

أثر أسلوبين من الأسئلة السابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط
في مادة قواعد اللغة العربية

أ.د. أسعد محمد علي النجار أ.م.د. حمزة عبد الواحد حمادي

الباحثة. إسراء فاضل أمين

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**The Impact of Two Styles of Probing Questions in the Acquisition of
the Female Students of Second Intermediate Class in Arabic Grammar**

Prof. Dr. As'ad Mohammad Ali al-Najjar

Assist. Prof. Dr. Hamza Abdel Wahid Hummadi

Isra' Fadhil Ameen

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Grammar is considered one of the Arabic branches the teaching of which is still causing a linguistic problem for the teachers complain of their students' weakness or their reluctance. The problem culminates so teachers call for simplifying the grammatical subjects. Weakness in grammar is traceable wherever teaching Arabic is practiced. Students' weakness moves up from one stage to the other. The problem does not lie in the quantity of grammatical information given to the students throughout their academic studies, but in comprehension of this information reflecting it in correct linguistic behaviour. Hence, the linguistic errors spread, students' acquisition decreases, and grammar is away from its function. Grammatical rules have become frames to be memorized by the student without their practical use in life.

الفصل الأول

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

يُعدُّ النحو من فروع اللغة العربية الذي مازال تدريسه يمثل مشكلة لغوية إلى اليوم صدحَ بها المدرسون، وهم يعانون من ضعف طلبتهم حيناً وإعراضهم عنه حيناً آخر، حتى بلغت مرحلةً، وعلتُ درجةً، ووصلتُ مفترقاً، توزعت بأثرها جهود المعنيين، ونتاجات التربويين، فتوزعوا فيها بين شاكٍ منها، أو دأحٍ إلى تذليلها، أو ميسرٍ إلى موضوعاتها وأساليب تعلمها. وظاهرة الضعف هذه منتشرة حيث انتشر تعلم اللغة العربية نفسها، فالطلبة يحملون الضعف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، والمشكلة ليست في كم المعلومات النحوية التي تعطى للطلبة طوال سنواتهم الدراسية، ولكن المشكلة في استيعابها وتمثلها سلوكاً لغوياً صحيحاً (عمار، 2002، ص320). إذ تفتت الأغلط اللغوية، وانخفض مستوى التحصيل عند الطلبة، وابتعد النحو عن أثره الوظيفي، فغدت قواعده قوالب شكلية يحفظها الطالب من دون الإفادة منها في واقع الحياة (الطاهر، 2010، ص32).

ويكفي انتخاب أمثلة من صور المشكلة النحوية شكَّلتها أقلام العربية، والمهتمون بموضوع قواعدها تحولت من حامية للغة العربية، وحارسة مسارها إلى مشكلة دائمة حمل لواءها كثير من الدارسين، إذ إن هذه المشكلة ليس مردها قصوراً في قواعد اللغة نفسها، بل تعود المسألة إلى أن الطرائق والأساليب المتبعة في تلك المادة لم تحقق الأهداف المرسومة، ولم ترق بمستوى الطلبة وتخليصهم من الضعف البين. وهذا ما أكدته كثير من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد والتي حاولت الحد من هذه المشكلة منها دراسة (كبة 1988) ودراسة (الربيعي 1989) (كبة، 1988، ص100)، (الربيعي، 1989، ص124).

ومما تقدم تتجلى مشكلة البحث بوجود حاجة إلى إجراء بعض البحوث التجريبية لتطبيق أساليب حديثة تركّز على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية، وتزوده بالخبرات العقلية الجديدة، من طريق زيادة النشاط الصفي، ومن بين تلك الأساليب استعمال أسلوبين من الأسئلة السّابرة (التشجيعية والمحوّلة) على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط لعلهما يسهمان في معالجة بعض جوانب المشكلة أو الحدّ منها على الأقل.

أهمية البحث:

لقد أصبحت التربية في ظل مفهوما المعاصر تعني صناعة الإنسان في كل زمان ومكان، عليها تتوقف جودة بنيانه، وبها يحسن كيانه، فإذا ما أحسنت الصناعة حسن المصنوع، بها يتعلم الإنسان الإبداع في الحياة، ويقوى عضده في مواجهة المشكلات (عطية، 2010، ص11). وبذلك فهي بمفهومها المعاصر وسيلة المجتمع لتغيير واقعه وترسيخ قواعد الأخلاق والمثل العليا فيه، الهدف منها النهوض بالمجتمع. وإذا كان الإنسان كائناً لغوياً واجتماعياً، فهو أيضاً كائن مفكر نزاع الى المعرفة، وهذا ما أنماز به عن سائر المخلوقات الأخر، واللغة تعينه على تجسيد فكره وبلورته، وتنقل ثقافته، وتحفظ خبراته، والفكر بدوره يعين اللغة على الدقة ويثريها بالمصطلحات (إبراهيم، 2008، ص17).

ان اللغة التي تحمل فكراً وعلماً هي لغة الحياة، أينما كانت، وفي أي عصر وجدت، وخير لغة ما جمعت العقول على درب العلم والتواصل الحضاري هي اللغة العربية التي شرفها الله بنزول كتابه العزيز. فقد استمدت من كلماته روح المواجهة والثبات، وتعاطت في آياته إكسير الحياة، وسر البقاء، فأطلق عبقريتها، وجعلها راسخة القدم مبنى ومعنى، إذ قال تعالى (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (فصلت / آية 3)

واللغة العربية اليوم واحدة من اللغات الست التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة وتعدُّ بتراتها الضخم إحدى أهم اللغات الحية في العالم (الحلاق، 2010، ص45). وهكذا بدأت عالمية رجة تجاهلت فواصل الأجناس والأديان، غلبت عليها سماحة الأخذ وبراعة العطاء، وعمق الجدل، فحاورت وتداخلت، ومن طريقها اتسعت مساحة التلاحق الثقافي (طعيمة ومحمود، 2009، ص23). واللغة العربية وحدة متكاملة لها فروع تتلاحم جميعاً لتكوّن وحدتها، وهذه الفروع كلها تتداعم وتتساقق ليكمل كل منها الآخر في الوقت نفسه، والقواعد النحوية احد فروع اللغة العربية التي تهدف الى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ، أو يسمع، أو يكتب، أو يتحدث به فهماً صحيحاً، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار (عاشور ومحمد، 2003، ص107).

ولها دور فاعل في تعليم اللغة للطلبة، إذ إن تعلّمها يعني تعلم الأسس التي يبني عليها الاستعمال اللغوي، وتلك الأسس هي عدّة الطالب في إدراك العلاقة بين عناصر الكلام ومفتاح الوصول إلى المعنى (العويضي، 1995: ص2). ولتدريس قواعد اللغة العربية طرائق وأساليب عدّة بها يتم إيصال المادة من المدرّس إلى الطالب، لان الطريقة الجيدة تجعل الطالب يقبل على التعلم بدافعية عالية وتجعله إنساناً متفاعلاً وليس خاملاً، فهي تشبع حاجاته، وتحقق طموحاته (عاشور وعبد الرحيم، 2004، ص293). ولا شك في أن لطرائق التدريس تكون ذات علاقة مباشرة بتحصيل الطلبة في قواعد اللغة، إذ إن إتباع المدرس طرائق حديثة يسهم في تحبيب القواعد إلى نفوس الطلبة (الكلاك، 2001، ص7). ويؤكد التربويون أن أفضل الأساليب هو الأسلوب المنسجم مع قواعد الطريقة المتبعة والأساليب كثيرة ومتنوعة، ومن هذه الأساليب الاستجواب (مارون، 2008، ص42). فأسلوب الاستجواب ليس طريقة مفردة في التدريس، بل إنّ الطرائق جميعها لابد وأن يتخللها عدد من الأسئلة.

تؤكد التربية الحديثة أهمية الأسئلة الصفية في داخل غرفة الصف، فهي تمثل قسماً كبيراً من وقت التدريس، ووسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، وهي تنظم النشاط التعليمي، وترفع من فاعليته (فضالة، 2010، ص219). ويُعدّ التدريس بالحوار من الأساليب الفاعلة في تدريس الطلبة في مراحل التعليم الأساسي، لأنها تأتي بعد مرحلة ما قيل المدرسة إذ التعليم بالتلقين والمحاكاة، وتأتي قبل مرحلة التعليم الثانوي والجامعي إذ التعلم بالاكتشاف، وتُعدّ الأسئلة السّابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند الى الحوار، وتستند أهميتها الى افتراض مؤداه: أن الطلبة لهم قدرة على حل شامل وكامل

للمشكلات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية - التعلمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يوجهها المدرّس إلى الطلبة (النبهان، 2008:ص 164). ففي صلب كل سؤال تكمن مشكلة، والغرض من الأسئلة هو إثارة التفكير عند الطلبة لحل تلك المشكلة (مرعي ومحمد، 2005، ص 66). وتظهر أهمية الأسئلة السّابرة في أنها تستعمل لتحفيز الطالب في أي مستوى من مستويات تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، والسؤال السّابر يضع المدرّس عند حدود معرفة الطالب والفجوة التي تقع بين ما يعرفه وبين ما هو قادر على تعلمه تدعى "منطقة التطور"، ويُعدّ السّبر الفعال أحد الأدوات التعليمية التي تنتقل الطالب من هذه المنطقة إلى منطقة "التطور الأقرب"، أي إن أسئلة السّبر تستطيع أن تقلّص الفجوة بين ما يعرفه الطالب وبين ما لم يتعلمه، فأحياناً يكشف السّبر فجوات خطيرة في معرفة الطالب التي تحتاج إلى تنمية أكثر (الحيلة، 2009، ص 163-164).

وتمثل الأسئلة السّابرة أحد الأنماط التي لا تقف عند حدود الطرح السطحي أو السهل للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلبة وإجابة اشمل (سعادة، 2009، ص 380). ولموقف المدرّس من إجابات الطلبة أهمية كبرى في التعليم، فهي تمثل جانباً كبيراً من جوانب التغذية الراجعة التي تنمي قدرة الطالب في مجالاته المختلفة من إدراكية وجدانية- ونفس حركية، وإن تعامل المدرّس الايجابي مع إجابات الطلبة يمثل تعزيزاً لموقف المتعلم، (الجلاد، 2007، ص 152).

