

مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية

Classification Ability Level and Wait – Time of Asking Questions by Sixth Grade Female Teachers and Their Relationship with their Students' Achievement in Social Education

غازي خليفة، وصفاء أبو محفوظ

Ghazi Khaliefeh & Safa'a Abu Mahfouz

قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن

بريد الكتروني: dr_ghazi_meu@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٢/٣/٢٢)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/١٢/٢)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. وقام الباحثان ببناء اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة بحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وبناء اختبار تحصيلي لمباحث التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية وتطويره، وأداة قياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة باستخدام ساعة ذات العقارب أو المؤشرات يقيس الثانية وأجزاءها، وكذلك شريط تسجيل صوتي، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. اقتصرت عينة الدراسة على (٣٥) معلمة من معلمات مجتمع الدراسة، و(٧٥٩) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، وباستخدام الإحصائي (ت) t-test لعينة واحدة مرتبطة، واختبار كاي تربيع (X^2)، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً لصالح المستوى المقبول تربوياً، وبين متوسط زمن الانتظار والمستوى المقبول تربوياً لصالح المستوى المقبول تربوياً. - وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة من جهة، وزمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة من جهة أخرى لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها. - وجود فرق دال إحصائياً بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا لصالح الأسئلة ذات المستويات الدنيا.

الكلمات المفتاحية: مستوى القدرة التصنيفية، زمن الانتظار، التحصيل.

Abstract

This study aimed at exploring the classification ability level and wait-time of asking questions by sixth grade female teachers and their relationship with their students' achievement in social education. The researchers had developed the following instruments: the classification ability of asking different types of questions according to Bloom's taxonomy for educational goals (cognitive domain), achievements test in history, geography, and national education, and an instrument to measure the time spent in waiting to ask questions. The reliability of these tools were assured. The study sample consisted of (35) female teachers and (759) sixth grade female students. Using "t" test for one sample, "t" test for correlated sample and chi square. The study showed the following results: - There are significant differences between the mean of classification ability of asking questions and the acceptance education level (80%) in favor of the acceptance level and between the mean of wait – time and the acceptance education level (3 seconds) in favor of the acceptance level. - There is significant positive relationship between the classification ability of asking questions by social education female teachers and the achievements of sixth grade female students. - There is significant relationship between the time spent by social education female teachers and the achievements of their sixth grade female students. - There is significant difference between the percentage of questions of the lower level and the percentage questions at the higher level, in favor of the lower questions level.

Key words: Classification Ability Level, Wait – time, Achievement.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تمهيد

تتطلب عملية التدريس وجود رسالة يتفاعل فيها المعلم والمتعلم، وتقتضي عملية التفاعل أن يكون المعلم مرسلًا والطالب مستقبلًا مرة، ويكون الطالب مرسلًا والمعلم مستقبلًا مرة أخرى، وكل منهما يجب أن يكون مرسلًا جيدًا في موضع الإرسال، ومستقبلًا جيدًا في موضع الاستقبال. وهذا يعني أن ترسل الرسالة بكفاية تتسم بالدقة والوضوح عند الإرسال، وأن يكون المستقبل قادرًا على الإصغاء الذي يقود إلى الفهم عند الاستقبال.

إن استخدام الأسئلة في التعليم الصفي يمثل أكثر أساليب التعليم شيوعاً بعد المحاضرة، وهو ليس أمراً حديث العهد؛ فقد كانت الأسئلة هي الطريقة التي استخدمها سقراط (الذي لقب بالمعلم) في تعليمه منذ القدم. والاستجابات فن قائم على قدرة المعلم على إدارة دروسه عن طريق طرح الأسئلة للمتعلمين، بحيث تتطور لديهم القدرة على الإجابة عن هذه الأسئلة (مراد، ٢٠٠٥).

ويوصف التدريس بأنه علم وفن، فعندما يكشف البحث وبطريقة علمية منظمة عن الفروق بين التدريس الفعال وغير الفعال، حينها يكون التدريس علماً، أما عندما يمارس المعلم دوره في التدريس، ويطبق معارفه حسب خصائصه الشخصية، وإلى حد ما حسب تخمينه وحده، حينها يكون التدريس فناً (Jacobson, Eggen and Kauchak, 2006).

ويبقى استخدام الأسئلة في الصف أحد أكثر أنواع السلوك التعليمي تأثيراً في التدريس بسبب إمكانية تحفيز التفكير والتعليم. لقد أجري أول بحث منظم وأساسي على الأسئلة في جامعة كولومبيا في عام ١٩١٢، كما أن معظم الأبحاث التي أجريت منذ ذلك الوقت وحتى الخمسينيات من القرن العشرين ركزت أساساً على وصف الأسئلة بأنها سلوك تدريسي للمعلم، ودعمت النتائج الاستنتاج الذي مفاده أن الأسئلة التي تحفز الذاكرة والاسترجاع كانت من النوع الذي يركز عليه المعلمون في الصف (تروبرج وباببي وباول، ٢٠٠٤).

وبحلول عام ١٩٧٠ بدأت موجة نشاط بحثي حول استخدام الأسئلة؛ وكان التركيز في هذه الأبحاث على تحديد مستويات الأسئلة والمهارات التي لها أثر على نمو الطالب. ولا تزال صيغة الأسئلة تعد سلوكاً تدريسياً أساسياً ومؤثراً، وهي الوسيلة التي يستخدمها المعلمون لتحفيز التفكير والتعليم في الصف (Borich, 2004).

إن المعلمين الذين يؤدون وظيفتهم بشكل متكامل ينبغي أن تكون لديهم أهداف تعليمية لا تقف عند مستوى الحقائق والتذكر، بل تتخطاها لتشمل مستوى الفهم، وحتى مستويات بناء المعنى الشخصي والقيم، تتوجب صياغة أهداف تتطلب استخدام أسئلة عالية المستوى؛ ولهذا، يحتاج المعلمون إلى تحديد ما إذا كان عليهم طرح أسئلة عالية المستوى، بل إيجاد توازن مناسب بين الأسئلة عالية المستوى وتلك متدنية المستوى من أجل تحقيق أهداف تعليمية مرغوب فيها ومتنوعة.

لقد أجريت عدة أبحاث حول استخدام الأسئلة أسلوباً للتعلّم والتعليم، وتم تبرير وجود الأسئلة في المنهج كونها تعد مقدمات للمادة المراد تعلمها وفي التقويم التكويني وفي التقويم النهائي، ولا زمن لها، وأن لاستخدام الأسئلة في المستويات الإدراكية العالية مثل (التحليل، التركيب، التقويم) أثراً إيجابياً كبيراً في تعلم الطالب. ويبدو أن الأسئلة الموجودة حول مادة الكتب الدراسية تقود إلى فهم، واحتفاظ بالمعلومات أفضل مما عليه الحال في المادة الدراسية الخالية من الأسئلة. وفي دراسة عن أسلوب العرض حققت مجموعات الطلبة اللواتي قرأن المادة التي تحتوي على أسئلة في بداية المقاطع نتائج أعلى من نتائج مجموعات الطلبة اللواتي قرأن المادة بدون أسئلة (Borich, 2004).

ونتيجة للأبحاث على مدار منتصف القرن العشرين فإنه يمكن استخلاص عدة استنتاجات بخصوص استخدام الأسئلة في الصف، نذكر منها (Jacobson et.al., 2006؛ فخرو، ٢٠٠١؛ العنزي، ٢٠٠٤؛ الناصر، ٢٠٠٤):

- يصرّ المعلمون على طرح أسئلة تتطلب من الطلبة استعادة المعلومات (استنكار)، مع أنه من المهم ضرورة التركيز على الأسئلة عالية المستوى، وصياغة العديد من الأهداف التعليمية التي توازن بين الأسئلة متدنية المستوى مع الأسئلة عالية المستوى والمعدة مسبقاً.
 - يمكن تدريب المعلمين على رفع المستوى الإدراكي لأسئلتهم.
 - يوجد ترابط إيجابي بين مستويات الأسئلة الإدراكية (العقلية) وما يبديه الطلبة من استجابات لها.
 - يحتاج المشرفون التربويون إلى تدريب المعلمين، وتوفير فرص تدريبية لهم، لزيادة وقت الانتظار بعد طرح السؤال إلى ثلاث ثوانٍ حداً أدنى.
 - يميل المعلمون إلى استخدام الأسئلة ذات المستوى الإدراكي المنخفض في المرحلة الابتدائية مما يؤثر على إنجاز الطلبة.
- ويحتاج المعلمون إلى التركيز على أهمية الموازنة بين الأسئلة ذات المستوى الإدراكي العالي وذات المستوى الإدراكي المتدني من أجل تحفيز التفكير المثمر في جميع المستويات والمراحل الدراسية.

أما وقت الانتظار الذي ينتظر فيه المعلم الإجابة للتفكير والإجابة عن السؤال فهو مهم لمنح الطالب الفرصة لفهم السؤال والاستجابة أو التعليق عليه، أو توجيه سؤال آخر، مما يزيد من فعالية التدريس في المواقف الصفية، إذ تشير الملاحظة الصفية إلى أن معظم المعلمين يعطون أقل من ثمانية للإجابة عن السؤال. ويؤدي متوسط وقت الانتظار المكون من خمس ثوانٍ إلى إجابات أكثر دقة من قبل الطلبة ذوي الإنجاز المتدني، وإلى إجابات أكثر إبداعاً وعلى شكل جمل تامة عند الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع، وإلى العديد من الأسئلة والاقتراحات لتجارب مستقبلية (Borich, 2004)، وعلى من يطرح الأسئلة أن يستخدم التعزيز الإيجابي قدر الإمكان، وذلك بمدح الطلبة على أفكارهم الجيدة ومقترحاتهم، ولا يسخر من اقتراحاتهم غير المناسبة، ولا يهمل الإجابات، فإهمال الإجابة غير مناسب. أما بخصوص الاتصال بالعين فهو مهم معزراً ووسيلة لتلقي التغذية الراجعة (تروبرج وبايبي وباول، ٢٠٠٤).

ويقوم المعلمون في العادة بتصميم الخبرات والمهام التعليمية لمساعدة طلابهم على الوصول إلى الأهداف التي خططوا (مرحلة التخطيط Planning) لتنفيذها في مواقف تعليمية تعليمية (مرحلة التنفيذ Implementation). وباختصار، فإن مرحلة التنفيذ تعني كيف يدرس المعلم؟ وحجر الزاوية في كيفية التدريس الفعال هو استخدام الأسئلة الصفية، فالمعلم يطرح الأسئلة في غرفة الصف لأسباب عديدة، قد يكون من أهمها وأكثرها شيوعاً التأكد من فهم الطلبة

لما تم تدريسه، وتقييم فعالية الدرس وزيادة المستوى العالي في التفكير (Driscoll & Freiberg, 2000).

ويعد توجيه الأسئلة استراتيجية أساسية يمكن استخدامها مع أية مادة دراسية ولأي مستوى تعليمي، وتتفق مع المواصفات الشخصية لأي معلم يمارس مهنة التدريس. وعندما تستخدم الأسئلة بفاعلية فإنها تشجع على المشاركة، وتثير الدافعية، وتشير إلى نوعية التعلم، وتوفر التغذية الراجعة، إلا أن للأسئلة خصائص ينبغي توافرها حول مدى تقدم التعلم (Eggen & Kauchak, 2004) ومن هذه الخصائص ما يشير إليه كوك (Cook, 1999) لجعلها أسئلة فعالة أن تكون مختصرة، وواضحة ومركزة، ومناسبة، وبنائية ومحادية (Neutral) ومفتوحة النهاية Open – Ended؛ ولذلك ينبغي التخطيط لها بعناية، والاستماع بحرص إلى أجوبة الطلبة، ويفضل أن يكون عددها قليلاً (Dillon, 1990)، كما أن استخدام الأسئلة يساعد على إيجاد بيئة تعليمية محورها المتعلم، ويؤسس لنشاط يتركز حول الهدف.

