أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية على تحصيل التلاميذ في النصوص الأدبية للصف الأول الثانوى

اعـــداد

أ د . إحسان عبد الرحيم فهمـــى

مدرس بكلية البنات جامعة عين شمـــس

تؤدى اللغة دورا أساسيا فى حياة الفرد عامة والمتعلم خاصة ، لعن طريقها تنمو شخصية ويتفاعل مع مجتمعه ، وهى أداته لتحصيل المعلومات والمعارف الإنسانية ، بل هى وسيلته فى اكتساب الاتجاهات والقيم والمثل وأنماط الخبرات والسلوك ، وبذلك تكون اللغة وسيلة لتكامل الشخصية .(١)

وتعد اللغة فى المنهج المدرسى إحدى الوسائل المهمة فى تحقيق الوظائف المتعددة للمدرسة ، لأن اللغة أهم وسائل الاتصال من التلميذ وبيئته ، وهى الأساس الذى تعتمد عليه تربيته من جميع النواحى الفكرية والوجدانية والأدائية . كما يعتمد على اللغة كل نشاط يقوم به التلميذ سواء أكان ذلك من طريق الاستماع والقراءة أم من طريق الكلام والكتابة .(٢)

وهناك علاقة إيجابية بين القدرة اللغوية والتحصيل المدرسى ، ومن أجل ذلك يخصص لتعليم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية ما بين ٢١ ، ٣٥٪ من الوقت الكلى للدراسة ، وما بين ٢٠ ، ٢٢٪ فى المرحلة الاعدادية ، ١٦٪ فى المرحلة الثانوية .(٣)

وتعد النصوص الأدبية إحدى فروع مادة اللغة العربية التى تدرس فى الصف الأول الثانوى ، ذلك أن دراسة الأدب تساعد على تكوين المواطن الذى يتكون منه المجتمع والذى يترتب على رقيه رقى المجتمع وتقدمه . والأدب له المكانة المتميزة فى اعداد النفس ، وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الانسانى بوجه عام ، وللأدب أثره فى تربية الشعوب وتكوين الأجيال .

وقد حددت معظم كتب طرق تدريس اللغة العربية أهداف تدريس النصوص

---

(١) محمد صلاح الدين على مجاور: تدريس اللغة العربيه بالمرحلة الابتدائيه أسسه وتطبيقاته ، الكويت - دار القلم - الطبعه الرابعة ١٩٨٣ ص ٩٣

(٢) فتحى على يونس ، ومحمود كامل الناقه ،ورشدى طعيمه : تعليم اللغة أسسه واجراءاته ، المنصورة - دار عامر للطباعه والنشر ج ١ ١٩٨٧ ص ٤٦ .

(٣) المرجع السابق ص ٣٦

الأدبية فى المرحلة الثانوية فى نقاط أهمها :*

- توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم الحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم .
- مساعدتهم على اشتقاق معانى جديدة للحياة وعلى تحسين حياتهم وتجميلها .
- زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها ، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيها رشيدا .
- تنمية الذوق الأدبى والوصول بالتلاميذ الى ادراك نواحى الجمال والأخذ بيدهم للوقوف على مصادر الجمال وتمرينهم على تحليل النصوص وتذوقها .
- مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه والدور الذى يجب أن يلعبوه فى حل هذه المشكلات .
- مساعدتهم على تكوين نظرة سليمه إزاء المشكلات الكبرى التى مرت بها الإنسانية والحلول التى اهتدت إليها فى مختلف العصور .

وإذا كان من أهداف تدريس النصوص الأدبية مساعدة التلاميذ على فهم مشكلات مجتمعهم وضرورة إسهامهم فى حل تلك المشكلات فإن من الضرورى اتباع طرق تدريس تؤكد على إيجابية التلميذ ونشاطه ، حيث دلت التجارب على أن

* محمود رشدى خاطر ، ومحمد عزت عبد الموجود ، وحسن شحاته : تعليم اللغة والتربية والدينية ، القاهرة - سجل العرب - الطبعة الرابعه ١٩٨٥ ص ١٥١

محمد عبد القادر أحمد : طرق تعليم اللغة العربية ، القاهرة - النهضة المصرية الطبعة الاولى ١٩٧٩ ص ٤٨

فتحى على يونس ، ومحمود كامل الناقة : أساسيات تعليم اللغة العربية ، القاهرة - دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٧٧ ص ٢٢٢ .

محمد صلاح الدين على مجاور : تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية ، القاهرة - دار المعارف - الطبعة الثانية ١٩٧١ ص ٤٣٠

عبد العليم إبراهيم : الموجه الفنى لمدرس اللغة العربية ، القاهرة - دار المعارف - الطبعة السادسة - بدون تاريخ ص ٢٥٣ .

مشاركة التلاميذ فى الدرس مشاركة إيجابية أفضل كثيرا من مشاركتهم السلبية عن طريق الاستماع فقط ، ومن المفيد أن يتوسل المعلمون بالوسائل التى تكفل لهم مشاركة التلاميذ فى الدرس ، فيضمنون بذلك استفادتهم منه أكبر فائدة.(١) وبذلك يحل التحليل والاستدلال والمناقشة محل الاستظهار والتسميع (٢).

وبذلك فإن الطرق التى تتضمن اشتراك التلاميذ فى الدرس اشتراكا إيجابيا (التى تتيح التفاعل بين المدرس والتلميذ) تجعلهم يواجهون المشكلات المطروحة أمامهم ويشتركون فى تحديدها ويقترحون الحلول لها ، وغير ذلك من العمليات التى تعتبر تدريبا لهم على التفكير السليم ، كما أنها تجعل الصلة قائمة بين المدرس وتلاميذه طوال الوقت (٣).

ولقد لوحظ أن هناك العديد من الدراسات والبحوث التى تشير إلى أهمية مراعاة نشاط المتعلم وفعاليته من آثار بعيدة على شخصيته على اعتبار أن التدريس يجرى فى إطار من التفاعل الاجتماعى بين المعلم وتلاميذه ، ولذا فإن السلوك الصادر من المعلم أثناء التدريس يؤدى إلى تبادل الاتصال بينه وبين تلاميذه ، ولكن غالبا ما يقوم التدريس على الالقاء من جانب المعلم والاستماع من جانب المتعلمين ، بل ونادرا ما يحاول المعلم إشراكهم مشاركة فعلية تستهدف تحقيق ماينادى به رجال التربيه من ضرورة توافر شرط التفاعل بين الطرفين فى إثناء التدريس وتشجيعهم على التفكير والمبادأة والمشاركة فى المناقشات أثناء الدرس .(٤)

---

(١) محمد عثمان نجاتى : علم النفس فى حياتنا اليوميه ، القاهرة - دار النهضة العربية - الطبعة الخامسة - ١٩٦٦ ص ١٩٨

(٢) فكرى حسن ريان : التدريس - أهدافه - أسسه - أساليب تقويم نتائجه وتطبيقاته ، القاهرة - عالم الكتب - الطبعة الثانية - ١٩٧١ ص ١٩٨

(٣) عياد بباوى خليل : تدريس العلوم بمدارس المرحلة الثانوية العامة ، القاهرة - دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ١٩٦٩ ص ٦١

(٤) أحمد حسين اللقانى : تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة - عالم الكتب ١٩٧٨ ص ٥

وقد جاءت توصيات المؤتمرات التى عقدت لدراسة مشكلات اللغة العربية ووسائل النهوض بها وتطوير طرائق تدريسها مؤكدة على أن يتجه التعليم اللغوى فى مختلف المراحل إلى غرس الاتجاهات السلوكية السليمة ، وإلى تكوين المهارات والقدرات التى تحول التربية اللغوية من مجرد التحصيل إلى التفكير والاستنباط والتحليل والربط والتعبير والتذوق الملائم[1]

واذا تتبعنا واقع تدريس الأدب والنصوص الأدبية فإننا نجد ثمة بحوثا عديدة يوضح أصحابها ضرورة العناية بتدريس الأدب فى مراحل التعليم العام[2].

كما أسفرت نتائج أحد البحوث الخاصة بتقويم منهج الأدب والنصوص بالمرحلة الثانوية عن نفور معظم الطلاب من طريقة التدريس التى تعتمد على الالقاء من جانب المعلم والاستماع من جانب التلميذ ، وأنهم يفضلون طريقة التدريس التى تعتمد على المناقشة والحوار.(1)

---

[1] - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ندوة مناهج تعليم اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى بالوطن العربى ، الرياض ١٩٨٥ ص ص ١٢ ، ١٣

- اتحاد المعلمين العرب : مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية فى الوطن العربى ، المؤتمر التاسع بالخرطوم - فبراير ١٩٧٦ - القاهرة - دار الطباعة الحديثة ص ٦٥٣ ومابعدها .

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : اجتماع خبراء متخصصين فى اللغة العربية ، عمان - نوفمبر ١٩٧٤ ص ص ٢٧ ، ٢٨

[2] سيد حنفى حسنين : عوامل الضعف والقصور فى مناهج الأدب ، مؤتمر اللغة العربية فى الجامعات ، واقعها ، ووسائل الارتقاء بها - الاسكندرية ١٩٨١ ص ٤

- يسرى محمد سلامه : فلسفه اختيار النصوص الأدبيه وطرق تدريسها ، المرجع السابق ص ١

(1) شوقى حسنين أبو عرايس : " تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى بالمعاهد الأزهرية فى رسالة ماجستير - كلية التربية جامعة الازهر ١٩٨٣م .

وقد أكد ذلك بحث آخر كان من نتائجه أن حوالى ٦٧٪ من المعلمين يستخدمون الطريقة الإلقائية فى تدريس النصوص الأدبية (١).

وقد قامت الباحثه بدراسة استطلاعية لتحديد واقع الطرق المتبعة فى تدريس النصوص الأدبية فى الصف الأول الثانوى ، فقد قامت بزيارة لعشرين معلما من معلمى اللغة العربية فى الصف الأول الثانوى فى أربع مناطق تعليمية هى : " منطقة الوايلى - الزيتون - مصر الجديدة - جنوب القاهرة " . وقد أثبتت نتيجة هذه الدراسة الاستطلاعية أن حوالى ٧٥٪ من هؤلاء المعلمين يستخدمون الطريقة الإلقائية التى يعتمد فيها المعلم على التلقين ، ٢٠٪ فقط من تلك العينة يستخدمون طريقة المناقشة ، إلا أنه من خلال تحليل الأسئلة المستخدمة وجدت الباحثة أن أسئلة مستوى التذكر تمثل حوالى ٦٨ ٪ وأسئلة الفهم تمثل ٢٠٪ ، وأسئلة التحليل تمثل ٨٪ ، وأسئلة التطبيق ٤٪ فقط وتخلو المناقشة من أسئلة التركيب والتقويم .

