مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر العدد الثالث عشر السنة السابعة يناير ١٩٩٨ ص ص ٢٠٧-٢٤٤

درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية، وأثره في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة واتجاهاتهم نحوها

غازي جمال توفيق خليفة* علي كايد سليم خريشة**

ملخص :حاولت هذه الدراسة الكشف عن درجة تعرف (٢٨) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وأثر ذلك في درجة تفضيل (٩١٤) طالبا من طلبتهم لأنواع الأسئلة الآتية: أسئلة التذكر والأسئلة المحددة والأسئلة المنطلقة والأسئلة التقويمية واتجاهاتهم نحوها. وقد أعد الباحثان أداتين الأولى لقياس درجة تعرف المعلمين بالمهارات الاستقصائية والثانية لقياس درجة تفضيل الطلبة لأنواع الأسئلة واتجاهاتهم نحوها. وللتأكد من صدق الأداتين عرضتا على لجنة من المحكمين في حين تم حساب معامل ثبات أداة المعلمين باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ (٠,٨٨) أما معامل ثبات أداة الطلبة فاستخدم في حسابه معادلة كودر-ريتشاردسون (٢٠) حيث بلغ (٠,٩١) للاتجاه و(٠,٨٦) للتفضيل.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها استخدم الباحثان الإحصائي (ت) ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson)وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA وتحليل التباين متعدد المتغيراتUnvariate MANOVA وقد دلت النتائج على: انخفاض درجة تعرف المعلمين بالمهارات الاستقصائية وعدم وجود فرق في درجة تعرف فهم بالمهارات الاستقصائية يعزى لتخصصهم (جغرافيا، تاريخ)، ووجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو أنواع الأسئلة، أما درجة تفضيلهم لها فكانت منخفضة. وعدم وجود أثر دال في درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة ،كما أن اتجاهاتهم نحوها يعزى لدرجة تعرف معلميهم بالمهارات الاستقصائية.

مقدمة : تلعب الدراسات الاجتماعية دورا هاما في تحقيق الأهداف العامة للتربية. ولما كانت هذه الأهداف عرضة للتغير الدائم تبعا للتغيرات التي تطرأ على المجتمعات

* قسم المناهج والتدريس بكلية التربية للمعلمات بالرستاق

** قسم المناهج والتدريس بكلية التربية والفنون جامعة اليرموك

في المجالات المختلفة ، كان لا بد أن يواكب ذلك تغيرا في أهداف الدراسات الاجتماعية.

ولهذا فقد برز في السنوات الأخيرة تركيزا واضحا على تعلم مهارات التفكير الناقد كهدف رئيسي للدراسات الاجتماعية، على اعتبار أن هذا يساعد في تحقيق هدف التربية في إعداد مواطنين إنسانيين عقلانيين وعالميين مستقلين يسهمون في بناء مجتمعهم ويحافظون على نقل ثقافته وتطويرها,ويعملون على تقدمه من خلال المشاركة الفاعلة في تطبيق ما استفاد وه من معرفة ومهارات وقيم.(Smiley, 1982) ويتفق كل من ويلن (Wilen, 1979) وباير (Beyer, 1979) وسيف (Seif, 1977) وجارولیمك (Jarolimek, 1977)أن الوسيلة الناجحة لتحقيق هدف تعلم التفكير الناقد هي استخدام الاستقصاء. إلا أن مفهوم الاستقصاء يشوبه الغموض وعدم الوضوح ويختلط بمفاهيم أخرى كحل المشكلة، واتخاذ القرار (Wright, 1993) ويتضح هذا من الاختلاف في إعطاء تعريف محدد له.

فهناك من يعرفه بأنه: طريقة في التدريس يكون المتعلم فيها مركز الفاعلية، ويوضع في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير مع توجيه وإرشاد من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقا (جودت، سعادة وغازي خليفة، ١٩٨٤). أما باير (Beyer, 1979) فيؤكد أن الاستقصاء استراتيجية عقلانية موجهة ذاتيا لتجعل الخبرة ذات معنى، فهي طريقة في التفكير تتطلب معالجة منظمة للمعلومات للتوصل إلى جواب مبرر لسؤال أو مشكلة.

في حين يرى آخر أن الاستقصاء استراتيجية أو عملية يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة جغرافية أو اجتماعية فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما، ومن ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة أو إعادة عملية الاستقصاء من جديد (يعقوب أبو حلو، ١٩٨٨).

وتعرفه ترو (Traugh, 1978) بأنه طريقة تؤكد على العملية اكثر من النتائج، وعلى صياغة الفرضية والاشتراك النشط في العملية التعليمية التعلمية. ويصنف (مديرس عنبر، ١٩٨٤) تعريفات الاستقصاء المختلفة في أربع مجموعات هي: المجموعة التي ترى أنه طريقة تعلم إنسانية تعلم كيفية إشباع الفضول لدى الفرد والبحث عن الحقيقة والتفكير المقصود الهادف، والانهماك في البيئة واستخدامها (Mallan & Hersh, 1972) (Traugh, 1978) (Beyer, 1979) (Servey, 1981) والمجموعة التي تنظر إليه كعملية تعلم تقوم على الشك العقلاني بحثا عن الحقيقة.(أحمد فنيش، ١٩٧٥) (Gillion et al, 1977) (Welton & Mallan,1981) (Massials & Joseph,1978) والمجموعة التي تؤكد أن الاستقصاء طريقة تعليمية منظمة (جودت سعادة وغازي خليفة، ١٩٨٤) (Ehman, 1974) (Oliner, 1976) (Good, 1978) (Armstrong, 1980) والمجموعة التي ترى أنه طريقة تعليمية تعلمية تقوم على تطوير العمليات العقلية للفرد إلى أقصى حد ممكن (Seif, 1977).

وتعود أهمية الاستقصاء في المقام الأول إلى العديد من مهارات التفكير التي يسعى إلى تطويرها لدى المتعلمين والتي تسمى المهارات الاستقصائية. ويذكر جارولميك (Jarolimek, 1977) أن المهارات الاستقصائية تتضمن تحديد المشكلة، وجمع البيانات من مصادر متنوعة، وصياغة الفرضيات، وعمل المقارنات، والاستدلال، والاستنتاج، والتنبؤ، ويضيف أولينو (Oliner, 1976) إلى ذلك مهارات التحليل والتركيب والتصنيف والتعميم والتقويم.

ويرى بارث (Barth, 1984) أن من مهارات التفكير التي يمكن تطويرها وتنميتها لدى الطلبة من خلال الاستقصاء الوصف والتجريب والتفسير والملاحظة أما (غازي خليفة، ١٩٨٢) فيؤكد أن المهارات الاستقصائية تشتمل على التصنيف، والتبويب، وطرح الأسئلة، والاستدلال ومهارات الوصول إلى قرار، ومهارات تطبيق الافكار في مواقف جديدة. ويتفق كل من سيف (Seif, 1977) وبيرستون وهيرمان& (Perstone Herman, 1974)وجود (Good, 1969) وباير (Beyer, 1979) وبانكس وكليج (Banks & Clegg,

(1977 وشيس وجون (Chase & John, 1978) وارمسترنج (Armstrong, 1980) وسيرفي (Servey, 1981) على المهارات الاستقصائية الآتية: تحديد المشكلة أو السؤال تحديدا دقيقا ، وصياغة الفرضيات واختبارها وجمع البيانات وتحليلها وتصنيفها وتقويمها والوصول لاستنتاجات وتطبيق النتائج على بيانات جديدة.

ويعتبر تعرف المعلم بمهارة طرح أسئلة ذات مستويات متعددة تتراوح بين تلك التي تعتمد على التذكر إلى تلك التي تثير التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي من المهارات الرئيسة التي تقوم عليها طريقة الاستقصاء (Barth,1984) (Hunkins, 1989) (Jarolimek, 1977).

لقد تعددت تصنيفات الأسئلة، إلا أن نظام التصنيف الأكثر شيوعا في الأدب التربوي المتعلق بالأسئلة يصنفها في أربع فئات هي: أسئلة التذكر، والأسئلة المحددة، والأسئلة المنطلقة، والأسئلة التقويمية (Gallagher & Aschner, 1963), (Spencer, 1978), (Ciardiello & Cicchell, 1994), (Barth, 1984), (Wilen, 1985) فأسئلة التذكر (Cognitive-memory) تعرف بأنها الأسئلة التي تتطلب استرجاع الحقائق، وتعريف المصطلحات والمفاهيم، أو تحديد ما تم ملاحظته أو مشاهدته وتتضمن إجابة تعتمد على الذاكرة وتحتمل جوابا واحدا صحيحا (Wilen, 1979). أما الأسئلة المحددة (Convergent) فهي تلك التي تتطلب من الطالب استرجاع حقائق أو أفكار معينة بعد تنظيمها وربطها وتوضيحها بلغته الخاصة. ويتطلب هذا النوع القيام بعمليات معرفية اكثر تعقيدا من النوع الأول (Barth, 1984). في حين تحتمل الأسئلة المنطلقة (Divergent) استجابات متعددة وتترك للطالب حرية اختيار الاستجابة التي يراها. وتستخدم في هذا النوع عمليات معرفية مثل التركيب والاستنتاج والتنبؤ، واختبار الفرضيات (Ciardiello & Cicchell, 1994) وتعتبر الأسئلة التقويمية (Evaluative) أسئلة مفتوحة النهاية تهتم بإصدار الأحكام المدعومة بالأدلة أو المبررات. ويتطلب هذا النوع من الطالب استجابة تعبر عن رأيه وهي استجابة ليست بالصحيحة أو بالخاطئة (Barth, 1984) وحتى يكون الاستقصاء ناجحا لا بد للمعلم أن يستخدم أنواع الأسئلة الأربعة وعدم الاقتصار على

نوع محدد ولطلبة محددين. بل يجب استخدام جميع الأسئلة مع جميع الطلبة بمختلف مستوياتهم. ويجب أن يؤدي استخدام أسئلة التذكر مثلا إلى استخدام الأسئلة المحددة والمنطلقة والتقويمية والعكس صحيح.(Barth, 1984)

ورغم هذا فإن اتجاهات الطلبة نحو أنواع الأسئلة ومستوياتها ودرجة تفضيلهم لها من الأمور الحاسمة في تقدير المخرجات المحتملة لاستخدام الاستقصاء في أي صف من الصفوف (W ilen, 1979) ولهذا فإنه من الأهمية بمكان التعرف على اتجاهات الطلبة نحو أنواع الأسئلة أي مقدار الشدة الانفعالية التي يحملونها نحوها. والاتجاهات لا تنطوي على تفضيل (حسان وآخرون، ١٩٩٠) إذ أن التفضيلات كما يرى (زيتون، ١٩٨٩) تمثل مكانا وسطا بين الأهداف المعرفية والأهداف الانفعالية، فهي قدرة وتفضيل لأنها ترتبط بالميول ومعالجتها. لذا كان من المهم أيضا التعرف على درجة تفضيل الطلبة لأنواع الأسئلة.

