

طرح الأسئلة في الصف | مايا بوجو - شفارتس

الترجمة للعربية : جلال حسن- تواصل للترجمة والتعريب، مراجعة علمية: د. خنساء ذياب

		طرح الأسئلة في الصف: صورة الوضع الراهن	
	خصائص الأسئلة التي تعزز التعلم		ملخص
		طرح الأسئلة: فرضيات أساسية	
الأسئلة التي تعزز التعلم: مبادئ توجيهية			مقدمة
	أنواع الأسئلة التي تعزز التعلم		

قبل بضعة أيام، قرّرت التحدّث مع المجموعة الثانية حول ما يحصل عندما لا تفهم ما يدور حولك. كنّا ندرش حول هذا وذاك، وساد في صفوفنا مزاج طيّب. قلت فجأة: لديّ فضول لمعرفة أمر ما: قولوا لي من فضلكم، "ماذا؟" سألوني، فقلت: "ما الذي يدور في خلدكم عندما يطرح عليكم المعلم سؤالاً ولا تعرفون الجواب؟ يَمُ تفكّرون؟"

كان لسؤالي وقع القنبلة. خيم الصمت المطلق على الغرفة في الحال، ونظر الجميع إليّ نظرة متوتّرة أعرفها جيّداً. مرّت برهة طويلة دون أن ينبس أحد ببنت شفة. في النهاية كسر "بين" (وهو أكثر الطلاب شجاعة) الصمت وأجاب عن سؤالي بقوله: "ترتعد فرائصنا".

لقد تحدّث بالنيابة عن الجميع، بدأوا يصرخون معاً وجميعهم يقولون الأمر ذاته، أي إنهم يرتعدون خوفاً عندما أطح عليهم سؤالاً لا يعرفون له إجابة. أصبّت بالذهول عندما تبين لي أنّ هذا الأمر يحصل في مدرسة تُعتبر متقدّمة، وتعمل كلّ ما في وسعها لتفادي ممارسة الضغط على الأولاد الصغار؛ مدرسة لا تمنح العلامات في الصفوف الدنيا، وتسعى لحماية الأولاد من الشعور بأنهم يمارسون نوعاً من السباق.

سألتهم عن أسباب شعورهم بالخوف الشديد، فقالوا إنهم يخافون من الفشل، ويخافون من التخلّف وراء أترابهم، ويخافون من تسميتهم بالأغبياء، ويخافون من الشعور بأنهم أغبياء...

هولت، 1974 ص 47

ملخص

طرح الأسئلة يُعتبر ممارسة تدريسيّة شائعة، لكن بعض هذه الأسئلة لا يعزّز تعلّم الطلاب وتفكيرهم وفهمهم.

الحالات التي لا يعزّز فيها طرحُ الأسئلة التعلّم:	الحالات التي يعزّز فيها طرحُ الأسئلة التعلّم:
<ul style="list-style-type: none"> • عندما ترسخُ الأسئلة مهارات التفكير العليا. • عندما تقوّضُ الأسئلة الفرضيات الأساسية والبيديّات التي يحملها الطلاب. • عندما تكون أسئلة مفتوحة. • عندما تكون أسئلة أصيلة. • عندما تعزّزُ الأسئلة فهمَ المبادئ الأساسية، كما الاختلافات، في حقل المعرفة. • عندما تكون الأسئلة تأمليّة (Reflective) ويجري توجيهها إلى "التفكير حول التفكير" (Meta-Cognition). 	<ul style="list-style-type: none"> • عندما تكون جميع الأسئلة (أو غالبيتها) مغلقة، والإجابة عنها معروفة سلفاً للمدرّس، أو مدوّنة في كتاب التدريس. • عندما تدور الأسئلة حول حقائق معيّنة، وترمي إلى جعل الطلاب يحفظون عن ظهر قلب أموراً قام المدرّس بتدريسها. • عندما يكون مقدار عدد الأسئلة ضخماً جداً وتُطرح بوتيرة عالية ("بينغ بونغ")، ولا تمنح الطلبة مهلةً كافيةً للتفكير. • عندما يكون الوقت الذي يمنحه المدرّس بعد طرح السؤال بالغ القصّر، ولا يوفّر وقتاً كافياً للتفكير الذاتي.

مقدمة

طرح المدرس الأسئلة هو ممارسة شائعة، ويبدو أحياناً أنها التدريس بعينه. تُظهر الأبحاث والممارسات على امتداد القرن المنصرم أن طرح الأسئلة في الصف يشكل أحد أنشطة التدريس الأكثر تأثيراً (Dillon, 1982).

