٧٣)، ودراسة (حسين أبو عمشة، ٢٠٠٧، ١٢) والذي أكد في دراسته على أنه من أدوار المعلم تعليم التلاميذ أو المتعلمين التفكير التأملي.

وعند الحديث في مجال التفكير التأملي ودوره في التعليم فقد اتضح ندرة البحوث والدراسات نسبياً، وذلك نظراً لحداثة الموضوع وقلة الباحثين فيه، ولكن أكد "فاريل" نقلاً عن (حسين أبو عمشة، ٢٠٠٧، ٤) أن هناك علاقة بين التأمل والتطور، وأن التأمل يؤدي إلي التطور بسرعة، وبالتالي فإن التطور التاريخي الناتج من التأمل يؤدي إلي تحسين العمليات التي تجري داخل الغرفة الصفية والمخرجات التعليمية. والتفكير التأملي Reflective thinking فقد حظى منذ سبعينات القرن الماضي باهتمام عدد من الباحثين بالسلوك التنظيمي، وقد جاء في كتاب دونالد مشون The Reflective practice toiuner الممارس المتأمل معلماً بارزاً في هذا النموذج من التفكير العلمي، ويعتبر كل من (وسترمان وكونكامب،٢٠٠٢) أن الممارسة التأملية تعد قوة فعالة للتغيير التعليمي ومنهجاً فعالاً للتطوير المهني، أنها طريقة متكاملة للتفكير والفعل مرتكزة على التعلم والسلوك، فالممارسة التأملية هي الوسيلة التي يستطيع فيها الممارسون بموجبها أن يطوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات من عن طبيعة وأثر الأداء وعياً يخلق فرصا للنمو والتطوير المهني. وقد حدد (جورجيا في عطاري، ٢٠٠٥، ٣٠) الأدوات التي تساعد على الممارسة التأملية وتنميتها كالتالي: (الملف الوثائقي، التفكير بصوت عالي،

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

المناقشة، استراتيجية حل المشكلات، التقويم الذاتي للكمبيوتر، الاحتفاظ بسجل الأفكار، طرح الأسئلة)، وقد أوضح (كنعان، ٢٠٠٧، ١١) أن التفكير التأملي يعطي فرصة في الفرق الصفية لمناقشة الأفكار وإيجاد العوامل ذات الارتباط، التخطيط، دراسة الاحتمالات والتفسيرات، اتخاذ القرارات، احترام وجهات النظر، التعرف والمقارنة، التركيز، الدمج، الاستنتاج، الاستقراء، طرح الأسئلة، إيجاد مفاتيح الحلول، التوقع، الاعتقاد، التوضيح. وهناك عدد من الدراسات تناولت هذا النوع من التفكير مثل دراسة (العماري، ٢٠٩)، (محمد، ٢٠٩) السليم، (٢٠٠٩) أبو عمشة(٢٠٠٧) (عمايرة، ٢٠٠٥)، (المجالي، ٢٠٠٧)، (الريفي، ٢٠٠٧).

واتفقت هذه الدراسات على أن تنمية التفكير من الأهداف الأساسية والأولية للتربية والتعليم والطرق التقليدية التي تركز على حفظ المادة الدراسية واسترجاعها فقط لا تؤدي بالضرورة إلي تطوير مهارات التفكير(عمايرة، ٢٠٠٥، ١) إنما تفعل دورها في زيادة التحصيل وتنمية القدرات التفكيرية والإبداعية، والأسئلة السابرة هي المدخل لإثارة وتنمية وتحفيز التفكير والتأمل في المعرفة والمعلومات والاستفادة منها في مواقف الحياة ومشكلاتها حتى يستطيعون الوصول للحلول المناسبة لها.

مشكلة البحث:

في ضوء الدراسات والبحوث السابقة وندرة البحوث في مجال معلم التربية الفنية وطرق التدريس والمناهج توصلت الباحثة لموضوع البحث كمحاولة للتعرف على أثر طريقة المناقشة المعززة بالأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي وبناء على ما سبق تحددت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي وتحسين مستوى الأداء التدريسي في التربية العملية لطلبة الفرقة الثالثة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة أسيوط، ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدد من الأسئلة التالية:

١ – ما أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي ؟

٢ – ما أثر الأسئلة السابرة في التحصيل الدراسية لطلبة الفرقة الثالثة شعب التربية الفنية كلية التربية النوعية جامعة أسيوط ؟

٣ – ما أثر الأسئلة السابرة في تحسين مستوى الأداء التدريسي في التربية العملية، لطلبة الفرقة الثالثة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة أسيوط ؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلي:

تعرف أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي في مقرر طرق تدريس التربية الفنية لطلبة الفرقة الثالثة تربية فنية كلية التربية النوعية.

– تعرف أثرالأسئلة السابرة في التحصيل الدراسي مقرر طرق التدريس لطلبة الفرقة الثالثة – تربية فنية – كلية التربية النوعية.

– تعرف أثر الأسئلة السابرة في تحسن مستوى الأداء التدريسي في التربية العملية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه:

١ – يزود البحث الحالي معلمي التربية الفنية بطرق جديدة للتدريس تسهم بدورها في زيادة التحصيل الدراسي وإثارة التفكير التأملي.

٢ – يفيد البحث الحالي الطالب معلم التربية الفنية في تعرف كيفية تحسن مستوى الأداء التدريسي في التربية العملية في ضوء استخدام الأسئلة السابرة كطريقة وإستراتيجية تدريسية تنمي التفكير التأملي...

٣ – يفيد البحث الحالي في مجال إعداد وتطوير مجال طرق تدريس التربية الفنية عن طريق تعرف العلاقة بين إستراتيجية الأسئلة السابرة كطريقة تدريس وتنمية التفكير التأملي.

٤ – يفيد البحث في إلقاء الضوء على استراتيجيات التفاعل الصفي وضرورة الاستفادة منها في إعداد الطالب معلم التربية الفنية في التربية العملية.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

(٢٩) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة – شعبة التربية الفنية بكليـــة التربيـــة النوعية –جامعة أسيوط ، ممن يؤدون التربية العملية بمدرسة الجامعة الثانوية المشتركة.

- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤– ٢٠١٥.
- مقرر طرق تدريس التربية الفنية الذي يتم تدريسه في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.
- قياس أثر الأسئلة السابرة على التحصيل الدراسي في مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق، التحصيل).
- قياس أثر الأسئلة السابرة على مهارات التفكير التأملي (التأمل، الملاحظة، الوصول إلي الاستنتاجات، وضع حلول مقترحة، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة).
- قياس أثر الأسئلة السابرة في تحسن مستوى الأداء التدريسي في التربية العملية.

منهجا البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي في الإطار النظـــري وإعـــداد الأدوات اللازمـــة وتحليل النتائج وتفسيرها، كما استخدم المنهج شبه التجريبي في التجربة الميدانية للبحث.

أدوات البحث ومواد تدريسه (من إعداد الباحثة).

- محتوى مقرر طرق تدريس التربية الفنية الذي تم تدريسه لطلبة الفرقة الثالثة تربية فنية كلية التربية النوعية للعام الدراسي ٢٠١٤، ٢٠١٥ (ملحق ١) .
- برنامج تدريسي في مقرر طرق تدريس التربية الفنية باستخدام الأسئلة السابرة لتنميـــة التفكير التأملي (ملحق ٢) .
- اختبار تحصيلي في مقرر طرق تدريس التربية الفنية لطلبة الفرقة الثالثة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية (ملحق ٣).
- قائمة مهارات التفكير التأملي (التأمل، الملاحظة، الوصول إلي استنتاجات، وضع حلول مقترحة، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة) (ملحق ٤).

- بطاقة تقييم أداء قائمة المهارات التدريسية في التربية العملية التي تم تدريسها في مقرر طرق تدريس التربية الفنية لتعرف أثر الأسئلة السابرة في تحسين مستوى الأداء التدريسي لها في التربية العملية (ملحق ٥) .

مصطلحات البحث:

١ – الأثـــــــر :

تعرفه الباحثة بأنه كل تغير واضح وملموس في التفكير ومستوى التحصيل الدراسي وتحسن مستوى الأداء التدريسي في التربية العملية لطلبة الفرقة الثالثة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة أسيوط (عينة البحث).

٢- الأسئلة السابرة Probing Questions :

عرفها (المجالي، ٢٠٠٧، ٨) بأنها الأسئلة التي يطرحها المعلم تعليقاً على إجابة الطلاب على أسئلة سابقة، من أجل تحسين إجاباتهم بأنفسهم، أو مشاركة طلاب غيرهم، أو لتحقيق الترابط بين أفكار معينة، ويتم استخدامها بهدف مساعدة الطلاب على إعادة النظر والتعمق في إجاباتهم الأولية والارتقاء بها عن طريق السير التوضيحي، أو المعول، أو الترابطي، أو التبريري.

كما عرفها (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ٢٦٠) بأنها الأسئلة المتعمقة، أو إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلاب وإجابة أشمل وأكثر صعوبة. وذكر (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ٤٢) أن السؤال السابر هو السؤال الذي يلي إجابة الطالب الأولية، ويتم بتقديم أسئلة تالية إلي الطالب ذات صياغة جديدة، أو ذات إثارات جديدة بقصد توجيهه نحو الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته.

والأسئلة السابرة خمسة أنواع كالتالي:

أ- السؤال السابر التوضيحي clarification probing question.

ب- السؤال السابر التشجيعي Prompting probing question .

ج- السؤال السابر التركيزي Refocusing probing question

د- السؤال السابر المحول Switch probing question.

هـ- السؤال السابر التبريري أو الناقد Critical probing question.

وتعرف الباحثة الأسئلة السابرة بأنها مجموعة من الأسئلة التوضيحية والتشجيعية والتركيزية والمحولة والتبريرية والناقدة، والتي يتم طرحها على الطلبة بعد تلقي الإجابة الأولية على الأسئلة السابق طرحها وذلك بهدف تعديل وتصحيح الإجابة وتوجيه الطالب للتوصل للإجابة الصحيحة بنفسه أو تحسين مستوى إجابته.

٣- التفكير التأملي:

لغوياً حدد (حسين أبو عمشة، ٢٠٠٧، ٥) كلمة تأمل بمعنى التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل أو العودة إلي الوراء والتفكير في موضوع أو فكرة أو هدف. ومن الناحية الاصطلاحية في مجال التربية فنجد أن مصطلح التفكير التأملي يشير إلي عناصر وخطوات الخبرة العقلية التي يتلقاها المتعلم، بمعنى الأفعال العقلية والوجدانية التي ينشغل بها الأفراد في اكتشاف خبراتهم من أجل التوصل إلي فهم جديد أما (بركات، ٢٠٠٥، ١٠٨) فقد عرفه بأنه قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلي اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه.

وتعرف الباحثة التفكير التأملي إجرائياً بأنه "تلك العملية العقلية التي تعتمد على مدى قدرة الطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة تربية فنية على التأمل والتعامل مع المواقف والأحداث وإعادة النظر فيها وتحليلها إلي مجموعة من العناصر، ودراسة الحلول الممكنة وتقويمها، وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب والتوصل إلي الحل الصحيح والسليم تربوياً في الموقف أو المشكلة في التربية العملية وتحسن مستوى الأداء التدريسي فيها ذاتياً.

خطوات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث اتبعت الباحثة الخطوات الإجرائية التالية:

أولاً: الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت كلاً من:

- التفاعل الصفي ، الأسئلة السابرة، التفكير التأملي، المهارات التدريسية للطالب معلم.

ثانياً: إعداد الإطار التنظيمي النظري للبحث، وتم فيه تناول المحاور الآتية:

١ - الأسئلة السابرة. ٢ - التفكير التأملي.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث واشتملت على الخطوات التالية:

تحليل محتوى مقرر طرق التدريس لطلبة الفرقة الثالثة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية، جامعة أسيوط، ذلك في العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ الفصل الدراسي الأول.

