الجـــامعـــة الإســـلاميـــة – غـــزة

عمـــادة الـــدراســـــات العـــلـــيـــا

كـــــلـــيـــة الـــــتـــــربـــيـــــة

قسم المناهج وأساليب التدريس/عام

المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها

إعداد

علي سعيد أحمد لبد

إشراف

أ . د . محمد شِحادة زقوت

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في المناهج وأساليب التدريس / عام

1430 هـ – 2009 م

{ وَسِعَ رَبُّنَا كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً

عَلَى اللّهِ تَوَكَّلْنَا رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا

وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ

الْفَاتِحِينَ }

(الأعراف:89)

الإهـــــــداء

إلى إمام الذاكرين وقدوة المالكين ومعلم المعلمين ..... سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى شهداء فلسطين عامة ... إلى شهداء معركة الفرقان خاصة... الذين سالت دماؤهم على ثرى الوطن الحبيب دفاعاً عن الدين وعن المقدسات ،،،

إلى أول من علماني حروف الهجاء وأعداد الحـــساب وأول من بصراني سبـــل الحق والصواب

إلى نبع الحنان أمي الغالية؛ التي طالما سهرت على راحتي وإلـــى المربـــــي الفاضـــل والـــدي العزيز رمز الـــبر والوفـــاء مع الدعاء لهما بالرحمة كما ربيـــاني صغيرا ،،،

إلى زوجي الغالية التي شجعتني ودفعتني بكل قوة وعزم وإصرار وكانت معي في كـــل خطـــوة خطوتها نحو النجاح والتفوق ، إلى جميع إخواني وأخواتي الأعزاء ،،،

إلى الذين وجدت فيهم روح المحبة والإخلاص إلى نجوم سمائي ... أبنائي الأعزاء

إلى من لها في قلبي أحلى المعاني إلى من هي بسمة حياتي ... ابنتي الغالية

إلـــى إخواني وأخواتي ... زملائي المعلمين والمعلمات ،

إلى الأساتذة الكرام في الجامعة الإسلامية ، الجامعة الشامخة الأبية ،

إلى الذين آمنوا وعملوا الصالحات حتى يستنيروا ويستبشروا ،

إلى الذين اقترفوا السيئات حتى يتوبوا ويستغفروا ،

أهديكم هذا البحث راجياً من الله عز وجل أن يحفظكم جميعاً ويوفقني وإيـــاكم لصالح الأعمـــال

والله تعالى أسأل أن يعم النفع ويغُفر التقصير ، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكـــريم ، و طريقاً موصلاً إلى رضوانه ..

إنه ولـــي ذلك والقادر عليه ،،،،

الباحث
علي سعيد لبد

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ، سيدنا محمد بن عبد الله ــ ﷺ ــ المعلم الأول ، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه واستن بسنته إلى يوم الدين وبعد :

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل د. محمد شحادة زقوت أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بالجامعة الإسلامية ، الذي لم يدخر جهداً في رعايتي وإرشادي وتوجيهي أثناء إشرافه على إعداد هذه الرسالة، كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة د . داود درويش حلس و د . محمود حسن الأستاذ حفظهم الله

كما أتقدم بالشكر الجزيل لجميع الأساتذة الكرام العاملين في الجامعة الإسلامية بغزة ، الذين لم يبخلوا عليَّ بتوجيهاتهم وملحوظاتهم القيمة .

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأساتذة الجامعات ، والعاملين بوزارة التربية والتعليم العالي ، والعاملين بمديرية التربية والتعليم شمال غزة ، والمشرفين التربويين ، والمعلمين والمعلمات ، الذين مدوا لي يد العون وساهموا في إعداد أداة الدراسة ، وأخص بالذكر المعلمين والمعلمات الذين شاركوني في تطبيق أداة الدراسة وتحليل الأسئلة .

وأتقدم بالشكر والتقدير والامتنان إلى نبع الحنان أمي الغالية ، والمكافح الصابر والمربي الفاضل أبي العزيز، وإلى زوجي الغالية التي وفرت لي الراحة كلها ووسائلها أثناء إعداد و تنفيذ هذه الرسالة وإلى ابنتي الحبيبة وأبنائي الأعزاء ، والشكر موصول لإخواني و إخوتي الأحباب الذين وقفوا إلى جانبي ، وشجعوني ،وأمدوني بوافر الفضل ، وختاماً أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساعدني في إنجاز هذه الدراسة .

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمن أسئلة مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية العليا (8 - 9 - 10) المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين للمهارات العقلية الواردة ضمن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم ، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة المتضمنة في الكتب الستة ، وقام بإعداد قائمة بالمهارات العقلية المرغوب توافرها في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا وعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس ؛ لتحديد المهارات العقلية اللازم توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بهدف إعداد أداة الدراسة ، ثم قام الباحث ومجموعة من المعلمين بتحليل الأسئلة التي بلغ عددها (1647) سؤالاً في ضوء المعايير التي أجمع عليها المحكمون لأداة الدراسة ، وقد استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المعالجة الإحصائية .

وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أنه لا يوجد تقارب في نسبتي الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية حيث بلغ عدد الأسئلة التعليمية (392) ، ما نسبته (23.8%) في حين بلغ عدد الأسئلة التقويمية (1255) سؤال ، ما نسبته (76.2 %) من مجموع الأسئلة في الكتب الستة، وأن الأسئلة ركزت على التذكر بنسبة (19.21 %)، والاستدلال بنسبة (14.45 %) ، وتحديد السمات بنسبة (10.21 %) من مجموع الأسئلة في الكتب الستة، وقلت نسبة تركيز الأسئلة في باقي المهارات عن (10%) حيث جاءت نسب توافرها على الترتيب : التصنيف (8.02%) تحديد الأخطاء (5.14 %) ، والتمثيل (4.69 %) ، والمقارنة (4.46%) ، وتحديد المشكلات (3.56%) ، وبناء المعايير(3.40%) ،

وقد تبين الإهمال وعدم التركيز في مهارات الملاحظة والتنبؤ والترتيب فجاءت على النحو التالي ، الملاحظة (1.89%) ، والتنبؤ (1.29%) ، ثم الترتيب جاء أخر مرتبة بنسبة (1.13%) ، وذلك من مجموع الأسئلة في الكتب الستة .

أما بالنسبة لاكتساب الطلبة للمهارات فقد جاءت على النحو التالي" مهارات جمع المعلومات " قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (94.20%)، تلا ذلك " مهارات التركيز " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي(92.54%) ،تلا ذلك" مهارات التقويم " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (88.67%) ، تلا ذلك، " مهارات التوليد " واحتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي (83.65%) ،تلا ذلك " مهارات التنظيم " واحتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي (79.01%) ، تلا ذلك، " مهارات التذكر" واحتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي (74.70%) ، تلا ذلك " مهارات التحليل " واحتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي(72.15%) أما بالنسبة لمدى اكتساب

التلاميذ للمهارات بشكل عام فقد جاءت الفروق لصالح المتوسط في أغلب الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وهذا يعني أن مدى اكتساب التلاميذ أكبر من المستوى المقبول تربوياً (70%).

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ظاهرة في مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء أنموذج مارزانو تعزى لمتغير الجنس، إلا في بعد التمثيل والدرجة الكلية لمهارات التنظيم أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين بين الذكور والإناث، تعزى لصالح الإناث.

وقد أوصى الباحث بضرورة تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين بحيث تراعي الأسئلة التوازن بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية ، وتراعي التوازن في تناولها للمهارات العقلية المختلفة .

- الاهتمام بأن تشتمل مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا .على الأسئلة التي تهتم بمهارات الترتيب ، والتنبؤ ، وتحديد الأخطاء ، وتحديد السمات ، والتمثيل .
- عقد الدورات تدريبية للمعلمين لرفع كفايتهم العلمية، و النهوض بمستواهم في مجال القياس والتقويم التربوي وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر .
- إعادة النظر في مقرر التربية الإسلامية للصف الثامن والتاسع ، من حيث الأسئلة التعليمية ، وزيادة نسبتها والتنويع فيها .

Abstract

The aim of this study is to determine to what extent mental skills as mentioned in Marzano's dimensions of learning model are included in the Islamic religion syllabuses in the basic primary stage in Palestine as it was issued by the ministry of education.

The researcher used the analytical descriptive approach in analyzing the included questions in the six books, he also prepared a list with the mental skills needed to be available in the Islamic religion syllabuses in the basic primary stage. That list was presented for experts in the field of curricula and methodology to determine the necessary mental skills that should be included in the books of Islamic religion in the basic primary stage so as to prepare the study tool.

The researcher with other teachers analyzed (1647) questions in accordance with the standards the arbitrators have agreed upon for the study tool.

The researcher also used repetitions , percentages , averages and standard division in the statistical processing .

The researcher concluded the following results :
There was no percentage balance between the instructional and the evaluative questions, the instructional questions totaled (392) questions were about (23.8%) while the evaluative questions totaled (1255) questions were about (76.2%) from the over whole total questions of the six books, memorization questions were (19.21%), deduction questions were (14.45%) and observation questions (10.21%) of the over whole total of the six books.
There were fewer questions which focused on expansion, comparison and classification where their availability appeared in following sequence: Classification (8.02%), Mistakes Identification (5.14%), Demonstration (4.69%), Comparison (4.46%), Problems Identification (3.56%), features identification (3.40%),

Neglect and inattention in observation, prediction, and ordering skills are appeared as the following : Observation (1.89%), prediction (1.29%), followed by ordering questions (1.13%) of the over whole total of questions in the six books.

As for student gaining of skills, they are shown as the following : (Gaining information skills) held the first position of about (94.20%) , followed by

(concentration skills) held the second position of about (92.54%) , followed by (evaluation skills) held the third position of about (88.67%) , followed by (Generation skills) held the fourth position of about (83.65%), followed by (Organization skills) held the fifth position of about (79.01%), followed by (Memorization skills) held the sixth position of about (74.70%), followed by (Analyzing skills) held the seventh position of about (72.15%), as for the extent of student gaining of skills , the variance came for the medium average in all dimension and in general, hence , this means that the extent of students gaining is larger than proficiency level of about (70%).

There is no statistic variance appearance in the mental skills of 10^{th} grade students in the light of Marzano's dimensions of learning model are due to gender variable, though there is statistic variance in demonstration and ordering skills ,between males and females , tends to females .

The researcher views that there is a necessity for developing the Islamic Religion Books in the basic primary stage in Palestine. He suggests that there must be :
a balance between the instructional and evaluative question and there must be a balance also in dealing with the various mental skills, in addition, there is a need to reconsider the syllabuses to include questions concern in ordering , prediction , mistakes identification, features identification, and demonstration skills in the basic primary stage, besides that, there is a need to held training courses for teacher in order to rise their scientific qualification and in measurement and evaluation and development skills continuously, reviewing in the 8^{th} and 9^{th} grades' syllabuses in terms of increasing and variation the percentage of educative questions .

قائمـــة المحتـــويـــات

الرقم	الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
.1	الآية	أ
.2	إهداء.....	ب
.3	شكر وتقدير.....	ج
.4	ملخص الدراسة.....	د– هـ
.5	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	و - ز
.6	قائمة المحتويات	ح-ط-ي
.7	قائمة الجداول	ك
.8	قائمة الملاحق	ل
.9	**الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها**	
.10	المقدمة	1
.11	مشكلة الدراسة	5
.12	أهداف الدراسة	6
.13	أهمية الدراسة	6
.14	حدود الدراسة	7
.15	مصطلحات الدراسة	7
.16	**الفصل الثاني** : الإطار النظري (المهارات العقلية والأسئلة.....)	9
.17	توطئة	10
.18	المهارات العقلية	11
.19	تصنيف المهارات	13
.20	مراحل اكتساب أو تعلم أي مهارة	15
.21	ماهية العقل الإنساني	18
.22	مهارة تحسين الذاكرة	19
.23	تصنيف مهارات التفكير	20

.24	الكتاب المدرسي والأسئلة	26
.25	ماهية الأسئلة	27
.26	أواع الأسئلة	30
.27	الأسئلة ومخرجات التعلم	39
.28	نموذج مارزانو لأبعاد التعلم	49
.29	التعريفات الإجرائية للمهارات العقلية	61
.30	**الفصل الثالث : الدراسات السابقة**	
.31	أولاً : الدراسات التي تناولت المهارات ونموذج مارزانو.....	67
.32	تعليق على الدراسات السابقة	74
.33	ثانياً : الدراسات التي تناولت تحليل الأسئلة	76
.34	ثالثاً : الدراسات الأجنبية	84
.35	تعليق على الدراسات السابقة.....	85
.36	**الفصل الرابع : إجراءات الدراسة**	
.37	مجتمع الدراسة والعينة	88
.38	منهج الدراسة	89
.39	أداة الدراسة وإعدادها	90
.40	صدق أداة تحليل المحتوى	92
.41	ثبات أداة تحليل المحتوى	92
.42	بناء الاختبار وجدول المواصفات	93
.43	معامل التميز ودرجة الصعوبة	97
.44	صدق الاختبار	99
.45	ثبات الاختبار	101
.46	المعالجة الإحصائية	102

الرقم	الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
.47	**الفصل الخامس** : **نتائج الدراسة** ومناقشتها	
.48	إجابة السؤال الأول	105
.49	إجابة السؤال الثاني	107
.50	إجابة السؤال الثالث	108
.51	إجابة السؤال الرابع	110
.52	إجابة السؤال الخامس	112
.53	إجابة السؤال السادس	114
.54	الفرض الأول	118
.55	الفرض الثاني	120
.56	التوصيات.....	122
.57	المقترحات	123
.58	قائمة المراجع	124

قـــائـــمـــة الجـــــداول

رقم الجدول	محتـــــوى الجـــــدول	رقم الصفحة
.1	المهارات العقلية العامة	60
.2	توزيع المدارس التي أخذت منها العينة	89
.3	أفراد عين الدراسة حسب الجنس	89
.4	معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص	93
.5	التكرارات والنسب المئوية للمهارات العقلية المتوافرة في الأسئلة	94
.6	معامل التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار	98
.7	معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار	99
.8	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من الاختبار والدرجة الكلية له	100
.9	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21	102
.10	المهارات العقلية الواجب توافرها في محتوى التربية الإسلامية	106
.11	تضمن أسئلة كتب التربية الإسلامية للمهارات في ضوء نموذج مارزانو ...	107
.12	تضمن أسئلة كتاب التربية الإسلامية الصف الثامن الأساسي للمهارات	109
.13	تضمن أسئلة كتاب التربية الإسلامية الصف التاسع الأساسي للمهارات	111
.14	تضمن أسئلة كتاب التربية الإسلامية الصف العاشر الأساسي للمهارات	113
.15	التكرارات والمتوسطات لكل فقرة من فقرات الاختبار	115
.16	التكرارات والمتوسطات لكل مهارة من مهارات الاستبانة وترتيبها	116
.17	المتوسطات الحسابية والانحرافات لمتوسطات درجات التلاميذ للمهارات	118
.18	الانحرافات لمتوسطات درجات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس	120

قـــائـــمـــة الملاحق

رقم الملحق	محتـــــوى الملحــق	رقم الصفحة
1	عدد طلاب الصف العاشر في مدارس المنطقة الشمالية	135
2	استبانه تحكيم قائمة المهارات العقلية	136
3	أعضاء لجنة تحكيم قائمة المعايير	142
4	نتائج تحليل استبانة المهارات العقلية	144
5	الصورة النهائية للمهارات العقلية المرغوب توافرها في الأسئلة	145
6	معامل الثبات بين تحليلي الباحث الأول والثاني للأسئلة عبر الزمن	146
7	معامل الثبات بين تحليلي الباحث والمعلم للأسئلة عبر الأشخاص	147
8	أعضاء لجنة تحكيم الاختبار	148
9	اختبار للمهارات العقلية	150
10	أعداد الأسئلة التعليمية والتقويمية	161
11	أعداد الأسئلة التعليمية والتقويمية لكتاب التربية الإسلامية للصف	162
12	أعضاء لجنة تحليل الأسئلة	163
13	إذن لتطبيق الاختبار	164
14	إذن لتطبيق الاختبار	165

الفصل الأول

خلفيـة الدراسـة وأهميتـها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراس

الفصـــل الأول

خلفيـــة الدراســـة وأهمـــيتها

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وبعد.

مما لاشك فيه إن عملية التعليم والتعلم تتم في الحياة الدنيا قبل الموت، وإن أول أمـــر للنبي ــ ﷺ ــ قوله تعالى (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (العلـق: 1) وذلك للوصول بالإنـــسان إلـــى أفضل حياة ممكنة له في الدنيا و الآخرة ، فمنذ أن خلق الله تعالى آدم – عليه السلام – علمـــه الأسماء كلها ، و تبع ذلك من عمليات إرشادية و تقويمه ، حتى بعد هبوطه – عليه الـــسلام – إلى الأرض ، فقد تابعه بالوحي كما تابع الأنبياء و الرسل الذين اصطفاهم الله تعالى من بـــين خلقه ، ليبلغوا رسالات ربهم ، كي يتحقق مضمون وأهداف الرسالة الربانية على مر العصور ،فأمرنا أن نقرأ في كل صلاة سورة الفاتحة التي فيها طلب الاستقامة قال تعالى: (اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ) (الفاتحة:6)

قال تعالى: (صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ) (النمل:88)

قال تعالى: (إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً) (الكهف:30)

وعن الرسول صلى الله عليه وسلمَ أنهُ قال "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (رواه مـــسلم).

ومن هنا نرى أن الإتقان والعمل الحسن أمر رباني ، الغرض منه تقويم الذات وإعادتها إلـــى المسار القويم والوصل إلى النجاح في أقصر طريق وأوفر جهد وأقل وقت،

إن الحديث عن الأسئلة يعني الحديث عن التقويم وهو بالضرورة حديثٌ عـــن صـــناعة القرار ، ذلك أن ثمةَ علاقةٌ وثيقةٌ بينهما - لمن تأمل ذلك - بدءاً من ممارستنا الحياتية اليومية وانتهاءً بالأعمال الممنهجة ، لذا فإنه بغياب التقويم لا يمكن ضمان نجـــاح واكتمـــال العمليـــة التعليمية .

وإذا كان التقويم عنصراً رئيساً ومهماً لنجاح كل عمل، فهو في مجـــال التربيـــة والتعلـــيم الأكثر أهمية ، إذ لا غنى عنه في مجمل وتفصيلات العملية التعليمية التعلميـــة؛ فهـــو مـــرآة للطالب وولي أمره من جهة، وللمعلم والمشرف وكافة العاملين على العملية التعليمية من جهة أخرى ، وعن طريقه يتضح لنا مستوى تقدم الطلبة، ومدى اكتسابهم للمعلومات والمهـــارات التي تلقوها ؛ وهو في المقابل مصدر معين للتعرف على كفاية العملية التعليميـــة بعناصـــرها المختلفة ، و يتم من خلاله التعرف على جوانب النجاح لتعزيزها وجوانب القصور لمعالجتهـــا

، ولم يعد يخفى على أحد أن سمة العصر الذي نعيش فيه سرعة التغير والتطور و زخم المعلومات مما يعني وجود تحديات جديدة تواجه البشرية جمعاء.

وإن الناظر لواقعنا الفلسطيني، وما يعتريه من تغيرات وتطورات يعي مدى الحاجة للتغير والإصلاح في كل مناحي الحياة، وخاصة في المجال التربوي، ومما لاشك فيه أن المنهاج الفلسطيني الجديد أحدث نقلة نوعية في نوعية التعليم بعد أن تم تطوير المناهج من خلال وزارة التربية والتعليم العالي، التي قامت مشكورة بمحاولة الإصلاح لما أفسده وأحدثه الاحتلال الصهيوني من إعاقة تربوية وعلمية في فكر وقيم وأخلاق أبنائنا خلال سنواتٍ عجافٍ تربوياً وعلمياً، لذا بات التطوير والتقويم حاجة ملحه كي نعاود المسير بخطى ثابتة في خضم هذا التقدم العلمي الكبير والانفجار المعرفي الواسع حيث " تؤكد الوقائع المعاصرة، وتوقعات المستقبل على أننا مقبلون على عصر جديد يختلف اختلافا جذريا عن عالم اليوم ، فالتطورات الهائلة والتغيرات المتزايدة في عمقها واتساعها وتأثيرها على مختلف جوانب الحياة، ومختلف الميادين والمواقع:اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وعلمياً وتعليمياً "(سكران،1999 :25).

وبما أن الطريق الوحيد لمواكبة هذه التطورات العلمية السريعة هي طريق التربية والتعليم ، فإن المهمة باتت أكثر صعوبةً وتحدياً لأنه منوط بها أن تعد إنساناً يستطيع أن يتكيف مع هذا الواقع الجديد من خلال إعداد جيل يتسلح بأكبر قدر من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يحتاجها لمواجهة الحياة ، وممارسة دوره بإيجابية في خدمة المجتمع، "وتجدر الإشارة هنا أن التربية لا يمكن لها أن تنمو بمعزل عن ميدان التعليم هذا الميدان الأهم في الميادين التي تخدم المصلحة العامة باعتباره يسهم بشكل مباشر في بناء الأجيال وله دوره في تحديد مستقبل الأمة"(عسقول،2003 :4).

ومما لا شك فيه أن عمليات التقويم بصورة عامة تقوم على استدعاء واستظهار للمهارات العقلية وإثارة التفكير حول ما تم تعلمه من معلومات ومعارف سابقة تم اكتسابها من المنهاج الذي من أهدافه بناء الشخصية الإسلامية المتزنة في جميع أبعادها العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية ، إذ من الضروري لأسئلة التقويم من قياس هذه الأبعاد والتعرف على مدى تحققها ، وكي يتحقق هذا الأمر لابد من تنوع أسئلة التقويم كي تستطيع قياس السلوكيات والمهارات والقيم التي تعلمها الطالب وما أثرها وما الذي لم يتعلمه من العملية التربوية التعليمية برمتها ، هذا الأمر الذي يدفعنا للتعرف المهارات العقلية المتضمنة في الأسئلة ، والذي نرمي من خلاله تحسين تحصيل درجات التلاميذ والارتقاء بمستواهم التحصيلي إلى أكبر قدر ممكن..

"إن عملية التقويم الصفي ما هي إلا مرآة لعملية التعلم، ولا يمكن فصل الاثنين عن بعضهما البعض، وتكمن الخطورة في تغير طرق التعليم دون إحداث تغير في طرق التقويم أو العكس" (وزارة التربية والتعليم،2003)

كما تعد عمليات التقويم عنصرا هاما من عناصر المنهاج حيث لا ينبغي النظر إليها بوصفها تشخيص للمتعلمين فقط أو إصدار للحكم عليهم، وإنما أيضا وسيلة من وسائل التعلم وطريقة لتأكيد التعليم وتثبيته.

ويعد أنموذج مارزانو Marzano لأبعاد التعلم أساساً لبناء وتخطيط الوحدات التعليمية ، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية ، متضمناً خبرات وتجارب يقوم بها المعلمون لخلق مناخ تعليمي نشط ومثمر ينمو من خلاله كلاً من المعلم والمتعلم نحو تحقيق أفضل الأهداف المنشودة للعملية التعليمية (مارزانو ، 1999 : 14) .

وكذلك يستند نموذج أبعاد التعلم عند وضع خطة للتعليم على خمسة أبعاد، يتعلق البعد الأول بتكوين الاتجاهات والإدراكات الموجبة عن التعلم،

" Positive Attitudes and Perceptions About Learning " أي أنه لكي يحدث التعلم ينبغي أن يتوافر لدى التلاميذ الإحساس بالأمن والارتياح في حجرة الدراسة ، ويتعلق البعد الثاني باكتساب المعرفة وتكاملها Acquiring and Integrating " Knowledge " ، وذلك يتحقيق التكامل من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لدى التلاميذ ، وتنظيم المعرفة الجديدة بطرق لها معنى لمساعدة التلاميذ على خزنها في الذاكرة طويلة المدى،

ويركز البعد الثالث على توسيع المعرفة وصقلها أو تنقيتها " Extending and Refining Knowledge " ، فاكتساب المعرفة وتكاملها ليس غاية لعملية التعلم ، إذ إن التلميذ يوسع ويمد معرفته ويصقلها ويضيف إليها تمييزات جديدة ويكون روابط أبعد لها، ويندمج التلاميذ عادة في أنشطة المقارنة والتصنيف والاستقراء والاستنباط وتحليل الأخطاء وتقديم الدعم وتحليله وتحليل المنظور والتجريد، ويتعلق البعد الرابع باستخدام المعرفة على نحو له معنى" Using knowledge Meaningfully " ، إذ إن التعلم الفعال يحدث حين يقدر التلاميذ على استخدام المعرفة لأداء مهام لها معنى، وتوظيف ما تعلموه في حياتهم العامة ، ومن المهام التي تشجع على الاستخدام ذو المعنى للمعرفة، اتخاذ القرار والبحث والاستقصاء التجريبي وحل المشكلات والاختراع ويتعلق البعد الخامس من أبعاد التعلم باستخدام عادات عقلية منتجة

" Productive Habits Mind "، فهو يتناول كيفية بناء عادات العقل المنتجة، بأن يتعلم الطفل السعي لتحقيق الدقة، وتجنب الاندفاع ، وتنمية مهارة التفكير القائمة على تنظيم

الذات ، عن طريق التخطيط والتفكير الناقد ، وتنمية التفكير الإبتكاري (مـــارزانو ، 2000 : 14– 18) .

وحيث إن هذا النموذج – أبعاد التعلم – يمثل نموذجاً للاتجاهات الحديثة في التعلـــيم والـــتعلم، ومن خلال عملية المسح التي قام بها الباحث للدراسات السابقة، فقد وجـــد الباحـــث أن هـــذا المجال يفتقر لمثل هذه الدراسات، وأن القليل من الدراسات السابقة التي اهتمـــت بالمهـــارات العقلية المتضمنة في أسئلة الكتب المدرسية وخاصة في ضوء نموذج مارزانو، فمن الدراسات ما ركزت على فاعلية أو أثر استخدام نموذج مارزانو منهاً دراسة (صـــالح وبـــشير ،2005) ،دراسة (البعلي ،2003) ،دراسة (الباز ،2001) ومن الدراسات ما ركزت على الطالب فـــي المراحل الدراسية المختلفة، والتـــي اهتمـــت بعـــضها بتنميـــة مهـــارات التفكيـــر كدراســـة (نبهان،2001)، ودراسة (كشكو،2005) ، ومنها ما اهتمت بالأسئلة كدراســـة (أبـــو دقـــة ، 2004)، دراسة أبـــو نـــدا (2000) ، ودراسة (عبد الفتاح ، 1999).

في ضوء ما تقدم، وجد الباحث أن هناك حاجة ماسة لإجراء هذه الدراسة والتي من شأنها أن تكشف عن مواطن القصور لتلافيها وعلاجها و مواطن القوة وتعزيزها والتأكيد عليهـــا فـــي المهارات العقلية التي تتضمنها أسئلة التقويم وعن مدى فعالية الأسئلة وقدرتها على الإيفاء بما هو مطلوب منها وتحقيقها للأهداف والتي تسعى بدورها إلى بناء شخصية الطالب الإســـلامية بصورة شاملة ومتوازنة، في أبعادها العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والنفسية، والروحية.

ولعل قلة الدراسات التي تتابع تقوِيم تلك الأسئلة وتحليلها لمعرفة مدى كفايتهـــا لقيـــاس المهارات العقلية العليا التي نسعى لتنميتها لدى المتعلم أثار انتباه الباحث للقيام بدراســـة حـــول المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة علـــى الـــصف الثـــامن، والتاسع، و العاشر الأساسي في فلسطين في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها ، والذي يُعَدُّ الأساس النظري لذلك.ومن هنا رأى الباحث أن هذه الدراسة ستقدم إن شاء الله ــ تعالى ــ جديداً لواضعي المناهج، وأصحاب القرار لاسيما أنه بعـــد البحـــث فـــي الأدبيات التربوية ــ وعلى حد علم الباحث ــ توصل إلى عدم وجود دراسات ســـابقة كافيـــة ومباشرة في هذا المجال وخاصة في كتب التربية الإسلامية و لكل المستويات.

مشكلة الدراسة :

تنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها؟

- ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المهارات العقلية الواجب توافرها في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن، والتاسع، و العاشر الأساسي في المنهاج الفلسطيني في ضوء أنموذج مارزانو؟
2. ما مدى تضمن أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟
3. ما مدى تضمن أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟
4. ما مدى تضمن أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟
5. ما مدى تضمن أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟
6. ما مدى اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو والمستوى المقبول تربوياً (70%) .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو تعزى لمتغير الجنس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للإجابة عن تساؤلات البحث السابقة الذكر و تحدد أهداف الدراسة فيما يلي :

1. تحديد المهارات العقلية الواجب توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي في المنهاج الفلسطيني في ضوء نموذج مارزانو؟
2. الكشف عن مدى تناول أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟
3. الكشف عن نسبة تناول كل مستوى من هذه المستويات(8 ــ 9 ــ 10) للمهارات العقلية المتضمنة في الأسئلة.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من جانبيها النظري والتطبيقي فمن جانبها النظري نجد أنها :

1. تساعد في التعرف إلى مدى الجودة والنوعية في أسئلة الكتاب المدرسي الجديد باعتباره مصدر أساسي في عمليات التعليم والتعلم لدى الطالب والمعلم.
2. الكشف عن مواطن القصور لعلاجها و القوة لتعزيزها في مستويات أسئلة التقويم.
3. تقديم معلومات واضحة ومؤشرات إجرائية إلى المختصين و المسؤولين عن مدى فعالية الأسئلة وقدرتها على الإيفاء بما هو مطلوب منها.
4. قد تستخدم نتائج هذه الدراسة كمدخل لتحسين وإثراء وتطوير وتنويع أسئلة التقويم في كتب التربية الإسلامية عامة في المنهاج الفلسطيني الجديد.

الجانب التطبيقي :

1. تساعد مصممي المناهج ومعدي الكتاب المدرسي بمعرفة طبيعة الأسئلة التقويمية، والعمل على مراعاة تنوع الأسئلة وتضمنها للمهارات العقلية المختلفة.
2. تساعد المعلمين في تحديد المستويات التي تقيسها الأسئلة ، وكيفية استخدام طرق مناسبة لتقويم تعلم الطلبة أثناء عملية تعلمهم.

حدود الدراسة :

التزمت الدراسة بالحدود الآتية :

1. تحليل الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية (الجزء الأول و الجزء الثاني لكل مرحلة) في العام الدراسي (2008 / 2009) في ضوء نموذج مارزانو ، بينما استثنت كتب التلاوة والتجويد لهذه المستويات الثلاث.
2. شملت الدراسة الأسئلة التي تأتي ضمن محتوى الدروس ، وأسئلة التقويم الموجودة في نهاية كل درس .
3. تم تحليل الأسئلة في ضوء بعض المهارات المعرفية العامة (المهارات العقلية) المتضمنة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم .

مصطلحات الدراسة :

1 - المهارة :

عمل أو سلوك يتكون من سلسلة من الحركات يقوم به الفرد بسرعة وإتقان وبدقة وبجهد قليل ونوعي .

2 - المهارة العقلية :

جهد عقلي يقوم به الطالب للإجابة عن تساؤل ما ، أو البحث عن حل لمشكلة ما ، كقيامه بعملية الملاحظة أو التذكر أو التصنيف أو المقارنة أو التنبؤ أو الاستدلال أو تمثيل المعلومات بالأشكال والرسومات .

3 - السؤال :

هو مثير أو جملة لفظية يبدأ بأداة استفهام، أو بفعل أمر ويحتاج قدراً من التفكير وإعمال العقل ، يحدث على أثرها إجابة لفظية أو فعلية .

4 - الأسئلة التعليمية :

هي تلك المثيرات التي تتطلب من المتعلم استجابة ما ، ويتم توظيفها في بداية العملية التعليمية التعلمية أو أثنائها ، وقد تأتي في بداية الدرس ، أو تتخلل محتواه ، أو أنشطته ، ويطلق عليها أحياناً الأسئلة البنائية .

5 - الأسئلة التقويمية:

هي تلك المثيرات التي تتطلب من المتعلم استجابة ما، ويتم توظيفها في نهاية العملية التعليمية التعلمية ، وتأتي في نهاية الدرس أو الوحدة الدراسية .

6 - كتب التربية الإسلامية للصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي:

هي مجموع الكتب المقررة على الصف، الثامن ، التاسع والعاشر من قبل وزارة التربية والتعليم ، وهي ستة كتب ، كتابين لكل مرحلة.

7 - المرحلة الأساسية العليا :

المرحلة الثانية في مراحل التعليم الفلسطيني والتي تمتد من الصف الخامس حتى الصف العاشر الأساسي وهي ما تسمى بمرحلة التمكين .

8 – نموذج مارزانو لأبعاد التعلم:

إطار تعليمي يتمثل في خمسة أبعاد للتعلم ويتضمن مجموعة من المهارات العقلية الضرورية لنجاح التعلم ، كالتذكر، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، وتحديد السمات، والتمثيل، والاستدلال، وتحديد الأخطاء، والتوسع، و التنبؤ.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المهارات العقلية والأسئلة وعلاقتها بأبعاد التعلم

- المهارات العقلية
- مفهومها وتصنيفاتها
- العقل الإنساني
- تصنيف مهارات التفكير
- الكتاب المدرسي والأسئلة
- ماهية الأسئلة
- أهمية وأهداف الأسئلة
- أنواع الأسئلة
- الأسئلة ومخرجات التعلم:

- الأسئلة والمعرفة العلمية
- الأسئلة وعمليات العلم
- الأسئلة وأنماط التفكير

- نموذج مارزانو لأبعاد التعلم

الفصـــــــل الثـــــــاني

الإطـــار النظـــري

المهارات العقلية والأسئلة وعلاقتها بأبعاد التعلم

توطئة

الحمد لله رب العالمين نحمده سبحانه ونستغفره ونستهديه ، حمداً يليق بكماله وجلاله، الذي خلق الإنسان في أحسن تقويم وكرّمه على الخلائق أجمعين بنعمة العقل الذي نال به شرف حمل أمانة التكليف، هذه النعمة التي إذا أُحسِن استخدامها وتنمية قدراتها مع استرشادها ببصائر الوحي يتحقق في الإنسان التربية المبتغاة لهذا المخلوق الذي كلف بحمل الأمانة، ليكون خليفة الله في أرضه ، لقوله تعالى { وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً } (البقرة:30)

وقوله تعالى: { يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ } (البقرة:269)

يأتي الاهتمام بالعقل وقدراته التي هي بمعنى" القدرة على التنبؤ بما وراء الأعمال الظاهرة والتحقق من جوهر الحقائق والوقائع المحيطة تحققاً يفيد في السلامة المادية عبر سلسلة من الوقائع والأحداث المستقبلية. لكن العقل لا يكون فعالاً ناجحاً إلا إذا كان واعياً بحقيقة الإنسان ومكانته وانتمائه، فإذا فقد هذا الوعي عجز عن النفاذ إلى جوهر الأفكار والآراء وإدراك الحقيقة" (الكيلاني :2005 ، 105) ، من أجل استخدام الوسائل التربوية المناسبة لتنمية قدرات هذا العقل وتزكية أدواته بحيث يُحسِن استخدام وسائل الحياة والاستفادة من بصائر الوحي التي تحدد غايات الحياة؛ مما جعل الحكمة مرتبطة " بأولواْ الألباب "- أصحاب العقول النيرة والحواس السليمة- والحكمة هي" القدرة على اكتشاف السنن والقوانين التي تنظم ظواهر الكون والحياة، ثم تحويل هذه السنن والقوانين إلى تطبيقات عملية في مختلف ميادين الحياة " (الكيلاني :2005 ، 229).

إن تناول الكثير من الباحثين التربويين مهارات التفكير العقلية بالبحث والتمحيص، عن طريق إجراء المئات من الدراسات التربوية والتجريبية من أجل بيان أهميتها وأثرها ليس علي العملية التعليمية فحسب بل وأيضا علي المتعلم ذاته بالدرجة الأساس أظهرت الكثير من النتائج والتوصيات التي تشير إلى أن تزويد الطلبة ببرامج دقيقة لاستخدام المهارات العقلية مهمة للغاية،وذلك لأسباب عديدة منها :

أهمية هذه المهارات للناس في عالمنا المتغير،ولا سيما في عصر التكنولوجيا والمعلومات،ولأن الطلبة ما زالوا بصورة عامة غير مزودين بمهارات التفكير العقلية المطلوبة في معظم المواقف التعليمية،رغم أن العديد من الناس يعتقدون بأن الإنسان يولد

مزودا أو غير مزود بالقدرات الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد، إلا أن نتائج البحث التربوي قد أشارت إلي أن هذه المهارات قابلة للتعليم والتعلم، كما أن عملية تدريس مهارات التفكير العقلية يؤدى إلي زيادة النمو العقلي والتحصيل الأكاديمي الفاعلة التي يتم من خلالها الاهتمام بالأسئلة ذات التفكير العالي ، واستخدام أسلوب حل المشكلات، والمشجع لعملية تعليم واستخدام مهارات التفكير العقلي في حل الأسئلة أنها تجعل المتعلم حرا في التعامل مع الأفكار والأطروحات الجديدة، و إن غالبية الناس ــ كما يقول علماء النفس ــ يستخدمون 10% فقط من قدراتهم العقلية . هذا يعني أن 90% من قدراتنا العقلية غير مستخدمة فإذا كانت كل تلك الإنجازات الحضارية والاختراعات في مجالات الحياة المختلفة ناتجة عن توظيف 10% فقط من إمكاناتها العقلية ، فكيف سيكون الحال لو أننا وظفنا 20% منها ؟ أما على المستوى الشخصي فإذا كان معظم الناس يستخدمون 10% من إمكاناتهم العقلية واستطاعت أن تستخدم 12% منها فسوف تكون في نظر الآخرين عبقريا مبدعا .

يتضمن هذا الفصل مجموعة من المحاور الرئيسة تتمثل في : المهارات العقلية مفهومها وتصنيفاتها، العقل الإنساني، تصنيف مهارات التفكير، الكتاب المدرسي والأسئلة، وماهيتها، وأهميتها، وأهدافها، وأنواعها، كما يتناول الأسئلة ومخرجات التعلم، و نموذج مارزانو Marzano لأبعاد التعلم وعلاقته بالأسئلة وأنماط التفكير، والتعريفات الإجرائية للمهارات العقلية التي تم تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية العليا (10 - 8 - 9) في ضوئها ، وذلك على النحو التالي :

- **المهارات العقلية**

تعريف المهارة (لغةً):

المهارة : الحذق في الشيء، والماهر : الحاذق بكل عمل (لسان العرب).

تعريف المهارة اصطلاحاً:

" الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الجهد والتكاليف"

(شقير و حلس، 2009).

1. مفهوم المهارة :

تشير المهارة إلى سلسلة من الحركات التي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر أو غير مباشر، ويقوم بها شخص معين أو عدد من الأشخاص أثناء سعيهم لتحقيق هدف أو أداء مهمة، وتشمل المهارة عموماً على خطوات محددة قابلة للإعادة والتكرار كلما لزم الأمر لذلك أو برزت الحاجة إلى القيام بهذه المهارة (بلقيس، 1988:ص5) .

ومن المعاني الأخرى للمهارة أنها تشير إلى نشاط معقد يتطلب قدراً من التمـــرين المقـــصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤديه الفرد بطريقة ملائمة (أبو حطب، فـــؤاد وصادق، 1980).

ويرى جلفورد أن هناك خمس خصائص أساسية للمهارة الحركيـــة هـــي : القـــوة و الـــدفع و السرعة والدقة و التناسق والمرونة (Williams and Smith ، 1974)

وتقع المهارة في المجال النفس حركي أو السلوكي أو الإبداعي . وفي الوقت نفسه لها جانـــب عقلي ومعرفي ،ولها جانب انفعالي وجداني ،وهذان الجانبان مهمان وبدونهما قـــد لا توجـــد المهارة أو توجد بشكل ضعيف فكتابة رسالة تحتاج إلى مهارة في الكتابة، ومهارة في التعبيـــر عن الذات مهارة في ترتيب الأفكار، وتختلف هذه المهارات باختلاف الجهة التي نكتب إليهـــا الرسالة، هل هو مسؤول مهم، أو صديق عزيز، أم شكوى لمصلحة ما، أم رسالة إلى حبيب ؟ إن المعلومات والمعارف المتضمنة في الرسالة تختلف أيـــضاً بـــاختلاف المهـــارة والجانـــب الوجداني فيها، وهكذا تتكامل المهارة مع بقية نتائج التعلم .

المهارات العقلية الفكرية :

جهد عقلي يقوم به الطالب للإجابة عن تساؤل ما ، أو البحث عن حل لمشكلة مـــا ، كقيامـــه بعملية الملاحظة أو التذكر أو التصنيف أو المقارنة أو التنبؤ أو الاستدلال أو تمثيل المعلومات بالأشكال والرسومات .