ومما لاشك فيه أن الأسئلة التى يستخدمها المعلم أثناء التدريس تلعب دورا كبيرا فى تحقيق الأهداف التربوية ، كما أن الأسئلة ذات أهمية خاصة فى تنمية التفكير لدى التلاميذ ، ومن هنا تظهر أهمية الأسئلة فى التدريس بصفة عامة (٢).

ولايمكن التفكير فى التدريس بدون أسئلة ، كما أنه لايمكن أن يوجد تدريس داخل الفصل بدون الحديث بين المعلم والتلميذ لأن الأسئلة توجه الفرد نحو التفكير فى خط معين ، والسؤال يخدم هدفا مزدوجا ، حيث يوجه الطالب المستجيب فى التفكير ليحصل على الاستجابة ، ويوجهه كذلك نحو التفكير فى موضوع معين (٣).

---

(١) محمد عبد القادر أحمد : " منهج مقترح فى الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى" ، دكتوراه - كلية بنات جامعة عين شمس ١٩٨٧م .

(٢) Davis, I K: "Objectives In Curriculum Dessign", Mac Grow-Hill, 1976 p. 110.

(٣) Hyman, Ronald: Strategic Questioning London: Prented Hall International INC. 1979. p.323.

وبالرغم من الأهمية الفائقة للأسئلة ، فان هناك أنماطا من الأسئلة يستخدمها المعلم فى الفصل الدراسى ، معظم هذه الأسئلة يركز على مستوى التذكر وهو أدنى المستويات المعرفية ، وهذا النمط من الأسئلة هوالمتبع فى طريقة المناقشة المستخدمة فى مدارسنا اليوم وباستخدام هذا النوع من الأسئلة يكون التركيز فيه على حفظ الحقائق دون توفير المعنى والفهم الكافى لها ودون إدراك للعلاقات التى تتضمنها ودون تنمية قدراتهم على استخدامها وتطبيقها فى مواقف تعليمية جديدة .

أما الأسئلة التى تركز على المستويات المعرفية العليا فهى تثير تفكير التلاميذ وتجعلهم أكثر اشتراكا وإيجابية واكتشافا للمعلومات(١).

وقد أوضحت دراسة كل من " تابا وليفين ، وهانكنز" أن الأنواع المختلفه من الأسئلة تثير أنواعا مختلفة من التفكير ولذا يجب أن يكون المعلم واعيا وعلى علم بنوعية الأسئلة التى يسألها للتلاميذ والغرض من هذه الأسئلة(٢).

إن أهمية الأسئلة تثير تساؤلا هاما وهو العلاقة بين استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية المتعددة، أثناء تدريس النصوص الأدبية وبين تحصيل التلاميذ لها ؟

حيث اختلفت نتائج بعض الأبحاث فى توضيح العلاقة بين أنماط الأسئلة التى يسألها المعلم وبين التحصيل ، فقد بين " واين " أن استخدام المعلم لأنماط

---

(١) Hoover, K.H.: The Professional Teacher's Handbook. A Guide for Improving Instruction In Today's Middle And Secondary School. 3rd Edition, Allyn and Bacon,, Boston 1982, pp. 203-204.

(٢) نقلا عن :
حياة على رمضان : " أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفيه العليا على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مادة العلوم " رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات - جامعة عين شمس ١٩٨٧

الأسئلة التى تؤكد على المستويات المعرفية العليا لها تأثير ضعيف على تحصيل التلاميذ[١].

بينما وضح روزينش[٢] أن استخدام المعلم بصفة عامة لأنماط الأسئلة التى تؤكد على المستويات المعرفية العليا لها تأثير إيجابى على تحصيل التلاميذ .

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية على تحصيل التلاميذ فى النصوص الأدبية .

تحديد المشكلة :

يستهدف البحث الحالى القيام بدراسة الهدف منها الكشف عن :

أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية فى التدريس على تحصيل التلاميذ بعد دراسة مجموعة من النصوص الأدبية للصف الأول الثانوى .

حدود البحث :

(١) يقتصر البحث على اختيار مجموعة من النصوص الأدبية المقررة على الصف الأول الثانوى .

---

(١) Winne, P.H.: "Experiments Relating Teachers Use of Higher Cognitive Questions to Student Achievement. "Review of Educational Research, 49, 1979.

(٢) Rosenshine, B: "Teaching Behavior Related Pupil Achievement" A Review of Research, Teachers College Press New York, 1971.

(٢) يقتصر البحث الحالى على عينة عشوائية من إحدى المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة وهى مدرسة العباسية التجريبية بنات التابعة لإدارة الوايلى التعليمية .

(٣) الاقتصار فى التقويم على قياس الجانب المعرفى بواسطة اعداد اختبار تحصيلى فى مستويات التذكر - الفهم - التحليل - التركيب .

فروض البحث :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلاميذ الذين يدرسون باستخدام الاسئلة ذات المستويات المعرفية . أثناء التدريس (المجموعة التجريبية) ومتوسط تحصيل التلاميذ الذين يدرسون باستخدام الطريقة التقليدية فى الاختبار الكلى البعدى .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة عند مستوى الفهم .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة عند مستوى التطبيق .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة عند مستوى التحليل

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة عند مستوى التركيب .

خطة البحث :

للإجابة عن مشكلة البحث اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

- إعداد النصوص المقررة المختارة بحيث تتيح للمعلم فرصة استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية أثناء التدريس .
- اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول الثانوي تمثل المجموعة التجريبية وأخرى تمثل المجموعة الضابطة بطريقة عشوائية من مدرسة العباسية التجريبية للبنات بالعباسية .
- تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية والضابطة كاختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة .
- تدرس النصوص المختارة للمجموعة التجريبية باستخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية المقترحة ، وتدريس النصوص نفسها للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية .
- تطبيق الاختبار التحصيلي - البعدي - لكل من المجموعة التجريبية والضابطة .
- استخدام اختبار " ت " لحساب الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في الاختبار التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة .
- التوصل إلى النتائج وتحليلها .
- تقديم التوصيات والمقترحات .

منهج البحث :

تستخدم الدراسة المنهج التحليلي ، حيث تقوم الباحثة بدراسة نظرية تحليلية لمستويات الأسئلة وتصنيفاتها ، كما تتبع الدراسة المنهج التجريبي حيث يتم تجريب استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية في التدريس وتحديد أثر ذلك على تحصيل تلميذات الصف الأول الثانوي في النصوص الأدبية .

مصطلحات البحث :

(١) الأسئلة ذات المستويات المعرفية :

ويقصد بها الأسئلة التى يتطلب من التلميذ للإجابة عليها عمليات عقلية محددة مثل : التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب .

(٢) تحصيل التلاميـــذ :

ويقصد بالتحصيل فى هذه الدراسة المستوى الفعلى لأداء التلاميذ وتقـــاس بمقدار الدرجة التى يحصل عليها التلاميذ فى الاختبار التحصيلى .

الدراسات السابقة

ولا : الدراسات الأجنبية :

(١) بحوث تناولت علاقة الأسئلة بالتحصيل :

- دراسة Ryan 1973 (١) :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر الأسئلة ذات المستويات الإدراكية العليا والأسئلة ذات المستويات الإدراكية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس السادس الابتدائي في المواد الاجتماعية . وقد تكونت عينة هذه الدراسة من ١٦ تلميذا قسمت الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

وقد درس للمجموعة التجريبية باستخدام الأسئلة ذات المستويات الادراكية العليا ، كما درس للمجموعة الضابطة باستخدام الأسئلة ذات المستويات الادراكية الدنيا .

وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن أسئلة المستويات الإدراكية العليا حالت ، وبشكل دال إحصائيا ، المستويات الإدراكية الدنيا ليس فقط في اكتساب التلاميذ لتلك المستويات العليا ولكن أيضا في اكتسابهم للمعلومات .

---

(١) Ryan, F.L.: "Differentiated Effects of Level of Questioning On Student Achievement. Journal of Experimental Education, 41, 1973, pp. 63 - 67.

ب - دراسة Otto & Schuck 1983 (1)

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات الادراكية العليا على التحصيل والاستبقاء لدى التلاميذ ، وقد تناولت هذه الدراسة أربعة مستويات هى : التذكر - جمع المعلومات - العمليات العقلية - التقويم .

وقد تكونت عينة الدراسة من تسعين تلميذا فى ثلاث مدارس عليا أختيرت بطريقة عشوائية ، وقد قسمت هذه العينة إلى ست مجموعات ثلاث مجموعات تجريبية وثلاث مجموعات ضابطة وقد قام الباحثان بتدريب مجموعة من المعلمين على استخدام أنماط معينة من الأسئلة ليقوموا بالتدريس للمجموعة التجريبية ، ولم يتلق معلمو المجموعة الضابط أى تدريب لأسلوب الأسئلة المقترح .

وقد طبق الباحثان اختبارات تحصيلية فى نهاية التدريس . وقد أسفرت هذه الدراسة من النتائج الآتية :-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى أن تدريب المعلمين على استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا له أثر فى اكتساب التلاميذ لتلك المستويات .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الاستبقاء لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى أن

---

(1) Otto P.B.: "The Effect of a Teacher Questioning Strategy Training Program A. Teaching Behavior, Student Achievement, and Retention". Journal of Research in Science Teaching. 20, (6) 1983. pp. 521 - 528.

تدريب المعلمين على هذا النمط من الأسئلة له علاقة موجبة باستبقـــــاء المعلومات المكتسبة لدى التلاميذ .

ـ دراســة Wagner 1984 .(١)

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين التحصيل وكل من الطريقـة الاستقصائية والإلقائية فى تدريس مادة العلوم وقد تكونت عينة هذه الدراســـة من ١٧٨ تلميذا فى مدرسة ابتدائية بولاية فرجينيا . وقد قسمت تلك العينـــة الى مجموعتين : تجريبية وضابطة .

وقد استخدم معلمو المجموعة التجريبية الاستقصاء أسلوبا فى التدريـــس بينما استخدم معلمو المجموعة الضابطة اسلوب الإلقاء .

وقد أسفرت هذه الدراسة عما يلى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالـح المجموعة التجريبية فى تحصيل التلاميذ لمادة العلوم .

أن المعلمين الذين درسوا بأسلوب الاستقصاء كانوا يستخدمون الأسئلـــــة ذات المستويات الإدراكية العليا بشكل دال إحصائيا .

---

(١) Wagner, Anne Mae: " A Study of Elementary Science Achievement Related of Teacher Questioning Styles and Method of Instruction". Dissertation Abstracts, 45, No. 5, 1984. p. 1291 A.

