# مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية بالمدارس الأردنية لمهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق

**الدكتور فخري رشيد خضر**

جامعة البتراء – عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية

**المستخلص**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية) في ضوء متغيرات الصف الدراسي، ونوع المدرسة وجنسها، والمادة الدراسية.

وتكونت عينة الدراسة من (140) معلما ومعلمة مجال للمرحلة الأساسية، تم اختيارهم بطريقة قصدية. كما اشتملت عينة الدراسة من الأسئلة الشفوية جميعها التي استخدمها معلمو العينة أثناء تنفيذ الدراسة، البالغة (2246) سؤالاً، بالإضافة إلى أسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية)، المستخدمة خلال ستة أشهر سبقت تنفيذ الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداة تستخدم لملاحظة الأسئلة الشفوية داخل الصف الدراسي، ولتحليل الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية التي يقدمها المعلمون لطلبتهم.

وقد أظهرت النتائج: أن أكثر مهارات التفكير التي يوظفها المعلمون مهارة الاستذكار، وحصلت على نسبة مئوية (60,2٪) من مجموع المهارات، وتبين كذلك وجود اختلاف في مهارات الاستذكار، والتحليل، والاستدلال، والتقويم التي يوظفها المعلمون في ضوء متغير الصف الدراسي، كذلك وجود اختلاف في مهارات الاستذكار، والاستدلال، والتقويم التي يوظفها المعلمون في ضوء متغير نوع المدرسة. إضافة إلى وجود اختلاف في مهارات الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال التي يوظفها المعلمون في ضوء متغير المادة الدراسية، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في جميع مهارات التفكير في ضوء متغير جنس المدرسة.

**المقدمة**

تحسين مهارة التفكير وتنميته عند المتعلم، كان وما يزال هدفاً رئيساً من أهداف التربية، ويحتل مكانة بارزة من الاهتمام في وقتنا الحاضر، ولأن تحقيقه ممكن بالتعليم والممارسة فإن على المدارس أن تفعل ما تستطيع من أجله، ذلك لأن الأساليب البنكية (إبداع/تخزين/استرجاع) في التربية والتعليم لم تعد تنفع في التصدي لمشكلات العصر.

أضحى لزاماً أن تتبنى المدارس هدفاً واحداً مختلف الأبعاد والأعماق في مراحل التعليم، وهو تمكين التلاميذ من أساليب التفكير وعملياته وأنماطه، من خلال عملية التعليم، وفقاً لمستويات نضج التلاميذ، ومتطلبات المعرفة المختارة، وخصائص المجتمعات التي يدور فيها التدريس والتربية، وفي ضوء العلاقات المتبادلة بين مجتمع التربية الواحد، وغيره من المجتمعات الإنسانية المعاصرة (عبد الباري، 2001).

هناك عدد كبير من البرامج التربوية، طورها باحثون متخصصون بهدف تعليم مهارات التفكير، مثل برنامج كورت لتعليم التفكير (CoRT) Cognitive Research Trust، ومنهج القبعات الست لمهارات التفكير Six Thinking Hats ،

وبرنامج بيردو Purdue لتنمية التفكير الإبداعي. وهذه البرامج وغيرها، على المعلم أن يكون على وعي ودراية بها، وأن يعمل على توفير الأجهزة، والمواد التعليمية، والبيئات التعليمية، وأساليب التدريس، التي تعمل على تعزيز مهارات التفكير وتطويرها.

ثمة اختلاف واضح بين المربين في ماهية التفكير، فالفكر لغة: إعمال النظر في الأشياء. أما معناه الاصطلاحي في الأدب التربوي فثمة اختلاف بين المربين، وذلك لأنه مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة، تعكس الطبيعة المعقدة للعقل البشري (Torrance & Myers 1970).

يعد التفكير بمعناه العام عملية بحث عن معنى في المواقف، أو الخبرة وتشكيل الأفكار وتوليدها في ضوء معرفة سابقة. وهو في أيسر معانيه، سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وعن طريق المعالجة العقلية للمدخلات الحسية يتم تكوين الأفكار، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، والتفكير نشاط عقلي، تظهر آثاره من خلال الوظائف التي يؤديها، في إنجاز مهمة أو هدف ما، ويتفاعل فيه الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين في غياب الموانع، كما أن التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، ولكنه سلوك تطوري يزداد تعقداً وحذقاً مع نمو الفرد وتراكم خبراته (عدس،2000 ؛ ذياب،2000 ؛ جمل،2001 ؛ النافع،2006).

ويعتمد مستوى التعقيد في التفكير بصورة أساسية، على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة. والتفكير الفعال ليس نتاجاً عرضياً للخبرة، ولا نتاجاً آلياً لدراسة موضوع دراسي بعينه، إذ ينبغي أن يتحقق فيه شرطان (دي بونو،2001):

- تَتَبُّعُ أساليب ومنهجية سليمة.

- استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث وقتها، وحداثتها، وكفايتها.

ميز الباحثون بين مستويين للتفكير هما: تفكير من مستوى أدنى أو أساسي، وتفكير من مستوى أعلى أو مركب. ويتضمن التفكير الأساسي عدة مهارات، إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير العليا. ويرى (دي بونو،2001) أنه ليس بالضرورة أن يكون الأذكياء مفكرين مهرة، فالكثير من ذوي الذكاء المرتفع لديهم قدرات متواضعة في التفكير، فالذكاء مسألة وراثية تعتمد على الجينات، أو على البيئة المبكرة، أو على الاثنين معاً، أما التفكير فهو المهارة التي يمارس الذكاء من خلالها أنشطته على الخبرة ، وهذه هي العلاقة الصحيحة بين الذكاء والتفكير. ويقصد بمهارات التفكير العمليات العقلية التي نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات.

تعليم التفكير هو تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها اليسيرة والمعقدة، وحفزهم وإثارتهم، وهو عملية تتأثر بالمناخ الصفي والمدرسي، وكفاءة المعلمين، وتوفر المصادر التعليمية المثيرة للتفكير (الطيطي،2001).

التعليم من أجل التفكير، أو تعليم مهارات التفكير، هدف مهم للتربية؛ لأن القدرة على استخدام مهارات التفكير تؤدي إلى توظيف الطالب للمعلومات التي يتوصل إليها، في تحديد البدائل المناسبة والافتراضات التي تعد أساسا لحل المشكلات التي تواجههم.

ويرى (دي بونو،2001) أن يكون تعليم التفكير موضوعاً لمقرر دراسي بين الموضوعات المدرسية، لأنه يؤدي إلى بناء منهج عقلي طالما افتقرت إليه الأمم.

ومما لا شك فيه أن المدرسة الابتدائية تشارك في صقل شخصية التلميذ، وفي تعديل سلوكه وتزويده بمجموعة من مهارات وأساليب التفكير، لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، والمدرسة بحكم وظيفتها الاجتماعية والتربوية، واستمداد أهدافها

مـن المجتمـع والنظـم التربويـة، تعمـل علـى إعداد التلميـذ بحيـث يتميـز بخصائـص أهمهـا اكتسابـه لمهـارات التفكير المنظم، وصحـة الحكم على المواقف والقضايـا التـي يتعرض لها في حياتـه الدراسية، وفي حياته الخاصة، وتنمية قدرته على الابتكار والتصرف والرغبـة الصادقـة في حـل المشـكلات التـي تواجهه (مصطفى، 2001).

ويعـد المعلم من أهـم عوامل نجـاح برامج تعليم التفكـير، لأن النتائج المتحققة مـن أي برنامج لتعليم التفكـير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرفة الصفية، فالهدف التربوي من كل الجهود التي يبذلها المعلم هو توفير الإجراءات والشروط التي تؤدي إلى حدوث تعلم فعال لدى طلبته (خطّاب،2003). ومهارات التفكير لا تتطور بصورة تلقائيـة، نتاجاً ثانويّـاً، وتحصيلاً حاصـلاً للأنشطة التعليمية الأخرى، فالطالب يحتاج إلى تعلم وممارسة مهارات وأساليب وقواعد وأدوات التفكير حتى يتمكن من التفكير بفاعلية.

وهناك إجراءات يحسن بالمعلم توظيفها من أجل إطلاق الطاقات العقلية لدى الطلبة، وما يحدث داخل الغـرف الصفيـة في مدارسنا، يؤثـر بدرجة كبيرة في مـدى نجاح برامج التربية والتعليـم في بلوغ أهدافها، فقـد يحدث تعليـم ولا يترتب عليه تعلـم، وقد يحدث تعلـم يقتصـر علـى محتـوى معـين دون أن يرافقه أو يترتـب عليه نمو في التفكـير. فالتعلم هو نتاج التفكير الجيـد، والتفكير الجيـد يمكن تعلمه ونقلـه وتوظيفه في مواقف حياتيـة، أو أكاديمية جديدة من قبل جميع الطلبة (Boostrom 2005; Moore & Parker، 2007).