لقد كان الاستقصاء ومهاراته وأنواع الأسئلة مدارا للعديد من الدراسات والأبحاث. وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت الاستقصاء ومهاراته.

فقد أجرى (جودت سعاده وغازي خليفة، ١٩٨٤) دراسة في الأردن هدفت التعرف على أثر كل من طريقتي الإلقاء والاستقصاء في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا. وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الأول الثانوي إحداهما تجريبية تم تطبيق طريقة الاستقصاء عليها وبلغ عدد أفرادها (٣٧) طالبا ، والأخرى ضابطة تم تدريسها بطريقة الإلقاء وبلغ عدد أفرادها (٣٨) طالبا . استخدم الباحثان اختبارا تحصيليا اشتمل على مستوى المعرفة والفهم والتطبيق. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل الطلاب واحتفاظهم ولصالح المجموعة التجريبية.

أما (مديرس، عنبر، ١٩٨٤) فقام بدراسة في الأردن هدفت التعرف إلى أثر طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة التاريخ. تكونت عينة الدراسة من شعبتين

إحداهما طبقت عليها طريقة الاستقصاء وبلغ عدد أفرادها (٣٩) طالبا والثانية درست بطريقة المناقشة وبلغ عدد أفرادها (٤٢) طالبا وطبق على المجموعتين اختبار تفكير يتكون من جزأين يقيس الجزء الأول مهارة التفكير الاستنتاجي ويقيس الثاني مهارة التفكير الاستقرائي. دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية=α) (0.05في أداء طلاب الصف الثالث الإعدادي على اختبار مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي معا وعلى كل واحد منهما على حدة ولصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة الاستقصاء.

وأنجز الخياط (Al Khayyatt, 1981) دراسة قارن فيها بين طريقتي الاستقصاء والتقليدية وأثرهما في التحصيل والاتجاهات وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة التاريخ في الكويت. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا موزعين إلى مجموعتين تجريبية درست بالاستقصاء وضابطة درست بالطريقة العادية. واستخدم اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلاسير، واختبار تحصيل، ومقياس اتجاهات قبل التجربة وبعدها. وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على اختباري التحصيل والتفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس الاتجاهات نحو التاريخ.

وأجرى شارون (Sharon, 1979) دراسة تكونت عينتها من (١٠٣٦) طالبا من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. درس (٦٩٤) منهم برنامجا يركز على طريقة الاستقصاء في حين درسهم (٣٤٢) برنامجا لا يركز على الاستقصاء. وطبق على الجميع اختبار الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية (TISS) (A Test For Inquiry Social Studies) والذي يتكون من (٤٠) فقرة تركز على مهارات التفكير العليا منها (١٠) فقرات في مستوى الفهم والاستيعاب و(٨) فقرات في مستوى التطبيق و(١٩) فقرة في مستوى التحليل، و(٣) فقرات في مستوى التقويم. أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين درسوا البرنامج الاستقصائي وبدلالة إحصائية (α = ٠,٠١) .

وبهدف معرفة أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف في تنمية التفكير الإبداعي

لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن قام (مازن زيغان، ١٩٩٤) بدراسة كانت عينتها (٤١) طالبا موزعين في شعبتين الأولى وعدد طلابها (٢٠) طالبا درسوا بطريقة الاكتشاف والثانية عدد طلابها (٢١) طالبا درسوا بطريقة الاستقصاء. استخدم اختبار التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) لتورنس (Torrance) الذي عدله للبيئة الأردنية الشطي قبلي وبعدي . دلت النتائج على وجود أثر لكلتا الطريقتين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ولا فروق بينهما في ذلك.

وللكشف عن مهارات التفكير التي يمكن تنميتها باستخدام طريقة الاستقصاء لدى طلبة الصف الأول ثانوي في الجغرافيا قام (عبد المعطي الأغا، ١٩٨٩) بإجراء دراسة في الأردن على عينة بلغ عدد أفرادها (١٠٠) طالب وطالبة قسموا إلى أربع مجموعات على النحو الآتي: (٢٥) ذكور و(٢٥) إناث من المدينة و(٢٥) ذكور و(٢٥) إناث من القرية درسوا جميعا بطريقة الاستقصاء. وفي نهاية التجربة طبق على المجموعات الأربع اختبار يتكون من (٣٠) فقرة يقيس مهارات التفسير والتحليل والتركيب. ودلت النتائج على: وجود فروق في مهارات التفكير المنماة باستخدام طريقة الاستقصاء تعزى للبيئة ولصالح طلبة المدينة، ولا توجد فروق تعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والبيئة، وعدم وجود فروق في مهارة التفسير المنماة باستخدام طريقة الاستقصاء تعزى للبيئة والجنس والتفاعل بينهما، وكذلك في مهارة التركيب المنماة باستخدام طريقة الاستقصاء تعزى إلى البيئة والجنس والتفاعل بينهما . كما وجدت فروق في مهارة التحليل المنماة باستخدام طريقة الاستقصاء تعزى للبيئة ولصالح طلبة المدينة، وتوجد فروق تعزى للجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق تعزى للتفاعل بين البيئة والجنس.

تلقي الدراسات المشار إليها سابقا الضوء على أثر طريقة الاستقصاء في تنمية العديد من مهارات التفكير كمهارات التفكير الاستقرائي والاستنتاجي (مدرس عنبر، ١٩٨٤) ومهارات التفكير الناقد (Al- Khayyath, 1981) ومهارات التفكير الإبداعي (مازن زيغان، ١٩٩٤) ومهارات الفهم والاستيعاب والتفسير والتحليل

والتركيب والتطبيق والتقويم (Sharon. 1979) و(جودت سعادة وغـــازي خليفـــة، ١٩٨٤) و(عبد المعطي الاغا، ١٩٨٩). وتتفق هذه الدراسة مع مضمون الدراسات السابقة فـــي تناولها لبعض المهارات الاستقصائية التي تناولتها تلك الدراسات ولكن بطريقة مغـــايرة حيث ينصب الاهتمام في هذه الدراسة على درجة تعر ف المعلميـــن بتلـــك المـــهارات وهذا ما لم تتناوله أي دراسة من الدراسات السابقة.

أما أنواع الأسئلة فكان أيضا موضوعـــا لبعـــض الدراســـات فقـــد أجـــرت (Eddinger. 1985) دراسة هدفت الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية (α= 0.05) في التحصيل في الدراسات الاجتماعية بين مجموعة الطلبة الذيـــن يشاركون في المناقشة الصفية المبنية على تتـــابع الأســـئلة المعرفيـــة ذات المســـتوى المنخفض وعددهم (١٩) طالبا. ومجموعة الطلبة الذين يشاركون في المناقشة الصفيـــة المبنية على تتابع الأسئلة المعرفية ذات المســـتوى العـــالي وعددهـــم (٢٤) طالبـــا والمجموعة الضابطة التي تشارك في أنشطة لا تتضمن المساءلة وعددهم (٢٨) طالبـــا . وقد طبق اختبار تحصيلي قبل التجربة وبعدها على المجموعات الثلاث ودلت النتـــائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث.

وقام كياردیلو (Ciardiello. 1986) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بيـــن نـــوع الأسئلة التي يستخدمها معلم الدراسات الاجتماعية وتفاعل طلبتهم ومشاركتهم في العمليـــة التعليمية من خلال ملاحظة ثلاثة معلمين في ثلاثة صفـــوف عنـــد اســـتخدامهم لأنـــواع الأسئلة حسب تصنيف كورنبلث (Cornbelth) وهي أسئلة التذكر وأسئلة الفـــهم وأســـئلة الخبرة الشخصية والأسئلة التقويمية، والأسئلة الإبداعية. وأشارت النتائج أن الطلبة كـــانوا اكثر تفاعلا ومشاركة عند استخدام معلميهم للأسئلة التقويمية والإبداعية.

أما (محمد المفتي، ١٩٨٨) فقد طبق دراسة هدفت في جزء منها الكشف عـــن اكثر أنماط الأسئلة الشفوية الشائعة الاستعمال لدى (٦٠) طالبا وطالبة بالسنة الثلاثـــة من شعبة الرياضيات بكلية التربية بجامعة عين شمس. وقـــد اعتمـــد تصنيـــف بلـــوم (Bloom's Taxonomy)الذي يصنف الأسئلة إلى ستة أنماط هي: التذكر والفـــهم والتطبيـــق

والتحليل والتركيب والتقويم. وتم استخدام بطاقة ملاحظة لتحديد اكثر الأنماط استخداما. وبينت النتائج أن أكثرها استخداما هي أسئلة التذكر.

