أثر الأسئلة التي تتخلل النص على التذكر والفهم
عينة من طلاب السنة الأولى - علم النفس - بجامعة الجزائر

د. أحمد بن دانية

مدرس علم النفس

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الإمارات

أثر الأسئلة التي تتخلل النص على التذكر والفهم عينة من طلاب السنة الأولى علم النفس - بجامعة الجزائر

اعداد: د. أحمد بن دانية

مدرس علم النفس

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الإمارات

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلي معرفة أثر الأسئلة التي تتخلل النص في تذكر وفهم المعلومات الواردة فيه. ولتحقيق هذا الهدف أعطي نص للقراءة لثلاث مجموعات من طلاب السنة الأولى جامعي بمعهد علم النفس وعلوم التربية - الجزائر - وعددهم 150 طالبًا وطالبة.

أعطي للمجموعة الأولى النص دون أن تدخل عليه أي مؤثرات، وأعطى للمجموعة الثانية النص تتخلله أسئلة (بين فقراته)، أما المجموعة الثالثة فطلب منها أن تطرح على نفسها أسئلة وهي تقرأ النص.

أخبر أفراد المجموعات الثلاث أنه سيطلب منهم الاجابة على أسئلة متعلقة بالنص الذي قرأوه.

بينت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة (ف = 47.27 ح = 147.2 عند مستوى 0.001) لصالح المجموعتين الثانية (التي طرحت عليها أسئلة) والثالثة التي طلب منها أن تطرح على نفسها أسئلة.

فسرت النتائج بأن للأسئلة دور مهم في تركيز الانتباه على ما يقرأ، وأن النشاط الذاتي الذي يقوم به الفرد أفضل من عدم توجيهه أو اعطائه توجيهات محددة، رغم أن الأخيرة تساعده.

أولا - الإطار النظري:

1 - مدخل:

أن نشاط المتعلم أثناء عملية القراءة يسهل التعلم، ويتمثل هذا النشاط في استعمال تقنيات مساعدة تجعل المتعلم إيجابيا أثناء التعلم. كأن يوجه المتعلم نشاطه للإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه، أو أن يقوم بتلخيص موضوع قرأه إلى غير ذلك من نشاطات التعلم الأخرى التي يفترض أن تسهل التعلم (Pressley at al.1989, Dee-Lucas and Davies, 1979 Divesta, 1980, Crutcher and Healy, 1989, Hartley and).

وتشير الدراسات إلى عدة استراتيجيات للقراءة هدفها توجيه القارئ (Barnes and Clawson, 1975) وهي ترتبط بعوامل مختلفة داخلية وخارجية تتدخل في عملية التعلم من النص وتؤثر فيه (Mandl and Snnozt, 1985). ومن بين هذه الاستراتيجيات تقنية استعمال الأسئلة (Rothkopt, 1966, Foss, 1989, Foss et al, 1994, Denner and Rickards, 1987) التي يتناول هذا البحث جانبا منها مركزا على نوعين هما: أسئلة المجرب، والأسئلة الذاتية.

السؤال - بصفة عامة - وسيلة تربوية يستعملها المعلم للتأثير على أداء المتعلم لتحقيق أهداف تعليمية معينة، أو للتأكد من حدوث تعلم معين (Guszak, 1967, Andre, 1979).

وللأسئلة مستويات مختلفة من الناحية المعرفية؛ فالسؤال قد يتطلب معالجة سطحية لمادة التعلم كالتذكر المباشر لبعض المعلومات التي تعرض لها المتعلم أثناء التعلم (Anderson and Biddle, 1975)، وقد يتطلب السؤال عملية معرفية ذات مستويات أرقى كالفهم والتحليل والتركيب (Andre, 1979)، وسواء كانت الأسئلة شفوية أو مكتوبة فهي توظف في مواقف تعلم مختلفة، حسب نوعها وموقعها (Wood et al. 1993, Denner and Rickards, 1987) .

2 - أسئلة المجرّب (الأسئلة المدمجة في النص):

وهي الأسئلة التي تتخلل النص ويعتبر روتكوبف (Rothkopt, 1966) أول من استعمل هذا النوع من الأسئلة (أنظر أيضا: Rickards, 1979)، وهذا النوع من الأسئلة يسهل الفهم والتذكر كما تبينه الدراسات (أنظر مثلا مراجعة: Anderson and Biddle, 1975) . وتوصلت الدراسات إلى نتيجة قاعدية هي أن الأسئلة المدمجة سواء كانت قبلية أو بعدية (قبل أو بعد الفقرات المقروءة) تسهل الفهم والتذكر Anderson and Biddle, (1975) .