يقـول بيركنـز (Perkins، 1995) إن التفكـير العـادي كالمشـي يقـوم بـه كل النـاس وبشـكل يومي، ولكـن التفكـير الحـاذق كالمسابقـة في ركض 100 مـتر حواجـز بدرجـة إتقـان تـام. ويـرى ويستـون (Weston، 2007) أن حرص المعلمـين علـى خلق تفكـير جيد لدى الطلبـة، يؤدي إلى حصـول المعلمين على تفكير جيد عند تقويمهم.

اختلـف المربـون في تحديد مهـارات التفكير، وفي تصنيـف هذه المهارات حسب أنـواع التفكير المختلفة، ويمكن تقسيم التفكير إلى منطقي، وإبداعي. ويقصد بالتفكير المنطقي تنظيم الأفـكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تـؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجـج مقبولة، وعادة ما يمارس التفكير المنطقي عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، والحصـول علـى أدلـة مقنعـة تؤيـد أو تثبـت وجهـة النظـر أو تنفيها، ويتسم التفكـير المنطقي بالعقلانية Rationality ، والوضـوح Clarity ، والصحـة Accuracy ، والمرونـة Flexibility والفضـول Intuitiveness ، والشـك في صحـة الأشيـاء Skepticism، والتواضـع في المعرفـة Humility ، والحكـم الصائـب Sound Judgment ، والتأمـل Reflection ، والنزاهة Sincerity والعمق Depth، والاتساع Breadth، والربط Relevance. (Por-ter، 2001؛ زيتون،2003؛ الحارثي،2003؛ جودت، 2006).

ويكـون التفكـير المنطقـي إمـا استنباطيـاً Deductive يستهـدف الوصـول إلى استنتـاج مـا، أو معرفـة جديـدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات متوفـرة ، وإمـا استقرائيـاً Inductive يستهـدف التوصل إلى استنتاجـات أو تعميمات غالباً ما تتجاوز حـدود الأدلـة أو المعلومـات المتوفـرة، وعادة مـا يبدأ الاستقـراء بتحليل الحـالات الفردية، ثـم ينتهي إلى وضـع فرضيـة تفضـي إلى استنتـاج (بايـر،2003؛ مجدي، 2005).

ويختلف التفكير المنطقي عن التفكير الإبداعي في أن الأخـير نشاط عقلي مركب وهـادف، توجهه رغبة قويـة في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصلية، لم تكن معروفة سلفـاً. والإبداع هو النظر إلى المألوف بطريقـة غير مألوفـة ، ثم تطوير هـذا النظر ليتحول

إلى فكـرة ثم إلى تعميـم ثم إلى إبـداع قابل للتطبيق والاستعمـال. ويعتمـد التدريـس الموجه نحـو الإبداع على أسـاس إعادة صياغـة المعلومـات والمواقف التي تعرض على الطلبة، بحيث يقل فيهـا عرض المفاهيم بالأسلـوب التلقينـي، وعلـى اعتماد أساليـب وطرائق تدريس متنوعـة تحث على الاختبار والتجريب والتعلم الفـردي Stiggins، Quellmalz & Ruble، 1988 ; Angelo & Gross، 1993 ; Warburton، 2007)).

هنـاك مجموعـة صغـيرة ولكنهـا متنامية مـن الدراسـات التربويـة، بدأت توفـر صـورة أوضح عن مـدى استخدام المعلمين لمهارات التفكير الدنيا والعليا في الغرف الصفيـة، على الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفـس، على أهمية الأسئلة في تنمية التفكير لدى الطلبة.

فقـد هدفـت دراسـة البنعلـي (2005) إلى تعرف مـدى استخدام معلمي الدراسـات الاجتماعية للمرحلـة الابتدائية لمهارات التفكـير العامة (المستوى التمهيـدي)، والتفكـير الإبداعي (المسـتوى المتقدم) لـدى طلبتهـم، ومعرفـة علاقـة ذلـك بجنـس المعلم وخبرتـه، وقد تكونت عينة الدراسـة من (23) معلماً من معلمي الدراسـات الاجتماعية، في منطقة الدوحة التعليميـة، طبـق عليهـم بطاقـة ملاحظـة للتعـرف على مـدى استخدامهـم لمهارات التفكـير، من خلال ملاحظتهـم داخـل حجـرة الدراسة، وتكونـت بطاقة الملاحظـة مـن (44) مظهراً سلوكيـاً، وكشفت نتائج الدراسة عن تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعيـة لمهـارات التفكير، من خـلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسـة، فقد كان مستوى استخدامهم أقل مـن المستوى المقبـول تربويـاً (80٪)، ولم تظهر فـروق دالة إحصائياً بين المعلمـين، نتيجة لملاحظتهم داخـل حجـرة الدراسـة، في مستـوى استخدامهـم مهـارات التفكير تعـزى للخبرة، بينما كانـت الفروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

وفي دراسة لفورا والطهـراوي (2004)، تناولت تحليل مضمون الامتحانـات النهائية لمادة علم النفس التربوي في جامعتي الأقصى والإسلامية خلال الأعوام 1999 وحتـى 2003م، وركـزت على مـدى الاهتمام بإثارة التفكـير الناقد والتحليل والتفكير المستقل لدى الطلبـة، أظهرت النتائج عدم احتـواء الامتحانات في كلتـا الجامعتـين على مهـارة التفكير الناقـد، وبعض الاهتمـام بمهـارة التفكـير المستقـل، في حـين كان الاهتمام معقولاً في مهارة التحليل.

وقـام الموسـوي (1994) بدراسـة هدفـت إلى معرفـة أشـكال الأسئلـة الموضوعية الـواردة في كتب الدراسات الاجتماعية المقـررة بالمرحلة الابتدائية في البحرين، وذلك في ضوء معايير بناء وصياغة الأسئلة الموضوعيـة الجيـدة، وتوصلـت الدراسـة في نتائجها إلى أن معظـم الأسئلة الموضوعيـة، ركزت على قياس العمليات العقلية الدنيا كالتذكر والفهم.

وأجـرى شلبـي (1997) دراسـة هدفـت إلى التعرف على أنواع الأسئلة الواردة في كتابي الجغرافيا المقرريـن لطلبـة الصف الثـاني الثانـوي، في كل من: جمهوريـة مصر العربية، والمملكـة العربية السعودية، وفقاً لتصنيف بلـوم للأسئلة. وتوصلـت الدراسة إلى عـدد من النتائج أهمهـا أن أسئلة مستـوى التذكر في مصـر والسعوديـة بلغـت ٪1, 27 و ٪59, 24 علـى التوالي.

وفي المملكـة العربيـة السعوديـة قـام السليمـان (1996) بدراسـة هدفـت إلى تحليـل وتصنيـف الأسئلـة والتمارين الـواردة في كتـب التاريخ للمرحلة المتوسطـة في ضـوء المعايير التي طرحهـا بلوم لقياس النـاتج التربـوي. وخلصـت الدراسـة إلى أن الأسئلة الموضوعيـة المستخدمـة خلال عمليـة التدريس كانت تقيس المستويات المعرفية الدنيا على حساب المستويات المعرفية العليا.

ودرس رينولـدز وميناردـ الـوارد في (Stiggins، 1989) اختبـارات حـوالي 200 معلـم في المرحلـة

الثانوية، وتوصل الباحثان إلى أن هناك اعتمادا كبيرا على البنود المكتوبة في مجالي الفهم والاستيعاب دون غيرها.

كما درس فليمنغ وشامبرز (Fleming & Chambers 1983) بنود الاختبارات التحريرية المطورة من قبل المعلمين في مجالات الفنون، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، واللغة الفرنسية، والتربية المهنية، ووجد الباحثان أن نصيب مستوى استرجاع المعرفة في المرحلة الابتدائية 83 ٪ وفي المرحلة المتوسطة العليا 97 ٪ وفي الثانوية 88 ٪ .

## مشكلة الدراسة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، وجد الباحث أن أدوات التقويم وأساليبه لا تهتم بقياس مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتطبيق، والتطوير، والتقويم، وغيرها.

وبالرغم من حرص المؤسسات التربوية على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، إلا أن الممارسات الفعلية ما زالت تركز على التذكر واسترجاع المعلومات. ومع أن الأغلبية من المعلمين على وعي بسياسة وزارة التربية والتعليم حيال تنمية مهارات التفكير نتيجة تدريبها حقاً لتعليم هذه المهارات للطلبة، وبالتالي قياسها، لكنها في واقع الحال لا تبتعد كثيرا عن قياس مستويات دنيا من الجانب المعرفي (Perkins، 1995; Quellmalz، 1987).

