



ISSN: 1817-6798 (Print)

Journal of Tikrit University for Humanities

available online at: [www.jtuh.org/](http://www.jtuh.org/)
**JTUH**  
 جامعة تكريت للعلوم الإنسانية  
 Journal of Tikrit University for Humanities
**Zeidan Khalaf Hamad Ali**
 Republic of Iraq, Ministry of Education,  
 Kirkuk General Directorate of Education  
 Kirkuk

 \* Corresponding author: E-mail :  
[zedan.k.hamad@tu.edu.iq](mailto:zedan.k.hamad@tu.edu.iq)
**Keywords:**
 Motivating Questions Strategy,  
 concept acquisition,  
 measurement and evaluation,  
 mindful behavior
**ARTICLE INFO****Article history:**

|                          |             |
|--------------------------|-------------|
| Received                 | 10 Feb 2026 |
| Received in revised form | 22 Mar 2026 |
| Accepted                 | 24 Mar 2026 |
| Final Proofreading       | 31 May 2026 |
| Available online         | 31 May 2026 |

E-mail [t-jtuh@tu.edu.iq](mailto:t-jtuh@tu.edu.iq)
 ©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER  
 THE CC BY LICENSE

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>


Journal of Tikrit University for Humanities

## The Effect of the Motivating Questions Strategy on Acquiring Measurement and Evaluation Concepts and Developing Mindful Behavior among Students of the Primary Grades Department

**A B S T R A C T**

The present study aims to identify the effect of the motivating questions strategy on acquiring concepts of the measurement and evaluation course and developing mindful behavior among students of the primary grades department. The study adopted the experimental method using a two-group design (experimental and control) with pre- and post-tests. The research sample consisted of 60 male and female third-year students from the Primary Grades Department. The students were randomly assigned into two equivalent groups: an experimental group taught using the motivating questions strategy, and a control group taught using the traditional method, with 30 students in each group. The equivalence of the two groups was verified in terms of chronological age and the pre-test scores on the mindful behavior scale. The researcher prepared two research instruments: a test for acquiring measurement and evaluation concepts consisting of 14 concepts, and a mindful behavior scale consisting of 40 items with three response alternatives. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of concept acquisition as well as in the mindful behavior scale, in favor of the experimental group.

DOI: <http://doi.org/10.25130/jtuh.33.5.2026.13>

أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم وتنمية السلوك اليقظ لدى طلبة  
قسم الصفوف الأولية

زيدان خلف حمد علي/ وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية كركوك

**الخلاصة:**

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم

وتنمية السلوك اليقظ لدى طلبة قسم الصفوف الأولية، اعتمد البحث المنهج التجريبي ذي التصميم ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع الاختبارين القبلي والبعدي تكوّنت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم الصفوف الأولية، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست وفق استراتيجية الأسئلة الحافزة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، بواقع (٣٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيري العمر الزمني والاختبار القبلي لمقياس السلوك اليقظ وأعدّ الباحث أداتين للبحث، هما اختبار لاكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم تألف من (١٤) مفهوماً، ومقياس السلوك اليقظ المكوّن من (٤٠) فقرة بثلاث بدائل للإجابة وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم، وكذلك في مقياس السلوك اليقظ، لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الأسئلة الحافزة، اكتساب مفاهيم، القياس والتقويم، السلوك اليقظ

### الفصل الأول: التعريف بالبحث

#### أولاً: مشكلة البحث:

تُعدّ مادة القياس والتقويم من المواد الأساسية في إعداد الطلبة تربوياً، لما لها من دور محوري في فهم أسس التقويم التربوي وتطبيقاته في العملية التعليمية إلا أن واقع تدريس هذه المادة يشير إلى وجود ضعف ملحوظ في مستوى اكتساب الطلبة لمفاهيمها ومهاراتها الأساسية، سواء على الصعيد النظري أو التطبيقي، مما ينعكس سلباً على قدرتهم في توظيف أدوات القياس والتقويم بصورة صحيحة في المواقف التعليمية المختلفة وقد يرجع هذا الضعف إلى طبيعة المادة التي تتسم بالتجريد، أو إلى أساليب التدريس المتبعة، أو قلة الربط بين الجانب النظري والتطبيقي، الأمر الذي يستدعي الوقوف على أسباب هذه المشكلة وتشخيصها، والبحث عن أساليب واستراتيجيات تعليمية فاعلة تسهم في تحسين اكتساب الطلبة لمادة القياس والتقويم وتحقيق أهدافها التربوية. (المكدي، ٢٠٢٥: ٢٨٣ - ٢٨٤)

ومن خلال ممارسة الباحث لمهمة تدريس مادة القياس والتقويم في الكلية التربوية المفتوحة، لاحظ وجود ضعف واضح لدى شريحة من طلبة قسم الصفوف الأولية في اكتساب المفاهيم الأساسية للمادة، واقتصار فهمهم في كثير من الأحيان على الحفظ والاستظهار دون إدراك حقيقي للعلاقات بين المفاهيم أو القدرة على توظيفها في مواقف تعليمية تطبيقية كما لاحظ الباحث محدودية في فاعلية التفاعل الصفي، وضعفاً في مستوى الحوار البناء، وقصوراً في قدرة الطلبة على التعبير عن آرائهم ومناقشتها بأسلوب منطقي قائم على الإقناع وتقبل وجهات النظر المختلفة، الأمر الذي يشير إلى انخفاض مستوى السلوك اليقظ لديهم، ولا سيما ما يتصل بالانتباه الواعي، والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتحليل المواقف التعليمية بصورة متأنية، كما

أكدت العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (جميل، ٢٠٢٣) على صعوبة اكتساب مفاهيم القياس والتقويم لدى الطلبة.

وللتحقق من هذه الملاحظات، أجرى الباحث استبانة استطلاعية شملت (٣٠) من تدريسي مادة القياس والتقويم و(٦٠) طالباً وطالبة من طلبة قسم الصفوف الأولية وقد كشفت نتائجها أن نسبة (٧٨%) من التدريسيين يرون أن طرائق التدريس التقليدية المتبعة لا تسهم في تنمية التفكير الاستقصائي ولا تشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة داخل الصف، في حين أشار (٧٢%) من الطلبة إلى معاناتهم من صعوبة فهم المفاهيم الرئيسة للمادة وربطها بالتطبيق العملي كما أظهرت النتائج أن (٨١%) من أفراد العينة يرون أن الأساليب التدريسية السائدة لا تعزز الحوار الصفي ولا تسهم في تنمية الوعي والانتباه المستمر لدى الطلبة، ولا تشجعهم على التفكير المتأني أو تقبل الشك والبدائل المختلفة.

ويرى الباحث ان الحل قد يكمن في تبني استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على إثارة التفكير وتنشيط العقل، ومن بينها استراتيجية الأسئلة الحافزة، لعلها تحفز الطلبة على التفكير العميق، وتنمي قدرتهم على التحليل والمناقشة وعليه، تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي: ما أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم وتنمية السلوك اليقظ لدى طلبة قسم الصفوف الأولية؟

#### ثانياً: أهمية البحث:

تعد التربية عاملاً أساسياً ومهماً في تأسيس التعليم الصحيح، إذ يساهم التعليم في بناء شخصية الفرد، وتحريره من العبودية، وتوجيهه نحو الحرية الأخلاقية، ومن المعروف أن الحرية لا تنمو وتزدهر إلا في ظل التعليم والثقافة، ويهدف التعليم العلمي إلى نقل العلوم والمعارف إلى المتعلم، وإعداده ليستثمر هذه المعلومات ويمارسها في حياته العملية، لم يعد التركيز في التربية على حشو أدمغة الطلاب بالمعلومات، بل أصبح الهدف تأهيل المتعلم لمواجهة الحياة وتطبيق ما تعلمه (الطيبي وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٤-٢٧).

ويعتبر التعليم من المجالات التي ترفع كفاءة المتعلم وتساهم في زيادة الإنتاج، ويعرف التعليم بأنه عملية منظمة يمارسها المدرس بهدف نقل المعارف والمعلومات التي يمتلكها إلى الطلاب، لأنهم بحاجة إليها، ويتم ذلك بطريقة منهجية ومنظمة، وينتج عن هذه العملية التعلم (العفون، ٢٠١٢: ٢٠).

تعد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة من الركائز الأساسية في تطوير العملية التعليمية؛ إذ تسهم في نقل دور المتعلم من متلقٍ سلبي للمعلومة إلى متعلم فاعل مشارك في بنائها وإنتاجها ذاتياً، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات على إثارة دافعية الطلبة، وشد انتباههم، وبناء شخصية مفكرة وباحثة عن المعرفة (دعس، ٢٠٠٩: ٢١).

وقد أفرز هذا التوجه ظهور استراتيجيات تعليمية حديثة نقلت مركز العملية التعليمية من المحتوى والمدرس إلى المتعلم، الذي أصبح محور الفعاليات التعليمية المنظمة الهادفة إلى تحقيق الأهداف التربوية، حيث يكون الطلبة في هذا الإطار نشطين، مفكرين، وقادرين على التعلم الذاتي (ملحم، ٢٠٠٦: ٤٢٥).

