الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا

هاني عبيدات[1]، منصور العرود[2]

[1]أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، جامعة الحسين بن طلال

[2]مشرف تربوي، وزارة التربية والتعليم الأردنية

ملخص: *هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء بطاقة ملاحظة تألفت من ثلاثة أجزاء : الأسئلة حسب تصنيف بلوم، ومهارات توجيه الأسئلة، ومهارات التصرف بإجابات الطلاب، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على (35) معلماً ومعلمة، ممن يدرِّسون مادة الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية دير علا، وذلك من خلال موقفين تعليميين لكل معلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً هي :الحفظ، والتذكر، والفهم والاستيعاب، وأقلها شيوعاً التركيب والتقويم، كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، حيث إن المعلمين ذوي الخبرة من (11 سنة فأكثر) يركزون على أسئلة المعرفة، أما المعلمون ذوو الخبرة من (1–5) ومن (6 –10) سنوات يركزون على الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة، كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، كذلك تبين أن المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة، أما درجة تصرف المعلمين بإجابات الطلبة فقد كانت عالية، أما فيما يتعلق بالتصرف بالإجابة الصحيحة، فكانت مهاراتهم منخفضة في التصرف بالإجابة الصحيحة الغامضة.*

الكلمات الدالة: *الأسئلة الصفية الشفوية، معلمو الدراسات الاجتماعية، توجيه الأسئلة، التصرف بإجابات الطلبة.*

تاريخ استلام البحث 2010/10/1، تاريخ قبول البحث2010/12/27

Classroom Questions Used by Social Studies Teachers and the Way of Directing Them and Recognizing Answers

Hani Obeidat and Mansoor Al-Arood
Associated Professor, Curricula and Teaching Department
Al-Hussein Ben Talal University, Ministry of Education, Jordan

Abstract: *This study aimed at investigating the levels of classroom questions most commonly used among social studies teachers and how they direct it and deal with student's answers. To achieve the goal of this study a note taking card was designed and was formed of three parts: questions according to the revised version of blooms taxonomy, skills of directing questions and the skills of how to deal with students answers. Both reliability and validity of the instrument were checked. The not taking card was distributed on (35) both male and female teachers those who teach social studies in Dear Ala District in Jordan and that was by observing to situations for each teacher. The results showed that the most level that was commonly used by teachers was remembering and memorizing and understanding and the least commonly used was evaluative and creative questions. There were statistically significant differences due to experience, teachers with (11 years of experience and more) focus on informative questions. As for the teachers with (1-5) years of experience and from (6-10) they focus on the questions that develop students thinking such as evaluation and analyses. It also showed that the teachers do have some skills in directing questions in an acceptable degree, but as for dealing with the students answers it was very high in dealing with the correct answer and low in dealing with the vague answers.*

Keywords: *Classroom questions, social studies teachers, directing questions, dealing with students answers.*

مقدمة

يُعد السؤال ركناً مهماً في العملية التعليمية، فمن خلاله يقف المعلم على واقع الطلاب المعرفي في المجال الذي يُدرسه، ويكتشف مدى امتلاكهم للمعرفة العلمية، إذ أن السؤال يقدم للمعلم التغذية الراجعة فيدرك المستوى الحقيقي للطالب، وكيف يبدأ معه، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وكيف ينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب.

ويُعرّف (أبو شعيرة والغباري، 2009) السؤال على أنه جملة استفهامية تحتاج إلى جواب، ويتم التعبير عنه بلغة بسيطة، وواضحة، ومباشرة، بحيث يستطيع الطلبة فهمها(1). أما (الخوالدة وعيد، 2001) فيعرفانه بأنه طلب يوجهه شخص أو أشخاص إلى آخرين غيرهم، ليستجيبوا له باللسان أو بالكتابة، وقد يكون السؤال في بداية الموقف الصفي، أو خلاله، أو في نهايته (7) .

ويرى (الخوالدة وعيد، 2001؛ والفتلاوي، 2004ب) أن للأسئلة الصفية أهمية كبيرة خلال الموقف التعليمي، فهي تساعد على زيادة تركيز الطلبة وتفاعلهم مع المعلم، وتكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، وتساعد على ربط الخبرات السابقة للطلبة بالخبرات اللاحقة، وتثير تفكيرهم (7)، أما (Hun Kins, 1999) فيرى أن طرح الأسئلة الصفية، يؤدي إلى إيجاد جو تعاوني تشاركي، يتيح الفرصة للطلبة للتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم (28) ، أما (عبيدات، 1991) فيذكر من فوائد طرح الأسئلة أنها تثير دافعيه الطلبة، وتشوقهم للتعلم، وتعطي تغذية راجعة للمعلم عن مدى فهم الطلبة، وتساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم، وتدربهم على الجرأة في القول، واحترام الرأي والرأي الآخر(15). بينما يرى (Morgan & Saxon, 1991) أن طرح الأسئلة يسهم في إثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس الجديد ويهيئهم لتعلم معلومات جديدة، ويحفزهم على المشاركة والانتباه (29)، في حين يرى كل من (Chuska, 1995) و (مارتن وآخرون، 1998) أن أهمية الأسئلة تكمن في تقويم تحصيل الطلبة، وتوجيه تفكيرهم نحو مستويات تفكير عليا، ومساعدتهم على تطوير المفاهيم وكشف العلاقات بينها.(22) (25)

ويشير (Cropley, 1992) أن استخدام الأسئلة ينمي مواهب الطلبة وقدراتهم الإبداعية، ويلفت انتباههم للأشياء الغامضة (27)، بينما ترى (دروثي ليدز، 1994) أن الأسئلة الصفية أفضل طريقة للاتصال بالآخرين.(8)

يتضح مما سبق أن لاستخدام الأسئلة داخل الغرفة الصفية فوائد كثيرة، فهي ترسخ المعلومات في ذهن الطلبة، وتكشف عن البنية المعرفية لديهم سواء كانت صحيحة أم خاطئة، وتيسر عملية التعلم، وتقوي العلاقة ما بين المعلم وطلبته ،وبين الطلبة مع بعضهم. من هنا ندرك ضرورة استخدام الأسئلة خلال المواقف التعليمية.

