IUGJEPS
Vol 24, No4, 2016, pp 119-143
ISSN 2410-3152

تاريخ الإرسال (2016/01/21)، تاريخ قبول النشر (2016/05/10)

فاعلية استراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن

د. ياسين على المقوسي[1,*]

1. قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية – جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:
E-mail address: Maqosi_yaseen@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث تمّ بناء اختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير الإبداعي. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة عمر بن الخطاب في مديرية قصبة عمان، الفصل الأول 2016/2015م. حيث تمّ تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة درست وفق الطريقة المعتادة، ومجموعتان تجريبيتان، الأولى درست وفق الأسئلة السابرة التركيزية، والثانية درست وفق الأسئلة السابرة التبريرية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل الدراسي واختبار مهارات التفكير الإبداعي ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية في المجموع الكلي لمهارات التفكير الإبداعي. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والتي من أهمها ضرورة تدريب مُعلّمي التربية الإسلامية على كيفية استخدام إستراتجيات الأسئلة السابرة.

كلمات مفتاحية:

السابرة، التركيزية، التبريرية، التفكير، الإبداع.

The effectiveness of the refocusing and reasoning probing questions strategy in teaching Islamic Education on the achievement and the development of creative thinking skills among the first secondary students in Jordan

Abstract

The study aimed to identify the impact of the use of the refocusing and reasoning probing questions strategy in teaching Islamic Education in the achievement and the development of creative thinking skills of students in the first secondary in Jordan. The study followed the quasi-experimental approach in which the researcher has designed an achievement test as well as a creative thinking skills test. The sample consisted of scientific first secondary students at Omar bin Khattab School, Qasabat Amman Directorate, for the first semester of 2015/2016. The study sample were divided into three groups: the control group studied in accordance with the normal way of teaching, and two experimental groups: the first experimental group which studied in accordance with the refocusing probing questions. he second experimental group studied in accordance with the reasoning probing questions.

The results indicated the presence of statistically significant differences on academic achievement test and the creative thinking skills test, and in favour of the two experimental groups, and the presence of statistically significant differences in favor of the experimental group that learned using refocusing questions in the total of the creative thinking skills. The study has provided a set of recommendations such as training the teachers of Islamic education on how to use the strategy of probing questions.

Keywords:

probing , refocusing , reasoning ,thinking, creativity

مقدمة:

يُعدُّ المُعلِّم من أهم محاور العملية التعليمية التعلميّة، فهو قائد العملية التعليمية ومحركها نحو الأهداف المحددة، والمُشّكل لاتجاهات الطلبة، والمُنظّم لخبراتهم؛ وهذا كله يُوجب أن تتوافر لدى المُعلِّم كفايات تعليمية خاصة، أي قُدرة على توظيف مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الغرفة الصفية تمكنه من تنفيذ عملية التدريس بنجاح. ومن أهم تلك الكفايات كفاية معرفة مجالات الأسئلة ومستوياتها وأنواعها، واستراتيجيات طرحها وتوزيعها، باعتبارها مُثيرات تتضمن عمليات عقلية ووجدانية مهمة، تُساهم في إحداث التفاعل الصفي من خلال إثارة أذهان الطلبة، وتحفيز حواسهم، وتحقيق التواصل المتعدد الأطراف؛ لتحقيق الأهداف السلوكية والوجدانية المطلوبة وفق منهجية علمية.

ولذلك فإنَّ طرح الأسئلة ركن مهم من أركان التفاعل الصفي، وإستراتيجية حديثة يُوظفها المُعلِّم القدير في شحذ أذهان طلبته، وتحفيز عقولهم للتفكير بأنواعه، وتنمية مهاراتهم العقلية، وتحقيق التواصل المتعدد الأطراف، وأداة فاعلة لاختبار صحة الأفكار والفرضيات المطروحة، وبالتالي يُعدَّ أسلوب التدريس القائم على التساؤل معياراً مهماً من معايير الحُكم على فعالية المُعلِّم وطرق تدريسه. ومن أنماط الأسئلة التعليمية التي يُركِّز التطوير التربوي عليها الأسئلة السابرة، حيث تحتل مكانة مهمة في العملية التربوية، وهي من الأساليب الإدراكية المُحفّزة للتفكير، حيث تُوفّر مساحة واسعة لممارسة الطلبة لأنواع مختلفة من مهارات التفكير، فهي تنظر إلى الطالب بوصفه مُتعلِّماً نشطاً، يُفكر ويُناقش ليصل إلى المعرفة بنفسه، والمُعلِّم هو المُيسِّر والمُنظِّم والمُشجِّع للطالب.

إنَّ التحاور بالأسئلة وخاصة الأسئلة السابرة وسيلة لها أهميتها في تدريس مناهج التربية الإسلامية؛ لأنَّها إحدى طرق زيادة التفاعل اللفظي بين المُعلِّم وطلبته، وإشراك الطلبة بصورة فعّالة في التعلّم، وبالتالي زيادة إقبالهم على دراسة مناهج التربية الإسلامية والميل إليها، وتكوين اتجاهات مرغوبة نحو موضوعاتها. "وتقوم فلسفة هذه الأسئلة على افتراض مؤداه: أنَّ الطلبة قادرون على حلّ الإشكالات التي تُواجههم في أثناء العملية التعليمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المُعلِّم، ويكون في مقدور الطلبة الإجابة عنها حتى يصلوا إلى حلٍ شاملٍ وكاملٍ لهذه الإشكالات" (نبهان، 2008م، ج، ص164). وبالتالي فإنَّ استخدام الأسئلة السابرة في التدريس من علامات التميّز لدى المُعلِّم، فهي تبعث على النشاط والدافعية الذاتية نحو التعلّم، وممارسة التفكير الذاتي.

وبالتالي يرى الباحث أنَّ الأسئلة السابرة تؤدي وظيفة كبيرة في داخل الصف، فهي تُساعد الطلبة على الاندماج في الدرس بنشاط، إذ تُمثّل وسيلة فاعلة في تنمية استقلالية الطلبة في التعلّم الذي يُعدّ أحد الاتجاهات الحديثة في التربية، وقد وُجد أنَّ هناك علاقة قوية بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة على أسئلة المُعلِّم وبين أنواع الأسئلة التي يُوجهها المُعلِّم. ومن أهم تلك المهارات مهارة التفكير الإبداعي، الذي هو "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز بالشمولية، والتعقيد لأنَّه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية متداخلة تُشكّل حالة ذهنية فريدة" (جروان، 1999م، ص82). فالتفكير الإبداعي يتضمن قُدرة الفرد على التفكير الحر الذي يُمكّنه من اكتشاف المشكلات والمواقف، ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يُواجه الفرد، بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف، والحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهي قُدرة قابلة للتدريب والتنمية (منسي، 2003م).

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية بما يأتي:

- التعرّف على أثر استخدام الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.
- الكشف عن أثر استخدام الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الاتجاهات التالية:

– إبراز أهمية الأسئلة السابرة؛ بكونها إستراتيجية فاعلة في تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية.

– مساعدة معلمي التربية الإسلامية على تحسين أدائهم الصفي في ضوء استخدام مهارات الأسئلة السابرة، وتوظيفها كإستراتيجيات في تدريس فروع التربية الإسلامية.

– مساعدة القائمين على تأليف وتطوير مناهج التربية الإسلامية في صياغة محتوى تلك المناهج بما يتلاءم مع إستراتيجيات تنفيذ الأسئلة السابرة، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة:

"إنَّ حركة تعليم التفكير السابر لدى الطلبة تُعدّ من الحركات التربوية الحديثة والنشطة في التربية العالمية، ويأتي الاهتمام بها بناءً على ما أحرزته نتائجها في دول العالم المُتقدم؛ حيث تبين أنَّه بقدر ما يجري العمل على تعليم الطلبة التفكير السابر بقدر ما ينعكس هذا عليهم في مجال العمل، وأداء دورهم بوصفهم منتجين جيدين مما يُسهم في تنمية وتطوير مجتمعاتهم" (السرور، 2005م، ص5). ولأنَّ التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟، وكيف يمتلك القُدرة على التعلّم الذاتي المستمر، ومواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية؟. وحتى يكون الطالب مُفكراً جيداً فلا بدّ من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة تُلائم مرحلة نموه وقُدرة استيعابه، ولذلك تُعتبر الأسئلة السابرة أحد أنواع الأسئلة الصفية التي يُمكن الاعتماد عليها في توجيه تفكير الطلبة، وإيصالهم إلى الإجابة الصحيحة بالاعتماد على ما لديهم من قاعدة معرفية، والتسلسل في الأسئلة وفقاً لاستجاباتهم وتفاعلهم. "فالتفكير السابر ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهاراته مُتعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، والتفكير السابر لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكلّ فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية المُجردة، فالتفكير السابر يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي، والتحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير السابر دون دعم عمليات التفكير الأخرى" (كريم، 2008م، ص23). ولذلك هدفت الدراسة إلى بيان أثر تدريس مادة الثقافة الإسلامية باستخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.

وثمة علاقة وثيقة بين استخدام الأسئلة السابرة في التدريس وتحقيق الأهداف التربوية لتعليم الطلبة فروع التربية الإسلامية؛ للارتباط الوثيق بين الأسئلة السابرة ومهارات التفكير الإبداعي. ولذلك يرى الباحث أنَّ توجيه الأسئلة السابرة المتعمقة أحد أدوار مُعلّم التربية الإسلامية داخل الغرفة الصفية والتي تُمكّن الطلبة من تنمية وتمثّل الأحكام والقيم التربوية ومهارات التفكير الإبداعي، والتي تجعل تفكيرهم أكثر عمقاً. ولذلك جاءت هذه الدراسة تطبيقاً تجريبياً لإستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية وأثرها في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما فاعلية استخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة (التركيزية، والتبريرية) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن؟

السؤال الثاني: ما فاعلية إستراتيجية الأسئلة السابرة (التركيزية، والتبريرية) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن؟

وبناءً على أسئلة الدراسة ستحاول الدراسة اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن تُعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، وطريقة التدريس الاعتيادية)؟

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية تُعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، طريقة التدريس الاعتيادية)؟

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية الأسئلة بشكل عام، والأسئلة السابرة بشكل خاص في العملية التعليمية فقد تعددت الدراسات التي تناولتها، وفي تخصصات مختلفة، ولذلك قُسمت الدراسات ذات الصلة إلى مجموعات ثلاث هي: المجموعة الأولى فقد اهتمت بدراسة أثر الأسئلة السابرة في تدريس فروع التربية الإسلامية، والتي منها دراسة أبو سمك (٢٠١٠) والتي هدفت إلى بيان أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية والسرد القصصي المتبوع بالأسئلة السابرة في تحصيل السيرة النبوية، وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي في مدرسة الهجرة في إمارة الشارقة. وتمّ توزيع العينة على ثلاث مجموعات؛ المجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام الخرائط المفاهيمية، والمجموعة التجريبية الثانية درست بطريقة السرد القصصي المتبوع بالأسئلة السابرة، والشعبة الثالثة ومثلت المجموعة الضابطة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل وتنمية التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية. وبهدف مقارنة أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، وفي الاحتفاظ بالتعلم والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف التاسع الأساسي؛ جاءت دراسة مصطفى (2010). وتكونت عينة الدراسة من (96) طالباً و(103) طالبات موزعة على أربع شعب للذكور، ومثلها للإناث، وسارت الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث، والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعات التجريبية وذلك في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى للجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس في التحصيل والاحتفاظ بالتعلّم. ولمعرفة أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد وذلك عند مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، مجتمعة، ومتفرقة كل على حِدةٍ جاءت دراسة المقاطي (١٩٩٨). وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية وفق المنهج التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر والفهم والتطبيق مجتمعة، وفي التحصيل لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات المعرفية الثلاثة متفرقة.

