الأسئلة الصَّفيَّة: نحو نظرات تطويريَّة

آدم بمبا

أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة ملايا، كوالا لمبور، ماليزيا

bamba@um.edu.my

ويلايلاك ويسترات

كلية الإنسانية، جامعة الأمير سونكلا، فطاني، تايلاند

بسمة بشير

أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة ملايا، كوالا لمبور، ماليزيا

الملخص: استهدفت هذه الدِّراسة استجلاء الأسئلة الصَّفيَّة من حيث أهميّتها ووظائفها، والإشكالات التي تحفُّ بتطبيقها في الصَّف الدِّراسي، وأصنافها، ومن ثم اقتراح بعض الاستراتيجيَّات التَّربويَّة في الارتقاء بمستوى الأسئلة الصَّفية. عليه، فقد اتَّبعت هذه الدِّراسة منهجًا وثائقيًّا في استكشاف الجوانب المذكورة حول الأسئلة الصَّفيَّة، ومما تبيَّن في هذه الدِّراسة: كون الأسئلة الصَّفيَّة ذات محوريَّة جوهريَّة في العمليَّة التَّدريسيَّة، وأنَّها من المهارات الأدائيَّة التي يخفق كثيرٌ من المدرِّسين في تطبيقها تطبيقًا تربويًّا مقبولاً؛ لذلك لا بدَّ من الاهتمام بهذه المهارة التَّدريسيَّة من أجل أن تَضْطَلِعَ بمكانتها وأن تؤثِّر في تنمية المهارات التَّفكيريَّة العليا لدى الدَّارسين.

المصطلحات: أسئلة صفيَّة، عمليَّة تدريسيَّة، أسئلة عالية المستوى، صف دراسي.

المقدمة

تُعرَّف الأسئلة الصَّفيَّة بأنَّها أفعالٌ تلفُّظيَّة يقوم بها المدرِّس كتابيًّا أو شفهيًّا؛ لإدارة الحوار بين التَّلاميذ أو تعزيز تفاعُلهم، أو اختبار تعلُّمهم أو إكسابهم معارف جديدة (Gharib، 2006). كما تُعرَّف بأنَّها مجموعةٌ من السُّلوكيَّات والأداءات التَّدريسيَّة التي يقوم بها المدرِّس بدقَّة وسرعة، وبقدرة على التَّكيُّف مع معطيات الموقف التَّدريسيّ (Zaytun، 2001). فالتَّعريف الأوَّل –نراه– أدقَّ وأشمَلَ لمفهوم الأسئلة الصَّفيَّة، والآخر قد وضع الأسئلة الصَّفيَّة في سياقٍ عامٍّ من المنظومة التَّدريسيَّة. السُّؤال الصَّفيُّ باختصار: كلُّ تفاعُلٍ لفظي (Classroom Discourse) في الصَّف الدِّراسيّ ما عدا تفاعُلات الشَّرح والتَّوضيح.

وتُعدُّ مهارة الأسئلة من المهارات الأدائيَّة في إدارة الفصل، مثلها مثل: التَّهيئة،مهارات تعزيز الدَّافعيَّة، والتَّحركات داخل الصَّف، ومهارات استخدام الوسائل التَّعليميَّة، وغيرها (Nabhan، 2008). وكما ورد في التَّعريف الأوَّل، فإنَّ الأسئلة الصَّفيَّة تحظى بتعدُّديَّة الوظائف أنَّها أداةٌ لإدارة الفصل وأنشطة الدَّارسين، أي أنَّها وسيلةٌ لتشجيع الدَّارسين على التَّعبير عن أفكارهم ومواقفهم حول مشكلات الدَّرس. إلى جانب كونها وسيلة لاختبار مدى فهم الدَّارسين للدَّرس وقضاياه. وقد تكون للسُّؤال الواحد وظائف كثيرة، وحينئذٍ يكون في غاية الجودة والأهميَّة (Littleton، 2012). وفي هذا السِّياق يذهب الباحث عائد والمساعيد (2012) إلى التَّأكيد بأنَّ بقدر كمِّ ونوع الأسئلة المستخدمة في هذا

المجال، يكون كمُّ ونوع التَّحكُّم، أي تحكُّم المدرِّس في إدارة الفصل. وبتعبير الباحثَين ويلينْ وأمبروسْ (2012)، فإنَّ الأسئلة الصَّفيَّة تعدُّ استراتيجيَّة تدريسيَّة مؤثِّرة؛ لأنَّها أهمُّ وسيلة أساسيَّة يستخدمها المدرِّس من أجل تحفيز المشاركة، والتَّفكير لدى الدَّارسين في الصَّف الدِّراسي.

من هذا المنطلق، فإنَّ للأسئلة الصَّفيَّة مكانةً مِحوَريَّةً في العمليَّة التَّدريسيَّة تجعل وجودها في الدَّرس وجودًا ضروريًّا، لا قِوَام للعمليَّة التَّدريسيَّة إلاَّ بها. بتعبيرٍ آخر: إنَّ وجود الأسئلة في عناصر الدَّرس وجودٌ عضْويٌّ بديهيٌّ يتوقَّف عليها وجود الدَّرس نفسه أو عدمه.

لذلك، لا غرابةَ إذا أفادت الدِّراسات بأنَّ المدرِّسين يطرحون في المتوسِّط (45–150) سؤالاً في الحصَّة التَّدريسيَّة الواحدة التي لا تتجاوز السَّاعة (Galton *et al.*، 1999). وعلى الرُّغم من أنَّ الكثرة –في حدِّ ذاتها– ليست دليلاً على الأهميَّة والجودة، فإنَّ عدد الأسئلة المطروحة في الصَّف الدِّراسيِّ دليلٌ على ما تبوَّأه السُّؤال الصَّفيُّ لنفسه من مكانةٍ مركزيَّة في العمليَّة التعليميَّة، وأنَّ المدرِّسين قد تشرَّبوا ثقافة طرح الأسئلة –بوعيٍ أو بغير وعي– في سياقٍ تربويٍّ طويل الأمد، معترفٍ بمركزيَّة الأسئلة الصَّفيَّة، وصدارتها بين الأنشطة الصَّفيَّة.

أمَّا عن السَّبب الحقيقيِّ لهذه الكثرة في الأسئلة الصَّفيَّة، فيكمن في كون الأسئلة هي التي تُناطُ بها مهمَّة تعميق مفاهيم الدَّارسين حول القضايا المطروحة، وهي التي تُعطي للعمليَّة التَّواصليَّة داخل الصَّف الدِّراسيِّ معناها الحقيقيَّ، وبُعدَها الدَّقيق، فالنَّشاطُ التَّدريسيُّ الذي تقلُّ فيه الأسئلة المتبادلة بين المدرِّس والدَّارسين، نشاطٌ ضعيف تواصُليًّا وتربويًّا؛ لغلبة الصِّبغة الأحاديَّة في التَّواصل، فبدون الأسئلة يصعُبُ على المدرِّس الكشف عن نقاط القوَّة والضَّعف معرفيًّا وتشاركيًّا لدى الدَّارسين، ومن ثم العمل على دعم نقاط القوَّة، والتَّخلُّص من نقاط الضَّعف.