(٢) بحوث تناولت علاقة الأسئلة بالابتكارية والتفكير الناقد :

أ - دراسة جالبفر 1965 Gallegher (١) :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين نوع الأسئلة التى يطرحها المعلم والابتكارية .

وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٢٥ تلميذا فى عشرة فصول من مدارس ابتدائية . وقد قام الباحث بتدريب المعلمين الذين قاموا بالتدريس لتلك الفصول وفق استراتيجية أسئلة محددة .

وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لتحديد أنشطة الفصل بالاضافة إلى استخدام تسجيل سمعى لكل مايدور بداخل الفصل .

وقد صنف الباحث الأسئلة المستخدمة مع عينة الدراسة وكان من نتائج هذا التصنيف أن : حوالى ٥٠٪ من أسئلة المعلم تندرج تحت مستوى التذكر ، وأن ٢٠٪ فقط من الأسئلة تتطلب إجابات تقويمية وأنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسئلة المستويات الادراكية العليا الابتكارية .

د - دراسة Adams 1974 (١)

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من استخدام الأسئلة ذات المستويات

---

(١) Gallegher, J.: "Expressive thought by Gifted Children In The Classrom Elementary English" 42, 1965. pp. 559-568. From Educational Research, 20, 1978, pp. 102-103.

(٢) Adams, M.F. "An Examination of The Relationship Between Teacher Use of Higher level Cognitive Question and The Development of Critical Thinking in Intermediate Elementary Students". Doctoral Dissertation, Florida State University, 1974.

المعرفية العليا وتنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ .

وقد تكونت عينة هذه الدراسة من ٣٠٢ تلميذا يمثلون ١٤ فصلا من فصول المرحلة المتوسطة فى ولاية فلوريدا . وقد قسمت تلك العينة إلى مجموعتين: احداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

وقد تلقى المعلمون الذين درّسوا للمجموعة التجريبية تدريبا على استخدام أسئلة ذات مستويات معرفية عليا طبقا لتصنيف ساندرز بينما لم تلق معلمو المجموعة الضابطة أى نوع من التدريب وفق نظام معين للأسئلة .

وقد أسفرت هذه الدراسة عن : فعالية استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا فى تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ . كما وجدت علاقة دالة بين مقدار الوقت الذى يستغرق فى البحث عن العلاقات المتبادلة وتحديدها البحث عن التعميمات والاستنتاجات وتحديدها والبحث عن التكوينات والفروض وتحديدها وبين تحصيل التلاميذ فى هذه المستويات .

تعقيب على الدراسات الأجنبية :

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات الأجنبية التى توصلت اليها الباحثة ما يأتى :

- تناولت بعض هذه البحوث أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا على التحصيل ، بينما تناول البعض الآخر إيجاد العلاقة بين استخدام الاسئلة والابتكارية والتفكير الناقد .
- أجريت هذه البحوث على عينات من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والعليا فى المواد الاجتماعية والعلوم واللغة الانجليزية .
- تنوعت أساليب القياس فى هذه البحوث بين الاختبارات التحصيلية واختبارات لقياس الابتكارية والتفكير الناقد واستخدام بطاقة ملاحظة .

- أفاد البحث الحالى من هذه البحوث أنها وجهت نظر الباحثة إلى أهمية بحث أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا فى مادة اللغة العربية .

ثانيا : الدراسات العربية :

(١) دراسة اللقانى ١٩٧٨ : (١)

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أنماط التفاعل اللفظى فى فصول المواد الاجتماعية التى يقوم بالتدريس فيها طلبة كلية التربية . وقد تكونت عينة هذا البحث من عشرة من طلاب الدبلوم العام (الصباحى) من شعبة المواد الاجتماعية بكلية التربية جامعة عين شمس فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥م .

وقد تم تسجيل التفاعلات اللفظية بين كل طالب وتلاميذة ثلاث مرات موزعة على ثلاث حصص متباعدة يفصل بين كل منها أسبوع كامل ، وقد تم تسجيل التفاعلات اللفظية بين الطرفين لمدة عشرين دقيقة ، أى أن مجموع زمن التسجيل لكل طالب هو ستون دقيقة موزعة على ثلاث حصص . وقد اعتمد فى جميع البيانات على الملاحظة المباشرة .

وقد كانت من نتائج هذه الدراسة أن :

- الأسئلة التى وجهها الطلاب المعلمون إلى التلاميذ كانت قليلة جدا مما يؤكد أن الدروس جاءت فى معظمها معتمدة على الإلقاء معظم الوقت ، حيث أوضحت الدراسة أن متوسط كلام الطالب المعلم بلغ (١٢ر٨٩٪) ، وهو أكثر من النسبة القياسية بحوالى (٢١٪) ، وأن أسئلته بلغ معدلها فى المتوسط (١ر٥٪) .

---

(١) أحمد حسين اللقانى : مرجع سابق .

وجد الباحث أن استجابات الطلاب المعلمين لاجابات التلاميذ سلبية فـــى معظم الأحيان ، وأنهم لم يهتموا بتوجيه أسئلة مبنية على أفكـــــار التلاميذ . ويعزو الباحث هذا الضعف إلى عدم معرفة الطالب المعلـــم باستراتيجية السؤال فى التدريس وكيفية صياغة وملاءمة بأهداف الدرس.

) دراسة فاطمة حميدة ١٩٨٦

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام برنامج مقترح (يقوم علـــى ستدلاء) على اكتساب المجموعات الدراسية الكبيرة من الطالبات المعلمـــات هارات وأساليب القاء الأسئلة فى تدريس المواد الاجتماعية وتكونت عينة هـــذه دراسة من جميع الطالبات المقيدات بالفرقة الرابعة (قسم التاريخ تربـــوى) لية البنات جامعة عين شمس فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣) وقد بلغ عددهـــن عين طالبة - وزعن عشوائيا على ثلاث مجموعات : مجموعة تجريبية تعرضـــت برنامج مشاهدة النماذج والتدريس للزملاء ، ومجموعه ضابطة[١] تعرضت لبرنامج تدريس العصفر ، ومجموعة ضابطة[٢] تعرضت لبرنامج المحاضرة / المناقشـــة التدريس للزملاء . اشتملت أدوات البحث على كتيب يعرض وصف تحليليا لمهارات ساليب القاء الأسئلة ، ونماذج بعضها يمثل ممارسات موجبة للمهارات والأساليب تعرضت لمشاهدتها طالبات المجموعة التجريبية والضابطة[١] ، وبعضها الآخـــر ثل ممارسات موجبة وسالبة للمهارات والأساليب مصحوبة بتغذية راجعة للقـــدوة اقتصرت مشاهدته على طالبات المجموعة التجريبية) . أما المجموعة الضابطة[٢] م تتعرض لمشاهدة أى نوع من النماذج .

المهارات والأساليب موضوع التدريب فى هذه الرداسة تضمنت مهـــارات لقاء الأسئلة ذات المستويات الإدراكية العليا (التفسير ، التطبيق ، المفتوحة نتهاية ، والتقويم) ، أما الأساليب فقد تحددت فى أسلوب السبر والتلقـــين عادة التوجيه وإعادة التركيز والتوقف .

١) فاطمة إبراهيم حميده. : مهارات وأساليب القاء الأسئلة فى تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة ، النهضة المصرية ، الطبعة الاولى ١٩٨٦م.

وقد كان من أهم النتائج التى أسفرت عنها هذه الدراسة ما يلى :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث فى المجموع الكلى للأسئلة لصالح المجموعة الضابطة [1] (مجموعة التدريس المصغر) .
- توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسط عدد أسئلة التذكر لصالح المجموعة الضابطة [2] (مجموعة المحاضرة / المناقشة) .
- توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسط عدد أسئلة التطبيق لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسط عدد أسئلة التقويم لصالح المجموعة الضابطة [1].

أما الفروق فى متوسط عدد أسئلة التفسير فقد جاءت لصالح المجموعتين التجريبية والضابطة وجاءت الفروق والأساليب فى معظمها لصالح المجموعة التجريبية .

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات العربية الأولى التى تناولت مهارات وأساليب القاء الاسئلة .

(٣) دراسة حياة رمضان [1] :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا فى التدريس على تحصيل التلاميذ فى إحدى وحدات مادة العلوم للصف الثانى الإعدادى .

وتكونت عينة هذه الدراسة من فصلين دراسيين من فصول إحدى المدارس الإعدادية ، وقد اختارت الباحثة هذين الفصلين بطريقة عشوائية لتضمن

---

(١) حياة على رمضان : مرجع سابق .

كافؤهما ، أحدهما كمجموعة تجريبية و الأخرى كضابطة . ثم طبق المتغير المستقل ، ويمثل فى هذا البحث التدريس باستخدام الأسئلة ذات المستويات العليا (التذكر - جمع المعلومات - عمليات عقلية - تقويم) على المجموعة التجريبية .

بينما درست المجموعة الضابطة نفس الموضوعات ولكن بالطريقة التقليدية بعد الانتهاء من التدريس طبق الاختبار التحصيلى وحسب الفرق بين المجموعتين.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج الآتية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى تحصيل المادة العلمية بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الفهم وفى مستوى التطبيق .

وبهذا تكون هذه الدراسة قد أثبتت أهمية استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا ودورها الفعال فى زيادة قدرة التلميذات على تحصيل المادة العلمية فى مادة العلوم فى مستويات التذكر والفهم والتطبيق .

تعقيب على الدراسات العربية :

يتضح من العرض السابق للدراسات العربية التى توصلت إليها الباحثة ياتى :

تنوعت أهداف هذه البحوث ، فقد تناول أحد هذه البحوث التفاعل اللفظى بين المعلم والتلميذ ، كما تناول بحث آخر تحديد أثر استخدام برنامج مقترح يقوم على الاقتداء على اكتساب مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة ، كما تناول بحث ثالث تحديد أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا فى التدريس على التحصيل .

- وقد أجريت هذه البحوث على عينات مختلفة من طلبة الدراسات العليا والمرحلة الجامعية والمرحلة الاعدادية .
- كما تنوعت الأدوات فى هذه البحوث ، فتضمنت استبانات وبطاقات ملاحظة وتسجيلات صوتية ومرئية واختبارات تحصيلية .
- جاءت نتائج هذه الدراسات مؤكدة أهمية الأسئلة وقد أفاد البحث الحال من هذه الدراسات فى الأساس النظرى الذى اعتمد عليه .
- لم تجد الباحثة أية دراسة تتناول تحديد أثر الأسئلة ذات المستويات المعرفية فى تدريس مادة اللغة العربية .