وبهدف تحديد اكثر أنواع الأسئلة الشفوية استخداما في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية. وهل هناك فروق في استخدامها بين الطلبة المعلمين بالسنة الرابعة من شعبة الجغرافيا في كلية التربية بجامعة عين شمس وبين عينة من معلمي الجغرافية أجرت (فارعة محمد، ١٩٨٤) دراسة تكونت عينتها من (٢٠) طالبا معلما و(٢٠) معلما من معلمي الجغرافيا ذوي الخبرة وبعد تطبيق بطاقة ملاحظة على المجموعتين تبين أن أسئلة الفهم هي الأكثر استخداما من قبل الطلبة المعلمين، في حين كانت أسئلة التذكر الأكثر استخداما لدى المعلمين ذوي الخبرة . وتفوق الطلبة المعلمون على المعلمين ذوي الخبرة في أسئلة التحليل والتركيب والتقويم.

وللكشف عن العلاقة بين آراء المعلمين حول مدى استخدامهم لاستراتيجيات الأسئلة الاستقصائية، ومدى ممارستهم الحقيقية لتلك الاستراتيجيات داخل حجرة الدراسة قام برانين (Brannen, 1973) بدراسة كانت عينتها (٣٠) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية وزع عليهم استبيانان أحدهما للتعرف على آرائهم حول استخدامهم لاستراتيجيات الأسئلة الاستقصائية أم الثاني حول شعورهم بمدى استفادتهم من الدورات التدريبية في استخدام الأسئلة الاستقصائية. وتم بعد ذلك استخدام بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى ممارستهم لاستراتيجيات السؤال الاستقصائي داخل الصف وكانت النتائج عدم وجود علاقة بين آراء المعلمين حول استخدامهم لاستراتيجيات السؤال الاستقصائي وبين واقع استخدامهم لتلك الاستراتيجيات داخل الصف. ولم يقر المعلمون بوجود اثر للدورات التدريبية في تحسين استخدامهم لاستراتيجيات السؤال الاستقصائي. أما (شادية التل ومحمد مقدادي ، ١٩٨٩) فقد أجريا دراسة بغرض اختبار اثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي ولتحقيق ذلك اختيرت (٦٠) طالبة قسمت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين مجموعة تجريبية استخدمت فيها أسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا ومجموعة

ضابطة استخدمت فيها أسئلة الكتاب. وقد تم استخدام اختبار يقيس الاستيعاب القرائي لدى المجموعتين يتكون من (٥٠) سؤالا وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا في مستوى الاستيعاب القرائي بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

وكان هدف الدراسة التي قام بها كياردیلو وزميله (Ciardiello & Cicchelli, 1994) التعرف على اثر نموذج المساءلة الذي يستخدمه المعلم والمستوى المعرفي للطالب في عدد الأسئلة التي يطرحها الطالب لكل نوع من أنواع الأسئلة الآتية: التذكر والمحددة والمنطلقة والتقويمية تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبا قسموا بعد أن اجتازوا اختبارا في التاريخ الأمريكي إلى ذوي مستوى معرفي مرتفع وذوي مستوى معرفي منخفض وتم توزيع كل قسم في مجموعتين: مجموعة يدرسها معلم تدرب على استخدام نموذج مساءلة يعتمد على التعاون بين الطالب والمعلم ومجموعة يدرسها معلم تدرب على استخدام نموذج مساءلة يكون فيها المعلم المهيمن والمسيطر. وأظهرت النتائج عدم وجود اثر ذو دلالة إحصائية بين نموذجي المساءلة ومستوي الطالب المعرفي في عدد الأسئلة التي يطرحها الطلبة لكل نوع من الأنواع الأربعة.

يتبين من مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بأنواع الأسئلة أن الدراسة الحالية تتفق مع مضمون تلك الدراسات من حيث تناولها لأنواع الأسئلة وخاصة دراستي (Ciardiello & Cicchelli 1994)، و (Brannen, 1973). ولكنها اتخذت منحى مختلفا حيث اهتمت بالتعرف على اثر درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة واتجاهاتهم نحوها. وهذا ما لم تتناوله أي دراسة من الدراسات السابقة حيث تعتبر هذه الدراسة رائدة في تناولها لهذا الموضوع (على حد علم الباحثين).

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية؟

٢-هل للتخصص الأكاديمي اثر في تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية؟

٣- هل لطلبة المرحلة الثانوية اتجاها محددا نحو أنواع الأسئلة في الدراسات الاجتماعية؟

٤- هل لطلبة المرحلة الثانوية درجة تفضيل محددة لأنواع الأسئلة في الدراسات الاجتماعية؟

٥- هل توجد علاقة بين درجة تعر ف معلمي، الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين اتجاهات طلبتهم نحو أنواع الأسئلة؟

٦- هل توجد علاقة بين درجة تعر ف معلمي، الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة؟

٧- هل لدرجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية أثر في اتجاهات طلبتهم لأنواع الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة؟

٨-هل لدرجة تعر ف معلمي، الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية أثر في درجة تفضيل طلبتهم نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ولكل نوع على حدة؟

فرضيات الدراسة:

انبثق عن أسئلة الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسط الحسابي لتعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية والمستوى المقبول والمتوقع منهم تربويا (٨٠%).

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسط الحسابي لتعرف معلمي الدراسات الاجتماعية (تخصص جغرافيا) في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية والمتوسط الحسابي لتعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية (تخصص تاريخ) في المرحلة نفسها بالمهارات الاستقصائية.

الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسط الحسابي لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو كل نوع من أنواع الأسئلة على حدة ونحوها مجتمعة وبين الوسط المتصل للاتجاهات نحو هذه الأسئلة.

الفرضية الرابعة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α= 0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لكل نوع من أنواع الأسئلة على حدة ولجميع الأنواع مجتمعة وبين الوسط المتصل لدرجة تفضيل هذه الأسئلة.

الفرضية الخامسة : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية والمتوسط الحسابي لاتجاهات طلبتهم نحو كل نوع من أنواع الأسئلة ونحوها مجتمعة.

الفرضية السادسة : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية والمتوسط الحسابي لدرجة تفضيل طلبتهم لكل نوع من أنواع الأسئلة ولجميع الأنواع مجتمعة.

الفرضية السابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين متوسطات اتجاهات طلبة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة تعزى لدرجة تعرف معلميهم بالمهارات الاستقصائية (فوق المتوسط، دون المتوسط).

الفرضية الثامنة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة تعزى لدرجة تعرف معلميهم بالمهارات الاستقصائية (فوق المتوسط، دون المتوسط).

التعريفات الاجرائية :

يقصد بالمفاهيم والعبارات الواردة في هذه الدراسة المعاني المثبتة إزاءها، إلا إذا دلت القرينة على خلاف ذلك:

المهارات الاستقصائية:هي مجموعة المهارات التي توصل إليها الباحثان والتي ضمنت في أداة الدراسة وتنحصر في المهارات التالية: الاستدلال، والتعريف، والتنبؤ، والتجريب، والاسترجاع، والملاحظة وبناء الفرضيات، والتقويم، والشرح

والتوضيح، والربط، وبناء العلاقات، والتحليل، والتركيب والتعليل. ومهارة توجيه أسئلة التذكر والأسئلة المحدد والأسئلة المنطلقة والأسئلة التقويمية.

المستوى المقبول تربويا : هي الدرجة التي حددتها لجنة المحكمين وتمثل الحد الأدنى لاعتبار تعر ف المعلم بالمهارات الاستقصائية مقبولا . وقد حددته اللجنة في هذه الدراسة بـ (٨٠%).

درجة التعرف بالمهارات الاستقصائية: ويقصد بالتعرف أن تصبح المهارات الاستقصائية جزءا من البنية المعرفية للمعلم بحيث يكون قادرا على تصنيف أنواع الأسئلة المرتبطة بها، والاحتفاظ بها، والقدرة على استدعائها ويعبر عنه بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على اختبار تم إعداده وتطويره لهذا الغرض، حيث طلب من المعلم المستجيب على فقرات الاختبار أن يضيف الأسئلة حسب أنواع أربعة (التذكر، والمحددة، والمنطلقة، والتقويمية)، وأن يستخدم خلفيته المعرفية السابقة بالمهارات الاستقصائية المتضمنة في كل سؤال والتي اكتسبها من برنامج دبلوم وماجستير التربية في الجامعة، ليشير إلى المهارات الاستقصائية المتضمنة في كل سؤال متضمن في الاختبار وتقسم درجة التعرف إلى (فوق المتوسط، دون المتوسط).

درجة التفضيل: يمثل التفضيل مكانا وسطا بين الأهداف المعرفية والأهداف الانفعالية فهو قدرة وتفضيل. ويعني هذا الاهتمام السؤال بحيث يشير إلى درجة تفضيل عالية أو منخفضة على أداة قياس التفضيل في هذه الدراسة. ويعبر عنها في هذه الدراسة بالرقم الذي يضعه الطالب المستجيب إلى يمين كل سؤال من الأسئلة المتضمنة في الأداة التي أعدها الباحثان لهذه الغاية وتتراوح الأرقام بين (١-٤) حيث يمثل الرقم (١) أكثرها تفضيلا والرقم (٢) الدرجة الثانية في التفضيل والرقم (٣) على الدرجة الثالثة في التفضيل والرقم (٤) أقلها تفضيلا.