من جانبٍ آخر، فإنَّ الأسئلة الصَّفيَّة تكتسبُ أهميَّتها في اختلافها عن غيرها في الحياة اليوميَّة؛ بكَوْن المدرِّس (السَّائل)، هو صاحب المعرفة النِّسبيَّة وقت السُّؤال، وهو بطرحه السُّؤال، يريد التَّأكُّد من مدى تحكُّم الدَّارسين في المعلومة، وقُدرتهم على استرجاعها بدقَّةٍ، أو قدرتهم على توليد معارف جديدة وخبراتٍ شخصيَّةً حول ما تمَّ تعرُّضهم له من معارف وخبرات (Nystrand *et al.*، 1997).

بناءً على ذلك كلِّه من أهميَّة ووظائف للأسئلة الصَّفيَّة، فإنَّها –بوصفها مهارةً أساسيَّة–، لا بدَّ أن تُدرج ضمن كفاءات المدرِّس، ويتم التَّدريب عليها من جوانبها المتعدِّدة، وذلك من أبعادها الثَّلاثة المعروفة: صياغتها، وطرحها، ومعالجتها. وكلُّ مرحلةٍ في هذا الثَّالوث مهمٌّ ومتكاملق مع المرحلَتَين الأخرَيَين. غير أنَّ صياغتها هي الخطوة الضَّروريَّة الأولى، ويُعرِّف الباحثان Mufdi & Musaid (2012) مهارة صياغة الأسئلة الصَّفيَّة بأنها مجموعة الأدوات التي يقوم بها المعلِّم في الموقف التَّعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيَّات الواجب اتِّباعها عند التَّخطيط للسُّؤال (وضع السُّؤال)، ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة، وإجادته لأساليب توجيه السُّؤال، والأساليب المتَّبعة في معالجة إجابات التَّلاميذ.

هذا، ويدلُّ على أنَّ العمليَّة التَّدريسيَّة تشهد تحدِّيًا كبيرًا، عندما نستعرض بعض الإحصاءات والتَّقارير حول الأسئلة الصَّفيَّة، وجوانب القصور في صياغتها أو طرحها، أو معالجتها. على سبيل المثال، من الإحصاءات التي وردت في مجال الأسئلة الصَّفيَّة (Ubaydat‘، 2013):

أ– يسأل المدرِّسون ما يعادل (80) سؤالا تقريبًا في الحصَّة الواحدة.
ب– يستهلك المعلمون نسبة (6–16%) من وقت الحصَّة في إثارة أسئلةٍ شفويَّة.
ج– إنَّ حوالي (60%) من الأسئلة الصَّفيَّة، هي من صنف الأسئلة المغلقة، مثل: املأ الفراغ، أو أجب بنعم أو لا، أو اذكرْ كلمة كذا وكذا.

د- إنَّ حوالي (95%) من الأسئلة التَّحريريَّة في الكتب المدرسيَّة، هي أسئلة معلومات واستيعاب. وسبب ذلك أنَّ نسبة (90%) من محتوى الكتب، هي معلومات وحقائق؛ لذلك يلجأ المدرِّسون إلى طرح أسئلة ضيِّقة مغلقة تستهدف التَّأكُّد من حفظ الدَّارسين للمعلومات.

هـ- إنَّ المعلِّمين بطيئون في تغيير أنماط الأسئلة التي يطرحونها في الصَّف، فهم يظلُّون يستخدمون النَّمط نفسه لعشرات السِّنين، جاء ذلك في ملاحظة ألف معلِّم بأمريكا.

و- المعلِّمون المؤهَّلون يسالون أسئلة مهارات عليا، أكثر من غير المؤهَّلين.

وكما يشير إليه الباحث Beatty (2006)، فإنَّ صياغة الأسئلة الصَّفيَّة أصعب، وأكثر اختلافًا، عن صياغة الاختبارات والواجبات الصَّفيَّة أو المنزليَّة. وهنا ذهب الباحث إلى أنَّ الصِّياغة الجيِّدة للسُّؤال الصَّفي ينبغي أن تشمل أربعة عناصر: (أ) توجيه انتباه الدَّارسين، (ب) إثارة عنصر معرفي معيَّن، (ج) نقل معلومةٍ محدَّدة إلى الدَّارس أو المدرِّس نفسه، (د) تسهيل تقابُل الآراء وتفاعُلها.

وعلى الرُّغم مما سبق، فقد كشفت الدِّراسات المَسْحيَّةُ المختلفة حول أسئلة المدرِّسين في الصَّف الدِّراسيِّ، عن جُملةٍ من السِّمات السِّلبيَّة التي تحدُّ من فاعليَّة تلك الأسئلة التي يطرحونها. من ذلك:

السُّؤال صِنْو الجهل: إنَّ ممَّا يُعيق فاعليَّة الأسئلة الصَّفيَّة من لدُن الدَّارسين، إحجامُهُم عن طرحها، وذلك صادرٌ عن فرضيَّةٍ خاطئة ترى أنَّ كثرة السُّؤال دليلٌ على ضعف الفهم، والواقع أنَّ السُّؤال مصدرٌ للمعرفة؛ لا علامة للجهل، فالأطفال الصِّغار، وكذلك الكبار، يكتشفون العالَم والجديد من الحقائق، عن طريق طرح الأسئلة الاستقصائيَّة. غير أنَّ الأطفال كلَّما تقدَّم بهم العمر، فإنَّ المجتمع يُبعدهم عن هذه العادة، وقد يُعزِّز بعض المدرِّسين هذه الفرضيَّة الخاطئة المشار إليها بتبرُّمهم من الأسئلة (Sarasson، 1984). وقد أشار الباحث Dillon (2006) إلى هذا الإشكال حين نوَّه بأنَّ الأسئلة الصَّفيَّة هي أكثر أنواع التَّواصل استخدامًا؛ لكن من النَّادر كونها من أجل الحصول على معرفة. إنَّ الذين يسألون (المدرِّس، والاختبارات) لا يستهدفون الحصول على معرفة بطرح الأسئلة. بالمقابل، فإنَّ الذين يطرحون الأسئلة من أجل المعرفة (الدَّارسون) قلَّما يسألون.

استرجاع المعرفة وليس إنتاجها: تبيَّن في عدَّة دراساتٍ منهجيَّة تحليليَّة لأسئلة المدرِّسين، أنَّها أسئلةٌ لإجاباتٍ قد سبق ذكرها، إمَّا شفهيًّا، أم أنَّها موجودةٌ في الكتاب المدرسيِّ. وهذا ما يقلِّل من القيمة البيداغوجيَّة للسُّؤال المطروح. أي أنَّ المدرِّس –غالبًا– يطرح السُّؤال؛ للحصول على أجوبةٍ جاهزة، وليس لتنمية مهارات التَّفكير والنَّقد والإبداع عند الدَّارسين.