لقد انطلقت هذه الدراسات من افتراض أن الأسئلة تساعد المتعلم في توجيه انتباهه أثناء القراءة، ومن ثمّ التركيز على معلومات وأفكار وأجزاء معينة من النص، فتفهم وتختزن بشكل جيد في الذاكرة (Watts, 1973, Rothkopt and Bisbicos, 1975, Glover, 1987, Frase, 1967) Holliday and Mc Guire, 1992, Leonard, 1989,

والحقيقة أن النظرة الفاحصة للدراسات المختلفة (ومنها Frase, 1967) في هذا المجال توفر معطيات تبرهن على أن أثر الأسئلة المسهلة يتميز وفقا للمحتوى الذي تتعلق به الأسئلة، ولذلك ينبه مور ويردنس أن مثل هذه الآثار تظل مهمة تربويًا إذا كانت تسهل تعلم مصطلحات ومبادئ معينة (Moore and Readence 1980) .

وللتدليل على ذلك استعمل واطس واندرسون (Watts and Anderson, 1971) في دراسة لهما نصوصا تصف مبادئ ومصطلحات سيكولوجية، ويتخلل هذه النصوص أسئلة بعدية مختلفة (ذات طبيعة مختلفة مباشرة، أو استنتاجية أو تطبيقية) وتبين أن الذين سئلوا أسئلة استنتاجية أو تطبيقية كان أداءهم في الاختبارات البعدية جيدًا.

إذن فللأسئلة المدمجة أهمية تربوية كبيرة بالنسبة للمتعلم بصفة عامة وخاصة إذا تعلق الأمر بالأسئلة ذات المستوى العالي، إذ يفترض أن هذه الأخيرة تجعل المتعلم يعالج مادة التعلم معالجة عميقة مقارنة بالأسئلة ذات المستوى السطحي (Holliday and Mc Guire, 1992)، وهذا يؤدي إلى النتيجة التالية:

إذا كانت الأسئلة ذات المستوى العالي تمكن المتعلم - إلى جانب المعالجة العميقة لمادة التعلم - من تذكر معلومات دقيقة، فيمكن الاستغناء عن تلك الأسئلة ذات المستوى السطحي (التي تتطلب تذكرا تفصيليا للمعلومات) (Andre, 1979) .

يبقى السؤال: ما الموقع الأفضل للأسئلة حتى تعطي آثارًا جيدة؟ ..

3 - موقع الأسئلة وأثرها على التعلم:

استعملت الدراسات في هذا المجال موقع السؤال لمعرفة أثره على أداء المتعلم. فقد كانت المادة المستعملة عبارة عن نصوص مقسمة إلى أجزاء (فقرات) تكون الأسئلة التي تتخلل النص أما قبل الفقرات (أسئلة قبلية) أو بعدها (أسئلة بعدية)، وأشهر مثال على ذلك نموذج روثكوبف (Lehman and Lehman, 1984, Rothkopt, 1966)، واهتمت هذه الدراسات بأثر كل نوع منها، كما قارنت بينهما ..

وتبين من خلال هذه الدراسات أن لكل نوع منها أهميته. وأشار إلى ذلك ريكاردس (Rickards, 1979) في مراجعته النقدية لأثر الأسئلة حيث تبين أن الأفراد الذين طرحت عليهم أسئلة قبلية يتذكرون نفس كمية المعلومات التي يتذكرها أولئك الذين طرحت عليهم أسئلة بعدية وذلك في المعلومات التي طرحت حولها أسئلة مباشرة (وهذا ما يعرف بالأثر المباشر). ويظهر أن كلا المجموعتين تتذكران المعلومات التي طرحت حولها الأسئلة أفضل من المجموعة الضابطة (التي لم تطرح عليها أسئلة) ... ولكن الأسئلة البعدية تنتج كمية تذكر أكبر للمعلومات التي لم تطرح حولها الأسئلة مقارنة بالقبلية (وهو ما يعرف بالأثر غير المباشر).