ويرى بعض التربويين أن الأسلوب المستند الى تشجيع إجابات الطلبة بالمدح مثلاً كلمة أحسنت، وشكراً لك، وممتاز، ينمي تحصيل الطلبة، ويزيد من دافعيتهم وتشويقهم نحو تعلم أفضل (شبر وآخرون، 2005، ص 233). وان مقياس كفاية المدرّس تبنى على تصحيح فهم الطالب وإتمام الإجابات غير المكتملة، بتوجيهه أسئلة إضافية تتناول معلومات مألوفة بالنسبة إليه، باستعمال بعض التلميحات اللفظية التي من طريقها يمكن للطالب أن يكون إجابة صحيحة، ويمكن أيضاً أن تعزز إجابة الطالب من طريق تحويلها الى طلبة آخرين لإعطاء إجابات أخر، وان كانت إجابته الأولية صحيحة في جزء منها، وبذلك قد ترتقي إجابات الطلبة الى مستوى أعلى من التفكير (الحيلة، 2009، ص 142-143).

ويتم التدريب على السؤال السّابر المحوّل أو بمعنى آخر التوجيه بالسؤال السّابر الى طالب آخر بقصد إتاحة فرص أوسع لاشتراك عدد كبير من الطلبة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم عن المشكلة المطروحة (قطاوي، 2007، ص 340) وقد وتم اختيار المرحلة المتوسطة لإجراء تجربة البحث لأنها تمثل مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، أي أنها تضم طلبة في بداية عهد المراهقة، إذ تمتاز هذه المرحلة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في جوانب الشخصية ومظاهرها كافة.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرّف أثر أسلوبيين من الأسئلة السّابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، وهما أسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية وأسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة.

فرضيات البحث: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعات الثلاث من طالبات الصف الثاني المتوسط المجموعة الأولى التي تدرس قواعد اللغة العربية بأسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية والثانية التي تدرس قواعد اللغة العربية بأسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة والثالثة التي تدرس قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية المتبعة، ومن هذه الفرضية اشتقت ثلاث فرضيات فرعية آخر لتحقيق أهداف البحث الحالي.

حدود البحث:

1- سيقنصر البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة أو الثانوية

النهارية في مركز محافظة بابل للإناث فقط على ان يكون الصف الثاني المتوسط فيها مكوناً من ثلاث شعب فأكثر.

1- سبعة من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لهذه المرحلة للعام الدراسي 2010-2011 وهي

(التمييز، والحال، والنداء، والنعت، والعطف، والبدل، والتوكيد).

تحديد المصطلحات

أولاً // الأسلوب:-

1- الأسلوب لغةً: كلُّ طريقٍ ممتدٍّ فهو أسلوبٌ والأسلوبُ الطريقُ والوجهُ والمذهبُ ويجمعُ أساليبٌ والأسلوبُ الطريقُ تأخذ فيه، والأسلوبُ بالضمِّ الفنُّ يقالُ أخذ فلانٌ في أساليبٍ من القولِ أي أفانين منه" (ابن منظور، 2005، 7/ص225).

2- الأسلوب التدريسي اصطلاحاً:

أ- عرّفه (جامل) بأنه: "النمط التدريسي الذي يفضلُه مدرّسٌ ما أو هو الأسلوب الذي يتبعه المدرّس بتوظيف طرائق التدريس بفاعلية تميزه عن غيره من المدرسين" (جامل، 2002، ص17).

ب- عرّفه (الهاشمي) بأنه: "حالة خاصة من طرائق التدريس مثل استعمال بعض أنواع الطرائق في معالجة موضوعات دراسية ثلاثها" (الهاشمي، 2006، ص49).

التعريف الإجرائي للأسلوب: وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرف تعريفاً إجرائياً: بأنه الكيفية التي يتبعها المدرّس (الباحث) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط مع المجموعتين التجريبيتين في أثناء مدة التجربة.

ثانياً // الأسئلة السابرة:

1. السبر لغةً: سَبَرَ بِمَعْنَى خَبَرَ أَوْ حَزَرَ، وَالسَّبْرُ: التُّجْرِبَةُ وَسَبَرَ الشَّيْءَ سَبْرًا حَزْرَةً وَخَبَرَهُ، وَأَسْبَرَ لِي مَا عِنْدَهُ أَي أَعْلَمَهُ. وَالسَّبْرُ مَصْدَرٌ سَبَرَ الْجُرْحَ يَسْبِرُهُ سَبْرًا، وَقَاسَهُ لِيَعْرِفَ عَوْرَهُ وَمَسِدْرَتُهُ نَهَائِتُهُ " (ابن منظور، 2005، 7/ص108).

2. الأسئلة السابرة اصطلاحاً:

أ- عرّفها (الخليلي، وآخرون): "سلسلة من الأسئلة تعقب إجابة الطالب الأولية لكون الإجابة سطحية أو غير صحيحة أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تركيز وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات أو لتوضيح بعضها أو التركيز على البعض الآخر أو إرجاع المناقشة إلى الطلبة عامة في حجرة الصف" (الخليلي وآخرون، 1996، ص257).

ب- عرّفها (الهيدي): " سؤال أو سلسلة من الأسئلة تطرح على الطالب الذي يعطي إجابة بسيطة في البداية تهدف إلى التعرف والتأكد من أن الطالب يعرف الإجابة الصحيحة (الهيدي، 2005، ص، 128).

الاسئلة السابرة التشجيعية:-

1. التشجيع لغةً: (شَجَعَ) بالضم شجاعةً أشتدَّ عندَ البأسِ والشَّجَاعَةُ شِدَّةُ القَلْبِ في البأسِ وَرَجُلٌ شَجَاعٌ وَشَجَاعٌ وَشَجَاعٌ وَأَشَجَّعَ وَشَجَّعَ وَشَجَّعَ وَشَجَّعَهُ، وَقَوْمٌ شَجَاعٌ وَشَجَاعَانٌ وَشَجَاعَانٌ، وَشَجَّعَهُ جَعَلَهُ شَجَاعاً أَوْ قَوَّى قَلْبَهُ، هُوَ يُشَجِّعُ أَي يُرْمِي بِذَلِكَ وَيَقَالُ لَهُ وَشَجَّعَهُ عَلَى الأَمْرِ أَقْدَمَهُ وَالمَشْجُوعُ المَعْلُوبُ بالشَّجَاعَةِ (ابن منظور، 2005: 8/ص2).

2- الأسئلة السابرة التشجيعية اصطلاحاً:-

أ- عرّفها (أبو لبة وآخرون) بأنها: "سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المدرّس على الطالب نفسه عندما يعطي إجابة غير صحيحة عن سؤال ما، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة" (أبو لبة وآخرون، 1996، ص17).

أ- عرّفها (أبو شريخ) بأنها: " الأسئلة التي يسألها المدرّس بعد إجابة الطالب الأولية غير الصحيحة، أو عندما يقف الطالب عاجزاً تماماً عن الإجابة، والهدف من ذلك حث الطالب وتشجيعه على الإجابة والمشاركة في التفاعل مع الموقف التعليمي" (أبو شريخ، 2008، ص140).

التعريف الإجرائي للأسئلة السابرة التشجيعية:

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف تعريفاً إجرائياً: مجموعة من الأسئلة المتتابعة التي يطرحها المدرس على الطالبة نفسها التي تكون إجابتها الأولية غير صحيحة أو غير مكتملة فتشجعها للوصول الى الإجابة الصحيحة باستعمال أسلوب تتبعي غير مرحج يقود الطالبة خطوة خطوة للإجابة الصحيحة.

خامساً/الأسئلة السابرة المحولة:-

1- المحول لغةً:- (حَوَّلَ) وتحوَّلَ عن الشيء زالَ عنه إلى غيره وحالَ الرجلُ يحوُلُ مثل تحوَّلَ من موضع إلى موضع أي حالَ إلى مكانٍ آخر أي تحوَّلَ وحالَ الشيءُ نفسه يحوُلُ حَوَلاً بمعنيين يكون تَغَيُّراً ويكون حَوَلاً، وحال فلان عن العهد يحوُلُ حَوَلاً وحَوَلاً أي زال (ابن منظور، 2005: 4/ص275).

2- الأسئلة السابرة المحولة اصطلاحاً:-

أ- عرّفها (سوريال) بأنها: " تحويل وجهة السؤال إلى متعلم آخر بهدف تعزيز إجابة المتعلم إذا كانت صحيحة أو تصحيحها إذا كانت غير صحيحة" (سوريال، 1978، ص2)

ب- عرّفها (أبولبدة وآخرون): " نمط من الأسئلة يحوّلها المدرس من طالب عجز عن تقديم الإجابة إلى طالب آخر يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال من دون اللجوء إلى تكرار طرح السؤال بصيغته الأولية بل من طريق تحويله إلى طالب آخر " (أبو لبدة آخرون، 1996، ص18).

التعريف الإجرائي للأسئلة السابرة المحولة:

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف تعريفاً إجرائياً " هي الأسئلة التي يحوله المدرس من طالبة إجابتها غير مكتملة أو غير صحيحة عن سؤال ما إلى طالبة أخرى غير صاحبة الفكرة الأولية، أما بقصد تعمق الإجابة الأولية وتصحيحها أو بقصد مشاركة أكبر عددٍ من الطالبات لجعلهن يفكرن تفكيراً سابراً في السؤال المطروح.

سادساً/ التحصيل:-

1. التحصيل لغةً: الحَاصِلُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَا بَقِيَ وَثَبَّتَ وَذَهَبَ مَا سِوَاهُ، وَحَصَلَ الشَّيْءُ يَحْصُلُ حُصُولاً، وَالتَّحْصِيلُ تَمْيِيزُ مَا يَحْصُلُ، وَالاسْمُ الحَصِيلَةُ وَتَحَصَّلَ الشَّيْءُ تَجَمَّعَ وَثَبَّتَ (ابن منظور، 2005، 4/ص143).

2.التحصيل اصطلاحاً:-

أ- عرّفاه (داؤد وأنور) بأنه: "مقدار المعرفة، أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريب" (داؤد وأنور، 1990، ص128).