ظهرت تصنيفات متعددة للأسئلة يذكر منها على سبيل المثال(١)

- تصنيف (Achner 1961) : تذكر ، تفكير، تفكير ابتكارى،تقويم
- تصنيف (Gallagher & Achners 1966) : تذكر ،تفكير مقيد ، تفكير منطلق .
- تصنيف (Sanders 1966) : تذكر ، ترجمة ، تفسير ، تطبيق ، تحليل ، تركيب .
- تصنيف (Gunning 1978) : تذكر ،ترجمة ،تفسير ،تطبيق ، تقدير استقرائى ، تقويم ،تحليل ، تركيب .
- (Fraenkel 1980): تذكر ،وصف ،تفسير ، تركيب ، حكم ، مفتوح النهاية .

تصنيف Bloom 1956 *

يتضمن تصنيف بلوم ست فئات متميزه كل منها يمثل مستوى مختلفا من التفكير . المستوى الأول : التذكر ، يتبعها الفهم ، فالتطبيق والتركيب وأخيرا أكثر العمليات العقلية تعقيدا وهو التقويم .

مستوى التذكر:

وهو القدرة على استرجاع المعلومات الصحيحة أو التعرف عليها ، والتذكر هو العلمية العقلية التى يعتدل منها على مقدار ما تبقى فى ذهن التلميذ من معلومات أو معرفة سبق تعلمها فى موقف من المواقف .

(١) فاطمة ابراهيم حميده : الأهداف التعليمية فى تدريس المواد الاجتماعية - مدخل فى التعلم الذاتى - النهضة المصرية ١٩٨٧ ص ص ٤٣ - ٤٤

* رجعت الباحث الى :
Bloom, B.S. et: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Cognitive Donain, New York, David Mackay, 1973.

* فاطمة ابراهيم حميده : الأهداف التعليمية فى تدريس المواد الاجتماعية - مدخل فى التعلم الذاتى . مرجع سابق .

يحدد " بلوم " المعرفة بأنها لاتزيد كثيرا عن تذكر المعلومة أو الفكرة والظاهرة فى شكل يقترب جدا من الشكل الذى قدمت به . والتذكر يتطلب من التلميذ استدعاء المادة التعليمية أو التعرف عليها وبالرغم من أن الاستدعاء والتعرف مظهران للتذكر إلا أن سلوك التعرف يكون أسهل من سلوك الاستدعاء ذلك لأن التعرف يتضمن مثيرا يساعد التلميذ على التذكر . أما الاستدعاء فانه يتطلب من التلميذ أن يعتمد على ذاكرته فقط فى الوصول إلى المطلوب . ومما تجدر الاشارة إليه أنه بالرغم من أن التذكر هو أساس التعلم إلا أنه ليس الهدف الوحيد للتدريس ، فنمو المهارات العقلية مهم أيضا ولكن نمو هذه المهارات يتطلب خلفية معرفية فالتلميذ لايستطيع أن يطبق أو يحلل أو يركب أو يقوم دون أن يعرف ويفهم وبذلك يكون مستوى التذكر أساسا هاما لجميع العلميات العقلية العليا .

مستوى الفهم :

الفهم يعنى أن يكون الفرد قادرا على اعطاء معنى للموقف الذى يواجهه بدون الفهم لايستطيع الفرد ممارسة القدرات العقلية الأعلى من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم .

وقد يتطلب الفهم استرجاع الفرد لبعض المعلومات ، ولكن الاسترجاع فى حد ذاته لايعنى الفهم . فالفهم يستدل عليه بمجموعة سلوكيات عقلية يظهرها المتعلم وتفوق فى مستواها التذكر . ومن ذلك القدرة على ترجمة أو تحويل المادة التعلم من شكل لآخر ، وتفسيرها وشرحها بإسهاب أو إيجاز ، والتنبؤ بالنتائج والآثار وذلك بناء على مسار الأحداث والظواهر .

ومن المعروف أن كفاءة الفرد فى الترجمة تعتمد على معرفته بالمادة ،

---

١ جيمس رايل : أساليب جديدة فى التعليم والتعلم . تصميم واختيار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة . ترجمه أحمد خيرى كاظم - النهضة العربية ١٩٨٤ .

كما أن قدرته على القيام بالعمليات العقلية الأعلى تعتمد على مهارته في الترجمة بما تعنية من قدرة على التجريد أو التجسيد والتوضح ، وبذلك فان سلوك الترجمة ينطوى على القدرات التالية :

القدرة على التعبير عن المادة بأسلوب التلميذ الخاص ، والقدرة على اختصار المادة المعقدة إلى مادة موجزة القدرة على اختصار المادة إلى أفكار مجردة، القدرة على توضيح المادة المجردة (كالقواعد والمبادئ) بمثال .

والتفسير هو المكون الثانى فى مستوى الفهم ، ويقصد به القدرة على ادراك العلاقات الموجودة بين أجزاء المادة واعادة تنظيمها وترتيبها في عقل الفرد ليخرج منها بنظرة كلية عما يتضمن من معان فبينما يتطلب سلوك الترجمة تحويل أجزاء المحتوى المختلفة ، يتطلب التفسير التعامل مع المادة ككل أى كوحدة من المعانى .

والتفسير ، وإن كان يتضمن فى جوهره إدراكا للعلاقات ، فان هذه العلاقات تأخذ أشكالا مختلفة هى : المقارنة (تحديد أوجه الشبه والاختلاف) التعليل (ادراك علاقة السبب بالنتيجة) ، تحديد الشواهد التى تؤيد تعميما ما (إدراك العلاقة بين التعميم والشواهد التى تؤيده) .

والتقدير الاستقرائى أو الاستنتاج هو المكون الثالث فى مستوى الفهم الذى يتطلب أن يكون الفرد قادرا على الوصول إلى تقديرات أو توقعات أو استنتاجات أو تنبؤات نتيجة فهمة للاتجاهات أو الحدود المتضمنة فى المادة التعليمية المقدمة له .

مستوى التطبيق :

إذا كان الفهم أن يكون التلميذ قادرا على عرض الفكرة وتوضيحها إذا ما طلب منه ذلك ، فإن التطبيق يتطلب خطوة أبعد من ذلك فالفرد الذى يريد تطبيق قاعدة أو أساس أو مبدأ علمى عليه أن يقوم بذلك دون تلقين أو تعليمات

ولما كان الغرض الأسمى للتعلم هو الإعداد للحياة بحيث يستطيع الفرد بعد تخرجه من المدرسة أن يطبق ما سبق أن تعلمه فى المدرسة على مواقف الحياة العملية والمشكلات التى يصادفها ليجد لها الحلول الملائمة ، فإنه من هذا المنطلق يتضح لنا أهمية مستوى التطبيق فى العلمية التعليمية .

ويتضمن التطبيق قدرة التلاميذ على استخدام مجردات معينة فى معالجة مواقف ومشكلات جديدة . وقد تكون هذه المجردات نظريات معينة أو قوانين أو مبدأ من المبادىء .

والتلميذ الذى يظهر مستوى مرتفعا فى القدرة على التطبيق يمتلك قدره تمكنه من الاعتماد على نفسه فى التعلم الذاتى وتجعله لايعتمد على غيره فى تعلمه .

مستوى التحليل :

يقصد بالتحليل القدرة على تجزئة أو تفتيت مادة الاتصال إلى مكوناتها وعناصرها الأساسية التى تتألف منها ، واستخلاص العلاقة بين هذه العناصر ، وإدراك الأسس المنظمة لها .

ويهدف التحليل إلى توضيح مادة الاتصال ، والتعرف على كيفية تنظيمها ، والأسلوب الذى يستخدم للتأثير على القارىء أو المشاهد أو المستمع ، بالإضافة إلى أساسها وترتيبها .

ومستوى التحليل يمكن أن تقسم إلى مكونات ثلاثة هى :

تحليل العناصر ، تحليل العلاقات ، وتحليل المبادىء المنظمة .

ففى تحليل العناصر يكون القارىء فى حاجة إلى أن يستنتج أو يحدد بنفسه إذا ما كانت العبارة تمثل رأيا أو حقيقة أو فرضا أو اتجاها ، وعليه أيضا أن يتعرف بنفسه على الافتراضات غير المعلنه للكاتب ، بعد تحديد .

العناصر فى مادة الاتصال وتحليلها . يكون القارئ ايضا فى حاجة إلى تحديد بعض العلاقات الرئيسية بين العناصر ، وأيضا العلاقات بين الأجزاء المختلفة لمادة الاتصال ، فيلزم تحديد علاقة الفروض بالشواهد ، وعلاقة النتائج بكل من المقدمات والشواهد ، وكذلك تحليل مادة الاتصال إلى أجزاء هامة تمثل الفكرة الرئيسية وأجزاء أو عناصر توضح الفكرة أو تدعمها . وكذلك قد يتطرق القارئ إلى تحديد مدى التناسق بين جزء وآخر أو بين عنصر وآخر وعلاقة العناصر أو الأجزاء بالفكرة الرئيسة أو موضوع الاتصال أما فى تحليل المبادئ المنظمة فيتضمن القدرة على التعامل مع العوامل المنظمة للبناء الداخلى لمادة الاتصال ، كالمذهب أو وجهة النظر أو الهدف أو الموقف الذى يتبناه الكاتب وأيضا تحيزه أو عدم تحيزه وكذلك تحديد مشاعره واتجاهاته .

مستوى التركيب :

يتضمن مستوى التركيب القدره على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، فالتلميذ فى هذا المستوى يتعامل مع الأجزاء أو العناصر ينظمها ويكون منها بناء أو نموذجا أو نمطا لم يكن واضحا أو معروفا من قبل فهذا المستوى يتطلب من التلميذ سلوكا ابتكاريا أصيلا .

ويمكن أن نميز فى مستوى التركيب ثلاثة مكونات فرعية على أساس النتاج النهائى للفرد .

المكون الأول يتمثل فى إنتاج مادة إتصال متميزه ينقل من خلالها التلميذ فكرة أو شعورا أو خبرة للآخرين .

المكون الثانى يتمثل فى إنتاج خطة عمل أو اقتراح مجموعة عمليات . والانتاج فى هذا المكون أكثر من مجرد اتصال من نوع معين ، هو محاولة لاقتراح خطة عمل . والتلميذ فى وضعه لهذه الخطة لابد أن يراعى معانى محددة ، هى المعايير التى سيقوم على أساسها انتاجه .

المضمون الثابت فى مستوى التركيب هو الذى يتطلب من التلميذ اشتقاق مجموعة علاقات مجردة . وهذه المهمة ذات شقين : أولهما : أن يقوم بتحليل المادة وتفسيرها . وثانيهما : أن يشتق منها مجموعة علاقات مجردة كان يشتق فروضا من تحليل مادة معينة ، أو يضع تعميمات فى ضوء نتائج وفروض معينة ، أو يتنبأ بنتائج لأحداث حاضرة .

