أثر استخدام السؤال السابر

على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي) في مادة تاريخ الأدب والنصوص

محمد الطراونه **علي أبو سليم**
كلية العلوم التربوية - جامعة الحسين بن طلال

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام السؤال السابر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي) في مادة تاريخ الأدب والنصوص وبالتحديد حاول الباحث الإجابة عن الفرضيات الآتية:

أولاً: لا يوجد فروق ذات دلاله عن إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب (الذكور) الذين درّسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة وبين الطلاب الذين درسوها بالطريقة التقليدية عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

ثانياً: لا يوجد فروق ذات دلاله عن إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي درسن مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة واللاتي درسنها بالطريقة التقليدية عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

ثالثاً: لا يوجد فروق ذات دلاله عن إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب (ذكوراً وإناثاً) الذين درّسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة والذين درّسوا المادة نفسها (ذكوراً وإناثاً) بالطريقة التقليدية عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

وللتوصل للإجابة عن فرضيات البحث الثلاث اختيرت عينة قوامها (١٤٤) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة والذين ينتمون لمديرية تربية قصبة معان حيث تمّ اختيارهم بالعملية العشوائية البسيطة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين درّست المجموعة الأولى مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة وعددها اثنان وسبعون طالباً وطالبة واثنان وسبعون طالباً وطالبة درّسوا بالطريقة التقليدية المألوفة لديهم ولقد درَّس الباحث المجموعتين واستمرت العملية فصلاً دراسيّاً كاملاً وبعد الانتهاء من التجربة أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً في المقرّر الذي تمّ تدريسه للمجموعتين، ولقد تأكد الباحث من موضوعية الاختبار وصدقه وثباته كما هو في ثنايا البحث. وبعد إجراء هذه العمليات طُبِقَ الاختبار النهائي وأجريت العمليات الإحصائية المطلوبة والتي تتمشى مع فرضيات البحث. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالةً إحصائياً لصالح المجموعة التي درست بالأسئلة السابرة مقارنة مع الطريقة التقليدية وهذا بين وواضح في الجداول رقم (٥، ٦، ٧، ٨).

The Effect of Using Inquiry Questions on the Achievement of First Year Secondary School Students

Mohamad Al-Tarawna **Ali Abu-Saleem**
Faculty of Educational Sciences- Al-Husein Bin Talal University

Abstract

This study aims at investigating the effect of inquiry questions on the achievement of first year secondary school students learning History of Literature and Literary Texts. The study tried to investigate the following hypotheses:
H1: There is no statistically significant difference between the achievement mean scores of male students who were taught through inquiry- questions and the achievement mean scores of those who were taught the same material through traditional techniques.
H2: There is no statistically significant difference between the achievement mean scores of the female students who were taught this subject through inquiry questions and those who were taught the same subject through traditional techniques.
H3: There is no statistically significant difference between the achievement mean scores of the male and female students who were taught this subject through inquiry questions and those who were taught the same subject through traditional techniques.

To investigate these hypotheses, 144 male and female students were randomly assigned to two groups; an experimental group and a control group. Each group had 72 participants. The experimental group was exposed to teaching through inquiry-questions, while the control group was taught the same topics through traditional techniques.
The study lasted for one semester. Then, using an achievement test, the researcher investigated the effect of inquiry questions on students' achievements. Results indicated statistically significant differences in favor of the experimental group at the .05 level.

المقدمة:

إنّ طرح الأسئلة داخل غرفة الصف في كل طريقة من طرائق التدريس أمر ضروري ومهم فلا يجوز للمعلم أن ينفرد بنفسه في إعطاء المعلومات للطلبة من دون أن يشاركهم في المواقف التعليمية، والمعلم الناجح هو الذي يوظف مبادئ ديناميات المجموعة والمشاركة الديمقراطية في توطيد مناخ جماعي متماسك، يقدّر فيه التعبير عن الرأي والاستكشاف الحر والتعاون والثقة بالنفس والدعم والتشجيع لذلك لا يقتصر دور المعلم في التعرف إلى حاجات الطلبة وعلى فحص مشكلاتهم واقتراح حلول لها وطرح الأسئلة وجمع البيانات وصنع القرارات بأنفسهم، إنما يتعدى ذلك إلى الإيمان أنّ صنع القرار بطريقة ديمقراطية والمشاركة يجب تعلمها عن طريق الخبرة الحقيقة في جوّ صفي تعاوني داعم.

ولما للأسئلة من أهمية كبرى؛ لكونها تقع في قلب العملية التربوية نراها قد احتلت مساحات واسعة من القرآن الكريم قال تعالى:

﴿ وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقَرَةً قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُوًا، قَالَ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ ۞ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَا فَارِضٌ وَلَا بِكْرٌ عَوَانٌ بَيْنَ ذَٰلِكَ فَافْعَلُوا مَا تُؤْمَرُونَ ۞ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْنُهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ ۞ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ إِنَّ الْبَقَرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا وَإِنَّا إِنْ شَاءَ اللَّهُ لَمُهْتَدُونَ﴾ (البقرة ٧٠)

فهذه الأسئلة أسئلة تعليمية تفكيرية تدعو القارئ إلى التأمل والتفكر في واقع حياته قال تعالى: **﴿ أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ۞ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ﴾** (الغاشية ١٧ – ١٨).

وعن أبي هريرة _ رضي الله عنه – أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم " سُئِلَ أيّ العمل أفضل ؟ قال: الإيمان بالله ورسوله، قيل : ثم ماذا ؟ قال: الجهاد في سبيل الله قيل: ثم ماذا ؟ قال: حج مبرور".

نلاحظ من خلال دراستنا لهاتين الآيتين والحديث الشريف أنها استخدمت الأسلوب الاستفهامي لإثارة التفكير وتوليد حب الاستطلاع وشدّ الانتباه نحو الموضوع مدار البحث، فهذه الأسئلة وهذه الطرائق الحديثة التي تعالت الصيحات وكثرة الدراسات التي تطالب وتثبت أهميتها نجدها احتلت

مساحات في دستورنا الكريم منذ أول آية نزلت قال تعالى: ﴿**إقرأ باسم ربك الذي خلق**﴾ (العلق1) ثم تلتها آيات تبين كيفية القراءة والأساليب التي تحققها بشكل يتمشى وقدرات المتعلمين قال تعالى﴿ **لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت**﴾ (البقرة، ٢٨٦) تم حمل الأنبياء صلوات الله عليهم وورثتهم حملوا مشعل الهداية والنور حيث ركزوا على الطرائق والأساليب قال تعالى ﴿ **ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك**﴾. (آل عمران ١٥٩).

هكذا هي المدرسة الربانية، وهكذا هم الذين تربوا في ظلالها وهم الذين سعوا جاهدين لتخريج المؤمن المتسلح بالمنطق والإيمان والمالك لناصية الحوار والمناقشة التي تفتح الأبواب أمام الطلبة ليبدوا وجهات نظرهم وما لديهم حول الموضوع مدار البحث.

فهذا ابن (خلدون) و (الغزالي) وغيرهم من العلماء المسلمين نراهم قد ركزوا وأرسوا قواعد معينة في التربية والتعليم فآمنوا بضرورة التركيز على الأمور التربوية التي تعمل فكر المتعلم وتفتق ذهنه وتبعده عن أسلوب القهر والتلقين وضيق النفس والكسل وعلى رأسها طريقة الحوار والمناقشة التي تعدُ الأسئلة سنامها إذ بها يثار المتعلم ليعمل فكره بالبحث والتنقيب، ويربط المعطيات ببعضها ليصل إلى الهدف المرسوم له، وهذه الإجابات تكون بمثابة مقدمة مثيرة لأسئلة جديدة تكمل وتتمم سابقتها لإثراء الموضوع.

أمّا (زكي نجيب محمود) فيقول: " أربعون سنة قضيتها بالتعلم، والتعليم عندي حوار، والحوار يخرج ما خبَئ من المعاني " ويعلل عالمنا سرَ اهتمامه بالحوار للأمور الآتية:

أنه يخلق جوّا لحديث الحاضرين، وموضوعا للمعارضة والتأييد المبررين فتندمج الروافد الكثيرة في نهر عظيم.

بوساطة هذه الطريقة يسود النقاش والجدل من أجل الوصول إلى الفكرة الرئيسة الناضجة.

أينما يكون الحوار يتحقق النشاط الفكري ليضيف مفهوما أو خبرة جديدة تساعد على الاستقلالية في الرأي والفكر.

وقد بيّن الأدب التربوي أنه أينما تسدّ طريقة الحوار والمناقشة التي تعتبر الأسئلة ذات المستويات العليا أداتها يُسدّ معها الفكر العامل النشط الذي

يتفتق كل لحظة عن مفهوم أو خبرة أو ممارسة جديدة عطاءً ممتدا من الحيوية والجدة والبناء للفرد – المتعلم – الذي ينعكس دوره على المجتمع الذي يعيش بين ظهرانيه.

أمّا علماء الغرب فنراهم أيضا يركزون على الطرائق التي تنقل المتعلم من بوتقة المتلقي إلى الباحث المستقرئ للأمور من حوله ليدلي بدلوه في المواضيع التي هي مدار الحوار والحديث فهذا (سقراط) يعتمد في تعليمه للآخرين الطريقة الحوارية التي يعتمد فيها على إبراز الحقائق الكامنة في النفوس وبها يتذكر ويكتشف المتعلم معاني الأشياء وحقائقها الأصلية ويضيف قائلا: إن قيمة التعليم تتحدّد بنوعية الحوار والأسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلم ويقصد بها الأسئلة التي تثير التفكير لدى المتعلمين وتقودهم للحيرة والشك وحب الاستطلاع للوصول إلى إجابة شافية معتمدا على ما يأتي:

أولا: توجيه الطالب أو استدراجه لاقتراح تعريف أو افتراض عام يشغل الحياة.

ثانيا: قيادته للشك في كفاية معرفته الخاصة بالافتراض.

ثالثا: قيادته للاعتراف بعدم قدرته على الخروج أو التخلص من الحيرة التي هو فيها.

رابعا: إرشاده في بحثه عن الحقيقة حيث التعريف أو الافتراض الذي بدأ به.

كما نرى أيضا أن سقراط قد اعتمد على أسلوبين في التوصل إلى الحقائق هما (الاستنتاج والاستقراء) في جدله وأسئلته، وقد سار على نهجه وخلد أثره تلميذه (أفلاطون) إذ بذل جهدا مضنيا ووقتا كبيرا حتى رسّخ مبادئه وقد امتازت طريقته بما يأتي:

- الاستقراء حيث يصطحب الطلبة إلى الحديقة لملاحظة الأشياء وتحليلها عن طريق الجدل والمناقشة والتحليل.
- الاستنتاج وخاصة في تدريسه للمفاهيم.
- التكرار حتى يتمكن الطالب من تعلم العادات وإظهارها فيما بعد بسهولة.

- التعلم باللعب وخاصة عند سأم الطلبة.
- التركيز على العلاقة بين الطالب والمعلم حتى يتمكن الطالب من تمثل معلمه في المواقف التي يمر فيها. (حمدان، ١٩٨٥).

والأسئلة تعد الأداة الرئيسة التي لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال وهي العمود الفقري للتدريس في التربية والتعليم، لا بل هي جزء لا يتجزأ منها وبدونها ستوصد أبواب البحث والاستقراء وستحال العملية التربوية إلى تلقين ممل وقاتل إذ يقول (دي جارسون): أنّ الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد ففي مهارة الأسئلة يكمن التدريس الراقي ومن خلاله نجد منفذا للفكر الحي، وهي الأداة التي تشحذ الخيال وتثير التفكير، ويرى (جون ديوى) أنها روح العملية التربوية ولبها.

إنّ المعلم الناجح هو الذي يعرف متى يسأل، وكيف يسأل وكيف يتلقى الإجابات ويرد عليها بطريقة شائقة تدفع الطالب، وتأخذ بيده لإيصاله إلى برّ الأمان مبتعدين عن الطريقة التي تعتمد على التلقين والتي تعتبر المعلم الآمر الناهي وهو الذي يملك ناصية الأمور والطالب لا حول له ولا قوة إلا أن يسلم الأمر لمعلمه وهذا ما نسعى للتخلص منه لأنه يقتل إنسانية الإنسان الذي كرمه الله وحباه قوة عقلية مناط بها البحث والتنقيب والتفكير لتمحيص الأمور والوقوف على الصحيح النافع منها.

بعد هذه المقدمة عن هذه الأسئلة والدور الذي تلعبه في عملية التربية والتعليم وفي الحياة بشكل عام لا بد وأن نعود إلى الموضوع الأساس ـ الأسئلة السابرة – لنرى ما كتب عنها في الأدب التربوي وقبل هذا وذلك سيقوم الباحثان بتعريفها لغة واصطلاحا لتكون الأمور بينة وواضحة خلال الدراسة لمعرفة مدى تأثيرها على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي).

مفهوم السّبر اللغوي:

السّبر لغة من الفعل سَبَرَ بمعنى خَبَرَ أو حَزِرَ، يقال: سَبَرَ الجرح أي قاس غوره بالمسبار، وسبر فلان أي خبره ليعرف ما عنده. (ابن منظور، بدون تاريخ)

مفهوم السَّبر في الاصطلاح التربوي:

تعَدُ التربية المجال الواسع لاستخدام الأسئلة بأنواعها كافة، فقد اختلف علماء التربية في تعريف السؤال السّابر إذ عُرّف من فئة بأنه هو الذي يلي الإجابة الأولية ويتم بتقديم أسئلة ذات صياغة جديدة أو ذات تلميحات جديدة يقصد بها توجيه الطالب إلى الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥).