ومن المهارات العقلية الفكرية : مهارة معالجة المعلومات، واكتـــساب المفـــاهيم والمبـــادئ، وتفسير المعلومات، والتنبؤ بالنتائج، وحل المشكلات، والإبداع، وبناء المعايير، والبرمجـــة، و التأليف، والترجمة .

2. المهارة الحس حركية :

عمل أو سلوك يتكون من سلسلة من الحركات يقوم به الفرد نحو أشياء في البيئـــة الخارجيـــة استجابة لمؤثرات معينة وردت عن طريق الحواس فاستثارت حركة أعضاء الجسم .

ومن المهارات الحركية : الضرب على الآلة الكاتبة والضرب على الآلات الموســـيقية وأداء التمارين الرياضية، والقيام بالحركات الـــسويدية، والـــرقص، القيـــام بالحركـــات الإيقاعيـــة المتناسقة، ومهارات التدريب المهني بكامل أنواعه مثل النجارة والحدادة والصناعة .

3. المهارة النفس حركية :

عمل أو سلوك يتكون من سلسلة من الحركات يتطلب وقتاً وجهداً وتنسيقاً دقيقاً بين عدد مـــن أعضاء الجسم وحواسه وعضلاته وبين عقل الإنسان وجهـــازه العـــصبي . ولأداء المهـــارة النفس حركية يتطلب قدرة على التوفيق والتآزر بين المدخلات الحسية والمثيـــرات المرتبطـــة بالمهارة وبين الحركات الكبرى التي يتطلبها أداء تلك المهارة ، وكي يتحقق ذلك الأمر يجـــب

أن يتم تنسيق خطوات المهارة و ترتيب الخطوات على شكل سلسلة متتابعة تنسجم مع النظـــرة العقلية التي يكونها الفرد لمهارة موضوع التعلم من ثم التدريب على كل خطوة ثم التدرب على جميع الخطوات مرة واحدة. (القدس المفتوحة، طرائق التدريس والتدريب العامة : 354 ــ 355)

- **تصنيف المهارات**

علم التصنيف من العلوم الهامة التي تضع الأســس العلميــة لوضــع الأشــياء والخــصائص والبشرية والإنسانية في مجموعات تميز كل منها عن الأخرى في نفس الوقت تشترك جميعهــا في صفات عامة مشتركة وثمة محاولات قد تتم منذ سنوات طويلة لتصنيف المهــارات التــي يمكن أن يؤديها الإنسان ويرى الباحث أن هناك أسس مختلفة لتصنيف المهارات هي :ــ

1. البسطة مقابل التعقيد

فهناك مهارات بسيطة يستطيع الفرد الناضج أن يتعلمها بيسر مثل استخدام الأدوات المنزليــة العادية على حين نجد أن هناك مهارات معقدة مثل مهارة قيادة السيارات ، مهارة ممارســة لعبة التنس ، مهارة العزف على البيانو أو العود أو القيثارة ن مهارة قيادة الطائرة، والــسؤال هنا ما هو معيار البساطة والتعقيد ؟ .

يرى الغالبية العظمى من الباحثين أن عدد الوحدات المتتابعة الذي يجب تأديتها بسلاسة ويــسر هي التي تحدد درجة تعقيد المهارة، كما أن عدد العناصر الذي يجب أن يتعامل مــع المــتعلم في وقت واحد تعتبر مؤشراً لدرجة تعقيد المهارة.

فمهارة تناول الكوب للفرد الناضج لا تتضمن عدد العناصر والأفعال المتتالية التــي تتــضمنها مهارة استخدام الآلة الكاتبة وهكذا . ويعني ذلك أن تحليل العمل يجب أن يضع لنــا مكونــات عناصر المهارة بوضوح حتى نتمكن من وضع برنامج للتدريب عليها .

2. المهارات الأساسية مقابل المهارات الثانوية:

وطبقاً لهذا المبدأ أنه ثمة مجموعة من المهارات لا يمكن أن يحيا بــدونها الإنــسان لابــد أن يتعلمها الطفل منذ نعومة أظافره مثل مهارات المشي والنطــق والكــلام واســتخدام الأدوات الأساسية (القلم والكتابة وبالتدريج أدوات الأكل والطعام ... الخ، وعندما ينتقــل الطفــل إلــى مراحل تعليمية أعلى نجد أن هناك مهارات أساسية أخرى تضاف إلى مخزون المهارات مثــل المهارات الاجتماعية والمسايرة ومواجهة المجموعة...الخ، أما المهارات الثانوية فهي تختلــف من فرد لأخر طبقا لدائرة اهتمامه (الهوايات المختلفة).

3. المهارات النفس حركية مقابل المهارات العقلية :-

إن الفصل الحاد بين أنواع المهارات أمر مصطنع إلى حد بعيد فحياة الإنسان مزيج معقد من ألوان المهارات المختلفة ومنذ زمن بعيد أكد ستشنف في كتاب The reflex of the brain ضرورة تضمين نشاط حركي من نوع ما في جميع الوظائف التي يقوم بها الفرد حتى التفكير ذاته .إلا أن مطالب التوجيه المهني والتربوي لإعداد الأفراد من أجل التكيف مع ظروف الحياة جعلت الباحثين يفرقون بين المهارات السيكو حركية :مثل مهارات العزف على الآلات الموسيقية، وقيادة السيارات والطائرات والفنون التشكيلة ــ ومهارة استخدام الأجهزة ــ والفلك والتركيب وجميع المهارات الخاصة بالتربية الرياضية ،السباحة وكرة السلة، كرة القدم والتنس... الخ، ومن بين المهارات العقلية البحتة مثل مهارات التفكير ،مهارات صناعة القرار الفردي في اختيار المهنة والدراسة ونوع معجون الأسنان المفضل، مهارات التعرف والتصنيف في فئات، مثل مهارات فرز القطن ــ فرز الشيء بمعنى ميَّزَهُ ونحاه. وفرز القطن ونحوه: فصل رديئه عن جيده ــ (القاموس المحيط : ص153)، فالمهارات النفس حركية تتطلب دائما التآزر والتناسق بين الحواس الأساسية من جانب وتأدية حركة معينة من جانب آخر فمثلا نجد أن لاعبي الجمباز يتميزون بتوافق عضلي ــ عصبي راقي قد جاء من التدريب والخبرة منذ الطفولة، و من ناحية أخرى نجد أن مهارات لاعبي كرة القدم تتطلب إلى جانب التوافق العضلي العصبي والدقة قي التنشين، قدر عالي من التفكير المنطقي ومهارات حل المشكلة وصناعة القرار فمثلا نجد أن لاعب الكاميرون المشهور (ميلا) قد اعتمد في مباريات كأس العالم سنة 1990م على ذكاء مرتفع في التمريرات البينية والوصول إلى الهدف دون الاعتماد على القوة الجسمية والعضلية حيث تفاعلت لديه المهارات السيكو حركية مع مهارات صناعة القرار والتفكير .

4. التصنيف على أساس العضلات المشتركة في المهارة .

هناك من المهارات ما تشترك فيه عضلات الجسم الضخمة Musrles Cross حركة الجسم في الفراغ مثل مهارة المشي وضبط الجسم و التحكم فيه على حين نجد أن هناك مهارات دقيقة جدا تحتاج إلى التحكم في العضلات الناعمة الدقيقة مثل لضم الإبرة ،التنشين في الرماية ، مهارات جراح العيون والتجميل مهارات بعض الفنانين الأفراد الذين يرسمون أشكالا على حبة الأرز الصغيرة و مهارات استخدام الميكروسكوب ومهارات استخدام أقلام الرسم ...الخ .مهارات القراءة والكتابة وهي من أدق المهارات التي يتعلمها الطفل أثناء مراحل نموه.

أسس تعليم المهارة :

1. النمو والنضج العقلي والجسمي فيما يتوافق مع المهارات .
2. دافعية التعلم ومدى اتفاق المهارة مع ميل الطالب وحاجته.
3. تدريب الطالب تدريباً متصلاً متدرجاً.
4. الهدوء النفسي والحركي للطالب.
5. المتابعة الدقيقة للمعلم بالحواس والحركات والتفكير.
6. مراعاة درجة المهارة من حيث الاستمرارية والتركيب والصعوبة.(حلس ، 2007 :ص10)

مراحل وخطوات اكتساب أو تعلم أي مهارة :

1. افهم المهارة.
2. اختبر ووسع فهمك للمهارة .
3. تعرف على صورة كار كتورية للمعلم الذي لا يجيد أداء المهارة.
4. ادرس سلوكيات أنموذج مثالي يؤدي المهارة.
5. مارس تدريب المهارة.
6. اجمع معلومات مفصلة عن أدائك للمهارة.
7. أعد التدريب على المهارة .
8. طبق المهارة ميدانياً.(زيتون و قطامي ،2004 :ص24)

و لقد توصل علم النفس إلى دراسة مجموع الشروط الأساسية التي لابد من توافرها لاكتساب المهارة وتلك القواعد العامة تساعد في تعليم وتعلم أي مهارة،

وعلى أساس ما جاء سابقاً في تعريف المهارة ومراحل وخطوات تعلمها فإن ثمة أطوار أو مراحل أساسية يجب أن يعرفها المدرب والمتدرب و الأختصاصي حتى ينجح في الوصول إلى المستوى الأمثل من تعلم وتعليم المهارات والتي نوجزها فيما يلي :

أولاً : المرحلة المعرفية Cognitive phase

هل من الأفضل لسرعة التعلم أن يشاهد طلاب قسم الجراحة فيلماً ملوناً بالصوت والصورة ، يوضح بدقة إجراء عملية في القلب ؟

هل من الأفضل أن يرى طلاب قسم النحت فيلماً عن فن النحت وكيفية إجرائه ؟

إن تقديم جرعات معرفية منضمة عن تحليل المهارة و مكوناتها وحركاتها وعلاقة كل منها بالأخرى يجعل المتعلم يكون لنفسه بنية معرفية تصويرية لفظية عن عناصر المهارة وتشابكها وحتى ينجح المدرب و المتدرب والإخصتاصي في تعليم وتعلم المهارات :

1. لابد أن تقدم صورة متكاملة عن المهارة ككل بالأمثلة والأفلام والأداء العملي أمام الطلاب

2. ثم يقوم المدرب أو المعلم بتوضيح مكونات وعناصر المهارة بهدف تحليلها مع تقديم قدر كاف من المعلومات على جرعات منظمة طبقاً لمستوى التعقيد في المهارة فالأداء الأعمى بدون المعلومات الفنية لا يجعل المتعلم يصل إلى الإتقان

3. يفتح الحوار و المناقشة مع المتعلمين بنظام (حيث أن هناك من المعلومات ما يحتاج إلى المناقشة والحوار) والهدف من تلك المرحلة هو تكوين خطة لفظية متتالية متعاقبة حول خطوات المهارة .

4. يضع المدرب المعلم بعد ذلك المتعلمين في خبرة تعرف بالتدريب الاستطلاعي Pilot Training وفي تلك الخطوة يجب أن يلاحظ المدرب كل فرد على حدة ويقوم بتسجيل كل الملاحظات على بطاقة تقويم مبدئية باسم كل متعلم وعلى أساس أنها خبير فمن الممكن أن يصنع قراره حول أعضاء التدريب بصورة موحدة لجميع أم يضع للمتفوقين برنامج يتفق مع تقدمهم وللآخرين برنامج آخر . مع ملاحظة أن التقدم السريع ليس مؤشراً للتفوق في المهارة مستقبلاً .

5. يقوم المدرب أثناء التدريب بعمليات التدعيم المعنوي والتغذية المرتدة

ثانياً : مرحلة التثبيت Fixation Phase

تعتبر تلك المرحلة هي المرحلة الحقيقية في التدريب على اكتساب المهارة وقد تمتد من أسابيع إلى شهور طبقا لنوع المهارة واستعدادات وقدرات المتعلم والهدف الرئيسي في تلك المرحلة هو تصحيح أسلوب إخراج المهارة حتى تتم بسلاسة من خلال التوجيهات التشخيصية مع توضيح أفضل الطرق لدمج عناصر المهارة معا والمؤشر هنا هو اختزال الاستجابات الخاطئة بالتدريج لتصل إلى الصفر؛ وعندما يصل المتعلم إلى مستوى متقدم من التدريب والخبرة فان المتعلم سوف يكتسب القدرة على تنظيم سلاسل المهارة في كل موحد منظم وعلى سبيل المثال نجد انه بالنسبة لقائد الطائرة فان فترة التثبيت هذه تمتد من أول مرة يعطى فيها الفرصة للطيران بمفردة حتى وقت استخراج الرخصة وربما كان ذلك بعد تدريب مائة ساعة طيران .

ثالثا : مرحلة السيطرة الذاتية Automonus

ويطلق عليها أحياناُ التذويت Automonus وفي تلك المرحلة يكون المتعلم قد اكتسب إجادة أداة المهارة بدقة أي أصبح يؤدي حركات العمل بدون أخطاء وتأتي تلك المرحلة لتحقيق السرعة في الأداء أي الجمع بين الدقة والسرعة لأن أثر التغذية الراجعة Feed back الذي تمت في المراحل السابقة يظهر في اكتساب خاصية السرعة ، فالدقة هي المسؤولة عن الأداء بدون أخطاء أما السرعة فهي تأدية المهمة صحيحةً وبسرعة والتفاعل الحتمي بين الدقة والسرعة ضروري جداً لأنها مهارة ولذلك فإن المدرب أو المعلم الناضج هو الذي يضمن :

أولا : تأدية الأداء بدون أخطاء ثم تأديته بالسرعة حيث الجمع بين السرعة والدقة وحتى تنجح تلك المرحلة لابد على المدرب أن :

1. يشرف على متابعة المتعلم في التخلص من أثر تشتيت المنبهات والأنشطة الخارجية حيث تكون علاقة مباشرة بين المخ والأداء الذي يقوم به لدرجة يصعب معها تحويل انتباه المتعلم عن العمل وذلك بتقليل أو منع العوامل المتداخلة الخارجية التي من شأنها كف المهارة .

ومعنى ذلك أن المتعلم يصل إلى مرحلة تكوين مراكز عصبية عليا في المخ ترتبط بتذويت الأداء .

2. إن مؤشر الأداء الأمثل في تلك المرحلة هو الوصول إلى المستوى اللاإرادية مثل ممارسة الآلة الكاتبة بدون النظر إلى المفاتيح لأن الجهاز العصبي قد أصبح يعطي الأوامر للأصابع للحركة في مدى محدد ومكان محدد وأي خطأ فيه يؤدي إلى تقليل مستوى المهارة .كما أن العزف على البيانو في تلك المرحلة لا يتطلب من العازف أن يبحث ببصره عن مكان حروف السلم الموسيقي والرسام أصبح يمتلك الحساسية في تنفيذ الاسكتش ووضع الحدود والنسب بدون قياسات مسبقة وهكذا .

إن أعظم قاعدة في تلك المرحلة هي كثرة التمرين الصحيح (بدون أخطاء) سيؤدي بالفعل إلى تكوين برنامج عصبي ــ نفسي حركي في المخ يتم استدعاؤه بسرعة بمجرد المثول أمام العمل أو المهمة وطبقا لنوع المهارة فان المستويات العالمية في أداء المهارة يصل إليها الفرد بعد مئات وآلاف وملاين المرات من التدريب حسب نوع المهمة . (كامل، 1999 : 447 ــ 453)

خطوات اكتساب المهارة :

بعد التأكد تماما من توفير الشروط الأساسية (النضج، الدافعية والممارسة) فان إتباع الخطوات الآتية يساعد كثيرا في إتقان اكتساب أي مهارة وهي:

1. تقديم المعلومات المعرفية على هيئة جرعات مترابطة بحيث يصل المتعلم إلى تتابع لفظ واضح بالتعليمات عن المهارة .
2. تقديم فيلما أو مشاهدة حقيقية ككل.
3. قياس الاستعدادات والمستوى المبدئي لدى المتعلم .
4. تحليل عناصر المهارة إلى مكوناتها التي اتفق عليها الخبراء أو المدربون أو المعلمون طبقا لنوع المهارة .
5. مناقشة عناصر المهارة ومعرفة علاقة كل عنصر بالآخر.

6. بدء التدريب الاستطلاعي على المهارة مع تسجيل ذلك المستوى لكل متعلم (يعطي كل متعلم 10 محاولات ثم تقيس مستوى المهارة المبتدئ) .
7. يتم وضع نظام التدريب وفي تلك الخطوة لابد أن يحدث التناوب بين التدريب الموزع والتدريب الكتلي حيث يعطي المخ الفرصة لتجميع شظايا المهارة في كلٍ موحد يؤدي إلى الأداء السلس .وفي حالة المهارات المعقدة (بعد معرفة الخطوات السابقة) يتم التدريب على كل عنصر جزئي من عناصر المهارة كمهام فرعية .ثم يتبع ذلك بالتدريب على تأدية المهارة ككل وذلك لتحقيق التوافق والعلاقات البنائية بين الأجزاء (عناصر المهارة) المعقدة .
8. لابد من وضع نظام التدعيم المناسب مع توفير التغذية الراجعة التي تصحح أخطاء الفرد (معلومات فورية من المدرب الخبير أو إشارة ما تصدر لتوضيح الصحة والخطأ في الأداء .
9. إعادة التقييم لمستوى المهارة لمعرفة معدل التحسن في الأداء .

التدريب الفعال من أجل الوصول إلى السيطرة الكاملة ومرحلة التذويت اللاإرادية للوصول إلى المستويات المتقدمة.(كامل، 1999 : 454)

حقيقة هامة

ما لم يتم التدريب بانتظام فلا يمكن الوصول إلى المستوى الأمثل؛ فانعدام التدريب سوف يؤدي إلى حدوث الكف Inhibition الشرطي (الداخلي) الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى المهارة فكلما كان التدريب منتظماً كلما ارتفعت المقاومة للانطفاء.

- **ماهية العقل الإنساني:**

في هذا المقام لن يكون الحديث عن العقل بالمفهوم التشريحي الطبي، وإنما بالمفهوم الوظيفي العملي الذي ينظر إلى العقل على أنه مركز للتحكم والسيطرة وتوجيه الطاقات الإنسانية من خلال تحليل المعلومات التي تستخدمها الحواس وتخزينها وتوظيفها واختيار الأفعال وردود الأفعال المناسبة باستخدام آليات التفكير، ويتألف العقل بالمنظور الوظيفي من جزأين : العقل الواعي والعقل الباطن. وبحسب علماء النفس، فإن العقل الواعي لا يزيد عن ربع مساحة أو حجم العقل الكلي إذا افترضنا أن له مساحة أو حجم، أما الأرباع الثلاثة الباقية فيشغلها العقل الباطن ومع ذلك فهذا الأخير تابع ومنقاد للعقل الواعي ولا يتصرف باستقلالية إلا في الحالات التي يكون فيها العقل الواعي خاملا كما في حالات النوم أو الإرهاق أو الغيبوبة، لذلك يمكن توظيف طاقات العقل الباطن بواسطة البرمجة الذهنية أو التنويم المغناطيسي أو أساليب التأثير النفسية المدروسة التي يعرفها المتخصصون .فقد ذكر علماء النفس أن من سمات العقل الواعي أنه منطقي وسريع ومجادل، فهو منطقي من حيث ربطه للنتائج بالأسباب، وسريع في توظيف المعلومات المحفوظة والخبرات المكتسبة، ومجادل من حيث

قدرته على الشك والرفض والقبول. أما العقل الباطن فهو غير منطقي، بمعنى أنه لا يربط النتيجة بالسبب، وإنما يقبل إملاءات العقل الواعي ويعتبرها حقائق حتى لو كانت غير صحيحة .

وهو مسالم فلا يعارض العقل الواعي، بل يعمل على تنفيذ تعليماته بإخلاص ويستطيع أن يساهم في التأثير على وظائف الأعضاء، والأهم من كل ذلك أنه قابل للبرمجة والتوجيه.

و الشخص الذي يستخدم إمكاناته العقلية بكفاءة تتجلى فيه مظاهر الذكاء في جوانب عديدة منها:

1- القدرة على الربط بين المتغيرات المختلفة واكتشاف العلاقة بينها .

2- القدرة على الاستنتاج من خلال التفكير والتحليل .

3- القدرة على التخمين والتوقع من خلال الخبرات المكتسبة.

والحقيقة أن جميع الناس الطبيعيين متقاربين في مستوى الذكاء، ويمكن قياس ذلك بواسطة اختبارات الذكاء التي تعتمد على قياس القدرات الأربعة التي ذكرناها. ويستطيع كل شخص أن يزيد نسبة ذكاءه وكفاءته العقلية من خلال تطوير الأساليب والمهارات العقلية التي سنتحدث بشيء من التفصيل عن بعضها، لكن مجرد المعرفة لا تؤدي إلا اكتساب المهارة ولا بد من التدرب والتمرين لفترة كافية حسب طبيعة المهارة العقلية المطلوبة. (عبد الغفار، 1977)

- **مهارة تحسين الذاكرة:**

تتوقف قوة أو ضعف الذاكرة في الحالة الطبيعية على أسلوب توظيفها واستخدامها، أما في حالة المرض فلا بد من العلاج، والعامل الحاسم في عملية التذكر هو "كيفية تخزين المعلومات" وهذه بعض أساليب التخزين التي تساعد على التذكر، لكن قبل ذلك لا بد من التأكيد على مطلبين أساسيين لتذكر المعلومة هما:

1. **الفهم الجيد للمعلومة:**

عندما يقرأ الطالب في كتاب التربية الإسلامية أنه في حال تعدد الأخوة والأخوات لأم يشتركون في الثلث ويكون نصيب الذكر مثل الأنثى، كأن يتوفى رجل ويترك أخوين لأم وأخاً شقيقاً ؛ فيوزع الثلث بالتساوي على الأخوة لأم الثلاثة، والباقي للأخ الشقيق تعصيباً، تكون هذه المعلومة غامضة ويصعب تذكرها، لكن إذا سألته مات رجل وترك 900 دينار وابن وبنت فكم نصيب الابن والبنت من ميراث والدهما، فسوف يجيبك فورا للذكر مثل حظ الأنثيين أي أن نصيب الابن 600 دينار ونصيب البنت 300 دينار، وعندها تصبح المعلومة مفهومة تماما ولا يحتاج إلى جهد لكي نتذكر ذلك.

2. **الحرص على تذكر المعلومة:**

تخيل أنك كنت تسير في الشارع، وشاهدت سيارة تصدم أحد الأشخاص ثم تهرب دون أن تتوقف. عندها تستطيع بنظرة سريعة أن تتذكر رقم السيارة والسبب في ذلك ليس سهولة الرقم، وإنما حرصك على التذكر.وهناك عدة أساليب تعمل على تحسين الذاكرة:

- **أسلوب فهرسة البيانات :**

ماذا لو أعددت فهرسا عقليا للمعلومات الهامة التي تريد تذكرها ؟بالطبع يمكن إعداد مثل هذا الفهرس، والمطلوب فقط أن تربط كل معلومة هامة برمز من الرموز التي يتذكرها العقل بسهولة، وعندما تريد استرجاع المعلومة، سوف يقفز هذا الرمز إلى الذهن بسرعة، فتتذكر المعلومة المرتبطة به.

- **أسلوب الربط :**

يستخدم هذا الأسلوب لتذكر الأرقام والأسماء والتواريخ.

أن تفهم معنى الاسم يمكنك من ربطه بصفة جسمانية أو لون أو شكل كما أن تذكر الأحرف والكلمات أسهل من تذكر الأرقام والأعداد، لذلك يمكن أن تربط كل رقم من الأرقام بحرف من الأحرف الأبجدية حسب اختيارك.

- **أسلوب التقسيم :**

أسلوب التقسيم يستخدم أيضا لحفظ الأرقام وهو أسلوب شائع ومعروف، فبدلا من حفظ الرقم 5916274 كاملا يمكن حفظه مقسما على النحو التالي:

4 – 27 – 16 – 59وهذا الأسلوب مناسب لأرقام الهاتف بشكل خاص ويمكن كذلك تقسيم الأرقام بكلمات لها علاقة بصاحب الرقم . (عبد الغفار، 1977)

- **تصنيف مهارات التفكير**

لقد اختلف المربون والمهتمون بتنمية عملية التفكير في أنواع المهارات العقلية التي تتعلق بالتفكير، ومن أهم هذه التصنيفات ما يأتي :

أولاً : **تصنيف فيشر** (Fisher،1999) حيث اقترح تصنيفاً لمهارات التفكير الأساسية على أنها تشمل الآتي :

مهارات تنظيم المعلومات : والتي تساعد التلاميذ على الآتي :

- تحديد المعلومات ذات الصلة وجمعها وحفظها .
- تفسير المعلومات للتأكيد من استيعاب الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة.
- تحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات القائمة بينها .
- فهم العلاقات الجزئية والكلية المختلفة .

2- مهارات الاستقصاء : والتي تمكن التلاميذ من الآتي :

- طرح الأسئلة ذات العلاقة .
- تحديد المشكلات المختلفة .
- التخطيط لما ينبغي القيام به أو لما يجب البحث عنه .
- التنبؤ بالنواتج المتوقعة .
- اختبار الحلول التي تم التوصل إليها في البداية .
- تطوير الأفكار المختلفة .

3- المهارات ذات العلاقة بالمبررات، والأسباب : والتي تساعد التلاميذ على الآتي :

- إعطاء الأسباب أو المبررات المتعددة التي تقف وراء الأفكار والآراء المختلفة .
- الوصول إلى الاستنتاجات المتنوعة .
- استخدام اللغة الواضحة لبيان ما نفكر فيه .
- إصدار الأحكام والقرارات مشفوعة بالمبررات والأدلة .

4- مهارات التفكير الإبداعي : والتي تمكن التلاميذ من الآتي :

- توليد الأفكار والعمل على انتشارها .
- اقتراح فرضيات محتملة .
- دعم الخيال في التفكير .
- البحث عن نواتج تعلم إبداعية جديدة.

5- مهارات التقييم : والتي تساعد التلاميذ على الآتي :

- تقييم المعلومات التي تعطي لهم أو التي يجمعونها أو يحصلون عليها أو يكتسبونها .
- الحكم على قيمة ما يقرؤون أو يسمعون أو يشاهدون.
- تطوير معايير للحكم على قيمة ما يمتلكونه هم أو غيرهم من أعمال أو أفكار أو آراء
- الثقة بالنفس لما يتوصلون إليه من أحكام أو تقييمات .(Fisher,1999)

ثانياً : تصنيف ستيرنبرج (Sternberg ، 1986) لقد اقترح ستيرنبرج تصنيفاً آخر لمهارات التفكير يتلخص في الآتي :

1- مهارات التفكير فوق المعرفية : وهي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في السن من جهة، ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية، حيث تقوم بمهمة السيطرة على

جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة، مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعليـــة في مواجهة متطلبات مهمة التفكير .

وقد ميز سيترنبرج في تصنيفه هذا ثلاث مكونات لمعالجة المعلومات تتمثـــل فـــي مكونـــات التفكير العليا ومكونات الأداء ومكونات اكتساب المعرفة.

وقام ستيرنبرج بتصنيف مهارات التفكير العليا وهى الأهم إلى ثلاث مهارات رئيسية تـــتخلص في الأتي :

أ. **مهارة التخطيط : والتي يمكن تطبيقها في الحالات الآتية :**

- § عند تحديد هدف ما أو مجموعة من الأهداف .
- § عند الإحساس بوجود مشكلة ما وتحديد طبيعتها.
- § عند اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته المختلفة.
- § عند ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الإدارية.
- § عند تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة
- § عند تحديد أساليب مواجهة الصعوبات أو العقبات المتعددة.
- § عند التنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرغوب فيها.

ب. مهارة الضبط أو المراقبة : ويمكن تطبيقها في المجالات الآتية:

- § عند الإبقاء علي الهدف في بؤرة التركيز أو الاهتمام.
- § عند الحفاظ علي تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الإدارية.
- § عند تحديد الوقت الذي تتحقق فيه الأهداف الفرعية.
- § عند تحديد موعد الانتقال إلي العملية التالية أو الخطوة اللاحقة.
- § عند اختيار العملية أو الخطوة الملائمة التي تأتى في السياق.
- § عند اكتشاف العقبات أو الصعوبات أو الأخطاء.
- § عند التعرف إلى كيفية التغلب علي العقبات أو التخلص من الأخطاء.

ت. **مهارة التقييم:ويتم تطبيقها في الحالات الآتية:**

- § عند تقييم مدي تحقيق الهدف .
- § عند الحكم علي دقة النتائج وكفايتها.
- § عند تقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة.
- § عند تقييم عملية تناول الصعوبات أو العقوبات.
- § عند تقييم فعالية الخطة وتنفيذها.

ث. مهارات التفكير المعرفية :وتتمثل هذه المهارات في الأتي :

أ. مهارات التركيز:

والتي تشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع أو صياغة الأهداف المختلفة.

ب. مهارة جمع المعلومات:

والتي تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس،ومهارة التساؤل أو طرح الأسئلة.

ت. مهارة التذكر:

والتي تتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد،ومهارة الاستدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.

ث.مهارات تنظيم المعلومات :

والتي تتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر ،ومهارة التصنيف عن طريق وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة،ومهارة الترتيب عن طريق وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق معيار معين.

ج. مهارات التحليل:

والتي تتناول تحديد الخصائص والعناصر،وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة.

ح. المهارات الإنتاجية أو التوليدية:

والتي تشمل مهارات التوضيح أو أعطاء المزيد من التفصيلات ،ومهارة التنبؤ ،ومهارة تمثيل المعلومات برموز أو برسوم بيانية.

خ. مهارات التكامل والدمج:

والتي تتضمن مهارة التخلص ومهارة إعادة البناء المعرفي من اجل دمج معلومات جديدة.

د. مهارة التقويم:

والتي تتناول مهارة وضع المعايير أو المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات وإصدار الأحكام ،ومهارة تقديم الأدلة أو البراهين ،ومهارة التعرف إلي الأخطاء أو كشف المغالطات.

(Sternberg ، 1986)

ثالثا: تصنيف سعادة(2002):

في ضوء دراسة متعمقة لعملية التفكير ومهاراته المختلفة من جانب د. جودت أحمد سعادة وبعد رجوعه إلي مئات المقالات والكتب والمراجع ذات العلاقة بالتفكير ومهاراته في مكتبات كثيرة جامعية وعامة وفي مكتبة الانترنت غير المحدودة، وبناء علي تدريسه للكثير من هذه المهارات في مقررات دراسية جامعية في العديد من الجامعات العربية،وبعد قيامه بإجراء بحوث تربوية تجريبية وميدانية متعددة علي مهارات التفكير خلال أكثر من ربع قرن في التعليم الجامعي العربي،فأنه طرح التصنيف الأتي لمهارات التفكير، والذي سيلتزم به تماما خلال عرض هذه المهارات وتوضيحها كالأتي:

أولا:مهارات التفكير الناقد: وتشمل المهارات المهمة الآتية:

1) مهارة الاستنتاج.
2) مهارة الاستقراء.
3) مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
4) مهارة المقارنة والتباين أو التناقص.
5) مهارة تحديد الأولوية.
6) مهارة التتابع.
7) مهارة التمييز،والتي تتضمن مهارات فرعية أخرى هي :

- § مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي.
- § مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة.
- § مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.
- § مهارة التمييز بين الافتراضات والتعميمات.
- § مهارة التمييز بين التفكير الاستقرائي والتفكير الإستنتاجي .

8) مهارات أخري للتفكير الناقد،وتشمل الأتي :

- § مهارة التعرف إلي وجهات النظر.
- مهارة التحقق من التناسق أو عدم التناسق في الحجج والبراهين.
- مهارة تحليل المجادلات.

ثانيا: مهارات التفكير الإبداعي :وتتضمن المهارات الآتية :

1) مهارة الأصالة.
2) مهارة الطلاقة.
3) مهارة المرونة.
4) مهارة التوضيح أو التفصيلات الزائدة.

ثالثا:مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها:وتشمل الأتي:

1) مهارة التذكر.
2) مهارة الوصف أو العزو.
3) مهارة الوصول إلي المعلومات.
4) مهارة تدوين الملاحظات.
5) مهارة الملاحظة.
6) مهارة الإصغاء.
7) مهارة شد الانتباه.
8) مهارة عرض المعلومات بيانيا.
9) مهارة طرح الأسئلة أو المسالة.

رابعاً: مهارات التقييم وحل المشكلات : وتتضمن المهارات الآتية:

1) مهارة تقييم الدليل
2) مهارة وضع المعايير أو المحكات.
3) مهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلي حلول.
4) مهارة تحمل المسئولية.
5) مهارة عمل الخيارات الشخصية.
6) مهارة طرح الفرضيات واختبارها.
7) مهارة حل المشكلات.

خامسا:مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم:وتشمل المهارات الآتية:

1) مهارة تنمية المفاهيم أو تطويرها.
2) مهارة التعميم.
3) مهارة عمل الأنماط المعرفية واستخدامها.
4) مهارة التصنيف .
5) مهارة تطبيق الإجراءات.
6) مهارة التنبؤ.
7) مهارة التفكير بانتظام.
8) مهارة إدارة الوقت.
9) مهارة التنظيم المتقدم. (سعادة، 2003 : 82 ــ 84)

الكتاب المدرسي والأسئلة :

يُعَدُّ الكتاب المدرسي مصدراً مهماً من مصادر المعرفة الأساسية للمتعلم، والوعاء الذي ينهل منه كل من المعلم والمتعلم في تقديم وتلقي المعرفة، ويتيح الكتاب الفرصة للإجابة عن العديد من الأسئلة والأفكار التي تدور في ذهن المتعلم .

والكتاب المدرسي ليس مهماً فقط للمتعلم ، بل أيضاً للمعلم ، فهو يساعده على تحديد الأهداف المراد تحقيقها ، والمفاهيم الرئيسة ، وتصميم الأنشطة والتدريبات وقضايا الحوار والمناقشة

(القدس المفتوحة، المنهاج التربوي، 1992 : 447) .

وهو ليس وسيلة معينة على التعلم فقط، إنما يمثل جوهر عملية التعليم، فهو يحدد للمتعلم ما سيدرسه من معلومات ومعارف، ويجعل عملية التعلم مستمرة، ويعتبر مصدراً للمعلومات، ومرجعاً للتخطيط والتنفيذ وإثارة دافعية الطلبة للتعلم (القدس المفتوحة، العلوم الاجتماعية وطرق تدريسها، 1993: 92)

وتتضمن عملية تطوير المناهج المدرسية تطويراً للكتب من حيث أهدافها ومحتوياتها وطريقة عرض المادة والمعلومات وتسلسلها، وتطويراً للرسوم والأشكال والأسئلة المتضمنة في الكتاب من حيث العدد والنوع والشمول (الوكيل ، 1982 : 178) .

ولكتب التربية الإسلامية خصائص تتفرد بها دون غيرها من الكتب وهي :

1. جعل النصوص القرآنية والنبوية أساساً لجميع الأفكار والأحكام والمفاهيم والحقائق الإسلامية التي طرحها المنهاج .
2. العناية بتحقيق عنصر التكامل بين موضوعات الوحدات الدراسية.
3. التركيز على حفظ عدد من السور القرآنية والآيات الكريمة وعدد من الأحاديث الشريفة
4. جعل المواقف من حياة النبي ــ ﷺ ــ ومن حياة الصحابة رضي الله عنهم محوراً لدروس السيرة النبوية .
5. تركيز كتب المرحلة الأساسية على قضية العبادات الأساسية في الإسلام من صلاة وصيام وزكاة وحج .
6. تركيز كتب المرحلة الثانوية على القضايا الحياتية المرتبطة مع مرحلة النضج الجنسي، وتطرح موضوع الأسرة بشكل متعمق .

7. تتناول كتب المرحلة الثانوية قضايا المجتمع الإسلامي بشكل موسع بما يتناسب وحاجات الطلبة ومستوياتهم . (القدس المفتوحة، أساليب تدريس التربية الإسلامية،1998 :30)

وتعد الأسئلة أحد مكونات الكتاب المدرسي التي تسعى إلى زيادة اهتمام الطلبة بالموضوعات التي يدرسونها، وتعتبر ركناً أساسياً من أركان التدريس الناجح، وتستخدم في عدة مواقع من الدرس، في بدايته أو أثنائه أو عند نهايته (اللقاني ، 1979 : 109) .

وتهدف الأسئلة إلى التعرف على المعلومات التي يمتلكها الطلبة (الخبرات السابقة)، وتفيد في التأكد من فهمهم للمادة العلمية، ومعرفة نواحي الضعف لديهم وعلاجها، وتنمية حب الاستطلاع عندهم، وإثارة أنماط التفكير المختلفة في أذهانهم .

وتصنف الأسئلة إلى نوعين، يتمثل النوع الأول في الأسئلة مغلقة النهاية التي تتطلب من المتعلم إجابة واحدة محددة، ويطلق عليها أحياناً الأسئلة المحددة، ويتمثل النوع الثاني في الأسئلة مفتوحة النهاية، والتي تساعد على تنمية التفكير والحصول على إجابات متعددة من المتعلم حول موضوع معين، ويطلق عليها أحياناً الأسئلة السابرة .

وفي ضوء ما سبق تكمن أهمية الكتاب المدرسي والأسئلة التي تعد ركناً مهماً فيه، مما يدفعنا إلى الاهتمام بها والتركيز عليها والتفكير في صياغتها؛ لننحى بطلبتنا بعيداً عن المهارات الدنيا من التفكير كالتذكر، والتحليق بهم إلى آفاق المهارات العليا من التفكير كالتحليل والتقويم والإبداع .

ماهية الأسئلة :

تتعدد الوسائل الإدراكية المتمثلة في المعينات العقلية التي تعتمد على الرمز، واللغة، والأشكال، والصور، في تسهيلها لعملية التعلم كالقصص التشويقية، والمقارنات التشبيهية، والملاحظات الصفية، والملخصات والخطوط، والصورة بالإضافة إلى الأسئلة التعليمية، و تُعَدُّ الأسئلة من أهم الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم، واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة (دروزة ، 2000 : 223 ، 224) .

ويذكر القاني ومحمد (1985 : 57) " أن السؤال هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما، بحيث يفهم هذا الشخص المقصود بهذه الكلمات، ويعمل فكره فيها ويستجيب لها بشكل يفهمه من وجه السؤال في البداية " .

ويذكر شقير و حلس (2009 :45) أن السؤال " جملة استفهامية، أو طلبيه توجيه إلى شخص معين أو عدة أشخاص بهدف استجلاء إجابة لفظية أو الحث على توليد الأسئلة، أو لفت الانتباه لأمر معين " (شقير و حلس ، 2009)

ويعرف المفتي الأسئلة (1988 : 68) " بأنها عبارات تبدأ بأدوات استفهام، وتتطلب إجابة معينة كرد فعل عليها، أو هي عبارات تبدأ بفعل أمر مثل : اذكر، أو اشرح، أو أعد صياغة، أو قارن، أو انقد، أو أصدر حكماً، وما إلى ذلك، وتستلزم إجابة متسقة مع ما جاء من أمر معين " .

ويشير محمود (1987 : 487) " أن السؤال هو مجموعة من الكلمات يوجهها المدرس تتطلب استجابة مقننة من الموجه إليه " .

ويعرفها الأغا وعبد المنعم (1997 : 158) " بأنها مثيرات لغوية تتطلب إجابات معينة ومحددة، وهي مهارة لا يستغني عنها معلم أو متعلم " .

وتذكر دروزة (2000 : 224) " أن السؤال التعليمي عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح " .

ويمكن تعريف السؤال بأنه " عبارة عن مثير، أو جملة لفظية تبدأ بأحد أدوات الاستفهام، أو بفعل أمر، ويستلزم قدراً من التفكير وفحص المعلومات، ويستدعي رد فعل أو استجابة من المتعلم لفظاً أو عملاً ".

أهداف الأسئلة :

توظف الأسئلة بكافة أنواعها في العملية التعليمية؛ لتحقيق أهداف وأغراض عديدة ومختلفة، فهي قد تكون تشخيصية تأتي قبل البدء في عملية التعلم بهدف الكشف عن الخبرات السابقة عند التلاميذ ومدى إلمام المتعلم بالموضوع المراد تدريسه، وتحديد مواطن القوة والضعف لديه، وقد تكون تكوينية أو مرحلية تأتي أثناء العملية التعليمية التعلمية فتقدم لكل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة، وتفيد في تحديد الإجراءات التي يجب اتخاذها في المراحل التالية من العملية التعليمية، وقد تكون ختامية تقويمية تأتي في نهاية العملية التعليمية بهدف التعرف على مدى تحقق الأهداف .

ويرى زيتون وقطامي في مهارات التدريس (2004) أن للأسئلة أهداف منها :

1. لتحديث مدى توافر متطلبات التعلم المسبقة Learning prere question اللازمة لتعلم موضوع الدرس الجديد
2. لتحفيز وإثارة تفكير الطلبة وهو ماليس بأسئلة التهيئة التحفيزية Set Inducation questions بهدف تركيز إنتباه الطلبة لموضوع الدرس وإثارة الدافعية.
3. استدراج الطلبة للكشف عن المعلومات محل التدريس بأنفسهم مع قليل من التوضيح في الشرح.