ولقد أظهرت بيانات الدراسات الحديثة أن الأسئلة المطروحة جميعها لا تؤدي إلى العملية التعليمية، فقد بينت الدراسات التي أجريت مكرراً في عام ١٩٣٥، ١٩٤٠، أن ٧٠-٨٠% من الأسئلة المستخدمة تتطلب استرجاع حقائق بسيطة، و ٢٠-٣٠% تتطلب عمليات تفكير عليا. وكان المفروض أن يتغير الوضع منذ ذلك الحين حتى يومنا هذا، إلا أن ما تم حديثاً من دراسات في بريطانيا وأمريكا أظهرت تغييراً طفيفاً في استخدام الأسئلة، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أنه من بين كل خمسة أسئلة توجه في غرفة الصف، نجد ثلاثة أسئلة منها تدور حول استرجاع للحقائق، وسؤال واحد لأغراض إدارية، وسؤال واحد فقط يتطلب عمليات تفكير عليا، ومثل هذه النسب غير المتوازنة بين أسئلة استرجاع الحقائق، وأسئلة التفكير العليا تنذر بالخطر (Borich, 2004).

إن للأسئلة وبخاصة الفعالة منها Good Questions مكاناً بارزاً في جميع أنواع التعلم وتؤدي دوراً أساسياً لا غنى عنه في التعلم والتعليم والتقويم عند استخدامها بطريقة صحيحة، وفي الوقت المناسب، كما أنها تؤدي إلى بناء دعائم جديدة للفهم والاستيعاب، وتخدم كوسائل لتنظيم المعرفة، وربط نتائج الخبرات المرئية، والوحدات التعليمية ببعضها بعضاً، وبالتالي بناء الشخصية المتكاملة، وقد يكون المعلم محاضراً جيداً ولكنه لا يجيد استخدام الأسئلة، مما يعني معلماً ضعيفاً Bad Teacher، وليس من المبالغة القول إن نجاح المعلم في أي موقف صفّي بصورة خاصة، وفي التدريس بصورة عامة يتوقف على قدرته في استخدام الأسئلة. إن فن الأسئلة يعد سلاحاً فعالاً في يد المعلم، وقد قيل إن لدى المعلم ستة أشخاص أمناء هم: ماذا؟، ولماذا؟، ومتى؟، وكيف؟، وأين؟، ومن؟، يخدمونه في تقديم المعرفة للمتعلمين (Aggarwal, 2007).

إن الحكم على مدى استخدام الأسئلة يتم ميدانياً، والمعلم الذي لا يجيد استخدام الأسئلة، ولا يخطط لها يجد صعوبة كبيرة في تعلم طلابه (أبو سريع، ٢٠٠٨؛ سعادة، ٢٠٠٩)، ويعد طرح السؤال فناً في التعليم، فمهارة المعلم تظهر بطريقة توجيهه للأسئلة، وكيفية صياغتها، وإثارة

الطالبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩)، والسؤال الصفي لا يقتصر على إثارة الطالب الذي يُوجّه إليه السؤال، بل على إثارة جميع الطلبة المستمعين الذين يمارسون في الواقع تفاعلاً صامتاً مع السؤال الموجه لأحدهم (الحباشنة، ١٩٩٣). لذا، فعلى المعلم أن يكون حريصاً على أن تكون أسئلته واضحة ومحددة الإجابة، ومثيرة للتفكير، وعلى طرح الأسئلة على جميع المتعلمين، ومراعاة زمن الانتظار للتفكير في الإجابة (عطية، ٢٠٠٨).

وتعد أسئلة المستويات الدنيا Low – level مهمة في أوقات معينة، ولكن في أوقات أخرى يكون المتعلم بحاجة إلى أن يربط بين الأفكار، وأن يتوسع في تفكيره، مما يعني ضرورة استخدام أسئلة المستويات العليا High – Level، والمعلم المدرب والمؤهل هو الذي يمكنه إدراك خصائص كلا النوعين من الأسئلة، والتمييز بينهما، ففي الوقت الذي تركز فيه أسئلة المستويات الدنيا على تذكر المعلومات والحقائق واسترجاعها عند الحاجة إليها، فإن أسئلة المستويات العليا تركز على عمليات عقلية تستدعي التوصيل والربط بين المعلومات، وتحويل أفكار الطالب من صيغة إلى أخرى. وبهذا الصدد، يشير (Jacobson et.al., 2006) في مجال الأسئلة إلى أن توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا بذاتها لا يضمن النجاح الأكاديمي دون استعانة المتعلمين بخلفية معرفية ضرورية للانخراط في مهمات تفكيرية معقدة.

إن الأسئلة يمكن أن تكون ضيقة Narrow، أو واسعة Broad، تشجع على إجابة خاصة ومحددة أو قد تشجع على إجابة عامة أو واسعة، وتدعى الأسئلة المحددة باستجابة واحدة أو عدد قليل من الاستجابات بالأسئلة التقاربية Convergent (أو مباشرة Direct أو مغلقة Closed)، وتدعى الأسئلة التي تتطلب استجابة عامة أو مفتوحة Divergent أو غير مباشرة Indirect، إذ إن مثل هذا النوع من الأسئلة ليس له جواب واحد أو جواب أفضل، بل يمكن أن تكون الإجابات غير صحيحة، مما قد يسيء فهم هذا النوع من الأسئلة (Borich, 2004).

وعند توجيه مختلف أنواع الأسئلة بصورة عامة، والأسئلة المثيرة لتفكير الطلاب بصورة خاصة Thinking – provoking تظل هناك حاجة إلى العملية التي يطلق عليها زمن الانتظار Wait time، وهي التي تم تأكيدها في الأبحاث الرائدة التي نفذتها Mary Budd Rowe في الأعوام ١٩٦٩، ١٩٧٤، ١٩٨٦ (Jacobson et.al., 2006).

ويمكن النظر إلى زمن الانتظار بمفهومين: يعرف المفهوم الأول بالوقت الذي يتوقف فيه المعلم بعد توجيه السؤال، ومن الطبيعي أن يبدأ زمن الانتظار عندما يتوقف المعلم عن الكلام وينتهي من طرح السؤال، ويبدأ الطالب بالاستجابة أو بإعادة المعلم السؤال مرة ثانية، بينما يعرف المفهوم الثاني لزمن الانتظار بالوقت الذي ينتظر فيه المعلم بعد استجابة الطالب لتعليق أو توجيه سؤال آخر (Jegede & Olajide, 1995).

لقد وجد الباحثون أن المعلمين ينتظرون الطلبة مدة ثانية واحدة أو أقل ليجيب الطالب عن السؤال، ومثل هذا الموقف يواجهه الطلبة باستمرار، مع أنه يمكن أن تتحسن نوعية استجابات الطلبة، وبالتالي يؤثر إيجابياً على التعلم لو زاد عن ذلك. لقد أظهرت نتائج أبحاث Rowe التي

درست تأثير زيادة وقت التفكير think – time عند طرح الأسئلة أن المعلمين عندما ينتظرون ثلاث ثوان أو أكثر فإن نوعية استجابات الطلبة تتحسن (Jacobson et.al., 2006).

إن المعلمين الذين يستخدمون زمن الانتظار، تزيد فعالية تدريسهم في تنفيذ المواقف الصفية عندما يكون متوسط وقت الانتظار طويلاً، لذا فإن المتعلمين الذين لم يجيبوا عن الأسئلة سابقاً تصبح مشاركتهم في النقاش أكثر فاعلية، وزيادة مستويات المشاركة هذه تنتج من ارتفاع تقديرات المعلمين لقدرات المتعلمين العقلية (Armstrong, Henson & Savage, 2005).

إن المعلم في أمس الحاجة لامتلاك الكفاية في صياغة الأسئلة الصفية وطرحها، وتنمية الأساليب الفنية في توجيهها من خلال معرفة تصنيف مستوياتها والتدريب على مهارات توجيهها، إذ إنها تكاد تستحوذ على جل نشاط التدريس الذي يتم داخل الفصل الدراسي، ولقد كشفت دراسة فلاندرز (Flander) المشار إليه في الفتلاوي (٢٠٠٤) على أن السلوك اللفظي للمعلم يشكل جزءاً كبيراً من وقت الدرس حيث تحتل الأسئلة فيه ركناً كبيراً، وهذا ما أكدته دراسة كل من اميدون وهنتر (Amindom and Hunter, 1967)، إذ وجدا في دراستهما أن الأسئلة الصفية بنوعها المغلق والمفتوح تشكل جزءاً كبيراً من السلوك اللفظي للمعلم. كما أشارت دراسة اللقاني الهادفة إلى تقويم أنماط للسلوك اللفظي لمعلمي المواد الاجتماعية في اعتمادها على الطرائق التقليدية وأسئلة الاستذكار التي تقيس أدنى مستويات التفكير التي تدربوا في ضوئها فمارسوها بتدريسهم بشكل يستحوذ على الوقت المخصص للتدريس جله. هذا وقد أشارت دراسات أخرى إلى أن المعلم يسأل خلال اليوم الدراسي الواحد ٣٩٥ سؤالاً بمعدل ١٠٠ سؤال في الساعة بنسبة تصل إلى ٣٠% من الوقت الكلي المخصص للتدريس (الفتلاوي، ٢٠٠٤).

ويؤدي المعلم دوراً بارزاً في تهيئة البيئة الصفية المناسبة والمناخ التعليمي الذي يسمح للطلبة بالمشاركة والتفاعل عن طريق تنويع المثيرات المستخدمة في التدريس، ويشجع الطلبة على المبادرة، ويتقبل آراءهم ومناقشاتهم، ويدربهم على عمليات التفكير المتنوعة، ومن بين ما يلزم المعلم لتحقيق ذلك هو استخدام أنماط متنوعة من الأسئلة التي تثير لدى الطلبة أنواعاً مختلفة من التفكير وتزيد من تعلمهم. إضافة إلى أن استخدام هذه الأسئلة يعد بمنزلة المحور الذي تدور حوله عمليات الاتصال جميعها بين المعلم وطلابه، وبخاصة إذا أردنا أن يكون الاتصال داخل الحجرة الدراسية ذا اتجاهين من المعلم إلى الطالب من جهة، ومن الطالب إلى المعلم من جهة أخرى إذ إن أكثر من ٨٠% من وقت المعلم يقضيه في طرح الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة الطلبة (الأسطل والخالدي، ٢٠٠٥).

وهناك أمور على المعلم أن يراعيها عند طرح الأسئلة، كتعزيز الإجابة (مرسي، ١٩٩٧) ومستوى السؤال (تصنيف بلوم)، والوقت المستغرق أو زمن الانتظار في التعليم (فخرو، ٢٠٠١).

ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت العلاقة بين القدرة التصنيفية للأسئلة لدى المعلمات في البيئة الصفية الأردنية من جهة، وزمن الانتظار في توجيه الأسئلة من جهة ثانية، وتحصيل

الطالبة من جهة ثالثة، فقد كان ذلك دافعاً للباحثين لتناول هذا الموضوع بالدراسة محاولة منهما لمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات هذه الدراسة: زمن الانتظار، والقدرة التصنيفية للأسئلة، والتحصيل.

مشكلة الدراسة

لقد أجريت دراسات عديدة حول تأثير استخدام الأسئلة ومستوياتها في تحصيل الطلبة، وكانت الأسئلة ذات المستويات الدنيا تظهر بصورة أكثر من الأسئلة ذات المستويات العليا في المواقف الصفية، إذ تراوحت النسبة بين ٤ : ١ على الترتيب، وبينت الأبحاث أن استخدام الأسئلة ذات المستويات العالية يحث على التفكير، وتشكيل المفاهيم، والمعرفة الأكثر شمولاً وتجريداً، ويشجع العمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وغير ذلك، ولكن لم يقدم البحث الدليل على أن استخدام المستويات العليا للأسئلة يعمل على زيادة تحصيل الطلبة، على الأقل عند استخدام الاختبارات المقتنة. وعلى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت نتائجها إلى تحسن طفيف في التحصيل عند استخدام الأسئلة ذات المستويات الدنيا، إلا أن هناك دراسات في المقابل لم تظهر نتائجها تحصيلاً عالياً عند المقارنة بهذا النوع من الأسئلة (Borich, 2004). وكشفت معظم الدراسات عن لجوء المعلمين إلى طرح أسئلة من المستوى المنخفض وصلت نسبتها في دراسة فخرو (٢٠٠١) إلى (٨٢.٧٨%).