ويستنتج الباحث أن امتلاك المدرس معرفة واسعة باستراتيجيات التدريس المتنوعة والقدرة على توظيفها وفق طبيعة المادة الدراسية ومستوى الطلبة يساهم في جعل عملية التعليم أكثر تشويقاً وارتباطاً بحياة الطلبة وميولهم واحتياجاتهم المستقبلية، إذ إن هذه الاستراتيجيات لا تُعد قوالب جامدة، وإنما أدوات مرنة تتكيف مع المواقف التعليمية المختلفة.

وتُعد استراتيجية الأسئلة الحافزة من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي نالت اهتمام الباحثين التربويين؛ لما تؤديه الأسئلة عموماً من دور محوري في إثارة التفكير وتحفيز الطلبة، فقد بالغ بعض التربويين في إبراز مكانة الأسئلة في التعليم لما لها من أهمية بارزة في تحديد كفاءة المدرس وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي تساهم في تنمية التفكير عند الطلبة لدورها الفعال في عملية التدريس (ناصر، ٢٠١٧: ١٤-١٧)، وأن تعليم الطلبة كيف يتعلمون ويصبحون مستقلين في تعلمهم لا يتحقق إلا من خلال أسئلة تنثير تفكيرهم. (قطامي، ١٩٨٩: ١٣٥)

وتكمن أهمية الأسئلة في كونها وسيلة لدفع الدرس نحو أهدافه، وإثارة نشاط الطلبة، وربطهم بمحتوى الدرس، وجعلهم شركاء فاعلين في عملية التعلم، فضلاً عن كونها أداة فعالة في تحسين أداء المدرس وتجنب الآثار السلبية للخبرات التعليمية (الركابي، ١٩٨٠: ٥٨)

وتُعد الأسئلة الحافزة من أهم أنماط الأسئلة الصفية، لما تتسم به من طابع مفتوح النهاية يستثير التفكير العميق ويجعل الصف بيئة تعليمية نشطة قائمة على الحوار والمناقشة، وتستدعي مستويات عليا من التفكير مثل التحليل والتركيب والتقييم (طافش، ٢٠٠٧: ١١٥)، كما تراعي هذه الاستراتيجية الفروق الفردية بين الطلبة، وتتيح لهم التعبير الحر عن آرائهم، وتشجعهم على الإبداع، وتتميّ مهارات الكتابة والمناقشة وحل المشكلات، مما يجعلها مدخلاً فعالاً لتنمية التعلم النشط والسلوك اليقظ (الصيفي، ٢٠١٤: ٢).

وتزداد المفاهيم عمقاً واتساعاً لدى المتعلمين كلما اكتسبوا خبرات جديدة مرتبطة بها، وبما أن المفاهيم تمثل أساس التعليم، فإن لها دوراً بارزاً في بناء التعميمات والحقائق والقوانين، لذلك، يجب على المدرس تحديد المفاهيم في كل موضوع دراسي، لأنها تساعد في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لدعم المتعلمين في الوصول إلى الحقائق المتنوعة والمتعددة التي تتطلب معرفة مستمرة (السعدي، ٢٠٠٤: ٥٧).

إن وجود ترابط بين المفاهيم يسهل عملية التعلم، حيث يؤدي فهم مفهوم واحد إلى تعلم مفهوم آخر مرتبط به، ومن خلال هذا الترابط يدرك المتعلم وحدة المعرفة وتكاملها في مختلف المواد العلمية (قطامي، ٢٠٠٠: ١٣١)، وتُعدّ اليقظة الذهنية من المفاهيم المهمة في حياة الطلبة، إذ تشير كما أوضحت ألن لانجر إلى

أسلوب واعٍ في التعامل مع الحياة يقوم على الانتباه المستمر، وتكوين فئات معرفية جديدة، وتحديث الفئات القديمة، وتحليل السلوك التلقائي، والانفتاح على وجهات نظر متعددة، والتركيز على العملية بدلا من النتيجة مع تقبل الغموض والشك، ويسهم هذا النوع من السلوك في تعزيز قدرة الطلبة على التفاعل الإيجابي مع المواقف التعليمية والحياتية المختلفة. (أسعد، ١٩٨٣: ١٥).

إن السلوك اليقظ يساعد الطلبة على الابتعاد عن الجمود الفكري والتفكير الأحادي، ويمنحهم مرونة معرفية تمكنهم من التكيف مع التغيرات الأكاديمية والاجتماعية، كما يقلل من اعتمادهم على السلوكيات الآلية التي قد تعيق التعلم الفعال، فالطلبة الذين يتمتعون باليقظة يكونون أكثر قدرة على الانتباه لما يقومون به، وأكثر وعيا بانفعالاتهم، وأفضل في تنظيم سلوكهم واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بحياتهم الدراسية والشخصية. (إبراهيم، ١٩٩٠: ١٩٢).

كما تشير الدراسات إلى أن الطلبة اليقظين يمتلكون مهارات أعلى في حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتعامل مع الضغوط الدراسية، إذ يكونون أكثر سيطرة على سلوكهم في المواقف الصعبة، وأكثر ثقة بقدرتهم على مواجهة التحديات وتحقيق الأهداف المرجوة، ويؤدي ذلك إلى زيادة دافعيتهم للتعلم، وارتفاع مستوى إنتاجيتهم الأكاديمية، وتحسن تفاعلهم مع زملائهم وأساتذتهم. (الزيات، ١٩٩٦: ٣٧١).

وتُظهر بعض البحوث أن اليقظة الذهنية تُمكن الطلبة من فهم ذاتهم بشكل أعمق، والإحساس بمشاعر الآخرين، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية داخل البيئة الجامعية أو المدرسية، مما يعزز من التوافق النفسي والاجتماعي كما أن الاعتقاد الواقعي بامتلاك القدرات والمهارات اللازمة، وهو أحد مكونات السلوك اليقظ، يدفع الطلبة إلى المبادرة وتحويل إمكاناتهم إلى سلوك فعال ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي. (السراي، ٢٠١١: ٣٥).

ويرى الباحث إن تنمية السلوك اليقظ لدى الطلبة تُعد ضرورة تربوية، لما له من دور بارز في تحسين التعلم، وزيادة الكفاءة الذاتية، وتعزيز القدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية والحياتية، في ظل اختلاف الفروق الفردية والظروف البيئية التي يعيشها الطلبة.

ويرى الباحث ان دور الكلية التربوية المفتوحة يبرز في إعداد مدرسين مؤهلين يمتلكون كفاءات علمية ومهارية تسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، باعتبار المعلم أحد ركائزها الأساسية في بناء المجتمع وتقدمه إذ لا يمكن لأي نظام تعليمي، مهما بلغت درجة تطوره أو تنوعت فلسفاته وطرائقه، أن يحقق أهدافه دون الاعتماد على معلم مُعد إعدادا علميا ومهنيا عالي المستوى، قادر على أداء أدواره التربوية والتعليمية والتوجيهية والقيادية بكفاءة وان الكلية التربوية المفتوحة تمثل فرصة حقيقية للمعلمين الذين حالت ظروفهم السابقة دون إكمال دراستهم الجامعية، إذ تتيح لهم إمكانية الجمع بين متطلبات الحياة العملية والدراسة الأكاديمية ويتميز طلبة هذه الكلية بامتلاكهم خبرات عملية متراكمة، الأمر الذي يسهم بشكل فاعل في

تسهيل عملية التعلم، ويعزز القدرة على الربط بين الجوانب النظرية الحديثة والتطبيقات العملية، بما يحقق تكاملاً معرفياً ومهارياً.

**ثالثاً: أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم لدى طلبة قسم الصفوف الأولية.

٢. أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة في تنمية السلوك اليقظ لدى طلبة قسم الصفوف الأولية.

**رابعاً: فرضيات البحث:**

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الأسئلة الحافزة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الأسئلة الحافزة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في مقياس السلوك اليقظ.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون طلبتها باستراتيجية الأسئلة الحافزة في الاختبارين القبلي والبعدي للسلوك اليقظ.

**خامساً: حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. **الحد البشري:** طلبة المرحلة الثالثة في أقسام الصفوف الأولية في الكلية التربوية المفتوحة.
٢. **الحد المكاني:** الكلية التربوية المفتوحة / مركز كركوك / فرع الحويجة.
٣. **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).
٤. **الحد المعرفي:** مفردات مادة القياس والتقويم والمقرر تدريسها في أقسام الكلية التربوية المفتوحة للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).

**سادساً: تحديد المصطلحات:**

١. **استراتيجية الأسئلة الحافزة:** استراتيجية حديثة يوظفها المدرس في شحذ أذهان المتعلمين، وتحفيز حواسهم، وتحقيق تفاعل متعدد الاتجاهات بين المدرس والطلبة (طافش، ٢٠٠٧: ١١٥).

