أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب لدى طلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية/ ابن رشد للعلوم الإنسانية

م .د صباح جليل خليل / جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد

ملخص البحث:

يرمي هذا البحث التعرف على أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب لدى طلبة قسم اللغة الكردية، لتحقيق هدف البحث اختار الباحث قصدياً طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية بكلية التربية/ابن رشد ليكونوا ميداناً لتطبيق تجربته، وقد بلغ عدد افراد العينة (٧١) طالبا وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين مثلت إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الأسئلة السابرة بواقع (٣٥) طالباً وطالبة، ومثلت الشعبة الاخرى المجموعة الضابطة, التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية وبواقع (٣٦) طالباً وطالبة، إذ كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغير الذكاء, والدرجات النهائية في مادة الأدب الكردي للمرحلة الثانية للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤, واستغرقت مدة التجربة شهرين، أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٢٠) فقرة قسمت على (١٠) فقرات من نوع الاختيار من المتعدد و(١٠) من نوع الخطأ والصواب, وقد اتسم بالصدق والثبات إذ بلغ (٠,٧٨) وعند تحليل البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي(T- Test) لعينتين مستقلتين تبين ان هناك فروقاً ذوات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة الأدب على باستعمال الأسئلة السابرة على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية.

<u>مشكلة البحث:</u>

على الرغم من أهمية دراسة الأدب الكردي في المرحلة الجامعية, إلا أن الواقع يشير إلى ضعف الاهتمام الكافي بدراسته وأنه لا يأخذ مكانته الحقيقية بين فروع اللغة الأخرى. وظهر أثر هذا في ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة الأدب ، وعدم تمكنهم من إتقان مهارات التذوق الأدبي.

وهذا ما شعر به الباحث من خلال عمله الميداني واستطلاعآراء عدد منتدريسيي مادة الأدب الكردي في قسم اللغة الكردية في كلية التربية-ابن رشد, وما أشارت اليه بعض الدراسات الكردية في هذا المجال منها دراسة(ئيسماعيل, نت) ودراسة(خەزنەدار, نت), ودراسه(محەمەد, نت), ودراسة (قادر, نت).

وبما أن الباحث سيلقي الضوء على الأسئلة في مجال بحثه الحالي, فقد وجد أن غالبية التدريسيين لا يهتمون للأسئلة في أثنا تدريسهم ولا يطرحونها على طلبتهم, وإن طرحوها فإنها لا تتعدى أن تكون أسئلة تقليدية لا تثير التفكير لديهم ولا تخرج عن دائرة التذكر.

إذ لا يزال المدرسين يعيشون في أُطر تقليدية ،ويتخبطون في الأداء، ويعالجون النصوص بطريقة تقليدية ،ويهتمون بعمليات الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بتحليل النص تحليلاً أدبياً يعين على تذوقه والإحساس بجماله الفني, حتى أصبح الطالب لا يُقبِل على درس الأدب بكل جوارحه وذلك لأنه لا يجد فيه ضالته المنشودة, فظل شيئا فشيئاً ينفر منه ويُكنُّ في نفسه كرهاً لها (عطا، ٢٠٠٥، ص٣٤٦)

ويرى الباحث أنَّ اقتصار المدرس على طريقة الإلقاء في التدريس قد يؤدي إلى إعاقة التفكير لدى الطلبة، إذ يكون الطالب فيها سلبيا، لا يناقش ولا يسأل، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى قتل الذوق الأدبي لدى الطالب، ولا يساعده على تنمية مهاراته العقلية.

ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالآتي:

١. اعتماد تدريسي مادة الأدب على الطريقة التقليدية في معالجة النصوص الأدبية.
٢. عدم استعمالهم للأسئلة والحوار تساعد على تنمية التفكير عند الطلبة.

أهمية البحث:

اللغة نعمة عظيمة، أنعم الله عزَّ وجلّ بها على البشرية، فتفوق الإنسان بها على الكائنات الأخرى، بإحرازه المنزلة العليا، وتواصله مع أبناء قومه وأقوام أخرى، وأصبحت سمة خاصة به (العزاوي، ٢٠٠٤، ص ١٢٤) إذ تعد اللغة ثمرة من ثمار التفكير الإنساني ،وبها يقوم العقل بالعمليات التفكيرية من تجريد، وإدراك، وتحليل، واستنتاج، وربط للعلاقات، وهي تعين الفرد على ضبط التفكير ودقته ؛ لأن التفكير لا يمكن أن يتمدون استعمال الألفاظ الدالة على المعاني التي تنشأ في الذهن. (السيد, ١٩٨٨,ص١٣)

واللغة الكردية شأنها شأن اللغات الحية, تمتلك القدرة على العطاء ومسايرة النهوض العلمي، وتلبية حاجاته وإمكانية التعبير عن مكنوناته, وتقبلها الاشتقاق وتوليد الألفاظ؛ دليل على حيويتها وديمومتها وقدرتها على الخلود مادامت قادرة على تلبية متطلبات العصر والمستجدات فيه.

وتأتي أهمية الأدب من أهمية اللغة ذاتها؛ فالأدب في نصوصه الشعرية والنثرية ما هو إلا تعبيرٌ؛ أداتهُ اللغة, (مدكور، ٢٠٠٠, ص١٧٣) فهو المحور الأساس الذي تدور حوله بقية فروع اللغة وتؤلف مع غيره من هذه الفروع وحدة متكاملة تهدف إلى تحقيق غاية واحدة هي الفهم والإفهام.

وتعد النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي,ومادته التي يمكن بوساطتها تنمية المهارات اللغوية الأدبية تنميةً مبنية على التعمق والإحاطة والاستنباط والتأمل بمعرفة مواطن الجمال في الفكرةِ والخيال والعاطفة والأسلوب.(عمار، ٢٠٠٢، ص ٢٠٨).

وتتجلى أهمية الأدب في إعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني، وصقل الذوق، وإرهاف الحس وتغذية الروح,فضلاً عن أهميته في تقويم اللسان، وتزويد الطلبة بالثروة

اللغوية، وتوسيع أفقهم فكريا, وثقافيا وتنمية خبراتهم، وتكوين شخصياتهم لأنها تمدهم بألوان جديدة ومختلفة من المعارف والخبرات.(إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٢٥٢)

من هنا وجب على القائمين بتدريس مادة الادب أن يعتمدوا في تدريسهم على أساليب الحوار والموازنات، والمقارنات اللازمة لتنمية مهارات التذوق وترقية مستوياته لدى الطلبة، وإن الدرس الأدبي لن يثمر ولن يحقق هذا المستوى إلا بوجود المعلم الذي يوجه الطالب إلى كيفية سبر أغوار النص لغة وتجارب شعورية، مما يؤدي إلى تنمية أساليب التعامل مع النصوص الأدبية وتذوقها.