مستوى التقويم :

التقويم هو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء والأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد وتبرير هذا الحكم . وحتى تكون الأحكام صائبة والقرارات التى يتخذها الفرد فى حياته سليمة ، يجب أن يستند إلى معايير واضحة فى العقل وتحليل دقيق للشواهد ووزن دقيق للاختيارات المتاحة والتقويم يختلف عن الرأى . فالرأى وان كان يشبه التقويم فى انه يتضمن حكما ، إلا أن هذا الحكم يصدره الفرد دون أن يكون مدركا تماما للأس والمعايير التى يقوم عليها ، أما فى التقويم فالفرد يصدر أحكامه فى ضوء معايير محددة واضحة فى ذهنه ، وفى ضوء فهم وتحليل كاف نسبيا للظاهرة موضع التقويم .

والحكم الجيد على الأشياء يجب أن تتوافر فيه الشروط التالية :

أن يكون واضحا ، أن يدعم بالأسباب ، الا يتضمن ألفاظا انفعالية ، أن يقوم على فهم صحيح للشئ موضع التقويم ، ويأخذ فى الاعتبار جميع العوامل المتعلقة بالموقف .

وبالرغم من تعدد التصنيفات التربوية الحديثة للأسئلة إلا أن الباحثة اعتمدت على تصنيف " بلوم " دون غيره لما يتميز به من الخصائص الآتية :-

- من أكثر التصنيفات شيوعا فى مجال تعرف المستويات المعرفية وتحديدها .
- يوضح التصنيف أن التعلم فى المستويات الدنيا من التصنيف مطلوب وأساس لتحقيق الأهداف فى المستويات العليا .

- يوضح بلوم فى تصنيفه تعريفات دقيقة للمصطلحات لجعلها منطقية ، كما جعل التصنيف ثابتا ، لاعترافة بالمبادىء والنظريات السيكولوجية .(١)
- أكدت معظم الدراسات أن هذا التصنيف شامل بالدرجة التى تجعل من الممكن عمليا تصنيف جميع أسئلة الموقف التعليمى فى ضوئه .
- يتكون هذا التصنيف من مجموعة أقسام تحتوى على كل نواتج التعلم الممكنة التى يتوقع أن يحدثها التعلم .
- من أكثر التصنيفات وضوحا .

وانطلاقا من الأساس النظرى السابق فان الأسئلة المستخدمة فى البحث الحالى فى مستويات : (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب) نتناول ما يأتى :(٢)

أسئلة التذكر تتمثل فى :

السؤال عن قائل النص ، وكذلك السؤال عن المناسبة التى قيل فيها هذا النص ، وطلب ذكر المعنى ، واختيار المعنى المناسب من بين بدائل ، وكذلك طلب استخراج الصور الخيالية من النص . ذلك اعتمادا على أن المعلم يعين النص للتلاميذ فى الحصة السابقة ويحثهم على ضرورة قراءته بعناية ، وبذلك تكون مطالبة التلاميذ باستخراج الصور الخيالية ومناقشتها تندرج تحت مستوى التذكر .

أسئلة الفهم تتمثل فى :

طلب صياغة معنى الأبيات بأسلوب التلميذ أو تلخيص الصياغة السابقة

---

(١) جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق : أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم ، القاهرة دار النهضة العربية ١٩٧٤ ص ٢٠٢

(٢) ملحق رقم (١) نموذج الأسئلة ذات المستويات المتعددة المستخدمة فى النصوص المختارة .

أو استنتاج الفكرة الرئيسة للأبيات أو المقارنة بين موقفين أو التعليل مستندا إلى أسباب معينه - حسب طبيعة النص - أو الاستدلال والاستشهاد من الأبيات .

أسئلة التطبيق وتتمثل فى :

طلب استخدام المفردة الأصلية فى جملة توضح معناها أو استخدام عكس مفردة أوجمعها أو مفردها فى جملة توضح معناها .

وكذلك طلب إنشاء عدد معين من الجمل فى فكرة معينة على أن تتضمن هذه الجمل بعض أنواع الصور الخيالية .

أسئلة التحليل وتتمثل فى :

طلب ترتيب الأفكار والسؤال عن مدى توفيق الشاعر فى اختياره للألفاظ الملائمة لإحساسه بالفكرة وكيفية اسهام الصور الخيالية فى توضيح تأثر الشاعر ببيئته ، ومناقشة مدى ملائمة الفكرة وتعبيرها عن روح العصر، بالإضافة إلى مناقشة التعبيرات والألفاظ ومفاضلتها بالنسبة لغيرها .

أسئلة التركيب وتتمثل فى :

طلب صياغة المعنى العام للأبيات فى عبارات متماسكة والسؤال عن تحديد غرض القصيدة ، ومدى شيوع هذا الغرض فى العصر ذاته ، والسؤال عن سبب شيوع هذا الغرض فى هذا العصر ؟ والسؤال عن تنبؤات التلميذ عن شكل الحياة الاجتماعية أو السياسية فى هذا العصر .

والجدول التالى يوضح أعداد الأسئلة فى النصوص المقدمة للمجموعة التجريبية فى المستويات الخمسة .

جـــدول رقم (١)

النـــــص	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	المجموع
فخر واعتزاز للأعشـــى	١١	١٠	٧	١٦	٨	٥٢
مآثر عربية للمرقش الأكبر	٢٠	١٠	٧	١٠	٥	٥٢
فروسية لعنتره العبســـى	١٢	١٢	٧	١٥	٥	٥١
دعوة الى السلام لزهير بن أبـى سلمـــى	٩	١١	٧	١٧	٩	٥٣
فى وصف الليل والفرس والصبر لامرىء القيـــس	١٠	١٣	٧	٤	٣	٤٧
لوعـــه وأسى للخنســـاء	٩	١٤	٧	١٥	٦	٥١
اكرام الحجيج لهاشم بـــن عبد منـــاف	٩	٨	٥	١١	٥	٣٨
الكمنب بن زيد يمـــدح الهاشميـــن	١٠	١٧	٧	١٥	٧	٥٦
	٨١	٨٥	٥٤	١٠٣	٤٨	٤٠٠

يتضح من الجدول السابق أن عدد الأسئلة التى تلقتها طالبات المجموعة التجريبية ، ٤٠٠ سؤالا فى المستويات الخمسة .

وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلى لقياس المستويات الخمســـة من تصنيف بلوم .

خطـــة البحـــث

أولا : اعداد الاختبار التحصيلى :(١)

وصف الاختبـــار :

يتكون الاختبار من ثلاث نصوص شعرية ، نصان من الشعر الجاهلى ونـــص واحد من الشعر الاسلامى . لم تدرس الطالبات نصوص الاختبار فى فترة إجـــراء التجربة ، حتى لاتكون الأسئلة مطروقة مسبقا وبذلك تكون فى مستوى التذكر فقط.

وقد حدد ٣٠ أسئلة لمستوى التذكر ، و١٠ أسئلة لمستوى الفهم و٦ أسئلة لمستوى التطبيق ، و ٥ أسئلة لمستوى التحليل و٦ أسئلة للتركيب .

طريقة تصحيح الاختبار :

تم تخصيص درجة لكل سؤال ، كما حسبت الإجابة الخاطئة بصفر وبذلـــك تكون الدرجة النهائية للاختبار هى ٣٠ درجة .

صدق الاختبار :

المقصود بصدق الاختبار هو أن تقيس مفرداته ما وضعت لقياسة (٢).

وقد تم عرض الاختبار على بعض أساتذه طرق تدريس اللغة العربيـــة (٣) وبعض موجهى اللغة العربية (٤). وقد طلب إليهم إبداء الرأى فى الاختبار مـــن حيث صياغتة ومناسبته لعينة البحث ، وقد استتبع ذلك تعديل الصورة المبدئية

---

(١) ملحق رقم (٢) يمثل الاختبار التحصيلى .

(٢) ابراهيم وجيه محمود : علم النفس ، موضوعه ومدارسه ، ومناهجه . طرابلس . دار الكتاب العربى - ١٩٧٤ ص ٦٥

(٣) أ.د محمد قدرى لطفى ، أ.د محمود كامل الناقة .

(٤) أ. محمد عبد الجميع الفخرانى ، أ . عبد اللطيف محمد عبد السلام .

للاختبار فى ضوء مقترحات السادة المحكمين ، وبذلك فقد تحقق للاختبار الصدق الظاهرى أو صدق المحكمين .

ثبات الاختبار :

ويقصد بالثبات مدى اتساق الاختبار مع نفسه فى قياس الجانب الذى يقيسه .[1] وقد تم إيجاد معامل الثبات بالنسبة للاختبار واستخدمت لذلك معادلة كودر تشاردسن .[2]

$$س = \frac{ن ع^{٢} - م (ن - م)}{ع^{٢} (ن - ١)}$$

حيث ن = عدد وحدات الاختبار

ع = الانحراف المعيارى لدرجات الاختبار

م = متوسط عدد الاجابات الصحيحة لجميع الافراد .

جدول رقم (٢)

يوضح معامل الثبات والصدق الذاتى

المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتى
٧ر٤٢	٢ر٢٩	٧١ر	٨٤ر

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار على مستوى مقبول من الثبات حيث بلغ معامل الثبات ٧١ر ومعامل الصدق ٨٤ر وهو مستوى مقبول من الصدق بالنسبة للاختبارات .

(١) محمد عبد السلام أحمد : القياس النفسى والتربوى - القاهرة - النهضة المصرية ١٩٦٠ ص ٦٩

(٢) السيد محمد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية - القاهرة - النهضة العربية - ١٩٧٠ ص ٤٢٧

ثانيا : اختيار العينة :

- قامت الباحثة باختيار عينة البحث من تلميذات الصف الأول الثانوى بمدرسة العباسية التجريبية للبنات التابعة لادارة الوايلى التعليمية (مدرسة حكومية) فى العام الدراسى ٨٩ - ٩٠ . وتتكون عينة البحث من فصلين دراسيين هما ٢/١ وعدد تلميذاته ٤٧ تلميذة كمجموعة تجريبية ، ٤/١ وعدد تلميذاته ٤١ تلميذة كمجموعة ضابطة .

ضبط بعض المتغيرات :

يعتمد البحث الحالى على تدريس أسلوب جديد للنصوص الأدبية فى المرحلة الثانوية ، وأن بعض المتغيرات مثل : الجنس - السن - الذكاء - المستوى الاجتماعى - الاقتصادى - المعلم يمكن أن تؤثر فى نتائج هذا البحث لذلك اتبعت الباحثة ما يأتى :-

أ - بالنسبة للجنس :

نظرا لانه ليس من أهداف البحث الحالى المقارنة بين تحصيل البنات والبنين فى اكتساب المحتويات المعرفية المختلفة ، لذلك فقد اقتصرت عينة البحث على البنات دون البنين فى الصف الأول الثانوى .