وهنالك تصنيفات كثيرة للأسئلة، منها :أولا: تصنف (الفتلاوي، 2004ب) الأسئلة حسب الإجابة المتوقعة لها، وهي:

أ. الأسئلة محددة الإجابة: وهي التي لا تحتمل إلا إجابة صحيحة واحدة متفق عليها.

ب. الأسئلة مفتوحة الإجابة: وهي أسئلة يوجهها المعلم للحصول على إجابات متنوعة مرتبطة بقدرات عقلية عليا (17).

ثانياً: يصنف(Bloom, 1956) الأسئلة حسب مستويات يستدعي كل مستوى نوعاً معيناً من أنواع التفكير منها:

أ. أسئلة التذكر: وهي من أنواع الأسئلة الشائعة التي يطرحها المعلم، والتي تخاطب قدرات عقلية دنيا في التفكير، وتتطلب من الطالب استرجاع المعلومات المخزنة في ذاكرته.

ب. أسئلة الفهم: وتتضمن تغيير المعلومات، أو تحويلها إلى شكل رمزي، أو إعادة صياغة عبارة بأسلوب خاص.

ت. أسئلة التطبيق: وهي أسئلة تتيح الفرصة للمتعلمين، لحل مشكلة واقعية، أو مشابهه لمشكلة ما في الحياة اليومية، وتعطي للمتعلمين فرصة لانتقال أثر التعلم.

ث. أسئلة التحليل: وهي الأسئلة التي تتطلب تفكيراً ناقداً عميقاً، فيقوم المتعلم بتحليل المعلومات، وتحديد الأسباب، والوصول إلى استنتاجات.

ج. أسئلة التركيب: وهي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم تفكيراً ابتكارياً أصيلا ، وقدرة على ربط الحقائق، والعناصر، والمفاهيم، في منظومة ذات معنى، والتوصل إلى نتاج فكري معين، يتميز بالإبداع والابتكار.

ح. أسئلة التقويم: وهي الأسئلة التي تتطلب أعلى مستويات التفكير العقلي، فهي تتيح للمتعلم إصدار أحكام وفق معايير محددة (الفتلاوي، 2004 أ؛ وسعادة، 2003) (12) (16)، وقد اعتمد الباحثان هذا التصنيف للكشف عن الأسئلة الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: يرى (عبيدات وأبو السميد، 2007) أن المعلمين يستخدمون عدة أنواع من الأسئلة داخل الغرفة الصفية، منها :

أ. الأسئلة الافتتاحية: وهي التي هدفها تهيئة الطلبة للدرس الجديد.

ب. الأسئلة الاستعراضية: وهي التي هدفها إثارة حماس الطلبة حول موضوعات غريبة.

ت. أسئلة لاّمة: وهي التي تهدف إلى الحصول على إجابات محددة ترتبط بحقيقه محددة.

ث. أسئلة تباعد: وهي التي تتعلق بمستويات التفكير العليا مثل (التحليل، والتركيب، والتقويم).

ج. أسئلة سابرة: وهي التي تهدف إلى التعمق بإجابات الطالب، والحصول على معلومات إضافية.(14)

رابعاً: يرى (Ciardiello & Cicchell, 1994) أن الأسئلة الأكثر شيوعاً هي: أسئلة التذكر، والأسئلة المحددة، والأسئلة المنطلقة، والأسئلة التقويمية (26).

خامساً : يضيف (القاعود، 1986) نوعاً من الأسئلة وهو الأسئلة السابرة وقد قسمها إلى:

أ. السؤال السابر التشجيعي: وهو سؤال أو مجموعة أسئلة يسألها المعلم للطالب الذي أخطأ في إجابته عن سؤال ما، وذلك من أجل إيصاله إلى الإجابة الصحيحة.

ب. السؤال السابر التوضيحي: وهو عبارة عن سؤال يوجه للطالب عندما يجيب إجابة صحيحة غامضة، والمعلم يريد أن يوصل الطالب إلى إجابة صحيحة دون غموض.

ت. السؤال السابر المحول: وهو عبارة عن سؤال يقوم المعلم بطرحه على غير طالب، ويكون إما لأن أحد الطلاب يخطئ في الإجابة، أوأن يكون قصد المعلم مشاركة أكبر عدد من الطلاب.

ث. السؤال السابر الترابطي: وهو السؤال الذي يوجه إلى الطالب الذي تكون إجابته صحيحة، لكن المعلم يريد أن يربط إجابته بموضوع معين. (19)

يتضح مما سبق أن للأسئلة عدة أنواع، وكل نوع منها يسعى إلى تحقيق هدف معين لدى الطالب، من هنا ندرك ضرورة تنويع الأسئلة خلال الموقف التعليمي.

وترى (دروزة، 2005) أن تنويع الأسئلة ضروري في عملية تقويم تحصيل المتعلم، وذلك للحصول على نتائج أقرب للصدق والموضوعية، بالإضافة إلى أن التنويع يؤدي إلى إثارة الدافعية والحث على التعلم (10). ويذكر (Amy, 1998) أن نجاح المعلم في استخدام الأسئلة يعتمد على تنويعه في الأسئلة خلال الموقف التعليمي (24) ، ويؤكد ليتقوت وسولمون (Litogot, 1996; Solmon, 1987) ضرورة تنويع الأسئلة أثناء تدريس التاريخ، إذ أن تدريس التاريخ لا يعتمد فقط على الحفظ والتذكر ،وإنما ينبغي على المعلمين طرح أسئلة تعتمد على فهم التاريخ وتحليله وتفسيره وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات بشأنها.(30)

وترى دروزة (1986) أن للأسئلة الشفوية التي تطرح داخل غرفة الصف صفات كثيرة أهمها:

- الوضوح في الهدف، أي أن تكون الأسئلة واضحة لجميع الطلاب.
- التدرج في الأسئلة لتشمل المستويات جميعها.(9)

