

مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا

جودت احمد سعادة، غازي جمال خليفة *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء المستوى المقبول تربوياً. كما سعت الدراسة إلى اختبار الفروق في مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية، تبعاً لاختلاف معدلات طلبة الماجستير التراكمية واختلاف جنسهم. ولتحقيق هذا الهدف، أعد الباحثان اختباراً يقيس المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى أفراد الدراسة، المؤلف من (30) فقرة، حيث تم التأكد من صدقه وثباته، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المؤلفة من (37) طالباً وطالبة، منهم (21) طالباً و(16) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من طلبة ماجستير التربية في جامعة الشرق الأوسط بمدينة عمان، الذين يمثلون في الواقع مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (110) طالباً وطالبة.

والتي انبثقت أصلاً من مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع طلبة ماجستير التربية بجامعة الشرق الأوسط والبالغ عددهم (110). ولاستخراج النتائج، تم استخدام اختبار (ت) الإحصائي وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وأظهرت النتائج أن مستوى المقدرة الاستيعابية والتصنيفية يتطابق مع المستوى المقبول تربوياً (80%)، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى تلك المقدرة، تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدل (ب+)، ووجود فروق دالة إحصائية أيضاً في مستوى تلك المقدرة الاستيعابية والتصنيفية، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

الكلمات الدالة: مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية، الأسئلة السابرة والتطبيقية، طلبة الدراسات العليا، المستوى المقبول تربوياً.

المقدمة

سليمة وهادفة.

وقد اختلف المربون في نظرتهم إلى الأسئلة عموماً، فمنهم من دافع عن استخدام الأسئلة التصنيفية، اعتماداً على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم Bloom Taxonomy للمجال المعرفي، ومنهم من وجد عيوباً عديدة فيها، ومنهم من ناصر الأسئلة المثيرة للتفكير ولا سيما السابرة منها، بحجة أنها تؤكد على شخصية الطالب ومدى اكتسابه لمهارات التحليل والربط والتقييم، رغم قناعتهم بوجود سلبيات فيها (العنزي، 2010).

ورغم ذلك كله، فما زالت برامج إعداد المعلمين تهتم بتدريب هؤلاء المعلمين على ممارسة أساليب السير المختلفة، ومراعاة ذلك جيداً في برامج الإعداد قبل الخدمة من جانب كليات التربية المختلفة (السنبلي، 2001)، وذلك من خلال تعليمهم لمقررات دراسية مختلفة تناولت موضوع الأسئلة السابرة من جهة، والأسئلة حسب تصنيف بلوم من جهة ثانية. ومن هذه المقررات على سبيل المثال لا الحصر تخطيط المناهج وتطويرها، وتنمية مهارات التفكير، المقررة على طلبة تخصص

ما زالت الحاجة ماسة إلى الأسئلة بمختلف أنواعها، إذ أن الأسئلة الموضوعية والمقالية بأنماطها المختلفة تستخدم لتقييم الطلبة في المواد الدراسية المتعددة. كما أن التفاعل الصفي والاختبارات اليومية والشهرية والفصلية تتطلب تعاملات ملائمة مع الأسئلة بأنواعها المختلفة. وهنا فإن على مخططي المناهج المدرسية، والذين يتألفون في معظمهم من طلبة الدراسات العليا ومن حملة درجتي الماجستير والدكتوراة في مجال المناهج وطرق التدريس، طرح أنشطة في نهاية كل وحدة دراسية يقومون بإعدادها أو تطويرها، كي يتألف الجزء الأكبر منها من الأسئلة بأنواعها المتعددة، فضلاً عن أدلة المعلم التي تحتاج إلى صياغة الأسئلة المتنوعة في أهدافها وصياغاتها صياغة

* قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط. تاريخ استلام البحث 2015/3/26، وتاريخ قبوله 2015/7/13.

كل هذا، دفع القائمين على الدراسة الحالية إلى ضرورة تقصي مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بجامعة الشرق الأوسط.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء المستوى المقبول تربوياً؟
2. هل يختلف مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف معدلاتهم التراكمية؟
3. هل يختلف مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة

تتعرض أهمية الدراسة الحالية على جميع من يتعاملون مع الطلبة في طرح الأسئلة التعليمية التعليمية، مما يجعلها مهمة للفئات الآتية:

- المعلمون في المدارس، حيث التفاعل الصفّي والامتحانات اليومية والشهرية والفصلية التي تتطلب تعاملًا مع الأسئلة بأنماطها العديدة.
- أساتذة المعاهد العليا والجامعات، حيث الأسئلة الموضوعية والمقالية بأنواعها، تستخدم لتقييم الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
- مخطوطو المناهج المدرسية، حيث لا بد من طرح أنشطة في نهاية كل وحدة دراسية يتمثل الجزء الأكبر منها في الأسئلة بأنواعها المتعددة، هذا ناهيك عن أدلة المعلم التي تحتاج إلى صياغة الأسئلة المتنوعة.
- طلبة المدارس والمعاهد والجامعات، الذين يهتمهم الإلمام بالأسئلة وأنواعها وتأثيراتها.
- الباحثون التربويون من أساتذة جامعات وطلبة الدراسات العليا للاستفادة من أهمية الأسئلة بأنواعها الموضوعية والسابرة وتطبيقاتها.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية ومحدداتها في الآتي:

1. الحد المكاني : جامعة الشرق الأوسط - عمان/الأردن.

المناهج وطرق التدريس من ناحية، وطلبة تخصص الإدارة والقيادة التربوية من ناحية أخرى.

ويسعى برنامج الماجستير في التربية إلى أن يصل طلبة الماجستير في التربية إلى درجة الإتقان لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية، ويتم ذلك من خلال تدريسهم على صياغة الأهداف السلوكية وكيفية تحويلها إلى أسئلة، ومن ثم الربط بين مستوى الهدف ومستوى السؤال أثناء تدريس موضوع الأهداف، كمكون أساس من مكونات المنهج المدرسي، بل هو في الواقع يمثل الخطوة الأولى في بناء المنهج المدرسي، إذ أنه بناءً على هذه الخطوة يتم الوصول إلى الخطوات والمكونات الأخرى للمنهج مثل المحتوى والأنشطة وأساليب التقويم (سعادة وإبراهيم، 2011)، وكذلك أثناء قيام طلبة الدراسات العليا بتقديم عروضهم البحثية Presentations حول كيفية ممارسة السبر وطرح الأسئلة السابرة بمختلف أنواعها، كما يُطلبُ منهم القيام به خلال صياغة أسئلة الامتحانات النهائية في بعض المواد الدراسية التي لها خصوصية في عملية طرح الأسئلة التصنيفية والسابرة.

ورغم كل ما سبق، فإن بعض طلبة الدراسات العليا لا يصلون إلى المستوى المأمول في مقدرتهم الاستيعابية والتصنيفية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية، وبخاصة لذوي المعدلات التراكمية المتوسطة أو المنخفضة، وهو ما ستحاول الدراسة الحالية الاستفسار عنه.

مشكلة الدراسة

على الرغم من تعدد المقررات الدراسية التي تُطرح ضمن برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس التي تهتم بالأسئلة على اختلاف أنواعها، إلا أن بعض أعضاء هيئة التدريس ممن يقومون بتدريس مقررات التخصص الدقيق، يشكون من مستوى مقدرة بعض الطلبة في طرح الأسئلة أثناء عروضهم التقديمية أمام زملائهم في مواد الماجستير المختلفة، حتى أن بعض الطلبة كانوا غير قادرين على تصنيف الأسئلة حسب تصنيف بلوم، أو تصنيف الأسئلة السابرة إلى أنواعها المختلفة، وتنقصهم المقدرة على الربط بين مستوى الهدف والسؤال الذي يمكن أن يُطرح للتأكد من تحقيقه.

