

فعالية الأسئلة الشفوية للمشرفين الأكاديميين والدارسين في اللقاءات الصفية الوجيهة بجامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين

أ.د. زياد بركات

أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - فرع طولكرم - جامعة القدس المفتوحة

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم من وجهة نظر الدارسين أنفسهم، لهذا الغرض تم إعداد استبانة لقياس فعالية الأسئلة الشفوية مكونة من (36) فقرة موزعة إلى مجالين؛ الأول ويشتمل على (14) فقرة تخص أسئلة الدارسين، والثاني ويشتمل على (22) فقرة تخص أسئلة المشرفين الأكاديميين. بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الاستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (230) دارساً ودارسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والبرنامج الدراسي ونسبة مئوية تساوي (5%) من المجتمع الأصلي. وبعد تحليل النتائج أظهرت هذه الدراسة أن تقديرات الدارسين لفعالية أسئلة المشرفين والدارسين أنفسهم الشفوية كان بمستوى متوسط، ومن جهة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الدارسين لأسئلة المشرفين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والسنة الدراسية.

The Effectiveness of Oral Questions for Academic Advisors and Students in the Classroom Meetings at the Al-Quds Open University from the Perspective of Learners

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of the oral questions supervisors academics and students during meetings classroom at the Al-Quds Open University in Tulkarem from the perspective of students themselves, for this purpose was the preparation of a questionnaire to measure the effectiveness of oral questions is composed of (36) distributed into two domains: the first and includes (14) items concerning questions of students, and the second and includes (22) items related to questions supervisors academics. After verifying the psychometric properties of this questionnaire was applied to a sample of (230) students have been randomly selected appliance depending on the variables of sex, specialty, and is equal to a percentage (5%) of the original community. After analyzing the results This study shows that the estimates

of students the effectiveness of the questions of supervisors and students themselves interpretation was the level of average, on the other hand the results showed no statistically significant differences between the mean estimates of students to questions of supervisors and students oral interviews classroom depending on the variables of the study: sex, specialty and grade point average and year study.

المقدمة

أصبح التخطيط أمراً ضرورياً للعملية التعليمية كونه عاملاً مساعداً للمعلم لتنظيم جهوده وقدرته في إدارة الصف، كما يسهم في تنظيم جهود الطلبة ووقت التدريس. إن الأسئلة الشفوية هي من أكثر الأنشطة التعليمية التي يمارسها المعلم داخل غرفة الصف، وفيها تظهر براعة المعلم وقدرته على التعامل مع المادة والطالب على حد سواء، والمعلم الواعي هو الذي يعرف متى وكيف يوجه سؤاله للطلبة أثناء الموقف التعليمي. تعتبر الأسئلة الصفية من الأهمية بمكان، بحيث لا يستطيع أحد أن ينكر أو يحجم الدور الذي تقوم به الأسئلة في التربية الحديثة داخل غرفة الدراسة، فهي تمثل قسماً كبيراً من وقت التدريس، وتعتبر وسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها كما ترعى النشاط التعليمي، وترفع من فعاليته، وتزود التلاميذ بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزات مباشرة لتعلمهم.

وحصر بعض التربويين الأغراض التي ترمي إليها أسئلة المعلم في حث الطلبة على الاشتراك في التعليم الصفّي ونشاطاته، وجذب انتباه الطلبة وتشجيع الطلبة وحثهم على المناقشة وإعطاء توضيح لمشكلة معينة (تنظيمية أو تعليمية)، والاستفسار عن أعمال الطلبة المقصرين، وتشجيع الطلبة على الإجابة الصحيحة وتوجيههم إليها، والتعرف على نشاطات الطلبة الخاصة، والتأكد من فهم الطلبة، وتحليل نقاط الضعف عند الطلبة (بركات، 2006؛ فخرو، 2001؛ موسى، 1997).

إن المعلمين الذين يميلون إلى استخدام مثل هذا النمط عليهم الاهتمام بواقع حقيقي وهو أن (الحب والاحترام) هما الحاجات الأساسية التي ينبغي الوصول بهما لحد الإشباع لدى المتعلم وأحياناً تغليب حاجة الاحترام على حاجة الحب لأن المتعلم يشعر بمكانته بين الطلبة عندما يتوفر عامل الاحترام أكثر من حاجته بالحب الذي يلغي صورته الاحترام أساس ومدخل لحاجة الحب، كما أن المعلم مطالب باتاحة فرص متكافئة لتحقيق النجاح الطلابي، لذلك يذهب مؤيدو هذا المذهب إلى أنه ينبغي على المعلم أن يساعد طلبته لتجنب الإخفاق والفشل باعتبار أن الإخفاق يقتل الدافعية ويخلق التسبب الذاتي ويزيد من قلق المتعلم ويؤدي إلى سلوك سلبي، ولهذا فإن دعاة هذا المذهب يذهبون إلى توطين الحالات (بركات، 2006؛ البديري، 2005) التالية في غرفة التعلم:

1. المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لطلّبه.

2. توفير العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل حجرة الدرس.

3. أجواء التعلم الصحية.

4. قدرة المعلم على التمييز بين الإثم والآثام ويتقبل المتعلم ولكنه يرفض فيه السلوك الغير ملائم.

لعل أقدم طريقه من طرق التقويم طرق التقويم التقليدية هي الأسئلة الشفوية، أو ما يسمى بالتسميع الشفوي، وكانت الأسئلة الشفوية التي تجري بين الفاحص والمفحوص عبارة عن حفظ حقائق ومعلومات معينة ومن ثم إعادتها وتذكرها، فهي كانت تتركز على الذاكرة وكانت الطريقة الوحيدة للفاحص آنذاك، كي يتأكد من مدى حفظ المفحوص لها، أن يلجأ إلى التسميع الشفوي، وهذا إن دل على شيء فلا يدل إلا على محدودية الأهداف التربوية للتعليم من جهة وعلى عدم وجود اختبارات كتابية آنذاك من جهة أخرى (خوري، 1991).

ويشكل الحديث بالإضافة إلى الاستماع الجانب الشفهي من اللغة، حيث يؤلف هذا الجانب نحو (95%) من النشاط اللغوي، إذ إن طبيعة التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد تعتمد بالدرجة الأولى على التأثيرات المتبادلة بين المتحدث والسامع، بحيث يتم تبادل المعلومات والمشاعر بين إثنين أو أكثر بطرق لفظية وغير لفظية كالإشارات ولغة الجس، ويعتبر التحدث أداة اتصال سريعة بين الأفراد، أو بين الفرد والمجتمع، والإنسان الذي يمسك بزمام التحدث ويكون قادراً على ضبطه وإدارته غالباً ما يكون ذلك سبباً في إحرازه النجاح في حياته العامة والخاصة، ومن لا يستطيع التحكم في هذه الملكة التي حباها الله سبحانه وتعالى لإنسان فإنها تكون مدعاة لآخفاقه (الخمايسة، 2012). وتكمن أهمية الأسئلة الشفهية فيما (Hunsakers, 1995; Cooper, 2003؛ نصر والعبادي، 2005) يأتي:

1. إنها الوسيلة التي يحقق الطالب ذاته بها.
2. كثرة التدريب على التعبير باستخدام الأسئلة الشفوية يكسب الطالب السرعة في التفكير، ومواجهة المواقف الطارئة.
3. تعطى الطلبة الفرصة للاستعداد والتدريب للمواقف القيادية والخطابية ومواجهة الجماهير.
4. اكتشاف عيوب النطق، أو الخلل في التفكير، أو بعض المظاهر التي تعكس معاناة الطلبة النفسية، كالخوف أو الخجل والارتباك، وهذا ما يساعد المعلم على المعالجة الصحيحة.
5. تكرار الإخفاق في التعبير يترتب عليه العديد من الاضطرابات وفقدان الثقة في النفس، ومن ثم يتأخر نموهم الاجتماعي والفكري.
6. تعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوي بين الأفراد.
7. التعبير الشفهي يعلم صاحبه حسن التحدث، وهو فرصة لكسب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث.
8. إكساب الطالب مهارات الحوار والمناقشة الواعية الهادئة الساعية إلى الإقناع.