يطرح المدرسون أسئلة كثيرة في الصف، تصل في المعدل إلى 45-150 سؤالاً في الحصة التدريسية الواحدة (Galton et al, 1999), (Goodlad, 1848). الافتراض الشائع هو أن التدريس الجيد يعني طرح الأسئلة الجيدة، وأن الأسئلة الجيدة تنهض بالمشاركة والتفكير في صفوف الطلاب، لا سيما عندما يدور الحديث عن التعليم الواجهي (frontal teaching). في المقابل، تُبين الدراسات التحليلية المنهجية لِمَا يدور في الصف أن ثمة فجوة كبيرة في معظم المرات بين طابع الأسئلة الشائع في الصف، والقيمة البيداغوجية التي تحملها هذه الأسئلة. في غالبية الحالات، يكون الجواب عن السؤال قد طرح قبل ذلك، إما شفهيًا أو في كتاب التدريس. تُعتبر الأسئلة في الصف وسيلة لاستخراج الأجوبة التي يعتبرها المدرس "إجابات صحيحة"¹. ثمة علاقة واهية جداً بين هذه الأسئلة و تطوير مهارات التفكير العليا، حيث إنها تقترن بعمل بسيط يتمثل في استرجاع المعرفة القائمة (harpaz& lefstien,2000)².

يكتشف الصغار والكبار العالم -في ما يكتشفون- من خلال طرح الأسئلة الاستقصائية، لكن الطالب العادي في الصف يُحجم عن طرح الأسئلة التي قد تشير إلى عدم الفهم، فالحديث السائد في الصف ينزع إلى اعتبار الأخطاء تجسيداً للجهل ولعدم المعرفة، لا مصدراً للمعرفة (Sarason, 1984). الفرضية الضمنية في المدرسة هي أن الطالب الذي يسأل هو الطالب الذي لا يعرف، وأن الأجوبة تتوافر لدى الطلاب الأذكياء الذين يصغون ويجتهدون، بينما الأسئلة يطرحها الطلاب الضعفاء "الكسالي" أو الذين لا يصغون (767، 2000).

يمكن تصنيف الأسئلة التي تُطرح في الصف إلى فئتين مركزيتين: أ. الأسئلة المخططة مسبقاً والتي هي بمثابة الجدول الزمني للدرس، وهي تستهل إجراءات التدريس (افتتاح الدرس، افتتاح الموضوع أو افتتاح نقاش جديد خلال الدرس)؛ ب. أسئلة التغذية الراجعة، التي تُطرح في سياق قالب الحديث الصفّي كردّ على أقوال الطلاب خلال الدرس. هذه الأسئلة غير مخططة مسبقاً، وتنبع من مسار الدرس.

في ما يتعلق بأسئلة التغذية الراجعة، يمكنكم الرجوع إلى أداة التغذية الراجعة في الحديث الصفّي. وسنتناول هنا الأسئلة التي من النوع الأول، ألا وهي الأسئلة المخططة مسبقاً.

1. ثمة وظيفة مهمة أخرى لهذه "الأسئلة الاختبارية": إذ يستطيع المدرس من خلالها المحافظة على حالة التيقظ لدى الطلاب الذين يُطلب منهم أن يكونوا دائماً على أهبة الاستعداد لتقديم إجابة صحيحة في اللحظة التي يسألهم المدرس فيها حول مادة التعليم.
2. يحظى هذا الادعاء بالكثير من القبول، لكن ثمة أبحاث أخرى (وهي قليلة) تدعي أن طرح الأسئلة الأصلية (وهي عكس الأسئلة المغلقة) لا تنهض بالضرورة بالتفكير، وأن الأسئلة المغلقة لا تغلق الباب بالضرورة على مشاركة الطلاب في الحديث الصفّي (للاستزادة، راجعوا: Boyd&Rubin,2006).

طرح الأسئلة في الصف: صورة الوضع القائم

تُظهر الأبحاث السوسيو- اللغوية (socio-linguistic) في مجال طرح الأسئلة في غرفة التدريس (Myhill&Dunkin,2005;Smith& Higgins,2006;Nystrand et al,2001) أن هذا النوع من الأسئلة يختلف تمامًا عن الأسئلة التي تُطرح في العالم، وفيها يتوقع السائل أن يحصل من المُجيب على إجابة لا يعرفها. أما في الصف، فالمدرّس صاحب المعرفة الذي يحتفظ بالإجابة في خَلده هو من يطرح الأسئلة (Lemke,1990). عملياً، تحمل هذه الأسئلة طابعاً اختبارياً ويتمثل الهدف منها في فحص درجة تذويت الطلاب للمعلومات ومدى قدرتهم على استرجاعها بدقة بعد أن قالها أو كتبها آخرون (Nystrand et al,2001;Cazden,2001).

هكذا يبدو طرح الأسئلة في غرفة التدريس:

- فيضان من الأسئلة: كما ذكرنا سابقاً: بين 45 و 150 سؤالاً خلال 45 دقيقة. (Goodlad, 1984; Galton et al, 1999).
 - وتيرة بالغة السرعة في طرح الأسئلة لا تمنح الطلاب ما يكفي من الوقت للتفكير. في 85% من الأسئلة التي جرت معابنتها في المدارس الابتدائية، طرح المدرّسون سؤالاً إضافياً حال قيام الطالب بالإجابة عن السؤال السابق.
 - أسئلة تتعلّق بالأمور الإدارية وأخرى بلاغية- الكثير من الأسئلة يتعلّق بإدارة الصف ("من أعدّ الوظيفة البيئية؟") (Mercer,1995)، أو إنها لا تُطرح ابتغاءً للحصول على إجابة ("أنتم الذين في المقاعد الأخيرة، هل تريدونني أن آتي إليكم") (T79-אלחנן ובלום-קולקה, 1997).
 - أسئلة مغلقة- أسئلة لا يتوافر لها -في المعتاد- سوى جواب واحد صحيح، أو مجموعة ضيقة جداً من الإجابات المحتملة (Smith & Higgins, 2006; Myhill & Dunkin, 2005; وרדי-ראט, 2002)
 - شحّ في طرح الأسئلة المفتوحة: وهي الأسئلة التي تتوافر لها إجابات محتملة عديدة. في أحيان متقاربة، وحتى عندما يُطرح سؤال من هذا النوع، يتبين أنه مفتوح ظاهرياً فقط، إذ إنّ المدرّس يوجّه نحو إجابة محدّدة (Galton et al, 1999).
 - قلة من الأسئلة الأصلية التي يعبر المعلم من خلالها عن اهتمام حقيقي بمعارف الطلاب وبعالمهم، وبالتالي فإنّ إجاباتهم قد تثره حقاً. (Nystrand et al, 1997; T79-אלחנן ובלום-קולקה, 1997)
 - قلة من الأسئلة الاستقصائية التي تبتغي تعميق فهم مقدّم الإجابة. 11% فقط من مجموع تبادل الأسئلة والأجوبة التي رُصدت في الدرس كانت تحمل طابعاً استقصائياً (Smith et al, 2004).
 - قلة من أسئلة المتابعة التي تبتغي إعادة ردّ الطالب إلى الصفّ ككلّ، لمواصلة النقاش (المصدر السابق).
- قلة الأسئلة الاستقصائية وتلك التي تتناول مهارات التفكير العليا لا تنبع من عدم إدراك المدرّسين لأهمية وحيوية هذا النوع من الأسئلة في عملية التدريس؛ بل ثمة عوامل أخرى تضع العقبات أمام التنفيذ: الطرح المكثّف لأسئلة المعرفة يمكّن المدرّس من التحكم بالدرس وبالحدث الذي يدور فيه، بينما تتطلب الأسئلة ذات الطابع "المفتوح" من المدرّس درجة كبيرة من الثقة الذاتية والمرونة في إدارة الصفّ. طرح الأسئلة التي تعزّز مهارات التفكير العليا تتصادم كذلك مع مفهوم "تغطية المادّة"، ولذا يواجه المدرّس صعوبات جمّة في إدارة الأمور في واقع كهذا.

كيف يردّ الطلاب على طرح الأسئلة في غرفة التدريس؟

الطلاب -لا سيّما من لديهم دراية بقوانين الحديث الصّفيّ غير المكتوبة- (mercer,1995)، يجيدون تشخيص توقّعات المدرّس ويبدلون جهداً لتخمين "الإجابة الجيدة" التي يتوقّع الحصول عليها³. غالباً لا يحتاج هؤلاء إلا إلى "إصابة" إجابة واحدة أو نطاق ضيق للغاية من الإجابات الصحيحة (Rojas-Drummond&mercer,2003;Myhill&dunkin,2005)، وذلك خلال مدّة لا تتعدّى 1.2 من الثانية (في المعدّل؛ Nunan,1989). السؤال الذي يثمر عن إجابة في برهة قصيرة كهذه لا يمكن له إلا أن يكون سؤالاً يتعلّق بالحقائق والمعلومات (Black&wiliam,1998)، والإجابة عن أسئلة من هذا النوع تكون حتماً مقتضبة. تبين أنّ مدّة هذه الإجابات في المدارس الابتدائيّة في بريطانيا هي 5 ثوانٍ (بالمعدّل)، وتشمل نحو ثلاث كلمات (Smith et al,2004). تبين كذلك أنّه كلّما طرح المدرّسون مزيداً من الأسئلة، تراجع مقدار الأسئلة التي يطرحها الطالب: معدّل سؤالين للطالب في حصّة مدّتها 45 دقيقة (Sarason, 1982 Dillon,1984)، وغالباً تحمل طابعاً تقنياً ("معلّمتي، ماذا كتبت على اللوح؟")، وليست أسئلة من شأنها توضيح أو تعميق الفهم لديهم (Myhill&dunkin,2005). حتّى عندما يطرح الطالب سؤالاً جيّداً يجري صدّه أو دفعه نحو الهامش من قبل المدرّس (Alexander,2004). تُظهر بعض الأبحاث في مجال علم النفس التربويّ، التي تتّبع أثر سبل البحث والاستقصاء لدى الطلاب، تظهر حصول تراجع ملحوظ في طرح الأسئلة من قبل الطلاب عند دخولهم إلى المدرسة: فبينما يبلغ معدّل طرح الأسئلة من قبل أطفال الصفّ البستان الذين يصادفون لعبة أو غرضاً جديداً 6.5 سؤال للطالب، يتراجع هذا العدد لدى أولاد المدرسة الابتدائيّة إلى 2.1 سؤال للطالب. أظهر بحث آخر أنّ معدّل الأسئلة التي يطرحها الطلاب في سنّ 4-6 أعوام يصل إلى 4 أسئلة، ويتراجع في سنّ 7-9 إلى 3.1 سؤال، ويصل إلى 1.8 سؤال في سنّ 10-11 (جلابون وكولمان, 1992).

