اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية والمتعلمين حول الآثار المترتبة عن استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية "دراسة مقارنة"

الدكتور عبد الله الهاجري

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة ما بين اتجاهات المعلمين والمتعلمين إزاء الآثار المترتبة عن استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية على المتعلمين والتي من بينها الآثار العامة والآثار المتعلقة بحل المشكلات والتفكير والآثار في الجوانب العاطفية. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من ١٥٨ مشاركا، ١٠١ منهم من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية و٥٧ متعلما من المدارس الثانوية بدولة الكويت وذلك من خلال أداة الاستبانة التي تم معالجة استجابات أفراد العينة عليها إحصائيا.

وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يفيد بالاتجاهات الإيجابية لعينة الدراسة من المعلمين والمتعلمين حول آثار هذه الاستراتيجية في المحاور الثلاثة التي شملتها الدراسة والتي جاءت بدرجات موافقة كبيرة. كذلك فقد أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في هذه الاتجاهات ما بين المعلمين والمتعلمين في محورين من هذه المحاور وذلك فيما عدا محور الآثار على الجوانب العاطفية والذي توجد فيه فروق دالة احصائيا لصالح المتعلمين على حساب المعلمين.

وتوصي الدراسة بضرورة التأكيد على المعلمين زيادة اهتمامهم باستراتيجيات الأسئلة الصفية والحث على حسن استخدامها، توجيه معاهد إعداد وتدريب المعلمين على النحو الذي يكفل تأهيلهم جيدا في هذا الصدد وبإقامة دورات أثناء الخدمة للمعلمين للتأكيد على حسن استخدام هذه الاستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات الأسئلة الصفية، المعلمين، المتعلمين، الاتجاهات.

The attitudes of Social Studies Teachers and Students Towards the Impacts of the Classroom Questioning Strategies

"A Comparative Study"

Abstract

The current study aimed to compare the attitudes of teachers and students about the implications of using classroom questioning strategies on students, including general impacts problem solving & thinking impacts, and emotional impacts. It involved a statistical analysis of the responses of its sample of 158 participants on the study questionnaire. 101 of these participants were social studies teachers and 57 were school students.

The study results revealed the highly positive attitudes of the sample of teachers and students towards the effects of this strategy in the three domains covered by the study which came with high approval degree levels. The results of the study also highlighted the lack of statistically significant differences in these trends between teachers and students in two of these domains, except for the impact on the emotional aspects, in which there are statistically significant differences in favor of the students at the expense of the teachers.

The study recommends that teachers should be emphasized for their increased interest in classroom question strategies and to encourage their proper use, to guide teacher preparation and training institutes in a way that ensures that they are well qualified in this regard, and to provide the proper in-service teachers training to emphasize the proper use of these strategies.

Keywords: *Classroom questioning strategies, teachers' attitudes, students' attitudes, general impacts, problem-solving and thinking impacts, emotional effects.*

اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية والمتعلمين حول الآثار المترتبة عن استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية "دراسة مقارنة"

الدكتور عبد الله الهاجري

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

المقدمة

يشدد Pesqueira (٢٠٢٠) على أن استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم هي أكثر الاستراتيجيات الفعالة التي من شأنها أن تثري من تعلم المتعلمين، واستراتيجيات الأسئلة الصفية هي واحدة من هذه النوعية الاستراتيجيات التي لا يمكن لأي فصل من الفصول الدراسية أن يخلو من استخدام المعلمين لها فيه.

ففي كل فصل دراسي يصعب على من فيه، سواء من المعلمين أو حتى من المتعلمين الاستغناء عن الأسئلة الصفية. فكل معلم يحرص على استخدامها كونها أداة تدريس استراتيجية لاغنى لنجاح المعلم عنها في تحقيق أهداف الدروس، بينما يحرص المتعلم بدوره على استخدامها لأغراض الاستفسار والاستعلام عما يصعب عليه فهمه واستيعابه أثناء سير الحصة الدراسية. فهي، كما ينوه Partin (١٩٧٩)، بمثابة المحدد الرئيسي، إذا ما اكتسب المعلم أو افتقد إلى مهارات استخدامها، لفشل او نجاح هذا المعلم في إدارة المناقشات الصفية اللازمة للمهمة التعليمية التي يقوم بها.

هذه الأسئلة الصفية هي عبارة عن " مجموعة متتابعة بعناية من الأسئلة، مصممة لتعزيز أهداف التعلم في الصف" (Killen, 2010 p. 251).

تشير الأبحاث إلى أن هذه الاستراتيجيات تأتي بالمرتبة الثانية بعد استراتيجيات إلقاء المحاضرات في الاستخدام كاستراتيجية تعليمية وأن معلمي الفصول الدراسية يقضون في أي فصل دراسي من ٣٥ إلى ٥٠ في المئة من وقتهم التعليمي في إجراء جلسات الاستجواب (Cotton, 1988, p. 1). ومالم يحسن المعلم من استخدام هذه الاستراتيجيات فإن مثل هذا الأمر قد ينعكس على مدى تقبل المتعلمين للتعلم بواسطتها.

فللأسئلة الصفية أثر كبير على عمليتي التعلم والتعليم وهي جزء مهم منهما، إذ بإمكانها أن تزيد من تفاعل المتعلمين بالنشاط الصفي (Menayni, & Merabti. 2020, p. 238) ، كما أنها بإمكانها أن تساعدهم على تطوير مهاراتهم المعرفية Fallah (٢٠١٢) وعلى " تنشيط مهارات المتعلمين في التفكير وفي خلق بيئة تعلم إيجابية " (Tantawy, 2017, p. 1). وبلا شك أن مثل هذا الأثر قد لا يتوافر لهذه الاستراتيجيات الهامة من استراتيجيات التعليم مالم يتقبلها طرفي العملية، المعلم والمتعلم. فإتجاهات كل من المتعلم وقبله المعلم إزاء هذه الاستراتيجيات من الأسئلة الصفية يمكن أن تلعب دورها في مدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في نجاح العملية التربوية ككل و، بشكل خاص، في تحقيق أهداف الدروس التي يسعى المعلم لتحقيقها بنجاح الأمر الذي يحتم المزيد من الاهتمام بها من قبل المهتمين من التربويين والباحثين.

ولكن وكما يبدو فإن الأبحاث والدراسات التي اهتمت بدراسة هذه الاتجاهات قليلة (Witcher & Onwuegbuzie, 1999, p. 6)، بل ويشير Costes-Onishi, Baildon, & Aghazadeh وكذلك (Ullah,

(Hakim, & Ullah, 2020, p. 30إلى انعدام أو ندرة البحوث والدراسات التي بحثت في العلاقة بين اتجاهات المتعلمين واستراتيجيات الأسئلة الصفية.

مشكلة الدراسة

إن الاتجاهات حيال أي استراتيجية تدريسية يمكن أن تكون مؤشرا ذا أهمية كبيرة على فعاليتها (Ullah, Hakim, & Ullah,2020, p. 30)، بمعنى أنه من خلال تفحص اتجاهات المتعلمين إزاء أي استراتيجية تدريسية متبعة من قبل المعلم يمكن الحكم على أن هذه الاتجاهات توحي بجودة هذا الأسلوب من عدمه. والدراسة الحالية تركز على تفحص اتجاهات المعلمين والمتعلمين تجاه الآثار التي تتركها استراتيجية الأسئلة الصفية البالغة الأهمية على مدى نجاح العملية التعليمية. فقد بينت الكثير من الدراسات السابقة أهمية هذه الاستراتيجية وآثارها التي تتركها على نجاح العمل الذي يتم بين المعلمين والمتعلمين داخل الفصول الدراسية كونها من بين أكثر الاستراتيجيات التي تتمركز حول المتعلمين. فهي تمثل " أداة مفيدة لتشجيع مشاركة المتعلمين بالنشاط الصفي" (Larson, 2013, p. 116)، كما وتشجعهم على التفاعل داخل الصف (Jan and Talif, 2017, p. 80)، كما تحسن بصورة عامة، من التعلم الذي يحققونه (Jongwon, 2020, p. 33).

لذا فلا ينبغي أن يحمل كل من المعلمين والمتعلمين في أذهانهم من أمر يولونه اهتمامهم أكثر من الاتجاهات الإيجابية المناسبة حيال آثار هذه الاستراتيجية والتي ينبغي العمل على استكشاف وضعها القائم كسبيل من أجل ضمان تحقيق تحسينها بما يكفل تطبيق هذه الاستراتيجيات على الوجه الأكمل في مدارسنا. والدراسة الحالية تتمركز حول اتجاهات المعلمين والمتعلمين حيال الآثار المختلفة

لاستخدام هذه الاستراتيجية في الفصول الدراسية وتسعى لأن تتفحصها بوضعها القائم.

أهمية الدراسة

إن اتجاهات الأطراف المعنية والتي يحملونها تجاه آثار استراتيجيات الأسئلة الصفية لابد وأن تنعكس بالتأثير على النتائج المرجوة منها، فهي يمكن أن تدفع بالمتعلم إما الإقبال على التعلم من خلالها أو نفوره منها. وكذلك الحال بالنسبة للمعلم الذي قد توفقه هذه الاتجاهات على اختيار نوعيات الأسئلة التي تكفل له حسن استخدام الأفضل من بينها من عدمه.

لما سبق، ولقلة الدراسات، كما أشار كل من Witcher & Onwuegbuzie, (١٩٩٩) و Costes-Onishi, Baildon, & Aghazadeh (٢٠٢٠)، بالإضافة إلى Ullah, Hakim, & Ullah(٢٠٢٠) فإن مجال اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو آثار هذا النوع من التعليم المتمركز حول المتعلم والمتمثل في استخدام الأسئلة الصفية داخل الفصول الدراسية يستحق أن يولى اهتماما أكبر من قبل الباحثين ومن قبلهم القائمين على العمل التربوي وذلك لما لهذا الشكل من اشكال التعليم المتمركز على المتعلم من أهمية.

وبالنسبة للواقع القائم في المدارس الكويتية فيمكن بيان أنه لم يسبق أن تناولت الدراسات اتجاهات المعلمين والمتعلمين بمدارس الدولة حيال آثار هذه الاستراتيجيات وعلى الأخص في مادة الدراسات الاجتماعية، مما يعطي هذه الدراسة أهميتها في البحث في واقع هذه الاتجاهات بالإضافة إلى المقارنة بين اتجاهات هذين الطرفين بما يضيف إلى أدبيات الميدان من معرفة جديدة للباحثين بشأنها وكذلك بما يمكن أن ينتج عنها من مقترحات وتوصيات لأولي الشأن من

القائمين على التعليم بمدارس الدولة بشكل عام وعلى مادة الدراسات الاجتماعية بشكل خاص بما يضمن تحسين وتطوير أداء المعلمين في استخدامهم للأسئلة الصفية على نحو يحسن من اتجاهات المتعلمين حيالها وتقبلهم لها ويكفل إقبالهم على التعلم من خلالها على نحو أكبر.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية والمتعلمين حيال الآثار التي يؤدي إليها استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية داخل الفصول الدراسية وذلك في ثلاثة محاور هي الآثار بشكل عام وآثارها على حل المشكلات والتفكير، إضافة إلى آثارها على الجوانب العاطفية والانفعالية، كما وتهدف إلى المقارنة بين اتجاهات كل من المعلمين والمتعلمين في هذه المحاور في ظل الشكل الحالي الذي يكون عليه هذا الاستخدام بما يكفل الخروج بالمقترحات والتوصيات المناسبة التي ستبرزها نتائج هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

في ضوء هذه الأهداف تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١. ماهي اتجاهات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية حول استراتيجيات الأسئلة الصفية وآثارها العامة، وآثارها في حل المشكلات والتفكير، وآثارها على الجوانب العاطفية؟

٢. ماهي اتجاهات المتعلمين في مادة الدراسات الاجتماعية حول استراتيجيات الأسئلة الصفية وآثارها العامة، وآثارها في حل المشكلات والتفكير، وآثارها على الجوانب العاطفية؟

٣. ما مدى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والمتعلمين في مادة الدراسات الاجتماعية حول استراتيجيات الأسئلة الصفية وآثارها العامة، وآثارها في حل المشكلات والتفكير، وآثارها على الجوانب العاطفية؟

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على دراسة اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية ومتعلميهم بمدارس دولة الكويت إزاء استخدام أساليب توجيه الأسئلة.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية ومتعلميهم بالمدارس الحكومية بدولة الكويت.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية بالمدارس الحكومية بدولة الكويت.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية في العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة

١- استراتيجية الأسئلة الصفية

يعرف Killen (٢٠١٠) الأسئلة الصفية بأنها عبارة عن " مجموعة متتابعة بعناية من الأسئلة، مصممة لتعزيز أهداف التعلم في الصف".

