

أثر الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة وزمن الانتظار في التحصيل ومهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف العاشر في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله في الأردن

The Effect of Oral Open-Ended Questions and Wait- Time in the Achievement and Higher Thinking Skills among Tenth Grade Students in Teaching the Unit of Islamic Jurisprudence in Jordan

د. ياسين علي المقوسي

كلية العلوم التربوية
جامعة العلوم الإسلامية العلمية

Maqosi_yaseen@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة قياس أثر الأسئلة مفتوحة الإجابة، مع إطالة زمن الانتظار، في شرح وحدة الفقه الإسلامي وأصوله، المقررة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، وعلاقته بالتحصيل ومهارات التفكير العليا في المادة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة عرجان الثانوية للبنات في مديرية قصبه عمان خلال الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتوزيعهن بالتساوي على مجموعات الدراسة عشوائياً (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة). واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث قام ببناء أداتين للدراسة، الأولى: اختبار تحصيلي، والثانية: اختبار مهارات التفكير العليا (تحليل، وتركيب، وتقويم)، لقياس أثر متغير (أسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار ٥ ثواني) على متغيري (التحصيل ومهارات التفكير العليا).

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (٥) ثوان، كان الأعلى، إذ بلغ (٢٠,٥٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي (١٥,٢٧) في المجموعة الضابطة، التي تعلمت بأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، وكذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، وعلى اختبار مهارات التفكير العليا البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الأسئلة مفتوحة الإجابة، زمن الانتظار، مهارات التفكير، التربية الإسلامية.

Abstract

The study aimed at measuring the impact of the open-ended questions along with lengthening wait time in explaining the unit of Islamic Jurisprudence prescribed in the book of Islamic education for the tenth grade and its relationship to the achievement and higher-order thinking skills.

The study consisted of 60 students in the tenth grade in Arjan Secondary School for Girls in Amman Borough Directorate during the first semester of the academic year 2014-2015. The students were chosen intentionally and distributed equally and randomly on the study groups (the control group and the experimental group).

The researcher has used the quasi-experimental method and has also built two tools for the study, the first tool is an achievement test, and the second is higher-order thinking skills (analysis, synthesis, and evaluation) to measure a variable effect (open ended questions with a waiting time of 5 seconds) on the variables of achievement and higher thinking skills.

The study results showed that the arithmetic average for the experimental group that learned using open-ended question, with different cognitive levels along with a wait time of 5 seconds was the highest, amounting to (20.57), while the control group that learned using close questions with the normal wait time amounted to (15.27). Moreover, it showed the presence of statistically significant differences between the averages of the two sets of performance differences study on the post-test and on the higher thinking skills test, in favor of the experimental group.

Keywords: open-ended questions, wait time, thinking skills, Islamic education.

المقدمة

تحقيق الأهداف التربوية. فهي الأداة التي يتواصل بها الطلبة والمعلمون، وهي عماد الأسلوب الحوارية، وركن أساس من أركان الطريقة الاستقرائية، وأسلوب الاستقصاء العلمي (ريان، 2003). وعليه، فإن طرح التساؤلات من الأمور المهمة، التي ينبغي أن يأخذ بها المعلم، كي يُنظم أفكاره، ويضعها في إطارها السليم؛ إذ إن توجيه الأسئلة إلى الطلبة بدلا من تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم، ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية، وتعلم المزيد في الموضوع (توق وعدس، 1984). كما أصبح استخدام الأسئلة أداة ناجحة في يد المعلم والطلبة؛ لاختبار صحة الأفكار المطروحة، ولتشجيع الجميع على البحث الدائب، والعمل المتواصل لتحقيق الأهداف السلوكية وفق منهجية علمية واضحة، تحقق الأغراض المتوخاة منها، وفي مقدمتها: إثارة انتباه الطالب، وحفز عقله للتفكير، وتشجيعه على طرح الأسئلة التي تُنمي قدراته العقلية (طافش، 2007).

ترتكز التربية في إطارها العام على ثلاثة محاور أساسية متلازمة تُسهم في تكامل العملية التربوية، وهي: (المنهج، والطلبة، والمعلم)، وكل محور من هذه المحاور يُكمل الآخر ويتفاعل معه، ورغم أهمية كل هذه المحاور فإن دور المعلم يُعدّ من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الطالب، ولكي يقوم المعلم بدوره في العملية التعليمية بنجاح، لا بدّ من أن تتوفر لديه كفايات ومهارات متنوعة، من أهمها: مهارة الاستجواب أو التساؤل، التي تُعدّ أحد أهم وسائل إثارة تفكير الطلبة وتعلمهم، ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية، كما أنّها المدخل الذي يُشبع لدى الفرد نزعة البحث والاستطلاع (الجميل، 2005).

إنّ للأسئلة أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلّمية، وهي من الإستراتيجيات التعليمية التي أظهرت الدراسات أهميتها باعتبارها أداة فاعلة في

الانتظار في شرح وحدة الفقه الإسلامي وأصوله المقررة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي وعلاقته بتحصيل الطالبات في المادة.

- قياس العلاقة بين الأسئلة مفتوحة الإجابة وإطالة زمن الانتظار، عند طرح أسئلة شرح وحدة الفقه الإسلامي وأصوله، المقررة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر، وعلاقته بتحصيل مهارات التفكير العليا في المادة.

- الوصول إلى نتائج تجريبية لتطبيق الأسئلة مفتوحة الإجابة، في شرح وحدة الفقه الإسلامي وأصوله، وتطبيق إطالة زمن الانتظار، عند طرح الأسئلة على التحصيل ومهارات التفكير العليا.

أهمية الدراسة:

وتجلى أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تقديم وصف واضح للأسئلة مفتوحة الإجابة، وزمن الانتظار، وأهميتهما في العملية التربوية، وفي تحصيل مهارات التفكير العليا لمادة التربية الإسلامية؛ مما قد يفيد منه معلمو التربية الإسلامية والمشرفون التربويون.

- رقد برامج إعداد مُعلّمي التربية الإسلامية وتدريبهم بإستراتيجية تدريسية حديثة لأثر إطالة زمن الانتظار وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة:

يُمثل التساؤل أحد الاتجاهات المعرفية التي أدخلها التربويون إلى العملية التعليمية نتيجة البحث والدراسة؛ لتُثري طرائق التعليم والتعلم، وتُساعد المعلم على تنمية تفكير الطلبة (الرواشدة، 1984). وتتجاوز الأسئلة كونها جُملاً يستنفهم بها عن أمور معينة، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية، تُؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية التعليمية؛ إذ إن من معايير التعليم الجيد الأسئلة الجيدة، والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة

وتُعد فنون طرح الأسئلة من المستلزمات الضرورية لتنمية عملية التفكير، وهذا يتطلب طرحها بصورة متدرجة من البيانات المحسوسة إلى التأملات المجردة، بحيث تُحفز أشكالاً عديدة من عمليات التفكير؛ ذلك أن نتائج التعلم تتوقف بدرجة كبيرة على طبيعة الأسئلة المستخدمة. ويُعتبر المعيار الأساسي في الحكم على جودة السؤال هو قدرته على تحقيق تعلم مباشر عند الطلبة، في إطار الأهداف المخططة، ومساعدتهم على تطوير مهارات التفكير لديهم؛ إذ إن السؤال في حقيقته دعوة للتفكير (سلامة، 2012).

ومن المستلزمات الضرورية لمهارة السؤال زمن الانتظار، الذي يُوفّر وقتاً للتفكير والتأمل، فعدم إتاحة الفرصة للتفكير يُقلل من فرص استشارة إجابات مستندة إلى التفكير العميق، وهذا يعوق تنمية القدرة على التفكير السليم للتلاميذ (حميدة، 1986). وقد أشارت البحوث التربوية أن على المعلمين عندما يطرحون أسئلة مفتوحة ذات مستوى عال، أن يتركوا للطلبة بعض الوقت ليفكروا فيها قبل أن يُجيبوا عنها، وإتاحة وقت انتظار كاف يؤدي إلى رفع مستوى جودة الإجابات، ومن الأمور الهامة في طرح الأسئلة مطابقة السؤال لمستوى فهم الطالب.

ويرى كثير من الباحثين أنه ينبغي أن يبذل المعلم وقتاً أطول في التفكير في دلالة إجابة الطالب عن فهمه الحالي، وأن يبدأ عمله التعليمي مع الطالب من هذه النقطة، أي أن يفكر على أساس فهم الطالب، والنقطة التي يوجد فيها تقع في قلب الفكرة البنائية أو البنوية عن طريقة الطلبة في التعليم، التي تركز على طرق تشكيل الطلبة وتكوينهم وبنائهم للفهم الجديد على نحو نشط، بربط خبرات التعليم بفهمهم السابق (جابر، 1999).

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- قياس أثر الأسئلة مفتوحة الإجابة مع إطالة زمن

مع زمن انتظار عادي)؟

- هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات التفكير العليا، في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن، تُعزى لطريقة التدريس: (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان، وأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي)؟ وبناءً على أسئلة الدراسة ستحاول الدراسة اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات في التحصيل، في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن، تُعزى لطريقة التدريس: (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة مع زمن انتظار (5) ثوان، وأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي).