ويعرَّف بأنه سؤال متعمق، يسبر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره، ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير بهدف تحديد متطلبات الطلبة وتزويدهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقم نموهم وتطورهم. (قطامي، ١٩٩٢)

أمّا (جالوي) (Galloway) كما ورد في سوريال (١٩٧٨) فيقول: إنّ السؤال السابر هو استمرارية توجيه السؤال للطالب نفسه إذا كانت إجابته غير صحيحة وقد يعيد المعلم السؤال بصياغات مختلفة إذا لمس أن الإجابة غير صحيحة وقد يُعاد أكثر من مرة بناء على إجابة المتعلم، و يختلف (جالوي) عن غيره ممن عرّفوا السؤال السابر بما يأتي:

- إبراز دور الطالب.
- اشتراط إعادة صياغة السؤال عند عدم مقدرة المتعلم على الإجابة بكلمات مختلفة.

ج. اعتبار السؤال السابر سلوكا.

ويعرّفه (المومني، ١٩٨١) بأنه السؤال الذي يطرحه المعلم تعليقا على إجابة الطالب لسؤال سابق من أجل تحسين إجابته بنفسه أو مشاركة خالب غيره أو تحقيق الترابط بين أفكار معينة، ويضيف بأنها تؤدي دورا مهما في العملية التربوية لكونها:

أ ـ تهيئ فرصا واسعة للطلاب لممارسة مهارات التفكير المختلفة.

بـ تساعد المعلم في الكشف عن الطرق التي يفكر بها خلابه.

ج. تسمح للطالب بتقويم نفسه ذاتيا.

د. تبين أن المعلم موجه وليس ناقلا للمعرفة ومصححا للأخطاء.

هـ مساعدته على تحقيق التعلم بالمشاركة. (المومني، ١٩٨١)

أمّا (جود) (Good) فلم يختلف مع المربين الآخرين بالنسبة لتعريفهم للسؤال السابر، ولكنه يضيف نقاطاً مظهرين من خلالها صفات هذا السؤال وهي:

- حث الطلبة على إضافة المعلومات للاستجابة الأولية لكون الإجابة غير واضحة وكاملة.
- يطرح لتوضيح الجواب الذي يكتنزه عدم الوضوح.
- يطرح لحث الطلبة على المشاركة الفاعلة من أجل إغناء الموضوع بالمعلومات أو التوسع فيها. (Good, et al., 1973)

مما تقدم نرى بأن السؤال السابر ينمي العمليات العقلية العليا لدى المتعلم ومن خلالها يتعلم الطالب عدم قبول الحقائق والمعارف بسهولة لذا ينبغي عدم ترك أيّة معلومة تمرّ إلاّ وتعرض على مصفاة السؤال السابر الذي اتفق جميع من عرفوه على أنّه السؤال أو مجموعة أسئلة تلي إجابة الطلبة الأولية ويهدف منها:

- التوضيح بمعنى أن يتابع المعلم حوار الطالب بعد تلقي الإجابة الأولى منه بصيغ معينة من الأسئلة التي تحمل الطالب على توضيح إجابته الأولى.
- نقد إجابة أو تعديلها ويفترض أن الطالب لديه القدرة على تعديل إجابته، أو تسويغها أو نقدها فدور المعلم مساعدته بالأسئلة السابرة التي تكشف له عن المراد.
- المتابعة، بمعنى أن يحث المعلم الطالب على متابعة الفكرة وتطويرها.
- التركيز وتحديد المعنى، ولهذه الغاية يطرح المعلم أسئلة تساعد الطالب على إعطاء إجابة أكثر تفصيلاً ودقة.
- تقديم الأدلة وتدعيم الإجابات، وهنا يطلب المعلم من الطالب أن يقدم أدلة على إجابته يسوغها أو يدعمها.
- تحديد العلاقات بين الأشياء، وفي هذا الموقف يطرح المعلم أسئلة سابرة تساعد الطالب على إدراك العلاقات بين عناصر الفكرة أو مكوناتها عن طريق ملاحظة الأسباب والربط بالنتائج أو إدراك العلاقات المناسبة.

ويشترط عند خرح السؤال السابر أن تكون الإجابة بحاجة إلى النقاط التي تم ذكرها، ولكن إذا أجاب الطالب إجابة شافية ووافية، وغطت ما هو مطلوب فلا داعي لطرح تساؤلات أخرى.

ونظرا لأهمية السؤال السابر في العملية التربوية، ونقله للطالب من البوتقة المغلقة ليكون محاورا ومناقشا، ومؤيدا أو معارضا في ضوء معطيات يستند إليها فنرى (Dwight, et al., 1969) يذكر سمات محددة للسؤال السابر مما يدعم تبنيه داخل حجرة الصف وهي:

يُلزم الطالب بأن يتعدى الإجابة السطحية التي تقتل التفكير لدى المتعلم.

- يطالب من خلاله الطالب تقديم آراء إضافية، واكتشاف آراء الآخرين.
- تزيد من المناقشات الصفية، وتحث الطلبة على التفكير.
- تثري معلومات الطلبة، لأنهم يستفيدون من خبرات بعضهم بعضا.
- يوضح من خلالها الإجابات الغامضة، ويركز على بعضها الآخر. (Dwight et al., 1969)
- ويرى بعض التربويين أن السؤال السابر مرشد لتوسعة الإجابة الأولية ويعمل على تطويرها ونضجها، ويبعث على التفاعل الصفي لأنّ جميع الطلبة في جوٍ آمن بعيدٍ عن الانتقادات والتقويم.

وهناك من يقول بأن السؤال السابر سؤال غير متحيز وغير موجه لا بل سؤال بارع متعمق ويسبر أعماق الطالب ليعطي أقصى ما لديه من معلومات حول الموضوع مدار الحديث.

ولكي يزيد المعلم من التفاعل الصفي لدى استخدامه الأسئلة السابرة يُنصح بما يأتي:

- إعطاء الطلبة وقت انتظار كاف.
- الاستماع الجيد لإستجابة الطلبة.
- تزويد الطلبة بتغذية راجعة مناسبة فورية حول استجابته كالتعزيز اللفظي، وقد تكون التغذية الراجعة ضمنية غير صريحة كأن يقول المعلم بعد استجابة أحد الطلاب ما زالت هذه العبارة تحتاج إلى توضيح ... فمن يعطي إجابة أكثر وضوحا ؟ وبهذا يفهم الطلبة أن الإجابة لم تكن واضحة تماما، وبالتالي يعملون تفكيرهم للوصول إلى إجابة أوضح.

- الرضا بالتقدم البطيء الذي يحرزه الطلبة بطيئي التعلم على الإجابة عن الأسئلة السابرة وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير والإجابة.
- دعوة نخالب أو أكثر للتعليق على إجابة زميل آخر باستخدام أسئلة سابرة مما يتيح الفرصة للتفاعل، والتفاعل الأعمق. (وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق)

وبما أننا حددنا الأمور التي تزيد من التفاعل الصفي لدى استخدام الأسئلة السابرة، فإننا نحذر مما يأتي نخالما نسعى جاهدين للأخذ بيد المتعلم ليكون فاعلا ومتفاعلا وباحثا عن المعلومة بنفسه بتوجيه وإرشاد من معلمه وهي:

- نخرح الأسئلة بشكل تعسفي على الطلبة كأن يطلب المعلم من الطالب البحث عن إجابة أو صيغة بديلة لإجابته الأولى، وعلى الرغم من وضوحها وتحقيقها للهدف المخطط له.
- عدم التصدي للإجابة مباشرة بعد نخرح السؤال، فهذا الأسلوب يحد من تفكير المتعلم ولم يتح فرصا من التفاعل.
- عدم السخرية من إجابة الطالب مهما كانت هذه الإجابة، فإذا مورس مثل ذلك سَيُحبط الطالب، ولم يعد للمشاركة خوفا وتجنبا لمثل هذا السلوك.
- عدم إعطاء الطالب المجيب فرصة كافية لتمحيص الإجابة ونقل السؤال لطالب آخر.
- تعزيز إجابة الطالب ثمَ رفضها، وهذا يوقع الطالب في حيرة ويقتل المشاركة والتفاعل.
- عدم إغلاق أبواب النقاش والتفاعل إلاَ بعد الحصول على الإجابة المناسبة.
- عدم استخدام الأسئلة السابرة في معاقبة الطلبة أو إحراجهم.
- البعد عن استخدام المفردات الصعبة التي تغلق أبواب النقاش؛ لأنها بحاجة إلى معجم للتوصل إلى معانيها.
- التحدث بشكل كثير من قبل المعلم دون نخرح الأسئلة التي تثير التفكير والنقاش والحوار البناء.
- تحاشي إعادة السؤال أكثر من مرة.

- عدم التحيز لفئة معينة من الطلبة على حساب أخرى.

أغراض طرح الأسئلة السابرة:

تعمل الأسئلة السابرة على إغناء النقاش والتفاعل الصفي ويمكن أن يستخدمها المعلم لتحقيق أغراض (أهداف) عديدة يمكن أن نبوّبها في الجدول الآتي ليسهل الرجوع إليها والاستفادة منها:

الجدول (١)

يبين بعض أغراض الأسئلة السابرة

م	الهدف من السؤال السابر	أمثلة على السؤال السابر الذي يقيس هذا الهدف
١	توسع الأفكار	هل هناك أفكار أخرى حول الموضوع ؟ تفضل يا ... ماذا يمكن أن تضيف حول هذا الموضوع يا محمد ؟
٢	تسويغ الأفكار	كيف توصلت إلى ذلك يا ...؟ لماذا تعتقد ذلك ؟ ما الذي يجعلك تتبنى مثل هذا الموقف ؟
٣	إتاحة فرص أخرى للتفاعل	هل توافق على ما قاله أحمد يا محمد ؟ ولماذا ؟ من يدعم وجهة نظر علي ؟ إن وجهة نظرك مخالفة لما قاله زميلك علي يا خالد لماذا ؟ ادعم وجهة نظرك.
٤	مساعدة الطالب في اتخاذ موقف ناقد	ما رأيك في ذلك ؟ اقرأ النص الموجود في صفحة... ثم بين وجهة نظرك فيما يقوله الكاتب؟ ما العاطفة في بيت الشعر الآتي ... ؟

(وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق)

الأسئلة السابرة وأساليبها:

من خلال مراجعة الباحثان للأدب التربوي الذي كُتِبَ حول هذه الأساليب فقد وجدا أنها قسمت إلى أسلوبين وهناك من قسمها إلى ثلاثة وأربعة وخمسة أساليب وبغض النظر عن أقسام هذه الأساليب إلاّ أنّ ما يميزها إن الطلبة يحسون فيها بالمتعة؛ لكونهم هم الذين يتوصلون للفكرة والمعلومات، وهم قادرون على الفهم والمقارنة والاستنتاج، والمعلم دوره توجيه الأسئلة المطلوبة التي توصل للهدف ويشير الأدب التربوي إلى أن (سقراط) هو مبتدع السؤال السّابر، وقد كان له أسلوبان في هذا الشأن هما :

التهكم (السقراخي)

فقد كان (سقراط) يبعث الشك في نفوس تلاميذه من خلال عدد متكاثر من الأسئلة التي تقلقهم وتثير تفكيرهم، وتتحدى معلوماتهم.

فكان لهذا العالم فكرة واضحة وجلية عن مواخن الحقيقة، فيلقي أسئلته على خلبته ويوجههم في هوادة إلى تلك المواخن ولكنه يدعهم يتلمسون خريقهم بأنفسهم فيضلون أحيانا، ويستطرد بهم إلى حيث يستطردون ويقف معهم ليتأمل ماذا يثار من المراجعة أو المعارضة، حتى يصل بهم للغاية المنشودة آخر الأمر.

ب- تولید الأفكار:

يُعتبرُ (سقراط) أول من فطن إلى أنّ التعليم لا يقصد منه صب الآراء في ذهن خال، بل إنه استنباط الحقائق الخالدة من العقل الذي تنطوي فيه، فكانت خريقته في التعليم أن يحدث خلبته و يحاورهم، فيسأل السؤال ويستدرج الشخص المسؤول، خطوة إلى الرأي الذي يوّد أن يوصله لهم.

وهنا نرى بأنه يولّد أفكارا ويهدف من وراء ذلك غايتين هما:

* محاربة الخطأ. * دحض الآراء غير الصحيحة.

أمّا العالم (هوفر) فقد تحدث عن أساليب السبّر ولكنه حصرها بأسلوبين و نحا منحى يختلف عن (سقراط) إذ ركز على الجوانب التربوية وحصر هذين الأسلوبين من أجل الوصول إلى إجابة صحيحة وعميقة لتحقيق الهدف المخطط له، وأساليب السبر عنده هي :

* السّبر التشجيعي أو الحثي. * السّبر التوضيحي.