ويعرفها قرعان والدليمي (٢٠١٦) بأنها "عبارة عن جملة استفهامية تتسم بالوضوح وتحتاج إلى إجابة مرتبطة بهدف تعليمي".

وإجرائيا يمكن تعريف استراتيجية الاستجواب بأنها مجموعة من الأسئلة المتدرجة بعناية، مصممة للنهوض بأهداف التعلم في الصف والتي ينبغي الاهتمام بأنواعها المطروحة، ومستوى صعوبتها، تسلسلها، والردود المحتملة المتوقعة

حتى تظهر بصورة متميزة. وتساهم استراتيجية الأسئلة الصفية في مواءمة المتعلمين والمواد والمعلم الذي يدفع نحو مزيد من الفهم والمشاركة الأكثر دقة. وينبغي أن يكون السؤال عبارة عن نوع من الاتصال المباشر الذي يهدف لتحقيق هدف تعليمي، ويتضمن أداة استفهام أو جملة طلب واستيضاح، كما يجب أن يتسم بالوضوح في صياغته وفي لغته السليمة البعيدة عن الغموض، كما ويجب أن يتطلب إجابة من المتعلم على نحو يحتاج إلى التفكير والجهد للوصول إلى الحل.

٢- اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية

اختلف الباحثون في تحديد اتجاهات المعلمين نحو الدراسات الاجتماعية ولا يوجد اتفاق محدد تجاهها يعترف به جميع الباحثين والتربويين.

يعرف الهدهودي (٢٠١١) الاتجاهات بأنها " استعداد مكتسب ثابت نسبياً ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال استجابته لبنود المقياس الذي أعده الباحث" .

ويعرف Moris & Maisto (٢٠٠٥) الاتجاه بأنه "عبارة عن ميل أو نزعة الفرد للاستجابة إيجابا أو سلبا تجاه شيء ما".

وإجرائيا يمكن تعريف الاتجاهات بأنها مجموعة المشاعر والتصورات والأفكار الايجابية أو السلبية التي يحملها المعلم أو المتعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية والتي يمكن أن تقاس من خلال الاستجابة على فقرات مقياس يقيس هذه الاتجاهات. وهذه الاتجاهات تتكون نتيجة للاحتكاك والتفاعل مع مجموعة الخبرات التي يمر بها الفرد وهو ما ينطبق على الاتجاهات التي تتكون لدى مختلف المعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية والتي تكون سلبية أحيانا وإيجابية في أحيان أخرى، الأمر الذي قد ينعكس من ناحيته على أداء المعلم لمهام المهنة التي يقوم بها.

استعراض الدراسات السابقة

نظرا لتاريخها الطويل وفعاليتها، فإن طرق واستراتيجيات الأسئلة الصفية والتي تعرف أيضا بطرق الاستجواب هي موضع اهتمام الباحثين والممارسين بسبب استخدامها على نطاق واسع كتقنية تدريس معاصرة.

واستراتيجية توجيه الأسئلة كانت وما زالت الأسلوب الأكثر استخداما في مختلف مستويات الصف والمراحل التي دائما ما استخدمها المعلمون للمراجعة، وللتحقق من التعلم، ولاستكشاف عمليات التفكير، ولاستكشاف المشاكل، ولمعرفة الحلول المختلفة، وتحدي التفكير في القضايا أو القيم التي لم يفكروا بها من قبل (Juvrianto and Fard, no date, p. 1).

يشير Cahyaningtyas (٢٠١٩) إلى إن "حديث المحاضرين خلال الفصول يحفز المتعلمين النشيطين، كوسيلة لمحاضرة ناجحة" وهذا ما يزيد من أهمية الأسئلة الصفية كوسيلة من وسائل تشجيع المتعلمين على التفاعل وحسن التفكير بمختلف الأنشطة الصفية (Cahyaningtyas، ٢٠١٩، ١).

ولقد عمد بعض الباحثين لإلقاء الضوء على اتجاهات وتصورات كل من المعلمين والمتعلمين حول هذه الاستراتيجيات من خلال الدراسات المختلفة التي تم القيام بها.

من هذه الدراسات هي تلك التي سعى فيها Suprapto (٢٠١٩) للتحقق من تصورات المتعلمين حول آثار استراتيجيات الأسئلة الصفية. وتكونت عينة الدراسة من ١٢٩ متعلمة من الإناث و٩٥ متعلما من الذكور من ٣ مناطق تعليمية من شرق جاوة وأبرزت النتائج أن أسئلة التفكير وحل المشكلات أسهمت في أن يحمل هؤلاء المتعلمون تصورات إيجابية حول التعلم بواسطة هذه الاستراتيجيات،

ثم تلك المرتبطة بالآثار الوجدانية، تلتها تلك المرتبطة بآثارها على تفعيل التفكير النقدي لدى المتعلمين (Suprapto، ٢٠١٩، ٢٥٣). وهدفت دراسة Nurramadhani, & Lathifah (٢٠٢١) على عينة من ٥٢ متعلما من الجنسين للتحقق من مدى وجود فروقات إحصائية ذات دلالة بين أفراد العينة من الجنسين في نوعية الأسئلة التي يفضلونها. وأبرزت نتائجها الرئيسية أنه لا توجد فروقات بين الجنسين في الأسئلة المفضلة بالنسبة لهم، إلا أنه قد لوحظ من بين هذه النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث خاصة في التفاعل مع أسئلة الفهم والعلاقات والتقييم في حين تفوقت الإناث في الأسئلة التحقيقية على الذكور (Nurramadhani, & Lathifah، ٢٠٢١، ص. ٥). في حين سعى Ullah, Hakim, & Ullah (٢٠٢٠) لدراسة هذه الاتجاهات وذلك على عينة من ٢٠٠ طالبا معلما من أربع جامعات باكستانية. وقد أبرزت النتائج إيجابية إتجاهات العينة إزائها لكونها تحرك التفاعلات الصفية وأنها تساعدهم على الاستيضاح كما وتعينهم على التعلم بشكل أفضل (Ullah, Hakim, & Ullah، ٢٠٢٠، ص. ٣٠). مثل هذه الاتجاهات الايجابية لوحظت في دراسة van Katwijk, L., Jansen, E., & van Veen, K. (٢٠٢١) التي تكونت عينتها من ٣٥٩ طالب معلم و٥٠ من اساتذتهم. هذه الدراسة أبرزت تقدير كلا من الطلاب المعلمين واساتذتهم لهذه الاستراتيجيات، والتي من بينها استراتيجية الاستقصاء Inquiry Method، كونها لها أهميتها الكبيرة وأنها ذات قيمة بالنسبة لهم وأنهم يرون بأنها تحمل نتائج تعلم أكثر إثراءً للمتعلمين.

وأما دراسة Likando (٢٠١٤) فقد تناولت تصورات المعلمين والتي لوحظ منها أنهم يفضلون استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية ذات المستويات المنخفضة مؤكدا بان ذلك كان عائدا إلى الطريقة التي تم تدريبهم بها في معاهد

إعداد المعلمين والتي أكد هؤلاء المعلمون أنهم لم يكونوا مدربين تدريباً جيداً على مهارات هذه الاستراتيجية (Likando، ٢٠١٤، ص. ٦٩). فيما لوحظ في دراسة Al Mazrooei (2010) من خلال المقابلات التي أجراها في دراسته لمجموعة من المعلمين أن هؤلاء المعلمين يحملون موقفا واتجاها ايجابيا تجاه استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية وأنهم يستخدمونها بغرض رفع فعالية التفاعلات الصفية وزيادة اهتمامات ودوافع المتعلمين (Al-mazrooei، ٢٠١٠، ٣٤).

إن الاتجاهات حيال أي استراتيجية تدريسية يمكن أن تكون مؤشرا ذا أهمية كبيرة على فعاليتها (Ullah, Hakim, & Ullah، ٢٠٢٠، ص. ٣٠). وهذا ينطبق بلاشك على استراتيجيات الأسئلة الصفية والتي يمكن لاتجاهات المتعلمين حيالها أن تعكس مدى فعالية هذه الاستراتيجية التدريسية من عدمها. وما يدعم ذلك هو تلك النتائج المثيرة للاهتمام والتي جاءت في الدراسة التي أجراها Kozanitis, Desbiens, & Chouinard (٢٠٠٧) على عينة تكونت من ١٥٥٨ متعلما جامعيا من طلاب العلوم الإنسانية والاجتماعية من ٣٢ فصلا من جامعتين كنديتين. فقد كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي أن تصورات واتجاهات المتعلمين حول اتجاهات معلميهم إزاء استراتيجيات الأسئلة الصفية من شأنها أن تنعكس على اتجاهاتهم أنفسهم حيال هذه الاستراتيجيات، وهو ما دعا الباحثين للتأكيد على ضرورة إبداء المعلمين لمثل هذه الاتجاهات الإيجابية بما يكفل تحقيق الإنجاز والنجاح المنشودين لمتعلميهم.

وكما تشير الكثير من الدراسات فإن فعالية الأسئلة الصفية يمكن أن تتعزز إذا ما أحسن المعلم إستغلالها والذي يمكن أن تدخل في صلبه مجموعة من المؤثرات المرتبطة بتفعيل هذه الاستراتيجية على الوجه الأكمل من قبيل حسن

صياغتها، وكيفية طرحها، وتفعيلها لتفكير المتعلمين، وأنواعها ومستوياتها وما إلى غير ذلك. ولقد دللت الكثير من الدراسات السابقة على مثل هذه الأهمية لاستراتيجية الأسئلة الصفية وانعكاساتها وآثارها على العملية التعليمية. وفي هذا الصدد يقول Johnson, J. H., & Picciuolo (٢٠٢٠) إن استخدام المعلمين للأسئلة الصفية يمكن أن يتأثر بالتمكن اللغوي عند المعلم وأن مثل هذا الأمر قد ينعكس على استخدامهم الأمثل لهذه الاستراتيجيات والذي قد يكون في صورة سوء استخدامهم وتوظيفهم لها، بما في ذلك حسن صياغتها، لتحقيق أغراضهم التعليمية والذي سينعكس لاحقا على العملية التعليمية الخاصة بالمتعلمين.

وتؤكد دراسات كل من Brown(٢٠٢٠) والحيوات (٢٠١٩) وArslan (٢٠٠٦) جميعها قدرة استراتيجيات الأسئلة الصفية على تحقيق تعلم أفضل وعلى تنمية التفكير. كما تشير دراسات كل من Tantawy (٢٠١٧) وJan and Talif)٢٠١٧(وLarson (٢٠١٣) بأنها تخلق بيئة تعليمية إيجابية للتفاعل والمشاركة داخل الفصل. فيما يضيف Fallah (٢٠١٢) بأنها تعزز قدرات الاستدلال، والتنبؤ بالنتائج، وصياغة الفرضيات، واستخلاص الاستنتاجات وبناء الحجج السليمة. ويدعم هذه الدراسات تلك الدراسة التي أجراها Adeyemi (٢٠١٨)، في مدارس التعليم بولاية Osun بجمهورية نيجيريا والتي تناولت أثر استراتيجية الأسئلة الصفية على قدرة المتعلمين على الاحتفاظ على المفاهيم المكتسبة. وطبقت الدراسة على عينة من ٧٠ متعلما تم تقسيمهم في مجموعتين تجريبيتين، وابرزت نتائج الدراسة مدى الفعالية التي تكون عليها هذه الاستراتيجية على الأداء الدراسي للمتعلمين في مادة الدراسات الاجتماعية وأن هذه الاستراتيجية هي أداة فعالة في تحسين مستويات التحصيل الدراسي في هذه المادة وفي تحسين القدرة على الاحتفاظ بمفاهيم مادة الدراسات الاجتماعية. كما

أكد الباحث في هذه الدراسة على أن لهذه الاستراتيجية أثرها البليغ على اتجاهات المتعلمين تجاه هذه المادة. هذه النتائج دفعت بالباحث لأن يختتم دراسته بالإشارة إلى أن المعلومات التي يحصل عليها المتعلمين عند استخدام هذه الاستراتيجية تكون نتيجة تأثير سلوكيات أقرانهم في الفصول الدراسية الأمر الذي يحفز سلوكيات التفكير لديهم على نحو أفضل (Adeyemi، ٢٠١٨، ص ٤٤- ٤٥).