4 - الأسئلة التي يطرحها القارئ على نفسه:

هي تلك الأسئلة التي يطرحها القارئ على نفسه أثناء قراءته لنص مكتوب. وهي استراتيجية من الاستراتيجيات التي بينت الأبحاث أن المتعلم الجيد يستعملها بصفة

عامة أثناء معالجة مادة التعلم بمختلف أشكالها (Martin, 1985, Foos, 1989, Foos et al. 1994)، وتقوم بدور توجيه انتباهه إلى النقاط المهمة حتى يسهل عليه الاستيعاب (Anderson, 1978)، ويؤكد المربون على ضرورة تشجيع المتعلمين على استعمال هذه التقنية لتطوير أدائهم ليصبحوا قراء ومتعلمين مستقلين (Wong, 1985, Tinsley, 1973, Singer, 1978, Frase, 1973)

إن طرح المتعلم الأسئلة على نفسه ينطلق من ثلاث اتجاهات نظرية تفسره؛ أحدها ينطلق من استخدام المتعلم لعملياته الذهنية وهو ما يصطلح عليه المعالجة النشيطة، والاتجاه الثاني ينطلق من الاطار الذهني الموجه للتعلم، والثالث ينطلق من وعي الإنسان بالعمليات المعرفية التي يستعملها أثناء التعلم.

أ - تنطلق الدراسات المعتمدة على المعالجة النشيطة من افتراض أن المتعلم يقوم بنشاط ذهني أثناء عملية التعلم، ومن بينها طرح الأسئلة التي توجه تفكيره أثناء التعلم. فإثارتها (الأسئلة) تترتب عنها عمليات معرفية تسهل التعلم (الفهم والتذكر) (Wong, 1985, Mac Donald, 1986) . ففي دراسة دويل (Duell, 1977, in Rickards, 1979) تبين أن المتعلمين الذين دربوا على طرح الأسئلة حققوا أداء جيدا في اختبار بعدي على النص. كما أدت دراسة أندري (Andre, 1979) إلى نفس النتائج.

ب - أما تفسير الإطار الذهني، فينطلق من مسلمة أن المتعلم عند تناوله لأي نشاط تعلمي فله معرفة مسبقة تجعله ينظر إلى المحتوى من خلالها، وبالتالي يطرح تساؤلات منطلقة من تلك المعرفة المسبقة.

ففي دراسة قام بها سينجر (Singer, 1978) درب متعلمين على استغلال إطارهم الذهني لطرح أسئلة حول نص طلبت قراءته، فأدى ذلك إلى تفوقهم في التذكر مقارنة بمجموعتين أحدهما طرحت عليها أسئلة تتخلل النص ومجموعة ثالثة لم تطرح عليها أي أسئلة.

جـ - أما تناول الوعي بالعمليات المعرفية فينطلق من أن الفرد لكي يتعلم بشكل جيد عليه متابعة ما يقوم به من نشاط بشكل واع، أي هو الذي يعي ويدرك تماما ما يملك

من طرق وتقنيات وأساليب أو استراتيجيات تعلم، ويدرك ويعي كذلك الكيفية التي يستغل فيها هذه الإمكانيات في أداء مهمة التعلم (Flavell, 1981, Brown, 1978, 1981) . إذن فالوعي بالعمليات المعرفية أثناء القراءة يجعل التعلم فعالا وجيدا (Brown, 1980)، وهذا ما اعتمدت عليه دراسات المساءلة الذاتية التي اعتمدت على هذا الاتجاه، حيث عملت على تدريب القراء على استعمال المساءلة بصفة واعية (Mandl and Wolf gang, 1985, Ford, 1981)، وعادة ما يرتبط التدريب على هذا النوع من طرح الأسئلة الذاتية (الواعية) على توضيح العلاقة المباشرة بين استعمال الأسئلة وما يترتب عليها من نتائج إيجابية على الأداء (Brown and Palincasr, 1985, Brown et al. 1983)، كما يدرب المتعلم في هذه الطريقة على المراقبة الذاتية وتنفيذها، والمتمثلة في التخطيط والمراجعة والتوجيه للنشاطات أثناء التعلم، ومنها طرح الأسئلة (Brown et al. 1984, Baker and Brown, 1984)

تبين مما سبق أنه من الممكن للمتعلم أن يقرأ النص بطريقة نشطة إيجابية تسهل عليه فهم ذلك النص، ومن النشاطات التي يمكن له القيام بها هي استعمال الأسئلة، سواء طرحها الباحث أو المدرس أو كاتب النص المراد فهمه وتذكر معلوماته، أو قام القارئ بطرحها على نفسه. فالأولى توجيه من الآخرين، والثانية توجيه ذاتي، ومن شأنهما توجيه الإنسان للأفكار الأساسية والمساعدة على التركيز. لكن أي من هذه الطرق أفضل في فهم وتذكر نص من النصوص؟ .. وهذا ما يحاول هذا البحث الإجابة عنه.