ملخص القول: في صيغتها الحاليّة، تتعارض الأسئلة التي تُطرح في الصفّ مع الهدف التعليميّ- التربويّ الذي يصبو إلى تشجيع النشاط الفكريّ وروح الإبداع (Wood, 1992; Lemke, 1990).

طرح الأسئلة - فرضيات أساسية

أ. الأسئلة تولّد الأجوبة

السؤال يصوغ الجواب المتوقّع إلى حدّ كبير، وإن لم يحتو مباشرة على تلميح أو توجيه واضح إلى الإجابة المتوخّاة. مفاهيم السؤال والفرضيات المتضمّنة فيها تصوغ الإطار المفاهيميّ الذي يطرح فيه الجواب. على سبيل المثال، إنّ سؤالاً عادياً نحو: "أين يسكن فرهود؟" يُملي بدرجة كبيرة الجواب الذي سأحصل عليه: "فرهود يسكن في شارع عبد الناصر رقم 5، في الشقة أ". يفترض السؤال أنّ الناس يسكنون في شقق، وأنّ الشقق تحتوي على عناوين، وأنّ العناوين تمكّننا من الاهتمام إلى الناس الذين يقطنون فيها، وما شابه. من الإجابات غير الملائمة في السياق الذي طُرِح فيه السؤال: "فرهود يسكن في مهبّ الريح" (هرفمان, 2000). في بعض الأحيان، يقدّم الطلاب إجابات لا تندرج في الإطار المفاهيميّ للسؤال، كما في المثال المثير التالي (Black&Wiliam,1998)- تسأل المدرسة طفلة في السادسة تقوم برسم زهرة نرجس: "ما اسم هذه الزهرة؟" فأجابت الطفلة: "أعتقد أنّ اسمها شهرزاد". في هذه الحالة شخّصت الطفلة المَهْمَة بمفردات فهمها لمصطلح "ما اسم".

3 تحصل ظاهرة تخمين السؤال حتّى عندما يُطرح سؤال ذو طابع "مفتوح"؛ وذلك لأنّ المدرّس يتوقّع الحصول على إجابة معيّنة، ويدرك الطلاب أنّ همة إجابة محتملة واحدة لهذا السؤال (بلوم-كولمان, 1985).

المعنى:

مضمون وشكل مشاركة الطلاب في الصف (وبالتالي فرصتهم للتعلم، إذ إن المشاركة النوعية هي نوع من أنواع التعلم بالضرورة)، هما - في المعتاد - انعكاس للأسئلة التي يطرحها المدرس في الصف. إذا طرح المدرس سؤالاً بمستوى مهارة التفكير الدنيا، يفهم الطالب أن ما يُتوقَّع منه هو تقديم إجابة بالمستوى ذاته، وغالباً تكون إجابةً تتناول جزئيات معلوماتية فقط. من هنا يبدو أن الأسئلة هي التي تصوغ بدرجة كبيرة مستوى المحادثة في الصف، وتحدّد متى وحول ماذا يفكر الطلاب في موضوع الدرس.

ب. أسئلة تركز على معلومات مسبقة

لا يستطيع الطلاب الإجابة عن أسئلة لا ترتبط بصورة أو بأخرى بمخططات ذهنية تكون منظمة في وعيهم. طرح سؤال بمستوى مهارة التفكير العليا يساعد الطلاب على الخروج من مخطّط قائم (مفاهيم متعارف عليها، ومسارات سبق أن جُرّبَت)، والتقدّم نحو الهدف المنشود.

المعنى:

على السؤال أن يكون منغمساً في المعرفة القائمة. على سبيل المثال، إن السؤال "هل ثمة علاقة بين الزمن والحركة؟" يفترض أن الطالب يعرف بعض الأمور حول "الزمن" وحول "الحركة" كجزئيات منفصلة، ويطلب منه الآن التقدّم خطوة أخرى والتعمّق في فهم العلاقة بين المصطلحين. في معظم المرات، عندما لا يفهم الطالب السؤال، لا حاجة إلى تكراره، بل ثمة أهمية لفحص المعرفة التي تنقصه كي يجيب عنه (معرفة عامة، معرفة لغوية، وما شابه).

ج. أسئلة منغمسة في داخل سياق

يتأثر طرح الأسئلة من السياق الذي يمارس فيه، ومن التوقيت، ومن طابع المهمة. تبين -على سبيل المثال- أن نسبة الأسئلة القصيرة التي تسترجع حقيقة طُرحت سابقاً تكون أعلى في بداية الدرس مما في أجزائه الأخرى (Myhill&dunkin,2005). المهمة البحثية الطويلة الأمد ترافقها غالباً أسئلة تتناول مهارات التفكير العليا، بينما تتمحور المراجعة للامتحان في مسائل معلوماتية. لكن الأمر الأهم في هذه الفرضية الأساسية هو أن السؤال ذاته قد يخدم وظائف متباينة تماماً في سياقات مختلفة. على سبيل المثال، إن السؤال: ما الذي يحدث عندما نقوم بمزج المادة A مع المادة B؟" قد يشكل قاعدة لطرح فرضيات عند عرضه قبل تجربة في المختبر؛ وقد يشكل مراجعة للمادة المدروسة عند عرضه في سياق تلخيص الحصة التدريسية.

