فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها

الدكتور زياد بركات*

أستاذ علم النفس المشارك

جامعة القدس المفتوحة

منطقة طولكرم التعليمية

2010

العنوان البريدي : فلسطين – طولكرم – جامعة القدس المفتوحة – ص . ب (65)

ت (009702663150) جوال (0097059872275) فاكس (009702676122)

البريد الالكتروني zeiadb@yahoo.com أو zbarakat@qou.edu

فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها، وأثر بعض المتغيرات فيها: الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي للمعلم، لهذا الغرض طبق الباحث أداة دراسته على عينة بلغت (190) معلماً ومعلمة يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، منهم (90 معلماً، 100 و معلمة)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أظهر المعلمون إجمالاً فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجابتها من قبل الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة.
2. توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تُعزى لمتغيري: الجنس، ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلم وذلك لمصلحة المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تُعزى لمتغيرات: التخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

The Efficiency of Teacher's Practicing Questioning Skill and his Responding of the Student's Questions and Answers in Classroom

Abstract

The purpose of this study was conducted to know the efficiency of teachers practicing questioning skill and responding the questions and answers of his students in classroom related with some variables: sex, school levels, qualification, specialization, experience, and in – service workshops. To achieve this purpose the researcher constructed a questionnaire and distributed to a sample consisted of (190) teachers (90 males, and 100 females). Results showed the following:

1. Teachers showed a high level in practicing questioning skill and responding the answers of the student's, and a mid level in the student's responding of the this questions.
2. There were statistical significant differences in teachers practicing questioning skill and responding in classroom among variables: sex, school level, in favor of females and secondary school teachers.
3. There were no statistical significant differences in teachers practicing questioning skill and responding in classroom among variables: qualification, specialization, experience, and in-service workshops.

مقدمة

إن عملية التدريس ليست عملية سهلة كغيرها من الأعمال الأخرى، فهي عملية شاقة ليست في متناول يد كل إنسان، ومع ذلك فهي مهمة يمكن أن يقوم بها كل من استهواها ومال إليها ووجد المتعة في مزاولتها، فالخصائص في المدرس الفعال ليس من السهل توافرها في كل إنسان ولا تكتسب بالخبرة والمران أو بالحفظ والتلقين فقط، وإنما هي خصائص فطرية، فالمعلم يتعامل مع فئات من البشر لكل منهم خصائصه وميزاته وقدراته ومواهبه، وعليه وبحكم عمله أن يتعامل مع نماذج من البشر تتعدد بعدد الطلبة الذين يعلمهم، وان يراعي في مهمته هذه الفروق الفردية والعمل على تنمية هذه الفروق وعدم طمسها وإزالة معالمها، وعليه أن يتفهم كلاً منهم وان يعرفه معرفة تنفذ إلى أعماق نفسه، حتى ينشئ كل فرد كيانه المستقل ويطور شخصيته المستقلة ضمن هذه الفروق الفردية واستعداداته الفطرية الكامنة لديه.

و يتصف المعلم بالفعالية والكفاية عندما يستطيع أن يكون قادراً على إقناع طلبته ودون استثناء بالعمل الجاد بمستوى عالٍ، وهذا يعني أن يستغلوا طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن وبطريقة سليمة, كما إن جميع الظواهر تدل على أن فشل أي مدرسة يعود إلى فشل المعلم وتصرفاته داخل غرفة الصف والدليل على ذلك ارتفاع نسبة تسرب الطلبة وتدني مستوى التحصيل لديهم، والابتعاد عن تعليم الموضوعات العلمية بالطريقة أو الأسلوب المناسب للطلبة ومن المعلمين القلة من يستطيع إقناع الطلبة ليقوموا بعمل ونوعية جيدة وبذل جهد أكبر من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة في التربية والتعليم (Jongmans & Beijaard, 2003).

وتأخذ الفعالية كل من المتطلبات التعليمية المهمة، وحاجات المتعلم، وهناك مهارات كثيرة يتصف بها المعلم الفعال منها حساسية المعلم لمتطلبات التعليم وحاجات المتعلم، وكيفية تشخيصه لكل ما يلزم من استعداد قبلي، أو مفاهيمي من أجل الوصول إلى إتقان التعليم وتحقيقه (جامعة القدس المفتوحة، 2000). ومن العمليات الأساسية التي يجب أن يلم بها المعلم داخل غرفة الصف وتتعلق بتقييم التحصيل الأكاديمي ماهية الأسئلة التعليمية الصفية، ومصادر اشتقاقها ومدى توافقها مع الأهداف التربوية المنشودة، فالأسئلة الصفية ليست عملية عشوائية تطرح على مزاج المعلم، بل يجب أن تكون عملية مدروسة ومخطط لها، ومنبثقة من الأهداف التعليمية وتتناسب في عددها مع الوقت والجهد الذي يبذلان في أثناء عملية التعليم (بركات وصباح، 2007؛ دروزة، 2000).

لذلك على المعلم أن يمتلك مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة والتي تمثل أصناف عديدة من أنظمة التفاعل اللفظي في الصف، ولكن لا يستطيع المعلم امتلاك مثل هذا النوع من التفاعل إلا إذا كان ملماً بالمادة، وفاهماً لمستويات طلابه وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم، ويجب أن يكون عارفاً لإجابات الأسئلة التي يطرحونها، وأن تكون الأسئلة المطروحة نفسها مستوفية الشروط الصحيحة من الصياغة شكلاً ومحتوى (علي، 2003). وتلعب الأسئلة دوراً أساسياً في عملية التعليم والتعلم داخل الصف، حيث تمثل عادة قسماً كبيراً من وقت التدريس، فهي الأداة التي يتواصل بها الطلبة والمعلمون (بركات، 2009)، وتعتبر عماد الطريق الحوارية، وركناً أساسياً من أركان الطريقة الاستقرائية، وأسلوب الاستقصاء العلمي، وتهيئ الطلبة للتعلم الجديد بما تقدم من استشارات وتساؤلات، فترفع من مستوى فعاليته، وتساعدهم على تنمية طاقاتهم الفكرية، وتجعلهم يتجهون إلى الأهداف المرسومة للحصة الصفية لتحقيقها بأعلى قدر مستطاع بحسب ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم (ريان، 2003).

وإن أسلوب طرح الأسئلة بطبيعته مخيف لبعض الطلبة، حيث لا يوجد هناك دائماً بعض الطلبة الذين لا يستطيعون إجابة سؤال محدد مما يؤدي إلى شعورهم بالانزعاج والخوف، وبما أن المشكلة متأصلة في الخبرة الناتجة عن أسلوب طرح الأسئلة وتسبب انزعاجاً لبعض الطلبة، فإن المعلمين يستطيعون عمل الكثير للتخفيف من تأثيراتها، حيث بإمكانهم تطوير مهارات تزويد الطلبة الذين يبدو أنهم يواجهون مشكلة بإيماءات لفظية وغير لفظية وتشجيع توضيح الإجابات الصحيحة جزئياً (إبراهيم، 2004). ومن الممكن أن يكون باستطاعة المعلمين تطوير أساليب طرح الأسئلة بشكل لا يؤدي إلى إذلال الطالب الذي يجيب بطريقة غير صحيحة، لأن أي سلوك سلبي لا شعوري من قبل المعلمين يمكن أن يحول جلسات طرح الأسئلة إلى خبرة مؤذية، ينتج عنه عداء الطالب ويعيق الاستجابات الممكنة من قبله (Claus, 2001). وتعتبر الأسئلة التعليمية وعملية التقييم من أكثر الموضوعات المستخدمة بشكل واسع في المدارس أو في المؤسسات الأخرى التي تستخدم التعليم, والعملية التعليمية مبنية على طرح الأسئلة والتقييم وتتوج العملية التعليمية بهما، فالأسئلة التعليمية بشكل عام تثري عملية التعلم وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم, وتشبع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة ومنظمة (دروزه، 2000).