إن اتساع الفجوة بين ما يقال حول التطوير التربوي، وما يمارس في الغرف الصفية، واضح لكل ذي بصيرة من خلال تدني قدرات الطلبة التفكيرية، واعتماد غالبية المعلمين على قياس مهارات الطلبة في الحفظ والاسترجاع (جروان،،Costa2003 1991; )، وهذا ما لمسه الباحث في الميدان التربوي خلال ملاحظته للطلبة الذين يقوم بتدريسهم في الجامعة لسنوات عديدة، ومن اطلاعه على عينات متعددة من الاختبارات الشفوية والتحريرية السائدة في مؤسساتنا التربوية، حتى الواجبات البيتية غالبا ما تكون على شكل حل تمارين مكتوبة، أو تحضير أجزاء من مادة الكتاب المدرسي. والكتاب المقرر هو المرجع الوحيد في أغلب الأحيان، ويحتكر المعلم معظم وقت الحصة، ومعظم أسئلته من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير دنيا.

وبهذا، تتلخص مشكلة الدراسة في تحديد مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية الذين يدرسون مواد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات، في مدارس محافظة العاصمة الحكومية والخاصة لمهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية)، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق ؟
2. هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر) ؟
3. هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف نوع المدرسة (حكومية، خاصة) ؟
4. هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف جنس المدرسة (ذكور، إناث) ؟
5. هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف المادة الدراسية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات) ؟

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى :

1. معرفة مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية المجال لمهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق،
2. تحديد التفاوت في مستويات القياس عبر سلسلة واسعة من الصفوف الدراسية وأنواع مختلفة من الموضوعات الدراسية،
3. تحديد درجات الاختلاف في مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية والاختبارات التحريرية، باختلاف متغيرات الصف الدراسي، ونوع المدرسة، وجنسها، والمادة الدراسية.

## أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- تزايد الاهتمام في الوقت الحالي بموضوع مهارات التفكير في مراحل التعليم المختلفة، وعلى الخصوص مهارات التفكير العليا (Hots) Higher Order Thinking Skill .
- تركز الدراسة الحالية على جانب مهم في عملية تنمية مهارات التفكير، المتمثل في مرحلة التقويم، من خلال الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلمون في المواقف الصفية، وكذلك من خلال الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية، وهو ما لم تبحثه أي دراسة في الأردن –حسب علم الباحث– من قبل.
- تقدم الدراسة الحالية مؤشرات على واقع ممارسات المعلمين في تنمية مهارات التفكير في المدارس الأساسية في الأردن.
- تفيد الدراسة الحالية معلمي المواد المختلفة، من خلال تقديم صورة عن ممارساتهم في تنمية مهارات التفكير، من خلال الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية التي يقدمونها لطلبتهم، مما يشكل تغذية راجعة لهم تفيد في تحسين تلك الممارسات مستقبلاً.
- تبصير المشرفين التربويين للمواد التعليمية المختلفة بممارسات المعلمين لتنمية مهارات التفكير بهدف العمل على تعزيز الإيجابي منها، وتلافي القصور من خلال عقد الدورات التدريبية مستقبلا.

## التعريفات الإجرائية :

**المعلمون**: هم معلمو المرحلة الأساسية للمواد الدراسية: اللغة العربية، التربية الإسلامية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات .

**المرحلة الأساسية**: وتتألف وفق نظام وزارة التربية والتعليم في الأردن من عشرة صفوف دراسية، تمتد من الاول الأساسي إلى العاشر الأساسي، واقتصرت هذه الدراسة منها على الصفوف من الرابع إلى العاشر.

**مهارات التفكير**: هي إجراءات خاصة ونوعية، تؤدّى أداءً حرفياً، ليتناول بها البيانات والمعلومات تناولاً مقصوداً مباشراً، لتحقق أهداف التفكير، أو لتقويم الأمور والمجالات التي يتم عرضها، أو لحل مشكلة ما، أو لاتخاذ قرار ما. (عبد الباري، 2001).

ويعرف الباحث مهارات التفكير إجرائياً كما ورد بتصنيف كويلمالز (Quellmalz، 1987)، على أن لها خمسة مستويات هي:

– التذكر: وهو حفظ المادة التي تعلمها الطالب سابقاً، واستظهارها عن ظهر قلب، بدءاً بالحقائق اليسيرة، وانتهاءً بالنظريات المعقدة، ومن الكلمات التي يبدأ بها سؤال التذكر: حدّد، من، ماذا، كم، اذكر، أجب بنعم أو لا، سمّع قصيدة.

–التحليل: وهو تفتيت المادة إلى عناصرها المكونة لها، حتى يتسنى للمتعلم فهم البناء التنظيمي لتلك المادة: ويقتضي التحليل فهم العلاقات بين الكل

والأجـزاء المكونـة لـه، وبين السبـب والنتيجـة، ومن الكلمـات التي يبـدأ بها سـؤال التحليل: حلّـل، وأعط مثالاً، وناقش، وانتقد، وادعم، وجزّئ، وصنّف.

- المقارنـة: تتطلـب المقارنـة تعرف أوجـه الشبه والاختـلاف بـين شيئـين أو أكثر، عن طريـق تفحص العلاقـات بينهمـا، والبحـث عـن نقـاط الاتفـاق والاختـلاف، ورؤية ما هو موجـود في أحدهما ومفقود في الآخـر، ومن الكلمات التي يبـدأ بها سؤال المقارنة: مـا أوجـه الشبه والاختـلاف، وفاضل بين كـذا وكذا، وميّز بين كذا وكذا.

- الاستـدلال: وهـو عملية تفكيريـة تتضمن وضع الحقائـق أو المعلومـات بطريقـة منظمـة بحيث تؤدي إلى استنتـاج، أو قـرار، أو حـل مشكلـة، وتتضمـن مهـارة الاستدلال توليد وتقويم الحجج والافتراضات، والبحـث عن الأدلة، والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطـات والعلاقـات السببية، ومـن الكلمات التي يبدأ بهـا سؤال الاستـدلال: ما الدليـل، وما الحكمة، وطبـق قانونـاً، وافترض ما سيحدث لـو، واطرح حلاً لمشكلة، وما الذي نستنتجه.

- التقويم: وهو إصدار حكم على قيمة المادة لمعيار معـين، وتتطلب عمليـة التقويم الحكم علـى النوعية، والمصداقيـة، والقيمة أو الفائدة، ومـن الكلمات التي يبـدأ بها سـؤال التقـويم: انقد، برر، ومـا هو حكمك على، وأوصِ، وهل يستحق.

## الطريقة والإجراءات

### منهجية الدراسة

بما أن الدراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمـي المجال لمهـارات التفكيـر في صفـوف المرحلة الأساسيـة، من خلال ملاحظـة الأسئلـة الشفوية في الغرفـة الصفيـة، وتحليـل الاختبـارات التحريريـة، والواجبـات البيتيـة، وتحليلهـا وفق مهـارات التفكير الخمس، فإنها تعد مـن الدراسات الوصفية: المسحية والتحليلية.

### مجتمع الدراسة

1 - مجتمع الدراسة من المعلمين

تكون مجتمع الدراسـة من جميع معلمي ومعلمات المجـال للمرحلـة الأساسيـة في مـواد اللغـة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيـات، المنتظمـين في عملهـم في الفصـل الدراسي الأول من العـام الدراسي 2007-2008م، المقدر عددهم بـ (31530) حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

2 - مجتمع الدراسة من الأسئلة

تألـف مـن جميـع الأسئلـة الشفويـة، إلى جانب جميع الاختبـارات التحريرية، والواجبات البيتية التي استخدمها المعلمون والمعلمات خلال ستة شهور سبقت تنفيذ الدراسة.