9. تزويد الطالب بما يحتاجه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلته اللغوية، مع استعمالها في حديثه وكتابته.

10. تدريب الطالب على النطق السليم بحيث يفهم منه المعنى المطلوب.

11. تساعد الطالب على إتقان مهارة الحوار والمحادثة والمناقشة للضرورة للطلاب الجامعي.

12. يتجاوز الطالب من خلال المناقشة الصفية بطرح الأسئلة والإجابة عليها بعض العيوب

(النفسية مثل: الخوف والخجل)

أساليب المشاركة الصفية الشفهية:

ينبغي معرفة الأساليب والطرق التي يجب الاستعانة بها في مساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم

الشفهية والتي (Hunsakers, 1995؛ Buns & Joyce, 1997؛ Newmann, 2008؛ بركات،

2010؛ الخمايسة، 2012) منها:

1. يشرك المعلم طلابه في المناقشات والأحاديث ادراسية.
2. استغلال ما يسمى بأسلوب المشاركة أو المقايضة، ويتم ذلك عن طريق تقسيم الطلبة إلى مجموعات، ثم تقوم كل مجموعة بدراسة موضوع ما دراسة شاملة من جميع جوانبه، ثم تحكي كل مجموعة للمجموعات الأخرى ما وصلت إليه.
3. تشجيع الطلبة على الحديث حول ما يحبونه وما يكرهونه.
4. تدريب الطلبة على الحديث والمناقشة عن طريق النشاط الصحفي: كالتحقيقات الصحفية، والمقابلات.
5. تشجيع الطلبة على الحديث عن طريق أسلوب لعب الأدوار في تمثيل المواقف.
6. يتم تعليم التعبير والمناقشة الشفوية في جو من الحرية وعدم التكلف وذلك يحقق بدوره الانطلاق في التعبير فكراً ولغةً.
7. عدم مقاطعة الطلبة أثناء الحديث، بل تشجيعهم الانطلاق في الحديث؛ لأنها من الأولويات في سلم المهارات الشفهية.
8. احترام وجهة نظر الغير وتلقى النقد بصدر رحب، ، وقبول الآراء المعارضة بدون انفعال أو عصبية.
9. تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة اللاصفية التي تعتمد في ممارستها على الكلام: كالإذاعة المدرسية، وجماعة الخطابة، والتمثيل وغيرها، والمشاريع والأبحاث.

إن إتاحة الفرصة لمناقشة الطالب شفويًا تعتبر وسيلة ممتازة في تتبع العمليات الفكرية التي يلجأ إليها في حل مشاكل تربوية معينة، وإذا استخدمت مجموعة من الأسئلة شفويًا فإنها تصبح أداة نافعة في

تشخيص الصعوبات التي يواجهها الطالب، والأسئلة التي يسوقها المدرس بمهارة قد تساعد الطالب على تطبيق معلومات علمية معروفة على موقف جديد أو ملاحظة النتائج التي قد تظهر نتيجة لتطبيق سياسة اقتصاد معينة، ويجب ألا ينظر إلى هذا الأسلوب السقراطي على أنه مقياس يستخدم لقياس تحصيل المتعلم، بل إنه يمثل بالأحرى أسلوباً تعليمياً جديراً بالملاحظة (ريان، 2003). وفي بعض المواقف يشكل الامتحان الشفوي الأسلوب الوحيد للحصول على قياس تحصيل المتعلم، فهو يستخدم إذا لم يكن المتعلم قد تغلب على ما صادفه من صعوبات في تعلم القراءة واختبارات الاستعداد للقراءة في المراحل الأولى من مراحل التعليم، وكذلك اختبارات الذكاء التي تجري في الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية تتطلب من التلاميذ مثلاً أن يتبع عدداً من التعليمات الشفوية عند الإجابة (إدموند وفلاندرز، 1986).

وللمناقشة الشفوية التي تجري أثناء الدرس ميزة توفير الوقت والكلفة عما يتطلب إعداد صور من الأسئلة المكتوبة، ولذلك يتم بكثرة إجراء أسئلة شفوية من النوع الذي يضعه المدرسون وهو أحد أنماط الاختبار القصير، وتقديم هذه الأسئلة الشفوية يفيد من ناحية التغلب على بعض العقبات التي تقترن باستخدام الاختبارات التحريرية. وطبيعة مواقف الأسئلة الشفوية التي تقوم على شيء من عدم الرسمية نسبياً أقل إرباباً للمتعلم الخجول بخاصة. والطالب في الأسئلة الشفوية لا يطيل التفكير في سؤال يحده صعباً، ويخسر بذلك الوقت كما يحدث في الامتحان التحريري، فلا يستطيع إتمامه. وفضلاً عن ذلك فالأسئلة الشفوية توجه عناية أكبر للمشاهدة أكثر منه لفهم المقروء، وبذلك يقل نسبياً الاهتمام الكبير الذي توجهه المدارس لهذا النوع الأخير من مظاهر الفهم (بركات، 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر الأسئلة الصفية من الأهمية بمكان، بحيث لا يستطيع أحد أن ينكر أو يحجم الدور الذي تقوم به الأسئلة في التربية الحديثة داخل غرفة الدراسة، فهي تمثل عادة قسماً كبيراً من وقت التدريس، وتعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، كما ترعى النشاط التعليمي، وترفع من فعاليته، وتزود المتعلمين بتوجيهات بناءة ضرورية، ومحفزات مباشرة لتعلمهم، لذا فقد حاولت الدراسة الوقوف على حقيقة الأسئلة الصفية الشفوية من نقاط الضعف والقوة. والأسئلة التعليمية الصفية غالباً ما يطرحها المعلم خلال العملية التعليمية وعندها تسمى بالأسئلة التعليمية المتضمنة (Embedded Questions)، وفي بعض الأحيان يشجع المتعلم على اشتقاقها بنفسه وعندها تسمى بالأسئلة المنفصلة (Generative or Detached Questions)، وقد تنطلق الأسئلة بمعلومات وأفكار وردت مباشرة في المادة الدراسية وعندها تسمى الأسئلة التعليمية المباشرة (Intentional Questions)، وقد تسأل عن معلومات لم ترد مباشرة في محتوى المادة الدراسية وإنما ذات علاقة بها وعندها تسمى بالأسئلة غير المباشرة

(Incidental Questions)؛ حيث يطلب فيها من المتعلم توظيف الأفكار المدروسة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات عامة وتعميمها إلى مواقف أخرى جديدة (دروزة، 2004؛ Cooper, 2003).