4. لمعرفة مدى فهم الطلبة لمل تعلموه.
5. تنمية التفكير بأنواعه.
6. لمعرفة اتجاهات الطلبة وميولهم .
7. أحد أساليب ضبط سلوك الطلبة في الفصل.
8. لتنمية مهارات المناقشة الحوارية بين الطلبة.
9. لتوليد أسئلة بين الطلاب أنفسهم مما يشجع على التساؤل الهادف . (زيتـــون و قطـــامي، 2004)

ويذكر حمدان (2001 : 133) " أن الأسئلة تعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبـــدئها، كما أنها ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته، وتزود التلاميذ بتوجيهات بناءة ضـــرورية ومحفزات مباشرة لتعلمهم ". ويضيف حمدان أن الأسئلة تحقق الأغراض التالية:

1 - حث التلاميذ على الاشتراك في عملية التعلم.
2 - جذب انتباه التلاميذ.
3 - تشجيع التلاميذ وحثهم على المناقشة والتفكير.
4 - إعطاء توضيح لمشكلة معينة (تنظيمية أو تعليمية).
5 - تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة وتوجيههم إليها.
6 - التأكد من فهم التلاميذ للمادة الدراسية.
7 - تحليل نقاط الضعف عند التلاميذ.
8 - اختبار كفاية معرفة التلاميذ للمادة الدراسية. (حمدان ، 2001 : 134).

وقد تحدث العديد من التربويين عن أهداف الأسئلة بصفة عامة سواء كانت شفهية أم تحريرية مكتوبة، فيلخص عبد العزيز وعبد المجيد (1969 : 300 ،301) أهدافها فيما يلي:

1 - الوقوف على معلومات التلاميذ السابقة.
2 - تنشيط عقول التلاميذ وإيقاظ انتباههم.
3 - الوقوف على مدى تتبع التلاميذ للدرس.
4 - تثبيت المعلومات التي درست.
5 - القضاء على الزهو والغرور عند بعض التلاميذ.

ويشير بورش Borich (1988 : 195) أن الأسئلة التحريرية تحقق الأهداف التالية :

1 - المساعدة على تذكر معلومات معينة.
2 - مراجعة محتوى التعلم السابق.
3 - تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ.
4 - تعزيز التفكير وفهم الأفكار.

5 - تشجيع التفكير والتقويم.

وتذكر دروزة (2000 : 224) أن أهمية الأسئلة التعليمية تتجلى في النقاط التالية:

1 - تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية.

2 - تحث المتعلم على دراسة وفهم واسترجاع الأفكار المهمة في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل.

3 -تدفع المتعلم إلى توظيف استراتيجياته الإدراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب.

4 - تلخص المادة على شكل أسئلة.

5 - تحفز المتعلم على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة.

في ضوء ما سبق يلخص الباحث الأهداف والأغراض التي تسعى إلى تحقيقها الأسئلة فيما يلي:

1 - إثارة وتنمية تفكير المتعلم.

2 - توجه المتعلم إلى نوع الاستجابة المطلوبة.

3 - تعمل على جذب انتباه المتعلم، وتثير الدافعية لديه.

4 - تساعد في تشخيص صعوبات التعلم ومواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.

5 - تساهم في تثبيت المعلومات والأفكار في أذهان المتعلمين.

6 - تساعد على انخراط المتعلم في عملية التعلم.

7 - تؤكد على فهم التلميذ للمادة الدراسية.

8 - تكشف عن الخبرات السابقة لدى المتعلم.

9 - توجه تفكير المتعلم.

10 - تكشف عن اهتمامات وميول المتعلمين.

11 - تساعد المتعلم على تذكر المعلومات والأفكار.

12- تساعد في تنظيم المعلومات في البنية المعرفية لدى المتعلم.

أنواع الأسئلة:

تصنف الأسئلة بأشكالها المتنوعة إلى نوعين رئيسين هما: الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، يتناولهما الباحث بشيء من التفصيل.

أولاً: الأسئلة المقالية

يعرف زيتون (1994 : 359- 360) الأسئلة المقالية " بأنها تلك الأسئلة التي تسمح للمتعلم بأن يجيب عن الأسئلة بكلمات من عنده، فالمتعلم يسأل ليستدعي من الذاكرة المعلومات ذات العلاقة بالسؤال، وهو مطالب في هذا النوع من الأسئلة بتنظيم وعرض حقائق ومصطلحات أو مفاهيم أو أفكار، أي أن يقوم بنشاط إبداعي، وعادة ما تبدأ هذه الأسئلة بكلمات مثل: ناقش، اشرح، قارن، اكتب ما تعرفه عن، اذكر، ... الخ .

ويذكر اللقاني والجمل (1996 : 13) " أن الأسئلة المقالية أسئلة كتابية يطلب فيها من التلاميذ تنظيم إجاباتهم باستخدام لغتهم الخاصة، وهذا النوع من الأسئلة يظهر قدرة التلميذ على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الذي يتضمنه السؤال، وهي سهلة في إعدادها، وما زالت لها السيادة في تقويم الكثير من المواد الدراسية المختلفة ".

وإن أهم ما يميز الأسئلة المقالية حرية الاستجابة التي توفرها للمتعلم، والسؤال المقالي يساعد على قياس أهداف معقدة معينة، تتضمن القدرة على الابتكار والتنظيم، والربط بين الأفكار والتعبير عنها ، باستخدام ألفاظ المتعلم . (سمارة وآخرون ، 1989 : 123) .

ويتفق كل من أبو علام (1987 : 155) ، وعودة (1993 : 165) ، وزيتون (1994 : 361) ، على " أن أهم ما يميز أسئلة المقال أنها :

1 - تركز على العمليات العقلية العليا في المجال المعرفي العقلي ؛ وذلك لأنها تتطلب عمل الاستنتاجات والمقارنات والتحليلات وإصدار الأحكام على المعرفة بأنواعها المختلفة .

2 - تقيس جوانب متعددة من قدرة المتعلم على الإبداع .

3 - تتيح الفرصة للمتعلم لإبداء ما يجول في تفكيره أو وجدانه .

وتفترض دروزة (2000 : 251) من خلال نظرتها إلى نتائج الدراسات النفسية والتربوية حول موضوع الأسئلة التعليمية أن الأسئلة المقالية :

1 - دائماً ما تقيس اكتشاف معلومات عامة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات من خلال معالجة مواقف تعليمية جديدة لأول مرة .

2 - غالباً ما تقيس تطبيق معلومات عامة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات في مواقف تعلميه جديدة .

3 - أحياناً ما تقيس تذكر معلومات عامة كتعريفات المفاهيم والمبادئ والإجراءات .

4 - نادراً ما تقيس تذكر معلومات جزئية كالحقائق والأمثلة .

وتوظف أسئلة المقال لقياس مخرجات التعلم التالية :

1 - القدرة على التعبير الكتابي .

2 - القدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها والربط بينها .

3 - القدرة على الابتكار

4 - القدرة على التفكير الناقد والتقويم . (أبو علام ، 1987 : 154)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الأسئلة المقالية تنمي لدى المتعلم مهارات التفكير العليا، وتتيح له الفرصة لتنظيم أفكاره وربطها، وتنشط عملية الابتكار لديه، وتنمي قدراته على البحث والاستقصاء والوصف والتفسير، وتعزز قدراته الإنشائية والكتابية، وتثير فيه حب الاستطلاع، وتدفعه لسبر أغوار المجهول والكشف عنه .

وللأسئلة المقالية مميزات يمكن إيجازها فيما يلي :

أ- سهولة أعدادها، حيث يتم ذلك في وقت قصير ويقوم المعلم بإعدادها بنفسه.

ب- تكشف عن قدرة الطالب على التخطيط للإجابة وعن قدراته على تنظيم الأفكار وربطها في سياق متتابع منسجم.

ت- تكشف عن قدرة الطالب على تحليل الموضوع المطلوب إلى عناصره وتعرف كل جزء منه وفقا لوزنه وأهميته كما يساعد على تتبع تفكير الطالب وقدرته على ممارسة العمليات العقلية المختلفة.

ث- تكشف عن قدرة الطالب على النقد والتقويم .

ولا تخلو اللأسئلة المقالية - رغم هذه المميزات - من العيوب التي تتسبب في توجيه الانتقادات اللاذعة عليها، ولعل من أبرز تلك العيوب ما يلي:

أ- انها ذاتية التصحيح بمعنى أن الدرجة التي يضعها المصحح تعتمد على المصحح وتختلف باختلاف المصححين وقد وجد أن درجات المعلمين لنفس الموضوع تختلف اختلافا كبيرا وفقا لعوامل ذاتية متعددة منها حالة المصحح النفسية في أثناء تصحيح الموضوع، واتجاهات المصحح، ونظرته أو فكرته السابقة عن الطالب بل قد يختلف تقدير المصحح الواحد لنفس الموضوع إذا قام بتصحيحها في أوقات مختلفة كما أوضحت البحوث أن الدرجة قد تتأثر أيضا بجنس المصحح ذكرا كان أم أنثى وقد يختلف المعلمون أنفسهم في بعض الأحيان في تقدير الوزن النسبي للأجزاء التي يجب أن تتضمنها الإجابة المطلوبة، ومن ثم في تقدير ما يستحقه كل جزء من هذه الأجزاء.

ب- قد تؤدي صياغة الأسئلة المقالية في بعض الأحيان إلى اختلاف الطلاب في فهم المقصود منها الأمر الذي يؤدي إلى إخفاق بعض الطلاب في التوصل إلى الإجابة المطلوبة ولا يكون ذلك بسبب ضعف مستواهم في المادة الدراسية و إنما بسبب عدم دقة في صياغة السؤال.

ت- قد تتأثر إجابة الطلاب بالمهارة اللغوية للطالب والقدرة على التعبير الكتابي ومن ثم فـــان طريقة عرضه للمعلومات ستؤثر حتما في المصحح مما يجعله يعطي درجه مرتفعة لموضوع قد لا يتضمن أفكارا جوهرية بصرف النظر عن سلامة تفاصيل الموضوعات أو دقتها.

ث- يتطلب تصحيح الأسئلة المقالية وقتا طويلا وذلك لاجتهاد الطلاب في كتابـــة أكبـــر قـــدر ممكن من الصفحات حتى يتمكنوا من الحصول- وفق اعتقادهم- على أعلى درجات ممكنـــة.(إبراهيم ، 2008 :41 ــ 42)

ثانياً : الأسئلة الموضوعية

يعرف أبو علام (1987 : 153) الأسئلة الموضوعية " بأنها تلك الأسئلة التي يمكـــن تقدير درجاتها تقديراً موضوعيا ، ونعني بذلك أن هناك اتفاقاً في الأحكام إذا ما تـــم تـــصحيح السؤال الموضوعي من قبل مجموعة من المصححين ، حيث يتوصـــل الجميـــع إلـــى نفـــس الدرجات دون مجال لتدخل الأحكام الذاتية " .

ويذكر الظاهر وآخرون (1991 : 91) " أن الاختبار الموضوعي هو الاختبار الـــذي لا يسمح بأن يكون لرأي المصحح الذاتي أي دور في تقدير درجـــة المفحـــوص؛ وذلـــك لأن الجواب على فقراته محدد تماماً، بحيث لا يختلف في تصحيحه أو تدقيقه اثنان " .

ويتضح مما سبق أن الأسئلة الموضوعية تتطلب من المتعلم استدعاء كلمـــة محـــددة أو أكثر بهدف تكوين جملاً صحيحة، أو تقديم تعريفات لمصطلحات ومفاهيم ومبادئ مـــن خـــلال الربط بين أفكار محددة، أو اتخاذ قرار بشأن البديل المناسب من بين مجموعة من البدائل، ولا يختلف المصححون في تقدير درجاتها .

أنواع الأسئلة الموضوعية :

ينقسم هذا النوع من الأسئلة إلى عدة أنواع حصرها الدمرداش (1980 : 91) في : أسئلة الصواب والخطأ ، والإكمال ، والمزاوجة (المطابقة) ، والاختيار من متعـــدد ويـــشمل (التجميع والترتيب) ، والاقتران ويشمل (التعليـــل والتـــصويب والاســـتبدال)، والمـــسائل، وأسئلة المعادلات، والرسومات .

1 - أسئلة الصواب والخطأ :

وتعرف بأنها عبارة عن جمل خبرية ، ويطلب من الطالب أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت صحيحة ، وبالخطأ إذا كانت خاطئة ، أو أي وصف آخر كنعم أو لا . (عودة ، 1993 : 154)

قواعد بناء أسئلة الصواب والخطأ :

- § أن تتضمن العبارة أو السؤال فكرة واحدة فقط.
- § صياغة العبارة بإحكام بحيث تكون صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً .
- § تجنب العبارات التي تحتوي على النفي بقد ر الإمكان وإذا لزم الأمر لذلك يتحتم إبراز كلمة النفي.
- § عدم تمييز العبارات الصحيحة كأن تكون أطول من العبارات الخاطئة بشكل مستمر والعكس كذلك .
- § يفضل أن يكون عدد الأسئلة الصحيحة مساوياً لعدد الأسئلة الخاطئة ولكن دون مطابقة تماماً ، مع مراعاة أن يكون ترتيبها عشوائياً .
- § ترتيب العبارات الصحيحة والخاطئة بشكل عشوائي .

عندما تكون العبارة خاطئة ينبغي أن يكون الخطأ مبنياً على خطأ في المعلومات وليس على ألغاز لغوية. (حلس ، 2008 : 224)

2 - أسئلة الإكمال :

وفيها يعرض على المتعلم عدد من العبارات الناقصة ، ويطلب منه أن يكتب الكلمة الناقصة ، أو الرقم الناقص حتى يصبح المعنى كلاماً صحيحاً (الدمرداش ، 1980 : 10) . ويشير سمارة وآخرون (1989 : 88) " أن مخرجات التعلم التي تقيسها أسئلة الإكمال تتمثل فيما يلي :

أ. اختبار معاني المفردات والمصطلحات .

ب. اختبار المخرجات المتعلقة بالحقائق البسيطة كالأسماء والتواريخ والأحداث والأماكن .

ت. اختبار المخرجات المتعلقة بمعرفة المبادئ .

ويضيف في السياق ذاته أن تعلم الحقائق هو أحد الأهداف الهامة لجميع مراحل التعليم ، وصيغة الإكمال تعتبر فعالة في تحقيق هذا الهدف من أهداف التحصيل .

قواعد تصميم أسئلة إكمال الفراغ :

- § التأكد من أن إجابة واحدة فقط تلاءم الفراغ الموجود.
- § أن تكون العبارات متقاربة في الطول والصيغة العامة .
- § أن لا تؤخذ الجمل والعبارات حرفياً من الكتاب المقرر.
- § أن يكون أكثر من فراغين في الجملة الواحدة لأن كثرة العبارات يفقد العبارة وضوحها ومعناها.

§ ينبغي أن يكون الفراغ قرب نهاية العبارة؛ لتوضيح المطلوب (المشكلة) في ذهن التلميذ. (حلس ، 2008 : 225)

3 - أسئلة المزاوجة (المطابقة) :

يعرف كل من الفنيش (1993 : 325) ، وأبو حطب (1992 : 117) ، أسئلة المزاوجة " بأنها أسئلة تتكون من عمودين متوازيين ، يحتوي كل منهما على مجموعة من العبارات أو الرموز أو الكلمات أو الصور ، وتسمى العناصر التي يتكون منها العمود الأول بالمقدمات أو المثيرات ، وتسمى المفردات التي يختار منها المتعلم بالاستجابات أو البدائل " .

ويشير الطيب (1999 : 59) " أنه في أسئلة المزاوجة يعرض على التلميذ قائمتان إحداهما تحتوي على مجموعة من العبارات أو الجمل التي ترتبط بعبارات أو جمل في قائمة أخرى ، وتدور كلها حول موضوع واحد ، ويطلب من التلميذ ربط كل عبارة أو جملة من القائمة الأولى بما يناسبها من القائمة الثانية ، على أن تكون فقرات القائمة الثانية(الاستجابات) أكثر عدداً من فقرات القائمة الأولى (المقدمات) .

ويذكر الظاهر وآخرون (1991 : 119) " أن أسئلة المزاوجة توظف لقياس حقائق ومعلومات مترابطة تعتمد على التذكر ؛ لذلك تعتبر بسيطة وسهلة ، فهي تقيس علاقات في مجالات مثل : أسماء أشخاص ، أحداث تاريخية وتاريخ وقوعها ، مصطلحات وتعريفاتها ، دول وعواصم ، معارك وقادة ، وغير ذلك ، وهي تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتعتبر أسلوباً محبباً لديهم ، خاصة عندما يطلب منهم وصل الكلمات التي بينها علاقة ما بخط " .

أسس تصميم أسئلة الربط (المزاوجة) :

§ أن تكون الكلمات أو العبارات أو المصطلحات المستخدمة متجانسة .

§ أن تكون العبارات والبدائل المقابلة لها قصيرة .

§ أن تكون البدائل مرتبة ترتيباً منطقياً .

§ أن يكون عدد العبارات المجموعة الأساسية (أوالمصطلحات) وعبارات المجموعة المقابلة "الإجابات" غير متطابق حيث ينبغي زيادة عدد عبارات المجموعة المقابلة عن عدد عبارات المجموعة الأساسية.

§ أن يكون سؤال بنوع واحد من المعلومات .

§ أن يختص كل سؤال بنوع واحد من المعلومات . (حلس ، 2008 : 228)

4 - أسئلة الاختيار من متعدد :

تتكون الفقرة الواحدة في أسئلة الاختيار من متعدد من جزئين هما : أصل السؤال (جذر السؤال) Stem ، والبدائل Alternatives ، والبدائل إما أن تكون أربعة أو خمسة

حسب مستوى التلاميذ ، بحيث يكون واحداً منها هو الجواب الصحيح، ويشترط في البدائل أن تكون متقاربة بحيث يحتمل أن يكون أي منها الإجابة الصحيحة (نشوان،1992: 261) .

ويشمل هذا النوع من الأسئلة أسئلة التجميع، وفيها يعطى التلميذ عدداً من العبارات أو الكلمات أو المصطلحات، ويطلب منه تجميع بعضها، بحيث ترتبط المجموعة مع بعضها في صفات مشتركة ، كما تشمل أيضاً أسئلة الترتيب ، وفيها يعطى التلميذ مجموعة من العبارات أو الكلمات أو المصطلحات ويطلب منه ترتيبها وفق نظام معين (عميرة والديب ، 1979 : 318)

ويذكر كل من أبو علام (1987 : 195)، وعودة (1993 : 155) ، وسمارة وآخرون (1989 : 73) " أن أسئلة الاختيار من متعدد تتكون في أبسط صورها من مشكلة وعدة حلول بديلة ، وتطرح المشكلة إما في صيغة استفهامية ، وإما على شكل عبارة ناقصة، وتسمى المشكلة بأصل السؤال (الجذر) Stem، أما الحلول البديلة فهي عبارة عن الإجابات المحتملة في حالة السؤال ، وتسمى الحلول أو الإجابات البديلة (البدائل) Alternatives، وتتضمن البدائل إجابة واحدة صحيحة وعدد من الإجابات الخاطئة التي يطلق عليها المشتتات (المموهات) Distrostors، ووظيفة المشتتات صرف انتباه المتعلمين الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة .

ويشير جرونلند Gronlund (1990 : 168- 173) إلى أن أسئلة الاختيار من متعدد توظف لقياس مخرجات التعلم التالية :

أ. مخرجات التذكر مثل : معرفة المصطلحات، والحقائق، والعادات، والاتجاهات، والتصنيفات، والمعايير ، والمبادئ ، والتعميمات .

ب. مخرجات التعلم عند مستويات الفهم والتطبيق مثل : القدرة على تحديد وتطبيق الحقائق والأساسيات ، تفسير العلاقات بين السبب وأثره ، تحديد النظريات .

ت. مخرجات التعلم عند مستويات التحليل والتركيب والتقويم .

قواعد تصميم أسئلة الاختيار من متعدد :

عند كتابة أسئلة الاختيار من متعدد ينبغي مراعاة المبادئ التالية :

1. مبادئ متعلقة بأصل السؤال .

§ أن يحتوي أصل السؤال على مشكلة محددة وواضحة تماماً بحيث يستدل التلميذ على الإجابة مباشرة قبل قراءة البدائل.

§ وضع الكلمات المشتركة بين بدائل الإجابة في أصل السؤال .

§ تجنب صيغة السؤال، وإذا لزم الأمر فلا بد من إبراز كلمة النفي .

§ إذا كانت الفقرة أو السؤال متعلقة بتعريف مصطلح معين فمن الأفضل وضع المصطلح في أصل السؤال.

2. المبادئ المتعلقة بالبدائل:

§ أن تكون كل البدائل متجانسة في محتواها ومرتبطة بمجال المشكلة

§ أن تكون المشتتات مبنية على الأخطاء الناشئة من نقص المعلومات وليس لتلاعب في الألفاظ .

§ أن تكون لغة البدائل سهلة وواضحة ،و المصطلحات المستخدمة في البدائل معروفة كلها لدى الطلاب .

§ أن يكون كل بديل مناسباً لغوياً لأصل السؤال وتجنب الارتباطات اللفظية بين أصل السؤال والإجابة الصحيحة.

§ ألا تكون الإجابة الصحيحة أطول أو أقصر من البدائل الخاطئة بشكل مستمر .

§ الابتعاد عن استخدام جميع الإجابات السابقة صحيحة أو جميع الإجابات السابقة خاطئة لأن ذلك يزيد احتمالات التخمين في الإجابة .

§ أن توزع الإجابة الصحيحة على المواقع المختلفة للبدائل توزيعاً متساوياً ولكن بشكل عشوائي .

§ أن يكون من البدائل بديل واحد فقط صحيح .

§ أن تكون البدائل جذابة بمعنى ألا يكون الحكم بخطئها بديهياً . (حلس ، 2008 :226 –227)

5 - أسئلة الاقتران :

وفيها تعطى للمتعلم مجموعة من العبارات، ويطلب منه تقديم معلومات تقترن بهذه العبارات، ويشمل هذا النوع من الأسئلة أسئلة التصويب حيث يعطى المتعلم مجموعة من العبارات الخاطئة ويطلب منه تصويبها، وذلك بتغيير الأجزاء الخاطئة منها، وأسئلة الاستبدال وفيها يعطى المتعلم مجموعة من العبارات ويطلب منه استبدال كل منها بكلمة واحدة أو كلمتين.(الدمرداش ، 1980 : 12) .

6 - أسئلة المسائل :

وفيها يطلب من المتعلم حل مشكلة أو التوصل إلى نتيجة مستخدماً علاقات معينة (الدمرداش ، 1980 : 12) .

7 - أسئلة المعادلات :

ويطلب فيها من المتعلم التعبير عن علاقات معينة بالمعادلات اللفظية أو الرمزية أو كليهما (الدمرداش ، 1980 : 13) .

8 - أسئلة الرسومات :

ويطلب فيها من التلاميذ رسم بعض الأشكال التوضيحية ، أو تكميل أجزاء الرسم ، أو كتابة الأجزاء على الرسم (عميرة والديب ، 1979 : 318) .

وتفترض دروزة (2000 : 251) من خلال نظرتها إلى نتائج الدراسات النفسية والتربوية حول موضوع الأسئلة التعليمية أن الأسئلة الموضوعية :

1 - دائماً ما تقيس تذكر معلومات جزئية كالحقائق والأمثلة .

2 - غالباً ما تقيس تذكر معلومات عامة كتعريفات المفاهيم والمبادئ والإجراءات العامة .

3 - أحياناً ما تقيس تطبيق معلومات عامة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات في مواقف تعليمية جديدة .

4 - نادراً ما تقيس اكتشاف معلومات عامة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات من خلال معالجة مواقف تعليمية لأول مرة .

ويتضح في ضوء الأدب التربوي الذي تناول الأسئلة بأنواعها المختلفة وأغراضها المتعددة أن الأسئلة الموضوعية تناسب قدرات طلبة المرحلة الأساسية بصورة عامة، والمرحلة الثانوية بصورة خاصة؛ لأنها لا تتطلب قدرات إنشائية وكتابية عالية ، حيث أن مهارات الطلبة في هذا المجال في بدايات امتلاكها، وأن الأسئلة الموضوعية غالباً ما تتطلب مهارات عقلية عليا للإجابة عنها ، ودائماً ما تشجع وتعزز مهارات التفكير العليا كالإبداع والتفكير الناقد وحل المشكلات وإصدار الأحكام .

وهذا لا يعني أن نهمل الأسئلة المقالية في هذه المرحلة ، بل لا بد من التوازن في توظيف كل من الأسئلة المقالية والموضوعية بما يتناسب و الخصائص النمائية لكل مستويات هذه المرحلة ، بحيث يتم السير في خطين متوازيين من أجل تدريب الطلاب وتنمية قدراتهم العقلية(الدنيا والعليا)، وتزويدهم بالمهارات الحياتية ؛ ليتمكن الطالب من مواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية والتكيف معها ، ويمتلك القدرة على حل المشكلات الحياتية التي يتعرض لها بموضوعية وذهن متفتح ، ويساهم في بناء وتطوير المجتمع الذي ينتمي إليه ؛ ليحقق السعادة والرفاهية له وللآخرين .

كما أن هناك مخرجات للتعلم لا يمكن قياسها بالأسئلة الموضوعية فقط أو بالأسئلة المقالية فقط، فعلى سبيل المثال لا يجوز استخدام أسئلة الصواب والخطأ في الوقت الذي نريد فيه أن نقيس قدرة المتعلم على تنظيم أفكاره، فنجد أن السؤال المقالي أكثر ملائمة لقياس مثل

هذه القدرة، وإذا كنا نريد أن نقيس قدرة المتعلم على التذكر واستدعاء المعلومات كتذكر الأسماء أو الأماكن أو التواريخ أو الأحداث أو التعريفات ، نجد أن السؤال الموضوعي أكثر ملائمة من السؤال المقالي .

وعليه يعد تنوع الأسئلة في الكتاب المدرسي ما بين المقالية والموضوعية أمراً ضرورياً مرغوباً ، ليتسنى بناء وقياس قدرات المتعلمين على المستويات المختلفة من الأهداف التعليمية.

الأسئلة ومخرجات التعلم :

تهدف الأسئلة إلى قياس المخرجات أو نتاج العملية التعليمية التي تمثل كل ما يمكن أن يقاس بطريقة إجرائية في سلوك المتعلم، حيث يستجيب المتعلم لعدد من المثيرات التي تقدم له وتسمى بالمدخلات Inputs، وتتم عملية تفاعل المتعلم مع هذه المدخلات لتجهيز الغرض المطلوب فيما يسمى بالعمليات Process، وتخرج الاستجابات Outputs، ويستطيع المعلم ملاحظة وقياس هذه الاستجابات مباشرة في الموقف التعليمي، وقد تكون هذه الاستجابات في صورة تعلم الوقائع

(الحقائق)، أو المفاهيم، أو أنماط التفكير المختلفة .(أبوسنينة واللقاني ، 1990 : 67)

وتشمل مخرجات التعلم (النتاجات التعليمية) ثلاث مجالات تتمثل في المجال المعرفي (العقلي) والمجال الوجداني (العاطفي) والمجال النفسحركي (المهاري) ، وتستخدم مقاييس الاتجاهات والميول والقيم في قياس الجانب الوجداني، وتستخدم بطاقات الملاحظة في قياس الجانب النفسحركي ، وتستخدم الأسئلة على نطاق واسع في قياس السلوك المعرفي، وقد تكون النتاجات التعليمية المقاسة بواسطة الأسئلة في صورة وقائع أو مفاهيم أو تعميمات أو تجارب وأنشطة، والتي تمثل بنية العلم، وقد تكون في صورة مهارات تفكير والتي تمثل طريقة العلم .

وقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت تحليل محتوى الأسئلة في الكتب الدراسية عامة كدراسة (أبو دقة ، 2004)، ودراسة (أبو ندا ، 2000)، إلى أن غالبيتها تركز على الجوانب المعرفية ومستويات التفكير الدنيا ، وتهمل المستويات العليا منه، وعليه فإن مخرجات التعلم (النتاجات التعليمية) التي يفترض أن تقيسها الأسئلة في هذه الكتب تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي :

1 - المعرفة العلمية .

2 – عمليات العلم .

3 - أنماط التفكير .

أولاً : الأسئلة والمعرفة العلمية

تعتبر المعرفة العلمية (الخبرات التعليمية) أحد مكونات بنية العلم ، وتتمثل في الوقائع والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات ، وتلعب هذه الخبرات التعليمية دوراً هاماً في العملية التعليمية ، وتعتبر مساعدة التلاميذ على اكتساب المعرفة العلمية من أهداف وغايات تدريس العلوم ، حيث أنه لا يمكن تصور عملية تعليمية بدون جانب معرفي ، وسيتم تناول هذا الجانب بشيء من التفصيل :

1 - الوقائع (الحقائق) : Facts

تعتبر الوقائع اللبنة الأولى في البناء المعرفي للعلم، فيعرفها نشوان (1992 : 35) بأنها " معلومات غاية في البساطة يحصل عليها الإنسان من خلال الملاحظة " .

ويعرفها زيتون (1996 ، 77) بأنها " نتاج علمي مجزء وخاص ولا يتضمن التعميم ، وغير قابلة للنقاش والجدل في وقتها، إلا أنها قابلة للتعديل في ضوء الأدلة والبراهين العلمية الجديدة، ويمكن تكرار ملاحظتها أو قياسها، وبالتالي التأكد من صحتها عن طريق الملاحظة أو القياس أو التجريب العلمي " .

ويعرفها عبد الحميد (1989 : 159) بأنها " معلومات أو معارف تنتج مباشرة من الملاحظة المباشرة " .

ويشير زيتون (1996 : 78) إلى أن قياس تحصيل الوقائع العلمية يشمل جانبين هما :

أ. قياس مدى معرفة (تذكر) الطلبة للحقائق العلمية من خلال أسئلة تقويمية تقيس المعرفة و الحفظ.

ب. قياس مدى الإفادة العلمية (التطبيقية) من الحقائق العلمية وذلك في ضوء المعرفة التي يكتسبها الطالب .

والوقائع العلمية نسبية وليست مطلقة فقد تتعرض للتعديل أو التغيير أو حتى تستبعد نهائياً في ضوء ظهور شواهد وأدلة تؤكد خطأ تلك الوقائع .

2 - المفاهيم : Concepts

ويعرفها اللقاني والجمل (1996 : 172) بأنها " عبارة عن تجريد يعبر عن كلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعهم فئة معينة " .

ويعرفها نشوان (1992 : 37) بأنها " مجموعة من المعلومات التي توجد بينها علاقات حول شيء معين تتكون في الذهن ، وتشتمل على الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشيء ".

ويذكر زيتون (1996 : 78) أن المفهوم العلمي هو " ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة (مصطلح) أو عبارة علمية معينة " .

ويمكن القول بأن المفاهيم تشمل الوقائع، وهي أكثر عمومية منها ، وتتميز بأنها أكثر ثباتاً من الوقائع ، حيث يشير أبو سنينة واللقاني (1990 : 70) إلى أن " المفاهيم تساعد في تنظيم المعلومات ، ومعرفة مفهوم معين تجعلنا قادرين على استخدام عناصره لتمحيص المعلومات " .

والمفاهيم جزء أساسي من أجزاء المعرفة الإنسانية وتعد هدفاً تربوياً مهماً في كفة مراحل التعلم والتعليم في المجتمعات الإنسانية، بل إن بعض الباحثين في هذا المجال يرون أن تعلم المفاهيم هدف وغاية أساسية من غايات التربية في كافة مراحلها ومستوياتها .

ويختلف العلماء عادةً في تعريف المفهوم، فمنهم من يرى أن المفهوم فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن من خلاله التمييز بين المجموعات أو التصنيفات المختلفة . وهو انتقال الطالب من التعلم البسيط إلى أشكال أكثر تعقيداً كالاستدلال وحل المشكلات وغيرها، فلو أخذنا مثلاً مفهوم " فيلسوف " فانه لا ينطبق على سقراط مثلاً أو أفلاطون وحده دون غيره ، بل ينطبق هذا المفهوم على عدد كبير أخر من الفلاسفة مثل ابن رشد والفارابي وغيرهما كثير، وبهذا المعنى فان المفهوم يشير إلى مجموعة من المظاهر والصفات التي تشترك فيما بينها بخاصية معينة عامة أو أكثر ، وترتبط بقاعدة معينة .(طرائق التدريس و التدريب العامة، 283)

ومن الأساليب التقويمية التي تقيس قدرة الطالب على تعلم المفاهيم العلمية واكتسابها، والتي يستدل بها على صحة تكوين المفهوم العلمي وبنائه ما يأتي :

أ. اكتشاف المفهوم العلمي من خلال تطبيق عمليات تكوين المفهوم العلمي الثلاث : التمييز والتصنيف والتعميم .

ب. قياس قدرة الطالب على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي .

ت. تطبيق المفهوم العلمي في مواقف تعليمية تعلميه جديدة .

ث. تفسير الملاحظات والمشاهدات أو الأشياء في البيئة التي يعيش فيها المتعلم وفق المفاهيم العلمية المتعلمة .

ج. استخدام المفهوم العلمي في حل المشكلات .

ح. استخدام المفهوم العلمي في استدلالات أو تعميمات أو فرضيات علمية مختلفة . (زيتون ، 1996 : 81) .

3 - التعميمات العلمية : Scientific Generalizations

يعرف نشوان (1992 : 39) المبدأ العلمي بأنه " سلسلة مرتبطة من المفاهيم العلمية تصف الظاهرة أو الحدث وصفاً كيفياً " .

ويشير زيتون (1996 : 89) بأن المبدأ (التعميم) العلمي " جملة صحيحة علمياً ، وله صفة الشمول وإمكانية التطبيق على مجتمع الأشياء أو الأحداث أو الظواهر التي ترتبط بها هذه المبادئ (التعميمات) العلمية " .

ويرى الدمرداش (1980 : 30) أنه " يمكن الربط بين مجموعات الوقائع والمفاهيم التي تربط بينها علاقات من نوع معين فيما يمكن تسميته بالتعميم أو المبدأ "، وهو بذلك يتفق مع كل من نشوان وزيتون .

ومن أساليب تدريس التعميمات استخدام المنحى الاستقرائي (من الجزء إلى الكل) أو المنحى الاستنباطي (من الكل إلى الجزء)، حيث أن الأسلوبين يلعبان دوراً كبيراً في زيادة فهم التلاميذ للمادة العلمية ، وتحفزهم على التوسع والتعمق . ولقياس تحصيل المبادئ (التعميمات) العلمية ينبغي أن تتناول الأسئلة ما يلي :

أ. معرفة المبدأ أو التعميم العلمي .

ب. القدرة على تطبيق المبدأ العلمي في حل المشكلات ، أو تفسير ظواهر علمية جديدة

ت. قياس قدرة الطالب على تحديد الوقائع الجزئية التي تندرج في إطار التعميم .

4 - القوانين العلمية : Scientific Laws

يذكر زيتون (1996 : 90) أن القانون العلمي " تعميم علمي صيغ بصورة كمية ضمن شروط معينة ، أو علاقة بين مفهومين أو أكثر يعبر عنها بصورة رمزية ضمن الظروف التي تتحقق عندها العلاقة " .

ويشير نشوان (1992 : 41) إلى أن القانون العلمي " هو سلسلة مرتبطة من المفاهيم تصف الظاهرة أو الحدث وصفاً كمياً " .

وينبغي أن تركز أسئلة القوانين العلمية على ما يلي :

أ. معرفة القانون أو النص العلمي للقانون من خلال أسئلة المعرفة والتذكر .

ب. تفسير القانون العلمي من خلال أسئلة التفسير والشرح .

ت. قياس القدرة على تطبيق القانون العلمي في حل المشكلات العلمية أو المواقف الرياضية المختلفة ، أو تفسير الظواهر العلمية الجديدة كما في :

- § حل المسائل والتمرينات الرياضية التطبيقية على القانون ذي العلاقة .
- § أسئلة تطبيقية تتضمن التحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم .
- § عرض مشكلات علمية لاقتراح الحلول لها في ضوء القوانين العلمية .
- § إعطاء أمثلة على بعض التطبيقات والتقنيات العلمية المختلفة للقوانين العلمية .

ويتفق الباحث مع رؤية أن القوانين العلمية تختلف عن التعميمات، ففي حين تصف القوانين العلمية الظاهرة أو الحدث وصفاً كمياً، نجد أن التعميمات العلمية تصف الظاهرة أو الحدث وصفاً كيفياً.

5 - النظريات العلمية : Scientific Theories

يذكر نشوان (1992 : 43) أن " النظريات العلمية تمثل أقصى مراحل التجريد في الربط بين المفاهيم العلمية لتفسير ما يجري من أحداث وظواهر " .

ويرى الدمرداش (1987 : 36) أن " النظرية تظل صالحة للاستخدام طالما كانت قادرة على القيام بوظيفتها، وهي تفسير العلاقات الداخلة في مجالها، فإن جد جديد لم تستطع تفسيره، عدلت ، فإن استعصت على التعديل استبعدت " .

وتتميز الأسئلة التي تتناول النظريات بأنها تثير مستويات عليا من التفكير عند المتعلم، وتطلق العنان له للإبداع، وتقيس جميع المستويات المعرفية عند المتعلم، ويمكن لهذه الأسئلة أن تتناول الجوانب التالية :

أ. معرفة النظرية وفروضها .

ب. قياس القدرة على تفسير القوانين والمبادئ موضوع النظرية .

ت. قياس القدرة على تحليل العلاقات بين مكونات النظرية .

ث. التنبؤ بالظواهر والأحداث التي لم تكن معروفة من قبل .

ثانياً : الأسئلة وعمليات العلم :

عمليات العلم الأساسية :

تشمل عمليات العلم الأساسية ثمان عمليات كما يلي : (النجدي ، 2002 : 71– 79) الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاتصال، والتنبؤ، والاستنتاج، واستخدام علاقات المكان والزمن، واستخدام الأرقام .

1 - الملاحظة : Observing

وهي انتباه مقصود ومضبوط للظواهر أو الأحداث أو الأشياء بغرض اكتشاف أسبابها وقوانينها، وتتطلب تخطيطاً من قبل المتعلم ، تستلزم استخدام الحواس المختلفة والاستعانة بأدوات وأجهزة علمية أحياناً .

2 – التصنيف : Classifing

وتتضمن هذه العملية قيام المتعلم بتصنيف المعلومات والبيانات وجمعها في فئات أو مجموعات معينة اعتماداً على خواص أو معايير مشتركة بينهما، كقيام الطالب بتصنيف مجموعة من البذور تبعاً لشكلها أو ملمسها أو حجمها أو لونها .

3 – القياس : Measuring

تهدف عملية القياس إلى تدريب المتعلمين على استخدام أدوات القياس المختلفة بدقة في الدراسات العلمية العملية وخاصة في مجال التجارب المعملية لإكسابهم مهارات القياس بجميع أنواعه مثل قياس : الأطوال والكتل والمساحات والحجوم ودرجات الحرارة والزمن، وذلك باستخدام أدوات القياس المناسبة مثل : المتر ومشتقاته ، والموازين، والترمومترات وغيرها، كما تتضمن عمليات القياس علاوة على استعمال أدوات القياس البسيطة تطبيق العلاقات الرياضية لحساب الكميات المشتقة من عمليات القياس الأولية مثل : الكثافة والسرعة .

4 – الاتصال : Communicating

وتتضمن هذه العملية مساعدة المتعلم على نقل أفكاره أو معلوماته أو نتائجه العملية إلى الآخرين، وذلك من خلال ترجمتها إما شفهياً أو كتابياً أو على هيئة جداول أو رسومات بيانية أو لوحات علمية أو تقارير بحثية، وتتوقف قدرة المتعلم على الاتصال إلى حد كبير على قدرته على الملاحظة والتصنيف والقياس وغيرها من عمليات العلم .

5 – التنبؤ : Predicting

هي عملية تتضمن قدرة المتعلم على استخدام معلومات سابقة في توقع حدوث ظاهرة ما أو حادث ما في المستقبل، مثل التنبؤ بحالة الطقس، ومعرفة ما سيحدث في المستقبل بالاستعانة بالخبرة والمعلومات السابقة، وتعتمد عملية التنبؤ على صحة عمليات الملاحظة والقياس والاستنتاج المرتبطة بها .

6 – الاستنتاج : Inferring

وهي عملية تستهدف وصول المتعلم إلى نتائج معينة تعتمد على أساسٍ من الأدلة والحقائق والملاحظات، وهي عملية عقلية يتم فيها تفسير وتوضيح الملاحظة، فالملاحظة خبرة يستدل عليها من الحواس، ثم يأتي الاستنتاج لتفسير هذه الملاحظة، فإذا ما رأينا رجلاً

يلبس ملابس الإحرام ويطوف حول البيت الحرام ويسعى بين الصفي والمروة في غير موسم الحج، فإننا نستنتج أن هذا الرجل يؤدي عمرة .