وتعتبر عملية طرح الأسئلة الصفية مهارة من مهارات التدريس التي تحتاج من المعلم معرفة كافية بأنواعها، وأغراضها، وكيفية إعدادها، وصياغتها، وطرق طرحها، وتوجيهها داخل الصف. كما تحتاج إلى ممارسات ذكية لتحويل هذا الجانب المعرفي إلى مهارة تربوية، وهي من المهارات المكتسبة التي يكتسبها المعلم عن طريق التدريب (ريان، 2003). ولا يستطيع أحد تجاهل الدور الذي تقوم به الأسئلة الصفية, فهي تمثل عادة قسماً كبيراً من وقت الدرس, وتعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها, كما ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته, وتزود الطلبة بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزات مباشرة لتعلمهم, لهذا فمن الضروري أن يعرف المعلم أو يتعرف على أهم الأغراض والمبادئ لاستعمالات الأسئلة المستخدمة في التربية الصفية مثل أغراض الأسئلة وأنواعها ثم الشروط العامة الواجب مراعاتها عند صياغة الأسئلة واقتراحات عملية لرفع كفايتها التربوية (بركات، 2008؛ حمدان، 1997).

وتعد عملية تلقي المعلم للإجابات التلاميذ من الأركان المهمة للموقف التدريسي، ولا نغالي إذا قلنا أن التحدي الحقيقي للمعلم يكمن في تلقي استجابات التلاميذ، على أساس أنها تعادل في أهميتها الأسئلة الجيدة ذاتها. ومن جهة أخرى، تتوقف كفاءة المعلم في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات التلاميذ، أو يعززها، وعلى الطريقة التي يشجع بها التلميذ على أن يضيف جديداً إلى إجابته (إبراهيم، 2004). كما أنه لا تصلح أي عبارة لأن تكون سؤالاً، ولا يمكن اعتبار أي سؤال سؤالاً ناجحاً بالمعنى الدقيق، وإنما هناك عدة شروط ومواصفات يجب أن تتوافر في السؤال حتى يمكن اعتباره سؤالاً ناجحاً، ومن أهم هذه الشروط والمواصفات: الصياغة الجيدة، وتحقيق أهداف الدرس، وأن يكون في مستوى المتعلمين، والتركيز على نقطة واحدة، وإلقاء السؤال بنبرة طبيعية، وتوجيه السؤال إلى الفصل بأكمله (Jongmans & Beijaard, 2003).

والأسئلة التعليمية تعمل على جذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة المدروسة تلخص له هذه المادة، وتحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، ثم الاستفادة في المستقبل. فالأسئلة التعليمية بشكل عام تثري عملية التعلم وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم. وتشبع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة ومنظمة، فالأسئلة التعليمية تقوم على ثلاث أنماط رئيسية وهي: الأسئلة المقالية، والأسئلة شبه المقالية، والأسئلة الموضوعية (دروزة، 2000). إن الأسئلة التي يطرحها المعلم تركز على عملية تعلم الطلاب ومحاولة إحداث تغييرات إيجابية

في معارفهم وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم. ومن خصائص الأسئلة الصفية أنها تستعمل خلال عملية التعليم، وتقود المتعلم لاكتشاف المبادئ والقواعد، ويمكن إجراء التعديلات الفورية عليها لتتناسب واستعدادات الطلاب ومستوى قدراتهم، وهي تساعد المعلم في تحليل أخطائهم ورصدها لمعالجتها في أثناء الحصة أو الحصة القادمة، وتساعد في مراعاة الفروق الفردية حيث يوجه المعلم السؤال للطالب مراعياً مستواه العلمي، وقدراته العقلية وحاجاته التعليمية (ريان، 2003).

وبذلك تعد الأسئلة الصفية مهارة مهمة من مهارات التدريس، وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها، وبطرق إثارة التلاميذ عند طرح هذه الأسئلة عليهم ليحددوا مطلوبها، ويجيبوا عنها بنجاح، ويجب على المعلم أن يحافظ على نظام الفصل ليستطيع استخدام مهارة التخاطب مع التلاميذ بأساليب تجعلهم يستمتعون بالتعلم المستقل، ويزيد دافعيتهم له، ويتحقق ذلك بإحدى هاتين الطريقتين: تجنب استثارة العواطف السلبية عند التلميذ، ولا سيما القلق الزائد والغضب، وتنمية عواطف إيجابية عند التلاميذ مثل الثقة في قدرتهم على الإنجاز واحترامهم وتقدير إجاباتهم وأعمالهم، ويجب على المعلمين أن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي (تنويع المثيرات) للتلاميذ ممن يفتقرون للدافعية الداخلية للتعلم (إبراهيم، 2004).

ليس كافيا أن تعرف مصادر اشتقاق الأسئلة التعليمية وكيفية توافقها مع الأهداف التربوية، بل علينا أن نعرف أيضا أنماط الأسئلة التعليمية من حيث طبيعة الاستجابة التي تتطلبها وان يكتسب المهارة التي تمكننا من صياغة هذه الأسئلة بالشكل الصحيح وان الاقتراحات اللازمة لصياغة كل نمط من أنماطها بحيث نصبح معها قادرين على وضع الأسئلة التعليمية، حيث أن فئة من المتعلمين تفضل الأسئلة المقالية، وأخرى تفضل الأسئلة الموضوعية، وفئة ثالثة تفضل النوعان معا المقالية والموضوعية. ومن ناحية أخرى يجب أن تتناسب الأسئلة التعليمية وطبيعة المادة الدراسية المتعلمة فمن المواد الدراسية ما تتناسب والأسئلة الموضوعية كالمواد العلمية الرياضية ومنها ما تتناسب والأسئلة المقالية كالمواد الأدبية (بركات وصباح، 2007). كذلك يجب أن تتناسب الأسئلة التعليمية الهدف التعليمي المنشود، فمن الأهداف ما يناسبها الأسئلة الموضوعية كأهداف التذكر ومنها ما يناسبها الأسئلة المقالية كأهداف الاكتشاف والتحليل والتركيب (عدس، 1999).

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة من خلال التعرف على فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها في غرفة الصف، حيث أن الأسئلة هي العصب الموجه لتقدم التربية الصفية، وبقدر ما تكون هذه الأسئلة علمية وهادفة بقدر ما يتحقق التعلم المنشود لدى التلاميذ، كما أن معرفة المعلم لأنواع ومبادئ استخدام الأسئلة وعمقه في مادة تخصصه لا تعد كافية لنجاحه في استعمال الأسئلة مع التلاميذ. وتعد الأسئلة أهم وسيلة للكشف عن الحقائق واكتساب المعلومات والمهارات وتوضح الغامض، لذلك تعد عنصراً هاماً في كل درس يلجأ إليها المدرسون والتلاميذ. وتتوقف حيوية الدرس ونجاحه على مقدار ما فيه من أسئلة وأجوبة، ومقدار التوفيق في استخدامها (بركات، 2008). وتسعى دراسة هذه المشكلة إلى التوصل إلى نتائج تمكننا من التعرف على كافة جوانب الموضوع وعناصره، وتبرز هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما مدى فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية

واستقبالها في غرفة الصف ؟ وينبثق عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية المرتبطة بالمتغيرات المستقلة موضع البحث لمعرفة مدى تأثيرها في فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها في غرفة الصف.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية: فمن الناحية النظرية فهي تناقش موضوع هام في العملية التربوية وهو فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها في غرفة الصف والمتعلق بعنصر أساسي من عناصر المنظومة التربوية وهو التقويم، ولذا على المعلم إدراك أن طرح الأسئلة مهارة من مهارات التدريس التي تحتاج من المعلم معرفة كافية بأنواعها وطرق طرحها وكيفية إعدادها وصياغتها. أما من الناحية التطبيقية فهذه الدراسة تحاول إبراز أهمية تدريب المعلم وتأهيله على إتقان مهارة تصميم الأسئلة وأسلوب طرحها، وطريقة استقبال أسئلة الطلاب وإجاباتهم عليها، وهذا يتطلب المزيد من الجهد والعناية لتطويره من الناحيتين الفنية والمهنية لتحقيق هذا الغرض.