٢. **استراتيجية الأسئلة الحافزة إجرائياً:** مجموعة من الأسئلة المفتوحة المخطط لها، التي يطرحها الباحث أثناء تدريس مادة القياس والتقويم، وتتطلب إجابات متعددة، وتهدف إلى إثارة التفكير وتنمية السلوك اليقظ لدى الطلبة.

٣. اكتساب المفاهيم: "هي عملية ذهنية تعود الى اكتساب المعرفة وانتاجها وتطبيقها في صور اتخاذ القرارات والبحث عن المواقف المشككة" (محمود، ٢٠٠٦: ١٠٢).

٤. اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم إجرائياً: العملية العقلية التي يتمكن من خلالها طلبة المرحلة الثالثة من قسم الصفوف الأولية من فهم المعاني والخصائص المتعلقة بمادة القياس والتقويم وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم الذي أعده الباحث.

٥. السلوك اليقظ: نمط من السلوك يتسم بالوعي والانتباه والانفتاح على الخبرات الجديدة وتكوين فئات معرفية جدي منتبه وطريقة لمواجهة الحياة كاملة من خلال (تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة، تحليل السلوك التلقائي، الأخذ بوجهات النظر الجديدة، التأكيد على العملية بدلا من النتيجة، تقبل الشك) والتي تقود بالفرد إلى القرارات السديدة. (Langer, 1989: 20)

٦. السلوك اليقظ إجرائياً: قدرة الطالب على الانتباه والوعي بالخبرات الجديدة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس السلوك اليقظ المستخدم في البحث.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة:

المحور الأول: الخلفية النظرية وقد تضمنت متغيرات البحث المستقلة والتابعة وكما يأتي:

أولاً استراتيجية الأسئلة الحافزة: يُعدّ توظيف الأسئلة الحافزة أحد الركائز الأساسية للتفاعل الصفّي، إذ لا يتم طرحها بصورة عشوائية، بل وفق استراتيجية تعليمية حديثة يعتمدها المدرس لتنشيط أذهان الطلبة، وتحفيز حواسهم، وتعزيز التواصل التفاعلي بين المدرس والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، كما أصبحت هذه الأسئلة أداة فعالة للتحقق من صحة الأفكار المطروحة، وتشجيع الطلبة على البحث المستمر والعمل الجاد لتحقيق الأهداف السلوكية وفق منهجية علمية واضحة، يأتي في مقدمتها إثارة انتباه المتعلم وتحفيز تفكيره (طافش، ٢٠٠٧: ١١٥).

خطوات تطبيق استراتيجية الأسئلة الحافزة: تُطبق استراتيجية الأسئلة الحافزة وفق مجموعة من الخطوات، من أهمها:

١. يبدأ المدرس بطرح الأسئلة المحفزة للتفكير، مع تدوين الأفكار الرئيسة التي يطرحها الطلبة تباعاً على السبورة دون الحكم على صحتها.

٢. تشجيع الطلبة على تقديم أكبر عدد ممكن من الإجابات للسؤال الواحد.

٣. بعد الانتهاء من مرحلة الإجابة، يكتفي المدرس بالإشارة إلى أن الإجابات الدقيقة سيتم التوصل إليها أثناء دراسة موضوع الدرس. (الصيفي، ٢٠١٤: ٣)

٤.

**أنواع الأسئلة الحافزة:** ترتبط الأسئلة الحافزة بمهارات التفكير العليا، وتنقسم إلى الأنواع الآتية:

١. أسئلة التطبيق: تقيس قدرة المتعلم على توظيف المعرفة النظرية في مواقف عملية مرتبطة بالقياس والتقويم، مثل: تطبيق خطوات بناء اختبار تحصيلي لقياس نواتج تعلم وحدة دراسية محددة.
٢. أسئلة التحليل: تعنى بتجزئة المفاهيم وفهم العلاقات بين مكوناتها، أو استنتاج الأسباب والنتائج المرتبطة بها، مثل: تحليل العوامل المؤثرة في صدق الاختبار التحصيلي وبيان العلاقة بينها.
٣. أسئلة التركيب: تركز على إعادة تنظيم المعرفة أو بناء أفكار وأدوات جديدة تختلف عن الأصل، مثل: تصميم أداة تقويم مناسبة لقياس مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.
٤. أسئلة التقويم: تهدف إلى إصدار الأحكام وتقويم الأدوات أو الأساليب المستخدمة في القياس، مثل: تقويم فاعلية أسلوب التقويم المستمر في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة.
٥. أسئلة (لماذا؟ كيف؟ أي؟)

- لماذا؟: تعالج العلاقات بين الأسباب والنتائج في مجال القياس والتقويم، مثل: لماذا يُعد الصدق والثبات من أهم خصائص الاختبار الجيد؟
- كيف؟: تنمي مهارات الإبداع والتفكير المركب وتطبيق الإجراءات، مثل: كيف يمكن استخدام التقويم التكويني لتحسين تعلم الطلبة أثناء الدرس؟
- أي؟: ترتبط باتخاذ القرار وترتيب الأولويات وحل المشكلات، مثل: أي أساليب التقويم أكثر ملاءمة لقياس الأداء العملي لدى الطلبة؟ (أبو السميد، ٢٠٠٨: ١٥١)

**شروط طرح الأسئلة الحافزة:** يتطلب طرح الأسئلة الحافزة مراعاة عدد من الشروط، من أهمها:

١. توجيه السؤال إلى جميع الطلبة قبل اختيار أحدهم للإجابة.
٢. عدم تخصيص السؤال لطالبة بعينها.
٣. تحقيق العدالة في توزيع الأسئلة بين الطلبة.
٤. منح الطلبة وقتاً كافياً للتفكير قبل الإجابة.
٥. الإنصات الجيد لإجابات المتعلمين.
٦. تعزيز الإجابات الإيجابية مادياً أو معنوياً.
٧. تجنب السخرية من الإجابات الخاطئة. (طعيمة، ٢٠١١: ٣٤)

**دور المدرس في استراتيجية الأسئلة الحافزة:** يتطلب توظيف هذه الاستراتيجية كفاءة عالية لدى المدرس، وقدرة على إدارة الحوار وفق أسس تربوية واضحة، ومن أبرز أدواره:

١. تخطيط الأسئلة: من خلال دراسة المادة الدراسية وتحديد الأهداف قبل صياغة الأسئلة.
  ٢. التواصل الفعال مع الطلبة: عبر الاتصال البصري، واستخدام الأسماء، واحترام إجابات المتعلمين، ومراعاة الطلبة الخجولين.
  ٣. وقت الانتظار: منح الطلبة من (٣-٥) ثوانٍ للتفكير قبل اختيار المستجيب، لما لذلك من أثر في زيادة جودة الإجابات.
  ٤. اختيار المستجيب: توجيه السؤال للجميع ثم اختيار الطالب، لتجنب الإحراج أو إقصاء الآخرين.
  ٥. توقيت طرح الأسئلة: يفضل طرحها في بداية الحصة، على أن تكون من الأسئلة المفتوحة المرتبطة بمهارات التفكير العليا، ليتم التوصل إلى إجاباتها أثناء سير الدرس. (أبو السميد، ٢٠٠٨: ٨٧)
- ثانياً: اكتساب المفاهيم: تتكوّن المفاهيم لدى الطلاب بشكل تدريجي وبطيء، لذا يجب على المدرس التحلي بالصبر وعدم اللجوء إلى التلقين المباشر، لأن هذا الأسلوب لا يساهم فعليا في تعلم الطلاب، كما أن تجريد المفهوم وصياغته في عبارة قصيرة يعد أمرا صعبا حتى بالنسبة للناضجين (الخرجي، ٢٠١١: ٣٣) وينقسم تكوين المفهوم العلمي إلى عدة عناصر أساسية:

١. اسم المفهوم: وهو رمز يدل على الفئة التي ينتمي إليها المفهوم.
٢. تعريف المفهوم: عبارة تصف وتحدد الخصائص الأساسية للمفهوم.
٣. أمثلة المفهوم: وتنقسم إلى أمثلة إيجابية تنطبق على المفهوم، وأمثلة سلبية لا تنطبق عليه.
٤. سمات المفهوم: وهي الخصائص التي تميز هذا المفهوم عن غيره من المفاهيم.
٥. قيمة المفهوم: تشير إلى مدى امتلاك المفهوم لصفة معينة، حيث تختلف المفاهيم في درجة أو قيمة هذه الصفة (قطامي، ٢٠٠٠: ٦٦٧).

ثالثاً: السلوك اليقظ:

السلوك اليقظ في علم النفس الاجتماعي:

يرى علم النفس الاجتماعي أن التعلم يحدث داخل سياق اجتماعي يتأثر بالبناء المعرفي للفرد، وما يتضمنه من خبرات ومعارف سابقة واستجابات مكتسبة، إذ تؤثر هذه العوامل في كيفية تفسير الفرد للمواقف الاجتماعية وانتقائه لاستجاباته السلوكية (الزيات، ١٩٩٦: ٣٧٣).