ب - العمر الزمنى :

اكتفت الباحثة عند النظر إلى عامل السن بين تلميذات مجموعتى البحث بما تنهجه وزارة التربية والتعليم من تحديد سن للتلاميذ فى الصف الدراسى الواحد حتى لاتكون هناك فروق واضحة بين أعمار تلاميذ نفس الصف كما استبعدت التلميذات الراسبات ، وبهذا فإن العينة تضمنت التلميذات المنقولات نفس الصف كما استبعدت التلميذات الراسبات ، وبهذا فان العينة تضمنت التلميذات المنقولات نفس العام ، والمقيدات بالدراسة فى الصف موضع الدراسة .

جـ - الذكـــاء :

لتحقيق التكافؤ بين أفراد العينة المختارة فى مستوى الذكاء ثم تطبيق اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكى صالح ، ثم حسبت قيمة " ت " لايجـاد الفرق بين متوسطى الدرجات لمجموعتى البحث كما يلى :

جدول رقـم (٢)

الفرق بين متوسطى نسب الذكاء بين المجموعة التجريبية والضابطـــــة

درجة الحرية	العينـــة	ن	الذكـــاء		ت	الدلالـــة
			م	ع		
٨٦	المجموعة التجريبية	٤٧	١١٢ر٤٥	١٠ر٤٨	٩٥ر٤٨	غيـر دال
	المجموعة الضابطـــة	٤١	١١٠ر٩٧	١٠ر١٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة ٤٨ر٩٥ وعلـــى هـــذا فإن الفرق بين متوسطى نسب الذكاء للمجموعتين التجريبية والضابطة ليـــس له دلالة إحصائية أى تتكافأ المجموعتان فى متوسط نسب الذكاء .

د - المستوى الاقتصادى - الاجتماعى :

المدرسة المختارة لإجراء التجربة تمثل المستوى الاقتصادى - الاجتماعـى المتوسط فى مدينة القاهرة حيث إنها تقع فى حى متوسط لايعتبر حيا راقيـــا ولاحيا شعبيا ، هو حى العباسية التابع لمنطقة الوايلى ، وعلى فإن التلميذات أفراد العينة يمثلن مستوى اقتصاديا اجتماعيا واحدا أو متقاربا .

هـ - المعلمـــون :

تم اختيار معلمتين من الحاصلات على ليسانس الآداب والتربية والمتخرجات

فى كلية التربية قسم اللغة العربية ودفى على تخرجهن سبع سنوات ومشهـــــود لهن بالكفاءة .(١)

وبهذا يكون هناك تكافؤ بين المعلمتين اللتين تولتا القيام بالتدريس للمجموعة التجريبية والضابطة - وبرغم إحساس الباحثة بقدرتها على القيـــام بالتدريس بصورة أفضل إلا أنها فضلت قيام معلمة كل صف بالتدريس استبعـــادا للتحيز ولإكساب التجربة مزيدا من الواقعية .

ثالثا : إجراء التجربـــة :

للتحقق من تكافؤ المجموعتين بالتجريبية والضابطة طبقت الباحثـــــة الاختبار التحصيلى قبل التدريس للمجموعتين .

جدول رقم (٤) يوضح قيمة (ت)

للفرق بين متوسطى أداء تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة

فى الاختبـــار القبلـــى

المجموعـــة	ن	م	ع	ت	الدلالـــة
التجريبيـــة	٤٧	٧ر٨١	١ر٣٩	١	غير دال احصائيا
الضابطـــة	٤١	٧ر٧٩	١ر٢٧		

يتضح من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة فى الاختبار القبلـــى وبذلك تتكافأ المجموعتان التجريبية والضابطة تحصيليا فـــى الاختبار القبلى .

---

(١) أ. سنية محمد حسين ، أ . عنايات محمود سيد .

التدريس للمجموعتين التجريبية والضابط :

- ثم التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الفترة الزمنية من منتصف اكتوبر ١٩٨٩ إلى منتصف يناير ١٩٩٠ نفس النصوص الثمانية المقررة وذلك بواقع حصتين أسبوعيا . فقد درست المجموعة التجريبية باستخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (الإلقائية) .
- قامت الباحثة بتسجيل ثرائط سمعية فى كل حصة للتأكد من استخدام معلمة المجموعة التجريبية للأسئلة ذات المستويات المتعددة التى أعدتها الباحثة ، ثم قامت بتفريغها وتصنيفها .
- ثم تطبيق الاختبار التحصيلى - البعدى على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد قامت الباحثة بالإشراف على تطبيق الاختبار لكلتا المجموعتين .

نتائج الاختبار البعدى

أ - لكى تتحقق الباحثة من صحة الفرض الأول ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلاميذ الذين يدرسون باستخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية (المجموعة التجريبية) ومتوسط تحصيل التلاميذ الذين يدرسون باستخدام الطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) فى الاختبار البعدى .

وقد قامت الباحثة بمقارنة الفرق بين متوسط الاختبار التحصيلى فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى .

جدول رقم (٥) يوضح قيمة " ت "

للفرق بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الاحصائية
المجموعة التجريبية	٤٧	٧٫٦٣	١٫٢٨	٢٫٩٦	دال احصائيا عند مستوى ٠١ر
المجموعة الضابطة	٤١	٨٫٣١	١٫٤٩		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠١ر وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التى درست باستخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية وبذلك تكون التجربة قد أثبتت صدق الفرض الأول .

ب - ولكى تتحقق الباحثة من صحة الفرض الثانى ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل تلميذات (المجموعة الضابطة) فى مستوى الفهم .

وقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطى درجات مستوى الفهم للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى .

جدول رقم (٦) يوضح قيمة "ت"

للفرق بين متوسطى درجات مستوى الفهم للمجموعتين التجريبية

والضابطة فى الاختبار البعدى

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٤٧	٧٫٩٥	١٫٤٤	٢٫٣٥	دال احصائيا عند مستوى ٠٥ر
الضابطة	٤١	٧٫٤١	١٫٦٦		

من الجدول السابق يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فى مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية . وبذلك تثبت التجربة صحة الفرض الثانى .

جـ - ولكى تتحقق الباحثة من صحة الفرض الثالث ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل تلميذات (المجموعة الضابطة فى مستوى التطبيق) .

وقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطى درجات مستوى التطبيق للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى .

جدول رقم (٧) يوضح قيمة " ت "

للفرق بين متوسطى درجات مستوى التطبيق للمجموعتين

التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٤٧	٧,٦٣	١,٣٠	٢,٣٠	دال عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٤١	٧,٨٢	١,٥٧		

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فى مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية . وبذلك تثبت التجربة صحة الفرض الثالث .

د - ولكى تتحقق الباحثة من صحة الفرض الرابع ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة فى مستوى التحليل .

قامت الباحثة بمقارنة متوسط درجات مستوى التحليل للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى .

جدول رقم (٨) يوضح قيم " ت "

للفرق بين متوسطى درجات مستوى التحليل للمجموعتين

التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٤٧	٨ر٢١	١ر٤٩	٢ر٨٧	دالة عند مستوى ٠ر١
الضابطة	٤١	٧ر٦٥	٧ر٦٥		

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠ر١ فى مستوى التحليل الصالح المجموعة التجريبية . وبذلك تثبت التجربة صحة الفرض الرابع .

هـ - ولكى تتحقق الباحثة من صحة الفرض الخامس ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة فى مستوى التركيب .

قامت الباحثة بمقارنة متوسط درجات مستوى التركيب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى .

جدول رقم (٩) يوضح قيمة "ت"

للفرق بين متوسط درجات مستوى التركيب

للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٤٧	٩ر٩٨	٢ر٥٢	٣ر٩٠	دال عند
الضابطة	٤١	٨ر٤٠	٢ر٣١		

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

١٠٠ في مستوى التركيب لصالح المجموعة التجريبية . وبذلك تثبت التجربة صحة الفرض الخامس .

ولما كانت الباحثة قد ضبطت جميع المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة فيما عدا " المتغير المستقل " وهو استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية ، فإنه يرجع التقدم الذي أحرزته تلميذات المجموعة التربية في التحصيل بصفة عامة في الاختبار البعدي وكذلك في مستويات الفهم ، التطبيق ، التحليل والتركيب - إلى فاعلية استخدام الأسئلة ذات المستويات المتعددة وتفوقها على الطريقة التقليدية التي تؤدي إلى سأم التلميذ وملله من المادة المتعلمة ، حيث إن استخدام هذا الأسلوب في التدريس يؤدي إلى ايجابية التلميذ ومساهمته بطريقة مثمرة في الموقف التعليمي وجعل الخبرة المكتسبة أكثر دلالة وفائدة بالنسبة له .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من :

Wagner, Otto, Ryan وفاطمة حميده ، حياة رمضان من حيث وجود علاقة بين استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية المتعددة والتحصيل ككل وكذلك في تنمية تلك المستويات .

التوصيات والمقترحات :

(١) ضرورة الاهتمام والتأكيد على نشاط التلميذ وإيجابيته داخل الفصل ، وأن تخصص درجة محددة من درجات أعمال السنة لمشاركة التلميذ في أثناء الدرس .

(٢) أن يعمل المعلمون على مساعدة التلاميذ على تنمية أنواع التفكير عن طريق الاستخدام الفعال للأسئلة ذات المستويات المعرفية .

(٣) يجب أن يتقبل المعلم جميع استجابات التلاميذ وأن يؤكد المناسب منها ، وأن يرشد ويوجه بلباقة ودون تعسف ما يحتاج إلى ذلك حتى يشعر كل تلميذ أنه أدى دورا فعالا في الدرس ، ولكي يحاول أن يثبت إيجابيته في الدروس التالية .

(٤) ضرورة عقد دورات تدريبية تواكب التطورات الحادثة فى المناهج للمعلمين على أساليب ومستويات الأسئلة وكذلك التعريف بأهميتها

(٥) ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة التدريب استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية وكيفية صياغتها .

أوضحت نتائج هذا البحث التأثير الايجابى للأسئلة ذات المستوي المعرفية فى التدريس على تحصيل التلاميذ للنصوص الأدبية . وفى ضوء ذل البحث إجراء بحوث أخرى مثل :

- أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية فى التدريس على ت الفروع الأخرى للغة مثل القراءة والقصة والنحو .
- أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية فى التدريس على ت مواد دراسية أخرى كالرياضيات واللغات الأجنبية .
- أثر استخدام المعلمين للأسئلة ذات المستويات المعرفية فى التد على اتجاهات التلاميذ نحو دراسة اللغة العربية فى المراحل الد المختلفة .
- دراسة العلاقة بين تدريب الطلبة المعلمين على استخدام الأسئل المستويات المعرفية واستخدامهم لها فى حجرات الدراسة .
- المقارنة بين أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية ،وأ أخرى فى التدريس .