- تحديد المهارات التدريسية الموجودة في المقرر التدريسي والتي سيتم تنميتها في التربية العملية والتي توفرت في الفصل الثالث من مقرر طرق تدريس التربية الفنية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.
- تصميم برنامج تدريسي باستخدام الأسئلة السابرة في مقرر طرق تدريس التربية الفنية لتنمية التفكير التأملي ، وتحسين مستوى الأداء التدريسي في التربية العلمية .
- إعداد الاختبار التحصيلي للمعلومات الواردة بالبرنامج التدريسي القائم على الأسئلة السابرة.
- عرض البرنامج المقترح على المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس للتربية الفنية والتوصل للصورة النهائية للبرنامج المقترح.
- اختيار مجموعة من طلبة الفرقة الثالثة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية للعام الدراسي ٢٠١٤ – ٢٠١٥م وعددهم ٢٩ طالبًا .
- التطبيق القبلي للأدوات (الاختبار التحصيلي – اختبار مهارات التفكير التأملى – قائمة أداء المهارات التدريسية فى التربية العملية).
- تدريس البرنامج المقترح باستخدام الأسئلة السابرة.

– التطبيق البعدي للأدوات (الاختبار التحصيلي – اختبار مهارات التفكير التأملى – قائمة أداء المهارات التدريسية فى التربية العملية).

– اجراء المعالجات الاحصائية للبيانات وتعرف أثر الأسئلة السابرة فى تنمية مهارات التفكير التأملى وتحسن مستوى الأداء التدريسى فى التربية العملية للطالب المعلم.

– تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

ثانيا: الاطار النظرى

تعريف الأسئلة السابرة Probing Questions

يُعد سقراط أول من فطن إلي أن التعليم لا يقصد منه مجرد صب الآراء في ذهن خال، بل إنه استنباط الحقائق الخالدة من العقل، فكانت طريقته في التعليم أن يحدث طلبته ويحاورهم فيسأل السؤال المتدرج الشخص الذي يسأله خطوة بخطوة إلي الرأي الذي يود أن يوصله لهم، (الطراونة وأبو سليم، ٢٠٠٧، ٨) ولقد سمى هذا النمط من التعليم (بحوار سقراط) الذي يعتمد على شكل السؤال الجيد للحصول على إجابات شخصية من الطلاب ثم استخراج أسئلة أخرى أبعد، فلم يكن سقراط يعطي طلابه الإجابة بشكل مباشر بل كان يقودهم نحو الإجابة الصحيحة، وإثارة حدة المعرفة لديهم، وإكسابهم خبرة في طرائق التفكير التي تهديهم إلي الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول للمعرفة الصحيحة وسمي ذلك الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية. (عبد السلام، ٢٠٠٩، ٢٣٢). وأول من استخدم مصطلح السؤال السابر هو بياجيه حتى يحدد خصائص المتعلمين في التفكير منذ الولادة وحتى سن الخامسة عشرة (الصيفي، ٢٠٠٩، ١١٧ – ١١٨). والأسئلة السابرة هي التي تيسير أغوار الطلاب (اكتشافها في نفوسهم) مثل ماذا تحب أن تكون؟ لماذا تذهب إلي المدرسة، أي المواد تحبها أكثر من غيرها؟ الأسئلة السابرة من علامات التميز لدى المعلم ويرجع ذلك لأهميتها في كسر الروتين الذي تعود عليها التلاميذ من نقاش داخل القائمة الفصلية. ويرى (Lyons, 2010, 11) أن السير هو النظر الفعلي والثابت، والحذر في أي معتقد أو شكل من أشكال المعرفة المفترضة، في ضوء الأسس التي تدعمه والاستنتاجات التي تميل به إلي التأمل في الفكر، والأسئلة الصفية السابرة تعد أحد أنواع الأسئلة التي تساعد الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية، ومن

أكثر الوسائل التي يستخدمها المعلم لإثارة تفكير الطلاب وتعلمهم، كما أنها المدخل الـذي يشبع لدى الفرد حب الاستطلاع، كما يرى فيها المعلم تقييما لعمله ولانجـازه الآخـرين (جمل، ٢٠٠٥، ٢٠٦) وعرف سعادة (٢٠٠٦، ٢٦٠) وآخرون الأسئلة السـابرة بأنهـا الأسئلة المتعمقة، أو إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند الطرح والبسط للأسـئلة بـل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلاب وإجابة اشمل وأكثر صعوبة. وبالنسبة للأسئلة السـابرة التشجيعية أو التذكيرية فهي سلسلة من الأسئلة يطرحها المعلم على الطالب عندما يعطـي إجابة خاطئة أو لا يتمكن من الإجابة الصحيحة، فيعمل المعلم من خـلال تلـك الأسـئلة المتتابعة على تشجيع الطالب وقيادته نحو الإجابة الصحيحة فهو نوع من أنواع الأسـئلة تستخدم عندما يجيد الطالب إجابة خاطئة، أو لا يعطي أي إجابة على سؤال المعلم، وتتبع في طرحها الخطوات التالية (الفهيد، ٢٠٠٥، ٩٤).

- يسأل المعلم سؤالاً.

- يجيب الطالب بقوله: لا أعرف أو بإجابة خاطئة أو هزلية.

- يعطي المعلم للطالب تلميحاً أو سؤالاً أو أكثر ابتداء بالأسئلة البسيطة التي يمكن أن توجه نحو السؤال الأصلي.

أما الأسئلة السابرة التركيزية أو الترابطية فالمعلم يطرح فيها سؤالاً أو مجموعـة من الأسئلة التي تركز على الطالب نفسه كرد فعل لإجابة صحيحة من أجـل تأكيـدها أو ربطها بموضوع آخر، أو تدريس آخر، أو لربط جزئيات مختلفة بتعميم مشترك واتفق في ذلك كل من (نبهان، ٢٠٠٨، ٧) سـعادة ، ٢٠٠٦، ٢٦٤)، (السـامرائي، ٢٠٠٠، ٤٤)، (سعادة، ٢٠٠٣، ٣٨٤) (الهويدي، ٢٠٠٢، ١١٤) ويستخدم السبر الترابطي لعدة أسـباب هي (التأكيد على الإجابة الصحيحة وترسيخها في الأذهان. - ربط الأفكار والإجابـات بأدلتها. - ربط التعليم القبلي بالتعليم الحالي. (سعاده، ٢٠٠٢، ١١٣). والأسئلة السـابرة التوضيحية فقد عرفها الهويدي بأسئلة المعلم للطالب بعد أن أجاب إجابة غيـر صـحيحة تماماً أو غامضة، بهدف إعادة تفكير الطالب في إجابته وتحسينها أما الأسـئلة السـابرة التبريرية (الناقدة أو التأملية) فهي يسأل فيها المعلم سؤالاً، ثم يجيب الطالب إجابة صحيحة أو خاطئة، ثم يعطي المعلم للطالب نفسه سؤالاً أو أكثر لتبرير إجابته، ثم إذا أجاب الطالب

إجابة صحيحة، فيتم تعزيزها من قبل المعلم، أو أجاب إجابة خاطئة فيعود المعلم لطـــرح أسئلة أخرى على الطالب تقوده للإجابة الصحيحة، وعند عدم تمكن الطالب نفســـه مـــن الإجابة يختار طالب ثاني لعدم اتهام الطالب الأول أو إشعاره بالعجز. أما الأسئلة السابرة المحولة فهي تعطي فرصة للإجابة على السؤال من قبل أي طالب آخـــر غيـــر الطالـــب الأول.

تصنيف الأسئلة السابرة

صنفت الأسئلة السابرة لأكثر من تصنيف كالتالي:

تصنيف نبهان (٢٠٠٨، ص ص ٩٠ – ٩١) والهويدي (٢٠٠٢، ص ١١٣) إلي ثلاث أنواع هي: ١- السير المحول. ٢- السير الترابطي ٣- السير المباشر.

أما سعادة وآخرون (٢٠٠٦، ص ص ٢٦٠- ٢٦٩) و(نبهـــان ٢٠٠٨، ص ص ٧٠، ٧٢) قد اتفقا على تقسيم الأسئلة السابرة إلي خمسة أنواع هي:

- السؤال السابر التوضيحي Clarification probing question .
- السؤال السابر التشجيعي Promplign probing question.
- السؤال السابر التركيزي Refocusing probing question
- السؤال السابر المحول switch probing question
- السؤال السابر التبريري أو الناقد Critical probing question .

أهداف الأسئلة الصفية السابرة

يمكن تحديد أهداف الأسئلة السابرة في النقاط التالية كما ذكرها (نبهـــان ٢٠٠٦، ٢٨٨):

١ – إتاحة الفرصة للتفاعل الصفي.

٢ – إعادة توجيه الأفكار.

٣ – التوضيح، توسيع مستوى الإجابات، ونقدها، وتفسيرها.

٤ – إعادة التركيز على إجابة محددة وصياغتها بعدد اقل من الكلمات، والتركيز على تدعيم الإجابات بالأدلة أو الحجج الداعية لها لتبريرها.

كما أن الأسئلة الصفية السابرة تعد بمثابة أداة معينة للمعلم تحقق له عدداً من القيم التي لخصها (الفهيد، ٢٠٠٥، ٦٨) كالتالي:

– التركيز على المتعلم في العملية التعليمية بحيث يكون عنصراً متفاعلاً في الموقف الصفي.

– اعتماد المتعلمين على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم أو تطويرها وبهذا يشعر المتعلم بالثقة بالنفس وبقدرته على الوصول إلي المعرفة.

– تساعد على التعمق في الموضوع المطروح مما يؤدي إلي فهم الطلاب لذلك بشكل أفضل نتيجة المشاركة والتفاعل.

– زيادة التفاعل الصفي بين المتعلمين بشكل يوفر مناخاً دافعاً للمتعلمين والمعلم نفسه من خلال تفاعله معهم، وإنتاج جو اجتماعي يساعد في تنمية الجوانب الشخصية والنفسية لديهم.

– تنمية مهارة التفكير من خلال النقد لإجاباته ولإجابات الآخرين.

المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدام الأسئلة السابرة في التدريس:

حدد (الخليفة، ٢٠٠٧، ص ص ١٣٩، ١٤٢) (نبهان، ٢٠٠٨، ص ص ١٧٦– ١٧٧)، (يوسف، ٢٠٠٨، ص ص ١٢٠ – ١٢١) هذه المبادئ كالتالي:

١ – طرح السؤال بهدوء بحيث يستطيع أن يسمع الجميع، ثم اختبار أحد الطلاب للإجابة عليه.

٢ – توجيه السؤال إلي الصف بأكمله وليس إلي طالب محدد، وذلك لجعل كل طالب يتوقع أنه سيتم اختياره لأن يجيب عن السؤال.

٣ – الانتظار لمدة ٣– ٥ ثوان بعد طرح السؤال قبل السماح لأي طالب بإعطاء إجابة عن السؤال، حيث تدل نتائج الأبحاث أو وقت الانتظار إذا قل عن ثلاث ثوان فإن

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

إجابة الطالب تكون مقتضية وفورية غير مكتملة وتعتمد على الذاكرة من اعتمادها على التفكير، أما إن طال الوقت عن خمس ثوان فإن الطلاب يشعرون بالملل وضياع الوقت دون جدوى.

٤ – التوزيع العادل للأسئلة على طلاب الصف.

٥ – السماح للطالب الضعيف بالإجابة عن الأسئلة السهلة وتخصيص الأسئلة الصعبة للطلاب الأقوياء في الصف مع عدم السماح بالإجابة الجماعية أو الإجابة بدون استئذان.

٦ – تشجيع الطلاب على الإجابة عن طريق استخدام أشكال التعزيز الإيجابية المختلفة مثل: أحسنت – جزاك الله خيراً – ممتاز.

٧ – الاستعانة بالإيحاءات غير اللفظية التي تشجع الطلاب على الإجابة مثل: الابتسام أو النظر أو الاتجاه إلي الشخص الذي يتكلم، أو الإيماء بالرأس للتعبير عن استحسان الإجابة.

٨ – عدم التهكم على الطالب الذي يعطي إجابة خاطئة أو السخرية منه، وإيجاد مبررات لإسعافه حتى لا يؤثر ذلك على رغبته في الإجابة مرة أخرى، مثل قول:

– قد يكون ما تفكر به صحيحاً لو كان السؤال بالشكل كذا.

