

Received	26 January 2026	Accepted	23 April 2026
Revised	20 May 2026	Published	30 June 2026
Volume	8	Pages	203-227

درجة استخدام معلمات المجال الأول لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم في محافظة مسقط

The Degree of Implementation of Classroom Questioning Skills (Domain One) by Teachers, from the Perspective of Their Supervisors in Muscat Governorate

TURKEYA MUHAMMAD KHAMIS AL URAIMI*, AHMAD YUNUS MOHD NOOR, ZAMRI ARIFFIN¹

ABSTRACT

The current study aimed to determine the degree to which Arabic teachers use class question-asking skills and students' answering skills. The researcher used descriptive research, where it was applied to a sample of the first teachers of Arabic (20) and supervisors of the Arabic language (14) in Muscat governorate, and the sample of the study consisted of (34) supervisors and first teacher. In the skill of asking class questions, the phrases (1, 2, and 3) came in the foreground with the highest average calculation and standard deviation. The study indicates that there are statistically significant differences between the members of the study sample in the degree of employment of Arabic language teachers in Muscat province for the skills of asking class questions from the point of view of their supervisors where the level of significance (.015) which is a level smaller than the level of indication. ($\alpha \leq 0.05$). The differences were in favor of the experience category for more than 10 years, with the arithmetic average for this category (3.4864) compared to the 1-year-old category (3.2597). The results also showed statistically significant differences in the degree of employment of Arabic teachers in Muscat governorate for the skills of receiving and following up students' answers from the point of view of their supervisors, where the level of significance (.024) was in favor of the al-Khaira category more than 10 years, with a mathematical average (3.1350) compared to the 1-10 category with a mathematical average (2.7929). Based on the results of this study, the researcher developed a number of recommendations and proposals.

Keywords: Class question-asking skill, Arabic language teachers, supervisors, Muscat.

¹ **Turkeya Muhammad Khamis Al Uraimi*** (Corresponding author) is a Ph.D. candidate at the Institute of Islam Hadhari, National University of Malaysia, Bangi, Selangor, MALAYSIA. Email: P137389@siswa.ukm.edu.my; **Ahmad Yunus Mohd Noor**, Ph.D., is an Associate Professor at the Research Centre for Theology and Philosophy, Faculty of Islamic Studies, and Associate Senior Research Fellow at the Institute of Islam Hadhari, National University of Malaysia, Bangi, Selangor, MALAYSIA. Email: a_yunus@ukm.edu.my; **Zamri Ariffin**, Ph.D., is a Research Fellow at the Institute of Islam Hadhari, National University of Malaysia, Bangi, Selangor, MALAYSIA. Email: zamriariffin64@gmail.com

المقدمة

إيماناً بأن عقل الإنسان يتسع لكثير من المعارف؛ فقد برزت أهمية التساؤل، حيث أن السؤال هو بوابة المعرفة والتوصل إلى الحقيقة وهو وسيلة للتخاطب بين عقولنا لتبادل الأفكار والمعتقدات. كما يُعد السؤال وسيلة لبناء الخبرات وطلب العلم، والأسئلة تدفع الناس لمعرفة الإجابات الخاصة بهم؛ فمن المفيد اكتشاف طريقة تفكير الآخرين وفهم أنماط التفكير الخاص بهم على اختلافها، ومن ثم اشتقاق وتطبيق قوانين محددة لمساعدتك في تحقيق أهدافك وإثراء معارفك.

ويرى قرعان (2019، ص71)، أن "التدريس عملية تتطلب جملةً من المهارات الأساسية والكفاءات المتنوعة لما تحتويه من فنون وقدرات متنوعة في الجانب التطبيقي للتعليم، ولما يحتويه من ممارسات تجري في ساحته الفكرية؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة"، إذ أن التدريس يصنف في ضوء متطلبات العصر ضمن إطار الاتصال والتفاعل الإيجابي ويربط بالقدرة على التأثير والإقناع بممارساته؛ فالتواصل الصفّي بين المعلم وطلابه تعتمد بشكل كبير على الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والتي يطلق عليها في العادة اسم الأسئلة الصفية. وقد تكون هذه الأسئلة هي المدخل الذي يبدأ فيه الدرس حيث يوجه المعلم طلابه إلى القيام بالنشاطات التي تساعد في حل السؤال المطروح. وقد يستخدم المعلم هذه الأسئلة في توجيه الطلاب أثناء تنفيذ نشاطات التعلم وهي كذلك الوسيلة الرئيسية في إثارة التفكير لدى التلاميذ بمستوياته المختلفة، كما أنها وسيلة التقويم البنائي، حيث تعين المعلم في معرفة ما إذا تمكن الطلبة من بلوغ الهدف الذي يدور حوله الدرس.

فالمعلم كما يؤكد الصقرات (2006)، هو عصب العملية التعليمية ومحركها في جميع المراحل الدراسية، وهو قادر على صقل مواهب الطلبة وتحريك كوامن طاقتهم والقادر على ترجمة الأهداف والنزول بها من حيز التنظير إلى الواقع العملي.

وتشير جامل (1998)، إلى أن الأسئلة التي يعدها المعلم بوصفها أداة من أدوات القياس التربوي تحتل مكانة كبيرة في العملية التعليمية؛ لتحقيق الأهداف التربوية سواء أكانت تلك الأسئلة شفوية أم تحريرية؛ فإعداد الأسئلة يرتبط بمدى قدرات المعلم وكفاءته التعليمية وتوظيفه للمنهج الحديث وما يتطلبه هذا المنهج من إيجابية التلميذ ونشاطه؛ فالأسئلة كأحدى كفايات المعلم التدريسية يستخدمها المعلم كأداة تقويم مستمرة داخل الفصل؛

حيث تساعده في طرح أسئلته الشفوية بشكل دقيق وواضح، كما أنها تساعده في استخدام أسئلة ذات مستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب؛ مما يشجع التلاميذ على المشاركة بفاعلية في الإجابة عن الأسئلة.

وفي هذا المجال يشير العياصرة (2011)، إلى أن طرح الأسئلة الصفية أمر لا غنى عنه في العملية التعليمية؛ إذ يستحيل تخيل عملية تعليمية خالية من تبادل للأسئلة بين أطرافها. ولذلك بين سباتر (sabater, 1987)، أن الأسئلة الصفية تمثل جوهر العملية التعليمية، وقلبها النابض، ولسانها المعبر. واعتبرها أورليخ وآخرون (Orlich, et.al, 2003)، أنها "استراتيجية تعليمية عالمية، وأنها الأكثر شيوعاً واستخداماً في المدارس الأمريكية وفي العالم".