وتعتبر الأسئلة الصفية والمناقشة الشفوية مهارة من المهارات الأساسية للتدريس التي تحتاج من المعلم معرفة كافية وخبرة في تداولها وإعدادها وصياغتها، وطرحها وتوجيهها داخل الصف بطريقة ذكية بحيث يتم تحويلها إلى مهارات تربوية فعالة تفيد المتعلم ويكتسب من خلالها المعرفة والمعلومة. وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهمية الأسئلة الصفية من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين؟
2. ما مستوى فعالية أسئلة الدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين أنفسهم؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير الجنس؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير التخصص الدراسي؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير المعدل التراكمي؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من حداثة موضوعها، ومن حيث القيم والاتجاهات التي ترسخها، ولكونها تفيد في معلوماتها وتوصياتها قطاع كبير من المشرفين الأكاديميين والطلبة وتمكنهم من استلزام مدى جدوى الأسئلة الصفية الشفوية لدى المدرس والطالب، وتتبع أهميتها أيضاً من حيث مصادر المعلومات، وهذا ما يحتاجه الموقف التعليمي التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم؛

بهدف الارتقاء بشخصية المتعلم، وإكسابه معارف وقيم واتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه في المستقبل، ومن هنا ينبع الاهتمام بتقويم أداء المعلم باستخدام أساليب غير تلك التي تعتمد على تحصيل طلابه، ومنها استخدام الملاحظة أو المشاهدة المنظمة التي عملت الدراسة الحالية على توظيفها حيث أن الميدان التربوي في مدارسنا الفلسطينية بحاجة إليها وذلك انطلاقاً من خبرة الباحث الميدانية وإشرافه على التربية العملية. وهذا الميدان التربوي الذي يتبنى فكرة أن هناك ممارسات تعليمية عديدة يمارسها المعلمون داخل غرفة الصف وفق الطريقة التي تعلموا بها، أي "مدرسون يدرسون كما درسوا" لذا شعر الباحث بالحاجة إلى إجراء دراسة يمكن من خلالها رصد أنماط التفاعل اللفظي الشفوي أثناء اللقاءات الصفية الوجيهة في جامعة القدس المفتوحة.

لأسئلة داخل الصف أهمية كبيرة على أساس أنها أفضل وسيلة اتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلبة مع بعضهم البعض، وإثارة اهتمام الطلبة وحفزهم على المشاركة، وتعيين المعرفة السابقة لدى الطلبة قبل بدء الدرس وتعيين أفكار الطلبة وكذلك تنظيمها وتوجيه تفكير الطلبة نحو مستويات أعلى من التفكير، وإعادة انضباط الطلبة نحو مستويات أعلى من التفكير، وإعادة انضباط الطلبة المشاغبين وذلك بالطلب منهم تبرير سلوكهم وللفت انتباه للإصغاء والتركيز وخاصة الطلبة الذين يعانون من ضعف في الانتباه، وتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى الطلبة، ومساعدة الطلبة على تطوير المفاهيم وكشف العلاقات، ومراجعة الدروس أو تلخيصها، وتحري استيعاب الطلبة بشكل غير رسمي ولتقديم المعاني واستفسارات الطلبة وتشخيص مصاعب التعلم وتقويم تحصيل الطلبة وإفساح المجال للتعبير عن الرأي وخاصة من قبل الطلبة (Newmann, 2008؛ بركات، 2007؛ فخرو، 2001؛ Guyton & Darokbi, 2000).

يكيف المعلم الأسئلة حسب الصف، ويعدل هذه الأسئلة وذلك حسب لغة الطلبة ومستوى قدراتهم، ويجب أن تكون أسئلة مفهومة، وعلى المعلم أن يكيف الأسئلة بحيث تلبي الحاجات الفردية للطلبة، ويستخدم المعلم الأسئلة في شكل متسلسل ومتتابع، وكما انه يسأل أسئلة وفقاً لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة وهادفة في طرح السؤال، وعلى المعلم أن يوازن بين الأسئلة التجميعية والأسئلة التشعبية، وان يستخدم المعلم أسئلة ذات مستويات مناسبة لتحقيق أهداف الدرس، ويجب على المعلم أن يضع في اعتباره الغرض الذي يريد الصف أن يحققه (Miller & Rose, 2005).

إن تأثير السؤال الشفوي على الجو الاجتماعي في الصف مما يؤكد العالم كوبر (Cooper, 2003) في كتابه مهارات التدريس الصفّي (Classroom Teaching Skills) أن هذا المدخل يستند إلى مبدأ نظري هو أن الإدارة الصفية المؤثرة هي توظيف للعلاقات بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم لبعض مما تتصف بالواقعية وتقبل المعلم وثقة المتعلم والألفة والمشاركة الوجدانية للطلاب. يشير

بيلاك (bellack) المذكور في البديري (2005) بأن نشاط المعلم في غرفة الصف عبارة عن نشاطات لفظية تصنف إلى ثلاثة أنماط هي: كلام تربوي و كلام يتعلق بمحتوى المادة وكلام عاطفي، ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم وتوجيه السلوك، وتوصيل المعرفة لهم، والتفاعل اللفظي في الصف يشير إلى الكلام والأقوال المتتالية التي يتبادلها المعلم مع طلبته فيما بينهم في غرفة الدرس والتقييم والقياس والملاحظة.

تقر بعض الدراسات النفسية والتربوية التي تناولت موضوع الأسئلة التعليمية أن السؤال الذي يسأل عن الحقيقة كالأسم والتاريخ والعنوان والرمز، أو الذي يسأل عن مثال المفهوم أو المبدأ والأجزاء، يقيس فقط عمليات عقلية دنيا تقتصر على تذكر المعلومات الجزئية، في حين نرى أن السؤال الذي يسأل عن تعريف المفهوم العام أو المبدأ أو الأجزاء يقيس عملية تذكر أعلى من مستوى تذكر المعلومات الجزئية فهو يتطلب تذكر معلومات عامه (بركات وصباح، 2007؛ دروزة، 2004؛ Wilen, 2003). أما السؤال الذي يسأل عن تطبيق المفهوم العام أو المبدأ أو الأجزاء في مواقف أخرى فهو يقيس عمليات عقلية تحتاج إلى أكثر من تذكر المعلومات العامة، فهو يحتاج إلى الفهم والتمييز والتفسير والتحليل والتركيب بهدف توظيف المعلومات العامة واستخدامها في مواقف جديدة.

المفاهيم والمصطلحات

- **السؤال:** هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى مفحوص أو أكثر بحيث يفهم المقصود بها، ويعمل فكرة فيها، ويستجيب لها بشكل ما، يفهمه من وجه السؤال له في البداية (فخرو، 2001).
- **الأسئلة الشفوية:** هي من أكثر الأنشطة التي يمارسها المدرس داخل غرفة الصف، فيها تظهر براعة المعلم وقدرته على التعامل مع المادة والمتعلم على حد سواء، والمعلم الواعي تربوياً هو الذي يعرف متى وكيف يوجه سؤاله (موسى، 1997). وتعرف الأسئلة الشفوية إجرائياً في هذه الدراسة باستجابة المفحوصين على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض في ضوء أسئلة المشرف الأكاديمي والدارس نفسه.
- **اللقاءات الصفية:** هي تلك اللقاءات التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة لتعويض المحاضرات بمفهومها التقليدي، حيث يلتقي المشرف الأكاديمي والدارسين خلالها لمناقشة المادة التعليمية، ويثير المشرف الأسئلة التوجيهية حول قضايا مهمة حول المادة التعليمية، ويجب كذلك على أسئلة الدارسين حول الموضوعات المختلفة ذات العلاقة بوحدة أو جزء من المادة الدراسية، وتتم هذه اللقاءات عادة بواقع لقاء واحد أسبوعياً أو كل أسبوعين مرة لكل مقرر.