- السّبر التشجيعي أو الحثي: هو النوع الذي تستخدم فيه الأسئلة كتلميحات قصيرة أو مؤشرات تعطى للطالب عندما يعجز عن إعطاء إجابة غير صحيحة، وتستخدم لاستجرار المعرفة للطالب، أو تشجيعه ليعطي إجابة أكثر نضجا. وقد تعطى الأسئلة الحاثة ليعطي الطالب أقصى ما عنده حول الموضوع ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي:

- ❖ ألم تذكر ما درسناه في ... عن ... ؟
- ❖ هل تذكر ما قلناه في درس ... ؟
- ❖ استمر ... استمر ... ؟

السّبر التوضيحي: يقصد توسيع المعلومات لتصبح كاملة وعميقة، أي أن يتابع المعلم حوار الطالب بعد تلقي الإجابة الأولى منه بصيغ معينة من الأسئلة تحمل الطالب على توضيح الإجابة الأولى:

ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي :

- ما الذي تقصده بقولك كذا ؟
- صفها بطريقة أخرى جيدة.
- أرني كيف ؟

أمّا (لطفي سوريال) فقسم أساليب السبر إلى ثلاثة أنواع هي :

* السّبر المباشر. * السّبر المحول. * السّبر الترابطي.

نرى بأنّ (سوريال) يتفق مع (هوفر) بالسّبر المباشر الذي سماه السّبر التشجيعي.

وقد سبق الحديث عن هذا النوع – المباشر – عند الحديث عن أنواع السّبر عند (هوفر) فلا داعي للحديث عنها ثانية.

ـ السّبر المحول: يقصد به توجيه السؤال إلى مخالب آخر بدلا من استمرار توجيهه للطالب نفسه، والهدف منه تصحيح إجابة الطالب السابق أو تعزيزها أو إثراء موضوع المناقشة، وعلى حدوث التعلم بالمشاركة. ويستحسن عدم اللجوء إليها إلا بعد أن يعطي للطالب صاحب الإجابة الأولى فرصة كافية للاسترشاد بأسئلة المعلم السابرة في تصحيح إجابته أو تحسينها، ولكن هناك بعض التربويين يعتبرون السّبر المحول من الأسئلة السّابرة والتي تسهم في زيادة المشاركة في الغرفة الصفية وليس من أساليب السّبر ومن الأمثلة على السّبر المحول ما يأتي :

- هل تستطيع أن تضيف سببا آخر يا ..... ؟
- هل تتمكن من تبرير إجابة سامر يا ..... ؟
- هل تضيف نقاطا أخرى يا محمد لتتمة الموضوع ؟

ـ السّبر الترابطي: هو الأسئلة التي يركز فيها على فكرة معينة عندما تكون الإجابة مقبولة، وقد يهدف منها التوصّل إلى تعميمات من جزيئات

مترابطة أو تمثيل تطبيقات من تعميمات أو التفكير في رابطة بينهما وبين تعلم سابق ذي صلة، وإليك الأمثلة الآتية على السَبر الترابطي :

ما الأسباب التي أدت إلى ظهور الشعر العمودي قبل الإسلام والدعوة للعودة إليه في العصر الحديث.؟

أحسنت، ولكن من يستطيع منكم أن يضيف أسبابا أخرى ؟

والسؤال الترابطي يمكن أن يساعد المعلم على تحقيق الوظائف الآتية:

- ربط المعرفة السابقة باللاحقة.
- تشجيع الطلبة على التوصل إلى تعميمات.

ج- حث الطلبة على تمثل ما يتعلمونه ويطبقونه. (سوريال، ١٩٧٨)

ويتفق (القاعود) مع (سوريال) و (هوفر) في أساليب الأسئلة السَابرة ولم يضف شيئا جديدا على تلك الأساليب.

أمَا (الخليلي) فيضيف على ما ذكره (هوفر) و (سوريال) ما يأتي:-

أ- السَبر التركيزي: وهو أسلوب من أساليب السبْر الذي يطرح فيه المعلم سؤالا كرَد فعل لإجابة الطالب الصحيحة من أجل تأكيدها أو ربطها بموضوع آخر أو درس سابق أو ربط جزيئات معا للخروج بتعميم. وهناك من يقول بأنه السؤال الذي يلي إجابة الطالب الذي يستطيع أن يجيب بطريقة أعمق وأفضل من إجابته التي أعطاها وهي كالآتي:

- ماذا يمكن أن يعني ذلك ؟
- بماذا يذكرنا ذلك ؟
- استمر ..... أكثر ....
- ماذا لو تتحدث أكثر ؟

ب- السَبر التبريري: هو السَبر الذي يطلب فيه المعلم من الطالب زيادة الوعي والإدراك الناقد والدقيق لديه وذلك لتبرير إجابته، وإبراز أفضل الحلول و الإجابات فكريا و منطقيا والأمثلة الآتية، توضح ذلك :

- هل يمكن أن تعطي مفهوما آخر بدلا من المفهوم... ؟

❖ هل يمكن أن تفكر في إجابة أكثر دقة من... ؟ (الخليلي، مرجع سابق)

ويتفق (مرعي، ١٩٨٣) مع (سوريال، ١٩٧٨) من حيث تقسيم أساليب السبر إلى ثلاثة أقسام هي:

أ- السبر المباشر ب- السبر المحول جـ- السبر الترابطي

إنّ الذي يميز دور (مرعي، ١٩٨٣) عن غيره من المربين السابقين الذين ذكروا الأساليب نفسها أنه أبرز وظائف أسلوبين من أساليب السبر هما: السبر المباشر والسبر المحول، إذ تتمثل وظيفة السبر المباشر في إعطاء أسئلة أو تلميحات تساعد الطالب على تحسين إجابته وجعلها أكثر دقة، فنرى بأنه يتفق مع (هوفر) و (سوريال) إذ يعطيان التعريف نفسه.

أمّا السبر المحول، فهو السؤال الموجه للطالب غير صاحب الفكرة ويُطرح لمساعدة الطلبة على ما يأتي:

❖ التوسع في إجابة زميلهم الأولية.

❖ تعزيز إجابة الزميل، بإضافة أفكار أخرى ذات صلة بالإجابة.

❖ تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية حول إجابته، وقد تكون لفظية أو بإيحاءات واضحة الدلالة.

أمّا من حيث السبر الترابطي فيتفق مع (سوريال، ١٩٧٨) (مرعي،١٩٨٣). ومن هنا نرى بأنه قد كُتب كثير عن الأسئلة السابرة وأساليبها إلا أن ما كتب لم يتعدّ ما تمّ ذكره ولكن بمسميات مختلفة.

مبررات الدراسة:

تعدّ طريقة التدريس الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في توصيل المعرفة للمتعلمين، والطريقة تلازم نوع التعلم وكيفيته فإنْ تعقّد تعقّدت وإن تبسط تبسطت ولما كان التعلم في حياة الإنسان قديما متمركزا على التقليد والمحاكاة المباشرة لمن هو أكبر منه، ولمن هو مسؤول عن تربيته وتنشئته؛ لذلك اختيرت الطريقة التي تسهل عملية التلقين لدى الطلبة تلقينا آليا وعليهم بإعادة ما لقنوا أمام المعلم بكل أمانة وإخلاص.

إن تاريخ الأدب والنصوص لم يكن أفضل حالا من فروع اللغة العربيّة القواعد، التعبير، النقد، والبلاغة... الخ. إذا دُرّس بالطريقة الإلقائية

أو المحاضرة وهذه الطريقة نشأت في العصر الإغريقي القديم وعلى وجه التحديد مع نشأة الفلسفة السفسطائية وتطورت خلال القرون الوسطى إذ لم يكن للطباعة دور يذكر لتوفير الكتاب المدرسي وكل معلم لديه مخطوخة يلقن خلبته من دون محاورتهم أو نقاشهم فهم مستمعون متلقون فقط ومع تطور العصور تغيرت مسميات هذه الطريقة إذ أخلق عليها خريقة الأخبار أو القص أو خريقة العرض وعلى الرغم من هذا الاختلاف بقي المعلم هو المركز والأساس وعليه يتوقف نجاح العملية التربوية.

هذه الطريقة عُرفت بتعريفات كثيرة وكان منها تعريف (عزيز) الذي يقول فيه: بأنها عرض شفهي مستمر إلى مجموعة من المعلومات والمعارف والآراء والخبرات المعينة يلقيها المعلم على خلبته دون مشاركة منهم. (عزيز، ١٩٨٥)

ويعرّفها (خليفة) بأنها خريقة في التدريس تهتم بالتوضيح والتفسير والطالب فيها سلبيا ودوره مستمعا فقط، ولا يبذل من الجهد إلا بقدر ما ينصت ويكون المعلم هو المحور الأساس. (خليفة، ١٩٨٢).

وعلى الرغم من هذه التعريفات التي تعتبر المعلم هو المحور الأساس، وتعتبر الطالب متلقيا إلا أننا ما زلنا نعتمد هذه الطرق في الميدان التربوي بشكل واسع وبمادة الأدب بشكل خاص رغم الصيَحات المتتالية من صعوبة الأدب وجفافه وعدم المقدرة على تذوقه وتوظيفه في حياتنا اليومية، ويبرر أنصار هذه الطريقة أنها تمتاز عن غيرها بالآتي :

- تساعد الطلبة على الإفادة من الشرح والتوضيح الذي يقدمه المعلم بشكل أيسر مما هو في الكتب والمصادر.... الخ.
- تثير الشوق والرغبة لدى الطلبة المتعلمين لمتابعة سير المحاضرة بحذافيرها.
- تنمي ملكة الإصغاء لدى الطلبة.

تغرس بالمتعلمين روح الصبر، وضبط النفس؛ لأنّ المعلم حينما يبدأ محاضرته يجب على الطلبة ما يأتي:

أ- الانتباه والإنصات لما يقوله المعلم.

ب- فهم ما يلقيه المعلم واستيعابه.

ج- تدوين الملاحظات أولا بأول؛ لأنّ مصدرها الوحيد المعلم.

دـ الالتزام بالهدوء داخل حجرة الصف؛ ليتسنى لهُ تلقينهم المعلومات.
هـ تعوّد الطلبة الجـرأة وتغـرس فـيهم روح الـشجاعة الأدبيـة، لأنهـم يقلـدون معلمهم.
وـ تكون المادة أكثر تنظيما وتنسيقا وتدرّجا.

ويضيف مؤيد و هذه الطريقة بأنها تعود بالنفع على المعلم بما يـأتي :

- يثبـت المعلـم المبتـدئ موجوديتـه مـن خلالهـا حيـث يظهـر متمكنـا مـن تخصصه لأنه سيد الموقـف الوحيـد الـذي يـدوي صـوته في أرجـاء الحجـرة الصفية.
- عدم التقيد بما جاء بـين دفـتي الكتـاب إذا تـوافر للمعلـم الجـو المناسـب ليضيف أو يحذف لأنه الوحيد الذي يقدّر الموقف المناسب.
- يوصل المعلومة للطلبة بأيسر جهد وأقل التكاليف.
- تساعد المعلم على قطع المنهج المقرّر في الزمن الـذي يـراه مناسـبا. (الحـاج، بلا تاريخ)

بالإضافة إلى ميزات هذه الطريقـة واسـتخدامها منـذ مـدة خويلـة إلا أننـا مازلنا نعاني ما نعانيه من صعوبة وجفـاف مـادة الأدب وهـذا عائـد للطريقـة التي تفتقد المرونة وأعمال فكر المتعلمين لأن الهـدف المتـوخى تحقيقـه لـدى الطالب أن يعيد ما تعلمه بأمانة وحرفية حين الاختبار ولا يسعى أن يبقى أثر الـتعلم فـترة خويلـة، ومـن المآخـذ الـتي يـسجلها المهتمـون بالتربيـة وخرائـق التدريس بالتحديد على هذه الطريقة ما يأتي :

- تجعل الطالب إمّعة لمعلمه يتلقى منه ما يريد من دون تمحيص وتدقيق.
- يدبّ الملـل والـسأم في نفـوس المـتعلمين مـن الـتلقين الـذي يقتـل قـواهم العقلية و يحدد تلقيهم للمعرفة إلا من مصدر واحد.
- تقتـل روح التعـاون والجماعـة لـدى الطلبـة حيـث ينـشغل كـل مـنهم بالصمت والمتابعة خوفا أن تفوتهم معلومة معينة يلقيها المعلم.
- لم يدم أثر العلم خويلا لأن الهدف اجتياز الامتحـان وتنـسى المعلومـة بعـد زوال السبب.

وهناك سلبيات لهذه الطريقة على المعلم تكون على النحو الآتي :

- استرساله في إعطاء المعلومات قد يخرجه عن الموضوع الأساس.

- قد يرتفع المعلم بمحاضرته عن مستوى الطلبة دونما أن يفهموا ما يشرح لهم.
- لا يستطيع المعلم معرفة خلبته أو تقويمهم بالشكل السليم لأنّ المقياس واحد هو مدى استرجاعهم لما تمّ تلقينهم إياه.

هذه الطريقة تستند إلى الفلسفة القديمة (عزيز، مرجع سابق).

أمّا الطريقة الأخرى التي تسود في مدارسنا وتمتاز ببيئاتها الصفية الصارمة هي خريقة المناقشة (Discussion) التي يعرّفها (خنطاوي) ورفيقه بأنها خريقة تشتمل على المحادثة التي تدور بين المعلم وخلبته لاستخلاص بعض البيانات أو للاستفسار عن نقطة من مضمون الدرس. (خنطاوي، ١٩٧٦).

هذه الطريقة متبعة منذ قديم الزمان وينسبها البعض إلى الفيلسوف اليوناني (سقراط) وإن كان قد استخدم الأسئلة لمحاوراته مع خلبته ورفاقه وعموماً فإننا نستخدم الأسئلة فيها أثناء إداراتها ولكنها ليست هي الأساس.