أهداف الدراسة

تحاول هذه الدراسة التحقق من الأهداف الآتية:

1. التعرف على مدى فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية، ومدى فعاليته لاستقبالها من الطلبة، ومدى فعاليته في التعامل مع إجاباتهم عليها.
2. التعرف على مدى تأثير المتغيرات: الجنس، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها من الطلبة في غرفة الصف.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية؟ وما مدى فعاليته لاستقبالها من الطلبة؟ وما مدى فعاليته في التعامل مع إجاباتهم عليها؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير التخصص؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة؟

5. هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير نوع المدرسة؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
7. هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

مصطلحات الدراسة

الفعالية: "هي القدرة على عمل شيء أو إحداث تغيير بأفضل الطرق وأيسرها وأقلها جهداً ووقتاً" (ديراني، 1997، ص23).

المهارة: هي القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقة والسرعة (ريان، 2003).

مهارة طرح الأسئلة: "قدرة المعلم على إلقاء الاستفسارات والأسئلة المناسبة والمتعلقة بموضوع الحصة الدراسية وإتقانه لعملية توزيعها على الطلبة في الوقت المناسب واستثمارها بالشكل الذي يساعد على تفعيل الحصة الدراسية" (علي، 2004، ص 18).

مهارة استقبال أسئلة الطلبة: قدرة المعلم على الاستماع الجيد لأسئلة الطلبة وتشجيعها واستثمارها لتفعيل الحصة الدراسية (علي، 2004، ص 19).

مهارة التعامل مع إجابات الطلبة: "قدرة المعلم على استقبال إجابات الطلبة على أسئلته ومدى تقبله لها وتشجيعه للمبادرات الذاتية لهم الخاصة بموضوع الدرس" (عودة، 1992، 166).

المعلم: هو الشخص المعين رسميا من وزارة التربية والتعليم بوظيفة المعلم ويدرس إحدى الصفوف وهو المسؤول عن تنفيذ المنهاج (جامعة القدس المفتوحة، 2004).

الصف: هو المكان الذي يجتمع فيه المعلم والطالب من اجل تحقيق الأهداف التربوية (بدوي، 1986).

الطالب: المقصود به هو الفرد الذي تدور حوله كل عمليات التربية بالمدرسة، وهو الذي من أجله وضعت طرق التدريس والمادة العلمية والبرامج المختلفة.

السؤال: هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود منها، ويمعن فكره فيها ويستجيب لها بشكل ما، وتدور حول مفهوم أو فكرة معينة في مادة تعليمية محددة وتعكس إجابة المفحوص عنها قدرته التحصيلية عن هذا الموضوع (فخرو، 2001).

الدراسات السابقة

أجرى علي (2004) دراسة بعنوان "فعالية معلم اللغة العربية لمهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة وتقييمه من وجهة نظر طلبته ". تكونت عينة الدراسة من (204) طالب وطالبة يدرسون في مدارس محافظة طولكرم، حيث أجريت الدراسة على (107) ذكر، و(97) أنثى. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في فعالية المعلم لمهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة من المعلمين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة لمصلحة المعلمات الإناث ومعلمين المرحلة الثانوية.

قام كسواني (2004) بدراسة بعنوان "شعور المعلمين بالفعالية واعتقادهم حول ضبط الطلبة"، هدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين شعور المعلمين بالفاعلية في المدارس الخاضعة لإشراف قسم المعارف العربية في القدس الشرقية وذلك من خلال استخدام مهارة طرح الأسئلة وإدارة النقاش، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (224) معلماً ومعلمة. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في اعتقاد المعلمين بالفعالية باستخدام مهارة طرح الأسئلة والنقاش تعزى لمتغير الجنس، ونوع المرحلة.

أما الدراسة التي أجراها مفارجة (2004) بهدف التعرف على الفروق في خصائص معلم التربية الإسلامية من وجهة نظر طلاب الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة وذلك من خلال مهارة طرح الأسئلة وإدارة الصف، حيث طبق دراسته على عينة تكونت من (466) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص لصالح الإناث والتخصص في المواد الأدبية على الترتيب.

قام ويلن (Wilen, 2004) بدراسة بعنوان بهدف التعرف على أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الشفوية وعلاقته بمهارة المعلم شرح الدرس من وجهة نظر المعلمين". أجريت الدراسة على عينة مكونة من (98) معلماً. وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارة المعلم في شرح الدرس تتأثر باسلوبه في طرح الأسئلة الشفوية أثناء الدرس، وأن استخدام المعلم لأسلوب طرح الأسئلة يمكنه من متابعة ردود أفعال الطلبة من الأسئلة التي يتم طرحها.

أجرى جلز (Gilles, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية توفر المهارة في عملية طرح الأسئلة وشرح الدرس من قبل طلبة جامعة حرم القديس لورانس. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (103) من الطلبة من كلا الجنسين، وقد أظهرت الدراسة أن الخصائص النفسية والاجتماعية للمعلم لها أثر كبير في تحديد المهارة المستخدمة في شرح الدرس، وقدرة المعلم على تحليل أداء الطالب في طرح الأسئلة لا يتأثر بمتغيرات: الجنس والتخصص والدورات التأهلية.

قام هوكسمير (Hoxmeier, 2003) بهدف التعرف على وجهات نظر الطلبة من استخدام مهارات شرح الأسئلة وهل لها علاقة على فعالية المعلم وكفاءته. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (79) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام وسائل شرح مناسبة وطرق جيدة في طرح الأسئلة تعمل على تطور فعالية المعلم وتقدمها، كما أن على المعلم أن يركز على نوعية الأسئلة وليس على كميتها، توصلت الدراسة كذلك إلى أن معظم المعلمين لا يتعاملون بفعالية مع استجابات الطلاب على هذه الأسئلة.

قام ويلن (Wilen, 2003) بدراسة بهدف التعرف على نتائج الاختبارات الشفوية وعلاقة هذه النتائج مع أسلوب المعلم في طرح الأسئلة أثناء التدريس. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (275) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية جوهرية بين فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة وكيفية استقبالها وقدرة الطلاب على التحصيل، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم على ممارسة مهارة طرح الأسئلة ومتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، لمصلحة المعلمات، والتخصصات العلمية، والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة على الترتيب.

قام سويفت (Swift, 2002) بدراسة بهدف التعرف إلى فعالية المعلم في مهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقة ذلك بكفاءته على ممارسة التدريس. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (400) معلماً ومعلمة. توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ايجابية جوهرية بين فعالية المعلم لشرح الدرس وأسلوب طرحه للأسئلة وكفاءته في التدريس، وانه توجد فروق في فعالية المعلم في شرح الدرس وطرح الأسئلة تعزى لمتغير الجنس لمصلحة الإناث، بينما لا توجد فروق في هذه الفعالية تعزى لمتغيرات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي.