ويكثر في العادة استخدام الأسئلة التصنيفية التي تتم صياغتها أو طرحها حسب تصنيف بلوم Bloom Taxonomy من جانب طلبة الماجستير، وبخاصة عند كتابتهم للأسئلة الموضوعية، حيث يقتصرون على المستويات الثلاثة الأولى من هذا التصنيف، لا سيما عند تطوير اختبارات التحصيل في رسائل الماجستير الخاصة بهم.

المجال للطالب لطرح رأي ما أو وجهة نظر معينة أو التعليق على الأشياء أو الأقوال أو الأحداث أو القضايا أو المشكلات، بطريقة أكثر عمقاً واتساعاً من الإجابة عن الأسئلة المحددة، بحيث تكون هناك أكثر من إجابة صحيحة للسؤال الواحد.

أما التصنيف الثاني للأسئلة فيتم من حيث مستوى التفكير الذي تنبئه والذي يتمشى مع تصنيف بلوم للمجال المعرفي Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy حيث تتفاوت هذه الأسئلة في مستوياتها من المنخفض مثل الحفظ والفهم والتطبيق، إلى العالي مثل التحليل والتركيب والنقويم، وهي في الغالب ما تسمى بالأسئلة التصنيفية.

ويتم التصنيف الثالث للأسئلة تبعاً لنوعية العمق أو السير الذي تهدف إليه، مما دفع الكثيرون إلى تسميتها بالأسئلة السابرة أو الأسئلة العميقة Probing Questions، والتي لا تقف عند حد الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من جانب الطلبة، وإجابة أشمل وأكثر نضجاً، مما يتناسب إلى حد كبير مع مستويات التفكير العليا لدى طلبة الدراسات العليا.

وتوجد عدة أنماط للأسئلة السابرة طرحها المربون، تتمثل في السؤال السابر التوضيحي Clarification Probe Question الذي يطرح من جانب المعلم في ضوء إجابة الطالب الأولية بغرض صقل تلك الإجابة وتوضيحها عن طريق إضافة معلومات جديدة إليها لتصبح أكثر فهماً أو وضوحاً. أما النوع الثاني منها فيطلق عليه السؤال السابر التشجيعي Prompting Probe Question والذي يطرحه المعلم عندما لا يستطيع الطالب الإجابة أو عندما يجب إجابة غير صحيحة، ويكون الهدف من ورائه العمل على تصحيح إجابة الطالب أو إرشاده نحو الإجابة المرغوب فيها وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة المتتابعة والمتدرجة من جانب المعلم (سعادة، 2009).

ويتمثل النوع الثالث من الأسئلة السابرة فيما يسمى بالسؤال السابر التركيزي Refocusing Probe Question، وهو عبارة عن ذلك النوع من الأسئلة الذي يقوم المعلم فيه بطرح سؤال أو مجموعة من الأسئلة وذلك كرد فعل على إجابة صحيحة من جانب الطالب من أجل ربطها بالموضوع المطروح، أو بدرس سابق، أو من أجل التأكيد على تلك الإجابة، أو لربط الجزئيات مع بعضها للخروج بتعميم معين، بينما يتلخص النوع الرابع من الأسئلة السابرة في السؤال السابر المحول Switch Probe Question الذي يمثل ذلك النوع من الأسئلة الذي يطرح المعلم فيه سؤالاً على طالب آخر غير صاحب الإجابة أو صاحب الفكرة الأولية، وذلك لعدة أسباب من أكثرها أهمية، مساعدته على تعميق إجابة زميله، والتعرف إلى وجهات نظر الآخرين

2. الحد البشري : طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بجامعة الشرق الأوسط.

3. الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2015/2014.

4. يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق أداة الدراسة وثباتها وبعينة الدراسة والمجتمع المسحوبة منه.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

وتتمثل في الآتي:

• **المقدرة الاستيعابية والتطبيقية:** ويقصد بها في الدراسة الحالية إدراك معنى الأسئلة ومستوياتها والمفاهيم المرتبطة بها، ومن ثم استخدامها في مواقف تعليمية تعلمية جديدة، وذلك عن طريق التعرف إلى خصائص المفاهيم وإعطاء أمثلة، ومن ثم الاستجابة لمواقف تحدد مقدرته على استخدام نوع السؤال الذي يمثله الموقف، وتقاس إجرائياً بالعلامة أو الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

• **الأسئلة التصنيفية:** ويقصد بها في هذه الدراسة المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي والمتمثلة في المعرفة Knowledge والفهم Comprehension، والتطبيق Application.

• **الأسئلة السابرة:** وتتمثل في ذلك النوع من الأسئلة التي تتطلب العمق في الإجابة، مما يستدعي التحليل والربط والتقييم، وتشتمل على خمسة أنواع هي السير التوضيحي، والسير المحول، والسير التبريري، والسير التشجيعي، والسير التركيزي.

• **المستوى المقبول تربوياً:** وهو المستوى الذي يعادل 80% من النهاية العظمى للاختبار التحصيلي الذي يصل إليه الطالب بناءً على اقتراح عدد من المحكمين المتخصصين.

الأدب النظري والدراسات السابقة

تمثل عملية طرح الأسئلة وصياغتها سواء الشفوية منها أو التحريرية مهارة بحد ذاتها تسمى بمهارة طرح الأسئلة (Questioning Skill)، والتي ينبغي أن تتصف الأسئلة فيها بمجموعة من الخصائص تتلخص في وضوح الصياغة والهدف، والإيجاز، وملاءمتها لقدرات الطلبة ولل فروق الفردية بينهم، واشتمال السؤال على فكرة واحدة، وضرورة إثارة هذه الأسئلة لتفكيرهم.

ويمكن تصنيف الأسئلة حسب نوع الإجابة إلى الأسئلة ذات الإجابة المحددة التي تتطلب إجابة واحدة متفق عليها ولا جدال حولها، والأسئلة ذات الإجابة المفتوحة، التي يتاح من خلالها

هذه المسائل من خلال وجهة نظر المديرين والمعلمين العاملين معهم. واستخدمت المقاييس النوعية والكمية في الوقت ذاته للمساعدة في تحديد النطاق النوعي. وقد نتج عن ذلك نموذج مختلط تم إكماله على مرحلتين، مع تحليل سلوك القائد واستبانة تغيير أسلوب المساعدين، واستبانة التقييم الديمغرافي والوظيفي لمرونة القائد وفاعليته.

وأشارت اختبارات تحليل البيانات المستخدمة في الدراسة إلى النوعية المتميزة للمعلومات التي نتجت عن الأسئلة السابرة لتطوير الاستبانة الخاصة بمقابلات المديرين ومجموعات التركيز على المعلم، والتي تم إكمالها في المرحلة الثانية، وهي المرحلة النوعية للدراسة. ويعد إكمال المقابلات ومجموعات التركيز، تم تحليل المعلومات لإلقاء الضوء على المفاهيم المتكررة والأمور القابلة للتطبيق لمستويات جمع البيانات.

وأجرت السنبل (2001) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمات اللغة العربية لأسلوب السبر والتوقف أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية في المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج السعودية، حسب المتغيرات الشخصية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، فرع اللغة العربية، الصف الدراسي، الجهة التي تقع فيها المدرسة الثانوية)، وشملت (30) معلمة موزعات على (10) ثانويات. واستخدمت بطاقة ملاحظة لقياس مهارات المعلمات في ذلك، فيما توصلت الدراسة إلى ارتفاع نسبة المحاور المختلفة لأنواع السبر ماعدا السبر الناقد التأملي، وفروق ذات دلالة إحصائية لصالح التوقف وانتظار الإجابة من الطالبة على حساب أساليب السبر المختلفة.