ولقد دللت الباحثة السبعي (٢٠١٩) على هذه الأهمية من خلال دراستها على عينة تكونت من ٤٠ متعلمة حيث أبرزت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التي تم تدريسها بهذه الاستراتيجية وتلك التي تم تدريسها بدونها وذلك لصالح المجموعة الأولى التي أصبحت المتعلمات فيها، كما تشير الباحثة، أكثر قدرة على التحصيل والتحاور والاعتماد على النفس في بناء المعرفة اضافة إلى التفكير بأساليب متعددة (السبعي، ٢٠١٩، ص. ١٦٥)، وهو نفس ما أكدته الدراسة التي اجراها Jongwon (٢٠٢٠) على عينة تكونت من 86 متعلما بالمرحلة الثانوية الكورية حيث لوحظ تحسن تعلم المتعلمين وتطوير مداركهم ووعيهم جراء تشجيعهم على المشاركة في النشاط الصفي بأساليب الأسئلة الصفية (Jongwon، ٢٠٢٠، ص. ٣٣). كذلك كشفت دراسة Alsharaa, Alkarasna, and Albarakat (٢٠٠٨) عن مثل هذا الأثر على تحسين تعلم المتعلمين وأبرزت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة الأولى التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الأسئلة الصفية، والثانية الضابطة التي تعلمت من خلال الطريقة العادية، حيث أجريت الدراسة على عينة من ٦٥ متعلما. وكذلك أكدت دراسة الزعبي (٢٠١١) على عينة تكونت من ١٨٠ متعلما من الذكور والإناث وجود

مثل هذه الفروق الدالة إحصائيا في تحصيل ودوافع المتعلمين وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المبني على استراتيجيات الأسئلة الصفية (عبد الله الزعبي، ٢٠١١). وتكرر بروز مثل هذه النتائج على تحصيل المتعلمين في دراسة الزكري (٢٠١٧) والتي أكدت مثل هذا الأثر على تحصيل المتعلمين والتي بموجبها أوصى الباحث بضرورة استخدامها للارتقاء بمستوى تحصيل المتعلمين في مادة الرياضيات (الزكري، ٢٠١٧، ص. ١٠). وجاءت دراسة Yousif (٢٠١٢) لتؤكد مثل هذا الأثر ومن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت معها هذه الاستراتيجية.

أما دراسة الشايجي (٢٠١٨) على عينة من ٦٨ متعلمة من متعلمات الصف التاسع المتوسط فقد أثبتت أن تأثير الأسئلة الصفية لا يقتصر على التحصيل فقط بل وحتى على تنمية مهارات التفكير الناقد، في حين بينت دراسة السعود (٢٠١٦) أثارا على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة، في حين لمح الخزرجي (٢٠١٤) لآثارها على قتل عوامل الخجل والخمول وإثارة روح المنافسة بين المتعلمين ورفع مستويات التركيز واستشعار أهمية الموضوعات الدراسية اضافة إلى امكانية مساعدتهم على التغلب على صعوبة المادة وزيادة استمتاعهم بمواضيعها الدراسية ومستوى التركيز. وأما فيما يتعلق بأعراض القلق بين المتعلمين في المدارس الثانوية فقد بينت دراسة Al-Mutairi (2021) التي أجراها على عينة من ٨٣ متعلما ومتعلمة بمدارس دولة الكويت أنها تساعد على الحد منها بدرجة ملحوظة. هذا في الحين الذي تشير دراسات كل من خاجي (بدون تاريخ) والكلابي (٢٠١٤) الجنابي (٢٠١٥) إلى آثار الاستراتيجية على التفكير الإبداعي وعلى وجود فروق إحصائية دالة عند

مستوى ٥٪ بين المتعلمين الذين تم تدريسهم بهذه الاستراتيجية ونظرائهم من بقية المتعلمين. وكذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية من دراسة ALzahrani and Albargi (2017) التي طبقت معها الأسئلة الصفية على المتعلمين في المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع النقدية (Alzahrani and Albargi، ٢٠١٧، ص. ١٣٥)، فيما أبرزت دراسة الأحول (٢٠١٤) على عينة من ٦٠ متعلما آثارا على تحسين مهارات الفهم القرائي، فيما أشارت دراسة Anggraini, Sudana, Kuswandi& Setyosari (٢٠٢٠) على عينة تكونت من ١٣٢ متعلما من الصف السابع إلى آثارها على مهارات التحليل.

إن استخدام تقنيات استجواب مناسبة وفعالة أمر ضروري لتشجيع التفاعل في الفصول الدراسية، كما إنّه يأخذ دوراً أساسياً لمساعدة المتعلمين على الانخراط في التفاعلات الإنتاجية في الفصل الدراسي. ومن الأمور التي يمكن أن تنعكس على تقبل المتعلمين لاستخدام هذه الاستراتيجية ومن ثم تكوين الاتجاهات الإيجابية حولها هي حسن صياغة المعلم لما يطرحه من هذه الأسئلة.

لهذا يشير Susilo and Mufanti (٢٠١٤) إلى حتمية أن يكون المعلم على دراية تامة بصياغة الأسئلة الصفية في الاتصال الصفي بحيث تكون قابلة للتطبيق ومساعدة المتعلمين على التعلم (Susilo and Mufanti، ٢٠١٤، ص. ٢). هنا نجد Killen (٢٠٠٦) يحذر المعلم بأنه لا ينبغي أن يكون في ذهنه من أمر يفوق في أهميته أكثر من الصياغة الأنسب للسؤال حتى يتقبل المتعلم هذه الإستراتيجية. ثم يضيف بأن من شأن ذلك أن يعين المتعلم على فهم وتحليل وانتقاد وخلق الحجج (Killen، ٢٠٠٦، ص. ١). ويثني Rasyid (٢٠١٠) على تلك الأهمية ويحث على أن تكون للمعلم المهارة اللازمة لتحضير الأسئلة التي سيقوم

بتوجيهها إضافة إلى مهارات التصميم ومهارات التقييم ومهارات التحكم في الاستجواب.

ويمكن أن يدخل في صلب هذه الصياغة مدى اختيار المعلم لنوعية الأسئلة المناسبة التي يستخدمها عند توليه هذه الاستراتيجية، إذ تبين الأبحاث المختلفة أن الأسئلة الصفية تتعدد في أنواعها ولا تقتصر على نوع واحد وأنها يمكن أن تؤثر على تعلم ومشاركة المتعلمين بالنشاط الصفي. لذا يدعو Moses (٢٠٢٠) لاستخدام الأسئلة الصفية التي تساعد على رسوخ المعلومات وقلة فرص نسيانها (Moses, 2020, p. 60).

إن للأسئلة الصفية العديد من الأنواع والتي منها الأسئلة الإجرائية والمتقاربة والمتباينة (Juvrianto and Farda، بدون تاريخ)، وكذلك الأسئلة المتشعبة أو المتباعدة (Jiang، ٢٠٢٠، ص.١٢) وكذلك أسئلة التحقق، وأسئلة الحقائق، الأسئلة البنائية إضافة إلى أسئلة المستويات العليا (Parman, Nurwahida, & Syam، ٢٠٢٠، ص. ٤٣).

وتستطيع أنواع الأسئلة التي يستخدمها المعلم أن تتحكم في حوارات الفصل الدراسي وتشجيع التفكير إذا ما أحسن اختيار انواعها (Boyd، ٢٠١٥، ص. ٩). لهذا ينصح Alshabatat (٢٠١٧) بأهمية العمل على طرح أسئلة عالية المستوى والتي تساعد المتعلمين على التفكير (Alshabtat، ٢٠١٧، ص. ٢١٦). لذلك يؤ كد Costes-Onishi, Baildon, & Aghazadeh (2020) على أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل متى ما تم إشراكهم في الانشطة الصفية التي يمارسون فيها مستويات التفكير العليا مثل حل المشكلات والتساؤل ومشاركة الآراء مع الآخرين.

وكما يبدو أن استخدام المعلم لاستراتيجيات الأسئلة الصفية العالية المستوى يمكن أن تكون لها انعكاساتها التي لا تقتصر على التفكير، بل إنها تشتمل كذلك اتجاهات المتعلمين. ففي دراسة على عينة مكونة من تسعة من معلمي المرحلة الابتدائية ومتعلميهم في الصفين الرابع والخامس أكدت نتائج دراسة Bedwell (١٩٧٥) وجود مواقف أكثر إيجابية في المجموعة التي شاركت في استراتيجية الأسئلة الصفية ذات المستويات العليا (Bedwell، ١٩٧٥، ص (١٢).

وينبه Juvrianto and Farda (بدون تاريخ) إلى أن معظم المعلمين يستخدمون في الغالب أسئلة التذكر بدلا من الأسئلة التي تستدعي من المتعلم تفعيل المستويات العليا من التفكير(Juvrianto and Farda, no date, p.5) ، بالرغم من أن الثانية، كما يؤكد Rezvani (٢٠١٥)، تعزز قدرات التواصل عند المتعلمين وهي ما ينعكس على اتجاهاتهم وتقبلهم لاستخدام المعلم لهذه الإستراتيجية (Rezvani، ٢٠١٥، ص. ١٤٦). ففي دراسة اجراها Vanderhook (٢٠٢٠) على ٢٨٧ سؤالا من بين الأسئلة التي احتواها كتاب مادة الدراسات الاجتماعية للصف العاشر وذلك لتحديد أنواع الأسئلة التي تستخدم من قبل المدرسين توصل الباحث إلى نتائج مفادها أن ٩٠,٦ % من هذه الأسئلة صنفت بكونها من أسئلة المستويات الدنيا، بينما شكلت النسبة الباقية٩,٤ % فقط من نوعية أسئلة المستويات العليا (Vanderhook، ٢٠٢٠، ص. ١٠٩). وبينت دراسة عبيدات والعرود (٢٠١٠) أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعاً هي: الحفظ، والتذكر، والفهم والاستيعاب، وأقلها شيوعًا التركيب والتقويم والتطبيق والتحليل والتركيب (العبيدات والعرود، ٢٠١٠، ص. ٤٥).

ولقد بحثت بعض الدراسات في مدى وجود تأثير لخبرة المعلم في مستويات الأسئلة التي يستخدمها والتي يبدو أنها جاءت بنتائج متفاوتة. ففي الوقت الذي تبين في دراسة Khadka(٢٠٢٠) أن قليلي الخبرة من المعلمين يستخدمون مستويات منخفضة من الأسئلة بينما يستخدم الآخرون من المعلمين المتدربين المستويات العليا (Khadka، ٢٠٢٠، ص. ٣٣٩)، لوحظت نتائج معاكسة في دراسة Cahyaningtyas (٢٠١٩) والتي لوحظ فيها أن معظم المدرسين الذين لديهم خبرة مهنية تزيد على عشر سنوات يستخدم أسئلة التفكير في المستويات المنخفضة (٧٣٪ من الاسئلة) والمتوسطة (٢٢٪ من هذه الأسئلة) أما أسئلة المستويات العليا من التفكير فلم تزد نسبتها عن ٢٪ فقط، كما وجد أن هؤلاء المدرسين من أصحاب الخبرات الأكبر كانوا أقل تشجيعًا للتفكير النقدي للمتعلمين ((Cahyaningtyas، ٢٠١٩، ص. ١٢٤).

من ناحية أخرى حثت الكثير من الدراسات إلى أهمية مراعاة منح المتعلم الفرص الكافية من الانتظار حتى يتمكن من إعطاء الإجابة الملائمة على الأسئلة من أجل ضمان تقبله لمثل هذه الاستراتيجية التدريسية. وكما يبدو فإن معظم المدرسين لديهم نزعة لئلا يقوموا بمنح فرص لتفكير المتعلمين بالإجابة المناسبة على أسئلتهم لأكثر من مجرد ثانية أو ثانيتين على الأكثر (Daslin, & Zainil، ٢٠٢٠، ص. ٧٢٩)، وهذا ما أكدته دراسة Günay Bilaloğlu, Aktaş Arnas, & Yaşar (٢٠١٧) والتي لم يصل زمن انتظار الإجابات إلى المعدل المأمول وهو ٣-٥ ثوان فقط ولم يبلغ في أحسن الأحوال أكثر من ١,١٥ ثانية (Günay Bilaloğlu, Aktaş Arnas, & Yaşar، ٢٠١٧، ص. ٢٢١).

ولهذا يحث Larson (٢٠١٣) على ألا يتردد المعلم في إطالة زمن انتظار الإجابات حيث يحتاج المتعلم إلى بعض الوقت للتفكير بالإجابة المناسبة

للسؤال المطروح عليه (Larson، ٢٠١٣، ص. ١٥)، ويؤيده في ذلك Bilalogu (٢٠١٦) الذي يؤكد على أهمية منح مثل هذا الوقت للمتعلمين (Bilalog، ٢٠١٦، ص. ٢١٥).