ب- عرّفه (أبو جادو) بأنه: "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الانجاز" (أبو جادو، 2011، ص411).

التعريف الإجرائي للتحصيل: وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف تعريفاً إجرائياً: مقدار المعرفة التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط مقيسة بدرجاتهم في الاختبار التحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية لتلك المرحلة الذي يُعدّ لأغراض البحث الحالي.

سابعا/ قواعد اللغة العربية:

1. القواعد لغةً: "القاعدة: أصلُ الأُسِّ، والقواعدُ الأساسُ، وقواعدُ البيتِ أساسُهُ، وفي التنزيل ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ...﴾ (البقرة، آية 127) (ابن منظور، 2005، 12 / ص150).

2- القواعد اصطلاحاً:

أ- عرّفها (أبو عجمية) بأنها: "ما يعني بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت أم فعلية، مثبتة أم منفية خبرية أم إنشائية كذلك العوامل النحوية، وزيادة على ذلك دراسة العلاقات في الجمل وعلاقتها بما قبلها وما بعدها" (أبو عجمية، 1989، ص 10-11).

ب- عرّفها (سليمان وآخرون) بأنها: "علم أصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء" (سليمان وآخرون، 2000، ص 11).

التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية:-

وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرّف تعريفاً إجرائياً:

قواعد اللغة العربية: هي المادة النحوية والصرفية المقرر تدريسها لطالبات الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الثاني، للسنة الدراسية (2010-2011)، التي تشمل عدداً من موضوعات الكتاب المقرر هي (التمييز، والحال، والنداء، والنعت، والعطف، والبدل، والتوكيد).

ثامناً/ الصف الثاني المتوسط: هو صف من الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية ومرحلة الدراسة الإعدادية، وتشمل الصفوف (الأول، والثاني، والثالث)، ووظيفة هذه المرحلة إعداد الطلبة لمرحلة دراسية أعلى.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

الأسئلة السابرة Probing Question: تركز الاتجاهات الحديثة على دور الطالب الرئيس في العملية التربوية بوصفه متعلماً نشطاً يفكر ويناقش وي طرح الأسئلة ليصل إلى المعرفة بنفسه، أما المدرّس فهو الميسر والمنظم والمشجع للطلاب للوصول إلى المعرفة من طريق تنظيم بيئة التعلم، لذلك كان لطريقة طرح المدرّس للأسئلة ونوعها أثر بالغ في اكتشاف رغبات الطلبة وتنمية الوعي العلمي عندهم، والأسئلة التي تساعده على تحقيق ذلك هي الأسئلة السابرة (مؤسسة رياض نجد، 2003، ص 31). يستعمل المدرّسون الأسئلة السابرة في مناقشاتهم الصفية منذ أمد طويل، ولكن ربما من دون وعي أو تخطيط (الفرح وميشيل، 2006، ص 179).

يعدّ العالم بياجيه أول من استعمل مفهوم السؤال السابّر، وجاءت رغبته بهذا السؤال للكشف عن المرحلة النمائية التطورية للطفل، وحتى يتمكن بياجيه من تحديد المرحلة التي يمرّ بها الطفل كان لابدّ له من سبر أعماق كل إجابة يصدرها (قطامي ورياض، 2009، ص 174). لذلك كانت أسئلته متعمقة وسابرة لأعماق الطفل ليحدد بدقة المرحلة التي يرغب في تحديدها، وقد ساعدته الأسئلة السابرة على تحديد خصائص المرحلة الذهنية وخصائص تفكير الأطفال منذ الولادة وحتى سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة (سحيمات، 2010، ص 117).

ويشير (Marzano) ان ما لمح له في سفر التكوين عن نزعة التفكير المتعمق الذي يسبر فيه الإنسان التأمل الطويل ما هو إلا نزعة فطرية منحها الله لبني البشر إلا ان البيئة تتحكم في هذه النزعة باختلاف الظروف، وان السّبر (Probes) في التأمل يختلف من إنسان الى آخر (النعمي، 2006، ص 18). وقد ورد في الكتابات المسيحية إن التأمل والإلهام من طباع البشر فقط، وإنها هبة ربانية منحت للعقلاء منهم، إذ ذكر في قصة برج بابل ان أولاد نوح (عليه السلام) أرادوا تشييد برج بابل لبلوغ السماء، فكيف فكروا بتعمق للوصول الى مبتغاهم (التابع، 2002، ص 303).

ومن خير الأمثلة على الأسئلة السابرة الآية القرآنية الكريمة بقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقْرَةً قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُؤًا قَالَ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ ﴿١٠٦﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقْرَةٌ لَا فَارِضٌ وَلَا بَكْرٌ عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ فافعلوا ما تؤمرون ﴿١٠٧﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لُونَهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقْرَةٌ صَفْرَاءٌ فَاقْع لُونَهَا تَسْرُ النَّاطِرِينَ ﴿١٠٨﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ إِنَّ الْبَقْرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا وَإِنَّا إِن شَاءَ اللَّهُ لَمُهْتَدُونَ ﴿١٠٩﴾ (البقرة / آية 67-70).

ونجد أيضاً خير مثال على ذلك ما يرويه أبو هريرة (رضي الله عنه) عن الرسول المصطفى (صلى الله عليه وسلم) إذ يقول:
 جاء رجل إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) غاضباً، فقال: يا رسول الله ولد لي غلام أسود!!!
 فقال رسول الله: هل لك من الإبل؟ قال الرجل: نعم! فقال رسول الله: ما ألوانها؟ قال الرجل: حُمْر! قال رسول الله:
 هل فيها من أوراق (رمادي)؟
 قال الرجل: نعم! قال رسول الله: فأنى ذلك؟ (أي كيف حصل ذلك؟)
 قال الرجل: لعلّه نزعة عرق! قال رسول الله: فلعل أبنتك نزعة عرق.
 فهذا الرجل، وهكذا أوصل النبي (صلى الله عليه وسلم) ذلك الرجل إلى أن يجد حلاً لمشكلته المطروحة عن طريق سلسلة من الأسئلة السابرة (البخاري، 1987، ص 2032).

تعدّ الأسئلة السابرة جوهر أسلوب التعليم من أجل التفكير الذي صمم لمساعدة الطلبة على التفكير، إذ لا يكتفي الطلبة بتقديم الإجابة عن السؤال المطروح بل يسعون إلى الدفاع عنها، وتقويمها، وتقديم الأسباب والمسوغات التي تدعم دقة إجاباتهم (Gilbert 2000, P:1). لذا فهي العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند إلى الحوار وهذا ينسجم مع مقولة سقراط صاحب أسلوب الحوار "كانت أمي قابلة تولّد الأطفال وأنا أولّد الأفكار" (النبهان، 2008، ص114).
 ومما تقدم نرى أنّ المدرّس يستعمل الأسئلة السابرة عندما يسبر بموقفه التربوي بأسلوب الحوار فيشتق سؤالاً من إجابة، وتستمر هذه العملية حتى تكتمل المعرفة، وهنا يظهر دور المدرّس بوصفه قائد دفة العملية التربوية فهو الفنان بطرح الأسئلة، لأن عملية التدريس عملية حياة وتفاهم كاملين بين المدرّس وطلّبه وبينهما وبين المعرفة بمصادرها المتنوعة، أما خلاف ذلك فنكون قد كبتنا طموح الطالب، وكم من التربويين الذين لا يجيدون الغوص أو الإبحار في شاطئ الأسئلة التي تعدّ أداة الاتصال الرئيسة بين المدرّس وطلّبه وبين الطلبة أنفسهم.

أهداف استعمال الأسئلة السابرة:

الهدف من السؤال السابرة	أمثلة تفسّر ذلك الهدف
1-توسيع الأفكار	. هل هناك أفكار آخر؟ . ماذا يمكن أن تضيف حول هذا الموضوع؟
2-إعادة توجيه الأفكار	. من منكم لديه فكرة أخرى؟ . هل هناك طريقة أفضل؟ . ذكرنا بما قاله زميلك؟
3-تسوية الأفكار	. كيف توصلت الى ذلك؟ . ما الذي يجعلك تتبنى مثل هذا الموقف؟ . لماذا تعتقد ذلك؟
4- توضيح الأفكار	. هل بإمكانك أن تعيد ما قلته بطريقة أخرى؟ . هل تستطيع توضيح ما قاله زميلك؟ . ماذا تعني بقولك؟.....؟
5- إتاحة فرصة أخرى للتفاعل	. هل توافق على ما قاله.....يا.....؟ . من يدعم وجهة نظر.....؟ . من يؤيد ما قاله.....؟
6- مساعدة الطالب في اتخاذ موقف ناقد	. ما رأيك في ذلك؟ . اقرأ النص ص: 20 ثم بيّن وجهة نظرك؟ . ما العاطفة في البيت الشعري الآتي؟ . بماذا تمتاز العقيدة الإسلامية عن غيرها من العقائد الأخرى؟

جدول يبين أهداف الأسئلة السابرة (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، 2003، ص33-34).

