

**الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق
لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان
في المرحلة الثانوية
«دراسة مسحية على مدارس التعليم العام بدولة البحرين»**

عبدالناصر عبدالرحيم فخرو*

* وزارة التربية - دولة الكويت.

الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية



دراسة مسحية على مدارس التعليم العام بدولة البحرين

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى واتجاه السؤال الشفوي الذي يطرحه معلم جغرافية السكان، ومعرفة نسبة ما يستغرقه المعلم في حديثه من مجموع الوقت الكلي للحصّة. اعتمدت الدراسة على ملاحظة جميع المعلمين والمعلمات لمادة جغرافية السكان في المدارس الثانوية بدولة البحرين للفصل الدراسي الثاني ٩٦/٩٧ والبالغ عددهم (٤) معلمين و(١١) معلمة، بواسطة آلة تسجيل صوتي وساعة إيقاف وبطاقة ملاحظة من إعداد الباحث. وتم تفرغ الأسئلة التي بلغ مجموعها (٢٠٧٤) في جداول خاصة، وقام الباحث بتحليلها وتصنيفها اعتماداً على مستويات (بلوم).

حاولت الدراسة التحقق من فرضين صفرين الأول يتناول الجنس، والثاني يتناول خبرة المعلم في مجال التدريس، وحاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مستوى ونوع السؤال الشفوي الذي يطرحه معلم الجغرافيا؟
- ٢ - ما نسبة الأسئلة السابرة التي يطرحها معلم الجغرافيا إلى مجموع الأسئلة الكلية؟
- ٣ - ما نسبة الوقت المستغرق لحديث المعلم إلى مجموع وقت الحصّة الدراسية؟

وقد استخدمت الدراسة معادلات النسبة البسيطة واختبار Mann Whitney لمعالجة البيانات التي تم جمعها، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ١ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى ونوع السؤال، وفي الوقت المستغرق، وفي نسبة الأسئلة السابرة.
- ٢ - بشكل عام لا توجد علاقة ارتباطية بين خبرة المعلم التدريسية ومستوى ونوع السؤال والوقت المستغرق ونسبة الأسئلة السابرة، باستثناء الأسئلة ذات المستوى المنخفض حيث وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين خبرة المعلم واستخدام الأسئلة ذات المستوى

- المنخفض؛ وبينت النتائج أن المعلمين متوسطي الخبرة التدريسية أكثر استخداماً للأسئلة المسابرة من المعلمين قليلي الخبرة التدريسية.
- ٣ - بينت الدراسة أن ٧٧,٣٨٪ من مجموع الأسئلة الشفوية محل الدراسة هي من أسئلة المستوى المنخفض، ٨٢,٧٨٪ من مجموع الأسئلة من نوع الأسئلة المغلقة، ٣,٧٦٪ سؤالاً سابراً.
- ٤ - بينت الدراسة أن المعلم يستغرق في حديثه ما يزيد عن ٧٧٪ من مجموع الوقت المخصص للحصة الدراسية.

تمهيد

تعتبر المدرسة بثوبها الحديث المؤسسة التي تسهم مساهمة فاعلة في صياغة الأفراد الصالحين القادرين على التعامل مع بيئتهم النفسية والمادية تعاملًا سليماً (المسيليم وزينل، ١٩٩٢) ويرى كل من (Weil & Joice, 1992) أن من أنجح الأدوار التي تلعبها المدرسة إعطاء الطالب الكيفية للتعلم المعتمدة على التفكير ومعرفة الطرق والوسائل الموصلة للمعلومة حيث إنه ليس من مهمة المدرسة أن تلقن الطالب المعرفة فقط.

ومن أبرز مقومات المدرسة الحديثة البيئة الصفية، التي تكتسب أهمية خاصة في تطوير الفرد وحسن استغلال طاقاته، وبالتالي تكون المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم كبيرة في معرفة وتطبيق طرق العمل الصفّي مع الطلبة ومدى تأثيره فيهم (أدموند وفلاندرز، ١٩٨٦) ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في الوقوف على أداء المعلم داخل الفصل.

مشكلة الدراسة:

تولي جميع الأمم والشعوب أهمية خاصة للحقل التربوي الذي يعد أساساً لكافة مجالات الحياة، والدول الخليجية - بما تملكه من إمكانات مادية هائلة - تركز جهداً ضخماً للإيفاق على التعليم. غير أن الواقع يجسد صورة غير سارة تبرز معالمها في أداء المعلم داخل الفصل ودوره في إثارة التفكير لدى الطلبة (أدموند وفلاندرز، ١٩٨٦) حيث إن مسؤولية المعلم الأولى في حجرة الدراسة

هي توجيه نشاطات التعليم لدى الطلبة، فهو يعتبر قائداً يتفاعل معهم على شكل أفراد وجماعات ويؤثر في سلوكهم. كما أنه من المحتمل أن يرتفع مستوى أداء الطالب وقدرته على الإبداع إذا ما توافر له جو مدرسي يبعث على الثقة والاطمئنان. وهذا ما أكدته تورنس (في حمود، ١٩٩٥) في أن البيئة إما أن تفجر الطاقات الإبداعية أو تعمل على كبتها.

ولذلك فإنه إذا تضمنت الدروس التي يتلقاها الطلبة عمليات تستدعي استخدام العقل، وتشغيل عملية التفكير، والاستنتاج، وربط العلاقات، أقبلوا عليها برغبة وحاسة، وهذا ما أكدته جروان (١٩٩٨) أنه قد يحدث تعليم من قبل المعلم ولا يترتب عليه تعلم من قبل الطلبة، وقد يحدث تعلم يقتصر على محتوى معين دون أن يرافقه أو يترتب عليه نمو في التفكير. وقد أكد ذلك كل من المسيليم وزينل (١٩٩٢) أن الطلبة والطالبات يقضون أكثر من ٩٠٪ من الوقت داخل الفصول يمارسون نشاطات تدريسية تقليدية.

ومقررات الجغرافية تتصف بالثراء المعلوماتي، إلا أن عملية تداولها عبارة عن استذكار لحقائق ثابتة مثل: تقع دولة الكويت في شمال شرقي الجزيرة العربية، أو مؤسس السعودية هو: المغفور له الملك عبدالعزيز بن سعود، أو الفراعنة هم الذين بنوا الأهرامات، أو أن عدد جزر البحرين ٣٣ جزيرة. وبذلك تفقد هذه المقررات روح الحيوية والدافعية والابتكار. وربما تكون العملية التعليمية منطلقاً لهذه الحيوية. ومن هنا تأتي مشكلة الدراسة في الوقوف على أهم ما يخلق مناخاً ابتكارياً داخل حجرة الدراسة في مقرر جغرافية السكان تركيزاً على أداء المعلم وتفاعله اللفظي مع الطلبة.

ولكن إلى أي مدى يسهم معلم الجغرافيا في إثارة الابتكار والإبداع لدى الطلبة من خلال نوعية الأسئلة التي يطرحها؟ ومن خلال نسبة الوقت المستغرق في حديثه داخل الفصل؟ وهل معلم جغرافية السكان يقدم أسئلة تحاكي المستويات العليا من التفكير لدى الطلبة؟ وهل يتيح الوقت الكافي لمجموع الطلبة للحوار والنقاش وتبادل الآراء بينه وبين الطلبة، وبين الطلبة أنفسهم؟ وهل

يسأل أسئلة محددة مسبقاً وينتظر الإجابات من الطلبة؟ أم أن حديث الطلبة واستجاباتهم تثير لدى المعلم أسئلة آنية؟ هل ما يقدمه من أسئلة يعد من الأسئلة ذات الإجابة الواحدة أم أنها تحتمل أكثر من إجابة؟

هل يلجأ معلم جغرافية السكان إلى السؤال: ما آخر إحصائية سياحية في البحرين؟ أم يسأل: ماذا يعني ذلك؟ وكيف يؤثر على اقتصاديات البلاد؟ ما الجوانب السلبية للاكتظاظ السياحي الموسمي في البحرين؟ لو تمكنت أن تكون وزيراً للثقافة والسياحة لمدة يومين، ما القرارات والإجراءات التي تتخذها خلال هذه الفترة؟

أهمية الدراسة:

- ١ - تأتي هذه الدراسة كمدخل مسحي لمعرفة مدى توافر مناخ محفز للابتكار في حصص جغرافية السكان في المرحلة الثانوية.
- ٢ - تأتي أهمية الدراسة مما قد يتوصل إليه من نتائج وأرقام يمكنها الإسهام بشكل أو بآخر في إلقاء الضوء على نوع الأسئلة الصفية المثارة من قبل مدرسي هذا المقرر، ونسبة الزمن المستغرق لحديث المعلم أثناء الحصة، قد تفيد في دراسات أخرى، أو تدلل علمياً على أهمية تغيير طرق التقييم، وأساليب التأليف للمقررات الدراسية أو دليل المعلم، وتدعم مطالبات إدراج مقررات إلزامية محددة في كليات إعداد المعلمين.
- ٣ - تشخيص محورية العملية التعليمية داخل الفصل: للطلاب أم المعلم؟

أسئلة الدراسة:

- ١ - هل الأسئلة المثارة من قبل معلمي الجغرافيا تحاكي المستويات العليا من تفكير الطلبة (تحليل/ تركيب/ تقييم)؟
- ٢ - ما نسبة الوقت الذي يستغرقه معلم الجغرافيا في الحديث أو الإجابة أو التساؤل أو الشرح إلى مجموع الوقت الكلي لحصة الجغرافيا؟

- ٣ - ما نسبة الأسئلة السابرة من مجموع الأسئلة الكلي الماثرة من قبل معلمي الجغرافيا؟
 - ٤ - هل تختلف مستويات واتجاهات الأسئلة الماثرة من قبل معلمي الجغرافيا باختلاف خبرة المعلم التدريسية؟
 - ٥ - هل تختلف مستويات واتجاهات الأسئلة الماثرة من قبل معلمي الجغرافيا باختلاف جنس المعلم (ذكر/ أنثى)؟
 - ٦ - هل تختلف نسبة الوقت المستغرق لحديث المعلم إلى مجموع الوقت الكلي للحصة باختلاف خبرة المعلم في حقل التدريس؟
 - ٧ - هل تختلف نسبة الوقت المستغرق لحديث المعلم إلى مجموع الوقت الكلي باختلاف جنس المعلم؟
- وباستعراض التراث التربوي والدراسات السابقة يمكن افتراض بعض الفروض الرئيسية والثانوية التالية:

الفروض الرئيسية:

- ١ - تتطلب الأسئلة الماثرة من قبل معلمي الجغرافيا (عينة الدراسة) مستويات التفكير الدنيا (تذكر/ فهم/ تطبيق) للإجابة عنها من قبل الطلبة.
- ٢ - يوجه معلمو الجغرافيا أسئلة سابرة قليلة نسبة إلى المجموع الكلي لأسئلتهم.
- ٣ - يستغرق معلمو الجغرافيا غالبية الوقت المخصص للحصة الدراسية في الحديث أو الشرح أو الإجابة أو التساؤل.