– إجابتك فيها تفكير ولكن ليست المطلوبة.

– اعتقد أن إجابتك بعيدة قليلاً عن المطلوب.

– مشاركتك جيدة وستكون أفضل فيما لو عدلت فمن سيعدلها ؟

٩ – الاهتمام بالأسئلة التي يثيرها الطلاب حيث أنها تساعد في الكشف عما يدور في عقولهم، واستثمارها يوجه المعلم إلي التدريس الجيد.

١٠– تجنب المدح الزائد والثناء الذي لا مبرر له الذي يجعل الطلاب الآخرين يستصغرون إجاباتهم ويخجلون من تقديمها، فتقل المشاركة.

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

١١- تعويد الطلاب على مهارة الاستماع وعدم مقاطعة بعضهم بعضاً، وفي ذلك تربية على أدب الحديث وتنمية لمهارة التفكير.

١٢- تجنب تكرار السؤال إلا إذا طلب البعض ذلك.

١٣- تجنب تكرار إجابة الطالب عن السؤال المطروح إلا إذا اقتضت الضرورة إعادة صياغة الإجابة بما يجعلها مفهومة لباقي الطلاب.

١٤- تجنب السبر التعسفي. وتصدي المعلم للإجابة عن السؤال السابر مباشرة بعد طرحه، لأن هذا يشعر الطالب بالرفض التام لإجابته.

١٥- التعجل في تحويل السؤال السابر إلي طلاب آخرين، إذ قد يؤثر هذا على العلاقات الإنسانية بين الطلاب.

١٦- إجراء المعلم على عبارة الطالب ثم رفضها من خلال السؤال السابر، لأن هذا يوقع الطالب في حيرة من أمره.

١٧- المبالغة في السير المتتابع بحيث يشكل حواراً طويلاً إلي الحد الذي ينهك الطالب أو يحرجه، كما قد يؤدي إلي ملل بقية الطلاب.

المحور الثاني: التفكير التأملي

مقدمة :

يعتبر التدريس من أجل تنمية التفكير فكرة انتقلت من الناحية النظرية البحتة إلي الناحية التطبيقية إذا اعتمدنا الفرضية التي تقول أن الفرد في المدرسة إنسان نريد منه أن يمارس دوراً حيوياً في المجتمع، يعرف كيف يواجه متطلبات الحياة وتعقيداتها بدرجة مناسبة من التفكير بدلاً من أن يواجه تلك المتطلبات بنوع من الرضوخ لتلك التعقيدات والاستسلام لها. ولقد تم التأكيد على أهمية تنمية القدرات بالنسبة لأي مجتمع وذلك لإن إعطاء الفرصة المناسبة لنمو الطاقات المفكرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات، ومن أهم الأمور في تنمية القدرات في أي مجتمع هو قدرة أفراد المجتمع على التفكير. ومن أنواع التفكير التي يجب الاهتمام بها، التفكير التأملي، وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلي عناصره، ويرسم الخطط

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلي النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضـــوء الخطط الموضوعة، وهذا يتطلب تحليل الموقف إلي عناصر مختلفة والبحث عن علاقات داخلية بين هذه العناصر، وفي هذه الحالة يجب مساعدة الطالب علي كيفية تحليل الموقف، وفي هذا الإطار فإن أساليب المقابلة والملاحظة المباشرة ولعب الأدوار ومطالعة البيانات المختلفة تعد من أمثل الطرق في ممارسة التفكير التأملي. ويتطلب التفكير التأملي وقتـــاً مناسباً، لكن العمليات الروتينية التي تتم في الغرفة الصفية من تسميع ومناقشة وواجبـــات تجبر الطلاب على إجابات سريعة قبل أن يمضى وقت كاف للتأمل، لذلك على المعلم أن يشجع التفكير في الفرقة الصفية من منطلق أن التفكير يحتاج إلي فترات من الصمت حيث تتاح الفرصة للطلبة للتأمل للإجابات والإجابات البديلة ويمكن للمعلم في هـــذه الحالـــة أن يقوم بتوجيه أسئلة تتحدي تفكير الطلبة، وفي هذه الحالة يواجه الطالب عملاً عقلياً غيـــر عادياً، والتحدي الذي يواجهه الطالب هنا هو كيفية استخدام المعرفة السابقة لديه في سبيل الحصول على معرفة جديدة بدلاً من استدعاء المعرفة السابقة لديه، واســـتدعاء المعرفـــة السابقة لدى الطلبة يتم عادة ضمن أساليب التقويم التقليدية التي عادة ما تقف حائلاً أمـــام ممارسة التفكير التأملي. والمعلم الذي يشجع ممارسة التفكير في الفرقة الصفية يجـــب أن يكون نموذجاً يحتذى به في مجال التفكير العميق، وتتضمن المؤشرات الأساسية لعمليـــة التفكير إبداء الاهتمام بأفكار الطالب واستعمال أساليب بديلة لمعالجة المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة بدلاً من عرض النتيجة فقط، إن الهدف من ممارسة التفكير التأملي هو توضيح وملاحظة وتحليل المواقف لتحقيق تغيير سلوكي وأداء أفضل، إن التغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة وإنما عن طريق الوعي الذاتي ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتحليل والتقويم (http://from.illaftain.co.uk,seadia 2010).

مفهوم التفكير التأملي:

التفكير التأملي هو أحد أنماط التفكير التي يجب الاهتمام بها وتشجيع الطلاب علـــى ممارستها، ولن يكون ذلك إلا عند فهم المعلم لهذا النمط من التفكير واســـتخدام الطـــرق المحفزة له، ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في موضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير فـــي ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظر الكلي إلي النشاط فضلاً عن طرق تحليله

وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد. (Moseley, 2005, 3-4). وقد ظهر التفكير التأملي كنوع من أنواع التفكير الذي يهدف إلي تطوير النمو المهني للمعلمين من خلال مراجعة الإجراءات المستخدمة في تدريسهم، واكتشاف نقاط القوة والضعف وتعديلها، وازداد هذا الاهتمام لدى التربويين المعاصرين في القرن الحالي لأن التفكير التأملي يبني لدى المعلم وعياً لذاته مما يساعده على إدراك ممارسته ومشاعره ومعتقداته. (الخالص، ٢٠٠٨، ٧). وكان جود ديوي هو أول من طرح مفهوم التفكير التأملي في كتابه كيف نفكر؟ (How we Think) الذي أعده للمعلمين وقد كان افتراض ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلي حد أنه ينشأ عن عملية التأمل (التفكير العميق)، ثم تشعبت بعد ذلك المصطلحات الخاصة بالتفكير التأملي بمرور الزمن وتولد منها مصطلحات كثيرة مثل: التفكير الناقد (Critical Thinking) وحل المشكلة (problem solving) والتفكير ذو المستوى العالي (High level thought). وعرف هلفش وسميث (Hulfish, Smith, 1963, 50) التفكير التأملي، بتأمل الطالب للموقف الذي أمامه وتحليله إلي عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلي النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له، ويبدأ التفكير التأملي عندما يشعر الإنسان بالارتباك إزاء مشكلة يواجهها أو مسألة يود حلها فيعمل على تحديد المشكلة وفروض الحل ومحاولة اختبارها. أما ليوتر (Lyohs, 2010, 12) فقد عرفت التفكير التأملي بأنه نوع من أنواع التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في العقل، وإعطائه اهتماماً جدياً على التوالي. أما عبد الهادي ومصطفى (٢٠٠١، ٢٢٣) فقد حددا التفكير التأملي على أنه نمط من التفكير السابر التحليلي الذي يقوم على التأمل والتحليل والتفسير مما يكسب الطالبة صفة الموضوعية، صقل الشخصية من الناحية العملية، وجعله صبوراً مثابراً قادراً على التفسير العلمي السليم. وحدد ميسر عودات (٢٠٠٦، ٢٣) بأن التفكير التأملي هو عملية ذهنية نشطة واعية حول اعتقادات وخبرات الفرد، بحيث يتمكن من خلالها الوصول إلي النتائج والحلول للمشكلات التي تعترضه، وعرفه القطراوي (٢٠١٠، ١٠) بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلي استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية، ويقاس باختبار التفكير التأملي المعد لذلك. وعرفه خوالدة (٢٠١٠،

٦٧) بأنه عملية تفكير واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه، بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقويمه ضمن ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي، والمسئولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها.

مهارات التفكير التأملي :

حدد (عبد الحميد ،٢٠١١، ٢٧٨) في خمس مهارات كالتالي:

١ – التأمل والملاحظة Mediation and observation.

٢ – الكشف عن المغالطات Paalogisms revealing.

٣ – الوصول إلي استنتاجات Conclusions.

٤ – إعطاء تفسيرات مقنعة Provide convincing explanalions

٥ – وضع حلول مقترحة Proposed solutions .

وذكر (أبو عمشة، ٢٠١٢، ٤) أن التعليم التأملي يساعد في زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني، والتفاعل أثناء التعبير بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم وتجنبهم طرح السؤال التالي: أنا لا أعرف لماذا أفعل هذا اليوم؟ فقد ذكر عن ديوي أن نمو التفكير التأملي للفرد يأتي من خلال التنظيم للخبرات وتأملها بما يمكنه من رسم منظوره في التعليم من جديد. وتكمن أهمية هذا الموضوع في وجود علاقة مشتركة بين التعليم التأملي والتطور المهني للمعلم، وقد أكد ذلك فاربل حيث توصلت لوجود علاقة بين التأمل والتطور، وأن التأمل يؤدي إلي التطور بسرعة وأكد أبو عمشة عن فاربل أن التطور الناتج من التأمل يؤدي إلي تحسين العمليات التي تجري داخل الغرفة الصفية والمخرجات التعليمية. وذكر إن ممارسة التدريس من قبل المعلمين المتأملين تتم بأسلوب بنيوي حيث يؤكدون فيه على اعتبارين رئيسيين:

١ – العلاقة بين ما يحاولون تدريسه وخبرات الطلبة السابقة.

٢ – العلاقة بين ما يحاولون تدريسه وأهداف طلبتهم الشخصية.

صفات المعلم التأملي وخصائصه:

حدد (Berlack, 1981, 63) عدد من الخطوات تساعد المعلم في التحليل التأملي للافتراضات والاعتقادات المتعلقة بالتدريس:

١ – أن يبدأ المعلم بتوضيح معتقداته الحالية المتعلقة بقضـــايا معينـــة وذلـــك لاختبـــار الافتراضات التي تستند إليها مثل طرح الأسئلة التالية:

– ما المعرفة والمهارات التي يجب تعليمها لمجموعات مختلفة من الطلبة؟

– إلي أي حد يحتاج المعلم إلي نقل خلاصة بعض القيم والاعتقادات إلـــي جميـــع التلاميذ؟

– إلي أي مدى يجب على المعلم أن يخاطب معرفة التلاميـــذ الثقافيـــة وخبـــراتهم الثقافية وخبراتهم السابقة؟

– إجراء مقارنات بين معتقدات المعلم ومعتقدات الآخرين من خلال المواد الدراسية والقراءة والملاحظة والتحدث مع الآخرين من أوضاع مهينة وغير مهنية.

وبالتالي فإن خطوات التأمل تكون كالتالي:

١ – إدراك حالة الشك والحيرة.

٢ – التوصل إلي استنتاجات مبنية على إطلاع وخبرة.

٣ – اختيار مسار العمل.

٤ – اختيار الاستنتاجات والخيارات من خلال تفكير لاحق.

أما عن صفات المعلم التأملي وخصائصه فإن المعلم التأملي يتصف بالآتي:

– التعرف إلي المشكلات التربوية.

– الاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابهة بينها وبين مشكلات جـــرت فـــي ســـياقات مماثلة.

– تفحص المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب.

– تجربة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج للحلول والمقري من اختيار كل حل.

– تفحص النواتج المقصودة والنواتج غير المقصودة لكل حل من الحلول المجربة وتقيـــيم ما إذا كان الحل المقترح قد أدي النواتج المرغوب فيها.

وقد حدد (أبو عمشة، ٢٠١٢، ١٢) أدوار المعلم في تعليم التلاميذ التفكير التـــأملي فـــي النقاط الآتية:

– طلب تحري الأفكار المطروحة.

