

مدى توظيف معلّمي المرحلة الأساسية مهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق

فخري خضر*

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توظيف معلّمي المرحلة الأساسية مهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق: الاختبارات التحريرية، والواجبات البيئية في ضوء متغيرات الصف الدراسي، ونوع المدرسة وجنس طلابها، والمادة الدراسية. حيث تكونت عينة الدراسة من 140 معلماً ومعلمة مجال المرحلة الأساسية، تم اختيارهم بطريقة قصدية. كما اشتملت عينة الدراسة على الأسئلة الشفوية جميعها التي استخدمها معلّمو العينة في أثناء تنفيذ الدراسة، البالغة 2246 سؤالاً، بالإضافة إلى أسئلة الوثائق: الاختبارات التحريرية، والواجبات البيئية، المستخدمة خلال فصل دراسي سبق تنفيذ الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث أداة تستخدم لملاحظة الأسئلة الشفوية داخل الصف الدراسي، ولتحليل الاختبارات التحريرية والواجبات البيئية التي يقدمها المعلّمون لطلبتهم.

وقد أظهرت النتائج: أن أكثر مهارات التفكير التي يوظفها المعلّمون مهارة الاستدكار، وحصلت على نسبة مئوية (60.2%) من مجموع المهارات، وتبين كذلك وجود اختلاف في مهارات الاستدكار، والتحليل، والاستدلال، والتقييم التي يوظفها المعلّمون في ضوء متغير الصف الدراسي، كذلك وجود اختلاف في مهارات الاستدكار، والاستدلال، والتقييم التي يوظفها المعلّمون في ضوء متغير نوع المدرسة. وبالإضافة إلى وجود اختلاف في مهارات الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال التي يوظفها المعلّمون في ضوء متغير المادة الدراسية، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في جميع مهارات التفكير جميعها في ضوء متغير جنس طلاب المدرسة.

الكلمات الدالة: مهارات التفكير، الاسئلة الشفوية، الأسئلة التحريرية، المرحلة الأساسية.

المقدمة

وخصائص المجتمعات التي يدور فيها التدريس والتربية، وفي ضوء العلاقات المتبادلة بين مجتمع التربية الواحد، وغيره من المجتمعات الإنسانية المعاصرة (عصر، 2001).

وهناك عدد كبير من البرامج التربوية، طوّرها 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. فعلى المعلّم أن يكون على وعي بهذه البرامج ودراية بها وبغيرها، وأن يعمل على توفير الأجهزة، والمواد التعليمية، والبيئات التعليمية، وأساليب التدريس، التي تعمل على تعزيز مهارات التفكير وتطويرها.

ومما لا شك فيه أن المدرسة الابتدائية تشارك في صقل شخصية التلميذ، وفي تعديل سلوكه وتزويده بمجموعة من مهارات التفكير وأساليبه، ليستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، والمدرسة بحكم وظيفتها الاجتماعية والتربوية، واستمداد أهدافها من المجتمع والنظم التربوية، تعمل على

تحسين مهارة التفكير وتنميته عند المتعلم، كان هدفاً رئيساً من أهداف التربية وما زال، وله حيز كبير من الاهتمام في وقتنا الحاضر، ولأن تحقيقه ممكن بالتعليم والممارسة فعلى المدارس أن تكوّن جل جهودها من أجله؛ ذلك لأن الأساليب البنكية (إيداع/تخزين/استرجاع) في التربية والتعليم لم تعد تنفع في التصدي لمشكلات العصر.

وأضحى 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،

* قسم العلوم التربوية، جامعة البترا، الأردن. تاريخ استلام البحث 2010/3/16، وتاريخ قبوله 2011/5/1.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في تعرّف مدى توظيف معلّم 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 البيئية). وقد حاولت الدراسة تحديداً الإجابة عن الأسئلة الآتية:

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

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توظيف معلّم المرحلة الأساسية المجال لمهارات التفكير في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، وكذلك استكشاف التفاوت في مستويات القياس، عبر سلسلة واسعة من الصفوف الدراسية، وأنواع مختلفة من الموضوعات الدراسية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاختلاف في مهارات التفكير التي يوظفها معلّم 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

إعداد التلميذ بحيث يتميّز بخصائص أهمها اكتسابه مهارات التفكير المنظم، وصحة الحكم على المواقف والقضايا التي يتعرض لها في حياته الدراسية وفي حياته الخاصة، وتنمية قدرته على الابتكار والتصرّف، والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه (مصطفى، 2001).

ويعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير لأن النتائج المتحققة من أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرفة الصفية، فالهدف التربوي من الجهود كلها التي يبذلها المعلم هو: توفير الإجراءات والشروط التي تؤدي إلى حدوث تعلم فعال لدى طلبته (خطاب، 2003). ومهارات التفكير لا تتطور بصورة تلقائية، نتاجاً ثانوياً، وتحصيلاً حاصلًا للأشطة التعليمية الأخرى، فالطالب يحتاج إلى تعلم مهارات التفكير وأساليبه وقواعده وأدواته ثم ممارستها ليتمكن من التفكير بفاعلية.

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

وبالرغم من حرص المؤسسات التربوية على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، فالممارسات 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 المعلمين لتعليم هذه المهارات للطلبة، وبالتالي قياسها، لكنها في واقع الحال لا تتعدّد كثيراً عن قياس مستويات دنيا من الجانب المعرفي (Perkins, 1995; Quellmalz, 1987).

وإن اتساع الفجوة بين ما يقال حول التطوير التربوي، وما يمارس في الغرف الصفية، واضح لكل ذي بصيرة من خلال تدني قدرات الطلاب التفكيرية، واعتماد غالبية المعلمين قياس مهارات الطلبة في الحفظ والاسترجاع (جروان، 2003، Costa, 1991)، وهذا ما لمسّه الباحث في الميدان التربوي خلال ملاحظته الطلبة الذين يقوم بتدريسهم في الجامعة لسنوات عديدة، ومن اطلّعه على عينات متعدّدة من الاختبارات الشفوية والتحريرية السائدة في مؤسساتنا التربوية، حتى الواجبات البيئية غالباً 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 زمن الحصة، كذلك معظم أسئلته في النوع الذي يتطلب مهارات تفكير دنيا.

حتى يتسنى للمتعلم فهم البناء التنظيمي لتلك المادة: ويقضي التحليل فهم العلاقات بين الكل والأجزاء المكوّنة له، وبين السبب والنتيجة، ومن الكلمات التي يبدأ بها سؤال التحليل: حلّ، وأعط مثلاً، وناقش، وانتقد، وادعم، وجرّئ، وصنّف.

3. المقارنة: تتطلب المقارنة تعرّف أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر، عن طريق فحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف، ورؤية ما هو موجود عند أحدهما ومفقود عند الآخر، ومن الكلمات التي يبدأ بها سؤال المقارنة: ما أوجه الشبه والاختلاف، وفاضل بين كذا وكذا، وميّز بين كذا وكذا.

4. الاستدلال: وهو عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج، أو قرار، أو حل مشكلة، وتتضمن مهارة الاستدلال توليد الحجج والافتراضات وتقويمها، والبحث عن الأدلة، والتوصّل إلى نتائج، والتعرّف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، ومن الكلمات التي يبدأ بها سؤال الاستدلال: ما الدليل، وما الحكمة، وطبق قانوناً، وافترض ما سيحدث لو، واعرض حلاً لمشكلة، وما الذي نستنتجه.

5. التقويم: وهو إصدار حكم على قيمة المادة لمعيار معين، وتتطلب عملية التقويم الحكم على النوعية، والمصادقية، والقيمة أو الفائدة، ومن الكلمات التي يبدأ بها سؤال التقويم: انقد، وسوّغ، وما هو حكمك على، وأوص، وهل يستحق.

الإطار النظري

معنى التفكير

ثمة اختلاف واضح بين المربين في ماهية التفكير، فالفكر لغة: إعمال النظر في الأشياء. ولكن معناه الاصطلاحي في الأدب التربويّ فيه اختلاف بين المربين؛ وذلك لأنه مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة، وتعكس الطبيعة المعقدة للعقل البشريّ (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 يتعرّض 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 منطقيّة، والتفكير نشاط عقليّ، تظهر آثاره من خلال الوظائف التي يؤديها، في إنجاز مهمة أو هدف ما، ويتفاعل فيه الإدراك الحسيّ مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين في غياب الموانع، كما أن التفكير سلوك هادف لا يحدث

التفكير العليا Higher Order Thinking Skills (HOTS).

• تركز الدراسة الحاليّة على جانب مهم في عملية تنمية مهارات التفكير، والمتمثل في مرحلة التقويم، من خلال الأسئلة الشفويّة التي يسألها 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 الحاليّة مؤشرات على واقع ممارسات المعلمين في تنمية مهارات التفكير في المدارس الأساسية في الأردن.

• تفيد الدراسة الحاليّة معلّمي المواد المختلفة، من خلال تقديم صورة عن ممارساتهم في تنمية مهارات التفكير، من خلال الأسئلة الشفويّة، والاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية التي يقدمونها لطلبتهم، مما يشكّل تغذية راجعة لهم تفيد في تحسين تلك الممارسات مستقبلاً.

• تبصير المشرفين التربويين للمواد التعليميّة المختلفة بممارسات المعلمين لتنمية مهارات التفكير بهدف العمل على تعزيز الإيجابي منها، وتلافي القصور من خلال عقد الدورات التدريبية مستقبلاً.

التعريفات الإجرائية

المعلمون: هم معلمو المرحلة الأساسية للمواد الدراسية: اللغة العربية، التربية الإسلاميّة، الدراسات الاجتماعيّة، العلوم، الرياضيات.