ويؤثر وقت الانتظار في نوعية إجابات الطلبة *Wait – time affects quality of responses*، فالمعلمون ينتظرون طلبتهم بمتوسط أقل من ثانية ليجيبوا عن أسئلتهم، وأشارت العديد من الأبحاث إلى أن بعض المعلمين انتظروا ثلاث ثوان ليجيب الطلبة عن الأسئلة، وأشارت النتائج إلى أن إجابات الطلبة كانت أفضل عند انتظار فترة أطول.

ولقد أثبتت كثير من الدراسات أن المعلمين يطرحون أثناء تدريسهم عدداً كبيراً من الأسئلة الصفية وأن معظم هذه الأسئلة كانت من نوع أسئلة الحفظ والتذكر التي لا تتطلب إلا فهماً سطحياً للمادة. إن القدرة على توجيه الأسئلة الجيدة ليست موهبة فطرية، ولكن هي مهارة يمكن أن تكتسب وتتمى بالممارسة. ولذلك فإن المعلمين الذين لا يجيدون صياغة الأسئلة الصفية يجدون صعوبة كبيرة في تعليم طلبتهم.

والأسئلة الصفية من الوسائل المهمة التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها، ومن ثم الاستفادة منها بطريقة فعّالة (الحادر، ١٩٩١)

وبالنظر إلى واقع الأسئلة الصفية السائدة لدى أغلبية المعلمين، يلاحظ أن هناك ضعفاً عاماً في مستوى هذه الأسئلة وانحصارها بشكل تقليدي في زوايا معينة، مما يضعف من تأثيرها ويقلل من أداء الدور المنوط بها، وبالذات فيما يخص تنمية التفكير لدى الطلبة (حمدان، ١٩٨٥).

وبهذا تعد مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة أساسية في عملية التدريس ويحتاج إتقانها إلى معرفة نظرية بفنونها، وأنواعها، ومبادئها، وإلى ممارسة عملية وتدريب مكثف على طرحها (أبو لبد، والخليلي، وأبو زينة، ١٩٩٦).

يتبين مما سبق وجود مشكلة لدى بعض المعلمين تتمثل في مقدرتهم على تصنيف الأسئلة وفقاً للمستويات التي حددها بلوم، وكذلك في الوقت المناسب للانتظار عند طرح السؤال حسب مستوى صعوبته، الأمر الذي قد ينعكس على تحصيل طلبتهم.

ومن هنا تبرز ضرورة توجيه الاهتمام بمجال الأسئلة ورفع مستواها، وتفعيل دورها في تنمية القدرات التفكيرية لدى الطلبة. وقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. وهل تراعى في الأسئلة المستويات المختلفة لتصنيف بلوم؟ أم أن هذه الأسئلة التي تطرح على الطلبة لا تعدو عن كونها أسئلة من مستويات تصنيف بلوم الثلاثة الدنيا التي تنحصر في (المعرفة أو التذكر، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق).

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تقصي مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة في التربية الاجتماعية.
٢. دراسة العلاقة بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة وزمن الانتظار المستغرق في توجيهها وبين تحصيل الطلبة في التربية الاجتماعية.
٣. معرفة الفرق بين زمن الانتظار الملاحظ والمستوى الذي افترضته الدراسات السابقة، وكذلك التعرف على الفرق بين مستوى القدرة التصنيفية الملاحظ والمستوى المقبول تربوياً.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربوياً (٨٠%) كما أقرته لجنة المحكمين؟
٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربوياً (٣ ثوان)؟

٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟
٤. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طلبة الصف نفسه في المادة نفسها؟
٥. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تطرحها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية؟

أهمية الدراسة

حاولت الدراسة إلقاء الضوء على القدرة التصنيفية وقياس زمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية.

وتستند هذه الأهمية إلى الافتراض القائل: إن المعلم عبارة عن مخزون من الأسئلة، إذ إن مهارة طرح الأسئلة، أو السؤال في حد ذاته، هي إحدى أهم المهارات التي يمكن للمعلم أن يتزود بها (خوري، ١٩٨٤).

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها صنفت الأسئلة الصفية التي تطرحها معلمات الصف السادس في مادة التربية الاجتماعية حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي. وقاست زمن الانتظار عند طرح الأسئلة وسعت إلى إيجاد العلاقة بينهما وبين تحصيل طالباتهن.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بالآتي:

- توجيه انتباه مديرات المدارس كمشرفات تربويات مقيمات إلى مستوى استخدام الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي.
- تشجيع المشرفين التربويين على إعداد البرامج والدورات التدريبية التي قد تسهم في تنوع مستوى استخدام معلمات التربية الاجتماعية لمختلف أنواع الأسئلة.
- تقديم الدراسة وصفاً واضحاً لأنواع الأسئلة مما قد يفيد منه المشرفون التربويون أثناء تخطيطهم وملاحظاتهم لمستويات الأسئلة بما يتفق مع الأهداف المرجو تحقيقها من عملية تدريس مادة التربية الاجتماعية.
- تزويد المعلمين بواقع مستويات أسئلتهم الصفية التي يطرحونها، بحيث يزداد الحافز لديهم للتركيز على المستويات المهمة التي لا تحظى باهتمامهم، ولفت انتباههم إلى الاهتمام

- بنوعية الأسئلة الصفية التي تتطلب قدرات عقلية عليا، ومراعاة زمن الانتظار عند توجيهها.
- دعوة المعلمين إلى الاهتمام بنوعية الأسئلة الصفية التي تتطلب قدرات عقلية عليا، لما لها من أهمية كبيرة في تنمية مهارات التفكير المتعددة مثل: مهارة التحليل، مهارة التركيب، مهارة التقويم، بالإضافة إلى أنها تساعد على إيجاد جو اجتماعي ونفسي وتربوي مبني على الثقة المتبادلة سواء بين الطلبة أنفسهم أو بينهم وبين المعلم (خطاب، ١٩٨٩).
 - قد تشكل هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات التي أجريت حول القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة وزمن الانتظار في توجيهها.
 - إفادة الباحثين بتوجيههم إلى إجراء دراسات أخرى تتناول جوانب أخرى من جوانب استخدام الأسئلة الصفية.

التعريفات الإجرائية

ورد في الدراسة بعض المفاهيم التي يمكن تعريفها إجرائياً بالآتي:

١. استخدام الأسئلة

يُعرّف استخدام الأسئلة إجرائياً في الدراسة الحالية من ثلاثة جوانب هي:

- أ- القدرة التصنيفية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وهي مدى تصنيفها لأنواع الأسئلة الدنيا والعليا بحسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية، وتم قياسها بالدرجة التي حصلت عليها المعلمة على الاختبار الذي طوّره الباحثان لهذا الغرض.
- ب- زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة، ويقاس بمتوسط الثواني لكل معلمة والذي تمّ حسابه باستخدام ساعة يد بعقرب ثوان.
- ج- نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا والمستويات العليا التي تطرحها المعلمات في غرفة الصف، وتم حسابها بمراجعة دروس التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي كما تم تسجيلها على شريط تسجيلي Audeotape.

٢. المستوى المقبول تربوياً

هو المستوى الذي أقرته لجنة المحكمين للقدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة وهو ٨٠%.

٣. المستوى التربوي لزمن الانتظار

هو المستوى الذي أشارت إليه الدراسات السابقة والذي ينص على أنه كلما كان زمن الانتظار ٣ ثوان، أو زاد عن ذلك فإن نوعية استجابات الطلبة تتحسن (Jacobson et.al., 2006).

٤. التحصيل

وهو ما يكتسبه الفرد من خبرات أثناء تعلمه لمبحث معين أو لمجموعة المباحث التعليمية التي يتعلمها الفرد في فصل دراسي أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية. ويعرف إجرائياً على أنه مقدار ما تحقق من الأهداف الخاصة بالتربية الاجتماعية للصف السادس، ويقاس بالعلامة التي حصلت عليها طالبة الصف السادس الأساسي في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان وطوراه لهذا الغرض، وهو المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي، في كل شعبة على حدة.

٥. مادة التربية الاجتماعية

المنهاج الذي قرره وزارة التربية والتعليم للصف السادس الأساسي في الأردن. ويضم ثلاثة مباحث دراسية مقررة على الصف السادس الأساسي، وهي: الجغرافية، والتربية الوطنية والمدنية، وتاريخ العرب والمسلمين.

ويضم مبحث الجغرافية للفصل الدراسي الثاني وحدتين دراسيتين هما: جغرافية السكان، والبيئة. بواقع أربعة دروس لكل وحدة.

ويضم مبحث التربية الوطنية والمدنية ثلاث وحدات دراسية وهي: التقسيمات الإدارية في المملكة الأردنية الهاشمية، ومؤسسات اجتماعية، وفي السيرة الحضارية للأردن، بواقع درسين للوحدة الأولى وأربعة دروس للوحدة الثانية ودرسين للوحدة الثالثة.

ويضم مبحث تاريخ العرب والمسلمين ثلاث وحدات دراسية وهي: العصر العباسي، والدول المستقلة عن الخلافة العباسية، والغزو الخارجي للعالم الإسلامي ودور القوى الإسلامية في مواجهته، وبواقع أربعة دروس للوحدة الأولى، وخمسة دروس لكل من الوحدة الثانية والثالثة.

٦. مستوى السؤال

تنقسم مستويات الأسئلة تبعاً لتصنيف الأهداف المعرفية التي وضعها بلوم إلى مستويات ستة مرتبة بشكل هرمي تتابعي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً. ويحتوي كل مستوى على المستوى الذي قبله (المستوى الأعلى يتضمن المستوى الأدنى) (يحيى والمنوفي، ١٩٩٥).

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

١. أسئلة المستويات الدنيا (مستوى التذكر أو المعرفة، مستوى الفهم أو الاستيعاب، مستوى التطبيق).
 ٢. أسئلة المستويات العليا (مستوى التحليل، ومستوى التركيب، مستوى التقويم).
- مستويات الأسئلة المعرفية الدنيا: هي الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات والمعارف المخزنة في الذاكرة وإدراك معانيها واستخدامها في مواقف جديدة وتضم مستويات ثلاثة هي التذكر والفهم والتطبيق.
 - مستويات الأسئلة المعرفية العليا: وهي الأسئلة التي تتطلب استجابات تستدعي عمليات التحليل والتركيب والتقويم.

حدود الدراسة

- أنجزت الدراسة ضمن الحدود الآتية
- الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٠/٢٠١١.
- الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء.
- أسئلة المستويات الدنيا والمستويات العليا حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي Cognitive domain.
- مادة التربية الاجتماعية المقررة على طلبة الصف السادس.
- تم بناء الاختبار التحصيلي للطلبة ومشاهدة الحصص الدراسية بالاعتماد على الوحدة الأولى لكل من مبثي الجغرافية وتاريخ العرب والمسلمين والوحدة الأولى والدرسين الأوليين من الوحدة الثانية في مبثي التربية الوطنية والمدنية.

محددات الدراسة

- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية
- اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة من إعداد الباحثين وتطويرهما ويتحدد تعميم النتائج بدلالات صدقه وثباته.
- حساب زمن الانتظار سيتم باستخدام ساعة يد بعقرب ثوان، ويتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بدلالة صدق وثبات إجراءاته بالملاحظة الصفية.
- حساب نسبة الأسئلة ذات المستويات العليا والدنيا بعد مراجعة دروس التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي كما تم تسجيلها على شريط تسجيلي سمعي Audeotape. ويتحدد تعميم النتائج بدلالات صدق وثبات هذا الإجراء وثباته.
- اختبار التحصيل من إعداد الباحثين وتطويرهما ويتحدد تعميم نتائج الدراسة بدلالات صدقه وثباته.