7 – استخدام علاقات المكان والزمن : Using Space / Time Relatimships

وهي تلك العملية التي تنمي لدى المتعلم مهارات وصف العلاقات المكانية وتغيرها مع الزمن ، لذا فهي تتضمن دراسة الأشكال والحركة والتغير في السرعة، وهي ضرورية للتعلم المبكر للطلبة الصغار لمساعدتهم على التعرف على الأشكال والأماكن والأزمنة، فهي تساعد الطالب على معرفة الأشكال ثنائية أو ثلاثية الأبعاد، وظلال الأشياء ثلاثية الأبعاد، وتماثل الأشكال، ومقاطع الأشياء، ويصبح الطالب في النهاية قادراً على رسم الأشكال ثلاثية الأبعاد مثل : المكعب والمنشور والهرم والاسطوانة، كما أن إضافة عامل الزمن في بعض الأحيان يؤدي إلى علاقة المكان والزمن الخاصة، والتي تعرف باسم السرعة .

8 – استخدام الأرقام : Using Numbers

وهي عملية عقلية تهدف إلى قيام المتعلم باستخدام الأرقام الرياضية بطريقة صحيحة على القياسات والبيانات العلمية التي يتم الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو الأدوات أو الأجهزة الأخرى، كما تتضمن هذه المهارة استخدام الرموز الرياضية والعلاقات العددية بين المفاهيم العلمية المختلفة، كقيام المتعلم بعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، واستخدام الأرقام العشرية، والأعداد الكبيرة، وتعيين المتوسطات، ومعدلات التغير وغير ذلك، والذي يستخدم عادةً في دروس المواريث .

في ضوء ما سبق، وبناءً على ما تم اعتماده عالمياً في مفهوم التربية العلمية، فإنه ينبغي أن تقيس الأسئلة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية لجميع المراحل الدنيا و العليا عمليات العلم الأساسية ، وأن تتنوع الأسئلة لتقيس مهارات وقدرات الطلبة على : الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاتصال، والتنبؤ، والاستنتاج، واستخدام علاقات المكان والزمان واستخدام الأرقام، ومن هذا المنطلق فإن التنوع في الأسئلة ضروري لقياس المهارات النفس حركية والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية. (النجدي ، 2002 : 71– 79)

ثالثاً : الأسئلة وأنماط التفكير

تعريف التفكير :

" عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس اللمس، البصر، السمع، الشم، التذوق."
والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد .

طبيعة التفكير:

يعد التفكير أعلى مراتب النشاط العقلي، ويشكل جانباً راقياً في شخصية الفرد يميزه عن غيرة من الكائنات، إذ يستطيع الإنسان عن طريق التفكير والذي يوظف له غالبية العمليات العقلية الأخرى - إن لم يكن كلها تقريباً- أن يواجه كل ما يقابله من مشكلات، وأن يجد لها ما يناسبها من حلول، وينقسم التفكير من بين ما ينقسم إليه إلى ما هو مألوف لا يأتي بالجديد في تناول مختلف الأمور، وما هو إبداعي يأتي بالحلول المبدعة الجديدة غير المألوفة للمشكلات التي يواجهها الإنسان.

والتفكير مظهر من مظاهر النشاط العقلي الإنساني، مثله مثل أي نشاط يزاوله الفرد في حياته اليومية، وأن هذا النشاط العقلي يتصف بأنه نشاط كامن ولا يمكن ملاحظته مباشرة، وهو سمة من السمات يتصف بها الإنسان عن غيره من المخلوقات ولا يمكن الاستغناء عنه ما دام الفرد قادراً على التركيز والبحث والاستقصاء .

ويذكر حبيب (1996 : 31) " أنه يمكن الاستدلال على التفكير من خلال أثره ، شأنه في ذلك شأن التكوينات الفرضية الأخرى، بالإضافة إلى أنه نشاط رمزي يتضمن التفاعل مع الرموز والقدرة على استخدامها " .

إن الفرد عندما يسعى لتحقيق هدف ما، قد تعترضه مشكلة أو عائق يحول دون الوصول إلى تحقيق هذا الهدف، فيلجأ إلى توظيف جميع المعلومات السابقة لديه للتغلب على هذا العائق ليصل إلى الهدف المرجو تحقيقه، وهنا يحاول الفرد أن يقوم بنشاط ما لكي يصل إلى الحل المناسب للمشكلة التي تواجهه، وذلك عن طريق دراسة ظروف المشكلة . وفي ظل وجود الفرد في موقف مشكل ينشأ لديه نشاط ذهني معين من شأنه أن يوجد الحل المناسب للموقف، مثل هذا النشاط ما يطلق عليه " بالتفكير ".

مهارات وعمليات التفكير:

تنظم مهارات وعمليات التفكير في مستويات متدرجة تبدأ بمهارات التفكير الأساسية مثل : الملاحظة، المقارنة، التلخيص، التصنيف، التطبيق، تنظيم المعلومات... ثم تتدرج إلى عمليات التفكير المركب كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار. وتتكون كل عملية من هذه العمليات من عدد من المهارات والإستراتيجيات. (حلس ،2007 : ص2)

مفهوم التفكير:

لقد قام العديد من علماء النفس والتربية بتعريف التفكير، وسيتناول الباحث بعض هذه التعريفات ، فقد عرفه الخليلي وآخرون (1996 : 170) بأنه " معالجة ذهنية لمعطيات الخبرة في ضوء المعارف السابقة، بهدف الوصول إلى تعميم أو قرار أو تنمية من نوع ما "

ويذكر زيتون (1994 : 94) أن التفكير " نشاط عقلي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، ويستخدم فيه الرموز مثل الصور الذهنية والمعارف والألفاظ والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات، التي تحل محل الأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص؛ بهدف فهم موضوع أو موقف معين " .

ويعرف النجدي وآخرون (2002 : 87) التفكير العلمي بأنه " كل نشاط عقلي هادف مرن ينصرف بشكل منظم في محاولة لحل المشكلات، ودراسة وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بها والحكم عليها باستخدام منهج معين يتناولها بالملاحظة الدقيقة والتحليل، وقد يخضعها للتجريب في محاولة التوصل إلى قوانين ونظريات " .

ويرى كل من روبرت وبركنس Robert & Perkins " أن عملية التفكير يحتاجها الفرد في مواقف حياته اليومية ، وذلك عندما يحتاج إلى اتخاذ قرار أو عند الصراع مع الصعوبات أو إبراز الأدلة والحجج القوية أثناء مناقشة القضايا العملية "(Robert & Perkins , 1990: 4).

ويستعين التفكير بعمليات معرفية كالتذكر والإدراك والتصور والتخيل والتداعي ، وينطلق منها إلى التركيز على المضمون العام للمعاني والعلاقات التي لا ترتبط بمكان معين أو زمان محدد، فالتفكير عملية عقلية لا يستغنى عن العمليات الذهنية الدنيا والمباشرة، ولكنه ينطلق إلى مستويات عليا من الاستدلال والإبداع .

وفي ضوء ما سبق من تعريفات للتفكير، يخلص الباحث إلى أن :

التفكير :نشاط ذهني متدرج يوظف الخبرات السابقة مستعيناً بما لديه من مهـــارات وقـــدرات عقلية لغرض تحقيق استجابات لاحقة، وهو علاقة جديـــدة بـــين موضـــوعين أو أكثـــر مـــن الموضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة .

خصائص التفكير العلمي الفعال :

أشار زيتون أن لمهارات التفكير العلمي الخصائص التالية :

1 - أنها عمليات تتضمن مهارات عقلية محددة، يستخدمها العلماء والأفراد والطلبـــة؛ لفهـــم الظواهر الكونية .

2 - أنها سلوك محدد للمتعلم يمكن تعلمها أو التدرب عليها .

3 - أنها عمليات يمكن تعلمها ونقلها إلى الحياة العامة، إذ أن الكثير مـــن مـــشكلات الحيـــاة اليومية يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة واتخاذ القرارات بـــشأنها عنـــد تطبيـــق مهارات عمليات العلم . (زيتون ، 1993 : 103) .

ويذكر النجدي وآخرون (2002 : 87) أن للتفكير العلمي الخصائص التالية :

1 - أنه نشاط منظم وليس نشاطاً ارتجالياً .

2 - أنه نشاط مقصود وهادف وليس نشاطاً تلقائياً .

3 - يتصف التفكير العلمي بالدقة والضبط .

4 - يتميز أسلوب التفكير العلمي بأنه يقوم على الواقع والمشاهدة والحقائق الملموسة .

5 - يتميز بالمرونة ، فهو بعيد عن الجمود والتعصب .

6 - يتميز بالموضوعية ، فهو ينأى قدر المستطاع عن كل ما يتعلق بالذات .

7 - يقوم التفكير العلمي على التعميم Generalization ، بمعنى أن الأحكام أو النتائج التي ينتهي إليها ينبغي ألا تقتصر على تفسير حالة جزئية واحدة .

8 - يتميز أسلوب التفكير العلمي بإمكان اختبار ومراجعة صدق نتائجه وتعميماته .

وظائف التفكير العلمي :

1 - يقوم التفكير العلمي بفهم الظواهر المحيطة بالإنسان في بيئته .

2 - يقوم التفكير العلمي بحل المشكلات المختلفة سواء من الناحية العلمية أو الناحية الحياتية

3 - يضفي التفكير العلمي على الأشياء معاني جديدة، حيث يكتشف الفرد أسراراً في الكـــون لم يكن يعرفها، وخواص أشياء كان يجهلها . (النجدي وآخرون ، 2002 : 87)

نموذج مارزانو لأبعاد التعلم :

Marzano's Dimensionns Of Learning Model .

نتيجة قيام مارزانو Marzano وزملاؤه بمراجعة الأبحاث التربوية وخاصة في مجالات علم النفس المعرفي والمناهج والقياس والتقويم، والتي أجريت على مدار ثلاثين عاماً حول عمليات العلم والتفكير، توصل إلى إطار تعليمي لتنظيم مخرجات التعلم في خمس فئات رئيسة كل منها يمثل نوع من التفكير ضروري لنجاح التعلم . وأطلق على هذا الإطار نموذج أبعاد التعلم .

واستهدف مارزانو Marzano من تحديد هذه الأبعاد أن يقدم للمعلم خلاصة الجهود المتواصلة والنتائج المتراكمة في مجال الأساليب وطرق التدريس الفعلية والمستخدمة حالياً، وما استخلصته الأبحاث والنظريات عن كيفية التعلم وبناء الأفكار في تنظيم تصنيفي متدرج لعمليات التعليم والتعلم (Marzano , 1993 : 21) .

وللتوصل إلى هذا النموذج استعان مارزانو بآراء وأبحاث أكثر من (90) خبيراً تربوياً من

(18) مقاطعة بأمريكا والمكسيك (Marzano , 1991 : 18) ولأكثر من عامين من الفحص والدراسة .

ويرتكز مارزانو Marzano وزملاؤه (1992 : 4) على عدة افتراضات أساسية هي :

1- ينبغي أن يعكس التعليم أفضل ما نعرفه عن كيفية حدوث عملية التعلم .

2- يحدث التعلم نتيجة نظام معقد من العمليات التفكيرية المتفاعلة يمكن تصنيفها في خمسة أنواع من التفكير .

3- يتم التعلم الفعال من خلال مرور المتعلم بمهام ومشكلات حقيقية مرتبطة بخبراته الحياتية.

4 - هناك مدخلين للتعليم أحدهما موجه بدرجة كبيرة بوساطة المعلم والآخر موجه بدرجة كبيرة بوساطة المتعلم .

5 - ينبغي أن يركز التقويم على استخدام المتعلم للمعرفة وعمليات التفكير وليس على المستويات المنخفضة لاستدعاء المعلومات .

فلسفة النموذج :

يستند هذا النموذج إلى الفلسفة البنائية ، حيث يعتبر مارزانو Marzano (1996 : 13) أن المعرفة هي السابق الذي يبني الفرد من خلاله خبراته وتفاعلاته مع عناصر ومتغيرات العالم من حوله ، وهذه المعرفة نفعية ، يستخدمها الفرد لتفسير ما يمر به من خبرات ومواقف حياتية.

ويتوصل الفرد إلى المعرفة من خلال بناء منظومة معرفية تنظم وتفسر خبراته مع متغيرات حوله يدركها من خلال جهازه المعرفي بما يؤدي لتكوين معنى ذاتي ، ويستمر ذلك بمرور المتعلم بخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من خبرة سابقة (Marzano , 1995 : 512) .

أبعاد التعلم :

على مدى العقود الثلاثة الأخيرة، أجريت العديد من الدراسات، ووضعت عدة نظريات ونماذج للتعلم، وثبت منها أن عمليات التعليم وما يتصل بها من أعمال كتخطيط وتصميم وتقويم المناهج يجب أن يعكس أفضل ما توصلت إليه هذه الدراسات والنظريات، ويعتبر نموذج مارزانو Marzano خطوة في السبيل، ففي هذا النموذج يحاول مارزانو Marzano وزملاؤه صياغة نظرية للتعليم ترتكز على ما توصلت إليه أفضل الأبحاث المتاحة في مجال التعليم والتعلم ، ثم ترجمة هذه النظرية إلى نموذج للتدريس الصفي ويتصل مباشرة ً بتصميم وتنفيذ المنهج وتقويم أداء المتعلم . ويفترض هذا النموذج أن كل فعل يقوم به المعلم يعزز نوعاً معيناً من التفكير لدى التلميذ ، فمثلاً : إذا سأل المعلم عن حقيقة معينة درسها التلميذ فهذا الفعل (سؤال المعلم) يعطي مؤشراً للتلميذ بالفعل العقلي الخاص بالتذكر ، وإذا سأل المعلم التلميذ أن يقيم المعلومات الواردة في مقال، فسلوك المعلم مؤشر على نوع آخر من التفكير المطلوب من التلميذ وهو التفكير التقويمي .

فالمعلم يوجه بسلوكه المباشر أو غير المباشر لأنماط معينة من التفكير، وإذا أراد المعلم الارتقاء بالأداء المعرفي لتلاميذه فعليه أن يخطط لسلوكه الموجه نحو إثارة أنماط معينة من تفكير التلاميذ (Marzano , 1991 : 39) .

ومن هنا افترض مارزانو أن هناك خمسة أنماط من التفكير يمر بها المتعلم بالترتيب أثناء تعلمه أسماها أبعاد التعلم كما يلي :

البعد الأول : الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم :

Positiv Attitude Toward Learning.

يقبل المتعلم على عملية التعلم باتجاهات تؤثر تأثيراً مباشراً في أدائه أثناء التعلم، وبدون وجود اتجاهات إيجابية لديه نحو عملية التعلم بما تشمله من مناخ تعليمي ومعلم وأقران، فسوف تقل إلى حد كبير .

ويحدد مارزانو Marzano (1992 : 6) جانبين يتم من خلالهما تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم هما :

1 - مناخ التعلم : Learning Climate

فإذا شعر المتعلم بأنه متقبل من معلمه ومن أقرانه، وأحس بأن مكان التعلم آمن ومنظم ومريح ، تولد لديه اتجاهاً إيجابياً نحو التعلم داخل هذا المناخ، وعلى المعلم أن يخطط لسلوكيات محددة تدعم هذه الاتجاهات، وذلك من خلال إجابته عن الأسئلة التالية :

- ماذا يمكن فعله لكي يشعر التلاميذ بأنهم متقبلون مني، ومن بعضهم البعض ؟
- ماذا يمكن فعله لتكوين إحساس لدى التلاميذ بالأمان والنظام والارتياح داخل الفصل ؟
- ماذا يمكن فعله لتكوين إحساس لدى التلاميذ بالجماعة داخل الفصل ؟
- ماذا يمكن فعله لزيادة وإحساس التلاميذ بالنجاح والأهمية ؟

2 - المهام الصفية : Classroom Tasks

يرى مارزانو Marzano (1992 : 62) أن استخدام المعلم لأسلوب التعلم التعاوني يزيد من تقبل التلاميذ لبعضهم البعض وسرعة انجازهم للمهام الصفية، لأن ديناميكية الجماعة والتعاون تولد لديهم شعوراً واتجاهاً إيجابياً نحو الجماعة والعمل داخلها، وقيام المعلم بالأداءات التدريسية التالية يدعم الاتجاهات الإيجابية نحو المهام الصفية :

- يخطط لجعل المهام الصفية في مستوى فهم التلاميذ، وفي مجال اهتمامهم .
- يستخدم أساليب تجعل المهام الصفية ذات قيمة وضرورية للتلاميذ .
- يتيح الفرصة للتلاميذ لإكمال المهام الصفية مفتوحة النهاية .
- يثير حب استطلاع التلاميذ للمهمة الصفية وأسباب وفائدة إنجازها .
- يقدم للتلاميذ نموذج لكيفية إنجاز مهمة تعليمية كاملة .
- يوفر للتلاميذ المصادر والوقت والأجهزة والإرشادات الضرورية لإنجاز المهمة .

البعد الثاني : اكتساب وتكامل المعرفة :

Acquiring And Integrating Knowledge

إن الغرض من التربية بصفة عامة والتدريس بصفة خاصة هو اكتساب المتعلم المعرفة الضرورية له، ومساعدته على تكامل هذه المعرفة في سياق خبراته، ويرتكز نموذج مـــارزانو على الافتراض بأن المحتوى المعرفي وعمليات الاستدلال والتفكير تـــشكلان قاعـــدة التعلـــيم للوصول إلى متعلم متقن ومتمرس، لذا يرى مارزانو Marzano أن المتعلم ينبغي أن يكتسب نوعين من المعرفة هما :

1 - المعرفة الإجرائية : Procdural Knowledge

وهي المعرفة التي تنتج عن عمليات يقوم بها المتعلم في خطوات مرتبة ترتيباً خطياً ، أو ترتيباً غير خطياً، فمثلاً إجراء القسمة المطولة عملية تتم في خطوات مرتبة ترتيباً خطيـــاً، أما قراءة خريطة فليس من الضروري إجراؤها في ترتيب خطي، فقد تقرأ اسم الخريطـــة أولاً ثم مقياس الرسم ثم الأجزاء الرئيسة ، ومن الممكن أن تعكس هذا الترتيب . وهذا النوع مـــن المعرفة يكتسبه المتعلم خلال ممارسة مهارات معينة كإجراء تجربة أو كتابة مقال أو تلخـــيص موضوع أو تنظيم بيانات أو تصنيف مجموعة من الأشياء .

2 - المعرفة التوضيحية (التقريرية) : Declarative Knowledge

وهي المعرفة الناتجة عن فهم مكونات البناء المعرفي من حقائق وتعميمـــات وأفكـــار، ويكون لدى المتعلم القدرة على استدعاء أجزائها، فمفهوم الجهـــاز الهـــضمي يـــشمل : الفـــم، والبلعوم، والمريء، والمعدة، .....وهكذا .

ويشير مارزانو Marzano (1992 : 51) أن اكتساب وتكامل المعرفة يتم من خلال ثلاثة أطوار هي :

أ. بناء المعنى : Constrcting Meaning

حيث يستخدم المتعلم ما يعرفه فعلاً عن الموضوع لتفسير معرفة جديدة حول الموضوع ، وهناك عدة استراتيجيات يمكن أن تساعد المـــتعلم فـــي بنـــاء المعنـــى منهـــا إســـتراتيجية K . W . L . (Ogle , 1986 : 569) ، والتي تعتمد على ثلاث مراحل :

1 - تحديد التلميذ ما يعرفه فعلاً عن الموضوع (K) Known .

2 - تحديد التلميذ ما يود معرفته عن الموضوع (W) What .

3 - تحديد التلميذ ما تعلمه عن الموضوع (L) Learn .

ب. التنظيم : Organizing

وذلك باستخدام الرموز مثل المعادلات الرياضية، والمجسمات مثل نمـــوذج للمجموعـــة الشمسية ، واستخدام أنماط تنظيمية مثل :

- الأنماط الوصفية : لتنظيم الحقائق والخصائص المتصلة بأشخاص أو أماكن أو أشياء .
- الأنماط التتابعية : لتنظيم الأحداث في تتابع زمني .
- الأنماط السببية : لتنظيم المعلومات أو المهارات في شبكة أو تتابع شبكي .
- الأنماط التعميمية : لتنظيم المعلومات في تعميم معين .

(Marzano , 1992 : 45) .

ت. التخزين : Storing

وذلك بتمثيل المعرفة في الذاكرة بعيدة المدى بصورة تسهل اســـتدعائها فيمـــا بعـــد، أو بالتدرب على تذكرها حتى يصل المتعلم إلى درجة تمكنه من الاسترجاع الآلى لها .

البعد الثالث : تعميم وتنقيح المعرفة :

Extending And Refining Knowledge .

إن المعرفة المكتسبة لا تبقى ساكنة في الذاكرة طويلة المدى، فهـــي تتغيـــر باســـتمرار نتيجة خبرات أو معلومات أو مواقف تعليمية جديدة، وحـــدد مـــارزانو Marzano (1998 : 269) عدة أنشطة لتعميم وتنقيح المعرفة في مواقف جديدة مثل :

1. المقارنة : Comparing

حيث يتم تحديد وصياغة التشابهات والاختلافات بين الأشياء . ومن أمثلة الأسئلة المـــستخدمة في هذا النشاط :

- ما أوجه التشابه بين هذه الأشياء ؟ وما أوجه الاختلاف ؟

2. التصنيف : Classifing

حيث يتم تجميع الأشياء في فئات محددة على أساس خصائصها المشتركة . ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط :

- § كيف تنظم هذه الأشياء في فئات ؟
- § ما المبادئ أو القواعد التي صنفت على أساسها ؟
- § ما الخصائص التي تميز كل فئة ؟

3. الاستقراء : Induction

وفيه يتم استنتاج تعميمات أو مبادئ غير ظاهرة من الملاحظات والتحليلات . ومـــن أمثلـــة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط :

- ما الذي يمكن أن نستخلصه في ضوء الملاحظات الآتية ؟
- ما احتمال أن يحدث .....؟

4. الاستنباط : Deduction

وفيه يتم استنتاج نتائج أو ظروف جديدة من معطيات وتعميمات محددة . ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط :

- ما الذي يمكن أن نستنتجه أو نتنبأ به ؟
- ما الشروط التي تجعل هذا التنبؤ أكيداً ؟

5. تحليل الأخطاء : Analyzing Errors

وهو تحديد وتعريف الأخطاء في التفكير سواء لدى الفرد أو لدى الآخرين . ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط :

- ما أخطاء الاستدلال في هذه المعلومة ؟
- لماذا تعتبر هذه المعلومة مضللة ؟

6. بناء الأدلة الداعمة (إقامة الدليل أو الحجة) : Constructing Supports

حيث يتم بناء نظام من الأدلة والبراهين حول قضية أو رأي . ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط :

- ما هي الأدلة التي تدعم .....؟
- ما هي حدود هذه الحجج ؟ وما هي الافتراضات ورائها ؟

7. تحليل وجهات النظر (تحليل المنظور أو الرؤية) : Analyzing Perspectives

حيث يتم تحديد وصياغة وجهات نظر شخصية حول القضايا والموضوعات المعرفية ، أو تحديد الرؤية الشخصية حول موضوع التعلم . ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط :

- لماذا يمكن اعتبار هذا شيئاً جيداً أو سيئاً أو محايداً ؟
- ما المنطق وراء هذه الرؤية ؟
- اذكر وجهة نظر (رؤية) بديلة ؟ وما المنطق ورائها ؟

8. التجريد : Abstracting

وفيه يتم تحديد وصياغة النمط العام للمعلومات أو النمط الاعتباري للظواهر، واقترح مارزانو Marzano (1990 : 76) أن يستخدم المعلم إستراتيجية التساؤلات Questioning أثناء تدريسه لتنمية هذا البعد من أبعاد التعلم بشرط أن تكون هذه التساؤلات مصنفة داخل فئات أنشطة : المقارنة، التصنيف، الاستقراء، الاستنباط، تحليل الأخطاء، بناء الأدلة الداعمة، التجريد، تحليل المنظور . ويتمثل التجريد في استخلاص الأفكار الرئيسة أو تمثيل المعلومات بالرسوم البيانية والرموز (مارزانو ، 2000 : 50) . ومن

أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط :

- § ما هي الفكرة العامة وراء البيانات ؟
- § ما هي المواقف الأخرى التي يمكن أن تنطبق عليها هذه الفكرة ؟

البعد الرابع : الاستخدام ذو المعنى للمعرفة :

Using Knowledge Meaningfully .

من المنطقي أننا نكتسب المعرفة لأننا نريد استخدامها ، فالهدف الرئيسي ليس مجرد اكتساب و تعميم وتنقيح المعرفة ، بل استخدامها وظيفياً لفهم الظواهر والتنبؤ بها أو لاستخدامها في مواقف ومشكلات حياتية ، واقترح مارزانو Marzano (1998 : 87) عدة عمليات ومجالات للاستخدام الهادف والوظيفي للمعرفة كما يلي :

1 - اتخاذ القرار : Making Decision

وهي العملية التي يتم من خلالها التوصل إلى قرار حاسم ، أو الإجابة عن أسئلة مثل : ما أفضل طريقة ل.....؟ ما أنسب حل ل.....؟ ، ومن خلال الإجابة عن هذه الأسئلة يتم ترجيح بدائل وتقويم حلول واختيار أنسب القرارات تجاه مواقف، أو لحل مشكلات معينة.

2 - البحث (الاستقصاء) : Investigation

وهي العملية التي يتم من خلالها تحديد المبادئ وراء الظواهر وعمل تنبؤات حولها واختبار صحة هذه التنبؤات

3 - حل المشكلات : Proplems Soliving

وهي عملية عقلية منظمة تهدف للتوصل إلى حل مشكلة ما، أو الإجابة عن أسئلة مثل :

- § كيف أتغلب على هذه العقبات ؟
- § كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الشروط ؟
- § كيف أصل إلى تحقيق هذا الهدف ؟ .

4 - الاختراع : Invention

وهو العملية التي ينتج عنها ابتكار أو إيجاد أو تكوين شيء ما مرغوب نحن في حاجة إليه ، ويصاحب هذه العملية الإجابة عن أسئلة مثل :

- § ما الطرق الجديدة ل.....؟
- § ما أفضل طريقة ل.....؟
- § ما الشيء المطلوب اختراعه لتحقيق.....؟

5 - **البحث التجريبي** : **Experimental Enquiry**

وهو العملية التي تركز على ممارسة عمليات العلم الأساسية كالملاحظة، والتحليل، والتنبؤ، واختبار صحة النتائج، والتفسير، والاستنتاج، ..... وهذا يتطلب الإجابة على عدة أسئلة مثل :

- § ماذا تلاحظ أمامك ؟
- § بما تفسر نتائج التجربة ؟
- § بم تتنبأ في ضوء نتائج التجربة ؟

البعد الخامس : العادات العقلية المثمرة :

Productive Habits Of Mind

هي أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى فعل ذكي وعقلاني.

. (Costa , 2000 : 16)

وقد ميز مارزانو Marzano (1988 : 17) هذه الأداءات العقلية في العادات المميزة لأنواع التفكير التالية :

أ. **التفكير الناقد** : **Critical Thinking**

وقد أشار مارزانو Marzano إلى عدة أداءات تدريسية ينبغي على المعلم مراعاتها لإكساب التلاميذ مهارات التفكير الناقد كما يلي :

- § تشجيع التلاميذ على مراعاة الدقة في أعمالهم .
- § حث التلاميذ على الوضوح والسعي نحو المزيد منه .
- § تشجيع التلاميذ على أن يكونوا متفتحي العقل .
- § تشجيع التلاميذ على تأجيل الاندفاع للإجابة أو الوصول للحل .
- § تشجيع التلاميذ على اتخاذ موقف واضح والدفاع عنه وبلورته للآخرين .
- § تشجيع التلاميذ على أن يكونوا أكثر حساسية لمشاعر ومعارف الآخرين .

ب. **التفكير المنظم ذاتياً** : **Self Regulated Thinking**

ويرى مارزانو Marzano أن هناك عدة أداءات تدريسية ينبغي على المعلم مراعاتها لإكساب التلاميذ مهارات التفكير القائم على تنظيم الذات كما يلي :

- § مساعدة التلاميذ على أن يكونوا على وعي بتفكيرهم .
- § تشجيع التلاميذ على وضع خطة منظمة للعمل .
- § توجيه التلاميذ لاستخدام مصادر التعلم .

- مساعدة التلاميذ على الاستفادة من التغذية الراجعة .
- توجيه التلاميذ لتقويم أعمالهم .

ت. التفكير الابتكاري (الإبداعي) : Creative Thinking

وقد أشار مارزانو Marzano إلى عدة أداءات تدريسية ينبغي على المعلم مراعاتها لإكساب التلاميذ مهارات التفكير الابتكاري من خلال تشجيعهم على :

- الاندماج بعمق في أعمال ليس لها حلول جاهزة أو إجابات سريعة .
- التغلب على الإحساس بنقص المعلومات ، وأن عليهم أن يوسعوها .
- وضع المعايير الخاصة بمستويات أدائهم والمحافظة على تحقيقها .
- الخروج عن المألوف والتعامل مع الأشياء بطرق جديدة مغايرة .

ث. التفكير المركب : Complex Thinking

تعددت تعريفات التفكير وتحديد أنواعه نظراً لارتباط عمليات التفكير بأنواع السلوك الأخرى، وأنواع النشاط التي يتولد عن ممارستها نواتج جديدة من الأفكار والمعارف والأسباب وعمليات التقويم وحل المشكلات والتحليلات النقدية . لذا فمفهوم التفكير يتضمن عدة جوانب رئيسة من أهمها :

أ. عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي .

ب. الأنشطة العقلية والمعرفية التي تحدث داخل العقل البشري .

ت. أشكال السلوك الموجه نحو حل مشكلة ما .

ث. النشاط الفسيولوجي (التحليلي – التركيبي) المعقد للمخ . (حبيب ، 1996 : 17)

وبوجه عام لا يمكن أن تبدأ عملية التفكير إلا إذا واجه الفرد مشكلة تتحدى عقله ، وتحرك وتحفز دافعيته ومشاعره ، ومن ثم يتكون لديه دافع للتفكير والبحث عن حل لها . كما أن هناك ظواهر طبيعية تدهش الفرد لغرابتها، الأمر الذي يدفعه للتفكير والبحث عن أسباب حدوثها، فتراه يفسرها في بادئ الأمر تفسيراً خرافياً ، ثم يعدل ويطور تفكيره ويفسرها تفسيراً علمياً .

(حبيب ، 1997 : 57)

وأشار بيير Beyer (1988 : 49) إلى أن الفرد يستخدم المهارات الأساسية ضمن ثلاث عمليات تفكير تكون ما يسمى التفكير المركب Complex Thinking وهذه العمليات هي : اتخاذ القرار، النقد (التقويم)، الابتكار (الإبداع)، وأن استخدام عمليات التفكير المركب موجهة لحل صعوبة معروفة أو محددة، ويتم ذلك بتجميع المعلومات المتعلقة بهذه الصعوبة، واستنتاج واقتراح الحلول، وتقويم الحجج المرتبطة بالافتراضات والأحكام، وتطوير أفكار جديدة للتغلب على هذه الصعوبة، وذلك من خلال عمليات التفكيرالمركب كما يلي :

1 - اتخاذ القرار : Making Decision

وهو عمليات التفكير المستخدمة لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل ، وتجميع المعلومات المطلوبة لتغطية موضوع معين، ومقارنة مزايا وعيوب البدائل، وتحديدالمعلومات الإضافية المطلوبة للحكم، واختيار أكثر البدائل فعالية ، وتبرير ذلك الحكم.(Clarke , 1990 : 239)

2 - التفكير الناقد : Critical Thinking

وهو استخدام مهارات التفكير الأساسية لتحليل القضايا والوصول إلى استبصارات حول معان وتفسيرات معينة ، والتوصل إلى أنماط من الاستدلال المنطقي المتماسك ، وفهم الافتراضات القائمة وراء مواقف معينة . وقد حددت مجموعة من العاملين في حقل التربية مهارات التفكير الناقد في : توضيح المشكلة جمع المعلومات، عمل الاستدلالات، الافتراض، الاستنتاج، التفسير المنطقي، التنبؤ، والتعرف على المتناقضات، وتقييم الافتراضات والحجج. (الباز ، 2001 : 427) .

3 - التفكير الابتكاري (الإبداعي) : Creative Thinking

وهو استخدام مهارات التفكير الأساسية لتطوير أو اختراع أفكار أو منتجات جديدة بناءة ، وهذا التفكير يرتبط بالإدراكات والمفاهيم واستخدام معلومات أو مواد معروفة لإنتاج الجديد من التصميمات والأفكار.(Myers , 1998 : 12) .

ومن أهم مهارات التفكير الإبتكاري (الإبداعي) ما يلي :

أ. الطلاقة : Fluency

وتشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات الملائمة إزاء مشكلة أو مثير، بحيث تنطوي هذه الاستجابات على وجهة الحل التباعدية في ظل قلة المعلومات. (الزيات ، 1995 : 509) .

والطلاقة قد تكون لفظية أو ارتباطيه أو فكرية (عبد الغفار ، 1977 : 201) .

ويذكر القبيلات (2005 : 101) أن الطلاقة يقصد بها " كثرة أو تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الشخص، أي تتضمن الجانب الكمي " .

ب. المرونة : Flexibility

وهي قدرة الفرد على إنتاج الاستجابات المناسبة لمشكلة أو موقف معين، وهذه الاستجابات تتسم بالتنوع الكافي واللانمطية . وتنقسم المرونة إلى : مرونة تلقائية، ومرونة تكيفيه. (الزيات ، 1995 : 511) .

ويشير القبيلات (2005 : 101) أن المرونة " هي تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد ، أي تتضمن جانب النوع " .

ت. الأصالة : Originality

وهي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار غير الشائعة أو الظاهرة ذات الارتباطات البعيدة بالموقف المثير (عبد الغفار ، 1977 : 157) .

ويذكر القبيلات (2005 : 101) أن الأصالة " هي التجديد أو الانفراد بالأفكار، أي يأتي الفرد بأفكار أصيلة وجديدة بالنسبة لأفكار أقرانه، إذ أن الفرد المبدع هو الذي يضيف إلى حقل المعرفة الشيء الجديد " .

وعليه فإن الشخص المبدع هو الشخص الذي يستطيع أن يأتي بأفكار كثيرة واستجابات عديدة ومتنوعة وأصيلة للمثيرات والمشكلات التي يتعرض لها، كما أن الإبداع بمفهومه الحديث يعتبر أن كل طفل أو طالب مبدعاً وله القابلية على الإبداع إذا هيئت له الظروف الملائمة، وفي ضوء ذلك يمكن القول أن فرداً أكثر إبداعاً من فرد آخر، ولا يقال أن فرداً مبدعاً وآخر غير مبدع، أي أن مهارات التفكير بأنواعها وأنماطها المتعددة - الدنيا والعليا، الأساسية والمركبة - يمكن إكسابها وتنميتها لدى الطلبة إذا وفر المنهاج والمعلم والمدرسة المثيرات المناسبة لها من أسئلة متنوعة، ومشكلات علمية وحياتية مختلفة، ومواقف تعليمية تعلمية متعددة، ووسائل تعليمية ومصادر تعلم عديدة .

العمليات المعرفية العامة :

لقد بذلت محاولات وجهود لتحديد عمليات الاستدلال المركبة المختلفة التي ينغمس فيها البشر، وعلى الرغم من أن الباحثين قد أطلقوا على هذه العمليات تسميات مختلفة، إلا أنهم قد أدركوا بصفة عامة أن فيها نفس المكونات المعرفية، وفيما يأتي (13) عملية من أكثر العمليات التي تم تمييزها تمييزاً مشتركاً وشائعاً : (مارزانو ، 2000 : 48) .

1. المقارنة Comparing
2. التصنيف Classifying
3. الاستقراء Induction
4. الاستنباط Deduction
5. تحليل الخطأ Analyzing Error
6. بناء النظم Constructing Support
7. التجريد Abstracting
8. تحليل المنظور Analyzing Perspective
9. اتخاذ القرار Making Decision
10. البحث Investigating
11. الاستقصاء التجريبي Experimental Inquiry
12. الاختراع Invention
13. حل المشكلات Solving Problems .

وقد استخدم مارزانو وزملاؤه معايير متعددة لاختيار المهارات العقلية التي يمكن تعلمها في غرفة الصف ، والتي قدم كل منها من جانب التربويين على أنها هامة لتعلم التلاميذ، وقد

حدد مارزانو وزملاؤه إحدى وعشرين مهارة عقلية (عمليات معرفية عامة)، جمعت في ثمان فئات كما يلاحظ من الجدول رقم (1) التالي : (مارزانو ، 1996 : 164 - 166)

جدول رقم (1)

المهـــارات العقليـــة العامة

الفئـــة	المهـــارات العقليـــة	
مهـــارات التركيـز	1-	تحـديـد الـمـشـكـلات
	2-	صـيـاغـة الأهـــداف
مهـــارات جمـــع المعلومات	3-	الـمـلاحـظـة
	4-	صـيـاغـة الأسـئـلـة
مهـــارات التذكـر	5-	الترميـــز (فك الرموز)
	6-	التذكـــــر (الاسترجاع)
مهـارات التنظـــيم	7-	المقـــــارنـة
	8-	التصنيـــــف
	9-	التـــرتيـــب
	10-	التـمثيـــل
مهـارات التحليـــل	11-	تحديـــد الســمات والمكـونـات
	12-	تحـديـد الأنمـاط والعـلاقـات
	13-	تحـديـد الأفكـار الرئيسـة
	14-	تحـديـد الأخـطـاء
مهـارات التوليـد	15-	الاستـدلال (استقراء – استنباط)
	16-	التنـبـؤ
	17-	الـتوسـع
مهارات التكامـل	18-	التلخيـــص
	19-	إعـادة البنـاء (التركيب)
مهارات التقـويم	20-	بنـاء المعاييـر
	21-	التـأكـد (التدقيق)

التعريفات الإجرائية للمهارات العقلية :

يقدم الباحث فيما يلي التعريفات الإجرائية للمهارات العقلية التي أجمع المحكمون على ضرورة توافرها في أسئلة منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا (8- 9- 10) ، والتي تم تحليل الأسئلة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية لهذه المرحلة في ضوئها، وذلك على النحو التالي :

أولاً : مهارات التركيز

1- تحديد المشكلات :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على توضيح المواقف المحيرة، وصياغة المشكلة في عبارة .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. ماذا يفعل رجل سافر إلى بلد أخرى أدركته الصلاة ولا يعرف اتجاه القبلة ؟

ب. كيف يفعل من دخل المسجد فوجد الإمام يصلي صلاة التراويح من رمضان؟

ت. كيف يمكن للطالبة الذهاب يومياً إلى جامعة تبعد عن مكان سكنها مسافة القصرفي الصلاة ؟

ثانياً: مهارات جمع المعلومات

1- الملاحظة :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على استخدام واحدة أو أكثر من حواسه في التوصل إلى المعرفة العلمية وجمع المعلومات، وقد يستخدم أثناءها الأجهزة والأدوات والوسائل التي تعينه على جمع المعلومات .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. اغرس عصى في فناء المدرسة أثناء وجود الشمس في كبد السماء واتركها ساعة، ولاحظ ما يحدث ؟

ب. تأمل الصور التالية لمناسك الحج، وأجب عن الأسئلة التي تليها ؟ (مجموعة من الصور)

ت. لاحظ حركة الفم عند النطق بحكم الإقلاب في النون الساكنة والتنوين ؟

ثالثاً : مهارات التذكر

1 - التذكر (الاسترجاع) :

ويشير الباحث إلى أن التذكر هو : قدرة المتعلم على استرجاع واستدعاء الحقائق أو المصطلحات العلمية أو خصائص الأشياء أو الرموز أو التعميمات أو النظريات أو الأحداث من الذاكرة .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. عرف السنة ؟

ب. ما مصادر التشريع الإسلامي ؟

ت. أين ولد الإمام أبو حنيفة ؟

ث. أذكر بعض الآداب التي تستحب في العيدين ؟

رابعاً : مهارات التنظيم

1 - المقارنة :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على تحديد الفروق بين الأشياء والأفكار والمعلومات ، أو تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات أو الأشياء أو الأفكار التمييز بينها.

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. قارن بين صلاة العيد وصلاة الجمعة ؟

ب. قارن بين مصير من يلتزم بالصدق ، ومصير من يكثر الكذب ويتعمده ؟

2- التصنيف :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على تحديد الصفات أو السمات الخاصة بالموضوعات أو الأشياء أو المفاهيم ، أو وضع الأشياء في مجموعات تبعاً لصفة أو صفات مشتركة .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. صنف مقدار الزكاة التي تجب في الأنعام التالية ؟

(الغنم ــ البقر ــ الإبل)

ب. صنف أعمال الحج التالية في جدول إلى ركن وسنة ؟

(الإحرام ــ الوقوف بعرفة ــ التوجه إلى منى ــ طواف القدوم ــ الإفاضة إلى مزدلفة)

ت. ضع خطاً تحت الغزوة التي لم يشارك فيها الرسول صلى الله عليه وسلم.

فتح مكة ــ تبوك ــ مؤتة ــ حنين ــ الأحزاب .