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات التفكير العليا، في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن، تُعزى لطريقة التدريس (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة مع زمن انتظار (5) ثوان، وأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي).

الدراسات السابقة:

سعت دراسة خليفة وأبو محفوظ (2013) إلى معرفة مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى مُعلّمت الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (35) مُعلمة، و(759) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي من المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء

وطرحها، خاصة الأسئلة مفتوحة الإجابة؛ لأنّ الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة تحقق مستويات معرفية مختلفة، وتعمل على تحقيق الكثير من الأهداف التعليمية المرغوبة، وكذلك فإنّ صياغة السؤال بطريقة فعالة قد لا يكون كافياً لتحقيق تلك الأهداف، لكن استخدام إستراتيجيات تُؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب الطلبة، ومنها إطالة زمن الانتظار، خاصة مع الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة، يؤدي إلى زيادة تحقيق تلك الأهداف. وهنا تكمن أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن أثر الأسئلة مفتوحة الإجابة وزمن الانتظار على تحصيل الطلبة ومهارات التفكير العليا في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله.

وقد شغلت الأسئلة الصفية اهتمام عدد كبير من المربين التربويين؛ لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ تُعدّ هذه المرحلة الأساس الذي تركز عليه المراحل التعليمية اللاحقة، ونتيجة لهذا أجريت العديد من الدراسات التي ركزت في اهتمامها على الأسئلة الصفية، التي أوصت بمزيد من الدراسات ذات الصلة. وفي ظل قلة الدراسات في موضوع الأسئلة مفتوحة الإجابة وأثرها المقترن بزمن الانتظار في وحدة التربية الإسلامية، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أثر الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة وزمن الانتظار في التحصيل ومهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف العاشر في مادة الفقه الإسلامي وأصوله في الأردن.

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التحصيل، في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن، تُعزى لطريقة التدريس: (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة مع زمن انتظار (5) ثوان، وأسئلة شفوية مغلقة الإجابة

من (٥٩) مُعلِّم فقه، موزعين على (٢١) مدرسة في مدينة الدمام بالسعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن أفضل المهارات التي تحققت فيها السلوكيات (مهارة تلقي إجابات الطلاب) ثم مهارة طرح الأسئلة الصفية) وأخيراً (مهارة صياغة الأسئلة الصفية).

أمّا دراسة الخنزرجي (2004) فهدفت التعرف إلى أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام في جامعة بغداد - كلية التربية، وبلغت عينة الدراسة (137) طالبةً توزعت على أربع مجموعات وفق المنهج التجريبي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة)، وتوصلت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التي درّست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من تصنيف بلوم على المجموعات الأخرى.

وأخيراً هدفت دراسة طلبة (2000) التعرف إلى أثر استخدام كل من الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة، وأثر إطالة زمن الانتظار، على كل من التحصيل الأكاديمي في الكيمياء، وخفض القلق الناتج عنها، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء في جمهورية مصر العربية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وفق نظام المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية الثانية زمن انتظار (5 ثوان) على المجموعة التجريبية الأولى زمن انتظار (ثانية واحدة)، كما أظهرت أن إطالة زمن الانتظار يخفض القلق لدى الطلبة.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة تبين للباحث ندرة الدراسات التي تناولت أثر استخدام الأسئلة مفتوحة الجواب، وإطالة زمن الانتظار في التربية الإسلامية، وتأتي هذه الدراسة لتسدّ هذه الفجوة، ولتقدّم دراسة تجريبية باستخدام الأسئلة مفتوحة الإجابة، وإطالة زمن الانتظار في تدريس وحدة الفقه الإسلامي وأصوله، وهذا ما يميّز هذه

في الأردن، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة من جهة، وزمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة من جهة أخرى، وبين تحصيل الطالبات.

أمّا دراسة سرهيد (2012) فقد سعت إلى قياس أثر استخدام الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة وإطالة زمن الانتظار، على كل من التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي (مجموعة التجريبية، وأخرى ضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالبا من الصف الخامس العلمي في محافظة بابل للعام الدراسي 2011-2012، وأشارت النتائج إلى أن استخدام أسئلة شفوية في مستوى الفهم والتطبيق، وإعطاء فترة زمن أكثر من (5) ثوان، يُسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي، وكذلك رفع الوعي بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة.

وأجرى عبيدات والعرود (2010) دراسة هدفت التعرف إلى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلّماً ومُعلّمة ممن يُدرسون مواد الدراسات الاجتماعية في مديرية ديرعلا في الأردن للعام الدراسي 2009/2010، وقد أظهرت النتائج أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً هي: الحفظ، التذكر، والفهم والإستيعاب، وأقلها شيوعاً: التركيب والتقييم، وأن المعلمين ذوي الخبرة (10-1) يُركزون على الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

وهدفّت دراسة الفهيد (2005) التعرف إلى مستوى معلّمي الفقه في المرحلة الثانوية بالدمام في أداء السلوكيات المكونة لمهارات الأسئلة الصفية الشفهية في ضوء الاتجاهات الحديثة، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة

التحصيل: مقدار ما تحصل عليه الطالبة من معلومات أو مفاهيم، مُقدراً بالدرجة التي تحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث، وذلك بعد الانتهاء من تدريس وحدة الفقه الإسلامي وأصوله.

مهارات التفكير العليا: السلوكيات المتوقعة حدوثها من طالبات الصف العاشر الأساسي نتيجة حدوث عملية التعلم لوحدة الفقه الإسلامي وأصوله، وهي التحليل والتركيب والتقييم حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، مُقدراً بالدرجة التي تحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث.

عينة الدراسة وحدودها:

تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة عرجان الثانوية للبنات، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقد تم توزيعهن على مجموعات الدراسة عشوائياً، حيث اختيرت شعبة لتكون مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (30) طالبة، درست باستخدام أسئلة مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، وشعبة تجريبية درست باستخدام أسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار (5) ثوان، وعدد أفرادها (30) طالبة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لتوفر أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسي في المدرسة، وتم التعاون بين كل من مديرة المدرسة، ومعلمة التربية الإسلامية مع الباحث لتسهيل مهمته.

وسوف تقتصر الدراسة الحالية على:

- طالبات شعبتين من صفوف الصف العاشر الأساسي بمدرسة عرجان الثانوية للبنات في مديرية قصبه عمان خلال الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي 2014-2015م.

- وحدة الفقه الإسلامي وأصوله من كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف العاشر الأساسي، الفصل الأول، من العام الدراسي 2014-2015م. وتتكون الوحدة من (6) دروس، وهي: علم أصول الفقه، والاجتهاد، والحكم الشرعي، والوصية، والأيمان، والندور.

الدراسة عن غيرها. وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الأدب النظري للدراسة، وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وفي منهجية البحث، ومناقشة النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يُختبر فيه أثر متغير مستقل واحد على كل من المتغيرين التابعين لتحقيق أهدافها؛ وذلك للملائمة هذا المنهج لطبيعة مشكلة الدراسة. فالمنهج شبه التجريبي، «من المناهج التي تستخدم التجربة في اختبار فرض معين، ويقرر علاقة بين متغيرين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره» (جابر، وكاظم، 1986)، وفي البحوث التجريبية يُعالج الباحث متغيراً مستقلاً واحداً على الأقل، ويُلاحظ أثره على متغير تابع أو أكثر، ولما كان هدف الدراسة معرفة أثر متغير طريقة التدريس (أسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار 5 ثوان) على متغيري (التحصيل، وتحقيق الأهداف المعرفية العليا)، كان هذا المنهج أنسب المناهج التي تُساعد على تحقيق أهداف الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

الأسئلة مفتوحة الإجابة: عبارة لفظية من قبل مُعلمة التربية الإسلامية يتم فيها طرح سؤال يتطلب مدى واسع من استجابات الطالبات، ل طرح رأي أو وجهة نظر معينة أو تعليق على المعلومات والقضايا المتضمنة في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله من كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف العاشر الأساسي.

زمن الانتظار: فترة التوقف (5) ثوان، التي تقع بين الانتهاء من إلقاء السؤال الشفوي لمعلمة التربية الإسلامية والتعليق على إجابة الطالبة أثناء طرح الأسئلة مفتوحة الإجابة في دروس وحدة الفقه الإسلامي وأصوله.

ومساعدتهم في التوصل إلى معرفة جديدة من خلال إحياء الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة.

- تدريب الطلبة على تركيز انتباههم نحو الموضوع والدرس، كما يُدرّبهم على الاستقرار والاستنتاج من خلال إثارة جذب انتباههم وتركيزهم للمادة التعليمية التعليمية.

- تجعلنا ننظر إلى الطالب كما هو وليس كما نظن، فالسؤال يُساعد المعلم على الكشف عن مواطن القوة والضعف عند الطلبة، والكشف عن مستوى تحصيلهم في المعرفة.

- بث البهجة لدى الطلبة لأنهم شغوفون بإخبار غيرهم عمّا في نفوسهم، فالسؤال يزيد من تفاعل الطلبة في المواقف الصفية المتنوعة، وتشجيعهم على المناقشة، ليتعلموا تعلمًا ذاتيًا وغيريًا.