كما أكد إبراهيم، وبلعوي (2014)، أن نتائج تحليل الموقف التعليمي داخل الفصل وضح أن حوالي (40%) من حديث المعلم إلى المتعلمين أسئلة؛ ولهذا فإنه من الأهمية بمكان أن يتقن المعلم أساليب توجيه الأسئلة الصفية، وليس من نافلة القول إن الأسئلة الصفية هي من أهم الأنشطة التي تمارس أثناء الموقف التعليمي، حيث تسهم — إلى حد كبير — في تحقيق أهداف الدرس؛ فمن خلال تلك الأسئلة الصفية يستشف المعلم اتجاهات واستعدادات المتعلمين.

وانطلاقاً من تلك الأهمية وجدت الباحثة أنه من الضروري الوقوف على أسئلة المعلمين الشفهية داخل الصف أثناء ممارستهم التدريسية وهو ما تسعى إليه في هذه الدراسة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مشكلة البحث

يشير طافش (2010)، إلى أن الذي يؤسف له أن معظم الأسئلة التي يطرحها المعلمون تهدف إلى تزويد المتعلمين بالمعلومات المقررة في حين أن المطلوب هو طرح الأسئلة التي تحفز المتعلمين إلى التفكير، فالمعلم المبدع هو الذي يثير أسئلة تتعلق بالمهارات العليا والتي تدور حول القدرة على التحليل والتركيب والتقييم؛ لتحسين قدرة المتعلمين على التفكير. وفي السياق نفسه أظهرت دراسة العظامات (2010)، أن نسبة الأسئلة المستخدمة من معلمي اللغة العربية كانت في مستوى المعرفة والفهم إذ بلغت نسبتها (90%) في حين جاء مستوى التركيب متأخراً وبنسبة (10%). والمعلم بحسب نتائج تلك الدراسة يسأل حوالي 400 سؤال يوميًا بمعدل 80 سؤال في

الحصة الواحدة. أي أن حوالي 60% من أسئلة المعلم الشفوي مغلقة مثل: أملأ الفراغ، نعم أو لا أو أذكر كلمة ما وهو ما يعني قلة التنوع في مستويات الأسئلة المطروحة وكذلك في أنماطها، وكل ذلك يعد من مهارات طرح الأسئلة في البيئة الصفية.

ولأهمية هذا الموضوع هناك الكثير من الدراسات التي تناولت مهارات طرح الأسئلة الصفية في البلدان العربية وكذلك في البيئة العمانية ومن أهم هذه الدراسات:

فدراسة الشباطات، (2003) قد هدفت إلى تقصي مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسلطنة عُمان في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص والمرحلة التي يدرس بها المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين تتعلق بمهارة طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والتخصص، ووجدت بعض الفروق الإحصائية لصالح مهارة طرح الأسئلة الصفية أثناء فترة الدراسة الجامعية، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة تطوير هذه المهارة من خلال الدورات التي تعقد أثناء الخدمة وضرورة تدريب الموجهين، لتوجيه المعلمين حول استخدام مهارة طرح الأسئلة الصفية.

أما دراسة الكندي، (2006) والتي هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، حيث أسفرت النتائج إلى أن أداء المعلمين كان متوسطاً في مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية الرئيسة الثلاث (صوغ الأسئلة، وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلاب عنها)، بينما تفاوت أدائهم في المهارات الفرعية المنبثقة عن المهارات الرئيسة بين الارتفاع والتوسط والانخفاض. وفي الاتجاه نفسه فإن دراسة صويلح (2006) هدفت إلى تعرف مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية والذي يعزى لمتغير النوع (ذكور-إناث) في المهارات لصالح الذكور.

وقد هدفت دراسة آل حيدان (2010) إلى معرفة واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية، في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (توجيه الأسئلة) بلغت درجة متوسط، ولمهارة (معالجة إجابات الطلاب) بلغت درجة التمكن.

أما دراسة العياصرة، (2011) فقد هدفت إلى تعرف مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في أثناء برامج إعدادهم، وفي أثناء الخدمة.

وتشير أمبوسعيد، البريدية، والحوسنية، (2018) إلى أن المعلم الناجح هو ذلك المعلم الذي يعمل على إدماج الطلبة بشكل كامل في العملية التعليمية والذي يشمل إدماجًا عقليًا وعاطفيًا، ويعني هذا بطبيعة الحال نقل طريقة التدريس من الطرق التقليدية التي يقوم فيها المعلم والقائمة على نقل المحتوى للطلبة دون أن تكون هناك مشاركة فعلية منهم في هذه العملية إلى العكس من ذلك عن طريق بناء شراكة بينهم وبين المعلم؛ حيث تشير الأدبيات إلى أن هذا النوع التقليدي من التعليم هو مؤذٍ لعقل المتعلمين وخاصة الصغار منهم؛ فالمعلمون يحتاجون إلى الاحتفال بعملية التعلم التي تحدث داخل عقول تلاميذهم في أثناء العملية التعليمية وتعد الأسئلة الصفية هي أهم وسائل ذلك الاحتفال، إضافة إلى كل ذلك فإن الباحثة ومن خلال عملها كمعلمة مجال أول لاحظت أنَّ الأسئلة الصفية ومهارة طرحها تعد في مقدمة المهارات الواجب إتقانها لمعلمات هذه المرحلة؛ لكل ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن تلك الشراكة من خلال الكشف عن مهارة المعلمين في بناء الأسئلة الصفية وفي مهارة تلقي إجابات الطلاب.

لذلك تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة استخدام معلمات المجال الأول (اللغة العربية) في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية؟
- ما درجة استخدام معلمات المجال الأول (اللغة العربية) في محافظة مسقط لمهارات تلقي إجابات الطلاب؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين معلمات المجال الأول (اللغة العربية) في مهارة طرح الأسئلة الصفية ومهارات تلقي إجابات الطلاب من وجهة نظر مشرفيهم تعود إلى الخبرة؟

أهداف البحث

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. التعرف على درجة استخدام معلمات المجال الأول (اللغة العربية) في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية.
2. الكشف عن درجة استخدام معلمات المجال الأول (اللغة العربية) في محافظة مسقط لمهارات تلقي إجابات الطلاب.
3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين معلمات المجال الأول (اللغة العربية) في مهارة طرح الأسئلة الصفية ومهارات تلقي إجابات الطلاب من وجهة نظر مشرفيهم تعود إلى الخبرة.