الاتجاه: ويشير إلى الشدة الانفعالية بالاقتراب الإيجابي أو الابتعاد السلبي عن نوع السؤال. ويعبر عنه في هذه الدراسة بوضع دائرة حول الحرف إلى يسار كل سؤال

من الأسئلة المتضمنة في الأداة التي أعدها الباحثان والذي يدل على درجة رغبة الطالب المستجيب في توجيه مثل ذلك السؤال إليه حيث يدل الحرف (أ) على رغبة قوية والحرف (ب) على رغبة والحرف (جـ) محايد والحرف (د) على عدم الرغبة والحرف (هـ) على عدم الرغبة الشديدة.

الوسط المتصل لدرجة التفضيل: هو نقطة الوسط التي تقع في منتصف المسافة على خط مستقيم مدرج إلى أربعة أرقام (١-٤) بحيث يشير الرقم (١) إلى تدرج عال، ويعطى (٤) علامات ويشير الرقم (٤) إلى تدرج منخفض ويعطى (١) علامة. وبذلك يعبر المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على أداة القياس عن درجة تفضيل عالية إذا كان أعلى من الوسط المتصل ويعبر عن درجة تفضيل منخفضة إذا كان أقل منه. ويبلغ الوسط المتصل لدرجة تفضيل كل نوع من أنواع الأسئلة (١٠) والوسط المتصل لدرجة تفضيل أنواع الأسئلة مجتمعة (٤٠).

الوسط المتصل للاتجاه: هو الوسط المحايد على مدخل قطبي الاتجاه على أداة قياس الاتجاه الخماسي الذي أعد لقياس اتجاه طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة والبالغ (٨) للاتجاه نحو كل نوع من أنواع الأسئلة و(٣٢) نحو أنواع الأسئلة مجتمعة.

محددات الدراسة وافتراضاتها:

- اقتصار هذه الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى ممن يحملون درجة الدبلوم أو الماجستير في التربية بعد البكالوريوس وعلى شعبة واحدة من طلبتهم.
- أدوات الدراسة من إعداد الباحثين وليس من الأدوات المقننة، لذا فإن نتائج الدراسة تعتمد على صدق وثبات هذه الأدوات.

- يفترض الباحثان أن المعلمين من حملة دبلوم التربية أو ماجستير التربية قد مروا بخبرات تعلمية لها علاقة بالمهارات الاستقصائية أثناء انتظامهم في الدراسة في كليات التربية.
- يفترض الباحثان أن عملية الإجابة على أدوات الدراسة من قبل المعلمين والطلبة قد تمت بجدية وأمانة وصدق.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من مجموعتين هما:

مجموعة المعلمين وشملت جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى وعددهم (٢٨) معلما ومعلمة من حملة دبلوم التربية أو ماجستير التربية إضافة للبكالوريوس موزعين على (٢٢) مدرسة. وقد بلغ عدد من يحملون البكالوريوس في التاريخ (١٢) معلما في حين بلغ عدد من يحملون البكالوريوس في الجغرافيا(١٦)معلما.أما . مجموعة الطلبة فشملت جميع طلبة الـ (٢٨) معلما المذكورين في البند (١) وبلغ عددهم (٢٧٩٨) طالبا وطالبة موزعين على (٩٣) شعبة وذلك في العام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥.

وشملت عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأول ى ممن يحملون درجة دبلوم التربية أو ماجستير التربية بعد البكالوريوس وعددهم (٢٨) معلما . واختار الباحثان شعبة واحدة عشوائيا من الشعب التي يدرسها هؤلاء المعلمين وبلغ عدد أفراد العينة من الطلبة (٩١٤) طالبا وطالبة منهم (٨٠٢) ذكور و(١١٢) إناث.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

قام الباحثان بإعداد أداتين بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الأول ى للمعلمين والثانية للطلبة وفيما يلي وصف لأداتي الدراسة وخطواتهما:

اتبعت الخطوات الآتية في إعداد الأداة الأولي :

١- قام الباحثان بمراجعة البحوث والدراسات والمراجع والمقالات ذات العلاقة التي أمكن الحصول عليه لأغراض هذه الدراسة وقد تبين لهما أن المهارات الاستقصائية عديدة فقاما بتحديد المهارات الآتية: الاستدلال والتعريف والتنبؤ والتجريب والاسترجاع والملاحظة وبناء الفرضيات والتقويم والشرح والتوضيح والربط وبناء العلاقات والتحليل والتركيب والتعليل ومهارة توجيه أسئلة التذكر والمحددة والمنطلقة والتقويمية.

٢- تمت صياغة (٢٥) سؤالا تمثل أنواع الأسئلة الأربعة (التذكر والمحددة والمنطلقة والتقويمية) ووضع إزاء كل سؤال وعلي الجانب الأيسر منه ثلاث مهارات استقصائية من تلك المهارات التي تم التوصل إليها في البند (١) وطلب من كل معلم تحديد أي المهارات الثلاث متضمنة في السؤال بوضع إشارة (*) أمام تلك المهارة واعتبر عدم وضع إشارة (*) أمام المهارة إقرارا بأنها غير متضمنة.

وقد أعطيت الإجابة الصحيحة (٣) علامات علامة واحدة على التحديد الصحيح للمهارة المتضمنة وعلامة واحدة عن المهارة غير المتضمنة أما الجانب الأيمن لكل سؤال فقد ترك فارغا حيث طلب من كل معلم تحديد نوع السؤال بوضع الحرف المناسب الدال على نوع السؤال وهي: (م) لأسئلة التذكر و(ت) للأسئلة المحددة و(ف) للأسئلة المنطلقة و(ق) للأسئلة التقويمية. وأعطيت علامة واحدة للإجابة الصحيحة عن نوع السؤال. أما العلامة الكلية للأداة فهي (١٠٠) علامة. كما تم وضع تعليمات خاصة تعطي المعلم فكرة موجزة عن الهدف من هذا الاختبار وترشده إلى الطريقة السليمة في الإجابة.

٣- قام الباحثان بالتحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين تكونت من (١٥) فردا من أساتذة جامعة اليرموك ومشرفي الدراسات الاجتماعية لمنطقة اربد الأولى، والثانية وبعض معلميها. وقد تم تعديل الأداة في ضوء ملاحظاتهم.

٤- تم التأكد من ثبات الأداة بتجريبها على عينة مكونة من (١٢) معلما واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا وبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) تقريبا واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

كما قام الباحثان باتباع الخطوات التالية في إعداد الأداة الثانية للدراسة:

١- صياغة أربعة أسئلة عن كل نوع من أنواع الأسئلة المشار إليها في البند (١) من أداة الدراسة الأولى وهي أسئلة التذكر والأسئلة المحددة والأسئلة المنطلقة والأسئلة التقويمية وبذلك بلغ عدد الأسئلة (١٦) سؤالا.

٢- توزيع الأسئلة في البند (١) في أربع مجموعات بحيث تتضمن كل مجموعة سؤالا عن كل نوع وبذلك يكون عدد أسئلة كل مجموعة (٤) أسئلة.

٣- خصص الجانب الأيمن لكل سؤال لدرجة التفضيل حيث طلب من كل طالب وضع أحد الأرقام من ١-٤ فالرقم (١) يدل على أكثرها تفضيلا ويعطى (٤) علامات والرقم (٢) يدل على الدرجة الثانية في التفضيل ويعطى (٣) علامات والرقم (٣) يدل على الدرجة الثالثة في التفضيل ويعطى (٢) علامة والرقم (٤) يدل على أقلها تفضيلا ويعطى (١) علامة وبذلك فإن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (١٦) علامة وأقلها (٤) علامات.

٤- خصص الجانب الأيسر لكل سؤال لشدة الاتجاه حيث طلب من كل طالب وضع دائرة حول الحرف الدال على اتجاهه نحو ذلك السؤال فالحرف (أ) يدل على الرغبة الشديدة ويعطى (٤) علامات والحرف (ب) يدل على الرغبة ويعطى (٣) علامات والحرف (جـ) محايد ويعطى (٢) علامة والحرف (د) لا أرغب ويعطى (١) علامة والحرف (هـ) لا أرغب بشدة ويعطى صفرا . وبذلك فإن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (١٦) علامة وأقلها صفرا.

٥- تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على لجنة من المحكمين تكونت من (١٥) فردا من أساتذة جامعة اليرموك ومشرفي الدراسات الاجتماعية في مديرية اربد الأول ى والثانية وبعض معلمي الدراسات الاجتماعية وتم تعديل الأداة في ضوء ملاحظاتهم.

٦- تم التأكد من ثبات الأداة بتجريبها على عينة مكونة من (٤٠) طالبا من غير عينة الدراسة وتم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩١) للاتجاه و(٠,٨٦) للتفضيل واعتبرت هاتان القيمتان كافيتين لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

كان المتغير المستقل في هذه الدراسة هو درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية وله مستويان هما : درجة تعرف فوق المتوسط ، درجة تعرف دون المتوسط. حيث اعتبر المتوسط الحسابي لتعرف أفراد عينة الدراسة بالمهارات الاستقصائية والبالغ (٥٤,٢١) أساسا لهذا التصنيف.

