إقــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي وتصور مقترح لإثرائها

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification

Student's name: **اسم الطالبة: إسلام ناجي الضبة**

Signature: **التوقيع:**

Date: **التاريخ: 2014/4/13م**

الجامعـــة الإسلاميـــة- غـــزة
عـمـــادة الدراســـات العليـــا
كـلـــــيـــــة التـــربـــيـــة
قسم المناهج وطرائق التدريس

تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي وتصور مقترح لإثرائها

إعداد الطالبة
إسلام ناجي الضبة

إشراف
الدكتور/ داود درويش حلس

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة

1434هـ - 2013م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم Ref ..... ج س غ/35/
التاريخ Date 2013/11/20

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ اسلام ناجي ابراهيم الضبة لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية* / قسم مناهج وطرق تدريس وموضوعها:

تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي وتصور مقترح لإثرائها

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 16 محرم 1435هـ، الموافق 2013/11/20م الساعة الثانية عشرة ظهراً بمبنى اللحيدان، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. داود درويش حلس	مشرفاً ورئيساً	.....
د. محمد شحادة زقوت	مناقشاً داخلياً	.....
د. خليل عبد الفتاح حماد	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في كلية *التربية* /قسم مناهج وطرق تدريس.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي و للدراسات العليا

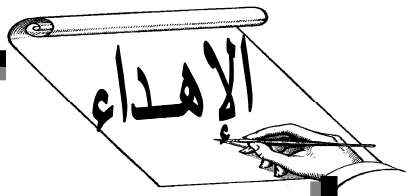
أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ
وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ
وَكَانَ فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾

(النساء: من الآية 113)



إلى روح والدتي الطاهرة رحمها الله وأسكنها فسيح جنانه

إلى من ساندني وكان المثال في معاونتي على إتمام هذا العمل

ولم يدخّر جهداً حتى إنجاز هذا العمل، والدي الغالي

إلى إخوتي، وأخواتي حفظهم الله ورعاهم

إلى زوجي وفلذات كبدي أولادي (عبد الله – محمد – أحمد)

إلى كل من ساعدني في إنجاز وإتمام هذا العمل،

وخاصة الدكتور داود حلس أدامه الله ذخراً للعلم والمعرفة

شكر وتقدير

إن أحق من يُشكر في هذا المقام، وأولى من يُحمد هو الله ﷻ الذي منَّ علي بالكتابة في هذا البحث الطيب، ويسر لي أسباب إنجازه فله الحمد والشكر.

ولما كان شكر الناس من شكر الله تعالى، كما قال النبي ﷺ: "**مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ لَا يَشْكُرُ اللَّهَ**"[1] كان حقاً عليّ أن أشكر الجامعة الإسلامية قبلة العلماء والمتعلمين، ولكلية التربية ممثلة بهيئتيها الإدارية والأكاديمية، ولكل العاملين فيها، كما وأشكر العاملين في المكتبة المركزية لمساعدتهم في توفير الكتب والمراجع العلمية، فجزاهم الله خير الجزاء..

والشكر الخاص لمن توَّج هذه الرسالة بتوجيهاته الثرية، فضيلة الدكتور/ داود درويش حلس الذي ما فتئ يتابع البحث على الرغم من مشاغله، فأجزل الله له الخير والمثوبة، ورفع درجته في الجنة.

كما وأتوجه بالشكر والاحترام لعضوي لجنة المناقشة:

الدكتور الفاضل/ محمد شحادة زقوت حفظه الله

والدكتور الفاضل/ خليل عبد الفتاح حماد حفظه الله

لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة وتقويمها، ووضع بصمتيهما لتخرج في أحسن صورة، فأسأل الله تعالى أن يبارك فيهما ويجزيهما خير الجزاء.

ولا أنسى أن أشكر السادة المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم أداة الدراسة، فبارك الله فيهم وأجزل لهم الخير والثواب.

والشكر الممزوج بكل معاني الحب والاحترام إلى والدي الغالي لدعمه ومساندته، فأطال الله في عمره في الخير والسداد وأمده بالصحة والعافية.

وعظيم شكري وتقديري لزوجي العزيز، الذي كان دوماً بجانبي يشجعني، ويحثني على العلم والتعلم، ولأبنائي الأحبة الذين صبروا لبعدي وانشغالي عنهم طيلة فترة الدراسة، فلهم مني عظيم الشكر والتقدير والاحترام والامتنان.

