أثر استراتيجية طرح الأسئلة في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم عند طلبة قسم معلم الصفوف الأولية وتنمية التفكير القائم على الحكمة لديهم

م.د. زيدان خلف حمد علي
zidan1.kh.23456@gmail.com
وزارة التربية/ مديرية تربية كركوك

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على أثر استراتيجية طرح الأسئلة في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولية، فضلاً عن تنمية التفكير القائم على الحكمة لديهم اعتمد الباحث المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة قصدية من طلبة الكلية التربوية المفتوحة/ مركز كركوك/ فرع الحويجة، وبلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة، وُزعت بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (٣٠) طالباً لكل مجموعة قام الباحث بإعداد أهداف سلوكية في ضوء المفاهيم التربوية المحددة، مستنداً إلى عمليات اكتساب المفهوم التي تشمل (التعريف، التمييز، التطبيق)، حيث صاغ (٤٥) هدفاً سلوكياً كما أعد اختباراً لاكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم، يقيس مستويات التعريف والتمييز والتطبيق، إلى جانب إعداد مقياس التفكير القائم على الحكمة المكون من (٣٦) فقرة، أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية طرح الأسئلة على المجموعة الضابطة في كل من اختبار اكتساب المفاهيم ومقياس التفكير القائم على الحكمة، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تعزيز اكتساب المفاهيم التربوية وتنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية طرح الأسئلة، مادة أصول التربية والتعليم، التفكير القائم على الحكمة.

The Effect of the Questioning Strategy on the Acquisition of Concepts in the Course of Foundations of Education and Teaching among Students of the Primary Grades Teacher Department and on the Development of Wisdom-Based Thinking

Lecturer Dr. Zeidan Khalaf Hamad Ali
Republic of Iraq, Ministry of Education, Directorate General of Education in Kirkuk

Abstract

This study aims to identify the effect of the questioning strategy on the acquisition of concepts in the course of Foundations of Education and Teaching among students of the Primary Grades Teacher Department, as well as its effect on the development of their wisdom-based thinking. The researcher adopted the experimental method. A purposive sample was selected from students of the Open Educational College / Kirkuk Center / Hawija Branch, consisting of (٦٠) students, who were equally distributed into two groups: an experimental group and a control group, with (٣٠) students in each group .The researcher formulated behavioral objectives based on the specified educational concepts, relying on the processes of concept acquisition, which include definition, discrimination, and application, resulting in (٤٥) behavioral objectives. A test was also constructed to measure the acquisition of concepts in the course of Foundations of Education and Teaching, covering the levels of definition, discrimination, and application. In addition, a wisdom-based thinking scale consisting of (٣٦) items was developed .The results of the study showed that the experimental group, which was taught using the questioning strategy, outperformed the control group in both the concept acquisition test and the wisdom-based thinking scale. This indicates the effectiveness of the questioning strategy in enhancing the acquisition of educational concepts and developing wisdom-based thinking among students.

Keywords :Questioning Strategy, Foundations of Education and Teaching, Wisdom-Based Thinking.

الفصل الأول التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

يشهد التعليم في الوقت الحاضر اهتماماً متزايداً بتطوير طرائق التدريس التي تسهم في تنمية التفكير لدى الطلبة، ولم يعد الهدف مقتصراً على نقل المعلومات فقط، بل أصبح التركيز على تنمية قدرات الطلبة على الفهم والتحليل والتفكير العميق وتُعد استراتيجية طرح الأسئلة من

الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة التي تساعد على إثارة التفكير، وتشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الموقف التعليمي، كما تسهم في توضيح المفاهيم الدراسية وترسيخها.

وعلى الرغم من أهمية مادة أصول التربية والتعليم في إعداد طلبة قسم معلم الصفوف الأولية، إلا أن تدريسها في كثير من الأحيان يعتمد على الأساليب التقليدية القائمة على الإلقاء والحفظ، الأمر الذي قد يؤدي إلى ضعف اكتساب الطلبة للمفاهيم التربوية وقلة تنمية أنماط التفكير المتقدمة لديهم، ومنها التفكير القائم على الحكمة.

ومن خلال ملاحظة الباحث للواقع التعليمي، والاطلاع على بعض الدراسات السابقة، تبين وجود حاجة إلى توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم التربوية وتنمية قدراتهم الفكرية ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: ما أثر استراتيجية طرح الأسئلة في إكساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم عند طلبة قسم معلم الصفوف الأولية وتنمية التفكير القائم على الحكمة لديهم؟

ثانياً: أهمية البحث:

تشهد المنظومة التربوية في العصر الحديث تحولا عميقا يُشبه إلى حدٍّ كبير التحولات الكبرى التي رافقت النهضة الصناعية في أوروبا خلال القرن السادس عشر، من حيث التغيّر في القيم والمفاهيم والممارسات المجتمعية، وهو ما يعكس مكانة التربية بوصفها ركيزة أساسية في تطور المجتمعات (علي،٢٠٠٣: ٨١)

وتُعدّ التربية ضرورة لا غنى عنها على المستويين الفردي والاجتماعي، إذ لا يستطيع الفرد الاستغناء عنها في بناء شخصيته، كما لا يمكن للمجتمع أن يحقق تقدمه دونها ومع تطور الحضارات، تزداد الحاجة إلى التربية لتنتقل من كونها عامل كمال إلى ضرورة حتمية في حياة الإنسان (العمايرة، ٢٠٠٨: ١٦) ومن هذا المنطلق، سعى المهتمون بمجال التربية والتعليم إلى تطوير أساليب ووسائل تلبي هذه الحاجة المتزايدة، فظهرت العديد من الدراسات والبحوث ونظريات التعلم وطرائق التدريس بوصفها أدوات متقدمة لتحقيق أهداف العملية التربوية (أبو شعيرة، ٢٠٠٨،: ٨٢).

وفي إطار تطوير الممارسات التعليمية، برزت إستراتيجية طرح الأسئلة كإحدى أهم الإستراتيجيات التي يعتمدها المعلم لتنظيم التعلم وتفعيل دور المتعلم، إذ تقوم على استخدام خطط منظمة ومقصودة تهدف إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة بشكل متسلسل ومخطط، مع وضوح الهدف النهائي للتعلم (قطامي، ١٩٩٨: ٢٥٩)، وتكمن أهميتها في تنمية مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والاستنتاج، خاصة عند توظيف مستويات متقدمة من الأسئلة، مما يسهم في تطوير العمليات المعرفية لدى الطلبة، فضلا عن مساعدتهم في فهم الموضوعات المعقدة من خلال توظيف أساليب التفكير الاستقرائي والاستنباطي

(الشويلان،١٩٩٧: ١٥٥)، كما تسهم هذه الإستراتيجية في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث تُتاح له الفرصة لبناء المعرفة من خلال خبرات استكشافية قائمة على التساؤل المنظم، الأمر الذي يعزز وعيه بالعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم. (الشديفات،٢٠٠٧: ٢٩)

ومن جانب آخر، تلعب هذه الإستراتيجية دورا مهما في تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة، إذ تعزز ثقتهم بأنفسهم وتشعرهم بأهمية مشاركتهم داخل البيئة الصفية، مما ينعكس إيجابيا على جوانبهم النفسية كما تسهم في رفع مستوى دافعيتهم للتعلم وتشجعهم على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم بحرية وبذلك تُعدّ إستراتيجية طرح الأسئلة أداة فاعلة في تحقيق تعلم نشط وهادف وتنمية الجوانب المعرفية والنفسية للمتعلمين. (كابركو،٢٠٠٤: ٢٥)

تُعدّ المفاهيم من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها الإنسان في فهم العالم من حوله، إذ تمكّنه من تفسير المثيرات البيئية المختلفة والتعامل معها بفاعلية وتكمن أهمية المفاهيم في قدرتها على تنظيم الخبرات وتصنيفها ضمن فئات مشتركة، مما يقلل من تعقيد المعلومات ويسهل التعامل معها (Cooper,1988: 19).