كما أن دراسة Naz, Khan, Khan, Daraz, and Mujtaba (٢٠١٣) توصى بألا تقل هذه الفترة عن ثلاث ثوانٍ على الأقل للتفكير في السؤال حتى يتمكن المتعلمون من صياغة رد شامل (Naz, Khan, Khan, Daraz, and Mujtaba, 2013, p. 155). أما Rosalina, Setiawan, & Suhartono (٢٠٢٠) فيقترحون ألا يتسرع المعلم في طلب الإجابة وأن يمنح المتعلم ما بين ٥-١٠ ثوان كزمن انتظار لهذه الإجابة حتى يفكر جيدا فيما سيقوله كرد على السؤال (Rosalina, Setiawan, & Suhartono, 2020, p. 34).

هنا تبين Chadia (٢٠١١) بأن خواص الخطاب لكل من المعلم والمتعلم لها علاقة بنجاح عملية التواصل والتفاعل إذا أخذ المعلم بعين الاعتبار نوعية الأسئلة الموجهة وطرق تصحيح الأخطاء وكذلك إذا بادر المتعلمين بأخذ الأدوار للمشاركة زادت فرص التفاعل الفعال داخل حجرة الدراسة (Chadia, 2011, p. 4). ويؤيد ذلك Alzahrani and Albargi (٢٠١٧) اللذان يؤكدان على وجود علاقة ارتباطية ما بين خصائص الأسئلة وخلق التفاعل في الفصول الدراسية (Alzahrani and Albargi, 2017, p. 148).

إن من بين المعلمين من لا يدرك أهمية هذه الاستراتيجية في رفع مستويات تفاعل المتعلمين (Altaher, S. and Mohammed, 2019, p. 2). فعلى عينة من ٤١١ فصلا دراسيا في ١٣٧ مدرسة متوسطة وثانوية تبين في دراسة Singh& Sinha (٢٠٢١) أن اعدادا كبيرة من المعلمين لا تستخدم

الأساليب التشجيعية من قبيل الأسئلة الصفية المثيرة لفضول متعلميهم (Singh & Sinha, 2021, p. 10). وفي الغالب أن ذلك يعود لبعض جوانب القصور في معاهد ومراكز إعداد المعلمين ولهذا كان لاستراتيجيات الاستجواب وتوجيه الأسئلة الصفية حظها الوافر من اهتمام الكثير من الدراسات والأبحاث في هذا الشأن من تقديم المقترحات المختلفة الخاصة باستخدامها والتي يمكن أن تؤثر في إيجابية أو سلبية الاتجاهات حيالها. فالدراسة التجريبية التي أجراها Morris, & Chi (٢٠٢٠) أكدت بالدور الذي يمكن أن تلعبه دورات التنمية المهنية في حفز المعلمين على زيادة استخدام الأسئلة التي تنمي تفكير والمتعلمين الاستدلالي وكما تنمي التفكير العميق لديهم (Morris & Chi، ٢٠٢٠، ص. ٩).

ومن الدراسات الأخرى التي قدمت مثل هذه المقترحات هي دراسة Bilalogu (٢٠١٦) الذي يؤكد على الاهتمام بمهارة الإنصات الجيد إلى إجابات المتعلمين على ما يطرحونه عليهم من اسئلة (Bilalog، ٢٠١٦، ص. ٢١٥). وكذلك دراسة Sahin & Levent (٢٠١٥) الذي يحث على أن يحرص المعلم المستخدم للأسئلة الصفية على امتلاك المعلومات الكافية في التخصص الذي يقوم المعلم على تدريسه، مضيفا التأكيد على ضرورة توفير التدريب أثناء الخدمة لسد النقص في هذه المعلومات التي ستساعدهم في مواجهة المشكلات التي ستطرأ أمامهم من جراء هذا النقص والتي من بينها ما يتعلق بحاجات المتعلمين الأكاديمية والتطور الاجتماعي والعاطفي الخاص بهم (Şahin, & Levent، ٢٠١٥، ص. ٧٨)، ولذا يحث Bejarano, Levine, Olshtain, & Steiner (١٩٩٧) على التدريب على الاستخدام الماهر لاستراتيجيات التفاعل على نحو يساعد على تحسين التفاعل التواصلي بين المتعلمين (Bejarano, Levine, Olshtain, & Steiner، ١٩٩٧، ص. ٢٠٥). وللأسف، كما يزعم Martell(٢٠٢٠)،

فإن معاهد إعداد وتدريب المعلمين لا تحرص على تزويد معلمي المستقبل بالأدوات الناجعة لاستخدام الأسئلة الصفية كما ينبغي أن يكون عليه هذا الاستخدام الأمر الذي يؤثر بالتالي على فعالية هذا الاستخدام من قبل المعلمين.

ختاما فإن هذا العرض الذي تناول استراتيجية الأسئلة الصفية يبين مدى أهميتها كواحدة من الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول المتعلم والتي ينبغي أن يستخدمها المعلم بصورة محببة للمتعلمين والتي تحتاج من هذا المعلم أن يتقن استخدامها على نحو يحسن من تقبل هؤلاء المتعلمين لها ومن ثم يؤدي إلى النجاح في تحقيق أهداف العملية المناطة به. إذ على المعلم أن يتقن استخدامها من خلال مراعاة كافة الجوانب التي تطرق إليها هذا العرض للدراسات السابقة والتي من أهمها مهارات الاستخدام الأمثل لها والتأكيد على الاهتمام بمستويات التفكير العلوي التي من شأنها أن تستقطب المتعلمين وتحفزهم على أن يكونوا نشطين بفعالية مع مختلف الأنشطة الصفية التي يتولى مسؤوليتها هذا المعلم. فمن هذا السرد لتلك الدراسات تستمد الدراسة الحالية توجهها لتحقيق أهدافها في التحقق من اتجاهات أطراف العملية التربوية، معلمي مادة الدراسات الاجتماعية والمتعلمين، إزاء الآثار التي يرون بأنها تترتب عن استخدامها بالفصول الدراسية.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في إجراءاتها على المنهج الوصفي الكمي الذي يعتمد على جمع البيانات من عينة الدراسة من المعلمين والمتعلمين باستخدام الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ودراسة استجابات العينة وتحليلها إحصائيا.

عينة الدراسة:

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٠١) معلما من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية و (٥٧) من المتعلمين من مدارس دولة الكويت الثانوية، أي ما مجموعه ١٥٨ مشاركا ممن أسهموا في الاستجابة على أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ حيث تم التواصل معهم من خلال وسائل الاتصال الاجتماعي المختلفة مثل برامج الواتساب WhatsApp والماي يو MyU والتي تم من خلالها إرسال الرابط الخاص بالاستبانة من أجل الاستجابة على بنودها في برنامج الجوجل فورمز Google Forms.

جدول-١ *عينة الدراسة*

أفراد العينة	عدد	نسبة
معلمين	١٠١	% ٦٣,٩
متعلمين	٥٧	% ٣٦,١
المجموع	١٥٨	% ١٠٠,٠

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استعان الباحث بأداة دراسة Suprapto (٢٠١٩) والمكونة من استبانة تحتوي على (١٨) بندا وذلك بعد أن تم الاستئذان من الباحث Suprapto باستخدام الأداة المشار إليها وذلك عن طريق التواصل معه عبر البريد الإلكتروني الخاص به. ولقد قام الباحث الحالي بترجمة الأداة إلى لغة البحث الحالية. ومن ثم تم توجيه الأداة لعينة معلمي مادة الدراسات الاجتماعية والمتعلمين في مدارس دولة الكويت بغرض الطلب منهم الاستجابة على بنودها.

ولقد تكونت الإستبانة بصورتها النهائية من هذا العدد من البنود والتي يقابلها تدرج خماسي لاستجابات العينة (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، محايد =

٣، غير موافق = ٢، غير موافق إطلاقا = ١) وتوزعت فقرات الاستبانة على ثلاثة مجالات هي:

١- مجال الآثار العامة، ويتكون من ٦ بنود،

٢- مجال الآثار على حل المشكلات والتفكير، ويتكون من ٦ بنود،

٣- ومجال الآثار على الجوانب الانفعالية العاطفية، ويتكون من ٦ بنود. (أنظر ملاحق الدراسة).

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على ٦ من المحكمين من الزملاء بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الكويت بغرض تحكيمها والتحقق من صلاحيتها ووضوح عباراتها التي وردت فيها واقتراح التعديلات المناسبة عليها وإعادة صياغتها، ولقد تم التعديل عليها في ضوء هذه المقترحات حتى صارت بشكلها النهائي.

كذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لقياس درجات الارتباط بين محاور الدراسة. والجدول التالي يبرز دلالة مستوى درجات الارتباط الدالة بين كل محور والدرجة الكلية (أنظر الجدول-١).

جدول-٢ *معاملات ارتباط بيرسون*

المحور	الآثار العامة	التفكير	الإدراك العاطفي	الدرجة الكلية
الآثار العامة	١	.838**	.797**	.937**
محور التفكير	.838**	١	.847**	.949**
الإدراك العاطفي	.797**	.847**	١	.936**
الدرجة الكلية	.937**	.949**	.936**	١

** درجة الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات أداة الدراسة:

جرى تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة الدراسة وتم استخدام اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لاختبار ثبات الاستبانة. ولقد بلغ معدل ثبات الاستبانة ككل (٠,٩٥)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الثلاثة (٠,٩١) لمحور الآثار العامة، (٠,٨٦) لمحور التفكير، و (0.89) لمحور الإدراك العاطفي.

جدول- ٣ *معاملات الثبات للاستبانة ومحاورها*

المحور	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
تأثيرات استراتيجيات طرح الأسئلة	٦	0.91
طرح الأسئلة وحل المشكلات والتفكير	٦	0.86
طرح الأسئلة والإدراك العاطفي	٦	0.89
الاستبانة ككل	١٨	0.95

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بغرض تحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة عمد الباحث إلى استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق أداة الدراسة.
- معامل الفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ودرجة الانحراف عن هذا المتوسط.
- اختبار التاء (t-test) لحساب الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الصفة (معلم - متعلم).

نتائج الدراسة

فيما يلي تحليل لأهم النتائج التي أبرزتها عمليات التحليل الإحصائي وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو الذي يحقق أهدافها، ويمكن استعراض ذلك كما يلي:

الإجابة على السؤال الأول الذي ينص على:

ماهي اتجاهات معلمي مادة الدراسات الإجتماعية حول استراتيجيات الأسئلة الصفية وآثارها العامة، وآثارها في حل المشكلات والتفكير، وآثارها على الجوانب العاطفية؟

تتعلق النتائج التي يتم استعراضها في هذا المحور حول اتجاهات "المعلمين" فيما يخص آثار استراتيجيات الأسئلة الصفية المختلفة التي تناولتها الدراسة.

وللإجابة على السؤال الأول للدراسة فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة من هؤلاء المعلمين، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

أولا: إتجاهات المعلمين حول الآثار العامة:

جدول- ٤ متوسطات *استجابات المعلمين حول الآثار العامة*

م	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	تجعل المتعلمين أكثر نشاطا واستجابة في عملية تعلم المادة.	4.40	.906	موافق بشدة	2
2	تساعد المتعلم على إعطاء التبريرات في المادة.	4.30	.855	موافق بشدة	5
3	تساعد المتعلم على إعطاء استنتاجات في المادة.	4.31	.967	موافق بشدة	4
4	تساعد المتعلم على إعطاء التعميمات في المادة.	4.20	.990	موافق	6
5	تساهم في زيادة تحصيل المتعلمين بالمادة.	4.37	.946	موافق بشدة	3
6	تسهل استيعاب المتعلمين مفاهيم مادة الدراسات الاجتماعية.	4.40	.895	موافق بشدة	1
الإجمالي		4.37	.779	موافق بشدة	

يتضح من الجدول- ٤ أعلاه أن المتوسط الإجمالي لاتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية حول ***الآثار العامة*** لاستراتيجيات الأسئلة الصفية قد جاء بدرجة "موافق بشدة" وبمتوسط ٤,٣٧ وإنحراف معياري بلغ ٠,٧٧٩، ذلك في حين تراوحت متوسطات هذه الاتجاهات في بنود هذا المحور ما بين ٤,٤٠ وانحراف معياري قدره ٨٥٩. وبدرجة "موافق بشدة" وذلك على العبارة رقم (٦) التي جاءت في المرتبة الأولى والتي كانت تنص على أن الدراسات الاجتماعية*" تسهل استيعاب المتعلمين مفاهيم مادة الدراسات الاجتماعية"، ومتوسط قدره ٤,٢٠ وانحراف معياري بلغ ٩٩٠*. وبدرجة "موافق" وذلك على العبارة رقم (٤) التي جاءت في المرتبة الأخيرة ونصت على أن المواد الاجتماعية*"تساعد المتعلم على إعطاء التعميمات في المادة"* والتي كانت العبارة الوحيدة التي لم تحظ بدرجة "موافق بشدة" والتي حظيت بها جميع العبارات الأخرى في هذا المحور.