بينما تناولت المجموعة الثانية دراسة أنماط الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في التدريس كدراسة آل حيدان (1429هـ- 2009) والتي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة أبها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً يقومون بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في مدينة أبها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وخلُصت الدراسة إلى أنَّ مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلاب) جاء في المرتبة الأولى، ثمَّ مهارة (توجيه الأسئلة الصفية)، وأخيراً مهارة (صياغة الأسئلة الصفية). بينما هدفت دراسة الفهيد (١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥) إلى التعرّف على مستوى معلمي الفقه للمرحلة الثانوية بالدمام في أداء السلوكيات المكونة لمهارات الأسئلة الصفية الشفهية في ضوء الاتجاهات الحديثة. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة البحث من (٥٩) مُعلِّم فقه. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ أفضل المهارات التي تحققت فيها السلوكيات (مهارة تلقي إجابات الطلبة)، ثمَّ (مهارة طرح الأسئلة الصفية)، وأخيراً (مهارة صياغة الأسئلة الصفية)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المُعلِّمين المتخصصين ولصالح المتخصصين في الشريعة، وكذلك للخبرة ولصالح المُعلِّمين ذوي الخبرة. ولمعرفة أثر فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها جاءت دراسة قرقز (2004). حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي بمدرستين اختيرتا قصدياً، وبواقع مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من كلا الجنسين. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، ومقياس الاتجاهات حيث كانت الاتجاهات ايجابية وبقيم عالية لدى الذكور منهم. بينما هدفت دراسة حسن (١٤٢٢هـ، ٢٠٠٢) إلى معرفة مدى توافر مهارات الأسئلة

الصفية لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بصنعاء. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلمة من معلمات التربية الإسلامية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة البحث بطاقة ملاحظة أعدت لهذا الغرض. وكان من نتائج هذه الدراسة: انخفاض مستوى توافر مهارات الأسئلة الصفية في جميع المحاور (صياغة الأسئلة، الغرض من السؤال، توزيع الأسئلة، موقف المُعلِّم من إجابات الطلبة).

أمَّا المجموعة الثالثة فقد اهتمت بدراسة أثر الأسئلة السابرة في تدريس المواد الدراسية المختلفة وفروعها، والتي منها دراسة علي وهزاع (2012)، والتي هدفت إلى معرفة أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به. وبلغت عينة الدراسة (٩٠) طالبة في مديرية تربية ديالى. وقد اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث تمَّ توزيع العينة على ثلاثة مجموعات بالتساوي. وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسنَ القواعد بطريقة السبر التشجيعي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسنَ القواعد بالطريقة الاعتيادية (القياسية)، وإلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست القواعد بطريقة السبر التبريري على طالبات المجموعة الضابطة. بينما هدفت دراسة الحارثي (2011) إلى معرفة أثر المناقشة المعززة بالأسئلة السابرة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وللتأكد من صحة فرضيات الدراسة تمَّ استخدام المنهج التجريبي على عينة قصدية من طالبات الصف الأول المتوسط، وأعدت الباحثة اختبارين أحدهما لقياس التحصيل الدراسي، والآخر لقياس التفكير التأملي. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي ككل ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة المجالي (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه بمحافظة الكرك. واختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية بحيث بلغت (137) طالباً وطالبة، وتمَّ تطبيق الدراسة وجمع بياناتها عن طريق الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مبحث الجغرافيا. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والاتجاه نحو مبحث الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية يُعزى لاستخدام الأسئلة السابرة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأسئلة السابرة يُعزى إلى النوع الاجتماعي، والجنس، والتفاعل بينهما. بينما هدفت دراسة الطراونة وأبو سليم (2007) إلى معرفة أثر استخدام السؤال السابر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي –الأدبي والشرعي– في مادة تاريخ الأدب والنصوص. وتكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقسمت العينة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، مستخدمان المنهج شبه التجريبي. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسئلة السابرة.

باستعراض الدراسات السابقة يتضح للباحث القضايا الآتية:

- إنَّ القسم الأولى من الدراسات السابقة تناول أثر الأسئلة بشكل عام في تدريس فروع التربية الإسلامية، كدراسة مصطفى (2010)، ودراسة المقاطي (١٩٩٨)، بينما هدفت دراسة أبو سمك (٢٠١٠) إلى بيان أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية والسرد القصصي المتبوع بالأسئلة السابرة في تحصيل السيرة النبوية وتنمية مهارات التفكير التأملي. وقد سارت الدراسات الثلاث وفق المنهج شبه التجريبي. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن دراسات هذا القسم في بيان أثر الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية، وكذلك في العينة (طلبة الصف الأول الثانوي)، وفي متغيراتها (التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي). واتفقت معها في منهج البحث شبه التجريبي. بينما هدف القسم الثاني إلى التعرّف على أنماط الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في التدريس، وأثرها في تحقيق الأهداف، كدراسة آل حيدان (2009)، ودراسة الفهيد (٢٠٠٥)، ودراسة حسن (٢٠٠٢)؛ وقد تمَّ استخدام المنهج الوصفي في الدراسات الثلاث. فيما تميزت دراسة قرقز (2004) عن دراسات هذا القسم بقياس أثر فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

السابرة، حيث أُستخدم المنهج شبه التجريبي. أما القسم الثالث فقد تناول دراسة أثر الأسئلة السابرة في تدريس المواد الدراسية المختلفة (مادة قواعد اللغة العربية، مقرر العلوم، مبحث الجغرافيا، تاريخ الأدب والنصوص)؛ حيث تمّ استخدام المنهج التجريبي وشبه التجريبي في جميع دراسات هذا القسم، وكذلك انحصرت في قياس أثر الأسئلة السابرة في التحصيل كمتغير، بينما أضاف الحارثي (2011) تنمية التفكير التأملي كمتغير ثاني، والمجالي (٢٠٠٧) مقياس للإتجاهات. وقد تنوّعت عينات تلك الدراسات.

– يُلاحظ خلو الدراسات السابقة من دراسة تناولت أثر تدريس فروع التربية الإسلامية وفق الأسئلة السابرة بأنواعها المتعددة؛ حيث تناولت دراسات القسم الأول أثر الأسئلة بشكل عام في تدريس التربية الإسلامية، بينما تناول القسم الثاني أنماط الأسئلة الصفية التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في التدريس. وأنحصر القسم الثالث في قياس أثر الأسئلة السابرة في تدريس مواد دراسية أخرى لا ترتبط بفروع التربية الإسلامية. وبالتالي فقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنّها هدفت إلى قياس أثر تدريس مادة الثقافة الإسلامية وفق الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. وكذلك تميّزت في متغيراتها بإضافة مهارات التفكير الإبداعي إلى التحصيل كمتغير جديد. وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات السابقة في دراسته الحالية في الأدب النظري، ومنهجية الدراسة، ومناقشة النتائج.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث تمّ تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة درست وحدتي القرآن الكريم والحديث النبوي بالطريقة المعتادة، ومجموعتان تجريبيتان، الأولى درست الوحدتين الدراسيتين باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، والثانية درست الوحدتين الدراسيتين باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية. ولما كان هدف الدراسة معرفة أثر متغير (إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، والطريقة الاعتيادية) على متغيرات (التحصيل، ومهارات التفكير الإبداعي) كان هذا المنهج أنسب المناهج التي تُساعد على تحقيق أهداف الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

الأسئلة السابرة التركيزية: ما يُوجّهه مُعلِّم الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية للطالب عند دراسته لوحدتي القرآن الكريم والحديث الشريف من أسئلة، بعد أنْ يتلقى منه إجابة صحيحة بغرض تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، أو بدرس آخر، أو لربط جزئيات، بهدف الخروج بتعميم مشترك.

الأسئلة السابرة التبريرية: ما يُوجّهه مُعلِّم الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية للطالب عند دراسته لوحدتي القرآن الكريم والحديث الشريف من أسئلة، بعد أنْ يتلقى منه إجابة صحيحة أو خاطئة، ليُقدم الطالب مبررات وحلول وبدائل لإجابته، وفي ضوء إجابة الطالب يقوم المُعلِّم بتعديل الإجابة الخاطئة أو تعزيز الصحيحة.

الثقافة الإسلامية: الكتاب المقرر لطلبة الصف الأول الثانوي/ المستوى الأول في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي 2016/2015م، ويتضمن خمس وحدات دراسية هي: القرآن الكريم وعلومه، الحديث النبوي الشريف وعلومه، العقيدة الإسلامية، السيرة النبوية، الحضارة الإسلامية.

التحصيل: مقدار ما يحصل عليه طلبة الصف الأول الثانوي من درجات الاختبار البعدي الذي أعدّه الباحث بعد تدريس وحدتي القرآن الكريم والحديث النبوي المتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية/ المستوى الأول وفق إستراتيجيات الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، والطريقة الاعتيادية.

التفكير الإبداعي: العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة في أبعاد (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

الأول الثانوي: المستوى الدراسي الذي يلي مرحلة التعليم الأساسي العليا، حسب تقسيمات المراحل الدراسية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي 2016/2015م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة عمر بن الخطاب الشاملة للبنين، مديرية قصبة عمان، الأردن. وسارت الدراسة وفق المنهج شبة التجريبية، حيث

تمّ تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى وعددها (24) طالباً درست وحدتي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المقررتين في كتاب الثقافة الإسلامية وفق الأسئلة السابرة التركيزية، والمجموعة التجريبية الثانية وعددها (22) طالباً درست وفق الأسئلة السابرة التبريرية، والمجموعة الضابطة وعددها (21) طالباً درست وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المُعلِّم لمنهاج الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي/ المستوى الأول، من العام الدراسي 2016/2015م. وقد تمّ اختيار عينة الدراسة من الطلبة بطريقة قصدية، لتوفر أكثر من شعبة للصف الأول الثانوي العلمي في المدرسة، ووجود مُعلّم واحد يُدرس جميع الشعب، وتعاون كل من مدير المدرسة، ومعلم التربية الإسلامية مع الباحث وتسهيل مهمته، في حين تمّ توزيع الشعب إلى مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين بالطريقة العشوائية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الموضوعية، حيث اقتصرت الدراسة على:

– وحدة القرآن الكريم وعلومه وعدد دروسها سبعة، ووحدة الحديث النبوي الشريف وعلومه وعدد دروسها سبعة، من مقرر كتاب الثقافة الإسلامية/ المستوى الأول للصف الأول الثانوي، من العام الدراسي 2016/2015م.

– نوعين من أنواع الأسئلة السابرة وهي: الأسئلة السابرة التركيزية، والأسئلة السابرة التبريرية.

– مهارات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

الحدود البشرية والزمانية: أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة عمر بن الخطاب الشاملة للبنين – مديرية قصبة عمان، الأردن، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015م.