الفروض الثانوية:

- ١ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مستويات واتجاهات الأسئلة التي يثرونها في حصص الجغرافيا.

- ٢ - لا توجد علاقة دالة بين خبرة المعلم في حقل التدريس وبين مستويات واتجاهات الأسئلة التي يثيرها معلمو الجغرافيا.
- ٣ - توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في نسبة الوقت المستغرق في الحديث أو الشرح أو الإجابة أو التساؤل إلى الوقت الكلي لحصة الجغرافيا.
- ٤ - لا توجد علاقة بين خبرة المعلم في حقل التدريس ونسبة الوقت المستغرق في الحديث أو الشرح أو الإجابة أو التساؤل إلى الوقت الكلي لحصة الجغرافيا.

مصطلحات الدراسة:

السؤال: هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها، ويعمل فكره فيها، ويستجيب لها بشكل ما، يفهمه من وجه السؤال في البداية (اللقاني وسليمان، ١٩٨٥، الموسوي، ١٩٩١).

التعريف الإجرائي: هو ما يخرج على لسان المعلم من ألفاظ مرتبة أو غير مرتبة تستدعي استجابات من الطلبة بحيث تصب في موضوع الدرس.

مستوى السؤال: تنقسم مستويات الأسئلة تبعاً لتصنيف الأهداف المعرفية التي وضعها Bloom إلى ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي تتابعي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، وكل مستوى يحتوي على المستوى الذي بعده (يحيى والمنوفي، ١٩٩٥).

التعريف الإجرائي: اعتمدت هذه الدراسة على مستويين من الأسئلة مدمج في كل منهما ثلاثة مستويات من الأهداف المعرفية وهي:

- أسئلة المستويات الدنيا: (التذكر والمعرفة، مستوى الفهم والاستيعاب، مستوى التطبيق).

- أسئلة المستويات العليا: (مستوى التحليل، ومستوى التركيب، ومستوى التقييم).

نوع السؤال: هناك نوعان من الأسئلة: تقاربي، وتباعدي.

- السؤال التقاربي: هو الذي يجعل الطالب يتحرك في الانغلاق في التفكير كالتلخيص، وتوجد له إجابة واحدة تنبع من معلومات وحقائق معروفة (Maker, 1982-B).

- السؤال التباعدي: هو الذي يتطلب أن يسأل أسئلة أو يجري بعض التجارب، ويسمح للطلاب بالوصول إلى تنوع في الإجابات غير المحدودة تماماً (يحيى والمنوفي، ١٩٩٥).

التعريف الإجرائي: السؤال التقاربي: مغلق. والسؤال التباعدي: مفتوح.

السؤال السابر: لم يجد الباحث في أدبيات التربية - حسب علمه - تعريفاً للسؤال السابر.

التعريف الإجرائي: هو السؤال الذي يثيره المعلم كاستجابة لحديث الطلبة أو لاستجاباتهم أو لأسئلتهم.

الوقت: هو البعد الرابع لكل المدركات مهما تنوع حجمها واختلف بعدها، وهو - بالنسبة للإدارة الصفية - الوسط الناقل الذي تتم عبره إجراءاتها وعملياتها المختلفة.

التعريف الإجرائي: هي الفترة الزمنية التي يستغرقها المعلم في الحديث داخل الفصل سواء أكان هذا الحديث أسئلة أو شرحاً أو تعليقاً أو استجابة لفظية أو كل حديث يمت بصلة مباشرة وغير مباشرة لموضوع الدرس.

حدود الدراسة :

تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٩٦/٩٧ على جميع مدارس التعليم العام بدولة البحرين التي تطرح مقرر جغرافية السكان (أجا ٢١٥) في جدولها الدراسي .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يلعب المعلم دوراً أساسياً في توفير البيئة الميسرة للتفكير الابتكاري داخل الفصل والمناخ النفسي المناسب له . ففي البيئة الميسرة للابتكارية: يتقلد المعلم أدواراً عديدة مختلفة ومهمة؛ فهو يكون موجهاً للطلبة وي طرح عليهم الأسئلة التي تستثير تفكيرهم، ويستمع إلى إجاباتهم، ويتفاعل معهم محركاً فيهم دوافعهم للتعلم، ويتيح لهم الفرصة الكافية للحوار والحديث .

لذلك فإن الخبرات التعليمية التي تعمل على تنمية الابتكارية يجب ألا تترك للصدفة، وعليه فمن الضروري التخطيط لها (الألوسي، ١٩٨١) لأن الإبداع يمكن أن يخضع للتدريب والتعلم سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع الكبير وأن ينمي إذا أحسن إعداد وتهيئة البيئة المادية والاجتماعية الميسرة والمشجعة والمتسمة بالمرونة والإثارة (حمود، ١٩٩٥) .

وهذا ما نوهت إليه (Maker, 1988-A) حيث أشارت إلى أن البيئة التعليمية يجب أن يكون محورها الطالب وليس المعلم، ويجب أن تشجع الاستقلالية والحرية بدلاً من الاعتمادية والتبعية، ولا بد أن تكون بيئة مفتوحة تثري مهارات التفكير بدلاً من إعطاء الاستنتاج مباشرة ولا بد أن تكون بيئة متشعبة مركبة بدلاً من أن تكون بسيطة. لذلك فعندما يرغب طالب المرحلة الثانوية في تطوير مستوى تفكيره، فإنه يحتاج إلى بيئة تعليمية تسمح له باستعمال أنواع التفكير وتتيح له الوقت الكافي للحديث (كيف وويلبرج، ١٩٩٥). ولذلك فقد ازدادت الدراسات التي تتلمس المعوقات الحقيقية لعملية التفكير الابتكاري

والإبداع؛ فقد ذكر كل من (عبادة، ١٩٩٠) من ضمن العناصر المعوقة للابتكار الجو التسلطي في الفصل، وذكرت (حمود، ١٩٩٥) أن أبرز معوقات الإبداع في المدرسة تتمثل في المعلم الملحق والتعليم الجماعي والتفكير التقاربي حيث تكون حلول المشكلة محددة سلفاً وعلى الطالب أن يجدها بدلاً من التركيز على التفكير التباعدي أو المنطلق الذي يستدعي عدداً من الحلول للمشكلات ولا يلتزم بإجابة واحدة صحيحة.

وعليه، فقد لخصت (Clark, 1988) ممارسات المعلمين الذين ينجحون في تنمية الإبداع فوجدت أنهم يستخدمون نشاطات فكرية تباعدية ويطرحون أسئلة تحفيزية مثيرة ويعلمون مهارات التفكير الإبداعي. وفي الواقع: «فإن النزعة الاستعراضية لدى غالبية المعلمين هي حصيلة خبرات تاريخية كرستها النظم التربوية السائدة على مدى قرون طويلة؛ فقد تمت ممارسة سياسة الاستعراض لديهم في المدارس والجامعات ومن الطبيعي أن يمارسوها أمام طلبتهم على الرغم من القناعة التي لا تترجم إلى أفعال بأن الطالب هو محور العملية التربوية (جروان، ١٩٨٨). وأكد كل من: (إبراهيم، ١٩٧٨؛ الألوسي، ١٩٨١؛ حمدان، ١٩٨٤؛ علي الدين، ١٩٨٩؛ الموسوي، ١٩٩١؛ جروان ١٩٩٨؛ Beyer, 1997; Maker 1982-A) إلى أن احترام المعلم لأسئلة الطلبة وحديثهم، وصياغته لأسئلة استقصائية متدرجة الصعوبة تثير قدرة الطلبة على الإحساس بالمشكلات وحب الاستطلاع، كل ذلك من معايير نجاح المعلم في أداء مهنته، ودليل على تنمية التفكير والإبداع لدى طلبته.

ويرى كل من (إدموند وفلاندرز، ١٩٨٦) أنه يمكن تصنيف الأسئلة حسب إجاباتها إلى أنواع؛ منها الأسئلة المباشرة التي تتصف بإجاباتها بصح أو خطأ، وأن هذا النوع من الأسئلة يحد من حرية الطالب في الإفصاح عن رأيه، ويدفع الطالب إلى الامتناع عن الإجابة خشية الوقوع في الخطأ أو تقديم إجابة غير مطلوبة.

ولقد اهتم Bloom (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥؛ يحيى والمنوفي، ١٩٩٥؛

Maker, 1982-B، Davis & Rim, 1994) بالأهداف التعليمية وتطويرها وقسم مستوياتها تصاعدياً إلى: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم. وأدرج أفعالاً سلوكية تناسب المستويات العقلية المختلفة، كما حدد أسئلة حولها.

ويؤكد (اللقاني وسليمان، ١٩٩٥، يحيى والمنوفي، ١٩٩٥) على أن الإكثار من الأسئلة التي تبدأ لماذا؟ وكيف؟ تجعل من الطلبة يلجأون إلى التفكير التباعدي الذي يعني الانطلاق في التفكير في مجالات وآفاق غير محدودة وهو الأمر الذي لا تسمح به الأسئلة التي تبدأ متى؟ وأين؟ وقد قدمت Hilda Taba في (Joice & Weil, 1986) نموذجاً رائداً في استراتيجيات طرح الأسئلة من خلال مراحل أربع متدرجة.

وفي الواقع؛ نجد أن عدم تفسير مستويات التفكير العليا زاد من صعوبة عملية تقديرها، والحاجة متزايدة إلى اتفاق على تفسير معين. إلا أن (يحيى والمنوفي، ١٩٩٥) يريان أنه فيما يتعلق بالمجال المعرفي يعتبر مستوى (التذكر) ذات طبيعة منخفضة المستوى، والمستويات الخمسة الأخرى (الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم) تعتبر عالية المستوى. وهذا ما خالف فيه بلوم في تصنيفه وما ذكره (الموسوي، ١٩٩١) في أن العمليات العقلية العليا هي: التحليل والتركيب والتقييم. وهو ما تأخذ به هذه الدراسة في تصنيف الأسئلة الشفوية موضوع البحث.

ويعتبر عامل الوقت وكيفية استثماره من المؤشرات الرئيسية في الحكم على طبيعة المناخ الصفّي - والمقصود هنا الوقت الذي يقضيه المعلم متكلماً - فكلما أطال المعلم في إلقاء محاضراته وطرح أسئلته وأجوبته ازداد دور الطالب خمولاً (جروان، ١٩٨٨).

ويرى (اللقاني، ١٩٧٦) أن التدريس يقوم غالباً على الإلقاء من جانب المعلم والاستماع من جانب المتعلمين، بل ونادراً ما يحاول المعلم إشراكهم

مشاركة فعلية تستهدف تشجيعهم على التفكير والمبادأة والمناقشة أثناء الدرس. ويبدو أن هذا الوضع ظل مستمراً حتى نهاية هذا القرن الماضي (جروان، ١٩٩٨). وقد يعتقد المعلم أن الإكثار من الحديث قد يزيد من فاعليته في الحصة الدراسية ويزيد من شرح المادة وتوضيحها للطلبة (عدس، ١٩٩٦/أ).