وقامت آرث (Arth, 2002) كما ورد في (الحارثي، 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن كيفية تعزيز قدرة المعلم على استخدام دورة الأسئلة في لفت انتباه الطلاب للحوار القائم على مهمة معينة. وتضمنت دورة الأسئلة التأكيد على التأمل، وعملية الاستجواب التي تتضمن: التخطيط، والأنشطة القبليّة، والإستقصاء، والسبر، ثم التفكير فوق المعرفي. وشملت عينة الدراسة ثلاثة من معلمي المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، للقيام بتدريس سبعة أنشطة رياضية تم اختيارها مسبقاً مرة كل أسبوع على مدار (14) أسبوعاً، مع قيام المعلمين بالنشر الأسبوعي لحوالي ست مراحل من مصفوفة الأسئلة والتي شملت مراحل دورة الأسئلة، بهدف رصد التغيرات التي تظهر في عملية السبر، والتعرف إلى مدى فهم المعلمين للأسئلة السابرة، واستخدمت مصفوفة الأسئلة كأداة لتقييم أسئلة المعلمين، وتوضيح الارتباط بين استخدام مصفوفة الأسئلة وسبر المعلم للأسئلة وطرحه لها، وبين انخفاض الأسئلة في المستوى المعرفي وزيادة المناقشة بين الطالب والمعلم. وقد

من الطلبة المهتمين بالسؤال المطروح أو القضية المعروضة للنقاش.

أما النوع الخامس والأخير من أنواع الأسئلة السابرة فهو السؤال السابري التبريري أو الناقد Best Reason or Critical Probing Question، وهو ذلك النوع من الأسئلة السابرة الذي يطرح فيه المعلم الأسئلة التي تؤدي بالطلبة لمناقشة السبب الأكثر منطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية، وزيادة الوعي الناقد لديهم لتبرير الإجابة، وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة (سعادة، 2009).

ونظراً لكثرة استخدام الأسئلة التصنيفية التي تتم صياغتها أو طرحها حسب تصنيف بلوم Bloom ذي المستويات الستة من جانب طلبة الماجستير وبخاصة عند كتابتهم للأسئلة الموضوعية، حيث يقتصرون على المستويات الثلاثة الأولى من هذا التصنيف المتمثلة في الحفظ والفهم والتطبيق، لا سيما عند تطوير أدوات البحث في رسائل الماجستير، وبسبب أن بعضهم الآخر يسعى لاستخدام الأسئلة السابرة بالذات عند التخطيط للتدريس أو عند عمل العروض التقديمية Presentations أمام زملائهم في مواد الماجستير المختلفة، فقد رأى الباحثان ضرورة تقصي مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بجامعة الشرق الأوسط بمدينة عمان الأردنية.

أما بالنسبة للدراسات السابقة، فقد قام الباحثان بمراجعة عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك للإستفادة منها في تطوير أداة البحث من جهة، وربط نتائجها بالنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية من جهة ثانية. وحتى تكون الصورة أكثر وضوحاً، فقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى مجموعتين: الأولى وتتناول الأسئلة السابرة، والثانية وتركز على الأسئلة بصورة عامة، ومنها الأسئلة حسب تصنيف بلوم كالاتي:

أولاً مجموعة الدراسات التي تناولت الأسئلة السابرة:

من بين أهم هذه الدراسات ما قام **جوردان** (Jordan, 2001)، من دراسة اختبرت العلاقة بين أسلوب القيادة الذي يتبعه مديرو المدارس بحسب الحالات ومرونة المدير وفاعليته، وبين تغيير أسلوب المساعدين. وتألفت عينة الدراسة من (42) مديراً و(58) مساعد مدير في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أشارت التحقيقات إلى أن هذه العلاقات مرتبطة بنوع الأسئلة ولا سيما الأسئلة السابرة منها عن كيف تبدو أنماط السلوك والأساليب الأكثر فاعلية ضمن بيئة التغيير. وقد تمت معالجة

مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى الطلاب المعلمين في مجال العلوم العامة خلال التربية العملية بجامعة اليرموك الأردنية تبعاً لاختلاف كل من مستوى المهارة، والمعدلات التراكمية، ومستوى الصف الذي يلتحقون به. وقد تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً وطالبة من الملتحقين بالتربية العملية في المدارس الحكومية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. كما أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس مستوى مهارة طرح الأسئلة الصفية من جانب الطلاب المعلمين، فوجدت أن مستوى مهارتهم في طرح الأسئلة الصفية متوسطاً، حيث بلغ (3.94 من 5)، كما ظهرت فروق دالة إحصائية في سبر الأسئلة وزمن انتظار الإجابة، تعزى لاختلاف مستوى الصف الذي يدرسه الطالب المعلم والمعدل التراكمي الذي حصل عليه، ولصالح المعدل التراكمي الأعلى ومستوى الصف الأعلى أيضاً.

وفي دراسة أجرتها الرضي (2007) هدفت إلى استقصاء أثر تدريس الطلبة باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل الفيزياء في الأردن، كما هدفت إلى قياس قدرتهم على التفكير العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (126) من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدينة عجلون في الفصل الدراسي الثاني لعام (2006/2005)، تم اختيارهم قصدياً، منهم (62) طالباً موزعين على شعبتين: الأولى وتضم (31) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة، التي تعلمت بأسلوب الأسئلة العادية، والشعبة الثانية وتضم (31) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة في تدريسها. أما أفراد الدراسة من الطالبات فتألفوا من (64) طالبة تم تقسيمهن إلى شعبتين: الأولى وتضم (32) طالبة مثلت المجموعة التجريبية، والثانية وتضم (32) طالبة مثلت المجموعة الضابطة. ولقياس فاعلية التدريس باستخدام الأسئلة السابرة مقارنة بطريقة الأسئلة العادية، فقد تم إعداد الاختبار التحصيلي المؤلف من (25) فقرة في صورته النهائية من نوع الاختيار من متعدد، وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة (K.R.20) وقد بلغ (0.89).

واستخدمت الباحثة اختبار (ت) واختبار كاي تربيع (χ^2) وأظهرت الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الأسئلة العادية في الاختبار التحصيلي، كما تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الأسئلة العادية في قدرتهم على التفكير العلمي في مجال اختبار النظرية.

وهدف دراسة العنزي (2010) إلى تقصي تأثير استخدام إستراتيجيتي المجموعات الثرثرة والأسئلة السابرة على طالبات

أظهرت النتائج أن إعادة النظر في تخطيط الأنشطة قد ساعد في إيجاد فرصة أكبر لمستوى أعلى من الاستفسار لدى المعلمين، كما حقق المعلمون نمواً مهنيًا ملحوظاً في مجال الاستفسار طوال فترة الدراسة.