- تنمية قوى التقدير والتمييز عند الطلبة، حيث يستطيعون التمييز بين ما هو خير، وما هو شر، وبين ما هو حلال، وما هو حرام. (سلامة، 2011)؛ (الحوالدة وعيد، 2001)؛ (الحليبي وسالم، 1996).

تصنيف الأسئلة حسب الإجابة: يتوقف

نجاح التدريس باستخدام أسلوب السؤال على أنواع الأسئلة المستخدمة فيه؛ إذ إن أنواع الأسئلة تحقّق الأهداف التي وُضعت من أجلها، كما إن معرفة المعلم لأنواع الأسئلة تخلق لدى الطلبة القدرة على التمييز بين الأسئلة الجيدة والضعيفة، وكذلك تزيد من كفاءته في صنع السؤال، وابتكاره وقدرته على تعديل السؤال، لخدمة الغرض الذي يبتغيه، وأين؟ ومتى؟ يكون كل منها ملائمًا في إعداد درس أفضل. فعملية التصنيف تخدم غرضين: الأول: التمييز بين الأسئلة الجيدة والضعيفة، والثاني: تنمية الابتكار لدى المعلم عندما يجد أنّ سؤالاً معيناً يحتاج فقط إجابة محددة، فإنّه يمكن أن يُراجع ويعدله ليتحمل عدداً أكثر من الإجابات (سند وكارين، 1985).

وهناك تصنيفات عديدة كل منها يخدم غرضاً معيناً، والمعلم الجيد يحتاج إلى التعرف

- مهارات التفكير العليا، وهي التحليل والتركيب والتقويم حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية.

الإطار النظري:

تؤكد الاتجاهات التربوية على أسلوب التدريس القائم على التساؤل الذي يحثّ على التفاعل الصفي بين المعلم والطالب الذي يُعدّ معياراً مهماً من معايير الحكم على فعالية المعلم وطريقة تدريسه، وتأسيساً على هذا فإنّ الأسئلة الصفية تُعدّ من أهم الوسائل التي يعتمد عليها لإحداث هذا التفاعل (عطية والهاشمي، 2008). فهي جوهر طرائق التدريس وأساليبها، وعمادها. وقد أطلق هايت (Hight) على طريقة استخدام الأسئلة في التدريس اسم (طريقة المعلم الرائد)؛ لأنّ المعلم يؤدي فيها دوراً إيجابياً لاكتشاف مواهب الطالب في كل المجالات، فالأسئلة فن وإدارة، لها قيمتها في يد المعلم الماهر، وتخدم أغراضاً تعليمية؛ لأنّ التساؤل يُساعد الطالب على جمع البيانات ومعالجتها حيث يكسبها معنى، ويتبين ما بينها من علاقات، ثم يستخدم هذه العلاقات في مواقف جديدة ومختلفة (الأعسر، 1998).

إنّ استخدام الأسئلة في التدريس يعمل على تحقيق أهداف تربوية وتعليمية كثيرة، منها:-

- تدريس الطلبة على التفكير الصحيح، لأنّ السؤال فيه تحدي للُبنة المعرفة، والمعرفة السابقة عند الطلبة، فيحثهم على البحث والنظر والتفكير، وتنشيط عقولهم وإيقاظ انتباههم.

- توجيه نشاطات الطلبة وتنظيمها حول العمليات العقلية التي تشحذ الذهن وتمكنهم من ممارستها بفاعلية أكبر في مواقف أخرى، كعمليات التفسير والمقارنة والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

- تنظيم الأفكار والمعارف الجديدة وتعزيزها لمساعدة الطلبة في التوصل إلى قواعد تعليمية جديدة.

- توسيع معارف الطلبة في ضوء معارفهم السابقة،

من الاستجابات، وهي تقوم بدور مهم في تعميق إجابات الطلبة وتوسيعها، وإثارتهم لاستثمار طاقاتهم الفكرية في تنظيم المواد والأحداث، وإعادة ترتيبها بما يُسهّم في فتح آفاق المعرفة لديهم، وتجعلهم قادرين على إدراك أهميتها وعلاقتها الوظيفية بالحياة (الخليلي وآخرون، 1996). ويُشير (أبو لبدة وآخرون، 2011) إلى أن الأسئلة المفتوحة هي الأسئلة التي قد يكون لها أكثر من إجابة صحيحة، وتتضمن الأسئلة التي تتطلب إصدار حكم، أو إعطاء رأي، أو تتطلب توقعاً معيناً، أو تفسيراً لسلوك. فالمعلم الذي يطرح علي طلبته أسئلة مفتوحة النهاية يُولد تفكيراً ابتكارياً أصيلاً، وفي الأسئلة المفتوحة، يُجابه الطلبة بمواقف تدفعهم إلى وضع الحقائق والأفكار في تنظيمات بهدف إيجاد حل مقنع، وتستند إجابات الطلبة في الأسئلة المفتوحة إلى معلومات صادقة ودقيقة، ولكن لا توجد فيها إجابات صحيحة وأخرى خطأ، ولكن توجد إجابات مقبولة وأحياناً تكون أفضل الإجابات.

ويُميّز الأسئلة المفتوحة أنها أسئلة تتطلب إجابات طويلة نسبياً، كما تتطلب استخدام الطلبة عمليات ذهنية عميقة (قطامي، 2004). ويفيد مثل هذا النوع من الأسئلة إشراك عدد كبير من الطلبة، كما يفيد في العصف الذهني للطلبة الذي يُفضي إلى أفكار قيمة ومقبولة، ولذا يسميها البعض أسئلة التفكير المتميز، أو أسلوب التفكير التباعدي⁽²⁾ (أبو لبدة، وآخرون، 2011). ويذكر (مرعي والحيلة، 2005) أن هذا النوع من الأسئلة يُعطي للطلبة حرية واستقلالية كبيرة في الإجابة، فهو يسمح بإجابات مختلفة متنوعة، بحيث يصعب على المعلم التنبؤ بالإجابة الحقيقية التي يمكن أن يُعطيها الطالب، ويُعدّ هذا النمط من الأسئلة واحداً من الأنماط التي تُثير التفكير.

زمن الانتظار: على الرغم من الأهمية الكبرى للأسئلة في العملية التعليمية، فإن السرعة في

على هذه التصنيفات، فقد وضع التربويون عدة تصنيفات للأسئلة، وتعكس هذه التصنيفات في مجملها نظرة كل منهم لمفهوم التعلم وعملياته، كما تعكس الأبعاد التربوية المتعلقة بالمناهج والتدريس، وما تتضمنه من تزويد المعلمين بالخبرات الشاملة، وتنمية جوانب التفكير الإبداعية، التي منها: معيار نوعية الأسئلة، ومعيار مستويات الأسئلة، ومعيار وظيفة الأسئلة، ومعيار نوع الإجابة (الخليبي وسالم، 1996)؛ (الجلاد، 1999).

وقد رأى الباحث في دراسته أنه من الضروري التركيز على تصنيف الأسئلة حسب نوع الإجابة، وهي مشتقة من تصنيف (Amidon & Hunter) وتُصنّف الأسئلة حسب نوع الإجابة إلى نوعين:

أولاً- الأسئلة محددة الإجابة (مُغلقة الإجابة): والمقصود أن تكون الإجابة المطلوبة في هذه الأسئلة محددة، وتتطلب من الطالب أن يتذكر المعلومة التي سبق أن تعلمها، ولا تتطلب منه استخدام مهارات التفكير العليا (الهويدي، 2002). ويرتبط هذا النوع من الأسئلة باستدعاء المعلومات التي تعلمها الطالب، ولا تحتاج إلى قدرات تفكير عليا، وهذا هو أسلوب التفكير التقاربي⁽¹⁾ (حميدة وآخرون، 2003). ويُشير (قطامي، 2004) إلى تصنيف مثل هذا النوع من الأسئلة يكون تحت مسمى الأسئلة المغلقة، وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم بهدف استدعاء معلومات محددة سبق تعلمها، وتتطلب كذلك الإجابة بنعم أو لا، أو الإجابة القصيرة جداً. فالأسئلة محددة الإجابة (مغلقة الإجابة) تستدعي إجابات محددة، وتستخدم هذه الأسئلة عادة في بداية الدرس لغرض توجيه انتباه الطلبة نحو أشياء محددة تُعمّق ذاكرتهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات، لذلك فهي مفيدة في مراجعة المعلومات، وفي التأكد من تذكر المعلومات الأساسية اللازمة في النشاطات (الخليلي وآخرون، 1996).

ثانياً- الأسئلة مفتوحة الإجابة (ذات النهايات المفتوحة): وهي الأسئلة التي تتطلب مدى واسعاً

وقد يكون الدافع وراء عدم إعطاء بعض المعلمين الوقت الكافي للتفكير بعد طرح السؤال، هو تبني بعضهم تصوراً مغلوفاً يركز على طرح العديد من الأسئلة وبسرعة حتى يُحافظ على تركيز انتباه الطلبة، وهو تصور خطأ؛ لأنَّ النشاط اللفظي لا يقتضي بالضرورة، في الوقت ذاته، أن يكون هنالك نشاط للتفكير. فإنَّ ترك الطالب (3-5) ثوان بعد سماعه سؤال المعلم يُعطيه فرصة للتفكير في الإجابة ومحتوى السؤال، كما يُعطي الطالب فرصة لكي يستطرد، أو يُعدل في إجابته، أو يُعيد النظر فيها، ويؤدي إلى استجابة موسعة، وإلى استخدام طرق فكرية جديدة (الأعسر، 1998).