نتائج هذا المحور تشير إلى الاتجاهات الايجابية لمعلمي المواد الاجتماعية حول الآثار العامة لإستخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية مما يلمح إلى إدراك هؤلاء المعلمين وملاحظتهم لهذا الدور الذي تلعبه هذه الاستراتيجيات على نحو ينعكس على عملية تعلم متعلميهم على نحو إيجابي.

ثانيا: اتجاهات المعلمين حول الآثار المتعلقة بحل المشكلات والتفكير:

جدول-٥ *متوسطات استجابات المعلمين حول الآثار المتعلقة بحل المشكلات والتفكير*

م	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تساعد المتعلمين على التفكير الافتراضي بشكل أسهل.	4.26	.833	موافق بشدة	٤
٢	تنمي القدرة على التفكير النقدي لدى المتعلمين.	4.18	.932	موافق	٦
٣	تنمي القدرة على التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	4.20	1.010	موافق	٥

٤	تنمي قدرة المتعلمين على التعامل مع مهام وتكاليف المادة.	4.26	.820	موافق بشدة	٣
٥	تنمي قدرة المتعلمين على المساهمة في أنشطة حل المشكلات.	4.35	.877	موافق بشدة	٢
٦	يمكنها أن ترتبط بمشكلات حقيقية وواقعية.	4.43	.766	موافق بشدة	١
الإجمالي		4.28	.680	موافق بشدة	

يتضح من الجدول- ٥ أعلاه أن المتوسط الإجمالي لاتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية حول ***الآثار المتعلقة بحل المشكلات والتفكير*** لاستراتيجيات الأسئلة الصفية قد جاء بدرجة "موافق بشدة" أيضا وبمتوسط ٤,٢٨ وانحراف معياري بلغ ٠,٦٨٠، ذلك في حين تراوحت متوسطات هذه الاتجاهات في بنود هذا المحور ما بين ٤,٤٣ وانحراف معياري قدره ٧٦٦. وبدرجة "موافق بشدة" وذلك على العبارة رقم (٦) التي جاءت في المرتبة الأولى والتي كانت تنص على أن الدراسات الاجتماعية "يمكنها أن ترتبط بمشكلات حقيقية وواقعية"، *ومتوسط قدره ٤,٢٠ وانحراف معياري بلغ ٩٩٠.*، والعبارة رقم (٢) التي جاءت في المرتبة الأخيرة ونصت وبدرجة "موافق" على أن المواد الاجتماعية "تنمي القدرة على التفكير النقدي لدى المتعلمين" وذلك بمتوسط قدره ٤,١٨ وانحراف معياري بلغ ٩٣٢. وهي نفس الدرجة التي نالتها العبارة رقم (٣) والتي كان نصها "*تنمي القدرة على التفكير الإبداعي لدى المتعلمين*" بمتوسط قدره ٤,٢٠ وانحراف معياري بلغ ١,٠١٠.، وأما بقية العبارات فقد نالت درجة " موافق بشدة".

نتائج هذا المحور تشير إلى الاتجاهات الإيجابية لمعلمي المواد الاجتماعية لآثار استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية على قدرات المتعلمين على حل المشكلات والتفكير مما يلمح إلى إدراك هؤلاء المعلمين وملاحظتهم لهذا الدور الإيجابي الذي تلعبه هذه الاستراتيجيات في هذا الشأن.

ثالثا: اتجاهات المعلمين حول الآثار المتعلقة بالجوانب العاطفية:

جدول-٦ *متوسطات استجابات المعلمين حول الآثار المتعلقة بالجوانب العاطفية*

م	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تحسن من ثقة المتعلمين في قدرتهم على التعلم في المادة.	4.45	.768	موافق بشدة	٢
٢	تولد اهتمامات المتعلمين بموضوعات مادة الاجتماعيات.	4.34	.791	موافق بشدة	٤
٣	تزيد من رغبة المتعلمين بالمشاركة في أنشطة مادة الاجتماعيات الصفية.	4.47	.756	موافق بشدة	١
٤	تزيد من دوافع المتعلمين للتعلم والإنجاز في المادة.	4.29	.876	موافق بشدة	٥
٥	تجعل المتعلمين أكثر انضباطا في حصص المادة.	4.19	.946	موافق	٦
٦	تحبب المتعلمين للمشاركة في الحوارات الطلابية في المادة.	4.35	.865	موافق بشدة	٣
الإجمالي		4.35	.688	موافق بشدة	

يتضح من الجدول- ٦ أعلاه أن المتوسط الإجمالي لاتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية حول ***الآثار المتعلقة بالجوانب العاطفية للمتعلمين*** لاستراتيجيات الأسئلة الصفية قد جاء بدرجة "موافق بشدة" وبمتوسط ٤,٣٥ وانحراف معياري بلغ ٠,٨٦٥، ذلك في حين تراوحت متوسطات هذه الاتجاهات في بنود هذا المحور ما بين ٤,٤٧ وانحراف معياري قدره ٧٥٦. وبدرجة "موافق بشدة" وذلك على العبارة رقم (٣) التي جاءت في المرتبة الأولى والتي كانت تنص على أن الدراسات الاجتماعية *" تزيد من رغبة المتعلمين على المشاركة بأنشطة الصف"، ومتوسط قدره ٤,١٩ وانحراف معياري بلغ ٩٤٦*. وبدرجة

"موافق" وذلك على العبارة رقم (٥) التي جاءت في المرتبة الأخيرة ونصت على أن المواد الاجتماعية *"تجعل المتعلمين أكثر انضباطا في حصص المادة"* والتي كانت العبارة الوحيدة التي لم تحظ بدرجة "موافق بشدة" والتي حظيت بها جميع العبارات الأخرى.

نتائج هذا المحور تشير إلى الاتجاهات الإيجابية لمعلمي المواد الاجتماعية لآثار استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية على قدرات المتعلمين على حل المشكلات والتفكير مما يلمح إلى إدراك هؤلاء المعلمين وملاحظتهم لهذا الدور الإيجابي الذي تلعبه هذه الاستراتيجيات في هذا الشأن.

الإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على:

ماهي اتجاهات المتعلمين في مادة الدراسات الاجتماعية حول استراتيجيات الأسئلة الصفية وآثارها العامة، وآثارها في حل المشكلات والتفكير، وآثارها على الجوانب العاطفية؟

تتعلق النتائج التي يتم استعراضها في هذا المحور حول اتجاهات "المتعلمين" فيما يخص آثار استراتيجيات الأسئلة الصفية المختلفة التي تناولتها الدراسة.

وللإجابة على السؤال الأول للدراسة فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة من هؤلاء المتعلمين، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

أولا: اتجاهات المتعلمين حول الآثار العامة:

جدول- ٧ *متوسطات استجابات المتعلمين حول الآثار العامة*

م	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تجعل المتعلمين أكثر نشاطا واستجابة للتعلم بالمادة.	4.35	.954	موافق بشدة	٣
٢	تساعد المتعلم على إعطاء التبريرات في المادة.	3.91	1.272	موافق	٥
٣	تساعد المتعلم على إعطاء استنتاجات في المادة.	4.07	1.015	موافق	٤
٤	تساعد المتعلم على إعطاء التعميمات في المادة.	3.56	1.134	موافق	٦
٥	تساهم في زيادة تحصيل المتعلمين بالمادة.	4.37	.975	موافق بشدة	٢
٦	تسهل إستيعاب المتعلمين للمفاهيم في المادة.	4.49	.966	موافق بشدة	١
الإجمالي		4.12	.859	موافق	

يلاحظ من هذا الجدول أن المعدل العام لاتجاهات عينة الدراسة من المتعلمين حول الآثار العامة لاستراتيجيات الأسئلة الصفية قد جاء بدرجة "موافق" وذلك بمتوسط حسابي قدره ٤,١٢ وانحراف معياري بلغ ٨٥٩. هذا فيما تراوحت متوسطات عبارات هذا المحور ما بين ٤,٤٩ بانحراف معياري قدره ٩٦٦. وذلك على العبارة رقم (٦)، بدرجة "موافق بشدة" والتي جاء نصها أن الأسئلة الصفية "تسهل استيعاب المتعلمين للمفاهيم في المادة" والتي جاءت بالمرتبة الأولى بين عبارات هذا المحور، ومتوسط حسابي قدره ٣,٥٦ وانحراف معياري بلغ ١,١٣٤ على العبارة رقم (٤) بدرجة "موافق" والتي جاء نصها أن الأسئلة الصفية " *تساعد المتعلم على إعطاء التعميمات"* .

هذه النتائج تشير بأن المتعلمين يرون بأهمية هذه الاستراتيجيات وآثارها العامة عليهم كما وتلمح إلى إدراك هؤلاء المتعلمين وملاحظتهم لهذا الدور الإيجابي الذي تلعبه هذه الاستراتيجيات في هذا الشأن.

ثانيا: اتجاهات المتعلمين حول الآثار المتعلقة بحل المشكلات والتفكير

جدول- ٨ *متوسطات استجابات المتعلمين حول الآثار المتعلقة بحل المشكلات والتفكير*

م	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تسهل على المتعلمين التفكير الافتراضي بالمادة.	4.18	.909	موافق	٢
٢	تنمي القدرة على التفكير النقدي لدى المتعلمين.	4.00	1.134	موافق	٤
٣	تنمي القدرة على التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	4.18	1.020	موافق	١
٤	تنمي قدرة المتعلمين على التعامل مع المهام التي يحددها المعلم.	4.14	1.109	موافق	٣
٥	تنمي قدرة المتعلمين على المساهمة في أنشطة حل المشكلات.	3.98	1.188	موافق	٦
٦	يمكنها أن ترتبط بمشكلات حقيقية وواقعية.	3.98	1.126	موافق	٥
الإجمالي		٤,٠٨	.812		

يتعلق هذا الجدول بمتوسطات استجابات عينة الدراسة من المتعلمين بآثار استراتيجيات الأسئلة الصفية على قدراتهم في حل المشكلات والتفكير.

من هذا الجدول يتضح أن المعدل العام لمتوسطات هذه الاستجابات قد بلغ ٤,٠٨ بانحراف معياري وقدره ٨١٢.، كما يتضح كذلك أن متوسطات استجابات المتعلمين على جميع بنود هذا المحور بدرجة "موافق" ولم تحظ أي منها بدرجة " موافق بشدة". حيث تراوحت متوسطات استجابات العينة على هذه البنود ما بين ٤,١٨ وذلك على البندين رقم (١) ورقم (٣) واللذين جاءت نصوصهما أن هذه الاستراتيجية *"تسهل على المتعلمين التفكير الافتراضي"* و *"تنمي القدرة على التفكير الإبداعي"* وذلك بانحراف معياري قدره ٩٠٩. بالنسبة للعبارة رقم (١) و١,٠٢٠ بالنسبة للعبارة رقم (٣).

وأما العبارتين اللتين كان نصهما يشير إلى أن استراتيجيات الأسئلة الصفية "*يمكن أن ترتبط بمشكلات حقيقية وواقعية*" و "*تنمي قدرة المتعلمين على المساهمة في أنشطة حل المشكلات* "فقد جاءتا بالمرتبين الأخيرتين في هذا المحور بدرجة "موافق" وبمتوسط قدره ٣,٩٨ لكل منهما وانحراف معياري بلغ ١,١٢٦ للأولى و١,١٨٨ للأخرى.

هذه النتائج تلمح بأن المتعلمين يدركون، وإن لم يكن بدرجة " موافق بشدة"، لآثار هذه الاستراتيجيات الايجابية عليهم ومساعدتها لهم على تنمية قدراتهم على حل المشكلات وعلى التفكير.

ثالثا: اتجاهات المتعلمين حول الآثار المتعلقة بالجوانب العاطفية:

جدول-٩ *متوسطات استجابات المتعلمين حول الآثار المتعلقة بالجوانب العاطفية*

م	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تحسن من ثقة المتعلمين في قدرته على التعلم.	4.05	1.109	موافق	٢
٢	تولد اهتمامات المتعلمين بمواضيع الدراسات الاجتماعية.	3.96	1.133	موافق	٦
٣	تزيد من رغبة المتعلمين في المشاركة بأنشطة الصف.	4.25	1.090	موافق بشدة	١
٤	تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم والإنجاز في المادة.	3.96	1.085	موافق	٥
٥	تجعل المتعلمين أكثر انضباطًا أثناء حصص المادة.	4.00	1.052	موافق	٤
٦	تحبب المتعلمين للمشاركة في الحوارات الطلابية في المادة.	4.02	1.172	موافق	٣
الإجمالي		4.04	.868	موافق	

وأما فيما يتعلق باتجاهات عينة المتعلمين حول آثار استراتيجيات الأسئلة الصفية في الجوانب العاطفية الخاصة بهم، فيبين الجدول -٩ أعلاه أن المعدل العام لهذه الاتجاهات قد جاء بدرجة "موافق" وذلك بمتوسط وقدره ٤,٠٤ وانحراف معياري ٨٦٨.