والشكر الجزيل لإخوتي وأخواتي وأخص منهم **(وجدان ، نجوان، سوزان ، ناريمان)** لما قدموه لي من دعم وتشجيع.

---

(1) حديث صحيح، صححه الألباني.

كما وأشكر من كانت له اليد الطولى في المساعدة في إخراج البحث وتنسيقه الأستاذ/هاني الصوص، حتى خرجت الرسالة بصورتها البهية.

وفي هذا المقام لا يسعني إلا أن أقدم كل الحب والاحترام عظيم الشكر والتقدير إلى والد زوجي ووالدته اللذين هما بمثابة والديّ فما وجدت منهما إلا كل خير وصبر وتحمل، فأطال الله في عمريهما، وبارك الله فيهما.

ولا يفوتني أن أقدم كل الشكر والعرفان إلى من جعلوا لي من دعائهم نصيباً ، فكان سبباً في بلوغي غايتي.

الباحثة

إسلام ناجي الضبة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل لكتب اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي للمرحلة الأساسية الدنيا، وتقديم تصور مقترح لإثرائها، حيث تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمن كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا للتدريبات والأنشطة في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي وتصور مقترح لإثرائها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات التفكير فوق المعرفي التي يجب أن تتوفر في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية؟
2. ما مدى تضمن كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير فوق المعرفي؟
3. ما التصور المقترح لإثراء التدريبات والأنشطة التي تتضمن مهارات التفكير فوق المعرفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية؟

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة الدراسة وهي كامل الأسئلة والتدريبات في كتب اللغة العربية للصفوف (الأول – الثاني – الثالث) للمرحلة الأساسية الدنيا الفصل الدراسي الثاني (2011–2013م).

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات ما فوق المعرفة، وهي المهارات (المفاهيمية – السياقية – الإجرائية)، وبعد التأكد من صدقها، وثباتها تم تحليل التدريبات والأنشطة المتضمنة في كتب اللغة العربية الثلاثة بناءً على القائمة، ومن ثم استخراج النتائج.

وقد أسفرت النتائج عن الآتي: –

– احتواء كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة (الأول–الثاني–الثالث) على المهارات الفرعية الثلاث لمهارات ما وراء المعرفة (المهارة المفاهيمية– المهارة السياقية– المهارة الإجرائية) حيث تفاوت توزيع هذه المهارات على أسئلة الكتب الثلاثة بشكل غير متوازن.

– افتقرت كتب اللغة العربية لكثير من المهارات الفرعية الفردية للمهارات الثلاث سابقة الذكر والتي تعتبر ضرورية جداً لبناء الشخصية المتكاملة القادرة على مواجهة الحياة ومشكلاتها.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصت الباحثة بالآتي:

- ضرورة إعادة هيكلة الشكل العام للأسئلة المتضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الثالث، بحيث يكون هناك توزيع متوازن وعادل لجميع مهارات ما فوق المعرفة ومدى تضمن نمو المهارات الثلاث لدى الطلبة بالشكل المطلوب.
- ضرورة الاهتمام بالمعلومات السابقة لدى الطلبة، وربطها بالمعلومات والخبرات الجديدة؛ لكي ترسخ في عقولهم.
- تصميم برامج تعليمية في ضوء حاجات المجتمع الجزئية والكلية على حد سواء، تعمل على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لديهم، ومساعدتهم على استخدامها الاستخدام الأمثل والسليم والبنّاء.

Abstract

The study aimed of analyzing the Arabic language books in the light of high level thinking skills for the lower primary schools to enrich them. The problem of the study has been defined in the following questions:

1. How the Arabic language books for the lower primary schools include activities and exercises according to the higher levels of thinking and making recommendations to enrich them.

This question is divided into the following questions:

1. which high levels of thinking should be unclouded in the Arabic language books for the lower primary stage.
2. what suggestions recommended to enrich the books with activities and exercises including the high levels of thinking.

The researcher followed the analytic descriptive curriculum choosing all questions found in Grade 1- 2- 3 second semester (2012-2013) Arabic books.

To achieve the aims of this research, the researcher prepared a list of higher skills including

After making sure that the skills are static and trun, the activities in the 3 Arabic books have been analysis according to the list, then the outcomes has appeared. The outcomes proved that the three books for grades (1-2-3)

Contain those skills of higher levels. Those skills have been distributed in an unbalanced way.

