مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 245 - 271، الرياض (2016م/ 1437هـ)

العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كليات التربية

عائشة بنت سيف صالح الأحمدي[1]

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 02/ 05/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 26/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: سعت الدراسة للتعرف على العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، من خلال استطلاع آراء عينة عنقودية عشوائية مكونة من 1022 من طلبة سبع كليات تربية في تلك الجامعات، على استبانة حوت 34 عبارة وزعت على محورين؛ محور العوامل الثقافية السائدة، ومحور عوامل البيئة الأكاديمية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن قوة تأثير عوامل المحورين سوياً، على الحد من طرح السؤال داخل قاعات الدراسة في الجامعات السعودية كان بدرجة متوسطة، كما لم تختلف درجة التأثير في كلا المحورين؛ إذ جاءت هي الأخرى أيضاً بدرجة متوسطة، أما على مستوى التأثير الفردي لكل عامل من العوامل المدرجة تحت المحورين، فيتضح أن أقوى ثلاثة عوامل تأثيراً على الحد من طرح السؤال في القاعات الدراسية في محور الثقافة السائدة هي: اعتقاد الطالب أن الانشغال بطرح السؤال قد يفقده القدرة على تدوين الملاحظات التي يسردها الأستاذ، وكذلك الاعتقاد بأهمية التركيز على صحة الإجابة من خطئها، أكثر من البحث في أسباب صوابها أو خطائها، أن يركز الطالب على فهم ما يقوله الأستاذ، بدلاً من مناقشته فيما يقوله، وقد جاءت درجة تأثير تلك العوامل الثلاثة «عالية». في حين جاءت أقوى ثلاثة عوامل تأثيراً في محور البيئة الأكاديمية الآتي: طول مناهج المقررات الدراسية التي لا تتيح مجالاً لطرح السؤال أثناء المحاضرة، والاعتقاد أن مقاطعة الأستاذ بالسؤال خلال الشرح يعطي انطباعاً بعدم الاحترام، والخوف من أن طرح الأسئلة والمناقشات الجانبية مع الأستاذ يمنعه من إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد، وكانت درجة تأثيرها عالية أيضاً.

الكلمات المفتاحية: الإجابة، التفكير النقدي، الحوار، التلقين.

Factors Preventing Students From Pausing Questions And Class Interaction As Perceived By Students At The College Of Education

Aisha Seif Al-Ahmadi[1]

Taiba University

(Received 11/02/2016; accepted 05/04/2016)

Abstract: The current study aims to identify the factors affecting asking questions in Saudi universities through a poll survey of a random cluster sample composed of 1022 students from seven faculties of education in Saudi universities. The study used a questionnaire of 34 items that were distributed between two axes: cultural factors axis and academic environment axis. The study findings suggest an average effect of the two axes together on restricting asking questions at Saudi classrooms, as is the case in every individual axis. With regard to the individual effect of every separate item, the study suggests that the three most influential factors affecting asking questions in classrooms in the cultural axis were: student's belief that asking questions may prevent him from taking notes, student's belief that focusing on the correctness or incorrectness of the answer is more important than knowing the reasons why it is right or wrong. The effect of these three factors was high. Meanwhile, the three most influential factors in the academic environment axis were: curriculum size that leaves no space for students to ask questions during the lecture, student's belief that interrupting professors by asking questions may give an impression of a lack of respect and student's fear that side discussions and asking questions may prevent professors from finishing the lecture on time. The effect of these three factors was also high.

Key words: Answer, Critical Thinking, Dialogue, Teaching Or Dictating.

---

(1) أستاذ أصول التربية المشارك، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طيبة
المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب (3283).

البريد الإلكتروني: fiker17@gmail.om :e-mail

(1) *Associate Professor, Dept. of pedagogy, College of Education, Taiba University.*
Madinah, Saudi Arabia, P.O. Box (3283) .

مقدمة:

كان السؤال وما يزال الطريق إلى الحكمة والفهم والمعرفة، منذ أقدم العصور وحتى يومنا هذا، وإذا كان عصرنا اليوم يتميز بشيء، فلربما بكثرة الأسئلة وتنوع ميادينها، بل بالسؤال عن السؤال ذاته، فسقراط رفض تلقين المعرفة، لكنه أيقن بقدرة السؤال على تفجير مكامن المعرفة في الذات الإنسانية، ولذلك فإنه لم يحاول تلقين نظرية المعرفة التي آمن بها، بل حاول استنطاقها من خلال السؤال والجواب.

والسؤال هو أداة التفكير الناقد في تمحيص الحقيقة أو الوصول إليها، وهو شرط أساس للتفكير العقلاني في الواقع المجتمعي على اختلاف تركيباته وظواهره وتفاعلاته وتغيراته، وبحسب ما يذهب إليه الفيلسوف الألماني نيتشه من أن السؤال هو الدواء لكافة العلل الاجتماعية، يمكن القول: إن مدى تحقق الصحة الاجتماعية للمجتمعات يُقاس بمدى شيوع السؤال فيها (الشدوي، 2010)، فمن خلال السؤال يسهل أن يندمج الفرد في جماعته، والجماعة في مجتمعها، والمجتمع في محيطه الكوني، فغرابة ظاهرة من الظواهر تُطرح أمام الذهن في صيغة إشكال- بدلاً من كونها مصدر تعجب- لتتحول إلى محرك له من حالة السكون إلى الحركة، وتنتقل به الدهشة من التأمل العميق إلى الاستفهام والسؤال (فرنان، 2008).

إن المتتبِّع لتاريخ المجتمعات يجد أن المجتمعات المتقدمة هي التي استطاعت الانفكاك من قيود الوهم والخرافة، بالشك والتمرد والاحتجاج، وبشيوع ثقافة السؤال والمساءلة؛ لتقدح به شرارة التفكير، ليس للثورة على كل شيء، بل من أجل العمل على بناء أسس سليمة وصحيحة للنهضة والتحضر، ومواجهة تحديات عصرها وزمانها، أما المجتمعات التي توقفت عن الفكر، وجرمت النقد وتحكمت في قدرة العقل على الانتشار في الوجود، وقلصت دهشته وحكمته بأسئلة محددة مسبقاً، فقد تبطنتها ثقافة الانغلاق والجمود والتخلف (الحدادي، 2014)، فعقلية التساؤل هي خاصية تميز بها العقل الإنساني، وهي ما تحمله على التمحيص والتنقيب والبحث في الظواهر الحياتية المختلفة كافة (العابد، 2010).

ويعد التفكير الناقد مظهراً من مظاهر العافية الفكرية في المجتمعات، وثقافة السؤال هي الموجه الأساسي له، الأمر الذي يحتم على مؤسسات التربية في المجتمعات الناهضة مسؤولية توطين ثقافة السؤال وتدريب الطلبة على طرحه في مختلف السياقات؛ فهي الضمانة الوحيدة للإنسان ضد الوهم، والخداع، والخرافة، وإساءة فهم النفس والبيئة المحيطة بها، فالتعليم يكون جيداً ما دام ينتج أفراداً على درجة عالية من نمو الذهنية النقدية، وعضو هيئة التدريس الجيد

– في أي تخصص – مطالَبٌ بتمكين طلابه من التحصيل العلمي وتعلم الدقة والتحليل المنطقي في كل العمليات والطرق، وبأن يعرض كل شيء ويفتحه للتحقيق والمراجعة والمساءلة العلمية، ولا يتحقق ذلك إلا بزرع التفكير النقدي في أذهان طلابه وطبعهم بالصبغة المنهجية النقدية، فالأفراد الذين يتلقون العلم على ذلك المنوال لا يمكن أن ينقادوا وراء الفكر الخرافي (Sumner, 2002).

وبحسب ما كشفت عنه نتائج دراسة غونوواردينا ونولا ويلسون ولوبيز ايسلاس ورامريس إنجل (Gunawardena, Nolla, Wilson, Lopez-Islas, Ramirez - Angel & Megchun - Alpizar, 2001) ودراسة جوي وكولب (Joy& Kolb, 2009) فإن هناك علاقة ارتباطية بين الخلفية الثقافية وأساليب التعلم، والعمليات المعرفية في الثقافات المختلفة؛ ففي مقارنة بين وجهات النظر في الثقافة الغربية حول مجموعة من القضايا، ووجهات النظر في ثقافات عالمية أخرى وآثارها على التعلم، تبين أن نظم التعليم الغربية في ظل ثقافتها السائدة، استطاعت بناء ثقافة تعلم تتميز بقدرتها على تشكيل نمط من التفكير، مليء بالإثارة وطرح التساؤلات، والاستقلالية، والقدرة على التحليل، وعدم البحث عن اليقين.

كما اعتُبِر التفكير الناقد قيمة تعليمية ومفهوماً أساسياً في الثقافة الأكاديمية الغربية (O'Sullivan & Guo, 2011) ؛ إذ يُعتقد أن هذا النمط من التفكير يعمل على تنبيه الطلبة للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشكل جميع الظواهر، بل أن هناك إدراكاً عميقاً للحاجة إليه في مسارات الحياة كافة، وفي التعليم على الأخص منذ أمد بعيد (مركز الإنتاج الإعلامي- جامعة الملك عبد العزيز، 2002)، حتى أصبح تدريس التفكير الناقد في تلك البلدان يدخل في مراحل مبكرة من التعليم، ففي انجلترا على سبيل المثال يدرس التفكير النقدي كمادة مستقلة لطلاب الصف السادس، وبلغت درجة هذا الاهتمام حتى غدا مطلباً ينشد الأهالي أن يحقق أبناؤهم مستوياتٍ عليا فيه (Black, 2010) .