أهمية البحث

من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في:

1. الإسهام في إعطاء صورة واضحة للمشرفات التربويات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن مهارة معلمات المجال الأول في مهارات طرح الأسئلة الصفية لطلابهن وكذلك في مهارات تلقي إجابات الطلاب؛ مما يساعدهم على وضع الخطط الإشرافية المناسبة لتطويرهم.
2. مساعدة مراكز التدريب في المحافظات التعليمية في وضع الخطط التدريبية المناسبة لمعلمات المحافظة في الحلقة الأولى بما يتناسب واحتياجاتهم التدريسية في مجالي طرح الأسئلة الصفية ومهارات تلقي الإجابات.
3. تقديم صورة واضحة لوزارة التربية والمركز التخصصي؛ لتدريب المعلمات عن مستوى معلمات الحلقة الأولى تخصص المجال الأول في مهارات طرح الأسئلة الصفية وتلقي إجابات الطلاب؛ لتضمنها من ضمن خطط المركز.

منهج البحث

تبنى الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث ستصف درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

في سلطنة عُمان في مهارة طرح الأسئلة الصفية ومهارة تلقي إجابات الطلاب من وجهة نظر مشرفيهم.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفات المجال الأول في محافظة مسقط والبالغ عددهم (14) إضافة إلى المعلمات الأول في الحلقة الأولى في المحافظة والبالغ عددهنَّ (20) على اعتبار أنهنَّ مشرفات مقيمات بحسب تصنيف وزارة التربية والتعليم، وهو ما يعني أن العدد الإجمالي لعينة الدراسة (34) مشرفة ومعلمة أولى، كما يشير كذلك إلى أن العينة شملت المجتمع كاملاً

حدود البحث

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى في محافظة مسقط والبالغ عددها 22 مدرسة.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول لعام 2021/2020.

الحدود الموضوعية: درجة استخدام معلمات اللغة العربية مهارة طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى وكذلك مهارتهن في تلقي إجابات الطلاب اعتماداً على نتائج أداة الدراسة (الاستبانة).

الحدود البشرية: المعلمات الأوائل لمادة اللغة العربية في الحلقة الأولى ومشرفو اللغة العربية، في محافظة مسقط.

مصطلحات البحث

يعرف أحمد وبلعاوي (2015)، الأسئلة الصفية: هي جمل يطرحها المعلم من خلال الموقف التعليمي، وفق أهداف محددة، قد تأخذ الصيغة الاستفهامية، أو صيغة الأمر، تطلب من المتعلم استجابة تتباين من حيث النوع، أو المضمون، أو العمليات العقلية المستخدمة وذلك وفقاً لما يتضمنه السؤال. بينما أشار علي (2017)، إلى أن هذه تعنى بتطوير أسئلة المعلم لتنقل من مستويات التفكير الدنيا إلى مستويات التفكير العليا؛ من أجل تنمية مهارات الطلاب العقلية.

أما مهارة طرح الأسئلة الصفية فيعرفها (2016) بأنها عبارة عن جملة استفهامية تتسم بالوضوح، وتحتاج إلى إجابة مرتبطة بهدف تعليمي، كما عرف الياسري (2019)، مهارة طرح السؤال بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب أتباعها عند التخطيط

للسؤال (صياغة السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجاداته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ.

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة المهارات اللازمة في طرح أسئلة صفية شفوية تؤدي إلى إحداث تفاعل صفي فاعل وتتمثل في الدراسة الحالية في مهارتي طرح الأسئلة وتلقي استجابات الطلاب المتضمنة في أداة الدراسة الحالية.

إستراتيجية طرح الأسئلة الصفية: مجموعة من الأداءات والإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم ضمن معطيات الموقف التعليمي وأهدافه، والتي يظهر من خلالها قدرته في مجالات: صياغة الأسئلة، وملاءمتها لجوانب الدرس المختلفة، وطرحها، واستجابة المعلم في أثناء إجابة الطلبة عليها، والتوازن في طرحها، واستخدام وقت الانتظار، والمتابعة بعد طرحها (العياصرة، 2011).

وتعرف الباحثة مهارة طرح الأسئلة الصفية إجرائيا: بأنها مجموعة من الممارسات والأداءات التي تقوم بها معلمات المجال الأول، والتي تظهر من خلالها قدرتهن على: إنتاج الأسئلة، وطريقة طرحها وتوظيفها في التفاعل الصفّي، وملاءمتها للدرس، وتشمل كذلك استجابة المعلمة لإجابات الطالبات من وجهة نظر المشرفين التربويين.

المعلومات الأول: يمكن تعريف المعلم بأسلوب تقليدي بسيط على أنه الشخص المسؤول عن توزيع المعرفة، وعن تزويد الطلاب بها، وتيسير المعلومة وتبسيطها لهم، ولا يقتصر دور المعلم على تزويد الطلاب بالمعرفة بل هم قادة فكريون يخلقون فرصا للطلاب لترسيخ ما تعلموه وتطبيقه في حياتهم العملية. (mawdoo3.com).

ويعرفه عطاري، عيسان، محمود، (2005، ص85) المعلم الأول "بأنه مسمى وظيفي رسمي لإحدى وظائف هيئة التدريس على مستوى المدرسة حيث يترتب على شغل الفرد لهذه الوظيفة اختصاصات ذات شقين: الأولى فنية، وتتمثل في الإشراف الفني على مجموعة من المعلمين في تخصصه العلمي بالمدرسة، والثانية إدارية وتتمثل في المعاونة على إدارة وتنظيم العمل المدرسي". بينما يعرف الطعاني، (2007، 155)، المعلم الأول بأنه "مشرف مقيم داخل المؤسسة المدرسية، وهو يقوم بنفس وظيفة المشرف التربوي الذي يقوم بتزويد المعلمين بالخبرة، ويعمل على رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعملية التعليمية لكي يحسن من مستواها"

وقد عرفته "وزارة التربية والتعليم (2007، ص53) بأنه "معلم أول مادة ويمثل المستوى الرابع من مستويات الإشراف التربوي ويتبع إداريًا مدير المدرسة".