ويعد السؤال من أكثر المثيرات لاستجابة الطالب, ودفعه لإنتاج استجابات ابداعية, وهي عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في تقديم المادة التعليمية للطلبة وفي إثارة تفكيرهم وتوجيههم بهدف تثبيت الحقائق في عقولهم(نبهان, ٢٠٠٨, ص٨٠)

وللأسئلة مكانة في التدريس وفي الوصول إلى الحقائق, فهي السبيل الذي يصل المدرس بعقول الطلبة فيوقظ انتباههم ويثير شوقهم, وتكشف عن فهمهم الحقيقي للموقف التربوي, فالتربية الناجحة؛ هي تلك العملية التي تعّلم الانسان كيف يفكر لا أن تسقط عليه أفكار الاخرين, بمعنى أن تعطى للطالب الفرصة المناسبة لتوضيح ما تعلمه من حقائق وتفسيره من خلال إجابته على السؤال الموجه اليه, ومن ثم يكون قادراً على إنشاء أو إنتاج إجابة منطقية وبناء تعميمات صحيحة. (قطامي, ٢٠٠٤, ص١٨٤)

وبناءً لما تقدم, يرى الباحث, إن أهمية طرح الاسئلة تكمن في إنها تمكِّن المعلمين والمدرسين على حدٍ سواء, التعرف على جوانب النجاح في برامجهم وخطتهم وطريقتهم في التدريس ونواحي القصور فيها, إذ يرى بعض التربويين إن الأسئلة في حقيقتها عماد طريقة تدريس المدرس, فكفاية المدرس تظهر بصورة واضحة عندما يستعمل الأسئلة الصفية, ويحسن توجيهها وصياغتها وكيفية إثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها, وقد قيل من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس.

وللأسئلة الصفية بصورة عامة والسابرة منها بصفة خاصة من قيمة كبرى بالنسبة للمعلم والطالب, إذ تعد الأسئلة السابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار ,إذ تقوم فلسفة هذه الأسئلة على افتراضٍ مفاده أن الطلاب قادرون على حلال مشكلات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم ,ويكون في مقدور الطلاب الإجابة عنها حتى يصلو إلى حل شامل وكامل لهذه الإشكالات ,ويعد السؤال السابر من أنسب الأسئلة في معالجة استجابات الطلبة في حالة عدم الإجابة, أو الإجابة الخاطئة أو الإجابة الصحيحة جزئياً, أو الارتقاء بمستوى الإجابة الصحيحة .(الصيفي, ٢٠٠٩, ص١١٨)

وفي ضوء ما سبق تكمن أهمية الأسئلة التي تعد ركناً مهماً في العملية التعليمية, مما يدعونا إلى الاهتمام بها والتركيز عليها والتفكير العميق في صياغتها؛ لننحو بطلبتنا بعيداً عن

مهارات الدنيا من التفكير كالتذكر, والتحليق بهم إلى آفاق المهارات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم.

فتشجيع الطلبة على طرح الاسئلة تؤدي الى تنمية عادة مرغوبة وهي التأمل الدقيق, فيما تؤدي عملية طرح الأسئلة إلى تحفيز التفكير لديهم, إضافة إلى تدريب الطالب على الإجابة عن الأسئلة العميقة, كما يمكن الاستفادة منها بإعادة توجيه السؤال إلى طالب آخر في الصف لإكمالها أو توضيحها أو تبريرها.(قرقز, ٢٠٠٤, ص٥٢)

وتعد الأسئلة من أهم الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم, واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة.(دروزة, ٢٠٠٠, ص٢٢٤)

والتفكير السابر نمط من التعامل الراقي مع الجانب المعرفي في المحتوى، فهو يعمل على تنمية أبنية المتعلم المعرفية من خلال تفاعله مع المحتوى الدراسي الذي يعدّ وفق مستواه العلمي وعمره العقلي.

بنشاط, إذ تمثل وسيلة فاعلة في تنمية استقلالية الطلبة في التعلم الذي يعد أحد الاتجاهات الحديثة في التربية, وقد وجد ان هناك علاقة قوية بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات الطلبة على أسئلة المعلم وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم,(دروزة, ٢٠٠٠, ص٢٢٦)

وفيما سبق يرى الباحث, أن المعلم المبدع هو الذي يعد خبرات وأنشطة ملائمة لطلبته ليتفاعلوا معه بحيوية ونشاط، ويحدث لديهم التغير المنشود الذي يسعى إليه، وفي إثارة أنماطالتفكير المختلفة في أذهانهم، كي يكسبهم الثقة بأنفسهم.

ويعد التعليم الجامعي من أهم المراحل الدراسية وأرقاها درجة، وأصبح من أهم الأسس التي تعتمد عليها الدول المتقدمة في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لإدارة عجلة التقدم ورفع مستوى الحياة والنهوض بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية، وعليه يعد الطلبة الجامعيون شريحة مهمة في المجتمع لأنهم عماده وقادة مستقبله في معظم مفاصل الحياة وميادينها ومركز طاقاته المنتجة القادرة على إحداث التغيير وبخاصة بعد إكمالهم الدراسة ودخولهم ميدان العمل والإنتاج.(عيال، ٢٠٠٧، ص١٢٢) لذا أختار الباحث كلية التربية ابن رشد ميداناً لإجراء دراسته, لما له من أهمية على إعداد الشباب الإعداد المناسب الذي يؤهلهم لتسلم زمام المسؤولية ليكونوا قوة فاعلة في العطاء والعمل على رفع مكانة أمتهم وخدمتها, وعلى عاتقهم تقع مسؤولية تربية النشء الجديد.

واستناداً إلى ما سبق, تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي:

١) أهمية المرحلة الجامعية, إذ تعد بداية المشوار الأكاديمي للطالب ومنها الانطلاقة, لممارسة العمل في ضوء التخصص بعد التخرج والالتحاق بالحياة العملية.
٢) أهمية استعمال الأسئلة وما لها من أثر في بناء شخصية الطالب وتنمية قدراته العقلية.
٣) الإسهام في إحداث نقلة نوعية في أساليب وطرائق تدريس مقررات الدراسية للغة الكردية, إذ أن البحث الحالي يشكل زيادة متواضعة للبحوث والدراسات في هذا الميدان.

٤) على حد علم الباحث, بأن هذه الدراسة تُعَد أول دراسة تجرى في قسم اللغة الكردية تستعمل الأسئلة السابرة.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب القديم لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية في كلية التربية ابن رشد/للدراسات الإنسانية.

فرضية البحث:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون الأدب الكردي على وفق اسلوب الأسئلة السابرة, وبين متوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون الأدب الكردي على وفق الطريقة التقليدية المتبعة في الكتاب المقرر.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١. الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥.
٢. طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية في كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية.
٣. عدد من موضوعات مادة الأدب القديم المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٤ – ٢٠١٥.

تحديد المصطلحات:

أولاً : الأسئلة الصفية:

١. عرفها (عبد العزيز, ١٩٧٥) بأنها: " فن من الفنون التي يتطلب عناية كبيرة ومهارة من المدرس عند إعدادها وعند إلقائها". (عبد العزيز, ١٩٧٥, ص٣٠٠)

٢. عرفها (دروزة, ٢٠٠٠) بأنها: " مثيرات تستدعي رد فعل أو استجابة من المتعلم وقدراً من التفكير والتمعن بالمادة العلمية بغية استرجاع المعلومات المخزونة في الذاكرة بسهولة ويسر".
(دروزة, ٢٠٠٠, ص٢٢٤)

٣. التعريف النظري للباحث- بأنها: (عبارات استفهامية لفظية كانت أو مكتوبة تصاغ بدقة وبمهارة تختبر بها تفكير الطالب وتستدعي منه الاستجابة).