– السير وفق استراتيجيات استقرائية.

- طرح الأسئلة المفتوحة.
- التركيز في المناقشات الصفية على التباين.
- احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية رأي الأغلبية.
- الإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهم ما يرمون إليه ويحاكم أفكارهم.
- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.
- استخدام أسلوب الإقناع – والإقناع باعتبارهما أسلوبين في التعامل الراقي.
- تشجيع الطلاب على المتابعة في التفكير وسير جوانب القضية المطروحة.
- السماح بحصول أخطاء.
- أن يكون المعلم نفسه ذو عقل مقنع، يستخدم معايير نوعية، ويحترم الرأي والرأي الآخر وينمي الاستقلالية الفكرية عند طلبته.

أدوات الممارسة التأملية:

١ – الملف الوثائقي.	٢ – التفكير بصوت عالي.
٣ – الاحتفاظ بسجل للأفكار.	٤ – تواصل العمل على الكفايات.
٥ – تواصل العمل علي الكفايات.	٦ – البحوث الإجرائية.
٧ – التقويم الذاتي المكتوب.	٨ – أشرطة الفيديو والأشرطة السمعية.
٩ – إستراتيجية حل المشكلات.	١٠– النقاش.

ثالثاً: الإجراءات التجريبية للبحث

تضمنت الإجراءات التجريبية للبحث الحالي ما يلي:

- تحليل محتوى مقرر طرق التدريس الذي يدرس في العام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م لطلبة الفرقة الثالثة – تربية فنية بكلية التربية النوعية وتعرف تصنيف الأهداف السلوكية المتضمنة في مقرر طرق التدريس .
- تصميم برنامج تدريسي لتنمية التفكير التأملي وتحسين مستوى الأداء التدريسي للطالب معلم التربية الفنية في مقرر طرق التدريس باستخدام الأسئلة السابرة.
- إعداد اختبار تحصيلي لمقرر طرق التدريس .
- إعداد اختبار لمهارات التفكير التأملي الستة وهي: التأمل، الملاحظة، الوصول للاستنتاجات، وضع حلول مقترحة، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة .

- إعداد قائمة بالمهارات التدريسية العملية في التربية العملية الموجودة في مقرر طـــرق التدريس .

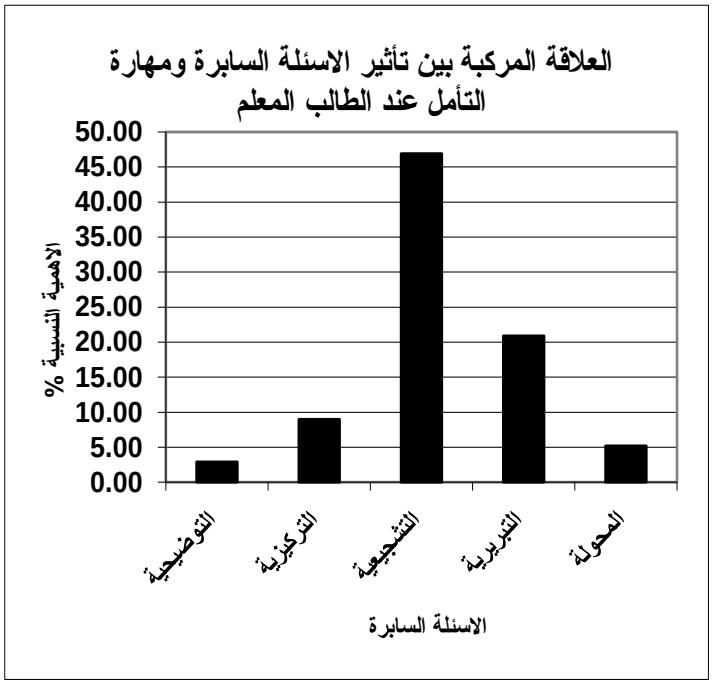
- إعداد بطاقة لتقييم الأداء التدريسي للمهارات العملية في التربية العملية .

وفيما يلي نتائج تطبيق أدوات البحث :

أولاً: نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي قبليًا وبعديًا للمجموعة التجريبية.

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة التأمل عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٧٣٨	٢,٩٠	٥
التركيزية	٠,٥٩٦	٩,٠٠	٣
التشجيعية	٠,٩٠١	٤٦,٩٠	١
التبريرية	٠,٦٩٩	٢٠,٩٠	٢
المحولة	٠,٨٦٢	٥,٢٠	٤
الارتباط المركب	٠,٩٢٢		
معامل التحديد	٠,٨٤٩		

جدول (١)



شكل (١)

على اعتبار أن الأسئلة السابرة كعوامل مستقلة تؤثر فى العوامل التابعة (مهارات التفكير التأملى) ، قد بين التحليل الاحصائى باستخدام الارتباط المتعدد أن مجموع اجابات الطلاب عينة البحث على الاختبار التأملى أن الارتباط المتعدد (المركب R) بـــين هـــذه الأســـئلة ودرجات الطلاب فى مهارة التأمل كأحد مهارات التفكير التأملى يساوى (0.922) وهـــى دالـــة عنـــد مســـتوى (0.01) وأن معامـــل التحديـــد (RZ^2) Coefficient of determination يساوى (0,849) وهذا يعنى أن (84.9%) من الاختلافات الواردة فى مهارة التأمل ترجع الى الأسئلة السابرة مجتمعة وبين التحليـــل الاحصـــائى أن الأســـئلة

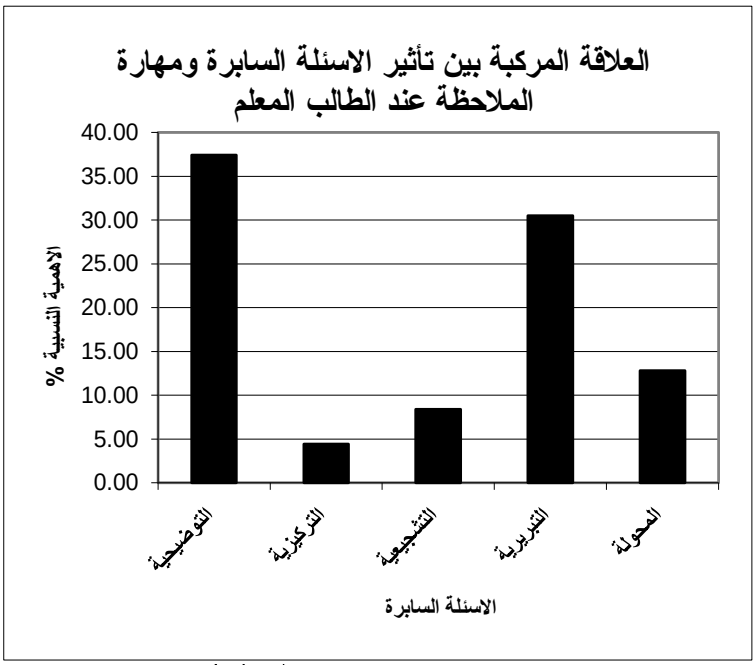
التشجيعية تساهم ب (46.9%) وأن أقل الأسئلة تأثيرا فى التأمل هى الأسئلة التوضـــيحية حيث جاءت فى المرتبة الأخيرة فبلغت درجة أهميتها النسبية (2.9%) .

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة التأمل

المهارة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
التأمل	قبلي	١,٢٨	١,٨٤	٣١,٦٠ *
	بعدي	٨,١٨	٠,٧٢	

فى ضوء هذا الجدول يتضح أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لمهارة التأمل لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبيـــة ، حيـــث كانـــت قيمـــة (ت) المحسوبة تساوى (31.6) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على الأثـــر الواضح للأسئلة السابرة بكل أنواعها فى تنمية مهارة التأمل كأحد مهارات التفكير التأملى للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط .



شكل (٢)

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة الملاحظة عند الطالب المعلم

	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية
التوضيحية	٠,٩٤	٣٧,٤٠
التركيزية	٠,٧٠	٤,٤٠
التشجيعية	٠,٩٢	٨,٤٠
التبريرية	٠,٨٥	٣٠,٥٠
المحولة	٠,٥٨	١٢,٨٠
الارتباط المركب	٠,٩٦٧	
معامل التحديد	٠,٩٣٥	

جدول (٣)

على اعتبار أن الأسئلة السابرة كعوامل مستقلة تؤثر فى العوامل التابعة (مهارات التفكير التأملى) ، قد بين التحليل الاحصائى باستخدام الارتباط المتعدد أن مجموع اجابات الطلاب عينة البحث على الاختبار التأملى أن الارتباط المتعدد (المركب R) بـــين هـــذه الأســـئلة

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

ودرجات الطلاب فى مهارة التأمل كأحد مهارات التفكير التأملى يساوى (0.967) ويقصد بالارتباط المركب هو مجموع ارتباط أنواع الأسئلة السابرة مجتمعة مع احدى مهـــارات التفكير التأملى ، وهذا يعنى أن (93.5%) من الاختلافات الحادثة فى مهارة الملاحظـــة عند الطالب المعلم ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة ، ويتراوح تأثير كل منهـــا بين (37.4%) للأسئلة التوضيحية يليها الأسئلة التبريرية (30.5%) وكان أقلهـــا تـــأثيرا الأسئلة التركيزية حيث بلغت (0.59%) .

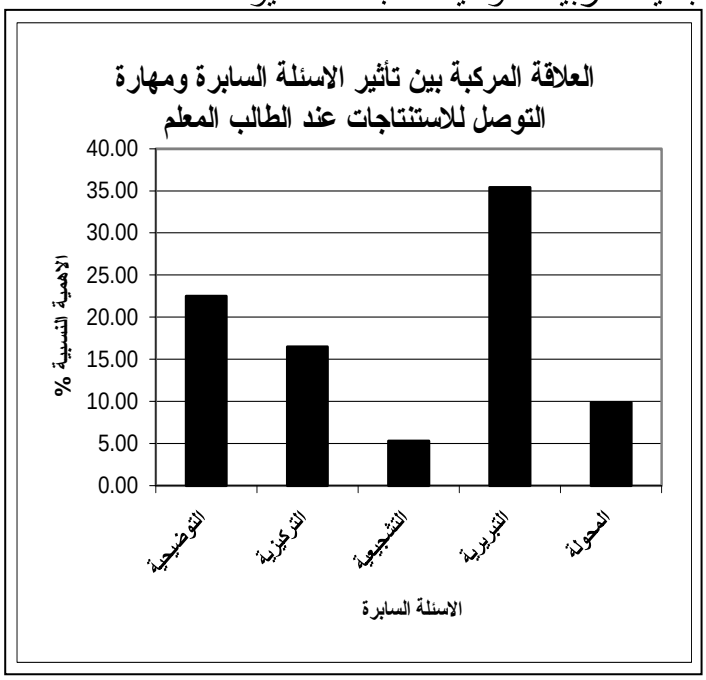
جدول (٤)**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة الملاحظة**

المهارة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الملاحظة	قبلي	1.73	1.20	*21.53
	بعدي	8.06	0.88	

فى ضوء هذا الجدول يتضح أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لمهارة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية ، حيث كانـــت قيمـــة (ت) المحسوبة تساوى (21.53) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على الأثر الواضح للأسئلة السابرة بكل أنواعها فى تنمية مهارة الملاحظة كأحد مهـــارات التفكيـــر التأملى للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط .

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة التوصل للاستنتاجات عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٩٢٤	٢٢,٥٠	٢
التركيزية	٠,٧٣٨	١٦,٥٠	٣
التشجيعية	٠,٦٣٩	٥,٣٠	٥
التبريرية	٠,٩٠٩	٣٥,٤٠	١
المحولة	٠,٨٢٠	٩,٩٠	٤
الارتباط المركب	٠,٩٤٦		
معامل التحديد	٠,٨٩٦		

جدول (٥)



شكل (٣)

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

على اعتبار أن الأسئلة السابرة كعوامل مستقلة تؤثر فى العوامل التابعة (مهارات التفكير التأملى) ، قد بين التحليل الاحصائى باستخدام الارتباط المتعدد أن مجموع اجابات الطلاب عينة البحث على الاختبار التأملى أن الارتباط المتعدد (المركب R) بين هذه الأسئلة ودرجات الطلاب فى مهارة التأمل كأحد مهارات التفكير التأملى يساوى (0.946) ويقصد بالارتباط المركب هو مجموع ارتباط **أنواع** الأسئلة السابرة مجتمعة مع احدى مهارات التفكير التأملى ، وهذا يعنى أن (89.6%) من الاختلافات الحادثة فى مهارة التوصل للاستنتاجات عند الطالب المعلم ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة ، ويتراوح تأثير كل منها بين (35.4%) للأسئلة التبريرية يليها الأسئلة التوضيحية والتى بلغت أهميتها النسبية (22.5%) وكان أقلها تأثيرا الأسئلة التشجيعية حيث بلغت (5.3%) .

جدول (٦)

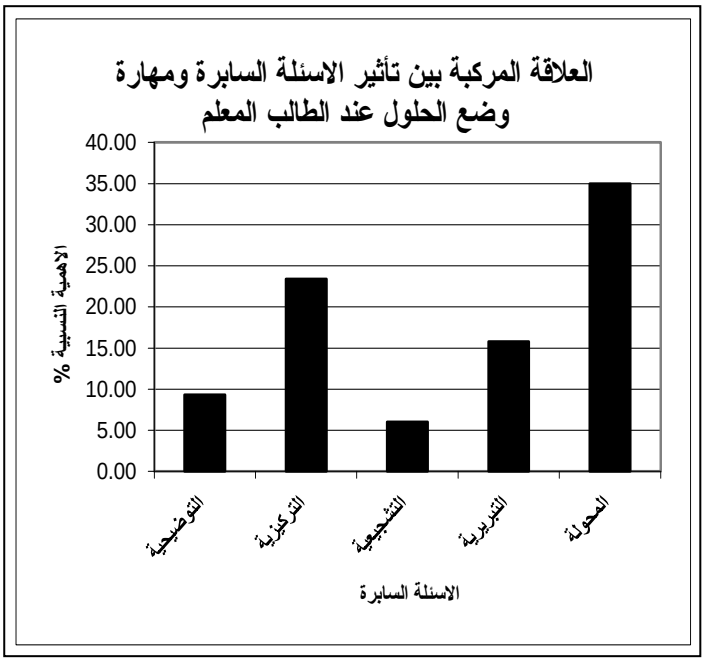
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة التوصل للاستنتاجات

المهارة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
التوصل للاستنتاجات	قبلي	1.38	0.82	*26.67
	بعدي	8.03	0.90	

فى ضوء هذا الجدول يتضح أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لمهارة التوصل للاستنتاجات لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية ، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (26.67) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على الأثر الواضح للأسئلة السابرة بكل أنواعها فى تنمية مهارة التوصل للاستنتاجات كأحد مهارات التفكير التأملى للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط .

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة وضع الحلول عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٨١٣	٩,٣٠	٤
التركيزية	٠,٦٩٠	٢٣,٤٠	٢
التشجيعية	٠,٩٠٢	٦,٠٠	٥
التبريرية	٠,٧٤٧	١٥,٨٠	٣
المحولة	٠,٨٩٣	٣٥,٠٠	١
الارتباط المركب	٠,٩٤٦		
معامل التحديد	٠,٨٩٥		

جدول (٧)



شكل (٤)

على اعتبار أن الأسئلة السابرة كعوامل مستقلة تؤثر فى العوامل التابعة (مهارات التفكير التأملى) ، قد بين التحليل الاحصائى باستخدام الارتباط المتعدد أن مجموع اجابات الطلاب عينة البحث على الاختبار التأملى أن الارتباط المتعدد (المركب R) بين هذه الأسئلة ودرجات الطلاب فى مهارة التوصل للحلول كأحد مهارات التفكير التأملى يساوى (0.946) ويقصد بالارتباط المركب هو مجموع ارتباط أنواع الأسئلة السابرة مجتمعة مع احدى مهارات التفكير التأملى ، وهذا يعنى أن (89.6%) من الاختلافات الحادثة فى مهارة التوصل للحلول عند الطالب المعلم ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة ، ويتراوح تأثير كل منها بين (35.0%) للأسئلة المحولة يليها الأسئلة التركيزية والتى بلغت أهميتها النسبية (23.4%) وكان أقلها تأثيرا الأسئلة التشجيعية حيث بلغت (6.0%)

.

جدول (٨)

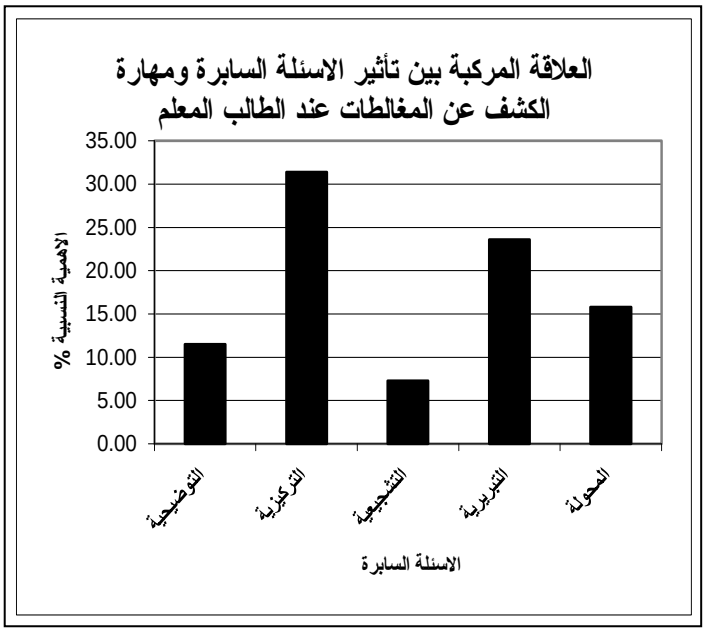
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة االتوصل للحلول

المهارة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
االتوصل للحلول	قبلي	1.24	0.83	*29.83
	بعدي	8.17	0.75	

فى ضوء هذا الجدول يتضح أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لمهارة التوصل للاستنتاجات لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية ، حيت كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (29.83) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على الأثر الواضح للأسئلة السابرة بكل أنواعها فى تنمية مهارة التوصل للحلول كأحد مهارات التفكير التأملى للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط .

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة الكشف عن المغالطات عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٨١٣	١١,٥٠	٤
التركيزية	٠,٧٩٣	٣١,٤٠	١
التشجيعية	٠,٩٠٢	٧,٣٠	٥
التبريرية	٠,٦٩٠	٢٣,٦٠	٢
المحولة	٠,٧٤٧	١٥,٨٠	٣
الارتباط المركب	٠,٩٤٦		
معامل التحديد	٠,٨٩٦		

جدول (٩)



شكل (٥)

على اعتبار أن الأسئلة السابرة كعوامل مستقلة تؤثر فى العوامل التابعة (مهارات التفكير التأملى) ، قد بين التحليل الاحصائى باستخدام الارتباط المتعدد أن مجموع اجابات الطلاب عينة البحث على الاختبار التأملى أن الارتباط المتعدد (المركب R) بين هذه الأسئلة

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

ودرجات الطلاب فى مهارة الكشف عن المغالطات كأحد مهارات التفكير التأملى يساوى (0.946) ويقصد بالارتباط المركب هو مجموع ارتباط أنواع الأسئلة السابرة مجتمعة مع احدى مهارات التفكير التأملى ، وهذا يعنى أن (89.6%) من الاختلافات الحادثة فى مهارة الكشف عن المغالطات عند الطالب المعلم ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة ، ويتراوح تأثير كل منها بين (31.4%) للأسئلة التركيزية يليها الأسئلة التبريرية والتى بلغت أهميتها النسبية (23.6%) وكان أقلها تأثيرا الأسئلة التشجيعية حيث بلغت (7.3%) .

جدول (١٠)

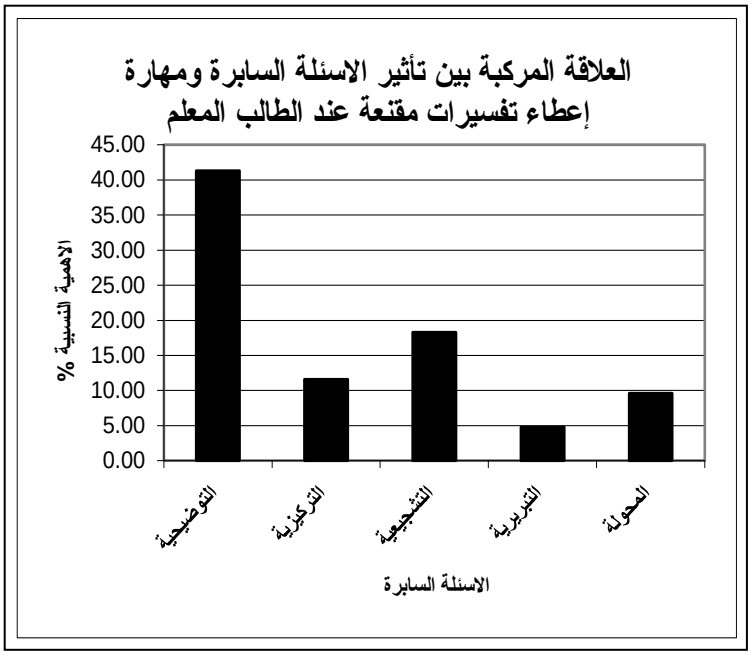
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة الكشف عن المغالطات

المهارة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الكشف عن المغالطات	قبلي	1.69	1.23	*26.10
	بعدي	8.24	0.74	

فى ضوء هذا الجدول يتضح أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لمهارة الكشف عن المغالطات لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية ، حيت كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (26.98) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على الأثر الواضح للأسئلة السابرة بكل أنواعها فى تنمية مهارة الكشف عن المغالطات كأحد مهارات التفكير التأملى للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط .

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٩٠٨	٤١,٣٠	١
التركيزية	٠,٨٨٣	١١,٦٠	٣
التشجيعية	٠,٧٠٩	١٨,٣٠	٢
التبريرية	٠,٥٥٨	٤,٨٠	٥
المحولة	٠,٧٥٢	٩,٦٠	٤
الارتباط المركب	٠,٩٢٥		
معامل التحديد	٠,٨٥٦		

جدول (١١)



شكل (٦)

على اعتبار أن الأسئلة السابرة كعوامل مستقلة تؤثر فى العوامل التابعة (مهارات التفكير التأملى) ، قد بين التحليل الاحصائى باستخدام الارتباط المتعدد أن مجموع اجابات الطلاب عينة البحث على الاختبار التأملى أن الارتباط المتعدد (المركب R) بين هذه الأسئلة ودرجات الطلاب فى مهارة اعطاء تفسيرات مقنعة كأحد مهارات التفكير التأملى يساوى (0.925) ويقصد بالارتباط المركب هو مجموع ارتباط أنواع الأسئلة السابرة مجتمعة مع احدى مهارات التفكير التأملى ، وهذا يعنى أن (85.6%) من الاختلافات الحادثة فى مهارة اعطاء تفسيرات مقنعة عند الطالب المعلم ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة ، ويتراوح تأثير كل منها بين (41.3%) للأسئلة التوضيحية يليها الأسئلة التشجيعية والتى بلغت أهميتها النسبية (18.3%) وكان أقلها تأثيرا الأسئلة التبريرية حيث بلغت (4.8%) .

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة اعطاء تفسيرات مقنعة

المهارة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
اعطاء تفسيرات مقنعة	قبلي	1.35	0.98	*32.84
	بعدي	8.14	0.70	

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

فى ضوء هذا الجدول يتضح أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لمهارة اعطاء تفسيرات مقنعة لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية ، حيت كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (32.84) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على الأثر الواضح للأسئلة السابرة بكل أنواعها فى تنمية مهارة اعطاء تفسيرات مقنعة كأحد مهارات التفكير التأملى للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط .

فى ضوء عرض التحليل الاحصائى وتفسير النتائج يتضح أن الأسئلة السابرة بأنواعها (التوضيحية – التركيزية – التشجيعية – التبريرية – المحولة أو الناقدة) كان لها أثر واضح احصائيا فى تنمية مهارات التفكير التأملى (التأمل – الملاحظة – التوصل لاستنتاجات – التوصل للحلول المقترحة – الكشف عن المغالطات) ولكن كان ذلك التأثير بدرجات ونسب متفاوتة ومختلفة أى أنها لم تؤثر فى درجة النمو فى مهارات التفكير التأملى بدرجة واحدة .

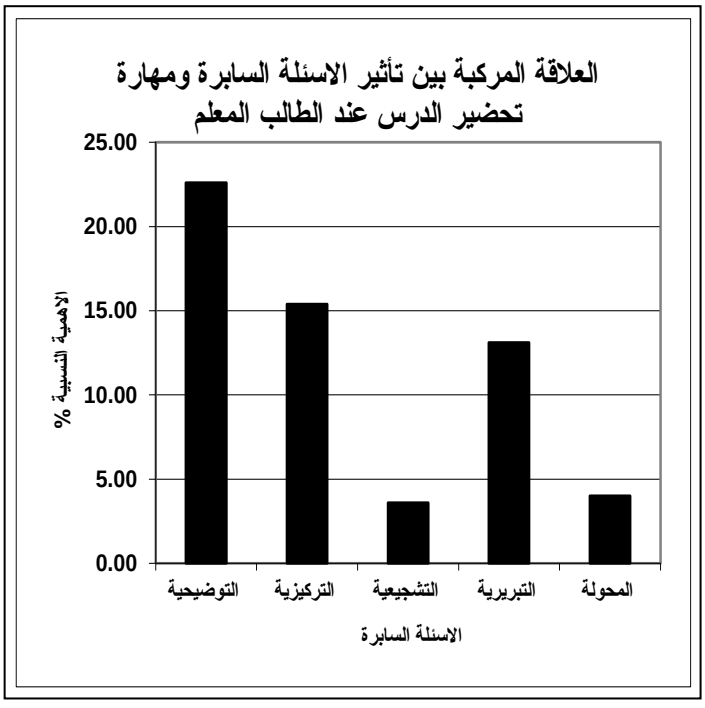
فى ضوء ما سبق تم الاجابة عن السؤال البحثى الاول وهو ما أثر استخدام الأسئلة السابرة فى تنمية مهارات التفكير التأملى .

ثانيا: نتائج تطبيق قائمة المهارات التدريسية قبليًا وبعديًا على المجموعة التجريبية

الارتباط المتعدد والأهمية النسبية بين الأسئلة السابرة وعناصر المهارات التدريسية

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة تحضير الدرس عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٧١٩	٢٢,٦٠	١
التركيزية	٠,٦٩٨	١٥,٤٠	٢
التشجيعية	٠,٦٩٧	٣,٦٠	٥
التبريرية	٠,٦٠٩	١٣,١٠	٣
المحولة	٠,٦٧٤	٤,٠٠	٤
الارتباط المركب	٠,٧٦٦		
معامل التحديد	٠,٥٨٧		

جدول (١٣)



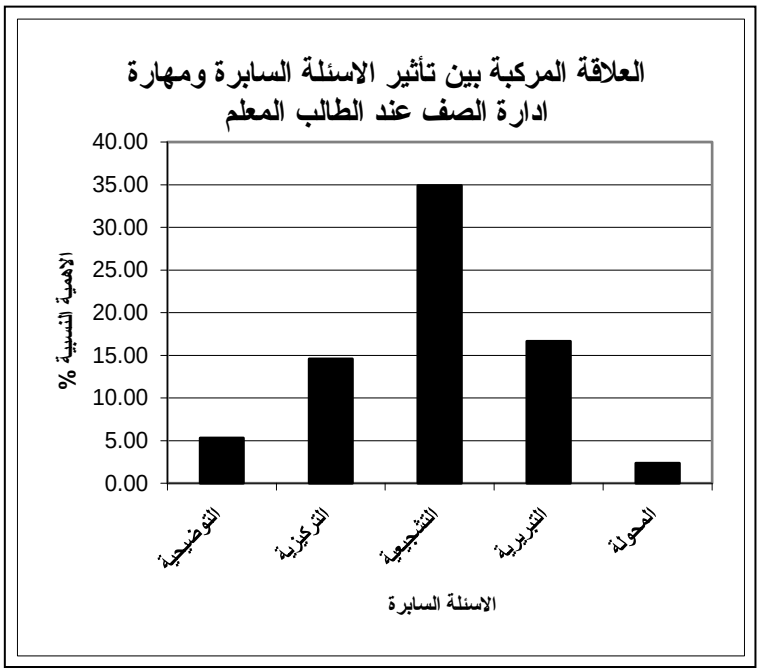
شكل (٧)

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن معامل التحديد الذى يعنى أن (58.7%) من الاختلافات فى مهارة تحضير الدرس ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة معا ، وتباينت فى الأهمية النسبية لعناصر وأنواع هذه الأسئلة السابرة فى المتغير التابع (مهارة تحضير الدرس) ، وقد بين التحليل الاحصائى للبيانات المتحصل عليها أن الأهمية النسبية للأسئلة التوضيحية قد بلغت (22.60) وجاءت فى المرتبة الأولى تليها الأسئلة التركيزية حيث بلغت أهميتها النسبية (15.4%) فى حين أن الأسئلة التشجيعية جاءت فى المرتبة الأخيرة حيث كانت الأهمية النسبية لها قد بلغت (3.60%) وهذا يعنى أن الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة قد أثرت بشكل واضح وملموس احصائيا على تحسن مهارة تحضير الدرس وتحسن مستوى الأداء التدريسى فى هذه المهارة عمليا للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة ولكن ليس بدرجة واحدة بل اختلفت النسب التى حصل عليها كل نوع من أنواع الأسئلة السابرة .

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة ادارة الصف عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٧٧	٥,٣٠	٤
التركيزية	٠,٦٩	١٤,٥٨	٣
التشجيعية	٠,٨١	٣٤,٩٢	١
التبريرية	٠,٥٨	١٦,٦٤	٢
المحولة	٠,٧٦	٢,٣٥	٥
الارتباط المركب	٠,٨٤٥		
معامل التحديد	٠,٧١٤		

جدول (١٤)



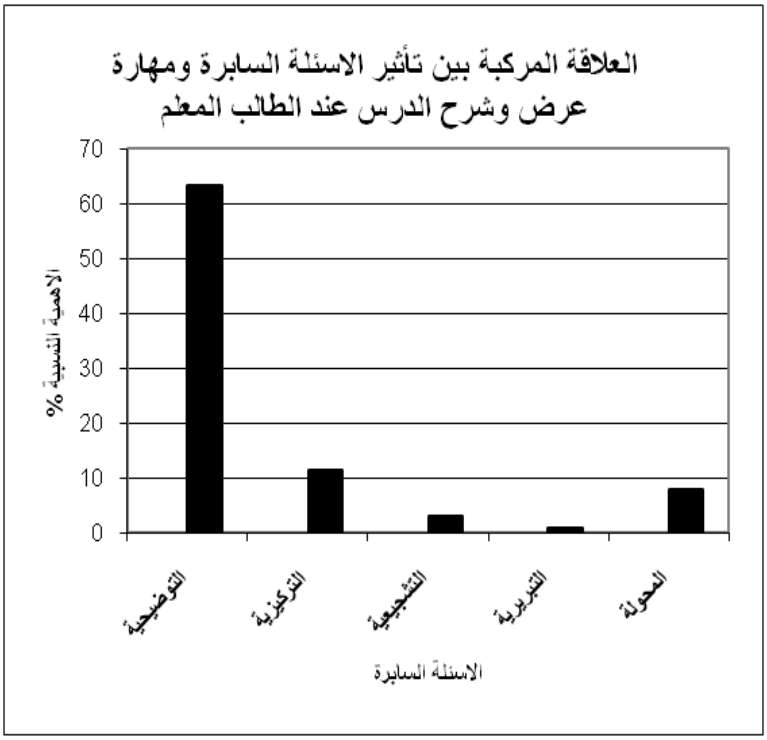
شكل (٨)

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن معامل التحديد الذى يعنى أن (71.4%) من الاختلافات فى مهارة ادارة الصف ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة معا ، وتباينت فى الأهمية النسبية لعناصر وأنواع هذه الأسئلة السابرة فى المتغير التابع (مهارة ادارة الصف) ، وقد بين التحليل الاحصائى للبيانات المتحصل عليها أن الأهمية النسبية للأسئلة التشجيعية قد بلغت (34.92%) وجاءت فى المرتبة الأولى تليها الأسئلة التبريرية حيث بلغت أهميتها النسبية (16.64%) فى حين أن الأسئلة المحولة جاءت فى المرتبة

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

الأخيرة حيث كانت الأهمية النسبية لها قد بلغت (2.35%) وهذا يعنى أن الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة قد أثرت بشكل واضح وملموس احصائيا على تحسن مهارة ادارة الصف وتحسن مستوى الأداء التدريسى فى هذه المهارة عمليا للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة ولكن ليس بدرجة واحدة بل اختلفت النسب التى حصل عليها كل نوع من أنواع

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة غرض وشرح الدرس عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الأهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٩١٨	٦٣,١٦	١
التركيزية	٠,٧٦٩	١١,٤٣	٢
التشجيعية	٠,٨٣٠	٢,٨٩	٤
التبريرية	٠,٧٩٨	٠,٧٥	٥
المحولة	٠,٨٦٢	٧,٨٩	٣
الارتباط المركب	٠,٩٢٨		
معامل التحديد	٠,٨٦١		



الأسئلة السابرة .

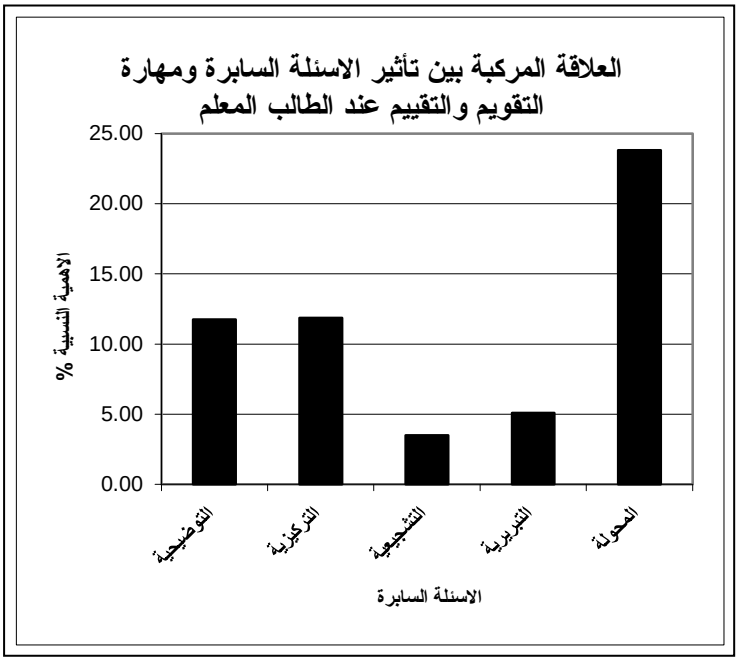
جدول (١٥) شكل (٩)

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن معامل التحديد الذى يعنى أن (86.1%) من الاختلافات فى مهارة ت عرض وشرح الدرس ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة معا ، وتباينت فى الأهمية النسبية لعناصر وأنواع هذه الأسئلة السابرة فى المتغير التابع (مهارة عرض وشرح الدرس) ، وقد بين التحليل الاحصائى للبيانات المتحصل عليها أن الأهمية النسبية للأسئلة التوضيحية قد بلغت (63.16%) وجاءت فى المرتبة الأولى تليها الأسئلة التركيزية حيث بلغت أهميتها النسبية (11.43%) فى حين أن الأسئلة التبريرية جاءت فى المرتبة الأخيرة حيث كانت الأهمية النسبية لها قد بلغت (0.75%) وهذا يعنى أن الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة قد أثرت بشكل واضح وملموس احصائيا على تحسن

مهارة عرض وشرح الدرس وتحسن مستوى الأداء التدريسى فى هــذه المهــارة عمليــا للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة ولكن ليس بدرجة واحدة بل اختلفت النسب التى حصل عليها كل نوع من أنواع الأسئلة السابرة .