وعكس ما جاء في الثقافات الغربية، تميل الثقافة الشرقية بصفة العموم إلى تسوية جميع الخلافات والصراعات الاجتماعية من خلال الانسجام والتوافق دائماً، والذي يُعدّ مفهوماً أساسياً في غالبية المجتمعات الشرقية، فهو جزء لا يتجزأ من البناء النفسي الثقافي لعقليتها، فبحسب فلسفة تلك المجتمعات يُعدّ الفرد عنصراً في جماعة، كما تعد وحدة هذه الجماعة أمراً مهماً للغاية، من هنا فأهم هدف لتحقيق الانسجام هو الوحدة والعلاقات السلمية، وهذا يحدث فقط عندما يتحقق التعايش السلمي بين الناس والمجتمع والطبيعة والخالق، عن طريق تحقيق التوافق والعلاقات السلمية للجماعة

(peach, 2012)، وبذلك فإن الجدل والنقاش سلوكان اجتماعيان أقل قبولاً في ثقافة المجتمعات الشرقية، وبالتالي فإن النقدية التي عرفتها المجتمعات الغربية تواجه مفهوم الانسجام في المجتمعات الشرقية (Guo & O'Sullivan, 2012; wang, 2008).

ويشير الغذامي (2001) إلى أن الساحة الفكرية العربية المعاصرة تفتقر إلى كثير من مهارة صياغة السؤال، مما نجم عنه وجود إجابات سطحية ومشوشة، وهذا هو أحد الأسباب التي دفعت إلى تدهور القدرة الإبداعية والتنافسية في المجتمعات العربية، بينما كانت هذه من أقوى مزايا الفقه الإسلامي في عصر صدر الإسلام، الذي كان يفترض وجود صوت سائل يتحرك مع كل المسائل الفقهية، مما أوجد إجابات نظرية لحالات غير موجودة فعلياً.

لقد ارتبطت وضعية السؤال في ذهن معظم الناس في العالم العربي بمواقف انفعالية شحنتها القيم الاجتماعية التي سادت عبر التاريخ بدلالات سلبية يصعب القفز فوقها، من قِبَل من شبَّ في مناخ ثقافي ملبَّد بالانفعالية المفرطة، وترعرع في جو فكري يطغى عليه المنطق الشعري، وتثقل حركتَه العقلية الأحكامُ المسبقة، وينوء تحت كثافة الفكر الغيبي في أبسط أموره الحياتية، حتى بات من الصعب تخليص ذهنية السؤال من شوائب الفكر المنغلق التي تسعى إلى إماتة السؤال المعرفي، لدرجة أنه كثيراً ما اعتُبِر السؤال مؤشراً على عدم المعرفة أو عدم الفهم الناجم عن عدم الفصل بين نقص المعرفة في موضوع معين، والجهل كصفة تطلق على السلوك بأكمله، وهذا ما جعل البعض يذهب إلى أن حظوظ هذه المجتمعات في السبق العالمي سيبقى محصوراً بما احتفظت به الذاكرة لأصالة ثقافية باتت تسكن في الخيال العربي فقط (وهبة، 2001).

وتؤكد الدراسات الفلسفية المتعمقة أن الإنسان الذي ربته ثقافة المجتمعات العربية يشبه الطبيعة في علاقتها مع الفراغ، فالطبيعة تكره الفراغ بحسب ما يذهب إليه أرسطو، ومثلها الفرد العربي فهو يخشى الفراغ المعرفي، أي يخشى أن يطرح سؤال يعتقد مسبقاً أن لا جوابَ ممكناً له، وهذا ما يفسر إلى حد ما تعلقه بالغيبيات التي يجد فيها جواباً مريحاً عن جميع الأسئلة، وذلك بمنأى عن عملية الجواب وصحته أو منطقيته، فالأجوبة الغيبية تمتلك القدرة على تغيير طبيعة الأسئلة من كونها قلقة تثير الشك وتفرض البحث إلى كونها محسومة، جوابها حاضر في جعبة الغيب (وهبة، 2001)، وإذا لم يمتلئ العقل بالسؤال انشغل بالهموم والتطلعات الصغيرة وعششت فيه الأوهام، ولذلك فإنه لا خيار أمام المجتمعات الحية سوى أن توطن في أفرادها طريق النبلاء والنابهين، في شغل الفراغ العقلي بصناعة السؤال ومعطياته (الخولي، 2000).

ويرى الحمد (2012) أن التنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية تعمل على احتجاز العقل والتفكير ضمن محيط ضيق لا يمنح العقل مساحة كافية من الحرية الفكرية؛ من خلال الترهيب من كل ما هو غير مألوف، فيشب معه خوف يبعده من مجرد الاقتراب من كل غريب عنه، ويبقى الخروج عن الموروث وتغييره أمراً مفزعاً بالنسبة له، ناهيك عن التفكير في استحداث تغير كلي، وبالتالي فإن الاستقلال الفكري للأجيال الناشئة هدف صعب المنال، فالمجتمعات التي تعيش على إرثها الثقافي والفكري، وتعكف على إعادة صياغته في القوالب نفسها-هذا عدا ما يعلق به من الخرافة وطقوس الاعتقاد- تعيش حياة فكرية معوّقة، وهذا ما ورثته البيئة الثقافية العربية في تشكيلها للذهنية العربية عبر قرونها الماضية؛ فالتراكم الثقافي خلف نظرة سطحية اعتمدت رؤية الأجزاء دون ربط أو شمولية أو إجمال، مما أفقد العقل العربي القدرة على النقد، وهز الشك في أفق برهاني، ليحل بدلاً عنه الأفق الجدلي والكلامي والعرفاني، لتوجهه نحو إقامة أبدية في التراث (الحدادي، 2014).

إن التربية التي ترتكز على الحفظ والتلقين، وشاعت في كثير من نظم التعليم العربية، تحول الفرد إلى مستودع يُقضى فيه على أي بادرة للإبداع، والطريقة الوحيدة لضمان القبول الاجتماعي هو الخضوع للأحكام والأعراف كافة التي تفرضها الجماعات والتكوينات التي ينتمي إليها الفرد بداية من الأسرة وانتهاء بجماعة الرفاق مروراً بالعشيرة، وفي غمرة تلك الأحكام واكتسابها صبغة الثبات تفقد القدرة على إخضاعها للتمحيص والنقد والمراجعة، وإنتاج أفكار جديدة، ومع مرور الوقت تشكلت نظم تربوية ترفض الحوار، وتقف عائقاً أمام الاستنتاج، وإقامة الحجة بالدليل، والميل للإجابات الجاهزة التي تعيد الإنتاج الثقافي في تكريسه للتبعية والخنوع (زيتون، 2005).

وتفيد نتائج دراسة لوبمان (Lubman, 2002) أن كثيراً من الكليات في الولايات المتحدة الأميركية، والتي بها نسبة كبيرة من الطلبة العرب والشرقيين، قلقة من صمت الطلبة في القاعات، فهذا الصمت يمثل مشكلة لدى الجامعات التي ترغب في أن يكون طلابها مفكرين مستقلين، لاسيما أن هناك فرضية تذهب إلى أن مساعدة الطلبة على التحدث هي إحدى الطرق لتحسين التفكير لديهم، وجعلهم مفكرين أفضل، فالتحدث عمل إيجابي لسببين؛ أولهما لأنه تعبير عن الفرد وهويته وآرائه، وهذه هي القيمة الجوهرية للثقافة الأمريكية. وثانيهما لأن التحدث مرتبط ارتباطاً إيجابياً وثيقاً بالتفكير، فاللغة والتعبير عنها شفوياً بالكلام تُوجِد الفكر وتغيِّرُه، وهذه الفرضية موجودة بشكل شائع في السياقات الثقافية الغربية.

ويعتقد سمنر (Sumner, 2002) في دراسة نظرية له أن أعضاء هيئة التدريس في نظم التعليم الشائعة في المجتمعات الشرقية يميلون في طرح الأسئلة على طلابهم إلى عدم كسر الجمود والخروج عن المألوف، ولذلك فإنهم لا يقبلون الإجابات غير المضمنة في المنهج الدراسي، حتى وإن كانت منطقية وغنية بالخبرة الصادقة، ويُملُون عليهم إجابات نمطية معينة مضمنة داخل الكتب التعليمية لا تحتمل التشكيك أو النقاش في صحتها، وأن أعضاء هيئة التدريس المشتغلين بالتفكير النقدي هم نتاج صنف معين من التعليم والتدريب، وليسوا نتاجاً عفوياً لنظم التعليم الشائعة في تلك المجتمعات.

وفي دراسة مقارنة للحارثي (Al-Harthi, 2005) بين الطلبة الخليجيين والطلبة من جنسيات غربية أخرى، لاسيما الأمريكيين في برامج التعليم عن بعد، على أبعاد الاختلافات الثقافية الأربعة التي حددها هوفستد Hofstede المتمثلة في: البعد المنخفض والمرتفع للسلطة، التجنب العالي والمنخفض للغموض، الفردية مقابل الجماعية، الذكورة مقابل الأنوثة، استخدم فيها المقابلات المهيكلة؛ إذ تبين له أن طلبة دول الخليج العربية لديهم تجنب أقوى لعدم اليقين من طلبة الولايات المتحدة نحو قضية اعتماد بلدانهم لشهادة البرنامج الذي يدرسون به، وقضية الخوف من الفشل في القدرة على التمكن من المهارات التقنية، مما يعني أن المنتمين للثقافة العربية يشعرون بالتهديد من حالات اللايقين أو الحالات غير المعروفة بالنسبة لهم، مما يشعر به المنتمون للثقافة الأمريكية، لكن في الوقت نفسه يمكن القول: إن هذه الحالة من الخوف والقلق حول التعليم عن بُعد لم يتفرد بها طلبة ثقافة الخليج العربي وحدهم، بل يشترك معهم فيها طلبة من ثقافات أخرى مشابهة عند الانخراط في التعليم عن بُعد لأول مرة؛ ومع ذلك، فإن تحمل عدم اليقين يعتمد على ثقافة الشخص، كما تبين أن الخجل هو محدد مؤثر لدى الطلبة الخليجيين في التعبير عن أفكارهم، وطرح استفساراتهم عبر الإنترنت، مع أن هذه المشاركات كانت أقوى بالنسبة لهم من الطلبة الأمريكيين عند مقارنتها بمشاركاتهم في المحاضرات وجهاً لوجه التي يفرضها البرنامج؛ إذ يحفظ لهم الإنترنت ماء الوجه، المفهوم الشائع في الثقافات الجماعية العربية، وعلى ذلك فإن الضغط الاجتماعي للتفاعل الالكتروني أقل بكثير مما هو عليه الأمر في المحاضرات التي تلقى وجها لوجه، وأن الشعور بالذنب في حال خروج الفرد عن رغبة الجماعة يُعدّ عاراً على الفرد أمام الجماعة، وهو الأمر الذي لا يعد محرجاً بالنسبة للطلبة الأمريكيين.