أجرى سيتكو وسليمون (Sitko & Slemon, 2002) دراسة بهدف التعرف إلى فعالية المعلم في تطوير الأسئلة وأثر ذلك على التغذية الراجعة للطلبة. وقد أشار تحليل (5000) نموذج تقويم إلى وجود علاقة ايجابية قوية بين تقويم فعالية التدريس وتقويم المهارات التي تنعكس في تنظيم المادة الدراسية، والعلاقة مع الطالب، ووضع العلاقات بشكل عادل.

أجرى ويلسون (Wilson, 2001) دراسة بهدف تقويم فعاليات التدريس وطرح الأسئلة في مؤسسات التدريس العالي باستخدام مقاييس متعددة الأغراض من وجهة نظر الطلبة. وقد تألف مجتمع الدراسة من (700) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن تقويم الطالب للمحاضر يتأثر: بالعلاقة المتوقعة للطالب، والتخصص، والعمر، وجنس الطالب لمصلحة المواد الأدبية و كبار السن والإناث على الترتيب، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في فعالية طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التأهيلية أثناء الخدمة.

قامت منصور (1998) بدراسة مسحية بهدف التعرف إلى الممارسات الحالية المتبعة في تقويم وتطوير مهارة طرح الأسئلة للمدرس بجامعات المملكة العربية السعودية، على عينة عشوائية تكونت من (224) طالبة و(55) عضو هيئة تدريس في إحدى الجامعات السعودية، وقد بينت نتائج المسح فشل الأساليب الحالية المتبعة لتقويم التدريس والمدرسين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وعدم وجود علاقة جوهرية بين قدرة المدرسين في طرح الأسئلة الصفية ومتغيرات: الجنس و المؤهل العلمي والخبرة والتخصص. أما نتائج المسح لآراء الطالبات فقد أظهرت النتائج انخفاض فعالية طريقة التقويم المتبعة حاليا في الجامعة، كما أظهرت الدراسة حاجة الطالبات الملحة للمشاركة في عملية تقويم التدريس حتى تفتح قنوات اتصال وتواصل بينهن وبين مدرساتهن، مما يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم والمشاركة.

وفي دراسة أجراها الشامي (1994) بهدف التعرف إلى مهارة المعلم في طرح الأسئلة كما يراها الأساتذة والطلاب الجامعيين، تم تطبيق أداة الدراسة المستخدمة على عينة مكونة من (370) فرداً، منهم (120) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، و (250) طالباً وطالبة في أربع كليات في جامعة الملك فيصل، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن مهارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل في الإحساء في طرح الأسئلة لم تؤدي الدور المطلوب بشكل كامل في معظمها من وجهة نظر الأساتذة والطلاب.

كما هدفت الدراسة التي أجراها مرعي (1993) إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن؛ وخصوصا مهارة طرح الأسئلة وشرح الدرس، لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (467) معلماً ومعلمة، استخدمت لجمع البيانات قائمة اشتملت على ستة مجالات من الكفايات التدريسية هي:

التخطيط، واختيار الأنشطة وتنظيمها، وإجراء التقويم، وتحقيق ذات المعلم، وتحقيق أهداف التربية لدى المتعلمين، ومراعاة بنية المادة الدراسية، وقدرة المعلمين على طرح الأسئلة، وأظهرت الدراسة نتائج كثيرة كان من بينها أن لمتغيرات: الجنس، والمؤهل التربوي، والدورات التدريبية، والخبرة تأثير في مستوى ممارسة المعلم لهذه الكفايات وذلك لمصلحة المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمات الإناث، والمعلمين الملتحقين في دورات تدريبية أثناء الخدمة بشكل أكبر، ولديهم سنوات خدمة أكثر.

وقام أحمد عودة (1992) بدراسة بعنوان "مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة في تقويم الممارسات التدريسية ومهارة طرح الأسئلة وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور". اختار الباحث عينة مكونة من (122) مدرساً في الجامعة، و (1500) طالباً وطالبة منهم (700) طالباً من الذكور، و(800) من الإناث، وقد أظهرت النتائج فعالية المدرسين الجامعيين لمهارة طرح الأسئلة وتقبلهم لاستجابات وأسئلة الطلاب.

أجرى عقيلان (1986) دراسة بهدف فحص العلاقة بين الوضع الاقتصادي/ الاجتماعي للمعلم ومهارة المعلم في طرح الأسئلة وشرح الدرس، على عينة مكونة من (287) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في فاعلية المعلم في مهارة طرح الأسئلة وشرح الدرس تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة

يمكن تلخيص الدراسات السابقة كالآتي:

1. أجمعت بعض الدراسات على أهمية فعالية المعلم في طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في فعاليته في مهارات التدريس والتقويم الصفي وتنظيم الدرس والتخطيط التربوي (Wilen, 2004 ؛ Hoxmeier, 2003 ؛ Gilles, 2004 ؛Swift, 2002 ؛ منصور، 1998 ؛ عودة، 1992).
2. أظهرت بعض الدراسات وجود فروق في قدرة وفعالية المعلم على طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الجنس وذلك لمصلحة الإناث (علي، 2004؛ مفارجة، 2004؛ Wilen, 2003 ؛ Swift, 2002 ؛ Wilson, 2001 ؛ مرعي، 1993)، بينما أظهرت دراسات قليلة أخرى إلى عدم وجود فروق تابعة لمتغير الجنس (كسواني، 2004؛ Gilles, 2004 ؛ منصور، 1998؛ عودة، 1992).
3. كما أظهرت بعض الدراسات وجود فروق في قدرة وفعالية المعلم على طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغير التخصص الذي يدرسه المعلم (مفارجة، 2004؛ Wilson, 2001) وذلك لمصلحة المواد الأدبية، بينما أظهرت دراسة (Wilen, 2003) لمصلحة المواد العلمي، في حين لم تتوصل دراسات (Gilles, 2004 ؛ Swift, 2002 ؛ منصورة، 1998) إلى عدم وجود فروق في قدرة المعلم على طرح الأسئلة ومتغير التخصص.
4. وأظهرت بعض الدراسات وجود فروق في قدرة وفعالية المعلم على طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية أثناء الخدمة؛ والمرحلة التعليمية (علي، 2004؛ Wilen, 2003 ؛ مرعي، 1993)، بينما توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين قدرة المعلم في طرح الأسئلة وهذه المتغيرات (Gilles, 2004 ؛ Swift, 2002 ؛ Wilson, 2001 ؛ منصور، 1998 ؛ عقيلان، 1986).