كما تساعد قدرة الفرد على التعميم في التعامل مع مواقف متشابهة بطريقة موحدة، الأمر الذي يسهم في تسهيل عملية التعلم واكتساب المفاهيم بصورة تدريجية (سعادة، ١٩٨٨: ١٦٦) وتؤدي المفاهيم دورا مهما في تنظيم البنية المعرفية لدى الفرد، حيث تُسهم في تصنيف كميات كبيرة من المعلومات ضمن أطر منظمة، مما يسهل استرجاعها عند الحاجة، وتعمل كمرجعيات ذهنية ترتبط بها الخبرات والتجارب المختلفة، سواء كانت بسيطة أم معقدة كما تُسهم في تعزيز التواصل بين الأفراد من خلال اشتراكهم في مفاهيم متقاربة تُعد أساسا للفهم المشترك (الحيلة، ٢٠٠٢: ١٣٣).

أما التفكير، فيُعد من العمليات العقلية الأساسية التي يمارسها الإنسان بشكل يومي، رغم صعوبة تحديد تعريف جامع له، إذ يشمل الجانبين النقدي والإبداعي معا، ويعتمد على استخدام المنطق وتوليد الأفكار (العياصرة،٢٠١١: ٩٣).

ويرى الباحث ان أهمية الحكمة تبرز بوصفها مستوى متقدما من التفكير، حيث حظي هذا المفهوم باهتمام واسع في التراثين العربي والغربي، وارتبط بالعلم والخبرة والتجربة.

وأن الحكمة تمثل مهارة أساسية في التعامل مع المشكلات الحياتية والاجتماعية، خاصة تلك التي تتسم بالجدة، إذ تتطلب قدرا من الخبرة ومهارات معالجة المعلومات ومن هنا، لم يعد هدف التربية مقتصرا على تنمية المعرفة والمهارات فحسب، بل أصبح يتعدى ذلك إلى تنمية القدرة على توظيف هذه المعارف بشكل فعّال وحكيم، الأمر الذي يستدعي التركيز على تنمية الحكمة لدى الطلبة داخل المؤسسات التعليمية(Sternberg,2001:234).

تنبع أهمية البحث من الجوانب الآتية:

١. أهمية استخدام استراتيجيات تدريس حديثة مثل استراتيجية طرح الأسئلة في تحسين العملية التعليمية.

٢. الإسهام في تطوير طرائق تدريس مادة أصول التربية والتعليم لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولية.

٣. مساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم التربوية بطريقة أكثر فهماً وعمقاً بدلاً من الحفظ والتلقين.

٤. تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة، والذي يعد من أنماط التفكير المهمة في إعداد المعلم المستقبلي.

٥. قد يفيد هذا البحث المدرسين في تبني أساليب تدريسية تفاعلية تزيد من مشاركة الطلبة داخل الصف.

٦. يفتح المجال أمام دراسات أخرى تتناول استراتيجيات تدريس حديثة في تنمية التفكير لدى الطلبة.

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١. التعرف على أثر استراتيجية طرح الأسئلة في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم عند طلبة قسم معلم الصفوف الأولية.

٢. التعرف على أثر استراتيجية طرح الأسئلة في تنمية التفكير القائم على الحكمة عند طلبة قسم معلم الصفوف الأولية.

رابعاً: فرضيات البحث: يمكن صياغة فرضيات البحث على النحو الآتي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة أصول التربية والتعليم باستراتيجية طرح الأسئلة وطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة أصول التربية والتعليم باستراتيجية طرح الأسئلة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون نفس المادة بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير القائم على الحكمة البعدي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الاختبارين القبلي والبعدي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة أصول التربية والتعليم باستراتيجية طرح الأسئلة في مقياس التفكير القائم على الحكمة.

خامساً: حدود البحث: يقتصر البحث على:

١. الحدود البشرية: طلبة المرحلة الأولى في قسم معلم الصفوف الأولية في الكلية التربوية المفتوحة في العراق.

٢. الحدود المكانية: قسم معلم الصفوف الأولية في مركز كركوك الدراسي/ فرع الحويجة.

٣. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦.

٤. الحدود الموضوعية: موضوعات مادة أصول التربية والتعليم والمقرر تدريسها لطلبة المرحلة الأولى في قسم معلم الصفوف الأولية والتابع للكلية التربوية في العراق.

سادساً: تعريف المصطلحات

١. **استراتيجية طرح الأسئلة:** هي أساليب مقصودة ومخطط لها لاستخدام الأسئلة داخل الفصل الدراسي بهدف تشجيع التفكير العميق، وتعزيز المناقشات الهادفة، وقياس مدى تقدم الطلاب في تحقيق الأهداف التعليمية لا تقتصر هذه الاستراتيجية على مجرد استرجاع المعلومات، بل تمتد لتكون حواراً تعليمياً يُشرك الطلاب بفعالية.(كنانة،٢٠١١: ١٢٣)

٢. **التعريف الإجرائي لاستراتيجية طرح الأسئلة:** مجموعة من الأسئلة المخططة التي يستخدمها المدرس أثناء تدريس مادة أصول التربية والتعليم لإثارة تفكير الطلبة ومساعدتهم على فهم المفاهيم التربوية.

٣. **التعريف الإجرائي لاكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم:** مجموعة من الأفكار والمعاني المجردة التي تعبر عن ظاهرة أو موضوع معين ويتم تعلمها من خلال الخبرة والتعليم في مادة أصول التربية والتعليم وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار المفاهيم الذي أعده الباحث لمادة أصول التربية والتعليم.

٤. **التفكير القائم على الحكمة:** مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن ابعاداً اجتماعية وانفعالية وهي المعرفة الذاتية وادارة الانفعالات والايثار والمشاركة المُلهمة وإصدار الأحكام ومعرفة الحياة ومهارات الحياة والاستعداد للتعلم.(الشريدة،٢٠١٥:٤٠٦).

٥. **التعريف الإجرائي التفكير القائم على الحكمة:** قدرة الطلبة على إدارة الانفعالات وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس التفكير القائم على الحكمة الذي أعده الباحث في هذا البحث.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية وتضمنت

اولاً: استراتيجية طرح الأسئلة:

تُعد استراتيجية طرح الأسئلة (Questioning Strategy) حجر الزاوية في العملية التعليمية، حيث تُمثل أداة التفاعل الأساسية بين المعلم والمتعلم. يقوم الإطار النظري لهذه الاستراتيجية

على مجموعة من المفاهيم والنظريات التي تفسر كيف يساهم السؤال في بناء المعرفة وتطوير التفكير

الأسس النظرية للاستراتيجية

تستند الاستراتيجية إلى عدة أطر تربوية ونفسية:

١.تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy): يُعد الإطار الأكثر شهرة لتنظيم الأسئلة؛ حيث تتدرج من مستويات التفكير الدنيا (التذكر والفهم) إلى مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقييم).