وهدف دراسة هس (Huss,2002) إلى الكشف عن تأثير استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب الطلبة للغة الثانية في مادة الاتصال الشفوي، حيث تكونت عينة الدراسة من (27) طالباً من ولاية فلوريدا الأمريكية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية استخدمت الأسئلة السابرة في تدريبها، وضابطة لم تستخدم هذه الأسئلة في تدريبها. ولتحقيق أهداف الدراسة أجاب الطلبة على استبانتين، واختبارين شفويين، وذلك لقياس قدراتهم على الاتصال الشفوي، حيث تم تسجيل (20) حصة مدة كل واحدة منها نصف ساعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك القدرات ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى قرقز (2004) دراسة حول فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في توجيه الأسئلة السابرة وأثره في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي للعام (2003 - 2004)، تم توزيعهم على أربع شعب في مدرستين تابعيتين لمديرية التربية والتعليم في إربد الأولى: مجموعتان تجريبيتان تعلمتا بوساطة الأسئلة السابرة، وكان عدد أفرادها (40) طالباً و(42) طالبة، ومجموعتان ضابطتان تكونتا من (40) طالباً و(41) طالبة.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات بحثية مؤلفة من البرنامج التدريبي لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في توجيه الأسئلة السابرة، وبناء اختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة طبق قبل بدء البرنامج وبعده. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الأسئلة السابرة، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تحصيل هؤلاء الطلبة في مادة التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مقياس الاتجاهات نحو استخدام الأسئلة السابرة في التدريب، وكانت الاتجاهات إيجابية وقيم عالية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مقياس الاتجاهات نحو استخدام الأسئلة السابرة في التدريب، يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وطبقت الجماس (2004) دراسة هدفت إلى استقصاء

ثانياً: مجموعة دراسات الأسئلة التصنيفية (حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي):

من بين أهم هذه الدراسات ما قام به كايستر (Keister, 1996) من دراسة طبقها في ولاية كولورادو الأمريكية، استخدم فيها نموذجاً ثلاثي الصفات لاختبار فاعلية إعادة السرد الشفوي وسيلة لتعزيز الجوانب الثلاثة لأداء القراءة وهي: الاتصال، والمعرفة الواضحة للنص، وتوسيع المعنى الخاص بالنص. وتألقت عينة الدراسة من (41) من طلبة الثاني الثانوي طبقت عليهم اثنين من التقنيات النوعية لإبراز الدليل على صدق النموذج ثلاثي الصفات واتساقه. وقد أكدت عملية تحليل الدرجات وجود مستويات عالية لدرجات الأسئلة السابرة، مع وجود فروق دالة إحصائية بين درجات سمة توزيع المعنى قبل الأسئلة السابرة وبعدها، مما يؤكد على الأثر الإيجابي لاستخدام ذلك النوع من الأسئلة.

وهدف دراسة علي (1997) التعرف إلى دور أسئلة المعلم فقط في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة علم النفس وحبهم للاستطلاع. وشملت عينة الدراسة (288) من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة القاهرة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة بأن أسلوب طرح الأسئلة من المعلم فقط يؤدي إلى نمو التحصيل الدراسي لدى الطلبة أكثر مما أدت إليه الأساليب الأخرى في طرح الأسئلة، وتم إثبات أن أسلوب طرح الأسئلة من المعلم أدى إلى نمو اتجاهات ايجابية لدى الطلبة.

وهدف دراسة العنزي (2002) إلى تصنيف الأسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها معلمو مادة القواعد في اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع نسبة أسئلة المعرفة، والفهم، والتطبيق، وفي المقابل انخفاض الأسئلة المتصلة بالتحليل، والتركيب، والتقويم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو مادة القواعد في اللغة العربية تعزى لصالح متغير الخبرة التعليمية، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى أن المؤهل العلمي كان له أثر واضح في مستوى الأسئلة التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف.

وأجرى الناصر (2004) دراسة هدفت التعرف إلى أنواع الأسئلة الشفوية التي يطرحها طلبة معلمي الصف في مساق التربية العملية في جامعة اليرموك الأردنية، والبالغ عددهم (72) طالباً وطالبة، وذلك في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي بمستوياته الستة. وأظهرت النتائج أنه يتم التركيز في أسئلة طلبة معلم الصف على مستوى التذكر بنسبة (61.61%) يليه الفهم بنسبة (20.48%)، فالتطبيق بنسبة

الصف التاسع المتفوقات بدولة الكويت، وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم. واقتصرت العينة على (97) طالبةً متفوقة، منهن (34) طالبةً تم تدريبهن بإستراتيجية المجموعات الثرثرة، و(32) طالبةً بإستراتيجية الأسئلة السابرة، و(31) طالبةً يمثلن المجموعة الضابطة ودرسن بالطريقة العادية. وقامت الباحثة باستخدام أداتين، الأولى مقياس دافعية الإنجاز للريماوي، والثانية اختبار تحصيلي للغة العربية قامت بإعداده.

وللتأكد من صدق محتوى مقياس الدافعية والاختبار التحصيلي تم عرضهما بصورتهم الأولى على مجموعة من المحكمين، وبناءً على اقتراحاتهم تم اعتماد الفقرات التي نالت نسبة (80%) فأكثر من الاتفاق بين المحكمين. ولحساب ثبات الاختبار التحصيلي تم استخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (KR-20)، وبلغ معامل الثبات (0.82). وللتأكد من ثبات مقياس دافعية الإنجاز، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.85). ولاختبار فرضيات الدراسة، استخدمت الباحثة تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، واختبار شيفيه، وكشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعات الدراسة من الطالبات المتفوقات على الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية تعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح المجموعات الثرثرة، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعات الدراسة من الطالبات المتفوقات على الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية تعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح مجموعة الأسئلة السابرة. كما ظهر أيضاً فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعات الدراسة من الطالبات المتفوقات على مقياس الدافعية والاختبار التحصيلي يُعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح المجموعات الثرثرة.

وطبقت الحارثي (2011) دراسة عن أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لطالبات الصف الأول المتوسط في مكة المكرمة، حيث طورت اختباراً تحصيلياً ومقياساً للتفكير التأملي تم تطبيقهما على (59) طالبة بعد التأكد من صدقها وثباتها. واستخدمت الباحثة الإحصائي (ت) ومعامل ارتباط بيرسون. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في التحصيل الدراسي وعند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة دالة إحصائية بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهن في اختبار التفكير التأملي.

قليلة بالنسبة لمستوى التطبيق والتركيب، مما يشير إلى حرمان الطلبة من فرصة تطبيق واستخدام المعلومات والمعارف التي تم حفظها وفهمها في مواقف جديدة، إضافة إلى عدم إتاحة المجال للطلبة للتنبؤ ووضع الفرضيات واقتراح الحلول والمشكلات والمواقف التي يتعرضون لها وبالتالي عدم تكوين شيء جديد استناداً إلى قدرتهم الإدراكية من أجزاء متفرقة على نحو يتميز بالأصالة والابداع.

وأجرى خليفة (2008) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى طلبة التربية العملية في مقدرتهم على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة، وأثر تخصصهم الأكاديمي وجنسهم في تلك المقدرة. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة من مستوى التطبيق، اشتملت على (30) فقرة من الأسئلة السابرة والمحدودة، والمفتوحة، وأسئلة حسب تصنيف بلوم، و فقرات تتعلق بسلوكية طرح الأسئلة وإجراءات طرحها. وللتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على لجنة من المحكمين، وحساب معامل ثباته باستخدام معادلة كودر/ ريتشاردسون 20 حيث بلغ 0.80. وللاجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته، تم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (88) من الطلبة المعلمين في السنة الرابعة تخصص معلم صف، واستخدم أسلوب تحليل التباين التثائي 2*2، والإحصائي "ت"، وقد دلت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً في مقدرة طلبة التربية العملية على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة بين: المستوى المقبول تربوياً ومستواهم الفعلي، ولصالح مستواهم الفعلي، وبين طلبة التخصص العلمي والأدبي، ولصالح التخصص العلمي. وكشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى للجنس وللتفاعل بين الجنس والتخصص. تشخيص قدرة الطلبة المعلمين ذوي التخصص الأدبي لجهة تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة لرفع كفاءتهم بها.