الإطار النظري:

تُعدّ فنون طرح الأسئلة من المستلزمات الضرورية لتنمية عملية التفكير، وهذا يتطلب طرحها بصورة متدرجة من البيانات المحسوسة إلى التأملات المجردة، بحيث تُحفِّز أشكالاً عديدة من عمليات التفكير، وإنّ نتاجات التعلّم تتوقف بدرجة كبيرة على طبيعة الأسئلة المستخدمة. وتُشير النظرية المعرفية إلى أنّ التعلّم هو تهيئة مواقف يتفاعل فيها الطالب بهدف تطوير خبرات تُسهم في تطوير وإعادة بناء البُنى المعرفية لديه، وتطوير إستراتيجيات التفكير، والعمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة، ويذكر بياجيه أنّ الإنسان يلجأ لعملية الموازنة أو التنظيم الذاتي عند التفاعل مع بيئته، فقد يُصادف مثيراً غريباً عليه، أو مشكلة تتحدى فكره، فيحاول أنْ يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يُفسِّر أو يفهم هذا المُثير، أو يحلّ تلك المشكلة، فإذا لم تتوافر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنّه يكون في حالة استثارة عقلية، أو اضطراب أو حالة عدم اتّزان قد تُؤدي به إلى الانسحاب بعيداً عن المُثير أو حلّ المشكلة، وتُؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة (القرارعة، 2009م).

وقد اهتم بياجيه بالأسئلة السابرة التي تعتمد الطريقة العيادية – الإكلينيكية على توظيف هذه الأسئلة؛ فهي تتماشى مع النظرية المعرفية التي تعتمد على الطالب والتمثيلات المعرفية، فتركزت اهتماماته على تدفق إجابات الطالب للسؤال الذي يطرحه، ولا يأخذ بالإجابة الأولى التي قد تكون مُضللة بعض الشيء، فيطرح أسئلة أخرى أكثر عُمقاً تتقصى مدى وضوح إجابته واستيعابه لما يتحدث عنه، ومدى اتساقها مع الإجابات التي طرحها سابقاً، وقد سُميت هذه المقابلة بالمقابلة السابرة؛ لأنَّها تهدف لسبر إجابات الطالب والوصول إلى إجابة متعمقة (الربضي، ٢٠٠٧م؛ الحارثي، 2011م). وفي هذا النوع من الأسئلة يطرح المُعلِّم مشكلة مُحددة أمام الطلبة تُشكِّل محوراً تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف، فتُوقظ فيهم معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتُثير ملاحظتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلبة بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدؤون باستخراج القوانين والقواعد وتعميم النتائج، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي، من خلال التعلّم الذاتي (الصيفي، 2009م).

فالسبر يُعرَّف في اللغة "من سَبَرَه سَبْراً: حَزَره وخَبَره. يقال سبرَ الجرح: قاس غوره بالمِسبَار، وسَبَرَ فلان: خَبَرَه ليعرف ما عنده. والسَّبْر هو الأصل واللون والهيئة والمنظر" (أنيس، ومنتصر، والصوالحي، وأحمد، 1972م، ج1، ص413).

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

أمَّا في الاصطلاح التربوي فقد طرح عدد من المربين تعريفات عدة للسؤال السابر، فهي "سلسلة من الأسئلة التي تتطلب أن يذهب الطالب ما بعد إجابته الأولية، وأنْ توضع أسئلة المُعلِّم اللاحقة بناءً على إجاباتهم" (CTE, 2000, p: 10). ويتضمن السؤال السابر "استمرارية توجيه السؤال للطالب نفسه إذا كانت إجابته غير صحيحة، وقد يُعيد المُعلِّم السؤال بصياغات مختلفة إذا لمس أنَّ الإجابة غير صحيحة، وقد يُعاد أكثر من مرة بناءً على إجابة المُتعلّم" (Galloway, 1976, p:700). فهي "الأسئلة التي يطرحها المُعلِّم تعليقاً على إجابة الطلبة على أسئلة سابقة؛ من أجل تحسين إجاباتهم بأنفسهم، أو مشاركة طلبة غيرهم، أو لتحقيق الترابط بين أفكار معينة، ويتم استخدامها بهدف مساعدة الطلبة على إعادة النظر والتعمق في إجاباتهم الأولية والارتقاء بها عن طريق السبر التوضيحي، أو المحول، أو الترابطي، أو التبريري" (المجالي، 2007م، ص8). وبالتالي فإنَّ السؤال السابر "سؤال يعقب الإجابة الأولية للطالب المستجيب، والتي يعتقد المُعلِّم أنَّ إجابته سطحية، أو جزئية، أو غير صحيحة، بهدف توضيحها، أو تبريرها، أو تركيزها، أو تشجيعها، أو تحويلها إلى طالب أخر للوصول إلى الإجابة الصحيحة الكاملة، الأكثر دقة وصحة وإتقاناً للمفاهيم النحوية ضمن المادة المقررة" (نصيف، ٢٠٠5م، ص99).

ويستخدم هذا النوع من الأسئلة عندما تكون إجابة الطالب عن أحد الأسئلة من النوع السطحي، أو الغامض الذي يحتاج إلى المزيد من الدقة أو التبرير أو التخصيص.

وتكمن أهمية الأسئلة السابرة بدورها في إحداث التفاعل الصفي؛ فهي "تُساعد على تحفيز تفكير الطالب، وعلى كشف الفجوات الصغيرة والكبيرة في معرفته التي تحتاج إلى تعليم وتنمية" (الحيلة، ٢٠٠٩م، ص164). وكذلك تستخدم الأسئلة السابرة في عمليات المناقشة، عندما يُتْبع المُعلِّم إجابات الطلبة الأولية بأسئلة أخرى تُشجع الطلبة على إكمال إجاباتهم وتوضيحها ودعمها وتوسيعها. فهي جزء مهم من أسلوب حل المشكلات؛ لأنَّها تكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف في الخطوات التي يتبعها الطلبة لحل المشكلات، وتُنير لهم الطريق، وتقودهم إلى إجراء التعديلات اللازمة لتصحيح المسار (الحارثي، 2003م). "وتُعد الأسئلة الصفية السابرة من أهم الوسائل التي يستخدمها المُعلِّم لإثارة تفكير الطلبة وتعلّمهم، كما أنَّها المدخل الذي يُشبع لدى الفرد نزعة البحث والاستطلاع، كما يرى فيها المُعلِّم تقييماً لعمله ولإنجاز الآخرين" (الجمل، 2005م، ص206).

ويرى الباحث أنَّ الأسئلة السابرة خير مُعين للمُعلِّم لمعرفة مواطن الضعف والقوة لدى فهم الطلبة لموضوع الدرس، والسؤال خير مُثير لشدّ انتباه ذهن الطالب للدرس، فضلاً عن أنَّ أسئلة السبر تُراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتُحقق الفرص التعليمية المتكافئة لكل طالب على ضوء قدرته وإمكاناته، وفيها يؤدي الطالب دوراً نشطاً في الحصول على المعلومات الجديدة من خلال استخدام أنماط التفكير الاستكشافي، والاستقرائي، والاستنباطي. وبناءً عليه فإنَّ التفاعل الصفي الذي يستند على الأسئلة السابرة المثيرة للتفكير يُحقق مجموعة من الفوائد التربوية؛ فهي تُتيح للمُعلِّم فرصة لإجراء حوارات ممتعة وحافزة لعقول الطلبة، إضافة إلى أنها تطرد السأم، وتُضفي على غرفة الصف جواً من الحيوية الممتعة، لكن توظيف هذه الإستراتيجية في التعليم يحتاج إلى تدريبٍ عالٍ ودقيق، وهي تحتاج إلى مُعلِّم قادر على ممارسة الحوار بوعي وبكفاءة عالية وفق أسس تربوية واضحة ومحددة وهادفة، تُثير التفكير وتُحفّز على الإبداع.

تقنيات الأسئلة السابرة الفعالة :-

يُشير الأدب التربوي إلى العديد من المبادئ والقواعد الأساسية التي يجب مراعاتها عند اللجوء لاستخدام الأسئلة السابرة في التدريس، وهي:

- اختيار كلٍ من المتطوعين وغير المتطوعين للإجابة عن الأسئلة، أي توجيه السؤال لجميع الطلبة قبل تعيين المُجيب، وهذا يعمل على إثارة انتباه الطلبة، وإعطاء فرصة التفكير للجميع.
- إعطاء الطالب وقتاً كافياً للانتظار (3-5 ثوانٍ) بعد طرح السؤال السابر؛ حتى يُفكّر الطالب ملياً في إجابته الأولى، وتزويده بتغذية راجعة فورية.
- الرضا بالتقدم البطيء الذي يُحرزه الطالب في الإجابة ولا سيما فيما يتعلق بالسبر المباشر.
- دعوة طالب أو أكثر للتعليق على إجابة زميلهم عن السؤال السابر الذي وُجّه إليه.

– فهم إجابة الطالب، وعدم رفعها بشكل تعسفي، وعدم السماح لزملائه بتجريحه، وعدم إحراج الطالب الذي يُخفق في الإجابة الصحيحة، وإعطائه الوقت الكافي للتفكير قبل تحويل السؤال إلى طالب آخر.

– عدم إرهاق الطلبة بالسبر المتتابع، وعدم الإطالة مع الطالب صاحب الإجابة الأولية من أجل عدم إرباكه وإحراجه، وحجب الملل والتشتت عن بقية الطلبة (الحصري والعنزي، 2004م).

– تجنب الأسئلة الخادعة؛ لأنَّها تُحبط عزيمة الطلبة وتُشجعهم على إعطاء إجابات لا قيمة لها، وكلك تجنب الأسئلة مُغلقة الجواب؛ لأنَّها تدفع الطالب إلى إعطاء إجابات بدون فهم كامل أو تفكير في حل المشكلة..

– عدم إلقاء السؤال بلهجة تُوحي بالجواب، والموازنة بين أصناف الأسئلة السابرة المختلفة.

– أنْ تكون الأسئلة سهلة في لغتها، واضحة في صياغتها والطلب منها، وأن يكون السؤال مُثيراً للتفكير، ولا يكون مُوحياً بالجواب، وأن تتضمن طلباً لأمر واحد في السؤال الواحد (سلامة، 2012م).

– طرح السؤال بهدوء بحيث يسمعه الجميع، ثم اختيار أحد الطلبة للإجابة.

– الاستعانة بالإيحاءات غير اللفظية التي تُشجّع الطلبة على الاستمرار في الإجابة مثل: الابتسام، أو النظر، أو الاتجاه إلى الشخص الذي يتكلم، أو الإيماء بالرأس للتعبير عن استحسان الإجابة.

– تعويد الطلبة على مهارة الاستماع وعدم مقاطعة بعضهم بعضاً، وفي ذلك تربية على أدب الحديث وتنمية لمهارة التفكير.

– تجنّب السبر التعسفي عندما لا تتطلب إجابة الطالب صيغة بديله، أو تقديم شواهد عن صحة إجابته؛ لأنَّ اختلاف صيغة السؤال قد تُساعد الطالب في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

– عدم تخطّي أيّ جزء من الموضوع دون استيفاء حقه من قبل جميع الطلبة، وإنْ كان فقط بتثبيت المعلومة دون الإطالة فيه (الحارثي، 2011م).