3- الترتيب :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على ترتيب خصائص المفهوم طبقاً لمعيار أو صفة أو خاصية معينة .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. رتب الغزوات التالية من الأقدم إلى الأحدث ؟

ب. رتب أسماء زوجات النبي صلى الله عليه وسلم حسب قدم زواجها من النبي ؟

ت. رتب فرائض الوضوء حسب ما وردت في القرآن الكريم ؟

4 - التمثيل :

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي : ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على تغيير شكل المعلومات لإظهار العلاقات الهامة بين العناصر المحددة، أو تمثيل المفهوم أو الأشياء أو المعلومات أو الأفكار بالرسوم

والأشكال والنماذج والخرائط الهرمية (خرائط المفاهيم) والأشياء الحسية .

أ. ارسم خط سير غزوة تبوك ؟

ب. مثل بيانياً عدد شهداء المسلمين في غزوات الرسول عليه الصلاة والسلام ؟

ت. اربط بين المفاهيم التالية بخارطة مفاهيم ؟

(الشهادتين – إقامة الصلاة – إيتاء الزكاة – صوم رمضان – حج البيت – الإيمان بالله – الإيمان بالملائكة – الإيمان بالكتب السماوية – الإيمان بالرسل – الإيمان باليوم الآخر – الإيمان بالقدر) .

خامساً : مهارات التحليل

1 - تحديد السمات (الخصائص) أو المكونات :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على توضيح الأجزاء التي تكون معاً الكل، أو توضيح الخصائص التي تميز المفاهيم عن بعضها، والتركيز على التفاصيل وبنية الأشياء والأفكار .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. ما أهم خصائص مرحلة الدعوة قبل الهجرة ؟

ب. ما هي سمات العقيدة الإسلامية ؟

ت. ما أهم مميزات التفسير بالرأي ؟

2 - تحديد الأخطاء :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على اكتشاف الأخطاء في الحسابات أو الإجراءات أو المعلومات أو السلوكيات، وتحديد أسباب هذه الأخطاء وتصحيحها .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. اكتشف الخطأ في العبارات التالية وصححه :

§ القرآن الكريم هو المصدر الوحيد للتشريع الإسلامي .

§ تحصل الزوجة نصف التركة في حال وفاة زوجها وله أولاد .

§ التعديل هو الحكم على الراوي بما يقتضي رد روايته .

ب. واحدة من الخيارات التالية خاطئة، انقل رمزها في الجدول المخصص ؟

§ من العشرة المبشرين بالجنة .

أ. أبو بكر الصديق .

ب. عمر بن الخطاب .

ت. عثمان بين عفان .

ث. عمر بن عبد العزيز .

سادساً: مهارات التوليد

1 - الاستدلال :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على التوصل إلى التعميمات من خلال الأمثلة التي تنتمي للظاهرة أو الحدث، أو التعرف على الحقائق الجزئية التي تندرج في إطار تعميم ما، والتي لا تندرج في إطاره ، ويتضمن الاستدلال مهارات الفهم كالتفسير، والتعليل، والاستنتاج، وأنماط الاستدلال هي:

أ. **الاستدلال الاستقرائي** :

وهو الانتقال من الجزء إلى الكل، أو التوصل إلى التعميمات من خلال الأمثلة والملاحظات الجزئية.

ب. **الاستدلال الاستنباطي** :

وهو الانتقال من الكل إلى الجز، أو التوصل إلى الأمثلة والحالات الجزئية التي تندرج في إطار التعميم .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس مهارة الاستدلال ما يلي :

1. تفحص المشروبات التالية من حيث الحل أو الحرمة :

(عصير عنب مخمر – عصير تمر مخمر – مشروب شعير مخمر – عصير برتقال - عصير قصب ــ عصير عنب)، ماذا تستنتج ؟

الاستنتاج : جميع أنواع العصير حلال شربه ما لم يتخمر .

2. " كل مشرك في النار "

ــ في ضوء التعميم السابق بين مكان أبو لهب في الآخرةٍ ؟

2- التنبؤ :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على توقع نتائج معينة من موقف معين ، أو استقراء المستقبل في ضوء الخبرات السابقة والمعلومات المتوافرة لديه .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

أ. ماذا يحدث إذا حكم المسلمون بغير ما أنزل الله ؟

ب. ماذا يحدث إذا ترك المسلمون الجهاد ؟

ت. ماذا يحدث لو لم يرسل الله الرسل عليهم السلام ؟

3- التوسع (التعمق) :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على التوصل إلى المزيد من التفاصيل والشرح والمعلومات الأخرى ذات الصلة بالمعرفة السابقة من أجل تحسين الفهم، أو تطبيق المفاهيم والتعميمات في مواقف جديدة، أو إعطاء أمثلة تنتمي للمفهوم وأخرى لا تنتمي له، أو حل المشكلات في ضوء المعرفة السابقة .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس هذه المهارة ما يلي :

1. " الكعبة قبلة المسلمين و وجهتهم في الحج " .

ما التفاصيل التي يمكن أن يثيرها هذا التعميم ؟

أ. يتجه المسلمون إلى الكعبة في صلاتهم .

ب. أداة فريضة الحج تكون بالتوجه إلى مكة .

ت. يجب المحافظة على قبلة المسلمين .

ث. يتحد المسلمون على مختلف جنسياتهم بقبلة واحدة .

سابعاً: مهارات التقويم

1 - بناء المعايير :

ويعرفها الباحث بأنها : قدرة المتعلم على إرساء المقاييس أو المعايير للحكم على الأفكار أو الأشياء أو العلاقات أو النتائج أو السلوكيات .

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تقيس مهارة بناء المعايير ما يلي :

أ. قوله تعالى "وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً" (الإسراء:24)

ــ في ضوء الآية السابقة بين آلية التعامل مع الوالدين ؟

ب. عن جابر بن عبد الله يقول: " سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول بين الرجل وبين الشرك والكفر ترك الصلاة " . (صحيح مسلم ، ج1 ، ص 88)

ــ في ضوء الحديث السابق بين معيار الكفر ؟

وعليه فإن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يعتبر نموذجاً عصرياً حديثاً في التعليم والتعلم، لما يتضمنه من مهارات عقلية يحتاج إليها المتعلم أثناء حياته التعليمية، كما تلزمه لتوظيفها في حياته العامة، ليتمكن من إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، وتذليل العقبات يتعرض لها ، حيث أن الدراسات والأبحاث العلمية أثبتت أهمية وفعالية النموذج في التأثير على التحصيل والتفكير والاتجاهات .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- الدراسات التي تناولت المهارات ونموذج مارزانو.
- تعليق على الدراسات التي تناولت المهارات
- الدراسات التي تناولت تحليل الأسئلة
- تعليق على الدراسات التي تناولت تحليل الأسئلة

الفصـــل الثـــالث

الدراســـات الســـابقة

يتناول هذا الفصل مجموعةً من الدراسات السابقة (العربية والأجنبيـــة) مـــن خـــلال محورين ، يتضمن المحور الأول منهما مجموعة الدراسات التي تناولت المهـــارات ونمـــوذج مارزانو Marzano لأبعاد التعلم في العملية التعليمية التعلميـــة، ويتـــضمن المحـــور الثـــاني الدراسات التي تناولت تحليل الأسئلة ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : الدراسات التي تناولت المهارات ونموذج مارزانو

1. دراسة عيطة (2007) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مقررات العلوم العامة بالمرحلة الأساسية الـــدنيا بفلسطين والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بالسلطة الوطنية الفلسطينية للمهارات العقلية الواردة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فـــي تحليل الأسئلة المتضمنة في الكتب الثمانية ، وقام بإعداد قائمة بالمهارات العقليـــة المرغـــوب توافرها في منهاج العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا وعرضها على مجموعة من الخبـــراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ؛ لتحديد المهارات العقلية اللازم توافرها فـــي كتـــب العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بهدف إعداد أداة الدراسة ، ثم قام الباحث ومجموعة مـــن المعلمين بتحليل الأسئلة التي بلغ عددها (960) سؤالاً في ضوء المعايير التي أجمـــع عليهـــا المحكمون لأداة الدراسة ، وقد استخدم الباحث التكرارات والنـــسب المئويـــة فـــي المعالجـــة الإحصائية .

وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أنه لم يكن هنـــاك تـــوازن فـــي نسبتي الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية حيث بلغت نسبة الأسئلة التعليمية (60.52%) في حين بلغت نسبة الأسئلة التقويمية (39.48 %) من مجموع الأسئلة في الكتب الثمانية ، وأن الأسئلة ركزت علـــى التـــذكر بنـــسبة (28.02 %) ، والاســـتدلال بنـــسبة (17.92%) ، والملاحظة بنسبة (17.29 %) من مجموع الأسئلة في الكتب الثمانية ، وقلت نسبة تركيـــز الأسئلة على مهارات التوسع والمقارنة والتصنيف حيث جاءت نسب توافرها على الترتيـــب : التوسع (9.27%) ، والمقارنة (6.88%) ، والتصنيف (6.67%) من مجمـــوع الأســـئلة ، وأهملت الأسئلة مهارات الترتيب والتنبؤ وتحديد الأخطاء وتحديد السمات والتمثيـــل بـــدرجات متقاربة حيث بلغت نسبة أســـئلة الترتيـــب (4.58 %) ، والتنبـــؤ (3.44 %) ، وتحديـــد

الأخطاء (2.60 %) ، وتحديد السمات (2.29 %) ، والتمثيل (1.04%) ، وذلك من مجموع الأسئلة في الكتب الثمانية

2. دراسة صبحي (2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية . ولقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وقامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات الحياتية، ودليل معلم للوحدتين قيد الدراسة واختباراً للمهارات الحياتية ومقياس للاتجاه نحو مادة العلوم واختبار تحصيلي في مادة العلوم، وطبقت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني من العام 2003 - 2004 بإحدى مدارس الساحل التعليمية . واقتصرت الدراسة على دراسة مهارات (علمية وتكنولوجية ، مهارات الحفاظ على الحياة) ولقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية . وكذلك وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

3. دراسة اللولو وقشطه (2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة . واستخدِم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عددها 93 طالباً وطالبة، وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحثان ببناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها وتحددت مجالاتها في مهارات التفكير، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات علمية وتكنولوجية، مهارات اقتصادية، مهارات العمل، مهارات صحية، مهارات الترفيه وتطبيقها على عينة الدراسة ولقد أسفر عن التطبيق النتائج التالية: أن مستوى المهارات الحياتية ككل لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية لم يصل على مستوى التمكن 80 %، وأن المهارات الفرعية لم تصل لمستوى التمكن ما عدا مهارات التفكير وتحقيق الذات وظهر تدن واضح في المهارات الاقتصادية 68.69 % ومهارات العمل 69.63% ومهارات العلمية التكنولوجية 67.14% .

4. دراسة صالح وبشير (2005) :

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، واتبعت الباحثتان المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية من الأطفال بروضة المركز التربوي الملحق بكلية رياض الأطفال بالإسكندرية، وقامت الباحثتان بإعداد برنامج خبرة تعليمية متكاملة لطفل الروضة في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم واللغويات، حيث بلغ عدد الأنشطة (76) نشاطاً تعليمياً وتقويمياً متنوعاً، وتم تطبيق اختبار معايير أبعاد التعلم والمكون من (28) مفردة والتحقق من الصدق والثبات، وتمثلت معايير أبعاد التعلم في العمليات العقلية التالية : المقارنة، والتصنيف، والاستقراء والاستنباط، وتحليل الخطأ، والتجريد، واتخاذ القرار، والبحث، وحل المشكلات، ونفذت تجربة البحث – برنامج الخبرة المقترح – على أطفال المجموعة التجريبية، واستغرقت تجربة البحث (10) أسابيع وتم تطبيق الاختبار البعدي بعد مرور الأطفال ببرنامج الخبرة المتكامل على المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت الباحثتان اختبار t-test لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال مجموعتي البحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.002) لصالح المجموعة التجريبية على اختبار أبعاد التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمعايير التسعة الممثلة لأبعاد التعلم لأطفال المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) للمقارنة وعند مستوى دلالة (0.002) لباقي معايير أبعاد التعلم بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.002) لمعايير أبعاد التعلم جميعاً وذلك لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، مما يدل على أن برنامج الخبرة التعليمية المقترح أثر تأثيراً إيجابياً على أفراد المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثتان بضرورة إعادة النظر في المناهج الحالية، وتدريب معلمات الروضة قبل وأثناء الخدمة على طرق وأبعاد جديدة في التعلم.

5. دراسة نسيم (2005) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فعالية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المدمجين مع زملائهم المكفوفين ليتفاعلوا معهم بنجاح .

وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من أطفال المستوى الثاني، فتراوحت أعمارهم من 5 - 6 سنوات بإحدى رياض الأطفال التابعة لوزارة الشؤون

الاجتماعية بمحافظة الدقهلية .أعدت الباحثة استبانه لتحديد المهارات الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بها والتي يحتاجها أطفال الروضة المدمجين مع زملائهم المكفوفين ليتفاعلوا معهم بنجاح ومقياس المهارات الاجتماعية يبين مدى إلمام أطفال الروضة المدمجين مع زملائهم المكفوفين بالمهارات الاجتماعية . ولقد توصلت الباحثة إلى عدم امتلاك أطفال عينة الدراسة للمهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بنجاح مع الطفل الكفيف داخل قاعة الدرس، وكذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي .

6. دراسة عبد الموجود ؛ اسكاروس (2005) :

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل .ولقد طبقت هذه الدراسة ميدانياً على 1195 طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول بالمدارس الثانوية العامة والفنية بالقاهرة وخارجها (الشرقية، الفيوم، المنصورة)

وللتحقق من أهداف الدراسة طبقت مجموعة من الاستبيانات والتي أسفرت عن تحديد المهارات الفرعية لمجالات المهارات الحياتية التالية وهي المهارات الإنتاجية، مهارات ترشيد الاستهلاك، مهارات في المجال الصحي، مهارات الوعي المجتمعي، مهارات التثقيف البيئي، مهارات أساليب التفكير المختلفة، مهارات التربية الإنجابية.

7. دراسة حطيبة (2004) :

هدفت هذه الدراسة لتحديد مدى فعالية برنامج تربوي لتثقيف أطفال الروضة في بعض الممارسات الحياتية وتنمية اتجاهاتهم نحوها . وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ن وطبقت الدراسة على أطفال المستوى الأول kg1 وأطفال المستوى الثاني kg2 بروضة الأندلس محافظة القاهرة و تكونت العينة من ثلاثين طفلاً وطفلة من المستوى الأول وثلاثين طفلاً و طفلة من المستوى الثاني ثم اختيارهم بطريقة عشوائية . وقد قامت الباحثتان بإعداد استبيان لتحديد أهم الممارسات الحياتية في حياة الأطفال، ومقياس اتجاه لقياس اتجاه أطفال الروضة نحو الممارسات الحياتية وتصميم برنامج تربوي لتثقيف أطفال الروضة في بعض الممارسات الحياتية . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على المستوى الأول kg1 على مقياس الاتجاه لصالح الاختبار البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية للمستوى الثاني kg2 على مقياس الاتجاه لصالح الاختبار البعدي .

8. **دراسة البعلي (2003) :**

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية ، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (159) تلميذاً وتلميذةً يمثلون المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقام الباحث بإعداد دليل للمعلم، وكتاب للتلميذ، واختبار تحصيلي للوحدتين المختارتين من مناهج العلوم (المادة، الكهربية الساكنة)، واختبار عمليات العلم، وتم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة، ثم تدريس الوحدتين لمدة (7) أسابيع بواقع (4) حصص أسبوعياً للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وللمجموعة التجريبية باستخدام نموذج مارزانو، ثم قام الباحث بالتطبيق البعدي لأدوات الدراسة(الاختبار التحصيلي) ، اختبار عمليات العلم على مجموعتي الدراسة، واستخدم الباحث اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين عند مستوى (0.01)، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي : وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق جوهرية أيضاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية، ووجد أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بينما لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، وأوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في تخطيط مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بحيث تركز من خلال محتواها على تنمية مهارات التفكير المختلفة، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع إجراءات نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وضرورة تحسين ممارسات التدريس بالبعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على اكتساب المعارف والمفاهيم لذاتها.

9. **دراسة مسعود (2002) :**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، استخدم الباحث المنهج التجريبي وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستي ناصر الإعدادية بنين بنها، وكفر عسكر الإعدادية

بنين . ولقد قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة ومقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، ولقد توصل الباحث إلى ما يلي . وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المواقف الحياتية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

10. دراسة غازي (2002) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية على تنمية مهارات طرح الأسئلة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 120 تلميذاً وتلميذة من طلاب الصف الثالث الأساسي بولاية الباطنة في سلطنة عمان، ولقد استخدم الباحث أدوات قياس مهارات طرح الأسئلة وأوراق عمل (أنشطة العصف الذهني) توصلت الدراسة إلى أن استخدام المواقف الحياتية في مواقف العصف الذهني يتيح الفرصة لنمو خيال المتعلمين وتنمية تفكيرهم.

11. دراسة مازن 1 (2002)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة ولقد قام الباحث بتحديد مجالات المهارات الحياتية التي يجب أن يستند إليها النموذج وهي : مهارات إرشادية، مهارات ابتكاريه، مهارات ثقافية ،مهارات حرفية ، مهارات اجتماعية ،مهارات المراهقين ، مهارات للمعاقين، مهارات للهواة، مهارات للشباب من الجنسين، مهارات عامة، مهارات للكبار، مهارات خاصة، كما صنف المهارات إلى نوعين من المهارات، مهارات ذهنية ومهارات عقلية.

12. دراسة مازن 2 (2002) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أبعاد التنمية التكنولوجية والمهارات الحياتية والثقافة العلمية اللازمة للمواطن العربي "رؤية مستقبلية " ولقد عالج الباحث عدة موضوعات منها المهارات الحياتية اللازمة للمواطن العربي ذات الصلة بالتكنولوجيا .

وتم حصرها في التالي :مهارات الاتصال مع المعلوماتية، مهارات تكنولوجيا الفضاء، مهارات التكنولوجيا العسكرية، مهارات تكنولوجيا الإعلام، مهارات تكنولوجيا النقل

والمواصلات، مهارات تكنولوجيا العمل الجماعي، مهارات تكنولوجيا الحفاظ على البيئة، مهارات تكنولوجيا الطقس والمناخ. كما حدد منظومة مقترحة لتوضيح علاقة التربية العملية بكل أبعاد التنمية التكنولوجية والمهارات الحياتية والثقافية العلمية للمواطن العربي في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر.

13. دراسة الباز (2001) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم على التحصيل ، و تنمية التفكير المركب ، و تنمية الاتجاهات الإيجابية ، لدى طلاب الصف الأول الثانوي نحو مادة الكيمياء بالبحرين ، و اتبع الباحث المنهج التجريبي ، حيث تدرس المجموعة التجريبية (36 طالباً) وحدتي (بنية الذرة و مبادئ الكيمياء العضوية) بواسطة نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ، بينما تدرس المجموعة الضابطة (35 طالباً) بالطريقة المعتادة ، وقد قام الباحث بإعداد أدوات البحث والتي شملت كتاب الطالب في محتوى الوحدتين ، ودليل للمعلم لتدريس الوحدتين وفقاً لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم ، و اختبار تحصيلي قبلي وبعدي في محتوى الوحدتين ، و مقاييس للتفكير المركب (اتخاذ القرار ، التفكير الناقد ، التفكير الإبتكاري) ، و مقياس الاتجاه نحو الكيمياء ، و قد توصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، و أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على كل من مقاييس التفكير المركب ، و اتجاه الطلاب الإيجابي نحو الكيمياء في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، و قد أوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي الكيمياء على استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ، و إعادة تنظيم محتوى كتب الكيمياء في ضوئه ، و استخدام أساليب التقويم المناسبة ؛ لتقويم أبعاد التعلم المتضمنة في النموذج ، و أكد علي ضرورة استخدام الوسائل و الأنشطة التي تعمل على تنمية التفكير المركب و الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء .

14. دراسة إليان وآخرون (1998) Allin & et.AL :

هدفت الدراسة إلى تلخيص وتحليل الدراسات التي اهتمت بالكشف عن فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم كإستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم المرتبطة بالعلوم والرياضيات والاجتماعيات باستخدام أسلوب التحليل الفوقي Meta – Analysis ، حيث قاموا بتحليل (19) دراسة ميدانية تعلقت باستخدام نموذج أبعاد التعلم في التعلم الصفي ،

ودراسة العديد من المتغيرات التي تأثرت باستخدامها مثل : التحصيل ، والاحتفاظ ، والاتجاه ، والقلق ، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد نموذج التعلم لها أثر واضح على كل من التحصيل والاتجاه ، إذ ارتفعت نسبة التحصيل من (51 % إلى 74 %) في المادة التي أجريت عليها الدراسة ، كما أن التحليل الفوقي أظهر تحسناً نحو المفاهيم المتعلمة ، وانخفاض مظاهر القلق في تعلمها ، كما أنه لوحظ أن معظم الدراسات أشارت إلى أهمية نموذج أبعاد التعلم ، وما يصاحبه من أنشطة يعلمها المعلم بالاشتراك مع الأطفال لإزالة عنصر القلق وعدم التآلف عند التفاعل وممارسة تلك الأنشطة (صالح وبشير، 2005 : 215) .

تعليق على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي توفرت له ، والتي تتعلق بالمهارات و باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في العملية التعليمية تبين أن العديد من الدراسات تناولت نموذج مارزانو وان نتائج هذه الدراسات كانت ايجابية، ومن هذه الدراسات دراسة عيطة (2007) تناولت تحليل الأسئلة للتعرف إلى مدى تضمين الأسئلة للمهارات ،وتناولت دراسة صالح وبشير (2005)نموذج مارزانو في تنمية المهارات والمفاهيم لدى الطلبة ، هدفت دراسة الباز (2001) لبيان أثر استخدام النموذج على التحصيل وتنمية التفكير المركب وتنمية لاتجاهات نحو مادة الكيمياء، أما دراسة البعلي (2003) فقد هدفت لمعرفة أثر استخدام النموذج على تنمية عمليات العلم، وجاءت دراسة إليان وآخرون (1998) فقد كشفت عن فاعلية استخدام نموذج مارزانو كإستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم.

1. تناولت دراسة عيطة (2007)أسئلة مقررات العلوم في المرحل الأساسية الدنيا وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين الأسئلة للمهارات في ضوء نموذج مارزانو واستخدم الباحث المنهج التحليلي لذلك.
2. دراسة صبحي (2005) هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية للمرحلة الإعدادية من خلال إعداد قائمة مهارات واختبار للمهارات الحياتية وقد استخدم المنهج الوصفي لهذا الأمر.
3. دراسة اللولو وقشطه (2006) فقد هدفت إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة الإسلامية و قد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لهذه الدراسة.
4. دراسة صالح وبشير (2005) فقد هدفت إلى معرفة مدى استخدام نموذج مارزانو في تنمية المهارات والمفاهيم لدى طلبة رياض الأطفال ، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي .
5. أما دراسة نسيم (2005) فقد هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج مقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة واستخدم لتحقيق ذلك قائمة معايير.

6. هدفت دراسة عبد الموجود؛ اسكاروس (2005) إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي ، وقد استخدم الباحث لذلك الاستبانة في دراسة ميدانية

7. دراسة حطيبة (2004) هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج تربوي لتثقيف أطفال الروضة وقد استخدم المنهج التجريبي لذلك.

8. أما دراسة البعلي (2003) تناولت مقرر العلوم للصف الثاني الإعدادي وهدفت إلى معرفة استخدام نموذج مارزانو على تحصيل وتنمية عمليات العلم وقد استخدم المنهج التجريبي لهذه الدراسة .

9. دراسة مسعود (2002) تناولت مادة الاجتماعيات وهدفت إلى تحديد فاعلية استخدام طريقة التعليم التعاوني على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة واستخدم لتحقيق ذلك الباحث المنهج التجريبي .

10. دراسة غازي (2002) هدفت إلى معرفة أثر استخدام العصف الذهني في تدريس المهارات الحياتية على تنمية مهارة طرح الأسئلة ، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لهذه الدراسة .

11. أما دراسة مازن 1 (2002) فقد هدفت هذه الدراسة إلى إعداد نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة .واستخدم الباحث المنهج البنائي لتحقيق هذه الدراسة.

12. هدفت دراسة الباز (2001) إلى معرفة أثر استخدام نموذج مارزانو على التحصيل وتنمية التفكير المركب وتنمية الاتجاهات الإيجابية للصف الأول ثانوي نحو مادة الكيمياء بالبحرين ، و اتبع الباحث المنهج التجريبي

13. أما دراسة إليان وآخرون (1998) فقد تناولت تلخيص وتحليل الدراسات التي اهتمت بالكشف عن فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم كإستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم المرتبطة بالعلوم والرياضيات والاجتماعيات باستخدام أسلوب التحليل الفوقي وقد استخدم المنهج التحليلي لذلك.

14. تختلف هذه الدراسة مع هذه الدراسات في أنها تتناول تحليل الأسئلة في ضوء بعض المهارات العقلية المتضمنة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم .

15. - تتفق هذه الدراسة مع دراسة عيطة (2007) و دراسة (البعلي ، 2003) ، ودراسة (الباز ، 2001) في أنها تتعلق بالمهارات العقلية ، وتركز على طبيعة العلم كمادة وطريقة.

16. اتبع كل من صالح وبشير (2005) ، والبعلي (2003) ، والباز (2001) ، المنهج التجريبي ، بينما اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي .

17. تتفق هذه الدراسة مع دراسة عيطه (2007) في أن الباحث في دراسته اتبع المنهج الوصفي التحليلي كما في دراسة عيطه .

ـ إن غالبية الدراسات استخدمت المنهج التجريبي عدا دراسة مازن 1 ، و إليان وآخرون فقد استخدموا المنهج البنائي والتحليلي، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في التعرف على آلية إعداد وبناء أداة التحليل وإجراءات التحليل المتبعة تربوياً، ومدى استخدام نموذج مارزانو وإجراء دراسات في ضوء هذا النموذج، كذلك بناء اختبار المهارات وتطبيقه.

ثانياً : الدراسات التي تناولت تحليل الأسئلة

دراسة أبو دقة (2004) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة ونوعية الأسئلة الموجودة في الكتب المدرسية التي يتم تدريسها في الصف السابع في فلسطين (العلوم العامة، الرياضيات، التكنولوجيا، اللغة العربية، التربية الإسلامية)، وتحليلها حسب معايير محددة، وقامت الباحثة من خلال الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية : ما مجالات الأسئلة المتوافرة في هذه الكتب ؟ وما نسبة كل من المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفس حركي فيها ؟ وما نسبة كل مستوى من المستويات المعرفية الستة (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) في أسئلة هذه الكتب ؟ وما مدى التنوع في أسئلة هذه الكتب من حيث الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية ؟ وتكونت عينة الدراسة من (421) سؤالاً في العلوم العامة، و(332) سؤالاً في الرياضيات، و(49) سؤالاً في التكنولوجيا، و(735) سؤالاً في اللغة العربية، و(206) سؤالاً في التربية الإسلامية، وقد قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة متمثلة في قائمة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن أسئلة الكتب التي تم تحليلها غلب عليها المستويات المعرفية مقارنة بالمجالين النفسحركي والوجداني، وأن التركيز في الأسئلة المعرفية كان على المستويات العقلية الدنيا، وأظهرت النتائج غلبة الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية ، وأوصت الباحثة بضرورة زيادة نسبة الأسئلة في المجالين النفسحركي والوجداني، والاهتمام بنوعية الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية بحيث تشمل المستويات الدنيا والعليا من التفكير على حد سواء .

دراسة عبد الهادي (2003) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين كراسة الأنشطة والتدريبات المصاحبة لكتاب العلوم لكل من الصفين الرابع والخامس الابتدائي طبعة (2000 / 2001) بجمهورية مصر العربية لأساليب الاتصال البصرية وعمليات العلم الأساسية، واتبع الباحث المنهج الوصفي

التحليلي مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis بهدف تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس، واستخدم الباحث أداتين لتحليل الأنشطة والتدريبات الواردة في الكراستين ، وبعد تطبيق إجراءات التحليل وحساب النسب المئوية توصل الباحث إلى أن أساليب الاتصال البصرية في كراستي الأنشطة والتدريبات للصفين الرابع والخامس على الترتيب جاءت على النحو التالي: الرسوم التوضيحية بنسبة (53.25 % ـــ 22.05 %)، وعرض الأفكار وتنظيمها بنسبة (35.06 % ــ 65.35 %) ، أما الجداول جاءت بنسبة (10.69 % ــ 3.94 %)، ثم الرسوم البيانية بنسبة (0.00 % ــ 0.79 %) ، وذلك من عدد الأنشطة والتدريبات الإجمالي، أما بالنسبة لعمليات العلم الأساسية الست التي تناولتها الدراسة ، فقد جاءت النتائج للصفين الرابع والخامس على الترتيب على النحو التالي : الملاحظة بنسبة (32 % ــ 43.97 %) ، والاستنتاج بنسبة (34.44 % ــ 31.94 %)، والتصنيف بنسبة (12.44 % ــ 15.44 %)، واستخدام الأرقام بنسبة (8.44 % ــ 5.56 %)، وجاءت عملية التنبؤ بنسبة (7.56 %) وعملية القياس بنسبة (5.11 %) بالنسبة للصف الرابع، وتساوت عمليتي التنبؤ والقياس في الصف الخامس بنسبة (1.85 %) لكل منهما، وأوصى الباحث بإعطاء المزيد من الاهتمام للجداول والرسوم وذلك بتضمينها في محتوى كراسة التدريبات والأنشطة بالقدر المناسب، وإعطاء المزيد من الاهتمام لعمليات التنبؤ والقياس واستخدام الأرقام، وضرورة الاهتمام بأساليب الاتصال البصرية وعمليات العلم الأساسية عند تقويم التلاميذ في مادة العلوم سواء في الاختبارات الشهرية أو الفصلية .

دراسة أبو ندا (2000) :

هدفت الدراسة إلى تحديد الأوزان النسبية للمعايير الواجب مراعاتها عند وضع الأسئلة لكتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا (سابع – ثامن – تاسع) بمدارس محافظات غزة / فلسطين، والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بالسلطة الوطنية الفلسطينية، كما هدفت إلى معرفة مدى تمثيل هذه الأسئلة لأنواع الأسئلة المقالية والموضوعية، ومدى تمثيلها لفئات المحتوى، ومدى تمثيلها لمستويات Bloom المعرفية الستة، ومدى تمثيلها لعمليات العلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة الواردة في كتب العلوم السالفة الذكر في ضوء معايير الأسئلة، وقام بتوزيعها على المعلمين وبعض الخبراء في مجال تدريس العلوم ، ثم قام الباحث بتحليل الأسئلة في ضوء هذه المعايير حيث استخدم التكرارات والنسب المئوية واختبار حسن المطابقة كا^2 (Chi square)، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها : أن نسبة الأسئلة المقالية في الكتب الثلاثة بلغت (35.42 %)،

ونسبة الأسئلة الموضوعية بلغت (64.58 %)، من مجموع الأسئلة، وأن الأسئلة التقويمية ركزت على الحقائق بصورة كبيرة حيث بلغت نسبة أسئلة الحقائق (44.14 %) من مجموع الأسئلة التقويمية البالغ عددها (879)، وبعد تحليل الأسئلة البالغ عددها (1293) سؤالاً في الكتب الثلاثة في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الستة، جاءت نتائج التحليل على النحو التالي :

أسئلة التذكر بنسبة (65.5 %)، و أسئلة الفهم بنسبة (14.93 %)، وأسئلة التطبيق بنسبة (15.39%)، و أسئلة التحليل بنسبة (3.4%)، وأسئلة التركيب بنسبة (0.62 %)، وأسئلة التقويم بنسبة (0.15 %)، وقد خلت معظم الأسئلة من عمليات العلم بنسبة (65.43 %)، وأوصى الباحث بضرورة تطوير أسئلة كبت العلوم بحيث تراعي المستويات المعرفية بشكل متوازن، وتقيس مدى امتلاك الطلاب لمهارات عمليات العلم.

دراسة عبد الفتاح (1999) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية في الأنشطة العلمية والأسئلة المتضمنة بكتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي بجمهورية مصر العربية، وقامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية التي ينبغي توافرها في الأنشطة العلمية والأسئلة المتضمنة بكتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي، ثم قامت بتحليل الأنشطة العلمية والأسئلة المتضمنة بالكتاب . وتوصلت الباحثة إلى أن الأنشطة العلمية ركزت على مهارة الملاحظة بنسبة (50 %)، يليها مهارة الاتصال بنسبة(20%)، ثم مهارة التجريب، ومهارة القياس، ومهارة التصنيف، وتفسير البيانات، وضبط المتغيرات على الترتيب ، وأهملت الأنشطة مهارات الاستدلال والتنبؤ واستخدام الأرقام واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية وفرض الفروض . أما بالنسبة للأسئلة، وجدت الباحثة أنها تركز على مهارة الاتصال بنسبة (54.7 %)، ثم التصنيف بنسبة (12.8 %)، ثم تفسير البيانات بنسبة (10.4 %)، ثم التعريف الإجرائي بنسبة (8.28 %)، ثم الملاحظة (7.36 %)، ثم العلاقات الزمانية والمكانية (3.09 %)، ثم التنبؤ (2.3 %)، ولم تتناول الأسئلة باقي المهارات بالقدر المطلوب، وأهملت عمليتي الاستقراء والاستنباط . وأوصت الباحثة بتوفير الإمكانات لإجراء الأنشطة والاستفادة من قائمة عمليات العلم الأساسية والتكاملية المحددة بالبحث في وضع الأنشطة العلمية والأسئلة .

دراسة الصلطي ، مبارك (1997) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأسئلة الختامية المثبتة في نهاية دروس كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الابتدائية العليا : الرابع ، والخامس ، والسادس ، و مدى مراعاة الأسئلة للمواصفات الواجب توافرها في صياغة السؤال الجيد ، الأهداف التي تغطيها الأسئلة في كل مجال من المجالات الثلاثة : المجال المعرفي ، والمجال القلبي ، والمجال الأدائي، ومدى شموليتها وتوازنها، وقد استخدم الباحث أداة حدد فيها مواصفات صياغة السؤال الجيد وقد أجرى ذلك على عينة عشوائية وللتأكد من صدق الإجراء عرضت العينة العشوائية من الأسئلة على لجنة من المحكمين ، وقد أقروا الباحث على ما قام به من حكم على مدى توافر المواصفات في عينة الأسئلة. وللتأكد من ثبات هذا الإجراء عرضت عينة الأسئلة غير مصنفة على لجنة من المحكمين ، ثم حسب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي، وتراوحت قيمة معامل الثبات للأسئلة المقالية والموضوعية بأنواعها المختلفة ما بين (60ر0) و (00ر1). كما تم اختيار عينة عشوائية من أسئلة الكتب الثلاثة، ثم صنفت حسب المجال والمستوى الذي تنتمي إليه، وللتأكد من صدق التصنيف عرض على لجنة من المحكمين، وأجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون. أما فيما يتعلق بالثبات فقد عرضت العينة غير مصنفة على لجنة من المحكمين، وحسب معامل الثبات بالمعادلة السابقة، وتراوحت قيمتة ما بين (81ر0) و (94ر0) ، وقام الباحث بعرض استبانه على لجنة من المحكمين لتحديد الوزن النسبي الذي يجب أن يعطى لكل مجال ومستوى، وحسبت متوسطات النسب المئوية، ثم قورنت هذه النسب بالنسب المئوية للأهداف التي تغطيها الأسئلة. وقد أشر الباحث إلى أن الأسئلة ركزت على المجال المعرفي بينما أهملت الجانب النفس حركي و الوجداني، كما أنه حتى داخل المجال المعرفي كان التركيز على مستويين اثنين هما مستوى التذكر، ومستوى الفهم. فأسئلة كتاب الصف الرابع تقيس التذكر بنسبة(61ر91%)، و تقيس الفهم بنسبة (39ر8%)، وأسئلة كتاب الصف الخامس تقيس التذكر بنسبة (99ر97%) ، وتقيس الفهم بنسبة (01ر2%) ، وأسئلة كتاب الصف السادس تقيس التذكر بنسبة (16ر97%)، وتقيس الفهم بنسبة (84ر2%). وبالصورة السابقة تصبح الأسئلة غير شاملة، وغير متوازنة . كما أن الكتب الثلاثة تراعي مواصفات صياغة السؤال المقالي بنسب مرتفعة جداً، بلغت في كتاب الصف الرابع (88ر94%)، وفي كتاب الصف الخامس (01ر92%)، وفي كتاب الصف السادس (98ر88%)، واختتمت الدراسة بتوصيات عديدة أبرزها : إعادة النظر

في أسئلة كتب التربية الإسلامية للصفوف الابتدائية العليا، من أجل إحداث توازن حقيقي بينهـا وبين الأهداف في المجالات الثلاثة.

دراسة صقر (1995):

هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة امتحانات مادة العلوم في الـصفوف الثلاثـة بالمرحلـة الإعدادية في بعض محافظات جمهورية مصر العربية، وشملت الدراسة الأوراق الامتحانيـة للعام الدراسي 1993/1994 في محافظات القاهرة والجيزة والدقهلية والأقصر فـي ضـوء تمثيلها لمستويات بلوم Bloom، ومراعاة معايير المعنى والإخراج، واتبـع الباحـث المـنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى، واستخدم الباحث أسلوب النـسب المئويـة في استخلاص النتائج، وتوصل إلى عدة نتائج مفادها: عدم وجود توازن في توزيـع الأسـئلة على مستويات بلوم، وإهمال المستويات الثلاثة العليا فـي تـصنيف بلـوم Bloom للمجـال المعرفي، وذلك في جميع أسئلة الأوراق الامتحانية، حيث ركزت على مستويي الفهم والتـذكر بشكل رئيس، يليهما التطبيق، أما بالنسبة لمعايير الإخراج العام وعنوان الورقة الامتحانية، فقد راعتها معظم هذه الأوراق، أما تحديد الدرجات المخصصة لكل سؤال فقـد أهملـت، وفيمـا يتعلق بالمعايير التي تخص المضمون فقد كانت متوفرة في معظم الأوراق الامتحانية، ما عدا مراعاة صياغة الأسئلة واستقلاليتها ووضوح مقدمة السؤال، وفي النهاية خلص الباحث إلـى مجموعة من التوصيات لتحسين الورقة الامتحانية أهمها الاهتمام بعمـل جـدول مواصـفات للورقة الامتحانية، وتدريب المعلمين على كيفية إعدادها وصياغة الأسئلة الموضـوعية علـى أسس علمية، كما أوصى بإعداد بنوك الأسئلة، وتجريب الامتحانات قبل تعميمهـا، ومراعـاة الإخراج العام من حيث التنظيم ووضوح الطباعة ومناسبة المسافات الفاصلة بين الأسئلة.

دراسة الأغا (1994) :

هدفت الدراسة إلى بناء قائمة بالمعايير الواجب إتباعها لوضع الاختبارات التحـصيلية، ومن ثم تحليل أسئلة اختبارات العلوم للصف الثالث الإعدادي (التاسع) بقطاع غزة باستخدام هذه القائمة، وشملت عينة البحث عشرة اختبارات علوم نهائية ما بين (1973 - 1993)، مـا عدا الاختبارات عام (1989 و 1990) التي لم تتوافر في ملفات دائرة التربية والتعليم التابعة للأونروا ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداتي بحث من إعداده، فقـد قـام بتصميم استمارة جمع معلومات، وبناء قائمة المعايير، وتم حساب الثبـات باسـتخدام صـدق المحكمين حيث بلغ معامل الصدق (0.86)، وتم حساب الثبات باستخدام ثبات المقدرين حيث

بلغ معامل هولستي Holisty (0.89)، واستخدم الباحث النسب المئوية، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أن المعايير كانت متوفرة في الاختبارات باستثناء تغطية الأهداف الموجودة ، ووجد أن (95 %)

من الأسئلة هي للتذكر والمعرفة، كما أن تنوع الأسئلة بين موضوعية ومقالية (ذات إجابات قصيرة) لا يخضع لسياسة واضحة ومحددة، ومثلها أوزان الأسئلة التي تغطي وحدات المقرر الأربعة، وأوصى الباحث بمراعاة التنوع في الأسئلة والاهتمام بالمستويات المعرفية الأخرى غير التذكر، والاستعانة بأدوات قياس مناسبة للتحقق من توفر معايير صياغة الأسئلة.

دراسة محمود (1994) :

هدفت الدراسة إلى تقويم الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم المقررة على المرحلة الإعدادية للعام الدراسي (1993 / 1994) بجمهورية مصر العربية؛ للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف فيها، وقد قام الباحث ضمن إجراءات الدراسة بوضع أسئلة كل وحدة بالنسبة لكل كتاب في قائمة خاصة ، ثم تصنيف كل سؤال وفقاً لمجموعة من المعايير حددها الباحث وهي: عمليات العلم، ونوع الأسئلة، وتصنيف بلوم، وتصنيف أشنار - جليجار لعمليات التفكير. وقام الباحث بالتأكد من ثبات التحليل وصدق التحليل، ثم قام بحساب الأوزان النسبية للأسئلة المتضمنة في نهاية كل وحدة بالنسبة للكتب في الصفوف الثلاثة، وتم تسجيل النتائج في جداول خاصة بالنسبة لكل معيار . وخلصت الدراسة إلى أن الأسئلة لم تتفق وأي من المعايير الأربعة، بل ركزت على الأسئلة المقالية بشكل واضح، ولم تهتم بعمليات العلم ككل باعتبار كل منها مهارة ذهنية، وركزت الأسئلة على مهارة التذكر ولم تهتم بالمهارات العليا للتفكير. وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة ، وكذلك الأسئلة التي تنمي في المتعلم التفكير التباعدي والتقويمي.