وتعرف الباحثة المعلمة الأولى إجرائيًا: هو عنصر مهم في الجهاز التعليمي، إذ يتمثل فيه النضج العملي، والخبرات الفنية، والقدرة على التوجيه المهني، وعلى أعمال التخطيط والمتابعة في الإطار الفني لمادة تخصصه وتمثله في الراسلة الحالية المعلمات الأول العاملات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الصفوف (1-4).

مشرفات اللغة العربية: عرف طافش، (2010) الإشراف التربوي بأنه " مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم وتحسين ممارستهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم، فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم والدفاع عن وطنهم".

وتعرف الباحثة المشرفة التربوية في الدراسة الحالية بأنهنَّ مشرفات المجال الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للصفوف (1-4) وكذلك المعلمات الأول العاملات في مدارس هذه الحلقة على اعتبار أنهن مشرفات مقيمات بحسب توصيف وزارة التربية والتعليم.

التعليم الأساسي: عرفت العنبيكي، (2015) "هو القدر الأساس من المعارف والعلوم التي تلتزم الدولة بنشرها بين شعبها وهي تختلف من عدد السنوات والمراحل من دولة لأخرى".

أما المنظمة العالمية لرعاية الطفولة والأمومة (اليونيسف)، فتعرف التعليم الأساسي على "أنه التعليم المطلوب للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وأنه يشمل محو الأمية الوظيفية التي تجمع مهارات القراءة والكتابة والحساب مع المعارف والمهارات اللازمة للنشاط الإنتاجي وتخطيط الأسرة وتنظيمها والعناية بالصحة والنظافة الشخصية ورعاية الأطفال والتغذية والخبرات اللازمة للإسهام في أمور المجتمع ولذلك يسميه بعضهم بمحو الأمية الحضارية".

وتعرف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان (2007)، على أنه "تعليم أساسي مدته 10 أعوام دراسية وينتقل الناجحون في نهايته إلى مرحلة ما بعد الأساسي التي تغطي عامين دراسيين. وتنقسم سنوات التعليم الأساسي العشر إلى حلفتين وهما: الحلقة الأولى من الصف الأول حتى الرابع، والثانية من الصف الخامس إلى العاشر".

وتعرف الباحثة التعليم الأساسي: هو الحد الأدنى من التعليم الذي يزود الصغار والكبار بالمعارف والمهارات والاتجاهات في المجالات الأساسية للتواصل الثقافي والاجتماعي والحضاري، وتقتصر الدراسة الحالية على الصفوف من 1-4.

إجراءات البحث

سار الباحث وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، للاستفادة منها في الدراسة الحالية.
- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- إعداد مواد الدراسة وأدواتها، وإيجاد عامل الصدق والثبات.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة.
- اختيار عينات البحث بالطريقة القصدية.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً للتوصل إلى نتائج البحث.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.

تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث

وللحكم على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة تم استعمال مقياس (ليكرت) الخماسي كمياري؛ للحكم على درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم

ودرجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها من وجهة نظر مشرفيهم كما هو موضح في الجدول رقم (6) الآتي:

الجدول (6)

مقياس الحكم على استجابات أفراد مجتمع الدراسة على الأداة

المتوسط الحسابي	درجة التوظيف
1-1.79	قليلة جدًا
1.8 – 2.59	قليلة
2.60-3.39	متوسطة
3.40 – 4.19	كبيرة
4.20 – 5.00	كبيرة جدًا

في البداية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات محوري الاستبانة: (1) درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم (2) ودرجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها من وجهة نظر مشرفيهم كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7)

ترتيب محاور الاستبانة بحسب المتوسط الحسابي.

الاتجاه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم	3.3930	.27476	متوسطة
درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات مهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها من وجهة نظر مشرفيهم	2.9941	.44172	متوسطة

أظهرت نتائج الجدول (7) أن مستوى معلمات المجال الأول في استخدام مهارة طرح الأسئلة كان متوسطه أعلى من مهاراتهم في تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.3930)، وبانحراف معياري بلغ (2.27476). تليه مهارة تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.9941)، وانحراف معياري (2.44172).

وتعزو الباحثة السبب في أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية لمهارة طرح الأسئلة الصفية جاءت بدرجة أعلى من مهارة تلقي إجابات الطلاب، إلى أن المعلمات يدركن أهمية مهارة طرح الأسئلة الصفية لما لها من أثر في العملية التعليمية وإلى أن مهارة طرح المعلمات للأسئلة الصفية بما تتضمنه هذه المهارة من وضوح ودقة في الطرح وحسن توظيف الصوت في الطرح هو الذي سيجتنب عليه قدرة الطلاب على الإجابة بطريقة سهلة وواضحة ومريحة وبالتالي تهيئ للمعلم الفرصة الأفضل لتلقي إجابات الطلاب وتقديم تغذية راجعة فاعلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: (آل حيدان، 2008؛ والمطيري، 2006؛ والكندي، 2006). وتختلف هذه النتائج مع دراسات كل من: (خطابية وآخرون، 2002؛ وحسن، 2000؛ والملا، 1999). وفيما يلي تستعرض الدراسة هذه النتيجة بشيء من التفصيل عن طريق توضيح درجة كل مهارة من مهارات محوري الاستبانة: مهارات معلمات الحلقة الأولى في طرح الأسئلة الصفية، ومهاراتهم في تلقي إجابات الطلاب.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

● السؤال: ما درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بناء أداة الدراسة اعتماداً على الخلفية النظرية للبحث وتوجيهات المختصين والخبراء، وتطبيقها كما سبق توضيحه في الفصل السابق، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات محاور الاستبانة: مهارة طرح الأسئلة الصفية، ومهارة تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها وقد تم ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيراً تم حساب المتوسط العام لكل محور، والجدول الآتي رقم (8) يبين ذلك.

