الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية ١٩٨٤

الفصل الأول

المشكلة وخطة دراستها

المقدمة:

هناك مقومات أساسية للتدريس الجيد، ومن أهم تلك المقومات استخدام الأسئلة الشفوية أثناء التدريس، أى إن المواقف التعليمية مهما كان نوعها، ومهما كانت الأهداف المرجوة من ورائها، لابد أن تشتمل فى جانب منها على أسئلة شفوية، هى بمثابة محاور للمناقشة أو الحوار بين المعلم وتلاميذه[1]، ولذلك يلاحظ أن المربين كثيرا ما يؤكدون على أهمية الأسئلة بالنسبة لعملية التدريس، لما يمكن أن تساعد على تحقيقه من الأهداف، كما يؤكدون على أهمية تمكن المعلم من مهارات إعداد الأسئلة وتوجيهها واستخدامها فى إدارة المواقف التعليمية، ويلاحظ أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة تسعى دائما إلى تطوير كفاءات التدريس لديهم سواء عن طريق الدراسة النظرية أو الميدانية، ومن بينها تلك الكفاءات الخاصة بالأسئلة، سواء من حيث صياغتها أو من حيث صلتها بالأهداف المحددة للمواقف التعليمية، أو من حيث توجيهها أو الإفادة من نتائج استخدامها فى تطوير التدريس، وغيرها من المواقف التعليمية، ويلاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين الأسئلة مهما كان نوعها أو مستواها من ناحية، والاهداف التى يرجى تحقيقها من وراء تدريس أى درس من ناحية أخرى، فالمدرس حينما يخطط الدرس، يحدد له أهدافا فى صورة إجرائية، وهى بذلك تصاغ بصورة تصف ما يجب أن يصدر عن التلاميذ من أشكال الأداء المختلفة بمستويات معينة وبالتالى فإن الأسئلة التى يوجهها المعلم سواء فى بداية الدرس أو فى إحدى مراحله أو فى نهايته هى أسئلة، يجب أن تعد فى ضوء تصور كامل لأهداف الدرس؛ أى إن المعلم الكفء هو الذى يضع الأسئلة على أساس الترابط الوظيفى بينها وبين الأهداف، وبالتالى فهو يجب أن يكون مدركًا منذ البداية للعلاقة بين الأهداف والأسئلة، وكذا العلاقة بينهما وجميع مقومات الموقف التعليمى، والشئ المؤكد فى هذا الشأن هو أن إدراك تلك العلاقة والتحرك بذكاء من خلالها لصياغة الأسئلة واستخدامها يتوقف - إلى حد كبير - على المستوى العلمى والمهنى للمعلم ومدى تقبله للمهنة[2].

ولعلنا لانغالى إذا قلنا إن ما يتاح للمعلم من برامج دراسية قبل ممارسة المهنة أو فى أثنائها، سواء كانت علمية أو مهنية أو ثقافية إنما تستهدف فى جملتها إعداد معلم قادر على ممارسة عمله التربوى داخل الفصول أو خارجها بدرجة عالية من التمكن، وهذا يعنى إعداد المعلم لكى يصل إلى مستوى من التمكن معترف به، وهذا المستوى لايعنى التمكن من مهارة ما أو حتى بعض المهارات، ولكنه يعنى تراكمًا من المعارف والمفاهيم المرتبطة بعدد من القيم والاتجاهات ذات الصلة بالمهنة، والتي يعبر عنها المعلم ويمارسها سلوكيًا فى شكل أداء يمكن ملاحظته وتسجيله[٣].

ومن هنا يصبح أداء المعلم فى أى موقف هو محصلة لكل ما أتيح له من دراسات نظرية وممارسات ميدانية، وكما يحتاج التربويون إلى أدلة وشواهد يمكن من خلالها الحكم على مدى فعالية المنهج المدرسى، فهم فى حاجة أيضاً إلى أدلة وشواهد يمكن من خلالها الحكم على مدى فعالية المعلم فى التدريس، ومن الأساليب المستخدمة فى هذا الشأن بطاقات الملاحظة، التى يتم باستخدامها تسجيل الأسئلة التى يوجهها إلى التلاميذ فى أثناء الدرس أو بعده[٤]. وغير ذلك من مختلف أجزاء الأداء التى يراد ملاحظتها فى مواقف التدريس، وهناك دراسات عديدة أجريت من أجل ملاحظة جانب أو أكثر من كفاءات المعلم، وهى تستهدف تطوير مستوى أداء المعلم[٥]، وهو الأمر الذى تنعكس آثاره على كيفية تنفيذ المناهج، ومدى النجاح فى تحقيق ما حدد لها من الأهداف، بل لقد ذهبت بعض الجامعات إلى ما هو أبعد من ذلك فقامت بمراجعة برامج إعداد المعلمين فى ضوء الكفاءات المطلوبة، وبالتالى يتم تطويرها بحيث تؤدى إلى اكتساب معلم المستقبل للكفاءات المطلوبة فى الميدان[٦] وهناك دراسات أخرى أثبتت أن نوعيات الأسئلة الشفوية، يمكن استخدامها كمعايير للحكم على مدى فعالية عملية التدريس[٧].

والمقصود بذلك بطبيعة الحال هو أن نوعية الأسئلة التى يستخدمها المعلم فى أثناء التدريس تشير بصورة عامة إلى نوع ومستوى الأهداف، التى يرجو تحقيقها فى كل موقف، وبالتالى فإن تعرف نوعية الأسئلة يساعد التربويين على معرفة عديد من نواحى الضعف فى أداء المعلم، وذلك مثل تخطيطة للدرس وصياغة الأهداف والأسئلة. وما يستخدمه من طرق التدريس والأنشطة.

وقد أثبتت دراسات أخرى مثل دراسة فلويد ١٩٦٠ ودراسة موير (Moyer) ١٩٦٦ أن عملية تحليل الأسئلة المستخدمة فى تدريس أى مادة دراسية تساعد على تعرف أسلوب المعلم فى التدريس وأنماط التفاعل التى تجرى بينه وبين تلاميذ، بل ويمكن التعرف من خلالها على شخصية المعلم، وكذا العديد من مفاهيمه وقيمه واتجاهاته التى توجه عملية التدريس والتى تعكس موقفه من المهنة عامة[٨].

وفى دراسة أخرى قام بها شرايبر (Schreiber) سنة ١٩٦٧ فى مجال تدريس المواد الاجتماعية، وجد أن هناك علاقة وثيقة بين أنواع الأسئلة الشفوية التى يستخدمها المعلمون فى تدريس المواد الاجتماعية والمهارات العقلية، التى يسعون إلى تدريب تلاميذهم عليها، كما توصل الباحث إلى أن أنواع الأسئلة المستخدمة تشير بشكل واضح إلى مدى التزام المعلم بالمنهج العلمى فى التفكير، ومدى استناده فى التدريس على مفهوم التعلم بالاكتشاف[٩].

كما قام ريجل (Rigel) سنة ١٩٧٤ بدراسة حاول فيها تعرف مدى ما يوجد من تتابع منطقى فى الأسئلة المستخدمة فى تدريس بعض المواد، وقد توصل إلى أن هذا التتابع يوجد بدرجات متفاوتة فى مختلف المواد الدراسية، كما توصل إلى أن التتابع المنطقى فى تقديم الأسئلة الشفوية يعتمد بالدرجة الأولى على مدى كفاءة المعلم وتمكنه من هذه الكفاءة الأساسية فى عملية التدريس، وقد عرض فى هذا البحث لبعض الأنماط المستخدمة فى ترتيب الأسئلة الشفوية[١٠].

وفى دراسة أخرى قام بها فلويد(Floyed) سنة ١٩٦٦ عن نوعيات الأسئلة التى يستخدمها المعلمون فى أثناء التدريس، فوجد أن أكثر من ٧٥٪ من هذه الأسئلة تتطلب الإجابة عنها استرجاع حقائق ومعلومات سبق تعلمها[١١].

هذا كما قدم جول (Goll) دراسة سنة ١٩٧٣ عرض فيها لاستخدامات الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس، وقد عرض نماذج للأسئلة التى يمكن استخدامها فى كل مرحلة من مراحل الدرس، كما أشار إلى تأثير الأسئلة فيما تثيره من اهتمامات لدى التلاميذ أو ـ تساؤلات أو مشكلات تستخدم فى عملية التوجيه فى الموقف التعليمى[١٢]. وقد قدم جوزاك (Guzak) سنة ١٩٨٦ دراسة عن استراتيجيات الأسئلة لدى معلم المرحلة الابتدائية وعلاقتها بعملية الفهم، وقد تبين من هذه الدراسة أن الأسئلة التى يستخدمها المعلم فى التدريس، هى التى تجعل المتعلم يفكر بأسلوب معين وفى خط معين، ومن ثم فإن مساعدة المتعلم على ممارسة عملية الفهم تتطلب توجيه أسئلة خاصة تقيس هذا المستوى[١٣].

وقد أجرت بسيدا (Beseda) سنة ١٩٧٢ دراسة عن تأثير مستويات الأسئلة الشفوية، التى يستخدمها الطلاب المعلمون على تحصيل التلاميذ وقدرتهم على التفكير الناقد وقد تضمنت عينة الدراسة ثمانية طلاب معلمين ومائتين وخمسين تلميذا من تلاميذ المدرسة الثانوية كمجموعة تجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد تضمنت ثمانية معلمين ومائتين وثلاثة وستين تلميذا من تلاميذ المدرسة الثانوية.

وقد درس تلاميذ المجموعتين موضوعات فى المواد الاجتماعية لمدة اثنتى عشرة ساعة فى ثمانية أسابيع، وقد تم تدريب الطلاب المعلمين فى المجموعة التجريبية على أنماط معينة من الأسئلة الشفوية، وقد دلت النتائج على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية فى مستويات التفكير الناقد(١٤).

وهناك دراسة قام بها زاهوريك (Zahorik) سنة ١٩٧٣ حول مفهوم التدريس الجيد لدى عينة من معلمى المواد الدراسية المختلفة. كان الهدف منها معرفة وجهات نظر المعلمين فى هذا الشأن، وقد تبين من هذه الدراسة أن هناك نسبة قليلة من المعلمين بلغت حوالى ١٨٪ من العينة التى شملتها الدراسة، تستخدم بعض أشكال الأسئلة الشفوية، والتى تشجع التلاميذ على ممارسة مستويات متقدمة من العمليات المعرفية(١٥).

وقد قدم جوين ليونارد (Joen Leonard) تصنيفا للأسئلة الشفوية، اعتبرها الأساس الذى يمكن أن يتحكم فى دينامية الموقف التعليمى، إذ إنها تعد أداة جيدة لتوصيل المعارف بين الأطراف المشتركة فى الموقف؛ بحيث يكون الجميع على درجة جيدة من الفعالية والمشاركة، وقد أشار إلى أن الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس تندرج تحت الأقسام الآتية:

١ـ استرجاع المعلومات والحقائق.

٢ـ تحديد الخبرات السابقة للتلاميذ.

٣ـ المساعدة على تحديد المشكلات.