دراسة السعيد (1993) :

هدفت الدراسة إلى تقييم أسئلة كتب العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك تقييم أسئلة الاختبارات الشهرية لبعض معلمي العلوم بها، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى، حيث قام بتحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية بالمرحلة المتوسطة (الأساسية العليا) في المملكة العربية السعودية، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

ركزت الأسئلة على المستويات المعرفية الثلاث الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) حسب تصنيف بلوم Bloom، بينما أهملت المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، ولم تتناول الأسئلة في الكتب الثلاثة أياً من أهداف تدريس العلوم باستثناء مهارة الرسم العلمي ، مما يعني عدم مراعاتها لتلك الأهداف، وأهملت أسئلة الكتب سبعاً من عمليات العلم وهي الملاحظة، والقياس، والتنبؤ، واستخدام العلاقات الزمانية المكانية، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض والتجريب، بينما تواجدت باقي عمليات العلم بنسب ضئيلة.

دراسة محمود ،عبد الله (1992) :

هدفت هذه الدراسة لمعرفة المستويات التي تقيسها اختبارات الثانوية العامة في مادتي (الحديث والثقافة الإسلامية) و(التوحيد) في المملكة العربية السعودية خلال خمس سنوات تبدأ من 1405 وحتى 1410 هـ وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وقد استخدم الباحث لبلوغ ذلك المنهج الوصفي التحليلي لتلك الأسئلة. كما تم الاستفادة من آراء أصحاب الاختصاص الذين اقترحوا نسباً مئوية معينة لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي على النحو التالي،التذكر 25%، الفهم 30%، التطبيق 25%، القدرات العقلية العليا 20%، باستخدام اختبار (كا 2) ظهرت نتائج الدراسة مؤكدة على أن أسئلة اختبارات الثانوية العامة في مادتي (الحديث والثقافة الإسلامية) و(التوحيد) في المملكة العربية السعودية خلال الفترة المشار إليها تركز بشكل كبير جداً على مستوى التذكر ثم الفهم وتهمل بقية المستويات التي لها علاقة بالقدرات العقلية العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات من بينها ضرورة إقامة دورات تدريبية لمعلمي علوم التربية الإسلامية لتعريفهم بأساليب التقويم وإعداد الاختبارات التحصيلية.

دراسة زيتون (1990) :

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم محتوى المادة العلمية وكتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي (التاسع) بالأردن، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة جميع أسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي (التاسع)، واستخدم الباحث استمارة تحليل المحتوى ومقاييس القدرات العقلية لتصنيف الأسئلة، و تم حساب الصدق باستخدام صدق المحكمين، وتم حساب الثبات بطريقتين الأولى عبر الأشخاص والثانية عبر الزمن، وقد وجد أن هناك تشابهاً كبيراً في عملية التحليل باستخدام الطريقتين ، وتم استخدام أسلوب النسب المئوية في المعالجة الإحصائية للبيانات، واختبار حسن المطابقة كا^2 (Chi square)، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أن محتوى الكتاب يركز

بصورة كبيرة على الحقائق الجزئية ، مما انعكس على الأسئلة حيث ركــزت علــى جانــب التذكر بالدرجة الأولى، فالفهم ثم التطبيق، وأهملت مستويات التحليــل والتركيــب والتقــويم، وأهملت أسئلة الجانب الوجداني، ولم يعطى الجانب المهاري الاهتمام الكــافي، وتبــين عــدم وجود توازن بين نوعي الأسئلة المقالية والموضوعية، وأوصى الباحث بضرورة التأكيد على الجوانب المهارية والوجدانية، وإعادة النظر في صياغة الأسئلة بحيــث تراعــي المــستويات المعرفية العليا، وتراعي التوازن بين النوع المقالي والنوع الموضوعي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة مارزانو وآرثر كوستا (1998) Marazano & Arther Costa:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت الاختبارات المعيارية تقيس المهارات المعرفية العامة أم لا ؟ وقام الباحثان بتحليل (6942) مفردة من بطاريات ستانفورد للتحصيل واختبار كاليفورنيا للمهارات الأساسية؛ لمعرفة القدرات المعرفية العامة ودراسة علاقتها بالنسبة لأداء الطلاب، وقد تم تحليل مفردات تلك الاختبارات في ضوء (22) عملية من العمليات المعرفية العامة كما أظهرت أعمال عدد من أصحاب مهارات التفكير (كوستا Costa 1985، أنيس Enis1985 ، مارزانو وآخرون Marzano 1987)، وبينت نتائج التحليل أن اختبارات كاليفورنيا شمل (9) عمليات فقط من العمليات المعرفية العامة الاثنتين وعشرين، وأن العمليات المعرفية العامة التي كان يفترض أنها متضمنة في الأسئلة كان لها علاقة بسيطة جداً بتحصيل الطلاب في هذه الاختبارات. واستخدم الباحثان التحليل العكسي المضاعف Multiple regression analysis لتحديد النسبة المئوية لاستعمال الطالب للعمليات المعرفية في الإجابة عن أسئلة تلك الاختبارات، وقد وجد أن العمليات المعرفية العامة مسئولة عن (3 % : 4 %) من التغير في أداء الطالب على اختبارات ستانفورد، واختبارات كاليفورنيا على الترتيب، وأن النصيب الأكبر في هذا التغير كان بسبب عوامل أخرى (أبو ندا ، 2000 : 13) .

دراسة ريزنر وآخرون (1991) Risner & et.al :

هدفت الدراسة إلى تحديد المستويات المعرفية الدنيا والعليا التي تقيسها الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم للصف الخامس الابتدائي، حيث تم اختيار الأسئلة موضع التحليل من أكثر من ثلاث سلاسل لكتب العلوم الشائعة الاستخدام في الولايات المتحدة الأمريكية، على اعتبار أنها تمثل كل كتب العلوم، وقد تم تحليل (200) سؤال من كل كتاب تم اختيارها عشوائياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسئلة موضع التحليل قد أعطت معظم اهتمامها لقياس المستويات الدنيا من التفكير عامة، ومستويات التذكر والفهم خاصة، في حين لم تتعرض لقياس المستويات العليا من التفكير.

دراسة ديمتري وحبش (1991) :

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي (الثامن) بجمهورية مصر العربية، واشتملت الدراسة على كل الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي، واستخدمت الدراسة أداة تحليل المحتوى، وأداة لتصنيف الأسئلة، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل هولستي Holisty بإعادة التحليل، وتم حساب الصدق باستخدام صدق المحكمين، وتم استخدام النسب المئوية في المعالجة الإحصائية، وتم التوصل إلى عدة نتائج من أهمها: أنه لا يوجد توازن بين الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية ، وأنه لا يوجد توازن بين مستويات الأسئلة المعرفية لبلوم، حيث ركزت الأسئلة على مستوى التذكر وأهملت باقي المستويات الأخرى، وكان من أهم التوصيات ضرورة مراعاة التوازن في التنوع في الأسئلة المقالية والموضوعية، ومراعاة التوازن بين المستويات المعرفية المختلفة .

دراسة مئير وآخرون (1988) Meyer & et.Al :

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة محتوى بعض كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية للصفوف من الأول وحتى الخامس الابتدائي وشملت عينة الدراسة (12) كتاباً من كتب العلوم للمرحلة الابتدائية على النحو التالي: كتابين لكل من الصف الأول والثاني والثالث، وثلاثة كتب لكل من الصفين الرابع والخامس، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى؛ لمعرفة كيفية تقديم الأسئلة في تلك الكتب والخصائص التي تميز كل كتاب، وتوصل الباحثون إلى نتائج هامة منها : اختلاف الكتب من حيث طبيعة المحتوى، ووجود اختلاف بين الكتب من حيث مراعاتها للأنشطة والتجارب العلمية والوسائل والأدوات المعينة، ووفرة أسئلة الاستقصاء والاستنتاج في المحتوى والتي تثير التفكير.

تعليق على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي توفرت له، والتي تتعلق بتحليل الأسئلة ، اتضح له ما يلي :

1. تناولت بعض الدراسات تحليل الأسئلة في ضوء المستويات المعرفية عند بلوم Bloom في كتب أخرى كالرياضيات ، والتكنولوجيا ، واللغة العربية ، والتربية الإسلامية ، بالإضافة إلى العلوم العامة مثل : دراسة (أبودقة،2004) ودراسة (محمود،1992).

واتضح من نتائج الدراسات التي تناولت أسئلة الاختبارات وأسئلة كتب التربية الإسلامية وأسئلة الكتب الأخرى مثل: اللغة العربية والرياضيات والتكنولوجيا والعلوم، أن الأسئلة اهتمت بالمستويات الدنيا من التفكير كالتذكر والفهم، وأهملت المستويات العليا منه كالتحليل والتركيب والتقويم .

2. تناولت بعض الدراسات التحليلية المستويات المعرفية عند بلوم Bloom التي تقيسها أسئلة الاختبارات مثل: دراسة (صقر، 1995)، ودراسة (الأغا، 1994)، ودراسة (مارزانو Marzano ، 1998).

3. تناولت بعض الدراسات تحليل أسئلة كتب العلوم في ضوء المستويات المعرفية الست عند بلوم Bloom ، مثل: دراسة (أبو دقة ، 2004)، ودراسة (أبو ندا، 2000)، ودراسة (عبد الفتاح ، 1999)، ودراسة (محمود ، 1994)، ودراسة (ريزنر Risner ، 1991) .

4. تناولت بعض الدراسات تحليل الأسئلة في ضوء عمليات العلم مثل : دراسة (أبو ندا، 2000)، ودراسة (عبد الهادي ، 2003)،ودراسة (عبد الفتاح ، 1999)، ودراسة (محمود ، 1994)، ودراسة (السعيد ، 1993)، وتبين من نتائج هذه الدراسات أن الأسئلة اهتمت ببعض عمليات العلم كالملاحظة والتصنيف ، وأهملت عمليات أخرى كالاستدلال والتنبؤ والقياس.

5. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها تحليل الأسئلة في الكتب عامة وكتب التربية الإسلامية خاصة، كما أنها تتفق مع دراسة (مارزانو Marzano ، 1998) في تحليلها للأسئلة في ضوء المهارات العقلية المتضمنة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وتختلف معها في أن هذه الدراسة تتناول تحليل الأسئلة في ضوء بعض العمليات العقلية المتضمنة في نموذج مارزانو.

6. تم تحليل الأسئلة في الدراسات السابقة في ضوء عدة متغيرات كتصنيف بلوم Bloom وعمليات العلم، وتختلف هذه الدراسة عن هذه الدراسات في أنها تتناول تحليل الأسئلة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء نموذج مارزانو.

ويعتبر الباحث حسب علمه أن هذه الدراسة دراسة جديدة لم يتطرق لها البحث، إذ لم يقع على دراسات سابقة تناولت تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية عامة في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، حيث قام الباحث بإعداد أداة الدراسة التي تمثلت في أداة تحليل المحتوى للأسئلة، ثم استخدامها في تحليل الأسئلة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، وقد بلغ عدد المهارات العقلية التي تضمنتها الأداة (13) مهارة عقلية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وتصميم أداة الدراسة وبطاقات التحليل، وتحديد إجراءات التحليل ، وكتابة الإطار النظري، وتحديد أهداف الدراسة، وبيان أهميتها، وكيفية حساب الصدق والثبات، وإعداد الجداول والملاحق، خصوصاً دراسة(عيطة ، 2007) ودراسة (أبوندا ، 2000)، ودراسة (عبد الهادي ، 2003)، ودراسة (عبد الفتاح ، 1999).

الفصل الرابـع

إجراءات الدراسة

- مجتمع الدراسة والعينة
- منهج الدراسة
- أداة الدراسة وإعدادها
- صدق أداة تحليل المحتوى
- ثبات أداة تحليل المحتوى
- بناء الاختبار وجدول المواصفات
- معامل التميز ودرجة الصعوبة
- صدق الاختبار
- ثبات الاختبار
- المعالجة الإحصائية

إجــراءات الدراســة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحث مــن أجــل الإجابــة عــن تساؤلات الدراسة ، وقد اشتمل على مجتمع الدراسة والمكون من الكتب الستة وطلبة الــصف العاشر، كما أخذت العينة بطريقة عشوائية، ومنهج الدراسة الذي اتبع هــو المــنهج الوصــفي التحليلي ، وأداة الدراسة وآلية وإعدادها، وصدق وثبات الأداة،كما أعد اختبار حــسب جــدول المواصفات لقياس مدى اكتساب الطلبة للمهارات ، ومن ثم إيجاد صــدق الاختبــار وثباتــه و معامل التميز والصعوبة والمعالجة الإحصائية، وذلك على النحو التالي:

1. مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة مما يلي:

أ. الكتب المدرسية:

يتمثل مجتمع الدراسة في كتب التربية الإسلامية والمقررة على طلبة الصف الثــامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا بفلسطين في العام الدراســي (2008 / 2009)، بواقع ست كتب (كتابين لكل صف).

ب. الطلبة:

هم طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة شمال غزة للعام الدراسي (2008-2009) والبالغ عددهم (6693) طالبا وطالبة ملحق رقم (1).

2. عينة الدراسة:

أ. العينة من الكتب المدرسية:

وتتمثل عينة الدراسة في جميع الأسئلة المتضمنة في هذه الكتب وهي نوعان : الأسئلة التعليمية التي تأتي ضمن الدرس أو تتخلل محتواه أو أنشطته، والأسئلة التقويمية التــي تــأتي عقب كل درس والتي عددها (1647) سؤال.

ب. عينة الطلاب:

اشتملت عينة الدراسة على (362) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة شمال غزة للعام الدراسي (2008-2009) ، وقد طبق الاختبار على أفراد العينة بنسبة

(5.41%) من أفرد المجتمع الأصلي، وقد أخذت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، فتم تحديد المدارس التي سيطبق فيها الاختبار، وبنفس الطريقة أخذت عينة الطلاب والجدول **رقم (2)** يوضح توزيع المدارس التي أخذت منها العينة، والجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (2)

يوضح توزيع المدارس التي أخذت منها العينة

الرقم	المدرسة	عدد الطلبة
1-	احمد الشقيري الثانوية ب للبنين	665
2-	بيت لاهيا الأساسية ج للبنين	535
3-	عوني الحرتاني الثانوية ب للبنات	487
4-	الفالوجا الثانوية للبنات	475

جدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الصنف	العدد	النسبة المئوية
ذكر	192	53.04
أنثى	170	46.96
المجموع	362	100

3. منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف مدى اكتساب الطلبة للمهارات العقلية من الاختبار الذي طبق عليهم ، ولتحليل مضمون أسئلة الكتب للمهارات العقلية ،من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل الأسئلة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن، و التاسع، والعاشر من المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المهارات العقلية المتضمنة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم .

أداة الدراسة وإعدادها:

أولاً : أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في :

1 - قائمة المهارات العقلية المتضمنة في نموذج مارزانو، والتي اشتملت على (21) مهارة عقلية تمثلت في: تحديد المشكلات، وصياغة الأهداف، والملاحظة وصياغة الأسئلة، والترميز، والتذكر، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل، وتحديد السمات والمكونات، وتحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد الأخطاء، والاستدلال، والتنبؤ، والتوسع، والتلخيص، وإعادة البناء (التركيب)، وبناء المعايير، والتأكد (التدقيق).

2 – أداة تحليل المحتوى التي اشتملت على (13) مهارة عقلية تمثلت في: تحديد المشكلات، الملاحظة، والتذكر، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل، وتحديد السمات، وتحديد الأخطاء، والاستدلال، والتنبؤ، والتوسع، وبناء المعايير.

وقد تم إعداد أداة الدراسة وفق الخطوات التالية :

1 - مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة من دراسات ورسائل علمية ومقالات وكتب ومراجع كدراسة (عيطة ، 2007)، ودراسة (الأغا ، 2004)، ودراسة (عبد الهادي ، 2003)، ودراسة (أبو ندا ، 2000)، ودراسة (زيتون ، 1990).

2 – ومن ثم التعرف على أساليب وقواعد تحليل المحتوى المناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وذلك بالاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول هذا الأسلوب من كتب ومراجع ودراسات.

بناء قائمة المهارات العقلية :

1 - التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة المهارات العقلية الواجب توافرها في محتوى أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا، والتي تضمنت (21) مهارة عقلية وزعت في ثمان فئات، ملحق رقم (2).

2 - **ضبط القائمة** :

عرضت قائمة المهارات العقلية ملحق رقم (2) على مجموعة من المحكمين شملت خبراء في المناهج وطرق التدريس ومشرفين تربويين ومعلمي التربية الإسلامية ملحق رقم(3)، وطلب منهم تحديد مدى مناسبة هذه المهارات العقلية لطلبة المرحلة الأساسية العليا والواجب توافرها في أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا، وأسفرت عملية التحكيم عن اعتماد المهارات العقلية التي حازت

على نسبة(70%) فما فوق من متوسط استجابات المحكمين، وتمثلت في المهارات العقلية التالية: تحديد المشكلات، الملاحظة، والتذكر، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل، وتحديد السمات ، وتحديد الأخطاء ، والاستدلال ، والتنبؤ ، والتوسع ، وبناء المعايير، كما تم استبعاد المهارات العقلية التي لا تناسب هذه المرحلة من وجهة نظر المحكمين، والتي حازت على نسبة أقل من (70%) من متوسط استجابات المحكمين، وتمثلت في المهارات العقلية التالية: صياغة الأهداف، وصياغة الأسئلة، والترميز، وتحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسة، والتلخيص، وإعادة البناء، والتأكد، وقد اعتمد هذا المتوسط الافتراضي بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وأخذ أراء الخبراء.

3 - **الصورة النهائية للقائمة** :

تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات العقلية ملحق رقم (4) المرغوب توافرها في أسئلة في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا، حيث بلغ عدد المهارات (13) مهارة عقلية، شملت مهارات: تحديد المشكلات، الملاحظة، والتذكر، والمقارنة ، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل، وتحديد السمات، وتحديد الأخطاء، والاستدلال، والتنبؤ، والتوسع، وبناء المعايير.

ثانياً : أداة التحليل

1 - **الهدف من التحليل** :

تهدف عملية التحليل إلى تحديد المهارات العقلية المتضمنة في محتوى أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، ورصد تكراراتها والنسب المئوية الممثلة لها.

2 – **فقرة التحليل** :

تم تحديد فقرة التحليل لهذه الأداة بمتن السؤال، والمقصود بالسؤال: كل مثير أو جملة لفظية تبدأ بأحد أدوات الاستفهام، أو بفعل أم، ويستلزم قدراً من التفكير وفحص المعلومات، ويستدعي رد فعل أو استجابة من المتعلم لفظاً أو عملاً.

3 - **وحدة التحليل** :

اعتبرت وحدة التحليل لهذه الأداة السلوك المتوقع من الطالب عند الإجابة عن السؤال.

4 - **فئـــة التحليل** :

تم تحديد فئات التحليل بالمهارات العقلية الواردة بأداة التحليل وعددها (13) مهارة عقليـــة، وتعريفاتها الإجرائية متضمنة في ملحق رقم (2).

5 - **ضوابط عملية التحليل** :

تم التحليل في إطار محتوى السؤال والتعريف الإجرائي للمهـــارة العقليـــة، وشـــمل التحليـــل الأسئلة المتضمنة في محتوى الدروس، ونهاية كل درس، في كتب التربية الإسلامية المقـــررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلـــة الأساســـية العليـــا، وتـــم اســـتخدام استمارات التحليل المعدة لرصد النتائج وتكرار كل مهارة عقلية.

صدق أداة تحليل المحتوى :

يستمد صدق أداة التحليل من صدق قائمة المهـــارات العقليـــة وتعريفاتهـــا الإجرائيـــة، وتحليل عينة مكونة من الأسئلة التي تتضمنها وحدة دراسية من وحدات الكتب الستة، ووقـــع الاختيار على الوحدة الخامسة(الفقه الإسلامي) من كتاب التربية الإسلامية للـــصف العاشـــر، وتبين من التحليل أنه يمكن تصنيف السلوك المتوقع من الطلبة عند الإجابة عن الـــسؤال فـــي فئات الأداة، وبذلك يتضح شمول قائمة المعايير الخاصة بالأسئلة للـــسلوكيات المتوقعـــة مـــن الطلبة.

ثبات أداة تحليل المحتوى :

قام الباحث للتأكد من ثبات الأداة بإتباع الخطوات التالية:

1 - تم اختيار وحدة من وحدات الكتب الستة عشوائياً، وقد وقـــع الاختيـــار علـــى الوحـــدة الخامسة وحدة (الفقه الإسلامي) من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر، لتحليلهـــا مرتين.

2 - تم تحليل الوحدة التي وقع عليها الاختيار باستخدام قائمة المعايير، ثم إعادة التحليل بعد زمن قدره ثلاثين يوماً، وقام الباحث بحساب ثبات الاتساق عبـــر الـــزمن باســـتخدام معادلـــة هولستي Holesty، والتي تنص على:

معامل الاتفاق لهولستي = $\frac{2 \text{ ق}}{\text{ن}_1 + \text{ن}}$ (طعيمة ، 1987 ، 178) .

حيث أن ق : تعني عدد نقاط الاتفاق في مرتي التحليل.

$\text{ن}_1 + \text{ن}_2$: تعني مجموع الفئات التي تم تحليلها في مرتي التحليل.

وبلغت قيمة معامل الثبات بين التحليلين للأسئلة التعليمية (0.76)، بينما بلغت قيمته بين التحليلين للأسئلة التقويمية (0.84)، وبلغ معامل الثبات بين التحليلين للأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية معاً (0.80)، انظر ملحق رقم (6).

3 - قام الباحث بحساب معامل الثبات عبر الأشخاص، حيث قام بتدريب أحد المعلمين على استخدام قائمة المعايير، ثم قام المعلم بتحليل الأسئلة الواردة في الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)، وقام الباحث بحساب معامل الثبات للتحليل الذي قام به وتحليل المعلم باستخدام معادلة هولستي Holesty، فوجد أن قيمة معامل الثبات بين التحليلين للأسئلة التعليمية(0.84)، وللأسئلة التقويمية (0.76)، وبلغت قيمته للأسئلة التعليمية والتقويمية معاً(0.80)، وهي نسبة عالية لمعامل الثبات كما يشير الأدب التربوي طمأنت الباحث على ثبات عملية التحليل، انظر ملحق رقم (7) .

ويبين الجدول رقم (4) معامل الثبات لتحليل الأسئلة التعليمية والتقويمية للوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي) من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر عبر الزمن وعبر الأشخاص :

جدول رقم (4)

معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص للوحدة الخامسة

من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر

معامل الثبات	الأسئلة التعليمية	الأسئلة التقويمية	الأسئلة
عبر الزمن	0.76	0.84	0.80
عبر الأشخاص	0.84	0.76	0.80

ثانيا : بناء الاختبار التحصيلي :

قام الباحث بإعداد اختبار للمهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، ولقد تم بناء الاختبار التحصيلي تبعاً للخطوات التالية:

1- محتوى الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بحصر موضوعات المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، كما قام بتحديد الأهداف التعليمية المتعلقة بالاختبار التحصيلي، ومن ثم تم تحديد المفاهيم التي يتضمنها الاختبار التحصيلي وكان عددها (13) مهارة.

2- جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بإعداد جدول مواصفات للاختبار يبين الأوزان النسبية وعدد الفقرات الاختبارية لكل خلية من الخلايا والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية لفئات المهارات العقلية المتوافرة في الأسئلة

بكتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا N = 1647

م	الفئة	المهارة العقلية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية لكل مهارة	عدد الأسئلة لكل مهارة
1	مهارات التوليد	التوسع	353	38.0	21.43	8
		الاستدلال	239		14.51	6
		تنبؤ	34		2.06	1
2	مهارات التذكر	التذكر	318	19.30	19.30	7
3	مهارات التنظيم	المقارنة	71	19.18	4.31	2
		التصنيف	134		8.14	3
		الترتيب	30		1.82	1
		التمثيل	81		4.92	2
4	مهارات التحليل	تحديد السمات	157	14.81	9.53	4
		تحديد الأخطاء	87		5.28	2
5	مهارات التقويم	بناء المعايير	60	3.64	3.64	2
6	مهارات التركيز	تحديد المشكلات	49	2.97	2.98	1
7	مهارات جمع المعلومات	الملاحظة	34	2.06	2.06	1
المجموع			**1647**	**100.00**	**100.00**	**40**

2- صيذاغة فقرات الاختبار:

وقد صيغت بنود الاختبار بحيث كانت:

- § تراعي الدقة العلمية واللغوية.
- § محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- § ممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها.
- § مناسبة لمستوى الطلاب.

وقد راعى الباحث عند صياغة بنود الاختبار أن تكون من نوع الاختيار من متعـــدد، وهذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية مرونـــة،من حيـــث الاســـتخدام وأكثرهـــا ملاءمة لقياس التحصيل وتشخيصه لمختلف الأهداف المرجو تحقيقها. وكذلك تمـــت مراعـــاة القواعد التالية أثناء كتابة فقرات الاختبار:

1- تتكون كل فقرة من جزئيين: المقدمة وهي تطرح المشكلة في السؤال،وقائمة من البـــدائل عددها أربعة من بينها بديل واحد صحيح فقط.

2- تقع الفقرة بأكملها (السؤال وأبداله) في صفحة واحدة مرتبة عمودياً كي يراهـــا الطالـــب دفعة واحدة ويتمكن من المقارنة بينها دون أن يحرك بصره بين الصفحات.

3- تم تغيير موقع الإجابة الصحيحة بين البدائل بأسلوب عشوائي.

4- تم وضع العناصر المشتركة في الأبدال في مقدمة الفقرة.

5- البدائل الأربعة متوازنة من حيث الطول ودرجة التعقيد ونوعية الإجابات.

6- تم ترتيب فقرات الاختبار من الأسهل إلى الأصعب.

بعد الانتهاء من كتابة فقرات الاختبار وإجاباتها المحتملة، قام الباحث بمراجعتها فـــي ضوء ما يلي:

- § شكل الفقرات: راعى الباحث في عرض الفقرات أن تكون ذات شـــكل ثابـــت ضـــماناً لتركيز انتباه الطالب وبناء عليه فقد أشار الباحث إلى مقدمة الفقـــرة بالأرقـــام (1)، (2)، (3)، (4)، ... الخ، أما الإجابات المحتملة فقد أشار إليها بالحروف (أ)، (ب)، (ج)،(د).
- § محتوى الفقرات: راعى الباحث عند إعداد محتوى الفقرات أن تكـــون صـــحيحة علميـــاً ولغوياً.

3- وضع تعليمات الاختبار:

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة على الاختبار في أبسط صورة ممكنة وقد راعـــى الباحـــث عنـــد وضـــع تعليمات الاختبار ما يلي:

§ تعليمات خاصة بوصف الاختبار وهي: عدد الفقرات وعدد البدائل وعدد الصفحات.
§ تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة ووضع البديل الصحيح في المكان المناسب.

4- الصورة الأولية للاختبار:

في ضوء ما سبق تم إعداد اختبار تشخيصي لموضوعات المهارات العقلية في صورته الأولية، حيث اشتمل على(40) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها فقط صحيحة، وبعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضهما على لجنة من المحكمين ملحق (8) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية كلٍّ من:

§ عدد بنود الاختبار.
§ مدى تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها.
§ مدى تغطية فقرات الاختبار لمحتوى الوحدة.
§ مدى صحة فقرات الاختبار لغوياً.
§ مدى دقة صياغة البدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار.
§ مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلاب .

وقد أشار المحكمون إلى تعديل بعض الفقرات وحذف البعض وإضافة البعض الآخر، حيث قام الباحث بتعديلها، ليصبح الاختبار بعد التحكيم مكونا من (40) فقرة.

5- تجريب الاختبار:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي وقد أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار بهدف:

§ التأكد من صدق الاختبار وثباته.
§ تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

6- تصحيح أسئلة الاختبار:

بعد أن قام طلبة العينة الاستطلاعية بالإجابة عن أسئلة الاختبار، قام الباحث بتصحيح الاختبار حيث حددت درجة واحدة لكل فقرة، بذلك تكون الدرجة التي حصل عليها الطلاب محصورة بين (0 – 40) درجة، و بالإضافة إلى ذلك تم حساب عدد تكرارات للإجابات الخاطئة كل فقرة من فقرات الاختبار .

7- تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن تأدية الطلبة للاختبار عن طريق متوسط الحسابي لزمن تقديم طلبة العينة الاستطلاعية فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (50) دقيقة. وذلك بتطبيق المعادلة التالية :

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الاختبار الطالب الأخير}}{2}$$

8- معامل التمييز و درجة الصعوبة :

بعد أن تم تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة العينة الاستطلاعية تم تحليل نتائج إجابات لطلبة على أسئلة الاختبار التحصيلي، وبذلك بهدف التعرف على :

- § معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.
- § معامل صعوبة كل سؤال من أسئلة الاختبار.

و قد تم ترتيب درجات الطلبة تنازلياً بحسب علاماتهم في الاختبار التحصيلي، و أخذ (27%) من عدد الطلبة. (27% x 40) = 11 طالب كمجموعة عليا، و ذلك كمجوعة دنيا مع العلم بأنه تم اعتبار درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

أ. معامل التمييز :

و يقصد به : " قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة الممتازين و طلبة الضعاف ".

تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الطلبة المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا}}{\text{عدد أفراد الفئة العليا}} - \frac{\text{عدد المجيبين بشكل صحصح من الفئة العليا}}{\text{عدد أفراد الفئة الدنيا}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول (6) يوضح معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول(6)

معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات التمييز	م	معاملات التمييز
1	0.36	21	0.45
2	0.55	22	0.36
3	0.36	23	0.45
4	0.36	24	0.45
5	0.55	25	0.55
6	0.55	26	0.64
7	0.55	27	0.64
8	0.55	28	0.64
9	0.64	29	0.55
10	0.73	30	0.45
11	0.73	31	0.45
12	0.27	32	0.45
13	0.55	33	0.64
14	0.64	34	0.55
15	0.73	35	0.55
16	0.64	36	0.55
17	0.73	37	0.55
18	0.55	38	0.27
19	0.73	39	0.27
20	0.73	40	0.27
معامل التمييز			0.51

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين (0.27 - 0.73) بمتوسط بلغ (0.51)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم .

ب. معامل الصعوبة :

ويقصد بمستوى الصعوبة: النسبة المئوية للذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، ولذا فقد تم تقسيم درجات الطالبات إلى مجموعتين، وفرز الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة ، والذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة. (جامعة القدس المفتوحة، القياس والتقويم : 2007 ، 429)

وتحسب بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة}} \times 100\%$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجـــدول (7) يوضح معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول(7)

معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	م	معاملات الصعوبة
1	0.68	21	0.68
2	0.55	22	0.64
3	0.68	23	0.68
4	0.64	24	0.68
5	0.64	25	0.64
6	0.68	26	0.55
7	0.55	27	0.45
8	0.68	28	0.55
9	0.59	29	0.68
10	0.59	30	0.59
11	0.59	31	0.68
12	0.64	32	0.68
13	0.68	33	0.55
14	0.59	34	0.68
15	0.50	35	0.45
16	0.55	36	0.59
17	0.64	37	0.68
18	0.68	38	0.50
19	0.45	39	0.73
20	0.64	40	0.64
معامل الصعوبة الكلي			0.61

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.45-0.73) بمتوسط كلي بلغ (0.61) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم .

9- صدق الاختبار: Test Validity

أولاً: صدق المحكمين :

يقصد به " أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه إلى أن الاختبار الصادق هـــو الاختبـــار الذي يقيس ما وضع لقياسه . و قد تحقق الباحث من صدق الاختبـــار عـــن طريـــق عـــرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في المنـــاهج وطرق التدريس وأصول التربية ومتخصصين ممن يعملون في الجامعـــات الفلـــسطينية فـــي

محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الأربع للاختبار، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات (40) فقرة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي : Internal Consistency Validity

و يقصد به " قوة الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف ودرجة الاختبار الكلي"

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا ، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية له

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.630	دالة عند 0.01	21	0.724	دالة عند 0.01
2	0.477	دالة عند 0.01	22	0.436	دالة عند 0.01
3	0.596	دالة عند 0.01	23	0.636	دالة عند 0.01
4	0.438	دالة عند 0.01	24	0.745	دالة عند 0.01
5	0.594	دالة عند 0.01	25	0.736	دالة عند 0.01
6	0.659	دالة عند 0.01	26	0.836	دالة عند 0.01
7	0.561	دالة عند 0.01	27	0.614	دالة عند 0.01
8	0.541	دالة عند 0.01	28	0.746	دالة عند 0.01
9	0.533	دالة عند 0.01	29	0.643	دالة عند 0.01
10	0.765	دالة عند 0.01	30	0.692	دالة عند 0.01
11	0.533	دالة عند 0.01	31	0.800	دالة عند 0.01
12	0.402	دالة عند 0.01	32	0.751	دالة عند 0.01
13	0.550	دالة عند 0.01	33	0.679	دالة عند 0.01

14	0.591	دالة عند 0.01	34	0.797	دالة عند 0.01
15	0.618	دالة عند 0.01	35	0.579	دالة عند 0.01
16	0.552	دالة عند 0.01	36	0.596	دالة عند 0.01
17	0.774	دالة عند 0.01	37	0.745	دالة عند 0.01
18	0.550	دالة عند 0.01	38	0.405	دالة عند 0.01
19	0.553	دالة عند 0.01	39	0.404	دالة عند 0.01
20	0.743	دالة عند 0.01	40	0.346	دالة عند 0.05

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

10- ثبات الاختبار : Test Reliability

تم تقدير ثبات الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام ثلاث طرائق هي طريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل كودر ريتشادرسون 21.

أولاً: طريقة التجزئة النصفية : Split Half Method

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل فقرات الاختبار وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فتضح أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.760) وأن معامل الثبات بعد التعديل (0.864) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً : طريقة ألفا كرونباخ : Cronboch Alfa

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل ألفا (0.957) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة .

ثالثاً: طريقة كودر - ريتشارد سون 21 : Richardson and Kuder

استخدم الباحث طريقة ثالثة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية : والجدول (9) يوضح ذلك :

$$\text{ر}_{21} = 1 - \frac{\text{م} (\text{ك} - \text{م})}{\text{ك} \, \text{ع}^2}$$

حيث أن : م : المتوسط ك : عدد الفقرات $ع^2$: التباين

الجدول (9)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21

	ك	ع2	م	معامل كودر ريتشارد شون 21
المجموع	40	104.5122	30.725	0.956

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد شون 21 للاختبار ككل كانت (0.956) وهي قيمة عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

و بذلك تأكد الباحث من صدق و ثبات الاختبار التحصيلي، و أصبح الاختبار في صورته النهائية (40) فقرة. انظر ملحق رقم (9)

المعالجة الإحصائية

اعتمد الباحث في دراسته على المعالجات الإحصائية الآتية:

1- التكرارات المتوسطات والنسب المئوية،وقد استخدمه الباحث للإجابة على السؤال الأول " وهي طريقة لعرض البيانات الوصفية أو الكمية، وتهدف إلى تبسيط العمليات الإحصائية وتبويبها في صورة مناسبة تيسر إجرائها بسرعة ودقة ". (ملحم، 2000 :151)

2- معامل الارتباط بيرسون، وقد استخدمه الباحث لحساب صدق الاتساق الداخلي، " هو الذي يعتمد في حسابه على القيم الأصلية مباشرة وتكون قيمته محصورة بين الصفر و (+ 1 ، - 1) ويكون الارتباط موجباً إذا كانت العلاقة بين المتغيرين طردية ، وسالباً إذا كانت العلاقة موجبة ". (ملحم، 2000 :181)

3- معامل ألفا كرونباخ، وقد استخدمه الباحث لحساب ثبات الاختبار "وهي طريقة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار".

4- معامل سبيرمان براون، وقد استخدمه الباحث لحساب التجزئة النصفية "هو الذي يستخدم رتب القيم بدلاً من القيم ذاتها في حساب الارتباط وذلك لسهولة استخدامه ". (ملحـــم، 2000 :182)

5- اختبار العينات المـــستقلة : T.test independent Sample، " يـــستخدم لاختبـــار فرضية تتعلق بالفرق بين متوسطين لمجتمعين مستقلين ملاحظة العينات قـــد متساوية وغير متساوية ".

6- اختبار" ت " لعينة واحدة T.test One Sample، " يستخدم هذا الاختبار لمعرفة دلالـــة الفروق بين متوسط محسوب من بيانات عينة وبين قيمة محددة مسبقا".(ملحـــم، 2000 :193)

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

- إجابة السؤال الأول
- إجابة السؤال الثاني
- إجابة السؤال الثالث
- إجابة السؤال الرابع
- إجابة السؤال الخامس
- إجابة السؤال السادس
- الفرض الأول
- الفرض الثاني
- التوصيات والمقترحات

الفصـــل الخامـــس

نتائـــج الدراســـة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل نتائج الدراسة ، ونتائج تطبيقها عن أسئلة كتب التربيـــة الإســـلامية الستة المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا بفلـــسطين وكـــذلك نتـــائج تطبيـــق اختبـــار المهارات على طلبة الصف العاشر الأساسي، ومن ثم تحليلها ومناقشتها ومحاولة تفـــسيرها ، وعرضاً للجداول و للتكرارات والنسب المئوية ؛ وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي :

1 ــ الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

وينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : " **ما المهارات العقلية الواجب توافرهـــا فـــي محتوى التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاســـع و العاشـــر الأساســـي فـــي المنهاج الفلسطيني في ضوء نموذج مارزانو؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالخطوات التالية :

أ. التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة المهارات العقلية المرغوب توافرها فـــي محتـــوى أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساســـي في المنهاج الفلسطيني في ضوء نموذج مارزانو من خلال مراجعة الدراسات السابقة، والمراجع الخاصة بمارزانو، والتي تضمنت (21) مهارة عقلية موزعة فـــي ثمـــان فئات .

ب. عرض قائمة المهارات العقلية لأبعاد التعلم في نموذج مارزانو الأوليـــة مـــن خـــلال استبانه على مجموعة من المحكمين (15)، ملحق رقـــم (3)؛ لتحديـــد المهـــارات العقلية الواجب توافرها في محتوى أسئلة كتب التربية الإسلامية للمرحلـــة الأساســـية العليا (الثامن والتاسع و العاشر الأساسي).

ت. تم تحليل الاستبانه وتحديد أهم المهارات العقلية الواجب توافرها ، حيث تـــم تحديـــد (13) مهارة عقلية والتي حازت على نسبة (70 %) فمـــا فـــوق ، تبعـــاً لمتوســـط استجابات المحكمين ، وتمثلت هذه المهارات في : : تحديد المـــشكلات، الملاحظـــة، والتذكر، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيـــل، وتحديـــد الـــسمات، وتحديـــد الأخطاء، والاستدلال، والتنبؤ، والتوسع ، وبناء المعايير، واستبعدت المهارات العقليـــة التي حازت على نسبة أقل من (70%) من متوسط استجابات المحكمين ، وتمثلت هذه المهارات في : صياغة الأهداف، وصياغة الأســـئلة، والترميـــز، وتحديـــد الأنمـــاط

والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسة، والتلخيص، وإعادة البناء، والتأكد، والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

يوضح المهارات العقلية الواجب توافرها في محتوى التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي في المنهاج الفلسطيني في ضوء نموذج مارزانو من وجهة نظر المحكمين

مسلسل	المهارة العقلية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
.1	تحديد المشكلات	11	%73	5
.2	الملاحظة	12	%80	4
.3	التذكر	15	%100	1
.4	المقارنة	13	%87	3
.5	التصنيف	12	%80	4
.6	الترتيب	14	%93	2
.7	التمثيل	12	%80	4
.8	تحديد السمات	11	%73	5
.9	تحديد الأخطاء	11	%73	5
.10	الاستدلال	14	%93	2
.11	التنبؤ	11	%73	5
.12	التوسع	13	%87	3
.13	بناء المعايير	12	%80	4

ومن تحليل الاستبانه تبين أن مهارة التذكر حصلت على أعلى نسبة لدى المحكمين حيث بلغت نسبة وجوب توافرها في الأسئلة (100%) وتلاها الترتيب والاستدلال بنسبة (93%) وتلـــتهم

مهارة المقارنة والتوسع بنسبة(87%) وحصلت كل من مهارة الملاحظة و التصنيف و التمثيل و بناء المعايير على نسبة (80%) ، أما تحديد المشكلات وتحديد السمات و وتحديد الأخطـــاء والتنبؤ فقد كانت نسبتها(73%) وكانت أدنى النسب التي قبلت .