أن طبيعة العلاقات الاجتماعية تحدد نوع السلوكيات التي يلاحظها الفرد ويقوم بتقليدها، إذ تؤثر الأنشطة المتكررة والأنماط السلوكية السائدة في مستوى الانتباه والاهتمام، وتشير الدراسات إلى أن العمليات المعرفية

لدى الراشدين يغلب عليها الطابع اللفظي، وأن التصورات الذهنية والعلامات المعرفية تسهم في ترسيخ السلوكيات المكتسبة لفترة أطول، حتى في حال تعذر أدائها فعليا، حيث يمكن تمثيلها ذهنيا وقد أشار روتر، أحد رواد التعلم الاجتماعي المعرفي، إلى أن دور المعالج يتمثل في مساعدة الفرد على بناء علاقة فاعلة مع بيئته الاجتماعية، موضحا أن العوامل المعرفية تسهم في تجاوز الثنائية التقليدية بين العوامل الوراثية والموقفية في تفسير السلوك، وأن الأسلوب المعرفي يؤثر في تكيف الفرد وكفاءته الشخصية التبادلية (إنجلز، ١٩٩١: ٣٧٣-٣٩٥).

#### مفاهيم مرتبطة بالسلوك اليقظ:

يعتمد السلوك اليقظ على تكامل الخبرة الإنسانية مع الوعي والانتباه والمرونة، سواء في النشاط الداخلي الفكري أو النشاط الخارجي السلوكي، ويتكون السلوك الإنساني من تفاعل متكامل بين التفكير والانفعال والفعل، حيث يؤثر كل منها في الآخر، ولا يمكن النظر إلى أي منها بمعزل عن بقية المكونات (إبراهيم، ١٩٩٠: ١٩٥).

١. **وضوح الوعي:** يُعد الوعي ظاهرة ذاتية مرتبطة بالعقل، لكنه يظهر من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة، وقد بينت لانجر أن من مظاهر السلوك اليقظ تحليل السلوك التلقائي، إذ يؤدي النظر الجديد إلى الأنماط السلوكية الاعتيادية إلى تعديلها وتحسين نتائجها (عبد الله، ٢٠١٢: ١٠٧)، وتشير الذاكرة الإجرائية إلى أن بعض السلوكيات تؤدي دون وعي مباشر نتيجة التكرار والخبرة، إلا أن الأداء العشوائي غير الواعي قد يبتعد بالفرد عن السلوك اليقظ إذا لم يصاحبه تحليل وتقييم مستمر (العنوم، ٢٠١٠: ١٣٣).

٢. **الانتباه:** يحظى الانتباه بأهمية مركزية في علم النفس، إذ يمثل أولى العمليات المعرفية التي تسبق الإدراك ويرتبط الانتباه اليقظ بالتركيز غير المعوق والاستعداد المستمر للاستجابة، كما يمكن أن يتجه نحو الذات أو البيئة الخارجية، مؤثرا في التفاعل الاجتماعي والسلوك اليومي (قطامي وآخرون، ٢٠٠٧: ٣٢٠).

٣. **استمرارية الوعي والانتباه:** يسهم ثبات الوعي والانتباه في تحرير الفرد من الأفكار والانفعالات السلبية المرتبطة بخبرات سابقة، ويعزز قدرته على تقبل المعلومات الجديدة والأخذ بوجهات نظر متعددة، بعيدا عن الجمود الإدراكي (عبد الله، ٢٠١٢: ١٠٧).

٤. **البديلية البناءة:** تشير البديلية البناءة إلى قدرة الفرد على إعادة تنظيم فهمه للأحداث والأشخاص، والنظر إليها من زوايا جديدة، بما يتيح البحث عن إمكانيات وبدائل متعددة بدلا من التمسك بالتصنيفات الجامدة، ويرتبط هذا المفهوم بالاقتدار المعرفي القائم على الانتقاء والتعظيم والتعويض، وهي عمليات أساسية في توجيه النمو الشخصي والاجتماعي (حجازي، ٢٠٠٦: ٣٣٤-٣٣٥).

**نظرية ألن لانجر في السلوك اليقظ:** طورت ألن لانجر نظرية اليقظة بوصفها إطارا يصف أنماط السلوك الذكي التي تقود إلى قرارات رشيدة، وعرفت السلوك اليقظ بأنه أسلوب شامل لمواجهة الحياة، يقوم على تكوين فئات جديدة، وتحليل السلوك التلقائي، وتبني وجهات نظر متعددة، والتركيز على العملية بدلا من النتيجة، وتقبل الشك (السراي، ٢٠١١: ٣٣)، وتؤكد لانجر أن تقبل الشك يمثل عنصرا أساسيا في التفكير السليم، إذ يسهم في النمو العقلي وتنقية الفكر، ويُعد أساسا للتقدم العلمي والاجتماعي، شريطة أن يكون شكا وظيفيا غير مرضي (أسعد، ١٩٨٣: ٧-٥٣).

**خصائص صاحب السلوك اليقظ:** يتميز الطالب اليقظ بعدد من السمات، منها: الاستفادة من الخبرات السابقة، وفهم الحاضر، وسرعة البديهة، والبصيرة، والحذر، وقوة المنطق في اتخاذ القرارات، وهي سمات تعكس وعيه المتكامل وقدرته على التعامل الفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة (السراي، ٢٠١١: ٣٨).

**المحور الثاني: الدراسات السابقة:**

١. **دراسة (ناصر، ٢٠١٧):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيتي الأسئلة الحافزة وإثارة المتناقضات في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي اعتمد الباحث المنهج التجريبي، إذ تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعداديتي بغداد والرافدين للبنات، تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتان، درست الأولى باستراتيجية الأسئلة الحافزة، ودرست الثانية باستراتيجية إثارة المتناقضات، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية حرص الباحث على تكافؤ المجموعات في عدد من المتغيرات، منها: التحصيل السابق في مادة التاريخ، مستوى الذكاء، المعرفة السابقة، العمر الزمني، تحصيل الوالدين، واختباري التحصيل والتفكير التباعدي القبليين واستخدم الباحث أداتين للبحث: اختبار تحصيلي مكوّن من (١٠٠) فقرة موضوعية ومقالية، واختبار للتفكير التباعدي تألف من (١٠) فقرات، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما واستمرت التجربة مدة عام دراسي كامل (٢٠١٦-٢٠١٧)، وقام الباحث بتدريس المجموعات الثلاث بنفسه وأظهرت نتائج الدراسة وجود تفوق ذي دلالة إحصائية لطالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي واختبار التفكير التباعدي، كما بينت النتائج فاعلية استراتيجيتي الأسئلة الحافزة وإثارة المتناقضات في تنمية مهارات التفكير التباعدي المتمثلة بالطلاقة والمرونة والأصالة وخلصت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على تنشيط التفكير يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التباعدي لدى الطالبات في مادة التاريخ.

٢. **دراسة (السراي، ٢٠١١):** تناولت موضوع الشخصية اليقظة وعلاقتها بالكفاية المهنية لدى الإعلاميين، حيث أجريت على عينة من العاملين في القنوات الفضائية والصحف والإذاعات في محافظة بغداد من

كلا الجنسين، وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس للشخصية اليقظة، ومقياس مستواها لدى الإعلاميين، فضلاً عن التعرف على الفروق فيها تبعاً لبعض المتغيرات مثل الجنس (ذكور-إناث)، والتحصيل الدراسي، ومجال العمل، وعدد سنوات الخدمة، اعتمدت الباحثة نظرية كاتل كإطار نظري لتفسير الشخصية اليقظة، وقامت بتصميم مقياس خاص لهذا الغرض، وبعد تطبيق المقياس على العينة، أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات الأفراد كان أعلى من المتوسط الفرضي. كما كشفت نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة عن وجود فرق دال إحصائياً لصالح أفراد العينة، مما يشير إلى تمتعهم بمستوى مرتفع من الشخصية اليقظة.

٣. دراسة (حبيب، ٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبين إرشاديين في تنمية السلوك اليقظ لدى القوات الأمنية في مواجهة الجريمة، وهما أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وفق نظرية ألبرت أليس، وأسلوب الإرشاد المتعدد الوسائل بالاعتماد على نظرية لازاروس واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، وتكونت عينة البحث من (٤٨) ضابطاً من ضباط استخبارات وزارة الداخلية تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات متكافئة وقام الباحث ببناء مقياس للسلوك اليقظ مكون من (٤٨) فقرة بالاعتماد على نظرية ألن لانجر وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين.

الإفادة من الدراسات السابقة: افاد الباحث من الدراسة السابقة في تحديد وبلورة مشكلة البحث وكذلك في تحديد منهج البحث واختيار الوسائل الإحصائية وكذلك في تحديد وبناء أدوات البحث.