٤ـ التركيز على النقاط الأساسية فى الدرس.

٥ـ إثارة اهتمامات التلاميذ.

٦ـ مساعدة التلاميذ على أن يكونوا أكثر ايجابية ومشاركة.

٧ـ إشباع حب الاستطلاع[١٦].

وقد عرض (جوين ليونارد) لأهم الشروط الواجب توافرها فى صياغة الأسئلة؛ من أجل الوصول إلى الخصائص الأساسية للأسئلة الجيدة[١٧].

وفى بحث قام به محمد على أبو العلا عن تحليل الأسئلة فى كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى، فى ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم تم إعداد معيار لتصنيف الأسئلة تم فى ضوئه تقويم أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى. وقد اعتمد فى تصنيفه للأسئلة على تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، فصنف الأسئلة إلى مجال معرفى ومجال وجدانى. وتضمن المجال المعرفى ستة مستويات، أما المجال المهارى فلم يتم تصنيفه، وقد أسفر البحث عن أن أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى أهملت قياس المستويات العليا من الجانب المعرفى مثل التحليل والتركيب والتقويم، أما الجانب المهارى فلم يظهر فى الأسئلة إلا بنسبة بلغت حوالى ٦٪ فقط فى أسئلة رسم الخرائط وقراءتها[١٨].

وفى بحث آخر لويتمير (Whitemere) عن العلاقة بين المستويات المعرفية لأسئلة المعلم وبعض العوامل المتصلة بالتلميذ، قامت الباحثة بتصنيف الأسئلة الشفوية للمعلم إلى أسئلة حرفية (Litiral) وأسئلة تعرف (Recognization) وأسئلة استدلالية وأسئلة تقويمية (Evaluative)، ودرست العلاقة بين هذه الأنواع والعديد من العوامل، وقد كان الغرض الأساسى فى هذا البحث هو «أن أسئلة المعلم لها ـ من قوة التأثير ما يمكن أن يثير الإمكانات المعرفية للمتعلم»، وكانت العينة مكونة من ثلاثة وثلاثين معلماً، قام بزيارتها ملاحظان، وقاما بتسجيل الأسئلة التى يوجهها المعلم طبقًا للتصنيف الذى سبقت الاشارة إليه. ولقد خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقات ارتباطية موجبة بين نوع الأسئلة وخبرة المعلم وبرامج تدريبية ومستوى التلميذ[١٩].

وقد حاول جونز (Jones) دراسة أثر نوعية أسئلة المعلم ومدى صعوبتها على الوقت الذى يستغرق فى الإجابة عنها، وقد قسمت الأسئلة إلى أسئلة تفكير تقاربى

وأسئلة تفكير تباعدى. وقد دلت النتائج على أن هناك فروقًا فى الوقت الذى يستغرقه التلميذ فى الإجابة عن الأسئلة الصعبة والسهلة[٢٠].

وقد أجريت دراسة بكلية التربية جامعة عين شمس، بالتعاون مع مركز بحوث التنمية الدولى بعنوان «مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر» قام بها فريق من الباحثين، وقد استهدفت هذه الدراسة تعرف الصورة الحالية لمستويات معلمى المرحلة الاولى من حيث الكفاءات التدريسية الأساسية والتى يفترض تمكن المعلم منها، وصولاً إلى تحديد دقيق قدر الإمكان لنواحى القوة والضعف فيها حتى يمكن وضع تصور لكيفية رفع مستوياتها.

ومما أسفرت عنه هذه الدراسة تقديم قائمة بالكفاءات التى تعتبر أساسية بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية، وتحتوى تلك القائمة على عديد من الكفاءات الرئيسية والفرعية المتعلقة بالأسئلة الشفوية خاصة، وهذه الكفاءات هى:

(١) زمن الكفاية رقم (٣)

(٢) ج من الكفاية رقم (٩)

(٣) الكفاية رقم (١٣)

(٤) الكفاية رقم (٢٤)

(٥) الكفاية رقم (٢٥)

(٦) الكفاية رقم (٣٢)

(٧) الكفاية رقم (٣٣)

(٨) الكفاية رقم (٥٢)

(٩) الكفاية رقم (٥٣)

(١٠) أ من الكفاية رقم (٥٨)

(١٢) ب من الكفاية رقم (٥٨)

(١٣) جـ من الكفاية رقم (٥٨)

(١٤) د من الكفاية رقم (٥٨)

(١٥) الكفاية رقم (٥٩)

(١٦) الكفاية رقم (٦٠)

(١٧) الكفاية رقم (٦١)

(١٨) الكفاية رقم (٦٢)

وقد لاحظت الباحثة من خلال الإشراف على التربية العملية أن كثيراً من المعلمين الممارسين للمهنة لايعدون الأسئلة مسبقًا وإن كان معظمهم يهتم باعداد الأسئلة التحريرية وتسجيلها فى كراسات إعداد الدروس. وهذا يعنى أنهم، وإن كانوا يدركون علاقة الأسئلة التحريرية بأهداف الدرس ومضمونه، إلا أنهم لايدركون علاقة الأسئلة الشفوية بهذين الجانبين، ولذلك فقد لوحظ أنهم يتركون هذا النوع من الأسئلة للصدفة أو العفوية أثناء التدريس، بحيث تأتى الأسئلة تبعًا لمجريات الأمور والخط الذى يمكن أن يتخذه المدرس أو بناء على ما يرد من أسئلة من جانب التلاميذ. هذا وقد لوحظ أيضا أن هؤلاء المعلمين لايستخدمون الأسئلة الشفوية بالقدر الكافى وخاصة المبتدئين منهم..

وقد لاحظت الباحثة أيضا أن طلاب السنة الرابعة شعبة الجغرافيا الذين أشرفت عليهم فى التربية العملية خلال السنوات السابقة يتخذون موقفًا يتراوح بين الاقدام والإحجام فيما يتعلق بالأسئلة الشفوية، على الرغم من التوجيه المستمر وإعطاء الأمثلة العديدة، وإجراء المناقشات معهم لتوضيح أهمية السؤال الشفوى وأنواعه وعلاقته بعناصر الدرس وخاصة أهدافه، ومحتوياته، وكيف أن النجاح فى صياغته واستخدامه يعد من المؤشرات الأساسية، التى يستدل منها على مدى نجاح المعلم فى التدريس.

مشكلة البحث :

من خلال ما سبق كله شعرت الباحثة بمشكلة هذه الدراسة، والتى حددت على النحو الآتى:

١ـ ما أنواع الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا؟

٢ـ ما أكثر أنواع هذه الأسئلة شيوعًا فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية؟

٣ـ ما الفروق بين عينة من طلاب السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا، وعينة من معلمى الجغرافيا فيما يستخدمونه من الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس؟

فروض البحث :

وبالتالى فإن الفروض التى يسعى البحث الحالى إلى التحقق من صدقها، هى:

١ـ أسئلة التذكر هى أكثر الأسئلة استخدامًا فى تدريس الجغرافيا لدى الطلاب.

٢ـ أسئلة التذكر هى أكثر الأسئلة استخدامًا فى تدريس الجغرافيا لدى المعلمين.

٣ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الأول.

٤ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الثانى.

٥ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الثالث.

٦ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الرابع.

٧ـ لا توجد فروق دالة بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الأول.

٨ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثانى.

٩ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثالث.

١٠ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الرابع.

١١ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الأول.

١٢ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثانى.

١٣ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثالث.

١٤ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، متوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التحليل.

١٥ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التركيب فى المستوى الأول.

١٦ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التركيب فى المستوى الثانى.

١٧ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الأول.

١٨ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الثانى.

أهمية البحث :

تهدف كليات التربية إلى إعداد معلم الجغرافيا إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً متكاملا، وبذلك فهى تسعى إلى إعداد معلم قادر على تحمل تبعات هذه المهنة، وهذا يعنى أنها تهدف الى وصول معلم المستقبل إلى درجة مناسبة من التمكن فى عدد من الكفاءات العامة إلى جانب عدد من الكفاءات الخاصة، التى تجعله قادراً على تحقيق النجاح فى هذه المهنة، ولذلك فإن هذه الدراسة فى تحديدها لأنواع الأسئلة الشفوية

التى يجب أن يستخدمها معلم الجغرافيا أثناء التدريس، تسعى إلى الكشف عن أمر مهم يجدر الاهتمام به أثناء اعداده، للمهنة وفى تخطيط برامج تدريبه أثناء الخدمة، هذا إلى جانب أن هذه الدراسة بحكم أنها تسعى إلى الكشف عن أكثر أنواع الأسئلة الشفوية شيوعًا ـ انما تسعى إلى بيان ما قد يوجد من نواحى قصور، تحتاج إلى مراجعة واهتمام سواء بالنسبة للطلاب المعلمين، أو بالنسبة للمعلمين الممارسين للمهنة، ومن ثم تظهر الحاجة إلى اجراء هذا البحث.

حدود البحث:

التزمت الباحثة فى إجراء هذا البحث بالحدود الآتية:

١ـ عينة من طلاب شعبة الجغرافيا السنة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس.

٢ـ عينة من معلمى الجغرافيا الممارسين للمهنة من ثلاث إلى خمس سنوات من خريجى كليات التربية.

٣ـ إدارة مصر الجديدة التعليمية وشرق القاهرة التعليمية.

٤ـ ستتم عملية الملاحظة للمعلمين أو الطلاب المعلمين فى المرحلة الثانوية فقط.

خطة البحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية، من أجل الاجابة عن الأسئلة التى تحددت بها مشكلة البحث:

أولا: وضع قائمة بأنواع الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وذلك فى ضوء ما تم الاطلاع عليه من البحوث والدراسات السابقة.

ثانيا: استخدام هذه القائمة فى بناء بطاقة ملاحظة، يمكن من خلالها تعرف أنواع الأسئلة الشفوية، التى يستخدمها المعلمون والطلاب المعلمون فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

ثالثا: ضبط البطاقة ومراجعتها ووضعها فى صورتها النهائية.

رابعا: اشتملت عينة البحث على:

١ـ عدد عشرين طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا فى العامين الدراسيين ٨١/ ١٩٨٢، ٨٢/ ١٩٨٣، وقد تم اختيارهم عشوائيا.

٢ـ عدد عشرين معلمًا من مدارس القاهرة (مصر الجديدة ـ وشرق القاهرة) فى العامين الدراسيين ٨١/ ١٩٨٢، ٨٢/ ١٩٨٣، وقد تم اختيارهم عشوائيا ضمن من أمضوا من ثلاث إلى خمس سنوات فى العمل.

خامسا: استخدام البطاقة فى ملاحظة الطلاب المعلمين والمعلمين الممارسين فى ثلاث حصص لكل منهم، موزعة على ثلاثة أسابيع خلال فترة التربية العملية المتصلة.

سادسا: تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.

سابعا: التوصيات.