متواليةٌ من الأسئلة: لوحظ أنَّ المدرِّسين يطرحون الكثير من الأسئلة، وهذه الأسئلة لا يتمُّ تعزيزها أو استقصاؤها مهما كانت درجة الأجوبة من السَّطحيَّة أو العمق. وقد وُجد أنَّ نسبة (85%) من الأسئلة التي تمَّت معاينتها في المدارس الأمريكيَّة الابتدائيَّة، قام المدرِّسون بطرح سؤال إضافيٍّ قبل إكمال الطالب الإجابة عن السُّؤال الأوَّل (Mayubojo، 2018).

غلبة الأسئلة ذات المستوى الأدنى: اعتاد كثيرٌ من المدرِّسين على طرح أسئلةٍ معنية بالمستوى الأدنى من المعرفة، أي أسئلة الحفظ والتَّذكُّر، والأسئلة التي لا تحتمل إلاَّ إجاباتٍ محدَّدة، ولا تشجِّع الدَّارسين على التَّفكير الحقيقيِّ. إنَّ مثل هذه الأمثلة مضرَّةٌ بالعملية التَّعليميَّة التي تهدف لتنمية روح التَّفكير والنَّقد والإبداع (Myhill & Dunkin، 2005). وقد لوحظ أنَّ المدارس نفسه يميل إلى صياغة السُّؤال بشكلٍ يجعلُ إجابات الدَّارسين له محدَّدةً وموحَّدةً بقدرٍ كبير. والظَّاهر أنَّ ذلك ناشئٌ عن شعورٍ ضمنيٍّ لدى المدرِّسين بأنَّ عجز الدَّارسين عن تقديم الإجابة التي يراها المدرِّس صحيحةً، دليلٌ على عجز المدرِّس نفسِهِ عن تقديم المعرفة بصورةٍ واضحة؛ لذلك، فإنَّه يجهَدُ حتَّى يوجِّهَ أجوبة الدَّارسين؛ لأنْ تكون صائبةً ومحصورةً في نطاقٍ ضيِّقٍ من الاحتمالات.

قلَّة الأسئلة الاستقصائيَّة: السُّؤال الاستقصائيُّ، هو الذي يحاول من خلاله المدرِّسُ التَّأكُّد من أنَّ الدارس واعٍ بأبعاد ما يردِّدُه من معلوماتٍ، أو ما يقوم به نشاطٍ، وقد وُجِد أنَّ الأسئلة الاستقصائيَّة لا تتجاوز (11%) فحسب من مجموع الأسئلة التي يطرحها المدرِّس في الصَّف (Smith *et al.*، 2004).

الخلاصة، أنَّ واقع الأسئلة الصَّفيَّة –في الغالب– يتعارض كثيرًا مع الهدف التَّعليميّ التَّربويّ المستهدف منها، وهو تنمية روح التَّفكير والنَّقد والإبداع، ولا بدَّ من الانفكاك من هذا الواقع؛ من أجل بلوغ هذا الهدف المنشود. من هنا، فإنَّ الدِّراسة الحاليَّة تستهدف إلقاء نظرةٍ عجلى على الأسئلة الصَّفيَّة: أنماطها، وبعض الطُّرق التَّطويريَّة لها من أجل تعزيزها والارتقاء بها في أبعادها الثَّلاثة المذكورة: صياغة، وطرح، ومعالجة.

دراساتٌ سابقة

انطلاقًا ممَّا تقدَّم من أهميَّةٍ بالغةٍ للأسئلة الصَّفيَّة في العمليَّة التَّدريسيَّة، فإنَّ هذا الموضوع قد حاز اهتمامًا بحثيًّا موازيًا، واحتوى قضايا ومسائل كثيرةً منبثقةً عن هذا الموضوع، أي الأسئلة الصَّفيَّة، مثل: أغراضها، والمبادئ التَّربويَّة المتعلِّقة بها، وأنواعها، وأنماطها، والشُّروط العامَّة التي تستَحْكمُ الأسئلة، والقواعد اللُّغويَّة والتَّواصليَّة المرتبطة بصياغتها، والضَّوابط التَّربويَّة في طرحها، ومهارات علاجها، والتَّغذية الرَّاجعة لأجوبة الدَّارسين. كما شملت دراسات عن أسئلة الدَّارسين في مختلف التَّخصُّصات والعلوم والفنون، وجوانبها النَّفسيَّة والتَّربويَّة، وغير ذلك من القضايا والمسائل المتقاطعة في موضوع الأسئلة الصَّفيَّة.

وبما أنَّ من المتعذِّر استقصاء تلك الدِّراسات في بحثٍ واحد، فإنَّ محاولة استعراض بعضها مفيدةٌ من أجل رسم صورةٍ تقريبيَّة لمسار الدِّراسات في هذا المجال. عليه يمكن تخيُّر بعض المحاور الرَّئيسة في مجال دراسات الأسئلة الصَّفيَّة، مثل: (أ) أهميَّتها وتأثيرها في التَّحصيل الدِّراسي، (ب) وأنواعها، (ج) واستراتيجيَّاتها، (د) وأسئلة الدَّارسين.

أ– حول الأسئلة الصَّفيَّة والتَّحصيل: جاءت دراساتٌ كثيرةٌ حول أهميَّة الأسئلة الصَّفيَّة وعلاقتها بتحصيل الدَّارسين، من ذلك: دراسة الباحث (Hargie، 1978)، وهي استعراض للدِّراسات التي تعرَّضت لأسئلة المدرِّسين في الصف الدِّراسي، وأهميَّتها. وقد أوصت الدِّراسة بعد استعراض الكثير من تلك الدِّراسات، بمزيدٍ من الدِّراسات تتركَّز حول علاقة الأسئلة بأعمار الدَّارسين، ومحتوى المادَّة الدِّراسيَّة. ومثلها ما قام به الباحث Samson *et al.* (1987) وهي دراسة إحصائيَّة لنتائج الدِّراسات حول الأسئلة الصَّفيَّة ذات المستوى العالي من المعرفة (Higher Cognitive Questioning Strategies)، وقد وجدت هذه الدِّراسةُ أنَّ للأسئلة الصَّفيَّة ذات المستوى العالي تأثيرًا عالي المستوى على تحصيل الدَّارسين، أكثر من الأسئلة في المستويات الدُّنيا من المعرفة، مثل التَّذكُّر، والفهم، والتَّطبيق.

كذلك، دراسة حالة للباحثَين: (Wilen & Ambrose، 2012) وفيها حاولا استكشاف فاعليَّة استراتيجيَّة السُّؤال والجواب في تحصيل الدَّارسين، وشملت الدِّراسة فترة زمنيَّة امتدَّت لخمس عشْرَةَ سنة على عيِّنة من الكتب الدِّراسيَّة، اتَّضح فيها أنَّ للسُّؤال والجواب علاقة مباشرةً بتطوير تحصيل الدَّارسين. أما الباحث Kim (2015)، فقد حاول التَّعرُّف على الفروق بين أسئلة المدرِّسين في الفصول التَّقليديَّة، وبينها في الفصول التي تقوم على التَّدريس القائم على المناقشة، وتبيَّن عبر التَّحليل الإحصائي، أنَّ المدرِّسين يتحدَّثون أقلَّ في الفصول القائمة على المناقشة، وأنَّ الدَّارسين يستوعبون أكثر في تلك الفصول أكثر من الفصول التَّقليديَّة التي تطول فيها مدَّة حديث المدرِّسين.