إنّ الذين يحبذون استخدام خريقة المناقشة في التدريس ابتداءً من (سقراط) وصولا إلى (جون ديوي) يقولون: إنهَا تبتعد عن التدريس على أن يكون من خرف واحد هو المعلم وأنه يستخدمها لإثارة خلبته نحو استغلال ذكائهم وقدراتهم لكسب المعرفة ويقولون أنها عملية منظمة مخطط لها بشكل يؤدي بها إلى شاخئ الأمان وتحقيق أهدافها التي تسعى لخدمة الطالب تربويا على النحو الآتي :

أمّا أنصار هذه الطريقة فيلملمون إيجابياتها في النقاط الآتية:

- ❖ تجعل الطلبة مشاركين فاعلين في الدرس غير متلقين.
- ❖ تستثير قدرات الطلبة العقلية، وتجعلهم في أفضل حالاتهم، نظرا لحالة التحدي التي يعيشونها.
- ❖ تنمية عادة احترام آراء بعضهم بعضا، وتقدير مشاعرهم.
- ❖ تعويد الطلبة على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو الحرج.
- ❖ إثراء معلومات الطلبة حول الموضوع مدار الحوار والنقاش.
- ❖ يتعرّف الطلبة خلال أسلوب المناقشة أنّ مصادر المعرفة متعددة.
- ❖ يمكن أن تتقارب أفكار الطلاب وآراؤهم.
- ❖ تنمي لدى الطلبة حب العمل الجماعي.

- ❖ تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.
- ❖ تبعد الملل والسأم والضجر عن الطلبة؛ لأنهم ينخرخون في المناقشة.
- ❖ تجعل التدريس والتقويم يسيران جنبا إلى جنب.

وعلى الرغم من هذه الإيجابيات التي تتسم بها خريقة المناقشة إلا أن هناك عددا من السلبيات قد تنتج عنها لو سيء تطبيقها سواء من جانب المعلم أو الطالب وأهمها :

- إذا لم يكن المعلم واعيا لهذه الطريقة فسوف يُجرّح الطلبة بعضهم بعضا وتنعكس عليهم سلبا.
- إذا لم يكلف الطلبة بالتحضير للموضوع مدار النقاش فسوف تضيع الفائدة المرجو تحقيقها.
- حدوث بعض المشاكل الانضباخية بين الطلبة لعدم دُربتهم على هذه الطريقة وآدابها.
- التشعب والخروج عن الموضع الأصلي في المناقشة.
- تحتاج إلى عدد من الحصص؛ لكي يصل الطلبة إلى اتفاق تام. (عبيدات، ١٩٩١)

وبما أنّ كلتا الطريقتين لم تسهّلا تدريس مادة تاريخ الأدب والنصوص، ولم تجعلاه سهل المنال لدى الطلبة إذ يحفظونه حفظا آليا دونما أن يتمثلوه أو يوظفوه في حياتهم، هذا مما دعا الباحثان إلى تبني مثل هذه الدراسة لعلنا نخفف صعوبة الأدب وننقل الطالب إلى جوّ يحلل ويربط ويستنتج ويبين وجهة نظره، وهذا لا يتأتى إلاّ إذا دُرّبت ملكات الطالب، وأعطى الحرية الكاملة، وكان في جو آمن يبدي فيه ما يملكه من معرفة وعلم حول ظاهرة الدرس.

وبما أنّ الأدب كائن حي كما يصفه الأدباء والمفكرون، فلذلك يجب أن يخضع في نموه وتطوره إلى الناموس الذي يسير عليه الكائن الحي، ولا يجوز أن نغمض أعيننا عن عصر التقدم ونبقى نندب حظنا ونشكو دونما أن نستفيد ممن سبقونا في هذا المضمار أو نجرب ما لدينا لعلّ النتائج تعود بالنفع والفائدة على العملية التربوية.

ومن الأسباب التي دفعت الباحثين لهذه الدراسة حاجة الميدان التربوي في الأردن لمثل هذه الدراسة علما أننا نعيش فترة من التطوير التربوي الذي

يعطي الدور الأكبر للمتعلم ويهيئ السبل إليه للحصول على المعرفة بتوجيه وإرشاد من معلمه.

ونظرا لكلّ ما تقدم ذكره ظهرت أصوات وصيحات تؤازر الطالب، وتطالب بجعل البيئة الصّفية بيئة آمنة مطمئنة ومغرية ومحببة له لطرد أساليب القهر والسلطة والتخلص من التقليد الأعمى والاستظهار، والنعوت التي ينعتون الطالب بها أنه لم يرق لمستوى الخروج خارج المقرر الدراسي، ولم يحفظ أو يتذوق أيّ نصّ أدبي سوى المقرر البين لديه الذي سيتقدم به للاختبار النهائي؛ لأنه من وجهة نظرهم قاصر عن أعمال فكره ليصل إلى المستويات العليا، (التطبيق والتركيب والتقويم وإصدار الأحكام). متجاهلين القوى الكامنة في هذا الطالب التي هي بحاجة إلى التدريب والتمرين لا إلى التلقين والاستظهار اللذين يمتد أثرهما لفترة وجيزة ثمّ يختفي.

وبناءً على ذلك ركزّ المهتمون على ضرورة الاهتمام بالبيئة الصفية التي تفتق أذهان الطلبة وتحفزهم ليكونوا فاعلين ومشاركين في الحصول على المعرفة بتوجيه وإرشاد من معلميهم، وبهذا نكون قد ابتعدنا عن التقليد والنمطية وأوجدنا للمتعلم البيئة والجو التربوي المقصود.

ومن الأمور التي تعزز كتابة هذا البحث ما رآه الباحثان من قصور في استخدام الأسئلة التي تثير التفكير بل تركز معظمها على العمليات العقلية الدنيا، وهذا ما خلصت إليه دراسة عصفور عام ١٩٨٨ إذ أثبتت أن معظم أسئلة المعلمين لم تتعدّ مستوى التذكر البسيط إذ جاءت نسبتها ٨٣,٤٪، وأسئلة الفهم ١١,٣٪، أمّا الأسئلة المعرفية العليا فكانت نسبتها ٥,٣٪ من مجموع الأسئلة التي يطرحها المعلمون داخل حجرة الصف. (عصفور، ١٩٨٨)

وبناءً على ذلك فقد رأى الباحثان أن يتبنيا أسلوب الأسئلة السابرة لاعتقادهما أنها تأتي بفائدة علمية وتربوية لتدريس مادة تاريخ الأدب والنصوص، وتتجلى أهمية هذا البحث فيما يأتي:

أهمية الأدب والنصوص بين فروع اللغة.

- إفادة الجهات المختصة من نتائج عند إعداد معلمي اللغة العربية.

- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على الرغم من أهميته التربوية وحاجة الميدان التربوي في الأردن لمثل هذا البحث.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى: معرفة أثر استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي) في مادة تاريخ الأدب والنصوص.

فرضيات البحث:

ولتحقيق هدف البحث المذكور آنفا يضع الباحثان الفرضيات الآتية :

أولا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة (الذكور) الذين درسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة، ومتوسط درجات تحصيل الطلبة (الذكور) الذين درسوها بالأسلوب الاعتيادي (التقليدي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثانيا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات (الطالبات) اللواتي درسن مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة، ومتوسط درجات تحصيل (الطالبات) اللاتي درّسن المادة نفسها وبالأسلوب التقليدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثالثا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات الطلاب (ذكورا وإناثا) الذين درسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة ومتوسط درجات تحصيل الطلاب (ذكورا وإناثا) الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

حدود البحث:

طلبة الصف الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ قصبة محافظة معان. تاريخ الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي)، الطبعة الأولى سنة الطبع ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م، قرّر تدريسه في مدارس المملكة

الأردنية الهاشمية بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم ٩٥/٤٤ تاريخ ١٩٩٥/٣/٢٢م، اعتبارا من العام الدراسي ١٩٩٥/ ١٩٩٦م.
حُدّدت مدة التجربة بفصل دراسي كامل ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م.
حدّدت الدراسة بالأسئلة السابرة للمجموعة التجريبية، والطريقة الاعتياديّة للمجموعة الضابطة دون استخدام الأسئلة السابرة.

تحديد المصطلحات:
الأسئلة: السؤال، سأل سؤالا، وتساءلوا: سأل بعضهم بعضا، وفي التنزيل العزيز. **قال تعالى: " واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام"**. (المائدة: ١) (ابن منظور، مرجع سابق)
ويعرفه (الخطابيه) بأنه جملة استفهامية تحتاج إلى جواب، ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة، بحيث يستطيع الطلبة فهمه، ويضيف أن السؤال الجيد يؤدي إلى حفز التفكير، ولا بد أن يكون مناسبا لأعمار الطلبة وقابليتهم واهتماماتهم. (الخطابيه، ١٩٩٧).
يعرّف (عبد القادر) الأسئلة ذات الإجابة المحدّدة بأنها الأسئلة التي يعرف الغرض منها مباشرة، ويكون لها إجابة واحدة ومحدّدة، ولا يختلف عليها إثنان. (عبد القادر، ١٩٦١).
ويؤكد ذلك (العاني) في تعريفه إذ يقول: بأنها الأسئلة التي لها إجابة واحدة ومختصرة، ولم تشجع الطلبة على التفكير بل تشجعه على الاستظهار. (العاني، ١٩٧٦)
في ضوء هذه التعاريف يرى الباحثان بأنها الأسئلة –ذات الإجابة الواحدة– التي لا يختلف عليها إثنان؛ لأنها موجودة في بطون الكتب، ولم تنمّ العمليات العقلية العليا لدى المتعلم، وهي أسئلة نمطية تتمشى مع

فلسفة التربية التقليدية التي تجعل المعلم محور العملية التربوية، والطالب دوره كما يأتي:
- متلقي للمعلومات.
- لا يسمح له بالمحاورة والمناقشة.
- غير موظف ومترجم لما تعلمه.
- يجيد الإصغاء.
- نمطي وتقليدي لمعلمه.

أمّا النوع الثاني من الأسئلة الذي يركـز علـى الأسـئلة ذات الإجابـات المفتوحة التي تتمشى مع فلسفة التربية الحديثة تعَرف على أنها:

الأسئلـــة الـتي تتطلـب التنبـــؤ والافتـــراض، والتعمـيم والاسـتنتاج المفتوح أو اقتراح أسلوب عمل. (حميده، ١٩٨٦).

ويعرّفها (المومني): بأنها الأسئلة الـتي تـستثير الطلبـة، وتنطـوي علـى استجابات متنوعة لمشكلة غير معرَفة تعريفـا جيـدا، ولا يكـون لهـا حـل واحد صحيح متفق عليه. (المومني، مرجع سابق).

ويعرفهـا الباحثـان بأنهـا الأسـئلة الـتي لـيس لهـا إجابـة واحـدة بينـة وواضحة يمكـن اسـتقاؤها مـن بـين دفـتي الكتـاب، وهـذه الأسـئلة تنمـي العمليات العقلية العليا وتترك العنان للمعلم لإثبات ذاته والإدلاء بدلوه حول ظاهرة من الظواهر، ويمتاز الطالب هنا بالآتي:

- هو محور للعملية التربوية.
- يثبت ذاته وموجوديته.
- محاور ومناقش.
- موظف لذخيرته العلمية لخدمة الموضوع مدار الحوار والنقاش.
- مبدع للحلول، ورابط للتعليم السابق واللاحق للخروج بحل مناسب.

التحصيل: من حصل، الحاصل من كل شيء، ما بقي وثبت وذهب، ويكون من الحساب والأعمال و نحوها، حصل الشيء يحصل حصولا.

والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة، قال لبيد:

وكل امرئ يوما سيعلم سعيه إذا حُـصلَت عنـــد الإلـــه الحصائل.

وفي قوله تعالى: (وَحُصِّلَ مَا في الصُدورِ) (العاديات ١٠) أي بين، وقال غيره ميز، وقال بعضهم جمع وتحصل الشيء وثبت. (مصطفى وآخرون، بلا تاريخ)

أما قاموس التربية فيعرفه بـ" أنه إنجاز عمل مـا، أو إحـراز التفـوق في مهارة، أو مجموعة من المعلومات. (نجار، ١٩٦٠).

أما تعريفه الاصطلاحي:

يعرّف كود (Good) التحصيل بـ" أنه إنجاز أو كفاية في الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف ". (Good, 1973).

ويعرّفه (Bage) على أنه سلسلة من الاختبارات التربوية المقننة، وقد تستخدم على الأغلب لوصف الإنجاز في الموضوعات المنهجية. (Bage,1977).

أمّا (حفني) فيعرّفه بأنه إنجاز أو تحصيل دراسي ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الكلية أو الجامعة و يحدّد ذلك اختبارات مقننة أو تقدير المعلم أو الاثنان معا. (حفني، ١٩٥٣).

التعريف الإجرائي: هو ما يحصل عليه خلبة الأول الثانوي (الأدبي والشرعي) من درجات في الاختبار البعدي، الذي أعده الباحثان بعد تدريس مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة والطريقة الاعتياديّة.

الطريقة التقليدية: هي الطريقة البيّنة والواضحة في دليل المعلم ويسير على نهجها ملتزما بكل معطياتها ويتخللها الأسئلة المغلقة التي لا تشجع على الحوار والنقاش.