5. وفي ضوء هذه المراجعة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الراهنة والتي أمكن للباحث الوصول إليها؛ فقد استفاد منها في صياغة مشكلة دراسته الراهنة وأسئلتها، كما تم الاستفادة من بعضها عند بناء أداة الدراسة، وقدمت هذه الدراسات أيضاً خلفية نظرية وتطبيقية مهمة استخدمت للمقارنة مع نتائج هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

أولاً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من فئة واحدة وهي فئة المعلمين في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، وذلك في العام 2009/2008. والبالغ عددهم (1891) معلماً ومعلمة والموزعين تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية كما هو في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية*

	الذكور	الإناث	المجموع
معلمي المرحلة الأساسية	769	843	1612
معلمي المرحلة الثانوية	129	150	279
المجموع	898	993	1891

* تبعا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي 2009/2008.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (190) معلماً ومعلمة يدرسون في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة كما هو مبين في جدول رقم (2):

جدول رقم (2)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة موضع البحث

المتغيرات	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	90	47
	الإناث	100	53
عدد الدورات	5 فأقل	55	29
	6 – 10	39	21
	11 – 15	72	37
	16 فأكثر	24	13
نوع المدرسة	أساسية	104	55
	ثانوية	86	45

سنوات الخبرة	5 فأقل	85	45
	6 – 10	46	24
	11 – 15	38	20
	16 فأكثر	21	11
التخصص	مواد علمية	90	47
	مواد أدبية	100	53
المؤهل العلمي	دبلوم	60	32
	بكالوريوس	12.	63
	ماجستير	10	5

ثالثاً: أداة الدراسة:

استخدم مقياس من بناء الباحث لقياس فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة، وقد تكون هذا المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة موزعة إلى ثلاث مجالات أساسية تبعاً لهدف بنائه (انظر الملحق) وهي: مجال طرح الأسئلة وعدد فقراته (18) فقرة، ومجال استقبال أسئلة الطلاب وعدد فقراته (12)، ومجال كيفية التعامل مع إجابات الطلبة على الأسئلة وعدد فقراته (10)، بحيث تكون الإجابة عن هذه الفقرات وفقاً لسلم ثلاثي من الاستجابات هي: غالباً ودرجته (3)، وأحياناً ودرجته (2)، ونادراً ودرجته (1)، وبذلك تتراوح درجة المفحوص الكلية على هذا المقياس بين (40 – 120) درجة، بينما تتراوح الدرجات الفرعية على المجالات الثلاث للمقياس بين (18 – 54) على مجال طرح الأسئلة، وبين (12 – 36) على مجال استقبال الأسئلة، وبين (10 – 30) على مجال كيفية التعامل مع إجابات الطلبة على الأسئلة.

خطوات بناء الاختبار:

مرت عملية بناء المقياس في الخطوات الإجرائية الآتية:

1. مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الراهنة حيث توفر لدى الباحث بعض المقاييس التي هدفت لقياس مهارة طرح الأسئلة بشكل عام (علي، 2004؛ Wilen, 2003 ؛ Claus, 2001 ؛ منصور، 1998؛ عودة، 1992)، ولكن لم يجد الباحث مقياس متكامل يحقق هدف دراسته الحالية؛ لذا أضطر إلى بناء مقياس جديد يناسب هدف دراسته الحالية مستفيداً من بعض الأفكار الواردة في المقاييس السابقة.
2. اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مراحل تعليمية وتخصصات مختلفة، و (60) طالباً وطالبة من مراحل تعليمية مختلفة. حيث طلب منهم الإجابة عن ثلاث أسئلة مفتوحة هي: ما هي الأساليب الفعالة التي يفضل أن يتبعها المعلم في طرح الأسئلة الصفية؟ ما هي الأساليب الفعالة التي يفضل أن يتبعها المعلم في استقبال أسئلة الطلبة الصفية؟ ما هي الأساليب التي يفضل أن يتبعها المعلم للتعامل مع إجابات الطلبة على أسئلته التي يطرحها؟
3. قام الباحث بتحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأسئلة الثلاثة السابقة حيث تم تصنيفها وتنظيمها، وحصل بذلك على (33) فقرة تناسب مجال مهارة طرح الأسئلة، و (28) فقرة تناسب مجال

مهارة استقبال أسئلة الطلبة، و (23) فقرة تناسب مجال مهارة التعامل مع إجابات الطلبة. وبذلك تكون المقياس بصورته الإجمالية والمبدئية من (84) فقرة.

4. تم عرض المقياس بصورته المبدئية على عينة استطلاعية أخرى مكونة من (12) مشرفاً تربوياً في مختلف التخصصات ممن يعملون في دائرة الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم بمحافظة طولكرم، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة هذه الفقرات لمجالاتها ومدى مناسبتها اللغوية والتعبيرية، وبعد تحليل استجابات أفراد هذه العينة اعتماداً على معيار حدده الباحث مسبقاً لقبول الفقرة وهو (90%) حصل على فقرات الاختبار بصورته المؤقتة والمكونة من (40) فقرة.
5. ومن أجل تفسير النتائج ومعرفة فعالية المعلم على المقياس بدرجته الكلية والفرعية اعتمدت النسب وفقاً للمعيار الآتي:

أقل من 50%	قليلة جدا
من 50–59.9 %	قليلة
من 60–69.9%	متوسطة
من70–79,9%	مرتفعة
80% فأكثر	مرتفعة جدا

6. زيارة المدارس التي وقع الاختيار عليها والاجتماع مع المعلمين بشكل جماعي أثناء الفرصة اليومية؛ حيث يقدم الباحث لهم نبذة عن هدف دراسته وفكرتها والطلب منهم التعاون لإنجاحها بالإجابة عن فقرات المقياس بموضوعية ودقة بعد توضيحه لهم التعليمات الخاصة بالإجابة عن المقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات هذا المقياس تم بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس الكلية والفرعية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية، حيث بلغت قيمته الكلية (864, 0)، بينما بلغت معاملات الثبات الفرعية على مجالات المقياس الثلاث: طرح الأسئلة، واستقبالها، والتعامل مع إجابات الطلبة (859, 0) و (871, 0) و (854, 0) على الترتيب، وهي معاملات ثبات معقولة اعتبرها الباحث مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق هذا المقياس تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين (Construct Validity)، حيث وزع المقياس في صورته المبدئية على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ممن يحملون درجة الدكتوراة في التربية وعلم النفس ويدرسون في الجامعات الفلسطينية، حيث طلب منهم تقدير مدى مناسبة فقرات المقياس للمجالات التي يشتمل عليها هذا المقياس، تبعاً لمقياس ثلاثي (مناسب أكثر من 85%، إلى حد ما 70 – 85%، غير مناسب أقل من70%)، وقد تراوحت النسب المئوية لهذه البنود بين (81% – 99%)، وقد اعتبرها الباحث مؤشراً مقبولاً لصدق المقياس.

رابعاً: منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي بهدف التعرف على مدى فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية ومدى فعاليته لاستقباله لأسئلة الطلبة ومدى فعاليته في التعامل مع إجابات الطلبة عليها، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات المستقلة: الجنس، والتخصص، و عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، و نوع المدرسة التي يعمل بها المعلم، و سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

خامساً: المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات إحصائيا استخدم برنامج الحزم الإحصائية المحوسب (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. اختبار (ت) للعمليات المستقلة (T-test).
3. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).
4. النسب المئوية.
5. اختبار شيفيه (Schefee) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة طولكرم، إضافة إلى تحديد أثر كل من الجنس، والتخصص، وعدد الدورات، ونوع المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولدى تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وهو: ما مدى فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية؟ وما مدى فعاليته في مهارة استقبال أسئلة الطلبة؟ وما مدى فعاليته في التعامل مع إجابات الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الاتجاهات والدرجة الكلية للإستبانة حيث نتائج الجداول توضح ذلك.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجة المعلمين الكلية والدرجات الفرعية على مقياس طرح الأسئلة الصفية

الرقم	المجال	المتوسطات	النسبة المئوية	التأثير
1	التعامل مع إجابات الطلبة	4.03	71.96	مرتفعة
2	طرح الأسئلة	3.53	70.7	مرتفعة
3	التعامل مع أسئلة الطلبة	3.37	67.44	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.64	70.03	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول أن الدرجة الكلية للمجالات كانت درجة التأثير مرتفعة حيث وصلت النسبة المئوية لهذا المجال إلى أكثر من (70%)، وكذلك كانت درجة التأثير مرتفعة في مجالي: التعامل مع إجابات الطلبة، وطرح الأسئلة، بينما كانت هذه الدرجة متوسطة التأثير في مجال التعامل مع أسئلة الطلبة (انظر معيار تفسير النتيجة في إجراءات الدراسة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير الجنس؟

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير الجنس، ثم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ونتائج جدول رقم (4) تبين ذلك.