٢.الطريقة السقراطية: تعتمد على سلسلة من الأسئلة المفتوحة التي تقود المتعلم لاكتشاف الحقائق بنفسه، بدلاً من تقديم المعلومات له بشكل مباشر.

٣.النظرية البنائية: ترى أن الأسئلة تساعد المتعلم على ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة، مما يساهم في بناء "نماذج ذهنية" متماسكة. (كنانة،٢٠١١: ٦٤)

أهداف الاستراتيجية في الموقف التعليمي :تخدم الأسئلة الصفية عدة أغراض تربوية جوهرية، منها:

١.إثارة الدافعية من خلال توليد حب الاستطلاع وجذب انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس.

٢.التشخيص والتقويم اذ تعمل على كشف مواطن الضعف والقوة لدى الطلاب، ومعرفة مدى فعالية أسلوب المعلم.

٣.تنمية مهارات التفكير اذ تعمل على تحفيز التفكير الناقد والإبداعي من خلال أسئلة "كيف" و"لماذا".

٤.المشاركة النشطة اذ تقوم بتحويل الطالب من متلقٍ سلبي إلى مشارك يبحث عن الإجابات ويصيغ التساؤلات.(السعدي،٢٠٠٤: ١٤٤)

تصنيفات الأسئلة (أنواعها)

يتم تصنيف الأسئلة وفق عدة زوايا

حسب الإجابة:

١.أسئلة مغلقة (محددة): لها إجابة واحدة صحيحة، وتستخدم غالباً للتأكد من الحقائق.

٢.أسئلة مفتوحة (متشعبة): تتطلب تفكيراً أعمق وإجابات متعددة، مما يعزز الحوار.

٣.حسب الوظيفة (الأسئلة السابرة): وهي أسئلة تهدف إلى تعميق فهم الطالب أو توضيح إجابته الأولية (مثل: السبر التوضيحي أو التبريري).

شروط الصياغة الفنية للسؤال: ليكون السؤال فعالاً من الناحية النظرية والعملية، يجب أن يتسم بـ:

١.الوضوح والإيجاز والابتعاد عن الغموض أو التعقيد اللغوي.

٢.الملاءمة اي أن يناسب مستوى الطلاب العقلي والزمني.

٣.التسلسل المنطقي طرح الأسئلة بترتيب يبني المعرفة تدريجياً. (العياصرة،٢٠١١: ١٢٥)

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الاستراتيجية: يعتمد الإطار النظري الناجح على تحويل الفلسفة إلى خطوات عملية يتبعها المعلم:

١.**مرحلة التخطيط (التحضير الذهني والتربوي):** صياغة الأسئلة الجوهرية (Essential Questions) التي تدور حولها الوحدة الدراسية وتحديد "زمن الانتظار" (Wait Time): وهو الوقت الفاصل بين طرح السؤال وتلقي الإجابة (أن لا يقل عن ٣–٥ ثوانٍ لزيادة جودة الإجابات).

٢.**مرحلة الطرح والتوجيه: من خلال** طرح السؤال على الصف بالكامل أولاً لضمان يقظة الجميع، ثم اختيار الطالب واستخدام لغة جسد مشجعة ونبرة صوت واضحة.

٣.مرحلة المعالجة والتعزيز (Probing): من خلال التغذية الراجعة والتعامل مع الإجابة (سواء كانت صحيحة، خاطئة، أو جزئية) بطريقة تحفيزية والأسئلة السابرة: إذا كانت الإجابة سطحية، يتم طرح سؤال فرعي مثل: "ما الدليل على ذلك؟" أو "كيف يرتبط هذا بما قلناه سابقاً؟".

٤.مرحلة التقويم الذاتي: من خلال تحليل نوعية الأسئلة التي طرحها المعلم (هل كانت أغلبها تذكر؟ أم تحليل؟) لتطوير الأداء في الحصص القادمة. (كنانة،٢٠١١: ٦٩)

ثانياً: اكتساب المفاهيم

تعد عملية تعلم المفاهيم اساسا في بناء البنية المعرفية لدى المتعلم، اذ تشكل المفاهيم البنية الرئيسة للمحتوى الدراسي، وتمكن المتعلم من فهم مجالات المعرفة المختلفة، كما تزوده بمرجع فكري يساعده في التفكير وتقويم خبراته المستقبلية (كينث هوفر،١٩٨٨: ٩٣)، ومن جهة اخرى، يرى برونر ان المفاهيم تسهم في نقل اثر التعلم من موقف الى اخر، كما تساعد في تحديد الاهداف التعليمية وتنظيم المحتوى والوسائل التعليمية وطرائق التقويم، وتسهم في تنمية قدرة المتعلمين على التفسير والتطبيق والربط بين المعارف، مما يقلل من الحاجة الى اعادة التعلم في المواقف الجديدة (ابو جبر،٢٠٠٢: ١٢٢)

تشكل المفاهيم واكتسابها

ان المفهوم ينمو ويتطور باستمرار من خلال خبرات الفرد، فكلما تعرض المتعلم لأمثلة جديدة للمفهوم اكتشف خصائص اضافية له، وربطه بمفاهيم اخرى، مما يؤدي الى زيادة دقته ووضوحه وعموميته (قطامي واحرون،٢٠٠٥: ٦٣)

كما يسهم تفاعل الفرد مع المثيرات المختلفة منذ مراحل حياته الاولى في تكوين صور ذهنية قائمة على ادراك الخصائص المشتركة بينها وتتشكل المفاهيم لدى الاطفال من خلال الخبرات

الحسية المباشرة التي يكتسبونها عن طريق الحواس، الى جانب ما يتكون لديهم من ذكريات وتخيلات (نشوان،٢٠٠١: ٨٨)

مراحل اكتساب المفاهيم: وقد حدد برونر بثلاث مراحل مترابطة لاكتساب المفاهيم هي:

١. المرحلة العملية التي يعتمد فيها الطفل على التفاعل المباشر مع البيئة.

٢. المرحلة الصورية التي يتم فيها تمثيل الخبرات على شكل صور ذهنية.

٣. المرحلة الرمزية التي يصل فيها المتعلم الى مستوى التجريد واستخدام اللغة والرموز، ويرى ان هذه المراحل متداخلة وتستمر مع الفرد طوال حياته (الفرحان واخرون،١٩٨٥: ١٨٣)

صعوبات اكتساب المفاهيم: يواجه المتعلمون صعوبات في اكتساب المفاهيم تختلف باختلاف طبيعة المفهوم ودرجة تعقيده، وكذلك تبعا لخصائص المتعلم وخبراته السابقة، اضافة الى دور المعلم في عرض هذه المفاهيم، ومن ابرز مصادر هذه الصعوبات:

١. تعقيد بعض المفاهيم وصعوبة فهمها

٢. ضعف الخلفية المعرفية لدى المتعلم

٣. عدم توظيف الخبرات الحسية المباشرة في التعلم

٤. صعوبة استيعاب المفاهيم السابقة اللازمة لبناء مفاهيم جديدة

٥. الخلط بين المعاني الشائعة غير الدقيقة والمفاهيم العلمية الدقيقة (عبد الجواد،٢٠٠٤: ٩٣)

ثالثاً: التفكير القائم على الحكمة:

صفات التفكير القائم على الحكمة وهي:

١. **المعرفة:** المعلومات هي المادة الخام للفهم، فلابد للحكيم الذي يكون تفكيره مبنياً على الحكمة اي أن تكون عندهُ معلومات ومعطيات متجددة تمكنهُ من فهم الأمور وكيفية عمل الاشياء قبل ان يقدم على أصدار احكام او أستنتاجات عامة.