### عينة الدراسة

1 - عينة الدراسة من المعلمين

تكونت عينة الدراسة للمعلمين من (140) معلماً ومعلمة مجـال للمرحلة الأساسية في المـواد السابقة، يعملون في ثمـاني مدارس في منطقـة العاصمة، منها أربـع مدارس حكوميـة، وأربع مدارس خاصة، تتوزع بالتسـاوي بين الذكور والإنـاث. يدرس هؤلاء المعلمون والمعلمات مـواد تخصصيـة في الفصـول الممتدة من الصـف الرابـع الأساسـي إلى العاشـر. والمـواد التي يدرسونهـا: اللغـة العربيـة، والتربيـة الإسلاميـة، والدراسـات الاجتماعية، والعلـوم، والرياضيات. وقد تم اختيـار العينة بطريقة قصدية بسبب توافر معلمي مجال الصفوف المذكـورة في تلك المدارس الأساسية، وكذلـك بسبب تعـاون إدارة تلـك المدارس في تنفيذ الدراسـة وتسهيـل إجرائهـا. والجـدول (1) يوضـح توزيـع عينة الدراسة مـن المعلمين حسب متغيرات نوع المدرسة، وجنسها، والمواد الدراسية.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة من المعلمين حسب متغيرات نوع المدرسة وجنسها والمواد الدراسية

| الصف | الجنس | الموضوعات الدراسية | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | اللغة العربية | التربية الإسلامية | الدراسات الاجتماعية | العلوم | الرياضيات | |
| الرابع | ذكر | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| | أنثى | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| الخامس | ذكر | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| | أنثى | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| السادس | ذكر | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| | أنثى | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| السابع | ذكر | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| | أنثى | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| الثامن | ذكر | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| | أنثى | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| التاسع | ذكر | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| | أنثى | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| العاشر | ذكر | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| | أنثى | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١٠ |
| المجموع | | ٢٨ | ٢٨ | ٢٨ | ٢٨ | ٢٨ | ١٤٠ |

2 - عينة الدراسة من الأسئلة

تكونت من جميع الأسئلة الشفوية، التي استخدمها المعلمون، موضوع عينة الدراسة أثناء تنفيذها، البالغة (2246) سؤالاً، وكذلك من جميع أسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية) التي استخدمها المعلمون والمعلمات، موضوع عينة الدراسة، خلال ستة أشهر سبقت تنفيذ الدراسة، وتكونت من (274) اختباراً تحريرياً، و(180) واجباً بيتياً، وقد احتوت هذه الوثائق على (2536) سؤالاً موضوعياً ومقالياً. والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة من الأسئلة الشفوية ، والوثائق (التحريرية والواجبات البيتية).

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة من الأسئلة الشفوية والوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية)

| نوع الأسئلة | أسئلة الوثائق | | | الأسئلة الشفوية | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاختبارات التحريرية | الواجبات البيتية | المجموع | | |
| عدد الأسئلة | ١٨٦٥ | ٦٧١ | ٢٥٣٦ | ٢٢٤٦ | ٤٧٨٢ |
| نسبة الأسئلة | ٪٣٩ | ٪١٤ | ٪٥٣ | ٪٤٧ | ٪١٠٠ |

**مجالات الدراسة**

1. المجال البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في محافظة العاصمة.
2. المجال المكاني: تمّ اجراء الدراسة في مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة العاصمة عمّان.
3. المجال الزماني : أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2007-2008م.

4. المجال النفس تربوي: اقتصرت الدراسة على تحليل الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية) للتعرف على استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير.
5. المجال الأكاديمي: تناولت الدراسة مواد: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات المقررة في المرحلة الأساسية من التعليم المدرسي الأردني.

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة تستخدم في ملاحظة الأسئلة الشفوية داخل الصف الدراسي، وكذلك لتحليل الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية التي يقدمها المعلمون لطلبتهم وذلك بهدف الحصول على بيانات حول استخدام مهارات التفكير، وقد اعتمد الباحث في تطوير الأداة على تصنيف إديس كويلملز (Quellmalz، 1987) الذي يصنف مهارات التفكير في خمسة مستويات هي: الاستذكار Recall ، والتحليل Analysis ، والمقارنة Comparison ، والاستدلال Inference ، والتقويم Evaluation . وهذا التصنيف قريب من بلوم ورفاقه، ومارزينو ورفاقه، ومن تصنيف جيلفورد، ويتكون من عدد قليل من المستويات وسهل الاستعمال ومألوف لدى المراقبين.

وقد عدت كويلملز Quellmalz التحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم مجتمعة من الدرجة العليا لمهارات التفكير (Higher Order Thinking Skills-HOTS) ، وأوردت عدداً من الأسئلة تندرج تحت هذه العناوين، ووضعت كلمات مرتبطة بهذه العناوين، تساعد المعلم على معرفة نوع المهارة التي يستطيع السؤال قياسها، وهذه الكلمات تعمل بدايات لطرح الأسئلة (Trigger Words)، ويمكن استعمالها قرينة أو دليلاً يساعد الفرد على فهم أي مهارة ينوي هذا السؤال أو غيره قياسها. ويمكن تصنيف هذه الأسئلة بشكل جيد عندما ينظر إليها من حيث علاقتها بالمادة التي ينوي المعلم أن يقيسها أو يختبرها.

وفي ضوء ذلك قام الباحث بتطوير أداة تكونت في صورتها الأولية من (63) فقرة، تمثل كلمات مفتاحية تشير إلى نوع مهارات التفكير موزعة على خمس مهارات: (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم ).

**صدق الأداة**

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم، في الجامعات الأردنية، وعددهم ثمانية، للتأكد من مدى ملاءمة الأداة لقياس مهارات التفكير في المهارات الخمس: (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم)، وطلب منهم تحكيم سلامة الصياغة العلمية واللغوية؛ وذكر أي تعديلات مقترحة، والحكم على مدى انتماء الفقرات للمهارة التي ترد فيها. حيث تم الأخذ بمقترحاتهم وتعديل بعض فقرات الأداة في ضوء تلك المقترحات.

**ثبات الأداة**

تم التأكد من ثبات أداة التحليل، في كل مهارة من مهارات الأداة الخمس: (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم) من خلال تحليل الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلمون في الغرفة الصفية، وكذلك الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية، لخمسة من المعلمين ثم إعادة تحليل الأسئلة الشفوية نفسها، الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية، بعد مرور (14) يوماً، وتم استخراج قيمة الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper Formula) التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠٪$$

وقد بلغ معامل الثبات لكل مهارة من مهارات الأداة الخمس كما في الجدول (3).

الجدول (3)

معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper Formula) لكل مهارة من المهارات الخمس

| الرقم | المهارات | قيمة معامل الثبات |
|---|---|---|
| ٢ | الاستذكار | ٠,٩٠ |
| ٣ | التحليل | ٠,٨٤ |
| ٤ | المقارنة | ٠,٨٨ |
| ٥ | الاستدلال | ٠,٨٢ |
| ٦ | التقويم | ٠,٧٩ |

ويرى الباحث أن قيم معاملات الثبات السابقة كافية لأغراض الدراسة.

**متغيرات الدراسة :**

**أولاً: المتغيرات المستقلة :**

الصف الدراسي وله سبعة مستويات:

- الرابع - الخامس
- السادس - السابع
- الثامن - التاسع
- العاشر

نوع المدرسة وله مستويان:

- حكومية - خاصة

جنس المدرسة وله مستويان:

- ذكور - إناث

المادة الدراسية ولها خمسة مستويات:

- التربية الإسلامية
- اللغة العربية
- الدراسات الاجتماعية
- العلوم
- الرياضيات

**ثانياً: المتغير التابع :**

توظيف المعلمين لمهارات التفكير الخمس (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم) في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية).

**إجراءات الدراسة :**

- حصر مجتمع الدراسة من المعلمين ومن الأسئلة، وتحديد العينة بصورتها النهائية.
- إعداد أداة الدراسة التي تقيس توظيف المعلمين لمهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، واستخراج دلالات الصدق والثبات كما مر سابقاً.
- تطبيق أداة الدراسة، واستغرق ثلاثة أسابيع.
- قام بمساعدة الباحث في تطبيق الأداة ثمانية مراقبين ميدانيين، توزعوا في المدارس الثمان.
- خلال تطبيق الأداة تمت مشاهدة المعلم من قبل المراقب الميداني، ليوم دراسي كامل، وتم التركيز أثناء المشاهدة على الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم على الطلبة، ثم يصار إلى ترميزها من قبل المراقب، وفق المستويات المختلفة للتفكير، بحيث يكون كل سؤال يطرحه المعلم رامزاً لمستوى التفكير الذي يعكسه.
- الطلب من المعلمين تزويد المراقبين الميدانيين بسبعة من الاختبارات التحريرية التي أعدوها حديثا بأنفسهم، ونفس العدد من الواجبات البيتية التي تم تكليف الطلبة بها.
- تم تحليل المشاهدات التي قام بها المراقبون الميدانيون، وكذلك الاختبارات التحريرية،

والواجبات البيتية، لتوفير البيانات الكمية لأغراض الدراسة.

- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب من أجل معالجتها إحصائيا، باستخدام برنامج "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).
- استخراج النتائج الإحصائية، وتفسيرها، ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

**المعالجة الإحصائية :**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وذلك للكشف عن مهارات التفكير الخمس: (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم)، التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، وللإجابة عن الأسئلة من الثاني وحتى الخامس، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار كا2 بهدف الكشف عن الاختلاف في توظيف المعلمين لكل مهارة من مهارات التفكير الخمس: (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم) والمهارات ككل، في ضوء متغيرات الصف الدراسي، ونوع المدرسة، وجنس المدرسة، والمادة الدراسية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها :**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق ؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأسئلة الشفوية التي قام بملاحظتها المراقبون الميدانيون، وكذلك تحليل الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية (الوثائق)، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لمهارات التفكير، التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية، وكانت نتائج تحليل المحتوى كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لتوظيف مهارات التفكير في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية.

| الصف | الإحصاءات الوصفية | مهارات التفكير | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الاستذكار | | التحليل | | المقارنة | | الاستدلال | | التقييم | | الكلي | |
| | | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق |
| الرابع | التكرار | ٤٤٦ | ٢٢٣ | ٣٤ | ٧٦ | ٢٣ | ٢٥ | ٣٩ | ٩٤ | ٢٣ | ٩ | ٥٦٥ | ٤٢٧ |
| | النسبة | ٪٧٨,٩ | ٪٥٢,٢ | ٪٦,٠ | ٪١٧,٨ | ٪٤,١ | ٪٥,٩ | ٪٦,٩ | ٪٢٢,٠ | ٪٤,١ | ٪٢,١ | ٪٣٥,٢ | ٪١٦,٨ |
| الخامس | التكرار | ١٥٨ | ١٧٢ | ١٨ | ٨٠ | ١٣ | ٢٢ | ١٨ | ٧١ | ١٣ | ١٤ | ٢٢٠ | ٣٥٩ |
| | النسبة | ٪٧١,٨ | ٪٤٧,٩ | ٪٨,٢ | ٪٢٢,٣ | ٪٥,٩ | ٪٦,١ | ٪٨,٢ | ٪١٩,٨ | ٪٥,٩ | ٪٣,٩ | ٪٩,٨ | ٪١٤,٢ |
| السادس | التكرار | ٢٠٧ | ١٧٧ | ٣٢ | ٧٣ | ٢٣ | ١٥ | ٣٥ | ٨٩ | ٢٦ | ١٣ | ٣٢٣ | ٣٦٧ |
| | النسبة | ٪٦٤,١ | ٪٤٨,٢ | ٪٩,٩ | ٪١٩,٩ | ٪٧,١ | ٪٤,١ | ٪١٠,٨ | ٪٢٤,٣ | ٪٨,٠ | ٪٣,٥ | ٪١٤,٤ | ٪١٤,٥ |
| السابع | التكرار | ١٠٣ | ١٧٤ | ٢٢ | ٨٤ | ١٣ | ٢٥ | ٢٣ | ٨٢ | ٢٠ | ١١ | ١٨١ | ٣٧٦ |
| | النسبة | ٪٥٦,٩ | ٪٤٦,٣ | ٪١٢,٢ | ٪٢٢,٣ | ٪٧,٢ | ٪٦,٦ | ٪١٢,٧ | ٪٢١,٨ | ٪١١,٠ | ٪٢,٩ | ٪٨,١ | ٪١٤,٨ |
| الثامن | التكرار | ١٥٣ | ١٤٧ | ٤١ | ٧٧ | ٢٣ | ١٩ | ٤٤ | ٦٥ | ٣٢ | ١٢ | ٢٩٣ | ٣٢٠ |
| | النسبة | ٪٥٢,٢ | ٪٤٥,٩ | ٪١٤,٠ | ٪٢٤,١ | ٪٧,٨ | ٪٥,٩ | ٪١٥,٠ | ٪٢٠,٣ | ٪١٠,٩ | ٪٣,٨ | ٪١٣,٠ | ٪١٢,٦ |
| التاسع | التكرار | ١٦٢ | ١٤١ | ٦٨ | ٨٧ | ٢٩ | ٢٤ | ٥٨ | ٦٤ | ٤٣ | ١٩ | ٣٦٠ | ٣٣٥ |
| | النسبة | ٪٤٥,٠ | ٪٤٢,١ | ٪١٨,٩ | ٪٢٦,٠ | ٪٨,١ | ٪٧,٢ | ٪١٦,١ | ٪١٩,١ | ٪١١,٩ | ٪٥,٧ | ٪١٦,٠ | ٪١٣,٢ |

| الصف | الإحصاءات الوصفية | مهارات التفكير | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الاستذكار | | التحليل | | المقارنة | | الاستدلال | | التقييم | | الكلي | |
| | | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق | شفوي | وثائق |
| العاشر | التكرار | ١٢٢ | ١٥٤ | ٥٨ | ٧٧ | ٢٧ | ٢٥ | ٥٥ | ٧٥ | ٤٢ | ٢١ | ٣٠٤ | ٣٥٢ |
| | النسبة | ٪٤٠,١ | ٪٤٣,٨ | ٪١٩,١ | ٪٢١,٩ | ٪٨,٩ | ٪٧,١ | ٪١٨,١ | ٪٢١,٣ | ٪١٣,٨ | ٪٦,٠ | ٪١٣,٥ | ٪١٣,٩ |
| المجموع | التكرار | ١٣٥١ | ١٢٠٨ | ٢٧٣ | ٥٥٩ | ١٥١ | ١٥٣ | ٢٧٢ | ٥١٩ | ١٩٩ | ٩٧ | ٢٢٤٦ | ٢٥٣٦ |
| | النسبة | ٪٦٠,٢ | ٪٤٧,٦ | ٪١٢,٢ | ٪٢٢,٠ | ٪٦,٧ | ٪٦,٠ | ٪١٢,١ | ٪٢٠,٥ | ٪٨,٩ | ٪٣,٨ | ٪١٠٠ | ٪١٠٠ |

تظهـر النتائج الواردة في الجـدول (4)، أن أكثر مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية بشـكل عـام، خـلال طـرح الأسئلـة الشفويـة هـي: مهارة الاستـذكار، وحصلت علـى (60,2 ٪)، يليها مهـارة التحليـل (12,2 ٪)، يليها مهـارة الاستدلال (12,1 ٪)، يليها مهـارة التقويم (8,9 ٪)، وأخيرا مهارة المقارنة (6,7 ٪).

وبخصوص أكثر مهـارات التفكير التـي يوظفها المعلمـون عنـد إعـداد الاختبـارات التحريريـة، والواجبات البيتية بشـكل عام، فقد بينت النتائج أنها مهارة الاستـذكار، وحصلت علـى (47,6 ٪)، يليها مهـارة التحليل (22,0 ٪)، ويليهـا مهارة الاستدلال (20,5 ٪)، يليها مهـارة المقارنة (6,0 ٪)، وأخيرا مهارة التقويم (3,8 ٪).

وفيمـا يتعلق بأكـثر مهارات التفكـير توظيفاً من قبل المعلمـين، فتظهر النتائج أن مهارة الاستذكار هي السائـدة في كل صف من صفوف المرحلـة الأساسية، حيث بلغـت النسبة المئويـة للأسئلة الشفويـة المتعلقة بمهـارة الاستـذكار في الصـف الرابـع (78,9 ٪)، يليـه الصف الخامس بنسبـة (71,8٪)، ثم الصف السادس بنسبة (64,1 ٪)، ثم الصف السابع بنسبة (56,9 ٪)، ثـم الصف الثامـن بنسبة (52,2 ٪)، ثم يليـه الصف التاسـع بنسبـة (45,0 ٪)، وأخيرا الصف العاشر بنسبة (40,1 ٪).

وبخصوص أكثر مهـارات التفكير التـي يوظفها المعلمـون في أسئلـة الوثائق (الاختبـارات التحريرية، والواجبـات البيتيـة)، فقـد جـاءت كذلـك مهـارة الاستـذكار في الترتيب الأول، فقد بلغت النسبة المئوية لأسئلة الوثائـق (الاختبارات التحريريـة، والواجبات البيتيـة) المتعلقة بمهارة الاستـذكار في الصف الرابع (52,2 ٪)، يليـه الصـف السادس بنسبـة (48,2 ٪)، ثـم الصـف الخامس بنسبـة (47,9 ٪)، ثـم يليه الصـف السابـع بنسبـة (46,3 ٪)، ثـم الصـف الثامن بنسبـة (45,9 ٪)، ثم الصف العاشر بنسبة (43,8 ٪)، وجاء أخيرا الصف التاسع بنسبة (42,1 ٪).

وهـذه النتيجـة تشير بوضـوح إلى أن المعلمين في المرحلـة الأساسيـة يميلـون إلى توظيـف الأسئلة التي تركز علـى الاسـتـذكار عند طـرح الأسئلـة الشفوية، وكذلك عند إعطاء الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتيـة. ولا يركزون على باقـي مهارات التفكير، التي هي من نوع مهارات التفكير العليا (التحليل، المقارنة، الاستدلال، التقويم).