وتوصلت (Maker, 1982-B) إلى أنه كثيراً ما يستغرق المعلم في حديثه ٧٥٪ أو أكثر من وقت الحصة بشكل عام، وهذا مؤشر للمعلم السلطوي، ويشير إلى السلبية والملل لدى الطلبة. في حين أنه عندما يستغرق حديث المعلم ٤٠٪ أو أقل من وقت الحصة الدراسية فهو عادة ما يشير إلى «فصل» محوره الطالب، وفيه إثارة له. ولذلك أوصت عايدة علي (١٩٨١) بضرورة أن يعمل المعلم على زيادة إشراك الطلبة في الحديث الموجه أثناء شرح المعلم، والاستجابة البناءة من قبلهم، والرد على أسئلتهم.

وقد وجد (إدموند وفلاندرز، ١٩٨٦) أن الطلبة يتكلمون في الفصل الدراسي العادي حوالي ٢٤٪ من مجموع السلوك اللفظي الإجمالي، إلا أن ثلثي هذه النسبة (١٦٪) تخصص لكلام الطلبة التابع لحديث المعلم، في حين أن ثلث هذه النسبة (٨٪) تكون لمبادأة الطلبة في الحديث، لذلك يرى (Guernsey, 1989) أن على المعلم إعطاء وقت أكبر للطلبة للانطلاق في تفكيرهم ولمحاولة إدارتهم الذاتية لوقتهم داخل الفصل.

ومن جانبه، شدد (عدس، ١٩٩٦/ب) على وجوب أن يصل حديث المعلم في الحصة إلى أقل ما يمكن، ويكثر حديث الطلبة أكثر ما يمكن؛ ليتحدثوا ويحاوروا ويناقشوا، فكلما ازدادت مشاركتهم إزداد في الحصة عنصر النشاط والحيوية.

وفي دراسة تناولت الأسئلة الشفوية في التدريس الصففي بمدارس البحرين قام بها (الموسوي، ١٩٩١) هدفت إلى التعرف على أنواع الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس التاريخ وتقرير العمليات العقلية التي تركز عليها، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين عينة الدراسة فيما يخص

جنسهم (ذكور/إناث). كما أوضحت الدراسة أن ٧٦٪ من الأسئلة الشفوية التي تم تحليلها وتصنيفها هي من نوع أسئلة الذاكرة المعرفية، وأن ٣٠٪ من مجموع الأسئلة هي من نوع الأسئلة التجميعية، ١٪ فقط من مجموع الأسئلة هي من نوع أسئلة الأحكام التقييمية.

وفي دراسة هدفت إلى تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية في المملكة العربية السعودية (يسلم، ١٤٠٣هـ) توصلت إلى أن متوسط كلام المعلمات أعلى من النسبة القياسية التي وضعها فلاندرز وأن كلامهن مباشر، وأن المعلمات يستخدمن الطريقة الإلقائية، كما توصلت إلى أن جميع كلام التلميذات استجابة للمعلمة.

أما (سليم، ١٩٩٠) فقد هدف من دراسته إلى التعرف على المستوى المعرفي لأسئلة كتاب التاريخ في ضوء مستوى بلوم المعرفي، وكان من أهم ما توصل إليه أن الأسئلة مركزة على المستويين الأول والثاني (المعرفة والفهم) بنسبة بلغت ٧٦,٤٧٪.

وقامت رجاء عيد (١٩٩٥) باستخدام نظام فلاندرز العشري للتعرف على طبيعة التفاعل اللفظي لطالبات دبلوم التربية تخصص: جغرافيا. وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها:

- ارتفاع في متوسط نسبة كلام أفراد العينة (٩٢,٤٪) من الوقت الكلي محل الدراسة.
- انخفاض في نسبة الأسئلة السابرة (٢٦٪) من ردود فعل المعلمات بعد كلام الطالبات.

وفي دراسة قام بها (اللقاني، ١٩٧٦) هدفت إلى معرفة أنماط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلبة شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة عين شمس، كان من أبرز نتائجها:

- متوسط استهلاك المعلم في حديثه (٨٩,١٢٪) من مجموع الوقت الكلي محل الملاحظة.
- متوسط نسبة الأسئلة السابرة (٥,٥١٪) من مجموع الأسئلة محل الملاحظة.

أما (القحطاني، ١٩٩٦) فقد بين أن (٧٩٪) من الأسئلة محل الدراسة في

مستوى أسئلة التذكر، وتندرج نسبة الأسئلة في الانخفاض من المستوى الثاني في تصنيف بلوم (الاستيعاب) حتى المستوى الرابع (التحليل)، أما الأسئلة في مستوى التركيب والتقييم فقد كانت غير واردة.

وفي دراسة استطلاعية لمعرفة علاقة الوقت المستغرق والمستغل فعلاً من قبل الطلبة - من أجل التحصيل - في الفصل في مدارس هولنده (Veenman, Voeten & Lem, 1987)، وجد الباحثون أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفصول المتجانسة والفصول غير المتجانسة من حيث الوقت المستغرق من قبل المعلم في الحديث الذي بلغ (٧٥٪) من مجموع الوقت الكلي للحصة.

وقد قام (Godwin, & Richine 1988) بوضع برنامج تدريبي في جامعة نبراسكا Nebraska لتطوير عملية التعليم للمعلمين أثناء الخدمة في المدارس القروية بعد أن كان متوسط حديث المعلمين فيها (٨١٪) من مجموع وقت الحصة المستغرق.

وباستعراض الدراسات السابقة والأدب التربوي فيما يتعلق بمستوى ونوع الأسئلة الصفية، والوقت المستغرق لحديث المعلم، ونسبة الأسئلة السابرة إلى مجموع الأسئلة التي يطرحها المعلم، وجد الباحث أن هناك اتجاهاً عاماً نحو استخدام الأسئلة المعدة مسبقاً والتي تركز على المستويات الدنيا من سلم بلوم في معالجتها للمعلومات التي تتناولها، كما أن المعلمين يلجأون للتفرد بأغلب وقت الحصة الدراسية في حديثهم واستعراضهم للمعلومات. ولكن هل خبرة المعلم وقدراته لها أثر في إثراء مثل هذه المواد التي تتصف بالدينامية والتغير؟ وعليه، فقد نشأت لدى الباحث أهمية إجراء مثل هذه الدراسة التي قد تؤكد ما توصل إليه الباحثون أو تنفيه.

منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة من أنواع الدراسات المسحية الوصفية المقارنة، ويمكن تصنيفها ضمن البحوث التطبيقية، التي يقول عنها Sander & Worthen: «إنها موجهة نحو مهمة معينة تهدف إلى إنتاج معرفة» (في: أبو علام، ١٩٨٩: ٢٨).

ولقد استخدمت هذه الدراسة أسلوب الملاحظة كعملية لتسجيل وجمع البيانات، «وتتميز الملاحظة العلمية المقصودة بالدقة ووضوح الهدف، وهي تقوم بقياس الظواهر المدروسة باستخدام أدوات علمية دقيقة لتساعد الحواس على القيام بالملاحظة» (إبراهيم، ١٩٨٩: ١١٨).

العينة:

قام الباحث باختيار مقرر جغرافية السكان (أجا ٢١٥) كونه قد درّس هذه المادة سابقاً بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، ولاحظ ثراء معلوماتياً كبيراً فيها، ويعتقد بأن هذه المادة أرض خصبة لإثارة الإبداع وتحفيز الابتكارية لدى الطلبة. وقد جاءت ملاحظة مادة محددة لجميع المعلمين والمعلمات بقصد ضبط متغير المادة الدراسية؛ حيث إن طبيعة المواد الاجتماعية نفسها تختلف باختلاف الموضوع، أو المساق.

تم حصر جميع المدارس الثانوية بنين/بنات في دولة البحرين، والتي تطرح مقرر جغرافية السكان في جدولها الدراسي في الحدود الزمانية للدراسة، وبلغت (١١) مدرسة، وكان عدد المعلمين والمعلمات الممارسين للعملية التعليمية لمقرر جغرافية السكان (١٥) منهم (٤) معلمين و(١١) معلمة.

وعمد الباحث إلى إدخال متغير الجنس (ذكور/إناث) وذلك بقصد المقارنة، ولضبطه، وكذلك متغير سنوات الخبرة باعتباره أحد المتغيرات الأساسية في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث ثلاث أدوات في الملاحظة الصفية المباشرة:

- ١ - ساعة إيقاف stop watch وذلك لحساب مجموع الوقت الذي يستغرقه المعلم في الحديث داخل الحصّة الدراسية.
- ٢ - آلة تسجيل صوتي لتسجيل الموقف التعليمي/التعليمي من بدايته حتى نهايته؛ كي يتسنى للباحث، أو من أراد الرجوع إلى الموقف، التأكد من الأسئلة المطروحة أو من الوقت المستغرق في الحديث أو من الأسئلة

السابرة. وقد أشار (إبراهيم، ١٩٨٩) إلى أهمية استخدام أجهزة تسجيل مسموع أو مرئي، وأهمية الأساليب الإلكترونية للعد والتسجيل الزمني؛ كما أن (القرشي وجامع، ١٩٨٧) يريان أن التسجيل الصوتي يساعد في إعطاء صورة دقيقة للتفاعل اللفظي لا تتأثر بعوامل القصور البشري كالنسيان، أو الخطأ، أو تشتت الانتباه، كما يجعل عملية التفريغ والتحليل تتم فيما بعد بسهولة ويسر، ويحافظ على مادة التفاعل اللفظي حتى يمكن الرجوع إليها وتحليلها بواسطة أكثر من باحث مما يسهل عملية تقدير الثبات بين القائمين بالتحليل.

٣ - بطاقة ملاحظة قام الباحث بتصميمها اعتماداً على تصنيف بلوم للمستويات المعرفية وتصنيف «جالاجر وأشنر» مع إدخال بعض الإضافات عليها متمثلة في: الأسئلة السابرة والوقت المستغرق لحديث المعلم.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بترجمة أفعال المستويات المعرفية المختلفة التي طرحها بلوم كي تعين الباحث في تحليل مستوى الأسئلة محل الدراسة.

الصدق والثبات: قام الباحث بعرض ما قام بترجمته على ثلاثة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس في جامعة الخليج العربي من أجل إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، وطلب من محكمين اثنين آخرين من جامعة البحرين ترجمة ما قام به محكمو جامعة الخليج العربي إلى اللغة العربية، وباستخدام معادلة النسب البسيطة بلغت نسبة الاتفاق أكثر من ٩٢٪ في معدلها كانت بالتفصيل كما يلي:

جدول رقم (١)

درجات الثبات بين المحكمين والباحث في ترجمة الأفعال السلوكية التي طرحها بلوم

المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقييم	المعدل
٠,٩٦	٠,٨٤	٠,٩٣	٠,٩٢	٠,٩٨	٠,٩٣	٠,٩٢

قام الباحث بملاحظتين تجريبيتين، وقام بتسجيل وجمع وتفريغ الأسئلة التي طرحها إثنان من المعلمين، وكذلك قام بحساب الوقت المستغرق لحديث كل معلم، ورصد الأسئلة السابرة.