2 ــ الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: " **ما مدى تضمن أسئلة كتـــب التربيـــة الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟** قام الباحث بالتالي :

ــ التعرف على **مدى تضمين كتب التربية الإسلامية** للأسئلة فقام الباحث بتحليل أسئلة كتـــب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي في ضـــوء نمـــوذج مارزانو وتصنيفها كل حسب المهارة التي يحققها، والجدول (11) يوضح مـــدى تـــضمين أسئلة كتب التربية الإسلامية للمهارات وأوزانها النسبية :

جدول (11)

يوضح تضمين أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن والتاسع و العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو والنسب المئوية لكل مهارة

N =1647

المهارات		الثامن		التاسع		العاشر		المجموع	النسبة المئوية	المجموع الكلي	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني				
تحديد مشكلة	تعليمي	0	1	0	0	0	4	5	0.30	49	2.98
	تقويمي	9	5	4	10	2	14	44	2.67		
ملاحظة	تعليمي	0	0	0	0	2	0	2	0.12	34	2.06
	تقويمي	2	11	8	3	7	1	32	1.94		
تذكر	تعليمي	1	5	5	6	17	7	41	2.49	318	19.31
	تقويمي	40	43	44	60	47	43	277	16.82		
مقارنة	تعليمي	1	1	0	3	3	2	10	0.61	71	4.31
	تقويمي	11	7	12	9	9	13	61	3.70		
تصنيف	تعليمي	3	0	3	0	3	2	12	0.73	134	8.14
	تقويمي	10	20	22	24	23	23	122	7.41		
ترتيب	تعليمي	0	0	0	0	3	1	4	0.24	30	1.82
	تقويمي	1	1	7	0	12	5	26	1.58		
تمثيل	تعليمي	4	0	2	2	8	6	22	1.34	81	4.92
	تقويمي	14	2	2	4	9	28	59	3.58		

تحديد سمات	تعليمي	1	3	2	5	2	1	4	16	0.97	157	9.53
	تقويمي	12	15	30	30	21	33	141	8.56			
تحديد أخطاء	تعليمي	0	0	0	0	0	0	0	0.00	87	5.28
	تقويمي	7	25	4	20	19	12	87	5.28			
استدلال	تعليمي	4	13	13	6	14	20	70	4.25	239	14.51
	تقويمي	12	43	21	31	34	28	169	10.26			
تنبؤ	تعليمي	1	0	2	0	7	3	13	0.79	34	2.06
	تقويمي	5	0	0	0	10	6	21	1.28			
توسع	تعليمي	16	30	33	38	34	41	192	11.66	353	21.43
	تقويمي	13	29	37	36	21	25	161	9.78			
بناء معايير	تعليمي	1	0	0	0	2	2	5	0.30	60	3.64
	تقويمي	12	3	10	2	13	15	55	3.34			
المجموع		180	257	273	277	321	338	1647	100.00	1647	100.0

ومن الجدول السابق تبين أن الكتب الستة احتوت على (1647) سؤال موزعة على هذه الكتب بنسب مختلفة ، حيث احتوى الكتابين من الصف الثامن على (437) سؤال بنسبة (26.53%) من مجموع الأسئلة ثم تلاهم الصف التاسع حيث بلغ على (550) سؤال من عدد الأسئلة بنسبة (33.40 %)، وجاء كتابي الصف العاشر بالنصيب الأكبر حيث بلغ على (659) سؤال من عدد الأسئلة بنسبة (40.12 %)، وهذا يدل على مراعاة الأسئلة للفئة العمرية ومستواها العلمي وخاصة أن الصف العاشر محصلة المرحلة الأساسية العليا.

3 ــ الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

و ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على : " **ما مدى تضمن أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟**

وللإجابة عن السؤال الثالث تم رصد أعداد الأسئلة التعليمية والتقويمية في كتاب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن الأساسي قام الباحث بتحليل الأسئلة للحصول على مدى تضمين هذه الأسئلة للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو والجدول (12)يوضح مدى تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزاو.

جدول (12)

يوضح تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية المقررة على الصف الثامن الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو

المهارات		الجزء الأول	الجزء الثاني	المجموع	النسبة المئوية	المجموع الكلي	الترتيب	النسبة المئوية
تحديد مشكلة	تعليمي	0	1	1	0.23	15	9	3.43
	تقويمي	9	5	14	3.20			
ملاحظة	تعليمي	0	0	0	0.00	13	10	2.97
	تقويمي	2	11	13	2.97			
تذكر	تعليمي	1	5	6	1.37	89	1	20.37
	تقويمي	40	43	83	18.99			
مقارنة	تعليمي	1	1	2	0.46	20	7	4.58
	تقويمي	11	7	18	4.12			
تصنيف	تعليمي	3	0	3	0.69	33	4	7.55
	تقويمي	10	20	30	6.86			
ترتيب	تعليمي	0	0	0	0.00	2	12	0.46
	تقويمي	1	1	2	0.46			
تمثيل	تعليمي	4	0	4	0.92	20	7	4.58
	تقويمي	14	2	16	3.66			
تحديد سمات	تعليمي	1	3	4	0.92	31	6	7.09
	تقويمي	12	15	27	6.18			
تحديد أخطاء	تعليمي	0	0	0	0.00	32	5	7.32
	تقويمي	7	25	32	7.32			
استدلال	تعليمي	4	13	17	3.89	72	3	16.48
	تقويمي	12	43	55	12.59			
تنبؤ	تعليمي	1	0	1	0.23	6	11	1.37
	تقويمي	5	0	5	1.14			
توسع	تعليمي	16	30	46	10.53	88	2	20.14
	تقويمي	13	29	42	9.61			
بناء معايير	تعليمي	1	0	1	0.23	16	8	3.66
	تقويمي	12	3	15	3.43			
المجموع		180	257	437	100.00	437	13	100.00

من الجدول السابق تبين أن كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن بجزئية الأول والثاني اشتمل على (437) سؤال، (352) سؤال منها تقويمي ما نسبته (80.55 %) ، و (85) ســؤال

تعليمي ما نسبته (19.45 %) من مجموع الأسئلة ،وبناء على ما سبق ، يفترض إعادة النظر في الأسئلة المتضمنة بكتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي؛ لإعادة التوازن بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية، أما بالنسبة للمهارات فقد ركزت الأسئلة على بعض المهارات وأهملت الباقي فجاءت مهارة التذكر بأعلى النسب حيث كانت نسبتها (20.37 %)، ثم تلتها في المرتبة الثانية مهارة التوسع بنسبة (20.14 %)، ثم تلتها في المرتبة الثالثة مهارة الاستدلال بنسبة (16.48 %) من المجموع الكلي، أما باقي المهارات فقد جاءت نسبها متقاربة بنسب متدنية كانت على النحو التالي، التصنيف، تحديد الأخطاء، تحديد السمات، التمثيل، بناء المعايير، تحديد المشكلات، الملاحظة، التنبؤ، وجاءت أدناها مهارة الترتيب، وتتفق نتائج الدراسة فيما يتعلق بإهمال بعض المهارات مع النتائج التي توصل إليها كل من عيطة (2007)، و عبد الهادي (2003)، وأبو ندا (2000) في عدم وجود توازن بين الأسئلة التعليمية والتقويمية، وكذلك تركيزها على المهارات الدنيا للتفكير، ويعزي الباحث ذلك إلى وضع الأسئلة في ضوء المستويات الدنيا للتفكير وعدم ارتقائها للمستويات التي تعمل على إثارة التفكير لدى الطلاب .

4 ــ الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

و ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على : " **ما مدى تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟**

وللإجابة عن السؤال الرابع تم رصد أعداد الأسئلة التعليمية والتقويمية في كتاب التربية الإسلامية المقررة على الصف التاسع الأساسي قام الباحث بتحليل الأسئلة للحصول على مدى تضمين هذه الأسئلة للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو والجدول (13) يوضح مدى تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو.

جدول (13)

يوضح تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية المقررة على الصف التاسع الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو

المهارات		الجزء الأول	الجزء الثاني	المجموع	النسبة المئوية	المجموع الكلي	النسبة المئوية
تحديد مشكلة	تعليمي	0	0	0	0.00	14	2.55
	تقويمي	4	10	14	2.55		
ملاحظة	تعليمي	0	0	0	0.00	11	2.00
	تقويمي	8	3	11	2.00		
تذكر	تعليمي	5	6	11	2.00	115	20.91
	تقويمي	44	60	104	18.91		
مقارنة	تعليمي	0	3	3	0.55	24	4.36
	تقويمي	12	9	21	3.82		
تصنيف	تعليمي	3	0	3	0.55	49	8.91
	تقويمي	22	24	46	8.36		
ترتيب	تعليمي	0	0	0	0.00	7	1.27
	تقويمي	7	0	7	1.27		
تمثيل	تعليمي	2	2	4	0.73	10	1.82
	تقويمي	2	4	6	1.09		
تحديد سمات	تعليمي	5	2	7	1.27	67	12.18
	تقويمي	30	30	60	10.91		
تحديد أخطاء	تعليمي	0	0	0	0.00	24	4.36
	تقويمي	20	4	24	4.36		
استدلال	تعليمي	6	13	19	3.45	71	12.91
	تقويمي	31	21	52	9.45		
تنبؤ	تعليمي	0	2	2	0.36	2	0.36
	تقويمي	0	0	0	0.00		
توسع	تعليمي	38	33	71	12.91	144	26.18
	تقويمي	36	37	73	13.27		
بناء معايير	تعليمي	0	0	0	0.00	12	2.18
	تقويمي	2	10	12	2.18		
المجموع		277	273	550	100.00	550	100.00

من الجدول السابق تبين أن كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع بجزئية الأول والثاني اشتمل على (550) سؤال (432) سؤال منها تقويمي ما نسبته (78.55 %) ، و (118) ســؤال تعليمي ما نسبته (21.45 %) من مجموع الأسئلة، وبناء على ما سبق، يفترض إعادة النظر

في الأسئلة المتضمنة بكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي كما في الصف الثـــامن؛ لإعادة التوازن بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية، أما بالنسبة للمهـــارات فقـــد ركـــزت الأسئلة على بعض المهارات وأهملت الباقي فجاءت مهارة التوسع بأعلى النسب، حيث كانـــت نسبتها (26.18 %)، ثم تلتها في المرتبة الثانية مهارة التذكر بنسبة (20.91 %)، ثم تلتها في المرتبة الثالثة مهارة الاستدلال بنسبة (12.91%) من المجموع الكلي، أما مهارة التصنيف فكانت نسبتها (8.91 %)، وتساوت مهارة تحديد الأخطاء والمقارنة ما نسبته (4.36 %)، أما باقي المهارات فقد جاءت نسبها متقاربة بنسب متدنية كانت على النحـــو التـــالي، تحديـــد المشكلات، بناء المعايير، الملاحظة، التمثيل، الترتيب ،وجاءت أدناها مهارة التنبـــؤ ، وتتفـــق نتائج الدراسة فيما يتعلق بإهمال بعض المهارات مع النتائج التي توصل إليها كل مـــن عيطـــة (2007)، و عبد الهادي (2003) و في عدم وجود توازن بين الأسئلة التعليمية والتقويمية، وكذلك تركيزها على بعض المهارات مثـــل التوســـع، التفكير،والاســـتدلال وإهمـــال بعـــض المهارات، ويعزي الباحث ذلك إلى عدم توزيع المهارات على الأسئلة بما يتناسب مع مـــستوى الطلاب المعرفي والعمري كي تعمل على إثارة التفكير لديهم والكشف عن مواهبهم.

5 ــ الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

و ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على : " **ما مدى تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟**

وللإجابة عن السؤال الخامس تم رصد أعداد الأسئلة التعليمية والتقويمية فـــي كتـــاب التربية الإسلامية المقررة على الصف العاشر الأساسي قام الباحث بتحليل الأســـئلة للحـــصول على مدى تضمين هذه الأسئلة للمهارات العقلية في ضوء نموذج مـــارزانو والجـــدول (14) يوضح مدى تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر للمهارات العقلية في ضـــوء نموذج مارزاو.

جدول (14)

يوضح تضمين أسئلة كتاب التربية الإسلامية المقررة على الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو

المهارات	الجزء الأول	الجزء الثاني	المجموع	النسبة المئوية	المجموع الكلي	النسبة المئوية

تحديد مشكلة	تعليمي	0	4	4	0.61	20	3.58
	تقويمي	2	14	16	2.43		
ملاحظة	تعليمي	2	0	2	0.30	10	1.79
	تقويمي	7	1	8	1.21		
تذكر	تعليمي	17	7	24	3.64	114	20.39
	تقويمي	47	43	90	13.66		
مقارنة	تعليمي	3	2	5	0.76	27	4.83
	تقويمي	9	13	22	3.34		
تصنيف	تعليمي	3	2	5	0.76	51	9.12
	تقويمي	23	23	46	6.98		
ترتيب	تعليمي	3	1	4	0.61	21	3.76
	تقويمي	12	5	17	2.58		
تمثيل	تعليمي	8	6	14	2.12	51	9.12
	تقويمي	9	28	37	5.61		
تحديد سمات	تعليمي	1	4	5	0.76	59	10.55
	تقويمي	21	33	54	8.19		
تحديد أخطاء	تعليمي	0	0	0	0.00	31	5.55
	تقويمي	19	12	31	4.70		
استدلال	تعليمي	14	20	34	5.16	96	17.17
	تقويمي	34	28	62	9.41		
تنبؤ	تعليمي	7	3	10	1.52	26	4.65
	تقويمي	10	6	16	2.43		
توسع	تعليمي	34	41	75	11.38	121	21.65
	تقويمي	21	25	46	6.98		
بناء معايير	تعليمي	2	2	4	0.61	32	5.72
	تقويمي	13	15	28	4.25		
المجموع		321	338	659	100.00	659	100.00

من الجدول السابق تبين أن كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر بجزئية الأول والثاني اشتمل على (659) سؤال (473) سؤال منها تقويمي ما نسبته (71.78 %) ، و (186) سؤال تعليمي ما نسبته (28.22 %) من مجموع الأسئلة، ويدلل ذلك على عدم التوازن بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية، أما بالنسبة للمهارات فقد ركزت الأسئلة على بعض المهارات وأهملت الباقي كما في الكتب السابقة فجاءت مهارة التوسع بأعلى النسب، حيث كانت نسبتها (21.65%) ، ثم تلتها في المرتبة الثانية مهارة التذكر بنسبة (20.39 %)، ثم

تلتها في المرتبة الثالثة مهارة الاستدلال بنسبة (17.17%) من المجموع الكلي، أما مهارة تحديد السمات فكانت نسبتها (10.55 %)، وتساوت مهارة التصنيف والتمثيل بما نسبته (9.12 %)، أما باقي المهارات فقد جاءت نسبها متقاربة بنسب متدنية كانت على النحو التالي، بناء المعايير، تحديد الأخطاء، المقارنة، التنبؤ، الترتيب، تحديد المشكلات، وجاءت أدناها مهارة الملاحظة، وتتفق نتائج الدراسة فيما يتعلق بإهمال بعض المهارات مع النتائج التي توصل إليها كل من عيطة (2007)، و عبد الهادي (2003) و في عدم وجود توازن بين الأسئلة التعليمية والتقويمية، وكذلك تركيزها على بعض المهارات دونا الأخرى وإهمال بعض المهارات، ويعزي الباحث ذلك إلى عدم توزيع المهارات على الأسئلة بما يتناسب مع مستوى الطلاب المعرفي والعمري كي تعمل على إثارة التفكير لديهم وحثهم على المشاركة الفاعلة.

6 ــ الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة:

و ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على : " **ما مدى اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟.**

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإعداد اختبار للمهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو، ولقد تم بناء الاختبار التحصيلي بطريقة علمية تربوية (ارجع، ص 89)، ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة، و من ثم صحح الاختبار وقام بتحليل النتائج باستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية؛ للتعرف إلى مدى اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو؟.و الجدول (15) يوضح ذلك:

الجدول (15)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاختبار (N= 362)

رقم السؤال	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	31	331	0.914	0.280	% 91.44
2	82	280	0.773	0.419	% 77.35
3	38	324	0.895	0.307	% 89.50
4	69	293	0.809	0.393	% 80.94
5	21	341	0.942	0.234	% 94.20
6	18	344	0.950	0.218	% 95.03

رقم السؤال	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
7	67	295	0.815	0.389	% 81.49
8	30	332	0.917	0.276	% 91.71
9	139	223	0.616	0.487	% 61.60
10	59	303	0.837	0.370	% 83.70
11	136	226	0.624	0.485	% 62.43
12	78	284	0.785	0.412	% 78.45
13	21	341	0.942	0.234	% 94.20
14	42	320	0.884	0.321	% 88.40
15	57	305	0.843	0.365	% 84.25
16	110	252	0.696	0.461	% 69.61
17	106	256	0.707	0.456	% 70.72
18	66	296	0.818	0.387	% 81.77
19	139	223	0.616	0.487	% 61.60
20	141	221	0.610	0.488	% 61.05
21	16	346	0.956	0.206	% 95.58
22	63	299	0.826	0.380	% 82.60
23	46	316	0.873	0.334	% 87.29
24	20	342	0.945	0.229	% 94.48
25	39	323	0.892	0.310	% 89.23
26	126	236	0.652	0.477	% 65.19
27	124	238	0.657	0.475	% 65.75
28	144	218	0.602	0.490	% 60.22
29	84	278	0.768	0.423	% 76.80
30	25	337	0.931	0.254	% 93.09
31	22	340	0.939	0.239	% 93.92
32	37	325	0.898	0.303	% 89.78
33	85	277	0.765	0.424	% 76.52
34	26	336	0.928	0.259	% 92.82
35	168	194	0.536	0.499	% 53.59
36	267	95	0.262	0.441	% 26.24
37	44	318	0.878	0.327	% 87.85
38	38	324	0.895	0.307	% 89.50
39	27	335	0.925	0.263	% 92.54
40	21	341	0.942	0.234	% 94.20

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في الاختبار كانت:

ــ الفقرة (21) والتي تناولت سؤال من " مهارة التذكر" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (95.85%).

ـ الفقرة (6) والتي تناولت سؤال من " مهارة التوسع" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (95.03%).

ـ و تلتهم الفقرة (24) والتي تناولت سؤال من " مهارة المقارنة " بوزن نسبي قدره (94.48%).

ـ وجاءت الفقرات (5 ، 13 ، 40) بوزن نسبي قدره (94.20%).

وأن أدنى فقرتين في الاختبار كانت:

ـ الفقرة (35) والتي تناولت سؤال من " مهارة تحديد الأخطاء " احتلت المرتبة التاسعة والثلاثون بوزن نسبي قدره (53.59 %).

ـ الفقرة (36) والتي تناولت أيضاً سؤال من " مهارة تحديد الأخطاء " احتلت المرتبة الأربعين بوزن نسبي قدره (26.24 %).

ولإجمال النتائج قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاختبار والجدول (16) يوضح ذلك:

الجدول (16)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مهارة من المهارات في الاستبانه وكذلك ترتيبها (ن =362)

الأبعاد	المهارات	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب الفرعي	الترتيب
مهارات التوليد	التوسع	8	2540	7.017	1.193	87.71	1	
	الاستدلال	6	1697	4.688	1.184	78.13	3	
	التنبؤ	1	305	0.843	0.365	84.25	2	
	مهارات التوليد ككل	**15**	**4542**	**12.547**	**2.105**	**83.65**		**4**
مهارات التـــذكـــر	**التذكر**	**7**	**1893**	**5.229**	**1.481**	**74.70**		**6**
مهارات التنظيم	المقارنة	2	658	1.818	0.427	90.88	1	
	التصنيف	3	797	2.202	0.909	73.39	3	
	الترتيب	1	218	0.602	0.490	60.22	4	
	التمثيل	2	615	1.699	0.511	84.94	2	
	لمهارات التنظيم ككل	**8**	**2288**	**6.320**	**1.403**	**79.01**		**5**
مهارات التحليل	تحديد السمات	4	1278	3.530	0.795	88.26	1	
	تحديد الأخطاء	2	289	0.798	0.699	39.92	2	
	مهارات التحليل ككل	**6**	**1567**	**4.329**	**1.119**	**72.15**		**7**

مهارات التقويـــم	بناء المعايير	2	642	1.773	0.509	88.67		3
مهارات الـــتـــركيز	تحديد المشكلات	1	335	0.925	0.263	92.54		2
مهارات جمع المعلومـــات	الملاحظة	1	341	0.942	0.234	94.20		1
الدرجة الكلية		40	11608	32.066	4.929	80.17		

يتضح من الجدول السابق أن " مهارات جمع المعلومـــات " قد احتلت المرتبة الأولى بـــوزن نسبي (94.20%)، تلا ذلك " مهارات الـــتـــركيز " احتلت المرتبة الثانيـــة بـــوزن نـــسبي(92.54%) ،تلا ذلك" مهارات الـــتـــقويم " احتلت المرتبة الثلاثة بوزن نـــسبي (88.67%)، تلا ذلك، " مهارات الـــتوليد" واحتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي (83.65%)، تلا ذلـــك " مهارات الـــتنظيم " واحتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي (79.01%) ، تلا ذلك، " مهـــارات الـــتذكر" واحتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي (74.70%)، تلا ذلك، " مهارات الـــتحليل " واحتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي (72.15%)، و مما سبق تبين أن أعلـــى فقـــرتين فـــي الاختبار تناولت مهارة التذكر والتوسع وبعض المهارات الأخرى ويعلل الباحث ذلك لتركيـــز الأسئلة على هذه المهارات كما أن أدنى فقرتين في الاختبار فقرات تحديـــد الأخطـــاء والتـــي تحتاج لمستوى عال من التفكير، و التي لم تتناولها الأسئلة بشيء مـــن التفـــصيل،كما يتـــضح أيضاً من الجدول السابق أن مهارات جمع المعلومات، ومهارات التركيز حصلت على أعلـــى النسب مذلك لتناول الأسئلة لها بصورة كبيرة، ويتفق هذا مع دراسة عيطة ، وأبو ندا، والتـــي أشارت إلى أن مهارة جمع المعلومات ومهارة التركيز احتلت أعلـــى المراتـــب مـــن جميـــع المهارات الأخرى.

أولاً ــ التحقق من صحة الفرض الأول:

وللتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص علـــى: " **لا توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤ 0.05) في مستوى اكتـــساب طلبـــة الـــصف**

العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو والمستوى المقبول تربويا (70%) .

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين مستوى اكتساب التلاميذ للمهارات العقلية وبين المستوى الإتقاني 70% والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات التلاميذ للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو وبين المتوسط الافتراضي 70% وقيمة "ت" ومستوى دلالتها

المهارات	العدد	المتوسط	المتوسط عند 70%	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التوسع	8	7.017	5.6	1.417	1.193	22.590	0.000	دالة لصالح المتوسط
الاستدلال	6	4.688	4.2	0.488	1.184	7.84	0.000	دالة لصالح المتوسط
تنبؤ	1	0.843	0.7	0.143	0.365	7.436	0.000	دالة لصالح المتوسط
مهارات التوليد ككل	**15**	**12.547**	**11.250**	**1.297**	**2.105**	**11.722**	**0.000**	دالة لصالح المتوسط
التذكر	7	5.229	4.9	0.329	1.481	4.230	0.000	دالة لصالح المتوسط
المقارنة	2	1.818	1.4	0.418	0.427	18.590	0.000	دالة لصالح المتوسط
التصنيف	3	2.202	2.1	0.102	0.909	2.128	0.034	دالة لصالح المتوسط
الترتيب	1	0.602	0.7	0.098	0.490	3.796	0.000	دالة لصالح المتوسط الافتراضي
التمثيل	2	1.699	1.4	0.299	0.511	11.134	0.000	دالة لصالح المتوسط
مهارات التنظيم ككل	**8**	**6.320**	**6.000**	**0.320**	**1.403**	**4.345**	**0.000**	دالة لصالح المتوسط
تحديد	4	3.530	2.8	0.730	0.795	17.480	0.000	دالة لصالح

المهارات	العدد	المتوسط	المتوسط عند 70%	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
السمات								المتوسط
تحديد الأخطاء	2	0.798	1.4	0.602	0.699	16.382	0.000	دالة لصالح المتوسط الافتراضي
مهارات التحليل ككل	**6**	**4.329**	**4.200**	**0.129**	**1.119**	**2.189**	**0.029**	**دالة لصالح المتوسط**
بناء المعايير	2	1.773	1.4	0.373	0.509	13.968	0.000	دالة لصالح المتوسط
تحديد المشكلات	1	0.925	0.7	0.225	0.263	16.302	0.000	دالة لصالح المتوسط
الملاحظة	1	0.942	0.7	0.242	0.234	19.668	0.000	دالة لصالح المتوسط
الدرجة الكلية	40	32.066	28	4.066	4.929	15.696	0.000	دالة لصالح المتوسط

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (345) وعند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) تساوي 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (345) وعند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) تساوي 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التلاميذ وبين المتوسط الافتراضي ولقد كانت الفروق لصالح المتوسط الافتراضي وفي الترتيب وتحديد الأخطاء ، وهذا يعني أن مدى اكتساب التلاميذ في هذين البعدين أقل من (70%) التي تمثل المتوسط الافتراضي.

ولقد كانت الفروق لصالح المتوسط في جميع الأبعاد المتبقية والدرجة الكلية، وهذا يعني أن مدى اكتساب التلاميذ أكبر من والمستوى المقبول تربويا (70%).

ويعزو الباحث ذلك إلى الثقافة الإسلامية التي يتمتع بها الطلبة من جراء الصحوة الإسلامية التي تحياها الأمة الإسلامية ، ويسر تعلم المواد الدينية لما تحمل بين جنباتها مصالح جماً للفرد والمجتمع، وكذلك التوجه الديني لدى عامة الناس ، خاصةً أبناؤنا في قطاع غزة الحبيب الصابر المحتسب.

ثانياً ــ التحقق من صحة الفرض الثاني:

وللتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص علـــى: " **لا توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤ 0.05) في مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو تعزى لمتغير الجنس**"

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفـــروق تبعاً لمتغير الجنس والجدول (18) يوضح ذلك:.

جدول (18)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس، وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

المهارات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التوسع	ذكر	192	7.031	1.223	0.248	0.804	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	7.000	1.162			
الاستدلال	ذكر	192	4.583	1.195	1.791	0.074	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	4.806	1.163			
تنبؤ	ذكر	192	0.813	0.391	1.670	0.096	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	0.876	0.330			
مهارات التوليد ككل	ذكر	192	12.427	2.133	1.152	0.250	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	12.682	2.071			
التذكر	ذكر	192	5.172	1.547	0.783	0.434	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	5.294	1.404			
المقارنة	ذكر	192	1.807	0.457	0.491	0.624	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	1.829	0.393			
التصنيف	ذكر	192	2.151	0.911	1.126	0.261	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	2.259	0.906			
الترتيب	ذكر	192	0.583	0.494	0.778	0.437	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	0.624	0.486			
التمثيل	ذكر	192	1.630	0.535	2.744	0.006	دالة عند 0.01
	أنثى	170	1.776	0.471			
مهارات التنظيم ككل	ذكر	192	6.172	1.442	2.152	0.032	دالة عند 0.05
	أنثى	170	6.488	1.342			
تحديد السمات	ذكر	192	3.474	0.799	1.437	0.152	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	3.594	0.788			
تحديد الأخطاء	ذكر	192	0.818	0.754	0.560	0.576	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	0.776	0.632			
مهارات التحليل ككل	ذكر	192	4.292	1.193	0.669	0.504	غير دالة

المهارات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	أنثى	170	4.371	1.031			إحصائياً
بناء المعايير	ذكر	192	1.750	0.541	0.933	0.351	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	1.800	0.469			
تحديد المشكلات	ذكر	192	0.911	0.285	1.073	0.284	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	0.941	0.236			
الملاحظة	ذكر	192	0.943	0.233	0.062	0.951	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	0.941	0.236			
الدرجة الكلية	ذكر	192	31.667	5.025	1.643	0.101	غير دالة إحصائياً
	أنثى	170	32.518	4.793			

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (360) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (360) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع الإبعاد و في الدرجة الكلية عدا بعد التمثيل والدرجة الكلية لمهارات التنظيم. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيها بين الذكور والإناث، وهذا يعني أن مدى اكتساب الطلاب سواء أكانوا من الذكور أو الإناث متقاربة.

ويتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعد التمثيل والدرجة الكلية لمهارات التنظيم. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيها بين الذكور والإناث، ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن السمات السيكولوجية للإناث تتسم بالترتيب والتنظيم، وأنهن أكثر التزاماً للبيوت، وأن الذكور أكثر انشغالاً في الأمور الحياتية الأخرى ، كذلك بسب الأوضاع التي يحياها الذكور في ظل الاحتلال وما تتركه من بالغ الأثر على تصرفاتهم وسلوكياتهم .

التوصيات والمقترحات :

التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات التالية :

1. ضرورة مراعاة التوازن بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا للمراحل الثلاث .
2. العناية بأن تشتمل مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا .على الأسئلة التي تهتم بمهارات الترتيب، والتنبؤ، وتحديد الأخطاء، وتحديد السمات، والتمثيل .
3. إعادة النظر في مقرر التربية الإسلامية للصف الثامن والتاسع، من حيث الأسئلة التعليمية، وزيادة نسبتها والتنويع فيها .
4. ضرورة اهتمام الإدارة العامة للمناهج وإعداد الكتب المدرسية بإثراء كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بجميع أنواع الأسئلة بحيث تراعي المهارات العقلية بشكل متوازن .
5. عقد الدورات تدريبية للمعلمين لرفع كفايتهم العلمية، و النهوض بمستواهم في مجال القياس والتقويم التربوي وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر.
6. ضرورة اهتمام الاختصاصيين وأصحاب القرار بالأسئلة عند صياغتها وتوظيفها في العملية التعليمية حيث تراعي المهارات العقلية للفئة العمرية، وذلك من خلال عملية تطوير الكتب المدرسية.
7. إعادة النظر في توزيع الأسئلة التعليمية على كل المهارات، وعدم التركيز على مهارة دون الأخرى.
8. إعداد نماذج وبنوك من الأسئلة في ضوء المهارات العقلية الواردة في نموذج مارزانو ليتسنى للمعلمين استخدامها في عمليتي التعليم والتقويم.
9. يوصي الباحث بطرح نماذج أخرى لأبعاد التعلم يتم في ضوئها تحليل أسئلة الكتب الدراسية بصورة عامة.
10. يوصي الباحث الإشراف التربوي بضرورة الاهتمام بما جاء في البحث من توصيات سابقة وخاصة التي تهتم بالمعلمين، والعاملين في حقل التعليم، والعمل على تطبيقها .

المقترحات :

في ضوء هذه الدراسة، والدراسات التي تناولت نموذج مارزانو؛ لما وجدت لها من بالغ الأهمية في تحليل الأسئلة وتصنيفها حسب المهارات في ضوء نموذج مارزانو الذي يحتوي على (21) مهارة، وخاصة أن غالبية البحوث والدراسات التحليلية تتناول نموذج بلوم المعرفي بمستوياته الستة ، فإن الباحث يقترح ما يلي :

1 - إجراء المزيد من البحوث التي تتناول تحليل الأسئلة في مقررات التربية الإسلامية الأخرى في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

2 – دراسة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مادة التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

3 - تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة للتربية الإسلامية في مرحلة المنهاج الفلسطيني في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

4 - تحليل الأسئلة التي يستخدمها المعلمون في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في العملية التعليمية للوقوف على جوانب القوة والضعف فيها .

5- برنامج حاسوبي لتنمية بعض المهارات النفس حركية في مقرر التلاوة والتجويد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

قائمة المراجع :

المراجع العربية

أولاً الكتب :

§ القرآن الكريم .

1- إبراهيم ، وسام (2008) : " **التدريس المصغر Micro- Teaching** " ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

2- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (1992): " **دليل المعلم في تقويم الطالب** "، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ، القاهرة.

3- أبو حطب، فؤاد وصادق ، أمال (1980) : **علم النفس التربوي** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1980.

4- أبو سنينة، عودة واللقاني، أحمد (1990): " **التعلم والتعليم الصفي** "، دار الثقافة، عمان .

5- أبو علام، رجاء محمود (1987) : " **قياس وتقويم التحصيل الدراسي** "، ط1، دار العلم، الكويت.

6- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1997): " **التربية العملية وطرق التدريس**" ، ط4، مكتبة اليازجي، غزة.

7- جامعة القدس المفتوحة (1992): " **المنهاج التربوي** ".

8- جامعة القدس المفتوحة (1993): " **العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها** ".

9- جامعة القدس المفتوحة (1999): " **أساليب تدريس التربية الإسلامية** ".

10- جامعة القدس المفتوحة (2007): " **القياس والتقويم** ".

11- جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: " **لسان العرب** " ، بيروت : دار صادر.

12- حبيب ، مجدي عبد الكريم (1996): " **التفكير (الأسس النظرية والاستراتيجيات)**، مكتبة النهضة العصرية، القاهرة.

13- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003): " **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير – استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة** "، مكتبة النهضة العصرية، القاهرة.

14- حلس ، داوود (2007): "**رؤية معاصرة في مهارات التدريس الفعال** "، غزة ، مكتبة أفاق.

15- حلس ، داوود (2008): "**محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية** "، غزة ، مكتبة أفاق.

16- حمدان، محمد زياد (2001): " **التربية العملية الميدانية** "، ط7، دار التربية الحديثة، عمان.

17- الخليلي، خليل يوسف وآخرون (1996): " **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** "، ط1، دار القلم، دبي.

18- دروزة، أفنان نظير (2000): " **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً** "، ط1، دار الشروق، نابلس.

19- الدمرداش، صبري (1980): " **تقويم الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم في مراحل التعليم العام الثلاثة وفقاً لمعايير أربعة** "، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

الدمرداش، صبري (1987): " **أساسيات تدريس العلوم** "، دار المعارف، القاهرة.

20- الزيات، فتحي مصطفى (1995): " **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** "، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة.

21- زيتون، حسن و قطامي، نايفه (2004): " **مهارات التدريس** " "، عالم الكتب، القاهرة.

22- زيتون، عايش (1994): " **أساليب تدريس العلوم** "، ط1، دار الشروق، الأردن.

23- زيتون، عايش (1996): " **أساليب تدريس العلوم** "، دار الشروق، الأردن.

24- زيتون، عايش (1993): " **أساليب تدريس العلوم** "، دار الشروق، الأردن.

25- سعادة ، جودت (2003): " **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية** "، عمان : دار الشروق .

سعادة، جودت (2004): " **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية** " عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

26- السعيد ، سعيد (1993) : " **تقويم أسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية** "، التربية المعاصرة، القاهرة.

27- سماره، عزيزة وآخرون (1989): " **مبادئ القياس والتقويم في التربية** "، دار الفكر، عمان.

28- شقير ، محمد و حلس ، داوود (2009): "**رؤية معاصرة في مهارات التدريس الفعال** "، غزة ، مكتبة أفاق.

29- الطيب، أحمد (1999): " **التقويم والقياس النفسي والتربوي** "، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

30- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1991): " **مبادئ القياس والتقويم في التربية** "، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.

31- عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز (1969): " **التربية وطرق التدريس** "، ج1، ط1، دار المعارف، القاهرة.

32- عبد الغفار، عبد السلام (1977): " **التفوق العقلي والابتكار** "، دار النهضة العربية، القاهرة.

33- عسقول، محمد عبد الفتاح (2003): **الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي**، مكتبة آفاق،غزة.

34- عميرة، إبراهيم والديب، فتحي (1979): " **تدريس العلوم والتربية العملية** "، دار المعارف ، القاهرة .

35- عودة، أحمد (1993): " **القياس والتقويم في العملية التدريسية** "، ط2 ، دار الأمل، الأردن.

36- الفنيش، أحمد علي (1993): " **التدريس في التعليم الأساسي والثانوي** "، ط2، دار الأمل، الأردن.

37- الفيروز أبادي ، مجد الدين (1998) :" **معجم القاموس المحيط** "، دار إحياء التراث ، لبنان.

38- القبيلات، راجي عيسى (2005): " **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال** "، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

39- قطامي، نايفه (2004): " **مهارات التدريس الفعال**" . دار الفكر ، عمان.

40- كامل، عبد الوهاب (1999) :" **سيكولوجية التعلم والفروق الفردية** "، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

41- الكيلاني، ماجد عرسان (2005): " **مناهج التّربية الإسلامية والمُربون العاملون فيها** "، سلسلة أصول التربية الإسلامية(3)، دار القلم، دبي- دولة الإمارات المتحدة.

42- اللقاني، أحمد حسين (1979): " **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير** "، عالم الكتب، القاهرة.

43- اللقاني، أحمد حسين ومحمد، فارعة حسن (1985): " **التدريس الفعال** "، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

44- اللقاني، أحمد والجمل، علي (1996): " **معجم المصطاحات التربوية في المناهج وطرق التدريس** "، عالم الكتب، القاهرة.

45- مارزانو، روبرت وآخرون (1996): " **أبعاد التفكير** "، ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، مطبعة مقداد ، غزة.

46- مارزانو، روبرت وآخرون (1999): " **أبعاد التعلم – بناء مختلف للفصل الدراسي** "، ترجمة صفاء الأعصر وجابر عبد الحميد، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
47- مارزانو، روبرت وآخرون (2000): " **تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم** "، ترجمة صفاء الأعصر وآخرون، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
48- مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم**.تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي 1375هـ /1965م.
49- المفتي، محمد أمين (1988): " **تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم**"، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة.
50- ملحم، سامي (2000): " **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**" دار المسيرة، عمان.
51- النجدي، أحمد وآخرون (2002): " **المدخل في تدريس العلوم** "، الكتاب الرابع، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
52- النجدي، أحمد وآخرون (2002): " **المدخل في تدريس العلوم** "، الكتاب الرابع، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
53- نشوان، يعقوب (1992): " **الجديد في تعليم العلوم** "، دار الفرقان، عمان.
54- وزارة التربية والتعليم العالي : (1999): " **الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية**"، رام الله، فلسطين.
55- الوكيل، حلمي (1982): " **تطوير المناهج، أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**"، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

ثانياً المجلات:

1- أبو مزيد، رجاء؛ أبو عودة ، هاني (2004) : " **تقييم المهارات المعرفية المترتبة على الخدمات والبرامج الثقافية لدى طلبة الجامعة الإسلامية** " ، الجودة في التعليم العالي،مجلة علمية دورية سنوية تعالج قضايا التعليم العالي وآفاقه المستقبلية تصدر عن وحدة الجودة في الجامعة الإسلامية ــ غزة، المجلد الأول ــ العدد الثاني ــ ذو القعدة 1425هـ ــ ديسمبر 2005 م.
2- الأغا ، إحسان (1994) : " **تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم للصف الثالث الإعدادي بقطاع غزة** "، مجلة القياس النفسي والتربوي ، فبراير، العدد الثاني.
3- البعلي، إبراهيم عبد العزيز (2003): " **فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني**

الإعدادي "، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر الجديدة ، المجلد السادس، العدد الرابع.

4- حبيب ، مجدي عبد الكريم (1997): " **التفكير الذاتي والسمات الابتكاريه المصاحبة للتفكير المتعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية** "، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد (40).

5- حطبية، ناهد فهمي (2004): " **فاعلية برنامج تربوي لتثقيف أطفال الروضة في بعض الممارسات الحياتية وتنمية اتجاهاتهم نحوها** "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة.

6- زيتون، عايش (1990): " **دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى أسئلة كتب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي** "، المجلة العربية للبحوث التربوية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد العاشر، العدد الأول.

7- صالح، ماجدة وبشير، هدى (2005): " **استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة** "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد العاشر، العدد الأول.

8- صقر، محمد (1995): " **دراسة تحليلية لامتحانات الصفوف الثلاثة الإعدادية في مادة العلوم بجمهورية مصر العربية للعام الدراسي 1993-1994** "، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج، القاهرة، العدد (34).

9- عبد الهادي، جمال الدين (2003): " **تقويم كراسة التدريبات والأنشطة لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء أساليب الاتصال البصرية وعمليات العلم الأساسية** "، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثاني.

10- اللولو، فتحية صبحي ؛ قشطه، عوض سليمان (2006): " **مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خرجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة** "، مجلة المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

11- محمود، نصر الله محمد (1987) : " **مدى توافر مهارات توجيه الأسئلة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات واللازمة لتدريس الرياضيات بالتعليم العام** "، مجلة كلية التربية، أسوان، العدد الأول.

12- مسعود، رضا هندي (2002): " **فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي** "، مجلة دراسات في المناهج وطرق

التدريس، العدد الثمانون، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التـــدريس ، جامعـــة عـــين شمس، القاهرة.