تصنيفات الأسئلة السابرة: من خلال الاطلاع على المصادر المتنوعة والأدبيات والدراسات السابقة وجد ان هناك كثير من التصنيفات للأسئلة السابرة اختلفت بعضها بالتسمية واتفقت بالمعنى منها

تصنيف الخليلي وآخرون (1996) ويشمل:

- 1- **الأسئلة السابرة التشجيعية:** هي أسئلة متتابعة يطرحها المدرس على الطالب نفسه عندما تكون إجابته عن سؤال سابق غير صحيحة أو حينما لا يعطي أية إجابة، لغرض تشجيعه على تقديم إجابة إذا كان عاجزاً، أو تقوده إلى الإجابة الصحيحة إذا كانت إجابته الأولية غير صحيحة، وتكون بمثابة تلميحات، أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرَحَ أولاً.
- 2- **الأسئلة السابرة التركيزية:** أسئلة يطرحها المدرس حينما يكون الطالب غير متأكد من إجابته لغرض تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، والخروج بتعميم مشترك.
- 3- **الأسئلة السابرة التوضيحية:** هي الأسئلة التي يطرحها المدرس حينما يعطي الطالب إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيهه نحو الإجابة التامة، فضلاً على أنها تعمل على إزالة الغموض في الإجابات.
- 4- **الأسئلة السابرة التسوية:** هي أسئلة يلجأ إلى طرحها المدرس حينما تكون إجابة الطالب الأولية من نوع ما صحيحة كانت أو غير صحيحة لغرض تقديم مسوغات الإجابة، وفي ضوء هذه المسوغات يكتشف المدرس ما يكون عند الطالب من فهم غلط أو غير مكتمل، فيعمل على تصحيح الفهم الغلط وتعزيز السليم، واستكمال الجزء غير المكتمل.
- 5- **الأسئلة المحولة:** في هذا النوع من الأسئلة ينتقل المدرس من طالب عاجز عن تقديم إجابة عن السؤال إلى طالب آخر يستطيع إعطاء إجابة صحيحة وذلك بتحويل السؤال إليه بغير صيغته الأولية (الخليلي وآخرون، 1996، ص 257-260) إذ تم اعتماد تصنيف (الخليلي وآخرون 1996) للأسئلة السابرة في الدراسة الحالية وذلك للأسباب الآتية:
 - 1- شمول هذا التصنيف أنواع الأسئلة السابرة جميعها (التشجيعية والتركيزية والتوضيحية والتسوية والمحولة)
 - 2- تطابق تعريفات الأسئلة السابرة التشجيعية، والمحولة مع التصنيفات الأخر.
 - 3- ملاءمتها طبيعة المحتوى وقدرات الطالبات واستعدادهن في هذه المرحلة الدراسية، فضلاً عن ملاءمتها البيئة العراقية.
 - 4- اثبتا فاعليتهما في الدراسات السابقة التي تناولت تصنيف الخليلي مع الأنواع الأخر للأسئلة السابرة
 - 5- إمكانية توظيف هذين النوعين في الخطط التدريسية المعدة لتحقيق هدف التجربة

موازنة بين أنواع أسئلة السبر المتعددة:-

جدول (2)

يبين موازنة بين أنواع السبر المتعددة

السبر التشجيعي	السبر التوضيحي	السبر المركزي	السبر المحول	السبر التسويغي
- يستعمل عندما تكون الإجابة ضعيفة أو غير صحيحة أو عندما لا يستجيب الطالب للسؤال.	- يستعمل عندما تكون الإجابة غير مناسبة أو غير ملائمة لمعايير الجواب الصحيح.	- يستعمل عندما تكون الإجابة صحيحة، إذ يطلب من الطالب ربط الإجابة بما تعلمه سابقاً، أو تحليل إجابته، أو ربط الجزئيات معاً من أجل تأكيد هذه الإجابة من طريق تطبيقها أو من أجل الخروج بتعميم يوضح عناصر الإجابة جميعاً.	- يستعمل عندما تكون الإجابة غير صحيحة، أو من أجل الاطلاع على وجهات نظر آخر من الطلبة حول القضية المطروحة أو الموضوع المناقش وعدم الاكتفاء بوجهة نظر طالب واحد، أو يستعمل عند الرغبة في توسيع الإجابة.	- يستعمل لزيادة الوعي، أو الإدراك عند الطالب في إجابته، أو إجابة زملائه، وذلك من طريق إظهار أفضل الإجابات فكراً ومنطقياً.
- يشترط في طرح الأسئلة أن تكون منظمة ومنتجة تنتقل بالطالب خطوة خطوة نحو الإجابة الصحيحة مع وجود تلميحات عنها.	- يبدأ من طريق إجابة الطالب الأولية من دون وجود إشارات أو تلميحات مثل السبر التشجيعي.	- قائمة المشاركين فيه واسعة، إذ يشارك في الإجابة أكثر من طالب.	- قاعدة المشاركة فيه واسعة أيضاً، مما يزيد من درجة التفاعل الصفي.	- يساعد الطالب على محاكمة منطقية عقلية للخروج بأفضل صورة لها، مما يجعل الطالب فيه صانعاً للقرار.

(سعادة، 2009، ص 391 - 392)

ثانياً // دراسات سابقة

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، وتم اختيار بعضاً منها وبما يتناسب مع متغيرات البحث بغية الإفادة منها، ومنها:

دراسات عربية:

1- دراسة الخزرجية 2004:- "أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام"

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية/ ابن رشد / جامعة بغداد وكان هدفها أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام، وقد تكونت عينة الدراسة من (137) طالبة في أربع مجموعات، إذ كانت دراسة المجموعات الأربع على النحو الآتي:-
المجموعة الأولى: كانت دراستها استعمال الأسئلة المتشعبة مع مستويات تصنيف بلوم الدنيا.
المجموعة الثانية: كانت دراستها استعمال الأسئلة المتشعبة مع مستويات تصنيف بلوم العليا.
المجموعة الثالثة: كانت دراستها استعمال الأسئلة السابرة مع مستويات تصنيف بلوم الدنيا.
المجموعة الرابعة: كانت دراستها استعمال الأسئلة السابرة مع مستويات تصنيف بلوم العليا.
وكانت نتائج البحث كما يأتي:

1- تفوق طالبات المجموعة الرابعة التي كانت دراستها باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من تصنيف (بلوم Bloom) على المجموعات الأخرى.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طالبات المجموعتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي، وقد تفوقت طالبات المجموعة الرابعة التي كانت دراستها باستعمال الأسئلة السّابرة مع المستويات العليا من تصنيف بلوم على طالبات المجموعة الثانية التي كانت دراستها استعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات العليا في اختبار التفكير الناقد، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعتين الأولى والثانية، وبين درجات المجموعتين الثالثة والرابعة، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة الأولى والثالثة، وبين طالبات المجموعتين الثانية والثالثة (الخرزجية، 2004، ص 70-72).

2- دراسة الدهلكية 2009: "أثر استعمال الأسئلة الاستهلاكية والسّابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية"

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية -كلية التربية الأساسية وقد هدفت إلى تعرف أثر استعمال الأسئلة الاستهلاكية والسّابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية. تكوّنت عينة البحث من (90) طالبة، وهن عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط لمتوسطة الأنوار للبنات/ تربية بغداد/ الرصافة الأولى، إذ وزعت العينة عشوائياً بين ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى بواقع (30) طالبة درست بطريقة الأسئلة الاستهلاكية، والمجموعة التجريبية الثانية بواقع (30) طالبة، درست بطريقة الأسئلة السّابرة، المجموعة الضابطة بواقع (30) طالبة درست بالطريقة التقليدية، لذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، وجدته مناسباً لظروف بحثها للتوصل إلى نتائج دقيقة وقد ظهرت النتائج الآتية:-

- 1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في استعمال الأسئلة الاستهلاكية.
- 2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في استعمال الأسئلة السّابرة.
- 3- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية في استعمال الأسئلة الاستهلاكية. (الدهلكية، 2009، ص: 44-78).

ثانياً // دراسات أجنبية:

-دراسة (Blankeship 1971) // **جامعة Marshal** " تقصي فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الاستجواب (الأسئلة السّابرة، والأسئلة ذات المستوى العالي، والأسئلة بشكل عام) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم". أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان هدفها تقصي فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الاستجواب (الأسئلة السّابرة، الأسئلة ذات المستوى العالي، والأسئلة بشكل عام) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم. نتائج الدراسة:

- 1- استعمل المعلمون الأسئلة السّابرة طوال مدة الدراسة، وقد كان استعمالهم لطريقة المحاضرة قليلاً في المجموعات التجريبية، وهذا يشكل مردوداً على مستوى تحصيل طلبتهم.
- 2- لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين المدربين بأسلوب المجمع التعليمي والتعليم المصغر في تنمية التفكير الناقد عند طلبتهم. (Blankeship, 1971, p.816).

رابعاً: الإفادة من الدراسات السابقة

- في ضوء الإطلاع على الدراسات السابقة وتحليل إجراءاتها البحثية فقد أفادت الدراسة الحالية منها في الجوانب الآتية:
- 1- إيضاح مشكلة البحث، وكشف الحاجة إليه وإلى ضرورة إجرائه.
 - 2- تعرّف الأسئلة السّابرة (تعريفها، أنواعها).
 - 3- تعرّف إجراءات البحث لاسيما في التصميم التجريبي، وفرض الفرضيات، واختيار العينة، وبناء الاختبارات.
 - 4- تعرّف الأساليب الإحصائية المستعملة والإفادة منها

5- الاهتمام إلى العديد من الكتب والمجلات العلمية والمراجع التي تثرى الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: إنَّ البحث الحالي يتطلب إتباع خطوات المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث، وهذا المنهج يتصف بالدقة وهو فرصة للتعرف على اثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وفي ضوء ذلك يمكن التعرف على مشكلة البحث وأبعادها وتسمية الوسائل الإحصائية المناسبة (فان دالين، 1985، ص381).

ثانياً: التصميم التجريبي: تم اختيار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) ذات الاختبار التحصيلي النهائي، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية الأولى	الأسئلة السابرة التشجيعية	التحصيل	الاختبار التحصيلي
التجريبية الثانية	الأسئلة السابرة المحولة	التحصيل	الاختبار التحصيلي
الضابطة	_____	التحصيل	الاختبار التحصيلي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1-مجتمع البحث: حُدد مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية للبنات للعام (2010-2011) في مركز محافظة بابل، وقد بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات (22) مدرسة، منها (15) مدرسة متوسطة و(7) مدارس ثانوية.

2- عينة البحث:

أ- عينة المدارس: بعد التعرف على أسماء مدارس البنات المتوسطة والثانوية تم اختيار متوسطة (ابن حيان) النهارية للبنات بطريقة عشوائية¹ لإجراء تجربة البحث، والبحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة أو الثانوية على أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط عن ثلاث شعب.