وقد استخدم الباحث العد العشري البسيط لجمع التراكمات في مستويات واتجاهات الأسئلة المختلفة وفقاً لبطاقة الترميز التالية:

TC					QS
TT	%	مج	C+	O+	مج Q
%	%	مج	C-	O-	%
			مج	مج	
			%	%	

QS تعني: الأسئلة السابرة.

مج Q تعني: مجموع الأسئلة التي طرحها المعلم.

O+ تعني: سؤال مفتوح من أسئلة المستويات العليا.

O- تعني: سؤال مفتوح من أسئلة المستويات الدنيا.

C+ تعني: سؤال مغلق من أسئلة المستويات العليا.

C- تعني: سؤال مغلق من أسئلة المستويات الدنيا.

TC تعني: الوقت الذي استغرقه المعلم في الحديث.

TT تعني وقت الحصة الكلي المحسوب.

الشبّات:

للتحقق من ثبات الملاحظة وتصنيف الأسئلة بناء على أهداف الدراسة، تم تفريغ أسئلة الموقفين التعليميين التجريبيين (٥٦ سؤالاً) وعرضت على ثلاثة محكمين من ذوي الخبرة في التربية وأستاذ جامعة، حيث قدم كل منهم -

إضافة إلى الباحث - تصنيفه لهذه الأسئلة منفرداً، وحسبت درجة الثبات بين كل من الباحث والمحكمين كل على حدة باستخدام معادلة الثبات التالية (Sirtonic, 1981):

$$\text{معادلة درجة الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين أ و ب}}{\text{عدد مرات الاتفاق بين أ و ب} + \text{عدد مرات الاختلاف بينهما}}$$

وقد وجد أن نسبة الثبات بين الباحث والمحكمين الثلاثة كانت:

٠,٨٤	٠,٩٦	٠,٨٧
------	------	------

أي بمتوسط معامل ثبات = ٠,٨٩ وهذه معاملات ثبات عالية يمكن الاطمئنان إليها، وتشير إلى مدى الاتفاق بين المحكمين والباحث في تصنيف الأسئلة حسب اتجاهاتها ومستوياتها.

- قام الباحث برصد جميع الأسئلة التي طرحها المعلمون أثناء الحصص الدراسية التي تتصل بموضوع الدرس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بمجموع: ٢٠٧٤ سؤالاً.

- قام الباحث بحساب الوقت الذي يستغرقه المعلم في الحديث داخل الصف، كما قام بحساب الوقت الكلي للوحدة الدراسية التي تراوحت ما بين (٣٧ - ٥٠) دقيقة.

- قام الباحث بملاحظة وتسجيل ما يسأله المعلم من أسئلة بناء على استجابات الطلبة - الأسئلة السابرة - بمجموع: ٧٨ سؤالاً.

- قام الباحث بإعادة تفريغ الأسئلة من على شريط التسجيل الصوتي لكل حصة، ومقارنته مع ما تم جمعه أثناء الحصة الدراسية للتأكد من احتواء جميع الأسئلة في جدول التفريغ.

- قام الباحث - بعد التأكد من ثبات تصنيفه مع المحكمين - بتصنيف الأسئلة التي طرحها المعلمون حسب الفئات المختلفة ووفقاً للترميز الذي إرتآه الباحث.
- أعد الباحث مجموعة من الأرقام الخام، وتم تحويلها إلى نسب مئوية كي يسهل التعامل معها إحصائياً.
- لجأ الباحث إلى نظام الحزم الإحصائية (SPSS) لتحليل المعلومات من خلال الإحصاء اللابارامتري باستخدام اختبار Mann Whitney.

النتائج ومناقشتها:

بلغ مجموع الأسئلة التي طرحت من قبل المعلمين في الحدود الزمانية للدراسة (٢٠٧٤) سؤالاً، كان منها (٢٥٥) سؤالاً من المستوى العالي من النوع المفتوح، و(٢١٥) سؤالاً من المستوى العالي من النوع المغلق. بينما كانت عدد أسئلة المستوى المنخفض من النوع المغلق (١٥٠٢) سؤالاً وعدد أسئلة المستوى المنخفض من النوع المفتوح (١٠٢) سؤالاً. ومن مجموع الأسئلة الكلي كان عدد الأسئلة السابرة (٧٨) سؤالاً.

وبلغ الوقت الذي تمت الملاحظة فيه (١٦٣٣) دقيقة، شغل المعلمون منها (١٢٧٢) دقيقة في حديثهم.

وتسهيلاً لعملية الربط والتحليل، وحتى تتحقق لدى القارئ السهولة في المقارنة، سيكون التحقق من الفرضيات وفق الترتيب، ١، ٤، ٥، ٢، ٣، ٦، ٧.

أولاً: للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على أن الأسئلة المثارة من قبل معلمي الجغرافيا (محل الدراسة) تتطلب مستويات دنيا من التفكير (تذكر/ فهم/ تطبيق) من قبل الطلبة للإجابة عنها. يبين الجدول التالي النسب المئوية لتصنيف الأسئلة حسب مستواها واتجاهها.

جدول رقم (٢)

مجموع ونسب الأسئلة مقسمة حسب مستوياتها واتجاهها

السؤال	مفتوح (O)	مغلق (C)	المجموع
مستوى عالي (+)	٢٥٥	٢١٥	٤٧٠ ٪٢٢,٧٠
مستوى منخفض (-)	١٠٢	١٥٠٢	١٦٠٤ ٪٧٧,٣٤
المجموع	٣٥٧ ٪١٧,٢١	١٧١٧ ٪٨٢,٨٠	٢٠٧٤

من الجدول السابق يتضح أن غالبية الأسئلة الموجهة من قبل معلمي الجغرافيا من المستوى المنخفض، أي أنها تتطلب مستويات دنيا من التفكير من قبل الطلبة للإجابة عنها، حيث فاقت نسبتها ٪٧٧ من المجموع الكلي للأسئلة.

وبذلك فإن الفرض الأول تحقق في هذه الدراسة، وذلك قد يرجع إلى عدة أسباب أهمها: أن المعلم يركز على المادة العلمية أكثر من تركيزه على مهارات التفكير، أو آليات التعلم، فيجده يحرص كل الحرص أن يكون الطالب حافظاً عن ظهر قلب كل النقاط الموجودة في الكتاب وبكامل تفصيلاتها، وذلك قد يعود إلى أسلوب تقييم المعلم بواسطة رؤوسيه من خلال ما يحققه من نتائج ملموسة في الدرجات النهائية لطلبه، ومدى التقدم الذي توصل إليه مع طلبته في استظهار المادة واستعراضها.

والحقيقة؛ إن هذا الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، بل قد ينتقل أيضاً إلى ما يصيغه المعلم في الاختبارات ذات الصبغة الموحدة من أسئلة تبتعد عن التحليل أو التركيب أو التقييم وتحاكي فقط المستويات الدنيا الأولى من سلم بلوم.

هذه النتيجة توافق ما توصل إليه (الموسوي، ١٩٩١) في دراسته للأسئلة الشفوية لمادة التاريخ حيث بلغت نسبة أسئلة الذاكرة المعرفية، وهي من الأسئلة ذات المستوى المنخفض ٪٧٦ من مجموع الأسئلة التي تم تحليلها وتصنيفها.

وهذه الدراسة توافق أيضاً ما توصل إليه (سليم، ١٩٩٠) في دراسته لتطوير أسئلة التاريخ، حيث توصل إلى أن نسبة الأسئلة التي تركز على المستويين (المعرفة/ الفهم) بلغت ٧٦,٤٧٪ من مجموع الأسئلة محل دراسته.

وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع ما توصل إليه (القحطاني، ١٩٩٦) في أن (٧٩٪) من الأسئلة الواردة في كتب التاريخ والجغرافيا هي في مستوى أسئلة التذكر وتنخفض تدريجياً في المستويات العليا اللاحقة.

هذه النتيجة تخالف في طبيعتها سير العملية التعليمية في مدارس الظهران الأهلية بالملكة العربية السعودية ومدرسة اليوبيل في المملكة الأردنية الهاشمية وبعض المدارس الخاصة ذات التعليم النوعي بدولة الكويت التي تركز على الأسئلة ذات المستوى المرتفع وتقوم عليها طرق التدريس فيها.

وعندما تطالب (Maker, 1982-A) بالفاعل الصفي الذي يهتم بكيفية الحصول على المعلومات أكثر من اهتمامه باستقبال المعلومات، وحفظها وتسميعها، فإنها تريد الارتقاء بنوعية التعليم، والبعد عن الأسئلة التي تحاكي المستويات الدنيا من التفكير مثل:

س: ما هي الإحصاءات الحيوية؟

س: كم كان عدد ضحايا الحرب العالمية الثانية؟

حيث إن مثل هذه الأسئلة لا تسهم في تنمية الإبداع والتفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب، وعليه فقد ركز (اللقاني وسيلمان، ١٩٨٥) على الإكثار من الأسئلة التي تبدأ لماذا وكيف؟ والتقليل من الأسئلة التي تبدأ متى وأين؟ ولذلك ذكر (جروان، ١٩٩٨) أنه قد يحدث داخل الغرف الصفية في مدارسنا تعلم يقتصر على محتوى معين دون أن يرافقه أو يترتب عليه نمو في التفكير.

وبشكل عام يمكن القول إن غالبية الأسئلة المثارة من قبل معلمي الجغرافيا هي من المستويات الدنيا من سلم بلوم ولا تحاكي المستويات العليا من تفكير الطالب.

وبالعودة إلى الجدول رقم (٢) نجد أن الأسئلة المفتوحة بلغت نسبتها (١٧,٢٪) مقابل الأسئلة المغلقة (٨٢,٨٠٪) من مجموع الأسئلة الكلي. وهذه النتيجة تدعم اتجاه المعلمين وحرصهم على حفظ الطالب للمعلومات الموجودة داخل الكتاب، دون إعطاء الحرية لاستقاء المعرفة من مراجع ومصادر أخرى، فالطالب يكون همه الإجابة حسبما يبتغيها المعلم وحسبما توافق الأسئلة النهائية في الاختبارات. إن نمط الأسئلة المغلق الذي لا يشمل تعدد الإجابات الصحيحة، بل يضع حداً فاصلاً بين الأسود والأبيض، هذا النمط في الواقع يحد من تشعب تفكير الطالب ويقلل من حريته في البحث عن بدائل مختلفة للإجابة أو إعادة صياغة الإجابة بطريقة غير مألوفة، المعلم هنا يركز على الأسئلة المغلقة التي قد يسهل عليه تقييمها بناء على نموذج مسبق للإجابة تم إعداده مع صدور الطبعة الأخيرة من الكتاب المدرسي، ويستمر العمل فيه إلى حين صدور طبعة جديدة بأسئلة مختلفة.