٤. التعريف الإجرائي للباحث- بأنها:(صياغات متنوعة يستعملها الباحث في المواقف التعليمية تغطي أجزاء كتاب الأدب القديم, تمتاز بقيمة علمية وتربوية في إثارة التفكير لدى طلبة المرحلة الثالثة عينة البحث الحالي).

ثانياً : الأسئلة السابرة:

١. وعرفها (مؤمني, ١٩٨٩) بأنها: " سؤال يطرحه المدرس عقب إجابة الطالب على سؤال سابق من أجل تحسين أجابته بنفسه أو مشاركة طالب آخر أو تحقيق الترابط بين أفكار متعددة ".
(مؤمني, ١٩٨٩, ص٩٢)

٢. عرفها (عبيدات, ١٩٩١) بأنها: " السؤال الذي يطرح لتشجيع الطلبة على التفكير بصورة أعمق في استجاباتهم الاولية للتعبير عن أنفسهم بصورة أوضح من خلال تتابع الأجوبة".
(عبيدات, ١٩٩١, ص١٢٢)

٣. وعرفها (طراونة, ١٩٩٨) بأنها: " مجموعة الأسئلة التي تعقب إجابة الطالب الأولية, بقصد تمحيص إجابته غير الواضحة أو الناقصة وتبريرها بطريقة ارشادية غير متحيزة ".
(الطراونة, ١٩٩٨, ص٦٤)

٤. لتعريف النظري للباحث: بأنها:(الأسئلة التي تطرح من قبل المدرس رداً على إجابة الطالب الأولية عندما تكون سطحية أو جزئية أو غير صحيحة, بهدف توضيحها أو إعادة صياغتها وفق أنواع السبر)

٥. التعريف الإجرائي للباحث- بأنها:(الأسئلة التي يستعملها الباحث في أثناء تدريسه مادة الأدب القديم عندما يتلقى إجابات غير صحيحة أو غير مكتملة المعنى من الطلبة بقصد استمرار الحوار والنقاش وصولاً الى البلورة الصحيحة للإجابات).

ثالثاً- التحصيل:

١. عرّفها (Good: 1973) بأنها : " إنجاز أو كفاية في الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف". P:Good, 1973, (10)

٢. وعرّفها (الخليلي: ١٩٩٧) بأنها: " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه ".(الخليلي, ١٩٩٧, ص٦)

٣. التعريف النظري للباحث: بأنها: (نتائج موثقة بالدرجات تحصل عليها الطلبة في نهاية وحدة تعليمية بعد خضوعه لاختبارات مقننة تعبر عن إنجازه؛ مقارنة بإنجاز زملائه من الطلبة).

٤. التعريف الإجرائي للباحث: بأنها: (ما تحصل عليه طلبة المرحلة الثالثة, عينة البحث, من الدرجات في الاختبار التحصيلي النهائي المعد لأغراض هذه الدراسة).

رابعاً: الأدب

١. عرّفها (سمك: ١٩٧٥) بأنها: " التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير, وروعة الخيال, وسحر البيان, ودقة المعنى, واصابة الغرض ".
(سمك, ١٩٧٥, ص٥٣٤)

٢. عرّفها (يونس: ١٩٨١) بأنها : " من الفنون الرفيعة الذي تصاغ فيه المعاني في قوالب من اللغة فيه جمال وفيه متعة, وله سحر قوي الأثر في النفوس". (يونس, ١٩٨١, ص٢١٤)

٣. التعريف النظري للباحث، بأنها: (لأدب هو أحد أشكال التعبير الإنساني عن مجمل عواطف الإنسان وأفكاره وخواطره وهواجسه بأرقى الأساليب الكتابية التي تتنوع من النثر إلى النثر المنظوم إلى الشعر الموزون لتفتح للإنسان أبواب القدرة للتعبير عما لا يمكن أن يعبر عنه بأسلوب آخر).

٤. التعريف الإجرائي للباحث: بأنها:(مفردات اشتملت على الشعر والنثر والقصة والمسرحية التي تضمنتها محتوى مادة الأدب والتي تدرس للمرحلة الثالثة عينة البحث).

خامساً- طلبة قسم اللغة الكردية: (المقصود بهم, طلبة المرحلة الثالثة في السلم التعليمي العالي المكون من أربعة سنوات دراسية المحدد ضمن دستور التعليم الجامعي للكليات الإنسانية).

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً- خلفية نظرية :

مقدمة :

يشهد العالم اليوم تقدماً علمياً وتكنولوجياً غير مسبوق، دعت الحاجة لتدريب المتعلم على ممارسة التفكير السابر وغيره من أنماط التفكير، لتغدو مهارة لديه تمكنه من مواكبة عصره، وتعينه على توليد الأفكار الجديدة والمتنامية التي تؤهله للغوص في أعماق القضايا المطروحة وإيجاد حلول ملائمة لها.

والسؤال السابر بطبيعته سؤال متعمق، يسبر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير بهدف تحديد متطلبات الطلبة وتزويدهم بما يلزم من خبرات ونشاطات ومعارف حتى يستقيم نموهم وتطورهم, والمعلم هو الميسر والمنظم والمشجع للوصول إلى هذه المعرفة عن طريق توافر بيئة التعلم الثرية والامنة.

والتفكير السابر عملية عقلية متقدمة، توظف في مجالات متنوعة تمكن المتعلم من الاستفادة من المحتوى الدراسي، لتطوير معارفه وخبراته وأفكاره، ليصبح قادراً على توليد أفكار جديدة يخضعها للتحليل والمحاكمة بهدف تحسين أدائه من أجل الوصول إلى مرحلة الإبداع, لذلك كان لطريقة طرح الأسئلة ونوعها اثر بالغ في إثارة تفكير الطالب وتحفيزه للبحث والاستقصاء وفهم العلاقات بين الأفكار والحقائق والمعلومات المختلفة.

١) الأسئلة السابرة:

الأسئلة السابرة هي "سلسلة من الأسئلة تعقب الإجابة الأولية للطالب، لكون هذه الإجابة سطحية أو غير صحيحة، أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد، أو تبرير، أو تركيز وتودي هذه الأسئلة لمزيد من المعلومات أو توضيح بعضها، أو التركيز على بعضها الآخر، أو إرجاع المناقشة لعامة الطلبة في حجرة الدراسة.(الربضي, ٢٠٠٧, ص١١)

وللأهمية الكبيرة للأسئلة وتنوع غاياتها فقد تناولها القرآن الكريم بالذكر في العديد من آياته الشريفة, قال تعالى : ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا قَبۡلَكَ إِلَّا رِجَالٗا نُّوحِيٓ إِلَيۡهِمۡۖ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴾ (الأنبياء, الآية: ٧) بينما جاء اهتمام اعلام الفكر العربي والإسلامي أمثال (الغزالي) و(ابن خلدون) من خلال حثهم على ضرورة التركيز في إثارة التفكير لدى المتعلم وإبعاده عن أساليب التلقين التقليدية, واعتماد طريقة الحوار والمناقشة من خلال طرح الأسئلة بشكل متسلسل ومتتابع لتحقيق أهداف الدرس وفقا لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة وهادفة في طرح السؤال.(الطراونة,١٩٩٨,ص٥٨)

وينظر إلى مهمة عرض الدرس على أنها من أشد مهمات المعلم حساسية، ومن أكثرها خطورة لأنها المحك الذي من خلاله يتم تحقيق الأهداف, إذ تتعدد أساليب عرض الدرس وتتباين,