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

مهارات التفكير: هي إجراءات خاصة ونوعيّة، تؤدي أداءً حرفياً، ليتم تناول البيانات والمعلومات بها تناوياً مقصوداً مباشراً، لتحقيق أهداف التفكير، أو لتقويم الأمور والمجالات التي يتم عرضها، أو لحل مشكلة ما، أو لاتخاذ قرار ما (عصر، 2001).

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

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

2. التحليل: وهو تفتيت المادة إلى عناصرها المكوّنة لها،

بتحليل الحالات الفردية، ثم ينتهي إلى وضع فرضية تقضي إلى استنتاج. (باير، 2003؛ مجدي، 2005).

ويختلف التفكير المنطقي عن التفكير الإبداعي في أن الأخير نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصلية، لم تكن معروفة سلفاً. والإبداع هو النظر إلى المؤلف بطريقة غير مألوفة، ثم تطوير هذا النظر ليتحول إلى فكرة، ثم إلى تعميم، ثم إلى إبداع قابل للتطبيق. ويعتمد التدريس الموجه نحو الإبداع أساس إعادة صياغة المعلومات والمواقف التي تعرض على الطلبة، بحيث يقل فيها عرض المفاهيم بالأسلوب التقليدي، وعلى اعتماد أساليب وطرائق تدريس متنوعة تحت على الاختبار والتجريب والتعلم الفردي. Stiggins, Quellmalz & Ruble, 1988 ; Angelo & Gross, 1993 ; Warburton, (2007).

مستويات التفكير

ميز الباحثون بين مستويين للتفكير هما: تفكير من مستوى أدنى أو أساسي، وتفكير من مستوى أعلى أو مركب. ويتضمن التفكير الأساسي عدة مهارات، وإجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكناً لمواجهة مستويات التفكير العليا. ويرى نيومان (Newman 1991) أن مهارات المستوى الأدنى من التفكير تهتم بالتطبيق الروتيني والآلي للمعلومات، والاستخدام المحدود للعقل؛ فهي تتضمن تذكر المعلومات التي تعلمها سابقاً. أما مهارات المستوى الأعلى فتعني التحدي والاستخدام الواسع للعقل، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تعلمها سابقاً، ويقع ضمن هذه الفئة مهارات التفكير التي يطلق عليها مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي والتأملي والتباعدية وغيرها.

مهارات التفكير العليا

يذكر هالبرن أن مهارات التفكير العليا تتكوّن بصفة عامة من سلسلة من المواقف التي تحدث في العقل معتمدة على المحتوى الدراسي، وبصورة أخرى فإن حدوث هذا النوع من التفكير يتم عن طريق معالجة المعلومات من أجل إنتاج مخرجات معينة، وتبعاً لذلك فإن مهارات التفكير العليا تحتاج إلى عدة طرق لصياغة المحتوى (سلامة، 2000).

وإن مستويات التفكير العليا أعقد من مستويات التفكير الدنيا، من حيث الطرق والقدرة والأداء الرياضي وهي تشمل

في فراغ، أو بلا هدف، ولكنه سلوك تطوريّ يزداد تعقداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته (عدس، 2000؛ نياي، 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)

- تتبّع أساليب سليمة ومنهجية سليمة.
- استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث وقتها، وحدانيتها، وكفايتها.

ويرى دي بونو (2001) أنه ليس بالضرورة أن يكون الأذكاء مفكرين مهرة، فكثير 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.

أنواع التفكير

اختلف المربّون في تحديد مهارات التفكير، وفي تصنيف هذه المهارات حسب أنواع التفكير المختلفة، ويمكن تقسيم التفكير إلى منطقي، وإبداعي. ويقصد بالتفكير المنطقي تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج مقبولة، وعادة ما يمارس التفكير المنطقي عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، والحصول على أدلة مقنعة تؤيد وجهة النظر أو تنبئها أو تنفيها، ويسمى التفكير المنطقي بالعقلانية Rationality، والوضوح Clarity، والدقة Accuracy، والمرونة Flexibility، والفضول Intuitiveness، والشك في صحة الأشياء Skepticism، والنواضع في المعرفة Humility، والحكم الصائب Sound Judgment، والتأمل Reflection، والنزاهة Sincerity، والعمق Depth، والاتساع Breadth، والربط Relevance. (Porter, 2001؛ زيتون، 2003؛ الحارثي، 2003؛ جودت، 2006).

ويكون التفكير المنطقي استنباطياً Deductive: يستهدف الوصول إلى استنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات متوفرة، أو يكون استقرائياً Inductive: يستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات غالباً ما تتجاوز حدود الأدلة والمعلومات المتوفرة، وعادة ما يبدأ الاستقراء

تعليم التفكير هو تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها اليسيرة والمعقدة، وحفزهم وإثارتهم، وهو عملية تتأثر بالمناخ الصفّي والمدرسي، وكفاءة المعلمين وتوفّر المصادر التعليميّة المثيرة للتفكير (الطيبي، 2001). على أن تدريس التفكير يهدف في المقام الأول والأهم إلى مساعدة الأفراد في تعلّم الكيفية التي يؤدون فيها مجموعة متنوعة من إجراءات التفكير مرتبة وفقاً لمستويات تعقيدها، وهي إجراءات مرتبطة ارتباطاً داخلياً على نحو يجعلها شاملة وفقاً للتصوّر الوظيفي للتفكير. وتلك الإجراءات هي في الحقيقة الإجراءات الذهنية، المستخدمة كثيراً لدى كل من يمارسون التفكير (عصر، 2001).

إن الأسئلة التي تستثير مستويات التفكير العليا، ولاسيما في مستويات التحليل والتركيب والنقويم تجعل التعلم أكثر فعالية؛ لأن مثل هذه الأسئلة التي تحتاج إلى إبداء الآراء والوصول إلى قرارات وحلول تستدعي إعطاء المتعلّم فرصة التفكير ذاتياً، لكن تضمنين الدروس أسئلة باعثة على التفكير الإبداعي والناقد لا يعني إهمال الأسئلة التي تتطلب استرجاع المعلومات والحقائق؛ لأن هناك علاقة جدلية بين مستويات التفكير الدنيا والعليا (سويدان، 2009).

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

دور المعلم في تعليم التفكير

يقول بيركنز (1995) Perkins إن التفكير العادي كالمشي يقوم به الناس كلهم وبشكل يومي، ولكن التفكير الحاذق كالمسابقة في ركض 100 متر حواجز بدرجة إتقان تام. ويرى ويستون (2007) Weston أن حرص المعلمين على خلق تفكير جيد لدى الطلبة، يؤدي إلى حصول المعلمين على تفكير جيد عند تقويمهم.

وهناك إجراءات يحسن بالمعلم توظيفها من أجل إطلاق الطاقات العقلية لدى الطلبة، وما يحدث داخل الغرف الصفية في مدارسنا، يؤثر بدرجة كبيرة في مدى نجاح برامج التربية والتعليم في بلوغ أهدافها، فقد يحدث تعليم ولا يترتب عليه تعلّم، وقد يحدث تعلّم يقتصر على محتوى معين دون أن يرافقه أو يترتب عليه نمو في التفكير. فالتعلّم هو نتاج التفكير الجيد، والتفكير الجيد يمكن تعلّمه ونقله، وتوظيفه في مواقف حياتية أو أكاديمية جديدة من قبل الطلبة جميعهم (Boostrom 2005; Moore & Parker, 2007).

تؤكد الدراسات التربوية على أن أنماط سلوك المعلم التي

مهارات التحليل والتركيب والنقويم، والتي تعد مهارات أساسية في التفكير الناقد والإبداعي الذي يظهره الطالب في مواقف حل المشكلات والاستنباط أو الاستدلال المنطقي (الاستقرائي والاستنتاجي). وتصنف أحياناً مهارات التفكير العليا جميعها ضمن قائمة واحدة يطلق عليها التحليل، حيث يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي، ويتضمن حل المسائل غير الروتينية واكتشاف الخبرات، والسلوك الإبداعي الخاص بالرياضيات، وهو يختلف عن مستويات التطبيق أو الاستيعاب، حيث يشمل درجة من التحويل لسياق لم يتدرّب عليه الطالب، وكثير من الأهداف النهائية لتعلم الرياضيات تقع في مستوى التحليل (Beyer, 1987).

وتعد البنعلي (2005) مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتركيب، والمقارنة، والتجريد، والتعميم، والتصنيف، والتنظيم عناصر مهمة لعملية التفكير. كما تتضمن مهارات التفكير مجموعة من المهارات العقلية تربطها علاقة التابع والتسلسل، مثل: الملاحظة، والاستدلال، والتصنيف، والتنبؤ، والتواصل، والتفسير، وتحديد العلاقات المكانية الزمانية، واستخدام الأعداد.

إن الارتقاء في السلم التعليمي بالنسبة للمتعلّمين يتطلب التركيز على مستويات التحليل والتركيب والنقويم. علماً أن أهم ما تركز عليه التربية الحديثة الآن هو التحوّل من الحفظ والتكرار إلى الإبداع والابتكار، ومن ثقافة التسليم إلى ثقافة النقويم، ومن القفز إلى النتائج إلى معاينة العمليات، ومن التمرکز حول المعلم إلى المتعلّم، ومن تذكّر المعلومات وحفظها إلى تنمية المهارات والميول الإبداعية لدى المتعلّمين. إذ إن اقتصار الأسئلة على المستويات الدنيا من التفكير يحول دون تحقيق الأهداف السابقة؛ لذلك من الضروري أن تتناسب الأسئلة مع مستويات التفكير جميعها بشكل يحقق الانسجام والتوافق، ويراعي المرحلة العمرية والعقلية التي يمر بها المتعلّم، مما يساعد على استثمار طاقاته واستخدام تفكيره بشكل فعّال ومفيد، بحيث يكون تفكيراً ناقداً مبدعاً، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في صياغة الأسئلة ومراعاتها للمستويات المختلفة عند بلوم، وما يتفق مع المرحلة العمرية للمتعلّمين وبما يفيد في بناء شخصية المتعلّم القادرة على مواجهة تطورات العصر ومتطلباته (سويدان، 2009).