هذه العملية قد تكون مفيدة في التقييم الموحد للمادة الدراسية، ولكنها تقتل تفكير الطالب، وتجعله حكراً على ما هو موجود في الكتاب المدرسي وذهن المدرس. وثمة احتمال آخر قد يفسر زيادة نسبة الأسئلة المغلقة، هو أن قلة ثقة المدرس بنفسه وبمعلوماته العامة، أو أنه لا يجدد معرفته بآخر ما توصلت إليه الإحصائيات، أو الأحداث، أو التحليلات الإخبارية لأخبار السكان، والمجتمع في العالم مما قد يجعل موقفه أقل ثقة أمام تحديات الطالب وتساؤلاته؛ لذلك فإنه قد يلجأ إلى الأسئلة المغلقة ويركز عليها تحاشياً لاحتمالات حدوث تصادم فكري بينه وبين طالب.

وفي الواقع العملي؛ كثيراً ما نرى الطلبة يحاولون معرفة نماذج أسئلة المعلم في السنوات الماضية، ويكيفون أنفسهم وطرق استذكارهم على أساسها. وهذه نتيجة حتمية لمستوى واتجاه الأسئلة التي اعتادوا عليها من خلال النشاط

الصفى، وما قد يتبعه من نمطية من قبل المعلم في استخدام الأسئلة المغلقة. كل ما سبق قد يفسر ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن (١٧١٧) سؤالاً ذا اتجاه مغلق من المجموع الكلي للأسئلة (٢٠٧٤) سؤالاً محل الدراسة، أي بنسبة (٨٢,٧٨٦٪) وهي نسبة عالية جداً.

وفي رأي الباحث، فإن للصياغة التي يوليها المعلم لأسئلته أثراً عظيماً على استجابات الطلاب، لأنها قد تقودهم إلى الحفظ عن ظهر قلب، أو تسير بهم نحو إعمال العقل وتوظيف المعرفة، هذا ما يجعلنا لا نرتاح إلى الأسئلة مثل:

س: ما أسباب الهجرات الهندو أوربية؟

إن هذا السؤال يبدو للوهلة الأولى أنه من الأسئلة المفتوحة التي لها أكثر من إجابة صحيحة، إلا أن طريقة صياغتها توحي بأن المعلم يريد نقاطاً معينة، كما أن وجود إجابات محددة في الكتاب حول هذه الأسئلة يحّد من عملية تفكير الطالب، ولا يجعله يحلل ويفكر، بل إن وجود المعلومات التي قد يبحث عنها المعلم والتي تأتي مؤكدة في الاختبارات، والتي لو أجاب بها الطالب لكانت إجابته نموذجية وامتكاملة، وإن وجود هذه المعلومات محددة في الكتاب قد حول السؤال السابق إلى الاتجاه المغلق ذي المستوى المنخفض.

ويمكن للمعلم أن يطرح هذا السؤال بصيغة مختلفة تستثير الطالب وتتحده وتجعله يعمل عقله في التحليل والتركيب كي يصل إلى إجابة قد لا تكون موجودة في الكتاب وهي صحيحة، قد تكون الصياغة على نحو: لو كنت فرداً من الشعوب الهندو أوربية، لماذا تفكر في الهجرة؟ ولو فكرت بالهجرة إلى أين تهاجر، ولماذا؟

وفي الواقع نجد أن انفتاح الأسئلة والسبر بها ومحاولة توظيف معلومة معينة لفتح جبهة كبيرة من المعلومات والمحاور محل النقاش، يثري العملية التعليمية ويعطي الطالب قاعدة من الأسس في طرق التفكير، وفي الربط بين العوامل ذوات

العلاقة، ويسير في نسق التفكير التباعدي، كما أن الأسئلة المفتوحة تجعل الطالب والمعلم على حد سواء يستخدم ويستثمر ما لديه من معلومات وقدرات في سبيل الوصول إلى ما هو جديد، أو محاولة إثبات أو نفي رأي معين..

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: ما الإمكانيات المختلفة التي يملكها المعلم في إدارة حوار معين في مادة الجغرافيا السكانية؟ إن المعلم لديه مهارات وإمكانيات وقدرات كبيرة جداً لأشك تفوق ما لدى غالبية الطلاب إن لم يكن كلهم، ولديه جسر هائل من المعلومات يجعله قريباً من مادته العلمية وواقفاً على آخر التطورات فيها... ويبقى السؤال لماذا ينحي المعلم جانباً عن استخدام وتوظيف كل ما لديه من قدرات في سير العملية التعليمية؟

إن العبء التدريسي الكبير، والالتزامات العائلية للمعلم وعدد الطلبة داخل الفصل الواحد، والالتزام بمنهج محدد، وتوزيع زمني للمحتوى المحدد، وتوجيهات معينة من قبل المشرف الفني، كذلك وغيرها من الأسباب قد تجعل المعلم عازفاً عن استخدام الأسئلة المفتوحة أو مقلداً في ذلك.

ثانياً:

لتتحقق من الفرضين الرابع والخامس، قام الباحث باستخدام اختبار Mann Whitney ضمن اختبارات (NPAR Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فرق بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في متغيرات الدراسة، وكذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الدراسة، وبين خبرة المعلم في حقل التدريس، وذلك بعد أن قام الباحث بتقسيم أفراد العينة محل الدراسة إلى ذكور/إناث، وحسب خبرة كل منهم في مهنة التدريس حسب المجموعات التالية:

فئة رقم (١): ٠ - أقل من ١٠ سنوات

فئة رقم (٢): ١٠ - أقل من ٢٠ سنة

فئة رقم (٣): ٢٠ سنة فأكثر

وقد أوضحت النتائج ما يلي :

جدول رقم (٣)
الفروق بين جنسي المعلمين في نسبة استخدامهم
للأسئلة ذات المستويات والأنواع محل الدراسة

مستوى ونوع السؤال	اختبار وتني	قيمة (Z)	الدلالة
أسئلة مفتوحة (O)	١٠	١,٥٦٦٧	٠,١٢
أسئلة مغلقة (C)	١٠	١,٥٦٦٧	٠,١٢
أسئلة ذات مستوى عالي (H)	١١	١,٤٣٦١	٠,١٥
أسئلة ذات مستوى منخفض (L)	١١	١,٤٣٦١	٠,١٥

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين مجموعتي الذكور والإناث أكبر من انحراف معياري واحد، وهو انحراف كبير جداً، لصالح مجموعة الذكور، وبالرغم من أن الفروق كبيرة هنا، إلا أنها غير دالة بسبب صغر حجم العينة، وبالتالي فإن قوة الاختبار الإحصائي ليست كافية للحصول على الدلالة.

ويمكن الاستنتاج من ذلك أن المعلمين الذكور يستخدمون أسئلة مفتوحة أكثر من المعلمات الإناث، وأنهن يستخدمن أسئلة منخفضة المستوى أكثر من المعلمين الذكور وهذه الحقيقة بالرغم من أهميتها إلا أن الباحث لا يستطيع تعميمها لعدم وجود الدلالة الإحصائية. إن المعلمات الإناث قد يكون ارتفاع نسبة ذكائهن اللغوي دافعاً لهن لاستخدام الأسئلة المغلقة، والأسئلة ذات المستوى المنخفض بشكل أكبر من الأسئلة المفتوحة أو ذات المستوى المرتفع.

جدول رقم (٤)

الفروق بين مجموعات المعلمين (حسب خبرتهم التدريسية)
في نسبة استخدامهم للأسئلة ذات المستويات والاتجاهات محل الدراسة

الدلالة	قيمة (Z)	اختبار وتني	مستوى واتجاه السؤال	
٠,٠٦	١,٨٨٩٨-	٤	أسئلة مفتوحة (O)	الفروق بين فئة (١)، (٢)
٠,٠٦	١,٨٨٩٨-	٤	أسئلة مغلقة (C)	
٠,٠٢	٢,٢٦٧٨-	٢	أسئلة ذات مستوى عالي (H)	
٠,٠٢	٢,٢٦٧٨-	٢	أسئلة ذات مستوى منخفض (L)	
٠,١٥	١,٤٤٣٤-	٣	أسئلة مفتوحة (O)	الفروق بين فئة (١)، (٣)
٠,١٥	١,٤٤٣٤-	٣	أسئلة مغلقة (C)	
٠,٠٤	٢,٠٢٠٧-	١	أسئلة ذات مستوى عالي (H)	
٠,٠٤	٢,٠٢٠٧-	١	أسئلة ذات مستوى منخفض (L)	
٠,٣٤	٠,٩٤٤٩-	٩	أسئلة مفتوحة (O)	الفروق بين فئة (٢)، (٣)
٠,٣٤	٠,٩٤٤٩-	٩	أسئلة مغلقة (C)	
٠,٧١	٠,٣٧٨٠-	١٢	أسئلة ذات مستوى عالي (H)	
٠,٧١	٠,٣٧٨٠-	١٢	أسئلة ذات مستوى منخفض (L)	

يتضح من الجدول السابق (رقم ٤) أنه لا توجد علاقة بين خبرة المعلم التدريسية وبين نسبة طرحه للأسئلة المفتوحة أو طرحه للأسئلة المغلقة في نتائج اختبار وتني بين المجموعات المختلفة. وبالرغم من عدم وجود علاقة بين استخدام الأسئلة ذات المستوى المرتفع، واستخدام الأسئلة ذات المستوى المنخفض، وخبرة المعلم في الفئتين الثانية والثالثة، إلا أن النتائج أظهرت وجود فروق دالة إحصائية عند (٠,٠٥) في نتائج اختبارات وتني للفئتين الأولى والثانية لصالح الفئة الأولى بفرق مقداره

(٢,٢٦٧٨) وهو فرق عالي جداً لصالح الفئة الأولى.. وهذا يعني أن المعلمين الأقل خبرة يستخدمون بكثرة الأسئلة ذات المستوى المنخفض، مقارنة بالفئة المتوسطة الخبرة، وبالمقابل فإن المعلمين متوسطي الخبرة يستخدمون أسئلة ذات مستوى مرتفع أكثر من المعلمين في الفئة الأولى.

إن برامج إعداد المعلمين قد تكون أحد أسباب ذلك، حيث إن المعلم حديث التخرج أو ذا الخبرة القليلة ليست لديه الدراية الكافية في أهمية طرح أسئلة عادية المستوى، ولا توجد في مساقات إعداد المعلمين مواد دراسية تحتوي على طرق التفكير وفنون الأسئلة.. بل كل ما هنالك تلك المواد العامة المتعلقة بطرق التدريس، أو التخصصية بطرق تدريس مجال معين. إن النمطية في محتويات برامج إعداد المعلمين قد تكون سبباً في هذه النتيجة.