– ضبط الوقت، إذ ينبغي على المُعلِّم تقدير وتحديد الوقت المناسب وضبطه لتحقيق الأهداف المخطط لها، والقيادة الديمقراطية العادلة، واتقان مهارات التواصل (الجلاد، 2011م).

أنواع الأسئلة السابرة وتصنيفاتها:

من خلال مراجعة الأدب التربوي وُجِد عدة أنماط للسؤال السابر اختلف المربون في تصنيفها، فقد صنفها هوفر إلى نوعين: السبر التشجيعي والسبر التوضيحي، ومنهم من قسمها إلى ثلاثة أقسام: السبر المباشر، السبر المحول، والسبر الترابطي (Philips, 1979). بينما صنَّفها (الطراونة، 1998م) إلى أربعة أنواع: السبر التشجيعي، السبر التوضيحي، السبر المحول، السبر الترابطي. وكذلك تصنيف (الحصري والعنزي، 2004م) إذ صنفا الأسئلة السابرة إلى: السبر المباشر المتتابع، السبر التلقيني، السبر المحول والسبر الترابطي. فيما قسَّمها (الخليلي وآخرون، 1996م) إلى السبر التشجيعي، التركيزي، التوضيحي، التبريري والمحول. أما (سعادة، وعقل، وزامل، وإشتية، وأبو عرقوب، 2006م؛ نبهان، 2008م، ب) فيرون تصنيفها إلى خمسة أنواع وهي: السؤال السابر التوضيحي، السؤال السابر التشجيعي، السؤال السابر التركيزي، السؤال السابر المحول، السؤال السابر التبريري أو الناقد. وفيما يلي عرض لبعض هذه الأنواع من الأسئلة السابرة:

أولاً: الأسئلة السابرة التشجيعية أو التذكيرية (Prombting Probing Questions): وهي "سلسلة من الأسئلة يُلقيها المُعلِّم على الطالب عندما يُخطئ، أو لا يتمكن من الإجابة؛ لتشجيعه، وتكون بمثابة تلميحات نحو الإجابة الصحيحة، أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طُرح أولاً" (أبو لبدة، والخليلي، وأبو زينة، 1996م، ص126).

ويستعمل المُعلِّم هذا النوع مع أحد طلبته عندما تكون إجابته عن السؤال المطروح غير مرضية، ويظهر الخلل في إجابات الطلبة على وفق أحد الأشكال الخمسة الآتية: فهي إمَّا أن تكون غامضة، أو تفتقر للدقة، أو تفتقر للتخصيص، أو تفتقر للتبرير، أو تُعبِّر عن العجز، واستعمال المُعلِّم لهذا النوع من السبر يُساعد الطالب على إعادة النظر في تفكيره وعلى تطوير عباراته (الحصري والعنزي، 2004).

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

ثانياً: الأسئلة السابرة التوضيحية (Clarification Probing Questions): وتُعرَف بأسئلة السبر المباشر، وهي "مجموعة الأسئلة التي يطرحها المُعلِّم على الطالب نفسه عندما تكون الإجابة عامة أو غامضة، أو ناقصة، أو يطلب المُعلِّم من الطالب أن تكون الإجابة أكثر تحديداً أو أكثر وضوحاً، أو يُكمل النقص الموجود في إجابته" (سعادة وآخرون، 2006م، ص261). فهي الأسئلة التي يطرحها المُعلِّم عندما يُعطي الطالب إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق، لدعم الجزء الصحيح منها، وتوجيه الطالب نحو الإجابة التامة، فضلاً عن ذلك فإنَّها تعمل على إزالة الغموض الذي يسود إجابته.

ثالثاً: الأسئلة السابرة المحوّلة (Switch Probing Questions): وهو أسلوب يستعمله المُعلِّم في محاولة لإشراك اكبر عدد من الطلبة في الحوار فيُوجّه سؤاله إليهم جميعاً، ومن ثم يُشير إلى أحدهم بالإجابة (الحصري والعنزي، 2004م). ولا داعي للمُعلِّم في الأسئلة السابرة المحولة أنْ يطرح السؤال بصيغته العادية مرة أخرى بل يقوم بتحويله إلى طالب آخر (يونس، 2007م). وفي هذا النوع من الأسئلة يقوم المُعلِّم بتحويل أي نوع من الأسئلة السابرة من طالب عجز عن تقديم الإجابة إلى طالب آخر يستطيع تقديم إجابة صحيحة عن السؤال.

رابعاً: الأسئلة السابرة التركيزية – الترابطية (Refocusing Probing Questions)

وهي "مجموعة من الأسئلة المترابطة المتتابعة التي توجه إلى الطالب نفسه عندما يجيب إجابة صحيحة، وذلك بغرض تأكيده وتعزيزها في ذهنه، أو ربطها بجزئية من جزئيات الدرس، أو ربطها بموضوع آخر أو بدرس آخر، أو جزئيات مختلفة للخروج بتعميم مشترك" (الفهيد، 2005م، ص66).

وفيها "يطرح المُعلِّم سؤالاً أو مجموعة أسئلة تُركّز على الطالب نفسه كرد فعل لإجابة صحيحة من أجل تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، أو بدرس آخر، أو لربط جزئيات مختلفة بتعميم مشترك" (نبهان، 2008م، ب، ص70 ؛ سعادة وآخرون، 2006م، ص264). وهذه الأسئلة "تُساعد في ربط التعلم القبلي بالتعلم الحالي، والتأكيد على الإجابة الصحيحة وإشراك الطلبة في الحوار" (الربضي، 2007م، ص26).

ومما سبق يرى الباحث أنَّ إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية أو الترابطية تعتمد على الخطوات الآتية:

1- سؤال أو مجموعة من الأسئلة يطرحها المُعلِّم على الطالب.

2- يحصل المُعلِّم على إجابات صحيحة وكاملة، ولكنَّ الطالب لا يبدو متأكداً منها.

3- ثم يقوم المُعلِّم بطرح أسئلة أخرى على الطالب نفسه أو بقية الطلبة؛ بقصد تقوية وتأكيد الإجابة الصحيحة وترسيخها في الأذهان، وربط الأفكار والإجابات بأدلته منطقية.

4- من خلال ربط الأفكار والإجابات مع بعضها البعض (ربط جزيئات مختلفة)، أو ربطها مع معلومات اكتسبوها في دروس سابقة، أو ربطها بموضوع آخر، أي ربط التعلّم القبلي بالتعلّم الحالي.

5- للوصول والخروج بتعميم مُشترك، أي نتيجة معينة أو فكرة عامة.

ويستعمل المُعلِّم السبر الترابطي مع أكثر من طالب، ويرمي فضلاً عن إشراك الطلبة في الحوار والتفكير، إلى التركيز على فكرة معينة، ولهذا فهو يُدعى (أسلوب إعادة التركيز). ويستعمل عندما يجد المُعلِّم أنَّ إجابة الطالب أو الطلبة كانت بمجموعها مقبولة، ويهدف إلى:

أ. تشجيع الطلبة على الوصول إلى التعميمات اعتماداً على الجزئيات المترابطة.

ب. حث الطلبة على تصور تطبيقات لما يتعلمون من تعميمات.

ج. توجيه الطلبة إلى تحقيق الترابط بين ما يتعلمون وتعلّمهم السابق.

د. تجميع مرحلة معينة من الدرس، وربطها بمرحلة لاحقة (الحصري والعنزي، 2004م).

خامساً: الأسئلة السابرة التبريرية الناقدة/ التأملية (Best Reasoning or Critical Probing Questions)

وتُسمى بالأسئلة الناقدة، وهي "الأسئلة التي يلقيها المُعلِّم على الطالب إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة؛ ليُقدّم المبررات لهذه الإجابة، ليُظهر للمُعلِّم فهم الطالب فيثبته، أو يُصححه" (أبو لبدة وآخرون، 1996م، ص128). فالغرض من الأسئلة السابرة التبريرية هو تدعيم الإجابة بالأدلة، أو البراهين، أو نقد موضوع

المناقشة. وبالتالي هي أسئلة يلجأ المُعلِّم إلى طرحها عندما تكون إجابة الطالب الأولية صحيحة كانت أم خطأ لغرض تقديم مسوغات من الطالب لتبرير إجابته، ويكتشف المُعلِّم بذلك ما لدى الطالب من فهم خاطئ أو ناقص، ليقوم بعدها بتصحيح ذلك الفهم الخاطئ، وتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة؛ واستكمال الجزء الناقص منها (عطيو، ٢٠٠٦م؛ كريم، ٢٠٠٨م).

في هذا النوع من الأسئلة "يطرح المُعلِّم سؤالاً ويُعطي الطالب إجابة قد تكون صحيحة أو خاطئة، فيُعقب المُعلِّم بسؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليُقدِّم مسوغات هذه الإجابة، وبعد ذلك وفي ضوء إجابة الطالب يقوم المُعلِّم بتعديل الإجابة الخاطئة أو يعززها" (يونس، 2007م، ص260).

يذكر نبهان (2008م، أ) أنَّ المُعلِّم في هذا النوع يطرح سؤالاً، ويُعطي الطالب إجابة صحيحة كانت أو خاطئة، فيعقبه المُعلِّم بسؤال للطالب المُجيب ليقدم مبررات لهذه الإجابة، وبعد ذلك وفي ضوء إجابة الطالب إمَّا أنْ يقوم المُعلِّم بتعديل الإجابة الخاطئة، أو تعزيز الإجابة إذا كانت صحيحة. ولذلك توصف بأنَّها "ذلك النوع من الأسئلة الذي يطرح فيه المُعلِّم الأسئلة التي تؤدي بالطلبة لمناقشة السبب الأكثر منطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية، وزيادة الوعي الناقد لديهم لتبرير الإجابة، وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة" (سعادة، 2011م، ص389). وبالتالي فهي الأسئلة التي يلجأ المُعلِّم إلى طرحها عندما تكون إجابة الطالب الأولية صحيحة أم خطأ لغرض تقديم مبررات وبراهين منطقية تُؤيِّد إجابته، وبالتالي يكتشف المُعلِّم مكامن الفهم الخاطئ أو الناقص لدى الطالب، ليقوم بعدها بتصحيح ذلك الفهم الخاطئ وتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة وإكمال الجزء الناقص منها.

ومما سبق فإنَّ الباحث يرى أنَّ إستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية أو الناقدة تسير وفق الخطوات التالية:

1- المُعلِّم يطرح سؤالاً على طالب.

2- يُعطي الطالب إجابة قد تكون صحيحة أو خاطئة، فيعقبه المُعلِّم بسؤال للطالب المُجيب بهدف تقديم مسوغات من الطالب لتبرير إجابته، وتدعيم الإجابة بالأدلة والبراهين لإزالة الغموض الذي يسود إجابته، ومناقشة السبب الأكثر منطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية، وزيادة الوعي الناقد لديه لتبرير الإجابة، وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة.

3- وبعد ذلك وفي ضوء إجابة الطالب؛ يكتشف المُعلِّم ما لدى الطالب من فهم خاطئ أو ناقص.

4- ثمَّ يقوم بعدها المُعلِّم بتصحيح ذلك الفهم الخاطئ، أو تعزيز الجزء الصحيح من الإجابة؛ واستكمال الجزء الناقص منها.