وقـد يعود السبب في هـذه النتيجة إلى أن مهارات التفكـير العليـا (التحليـل، المقارنـة، الاسـتـدلال، التقـويم)، لا تُعطـى الاهتمـام المطلـوب خـلال عقد الـدورات التدريبيـة للمعلمـين أثنـاء الخدمـة، مما يجعلهـم يعمـدون إلى التركيز على مهـارة الاستذكار أثنـاء طـرح الأسئلة الشفويـة، أو إعـداد الاختبارات التحريريـة، والواجبـات البيتيـة، وبالتالي فـإن تلك الـدورات التدريبيـة، لا تـؤدي إلى رفـع مستـوى أداء المعلمـين لهـذه المهـارات بالصـورة المأمولـة. كذلك يعزو الباحث هـذه النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية المتعلقـة بموضوع مهارات التفكير، وكيفية توظيفها في طـرح الأسئلة، وإعداد الاختبـارات التحريرية. وتعود هـذه النتيجـة أيضـاً، إلى قلة تركيز المعنيـين بإعداد المناهـج الدراسية المختلفة، علـى تضمين أسئلة نهاية

الوحـدات التدريسيـة، الأسئلـة التـي تثـير مهـارات التفكـير العليا، وأيضـاً لا يتم توظيـف استراتيجيات التدريـس الحديثة مثـل الاستقصاء وحـل المشكلات التي تشجع على تنمية مهارات التفكير العليا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقـة كدراسـة الموسـوي (1994) ودراسة شلبي (1997) ودراسة السليمان (1996) ودراسة فليمنغ وشامبرز (Fleming & Chambers 1983) التي أكدت نتائجهـا أن الأسئلة التي يتم توظيفها في عملية تقويم الطلبة تركز على مهارة الاستذكار .

**السـؤال الثـاني: هـل تختلـف مهـارات التفكـير التـي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية، وأسئلـة الوثائق باختـلاف الصف الدراسـي (الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسـب المئويـة، كما تم استخـدام اختبـار (كا2)، لبيان مـدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير الخمس (الاستـذكار، والتحليـل، والمقارنة، والاستـدلال، والتقـويم) التي يوظفها معلمـو المرحلة الأساسيـة، نتيجة لتحليل محتـوى الأسئلة "الشفوية، و الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية"، في ضوء متغير الصـف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس، السابـع، الثامـن، التاسـع، العاشـر)، والجدول (5) يبين النتائج .

الجدول (5)

التكرارات والنسب المئوية وقيم كا2، للكشف عن مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير التي يوظفها المعلمون في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

| الصف الدراسي / مهارات التفكير | | الاستذكار | التحليل | المقارنة | الاستدلال | التقويم |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرابع | التكرار | ٦٦٩ | ١١٠ | ٤٨ | ١٣٣ | ٣٢ |
| | النسبة | ٪٢٦,٣ | ٪١٣,٣ | ٪١٥,٧ | ٪١٦,٤ | ٪١٠,٧ |
| الخامس | التكرار | ٣٣٠ | ٩٨ | ٣٥ | ٨٩ | ٢٧ |
| | النسبة | ٪١٣,٠ | ٪١١,٩ | ٪١١,٤ | ٪١١,٠ | ٪٩,١ |
| السادس | التكرار | ٣٨٤ | ١٠٥ | ٣٨ | ١٢٤ | ٣٩ |
| | النسبة | ٪١٥,١ | ٪١٢,٧ | ٪١٢,٤ | ٪١٥,٣ | ٪١٣,١ |
| السابع | التكرار | ٢٧٧ | ١٠٦ | ٣٨ | ١٠٥ | ٣١ |
| | النسبة | ٪١٠,٩ | ٪١٢,٨ | ٪١٢,٤ | ٪١٢,٩ | ٪١٠,٤ |
| الثامن | التكرار | ٣٠٠ | ١١٨ | ٤٢ | ١٠٩ | ٤٤ |
| | النسبة | ٪١١,٨ | ٪١٤,٣ | ٪١٣,٧ | ٪١٣,٤ | ٪١٤,٨ |
| التاسع | التكرار | ٣٠٣ | ١٥٥ | ٥٣ | ١٢٢ | ٦٢ |
| | النسبة | ٪١١,٩ | ٪١٨,٧ | ٪١٧,٣ | ٪١٥,٠ | ٪٢٠,٨ |
| العاشر | التكرار | ٢٧٦ | ١٣٥ | ٥٢ | ١٣٠ | ٦٣ |
| | النسبة | ٪١٠,٩ | ٪١٦,٣ | ٪١٧,٠ | ٪١٦,٠ | ٪٢١,١ |
| قيمة كا٢ المحسوبة<br>مستوى الدلالة | | ٣٢٤,٤٩٦<br>×٠,٠٠٠ | ٢٠,٦٠٩<br>×٠,٠٠٢ | ٧,٢٦١<br>٠,٢٩٧ | ١٢,٧٩٣<br>×٠,٠٤٦ | ٣٠,٤٨٣<br>×٠,٠٠٠ |

× دالة إحصائيا

يبين الجدول (5) وجود اختلاف في توزيع كل من مهارات (الاستذكار، والتحليل، والاستدلال، والتقويم) التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، في ضوء متغير الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر)، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة لها ما بين (324, 496) و (12, 793)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0, 05).

حيث تشير التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمهارة الاستذكار، إلى أن الصف الرابع الأساسي، جاء في الترتيب الأول، من حيث استخدام المهارة، يليه الصفان السادس والخامس، في حين كان الصفان العاشر والسابع في الترتيب الأخير. كذلك تشير التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمهارة التحليل، إلى أن الصف التاسع الأساسي جاء في الترتيب الأول، يليه الصف العاشر، في حين كان الصف الخامس في الترتيب الأخير. أما مهارة الاستدلال فقد جاء الصف الرابع في الترتيب الأول من حيث استخدام المهارة، يليه الصف العاشر ثم الصف السادس، في حين كان الصف الخامس في الترتيب الأخير من حيث استخدام مهارة الاستدلال. وأما مهارة التقويم فقد جاء الصف العاشر في الترتيب الأول من حيث استخدامها يليه الصف التاسع، في حين كان الصف الخامس في الترتيب الأخير.

وأشارت النتائج في الجدول نفسه، إلى عدم وجود اختلاف في مهارة (المقارنة) التي يوظفها المعلمون، تبعاً للصف الدراسي، حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة لها (7, 261)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0, 05).

وتعود النتيجة المتعلقة بتركيز معلمي الصفوف الدنيا من التعليم الأساسي (الرابع، والخامس والسادس)، على مهارة الاستذكار عند طرح الأسئلة الشفوية، وخلال الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية، إلى طبيعة المناهج في هذه الصفوف، وما تتضمنه من معلومات أساسية تحتاج إلى الحفظ والاستذكار، حيث يكون التركيز فيها على المهارات الأساسية للمواد الدراسية مثل جداول الضرب في الرياضيات، ورموز العناصر في العلوم، وحفظ الأحكام الشرعية والنصوص القرآنية في التربية الإسلامية. وبالتالي يكون التركيز على اختبار مدى حفظ الطلبة لها من خلال طرح الأسئلة في المواقف الصفية. ومن خلال الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية، في حين يزداد التركيز على مهارات التفكير العليا مع التقدم في الصفوف الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره كل من جبريل والجوابرة (2002) من أن عملية تطوير وتحسين مهارات التفكير العليا، يتم من خلال التدرج في بناء مهارات التفكير من الأبسط وصولا إلى المهارات الأكثر تعقيدا، وأنه لا بد من التدرج في المراحل الدراسية المختلفة في نوع الأسئلة والتدريبات المطروحة من أجل تهيئة وتحفيز أذهان الطلاب لعمليات التفكير في المراحل التعليمية اللاحقة.

**السؤال الثالث: هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف نوع المدرسة (حكومية، خاصة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار (كا2)، لبيان مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير الخمس: (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم)، التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، نتيجة لتحليل محتوى الأسئلة "الشفوية، و الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية"، في ضوء متغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، والجدول (6) يبين النتائج.