وكان الغرض من دراسة الحالة التي نفذها كل من ساهين وكولم (Sahin & Kulm, 2008) في تركيا، تحليل مستوى السؤال وتكراره لأنواع ثلاثة من الأسئلة التي يطرحها معلم مبتدئ، ومعلم ذو خبرة للصف السادس وهي: السابرة، والموجهة، وتلك التي تدور حول الحقائق. ولقد تم فحص استخدام هذه الأسئلة في خمسة دروس صفية، لاختبار العلاقة بين التدريس الصفي وأنواع الأسئلة التي يتم طرحها. وكانت أسئلة الحقائق التي طرحها المعلمان أكثر من أنواع الأسئلة الأخرى بصرف النظر عن إستراتيجية التدريس، واستخدمت الأسئلة السابرة من قبل المعلمين في الجزء المتعلق بتقديم ملخص نهاية الدرس أكثر من أي جزء آخر من أجزاء الدرس،

(10.21%)، فالتحليل بنسبة (3.83%)، فالتركيب بنسبة (3.47%) فالتقويم بنسبة (0.4%). كما ظهر أيضاً وجود اختلاف في نسبة استخدام طلبة معلم الصف لكل مستوى من مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي باختلاف المادة الدراسية.

وكان الغرض من دراسة سليمان ونور الدين (Sulaiman & Noordin, 2005) تقصي مدى استخدام المعلمين لمستويات ستة من الأسئلة حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وهذه المستويات هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. واشتملت عينة الدراسة على ثلاثة معلمين ممن يقومون بتدريس طلبة الصف الأول، والثاني، والثالث في مدرسة ابتدائية بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت طرق ثلاثة لجمع البيانات لدراسة الحالة شملت الملاحظة والمقابلة والتوثيق بالدليل. وجرى تحليل البيانات التي تم جمعها من الطرق الثلاث. وأشارت نتائج الدراسة التي سعت إلى تحرى مهارات طرح الأسئلة، إلى أن المعلمين غالباً ما يستخدمون الأسئلة من مستوى التذكر يعقبها أسئلة من مستوى التحليل، ثم أسئلة من مستوى الفهم، ونادراً ما كانت تستخدم الأسئلة من المستويات الأخرى. وحسب ما أظهره المعلم فإن تنفيذ الأنشطة المستندة إلى المهارات قد ساعدت التلاميذ على فهم الدراسة بفاعلية، بالإضافة إلى أن استخدام الأسئلة أثار مهارات التفكير لدى الطلبة، وشجعهم على المناقشة النشطة أثناء عمل نشاط المجموعة.

وهدف دراسة علي (2007) إلى تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الجغرافية الاقتصادية للصف السادس الأدبي في العراق، ومعرفة مستويات التفكير التي تثيرها لدى الطلبة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم. وشملت العينة أسئلة الاختبارات الوزارية النهائية لمادة الجغرافية الاقتصادية المقررة لطلبة الصف السادس الأدبي للسنوات الدراسية (1998-2005) وللدور الأول. وقد بلغ عددها ثماني أوراق امتحانية فقط، تم استخدام المجال المعرفي لتصنيف بلوم كأداة للقياس، كما أظهرت النتائج أن الأسئلة أولت اهتماماً كبيراً للمعلومات ولم تستثر سوى عملية استعادتها بشكل مباشر، ومدى فهم الطلبة لها. وهذا يؤكد أن حفظ المعلومات هو الهدف الرئيس المراد قياسه. كما تبين أن مستوى التحليل كان قد تحقق بنسبة لا بأس بها وهي (7.22%) من خلال سبعة أسئلة، وتعد جيدة قياساً بنسب المستويات الأخرى حيث أتاحت الفرصة للطلبة لتحليل المفاهيم والمشكلات إلى عناصرها الأساسية وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الأجزاء واستنتاج العلاقات التي تربطها وصولاً إلى حل المشكلات. كما تبين أن الأسئلة كانت

بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. وتألفت عينة الدراسة من (35) معلمة و (759) طالبة. وقامت الباحثة ببناء اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم، وبناء اختبار تحصيلي في التربية الاجتماعية بعد التأكد من صدقها وحساب معامل الثبات الذي بلغ (0.47) و (0.79) على التوالي. واستخدمت الباحثة الإحصائي (ت) واختبار كاي تربيع، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى المعلمات وبين تحصيل الطالبات، ووجود فرق دال إحصائياً بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا لصالح الأسئلة ذات المستويات الدنيا.

التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بأنواع الأسئلة أن الدراسة الحالية تتفق مع مضمون تلك الدراسات من حيث تناولها لأنواع الأسئلة وخاصة دراسة أبو محفوظ (2011) ودراسة خليفة (2008)، ولكنها اتخذت منحى مختلفاً، حيث اهتمت بمستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والأسئلة التصنيفية حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي ومن مستوى التذكر والاستيعاب والتطبيق لدى طلبة ماجستير التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية والمناهج وطرق التدريس، وهذا ما لم تتناوله أي دراسة من الدراسات السابقة سواء من حيث الهدف أم من حيث العينة، حيث تُعد هذه الدراسة رائدة بتناولها لهذا الموضوع (على حد علم القائمين عليها).

الطريقة والإجراءات

فيما يأتي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها:

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة ماجستير التربية في تخصص الإدارة والقيادة التربوية وتخصص المناهج وطرق التدريس في جامعة الشرق الأوسط الأردنية والبالغ عددهم (110) طالباً وطالبة، منهم (58) من الذكور، و(52) من الإناث.

إلا أن المعلم المبتدئ قام بطرح أسئلة أكثر في عددها من المعلم ذي الخبرة. أما الأسئلة الموجهة فقد كان استخدامها نادراً من قبل هذين المعلمين. وعند مقابلهما أشار كل منهما إلى أن الأسئلة ذات المستوى العالي مهمة في تعلم الطالب، بالرغم من قلة الأسئلة السابرة والموجهة التي تم طرحها من قبلهما.

وأجرى نيلسين (Nielsen, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد فيما إذا كان برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات لمدة أسبوعين أو الزيارات الصفية المتتابعة، أو مراجعة دروس على الفيديو مع تغذية راجعة، أو الدورات المتتابعة لمدة ست ساعات لمرتين متباعدتين في كل فصل دراسي، ستؤدي إلى تحسين استراتيجيات مهارة المسألة لهؤلاء المعلمين، ورفع مستوى طرح الأسئلة لديهم حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي. أما الهدف الثاني للدراسة فكان يتمثل فيما إذا كان الأفضل لطرح الأسئلة هو من خلال التغذية الراجعة التأميلية بحيث يمكن للمعلمين اكتساب القدرة على مشاركة الطلبة في مهارة المسألة بدرجة عالية، في حين تلخص الهدف الثالث للدراسة في تقصي ما إذا كانت البرامج التنموية المهنية ذات العلاقة بالمعلمين ستزيد من القدرة المعرفية لديهم، بينما تمثل الهدف الرابع في تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين إلمام المعلمين معرفياً بطرق التدريس كما يتم قياسها باختبارات خاصة بها، وقدرتهم على طرح أسئلة أفضل حسب مستوى بلوم بمستوياته الستة للمجال المعرفي.