أهمية تعليم التفكير

يرى بيير (1987) Beyer أن التفكير يجب أن يُدرّس، فهو يقول إن التفكير ليس ناتجاً عرضياً من نواتج الخبرة، أو ناتجاً فوراً لدراسة أية مادة بالذات، فمهارات التفكير لا يمكن تطويرها ما لم يبذل مجهود مباشر لتدريسها.

حين كان الاهتمام معقولاً بمهارة التحليل. وأجرى شلبي (1997) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أنواع الأسئلة الواردة في كتابي الجغرافيا المقررين لطلبة الصف الثاني الثانوي، في كل من: جمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، وفقاً لتصنيف بلوم للأسئلة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أسئلة مستوى التذكر في مصر والسعودية بلغت 27.1% و24.59% على التوالي.

وفي المملكة العربية السعودية قام السلیمان (1996) بدراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة والتمارين الواردة في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة وتصنيفها في ضوء المعايير التي تم عرضها بلوم لقياس الناتج التربوي. وخلصت الدراسة إلى أن الأسئلة الموضوعية المستخدمة خلال عملية التدريس كانت تقيس المستويات المعرفية الدنيا على حساب المستويات المعرفية العليا.

وقام الموسوي (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة أشكال الأسئلة الموضوعية الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة بالمرحلة الابتدائية في البحرين، وذلك في ضوء معايير بناء الأسئلة الموضوعية الجيدة وصياغتها، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معظم الأسئلة الموضوعية ركزت على قياس العمليات العقلية الدنيا والتذكر والفهم.

وقامت الحادر (1991) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الأسئلة الصفية الشفوية عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن نسبة الأسئلة في مستوى التذكر قد بلغت (47,2%)، وفي مستوى الفهم بلغت نسبة الأسئلة (32,4%)، وفي مستوى التطبيق بلغت النسبة (13,1%)، وفي مستوى التحليل بلغت النسبة (6,5%) أما في مستوى التقويم فقد بلغت النسبة (0,7%).

ودرس رينولدز ومينارد الوارد في (1989) Stiggins اختبارات حوالي 200 معلم في المرحلة الثانوية، وتوصل الباحثان إلى أن هناك اعتماداً كبيراً على البنود المكتوبة في مجالي الفهم والاستيعاب دون غيرها.

وهدفنا الدراسة التي قام بها سلوم (1989) إلى تحليل الأسئلة الصفية التي يسألها مدرسو مادة الجغرافية لمعرفة نسب المستويات المعرفية فيها تبعاً لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، ودلت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الأسئلة الصفية المعرفية التي يسألها مدرسو مادة الجغرافيا كانت في أغلبها في مستوى التذكر يليها مستوى الفهم.

كما درس فليمنغ وشامبرز (1983) Fleming & Chambers بنود الاختبارات التحريرية المطورة من قبل المعلمين في

تعزز تفكير الطلبة داخل الصف يمكن تصنيفها في أربعة مجالات هي: التساؤل، فالأسئلة هي أدوات عقلية يستخدمها المعلمون لاستمرار أنماط سلوكية مرغوبة من التلاميذ. والتنظيم، هو الطريقة التي يضبط بها المعلم المصادر البيئية الصفية. والاستجابة، هي استجابة المعلم لتساؤلات التلاميذ. والنمذجة، هي إتقان المعلمين المهارات المرتبطة بالقدرة على إثارة نزعات الاستقصاء وتعزيزها، وحب الاكتشاف والنقاش من خلال التنوع في مستويات الأسئلة بحيث تشمل المستويات العقلية المختلفة وعرض الأسئلة الموضحة والسابرة التي تُوجد حالة الوعي لدى الطلبة (البنعلي، 2005).

الدراسات السابقة

هناك مجموعة صغيرة، ولكنها متنامية، من الدراسات التربوية، بدأت توفر صورة واضحة عن مدى استخدام المعلمين لمهارات التفكير الدنيا والعليا في الغرف الصفية على الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس على أهمية الأسئلة في تنمية التفكير لدى الطلبة.

فقد هدفت دراسة البنعلي (2005) إلى تعرف مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي)، والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم، ومعرفة علاقة ذلك بجنس المعلم وخبرته، وقد تكونت عينة الدراسة من 23 معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، في منطقة الدوحة التعليمية، طبق عليهم بطاقة ملاحظة لتعرف مدى استخدامهم مهارات التفكير، من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وتكونت بطاقة الملاحظة من 44 مظهراً سلوكياً، وكشفت نتائج الدراسة عن تندي مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير، من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين المعلمين، نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، في مستوى استخدامهم مهارات التفكير تعزى للخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

وفي دراسة لفوراً والظهوروي (2004)، تناولت تحليل مضمون الامتحانات النهائية لمادة علم النفس التربوي في جامعتي الأقصى والإسلامية خلال الأعوام 1999 وحتى 2003م، وركزت على مدى الاهتمام بإثارة التفكير الناقد والتحليل والتفكير المستقل لدى الطلبة، حيث أظهرت النتائج عدم احتواء الامتحانات في كلتي الجامعتين على مهارة التفكير الناقد، وأظهرت بعض الاهتمام بمهارة التفكير المستقل، في

مجتمع الدراسة

1- مجتمع الدراسة من المعلمين:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات للمرحلة الأساسية في مواد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات جميعهم، والمنتظمين في عملهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2007-2008م، المقدر عددهم بـ (31530) حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

2- مجتمع الدراسة من الأسئلة:

تألف من جميع الأسئلة الشفوية، إلى جانب جميع الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية التي استخدمها المعلمون والمعلمات خلال الفصل الدراسي الذي سبق تنفيذ الدراسة.

عيّة الدراسة

1- عينة الدراسة من المعلمين:

تكوّنت عينة الدراسة للمعلمين من (140) معلماً ومعلمة مجال للمرحلة الأساسية في المواد السابقة، يعملون في ثماني مدارس في منطقة العاصمة، منها أربع مدارس حكومية، وأربع مدارس خاصة، تتوزع بالتساوي بين الذكور والإناث. ويدرس هؤلاء المعلمون والمعلمات مواد تخصصية في الفصول الممتدة من الصف الرابع الأساسي إلى العاشر. والمواد التي يدرسونها: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات. وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية بسبب وجود معلمي مجال الصفوف المذكورة في تلك المدارس الأساسية، وكذلك بسبب تعاون إدارة تلك المدارس في تنفيذ الدراسة وتسهيل إجراءاتها. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة من المعلمين حسب متغيرات نوع المدرسة، وجنسها، والمواد الدراسية.

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% .

بعد عرض الدراسات السابقة نلاحظ أن بعض الدراسات قامت بتحليل الأسئلة الصفية الشفوية التي يسألها المعلم في المواقف الصفية مثل دراسة البنعلي (2005)، ودراسة الحادر (1991)، ودراسة سلوم (1989)، في حين كانت هناك دراسات قامت بتحليل الأسئلة في الاختبارات التحريرية التي يعدها المعلمون، مثل دراسة فورا والظهاوي (2004)، ودراسة رينولدز ومينارد الواردة في (Stiggins 1989)، ودراسة فليمنج وشامبرز (Fleming & Chambers 1983) . كما اهتمت بعض الدراسات بتحليل الأسئلة الواردة في الكتب الدراسية، مثل: دراسة شلبي (1997)، ودراسة السليمان (1996)، ودراسة الموسوي (1994). أما هذه الدراسة فقد جاءت مختلفة عن باقي الدراسات من حيث محاولتها تحليل الأسئلة الصفية الشفوية وأسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيتية) للصفوف من الرابع وحتى العاشر الأساسي في مواد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

بما أن الدراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام المعلمين مهارات التفكير في صفوف المرحلة الأساسية، من خلال ملاحظة الأسئلة الشفوية في الغرفة الصفية، وتحليل الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية، وتحليلها وفق مهارات التفكير الخمس، فإنها تعد من الدراسات التحليلية.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة من المعلمين حسب متغيرات نوع المدرسة وجنسها والمواد الدراسية

المجموع	الموضوعات الدراسية					الجنس	الصف
	الرياضيات	العلوم	الدراسات الاجتماعية	التربية الإسلامية	اللغة العربية		
10	2	2	2	2	2	ذكر	الرابع
10	2	2	2	2	2	أنثى	
10	2	2	2	2	2	ذكر	الخامس
10	2	2	2	2	2	أنثى	
10	2	2	2	2	2	ذكر	السادس
10	2	2	2	2	2	أنثى	
10	2	2	2	2	2	ذكر	السابع
10	2	2	2	2	2	أنثى	
10	2	2	2	2	2	ذكر	الثامن
10	2	2	2	2	2	أنثى	
10	2	2	2	2	2	ذكر	التاسع
10	2	2	2	2	2	أنثى	
10	2	2	2	2	2	ذكر	العاشر
10	2	2	2	2	2	أنثى	
140	28	28	28	28	28		المجموع

موضوع عينة الدراسة، خلال الفصل الدراسي الذي سبق تنفيذ الدراسة، وتكونت من (274) اختباراً تحريرياً، و(180) واجباً بيئياً، وقد احتوت هذه الوثائق على (2536) سؤالاً موضوعياً ومقالياً. والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة من الأسئلة الشفوية، والوثائق (التحريرية والواجبات البيئية).