وسجل الطلبة الخليجيون معدلا أقلَّ على معيار التنافسية؛ إذ أظهر الطلبة الخليجيون رغبة أقل من الطلبة

الأمريكيين في القدرة على الظهور والمناقشات العلنية. وتفسَّر أجوبة الطلبة على الأسئلة المطروحة عليهم في المقابلات، بأن المشاركة تعتمد على مقدار المسافة بين الطالب والمعلم، ففي المجتمعات ذات المسافة القصيرة بين الطالب والمعلم مثل المجتمع الأمريكي، يقوم الطالب بمداخلات، وطرح الأسئلة حول المادة المقدمة، في حين أنه في السياقات الثقافية ذات مسافة القوة الكبيرة مثل المجتمعات الخليجية، فإن المعلمين هم من يقومون ببدء كافة الاتصالات، ويتكلم الطلبة فقط عندما يطلب منهم ذلك.

كما يشير جين وكورتازي (JIN & Cortazzi, 2006) إلى أن الثقافة الشرقية ولدت شيئاً من الهدوء والتردد نحو طرح السؤال لدى الطلبة المنتسبين إليها، والعائد لعدة أسباب مختلفة: مثل الخجل، وتأثير التقاليد، والخوف من الخطأ، والإحساس بالجهل، وعدم الرغبة في مقاطعة وإيقاف الدرس، كما أن الطلبة الشرقيين يخافون من تقييم الطلبة الآخرين لسؤالهم، ومن سخرية زملائهم منهم في حال كان سؤالهم بسيطاً، وعلاوة على ذلك فإن الطلبة الشرقيين معتادون على الالتزام بالقيم الجماعية وتجنب السلوكيات المنحرفة عن الأعراف الاجتماعية، ونتيجة لذلك فإنهم يتجنبون التميز عن الجماعة، بطرح الأسئلة داخل الفصل، واعتبار ذلك جزءاً من لفت الانتباه، ويشيع ذلك بشكل أكبر لدى الإناث وصغار السن بشكل واضح، كما أن الطلبة من ذوي القدرة العقلية الأعلى لا يحتاجون وقتا طويلا للتكيف مع تقاليد القاعات الغربية تجاه السؤال.

وقد اختبر كيم (Kim, 2006) الفرضية الغربية القائلة بأن طرح الأسئلة مرتبط بالتفكير في ظل الممارسات التعليمية التربوية الأمريكية والأسيوية، من خلال تحليل ثقافي توصل من خلاله إلى وجود اختلاف في معتقدات الطلبة بشأن قيمة التحدث وأهميته وطرح الأسئلة في ظل الممارسات التعليمية التربوية الأمريكية والأسيوية؛ ففي المدارس الأمريكية يرى المدرسون أن طرح الأسئلة والتحدث يُعدّ دليلاً على التفكير، ويشجع الطلبة على الحديث والمناقشة وطرح الأسئلة في الفصل ليبينوا فهمهم للمادة التي يدرسونها، إلا أن هذه العلاقة الإيجابية بين التفكير وطرح الأسئلة، لا تنطبق على التعليم الأسيوي الذي تتفوق فيه إجادة المادة المدروسة على مقدار طرح الأسئلة حولها.

وفي دراسة لـ فلنتي (Valiente, 2008) اعتمد فيها المنهج النوعي بإجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في أكثر من جامعة بريطانية، ترتبط بثقافة التعلم داخل القاعات الدراسية لدى الطلبة الدوليين القادمين من دول شرقية، كشفت نتائجها أن الطلبة الشرقيين يمكن وصفهم بأنهم طلبة سلبيون، ومذعنون، وغير نقديين، كما أن لديهم اعتقادات ثقافية معيقة

للسؤال، من بينها: أن على الطالب أن تكون لديه معرفة عميقة قبل أن يقوم بطرح أسئلة خاصة بموضوع معين، مما يجعله قد يبدو أقل دراية ومعرفة أمام زملائه وأستاذه، فطرح الأسئلة والنقد قبل فهم محتوى الموضوع أمراً مربكاً سابقا لأوانه، كما أن الصمت أو استخدام عدد قليل من الكلمات، والاعتماد على الحوار الداخلي للتعبير عن النفس دليل على الحكمة الثاقبة واحترام الآخرين.

وفي أمريكا الشمالية أجرى هانغ (Huang, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات طلبة الدراسات العليا الصينيين حول الاختلافات بين أساليب التدريس الأمريكية والصينية ضمن خمسة محاور هي: دور المعلم، دور الطالب، شكل تنظيم الفصل، توقعات المعلم، توقعات الطالب، تبين من خلالها أن الطلبة الشرقيين بصفة عامة يعتقدون أن دور الطالب في الفصل هو الاستماع، وتدوين الملاحظات، وهذا يتفق مع الرؤية الشرقية القائلة: بأن العمل الجاد هو المعيار الأهم للطالب الجيد، وأن القدرات الشخصية، يمكن تحسينها من خلال الجهد المتواصل، وكانت التقاليد الثقافية أكثر وضوحاً لدى الإناث، كما أن الطلبة الذين ينتمون لأبوين سبق لهما الدراسة في القاعات الدراسية الأميركية، أكثر استجابة من نظرائهم حديثي القدوم للولايات المتحدة الأميركية.

وفي الولايات المتحدة الأميركية أيضاً قام شيري وتوماس وشو (Sherry, Thomas, Chui ,2010) بدراسة على الاختلافات الثقافية في فصول الدراسة الدولية في جامعة توليو University Toleo، التي يشكل الطلبة الدوليون 10٪ من طلبتها، مثَّل السعوديون بينهم النسبةَ الأكبر، وأثرها على ثقافة التعلم في القاعات الدراسية من خلال إجابة الطلبة على سؤالين عُنيا بخبرة الطلبة الدوليين مقارنة بخبرة بقية الطلبة حول النقاشات المفتوحة وطرح الأسئلة، ومدى قدرتهم على تشكيل ثقافة جديدة بالتمازج بين الثقافات المختلفة التي عرفوها، وبعد ترتيب إجابات الطلبة في جداول تبين أن الطلبة استطاعوا تشكيل توقعات جديدة عن طريقة التعلم وكيفيته في فصولهم، وأن هذه الطريقة ساهمت في زيادة قدرتهم على احترام الذات، ومع ذلك فإن هؤلاء الطلبة مقارنة بالطلبة الأميركيين والأوربيين يميلون للسلبية، من حيث قدرتهم على النقاش والحوار، وطرح الأسئلة، مع أن هناك نسبة كبيرة من بينهم يحققون إنجازا تعليمياً جيدا في الامتحانات، لكنهم يخشون المواجهة في الحوارات المفتوحة، ويفضلون الإجابة على طرح أي سؤال من خلال الاتصال غير المباشر، وذلك لعدة أسباب ذكروا من بينها: حفظ ماء الوجه في حالة الإخفاق في التوصل إلى إجابة مناسبة أو متوقعة للسؤال، أو الخشية من استخدام بعض المفردات التي قد تحرج الأستاذ أو الطلبة الآخرين، إضافة إلى عدم

الإحساس بالحرية في الإجابات المباشرة.

وأجرى قوه وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) دراسة على الطلبة الصينيين الدوليين الدارسين في الجامعات الكندية، تبين من خلالها أن الطلبة يعتقدون أن التفكير النقدي قبل المجيء إلى كندا هو اتخاذ موقف مضاد للموقف الوارد في البحوث والكتابات التي يدرسونها، ففي الصين عادة ما يعطي المدرس الإجابة التي يريدها هو والمحددة في الكتابات، والطلبة دائماً يهتمون بالإجابة الصحيحة التي يريدها الأستاذ، وبحسب ذلك فإن التفكير النقدي في نظام التعليم الصيني هو أن تتعلم فهم ما يقول الكاتب لا أن تناقش ما كتب، ونادراً ما تتاح لهم فرصة انتقاد النصوص في فروع المعرفة المختلفة، فتشجيع الشخص على تكوين رأيه والتعبير عنه كان خبرة تعليمية جديدة بالنسبة لهم، لكن تعلم تلك الخبرة رافقه شيء من الصراع؛ إذ ذكر بعض الطلبة أنهم لم يشعروا بارتياح في البداية تجاه العمل الجماعي في القاعات الدراسية الدولية الكندية؛ لأنه يتعين عليهم دائماً التعامل مع آراء مختلفة داخل المجموعة، وهم يفضلون دائماً العلاقات التوافقية المنسجمة، وأنه حتى إذا كان هناك خلاف في وجهة نظرهم عن الأستاذ والزملاء فإنهم سيترددون في التعبير عنه، ومن ثم فإن اتخاذ أي زميل لموقف مخالف قد ينجم عنه آثار صراع نفسي وتعليمي، ولأن الطلبة الصينيون قد أتوا من نظام تعليمي مختلف، في نظام ثقافي مختلف؛ فقد أثر ذلك على قدرتهم في إظهارهم للتفكير النقدي، حتى في الأوساط التي تسمح به، فقد شعر معظم المشاركين أنهم مقيدون بإحساس شديد بأنهم إذا عارضوا وجهات نظر الآخرين وخاصة الأساتذة – فإن ذلك يعد وقاحة وسوء أدب، كما يشعرون أنهم في غير حاجة لطرح الأسئلة فالأستاذ لا يعطي بالاً للأسئلة التي تخرج عن المنهج، فهي تمنعه من الاسترسال في الدرس والمتابعة، ولا جدوى منها مادامت ليست هدفاً لأسئلة الامتحانات، مما يوقع الطلبة في مشكلات أكاديمية مع أساتذتهم دون جدوى حقيقية، ويشيع هذا الاعتقاد عند الطالبات أكثر منه لدى الطلاب، على عكس التقاليد الفلسفية والتربوية للفكر الغربي، فإن الطلبة الصينيين يربطون بين الفكر النقدي والنقد العام للشخصية الذي يتنافى مع الأعراف الثقافية والاجتماعية التي اعتادوا عليها.