وإستخدام الباحث عدة إحصائيات مثل كاي تربيع، واختبار Z واختبار "ت" ومعادلة سبيرمان لإيجاد العلاقة. وبلغ عدد أفراد الدراسة (18) من معلمي الرياضيات ومعلماتها للمرحلة المتوسطة بولاية أركنساس الأمريكية. واشتملت أدوات الدراسة على عدة نماذج واختبارات جامعية معتمدة لهذا الغرض، بالإضافة إلى تسجيلات فيديو لما قاموا به من حصص تدريسية تشتمل على تطبيق مهارة طرح الأسئلة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأسئلة عالية المستوى من تصنيف بلوم في ضوء المشاركة الفاعلة للطلبة من جهة، وبناءً على تدريب المعلمين لمدة أسبوعين على مهارة طرح الأسئلة من جهة ثانية، مع عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إلمام المعلمين معرفياً بطرق التدريس وطرحهم للأسئلة ذات المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال العقلي.

وطبقت أبو محفوظ (2010) دراسة في العاصمة الأردنية عمان بهدف التعرف إلى مستوى المقدرة التصنيفية وزمن الانتظار لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها

عينة الدراسة

هـ. تكوين الاختبار اعتماداً على لائحة المواصفات ونتائج التعلم المحددة. وقد تم وضع الاختبار بصورته الأولى في (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بخمسة بدائل، حيث اشتمل على (12) فقرة تقيس مستوى المعرفة، و(13) فقرة تقيس مستوى الفهم، و(10) فقرات تقيس مستوى التطبيق.

اشتملت عينة الدراسة على (37) طالباً وطالبة، منهم (21) طالباً و(16) طالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يشير إلى توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمعدل التراكمي:

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمعدل التراكمي

الجنس	ذكور	21
	إناث	16
	المجموع	37
المعدل التراكمي	ب + فما فوق	18
	أقل من ب+	19
	المجموع	37

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق محتوى الاختبار، وصدق مستوى الفقرة عن طريق عرضه على مجموعة من محكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية من ذوي الكفاءة العالية. وقد تم الطلب من هؤلاء إبداء الرأي حول مدى تمثيل الفقرات للنتائج التعليمية ومستواها، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للسؤال. وفي ضوء اقتراحات المحكمين تم حذف خمس فقرات، اثنتان من مستوى المعرفة، ومثلها من مستوى الفهم، وفقرة واحدة من مستوى التطبيق، واستقر الاختبار بصورته النهائية على (30) فقرة.

وفي ضوء اقتراحات وآراء لجنة المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات على فقرات الاختبار، ثم الطلب من لجنة المحكمين، إبداء الرأي في المستوى الذي تقيسه كل فقرة من فقرات هذا الاختبار، وذلك ضمن المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

ثبات أداة الدراسة

أما عن ثبات الاختبار، فقد تم استخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (20) (KR-20) لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وذلك على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (10) من طلبة الماجستير. فقد عرض عليهم الاختبار بصورته النهائية والبالغ عدد فقراته (30) فقرة موزعة على مستويات عقلية ثلاثة للمقدرة الاستيعابية والتطبيقية: معرفة (10) فقرات، وفهم (11) فقرة، وتطبيق (9) فقرات، وتم حساب معامل الثبات لاختبار القدرة الاستيعابية والتطبيقية الكلي والمؤلف من (30) فقرة يساوي (0.80) تقريباً باستخدام معادلة KR20، واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة في ضوء حجم العينة الاستطلاعية وعدد فقرات الاختبار.

وقد أعطيت الإجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة، في حين أعطيت علامة الصفر للإجابة الخاطئة أو لعدم الإجابة. وبهذا كانت العلامة الكلية للاختبار تساوي (30) درجة، في حين كانت العلامة الكلية

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير اختبار يقيس مستوى القدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية عند أفراد عينة الدراسة، وذلك بعد تدريسهم لمقررات دراسية مختلفة تناولت موضوع الأسئلة السابرة والأسئلة حسب تصنيف بلوم منها مقررات: تنمية مهارات التفكير، والتعلم النشط، وطرق تدريس مادة التخصص، واقتصر اختبار مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لتلك الأنواع من الأسئلة على المستويات العقلية الثلاثة الأولى من تصنيف مستويات بلوم (Bloom) للأهداف التربوية وهي:

1. المستوى الأول: الحفظ أو المعرفة على أساس أن المعرفة ضرورية للاستيعاب.
2. المستوى الثاني: الاستيعاب أو الفهم من أجل سهولة التطبيق للأسئلة في ضوء مستوى المعرفة والفهم.
3. المستوى الثالث: التطبيق للأسئلة في ضوء مستويي المعرفة والفهم.

وقد تمت الاستعانة بالخطوات الآتية عند تصميم الاختبار، بالاستفادة من الخطوات التي اتبعتها بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة محفوظ (2010) ودراسة خليفة (2008)، وذلك من أجل الآتي:

- أ. تحديد النقاط والموضوعات التعليمية المراد قياسها.
- ب. تحديد هدف الاختبار.
- ج. كتابة نتائج التعلم المراد قياسها بصورة سلوكية محددة.
- د. تكوين لائحة مواصفات للاختبار.

على مستوى المعرفة (10) درجات، وعلى مستوى الفهم (11) درجة، وعلى مستوى التطبيق (9) درجات.

إجراءات الدراسة

تضمنت إجراءات الدراسة الآتي:

1. إعداد اختبار يقيس مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية عند طلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية.
2. حصر عينة الدراسة من طلبة الماجستير في التربية بجامعة الشرق الأوسط وتوزيعهم حسب جنسهم ومعدلاتهم التراكمية.
3. تحديد عينة الدراسة.
4. الحصول على إذن رسمي من عمادة كلية العلوم التربوية لتطبيق الاختبار على طلبة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط.
5. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.
6. تصحيح الاختبار في ضوء نموذج للإجابة، وجمع البيانات وتوزيعها على متغيرات الدراسة.
7. تحليل البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفق المعالجة الإحصائية المناسبة.
8. عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات.

متغيرات الدراسة:

وتشمل الآتي:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس، وله مستويان: ذكور، وإناث
2. المعدل التراكمي، وله مستويان: ب+ فما فوق، أقل من

+ب

المتغير التابع:

1. المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية ولها ثلاثة مستويات:
- المعرفة. - الفهم. - التطبيق.

المعالجة الإحصائية

استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

1. اختبار "ت" t-test لعينة واحدة للإجابة عن السؤال الأول، واختبار الفرضية الخاصة به.
2. تحليل التباين المتعدد MANOVA للإجابة عن السؤال الثاني، واختبار الفرضية المتعلقة به.
3. اختبار "ت" t-test لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثالث، واختبار الفرضية الخاصة به.
4. معادلة كودر ريتشاردسون (20) (KR-20) لإستخراج معامل الثبات للاختبار.

نتائج الدراسة واختبار الفرضيات المرتبطة بها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة حول " عنوان الدراسة"، وقام الباحثان بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء المستوى المقبول تربوياً؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" t-test لعينة واحدة، والجدول (2) الآتي يشير إلى النتائج:

الجدول (2)

نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والأسئلة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً

عينة الدراسة	مستوى القدرة الاستيعابية والتطبيقية		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المقبول تربوياً	الفعلي					
37	24	23.95	.520	3.162	36	0.104	0.918

قيمة ليست دالة إحصائياً، فقد جاءت عند مستوى الدلالة (0.918).