- **الدارس:** هو كل طالب كان مسجلاً رسمياً في سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة القدس المفتوحة - منطقة طولكرم التعليمية - في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2010/2011.
- **المشرف الأكاديمي (المدرس):** هو المدرس الجامعي تبعاً لفلسفة التعليم عن بعد، وهو المدرس المتخصص يحمل شهادة لا تقل عن درجة الماجستير في تخصصه العام أو الدقيق، يقوم بالإشراف على تعلم الدارسين في الجامعة من خلال لقاءات صفية منتظمة تحددها إدارة الجامعة. بالإضافة إلى ذلك يقوم المدرس بالإقامة لساعات معينة يجتمع مع الطلاب لإرشادهم وتوجيههم نحو أهداف المقررات الدراسية، كما يوجه الطلبة ويساعدهم في استخدام الوسائط والتقنيات المساعدة والتعيينات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المتوقعة.

الدراسات السابقة

وهدف دراسة جودون وريشين (Godwin & Richine, 1988) تصميم برنامج تدريبي في جامعة نبراسكا (Nebraska) لتطوير عملية التعليم للمعلمين أثناء الخدمة في المدارس الريفية، وبعد ملاحظة حصص لعينة من المعلمين بلغ عددهم (73) وتحليل البيانات أظهرت النتائج أن حديث المعلم يستغرق ما نسبته (81%) من وقت الحصة الصفية، وأن هناك اتجاهاً عاماً لدى عينة الدراسة نحو استخدام الأسئلة المعدة مسبقاً والتي تركز على المستويات الدنيا من هرم بلوم للأهداف المعرفية، كما بينت النتائج هناك اتجاهاً منخفض جداً لاستخدام الأسئلة الصفية الشفهية في تقييم أعمال الطلبة داخل الصف.

وهدف دراسة الموسوي (1991) التعرف إلى أنواع الأسئلة الشفهية في التدريس الصفّي بـمدارس البحرين المستخدمة في تدريس التاريخ وتحديد العمليات العقلية التي تركز عليها هذه الأسئلة. وبعد ملاحظة عدد من حصص الصفية لعينة من المعلمين بلغت (83) حصة. بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين عينة الدراسة فيما يخص الجنس، وأن ما نسبته (76%) من الأسئلة الصفية الشفهية التي تم تحليلها وتصنيفها هي من نوع أسئلة الذاكرة المعرفية، وأن ما نسبته (30%) من مجموع الأسئلة هي من نوع الأسئلة التجميعية، وفقط ما نسبته (1%) من مجموع الأسئلة هي من نوع أسئلة الأحكام التقييمية.

وفي دراسة أجراها الشامي (1994) بهدف التعرف إلى مهارة المعلم في طرح الأسئلة كما يراها الأساتذة والطلبة الجامعيين، تم تطبيق أداة الدراسة المستخدمة على عينة مكونة من (370) فرداً، منهم (120) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، و(250) طالباً وطالبة في أربع كليات في جامعة الملك

فيصل، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن مهارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل في الإحساء في طرح الأسئلة لم تؤدي الدور المطلوب بشكل كامل في معظمها من وجهة نظر الأساتذة والطلبة.

واستهدفت دراسة عيد (1995) التعرف إلى طبيعة التفاعل اللفظي لطلبات تبعاً لاستخدام نظام فلاندرز العشري. وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبة، وقد أظهرت النتائج ارتفاع متوسط نسبة كلام أفراد العينة (92.4%) من الوقت الكلي للحصة، وانخفاض في نسبة الأسئلة السابرة (26%) من ردود فعل المعلمات بعد كلام الطالبات.

هدفت دراسة موسى (1997) التحقق من فعالية برنامج مقترح في إكساب الطلبة المعلمين مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية داخل الصف والتصرف اتجاه إجابات الطلبة عليها. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من طلبة قسم الرياضيات بجامعة المنصورة، قسمت هذه العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة متجانستين في المعدل التراكمي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج المقترح والذي يشمل على مجموعة من الإجراءات النظرية والتطبيقية لكيفية صياغة وتفعيل الأسئلة الصفية.

وهدف دراسة ليو (Liu, 1997) إلى تحديد مستوى ادراكات طلبة الدراسات العليا الأجانب حول المشاركة الصفية الشفوية، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً دراسات عليا أسوي في جامعة هارفارد (Harvard) في أمريكا في التخصصات الاجتماعية والتطبيقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تصورات إيجابية لدى الطلبة تجاه مشاركتهم الشفوية. وقد أظهرت النتائج أيضاً أن العوامل المعرفية والانفعالية واللغوية والاجتماعية والثقافية سهلة الاتصال والمشاركة الصفية، وأن هناك أثر دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والخبرة وحجم الصف ومستواه ومستوى التحصيل لصالح المعلمات والمعلمين ذوي الخبرة المرتفعة والصفوف صغيرة العدد ومن المستويات العليا وذوي التحصيل المرتفع.

أجرى ويلسون (Wilson, 2001) دراسة بهدف تقييم فعاليات التدريس وطرح الأسئلة في مؤسسات التدريس العالي باستخدام مقاييس متعددة الأغراض من وجهة نظر الطلبة. وقد تألف مجتمع الدراسة من (700) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن تقييم الطالب للمحاضر يتأثر: بالعلاقة المتوقعة للطلبة، والتخصص، والعمر، وجنس الطالب لمصلحة المواد الأدبية و كبار السن والإناث على الترتيب، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في فعالية طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التأهيلية أثناء الخدمة.

استهدفت دراسة فخرو (2001) معرفة مستوى واتجاه السؤال الشفوي الذي يطرحه معلم جغرافية السكان، ومعرفة نسبة ما يستغرقه المعلم في حديثه من مجموع الوقت الكلي للحصة. وتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بدولة البحرين والبالغ عددهم (15) معلماً ومعلمة. كما استخدمت آلة تسجيل صوتية وساعة إيقاف وبطاقة ملاحظة لجمع البيانات، وتم تفرغ الأسئلة الصفية البالغ عددها (2074) وبعد تحليل وتصنيف هذه الأسئلة تبعاً لتصنيف بلوم أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ونوع الأسئلة المستخدمة والوقت المستغرق ونسبة الأسئلة السابرة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة. كما بينت النتائج أن ما نسبته (4.77%) من الأسئلة الشفوية محل الدراسة هي أسئلة من المستويات الدنيا تبعاً لهرم بلوم، وأن ما نسبته (8.82%) من مجموع الأسئلة من الأسئلة المغلقة، وما نسبته (3.8%) من مجموع الأسئلة فقط اعتبرت من الأسئلة السابرة، وأن المعلم يستغرق ما نسبته (77%) من مجموع الوقت المخصص للحصة الدراسية.

قام ويلن (Wilén, 2003) بدراسة بهدف التعرف على نتائج الاختبارات الشفوية وعلاقة هذه النتائج مع أسلوب المعلم في طرح الأسئلة أثناء التدريس. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (275) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية جوهرية بين فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة وكيفية استقبالها وقدرة الطلبة على التحصيل، وأنه توجد فروق دالة إحصائية في فعالية المعلم على ممارسة مهارة طرح الأسئلة ومتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، لمصلحة المعلمات، والتخصصات العلمية، والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة على الترتيب.