المعنى:

تحدّد جودة السؤال بحسب السياق الذي عُرض فيه، ولا يمكن عزله عن سائر إجراءات الدرس. السؤال المفتوح و "العالي" نحو: "كيف تفسرون الأزمة التي يمرّ بها البطل في هذه الفترة من حياته بالذات؟" لا يُعتبر مفتوحاً ولا عالياً إذا سبق أن أُجري هذا النقاش من قبل وسبق للجواب أن طرح؛ أو إذا قام المدرس بتوجيه إجابة الطلاب كي "يصيبوا" إجابة محدّدة واحدة.

خصائص الأسئلة التي تُعزز التعلم

تُعزز الأسئلة التعلُّم⁴:

- عندما تُرَسِّخ مهارات التفكير العليا (Yehuda, 2008). كي تُوفّر فرصة ممارسة **مهارة التفكير العليا**، على الأسئلة أن تسعى إلى تعميق الفهم من خلال التدرُّب، ومن خلال تطوير القدرة على طرح الأمثلة الملموسة، والمقارنة، وطرح الأدعاءات، واقتراح الشروح، وفحص الفهم (Karmon, 2007; Resnick et al, 2010). الأسئلة التي من هذا النوع لا تتطرق إلى المعرفة كما هي فقط، بل تطلب من الطلاب أن يمارسوا نشاطاً معيناً حول المعرفة ومساعدتها. على سبيل المثال: بدل طرح السؤال: "ما هي أسباب اندلاع الحرب العالمية الأولى؟"، نسال: "ماذا كان برأيكم السبب المركزي لاندلاع الحرب العالمية الأولى؟ السؤال الثاني يتطلّب من الطالب أن يملك دراية جيّدة بالمعلومات التي يركّز عليها السؤال الأول، وتتطلب منه كذلك أن يتخطى المعلومات القائمة، وأن يطرح ادعاءً معيناً ويدافع عنه.
- عندما تُقوِّض الفرضيات الأساسية والمعتقدات الراسخة لدى الدارسين، وهي تشكك في كل ما هو بديهي، وتكشف النقاب عن الصراعات الأساسية، وتستوجب التفكير مجدّداً في جذور وبواطن الأمور. هذه الأسئلة غالباً تحتوي بين ثناياها على توتر معين أو خلاف ما. الاستئناف على مفاهيم "السليقة" لدى الدارس تُعتبر كذلك مصدراً مهماً (وليس وحيداً) للتنظيم المجدّد لمفهوم الموضوع الذي يجري تعلّمه (Karmon, 2007).
- عندما تكون مفتوحة. السؤال المفتوح هو ذاك الذي لا يتوافر له من حيث المبدأ جواب واحد مطلق، والإجابات المقدمّة له يختلف بعضها عن بعض، لا بل إنها تتناقض في بعض الأحيان. ثمة وظيفتان مهمتان للسؤال المفتوح: الأولى هي أن يفهم الطلاب أنّ الأسئلة الأكثر أهميّة لا تتوافر لها إجابة مطلقة، وربّما لن تتوافر إجابة كهذه أبداً؛ والوظيفة الثانية هي نقل مركز الثقل من المدرّس (كصاحب المعرفة الحصري في الصف) إلى الطلاب وتحويل المدرّس إلى زميل (مجرّب وماهر ومثقف) في مجتمع الطلاب، ومسؤول لهم (Aronson, 2000).
- درجة انفتاح السؤال تتعلّق بدرجة مُطلقية المعرفة الكامنة فيه. على سبيل المثال، إنّ نتائج تجربة في العلوم أو حلّ مسألة في الرياضيات لا تمكّن من طرح أجوبة مختلفة، لكن المعلم يستطيع -لاعتبارات بيداغوجية- أن يتعامل مع السؤالين كمعارف مفتوحة. كيف نولد طابعاً مفتوحاً للأسئلة في مجالات تتميز بالمعرفة المطلقة والنهائية؟ من خلال توسيع الموضوع على نحو يطول قضايا ومسائل فلسفية وأخلاقية. على سبيل المثال: "هل يفيد الاستنساخ الجينيّ الإنسان أم يلحق به الضرر؟" أو من خلال ممارسة "انفتاح بيداغوجي" - السعي إلى استكشاف معارف يعرفها المدرّس ولا يعرفها الطلاب من خلال صياغة أسئلة مفتوحة. على سبيل المثال: "ما هي مكونات الماء الذي نشربه؟" على هذا النحو يخوض الطلاب مساراً تعليمياً يقترحون من خلاله حلولاً مختلفة للمشكلة، ويقومون بشرح مسار تفكيرهم ويصلون إلى الإجابة بطريقتهم الخاصة.
- عندما تكون أصيلة: طرح الأسئلة الأصيلة يعني أن يقوم المعلم بالتساؤل فعلاً وحقاً؛ يطرح أسئلة لا يعرف الإجابة عنها من خلال الفضول البيداغوجي الصادق، حيث تثيره إجابات الطلاب وتثير اهتمامه (Nystrand et al, 1997; Lerner وBloom-كولوكا, 1997). في فترات متقاربة، يتمحور طرح الأسئلة الأصيلة حول التجربة الشخصية أو حول تفسير شخصي من قِبل الطالب، نحو: "مع أيّ من الاستعارات تتماثل؟"، "كيف اخترت العمل عندما حصل هذا الأمر؟". وكما في السؤال المفتوح، تنقلب الآية كذلك في السؤال الأصيل؛ فالمعرفة لا تكون حكرّاً على المدرّس، وإنّما تتجاوزه إلى الطالب.