وفي دراسة لشو ولترز (Chu & walters, 2013) تم فيها استخدام المنهج النوعي: من خلال إجراء مقابلات مع عدد من طلبة الماجستير والدكتوراه الآسيويين- الهنود، الصينيين، العرب، الكوريين، اليابانيين، الماليزيين- في تخصصات مختلفة، كشفت نتائجها أن الطلبة الشرقيين طرحوا عددا أقل من الأسئلة مقارنة بالطلبة الأمريكيين، وأن وراء ذلك ثلاثة أسباب

رئيسة هي: التركيب الطبقي داخل المجتمعات الشرقية الذي يعكس احترام وطاعة الأدنى للأعلى، فهم تعودوا في الثقافات التي أتوا منها على تصور المدرس بأنه يمثل السلطة، ويتعين طاعة تعليماته واحترامه، وأحيانا كثيرة الخوف منه، وعدم الاطمئنان عند الحديث معه، وتوجيه الأسئلة له، كما أن الطلبة الشرقيين يعتقدون أنه من غير المناسب مقاطعة المدرس بطرح الأسئلة في منتصف المحاضرة، فهم ملتزمون بالاستماع إلى المحاضرة في هدوء، ويمكنهم طرح الأسئلة بعد المحاضرة للحفاظ على نظام المحاضرة، وإظهاراً لاحترام المدرس، إضافة لذلك فالطلبة الشرقيون يعتقدون أن المدرس يعرف كل شيء في مجاله، وبالتالي فإن سؤال الطالب يقلل من كفاءة المدرس مما يشعر الطالب بالحرج، والمدرس بالإهانة.

كما يؤكد غالافار (Gallagher, 2013) في دراسة له أن العلاقة بين المعلم والطالب في الدول الأسيوية هي علاقة غير متكافئة، وغير ندية، حيث يحترم الطلبة المدرسين بوصفهم يمثلون السلطة، وهذه العلاقة المتدرجة بين المدرس والطالب تتجلى أيضاً في أنماط التواصل غير المتماثلة في القاعات الدراسية التي يطلب فيها من الطلبة الاستماع بهدوء. وينظر الطلبة الآسيويون للمدرس على أنه المصدر الموثوق الوحيد للمعرفة، ولا يقبل كلامه التشكيك، وهذا الاحترام ربما يفسر سبب ندرة طرح الطلبة للأسئلة على مدرسيهم في الفصل. كما يعتبر المدرس دائماً والداً موجهاً يجب احترامه وطاعته، والذي يعد أمراً مهماً أيضا في التقاليد الشرقية.

ورغم ذلك فإن الدراسات التي اهتمت بواقع السؤال داخل الوسط التربوي المحلي والعربي ضعيفة، بحسب ما كشف عنه واقع البحث تحت «العوامل التي تحجم السؤال في الواقع التربوي»، وعبارة «أسباب ضعف السؤال لدى الطلبة» على محركات البحث وقواعد البيانات في الجامعات والمراكز البحثية والتربوية، حيث قصرت النتائج المتحصل عليها على: دراسة وهبة (2012)، ودراسة الحارثي (2005)، والأخيرة لا تحسب ضمن الدراسات العربية، حيث كان النشر في وعاء غير عربي، من هنا جاءت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

التعليم الأكاديمي بحسب ما يذهب إليه تويد ووايت وليمان (Tweed, White & Lehman, 2004) يختلف ويتنوع بناءً على السياق الثقافي الذي يتم فيه، فبحسب الفيلسوف اليوناني سقراط، فإن التعليم الجيد والفاعل هو الذي تحكمه ثقافة الشك، ويسير عملياته النقاش سراً وعلانية والتعبير عن الفرضيات الشخصية وطرح الأسئلة، والرغبة في المهام الموجهة ذاتياً. وعلى النقيض يثمن كونفوشيوس Confucius – وهو فيلسوف شرقي– التعلم المتَّسم ببذل الجهد والإصلاح السلوكي، والاكتساب العملي للمعارف الأساسية.

ومع أن التربية المعاصرة اليوم تسعى إلى تعليم الطالب كيف يفكر، وتحتوي الأهداف التعليمية في غالبية النظم التعليمية على اختلاف مستويات التنمية في مجتمعاتها، على مجموعة من أهداف طرق التفكير الناقد، وحل المشكلات (أبو زيد، 2012)، يشير طولست (2010) أن ثقافة «قمع السؤال» باتت عادة تربوية معتادة في غالبية المجتمعات العربية وفي أكثر من موقف، ففي المدرسة يُواجه الطالب بقهر المعلم القائم على علاقة تأخذ من الصفع والضرب والإهانة والتهديد والعقاب طريقة للتعامل. وبعدها يحيط بالفرد العربي التسلط والقمع من قبل بعض المؤسسة الدينية المتطرفة الغارقة في التخويف والترهيب، وحين يتمرد أحدهم على تلك الأجواء القمعية بالسؤال عما لم يفهم من الدين تُتخذ بحقه إجراءات قاسية، تبدأ من التشكيك في الكفاءة العلمية، إلى الاتهام في الدين، وصولاً إلى إسقاط الشخصية والعزل الاجتماعي.

لقد غدت أهداف طرق التفكير النقدي في غالبية نظم التعليم العربية جزءا من السرد البلاغي المكثف في التربية، فمعظم عمليات التعليم داخل القاعات نَحَتْ في اتجاه التركيز على الحقائق والمعلومات واسترجاعها عند الطلب، وفي كثير من الأحيان يطلب من الطلبة أن يعملوا بصورة أولية وفقاً لمستوى ذاكرة الإدراك (عفانة، 1998).

وترجع الدراسات ذلك لشيوع نمط ثقافي عربي بين الطلبة يغذيه الفكر الخرافي (بسام، 2010؛ الموسري، 2002؛ موسى، 2002)، والخوف من السؤال والنقد، وإبداء الرأي، وعدم القدرة على النقاش باعتبار ذلك خروجا عن الخطوط الموضوعة لسلوك الطالب المثالي، فدوره يقتصر على التقاط الإجابات الجاهزة، وعلى المعاني والأفكار المؤكد عليها من قبل الأستاذ، بدلاً من إجراء حوار نقدي يحركه السؤال لحصول الطلبة على إجابات تثير التفكير، فالقاعات تكاد تخلو من أي نقاشات أو أسئلة معرفية، باستثناء تلك الأسئلة التي يطرحها المدرس للتأكد من فهم الطلبة لموضوع الدراسة، لا مناقشة الموضوع ذاته (طولست، 2010).

وتؤكد نتائج دراسة لـــ الشرقي (2005) أن مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة السعوديين متدنٍ، ولم ترقَ به الجهود المبذولة إلى مستوى الطموحات الاجتماعية؛ إذ مازال التعليم يعتمد على الحفظ والتلقين دون الاهتمام بالعمليات العقلية العليا والمواقف التدريسية المختلفة التي تديرها ثقافة السؤال، ومع ذلك لم يكن للبحث في العوامل التي تحد من طرح الأسئلة نصيب في الساحة الأكاديمية العربية بصفة العموم، والساحة السعودية بصفة الخصوص.

وتأسيساً على ما سبق يبدو أن هناك حاجة للتعرف على العوامل التي تحجم السؤال، والتي تعرف في الدراسة الحالية بالعوامل التي تحد وتقلص من

السؤال في ثقافة التعلم داخل القاعات الدراسية، سواء ارتبطت تلك العوامل بعناصر البيئة الأكاديمية كافة، أو تلك العوامل المرتبطة بثقافة المجتمع السائدة، وتنعكس على ذهنية الطلبة عند تعامله مع السؤال.

وبناء عليه يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1 – التعرف على العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية.

2 – التعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية.

3 – التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو العوامل المؤدية لتحجيم السؤال العائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل الأكاديمي.

وتتمثل أهداف الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

أسئلة الدراسة:

ما العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1 – ما العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كليات التربية؟

2 – ما العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية؟

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل الثقافية السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟

4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل البيئية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

1 – تتناول الدراسة الحالية ثقافة السؤال في البيئة العربية؛ إذ تفيد الدراسات النظرية إلى نتيجة مفادها أن الثقافة العربية لم تتمكن بعد من تحفيز السؤال وإثارته، ومع ذلك يفتقر الميدان التربوي لدراسات تقف على موقف أطراف العملية التعليمية – الطالب، والأستاذ – في المؤسسات التربوية العربية والمحلية من السؤال، بحسب ما تفيد به قواعد البيانات السعودية والعربية،

الأمر الذي خلق «فجوة بحثية» كان لا بد من سدها بدراسة علمية تطبيقية.

2 – تعنى الدراسة الحالية بثقافة السؤال التي تُعدّ قاطرة التقدم وأداة المعرفة، وآلتها المحفزة للتفكير النقدي والإبداعي، فالمجتمعات التي أحيت نزعة السؤال، وتحلى أفرادها بالعقلية المتسائلة، هي التي نمَّت معارفها، وأثرت علومها، وأنعشت الاكتشافات العلمية والفتوحات المعرفية، وعليه فإن الدراسة تسهم في تحديد العوامل التي تقمع سلوك التساؤل في فضاء التعليم العالي السعودي، مما يعين على الحد من تأثير تلك العوامل، من خلال بناء استراتيجيات تحفز السؤال وتثيره.

3 – تساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم على إعادة تقييم السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، من حيث قدرتها على الدفع بثقافة التعلم نحو ثقافة النقد وخلق ثقافة التساؤل في القاعات الجامعية إذا ما تبين من نتائج الدراسة عكس ذلك، وحث الجامعات السعودية على تبني استراتيجيات تدريسية تعمل على زرع تلك الثقافة وغرس بذور الفضول والشك المعرفي في سياق التعليم الجامعي.