أما (حمدان، 1985) فيرى أن الأسئلة يجب أن ترتبط بموضوع الدرس، وأن تختص بإجابة واحدة، وأن تكون ملائمة لمعارف الطلبة وإدراكاتهم وأن تركز على المهم ثم الأقل أهمية وهكذا.(5) ويرى (Beyer, 1997) أن المعلم أثناء صياغة الأسئلة يجب أن يتدرج من السهل إلى الصعب في إثارة تفكير الطلبة وتشويقهم (24). أما (الخطايبة، 2005) فيذكر أن الأسئلة يجب أن تصاغ بطريقة واضحة، ومتتابعة، ومتسلسلة، وأن تكون متوازنة بين الأسئلة التجميعية والتشعبية .(6)

ومن مهارات فن الاستجواب داخل الغرفة الصفية قدرة المعلم على التصرف بإجابات الطلبة، حيث يذكر عبيدات وأبو سميد، (2007) أن تعامل المعلم مع استجابات الطلبة يكون من خلال إعطاء وقت للانتظار، من أجل إعداد الطالب الإجابة، وحتى يصغي المعلم لإجابة الطالب، لتحديد صحة الإجابة، فمثلاً الطلبة الذين يقدمون استجابات صحيحة يعزز المعلم سلوكهم وقد يقدم لهم تغذية راجعة مستقبلية، أما الطلبة الذين يقدمون استجابات غير صحيحة فلا يجب السخرية منهم وإهمالهم، وإنما يجب تشجيعهم على معرفة الإجابة من خلال إعطائهم بعض المؤشرات حول الإجابة، أو أن يقوم المعلم بتحويل السؤال من الطالب الذي عجز عن الإجابة من خلال القول نشكر الطالب الأول على محاولته، ويعيد المعلم صياغة السؤال مع تحويله إلى طالب آخر (14) ويذكر أبو لبده والخليلي وابو زينة، (1996) أن استراتيجيات التعامل مع إجابات الطلبة تكون من خلال الانتظار لمدة ثلاث إلى خمس ثوان قبل السماح لأي طالب بإعطاء الإجابة، وتشجيع الطلبة على الإجابة من خلال تقديم التعزيز الإيجابي، وعدم التهكم على الطالب الذي يعطي إجابة خاطئة، أو السخرية منه، وتجنب المدح والثناء الذي لا مبرر له، وممارسة وقت الانتظار الثاني، بعد إجابة الطالب على السؤال، قبل الرد على إجابة الطالب.(2)

ويذكر (ناصر، 1996) أن المعلم يستطيع أن يتصرف في إجابات الطلاب على النحو الآتي : – في حالة إجابة الطالب الخاطئة يقوم المعلم بتشجيع الطالب على محاولة الإجابة عن السؤال – في حالة قول الطالب لا أعرف يجب على المعلم أن يقوم بإعادة صياغة السؤال بطريقة أوضح انه في حالة إجابة الطالب بطريقة غير منتظمة أو واضحة يطلب المعلم من الطالب توضيح إجابته.(23)

مما سبق نرى أن مهارة التصرف بإجابات الطلبة من المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلم،

إذ أنها تُعد بمنزلة تغذية راجعة للطالب حول طبيعة إجابته. وتتوقف هذه التغذية على مدى امتلاك المعلم لمهارة التصرف بالإجابات.

الدراسات السابقة

نال موضوع الأسئلة الصفية اهتمام الباحثين في التخصصات المختلفة، حيث هدفت دراسة القحطاني (1996) تقويم أسئلة الاختبارات النهائية، والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية ، وأظهرت النتائج أن أسئلة الاختبارات المعدة من المعلمين، والأسئلة الواردة في كتب التاريخ والجغرافيا للمرحلة المتوسطة، حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي، كانت في مستوى التذكر، وتتدرج في قلة العدد والنسبة في مستويات الفهم، والتطبيق، ثم التحليل، ولم يكن من تلك الأسئلة ما هو في مستوى التركيب أو مستوى التقويم.(20)

وسعت دراسة فخرو(2001) إلى معرفة مستوى واتجاه السؤال الشفوي الذي يطرحه معلم جغرافيا السكان في البحرين، ومعرفة ما يستغرقه المعلم في حديثه من مجموع الوقت الكلي للحصة، وتألفت عينة الدراسة من (15) معلماً ومعلمة، وقد تم استخدام بطاقة الملاحظة، والتسجيل الصوتي، وساعة إيقاف، وأظهرت النتائج أن (77,38٪) من الأسئلة ذات المستوى المنخفض، و (82,78٪) من الأسئلة المعلقة، و (3,76٪) من الأسئلة السابرة، وأظهرت الدراسة أن ما يزيد على (77٪) من مجموع الوقت المخصص للحصة الدراسية يستغرقه المعلم في الحديث.(18)

وقامت صويلح (2006) بدراسة التعرف مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارة الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن، ولتحقيق الهدف تم وضع قائمة بمهارات الأسئلة الصفية، تم التأكد من صدقها وملاءتها لطلبة الحلقة الأخيرة، وتألفت الأداة من (48) مهارة موزعة على سبعة مجالات، وقد تم بناء بطاقة ملاحظة على أساس مهارات الأسئلة الصفية، وتألفت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج تدني مستوى إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية، حيث بلغت النسبة المئوية لديهم (49,81٪) ولم تحصل تلك المهارات على درجة إتقان تعادل المستوى المقبول تربوياً (80٪)، كذلك أظهرت فروقا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) لصالح الذكور، وأظهرت النتائج فروقا تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة من (1–5) سنوات .(13)

أما دراسة آل حيدان (2008) فقد سعت لمعرفة واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية والحديث، تألفت عينة الدراسة من (40) معلماً، وتم استخدام المنهج الوصفي، معتمداً في جمع البيانات على بطاقة ملاحظة تم إعدادها لهذا الغرض مكونه من (36) مهارة للأسئلة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة صياغة الأسئلة الصفية قد جاء بدرجة تمكن متوسط بلغت (1,99) ونسبة (66,33٪)، أما مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة توجيه الأسئلة الصفية وقد جاء بدرجة تمكن متوسطة، بلغت (2,29)، ودرجة تحقق بنسبة (76,33)، أما درجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة معالجة إجابات الطلاب فقد بلغت درجة التمكن بمتوسط حسابي (2,55)، ودرجة تحقق بنسبة (85٪).(3)