جدول رقم (4)

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
ذكور	90	26.626	4.39022	-2.234	189	*0.027
إناث	100	27.979	4.24259			

*دال عند مستوى الدلالة**(α=0.05)**

نلاحظ من نتائج هذا الجدول ان مستوى الدلالة المحسوب من العينة على درجة مهارة طرح الأسئلة تساوي (0.027) وهي اصغر من مستوى الدلالة **(α=0.05)**، مما يعني أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها. أي أن هناك اختلاف جوهري بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات حول فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة لصالح الإناث، بمعنى أن المعلمات هن اكثر فعالية من المعلمين في إتقان هذه المهارة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير التخصص؟

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير التخصص، كما تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ونتائج جدول رقم (5) تبين ذلك.

جدول رقم (5)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
مواد علمية	90	26.500	6.066	-0.734	189	0.464
مواد أدبية	100	27.331	4.202			

نلاحظ من نتائج هذا الجدول ان مستوى الدلالة المحسوب من العينة على درجة مهارة طرح الأسئلة تساوي (0.464) وهي ليست دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة. اي ليس هناك اختلاف جوهري بين وجهتي نظر المعلمين حول فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعاً لمتغير التخصص لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة؟

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها تبعا لمتغير عدد الدورات التأهيلية ونتائج جدول رقم (6) تبين ذلك.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة

عدد الدورات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5	55	27.7222	4.30598
6–10	39	27.4194	4.60772
11–15	72	27.5172	3.92447
16 فأكثر	24	26.7200	4.04681
المجموع	190	27.3447	4.221245

نلاحظ من نتائج هذا الجدول ان هناك فروق بسيطة بين درجات المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الصفية، ولاختبار فيما اذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول رقم (7) تبين ذلك.

جدول رقم (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على مهارة طرح الأسئلة الصفية تبعا لمتغير عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	18.837	3	6.279	0.358	0.799
داخل المجموعات	3435.823	186	17.529		
المجموع	3454.660	189			

نلاحظ من نتائج هذا الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فعالية المعلم على مهارة طرح الأسئلة تعزى لمتغير عدد الدورات التأهيلية؛ وذلك لأن مستوى الدلالة المحسوب من العينة يساوي (0.799) وهو اكبر من مستوى الدلالة (α=0.05). أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين نحو فعالية المعلم على مهارة طرح الأسئلة باختلاف عدد هذه الدورات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير نوع المدرسة، ثم استخدم اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ونتائج جدول رقم (8) تبين ذلك.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
أساسية	104	26.277	4.2324	-3.982	189	*0.000
ثانوية	86	28.658	4.1820			

*دال عند مستوى الدلالة **(α=0.01)**

نلاحظ من نتائج هذا الجدول ان مستوى الدلالة المحسوب من العينة على درجة مهارة طرح الأسئلة تساوي (0.000) وهي اصغر من مستوى الدلالة **(**α=0.01)، مما يعني أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجة فعالية المعلمين في المدارس الأساسية والثانوية حول في مهارة طرح الأسئلة، أي أن هناك اختلاف جوهري بين وجهتي نظر معلمي المدارس الأساسية ومعلمي المدارس الثانوية حول فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة لصالح

معلمي المدارس الثانوية، بمعنى أن فعالية المعلم في المدارس الثانوية اكثر منها في المدارس الأساسية لمهارة طرح الأسئلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة ونتائج جدول رقم (9) تبين ذلك.

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5	85	24.2794	4.50999
6-10	46	27.6047	5.09553
11-15	38	27.3478	4.20714
16 فأكثر	21	28.0000	3.46350
المجموع	190	26.807975	4.31904

نلاحظ من نتائج هذا الجدول ان هناك فروقات بسيطة بين متوسطات درجات المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار فيما اذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول رقم (10) تبين ذلك.

جدول رقم (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على مهارة طرح الأسئلة تبعا لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	65.082	3	21.694	0.888	0.640
داخل المجموعات	3799.090	186	19.284		
المجموع	3864.172	189			

نلاحظ من نتائج هذا الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة فعالية المعلم على مهارة طرح الأسئلة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ وذلك لأن مستوى الدلالة المحسوب من العينة هي (0.640) وهو اكبر من مستوى الدلالة المحدد (α=0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في درجة فعالية المعلم على مهارة طرح الأسئلة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ونتائج جدول رقم (11) تبين ذلك.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	60	27.6957	4.02311
بكالوريوس	120	27.2500	5.59958
ماجستير	10	27.0174	4.34071
المجموع	190	27.3210	4.65446

نلاحظ من نتائج هذا الجدول ان هناك فروقات بسيطة بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس فعالية طرح الأسئلة الصفية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولاختبار فيما اذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول رقم (12) تبين ذلك.

جدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على مهارة طرح الأسئلة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	19.848	2	9.924	0.509	0.596
داخل المجموعات	3844.324	187	514		
المجموع	3864.172	189			

نلاحظ من نتائج هذا الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة فعالية المعلم على مهارة طرح الأسئلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لأن مستوى الدلالة المحسوب من العينة هي (0.596) وهي اكبر من مستوى الدلالة المحدد (α=0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في درجة فعالية المعلم على مهارة طرح الأسئلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وبالتالي لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة باختلاف مؤهلاتهم.

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة في محافظة طولكرم، إضافة إلى تحديد أثر كل من الجنس، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية، ونوع المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن.

توصلت الدراسة إلى أن الاتجاه الكلي لمجال طرح الأسئلة تبعاً لفقرات طرح الأسئلة كانت ذو درجة تأثير مرتفعة. وذلك عائد إلى أن فعالية المعلم تظهر عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها، وبطرق إثارة الطلبة بعد طرح الأسئلة عليهم ليحددوا المطلوب منها ويجيبوا عنها بنجاح. أن فعالية المعلم تزداد كلما عمل المعلم على ربط الأسئلة التي يطرحها بأهداف الدرس والخبرات الواقعية للتدريس والتوقيت السليم للأسئلة ووضوح وسهولة الأسئلة وتنوع مستوى الأسئلة الإدراكي (معرفة، استيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) وتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب لمساعدة الطلبة على تجميع أفكارهم وإجاباتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عودة (1992) ودراسة ويلن (Wilen,2004)، وعارضتها دراسة الشامي (1994).

كما توصلت الدراسة إلى أن الاتجاه الكلي لمجال طرح الأسئلة تبعا لفقرات التعامل مع إجابات الطلبة كانت مرتفعة وذلك عائد إلى أن عملية تلقي المعلم لإجابات التلاميذ من الأركان المهمة للموقف التدريسي بحيث تتوقف كفاءة المعلم في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات التلاميذ أو يعززها، وعلى الطريقة التي يشجع بها الطالب أن يضيف جديداً إلى إجابته وتقبل الإجابة. وأن مقياس فعالية المعلم وكفاءته في توجيه الأسئلة يتوقف على كيفية تناوله للإجابات الخاطئة وتعزيز الإجابات الصحيحة (Claus, 2001)، بحيث يعمل على تشجيع الطلاب على تقويم إجابات زملائهم والاستماع إلى الإجابات متعددة الأسئلة المفتوحة وتمكين الطالب من تعديل والاستماع إلى إجابات الطلاب لفهم ما يقولون، هذا وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات(Wilen, 2004 ؛ Homeier, 2003 ؛ Gilles,2004).