وعندما يُوجَّه المُعلِّم لطلبته سؤالاً من الأسئلة التي تتطلب نوعاً من التفكير؛ فإنه يُلزم أن يترك للطلِّاب الفرصة ليفكر فيما يعرض عليه، بحيث يكون مستعداً للإجابة بشكل جيد، إذ إنَّ إعطاء الوقت الكافي له يؤدي إلى تحسين قدرته على اكتساب أساليب تفكير وطرق صحيحة (أبو عميره، 1987). حيث يرى بافلوف أنَّ فترة الانتظار تتيح للمخ أن يكتشف أيَّ انحراف عن الاستجابة المطلوبة، وبالتالي تصحيح الاستجابة، بينما يرى كوهلر فترة الانتظار على أنها فترة سكون، في حين يفترض أصحاب نظرية تجهيز البيانات أنَّ تناول المعلومات لدى الفرد يعتمد على افتراض أساس، وهو وجود مجموعة من الإجراءات العقلية تُسمى مراحل تكوين المعلومات وتجهيزها، تظهر في عدَّة عمليات تحدث مرحلياً في البناء المعرفي منذ لحظة تقديم السؤال حتى الاستجابة، وكل مرحلة تتم فيها مجموعة من الإجراءات المرئية، ويحتاج الفرد في كل مرحلة إلى فترة انتظار تتيح له معالجة المعلومات وتجهيزها ثم نقلها إلى المرحلة التالية (الشرقاوي، 1984).

وزمن الانتظار هو فترة التوقف التي تلي حديث المعلم، وقبل أن يستأنف المعلم الحديث مرة ثانية، وهو نوعان: زمن الانتظار الأول: الزمن الذي ينتظره المعلم بعد توجيه السؤال. وزمن الانتظار

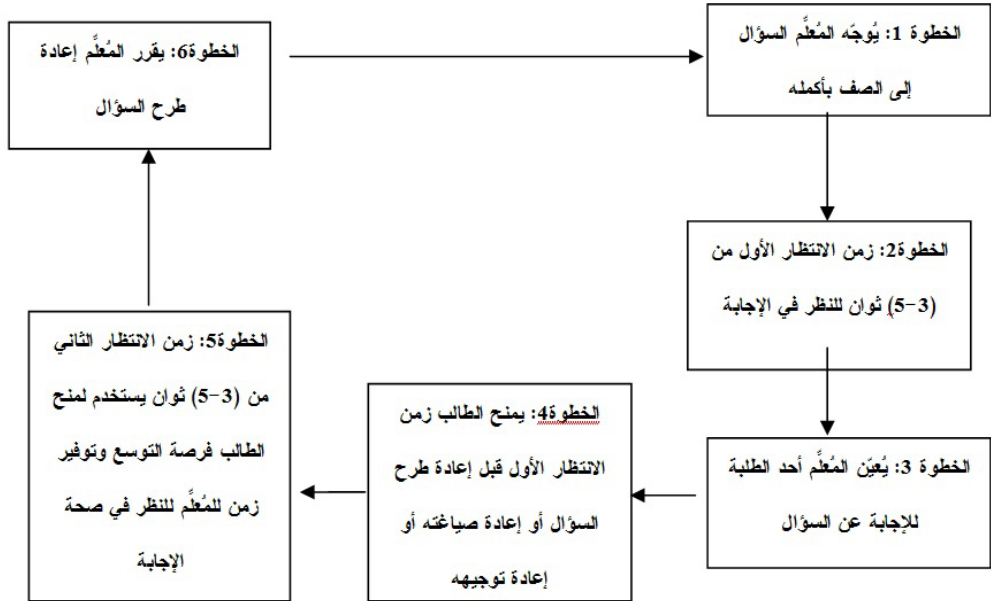
توجيه السؤال، والسرعة في طلب الحصول على الإجابة، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة للتفكير، من العوامل المثبطة لهم، وتؤدي إلى نتائج غير مرغوبة، بما يحرم الطلبة من فرصة المشاركة والتفكير المبدع، ولذلك فإنَّ من الإستراتيجيات التي تُساعد المعلم على تحقيق أفضل نتائج تعليمية هو استخدام زمن الانتظار (Wait time). وهو الوقت الذي يحتاجه الطلبة للتأمل في الإجابة والتفكير في مدى صحتها، وهو مهم بالنسبة لهم، لأنَّه يُساعد على خفض احتمالات الفشل مع زيادة الثقة بالنفس، وقد يكون وقت الانتظار مخصصاً للطلِّاب الأول- الذي يُجيب عن السؤال-، أو أن يكون الوقت الإجمالي الذي يعطيه المعلم للطلبة حتى يستجيبوا لنفس السؤال، أو أن يكون الوقت الإجمالي الذي ينتظره الطلبة، لمعرفة إجابات بعضهم البعض على نفس السؤال المطروح أمامهم (الزعيبي، 2014).

وتختلف مهارات الانتظار بعد توجيه السؤال عن مهارات استخدام الأسئلة السريعة التي يهدف المعلم من استخدامها لتعرِّف إلى ما يعرفه الطلبة في وقت قصير نسبياً، من خلال إجابات مختصرة يظهرها الطالب على تلك الأسئلة، وتعتمد مهارات الانتظار بعد توجيه السؤال على انتظار المعلم لفترات زمنية قبل إجابة الطالب لسؤال معين وإنشاء الإجابة، وذلك بهدف إعطاء مناخ يُساعد على المنافسة، ويُساعد الطالب على إظهار إجابة منظمة كاملة (طلبة، 2007). ومن الأساليب التي تستخدم للتشجيع على الإجابات الأطول والأعمق، التوقف لمدة (5) ثوان بعد توجيه السؤال، وقبل أن يُشير المُعلِّم إلى أحد الطلبة، واستخدام هذا الأسلوب يؤدي إلى إجابات أطول، وأكثر عمقاً في التفكير، وأكثر اكتمالاً في بنائها اللغوي، كما أنه يجعل الطلبة أكثر ثقة في إجاباتهم، ويزيد من عدد الطلبة المشتركين في الإجابات، بإعطائهم فرصة أكبر لتكوين إجاباتهم (الكلابي، 2010).

يقول أي شيء، أما وقت التفكير الثاني فهو الفترة التي تعقب استجابة الطالب للسؤال وقبل أن يُعلق المعلم عليها أو ينتقل إلى الشرح أو طرح السؤال الآخر (سلام، 1990). والشكل الآتي يوضح مهارة استخدام وقت الانتظار (كريم، 2008).

الثاني: الزمن الذي ينتظره المعلم بعد استجابة الطلبة وقبل تقديم تقييم السؤال (Altieri & Duell, 1991). وعرفت (Rowe) وقت التفكير الأول بالفترة التي ينتظرها المعلم بعد توجيه السؤال وقبل أن يحدد طالبا للإجابة أو يكرر السؤال أو

شكل (1) خطوات مهارة استخدام وقت الانتظار



يتعرّف الطالب أو يستدعي المعلومات أو المعارف أو الحقائق التي تعلمها سابقا، ويشمل ذلك استرجاع معلومات تدرج من الحقائق الدقيقة والمفاهيم، إلى التعميمات والنظريات (سعادة وإبراهيم، 1997). ومن الآثار السلبية لهذا النوع من التفكير أن الكثير مما يتم حفظه يُنسى بسرعة، وأن أسئلة المعرفة تُقيّم فقط فهما ظاهريا وسطحيا. أما مهارة الفهم والاستيعاب، فتعني القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة. ويتوجب على الطالب في هذا المستوى أن يتجاوز استدعاء المعلومات، وأن يظهر فهما شخصيا للمادة كونه قادرا على إعادة التعبير عنها، أي يُعطي وصفا بكلماته ويستخدمها

مهارات التفكير العليا:

طوّر بلوم تصنيفاً للمهارات العقلية في المجال المعرفي، والتصنيف عبارة عن ترتيب لمستويات السلوك (التعلم أو الأداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى. ويحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات تبدأ بالمهارات العقلية البسيطة، وهي: (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيدا وهي: (التحليل، والتركيب، والتقييم) (بلوم وآخرون، 1985).

ويُقصد بمهارة المعرفة (التذكر والحفظ) القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها وتكرارها دون تغيير يذكر، وفي هذا المستوى المطلوب أن

في عمل المقارنات. أي أن يظهر الطالب فهماً كافياً لتنظيم المادة وترتيبها عقلياً. وغالباً ما يتطلب هذا المستوى من الطالب أن يفسر المادة المعروفة ويترجمها، وأن يكتشف العلاقة بين فكرتين أو أكثر، وإجراء المقارنات بين مجموعتين من الأفكار (الحيلة، 2002). ومهارة التطبيق، يُقصد بها القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في موقف جديد. والمطلوب من الطالب هنا أن يُطبّق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة، أي القدرة على استخدام المجردات والقوانين والنظريات العامة في مواقف محددة (الوكيل والمفتي، 2005).