وللتذكير فإنه تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي في أداة الدراسة الحالية كمعيار للحكم على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات محاور الأداة، كما هو موضح في الجدول رقم (3) المعروض سابقاً.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور: درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	تطرح المعلمة أسئلة متسلسلة ومتراصة وفق استراتيجية واضحة.	3.94	.239	كبيرة
2	تستخدم المعلمة الأسئلة الموضوعية إلى جانب الأسئلة المقالية.	3.82	.459	كبيرة
3	تطرح المعلمة أسئلة محددة المطلب.	3.74	.710	كبيرة
4	تطرح المعلمة أسئلة مركبة.	3.68	.475	متوسطة
5	تطرح المعلمة أسئلة قابلة للملاحظة والقياس.	3.59	.557	متوسطة
6	تطرح المعلمة أسئلتها بشكل واضح ودقيق.	3.59	.500	متوسطة
7	تطرح المعلمة أسئلة للمراجعة بداية كل درس.	3.24	.654	متوسطة
8	تتيح المعلمة فرصاً متساوية لجميع الطلاب للإجابة.	3.12	.409	متوسطة
9	تكتب المعلمة بعض الأسئلة التي طرحتها على السبورة؛ لتوضيحها.	3.12	.844	متوسطة
10	تطرح المعلمة أسئلة من كافة المستويات (العليا والدنيا) في المجال المعرفي.	2.97	.521	متوسطة
11	توازن المعلمة بين الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية.	2.53	.507	قليلة
المتوسط العام للمحور الأول		3.393	.2747	متوسطة
		0	6	

يبين الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.3930) بانحراف معياري (2.7476). وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت درجة استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول (مهارة طرح الأسئلة الصفية) متراوحة بين (كبيرة)، (متوسطة)، (قليلة)، بمتوسطات حسابية بين (2.53-3.94) دون أن نجد أي عبارة في المستوى القليل جداً، يفصل الحديث عنها وفقاً للآتي:

جاءت العبارات (1,2,3) في المقدمة وبأعلى متوسط حسابي وانحراف معياري. والتي نصت على "تطرح المعلمة أسئلة متسلسلة ومتراصة وفق استراتيجية واضحة" بمتوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (239)، و"تستخدم المعلمة الأسئلة الموضوعية إلى جانب الأسئلة المقالية" بمتوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (459)، و"تطرح المعلمة أسئلة محددة المطلب" بمتوسط حسابي (3.74)، وانحراف معياري (710).

تعزو الباحثة مجيء هذه العبارات بأعلى درجة متوسط حسابي (كبيرة)؛ قد يكون لبرامج إعداد المعلمات، بالإضافة إلى الخبرة الميدانية التي اكتسبتها المعلمات وقد يكون لاستخدام المعلمات الطرائق التدريسية الحديثة دور مؤثر في ظهور هذه النتيجة. ويؤكد الأدب التربوي جانبا من هذه النتيجة حيث أشار علي (2017) إلى أن مفهوم طريقة التدريس يشير إلى كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات متسلسلة متتالية مترابطة؛ لتنظم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية؛ لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليمية محددة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: (آل حيدان، 2008؛ والمطيري، 2006؛ والكندي، 2006) بينما تختلف نتائجها مع دراسات كل من: (خطابية وآخرون، 2002؛ وحسن، 2000؛ والملا، 1999).

وجاءت العبارات (4,5,6,7,8,9,10) بدرجة استجابة (متوسطة). وقد نصت على "تطرح المعلمة أسئلة غير مركبة" بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وانحراف معياري (475). و"تطرح المعلمة أسئلة قابلة للملاحظة والقياس" بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (557)، و"تطرح المعلمة أسئلتها بشكل واضح ودقيق" بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (500)، و"تطرح المعلمة أسئلة للمراجعة بداية كل درس" بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (654). و"تتيح المعلمة فرصا متساوية لجميع الطلاب للإجابة" بمتوسط حسابي (3.12)، وانحراف معياري (409). و"تكتب المعلمة بعض الأسئلة التي طرحتها على السبورة لتوضيحها" بمتوسط حسابي (3.12)، وانحراف معياري (844)، و"تطرح المعلمة أسئلة كافة المستويات" بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري (521). وتتفق هذه النتيجة في جانب منها مع ما ورد عند شاكر (2020) في أنه يجب على المدرس التربوي أن يقوم على توزيع الأسئلة على جميع الطلاب بشكل عادل قدر المستطاع، فمن الخطأ استحواذ عدد قليل من الطلاب على الأسئلة والحوار والمناقشة واهتمام المدرس، وذلك لأنه يؤدي إلى انصراف بقية الطلاب عن الاهتمام، كما أشار إلى أن الأسئلة تستخدم أيضا من أجل التهيئة والتحفيز

وتكون في بداية الدرس وتعمل على إثارة وتحفيز الدافعية عند الأشخاص المتعلمين، والعمل على ربط الدرس الحالي أو الجديد بالدرس الماضي (شاكر، 2020). كما يؤكد الياسري (2019)، أن الأسئلة التي يستخدمها المعلمون داخل الصفوف يجب أن تتنوع ما بين أسئلة حقائق وأسئلة استنتاج أو أسئلة تتطلب قدرات عقلية دنيا وأخرى تتطلب قدرات عقلية عليا.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن المعلمات يطرحن أسئلتهم بشكل واضح، وأنهن يستخدمن الأسئلة القصيرة، والقابلة للقياس والملاحظة، كما أن أسئلتهم غير مركبة ولا تستدعي إجابات مغلقة وكل ذلك يناسب مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ لذلك هناك توسط في النتيجة وهي نتيجة جيدة من وجهة نظر الباحثة. وفي الوقت نفسه تتفق فيه هذه النتيجة مع نتائج الدراسات مثل: (الفهيد، 2006؛ والكندي، 2006؛ والمطيري، 2005) فإنها تختلف مع بعض النتائج التي خلصت إليها دراسات أخرى مثل دراسة خطابية وآخرون (2002).