الفصل الثانى
(الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا)

قامت الباحثة من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة، والتى تم التعرض لها بإيجاز فى الفصل السابق، بوضع قائمة تضم أنواع الأسئلة الشفوية التى تستخدم عادة أثناء تدريس الجغرافيا، وقد تم تحديد تلك الأنواع فى ضوء الأسس الآتية:

١ ـ طبيعة المادة الجغرافية:

إذ إن طبيعة أى مادة تحدد بدرجة كبيرة نوعيات الأسئلة التى يجب استخدامها أثناء التدريس، وهذا يعنى أن لكل مجال من مجالات المعرفة العلمية منهجًا فى التفكير والدراسة والبحث.

٢ـ مستويات تلاميذ المرحلة الثانوية:

فهناك عديد من العمليات المعرفية المطلوبة فى دراسة الجغرافيا على المستوى المدرسى، ومع ذلك فإن مستويات نضج التلاميذ تعنى أن المعلم يستطيع أن يستخدم أسئلة من نوع معين، وقد لايستطيع استخدام أنواع أخرى.

٣ـ أسلوب تنظيم الكتاب المدرسى واعتماده على الترتيب المنطقى للمادة الجغرافية، وقد تطلب دراسة طبيعة المادة الدراسية المتضمنة فى الكتب فى الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية؛ من أجل وضع تصورات لما يمكن استخدامه من الأسئلة أثناء تدريس تلك المادة.

٤ ـ مستوى معلم المرحلة الثانوية وما درسه من مادة جغرافية ومواد تربوية ذات صلة بعملية التدريب على التدريس قبل الالتحاق بالمهنة، إذ إن معرفة هذا الجانب يعنى تكوين صورة حقيقية إلى حد كبير عما يمكن أن يستخدمه المعلم من أسئلة وما لايمكن استخدامه منها.. وبناء على ذلك تم وضع القائمة الآتية، والتى تضم ستة عشر نوعًا من أنواع الأسئلة الشفوية.

١. تذكر أشياء سبق قولها أو شرحها:

مثال:

... ماذا سبق قوله عن عوامل قيام صناعة الحديد والصلب.

... ماذا قال المؤلف عن الموارد المتاحة فى البيئة.

٢. تذكر خصائص:

مثال:

ما خصائص هذا الجدول أو الرسم البيانى؟

ما خصائص هذا المحصول؟

ما لون هذه المساحة على الخريطة؟

٣. تذكر أسماء أماكن أو عواصم:

أمثلة:

ـ اسم خط الطول الرئيسى؟

ـ ما عاصمة كل من الدول الآتية؟

ـ ما الموانى المهمة فى هذه الدول؟

٤. ذكر مدلولات الألفاظ:

أمثلة:

ـ ما معنى كلمة تنمية اقتصادية؟

ـ ما المقصود بانفجار سكانى؟

ـ ما معنى كلمة «طقس؟ ما معنى كلمة مناخ»؟

٥. طلب ملخصات:

أمثلة:

ـ ما النقاط الأساسية فى هذا الجزء الذى قرأته؟

ـ لخص ما سبق أن استمعت اليه الآن؟

ـ لخص ما سبق قوله عن هذا الرسم البيانى؟

٦. طلب بيان علاقة:

أمثلة:

- ما العلاقة بين الحرارة والضغط الجوى؟
- ما العلاقة بين الضغط والرياح؟

٧. طلب اجراء مقارنة:

أمثلة:

- قارن بين إنتاج العالم العربى من البترول سنة ١٩٧٠، سنة ١٩٨٠؟
- قارن بين إنتاج مصر والسودان من البترول؟

٨. طلب بيان السبب:

أمثلة:

- لماذا تتجمد البحيرات؟
- ما أسباب هجرة الأسماك؟

٩. الإتيان بأمثلة:

أمثلة:

- اذكر أمثلة لمناطق الطرد السكانى؟
- اذكر أمثلة لمناطق انتاج البترول فى الوطن العربى؟

١٠. ذكر تصنيفات:

أمثلة:

- أى الدول الآتية تعتبر ضمن الدول المصدرة للبترول وأيها تستورده؟
- أى المشكلات الآتية تعتبر مشكلات دولية وايها تعتبر اقليمية؟

١١. طلب بيان وظيفة شىء:

أمثلة:

- ما وظائف الخطوط فى الخرائط؟
- ما وظيفة مقياس الرسم فى الخريطة؟

١٢ ـ أسئلة تحليلية:

أمثلة:

ـ اشرح المناخ الموسمى فى قارة آسيا؟

ـ اشرح العوامل الطبيعية المسئولة عن توطن الصناعة فى منطقة.....؟

١٣ ـ أسئلة تنبؤ:

أمثلة:

ـ ماذا تتوقع أن يحدث إذا ما حدث فيضان فى أحد الأنهار الكبرى؟

ـ ماذا تتوقع أن يحدث إذا قل إنتاج اليابان من الأرز؟

١٤ ـ أسئلة تخطيط:

أمثلة:

ـ كيف يمكننا عمل بحث عن اقتصاد المغرب؟ وما النقاط الأساسية التى يشملها هذا البحث؟

١٥ ـ أسئلة تفضيلية:

أمثلة:

ـ هل يفضل أن تتجه الدولة إلى تنشيط السياحة أو الاهتمام بالصناعة؟

ـ هل تفضل العيش فى القرية أم فى المدينة؟

١٦ ـ أسئلة اتخاذ القرار أو بيان الرأى:

أمثلة:

ـ ما رأيك فى جهود الدولة لحل مشكلة الغذاء؟

ـ ما رأيك فى مسألة توحيد أسعار البترول؟

ملاحظات على أنواع الأسئلة التى تم التوصل اليها:

يلاحظ أن تلك الأقسام الستة عشر تتميز بالآتى:

١ـ أنها تدل فى مجموعها على عدد من العمليات المعرفية الأساسية؛ بمعنى أنها تهتم بتعرف نوع العمليات المعرفية، التى يمكن أن يقوم بها المتعلم. وبالتالى فهى يمكن أن تكشف عن نمط أو اتجاه التفكير لدى المتعلم

٢ـ أنها تهتم بمساعدة المتعلم على أن يكون مشاركًا فى المواقف التعليمية على نحو أكثر إيجابية مما هو عليه فى المواقف التعليمية المعتادة..

٣ـ أن ممارسة المتعلم لمستوى أو أكثر من تلك المستويات المعرفية يعد أحد المؤشرات الأساسية، التى يمكن استخدامها فى الحكم على مدى فعالية المواقف التعليمية وكذلك مدى كفاءة المعلم.

٤ـ أن الأقسام الأربعة الأولى خصصت لمستوى الفهم، وأن الأقسام التاسع الأقسام الأربعة التالية خصصت لمستوى الفهم، وأن القسمين التاسع العاشر والحادى عشر خصصا لمستوى التطبيق، أما التحليل فقد خصص له القسم الثانى عشر، كما خصص القسمان الثالث عشر والرابع عشر لمستوى التركيب، والقسمان الخامس عشر والسادس عشر لمستوى التقويم.

٥ـ أن الأقسام المخصصة للتذكر تهتم بتذكر أشياء سبق قولها أو شرحها أو ذكر خصائص أو أسماء أماكن وعواصم ومدلولات ألفاظ، سبق شرحها فى دروس سابقة أو الدرس الحالى.

٦ـ أن الأقسام المخصصة للفهم تهتم بطلب ملخصات أو بيان علاقة أو إجراء مقارنة، وبيان أسباب ظواهر جغرافية سبقت دراستها أو تضمنها الدرس الحالى.

٧ـ أن الأقسام المخصصة للتطبيق تهتم بذكر أمثلة لظواهر، أو نواح سبقت دراستها أو عمل تصنيفات معينة.

٨ـ أن القسم المخصص للتحليل يطلب فيه من المتعلم شرح ظاهرة ما، بمعنى أن المطلوب منه هو بيان المكونات الأساسية لأمر سبقت دراسته.

٩ـ أن القسمين المخصصين للتركيب يهتمان بتوضيح قدرة المتعلم على التنبؤ بما يمكن أن يحدث فى موقف ما، وكذلك قدرته على التخطيط عن طريق تجميع معلومات وبيانات سبقت دراستها فى شكل جديد.

١٠ـ أن القسمين المخصصين لمستوى التقويم يهتمان بتعرف مدى قدرة المتعلم على اتخاذ موقف أو قرار معين، وكذلك مدى قدرته على أن يكون لنفسه رأيا مستقلا

١١ـ تضمن كل قسم من الأقسام الستة عشر أمثلة لنوعيات الأسئلة المستخدمة فى كل قسم منها، وذلك للاسترشاد بها فى بناء بطاقة الملاحظة.

وللتأكد من سلامة تلك القائمة، تم عرضها على مجموعة من الموجهين المشتغلين بتوجيه معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بلغ عددهم عشرة موجهين، كما تم عرضها على مجموعة من معلمى الجغرافيا بهذه المرحلة، بلغ عددهم عشرة معلمين، هذا كما قدمت لهم نماذج للأسئلة الشفوية، التى تعبر عن كل نوع من الأنواع المدرجة بالقائمة بقصد التأكد من مدى ملاءمة هذه النوعيات من الأسئلة لتلاميذ صفوف المرحلة الثانوية، وقد وافق الموجهون والمعلمون على القائمة المقترحة والسابق عرضها، وبذلك اعتمدت الباحثة على تلك القائمة فى بناء بطاقة الملاحظة، التى ستستخدم فى تعرف مدى استخدام عينة من معلمى الجغرافيا وعينة من الطلاب المعلمين لهذه النوعيات، وهو ما ستتم معالجته فى الفصل التالى..

الفصل الثالث

بناء بطاقة الملاحظة

تتطلب عملية الملاحظة فى أى موقف تعليمى إعداد بطاقات خاصة؛ إذ إنها تستهدف توجيه الاهتمام الى عناصر سلوكية، معينة بهدف تعرف مدى تكرارها أو ترددها فى المواقف التعليمية مثل تعرف مدى المشاركة فى المناقشة وكيفية اثارة المعلم للمشكلات، أثناء التدريس ونوعيات الأسئلة الشفوية، وغير ذلك من مظاهر التلاميذ فى مواقف عديدة.

وتعد بطاقات الملاحظة عادة لكى يستخدمها المعلم أو المتعلم لتقويم الذات أو لتقويم الآخرين، كما قد يستخدمها الباحثون أو المشرفون التربويون لتعرف مدى تمكن المعلمين والتلاميذ من كفاءات معينة.

ومن الشروط التى يجب وضعها فى الاعتبار، عند إعداد بطاقات الملاحظة(٢٢):

١ـ تحديد الجوانب المراد ملاحظتها.

٢ـ تحليل كل جانب إلى مكوناته.

٣ـ صياغة وحدات الملاحظة بصورة إجرائية.

٤ـ وضع مجموعات العبارات الإجرائية مجمعة ومستقلة عن غيرها.

٥ـ التأكد من أن تلك العبارات أو الوحدات قابلة للملاحظة.