بدءاً بأسلوب الإلقاء القائم على تبعية الطالب للمعلم، وانتهاءً بأسلوب التعلم الذاتي القائم على استقلالية الطالب عن المعلم, ويحتاج المعلم بذلك إلى كفايات خاصة كي ينجح في عرضه للدرس بأي أسلوب يشاء، منها كفايات تحديد حاجات الطلاب ومعرفة أنماط تعلمهم، وكفايات طرح الأسئلة وتوزيعها إلى جانب كفايات معرفة مجالات الأسئلة ومستوياتها والمواقف الملائمة لكل منها.(الحارثي, ٢٠١١, ص١٤)

وتمر الأسئلة السابرة بعمليات ذهنية معقدة مثل الانتباه, والإدراك, فالتنظيم, فاستدعاء الخبرات المخزونة, فربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة, فاستيعابها ثم إدماجها في البنية المعرفية, فتخزينها, فاستدعائها عند الحاجة. (قطامي, ٢٠٠١, ص٣٧٨)

ويعد(سقراط) أول من ابتكر السؤال السابر, إذ استعمل الأسئلة والأجوبة أساساً لحواراته مع تلاميذه, وقد سمي هذا النمط بحوار سقراط (Socratic dialogue) إذ يقوم سقراط بدور السائل الجاهل الذي لا يعرف شيئاً, أما المتعلمون يتولون الإجابة عن أسئلته المتتابعة والمستمرة, فلم يكن سقراط يعطي تلاميذه أجوبة جاهزة, لكنه كان بأسئلته تارة ومعارضته تارة أخرى يقودهم إلى اكتشاف الحلول الصحيحة, لأن هدفه لم يكن اطلاقاً إعطائهم المعارف, وإنما إثارة حب المعرفة لديهم وإكسابهم خبرة في طرائق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة.(عبد السلام, ٢٠٠٩,ص٢٣٢)

فيما تقدم يرى الباحث, بأن الأسئلة السابرة هي إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة, بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلاب وتفكيراً أشمل وأكثر صعوبة.

٢) تصنيف الأسئلة السابرة:

١- الأسئلة السابرة التبريرية أو الناقدة:

هو ذلك النوع من الأسئلة التي يطرح فيها المعلم أسئلة لمناقشة السبب الأكثر منطقية أو تحديد السبب الأكثر فاعليه وزيادة الوعي الناقد لديهم لتبرير الإجابة وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة.

٢- الأسلة السابرة التشجيعية :

هو ذلك النوع من الأسئلة الذي يقوم المعلم بطرحها لاستدراج الطالب وتشجيعه لإعطاء إجابة صحيحة عندما لا يستطيع الإجابة أو عندما يجيب إجابة غير صحيحة ويكون الهدف منها العمل على تصحيح إجابة الطالب وإرشاده نحو الإجابة المرغوب فيها وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة المتتابعة والمتدرجة من جانب المعلم.(الخليلي, ١٩٩٧, ص٢٦٠)

٣- الأسئلة السابرة التركيزية:

هو ذلك النوع من الأسئلة الذي يقوم المعلم فيها بطرح سؤال أو مجموعة من الأسئلة وذلك كرد فعل على إجابة صحيحة من جانب الطالب من اجل ربطها بالموضوع أو بدرس سابق أو من اجل التأكيد على تلك الإجابة أو ربط الجزئيات مع بعضها للخروج بتعميم معين.

٤-الأسئلة السابرة التوضيحية:

وفي هذا النوع من السبر, يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة على الطالب نفسه وذلك بناءً على إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة وتوجيه الطالب نحو الإجابة التامة بإضافة معلومات جديدة إليها لتصبح أكثر فهماً أو وضوحاً للسامع."

٥- الأسئلة السابرة المحولة:

وهي نمط من الأسئلة التي يحولها المعلم من طالب عجز عن تقديم إجابة أياً نوعها الى طالب آخر يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة للسؤال, وذلك لعدة أسباب من أهمها مساعدته على تعميق إجابة زميله أو توسيعها أو إثرائها والتعرف إلى وجهات نظر الاخرين من الطلاب المهتمين بالسؤال المطروح أو القضية المعروضة للنقاش.(الطراونة, ١٩٩٨, ص٧٥)

٣) أهمية الأسئلة السابرة:

- تساعد المدرس على اكتشاف طرائق تفكير الطلبة.
- تشجيع التلاميذ على التوصل إلى إجابات عميقة مكتملة للأسئلة.
- تسمح ببناء المعرفة الجديدة على قاعدة المعارف السابقة.
- تشجع التلاميذ على إبداء الرأي.(قطامي, ٢٠٠١, ص١٩٣)
- يوفر الحوار تغذية راجعة لمعرفة الطلبة عن مدى تقدمهم في عملية التعلم.
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة من تحليل وتركيب وتقويم.
- تكوين أمثلة والشواهد وعدم الاكتفاء بالإجابات السطحية.(مؤمني, ١٩٨٩, ص٩٢)

وفيما تقدم يرى الباحث, إن أهمية الأسئلة السابرة تكمن في أنها:

١) تسهم في زيادة التفاعل الصفي لأنها تشكل مناخاً حافزاً للطلبة وينمي الجوانب النفسية والاجتماعية لديهم.

٢) تساعد الطالب على تصحيح إجاباته بنفسه مما يشعره الثقة بالنفس والقدرة للوصول إلى المعرفة الصحيحة, وتجعل منه عنصراً نشطاً فاعلاً في العملية التعليمية.

ثانياً-الدراسات السابقة:

أ - دراسات عربية:

١- دراسة, عزيز(٢٠٠٢):

أجريت هذه الدراسة في العراق, ورمت إلى تعرف أثر استعمال الأسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول معهد إعداد المعلمات /ديالى في مادة العلوم.

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة عينة بلغت عدد أفرادها (٧٢) طالبة قسمت بالتساوي على مجموعتين تجريبية درست باستعمال الأسئلة السابرة, وضابطة درست على وفق الطريقة التقليدية, وكافأت الباحثة بين المجموعتين في متغيرات, العمر الزمني, واختبار الذكاء واختبار المعلومات السابقة, وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٦٠) فقرة, وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

(عزيز, ٢٠٠٢, ص١٥-٥١)

١- دراسة عبد الواحد (٢٠٠٤)

أجريت هذه الدراسة في العراق, ورمت إلى تعرف أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لدى طالبات الثالث/معهد إعداد المعلمات.

بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة, وزعت بالتساوي على مجموعتين, الأولى تجريبية درست باستعمال الأسئلة السابرة, والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية, كافأ الباحث بين طالبات المجموعتين في بعض المتغيرات, وأعد اختباراً تحصيلياً تكون من(٤٠) فقرة طبقه على طالبات المجموعتين لقياس التحصيل في نهاية التجربة التي استمرت ثلاثة أشهر, ومن ثم أعاد تطبيقه بعد اسبوعين لقياس الاحتفاظ بالتحصيل, وبعد أن عالج الباحث البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, توصل الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ على وفق الأسئلة السابرة على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل والاحتفاظ بها.(عبد الواحد, ٢٠٠٤,ص ط-ك)

ب) دراسة الأجنبية:

دراسة Evenson (1981):

" أثر الأسئلة ذات المستوى العالي في تحصيل الطلبة في ظروف تعاونية وتنافسية"

أجريت هذه الدراسة في إحدى مدارس لونس أنجلوس في ولاية كاليفوريا, ورمت إلى تعرف أثر الأسئلة ذات المستوى العالي في تحصيل الطلبة في ظروف تعاونية وتنافسية, وازنت الدراسة بين الطلبة الذين اشتركوا في برامج لتطوير مهاراتهم التعاونية مع الطلبة الذين لم يتدربوا في هذا المجال, وبلغت عينة الدراسة(١٢١) طالباً من طلبة الصف الخامس والسادس الثانوي وزعوا بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات تجريبية ورابعة ضابطة, درسوا مادة التخطيط على وفق أسئلة تميز(٧٠ %) منها بطابع الأسئلة ذات المستوى العالي كانت دور في مفهوم استعمال الأراضي والتغيرات التي تحدث فيها, وللتعرف على أثر الأسئلة ذات المستوى العالي في أداء الطلاب, أستعمل اختباراً في الفهم احتوى على فقرات ذات مستوى عالٍ, وفقرات ذات مستوى واطئ, وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. استعمال أسلوب التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب موازنة بأسلوب التنافس.

٢. التدريب السابق في برامج التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب.
٣. استعمال أسئلة ذات مستوى عالٍ يؤثر في استرجاع المعلومات لدى الطلاب, ولكنه لن يؤثر في نقل الطلاب إلى المستوى العالي للفهم.(Evenson, 1981, P: 541)

جـ) الموازنة بين الدراسات السابقة:

١. منهج الدراسة: الدراسات جميعها اتبعت المنهج التجريبي.
٢. المتغير المستقل: اشتركت الدراسات السابقة في المتغيرات المستقلة التي تناولتها من ضمنها الدراسة الحالية, وهي الأسئلة السابرة وأثرها في التحصيل, عدا دراسة (Evenson)التي تناولت الأسئلة ذات المستوى العالي في التحصيل وفي ظروف تعاونية وتنافسية.
٣. المراحل الدراسية: تباينت المراحل الدراسية في الدراسات السابقة التي أخضعت للتجربة بين ثانوية كما في دراسة(Evenson) ومعهد إعداد المعلمات كما في دراستي(عزيز)و(عبد الواحد), أما الدراسة الحالية فقد تناولت المرحلة الجامعية.
٤. مكان الدراسة: أجريت بعض الدراسات في العراق كدراستي(عزيز) و(عبدالواحد) وهذا ما تتفق مع الدراسة الحالية, أما الدراسة الأجنبية فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية.
٥. حجم العينة: تراوحت أحجام العينات في الدراسات السابقة بين (٦٠-١٢١) فرداً.
٦. عدد المجموعات:تراوحت عدد المجموعات في الدراسات السابقة بين مجموعتين,وأربع مجموعات.
٧. التكافؤ الإحصائي: ذكرت بعض الدراسات أنها أجرت التكافؤ الإحصائي في عدد من المتغيرات, في حين لم تذكر الدراسة الأجنبية هذا الإجراء, والسبب في ذلك أن أغلبية الملخصات لا تذكر إجراء التكافؤ الإحصائي, وهذا لا يعني إن هذه الدراسات لم تجرِ التكافؤ الإحصائي, الذي يُعَدّ أمراً بالغ الأهمية في البحوث التربوية التجريبية.

د) الإفادة من الدراسات السابقة:

١. تحديد مشكلة البحث الحالي وهدفه.
٢. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
٣. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي ونتائجه.
٤. صياغة الخطط التدريسية الملائمة للبحث الحالي.
٥. تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيره
٦. صياغة استنتاجات البحث ووضع توصياته ومقترحاته.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً – منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج التجريبي في بحثه لأنه المنهج المناسب لإجراءات بحثه, ذلك أن المنهج التجريبي يبدأ بالشعور بمشكلة أو تساؤل عن أسباب وجود ظاهرة معينة لا يلبث أن ينتقل إلى الملاحظة وافتراض الحلول المؤقتة ثم التجريب(Gay,1990, p:16)

ثانياً – التصميم التجريبي:

يعد اختيار التصميم التجريبي بمثابة خطة أو برنامج عمل يوضح كيفية تنفيذ التجربة من ملاحظة مقصودة,وعليه يجب وضع خطة تجريبية يستطيع الباحث بواسطتها تحقيق فروضه أو رفضها وقياس مدى التغيير الذي يطرأ على أحد العوامل نتيجة لتغير حدة مؤثر ما مع تثبيت المتغيرات الأخرى .(داود, ١٩٩٠, ٢٥٠)

لذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي:

جدول (١)

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	المتغيرات المستقلة	الاداة	المتغير التابع
التجريبية	الأسئلة السابرة	الاختبار البعدي النهائي	التحصيل
الضابطة	ـــــــــــــ		

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته:

يعد اختيار العينة من الامور المهمة التي ينبغي على الباحث أن يقوم بها، لان دراستها توصل الى إصدار تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه هذه العينة التي هي جزءاً من المجتمع الأصلي. (عبيدات، ١٩٨٨ : ص ١٠٩)

١-مجتمع البحث:

تحدد البحث الحالي بـ (طلبة قسم اللغة الكردية) /كلية التربية-ابن رشد/ جامعة بغداد/ الدراسات الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٤- ٢٠١٥).

٢- عينة البحث:

تمثلت عينة البحث بطلبة المرحلة الثالثة, شعبتي (أ , ب)والبالغ عددهم (٧٤) طالباً وطالبة وقد تم اختيارهما بالطريقة العشوائية البسيطة, إذ اختيرت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبيةالبالغ عددهم (٣٥) طالباً وطالبة, بعد استبعاد الطلبة الراسبين, والشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية البالغ عددهم(٣٦) طالباً وطالبة, بعد استبعاد الطلبة الراسبين أيضًا ًوالجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عدد أفراد العينة التجريبية والضابطة قبل وبعد الاستبعاد

المجموعة	الشعبة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة الراسبين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٧	٢	٣٥
الضابطة	ب	٣٧	١	٣٦
المجموع		٧٤	٣	٧١

ثالثاَ- تكافؤ مجموعات البحث إحصائياً:

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة إلى إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يعتقد بأنها تؤثر في دقة نتائج التجربة, ومن هذه المتغيرات الآتي:

١- اختبار مستوى الذكاء.

٢- الدرجات النهائية في مادة الادبللمرحلة الثانية ٢٠١٢-٢٠١٣.

١-اختبار مستوى الذكاء:

يعد الذكاء من المفاهيم الاكثر شيوعاً في علم النفس اذ يرتبط بعلاقة طردية عالية مع التحصيل وتراكم الخبرة , إذ كافأ الباحث بين المجموعتين باستخدم اختبار رافن(Raven) للمصفوفات المتتابعة الذي يعده علماء النفس من الاختبارات الجيدة لما يمتلكه من صدق وثبات وله معايير تصلح للبيئة العراقية.(الدباغ، ١٩٨٣، ص٢٧)

لذا طبقه الباحث على أفراد عينة البحث، وبعد تصحيح إجاباتهم ورصد درجاتهم، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (١,٨٠٢) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٦٩) وهذا يعني أن مجموعتي البحث متكافئتين في متغير الذكاء والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

القيمة التائية (المحسوبة والجدولية) للتكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة عند
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٤٣,٩٨	٢٤,١٧	٤,٩١	٦٩	١,٨٠٢	٢,٠٠٠	٠,٠٥
الضابطة	٣٦	٤٥,٠٢	٢٩,٣٤	٥,٤١				غير دالة

٤-الدرجات النهائية لمادة الأدب في المرحلة الثانية للعام الدراسي السابق ٢٠١٣-٢٠١٤:

بلغت متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦٩,٢٣) بينما بلغت متوسط درجات للمجموعة الضابطة (٧٠,٦٦) ومن ثم أحتسب قيمة التائية للمجموعتين, إذ تبين أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٩) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(١,٢٥٦) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبذلك عدت المجموعتين متكافئتين في درجات النهائية في مادة الأدب للمرحة الثانية, والجدول (٤)يوضح ذلك.