الدراسات السابقة

لقد شغلت الأسئلة الصفية اهتمام عدد كبير من المربين التربويين؛ لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ تعد هذه المرحلة الأساس الذي تركز عليه المراحل التعليمية اللاحقة، ونتيجة لهذا أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت في اهتمامها على الأسئلة الصفية، وتناولت كل دراسة منهجاً خاصاً بها دون غيره، وقد تم اختيار الدراسات الآتية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

دراسة توبن (Tobin, 1986) في غرب أستراليا والتي هدفت إلى الكشف عن أثر زمن الانتظار عند استخدام الأسئلة الصفية في تحصيل الطلبة في دروس الرياضيات واللغويات والمقارنة بينهما. فقد اختار الباحث صفاً عشرة بصورة عشوائية، وصنفها لمجموعات بعضها ضابط وآخر تجريبي. وحافظ معلمو المجموعة الضابطة على زمن الانتظار (٣-٥) ثوان، فوجد أن هناك تحسناً أعلى في الرياضيات وتحسناً في نوعية الحوار بين الطالب والمعلم، ثم أعطى الباحث للمعلمين تغذية راجعة، ودرهم فيها على إطالة زمن الانتظار، وكانت النتيجة أنه لاحظ تراجعاً في عدد استجابات الطلبة في الفترة الزمنية الواحدة وتراجع فترة التعبير. وتكرر مقاطعة المعلم للطلبة، غير أنه وجد بالمقابل ازدياداً في معدل طول استجابة الطالب، وزيادة اكتمال البناء اللغوي لكلام المعلم، وزيادة في استعمال أسلوب السبر بعد استجابة الطالب.

كما أن دراسة عبد الله (١٩٩١) كان الهدف منها تدريب المعلمين على بعض استراتيجيات توجيه الأسئلة وأثرها على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي في الرياضيات في جمهورية مصر العربية. وتم إعداد برنامج يتضمن بعض استراتيجيات توجيه الأسئلة وقياس فاعليتها وهي:

١. تنوع مستويات الأسئلة على التحصيل.

٢. تنوع زمن الانتظار على التحصيل.

٣. التفاعل بين مستويات الأسئلة وزمن الانتظار.

ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تفوق التلاميذ الذين استخدمت معهم أسئلة فوق مستوى التذكر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة تبعاً للتنوع في زمن الانتظار، ووجود تفاعل دال إحصائياً بين التنوع في مستويات الأسئلة وزمن الانتظار على التحصيل.

أجرت الحادر (١٩٩١) دراسة في محافظة إربد - الأردن كان الهدف منها التعرف إلى مستويات الأسئلة الشفوية عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية وهي: جنس المعلم ومؤهله الأكاديمي والتربوي، وخيرته في تدريس مادة اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ معلماً ومعلمة. سجل لكل منهم حصة صفية واحدة، ثم استخدمت قائمة مستويات الأسئلة الصفية التي أعدت وفق تصنيف

بلوم لأهداف المجال المعرفي. فقد أشارت النتائج إلى أن أسئلة مستوى التذكر احتلت المركز الأول؛ إذ بلغت نسبتها (٤٧.٢%) من المجموع الكلي للأسئلة، يليها أسئلة الفهم بنسبة قدرها (٣٢.٤%) في حين بلغت نسبة أسئلة التطبيق (١٣.١%)، أما أسئلة مستوى التحليل فبلغت نسبتها (٥.٦%) كما بلغت نسبة أسئلة التركيب (١%) وأخيراً أسئلة التقويم إذ بلغت نسبتها (٠.٧%). كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى جنس المعلم، وأن هناك ارتباطاً بين الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم في طرح الأسئلة.

دراسة أتوود وولين (Atwood & Wilen, 1991) في الولايات المتحدة الأمريكية والتي جاءت بعنوان فعالية زمن الانتظار في تدريس الدراسات الاجتماعية، حاول الباحثان الإجابة عن السؤال التالي: ما الذي يمكن أن يخبرنا به البحث المتعلق بزمن الانتظار عند تدريس الدراسات الاجتماعية؟ ويعرف الباحثان زمن الانتظار بطول الوقت الذي ينتظره المعلمون للحصول على استجابة الطالب، كما أن زيادة زمن الانتظار بطول الوقت الذي ينتظره المعلمون للحصول على استجابة الطالب، كما أن زيادة زمن الانتظار يمكن أن تحفز على التفكير التأملي، ومشاركة الطلبة. وبعد استعراض أدبيات البحث المتعلقة بزمن الانتظار في تدريس الدراسات الاجتماعية، وجد أن استجابات الطلبة تتحسن، وأن مشاركتهم في المواقف الصفية تزداد بزيادة زمن الانتظار بعد طرح السؤال.

وأجرى سنهل (Stahl, 1994) دراسة في بلومنجتون Bloomington من ولاية إنديانا هدفت إلى قياس فترة الانقطاع من الوقت لمعالجة المعلومات، لتعكس على ما يقال، وقيست بما لا يقل عن ثلاث ثوان من الصمت دون انقطاع وظهرت نتائج إيجابية تحدث للطلبة والمعلمين، والطلبة هم أكثر فعالية في إنجاز المهمات المعرفية والإدراكية ومهمة المعلم هي إدارة ما يحدث في الحصة الدراسية، وتم تصنيف فترات الصمت إلى الوقت المنتظر بعد سؤال المعلم، والوقت المنتظر من استجابات الطلبة، ووقت سكوت الطالب وصمته، ووقت سكوت المعلم وصمته، ووقت الصمت خلال المحادثة، واستجماع أو إكمال العمل (وقت العمل).

وقام فخرو (٢٠٠١) بدراسة في البحرين هدفت إلى معرفة مستوى السؤال الشفوي الذي يطرحه معلم جغرافية السكان، وكان من نتائجها أنه لا يوجد فرق يعزى لجنس المعلم في مستوى السؤال ونوعه، كما كشفت أن النسبة العالية كانت للأسئلة ذات المستوى المنخفض في حين كانت نسبة الأسئلة السابرة ٣.٧٦%.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٠٢) إلى تصنيف مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها معلمو مادة القواعد في اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي (الأساسي) في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع نسبة أسئلة المعرفة (التذكر)، والفهم، والتطبيق، وفي المقابل انخفاض الأسئلة المتصلة بالتحليل، والتركيب، والتقويم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو مادة القواعد في اللغة العربية تعزى لصالح متغير الخبرة التعليمية. وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى أن المؤهل العلمي كان له أثر واضح في مستوى الأسئلة التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف.

وفي دراسة الناصر (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف إلى أنواع الأسئلة الشفوية التي يطرحها طلبة معلمي الصف في مساق التربية العملية في جامعة اليرموك في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي بمستوياته الستة، إذ أظهرت النتائج أنه يتم التركيز في أسئلة طلبة معلم الصف على مستوى التذكر بنسبة ٦١.٦١%، يليه الفهم بنسبة ٢٠.٤٨%، فالتطبيق بنسبة ١٠.٢١%، فالتحليل بنسبة ٣.٨٣%، فالتركيب بنسبة ٣.٤٧%، فالتقويم بنسبة ٠.٤%. ووجدت أن هنالك اختلافاً في نسبة استخدام طلبة معلم الصف لكل مستوى من مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي باختلاف المادة الدراسية.

وهدفنا دراسة البنعلي (٢٠٠٥) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي)، والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم، ومعرفة علاقة ذلك بجنس المعلم وخبرته، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٣ معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة الدوحة التعليمية، طبق عليهم بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى استخدامهم لمهارات التفكير، من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وتكونت بطاقة الملاحظة من ٤٤ مظهراً سلوكياً، وكشفت نتائج الدراسة عن تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير، من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين المعلمين، نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، في مستوى استخدامهم لمهارات التفكير تعزى للخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

وكان الغرض من دراسة سليمان ونوردين التي أجريت في مدرسة ابتدائية في ماليزيا (Sulaiman & Noordin, 2005) تقصي مدى استخدام المعلمين مستويات ستة من الأسئلة بحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وهذه المستويات هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. واشتملت عينة الدراسة على ثلاثة معلمين ممن يدرسون الصف الأول، والثاني، والثالث في مدرسة ابتدائية، واستخدمت طرق ثلاث لجمع البيانات لدراسة الحالة شملت الملاحظة والمقابلة والتوثيق بالدليل، وجرى تحليل البيانات التي تم جمعها من الطرق الثلاث. أشارت نتائج الدراسة التي سعت إلى تحري مهارات طرح الأسئلة، إلى أن المعلمين غالباً يستخدمون الأسئلة من مستوى التذكر يعقبها أسئلة من مستوى التحليل، ثم أسئلة من مستوى الفهم، ونادراً ما كانت تستخدم الأسئلة من المستويات الأخرى. وبحسب ما أظهره المعلم فإن تنفيذ الأنشطة المستندة على المهارات، ساعد التلاميذ على فهم الدرس بفاعلية، بالإضافة إلى أن استخدام الأسئلة أثار مهارات التفكير لدى التلاميذ، وشجعهم على المنافسة النشطة أثناء عمل نشاط المجموعة.

وبيّنت دراسة سوبرامانيام (Subramaniam, 2005) التي أجريت في ماليزيا أن مهارات المسألة أهمية خاصة في استراتيجيات التدريس، وتقصت دراسته مهارات المعلمين المتدربين خلال فترة التربية العملية ولمدة عشرة أسابيع. لقد استخدم الشريط الصوتي التسجيلي لتقييم المعلمين، وابتاع منهجية البحث التجريبي خلال الأسبوعين الأوليين وجمعت بيانات كمية وتم تحليلها بحسب تكرار الأسئلة في كل فئة (Category system)؛ فئة الأسئلة السابرة، وفئة الأسئلة اللاحقة Follow-up التي تثير التفكير، كما تم تسجيل زمن الانتظار لكل سؤال من هذه الأسئلة.

أما دراسة الربضي (٢٠٠٧) التي أجريت في محافظة عجلون – الأردن فكان الهدف منها استقصاء أثر تدريس طلبة المرحلة الأساسية باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيلهم في مادة الفيزياء وتنمية قدرتهم على التفكير العلمي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على الطلبة الذين درسوا باستخدام الأسئلة العادية في الاختبار التحصيلي، وتفوقهم في قدرتهم على التفكير العملي في مجال اختبار النظرية والتفكير النظرية.

وأجرى خليفة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى طلبة التربية العملية في مقدرتهم على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة، وأثر تخصصهم الأكاديمي وجنسهم في تلك المقدرة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (٨٨) من الطلبة المعلمين في السنة الرابعة تخصص معلم صف في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن. وقد دلت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً في مقدرة طلبة التربية على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة وبين المستوى المقبول تربوياً، ومستواهم الفعلي لصالح الأخير، وبين طلبة التخصص العلمي والأدبي لصالح الأول، وكشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى للجنس وللتفاعل بين الجنس والتخصص.

ويناقش (Biesta, 2009) من جامعة سترلنج Sterling في المملكة المتحدة UK في دراسته النوعية الحاجة إلى إعادة الاهتمام بالفرق بين الأسئلة في التعليم، وبخاصة في ضوء الاتجاه الحديث الذي يدعو إلى التركيز على قياس النتائج التربوية والمقارنة بينها، وقد حاولت الدراسة مناقشة السؤالين الآتيين: لماذا يأخذ السؤال مكانه دائماً في نظامنا التعليمي؟ وما الأسباب التي تبدو كامنّة في الأجندة التعليمية؟ لقد تناولت الدراسة وبصورة أساسية الغرض من الأسئلة في التعليم، وأن السؤال يشكل وضعاً نظامياً في النظام التعليمي، وعندما تكون هناك نسبة مناقشة حول الغرض من السؤال، توجد مناقشة في المقابل حول الغرض من التعليم. وتطرقت الدراسة إلى ضرورة التمييز بهذا الصدد، بين أنواع ثلاثة من التعليم والإعداد: التأهيل والتنشئة الاجتماعية، والذاتية. وتقدم الدراسة عدداً من الاقتراحات لطرح الأسئلة بصورة أكثر دقة في توجيه العمليات والممارسات التعليمية.