وفيما يلى عرض لهذه الجوانب تفصيلياً:

١ـ تحديد الجوانب المراد ملاحظتها:

تهدف بطاقة الملاحظة أساسا إلى تعرف ما يستخدمه المعلمون والطلاب المعلمون من الأسئلة الشفوية السابق تحديدها فى تدريسهم للجغرافيا فى الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية، ولما كان الطالب المعلم تتاح له فرص دراسة عديد من المواد التخصصية والتربوية والثقافية، فقد كان من الضرورى أن تكون عملية المتابعة الميدانية هى السبيل للتوصل إلى الصورة الحقيقية لمستوى كل طالب، والشىء المؤكد

أن الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا بكلية التربية يدرسون مادة طرق التدريس، ويدرسون من خلالها إعداد الدروس، ومداخل التدريس، وصياغة الأهداف واختيار الوسائل التعليمية والأنشطة، واستخدام الأسئلة التحريرية والشفوية، وغير ذلك من النواحى الأساسية فى عملية التدريس، هذا كما أنهم يجدون المجال متاحاً أمامهم لتطبيق الدراسات النظرية فى الميدان أثناء التربية العملية.

وبناء على ذلك فقد يحدد أى ملاحظ أكثر من جانب من تلك الجوانب ليستخدمه فى بناء بطاقة الملاحظة، ولكن فى حدود هذا البحث تم اختيار نوعيات الأسئلة الشفوية فقط، لكى يعتمد عليها فى صياغة وحدات البطاقة، وهى النوعيات التى تم التوصل إليها وعرضها فى الفصل السابق.

٢. تحليل كل جانب إلى مكوناته:

تم التوصل فى القائمة المخصصة لأنواع الأسئلة الشفوية التي عرض ستة عشر نوعا منها، وقد تبين أنها تعالج عدة نواح معرفية هى الاسترجاع والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وبناء على ذلك فقد تم تحليل كل جانب منها إلى عدة مكونات، ولذلك تضمنت عملية التذكر أربعة أقسام، وعملية الفهم أربعة أقسام، وعملية التطبيق ثلاثة أقسام والتحليل قسمًا واحدًا، والتركيب قسمين، والتقويم قسمين. وبناء على ذلك كان لابد من صياغة ما يراد ملاحظته فى صورة إجرائية.

٣. صياغة وحدات الملاحظة بصورة إجرائية:

وفى هذه المرحلة قامت الباحثة بالتعبير عن كل نوع من أنواع الأسئلة المحددة من قبل فى صورة إجراءات يجب أن تصدر عن المعلم أثناء التدريس، بحيث تصف كل عبارة مظهراً واحداً من مظاهر السلوك المراد ملاحظته بوضوح لئلا تحتمل أكثر من تفسير واحد من وجهة نظر الملاحظين..

٤. وضع مجموعات العبارات الإجرائية مجمعة ومستقلة عن غيرها:

ففى هذه الحالة يجب أن تكون العبارات التى تدل على كل مستوى معرفى مجمعة مع بعضها؛ بحيث يسهل على الملاحظ تسجيل ما يراه أثناء التدريس، ولذلك

فسيتم الفصل بين أقسام كل مستوى معرفى من المستويات، التى تشملها قائمة الأسئلة الشفوية.

٥ ـ التأكد من أن تلك العبارات أو الوحدات قابلة للملاحظة:

قامت الباحثة بعد وضع البطاقة فى صورتها الأولية بزيارة لخمسة فصول لفترة عشر حصص ،متفرقة على مدى أسبوعين من الفصل الدراسى الأول عام ٨١، ١٩٨٢، وذلك فى محاولة للتعرف عما إذا كانت العبارات التى تمت صياغتها يمكن أن تظهر أثناء التدريس أولا، وقد وجد أن جميع العبارات التى تمت صياغتها قابلة للملاحظة، وإن كانت هناك اختلافات فى مدى تكرارها، وهو الأمر الذى تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عنه بوضوح.

وبناء على تلك الخطوات أخذت البطاقة صورتها المبينة كما يلى:

بطاقة ملاحظة لتعرف أنواع الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا

رقم	الأداء	يستخدم	لايستخدم
١	يسأل المعلم عن أشياء سبق قولها أو شرحها.		
٢	يسأل التلاميذ عن خصائص إحدى الظاهرات التى يحتويها الدرس.		
٣	يسأل التلاميذ عن أسماء أماكن أو عواصم أو ظاهرات درست بالدرس.		
٤	يسأل التلاميذ عن معانى ألفاظ أو مصطلحات وردت بالدرس.		
٥	يطلب من التلاميذ أن يلخصوا ما جاء بالدرس أو جزءاً منه.		

رقم	الأداء	يستخدم	لايستخدم
٦	يسأل التلاميذ عن علاقة بين ظاهرتين.		
٧	يطلب من التلاميذ إجراء مقارنات بين شيئين متشابهين أو مختلفين.		
٨	يسأل التلاميذ عن أسباب الظواهر التى يحتويها الدرس.		
٩	يطلب من التلاميذ أن يقدموا أمثلة للظاهرات التى يدرسونها.		
١٠	يسأل التلاميذ عن التصنيفات التى تحتويها مادة الدرس.		
١١	يطلب من التلاميذ بيان وظيفة شيء ما ورد بالدرس.		
١٢	يطلب من التلاميذ أن يحللوا أو يشرحوا ظاهرة ما.		
١٣	يسأل التلاميذ أسئلة تحتاج إلى التنبؤ بما يمكن أن يحدث فى موقف ما.		
١٤	يطلب من التلاميذ أن يجمعوا حقائق ومعارف ومفاهيم مما قدم فى الدرس.		
١٥	يطلب من التلاميذ أن يبينوا أوجه التفضيل بين شيئين أو أكثر.		
١٦	يطلب من التلاميذ أن يصدروا أحكاماً تجاه ما قدم فى الدرس.		

صدق بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة فى هذا الشأن بمراعاة الشروط الأساسية اللازمة لبناء بطاقة الملاحظة والتى سبق ذكرها، واستكمالا لهذا الأمر كان ضروريًا أن تجرى تجريبًا ميدانيًا للبطاقة؛ للتأكد من أن وحدات البطاقة تعبر بالفعل عما يراد قياسه، أى أنها تتفق مع الهدف من بناء البطاقة، وهو تعرف نوعيات الأسئلة الشفوية شائعة الاستخدام فى تدريس الجغرافيا بصفوف المرحلة الثانوية، ولذا تم تجريبها على عشرة معلمين من الممارسين للمهنة فى شهرى نوفمبر وديسمبر من العام الدراسى ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ فى إدارتى التعليم بمصر الجديدة وشرق القاهرة. وقد تمت ملاحظة كل معلم منهم فى ثلاث حصص خلال ثلاثة أسابيع متتالية، وبذلك بلغ عدد الحصص، التى تم فيها تجريب البطاقة ميدانياً ثلاثين حصة كاملة، وقد تبين من هذه العملية.

١ـ أن البطاقة فى مجملها يمكن استخدامها فى قياس مظاهر الأداء، التى تشتمل عليه.

٢ـ أن هناك بعض مظاهر الأداء فى حاجة الى تعديل فى الصياغة؛ حتى يستطيع من يستخدمها فيما بعد أن يدرك المقصود بوضوح، وبناء على ذلك فقد أعيدت صياغة بعض وحدات البطاقة بحيث أخذت صورتها النهائية، ومن ثم اعتبرت البطاقة أداة صادقة فى قياسها لمظاهر الأداء المراد قياسه.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بالاشتراك مع أحد الباحثين بملاحظة أداء العشرة معلمين، الذين سبقت ملاحظتهم فى مرحلة التجريب الميدانى للبطاقة للتأكد من صدقها، وذلك فى ضوء القواعد الآتية(٢٣):

١ـ أن تبدأ عملية الملاحظة وتنتهى فى وقت واحد بالنسبة للملاحظين.

٢ـ أن يخصص لكل معلم بطاقة واحدة تستخدم فى ثلاث حصص.

٣ـ حساب مرات الاتفاق والاختلاف بينهما.

ولتعرُّف مدى ثبات البطاقة، طبقت معادلة كوبر (Kooper) الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وقد أشار كوبر إلى أن نسبة الاتفاق إذا انخفضت عن ٧٠٪ فهذا يدل على انخفاض مستوى الثبات، بينما إذا بلغت نسبة الاتفاق خمسا وثمانين فى المائة فأكثر فهذا يدل على ارتفاع مستوى الثبات.

وقد رصدت النتائج فى كشوف خاصة حتى يمكن استخراج نسب الاتفاق.

وبناء على ذلك تم التوصل إلى النتائج المبينة فى الجدول الآتى:

«جدول رقم (١) يبين نسبة الاتفاق بين الملاحظين»

رقم المعلم	عدد مرات الاتفاق من ٤٨	عدد مرات الاختلاف من ٤٨	نسبة الاتفاق
١	٤٥	٣	٪٩٣,٧٥
٢	٤٣	٥	٪٨٩,٥٨
٣	٤٧	١	٪٩٧,٩١
٤	٤٤	٤	٪٩١,٦٦
٥	٤٥	٣	٪٩٣,٧٥
٦	٤٧	١	٪٩٧,٩١
٧	٤٣	٥	٪٨٩,٥٨
٨	٤٥	٣	٪٩٣,٧٥
٩	٤٠	٨	٪٨٣,٣٣
١٠	٤٠	٨	٪٨٣,٣٣

ويتبين من هذا الجدول أن مجموع عدد مرات الملاحظة كلها قد بلغ ثمانى وأربعين مرة ، وذلك على اعتبار ان جوانب الأداء التى تشملها البطاقة ستة عشر جانباً؛ أى (ستة عشر نوعاً من أنواع الأسئلة الشفوية)، ولما كانت البطاقة قد استخدمت مع المعلم الواحد فى ثلاث حصص يكون المجموع ١٦ × ٣ = ٤٨ .

٢ـ زادت نسبة الاتفاق عن تسعين فى المائة فى نتائج ستة معلمين، ولم تنخفض نسبة الاتفاق عن ثمانين فى المائة فى الأربعة الاخرين؛ مما يشير فى المجموع إلى ثبات بطاقة الملاحظة.

وبناء على ذلك أصبحت البطاقة صالحة للاستخدام من أجل تعرف أنواع الأسئلة الشفوية شائعة الاستخدام بين عينتين من معلمى الجغرافيا، وهو ما تتم معالجته فى الفصل التالى.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها

سيشمل هذا الفصل معالجة للنواحى الآتية:

١ـ اختيار عينة الطلاب المعلمين من السنة الرابعة بكلية التربية «جامعة عين شمس».

٢ـ اختيار عينة المعلمين الممارسين للمهنة.

٣ـ تطبيق البطاقة على أفراد العينتين.

٤ـ النتائج التى تم التوصل اليها.

٥ـ تفسير النتائج.