وسعت دراسة (الكندي ،2010) إلى التعرف إلى مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح

الأسئلة الصفية الشفوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتألفت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بمنطقة شمال الباطنة التعليمية، موزعين بالتساوي بين الجنسين، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وقد استخدمت بطاقة الملاحظة، لملاحظة مدى ممارستهم لمهارات طرح الأسئلة، ضمّت من (41) مهارة، تم التأكد من صدقها وثباتها، وأسفرت النتائج عن أن أداء المعلمين في مهارات طرح الأسئلة الشفوية كان متوسطاً، و تبين كذلك أن معظم أسئلة معلمي اللغة العربية تتركز في مستوى التذكر والفهم ويقل استخدامهم للأسئلة في المستويات العليا ، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات طرح الأسئلة الصفية، تعزى للخبرة التعليمية (21) .

وهدفت دراسة (بركات، 2010) معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية، واستقبالها، وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عنها، وأثر بعض المتغيرات فيها: الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة ، وسنوات الخدمة ، والمؤهل العلمي للمعلم، لهذا الغرض طبق الباحث أداة دراسته على عينة بلغت (190) معلماً ومعلمة، يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، منهم (90 معلماً و 100 معلمة)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أظهر المعلمون إجمالاً فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجابتها من الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة. وتبين وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تُعزى لمتغيري: الجنس، ونوع المدرسة التي يعمل فها المعلم، وذلك لمصلحة المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعُزى لمتغيرات : التخصص ، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي . (4)

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث التركيز على الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى المعلمين.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تركيزها على معلمي الدراسات الاجتماعية، ومدى امتلاكهم لمهارة صياغة الأسئلة الشفوية، وتوجيهها، والتصرف بإجابات الطلبة، واثر الخبرة في هذه المهارات، بينما الدراسات السابقة ركزت على معلمي اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والمعلمين بصورة عامة وبالتالي فإن هذه الدراسة تعد إضافة نوعية إلى الدراسات السابقة.

مشكلة البحث

نظراً لأهمية الأسئلة في الموقف التعليمي ومن خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي وزياراتهم المتكررة للميدان، فقد لاحظوا أن بعض معلمي الدراسات الاجتماعية لا يقومون بالتنويع أثناء طرح الأسئلة، ويركزون على المستويات العقلية الدنيا ، كذلك فقد تم ملاحظة أن بعض المعلمين قدرتهم على التصرف بإجابات الطلبة ضعيفة، لذا فقد ارتأى الباحثان القيام بهذه الدراسة للكشف بطريقة علمية واضحة عن " الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها وقدرتهم على التصرف بإجابات الطلبة " وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما مستوى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟
2. ما مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة توجيه الأسئلة الشفوية؟
3. ما مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة التصرف بإجابات الطلبة؟
4. هل تختلف الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية باختلاف الخبرة؟

أهمية البحث

تتبع أهمية هذ ا البحث من الآتي:

- تتناول هذه الدراسة موضوع الأسئلة الصفية، وكيفية التصرف بإجابات الطلبة، وهو من الموضوعات المهمة التي تعدُ شرطاً أساسيا لنجاح المعلم في الموقف التعليمي، حيث لا يستطيع أن يستغني أي معلم عن هذه المهارات.
- يستفيد من النتائج المسئولون في وزارة التربية والتعليم، ومشرفو الدراسات الاجتماعية من خلال تعرفهم الدرجة الحقيقية لمدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة التصرف بإجابات طلبتهم، والتي تُعد من المهارات الأساسية التي يجب على كل معلم أن يمتلكها.

التعريفات الإجرائية

الأسئلة الصفية الشفوية: هي الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى طلبته أثناء الموقف التعليمي بمختلف المستويات: (تذكر، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم).

مستويات الأسئلة الصفية: ويقصد بها مستويات الأسئلة الصفية حسب تصنيف بلوم المعرفي وهي: (المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) وهذه هي المستويات التي تم اعتمادها في الدراسة.

معلمو الدراسات الاجتماعية: وهم معلمو الدراسات الاجتماعية الذين يدرِّسون مواد (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) في المرحلة الأساسية، من الصف الرابع ولغاية الصف العاشر الأساسي، في مديرية تربية لواء دير علا للعام الدراسي 2009 / 2010.

مهارة التصرف بإجابات الطلبة: ويقصد بها قدرة المعلم على التصرف بإجابات الطلبة، وذلك من خلال قيامه بمجموعة من المهارات في حالة الإجابة الصحيحة، أو الصحيحة الغامضة، أو الجزئية، أو الخاطئة، كما هو موضح في أداة الدراسة.

محددات البحث

اقتصرت هذا البحث على:

- معلمي الدراسات الاجتماعية للعام الدراسي 2009/ 2010 في مديرية تربية دير علا الذين يدَّرسون (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) الأمر الذي قد يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها.
- بطاقة ملاحظة لقياس أنواع الأسئلة الصفية الشائع استخدامها، وقدرة المعلمين على توجيه الأسئلة الصفية، والتصرف بإجابات الطلبة، لذا فإن تعميم النتائج يقتصر على المستويات المضّمنة في هذه البطاقة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من (54) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (35) معلماً ومعلمة ممن يدّرسون مادة الدراسات الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا،

والتربية الوطنية) في مديرية تربية لواء دير علا، للعام الدراسي 2009/،2010 وقد تم اختبارهم بالطريقة القصدية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة.