قام ويلن (Wilén, 2004) بدراسة بعنوان بهدف التعرف على أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الشفوية وعلاقته بمهارة المعلم شرح الدرس من وجهة نظر المعلمين. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (98) معلماً. وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارة المعلم في شرح الدرس تتأثر بأسلوبه في طرح الأسئلة الشفوية أثناء الدرس، وأن استخدام المعلم لأسلوب طرح الأسئلة يمكنه من متابعة ردود أفعال الطلبة من الأسئلة التي يتم طرحها.

وهدف دراسة جروفر (Grover, 2007) التحقق من فعالية المناقشة الصفية في مادة الأحياء لدى عينة مكونة من (42) طالباً وطالبة من شعبة العلوم في إحدى الجامعات الأمريكية. وقد دلت نتائج الدراسة على أن المعلم يقضي ما نسبته (53%) من وقت الحصة، وأن ما نسبته (58%) من الأسئلة هي أسئلة من المستويات الدنيا، بينما الأسئلة العميقة السابرة فقد تمثلت في (5.5%) من مجموع الأسئلة في الصف. وبينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص استخدام الأسئلة الصفية.

وهدف الدراسة التي أجراها كروفر (Grover, 2009) التعرف إلى أساليب تطوير مهارات المناقشة الصفية في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (76) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم موزعين

إلى شعبتين واحدة تمثل المجموعة التجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن استخدام التقنيات والوسائط يؤدي إلى زيادة مهارات المناقشة في الصف، وأن تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تزيد من مهارة المناقشة والتواصل ما بين الطلبة، وأن المهم في العملية التربوية ليس ما نعلم وإنما ماذا نستخدم من أساليب لزيادة التفاعل والتواصل بين أفراد الصف من أجل زيادة قدرتهم على الحوار الحر والمناقشة بحيث تسمح لجميع الطلبة التعبير عن أنفسهم وميولهم وقدراتهم.

هدفت دراسة بركات (2010) إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها، وأثر بعض المتغيرات فيها: الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي للمعلم، لهذا الغرض طبق الباحث أداة دراسته على عينة بلغت (190) معلماً ومعلمة يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، منهم (90 معلماً، 100 معلمة)، وقد توصلت النتائج إلى أن المعلمون قد أظهروا إجمالاً فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجاباتها من قبل الطلاب، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلاب. ودلت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تُعزى لمتغيري: الجنس، ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلم وذلك لمصلحة المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تُعزى لمتغيرات: التخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من العرض السابق للدراسات السابقة أن أغلب هذه الدراسات توصلت لنتيجة مهمة مفادها أهمية ممارسة المعلم والمتعلم لطرح الأسئلة الصفية الشفوية في تأثيرها الإيجابي على تفعيل الحصة الدراسية، كما بينت أغلبية هذه الدراسات ارتفاع استخدام المعلم للأسئلة الصفية وإيجابيتها في تحفيز الطلبة للتعامل مع مجريات الحصة الدراسية. وبينت بعض هذه الدراسات (Liu, 1997؛ Wilson, 2001؛ Wilen, 2003؛ Grover, 2007؛ بركات، 2010) وجود فروق بين الجنسين في تقديراتهم لمستوى فعالية الأسئلة الصفية وذلك لصالح المعلمات، بينما أظهرت بعض الدراسات الأخرى (الموسوي، 1991؛ فخر، 2001؛ Grover, 2007) عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير هذه الفعالية. وبخصوص متغير التخصص أظهرت دراسة (Wilson, 2001) أن هذه الفروق لصالح المعلمين ذوي التخصصات الأدبية، بينما كانت نتيجة دراسة (Wilen, 2003) لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية، في حين أظهرت دراسة (بركات، 2010) عدم وجود فروق في تقدير فعالية الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير التخصص. كما بينت نتائج دراسة (Liu, 1997) أن هذه الفروق في تقدير فعالية الأسئلة الصفية كانت

لصالح أفراد الدراسة ذوي التحصيل المرتفع، بينما أظهرت دراسة (بركات، 2010) عدم وجود فروق في تقدير فعالية الأسئلة الصفية تبعاً لمستوى التحصيل لدى المتعلم.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2010 / 2011)، والبالغ عددهم (4613) طالباً وطالبة موزعين تبعاً لمتغيري البرنامج الدراسي والجنس كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1)

توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري البرنامج الدراسي والجنس

الجنس / البرنامج الدراسي	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
التربية	508	1733	2241	48.7 %
العلوم الإدارية والاقتصادية	910	725	1635	35.5 %
التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	204	210	414	8.8 %
التنمية الاجتماعية والأسرية	97	226	323	7 %
المجموع	1719	2894	4613	
النسبة المئوية	37.3 %	62.7 %		

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية الملتحقين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2010 / 2011)، تم اختيار أفرادها بالطريقة العشوائية الطبقية تبعاً لمتغيري الجنس والبرنامج الدراسي، وهم يمثلون ما نسبته (5%) من المجتمع الأصلي، وهم موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (2)

توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	85	37 %
	الإناث	145	63 %

التخصص	التربية	112	8 .48%
	العلوم الإدارية والاقتصادية	82	6 .35%
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	20	8 .8%
	التنمية الاجتماعية والأسرية	16	7%
المعدل التراكمي	أقل من 60	13	7 .5%
	60 - 69 .9	110	8 .47%
	70 - 79 .9	79	3 .34%
	80 فأكثر	28	2 .12%
السنة الدراسية	الأولى	48	9 .20%
	الثانية	57	8 .24%
	الثالثة	69	30%
	الرابعة	56	3 .24%

أداة الدراسة

لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث ببناء استبانة لتقييم فعالية أسئلة المشرفين الأكاديمين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدتها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين أنفسهم، حيث تكون هذه الاستبانة (36) فقرة، منها (14) فقرة تخص أسئلة الدارسين، و (22) فقرة تخص أسئلة المشرفين. يجيب عنها المفحوص تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (كبير جداً، وكبير، متوسط، وقليل، وقليل جداً)، بحيث يمنح المفحوص خمس درجات عن إجابته كبير جداً وأربع درجات عن إجابته كبير، وثلاث درجات عن إجابته المتوسطة، ودرجتان عن إجابته قليل، ودرجة واحدة عن إجابته قليل جداً. ولتقدير مستوى فعالية الأسئلة الشفوية تم اعتماد المعيار التقويم النسبي الآتي:

(أقل من 50%) ضعيف جداً

(50-59.9 %) ضعيف

(60-69.9) متوسط

(70-79.9%) مرتفع

(80% فأكثر) مرتفع جداً

صدق الأداة وثباتها:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقة صدق المحكمين (Construct Validity) من خلال عرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (13) مشرفاً أكاديمياً من تخصصات علمية مختلفة يعملون بجامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية، طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الأداة، وأشاروا إلى صلاحية بنودها وملاءمتها لمجالها وموضوعها. كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باعتماد طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach)، وذلك على استجابات أفراد العينة جميعها، وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبنة (0.91)، بينما بلغ معامل الثبات على مجالي الاستبنة الفرعية (0.87) (0) لمجال أسئلة الدارسين، و(0.89) (0) على مجال أسئلة المشرفين الأكاديمين.

رابعاً: منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته هدف هذه الدراسة، وذلك باستخدام استبانة صممت لهذا الغرض لقياس تقييم الدارسين لفعالية الأسئلة الشفوية في اللقاءات الوجيهة في جامعة القدس المفتوحة.