ب– حول أنواع الأسئلة الصَّفيَّة: تعرَّضت دراساتٌ للبناء الشَّكلي والمضمونيّ للأسئلة الصَّفيَّة، وتقسيمها إلى أنواعٍ وأنماطٍ ومجموعاتٍ ودرجات. من تلك الدِّراسات: دراسة ميدانيَّة للباحثَين: (Van Zee & Minstrell، 1997)، من أجل تحليل أنواع الأسئلة الصَّفيَّة وأثرها في تنمية التَّفكير العالي لدى الدَّارسين في الفيزياء، وبتحليل أسئلة المدرِّس وأجوبة الدَّارسين، تبيَّن للباحثَين أنَّ الأسئلة السَّابرة داخل الصَّف، تزيد في طريقة تفكير الدَّارسين. بناءً على ذلك، أوصَيا بالتركيز على هذا النَّوع من الأسئلة، وعلى الأسئلة الانعكاسيَّة التي تساعد الدَّارسين على تعميق أجوبتهم.

أيضًا، من الدِّراسات في هذا المجال، دراسة الباحثَين: (Erdogan & Campbell، 2008)، وفيها قاما بمقارنة أنواع الأسئلة التي يطرحها المدرِّسون، بمدى فعاليَّة التَّدريس، فكشفت النَّتائج أنَّ المدرِّسين كلَّما استخدموا الأسئلة المفتوحة، فإنَّ ذلك أدعى إلى تدريس أكثَرَ فعاليَّة. فههنا تجاوزٌ للعَرْض الشَّكليّ البحت لأنواع الأسئلة الصَّفيَّة إلى ربطها بفعاليَّة التَّدريس. في هذا المجال أيضًا جاء اهتمام الباحث Omari (2018) حول أسئلة المدرِّسين، ولكن بأنواع الأسئلة التي يطرحها مدرِّسو الإنجليزيَّة الأردنيُّون، عبر عيِّنة من (77) مدرِّسا، و(1577) سؤالا، تمَّ فحصها نوعيًّا، فتبيَّن أنَّ نسبة (80%) منها أسئلة تتعلَّق بالمستوى الأدنى من المعرفة، و(77%) أسئلة مغلقة، ومن توصيات الدِّراسة ضرورة تدريب المعلِّمين على استراتيجيَّات الأسئلة الصَّفيَّة.

ج– حول استراتيجيَّات الأسئلة: إنَّ البحث في مجال استراتيجيَّات الأسئلة الصَّفيَّة وتطويرها، قديمٌ، منها على سبيل المثال، دراسة (Houston، 1938). وقد عُنيت الدِّراسات الأولى في هذا المجال بنوعيَّة الأسئلة التي يطرحها المدرِّسون، منها مثلاً: دراسة الباحث (Bedwell، 1975)، حاول فيها المقارنة بين الأسئلة عالية المستوى، والمنخفضة المستوى وتأثيرها على تحصيل الدَّارسين، عن طريق ملاحظة مجموع تسعة مدرِّسين في مادة القراءة بالمستوى الرَّابع، موزِّعًا الدَّارسين إلى مجموعتَين: الأولى تجريبيَّة مع أسئلة عالية المستوى، والأخرى ضابطة مع الأسئلة المنخفضة؛ طبقًا للمستويات السِّت المحدَّدة عند بلومْ (Bloom Taxonomy)، وقد تبيَّن أنَّ التحصيل لا يتأثَّر كثيرًا بين المجموعتَين في درجة الأسئلة، ولعلَّ ذلك ناشئٌ عن المستوى الدِّراسيّ المختار (السَّنة الرابعة).

بعد ذلك، تطوَّرت الدِّراسات إلى استراتيجيَّات صياغة الأسئلة، كما في دراسة (Beatty، 2006) المعنيَّة باستراتيجيَّات صياغة الأسئلة من حيث البعد البيداغوجيّ، وفي محتواها المعرفيّ، وقد انحصرت حدود هذه الدِّراسة في مادة الفيزياء، وانتهت بوضع أربعة عناصر أساسيَّة لتطوير صياغة الأسئلة الصَّفيَّة.

وأخيراً، تطوَّرت تلك البحوث من التَّركيز على أسئلة المدرِّسين إلى التَّركيز على أسئلة الدَّارسين. من أمثلة ذلك دراسة الباحث (Dillon، 2006)، فقد ناقش في دراسته الطُّرق المثلى لاستدراج أسئلة الدَّارسين. أي أنَّه حاول أن يستكشف الاستراتيجيَّات التي من شأنها تشجيع الدَّارسين على طرح الأسئلة داخل الصَّف، ذلك لاعتقاده أنَّ أسئلة الدَّارسين –مهما كانت درجتها– هي أهمُّ أنواع الأسئلة في العمليَّة التَّعليميَّة؛ لسببٍ واضح، هو أنَّ هذه الأسئلة تكون من أجل المعرفة. أمَّا أسئلة المدرِّسين، وأسئلة الاختبارات، فإنَّها لا تستهدف الحصول على معرفة؛ لذلك فإنَّ أسئلة الدَّارسين هي أهمُّ أنواع الأسئلة في التَّعليم.

د– حول أسئلة الدَّارسين: من البديهيّ أنَّ المدرِّس هو السَّائل الطَّبيعيُّ في الصَّف الدِّراسيّ. غير أنَّ الدَّارسين لهم نصيبهم أيضًا من الأسئلة التي يوجِّهونها إلى المدرِّس أو زملائهم في الصَّف. إنَّ هذا الجانب قد حاز اهتمام بعض البحوث، منها على سبيل المثال: دراسة الباحثَين (Christine & Brown، 2002) قاما فيها بملاحظة مجموعة من الطَّلبة في الصف الثَّامن في مادة العلوم؛ لمعرفة أنواع الأسئلة التي يطرحونها، وما تأثير تلك الأسئلة في توجيه الدَّرس وفي تعميق خبراتهم عن التَّجارب العلميَّة، وحلّ المشكلات. في السِّياق نفسه، جاءت دراسة الباحثَين (Chin & Osborne، 2008) من أجل استكشاف أسئلة الدَّارسين، وكونها مادَّة خصبةً لتطوير محتوى الدَّرس في مادَّة العلوم، وبعد

تأكيد أهميَّة أسئلة الدَّارسين في فتح مجالاتٍ تعليميَّة جديدة، فإنَّ الباحثَيْن قد اقترحا توسيع البحث في أسئلة الدَّارسين في مجالاتٍ أخرى غير مادة العلوم.