2- عينة الدراسة من الأسئلة

تكونت من الأسئلة الشفوية جميعها، التي استخدمها المعلمون، موضوع عينة الدراسة أثناء تنفيذها، البالغة (2246) سؤالاً، وكذلك من جميع أسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيئية) التي استخدمها المعلمون والمعلمات،

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة من الأسئلة الشفوية والوثائق (الاختبارات التحريرية والواجبات البيئية)

المجموع	الأسئلة الشفوية	أسئلة الوثائق			نوع الأسئلة
		المجموع	الواجبات البيئية	الاختبارات التحريرية	
4782	2246	2536	671	1865	عدد الأسئلة
%100	%47	%53	%14	%39	نسبة الأسئلة

محددات الدراسة

الوثائق (الاختبارات التحريرية، والواجبات البيئية) للتعرف إلى استخدام المعلمين والمعلمات مهارات التفكير.

4- الأداة المستخدمة في جمع البيانات من إعداد الباحث، لذا فإن صحة النتائج تعتمد إلى مدى صدق الأداة وثباتها.

5- تتحدد نتائج الدراسة بقدرة المراقبين الميدانيين على ملاحظة المواقف الصفية كما اكتسبها خلال التدريب قبل البدء بالدراسة.

1- المحدد المكاني: اقتصرت الدراسة على معلمين ومعلمات المجال لمواد: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات في المرحلة الأساسية في محافظة العاصمة.

2- المحدد الزمني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2007-2008م.

3- اقتصرت الدراسة على تحليل الأسئلة الشفوية وأسئلة

أداة الدراسة

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

ثبات الأداة

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

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

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
2	الاستدكار	0.90
3	التحليل	0.84
4	المقارنة	0.88
5	الاستدلال	0.82
6	التقييم	0.79

ويرى الباحث أن قيم معاملات الثبات السابقة كافية لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة :

- الصف الدراسي، وفيه سبعة مستويات:
- الرابع - الخامس - السادس - السابع
- الثامن - التاسع - العاشر
- نوع المدرسة وفيه مستويان:
- حكومية - خاصة
- جنس طلاب المدرسة، وفيه مستويان:
- ذكور - إناث
- المادة الدراسية، وفيها خمسة مستويات:
- التربية الإسلامية

صدق الأداة

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين بالقياس والتقييم، في الجامعات الأردنية، وعددهم ثمانية، للتأكد من مدى ملاءمة الأداة لقياس مهارات التفكير في المهارات الخمس: الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقييم. 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.

- اللغة العربية
- الدراسات الاجتماعية
- العلوم
- الرياضيات

- تم تحليل المشاهدات التي قام بها المراقبون الميدانيون، وكذلك الاختبارات التحريرية، والواجبات البيئية، لتوفير البيانات الكمية لأغراض الدراسة.

- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب من أجل معالجتها إحصائياً، 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: الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، والتي يوظفها معلّم المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، وللإجابة عن الأسئلة من الثاني وحتى الخامس، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار كاي² بهدف الكشف عن الاختلاف في توظيف المعلّم لكل مهارة من مهارات التفكير الخمس: الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، والمهارات ككل، في ضوء متغيرات الصف الدراسي، ونوع المدرسة، وجنس طلاب المدرسة، والمادة الدراسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

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

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأسئلة الشفوية التي لاحظها المراقبون الميدانيون، وكذلك تحليل الاختبارات التحريرية، والواجبات البيئية (الوثائق)، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لفقرات كل مهارة من مهارات التفكير، والتي يوظفها معلّم المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، والجدول رقم (4) يوضح فقرات مهارة الاستدكار.

ثانياً: المتغير التابع:

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

إجراءات الدراسة

- حصر مجتمع الدراسة من المعلمين ومن الأسئلة، وتحديد العينة بصورتها النهائية.

- إعداد أداة الدراسة التي تقيس توظيف المعلمين مهارات 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 الثماني. وهم من طلبة السنة النهائية في كلية التربية، خضعوا لمساقات متخصصة في القياس والتقويم والتفاعل الصفّي أثناء دراستهم الجامعية.

- قام البحث بتدريب المراقبين الميدانيين على آلية ملاحظة المعلمين في المواقف التعليمية، لضمان أن يتم تقييم المراقبين الميدانيين للمعلمين بالآلية والأسلوب نفسهما.

- خلال تطبيق الأداة تمت مشاهدة المعلم من قبل المراقب الميداني، ليوم دراسي كامل، وبحيث يتم مشاهدة معلم واحد فقط في اليوم، وتم التركيز أثناء المشاهدة على الأسئلة الشفوية التي يسألها المعلم للطلبة، ثم يصار إلى ترميزها من قبل المراقب، وفق المستويات المختلفة للتفكير، بحيث يكون كل سؤال يسأله المعلم رمزاً لمستوى التفكير الذي يعكسه.

- الطلب من المعلمين تزويد المراقبين الميدانيين بسبعة من الاختبارات التحريرية التي أعدها حديثاً بأنفسهم، وبالعدد نفسه من الواجبات البيئية التي تم تكليف الطلبة بها.

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لفقرات مهارة الاستنكار

رقم الفقرة	مهارة الاستنكار	الأسئلة الشفوية			أسئلة الوثائق		
		التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب
1	عَرَف	155	%11.5	2	172	%14.2	
2	حَدَّد	41	%3.0	14	30	%2.5	
3	من	137	%10.1	4	100	%8.3	
4	ماذا	52	%3.8	11	56	%4.6	
5	أين	118	%8.7	5	84	%7.0	
6	كم	104	%7.7	6	72	%6.0	
7	متى	150	%11.1	3	118	%9.8	
8	اذكر	161	%11.9	1	129	%10.7	
9	اشرح	52	%3.8	11	31	%2.6	
10	عَدَّد	75	%5.6	8	77	%6.4	
11	من فعل	81	%6.0	7	52	%4.3	
12	سَمِّ	47	%3.5	13	18	%1.5	
13	أورد	2	%0.1	17	5	%0.4	
14	ضع في قائمة	0	%0.0	18	21	%1.7	
15	وصف	28	%2.1	15	24	%2.0	
16	أجب بنعم أو لا	72	%5.3	9	163	%13.5	
17	رتب الأحداث	9	%0.7	16	19	%1.6	
18	سمع قصيدة أو آية	67	%5.0	10	37	%3.1	
	مهارة الاستنكار	1351	%100		1208	%100	

الأسئلة الشفوية فكانت بالترتيب الفقرة (14) "ضع في قائمة" وكانت نسبتها المئوية (0%)، ثم الفقرة (13) "أورد" وحصلت على نسبة مئوية (0.1%)، ثم الفقرة (17) "رتب الأحداث" بنسبة مئوية (0.7%). أما أقل الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، فكانت: الفقرة (13) "أورد" وحصلت على نسبة مئوية (0.4%)، ثم الفقرة (12) "سمِّ" وحصلت على نسبة مئوية (1.5%)، ثم الفقرة (17) "رتب الأحداث" بنسبة مئوية (1.6%).

أما ما يتعلق بفقرات مهارة التحليل فكانت كما هو موضح في الجدول رقم (5)

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن أكثر الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة الاستنكار في الأسئلة الشفوية كانت بالترتيب الفقرة (8) "اذكر" وحصلت على نسبة مئوية (11.9%)، ثم الفقرة (1) "عَرَف" وحصلت على نسبة مئوية (11.5%)، ثم الفقرة (7) "متى" بنسبة مئوية (11.1%). في حين كانت أكثر الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، هي: الفقرة (1) "عَرَف" وحصلت على نسبة مئوية (14.2%)، ثم الفقرة (16) "أجب بنعم أو لا" وحصلت على نسبة مئوية (13.5%)، ثم الفقرة (8) "اذكر" بنسبة مئوية (10.7%). أما أقل الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة الاستنكار في

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لفقرات مهارة التحليل

رقم الفقرة	مهارة التحليل	الأسئلة الشفوية			أسئلة الوثائق	
		التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة
19	حلّ	24	%8.8	5	55	%9.8
20	بيّن العلاقة	27	%9.9	3	36	%6.4
21	أعط مثالاً	61	%22.3	2	122	%21.8
22	ناقش	25	%9.2	4	62	%11.1
23	صنّف	20	%7.3	6	47	%8.4
24	انتقد	6	%2.2	10	13	%2.3
25	ادعم	15	%5.5	7	21	%3.8
26	فسّر	67	%24.5	1	118	%21.1
27	جزّئ	5	%1.8	11	18	%3.2
28	ارسم	0	%0.0	13	25	%4.5
29	كيف تعمل الأشياء	7	%2.6	9	12	%2.1
30	افحص	5	%1.8	11	7	%1.3
31	تحقّق من	11	%4.0	8	23	%4.1
	مهارة التحليل	273	%100		559	%100

أما أقل الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة التحليل في الأسئلة الشفوية فكانت بالترتيب الفقرة (27) "جزّئ" وكانت نسبتها المئوية (1.8%)، ثم الفقرة (24) "انتقد" وحصلت على نسبة مئوية (2.2%)، ثم الفقرة (29) "كيف تعمل الأشياء؟" بنسبة مئوية (2.6%). أما أقل الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، فكانت: الفقرة (24) "انتقد" وحصلت على نسبة مئوية (2.3%)، ثم الفقرة (27) "جزّئ" وحصلت على نسبة مئوية (3.2%)، ثم الفقرة (25) "ادعم" بنسبة مئوية (3.8%). ويعرض الباحث في الجدول رقم (6) فقرات مهارة المقارنة.

تظهر النتائج في الجدول (5) أن أكثر الفقرات استخداماً من قبل المعلمين عند توظيف مهارة التحليل في الأسئلة الشفوية كانت بالترتيب الفقرة (26) "فسّر" وحصلت على نسبة مئوية (24.5%)، ثم الفقرة (21) "أعط مثالاً" وحصلت على نسبة مئوية (22.3%)، ثم الفقرة (20) "بيّن العلاقة" بنسبة مئوية (9.9%). في حين كانت أكثر الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، هي: الفقرة (21) "أعط مثالاً" وحصلت على نسبة مئوية (21.8%)، ثم الفقرة (26) "فسّر" وحصلت على نسبة مئوية (21.1%)، ثم الفقرة (22) "ناقش" بنسبة مئوية (11.1%).

الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لفقرات مهارة المقارنة

رقم الفقرة	مهارة المقارنة	الأسئلة الشفوية			أسئلة الوثائق	
		التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة
32	قارن	62	%41.1	1	67	%43.8
33	ميّز بين	3	%2.0	5	2	%1.3
34	فاضل بين	4	%2.6	4	1	%0.7
35	بيّن أوجه الشبه	38	%25.2	3	40	%26.1
36	بيّن أوجه الاختلاف	44	%29.1	2	43	%28.1
	مهارة المقارنة	151	%100		153	%100

وأما أقل الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة المقارنة في الأسئلة الشفوية فكانت بالترتيب الفقرة (33) "مَيَز بين" وكانت نسبتها المئوية (2.0%)، ثم الفقرة (34) "فاضل بين" وحصلت على نسبة مئوية (2.6%). أما أقل الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، فكانت: الفقرة (34) "فاضل بين" وحصلت على نسبة مئوية (0.7%)، ثم الفقرة (33) "مَيَز بين" وحصلت على نسبة مئوية (1.3%).

والجدول رقم (7) يوضح فقرات مهارة الاستدلال.

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن أكثر الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة المقارنة في الأسئلة الشفوية كانت بالترتيب الفقرة (32) "قارن" وحصلت على نسبة مئوية (41.1%)، ثم الفقرة (36) "بين أوجه الاختلاف" وحصلت على نسبة مئوية (29.1%). كذلك كانت أكثر الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، هي: الفقرة (32) "قارن" وحصلت على نسبة مئوية (43.8%)، ثم الفقرة (36) "بين أوجه الاختلاف" وحصلت على نسبة مئوية (28.1%).

الجدول (7) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لفقرات مهارة الاستدلال

رقم الفقرة	مهارة الاستدلال	الأسئلة الشفوية			أسئلة الوثائق		
		التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب
37	افتراض	10	3.7%	12	26	5.0%	
38	لخص	20	7.4%	7	52	10.0%	
39	أورد دليلاً	26	9.6%	3	27	5.2%	
40	طبق قانوناً	9	3.3%	13	46	8.9%	
41	عم	22	8.1%	6	37	7.1%	
42	ماذا لو	24	8.8%	5	29	5.6%	
43	استدل على	11	4.0%	11	25	4.8%	
44	تنبأ	17	6.3%	10	20	3.9%	
45	استخلص	19	7.0%	8	31	6.0%	
46	جد حلاً	29	10.7%	2	62	11.9%	
47	ما السبب	32	11.8%	1	68	13.1%	
48	ما علاقة كذا بكذا	19	7.0%	8	39	7.5%	
49	ما المغزى	8	2.9%	14	10	1.9%	
50	ما الذي تستنتجه	26	9.6%	3	47	9.1%	
مهارة الاستدلال		272	100%		519	100%	

أما أقل الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة الاستدلال في الأسئلة الشفوية فكانت بالترتيب الفقرة (49) "ما المغزى" وكانت نسبتها المئوية (2.9%)، ثم الفقرة (40) "طبق قانوناً" وحصلت على نسبة مئوية (3.3%)، ثم الفقرة (37) "افتراض" بنسبة مئوية (3.7%). أما أقل الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، فكانت: الفقرة (49) "ما المغزى" وحصلت على نسبة مئوية (1.9%)، ثم الفقرة (44) "تنبأ" وحصلت على نسبة مئوية (3.9%)، ثم الفقرة (43) "استدل على" بنسبة مئوية (4.8%). أما ما يتعلّق بفقرات مهارة التقييم فكانت كما هو موضح في الجدول رقم (8).

يتبين من النتائج في الجدول (7) أن أكثر الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة الاستدلال في الأسئلة الشفوية كانت بالترتيب الفقرة (47) "ما السبب" وحصلت على نسبة مئوية (11.8%)، ثم الفقرة (46) "جد حلاً" وحصلت على نسبة مئوية (10.7%)، ثم الفقرة (50) "ما الذي تستنتجه" بنسبة مئوية (9.6%). في حين كانت أكثر الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، هي: الفقرة (47) "ما السبب" وحصلت على نسبة مئوية (13.1%)، ثم الفقرة (46) "جد حلاً" وحصلت على نسبة مئوية (11.9%)، ثم الفقرة (38) "لخص" بنسبة مئوية (10.0%).

الجدول (8) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لفقرات مهارة الاستدلال

رقم الفقرة	مهارة التقويم	الأسئلة الشفوية			أسئلة الوثائق	
		التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة
51	احكم	8	4.0%	5	5	5.2%
52	قيّم	4	2.0%	7	3	3.1%
53	علّل	35	17.6%	3	22	22.7%
54	دافع عن	3	1.5%	8	0	0.0%
55	أوص	0	0.0%	12	1	1.0%
56	قرر	2	1.0%	11	0	0.0%
57	سوِّغ	3	1.5%	9	2	2.1%
58	برهن	16	8.0%	4	7	7.2%
59	ما هي أفضل الحلول؟	8	4.0%	6	4	4.1%
60	هل يستحق؟	3	1.5%	10	1	1.0%
61	لماذا؟	73	36.7%	1	34	35.1%
62	ما رأيك؟	44	22.1%	2	18	18.6%
مهارة التقويم		199	100%		97	100%

على نسبة مئوية (1.0%)، ثم الفقرة (60) "هل يستحق أو يستأهل" بنسبة مئوية (1.5%). أما أقل الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، فكانت: كل من الفقرة (54) "دافع عن" والفقرة (56) "قرر" حيث كانت نسبتهما المئوية (0.0%)، يليهما كل من الفقرة (55) "أوص" والفقرة (60) "هل يستحق"؟ وحصلنا على نسبة مئوية (1.0%).

كما قام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية، لمهارات التفكير الخمس التي يوظفها معلّم المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية، وكانت نتائج تحليل المحتوى كما هو مبين في الجدول (9).

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن أكثر الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة التقويم في الأسئلة الشفوية كانت بالترتيب الفقرة (61) "لماذا" وحصلت على نسبة مئوية (36.7%) ثم الفقرة (62) "ما رأيك" وحصلت على نسبة مئوية (22.1%)، ثم الفقرة (53) "علّل" بنسبة مئوية (17.6%). في حين كانت أكثر الفقرات استخداماً في أسئلة الوثائق، هي: الفقرة (61) "لماذا" وحصلت على نسبة مئوية (35.1%)، ثم الفقرة (53) "علّل" وحصلت على نسبة مئوية (22.7%)، ثم الفقرة (62) "ما رأيك" بنسبة مئوية (18.6%).

أما أقل الفقرات استخداماً عند توظيف مهارة التقويم في طرح الأسئلة الشفوية فكانت بالترتيب الفقرة (55) "أوص" وكانت نسبتها المئوية (0.0%)، ثم الفقرة (56) "قرر" وحصلت

الجدول (9) التكرارات والنسب المئوية لتوظيف مهارات التفكير في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية.

الصف	الترتيب	مهارات التفكير											
		الاستذكار		التحليل		المقارنة		الاستدلال		التقويم		الكلّي	
		وثائق	شفوي	وثائق	شفوي	وثائق	شفوي	وثائق	شفوي	وثائق	شفوي	وثائق	شفوي
الرابع	التكرار	446	223	34	76	23	25	39	94	23	9	565	427
	النسبة	78.9%	52.2%	6.0%	17.8%	4.1%	5.9%	6.9%	22.0%	4.1%	2.1%	25.2%	16.8%
الخامس	التكرار	158	172	18	80	13	22	18	71	13	14	220	359
	النسبة	71.8%	47.9%	8.2%	22.3%	5.9%	6.1%	8.2%	19.8%	5.9%	3.9%	9.8%	14.2%
السادس	التكرار	207	177	32	73	23	15	35	89	26	13	323	367
	النسبة	64.1%	48.2%	9.9%	19.9%	7.1%	4.1%	10.8%	24.3%	8.0%	3.5%	14.4%	14.5%
السابع	التكرار	103	174	22	84	13	25	23	82	20	11	181	376
	النسبة	56.9%	46.3%	12.2%	22.3%	7.2%	6.6%	12.7%	21.8%	11.0%	2.9%	8.1%	14.8%
الثامن	التكرار	153	147	41	77	23	19	44	65	32	12	293	320
	النسبة	52.2%	45.9%	14.0%	24.1%	7.8%	5.9%	15.0%	20.3%	10.9%	3.8%	13.0%	12.6%
التاسع	التكرار	162	141	68	87	29	24	58	64	43	19	360	335
	النسبة	45.0%	42.1%	18.9%	26.0%	8.1%	7.2%	16.1%	19.1%	11.9%	5.7%	16.0%	13.2%
العاشر	التكرار	122	154	58	77	27	25	55	75	42	21	304	352
	النسبة	40.1%	43.8%	19.1%	21.9%	8.9%	7.1%	18.1%	21.3%	13.8%	6.0%	13.5%	13.9%
المجموع	التكرار	1351	1208	273	559	151	153	272	519	199	97	2246	2536
	النسبة	60.2%	47.6%	12.2%	22.0%	6.7%	6.0%	12.1%	20.5%	8.9%	3.8%	100%	100%

الصف السادس بنسبة (64.1%)، ثم الصف السابع بنسبة (56.9%)، ثم الصف الثامن بنسبة (52.2%)، ثم يليه الصف التاسع بنسبة (45.0%)، وأخيراً الصف العاشر بنسبة (40.1%).