الجدول (6)

التكرارات والنسب المئوية وقيم كا2، للكشف عن مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير التي يوظفها المعلمون في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، تبعاً لمتغير نوع المدرسة

| مهارات التفكير / نوع المدرسة | | الاستذكار | التحليل | المقارنة | الاستدلال | التقويم |
|---|---|---|---|---|---|---|
| حكومية | التكرار | ١٤٠٩ | ٣٩٨ | ١٤٤ | ٣٦٩ | ١٢٧ |
| | النسبة | ٪٥٥,٥ | ٪٤٨,١ | ٪٤٧,١ | ٪٤٥,٤ | ٪٤٢,٦ |
| خاصة | التكرار | ١١٣٠ | ٤٢٩ | ١٦٢ | ٤٤٣ | ١٧١ |
| | النسبة | ٪٤٤,٥ | ٪٥١,٩ | ٪٥٢,٩ | ٪٥٤,٦ | ٪٥٧,٤ |
| قيمة كا٢المحسوبة | | ٣٠,٦٥٨ | ١,١٦٢ | ١,٠٥٩ | ٦,٧٤٤ | ٦,٤٩٧ |
| مستوى الدلالة | | ×٠,٠٠٠ | ٠,٢٨١ | ٠,٣٠٣ | ×٠,٠٠٩ | ×٠,٠١٠ |

× دالة إحصائيا

يبين الجدول (6) وجود اختلاف في توزيع كل من مهارات (الاستذكار، والتحليل، والاستدلال، والتقويم) التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، في ضوء متغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة لها ما بين (30,658) و (6,497). وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0,05)، إذ تشير التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمهارة الاستذكار، أن المدارس الحكومية يزداد فيها توظيف مهارة الاستذكار مقارنة بالمدارس الخاصة، كذلك تشير التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمهارة الاستدلال، إلى ازدياد توظيف هذه المهارة في المدارس الخاصة، مقارنة بالمدارس الحكومية، كذلك يزداد توظيف مهارة التقويم في المدارس الخاصة مقارنة بالمدارس الحكومية. في حين أشارت النتائج في الجدول نفسه إلى عدم وجود اختلاف في توزيع مهارتي (التحليل، والمقارنة)، حيث بلغت قيم كا2 المحسوبة لهما على التوالي (1,162) و(1,059)، وهما قيمتان غير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0,05).

وقد يعود السبب في تفوق معلمي المدارس الخاصة في استخدام مهارات التفكير العليا (الاستذكار، والاستدلال، والتقويم)، على معلمي المدارس الحكومية الذين يركزون على مهارة الاستذكار، إلى قلة إعداد الطلبة الذين يدرسهم المعلم في المدارس الخاصة، مقارنة بأعداد الطلبة في المدارس الحكومية، حيث يتاح الوقت الكافي لمعلم المدرسة الخاصة للتركيز على طرح الأسئلة، وإعداد الاختبارات، وتقديم الواجبات البيتية التي تركز على المهارات العليا، كونها تحتاج إلى وقت أطول من مهارة الاستذكار في المتابعة والحصول على التغذية الراجعة المناسبة.

**السؤال الرابع: هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف جنس المدرسة (ذكور، إناث)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار (كا2)، لبيان مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير الخمس (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم) التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، نتيجة لتحليل محتوى الأسئلة "الشفوية، والاختبارات التحريرية والواجبات البيتية"، في ضوء متغير جنس المدرسة (ذكور، إناث)، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7)

التكرارات والنسب المئوية وقيم كا2، للكشف عن مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير التي يوظفها المعلمون في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، تبعاً لمتغير جنس المدرسة

| مهارات التفكير / جنس المدرسة | | الاستذكار | التحليل | المقارنة | الاستدلال | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | التكرار | ١٣٠١ | ٤٠٨ | ١٥٧ | ٣٩٦ | ١٤٣ |
| | النسبة | ٥١,٢٪ | ٤٩,٣٪ | ٥١,٣٪ | ٤٨,٨٪ | ٤٨,٠٪ |
| إناث | التكرار | ١٢٣٨ | ٤١٩ | ١٤٩ | ٤١٦ | ١٥٥ |
| | النسبة | ٤٨,٨٪ | ٥٠,٧٪ | ٤٨,٧٪ | ٥١,٢٪ | ٥٢,٠٪ |
| قيمة كا٢المحسوبة | | ١,٠١٨ | ٠,١٤٦ | ٠,٢٠٩ | ٠,٤٩٣ | ٠,٤٨٤ |
| مستوى الدلالة | | ٠,٠٧٥ | ٠٧٠٢ | ٠,٦٤٧ | ٠,٤٨٣ | ٠,٤٨٧ |

يبين الجدول (7) عدم وجود اختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير الخمس (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم)، التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، في ضوء متغير جنس المدرسة (ذكور، إناث)، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة لها ما بين (1,018) و (0,146) وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ( = a 0,05)، بمعنى أن هناك تشابها في مهارات التفكير التي يوظفها المعلمون بصرف النظر عن جنسهم.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين ذكورا وإناثا، خضعوا لنفس المساقات التدريسية خلال دراستهم الجامعية، وربما يكون معظم هؤلاء المعلمين من الذكور والإناث، من أصحاب التخصصات الأكاديمية، لم يخضعوا لمساقات متخصصة في أساليب التقويم، وكيفية توظيف مهارات التفكير العليا في المواقف الصفية، وعليه فليس لديهم قاعدة ثقافية تربوية تميز بينهم.

كذلك تفسر هذه النتيجة بما ذكره الزيادات (2003) من أن تشابه قدرات المعلمين من الجنسين في توظيف مهارات التفكير يعود إلى أنهم يعملون في بيئة تعليمية متشابهة إلى حد كبير من حيث المناهج الدراسية والإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثناءها.

**السؤال الخامس: هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف المادة الدراسية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات) ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار (كا2)، لبيان مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير الخمس: (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم)، التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، نتيجة لتحليل محتوى الأسئلة "الشفوية، والاختبارات التحريرية والواجبات البيتية"، في ضوء متغير المادة الدراسية (التربية الإسلامية، اللغة العربية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات)، والجدول (8) يبين النتائج .

الجدول (8)

التكرارات والنسب المئوية وقيم كا2، للكشف عن مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير التي يوظفها المعلمون في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، تبعاً لمتغير المادة الدراسية

| مهارات التفكير / المادة الدراسية | | الاستذكار | التحليل | المقارنة | الاستدلال | التقويم |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التربية الإسلامية | التكرار | ٦٢٢ | ١٦٥ | ٦٢ | ٩٢ | ٥٩ |
| | النسبة | ٢٤,٥٪ | ٢٠,٠٪ | ٢٠,٣٪ | ١١,٣٪ | ١٩,٨٪ |
| اللغة العربية | التكرار | ٦٥٨ | ٢٠٦ | ٦٠ | ١٦١ | ٦٥ |
| | النسبة | ٢٥,٩٪ | ٢٤,٩٪ | ١٩,٦٪ | ١٩,٨٪ | ٢١,٨٪ |
| الدراسات الاجتماعية | التكرار | ٤٩١ | ١٣٧ | ٤٨ | ١١٠ | ٦٦ |
| | النسبة | ١٩,٣٪ | ١٦,٦٪ | ١٥,٧٪ | ١٣,٥٪ | ٢٢,١٪ |
| العلوم | التكرار | ٢٨٦ | ١٠٦ | ٣٥ | ١٢٦ | ٥٣ |
| | النسبة | ١١,٣٪ | ١٢,٨٪ | ١١,٤٪ | ١٥,٥٪ | ١٧,٨٪ |
| الرياضيات | التكرار | ٤٨٢ | ٢١٣ | ١٠١ | ٣٢٣ | ٥٥ |
| | النسبة | ١٩,٠٪ | ٢٥,٨٪ | ٣٣,٠٪ | ٣٩,٨٪ | ١٨,٥٪ |
| قيمة كا٢المحسوبة | | ١٦٨,٨٥٦ | ٤٩,٨٧٤ | ٣٩,٩٨٠ | ٢١٤,٤١٦ | ٢,٢٦٨ |
| مستوى الدلالة | | ٠,٠٠٠× | ٠,٠٠٠× | ٠,٠٠٠× | ٠,٠٠٠× | ٠,٦٨٧ |

× دالة إحصائيا

يبين الجدول (8) وجود اختلاف في توزيع كل من مهارات (الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال)، التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، في ضوء متغير المادة الدراسية (التربية الإسلامية، اللغة العربية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات)، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة لها ما بين (214,416) و (39,980)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0,05)، حيث تشير التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمهارة الاستذكار، إلى أن معلمي مادة اللغة العربية، جاؤوا في الترتيب الأول من حيث توظيف هذه المهارة، يليهم معلمو التربية الإسلامية، في حين كان معلمو العلوم في الترتيب الأخير، ودونهم معلمو الرياضيات.