- عندما تتطرق إلى بنية المعرفة. "بنية المعرفة" هي مجموع المفاهيم والأسس وسبل التعلّم والبحث، ومبادئ وقواعد الموضوع (كرامون، 2000). الأسئلة التي تعزز التعلّم هي أسئلة ثرية وتوجه الدارسين نحو المفاهيم والسيرورات والتبصّرات التي تخصّ حقل المعرفة (هرفر، 2000). **التبصّر الديسيپلناري** - هو طرح عميق يميّز حقلًا معرفيًا معيّنًا ويشكل جزءًا مركزيًا وجوهريًا من فكر المجال.

ثمة نوع آخر من الأسئلة حول بنية المعرفة، هو الأسئلة التي تعبر عن جدالات وخلافات أساسية داخل حقل المعرفة (كرامون، 2010)، نحو: "هل ثمة وجهة نظر حضارية أهمّ من نظيراتها؟" (علم الاجتماع)؛ "هل من مغزى لهوية صاحب العمل ونواياه في العمل الأدبي؟" (الأدب)؛ "هل القادة هم من يصنعون التاريخ، أم إنّ التاريخ هو من يصنع القادة؟"؛ "لماذا تندلع الحروب على الرغم من أنّ الجميع يدركون أهوالها ومخاطرها؟" (التاريخ).
- عندما تكون تأملية - وتضم مناحي التفكير حول التفكير: التأمل الداخلي الذي يقوم به الدارس ووعيه لسيرورات تعلّمه وأفكاره وأدائه. هذه القدرة تمكّنه من مراجعة الطريق التي يسلكها مقابل بدائل محتملة، وتمكّنه كذلك من إجراء صياغة مجدّدة للمعرفة التي في حوزته، وعرض حلول لم يفكر فيها عند تنفيذ المهمة (Ziv-Livshin, 1998). الأسئلة التأملية التي يطرحها المدرّس تساعد الدارس على النظر إلى داخله ونقل المعرفة من الخفاء إلى العلن: "كيف قمت بحلّ المسألة؟"، "ما هي الإستراتيجيات التي طبقتها عند تنفيذ المهمة؟"، "كيف تتعلّم على نحو أسهل؟". هذه الأسئلة تدمج الفحص الفعّال من قِبَل المتعلّم لسيرورات وجدانية وذهنية تدور في داخله خلال عملية التعلّم.

التفكير حول التفكير يمثّل إحدى حالات الاستبصار، وهو موجّه في الأساس نحو التفكير؛ عملية داخلية ننفذها لغرض إدارة وتوجيه تفكيرنا كي لا يتحدّد من خلال عمليّات التخاطر والدافع التلقائي، بل بواسطة ما يبدو لنا الطريق الأسلم لأن نكون مفكرين مهرة (هرفر، 2005). من الأسئلة التي توجّه نحو التفكير الماهر حول التفكير الأسئلة التالية - على سبيل المثال -: "في أيّ نوع من التفكير شاركت؟"؛ "كيف نفذت التفكير؟"؛ "هل كانت تلك طريقة ناجعة لتنفيذ التفكير؟ اشرح لماذا؟ إذا كان الجواب بالسلب، فما الذي يمكن فعله بغية التحسين؟"؛ "كيف تنفّذ هذا النوع من التفكير في المرّة القادمة التي فيها تحتاجه؟".