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها: يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات المنهجية التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، من حيث اختيار المنهج والتصميم التجريبي، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وتحقيق تكافؤ المجموعات، وضبط المتغيرات الدخيلة، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، فضلاً عن أدوات الدراسة والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهجية الدراسة: اتبع الباحث المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، إذ يتيح هذا المنهج اختبار أثر المتغير المستقل المتمثل باستراتيجية الأسئلة الحافزة في المتغيرين التابعين، وهما: اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم، وتنمية السلوك اليقظ لدى طلبة قسم الصفوف الأولية، فضلاً عن كونه من أكثر المناهج العلمية قدرة على ضبط المتغيرات والتوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية، ويُعد المنهج

التجريبي من أقرب مناهج البحث العلمي لحل المشكلات التربوية النظرية والتطبيقية، إذ يقوم على التحكم في المتغيرات ودراسة أثر التغيير في متغير معين على متغير آخر (ملحم، ٢٠٠٦: ٤٢١-٤٢٢).

**ثانياً: التصميم التجريبي:** اختار الباحث تصميم المجموعتين المتكافئتين ذو الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي، لملاءمته إجراءات الدراسة وإمكانات تنفيذها إذ خضعت المجموعة التجريبية للتدريس وفق استراتيجية الأسئلة الحافزة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتبعة، ثم طبقت أدوات الدراسة بعدياً على المجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل، ويُعد التصميم التجريبي أساساً للوصول إلى نتائج دقيقة، إذ إن مصطلح تجريبي يعني إحداث تغيير مقصود في متغير وملاحظة أثره في متغير آخر (أبو حويج، ٢٠٠٧: ٥٩).

| المجموعة           | الاختبار القبلي | المتغير المستقل    | المتغير التابع               | الاختبار البعدي              |
|--------------------|-----------------|--------------------|------------------------------|------------------------------|
| المجموعة التجريبية | السلوك اليقظ    | الأسئلة الحافزة    | اكتساب المفاهيم السلوك اليقظ | اكتساب المفاهيم السلوك اليقظ |
| المجموعة الضابطة   |                 | الطريقة الاعتيادية |                              |                              |

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

### ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها

**مجتمع الدراسة:** يُعرف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد الذين يشتركون في خصائص محددة تمثل ميدان البحث (أبو حويج، ٢٠٠٧: ٤٤)، وقد تحدد مجتمع الدراسة الحالية بطلبة المرحلة الثالثة في قسم الصفوف الأولية في الكلية التربوية المفتوحة، والبالغ عددهم (١٩٨٠) طالباً وطالبة موزعين على مراكز وفروع الكلية.

**عينة الدراسة:** العينة هي جزء ممثل للمجتمع الأصلي تُجمع منه البيانات بصورة مباشرة (النجار، ٢٠١٠: ١٣٢)، وهي تتوفر فيها خصائص المجتمع نفسه (الجابري، ٢٠١١: ٢٤٥)، واختيرت عينة الدراسة بطريقة السحب العشوائي من طلبة المرحلة الثالثة/قسم الصفوف الأولية في فرع الحويجة التابع لمركز كركوك، وبلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية درست مادة القياس والتقويم وفق استراتيجية الأسئلة الحافزة ومجموعة ضابطة درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

**رابعاً: تكافؤ مجموعات الدراسة:** حرص الباحث على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرين التابعين، وذلك لضمان أن تُعزى الفروق المحتملة في النتائج إلى أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة فقط وتم تحقيق التكافؤ الإحصائي في متغيرات مثل العمر الزمني، ومقياس السلوك اليقظ القبلي، وفق ما أشارت إليه الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، إذا أظهرت النتائج من خلال جدول (١) أن القيم التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢٠٠) وبدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل أن مجموعتي البحث متكافئتان وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) تكافؤ مجموعتي البحث في متغيري العمر الزمني ومقياس السلوك اليقظ القبلي

| المجموعة  | المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة (٠.٠٥) |
|-----------|---------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|----------------------|
|           |         |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                      |
| التجريبية | العمر   | ٣٩٢.٥           | ١٠٥.٠٨            | ٥٨          | ٠.١٠٥          | ٢.٠٠     | غير دالة احصائياً    |
|           | الزمني  | ٣٩٥.٥           | ١٠٣.٨             |             |                |          |                      |
|           | السلوك  | ٨٥.٨            | ٣.٦٦              |             | ١.١٠١          |          |                      |
|           | اليقظ   | ٨٧.٣            | ٦.٤٩٧             |             |                |          |                      |

**خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:** يُعد ضبط المتغيرات الدخيلة من المتطلبات الأساسية في الدراسات التجريبية، إذ يهدف إلى ضمان أن تكون التغيرات الحاصلة في المتغيرات التابعة ناتجة عن تأثير المتغير المستقل وحده، دون تدخل عوامل أخرى قد تشوّه النتائج أو تُضعف صدقها الداخلي والخارجي ويُقصد بالمتغيرات الدخيلة تلك العوامل غير الخاضعة للمعالجة التجريبية، والتي قد تؤثر في نتائج الدراسة إذا لم يتم التحكم بها (ملحم، ٢٠١٠: ٤٢٢)، ولما كانت الدراسة الحالية تجريبية، فقد حرص الباحث على ضبط المتغيرات الدخيلة المحتملة، مستنداً إلى ما ورد في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

**أولاً: المتغيرات المؤثرة في السلامة الداخلية للتصميم التجريبي**

١. **اختيار أفراد العينة:** يُعد اختيار أفراد العينة من أكثر العوامل تأثيراً في نتائج الدراسات التجريبية، إذ قد يؤدي التفاوت بين المجموعات إلى اختلاف النتائج وقد سيطر الباحث على هذا المتغير من خلال اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، ثم توزيعهم على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) توزيعاً عشوائياً، فضلاً عن إجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين في عدد من المتغيرات المهمة، مثل: العمر الزمني، ومقياس السلوك اليقظ، الأمر الذي أسهم في تحقيق درجة عالية من التجانس بين المجموعتين.
٢. **عامل النضج:** يقصد بعامل النضج التغيرات الطبيعية التي تطرأ على الأفراد مع مرور الزمن، كالنمو العقلي أو الانفعالي، والتي قد تؤثر في المتغير التابع وقد حدّ الباحث من تأثير هذا العامل من خلال إخضاع مجموعتي الدراسة لظروف تعليمية متشابهة، ومدة زمنية واحدة للتجربة، وتطبيق الأدوات في وقت واحد، مما يقلل من احتمال تأثير النضج في نتائج الدراسة.
٣. **أثر أداة القياس:** قد تؤثر أداة القياس في نتائج الدراسة إذا لم تكن موحدة أو صادقة أو ثابتة وللحد من هذا الأثر، اعتمد الباحث أدوات قياس موحدة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتم تطبيقها في الوقت نفسه وبالشروط نفسها، كما تولى الباحث تصحيح الإجابات بنفسه وفق

معايير تصحيح محددة مسبقاً، مما أسهم في تقليل التحيز وضبط أثر أداة القياس في المتغيرين التابعين.

٤. **الاندثار التجريبي:** يُقصد بالاندثار التجريبي انسحاب بعض أفراد العينة أو انقطاعهم عن الدراسة أثناء تنفيذ التجربة، مما قد يؤدي إلى خلل في نتائجها (عبد الرحمن وزنكنه، ٢٠٠٧: ٤٧٩)، وقد تابع الباحث حضور الطلبة بصورة مستمرة طوال مدة التجربة، وسجل حالات الغياب أولاً بأول، ولم تشهد التجربة انسحاباً مؤثراً لأفراد العينة، مما حدّ من تأثير هذا المتغير في نتائج الدراسة.

٥. **أثر الاختبار:** قد يؤدي تعرض أفراد العينة للاختبار إلى تأثيرات لاحقة في الأداء، إلا أن الباحث قلّل من هذا الأثر من خلال الاعتماد على الاختبار البعدي فقط دون اختبار قبلي، مما ساعد على تقليل أثر التدريب أو التعود على الاختبار.

٦. **الحوادث المصاحبة:** يقصد بالحوادث المصاحبة الأحداث غير المتوقعة التي قد تقع أثناء مدة التجربة وتؤثر في المتغير التابع، مثل الظروف الطارئة أو التغيرات الإدارية، مثل، الفيضانات، الزلازل، الأمطار الغزيرة والأمراض الوبائية وغيرها، (الجبوري وزيدان، ٢٠١٩: ١٦٣)، ولم يصحب تطبيق التجربة مثل هذه الظروف، مما أمكن من تفادي أثر هذا المتغير، غير حادث واحد وهذا الظرف شمل أفراد العينة جميعهم وهو إجراء الانتخابات البرلمانية العراقي والذي جرى في ١١ / ١١ / ٢٠٢٥ وما صاحب هذا من انقطاعات في سير التجربة فكانت مدة الانقطاع من ٥ / ١١ / ٢٠٢٥ إلى ١٥ / ١١ / ٢٠٢٥.

### ثانياً: المتغيرات المؤثرة في السلامة الخارجية للتصميم التجريبي

١. **أثر التدريسي:** يُعد اختلاف أساليب التدريس بين المعلمين من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة، ولضبط هذا المتغير، تولى الباحث بنفسه تدريس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، مما ضمن توحيد أسلوب العرض، وطريقة التعامل مع الطلبة، وتقليل أثر الفروق الفردية بين المعلمين.