وبناءً على ما سبق فإنَّ الأسئلة السابرة بتصنيفاتها المتعددة تشترك في الخصائص التالية:

- تُساعد على تعديل إجابة الطالب دون اللجوء إلى العقوبة الجسدية أو استعمال جمل منفرة للقيم.
- تدعو إلى تطوير الإجابات الأولية للطالب.
- تُساعد على تحليل محتوى المادة الدراسية بعمق إلى عناصره المتعددة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات، مع إدراك العلاقات المتداخلة أو المتشابكة بينها.
- تُوسع قاعدة المشاركين من الطلبة، مما يزيد من تحصيل الطلبة.
- تُثير التفكير لدى الطلبة، وتُشجعهم على المشاركة الفاعلة.
- تُشجع على التعمق في فهم الموضوع المطروح أو القضية التي تتم مناقشتها.
- يكون دور المُعلِّم فيها موجهاً ومرشداً ومثيراً للتفكير في آن واحد.
- تُعتبر من بين أكثر أنماط الأسئلة الناجحة التي يمكن للمُعلِّم استخدامها.
- تكشف للمُعلِّم والطلبة نقاط القوة والضعف المعرفي والتشاركي للتعلّم (سعادة، 2011م، ص ص391-392).

وفي هذه الدراسة تمَّ استخدام نوعين من أنواع الأسئلة السابرة وهما: إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية.

التفكير الإبداعي

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، "فمنهم من يُعرِّفه على أنَّه عملية سلوكية

خارجية، وآخرون يرون أنَّه عملية معرفية داخلية، فالسلوكيون يرون وجوب التعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، أمَّا المعرفيون فيقولون: إنَّ السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، كما أنَّ التعلّم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوفرة لديه، ولذلك يجب أنْ يكون التركيز على تكوين المعلومات وكيفية تناولها" (العتوم، والجراح، وبشارة، 2009م، ص18).

والتفكير عبارة عن "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمُثير ما يتمّ استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، ونبدأ بالتفكير عندما لا نعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد" (جروان، 1999م، ص33)، فهو نشاط داخلي يختلف من حيث نوعيته وطبيعته، فمنه ما هو بسيط ومباشر، ومنه ما هو معقد، لذا فالأفراد يختلفون فيما بينهم بأساليب تفكيرهم، وأنماطهم المعرفية (زغلول، 2002م). وقد عرَّف سعادة (2011م، ص40) التفكير بأنَّه "مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة والموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول".

أما الإبداع فقد حاول العديد من العلماء والباحثين تعريفه من منطلقات عدة، ففي الوقت الذي ينظر إليه بعضهم على أنَّه الاستعداد أو القُدرة على إنتاج شيء جديد أو إيجاد حلّ جديد لمشكلة ما، بينما يعتقد بعضهم الآخر أنَّه عبارة عن الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تُؤدي إلى تحقيق إنتاج جديد أصيل وذي قيمة من جانب الفرد أو الجماعة، وأنَّه يُمثِّل بصورة عامة عملية إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج وطرق التدريس (سعادة، 2011م). بينما تُعرّف السرور (2000م، ص ص246-247) الإبداع أنَّه "نمط حياة، وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم، فالحياة الإبداعية تطوير لمواهب الفرد واستخدم لقدراته، وهذا يعني استنباط أفكار جديدة وتطوير حساسيته لمشاكل الآخرين". ويُعرّف الإبداع أيضاً على أنَّه "ظاهرة ذهنية متقدمة يُعالج فيها الفرد الأشياء والمواقف والخبرات والمشاكل بطريقة فريدة، أو غير مألوفة، أو يُوضِّح مجموعة حلول سابقة والخروج منها بحل جديد" (قطامي، 2004م، ص191).

والتفكير الإبداعي هو أحد مستويات التفكير المختلفة، إذ يتميز بأنَّه معقد، ومن منطلق أنَّ الإبداع يعني إمكانية أنْ يُحقق الفرد شيئاً مألوفاً من شيء غير مألوف، وأنْ يُحوّل المألوف إلى شيء غير مألوف، فقد أورد المتخصصون في ميدان التربية وعلم النفس تعريفات عدة لمفهوم التفكير الإبداعي وكان أقدم من طرحها بشكل مفصل كل من (نيويل، وشاو، وسايمون) الذين رؤوا فيه أنَّه "ذلك الشكل الرفيع من أشكال السلوك الذي يظهر جيداً عند حل المشكلات" (سعادة، 2011م، ص60)، أو هو "القُدرة على إنتاج أفكار أو تصورات أو تكوينات تقبل على أنها مفيدة، وتتسم بالجدة والأصالة والتنوع واستمرارية الأثر كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير" (Harris, 2002, p:24). في حين يُعرفّه جليفورد (Guilford, 1959, p: 470) بأنَّه: "تفكير في نظام ونسق مفتوح ويتميز بإنتاج يتسم بصورة خاصة بتنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المُعطاة". وبالتالي فهو "قُدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة لمشكلة أو مثير ما في مدة زمنية محددة، وتتميز هذه الأفكار بالأصالة والطلاقة" (الطيب، ٢٠٠٦، ص١٣١).

مهارات التفكير الإبداعي:

أولاً: الطلاقة

"تلك المهارة العقلية التي تُستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، هذا من وجهة نظر الباحثين والمتخصصين، أما من وجهة نظر الطلبة، فمهارة الطلاقة في التفكير هي تلك المهارة التي تجعل أفكار الطلبة تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وبأسرع وقت ممكن" (سعادة، 2011م، ص278). وتُعرَّف بأنَّها "قُدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر من الأفكار، والبدائل، والمترادفات، والحلول أو الاستجابات لمثير معين" (السليتي، 2006م، ص43). وتعني أيضاً "القُدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمُثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها خلال مدة زمنية محددة" (جروان، 1999م،

ص82). وقد عرّفها حسين وفخرو (٢٠٠٢م، ص97) بأنَّها "القُدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمُثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكّر واستدعاء اختيارية، لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلّمها". بينما يرى كل من عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥م، ص216) بأنَّها: "القُدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الدلالة، في مدة مُحددة من الزمن، وصياغة هذه الأفكار في صيغ لفظية مناسبة، للحصول على حلول مبتكرة".

وتتمثل أهمية الطلاقة في مُساعدة الطلبة في الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة قصيرة المدى باستحضار الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة، وإلى الذاكرة العاملة بأنْ يكون قادراً على أن يُولّد استجابات عديدة تنساب بسرعة، وتكون ذات علاقة بموضوع ما أو فكرة معينة (سعادة، 2011م).

وقد طرح المهتمون بالطلاقة الإبداعية خمسة أنماط من الطلاقة، وهي:

1. طلاقة لفظية (طلاقة الكلمات): وتعني القُدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل، وفق شروط معينة ومحدودة.

2. طلاقة فكرية (طلاقة المعاني): وهي القُدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من أفكار متسلسلة في موقف من المواقف، خلال فترة زمنية معينة، وذلك بصرف النظر عن نوع هذه الأفكار أو مستوياتها أو جوانب الجدة فيها، أي لا يُنظر إلى جودة الأفكار المنتجة، بقدر الاهتمام بكمية وعدد الاستجابات المتولدة.

3. طلاقة تعبيرية: وهي قُدرة الفرد وسرعته بأنْ يُعبّر عن أفكاره بيسر وسهولة، وأنْ يصوغها في كلمات، بحيث تكون جملاً أو عبارات مترابطة، وذات معنى مفيد.

4. طلاقة التداعي: وهي القُدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد، والخصائص المعينة.

5. طلاقة الأشكال: وتعني القُدرة على تغيير الأشكال بإضافات بسيطة، والقُدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفضيلات أو التعديلات في الاستجابة لمُثير بصري معين.

(الطيطي، 2004م، ص ص52-53؛ سعادة، 2011م، ص277؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧م، ص١٥٨)

ويتضح للباحث أنَّ الطلاقة تعني القُدرة على إعطاء أفكار وبدائل وحلول جديدة، ومترابطة بموقف ما حول فكرة معينة وذلك في فترة زمنية محددة.

ثانياً: المرونة

هي "القُدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغيّر المُثير، أو متطلبات الموقف" (جروان، 2004م، ص85). بينما يُعرّفها سعادة (2011م، ص291) بأنَّها: القُدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة، والتحوّل من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، وتُمثل الجانب النوعي للإبداع.

وتُعرّفها السرور (٢٠٠٥م، ص81) بأنَّها: "القُدرة على إنتاج أفكار جديدة تختلف عادة عن الأفكار المتوقعة، والقُدرة على إنتاج أفكار جديدة تتغير بشكل تصنيفي خلال عملية تكوين الأفكار"، فهي "قُدرة الشخص على تعديل زوايا التفكير، بدلاً من تجميده في اتجاه معين، وذلك استجابة لمعطيات الموقف" (الخليلي، وحيدر، ويونس، ١٩٩٦م، ص191).

وتُعرّفها قطامي (٢٠٠٥م، ص130) بأنَّها: "القُدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس الجمود الذهني". أما من وجهة نظر الطلبة فتتلخص في كونها تلك المهارة التي يتم من خلالها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة (سعادة، 2011م، ص291). فالمرونة تغير الحالة الذهنية لدى الطالب بتغير الموقف، أي قدرته على التفكير بطرق ورؤى متعددة، ورؤية المشكلة من زوايا مختلفة (الطيطي، 2004م).

وبالتالي فهي تلك المهارة التي يتم استخدامها، لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي أو المعتاد إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوعة.

وتتمثل أهمية اكتساب مهارة المرونة في زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية، والسماح للطالب بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى؛ حتى يكون الطالب

قادراً على إبداع عدد من أنماط الاستجابات المطروحة (سعادة، 2011م).

وهناك نوعان للمرونة، وهما:

1. المرونة التلقائية: وتعني قُدرة الطالب السريعة على إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات والأفكار التي ترتبط بمشكلة ما أو موقف معين.

2. المرونة التكييفية: والتي تُشير إلى قُدرة الطالب على تغيير الوجهة الذهنية في مواجهة المشكلة ووضع الحلول لها، ويكون بذلك قد تكيَّف مع أوضاع المُشكلة والصور التي تأخذها أو تظهر بها هذه المشكلة. وكلما ازدادت لدى الفرد القُدرة على تغيير استجاباته لكي يتلاءم مع الموقف أو المواقف الحديدة، تطورت لديه المرونة التكييفية الإبداعية المطلوبة (عبد السميع وحوالة، ٢٠٠٥م، 217).

ثالثاً: الأصالة

وهي من أهم قُدرات التفكير الإبداعي، وتعني "الجدة والتفرد، وتعتمد على نوعية الناتج الإبداعي ضمن أفراد المجموعة الواحدة، وكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها، وتُقاس الأصالة من خلال معرفة عدد الاستجابات غير المألوفة، والتي تُعدّ استجابة مقبولة لأسئلة على اختبار تداعي الكلمات، أو إعطاء ارتباطات ومعانٍ بعيدة أو غير مباشرة بالنسبة لبنود النتائج البعيدة وتُقاس أيضاً بدرجة المهارة أو البراعة في اختيار عناوين بعض القصص" (الطيطي، 2004م، ص55)، فالأصالة تعني "القُدرة على إنتاج أفكار، أو أشكال، أو صور جديدة ومتميزة وفريدة" (حنورة، 1997م، ص21). وبالتالي تعني "القُدرة على التعبير الفريد، وإنتاج الأفكار البعيدة والماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة، فهي تتميز بالتفرد في الفكرة، والقُدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار" (سعادة، 2011م، ص303).