وجاءت العبارة (11) بدرجة المتوسط الحسابي (قليلة). والتي نصت على "توازن المعلمة بين الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية" بمتوسط حسابي (2.53)، وانحراف معياري (507). وهذه المهارة تعني أن الاستراتيجية المتضمنة في هذا المحور تعني أن تطرح المعلمة أسئلة في المجالات الثلاث، وفي كل المستويات، وأن توازن بين أنواع الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مستوى قدرة المعلمات في التوازن في طرح الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية هو قليل وقد يكون السبب من وجهة نظر الباحثة إلى قلة وعي المعلمات بأهمية التوازن في طرح أسئلة متنوعة بين تقاربية وتباعدية وتأملية مراعاة لمستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد يعود ذلك إلى أن مفهوم الأسئلة التقاربية والتباعدية والتقويمية والتأملية غير واضح بدرجة كافية للمعلمات؛ مما يستدعي وضع برامج؛ للتدريب عليها. والنتيجة التي أسفرت عنها هذه العبارات تتفق مع نتائج دراسة كل من: (المطيري، 2006؛ والشباطات، 2003).

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

● ما درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها

من وجهة نظر مشرفيهم؟

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها من وجهة نظر مشرفيهم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	تعزز المعلمة الطلبة أثناء الإجابة لدفعهم لمواصلة المشاركة.	4.24	.431	كبيرة جدا
2	تبقى المعلمة أنتباهاها مشدودًا نحو الطالب المجيب.	3.53	.706	كبيرة
3	توظف المعلمة التواصل غير اللفظي؛ لتشجيع الطلاب على الإجابة والمشاركة.	3.35	.544	متوسطة
4	تعطي المعلمة فرصًا متساوية لجميع الطلبة في الإجابة عن الأسئلة.	3.21	.410	متوسطة
5	تتابع المعلمة إجابات الطلاب دون مقاطعة (إذا كانت طويلة أو لا تعجبه).	3.06	.776	متوسطة
6	تزيد المعلمة أو تنقص من وقت الانتظار حسب طبيعة السؤال ومستواه.	2.88	.537	متوسطة
7	تنتظر المعلمة ولا تجيب حتى تستنفذ فرصة الحصول على الإجابة من قبل الطلاب.	2.68	.684	متوسطة
8	تستخدم المعلمة وقت انتظار بعد طرح السؤال.	2.41	.657	قليلة
9	تنتظر المعلمة لوقت كاف من (3-5) ثوان بعد طرح السؤال وبعد إجابة الطالب.	2.38	.652	قليلة
10	تستخدم المعلمة وقت انتظار ثان بعد إجابة الطالب.	2.21	.592	قليلة
المتوسط العام للمحور الثاني		2.994	.4417	متوسطة
		1	2	

من خلال بيانات الجدول السابق رقم (9) تتضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور (مهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها). إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (2.9941) وانحراف معياري (0.44172)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت درجة استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محور مهارة تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها متراوحة بين (كبيرة جداً)، (كبيرة)، (متوسطة)، (قليلة)، بمتوسطات حسابية تدرجت بين (2.21-4.24) وما يأتي يفصل الحديث عنها:

فقد حصلت العبارة "تعزز المعلمة الطلاب أثناء الإجابة؛ لدفعهم لمواصلة المشاركة" بمتوسط حسابي بلغ (4.24) وانحراف معياري (0.431)، وبدرجة استجابة (كبيرة جداً).

وترى الباحثة أنه من المعلوم أن استراتيجيات طرح الأسئلة لا تتوقف عند طرح المعلم لأسئلته بل تتطلب متابعته لما بعد ذلك، وهذا يتطلب قيام المعلمة بتعزيز الإجابات الصحيحة للطلاب، وطرح مزيد من الأسئلة؛ لتوسيع إجابة الطالب، وتشجيع الطلاب على المشاركة بطرح أسئلتهم، وهذه الأمور تحتاج من المعلمة تركيزاً كاملاً واندماجاً كبيراً في الموقف التعليمي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي المعلمات بقيمة استراتيجيات المتابعة وأهميتها؛ وقد يكون ذلك عائداً للاهتمام الذي يوليه المشرفون في توعية المعلمات بأهمية التغذية الراجعة خلال الجلسات الإشرافية. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة الديجان (1999)، وتختلف مع دراسة كل من: (المطيري، 2006؛ والحبسي، 2003؛ وخطابية وآخرون، 2002).

وحصلت عبارة "تبقى المعلمة أنبأها مشدوداً نحو الطالب المحب" على متوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (0.706)،

وربما تعزى هذه النتيجة إلى حرص معلمات الحلقة الأولى أن يقيّن انتباههن مشدوداً نحو الطالب؛ لكثرة نشاط هؤلاء الطلاب وكثرة حركتهم، فمن الملاحظ أن طبيعة هذه العبارة ترتبط بأساليب إدارة الموقف التعليمي فنياً وإنسانياً، وفي ذلك تعليم لطلاب هذه المرحلة لآداب الاستماع ومحاوره الآخرين كأن تبقى المعلمة انتباهها مشدوداً نحو الطالب المحب، وأن لا تقاطعه أو تسمح للطلاب بقاطعه، وأن تعطي المعلمة الطلاب الفرصة الكافية للإجابة وهي كذلك جزء من الثقافة العامة في مجتمع الدراسة، ويبدو أنها قد انعكست في الموقف التعليمي

لمعلمات الحلقة الأولى في مسقط بشكل واضح. والنتيجة التي أسفرت عنها هذه العبارة تتفق مع نتائج دراسة كل من: (المطيري، 2006؛ والفهيد، 2005؛ والديحان، 1999). وتختلف مع نتائج دراسة كل من: (الشباطات وآخرون، 2003؛ والملا، 1999).

وجاءت العبارات (3،4،5،6،7) بدرجة استجابة (متوسطة). وقد نصت على "توظف المعلمة التواصل غير اللفظي؛ لتشجيع الطلاب على الإجابة والمشاركة" بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (544). و"تعطي المعلمة فرصاً متساوية لجميع الطلبة في الإجابة عن الأسئلة" بمتوسط حسابي (3.21)، وانحراف معياري (410). حيث يرى السفياي (2020)، أنه ينبغي أن يكون اختيار المعلم للتلميذ الذي يجيب عن السؤال بشكل عشوائي، فمرة يختار من الأمام، ومرة من الوسط، ومرة من الخلف، فلا يعتمد ترتيب معين في اختيار من يجيب عن السؤال؛ بحيث يوزع المعلم أسئلته على كل الصف.