After reaching these outcomes, the researcher recommends.

1. The necessity of recording the general distribution for the Arabic books questions for the lower primary schools including Grades from 1-3 This distribution has to be true balanced for all the skill of higher level to make sure that the 3 skills have been acquired by students as required.
2. The necessity of connecting previous information and background knowledge with the new experiences.
3. The necessity of designing some educational programs according to the society by student's skills help use them successfully.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية قرآنية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية	هـ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ز
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ك
قائمة الملاحق	م
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة	5
مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني **الإطار النظري**	
المحور الأول: التقويم	8
أولاً- تقويم المنهاج	9
تعريف التقويم	9
التعريفات التي تناولت تقويم المنهاج	10
وظائف التقويم	11
أهمية التقويم	13
مبادئ، وخصائص التقويم الجيد للمنهاج	15

الموضوع	الصفحة
أنواع التقويم	16
مجالات التقويم التربوي	20
أدوات التقويم	24
أولاً- الملاحظة	24
ثانياً- مقياس التقدير	25
ثالثا- دراسة الحالة	25
رابعاً- الاختبار	25
خامساً- المقابلة	26
سادساً- الاستبانة	26
خطوات تقويم المنهاج	27
المحور الثاني: الأسئلة والتدريبات (الأنشطة)	29
أولاً- الكتاب المدرسي	29
ثانياً- الأسئلة والتدريبات (الأنشطة)	31
المحور الثالث: مهارات التفكير فوق المعرفي	37
ماهية ما فوق المعرفة	37
مكونات ما فوق المعرفة	40
المحور الرابع: الإثراء	44
تعريف الإثراء	44
أهداف الإثراء	45
مستويات الإثراء	46
العوامل التي تساعد في عملية الإثراء	46
شروط الإثراء الجيد	47
تطور المنهاج	47
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
المحور الأول: دراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج اللغة العربية وفق معايير متعددة	52
التعقيب على دراسات المحور الأول	57

الموضوع	الصفحة
المحور الثاني: دراسات اهتمت بتحليل الأسئلة في المناهج الدراسية والامتحانات	60
التعقيب على دراسات المحور الثاني	67
المحور الثالث: دراسات اهتمت باستخدام استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة وبناء برامج عليها	69
التعليق على دراسات المحور الثالث	78
الفصل الرابع **الطريقة والإجراءات**	
مقدمة	82
منهج الدراسة	82
عينة الدراسة	82
أدوات الدراسة	82
الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	86
الفصل الخامس **نتائج الدراسة**	
الإجابة عن السؤال الأول	88
الإجابة عن السؤال الثاني	89
الإجابة عن السؤال الثالث	108
توصيات الدراسة ومقترحاتها	110
المصادر المراجع	111
ملاحق الدراسة	120

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(2.1)	مكونات ما فوق المعرفة	**41**
(4.1)	عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين نتائج التحليل الأول، والثاني للصف الثاني	**85**
(4.2)	معاملات الاتفاق (الثبات) عبر الأفراد في للصف الثاني	**86**
(5.1)	التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل محور من محاور مهارات التفكير فوق المعرفي	**90**
(5.2)	التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصف الأول	**91**
(5.3)	التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصف الأول	**93**
(5.4)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الاجرائية للصف الأول	**94**
(5.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصف الثاني	**95**
(6.5)	التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصف الثاني	**97**
(7.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الاجرائية للصف الثاني	**98**
(8.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصف الثالث	**99**

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(9.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصف الثالث	**101**
(10.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الاجرائية للصف الثالث	**102**
(11.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصفوف من الأول حتى الثالث	**103**
(12.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصفوف من الأول حتى الثالث	**105**
(13.5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الإجرائية للصفوف من الأول حتى الثالث	**106**
(14.5)	درجة توافر مهارات التفكير فوق المعرفي لكل صف من الصفوف الثلاثة	**107**

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة مهارات ما وراء المعرفة	**121**
2	خطاب تحكيم قائمة مهارات ما فوق المعرفة	**122**
3	مهارات ما فوق المعرفة	**123**
4	مهارات ما فوق المعرفة بعد التعديل	**126**
5	نتائج التحليل للمهارات المفاهيمية	**128**