وفيما يلى «معالجة تفصيلية لكل ناحية من هذه النواحى»:

أولا ـ اختيار عينة الطلاب المعلمين من السنة الرابعة لشعبة الجغرافيا من كلية التربية «جامعة عين شمس»:

تم اختيار عشرين طالبا وطالبة من الطلاب فى العامين الجامعين ٨١/ ١٩٨٢، ١٩٨٣، حيث رتبت أسماء طلاب تلك الشعبة فى العامين المدارسين ترتيبا أبجديا ثم تم اختيار عشرة أسماء من كل منهم، وبذلك شملت العينة عشرة أسماء من طلاب الشعبة نفسها للعام الدراسى ٨٢/ ١٩٨٣.

ثانيا ـ اختيار عينة المعلمين الممارسين للمهنة:

تم اختيار عشرين معلما ممارسا للمهنة، وقد اشترطت الباحثة أن يكونوا من بين من أمضوا خمس سنوات فأكثر فى ممارسة المهنة، وقد اختارت الباحثة عشرين معلما ومعلمة فى العامين نفسيهما ٨١/ ١٩٨٢، ٨٢/ ١٩٨٣.

ثالثا ـ تطبيق البطاقة على أفراد العينتين:

طبقت البطاقة على أفراد العينتين كالآتى:

١ـ حددت الفترة من أول يناير وحتى نهاية فترة التربية العملية المتصلة كمدى زمنى، تتم فيه ملاحظة طلاب العينتين

٢ـ تمت الملاحظة خلال العامين الدارسين المتاليين بحيث قامت الباحثة بملاحظة عشرين فردًا كل عام: عشرة من طلاب المعلمين وعشرة من المعلمين الممارسين للمهنة.

٣ـ تمت ملاحظة كل معلم ثلاث حصص كاملة، وبالتالى يكون مجموع حصص الملاحظة ثلاثين حصة لكل من العينتين؛ أى مائة وعشرون حصة للعينة خلال عامين دراسيين.

٤ـ استخدمت الباحثة التسجيل الكتابى باستخدام البطاقة السابق إعدادها لتسجيل أنواع الأسئلة الشفوية التى يستخدمها كل فرد من أفراد العينة، وقد تطلب ذلك حضور الحصص من بدايتها حتى نهايتها.

٥ـ استخدمت الباحثة إلى جانب التسجيل الكتابى جهازاً للتسجيل الصوتى، وذلك للتأكد من دقة الملاحظة، ولذلك تمت مراجعة ما تم تسجيله يدويًا على ما تم تسجيله صوتيًا، وبذلك خصص لكل فرد من أفراد العينة ثلاث بطاقات وثلاثة تسجيلات صوتية.

رابعاً ـ النتائج التى تم الحصول عليها وتفسيرها:

تم تفريغ نتائج الملاحظة، بعد التأكد من اتفاقها مع التسجيلات الصوتية فى كشوف خاصة أعدت لهذا الغرض، ثم سجلت فى الجدولين رقمى (٢)، (٣)، كما تم حساب المتوسطات، وتم تسجيلها فى الجدول رقم (٤).

جدول (٢): نتائج ملاحظة الطلاب المعلمين.

رقم المعلم	تذكر				فهم					تطبيق				تحليل	تركيب		تقويم	
	١	١	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
١	٥	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	-	١	-	١
٢	٦	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٣	١	١	١	١	١	١	-	١
٣	٤	٤	٣	٢	٣	٢	٣	٣	١	١	١	١	١	١	-	١
٤	٣	٢	٢	١	٣	٢	٣	٢	٢	-	١	٢	١	١	-	١
٥	٣	٤	٤	١	٤	٣	٤	٣	٢	٢	-	٢	٢	١	-	١
٦	٥	٣	٢	٢	٤	٣	٣	٣	٣	١	-	٢	٢	٢	١	١
٧	٤	٣	٤	٢	٤	٤	٣	٢	٢	٢	-	٢	١	٢	١	١
٨	٢	-	٢	٢	٤	٣	٣	٣	٣	١	-	٢	٢	١	١	١
٩	٢	٥	٤	٢	٤	٤	٣	٣	٣	٢	٢	١	١	١	١	-
١٠	٤	٤	٣	-	٥	٤	٤	٤	٢	٣	١	١	٢	١	١	١
١١	٥	٣	٢	١	٣	٤	٣	٢	٣	٣	٢	١	٢	١	١	١
١٢	٤	٣	٢	٢	٣	٤	١	٢	٣	١	١	٢	٢	١	١	١
١٣	٦	٣	٣	٢	٣	٢	٤	٢	٣	١	٢	١	١	١	٢	١
١٤	٤	٢	٣	٢	٣	٣	٤	٢	٢	١	٢	-	-	١	٢	-
١٥	٤	٢	٤	١	١	٣	٤	١	٢	-	٢	-	١	١	٢	-
١٦	٣	٣	٢	٢	٥	٣	٣	٢	١	٢	١	١	١	١	١	١
١٧	٤	٣	٣	٢	٥	٢	٣	١	٢	٢	١	١	-	١	٢	-
١٨	٥	٢	٤	٣	٤	٣	٢	١	٢	١	٢	١	١	١	٢	-
١٩	٣	٣	٥	٢	٤	٢	٢	٢	١	٢	١	-	-	١	٢	١
٢٠	٣	٢	٣	-	٣	٢	٢	٣	٢	٢	١	١	-	١	٢	١
للمجموع	٧٩	٥٨	٥٧	٣٢	٦٩	٥٩	٥٥	٤٦	٤١	٢٩	٢٣	٢٣	٢٢	٢٠	٢٢	١٥

جدول (٣) : نتائج ملاحظة المعلمين الممارسين.

رقم المعلم	الأسئلة															
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
١	٥	٤	٢	١	٣	١	١	-	٢	١	-	١	-	-	١	-
٢	٦	٤	٣	١	٣	١	١	-	٢	-	١	١	-	-	-	-
٣	٥	٣	٤	١	٣	٢	١	١	١	١	-	-	-	١	-	-
٤	٧	٣٢	٤	٢	٢	١	٢	٢	١	-	-	١	١	-	١	-
٥	٤	٥	٤	-	٢	-	١	٢	١	-	-	-	-	-	١	-
٦	٦	٥	٤	-	٣	١	٢	١	١	-	-	-	-	-	-	-
٧	٥	٦	٣	١	٣	١	١	٢	١	١	١	-	-	-	-	١
٨	٨	٢	٣	١	٤	-	٢	١	١	-	-	-	١	١	١	-
٩	٨	٢	٥	١	٣	١	٢	٢	-	-	-	١١	--	--	-	-
١٠	٥	٢	٣	١	٣	-	١	١	-	١	-	١	-	١	-	-
١١	٥	٣	٢	٣	٣	١	١	١	-	١		١	-	-	-	-
١٢	٥	٣	٢		٣	١	-	٢	١	-	-	١	-	-	١	-
١٣	٦	١	٢		٣	٢	١	١	١	١	١	١		-	-	-
١٤	٨	٢	١	١	٣	١	٢	-	-	-				١	-	١
١٥	٧	٥	١	١	٢		٢	١				١	١		١	
١٦	٣	٥	١	١	٢	٢	٢	٢		١					١	
١٧	٥	٦	٢	١	٣	٢	٢	١	١	١	١	١		١		
١٨	٥	٤	٥		٢	١	٢	١	١				١			
١٩	٥	٤	٥		١	٢	١	١		١		١				
٢٠	٦	٢	٥		١		٢	١	١	١						-
للجموع	١١٤	٧١	٦٠	١٥	٥٢	٢٠	٢٩	٢٣	١٥	١٠	٥	١١	٤	٥	٧	٢

وبناء على تسجيل نتائج العينتين فى الجدولين السابقين، تم حساب مجموع الأسئلة التى تنتمى إلى كل قسم من الأقسام الستة عشر؛ حتى يمكن حساب المتوسطات الخاصة بكل نوع منها، كما هو مبين بالجدول رقم (٤).

جدول (٤) : متوسطات الأسئلة فى كل من العينتين.

نوعها	الأسئلة															
	تذكر				فهم				تطبيق			تحليل	تركيب		تقويم	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م
الطلاب	٣٫٩٥	٢٫٩٠	٢٫٨٥	١٫٦	٣٫٤٥	٢٫٩٥	٢٫٧٥	٢٫٣٠	٢٫٠٥	١٫٤٥	١٫١٥	١٫١٥	١٫١	١ر	٣٥ر	١٠ر
المعلمون	٥٫٧	٣٫٥٥	٣	٧٥ر	٢٫٦	١	١٫٤٥	١٫٥	٧٥ر	٥٠ر	٢٥ر	٥٥ر	٢٠ر	٢٥ر	١٫١	٧٥ر

وبدراسة هذه المتوسطات المبينة فى الجدول السابق يتضح الآتى:

١ - أن متوسطات أعداد الأسئلة تميل بشك عام إلى الانخفاض فى كل من العينتين، وذلك بشكل متدرج بدءاً من النوع الأول وفى اتجاه النوع السادس عشر.

٢ - لايشذ عن هذا الاتجاه سوى أسئلة القسم الخامس فى عينة الطلاب المعلمين، والتى يميل فيها المتوسط إلى الأرتفاع عن الثلاثة أقسام السابقة عليه، بينما تميل متوسطات الأقسام التالية إلى العودة إلى الانخفاض.

٣ - لايشذ عن هذا الاتجاه سوى أسئلة القسم الرابع فى عينة المعلمين، والتى يميل فيها المتوسط إلى الانخفاض عن الأقسام السابقة عليه والتالية له، وكذلك القسمين السابع والثامن، والتى تميل المتوسطات فيها إلى الارتفاع عن متوسط أسئلة القسم السادس، بينما تميل متوسطات الأقسام التالية فى العودة إلى الانخفاض.

أولاً - الفروق بين متوسط الأسئلة فى العينتين:

١ - أسئلة التذكر (١، ٢، ٣، ٤):

تميل فيها المتوسطات إلى الأرتفاع فى عينة المعلمين عنها فى عينة الطلاب المعلمين، فيما عدا المتوسط الخاص بالسؤال الرابع، حيث بلغ فى عينة الطلاب المعلمين (٦ر١) وفى عينة المعلمين (٧٥ر)، وهذا يشير بشكل عام إلى أن المعلمين الممارسين يميلون إلى استخدام أسئلة هذا النوع أكثر من الطلاب المعلمين، وبخاصة الأسئلة التى يسأ ل فيها التلاميذ عن معلومات سبق شرحها، أو عن خاصية أو خصائص إحدى الظاهرات التى توجد بالدرس أو بالدروس السابقة، ويبدو أن هذا الأمر يرجع إلى طبيعة الاتجاه المعتاد فى التدريس والقائم على الإلقاء والتلقين والمراجعة، والتأكد من أن التلاميذ يعرفون مادة الدرس وأركانها الأساسية، وربما يرجع هذا الأمر أيضاً إلى اهتمام المعلمين بمسألة الحفظ والقدرة على الاسترجاع مما يتفق بشكل عام مع الأسئلة، التى ترد فى الامتحانات الفترية والنهائية. أما بالنسبة لارتفاع متوسط أسئلة القسم الرابع فى عينة الطلاب المعلمين عن متوسط القسم نفسه فى عينة المعلمين، فيمكن إرجاع ذلك إلى ان أسئلة هذا القسم تهتم بمعانى الألفاظ والمصطلحات، وهى أمور يوليها الطلاب أهمية أكبر، حيث إنها ترتبط بالمفاهيم الأساسية فى مجال الجغرافيا، والتى يعنى بها عادة فى مقررات طرق التدريس.