لم يكن موجوداً من قبل.

مهارة التقويم: وهي أعلى المستويات العقلية في التفكير؛ لأنها تتضمن في الغالب عناصراً من جميع المهارات الخمس السابقة، بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة، والمطلوب من الطالب في هذا المستوى من التفكير أن يحكم على قيمة المادة التعليمية في ضوء معايير ذاتية داخلية خاصة بالتنظيم، ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم (سعادة وإبراهيم، 1997). أي أن يحكم الطالب على أفضلية فكرة، أو حل لمشكلة، أو عمل فني. وربما يتطلب منه رأياً في قضية معينة، ولكن يتوجب وضع بعض المعايير والمقاييس سواء الموضوعية أو مجموعة شخصية من القيم (الحيلة، 2002). وهذا النوع من المهارات العقلية يتطلب إصدار الطلبة أحكاماً على قيمة الأشياء والسلوك والاختبارات والأعمال والأفكار، وإعطاء أسباب يبررون بها أحكامهم، والحكم الجيد هو الذي يكون واضحاً، ومدعماً بالأسباب، وأن يتضمن المقدمات والأسس التي يقوم عليها، وأن يقوم على فهم صحيح للأفكار الرئيسية، مع الأخذ بالاعتبار كل العوامل المتعلقة بالموقف، وألا تظهر فيه علامات التأكيد أو النهائية (مرعي والحيلة، 2005).

أدوات الدراسة:

للكشف عن أثر تدريس وحدة الفقه الإسلامي وأصوله باستخدام الأسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار (5) ثوان في التحصيل ومهارات التفكير العليا لدى طالبات عينة الدراسة استخدمت الدراسة الأداتين الآتيتين:

أما مهارات التفكير العليا فهي: مهارة التحليل، وهي القدرة على تحليل المعلومات أو المعرفة المعقدة ومجزئتها إلى أجزائها، التي تتكون منها، والتعرّف على العلاقة بين الأجزاء. وتتضمن هذه المهارة قدرة الطالب على القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية، وإدراك ما بينها من علاقات، مما يساعد على فهم بُنيته وتنظيمها (سعادة وإبراهيم، 1997). وتتضمن هذه المهارة قدرة الطالب على تحليل المحتوى إلى العناصر والمكونات الرئيسية، وتحليل العلاقات بين الأحكام والقضايا، وتحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر (الحوالدة والجلاد، 2006).

مهارة التركيب: وهي القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط أو تركيب غير موجود أصلاً. وتتضمن القدرة على التركيب ثلاثة مستويات: إنتاج وسيلة اتصال فريدة، وإنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات، واشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة. فالتركيب هو قدرة الطالب على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة، وجمعها في قالب ومضمون جديدين، وفي مهارة التركيب يتم التركيز على السلوك الإبداعي، والأنماط الجديدة (الحيلة، 1999). وتتطلب هذه المهارة أن يُنجز

4. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي من نوع الاختبار المتعدد بأربعة بدائل لكل سؤال من الأسئلة، وقد توزعت أسئلة الدراسة على مهارات التفكير الست (معرفة، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم)، وبلغ عدد الأسئلة في صورتها الأولية (33) سؤالاً، متناولة مستويات المهارات الست، كما وردت في كتاب المعلم من خلال تحليل الأهداف الخاصة بالوحدة.
2. صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بالوحدة بهدف قياس تحصيل الطالبات عينة الدراسة.
3. بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لتحديد الأهمية النسبية للأهداف من حيث مستوياتها المعرفية.

جدول (1) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الوزن النسبي	المجموع	مستويات عليا			مستويات دنيا			عنوان الدرس
		تقويم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	
16%	4	0	1	0	0	2	1	علم أصول الفقه
12%	3	0	1	0	0	2	0	الاجتهاد
20%	5	0	1	1	0	0	3	الحكم الشرعي
12%	3	3	0	0	0	0	0	الوصية
16%	5	1	0	2	2	0	0	الأيمان
16%	5	1	1	1	2	0	0	النذور
	25	5	4	4	4	4	4	المجموع
100%		16%	16%	16%	16%	16%	16%	النسبة

تعديل بعض فقرات الاختبار حسب آراء المحكمين، حيث تم إجراء التعديلات، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (25) سؤالاً.

ثبات الاختبار التحصيلي:

تم التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة الاتساق الداخلي لفقراته، وباستخدام معادلة (كودر- ريتشاردسون 20)، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، بلغت (30) فرداً، وتبين أن معامل الثبات قد بلغ (0.83) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

صدق الاختبار التحصيلي:

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال عرضه والأهداف السلوكية على أربعة مُحكمين متخصصين في مناهج التربية الإسلامية وأساليبها والإشراف التربوي، وطلب منهم إبداء الرأي حول ملاءمة فقرات الاختبار لوحدة الفقه الإسلامي وأصوله، وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار، وملاءمة البدائل لفقرات الاختبار ومناسبتها، وتصنيف الأسئلة وفق المستويات المعرفية حسب هرم بلوم. وقد عُدَّت موافقة غالبية المحكمين بمثابة دليل على صدقه، مع العلم بأنه قد تم

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بالتحقق من معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار التحصيلي، وتبين أن قيم معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي، الذي جرى تطبيقه على العينة الاستطلاعية، تراوحت بين (75%-35%)، مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (85%) أو أقل من (20%). كما أن قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي تراوحت بين (51%-45%)، مما يعني أنه لا توجد فقرات ذات معامل تمييز أقل من (20%). وتعدّ هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.⁽³⁾

الأداة الثانية: اختبار مهارات التفكير العليا.

قام الباحث بإعداد اختبار يقيس مهارات التفكير العليا (تحليل، وتركيب، وتقويم)، بالاعتماد على وحدة الفقه الإسلامي المقررة في كتاب التربية الإسلامية- الفصل الأول- للصف العاشر الأساسي، دون الالتزام بنسب محددة، كما وردت في كتاب المعلم، لأنّ هدف الباحث من خلال هذا الاختبار أن يقيس هذه المهارات عند الطلبة، ولذلك بنى هذا الاختبار.

وقد تمّ التحقق من صدق اختبار مهارات التفكير العليا، ومن الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لفقراته، وباستخدام معادلة (كودر- ريتشاردسون 20)، حيث أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (25) سؤالاً، من نوع الاختبار المتعدد بأربعة بدائل لكل سؤال من الأسئلة، وقد توزعت أسئلة الدراسة على مهارات التفكير العليا الثلاث (تحليل، وتركيب، وتقويم).

إجراءات الدراسة:

من أجل تنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها أجرى الباحث ما يأتي:

1. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من المعلمة

لتطبيق الدراسة على الطالبات عينة الدراسة.

2. الإحاطة بالأدب النظري الخاص بالدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى الكتب والدوريات والمجلات والمؤتمرات العلمية والدراسات السابقة ذات الصلة.

3. توزيع أفراد الدراسة (طالبات الصف العاشر) إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

4. بناء الاختبار التحصيلي بعد تحليل محتوى وحدة الفقه الإسلامي وأصوله، وبناء جدول المواصفات للاختبار والتحقق من صدقه وثباته.

5. تطبيق أداتي الدراسة قبلياً (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير العليا) على المجموعتين.

6. إعداد دليل المعلم وفق الأسئلة مفتوحة الإجابة وإطالة زمن الانتظار، وتحديد مهارات التفكير الست حسب تصنيف بلوم، إذ تمّ إعداد المادة التعليمية من دروس وحدة الفقه الإسلامي وأصوله الستة. بحيث تتماشى مع طريقة التدريس وفق الأسئلة مفتوحة الإجابة وإطالة زمن الانتظار، وإعداد خطة زمنية لتدريس الوحدة وعدد الحصص اللازمة، وتمّ عرض المادة التعليمية على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبة الدليل لغرض الدراسة.

7. تطبيق الدراسة على مجموعتي الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/2015 وقد استمرت فترة التطبيق شهراً واحداً.

8. تطبيق أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير العليا) على المجموعتين بعد الانتهاء من التجربة.

9. جمع البيانات وتصحيح الأوراق ورصد النتائج.

10. تحليل النتائج بعد إدخالها على جهاز الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

11. استخلاص النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

اختبار مهارات التفكير العليا بعد تصنيف فقرات الاختبار حسب مهارات التفكير العليا الثلاث (تحليل، وتركيب، وتقويم)، الذي أعدّه الباحث.

تصميم الدراسة:

الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، صُممت بهدف معرفة أثر متغير تجريبي واحد، له مستويان: (الأسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار (5) ثوان، والأسئلة مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي) في المتغيرين التابعين وهما: التحصيل ومهارات التفكير العليا، وبالرموز يكون مخطط تصميم الدراسة كالآتي:

G	G1	O1	O2	X	O1	O2
	G2	O1	O2	—	O1	O2

لأداء مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي (ANCOVA).

- استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (المشترك) للإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بالتحصيل واختبار الفرضيات المرتبطة بها.

- استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بالاختبار التحصيلي، واختبار الفرضيات المرتبطة بها.