المعلمون	مستوى الخبرة		
	1– 5 سنوات	6–10 سنوات	11سنة فاكثر
	8	15	12

أداة البحث

أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة، تألفت من ثلاثة أجزاء، هي:

- مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- مهارات تتعلق بكيفية توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية الأسئلة الصفية.
- مهارات تتعلق بكيفية تصرف معلمي الدراسات الاجتماعية بإجابات الطلبة عن الأسئلة وقد تم إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات الآتية:

1. تم الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمستويات الأسئلة الصفية، وكيفية توجيهها وكيفية التصرف بإجابات الطلبة، مثل (عبيدات ، 1991 (15) والفتلاوي، 2004أ؛(16) وسعادة، 2003؛(12)، وعبيدات وأبو السميد، 2007؛(14) وناصر، 1996(23)).
2. تم الاستفادة من الأدب والدراسات التربوية السابقة في صياغة فقرات البطاقة، وقد تألفت من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول تألف من (6) مستويات، تمثلت في مستويات بلوم المعرفية باعتبارها أكثر مستويات الأسئلة شيوعاً في المواقف التعليمية، أما الجزء الثاني فقد تألف من (8) مهارات، تمثلت بكيفية توجيه الأسئلة، أما الجزء الثالث فقد تألف من (17) مهارة، تمثلت بكيفية التصرف بإجابات الطلبة.

صدق الأداة

تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، ومشرفي الدراسات الاجتماعية، للحكم على ما إذا كانت البطاقة المعدة تحقق الهدف من الدراسة، ولإبداء أية ملاحظات حول البطاقة من حيث الحذف، والإضافة، أو التعديل، وتقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة، وتساعد في تحقيق أهداف الدراسة. بعد استعادة بطاقة الملاحظة من المحكمين، تم الأخذ برأي المحكمين، حيث كانت آراؤهم تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات فقط، وأجمعوا أن البطاقة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

ثبات بطاقة الملاحظة

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها على عينة، بلغ عدد أفرادها (8) من معلمي الدراسات الاجتماعية من خارج مجتمع الدراسة، حيث تم ملاحظة موقفين عند كل معلم، وبفترات زمنية متباعدة، بفارق زمني (17) يوماً. وقد بلغ معامل الثبات للبطاقة (0,78).

إجراءات االبحث

بعد إعداد بطاقة الملاحظة، والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيق البطاقة على معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها، في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء دير علا، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009 / 2010. وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية : تم الاتفاق على أن تكون عملية الملاحظة للمواقف

التعليمية من ملاحظ واحد، حيث يدخل إلى الغرفة الصفية، ويجلس في مكان يستطيع من خلاله مشاهدة المعلم والطلبة جميعهم وفي بداية الحصة الدراسية كان يتم تعبئة البيانات العامة للمعلم، مثل الخبرة، ومن ثم كان يتم رصد سلوكات المعلم في بطاقات الملاحظة، سواءً المتعلقة بالأسئلة الشائعة، أو كيفية توجيه الأسئلة، أو كيفية التصرف بإجابات طلبته، وقد حرص الباحثان على أن تكون عملية الرصد في بطاقة الملاحظة دقيقة للغاية، وذلك لضمان صحة النتائج، وقد تم اعتماد التكرارات في عملية الرصد.

تصميم البحث

تم تحديد متغيرات البحث على النحو الآتي:

المتغير المستقل: هو الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (1 – 5 سنوات، و6 – 10 سنوات، و11 سنة فأكثر).

أما المتغير التابع: فهو تقدير مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ومدى امتلاكهم لمهارة توجيه الأسئلة، والتصرف بإجابات الطلبة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وللإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي (Tukey).

نتائج البحث ومناقشته

السؤال الأول ونصه: "ما مستوى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد تكرارات الأسئلة، وحساب النسبة المئوية لها، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2: الأسئلة الشفوية التي طرحها معلمو الدراسات الاجتماعية حسب تصنيف بلوم ونسبتها المئوية.

الرقم	مستوى السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
1	تذكر	623	0,45
2	فهم واستيعاب	502	0,363
3	تطبيق	98	0,070
4	تحليل	57	0,041
5	تركيب	49	0,035
6	تقويم	53	0,038
المجموع		**1382**	**٪100**

يتضح من الجدول (2) أن أكثر أنواع الأسئلة الصفية الشفوية شيوعاً هي أسئلة التذكر، وحصلت على (623) تكراراً، وأسئلة الفهم والاستيعاب، وحصلت على (502) تكراراً، أما أقل أنواع الأسئلة شيوعاً داخل الغرفة الصفية فهي أسئلة التركيب، وحصلت على (49) تكرار، وأسئلة التقويم (53) تكراراً، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن طرح الأسئلة التي تعتمد على التذكر، والفهم، تكون مشاركة الطلبة فيها عالية، من هنا جاءت نسبة تركيز معلمي الدراسات الاجتماعية عليها بدرجة كبيرة، لزيادة مشاركة الطلبة، أما أسئلة التركيب والتقويم فهي تحتاج إلى مهارات عقلية عليا من الطلبة، ويكون فيها التركيز على الطلاب المميزين فقط، من هنا جاءت نسبة التركيز عليها بدرجة قليلة، وقد يعود السبب أيضاً إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية اعتادوا على الأسئلة التي تعتمد على الحفظ والتذكر أكثر من غيرها أثناء دراستهم، لذا ترسَّخَت مثل هذه الأسئلة لديهم، وأصبحوا يستخدمونها أثناء تدريسهم، وقد يعود السبب إلى طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية التي تعتمد على الحفظ والتذكر أكثر من أي

مهارة عقلية أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فخرو، 2001) و (الكندي، 2010) و (القحطاني، 1996).

السؤال الثاني ونصه: "ما مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة توجيه الأسئلة الشفوية ؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لكل مهارة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 3: التكرارات والنسب المئوية للمهارات المتعلقة بكيفية توجيه الأسئلة.