ب- عينة الطالبات: تم زيارة متوسطة (ابن حيان) للبنات وتبين أنها تضم أربع شعب للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2010-2011)، وهي (أ - ب - ج - د) وبطريقة السحب العشوائي² اختيرت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستعرض طالباتها الى المتغير المستقل الأول / الأسئلة السابرة التشجيعية وعدد طالباتها (36) طالبة، ومثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية التي ستعرض طالباتها للمتغير المستقل الثاني وعدد طالباتها (36) طالبة/ الأسئلة السابرة المحولة، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة / التي ستدرس طالباتها بالطريقة التقليدية من دون التعرض لمتغير مستقل وكان عدد طالباتها (36) طالبة أيضاً. بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (115) طالبة بضمنهن الطالبات الراسيات، إذ يشاركن في تجربة البحث وتستنثى إجابتهن من إجراءات البحث والتكافؤ.

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث: إنَّ تحقيق التكافؤ بين المجموعات (التجريبيتان والضابطة) أمر في غاية الأهمية، ولا بد أن تكون المجموعات متشابهة قدر الإمكان في العوامل جميعها التي تؤثر في المتغير التابع (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000،

¹ تم اعتماد طريقة السحب العشوائي إذ كُتبت أسماء المدارس ووضعتها في كيس، وسُحبت ورقة واحدة فكانت الورقة تحمل اسم متوسطة ابن حيان للبنات.

² كُتبت أسماء الشعب في أوراق صغيرة وتم وضعها في كيس وسُحبت ثلاث أوراق فكانت الأوراق المسحوبة تحمل أسماء الشعب (أ، ب، د)، ثم وضعت الأوراق التي تحمل أسماء الشعب في كيس، وسُحبت الورقة الأولى لتمثل المجموعة التجريبية الأولى، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (د)، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (أ) فكانت المجموعة التجريبية الثانية، والورقة التي تحمل اسم الشعبة (ب) كانت من نصيب المجموعة الضابطة.

ص 116). لذلك قبل الشروع بالتجربة تم تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يمكن قد تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور: تم الحصول على أعمار الطالبات من البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالبة، وتم حساب أعمار طالبات مجموعات البحث لغاية 2011/2/1، وعند حساب متوسطات أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث، واستعمال تحليل التباين الأحادي للثابت من تكافؤ أعمار الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة الفائنية المحسوبة (2.62) أصغر من القيمة الفائنية الجدولية (3.09) وبدرجتي حرية (2، 105) وبذلك تعدّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في العمر الزمني والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.57	2	2.28	2.62	3.09	0.05
داخل المجموعات	91.53	105	0.87			
الكلية	96.11	107				

2- درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام الماضي (للفصل الأول المتوسط)

تم الحصول على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي الماضي (الفصل الأول المتوسط) من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المدرسة، وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للثابت من تكافؤ درجات الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة الفائنية المحسوبة (1.49) وهي أصغر من القيمة الفائنية الجدولية البالغة (3.09) وبدرجتي حرية (2، 105)، وبذلك تُعدّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي الماضي 2009 / 2010 والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة

اللغة العربية للعام 2009 / 2010

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائنية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	369.38	2	184.69	1.49	3.09	0.05
داخل المجموعات	12954.61	105	123.37			
الكلية	13324	107				

3- درجات مادة قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي نفسه 2010-2011¹:

تم الحصول على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي نفسه (2010-2011) من الدفاتر الامتحانية الموجودة في إدارة المدرسة. وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للثابت من تكافؤ درجات الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة الفائنية المحسوبة (1.04) وهي أصغر من القيمة الفائنية الجدولية البالغة (3.09) وبدرجتي حرية (2، 105) وبذلك تعدّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في درجات قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي نفسه (2010 / 2011)، والجدول الآتي يبين ذلك

* درجة قواعد اللغة العربية في امتحان نصف السنة للفصل الثاني المتوسط هي (30 درجة)

جدول يبين نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة

قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام 2010 / 2011

مستوى الدلالة 0.05	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دال	3.09	1.04	57.33	2	114.66	بين المجموعات
			54.94	105	5769	داخل المجموعات
				107	5883.66	الكلية

3- التحصيل الدراسي للآباء: تم التكافؤ بين مجموعات البحث (التجريبتان والضابطة) في التحصيل الدراسي للآباء من طريق استمارة معلومات وزعت على الطالبات، وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأب لمجموعات البحث الثلاث كانت مستويات التحصيل هي (يقرأ ويكتب، وابتدائية، ومتوسطة، وإعدادية، ومعهد وجامعة فما فوق). ولمعرفة تكافؤ مجموعات البحث (التجريبتان والضابطة) في التحصيل الدراسي للآباء، أُستعملت معادلة مربع كاي (كا²)، وبعد حساب قيمة كاي (كا²)، اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيمة كاي (كا²) المحسوبة البالغة (3.03) أقل من قيمة كاي (كا²) الجدولية البالغة (12.59)، وبدرجة حرية (6) مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين تكرارات التحصيل الدراسي للآباء¹ طالبات مجموعات البحث الثلاثوقيمة (كا²) (المحسوبة والجدولية)

مستوى الدلالة (0.05)	قيمة كا ²		بكالوريوس فما فوق	معهد	إعدادية	يقرأ ويكتب ابتدائية ومتوسطة	عدد طالبات العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دال	12.59	3.03	12	7	5	12	36	التجريبية الأولى
			14	6	8	8	36	التجريبية الثانية
			11	6	10	9	36	الضابطة
108			37	19	23	29	108	المجموع

3- التحصيل الدراسي للأمهات: تم الحصول على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء)، وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأمهات لمجموعات البحث الثلاث، كانت مستويات التحصيل هي: (يقرأ ويكتب وابتدائية، ومتوسطة، وإعدادية، ومعهد وجامعة فما فوق)، ويتضح من جدول الآتي ان طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئات إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا²) أن قيمة كاي (كا²) المحسوبة البالغة (2.82) أقل من قيمة كاي (كا²) الجدولية البالغة (12.59) وبدرجة حرية (6) عند مستوى دلالة (0.05).

¹ دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب، وابتدائية، ومتوسطة) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (4) خلايا بدرجة حرية (6).

جدول يبين تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات¹ طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا²) (المحسوبة والجدولية)

مستوى الدلالة (0.05)	قيمة كا ²		جامعة فما فوق	معهد	اعدادية	يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة	عدد طالبات العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة إحصائياً	12.59	2.82	11	9	7	9	36	التجريبية الاولى
			9	8	8	11	36	التجريبية الثانية
			7	7	7	15	36	الضابطة
			27	24	22	35	108	المجموع

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية): ويقصد به تثبيت العوامل جميعها ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، وهو من العناصر المهمة في سيطرة الباحث على عمله وإنجاح تجربته، وبها يكسب الباحث ثقة عالية بدراسته، وتؤدي الى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي للباحث أن يتعرف المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها (رؤوف 2001 ص 22)

سائماً: متطلبات البحث:-

1- تحديد المادة العلمية: حُدِّدَت المادة العلمية التي سَتُدْرَسُ في أثناء التجربة بعدد من موضوعات قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها للصف الثاني المتوسط البالغ عددها (7) موضوعات هي (التمييز، والحال، والنداء، والنعت، والعطف، والبدل، والتوكيد).

2- صياغة الأهداف السلوكية: بعد الاطلاع على الأهداف العامة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية ومحتوى المادة الدراسية للمرحلة المتوسطة التي أعدتها وزارة التربية، تم صياغة (85) هدفاً سلوكياً بالاعتماد على تصنيف (بلوم Bloom) في المجال المعرفي، شملت المستويات الثلاثة الأولى (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، بعد ذلك تم عرض الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية، بعدها تم تعديل صياغة بعض الأهداف التي أشار إليها الخبراء وأصبحت (80) هدفاً سلوكياً، باعتمادها على نسبة اتفاق (80%) بين الخبراء معياراً لصلاحية الهدف وملاءمته.

3- إعداد الخطط التدريسية: يُقصد بها مجموعة الإجراءات المنظمةة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية، وأوجه النشاط، والوسائل التعليمية المتاحة، واستعمالها بحيث تؤدي الى تحقيق الأهداف الموضوعية للموضوعة للعملية التعليمية التعلمية (عليان، 2010، ص 213)، لذلك تم إعداد خططاً تدريسية لموضوعات قواعد اللغة العربية التي سَتُدْرَسُ في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصوغة، وعلى وفق أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وأسلوب الأسئلة السابرة المحولة بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية الثانية، والطريقة التقليدية المتبعة بالنسبة إلى طالبات المجموعة الضابطة وقد عُرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم، ومقترحاتهم، لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أُجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سابعاً: أداة البحث: هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته كي يستطيع حل مشكلة البحث والتحقق من فرضياته (الدويدي، 2002، ص 305).

وكانت أداة البحث الحالي هي: الاختبار التحصيلي.

¹ دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب، وابتدائية، ومتوسطة) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (4) خلايا بدرجة حرية (6).

إعداد الاختبار التحصيلي: نظراً لعدم وجود اختبار تحصيلي يحقق أغراض البحث الحالي اقتضى إعداد اختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمولية، وعلى وفق المفردات المقررة لطالبات الصف الثاني المتوسط والأهداف السلوكية المصوغة مع إتباع الخطوات الآتية:-

أ- صياغة فقرات الاختبار: تم اختيار الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد التي يطلق عليها الاختبارات الحديثة، لأنها لا تتأثر بذاتية المصحح، وشاملة، وتناسب الطلبة جميعهم من ناحية الفروق الفردية، وتحقق جميعاً الأهداف التي وضعت من أجلها، وقاعدة سؤال الاختيار من متعدد ينبغي لها ان تمتاز بالدقة، والوضوح، أما البدائل فينبغي لها ان تمتاز بالتجانس حول الموضوع نفسه (عبد الهادي، 2002، ص:5-64). وقد تكوّن الاختبار بصيغته الأولى من (30) فقرة، وتم الاعتماد في صياغة فقراته وإعدادها على تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي والمستويات الثلاثة الأولى (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وقد شملت موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية السبعة في ضوء الأهداف السلوكية المعدة، وتم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (30) فقرة.