ثانيا - الجانب التطبيقي:

1 - هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية طرح الأسئلة ضمن النصوص المقروءة. وتحاول بعد ذلك التعرف على أثر نوع الأسئلة الأفضل في التعلم. هل الأسئلة التي يطرحها النص (المجرب في هذه الدراسة) أفضل؟ أم الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه؟.

وتكون الفرضية على الشكل التالي:

توجد فروق في التذكر لنصوص طرحت فيها أنواع مختلفة من الأسئلة (أي هناك فروق في تذكر نصوص تتخللها أسئلة وضعها المجرب عن التذكر من نصوص طلب من المتعلم طرحها، وتختلف عن تذكر نص لم يطلب فيها من المتعلم فعل أي شيء).

2 - متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات هذه الدراسة في أنواع الأسئلة المطروحة وهي المتغير المستقل، والمتغير الثاني هو الفهم والتذكر وهو المتغير التابع.

3 - عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 150 طالبا وطالبة سنة أولى من معهد علم النفس وعلوم التربية من جامعة الجزائر، اختيروا بشكل عشوائي من كشف التسجيل.

وزعت المجموعة عشوائيا على ثلاث مجموعات، تتكون كل واحدة من 50 طالبا وطالبة تمثل المجموعات الضابطة، والتجريبية الأولى، والتجريبية الثانية .. وتتراوح أعمار العينة بين 17 و20 سنة، بمتوسط عمري يساوي 1/2 18 سنة.

4 - أدوات البحث:

استعملت في هذا البحث الأدوات التالية:

أ - نص القراءة:

اختير نص من مجلة علمية عامة بعنوان «إيقاعات داخلية في هجرة الطيور» من مجلة العلوم المجلد 7 العدد 2 (1990)، واختصر الموضوع إلى 1168 كلمة حوالي أربع صفحات. ويتكون النص من أربع فقرات.

قدم النص على شكله هذا إلى المجموعتين الأولى: التي طلب منها قراءة فقط، والمجموعة الثالثة التي طلب منها القراءة وطرح أسئلة موجهة للقراءة.

أما المجموعة الثانية فوضعت بين فقرات النص مجموعة أسئلة تتخلل النص، وكان مجموعها 12 سؤالا بمعدل ثلاث أسئلة عن كل فقرة؛ سؤالان قبل الفقرة وواحد بعدها، يمثل السؤال الأول سؤالا مباشرا يتعلق بالمعلومات المحتواه في الفقرة، والثاني سؤالا يحث على الفهم والاستنتاج، أما سؤال ما بعد الفقرة فيرتكز على الاستنتاج.

ب - أداة الاختبار:

بني اختبار للفهم والتذكر على شكل اختيار من متعدد يتكون من أسئلة نصية وأخرى استنتاجية، وذلك حسب اختبار تقويم الاستنتاج (Watson and Glaser, 1980)، واستعملت هذه الطريقة لأنها أسهل طريقة وأضمنها لدراسة فهم النص النثري بعد قراءته أو الاستماع له (Bendania, 1988) .

وبناء على اختبار تقويم الاستنتاج، أصبح اختبار الفهم في هذه الدراسة يتكون من 12 سؤالا حول النص المقروء (أسئلة استنتاجية، وأسئلة نصية). تتطلب الأسئلة الاستنتاجية الربط بين المعلومات الموجودة في النص، كما قد تتطلب من القارئ استعمال معرفته المسبقة. أما الأسئلة النصية هي تلك الأسئلة التي تطلب معلومات مباشرة موجودة في النص. وكانت كيفية التصحيح تتمثل في إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ولا شيء للخاطئة.

5 - كيفية إجراء التجربة:

أعطيت للعيّنات الثلاث النصوص بأشكالها المشار إليها سابقا. وأعطيت لكل منها التعليمات المناسبة:

أ - المجموعة الضابطة، أعطي لها النص المختار مطبوعا على الآلة الكاتبة، ويتكون من أربع فقرات. طلب من هذه المجموعة أن تقرأ النص لغرض الفهم، وأخبروا أنهم سيختبرون في هذا النص.

ب - أما المجموعة الثانية، فأعطي لهم نص تتخلله أسئلة، وطلب منهم قراءة النص بغرض الفهم، وأشير إلى أن النص تتخلله أسئلة من الضروري استغلالها لأنها تساعدهم على فهم هذا النص.

جـ - أما المجموعة الثالثة، فقدم لها النص كما في المجموعة الأولى، وطلب منهم قراءة النص لغرض الفهم، وأعطيت لهم تعليمات بأن يطرحوا على أنفسهم أسئلة حول ما يقرأون.