- معادلة (KR20) لاستخراج معامل الثبات للاختبار التفصيلي

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التحصيل في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى لطريقة التدريس (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة مع زمن انتظار (5) ثوان، وأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي)؟

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:
المتغير المستقل: طريقة التدريس وتتضمن مستويين:

1. الأسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار (5) ثوان.
 2. الأسئلة مغلقة الإجابة، وزمن انتظار عادي.
- المتغيرات التابعة وتتضمن المتغيرين الآتيين:
1. التحصيل: درجات الطالبات على اختبار التحصيل الذي أعدّه الباحث.
 2. مهارات التفكير العليا: درجات الطالبات على

G1: المجموعة التجريبية (أسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار (5) ثواني).

G2: المجموعة الضابطة (أسئلة مغلقة الإجابة وزمن انتظار عادي).

O1: الاختبار التحصيلي مُطبَّق قبلي وبعدي.

O2: اختبار مهارات التفكير العليا مُطبَّق قبلي وبعدي.

X: التدريس باستخدام أسئلة مفتوحة الإجابة مع زمن انتظار (5) ثوان.

—: التدريس باستخدام أسئلة مغلقة الإجابة وزمن انتظار عادي.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات الناتجة عن تطبيق الدراسة على أفراد الدراسة، استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية من حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS):

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية

للإجابة عن السؤال الأول، واختبار الفرضية الصفرية المرتبطة به، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، وعلاماتهم القبليّة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي وعلاماتهم القبليّة

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		العدد	طريقة التدريس
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العظمى	
2,16	20,57	0,45	12,00	25	أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان
2,72	15,27	0,45	11,37	30	أسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي بين الاختبارين القبلي والبعدي، لكلا المجموعتين، قد بلغت (34,3%)، لصالح المجموعة التجريبية. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≤ α)، قام الباحث بتطبيق تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان، كان الأعلى؛ إذ بلغ (20,57)، في حين أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، التي تعلمت بأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، قد بلغ (15,27)، وبذلك تكون نسبة الزيادة في المتوسط

جدول (٣) نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل طلبة مجموعتي الدراسة وفق طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	94,491	1	94,491	21,143	0,000
طريقة التدريس	364,123	1	364,123	81,475	0,000
الخطأ	254,743	57	4,469		
المجموع	770,583	59			

يظهر من الجدول السابق أنّ قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (81,475)، وبمستوى دلالة يساوي (0,000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (0.05 ≤ α)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي،

وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى: «لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات الطالبات في التحصيل في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى لطريقة

الطريقة التدريس (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة مع زمن انتظار (5) ثوان، وأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي)»، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف طريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان	30	20,40	0,39
أسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي	30	15,43	0,39

في مهارات التفكير العليا في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى لطريقة التدريس (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة مع زمن انتظار (5) ثوان، أسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، واختبار الفرضية الصفرية المرتبطة به، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي، وعلاماتهم القبليّة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان، قد بلغ (20,40)، في حين أن المتوسط الحسابي، لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام أسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، قد بلغ (15,43)، وهذا يُشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات

**جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات
المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار
مهارات التفكير العليا البعدي وعلاماتهم
القبليّة**

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		العدد	المجموعة	المهارة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
1,18	5,83	1,20	2,32	30	التجريبية	تحليل
1,22	4,53	1,42	2,13	30	الضابطة	
1,00	6,20	1,33	3,10	30	التجريبية	تركيب
0,97	4,57	1,99	2,26	30	الضابطة	
1,13	7,37	1,54	2,88	30	التجريبية	تقويم
1,18	5,33	1,51	2,68	30	الضابطة	
2,59	19,40	2,98	8,30	30	التجريبية	المجموع الكلي للمهارات
2,67	14,47	2,68	7,07	30	الضابطة	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان، كان الأعلى، إذ بلغ (19,40)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، التي تعلمت بأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، قد بلغ (14,47)، وكذلك في جميع المهارات. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ≤ α ، قام الباحث بتطبيق تحليل التباين المشترك للأحادي، متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA - VA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

**جدول (٦) نتائج تحليل التباين المصاحب
(MANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل
طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات
التفكير العليا البعدي**

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
اختبار مهارات قبلي	تحليل	0,579	1	0,579	0,398	0,531
	تركيب	0,02	1	0,02	0,02	0,887
	تقويم	0,258	1	0,258	0,19	0,665
	اختبار مهارات بعدي	0,282	1	0,282	0,04	0,842

0,000	15,495	22,578	1	22,578	تحليل	طريقة التدريس
0,000	38,346	37,771	1	37,771	تركيب	
0,000	44,806	60,822	1	60,822	تقويم	
0,000	48,696	343,765	1	343,765	اختبار مهارات بعدي	
		1,457	57	83,054	تحليل	الخطأ
		0,985	57	56,146	تركيب	
		1,357	57	77,375	تقويم	
		7,059	57	402,385	اختبار مهارات بعدي	
			59	108,983	تحليل	الكلبي المعدل
			59	96,183	تركيب	
			59	139,65	تقويم	
			59	767,733	اختبار مهارات بعدي	

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ف) مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات التفكير العليا في وحدة الفقه الإسلامي وأصوله للصف العاشر الأساسي في الأردن تعزى لطريقة الطريقة التدريس (أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة مع زمن انتظار (5) ثوان، وأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (48,696)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات التفكير العليا، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية: «لا توجد فروق دالة إحصائية عند

جدول (٧) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طلبة مجموعات الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي باختلاف طريقة التدريس

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تحليل	التجريبية	5,81	0,22
	الضابطة	4,56	0,22
تركيب	التجريبية	6,20	0,18
	الضابطة	4,57	0,18
تقويم	التجريبية	7,38	0,22
	الضابطة	5,32	0,22

0,49	19,39	التجريبية	المجموع الكلي للمهارات
0,49	14,48	الضابطة	

مفتوحة الإجابة مع إطالة زمن الانتظار بعد طرح السؤال، ساعد الطلبة على الإجابة الصحيحة، وزاد من ثقتهم ودافعتهم، وقدرتهم على التفكير التأملي. فعن طريق الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة مع إطالة زمن الانتظار يمكن تحقيق أهداف عدة كزيادة التحصيل، فضلاً عن استثارة التفكير العلمي المجرد والناقد، كما أنها تُساعد على تحقيق الأهداف التي حددها المعلم لطلبته (جابر وكاظم، 1996).

وهذه النتائج تؤكد المنزلة الأصيلة للأسئلة في كثير من طرائق التدريس، فهي إحدى أدوات التواصل الرئيسية بين المعلم والطلبة، وكذلك هي من أدوات الحوار والمناقشة الرئيسة، فهي تُساعد الطلبة على الاندماج في الدرس بنشاط، إذ تمثل وسيلة فاعلة في تنمية استقلالية الطلبة في التعلم الذي يُعدُّ أحد الاتجاهات الحديثة في التربية، وهي وسيلة لاستثارة دافعية الطلبة إلى التعلم، حيث تدفعهم إلى التفكير في المادة المطلوب تعلمها، وكذلك هي وسيلة للبحث والدراسة، حيث تدفع الطلبة إلى الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة غير الكتاب، كما تعمل على تنشيط العمليات العقلية العليا، حيث تتطلب استرجاع الطالب للمعلومات من الذاكرة في الوقت المناسب، وبالتالي تساعد على تفعيل التفكير والوصول بالطلبة إلى الأهداف المرسومة (سلامة، 2012).

وقد أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان. وقد يرجع ذلك إلى أنَّ الأسئلة الشفوية المطروحة مع زمن انتظار عادي قد تشعر

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان، قد بلغ (19,39)، وأن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة، الذين درسوا باستخدام أسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، قد بلغ (14,48)، وهذا يُشير إلى أنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان، في الدرجة الكلية للمهارات، وأيضاً في جميع المهارات. وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة التقويم للمجموعة التجريبية (7,38) في المرتبة الأولى، يليها مهارة التركيب (6,20)، وفي المرتبة الثالثة مهارة التحليل (5,81).

مناقشة النتائج:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنَّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان، كان الأعلى، إذ بلغ (20,57)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، التي تعلمت بأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، قد بلغ (15,27)، وبذلك تكون نسبة الزيادة في المتوسط الحسابي بين الاختبارين القبلي والبعدي، لكلا المجموعتين، بلغت (34,3%)، لصالح المجموعة التجريبية. ويرى الباحث أنَّ طريقة التدريس من خلال استخدام الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة مع إطالة زمن الانتظار، عملت على زيادة المتوسط الحسابي بين الاختبارين القبلي والبعدي، لكلا المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية وبنسبة (34,3%)، حيث أنَّ استخدام الأسئلة الشفوية

كان الأعلى، إذ بلغ (19,40)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، التي تعلمت بأسئلة شفوية مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي، قد بلغ (14,47)، كذلك في جميع المهارات. أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، في الدرجة الكلية للمهارات، وأيضاً في جميع المهارات. مما يدل على فاعلية استخدام إستراتيجية الأسئلة الشفوية مع إطالة زمن الانتظار من استخدام الأسئلة مغلقة الإجابة مع زمن انتظار عادي في التحصيل والعمليات العقلية العليا. وقد يرجع ذلك كما يرى الباحث إلى أن التفاعل المستمر الذي تحدّثه الأسئلة الشفوية مع زمن انتظار (5) ثوان بين المعلم والطلبة يسمح للطلبة بتهيئة واسترجاع معلوماتهم وتوظيفها وتكوين استجابات مناسبة، وبالتالي تؤدي إلى رفع درجة تقبلهم للمعلومات، ونمو اتجاهات ايجابية نحو مادة الفقه الإسلامي وأصوله.