4 – تمهد الدراسة الحالية لبحوث لاحقة تثري المعرفة في مجال ثقافة التعلم نحو السؤال في مراحل تعليمية مختلفة، ومدى تأثرها بالعوامل المجتمعية المختلفة.

حدود الدراسة:

• انحصرت حدود الدراسة الموضوعية في العوامل الثقافية السائدة، والعوامل البيئية الأكاديمية التي تؤدي إلى تحجيم السؤال في القاعات الدراسية، وتعطل وظيفته، وكانت عنصرا مشتركا بين عدد من الدراسات السابقة.

• اقتصر التطبيق على طلبة كليات التربية لكونهم يمثلون معلمي الغد، وبالتالي فإن انعكاس اعتقاداتهم على ثقافة السؤال، ستمثل ثقافة شريحة عريضة من المجتمع السعودي، وهم في الوقت نفسه يمثلون أحد أطراف العملية التعليمية التي تلامس ثقافة القاعات الدراسية في الجامعات السعودية حالياً بخصوص المناخ الثقافي المرتبط بالسؤال.

• طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام 1436هـ/ 1437هـ.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته أغراض الدراسة؛ إذ يدرس واقع الظاهرة، ويصف خصائصها بدقة، ويعبر عنها كمياً وكيفياً لمعرفة درجة انتشار الظاهرة، ودرجة ارتباطها مع متغيرات الدراسة، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم وتطوير الواقع (عبيدات؛ عدس؛ عبدالخالق، 2003).

أداة الدراسة:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة التي اعتُمِد في بنائها على ما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، كدراسة كيم، وهوانغ، وقوة وأوسوليفان، وتشو، ووترز، وغالاغر (Kim, 2006; Huang, 2009; 2008; Guo & O'Sullivan, 2012; Chu & walters, 2013; Gallagher, 2013)، والتي اتضح من خلالها أن هناك ثلاثة متغيرات مستقلة مؤثرة على العوامل التي تحجم السؤال في الوسط التربوي، وهي: الجنس، والعمر، والقدرة العقلية، فيما حصرت المتغيرات التابعة – العوامل المؤثرة على السؤال والخوف منه (تحجيم) – في محورين أساسيين هما: عوامل مرتبطة بالثقافة السائدة، وعوامل مرتبطة بالبيئة الأكاديمية، وكانت محصلة ذلك بناء استبانة، جاءت في صورتها الأولى من 46 عبارة، وزعت مناصفة على المحورين. ومن ثم عرضها على ثمانية من المحكمين للتأكد من صدق الاستبانة، وحساب ثباتها، لتحوي الصورة النهائية متغيرين هما: الجنس، والمعدل التراكمي في دلالة على القدرة العقلية، وحذف العمر بناء على ما جاء به المحكمين من حجة مقنعة مفادها: إن الفترة العمرية للدراسة في الجامعات لا يوجد بها كثير من التباين، فهي تنحصر في الفترة العمرية 18–22 في الغالب، ويصعب فصل تأثيره عن بقية متغيرات أخرى مرتبطة به مثل المستوى الدراسي، كما احتوت الصورة النهائية على 34 عبارة موزعة على محورين هما: محور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة، وشمل 14 عبارة، ومحور العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية، وشمل 20 عبارة، ليعطي الطلبة حكما بمدى انتشارها، باختيار أحد البدائل: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً، أعطيت الأرقام من 5 إلى 1 في الترميز، ولتفسير نتائج قيم المتوسطات للعبارات المفردة والمحاور التي تضمنتها الاستبانة، اعتُمِد التقسيم الموضح بالجدول رقم (1)، والمبني على القاعدة التالية: طرح أعلى قيمة من أقل قيمة في ترميز خيارات الإجابة (5-1=4)، ومن ثم قسمة الناتج على عدد تدرجات مقياس الإجابة (4÷5=0.8)، ليكون مقدار المسافة الفاصلة بين حكم وآخر، ومن ثم إضافة الناتج على أقل قيمة، وبقية القيم تواليا على النحو.

جدول رقم(1).

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
4.21-5	3.41-4.20	2.61-3.40	1.81-2.60	1-1.80

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة؛ تم استخدام طريقة صدق المحتوى، حيث عرضت الأداة على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والخليجية من ذوي الاختصاص والدراية بالمؤثرات على السؤال في الوسط الثقافي العربي بصورة عامة، والوسط الثقافي التربوي السعودي بصفة خاصة، وطلب منهم تقييم الأداة من حيث مناسبتها للغرض التي بنيت من أجله، ووضوح عباراتها، وانتمائها للمحور الذي صنفت ضمنه، وإضافة عبارات يرون أنها مهمة ولم تدرج في الأداة، ومدى مناسبة تدرج مقياس الإجابة (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، ووُضِع معيار اتفاق محكمين على الأقل على الملاحظة، وبعد جمع الملاحظات حددت العبارات التي أبدى عليها المحكمون ملاحظاتهم، إذ تم حذف ثمانية عبارات تم الاتفاق على عدم مناسبتها عند أكثر من محكم، وأضيفت عبارتان طرحتا من قبل أحد المحكمين بعد المناقشات البينية بين الباحثة والمحكم، والاسترشاد برأي ثالث، وتعديل بعض الصياغات التي أبدى عليها المحكمون ملاحظات.

ثبات الأداة:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على 145 طالبا وطالبة في كلية التربية بجامعة طيبة، وحساب قيمة معامل ألفا كرنباخ لكل محور من المحورين، حيث أوجد بداية قيمة ألفا كرنباخ لكل عبارة من العبارات في كلا المحورين، وللمحور ككل، وحذف العبارة التي تزيد قيمة معامل ألفا كرنباخ للعبارة عن قيمة معامل ألفا كرنباخ للمحور، وتكرار العملية حتى الحد الذي أصبحت معه جميع قيم معاملات ألفا كرنباخ للعبارات أقل من قيمة معامل ألفا كرنباخ للمحور، وحساب معامل ألفا كرنباخ للاستبانة ككل، بنفس الطريقة، لتحذف ست عبارات معاملات ارتباطها أعلى من معامل ألفا للاستبانة ككل أو معامل ألفا للمحور، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ألفا النهائية للمحورين والاستبانة ككل على النحو التالي:

الجدول رقم (2). قيمة معامل الفا كرونباخ لمحوري الاستبانة والاستبانة ككل.

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
محور العوامل مرتبطة بالبيئة الأكاديمية	0.82
ومحور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة	0.84
معامل الارتباط للاستبانة ككل	0.83

وجميع هذا المعاملات تقع في المدى مرتفعة، بحسب ما تشير إليه أدبيات الإحصاء (Hinkle, Wiersma & Jurs, 2003).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية المقيدين في برامج البكالوريوس عام 1436هـ/ 1437هـ،

في الجامعات الحكومية السعودية، والبالغ عددهم 12558، موزعين على 19 كلية تربية(*)، **ويشكل 8414 طالبة و4144 طالبا.**

عينة الدراسة:

اقتصر التطبيق على عينة عشوائية عنقودية من طلبة كليات التربية بالمملكة، حيث وزعت الجامعات السعودية التي فيها كليات تربية على مجموعتين، نظراً لاختلاف البيئات الثقافية التي توجد فيها تلك الجامعات، جامعات قديمة النشأة، أنشئت في الفترة ما بين 1381هـ- 1420هـ (1961-1999م) تركزت في المدن الرئيسة، وعددها خمس جامعات تمثل 28٪ من الجامعات السعودية التي فيها كليات تربية، وجامعات حديثة النشأة، أنشئت في الفترة ما بين 1421- 1434هـ (2000- 2012م) تركزت غالبيتها في مدن الأطراف، وعددها ثلاث عشرة جامعة تمثل 72٪ من الجامعات التي فيها كليات تربية، ولضمان نفس التمثيل؛ تم سحب كليَّتين من كليات التربية من مجموعة جامعات قديمة النشأة، تمثل ما يقارب 28.5٪ من كليات العينة في المجموعة الأولى، وخمس كليات تربية من جامعات حديثة النشأة تمثل 71.5٪ من كليات العينة في المجموعة الثانية، ومن ثم التوزيع بشكل مباشر من خلال زيارة الكليات، على كافة الطلبة في الشُّعَب التي تم اختيارها بشكل عشوائي من كل كلية يوم الزيارة، وقد رُوعِي عند سحب العينة تمثيل عدد طلبة الكلية في المجتمع الكلي، ونسبة التمثيل للطلاب والطالبات، فيما أرسل رابط لكليَّتي تربية لم تستطع الباحثة زيارتها، ومن خلال المتابعة مع رؤساء الأقسام، تم إرسال الرابط على البريد الإلكتروني للطلبة في الشُّعَب التي تم اختيارها بنفس الآلية، وترك الرابط مفتوحاً لمدة شهر، لتحصر عدد الاستبيانات المكتملة ورقياً والكترونياً، والبالغ عددها 1022 طالباً وطالبة، من 1500 استمارة وزعت، 1000 استمارة عند الطالبات، و500 استمارة عند الطلاب، تشكل 8.13٪ من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح توزيع فئة العينة وفق المتغيرات تصنيفاتها:

الجدول رقم (3). توزيع فئة العينة تبعاً للجنس والمعدل التراكمي.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	307	30.04
	إناث	715	69.96
التقدير	جيد جداً فأعلى	633	61.94
	أقل من جيد جداً	389	36.06

تحليل النتائج ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال

(*) تم الحصول على العدد الكلي لطلبة كليات التربية عن طريق التواصل مع كليات التربية بصورة شفهية.

تم إيجاد المتوسطات الحسابية لكل عبارة من العبارات، ولمحور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة ككل، ومن ثم ترتيب العبارات وفق تلك المتوسطات الحسابية لها، والجدول رقم (4) يظهر متوسطات العوامل الثقافية السائدة التي تحد من طرح السؤال داخل القاعات الدراسية في الجامعات السعودية.