وبعد انتهاء كل مجموعة من القراءة، توضع النصوص جانبا وتعطى فرصة 10 دقائق طلب من خلالها أن يكتب كل فرد عن كيفية قراءته للنص إجابة على أسئلة موجهة طرحها الباحث على الشكل التالي:

المجموعة الأولى (قراءة فقط):

- كيف قرأت النص؟ أعطِ تقريراً عن ذلك.
- هل قمت بأي نشاط يوجهك في قراءة النص؟ (إعادة قراءة، طرح أسئلة ... الخ)

المجموعة الثانية:

- كيف قرأت النص؟ أعطِ تقريراً عن ذلك.
- هل كان للأسئلة المطروحة بين الفقرات أي تأثير على قراءتك (سلبي، ايجابي، بين)؟.

المجموعة الثالثة:

- كيف قرأت النص؟ أعطِ تقريراً عن ذلك.
- ما هي الأسئلة التي طرحت على نفسك؟ (ما الأثر الذي تركته تلك الأسئلة على قراءتك)؟.

ثالثا - نتائج البحث:

1.3 النتائج التحصيلية:

بينت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينات الثلاث اختلافاً في معدلات فهمهم للنص المقروء وتذكره، ويظهر ذلك في الجدول (1)=

جدول (1)

يبين مجموع الدرجات ومتوسطها

وانحرافها المعياري للمجموعات الثلاث

المجموعة	العينة	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
1 (دون أسئلة	50	252	5.04	1.32
2 (أسئلة المجرب)	50	313	6.26	1.14
3 (أسئلة ذاتية)	50	382	7.64	1.52

يتبين من الجدول (1) أعلاه أن المجموعات الثلاث تختلف في الدرجات المحصل عليها إجابة على الأسئلة المطروحة حول النص، وللتأكد من الاختلاف بين المتوسطات أجري تحليل تباين بينها (أنظر السيد، 1979، و Winer, 1971) وبين التحليل فروقا بين المجموعات الثلاثة (جدول 2).

جدول (2)

يبين تحليل التباين لدرجات الفهم والتذكر

للمجموعات الثلاث (ن = 150)

مصدر التباين	مجموعات الربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعات	169.021	2	84.61	47.27	0.001
الخطأ	263.06	147	1.79		
المجموع	432.27	149			

وللتأكد من الاختلاف بين المجموعات الثلاثة، كل اثنين على حدة، جرى اختيارات بين المجموعة الأولى والثانية، وبين الأولى والثالثة، وبين الثانية والثالثة.. وكانت النتائج كما يلي:

ت بين المجموعة الأولى والثانية كما في الجدول (3)

جدول (3)

يبين قيم ت بين المجموعات الثلاثة ودلالتها

المجموعة	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
أوب	98	4.94	0.005
أوجـ	98	9.11	0.005
ب وجـ	98	1.62	لا توجد دلالة

يبين هذا الجدول أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين الأولى والثانية (ت = 4.94 ن = 98 عند 0.005) وكذلك وجود فروق بين المجموعتين الأولى والثالثة (ت = 9.11 ن = 98 عند 0.005)، ولكن لا توجد فروق دالة بين المجموعتين الثانية والثالثة (ت = 1.62 ن = 98 عند 0.005).

2.3 نتائج إجابات أفراد العينات عن الأسئلة المتعلقة بكيفية قراءة النص:

أ - المجموعة الأولى:

أجاب أغلب أفراد المجموعة الأولى الذين لم تطرح عليهم أسئلة أنهم كانوا يحاولون حفظ ما في النص من خلال استعمال القراءة وإعادة القراءة، وأجاب 40 طالبا بهذه الإجابة. أما العشرة الباقون فإنهم كانوا يطرحون على أنفسهم أسئلة يتوقعون أنها ستطرح عليهم، لكنهم لم يبينوا كيف طرحوا هذه الأسئلة، ولا أين وضعت تلك الأسئلة. وهذا إجابة عن السؤال المتعلق بالنشاطات المستعملة لتوجيه القراءة.

ب - المجموعة الثانية:

هذه المجموعة طرحت عليها أسئلة تتخلل فقرات النص قبلها وبعدها .. فقال 45 فردا أنهم قرأوا النص محاولين الإجابة عن الأسئلة التي طرحت عليهم، وأن قراءتهم كانت متأثرة بالأسئلة المطروحة، حيث كانوا يركزون على المعلومات التي تساعدهم في الإجابة عنها. أما الخمسة (5) الباقون فقالوا أنهم كانوا يقرأون الفقرة أولا ثم يرجعون إلى السؤال ويحاولون الإجابة عنه.