وتشير دراسة إيجان وكوب وأنستاسيا (Egan; Cobb & Anastasia, 2009) النوعية، إلا أنه في السابق، إذا تم طرح سؤال من طالب ما، وكان الطالب بحاجة إلى بضع دقائق ليفكر

في الإجابة، نجد هناك من يقاطعه من قبل طالب آخر، ولكن الآن، وفي مدرسة جونسبري Johnsbury في فيرمونت Vermont نجد المعلمين يركزون على إعطاء وقت للتفكير من جانب الطلبة ويعملون حقيقة على احترام عقل الطالب في الغرفة الصفية. إن إعطاء وقت للتفكير think time وزمن الانتظار Wait time يشجعان على الاحترام المتبادل بين المعلم والطالب، بل يمتد هذا الاحترام إلى خارج غرفة الصف.

التعليق على الدراسات السابقة

- تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت الأسئلة الصفية، فمنها من تناول الأسئلة الصفية والتحصيل، ومنها من تناول الأسئلة وزمن الانتظار، وأخرى تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل وزمن الانتظار معاً.
- اعتمدت بعض الدراسات السابقة على تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي معياراً لتصنيف الأسئلة (Sulaiman & Noordin, 2005)، وكذلك الدراسة الحالية.
- أظهرت نتائج الدراسات السابقة بأن الأسئلة تركز على المستويات الدنيا من التفكير (التذكر، الفهم، التطبيق) بشكل كبير جداً، مع إهمال المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم). وحاولت الدراسة الحالية الكشف عن ذلك.
- اختلفت الدراسات السابقة في اتجاه البحث، فمنها ما جاء يصف واقع الأسئلة الصفية وتصنيفها، وهي تمثل الدراسات المسحية الوصفية، ومنها ما كان يهدف إلى إيجاد العلاقة بين مستويات الأسئلة وبين متغيرات أخرى، وتعد الدراسة الحالية مزيجاً من النوع الأول والنوع الثاني.
- استخدمت بعض الدراسات السابقة الوسائل التكنولوجية في الملاحظة الميدانية للأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم. وكذلك الدراسة الحالية التي لاحظت طرح الأسئلة الصفية بمصاحبة شريط تسجيلي صوتي لقياس مستويات الأسئلة وزمن الانتظار.
- تقصّت بعض الدراسات السابقة أثر زمن الانتظار في متغيرات محددة (Egan; Cobb & Anastasia, 2009)، (عبد الله، ١٩٩١)، وبعضها تقصّي زمن الانتظار باعتباره متغيراً تابعاً (Atwood & Wilen, 1991)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت في بعض جوانبها بدراسة العلاقة بين زمن الانتظار والتحصيل.
- أظهرت معظم الدراسات السابقة أن الأسئلة المعرفية المنخفضة المستوى (تذكر، فهم، تطبيق) جاءت في الدرجة الأولى من استخدام المعلمين للأسئلة، ثم جاءت المستويات العليا بنسب مختلفة (العنزي، ٢٠٠٢)، (الناصر، ٢٠٠٤)، (Sulaiman & Noordin, 2005).

- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات في إعداد الأداة، ومنهجية البحث، والأساليب الإحصائية، والرجوع إلى بعض المراجع التي أفاد منها الباحثون في تلك الدراسات.
- وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة أمور أهمها:
- استخدام تصنيف بلوم في المجال المعرفي لتحليل وتصنيف الأسئلة (الحادر، ١٩٩١).
 - حساب نسبة تمثيل المستويات المعرفية الدنيا والعليا في الأسئلة الصفية.
- أما الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة، فهو على النحو الآتي:
- كان الهدف من بعض الدراسات التعرف إلى مستويات الأسئلة في ضوء عدد من المتغيرات كالجنس، والخبرة، والمؤهل الأكاديمي (الحادر، ١٩٩١)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بدراسة العلاقة بين القدرة التصنيفية للأسئلة لدى المعلمات من جهة، وزمن الانتظار من جهة أخرى، وتحصيل الطلبة، وهو ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تناولت مستويات الأسئلة وتوجيهها.

الطريقة والإجراءات

فيما يلي توضيح لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، ثم وصف الإجراءات التي تم بها اختيار عينة الدراسة، وأدوات الدراسة التي تم إعدادها وتطويرها، وتصميم الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

منهجية الدراسة

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي للدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات التربية الاجتماعية في المدارس الخاصة التي تتضمن الصف السادس الأساسي للإناث والتابعة لقسم التعليم الخاص في محافظة الزرقاء جميعها، ويبلغ عدد معلمات التربية الاجتماعية في المدارس الخاصة التي تشتمل على الصف السادس الأساسي للإناث (٧٤) معلمة، ويبلغ عدد طالبات الصف السادس الأساسي في تلك المدارس الخاصة (١٥١٨) طالبة، موزعات على (١٠٨) شعب دراسية.

عينة الدراسة

اختار الباحثان عشوائياً بالطريقة البسيطة ما نسبته ٤٧% تقريباً من معلمات مجتمع الدراسة والبالغ عددهن (٣٥) معلمة، وأخذ الباحثان الشعبة الواحدة الموجودة في المدرسة التي تدرسها معلمة التربية الاجتماعية، وطالبات الصف السادس في تلك الشعبة جميعهن وبنسبة ٥٠% من مجتمع الطالبات، والبالغ عددهن (٧٥٩) طالبة.

أدوات الدراسة

لقد تم تطوير أدوات الدراسة الآتية:

أولاً: اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة

قام الباحثان بإعداد اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة إذ اشتمل على أنواع ستة من الأسئلة بحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي (Cognitive domain) وذلك بعد تحديد المحتوى الذي اختير منه النتائج الخاصة.

وقد تمت الاستعانة بالخطوات الآتية عند إعداد الاختبار:

- تحديد الموضوعات التعليمية المراد قياسها، وهي الوحدة الثانية لكل من مبحثي الجغرافية والتاريخ والوحدة الرابعة، ودرسين من الوحدة الخامسة من التربية الوطنية والمدنية.
- تحديد النتائج العامة للموضوعات، واختيار النتائج التي تتفق مع المحتوى المختار.
- كتابة النتائج الخاصة المراد قياسها بصورة محددة.
- كتابة تعريف لكل مستوى من مستويات تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي.
- صياغة فقرات الاختبار اعتماداً على النتائج الخاصة المحددة بصورة سلوكية ومستويات تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي، وضم الاختبار أسئلة التذكر والفهم والتطبيق مستويات دنيا، وأسئلة التحليل والتركيب والتقويم على أنها مستويات عليا، ولبناء هذا الاختبار، قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري المتعلق بأنواع الأسئلة وتصنيفاتها.
- اقتصر هذا الاختبار على (٦٣) فقرة تقيس مدى القدرة التصنيفية عند المعلمات حسب مستويات تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي، وضم الاختبار أسئلة المستويات الدنيا وعددها (٣٨) سؤالاً، موزعة على أسئلة التذكر (١٢) سؤالاً، وأسئلة الفهم (١٥) سؤالاً، وأسئلة التطبيق (١١) سؤالاً، وأسئلة التركيب (٦) أسئلة، وأسئلة التقويم (١١) سؤالاً، وبذلك بلغ عدد الأسئلة بحسب أنواعها الستة التي ضمها اختبار القدرة التصنيفية (٦٣) سؤالاً.

صدق اختبار القدرة التصنيفية

للتأكد من صدق محتوى اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة، تم عرضه بصورته الأولية مع قائمة مستويات تصنيف بلوم Bloom على مجموعة من خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي، ومدى ملائمة فقرات الاختبار للنتائج الخاصة بالموضوعات، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.

كما هدف التحكيم إلى الحكم على مستوى التصنيف للأسئلة وذلك حسب المستويات الستة لتصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي.

وبناءً على اقتراحاتهم، تم إجراء التعديلات على بعض أسئلة فقرات الاختبار، ووضع الاختبار بصورته النهائية وعدد أسئلته (٦٣) سؤالاً مرفقاً به تعليمات الاختبار.

ثبات اختبار القدرة التصنيفية

تم تطبيق اختبار القدرة التصنيفية، بصورته النهائية، على عينة استطلاعية من معلمات الصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٠) معلمات في (١٠) مدارس، وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (٢٠) (KR20)، وتقيس هذه المعادلة مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وكان معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٧٤) وعدت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

ولقد أعطيت الإجابة الصحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار علامة واحدة، في حين أعطيت علامة صفر للإجابة الخاطئة، أو لعدم الإجابة. وبهذا فقد كانت النهاية العظمى للدرجة على الاختبار تساوي (٦٣).

ثانياً: الاختبار التحصيلي

قام الباحثان بإعداد اختبار يقيس مدى التحصيل في مبحث التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية عند طالبات عينة الدراسة، وذلك بعد تحديد المحتوى الذي تم اختياره والمتمثل في وحدتين الثانية في كل من مبحثي التاريخ والجغرافية والوحدة الرابعة، ودرسين من الوحدة الخامسة من مبحث التربية الوطنية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

وبلغ عدد أسئلة هذا الاختبار بصورته الأولية (٧٥) سؤالاً لتقيس التحصيل عند الطالبات حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق).

وقد استعان الباحثان بالخطوات الآتية عند إعداد الاختبار:

- تحديد الموضوعات التعليمية المراد قياسها وهي الأربعة دروس الأولى في كل من مبحث التاريخ ومبحث الجغرافية ومبحث التربية الوطنية المقررة للصف السادس الأساسي.
- تحديد النتائج العامة للموضوعات، واختيار الأهداف التي تتفق مع المحتوى المختار.
- كتابة النتائج الخاصة (الأهداف السلوكية) المراد قياسها بصورة محددة.
- تكوين جدول المواصفات للاختبار (ملحق ١).
- صياغة فقرات الاختبار اعتماداً على لائحة المواصفات والنتائج الخاصة المحددة بصورة سلوكية.

بناء الاختبار التحصيلي

قام الباحثان بوضع الاختبار التحصيلي في صورته الأولية وتألف من (٧٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، بثلاثة بدائل، تم قياس كل هدف من الأهداف التدريسية بسؤال من أسئلة الاختبار، ما عدا الهدف (٧٣) الذي خصصت له ثلاثة أسئلة اختبارية.

صدق الاختبار التحصيلي

للتأكد من صدق محتوى الاختبار، تم عرضه بصورته الأولية مع قائمة النتائج الخاصة على مجموعة من خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص، لإبداء آرائهم في مدى تمثيل النتائج الخاصة للمادة التعليمية، ومدى ملاءمة أسئلة الاختبار للأهداف السلوكية الموضوعية، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.

كما هدف التحكيم إلى الحكم على مستوى التحصيل الذي يقيسه كل سؤال من أسئلة الاختبار، وذلك حسب المستويات الثلاثة الأولى من مستويات بلوم الستة في المجال المعرفي. وبناءً على اقتراحاتهم تم إجراء التعديلات على بعض أسئلة الاختبار، ووضع الاختبار بصورته النهائية وعدد أسئلة (٧٤) سؤالاً.