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المحور الأول: التقويم

المحور الثاني: الأسئلة والتدريبات (الأنشطة)

المحور الثالث: مهارات التفكير فوق المعرفي

المقدمة:

كل مجتمع له فلسفة خاصة تستمد من ثقافته، وتعبر عن هويته التي تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، وتظهر في سلوكيات أبنائه، وتجسد مستواه الاجتماعي، ويعتبر المجتمع الأرض الصلبة التي يقف عليها أبناؤه، وتعطيه القوة، والصمود، والبقاء؛ ليصبح قادراً على العطاء، والاستمرار في الحياة؛ لبناء ذاته مع أفراد المجتمع، بالتعاون والتفاعل الذي ينتج عنه حضارة نابعة من تاريخ الأمة، ينفرد ويتميز بها وتكون هويته.

وتظهر الثقافة في المناهج الدراسية المقررة في عملية التعليم من قبل وزارة التربية والتعليم، ولم تتضح معالمها، وهويتها، وثقافتها في فلسطين إلا بعد مجيء السلطة الوطنية الفلسطينية، لأن المناهج الفلسطينية كانت تتصف بازدواجية في التعليم نتيجة للوضع السياسي في فلسطين، فالضفة الغربية تبعت للأردن في مناهجها، بينما قطاع غزة تَبِع جمهورية مصر العربية في مناهجه، واستمر ذلك الانقسام خمسة وثلاثين عاماً، ثم بعد مجيء السلطة الوطنية كرست وزارة التربية والتعليم أقصى جهودها لعلاج هذه الازدواجية، بالاهتمام في التعليم، وتأليف المناهج الدراسية التي تظهر شخصية الإنسان الفلسطيني.

إن المناهج المدرسية التي تعد الكتب المقررة جزءاً منها هي التي تسهم في بناء جيل قادر على مواكبة التطورات الحديثة، التي تتطلب منهاجاً قادراً على تلبية متطلبات العصر، والكتاب المدرسي ما هو إلا المادة العلمية التي تجسد محتوى المنهاج إلى واقع ممكن للدارس أن يتعامل معه، لأنه يحتوي على المادة العلمية وعلى الأنشطة التعليمية المختلفة التي تساعد على التعلم، ولتحقيق الأهداف المرجوة لابد للكتاب أن يتلاءم مضمونه مع محتوى المنهاج. (خطة المنهاج، 1997: 259)

فالكتاب المدرسي يعتبر مرجعاً أساسياً للطالب والمعلم على السواء، وهو يعد أداة تعليمية بالغة الأهمية، إذ إنه يضمن حداً أدنى منه، والاهتداء به في إعداد وتنظيم الدروس. (زيدان، 1999: 119).

وهو الوسط الفعلي للتواصل بين المعلم والمتعلم، فهو بين يدي المتعلم يعيد النظر فيه متى شاء، بالإضافة إلى أنه يقحم الطلبة جميعهم في الأنشطة والتدريبات، ويوفر لهم فرصاً متساوية من التعليم تناسب قدراتهم المختلفة. (عبد الخالق، والعملة، 2000: 205).

لذلك من الضرورة الاهتمام بالكتب المدرسية، حيث يعتبر الكتاب المدرسي خير معين على تكوين المعارف والمهارات الأساسية، الأمر الذي يستدعي التوجه نحو الاهتمام بتقويمه

لتحسين جودته، ولا يمكن أن يحدث ذلك دون تحليل جميع مكونات الكتاب المدرسي، ومنها التدريبات والأنشطة.

وإذا كانت عملية تحليل التدريبات، والأنشطة في الكتب المدرسية ضرورية جداً، فإن عملية تحليل التدريبات والأنشطة في كتب اللغة العربية أهم، فاللغة العربية شرّفها الله تعالى بقرآنه، وخصها بمعجزته، ففي إحيائها إحياء للدين، ومحافظة على لغة القرآن الكريم، وفي إهمالها إهمال للشعائر المقدسة، وتهاون في شأنها.