هذا، وقد تطوَّرت البحوث في هذا المجال للتَّركيز على تحليل أسئلة الدَّارسين، وليس مجرَّد ملاحظتها، نجد في هذا المجال دراسة الباحث (Avi *et al.*، 2005) وفيها استهدف معرفة الطُّرق التي يمكن بها الارتقاء بأسئلة الدَّارسين إلى أفضل، وذلك في دراسةٍ تمَّت فيها ملاحظة قدرة الدَّارسين في الكيمياء بالفصول القائمة على طريقة الأسئلة، في طرح أسئلةٍ علميَّة جيِّدة ذات معنى، وذلك بعد تعرُّضهم لقراءة مقالٍ علميٍّ في الكيمياء، وقد تبيَّن أنَّ الدَّارسين في المجموعة التَّجريبيَّة قد تفوَّقت على المجموعة الضَّابطة في كفاءتها في طرح أسئلةٍ ذات مستوى معرفيٍّ عال. ممَّا يُثبت أنَّ من الإمكان تدريب الدَّارسين على طريقة إنتاج أسئلةٍ عالية دقيقة. ونجد تطويرًا آخر في دراسة (Almeida، 2012) في عنايتها بتحليل أسئلة الدَّارسين خلال فصولٍ دراسيَّة، ومن ثمَّ استعراضها وتحليلها في ورشة تدريبيَّة لمجموع (60) مدرِّسا في المستوى المتوسِّط؛ لتدريبهم على استراتيجيَّات معالجة أسئلة الدَّارسين.

الأسئلة الصَّفيَّة: الأنماط والتَّصنيفات

للأسئلة الصَّفيَّة تقسيماتٌ عدَّة، تبعًا للزَّاوية التي يُنظر إليها، وقد رأى الباحث (Kim، 2015) أنَّها فيما بين اثنين وستة، وأنَّ الباحثين إنَّما يركِّزون على أربعة أصنافٍ منها فحسب. لكنْ، عند الجمع بين الدِّراسات الكثيرة في هذا المجال، يتبيَّن أنَّ للأسئلة الصَّفيَّة أصنافًا كثيرةً قابلةً للزِّيادة والنَّقص؛ بحسب نظر الباحثين، ومواقفهم منها. غير أنَّ المرجع الأساسيَّ لتصنيف تلك الأنواع، يستند عادةً إلى نظريَّات تربويَّة عدَّة، منها: تصنيف بلومْ للأهداف المعرفيَّة، وربط الأسئلة بها، ومنها تصنيف كراثول، وتصنيف سيمبسون للأهداف الانفعاليَّة والأهداف الحس الحركيَّة. وأدناه استعراضٌ لخمسة تصنيفاتٍ من الأسئلة الصَّفيَّة باعتباراتٍ مختلفة.

التَّصنيف الأوَّل: الأسئلة وخطَّة الدَّرس

قد يُنظر إلى السُّؤال الصَّفي من حيث علاقته بخطة الدَّرس، أي: وجوده مكتوبًا في خطَّة الدَّرس اليوميَّة، أو بتعبيرٍ آخر: أن يكون السُّؤال مرتجلاً أو غير مرتجل، وحينئذٍ تُصنَّفُ الأسئلة إلى نوعَين، وهما: الحاضرة، وأسئلة التَّغذية الرَّاجعة (Mayubojo، 2018).

1- **الأسئلة المخطَّطة الحاضرة (Pre–Defined Questions)**: هي الأسئلة التي تكون جزءًا في تخطيط الدَّرس، وتدخل في إجراءاته، ويتمُّ طرحُها في مُفْتتح الدَّرس، وأثناءه، وفي خاتمته. والظَّاهر أنَّ أسئلة التَّغذية الرَّاجعة هي الأكثر أهميَّةً وتأثيرًا؛ لأنَّها ناشئةٌ عن موقفٍ تعليميٍّ حيٍّ، وأنَّها دليلٌ على تفاعُلٍ حقيقيٍّ من لدُنْ الدَّارسين. كذلك هي دليلٌ على أنَّ المدرِّس قد فطن إلى جزئيَّة من مشكلة الدَّرس لم يكن قد تنبَّهَ لها أثناء إعداد الدَّرس.
2- **أسئلة التَّغذية الرَّاجعة (Feedback Questions)**: هي التي تُطرح في سياق الدَّرس، سواءٌ من المدرِّس، أم من الدَّارسين، وتجيبُ عن الإشكالات التي يُثيرُها الدَّرسُ أو أحد الدَّارسين.

التَّصنيف الثَّاني: الأسئلة وموقعها من الحصَّة الدِّراسيَّة

قد يُنظَرُ إلى الأسئلة الصَّفيَّة من حيث زمن طرحها في الحصَّة اليوميَّة، وهي إمَّا: افتتاحيَّة، أم تلخيصيَّة، أم تقويميَّة.

1- **أسئلة افتتاحيَّة (Opener Questions)**: هي الأسئلة العامَّة التي يتمُّ طرحها في بداية الحصَّة التَّدريسيَّة؛ من أجل معاينة مدى خبرة الدَّارسين حول الموضوع الذي سيتمُّ التَّعرُّض له.
2- **الأسئلة التَّلخيصيَّة (Summative Questions)**: هي الأسئلة التي تُطرح في نهاية الدَّرس أو الخبرة التَّعليميَّة، ويُستهدف بها التَّأكُّد من مدى تحكُّم الدَّارسين في المعلومات أو الخبرة الجديدة المتعلَّمة.
3- **الأسئلة التَّقويميَّة (Evaluating Questions)**: هي الأسئلة التي يُراد من طرحها التَّأكد من مدى استيعاب الدَّارسين للخبرة الجديدة، ومن تحقيق الأهداف التَّعليميَّة الموضوعة، وهي تُرشِّح إمَّا للانتقال إلى خبرةٍ جديدةٍ، أو العودة للخبرة ودعمها بوسيلةٍ أخرى.

التَّصنيف الثَّالث: الأسئلة وتعدُّد الأجوبة

يُصنِّف بعض الباحثين الأسئلة الصَّفيَّة تبعًا للأجوبة المترتِّبة عليها، ومدى تعدُّد تلك الأجوبة أو عدم تعدُّدها (Ghanim & Lisafi، 2006)، وفي هذا المستوى لا يُنظر إلى أجوبة الأسئلة من حيث العمق أو السَّطحيَّة، وإلاَّ صُنِّفت تلك الأسئلة من التَّصنيف الخامس في الأسئلة من حيث العمق المعنَويّ، والأسئلة هنا تُصنَّف إلى: مغلقة، ومفتوحة، ومنظوريَّة، وتنظيميَّة (Kim، 2015).