خامساً: المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات إحصائياً استخدم برنامج الحزم الإحصائية المحوسب (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).
3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدتها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والنسب مئوية لدرجة فعالية أسئلة الدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة من وجهة نظر الدارسين أنفسهم في جامعة القدس المفتوحة فكانت كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة فعالية أسئلة المشرفين الشفوية الصفية من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة /منطقة طولكرم التعليمية

الرقم	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
15	30	المعلومات اللازمة للإجابة عن السؤال موجودة في الكتاب	3.59	0.64	71.8	مرتفع
16	29	الأسئلة تغطي المحتوى التعليمي المراد اختباره	3.58	0.99	71.6	مرتفع
17	28	لغة سليمة وواضحة	3.54	0.57	70.8	مرتفع
18	35	الأسئلة تحث على التفكير	3.51	0.72	70.2	مرتفع
19	31	الأسئلة تقيس مستويات عقلية مختلفة عليا، متوسطة، دنيا	3.51	0.85	70.2	مرتفع
20	21	تركز على المفاهيم والمصطلحات المهمة	3.48	0.61	69.6	متوسط
21	17	مرتبطة بأهداف الدرس	3.47	0.65	69.4	متوسط
22	22	محددة وواضحة	3.46	0.72	69.2	متوسط
23	15	أسئلة المشرف متدرجة في الصعوبة	3.44	0.65	68.8	متوسط
24	18	نظرية وتطبيقية	3.4	0.69	68	متوسط
25	24	موزعة على مراحل الدرس	3.37	0.67	67.4	متوسط
26	26	شاملة وتغطي جميع مجالات وجوانب الموضوع	3.35	0.72	67	متوسط
27	32	الأسئلة تسهم في تعلم المتعلم وتحقيق الهدف الكلي للعملية التعليمية	3.35	0.77	67	متوسط
28	16	موزعة على عدد كبير من الطلاب	3.32	0.72	66.4	متوسط
29	34	الأسئلة تركز على أشياء قيمة ومهمة	3.32	0.85	66.4	متوسط
30	23	سابقة وعميقة	3.28	0.81	65.6	متوسط
31	27	تنمي الإبداع والتفكير العلمي	3.19	0.65	63.8	متوسط
32	19	متكاملة وتراعي جوانب النمو المختلفة	3.14	0.72	62.8	متوسط
33	20	تراعي الفروق الفردية لدى الدارسين	3.13	0.65	62.3	متوسط
34	36	الأسئلة تطرح في الوقت المناسب من العملية التعليمية التعليمية	3.10	1.06	62	متوسط
35	33	الأسئلة مرتبطة بالحياة العملية الواقعية للمتعلم	3.09	0.67	61.8	متوسط
36	25	لا تأخذ الطابع العقابي	3.07	0.78	61.4	متوسط

المجموع الكلي	3.19	0.61	63.8	متوسط
---------------	------	------	------	-------

يشير الجدول السابق أن تقديرات الدارسين لفاعلية الأسئلة الشفوية التي يطرحها المشرفون الأكاديميون أثناء اللقاءات الوجيهة كانت بمستوى مرتفع على الفقرات (30، 29، 28، 35، 31)، إذ تجاوزت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات (70%). بينما كانت هذه التقديرات على باقي الفقرات الأخرى بمستوى متوسط، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة بين (4.61% - 69.6%). في حين كان التقدير الكلي لمجال فاعلية أسئلة المشرفين الأكاديمين الشفوية بمستوى متوسط ونسبة مئوية بلغت (8.63%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما فاعلية أسئلة الدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية التي تعدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والنسب مئوية لدرجة فاعلية أسئلة الدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية من وجهة نظر الدارسين أنفسهم في جامعة القدس المفتوحة فكانت كما هي مبينة في الجدول () الآتي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة فاعلية أسئلة الدارسين الشفوية الصفية من وجهة نظر الدارسين أنفسهم في جامعة القدس المفتوحة

الرقم	الرقم بالاسم بانه	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	4	الأسئلة مرتبطة بأهداف الدرس	3.60	0.74	72	مرتفع
2	1	أسئلة الدارسين متنوعة من حيث الشكل	3.50	0.79	70	مرتفع

3	8	الأسئلة واضحة ومفهومة	3.34	0.97	66.8	متوسط
4	11	الأسئلة إبداعية وليست سطحية أو ساذجة	3.23	0.71	64.6	متوسط
5	5	الأسئلة مشحونة بأفكار مهمة	3.21	0.87	64.2	متوسط
6	12	الأسئلة مثيرة للاهتمام وليست قاتلة للوقت	3.20	0.68	64	متوسط
7	7	الأسئلة معدة مسبقا	3.19	0.61	63.8	متوسط
8	14	الأسئلة تتناول أفكار جديدة للمشكلات والقضايا المطروحة	3.17	0.72	63.4	متوسط
9	6	الأسئلة مثيرة للنقاش العلمي	3.14	0.65	62.8	متوسط
10	13	الأسئلة تتناول موضوعات مفيدة تستحق المتابعة	3.12	0.73	62.4	متوسط
11	3	الأسئلة ذكية وتتم عن معرفة عميقة بالمادة	3.04	0.67	60.8	متوسط
12	9	الأسئلة تتم عن قدرة على التقصي والبحث	3.01	0.91	60.2	متوسط
13	2	الأسئلة محدودة وواقعية	2.99	0.72	59.8	ضعيف
14	10	الأسئلة يسهم بها عدد كبير من الطلاب	2.62	0.77	52.4	ضعيف
المجموع الكلي			3.17	0.68	63.4	متوسط

يشير الجدول السابق أن تقديرات الدارسين لفاعلية الأسئلة الشفوية التي يطرحها الدارسون أنفسهم أثناء اللقاءات الوجيهة كانت بمستوى مرتفع على الفقرتين (4، 1)، إذ تجاوزت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات (70%). بينما كانت هذه التقديرات على الفقرات (8، 11، 5، 12، 7، 14، 6، 13، 3، 9) بمستوى متوسط، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة بين (60.2% - 66.8%)، وفي حين كانت هذه التقديرات بمستوى ضعيف على الفقرتين (2، 10) حيث بلغت النسبة المئوية (58.8%) و (4.52) على التوالي، فإن التقدير الكلي لمجال فاعلية أسئلة الدارسين الشفوية كان بمستوى متوسط ونسبة مئوية بلغت (4.63%).