ثبات الاختبار التحصيلي

تم تطبيق الاختبار التحصيلي، بصورته النهائية، على عينة استطلاعية من طالبات الصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالبة في مدرسة سمية الأساسية، وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار، وقد تم حسابه باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتلخص في حساب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية للاختبار وتصحيح الناتج باستخدام معادلة سبيرمان، وكان معامل ثبات الاختبار التحصيلي المكون من (٧٤) فقرة يساوي (٠.٧٩) وعدت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

ولقد أعطيت الإجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة، في حين أعطيت علامة صفر للإجابة الخاطئة، أو لعدم الإجابة. وبهذا فقد كانت النهاية العظمى للدرجة على الاختبار تساوي (٧٤)، أما تصنيف فقرات الاختبار التحصيلي حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي فهي كالآتي: (٤٠) فقرة لمستوى التذكر، و (٢٣) فقرة لمستوى الفهم أو الاستيعاب، و (١١) فقرة لمستوى التطبيق، ويتفق هذا التصنيف مع النتائج الخاصة (الأهداف السلوكية) التي تم تحديدها.

ثالثاً: أداة قياس زمن الانتظار

استخدم الباحثان لقياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة ساعة بعقرب يقيس الثانية وأجزاء الثانية، وشريطاً تسجيلياً سمعياً (Audeotape). وقد أشار عدد من الباحثين إلى أهمية التسجيل الصوتي؛ الذي يساعد على إعطاء صورة دقيقة للتفاعل اللفظي لا تتأثر بعوامل القصور البشري كالنسيان، أو الخطأ، أو تشتت الانتباه، ويجعل عمليتي التقريغ والتحليل تتمان

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 (فخرو، ٢٠٠١).

عرض الباحثان الأشرطة الثلاثة مع آلة تسجيل على ثلاثة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم حول السؤال المطروح وطريقة حساب زمن الانتظار له، ولغرض تدقيق مدى تعبيرها عن محتوى المادة العلمية الموجودة في الكتاب المقرر.

وقد قام كل محكم بتدقيق الأسئلة جميعها ومدى تمثيلها في المحتوى ووضع علامات محددة لغرض التدقيق ثم استخراج معامل (فاي) بين الأسئلة والمحتوى فوجد أن معامل الصدق كان ٠.٩٩.

وفي ضوء آراء المحكمين التي أظهرها عمل الباحثان على مراعاة الملاحظات التي أديهاها عند قياس زمن الانتظار في طرح الأسئلة لعينة الدراسة ومنها استخدام الساعة لقياس الزمن بشكل مناسب ودقيق وسريع وحذف الأسئلة المكررة التي تطرحها المعلمة في فترة الانتظار.

ثبات أداة قياس زمن الانتظار

للتأكد من ثبات أداة قياس زمن الانتظار قام أحد الباحثين ومعلمة أخرى بملاحظة خمسة مواقف صفية لمعلمات خمس من خارج عينة الدراسة باستخدام آلة تسجيل وأشرطة تسجيلية سمعية وساعة بعقرب ثوان من قبل الباحثين والمعلمة الأخرى ثم تم تفرغ تلك الأشرطة، وحساب متوسط زمن الانتظار لكل من قياس أحد الباحثين والمعلمة الأخرى، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين القياسين بلغ معامل الثبات (٠.٨٤) وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الوسيطة الآتية:

- استخدام الأسئلة ذات المستويات الدنيا والعليا.
- القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة.
- زمن الانتظار في توجيه السؤال.
- المستوى المقبول تربوياً وفرضياً.
- التحصيل.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تطوير أدوات الدراسة بالتأكد من صدقها وثباتها.
- الحصول على المستوى المقبول تربوياً لمستوى القدرة التصنيفية من خلال المحكمين (٨٠%).
- الحصول على المستوى المقبول فرضياً لزمن الانتظار كما بينته الدراسات السابقة وهو ٣-٥ ثوان.
- الحصول على إذن رسمي لتطبيق أدوات الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات في جداول خاصة.
- عرض النتائج ومناقشتها وإصدار التوصيات في ضوءها.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- اختبار (ت) t-test لعينة واحدة للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني.
- اختبار (ت) t-test لعينة واحدة مرتبطة للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.
- اختبار كاي تربيع (χ^2) للإجابة عن السؤال الخامس.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

لقد نص السؤال الأول على الآتي: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربوياً (٨٠) كما أقرته لجنة المحكمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمت مقارنة متوسط القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة بحسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي مع المستوى المقبول تربوياً (٥٠.٤ أي ٨٠%)^(١) كما أقرته لجنة المحكمين باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة كما في الجدول الآتي:

(١) تم تحويل النهاية العظمى (٦٣) إلى ١٠٠%.

جدول (١): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً (٥٠.٤) لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

القدرة التصنيفية	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى المقبول ^(١)	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة ت الحرجة ($\alpha \leq 0.05$)
	٣٥	٤٦.٩٧	٥٠.٤	٧.٤٥	٢.٧٢٣	٣٤	٢.٠٣٣

يتبين من الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٢.٧٢٣ فهي أعلى من قيمة (ت) الحرجة (٢.٠٣٣) بدرجات حرية (٣٤) ومستوى الدلالة (٠.٠٥)، وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول تربوياً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

لقد نص السؤال الثاني على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول فرضياً (٣ ثوان)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمت مقارنة متوسط زمن الانتظار في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي مع المستوى المقبول فرضياً (٣ ثوان) كما في الجدول الآتي:

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة بين متوسط زمن الانتظار والمستوى المقبول فرضياً (٣ ثوان).

زمن الانتظار	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى المقبول	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة ت الحرجة ($\alpha \leq 0.05$)
	٣٥	١.٧٨	٣	٠.٣٤	٢١.٢٨٧	٣٤	٢.٠٣٣

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط زمن الانتظار وبين المستوى المقبول فرضياً، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٢١.٢٨٧ وهي أعلى بكثير من قيمة (ت) الحرجة (٢.٠٣٥) بدرجات حرية (٣٤) ومستوى الدلالة (٠.٠٥)، وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول فرضياً.

(١) تم تحويل النهاية العظمى (٦٣) إلى ١٠٠%.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

لقد نص السؤال الثالث على الآتي: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم الاستخدام الإحصائي (ت) لعينة واحدة مرتبطة لاختبار دلالة معامل الارتباط بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للفصل السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): اختبار (ت) لعينة واحدة مرتبطة لفحص العلاقة بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.

معامل الارتباط بين القدرة التصنيفية والتحصيل	عدد المعلمات	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة
٠.٩٨٩	٣٥	١.٢٣٩	٣٣	٣٧.٧٠٨	٢.٠٣٢

يتبين من الجدول (٣) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها، وقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (٣٧.٧٠٨) وهي أعلى بكثير من قيمة "ت" الحرجة (٢.٠٣٢) عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) ودرجات حرية (٣٣).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

لقد نص السؤال الرابع على الآتي: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم الاستخدام الإحصائي (ت) لعينة واحدة مرتبطة لاختبار دلالة معامل الارتباط بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): اختبار (ت) لعينة واحدة مرتبطة لفحص العلاقة بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.

معامل الارتباط بين زمن الانتظار والتحصيل	عدد المعلمات	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة
٠.٨٠١	٣٥	٤.٩٢٨	٣٣	٧.٦٨١	٢.٠٣٢

يتبين من الجدول (٤) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبين تحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها، فقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (٧.٦٨١) أكبر من قيمة "ت" الحرجة (٢.٠٣٢) عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) ودرجات حرية (٣٣).

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

لقد نص السؤال الخامس على الآتي: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار كاي تربيع (X^2) لاختبار الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لمستويات الأسئلة. والجدول (٥) يظهر نتائج استخدام هذا الاختبار.

جدول (٥): نتائج اختبار كاي تربيع (X^2) لفحص الفرق بين نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا ونسبة الأسئلة ذات المستويات العليا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي للتربية الاجتماعية.

(الملاحظ - المتوقع) / ^٢ المتوقع	(الملاحظ - المتوقع) ^٢	المتوقع (E)	الملاحظ (O)	
٢٩٤.٥٦	١٠٣٦٨٤	٣٥٢	٦٧٤	الأسئلة الدنيا
٢٩٤.٥٦	١٠٣٦٨٤	٣٥٢	٣٠	الأسئلة العليا
$X^2 = ٥٨٩.١٢ *$				

* ح > ٠.٠٥

يشير الجدول (٥) إلى أن عدد الأسئلة ذات المستويات الدنيا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن لمادة التربية الاجتماعية بلغ (٦٧٤) سؤالاً ونسبة ٩٥.٧%، وكان عدد الأسئلة ذات المستويات العليا التي طرحتها معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن المادة نفسها (٣٠) سؤالاً ونسبة ٤.٣%.

ولاختبار دلالة الفرق بين النسبتين استخدم الإحصائي (X^2) لاختبار الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة، ويظهر الجدول قيمة (X^2) المحسوبة (٥٨٩.١٢) وهي قيمة أعلى بكثير من قيمة (X^2) الحرجة (٣.٨٤) عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) ودرجة حرية واحدة.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

كشفت نتائج الدراسة عن وجود تدن في مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً كما أقرته لجنة المحكمين.

وقد تعزى هذه النتائج لأسباب عديدة منها:

- محدودية معرفة بعض المعلمات لتصنيف بلوم للأسئلة.
- ضعف التحضير للدرس أو عدم إجابة التحضير من حيث الأهداف والأنشطة والتقويم.
- قد تحمل المعلمة المؤهل العلمي المناسب في مادة التخصص ولكن ليس لديها المؤهل التربوي المطلوب لمهنتها معلمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة البنعلي (٢٠٠٥) التي أكدت تدني مستوى القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف، مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً. وفي الوقت نفسه اختلفت هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة الناصر (٢٠٠٤) ودراسة خليفة (٢٠٠٨) التي دلت على وجود فرق دال إحصائياً في تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة بين المستوى المقبول تربوياً ومستواهم الفعلي، ولصالح مستواهم الفعلي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود نقصان في زمن الانتظار بعد طرح السؤال لدى المعلمات اللواتي طبقت الدراسة عليهن مقارنة بالمستوى الزمني المقبول فرضياً.

وقد تعزى هذه النتائج إلى عدم قدرة المعلمات على معرفة حاجات الطالبات وقدراتهن المعرفية والسلوكية وعدم استيعابهن لها، وإلى عدم مراعاة الفروق الفردية لدى الطالبات، وهذا يؤدي إلى تنمية اتجاهات سلبية لدى الطالبات بالإضافة إلى الحد من قدرة الطالبات على الإبداع والابتكار، وخلق مناخ تعليمي غير مريح يؤدي للقلق ويقلل من رغبة الطالبات وإقبالهن على دراسة المادة.

ويتناقض ذلك مع ما أشار إليه العديد من التربويين حول أهمية زمن الانتظار في زيادة ثقة الطالبة بنفسها، وزيادة عدد الطالبات المشاركات في الإجابة، ومشاركة أكبر عدد من الطالبات في الإجابات، وتحسين المستوى التحصيلي، وزيادة الاستجابات المتعلقة بالمستويات المعرفية العليا، وتقليل مستوى خوف الطالبة من الفشل، وزيادة تفاعل الطالبات وغيرها، بالإضافة إلى تأثير زيادة زمن الانتظار إيجابياً في أداء المعلمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة سوبرا مانيام (Subramaniam, 2005) التي أكدت نقصان زمن الانتظار لدى المعلمين. وقد اختلفت هذه النتائج مع بعض نتائج

دراسة (Egan, Cobb & Anastasia, 2009) ودراسة ستهل (Stahl, 1994) التي دلت على زيادة زمن الانتظار وأهميته لتحقيق الأهداف المنشودة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.

وقد تعزى هذه النتائج إلى استخدام تصنيف بلوم في طرح الأسئلة نظراً لأهميته من وجهة نظر التربويين كونهم ينظرون إلى عملية التعلم والتعليم نظرة شاملة متكاملة، مما يجعل تصنيف بلوم أكثر ملاءمة وانسجاماً ومنطقية مع تلك النظرة.