وبخصوص أكثر مهارات التفكير التي يوظفها المعلّمون في أسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية)، فقد جاءت كذلك مهارة الاستذكار في الترتيب الأول، فقد بلغت النسبة المئوية لأسئلة الوثائق (الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية) المتعلقة بمهارة الاستذكار في الصف الرابع (52.2%)، يليه الصف السادس بنسبة (48.2%)، ثم الصف الخامس بنسبة (47.9%)، ثم يليه الصف السابع بنسبة (46.3%)، ثم الصف الثامن بنسبة (45.9%)، ثم الصف العاشر بنسبة (43.8%)، وجاء أخيراً الصف التاسع بنسبة (42.1%).

وهذه النتيجة تشير بوضوح إلى أن المعلمين في المرحلة الأساسية يميلون إلى توظيف الأسئلة التي تركز على الاستذكار في الأسئلة الشفوية، وكذلك عند إعطاء الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية. ولا يركزون على باقي مهارات

تظهر النتائج الواردة في الجدول (9)، أن أكثر مهارات التفكير التي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية بشكل عام، خلال الأسئلة الشفوية هي: مهارة الاستذكار، وحصلت على (60.2%)، ويليه مهارة التحليل (12.2%)، ويليه مهارة الاستدلال (12.1%)، ويليه مهارة التقويم (8.9%)، وأخيراً مهارة المقارنة (6.7%).

وبخصوص أكثر مهارات التفكير التي يوظفها المعلّمون عند إعداد الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية بشكل عام، فقد بينت النتائج أنها مهارة الاستذكار، وحصلت على (47.6%)، يليها مهارة التحليل (22.0%)، ويليه مهارة الاستدلال (20.5%)، ويليه مهارة المقارنة (6.0%)، وأخيراً مهارة التقويم (3.8%).

وفيما يتعلق بأكثر مهارات التفكير توظيفاً من قبل المعلمين، تظهر النتائج أن مهارة الاستذكار هي السائدة في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية، حيث بلغت النسبة المئوية للأسئلة الشفوية المتعلقة بمهارة الاستذكار في الصف الرابع (78.9%)، يليه الصف الخامس بنسبة (71.8%)، ثم

الاستقصاء وحل المشكلات التي تشجع على تنمية مهارات التفكير العليا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة الموسوي (1994) ودراسة شلبي (1997) ودراسة السليمان (1996) ودراسة فليمغ وشامبرز و Fleming & Chambers (1983) والحادر (1991)، حيث أكدت نتائج تلك الدراسات أن الأسئلة التي يتم توظيفها في عملية تقويم الطلبة تركز على مهارة الاستدلال بصورة أساسية. في حين كان التركيز على مهارات التفكير العليا: كالمقارنة، والاستدلال، والتقويم، بصور قليلة جداً.

السؤال الثاني: هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية، وأسئلة الوثائق باختلاف الصف الدراسي: الرابع، أو الخامس، أو السادس، أو السابع، أو الثامن، أو التاسع، أو العاشر؟

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: الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، والتي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية، نتيجة لتحليل محتوى الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية والواجبات البيئية، في ضوء متغير الصف الدراسي: الرابع، أو الخامس، أو السادس، أو السابع، أو الثامن، أو التاسع، أو العاشر.

والجدول (10) يبيّن النتائج.

التفكير، التي هي من نوع مهارات التفكير العليا: التحليل، المقارنة، الاستدلال، والتقويم.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى أن هناك اعتقاداً سائداً بين المعلمين بأن طلبة صفوف المرحلة الأساسية بشكل عام والطلبة في الصفوف الأساسية الدنيا بشكل خاص غير قادرين في مرحلة الدراسة المبكرة على استخدام قدرات عقلية: كالتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، بمستوى عالٍ؛ لذلك فهم يلجؤون إلى توظيف الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا كالاستدكار.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن مهارات التفكير العليا: التحليل، المقارنة، الاستدلال، والتقويم لا تُعطى الاهتمام المطلوب خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، مما يجعلهم يعمدون إلى التركيز على مهارة الاستدكار أثناء عرض الأسئلة الشفوية، أو إعداد الاختبارات التحريرية، والواجبات البيئية، وبالتالي فإن تلك الدورات التدريبية، لا تؤدي إلى رفع مستوى أداء المعلمين لهذه المهارات بالصورة المأمولة (آل حيدان، 2009 ؛ البنعلي، 2005). وكذلك يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية المتعلقة بموضوع مهارات التفكير، وكيفية توظيفها في الأسئلة، وإعداد الاختبارات التحريرية. وتعود هذه النتيجة أيضاً، إلى قلة تركيز المعنيين بإعداد المناهج الدراسية المختلفة على تضمين أسئلة نهاية الوحدات التدريسية الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا، وأيضاً لا يتم توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة، مثل:

الجدول (10) 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

التقويم	الاستدلال	المقارنة	التحليل	الاستدكار	مهارات التفكير	
					الصف الدراسي	التكرار
32	133	48	110	669	النسبة	الرابع
%10.7	%16.4	%15.7	%13.3	%26.3	التكرار	الخامس
27	89	35	98	330	النسبة	
%9.1	%11.0	%11.4	%11.9	%13.0	التكرار	السادس
39	124	38	105	384	النسبة	
%13.1	%15.3	%12.4	%12.7	%15.1	التكرار	السابع
31	105	38	106	277	النسبة	
%10.4	%12.9	%12.4	%12.8	%10.9	التكرار	الثامن
44	109	42	118	300	النسبة	
%14.8	%13.4	%13.7	%14.3	%11.8	التكرار	التاسع
62	122	53	155	303	النسبة	
%20.8	%15.0	%17.3	%18.7	%11.9	التكرار	العاشر
63	130	52	135	276	النسبة	
%21.1	%16.0	%17.0	%16.3	%10.9	قيمة كا2 المحسوبة	مستوى الدلالة
30.483	12.793	7.261	20.609	324.496	*0.000	
*0.000	*0.046	0.297	*0.002	*0.000		

* دالة إحصائياً

وفيما يتعلق بمهارة الاستدلال تشير النسب المئوية إلى أن الصف الرابع جاء في الترتيب الأول بنسبة مئوية (16.4%)، ويليه الصف العاشر بنسبة مئوية (16.0%)، في حين كان الصف الخامس في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (11.0%)، ويليه الصف السابع بنسبة مئوية (12.9%).

وأما مهارة التقويم فقد جاء الصف العاشر في الترتيب الأول من حيث استخدامها بنسبة مئوية (21.1%)، ويليه الصف التاسع بنسبة مئوية (20.8%)، في حين كان الصف الخامس في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (9.1%)، ويليه الصف الرابع بنسبة مئوية (10.3%).

وقد دلّت نتائج اختبار كا2 على أن هناك اختلاف في توزيع النسب المئوية لمهارات: الاستدكار، والتحليل، والاستدلال، والتقويم، التي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، في ضوء متغير الصف الدراسي الرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع، أو العاشر، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة لها ما بين (324.496) و (12.793)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

في حين أشارت النتائج في الجدول نفسه إلى عدم وجود

يبين الجدول (10) وجود اختلاف في النسب المئوية في كل مهارة من مهارات التفكير الخمس في ضوء متغير الصف الدراسي، حيث تشير النسب المئوية المتعلقة بمهارة الاستدكار، إلى أن الصف الرابع الأساسي، جاء في الترتيب الأول، من حيث استخدام المهارة بنسبة مئوية (26.3%)، يليه الصف السادس بنسبة مئوية (15.1%)، ثم الخامس بنسبة مئوية (13.0%)، في حين كان الصفان العاشر والسابع في الترتيب الأخير بنسبة مئوية لكل منهما بلغت (10.9%).

وفيما يتعلق بمهارة التحليل تشير النسب المئوية إلى أن الصف التاسع الأساسي جاء في الترتيب الأول بنسبة مئوية (18.7%)، يليه الصف العاشر بنسبة مئوية (16.3%)، في حين كان الصف الخامس في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (11.9%)، يليه الصف السادس بنسبة مئوية (12.7%). أما مهارة التقويم فقد جاء الصف التاسع في الترتيب الأول بنسبة مئوية (17.3%)، يليه الصف العاشر بنسبة مئوية (17.0%)، في حين كان الصف الخامس في الترتيب الأخير من حيث استخدام مهارة التقويم بنسبة مئوية (11.4%)، ثم الصفين السادس والسابع بنسبة مئوية لكل منهما بلغت (12.4%).

اختلاف في توزيع النسب المئوية لمهارة (المقارنة)، حيث بلغت قيمة (كا) المحسوبة لها (7.261)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى الاعتقاد السائد بين المعلمين بأن طلبة صفوف المرحلة الأساسية الدنيا: الرابع، والخامس، والسادس، والسابع، بشكل خاص غير قادرين في مرحلة الدراسة المبكرة على استخدام قدرات عقلية كالتحليل، والاستدلال، والتفكير بمستوى عالٍ، فزاهم يلجؤون إلى توظيف الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا، كالاستدكار بالدرجة الأولى.

كما تعود النتيجة المتعلقة بتركيز معلمي الصفوف الدنيا من التعليم الأساسي: الرابع، والخامس والسادس، على مهارات التفكير الدنيا (مهارة الاستدكار) في الأسئلة الشفوية، وخلال الاختبارات التحريرية، والواجبات البيتية، إلى طبيعة المناهج في هذه الصفوف، وما تتضمنه من معلومات أساسية تحتاج إلى الحفظ والاستدكار، 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 الأسئلة الشفوية 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 والجوابة (2002) من أن عملية تطوير مهارات التفكير العليا وتحسينها، يتم من خلال التدرج في بناء مهارات التفكير من الأيسر وصولاً إلى المهارات الأكثر تعقيداً، وأنه لا بد من التدرج في المراحل الدراسية المختلفة في نوع الأسئلة والتدريبات المعروضة من أجل تهيئة أذهان الطلاب وتحفيزها لعمليات

التفكير في المراحل التعليمية اللاحقة.