أما الأسئلة التي طرحت عليهم بعد الفقرة فساعدتهم على تركيز المعلومات التي قرأوها حول النص، فإن لم يستطيعوا الإجابة عنها عادوا مرة ثانية وقرأوا الفقرة.

كما بين أفراد هذه المجموعة أن هذان النوعان من الأسئلة، أفادهم في التركيز في الفقرات الموالية حيث أن السؤال السابق للفقرة يساعدهم على التركيز على المعلومات المتعلقة به، أما الذي يلي الفقرات فكان يساعدهم على الربط بين المعلومات والتركيز على تلك التي لم يطلبها السؤال الأول.

جـ - المجموعة الثالثة:

قالوا: لقد طلب مني أن أقرأ النص وأن أطرح حوله تساؤلات تساعدني على القراءة، فقد كنت أطرح على نفسي أسئلة عامة مثل: ما الذي تتناوله هذه الفقرة؟ ثم أقرأ محاولا أن أركز على كل ما هو مهم من معلومات في هذه الفقرة، وفي نهاية الفقرة أسأل نفسي سؤالا واحدا أو اثنان حول محتوى الفقرة من معلومات أو حقائق، وأسأل سؤالا آخر حول الفكرة العامة للنص. ووجدت أن مثل هذا النشاط يساعدني على التركيز والبحث عن المعلومات والأفكار الأساسية لما أقرأ، وكان يدور في ذهني الأسئلة التي يمكن أن تطرح حول النص، وهذا بدوره جعلني أطرح مختلف الأسئلة حول النص.

رابعا - مناقشة وتفسير النتائج:

تشير نتائج تحليل التباين جدول (2) وقيم ت جدول (3) أن للأسئلة دور مهم في تحسين التذكر والفهم عند القارئ، وظهرت الفروق بين المجموعات الثلاث واضحة بدلالاتها الإحصائية الجيدة. حيث أن الأسئلة التي تطرح في النص سواء طرحها صاحب النص أو طرحها القارئ على نفسه تكون أفضل مما لو أن النص قرئ بدون القيام بنشاطات تسهل هذا النص تذكرا وفهما .. فقد كانت المجموعة الثانية (التي طرحت عليها الأسئلة في النص) والمجموعة الثالثة (التي طلب منها أن تطرح على نفسها أسئلة) أفضل من المجموعة الأولى التي لم تطرح على أفرادها أسئلة. مما يبين فائدة الأسئلة ودورها التربوي.

هذه النتائج تتماشى مع ما توصلت إليه البحوث السابقة في مجال علم النفس التربوي ودراسات الذاكرة واسترتيجيات التعلم وتقنياته. حيث أن الدراسات المتعلقة بالذاكرة ابتداء من العمل الأساسي لروثكوبف (Rothkoph, 1966) تبين أهمية الأسئلة التي تتخلل النص في تذكر وفهم محتوياته. وأثبت الكثير من الدراسات التي تلت ذلك نفس هذه النتيجة (مثال ذلك: (Watts, 1973, Frase, 1968, Allen, 1980) . ولهذه الأسئلة دور في مساعدة المتعلم أن يركز انتباهه على معلومات محددة تشير إليها تلك الأسئلة (Moore and Readence, 1980) . والأسئلة التي استعملتها الدراسة الحالية مزيج من الأسئلة القبلية والبعدية، كما أنها تحتوي على أسئلة مباشرة وأسئلة استنتاجية حتى تسهل أمرين؛ التركيز على المعلومات (مور وريدنس، 1980) وتحسن الأداء الجيد للقارئ (Foos, 1989)، حيث أظهرت دراسة واطسن واندرسون (Watts and Anderson, 1971) أن الأسئلة الاستنتاجية والتطبيقية تحسن الأداء حول النصوص المقروءة (أنظر أيضا: Andre, 1979) .

والحقيقة أن إجابات أفراد العينة الذين طرحت عليهم الأسئلة أو الذين طرحوا على أنفسهم أسئلة بينوا هذه الحقيقة حيث أنهم قالوا أن الأسئلة التي طرحت عليهم ساعدتهم في التركيز على نقاط معينة في النص، وأن الأسئلة التي طرحت بعد النص تساعدهم على الربط بين الأفكار المختلفة المدرجة في النص.