المحافظة: يوجد في المملكة الأردنية اثنتا عشرة محافظة ومن بينها محافظة معان والمحافظة يتبع لها عدد من الألوية والمتصرفيات، إضافة إلى قصبة المحافظة.

الأدب والنصوص

المعنى اللغوي للأدب: جاء في (لسان العرب) مادة أدب : أنّ (أدب) معناه "الأدب الذي يتأدب فيه الأديب من الناس، وسمي أدبا، لأنه يأدب الناس إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدعاء، والأدب أدب الناس والدّرس. (ابن منظور، مرجع سابق)

أمّا قاموس المحيط فيعرّف الأدب بأنه رياضة النفس بالتعليم والتهذيب على ما ينبغي وهو جملة ما ينبغي أن يتمسك به، كأدب القاضي، وأدب الكاتب، والجميل من النظم والنثر، وكل ما أنتجه العقل الإنساني من ضروب المعرفة.

وعلوم الأدب عند المتقدمين تشمل: اللغة، والصرف والاشتقاق، والنحو والمعاني والبيان والبديع، والعروض والقافية، والخط والإنشاء والمحاضرات. (مصطفى وآخرون، مرجع سابق)

المعنى الاصطلاحي: يقول (الرُيّات) بأنّ الأدب: الصياغة الكلاميّة التي تهز المشاعر والوجدان في مجالات المعرفة المختلفة بما تحمل من معنى وهدف وتسوق من لفظ وعبارة. (الرُيّات، ١٩٤٦)

أمّا (الركابي) فيقول : أنه التعبير الجميل عن المعنى الجميل، ويعرفه أيضا بأنه " ما أثر عن الشعراء والكتاب والخطباء والحكماء من بدائع القول المشتمل على تصوير الأخيلة الدقيقة مما يهذب النفس، ويرقق الحس، ويثقف اللسان. (الركابي، ١٩٨٠)

أمّا (الإسكندري) فيقول : إنّ الأدب كل ما عَبَرَ عن معنى من معاني الحياة بأسلوب لغوي جميل. (الإسكندري، ١٩٣٦).

ويُعرّف (الهاشمي) الأدب على أنه الفكرة الجملية في العبارة الجميلة، التي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية. (الهاشمي، ١٩٨٢).

ويضيف (يونس) بأنّ الأدب فن رفيع، تصاغ منه المعاني في قوالب من اللغة فيها جمال ومتعة وسحر مؤثر في النفوس. (يونس، ١٩٧٨).

ويعرّف (مجاور) الأدب على أنه الإنتاج المبدع الذي يعكس فيه الشاعر أحاسيسه ومشاعره نحو ما يشاهده من مظاهر الطبيعة. (مجاور، ١٩٦٩).

التعريف الإجرائي: هو عبارة عن فنّ منظوم أو منثور يعبّر فيه الأديب عن أفكاره وأحاسيسه تجاه موقف معين، وكتاب تاريخ الأدب والنصوص الذي يدرّس للصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي) يعكس ذلك.

النصوص

التعريف اللغوي: هي صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، ولا يحتمل التأويل إلا معنى واحدا، أو لا يحتمل التأويل ومنه قولهم: لا اجتهاد في النص.

والنصوص عند الأصوليين: الكتاب والسنة ويقال بلغ الشيء أقصاه ومنتهاه أي نصّه وشدته. (مصطفى، مرجع سابق)

المعنى الاصطلاحي: النصوص قطع أدبية من التراث الأدبي القومي، نثره وشعره، تمثل مسيرة هذا التراث وتطلع القارئ على تطور أشكال الأداء، وقد لا تقتصر على التراث الأدبي القومي بل تتعداه إلى تقديم ألوان مختارة من الآثار الأدبية العالمية.

أما (قورة) فيعرّفها بأنها قطعة أدبية من الشعر والنثر تشتمل على المعنى الرقيق والعبارة المنتقاة والأسلوب البليغ الذي يهزّ المشاعر و يحرك العاطفة. (قورة، ١٩٧٢)

ويعرّفها (الرّكابي) بأنها قطع من النّصوص المنظومة والمنثورة التي ترمي إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف والجرأة والرجولة في نفوس الطلاب. (الركابي، مرجع سابق)

ويقول (الأبراشي) بأنها مادة الأدب والأساس الفنّ الذي يربّي الذّوق الأدبي لدى الطلبة، ومن خلالها يتم التواصل مع الكتاب والشعراء، وبها نتمكن من معرفة خصائص وميزات اللغة العربية على مر العصور ابتداءً من عصر ما قبل الإسلام وحتى العصر الحديث. (الأبراشي، ١٩٨٥).

وهناك الكثير من التربويين يعرفها بأنها قطع تختار من التراث الأدبي، وتعرض على الطلبة فِكرا مترابطة ومتكاملة، وتنمي الذوق الأدبي لديهم.

التعريف الإجرائي: هي عبارة عن قطع – منظومة أو منثورة – تختار لجمالها وروعتها من جهة ولتصويرها ألوان الحياة المختلفة في العصر الذي تمثله، وتنتقى لبيان فن من الفنون وتصوّر مدى تطوّره واستنتاج خصائصه الفنية، وما أود ع من قطع أدبية في كتاب تاريخ الأدب والنصوص أكبر شاهد على ذلك.

التعليم الثانوي: هو التعليم الذي يلتحق به الطلبة وفق قدراتهم وميولهم، ويقوم على تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الأردني القائمة أو المنتظرة بمستوى يساعد على مواصلة التعليم أو الالتحاق بمجالات العمل.

وتحدد وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية الصف الأول الثانوي بأنه الصف الحادي عشر في السلم التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية، ويأتي بعد الصف العاشر الأساسي، والتعليم فيه حرّ،

ويتم توزيع الطلبة فيه إلى المسارات التعليمية المختلفة – أدبي، علمي، زراعي، صناعي، فندقي، شرعي،...الخ- ويكون ذلك وفق أسس تضعها وزارة التربية والتعليم وتكون على النحو الآتي:
الثامن الأساسي ٢٠٪ من العلامات.
التاسع الأساسي ٣٠٪ من العلامات.
العاشر الأساسي ٥٠٪ من العلامات.
ففي ضوء ذلك يوزع الطلبة على المسارات التعليمية المختلفة وحسب رغباتهم.
الطلبة: هم البنون والبنات الذين قبلوا في المدرسة على المسارات التعليمية قبل عشر سنوات، وتتراوح أعمارهم بين سنّ السادسة عشرة أو السابعة عشرة من العمر.

الدراسات السابقة:

شغلت الأسئلة الصفية اهتمام عدد كبير من المربين؛ لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ولعرض هذه الدراسات قام الباحثان بالتعرض للدراسات التي تناولت الأسئلة السّابرة.
ففي عام ١٩٧١م قام كلّ من (Abraham & Nelson & Reynolds) بدراسة إذ رصدوا سلوكيات اثنين من المعلمين المدربين على إجراء مناقشات باستخدام أسلوب السبر، وعدم السبر، ولقد أجريت المناقشات في ثمانية فصول في الصف السادس واستخدم المدرّسان السّبر في نصف الفصل، وعدم السبر في النصف الثاني ولقياس الأثر أعدّ الباحثون اختبارا، وتمّ تقسيمه إلى خمسة اختبارات فرعية تقيس القدرة على الملاحظة، والتصنيف والاستنتاج والتحقق. ولقد خلصت الدراسة للنتائج التالية :
١- الفروق دالة إحصائيا في اختبار التحقق لصالح أفراد المجموعة كافة.
٢- هناك فروق دالة إحصائيا لصالح البيض الذين تعرضوا لاختبار الملاحظة، ودرّسوا بالمناقشات السّابرة.
أمّا (Evertson, et al.,) فقد قاموا بدراسة حول " أثر إعادة توجيه السؤال وسبره أثناء القراءة في تحصيل الطلبة " وبعد تطبيق الدراسة، وتحليل نتائجها خلصوا للآتي:

سلطان تبين أنّ هناك ارتباطا موجبا بين السبر من أجل تسهيل الإجابة وبين تحصيل الطلبة في الرياضيات، ولكن الارتباط بين السبر والتحصيل في الرياضيات يصبح سالبا عند شيوع الحالة الاقتصادية المتدنية للطلبة.

سلطان أوضحت الدراسة أنّ السّبر في العمليات الرياضية كالملاحظة، والبرهنة يرتبط بشكل موجب في تحصيل خلبة الصف السادس الذين هم أكثر توجيها أكاديميا (Evertson, et al., 1980).

وفي عام ١٩٧٨م قام (Hargic) بدراسة لمعرفة العلاقة بين سلوك المعلم التفاعلي وبين تساؤل الطلبة وأثر ذلك في تحصيلهم.

تكونت عينة الدراسة من سبعة عشر معلما. علموا دروسا أعطيت لهم، وقد تمّ رصد عملية التفاعل وفق مقاييس وضعت لذلك، وبعد الانتهاء من الدراسة، وضع اختبارا للطلبة الذين كونوا عينة الدراسة، ولدى تحليله تبين الآتي :

- يميل المعلمون إلى خرح أكثر من سؤال في وقت قصير، وقد ارتبط ذلك سلبيا بتحصيل الطلبة.
- تبين أن الميل لعدم تكرار السؤال على الطلبة ارتبط بالتحصيل العالي.
- وجد أن الفئة التي استخدمت أسلوب السّبر – إعادة توجيه السؤال – انعكس على تحصيل خلبتهم إيجابيا. (Hargic, et al., 1978)

أمّا (Gall et al) فقد قام بدراسة هدفت إلى استقصاء أثار بعض عناصر أسلوب التساؤل أثناء التفاعل الصفي في تحصيل خلبتهم. ولقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) خالبا من خلبة ست مدارس، وقد صمم لهذه الدراسة بعدين هما :

أثر السؤال وإعادته في تحصيل الطلبة، كما عمل لهذا البعد أربعة مستويات للمعالجة:

أ- تسبَر به الأسئلة وتعاد.

ب- لا تسبر به الأسئلة ولا تعاد.

ج- إعطاء نشاخات لا تسبر بها الأسئلة ولا تعاد.

د- تعطي نشاخات فنية ذات علاقة بمحتوى الدرس من دون خرح أيّة أسئلة.

هـ- اختبار أثر تنوع مستويات الأسئلة أثناء التفاعل في تحصيل الطلبة، وكانت الأسئلة ذات ثلاثة مستويات متفاوتة النسب علما بأنها جميعا

من المستوى المرتفع والنسب هي ٢٥٪، ٥٠٪، ٧٥٪، والأسئلة في كل مستوى كانت تسبَر ويعاد توجيهها.

وقد خلصت الدراسة بعد تحليل البيانات إلى أن التعليم التفاعلي هو أكثر فعالية في تحصيل الطلبة من التعليم غير التفاعلي وذلك من حيث اكتساب المعلومات أو الاحتفاظ بها أو القدرة على الاستماع والاستجابة الشفهية على أسئلة عالية المستوى أو في نقل قدرة الاستجابة العليا لموقف جديد.

وتبين أيضا أنّ وجود السبر وإعادة توجيه السؤال لا أثر لهما في تعلم الطلبة، وأن نسبة الأسئلة العالية المستوى تؤثر في التعلم ولكن مجموعة الـ ٥٠٪ أسئلة عالية كانت أقل من ٢٥٪ و ٧٥٪ في اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها. (Gall, et al 1978)

وذكرت (حُميدة) أن (آراهام) وآخرين أجروا دراسة لمعرفة أثر استخدام السبر في تحصيل الطلبة، وقد خلصوا بعد تطبيق الدراسة وتحليل نتائجها إلى أنّ أسلوب السبر له علاقة مباشرة برفع مستوى تحصيل الطلبة، وزيادة مشاركتهم الشفوية خلال سير الحصة.(حُميدة، مرجع سابق).

وفي الدراسة التي أجراها (Sherpardson) عندما قام بتحليل للمناقشات التي يديرها المدرسون في فصول المدرسة الابتدائية، إذ تبين من خلالها أن هناك علاقة موجبة ودالة بين كمية مشاركة الطلبة اللفظية ومعدل التكرار في أسلوب السبر (Probing) المستخدم بوساطة المعلمين أي معدل التكرار في أسئلة المدرسين التي تتطلب مزيدا من التوضيح في إجابتهم، وقد تبين أن لهما تاثيرا دالا إحصائيا على تحصيل الطلبة. (حميدة، مرجع سابق)

وفي عام ١٩٧٣م قام (هنري) بدراسة للكشف عن أثر التساؤل كمتغير مهم في تعلم الطلبة، والعلاقة بين أسئلة المعلمين وتفكير خلبتهم وتقويم أثر المعرفة للرمزية، وصور تنميط الرمزية. وقد اختيرت العينة عشوائيا من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الخمسة الأولى، وتم تقسيمهم إلى مجموعات ثلاث :

الأولى: تكونت من تسعة معلمين تلقوا مقالة لوصف أسئلة السبر وأمثلة على خريق السبر.

الثانية: تكونت من ثمانية معلمين تلقوا مقالة مع ملاحظات استجابة الطلبة وتسجيلها من المعلم، وأخيرا كتبوا كيف يستطيعون سبر هذه الاستجابات الطلابية.
الثالثة: تألفت من تسعة معلمين، كانوا مجموعة ضابطة.