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة التقويم والتقييم عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٦٨٠	١١,٧٥	٢
التركيزية	٠,٦٨٤	١١,٨٦	٣
التشجيعية	٠,٦٦٠	٣,٥٠	٥
التبريرية	٠,٦٩٠	٥,٠٩	٤
المحولة	٠,٥٨٠	٢٣,٨٠	١
الارتباط المركب	٠,٧٤٨		
معامل التحديد	٠,٥٦٠		

جدول (١٦)



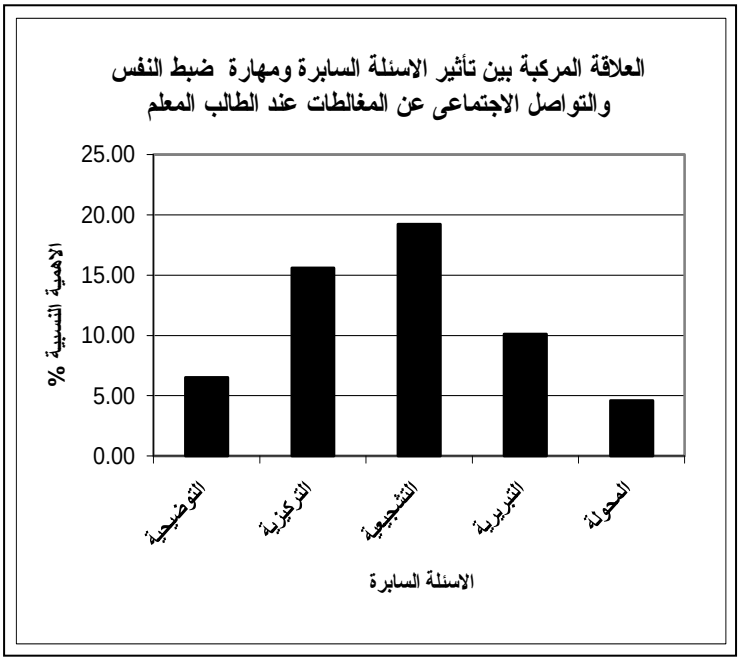
شكل (١٠)

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن معامــل التحديــد الــذى يعنــى أن (56.0%) مــن الاختلافات فى مهارة التقويم والتقييم ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعــة معــا ، وتباينت فى الأهمية النسبية لعناصر وأنواع هذه الأسئلة السابرة فى المتغير التابع (مهارة التقويم والتقييم) ، وقد بين التحليل الاحصائى للبيانات المتحصل عليها أن الأهمية النسبية للأسئلة المحولة قد بلغت (23.80%) وجاءت فى المرتبة الأولى تليها الأسئلة التوضيحية حيث بلغت أهميتها النسبية (11.75%) فى حين أن الأسئلة التشجيعية جاءت فى المرتبة الأخيرة حيث كانت الأهمية النسبية لها قد بلغت (3.50%) وهذا يعنى أن الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة قد أثرت بشكل واضح وملموس احصائيا على تحســن مهــارة التقــويم والتقييم وتحسن مستوى الأداء التدريسى فى هذه المهارة عمليا للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة ولكن ليس بدرجة واحدة بل اختلفت النسب التى حصل عليها كل نوع مــن أنواع الأسئلة السابرة

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة ضبط النفس والتواصل الاجتماعى عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٦٥٥	٦,٥٠	٤
التركيزية	٠,٧٠٧	١٥,٦٠	٢
التشجيعية	٠,٦٠٨	١٩,٢١	١
التبريرية	٠,٧٠٢	١٠,١٠	٣
المحولة	٠,٦٦٢	٤,٦٠	٥
الارتباط المركب	٠,٧٤٩		
معامل التحديد	٠,٥٦١		

جدول (١٧)



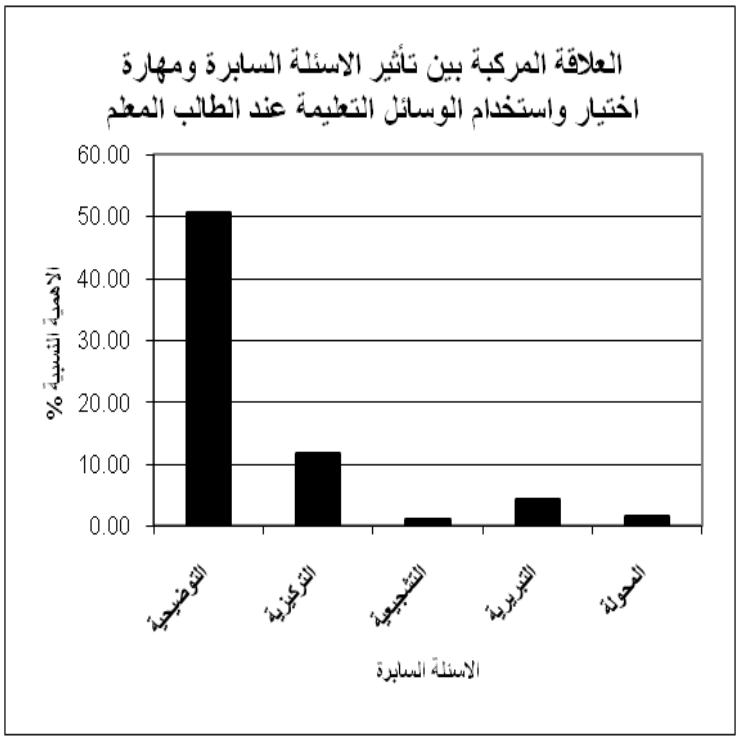
شكل (١١)

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن معامل التحديد الذى يعنى أن (56.1%) من الاختلافات فى مهارة ضبط النفس والتواصل الاجتماعى ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة معا ، وتباينت فى الأهمية النسبية لعناصر وأنواع هذه الأسئلة السابرة فى المتغير التابع (مهارة ضبط النفس والتواصل الاجتماعى) ، وقد بين التحليل الاحصائى للبيانات المتحصل عليها أن الأهمية النسبية للأسئلة التشجيعية قد بلغت (19.21%) وجاءت فى المرتبة الأولى تليها الأسئلة التركيزية حيث بلغت أهميتها النسبية (15.60%) فى حين أن الأسئلة المحولة جاءت فى المرتبة الأخيرة حيث كانت الأهمية النسبية لها قد بلغت (4.60%) وهذا يعنى أن الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة قد أثرت بشكل واضح وملموس احصائيا على تحسن مهارة ضبط النفس والتواصل الاجتماعى وتحسن مستوى الأداء التدريسى فى هذه المهارة عمليا للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة ولكن ليس بدرجة واحدة بل اختلفت النسب التى حصل عليها كل نوع من أنواع الأسئلة السابرة .

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

العلاقة المركبة بين تأثير الاسئلة السابرة ومهارة اختيار واستخدام الوسائل التعليمة عند الطالب المعلم			
	الارتباط البسيط	الاهمية النسبية	الترتيب
التوضيحية	٠,٧٧٥	٥٠,٦٢	١
التركيزية	٠,٦٣٢	١١,٧٣	٢
التشجيعية	٠,٦٢٢	١,٠٤	٥
التبريرية	٠,٦٢٤	٤,٣٣	٣
المحولة	٠,٦٧٢	١,٤٣	٤
الارتباط المركب	٠,٨٣٢		
معامل التحديد	٠,٦٩٢		

جدول (١٨)



شكل (١٢)

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن معامل التحديد الذى يعنى أن (69.2%) من الاختلافات فى مهارة اختيار واستخدام الوسائل التكنولوجية والتعليمية ترجع الى عوامل الأسئلة السابرة مجتمعة معا ، وتباينت فى الأهمية النسبية لعناصر وأنواع هذه الأسئلة السابرة فى المتغير التابع (اختيار واستخدام الوسائل التكنولوجية والتعليمية) ، وقد بين التحليل الاحصائى للبيانات المتحصل عليها أن الأهمية النسبية للأسئلة التوضيحية قد بلغت (50.62%) وجاءت فى المرتبة الأولى تليها الأسئلة التركيزية حيث بلغت أهميتها النسبية (11.73%) فى حين أن الأسئلة التشجيعية جاءت فى المرتبة الأخيرة حيث كانت الأهمية النسبية لها قد بلغت (1.04%) وهذا يعنى أن الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة قد أثرت بشكل واضح وملموس احصائيا على تحسن مهارة اختيار واستخدام الوسائل التكنولوجية والتعليمية وتحسن مستوى الأداء التدريسى فى هذه المهارة عمليا للطالب معلم التربية الفنية بالفرقة الثالثة ولكن ليس بدرجة واحدة بل اختلفت النسب التى حصل عليها كل نوع من أنواع الأسئلة السابرة .

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

جدول (١٩)

اختبار (ت) فى ازواج لاستجابات الطلاب المعلمين فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة تقييم مهارات الأداء التدريسى

مهارات الأداء التدريسى	قبلية		بعدية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مهارة تحضير الدرس	9.38	1.24	16.82	1.34	29.67	دالة عند 0.01
مهارة ادارة الصف	9.14	1.28	14.97	1.55	24.44	دالة عند 0.01
مهارة عرض وشرح الدرس	8.32	1.17	14.69	1.003	36.049	دالة عند 0.01
مهارة التقويم والتقييم	6.31	2.39	15.20	1.53	15.95	دالة عند 0.01
مهارة ضبط النفس	1.38	1.39	14.59	1.77	29.62	دالة عند 0.01
مهارة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية	4.63	1.27	13.87	1.31	28.052	دالة عند 0.01

***(ت) الجدولية عند (0.01) تساوى 2.04 (ت) الجدولية عند (0.05) تساوى2.77**

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن :

١- بالنسبة لمهارة تحضير الدرس بلغ المتوسط الحسابى (9.35) والانحراف المعيارى (1.24) فى التقييم القبلى ، أما فى التقييم البعدى فقد كان المتوسط الحسابى (16.82) والانحراف المعيارى (1.34) وكانت قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (29.67) وهى دالة عند مستوى (0.01) حيث كان قيمة (ت) الجدولية تساوى (2.048) وذلك يعنى أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى المجموعة التجريبية ، ويرجع ذلك الى أثر الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة فى تنمية مهارة تحضير الدرس للطالب معلم التربية الفنية فى التربية العملية .

٢- أما بالنسبة لمهارة ادارة الصف فقد كانت نسبة المتوسط الحسابى (19.14) والانحراف المعيارى (1.28) وذلك فى التطبيق القبلى للمجموعة التجريبية أما فى التطبيق البعدى فقد بلغ المتوسط الحسابى (14.97) والانحراف المعيارى (1.66) وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (24.44) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) وذلك يعنى أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التقييم القبلى والبعدى لمهارة ادارة الصف ويرجع ذلك

أثر الأسئلة السابرة فى تنمية مهارة ادارة الصف وتحسن مستوى الاداء التدريسى فيها للطالب معلم التربية الفنية فى التربية العملية .

٣- بالنسبة لمهارة عرض وشرح الدرس فقد كانت نسبة المتوسط الحسابى (8.32) والانحراف المعيارى (1.17) وذلك فى التطبيق القبلى للمجموعة التجريبية أما فى التطبيق البعدى فقد بلغ المتوسط الحسابى (14.69) والانحراف المعيارى (1.003) وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (36.049) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) وذلك يعنى أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التقييم القبلى والبعدى لمهارة عرض وشرح الدرس ويرجع ذلك الى أثر الأسئلة السابرة فى تنمية مهارة عرض وشرح الدرس وتحسن مستوى الاداء التدريسى فيها للطالب معلم التربية الفنية فى التربية العملية .