ب - إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):-

تُعدُّ الخارطة الاختبارية الخطوة المهمة في بناء الاختبار التحصيلي، وهي عبارة عن جدول يراعى في بنائه شمول البنود الاختبارية للأهداف المتنوعة، إذ تعكس هذه البنود الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر المادة الواردة فيه (أبو جادو، 2011، ص 415)، وفي ضوء ما ذكر تم إعداد خارطة اختباريه شملت محتوى موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية - المقرر تدريسها، للصف الثاني المتوسط والجدول الآتي يبين ذلك

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

مجموع %100	تطبيق 37، %500	فهم 31، %25	معرفة 31، %25	الأهمية النسبية للمحتوى	عدد الصفحات	الأهداف المحتوى
4	2	1	1	14	7	التمييز
4	2	1	1	14	7	الحال
4	2	1	1	12	6	النداء
4	2	1	1	14	7	الذمت
5	1	2	2	16	8	العطف
4	2	1	1	14	7	البدل
5	1	2	2	16	8	التوكيد
30	12	9	9	100	50	المجموع

3- صدق الاختبار: الصدق من الأمور المهمة التي ينبغي لواضع الاختبار أن يتأكد منها، وصدق الاختبار هو مقدرة على قياس ما وضع من أجله. ويُعدُّ الاختبار صادقاً إذا حقق الغرض الذي صمم من أجله، أي إذا كانت مفرداته تعبر عنه (عمر وآخرون، 2010، ص 189 - 190)، ومن أجل التحقق من صدق الاختبار تم التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما صدق المحتوى والصدق الظاهري:

أ - صدق المحتوى: يتصف الاختبار بصدق المحتوى، إذا كانت أسئلته عينة ممثلة تمثيلاً صادقاً لمختلف أهداف المادة المدروسة وأجزائها (أبو جادو، 2011، ص400) وفي صدق المحتوى محاولة للإجابة عن السؤال الآتي:

الى أي مدى يقيس ذلك الاختبار المعرفة والمهارات التي حددتها الأهداف التعليمية؟ (ملحم، 2002، ص267)، وللإجابة عن هذا السؤال، فانه يمكن التحقق من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي وذلك بإعداد جدول المواصفات الذي يمثل الأهمية النسبية لكل موضوع، ويراعي المستويات المختلفة لنواتج التعلم (العبيسي، 2010، ص21).

وهذا ما تم تحقيقه بإعداد جدول المواصفات، الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطالبات.

ب- الصدق الظاهري: ولكي يتم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار، ومناسيته للأهداف السلوكية المراد قياسها، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء، لاستطلاع آرائهم فيه وبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي، فكانت نسبة الموافقة على الاختبار (80%)، وقد حصلت الفقرات جميعها على هذه النسبة، وقد تم الأخذ بآراء الخبراء وملاحظاتهم وتم تعديل بعض الفقرات التي أشاروا إليها.

ج- إعداد تعليمات الاختبار: تصدّر الاختبار مجموعة من التعليمات المرفقة مع ورقة الاختبار، وكانت بلغة يسيرة وقد تضمنت أيضاً مثلاً محلولاً لتوضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

التطبيق الاستطلاعي لأداة البحث: طبق الاختبار بتاريخ (2011/4/24) على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات مشابهة لمواصفات عينة البحث الأساسية تقريباً، تألفت من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في (متوسطة الاعتماد للبنات) في مركز محافظة بابل، وهنّ يدرسنّ المفردات نفسها من مادة قواعد اللغة العربية، وقد تراوح الزمن اللازم للإجابة بين (35-55) دقيقة تقريباً للإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وعليه تم حساب متوسط الزمن لتحديد وقت الإجابة من الاختبار وكان معدل زمن الإجابة (45) دقيقة، ويعد تطبيق الاختبار اتضح ان فقراته جميعها واضحة، وذلك من قلة استفسارات الطالبات عن كيفية الإجابة، أو وضوح الفقرات.

4- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي: إن التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار هو عملية فحص استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة، أو سهولتها، ومدى فاعليتها في التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، ويتم فيها الكشف عن فاعلية البدائل الخاطئة في الفقرات وخاصة فقرات الاختبار من متعدد (العجيلي وآخرون، 2001، ص 67). وبما أن عدد الطالبات في العينة الاستطلاعية (100) طالبة فإن نسبة (27%) تتألف من (27) طالبة من كل مجموعة، أي ان عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا (54) طالبة، بلغت اقل درجة في المجموعة الدنيا (7) درجات وأعلى درجة المجموعة العليا (28) درجة، وبعد ذلك تم حساب مستوى صعوبة الفقرة، وقوة تمييزها، وفاعلية البدائل على النحو الآتي:

1- معامل صعوبة الفقرة:- هو عبارة عن النسبة المئوية من الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويفيد في إيضاح مدى سهولة سؤال ما في الاختبار، أو صعوبته (العيسي، 2010، ص 205)، واحتسب معامل الصعوبة باستعمال معادلة معامل الصعوبة، وقد انحصرت القيم ما بين (0.35 - 0.75)، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تُعدّ مقبولة.

2- معامل القوة التمييزية: يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرة الفقرة على التمييز بين المستويات العليا والدنيا من الطلبة بالنسبة إلى السمة التي يقيسها الاختبار (أبو لبدة، 2008، ص 307).

وإذا كان الغرض من الاختبار هو ان يفرق بين المجموعة العليا والدنيا من الطلبة، فان السؤال المميز هو ما يقود الى هذا الغرض، إذ ان مهمة معامل التمييز ينبغي لها ان تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطلبة ذوي القدرة العالية والطلبة الضعاف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية (العيسي، 2010، ص 206). وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أن الفقرات جميعها لها القدرة على التمييز، اذ انحصرت القيم ما بين (0.37 - 0.59).

3- فاعلية البدائل الخاطئة (المموهات): في الاختبارات التي تحتوي على فقرات من نوع الاختيار من متعدد يحتاج مصمم الاختبار أن يفحص إجابات الطلبة على كل بديل من بدائل الفقرة (الكبيسي، 2007، ص 184)، ويُعدّ البديل غير الصحيح فاعلاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة العليا، والهدف من ذلك هو الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة كي تكون الفقرة جيدة (العيسي، 2010، ص 209)، وبعد أن تم إجراء العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية

البدائل غير الصحيحة بالنسبة للاختبار التحصيلي وجدت انها بدائل جيدة لأنها جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا بهذا فقد تم الإبقاء على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل .

4- ثبات الاختبار: إن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها في الظروف نفسها (العجيلي وآخرون، 2001، ص78) ويقاس ثبات الاختبار بطرائق عدّة وقد تم اختيار طريقة التجزئة النصفية.

التجزئة النصفية: تهدف طريقة التقسيم النصفى الى التغلب على المشكلات التي تظهر في إعادة تطبيق الاختبار. وقد تم اختيار طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاختبار التي تقوم فكرتها على أساس إجراء الاختبار مرة واحدة على عينة مماثلة للمجتمع المبحوث عنه، ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد المجيبين على الاختبار من طريق تقسيمه الى نصفين متساويين أو تقسيمه على أسئلة زوجية أو فردية (داؤد، وأنور، 1990، ص123) وهذه الطريقة من الطرائق الشائعة لاتصافها بمزايا كثيرة منها: قلة تكاليفها وسرعتها، وتوفير الوقت، وتقلل آثار الملل والتعب (الظاهر وآخرون، 1999، ص145). وتم الاعتماد على درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها في متوسطة (الاعتماد للنبات)، وقد سُحبت (50) ورقة إجابة بطريقة عشوائية من إجابات الطالبات، ثم جمعت الفقرات الفردية لكل طالبة على جهة والفقرات الزوجية على جهة أخرى، أي قسمت الدرجات على مجموعتين أحدهما تمثل درجات الفقرات الفردية، والأخرى تمثل درجات الفقرات الزوجية، وحُسب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وقد بلغ معامل الثبات (0.70)، ثم صُحح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) فأصبح (0.82)، وهو معامل ارتباط جيد ذلك.

جدول (13)

درجات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

الفقرات الزوجية	الفقرات الفردية	الدرجة الكلية	ت الفقرات الزوجية	الفقرات الزوجية	الدرجة الكلية	ت الفقرات الزوجية	الفقرات الزوجية (ص)	الفقرات الفردية (س)	الدرجة الكلية	ت الفقرات الزوجية
10	11	21	31	12	11	23	16	13	11	24
12	11	23	32	11	12	23	17	13	14	27
11	10	21	33	12	13	25	18	12	9	21
8	7	15	34	11	9	20	19	12	11	23
12	10	22	35	11	10	21	20	15	13	28
9	8	17	36	10	8	18	21	9	8	17
14	12	26	37	11	12	23	22	12	13	25
12	13	25	38	8	9	17	23	14	12	26
10	9	19	39	11	11	22	24	9	8	17
11	9	20	40	8	7	15	25	11	8	19
14	13	27	41	12	14	26	26	11	9	20
11	10	21	42	9	8	16	27	13	12	25
7	9	16	43	9	12	21	28	8	10	18
14	15	29	44	7	7	14	29	11	11	22
12	13	25	45	9	11	20	30	9	10	19
11	10	21	46							
11	13	24	47				حيث (ص) تمثل الفقرات الفردية			حيث (س) تمثل الفقرات الفردية
9	10	19	48							مجس = 528
9	8	17	49				مجس ص = 5851			مجس = 541
11	14	25	50				مجس (2) = 278748			مجس 2 = 5790
							مجس (2) = 292681			مجس 2 = 6033

تطبيق الاختبار التحصيلي: قبل انتهاء التجربة بأسبوع تم تنبيه الطالبات بأن هناك اختباراً سيجرى لهنّ في الموضوعات التي درسنّها، طُبّق الاختبار التحصيلي لغرض قياس المتغير التابع (التحصيل) لمجموعات البحث الثلاث بتاريخ (2011/5/2)، وقد كان عدد مؤدي الاختبار (36) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى، و (36) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و (36) طالبة للمجموعة الضابطة. وهذه الأعداد هي نفسها الأعداد الحقيقية لتلك الشعب الثلاث، إذ لا توجد حالات غياب أو انقطاع عن الدوام، وقد تم وضع الطالبات في ثلاث قاعات متجاورة حسب شعبهم لأداء الاختبار في وقت واحد وذلك في تمام الساعة (8.45).