٢. **جدول المحاضرات:** تم توحيد أوقات المحاضرات لكلا المجموعتين من حيث عدد الحصص الأسبوعية ومدة كل محاضرة، مع مراعاة توزيع الدروس بصورة متوازنة، بما يضمن تكافؤ الفرص التعليمية بين المجموعتين، ويحد من تأثير الزمن في نتائج الدراسة.

٣. **الوسائل التعليمية:** استخدم الباحث الوسائل التعليمية نفسها عند تدريس المجموعتين، مثل السبورة البيضاء، والأقلام الملونة، وجهاز العرض الإلكتروني، والمواد التعليمية المصاحبة، باستثناء الاختلاف المتعلق باستراتيجية الأسئلة الحافزة التي خضعت لها المجموعة التجريبية، وذلك للحد من تأثير الوسائل في نتائج الدراسة.

٤. **البيئة التعليمية:** جرت الدراسة في قاعات دراسية متقاربة من حيث المساحة، والإضاءة، والتهوية، وعدد المقاعد، مما أسهم في تقليل أثر البيئة المادية في المتغيرين التابعين.

٥. **سرية التجربة:** حرص الباحث على عدم إطلاع الطلبة على طبيعة التجربة أو أهدافها، تقاديا لتغير سلوكهم أو تفاعلهم مع المادة الدراسية، الأمر الذي قد يؤثر في صدق النتائج، وبذلك تم الحد من أثر هذا المتغير.

#### سادساً: مستلزمات الدراسة

١. **تحديد المادة العلمية:** حدد الباحث المادة العلمية المتمثلة بمفردات مادة القياس والتقويم المقررة لطلبة المرحلة الثالثة/قسم الصفوف الأولية، والمعتمدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمقرر تدريسها في الكلية التربوية المفتوحة للعام الدراسي المحدد للتجربة.

٢. **صياغة الأهداف السلوكية:** صاغ الباحث أهدافا سلوكية دقيقة في ضوء مفردات المادة، ووفق المستويات الست لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، لما لها من دور أساس في اختيار استراتيجية التدريس وأدوات التقويم المناسبة (عطية، ٢٠٠٨: ٨٣)، وقد عُرضت الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمختصين للتحقق من صلاحيتها وشمولها للمحتوى العلمي.

٣. **إعداد الخطط التدريسية:** أعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات مادة القياس والتقويم، بما يتلاءم مع استراتيجية الأسئلة الحافزة للمجموعة التجريبية والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وقد عُرضت هذه الخطط على عدد من المحكمين المتخصصين في طرائق التدريس، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم.

#### سابعاً: أدوات الدراسة

**اختبار اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم:** نظرا لأن هذا البحث يتطلب إعداد اختبار لقياس اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم لدى طلبة قسم الصفوف الأولية لمعرفة فاعلية استراتيجية الأسئلة الحافزة، ولعدم توافر اختبار جاهز يتميز بالصدق والثبات ويشمل المفاهيم الواردة في مفردات المنهج، فقد أعد الباحث اختبارا يتلاءم مع طبيعة البحث وأهدافه، لأنه الأداة التي تمكن الباحث من قياس مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم، والكشف عن أثر المتغير المستقل (استراتيجية الأسئلة الحافزة) في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم) وقد مرت عملية إعداد الاختبار وتطبيقه بالخطوات والإجراءات الآتية:

١. **تحديد الهدف من الاختبار:** يرمي الاختبار في هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الأسئلة الحافزة في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم لدى طلبة الصفوف الأولية.

٢. **تحديد مستويات المفاهيم التي يقيسها الاختبار:** استنادا إلى آراء المختصين بمناهج القياس والتقويم وطرائق تدريسها، تم تحديد أن يشمل اختبار اكتساب المفاهيم ثلاث عمليات رئيسة لاكتساب المفهوم: تعريف المفهوم: قدرة الطالب على تحديد صفات كل مفهوم وذكره كتابة ولفظا وتمييز المفهوم: قدرة الطالب على جمع الملاحظات المختلفة والتمييز بين المفاهيم المتشابهة والمختلفة، وتطبيق المفهوم: قدرة الطالب على استخدام المفهوم في حل مشكلة أو التعامل مع موقف جديد لم يسبق له مواجهته (النجار، ٢٠١٠: ١٤١)، بعد تحديد المادة العلمية بمفردات مادة القياس والتقويم، حدد الباحث المفاهيم الرئيسية والفرعية بعد تحليل المادة، وتم استخراج ١٤ مفهوماً رئيسياً وهي (القياس، التقويم، الأداة القياسية، الاختبار التحصيلي، الاختبارات الموضوعية، الاختبارات المقالية، معامل الصعوبة، قوة التمييز، الثبات، الصدق، التقويم التكويني، التقويم الختامي، الملاحظة الصفية، المعيار المرجعي)، وقد عرضت المفاهيم على عدد من المحكمين والمتخصصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس ومدرسي المادة، وتم اعتماد نسبة اتفاق ٨٠% لقبول أي مفهوم.
٣. **تحديد نوع الاختبار وفقراته:** ان الاختبار الموضوعي ذي الاختيار من متعدد من اكثر الاختبارات التي تتمتع بنسبة ثبات عالية وتقل فيه فرص التخمين بدرجة كبيرة (الجميل واسراء، ٢٠٢٢: ٣٨٩)، لذلك اعتمد الباحث على الفقرات الموضوعية، نظرا لما تمتاز به من موضوعية التصحيح وشمولية المادة، وتم تصميمها لقياس العمليات الثلاث لاكتساب المفهوم: التعريف، التمييز، والتطبيق كل مفهوم من المفاهيم الـ ١٤ يحتوي على ثلاث فقرات اختبارية: فقرة للتعريف، فقرة للتمييز، وفقرة للتطبيق، ليتمكن الاختبار من قياس جميع المستويات المعرفية.
٤. **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار من خلال:
  - الصدق الظاهري: عرض جميع الفقرات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس، للتأكد من ملاءمتها لقياس المفاهيم المستهدفة.
  - بعد مراجعة الملاحظات، حصلت الفقرات على نسبة اتفاق ٨٠% واعتمدت، مع تعديل بعض البدائل والصياغات اللغوية بما يتوافق مع ملاحظات الخبراء.
٥. **تحديد تعليمات فقرات الاختبار:** وضع الباحث تعليمات شاملة توضح: الهدف من الاختبار وعدد الفقرات وطريقة الإجابة على كل فقرة وتوزيع الدرجات لكل فقرة، حيث تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة ومجموع درجات الاختبار الكلي أصبح ٤٢ درجة (١٤ مفهوم × ٣ فقرات لكل مفهوم).

## ٦. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

- عينة التطبيق الاستطلاعي الأولية: تم تطبيق الاختبار على ٤٠ طالباً للتحقق من وضوح التعليمات والفقرات وتحديد الوقت المناسب للإجابة، وبلغ متوسط زمن الإجابة ٦٠ دقيقة.
  - عينة التحليل الإحصائي للفقرات: تم تطبيق الاختبار على ١٠٠ طالب من طلبة الصفوف الأولية لتحليل الخصائص السيكومترية للفقرات وتم ترتيب درجات الطلبة تنازلياً، واختيار أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% لتحليل الخصائص السيكومترية.
  - ٧. معامل صعوبة الفقرة: تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين ٠.٣١ - ٠.٧٥، وهو ما يعتبر مقبولا وفق المعايير التربوية.
  - ٨. معامل تمييز الفقرات: تراوحت معاملات التمييز بين ٠.٣٧ - ٠.٥٩، ما يدل على قدرة الفقرات على التمييز بين مستويات التحصيل المختلفة للطلبة.
  - ٩. فعالية البدائل الخاطئة: تم التأكد من أن البدائل الخاطئة جذابة للطلبة ذوي المستوى المنخفض، وأن قيمها سالبة كما هو مطلوب، وتراوحت بين -٠.١١ و-٠.٢٥.
  - ١٠. ثبات الاختبار: تم حساب الثبات باستخدام معادلة كيوذر-ريتشاردسون (٢٠)، وبلغ معامل الثبات ٠.٩٢، وهو معدل عالٍ يدل على موثوقية الاختبار.
  - ١١. تصحيح الاختبار: تم وضع مفتاح إجابة لجميع الفقرات، حيث تعطي كل فقرة: درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة وأصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الكاملة.
- مقياس السلوك اليقظ: أعد الباحث مقياس السلوك اليقظ وفق الخطوات الآتية:

١. هدف المقياس: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل الأدلة التاريخية في تنمية السلوك اليقظ لدى طلبة الصفوف الأولية في الكلية التربوية المفتوحة، ولتحقيق هذا الهدف كان من الضروري إعداد مقياس علمي مقنن يُستخدم في قياس مستوى السلوك اليقظ لدى أفراد العينة.
٢. مصادر بناء المقياس: اعتمد الباحث في بناء مقياس السلوك اليقظ على الاطلاع على الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة بالسلوك اليقظ (Mindfulness)، والاستفادة من عدد من المقاييس والدراسات السابقة التي تناولت هذا المتغير، بعد مواءمتها مع طبيعة المجتمع العراقي وخصائص عينة البحث.
٣. تحديد مفهوم السلوك اليقظ: عرّف الباحث السلوك اليقظ إجرائياً بأنه: قدرة الفرد على الانتباه الواعي للحظة الراهنة، وإدراك أفكاره ومشاعره وسلوكياته دون إصدار أحكام مسبقة، بما يساهم في تنظيم السلوك والتفاعل الإيجابي مع المواقف التعليمية والحياتية.