المجموعات الثلاث وزعت على ست مدارس، مدرستان استخدمتا مجموعة ضابطة، تم إلحاقهما بالمجموعة الرمزية، ومدرستان تم إلحاقهما بالحياة الرمزية، وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- تم اكتساب مهارة السبر كمهارة استخدمها معلمو المرحلة الابتدائية أثناء تعليمهم للطلبة.
- لا يشير السبر المتدني إلى ضعف التعلم في المرحلة الابتدائية، والذي ينعكس على التحصيل.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في معامل السبر بين المعلمين الذي تلقوا مقالة عن الأسئلة السابرة، أو الذين تلقوا مقالة على شكل مشاهدات عن حالات السبر، والذين لم يتلقوا أية مواد. (Henry, 1973)

وباستعراض الدراسات السابقة يلاحظ الآتي :

أظهرت دراسة (Evertson et al.،1980) أن التحصيل يرتبط إيجابيا مع سيادة السبر والمرتبط بالحالة المادية الجيدة، وأظهر أن السبر يكون ذا فائدة مع الطلبة الذين هم أكثر توجيها أكاديميا.

أما (Hargic ,1978) فقد أضاف أن المعلم يميل لطرح أكثر من سؤال في وقت قصير، وهذا ارتبط بتحصيل الطلبة. واثبت (Gall et , 1978 al) بدراسته الآتي:

التعليم التفاعلي يؤدي إلى نتائج أفضل من غير التفاعلي.

ج. لم يظهر أي أثر للسبر على التعليم، ولكنه بين أن نسبة علو الأسئلة من بين النسب التي لها تأثير على التعلم.

أمّا (هنري) فقد خلص من دراسته للأتي :

أ. استخدم معلمو المرحلة الابتدائية مهارة السَبر أثناء تعليمهم لخلبتهم، وبعد تدريبهم على السَبر.

بـ لا يوجد فروق بالنسبة للمعلمين الذين تلقوا السّبر عـن خريـق مقالـة أو مشاهدات والذين لم يتلقوا أيّ تدريب خلال مناقشتهم.
جـ لا يـشير الـسّبر المتـدني إلى ضـعف التعلـيم في المرحلـة الابتدائيـة الـذي ينعكس بدوره على الطلبة.

تشير الدراسات السابقة إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت موضـوع الأسئلة السابرة في مجال اللغة العربيّة وأدبها بشكل خاص وأنها ركـزت على مرحلة محددة من التعليم وهي المرحلة الابتدائية وان ما يميز هذه الدراسة أنها تناولت أثر الأسئلة السّابرة في تحصيل طلبة الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص، وأكدت على أهمية السؤال السابر في زيادة قدرة الطالب على التفكير والاستيعاب في هذه المرحلة .

منهج البحث:

أولا: التصميم التجريبي للبحث:

التصميم الذي اختاره الباحثان لدراستهما يلعب دورا كبيرا في مساعدتهما على اختيار الأنموذج السليم، ويأخذ بأيدهما إلى نتائج إيجابية، ويتحقق من فروض بحثهما.

إنّ البحث الذي خبقه الباحثان على طلبة ينتمون لوزارة التربية والتعليم وتضبطهم أنظمة وقوانين لا تسمح للباحثتين أن يغيّروا الطلبة ويوزعانهم بالشكل الذي ينسجم ومتطلبات التصميم التجريبي ذي الضبط المحكم، لذا لجأ الباحثان إلى التصميم ذي الضبط الجزئي كما في الجدول أدناه :

الجدول (٢)
التصميم التجريبي للبحث

١	المجموعة التجريبية	الأسئلة السابرة	اختبار بعدي
٢	المجموعة الضابطة (التقليدية)	الطريقة الاعتيادية (التقليدية)	اختبار بعدي

يُقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي تدرّس فيها مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة

أمّا المجموعة الضابطة: التي تدرّس فيها مادة تاريخ الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) المألوفة لدى الطلبة.

نلاحظ أنّ الباحثين استخدما التصميم الذي يتضمن مجموعة تجريبية واحدة، ومجموعة ضابطة.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

قام الباحثان بتحديد مجتمع الدراسة بطلبة الصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي) الذين يتبعون لمدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة معان القصبة والجدول (٣) يوضح ذلك وقد تمّ استثناء المدارس الشرعية لعدم توافر هذا النوع من المدارس في المحافظة وبهذا التخصص.

الجدول (٣)

يبين أعداد المدارس الثانوية في قصبة المحافظة وأعداد خلبة الصف الأول الثانوي الأدبي فيها

م	مدارس الذكور التي يوجد فيها الصف الأول الثانوي الأدبي	عدد الطلبة	م	مدارس الإناث التي يوجد فيها الصف الأول الثانوي الأدبي	عدد الطالبات
١	معان الثانوية الشاملة	٦٠	١	معان الثانوية الشاملة	٧٥
٢	عمر بن الخطاب الشاملة	٧٩	٢	النهضة الثانوية الشاملة	٧٥
			٣	نسيبة المازينه الثانوية الشاملة	٨٥
			٤	الإسكان الثانوية الشاملة	٨٨
		١٣٩			٣٢٣

وقد استثنى الباحثان من هذه الدراسة لواء المريغة، ايل وقضاء اذرح والجفر والحسينيه لعدم وجود أعداد كافيه من خلبة الصف الأول الثانوي لإجراء التجربة عليهم كعينة ضابطة وتجريبية.

أمّا المبررات التي دفعت الباحثين لحصر مجتمع الدراسة بقصبة محافظة معان فتعود إلى:

افتقار لواء القصبة لمثل هذا البحث الذي ينمي العمليات العقلية العليا لدى الطلبة، وتوفر لهم جوّا نفسيا ملائما للتعلم، وتسمح لهم بممارسة تفكيرهم المستقل، والاستمتاع بتحقيق ذواتهم وتساعدهم على تحقيق نتاجات تعلمية قوية الدلالة، وتساعدهم على اكتشاف أفكار جديدة خارج ما هو موجود في مضمون المنهاج الدراسي.

الأبحاث التي كتبت في هذا المجال وجد أنها قليلة، ومعظمها يتحدث عن الأسئلة الصفيّة بشكل عام [سلطان]*، ونصيب محافظة معان القصبة منها لا يذكر، وفي اللواء حسب معرفة الباحثين لا توجد أيّة دراسة بهذا الخصوص، واللواء فيه أعداد هائلة من الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة (الثانوية – الأساسية العليا والدنيا).

إذ بلغ عددهم (٧٨٥٦) خالبا وخالبة ومن بينهم (١٣٠٠) خالبا وخالبة مسجلين في المرحلة الثانوية بفروعها كافة – الأدب، العلمي، والخياخة والتجميل – وعدد خلبة الصف الأول الثانوي من بينهم (٤٦٢) وجميعهم تابعون لوزارة التربية والتعليم، وهؤلاء الطلبة موزعون على (٦) مدارس كما هو موضّح في الجدول (٣).

أمّا المدارس المتبقية وعددها (٢٤) مدرسة لا يوجد فيها الصف الأول الثانوي (الأدبي والشرعي) بل أعلى صف فيها العاشر الأساسي[**] أو ما دونه وقد بلغ عدد الطلبة الذكور (١٣٩) خالبا موزعين على مدرستين للذكور والإناث بلغ عددهنّ (٣٢٣) خالبة ينتمين إلى أربع مدارس.

ثالثا: عينة البحث:

لتحقيق هدف البحث الحالي، وتنفيذ تصميمه التجريبي، اختار الباحثان مجموعات البحث من خلاب الصف الأول الثانوي الأدبي وفق الإجراءات الآتية :

يُعد تحديد العينة من أهم الركائز الأساسية التي يتوقف عليها نجاح البحث ومصداقيته وقد قام الباحثان بمراجعة قسم التعليم والتخطيط للوقوف على عدد خلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بفروعه كافة، وأسماء المدارس التي يوجد فيه هذا الصف.

وبعد ذلك، زار الباحثان المدارس الثانوية وتمّ حصر المدارس التي يوجد فيها الصف الأول الثانوي وعدد الطلبة في كلّ صف، فضلاً عن القوائم التي زوّدا بها من مديرية التربية والتعليم، كما أخضع أفراد المجتمع للعملية

* أي لا تأخذ جانبا معينا من الأسئلة وتتحدث عنه، كالأسئلة السابرة.

** هو أعلى صفوف المرحلة الأساسيّة التي تمتد من الصف الأول وحتى العاشر الأساسي والتعلم فيها إجباري

العشوائية البسيطة ووقع الاختيار على مدرستي عمر بن الخطاب الثانوية للذكور وبنات معان الثانوية الشاملة وبناء على ذلك استقرت العينة على النحو الذي يوضحه الجدول (٤).

الجدول (٤)
عينة البحث النهائية، والاستراتيجية المستخدمة في التدريس وأعداد الطلبة

المجموعة	الإستراتيجية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الأولى	الأسئلة السابرة	٣٥	٣٧	٧٢
الثانية	الطريقة الاعتيادية (التقليدية)	٣٥	٣٧	٧٢

بعد أن حدد الباحثان عينة البحث قام أحدهما بتدريس المجموعات الثلاث بنفسه تحاشيا لاختلاف الأسلوب والخبرة، والمؤهل العلمي، والتحيَز، ممّا ينجم عنه من تأثير في المتغير التابع.

رابعا: خريقة البحث: وتتمثل بالآتي:
أولا: تحديد المتغيرات وكيفية ضبطها.
ثانيا: أسلوب إجراء البحث.

أولا: حدَد الباحثان في التصميم التجريبي المتغير المستقل الأسئلة السابرة والمجموعة الضابطة (التقليدية)، والمتغير التابع (التحصيل) وقد قاما بتحديد العوامل غير التجريبية (الدخيلة) التي يمكن أن تهدَد السلامة (الداخلية والخارجية) للبحث، وقد حاول الباحثان قدر الإمكان أن يحَدَ من أثرها حتى لا تنعكس بأيَ شكل من الأشكال على المتغير التابع وهذه المتغيرات هي:

* متغيرات مصاحبة للبحث لم يصحب البحث أيَة عراقيل تستحق الذكر، وقد هُيئت الظروف بشكل مناسب جدّاً.
* متغيرات مرتبطة بخصائص أفراد البحث وقد تم ضبطها على النحو الآتي:

أ ـ تمّ اختيار عينة البحث من أفراد المجتمع الأصيل.
بـ تمّ التكافؤ بين أفراد المجموعات إذ اختيروا عشوائيا، فضلاً عن التكافؤ بينهم في السَن، والتحصيل في الصف العاشر الأساسي،

والمستوى التحصيلي للأبوين، وكما أنهم ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة وتكاد ظروفهم تتشابه.

جـ استمرَّ البحث بداية الفصل الدراسي الثاني وحتى نهاية العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، ربما أن هذه المدَّة قصيرة لم تسمح بعمليات النمو البيولوجي.

د ـ أفراد العينة لم يتعرض أيٌ منهم للنقل من مدرسة لأخرى أو من شعبة لأخرى وجميعهم كانوا ملتزمين حتى انتهاء تطبيق البحث.

* متغيرات ترتبط بإجراءات تطبيق البحث وتمَّ ضبطها كما يأتي :

اتفق الباحثان مع إدارات المدارس بأن لا يُخبَّر الطلبة والمعلمون بأهداف البحث تحسبا بأن لا يؤثر ذلك على دقة النتائج زيادة أو نقصانا.

البناء المدرسي والتجهيزات كانت متشابهة في المدرستين حيث البناء الحديث، والساحات الواسعة، والصفوف الواسعة، والتهوية الجيدة والإضاءة كذلك، وأمّا المقاعد فهي من الكراسي ذات الأذرع التي تسمح للطلبة بحريّة الحركة والتنقل، فالظروف متشابهة، والمدرستان متجاورتان إذ لم تبعد أي من المدرستين عن المركز بأكثر خمسة كيلومترات، هذا مما أبعد عامل المدرسة عن سير البحث.

جـ مدة البحث:

كانت المدة الزمنية لتطبيق البحث واحدة لعينتي البحث إذ بدأ بها في بداية الفصل الدراسي الثاني وحتى نهايته، ومن هنا نرى بأنَّ الفترة الزمنية للبحث واحدة ومدّة البحث استغرقت فصلا دراسيا كاملا.

د ـ الوسائل التعليمية:

حرص الباحثان على أنْ يقدما الوسائل الآتية:

أ ـ الرجوع للمكتبة المدرسية لتنفيذ الأنشطة الموجودة في نهاية الوحدات الدراسية.

بـ كتاب تاريخ الأدب والنصوص المقرّر للصف الأول الثانوي (الأدبي، والشرعي) الطبعة الأولى سنة ١٤١٥هـ ـ ١٩٩٥م.

جـ جهاز (المسلط) لعرض الشفافيات.

د- أقلام شفافيات.
هـ استخدام السبورة والطباشر الملونة والعاديّة.
و- الورق المقوى والعادي، وأقلام الفلوماستر.

وإذا استخدم الباحثان أيّة وسيلة لتحقيق الهدف فإنهما يستخدمانها مع أفراد العينة جميعها، وبهذا نكون قد ضمنا عدم تأثير هذا المتغير على البحث.

ثانيا: أسلوب إجراء البحث:

بعد أن حدد الباحثان عينة البحث اتفقا وإدارتي المدرستين على ما يأتي:

أ- ترتيب جدول توزيع الدروس بحيث وضعت حصص تاريخ الأدب والنصوص في يومين متتالين لمدرسة الإناث (الأحد والاثنين)، ولمدرسة الذكور (الثلاثاء والأربعاء).