جدول رقم (4). المتوسطات الحسابية لعوامل الثقافة السائدة المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة تأثيرها في تحجيم السؤال
1	الطالب الجيد هو من يتوافق مع الأستاذ في رأيه، لا من يسأل أو يطرح ما يخالفه.	2.93	11	متوسطة
2	الأستاذ في مقام والدي لا يجوز لي مخالفته وإحراجه بالسؤال.	2.96	10	متوسطة
3	معارضة وجهات نظر الأساتذة تعد وقاحة وسوء أدب.	2.67	13	متوسطة
4	الحرص على تحقيق التوافق مع الأستاذ وزملائي يجعلني أحجم عن طرح الأسئلة.	3.15	7	متوسطة
5	المدرس لديه دراية كبيرة بموضوعات المقرر، مما يمكنه من معرفة الجوانب المهمة فيها، وطرح الأسئلة قد تشعر الطلبة والأستاذ بعكس ذلك.	3.08	8	متوسطة
6	من الأفضل للطالب الاهتمام دائماً بصحة أو خطأ الإجابة، أكثر من اهتمامه بطرح الأسئلة عن لماذا هي صحيحة أو خاطئة.	3.49	2	عالية
7	يعتبر زملائي طرحي للأسئلة أثناء الدرس هو من باب جذب الانتباه للأستاذ.	3.15	7	متوسطة
8	تتعارض إجابة الأستاذ عن سؤالي مع أفكاري وتصوراتي.	3.07	9	متوسطة
9	كثرة طرح الأسئلة داخل الفصل من قبل الطلبة فيها مضيعة للوقت.	3.28	5	متوسطة
10	من الأفضل أن يركز الطالب على فهم ما يقوله الأستاذ بدلا من مناقشته فيما يقوله.	3.46	3	عالية
11	كثرة الأسئلة تفقدني القدرة على متابعة تدوين المعلومات التي يسردها الأستاذ.	3.50	1	عالية
12	كل ما يكتب في الكتب صحيح، ولا يحتاج إلى كثير من المناقشة وطرح الأسئلة حوله.	2.78	12	متوسطة
13	الخوض في الأسئلة عن قضايا وردت فيها نصوص دينية أمرٌ قد يفقدك احترام الأستاذ أو الزملاء.	3.23	6	متوسطة
14	الاعتماد على النصوص الدينية في الإجابة على أي سؤال يقيد حرية الطلبة في طرح أسئلة حولها.	3.29	4	متوسطة
	العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال	**3.10**		**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (4) أن متوسط أثر العوامل الثقافية السائدة على تحجيم السؤال داخل القاعات الدراسية، جاءت بدرجة متوسطة، وبالنظر في قيمة المتوسط العام والبالغة 3.10، مما يعني أن العوامل الثقافية السائدة تؤثر بدرجة متوسطة، وفي أعلى المتوسط على تحجيم السؤال وتقليصه، أي أن التأثير لها يقرب من بدايات قيم متوسطات الدرجة العالية أكثر من قربه من بدايات الدرجة المتوسطة.

كما يلاحظ أن العامل الخاص بـ«كثرة الأسئلة، تفقدني القدرة على متابعة تدوين المعلومات التي يسردها الأستاذ» قد احتل المرتبة الأولى في تلك العوامل، بينما احتل عامل أنه «من الأفضل للطالب الاهتمام دائماً، بصحة أو خطأ الإجابة أكثر من اهتمامه بطرح الأسئلة عن لماذا هي صحيحة أو خاطئة» المرتبة الثانية، كما جاء عامل «من الأفضل أن يركز الطالب على فهم ما يقوله الأستاذ، أفضل من مناقشته فيما يقوله» في المرتبة الثالثة، والعوامل الثلاثة التي احتلت المراتب الأولى جاءت بدرجة عالية، كما يلاحظ من الجدول نفسه أن تسعة عوامل من العوامل التي حصلت على تأثير متوسط في قدرتها على تحجيم السؤال وقعت متوسطاتها في الجزء العلوي للدرجة المتوسطة، أي أن تأثيرها أكثر اقتراباً للدرجة العالية منها للمنخفضة، مقابل أربعة عوامل كانت متوسطاتها أقرب للدرجة المنخفضة منها للدرجة العالية.

وتتوافق تلك النتائج مع نتائج دراسة جين وكورتازي (JIN & Cortazzi, 2006) في الأجزاء التي تقاطعت معها فيها؛ إذ تفيد نتائج الدراسة موضع المقارنة إلى أن الثقافة الشرقية السائدة ولدت شيئا من الهدوء والتردد نحو طرح السؤال لدى الطلبة المنتسبين لها، والعائد لعدة أسباب مختلفة: مثل الخجل، وتأثير التقاليد، والخوف من الخطأ، وعدم الرغبة في مقاطعة وإيقاف الدرس، وتجنب التميز عن الجماعة بطرح الأسئلة داخل الفصل، واعتبار ذلك جزءا من لفت الانتباه، والتي أكدت الدراسة الحالية تأثيرها المتوسط على طرح الطلبة للسؤال.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Valiente, 2008) التي تبين من خلالها أن الطلبة الشرقيين لديهم اعتقادات ثقافية معيقة للسؤال من بينها: أن على الطالب أن تكون لديه معرفة عميقة قبل أن يقوم بطرح أسئلة خاصة بموضوع معين، مما يجعله قد يبدو أقل دراية ومعرفة أمام زملائه وأستاذه، وأن طرح الأسئلة غير الضرورية يُعدّ من سوء الأخلاق وقلة احترام للأساتذة، وهي التي تبين من الدراسة الحالية أنها تؤثر وبدرجة متوسطة على طرح السؤال.

كما جاءت هذه النتائج متماشية مع نتائج شيري وتوماس وشو (sherry, Thomas, Chui, 2010) من أن الطلبة الشرقيين يخشون الحوارات والنقاشات المفتوحة، ويفضلون طرح الأسئلة من خلال الاتصال غير المباشر لتفادي الخوف والخجل في حالات الإخفاق في التوصل للإجابة التي يتوقعها الأساتذة، كما تتماشى نتائجها مع نتائج دراسة قوه وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) التي تبين منها أن الطلبة يهتمون بالإجابة الصحيحة التي يريدها الأستاذ، والمحددة عادة في الكتب، وباعتقادهم أنهم مقيدون بإحساس شديد بأنهم

إذا عارضوا وجهات نظر الآخرين وبخاصة الأساتذة، يعد ذلك وقاحة وسوء أدب، وأن مهمة الطالب هي فهم ما يقول الكاتب، وليست مناقشة ما يقوله الكاتب، وأنه نادراً ما تتاح لهم فرصة انتقاد النصوص في فروع المعرفة المختلفة، كما أنهم يخشون معارضة آراء الآخرين خوفاً من فقد الانسجام معهم، والعبارات المتضمنة هذا المحتوى حصلت على تأثير متوسط، في إعاقة السؤال.

كما تتسق مع نتائج دراسة شو ولترز (Chu, walters, 2013) ودراسة غالافار (Gallagher, 2013) من أن أحد العوامل التي كانت وراء طرح الطلبة الشرقيين لأسئلة أقل مقارنة بالطلبة الأمريكيين عائد للتركيب الطبقي داخل المجتمعات الشرقية من كون المعلم يمثل السلطة داخل الفصل، والعلاقة بينه وبين طلبته هي علاقة غير متكافئة وإن كانت أخف حدة في الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الثاني: ما العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لعبارات محور العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية، وإعطاء ترتيب لها وفق متوسطها الحسابية على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (5). المتوسطات الحسابية لعوامل البيئة الأكاديمية المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة تأثيرها في تحجيم السؤال
1	تعلمت في الجامعة أن أتجنب النقاش العام مع الأساتذة، وهذا أحد البرتوكولات الأكاديمية التي يجب مراعاتها.	3.26	11	متوسطة
2	أتجنب طرح الأسئلة حتى لا يتعرض الأستاذ إلى حرج عندما لا يستطيع الإجابة عما سألته عنه.	2.88	16	متوسطة
3	مقاطعة الأستاذ بالسؤال خلال الشرح يعطي انطباعا بعدم الاحترام، ولذا فإنني أتجنب طرح الأسئلة.	3.52	3	عالية
4	يعتبر الأستاذ أن ما أطرحه من أسئلة في القاعات الدراسية مؤشر على جهل أو قلة معرفة.	3.15	12	متوسطة
5	التعبير عن عدم الفهم هو زيادة عبء على الأستاذ، ولهذا فإنه يفضل تجنبه.	2.91	15	متوسطة
6	طرح الأسئلة والمناقشات الجانبية مع الأستاذ يمنعه من إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد.	3.67	2	عالية
7	تسود في الجامعة فكرة مفادها: أن كثرة الأسئلة التي يطرحها الطلبة على الأساتذة تجلب لهم مشكلات كثيرة.	2.98	13	متوسطة
8	تعلمت في الجامعة أن مهمة الطالب داخل القاعة الدراسية ينبغي أن تقتصر على الاستماع والإصغاء وتدوين ما يقوله الأستاذ.	3.32	9	متوسطة
9	انتشار حالة امتعاض الأساتذة من طرح الأسئلة.	2.97	14	متوسطة
10	يتعامل الأساتذة بقسوة مع من يطرح أسئلة صعبة عليهم، قد لا يستطيعون الإجابة عليها.	2.71	18	متوسطة
11	لا يجيب الأساتذة عن الأسئلة التي تخرج عن سياق المقرر.	2.85	17	متوسطة
12	تركز أغلب الاختبارات على الأسئلة التي تقيس حفظ الطالب للمعلومات، ولذا فلا حاجة لطرح أسئلة للفهم.	3.41	5	عالية