إن نظرة فاحصة للنتائج تبين أن الأسئلة تسهل الفهم والتذكر، حيث أن توفرها أفضل من عدمه، (Foss et al, 1994) إذ أن المجموعة الثانية كانت نتائجها أحسن من الأولى (ت = 4.98 ح = 98 عند دلالة 0.005) وأن المجموعة الثالثة أحسن قليلا من الثانية، وأن لم تكن هناك دلالة (ت = 1.62، ح = 98، عند 0.06) فإذا ما أخذنا بهذا فيمكن القول أن النشاط الذي يقوم به الفرد نفسه، إذا ما وجه إليه أفضل من عدم القيام بأي نشاط، وأفضل من نشاط يفرض عليه.

إذن توفير مسهلات وموجهات في النصوص يسهل الفهم بالنسبة للمتعلم، ولكن أن يكون المسهلات والموجهات ذاتية أفضل من أن توفر للمتعلم. وهذا يتفق مع رأي الباحثين (مثال هاو Howe, 1977) إذ يرى «أن حرية المتعلم في اختيار النشاط يجعله قادرا على استعمال التقنية المناسبة له، ومن ثم تكون النتائج أفضل».

وبذلك فإن حث المتعلم على القيام بنشاط محدد يساعد بشكل واضح في تذكر وفهم النصوص كما بينت الدراسات (Wood et al. 1993, Wong, 1985, Foos et al, 1994, Foos, 1989, Denner and Rickards, 1987) .

خامسا - خلاصة:

تناولت هذه الدراسة دور الأسئلة في تسهيل تذكر وفهم النصوص المقروءة. انطلاقا من أن هناك عدة عوامل يمكن أن تسهل التعلم من النصوص الذي يرتبط بالنشاطات والعمليات المعرفية ذات الأثر على هذا التعلم، ومن بينها الأسئلة.

وبينت نتائج هذا البحث أن الأسئلة تساهم في تنمية الاستيعاب لدى القارئ، وأنه إذا ما أريد للنتائج أن تكون أفضل فلا بد من تشجيع القارئ أن يقوم هو ذاته بالنشاطات التي من شأنها أن تسهل عليه فهم ما يقرأ. وتكون تلك النشاطات بمثابة الموجه والمسهل للتعلم من النصوص.

المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود (1986): علم النفس التربوي. الكويت، دار القلم.

- جابر، جابر عبد الحميد (1991): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. القاهرة، دار النهضة العربية.

- السيد، فؤاد البهي (1979): علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة، دار الفكر العربي، ط 3 .

- عيد، محمد عبد العزيز (1974): في علم النفس التربوي. الكويت، دار البحوث العلمية.

المراجع الأجنبية:

Anderson, P.C. and Biddle (1975) on asking poeple questions about what they are reading. In bower, G.H. (Ed.) Psychology of learning and Motivation .Vol. G. New York: Academic Press.

Anderson, T.H. (1978) Anoter look at the self-questioning study technique. Technical Education Report No, 6. University of Illinois, centre for the study of Reading.

Andre, 1979) Dues answering higher-level questions while reading facilitate productive learning. Review of Educational Research, 49, 280-318.

Baker, L. and Brown, Al. (1984) Metacognitive skills and Reading. In R. Barrs, M.L. Kamil and P. Mosenthall (Eds.) Handbook of Reading Research, New York. Longman.

Barnes, B.R. and Clawson, E.V. (1975) Do advance organizers facilitate learning? Recommendations for further Research Based on analysis of 32 stadies. Review of Educational Research, 45, 637-659.

Bendania, A. (1988) Development and evaluation of a model for teaching reading comprehension in Algerian middle schools. Unpublished Phd Thesis, University of London, Institute of Education.

Brown, A.l. 1978) Knowing when, where, and how to remember: Aproblem of metacogui

tion. In R. Glaser (Ed.) Advances in Instructional Psychology, VI Hills dale: N.J.L.E.A.

Brown, A.l. (1980) Metacognitive Development and reading. In Spiro et al. (Eds.) The oretical Issues in Reading Comprehension, Hills dale, N.G.L.E.A.

Brown, A.l. (1981) Metacoguition and reading and writing: The development and facilitation of selective strategies for learning from texts. In N.I. Kamil (Ed). Direction in Reading Research and Instruction, Washington D.C. : National Reading conference.

Brown, A.l., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. and compione, J.C. (1983) Learning, remembering and Understanding. In Hussen, P.H. (Ed) Handbook of Child psychology, VIII Cognitive developement. Edited by flavell, J.H. and Markman, E.M. New York. John Wiley.

Brown, A.l. and Palinscar, A.S. (1985) Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of on program for enhancing learning. Technical Report No. 334. Bolt, Beranek and Now man Inc. Cambredge, Mass. Illinois. University Urbana Center for the study of reading.