جدول(٤)

القيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الأدب للمرحلة الثانية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة عند
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٦٩,٢٣	٨٨,٤٣	٩,٤٠	٦٩	١,٢٥٦	٢,٠٠٠	٠,٠٥
الضابطة	٣٦	٧٠,٦٦	٩٢,٣٧	٩,٦١				غير دالة

رابعاً- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها للطلبة (عينة البحث) وهي:١. [چەمکیئەدەبیکۆن] ٢.[جۆرەکانیئەدەبیکۆن]٣. [ئەدەبیفۆلکلۆری] ٤. [بابا تاهیریعوریان] ٥.[ئەحمەدیخانی] ٦. [خەسلەتەکانیشیعریکلاسیکی]. ٧.[حاجیقادریکۆیی].

خامساً – صياغة الأهداف السلوكية:

تحدد الأهداف السلوكية معطيات التعلم التي نتوقع إحرازها في سلوك المتعلم نتيجة لعملية التعليم، أي إنها تعد دلائل أو علامات على تحقيق الأهداف التربوية / التعليمية العامة، وإنّ أهم ما يميزها هو قابليتها للملاحظة والقياس مما يسهل عملية تقويم نمو المتعلم. (السعدي، ٢٠٠٤، ص ٣٧) وبعد دراسة محتوى المادة الدراسية المقررة للتجربة صاغ الباحث (٦٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات موزعة على المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم,وبغية التثبت من صلاحية الأهداف السلوكية واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية وصحة بنائها، عرضها الباحث على نخبة من المحكمين, وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم عدلت بعض الأهداف, وأعيدت صياغة بعضها الآخر, أصبح بعد ذلك جاهزاً للتطبيق.

سادساً- إعداد الخطط التدريسية:

إنّ خطة الدرس ملخص لمحتواه، ولأنشطة التعليم والتعلم التي تصمم لتمكين الطلاب من تحقيق الأهداف المحددة للدرس, إذ تساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها وتيسر له عملية المراجعة والتنقيح والتعديل إذا وجد ضرورة لذلك (جابر، ١٩٨٥، ص ١١٠) لذا أعد الباحث الخطط التدريسية اللازمة لتطبيق التجربة، وذلك في ضوء عدد من الموضوعات المقررة تدريسها في مادة

الأدب الكردي في أثناء تطبيق التجربة, وقد عرض نماذج منها على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المحكمين في قسم اللغة الكردية, وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم أصبحت جاهزة للتطبيق والملحق (١) يوضح نموذجاً منها.

سابعاً-إعداد الخريطة الاختبارية :

تعد الخريطة الاختبارية عنصراً أساسيًا في إعداد الاختبارات التحصيلية؛ لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها، فضلاً عن أنها تعد من صدق المحتوى (عبد الهادي، ١٩٩٩، ص ١٠٠), إذ اشتملت على الخريطة الاختبارية الموضوعات السبعة لمادة الأدب المقرر تدريسها في أثناء التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (التذكر ، الفهم ، التطبيق) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

الخريطة الاختبارية

ت	الموضوعات	عدد الحصص	متوسط الوقت المستغرق في التدريس	الأهمية النسبية للمحتوى	مستويات الأهداف السلوكية			مجموع الأهداف السلوكية	عدد فقرات كل مستوى في الاختبار			مجموع الفقرات
					تذكر	فهم	تطبيق		تذكر	فهم	تطبيق	
١	چەمکیئەدەبیکۆن	٢	٩٠	%٢٠	٢	٣	٤	٩	١	١	٢	٤
٢	جۆرەکانیئەدەبیکۆن	١	٤٥	%١٠	٢	٣	٤	٩	١	١	٢	٤
٣	ئەدەبیفۆلکلۆری	١	٤٥	%١٠	٢	٣	٣	٨	١	٢	٢	٥
٤	خەسلەتەکانیشیعریکلاسیکی	٢	٩٠	%٢٠	٢	٣	٤	٩	١	٢	٢	٥
٥	بابا تاهیریعوریان	١	٩٠	%٢٠	٢	٣	٤	٩	١	٢	٢	٥
٦	ئەحمەدیخانی	١	٤٥	%١٠	٢	٣	٣	٨	١	١	١	٣
٧	حاجي قادري كوئيي	١	٤٥	%١٠	٢	٣	٣	٨	١	١	٢	٤
	المجموع	١٠	٤٥٠	١٠٠	١٤	٢١	٢٥	٦٠	٧	١٠	١٣	٣٠
	نسبة أهمية الأهداف السلوكية				%٢٣	٣٥ %	٤٢ %	١٠٠	%٢٣	%٣٣	%٤٤	١٠٠

سادساً- إعداد أداة البحث:

١-تصميم اختبار التحصيل النهائي:

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستعمالاً في تقويم نواتج التعلم، إذ يتم استعمالها على نطاق واسع في تحديد مقدار ما تحقق من اهداف تعليمية. (الحيلة، ١٩٩٩,

ص ٤٠٧) لذلك استخدم الباحث الاختبارات الموضوعية لأنها تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات, وتغطي مساحة كبيرة من محتوى المادة وأهدافها، وتحقيقاً لهذا الغرض تم اعداد اختبار تحصيلي تألفت من (٢٠) فقرة اختبارية, تألف السؤال الأول من عشر فقرات من نوع الاختيار من متعدد, بينما تألفت السؤال الثاني من عشر فقرات من نوع الخطأ والصواب, وذلك في ضوء الخارطة الاختبارية, ومحتويات المادة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي (معرفة ، فهم ، تطبيق) من تصنيف بلوم(Bloom).

٢- صدق الاختبار:

يعد الصدق من الشروط الأساسية الواجب توافرها في أداة البحث ، وتكون الأداة صادقة إذا حققت الهدف الذي أعدت من اجله، والأداة الصادقة هي التي تستطيع قياس ما وضعت لقياسه, (سمارة وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص١١٠) وللتثبت من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع لها عمد الباحث الى استعمال الصدق الظاهري عن طريق عرض صيغة الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة الكردية وطرائق تدريسها, لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغته والمستويات التي يقيسها ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة (عينة البحث)، إذ اعتمد نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة، وبذلك تم التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار.

٣-التجربة الاستطلاعية:

للتحقق من وضوح فقرات الاختبار التحصيلي ومدى صعوبتها ومعرفة الفقرات التي تتطلب بعض التعديلات، والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات الاختبار, إذ طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث في الدراسة المسائية, الذين درسوا المادة العلمية نفسها, وتبين ان تعليمات الاختبار وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة لجميع الطلبة, وقد تراوح زمن الإجابة على فقرات الاختبار من(٤٠- ٥٠) دقيقة وبمتوسط قدره (٤٥) دقيقة .