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة تأثيرها في تحجيم السؤال
13	طول مناهج المقررات الدراسية في الكلية لا يترك مجالاً لطرح الأسئلة أثناء المحاضرات.	3.76	1	عالية
14	لا تسمح الطريقة التي يقدم فيها الأساتذة محتوى المقررات بالنقد وطرح الأسئلة.	3.40	6	عالية
15	بعض الأساتذة يقيد حرية الطلبة في طرح أسئلة لاعتبارات مجتمعية.	3.33	8	متوسطة
16	بعض الأساتذة يقيد حرية الطلبة في طرح أسئلة لاعتبارات سياسية.	3.37	7	متوسطة
17	كثير من الأساتذة لا يحفزوننا على طرح أسئلة ذات طبيعة فلسفية.	3.48	4	عالية
18	مفردات المقررات التي أدرسها لا تمكنني من اكتساب المهارات المرتبطة بطرح الأسئلة.	3.29	10	متوسطة
19	تعلمت في الكلية أن نقد الأستاذ أو طرح أسئلة تعارض آراءه يعد نقداً لشخصه؛ مما قد يعرضني لحرج أو توتر معه.	3.32	9	متوسطة
20	يجيب أكثر الأساتذة بطريقة مختصرة جداً على أسئلتي مما يجعلني غير متشجع على السؤال.	2.97	14	متوسطة
	العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.	**3.37**		**متوسطة**
	العوامل التي تؤدي إلى تحجيم ثقافة السؤال في الجامعات السعودية ككل.	**3.29**		**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (5) أن العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية داخل الجامعات السعودية، تسهم في تحجيم السؤال بحسب آراء طلبة كليات التربية بدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول نفسه أن هناك خمسة عوامل تؤثر بدرجة عالية هي: كثافة المنهج، والتخوف من تعطيل الأستاذ عن إكمال محاضرته، وأن مقاطعة الأستاذ أثناء الشرح تنمُّ عن عدم الاحترام، وعدم تشجيع الأساتذة للأسئلة ذات الطبيعة الفلسفية، وتركيز أسئلة الامتحانات على الأسئلة التي تقيس حفظ الطالب للمعلومات أكثر من الأسئلة التي تقيس الفهم. وهذه النتيجة متوقعة في ضوء نظام تعليمي يركز على الهدف المعرفي دون غيره من الأهداف التعليمية، كما أن أعضاء هيئة التدريس في غالبيتهم، مثلهم مثل أقرانهم في الجامعات الشرقية يميلون عند طرحهم للأسئلة إلى عدم كسر الجمود، أو الخروج عن المألوف على حد قول سمنر (Sumner, 2002)، فهم في الأصل خريجي النظام ذاته.

كما جاء تأثير العوامل الإحدى عشر المتبقية بدرجة متوسطة، وكما يلاحظ فإن ستة عوامل من الإحدى عشر وقعت متوسطاتها في الجزء الأعلى للدرجة المتوسطة، أي أنها أقرب إلى بدايات متوسط الدرجة العالية منها إلى بدايات الدرجة المتوسطة، في حين وقعت خمسة عوامل متوسطاتها في الجزء السفلي للدرجة المتوسطة.

كما يلاحظ من الجدول نفسه أن العوامل التي ضمتها الاستبانة ككل تساهم في تحجيم السؤال في الجامعات السعودية من وجهة نظر طلبة كليات التربية

بدرجة متوسطة، وإن عوامل البيئة الأكاديمية أكثر تأثيراً من العوامل الثقافية السائدة، وإن كانت متقاربة بشكل كبير جداً، فالفرق بين متوسطيهما وقف عند 0.03، وهذه النتيجة في جزئها الخاص بتأثير عوامل البيئة الأكاديمية تتفق مع توصلت إليه دراسة هانغ (Huang, 2009) من أن الطلبة الشرقيين اعتادوا على أن دور الطالب في الفصل هو الاستماع وتدوين الملاحظات، وهذا لا يبتعد كثيراً عما أشارت إليه الدراسة الحالية التي أوضحت أن تأثير العبارة التي نصها «أن مهمة الطالب داخل القاعة الدراسية ينبغي أن تقتصر على الاستماع والإصغاء، وتدوين ما يقوله الأستاذ» حصلت على متوسط حسابي 3.32 وهذه القيمة تقع في أعلى قيم الدرجة المتوسطة، مما جعلها تحصل على ترتيب متقدم في عوامل البيئة الأكاديمية المؤثرة على طرح السؤال.

كما جاءت متوافقة مع نتيجة دراسة قوة وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) من أن الطلبة أفادوا أنهم في نظام التعليم الصيني كانوا يركزون على فهم ما يكتب في الكتب، لا أن يناقشوا ما كتب، ونادراً ما تتاح لهم فرصة النقد وإبداء الرأي في فروع المعرفة المختلفة، كما أنها تتوافق مع نتائج دراسة لشو ولترز (Chu & walters, 2013) في اعتقاد الطلبة أنه من غير المناسب مقاطعة الأستاذ بطرح الأسئلة، للحفاظ على نظام المحاضرة، كما توافقت مع نتائج شيري وصاحبيه (sherry, Thomas, Chui, 2010) من أن الطلبة الشرقيين يخشون إحراج الأساتذة في طرح أسئلة لا توجد لديه إجابة عنها.

إجابة السؤال الثالث: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟» استخرجت قيم اختبار «ت»، وحدد لها مستوى معنوي عند (a≤0.05)على النحو التالي:

1 – الجنس:

يشير جدول رقم (6) إلى أن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (a≤0.05) في محور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال لصالح الإناث، مما يعني أن تأثير العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال على قدرة الطالبات على طرح السؤال أكثر من قدرتها على تحجيم طرح السؤال لدى الطلاب.

جدول رقم (6). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب الجنس.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	الجنس				
العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	طالبات	65.65	4.10	0.00
		طلاب	60.33		
		طلاب	110.79		

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به نتيجة دراسة جين وكورتازي (JIN & Cortazzi, 2006) التي تشير إلى أن الطالبات أكثر التزاما بالقيم الجماعية، وتجنب السلوكيات المنحرفة بالتميز عن الجماعة، بطرح الأسئلة داخل الفصل، والخوف من تقييم الآخرين لسؤالهن، وسخرية الزملاء منهن، وتحاشي الإحساس بالجهل مع طرح كل سؤال، مقارنة بنظرائهن الذكور، كما تتماشى مع ما جاءت به دراسة فلنتي (Valiente, 2008) التي أشارت إلى أن الطالبات الشرقيات أكثر من أقرانهن الذكور من حيث عدم القدرة على طرح السؤال دون أن يكون لديهن معرفة عميقة بالموضوع الذي يدور السؤال حوله، حتى لا تبدو أقل دراية أمام زملائها وأساتذتها، فصحيح أن هذه الرؤية لدى كافة الطلبة الشرقيين، لكنها تبدو أكثر شيوعاً لدى الإناث منها لدى الذكور، كما أنها عززت نتائج دراسة هانغ (Huang, 2009) ضمناً، من أن الدور المتوقع من الطالب القيام به، في الثقافة الشرقية، أكثر بروزاً عند الإناث منه لدى الذكور.

2 – المعدل التراكمي:

وكما يشير جدول رقم (7) فإن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (0.05≥) في محور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة، لصالح الطلبة ممن تقل معدلاتهم عن جيد جداً، فالطلبة ذوو القدرات العقلية الأعلى، على اعتبار أن المعدل التراكمي هو أحد المؤشرات الدالة على القدرة العقلية، أقل تأثراً بالعوامل التي تحجم السؤال التي حوتها الأداة.

جدول رقم (7). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب متغير المعدل التراكمي.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	المعدل التراكمي				
العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	جيد جداً فأعلى	47.72	2.98	0.00
		أقل من جيد جداً	51.54		

وتتفق هذه النتيجة مع ما أفادت به نتائج دراسة جين وكورتازي (Jin& Cortazzi, 2006)، من حيث أن الطلبة من ذوي القدرة العالية، هم أكثر قدرة على التكيف مع تقاليد القاعات الدراسية الغربية الأكثر قدرة على إثارة السؤال.

إجابة السؤال الرابع: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟» استخرجت قيم اختبار «ت»، وحدد لها مستوى معنوي عند (a≤0.05)على النحو التالي:

1 – الجنس.

وكما يشير جدول رقم(8) فإن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (0.05≤) في محور العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية، لصالح الإناث، مما يعني تأثير العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية على قدرة الطالبات على طرح السؤال أكثر من قدرتها على تحجيم السؤال لدى الطلبة، كما يتضح أن قيمة «ت» أيضا جاءت دالة على مستوى العوامل الكلية المؤثرة على السؤال لصالح الإناث.

جدول رقم (8). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب الجنس.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	الجنس				
العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	طالبات	54.13	3.1	0.01
		طلاب	50.47		
العوامل المؤثرة في تحجيم السؤال	مستويات المتغير	طالبات	119.79	7.97	0.00
		طلاب	110.79		

وتتفق هذه النتيجة مع ما تشير إليه دراسة قوة وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) من أن الطالبات يشعرن أنهن في غير حاجة لطرح الأسئلة؛ فالأستاذ لا يعطي بالاً للأسئلة التي تخرج عن المنهج، وهي في نفس الوقت زيادة عبئ عليه، وتمنعه من الاسترسال في الدرس والمتابعة دون طائل أو جدوى، مادامت ليست هدفاً لأسئلة الامتحانات؛ مما يوقعهن في مشكلات أكاديمية مع أساتذتهم دون جدوى حقيقية، أكثر من إحساس الطلاب بهذه القضايا.

كما تتفق مع نتيجة دراسة هانغ (Huang, 2009) التي تفيد أن التقاليد الشرقية تعزز الاعتقاد أن دور الطالب في الفصل هو الاستماع، وتدوين الملاحظات تبدو أكثر وضوحاً لدى الإناث منها لدى الذكور.

2 – المعدل التراكمي.

وكما يشير جدول رقم (9) فإن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (0.05≤) في عامل البيئة الأكاديمية المؤثرة على تحجيم السؤال، والمجموع الكلي للعوامل المؤثرة في تحجيم السؤال لصالح الطلبة ممن تقل معدلاتهم عن جيد جداً، مما يعني أن الطلبة الأعلى في المعدلات التركمية هم أقل تأثراً بالعوامل التي تحجم السؤال التي حوتها الأداة.