1- **الأسئلة المغلقة (Close–Ended Questions)**: هي التي لا تتعدَّد أجوبتها عادةً، ولا تتطلَّب استخدام الدَّارس لقدراته التَّفكيريَّة العليا، وإنَّما يكفيه التَّذكُّر واستدعاء المعلومة أو الخبرة التَّعليميَّة (Ghanim & Lisafi، 2006). مثال: ما اسم النَّهر الذي يمرُّ بمصر؟ هل تؤيِّد هذا الرَّأي أم تخالفه؟
2- **الأسئلة المفتوحة (Open–Ended Questions)**: وهي التي تتعدَّد إجاباتها، مثل: ماذا تقترح من أجل تقوية الدَّارسين في درس التَّربية؟ (Ubaydat'، 2013).
3- **أسئلة منظوريَّة (Rhetorical Questions)**: هي أسئلة استعراضيَّة لا تستهدف الحصول على إجابةٍ محدَّدة، وإنَّما تستهدف إثارة حماس الدَّارس لمواجهة موضوعٍ جديدٍ، وتعزيز دافعيَّته من أجل التَّفكير في قضايا هذا الموضوع، كأنْ يسأل المدرِّس في بداية الحصَّة: ما شعورك نحو زيادة الحرارة في مدينتك؟ وذلك في بداية حصَّة عن الاحتباس الحراريّ مثلا.
4- **أسئلة تنظيميَّة (Managerial Questions)**: وهي الأسئلة التي لا تتعلَّق مباشرةً بالمعرفة، ولكنَّها مهمَّةٌ من أجل تنظيم الأسئلة الصَّفيَّة، كأنْ يسأل المدرِّس عن مدى فهْم الدَّارسين للسُّؤال، أو أن يسأل عن مدى فهمهم لتعليمات السُّؤال.

أمَّا الباحث (واجنربْ، 1992)، فقد عمد إلى تصنيف الأسئلة في هذا المستوى إلى ستَّة مجالات، وهي:

1- **أسئلة الإيجاب أو النَّفي (Yes/No Questions)**: أي التي يُجاب عنها بـ"نعم" أو "لا"، وهي أدنى مستويات المعرفة والأسئلة.
2- **أسئلة الإجابات القصيرة (Short Answers/Retrieval–Style Questions)**: وهي التي لا تستدعي إجاباتٍ طويلة، وإنَّما كلمة أو كلمتَين، أو جملة قصيرة، مثال: "هل يمكنك أن تقول لي ما نوعُ هذه الجملة؟" ج: هي جملة استفهاميَّة.

3- **أسئلة مفتوحة:** وهي التي تتعدَّد إجاباتها كما سبق.

4- **أسئلة معروضة (Display Questions)**: هي الأسئلة التي تُصاحَبُ بعرض صورةٍ أو شكلٍ، لتتمَّ معالجة تلك الصُّورة والإجابة عن مضمونها، مثل: أن يعرض المدرِّس صورة على بطاقة، ويقول: ما وظيفة هذا؟

5- **أسئلة إحاليَّة (Referential Questions)**: وهي الأسئلة التي لا يعرفُ السَّائل / المدرِّسُ إجابتها، ولكنَّه يحيلُ على مصدر السُّؤال؛ ليستقيَ منه الدَارسُ الإجابة المحدَّدة، مثلاً: لقد قرأتُم قصَّة (كذا) فماذا كان موقف البطل من الأزمة؟

6- **أسئلة غير إحاليَّة (Non–Referential Questions)**: هي الأسئلة التي لا تحيلُ على مصدرٍ معيَّنٍ للإجابة، وإنَّما تُبنى على الآراء والمواقف والتَّقييم الشَّخصيّ، مثال: ما رأيكم في موضوع هذه القصَّة؟

التَّصنيف الرَّابع: الأسئلة ومعالجة السَّائل للأجوبة

يتمُّ تصنيف الأسئلة أيضًا من حيث استقصاء السَّائل لإجابة المسؤول، أي تعقيب المدرِّس على إجابة الدَّارس بسؤالٍ آخر مُردِف يعدُّ تكملةً للسُّؤال أو الإجابة المطروحة. وتُعرَف هذه الاستراتيجيَّة في معالجة السُّؤال بالسَّبر (Probing Questions)، والسُّؤال السَّابر، باختصار: هو الذي يسعى المدرِّس من خلاله لاستكشاف ما في نفوس الدَّارسين، من خلال إجاباتهم، وذلك بسؤالهم أسئلةً تتابُعيَّة تكشف بعُمقٍ مرادَهُم (Mufdi & Musaid، 2012). وللسُّؤال السَّابر سبعة أنماطٍ أساسيَّة، هي: السُّؤال السَّابر الاستيضاحي، والتَّشجيعي، والتَّركيزي، والتَّبريري، والمحوِّل/ التَّحويلي، والنَّاقد، والتَّمييزي (Nabhan، 2008).

1- **السَّبْر التَّوضيحي (Clarification Probing Questions)**: سؤالٌ تتابُعيٌّ يطرحه المدرِّس عقب إجابة الدَّارس؛ من أجل استدرار معلومةٍ إضافيَّة، وتكون إجابة الدَّارس توضيحًا لما سبق أنْ أدلى به من إجابة.

2- **السُّؤال السَّابر التَّشجيعي/ التَّحفيزي (Stimulating Questions)**: أسئلةٌ متتابعة أو متدرِّجة يطرحها المدرِّس على الدَّارس من أجل تحفيزه على إجابة السُّؤال المحوريّ. يلجأ المدرِّس إلى هذا النَّمط عندما يعجز الدَّارس عن الإجابة عن سؤال، فيأتي المدرِّس بأسئلةٍ أخرى أقلَّ مستوى في الصُّعوبة وأكثر وضوحًا، وتؤدِّي الإجابة عنها إلى وضوح مشكلة السُّؤال المطروح، ومِنْ ثَم الإجابة عنه (Jawdat، 2006).

3- **السُّؤال السَّابر التَّركيزي (Refocussing Probe Questions)**: سؤالٌ أو مجموعةٌ من الأسئلة يطرحها المدرِّس، تعقيبًا على أجوبة الدَّارسين، من أجل ربط تلك الأجوبة بالموضوع المطروح، أو بخبرة سابقة، وكأنَّ عمل المدرِّس هنا هو تجميع الأجوبة الصَّحيحة، ووضعها في سياقٍ موحَّد ملخَّص مركَّز.

4- **السُّؤال السَّابر التَّبريري (Justifiable Probing Questions)**: هو السُّؤال الذي يُطرح على الدَّارس؛ ليقدِّم تبريرًا لما ذهب إليه من إجابةٍ ومن موقفٍ حول المشكلة المطروحة في السُّؤال.

5- **الأسئلة السَّابرة النَّاقدة (Justifiable & Critical Probing Questions)**: هي تلك الأسئلة التي تستلزم مناقشة الأجوبة أو الأسباب الأكثر منطقيَّة، وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة حول المشكلة أو الخبرة التَّعليميَّة أو المعلومة (Jawdat، 2006).

6- **أسئلة السَّبر المحوِّل/ التَّحويلي:** ويكون بتحويل السُّؤال من الدَّارس الذي أجاب إجابةً غير كافية، إلى دارسٍ آخر، ولكنْ بطريقةٍ لا يُشعِرُ فيها الدَّارس الأوَّل بقصور إجابته.