وجاءت عبارة "تتابع المعلمة إجابات الطلاب دون مقاطعة (إذا كانت طويلة أو تعجبها)." بمتوسط حسابي (3.06)، وانحراف معياري (776)، و"تزيد المعلمة أو تنقص من وقت الانتظار حسب طبيعة السؤال أو مستواه" بمتوسط حسابي (2.88)، وانحراف معياري (537)، و"تنتظر المعلمة ولا تجيب حتى تستنفذ فرصة الحصول على الإجابة من قبل الطلاب" بمتوسط حسابي (2.67)، وانحراف معياري (684). ويؤكد خليفة وأبو محفوظ (2013) أن المعلمين الذين يستخدمون زمن الانتظار تزيد فعالية تدريسهم في تنفيذ المواقف الصفية عندما يكون متوسط الانتظار طويلاً؛ لذا فإن المعلمين الذين لم يجيبوا عن الأسئلة سابقاً تصبح مشاركتهم في النقاش أكثر فاعلية، وزيادة مستويات المشاركة هذه تنتج من ارتفاع تقديرات المعلمين لقدرات المتعلمين العقلية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض المعلمات قد يكن بحاجة إلى مزيد من البرامج التدريبية في مجالات الإدارة الصفية وإدارة الوقت وكيفية التعامل مع إجابات الطلاب خصوصاً في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. فالمعلمة ليس بمقدورها استخدام استراتيجية محددة ما لم يكن لديها الوعي بأهميتها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الديحان (1999)، وتختلف مع دراسة كل من: (المطيري، 2006؛ وخطابية وآخرون، 2002).

وجاءت العبارات (8،9،10) بدرجة استجابة (قليلة) - والتي نصت على "تستخدم المعلمة وقت انتظار بعد طرح السؤال" بمتوسط حسابي (2.41)، وانحراف معياري (0.657). و"تنتظر المعلمة لوقت كاف من (3-5) ثوان بعد طرح السؤال وبعد إجابة الطالب" بمتوسط حسابي (2.38)، وانحراف معياري (0.652)، و"تستخدم المعلمة وقت انتظار ثان بعد إجابة الطالب" بمتوسط حسابي (2.21)، وانحراف معياري (0.592).- على الرغم من إشارة الأدب التربوي إلى أهمية إعطاء الطلاب وقتاً كافياً؛ للتفكير قبل الإجابة؛ فقد أشار العلاك (2011) إلى أن من الأساليب التي تستخدم؛ لتشجيع الإجابات الأطول والأعمق هو التوقف من (3-5) ثوان بعد توجيه السؤال وقبل أن يشير المعلم إلى الطالب الذي اختاره للإجابة؛ فهذا الأسلوب يؤدي في نهاية الأمر إلى إجابات أطول، وأكثر عمقا في التفكير، وأكثر اكتمالاً في بنائها اللغوي، كما أنه يجعل الطلبة أكثر ثقة في إجاباتهم، ويزيد من عدد الطلبة المشتركين في الإجابات، إذ يعطي بعض الطلبة فرصة أكبر لتكوين إجاباتهم.

وتعزو الباحثة النتيجة المتعلقة بهذه العبارات إلى فتور الفاعلية لعملية التدريس لدى بعض المعلمات، وكما يمكن أن تعزى هذه النتيجة الى قلة الدورات التدريبية والورش والمشاغل التربوية التي يحتاجها المعلمون خاصة ذوي الخبرة الطويلة؛ لتنشيطهم وبناء خبرات جديدة وحديثة لديهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشباطات وآخرون (2003)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حسن (2000).

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط في مهارة طرح الأسئلة الصفية وفي مهارة تلقي إجابات الطلاب من وجهة نظر مشرفيهم تعود إلى الخبرة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات مشرفي المجال الأول وكذلك تقديرات المعلمات الأول للمجال الأول وفقاً لمتغير الخبرة الذي تم تقسيمه إلى فئتين: (1-10) و(أكثر من 10 سنوات)، وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول التالي:

الجدول (10)

نتائج تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مهارة طرح الأسئلة الصفية وفي مهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها من وجهة نظر مشرفيهم تعود إلى الخبرة.

المحور	المشرفة/ المعلمة الأولى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم	1-10 أكثر من 11	34	3.2597 3.4864	.20748 .28179	2.558	32	.015
درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات مهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها من وجهة نظر مشرفيهم	1-10 أكثر من 11		2.7929 3.1350	.08287 .53240	2.374	32	.024

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات طرح الأسئلة الصفية من وجهة نظر مشرفيهم حيث بلغ مستوى الدلالة (015) وهو مستوى أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وقد كانت الفروق لصالح فئة الخبرة أكثر من 11 سنوات حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفئة (3.4864) في مقابل الفئة من سنة وحتى 10 سنوات حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.2597).

كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمات اللغة العربية في محافظة مسقط لمهارات مهارات تلقي إجابات الطلاب ومتابعتها من وجهة نظر مشرفيهم حيث بلغ مستوى

الدلالة (024) وقد كانت النتائج لصالح فئة الخبرة أكثر من 11 سنوات حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.1350) في مقابل الفئة من 1-10 حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.7929). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوي الخبرة العالية ربما هنَّ أكثر حماساً في عملية التدريس، كما أنهن قد تعرضن إلى الكثير من البرامج التدريبية التي أثرت في خبراتهن واستفدن منها في توظيفها أثناء التفاعل الصفّي (العياصرة، 2005)، خاصة أن استراتيجيات طرح الأسئلة بطبيعتها تحتاج إلى كثير من النشاط والتفاعل النفسي والبدني.

كما أشارت النتائج أن هناك تقارباً حسابياً واضحاً في المتوسط الحسابي لدى المعلمين ذوي الخبرات القليلة وذوي الخبرات العالية في طرح الأسئلة الصفية، فالمعلم مهما كانت خبرته فإنه يمتلك كفاية طرح الأسئلة الصفية بغض النظر عن مستوى السؤال المطروح. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة خطائية وآخرون، 2002؛ والعنزي، 2002؛ وبركات، 2010). واختلفت مع دراسة صويلح، 2007؛ وغزلات، 2007).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

الإبراهيم، عدنان. (2002). *الأشراف التربوي: أنماط، أساليب. إريد: مؤسسة حماد للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.*

إبراهيم، محمد عبدالرزاق؛ أبو زيد، عبدالباقي عبدالمنعم. (2017). ط4. عمان: دار الفكر.

أبو عواد، فريال محمد وأبو سنية، عودة عبد الجبار (2014). خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية. مجلد (41) 1 ص 1-21.