٢. **السياق:** المعرفة ليست كافية ليكون الشخص حكيماً في طريقة تفكيره فأدارك نسبية المعرفة وكيفية تطبيقها في سياقها الصحيح مهم ايضاً فالشيء الجيد قد يصبح سيئاً لو طبقناه في سياق مُختلف، والحل المعتاد قد يُعقد المشكلة لو حدثت في سياق أخر.

٣. **المنظور:** ادراك ان الحقيقة يمكن فهمها من أكثر من زاوية لا زاوية واحدة فقط فهذا الأمر يعطي اتساعاً للرؤية وقدرة على فهم الأمور من منظور اكثر رقياً من الشخص العادي الحبيس وجهة نظره المتوارثة غالباً الحكيم شغوف بمعرفة الآراء المتنوعة وأسبابها وفهم منطقها ومُبرراتها.

٤. **تحمل الغموض:** كثيراً ما يلجأ الانسان لأسهل التفسيرات المتاحة لمجرد انهُ لا يستطيع ان يتحمل الغموض الناتج من عدم وجود تفسير اصلاً إلا ان الشخص الحكيم في تفكيره يستطيع

تحمل هذا الغموض وعدم التعصب لتفسير ما لمجرد انهُ التفسير الوحيد او الشائع (أيوب،٢٠١٢: ١٥٦)

ابعاد التفكير القائم على الحكمة: –

تباينت الأدبيات في تحديد ابعاد التفكير القائم على الحكمة اذ ان القادة الحكماء يمتلكون خمسة مكونات اساسيه وهي:

١. المعرفة العامة الواقعية عن ظروف الحياة والاختلافات.

٢. المعرفة الإجرائية حول استراتيجيات الحكم والمشورة.

٣. عدم اليقين ويعني الشك في الامور وعدم الركون إلى القدرة على التنبؤ بالأحداث بصوره مطلقه.

٤. المعرفة النسبية وتعني ادراك الاختلافات في القيم والأهداف والأولويات.

٥. معرفة سياقات الحياة وزمنها. (جبريل،٢٠١٩: ١١٧)

واشار (Gugerell,& Riffert) إلى ان هناك ثلاثة مكونات للحكمة وهي:

١. **المكون المعرفي:** فحتى يكون الفرد حكيما فانه يجب ان يكون لديه القدر الكافي من المعرفة وفهمها، والقدرة على تطبيق معرفته واستعمالها في حل المشكلات الجديدة ويكون قادرا على تقديم المشورة الجيدة للأخرين.

٢. **المكون الأخلاقي:** فالشخص الحكيم يجب ان يتصرف بشكل اخلاقي مع الأخرين ويظهر اهتمامه بهم

٣. **المكون الحدسي:** ويقصد به امتلاك معتقدات مبررة واستطاعة مناقشة هذه المعتقدات بصورة صحيحة(Gugerell&Riffert,2011: 259)

المحور الثاني: الدراسات السابقة

١. **دراسة كنانة (٢٠١١):** والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة التقليدية استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة مكونة من (٨٠) طالبا وطالبة قُسموا إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي دُرّست باستخدام إستراتيجية طرح الأسئلة، مما يدل على فاعليتها في تقليل الأخطاء المفاهيمية البلاغية، بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بينه وبين طريقة التدريس.

٢. **دراسة الزهيري (٢٠٢١):** والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مدرسي مادة التاريخ للصف الخامس الأدبي في محافظة ديالى، والكشف عن علاقته بتحصيل طلبتهم، فضلاً عن معرفة الفروق تبعا لمتغير الجنس اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبّقت على عينة مكونة من (١٨٩) مدرسا ومدرسة تم اختيارهم عشوائيا من

مجتمع بلغ (٤٠٨) استخدمت الباحثة مقياس التفكير القائم على الحكمة الذي يتضمن عدة مهارات مثل معرفة الذات، والإدارة الانفعالية، والإيثار، وإصدار الأحكام وأظهرت النتائج أن المدرسين يمتلكون مستوى مرتفعا من هذا النوع من التفكير، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بينه وبين تحصيل الطلبة، كما ظهرت فروق دالة إحصائيا في هذه العلاقة لصالح الذكور وتشير الدراسة إلى أهمية تنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة لدى المدرسين لما لها من أثر في تحسين العملية التعليمية، رغم محدودية تأثيرها المباشر على تحصيل الطلبة.

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته: اعتمد الباحث على المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، إذ يتناول هذا الفصل عرضا للإجراءات التي تم اتباعها، من حيث اختيار التصميم التجريبي المناسب، وتحديد مجتمع البحث، وآلية اختيار العينة، وإجراءات التكافؤ بين مجموعات البحث، فضلا عن عرض مستلزمات التجربة وأدواتها، وكيفية تطبيقها، والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج وفيما يأتي تفصيل للإجراءات التي اتبعها الباحث في دراسته:

أولاً: منهج البحث: يعتمد المنهج التجريبي في البحوث التربوية على تصميمات تتلاءم مع أهداف البحث وطبيعته، وغالبا ما تُصنّف هذه التصميمات وفقا لعدد المجموعات التي تُجرى عليها الدراسة (الرشيد،٢٠٠٠: ١١٠)

ثانياً: التصميم التجريبي: يُعد التصميم التجريبي مخططاً منظما وبرنامج عمل يوضح كيفية تنفيذ التجربة، ويشمل تخطيط الظروف والعوامل المرتبطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها (عبد الرحمن وزنكنة،٢٠٠٧: ٤٨٧)، كما يُعرّف التصميم التجريبي بأنه خطة عمل محددة الجوانب تساعد الباحث في اختيار فروضه بدقة، ويمثل الهيكل الأساس للتجربة الذي يحدد معالمها، ويعكس تأثير المتغيرات المستقلة بعد ضبط المتغيرات الأخرى الداخلية والمتداخلة ضمن نطاق التجريب (رؤوف، ٢٠٠١: ١٥٢)، وبناء على ذلك، اعتمد الباحث أحد تصاميم الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي والبعدي، لملاءمته لظروف البحث، إذ تم تقسيم مجموعات البحث إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، على النحو الآتي:

-المجموعة التجريبية الأولى: تدرس وفق استراتيجية طرح الأسئلة.

-المجموعة الضابطة: تدرس بالطريقة التقليدية.

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	مقياس التفكير القائم على الحكمة	استراتيجية طرح الأسئلة	اكتساب المفاهيم التفكير القائم على الحكمة	اختبار اكتساب المفاهيم مقياس التفكير القائم على الحكمة
الضابطة		بالطريقة التقليدية		

شكل (١) التصميم التجريبي

ويمثل اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية التفكير القائم على الحكمة المتغيرين التابعين اللذين يسعى البحث إلى الكشف عن أثر المتغير المستقل فيهما.

ثالثاً: مجتمع البحث: يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد الذين ينصب عليهم اهتمام الدراسة، أو مجموعة القياسات التي تُجمع منهم (صبحي وآخرون،٢٠٠٠: ١٨١)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم معلم الصفوف الأولية في الكلية التربوية المفتوحة/ مركز كركوك/ فرع الحويجة الدراسي، للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)، والبالغ عددهم (٨٦٠) طالب وطالبة موزعين على مراكز وفروع الكلية.