13- نسيم، سحر توفيق (2005): " **فعالية البرنامج المقتـــرح فـــي تنميـــة المهـــارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المدمجين مع زملائهم المكفوفين** "، مجلة دراسات فـــي المناهج وطرق التدريس، ع 125، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعـــة عين شمس، القاهرة.

ثالثاً المؤتمرات :

1. أبو دقة، سناء (2004) : " **تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع الأساسي** "، المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
2. الباز، خالد صلاح (2001): " **فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين** "، المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة، يوليو 2001، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، المجلد الثاني.
3. بلقيس، أحمد (1988): " **المهارات الأدائية النفس حركية : تعليمها وتعلمها** "، ورقة رقم VTI / 21 دائرة التربية والتعليم ــ الأونروا / اليونسكو، قسم تربية المعلمين والتعليم العالي، عمان.
4. ديمتري، فاديه وحبشي، ماجدة (1991): " **محتوى كتاب العلوم للصف الثاني مـــن المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية** "، المـــؤتمر العلمـــي الثالـــث، الجمعيـــة المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الرابع.
5. حلس، داوود (2007) : " **مهارات تعليم تنمية اتلتفكير والتعليم الواقع والمـــأمول** " ورقة عمل مقدمة ضمن اليوم الدراسي، المناهج الفلسطينية رؤية واقعية، 24 ابريـــل 2007، .
6. سكران،محمد(1999):**نحو رؤية معاصرة لوظائف الجامعة المصرية على ضوء تحديات المستقبل**،بحث مقدم لمؤتمر جامعة القاهرة "تطوير التعليم الجامعي-رؤية لجامعة المستقبل"، مايو22-24 مايو.
7. صبحي، شيماء (2006): " **تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية**"

8. عبد الفتاح، هدى (1999): " **دراسة تحليلية للأنشطة العلمية والأسئلة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي في ضوء عمليات العلم** "، المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.

9. عبد الموجود، محمد ؛ اسكاروس، فليب (2005): " **تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار منهاج المستقبل** "، المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية.

10. غازي، إبراهيم توفيق (2002): " **العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية على تنمية مهارات طرح الأسئلة** "، المؤتمر العلمي السادس، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

11. مازن، حسام محمد1 (2002): " **نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة** "، المؤتمر العلمي الرابع عشر " مناهج التعليم في ضوء الأداء " (24 – 25 يوليو) دار الضيافة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد الأول.

رابعاً الرسائل :

رسائل ماجستير ودكتوراه :

1- أبو ندا، أحمد محمد (2000) : " **تحليل أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات غزة/ فلسطين** "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بغزة / البرنامج المشترك مع جامعة عين شمس، غزة.

2- سعد الدين، هدى (2007): " **المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها** "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

3- الصلطي، مبارك (1997):" **تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عمان**" رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان 1997م.
http://82.178.29.32/tosd/data.htm

4- عيطة، بسام (2007): " **المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين في ضوء نموذج مارزانو** "، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة.

5- كشكو،عماد (2005): "**برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدينة غزة**"، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة.

6- محمود، عبد الله :" **دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي (الحديث والثقافة الإسلامية) و(التوحيد) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفي** "الجامعة الإسلامية- المدينة المنورة. http://82.178.29.32/tosd/data.htm

7- نبهان، سعد (2001): "**برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة**"،رسالة دكتوراه(غير منشورة)،جامعة عين شمس، جامعة الأقصى،غزة.

المراجع الأجنبية :

1. Borich , G.D. (1988) : **Effective Teaching Methods** , Merril publishing company , Columbus .
2. Costa Arthur L. (2000) : **Discovering & exploring habits of mind** , Association for supervision and curriculum development , U.S. , Virginia , Alexandria .
3. Clarke , John H. (1990) : **Patterns of thinking** , Allyn and Bacon , Boston , U.S.
4. Gronlund , Norman (1990) : Measurment and Evaluation in Teaching , Macmillan pulishing Co , New York .
5. Marzano and others (1988) : **Dimensions of thinking** , Aframework for curriculum and instruction , Association for supervision and curriculum development , Virginia , U.S. , Alexandria .
6. Marzano and others (1990) : **Dimensions Of Learning – Anitegrative instructional framework** , Association for supervision and curriculum development , Virginia , 0U.S. , Alexandria .
7. Marzano , Robert J. (1991) : **Mid-continent oregional educational laboratory**, Ohio , U.S , Zaner bloser , inc , Columbus .
8. Marzano , Robert J. (1991) : **Integrated high and low literacy ,** aworking model , Association for supervision and curriculum development , Virginia , U.S , Alexandria .
9. Marzano , Robert J. (1992) : **Adifferent kind of classroom teaching with dimensions of learning** , Association for supervision and curriculum development , Virginia , U.S , Alexandria .
10. Marzano and others (1993) : **Integrating lnstructional programs through dimensions of learning** , Educational Leadersship , V(47) , N(5) .
11. Marzano , Robert & Kendal , John (1995) : **The systematic identification and articulation of content standards and benchmarks** , Aurora Co , Washington , U.S.
12. Marzano , Robert J.(1996) : **Eight questions about implementing standards-based education**,Practical Assessment , Research And Evaluation ,V(5) , N(6) .
13. Marzano , Robert J. (1998) : **What are the general skills of thinking and how do you teach them ?** , Clearing House , V(71) , N(5) .

14. Meyer , L. A t etal (1988) : **Elementary science Textbooks** ,Their Content , Text (characteristics , and comprehensibility **)** , Journal of Research in Science Teaching . V(25) , N(6) .
15. Myers , Robert (1998) : **Mindsparklers : fire eork for igniting creativity in young minds**, Prufrock Press , Texas , U.S .
16. Risner , G.P & et.al (1991) : **Levels Of Questioning In Current Elementary Text Books** , What The Future Holds ? , An Abstract Of ERIC .
17. Roberet & perkins (1990) : **ND , Teaching Issues and Approaches** , Grave, CA . ,P 1716 A .
18. Ogle , D. (1986) **: Ateaching model that develops reading of expository text**, The Reading Teacher , V(39) .

19 . Fisher, R. (1999) ." **Head start :How to develop your child mind ".** Available at : www. Teachingthinking.net. thinkingskills.htmil.

20-Sternberg,Robertj.(1986):**Intelligenceapplied: Understanding andg increasin your intellectual skills**. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.

21. Williams, J ., and Smith , M .,Middle Childhood **:" Behavior and Development"**. New York : Macmillan, Publishing Co., Inc , 1974.

الـــمـــلاحـــق

ملحق رقم (1)

عدد طلاب الصف العاشر في مدارس المنطقة الشمالية

قطاع غزة للعام الدراسي 2008 /2009

م	المدرسة	عدد الطلاب
1	شهداء جباليا الأساسية العليا للبنين	206
2	هايل عبد الحميد الثانوية ب للبنين	487
3	احمد الشقيري الثانوية ب للبنين	665
4	بيت لاهيا الاساسية ج للبنين	535
5	معاوية بن أبي سفيان الثانوية ب للبنين	305
6	ابوعبيدة بن الجراح الثانوية ب للبنين	368
7	عثمان بن عفان الثانوية ب للبنين	509
8	القسطينة الثانوية للبنين	105
عدد الطلاب الكلي		3180
9	حمزة بن عبد المطلب الاساسية العليا	36
10	الشيماء الأساسية العليا للبنات	144
11	حليمة السعدية الأساسية العليا للبنات	496
12	بيت حانون الثانوية ب للبنات	379
13	تل الربيع الثانوية للبنات	253
14	أم الفحم الثانوية للبنات	174
15	عوني الحرتاني الثانوية ب للبنات	487
16	شادية ابو غزالة الثانوية ب للبنات	702
17	الفالوجا الثانوية للبنات	475
18	فيصل بن فهد الثانوية ب للبنات	263
19	ذات الصواري الثانوية للبنات	104
عدد الطالبات الكلي		3513
المجموع الطلاب والطالبات		6693

ملحق رقم (2)

الجامعة الإسلامية – بغزة

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وأساليب التدريس / عام

الأخ : الدكتور / الأستاذ .....المحترم

بعد التحية ،،،،،

استبانه تحكيم

تهدف هذه لاستبانه إلى تحديد المهارات العقلية اللازم توافرها في أسئلة مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية العليا (8 ــ 10) في ضوء نموذج مارزانو ، حيث تعتبر وحدة التحليل لهذه الأداة هي السلوك المتوقع من الطالب عند الإجابة على السؤال ، وذلك لأجل البحث العلمي فقط .

برجاء التكرم بتحديد درجة أهمية المهارات الواردة بالنسبة لمقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية العليا (8 ــ 10) ، وذلك بوضع إشارة (√) أمامها ؛ لكي تصبح هذه الأداة صالحة لتحليل الأسئلة في ضوئها .

وتفضلوا بقبول جزيل الشكر

الاسم : .....

الوظيفة : .....

الباحث

علي سعيد لبد

قائمة بالمهارات العقلية المرغوب توافرها في أسئلة مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية العليا (8 ــ 9 ــ 10) في ضوء نموذج مارزانو

الفئة	المهارات العقلية		مدى درجة الأهمية		
			كبيرة	متوسطة	صغيرة
مهارات التركيز	1-	تحديد المشكلات			
	2-	صياغة الأهداف			
مهارات جمع المعلومات	3-	الملاحظة			
	4-	صياغة الأسئلة			
مهارات التذكر	5-	الترميز (فك الرموز)			
	6-	التذكر (الاسترجاع)			
مهارات التنظيم	7-	المقارنة			
	8-	التصنيف			
	9-	الترتيب			
	10-	التمثيل			
مهارات التحليل	11-	تحديد السمات والمكونات			
	12-	تحديد الأنماط والعلاقات			
	13-	تحديد الأفكار الرئيسة			
	14-	تحديد الأخطاء			
مهارات التوليد	15-	الاستدلال(استقراء/ استنباط)			
	16-	التنبؤ			
	17-	التوسع			
مهارات التكامل	18-	التلخيص			
	19-	إعادة البناء (التركيب)			
مهارات التقويم	20-	بناء المعايير			
	21-	التأكد (التدقيق)			

التعريفات الإجرائية للمهارات العقلية :

أولاً : مهارات التركيز

1- تحديد المشكلات :

قدرة المتعلم على توضيح المواقف المحيرة ، وصياغة المشكلة في عبارة .

2- صياغة الأهداف:

قدرة المتعلم على اختيار موضوعات التعلم ، وصياغة النتاجات التي يتوقع من المتعلم بلوغها

ثانياً : مهارات جمع المعلومات

1- الملاحظة :

قدرة المتعلم على استخدام واحدة أو أكثر من حواسه في التوصل إلى المعرفة العلمية وجمع المعلومات ، وقد يستخدم أثنائها الأجهزة والأدوات التي تعينه على اكتشاف المجهول .

2- صياغة الأسئلة :

قدرة المتعلم على تحويل العناوين الفرعية إلى أسئلة ، أو تحويل الجملة التي تحمل الفكرة الرئيسة إلى سؤال .

ثالثاً : مهارات التذكر

1 - الترميز (فك الرموز) :

قدرة المتعلم على التعبير عن المفاهيم أو العلاقات بصورة رمزية أو رقمية ليسهل حفظها في الذاكرة .

2 - التذكر (الاسترجاع) :

قدرة المتعلم على استرجاع واستدعاء الحقائق أو المصطلحات العلمية أو خصائص الأشياء أو الرموز أو التعميمات أو النظريات أو الأحداث من الذاكرة .

رابعاً : مهارات التنظيم

1 - المقارنة :

قدرة المتعلم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات أو الأشياء أو الأفكار ، أو تحديد الفروق بين الأشياء والأفكار والمعلومات ، أو التمييز بينها .

2- التصنيف :

قدرة المتعلم على تحديد الصفات أو السمات الخاصة بالموضوعات أو الأشياء أو المفاهيم ، أو وضع الأشياء في مجموعات تبعاً لصفة أو صفات مشتركة بينها .

3- الترتيب :

قدرة المتعلم على ترتيب خصائص المفهوم طبقاً لمعيار أو صفة أو خاصية معينة .

4 - التمثيل :

قدرة المتعلم على تغيير شكل المعلومات لإظهار العلاقات الهامة بين العناصر المحددة ، أو تمثيل المفهوم أو الأشياء أو المعلومات أو الأفكار بالرسوم والأشكال والنماذج والخرائط الهرمية (خرائط المفاهيم) والأشياء الحسية .

خامساً : مهارات التحليل

1 - تحديد السمات (الخصائص) أو المكونات :

قدرة المتعلم على توضيح الأجزاء التي تكون معاً الكل ، أو توضيح الخصائص التي تميز المفاهيم عن بعضها ، والتركيز على التفاصيل وبنية الأشياء والأفكار .

2 - تحديد الأنماط والعلاقات :

قدرة المتعلم على توضيح العلاقات الداخلية بين الأجزاء ، والعلاقات يمكـــن أن تكـــون سببية أو رأسية أو زمنية أو جزئية أو علائقية أو تحويلية .

3 - تحديد الأفكار الرئيسية :

قدرة المتعلم على استنباط أو تحديد الأفكار الرئيسة وتلخيصها .

4 - تحديد الأخطاء :

قدرة المتعلم على اكتشاف الأخطاء في الحـــسابات أو الإجـــراءات أو المعلومـــات أو السلوكيات ، وتحديد أسباب هذه الأخطاء وتصحيحها .

سادساً : مهارات التوليد

1 - الاستدلال :

قدرة المتعلم على التوصل إلى التعميمات من خلال الأمثلة التـــي تنتمـــي للظـــاهرة أو الحدث ، أو التعرف على الحقائق الجزئية التي تندرج في إطار تعميم ما ، والتي لا تندرج في إطاره ، ويتضمن الاستدلال مهارات الفهم كالتفسير ، والتعليل ، والاستنتاج .

2- التنبـــؤ :

قدرة المتعلم على توقع نتائج معينة من موقف معين ، أو استقراء المستقبل في ضـــوء الخبرات السابقة والمعلومات المتوافرة لديه .

3- التوسع (التعمق) :

قدرة المتعلم على التوصل إلى المزيد من التفاصيل والشرح والمعلومات الأخـــرى ذات الصلة بالمعرفة السابقة من أجل تحسين الفهم ، أو تطبيق المفاهيم والتعميمـــات فـــي مواقـــف

جديدة ، أو اعطاء أمثلة تنتمي للمفهوم وأخرى لا تنتمي له ، أو حل المشكلات في ضوء المعرفة السابقة .

سابعاً : مهارات التكامل

1- التلخيص :

القدرة على ضم المعلومات في عبارات متماسكة ، واختيار المهم منها ، وحذف غير المهم ، وتوحيد المعلومات المهمة .

2- إعادة البناء (التركيب):

قدرة المتعلم على اقتراح أو تطوير أساليب وأشياء جديدة أو إنتاج أفكار جديدة في ضوء الخبرات السابقة .

ثامناً : مهارات التقويم

1- بناء المعايير :

قدرة المتعلم على إرساء المقاييس أو المعايير للحكم على الأفكار أو الأشياء أو العلاقات أو النتائج أو السلوكات .

2- التأكد (التدقيق):

قدرة المتعلم على إعادة المحاولة أو التجربة للتأكد من صحة ودقة النتائج أو البيانات أو المعلومات .

ملحــق (3)

أعضاء لجنة تحكيم استبانه قائمة المهارات :

1. أ . د محمود خليل أبو دف : أستاذ أصول التربية ، عميد كلية التربية فـــي الجامعـــة الإسلامية.
2. أ. د. محمد سليمان أبو شقير : رئيس قسم المنـــاهج وطـــرق التـــدريس ، الجامعـــة الإسلامية.
3. أ .د. عزو عفانة : مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس ، الجامعة الإسلامية بغزة .
4. أ. د. عبد المعطي الأغا : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطـــرق التـــدريس ، الجامعـــة الإسلامية ، غزة .
5. أ. د. فتحية اللولو : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم ، ومساعد عميد القبول والتسجيل ، الجامعة الإسلامية بغزة .
6. د.نهى إبراهيم شتات : مديرة التربية والتعليم ، شمال غزة.
7. أ . عبد العزيز حسين البطش :ماجستير تربية إسلامية :المدير الفنـــي فـــي مديريـــة التربية والتعليم.
8. أ . محمود محمد الرنتيسي : رئيس قسم التعليم الأساسي ، الجامعة الإسلامية .
9. أ. عبد العزيز فارس : بكالوريوس تربية / لغة عربية ، رئيس قسم الإشراف التربوي ، مديرية التربية والتعليم ، شمال غزة .
10. أ . خضر حسين حمدان : مشرف تربية إسلامية ، مديرية التربية والتعليم ، شـــمال غزة.

11. أ. عائد الربعي : ماجستير في المناهج وطرق التـــدريس ، رئـــيس قـــسم التحليـــل الإحصائي ، وزارة التربية والتعليم العالي ، غزة .

12. أ . أحمد عبد المعطي سعد : محاضر جامعة القدس المفتوحة.

13. أ. محمود إبراهيم شهاب : ماجستير أصول دين ، معلم تربية إسلامية .

14. أ. منال جهاد خلة : ماجستير شريعة ، فقه مقـــارن ، معلمـــة ، مدرســـة الفالوجـــا الثانوية بنات.

15. أ . نوال فتحي عبد ربه : أصول دين ، معلمة صف ، مدرســـة عـــوني الحرثـــاني الثانوية بنات.

ملحـــق رقم (4)

نتائج تحليل استبانه المهارات العقلية اللازم توافرها في أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا

مسلسل	المهارة العقلية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
.1	تحديد المشكلات	11	%73	5
.2	الملاحظة	12	%80	4
.3	التذكر	15	%100	1
.4	المقارنة	13	%87	3
.5	التصنيف	12	%80	4
.6	الترتيب	14	%93	2
.7	التمثيل	12	%80	4
.8	تحديد السمات	11	%73	5
.9	تحديد الأخطاء	11	%73	5
.10	الاستدلال	14	%93	2
.11	التنبؤ	11	%73	5
.12	التوسع	13	%87	3
.13	بناء المعايير	12	%80	4

ملحـــق رقم (5)

الصورة النهائية للمهارات العقلية المرغوب توافرها في أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا

مسلسل	المهارة العقلية
.1	تحديد المشكلات
.2	الملاحظة
.3	التذكر
.4	المقارنة
.5	التصنيف
.6	الترتيب
.7	التمثيل
.8	تحديد السمات
.9	تحديد الأخطاء
.10	الاستدلال
.11	التنبؤ
.12	التوسع
.13	بناء المعايير

ملحــق (6)

أولاً : معامل الثبات بين تحليلي الباحث الأول والثاني للأسئلة التعليمية المتضمنة في الوحدة الخامسة من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر عبر الزمن

م	فئات التحليل	تحليل الباحث		الاتفاق
		الأول	الثاني	
1	تحديد المشكلات	3	3	/
2	الملاحظة	0	0	/
3	التذكر	1	0	×
4	المقارنة	1	1	/
5	التصنيف	0	0	/
6	الترتيب	0	0	/
7	التمثيل	0	0	/
8	تحديد السمات	0	2	×
9	تحديد الأخطاء	0	0	/
10	الاستدلال	2	1	×
11	التنبؤ	2	2	/
12	التوسع	10	10	/
13	بناء المعايير	0	0	/
	تكرار الاتفاق			10

معامل الثبات لهولستي = 2 ق ÷ ($ن_1$ + $ن_2$)

= 2 × 10 ÷ 26

= 0.76

ملحــق (7)

أولاً : معامل الثبات بين تحليلي الباحث والمعلم للأسئلة التعليمية المتضمنة في الوحدة الخامسة من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر عبر الأشخاص

م	فئات التحليل	تحليل الباحث		الاتفاق
		الأول	الثاني	
1	تحديد المشكلات	3	2	×
2	الملاحظة	0	0	/
3	التذكر	1	1	/
4	المقارنة	1	1	/
5	التصنيف	0	0	/
6	الترتيب	0	0	/
7	التمثيل	0	0	/
8	تحديد السمات	0	1	×
9	تحديد الأخطاء	0	0	/
10	الاستدلال	2	2	/
11	التنبؤ	2	2	/
12	التوسع	10	10	/
13	بناء المعايير	0	0	/
تكرار الاتفاق				11

معامل الثبات لهولستي = 2 ق ÷ ن$_1$ + ن$_2$

= 2 × 11 ÷ 26 = 0.84

ملاحظة اسم المعلم/ أ. علي ريان؛ معلم صف عاشر وحادي عشر ؛ مدرسة جولس الثانوية للبنين.

ملحق رقم (8)

أعضاء لجنة تحكيم الاختبار :

1. أ . د محمود خليل أبو دف : أستاذ أصول التربية ، عميد كلية التربية في الجامعة الإسلامية.
2. أ. د. محمد سليمان أبو شقير : رئيس قسم المناهج وطرق التدريس ، الجامعة الإسلامية.
3. أ .د. عزو عفانة : مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس ، الجامعة الإسلامية بغزة .
4. أ. د. عبد المعطي الأغا : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
5. أ. د. فتحية اللولو : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم ، ومساعد عميد القبول والتسجيل ، الجامعة الإسلامية بغزة .
6. د.نهى إبراهيم شتات : مديرة التربية والتعليم ، شمال غزة.
7. د . نشأت محمد المصري : أستاذ بكلية التربية ،قسم اللغة الانجليزية ، جامعة القدس المفتوحة.
8. د .هاني عودة : مشرف أكاديمي ، جامعة القدس المفتوحة .
9. د. نبهان مصطفى عمر : مشرف أكاديمي جامعة القدس المفتوحة.
10. أ . عبد العزيز حسين البطش :ماجستير تربية إسلامية :المدير الفني في مديرية التربية والتعليم.
11. أ . محمود محمد الرنتيسي : رئيس قسم التعليم الأساسي ، الجامعة الإسلامية .

12. أ. عبد العزيز فارس : بكالوريوس تربية / لغة عربية ، رئيس قسم الإشراف التربوي ، مديرية التربية والتعليم ، شمال غزة .

13. أ . خضر حسين حمدان : مشرف تربية إسلامية ، مديرية التربية والتعليم ، شمال غزة.

14. أ. عائد الربعي : ماجستير في المناهج وطرق التدريس ، رئيس قسم التحليل الإحصائي ، وزارة التربية والتعليم العالي ، غزة .

15. أ . أحمد عبد المعطي سعد : محاضر جامعة القدس المفتوحة.

16. أ. محمود إبراهيم شهاب : ماجستير أصول دين ، معلم تربية إسلامية .

17. أ. منال جهاد خلة : ماجستير شريعة ، فقه مقارن ، معلمة ، مدرسة الفالوجا الثانوية بنات.

18. أ . نوال فتحي عبد ربه : أصول دين ، معلمة صف ، مدرسة عوني الحرثاني الثانوية بنات.

محق رقم (9)

الجامعة الإسلامية-غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وأساليب التدريس

اختبار تربية إسلامية يبن مدى قدرة طلبة الصف العاشر على اكتساب المهارات العقلية في ضوء نموذج مارزانو

السيد المحكم / ..... الفاضل.
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،
يقوم الباحث بإجراء دراسة حول " المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها " حيث تتطلب الدراسة إجراء اختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة للمهارات العقلية من جراء الإجابة عن أسئلة مقرر التربية الإسلامية للصف العاشر .

يرجى من سيادتكم تحكيم هذا الاختبار من حيث :

- مدى ملاءمة الأسئلة لأبعاد قائمة المهارات ضمن نموذج مارزانو المرفقة ..
- الصحة العلمية والسلامة اللغوية.
- إمكانية الحذف والإضافة.
- مدى ملاءمة الأوزان النسبية للمهارات المرفقة .

ملاحظة : هذه النسخة معدة لغرض التحكيم ، وسيتم ترتيب الأسئلة في نسخة الطالب لاحقاً ، فقد رتبت بهذا الشكل لغرض تسهيل عمل المحكمين .

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحث
علي سعيد لبد

اختبار للمهارات العقلية

عزيزي الطالب / الطالبة،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

من فضلك عزيزي الطالب / الطالبة اقرأ التعليمات التالية قبل البدء بالإجابة :

- يهدف هذا الاختبار لقياس مدى اكتسابك للمهارات العقلية .
- اقرأ الأسئلة بعناية قبل الإجابة .
- اختر بديلاً واحداً من البدائل التالية لكل سؤال .
- لاتنسَ عزيزي الطالب / الطالبة تفريغ إجابتك في بطاقة الإجابة بوضع رمز (×) أسفل رمز الإجابة الصحيحة .

مثال :

1. وقعت غزوة فتح مكة سنة .....

أ.) 3 هـ ب.) 5 هـ ج.) 9 هـ د.) 8 هـ

بما أن الإجابة الصحيحة هي (د) فما عليك إلا وضع الرمز (×) أسفل الرمز الصحيح في ملحق بطاقة الإجابة كما يلي :

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1				×

تذكر عزيزي الطالب / الطالبة أن إجابتك الموضوعية واهتمامك بالاختبار سيساعد في التعرف إلى مدى اكتساب المهارات العقلية ، كما سيساهم في عملية تطوير المناهج إضافة إلى تقديم خدمة للبحث العلمي .

وشكراً لحسن اهتمامكم

الباحث

علي سعيد لبد

عزيزي الطالب / الطالبة أجب عن جميع الأسئلة التالية من فضلك .

اختر البديل الصحيح من بين البدائل التالية لكل سؤال :

1) من موانع الميراث الشرعي :

أ . اختلاف الدين . ب . القتل العمد.

ج . موت الزوج . د . أ + ب.

2) قال رسول الله ﷺ " ألحقوا الفرائض بأهلها فما بقي فهو لأول رجل ذكر "(صحيح مسلم) دليل على ..

أ . التوارث بسبب الدين . ب . توريث المتبقي لأول ذكر تعصيباً .

ج . التوارث بسبب الزواج . د .توريث الأبناء الذكور فقط .

3) من شروط الوصية :

أ . أهلية الموصي وملكية الموصي به للموصى.

ب . أن تكون لأحد الورثة

ج . أن تكون أكثر من ألف دينار.

د . اتحاد الدين والجنس.

4) تكون الوصية واجبة في حق المتوفى في حال :

أ. كان في ذمة الموصي حقوق لله وللعباد. ب. احتياج المجتمع لمشاريع ترفيهية.

ج. حاجة الورثة للمال بشدة. د. كون الموصى له غنياً وليس من الأقارب.

5) **قال رسول الله ﷺ (طب العلم فريضة على كل مسلم) (صحيح مسلم) نستدل بهذا الحديث الشريف على:**

أ. حق المرأة في التعليم . ب . التعليم من حق الرجل فقط .

ج . حق المرأة في العمل . د . حق المرأة في النفقة .

6) من الضوابط الشرعية لعمل المرأة

أ . عدم الخلوة بين الرجال والنساء . ب . توازن بين حقوق زوجها وأولادها وبين عملها .

ج . عدم الخروج متبرجة . د . كل ما ذكر صحيح .

7) معالجة مشكلة الفقر في الإسلام تخص :

أ . أهل الذمة . ب . الكافرين فقط.

ج . المسلمين والكافرين بصورة عامة . د . المسلمين فقط .

8) تظهر الوسطية في الإسلام في مجال :

أ . العقيدة . ب . العبادة . ج . التشريع . د . كل ما ذكر صحيح.

9) **قوله تعالى :** ﴿وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتاً وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴾ (النحل: **68**) **يدل على :**

أ . هداية البيان والدلالة . ب . هداية التوفيق والإعانة .

ج . الهداية العامة . د . هداية الرحمة.

10) نستدل من قوله تعالى : ﴿ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيّاً ﴾ (مريم :**12**)

أ . جعل الله عيسى ملكاً يحكم بني إسرائيل . ب . آتاه الله الحكمة والفقه في الدين منذ الصغر

ج . كان يحكم بين الناس وهو صغير . د . كان عمله قاضياً يقضي بين الناس.

11) **قال تعالى:** ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾ (الحجرات :13) دليل على :

أ . المساواة بين الرجل والمرأة . ب . المساواة بين الذكور والإناث في الميراث.

ج . عدم التفريق بين الرجل والمرأة في التكريم . د . التكريم عند الله حسب الجنس.

12) **قال تعالى:** ﴿ فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ ﴾ (آل عمران : **192**) نستدل بهذه الآية الكريمة على :

أ . أن الرجل والمرأة سواء أمام التكاليف الشرعية.

ب . أن الرجل و المرأة غير سواء في التكريم.

ج . للرجل والمرأة حرية في التصرف في مالهما.

د . حق الرجل والمرأة في التربية وحسن المعاملة.

13) **السِّرية في هجرة النبي ﷺ دليل على :**

أ . وجوب أخذ الحيطة والحذر والأخذ بالأسباب . ب . الاستهتار وعدم الأخذ بالأسباب .

ج . ضرورة الفرار من الوطن عند الخوف من العدو . د . قرب المكان المهاجر إليه .

14) **قال رسول الله ﷺ (استوصوا بالنساء خيراً ، فإنما هن عوان عندكم)** (صحيح مسلم)
يدل الحديث على أن النساء

أ . جَوارٍ ليس لهن أي حقوق . ب . يجب احترامهن لكن بدون حقوق .

ج . لهن الاحترام والتكريم مع كامل الحقوق . د . فقط للخدمة بدون احترام .

15) إذا مَنعَ وليٌّ أمر ابنته البكر من الزواج بغير حق :

أ . لا يحق لها المشاركة في اختيار زوجها . ب . ترفع أمرها إلى القضاء .

ج . يجوز لوليها أن يجبرها على الزواج ممن لا تريد . د . تزوج نفسها بدون علمه .

16) كانت حجة الوداع في السنة ..... للهجرة

أ. الرابعة. ب . الثامنة. ج . التاسعة. د . العاشرة.

17) اعتكف النبي ﷺ في السنة العاشرة .....

أ. 20 يوماً ب . 30 يوماً ج . 10 أيام د . 15 يوماً

18) من أهم أسباب الميراث :

أ . الجوار في السكن . ب . الدين والانتماء .

ج . النسب والزواج . د . الشراكة في العمل .

19) معالجة الفقر مسؤولية :

أ . فردية . ب . جماعية . ج . الدولة . د . فردية وجماعية .

20) سورة مريم سورة ..... وعدد آياتها .....

أ . مكية ، 83 . ب . مدنية ، 87 . ج . مكية ، 98 . د . مدنية ، 97 .

21) تحدثت سورة مريم عن موضوعات رئيسة هي :

أ . قصة زكريا وابنه يحيى عليهما السلام .

ب . قصة مريم وابنها المسيح عيسى عليهما السلام .

ج . مشاهد يوم القيامة ،وتوحيد الإلوهية والإيمان لعقيدة البعث.

د . كل ما ذكر صحيح .

22) السورة التي أشارت إلى قرب وفاة الرسول ﷺ هي سورة:

أ . البقرة . ب . الفتح . ج . النصر . د . محمد.

23) في قوله تعالى : ﴿ يَوْمَ نَحْشُرُ الْمُتَّقِينَ إِلَى الرَّحْمَنِ وَفْداً ۝ وَنَسُوقُ الْمُجْرِمِينَ إِلَى جَهَنَّمَ وِرْداً ﴾ **(مريم : 86 ، 85) مقارنة بين :**

أ . أجر أهل التقوى و جزاء المجرمين يوم القيامة .

ب . صفات أهل الجنة وصفات أهل النار.

ج . مقارنة بين دار الدنيا و دار الآخرة .

د . مقارنة بين العلماء والجهال .

24) الفرق بين الوصية والهبة :

أ . الوصية تمليك للمال بعد وفاة الموصي أما الهبة تمليك للمال في حياة الواهب .

ب . الوصية تمليك للمال في حال حياة الموصي أما الهبة تمليك للمال بعد وفاة الواهب .

ج . الهبة تمليك للمال لأجل محدود بينما الوصية تمليك مؤبد .

د . الوصية الانتفاع من المال مع التمليك في حياة الموصي لكن الهبة بهدف تمليك للمال .

25) أول مَن عَمِل بنظام الدواوين في الدولة الإسلامية .....

أ . أبو بكر الصديق . ب . معاوية بن أبي سفيان .

ج . علي بن أبي طالب . د . عمر بن الخطاب .

26) توفى رجل وترك زوجة وبنتاً وأخاً شقيقاً فنصيب كل منهم من الميراث

أ . الزوجة الربع والبنت النصف والأخ الشقيق الربع.

ب . الزوجة الثمن والبنت النصف والأخ الشقيق تعصيباً.

ج . الزوجة السدس والبنت الثلث والأخ الشقيق النصف .

د . الزوجة الثمن والبنت النصف والأخ الشقيق السدس.

27) توفيت زوجة وتركت زوجاً وابناً وبنتاً فنصيب كل منهم من الميراث .

أ . للزوج النصف والابن والبنت الباقي تعصيباً .

ب . للزوج النصف والابن والبنت للذكر مثل حظ الأنثيين.

ج . للزوج الربع والابن والبنت الباقي للذكر مثل حظ الأنثيين.

د . للزوج الثمن والابن والبنت الباقي تعصيباً .

28) ذوو الأرحام هم :

أ . أقارب الميت من جهة الأب .

ب . أقارب الميت من جهة الأم .

ج . أصحاب الفروض .

د . الأقارب من جهة الأب والأم .

29) في قوله تعالى : ﴿فَخَلَفَ مِن بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ وَاتَّبَعُوا الشَّهَوَاتِ فَسَوْفَ يَلْقَوْنَ غَيًّا﴾ **(مريم : 59) دلالة على :**

أ . الضلال والزيغ عن منهج الله تعالى .

ب . ترك الصلاة وإتباع الشهوات.

ج . الترهيب من إتباع الشهوات لما يترتب عليه من العذاب.

د . جميع ما ذكر صحيح.

30) قال رسول الله ﷺ : (اعدلوا في أولادكم) (صحيح مسلم) التفرقة بين الأولاد تسبب :

أ . توافق و محبة بين الأبناء والآباء.

ب . تغلغل الكره والحسد بين الأبناء.

ج . شعور لدى الأبناء بالتفرقة بينهم فيحدث العقوق للوالدين.

د . ب + ج.

31) من واجبات الحاكم المسلم تجاه الرعية .

أ . أن يتكفل بعيالهم وهم في البعوث .

ب . زيادة أجورهم وعطاياهم .

ج . عدم إلقائهم في التهلكة .

د . كل ما ذكر صحيح .

32) من سمات القائد الناجح أنه :

أ . رحب الصدر يستمع للنقد ويتقبله .

ب . الإصرار على رأيه ولا يحترم آراء الآخرين .

ج . عدم السماح للناس بمحاسبته أبداً . د . لا يحب أن تذكر له عيوبه .

33) مما يدل على وسطية الإسلام في العبادة أنها تقوم على :

أ . التكلفة فوق الاستطاعة . ب . الرهبنة والتزمت .

ج . التيسير والتخفيف . د . كل ما ذكر صحيح .

34) من أسباب الضلال :

أ . إتباع الشهوات والأهواء . ب . غواية الشيطان والكبر .

ج . التقليد الأعمى للآباء والأجداد . د . كل ما ذكر صحيح.

35) أوصى رجل بثلث ماله لأحد أبنائه فحكم الوصية :

أ . جائزة شرعا . ب . لا تنفذ إلا بعد الوفاة .

ج . لاتجوز الوصية للورثة . د . غير جائزة لأنها قليلة .

36) أصحاب الفروض من الذكور هم :

أ . الأب ، العم ، الابن ، ابن الابن . ب . الجد ، الخال ، الأب ، الابن .

ج . الأخ لأم ، الأب ، العم ، الابن . د . الزوج ، الأب ، الجد ، الأخ لأم .

37) عندما يسرق الحاكم ويتعدى على حقوق العباد فإنه :

أ . يجب عزله فقط . ب . عدم فضح أمره وتركه وشأنه .

ج . يجب محاسبته وعزله عن منصبه . د . نسامحه إذا كان من أهل الفضل و الصلاح.

38) قول رسول الله ﷺ : (ورجل ذكر الله خالياً ففاضت عيناه)(صحيح البخاري) دليل على :

أ . شدة النعاس من السهر . ب . دليل على تقوى الرجل وصلاحه .

ج . ذكر الله بالخفاء مع البكاء والخوف الشديد من الله عز وجل . د . ب +ج.

39) كان حمل مريم عليها السلام موقفاً في غاية الصعوبة لأنها :

أ . كانت صغيرة في السن .　　ب . كانت متفرغة للعبادة .

ج . حملت وهي عذراء ولم تتزوج .　　د . ابنة عمران .

40) في قوله تعالى : ﴿ قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيّاً﴾ (مريم :4) **دليل على**

أ . كبر عمر نبي الله زكريا عليه السلام .　　ب . ضعف عظامه وهشاشتها.

ج .عدم ملل نبي الله زكريا من الدعاء .　　د . كل ما ذكر صحيح .

إجابات الأسئلة

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
.1				×
.2		×		
.3	×			
.4	×			
.5	×			
.6				×
.7			×	
.8				×
.9			×	
.10		×		
.11			×	
.12	×			
.13	×			
.14			×	
.15		×		
.16				×
.17	×			
.18			×	
.19				×
.20			×	

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
.21				×
.22			×	
.23	×			
.24	×			
.25				×
.26		×		
.27			×	
.28		×		
.29				×
.30				×
.31				×
.32	×			
.33			×	
.34				×
.35			×	
.36				×
.37			×	
.38				×
.39			×	
.40				×

ملحــق (10)

أعداد الأسئلة التعليمية والتقويمية

الوحدة : ..... الصف : .....

الــدرس	الأسئلـــــة		المــجمــوع
	التعليمــية	التقــويمــية	
الأول			
الثاني			
الثالث			
الرابع			
الخامس			
المجموع			

ملحــق (11)

أعداد الأسئلة التعليمية والتقويمية لكتاب التربية الإسلامية

الصف : .....

الــوحــدة	الأســئــلـــــة		المــجمــوع
	التعليمــية	التقــويمــية	
الأولى			
الثانية			
الثالثة			
الرابعة			
الخامسة			
السادسة			
السابعة			
الثامنة			
التاسعة			
المجموع			

ملحــق (12)

أعضاء لجنة تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن و التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا

م	اسم المعلم/المعلمة	الوظيفة	المدرسة
1.	**عماد المجبر**	معلم فصل/ عاشر	مدرسة الشقيري
2.	**علي ريان**	معلم فصل/ عاشر	مدرسة جولس الثانوية للبنين
3.	**باسل أبو عوكل**	معلم فصل/ عاشر	مدرسة الشقيري
4.	**رفيق أبو شعيرة**	معلم فصل/ تاسع و ثامن	مدرسة القسطينة
5.	**منال خلة**	معلمة فصل/ عاشر و حادي عشر	مدرسة الفالوجا الثانوية للبنات
6.	**أمال عدوان**	معلمة فصل/ تاسع و ثامن وسابع	خليفة بن زايد العليا للبنات
7.	**مروان أبو سمعان**	معلم فصل/ عاشر و حادي عشر	مدرسة الشقيري

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم ..... ج س غ/35/ Ref.
التاريخ ..... 2009/04/21 Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **علي سعيد أحمد لبد** برقم جامعي **2007/0353** المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **المناهج وأساليب التدريس**، وذلك بهدف تطبيق الاختبار الخاص بدراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والمعنونة بـ:

المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانوا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 tel: +970 (8) 286 0700
ص.ب 108 الرمال غزة فلسطين فاكس تلفون
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Deputy Minister Office

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشئون التعليمية

الإدارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت غ/مذكرة داخلية (٨٨٣)
التاريخ: 21/ 4/ 2009م

السيدة/ مدير التربية والتعليم شمال غزة المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحث في الماجستير

يقوم الطالب : **علي سعيد لبد** ، والمسجل لدرجة الماجستير في الجامعة الإسلامية كلية التربيـــة/ تخصص مناهج وأساليب تدريس بعمل بحث بعنوان " **المهارات العقلية المتضمنة في أسـئلة كتـب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانوا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها** " .

يرجى من سيادتكم التكرم بمساعدة الطالب بتطبيق أداة الدراسة وهي اختبار التربية الإســلامية على عينة من طلبة الصف العاشر، وذلك حسب الأصول .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. زياد ثابت
وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليمية

اسم المرسل : مدحت قاسم

نسخة لـ:
- معالي السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- عطوفة السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي.
- عطوفة السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون الإدارة والتطوير.

غزة هاتف (08 – 2849711 – 2861409 فاكس (08 – 2865909) (08-2865909) : Fax Gaza (08 – 2849711 – 2861409

ISLAMIC UNIVERSITY- GAZA,
DEANSHIP OF GRADUATE STUDIES,
COLLEGE OF EDUCATION,
DEPARTMENT Curriculum and Teaching Methods.

Mental skills contained in the written questions in the light of Islamic education model Marzano and the extent of the acquisition of the tenth grade students have.

presented by :

ALI SAEED LUBBAD

Supervised by :

Dr . MOHAMMED SHHADA ZAQOUT

This research provided an update of the requirements for obtaining a master's degree in curriculum and teaching methods General

2009