أحمد، معتز احمد وبلعاوي، إبراهيم النمر. (2015). *فن التدريس وطرائقه العامة. الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.*

آل حيدان، رجاء عوضه. (2010). *واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبحا الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.*

- أمبوسعيدى، عبدالله بن خميس؛ والبريدى، عزة بنت سيف؛ والحوسنية، هدى بنت علي. (2018).
استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- بالعربية (2020) أهداف التعليم في سلطنة عمان. <https://bilarabiya.net>
- البدرى، طارق. (2001). تطبيقات ومفاهيم في الاشراف التربوي، ط1، عمان: دار الفكر.
- بربخ، اشرف؛ نجم، منال. (2012). تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. (النسخة الالكترونية). مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27 (10)، 2013.
- بركات، زياد. (2010). فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. مجلة علوم إنسانية. (مجلة إلكترونية)، السنة (8)، العدد (46)، 1.27.
- جامل، عبدالرحمن عبدالسلام. (1998). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحبسي، حمود بن سالم بن حمود. (2003). مدى استخدام الطلبة المعلمين في كليات التربية بسلطنة عُمان مهارات طرح الأسئلة الصفية في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- حسن، ياسمين زيدان. (2000). فعالية برنامج مقترح في مهارة التساؤل للطلاب معلمي الرياضيات للتعليم الابتدائي على اكتساب واستخدام هذه المهارة وعلى التفاعل اللفظي أثناء تدريس الرياضيات، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 4(13)، 109. 136.
- الخربوش، سليمان. (2005). التنمية المهنية، وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية.
- خطابية، عبدالله وآخرون. (2002). مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، رسالة الخليج العربي، 84(13)، 13-71.
- دعدوع، شهيرة. (2018). صفات ومهارات المعلم الناجح. دار المسيرة:الأردن.
- زياد، مسعد محمد. (2010). أهمية الأسئلة الصفية. (النسخة الالكترونية). موسوعة التعليم والتدريب.

- سعادة، جودت احمد. (2003). طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الموهبة للنشر والتوزيع والطباعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السفياني، هلال محمد علي (2020). الأسئلة الصفية: أنواعها ومهاراتها. (النسخة الإلكترونية).
- شاكر، أسماء. (2020). مهارة طرح الأسئلة في التدريس التربوي. (النسخة الإلكترونية).
- الشباطات، محمود. (2003). استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (87). 167-201.
- الصقرات، علي خلف عباس (2006) تقويم أداء الطالبات الملمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة؛ للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته. رسالة ماجستير غير منشورة" في جامعة مؤتة: الأردن.
- صويلح، هناء. (2007). مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية الحلقية الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء. اليمن.
- طافش، محمود. (2010). أهمية الأسئلة الصفية في التعليم. (النسخة الإلكترونية). موسوعة التعليم والتدريب.
- الطعاني، حسن أحمد، (2007). الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العبيدات، هاني. والعرود، منصور. (2010). الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. 10 (2). 33-47.
- العجمي، محمد حسين. (2018). الإدارة الصفية الفعالة. (النسخة الإلكترونية).
- عطاري، عارف توفيق، عيسان، صالحة عبدالله، ومحمود، ناريمان جمعة. (2005). الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية.
- عطوة، محمد، 2009 ، تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق، رؤية معاصرة، (ط 1)، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

علي، احمد حسن محمد. (2017). طرائق التدريس الحديثة: طريقة الأسئلة. (النسخة الالكترونية). التعليم الجديد.

عمر، إيمان. (2010). طرق التدريس. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العنبيكي، وفاء عبد الرزاق عباس (2015) مقال عن التعليم الأساسي.

<http://basiceducation.uobabylon.edu.iq/lecture.aspx?fid=11&lcid=46497>

العنزي، عطا الله دهلوس، (2002). "مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو قواعد اللغة العربية

للمصفوف الرابع والخامس والسادس بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير غير

منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

العياصرة، محمد عبدالكريم. (2004). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم

الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان (دراسة مقارنة). مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات

الإسلامية، 17 (2)، 683. 721.

العياصره، محمد عبدالكريم. (2011). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان لاستراتيجيات

طرح الأسئلة الصفية. (النسخة الالكترونية). جامعة السلطان قابوس.

غزلات، نسام مصطفى علي (2007). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للأسئلة. رسالة

ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

الفهيد، خالد. (2005). تقويم مهارة الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات

التربوية الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

قرعان، محمد. (2019). الأسئلة الصفية: واقعها ومهاراتها في التدريس. (النسخة الالكترونية).

قطامي، يوسف وقطامي، نافية. (2001). سيكولوجية التدريس، ط1. عمان: دار الشروق.

قطيط، غسان يوسف. (2011). فن الأسئلة الصفية. دار للنشر والتوزيع. عمان.

الكندي، محمد عبدالله ناصر. (2006). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. (النسخة الالكترونية). جامعة السلطان قابوس.

مجلس التعليم (2020) التعريف بالتعليم الأساسي

وأهدافه <https://www.educouncil.gov.om/page.php?scrollto=start&id=15>

المطيري، مؤمنة شباب المطيري. (2006). أنماط الأسئلة الصفية الشفهية لمعلمات مادة الفقه في المرحلة

الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية، السعودية.

نمر، حنان علي محمد. (2011). إدراكات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لمهارة طرح

الأسئلة الصفية. جامعة القدس.

وزارة التربية والتعليم (2007). دليل التعليم الأساسي، مطبعة النهضة، ط 1 ، مسقط.

الياسري، متمم جمال غني مهدي. (2019). مهارة طرح الأسئلة الصفية. (النسخة الإلكترونية).

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

Bin kooper (2019) *GUIDE: The Best Types Of Questions You Can Use In The Classroom.*

Cotton, K.(2020) *Classroom Questioning.*

<https://education.stateuniversity.com/pages/1836/Classroom-Questions.html>

Orlich,et.al,(2003)teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction 8th Edition, fifth edition.

Sabater-Valentin, N. (1986). Effects of self-questioning guided by Bloom's taxonomy on the reading comprehension of science materials.Dissertation Abstracts International, 47.

Sockalingam, N. (2017). *The importance of questioning.*

<https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/questioning-skills-to-engage-students/>