رابعاً: عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية وهم طلبة قسم معلم الصفوف الأولية في الكلية التربوية المفتوحة/ مركز كركوك/ فرع الحويجة الدراسي وقد توزعت العينة على مجموعتين التجريبية والضابطة بواقع ٣٠طالب وطالبة لكل مجموعة وبواقع (١٦) طالب و(١٤) طالبة لكل مجموعة.

خامساً: تكافؤ مجموعات البحث: لتحقيق التجانس بين مجموعات البحث، حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على تحقيق التكافؤ الإحصائي بينها في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث وهي (العمر الزمني، مقياس التفكير القائم على الحكمة القبلي) وكما يأتي.

١.العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور: قام الباحث بتوزيع استمارة لطلبة مجموعتي البحث تتضمن الحصول على تاريخ ميلاد الطالب باليوم والشهر والسنة إذ قام الباحث بحساب متوسط العمر الزمني للطلبة وكما موضح في الجدول (١) واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ أظهرت القيمة التائية أصغر من القيمة الجدولية وبذلك تكون المجموعتين متكافئتين وكما في الجدول انف الذكر.

٢.مقياس التفكير القائم على الحكمة: طبق الباحث المقياس على طلبة مجموعتي البحث وكانت المجموعتين متكافئتين احصائياً كما موضح في الجدول (١) والذي يظهر ان القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية.

جدول (١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لتكافؤ مجموعتي البحث .

المجموعة	المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	العمر الزمني	٣٠	٤٨٣.٩	١٣.٥٥	٥٨	٠.٢١٦	٢.٠٠	غير دالة إحصائياً
الضابطة		٣٠	٤٨٣.٤	٢.٦٢				
التجريبية	التفكير القائم على الحكمة	٣٠	٦٩.٣	٧.٤٦		٠.٣٩٣		
الضابطة		٣٠	٦٨.٦٧	٥.٥				

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: على الرغم من التطور الذي شهدته العلوم التربوية والنفسية، فإن الباحثين في المنهج التجريبي يواجهون صعوبات في ضبط جميع المتغيرات المؤثرة، نظراً لتعقيد الظواهر السلوكية وتشابك عواملها(الرشيدي،٢٠٠٠: ١٠٧)، ولذلك، عمل الباحث، بالإضافة إلى إجراءات التكافؤ الإحصائي، على ضبط عدد من المتغيرات الداخلية التي قد تؤثر في نتائج التجربة، ومن أهمها:

١.**الحوادث المصاحبة:** ويقصد بها الظروف الطارئة التي قد تحدث أثناء مدة التجربة، مثل الاضطرابات أو الأحداث غير المتوقعة، والتي قد تؤثر في المتغير التابع إلى جانب المتغير المستقل.

٢.**الاندثار التجريبي:** ويقصد به انسحاب أو انقطاع بعض أفراد العينة أثناء التجربة (الزوبعي،١٩٨١: ٩٥)، ولم تتعرض عينة البحث لمثل هذه الحالات، باستثناء حالات الغياب الفردية الاعتيادية.

٣.**النضج:** وهو ما قد يطرأ من تغيرات بيولوجية أو نفسية أو عقلية على أفراد العينة خلال مدة التجربة (عبد الرحمن وزنكنة،٢٠٠٧: ٤٧٨)، ونظراً لتساوي مدة التجربة بين المجموعات، فإن أثر هذا العامل كان محدودا.

٤.**أدوات القياس:** استخدم الباحث أدوات موحدة لجميع مجموعات البحث، تمثلت في اختبار لاكتساب المفاهيم ومقياس للتفكير القائم على الحكمة، وقد طبق الباحث الاختبار والمقياس على مجموعتي البحث في وقت واحد وعلى جميع الطلبة.

٥.**أثر الإجراءات التجريبية:** سعى الباحث إلى تقليل أثر هذا العامل من خلال ما يأتي:

-**سرية التجربة:** حرص الباحث على عدم إطلاع الطلبة على طبيعة البحث وأهدافه، لتجنب تأثير ذلك في سلوكهم، وقد تم تلافي هذا المتغير كون الباحث تدريسي في الكلية.

-**مدة التجربة:** تم توحيد مدة التجربة لجميع المجموعات، إذ بدأت في (يُذكر التاريخ) وانتهت في (يُذكر التاريخ).

-المادة الدراسية: اعتمد الباحث مادة أصول التربية والتعليم المقررة رسميا، وكانت موحدة لجميع مجموعات البحث.

-الباحث (المدرس): قام الباحث نفسه بتدريس مجموعتي البحث، لضمان توحيد أسلوب التدريس وتقليل تأثير الفروق الفردية بين المدرسين.

-الوسائل التعليمية: استخدم الباحث وسائل تعليمية موحدة في جميع المجموعات، مثل السبورة والأقلام والوسائل التوضيحية.

-بيئة الدراسة: تم تطبيق التجربة في قاعات دراسية متشابهة من حيث المساحة والإضاءة والتهوية والتجهيزات.

-توزيع الحصص: تم تنظيم الجدول الدراسي بصورة متكافئة بين المجموعات، من حيث عدد الحصص وتوقيتها.

ثالثا: متطلبات البحث (Research Requirements)

١.تحديد المادة العلمية (المحتوى): قام الباحث بتحديد المادة العلمية التي ستُدرَّس خلال مدة التجربة، إذ تمثلت في الفصول الخمسة الأولى من كتاب أصول التربية والتعليم المقرر لطلبة قسم معلم الصفوف الأولية للعام الدراسي المحدد، وقد تم اختيار هذه الفصول لما تتضمنه من مفاهيم تربوية أساسية تسهم في تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة.

٢.تحديد المفاهيم التربوية: بعد أن قام الباحث بتحديد المادة العلمية، قام بتحليل موضوعاتها وتحديد المفاهيم التربوية التي تضمنتها، وذلك لتحقيق هدف البحث، وقد استرشد الباحث بالعمليات الثلاث لاكتساب المفهوم وهي: (تعريف المفهوم، تمييزه، تطبيقه)، بوصفها معايير لتحليل المحتوى مفاهيميا وبناء على ذلك، قام الباحث بتحديد (١٥) مفهوما تربوياً، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وأُجريت التعديلات المناسبة في ضوء آرائهم.

٣.صياغة الأهداف السلوكية: تُعرَّف الأهداف السلوكية بأنها عبارات لغوية تصف تغيرا متوقعا في سلوك المتعلم، يكون قابلا للقياس والملاحظة ويمكن تحقيقه (سلامه،٢٠٠١: ٦٧)، وتُعد الأهداف السلوكية ذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية، إذ تمثل النتائج التعليمية المراد تحقيقها، وتسهم في توجيه عملية التدريس (الطشاني،١٩٩٨: ٣١٩)، كما يُعد تحديد الأهداف السلوكية أمرا ضروريا لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة وتقويم فاعلية التعليم والتعلم(إبراهيم وآخرون،١٩٨٩: ٨٨)، وبعد أن اطّلع الباحث على الأهداف العامة لمادة أصول التربية والتعليم وجد أنها أهداف عامة وشاملة، لذلك قام بصياغة أهداف سلوكية في ضوء المفاهيم التربوية المحددة ونظراً لأن عمليات اكتساب المفهوم تنحصر في (التعريف، التمييز، التطبيق)، فقد قام الباحث بصياغة (٤٥) هدفاً سلوكياً موزعة على هذه العمليات وقد عرض الباحث هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وبعد تحليل استجاباتهم قام بتعديل بعض الأهداف وإعادة صياغة أخرى.