3- تصحيح الاختبار وتفرغ البيانات: بعد تطبيق الاختبار تم تصحيح الإجابات وخصصت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة غلط وعملت الفقرة المتروكة معاملة الفقرة الغلط، ثم فُرغت الإجابات وأصبحت الدرجة من (30)، تمهيداً للمعالجة الإحصائية وصولاً الى نتائج البحث وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (30) درجة والدرجة الدنيا (صفرًا) وكانت أعلى درجة تم الحصول عليها (30) درجة وكانت أقل درجة تم الحصول عليها (10) درجات.

ثانياً: الوسائل الإحصائية: تم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

1- تحليل التباين الأحادي (ANOVA):-

تم استعمال هذه الوسيلة لاختبار معنوية الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي في بعض المتغيرات وتحليل النتائج النهائية:

م ع ب

ف =

م ع د

إذ تمثل:

ف: القيمة الفائية F

م ع ب: متوسط المربعات بين المجموعات

م ع د: متوسط المربعات داخل المجموعات

(الياسري ومروان، 2001، ص283).

2- معادلة توكي: تستعمل هذه المعادلة في موازنة أوساط المجموعات لحساب معنوية الفروق بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي

$$\sqrt{\frac{q MS_w HSD}{n}}$$

إذ تمثل:

(H).S.D): قيمة توكي المحسوبة

(q): القيمة الحرجة الجدولية لمدى ستودنتايز

(MS_w): متوسط المربعات داخل المجموعات

(n): عدد المشاهدات لأي معاملة

(بدر وعماد، 2007، ص341)

2- مربع كاي (كا²):-

استعمل في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأُم والأب.

$$(ن - ق)^2$$

= ك

ق

إذ أن:

ن = التكرار الملاحظ.

ق = التكرار المتوقع. (داؤد وأنور، 1990، ص156).

3- معامل ارتباط بيرسون:-

استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

$$ر = \frac{ن مج س ص - (مج س) (مج ص)}$$

$$\frac{[ن مج س - 2(مج س)] [ن مج ص - 2(مج ص)]}{2}$$

إذ تمثل:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة

س: قيم المتغير الأول

ص: قيم المتغير الثاني (البياتي وزكريا، 1977، ص183).

4- معادلة سيرمان - براون:-

استعمل في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار التحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية (درجات الفقرات

الفردية والزوجية) بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون.

$$ر ت ث = 2 ر$$

$$\frac{ر ت ث}{ر + 1}$$

إذ تمثل:

ر ت ث: معامل الثبات للاختبار كله

ر: معامل الثبات لنصف الاختبار (علام، 2000، ص15).

5- معامل صعوبة الفقرة:-

استعملت الباحثة هذه المعادلة لحساب معاملات صعوبات فقرات اختبار التحصيل.

$$ص = \frac{(ن \cdot ع) + (ن \cdot د)}{ن^2}$$

$$ن^2$$

إذ تمثل:

(ن - ع): عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن - د): عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

ن: عدد الطلاب الكلي في المجموعتين العليا والدنيا.

(دوران، 1985، ص123).

6- معامل تمييز الفقرة:-

استعملت لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.

ص ع - ص د

= ت

$$\frac{1}{2} (ع + د)$$

2

إذ تمثل:-

(ت) مؤشر قوة تمييز الفقرة.

(ص ع) مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

(ص د) مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

(ع) عدد أفراد المجموعة العليا.

(د) عدد أفراد المجموعة الدنيا. (الدليمي وعدنان، 2000، ص56).

7- فاعلية البدائل:-

استعملت لحساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار من متعدد التي تألف منها الاختبار.

ن ع م - ن د م

= ت م

ن

إذ تمثل:-

(ت م) معامل فاعلية البديل الخاطئ.

(ن ع م) عدد الذين اختاروا البديل من الفئة العليا.

(ن د م) عدد الذين اختاروا البديل من الفئة الدنيا.

(ن) العدد في إحدى المجموعتين العليا والدنيا. (عودة، 1985، ص125)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها استناداً إلى ما تم جمعه من بيانات، على

وفق فرضيات البحث، مع تفسير علمي لهذه النتائج ومناقشتها.

أولاً: عرض النتائج

1. الفرضية الأولى:

للتحقق من الفرضية الصفرية الأولى، وجد ان هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي

حرية (2، 105)، بذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى، لأنه توجد فروق معنوية بين درجات المجموعات الثلاث في

التحصيل والتي قد تعزى الى أسلوبى الأسئلة السابرة (التشجيعية والمحوّلة) المستعملة في كل مجموعة والجدول الاتي يبين

ذلك.

جدول يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات

البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة الفانية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دال احصائياً	3.09	22.44	276.69	2	553.38	بين المجموعات
			12.32	105	1294.27	داخل المجموعات
				107	1847.66	الكلي

ولما كان تحليل التباين الأحادي يكشف لنا فقط ما إذا كانت الفروق بين مجموعات البحث ذات دلالة إحصائية أم لا، لكنه لا يحدد اتجاه تلك الفروق بين المجموعات، ولا المجموعة التي يكون الفرق لمصلحتها، لذلك تم استعمال اختبار توكي Tukey والمسمى Honestly significant difference (H.S.D.) (بدر وعماد، 2007، ص: 341)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يوضح نتائج استعمال اختبار توكي Tukey لتحديد اتجاه الفروق بين متوسط درجات الطالبات في اختبار التحصيل للمجموعات الثلاث

الضابطة	التجريبية الثانية	التجريبية الأولى	المجموعات	
			المتوسطات	
18.38	21.52	23.91		
5.527	2.38	-	23.91	التجريبية الأولى
3.13	-	-	21.52	التجريبية الثانية
-	-	-	18.38	الضابطة

ويموازنة قيمة (H.S.D.) المحسوبة التي تساوي (1.97) مع قيم الفروق تبين الآتي:

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة المحولة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة المحولة في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة.

ثانياً: تفسير النتائج:

أولاً // أظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في (التحصيل) إذ كان لأسلوب الأسئلة السابرة (التشجيعية والمحوّلة) الأثر الإيجابي في رفع مستوى تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية، وقد يعز ذلك للأسباب الآتية:

1- إن هذين الأسلوبين من الأسئلة السابرة (التشجيعية والمحوّلة) قد لاقيا القبول من طالبات الصف الثاني المتوسط، لان طالبة في هذه المرحلة تقبل بطبيعتها على كل ما هو جديد ومنوع لاعتقادها أن هذا الجديد ترافقه متعة في التعلم.

2- يمكن أن يُعزى هذا التفوق الى أن السّبر في الأسئلة، ومحاولة توظيف معلومة معينة لفتح جبهة كبيرة من المعلومات والمحاوير يثري العملية التعليمية، ويعطي الطالبة قاعدة من الأسس في طرائق التفكير (فخرو، 2001، ص165)، وبالنتيجة تجعل كلاً من الطالبة تستثمر كل ما عندها من معلومات وقدرات للوصول الى ما هو جديد.

ثانياً // يمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسنّ على وفق الأسئلة السّابرة التشجيعية على طالبات المجموعة الضابطة بما يأتي:-

- 1- معالجة أجوبة الطالبات أنياً ببرد فعل سريع، يتم من طريقه توليد سؤال سابر متعمق، تعمل على شحذ أذهان الطالبات، وجعلهنّ في حالة من التواصل المستمر مع المدرّسة والمادة الدراسية التي ترافقهن طيلة الحصة الدراسية.
- 2- حرص المدرّسة على إعطاء فرصة أخرى للطالبة لتصحيح إجابتها، ودعوها الى إعادة التفكير فيها، ومحاولة تحسينها من تلك الزاوية بالذات، قد يفسّر تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة التي تفقر الى مثل هذا النهج في التدريس.

- 3- إعلام الطالبة بمدى صحة إجابتها، وتوضيح الجزء غير الصحيح فيها خطوة بخطوة، شجعها على إعطاء المزيد من الإجابات للوصول الى المعرفة بنفسها بدلاً من تقديمها جاهزة. (لان المدرّس الجيد هو الذي لا يقبل الإجابة غير المكتملة أو الغامضة من الطلبة، وان أحد معايير الإجابة الجيدة صحتها، ودقتها، ووضوحها في التعبير عن الأفكار (عبد العزيز وعبد الحميد، 1975، ص 305).

ثالثاً // يمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسنّ على وفق أسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة على طالبات المجموعة الضابطة بما يأتي:-

- 1- تحويل السؤال الى طالبة أخرى غير صاحبة الفكرة الأولية مكّن الطالبات من التعرف على وجهات نظر الأخرى المعنيات بالسؤال المطروح. إذ إن تبادل الآراء ووجهات النظر بين الطالبات يجعلهنّ أكثر انتباهاً واستمرارية في الحوار، وأمن الجو المناسب لإثارة الحلول المبدعة، وبذلك توافرت حرية التعبير عن رأي الطالب، واحترام ذلك الرأي يؤدي الى نتائج يفيد منها الطلبة (جرادات وآخرون، 2008، ص 99)

- 2- سمحت أسئلة السّبر المحوّل بوجود أجوبة متباينة من الطالبات عن السؤال المطروح. ونبع هذا التباين من سببين الأول أن كل طالبة نظرت الى الموضوع من زاوية معينة، والآخر اختلاف ثقافة كل طالبة عن الأخرى. وقد أغنى هذا التباين عندهن رؤيتهنّ القاصرة حول السؤال (خطاب، 2004، ص92). وبالنتيجة فان تنوع الإجابات، وتعددها ساعد في الوصول إلى إجابة كاملة وشاملة، كانت حصيلتها تفاعلهنّ في المناقشة وإشراكهنّ للوصول إلى أفضل النتائج.