7- **الأسئلة التَّمييزيَّة:** أو أسئلة التَّفكير المتمايز، وهي أسئلة نطرحها من أجل الحصول على إجاباتٍ مختلفة متمايزة، مثل: ماذا استفدتم من ضبط هذا النَّص بالشَّكل؟ فقد تأتي إجاباتُ الدَّارسين طبقًا لما يراه كلُّ طالبٍ من جوانب، فقد يذكر بعضهم أنَّ التَّشكيل أفاد في النُّطق السَّليم، وقد يرى آخرون أنَّه لتجميل النَّص، ويرى آخرون أنَّه لمعرفة وظائف الكلمات، وآخرون أنَّه لكشف الغموض (Manzo *et al.*، 2009).

التَّصنيف الخامس: الأسئلة من حيث العُمق المعرفي

قد تُصنَّف الأسئلة الصَّفيَّة أيضًا من حيث العُمق المعرفيّ الذي يُراد من الدَّارس بلوغه من أجل الإجابة على السُّؤال إجابةً أكثر دقَّةً ومقبوليَّة حول المشكلة المطروحة في السُّؤال، وهنا يتمُّ تصنيف الأسئلة الصَّفيَّة إلى المستويات السِّتة التي حدَّدها بلومْ في المجال المعرفي (Bloom Taxonomy) (Al-Khazraji، 2011).

1- **أسئلة التَّذكُّر (Remembering)**: يستهدف السُّؤال في هذا المستوى استرجاع المعلومة كما هي، بنصِّه الحرفيّ عادةً، مثلا: في أيّ سنةٍ كان كذا وكذا؟
2- **أسئلة الفهم (Comprehension)**: يكون السُّؤال في مستوى الفهم أو الاستيعاب عندما يتعلق بأن يعيد الدَّارس المعلومة بطريقته ولغته الخاصَّة، دون تقييد بالنَّص الحرفي، مثل: علِّل لماذا لا يجوز الجمع بين المفسِّر والمفسَّر في اللغة؟
3- **أسئلة التَّطبيق (Application)**: يُراد بالسُّؤال في هذا المستوى أنْ يستخدم الدَّارس ما تعلَّمه في مواقف جديدة. مثال: كيف يمكن أن تحوِّل هذه الجملة من طلبيَّة إلى إنشائيَّة؟
4- **أسئلة التَّحليل (Analysing)**: يستهدف هذا المستوى من السُّؤال اكتشاف قدرة الدَّارس على تفكيك مشكلةٍ أو فكرة إلى مكوِّناتها مع فهم العلاقة بين تلك المكوِّنات.
5- **أسئلة التَّركيب (Evaluating)**: تستهدف أسئلة التَّركيب وضع أجزاء المادة التَّعليميَّة بعضها مع بعضٍ في قالبٍ موحَّد، مثلا: اقترحْ نهايةً أخرى لهذه القصَّة التي قرأتها.
6- **أسئلة التَّقويم (Synthesis)**: يستكشف السُّؤال في هذا المستوى قدرة الدَّارس على إصدار الأحكام على الأداء والأفكار والأشياء، مثال: هل تعتقد أنَّ ما توصَّل إليه علماء اللُّغة في الأصوات، يعطي تحليلاً مقبولاً لظاهرة الأصوات الحديثة؟

في هذه الزَّاوية من النَّظر إلى إجابات الدَّارسين من حيث عُمقها المعرفيّ، فإنَّ المستويات السِّتة السَّابقة، يمكن جمعُها في قسمَين كبيرَين، هما: أسئلة لامَّة، ومتباعدة (Ubaydat'، 2013).

1- **أسئلة لامَّة (Convergent Questions)**: وهي الأسئلة التي تستهدف الحصول على إجاباتٍ محدَّدة ترتبط بحقيقة محدَّدة بسيطة، وهي أسئلةٌ لامَّة دُنيا (Low-Order) إذا ارتبطت بمستوى المعرفة والتَّذكر، وأسئلة لامَّة عليا (High-Order) إذا ارتبطت بمستوى التَّفسير والتَّطبيق.
2- **أسئلة تباعد (Divergent Questions)**: وهي التي لا تستهدف الحصول على إجاباتٍ محدَّدة، وإنما استنتاجات مختلفة شخصيَّة؛ بناءً على اختلاف المفاهيم والأذواق والرُّؤى. وهي مثل الأسئلة اللاَّمَّة في تصنيفها إلى صنفَين: أسئلة تباعد دُنيا (Low

Order Divergent): وهي التي ترتبط بمستوى التحليل. وأسئلة تباعد عُليا (High Order) وترتبط بمستوى التَّركيب والتَّقويم. فمستويات المعرفة السِّتة عند بلومْ، قد تمَّ دمجها هنا في مستَوَيَين اثنين، وتحت كلٍّ منهما مستوى أدنى وأعلى.

الخلاصة هنا، أنَّ الأسئلة الصَّفيَّة تتعدَّد تصنيفاتها وتتشعَّبُ؛ طبقًا للنَّظر إليها من زوايا عدَّة: أشكالها، ومحتواها، وأهداف المدرِّس في طرحها، وطريقة معالجته لها. وهذه التَّصنيفات إنَّما هي محْصَنة، يمكن جمعُها في مستَوَيَين اثنين، هما: الأسئلة عالية المستوى، وهي التي تستدعي مستوًى معرفيًّا عاليًا، والأسئلة متدنِّية المستوى، وهي التي تستدعي مستويات المعرفة الدُّنيا. والمطلوب في التَّربية التَّركيز على عالية المستوى؛ لأنَّها تنمِّي مهارات التَّحليل والمقارنة والنَّقد والتَّقييم عند الدَّارسين.

استراتيجيَّات تطويريَّة

بناءً على الإشكالات المطروحة حول الأسئلة الصَّفيَّة، فإنَّ من الإمكان وضع بعض المقترحات التَّربويَّة الخاصَّة بطبيعة الأسئلة الصَّفية؛ من شأنها الارتقاء بتلك الأسئلة مضمونيًّا؛ لتكون أسئلة معنيَّة بالمستوى العالي من المعرفة الهادف لتكوين ملَكَة التَّفكير والنَّقد والإبداع عند الدَّارسين. من تلك المقترحات باختصار:

1- **ربط السُّؤال بالسِّياق المعرفيّ للدَّارسين:** على السُّؤال أن يكون مرتبطًا بصورة أو بأخرى بالمخطَّطات الذِّهنية للدَّارسين، أي أن يكون له ارتباطٌ بالمعارف المسبقة للدَّارسين، أو بتعبير آخر: أن يوافق السُّؤال المستوى الفكري لدى الدَّارسين.
2- **ترسيخ مهارات التَّفكير العليا:** السُّؤال الجيّد يساهم في تعميق القهم م خلال التَّدرب، من خلال طرح الأمثلة الملموسة. أن يكون السُّؤال يغري على ممارسة النَّشاط المعرفيّ عند الدَّارسين. والسُّؤال الذي لا يحقِّق هذا المعيار، فإنَّه يغدو سؤالا اجترارِيًّا للمعلومات.
3- **انفتاحيَّة السُّؤال:** هو السُّؤال الذي لا يتوافر له من حيث المبدأ جوابٌ واحدٌ مطلق، وتختلف الإجابات المقدَّمة تبعًا لخبرات الدَّارسين، وقد تصل نسبة التَّعدُّد وتتوسَّعُ إلى درجة التَّناقض. ويقوم السُّؤال المفتوح بوظيفة مهمَّة هي أن يتعلَّم الدَّارس أنَّ المشكلة الأكثر أهميَّة، هي التي لا تتوفَّر لها إجابةٌ مُطلقة، أيضًا فإنَّ السُّؤال المفتوح يحقِّق تبادُل الأفكار ومناقشتها بين الدَّارسين.
4- **أصالة السُّؤال:** السُّؤال الأصيل هو الذي يقوم المدرِّس نفسه بطرحه على نفسه، وقد يصل إلى عدَّة احتمالاتٍ للإجابة عن السُّؤال، ولكنَّ تلك الاحتمالات، ليست وافية بإعطاء إجابةٍ عن السُّؤال؛ لذلك فإنَّ طرح مثل تلك الأسئلة على الدَّارسين يثري الاحتمالات.

الخاتمة

لقد كانت المباحث السَّابقة محاولةً لسَبْر الأسئلة الصَّفية من حيث أهميَّتها ووظائفها في الدَّرس الصَّفي، وفي العمليَّة التدريسيَّة، وتحديد أصنافها المتعدِّدة؛ طبقًا للزَّوايا المختلفة التي يمكن النَّظر من خلالها إلى الأسئلة الصَّفيَّة، ومن ثَمَّ اقتراح بعض الاستراتيجيَّات التَّطويريَّة من أجل أن تضطلع الأسئلة الصَّفيَّة بمهمَّتها في إدارة الفصل، وفي أداء المدرِّس لوظيفته على الوجه المثالي. من هذا المنطلق، فإنَّ هذه الدِّراسة قد توزَّعت على (4) أربعة محاور أساسيَّة. ففي المقدِّمات التَّمهيديَّة نوقشت أهميَّة الأسئلة الأسئلة الصَّفيَّة، ووظائفها، وبعض الإشكالات الواقعة في تطبيقها داخ الصَّف الدِّراسي. ثم في المحور الثاني تمَّ استعراض بعض الدِّراسات الواردة في مجال الصفية على مختلف أبعادها. أما في المحور الثَّالث من هذه الدِّراسة فقد تمَّ التَّعرُّض لأصناف الأسئلة الصفية، وهنا تمَّ تحديد خمسة تصنيفاتٍ أساسيَّة للأسئلة الصَّفيَة. وأمَّا في المحور الرَّابع الأخير، فقد تمَّت مناقشة بعض الاستراتيجيَّات التَّطويريَّة للأسئلة الصَّفيَّة.

References

'Ubaydat, Z. (2016). *Istratijiyyat al-Tadris fi al-Qarn al-Hadi wa'l-'Ishrin*. Dar al-Manhal.

Al-Khazraji, S. I. (2011). *Al-Asalib al-Mu'asirah fi Tadris al-'Ulum*. Dar Usamah.

Almeida, P. A. (2012). "Can I ask a question? The importance of classroom questioning". *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, *31*, 634-638.

Avi, H. *et al.* (2005). "Developing students' ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry laboratories". *Journal of Research in Science Teaching*, *42*(7), 791-806.

Beatty, I. D. (2006). "Designing effective questions for classroom response system teaching", *American Journal of Physics*, *74*(1), 31-39.

Chin, C., & Brown, D. E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in Science. *International Journal of Science Education*, *24*(5), 521-549.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, *44*(1), 1-39.

Dillon, J. T. (1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, *20*(3), 197-210.

Erdogan, I., & Campbell, T. (2008). Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices. *International Journal of Science Education*, *30*(14), 1891-1914.

Galton, M. *et al.* (1999). *Inside the Primary Classroom 20 Years On*. Routledge.

Ghanim, I., & Lisafi, Y. (2006). *Al-Kafa'at al-Tadrisiyyah fi Daw' al-Mudiyulat al-Ta'limiyyah*. Maktabah al-Anjlu al-Misriyyah.

Gharib, A. K. (2006). *Al-Manhal al-Tarbawi: Mu'jam Mawsu'i fi al-Mustalahat wa'l-Mafahim al-Bidaghujiyyah wa'l-Didaktikiyyah wa'l-Saykulujiyyah*. Dar al-Bayda'.

Hargie, O. D. (1978). The importance of teacher questions in the classroom. *Educational Research*, *20*(2), 99-102.

Houston, V. M. (1938). Improving the quality of classroom questions and questioning. *Educational Administration and Supervision*, *24*, 17-28.

Jawdat, S. (2006). *Al-Ta'allum al-Nasht bayna al-Nazariyyah wa'l-Tatbiq*. Dar al-Shuruq.

Kim, S. (2015). An analysis of teacher question types in inquiry-based classroom and traditional classroom settings. (M.A. Thesis, Lowa Research Online, University of Lowa).

Littleton, K., Wood, C., & Staarman, J. K. (Eds.). (2010). *International Handbook of Psychology in Education*. Emerald Group Publishing.

Manzo, M. *et al.* (2009). *Ta'allum al-Muhtawa: al-Ta'lim al-Istratiji li-Ta'allum Istratiji*. Maktabah al-'Ubaykan.

Mayubojo, S. (2018). *Tarh al-As'ilah fi al-Saff*. Trans. Hasan, J. Al-Ma'had al-Isra'ili li'l-Qiyadah al-Madrasiyyah.

Mufdi, A., & Musaid, K. (2012). *Al-Idarah al-Saffiyyah*. Dar al-Manhal.

Myhill, D., & Dunkin, F. (2005). Questioning learning. *Language and Education*, *19*(5), 415-427.

Nabhan, Y. M. (2008). *Al-Idarah al-Saffiyyah wa'l-Ikhtibarat*. Sharikah Kitab.

Nystrand *et al.* (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press.

Omari, H. A. (2018). Analysis of the types of classroom questions which Jordanian English language teachers ask, *Modern Applied Science*, *12*(4).

Samson, G. K., Strykowski, B., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1987). The effects of teacher questioning levels on student achievement: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, *80*(5), 290-295.

Sarason, S. B., & Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Allyn and Bacon.

Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numercy Strategies. *British educational research journal*, *30*(3), 395-411.

Van Zee, E., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, *6*(2), 227-269.

Wilen, W. W., & Clegg Jr, A. A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory & Research in Social Education*, *14*(2), 153-161.

Zaytun, H. (2001). *Maharat al-Tadris*. 'Alam al-Kutub.