ويعزو الباحثان العلاقة الإيجابية المرتفعة (٠.٩٨٩) والدالة إحصائياً بين قدرة المعلمة التصنيفية لأنواع الأسئلة وبين تحصيل طالباتهن، إلى أن نسبة الأسئلة الدنيا التي طرحت في غرفة الصف من قبل معلمات التربية الاجتماعية للصف الأساسي بلغت (٩٥.٧%)، وهذه الأسئلة الدنيا كانت ضمن مستويات ثلاثة لتصنيف بلوم (تذكر، فهم، تطبيق) كما أن الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان يركز أيضاً على هذه المستويات الدنيا من الأسئلة (التذكر، والفهم، والتطبيق).

وقد تعزى هذه النتائج أيضاً إلى الدور الذي تلعبه المعلمة في طرح الأسئلة المعدة مسبقاً ذات المستويات الدنيا التي تحقق أهداف الدرس، وكذلك الأسلوب الجيد في التعامل مع الطالبات، والمرونة التي تبديها المعلمة في تنويع الأسئلة حسب المستويات الدنيا (تذكر، فهم، تطبيق).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة عبد الله (١٩٩١) التي أكدت زيادة التحصيل باستخدام القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة، بغض النظر عن نوع تصنيف الأسئلة، وفي الوقت نفسه اختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة النابف (١٩٨٩) التي أكدت أن الأسئلة ذات المستوى المرتفع (تحليل، تركيب، تقويم) أثرت بشكل أكبر على تحصيل التلاميذ من الأسئلة ذات المستوى المنخفض (تذكر، فهم).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين زيادة زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتحصيل طالبات الصف نفسه في المادة نفسها.

ويقتضي التنبؤ بصدد هذه النتيجة إلى أن مستوى زمن الانتظار كان متدنياً جداً قياساً مع زمن الانتظار المطلوب، وبالتالي يعزو الباحثان العلاقة الإيجابية المرتفعة (٠.٨٠١) والدالة إحصائياً إلى أن معظم الأسئلة التي كانت تطرحها معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي هي من الأسئلة ذات المستويات (تذكر، فهم، تطبيق)، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية نفسها، وربما كانت أسئلة التذكر من هذه المستويات الثلاثة هي الأكثر شيوعاً في توجيه الأسئلة

في الغرفة الصفية، وهي أسئلة لا تتطلب زمناً كثيراً عند طرحها، هذا بالإضافة إلى أن الاختبار التحصيلي اشتمل على (٧٤) سؤالاً منها (٤٠) سؤالاً من مستوى التذکر، و (٢٣) سؤالاً من مستوى الفهم، و (١١) سؤالاً من مستوى التطبيق، وجميعها من مستويات دنيا لا تحتاج إلى وقت كبير للتفكير، وبالتالي جاءت هذه العلاقة الإيجابية بين زمن الانتظار لتوجيه الأسئلة وتحصيل طالبات الصف السادس الأساسي.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الزمن الممنوح والمستغرق في طرح الأسئلة على الرغم من انخفاض متوسطه أسهم في رفع مستوي التشويق والدافعية، وأدى إلى التحسن في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة التربية الاجتماعية، وحسن من أداء المعلمات، وساعدهن على تقويم أداء طالباتهن بشكل أفضل، كما بينت دراسة الخطيب (٢٠٠١) ذلك.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة (Atwood & Wilen, 1991) التي أكدت أن مراعاة زمن الانتظار يؤدي إلى تحسن استجابات الطالبات ومشاركتهن في المواقف الصفية بعد طرح السؤال، وفي الوقت نفسه اختلفت هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة عبد الله (١٩٩١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذکر مع زيادة زمن الانتظار.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

كشفت نتائج الدراسة عن وجود زيادة كبيرة في استخدام الأسئلة ذات المستويات الدنيا (تذکر، فهم، تطبيق) من قبل معلمات الصف السادس الأساسي عند تدريسهن مادة التربية الاجتماعية مقارنة باستخدام الأسئلة ذات المستويات العليا (تحليل، تركيب، تقويم).

وقد تعزى هذه النتائج إلى عدم قدرة المعلمات على إعداد الأسئلة إعداداً جيداً، إذ قد يتم التركيز على تذکر ما تعلمته الطالبة من مادتها في حين يتم إهمال الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، بسبب انخفاض قدرتهن التصنيفية لأنواع الأسئلة عن المستوى المقبول تربوياً كما بينت نتائج الدراسة الحالية.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً لعدم معرفة المعلمة معرفة كافية بالمفاهيم والمبادئ والمصطلحات الواردة في المادة التعليمية، بالإضافة لعدم وعيها لمستويات الطالبات وميولهن واستعداداتهن.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة بصورة أخرى إلى اختيار الطريق السهل في التدريس، وطرح الأسئلة من قبل المعلمة دون الوصول إلى مستويات أعلى؛ الأمر الذي يضع المعلمة في موقف حرج أو إرباك، وبخاصة أمام الطالبات الموهوبات في الصف.

وقد يعزى استخدام المستويات الدنيا من الأسئلة إلى رغبة المعلمات في تقديم معلومات أكثر عن الموضوع، وكذلك ميل الكثير من المعلمات لأسلوب التلقين والسردي؛ لاختصار الوقت وإنهاء المقرر في وقت أقصر.

وقد يعزى عدم اهتمام المعلمات بأسئلة المستويات العليا إلى رغبتهن بوضع امتحانات سهلة لكي يظهر تحصيل الطلبة بمستويات جيدة أمام أولياء الأمور وإدارات المدارس، وبخاصة المدارس الخاصة التي أجريت عليها الدراسة والتي لا تتمتع فيها المعلمات باستقرار وظيفي، مما قد يؤثر في أدائهن.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الحادر (١٩٩١)، ودراسة الناصر (٢٠٠٤)، ودراسة العنزي (٢٠٠٢)، وقد أكدت كلها على الاستخدام الأكثر للأسئلة ذات المستويات الدنيا وبخاصة أسئلة التذكر، مقارنة بالأسئلة ذات المستويات العليا التي أهملت بشكل كبير.

التوصيات

١. في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يوصي الباحثان بالآتي
١. تدريب المعلمين والمعلمات بشكل عام على كيفية استخدام مستويات تصنيف بلوم الستة للأسئلة، لأهميتها في العملية التعليمية والتعليمية.
٢. تدريب المعلمات على مهارات طرح الأسئلة واستراتيجيات زمن الانتظار المطلوب لكل مستوى من مستوياتها الستة بحسب تصنيف بلوم.
٣. تضمين أدلة المعلمين دروساً توضيحية لكيفية طرح الأسئلة بمختلف مستوياتها وتصنيفاتها وبخاصة تصنيف بلوم.
٤. إجراء دراسة ميدانية على تطبيق مهارات طرح الأسئلة للمراحل جميعها.
٥. تركيز المنهج المدرسي للصف السادس الأساسي على أسئلة تقيس الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة في نهاية كل وحدة دراسية.
٦. إجراء دراسات جديدة وعميقة حول الأهداف ذات المستويات العليا سواء أكانت في المجال المعرفي (موضوع الدراسة) أم في المجالين الوجداني والنفسيحركي؛ ليتسنى للمعلمات الاطلاع عليها بصورة واضحة.

المراجع العربية والأجنبية

- الأسطل، إبراهيم حامد. والخالدي، فريال يونس. (٢٠٠٥). مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. دار الكتاب الجامعي. العين.
- أبو سريع، محمود محمد. (٢٠٠٨). المرجع في تدريس المواد الاجتماعية. الدار العالمية. القاهرة.
- أبو ليدة، عبد الله علي. والخليلي، خليل يوسف. وأبو زينة، فريد كامل. (١٩٩٦). المرشد في التدريس. دار القلم. دبي.

- البنعلي، غدانة (٢٠٠٥). "مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الابتدائية بدولة قطر". مجلة رسالة الخليج العربي ٩٦ (٢٦) ٤٩-٦٧.
- تروبرج، لسلي. وباببي روجر. ووباول، جانيت كارلسون. (٢٠٠٤). تدريس العلوم في المدارس الثانوية - استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية. ترجمة: محمد جمال الدين عبد الحميد وآخرون. دار الكتاب الجامعي. العين.
- الحادر، نجاح أحمد. (١٩٩١). "مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد.
- الحباشنة، يوسف عبد الله. (١٩٩٣). "تحليل واقع الأسئلة الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية في منطقة رأس الخيمة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٥). طرق سائدة للتدريس الحديث. الأسئلة والحوار الصفي. ط١. دار التربية الحديثة. عمان.
- خطاب، محمد عادل. (١٩٨٩). مجمع تعليمي حول أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي. معهد التربية. الأونروا. عمان. الأردن.
- الخطيب، محمد إبراهيم. (٢٠٠١). مرشد المعلم في الموقف الصفي. دار حنين للنشر والتوزيع. عمان.
- خليفة، غازي جمال. (٢٠٠٨). "مستوى مقدرة طلبة التربية العملية على تطبيق الجانب المعرفي لمهارة طرح الأسئلة". مجلة دراسات العلوم التربوية. مجلد ٣٥. ملحق ٢٠٠٨. ص ٥٨٩-٥٧٩.
- خوري، توما. (١٩٨٤). الدراسات الاجتماعية المتجددة. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت.
- الربضي، إنصاف جورج سلامة. (٢٠٠٧). "أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن". أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.
- الريان، أسى حمد الله. (١٩٩٥). "تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي". رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- ساري، سعدة قاسم. (١٩٩٩). "فاعلية توظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة/ المعلمين على كفاية طرح الأسئلة الصفية". رسالة ماجستير. جامعة دمشق. دمشق. سوريا.

- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٩). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). دار الشروق. عمان.
- عبد الله، رمضان صالح. (١٩٩١). "أثر تدريب الطلاب المعلمين على بعض استراتيجيات توجيه الأسئلة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات". مجلة العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة المنوفية. ٢(٧). ٦٩-١١٠.
- عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر. عمان.
- العززي، عطا الله دهلوس. (٢٠٠٢). "مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو قواعد اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- عودة، ماهر سليمان. (١٩٩٤). "العوامل المحددة للانتباه في التفاعل الصففي في وجهة نظر الطلبة". مجلة رسالة المعلم. ٣٥ (٣). ٢٦.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٤). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم. دار الشروق. عمان.
- فخر، عبد الناصر عبد الرحيم. (٢٠٠١). "الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية". المجلة التربوية. ٥٩ (١٥). ١٣١-١٧٣.
- قطامي، يوسف. والشيخ، خالد. (١٩٩٢). "الأسئلة الصفية وصياغتها". مجلة رسالة المعلم. ٣٣ (٣-٢). ١٣-١٣٥.
- مراد، عبد القادر. (٢٠٠٥). معلم الصف وأصول التدريس الحديث. دار أسامة. عمان.
- مرسي، فؤاد محمد. (١٩٩٧). "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين". رسالة الخليج العربي. ١٨ (٦٣). ص ١٤-٦٤.
- مرعي، توفيق أحمد. والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة. عمان.
- يحيى، حسن. والمنوفي، سعيد. (١٩٩٥). المدخل إلى التدريس الفعال. الدار الصوتية للنشر والتوزيع. الرياض.
- الهويدي، زيد. (٢٠٠٢). مهارات التدريس الفعال. دار الكتاب الجامعي. العين.
- يحيى، حسن. والمنوفي، سعيد. (١٩٩٥). المدخل إلى التدريس الفعال. الرياض. الدار الصوتية للنشر والتوزيع.