ويتضح من الجدول السابق رقم (٤) أيضاً أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في نتائج اختبار وتني للفئتين الأولى والثالثة فيما يتعلق بالأسئلة ذات المستوى المرتفع لصالح الفئة الثالثة، والأسئلة ذات المستوى المنخفض لصالح الفئة الأولى بقيمة $(Z) = (-٢,٠٢٠٧)$. وهذا يؤكد النتيجة السابقة فيما يتعلق بإصرار معلمي الفئة الأولى على كثرة استخدام الأسئلة ذات المستوى المنخفض، وعليه؛ هل يمكن القول أن الخبرة التدريسية كافية لإعطاء المعلم فنون استخدام الأسئلة ذات المستوى المرتفع التي تتطلب مستويات تفكير عليا للإجابة عنها من قبل الطلبة؟ هل برامج إعداد المعلمين خاوية فعلاً من المسافات التي تعطي الطالب المدرس المعلومات الكافية في التفاعل الصفّي، وتعطيه التطبيق العملي في كيفية التواصل داخل الفصل؟

في الواقع لا يمكن الجزم بذلك ما دمنا نسعى إلى تفسير أي ظاهرة إنسانية بأكثر من سبب، فقد يكون تصور برامج إعداد المعلمين إحداها، ولكن هل ثقة المعلم بنفسه تلعب دوراً هنا؟ وهل تلعب طبيعة المادة وجمودها دوراً في ذلك؟

إن معلم مقرر جغرافية السكان قد يلجأ إلى مثل هذه الأسئلة المغلقة

والمخفضة المستوى لأنه يعمل ضمن نظام تعليمي تقليدي لا يسمح بالابتكارية والإبداع؛ حيث أن كثيراً من المشرفين الفنيين وكذلك المديرين على اختلاف أجناسهم لا يجذبون الانفتاح على تجارب جديدة ومبتكرة في طرق التدريس، وطرح الأسئلة، قد تكون صعبة عليهم وجديدة في حقلهم، وهم لا يتقبلونها إن لم يجاربوها.. وقد ينظر البعض إلى المعلم الذي تكون لديه دافعية كبيرة ويحاول تخطي الصعاب في البيئة المدرسية، ويركز على مهارات التفكير دون الحشو المعلوماتي داخل الكتاب المدرسي؛ قد ينظر إلى مثل هذا المعلم بأنه متأخر في منهجه الدراسي، وأن طلبته من ذوي التحصيل المنخفض، وأنه غير متمكن من مادته.

في الواقع قد يكون مثل هذا السؤال سبباً في لجوء المعلم - أياً كان جنسه - أو حتى أياً كانت خبرته التدريسية أن يعمل كالترس في آلة كتب لها أن تدور ضمن حدود معينة وفي مسار محدد لا يمكن تغييره.

ويتفق الباحث مع رأي (جروان، ١٩٩٨) في أن النزعة الاستعراضية لدى غالبية المعلمين هي حصيلة خبرات تاريخية كرستها النظم التربوية السائدة على مدى قرون طويلة. ويعتقد الباحث أنها تحتاج أيضاً إلى فترة طويلة للتخلص منها، لأن القناعة بالتغير نحو الأفضل وبالسير نحو تنمية التفكير موجودة وقائمة دون أن تترجم إلى أفعال.. حيث إن الجميع ينتظر في ذلك قراراً إدارياً أو قراراً فنياً أو حتى قراراً سياسياً.

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا: ما الذي نتوقعه من نتائج العملية التعليمية القائمة على هذا النمط من الأسئلة ذات المستوى المنخفض من التفكير، والتي تتميز بحدودها ضمن إجابات معينة لا تسمح بالتعدد أو الوسطية في الإجابة؟

كيف يفكر مثلاً هؤلاء الطلبة في ظل وجود معلم قد يكون همه الأوحـد أن ينسخ نماذج من الطلبة متشابهين في المعلومات التي يحتفظون بها في ذاكرتهم؟ وأي هم يحملون بين ثناياهم من أجل حفظ المعلومات وتذكرها واسترجاعها بالطريقة التي يريدها المعلم؟

ويعتقد الباحث أن مهارات الأسئلة الصفية لا تقتصر على حسن صياغة الأسئلة والتنوع في مستوياتها الفكرية، بل تعتمد أيضاً على المهارة في إلقاء وتوجيه الأسئلة.

ومن خلال الملاحظة الصفية المباشرة التي قام بها الباحث، استطاع أن يكون انطباعاً حول اهتمام المعلم بالأسئلة القائمة على الحفظ والتذكر لاسيما النقاط المحددة الموجودة في الكتاب المدرسي، دون الاكتراث باستجابات الطلبة التي قد تكون ذات أهمية لنفس الموضوع بشكل مباشر أو غير مباشر، وقد تصل إلى حد ردود الفعل السلبية ضد الطالب الذي أجاب من مرجع خارجي أو من خلال استنتاجاته الشخصية، كأن يقول المعلم: (خطأ.. الكتاب ما ذكر ذلك!!)، لذلك يرى (يحيى والمنوفي، ١٩٩٥) أن مهارات إلقاء الأسئلة وتوجيهها من المهارات المهمة في تنفيذ عملية التدريس؛ فقد يكون السؤال قد تمت صياغته بطريقة مميزة تثير التفكير ولكنه بسبب افتقار المعلم لأساليب توجيه الأسئلة تكون إجابات التلاميذ ليست على الوجه المطلوب.

ثالثاً:

للتحقق من الفرض الثاني الخاص بنسبة الأسئلة السابرة إلى المجموع الكلي من الأسئلة المثارة من قبل معلمي الجغرافيا، قام الباحث بملاحظة ورصد الأسئلة التي يطرحها المعلم نتيجة لحديث الطالب أو إجابة الطالب. وبلغ مجموع هذه الأسئلة (٨٧) سؤالاً في حين كان عدد الأسئلة الإجمالي ٢٠٧٤. أي أن نصيب الأسئلة السابرة ٣,٧٦٪ من المجموع الكلي للأسئلة.

هذه النسبة الضئيلة جداً تؤكد صحة الفرض الثاني، وتوضح أن كثيراً من معلمي الجغرافيا يميلون إلى استخدام الأسئلة المسبق تحضيرها، والتي توجد لديهم إجابات عليها في أذهانهم أو في الكتاب المدرسي.. ولا يميلون إلى طرح الأسئلة القائمة على ما قاله الطالب أو ما استنتجه.

والتساؤل هنا قائم حول الأسباب التي قد تدفع المعلم للتركيز على أسئلة

محددة في اتجاه معين وتقود إلى ما يريده المعلم أن يصل إلى ذهن أو إلى ذاكرة الطالب . لماذا يتجنب المعلم الأسئلة السابرة التي تعتبر أداة من أدوات التفكير التباعدي الذي يقود إلى تنمية مهارات التفكير العليا، ويصل إلى الابتكارية؟

يرى الباحث أن نظام التقييم التقليدي سواء الشفوي أو التحريري والذي يركز على ما هو موجود في الكتاب وتطبيقاته، قد يعتبر أحد أهم العوائق التي تحول دون استخدام المعلم للأسئلة السابرة؛ لأنه يكون مقيداً أمام هذه الامتحانات الموحدة في كثير من الأحيان، وقد يعتقد المعلم أن السبر في الأسئلة وفتح نوافذ من التفكير التباعدي مضيعة للوقت، وخروج عن المقرر الدراسي المضغوط بفترة زمنية معينة. كما أنه قد يؤمن بعض المعلمين بأن استخدام السؤال المبني على حديث الطالب فيه انتقاص بحقه كمعلم، والذي يجب أن يكون أرفع وأعلم وأكثر تشعباً من الطالب.

ويمكن تفسير قلة الأسئلة السابرة إلى قلة دافعية المعلم في التدريس الفعال؛ فهو قد ينظر إلى هذه المهنة الكريمة كوظيفة يتعيش من خلالها، دون الاكتراث بما تحققه من نتائج، وهذا ما أكدته (Maker,1982-A) في أن دوافع المدرس هي التي تتحكم في توجيه سلوكه في أثناء الاتصال اللفظي وغير اللفظي متخذة طرقاً معينة للتعبير عن نفسها مثل الكلمات المتقاة ونوعية وكمية كلام المعلم.

إن عملية توجيه الأسئلة المسبق تحضيرها من قبل المعلم تعتبر صورة من صور الاتصال الأحادي في الفصل، فهو يسأل والطالب يجيب وعندما يجيب الطالب فإنه يقصد في إجابته المعلم نفسه ورضاء المعلم والإجابة النموذجية الموجودة في ذهن المعلم ومن خلال عملية الملاحظة المباشرة، بأن جلياً لدى الباحث اتجاه الاتصال داخل الصف بين المعلم والطالب على النحو الذي بينه كل من (جراون، ١٩٩٧، 1982B، Joy & Weil, 1986، حريري، ١٤١٧هـ).

إن هذا النمط من الاتصال يؤدي إلى مركزية العملية التعليمية حول المعلم، كما قد يؤدي إلى خلخلة العلاقة بين الطلبة أنفسهم، ويقلل من فرص

الحوار واحترام الرأي المتبادل. ويمكن القول أن الأسئلة السابرة تلعب دوراً مهماً في بناء طبيعة الاتصال داخل الفصل في الاتجاه الشبكي الذي يجب أن يكون، وتساعد على التمرکز حول الطالب أكثر منه حول المعلم.

ولمعرفة ما إذا كانت خبرة المعلم تؤثر على نسبة الأسئلة السابرة التي يطرحها المعلم، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من المعلمين في نسبة طرحهم للأسئلة السابرة، قام الباحث باستخدام اختبار (Mann Whitney) وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥)

يبين قيمة (Z) في الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بالسؤال السابر

اختبار وتني	قيمة (Z)	الدلالة	
٢٢	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	ذكور وإناث

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في نسبة استخدامهم للأسئلة السابرة، وهذا قد يفسر اهتمام المعلمين بالكتاب المدرسي وحرصهم على استغلال الوقت المخصص للحصة الدراسية في كل ما يتعلق بموضوع الكتاب المدرسي وهو - المعلم - غير مستعد للتوضيحية بأي جزء من الحصة في إعطاء الطالب المهارات العليا من التفكير من خلال طرح أسئلة مفتوحة وأسئلة سابرة قد تساعد الطالب على التفكير التباعدي الذي يعد الخطوة الأولى للارتقاء بسلم العمليات العقلية العليا.

ومن خلال الملاحظة المباشرة، ثبت لدى الباحث تجاهل بعض المعلمين لاستجابات الطلاب الأصلية أو التي تكون أداة حسنة لفتح آفاق جديدة من المعرفة المرتبطة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدرس، والتي يمكن أن تكون انطلاقة لحوار مثمر أو مشروع متميز.

جدول رقم (٦)

يبين قيمة (Z) في الفروق بين المجموعات
(حسب الخبرة التدريسية) فيما يتعلق بالسؤال السابع

الدالة	قيمة (Z)	اختبار وتنى	
٠,٠٤	٢,٠٨٣٥-	٣	الفروق بين فئة (١)، (٢)
٠,٣٨	٠,٨٧١٢-	٥	الفروق بين فئة (١)، (٣)
٠,٢٦	١٠,١٣٣٩-	٨	الفروق بين فئة (٢)، (٣)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الفئة الثالثة وبين كل من الفئة الثانية والفئة الأولى من المعلمين فيما يتعلق باستخدام السؤال السابق بالرغم من أن قيمة (Z) عالية نسبياً، إلا أنه وجد فروق دالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين الفئة الأولى والفئة الثانية بفرق مقداره (٢,٠٨٣٥) لصالح الفئة الثانية، أي لصالح المعلمين متوسطي الخبرة. والواقع أن هذه النتيجة قد لا تعني شيئاً كبيراً إذا علمنا أن متوسط نسبة الأسئلة السابرة إلى المجموع الكلي للأسئلة لم يتعد ٤٪.