فهي "القُدرة على عدم تكرار أفكار المحيطين، أو هي القُدرة على استخلاص استجابات، أو أفكار جديدة كانت، أو غير مألوفة" (حسين وفخرو، ٢٠٠٢م، ص105)، أي "قُدرة المرء على الإتيان بفكرة جديدة لم تخطر على فكر أحد في مجموعته" (خطاب، ٢٠٠٧م، ص26). فكل أسلوب جديد ومناسب ويحقق الهدف هو سلوك إبداعي أصيل، والفكرة تكون جديدة؛ إذا لم تكن موجودة من قبل، ولم يُفكر فيها أحد قبل صاحبها (عويس، 2003م).

وفي ضوء مما سبق يتبين للباحث أنَّ الأصالة تُقاس بمدى قُدرة الطالب على إنتاج أفكار غير مألوفة سابقاً، وكلما قلت درجة شيوع الفكرة وندرتها زادت درجة أصالتها.

وإنَّ من أهم السمات التي تبلغ المُعلِّم أهدافه السامية في تطوير القدرات الإبداعية لدى طلبته أنْ يعمل على:

- تنويع الأنشطة والتي تساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.
- تنمية حب الاستطلاع والتساؤلات عند الطلبة، وتعزيز الأنشطة الاستكشافية.
- تنمية مهارة الملاحظة والوصف والتشخيص من أجل توظيفها في عملية التقويم.
- تشجيع التعلم النشط، بإتاحة الفرص أمام الطلبة لممارسة الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات وحل المشكلات، وتوليد الأفكار بدلاً من الاقتصار على اجترار أفكار محددة.
- إتاحة الفرص للطلبة للتعبير في مناخ من الاحترام وعدم التهديد، ومساعدتهم على توضيح أفكارهم وأسئلتهم وتثمينها.
- اشغال الطلبة في ممارسة الأنشطة الفكرية الإبداعية بدلاً من الاقتصار على الحفظ والتلقين للدروس.
- رفع روح المغامرة، وحب المخاطرة والاستطلاع لدى الطلبة، وإتاحة فرص الإبداع والابتكار.
- حفز الطاقات العقلية والانفعالية للطلبة من خلال ممارسة الأنشطة التربوية الإبداعية من استكشاف وبحث وتجريب.
- مكافأة الطلبة على إنجازاتهم الإبداعية، ومبادراتهم الفردية الإبداعية غير المألوفة تجاه المواقف والمشكلات الدراسية.
- تشجيع الإحساس بتقدير الذات واحترامها، وتعزيز التعلّم الذاتي بحيث يستطيع الطلبة الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها بأنفسهم، وطرح الحلول الجديدة والأفكار المبتكرة، وإتاحة الفرص أمامهم لتسجيل أكبر قدر ممكن من رصيد وخبرات أو تجارب ناجحة أثناء تنفيذ الدروس.

أدوات الدراسة:

للكشف عن أثر فاعلية إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس وحدتي القرآن الكريم والحديث الشريف المقررتين في كتاب الثقافة الإسلامية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

الأداة الأولى: الاختبار التحصيلي

تمّ بناء الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات الآتية:

1. تحليل محتوى وحدتي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المقررتين في كتاب الثقافة الإسلامية/ المستوى الأول للصف الأول الثانوي في ضوء المفاهيم والحقائق والتعميمات والمبادئ والقيم والاتجاهات والأهداف والوسائل.
2. صياغة الأهداف الخاصة بالوحدتين بهدف قياس تحصيل الطلبة عينة الدراسة.
3. بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لتحديد الأهمية النسبية للأهداف من حيث مجالاتها ومستوياتها.
4. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار المتعدد بأربعة بدائل لكل سؤال من الأسئلة، وبلغ عدد الأسئلة في صورتها الأولية (43) سؤالاً، مع الالتزام بمعايير الأسئلة ومجالات الأهداف كما وردت في دليل المُعلِّم من خلال تحليل الأهداف الخاصة بالوحدتين.

صدق الاختبار التحصيلي:

تمّ التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال عرضه على ستة مُحكِّمين متخصصين في مناهج وأساليب التربية الإسلامية والإشراف التربوي واللغة العربية، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مُلاءمة فقرات الاختبار لوحدتي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار، ومُلاءمة البدائل لفقرات الاختبار ومناسبتها، ومعايير بناء الأسئلة تربوياً ولغوياً، وتصنيفها وفق مجالاتها. وقد عُدَّت موافقة غالبية المُحكِّمين بمثابة دليل على صدقه، مع العلم بأنَّه قد تمّ تعديل بعض فقرات الاختبار حسب آراء المحكمين، حيث تمّ إجراء التعديلات، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (30) سؤالاً.

ثبات الاختبار التحصيلي:

تمّ التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة الاتساق الداخلي لفقراته وباستخدام معادلة (كودر- ريتشارد سون 20). حيث تمّ تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على عينة استطلاعية بلغت (20) فرداً من خارج عينة الدراسة، وتبين أنّ معامل الثبات قد بلغ (0.84) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بالتحقّق من معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار التحصيلي، وتبيَّن أنّ قيم معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي والذي جرى تطبيقه على العينة الاستطلاعية تراوحت بين (43%-79%)؛ وهي معاملات مقبولة تربوياً. كما أنّ قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي تراوحت بين (46%-53%)؛ مما يعني أنّها معاملات مقبولة تربوياً.

الأداة الثانية: اختبار مهارات التفكير الإبداعي.

حيث قام الباحث بإعداد اختبار يقيس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، بالاعتماد على وحدتي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المقررتين في كتاب الثقافة الإسلامية- المستوى الأول للصف الأول الثانوي، دون الالتزام بنسب محددة كما وردت في الكتاب المُقرر، لأنّ هدف الباحث من خلال هذا الاختبار أنْ يقيس هذه المهارات عند الطلبة، ولذلك بُنيَ هذا الاختبار، وهو من نوع الاختبارات المقالية.

وقد تمّ التحقق من صدق اختبار مهارات التفكير الإبداعي، ومن الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لفقراته وباستخدام معادلة (كودر- ريتشارد سون 20). حيث أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (12) سؤالاً، من نوع الاختبار المقالي، وقد توزعت أسئلة الدراسة على مهارات التفكير الإبداعي الثلاث بالتساوي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ومجموع كلي لعلامات الاختبار (30) درجة.

المدة الزمنية لتطبيق الدراسة:

استمرت المدة الزمنية لتطبيق الدراسة، وإجراء الاختبارين من تاريخ 2015/9/1 ولغاية 2015/10/15 وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015م.

إجراءات الدراسة:

من أجل تنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها تمَّ تطبيق واتِّباع الخطوات الآتية:

- الإحاطة بالأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة، وبخاصة استخدام الأسئلة السابرة التي تتناسب والخصائص العمرية للطلبة في الصف الأول الثانوي.
- إعداد دليل المُعلِّم وفق إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، حيث تمَّ إعداد المادة التعليمية من دروس وحدة القرآن الكريم السبعة، ودروس وحدة الحديث النبوي الشريف السبعة. بحيث تتماشى مع طريقة التدريس وفق إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، وإعداد خطة زمنية لتدريس الوحدة وعدد الحصص اللازمة، وتمَّ عرض المادة التعليمية على مجموعة من السادة المُحكِّمين للتأكد من مناسبة الدليل لغرض الدراسة.
- الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق الدراسة على الطلبة عينة الدراسة.
- توزيع عينة الدراسة (طلبة الصف الأول الثانوي العلمي) إلى ثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبيتان، ومجموعة ضابطة) من طلبة الصف الأول الثانوي بطريق القرعة.
- بناء الاختبار التحصيلي بعد تحليل الوحدتين، وبناء جدول المواصفات للاختبار والتحقق من صدقه وثباته.
- تطبيق أداتي الدراسة قبلياً (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الإبداعي الثلاث) على المجموعات.
- تطبيق الدراسة على المجموعات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015م وقد استمرت فترة التطبيق شهراً ونصف.
- تطبيق أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الإبداعي الثلاث) على المجموعات بعد الانتهاء من التجربة.
- جمع البيانات وتصحيح الأوراق ورصد النتائج.
- تحليل النتائج بعد إدخالها على جهاز الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPPS).
- استخلاص النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس وتتضمن ثلاثة مستويات:

1. إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية.
2. إستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية.
3. الطريقة الاعتيادية في التعليم.

المتغيرات التابعة وتتضمن المتغيرات التالية:

1. التحصيل: درجات الطلبة على اختبار التحصيل الذي أعده الباحث.
2. مهارات التفكير الإبداعي: درجات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، والذي أعدّه الباحث.

تصميم الدراسة:

الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، صُممت بهدف معرفة أثر متغير تجريبي واحد وله مستويان: (إستراتيجيات الأسئلة السابرة، طرائق التدريس التقليدية) في المتغيرات التابعة، وهي: التحصيل، مهارات التفكير الإبداعي، وبالرموز يكون مخطط تصميم الدراسة كالآتي:

G	G1	O1	O2	X1	O1	O2
	G2	O1	O2	X2	O1	O2
	G3	O1	O2	——	O1	O2

G1: المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية).

G2: المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية).

G3: المجموعة الضابطة (طرائق التدريس التقليدية).

O1: الاختبار التحصيلي مُطبَّق قبلي وبعدي.

O2: اختبار مهارات التفكير الإبداعي.

X1 : التدريس باستخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية.

X2 : التدريس باستخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية.