الرقم	كيفية توجيه الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
1	يوجه المعلم السؤال بصورة عامة لجميع الطلبة	356	0,257
2	يختار المعلم الطالب الذي سيجيب قبل طرح السؤال	67	0,048
3	يختار المعلم الطالب الذي سيجيب بعد طرح السؤال	184	0,133
4	ينتظر المعلم من (3 – 5) ثوان بعد طرح السؤال	123	00,089
5	يركز المعلم في الأسئلة على الطلبة ذوي الأيادي المرفوعة	310	00,224
6	يقوم المعلم بإعادة صياغة السؤال في حالة عدم وجود إجابة من الطلبة	20	00,014
7	يوزع المعلم الأسئلة بشكل عادل بين الطلبة	15	00,010
8	يوجه الأسئلة للطلبة المتميزين فقط	307	00,222
المجموع		1382	٪100

يتضح من الجدول (3) أن أكثر المهارات في توجيه الأسئلة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية هي "يوجه المعلم السؤال بصورة عامة لجميع الطلبة"، وحصلت على (356) تكراراً، وهذا هو السلوك الصحيح، إذ إن المعلم يجب أن يطرح السؤال بصورة عامة للطلبة جميعهم، لإعطائهم فرصة التفكير في السؤال، وقد يعود السبب إلى إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية إلى أن طرح السؤال على طالب معين، قد يثير الحساسية لدى الطلاب تجاه هذا الطالب وبالتالي يؤدي إلى خلق مشكلات داخل الصف، وقد يعود السبب إلى إدراك المعلمين أيضاً أن طرح أي سؤال على طالب معين، يحرم بقية الطلاب من التفكير في السؤال والإجابة عنه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (بركات، 2010).

أما أقل المهارات في توجيه الأسئلة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية هي "يوزع المعلم الأسئلة بشكل عادل بين الطلبة" وحصلت على (15) تكراراً، وقد يعود السبب إلى أن هؤلاء المعلمين، يركزون في أسئلتهم على الطلبة ذوي الأيادي المرفوعة والطلبة المتميزين، وذلك كما هو موضح في الجدول (3)، من هنا يكون التركيز فقط على فئة معينة من الطلبة وهم ذوو القدرات العليا الذين يتمتعون بسرعة التفكير والدقة في الإجابة، وهؤلاء لا يعطون فرصة لزملائهم للتفكير في الأسئلة، من هنا يركز عليهم المعلمون، إذ أن المعلم يبحث عن الطالب الذي يجيب عن سؤاله، بغض النظر عن مستوى هذا الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (الكندي ،2010) و(آل حيدان، 2008).

السؤال الثالث ونصه: "ما مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة التصرف بإجابات الطلاب؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات المعلم في التصرف بإجابات الطالب.

جدول 4: التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بكيفية تصرف معلمي الدراسات الاجتماعية بإجابات الطلبة.

طبيعة الإجابة	كيفية تصوّف المعلم بإجابات الطلبة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الإجابة الصحيحة	تعزيز إجابة الطالب.	260	00,188
	تكرار المعلم لإجابة الطالب	380	00,274
	جعل طالب آخر يكرر إجابة زميله	58	00,041
	الطلب من الطالب ربط إجابته بموضوع أخر له علاقة بالإجابة	27	00,019
	المجموع	725	00,524
الإجابة الصحيحة الغامضة	يطلب من الطالب توضيح إجابته	36	0,026
	يحول السؤال إلى طالب أخر لتوضيح إجابة زميله	23	0,026
	يقوم المعلم بتوضيح الإجابة الغامضة	31	0,009
	يكتفي بالإجابة الغامضة	21	0,015
	المجموع	111	0,080
الإجابة الجزئية الناقصة	يشجع الطالب المجيب على إكمال إجابته	46	0,033
	يحول السؤال إلى طالب أخر لإكمال الإجابة	98	0,070
	يكتفي بالإجابة الجزئية دون إكمالها	23	0,016
	يقوم المعلم نفسه بإكمال الإجابة	48	0,034
	المجموع	215	0,155
الإجابة الخاطئة	يشجع الطالب المجيب على إعطاء الإجابة الصحيحة	153	0,110
	يستهتر المعلم بإجابة الطالب	22	0,015
	يحوّل السؤال إلى طالب آخر للإجابة	84	0,060
	المعلم لا يعرف ما إذا كانت إجابة الطالب خاطئة	15	0,010
	يعطي المعلم الإجابة الصحيحة للطالب فوراً	57	0,041
	المجموع	331	0,235
المجموع الكلي والنسب		1382	٪100

يتضح من الجدول (4) أن أكثر مهارات التصرف بإجابات الطلبة، لدى معلمي الدراسات الاجتماعية هي المهارات المتعلقة بالتصرف بالإجابة الصحيحة، حيث حصلت على (725) تكراراً وبنسبة مئوية (0,524)، حصلت المهارة التي تنص على "تكرار المعلم لإجابة الطالب" على الترتيب الأول بعدد التكرارات (380)، وبنسبة مئوية (0,274) وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك هؤلاء المعلمين أن الإجابة الصحيحة التي يجيبها الطالب لا يسمعها إلا المعلم، وعدد قليل من الطلبة، لكن تكرار الإجابة من المعلم، يؤدي إلى استيعابها وسماعها من الطلبة جميعهم.

أما المهارة التي حصلت على الترتيب الثاني فهي "تعزيز إجابة الطالب"، حيث حصلت على (260) تكراراً، وبنسبة مئوية (00,188)، وقد يعود السبب إلى إدراك هؤلاء المعلمين لأهمية التعزيز، ودوره في زيادة مشاركة الطلبة وتفاعلهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، بالإضافة إلى أنه يعمل على إثارة دافعية الطلبة وتفكيرهم.

أما المهارة التي تنص على "جعل طالب آخر يكرر إجابة زميله"، فحصلت على (58) تكراراً، وبنسبة مئوية (0,041) وهذا سلوك صحيح يسلكه المعلم، وذلك من أجل تثبيت الإجابة لدى أكبر عدد من الطلبة.