أما المتغيرات التابعة فهي:

* المستوى المقبول تربويا.
* الاتجاه نحو أنواع الأسئلة وله خمسة مستويات هي : الاتجاه نحو جميع الأسئلة مجتمعة ، الاتجاه نحو أسئلة التذكر ، الاتجاه نحو الأسئلة المحدد ة ، الاتجاه نحو الأسئلة المنطلقة ، الاتجاه نحو الأسئلة التقويمية .
* درجة تفضيل أنواع الأسئلة وله خمسة مستويات وهي : درجة تفضيل جميع أنواع الأسئلة مجتمعة ، درجة تفضيل أسئلة التذكر ، درجة تفضيل الأسئلة المحددة ، درجة تفضيل الأسئلة المنطلقة ، درجة تفضيل الأسئلة التقويمية .
* الوسط المتصل وله أربعة مستويات هي : الوسط المتصل للاتجاهات نحو كل نوع من أنواع الأسئلة ، الوسط المتصل للاتجاهات نحو جميع الأسئلة مجتمعة

، الوسط المتصل لدرجة تفضيل كل نوع من أنواع الأسئلة ، الوسط المتصل لدرجة تفضيل جميع الأسئلة مجتمعة

المعالجة الإحصائية:

استخدم الإحصائي (ت) لاختبار الفرضيات الأولى والثانية والثالثة والرابعة واستخدم معامل الارتباط بيرسون لاختبار الفرضيتين الخامسة والسادسة. أما الفرضية السابعة والثامنة فقد استخدم لاختبارهما تحليل التباين متعدد المتغيرات Unvariate MANOVA. وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA باستخدام الحاسب والرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ، أما الوسط المتصل للاتجاه نحو كل نوع من أنواع الأسئلة فقد تم استخراجه بضرب أقل علامة في سلم مقياس الاتجاهات في عدد كل نوع من أنواع الأسئلة في المقياس. وضرب أعلى علامة في سلم مقياس الاتجاهات في عدد كل نوع من أنواع الأسئلة في المقياس. ثم جمع نتيجة عملية الضرب الأول ى ونتيجة عملية الضرب الثانية وقسمتهما على (٢) فأقل علامة في سلم مقياس الاتجاهات (صفر) × عدد كل نوع من أنواع الأسئلة في المقياس أي ٤ × صفر= صفر. أعلى علامة في سلم مقياس الاتجاهات (٤) × عدد كل نوع من أنواع الأسئلة في المقياس (٤)، أي ٤ × ٤= ١٦ صفر+ ١٦= ١٦ ١٦/٢ =٨ الوسط المتصل للاتجاه نحو كل نوع من أنواع الأسئلة . وتم استخراج الوسط المتصل للاتجاه نحو كل أنواع الأسئلة مجتمعة بنفس الطريقة ولكن الضرب يكون في مجموع عدد الأسئلة من كافة الأنواع في المقياس وهو (٦١) وبذلك يكون الوسط المتصل كالتالي: صفر × ١٦= صفر ، ٤ ×١٦=٦٤، صفر+ ٦٤= ٦٤ ،٦٤/٢=٣٢ الوسط المتصل للاتجاه نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ، كما استخرج الوسط المتصل لدرجة التفضيل بالطريقة نفسها والاختلاف الوحيد هو أن أقل علامة في سلم درجة التفضيل هي (١). وتشير إلى درجة تفضيل عالية وأعلى علامة هي (٤) وتشير إلى درجة تفضيل منخفضة فالوسط المتصل لدرجة تفضيل كل نوع من أنواع الأسئلة

هـو: ١ × ٤= ٤، ٤ × ٤= ١٦ ، ٤+١٦=٢٠، ٢٠/٢= ١٠ الوسـط المتصـل للاتجاه نحو كل نوع من أنواع الأسئلة فما فوقه يشير إلى درجة تفضيل عالية.

أما الوسط المتصل لدرجة تفضيل جميع أنواع الأسـئلة مجتمعـة فـهو ١ ×١٦=٤،١٦ × ١٦=٦٤، ١٦+٦٤=٨٠، ٨٠/٢=٤٠ الوسـط المتصـل لدرجـة تفضيل أنواع الأسئلة مجتمعة وما فوقه يشير إلى درجة تفضيل عالية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج ا لمتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما درجة تعـر ف معلمـي الدراسـات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفريـة الآتيـة: الفرضيـة الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α= 0.05) بين المتوسـط الحسـابي لتعـرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاسـتقصائية والمسـتوى المقبول والمتوقع منهم تربويا (٨٠%). ولاختبار هذه الفرضية اسـتخدم اختبـار (ت) لعينة واحدة ويبين الجدول التالي رقم (١) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١)

الفرق بين المتوسط الحسابي لتعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية المهارات الاستقصائية والمستوى المقبول تربويا

عـدد المعلمين	درجات الحرية	متوسط تعرف المعلمين للمهارات الاستقصائية	المسـتوى المقبـول تربويا	الانحراف المعياري	الخطـأ المعياري	قيمـة (ت) المحسوبة	قيمـة (ت) الحرجـة (α= 0.05)
٢٨	٢٧	٥٤,٢١	٨٠	٨,٦٤	١,٦٣٣	١٥,٧٩	٢,٧٧١

يتبين من الجدول (١) وجود فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسـط تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمـهارات الاسـتقصائية (٥٤,٢١) والمسـتوى المقبول تربويا (٨٠%). فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٧٩) وهي اكبر من قيمـة (ت) الحرجة (٢,٧٧١) عند درجات الحرية (٢٧) ومستوى دلالـة (α=0.05) وهـذا يقـود إلى رفض الفرضية الأول ى أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسـط

تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية والمستوى المقبول تربويا ولصالح المستوى المقبول تربويا أي أن درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية أقل بكثير من المتوقع منهم تربويا . ويمكن أن يعزى تدني تعرف المعلمين بالمهارات الاستقصائية إلى عدم تركيز برنامجي الدبلوم والماجستير في الجامعات على الاستقصاء ومهاراته، أو أن التركيز غير كاف وبذلك لم يصل هؤلاء المعلمين إلى المستوى المقبول تربويا.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل للتخصص الأكاديمي أثر في تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسط الحسابي لتعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية يعزى لتخصصهم الأكاديمي (جغرافيا، تاريخ) ولاختبار هذه الفرض استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما يبينها الجدول (٢)

جدول (٢)

نتائج اختبار (ت) لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لتعر ف كل من معلمي الجغرافيا ومعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية

التخصص	عدد المعلمين	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة (α=0.05)
تاريخ	١٢	٢٦	٥٥,٨٣	٦,٢٨	٣,١١	٠,٩١	٢,٠٥٦
جغرافيا	١٦		٥٣	١٠,٠٩			

بالرجوع إلى الجدول (٢) يتبين أن الفرضية الثانية هي فرضية مقبولة أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسط تعر ف معلمي الجغرافيا ومعلمي التاريخ بالمهارات الاستقصائية حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (٠,٩١) وهي أقل بكثير من قيمة (ت) الحرجة (٢,٠٥٦) بدرجات حرية (٢٦) ومستوى دلالة

(α=0.05). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي الجغرافيا والتاريخ يدرسون في برنامجي الدبلوم والماجستير المواد نفسها في إطار مفهوم الدراسات الاجتماعية وبذلك فإن معرفتهم بالاستقصاء واكتسابهم لمهاراته جاءت متساوية إلى حد ما .

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل لطلبة المرحلة الثانوية اتجاها محددا نحو أنواع الأسئلة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو كل نوع من أنواع الأسئلة على حدة ونحوها مجتمعة وبين الوسط المتصل للاتجاهات نحو هذه الأسئلة . ولاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) لعينة واحدة ويبين الجدول (٣) نتائج هذا الاختبار .

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسط الحسابي لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو كل نوع من أنواع الأسئلة على حدة ونحوها مجتمعة وبين الوسط المتصل للاتجاهات نحو الأسئلة

عدد الطلبة	درجات الحرية	أنواع الأسئلة	الوسط المتصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) (α=0.05)
٩١٤	٩١٣	التذكر	٨	٩,٦٦	١,١٣	٠,٣١٢	٧,٧٦	١,٩٦
		المحددة	٨	٩,٦٠	١,٢٣	٠,٣١٦	٦,٨٧	
		المنطلقة	٨	٩,٠٨	١,٩٩	٠,٢٥٥	٢,٨٧	
		التقويمية	٨	٩,٥٢	٠,٩٠	٠,١٨١	٨,٩٤	
		كل الأنواع	٣٢	٣٨,٢٢	٣,٤١٤	٠,٥٢٧	٩,٦٦	

يظهر من الجدول (٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسط اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة مجتمعة (٣٨,٢٢) وبين الوسط المتصل للاتجاهات نحوها (٣٢) ولصالح اتجاهات الطلبة حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٩,٦٦) وهي اكبر بكثير من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦)بدرجات حرية (٩١٣) ومستوى دلالة .(α=0.05) ويظهر من الجدول نفسه وجود فرق ذو دلالة

إحصائية (α=0.05) بين متوسط اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو كل نوع من أنواع الأسئلة (٩,٦٦) أسئلة التذكر و(٩,٦٠) الأسئلة المحددة و(٩,٠٨) الأسئلة المنطلقة و(٩,٥٢) الأسئلة التقويمية وبين الوسط المتصل للاتجاهات نحو كل نوع (٨) ولصالح اتجاهات الطلبة نحو كل نوع حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لأسئلة التذكر (٧,٧٦) وللأسئلة المحددة (٦,٨٧) وللأسئلة المنطلقة (٢,٨٧) وللأسئلة التقويمية (٨,٤٩) وجميع هذه القيم اكبر من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦) بدرجات حرية (٩١٣) ومستوى دلالة (α=0.05) وهذا يعني رفض الفرضية الثالثة بمعنى أن لدى طلبة المرحلة الثانوية اتجاها إيجابيا نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة. وربما يعود السبب في ذلك أن مشاعر الطلبة مع التنوع في طرح الأسئلة وعدم الاقتصار على نوع بعينة لذا كانت الشدة الانفعالية التي يحملونها نحو جميع الأنواع إيجابية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل لطلبة المرحلة الثانوية درجة تفضيل محددة لأنواع الأسئلة؟ وللإجابة عن هذه الفرضية تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لكل نوع من أنواع الأسئلة على حدة ولجميع أنواع الأسئلة مجتمعة وبين الوسط المتصل لدرجة التفضيل لهذه الأسئلة.

ولاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) لعينة واحدة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤).

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لكل نوع من أنواع الأسئلة على حدة ولجميع أنواع الأسئلة مجتمعة وبين الوسط المتصل لدرجة التفضيل

عدد الطلبة	درجات الحرية	أنواع الأسئلة	الوسط لمتصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) (α=0.05)
٩١٤	٩١٣	التذكر	١٠	٩,٣٣	١,٨٢	٠,٣٤٤	١,٩٥	١,٩٦
		المحددة	١٠	٩,٢١	١,٨٤	٠,٣٤٨	٢,٢٧	
		المنطلقة	١٠	٩,٢٥	٠,٨٨٥	٠,١٦٧	٤,٤٩	
		التقويمية	١٠	٩,٠٨	١,١٠٥	٠,٢٠٩	٤,٤٠	
		كل الأنواع	٤٠	٣٧,٣٥	٢,٥٥	٠,٤٨٢	٥,٥٠	

يبين الجدول (٤) وجود فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة مجتمعة (٣٧,٣٥) وبين الوسط المتصل لدرجة التفضيل (٤٠) ولصالح الوسط المتصل إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة (٥,٥٠) وهي قيمة أعلى من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦) بدرجات حرية (٩١٣) ومستوى دلالة .(α=0.05) ويظهر من الجدول نفسه وجود فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05)بين المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية للأسئلة المحددة (٩,٢١) وللأسئلة المنطلقة و(٩,٢٥) وللأسئلة التقويمية (٩,٠٨) وبين الوسط المتصل لدرجة تفضيل هذه الأسئلة (١٠) ولصالح الوسط المتصل. حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للأنواع الثلاثة وعلى التوالي (٢,٢٧)، (٤,٤٩)، (٤.٤) وهذه القيم أعلى من قيمة(ت) الحرجة(١,٩٦) بدرجات حرية(٩١٣) ومستوى دلالة (α= 0.05) ولم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية (α =0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأسئلة التذكر (٩,٣٣) وبين الوسط المتصل لدرجة التفضيل (١٠) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١,٩٥) وهي قيمة أقل من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦) بدرجات حرية (٢٧) ومستوى دلالة . (α=0.05) وتعني هذه النتيجة أن درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة مجتمعة وللأسئلة المحددة والأسئلة المنطلقة والأسئلة التقويمية كل على حدة كانت منخفضة في حين لم يكن لهم درجة

تفضيل محددة نحو أسئلة التذكر ، وربما يكون السبب في ذلك إلى أن أسئلة التذكر قد تكون هي الأكثر استخداما من قبل المعلمين (محمد المفتي، ١٩٨٨ وفارعة محمد، ١٩٨٤) فهي مألوفة لدى الطلبة مما جعلهم في حيرة عندما طلب منهم تحديد درجة تفضيلهم لها لذلك جاءت درجة تفضيلهم غير محددة. أما درجة التفضيل المنخفضة لأنواع الأسئلة الأخرى فربما يرجع السبب في ذلك أنه لم تتح الفرصة الكافية للطلبة للتعامل مع هذه الأسئلة ليعطوها درجة تفضيل مرتفعة .

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد علاقة بين درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمهارات الاستقصائية وبين اتجاهات طلبتهم نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين اتجاهات طلبتهم نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معاملات ارتباط (Pearson) بين درجة تعرف المعلم بالمهارات الاستقصائية التي حصل عليها على اختبار المهارات الاستقصائية ونتاج طلبتهم ممثلا بمتوسطهم الحسابي على أداة قياس الاتجاهات نحو الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة ومقارنتها بالقيم الاحتمالية لمعاملات الارتباط وكانت النتائج كما يبينها الجدول (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بين درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين اتجاهات طلبتهم نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة

عدد المعلمين	درجات الحرية	أنواع الأسئلة	معاملات الارتباط المحسوبة	القيمة الحرجة للارتباط (α=0.05)
٢٨	٢٧	التذكر	٠,٣٨	٠,٣٦٧
		المحددة	٠,٠٥	
		المنطلقة	٠,٠٧	
		التقويمية	٠,٢١٣	
		جميع الأنواع	٠,١٧٤	

يشير الجدول (٥) إلى أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين اتجاهات طلبتهم نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ونحو الأسئلة المحددة والمنطلقة والتقويمية غير دالة إحصائيا إذ أن قيمة معاملات الارتباط نحو الأسئلة مجتمعة كانت (٠,١٧٤) ونحو الأسئلة المحددة والأسئلة المنطلقة والأسئلة التقويمية كانت (٠,٠٥)، (٠,٠٧)، (٠.٢١٣) على التوالي وجميعها أقل من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (٠,٣٦٧) بدرجات حرية (٢٧) ومستوى دلالة (α= 50.0) أما قيمة معامل الارتباط بين درجة تعر ف المعلمين بالمهارات الاستقصائية وبين اتجاهات طلبتهم نحو أسئلة التذكر فكانت دالة إحصائيا حيث بلغ معامل الارتباط المحسوبة (٠,٣٨) وهذه القيمة اكبر قليلا من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (٠,٣٦٧). وهذا يقود إلى قبول الفرضية الخامسة في جانبها المتعلق بأنواع الأسئلة مجتمعة والأسئلة المحددة والأسئلة المنطلقة والأسئلة التقويمية ورفضها في الجانب المتعلق بأسئلة التذكر . ولعل هذه النتيجة جاءت بسبب تعود الطلبة على أسئلة التذكر لكونها الأكثر استخداما من قبل معلميهم فظهرت تلك العلاقة، أما بقية الأسئلة فغير مألوفة لديهم لذلك لم تظهر علاقة.

سادسا: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وهو: هل توجد علاقة بين درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة مجتمعة ولكل نوع على حدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: الفرضية السادسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة مجتمعة ولكل نوع على حدة.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (pearson) بين درجة تعر ف المعلم بالمهارات الاستقصائية والتي حصل عليها على اختبار المهارات الاستقصائية ونتاج طلابه ممثلا بمتوسطهم الحسابي على أداة قياس درجة التفضيل لأنواع الأسئلة ولكل نوع على حدة، ومقارنتها بالقيام الاحتمالية لمعاملات الارتباط وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول (٦)

نتائج اختبار الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بين درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية ودرجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة مجتمعة ولكل نوع على حدة

عدد المعلمين	درجات الحرية	أنواع الأسئلة	معاملات الارتباط المحسوبة	القيمة الحرجة لمعاملات الارتباط
٢٨	٢٧	التذكر	٠,١٩٥	٠,٣٦٧ (α= 50.0)
		المحددة	٠,٢٥٣	
		المنطلقة	٠,٢٦	
		التقويمية	٠,١٨	
		جميع الأنواع	٠,٠٥	

يظهر الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية وبين درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة مجتمعة ولكل نوع على حدة ليست لها دلالة إحصائية حيث كانت معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة امتلاك المعلمين للمهارات الاستقصائية وبين درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة مجتمعة (٠,٠٥) ولأسئلة التذكر

(٠,١٩٥) وللأسئلة المحددة (٠,٢٥٣) وللأسئلة المنطلقة (٠,٢٦) وللأسئلة التقويمية (٠,١٨) وجميع هذه القيم أقل من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (٠,٣٦٧) بدرجات حرية (٢٧) ومستوى دلالة (α=0.05) وهذا يقود إلى قبول الفرضية السادسة بمعنى أنه لا توجد علاقة بين درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية وبين درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة مجتمعة ولكل نوع على حدة. ويمكن أن تفسر أسباب هذه النتيجة بنفس الأسباب التي فسرت بها نتيجة الفرضية السابقة

سابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وهو: هل لدرجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية أثر في اتجاه طلبتهم نحو جميع أنواع الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات اتجاهات طلبة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة مجتمعة ونحو كل نوع على حدة تعزى لدرجة تعرف معلميهم بالمهارات الاستقصائية وللإجابة عن السؤال السابع تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة حسب درجة تعرف معلميهم بالمهارات الاستقصائية وكانت النتائج كما يبينها الجدول (٧).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة حسب درجة تعرف معلميهم بالمهارات الاستقصائية

درجة تعرف المعلمين بالمهارات	درجة تعرف فوق المتوسط		درجة تعرف دون الوسط	
أنواع الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسئلة التذكر	٩,٦٨	٠,٧٥	٩,٦١	١,٤٨
الأسئلة المحددة	٩,٧٥	٠,٩٢	٩,٦٣	١,٣٧
الأسئلة المنطلقة	٩,٠٣	١,٠٧	٩,٧٨	١,٢٥
الأسئلة التقويمية	٩,٥٤	٠,٦٨	٩,٥٠	١,١٣

يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسطات اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة تكاد تكون متقاربة لدى الطلبة الذين درجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية فوق المتوسط وأولئك الذين درجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية دون المتوسط حيث تراوحت بين(٩,٠٣) للأسئلة المنطلقة لدى طلبة المعلمين الذي درجة تعر فهم بالمهارات الاستقصائية فوق المتوسط و(٩,٧٨) للأسئلة نفسها لدى طلبة المعلمين الذين درجة تعر فهم بالمهارات الاستقصائية دون المتوسط. ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات تم اختبار الفرضية السابعة بإجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات On e way ANOVA باستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) باعتبار درجة تعر ف معلم الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية متغيرا مستقلا وله مستويان (فوق المتوسط، دون المتوسط) أما المتغيرات التابعة فهي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أربعة أنواع من الأسئلة ويوضح الجدول الآتي رقم (٨) نتائج هذا التحليل.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات لأثر درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية في اتجاه طلبتهم نحو أنواع الأسئلة الأربعة