٤.إعداد الخطط التدريسية: يُعد التخطيط للتدريس من المهارات الأساسية التي ينبغي على المعلم إتقانها، إذ يساعده على تنفيذ الدروس وفق خطوات منظمة تحقق الأهداف التعليمية(السعدي،٢٠٠٤: ٥٤)، وتُعرَّف الخطة التدريسية بأنها تصور مسبق للمواقف والإجراءات التعليمية التي يقوم بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية محددة(الأمين وآخرون،١٩٩٢: ١٣٢)، وقد قام الباحث بإعداد خطط تدريسية يومية في ضوء المحتوى التعليمي والأهداف السلوكية، وعلى وفق استراتيجية طرح الأسئلة، فضلاً عن الطريقة التقليدية

لغرض المقارنة وبلغ عدد الخطط (٢٧) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية التي دُرِّست باستراتيجية طرح الأسئلة، (٢٧) خطة لمجموعة مقارنة، (٢٧) خطة للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وقد قام الباحث بعرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم، وفي ضوء ذلك أجرى التعديلات اللازمة، وأصبحت الخطط جاهزة للتطبيق.

رابعاً: أداتا البحث

اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم: يُعد الاختبار من أكثر أساليب التقويم شيوعا واستعمالاً في قياس نواتج التعلم، كما يمكن الإفادة منه في تحسين أساليب التعلم وتقويم النتائج وإجادة التخطيط والسيطرة على التنفيذ، وهو من أهم أدوات التقويم في العملية التعليمية.(البجه،٢٠٠٠: ١٦٠)، ونظراً لعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي المفاهيم ضمن المادة المحددة، قام الباحث بإعداد اختبار لاكتساب المفاهيم التربوية، معتمداً على المفاهيم التي تم تحديدها وقائمة الأهداف السلوكية وقد أعد الباحث اختباراً موضوعياً لقياس أثر استراتيجية طرح الأسئلة مقارنة بالطريقة التقليدية، ولهذا اتبع عدة خطوات في إعداد وتطبيق الاختبار، وهي:

١.صياغة فقرات الاختبار: اعتمد الباحث الاختبارات الموضوعية في صياغة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم التربوية، لما تتسم به من شمولية وموضوعية وثبات في أحكامها، فضلاً عن وضوح الإجابة ودقتها (الخوالدة ويحيى،٢٠٠١: ٣٧٦)، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٤٥) فقرة، تضمن كل منها أربعة بدائل، واحدة صحيحة وثلاثة خاطئة، وقد قام الباحث بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للأخذ بآرائهم وملاحظاتهم حول صلاحيتها، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعضها.

٢.تعليمات الاختبار:

-تعليمات الإجابة: قام الباحث بإعداد تعليمات واضحة ومفهومة لتحديد المطلوب من الطلبة بصورة دقيقة، إذ تضمنت الهدف العام من الاختبار وطريقة الإجابة وكيفية استخدام ورقة الإجابة الخاصة.

-**تعليمات التصحيح:** قام الباحث بتخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، كما عُدّت الفقرة المتروكة أو التي تحتوي أكثر من اختيار معاملة الإجابة الخاطئة.

٣.**صدق الاختبار (Validity of the Test)**:يُقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وُضع لقياس كما يُعد الاختبار صادقاً إذا تمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف الدراسية التي وُضع من أجلها(داود وأنور،١٩٩٠: ١١٩)، وقد أشار (Ebel,1972: 355) إلى أن أفضل

وسيلة للتحقق من صدق الاختبار هي عرضه على مجموعة من المختصين لتقدير مدى تحقيق فقراته للصفات المراد قياسها ولتحقيق صدق الاختبار، اعتمد الباحث على ما يأتي:

-الصدق الظاهري (Face Validity):قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء المختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس للتأكد من صلاحية الفقرات، واعتمد نسبة اتفاق (٨٠%) معياراً لقبول الفقرات.

-صدق المحتوى (Content Validity): يُقصد به مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية وارتباط فقراته بالأهداف التي تقيسها (الظاهر وآخرون،١٩٩٩: ١٣٤)، وقد قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء للتحقق من مدى تمثيله لمحتوى المادة وملاءمته لمستوى الطلبة، واعتمد نسبة اتفاق (٨٠%) لقبول الفقرات.

❖ **التجريب الأولي للاختبار (الاختبار الاستطلاعي):** قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٥٠) طالباً من مجتمع البحث نفسه، وذلك لمعرفة الوقت اللازم للإجابة عن الفقرات ومدى وضوحها ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها، وقد تبين أن الزمن المستغرق للإجابة عن جميع الفقرات هو (٤٠) دقيقة، كما اتضح أن الفقرات واضحة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

❖ **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار (Analysis of Test Items):**يُعد التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار من الإجراءات الأساسية في بناء الاختبار الجيد، إذ يسهم في تحسين جودة الفقرات ورفع كفاءتها(الظاهر وآخرون،١٩٩٩: ١٢٧)، ولتحقيق ذلك، قام الباحث بترتيب درجات الطلبة تنازلياً، ثم اختار نسبة (٢٧%) من أعلى الدرجات (المجموعة العليا) ونسبة (٢٧%) من أدنى الدرجات (المجموعة الدنيا)، إذ تُعد هذه النسبة مناسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين(عودة،٢٠٠٢: ٢٨٥)، بذلك بلغ عدد أفراد كل مجموعة (٤٠) طالباً، وأُجريت المعالجات الإحصائية لاستخراج ما يأتي:

-معامل صعوبة الفقرة: قام الباحث بحساب معامل صعوبة كل فقرة، وتراوح بين (٠.٢٨ – ٠.٥٥)، مما يدل على أن الفقرات تقع ضمن المستوى المقبول.(الإمام وآخرون،١٩٩٠: ١١١)

-قوة تمييز الفقرات: تراوحت معاملات التمييز بين (٠.٣٢ – ٠.٦٧)، وهي معاملات جيدة، إذ إن الفقرة تُعد مقبولة إذا زاد معامل تمييزها على (٠.٢٥). (أبو السل،٢٠٠٢: ١٦).

-فعالية البدائل: قام الباحث بتحليل البدائل الخاطئة لكل فقرة، وتبين أنها فعالة، إذ جذبت أفراد المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا، وتراوحت قيمها بين (-٠.١٠ إلى -٠.٢٦).

– ثبات الاختبار (Reliability): الثبات من الخصائص الأساسية للاختبار الجيد، ويعني اتساق نتائجه عند إعادة تطبيقه وقد قام الباحث بحساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، إذ قُسمت الفقرات إلى فردية وزوجية، ثم استُخدم معامل ارتباط بيرسون بينهما، فبلغ

(٠.٧٩)، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان–براون، بلغ معامل الثبات (٠.٨٨)، وهو معامل ثبات جيد (عودة،٢٠٠٢: ٢٦٦)

مقياس التفكير القائم على الحكمة: أعدّ الباحث مقياس التفكير القائم على الحكمة وفق خطوات علمية منظمة، تمثلت بما يأتي:

١. **هدف المقياس:** ينطلق البحث الحالي من هدف رئيس يتمثل في الكشف عن أثر استراتيجية طرح الأسئلة في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولية، مما استلزم إعداد أداة دقيقة لقياس هذا النوع من التفكير.