وهنا يتأكد دور الأسئلة البارز في هذا المجال؛ إذ إن الأسئلة التي تستخدم أثناء التدريس تؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، فقد أشارت الدراسات التربوية إلى وجود ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر على إجابات الطلبة وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم (جابر، 1999). وهذا ما أكدته دراسة كل من (سرهد، 2002)، و(طلبة، 2000)؛ إذ وجدا في دراستهما أن الأسئلة الصفية بنوعها المعلق والمفتوح تشكل جزءاً كبيراً من السلوك اللفظي للمعلم.

وكذلك أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن المتوسط الحسابي لمهارة التقويم للمجموعة التجريبية بلغ (7,38) في المرتبة الأولى، يليها مهارة التركيب (6,20)، وفي المرتبة الثالثة مهارة التحليل (5,81). وهذا يؤكد حقيقة أن زيادة زمن انتظار المعلم بعد إلقاء السؤال يزيد من مرونة الطالب في طرح العديد من الحلول، وكذلك يؤدي إلى إجابات

الطالب بالخوف والارتباك مما يُولد لديه عدم اتزان في عملياته العقلية، وبالتالي يُنتج استجابات غير مناسبة مما يجعل الطالب يفقد الثقة في قدراته الذاتية، وهذا بدوره قد يخفض من مستوى الطموح لدى الطالب، ويُضعف من قدراته المعرفية، حيث يُشير بعض التربويين إلى أن الطلبة يشعرون بالقلق إذا طلب منهم استرجاع ما استقبلوه من معلومات بسرعة، وبالتالي يفشلون في تكوين اتجاهات مناسبة نحو المادة العلمية (سرهد، 2012).

إنّ العائد على المناخ التدريسي من فترة الانتظار هو زيادة النشاط الفكري للطلبة، واستخدامهم لأنواع التفكير المختلفة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة، كذلك دراسة توبن (Tobin, 1987)، التي أظهرت أنه عندما يكون هدف عملية التعلم إثارة تفكير الطلبة فإننا في حاجة لزيادة وقت التفكير، كذلك دراسة (Atwood & Wilen, 1991)، التي أظهرت تحسّن إجابات الطلبة مع زيادة وقت التفكير. وبالتالي فإن زيادة زمن انتظار المعلم بعد إلقاء السؤال، وقبل السماع لأحد الطلبة بالإجابة يزيد من المرونة، ويؤدي إلى طرح الطالب لعدد أكبر من الحلول البديلة. وكذلك فإن متوسط وقت الانتظار المكون من (3-5) ثواني يؤدي إلى إجابات أكثر دقة من قبل الطلبة ذوي الإنجاز المتدني، وإلى إجابات أكثر إبداعاً وعلى شكل جمل تامة عند الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع (Borich, 2004). فعندما يُعطي المعلم وقتاً كافياً للتفكير في المهمات والنشاطات التعليمية فإنه يُرسخ بذلك بيئة مُحفزة للتفكير في حل المشكلات، والتفكير في المهمات المفتوحة يتطلب وقتاً، يُتيح للطلبة فرصاً للتعلم من أخطائهم، ويقودهم إلى احترام قيمة التجريب (جروان، 2002).

بينما أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة الإجابة ذات مستويات معرفية مختلفة، مع زمن انتظار (5) ثوان،

التربويون نتيجة للبحث والدراسة؛ لتثري طرائق التعليم والتعلم، وتساعد المعلم بصورة واضحة على تنمية التفكير لدى الطلبة (الرواشدة، ١٩٨٤).

وقد أكدت دراسة (Atwood & Wilen, 1991) أن استجابات الطلبة تتحسن، وأن مشاركتهم في المواقف الصفية تزداد بزيادة زمن الانتظار بعد طرح السؤال، كما أن زيادة زمن الانتظار بطول الوقت الذي ينتظره المعلمون للحصول على استجابة الطالب، كما أن زيادة زمن الانتظار يمكن أن تحفز على التفكير التأملي، ومشاركة الطلبة. وأشارت دراسة سرهيد (2012) أن إعطاء فترة زمنية (5) ثوان يسهم في إتاحة الفرصة للطلبة لاسترجاع المعلومات ومعالجتها في الذاكرة وتوظيفها بشكل منسق ومنظم، وكذلك يسهم في زيادة مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة. كما توصلت دراسة (Samiroden, 1983)، ودراسة (Tobin, 1984) إلى أن إطالة فترة الانتظار بعد توجيه السؤال يؤدي إلى تقليل نسبة الخطأ في الإجابات، وإظهار إجابات منظمة، وتزيد من درجة التمثيل الذهني للمعلومات المتضمنة في السؤال. كما توصلت رو (Row) إلى وجود فروق في استجابات الطلبة مرتبطة بفترة الصمت لدى المعلم، فالطالب يجيب إجابات قصيرة، فإذا صمت المعلم مدة قصيرة (ثانية أو ثانيتين) توقف الطالب، أما إذا صمت (3) ثوان أو أكثر) فإنه يسترسل ليقدم إجابة كاملة وأفكاراً إضافية جديدة تشجع على الإبداع (الأعسر، 1998).

وهذه النتائج كلها تؤكد حاجة معلم التربية الإسلامية إلى كفايات خاصة كي ينجح في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للمنهاج الدراسي، ومن أهمها: كفايات طرح الأسئلة وتوزيعها، إلى جانب كفايات معرفة مجالات الأسئلة ومستوياتها، ومراعاة إطالة فترة الانتظار بين السؤال والجواب. فالأسئلة الصفية الشفوية مفتوحة الإجابة تعمل على إشباع حب الاستطلاع لدى الطالب، وتزيد

أكثر دقة من قبل الطلبة ذوي الإنجاز المتدني، وإلى إجابات أكثر إبداعاً وعلى شكل جمل تامة عند الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع (Borich, 2004).

ويرى الباحث أن عدم مراعاة توفير زمن انتظار مناسب بين السؤال والجواب يُقلل من فرص استثارة التفكير العميق بالإجابة. فقد أشارت البحوث التي أجريت على التدريس الصفّي أن أغلبية الأسئلة التي يطرحها المعلمون مغلقة ومن المستوى المنخفض، وينبغي أن يستخدم المعلمون أسئلة أكثر من النوع المفتوح النهاية ومن المستوى المعرفي الأعلى لاستثارة مهارات التفكير العليا لدى الطلبة (الكلابي، 2010). فالعلاقة ارتباطية بين نوعية الأسئلة المستخدمة ونوع التفكير السائد لدى الطلبة، فالأسئلة الصفية يجب أن تحفز الطلبة على التفكير الناقد وممارسة العمليات المعرفية العليا.

إن عدم إتاحة الفرصة للطلاب للتفكير يقلل من فرص استثارة إجابات مستندة إلى التفكير العميق، وهذا يعوق تنمية القدرة على الوصول لمهارات التفكير العليا عند الطلبة، فإذا كانت فترة الصمت بعد إلقاء السؤال قصيرة، فمعنى ذلك أننا نشجع الإجابة القصيرة التي تعتمد على الذاكرة، أو التفكير السطحي، أما إذا كانت فترة الصمت طويلة نسبياً، فإن ذلك يشجع الإجابة بجمل كاملة، كما أنها تُعطي للطلاب الفرصة لاختيار نوع تفكيرهم ولإنجاز عملية التفكير العليا في الإجابة (حميدة وآخرون، 2003).

ومن ناحية أخرى تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة خليفة وأبو محفوظ (2013)، ودراسة الخزرجي (2004)، وهذا يؤكد على أهمية الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة مع إطالة زمن الانتظار باعتبارها ركناً أساسياً من أركان التفاعل بين المعلم والطلبة، تهدف إلى تحقيق التعلم الذاتي عند الطلبة، وخلق شعور إيجابي عندهم، يدفعهم للمشاركة الصفية بفاعلية وإيجابية. وكما يُمثل التساؤل أحد الاتجاهات المعرفية في التفكير التي أدخلها

المراجع:

1- أبو عميرة، محبات محمود. (1987)، «برنامج مقترح في حل مشكلات تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مسارات تفكير علماء الراضيات»، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

2- أبو لبدة، عبد الله؛ والخليلي، خليل؛ وأبو زينة، فريد. (2011) المرشد في التدريس، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

3- الأعسر، صفاء يوسف. (1998) تعليم من أجل التعليم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

4- الألوسي، صائب أحمد. (1981)، «أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

5- بلوم، بنجامين؛ وكراوثول، ديفد؛ وماسيا، برترام. (1985) نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة: محمد الخوالدة وصادق عودة، دار الشروق، جدة، السعودية.