الاختبار		القيمة
قيمة ولكس	Wilks = Value	٠,٧٩
قيمة (ف) التقريبية	Approximate-F	١,٥٧
درجات الحرية الفرضية	Hypothesis DF	٤
خطأ درجات الحرية	Error DF	٢٣

قيمة (ف) غير ذات دلالة

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة ولكس لمبدأ (=) تصل إلى (٠,٧٩) وهذه القيمة تساوي معامل عدم التحديد أي أن (٠,٧٩) من التباين في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة الأربعة لا يمكن تفسيره عن طريق المتغير المستقل وهو درجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية مما يشير إلى ضعف العلاقة بين المتغير المستقل (درجة تعر ف المعلمين بالمهارات الاستقصائية) والمتغير التابع

(الاتجاه نحو أنواع الأسئلة). وقد انعكس هذا الضعف في صغر قيمة (ف) التي وصلت إلى (١,٥٧) وهي أقل من قيمة (ف) الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجات الحرية (٢٣,٤) والتي تساوي (٢,٨٠) وهذا يعني قبول الفرضية السابعة أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة الأربعة تعزى لدرجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية. ولمعرفة ما إذا كانت توجد فروق بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو كل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة كل على حدة تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات Unvariate ANOVA باستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية الاجتماعية ة(SPSS) ويبين الجدول (٩) النتائج.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاثر درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية في اتجاه طلبتهم نحو كل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة على حدة

أنواع الأسئلة	مجموع مربعات الانحرافات بين المجموعات	مجموع مربعات الانحرافات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الحرجة (α=0.05)
أسئلة التذكر	٠,٠٣٤	٣٣,٨٨	٠,٠٣٤	١,٣٠	٠,٠٣	٤,٢٢
الأسئلة المحددة	٠,١١	٣٤,٥٧	٠,١١	١,٣٣	٠,٠٨	
الأسئلة المنطلقة	٣,٨٦	٣٤,٦٧	٣,٨٦	١,٣٣	٢,٩٠	
الأسئلة التقويمية	٠,٠١٤	٢١,٨١	٠,٠١٤	٠,٨٤	٠,٠٢	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع قيم (ف) المحسوبة لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو كل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة على حدة وهي (٠,٠٣) لأسئلة التذكر و(٠,٠٨) للأسئلة المحددة و(٢,٩) للأسئلة المنطلقة و(٠,٠٢) للأسئلة التقويمية أقل من قيمة (ف) الحرجة عند مستوى الدلالة(α=0.05) ودرجات حرية (٢٦،١) والتي تبلغ (٤,٢٢)وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو كل نوع من أنواع الأسئلة على حدة تعزى لدرجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية. ولعل هذه النتيجة منطقية نظرا لعدم وجود

اثر لدرجة تعر ف المعلمين بالمهارات الاستقصائية في اتجاهات طلبتهم نحـــو أنــواع الأسئلة الأربعة كما جاء في الجدول رقم (٨).

ثامنا: انتائج المتعلقة بالسؤال الثامن وهو: هل لدرجـــة تعـــر ف معلمـــي الدراســـات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية اثر في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأســئلة الأربعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفريـــة الآتيـــة: الفرضيـــة الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α= 0.05) بين درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة الأربعة يعزى لدرجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية.

للإجابة عن السؤال الثامن تم استخراج المتوسط الحسابي والانحـــراف المعيـــاري لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة الأربعة حســـب درجـــة تعـــر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية (فوق المتوسط، دون المتوسط) وكـــانت النتـــائج كمـــا يبينها الجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو أنواع الأسئلة حسب درجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية

درجـــة تعـــر ف المعلمين بالمهارات	درجة تعر ف فوق المتوسط		درجة تعر ف دون الوسط	
أنواع الأسئلة	المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل الطلبة	الانحراف المعياري لدرجة تفضيل الطلبة	المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل الطلبة	الانحراف المعياري لدرجة تفضيل الطلبة
أسئلة التذكر	٩,٦٩	١,٠٩	٩,٣٢	١,٢
الأسئلة المحددة	٩,٤٦	٠,٩٢	٩,٦٣	٠,٩١
الأسئلة المنطلقة	٨,٩٨	٠,٩٠	٩,٥٥	٠,٨٠
الأسئلة التقويمية	٩,٣٧	٠,٩٠	٨,٦٩	١,١٢

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لدرجة تفضيـــل طلبـــة المرحلة الثانوية الذين كانت درجة تعر ف معلميـــهم بالمـــهارات الاســـتقصائية فـــوق المتوسط تراوحت بين (٨,٩٨) للأســـئلة المنطلقـــة و(٩,٦٩) لأســـئلة التذكـــر، أمـــا

المتوسطات الحسابية لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية الذين كانت درجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية دون الوسط فتراوحت بين (٨,٦٩) للأسئلة التقويمية و(٩,٦٣) للأسئلة المحددة. ويلاحظ أيضا أن المتوسطات الحسابية لدرجة تفضيل الطلبة لأنواع الأسئلة في ضوء درجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية كانت متقاربة باستثناء ما يتعلق بدرجة تفضيل الأسئلة المنطلقة (٨,٩٨) لدى الطلبة الذين درجة تعر ف معلميهم فوق المتوسط و(٨,٦٩) للأسئلة التقويمية لدى الطلبة الذين درجة تعر ف معلميهم دون المتوسط ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين هذه المتوسطات تم اختبار الفرضية الثامنة بإجراء تحليل التباين الأحادي O ne Way ANOVA باستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) باعتبار درجة امتلاك معلم الدراسات الاجتماعية متغيرا مستقلا وله مستويان (فوق المتوسط، دون المتوسط) أما المتغيرات التابعة فهي درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة الأربعة، ويوضح الجدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات لأثر درجة تعر ف معلم الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة

الاختبار		القيمة
قيمة ولكس	Value-Wilks	٠,٧٣
قيمة (ف) التقريبية	Approximate-F	١,٧٨
درجات الحرية الفرضية	Hypothesis DF	٤
خطأ درجات الحرية	Error DF	٢٣

دلالة (ف) ٠,٢٥ غير ذات دلالة.

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة ولكس لمبدأ (=) هي (٠,٣٧) وهذه القيمة تساوي معامل عدم التحديد أي أن (٠,٣٧) من التباين في درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة لا يمكن تفسيره عن طريق المتغير المستقل وهو درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية مما يشير إلى ضعف العلاقة بين المتغير المستقل (درجة تعر ف المعلمين بالمهارات الاستقصائية) والمتغير

التابع (درجة تفضيل الطلبة لأنواع الأسئلة) وقد انعكس هذا في صغر قيمة (ف) التي وصلت إلى (٨٧,١) وهي أقل من قيمة (ف) الحرجة عند مستوى الدلالة(α= 0.05) ودرجات حرية (٣٢،٤) والتي تساوي (٢,٨٠) وهذا يعني قبول الفرضية الثامنة أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة الأربعة تعزى لدرجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية.

ولمعرفة فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α= 0.05) في درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لكل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة على حدة استخدم تحليل التباين المتعدد المتغيرات U nvariate MANOVA وباستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاثر درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية في درجة تفضيل طلبتهم لكل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة على حدة

أنواع الأسئلة	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الحرجة
أسئلة التذكر	٠,٩٨	٣٤,٠٤	٠,٩٨	١,٣١	٠,٧	٤,٢٢ (α=0.05)
الأسئلة المحددة	٠,٢٠	٢١,٦٦	٠,٢٠	٠,٨٣	٠,٢٤	
الأسئلة المنطلقة	٢,٢٦	١٨,٨٨	٢,٢٦	٠,٧٣	٣,١٢	
الأسئلة التقويمية	٣,١٤	٢٦,٢١	٣,١٤	١,٠١	٣,١١	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن جميع قيم (ف) المحسوبة لدرجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لكل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة على حدة وهي (٠,٧٥) لأسئلة التذكر و(٠,٢٤) للأسئلة المحددة و(٣.١٢) للأسئلة المنطلقة و(٣,١١) للأسئلة التقويمية اقل من قيمة (ف) الحرجة(α = 0.05) ودرجة حرية (٢٦،١) والتي بلغت (٤,٢٢) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفضيل طلبة المرحلة الثانوية لكل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة تعزى لدرجة تعر ف معلميهم بالمهارات الاستقصائية ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تكون منطقية حيث لم يظهر أثر لدرجة

تعر ف المعلمين بالمهارات الاستقصائية في درجة تفضيل طلبتـــهم لأنـواع الأسـئلة الأربعة فكان من المتوقع أن لا يظهر أيضا أثر لدرجة تعر ف المعلمين في درجة تفضيل طلبتهم لكل نوع من أنواع الأسئلة الأربعة على حدة .

التوصيات

كشفت نتائج هذه الدراسة عن اتجاه إيجابي ودرجة تفضيل منخفضة عند طلبـة المرحلة الثانوية لأنواع الأسئلة في الدراسات الاجتماعية، كمـا أشـارت النتـائج إلـى انخفاض درجة تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانويـة بالمـهارات الاستقصائية إذا ما تمت مقارنته بالمستوى المقبول الذي حددته لجنة المحكمين، وذلـك على الرغم من خلفيتهم المعرفية السابقة للمهارات الاستقصائية واستخدامهم لها خـلال برنامج دبلوم وماجستير التربية في الجامعة . وفي ضوء ذلك يوصي الباحثان بما يلي:

١- ضرورة زيادة اهتمام برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وإثنائها بالاستقصاء ومهاراتـه والأسئلة وأنواعها.

٢- تضمين أدلة المعلمين ما يساعد على زيادة تعـر ف معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة بالمهارات الاستقصائية وتدريبهم على أنواع الأسئلة.