٤-التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسين نوعيتها عن طريق اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً أو غير المميزة, واستبعاد غير الصالح منها. (Scannell, 1975, P: 211) لذا قام الباحث بتصحيح إجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية, إذ رتبت درجاتهم بشكل متسلسل من أعلى درجة الى أدنى درجة, ثم اختيرت المجموعتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) لكل مجموعة, بعد ذلك خضعت البيانات للإجراءات الاحصائية عن طريق ما يأتي:

مستوى صعوبة الفقرة:

يفيد احتساب معامل الصعوبة في اعطاء مستوى معين من الصعوبة والسهولة لفقرات أي اختبار إذ يمكن ان تستبعد الفقرات التي تتطرف في السهولة أو الصعوبة أو تستبدل بغيرها، ويمكن

تعريف معامل الصعوبة بأنَّه نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة. (عودة، ١٩٩٣، ص٣٩٥) وعند حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة (معامل الصعوبة) وجد الباحث إن قيمتها تتراوح ما بين (٠.٣٢) و (٠.٦٨) إذ يرى (بلوم) ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٠.٢٠) و(٠.٨٠) (Bloom, 1971, P.66). وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها عدت مقبولة.

ب-قوة تمييز الفقرة:

ويقصد بها مدى قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار, وباستعمال معادلة التمييز لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أن القوة التمييزية جيدة، إذ كانت مابين (٠.٣٠) إلى (٠.٦٤) وتعد مؤشراً جيداً لقبول الفقرات، إذ يرى (أيبل Ebel) ان فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كانت قوتها التمييزية (٠.٣٠) فأكثر, (Ebel , 1972 , P. 406)لذا أبقت الباحث على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل.

جـ- فعالية البدائل الخاطئة:

للبدائل في اختبار الاختيار من متعدد صفات واعتبارات فنية لا بد من مراعاتها ,إذ ينبغي ان يكون الإجابات عن البدائل الخاطئة أكثر لدى المجموعة الدنيا من المجموعة العليا (البغدادي, ١٩٨٠, ص,٢٢٩), وعند حساب فعالية كل بديل من البدائل الخاطئة ولكل فقرة من فقرات الاختبار, ظهر أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً اكبر من أفراد المجموعة الدنيا مقارنة بأفراد المجموعة العليا, إذ تراوحت قيمها السالبة بين(-٠,١٢) و(-٠,٢٤) وبناءً على ذلك قرر الباحث الإبقاء على البدائل الخاطئة كما هي دون إجراء أي تغيير.

٥ - ثبات الاختبار:

ويقصد بثبات الاختبار أنْ يعطي الاختبار النتائج نفسها أو نتائج متقاربة إذا ما استعمل أكثر من مرة وتحت ظروف مماثلة ويعبر الثبات عن دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها وقد اعتمدت معادلة (Kuder– 20–Richardson) كون معامل الثبات المستخرج بهذه المعادلة معامل ثبات داخلي, وهو يعني مدى تجانس, أو اتساق الفقرات فيما بينها, وقد بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب (٠,٧٨) وتعد هذه الاختبارات مقبولة إذا كان معامل ثباتها يتراوح ما بين (٠,٦٠ - ٠,٨٥) (عودة، ٢٠٠٠ ، ص٣٥٤)

سابعاَ- تطبيق التجربة: اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة الآتي:

١-باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلبة مجموعتي البحث في(٢٠١٤/١١/٢) بواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة.

٢- درس الباحث نفسه مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لكون الباحث أحد أعضاء الهيئة التدريسية فيقسم اللغة الكردية.

٣- مدة إجراء التجربة كانت واحدة لمجموعتي البحث إذبدأت التجربة في (٢٠١٤/١١/٢) واستمرت لغاية (٢٠١٥/١/٧)، أي أنها استغرقت مدة شهرين.

٤- إجراءات تطبيق اختبار التحصيلي النهائي:-

أقبل نهاية التجربة بأسبوع تم تبليغ مجموعتي البحث بموعد تطبيق الاختبار التحصيلي في الموضوعات التي درسوها في أثناء التجربة .

قام الباحث بتطبيق الاختبار الملحق (٢) على المجموعتين (التجريبية والضابطة) في وقت واحد بتاريخ (٧ / ١/ ٢٠١٥), وبعد الانتهاء من التطبيق أحتسب درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة الصفر للإجابة الخاطئة.

ثامناً- الوسائل الإحصائية:

١. معامل الصعوبة: استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار.
٢. معامل تمييز الفقرة : استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار.
٣. اعتمدت معادلة (Richardson-20 –Kuder) لاستخراج معامل الثبات.
٤. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استعمل هذا الاختبار لإجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير الذكاء, وفي إجراء التحليل الاحصائي لدرجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي النهائي.

الـفـصل الـرابـع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجة التي توصل اليها الباحث وتفسيرها, وتقديم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات بذلك, من خلال تحليل البيانات احصائياً للاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي (T- test) بين مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحرافالمعياري	التباين	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٧,٩٧	٢,٠٣	٤,١٤	٦٩	٤,١٦	٢,٠٠٠	دالةعند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٦	١٥,٢٢	٣,٤١	١١,٦٤				

أولاً- عرض النتيجة:

يتضح من الجدول (٦) إن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية(١٧,٩٧) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة(١٥,٢٢), وباستعمال الاختبار التائي(T-test لعينتين مستقلتين), ظهر إن القيمة التائية المحسوبة كانت (٤,١٦) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢,٠٠٠)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية(٦٩) مما يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة.

ثانياً- تفسير النتيجة:

يمكن أن تعزى أسباب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة للأسباب الآتية :

١. فاعلية أسلوب الأسئلة السابرة في شد انتباه الطلبة مما زاد من تركيزهم نحو المادة بوصفه أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعهده الطلبة من قبل.
٢. إن الأسئلة السابرة عملت على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم بتنوع الإجابات عن السؤال.
٣. إن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق أسلوب الأسئلة السابرة, مما لاقى تقبلاً كبيراً ومشاركة واسعة من الطلبة.

ثالثًا- الاستنتاجات:

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج الآتي:

١. إن استعمال الأسئلة السابرة عملت على صقل وتهذيب البنية المعرفية لدى الطلبة, مما ساعد في انتقال أثر التعلم إلى مواقف تعليمية مماثلة.
٢. إن تدريس مادة الأدب لطلبة المرحلة الثالثة باستعمال الأسئلة السابرة أفضل من تدريسهم على وفق الطريقة التقليدية.

٣. أسهمت الأسئلة السابرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

رابعاً- التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث الحالي يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١. تضمين دورات وبرامج تدريب مدرسي ومدرسات اللغة الكردية في المدارس, على أسس استعمال الأسئلة السابرة في عملية التدريس.

٢.اطلاع تدريسيي قسم اللغة الكردية في كلية التربية/ابن رشد على خطوات استعمال الأسئلة السابرة, لاستعمالها عند تدريس مواد ومقررات اللغة الكردية.

خامساً- المقترحات:

١. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى لقياس التحصيل والاحتفاظ.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تشتمل على مراحل دراسية مختلفة , ومقررات دراسية أخرى للكشف عن أثر التدريس بالأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم اللغة الكردية.