كذلك تشير التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمهارة التحليل، إلى أن معلمي مادة الرياضيات جاؤوا في الترتيب الأول من حيث توظيفها، يليهم معلمو اللغة العربية، في حين كان معلمو العلوم في الترتيب الأخير، وفي الترتيب قبل الأخير جاء معلمو الدراسات الاجتماعية. أما مهارة المقارنة فقد جاء معلمو مادة الرياضيات في الترتيب الأول من حيث توظيفها، يليهم معلمو التربية الإسلامية، في حين جاء معلمو العلوم في الترتيب الأخير، وفي الترتيب قبل الأخير جاء معلمو الدراسات الاجتماعية. وأما مهارة الاستدلال فقد جاء معلمو مادة الرياضيات في الترتيب الأول من حيث توظيفها، يليهم معلمو اللغة العربية، في حين جاء معلمو التربية الإسلامية في الترتيب الأخير، وفي الترتيب قبل الأخير جاء معلمو الدراسات الاجتماعية.

في حين أشارت النتائج في الجدول نفسه، إلى عدم وجود اختلاف في توزيع مهارة (التقويم) التي يوظفها المعلمون، تبعاً للمادة الدراسية حيث بلغت

قيمة كا2 المحسوبة لها (2,268) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0,05).

تدل هذه النتيجة على أن طلبة المدارس يستذكرون العلوم الإنسانية مثل: اللغة العربية والتربية الإسلامية أكثر من المواد العلمية مثل: العلوم والرياضيات؛ ذلك لأن أسئلة المواد العلمية تستدعي التطبيق أكثر من الاستذكار.

وهذا يفسر أنّ مادة الرياضيات تأتي في مقدمة قائمة التحليل والمقارنة والاستدلال، في حين تأتي في آخر قائمة الاستذكار. أما مادة التربية الإسلامية، فإن طبيعتها تستدعي المقارنة نظراً لتعدُّد موضوعاتها من عقيدة وفقه وتفسير وحديث، وتناولها جوانب الحياة المختلفة، وتستدعي المقارنة بين الخير والشر؛ الحلال والحرام؛ الجنة والنار، المؤمنين والمشركين، وغير ذلك من الموضوعات.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية قدم الباحث التوصيات الآتية:

- إعطاء الاهتمام لمهارات التفكير العليا: (التحليل، المقارنة، الاستدلال، التقويم) خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، كونها تعمل على التقليل من التركيز على مهارة الاستذكار أثناء طرح الأسئلة الشفوية، أو إعداد الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية.
- توصية القائمين على إعداد الدورات التدريبية في وزارة التربية والتعليم، بعقد دورات تدريبية للمعلمين، تتعلق بكيفية توظيف مهارات التفكير خلال طرح الأسئلة، وإعداد الاختبارات التحريرية.
- توصية المعنيين بإعداد المناهج الدراسية المختلفة، بأهمية تضمين أسئلة نهاية الوحدات التدريسية، أسئلة تثير مهارات التفكير العليا، وكذلك توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة مثل الاستقصاء، وحل المشكلات التي تشجع على تنمية مهارات التفكير العليا.
- تحمل المسؤولية وتعزيز قدرة الطالب على التعلم المستقل، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وبقدراته العقلية.
- تعليم مهارات التفكير مادة أساسية من المواد المنهجية المقررة، ليتعلم من خلالها الطلبة معلومات عن مهارات التفكير، وأهميته، وماهيته، ودواعيه، وطرق أساليب تنمية مهارات التفكير العليا.
- تطوير نشاطات صفية مثيرة للتفكير من واقع المناهج المدرسية في المواد المتنوعة، حتى يمكن التكيف بنجاح مع متطلبات عصر المعلومات وتعقد المشكلات الحياتية.

**المراجع العربية:**


- بايـر، بـاري (2003). ترجمـة عواید حسن. المرجع في تدريس مهارات التفكير. دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة.
- البنعلـي، غدنانـه (2005). مـدى استخدام معلمي الدراسـات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة رسالة الخليج العربي، 96 (26): 49-67
- جبريل، منـير والجوابـرة، سمـير (2002). كيف تطور مهـارات التفكير العليـا (الإبداعي والنـاقـد). القدس: منشورات مركـز التطوير التربوي التابع الأونروا.
- جـروان، فتحـي (2003). تعليـم التفكـير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- جمـل، محمـد (2001). العمليـات الذهنيـة ومهـارات التفكـير من خـلال عمليتـي التعلم والتعليم. العين: دار الكتاب الجامعي.
- جودت، عبد الهادي (2006). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الثقافة.
- الحارثـي، إبراهيـم (2003). تعليم التفكير، الرياض: مكتبة الشقري.
- خطّـاب، محمـد صالـح (2003). استخدام أسئلـة عمليـات التفكـير العليـا في التعليـم الصفـي. عمـان: دار المسيرة للنشـر والتوزيع والطباعة.
- دي بونـو، إدوارد (2001). تعليـم التفكـير، ترجمـة عـادل ياسـين وآخريـن، دمشـق: دار الرضا للنشر.
- ذيـاب، أنيسة (2000) تطبيقـات عملية على تنميـة مهـارات التفكـير في العلـوم. عمـان: منشورات الأونروا.
- الزيـادات، ماهـر (2003).أثـر استخـدام استراتيجيـة التدريس فـوق المعرفية والنموذج الاستقصائـي في التحصيـل وتنميـة التفكـير الناقـد لدى طلبـة الصـف التاسـع في مبحث الجغرافيـة. رسالـة دكتـوراه غـير منشـورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- زيتـون، حسـن (2003). تعليـم التفكـير. القاهرة: عالم الكتب.
- السليمان، سليمـان (1996). دراسة تحليلية للأسئلـة والتماريـن المتضمنـة في كتب التاريخ بالمرحلـة المتوسطـة بالسعوديـة، مجلة جامعة الملـك سعـود، كليـة التربيـة، مركـز البحوث التربوية.
- شلبي، أحمـد (1997). تدريس الجغرافيا في مراحـل التعليم العـام. القاهـرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الطيطـي، محمـد (2001). تنميـة قـدرات التفكـر الإبداعي. عمـان: دار المسـيرة للنشر والتوزيع.
- عبـد البـاري، حسنـي (2001). التفكـير: مهاراتـه واستراتيجيات تدريسه. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عدس، عبد الرحيم (2000). المدرسة وتعليم التفكير، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- فـورا، ناعـد والطهـراوي، جميـل (2004). مهـارات النقـد والتحليـل والتفكـير المستقـل في امتحانـات علـم النفس التربـوي بجامعتي الأقصـى والإسلامية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمـي الرابـع "دور الجامعـات في التنمية". 3-5 مايـو 2004، جامعـة الأقصـى: غـزة/ فلسطين.
- مجدي، إبراهيم (2005). التفكير من منظور تربـوي (تعريفـه، طبيعتـه، مهاراتـه، تنميته، أنماطه) القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، فهيـم (2001). الطفـل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الموسوي، ناصر (1994). الأسئلة الموضوعية في كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بالبحرين: أشكالها وشروط بنائها. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس العدد 29: 81-103
- النافع، عبد الله (2006). استراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية، الرياض.


## المراجع الانجليزية


- Angelo, T. & Gross, K. (1993). Classroom Assessment Techniques: A Handbook for college Teachers, San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Boostrom, R. (2005). Thinking: the Foundation of Critical and Creative Learning in the class room. New York: Teacher College Press.
- Costa, A. (1991). Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Boston: Association for Supervision and Curricular Development.
- Fleming, M. & Chambers, B. (1983). Teacher Made Tests: Windows on the Classroom. New Directions for Testing and Measurement. Vol. 19: 67-74.
- Moore, B. & Parker, R. (2007). Critical Thinking. Boston: McGraw- Hill.
- Perkins, D. (1995). Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child. New York: Free Press.
- Porter, B. (2001). The Voice of Reason. Fundamentals of Critical Thinking. New York: Oxford University.
- Quellmalz, E. (1987). Developing Reasoning Skills. In Baron, J. R. & Sternberg, R. J (eds.) Teaching skills: Theory and practice. New York: Freeman Press.
- Stiggins, R., Quellmalz, E. & Ruble, E. (1988). Assessing Higher Order Thinking Skills in the Classroom: A Teacher's Handbook. Washington, D.C: National Education Association.
- Stiggins, R. (1989). Measuring Thinking skills Through classroom Assessment. Journal of Educational Measurement.. 26 (3): 22-35.
- Torrance, E & Myers, R. (1970). Creative Learning and Teaching, New York: Dodd, Mead.
- Warburton, N. (2007). Thinking From A to Z . New York: Routledge.
- Weston, A. (2007). Creativity for Critical Thinkers. New York: Oxford University Press.