٤. **تحديد مجالات المقياس:** بعد تحديد مفهوم السلوك اليقظ، والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، قسّم الباحث السلوك اليقظ إلى أربعة مجالات رئيسية، هي: (الوعي والانتباه وتنظيم الانفعالات وتقبّل الخبرات والتفاعل الواعي مع الآخرين).

٥. **صياغة فقرات المقياس:** تمت صياغة (٤٠) فقرة موزعة على المجالات الأربعة، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال، وقد روعي في صياغة الفقرات ما يأتي:

– أن تكون الفقرات واضحة ومناسبة للمستوى العلمي لعينة البحث.

– تجنب العبارات التي تحتمل أكثر من معنى.

– صياغة الفقرات بصيغة المتكلم.

– تجنب الإطالة أو التكرار غير الضروري في الفقرات.

٦. **بدائل الاستجابة:** وضع الباحث ثلاثة بدائل للإجابة عن فقرات المقياس، هي: (تتطبق عليّ كثيرًا، تتطبق عليّ أحيانًا، لا تتطبق عليّ)، وقد أعطيت لها الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي عند تصحيح المقياس.

٧. **تعليمات المقياس:** أعدّ الباحث تعليمات واضحة للمقياس تتضمن توضيح الهدف منه، وطريقة الإجابة عن فقراته، مع التأكيد على اختيار بديل واحد فقط لكل فقرة، وضرورة الإجابة بدقة وموضوعية.

٨. **صدق المقياس:** تحقق الباحث من صدق المقياس بالاعتماد على:

– **الصدق الظاهري:** عرض الباحث المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس التربوي؛ لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة الفقرات لقياس السلوك اليقظ، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات اللازمة، واعتمدت الصيغة النهائية للمقياس.

– **التجربة الاستطلاعية الأولى (وضوح الفقرات وتحديد الزمن):** طُبّق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصفوف الأولية في الكلية التربوية المفتوحة، للتأكد من وضوح الفقرات وتعليمات المقياس، وتحديد الزمن اللازم للإجابة، وقد تبين أن الفقرات واضحة ولا غموض فيها، وبلغ متوسط زمن الإجابة (٣٠) دقيقة.

– **التحليل الإحصائي للفقرات:** بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي، رتبت الدرجات ترتيبًا تنازليًا، وتم اختيار (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا، لغرض حساب القوة التمييزية للفقرات، إذ أظهرت النتائج أن جميع الفقرات ذات قدرة تمييزية مقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، كما حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية

للمقياس ومجالها، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على صدق الفقرات.

– **ثبات المقياس:** للتأكد من ثبات مقياس السلوك اليقظ، استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات جيد، مما يدل على اتساق فقرات المقياس وصلاحيته للتطبيق وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (٤٠) فقرة، لكل فقرة ثلاثة بدائل، وتراوح درجاته بين (٤٠-١٢٠) درجة، وبوسط فرضي مقداره (٨٠) درجة، وجاهزاً للتطبيق في الاختبارين القبلي والبعدي على عينة البحث.

#### الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

##### أولاً: عرض النتائج:

اختبر الباحث صحة الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الأسئلة الحافزة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم ولتقييم هذه الفرضية، قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين، وصحح إجابات الطلبة، ثم عالج البيانات إحصائياً باستخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين، أظهرت النتائج أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (٣٤.٤) درجة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة بلغ (٢٥.٩٧) درجة وان القيمة التائية المحسوبة كانت (٤.٤٣٥)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٨).

##### جدول (٢) نتائج المجموعتين في الاختبار البعدي لا اختبار اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة               |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|-----------------------------|
|           |            |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                             |
| التجريبية | ٣٠         | ٣٤.٤            | ٥.٠٣٥             | ٥٨          | ٤.٤٣٥          | ٢.٠٠     | دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ |
| الضابطة   | ٣٠         | ٢٥.٩٧           | ٨.٨٥              |             |                |          |                             |

وبما أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة، والقيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، فهذا يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، وعليه، يتم رفض الفرضية الصفرية ويتم قبول بديلتها.

اختبار صحة الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الأسئلة الحافزة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في مقياس السلوك اليقظ، قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين وتصحيح إجابات الطلبة ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين وأظهرت النتائج

أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (١١٠.٣) درجة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة بلغ (٩٧.١) درجة والقيمة التائية المحسوبة للاختبار البعدي كانت (٦.٩٩٦)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٨).

### جدول (٣) نتائج المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارات السلوك اليقظ

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة               |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|-----------------------------|
|           |            |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                             |
| التجريبية | ٣٠         | ١١٠.٣           | ٩.١٨              | ٥٨          | ٦.٩٩٦          | ٢.٠٠     | دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ |
| الضابطة   | ٣٠         | ٩٧.١            | ٤.٧٤              |             |                |          |                             |

وبما أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة، والقيمة التائية المحسوبة تتجاوز القيمة التائية الجدولية، فهذا يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، وعليه، تم رفض الفرضية الصفرية

لاختبار الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون طلبتها باستراتيجية الأسئلة الحافزة في الاختبارين القبلي والبعدي للسلوك اليقظ، قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدي على طلبة المجموعة التجريبية وتصحيح إجابات الطلبة ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار ت للعينتين المترابطتين اذا أظهرت النتائج أن متوسط درجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية بلغ (٨٥.٨) درجة ومتوسط درجات الاختبار البعدي لنفس المجموعة بلغ (١١٠.٣) درجة والقيمة التائية المحسوبة للاختبار البعدي كانت (١٢.٩٥٩)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٩).

### الجدول (٤) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للاختبار التائي الخاص بالمجموعة التجريبية بين

#### التطبيقات القبلي والبعدي في مقياس السلوك اليقظ

| المجموعة التجريبية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الفروق | انحراف الفروق | درجة الحرية | قيمة التائية |          | الدلالة ٠.٠٥ |
|--------------------|-----------------|-------------------|--------------|---------------|-------------|--------------|----------|--------------|
|                    |                 |                   |              |               |             | المحسوبة     | الجدولية |              |
| قبلي               | ٨٥.٨            | ٣.٦٦              | ٢٤.٥         | ١٠.٤          | ٢٩          | ١٢.٩٥٩       | ٢.٠٥     | دالة         |
| بعدي               | ١١٠.٣           | ٩.١٨              |              |               |             |              |          |              |

وبما أن متوسط درجات الاختبار البعدي أكبر من متوسط الاختبار القبلي، والقيمة التائية المحسوبة تتجاوز القيمة التائية الجدولية، فإن هذا يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لمصلحة الاختبار البعدي، مما يدل على فعالية استخدام استراتيجية الأسئلة الحافزة في رفع مستوى مهارات السلوك اليقظ لدى طلبة المجموعة التجريبية.

**ثانيا: تفسير النتائج:** يمكن تفسير تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة الحافزة على طلبة المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا بالطريقة التقليدية في كل من اكتساب مفاهيم القياس والتقويم وتنمية السلوك اليقظ من خلال مجموعة من العوامل التربوية والنفسية المتداخلة، من أبرزها ما يأتي:

١. أسهمت استراتيجية الأسئلة الحافزة في تنشيط عمليات التفكير العليا لدى الطلبة مثل التحليل، والتفسير، والمقارنة، والاستنتاج، والتقويم، بدل الاكتفاء بالحفظ والاسترجاع، مما أدى إلى فهم أعمق لمفاهيم القياس والتقويم وترسيخها في البنية المعرفية للطلبة.
٢. عملت الأسئلة الحافزة على إثارة فضول الطلبة وشد انتباههم المستمر أثناء المحاضرة، حيث جعلتهم في حالة ترقب وتفاعل ذهني دائم، الأمر الذي انعكس إيجابيا على مستوى اليقظة الذهنية لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.
٣. اعتمدت الاستراتيجية على مشاركة الطلبة في بناء المعرفة من خلال التفكير في الإجابة، ومناقشتها، وتبريرها، مما عزز التعلم النشط، وأتاح فرصا أكبر للتفاعل الإيجابي داخل الصف، بعكس الطريقة التقليدية التي يغلب عليها الطابع الإلقائي.
٤. ساعدت الأسئلة الحافزة الطلبة على التركيز في اللحظة الراهنة، ومراقبة أفكارهم واستجاباتهم، والانتباه للمثيرات التعليمية دون تشتت، وهو ما يُعد من أهم أبعاد السلوك اليقظ، الأمر الذي أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية في هذا الجانب.
٥. ساهمت الأسئلة الحافزة في ربط مفاهيم القياس والتقويم بالمواقف الصفية الحقيقية التي قد يواجهها معلم الصفوف الأولية، مما جعل التعلم ذا معنى ووظيفيا، وساعد الطلبة على توظيف المعرفة بشكل أفضل.
٦. أتاحت الاستراتيجية للطلبة فرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم دون خوف من الخطأ، مما عزز ثقتهم بأنفسهم، وشجعهم على التفكير المستقل، وتحمل مسؤولية تعلمهم.
٧. تميزت الأسئلة الحافزة بتنوعها من حيث الصياغة (استكشافية، تفسيرية، نقدية)، ومستوياتها المعرفية، مما راعى الفروق الفردية بين الطلبة وأسهم في تحسين مستوى التحصيل لديهم.