٢ - أسئلة الفهم (٥، ٦، ٧، ٨):

تميل فيها المتوسطات إلى الارتفاع فى عينة الطلاب المعلمين عنها فى عينة المعلمين، وكانت أكثر النوعيات اهتماما فى عينة الطلاب الأسئلة الخاصة بالتلخيص يليها الأسئلة الخاصة ببيان العلاقات، ثم المقارنات ثم السؤال عن أسباب الظواهر، أما بالنسبة لعينة المعلمين فكانت أسئلة التلخيص محل اهتمام أكثر من القسمين الخاصين بالمقارنات والأسباب، أما أسئلة العلاقات فكانت أقلها اهتماماً، ويلاحظ بصورة عامة أن الطلاب كانوا أكثر اهتماماً بأسئلة الفهم من المعلمين، وقد يرجع ذلك إلى أن مقررات علم النفس وطرق التدريس وغيرها من المقررات التربوية مثل

المناهج وأصول التربية تولى اهتماما خاصا بالعمليات المعرفية وتطبيقاتها فى عملية التدريس. هذا فضلا عن أن مشرفى التربية العملية يولون اهتماما متميزا بمسألة إعداد الدروس، والتأكيد على أهمية وضوح عديد من العمليات المعرفية فى الأهداف - والأهتمام بها أثناء التدريس. لذلك كله قد يمكن إرجاع هذه الفروق إلى هذه المسألة، كما يمكن إرجاع الانخفاض النسبى فى نسب استخدام المعلمين لأسئلة هذه الأقسام إلى الالتزام بخطة معينة وجدول زمنى معين فى تدريس محتويات الكتاب المدرسى؛ مما قد يجعلهم يشعرون بأن استخدام هذه النوعيات من الأسئلة قد يؤدى إلى ضياع وقت، أكثر من اللازم على حساب ما يمكن تقديمه للتلاميذ من المعارف الجغرافية، التى يحتويها الكتاب المدرسى.

٣ - أسئلة التطبيق:

تميل فيها المتوسطات إلى الارتفاع الواضح فى عينة الطلاب المعلمين عنها عند المعلمين، وهى أسئلة يطلب فيها من التلاميذ تقديم أمثلة لظاهرات جغرافية أو عمل تصنيفات أو بيان وظيفة شئ ما ورد بالدرس أو بدروس سابقة، ويلاحظ أن المتوسطات فى عينة الطلاب المعلمين تميل إلى الانخفاض التدريجى فهى (٢,٠٥)، (١,٤٥)، (١,١٥) على التوالى وهى تتبع الاتجاه نفسه فى عينة المعلمين (,٧٥)، (,٥٠)، (,٢٥) على التوالى، وبذلك يتبين أن المتوسطات الخاصة بأسئلة هذه الأقسام الثلاثة تميل إلى الانخفاض التدريجى، ومع ذلك يبدو ارتفاع المتوسطات فى عينة الطلاب عنها فى عينة المعلمين بشكل عام.

وقد يرجع ذلك إلى أن الأسئلة الخاصة بمستوى التطبيق قد يبدو للمعلمين أنها أسئلة على درجة من الصعوبة غير مطلوبة بالنسبة للامتحانات.

وبالتالى فهم لا يعطونها الاهتمام الكافى، كما أن ما قد يبدو من صعوبة فى أسئلة التطبيق يرجع إلى أنها لاتسأل عن حقائق أو معلومات مفردة من الكتاب المدرسى، ولكنها تعنى أساساً بأن يقوم المتعلم باستخدام ما سبق تعلمه فى مواقف جديدة، إذ إنه يقدم مثالاً من خبراته السابقة، أو أن يبين وظيفة شئ ما مثل خطوط الطول ودوائر العرض ومفتاح الخريطة مثلا. وهى أشياء قلما تهتم بها الامتحانات. وهذا فضلاً عن

أن التلاميذ تعودوا أن توجه اليهم أسئلة توجد إجاباتها بشكل مباشر فى الكتاب المدرسى، وإذا ما حاول المعلم أن يقدم سؤالا يتطلب عمليات معرفية أكثر تطوراً أو تقدماً من التذكر؛ فهذا يؤدى فى كثير من الأحيان إلى الشكوى من صعوبة الأسئلة إذ القول بأنهم لم يسبق لهم دراسة هذا الشئ وغير ذلك من الحجج، التى تشير فى مجملها إلى قصور واضح فى تقدير قيمة الأسئلة الخاصة بهذا النوع.

٤ - أسئلة التحليل:

يتبين من مقارنة متوسطات أسئلة التحليل أن متوسطات أسئلة الطلاب المعلمين بلغت (١٥ر١) بينما بلغت (٥٥ر) فى عينة المعلمين، وعلى الرغم من الانخفاض الواضح فى المتوسطين إلا أنه أعلى فى عينة الطلاب عنه الطلاب عنه فى عينة المعلمين، وربما يرجع الانخفاض فى العينتين إلى أن أسئلة التحليل تتضمن ممارسة كل المستويات المعرفية السابقة؛ أى التذكر والفهم والتطبيق، كما يرجع أيضاً إلى أن الطلاب المعلمين يتصورون أن هذا المستوى لايناسب التلاميذ، وبالتالى فهم يحجمون عن الإكثار من الأسئلة الخاصة بهذا المستوى، وعلى الرغم من أن الكثير من أسئلة الامتحانات تأتى فى صيغة (اشرح، بين، ناقش.... إلخ).

وفى هذه الحالة نجد التلاميذ يستخدمون ما جاء ذكره فى الكتاب فى عملية الشرح أو البيان أو المناقشة؛ أى إنهم يحاولون تذكر ما جاء بالكتاب، ويخدم إجابة السؤال المطروح عليهم، ولكن المقصود فى هذا الشأن أن يدرس التلميذ المكونات والمبادىء والافكار، ويستخلص ما يوجد بها من معان أساسية وهو فى هذه الحالة يستخدم كل ما يسبق مستوى التحليل من المهارات المعرفية، أما بالنسبة لزيادة متوسط الطلاب المعلمين عن متوسط المعلمين، فيمكن إرجاعه إلى التفسير السابق نفسه الذى سبق ذكره فى أسئلة مستوى التطبيق.

٥ - أسئلة التركيب (١٣، ١٤):

تميل فيها المتوسطات إلى الارتفاع فى عينة الطلاب المعلمين عنها فى عينة المعلمين وهى أسئلة يطلب فيها من التلاميذ أن يتنبأوا بما يمكن أن يحدث فى موقف ما، أو أن يقوموا بتجميع حقائق ومعارف ومفاهيم سبقت دراستها وتقديمها فى تكوين أو قالب جديد، ويلاحظ فى الجدول رقم (٤) أن متوسطات هذين القسمين (١٣، ١٤)

تختلف فى العينتين، كما أنهما متقاربان فى كل من العينتين على حدة ويتبين أيضاً أن المتوسطات قليلة فى أسئلة هذا المستوى بشكل عام فى أى من المجموعتين، إذ إن هذا النوع من العمليات المعرفية يتميز بالتعقيد إلى حد كبير، مما يجعل الطلاب والمعلمين على درجة كبيرة من التشكك فى مدى صلاحية هذا النوع لمستويات التلاميذ، كما أن الارتفاع الواضع فى متوسطات الطلاب عن متوسطات المعلمين ربما يرجع إلى اهتمام المواد التربوية فى كليات التربية بالنواحى المعرفية على المستوى النظرى، فضلاً عن اهتمام مشرفى التربية العملية بهذا الأمر، وربما يرجع أيضاً إلى قدرة هذين النوعين من الاسئلة فى الامتحانات، وبالتالى اهتمام المعلمين بها بدرجة كافية.

جدول(٦): قيمة كا^{2} لأسئلة التلاميذ والمعلمين.

رقم السؤال	ك	ك٢	ك - ل	(ك -ك)^{2}	كا^{2} المحسوبة
١	٧٩	٩٦ر٥	٩ر٥	٩٠ر٢٥	٦ر٣٥
٢	٥٨	٦٤ر٥	٦ر٥	٤٢ر٢٥	١ر٣١٠
٣	٥٧	٥٨ر٥	١ر٥	٢ر٢٥	٠ر٧٦٩
٤	٣٢	٢٣ر٥	٨ر٥	٧٢ر٢٥	٦ر١٤٨
٥	٦٩	٦٠ر٥	٨ر٥	٧٢ر٢٥	٢ر٣٨٨
٦	٥٩	٣٩ر٥	١٩ر٥	٣٨٠ر٢٥	١٩ر٢٥٣
٧	٥٥	٤٢	١٣	١٦٩	٨٠٤٧
٨	٤٦	٣٤ر٥	١١ر٥	١٣٢ر٢٥	٧ر٦٦٦
٩	٤١	٢٨	١٣	١٦٩	١٢ر٠٧١
١٠	٢٩	١٩ر٥	٩ر٥	٩٠ر٢٥	٩ر٢٥٦
١١	٢٣	١٤	٩	٨١	١١ر٥٧١
١٢	٢٣	١٧	٦	٣٦	٤٠ر٢٣٥
١٣	٢٢	١٣	٩	٨١	١٢ر٤٦١
١٤	٢٠	١٢ر٥	٧ر٥	٥٦ر٢٥	٩
١٥	٢٢	١٤ر٥	٧ر٥	٥٦ر٢٥	٧ر٧٥٨
١٦	١٥	٨ر٥	٥ر٥	٤٢ر٢٥	٩ر٩٤١

ومن خلال الجدول السابق يتبين ما يلى:

١ - بالنسبة للفرض الثالث يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ٣٥ر٦، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا٢ عند مستوى ٠٥ر٠ وأقل من قيمة كا٢ عند مستوى ٠١ر٠ لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل «لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الأول»، وذلك عند مستوى ٠٥ر٠.

٢ - بالنسبة للفرض الرابع.. يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ١,٣١٠، حيث إن هذه القيمة أقل من قيمة كا٢ عند مستوى ٠٥,٠، لذا لانستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر فى المستوى الثانى.

٣ - بالنسبة للفرض الخامس.. يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ٠٧٦٩ر وحيث أن هذه القيمة أقل من قيمة كا٢ عند مستوى ٠٥,٠، لذا لانستطيع أن نرفض الغرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر فى المستوى الثالث.

٤ - بالنسبة للفرض السادس يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ١٨ ,٦، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا٢ عند مستوى ٠٥,٠ وأقل من قيمة كا٢ عند مستوى ٠١,٠، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه «لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الرابع» من ذلك يبدو أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين الطلاب والمعلمين فى نوعين من أسئلة التذكر (الأول لصالح المعلمين والرابع لصالح الطلاب).. وكذلك لاتوجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى النوعين الآخرين «الثانى والثالث».