أما أقل المهارات المتعلقة بهذا المجال امتلاكاً فهي "الطلب من الطالب ربط إجابته بموضوع أخر له علاقة بإجابته"، حيث حصلت على (27) تكراراً، وبنسبة مئوية (0,019)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مثل هذا الطلب يتطلب من الطالب مهارات تفكير عليا كالتركيب، وقد لاحظنا كما أشارت نتائج السؤال الأول أن تركيز المعلمين كان على الأسئلة التي تعتمد على التذكر، والفهم، والاستيعاب، أكثر من أسئلة التركيب، حيث كانت نسبة تركيز المعلمين على هذا النوع من الأسئلة بدرجة قليلة. أما أقل مهارات التصرف بإجابات الطلبة امتلاكاً لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، هي مهارات التصرف بالإجابة الصحيحة الغامضة، وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد هؤلاء المعلمين أن إجابات الطلبة واضحة، وليس فيها غموض من وجهة نظرهم، بينما هي من وجهة نظر الطلبة غامضة وغير

واضحة، فالمعلم هدفه الحصول على الإجابة الصحيحة بغض النظر عما إذا كانت صحيحة واضحة أو غير واضحة، لذلك قد يتجاهل المعلم في بعض الأحيان الإجابات الصحيحة الغامضة.

ومن المهارات الخاطئة التي سلكها معلمو الدراسات الاجتماعية في التصرف بإجابات الطلبة، سواء كانت الصحيحة الغامضة، أم الجزئية، أم الخاطئة هي "كان يكتفي المعلم بالإجابة الصحيحة الغامضة" وهذا سلوك خاطئ لأن دور المعلم توضيح الغموض في إجابات الطلبة وتفسيرها، كذلك "كان يكتفي المعلم بالإجابة الجزئية دون إكمالها" وهذا سلوك خاطئ، إذ إن المعلم يجب أن يحرص على إعطاء الطلبة الإجابة بصورة كاملة، وليس بصورة جزئية، كذلك "كان المعلم يقوم بإكمال الإجابة أثناء الإجابة الجزئية مباشرة" وهذا السلوك خاطئ، إذ أن المعلم يجب أن يعطي فرصة للطالب لإكمال إجابته. وفي حالة عجزه يحوّل السؤال إلى طالب آخر، وفي حالة عجز الطلبة، يقوم المعلم بإكمال الإجابة كذلك" كان بعض المعلمين يستهترون بإجابة الطالب"، حيث بلغ عدد الأسئلة (22) سؤالاً، وهذا السلوك خاطئ، لأن الاستهتار يؤثر في نفسية الطالب ودافعيته للتعلم، ويمكن أن يؤدي إلى إحباطه، لذا يجب على المعلم أن يقوم بتشجيعه، لمعرفة الإجابة بدلاً من الاستهتار به، كذلك "كان بعض المعلمين لا يعرفون ما إذا كانت إجابة الطالب خاطئة"، وهذا السلوك خاطئ، لأن ذلك يكسب الطالب المعرفة الخاطئة، دون وعي وإدراك من قبل المعلم، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم انتباه المعلم لما يقوله الطالب.

السؤال الرابع ونصه: "هل تختلف الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية باختلاف مستوى الخبرة ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال حسب مستويات الخبرة كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في كل مستوى من مستويات الخبرة.

المستوى	مستويات متغير الخبرة					
	(1 – 5) سنوات		(6 – 10) سنوات		11 سنة فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة	14,00	1,73	15,90	1,92	21,46	3,02
فهم واستيعاب	13,77	2,04	13,90	2,66	15,00	1,41
تطبيق	3,77	1,20	3,36	00,92	1,80	1,37
تحليل	2,66	00,70	2,27	00,78	00,53	00,74
تركيب	2,88	00,92	1,90	1,30	1,33	00,35
تقويم	3,11	00,78	1,90	00,70	2,66	00,59
المجالات مجتمعة	40,22	4,23	39,27	4,54	39,200	4,42

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين الأوساط الحسابية ذات دلالة إحصائية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA) كما هو مبين في الجدول (6).

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الخبرة على المستويات مجتمعة، بينما يتضح وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في مستويات (المعرفة، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، ولمعرفة مصدر الفروق فقد تم استخدام اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجداولين (7و8).

جدول 6: تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير الخبرة.

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمةF	مستوى الدلالة
معرفة	بين المجموعات	370,95	185,47	2	31,46	00,000
	داخل المجموعات	188,64	5,89	32		
فهم واستيعاب	بين المجموعات	11,42	5,71	2	1,380	00,266
	داخل المجموعات	132,46	4,14	32		
تطبيق	بين المجموعات	27,09	13,54	2	9,32	00,001
	داخل المجموعات	46,50	1,45	32		
تحليل	بين المجموعات	32,25	16,12	2	28,80	00,000
	داخل المجموعات	17,91	0,56	32		
تركيب	بين المجموعات	46,86	23,43	2	29,37	00,000
	داخل المجموعات	25,53	0,79	32		
تقويم	بين المجموعات	6,60	24,00	2	52,14	00,000
	داخل المجموعات	624,13	00,46	32		
المستويات مجتمعة	بين المجموعات	6,60	3,30	2	0,169	00,845
	داخل المجموعات	624,74	19,50	32		

جدول 7: نتائج اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية في مستوى المعرفة.

الوسط الحسابي	مستوى الخبرة	(1- 5) سنوات	(6-10) سنوات	11 سنة فأكثر
14,00	(1 – 5) سنوات			*
15,90	(6 – 10) سنوات			*
21,46	(11 سنة) فأكثر			

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى المعرفة، تعزى لمتغير الخبرة بين المعلمين ذوي الخبرة من (1-5) سنوات، و (6 – 10) سنوات، وبين المعلمين ذوي الخبرة (11 سنة) فأكثر ولصالح المعلمين ذوي الخبرة من (11 سنة) فأكثر، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين درسوا وفق الطرق التقليدية في التدريس التي يكون فيها التركيز على جانب المعرفة، والحفظ، والتذكر، أكثر من تنمية مهارات التفكير العليا، لذا جاء تركيزهم على هذا النوع من الأسئلة أكثر من المعلمين ذوي الخبرات القليلة.