**ثانيا: الاستنتاجات:** في ضوء نتائج الدراسة، يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

١. أثبتت استراتيجية الأسئلة الحافزة فاعليتها في اكتساب مفاهيم مادة القياس والتقويم لدى طلبة قسم الصفوف الأولية.
٢. أسهمت الاستراتيجية بشكل واضح في تنمية السلوك اليقظ لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل المعرفي والسلوك اليقظ.
٤. يُعد استخدام الأسئلة الحافزة مدخلا تربويا فاعلا في تحسين جودة التعلم الجامعي.
٥. إن اعتماد طرائق تدريس نشطة يسهم في إعداد معلم الصفوف الأولية إعدادا مهنيا أفضل. تبين أن التعلم القائم على التفاعل والحوار يعزز الفهم العميق للمفاهيم التربوية المجردة.
٦. أكدت النتائج أهمية توظيف استراتيجيات تدريس حديثة في المواد التربوية النظرية.

**ثالثا: التوصيات:** في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يوصي الباحث بما يأتي:

١. توظيف استراتيجية الأسئلة الحافزة في تدريس مادة القياس والتقويم في كليات التربية.
٢. تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وبخاصة الاستراتيجيات القائمة على التفكير.
٣. تضمين استراتيجيات تنمية السلوك اليقظ ضمن الخطط الدراسية لطلبة كليات التربية.
٤. تشجيع معلمي الصفوف الأولية المستقبليين على استخدام الأسئلة الحافزة داخل الصفوف الدراسية.
٥. إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية والحد من الاعتماد عليها في التعليم الجامعي.
٦. توفير بيئة صفية آمنة تشجع الحوار، والتفكير، والمشاركة الفاعلة.
٧. إدخال أنشطة تعليمية قائمة على الأسئلة في المناهج الجامعية.
٨. الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير برامج إعداد معلم الصفوف الأولية.

**رابعا: المقترحات:** استكمالا لنتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية التفكير الانتاجي لدى طلبة قسم الصفوف الأولية
٢. أثر استراتيجية الأسئلة الحافزة في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية السلوك اليقظ لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية.

## References

1. Ibrahim, Abdul Sattar (1990): Modern Psychotherapy: A Power for Humanity, World of Knowledge Book Series, Kuwait.
2. Abu Al-Smeed, Suhaila (2008): Levels of Questions in Social and National Education Curricula in Basic Education in Jordan, Journal of Educational Studies, Issue 1 – Year 1 – January.
3. Abu Huwajj, Marwan (2007): Contemporary Educational Curricula: Concepts, Elements, Foundations, and Processes, 1st Edition, Dar Al-Thaqafa.
4. Engels, Barbara (1991): An Introduction to Personality Theories, Dar Al-Harithi for Printing and Publishing, translated by Fahd bin Abdullah Al-Dulaim.
5. Al-Jabri, Kadhim Karim Reda (2011): Research Methods in Education and Psychology, House of Books and Documents, Baghdad, Iraq.
6. Al-Jubouri, Mu'ad Saleh Fayyad, Zaidan Khalaf Hamad, and Al-Jumaili (2019): The Impact of the Hands and Minds Strategy on Acquiring Islamic Concepts and Developing Moral Values Among Fifth-Grade Science Students, Tikrit University Journal of Humanities, Volume 26, Issue 5.
7. Jamil, Ahlam (2023): The Impact of the SWOT Strategy on Acquiring Measurement and Evaluation Concepts Among Students of the College of Education, 26th Scientific Conference for Humanities and Education, College of Education, Al-Mustansiriya University, May 3-4, 2023.
8. Al-Jumaili, Zaidan Khalaf Hamad, and Israa Hassan Ali Al-Jubouri (2022): The Impact of the Prior Knowledge Activation Strategy on Acquiring Islamic Concepts and Developing Systems Thinking Among Fourth-Grade Literary Students, Tikrit University Journal of Humanities, Volume 29, Issue 1, Part 3.
9. Habib, Adel Ali Muhammad (2014): The Impact of Two Guidance Methods on Developing Vigilant Behavior Among Security Forces in Combating Crime, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Baghdad, College of Education for Humanities - Ibn Rushd.
10. Hijazi, Mustafa (2006): The Wasted Human Being (A Psychosocial Analytical Study). Beirut: Arab Cultural Center.
11. Al-Khazraji, Salim Ibrahim (2011): Contemporary Methods in Science Teaching. 1st ed. Amman: Osama Publishing and Distribution House.
12. Da'mas, Mustafa Nimr (2009): Teacher Preparation and Qualification. 1st ed.: Alam Al-Thaqafa Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
13. Al-Rikabi, Jawdat (1980): Methods of Teaching Arabic. 1st ed. Baghdad.
14. Al-Zayyat, Fathi Mustafa (1996): The Psychology of Learning. 1st ed.: University Publishing House.
15. Al-Sarai, Zaman Hashim Kashish (2011): The Conscious Personality and its Relationship to Professional Competence among Media Professionals. Unpublished Master's Thesis, College of Arts, University of Baghdad.
16. Al-Saadi, Sahira Abbas Qanbar (2004): Teaching Skills and Training Therein, 1st ed., Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
17. Al-Saifi, Hadeel (2014): Learning and Teaching Strategies, 1st ed., Al-Manhajiyya Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
18. Tafesh, Mahmoud (2007): How to Make Your Child Creative, Al-Furqan Publishing and Distribution House, Amman.
19. Ta'ima, Fawaz (2011): Studies in the Psychology of Classroom Teaching, Dar Al-Masirah, Jordan.

20. Al-Titi, Muhammad, et al. (2009): Introduction to Education, Jordan, Amman, Dar Al-Masirah for Publishing and Printing, 2nd ed.
21. Abdul Rahman, Anwar Hussein, and Adnan Haqqi Zangana (2007): Methodological Patterns and Their Applications in the Humanities and Applied Sciences, Al-Rifaq Printing and Publishing House.
22. Abdullah, Ahlam Mahdi (2012): Perceived Self-Efficacy and its Relationship to Mindfulness and Cognitive Functions among University Students, Unpublished Doctoral Dissertation, Ibn Rushd College of Education, University of Baghdad.
23. Al-Atoum, Adnan Yousef (2010): Cognitive Psychology: Theory and Application, 2nd ed., Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
24. Attia, Mohsen Ali (2008): Modern Teaching Strategies, Safaa Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
25. Al-Afoun, Nadia (2012): Modern Trends in Teaching and Developing Thinking, Safaa Publishing and Distribution, Amman.
26. Qatami, Yousef (1989): Psychology of Learning and Classroom Teaching, 1st ed., Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman.
27. Qatami, Yousef (2000): Instructional Design, 1st ed., Amman, Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.
28. Qatami, Yousef Mahmoud, et al. (2007): Creative Talent According to Brain Theory, 1st ed., Deebo Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
29. Mahmoud, Salah al-Din Arafa (2006): Thinking Without Limits, Ola Books, Publishing and Distribution.
30. Al-Makdami, Yasser Mahmoud Wahib (2025): Constructing a Test to Measure Cognitive Achievement in Measurement and Evaluation for Students in Physical Education and Sports Science Departments at Colleges of Basic Education, Maysan Journal of Physical Education Sciences, 30(1).
31. Melhem, Sami Muhammad (2006): Psychology of Learning and Teaching, 1st ed., Al-Masirah Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
32. Melhem, Sami Muhammad (2010): Learning Disabilities, 3rd ed., Al-Masirah Publishing and Distribution House, Amman.
33. Nasser, Abdul Rasoul Fahd (2017): The Effect of Motivational Questioning and the Strategies of Stimulating Contradictions on History Achievement and Divergent Thinking among Fifth-Grade Literary Students, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Baghdad - Ibn Rushd College of Education for Human Sciences, Department of Educational and Psychological Sciences.
34. Al-Najjar, Nabil Jumaa Saleh (2010): Measurement and Evaluation from an Applied Perspective with SPSS Software Applications, Hamed Printing and Publishing House, 1st Edition, Amman.
35. Langer & Abelson R.F. (1989): Patient by Any Other Name, Clinician Group Difference