وبالرجوع للدراسات السابقة التي حَلَّتْ الأسئلة نجد غلبة الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا من التفكير في الصفوف الدنيا، ويبدأ تقليل الاهتمام بالمستويات الدنيا من التفكير مع التقدم بالمراحل الدراسية اللاحقة، فدراسة البنعلي (2005) كشفت عن تدني استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير في المستوى المتقدم (مهارات التفكير العليا) حيث يكون التركيز على مستويات التفكير الدنيا. كما كشفت دراسة الموسوي (1994) أن معظم الأسئلة الموجهة لطلبة المرحلة الابتدائية في البحرين تركز على قياس المهارات العقلية الدنيا كالتذكر والفهم. وكذلك كشفت دراسة الحادر (1991) أن نسبة الأسئلة في مستوى التذكر قد بلغت (47,2%)، وفي مستوى التحليل فقد بلغت (6,5%) في حين بلغت في مستوى التقويم (0,7%).

كشفت دراسة شلبي (1997) أنه مع تقدم المرحلة الدراسية يقل الاهتمام بمستوى التذكر في الأسئلة حيث كشفت دراسته أن أسئلة مستوى التذكر في الصف الثاني الثانوي في مصر والسعودية بلغت 27.1% و 24.59% على التوالي.

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: الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتفكير، والتي يوظفها معلمو المرحلة الأساسية، نتيجة لتحليل محتوى الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية والواجبات البيتية، في ضوء متغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا2، للكشف عن مدى الاختلاف في توزيع كل مهارة من مهارات التفكير التي يوظفها المعلّمون في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق تبعاً لمتغير نوع المدرسة

التقويم	الاستدلال	المقارنة	التحليل	الاستدكار	مهارات التفكير	
					التكرار	نوع المدرسة
127	369	144	398	1409	التكرار	حكومية
%42.6	%45.4	%47.1	%48.1	%55.5	النسبة	
171	443	162	429	1130	التكرار	خاصة
%57.4	%54.6	%52.9	%51.9	%44.5	النسبة	
6.497	6.744	1.059	1.162	30.658	قيمة (كا2) المحسوبة	
*0.010	*0.009	0.303	0.281	*0.000	مستوى الدلالة	

* دالة إحصائياً

يقوم بها مشرفوها التربويون، الأمر الذي يدفع المعلّمين في المدارس الخاصة للتركيز على استخدام مهارات التفكير العليا: الاستدكار، والاستدلال، والتقويم، خلال عرض الأسئلة الصفية، وعند وضع الاختبارات التحريرية والواجبات البيئية.

وقد يعود السبب في تفوق معلّمي المدارس الخاصة في استخدام مهارات التفكير العليا: الاستدكار، والاستدلال، والتقويم، على معلّمي المدارس الحكومية الذين يركزون على مهارة الاستدكار، إلى قلة أعداد الطلبة الذين يدرّسهم المعلّم في المدارس الخاصة، مقارنة بإعداد الطلبة في المدارس الحكومية، حيث يتاح الوقت الكافي لمعلّم المدرسة الخاصة للتركيز على عرض الأسئلة، وإعداد الاختبارات، وتقديم الواجبات البيئية التي تركز على المهارات العليا، كونها تحتاج إلى وقت أطول من مهارة الاستدكار في المتابعة والحصول على التغذية الراجعة المناسبة.

السؤال الرابع: هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف جنس طلاب 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: الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، والتي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية، نتيجة لتحليل محتوى الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية والواجبات البيئية، في ضوء متغير جنس طلاب المدرسة (ذكور، إناث).

والجدول (12) يبين النتائج .

يبين الجدول (11) وجود اختلاف في النسب المئوية في كل مهارة من مهارات التفكير الخمس: الاستدكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، في المدارس الحكومية والخاصة، حيث كانت النسب المئوية للمهارات الخمس في المدارس الحكومية، وعلى التوالي: (55.5%، 48.1%، 47.1%، 45.4%، 42.6%). في حين كانت النسب المئوية للمهارات الخمس في المدارس الخاصة وعلى التوالي (44.5%، 51.9%، 52.9%، 54.6%، 57.4%)،

وقد دلّت نتائج اختبار كا2 إلى أن هناك اختلافاً في توزيع النسب المئوية لمهارات: الاستدكار، والاستدلال، والتقويم، والتي يوظفها معلّمو 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 إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

في حين أشارت النتائج في الجدول نفسه، إلى عدم وجود اختلاف في توزيع النسب المئوية لمهارتي: التحليل، والمقارنة، حيث بلغت قيم (كا2) المحسوبة لهما على التوالي (1.162) و(1.059)، وهما قيمتان غير دالّتين إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة تتبع لإدارة مديرية التربية والتعليم الخاص، وهي مديرية مستقلة تماماً عن مديريات التربية والتعليم التي من اختصاصها المدارس الحكومية. وعليه فإن برامج التدريب والتأهيل أثناء الخدمة مستقلة، ولا يوجد تنسيق بين الطرفين، وربما تكون مديرية التربية والتعليم الخاص تعطي اهتماماً أكبر بمجال مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير العليا بشكل خاص، وتركز عليها بصورة كبيرة خلال الزيارات الميدانية التي

الجدول (12) 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 طلاب المدرسة

التقييم	الاستدلال	المقارنة	التحليل	الاستذكار	مهارات التفكير	
					جنس طلاب المدرسة	
143	396	157	408	1301	التكرار	ذكور
%48.0	%48.8	%51.3	%49.3	%51.2	النسبة	
155	416	149	419	1238	التكرار	إناث
%52.0	%51.2	%48.7	%50.7	%48.8	النسبة	
0.484	0.493	0.209	0.146	1.018	قيمة كا ² المحسوبة	
0.487	0.483	0.647	0.0702	0.075	مستوى الدلالة	

وأثباتها.

وقد ترجع هذه النتيجة لعدم الطلب منهم تنوع الأسئلة ومتابعة أدائهم ذلك، حيث إن الأسئلة التي تتعلق بالمقارنة والاستدلال والتقويم تحتاج إلى مهارة تتطلب ترتيب مسبق ومتابعة من قبل الإشراف في وزارة التربية والتعليم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البنعلي (2005) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في عرض الأسئلة المتعلقة بمهارات التفكير العليا، لصالح المعلمات.

السؤال الخامس: هل تختلف مهارات التفكير التي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق باختلاف المادة الدراسية (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات)؟

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، والتي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية، نتيجة لتحليل محتوى الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية والواجبات البيتية، في ضوء متغير المادة الدراسية (التربية الإسلامية، اللغة العربية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، والرياضيات)، والجدول (13) يبين النتائج .

يبين الجدول (12) وجود اختلاف في النسب المئوية في كل مهارة من مهارات التفكير الخمس: الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، عند الذكور وعند الإناث، حيث كانت النسب المئوية للمهارات الخمس عند الذكور على التوالي (51.2%، 49.3%، 51.3%، 48.8%، 48.0%) في حين كانت النسب المئوية للمهارات الخمس عند الإناث على التوالي (48.8%، 50.7%، 48.7%، 51.2%، 52.0%)، إلا أن هذه الاختلافات في النسب المئوية غير دالة إحصائياً، حيث تراوحت قيم (كا²) المحسوبة لها ما بين (1.018) و(0.146)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بمعنى أن هناك تشابهاً في مهارات التفكير التي يوظفها المعلمون بصرف النظر عن جنسهم.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين ذكوراً وإناثاً، درسوا المقررات الدراسية نفسها خلال دراستهم الجامعية، وربما يكون معظم هؤلاء المعلمين ذكوراً وإناثاً، من أصحاب التخصصات الأكاديمية، وأنهم لم يستفيدوا من المواد المقررة في أساليب التقويم، وكيفية توظيف مهارات التفكير العليا في المواقف الصفية، وعليه فهم بحاجة إلى قاعدة ثقافية تربوية تساعدهم في تنوع الأسئلة.

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

الجدول (13) 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

التقويم	الاستدلال	المقارنة	التحليل	الاستذكار	مهارات التفكير	
					التكرار	النسبة
59	92	62	165	622	التكرار	التربية الإسلامية
%19.8	%11.3	%20.3	%20.0	%24.5	النسبة	
65	161	60	206	658	التكرار	اللغة العربية
%21.8	%19.8	%19.6	%24.9	%25.9	النسبة	
66	110	48	137	491	التكرار	الدراسات الاجتماعية
%22.1	%13.5	%15.7	%16.6	%19.3	النسبة	
53	126	35	106	286	التكرار	العلوم
%17.8	%15.5	%11.4	%12.8	%11.3	النسبة	
55	323	101	213	482	التكرار	الرياضيات
%18.5	%39.8	%33.0	%25.8	%19.0	النسبة	
2.268	214.416	39.980	49.874	168.856	قيمة (كا2) المحسوبة	
0.687	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	مستوى الدلالة	

* دالة إحصائياً

الإسلامية في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (11.3%)، تليها مادة الدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية (13.5%).

وبخصوص مهارة التقويم فقد مادة الدراسات الاجتماعية جاءت في الترتيب الأول بنسبة مئوية (22.1%)، تليها مادة اللغة العربية بنسبة مئوية (21.8%)، في حين كانت مادة العلوم في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (17.8%)، يليها مادة الرياضيات بنسبة مئوية (18.5%).