جدول 8: نتائج اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية في مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

مستوى الخبرة	(1-5) سنوات	(6-10) سنوات	11 سنة فأكثر
(1 – 5) سنوات			A ,B,C,D
(6 –10) سنوات			A ,B,C,D
(11 سنة) فأكثر			

A:التطبيق B: التحليل C: التركيب D: التقويم

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى التطبيق تعزى لمتغير الخبرة، بين المعلمين ذوي الخبرة من (1 – 5) سنوات، و (6

– 10) سنوات من جهة، وبين المعلمين ذوي الخبرة (11 سنة فأكثر) من جهة أخرى، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة من (1 – 5) سنوات، و (6 – 10) سنوات هذا يعني أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة من (1 – 5) سنوات، و (6 – 10) سنوات، يطرحون أسئلة تتطلب التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم في الموقف التعليمي، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين درسوا وفق الطرائق الحديثة في التدريس، ولديهم الخبرة في تصميم الأنشطة والوسائل التعليمية التي من خلالها يتم تطبيق المعلومات، كذلك لديهم خبرة في طرح أمثلة على المعلومة من واقع الحياة اليومية للطلاب، وقد يعود السبب إلى إدراك هؤلاء المعلمين ضرورة تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، من باب ضرورة مراعاة الفروق الفردية، وعدم التركيز على مستوى معين من مستويات الأسئلة.

التوصيات

1. ضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية، وخصوصاً ذوي الخبرة (11) سنة فأكثر، على كيفية صياغة الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة كالتحليل، والتركيب، والتقويم.
2. ضرورة تركيز المشرفين التربويين، أثناء زياراتهم للمعلمين، على تنويع الأسئلة في الموقف التعليمي.
3. عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، تتعلق بكيفية توجيه الأسئلة بصورة عادلة بين الطلبة، وكيفية التعامل في حالة عدم إجابة الطلبة.
4. تدريب المعلمين على كيفية التصرف بإجابات الطلبة المتعلقة بالإجابة الصحيحة الغامضة، والإجابة الجزئية الناقصة.

المراجع

[1] أبو شعيرة، خالد والغباري، ثائر، (2009)، *إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة*، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

[2] أبو لبدة، عبدالله والخليلي، خليل وأبو زينة، فريد، (1996)، *المرشد في التدريس*، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

[3] آل حيدان، رجا، (1429هـ)، *واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية*، المملكة العربية السعودية.

[4] بركات ، زياد، (2010)، *فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها*، مجلة علوم إنسانية العدد (46).

[5] حمدان، أحمد، (1985)، *طرق منهجية للتدريس الحديث*، عمان: دار التربية الحديثة.

[6] *الخطايبة*، عبدالله، (2005)، *تعليم العلوم للجميع، عمان: دار المسيرة.*

[7] الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى، (2001)، *طرائق تدريس التربية الإسلامية*، عمان: مكتبة الفلاح.

[8] دروثي، ليدز، (1994)، *الأسئلة الذكية للمديرين المندمجين*، ترجمة ريم السالم، الرياض: مطابع أطلس.

[9] دروزة، أفنان، (1986)، *إجراءات في تصميم المناهج، ط1، مركز التوثيق، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.*

[10] دروزة، أفنان، (2005)، *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*، عمان: دار الشروق.

[11] زيتون، عايش، (1999)، *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق.

[12] سعادة، جودت، (2003)، *تدريس مهارات التفكير مع الأمثلة التطبيقيه*، عمان: دار الشروق.

[13] صويلح، هناء، (2006)، مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة صنعاء، اليمن.

[14] عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة، (2007)، *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*، عمان : دار الفكر.

[15] عبيدات، سليمان، (1991)، *أساليب التدريس في التربية الإسلامية والاجتماعية واللغة العربية*، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

[16] الفتلاوي، سهيلة، (2004أ)، *تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم*، عمان: دار الشروق.

[17] الفتلاوي، سهيلة، (2004 ب)، *كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار الشروق.

[18] فخرو، عبد الناصر، (2001)، الأسئلة الصفية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية، مجلد (15)، العدد (59)، ص 131–173.*

[19] القاعود، إبراهيم، (1986)، *المعاصر في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*، إربد: مركز الفرقان الثقافي.

[20] القحطاني، سالم، (1996)، *تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية دراسة تحليلية*، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (11) العدد (41) .

[21] الكندي، محمد، عبد الله، (2010)، *مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

[22] مارتن، رالف، وسيتستون، كولين، وديفنز، تي، وجير، لوفيتش، جاك، ترجمة: زيزفون، غدير وإبراهيم، هاشم وخطايبة، عبدالله، (1998)، *تعلم العلوم لجميع الأطفال*، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا.

[23] ناصر، يونس، (1996)، *طرق تدريس في التربية وعلم النفس*، جامعة دمشق: منشورات جامعة دمشق.

[24] Amy C., *Classroom Questions Practical Assessment*, 1998.

[25] Beyer K., *Improving Student Thinking a Comprehensive Approach*, Boston Allyn and Bacon, 1997.

[26] Chuska R., *Improving Classroom Questions*, Phi Delta Kappa, Educational Foundition Bloomington, Indiana, 1995.

[27] Ciardillo A. and Cicchell T., "The Effects of Instructional Training Models and Content Knowledge on Student Questioning Social Studies," *The Journal of Social Studies Research* vol. 18, no. 1, pp. 30-37, 1994.

[28] Croplely A., "Fostering Creativity in the Classroom General Principals," *The Journal of Creative Behavior*, vol. 16. pp. 38-113, 1992.

[29] Hunkins P., *Teaching Thinking through Effective Questioning*, Boston: Christopher Gordon Publishers, 1999.

[30] Morgan N. and Saxon J., *Teaching Questioning and Learning Rouledge,* London, 1991.

[31] Litogot A., "Using Higer: Order Skills in American History," *The Social* Studies vol. 42, no. 4, pp. 65-68, 1996.