ب- لم يخبر الباحث عينة البحث بالأسلوب الذي سيتم انتهاجه معهم حيث درس المجموعة (أ) من الإناث بالأسئلة السابرة والمجموعة (ب) من الإناث أيضا بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) وكذلك الذكور.

ج- هيأت إدارتا المدرستين كل الظروف للباحثين حيث بدءا بتطبيق دراستهما في بداية الفصل الدراسي الأول، وقد قطع المنهج كاملا وعلى مدى فصل دراسي كامل حيث تم الانتهاء من التطبيق في نهاية الفصل الدراسي الثاني.

وبعد الانتهاء من تطبيق البحث أعد الباحثان اختبارا تحصيليا لعينة البحث لمعرفة مدى أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

أدوات البحث:

أجرى الباحثان دراستهما على المادة المقرّرة التي ذكِرَتْ في المتغيرات وكيفية ضبطها لطلبة الصف الأول الثانوي (الأدبي، والشرعي) في مادة تاريخ الأدب والنصوص للعام الدراسي الأول ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

وهذه المادة منسجمة مع فلسفة التربية والتعليم في الأردن، وملتزمة بالمنهاج من حيث أهدافه وأنشطته وملاءمته لمستوى الطلبة وقدراتهم العقلية والعلمية، ومراعية للفروق الفردية.

وبعد الانتهاء من التطبيق أعيدَ تطبيق الاختبار على أفراد عين البحث لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، وقد روعي فيه ما يأتي :

بناء الاختبار التحصيلي :

تعدُ الاختبارات الأداة الشائعة المستخدمة في قياس التحصيل وتقويمه، ومن خلالها نتمكن من معرفة تحقق الأهداف المخطط لها، ومدى اكتساب الطالب من المعرفة، فضلاً عن إمكانية استخدام هذه النتائج في تقويم الاستراتيجيات المتبعة في التدريس.

وهذا الاختبار يتطلب تحديد الأهداف المتوخى قياس مدى تحققها، والاختبارات التحصيلية تكون صياغة أهدافها أيسر من الاختبارات النفسية، لأنَ لدى مصمم الاختبار التحصيلي منهجا بينا وواضحا، وأهدافه معروفة، فيقوم واضع الاختبار بصياغة أهدافه وفق أهداف تدريس مادته.

لذا قام الباحثان بوضع الأهداف السلوكية للاختبار في ضوء خبيعة محتوى المادة التي درَسها خلبة الأول الثانوي (الأدبي، والشرعي) بالمتغيرات المستقلة علما بأنَ الأهداف حدَدها الباحثان في مقدمة كلَ سؤال من أسئلة الامتحان.

لم يهدف الباحثان من بحثهما هذا بناء اختبار تحصيلي بقدر ما كان يهدفان إلى أداة يقيسان من خلالها أداء عينة البحث في ضوء المتغيرات المستقلة التي تعرضت لها خيلة الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.

صدق الاختبار :

يقصد بصدق الاختبار أو أداة القياس أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه، ولكي يتحقق الباحثان من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، عُرضت فقرات الاختبار على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص باللغة العربيَة وأساليب التدريس المختلفة – عربي، علوم، رياضيات، والإنجليزي وعلم النفس – وكما عُرضت فقراته على عدد من المعلمين/المعلمات الذين يُدرَسون المادة نفسها لإبداء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم بشأن فقرات الاختبار ولقد كانت فقرات الاختبار التي أعدَها الباحثان لأول

مرَّة كُلُها من ذات الإجابة المصاغة سلطان٣ ، ولم تحدّد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها من كُلّ سؤال فأوصى المحكمون بتغيير فقراته كافة من الأسئلة ذات الإجابة المصاغة إلى ذات الإجابة المنتقاة سلطان سلطان للأسباب الآتية :

أ- التغلب على الذاتية التي يمكن أن تظهر في تصحيح الاختبار.
ب- للتمكّن من قياس صدق الاختبار وثباته.
ج- للتمكّن من تغطية وحدات المنهج كافة.

من أجل ذلك قام الباحثان بتنفيذ توجهات المحكّمين وتوصياتهم إذ بُدلت فقرات الاختبار وركز على الأسئلة التي من نوع الإجابة المنتقاة، وتمَّ عرضها أيضا على مجموعة من المحكمين حيث طُلِبَ إليهم في الاستبانة التي وجهها الباحثان إليهم إبداء وجهات نظرهم وملاحظاتهم عن كُلّ فقرة، ولقد اعتبر الباحثان الفقرة موافق عليها إذا أجمع عليها ما نسبته ٨٥٪ من المحكمين.

وبهذا أصبح الاختبار مكوّنا من أربعة أسئلة وكلُها من نوع الأسئلة المنتقاة وعدد الفقرات اثنتان وعشرون فقرة.

السؤال الأول من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني اختيار الإجابة الصحيحة من عدّة إجابات، والثالث وضع رقم بيت الشعر بين القوسين الذي يدُلُ عن ما هو مطلوب، والسؤال الرابع تكملة الفراغ بالكلمة المطلوبة. وهكذا تمَّ التثبت من صدق الاختبار.

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم، وفي الظروف نفسها، ويقصد به أيضا أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والاتزان والاتساق.

---

* .NJlsljh thGnÚl Gnjö5 Yönaلم DzplŏÖkJl tEGTلم thGnÚl KlRh pTlŏ

** Gnjzuˇùŏ ýƒFlβhWl LJa ββZ LJöh LJa GnjöLZ thGnÚl Yönaلم SGkchŏ ÖkJl IGIKjلم thGnÚl KlRh pTlŏ
.SGhkchÚl DzaTa

ومن أجل التأكد من ثبات الاختبار قام الباحثان بتطبيق الاختبار على مجموعة من طالبات مدرسة الإسكان الثانوية الشاملة في معان وعددهن (٨٨) طالبة، وكان ذلك بتاريخ ٢٠٠٢/٥/١٣، بعد أن درسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص كاملة وباتفاق بين الباحثين ومعلمتهم.

وبعد مرور أسبوعين أعاد الباحثان تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وقد تمّ ذلك بتاريخ ٢٠٠٢/٥/٢٦م، وتعدُ هذه المدة كافية لإعادة تطبيق الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار في المدتين المذكورتين، تمّ استخراج معامل الثبات بمعادلة (بيرسون) إذ تبين أنه (٠,٨٧) وهذه النسبة عالية بالنسبة للاختبارات غير المقننة والتي إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) فإنها تعد جيدة.

تطبيق الاختبار:

أعدّ الباحثان الاختبار التحصيلي النهائي بعد الانتهاء من البحث، وقد أخبر الطلبة بموعده قبل أسبوع من موعد إجرائه وكانت الصفحة الأولى فيه مخصصة لتعليمات الاختبار، ومتضمنة المكان الذي سيكتب فيه الطلبة أسماؤهم واسم مدرستهم والشعبة.

أمّا الصفحات الأخرى فتضمنت فقرات الاختبار البالغة (٢٢) فقرة، موزعة على أربعة أسئلة إذ تضمن السؤال الأول (١٠) فقرات، والثاني (٤) فقرات، والثالث (٣) فقرات، والرابع (٥) فقرات.

أجري الاختبار يوم الأحد الموافق ٢٠٠٢/٦/٧م، في تمام الساعة الثامنة صباحا، أي في الدرس الأول وكان ذلك في مدرستي ذكور عمر بن الخطاب الشاملة وبنات معان الثانوية الشاملة إذ راقب في مدرسة الذكور كُلٌ من الزملاء المدرسين ومشرفي التربية العملية في الجامعة.

قام الزملاء – كُلٌ على انفراد – بتوضيح فقرات الاختبار وشرح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار قبل بدء الطلبة في الإجابة حيث اجتمعوا مع الباحثين ووضّحا لهم آلية الأمور المطلوب توضيحها للطلبة وقد سارت الأمور سيرا طبيعيا وهادئا، ولم يحدث أي معيق يؤثر في سير الاختبار.

تصحيح الاختبار:

خصص الباحثان ثلاثين علامة للاختبار موزعة على أسئلة الامتحان جميعها فكانت الدرجة العليا ثلاثون درجة والدنيا صفرا.

أمّا الفقرات المتروكة، والفقرات التي لم تكن الإشارة على بدائلها غير واضحة، والبدائل التي وضع عليها أكثر من إشارة عوملت معاملة غير الصحيحة، علما بأنّ الباحثين لم يجدا أيّا من تلك بل وَجَدا أنّ جميع أفراد العينة أجابوا عن الامتحان بدقة وموضوعية وصحح الاختبار في ضوء إجابة نموذجية وضعت لهذا الغرض.

عرض النتائج

وصولا إلى هدف الدراسة، والتحقق من فرضياتها تم تحليل النتائج للمقارنة بين أثر استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل تلبة الصّف الأوّل الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص، وللمقارنة بين متغير الجنس في التحصيل بين المجموعتين اللتين درستا بالأسئلة السابرة والطريقة الاعتيادية قام الباحثان بالعمليات الإحصائية والتحليل المناسب لها.

أولا: نتائج التحصيل: حاولت الدراسة التحقق من صدق الفرضيات الثلاث التالية:

- لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب (الذكور) الذين درّسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة وبين الطلاب (الذكور) الذين درّسوها بالطريقة التقليديّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات (الإناث) اللواتي درسن مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة واللاتي درسنها بالطريقة التقليدية عند مستوى دلاله (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب (ذكورا وإناثا) الذين درسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة والذين درّسوا نفس المادة بالطريقة التقليدية عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

ولقد قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لعلامات كلّ مجموعة فكان متوسط علامات المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا بالأسئلة السابرة من الذكور (٢٠,٥) ومن الإناث (٢٠,١) وبلغ متوسط علامات

المجموعتيـن الضابطتين اللتين درسـتا بالطريقـة التقليديـة مـن الـذكـور (١٧,٠٨) ومـن الإنـاث (١٧,١٦) وتم حـساب الا نحـراف المعيـاري علـى اختبـار التحصيل فكان للمجوعة التجريبية من الذكور (٥,١٢) ومن الإناث (٥,١٢) والا نحراف للمجموعة الضابطة ذكور (٤,١٩) والإناث (٤,٤)، والجـدول رقـم (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)
المتوسط الحسابي والا نحراف المعياري لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل

طريقة التدريس	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الا نحراف المعياري
السؤال السابر	ذكور	٣٥	٢٠,٥	٥,١٢
	لإناث	٣٧	٢٠,١	٥,١٢
التقليدية	ذكور	٣٥	١٧,٨	٤,١٩
(الضابطة)	إناث	٣٧	١٧,١٦	٤,٤

ولمعرفة إذا كانت الفروق ذات دلاله إحصائية على مستوى دلالـه (٠,٠٥) بين متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة من (الذكور) على اختبار التحصيل في مـادة الأدب والنـصوص للـصف الأول الثـانوي فقـد اسـتخدم الباحثـان اختبـار (T, Test)، والجـدول رقـم (٦) يوضـح الإجـراءات الإحصائية التي تمت للإجابة على فرضية الدراسة الأولى.

الجدول (٦)
نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات (الذكور) في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الا نحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلاله
التجريبية (ذكور)	٣٥	٢٠,٥	٥,١٢	٢,٦	٣٤	٠,٠١
الضابطة (ذكور)	٣٥	١٧,٠٨	٤,١٩	٢٤,٨٧	٣٤	٠,٠١

من خلال دراستنا لهذا الجدول نرى بأن هناك فارقا ذا دلالـه إحـصائية ولصالح مجموعة الذكور الذين متوسـطهم الحـسابي (٢٠,٥) والـذين درَسـوا بالأسئلة السابرة وهذا يُعزى للطريقة التي اتبعهـا الباحثـان لمـا تتميـز بـه مـن مزايـا تختلـف عـن الطريقـة التقليديـة حيـث يـسمح مـن خلالهـا للطلبـة بالتفكير العميـق وكـسر للـروتين وإبعـادهم عـن الملـل وراجـع أيـضا إلى ضبط الباحثين لكثير من الأمور حتى لا تؤثر على التجربة.

أمّا فيما يتعلق (بالإناث) في المجموعتين التجريبية – السؤال السابر – والمجموعـة الـضابطة فالجـدول الآتـي يـضعنا في صـورة الوضـع وإياهمـا استفاد من خريقة التدريس والتي تنعكس بالنهايّة على الطالب الـذي يعـدّ محور العملية التربويّة.

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات الطالبات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية (إناث)	٣٧	٢٠,١	٥,١٢	٢٥,٨٨	٣٦	٠,٠١
الضابطة (إناث)	٣٧	١٧,١٦	٤,٤	٢٤,١	٣٦	

يتضح لنا من الجدول رقم (٧) أن هناك فارقا ذا دلاله إحـصائية لـصالح الطالبات اللواتي درسـن مـادة الأدب والنـصوص بالأسـئلة الـسابرة حيـث بلـغ المتوسـط الحـسابي لـدراجتهن (٢٠,١) وبفـارق عـن اللـواتي درسـن بالطريقـة التقليدية وهذا مؤشر ثان على أهمية فتح المجال للطلبة للـتفكير وإعطـاء آرائهم في المواضيع التي هي مدار الحوار وهـذا يـنعكس علـى عطـائهم وهـذا الهـدف الـذي نـسعى لتحقيقيـه وهـو النهـوض بالطالـب ليكـون باحثـا عـن المعلومة خارجا من خور الأساليب التقليدية التي لا نحيـد خلالهـا عـن الـتلقين وذلك عند مستوى دلاله (٠,٠١).