The effect of the probing questions in the collection of literature for students of the Kurdish language department in the College of Education / Ibn Rushd for the Humanities

Dr. sabah Jalil Khalil

Abstract:

The goal of this research to identify the effect of the probing questions in the collection of material literature with students of the Kurdish language department, to achieve the aim of the research, the researcher has chosen a sample from the students of third stage of the Kurdish language Department, Faculty of Education / Ibn Rushd as a field for the application of experiment.The number of sample reached (71) students divided into two groups represented two divisions of the experimental groups under study to the style of questions sounding by (35) students, and represented the other division of the control group, which studied in the way normal and by (36) students, as rewarded researcher between the two groups Search in academic achievement for parents variable, and the variable intelligence, and the final grades in the subject of Kurdish literature for the second phase of the academic year 2013-2014, and took the probationary period of two months, the researcher developed a test component of (20) items to choose the type of multi-has been characterized by honesty and consistency mediated It was (0,78), and when analyzing the results statistically using samples t-test (T- Test) for two independent samples show that there are differences animate statistically significant in favor of the experimental group that studied the literature on substance according to the method of sounding questions on the control group which studied according to the usual way.

المصادر

القرآن الكريم

المصادر العربية:

١. إبراهيم، عبد العليم. (١٩٧٣),الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ٧، دار المعارف، مصر

٢. البغدادي ، محمد رضا,(١٩٨٠) المنهج العلمي ، دار الرائد العربي ، بيروت.

٣. جابر, جابر عبد الحميد وآخرون(١٩٨٥). مهارات التدريس,ط١, دار النهضة المصرية, القاهرة.

٤. الحيلة، محمود أحمد,(١٩٩٩), التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط ١ ، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٥. الحارثي, حصة بنت حسن.(٢٠١١), أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مينة المكة المكرمة, جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية, (رسالة ماجستير غير منشورة).

٦. الخليلي، خليل يوسف,(١٩٩٧),التحصيل لدى طلبة التعليم الإعدادي, وزارة التربية والتعليم، البحرين.

٧. داود, عزيز حنا, وأنور حسين عبد الرحمن(١٩٩٠), مناهج البحث التربوي, جامعة بغداد, دار الحمة للطباعة والنشر, بغداد.

٨. الدباغ, فخري وآخرون. (١٩٨٣),اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة- المقياس العراقي, مطبعة جامعة الموصل, العراق.

٩. دروزة، أفنان نظير.(٢٠٠٠),النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١٠. الربضي, أنصاف جورج,(٢٠٠٧),أثر التدريس باستخدام الاسئلة السابرة في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية التفكير التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربيةللدراسات العليا, الاردن.

١١. سمارة ،عزيز وآخرون,(١٩٨٦) مبادئ القياس في التربية ، ط٢ ، دار الفكر، عمان.

١٢. سمك ، محمد صالح,(١٩٧٥),فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الانجلو – المصرية.

١٣. السيد ، محمود احمد,(١٩٨٨)تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح ، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

١٤. الصيفي, عاطف (٢٠٠٩),المعلم واستراتيجيات الحديث, ط١, دار اسامة للنشر, عمان.

١٥. الطراونة, احمد عبد الكريم نافع,(١٩٩٨),أثر استعمال الاسئلة المتشعبة الاجابة والاسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في مادة تاريخ الادب والنصوص, جامعة بغداد– كلية التربية –ابن رشد, اطروحة دكتوراه غير منشورة.

١٦. عبد السلام, مصطفى عبد السلام.(٢٠٠٩), تدريس العلوم واعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة, ط١, دار الفكر العربي, القاهرة.

١٧. عبد العزيز, صالح, وعبد العزيز مجيد,(١٩٧٥), التربية وطرق التدريس,ج١, ط٩,دار المعارف, القاهرة

١٨. عبد الهادي، نبيل,(١٩٩٩) ,القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي, دار رسائل، عمّان، الأردن.

١٩. عبد الواحد, أحمد عبد الستار,(٢٠٠٤), أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الثالث معهد اعداد المعلمات, جامعة بغداد–كلية التربية – ابن رشد, (رسالة ماجستير غير منشورة).

٢٠. عبيدات، سليمان احمد.(١٩٨٨),القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢، مط الوطنية، بغداد ، العراق.

٢١. .. (١٩٩١), فن الأساليب, ط١, الجامعة الاردنية, عمان.

٢٢. العزاوي، نعمة رحيم.(٢٠٠٤),فصول في اللغة والنقد، ط ١، المكتبة العصرية، بغداد . العراق.

٢٣. عزيز, ايمان مجيد.(٢٠٠٢), أثر استمال الأسئلة السابرة في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الاول معهد اعداد المعلمات, جامعة ديالى, كلية المعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة.

٢٤. عطا ، إبراهيم محمد.(٢٠٠٥), المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، القاهرة .

٢٥. عمّار، وسام.(٢٠٠٢),اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط ١، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت . لبنان.

٢٦. عودة، احمد سليمان.(١٩٩٣),القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل لنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

٢٧. عيال،ياسين حميد.(٢٠٠٧),بناء وتطبيق مقياس مفهوم المواطنة لدى طلبة المرحلة الجامعية, مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية.

٢٨. قرقز, نائل محمد.(٢٠٠٤), فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استعمال الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة المرحلة الاساسية في الاردن واتجاهاتهم نحوها, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا, الاردن.

٢٩. قطامي، يوسف, ونايفة قطامي.(٢٠٠١) سيكولوجية التدريس، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٣٠. قطامي, يوسف. (٢٠٠٤), تعليم التفكير للمرحلة الاساسية, ط٢, دار الفكر والنشر, عمان.

٣١. مدكور, علي احمد.(٢٠٠٠),تدريس فنون اللغة العربية, دار الفكر العربي, القاهرة.

٣٢. مؤمني, ماجد احمد.(١٩٨٩), توظيف الاسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ, مجلة التربية القطرية,ع٩١

٣٣. نبهان, يحيى محمد.(٢٠٠٨), الاسئلة السابرة والتغذية الراجعة, دار اليازوري للنشر والتوزيع, عمان.

٣٤. يونس، فتحي علي.(١٩٨١)أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة.

المصادر الأجنبية:

1. Bloom , B.S, and other . 1971." Hand book on Formative and Summative Evaluative of Student Learning" .New York, , Mc-Hill.
2. Eble, R.L.1972." Essentials of Educational Measurement ." Engle Wood Cliff , New Jersey Prentice – Hall .
3. Evenson, L, 1981."Effects of High: Level Questions on Social Studies a Achievement in Cooperative and Competitive Instructional Enviroment" Dissertation Abstract International, Vol.42,No,.
4. Gay , L . R ,(1990).Education evaluation and measurement Columbus , Ohio,Charles , E,merrillco ..
5. Good, G. V, (1973). Dictionary of Education, 3rd , New York, MoGraw-Hill,.
6. Scannell, (1975).D.Testing and Measurement in the Classroom osting, Houghton,.

المواقع الالكترونية:

1.http://kurdishperspective.com/expand.php?id=4414

2.http://www.dengekan.info/dengekan/6/15706.html

3.http://www.dwrga.net/index.php/pup/1326-adab-nmwna-1

4.http://www.pazadik.org/Direje.aspx?Jimare=3433