ولعل ذلك يرجع إلى ما نشعر به فى كثير من الأحيان من ميل الطلاب إلى استخدام أسئلة متنوعة فى مستوى التذكر نتيجة لدراساتهم التربوية، وفى الوقت نفسه يلاحظون فى دروس المشاهدة أو النقد أن المعلمين يميلون إلى استخدام أسئلة

ربما من نوع معين، لذا فإن هذه النتائج ربما ترجع إلى ما قد يشعر به الطلاب من تضارب فى الاتجاهات لدى مشرفى التربية العملية وأساتذة طرق التدريس من ناحية والممارسات الميدانية من ناحية أخرى.

٥ - بالنسبة للفرض السابع تبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ٢ر٣٨٨، وحيث إن هذه القيمة أقل من قيمة كا٢ عند مستوى ٠٥ر٠، لذا لانستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الأول.

٦ - بالنسبة للفرض الثامن يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ١٩ر٢٥٣، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا٢ عند مستوى ٠١ر، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثانى.

٧ - بالنسبة للفرض التاسع يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ٨ر٠٤٧، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا٢ عند مستوى ٠١ر، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثالث.

٨ - بالنسبة للفرض العاشر يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ٧ر٦٦٦، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا٢ عند مستوى ٠١ر، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الرابع.

وبناء على ذلك.. فقد ثبتت صحة الفرض السابع، كما ثبت خطأ الفروض الثامن والتاسع والعاشر، وهذا يشير إلى أن الطلاب مثلهم مثل المعلمين يميلون إلى استخدام أسئلة يطلب فيها من التلاميذ تلخيص ما جاء بالدرس وتلخيص جزء منه، ولعل ذلك يعنى أن الطلاب تأثروا إلى حد كبير بنوع الممارسات الميدانية الجارية فى هذا الشأن، والتى تؤكد على تلخيص الدرس وجزء منه، وإن كان ذلك لايعنى بالضرورة استخدام لغة التلاميذ فى التعبير عن المادة التى يقومون بتلخيصها، وإنما يجرى هذا

الأمر التزاماً بما قام به المعلم من تلخيص، أو ما يرد بالكتاب من تلخيص لمادة الدرس.

أما بالنسبة للفروض الثامن والتاسع والعاشر .. فقد تبين أن هناك فروقاً لصالح الطلاب؛ مما يعنى أنهم أكثر حرصاً من المعلمين الممارسين للمهنة من حيث استخدام الأسئلة التى تتطلب من التلاميذ إدراك علاقات أو إجراء مقارنات أو استنتاج أسباب الظواهر التى يحتويها الدرس، وقد يرجع ذلك إلى تأثير حداثة دراسة الطلاب لعلم النفس التعليمى والمناهج وطرق التدريس، فضلاً عن متابعة أعضاء هيئة التدريس المشرفين عليهم فى فترات التربية العملية.

٩ - بالنسبة للفرض الحادى عشر يتبين أن قيمة كا^{2} المحسوبة ١٢٫٠٧١؛ وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا٢ عند مستوى ٠١٫٠، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الأول.

١٠ - بالنسبة للفرض الثانى عشر يتبين أن قيمة كا^{2} المحسوبة ٩٫٢٥٦؛ وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا^{2} عند مستوى ٠١٫؛ لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثانى.

١١ - بالنسبة للفرض الثالث عشر يتبين أن قيمة كا^{2} المحسوبة ١١٫٥٧١، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا^{2} عند مستوى ٠١٫٠، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثالث.

وتشير هذه النتائج إلى أن الطلاب أكثر ميلاً إلى استخدام أسئلة التطبيق بأنواعها الثلاثة من المعلمين، بديل أن الفروق كانت لصالح الطلاب، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الطلاب يدرسون فى أكثر من مادة من المواد التربوية فى السنتين الثالثة والرابعة المستويات المعرفية ونظريات النمو المعرفى وعلاقتها بعملية التدريس، وهو أمر ربما لم يتح للمعلمين، أو أنهم درسوه فى سنوات إعدادهم للمهنة، ولكن واقع الممارسات الميدانية ومطالبة المعلمين بإنجاز قدر معين من مادة الكتاب المدرسى فى

كل شهر من شهور العام الدراسى، ربما يكون مسئولاً إلى حد ما عند عدم استخدام المعلمين لأسئلة التطبيق بالقدر الكافى.

هذا كما أن حرص مشرفى التربية العملية فى توجيه الطلاب إلى استخدام هذه الأنواع من الأسئلة فى أثناء التدريس، ربما يكون عاملاً من عوامل تفوق الطلاب على المعلمين فى هذا الجانب.

١٢ - بالنسبة للفرض الرابع عشر تبين أن قيمة كا^2 المحسوبة ٤ر٢٣٥، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا^2 عند مستوى ٠ر٠٥ وأقل من قيمة كا^2 عند مستوى ٠ر٠١، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التحليل.

ويدل ذلك على أن هناك فروقاً بين الطلاب والمعلمين والمعلمين فى استخدام أسئلة التحليل لصالح الطلاب، وهذا يشير إلى أن الطلاب كانوا يميلون إلى توجيه أسئلة إلى التلاميذ، يطلبون منهم فيها أن يحللوا أو يشرحوا ظاهرة ما، وذلك التزاماً بما سبق لهم دراسته من أسس علمية لعملية التدريس وإدراكا لحاجة مادة الجغرافيا التى تتناول الظاهرات سواء كانت طبيعية أو بشرية بالتحليل؛ حتى يمكن إدراك جزئيات الظاهرة وما يوجد بينها من علاقات التفاعل والتأثير والتأثر، ومع ذلك فقد لوحظ أن نسبة استخدام هذه النوع من الأسئلة لم تتعد ٤٥ر٣٪ من المجموع الكلى لأسئلة التلاميذ، وهى نسبة نعتبرها منخفضة وخاصة فى مجال الدراسة الجغرافية.

١٣ بالنسبة للفرض الخامس عشر يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة ٤٦١ر١٢، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا^2 عند مستوى ٠ر٠١، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التركيب فى المستوى الأول.

١٤ بالنسبة للفرض السادس عشر يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة ر٩، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا^2 عند مستوى ٠ر٠١، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التركيب فى المستوى الثانى.

وتشير هذه النتائج إلى أن هناك فروقاً بين الطلاب والمعلمين فى أسئلة التركيب لصالح الطلاب فى المستويين، ويمكن أن يرجع ذلك إلى إدراك الطلاب للعلاقة بين عمليتى تحليل الظاهرة وتركيبها، وكيف أن ما يقوم به التلاميذ من تحليلات لابد أن يستتبع بعملية التنبوء بما يمكن أن يحدث فى موقف ما، وأن هذا يقتضى أن يجمع التلاميذ حقائق ومعارف ومفاهيم تساعدهم فى تقديم تصورات كلية أو وصف كلي لظاهرة جغرافية معينة، ومع ذلك فقد لوحظ انخفاض نسبة الأسئلة من هذا النوع لدى الطلاب، حيث بلغت ٤٦ر٦٪ من مجموع أسئلة الطلاب، وهى نسبة تعتبر ضئيلة؛ خاصة فى مجال الدراسة الجغرافية.

١٥ - بالنسبة للفرض السابع عشر يتبين أن قيمة كا^{2} المحسوبة ٧٥٨ر٧، وحيث إن هذه القيمة أكبر من قيمة كا^{2} عند مستوى ٠١ر٠، ولذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب، ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الأول.

١٦ - بالنسبة للفرض الثامن عشر بتبين أن قيمة كا^{2} المحسوبة ٩٤١ر٩، وحيث ان هذه القيمة أكبر من قيمة كا^{2} عند مستوى ٠١ر؛ لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الثانى.

وتشير هذه النتائج إلى أن هناك فروقا بين الطلاب والمعلمين فى أسئلة التقويم لصالح الطلاب، فى المستويين، وربما يرجع ذلك إلى فهم الطلاب لأهمية توجيه أسئلة إلى أسئلة تتطلب إصدار أحكام معينة، ولعلنا نستطيع القول بأن الانخفاض الواضح فى نسب استخدام المعلمين لأسئلة المستويات التالية لمستوى التذكر يرجع أساسًا إلى استمرار سيادة الأسلوب التقليدى فى التدريس، والذى يعتمد فى جوهره على الإلقاء والتلقين والحفظ والتسميع، بمعنى أن سيادة الممارسات التقليدية فى عملية التدريس وما يرتبط بها من امتحانات تتطلب قدرة على الاسترجاع من التلاميذ كل ذلك لايزال يفرض نفسه على المعلم فى أثناء التدريس، بحيث أصبح معظم الجهد موجها نحو الإعداد للامتحان، حيث قلما يعنى بالمستويات المتقدمة من العمليات المعرفية.

الفصل الخامس
الخلاصة والتوصيات

أولاً - الخلاصة:

كان الهدف الأساسى لهذا البحث هو تعرف الأسئلة الشفوية التى يستخدمها الطلاب المعلمون والمعلمون الممارسون للمهنة، فى أثناء تدريسهم للجغرافيا. وبناء على ذلك فقد تمت صياغة مشكلة البحث فى عدد من التساؤلات، التى حاول البحث الإجابة عنها، كما اشتمل على ثمانية عشر فرضًا حاول البحث التحقق من صحة كل منها، وفى سبيل بحث المشكلة، قامت الباحثة بعدد من الإجراءات. وهذه الاجراءات هى:

١ - وضع قائمة بأنواع الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا فى صفوف المرحلة الثانوية، مستفيدة فى ذلك بما رجعت إليه من بحوث ودراسات سابقة فى الفصل الأول، وهى مجموعة من البحوث والدراسات التى عنيت بالأسئلة الشفوية وأنواعها ومواقعها من العملية التعليمية واستخداماتها، وما إلى ذلك من النواحى التى تعبر عن أهمية هذا الجانب بين مكونات العملية التعليمية.

٢ - اشتملت تلك القائمة على ستة عشر نوعاً من أنواع الأسئلة الشفوية، وقد رأت الباحثة أن تقدم نماذج من الأسئلة الشفوية التى تعبر عن كل نوع منها؛ حتى لايختلط الأمر عند بناء بطاقة الملاحظة استناداً الى هذه القائمة.

٣ للتأكد من سلامة تلك القائمة من حيث مدى ملاءمة نوعيات الأسئلة لمستويات تلاميذ المرحلة الثانوية، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الموجهين والمعلمين فى مجال تدريس الجغرافيا، وقد أسفرت هذه العملية عن موافقة الموجهين والمعلمين على ما ورد بالقائمة من الأسئلة الشفوية، وقد كانت الأسئلة الملدرجة تحت كل نوع منها دليلاً لتوضيح المقصود بكل نوع من أنواع الأسئلة، وقد خصص الفصل الثانى للخطوات الثلاث السابقة.

٤ - خصص الفصل الثالث لبناء بطاقة الملاحظة مع مراعاة الشروط الأساسية التى تتبع فى هذا الصدد، فقد تم تحديد الجوانب المراد ملاحظتها، وحلل كل جانب إلى مكوناته، ثم تمت صياغة وحدات الملاحظة بصورة اجرائية، كما وضعت مجموعات العبارات الاجرائية فى صورة مستقلة.