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن الاتجاه الكلي لمجال طرح الأسئلة تبعا لفقرات التعامل مع أسئلة الطلبة كانت متوسطة وذلك عائد إلى أن أسئلة الطلبة تساعد المعلم على التخطيط للموقف التعليمي وعلى حسن سير الإجراءات التدريسية، فالمعلم الذي لا يطرح عليه الطلبة أسئلة لا يعرف مدى ملائمة ما يقوم به وأنه لا يدرك إن كانت الأسئلة التي يطرحها ملائمة أو لا (Jongmans & Beijaard, 2003). ويمكن القول أن أحجام الطلبة عن طرح الأسئلة يحدث خللاً في العملية التعليمية ومع أن أسئلة الطلبة لا يمكن إنكار قيمتها إلا أن الواقع يبين عدم شيوعها، وأنه لا بد أن يهتم المعلمون بنتيجة مهارة طرح الأسئلة عند الطلبة ويمكن استخدام عدة طرق ناتجة عن هذه المهارة (Barakat & Awad, 2009)، حيث يمكن أن يساعد المعلمون الطلبة في صياغة الأسئلة وأن يكونوا على يقين من شعور الطلبة بأن الأسئلة تعكس رغبتهم في التعلم، وكما يمكن الاستجابة إلى أسئلة الطلبة بعمق وباهتمام، وبطريقة ودية، وأن يشار إلى أهمية أسئلة الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من عودة (1992)، وهوكسمير (Hoxmeier, 2003) ، وويلين (Wilen, 2003).

كما توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية على المقياس كانت مرتفعة وكذلك كانت مرتفعة لصالح مجال التعامل مع إجابات الطلبة ومجال طرح الأسئلة، بينما كانت متوسطة لصالح مجال التعامل مع أسئلة الطلبة. وذلك

عائد إلى استخدام المعلم اساليب طرح الاسئلة بمهارة عالية يجعل الطالب يستجيب بفعالية، والتعامل مع اجابات الطلبة والاهتمام بها وتعزيزها لتشجيع الطلبة على إلقاء الأسئلة المتعلقة بالدرس، وأن مهارة المعلم في شرح الدرس تحدد اتجاه الطالب نحو طبيعة الاسئلة وكيفية طرحها، كما أن طرح الاسئلة يمكن الطالب من فهمها بسهولة اذا ما تم طرحها باسلوب ودرجة مهارة عالية، وأن استخدام أسلوب طرح الأسئلة من قبل الطلبة يمكن المعلم من متابعة ردود افعال الطلبة اتجاه الأسئلة التي يطرحها، وتعمل بذلك على تطور فعالية المعلم بحيث يصبح التركيز على نوعية الاسئلة وليس كميتها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سويفت (Swift, 2002)، ستيكو وسليمون (Sitko & Slemon, 2002).

توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلاف بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات في فعالية المعلم لمهارة طرح الاسئلة لصالح الاناث، بمعنى ان المعلمات هن اكثر فعالية من المعلمين، وهذا عائد على أنهن أكثر صبراً وتحملاً في التعامل مع الطلبة اثناء طرح الأسئلة، وتلقي الإجابات من الطلبة وان المعلمات أكثر استعداداً من المعلمين وتقبل الافكار الجديدة وتطبيقها، حيث أن المعلمات اللواتي اعددن إعدادا تربوياً قد ازدادت اتجاهاتهن في التعامل مع الطلاب، وهذا ما تؤيده نتائج دراسة كل من مفارجة (2004؛ وعلي؛ 2004؛ Wilenr, 2003 ؛ Swift, 2002 ؛ Wilson, 2001 ؛ مرعي، 1993) التي دعمت وجود فروق جوهرية بين المعلمين الذكور والمعلمات في مهارات طرح الأسئلة واستقبالها وذلك في اتجاه المعلمات، بينما تعارضه دراسات (كسواني، 2004؛ Gilles, 2004 ؛ منصور، 1998؛ عقيلان، 1986) والتي تكشفت عن عدم وجود فروق في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تبعاً لمتغير جنس المعلم.

وتوصلت الدراسة إلى أنه ليس هناك فرق بين وجهتي نظر المعلمين حول فعالية المعلم لمهارة طرح الاسئلة بغض النظر عن تخصصهم سواء أكانوا يدرسون المواد الأدبية أو العلمية، وذلك عائد الى أنهم يتشابهون في الفعالية في مهارة طرح الاسئلة حيث ان المعلم الذي لديه المعرفة والخبرة والتأهيل الأكاديمي والمسلكي والممارسة يكون قادر على امتلاك مهارة طرح الاسئلة بدقة وإتقان وفعالية بغض النظر عن تخصصه، فهو يشعر بضرورة تحمل المسؤولية اتجاه عمله. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات: علي، 2004؛Gilles, 2004 ؛ Swift, 2002 ؛ منصور، 1998) التي تكشفت عن عدم وجود فروق جوهرية في فعالية المعلمين لمهارة طرح الأسئلة واستقبالها تبعاً لمتغير التخصص العلمي لديهم، بينما تعارض دراسات: مفارجة،2004؛ Wilen, 2003 ؛ Wilson, 2001) التي تكشفت عن وجود فروق جوهرية في هذه المهارة تبعاً لمتغير التخصص.

كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فعالية المعلم لمهارة طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وذلك عائد الى ان المعلم يتميز بالذكاء وخصائص فكرية ومهارات خاصة ومزايا شخصية معينة تمكنه من إتقان فن ومهارة طرح الأسئلة بفعالية. إضافة إلى تأثير التدريب والتأهيل قبل الخدمة الذي يتعرض له المعلم من خلال البرامج والتربوية والمسلكية التي تجعله قادراً على إتقان فعالية طرح الأسئلة الصفية وكيفية التعامل معها (Downing & Gifford, 2004)، هذا وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Gilles, 2004 ؛ Wilson, 2001) والتي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في فعالية المعلمين لمهارة طرح الأسئلة تبعاً لمتغير الدورات التأهيلية، بينما تعارضت مع ما توصلت إليه دراسة مرعي (1993) والتي أشارت إلى أن المعلمين الذين يلتحقون بهذه الدورات هم أكثر كفاءة وفعالية من

المعلمين الذين لم يلتحقوا بها، حيث تساعدهم على إنجاز وإتقان أعمالهم ومواكبة التطورات التي تجري في العملية التربوية.

توصلت الدراسة كذلك إلى أنه توجد فروق جوهرية بين درجات المعلمين في مهارة طرح الأسئلة تبعاً لمتغير نوع المدرسة أساسية أو ثانوية، حيث أن فعالية المعلم لمهارة طرح الاسئلة في المدارس الثانوية اكثر منها في المدارس الاساسية، وذلك عائد الى أن المعلم في المرحلة الأساسية غالباً ما يكون معلم صف يدرس جميع المواد بحيث ان الطالب لا يشعر بالفرق بين معلم واكثر الى جانب ان نمو شخصية الطالب وصقل شخصيته في المرحلة الثانوية يجعله قادراً على التمييز بين المعلم الفعال وغير الفعال بحيث يعكس سلوكات كثيرة منها الاحترام المميز للمعلمين، وأن المعلم يوفر للطلبة الفرص لتدريبهم على دقة التعبير واحترام الآخرين وان الطلبة في المراحل الثانوية أكثر تحملاً للمسؤولية وقدرة على المناقشة الصفية مما ينجح عمل المعلم في مهارة طرح الأسئلة (Claus, 2001)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علي (2004) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية في فعالية المعلمين لمهارة طرح الأسئلة واستقبالها تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وعارضتها دراسة كسواني (2004) التي كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية في هذه الفعالية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين درجات المعلمين في مهارة طرح الأسئلة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ وذلك عائد الى الاعداد التربوي الكافي قبل الخدمة، حيث أن الإعداد التربوي الكافي يجعل المعلم على دراية بنظريات التعلم المتعلقة بمهارة طرح الاسئلة، وهذا يساعده على ان ينهج النهج الصحيح في اسلوب التعلم القائم على الاستقراء والحوار ليحصل على تعلم أفضل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Swift, 2002 ؛ Wilson, 2001 ؛ منصور، 1998؛ عقيلان، 1986) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في فعالية المعلمين لمهارة طرح الأسئلة واستقبالها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما تعارضت مع ما توصلت إليه دراسات (Wilen, 2003 ؛ مرعي، 1993) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية لهذه المهارة تعزى لمتغير الخبرة.