تشير المعطيات السابقة إلى أن الأسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها كل من الدارس والمُشرف الأكاديمي في اللقاءات الوجيهة كانت بمستوى متوسط، وأن أسئلة المُشرفين بالتحديد تركز على المعلومات اللازمة للإجابة عن السؤال موجودة في الكتاب، والتي تغطي المحتوى التعليمي المراد اختباره، وتحت على التفكير، وتقيس مستويات عقلية مختلفة عليا، متوسطة، دنيا، وتركز على المفاهيم والمصطلحات المهمة والمرتبطة بالأهداف التعليمية. بينما يركز الدارسين في أسئلتهم على الأهداف التعليمية، وهي متنوعة من حيث الشكل، واضحة ومفهومة، وإبداعية وليست سطحية أو ساذجة، وهي مشحونة بأفكار مهمة. ومن هنا يتبين أن الأسئلة الشفوية الصفية مهمة ومفيدة بتركيزها على المفاهيم والمصطلحات الرئيسة في المادة الدراسية، وأنها غير عشوائية تتناول موضوعات تستحق المتابعة والمناقشة وليست سطحية أو ساذجة. ومع ذلك وبالرغم من أهمية هذه الأسئلة ومضمونها فإن نتائج هذه الدراسة قد بينت أن مستوى تقدير الدارسين لفاعلية الأسئلة التي يطرحها المُشرفين والدارسين كانت متوسطة ويعزو الباحث ذلك إلى:

1. عدم الجدية عند الدارسين والمشرفين في إتخاذ الأسئلة الشفوية الصفية كوسيلة تقويمية لمستوى التحصيل الأكاديمي لدى الدارس.
2. نظام التعليم المفتوح الذي تتبناه جامعة القدس المفتوحة لا يعطي أهمية لالتزام الدارسين باللقاءات الصفية مما يضعف اهتمامهم بهذا النوع من الأسئلة.
3. اكتفاء أغلبية المشرفين بأسلوب سرد وإلقاء المادة التعليمية دون مناقشة الدارسين بها.
4. اعتماد الدارسين شبه الكلي على ملاحظات المشرفين الأكاديميين التي تكون عادة حول ما هو مهم من المادة الدراسية.
5. أن معظم الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة هي أساليب الاختبارات التقليدية التحريرية والواجبات البيتية، وأن الاسئلة الصفية والاختبارات الشفوية لا تلقى اهتماماً كبيراً من المعلمين عند تقويم الطلبة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (Liu, 1997؛ Wilen, 2003؛ Grover, 2007) والتي أظهرت مستوى فعالية الأسئلة الصفية كان متوسطاً. بينما تعارضت مع نتائج دراسات (الموسوي، 1991؛ عيد، 1995؛ موسى، 1997؛ فخرو، 2001؛ Wilen, 2004؛ بركات، 2010) التي أظهرت أن مستوى فعالية الأسئلة الشفوية والمناقشة الصفية مرتفع وهي مهمة وإيجابية. كما تتعارض مع نتائج دراسات (الشامي، 1994؛ Wilson, 2001) والتي أظهرت انخفاض مستوى فعالية الأسئلة الشفوية الصفية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق جوهريّة في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدّها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية الصفية في اللقاءات الوجيهة من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة وذلك للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في جدول الآتي:

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية ومتوسطات فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية الصفية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	ذكور (ن = 85)	إناث (ن = 145)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
-------	---------------	----------------	----------	---------------

المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	المحسوب
أسئلة المشرف الأكاديمي	3.34	0.63	3.35	0.49	0.12	0.754
أسئلة الدارس	3.13	0.46	3.16	0.59	0.39	0.552
الدرجة الكلية	3.19	0.52	3.26	0.43	1.01	0.085

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم لمستوى فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين أنفسهم الشفوية أثناء اللقاءات الصفية الوجيهة تبعاً لمتغير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الموسوي، 1991؛ فخرو، 2001؛ Grover, 2007) والتي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في مستوى فعالية الأسئلة الشفوية الصفية تبعاً لمتغير الجنس، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Wilson, Liu, 1997؛ Wilen, 2003؛ Wilen, 2003؛ بركات، 2010) والتي أظهرت وجود فروق لصالح المعلمات في تقدير فعالية هذه الأسئلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابها الظروف الاجتماعية والثقافية والتربوية للدارسين، وقرب اتجاهات وميول الدراسية وأساليب التعليم المتبعة لدى الجنسين في الجامعة أثناء عرض المواد الدراسية في اللقاءات الوجيهة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل توجد فروق جوهرية في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لمدى فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية الصفية تبعاً لمتغير التخصص والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات العيارية لدرجة فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين الشفوية الصفية من وجهة نظر الدارسين تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	تربية (ن = 112)		إدارة (ن = 82)		حاسوب (ن = 20)		خدمة (ن = 16)	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
أسئلة المشرف	3.48	0.53	3.29	0.48	3.23	0.55	3.26	0.61
أسئلة الدارس	3.18	0.60	3.27	0.58	2.98	0.46	3.14	0.49
الدرجة الكلية	3.37	0.44	3.26	0.41	3.13	3.15	3.15	0.52

يتضح من نتائج الجدول السابق أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية لدرجة فعالية الأسئلة الشفوية الصفية من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة /منطقة طولكرم التعليمية تبعاً لمتغير التخصص، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجها في الجدول الآتي:

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة فعالية أسئلة المشرفين الشفوية والدارسين الصفية من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير التخصص

المتغير المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
أسئلة المشرف الأكاديمي	بين المجموعات	18.307	3	6.102	1.953	0.127
	داخل المجموعات	606.345	194	3.125		
	المجموع	624.652	197			
أسئلة الدارسين	بين المجموعات	6.365	3	2.122	1.753	0.262
	داخل المجموعات	234.765	194	1.210		
	المجموع	241.13	197			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	35.930	3	11.977	2.484	0.11
	داخل المجموعات	935.058	194	4.820		
	المجموع	970.988	197			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم لمستوى فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين أنفسهم الشفوية أثناء اللقاءات الصفية الوجيهة تبعاً لمتغير التخصص. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بركات (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى فعالية طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير التخصص، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Liu, 1997؛ Wilson, 2001؛ Wilen, 2003) والتي أظهرت وجود فروق في تقييم فعالية الأسئلة الشفوية الصفية تبعاً لهذا المتغير وذلك لصالح الأفراد ذوي التخصصات الأدبية أو العلمية. ويعزو الباحث هذه النتيجة الداعية إلى عدم وجود فروق جوهرية في تقييم الدارسين لفعالية الأسئلة الشفوية إلى أن جميع هؤلاء الدارسين على اختلاف تخصصاتهم يخضعون لنفس النظام التعليمي والذي لا يعطي خلاله أهمية كبيرة للمناقشة الصفية والتقييم التكويني الذي يتم أثناء عملية التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: هل توجد فروق جوهرية في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين الشفوية و الدارسين في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير فعالية أسئلة الدارسين والمشرفين الأكاديميين الشفوية الصفية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (8)

الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة فعالية الأسئلة الشفوية الصفية من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة /منطقة طولكرم التعليمية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل المجالات	اقل من 60 (ن=13)		60-69 (ن=110)		70-79 (ن=79)		80-89 (ن=28)	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
أسئلة المشرف الأكاديمي	3.53	0.65	3.32	0.55	3.32	0.62	3.50	0.35
أسئلة الدارسين	3.54	0.69	3.14	0.47	3.14	0.60	3.09	0.64
الدرجة الكلية	3.47	0.64	3.22	0.43	3.20	0.59	3.27	0.36

يتضح من نتائج الجدول السابق أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية لدرجة فعالية أسئلة الدارسين والمشرفين في اللقاءات الصفية من وجهة نظر الدارسين تبعاً لمتغير المعدل التراكمي لديهم، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة فعالية الأسئلة الشفوية الصفية من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة /منطقة طولكرم التعليمية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
أسئلة المشرف الأكاديمي	بين المجموعات	8.687	3	2.896	0.921	0.572
	داخل المجموعات	610.200	194	3.145		
	المجموع	618.887	197			

0.346	1.488	1.779	3	5.339	بين المجموعات	أسئلة الدارس
		1.195	194	231.876	داخل المجموعات	
			197	237.215	المجموع	
0.596	1.037	5.060	3	15.181	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		4.878	194	946.364	داخل المجموعات	
			197	961.545	المجموع	