جدول رقم (9). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب متغير المعدل التراكمي.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	المعدل التراكمي				
العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	جيد جداً فأعلى	55,66	3.32	0.00
		أقل من جيد جداً	60.25		
العوامل المؤثرة في تحجيم السؤال	مستويات المتغير	جيد جداً فأعلى	103.38	7.1	0.00
		أقل من جيد جداً	111.79		

وهذه النتيجة تتفق في جزئها الأول مع ما أفادت به دراسة جين وكورتازي (Jin & Cortazzi, 2006)، من حيث أن الطلبة الأقل في معدلاتهم الأكاديمية أكثر تحرجاً من مقاطعة الأستاذ أثناء شرحه من أقرانهم الأعلى تقديراً، وهذا أحد العوامل التي تصنف ضمن العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.

التوصيات والمقترحات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالتالي:

1 – التأكيد في السياسة التعليمية في التعليم الجامعي السعودي على تبنِّي استراتيجية تحفز ثقافة السؤال داخل القاعات، وتقلل من هوامش ثقافة الخوف من طرح الأسئلة، من خلال:

– بناء منهج تعليمي حر، يمكن فيه الطلبة من مناقشة أي موضوع بعيداً عن أية قيود، سياسية، أو اجتماعية، أو ثقافية، تضمن تكوين شخصيات تفكر باستقلالية، لا تتبع في آرائها واعتقاداتها ما يروج له، من فكر خرافي، أو أيدلوجي ليس له أساس عقائدي.

– إعطاء مساحة للمقررات المعنية ببناء التفكير النقدي، وتدريب الطلبة عليه، حتى يصبح منهج حياة لهم بعد ذلك.

– تبنِّي طرق تدريس تعتمد منهج الحوار والنقاش، وإبداء الرأي، والنقد الذاتي، بدلاً من طرق التدريس التقليدية، القائمة على السرد.

– تبني نظام تقويم يشجع على الأسئلة التي تعتمد على التفكير النقدي، بدلاً من نظام الأسئلة الذي يقيس مستوى التذكر والتحصيل العلمي المجرد.

2 – تنظيم دورات لأعضاء هيئة التدريس تنمي قدراتهم التدريسية التي تعزز ثقافة السؤال داخل القاعات التعليمية.

3 – إجراء بحث على العوامل التي تحجم من السؤال في الجامعات السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بتلك الجامعات.

4 – إجراء بحث على العوامل التي تحجم من

السؤال في مراحل التعليم العام، في سياقات تراعي الأبعاد الثقافية المجتمعية، وتقييس أثر العوامل الديموغرافية لكل من الطلبة والمعلمين.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زيد، عماد. (2012). التفكير النقدي من خلال طرح الأسئلة للتحليل الجمالي للعمل الفني في التربية الفنية. *العلوم التربوية*، *20*(3)، 283-306.

بسام، غانم. (2010). درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، *34*(4)، 1043-1084.

الحدادي، عزيز.(2014). *أزمة الفكر العربي وأسئلة الميتافيزيقا*. الدار البيضاء: أفريقيا الوسطى.

الحمد، تركي. (2012). *الثقافة العربية أمام تحيات التغيير*. دبي: دار مدارك للنشر.

الخولي، يمنى طريف. (2000). *فلسفة العلم في القرن العشرين: الأصول، الحصاد، الآفاق المستقبلية*. سلسة عالم المعرفة، الكويت ، 264.

زيتون، محيا. (2005). *التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق*. بيروت: مركز دارسات الوحدة العربية.

الشدوي، علي. (2010). *ما قبل الفلسفة: حالة المجتمع السعودي*. لندن: طوى للثقافة والنشر.

الشرقي، محمد راشد. (2005). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(2). 89-116.

طولست، حميد.(2010). *مقالات حميد طولست: ثقافة السؤال*، الدار البيضاء: دار ترويقال، 91-92.

العابد، هناء. (2010). التنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشباب السوري. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة سانت كلمنتس St. Clements: عمان.

عدس، عبدالرحمن؛ وعبيدات، ذوقان؛ وعبدالحالق، كايد. (2016). *البحث العلمي: مفهومة وأدوته وأساليبه*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عفانة، عزو. (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كليات التربية في الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*، *1*(1)، 39-82.

العيسى، أحمد. (2011م). *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رحلة البحث عن الهوية*، بيروت- لبنان: دار الساقي.

الغذامي، عبد الله. (2001). *ثقافة الأسئلة: مقالات في النقد والنظرية*. ط4، الكويت: دار سعاد الصباح.

الغذامي، عبد الله. (2002). *قراءة في مشروع الغذامي الناقد*. الرياض: كتاب الرياض، 97-98.

فرنان.(2008). *أصول الفلسفة: في التفكير الفلسفي*. ترجمة: سبيلا، محمد؛ بنعبد العالي، عبدالسلام. دفاتر فلسفية- نصوص مختارة،1، الدار البيضاء: دار تريقال للنشر.

الفيتوري، عبد الحكيم الصادق. (2012). تجريم ثقافة السؤال: نقد معرفي، الموقع على الانترنت: *http://aznaqd.com/soaal.htm*، استل بتاريخ: 2/ 4/ 2015.

لانغ، جيفري.(2001). *حتى الملائكة تسأل: رحلة إلى الإسلام في أمريكا*. تحقيق: منذر العبسي، القاهرة: دار الفكر.

مركز الإنتاج الإعلامي- جامعة الملك عبد العزيز. (2002).

مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكاري. نحو مجتمع المعرفة،22.

الموسوي، نضال.(2002). السلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، *المجلة التربوية*، *16*(62)، 1191-231.

موسى، رشاد علي. (2002). معتقدات الشباب السعودي في السحر. *مجلة التربية*، 106، 45-67.

وهبة، نخلة. (2001). *رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي: أنا أسأل.. إذاً... أنا أفكر*. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Zeid, I. (2012). Critical Thinking by Asking Questions of the Aesthetic Analysis for Art Work in art Education (in Arabic). *Educational Sciences*, *20*(3), 283-306.

Afaneh, E. (1998). The Level of Critical Thinking among Colleges of Education students in the Islamic University in Gaza (in Arabic). *Palestinian Journal for Educational Research and Studies*, *1*(1), 39-82.

Al Moussawi, N. (2002). Superstitious Behavior Among a Sample of Students at Kuwait University (in Arabic). *The Educational Journal*, *16*(62), 231-1191.

Al-Harthi, A. (2005). Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 6(3). Retrieved on 19.11.2015 form:http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/263.

Alshsharqi, M. (2005). Critical Thinking of the First Year Secondary School Students in the City of Riyadh and Its Relationship with Some Variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *6*(2),89-116.

Bassam, G. (2010). The Degree of Prevalence of Superstitious Ideas among the Students of Educational sciences colleges at Jordanian universities (in Arabic). *Journal of Najah University for Humanities*, *34*(4), 1043-1084.

Black, B. (2010). It's not like teaching other subjects. *The challenges of introducing Critical Thinking AS level in England.* Research Matters: A Cambridge Assessment Publication, 10, 2-8.

Chu, Y.; & Walters, L. (2013). The question-asking behavior of Asian students in an American university classroom. *Journal of English as an International Language*, *8*(2), 10-101.

Gallagher, H. (2013). Willingness to communicate and cross-cultural adaptation: L2 communication and acculturative stress as transaction. *Applied Linguistics*. *34*(1), 53-74.

Gunawardena, C.; Nolla, A.; Wilson, P.; Lopez-Islas, J.; Ramirez-Angel, N.; & Megchun-Alpizar, R. (2001). A cross-cultural study of group process and development in online conferences. *Distance Education*, *22*(1), 85-121.

Guo, L. & O'Sullivan, M. (2012). From Laoshi to partners in learning: Pedagogic conversations across cultures in an international classroom. *Canadian Journal of Education Revue canadienne de l'éducation*, *35*(3), 164-179.

Hinkle, D.; Wiersma, W.; & Jurs, S. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences.* Boston: Houghton Mifflin.

Huang, J. (2009). What Happens when Two Cultures Meet in the Classroom?. *Journal of instructional psychology*, *36*(4), 335-342.

Jin, L.; & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, *19*(1), 5-20.

Joy, S.; & Kolb, D. (2009). Are there cultural differences in learning style?. *International Journal of Intercultural Relations*, *33*(1), 69-85.

Kim, H. (2006). We talk, therefore we think. A cultural analysis of the effect of talking on thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 828–842.

Lubman, S. (2002). Some students must learn to question. *San Jose Mercury News*, A1, A12.Retrieved on 6.1.2016 form*http://www.mercurynews.com/circare/html/gsa_template.jsp?sortBy=mngi&similarTo=&similarType=find&type=any&aff=3&view=entiresitesppublished&query=Some+students+must+learn+to+question%E2%80%8E&searchbutton.*

Moussa, R. (2002). Saudi Youth Beliefs in Witchcraft (in Arabic). *Journal of Education,* 106, 45-67.

O'Sullivan, M.; & Guo, L. (2011). Critical thinking and Chinese international students: An eastwest dialogue. *Journal of Contemporary Issues in Education*, *5*(2), 53 - 73.

Peach, F. (2012). Reflections on Philosophical Faith and

Faith in the Twenty-First Century. *In Philosophical Faith and the Future of Humanity* (pp. 253-266). Netherlands:Springer.

Sherry, M.; Thomas, P.; & Chui, W. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher education*, *60*(1), 33-46.

Sumner, W. (2002***).*** *Folkways: A study of mores, manners*, customs and morals. Courier Corporation.

Tweed, R.; White, K.; & Lehman, D. (2004). Culture, Stress, and Coping Internally-and Externally Targeted Control Strategies of European Canadians, East Asian Canadians, and Japanese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *35*(6), 652-668.

Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education, 9* (1), 73-91.

wang,v.; & Farmer, L.(2008).Adult Teaching methods in china and Blooms Laxonomy .*International Journal For the Scholarship Of Teaching and learning*, 2, 1-15.

❊ ❊ ❊