رابعاً:

للتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على: يستغرق معلمو الجغرافيا غالبية وقت الحصة الدراسية في الحديث أو الشرح أو الإجابة أو التساؤل. فقد قام الباحث بحساب الوقت المستغرق لحديث المعلم عن طريق ساعة إيقاف، كما قام بحساب الوقت المخصص للحصة الدراسية. وقد كان مجموع الوقت الذي تمت الملاحظة فيه (١٦٣٣) دقيقة استغرق المعلمون منه (١٢٧٢) دقيقة في حديثهم الإجمالي.

وباستخدام معادلة النسبة البسيطة، نجد أن المعلم يستغرق (٧٧,٨٩٪) من وقت الحصة في حديثه. وبهذا نجد أن الفرض الثاني في هذه الدراسة قد تحقق لأن الغالبية الرياضية هي ٥٠٪ من المجموع +١، في حين أن السقف الزمني الذي وصل إليه المعلم فاق ذلك بكثير.

إن هذه النتيجة تقارب ما توصل إليه (ستيل وآخرون، ١٩٧٠ في: (Maker, 1982-B) في دراستهم المقارنة بين الفصول العادية وفصول المتفوقين في أن المعلم يستغرق ٧٥ - ٩٠٪ من زمن الحصة في الحديث عن ٥٥٪ من الفصول العادية، وعند ٦٪ من فصول المتفوقين. كما أن ما توصلت إليه هذه الدراسة يعتبر أقل مما توصلت إليه رجاء عيد، (١٩٩٥) في دراستها على طالبات التدريب الميداني تخصص جغرافيا، حيث ارتفعت نسبة كلام أفراد عينتها إلى (٩٢،٤٪) من الوقت الكلي محل الدراسة. وهذا قد يعود إلى اختلاف العينة بطبيعتها وخبرتها، حيث إن المعلم الممارس قد يختلف عن الطالب المعلم المقدم على مهنة التدريس من حيث الدافعية والإلمام بمحاور العملية التدريسية الرئيسية وأدواتها والتي يعتبر الوقت أحدها.

كما أن ما توصلت إليه هذه الدراسة يعتبر أقل مما توصل إليه (اللقاني، ١٩٧٦) حيث بلغ متوسط استهلاك المعلم في حديث ٨٩،١٢٪ من مجموع الوقت الكلي محل الملاحظة. وكلتا الدراستين السابقتين يعود الاختلاف فيهما عما توصل إليه الباحث في هذه الدراسة إلى الاختلاف في أداة الدراسة، ففي الوقت الذي استخدم فيه الباحث ساعة الإيقاف وقام بحساب الوقت الكلي المستغرق لحديث المعلم داخل حجرة الدراسة، فإن الدراستين الأخريتين استخدمت نظام العد لكل ٣ ثواني المتبع في نظام فلاندرز لملاحظة التفاعل اللفظي.

وفي الواقع؛ قد يعتقد بعض المعلمين أن عملية الاستعراض المعلوماتي داخل الفصل يفيد في استيعاب وحفظ الطلاب للمادة الدراسية ويعمل على تسهيل اكتساب المعرفة من قبلهم.؛ إلا أن هذا الأمر قد لا يجدي مع طالب المرحلة الثانوية، الذي يستطيع أن يحتوي العمليات العقلية المجردة أكثر من طالب المراحل السابقة، الإعدادية والابتدائية. ويرى الباحث أن المعلم قد يشعر بالثقة بنفس أكثر عندما يقوم بتلقين المعلومة وقد يشعر براحة الضمير وأداء الرسالة على الوجه الأكمل عندما يستغرق غالبية وقت الحصة في حديثه. ومن المحتمل أن يكون المعلم حدد لنفسه زماناً، يكون الحد الأدنى فيه يفوق ٧٠٪

من الوقت استهلاكاً في الحديث، وإن كان الأمر كذلك، فإنه لم يترك أمام الطالب فرصة كافية للحديث أو لمحاولة التفكير في المبادأة أو طرح وجهة نظر، وهذا - كما يراه الباحث - قتل للإبداع ووأد لمهارات التفكير العليا.

إن المعلم الناجح هو الذي يخلق توازناً معقولاً بين الزمن الكلي للحصة الدراسية وبين مجموع أعداد الطلبة مع المدرس، لاشك - في رأي الباحث - يقوم بعملية عادلة في توزيع الزمن بين أفراد الفصل بما يسمح بتكافؤ الفرص في الحديث وإبداء الرأي والمناقشة بما يؤدي إلى خلق شبكة اتصال مركبة من شأنها الارتقاء بمستوى تفكير الطالب، وتعمل على خلق شخصية مستقلة قوية ذات مهارات اتصال متطورة، وذلك كما أوضحه كل من: (Maker, 1982-B)، (Joyce & Weil, 1986)، (١٤١٧ هـ، حريري، ١٩٩٧).

وفي مثل هذا الموقف، يكتسب الطالب أحقية في الحديث مما يجعله على استعداد دائم للحوار والمبادأة، وهذا بلاشك يتطلب تحضيراً مسبقاً لموضوع الدرس من الكتاب المدرسي، أو من المراجع الأخرى الأمر الذي يتطلبه التعليم النموذجي.

فالهدف من الاجتماع داخل حجرة الدراسة كما يعتقد الباحث ليس استعراض المعلم لما يحفظه من معلومات، وليس استجواب الطالب لما اكتسبه من معرفة، وإنما هو التركيز على المهارات الأدائية في توظيف المعلومة ومناولتها بالطريقة التي تطور من شخصية الطالب من كافة النواحي المعرفية والانفعالية والاجتماعية والجسمية. إذن ماذا يمكن أن نتوقع من شخصية طالب ظل صامتاً ٤٥ دقيقة تقريباً يستمع لما يقوله المعلم أو القلة من الطلاب المشاركين دون أن تتاح له الفرصة حتى لمجرد التفكير في صياغة جملة يمكن أن يبادئ في طرحها. هذا، إن لم يكن هذا الوضع مدعاة للشروء والسرعان!!

لذلك جاءت توصيات أغلب الدراسات في هذا المجال على أهمية زيادة اشتراك الطلبة في الحديث أثناء شرح المدرس والاستجابة البناءة في المناقشة، فعلى

سبيل المثال، فقد شدد (Runyan, 1991) على ضرورة أن يضع المعلم طلبته محوراً للفصل في أي تخطيط للدروس، وأن عملية إعطاء الطالب الفرصة للحديث يقلل فرص حدوث الفوضى والاضطراب داخل الفصل.

خامساً:

للتحقق من الفرضين السادس والسابع حول ما إذا كانت هناك علاقة بين الزمن المستغرق لحديث المعلم أثناء الحصة الدراسية وبين خبرته في حقل التدريس وحول ما إذا كان هناك فرق بين الذكور والإناث في نسبة الزمن المستغرق لحديثهم أثناء الحصة الدراسية، قام الباحث بتقسيم المجموعات إلى ذكور وإناث، كما قام بتقسيمهم إلى ٣ فئات حسب خبرتهم في التدريس، ثم استخدم اختبار (Mann Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعات، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (٧)

يبين قيمة (Z) في الفروق بين المجموعات

(حسب خبرتهم التدريسية) فيما يتعلق بنسبة استهلاك وقت الحصة في الحديث

الدالة	قيمة (Z)	اختبار وتني	
٠,٠٨٨٢	٠,٧٠٤٧-	٥	الفروق بين فئة (١)، (٢)
٠,٢٤٨٢	١,١٥٤٧-	٤	الفروق بين فئة (١)، (٣)
١,٠٠٠	٠,٠٠٠	١٤	الفروق بين فئة (٢)، (٣)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الفئات المختلفة للمعلمين حسب خبرتهم التدريسية وبين نسبة استهلاكهم للوقت المخصص للحصة الدراسية، بالرغم من أن قيمة (Z) عالية نسبياً في الفرق بين الفئة الأولى والفئة الثانية، وفي الفرق بين الفئة الأولى والفئة الثالثة لصالح الفئة الأولى، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائياً بسبب صغر حجم الفئة.

جدول رقم (٨)

يبين قيمة (Z) في الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بالسؤال السابق

المعلمون والمعلمات	اختبار وتني	قيمة (Z)	الدلالة
١٢,٥	١,٢٤١٤-	٠,٢١٤٥	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية في قيمة (Z) بين المعلمين والمعلمات فيما يتعلق باستهلاك الوقت المخصص للحصة الدراسية في الحديث أو السؤال أو الشرح أو الإجابة.

ويرى الباحث أن هذا مؤشر خطير في نمط سير العملية التعليمية داخل صفوف المواد الاجتماعية.. حيث أن المعلم لا تؤثر فيه سنوات الخبرة تأثيراً يؤدي إلى تقليل نسبة ما يستغرقه من وقت في الحديث أثناء الحصة الدراسية، بل استمر على نفس النمط الذي بدأ به من سيطرة على غالبية الوقت والاستحواذ على مركزية الحصة.

كما أن حادثة انخراط المعلم في هذه المهنة، قد تجعله شغوفاً بالاستعراض والشرح دون أن يراعي أهمية إعطاء الفرصة للطلاب كي يناقش ويبدى وجهة نظره، أو حتى يفكر في صياغة جملة يمكن أن يبادئ بها، وهذا قد يعود إلى أن برامج إعداد المعلمين تغفل أو تسلط بشكل بسيط جداً على أهمية إشراك الطالب في العملية التعليمية! فما الذي يمنع أن يقوم الطالب بشرح جزئية أو أكثر لبقية زملائه تحت إشراف المعلم؟

لماذا تهمش المواد الاجتماعية في نظر الطالب وولي الأمر والمجتمع باستخدام المعلم طريقة الإلقاء والاستغراق في السرد والشرح دون إشراك الطالب عملياً في الحصة؟ يعتقد الباحث أن المعلم لديه الآلية المناسبة لتحويل مركز العملية التعليمية إلى الطالب، أو أن تكون مشتركة بين الطالب والمعلم. ولكن لماذا يتخوف بعض المعلمين من هذه النقلة النوعية في طرق التدريس؟ إن مثل

هذا التحول قد يلقي جزءاً من عبء التدريس عن كاهل المعلم، ويتحول به إلى المسؤولية الفردية أو الجماعية للطلاب. . وهذا فيه نوع من الاستقلالية أو العمل التعاوني وهو أمر مطلوب.

إن عدم وجود فرق بين الذكور والإناث من المعلمين في نسبة استهلاكهم للوقت المخصص للحصة الدراسية، قد يقلل من إيماننا بتفوق المرأة على الرجل في الطلاقة اللفظية والذكاء اللغوي. وهنا لابد أن نقف على تساؤل هام، هل يستمر المعلمون والمعلمات في طرق التدريس المحورية التي يكون فيها المعلم هو المركز؟!