فاللغة العربية هي وعاء الكتاب الخالد، فَبِها أُنزل وحُفظ، وكل معلم ومتعلم بحاجة إليها، لأنها أساس كل علم، فالعربية خير اللغات، والإقبال على تعلمها من الدين، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين، كما أنها أمتن اللغات، وأوضحها بياناً، وأزلقها لساناً، وأمدها رواقاً، وأعذبها مذاقاً، فقد اختارها الله تعالى لأشرف رسالة ولخاتم أنبيائه، وجعلها لغة أهل سمائه، وسكان جنته، وأنزل بها كتابه المبين. (شاهين، 1985: 36)

ولعل من أهم كتب اللغة العربية هي كتب المرحلة الأساسية، حيث إن المرحلة الأساسية هي المرحلة التي يتم بها وضع الأسس، والقواعد التي ستبنى عليها المعرفة في جميع المراحل العمرية التالية لها، ومن خلالها ينطلق الطفل إلى عالم المعرفة، لذلك فإن تحليل كتب اللغة العربية بشكل عام، والتدريبات والأنشطة بها بشكل خاص لتقويمها، وتحسينها من الضروريات المُلحّة للنهوض بالمستوى العلمي، والأكاديمي، واللغوي لأطفالنا، وتحليل التدريبات، والأنشطة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية من أولويات الأمور المهمة؛ للتعرف إلى مدى ملاءمة هذه الأسئلة للطلاب، وذلك بالحكم على التدريبات، والأنشطة التي تلي كل درس من الدروس المقررة، ولمعرفة مدى اشتمال هذه الكتب على المعارف المطلوبة، فمن الضروري احتواء الكتب المدرسية وخصوصاً الأسئلة على أساسيات مهارات التفكير فوق المعرفي حتى يكون هناك ثبات للمعلومة، واتساع للإدراك، والتفكير للإبداع.

لقد أدت الزيادة السريعة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة (Meta – cognition)، وقد ظهر مفهوم "فوق المعرفي" أو "ما وراء المعرفة" في بداية السبعينات من القرن الماضي في بحوث فلافل (Flavell)، الذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لما تعلمه، فعمليات التفكير فوق المعرفي تأتي على قمة المنظومات المعرفية، والتي تعني معرفة الشخص عن تفكيره، والتحكم بضبط الذات عند الانشغال بعمل عقلي معين من حيث الدقة، ومراقبة الجودة، وإدارة الوقت، وتعديل مسار التفكير إذا لزم الأمر. (عبيد، وعفانة، 2004: 107–108)

إن تعلم الطلاب يتحسن عندما يكونون واعين بتفكيرهم أثناء قراءتهم، وكتابتهم، وحلهم للمشكلات، أي أنها تساعدهم على أداء أفضل، فقد أثبتت الدراسات وجود فروق في قدرات التفكير فوق المعرفي بين المتعلمين الناجحين، والمتعلمين غير الناجحين، فالتلاميذ ذوو الدرجات العالية يميلون إلى أن يمتلكوا مهارات التفكير فوق المعرفي أكثر من زملائهم غير الناجحين. (المزروع، 2005: 15)

كما أن عملية التفكير فوق المعرفي مركزها القشرة المخية، ولذلك فهي خاصية للإنسان فقط، وهي القدرة على التخطيط، والوعي بالخطوات، والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات، والقدرة على تقييم كفاءة تفكيرنا، ولقد حظي موضوع التفكير في التفكير باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير. (سعيد، 2002: 90)

ومن هنا يظهر للباحثة أن الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلاب في مدارسنا بالمرحلة الأساسية أصبح ضرورة ملحَّة، ولأن موضوع التفكير فوق المعرفي لم يتطرق إليه الكثيرون، وخاصة فيما يتعلق بالتدريبات، والأنشطة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، أصبح لدى الباحثة رغبة في الربط بين التدريبات، والأنشطة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، ومهارات التفكير فوق المعرفي، لذلك كانت هذه الدراسة لتبحث تحليل التدريبات، والأنشطة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمن كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا للتدريبات، والأنشطة في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي وتصور مقترح لإثرائها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات التفكير فوق المعرفي التي يجب أن تتوفر في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية؟
2. ما مدى تضمن كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير فوق المعرفي؟
3. ما التصور المقترح لإثراء التدريبات، والأنشطة التي تتضمن مهارات التفكير فوق المعرفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي، التي ينبغي تضمينها في الأنشطة، والتدريبات في كتب المرحلة الأساسية.
2. التعرف إلى مدى تضمن التدريبات، والأنشطة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير فوق المعرفي.
3. وضع تصور مقترح لإثراء التدريبات، والأنشطة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا بمهارات التفكير فوق المعرفي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. ضرورة تطوير الأنشطة في كتب اللغة العربية، بما يتماشى مع الاتجاهات المعاصرة، وتحقيق الغايات التربوية، وخاصة على مستوى تنمية التفكير فوق المعرفي.
2. من المتوقع أن تفيد الدراسة مخططي المناهج الفلسطينية، وخاصة مخططي كتب المرحلة الأساسية، من خلال توفير مهارات التفكير فوق المعرفي في هذه المناهج.
3. من المتوقع أن تفيد الدراسة المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية في معرفة مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا.
4. قد تسهم الدراسة في الكشف عن مواطن الضعف، ونواحي القصور في الأنشطة، والتدريبات.
5. ربما تفتح الدراسة الباب للمزيد من الدراسات والبحوث حول هذا الموضوع، والتي يستفيد منها الباحثون، وطلبة الدراسات العليا.
6. تثري هذه الدراسة كتب اللغة العربية بتدريبات، وأنشطة لمهارات التفكير فوق المعرفي.