ويلاحظ كذلك أن العبارة رقم (٣) في هذا المحور كانت هي العبارة الوحيدة التي نالت درجة "موافق بشدة" وهي العبارة التي نصت على أن الأسئلة الصفية "*تزيد من رغبة المتعلمين في المشاركة بأنشطة الصف*" حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٢٥ بانحراف معياري قدره ١,٠٩٠. وأما بقية العبارات في هذا المحور فلم تحظ بأكثر من درجة "موافق". وكان أقلها من بين هذه العبارات من ناحية المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٤) التي نصت على أن الأسئلة الصفية "*تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم والإنجاز في المادة* "بمتوسط حسابي ٣,٩٦ وانحراف معياري ١,٠٨٥.

هذه النتائج تشير إلى الاتجاهات الإيجابية لعينة المتعلمين المتعلقة بآثار استراتيجيات الأسئلة الصفية على الجانب العاطفي وإن لم تكن هذه الاتجاهات بدرجة شديدة من الموافقة بين هؤلاء المتعلمين.

الإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على:

ما مدى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والمتعلمين في مادة الدراسات الاجتماعية حول استراتيجيات الأسئلة الصفية وآثارها العامة، وآثارها في حل المشكلات والتفكير، وآثارها على الجوانب العاطفية؟

لغرض الإجابة على هذا السؤال الثالث، سعت الدراسة الحالية للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والمتعلمين الخاصة بآثار استراتيجيات الأسئلة الصفية في المحاور الثلاثة، والجدول-١٠ يبين نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفروق.

جدول- ١٠ *الفروقات الإحصائية بين إتجاهات المعلمين والمتعلمين حول الآثار العامة، والآثار المتعلقة بحل المشكلات والتفكير، والآثار المتعلقة بالجوانب العاطفية*

المحور	الصفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الآثار العامة	معلم	١٠١	25.9604	4.67530	1.500	.136
	متعلم	٥٧	24.7544	5.15226		
التفكير وحل المشكلات	معلم	١٠١	25.6634	4.08479	.1.662	.099
	متعلم	٥٧	24.4561	4.87365		
الجوانب العاطفية	معلم	١٠١	26.0693	4.12858	**2.422***	**.017**
	متعلم	٥٧	24.2456	5.20741		
الإجمالي	معلم	١٠١	77.6931	12.10103	**1.975***	**.050**
	متعلم	٥٧	73.4561	14.34034		

*دلالة إحصائية عند مستوى 0.050

من هذا الجدول يتبين لنا من خلال قيمة ت على جميع المحاور وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٥ % بين المعلمين والمتعلمين وذلك لصالح المتعلمين، مما يبين أن هؤلاء المتعلمين يحملون اتجاهات إيجابية أكثر من المعلمين حيال آثار استراتيجيات الأسئلة الصفية. كما يبين هذا الجدول أن المحور الوحيد الذي انفرد بوجود اختلافات دالة احصائيا بين عينتي الدراسة من المعلمين والمتعلمين كان محور الآثار على الجوانب العاطفية على المتعلمين وذلك عند مستوى ٥٪. وأما بقية المحاور فلم تسجل عليها أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمتعلمين في شأن آثار الأسئلة الصفية على المتعلمين سواء في محور الآثار العامة أو محور التفكير وحل المشكلات.

هذه النتائج تبين بأن عينة المتعلمين كانت أكثر من عينة المعلمين في إدراك أثر هذه الاستراتيجيات على الجانب العاطفي الخاص بهم بالذات. وبلا شك فإنه من المنطقي أن يكون الأمر كذلك فهو يتعلق بالجوانب الوجدانية العاطفية التي

لا يشعر بها سوى صاحب الشأن. فمن يقع عليه التأثير يكون أكثر شعورا بوقعه عليه من الطرف الآخر الذي لن يكون بإمكانه تلمس هذا الشعور أو الإحساس على النحو الذي يكون عليه المعني بالأمر ألا وهو المتعلم نفسه، وهذا ما يفسر هذا الاختلاف بين المعلمين والمتعلمين والذي جاء بهذه الدلالة الإحصائية عند هذا المستوى المشار إليه (٥٪) والتي تبينها نتائج التحليل والمعالجة الإحصائية التي وردت في هذا الجدول.

المناقشة

إن نتائج الدراسة الحالية تحمل بعض من المؤشرات التربوية المهمة، ولعل أن أول تلك المؤشرات هي ما يتعلق بما ابرزته هذه النتائج من اتفاق عينة الدراسة، سواء من المعلمين أو من المتعلمين، على أهمية الآثار التي تتركها استراتيجيات الأسئلة الصفية على العملية التعليمية ككل وعلى قدرات المتعلمين، بل وعلى الجوانب العاطفية لهؤلاء المتعلمين. هذه النتائج جاءت مطابقة لما سبقها من الدراسات والأبحاث التي اكدت على مثل هذه الأهمية مثل دراسة Al-Mazrooei (٢٠١٠)، دراسة السبعي (٢٠١٩)، إضافة لدراسة Ulllah, Hakim, & Ullah (٢٠٢٠) التي أكدت على أن المعلمين يحملون مثل هذه الاتجاهات الإيجابية تجاه استخدام هذه الاستراتيجيات.

بلا شك أن القائمين على العمل التربوي يهمهم زيادة مستويات تحصيل ودوافع المتعلمين وهو ما سبق أن لفتت إليه نتائج دراسة Juvrianto& Farda (بدون تاريخ) ودراسة الزعبي (٢٠١١)، وكذلك دراسة Yousif (٢٠١٢)، ودراسة الزكري (٢٠١٧)، ودراسة الشايجي (٢٠١٨)، ودراسة Cahyaningtyas (٢٠١٩). ولقد جاءت نتائج دراستنا الحالية لتؤكد على نتائج

تلك الدراسات ذات الطابع التجريبي. مثل هذه النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية لابد وأن تحمل لنا من بين طياتها الدعوة للعمل على استغلال هذه الأسئلة الصفية كاستراتيجية من الاستراتيجيات الهامة التي من شأنها الارتقاء بمستويات دافعية تحصيل المتعلمين في مدارس الدولة، حيث بينت نتائج دراستنا هذه ما لهذه الاستراتيجيات من دور تستطيع أن تلعبه مع المتعلمين وعلى الأخص ذلك الذي يتعلق بتشجيعهم على التفكير بأنواعه المختلفة والتي من بينها التفكير الابداعي والنقدي والافتراضي والتي لم تختلف عينة المعلمين عن عينة المتعلمين بشأنه. هذه النتيجة الخاصة بأهمية الاسئلة الصفية بالنسبة لمهارات التفكير الإبداعي وغيره من أنواع التفكير المختلفة تتفق مع نتائج دراسات كل من خاجي (بدون تاريخ)، ودراسة الكلابي (٢٠١٤)، والجنابي (٢٠١٥)، و Alzahrani & Albargi (٢٠١٧)، ودراسة Anggraeni, Sudana, Kuswandi & Setyosari (٢٠٢٠). كما وتتفق مع دراسة Juvrianto & Farda (بدون تاريخ) والتي أكدت دور هذه الاستراتيجية في تفعيل التفكير النقدي لدى المتعلمين، ودراسة Killen (٢٠٠٦)، ودراسة Fallah (٢٠١٢)، ودراسة Suprato (٢٠١٩)، والتي سبق وأن أكدت على مثل هذه القدرات إضافة إلى قدرات بناء الحجج السليمة واستخلاص الاستنتاجات.

لقد بينت نتائج الدراسة أن آثار هذه الاستراتيجيات لا تقتصر على الجوانب الأكاديمية فقط، بل بينت أن هذه الآثار تترك ملامحها على الجوانب العاطفية أيضا، حيث أشارت هذه النتائج إلى اتفاق المعلمين والمتعلمين على قدرة استراتيجيات الأسئلة الصفية على تحسين العديد من الجوانب الانفعالية للمتعلمين والتي من بينها الثقة بالذات وبالقدرات وتوليد الاهتمامات والرغبات، بل والانضباط السلوكي وبالذات خلال سير الحصص الدراسية وأنشطتها التعليمية.

وفي هذا الجانب يمكن أن نلاحظ اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة والتي من بينها هي تلك التي قام بها Suprato (٢٠١٩) وكذلك دراسة الخزرجي (٢٠١٤) والتي اكدت نتائجها قدرة الاسئلة الصفية على تحسين الكثير من الجوانب العاطفية هذه في المتعلمين والتي من بينها الحد من عوامل الخجل. كذلك اتفقت نتائج دراستنا الحالية في هذا الجانب مع دراسة Al-Mutairi (٢٠٢١) والتي كان من أبرز نتائجها بيان قدرة هذه الاسئلة على الحد من أعراض القلق لدى المتعلمين. مثل هذه النتائج لابد وأن تؤكد لنا على ضرورة دفع المعلمين للحرص على استغلال هذه المنفعة التي تحملها استراتيجيات الأسئلة الصفية والتي ترتبط بانفعالات المتعلمين. وهنا يقع الواجب على القائمين على تدريب وإعداد المعلمين بجامعات الدولة وكلية التربية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي في إعطاء هذا الجانب الاهتمام الملائم الذي يكفل إعداد معلمي ما قبل الخدمة على النحو الذي يلفت انتباههم لأهمية مراعاته عند ممارسة المهنة بعد التخرج.

وفيما يتعلق بنتائج المقارنة بين المعلمين والمتعلمين في اتجاهاتهم حول آثار هذه الاستراتيجية فإنها قد جاءت لتدلل على عدم وجود أية اختلافات بين طرفي العملية التعليمية حولها وعلى الأخص في محو الآثار العامة ومحور حل المشكلات والتفكير. بل وأنها قد جاءت على نحو يؤكد معه هذا التشابه على الأهمية البالغة للأسئلة الصفية. فقد بينت النتائج أنه ليس هناك أية فروقات في الرأي حول هذه الاستراتيجيات وآثارها الايجابية بين هذين الطرفين الرئيسيين من أطراف العملية التربوية، المعلم والمتعلم. هذا التشابه كان قد سبق وأن ورد في دراسة Suprato (٢٠١٩) ودراسة Nuttamadhani & Lathifah

(٢٠٢١) وعلى الأخص فيما يتعلق بتطابق آراء المتعلمين والمتعلمات حول هذه الاستراتيجية الهامة من استراتيجيات التدريس.

أما محور التأثير على عواطف المتعلمين فقد لوحظ من خلال نتائج الدراسة أن المتعلمين كانوا أكثر من عينة المعلمين في إدراك أثر هذه الاستراتيجيات على الجانب العاطفي الخاص بهم، وبلا شك فإنه من المنطقي أن يكون الأمر كذلك فهو يتعلق بالجوانب الوجدانية التي لا يشعر بها سوى صاحب الشأن. فمن يقع عليه التأثير يكون أكثر شعورا بوقعه عليه من الطرف الآخر الذي لن يكون بإمكانه تلمس هذا الشعور أو الإحساس على النحو الذي يكون عليه المعني بالأمر ألا وهو المتعلم نفسه.

لقد بينت نتائج دراستنا الحالية أن عينة المعلمين والمتعلمين تستشعر بشكل متساو العلاقة الايجابية التي تقوم ما بين استراتيجيات الأسئلة الصفية وما بين دفع المتعلمين على المشاركة بفعالية في الأنشطة الصفية التي تدور داخل الفصل الدراسي خلال حصص مادة الدراسات الاجتماعية. وتتفق نتائج دراستنا هذه مع ما جاء من نتائج كثير من الدراسات السابقة والتي من بينها دراسات كل من Chadia (٢٠١١) وAlsharaa, Alkarasna, & Albarakat (٢٠٠٨)، وRezvan (٢٠١٥)، وAlzahrani & Albargi (٢٠١٧)، وJongwon (٢٠٢٠) والتي بينت قدرة هذه الاستراتيجيات على تحسين تعلم المتعلمين وتشجيعهم على المشاركة في مثل هذه الانشطة الصفية، كما وتتفق في ذلك أيضا مع دراسة Costes-Onishi, Baildon, & Aghazadeh (٢٠٢٠)، وأيضا مع دراسة Bejarano, Levine, Olshtain, & Steiner (١٩٩٧).