٥ - تم التأكد من أن تلك العبارات قابلة للملاحظة، وذلك عن طريق استخدام البطاقة بصورتها الأولية فى زيارة خمسة معلمين فى عشر حصص، خلال أسبوعين، وذلك من أجل تعرف مدى قابلية تلك العبارات للملاحظة، وقد وجد أن جميع العبارات المبينة فى البطاقة قابلة للملاحظة فى أثناء التدريس.

٦ - تم التأكد من صدق البطاقة، وذلك عن طريق إجراء تجريب ميدانى لها، للتأكد من أن وحدات البطاقة تعبر بالفعل عما يراد قياسه، ولذلك فقد جربت فى فصول عشرة معلمين من الممارسين للمهنة، وقد بلغ عدد حصص التجريب فى هذه المرحلة ثلاثين حصة، وقد تبين أنه يمكن استخدام البطاقة، وأن هناك بعض مظاهر الأداء تحتاج إلى تعديلات، ولذلك أعيدت صياغة وحدات البطاقة.

٧ - أما بالنسبة لثبات البطاقة فقد حسب عن طريق معادلة خاصة بنسب الاتفاق، وتبين أن نسبة الاتفاق زادت عن ٩٠٪ عند ستة معلمين، ولم تنخفض عن ٨٠٪ عند الأربعة الآخرين، مما يشير فى جملته إلى ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة، إذ لم تنخفض أى من نسب الاتفاق عن ٧٠٪ كما أشار (كوبر) وبذلك أخذت البطاقة صورتها النهائية.

٨ - خصص الفصل الرابع للدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها فى ضوء الفروض التي حددت فى الفصل الأول، وقد بدأت الدراسة الميدانية باختيار عينة من الطلاب المعلمين، وعينة أخرى من المعلمين الممارسين للمهنة بالمرحلة الثانوية، وقد اشتملت كل منها على عشرين فرداً.

٩ تم تطبيق البطاقة على أفراد العينتين خلال عامين دراسيين، بحيث تمت ملاحظة كل فرد فى العينتين فى ثلاث حصص، وبذلك بلغ العدد الإجمالى للحصص للأربعين فردا (طلابا ومعلمين) مائة وعشرون حصة.

وقد استخدمت الباحثة التسجيل الكتابى فى بطاقة الملاحظة إلى جانب التسجيل الصوتى، ومراجعة ما تم تسجيله بالأسلوبين للتأكد من سلامة عملية التسجيل.

١٠ - كشفت النتائج عن أن أسئلة الفهم هى أكثر أنواع الأسئلة الشفوية شيوعا لدى الطلاب، بينما كانت أسئلة التذكر هى أكثر أنواعها شيوعا لدى المعلمين.

١١ - كشفت النتائج عن أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين الطلاب والمعلمين فى نوعين من أسئلة التذكر الأول لصالح المعلمين والرابع لصالح الطلاب، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى النوعين الثانى والثالث.

١٢ - لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى أسئلة النوع الأول من الفهم، بينما توجد فروق دالة احصائيا بينهما فى أسئلة الأنواع الثالث والرابع والخامس لصالح الطلاب.

١٣ - توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى الأنواع الثلاثة لأسئلة التطبيق، وذلك لصالح الطلاب..

١٤ - توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى أسئلة التحليل لصالح الطلاب.

١٥ - توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى أسئلة التركيب لصالح الطلاب.

١٦ - توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى أسئلة التقويم لصالح الطلاب.

وبناء على تلك النتائج، فقد ثبت خطأ الفروض الأول والثالث والسادس والثامن والتاسع والعاشر والحادى عشر والثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر والسادس عشر والسابع عشر والثامن عشر، بينما ثبتت صحة الفروض الثانى والرابع والخامس والسابع.

ثانياً - التوصيات والمقترحات:

فى ضوء النتائج السابقة يمكن التوصية بما يأتى:

١ - العناية بتدريب الطلاب المعلمين فى السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا، على صياغة أسئلة شفوية من مختلف الأقسام، وخاصة ما يقيس منها المستويات المعرفية العليا.

٢ - تدريب الطلاب على إعداد الدروس وتخطيطها عى نحو يبرز الاهتمام بمسألة الأسئلة الشفوية، أى أن يقوم كل طالب بالتفكير فيما يمكن أن يستخدم من الأسئلة الشفوية ووضعه فى خطة الدرس حتى لايترك الأمر للارتجال.

٣ - اعداد بطاقات ملاحظة لتقويم أداء الطلاب أثناء التدريس بحيث تشتمل تلك البطاقات فى جانب منها على الأسئلة الشفوية، ذات الصلة بتدريس الجغرافيا، ويرتبط بهذا الأمر تزويد مشرفى التربية العملية بتلك البطاقات، وتدريبهم على استخدامها أثناء دروس التربية العملية.

٤ - توزيع درجات بطاقات الملاحظة على كافة مكونات الدرس، ومن بينها الأسئلة الشفوية، التى يقوم الطالب باستخدامها أثناء التدريس، وهذا يتطلب تعرف آراء ذوى الخبرة بخصوص الدرجات، التى يجب أن تخصص لكل جانب.

٥ - الاهتمام فى برامج تدريب المعلمين الممارسين للمهنة بمسألة اعداد الدروس عامة ومسألة الأسئلة الشفوية بوجه خاص، باعتبارها من أهم مقومات التدريس الفعال.

٦ - تدريب الطلاب المعلمين على إعداد نماذج للأسئلة الشفوية فى كل المستويات، ويرتبط بهذا الأمر أن يدركوا بوضوح الفروق بينها وبين ما يقيسه كل منها ونوع العمليات المعرفية المتوقعة من التلاميذ فى حالة توجيه أى نوع من الأسئلة الشفوية.

هذا.. وقد شعرت الباحثة فى أثناء إجراء هذه الدراسة ببعض المشكلات المهمة ذات الصلة بموضوعها، والتى يعد بحثها جهدا مفيدا فى تطوير عملية التدريس ورفع مستوى فعاليتها وتأثيرها بالنسبة للمتعلم، ومن هذه المشكلات ما يأتى:

١ - ما أثر استخدام الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا على تطوير أنماط التفاعل اللفظى بين المعلم والتلميذ؟

٢ ما أثر برنامج علاجى فى الأسئلة الشفوية على تحسين مستويات أداء المعلمين فى هذا الجانب؟

٣ - ما أنواع الأسئلة الشفوية المستخدمة فى تدريس مواد اجتماعية أخرى؟

٤ - ما العوامل الكامنة وراء إحجام بعض المعلمين عن استخدام الأسئلة الشفوية فى التدريس؟

٥ - ما العلاقة بين مستوى استخدم الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا، ومستويات تعلم التلاميذ للمفاهيم الجغرافية واتجاهاتهم نحو هذه المادة؟

وبعد.. فإن الباحثة ترجو أن تكون قد وفقت فى بحث مشكلة هذه الدراسة، كما ترجو أن تكون نتائجها مفيدة لكل مشتغل بتدريس الجغرافيا.

المراجع

1 - K. G. Collier, "Intelligent Teaching: Professional Skills of Student Teachers", **Journal of Curriculum Studies,** Vol. 5, 1973 pp. 188, 189.

2 - Gronlund. N.E., Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. (New. York, Macmillan, 1970) P. 10.

3 - James J. Block, Larin Wanderson, **Mastery Learning In Classroom Instruction,** (New York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1975) PP. 1 - 6.

4 - Joan M. Leonard and Others, **General Methods of Effective Teaching, A Practical Approach**, (New York, Thomas, Growell Comp., 1972) PP.186.

5 - Edward W. Stevens, Alternatives in Competency. Based Teacher Education, The **Educational Farm,** Vol XLI No 1., 1976. PP. 37 - 47.

6 - K.G. Callier, "Methods of Teaching Student Teachers", **Jounal of Curriculum Studies**, Vol. 3, 1971 PP. 39 - 45.

7 - Romiett Stevens, "The Question as a Measure of Efficiency in instruction":

Acritical study of classroom practice," **Jounal of Toachers callege contribution to education**. Vol 48, 1961 PP. 12.

8 - William Floyd, "An Analysis of the Oral Questioning activities in Selected Colarado Primary classes, (Ph. D. dissertation, Colaroado state college, 1960).

- F.R. Mayer, An Explaratory study of Questioning in the Instructional Processes in selected Elementaery Schools, (Ph. D. dissertation, Columbia University, 1966).

9 - J.E. Scheirber, Teachers Question - Asking Techniques in Social Studies, Ph. D. dissertation University of IOWA, 1967).

10 - Rodney P. Rigel: The logic of classroom Question, Ph. D. dissertation,m The Ohio State University, 1974) PP. 75 - 76.

11 - Elisabeth Perrot, **Effective Teaching**)London, Longman, 1982) PP. 41.

12 - Meredith Gall "The use of Questions in Teaching" **Review of Educational Research,** Vol . 40, 1973. PP. 707 - 721.

13 - Frank J. Guzak. "Questioning Strategies of Elementary Teachers in Relation to

Comprehension Paper Presented at the International Reading Association Conferences, Boston, Mrss, 24 April, 1968) PP. 2 - 9.

14 - Beseda, Charles Garrett: "Levels of Questioning Used by Student Teachers and its Effects on Pupils achievement and Critical Thinking Ability, Doctoral Dissertation, North Texas, State University 1972.

15 - John A Zahorik: "What Good Teaching Is" . The Journal of Educational Research, Vol 66, no 10, 1973 PP. 435 - 440.

16 - Joan Leonard and others, Op. Cit., PP. 67 - 68.

17 - Ibid, PP. 69 - 74.

١٨ ـ **محمد على أبو العلا:** تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى فى ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم.

(الدوحة ـ مركز البحوث التربوية ـ جامعة قطر ١٩٧٩)..

19 - Judith, W. Duncan, "An Examination of the Relationship. Between the Cognitive Levels of Teachers questions and Selected Student Placement and Teacher Varialbes Dis sertation Abstracts International, Michigan University Microfilm International, 1980, Vol. 40, No. 9PP. 888.

20 - Jones, NEWTON Alan, "The Effect of Type and Complexity of Teacher Question on Student Response - Wait time" Dissertation Abstract International, Michigan University Microfilm International 1980, Vol. 41 No. 2 PP 529.

٢١ ـ مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر ـ إعداد فريق من البـاحثين من كلية التربية ـ جامعة عين شمس بالتعاون مع مركز بحوث التنمية الدولى سنة ١٩٨٢ رقم المنحة ٣ ب ٨١ ـ ٧٦.

22 - Medley, M. and Mitzel, H. "Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation", In N. Gage **Handbook of Research on Teaching,** (Chicago Rand MC. Nally, 1963). PP. 112

23 - Cooper, J. Measuring and Analysis of Behavioral Techniques, (Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1974).