كما وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين درجات المعلمين في مهارة طرح الأسئلة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك عائد إلى أن المعلم شخص راشد لديه المعرفة والخبرة ولديه تأهيل يمكنه من إتقان مهارة طرح الاسئلة وتساعده على نقل ما لديه الى الطلبة، بالرغم من أن هذه النتيجة تعارض نتائج دراسات كثيرة في هذا المجال، والتي تذهب إلى أن المعلم الذي يحمل درجة البكالوريوس فاكثر يتميز بفعالية اكثر لانه تلقى معلومات بصورة موسعة وشاملة وعمل على تطبيق مفاهيم التربية الحديثة اثناء تدريسه واستخدام الاساليب التدريسية الفعالة المناسبة لمستوى المتعلمين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Swift, 2002 ؛ Wilson, 2001 ؛ منصور، 1998) والتي تكشفت نتائجها عن عدم وجود فروق جوهرية في فعالية المعلمين لمهارة طرح الأسئلة واستقبالها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما تعارضت مع نتائج دراسة مرعي (1993) التي كشفت عن وجود فروق جوهرة في هذه المهارة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الراهنة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. عقد الدورات وورش العمل المتخصصة للمعلمين من أجل المحافظة على فعاليتهم في مهارة طرح الأسئلة واستقبالها ورفع كفائتهم في مهارة التعامل مع أسئلة الطلبة وبخاصة المعلمين الذكور منهم أو ممن يدرسون في المدارس الأساسية.
2. تقدم الدراسة رؤية جيدة في مجال أساليب التدريس تركز على إتقان المعلم لمهارات طرح الأسئلة واستقبالها وكيفية التعامل مع أسئلة الطلبة، لذا يقترح الباحث على جهاز التربية والتعليم والمشرفين التربويين التركيز على هذا المجال لتفعيل العملية التعليمية والتربوية.
3. ضرورة تشجيع الطلبة على المشاركة بفعالية في غرفة الصف سواء كان ذلك بطرح الأسئلة المناسبة أو بإبداء الرأي حول المواضيع المثارة للنقاش.

المراجع العربية

- إبراهيم، مجدي (2004). **موسوعة التدريس**. ط.1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بدوي، أحمد (1986). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. ط 1، بيروت: مكتبة لبنان.
- بركات، زياد (2009). "المهارات السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وأثرها في مستوى ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد". بحث غير منشور.
- بركات، زياد (2008). "فعالية الأسئلة الشفوية بين الدارسين والمشرفين الأكاديميين أثناء اللقاءات الصفية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين". بحث غير منشور.
- بركات، زياد وصباح، عبد الهادي (2007). "مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم" . **مجلة جامعة القدس المفتوحة، (9)**، 123-157.
- جامعة القدس المفتوحة (2004). **إدارة الصف وتنظيمه**. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- جامعة القدس المفتوحة (2000). **تصميم التدريس**. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- حمدان، محمد (1997). **الحوار والأسئلة الصفية**. ط.2، عمان: دار التربية الحديثة.
- دروزة، أفنان (2000). **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**. نابلس: مكتبة الفارابي.
- ديراني، محمد (1997). فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحصين ممارساتهم التعليمية. **مجلة دراسات**. عمان: عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية، 24(1)،141-168.
- ريان، فكري، (2003). **التدريس**. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الثقافة العربية للطباعة.
- الشامي، محمود (1994). " بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأساتذة". **مجلة جامعة أم القرى**، 8(1)، 89-126.
- عدس، محمد (1999). **مع المعلم في صفه**. ط.1، عمان: دار الفكر.
- عقيلان، أحمد (1986). العلاقة بين الوضع الاقتصادي/ الاجتماعي للمعلم ومهارة المعلم في طرح الأسئلة وشرح الدرس. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- علي، موسى(2004). فعالية معلم اللغة العربية لمهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- علي، صالح (2003). **التربية الحديثة**. ط.3، مصر: دار المعارف.
- عودة، أحمد (1992). " مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة في تقويم الممارسات التدريسية ومهارة طرح الأسئلة وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور". **مجلة العلوم التربوية، 13**(3)، 163-177.
- فخرو، ليلى (2001). **المهارات الدراسية والعملية**. ط.1، رام الله: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- كسواني، حنين (2004). شعور المعلمين بالفاعلية واعتقادهم حول ضبط الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس: جامعة القدس.
- مرعي، توفيق (1993). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن. عمان: دار الشرق العربي للتوزيع والنشر.
- مفارجة، حسن (2004). خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال من وجهة نظر طلاب الصف الحادي عشر في محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، جامعة القدس.
- منصور، سناء (1998). "الممارسات المتبعة في تقويم مهارة طرح الأسئلة لدى المدرسين في الجامعات السعودية". **مجلة التربية، 12** (2)، 54-66.
- Barakat, Z. & Awad, A. (2009). The impact of the use of exchangeable and cooperative teaching techniques on the sixth grade students' achievement in English and its reflection on their social and psychological skills". Inpublish research.
- Claus, K. (2001) "A Teachers' guide for developing student skill in responding to essay questions". **Journal In-Service Education, 28**(1), 131-161.
- Downing, J. & Gifford, V.(2004) " An investigation of preservice teachers' science process skills and questioning strategies used during a demonstration science discovery lesson". **Action Research, 6**(2), 219-255.
- Jongmans, H. & Beijaard, D. (2003) "Teachers' involvement in school policy – making and the effectiveness of schools' in-service training". **Teacher Development, 6**(1), 43-59.
- Gilles,L (2004) “The assessment of student study skills and learning strategies to prepare teachers for academic advising tasks or the prevalidation of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), learning and study strategies inventory (LASSI), and test of reactions and adaptation to college". **Journal of Education Research, 96**(3), 180-183.
- Hoxmeier, A. (2003) “Questioning techniques for teachers: Teaching reading, thinking, and listening skills”. **ERIC**. ED284186.
- Sitko, M. & Slemon, A.(2002) " Developing teachers' questioning skills: The efficacy of delayed feedback". **School Organization, 23**(6), 247-253.
- Swift,J. (2002) “Wait time and questioning skills of middle school science teachers". **Roeper Review, 9**(2), 64-66.
- Wilen, W. (2004) ”Questioning skills, for teachers. What research says to the teacher?”. **Higher Education Management, 21**(3), 25-37.
- Wilen, W. (2003) " A study of student teachers effectiveness in applying inquiry questioning skills". **Report Research, 143**(2), 222-231.
- Wilson,R. (2001) "Conceptualizing and validating teacher questioning skills". **Journal of Educational and Behavioral Problems, 8**(1),18-24.