ولتحديد إذا ما كان هناك فارق دالٌ إحصائيته على مـستوى دلالـه (٠,٠٥) بين متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة من (الـذكور

والإناث) فالجدول رقم (٨) يضعنا في صورة الموقف بعـد التحليـل الإحـصائي الذي اعتمده الباحثان في دراستهما.

الجدول (٨)
نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكورا وإناثا) على اختبار التحصيل

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلاله
التجريبية (ذكورا وإناثا)	٧٢	٢٠,٣	٥,٦	١٨,٩	٧٠	٠,٠١
الضابطة (ذكورا وإناثا)	٧٢	١٧,٨٢	٤,٢	١٦,٤	٧٠	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن الطلبة الـذين درسـوا مـادة تـاريخ الأدب والنصوص قد سجلوا تفوقا واضـحا علـى الطلبـة الـذين درسـوا بالطريقـة التقليديـة حيـث بلـغ متوسـط درجـاتهم علـى الامتحـان التحـصيلي (٢٠,٣) مقارنة بالذين علموا بالطريقة التقليديـة حيـث بلـغ (١٧,٨٢) وهـذا يـعطـى دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح المجموعة التجريبية والـتي درسـت بالأسئلة السابرة ويعطى مؤشرا أخرا على أن الباحثين قد أعـدا إعـدادا جيـدا لتجربتهما وضبط كلّ ماله علاقة بالتجربة وقامـا بتـدريس المجمـوعتين وقدما ما قدماه من وسائل لخدمة الموقف الصفي ولم يتحيزا لجهة على حـساب أخرى لا بل خبقا التجربـة بـشكـل يـؤدي إلى نتـائج للإجابـة عـن فرضـيات دراستهما.

تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي تمّ عرضها أظهرت أنّ الطلبـة الـذين درسـوا مـادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة تفوقوا على الذين درسوا بالطريقـة الاعتيادية (التقليدية).

وهنا يرى الباحثان أنّ هذا التفوق يعزى إلى الآتي :

إن تدريس مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة أكثر فاعلية من تدريسه بالطريقة الاعتيادية، وهذا يعود إلى ما تتميز به عن غيرها بما يأتي:

أ- تجعل الطلبة يستمتعون بالدرس ويتفاعلون معه.

ب- تساعد الطلبة على استقلالية الفكر.

ج- تفسح المجال للطلبة بالمشاركة؛ لأنهم يفكرون بالسؤال كلّ في ضوء قدراته العقلية.

د- تبعث على جوّ تربوي خال من النقد والتجريح.

هـ- تغرس الثقة في نفوس الطلبة؛ لأن أفكارهم محطّ اهتمام الجميع.

و- تعطي الفرصة للطلبة ليحاورا ويناقشوا يعارضوا في ضوء معطيات علمية.

ز- الأفكار فيها ليست حكرا على أصحابها.

إن نتائج البحث الحالي والمتعلقة بفرضيات الدراسة تتفق مع ما جاء بالأدبيات التربوية التي ترى أنّ العملية التربويّة القائمة على الحوار والنقاش والتي عمودها الفقري الأسئلة التي تنمي العمليات العقلية العليا لدى المتعلم خير وسيلة لنقل الطالب من بوتقة المتلقي للمعرفة إلى باحث عن المعلومة ورابط للمعارف مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف المخطط لها لمادة تاريخ الأدب والنصوص وأن يكون دور المعلم موجها وميسرا ومهيئا للظروف التي تسهل الحصول على المعرفة.

إن هذه النتيجة التي تمّ التوصل إليها تتفق مع نتائج الدراسات الآتية: دراسة (ايفرستون)، (هرجس)، (أبراهام وزملاؤه)، (واق وزميله)، (آراهام وآخرون)، و(شبردسون).

وهذا ما توصلت له الدراسة التي قام بها الباحثان حول الأسئلة السابرة وأثرها على تحصيل تلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص، وفي اعتقاد الباحثين أن هذه النتيجة عائدة إلى:

أ- ضبط الباحثين للمتغيرات الداخلية والخارجية التي يمكن أن تؤثر في البحث.

ب- استخدام كل الوسائل المتاحة مع مجموعات البحث.

ج. عدم إشعار أو إخبار الطلبة بأهداف البحث، مما أدى إلى اهتمامهم الكافي بمادة تاريخ الأدب والنصوص فانعكس ذلك على تحصيلهم.

الاستنتاجات:

تفوق الطلبة الذين درّسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة على الذين درّسوا بالطريقة الاعتيادية.

صحة ما ذهب إليه في مجال التربية في تأكيدها على أن الأسئلة السابرة تعمل على تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطلبة، وتحثهم على البحث والاستقصاء لأنّ همهم الأول هو الوصول إلى المعرفة المخطط لها.

إن تدريب المدرسين على خرح الأسئلة ذات المستويات العليا يمكنهم من إجادة استخدامها داخل حجرة الصف؛ لأنّ السؤال غير المخطط له ستكون نتائجه سلبية.

الأسئلة السابرة تجعل الطلبة محور العملية التربوية، والمعلم موجّه وميسر ومهيء للجو التعليمي والباعث على الحيوية والنشاط وهذا ما تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه.

إنّ الأسئلة السابرة تزيد ثقة الطلبة بأنفسهم؛ لأنهم يحصلون على المعرفة بجهدهم وبحثهم الدؤوب.

هناك فارق بين تحصيل الطلبة ولصالح الذين درّسوا مادة تاريخ الأدب والنصوص بالأسئلة السابرة مقارنة مع الذين درّسوا بالطريقة التقليدية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحثان بما يأتي :

- استخدام الأسئلة السابرة في تدريس مادة تاريخ الأدب والنصوص في الصفين – الأول الثانوي، والثاني الثانوي - لما لها من أهمية في إثارة تفكير الطلبة ليكونوا باحثين عن المعلومة بأنفسهم وهذه المعرفة تدوم مدّة طويلة في أذهانهم ولا تزول حين زوال الاختبار المدرسي.
- المراوحة بين الأسئلة التي تثير العمليات العقلية العليا أثناء عرض مادة تاريخ الأدب والنصوص وعلى رأسها الأسئلة السابرة .... الخ.

- تأهيل المعلمين وتدريبهم على استخدام هذا النوع من الأسئلة؛ لأنّ توظيفها اعتباطا سيحوّل الحجرة الصفيّة إلى فوضى مما تنعكس سلبيا على العملية التربوية.
- تهيئة حجرة الصّف بالمستلزمات التربوية الضرورية؛ لأنّ الطالب أشبه ما يكون بالباحث الذي يوظف أقصى ما لديه لخدمة الموضوع مدار الحوار والنقاش.
- البعد عن تقويم الفكر، ومعاقبة الطلبة؛ والتمييز في التعامل بينهم، لأننا نريد خالبا محاورا ومناقشا وموظفا لما لديه من معرفة لإثراء الموضوع.

المقترحات:

استكمالا لهذا البحث يقترح الباحثان ما يأتي :

- إجراء دراسات أخرى حول الأسئلة السّابرة لمعرفة أثرها في تحصيل خلبة المرحلة الثانوية – الأول الثانوي والثاني الثانوي.
- إجراء دراسات مسحيّة للوقوف على آراء المعلمين والطلبة حول هذه الأساليب والتوصية لأصحاب القرار في ضوء النتائج.
- نظرا لأنّ الدراسة حدّدت بمنطقة قصبة معان، يقترح الباحثان توسيع مجالها لتشمل مناخق أخرى سواءً داخل المملكة أو خارجها.
- إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر الأسئلة السّابرة في تحصيل الطلبة في موضوعات اللغة العربيّة وأيّة مباحث أخرى.

المراجع العربية:

القرآن الكريم

آل ياسين، محمد حسين. المبادئ الأساسية في الطرق العامة، ط١، دار القلم، بيروت، ٧٤م.

ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، المجلد الحادي عشر، دار صادر، بيروت، بدون تاريخ.

الأبراشي، محمد عطية. الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥م.

الإسكندري، أحمد. المفصل في تاريخ الأدب العربي، ج١، القاهرة، ١٩٣٦م.

الحاج، خليل محمد. أسئلة التعليم، وخرائق استخدامها، المركز الإقليمي لتدريس القيادات التربوية في البلاد العربية، ن، ت، ن، بدون تاريخ.

الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ج٣، ط٢، دار العودة، بيروت، ١٩٥٣م.

حمدان، محمد زياد. خرق سائلة للتدريس الحديث، دار التربية الحديثة، عمان، ١٩٨٥م.

حميدة، فاخمة إبراهيم. مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، ط١، مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٨٦م.

الخطابيه، عبد الله استخدام الأسئلة داخل الغرفة الصفية، مجمع أرشيدات، أربد، ١٩٩٧م.

خليفة، غازي. مقارنة بين خريقة الاستقصاء وخريقة الإلقاء في تدريب معلمي الصف الأول الثانوي في الأردن، أخروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٨٢م.

الركابي، جودت. خرق تدريس اللغة العربية، ط٢، ١٩٨٠م.

الزيات، أحمد حسن. في أصول الأدب، ط٢، مطبعة الرسالة، ١٩٤٦م.

سوريال، لطفي. الأسئلة السابرة في المناقشات الصفية، تعيين تدريبي، منشورات وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية، عمان، ١٩٧٨م.

خنطاوي، محمود. تدريس المواد الاجتماعية مصادرها وأسسها وأساليب تطبيقها، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٦م.

العاني، رؤوف عبد الرزاق. اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة الإدارة المحلية، جامعة بغداد، ١٩٧٦م.

عبد القادر، حامد. المنهج الحديث في أصول التربية وخرق التدريس، ج٢، مطبعة الإدارة المحلية، ١٩٦١م.

عبيدات، سليمان أحمد. في الأساليب، ط١، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩١م.

عزيز، صبحي. أصول تقنيات التدريس والتدريب، بغداد، ١٩٨٥م.

عصفور، وصفي. مستويات الأسئلة الشائع استخدامها عند معلمي التاريخ للصفوف الإعدادية وعلاقتها بخبرة المعلمين لطبيعة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

قطامي، يوسف. رسالة المعلم، العدد المزدوج الخاص بتدريب المعلمين الأردنيين العدوان: الثاني والثالث المجلد الثالث والثلاثون، أيلول، ١٩٩٢م..

قورة، حسين سليمان. تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية. ط١، دار المعارف بمصر، ١٩٧٢م.

مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية. دار المعارف، مصر، القاهرة، ١٩٦٩م.

مرعي، توفيق. الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط١، دار الفرقان للنشر، عمان، ١٩٨٣م.

مصطفى، إبراهيم. المعجم الوسيط، ج١، جمهورية مصر العربية بدون تاريخ.

المومني، ماجد أحمد. توظيف الأسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوخنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، عدد ٩١، ربيع أول، ١٩٨١م.

نجار، فريد جبرائيل. قاموس التربية وعلم والنفس، الجامعة الأمريكية بيرون، ١٩٦٠م.

النووي، أبو بكر، يحيى ابن شرف. رياض الصالحين. تحقيق الألباني، ط٣، المكتب الإسلامي، ١٩٦٨م

الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية. ج٢، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢م.

وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٥). برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، التدريب العام، الأردن،

يونس، فتحي.تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. ج١، شركة مطابع الطوبجي التجارية، مصر، القاهرة ١٩٧٨م.

المراجع الأجنبية:

Abraham, Eugence, C Miles A. Nelson, and William W. Reynolds. (1971). Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York,

Bage. C Terry. J. B. (1977). The *Mass International Dictionary of Education*. New York : Nicholy publishing

Bocck, M. A. (1972). *Stability of Behavioral Chande one Year After Precision Microteaching.* Paper Presented at the Annual Association, Chicago Illionis.

Charles, Galloway. (1974). *Psychology for Learning and Teaching*. Rand, Mc Nally College Publishing Company Chicago.

Dwight W. Allen. (1969). *Questing Skill.* General Learning Corporation Montreal, Canade.

Evertson C. E and Anderson, C. W and Andrson. L. M and Brophy J. E (1980). Relationships between Classroom Behaviors and Students out come in junior High Mathematics and English Classes. *American Educational Research Journal*, Vol, 17.

Gall, M, D. and Ward, B. A. and Berliner, D, C and Cahen, L, S and Winne P. 11. And Elashoff, J. (1978). D Effects of Questioning Techniques and Recitation on Student Learning.. *American Educational. Research Journal*, Vol, 15, 2.

Garin, Arther , Sund, B. (1980). *Teaching Science Through Discovery*, 3ed, ed Ohio, Charles Merrill Publishing Company.

Good, C.V. Dictionary of Education, 3rd, ED, New York McGraw Hill, 1973.

Hargic, O, D, W. (1987). The importance of Teacher Questions in Classroom. *Educational. Research*, Vol, 20, 2.

Henry Jack Fledman. (1973) The Cognitive Effect of Symbolic and Symbolic Live Modeling on the Probing Questioning Behavior of Selected Elementary School Teacher. *Dissertation Abstracts International*, Vol, 33, 7.

Kenneth H, Hoover. *The Professional Teacher's Hand Book*. Allyn and Baoon, inc, Boston, 1977.

Thomas L. Good, (1973). *Looking in Classroom*. Harper & Row Publishers, Co, New York.