أنواع الأسئلة التي تُعززُ التعلم

أمثلة	توصيف	الميزة/ السمة
<p>أسئلة تستوجب التفسير:</p> <ul style="list-style-type: none"> • من يريد أن يشرح لي الظاهرة التي شاهدناها للتو؟ • اشرحوا بواسطة ثلاث منظومات سببية مختلفة النتيجة التي قرأنا حولها. <p>أسئلة موجهة لصياغة ادعاءات:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ما هي الوسائل التي استخدمها المؤلف كي يُقنع القراء؟ هل نجح في ذلك؟ • برأيكم، من كان سيعارض الفكرة التي في النص/ ما ورد في النص؟ <p>أسئلة موجهة للتفسير:</p> <ul style="list-style-type: none"> • كيف تفسرون الآيات؟ • ما هو موقف المتحدث في القصيدة؟ • ما هو برأيكم معنى الألوان في اللوحة؟ <p>أسئلة موجهة لطرح الفرضيات:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ما المتوقع حصوله على ضوء ما قرأنا حتى الآن؟ • ما هو تخمينكم لما سيحصل في التجربة؟ <p>أسئلة موجهة لبناء توليفة (سينتيزا) أو مقارنة</p> <ul style="list-style-type: none"> • لم يهْمنا إجراء مقارنة في هذا السياق؟ ما هو هدفنا؟ • ما هو المسوّغ الذي يضيفه المؤلف في النص الثاني الذي قرأناه؟ يَم يختلف هذا المسوّغ عن ادعاء المؤلف الأول؟ <p>أسئلة موجهة للتفكير الناقد:</p> <ul style="list-style-type: none"> • لماذا اختار المؤلف عرض الأمور على هذا النحو؟ • كيف نستطيع عرض الأمور من وجهة نظر الشخصية النسائية؟ 	<p>أسئلة تتطلب من الطلاب المضي نحو ما هو أبعد من المعرفة القائمة، بكونها تستدعي تفسيراً وتتطلب تركيبة بين عدد من مصادر المعرفة، وتتطلب المقارنة، وطرح فرضيات، ومراجعة أفكار، وطرح ادعاءات وما إلى ذلك</p>	<p>أسئلة تفكير من المرتبة العليا</p>
<ul style="list-style-type: none"> • هل هنالك دائماً خيرون وأشرار (سؤال يشكك في المفهوم الثنائي ويشجع على التعامل المركب مع الأمور). • هل النباتات أحياء؟ (سؤال يشكك في المفهوم السائد لدى الأطفال المتمثل في أن المخلوق الحي هو ذاك الذي يتحرك، ولذا فإن النباتات ليست أحياء). 	<p>أسئلة تشكك في المفهوم ضمناً (البدهي) وتشكك في الفرضيات الحدسية (الخاطئة) للطلاب حول العالم</p>	<p>أسئلة استثنائية</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ما رأيكم؟ لماذا هناك الكثير من الجياع في العالم على الرغم من الوفرة الاقتصادية؟ • لماذا يختار البطل عدم التحدث على الرغم من أن سكوته سيغلب له المصاعب؟ • هل هنالك طرق أخرى لحل المعادلة؟ 	<p>أسئلة لا تكون الإجابة عنها قاطعة ومطلقة، وتحتمل العديد من الإجابات</p>	<p>أسئلة مفتوحة</p>

<ul style="list-style-type: none"> • هل حصل أمر مشابه لأي منكم؟ • كيف شعرت عندما قرأت القصيدة؟ • مع أي من الاستعارات تتواصلون؟ ولماذا؟ • ما رأيكم في...؟ 	<p>أسئلة لا يعرف المدرس إجابتها مسبقًا وهي تتناول عالم الطلاب الشخصي</p>	<p>أسئلة أصيلة</p>
<ul style="list-style-type: none"> • هل التاريخ هو من يصنع القادة، أم إن القادة هم من يصنع التاريخ؟ • كيف تكوّن الكون؟ • لماذا هناك الكثير من الأجناس في الطبيعة؟ 	<p>أسئلة تتناول القضايا والأفكار المركزية لموضوع المعرفة الذي يجري تعلمه</p>	<p>أسئلة حول بنية المعرفة</p>
<ul style="list-style-type: none"> • كيف توصلتم إلى الحل؟ • كيف يؤثّر النحو الذي توصلتم فيه إلى الحلّ على الطريقة التي ستتوجهون فيها إلى مسألة مشابهة في المستقبل؟ • ما هي، إذاً، أفضل الطرق للتعامل مع المسألة؟ 	<p>أسئلة تمكّن الطلاب من النظر إلى الوراء على عملية تعلمهم واستخلاص التبعثرات والمعارف الجديدة حيال الأمور التي فكروا فيها أو نفذوها.</p>	<p>أسئلة تأمل وتفكير حول التفكير</p>

👉 الأسئلة التي تعزز عملية التعلم: مبادئ توجيهية

1. خُطِّطوا سؤالين موجَّهين مركزيين لكلِّ حصّة تدريسي. على هذه الأسئلة أن تتطرق إلى فكر المجال الذي تدرّسونه، أو إلى أفكار تريدون أن يفهمها الطلاب. الأسئلة الإضافية التي ستطرحونها خلال الدرس تُشتقّ من السؤالين المركزيين.
2. اطرحوا سؤالاً صريحاً في بداية الدرس. بذلك تضعون السؤال في مركز التعلم وتمكّنون الطلاب من معرفة ما هو المحور الرئيسي للدرس.
3. خُطِّطوا أسئلة من شأنها استخلاص الكثير من الأجوبة من قبل الطلاب، وتدعوهم للتحدّث والتفسير والتوجيه والتحليل وحلّ المسائل والتخمين والتخيّل والاستقصاء وتقييم الأفكار وإجراء نقاشات والتجادل والتعليل والتبرير وإجراء المفاوضات.
4. شجّعوا الطلاب على طرح الأسئلة. اطلبوا من الطلاب في التوقيت البيداغوجي الملائم، أن يطرحوا أسئلة حول الموضوع المطروح: حول المضمون وحول المسار وما شابه.
5. أقلّوا من طرح الأسئلة: كلما أقللتم عدد الأسئلة التي تطرحونها، زاد حجم الأسئلة التي يطرحها الطلاب وزادت مشاركتهم في الحديث الصفيّ.
6. امنحوا الطلاب ما يكفي من الوقت للتفكير حول كلّ سؤال وسؤال: عُدّوا حتّى الثلاثة من لحظة طرح السؤال إلى حين طلب الإجابة الأولى. على هذا النحو ستزيدون وقت الانتظار بضعفين. يمكن إرجاء تلقي الإجابة من خلال طلب كتابة الأجوبة في الدفتر.
7. لا تخشوا من طرح الأسئلة التي لا تملكون إجابة عنها. حاولوا خلق حالات تقومون فيها بالتوصّل إلى الإجابة مع طلابكم لا قبلهم.
8. اطرحوا الأسئلة التي قد يكون لها عدّة أجوبة محتملة. طرح الأسئلة من هذا النوع يستدعي تعدّد الأصوات في الصفّ، ويوسّع زاوية الرؤيا حيال الموضوع، ويثير النقاش حول وجهات النظر المختلفة.
9. اطرحوا أسئلة متممة لما قيل من قبل الطلاب. تعاملوا بجديّة مع أجوبة الطلاب واشملوا أجوبتهم في الأسئلة التالية التي تطرحونها.
10. تذكروا أنّ السؤال الجيّد لا يتشكّل لوحده معزولاً. إنّه منغرس في داخل سياق معيّن. يمكنكم تحديد جودة السؤال بحسب أجوبة الطلاب - طولها ونوعيتها.