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم لمستوى فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين أنفسهم الشفوية أثناء اللقاءات الصفية الوجيهة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بركات (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى فعالية طرح الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Liu, 1997) والتي أظهرت وجود فروق في تقييم فعالية الأسئلة الشفوية الصفية تبعاً لهذا المتغير وذلك لصالح الأفراد ذوي التحصيل المرتفع، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع الدارسين على اختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم فهم يتعرضون لنفس الأسلوب المتبع في التقويم؛ والذي تفرضه طبيعة نظام التعليم المفتوح والذي يعتمد فيه الدارس عادة على ذاته في التعلم والتعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: هل توجد فروق جوهرية في مستوى تقدير فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين الشفوية و الدارسين في اللقاءات الصفية الوجيهة التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير فعالية أسئلة الدارسين والمشرفين الأكاديميين الشفوية الصفية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (10)

الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة قياس أهمية الأسئلة الشفوية الصفية من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة /منطقة طولكرم التعليمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

السنة	سنة أولى (ن = 48)		سنة ثانية (ن = 57)		سنة ثالثة (ن = 69)		سنة رابعة (ن = 56)	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
أسئلة المشرف	3.33	0.45	3.49	0.64	3.36	0.53	3.21	0.45

الأكاديمي							
أسئلة الدارسين	3.21	0.51	3.20	0.52	3.17	0.61	3.05
الدرجة الكلية	3.26	0.31	3.38	0.53	3.25	0.44	3.10
0.50							
0.46							

يتضح من نتائج الجدول السابق أن هناك فروقا في المتوسطات الحسابية لدرجة مقياس الأسئلة الشفوية الصفية من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة /منطقة طولكرم التعليمية تبعا لمتغير المستوى الدراسي ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجها في الجدول الآتي:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة فعالية الأسئلة الشفوية الصفية من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة /منطقة طولكرم التعليمية تبعا لمتغير المستوى الدراسي

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
أسئلة المشرف الأكاديمي	بين المجموعات	10.563	3	3.521	1.478	0.131
	داخل المجموعات	462.253	194	2.383		
	المجموع	472.816	197			
أسئلة الدارسين	بين المجموعات	3.072	3	1.024	0.849	0.467
	داخل المجموعات	233.742	194	1.205		
	المجموع	236.814	197			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	17.139	3	5.713	1.209	0.173
	داخل المجموعات	916.849	194	4.726		
	المجموع	933.988	197			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم لمستوى فعالية أسئلة المشرفين الأكاديميين والدارسين أنفسهم الشفوية أثناء اللقاءات الصفية الواجهية تبعا لمتغير المستوى الدراسي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نفس الأسباب المطروحة سابقاً كون أن جميع الدارسين على اختلاف مستوياتهم سواء كانوا في السنة الأولى أم الأخيرة فهم يطبق عليهم نفس الأساليب التقويمية ونفس أساليب التعليم المعتمدة في الجامعة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. تعزيز اتجاهات المشرفين والدارسين نحو الأسئلة الشفوية لأهميتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الدارسين.
2. على المشرفين الأكاديميين استخدام وسائل وأساليب تعليمية حوارية متطورة تساعد الدارسين للانتقال من مرحلة التعبير الكتابي التقليدي إلى مرحلة التعبير الشفوي.
3. اعتماد الجامعة أسلوب التقويم الشفوي كأسلوب مهم وأساسي إلى جانب أنواع التقويم الأخرى.
4. تشجيع الجامعة الدارسين على إجراء الحوار والمناقشة الصفية من خلا عقد الندوات وورش العمل داخل الجامعة.
5. على الباحثين إجراء المزيد من الأبحاث ودراسات المقارنة بين الأسئلة الشفوية وغيرها من الأسئلة لمعرفة أهمية هذه الأسئلة في تنمية لغة الدارسين وتطوير قدرتهم على التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي والتوافق الدراسي.

المراجع

- إدموند، أموندو وفلاندرز، نيد (ترجمة عبد العزيز البابطين). (1986). دور المدرس في حجرة الدراسة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- البدرى، طارق. (2005). **التعلم الصفّي**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بركات، زياد. (2010). "فعالية المعلم في ممارسة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها". **مجلة علوم انسانية**، 46، 31-6.
- بركات، زياد. (2006). "العلاقات الاجتماعية بين الدارسين والمشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات". **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 46، 49-89.
- بركات، زياد و صباح، عبد الهادي. (2007). "مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم". **مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث**، 9، 123-157.
- الخميسة، إياد. (2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20(1)، 219-242.
- خوري، توما. (1991). **الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- دروزة، أفنان. (2004). **أساسيات علم النفس التربوي**. رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ريان، محمد هاشم. (2003). **دليل المعلم في التعليم والتعلم: المهام والمسؤوليات**. القدس: دار اليقين للنشر والتوزيع.

- الشامي، محمود (1994). " بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأساتذة". **مجلة جامعة أم القرى**، 8(1)، 89-126.
- عيد، رجاء. (1995). **تحليل التفاعل اللفظي لطالبات دبلوم التربية وتلميذاتهن مقارنة بالنسب القياسية لفلاندرز. السعودية: مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.**
- فخرو، عبد الناصر. (2001). "الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية بدولة البحرين". **المجلة التربوية**، 15(59)، 131-174.
- موسى، فؤاد محمد. (1997). "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين". **مجلة رسالة الخليج العربي**، 18(63)، 15-64.
- الموسوي، ناصر. (1991). "أنواع الأسئلة التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين". **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 12، 89-108.
- نصر، حمدان علي ؛ العبادي، حامد. (2005). "أثر إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي". **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك**، 1(1)، 51-65.
- Buns, A, and Joyce, H. (1997). **Focus on speaking**. Sydney: National Center for English Language. Teaching and Research.
- Cooper, M. (2003). **Classroom teaching skills**. Massachusetts: D.C. Heath & Co.
- Godwin, C & Richie, J. (1988). "Time on task: A linkage between rural schools and the university". **Journal of Rural and Small Schools**, 12, 2-5.
- Grover, N. (2007). "Methods of developing skills in science class discussion". **Educational Research**, 103(2), 123-133.
- Grover, N. (2007). "How to greate successful discussions in scinence classrooms". **Biochemistry and Molecular Biology Education**, 35(6), 397-403.
- Hunsakers, R. (1995). **Understanding and developing the skills of oral communication: speaking and listening**. Englewood, co: Morton.
- Guyton, S. & Darokbi, E. (2000). "Method of teaching and the importance of oral questions in modern education". **British Journal of Sociology of Education**, 29(6), 705-714.
- Liu, J. (1997). "Perceptions of selected international graduat students towards oral classroom participation in their academic content courses in a U. S. A university". **DAI-A** 50/07, p2816.
- Miller, J. & Rose, T. (2005). **The question as a measure of efficiency in instruction**. 6th ed, New York: Mc, Graw-Hill Bok Co.
- Newmann, T. (2008). "Questions the role of the teacher in the class period". **British Journal of Sociology of Education**, 39(5), 451-463.
- Wilen, W. (2004) "Questioning skills, for teachers. What research says to the teacher?". **Higher Education Management**, Vol. 21(3) 25-37.
- Wilen, W. (2003) " A study of student teachers effectiveness in applying inquiry questioning skills". **Report Research**, Vol. 143(2) 222-231.
- Wilson,R. (2001) "Conceptualizing and validating teacher questioning skills". **Journal of Educational and Behavioral Problems**, 8(1),18-24.