٤- بالنسبة لمهارة التقويم والتقييم فقد كانت نسبة المتوسط الحسابى (6.31) والانحراف المعيارى (2.39) وذلك فى التطبيق القبلى للمجموعة التجريبية أما فى التطبيق البعدى فقد بلغ المتوسط الحسابى (15.20) والانحراف المعيارى (1.53) وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (15.95) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0,01) وذلك يعنى أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التقييم القبلى والبعدى لمهارة التقويم والتقييم ويرجع ذلك الى أثر الأسئلة السابرة فى تنمية مهارة التقويم والتقييم وتحسن مستوى الاداء التدريسى فيها للطالب معلم التربية الفنية فى التربية العملية .

٥- أما مهارة ضبط النفس والتواصل الاجتماعى فقد كانت نسبة المتوسط الحسابى (1.38) والانحراف المعيارى (1.39) وذلك فى التطبيق القبلى للمجموعة التجريبية أما فى التطبيق البعدى فقد بلغ المتوسط الحسابى (14.59) والانحراف المعيارى (1.77) وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (29.62) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) وذلك يعنى أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التقييم القبلى والبعدى لمهارة ضبط النفس والتواصل الاجتماعى ويرجع ذلك الى أثر الأسئلة السابرة فى تنمية مهارة ضبط النفس والتواصل الاجتماعى وتحسن مستوى الاداء التدريسى فيها للطالب معلم التربية الفنية فى التربية العملية.

٦- وبالنسبة لمهارة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية فقد كانت نسبة المتوسط الحسابى (4.63) والانحراف المعيارى (1.27) وذلك فى التطبيق القبلى للمجموعة التجريبية أما فى التطبيق البعدى فقد بلغ المتوسط الحسابى (13.87) والانحراف المعيارى (1.31) وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (28.52) وهى دالة احصائيا عند مستوى (0.01) وذلك يعنى أن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التقييم القبلى والبعدى لمهارة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية ويرجع ذلك الى أثر الأسئلة السابرة فى تنمية مهارة ضبط اختيار واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية وتحسن مستوى الاداء التدريسى فيها للطالب معلم التربية الفنية فى التربية العملية .

وفى ضوء عرض النتائج السابقة تم الاجابة على السؤال الثانى من أسئلة البحث وهو أثر استخدام الأسئلة السايرة فى تحسن مستوى الاداء التدريسى فيها للطالب معلم التربية الفنية فى التربية العملية .

ثالثا: نتائج تطبيق الاختبار التحصيلى للمجموعة التجريبية قبليا وبعديا

جدول (20)

ن	قبليا		بعديا		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
عدد الطلاب	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	م المتوسط الحسابى	ع الانحراف المعيارى		
٢٩	6.76	1.26	7.94	17.76	2.38	دالة عند 0.01

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن :

هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغ المتوسط الحسابى فى التطبيق القبلى (6.76) وكان الانحراف المعيارى قد بلغ (1.26) أما فى التطبيق البعدى فقد كان المتوسط الحسابى قد بلغ (7.94) والانحراف المعيارى (17.76)وكانت قيمة ت المحسوبة تساوى (2.38) وهى دالة جدا عند مستوى (0.01) حيث كانت قيمة ت

الجدولية عند مستوى (0.01) تساوى (2.04) أما قيمة ت الجدولية عن مستوى (0.05) تساوى (2.67) . ومستوى الدلالة هذا يرجع الى أثر الأسئله السابرة فى تنمية مستوى التحصيل الدراسى للطالب معلم التربية الفنية .

التوصيات والبحوث المقترحة:

فى نهاية هذا البحث تم التوصل لعدد من التوصيات كالتالى:

١- القاء الضوء على الاستراتيجيات التدريسية المستحدثة فى مجال طرق تدريس التربية الفنية.

٢- تدريب معلمى التربية الفنية على تعرف واستخدام أنواع الأسئلة السابرة وتوظيفها فى مجال تدريس التربية الفنية بفروعها المختلفة .

٣- عمل ورش عمل ومحاضرات وندوات تدريبية للطالب المعلم بكلية التربية النوعية جامعة أسيوط على كيفية تحسين مستوى الأداء التدريسى فى التربية العملية .

٤- القاء الضوء على المهارات التدريسية العملية اللازم توافرها لدى الطالب معلم التربية الفنية لتأهيله للممارسة الميدانية للتدريس فى الواقع .

وتوصل البحث الى عدد من الدراسات والبحوث المقترحة كالتالى :

١- فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام التفكير التأملى لتنمية المهارات الفنية للطالب المعلم .

٢- فاغلية برنامج مقترح قائم على استخدام الأسئلة السابرة لتنمية بعض مهارات التعبير الفنى لنلاميذ المرحلة الاعدادية .

٣- أثر استخدام مهارات التفكير الـــتأملى فى تنمية مهارات الرسم لتلاميذ الصف الأول الاعدادى .

٤- فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملى لتنمية مهارات التخيل والابداع الفنى للطالب معلم التربية الفنية .

(AmeSea Database – ae –July. 2015- 0040)

قائمة المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٥)، التفكير من منظور تربوي، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

- أبو عمشة(٢٠١٣)، أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية للدراسات العليا.

- الحمد، عبد الرحمن(٢٠١٤)، مهارات التواصل الاجتماعي الناجح، إدارة التدريب والابتعاث التربوي، الرياض.

- الخليفة، حسن جعفر(٢٠٠٧)، مدخل الى المناهج وطرق التدريس، ط٢ ، رياض : مكتبة الرشد.

- الريفي، إنصاف جورج (٢٠٠٧)، أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا بالأردن.

- السامرائي، هاشم و القاعود، ابراهيم و عزيز، صبحى خليل ، و المأمون، محمد عقلة (٢٠٠٢)، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، ط٢ ، أربد : دار الأمل .

- السرور، ناديا هايل(١٩٩٤)، التفكير الإبداعي لدى طلبة كليات التربية "المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد ١٤، العدد الأول، ص ص ١٨٨ – ٢٠٤.

- السرور، ناديا هايل، وحسين، ثائر غازي (١٩٩٧)، أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف الثامن (مجلة الدراسات) عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد ٢٤، العلوم التربوية، (١٤)، ص ص ١٩١ – ٢٠٠.

- الصيفي، عاطف(٢٠٠٩)، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط١، عمان، دار أسامة للنشر والطباعة.

- الطراونة، محمد ، و أبو سليم، على (٢٠٠٧)، أثر استخدام السؤال السابر فى تحصيل طلبة الأولى الثانوى (الأدبى والشرعى) فى مادة التاريخ الأدبى، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس ، العدد (١)، المجلد (١)، يوليو، ص ص ٦٩-١١٧ .

- العماوي، جيهان (٢٠٠٩)، أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الفهيد، خالد بن عبد الرحمن (٢٠٠٥)، تقويم مهارة الاسئلة الصفية الشفاهية لدى معلمى الفقه بالمرحلة الثانوية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية .

- القرارعة، أحمد عوده (٢٠٠٩)، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- المجالي، نزار عبد الرحيم(٢٠٠٧)، أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه بمحافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- الهويدي، زيد (٢٠٠٢)، مهارات التدريس الفعال ، ط١ ، العين ، دار الكتاب الجامعى .

- بركات، زياد (٢٠٠٥)، العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى رغبة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمقراطية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٤)، المجلد(٦) ديسمبر.

- بكار، عبد الكريم (٢٠٠٢)، خطوة نحو التفكير القويم، ثلاثون ملهماً في أخطاء التفكير وعيوبه، دار الإعلام، ط١، الرياض.

- توفيق، محيي الدين وعبد الرحمن عدس(١٩٨٢)، أساسيات علم النفس التربوي، دار جون للطباعة والنشر، الأردن.

- جروان، فتحي عبد الرحمن(١٩٩٨)، الموهبة والتفوق والإبـــداع،ط١، العـــين، الإمارتالمتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- جروان، فتحي عبد الرحمن(١٩٩٩)، تعليم التفكير مفـــاهيم وتطبيقـــات، ط١، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥)، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، الطبعة الأول ، العين ، دار الكتاب الجامعى .

- حسين، ثائر، وفخرو عبد الناصر(٢٠٠٢)، دليل مهارات التفكير/ ١٠٠ مهارة في التفكير، ط١، عمان، دار الدرر للنشر والتوزيع.

- خوالدة ، أكرم صالح (٢٠١٠)، فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي فـــي تنميـــة مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا فـــي الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- داوني، كمال (الإشراف التربوي)، ط١، الأردن.

- دي بونو إدوارد (١٩٨٩)، تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وإياد أحمد ملحم، الكويت، مؤسسة الكويت للنشر العلمي.

- ديوي، جون (١٩٦٤)، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد علي العريان، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- رزق، أسعد (١٩٧٧)، موسوعة علم النفس، مراجعة عبد الله عبـــده، بيـــروت، الموسوعة العربية للدراسات.

- سعادة، جودت (٢٠٠٢)، تدريس مهارات التفكير، ط ١، دار الإعلام،.

- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣)، تدريس مهارات التفكير مع فئات الأمثلة التطبيقية، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

- عبد السلام، فاروق، وسليمان، ممدوح (١٩٨٢)، اختبار التفكير الناقد، جامعة أم القرى، كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية.

- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩)، تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عبيدات، ذوفان وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٧)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط١٠، عمان،دار الفكر.

- عبيد، وليم، وعفانه، عزو (٢٠٠٣)، التفكير والمنهاج المدرسي، ط١، الصفاة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة.

- عرفات، فضيلة محمد (٢٠١٠)، التفكير الإبداعي، مفهومه، أنواعه، خصائصه، مكوناته، مراحله والعوامل التي تؤثر فيه، مركز النور للدراسات.

- عطاري وآخرون(٢٠٠٥)، الإشراف التربوي، ط١، مكتبة الفلاح، القاهرة.

- عمايرة، أحمد عبد الكريم (٢٠٠٥)، أثر دورة التعلم وضوابط المفاهيم في التفكير التأملي، والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- عويدات، ميسر حمدان(٢٠٠٦)، أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن، دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم(٢٠٠٠)، حل المشكلات بطريقة إبداعية "المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهبة والمتفوقين، عمان.

- قرقز، نائل محمد (٢٠٠٤)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في

الأردن واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليـــا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- قطامي، نايفة (٢٠٠١)، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية،ط١، عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

- كنعان، عاطف وزميله (٢٠٠٤)، برنامج فكر، ط١، دار جهينة للنشر والتوزيع.

- ملفش، جورون (١٩٦٣)، التفكير التأملي طريقة للتربية والتعليم، ترجمة محمد العزاوي وإبراهيم خليل شهاب، القاهرة، دار النهضة العربية.

- نبهان ، يحيي محمد(أ) (٢٠٠٨)، الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة، عمان، دار البازوري للنشر والتوزيع.

- Barbara B. Levin, (2006), Comparative Analysis of persevice teachers Reflective thinking in synchronous versus synchrononus on line case discussions, J. of technology and teacher Education 14(3), pp 439- 460.

- Hey P. Phan, (2008), predicting change in epistemological beleclive and learning styles: A long it urinal study British Journal of Educational psychology, pp 75 – 93.

- C.Mainmis.- Bowers, E. Byron chew, (2010), Using Reflective Thinking to Enhance Decision skills, cultural sensitivity, and teamwork, Marking Education Review, vol, 20, no.1 (spring 2010), pp. 17- 20.

- Angelique lisa, (2011), A comparison of student's reflective thinking across different years in a problem based learning environment, instrsci (2011) pp 171 – 188.

- S.chee. Choy, (2012), Reflective thinking and teaching practices: a precursors for incorporating Critical thinking into the classroom? International journal of instruction January 2012. Vol, 5, No. 1.

- H Senay Sen, (2013), Reflective thinking skills of primary school student Based on problem polving ability, International journal of Academic Research. Vol.5. No. 5. September, 2013.

- Schon, Donald, (1983), The Reflective practitioner: My, Basic Books, Inc.

- Schon, Donald, (1987), Education the Reflective practitioner, San Francis, Jossey Bass.

- Dewey, John, (1933), How we think Chicago: Heny Regery and co.

- Kovalik, S and Oslen, K, (2010), kid's Eye view of science: A conceptual integrated Approach to teaching science k – 5, first edition, U.S.A sage.

- Berlak, A (1981), Dilmm as of schooling, New York. Methuen.