لمخطّط " هيا اخرج وتعلم " حول طرح الأسئلة في الحديث الصفي [اضغطوا هنا](#)

מַסָּדָר

- בלום-קולקה, ש. (1985). 'לשון ההוראה בספרי לימוד: תנאים מכינים ותנאי ביצוע'. בתוך: לם, צ. (עורך), *בית ספר וחינוך*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- גלובמן, ר. וקולא, ע. (1992). *ושיועד לשאול - שאילת שאלות על ידי ילדים כמרכיב בתהליך של פיתוח לומד עצמאי*. תל אביב: רמות.
- הולט, ג' (1974). *כיצד נכשלים ילדים*. תל אביב: מסדה.
- הרפז, י. (עורך) (2000). *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב*, 18, עמ' 103-109.
- הרפז, י. (2005). *חכה, פתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- יחיאל, ת. (2008). 'איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית?'. בתוך *הד החינוך*, כ"ב, 4, עמ' 40-44.
- ורדי-ראט, א. (2002). *תפקיד השיח בהבניית המציאות החברתית בכיתת לימוד: מאפייני שליטה ונימוס בשיח המורה*. (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור) ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- זילברשטיין, מ. (1998). 'הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים'. בתוך זילברשטיין, מ. בן-פרץ, מ. זיו, ש. (עורכים). *רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה*. תל-אביב: מכון מופ"ת. עמ' 15-42.
- כרמון, א. (2000). 'מבנה חשיבה דיסציפלינרי - היבטים תיאורטיים ומעשיים'. בתוך הרפז, י. (עורך), *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב*, חוברת 18, מכון ברנקו וייס.
- כרמון, א. (2010). 'הדיסציפלינה הפדגוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר'. בתוך: *הלכה ומעשה בתכנון לימודים*, גיליון 21, משרד החינוך.
- פלד-אלחנן, נ. ובלום-קולקה, ש. (1997). 'דיאלוגיות בתוך שיח הכיתה', *חלקת לשון*, 24, עמ' 28-61.

- Alexander, R. (2004). *Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Faculty of Education.
- Alexander, R. J. (2005). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (2nd ed.)*. Cambridge, UK: Dialogos.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's College.
- Boyd, M. & Rubin, D. (2006). 'How Contingent Questioning Promotes Extended Student Talk: A Function of Display Questions'. *Journal of Literacy Research*, 38:2, pp. 141-169.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning (2nd ed.)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dillon, J. T. (1982). 'The effect of questions in education and other enterprises'. *Journal of Curriculum Studies*, 14(2), 127-152.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, T. (1999). *Inside the primary classroom - 20 years on*. London, Routledge.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Harpaz, Y. & Lefstein, A. (2000). 'Communities of Thinking', *Educational Leadership*, vol. 58.
- Karmon, A. (2007). 'Institutional Organization of Knowledge: The missing link in Educational Discourse', *Teachers College Record*. Vol. 109, pp. 603-634.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science. Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.

- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Cleveland. Multilingual Matters.
- Myhill, D. & Dunkin, F. (2005). 'Questioning Learning'. *Language and Education*, Volume 19, Issue 5.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2001). 'Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse'. *Discourse Processes*, 35(2), pp. 135-198.
- Resnick, L.B., Michaels, S., & O'Connor, C. (2010). 'How (well structured) Talk Builds the Mind'. in: D. Preiss & R. Sternberg (Eds.), *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*. New York: Springer. pp. 163-194.
- Rojas-Drummond, S., Mercer, N. (2003), 'Scaffolding the development of effective collaboration and learning', *International Journal of Educational Research*, 39, pp. 99-111.
- Sarason, S. (1984). *The culture of the school and the Problem of change*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., Mroz, M. (2004). 'Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies', *British Educational Research*, 30(3).
- Smith, H. & Higgins, S. (2006). 'Opening classroom interaction: the importance of feedback', *Cambridge Journal of Education*, 36: 4, pp. 485-502.
- Wood, D. (1992). 'Teaching talk', in: K. Norman (Ed.) *Thinking voices the work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.