المراجع العربية والرسائل الجامعية

ابراهيم وجيه محمود : علم النفس - موضوعة ومدارسة ومناهجة ، طرابلس ، دار الكتاب العربى ١٩٧٤ .

اتحاد المعلمين العرب : مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية فى الوطن العربى المؤتمر التاسع بالخرطوم - فبراير ١٩٧٦ - القاهرة - دار الطباعة الحديثة .

أحمد حسين اللقانى : تطبيل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة - عالم الكتب ١٩٧٨ .

السيد محمد خيرى : الايحاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة - النهضة المصرية ١٩٧٠ .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ندوة مناهج تعليم اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى بالوطن العربى الرياض ١٩٨٥م .

---------- : اجتماع خبراء متخصصين فى اللغة العربية ، عمان نوفمبر ١٩٧٤م .

حسن [illegible] ، وطاهر عبد الرازق : أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم القاهرة - النهضة العربية ١٩٧٤م .

[illegible] راجل : أساليب جديدة فى التعليم والتعلم - تصميم واختبار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة - ترجمة أحمد خيرى كاظم - القاهرة - النهضة العربية ١٩٨٤م

[illegible] رمضان : " أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الاعدادى فى مادة العلوم " . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات - جامعة عين شمس ١٩٨٧م .

سيد حنفى حسنيـــــــن : عوامل الضعف والقصور فى مناهج الأدب ، مؤتمـــر اللغة العربية فى الجامعات - واقعها - ووسائل الارتقاء بها الاسكندرية ١٩٨١م.

شوقى حسنين أبو عرايـس : " تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانـــوى بالمعاهد الأزهرية " . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية - جامعة الازهر ١٩٨٣م.

عبد العليم ابراهيـــم: الموجة الفنى لمدرسى اللغة العربية ، القاهـــرة - دار المعارف - الطبعة السادسة - بدون تاريخ .

عياد بهاوى خليـــل : تدريس العلوم بمدارس المرحلة الثانوية العامـــة ، القاهرة - دار الكتاب العربى للطباعة والنشـــر ١٩٦٩م.

فاطمة ابراهيم حميده. : مهارات وأساليب القاء الاسئلة فى تدريس المـــواد الاجتماعية ، القاهرة - النهضة المصرية - الطبعـــة الأولى ١٩٨٦م.

ـــــــــــــــ : الأهداف التعليمية فى تدريس المواد الاجتماعيـــة - مدخل فى التعليم الذاتى ، النهضة المصرية ١٩٨٧

فتحى على يونس ، ومحمود كامل الناقة : أساسيات تعليم اللغة العربيـــة ، القاهرة - دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٧٧م.

فتحى على يونس ، ومحمود كامل الناقة ، ورشد طعيمة : تعليم اللغة العربيـة أسسة واجراءاته ، المنصورة - دار عامر للطباعـــة والنشر ج ١ ١٩٨٧م.

لكرى حسن ريـــان : التدريس أهدافة - أسسه - أساليب تقويم نتائجـــة وتطبيقاته ، القاهرة - عالم الكتب - الطبعـــة الثانية ١٩٧١م.

محمد صلاح الدين على مجاور : تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائيـــة - أسسه وتطبيقاته ، الكويت ، دار القلم - الطبعـــة الرابعة ١٩٨٣م.

محمد صلاح الدين على مجاور : تدريس اللغة العربية - أسة وتطبيقات التربوية ، القاهرة - دار المعارف - الطبعة الثانية ١٩٧١م.

محمد عبد القادر أحمد : طرق تعليم اللغة العربية ، القاهرة - النهضة المصرية الطبعة الأولى ١٩٧٩م.

---------- : " منهج مقترح فى الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى" دكتوراه - كلية البنات - جامعة عين شمس ١٩٨٧م.

محمد عبد السلام أحمد : القياس النفسى والتربوى ، القاهرة - النهضة المصرية ١٩٦٠م.

محمد عثمان نجاتى : علم النفس فى حياتنا اليومية ، القاهرة ،دار النهضة العربية الطبعة الخامسة ١٩٦٦م.

محمود رشدى خاطر ، ومحمد عزت عبد الموجود ، وحسن شحاته : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة - مجمل العرب - الطبعة الرابعة ١٩٨٥م.

يسرى محمد سلامه : فلسفة اختيار النصوص الأدبية وطرق تدريسها ، مؤتمر اللغة العربية فى الجامعات ، واقعها ، ووسائل الارتقاء بها - الاسكندرية ١٩٨١

المراجع الأجنبية

Adams, M.F.: "An Examination of The Relationship Between Teacher of Higher level Cognitive Question and The Developm of Critical Thinking in Intermediate Elementary Stude Doctoral Dissertation, Florida State University, 1974.

Bloom, B.S.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Cogni Donain, New york, David Mc kay 1973.

Davis, IK: "Objectives In Curriculum Dessign" Mac grow-Hill, 1976.

Gallegher, J: "Expressive thought by Gifted Children In The Classr Elementary-English" 42, 1965 from Educational Research, 1978.

Hyman, Ronald: Strategic Questioning, London: Prented Hall Inernati INC 1979.

Hoover, K.H.: The professional Teachers' Handbook A Guide for Impro Instruction In Today's Middle And Secondary School. 3rd Edi Allyn and Bacon, Boston, 1982.

Otto P.B.: The Effect of a teacher Questioning Strategy Training Pro A Teaching Bebavior, Student Achievement, and Retent Journal of Research in Science Teaching. 20, (6) 1983.

Rosenshine, B: Teaching Behavior Related Pupil Achievement" A Re of Research, Teachers College Press, New York, 1971.

Ryan, F.L.: Differentiated Effects of Level of Questioning on Student Ach ment. "Journal of Experimental Education, 41, 1973.

Wagner, Anne Mae: "A Study of Elementary Science Achievement Re of Teacher Questioning Styles and Method of Instruc "Dissertation Abstracts 45, No. 5, 1984.

Winne, P.H: "Experimental Relating Teachers Use of Higher Cognitive Q tions to Student Achievement" Review of Educational Rese 49, 1979.

ملحق رقم (١)

نموذج الاسئلة ذات المستويات المتعددة المستخدمة فى النصوص المختارة

(١) فخر واعتزاز للأعشى

التذكر :

ماذا تعرفين عن قائل هذه القصيده ؟ ما المناسبة التى قيلت فيها القصيدة ؟

اذكرى معنى : العُداه - الحنو - عطاريف - ململمة .

تخيرى المعنى المناسب لكل كلمة مما يأتى :

شهباء = ليل حالك السواد .

يختلط فيها بياض الملاح بسواده .

شمس تبعث الضوء للكون .

وضح الخيال فى (ترجو الموت) وبينى سر الجمال فيه

(فرع نعتمه فروع) ما الصورة الخيالية فى العبارة السابقة ؟

(كشفنا عن جماجمنا) وضح الصورة مبينة أثرها فى المعنى .

(الهندى تحمدهم) وضح الصورة مبينة أثرها فى المعنى .

(أمالوا إلى النشاب) وضح الصورة مبينة أثرها فى المعنى .

(الهام تقتطف) وضح الصورة مبينة أثرها فى المعنى .

الفهم :

صيغى باسلوبك معنى البيتين الأول والثانى ، صيغى باسلوبك معنى البيت الثالث ، الرابع ، الخامس ، لخص الصياغة السابقة للأبيات ١ - ٥ ؟ استنتجى الفكرة الأساسية للأبيات الخمسة السابقة ؟ قارنى بين موقف العرب وموقف اعدائهم ؟ لماذا انتصر العرب ؟ كيف تستدلين على شجاعة العرب من الأبيات ؟

التطبيـــق:

ادخلى كلمة " الأسنة) فى جملة توضح معناها ؟ ادخلى كلمة " النبـــال فى جملة توضح معناها ادخلى كلمة " انكشفوا " فى جملة توضح معناها ؟ ادخلـى عكى ينصرفوا فى جملة توضح معناها ادخلى جمع كلمة " فارس " فى جملة توضـح معناها ؟ ادخلى مفرد " أبيض " فى جملة توضح معناها هاتى ثلاث جمل توضـــح فخرج بوطنك متضمنة : تشبيها واستعارة وكناية من انشائك .

التحليـــل :

هل وفق الشاعر فى اختيار الالفاظ الملائمة للفكرة؟ كيف ذلك ؟

هل وفق الشاعر فى استخدام لفظ ترجو ؟ وما الفرق بينه وبين تهوى ،هل استعمل الشاعر ألفاظا مناسبة لتصوير ساحة القتال ؟ ماهى ومامدىمناسبتها ؟ وماعلاقتها بالبيئة ؟ رتبى الأفكار ترتيبا صحيحا : معركة المجد والشـــرف- نهاية المعركة - جيش قوى ، وقائد ماهر حازم .

وضحى كيف أوحت عاطفة الإعجاب والفخر إلى الشاعر باستعمال بعض الألفاظ المعبرة عن هذه العاطفة ؟ تقتطـــف - ينتزع: أى الكلمتين أنســـب للتعبير عن الفرح بالنصر ؟ ولماذا ؟ هل تأثرت الأفكار بعاطفة الشاعـــر الجياشة ؟ كيف ؟ ما الالفاظ والصور التى تؤكد ذلك ؟ لماذا لجأ الشاعر إلى تكرار بعض الأفكار ؟ هل التكرار جاء مفيدا للمعنى ؟ وضحى كيف أسهمت الصـور الخيالية فى توضيح الفكرة؟ كيف تأثرت ألفاظ الشاعر ببيئتة ؟ هل جـــاءت الفكرة تعبيرا صادقا عن روح العصر ؟ كيف ذلك ؟

التركيب :

صيغى المعنى العام للأبيات فى عبارات متماسكة مترابطة ؟ لأى غـــرض تنتمى هذه القصيدة ؟ ما مدى شيوع هذا الغرض فى العصر الجاهلى ؟ ما تصوراتك من شكل الحياة الاجتماعية فى العصر الجاهلى من خلال دراستك لهذه القصيدة ؟ .. الحياة السياسة ؟

(٢) مآثر عربية للعرقش الأكبـــــر :

تذكـــــر :

من قائل هذه القصيدة ؟ من أى قبيلة ؟ ماذا تعرفين عن قصة مع ابنـــة عمة ؟ ما السبب الذى دعى الشاعر إلى نظم هذه القصيدة ؟ مامعنى الكلمـــات الآتية : انا محيوك — سقيت — جلى — مكرمة — تبتدر — غاية — العوابـــق — اقتلينا — الكماه. تخيرى المعنى المناسب لكل كلمة :

ســـراه : جمع سرير — جمع السيد الشريف — سرور

المُطَلَّـى : مكان الصلاه — الجواد الذى يصل إلى النهاية تالينا السابـــق — — شخص يؤدى فريضة الصلاه .