Crutcher, R.J. and Healy, A.F. (1989) Cognitive operations and the generation effect. Journal of Experimental, Psychology: Learning, Memory and cognition, 15, 669-675.

Dee Luca, D. and Di vesta, F.J. (1980) Learner-generated organizational aids: Effects on Learning from text. Journal of Educational Psychology, 72, 304-311.

Denner, P.R. and Rickards, J.P. (1987) A developmental comparison of the effects of provided and generated questions on text recall. Contemporary. Educational Psychology. 12, 135-146.

Flavell, J.H. (1981) Cognitive monitoring in W.P. Dickson (Ed). Children's oral communication skills, New York, Academic Press.

Foss, P.W. (1989) Effects of student-written questions on student test performance. Teaching of Psychology, 16- 77-78.

Foss, P.W. Mora, J.J and Tkacz, S. (1994) Student techniques and the generation effect. Journal of Educational Psychology, 86, 4, 567-576.

Ford, N. (1984) Recent approaches to the study and teaching of Effective learning in higher education Review Of Educational Research, 51, 345-377.

Frase, L.T. (1967) Learning from prose material: length of passage, Knowledage of results and position of questions. Journal Of Educational Psychology, 58, 266-272.

Frase, L.T. (1973) Sampling and response requirements of adjunct questions. Journal of Educational Psychology, 65, 273-278.

Glover, J.A. (1989) Improving readers' estimates of learning from text: the role of inserted question. Reading-Research and Instruction, 28, 68-75.

Guszak, F.J. (1967) Teacher Questioning and reading- The reading Teacher, 21, 227-234.

Hartley, J. and Devies, I.K. (1976) Preinstructional strategies. The role of pretests, behavioral objectives, overviews and advance organizers. Review of Educational Research, 46, 239-265.

Holliday, W.G. and Mc Guire B. (1992) How can comprehension adjunct questions focus students' attention and enhance concept learning on a computer-animated Science lenson? Journal of Research in Science Teaching, 29, 3-15.

Lehman, H.R. and Lehman, K.M. (1984) The relative effects of experimenter and subject generated questions of learning from musiun case exhibits. Journal of Research in Science Teaching 21, 931-935.

Leomard, W.H. (1987) Does the presentation style cf questions inserted into text influence understanding and retention of science concepts" Journal of Research in Science Teaching, 24, 27-37.

Macdonald, J.D. (1986) Self-jenerated questions and reading recall: Does training help? Contemporary Educational Psychology, hh, 290-304.

Mandl, H. and Shnotz, W. (1985) New directions in text processing. Paper presented to The First European Conference on Research on Learning and Instruction. Université de Louvin, Belgium.

Moor, D.W. and Readence J.E. (1980) A meta-Analysis of the effect of graphic organizers on learning from text. In M.L. Kamil and A.J. Moe (Eds) Perspectives on reading research and instruction. Washington D.C. National Reading Conference.

Pressley, M., Johnson, C.; and Symons, S. (1989) Strategies that improve children's memory and comprehension of test. Elementary scholl Journal, 90, 3-32.

Richard, G.P. (1979) Adjuct Post-questions in text: A critical review of methods and processes. Review of Educational Research, 49, 181-196.

Rothkopf, E.Z. (1966) Learning from written instructive materials: An Exploration of the control of inspection behavior by test-like events. American Educational Research Journal. 3, 241-249.

Rothkopf, R.Z. and Bisbicos, E.E. (1967) Seelective Facilitative effects of intersepted Questions on learning from written materials. Journal of Educational Psychology, 58, 56-61.

Singer, H. (1978) Active comprehension. From answering to asking questions. Reading Teacher, 31, 901-908.

Tincley, D.C. (1973) The use of questions. Educational Leadership. 30, 710-713.

Watson, G. and Glaser E.M. (1980) Critical thinking appraisal, psychological corporation, Harcourt Brace Javanovich Inc.

Watts, G.H. and Anderson, R.C. (1971) Effects of three types of inserted questions on learning from prose. Journal of Educational Psychology, 62, 387-394.

Winer, B.J. (1971) Statistical principals in Experimental design. New York, Mc Graw Hill Inc.

Wong, B.Y.L. (1985) Self, questioning instructional research: A review, Review of Educational Research, 55, 227-268.

Wood, E.Miller G.; Seymons, S.; Canough, T.; Yedlicka, J. (1993) Effects of Elaborative Integration on young learnery' Recall of Facts. Elementary Scholl Journal, 94, 245-254.