٢. **مصادر بناء المقياس:** استند الباحث في بناء المقياس إلى مراجعة شاملة للأدبيات التربوية والنفسية المرتبطة بالتفكير القائم على الحكمة، فضلاً عن الإفادة من عدد من المقاييس والدراسات السابقة التي تناولت هذا المتغير، الأمر الذي أسهم في تحديد أبعاد المقياس وصياغة فقراته.

٣. **تحديد المفهوم:** في ضوء ما ورد في الأدبيات ذات الصلة، تبنّى الباحث تعريف التفكير القائم على الحكمة بوصفه أحد المستويات العليا في النمو العقلي، إذ يُمكّن الفرد من فهم المشكلات الحياتية المعقدة، والتوصل إلى حلول ملائمة وفعّالة، مع مراعاة الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية، بما ينسجم مع ما يمليه الضمير الإنساني.

٤. **مجالات المقياس:** بعد مراجعة الدراسات السابقة واستطلاع آراء المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم، تم تحديد ثلاثة مجالات رئيسة للمقياس، وهي: البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد التأملي

٥. **صياغة الفقرات:** اعتمد الباحث في صياغة فقرات المقياس (٣٦) فقرة، مع مراعاة مجموعة من الضوابط، منها: وضوح اللغة، وتجنب الغموض أو التعدد الدلالي، وصياغة الفقرات بأسلوب المتكلم، مع الحرص على عدم الإطالة بما يرهق أفراد العينة.

٦. **بدائل الاستجابة:** وُضعت ثلاثة بدائل للاستجابة هي: (تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ)، ومنحت أوزاناً (١، ٢، ٣) على التوالي.

٧. **تعليمات المقياس:** صاغ الباحث تعليمات واضحة توضح كيفية الإجابة عن الفقرات، إذ تمثل هذه التعليمات دليلاً إرشادياً للمستجيبين أثناء التطبيق.

٨. **صدق المقياس:** يُعد الصدق من الخصائص الأساسية لأي أداة قياس، إذ يشير إلى قدرة الأداة على قياس ما وُضعت من أجله دون غيره (الزوبعي والغنام،١٩٨١: ٣٩) وللتحقق من ذلك، اعتمد الباحث الصدق الظاهري، من خلال عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تقيسه (Ebel,

555 :1972) وقد أسفرت آراء المحكمين عن صلاحية الفقرات مع إجراء بعض التعديلات اللغوية، مما أدى إلى اعتماد الصيغة النهائية للمقياس.

٩.التطبيق الاستطلاعي:

○التجربة الاستطلاعية الأولى: هدفت إلى التحقق من وضوح الفقرات وتحديد الزمن المناسب للإجابة، حيث طُبق المقياس على عينة من الطلبة، وأظهرت النتائج وضوح الفقرات، وبلغ متوسط زمن الإجابة (٣٠) دقيقة.

○التجربة الاستطلاعية الثانية: نُفذت لأغراض التحليل الإحصائي للفقرات واستخراج الخصائص السيكومترية، من خلال تطبيق المقياس على عينة مناسبة من الطلبة.

١٠. **التحليل الإحصائي للفقرات:** يهدف تحليل الفقرات إلى الإبقاء على الفقرات الجيدة التي تتمتع بخصائص قياسية مناسبة (Ebel, 1972: 392) وقد اعتمد الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين (٢٧%) بوصفه من الأساليب الشائعة في التحليل الإحصائي (البياتي،٢٠٠٨: ١٢٤) وتم حساب القوة التمييزية للفقرات، التي تعكس قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة في السمة المقاسة (الزوبعي والغنام،١٩٨١: ٢٥٨)، وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مقبولة إحصائياً كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية وبمجالها، وتبيّن أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).

١١. ثبات المقياس: يشير الثبات إلى اتساق نتائج الأداة عند تكرار تطبيقها في ظروف متشابهة (شحاتة والنجار،٢٠١١: ١٦١) وقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج الثبات، حيث بلغ (٠.٨٦)، وهو معامل يشير إلى درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

١٢. الصيغة النهائية للمقياس: في ضوء ما سبق من إجراءات التحقق من الصدق والثبات والتحليل الإحصائي، أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (٣٦) فقرة، بثلاثة بدائل للإجابة، وتتراوح درجاته بين (٣٦–١٠٨)، وبمتوسط فرضي (٧٢)، مما يجعله ملائماً للتطبيق في القياسين القبلي والبعدي في البحث الحالي.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها: يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق التجربة الخاصة باستراتيجية طرح الأسئلة، وتحليلها إحصائيًا، ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء أهداف البحث وفرضياته، وذلك لمعرفة أثر هذه الاستراتيجية في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولية.

أولاً: عرض النتائج:

عرض النتائج المتعلقة باكتساب المفاهيم: تم اختبار الفرضية التي تنص على:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة أصول التربية والتعليم باستراتيجية طرح الأسئلة وطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم.

وبعد تطبيق الاختبار البعدي، أظهرت النتائج ما يأتي: تفوق واضح لطلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية قيمة أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة وعند استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وأدرجت النتائج في الجدول (٢).

الجدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣٩.٢٥	١٠	٥٨	٣.٤٩	٢,٠٠٠	**دالة** إحصائياً
الضابطة	٣٠	٢٩.٣٠	١٢				

يتضح من الجدول (٢) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية البالغ (٣٩.٢٥) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (٢٩.٣٠)، والقيمة التائية المحسوبة البالغة (٣.٤٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠) وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية.

عرض النتائج المتعلقة بتنمية التفكير القائم على الحكمة: تم اختبار الفرضية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة أصول التربية والتعليم باستراتيجية طرح الأسئلة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون نفس المادة بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير القائم على الحكمة البعدي وأظهرت النتائج وجود فرق واضح في متوسطات الدرجات لصالح المجموعة التجريبية اذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي (T-test) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية ويشير ذلك إلى أن استراتيجية طرح الأسئلة أسهمت في تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة، وأدرجت النتائج في الجدول (٣).

الجدول (٣) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في مقياس التفكير القائم على الحكمة.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠٥,٠
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٨٣.٥	٨.٣٥	٥٨	٦.٨٠١	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	٧٠.٨	٥.٨٥				

يتضح من الجدول المذكور آنفاً أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية البالغ (٨٣.٥) أكبر من متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة البالغ (٧٠.٨)، والقيمة التائية المحسوبة البالغة (٦.٨٠١) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٥٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، مما يدل على وجود أثر إيجابي للاستراتيجية.