٣- توجيه اهتمام مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة الاهتمام بـأنواع الأسـئلة وبكل ما من شأنه إكساب المعلمين والطلبة للمهارات الاستقصائية.

٤- إجراء دراسة حول مدى تعر ف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلـة الأساسـية بالمهارات الاستقصائية وأثره في درجة تفضيل طلبتهم لأنواع الأسئلة واتجاهاتهم نحوها.

٥- إجراء دراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات في درجة تعر ف المعلمين بالمـهارات الاستقصائية كالخبرة والمؤهل والجنس وأثر درجة التعرف في تحصيـل الطلبـة أو فـي تنمية التفكير الإبداعي أو الناقد أو الاستدلالي.

٥- إجراء دراسة للتعرف على درجة تعر ف مشرفي الدراسات الاجتماعية بالمهارات الاستقصائية وأثر ذلك في امتلاك المعلمين لتلك المهارات.

المراجع

١-احمد فنيش (١٩٧٥)، **التربية الاستقصائية**، طرابلس، ليبيا، الدار العربية للنشر ص ص٨٥ -٩٦.

٢-جودت سعادة، وغازي خليفة (١٩٨٤) ؛مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافيا« **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، المجلد (٤) العدد (٣١)، ١٩٨٤ ص ص ١١٠-١٣٠

٣-حسان محمد، وآخرون (١٩٩٠)، **الأصول الاجتماعية للتربية**، القاهرة، جامعة عين شمس، ص ١٩.

٤- شادية التل، ومحمد مقدادي (١٩٨٩) ؛دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي« **المجلة التربوية**، المجلد (٦)، العدد (٢٠) ، ص ص٢٧٣- ٢٩٨ .

٥- عايش زيتون، (١٩٨٩) ؛أنماط التفضيلات المعرفية عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية«**دراسات، الجامعة الأردنية**،المجلد (١٦)،العدد (٦)،ص ص١٣٣- ١٦٤.

٦- عبد المعطي الأغا (١٩٨٩) ؛مهارات التفكير المنماة باستخدام طريقة الاستقصاء لدى طلبة الصف الأول الإعدادي في كل من القرية والمدينة في مادة الجغرافيا في الأردن« رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك- الأردن.

٧- غازي خليفة (١٩٨٢) ؛مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا للصف الأول ثانوي« رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك،الأردن.

٨- فارعة محمد (١٩٨٤)، **الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا**، القاهرة، دار الكتب.

٩- مازن زيغان (١٩٩٤) ؛أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن« رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٠-محمد المفتي (١٩٨٨)، تنمية مهارات صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات .

١١- مديرس عنبر (١٩٨٤) ؛أثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقش في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في الأردن« رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٢- يعقوب أبو حلو (١٩٨٨) ؛طبيعة الجغرافية: واستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها« **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم، عمان، المجلد (٢٩) العدد (٢) ص ص٦٨- ٧٨.

13-Al-Khayyath, AbdulKareem (1981) "An Experimental study comparing the effects of the Inquiry Method and the Traditional Method For Teaching Social studies in Two Kuwaiti Secondary schools for Boys" **Dissertation Abstract International**, vol. 41, No. 10 (April, 1981) P. 4354- A.

14-Armstrong, David G., (1980) **Social Studies in secondary Education**. New York, Macmillan publishing Co. Inc.

15-Banks, James A. & Clegg, Ambrose A. (1977) **Teaching strategies For the social studies: Inquiry, Valuing and Decision making**. Addison- Wesley publishing company.

16-Barth, James L., et al, (1984) **principles of social studies: The why, What and How of social studies Instruction**, University press of America.

17-Beyer, Bary K., (1979) **Teaching Thinking in social studies: using Inquiry in the classroom, Columbus**, Ohio, Charles E. Merrill publishing company.

18-Brannen, Buster D. (1979) "An Investigation of the Inquiry Questioning strategies used by secondary social studies Teachers" **Dissertation Abstracts International**, vol. 34, No. 9 (March, 1979) P. 5770.

19-Chase, Linwood W. & Marth, John, (1978) **A Guide For the Elementary social studies teachers**, Boston, Allyn & Bacon, Inc.

20-Ciardiello, Anglo, (1986) "Teacher Questioning and student Instruction: An observation of Three social studies classes" **The social studies**, vol 77, No. 3 1986, PP. 119-122.

21-Ciardillo, Anglo & Cicchell, Terry (1994) "The Effects of Instructional Training Models and content Knowledge on student Questioning social studies" **The Journal of social studies Research**. vol. 18, No.1, 1994, PP. 30-37.

22-Cronbach, L. (1951) "Coefficient Alpha and Internal structure of Tests" **Psychometrika**, vol.16, 1951. PP. 299-334.

23-Eddinger, Suzanne S. (1985) "The Effect of Different Question Sequences on Achievement In High school social studies" **Journal of social studies Research**, vol. 9, No.1, 1985 ,PP. 17-29.

24-Ehman, Lee, et al, (1974) **Toward Effective Instruction in secondary social studies**. Boston, Hougton- Mifflin company.

25-Gallagher, J. & Aschner M (1963) **A preliminary report on analyses of classroom interaction**. Merrill-Palmer Quarterly, vol. 9 (1963) PP. 183-194.

26-Gillion, Eugene M., et al, (1977) **practical Methods For the social studies**. Belmont, California, words worth publishing company, Inc.

27-Good, John M., et al (1969) "Developing Inquiry skills with an Experimental social studies curriculum" **The Journal of Education Research**, vol. 63, No.1, 1969, P. 32.

28-Hudson- Ross, Sally. (1989) "Students Questions Moving Naturally into the student- centered classroom" **The social studies**, vol. 80 (may/ June 1989) PP. 110-113.

29-Hunkins, F.P. (1989). **Teaching Thinking through Effective questioning**, Boston, Christopher- Gordon publishers.

30-Jarolimek, John (1977) **social studies In Elementary Education**. New York, Macmillan publishing Co. Inc.

31-Maher, Frances A. (1987) "Inquiry Teaching and Feminist pedagogy" **social Education**, vol. 51, No.3 (March, 1987) PP. 186-192.

32-Mallan, John T. & Hersh, Richard (1972). **Inquiry and secondary social studies**. Philadelphia, W.B. Sounders company, PP. 27-31.

33-Massials, Byron G. & Joseph, Hurst B (1978). **Social Studies In A New Era: The Elementary school as α laboratory**. New York, Longman Inc. P.25.

34-Oliner, Peal M. (1976) **Teaching Elementary social studies: A Rational and Humanistic Approach**. New York, Harcourt, Brace Jovonovich, Inc.

35-Prestone, Ralph G. & Herman, Wayne L. (1974). **Teaching social studies In Elementary school**. New York, Holt Rinehart and Winston, Inc.

36-Seif, Elliot. (1977). **Teaching Significant social studies**, Chicago, Rand and McNally college publishing company.

37-Servey, Richard E., (1981) **Elementary social studies: A skills Emphasis**, Boston, Allyn and Bacon, Inc.

38-Sharon, Parymuir (1979) "Testing A case for Inquiry social studies In Elementary school" **social Education** vol. 43, No.5, 1979. PP. 385-387.

39-Smiley, Bill (1982) "Teaching social studies" **Social studies Review**. vol. 21, No.3, 1982. P.19.

40-Spencer, J.M. (1978) Questions social studies students ask (ESEA Title IVC) Indianapolis IN: State Department of Education.

41-Traugh, Cecella E. (1978) "The Inquiry Method" **The social studies**. vol. 69, No.4, 1978, P.150.

42-Welton, David A. & Mallan, John. (1981) **Children and Their world: Strategies For Teaching social studies**. Boston, Hougton Mifflin Company.

43-Wilen, W.W. (1985) "Questioning Thinking and Effective Citizen ship". **Social science Record.** No.22. 1985, pp. 4-6.

44-Wilen, William W. (1979) "Are your students Ready For Inquiry?" **The social studies**. vol. 70, No.4. 1979. PP. 170-175.

45-Wright, Ian. (1993) "Inquiry, Problem-Solving and Decision Making in Elementary social studies Methods Textbook". **The Journal of social studies Research**, vol.16 &17, No.1 1993, PP. 26-31.

ورد البحث للمجلة في١٧ /٩/ ١٩٩٥ وأعيد بعد تعديله في ٢٢/٥/ ١٩٩٦ وأجيز للنشر في ٤/ ١١/ ١٩٩٦

Social Studies Teachers Recognition Of Inquiry Skills, And Its Effect On Their Students Preference Of And Attitudes Towards Questions Types

Gazi J. Khalifeh **Ali K. Karrisha**

ABSTRACT : This study attempted to explore the recognition of inquiry skills by (28) social studies secondary school teachers and its effect on (914) students preference of and attitudes towards the following four questions types, namely cognitive-memory, convergent, divergent and evaluative questions.

The researchers devised two instruments, one for the recognition of inquiry skills by teachers, and the other for the preference of the students of questions types, and their attitudes towards them.

Both instruments were judged by α jury committee. The reliability of the teachers instrument was computed by Cronbach Alpha and found to be (0.88) whereas the reliability of the students instrument was computed by Kuder Richardson (20) equation and found to be (0.91).

The researchers used T- test Pearson correlation coefficient, MANOVA and ANOVA in order to respond to the questions of the study and its hypotheses.

The results showed:

1. The teachers' recognition of the inquiry skills was low. No significant differences were shown as α result of their specialization (geography or history)
2. Students showed positive attitudes towards the types of questions, but the degree of their preference was low.
3. No significant effect was found in the degree of the students preference of the different types of questions and their attitudes towards them, due to the degree of the recognition of inquiry skills by their teachers.