- Aggarwal, James. C. (2007). Teaching of Social Studies. A Practical Approach. Vikas publishing House. New Delhi.
- Amindom, E. & Huter, E. (1967). "Improving Teaching the analysis of classroom verbal Interaction". Holt. Rinehart and Winston. Inc.
- Armstrong, D. Henson, K. & Savage, T. (2005). "Teaching today. An introduction". Upper Saddle River. NJ. Pearson Education.
- Atwood Virginia, A. & Wilen William, W. (1991). "Wait Time and Effective social studies Instruction. What Can Research in Science Education Tell Us". [www.ERIC. Ed. Gov. EJ 430537](http://www.ERIC.Ed.Gov.EJ430537).
- Biesta, Gert. (2009). "Good Education in an Age of Measurement. On the Need to Reconnect with the Question Education". [www.Eric. Ed. Gov. EJ 829747](http://www.Eric.Ed.Gov.EJ829747).
- Borich, Gary D. (2004). Effective teaching methods. NJ. U.S.A. Prentice Hall.
- Cook, Marshall. (1999). Effective coaching. New York. McGraw – Hill.
- Dillon., James. T. (1990). The Practice of quest ice. London. Routledge.
- Driscoll, A. & Freiberg, H. (2000). Universal teaching strategies (3rd ed). Boston. Allyn & Bacon.
- Egan, Teresa. Cobb. M. & Anastasia, Marion. (2009). "Think Time. Formative Assessment Empowers Teachers to Try New Practices". [www.ERIC. Ed. Gov. EJ 861313](http://www.ERIC.Ed.Gov.EJ861313).
- Eggen, Paul. & Kauchak, Donald (2004). Educational psychology. windows on classrooms (6th ed) upper Saddle River. NJ. pearson.
- Jacobson, A. David, Eggen Paul. & Kauchak, Donald. (2006). Methods for Teaching. Promoting Student Learning in K12 Classrooms. NJ. U.S.A. Prentice Hall.

- Jegede, Olugbermiro. & Olajide, Janet. (1995). "Wait – time. classroom discourse and science Education". the influence of socio cultural factors in science teaching. 79 (3). 233-249.
- McMillan, James (2004). Classroom assessment principles and practice for effective in struction. Boston. Education.
- Stahl, Robert. J. (1994). "Using Think – Time and Wait – Time Skillfully in the Classroom". www. ERIC. Ed. Gov. ED 370885.
- Subramaniam, Selva Rane. (2005). "Trainee Teacher Practices. A case study". www. ERIC. Ed. Gov. EJ 854287.
- Sulaiman, Tajularipin. & Noordin, N. (2005). "The Application of Question OLevels in the Teaching of Year one Primary school Students". www. ERIC. Ed. Gov. EJ 854288.
- Tobin. Kenneth, G. (1986). "Effects of Teachers wait – time on Discourse Characteristics in Mathematics and Language Arts Classes". American Educational Research Journal. 23 (2). 797-820.

ملحق (١): لائحة المواصفات

المبحث: التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي

النتائج العامة:

- التعريف بالعنصر العباسي الأول وقيام الدولة العباسية وأهم خلفائها والأعمال التي تمت في عهدهم.
- إدراك المفاهيم السكانية وبعض القضايا السكانية
- التعرف على التقسيمات الإدارية في الأردن وأهميتها.
- إدراك دور المؤسسات الاجتماعية في خدمة الأسر الأردنية.

المحتوى:

١- مقرر التاريخ:

الوحدة الثالثة: العصر العباسي: قيام الدولة العباسية، خلفاء بني العباس، هارون الرشيد، المأمون والمعتصم.

٢- مقرر الجغرافية:

الوحدة الثانية: جغرافية السكان: النمو السكاني، الزيادة الطبيعية، معدل المواليد والوفيات، التركيب العمري والنوعي للسكان، وبعض القضايا السكانية.

٣- مقرر التربية الوطنية: الوحدة الرابعة: التقسيمات الإدارية في المملكة الأردنية الهاشمية.

الوحدة الخامسة: مؤسسات اجتماعية، مؤسسات صحية، صندوق المعونة الوطنية، إدارة حماية الأسرة، مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

جدول المواصفات

جدول مواصفات يوضح العلاقة بين النتائج السلوكية ومحتوى التربية الاجتماعية (تاريخ، جغرافية، تربية وطنية ومدنية) للصف السادس الأساسي.

المجموع	تطبيق	فهم	تذكر	النتائج المحتوى	المبحث
٢٤	٤	٨	١٢	الوحدة الثالثة	تاريخ
٢١	٤	١٠	٧	الوحدة الثانية	جغرافية
٢٩	٣	٥	٢١	الوحدة الرابعة الوحدة الخامسة	التربية الوطنية والمدنية
٧٤	١١	٢٣	٤٠	المجموع	

النتائج السلوكية

١. يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة المحتوى أن يكون قادراً على أن:
 - بسمي أول خليفة عباسي (تذكر).
 - يعلل اختيار خراسان مركزاً للدعوة العباسية (فهم).
 - يستنتج وجه الشبه الذي يجمع بين خراسان والحميمة (فهم).

- ٤ . يفسر بدء الدولة العباسية سراً (فهم).
- ٥ . يستنتج سبب اختيار محمد بن علي بن العباس الحميمة مركزاً رئيساً لنشاط الدعوة العباسية (فهم).
- ٦ . يسمي القائد الذي نزل في مرو وأعلن الثورة العباسية (تذكر).
- ٧ . يستخدم معرفته بخلفاء بني العباس في تحديد عصور الدولة العباسية من خلال الخط الزمني (تطبيق).
- ٨ . يحسب المدة الزمنية التي استمر بها العصر العباسي الأول من خلال خط زمني يمثل خلفاء ذلك العصر (تطبيق).
- ٩ . يرتب خلفاء الدولة العباسية حسب مدة خلافة كل منهم مستعيناً بخط زمني معطى (تطبيق).
- ١٠ . يحدد مرتكزات سياسة المنصور الخارجية (تذكر).
- ١١ . يذكر حركات المعارضة لحكم الخليفة المنصور في إفريقيا (تذكر).
- ١٢ . يسمي مترجم كتاب كليلة ودمنة (تذكر).
- ١٣ . يحدد سبب جعل مدينة بغداد مدورة أيام الخليفة المنصور (تذكر).
- ١٤ . يسمي الخليفة التي بلغت الدولة العباسية في عهده أوج ازدهارها (تذكر).
- ١٥ . يدلل على قوة الدولة العباسية من أقوال الخليفة هارون الرشيد (فهم).
- ١٦ . يسمي أشهر شخصيات أسرة البرامكة (تذكر).
- ١٧ . يسمي الخليفة التي اتسمت به الدولة العباسية بالعصر الذهبي (تذكر).
- ١٨ . يعلل انتقاد المؤرخين لسياسة هارون الرشيد (فهم).
- ١٩ . يذكر دور الخيزران في الفترة الأولى من حكم هارون الرشيد (تذكر).
- ٢٠ . يحدد مميزات عصر المأمون (تذكر).
- ٢١ . يتعرف على نوع النهضة التي شهدتها الدولة العباسية أيام الخليفة المأمون (تذكر).
- ٢٢ . يسمي الخليفة التي نشطت في عهده حركة الترجمة (تذكر).
- ٢٣ . يعلل بناء المعتصم لمدينة سامراء (فهم).
- ٢٤ . يستنتج سبب قيام النزاع بين الخليفين المأمون والأمين (فهم).
- ٢٥ . يعين مراكز انطلاق الدعوة الإسلامية على خريطة صماء (تطبيق).
- ٢٦ . يعلل زيادة النمو السكاني (فهم).
- ٢٧ . يتعرف إلى مفهوم النمو السكاني (تذكر).
- ٢٨ . يفسر المقصود بتنظيم الأسرة (فهم).
- ٢٩ . يحسب صافي الهجرة لمنطقة معينة (تطبيق).
- ٣٠ . يحسب معدل الزيادة الطبيعية بالنسبة المئوية (تطبيق).
- ٣١ . يحسب معدل الزيادة الطبيعية بالنسبة المئوية (تطبيق).
- ٣٢ . يحدد الآثار السلبية المترتبة على النمو السكاني السريع في العالم (فهم).
- ٣٣ . يستنتج الفئة العمرية التي تمثل أقل نسبة سكان في معظم الدول العربية في جدول معطى (فهم).
- ٣٤ . يستنتج ميزة التركيب العمري للسكان في الأردن في جدول معطى (فهم).
- ٣٥ . يستخلص تعميماً مناسباً من جدول معطى للتوزيع السكاني (فهم).
- ٣٦ . يحدد المقصود بالتركيب النوعي للسكان (تذكر).
- ٣٧ . يعرف مفهوم الهرم السكاني (تذكر).
- ٣٨ . يعرف مفهوم الكثافة السكانية (تذكر).
- ٣٩ . يحسب الكثافة السكانية العامة في الأردن (تطبيق).
- ٤٠ . يذكر المشكلات التي تنجم عن سوء التوزيع السكاني في الوطن العربي (تذكر).
- ٤١ . يستخلص العلاقة بين تنظيم الأسرة وصحة الأمهات والأطفال (فهم).
- ٤٢ . يستخلص العلاقة بين انخفاض معدل الوفيات والنمو السكاني (فهم).
- ٤٣ . يدلل على دعوة الإسلام لتنظيم الأسرة (فهم).
- ٤٤ . يذكر النسبة التي تعود إلى برامج تنظيم الأسرة في انخفاض معدل المواليد (تذكر).

- ٤٥ يعرف مفهوم تنظيم الأسرة (تذكر).
- ٤٦ يفسر سبب تقسيم المملكة الأردنية الهاشمية إلى وحدات إدارية (فهم).
- ٤٧ يذكر عدد الوحدات الإدارية في الأردن (تذكر).
- ٤٨ يسمى الحاكم الإداري للواء (تذكر).
- ٤٩ يسمى الوزير الذي يعين الحكام الإداريين (تذكر).
- ٥٠ يحدّد الجهة التي تقع بها محافظة إربد (تذكر).
- ٥١ يسمى أكبر محافظة في الأردن (تذكر).
- ٥٢ يسمى الحاكم الإداري المسؤول عن تنفيذ القوانين والقرارات في الوحدات الإدارية (تذكر).
- ٥٣ يحدد العمل المشترك الذي يقوم به الحكام الإداريون (تذكر).
- ٥٤ يذكر العام الذي تأسس فيه أول مجلس بلدي في عمان (تذكر).
- ٥٥ يفسر تقسيم أمانة عمان الكبرى إلى عدة مناطق (فهم).
- ٥٦ يستخدم معرفته في تحديد الحالات التي تدفع فيها الضريبة (تطبيق).
- ٥٧ يفرّق بين الرسوم والضريبة (فهم).
- ٥٨ يذكر القطاعات الصحية في الأردن (تذكر).
- ٥٩ يذكر نوع الخدمة التي تقدمها مراكز الأمومة والطفولة (تذكر).
- ٦٠ يحدّد الهدف من إنشاء مراكز الأمومة والطفولة (تذكر).
- ٦١ يعدّد المؤسسات التي تقدّم خدمات الجمعية الأردنية لتنظيم وحماية الأسرة (تذكر).
- ٦٢ يحدّد أهداف مراكز الأمومة والطفولة (تذكر).
- ٦٣ يستنتج العبارة الخطأ من بين عبارات معطاة (فهم).
- ٦٤ يحدد المقصود بصندوق المعونة الوطنية (تذكر).
- ٦٥ يحدّد الدور الأكبر لصندوق المعونة الوطنية (تذكر).
- ٦٦ يفرّق بين أنواع المعونة التي يقدّمها صندوق المعونة الوطنية (فهم).
- ٦٧ يسمي الفئات المستهدفة من صندوق المعونة الوطنية (فهم).
- ٦٨ يحدّد الهدف من إنشاء صندوق التنمية والتشغيل (تذكر).
- ٦٩ يذكر أهداف إدارة حماية الأسرة (تذكر).
- ٧٠ يذكر أهداف مديرية الأسرة (تذكر).
- ٧١ يذكر الفئات المستهدفة لمؤسسات الرعاية الاجتماعية (تذكر).
- ٧٢ يستخدم معرفته في توجيه المعنيين إلى مؤسسات الرعاية الاجتماعية وقياس سؤالين اثنين (تطبيق).
- ٧٣ يتعرّف إلى مصطلح مؤسسة الرعاية الاجتماعية (تذكر).