الخاتمة والتوصيات

إن نتائج دراستنا الحالية قد أكدت أهمية استراتيجيات الأسئلة الصفية، كما وأكدت على أن هذه الأهمية يتفق عليها كل من المعلمين والمتعلمين والتي بينت الدراسة عدم اختلاف اتجاهاتهم بخصوصها.

مثل هذه الأهمية لابد وأن تدعونا للعمل على ما من شأنه حث المعلمين على حسن استخدامها، فبعض المعلمين، كما أورد Singh & Sinha (٢٠٢١) وAltaher & Mohammed (٢٠١٩)، تنقصهم الخبرة اللازمة التي تكفل هذا الأمر، بل وأن حتى بعض أصحاب الخبرات الطويلة، كما لمح Cahyaningtyas (٢٠١٩)، قد لا يحسنون استخدامها. هذه الدعوة تتفق مع دعوات كل من Arslan (٢٠٠٦)، والحيوات (٢٠١٩)، وBrown (٢٠٢٠) بهذا الشأن.

لذلك فإن ما سبق من نتائج لابد وأن يدعونا لتوجيه الدعوة لمعاهد إعداد وتدريب المعلمين على التأكيد على تزويد متدربيهم بكافة المهارات اللازمة لتحسين أداءهم التدريسي في استخدام هذه الاستراتيجيات مستقبلا. فهؤلاء المعلمون بحاجة لأن يتقنوا حسن صياغة الأسئلة وتحضيرها وتصميمها، وهو ما يتفق فيه الباحث الحالي مع Juvrianto (بدون تاريخ) وKillen (٢٠٠٦)، وSusilo & Mufanti (٢٠١٤)، وRasyid (٢٠١٠). كذلك فإنهم أيضا بحاجة، كما اشارت دراسات كل من Boyd (٢٠١٥)، ودراسة Morris & Chi (٢٠٢٠)، ودراسة Moses (٢٠٢٠) ودراسة Parman, Nurwahida & Syam (٢٠٢٠)، ودراسة Alshabtat (٢٠١٧)، ودراسة عبيدات والعرود (٢٠١٠)، لأن يحسنوا اختيار نوعية الأسئلة وبالأخص أسئلة المستويات العليا

والتي سبق للباحث Vanderhook (٢٠٢٠) أن نبه إلى أنها وللأسف لا تشكل أكثر مما يقارب ما نسبته ١٠٪ من بين أسئلة المعلمين. هذا بالإضافة إلى ضرورة التنبيه على أهمية امتلاك المعلم للمعلومات الكافية في التخصص والإنصات الجيد، وكذلك تنبيههم إلى الحرص على منح المتعلم الوقت الكافي للتفكير في الإجابة المناسبة والتي سبق وأن اشار إلى أهميتها بعض الباحثين من مثل Naz, Khan, Khan, Daraz, And Mujtaba (٢٠١٣)، Sahin & Levent (٢٠١٥)، Bilalgou (٢٠١٦)، Gunay, Bilalgou, Aktas, Arnas, and Yasar (٢٠١٧)، Daslin & Zaini (٢٠٢٠) إضافة إلى Rosalina, Setiawan, & Suhartono (٢٠٢٠)، وLarson (٢٠١٣).

وبناء عليه توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- ضرورة التأكيد على المعلمين زيادة اهتمامهم باستراتيجيات الأسئلة الصفية والحرص على حسن استخدامها.

٢- ضرورة التأكيد على استخدام المعلم لاستراتيجيات الأسئلة الصفية التي ترتبط بمستويات التفكير العليا بدلا من الاقتصار على المستويات الدنيا.

٣- إقامة دورات أثناء خدمة المعلمين للتأكيد على حسن استخدام هذه الاستراتيجيات.

٤- توجيه معاهد إعداد وتدريب المعلمين على النحو الذي يكفل تأهيلهم جيدا في هذا الصدد.

٥- يوصي الباحث بإجراء دراسات مماثلة تتناول المزيد من استراتيجيات التدريس الأخرى.

References المصادر

الأحول، أحمد. (٢٠١٤). فاعلية بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. *مجلة الارشاد النفسي*. ٢٨٥-٣٥٢.

الجنابي، ميس. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر (اطروحة). جامعة بابل، العراق.

خاجي، ثاني. (بدون تاريخ) فاعلية استراتيجية التفاعل الذاتي في تحصيل واستذكار طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. *معهد اعداد المعلمين*، العراق. ١-٣٢.

الخزرجي، نغم. (٢٠١٤). *أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص والاحتفاظ بها*. (اطروحة). جامعة ديالي، العراق.

الزعبي، عبد الله. (٢٠١١). *أثر استراتيجيتين للأسئلة في تحصيل طلبة الصف التاسع في الفهم القرائي والدافعية تجاه القراءة باللغة بالإنجليزية كلغة أجنبية*. (اطروحة جامعية)، جامعة عمان العربية. عمان، الأردن.

الزكري، عبد اللطيف. (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٥٢٧١، (٤٤٥). ١-١٢.

السبعي، نجوم. (٢٠١٩). أثر التدريس باستراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة تحصيل طالبات السادس الأبتدائي في العلوم بمدارس التربية الأهلية بالدمام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٣، (٢٩): ١٥١-١٦٨.

السعود، آلاء. (٢٠١٦). *أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن*. (اطروحة). الجامعة الهاشمية بالأردن.

الشايجي، سعاد. (٢٠١٨). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع المتوسط في وحدة الفقه الإسلامي في دولة الكويت. *المجلة التربوية*. مج. ٣٢، ع. ١٢٧، ج.١: ٥١-٨٨.

الشرعة، أحمد.، الكراسنة، سميح.، والبركات، علي. (٢٠٠٨). دور الأسئلة الصفية في تحسين نتاجات تعلمية لدى تلاميذ الصف العاشر في مبحث التاريخ. *مجلة كلية التربية*. ١٨، (٢): ٢٤١- ٢٨٢.

قرعان، محمد عيد والدليمي، طه علي. (٢٠١٦). أثر برنامج قائم على تعليم التفكير في تحسين مهارات الأسئلة لدى معلمي اللغة العربية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢٠ (٦).

الكلابي، مهدي. (٢٠١٤). *أثر إستراتيجيتي التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية تفكيرهم الإبداعي*. (اطروحة). جامعة بغداد بالعراق.

الهدهودي، إدريس سلطان صالح (٢٠١١). الاتجاهات التربوية: تدريس الجغرافيا. مجموعة مقالات كلية التربية- جامعة المنيا.

Adeyemi, B. A. (2018). Relative Effects of Discussion and Questioning Instructional Strategies on Middle School Students' Social Studies Learning Outcomes in Osun State, Nigeria. *Journal of CUDIMAC (J-CUDIMAC)*, *5*(1), 37-47.

Alahwal, A. (2014). The effectiveness of some teaching strategies in developing some reading comprehension skills among students in the first second secondary grade in al-Jouf Saudi Arabia. (In Arabic). *Psychological guidance Journal*. 1: 285-352.

Alhahoodi, I. (2011). Educational Attitudes: Teaching of Geography. Articles Collection. College of Education, University of Menya. الاتجاه نحو تدريس الجغرافيا - تعليم الدراسات الاجتماعية (kenanaonline.com)

Aljanabi, M. (2015). *The effectiveness of the strategies of the mental map and the self-questioning in the collection of fifth-grade female students in the literary history of substance Europe and America, modern & contemporary*. (In Arabic Thesis / Dissertation). Babil University, Iraq.

Alkallabi, M. (2014). *The effect of reciprocal teaching and self-questioning strategies in history achievement for students of second intermediate school and in growing their creative thinking*. (In Arabic Thesis / Dissertation). Baghdad University, Iraq.

Alkhazraji, N. (2014). *The impact of self-questioning strategy in the achievement of fourth grade students in literary texts and literature material and keep it*. (In Arabic Thesis / Dissertation). Dayali University, Iraq.

Al Mazrooei, A. S. (2010). *The Questioning Behaviors of EFL Teachers in UAE High Schools* (Doctoral dissertation). American University of Sharjah.

Al-Mutairi, D. A. R. J. (2021). The Effectiveness of Teaching **Social Sciences** with Using Questioning Strategies in Decreasing Question Anxiety Among Secondary School Students in Kuwait. *Psychology and Education Journal*, *58*(2), 10042-10055.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Murchison C. (Ed.), Handbook of social psychology (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press. Assael, H. (1995). Consumer behavior & marketing action (5th ed.). London: PWS-Kent Publishing Company.

Alsabey, N. (2019). The effect of teaching self- questioning strategy in increasing the achievement of sixth primary students in science in private education schools in Dammam. *Journal of Educational and Psychological Sciences.* (In Arabic). Volume (3), Issue (29): 30, P: 151 – 168.

Alsaoud, A. (2016). *The effect of self- questioning strategy on seventh grader female student's reading comprehension skills and attitude towards reading in Jordan*. (In Arabic Thesis / Dissertation). Hashimyat University. Alzarqaa, Jordan.

Alshabatat, M. A. I. (2017). Jordanian Female Ninth-Grade Students' Attitudes towards Using Questioning Strategies in Critical Reading. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, *8*.

Alsharaa, A., Alkarasna, S., and Albarakat, A. (2008). The role of classroom questions in improving the 10th grade students' achievement in History class. *Journal of the College of Education*. 18, (2), 241-282.

Alshayji, S. (2018). The effect of self-questioning strategy on school achievement and developing critical thinking skills among female nineth graders in Islamic Fiqh Units. (In Arabic). *The Educational Journal*. 23, (127): 51-88.

Altaher, S. and Mohammed, A. (2019). Motivational Strategies used by EFL University Teachers at Abu-Issa College of Education in Enhancing Students Participation in Classroom. *Shamela Journal for Scientific Research Publishing.* 1, (1): 11-20.

Al-Zahrani, M. Y., & Al-Bargi, A. (2017). The Impact of Teacher Questioning on Creating Interaction in EFL: A Discourse Analysis. *English Language Teaching*, *10*(6), 135-150.

Alzakry, A. (2017). The effect of two questioning strategies on the achievement of Math fifth grade class students. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences.* 5271, (445): 1-12.

Al-Zou'bi, A. (2011). *Effects of using two questioning strategies on the EFL ninth grade students' achievement in reading comprehension and their motivation towards reading in English.* (Thesis, in Arabic). Amman Arab University, Amman, Jordan.

Anggraini, K. C. S., Sudana, İ. N. D., Kuswandi, D., & Setyosari, P. (2020). Effect of Guided Inquiry Learning Model and Social Skills to the Improving of Students' Analysis Skills in **Social Studies Learning**. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *8*(1), 603-622.

Arslan, M. (2006). The role of questioning in the classroom. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, 81-103.

Bedwell, L. E. (1975). The Effects of Two Differing Questioning Strategies on the Achievement and Attitudes of Elementary Pupils.

Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E., & Steiner, J. (1997). The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom. *System*, *25*(2), 203-214.

Brown, S. (2020). *Teacher Questions in the Classroom: The Effects of Using a Low-to High-Level Questioning Sequence on the Text-Based Reading Comprehension Outcomes of Low-Performing Students*. (Doctoral Dissertation). Utah State University.

Cahyaningtyas, D. E. S., Basuki, Y., Nurkamto, J., & Ngadiso, N. (2019, May). AN EVALUATION OF TEFL UNDERGRADUATE'S QUESTIONING CLASSROOM ACTIVITIES BASED ON BLOOM'S REVISED TAXONOMY. In *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings* (Vol. 3, pp. 119-126).

Chadia, C. (2011). Interaction in teachers/learners and learners/learners' Discourse: the case of third year oral expression students/teachers at Mohamed Saddik Ben Yahia University-Jijel. *Dissertation]. Faculty of letters and language department of English, University of Ferhat Abbas-Setif*.

Costes-Onishi, P., Baildon, M., & Aghazadeh, S. (2020). Moving inquiry-based learning forward: A meta-synthesis on inquiry-

based classroom practices for pedagogical innovation and school improvement in the humanities and arts. *Asia Pacific Journal of Education*, *40*(4), 552-575.

Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School improvement research series*, *5*, 1-22.

Cuenca, A. (2020). Proposing core practices for **social studies** teacher education: A qualitative content analysis of inquiry-based lessons. *Journal of Teacher Education*, 0022487120948046.

Daslin, F. H., & Zainil, Y. (2020). Teachers' Use of **Wait Time**: A Case Study of Questioning Strategies in SMAN Padang. *Journal of English Language Teaching*, *9*(4), 718-732.

Fallah, A. (2012). *Teachers' effective questioning: a tool to promote a questioning and argumentative mind*. (Thesis). School of Literature, Humanities & Social Sciences. 2012. Lebanon.

Fatmawati, B., & Rustaman, N. Y. (2020). The Study of Inquiry Ability in the Photosynthesis Concept. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia (JPII)*.