وهذا يعني بلوغ درجة الإتقان لدى طلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تعدد المقررات الدراسية التي تُطرح ضمن برنامج ماجستير

ويتبين من الجدول (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المقدرة الاستيعابية والتطبيقية الفعلي لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية (23.95) والمستوى المقبول تربوياً (24) ويعادل (80%) من النهاية العظمى للاختبار التحصيلي، فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.104)، وهي

الاستفسار طوال فترة الدراسة، وأوضحت مدى الارتباط بين استخدام الأسئلة وسبر المعلم للأسئلة وطرحها.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل يختلف مستوى

المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف معدلاتهم التراكمية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المقدرة الاستيعابية والتطبيقية (معرفة، فهم، تطبيق) وللدرجة الكلية حسب المعدل التراكمي لطلبة الماجستير، والجدول (3) يشير إلى ذلك:

المناهج وطرق التدريس، التي تهتم بالأسئلة على اختلاف أنواعها. كما قد يعود السبب كذلك إلى كثرة الأنشطة والتمارين والتدريبات التي يتم تنفيذها من خلال هذه المقررات، فضلاً عن المهمات التي تُعطى لطلبة الماجستير لتطوير قدراتهم في صياغة الأسئلة وطرحها كأنشطة إضافية، وأوراق بحثية، وواجبات بيئية، ونشاط مجموعات صفية، وتقارير بحوث شفوية Presentations، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة لهذه المهمات والواجبات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة السنبل (2001) التي أظهرت أن المعلمين حققوا نمواً مهنيًا ملحوظاً في مجال

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لطلبة ماجستير التربية (معرفة، فهم، تطبيق) وللدرجة الكلية حسب معدلاتهم التراكمية

مستوى الاستيعاب	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة	ب+ فما فوق	18	9.67	0.485
	أقل من ب+	19	8.42	0.607
	الدرجة الكلية	37	9.03	0.833
فهم	ب+ فما فوق	18	9.22	0.732
	أقل من ب+	19	7.32	0.946
	الدرجة الكلية	37	8.24	1.278
تطبيق	ب+ فما فوق	18	7.78	0.732
	أقل من ب+	19	5.63	0.955
	الدرجة الكلية	37	6.68	1.375
الكلية	ب+ فما فوق	18	26.67	1.88
	أقل من ب+	19	21.37	2.033
	الدرجة الكلية	37	23.95	3.153

فوق وهو أعلى ظاهرياً من المتوسط الحسابي للفهم (7.32) لذوي المعدلات التراكمية أقل من (ب+)، وكذلك أيضاً على مستوى التطبيق، وعلى الدرجة الكلية مجتمعة: (معرفة + فهم + تطبيق).

ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA، والجدول (4) يوضح ذلك:

ويتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية (معرفة، فهم، تطبيق) مجتمعة، وكل على حدة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعرفة لذوي المعدلات التراكمية (ب+) فما فوق (9.67) وهو أعلى ظاهرياً من المتوسط الحسابي للمعرفة لذوي المعدلات التراكمية أقل من ب (8.42) وكذلك على مستوى الفهم. فقد بلغ المتوسط الحسابي (9.22) لذوي المعدلات التراكمية (ب+) فما

(4) الجدول

ملخص نتائج تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة الفروق في مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية حسب المعدلات التراكمية

قيمة ولكس لامبدا WILKS LAMBDA = 0.72 قيمة "ف" المحسوبة = 29.794 مستوى الدلالة 0.000						
المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعدلات التراكمية	معرفة	14.341	1	14.341	*47.213	0.000
	فهم	33.594	1	33.594	* 46.629	0.000
	تطبيق	42.576	1	42.576	* 58364	0.000
	المجموع الكلي	259.471	1	259.471	* 92.272	0.000
الخطأ	معرفة	10.632	35	.304		
	فهم	25216	35	.720		
	تطبيق	25.532	35	.729		
	المجموع الكلي	98.421	35	2.812		
التباين الكلي	معرفة	24.973	36			
	فهم	58.811	36			
	تطبيق	68.108	36			
	المجموع الكلي	357.892	36			

* ح > 0.05

ويظهر من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية تعزى للمعدلات التراكمية، فقد بلغت قيمة ولكس لامبدا Wilks Lambda (0.720) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.000)، فقد بلغت قيمة "ف" (29.794). ويبين الجدول (4) أيضاً وجود فروق في مستوى المعرفة، والفهم، والتطبيق، والدرجة الكلية لها مجتمعة، تعزى للمعدلات التراكمية لطلبة الماجستير، فقد بلغت قيمة "ف"

عند مستوى الدلالة (0.000) على التوالي، عند مستوى الدلالة (0.000) لكل من المعرفة، والفهم، والتطبيق، والمجموع الكلي على التوالي أيضاً. ومن أجل تحديد عائدية الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة بناءً على وجود فروق تعزى لنوعي المعدلات التراكمية (ب+) فما فوق، وأقل من (ب+)، والجدول (5) يبين ذلك:

(5) الجدول

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمستويات المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية منفردة والمجموع الكلي تبعاً للمعدلات التراكمية

مستوى الاستيعاب	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
معرفة	(ب+) فما فوق	9.667	0.130
	أقل من (ب+)	8.421	0.126
فهم	(ب+) فما فوق	9.222	0.200
	أقل من (ب+)	7.316	0.195
تطبيق	(ب+) فما فوق	7.778	0.201
	أقل من (ب+)	5.632	0.196
المجموع الكلي	(ب+) فما فوق	26.667	0.395
	أقل من (ب+)	21.369	0.385

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها الجماس (2004) والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً في سبر الأسئلة تعزى المعدل التراكمي الأعلى للطالب المعلم وللصف الأعلى الذي يقوم بتدريسه. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة العنزي (2010) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة من الطالبات المتفوقات للصف التاسع بدولة الكويت ولصالح مجموعة الأسئلة السابرة. كما تتفق النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه (Nilesen,2009) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الأسئلة عالية المستوى في ضوء المشاركة الفاعلة للطلبة من جهة، وتدريب المعلمين على مهارة طرح الأسئلة من جهة أخرى.

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل يختلف مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف الجنس؟".
وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" t-test لعينتين مستقلتين، والجدول (6) يظهر نتائج هذا الاختبار:

الجدول (6)

ملخص نتائج اختبار "ت" لاختبار دلالة الفروق في مستوى المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية تبعاً لجنسهم

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة (متجهة)	غير
ذكور	21	22.95	3.263	0.712	35	2.319	0.026	
إناث	16	25.25	2.569	0.642				

بذل الإناث قدراً أكبر من الجهد من أجل التفوق وإثبات الوجود أمام الجنس الآخر. وقد يعود ذلك إلى الخبرة الأطول لدى الإناث في ميدان التربية والتعليم، والتحاقهن ببرامج الماجستير بعد تدريسهن لفترة أطول في المدارس، في حين يلتحق الذكور بتلك البرامج في وقت مبكر وخبرة أقل، مما يجعل مهاراتهم في صياغة الأسئلة ولا سيما السابرة منها أضعف.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة قرقز (2004) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً على استخدام الأسئلة السابرة حسب متغير الجنس ولصالح الذكور، كما اختلفت أيضاً مع نتائج دراسة فخر (2001) التي أكدت على عدم وجود فروق تعزى لجنس المعلم في مستوى السؤال ونوعه.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

ويتضح من الجدول (5) أن الفرق في المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة الماجستير، لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية كان لصالح المعدل التراكمي (ب+) فما فوق، فقد بلغت المتوسطات الحسابية المعدلة لمستوى المعرفة (9.667) وللهم (9.222) وللتطبيق (7.778) وللمجموع الكلي (26.667)، في حين بلغت المتوسطات الحسابية المعدلة لذوي المعدلات التراكمية أقل من ب+ (8.421) للمعرفة، و(7.3116) للفهم، و(5.632) للتطبيق، وللمجموع الكلي (21.369).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن صياغة الأسئلة وطرحها ولا سيما في الأنواع السابرة منها، يحتاج إلى استخدام مهارات التفكير العليا، وهذا لا يحدث في الغالب إلا من جانب الطلبة المتفوقين. وقد تعود هذه النتيجة أيضاً إلى كثرة قيام الطلبة المتفوقين بتدريب أنفسهم على صياغة هذه الأسئلة، وكثرة طرح التساؤلات العميقة من جانبهم داخل الحجرة الدراسية، وكثرة الأنشطة التي يقومون بها سواء عند التفاعل مع زملائهم خلال تطبيق نظام المجموعات ولا سيما الثرثرة منها Buzz Groups أو من خلال طرح الأسئلة العميقة على المعلم ذاته من وقت لآخر.

ويتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المقدرة الاستيعابية والتصنيفية لطلبة ماجستير التربية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية تعزى لجنسهم، فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (2.319)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.026) ودرجات حرية (35). وقد كان الفرق لصالح الإناث، إذ بلغ متوسط المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لهن (25.25)، وهو أعلى وبدلالة إحصائية من متوسط المقدرة الاستيعابية أو التطبيقية للذكور الذي بلغ (22.95).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإناث بصورة عامة أكثر ميلاً من الذكور وأكثر تفوقاً منهم بصورة عامة في التخصصات الأدبية التي تتطلب مناقشات وطرح استفسارات كثيرة ومتنوعة، في الوقت الذي يميل فيه الذكور إلى التخصصات العلمية التي تتطلب قدراً أقل بكثير من المجادلات والمناقشات والاستفسارات. وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى

1. ذوي التخصصات الأدبية وأقرانهم من ذوي التخصصات العلمية.
2. دراسة الفروق بين طلبة ماجستير التربية المتفوقين وأقرانهم من العاديين في مقدرتهم الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية.
3. متابعة طلبة ماجستير التربية بعد إلتحاقهم بالعمل في ميدان التربية والتعليم لملاحظة ممارستهم لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية وفي ضوء عدد من المتغيرات، حيث يوجد اهتمام من جانب نادي خريجي الجامعة بالاتصال بهم في أماكن عملهم.
4. إقتراح برنامج تدريبي لتلافي جوانب القصور في المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية.
5. إجراء دراسة مقارنة في المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لطلبة ماجستير التربية بين

1. تطوير المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لطلبة ماجستير التربية كي يتجاوزوا درجة الإلتقان التي وصلوا إليها، وذلك عن طريق تطوير المقررات الدراسية المهمة بأنواع الأسئلة، وزيادة الأنشطة والتدريبات عليها.
2. اقتراح برنامج تدريبي علاجي لجوانب القصور في المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لطلبة ماجستير التربية من ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة، يخضعون إليه ضمن وقتٍ مناسب.
3. الاهتمام بطلاب ماجستير التربية ممن يلتحقون بالبرنامج الدراسي في وقت مبكر وذلك بتقديم برامج وأنشطة إثرائية لزيادة قدرتهم الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية.
4. إجراء دراسة مقارنة في المقدرة الاستيعابية والتطبيقية لأنواع الأسئلة السابرة والتصنيفية لطلبة ماجستير التربية بين

المصادر والمراجع

- عمان، الأردن.
- الريان، أ. (1995). تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.
- علي، م. (2007). مستويات التفكير لأسئلة مادة الجغرافية الاقتصادية حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي "مجلة الأستاذ، العدد (62) صص (227-302).
- علي، أ. (1997). أثر تنوع أساليب طرح الأسئلة داخل الفصل في تدريس مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية على تنمية تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة وحبهم للاستطلاع". دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (45) صص 71-118.
- العنزي، ع. (2002). مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو قواعد اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن: عمان.
- العنزي، م. (2010). تطبيق التعلم النشط باستخدام إستراتيجيتي المجموعات الثرثرة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان/ الأردن.
- فخرو، ع. (2001). الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية". المجلة التربوية، العدد 59، المجلد (15) صص 131-173.
- قرقر، ن. (2004). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في توجيه الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن:
- أبو محفوظ، ص. (2010). مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان/ الأردن.
- الجماس، أ.م. (2004). مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة معلمي مجال العلوم العامة خلال التربية العملية بجامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحارثي، ح.ح. (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملية والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- خليفة، غ. (2008). مستوى مقدرة طلبة التربية العملية على تطبيق الجانب المعرفي لمهارات طرح الأسئلة. مجلة دراسات، سلسلة العلوم التربوية، مجلد (35). ملحق (2008) صص 579-589.
- سعادة، ج. (2009). تدريس مهارات التفكير. الطبعة الثالثة. الأردن، عمان: دار الشروق.
- سعادة، ج. وإبراهيم، ع. (2011). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. الطبعة الرابعة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السنبلي، ح. (2001) معرفة مدى استخدام معلمات اللغة العربية لأسلوب السبر والتوقف أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية في المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود بالرياض.
- الريضي، أ.ر. (2007)، أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية،

- performance through passage retelling". *Dissertation Abstracts International*, 54A, p.962.
- Nielsen, L (2009). "The relationship between pedagogical content knowledge and mathematics teacher questioning strategies". *Dissertation Abstracts International*, 69A, p. 843.
- Sahin, A. & Kulm G. (2008). "Sixth grade mathematics teachers' interactions and use of probing, guiding and factual questions". *ERIC ET* 976466
- Sulaiman, T. and Noordin, A. (2005). "The application of question levels in the teaching of year one primary school students". *ERIC EJ* 854288.
- عمان. الناصر، ل. (2004). مستويات الأسئلة الشفوية الشائع استخدامها لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف في جامعة اليرموك في مساق التربية العملية، في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- Huss, W. (2002). "How classroom questioning influences second language acquisition". *Dissertation Abstracts International*, 62A, p.2703
- Jordan, H.(2001). "Principles leadership style, flexibility and effectiveness in relationship to change facilitator style". *Dissertation Abstracts International*, 61A, p.301.
- Keister, D. (1996). "A three trait models to assess reading

The Level of Comprehension and Application Ability for the Types of Probing and Classification Questions of Graduate Students

*Jawdat A. Sa'adah, Ghazi Jamal Khalifa **

ABSTRACT

This study aimed at defining the level of comprehension and application ability for the types of probing and classification questions of graduate students, according to the variables of the educational level of acceptance, G.P.A and sex. The study also tried to examine the differences between the level of comprehension and application ability of those students, due to their G.P.A. and sex.

To achieve this objective, the researchers developed a test to measure this ability, and it was consisted of (30) items that insured its validity and reliability. The test was applied on a random sample that consisted of (37) students,(21) of them were male and (16) were female at the Middle East University (Amman, Jordan).

The researchers used "T" test, and MANOVA. The results showed that the ability of comprehension and classification was supporting the educational level of acceptance.

In Addition, there were statistical significant differences between the ability mean of comprehension and application and the variables of G.P.A and sex, in favor of (B+) G.P.A. and the Sex.

Keywords: The level of Comprehension and Application Ability, Probing and Classification Questions, Graduate Students, The Educational Level of Acceptance.

* Middle East University, Amman. Received on 26/3/2015 and Accepted for Publication on 13/7/2015.