وقد دلت نتائج اختبار (كا2) إلى أن هناك اختلاف في توزيع النسب المئوية لمهارات: الاستذكار، والتحليل، والمقارنة، والاستدلال، التي يوظفها معلّمو المرحلة الأساسية، في ضوء متغير المادة الدراسية: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات، حيث تراوحت قيم (كا2) المحسوبة لها ما بين (214.416) و(39.980)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

في حين أشارت النتائج في الجدول نفسه، إلى عدم وجود اختلاف في توزيع النسب المئوية لمهارة (التقويم)، حيث بلغت قيمة (كا2) المحسوبة لها (2.268)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وهذه النتيجة تعني أن معلّمي اللغة العربية يركّزون بالدرجة الأولى على مهارة الاستذكار عند عرضهم الأسئلة الصفية صياغة الاختبارات التحريرية، وتليها مهارتا التحليل

يبين الجدول (13) وجود اختلاف في النسب المئوية في كل مهارة من مهارات التفكير الخمس في ضوء متغير المادة الدراسية، حيث تشير النسب المئوية المتعلقة بمهارة الاستذكار، إلى أن مادة اللغة العربية جاءت في الترتيب الأول، من حيث استخدام المهارة بنسبة مئوية (25.9%)، يليها مادة التربية الإسلامية بنسبة مئوية (24.5%)، في حين كانت مادة العلوم في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (11.3%)، يليها مادة الرياضيات بنسبة مئوية (19.0%).

وأما مهارة التحليل فقد جاءت مادة الرياضيات جاءت في الترتيب الأول بنسبة مئوية (25.8%)، تليها مادة اللغة العربية بنسبة مئوية (24.9%)، في حين كانت مادة العلوم في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (12.8%)، تليها مادة الدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية (16.6%).

وفيما يتعلق بمهارة المقارنة جاءت مادة الرياضيات في الترتيب الأول بنسبة مئوية (33.0%)، تليها مادة التربية الإسلامية بنسبة مئوية (20.3%)، في حين كانت مادة العلوم في الترتيب الأخير بنسبة مئوية (11.4%)، تليها مادة الدراسات الاجتماعية بنسبة مئوية (15.7%).

وأما مهارة الاستدلال فقد جاءت مادة الرياضيات في الترتيب الأول بنسبة مئوية (39.8%)، وتليها مادة اللغة العربية بنسبة مئوية (19.8%)، في حين كانت مادة التربية

الباحث التوصيات الآتية:

- إعطاء الاهتمام لمهارات التفكير العليا وهي: التحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم، خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، لكونها تعمل على التقليل من التركيز على مهارة الاستدكار في أثناء عرض الأسئلة الشفوية، أو إعداد الاختبارات التحريرية، والواجبات البيئية.

- توصية القائمين على إعداد الدورات التدريبية في وزارة التربية والتعليم، بعقد دورات تدريبية للمعلمين، تتعلق بكيفية توظيف مهارات التفكير خلال عرض الأسئلة، وإعداد الاختبارات التحريرية.

- توصية المشرفين التربويين للمواد الإنسانية بالتركيز خلال زيارتهم الإشرافية للمعلمين على ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير العليا، وبخاصة مهارة التقويم، في عرض الأسئلة الصفية، والاختبارات التحريرية.

- توصية المشرفين التربويين في مختلف التخصصات التعليمية بالتركيز خلال زيارتهم الإشرافية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا: الرابع والخامس والسادس في عرض الأسئلة الصفية المتعلقة بمهارات التفكير العليا، وتضمنها في الاختبارات التحريرية.

- توصية المعنيين بإعداد المناهج الدراسية المختلفة بأهمية تضمين أسئلة نهاية الوحدات التدريسية أسئلة تثير مهارات التفكير العليا، وكذلك توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة، مثل: الاستقصاء، وحل المشكلات التي تشجع على تنمية مهارات التفكير العليا.

- تطوير نشاطات صافية مثيرة للتفكير من واقع المناهج المدرسية في المواد المتنوعة، حتى يمكن التكيف بنجاح مع متطلبات عصر المعلومات، وتعدّ المشكلات الحياتية.

التربوي التابع الأونروا.

جروان، فتحي، 2003. تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.

جمل، محمد، 2001. العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلّم والتعليم. العين: دار الكتاب الجامعي.

جودت، عبد الهادي، 2006. نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الثقافة.

الحارثي، إبراهيم، 2003. تعليم التفكير، الرياض: مكتبة الشقري. الحادر، نجاح، 1991. مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلّمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. خطاب، محمد صالح، 2003. استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا

والاستدلال، ويرى الباحث أن تركيز معلّمي اللغة العربية على مهارة الاستدكار يعود إلى قناعة المعلمين بأهمية تنمية الثروة اللغوية للطالب خصوصاً في المرحلة الأساسية الدنيا مما يدفعهم إلى التركيز على مهارة الاستدكار عند عرض الأسئلة الصفية وفي الاختبارات التحريرية، وكذلك يركز المعلمون في الاختبارات التحريرية والواجبات البيئية على مهاراتي التحليل والاستدلال من خلال النصوص الأدبية، حيث تكون الأسئلة المتعلقة فيها غالباً ذات طبيعة تحليلية تهدف إلى تحليل تلك النصوص، وبصاحبها عادةً الاستدلال من خلال توجيه أسئلة تتطلب استخراج جواب أو نتيجة بناء على معلومات معروفة مسبقاً.

وتشير النتائج إلى أن معلّمي التربية الإسلامية يركزون على مهاراتي الاستدكار والمقارنة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طبيعة مادة التربية الإسلامية تستدعي الحفظ نظراً لتعدد موضوعاتها: من عقيدة، وفقه، وتفسير، وحديث، وغيرها من الأمور التي تتطلب حفظ الطالب لها، كما تستدعي المقارنة بين الخير والشر وبين الحلال والحرام وبين الجنة والنار وبين المؤمنين والمشركين، وغير ذلك من الموضوعات.

وبالنسبة للنتيجة التي أظهرت أن معلّمي الرياضيات يركزون في أسئلتهم على مهارات التحليل، والمقارنة، والاستدلال، فيعزو الباحث ذلك إلى أن غالبية أسئلة الرياضيات تتعلق بحل المسائل الرياضية، وهذه المسائل في طبيعتها تعتمد مهارات التحليل والاستدلال، ولذلك فإن عملية صياغة الأسئلة تركز على هذه المهارات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية قدّم

المراجع

آل حيدان، رجا، 2009. واقع تطبيق معلّمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

باير، باري، 2003. ترجمة عوايد حسن. المرجع في تدريس مهارات التفكير. دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة.

البنعلي، غدنانة، 2005. مدى استخدام معلّمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة

رسالة الخليج العربي، 96 (26): 49-67

جبريل، منير والجوابرة، سمير، 2002. كيف تطور مهارات التفكير العليا (الإبداع والناقد). القدس: منشورات مركز التطوير

مهارات التفكير العليا. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية، الرياض.

- Angelo, T. & Gross, K. 1993. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Beyer, B. 1987. *Practical Strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- 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.
- Newman, F. 1991. *Promoting higher - order thinking skills in social studies: Overview of study of 16 high school departments*. Theory and research in social education, 324-340.
- 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..

- في التعليم الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. دي بونو، إيوارد، 2001. تعليم التفكير، ترجمة عادل ياسين وآخرين، دمشق: دار الرضا للنشر.
- ذياب، أنيسة، 2000 تطبيقات عملية على تنمية مهارات التفكير في العلوم. عمان: منشورات الأونروا.
- الزيادات، ماهر، 2003. أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- زيتون، حسن، 2003. تعليم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
- سلامة، صبحي، 2000. تطبيقات عملية على تنمية مهارات التفكير (تعيين دراسي). عمان: منشورات الأونروا.
- سلوم، طاهر، 1989. تحليل واقع الأسئلة الصفية لمادة الجغرافية وتحسين كفاية المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق، جامعة دمشق.
- السليمان، سليمان، 1996. دراسة تحليلية للأسئلة والتمارين المتضمنة في كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالسعودية، مجلة جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.
- سويدان، خالد، 2009. دراسة تحليلية تقييمية للأسئلة الواردة في كتاب (الجغرافية الطبيعية) المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي. مجلة جامعة دمشق، 25(2+1): 551-575.
- شليبي، أحمد، 1997. تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الطيبي، محمد، 2001. تنمية قدرات التفكير الإبداعي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عدس، عبد الرحيم، 2000. المدرسة وتعليم التفكير، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عصر، حسني، 2001. التفكير: مهاراته وإستراتيجيات تدريسه. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- فورا، ناعد والطهراوي، جميل، 2004. مهارات النقد والتحليل والتفكير المستقل في امتحانات علم النفس التربوي بجامعة الأقصى والإسلامية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع "دور الجامعات في التنمية". 3-5 مايو 2004، جامعة الأقصى: غزة/ فلسطين.
- مجددي، إبراهيم، 2005. التفكير من منظور تربوي (تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه) القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، فهيم، 2001. الطفل 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. إستراتيجيات التدريب على برنامج تنمية

**Utilization of Thinking Skills in Oral and Written Questions
by Teachers of the Basic Cycle.**

*Fakhri Khader **

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the utilization of thinking skills by the basic cycle teachers in the oral and written questions (classroom & home assignments) in relation to grade, sector (private or public), gender, and the subject matter. The intended sample of teachers was 140 male and female teachers in the basic cycle, from grade 4 to 10. The sample questions consisted of 2246 oral questions used by the teachers throughout the implementation of the study in the classrooms, and a total of 2536 written questions used by teachers in the last semester preceding the implementation of the study. In order to achieve the goals of this study, the researcher has developed a tool to observe oral and written questions. The results have shown that the most thinking skill utilized by the teachers was the recall skill which reached 60.2% of the total number. Differences were observed in the recall, analysis, inference, and evaluation skills used by the teachers in relation to sector (private or public). Differences were also observed in the recall, analysis, comparison, and inference skills utilized by the teachers in relation to subject matter. The results have shown no difference in all thinking skills in relation to gender.

Keywords: Thinking skills; Oral Questions; Written Questions; Basic Cycle.

* Department of Educational Sciences, Petra University, Jordan. Received on 22/7/2010 and Accepted for Publication on 10/2/2011.