6- توق، محيي الدين؛ وعدس، عبد الرحمن. (1984) أساسيات في علم النفس التربوي، دار جون وإيلي وأولاده، عمان، الأردن.

7- جابر، جابر عبد الحميد. (1999) إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

8- جابر، جابر عبد الحميد؛ وكاظم، أحمد خيرى. (1996) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

9- جروان، فتحي. (2002) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10- الجلاذ، ماجد. (1999)، «السؤال وأغراضه

من دافعيته للتعليم والتعلم بطريقة فعّالة ومنظمة، واختبار معلوماته، وإثارة تفكيره، وتنمية قوى التقدير والتميز لديه، وتنظيم المواد التعليمية وتفسيرها (علوان، 2005).

وبناء على ما تقدّم لا بدّ لعملية التدريس من إعادة النظر في أساليبها وطرائقها، واستحداث أساليب وطرائق فعّالة تمكنها من مواكبة التراكم المعرفي المتسارع، وهذا ما أكدت عليه الدراسات بأن استعمال الأسئلة في التدريس الصفي استعمالاً صحيحاً يعدّ من الطرائق المهمة في نجاح العملية التعليمية. والأسئلة - وخاصة مفتوحة الإجابة- أداة مهمة يعتمدها المعلم في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية كثيرة، فهي عامل مهم من عوامل النجاح للمعلم في إعطائه المادة للطلبة، وفي توجيههم وإثارة أفكارهم وحملهم على تعلم ما يريد أن يتعلموه، وهذا الأمر الذي يؤكد جميع المشتغلين في أصول التدريس (حسن، 2005).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تضمين دليل مُعلّم التربية الإسلامية في مختلف المراحل الدراسية لأهم المهارات التدريسية التي تُفعل دور الطلبة ومشاركتهم، وتعمل على اكتساب المهارات العقلية العليا، وخاصة مهارات الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة مع إطالة زمن الانتظار.

- اهتمام المتخصصين، في مجال تأليف كتب التربية الإسلامية وتطويرها، بتنظيم المحتوى الدراسي ليتلائم مع تنوع الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة، وإطالة زمن الانتظار.

- الاهتمام بمهارات الأسئلة الشفوية مفتوحة الإجابة مع إطالة زمن الانتظار؛ لتطوير قدراتهم على المستويين النظري والتطبيقي في برامج إعداد المعلمين، وخاصة برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية.

- 20- الخليلي، خليل يوسف؛ وحيدر، عبد اللطيف؛ ويونس، محمد. (1996) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دارة العلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
- 21- خليفة، غازي؛ وأبو محفوظ، صفاء. (2013)، «مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية». مجلة جامعة النجاح للأبحاث - ب (العلوم الإنسانية)، 27(2)، 235-272.
- 22- الخوالدة، ناصر أحمد؛ والجلاد، ماجد زكي. (2006) تدريس التربية الإسلامية، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية.
- 23- الخوالدة، ناصر أحمد؛ وعيد، يحيى. (2001) طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حنين، عمان، الأردن.
- 24- الرواشدة، إبراهيم. (1984)، «أسلوب التساؤل وأثره في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 25- ريان، محمد هاشم. (2003) دليل المعلم في التعليم والتعلم، (الجزء الأول) المهام والمسؤوليات، دار اليقين للنشر والتوزيع، القدس، فلسطين.
- 26- الزعبي، إبراهيم أحمد. (2014)، «أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قسبة المفرق». مجلة دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 141(1)، 347-361.
- 27- زيتون، عايش محمد. (2004) أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 28- سرهيد، حيدر. (2012)، «أثر استخدام الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة وإطالة
- التربوية في القرآن الكريم». مجلة أبحاث اليرموك، 15(3)، 63-84.
- 11- الجمل، محمد جهاد. (2005) العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 12- حسن، مصطفى زهير. (2005)، «فاعلية الأسئلة السابرة التوضيحية في التحصيل النوعي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- 13- الحلبي، عبد اللطيف؛ وسالم، مهدي. (1996) التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكات، الرياض، السعودية.
- 14- حميدة، إمام مختار؛ والنجدي، أحمد؛ ومحمود، صلاح الدين؛ وراشد، علي؛ والقرش، حسن. (2003) مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- 15- حميدة، فاطمة إبراهيم. (1986) مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- 16- الحيلة، محمد محمود. (2002) مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 17- الحيلة، محمد محمود. (1999) التصميم التعليمي... نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 18- الخزرجي، تغريد فاضل. (2004) «أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- 19- خليل، كمال محمد. (2007) مهارات التفكير التباعدي .. دراسة تجريبية جيلفورد بلوم، دار المناهج، عمان، الأردن

- 38- عبيدات، هاني؛ والعرود، منصور. (2010)، «الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء ديرعلا»، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، (2)10، 33-47.
- 39- عطية، محسن علي؛ والهاشمي، عبد الرحمن. (2008) التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن.
- 40- علوان، عامر إبراهيم. (2005)، «بناء برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في هيئة التعليم التقني وأثره في تفكيرهم وتحصيل طلبته»، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية- ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- 41- الفهيد، خالد بن عبدالرحمن. (2005)، «تقويم مهارة الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- 42- قطامي، نايفة. (2004) مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 43- كريم، وفاء قيس. (2008)، «أثر إستراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.
- 44- الكلابي، علي راهي فاضل. (2010)، «بناء برنامج لتدريب الطالبات - المعلمات على بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة وإعدادهن للأسئلة الامتحانية وأثره في تحصيل طالباتهن»، رسالة دكتوراه غير منشورة، مجلس جامعة سانت كليمنتس العالمية.
- 45- مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود. (2005) طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- زمن الانتظار على كل من التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمية في الفيزياء»، مجلة جامعة بابل - العلوم الإنسانية، (2)20، 656-680.
- 29- سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبد الله. (1997) المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 30- سلام، صافية محمد. (1990)، «أثر وقت انتظار المعلم والمستوى الفكري للتساؤل في الفصل على تحصيل تلاميذ المعلمة الإعدادية»، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مصر، 4(3)، 402-420.
- 31- سلامة، عبد الله. (2012) توظيف التفكير في العملية التعليمية، الناشر: المؤلف العراق
- 32- سلامة، عبد الله. (2011) أضواء تربوية لمعلم التربية الإسلامية، الناشر: المؤلف.
- 33- سند، روبرت؛ وكارين، آرثر. (1985) الاستجاب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحمس، مدخل لمفهوم الذات، ترجمة: رؤوف العاني، جامعة بغداد، العراق.
- 34- الشرقاوي، أنور. (1984) العمليات المعرفية وتناول المعلومات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 35- طافش، محمود. (2007) كيف تجعل من طفلك مبدعاً، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.
- 36- طلبة، إيهاب أحمد. (2007) اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 37- طلبة، إيهاب أحمد. (2000)، «أثر استخدام كل من الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة وإطالة زمن الانتظار على كل من التحصيل الأكاديمي في الكيمياء وخفض القلق الناتج عنها»، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، مصر، (2) السنة (15)، 202-248.

search, 57(1), 69-95

54-Tobin, K. (1984), «Effects of extended wait time on discourse characteristics and achievement in middle school grades». *Journal of Research in Science Teaching*, 21(8), 779-781.

1. التفكير التقاربي هو القدرة على الوصول إلى إجابات محددة وقليلة، وعمل استنتاجات محددة نسبياً (زيتون، 2004).

2. التفكير التباعدي: طريقة إنتاج أكثر عدد ممكن من الأفكار عن طريق تفحص المشكلة من زوايا متعددة، وبما يتناسب مع قدرات الفرد، وخبراته. أي القدرة على رؤية البيانات المعطاة في شكل آخر يكون فريد وغير متوقع (خليل، 2007).

3. وتعدّ هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، التي تهدف إلى قياس أثر تدريس وحدة الفقه الإسلامي وأصوله المقررة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي وفق طريقة الأسئلة مفتوحة الإجابة مع إطالة زمن الانتظار في تحصيل الطالبات في المادة، وعلاقته بتحصيل مهارات التفكير العليا في مادة وحدة الفقه الإسلامي وأصوله.

46- هايت، جلبرت. (1956) فن التعليم، ترجمة: محمد أبو حديد، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، مصر.

47- الهويدي، زيد. (2002) مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.

48- الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتي، محمد أمين. (2005) أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان، الأردن.

49- Altieri. M. & Duell. O. (1991), «Can teachers predict their students' wait time performances?». *Journal of Research in science Teaching*, 28 (5), 411-455.

50- Atwood, A. & William, W. (1991), «Wait time and effective social studies instruction: What research in science education tell us». *Social education*, 55 (3), 81-179.

51- Borich, G. (2004) *Effective Teaching Methods*, 5th ed. Columbus, Ohio: Pearson Education, Inc.

52- Samiroden, W.D. (1983), «The effects of higher cognitive level question wait-time ranges by biology student teachers on student achievement and perception of teacher effectiveness». (Doctoral dissertation, Oregon State University) *Dissertation Abstracts International*, 43 (10), 3028-A.

53- Tobin, K. (1987), «The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning». *Review of Educational Re-*