- : التدريس باستخدام طرائق التدريس التقليدية.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات الناتجة عن تطبيق الدراسة على أفراد الدراسة، استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية من حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي (ANCOVA).
- استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (المشترك) للإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بالتحصيل ومهارات التفكير الإبداعي، واختبار الفرضيات المرتبطة بها.
- استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بالاختبار التحصيلي، ومهارات التفكير الإبداعي، واختبار الفرضيات المرتبطة بها.
- معادلة (KR20) لاستخراج معامل الثبات للاختبار التفصيلي.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية استخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة (التركيزية، والتبريرية) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي البعدي وعلاماتهم القبلية في مادة الثقافة الإسلامية المقررة للصف الأول الثانوي في الأردن، والجدول الآتي يُوضّح ذلك:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن البعدي وعلاماتهم القبلية

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للاختبار	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسئلة السابرة التركيزية	24	30	20.46	1.25	25.54	2.52
الأسئلة السابرة التبريرية	22		19.59	2.02	24.05	2.70
الضابطة	21		18.76	2.07	21.33	1.68

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية كان الأعلى إذ بلغ (25,54)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية إذ بلغ (24,05) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (21,33). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) قام الباحث بتطبيق تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يُوضّحه الجدول التالي:

جدول (2): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي للاختبار	62.886	1	62.886	13.536	0.000
إستراتيجية التعلّم	107.988	2	53.994	11.622	0.000
الخطأ	292.694	63	4.646		
الكلي المعدل	557.164	66			

يظهر من الجدول السابق أنَّ قيمة (ف) بالنسبة لإستراتيجية التعلّم بلغت (11.622)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي في مادة الثقافة الإسلامية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنصّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن تُعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، وطريقة التدريس الاعتيادية)، وتمَّ استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتطبيق اختبار شيفيه للتعرّف لصالح أي مجموعة كان الفرق، وتظهر النتائج في الجدولين الآتيين:

جدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الأسئلة السابرة التركيزية	24	25.09	0.46
الأسئلة السابرة التبريرية	22	24.07	0.46
الضابطة	21	21.82	0.49

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية كان الأعلى إذ بلغ (25,09)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية إذ بلغ (24,07) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (21,82)، أما نتائج اختبار شيفيه فجاءت على النحو التالي:

جدول (4): نتائج اختبار شيفيه للفروق في أداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الأسئلة السابرة التركيزية	الأسئلة السابرة التبريرية	الضابطة
		25.09	24.07	21.82
الأسئلة السابرة التركيزية	25.09	-	1.02	3.27*
الأسئلة السابرة التبريرية	24.07		-	2.25*
الضابطة	21.82			–

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلَّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، والمجموعة التجريبية التي تعلَّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية عند مقارنتهما مع المجموعة الضابطة، بمعنى أنَّ التعلّم باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية والأسئلة السابرة التبريرية كان له فاعلية في التحصيل الدراسي في مادة الثقافة الإسلامية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية إستراتيجية الأسئلة السابرة (التركيزية، والتبريرية) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي، المجموع الكلي، ولكل مهارة، والجدول الآتي يُبيّن النتائج:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي وعلاماتهم القبلية

المهارة	المجموعة	العدد	اختبار التفكير الإبداعي القبلي		اختبار التفكير الإبداعي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاقة	الأسئلة السابرة التركيزية	24	7.50	0.93	9.54	0.66
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	7.55	0.91	8.32	0.89
	الضابطة	21	7.52	0.93	7.90	0.83
مرونة	الأسئلة السابرة التركيزية	24	6.79	0.66	9.37	0.71
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	7.05	0.95	7.77	0.92
	الضابطة	21	6.71	0.78	7.14	0.73
أصالة	الأسئلة السابرة التركيزية	24	5.08	1.35	7.46	1.25
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	5.36	1.40	8.86	0.77
	الضابطة	21	4.57	0.93	5.43	1.08
المجموع	الأسئلة السابرة التركيزية	24	19.38	1.86	26.38	2.14
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	19.95	1.89	24.95	1.94
	الضابطة	21	18.81	1.37	20.48	1.91

يتضح من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية كان الأعلى إذ بلغ (26,38)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية إذ بلغ (24,95)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلّمت بالطريقة الاعتيادية (20,48)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α) ولتحديد مستوى دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة على كل مهارة والمجموع الكلي لاختبار التفكير الإبداعي، فقد تمَّ استخدام تحليل التباين المصاحب، متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، ويبين الجدول (6) نتائج تحليل التباين:

جدول (6): تحليل التباين المصاحب، متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي المجموع الكلي، ولكل مهارة

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	Wilks' Lambda
التطبيق القبلي للاختبار	الطلاقة	0.022	1	0.022	0.034	0.853	
	المرونة	0.02	1	0.02	0.032	0.859	
	الأصالة	0.012	1	0.012	0.011	0.917	
	الكلي	0.032	1	0.032	0.008	0.930	
إستراتيجية التعلم	الطلاقة	32.935	2	16.468	25.605	0.000*	41.59
	المرونة	60.064	2	30.032	47.253	0.000*	
	الأصالة	119.916	2	59.958	52.698	0.000*	
	الكلي	400.501	2	200.251	48.939	0.000*	
الخطأ	الطلاقة	40.518	63	0.643			
	المرونة	40.04	63	0.636			
	الأصالة	71.68	63	1.138			
	الكلي	257.785	63	4.092			
الكلي المعدل	الطلاقة	73.672	66				
	المرونة	100.507	66				
	الأصالة	199.612	66				
	الكلي	673.761	66				

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول السابق أنّ قيمة (ف) بالنسبة لاختبار التفكير الإبداعي بلغت (48,939)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وبلغت قيمة (ف) لمهارة الطلاقة (25,605)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وبلغت قيمة (ف) لمهارة المرونة (47,253)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وبلغت قيمة (ف) لمهارة الأصالة (52,698)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وكانت قيمة وليكس لامبدا (41,591) وهذه القيم دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي ومهاراته الثلاث، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية والتي تنصّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية تُعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية، طريقة التدريس الاعتيادية)، وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتطبيق اختبار شيفيه للتعرف لصالح أي مجموعة كان الفرق، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي المجموع الكلي، ولكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي

المهارة	المجموعة		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الطلاقة	الأسئلة السابرة التركيزية	24	9.54	0.16
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	8.31	0.17
	الضابطة	21	7.91	0.18
المرونة	الأسئلة السابرة التركيزية	24	9.38	0.16
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	7.77	0.17
	الضابطة	21	7.15	0.18
الأصالة	الأسئلة السابرة التركيزية	24	7.46	0.22
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	8.87	0.23
	الضابطة	21	5.42	0.24
المجموع الكلي للمهارات	الأسئلة السابرة التركيزية	24	26.38	0.41
	الأسئلة السابرة التبريرية	22	24.95	0.44
	الضابطة	21	20.48	0.45

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية كان الأعلى إذ بلغ (26,38)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية إذ بلغ (24,95) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (20,48)، أما نتائج اختبار شيفيه فجاءت على النحو التالي:

جدول (8): نتائج اختبار شيفيه للفروق في أداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي المجموع الكلي، ولكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي.

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الأسئلة السابرة التركيزية	الأسئلة السابرة التبريرية	الضابطة
			9.54	8.31	7.91
الطلاقة	الأسئلة السابرة التركيزية	9.54	-	1.23*	1.63*
	الأسئلة السابرة التبريرية	8.31		-	0.40
	الضابطة	7.91			-
المرونة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الأسئلة السابرة التركيزية	الأسئلة السابرة التبريرية	الضابطة
			9.38	7.77	7.15
	الأسئلة السابرة التركيزية	9.38	-	1.61*	2.23*
	الأسئلة السابرة التبريرية	7.77		-	*0.62

الأصالة	الضابطة	7.15			-
	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الأسئلة السابرة التبريرية	الأسئلة السابرة التركيزية	الضابطة
			8.87	7.46	5.42
	الأسئلة السابرة التبريرية	8.87	-	1.41*	3.45*
	الأسئلة السابرة التركيزية	7.46		-	2.04*
	الضابطة	5.42			-
المجموع الكلي للمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الأسئلة السابرة التركيزية	الأسئلة السابرة التبريرية	الضابطة
			26.38	24.95	20.48
	الأسئلة السابرة التركيزية	26.38	-	1.43*	5.90*
	الأسئلة السابرة التبريرية	24.95		-	4.47*
	الضابطة	20.48			–

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، والمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية عند مقارنتهما مع المجموعة الضابطة، وكذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، عند مقارنتهما مع المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية في المجموع الكلي للمهارات، وفي كلٍ من مهارة المرونة والأصالة، في حين كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، عند مقارنتهما مع المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية في مهارة الطلاقة. بمعنى أنَّ التعلّم باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، والأسئلة السابرة التبريرية كان له فاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن.

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول (ما فاعلية استخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة (التركيزية، والتبريرية) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن؟) إلى أنَّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية كان الأعلى إذ بلغ (25,54)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية إذ بلغ (24,05) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (21,33)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي في مادة الثقافة الإسلامية، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية.

وهذه النتائج تُؤكّد أنَّ التعلّم باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، والأسئلة السابرة التبريرية كان له فاعلية في التحصيل الدراسي في مادة الثقافة الإسلامية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من: (أبو سمك، 2010)، (علي وهزاع، ٢٠١٢)، (الربضي، ٢٠٠٧)، (المجالي، ٢٠٠٧)، (الطراونة وأبو سليم، 2007). حيث أنَّ مهارة إستراتيجيات الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية تعمل على جعل الطالب مفكراً ومبدعاً في إجابته، وتزيد من مستوى التفاعل الصفي القائم على المبادرة من الطلبة، وتعلّمهم الاعتماد على أنفسهم في تقويم استجابتهم وتطويرها، وهذا بدوره يُنمّي لديهم الجوانب الشخصية والنفسية، ويُشعرهم بالثقة بأنفسهم وبقدرتهم على الوصول إلى المعرفة (الجاغوب، 2002م).

وقد يعود سبب التفوق إلى أنَّ التدريس بالأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية مناسب لطبيعة وحدات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف الدراسية؛ لما فيها من تأمل في الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة وتدبّر وسبر غور معانيها، وربطها بالواقع الذي يعيش فيه الطالب، يُضاف إلى أنَّ بعض الآيات والأحاديث تتضمن أحكاماً شرعية تكون مناسبة لتطبيق إستراتيجية الأسئلة السابرة.

كما أعطت الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية الطلبة فكرة عامة عن الآيات والأحاديث المدروسة، ومنحتهم الرغبة في التفكير والتوسع فيه والاستنتاج والربط بين المعلومات الواردة فيها. كما كان لتنظيم الأسئلة السابرة بشكلها الهرمي والمنطقي تسهيلاً لعملية استدعاء الأفكار والمعلومات وتذكرها بالنسبة للطلبة، حيث قُدّمت لهم الأفكار بشكل تدريجي، فبُدء بالأفكار العامة الشاملة أولاً ثمّ الأقل عمومية فالأقل، وهكذا وصولاً إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي يُعدّ أصغر جزء يندرج في إطار الأفكار العامة، وإثارة التفكير وإجراء عمليات القياس وغيرها، مما زاد من تركيزهم

ووعيهم للمادة العلمية، وإقبالهم عليها. وهذه النتائج تؤكد دور الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في صقل وتهذيب البُنية المعرفية للطلبة، وعملت على تسهيل اكتسابهم للمواد العلمية والخبرات والاحتفاظ بها ونقلها إلى مواقف تعليمية جديدة مماثلة.

بينما أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني (ما فاعلية إستراتيجية الأسئلة السابرة (التركيزية، والتبريرية) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن؟) إلى أنَّ المتوسط الحسابي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية كان الأعلى إذ بلغ (26,38)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية إذ بلغ (24,95)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلّمت بالطريقة الاعتيادية (20,48)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي ومهاراته الثلاث، وأنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلَمت باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية، والمجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام الأسئلة السابرة التبريرية عند مقارنتهما مع المجموعة الضابطة.

وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة (بربخ، 2012م، ص95) والتي أشارت إلى أنَّ المُعلِّم عندما يُثير الطالب نحو التفكير الإبداعي، ويُحفّز عقله وقُدراته الاستيعابية نحو النقد البنَّاء؛ فإنَّ الطالب يستوعب أهداف تعلمه، وتبرز قدراته الإبداعية في ادراك المادة التعليمية، والتفاعل معها تطبيقاً وتحليلاً وتقيماً. حيث أنَّ التفكير السابر أحد الأنماط التي يمكن تنميته بواسطة برامج تدريبية مبنية على أسس علمية، فهو تفكير مُنتظم تراعى فيه القوانين والقواعد العلمية والتي عن خلالها يتوصّل الطلبة إلى حقائق مجهولة من حقائق معلومة من الجزئيات إلى الكليات، فضلاً عن كونه الوسيلة الصحيحة لحل المشكلات، فهو يدخل في أنماط التفكير الاستكشافي والاستقرائي والاستنباطي، وفيه يؤدي الطالب دوراً نشطاً في الحصول على المعلومات الجديدة (قطامي، 2004م). ومن هنا يظهر أنَّ التعلّم باستخدام الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية كان له فاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الثقافة الإسلامية في الأردن.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ما تُمثِّله الأسئلة الصفية السابرة التركيزية والتبريرية من أداة معينة للمُعلِّم، تحقق له عدداً من القيم، من خلال مساعدة الطلبة على التعمق في الموضوع المطروح مما يؤدي إلى فهمهم بشكل أفضل نتيجة المشاركة والتفاعل، وتنمية مهارة التفكير لديهم، ليصبحوا مفكرين ومبدعين في إجاباتهم وإجابات الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات التربوية، حيث أنَّ الأسئلة السابرة تُمثل أحد الاتجاهات المعرفية التي أدخلها التربويون نتيجة البحث والدراسة لتُثري طرائق التعليم والتعلّم، وتُساعد المُعلِّم على تنمية تفكير طلبتهم (الرواشدة، 1984م). "فالأسئلة السابرة من الأمور المهمة التي ينبغي أن يأخذ بها المُعلِّم نفسه، كي يُنظّم أفكاره، ويضعها في إطارها السليم. وتوجيه الأسئلة إلى الطلبة بدلاً من تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلّم، ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية، وتعلّم المزيد في الموضوع" (توق وعدس، 1984م، ص151). وهذا كله ما يؤكد أهمية استخدام مُعلِّمي التربية الإسلامية للأسئلة السابرة أثناء تنفيذ دروس التربية الإسلامية في مختلف المراحل الدراسية.

وقد يُعزى السبب في ذلك إلى التوافق الكبير بين الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية وبين التفكير الإبداعي، والذي أدى إلى التفاعل بينهما، ومما ساعد على ذلك أيضاً طبيعة المادة الدراسية لوحدتي القرآن والأحاديث النبوية، والتي تُعطي الطلبة دوراً بارزاً في التعليم من خلال القيام بعمليات عقلية عليا، وإثارة مناقشات مختلفة، وإبداء الرأي وتنظيم الأفكار، وإتاحة الفرصة لهم للتدبر والتأمل، وربط الأفكار والآيات والأحاديث ببعضها البعض، مما ساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأنَّ استخدام الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية مكَّن الطلبة من التعمق في الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، حيث تُبنى الأسئلة السابرة على احترام عقول الطلبة وإمكاناتهم وتشجعهم على طرح أفكارهم وآرائهم والاستماع إلى زملائهم ومناقشتهم مما يثري لديهم مهارات التفكير الناقد المتعددة.

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

وأخيراً فإنَّ نتائج الدراسة تؤكد على الدور المهم لمُعلِّم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ولذا فإنَّ سلوكياته داخل الحصة الصفية وأثناء تدريس مناهج التربية الإسلامية من خلال الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبته. وهذا يتطلب من مُعلِّم التربية الإسلامية لكي يُؤدي دوره، أنْ يكون متحمساً لتدريس مادته، متفوقاً في مهنته، مُشجعاً لتنمية التفكير الإبداعي، مرناً في حل المشكلات، يعمل على إشباع حاجات الطلبة للمعرفة وطرح الأسئلة المفتوحة، مراعياً لقدراتهم وميولهم واهتماماتهم، وأخيراً واسع الأفق.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- توسيع تطبيق الأسئلة السابرة لتشمل باقي فروع مقررات التربية الإسلامية في المراحل التعليمية الأخرى.
- تدريب المُعلِّمين في تخصص التربية الإسلامية في كافة المراحل الدراسية على كيفية استخدام الأسئلة السابرة في التدريس لما لها تأثير ايجابي في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للتربية الإسلامية.
- قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمعلمين في مختلف التخصصات حول التدريس باستخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة.
- تدريب المعلمين على أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال برامج التأهيل والتدريب.

المراجع:

- آل حيدان، رجا بن عوضه. (1429هـ - 2009م). *واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧م). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر.
- أبو سمك، أحمد عبد العزيز. (٢٠١٠م). *أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية والسرد القصصي المتبوع بالأسئلة السابرة في تحصيل السيرة النبوية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة* (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو لبدة، عبد الله، والخليلي، خليل، وأبو زينة، فريد. (1996م). *المرشد في التدريس*. دبي: دار القلم للنشر.
- أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبد الحليم، والصّوالحي، عطيّة، وأحمد، محمد. (1972م). *المعجم المحيط*. ط2. إسطنبول: المكتبة الإسلامية للنشر.
- بربخ، أشرف عمر. (2012م). مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(1)، 91-129.
- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن. (1984م). *أساسيات في علم النفس التربوي*. عمان: دار جون وإيلي وأولاده.
- الجاغوب، محمد الرحمن. *النهج القويم في مهنة التعليم*. (2002م). عمان: دار وائل للنشر.
- جروان، فتحي. (2004م). *الموهبة والتفوق والإبداع*. ط٢. عمان: دار الفكر.
- جروان، فتحي. (1999م). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجلاد، ماجد زكي. (2011م). *مهارات تدريس القرآن الكريم*. عمان: دار المسيرة للنشر.
- الجمل، محمد جهاد. (2005). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد. (2003م). *تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق*. ط2. الرياض: مطبعة العشقري.
- الحارثي، حصة حسن. (٢٠١١م). *أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مكة المكرمة* (رسالة

ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- حسن، أسماء. (2002م). *مدى توافر مهارات الأسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء، اليمن.
- حسين، ثائر، وفخرو، عبد الناصر. (2002م). *دليل مهارات التفكير*. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.
- الحصري، علي، والعنيزي، يوسف. (2004). *طرق التدريس العامة*. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.
- حنورة، مصري عبد الحميد. (1997م). *الإبداع من منظور تكاملي*. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
- الحيلة، محمد محمود. (2009م). *مهارات التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة للنشر.
- خطاب، أحمد علي. (٢٠٠٧م). *أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الفيوم، مصر.
- الخليلي، خليل، وحيدر، عبد اللطيف، ويونس، محمد جمال الدين. (1996م). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. ط1. دبي: دار القلم للنشر.
- الربضي، إنصاف جورج. (2007م). *أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الرواشدة، إبراهيم. (1984م). *أسلوب التساؤل وأثره في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زغلول، عماد عبد الرحيم. (2002م). *مبادئ علم النفس التربوي*. ط2. العين: دار الكتاب الجامعي.
- السرور، ناديا. (2000م). *مدخل على تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر.
- السرور، ناديا. (2005م). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. عمان: دار وائل للنشر.
- سعادة، جودت أحمد. (2011م). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. ط٥. عمان: دار الشروق.
- سعادة، جودت، وعقل، فواز، وزامل، مجدي، وإشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى. (2006م). *التعلّم النشط بين النظرية والتطبيق*. ط1. عمان: دار الشروق.
- سلامة، عبد الله. (2012م). *توظيف التفكير في العملية التعليمية*. ط1، (د. ن).
- السليتي، فراس. (2006م). *التفكير الناقد والإبداعي إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية*. عمان: عالم الكتب الحديث.
- الصيفي، عاطف. (2009م). *المُعلِّم واستراتيجيات التعليم الحديث*. ط1. عمان: دار أسامه للنشر.
- الطراونة، محمد عبد الكريم. (١٩٩٨). *أثر استعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة بغداد، العراق.
- الطراونة، محمد عبد الكريم وأبو سليم، علي. (2007م). أثر استخدام السؤال السابر في تحصيل طلبة الأول الثانوي –الأدبي والشرعي– في مادة تاريخ الأدب والنصوص. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، 1(1)، 69-117.
- الطيب، عصام علي. (2006م). *أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.
- الطيطي، محمد. (2004م). *تنمية قدرات التفكير الإبداعي*. عمان: دار المسيرة للنشر.
- عبد السميع، مصطفى، وحوالة، سهير. (٢٠٠٥م). *إعداد المُعلِّم تنميته وتدريبه*. عمان: دار الفكر.

- العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق. (2009م). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة للنشر.
- عطيو، محمد نجيب. (٢٠٠٦م). *طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق*. الرياض: مكتبة الرشد.
- علي، رياض حسين وهزاع، انتصار كيطان. (2012م). أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به. *مجلة الفتح*، العراق، (49)، 100-159.
- عويس، عفاف أحمد. (2003م). *سيكولوجية الإبداع عند الأطفال*. ط1. عمان: دار الفكر.
- الفهيد، خالد بن عبد الرحمن. (١٤٢٦هـ - 2005م). *تقويم مهارة الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- القرارعة، أحمد عودة. (2009م). *تصميم التدريس رؤية تطبيقية*. ط1. عمان: دار الشروق للنشر.
- قرقز، نائل محمد. (2004م). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- قطامي، نايفه. (٢٠٠٥م). *تعليم التفكير للأطفال*. ط٢. عمان: دار الفكر.
- قطامي، نايفه. (2004م). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. ط2. عمان: دار الفكر.
- كريم، وفاء قيس. (2008). *أثر إستراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة المستنصرية، العراق.
- المجالي، نزار عبد الرحيم. (2007). *أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه بمحافظة الكرك* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- مصطفى، مهند خازر. (2010م). أثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية. *مجلة جامعة دمشق*، 26(1-2)، 339-376.
- المقاطي، صالح بن إبراهيم. (١٤١٩هـ، 1998م). *أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- منسي، محمود. (2003م). *الإبداع والموهبة في التعليم*. الإسكندرية: دار المعرفة.
- نبهان، يحيى محمد. (2008م، أ). *الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة*. عمان: دار اليازوري للنشر.
- نبهان، يحيى محمد. (2008م، ب). *الإدارة الصفية والاختبارات*. عمان: دار اليازوري للنشر.
- نبهان، يحيى محمد. (2008م، ج). *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم*. عمان: دار اليازوري للنشر.
- نصيف، عادل عبد الرحمن. (٢٠٠٥م). أثر أسلوبي السبر التوضيحي والتشجيعي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة القواعد، *مجلة الفتح*، (٢٢)، ٩٥-115.
- يونس، وفاء محمود. (2007م). أثر استخدام الاستجواب بالأسئلة السابرة في مادة الأحياء في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الرابع العام. مجلة التربية والعلم، 14(2)، 253-277.
- CTE, University of Kansas,(2000), *Teaching Tip: Question?Questions*. Re–trivet April 19,2013. (http://www.ku.edu/cte/resourcesy teaching tip.htm).

- Galloway, Ch. (1976). *Psychology for Learning and Teaching*. New York: Mc Graw Hill Book Co.
- Guilford, P. (1959). Three facts of intellect. *American Psychologist*, (8) 14, 469-479.
- Harris , R. (2002). *Creative problem Solving: A Step by step Approach*. Los Angeles, CA: Pyrczak Publishing.
- Philips, H. (1979). Experiments Relating Teachers' Use Higher Cognitive Questions to Student Achievement. *Review of Educational Researsh*, (1) 49, 13-50.