Günay Bilaloğlu, R., Aktaş Arnas, Y., & Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and teaching*, *23*(2), 211-226.

Juvrianto, C., & Farda, C. (No date). *AN ANALYSIS OF TEACHER'S QUESTIONING IN EFL CLASSROOM INTERACTION*. (Discourse Anylysis Paper). State University of Makassar

Jacques, L. A., Cian, H., Herro, D. C., & Quigley, C. (2020). The impact of questioning techniques on STEAM instruction. *Action in Teacher Education*, *42*(3), 290-308.

Jan, J. M., & Talif, R. (2017). Questioning strategies and the construction of context in classroom talk. *The English Teacher*, 14.

Jiang, Y. (2020). Teacher classroom questioning practice and assessment literacy: Case studies of four English language teachers in Chinese universities. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 23).

Johnson, J. H., & Picciuolo, M. (2020, June). Interaction in spoken academic discourse in an EMI context: the use of questions. In *Submitted for publication in the conference proceedings of HEAD20, Valencia*.

Jongwon, L. E. E. (2020). Designing an inquiry-based fieldwork project for students using mobile technology and its effects on students' experience. *Review of International Geographical Education Online*, *10*(1 (Special Issue)), 14-39.

Juvrianto, C. and Chaerul, F. (Date unspecified). AN ANALYSIS OF TEACHER'S QUESTIONING IN EFL CLASSROOM INTERACTION. *State University of Makassar*.

Khadka, J. (2021). Teachers' Questioning: A Survey of Nepali Schools. *International Journal of Social Sciences and Management*, *8*(1), 333-340.

Killen, P. O. C. (2010). Building Questioning Strategies: Or Why Am I Asking These Questions and Where Are They Taking Us? *Teaching Theology & Religion*, *13*(3), 251-253.

Kozanitis, A., Desbiens, J. F., & Chouinard, R. (2007). Perception of Teacher Support and Reaction Towards Questioning: Its Relation to Instrumental Help-seeking and Motivation to Learn. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *19*(3), 238-250.

Laksana, K. (2020). Promoting historical thinking for pre-service **social studies** teachers: A case study from Thailand. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12*(2), 12-24.

Likando, M. (2014). *Primary teachers training in classroom questioning skills in Primary Teachers' Colleges of Education: A case of serving primary School Teachers in Lukulu District* (Doctoral dissertation).

Martell, C. C. (2020). Barriers to inquiry-based instruction: A longitudinal study of history teachers. *Journal of Teacher Education*, *71*(3), 279-291.

Menayni, N., & Merabti, M. (2020). Teachers' Perceptions of the Effect of Question-Asking Behaviour on EFL Classroom Interaction. *International Journal of Language and Literary Studies*, *2*(1), 234-253.

Morris, J., & Chi, M. T. (2020). Improving teacher questioning in science using ICAP theory. *The Journal of Educational Research*, *113*(1), 1-12.

Morris, C. G., Maisto, A. A., & Salinas, M. E. O. (2005). *Introduction to Psychology*. Pearson Education.

Moses, D. (2020). Effects of reflective inquiry teaching method on students' retention ability in domestic installation module in technical colleges of Yobe State, Nigeria. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, *9*(9), 919-923.

Naz, A., Khan, W., Khan, Q., Daraz, U., & Mujtaba, B. G. (2013). Teacher's questioning effects on student's communication in classroom performance. *context*, *4*(7).

Nurramadhani, A., & Lathifah, S. S. (2021, March). Gender differences in science learning: how is students' questioning quality through STEM based e-module? *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1806, No. 1, p. 012134). IOP Publishing.

Parman, P., Nurwahida, N., & Syam, A. (2020, September). QUESTIONING STRATEGIES ANALYSIS: TEACHERS'PRACTICE AND STUDENTS'VIEW. *THE SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGLISH EDUCATION*.

Partin, R. L. (1979). How Effective Are Your Questions? *The Clearing House*, *52*(6), 254-256. (The reasons teachers ask questions).

Pesqueira, J. (2020). *FACTORS INHIBITING THE IMPLEMENTATION OF INQUIRY-BASED LEARNING AND PROJECT-BASED LEARNING IN THE K–12 NEW YORK STATE SOCIAL STUDIES CLASSROOM.* (Doctoral Dissertation). ST. JOHN'S UNIVERSITY.

Garaan, M. and Aldulaimi, T. (2016). The effect of a thinking-based program on improving the Arabic Language teachers' questioning skills. AlQuds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies.

Rasyid, M. And Syarifuddin Dolla, M. (2010). *Questioning Skills.* (Individual Assignment). State University of Makassar.

Rezvani, R., & Sayyadi, A. (2015). INSTRUCTORS'AND LEARNERS'QUESTIONING: A CASE OF EFL CLASSROOM DISCOURSE IN IRAN. *Journal of Teaching Language Skills*, *34*(3), 141-164.

Rosalina, I., Setiawan, S., & Suhartono, S. (2020). An Analysis of a Local and International University-Graduated Teachers Questioning in English for Specific Purposes Class. *Alsuna: Journal of Arabic and English Language*, *3*(1), 19-35.

Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, *5*(3), 73-82.

Shanmugavelu, G., Ariffin, K., Vadivelu, M., Mahayudin, Z., & Sundaram, M. A. R. (2020). Questioning Techniques and **Teachers' Role** in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, *8*(4), 45-49.

Sim, H. H., & Liow, S. S. G. (2021). Inquiry-Based Fieldwork for Children's Localities and Beyond in Primary Social Studies: Student Teachers' Understandings, Concerns and

Suggestions. *Fieldwork in Humanities Education in Singapore*, 113-129.

Singh, C. B., & Sinha, S. K. (2021). FOSTERING CURIOSITY IN CHILDREN: CLASSROOM REALITIES OF INDIAN SCHOOLS. *International Journal of Human Potentials Management*, *3*(1), 1-13.

Suprapto, N. (2019). Development and Validation of Students' Perception on Learning by Questioning Scale in Physics. *International Journal of Instruction*, *12*(2), 243-258.

Susilo, A., & Mufanti, R. (2014, October). Effective use of questioning behaviours to trigger dynamic classroom interaction. (Conference Paper). Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang

Tantawy, N. A. (2017). Using different questioning strategies in high school English literature and mathematics classes. *Paper presented at the international conference on education, Humanities and Management (ICEHM-17)*.

Ullah, Z., Hakim, A. U., & Ullah, S. (2020). STUDENTS'PERCEPTIONS ABOUT TEACHER QUESTIONING TECHNIQUE IN EFL CLASSROOM: A CASE STUDY OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN DIR LOWER. *Pakistan Journal of Society, Education and Language (PJSEL)*, *6*(1), 27-36.

Uspayanti, R. (2020). STUDENTS'PERCEPTION TOWARD ENGLISH TEACHERS'QUESTIONING IN CLASSROOM INTERACTION. *JLE: Journal of Literate of English Education Study Program*, *1*(01), 53-59.

Van Katwijk, L., Jansen, E., & van Veen, K. (2021). Development of an Inquiry Stance? Perceptions of Preservice Teachers and Teacher Educators Toward Preservice Teacher Inquiry in Dutch Primary Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 00224871211013750.

Vanderhook, C. A. (2020). *The Type of Questions Being Promoted in a 10th Grade* ***Social Studies*** *Textbook.* (Doctoral Dissertation). Seton Hall University.

Wilen, W. W., & Searles, J. E. (1977). Teachers' questioning behavior: Students' preferences and the relationship of preferences to achievement. *Education*, *98*(2), 237–245.

Witcher, A., & Onwuegbuzie, A. J. (1999). Characteristics of Effective Teachers: Perceptions of Preservice Teachers.

Yousif, A. S. A. (2012). The Effect of Using the Questioning Technique in Teaching English for Specific Purposes on Student's Comprehension. *Journal of Educational Science*. 20, (2): 22-45.

Witcher, A., & Onwuegbuzie, A. J. (1999). Characteristics of Effective Teachers: Perceptions of Preservice Teachers.

الملاحق

أداة الدراسة

عزيزي المعلم والمتعلم

هذه استبانة تهدف لإستطلاع آرائكم في الآثار التي تنتج عن إتباع واستخدام إستراتيجية الأسئلة الصفية في الحصص الدراسية الخاصة بمادة الدراسات الاجتماعية (الاجتماعيات) والتي نأمل أن يتوافر لديكم الوقت للإستجابة على كافة بنودها البالغة ١٨ بندا فقط، وذلك بعد بيان الجنس (ذكر أو أنثى) وكذلك صفتكم: (١- معلم إجتماعيات، ٢- متعلم). علما بإن الإجابة ستكون من خلال سلم الإجابات الخماسي حيث يمثل الرقم ٥ (موافق بقوة)، والرقم ٤ (موافق)، والرقم ٣ (محايد)، والرقم ٢ (غير موافق) والرقم ١ (غير موافق إطلاقا).

علما بأن هذه البنود موزعة على ثلاث مجالات: الأول منها وهو مجال الآثار العامة لإستخدام الأسئلة الصفية على والمتعلمين، والثاني منها وهو مجال آثار الأسئلة الصفية على تنمية قدرات والمتعلمين على التفكير وحل المشكلات، والثالث منها وهو مجال آثار الأسئلة الصفية على الجوانب الإدراكية العاطفية والانفعالية للمتعلم.

راجيا منكم التعاون في إثراء الدراسة التي اعتزم القيام بها والتي تعتمد، بعد الله، على تعاونكم في تعبئة إستجاباتكم على كافة بنودها.

تقبلوا شكري وامتناني،

والله ولي التوفيق.

الباحث

اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية والمتعلمين حول الآثار المترتبة عن استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية "دراسة مقارنة"

م	محور تأثيرات استراتيجيات طرح الأسئلة	موافق بشدة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق إطلاقا ١
1	استراتيجيات طرح الأسئلة تجعل المتعلمين أكثر نشاطا واستجابة في عملية التعلم بمادة الدراسات الاجتماعية.					
2	استراتيجيات طرح الأسئلة تساعد المتعلم على إعطاء التبريرات في مادة الدراسات الاجتماعية.					
3	استراتيجيات طرح الأسئلة تساعد المتعلم على إعطاء استنتاجات في مادة الدراسات الاجتماعية.					
4	استراتيجيات طرح الأسئلة تساعد المتعلم على إعطاء التعميمات في مادة الدراسات الاجتماعية.					
5	استراتيجيات طرح الأسئلة تساهم في زيادة تحصيل المتعلمين بمادة الدراسات الاجتماعية.					
6	استراتيجيات طرح الأسئلة تسهل إستيعاب المتعلمين للمفاهيم في مادة الدراسات الاجتماعية.					

م	محور طرح الأسئلة وحل المشكلات والتفكير	موافق بشدة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق إطلاقا ١
1	استراتيجيات طرح الأسئلة تساعد المتعلمين على التفكير الافتراضي بشكل أسهل بمادة الدراسات الاجتماعية.					
2	استراتيجيات طرح الأسئلة بمادة الدراسات الاجتماعية تنمي القدرة على التفكير النقدي لدى المتعلمين.					
3	استراتيجيات طرح الأسئلة بمادة الدراسات الاجتماعية تنمي القدرة على التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
4	استخدام استراتيجيات طرح الأسئلة بمادة الدراسات الاجتماعية قدرة المتعلمين على التعامل مع المهام التي يحددها المعلم.					
5	إستراتيجيات طرح الأسئلة بمادة الدراسات الاجتماعية تنمي قدرة المتعلمين على المساهمة الفعالة في أنشطة حل المشكلات.					
6	استراتيجيات طرح الأسئلة بمادة الدراسات الاجتماعية يمكنها أن ترتبط بمشكلات حقيقية وواقعية.					

م	محور طرح الأسئلة والإدراك العاطفي	موافق بشدة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق إطلاقا ١
1	استراتيجيات طرح الأسئلة تحسن من ثقة المتعلمين في قدرته على التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية.					
2	استراتيجيات طرح الأسئلة تولد اهتمامات المتعلمين بالمواضيع الدراسية الخاصة بمادة الدراسات الاجتماعية.					
3	استراتيجيات طرح الأسئلة تزيد من مشاركة المتعلمين في أنشطة الصف الخاصة بمادة الدراسات الاجتماعية.					
4	استراتيجيات طرح الأسئلة تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم والإنجاز في مادة الدراسات الاجتماعية بصورة أكثر.					
5	إستراتيجيات طرح الأسئلة تجعل المتعلمين أكثر انضباطًا في حصص مادة الدراسات الاجتماعية.					
6	استراتيجية طرح الأسئلة توفر للمتعلمين فرص أكبر من الحوارات الطلابية في مادة الدراسات الاجتماعية.					