مفـــارق : راحل — مكان فرق شعر الرأس — مباعد .

وضحى الجمال فى (انا محيوك) و (ان سقيت كرام الناس)

وضحى الخيال فيما يأتى مبينه أثره فى المعنى :

غاية لمكرمة — انا لنرخص يوم الروع انفسنا — ثمت مفارقنـــا — تغلـــــى مراجلنا — نأمو بأموالنا — المطعمون — إذا هبت شاميه — خير ناد ناديـنـــا — انى معشر أمتى اوائلهم — خالهم اياه يعنونا — اذا الكماه تنحوا — وطئنـــا بأيدينا — نركب الكره .

فهـــم :

لخص بأسلوبك معنى البيتين الأول والثانى ، ما الفكره التى تستطيعين أن تستنتجينها من هذين البيتين ؟ لخص بأسلوبك معنى البيت الثالث ؟ الرابع ؟ الخامس ؟ السادس ؟ والسابع ؟ ما الفكرة التى تستطيعن أن تستنتجينها مـــن الأبيات السابقة ، لخص بأسلوبك الابيات من ٨ — ١٢ ؟ ما الفكرة التـــى تستطيعين أن تستنتجينها من الأبيات السابقة ؟ لماذا بدأ الشاعر قصيدتـــه بالغزل ؟ كيف تستشهدين من الابيات على اعتزاز الشاعر وفخرة بقومه ؟ كيـــف تستشهدين من الأبيات على كرم العرب .

التطبيـــق :

ادخلى كلمة " الروع " فى جملة توضح معناها .

ادخلى كلمة " ســراة " فى جملة توضح معناها .

ادخلى عكس " المحامون" فى جملة توضح معناها .

ادخلى عكس " مكرمة " فى جملة توضح معناها .

ادخلى جمع " جلـــى " فى جملة توضح معناها .

ادخلى مفرد " مراحلنا " فى جملة توضح معناها .

من خلال معرفتك بمدلول الكنايه حاولى أن تأتى بكناية عن الكرم .

التحليـــل :

هل استطاع الشاعر أن يعبر عن عاطفة حبه لسلمى ؟ كيف ذلك ؟ ما مـــدى مناسبة ألفاظ الشاعر للتعبير من حبة للقبيلة والفخر بها والاعتزاز بقومـة ؟ وضح ذلك ؟ لماذا استخدم الشاعر (ألا أين المحامونا) وعلى أى شئ يدل ؟ رتبى أفكار الابيات ترتيبا صحيحا : نجدة وشجاعة - سبق القبيلة إلى المكرمات - حب وأمل .

يرخـــص - يبيع : أى الكلمتين أنسب للتعبير عن المعنى ؟ ولماذا ؟

لماذا استخدم الشاعر الكناية بكثرة فى القصيدة ؟ وبماذا أفادت المعنى ؟ كيف تأثرت ألفاظ الشاعر ببيئته ؟ هل جاءت فكرة القصيدة تعبيرا صادقا عـــن روح العصر ؟ كيف ذلك ؟ كيف تستدلين على مبالغة الشاعر فى وصف بعض الملـــات العربية ؟

التركيب :

صيغ المعنى العام للأبيات فى عبارات متماسكة ؟ لأى غرض تنتمى هـــــذه القصيدة ؟ ما علاقة البيئة الصحراوية الصعبة بظهور غرض الفخر والاعتزاز ببعض القيم ؟ بعد دراستك لهذه القصيدة هل تستطيعين ان تستخلصى بعض الصفـــــات الخلقية السائدة فى هذه العصر ؟ ما تصوراتك من شكل الحياة الجتماعية فى العصـــر الجاهلى ؟

ملحق رقم (٢) الاختبار التحصيلى

من الشعر الجاهلى لعنتره بن شداد :

٠ كففتُ فعفَّ أمداشى الشكوتُ	وظنُّونى لأهلى قد نسيتُ
٠ وكيف أنامُ عنْ ساداتِ قومٍ	أنا فى فضْلِ نِعْمتِهمْ ربيتُ
٠ وإن دارتْ بهم خيل الأعادِى	ونادَوْنى أجبْتُ متى دُعيتُ
٠ بسيفٍ حدُّه يُزْجِى المنايا	ورُمْحٍ صدرُه الحتْفُ المميتُ
٠ خُلِقْتُ من الحديدِ أشدَّ قلْباً	وقد بُلِىَ الحديدُ ومابُليتُ
٠ وفى الحربِ العوانِ وُلِدْتُ طِفْلاً	ومن لبَنِ المعامِعِ قد فُطِمتُ
٠ ولى بيتٌ علا فلَكَ الثريَّا	يَحِيْرُ لِعظمِ هَيْبتِهِ البُيوتُ

أجب عن الأسئلة الآتية :

(أ) تخير المعنى المناسب لكل كلمة مما يأتى :

فَتَّر : افتحر - خدع وأطمع - اعتز

رُبِّيت : نشأت - صادقت - رحلت

اللمنايا : جمع كلمة أمنية - جمع كلمة موت - آمال

يحِيْر : يذهب - يمر - يقع

(ب) الفكرة فى الأبيات من ١ - ٤ تعبر عن :

- تمرد الشاعر على قبيلته ونفوره منهم .
- افتزاز الشاعر بقومة وانتمائة لهم .
- نسيان الشاعر لقومة .

(ب) الفكرة فى الأبيات من ٥ - ٧ تعبر عن :

- الخوف من قوة العدو .
- تباطؤ الشاعر وقت الحرب .
- شجاعة الشاعر وبسالته فى الحروب .

(٣) صيغ بأسلوبك معنى البيتين الأول والثانى .

(٤) ماعلاقة البيت الثالث بالبيت الرابع ؟

(٥) كيف تستشهدين من الأبيات على شجاعة الشاعر ؟

(٦) وضحى غرض الاستفهام فى البيت الثانى ؟

(٧) مانوع الصورة فى " صدره الحتف الصميت " ؟

(٨) لماذا قال الشاعر سكت ولم يقل عاديت ؟

(٩) بماذا يوحى قول الشاعر " دارت " و " متى دميت " ؟

(١٠) وضحى كيف تأثرت ألفاظ الشاعر ببيئته ؟

(١١) لأى غرض تنتمى هذه القصيدة ؟

(١٢) مامدى شيوع هذا الغرض فى العصر الجاهلى ؟

(١٣) ماتصوراتك عن شكل الحياة الاجتماعية فى العصر الجاهلى من خلال دراستك لقصائد متعددة من الشعر الجاهلى ؟

من الشعر الجاهلى للمثقب العبدى :-

أُكْرِمُ الجارَ وأَرْمِى حَقَّهُ ... إنَّ مِرْفَانَ الْفتى الحقَّ كَرِمْ

لاتَرانِى رَاتِعاً فى مَجلِسٍ ... فى لُحُومِ النَّاسِ كالسَّبْعِ الضَّرِمْ

إنَّ شَرَّ النَّاسِ مَن يَكثِرُ لَى ... حِينَ يَلْقَانِى،وإنْ غِبتُ شَتَمْ

وكَلامٍ سَيِّئٍ قد وَقَرَتْ ... أُذُنِى مِنْهُ ، وَمابِى مِنْ صَمَمْ

فَتَعَزَّيتُ خَشَاةَ أن يَرَى ... جَاهِلٌ أنِّى كمَا كَانَ زَعَمْ

وَلَبَعْضُ الصَّفْحِ والإعراضِ عَنْ ... ذى الخَنَا أبْقَى ، وإنْ كَانَ ظَلَمْ

أجيبى عن الاسئلة الآتية :

(١) تخيرى المعنى المناسب لكل كلمة مما يأتى :

زعم : حزن — كذب — قاد .

الصفح : غفران — تشجيع — مساعدة .

(٢) أشرحى بأسلوبك البيت الأول ؟

(٣) الفكرة فى البيت الثانى تعبر عن :

- يصف الشاعر جاره .
- يترفع الشاعر من النميمة .
- من الأقوال المأثورة .

(٤) ما الصفات التى يدعو إليها الشاعر فى الابيات ؟

(٥) وضح الخيال فى (لاترانى - راتعا - فى لحوم الناس كالسبع الضرم)

(٦) أدخلى كلمة " عنت " فى جملة مفيدة .

(٧) بم يوحى التعبير بكل من وقرت - عنت ؟

(٨) لأى غرض تنتمى هذه القصيدة ؟

(٩) ما أهم ما يتميز به أسلوب هذا الشاعر ؟

من الشعر الاسلامى لحسان بن ثابت :

ان الذَّوائبَ من فِهْرٍ وإخْوَتِهِمْ ... قد بيَّنوا سُنَناً للناسِ تُتَّبَعُ

يَرْضَ بها كلَّ من كانت سَرِيرَتُهُ ... تقوَى الإلهِ وبالأمرِ الذى شَرَعُوا

قومٌ إذا حاربُوا ضَرُّوا عَدُوَّهُمُ ... أو حاولُوا النَّفعَ فى أشيَاعِهم نَفَعُوا

سَجِيَّةٌ تلك فيهم غيرُ مُحْدَثَةٍ ... انَّ الخلائقَ - فاعلمْ - شرُّها البِدَعُ

إنْ كان فى الناسِ سبَّاقُونَ بعْدَهُمُ ... فكلُّ سَبْقٍ لأدْنَى سَبْقِهِم تَبَعُ

لايفْخرون إذا نالوا عدوَّهُمُ ... وإن أُصيبوا فلاخُورٌ ولا جُزَعُ

أكْرِمْ بقومٍ ، رسولُ الله قائدُهُمْ ... إذا تفرَّقت الأهْواءُ والشِّيَعُ

أجيبى عن الأسئلة الآتية :

(١) اشرحى بأسلوبك الثلاث أبيات الأولى .

(٢) حاسمات من يتحدث عنهم الشاعر ؟

(٣) سريرتة - اشياعهم . ادخلى فى جملة مضاد الأولى ومرادف الثانية .

(٤) على أى شىء يدل تنكير كلمة " قوم " فى البيت الثالث ؟

(٥) ما أثر مثل هذا الشعر فى تأييد الدعوة الاسلامية ؟ ولماذا ؟