تم اختبار الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الاختبارين القبلي والبعدي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة أصول التربية والتعليم باستراتيجية طرح الأسئلة في مقياس التفكير القائم على الحكمة، اذا استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين اذ بلغ متوسط الاختبار القبلي (٦٩.٣) ومتوسط الاختبار البعدي (٨٣.٥) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٥.٢٦٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢.٠١) بدرجة حرية (٢٩)، وجدول (٤) يوضح ذلك

وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثالثة وهذا يعني أنَ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بأعتماد استراتيجية طرح الاسئلة بعد التجربة أفضل من متوسط درجاتهم بعد التجربة في مقياس التفكير القائم على الحكمة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس التفكير القائم على الحكمة قبل التجربة وبعدها

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف الفروق	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
قبلي	٦٩.٣	٧.٤٦	١٤.٢	٣.٧	٢٥.٢٦٦	٢.٠١	٢٩	دال احصائيا
بعدي	٨٣.٥	٨.٣٥						

ثانياً: تفسير النتائج: يمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية في كل من اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير القائم على الحكمة بالآتي:

١.أسهمت استراتيجية طرح الأسئلة في جعل الطلبة أكثر تفاعلا ومشاركة داخل الصف، مما أدى إلى تعزيز فهمهم للمفاهيم.

٢.ساعدت الأسئلة المتنوعة (التذكر، الفهم، التحليل، التقويم) في تنمية مهارات التفكير العليا، وخاصة التفكير القائم على الحكمة.

٣.وفرت الاستراتيجية فرصا للطلبة لربط المفاهيم النظرية بمواقف حياتية، مما زاد من عمق التعلم.

٤.ساعدت الأسئلة المفتوحة في بناء بيئة تعليمية قائمة على الحوار، مما يعزز التفكير المتزن والحكيم.

٥.أتاحت الاستراتيجية فرصا متنوعة للإجابة، مما ساعد الطلبة بمستوياتهم المختلفة على المشاركة.

أن التفكير القائم على الحكمة لا ينمو من خلال التلقين، بل من خلال مواقف تعليمية تتطلب التحليل والتأمل واتخاذ القرار وهذا ما لمسه الباحث من خلال الأسئلة التي حفزت التفكير عند الطلبة.

ثالثا: الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن استخلاص ما يأتي:

١.إن استراتيجية طرح الأسئلة فعالة في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم.

٢.تسهم هذه الاستراتيجية بشكل كبير في تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة.

٣.الطريقة التقليدية أقل فاعلية مقارنة بالاستراتيجيات التفاعلية الحديثة.

٤.هناك علاقة إيجابية بين التفاعل الصفي وتنمية التفكير العميق.

رابعاً: التوصيات: بناءً على النتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

١.اعتماد استراتيجية طرح الأسئلة في تدريس مادة أصول التربية والتعليم.

٢.تدريب طلبة الكلية التربوية المفتوحة على مهارات صياغة الأسئلة الفعالة.

٣.تضمين مناهج الكلية التربوية المفتوحة أنشطة قائمة على التفكير والحوار.

٤.التركيز على تنمية التفكير القائم على الحكمة في مختلف المواد الدراسية.

خامساً: المقترحات: يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المجالات الآتية:

١.أثر استراتيجية طرح الأسئلة اكتساب مفاهيم مادة التنمية المستدامة عند طلبة قسم الإدارة التربوية وتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم.

٢.التفكير القائم على الحكمة وعلاقته بالذكاء البصري لدى طلبة قسم الصفوف الأولية .

المصادر:

١. ابراهيم، عاهد، واخرون (١٩٨٩) ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، دار عمار ،عمان،

٢. أبو سل، محمد عبد الكريم (٢٠٠٢): **قياس وتقويم تعليم الطلبة**، دار الفرقان، ط١.

٣. أبو شعيرة، خالد محمد (٢٠٠٨): **المدخل الى التربية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٤. الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): **التقويم والقياس**، دار الحكمة، بغداد.

٥. الامين، شاكر محمود وآخرون (١٩٩٢): **اصول تدريس المواد الاجتماعية**، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

٦. أيوب، علاء الدين عبد الحميد (٢٠١٢): أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة، **مجلة عجمان للدراسات والبحوث المجلد** ١٤، العدد ١.

٧. البجة ، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٠): **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة** ، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .

٨. البياتي، عبد الجبار توفيق، (٢٠٠٨): **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**، ط١، دار أثراء للنشر، عمان.

٩. جبريل، فاروق مصطفى (٢٠١٩): **سيكولوجية الحكمة**، مكتبة نانسي ط ١، مصر، دمياط الجديدة.

١٠. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي الامارات العربية المتحدة، العين.

١١. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٢. الخوالدة ، ناصر احمد ، ويحيى إسماعيل ،٢٠٠١م ، **طرائق تدريس التربية وأساليبها وتطبيقاتها العلمية** ، ط١، دار جنين للنشر والتوزيع ، الأردن .

١٣. داود، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن ،١٩٩٠م ، **مناهج البحث التربوية** ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

١٤. الرشيدي، بتير صالح: مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتب الحديثة، ط١، د.ت، ٢٠٠٠م.

١٥. الزهيري، إيلاف خضير أحمد. (٢٠٢١). مهارات التفكير القائم على الحكمة لدى مدرسي مادة التاريخ في محافظة ديالى وعلاقتها بتحصيل طلبتهم. رسالة ماجستير، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية.

١٦. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم والغنام، محمد احمد، (١٩٨١): **مناهج البحث في التربية**، مطبعة جامعة بغداد، ج ١، بغداد.

١٧. سعادة، جودت احمد (٢٠٠٩): تدريس مهارات التفكير، ط١، دار الشروق، عمان.

١٨. السعدي، ساهرة عباس قنبر (٢٠٠٤)، **مهارات التدريس والتدريب عليها نماذج تدريبية على المهارات**، ط١، مؤسسة الوراق، عمان.

١٩. سلامة، عبد الحافظ ، (٢٠٠١): تصميم التدريس، ط١، عمان، دار اليازوري.

٢٠. شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠١١): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

٢١. الشريدة، محمد خليفة ناصر (٢٠١٥): مستوى التفكير ماوراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ١١، العدد ٤، الأردن.

٢٢. الطشاني، عبد الرزاق الصالحين (١٩٩٨)، **طرائق التدريس العامة**. ط١ ، مطبعة جامعة عمر المختار، البيضاء.

٢٣. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، (١٩٩٩): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، عمان، دار الثقافة.

٢٤. عبد الرحمن، انور حسين وزنكنة، عدنان حقي (٢٠٠٧): **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية**، شركة الوفاق، بغداد.

٢٥. علي، محمود السيد (٢٠٠٣): **التربية العملية وتدريس العلوم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٢٦. العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٨): **أصول التربية**، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٢٧. عودة ،احمد سليمان، ٢٠٠٢ ،القياس والتقويم في العملية التدريسية ،ط٥ ،دار الأمل ،عمان، الأردن.

٢٨. العياصرة، وليد توفيق (٢٠١١): **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٩. الفرحان، إسحاق أحمد، وآخرون (١٩٨٥): أساليب تدريس العلوم الاجتماعية في المرحلتين الابتدائية والعليا والإعدادية، دار الشروق، عمان.

٣٠. قطامي، يوسف محمد (١٩٩٨): **نماذج التدريس الصفي**، ط١، دار الشروق، عمان.

٣١. قطامي، يوسف وآخرون (٢٠٠٥): التفكير الابداعي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الاردن.

٣٢. كنانة، محمد سلمان أحمد. (٢٠١١): استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية.

٣٣. نشوان، يعقوب حسين (٢٠٠١): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم، ط، دار الفرقان للنشر، عمان.

34.Ebel , Robert , (1972) , Essentinl of Education and Meassurement , and ed New sersey prentinc , Hall