رابعاً // أمّا الموازنة بين الأسلوبين (التشجيعي والمحوّل) فقد أظهرت النتائج فاعلية أسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية وتفوقه على أسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة والسبب في ذلك قد يعزى الى:-

- إعطاء التلميحات اللفظية من المدرّسة عند استعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية ساعد الطالبات على جعل تعليمهنّ ذي معنى، وبذلك تندمج خبراتهنّ السابقة بالخبرات اللاحقة فيكون هناك دعم، أو تعزيز لخبراتهنّ، وتطوير تدريجي في بنيتهن المعرفية، أدى هذا الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل على طالبات المجموعة التجريبية الثانية. إذ ان التركيز على زيادة عدد البنى المعرفية عند الطلبة والتحقق من سلامة المخزون، واستئصال أي خبرة مشوهة كان الطالب قد دمجه في بنائه المعرفي في أثناء تفاعله ولم يصل فيها الى درجة التمثل، أو تصحيحها (قطامي، 2004، ص52)، زد على ذلك شعور الطالبات ان ما يتعلمنه ذو فائدة واضحة يلمسّنها كأن يشبعن حاجة يشعرن بها شعوراً ملحاً فأنهنّ يقبلنّ على التعلم، ويصبح تعلمهنّ أكثر يسراً وقوة، ويركزنّ انتباههن عليه من دون ضجر أو ملل.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- انطلاقاً من ان التعليم تواصل، ساعد هذان النوعان من الأسئلة السّابرة على تحقيق تواصل إنساني وذلك بخلق جو اجتماعي وتربوي ونفسي ملائم للتعليم.
- 2- هناك حاجة لطالبات الصف الثاني المتوسط إلى أساليب تدريسية حديثة ومنها الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة.
- 3- الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة تزيد من نشاط الطالبة داخل غرفة الصف وتجعلها محاوراً ايجابية وباحثة عن الدقة والوضوح في إجاباتها الأولية.
- 4- السّبر في الأسئلة، وفتح نوافذ من التفكير، وتنوع الإجابات تسهم في زيادة التعليم، لذلك أدى هذان النوعان الى خلق شبكة اتصال من شأنها الارتقاء بمستوى نوعية إجابات الطالبات، وخلق شخصية مستقلة ذات مهارات اتصال متطورة وبذلك اكتسبت الطالبة أحقية في الحديث.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة نوصي بـ:

- 1- توظيف الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية، في هذه المرحلة الدراسية لما لها من أثر في توسيع أفق الطالبات وزيادة التحصيل.
- 2- تأكيد احتواء كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط على أسئلة من مستويات متعددة وأنواع متعددة، لاسيما الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة من اجل زيادة شحذ همم الطالبات، وإثارة انتباههن، وزيادة مشاركتهن داخل الصف.
- 3- ضرورة متابعة المدرّسة أجوبة الطالبات وعدم تقبل الإجابة الغامضة، أو السطحية لإثارة التفكير العميق، وتحقيق الفهم السليم.

خامساً: المقترحات:

- إن القيمة الحقيقية للبحث العلمي لا تنطوي فقط على ما يتوصل إليه من حل المشكلات (موضوع البحث)، ولكن أيضاً في إظهار مشكلات جديدة، قد تكون جديدة بالبحث والدراسة، لذلك نقترح ما يأتي استكمالاً للبحث الحالي:
- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية آخر مثل (الأول المتوسط، والمرحلة الإعدادية، ومعاهد إعداد المعلمات) ..
 - 4- إجراء دراسات حول الأسئلة التشجيعية والمحوّلة السّابرة لتعرف أثرها في متغيرات تابعة آخر مثل: التفكير السّابر، والتفكير الناقد، و التفكير الابداعي، وتصحيح الأغلط الشائعة وغيرها.
 - 5- إجراء دراسات للموازنة بين الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة وغيرها من أنواع الأسئلة الصفية الأخر، أو الأنواع الأخر للأسئلة السّابرة مثل الأسئلة التسويغية، أو التركيبية، أو التوضيحية، في فروع اللغة العربية الأخر مثل مادة الأدب، أو المطالعة والنصوص، وأثرها في عدد من المتغيرات التابعة الأخر.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

*القران الكريم

- 1- إبراهيم، صفاء محمد محمود. مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس الدولية للطباعة، الإسكندرية، مصر، 2008 م.
- 2- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ). لسان العرب، ط4، دار صادر، بيروت، 2005م.
- 3- أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
- 4- أبو شريخ، شاهر. استراتيجيات التدريس، ط1، المعترف للنشر والتوزيع، عمان، 2005 م.
- 5- أبو لبد، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2008م.
- 6- أبو لبد، عبد الله وآخرون. المرشد في التدريس، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1996م.
- 7- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (ت256هـ). صحيح البخاري، ط3، تحقيق مصطفى ديب البقا، دار بن كثير، بيروت، 1987م.
- 8- بدر، سالم عيسى وعماد غصاب عابنة. مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
- 9- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي أثناسيوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة المؤسسة الثقافية العلمية، بغداد، 1977م.
- 10- التابع، نهاد محمود. اثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية مهارات الإدراك والتفكير الاستدلالي لدى أطفال الرياض، مديرية التربية الأساسية، جامعة الرياض (رسالة ماجستير منشورة)، في موقع مجلة (دي بونو)، السعودية (www.DeBono.net.or)
- 11- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة - مهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط3، دار المناهج للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002م.
- 12- جرادات، عزة وآخرون. التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 13- الجلال، ماجد زكي. مهارات تدريس القرآن الكريم - رؤية معاصرة في مناهج إعداد معنى القرآن الكريم وطرائق التدريس الفعالة، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، 2007م.
- 14- الحلاق، علي سامي علي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م.
- 15- الحيلة، محمد محمود. مهارات التدريس الصفي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، 2009م.
- 16- الخزرجية، تغريد فاضل عباس. " أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية "، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2004م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 17- خطاب، محمد صالح. مجمع تعليمي حول استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي، دار المسيرة، عمان، 2004م.
- 18- الخليلي، خليل يوسف وآخرون. تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، 1996م.
- 19- داؤد، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، 1990م.

- 20- الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمد المهداوي. القياس والتقويم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة ديالى، كلية التربية 2000م.
- 21- الدهلكية، زينة عبد الأمير. "اثر استعمال الأسئلة الاستهلاكية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية". كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 2009م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 22- دوران، رودني. أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد جبار وآخرون، دار الأمل، الأردن، 1985م.
- 23- الدويدي، رجاء وحيد. البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، المطبعة العلمية، دار الفكر، دمشق، 2002م.
- 24- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق. التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
- 25- الربيعي، جمعة رشيد كضاض. "صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية"، جامعة بغداد، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1989م.
- 26- الزويبي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد احمد الغنام، مناهج البحث في التربية، ج1، مطبعة العاني، بغداد، 1974م.
- 27- سحيمات، ختام عبد الرحيم. التفكير - المفاهيم - الأنماط، دار الراجحة للطباعة، عمان، 2010م.
- 28- سعادة، جودة احمد. تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 29- سليمان، نايف وآخرون. مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 30- سوريال، لطفي. الأسئلة السابرة في المناقشات الصفية، منشورات وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية، عمان، 1978م.
- 31- شبر، خليل إبراهيم وآخرون. أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، 2005م.
- 32- الطاهر، علوي عبد الله. تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- 33- طعيمة، رشدي احمد ومحمود كامل الناقبة. اللغة العربية والتفاهم العالمي (المبادئ والآليات)، دار المسيرة، عمان، 2009م.
- 34- عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2003م.
- 35- ——. وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء. المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
- 36- عبد الهادي، نبيل. المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
- 37- العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 38- العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ للطباعة، بغداد، 2001م.
- 39- عطية، محسن علي، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج، عمان، 2010م.
- 40- عالم، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- 41- عليان، شاهر ربحي. مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 42- عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2002م.
- 43- عمر، محمد احمد وآخرون. القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 44- عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية، أريد، الأردن، 1985م.
- 45- العويضي، وفاء بنت حافظ. تحديد مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، المجلة التربوية، كلية التربية، جدة، ع(63)، مجلة (16)، ربيع، 2002م (ص:100).

- 46- فان دالين، دي بولد. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1985م.
- 47- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم، "الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية" (دراسة مسحية على مدارس التعليم العام بدولة البحرين) **المجلة التربوية**، ع (59)، مجلد(15)، مجلس النشر العالمي، الكويت، 2001م، (ص: 133).
- 48- الفرح، وجيه وميشيل دبابنة. **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
- 49- فضالة، صالح علي، **مهارات التدريس الصفي**، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، 2010م.
- 50- قطامي، يوسف ورياض الشديفات. **أسئلة التفكير الإبداعي (برنامج تطبيقي)**، دار المسيرة للنشر، عمان، 2009م.
- 51- كبة، نجاح هادي جواد . **"مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها"**، جامعة بغداد، كلية التربية، 1988م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 52- الكبيسي، عبد الواحد حميد. **القياس والتقويم (تجريدات ومناقشات)**، دار جرير، الأردن، 2007م.
- 53- الكلاك، عائشة إدريس عبد الحميد. " **اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها**"، كلية التربية، جامعة الموصل، 2001م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 54- مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم. **الشامل في تدريب المعلمين**، دار المؤلف، بيروت، ودار الوراق، الرياض، 2003م.
- 55- مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس العامة**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2005م.
- 56- النبهان، يحيى محمد. **الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة**، دار اليازوري، عمان، 2008م.
- 57- النعيمي، هناء حسين حميد. " **أثر برنامج تدريبي في أنماء التفكير السابر لدى أطفال الروضة**"، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، 2006م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 58- الهاشمي، عابد توفيق. **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م.
- 59- الهويدي، زيد. **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2005م.
- 60- الياسري، محمد جاسم ومروان عبد المجيد إبراهيم. **الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
- 61- Blankeship, Martha L. "The Use of Micro Teaching 99- With International Anaylsis as a Feed Back System for Improving Questioning Skills", Dissertation Abstract International Vol.32, (August), 1971.
- 62- "New Thinking: What and Why" < http://WWW.Gilbert.K12.aZ.us/new_think/What_Why.html > 2000. 100 -Gilbert.