وهل يستمر المعلم في طرح الأسئلة لا تستثير تحديات الطالب ولا تركز على مهارات التفكير العليا؟! وهل يرغب المعلم بتقديم أسئلة تكون إجاباتها محددة وواضحة ومتفق عليها؟! وهل سيستمر في تحضير الأسئلة دون اللجوء إلى عملية إدراج الأفكار، وتنشيط التفكير التباعدي عند الطلاب؟!

في هذه الدراسة تم جمع وتفريغ الأسئلة محل الملاحظة وكان ٧٧٪ منها يمكن تصنيفه في مستويات التفكير الدنيا التي يحتاجها الطالب للإجابة عنها. وكان ٨٢٪ من مجموع الأسئلة من النوع المغلق ذي الإجابة المحددة، وكان أيضاً من مجموعها الكلي فقط ٣,٧٪ سؤالاً سابراً. ومن خلال قياس الوقت الذي يستغرقه المعلم في حديثه، كان المتوسط قد فاق ٧٧٪ من مجموع الوقت الكلي محل القياس.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وما أكدته نتائج الدراسات السابقة، يمكن الخروج ببعض التوصيات التربوية :

أولاً: إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في الجامعات والمعاهد المختصة

بما يحقق - على الأقل - الحد الأدنى من ضمان تمكن المعلم من إدارة الفصل، والتأكيد على أن دور المعلم هو دور إشرافي وليس استعراضي، وأهمية أن يكون الطالب محور عملية التفاعل داخل الفصل. ويمكن أن يكون تفصيلاً كالتالي:

- ١ - إدراج مساق إلزامي بعنوان: التفاعل اللفظي داخل الحصص الدراسية.
- ٢ - إدراج مساقين إلزاميين بعنوان: الإبداع والابتكار (أ)، الإبداع والابتكار (ب).
- ٣ - إدراج مقرر إلزامي بعنوان: الإدارة الصفية للمرحلة الثانوية/الابتدائية والإعدادية.

ثانياً: إعادة النظر في أسلوب وفلسفة عملية تقييم الطالب بما يشجع على الإبداع والابتكار لدى الطلبة؛ لأن التقييم الموحد القائم على إجابة نموذجية - لا يجب الحياد عنها - تعمل على قولبة تفكير الطالب، وتحد من إبداعاته، كما تجعل عملية التقييم من قبل المعلمين عملية آلية تطبيقية دون أخذ روح الإجابة بعين الاعتبار، بل وقد تقتل الإجابات الإبداعية التي تحتاج إليها المجتمعات في ظل المتغيرات الحالية في الألفية الجديدة، ويمكن أن يكون تفصيلاً كالتالي:

- عدم توحيد الاختبارات النهائية لمقرر جغرافية السكان.
- إعطاء ثقة أكبر للمعلم، والمرونة الكافية له في تقدير درجة الطالب بناء على إجابته.
- إعطاء درجات إضافية (منحة) للإجابات الإبداعية ذات الأصالة.

ثالثاً: على إدارة المناهج بوزارات التربية إعادة النظر في أسلوب تأليف الكتاب المدرسي، ودليل المعلم لمقرر جغرافية السكان وبقية المقررات الجغرافية الأخرى بما يساعد المعلمين على زيادة مشاركة الطلبة الإيجابية في أثناء الحصة الدراسية من خلال زيادة أدوات الاستفهام مثل: لماذا؟ كيف؟ في لغة التأليف.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي (١٩٨٩). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء (١٩٨٩). مدخل إلى مناهج البحث التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الألوسي، صائب (١٩٨١). أثر استخدام الأنشطة التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. بغداد: جامعة بغداد.
- إدموند، وأموندو وفلاندرز، نيد (١٩٨٦). دور المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة: عبدالعزيز البابطين. الرياض: عمادة شئون المكتاب بجامعة الملك سعود.
- بحري، منى (١٩٨٨). الاتصال غير اللفظي في صفوف الدراسة: مستحدث تربوي منسي في برامج إعداد المدرسين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠، ٢٩-٥.
- بخاري، عدنان (١٤١٠هـ). تحديد مدى كفاية اختبارات الثانوية العامة في مادة الأحياء كأداة للتحصيل المعرفي لطلبة الصف الثالث ثانوية في ضوء المجال المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- الجاسم، فاطمة (١٩٩٤). أثر برنامج تدريبي في استراتيجية حل المشكلات إبداعياً على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المتفوقين. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: جامعة الخليج العربي.

- جروان، فتحي (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.
- حريري، موفق (١٤١٧هـ). علاقة التفاعل اللفظي في الصف بتحصيل طلاب الصف الثاني ثانوي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- حمدان، محمد (١٩٨٤). التعليم الصفي: تحفيزه وإدارته وقياسه. جدة: دار تهامة.
- حمود، رفيقة (١٩٩٥). معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها. مجلة مستقبل التربية العربية، ٢، ٥٩ - ٩٦.
- الراشد، علي (١٩٩٥). طبيعة التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في دروس مادة العلوم. مجلة جامعة أم القرى، ١٠، ٢٥٧ - ٢٩٣.
- سليم، محمد (١٩٩٠). دراسة واقعية تطويرية لأسئلة كتاب التاريخ المستوى الأول بالثانوية المطورة في المملكة العربية السعودية في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- عبادة، أحمد (١٩٨٦). معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام. بحث غير منشور، جمهورية مصر العربية: جامعة المنيا.
- عبادة، أحمد (١٩٩٠). قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين: دراسة نمائية مقارنة بين نظامي معلم الفصل ومعلم المادة. مجلة التربية وعلم النفس بجامعة المنيا، ٤، ٣١٩ - ٣٧٩.
- عدس، محمد (١٩٩٦/أ). المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عدس، محمد (١٩٩٦/ب). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- علي، عايدة (١٩٨٣). العلاقة بين التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة ونمو تلاميذ المرحلة الإعدادية في بعض أهداف تدريس العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. جمهورية مصر العربية: جامعة المنصورة.
- علي الدين، محمد (١٩٨٩). الفروق الجنسية في تشجيع المعلم لسمات التلميذ الابتكارية. مجلة دراسات تربوية، ١٣، ٢٥٦ - ٢٩٩.
- عيد، رجاء (١٩٩٥). تحليل التفاعل اللفظي لطالبات دبلوم التربية وتلميذاتهن مقارنة بالنسب القياسية لفلاندرز. السعودية: مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.
- القحطاني، سالم (١٩٩٦). تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية: دراسة تحليلية. المجلة التربوية، ٤١، ٦٧ - ٩٣.
- القرشي، عبدالفتاح وجامع، حسن (١٩٨٧). التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقته باتجاهات المعلم نحو التلاميذ. المجلة التربوية، ١٥، ١٩٣ - ٢١٣.
- القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
- الكنان، ممدوح وجابر، عيسى والخوراني، محمد والعنزي، فريح (١٩٩٥). الأسس النفسية للابتكار. الكويت: دار الترجمة.
- كيف، جيمس وويلبرج، هيربرت (١٩٩٥). التدريس من أجل تنمية التفكير. ترجمة: عبدالعزيز البابطين. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- اللقاني، أحمد (١٩٧٦). تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد وسليمان، فارعة (١٩٨٥). التدريس الفعال. القاهرة: عالم الكتب.
- المسليم، محمد وزينل، فضة (١٩٩٢). دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهة نظر عينة من النظار والناظرات. المجلة التربوية، ٢٤، ١٩٥ - ٢٢٠.

- الموسوي، ناصر (١٩٩١). أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢، ٨٩ - ١٠٨.
- يحيى، حسن والمنوفي، سعيد (١٩٩٥). المدخل إلى التدريس الفعال. الرياض: الدار الصوتية للنشر والتوزيع.
- يسلم، خديجة (١٤٠٣هـ). تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية:

- Beyer, B.K. (1997). **Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach**. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, B. (1985). **Build a Higher Thought**: Unpublished Handout.
- Clark, B. (1988). **Growing up Gifted**, (Third ed.). Columbus Toronto: Abell & Howell Inf. Co.
- Davis, G. & Rimm, S. (1994). **Education of The Gifted Children**. Third ed. USA. MA: Allyn and Bacon, Needham Heights.
- Godwin, Ch. & Richie, J. (1988). Time on task: A linkage between rural schools and the university. **Journal of Rural and Small Schools**, 12, 2 - 5.
- Guernsey, M. (1989). Classroom organization: A key to successful management. **Academic Therapy**, 25, 55-58.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). **Models of Teaching**, Third ed. Englewoodcliffs, New Jersey: Prentice - Hall Inc.
- Maker, J. (1982-A). **Curriculum Development For the Gifted**. London: Aspen Publishers Inc.
- Maker, J. (1982-B). **Teaching models in education of the gifted**. Rockville, Maryland: Aspen Publication.
- Runyan, Y. (1991). Learning from student: An important aspect of classroom organization. **Language Arts**, 68 (2), 100-107.
- Sirtonic, K. (1981). **On inter-Observer Reliability**. Study of the (SRI), CA.USA.
- Veenman, S., Veten, M. & Lem, P. (1987). Classroom time achievement in mixed age classes. **Educational Studies**, 13 (1), 75-89.

***ORAL QUESTIONS AND THE TIME TAKEN FOR THE TEACHER'S
TALK DURING THE POPULATION GEOGRAPHY LESSONS
IN THE SECONDARY STAGE OF BAHRAIN:
A SURVEYING & ANALYTICAL STUDY***

Abdul Naser A. Fakhru

Ministry of Education-Kuwait

Abstract

This study aims to explore the level and extent of the oral questions posed by the teacher of the population geography and the time the teacher's talk in the school period.

Using a tape recorder, a stopwatch, and an observation list, the researcher observed all the population geography teachers in the secondary schools of Bahrain in the second semester 96/97 [(4) male teachers and (11) femaleness].

The questions were put (2074 questions in all) in special tables. The researcher analyzed and sorted them out depending on Bloom's Taxonomy levels.

The researcher had two hypotheses. The first one dealt with gender while the other one dealt with teachers' experience in the field of teaching.

The study tried to answer the following questions:

- 1 . What is the level and the type of the oral questions asked by the geography teacher?
- 2 . What is the relative amount of the probing questions asked by the geography teacher in relation to the total questions?
- 3 . What is the amount of time taken for the teacher's talk in the period?

The study used the simple percentile equations and the Mann Whitney test for processing the information collected.

The most outstanding results of the study are:

- No significant statistical differences between males and females in the level and type of the question and the time taken and the amount of probing questions except for the low level questions.
- No significant relation exists between the teacher's experience in teaching and the level of the question and the amount of the probing questions. The results show a negative correlation between the teacher's experience and the use of the low level questions. Teachers of moderate experience use the probing question much more than teachers of low experience.
- 77.38% of the oral questions that have been analyzed and sorted out are low level questions, 82.78% are of the closed type and 3.76% are probing questions.
- Teacher takes in his talk more than 77% of the total time of the period.