حدود الدراسة:

1. **الحد الأكاديمي:** اقتصرت هذه الدراسة على كتب اللغة العربية للمرحلة الدنيا من (1-3) من المنهاج الفلسطيني في الفصل الدراسي الثاني، وذلك من خلال التركيز على:

أ- الأنشطة، والتدريبات التي ترد عقب كل درس من دروس اللغة العربية للمرحلة الدنيا (1-3).

ب- مهارات التفكير فوق المعرفي (المهارة المفاهيمية، والسياقية، والإجرائية).

2. **الحد البشري:** اقتصرت على عينة من طلبة الصفوف الدنيا (1-3).
3. **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام (2011م-2012م).

مصطلحات الدراسة:

1. **التدريبات والأنشطة:** هي الأسئلة، والتدريبات التي تلي كل درس من الدروس، ويستلزم على التلاميذ حلها لمعرفة مدى تقدمهم في المادة، وتشتمل على مهارات اللغة العربية.
2. **المحتوى:** لقد تبنى الباحث التعريف الآتي: "هو ذلك القدر من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار، ويتم تنظيمها على نحو معين، ويمكن أن تحقق الأغراض التربوية". (حلس، 2008: 96)
3. **تحليل المحتوى:** هو الوصول إلى مفردات المقرر الدراسي، أو إحصاء المعلومات الأساسية في المقرر الدراسي، أي تجزئته إلى مكوناته الأساسية.
4. **كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية:** هي الكتب المدرسية المقررة على صفوف المرحلة الدنيا (1-3)، وهي من إعداد خبراء فلسطين، ودُرِّست هذه الكتب في قطاع غزة، والضفة الغربية، بدءاً من العام الدراسي (2003م-2004م).
5. **طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (1-4):** هم طلبة الصفوف الدنيا من التعليم الإلزامي حيث يكون عمر الطلبة يتراوح ما بين (6-9) سنوات.

الفصل الثاني
الإطار النظري

المحور الأول: التقويم

المحور الثاني: الأسئلة والتدريبات (الأنشطة)

المحور الثالث: مهارات التفكير فوق المعرفي

المحور الرابع: الإثراء

مقدمة:

لما كان الهدف من هذه الدراسة تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي، فإن هذا الفصل يمثل الأرض الصلبة التي تنطلق منها الباحثة، معتمداً في إرساء قواعد دراسته، ووضع أسسها على النظريات، والأدبيات، والدراسات التي يحصل عليها الباحثة، والمتعلقة بمجال الدراسة مما يساعد على تعزيز الموضوع، وإثرائه من منظور تربوي.

وقد تناولت الباحثة في هذا الفصل ثلاثة محاور أساسية، هي:

1- التقويم

2- الأسئلة (التدريبات، والأنشطة)

3- مهارات التفكير فوق المعرفي.

المحور الأول

التقويم

لا أحد يستطيع أن ينكر أهمية العلم منذ أن خلق الله الإنسان على وجه الأرض، حيث الثورة التكنولوجية والمعرفة التي تشهدها مجالات الحياة المختلفة، وما تفرضه من ضرورة للتكيف والتأقلم في التعليم والتعلم، من حيث عناصر المنهاج، وطرائق التعليم المطلوبة.

ولأن الكتاب المدرسي يعد مصدراً مهماً من مصادر المعرفة الأساسية لعمليتي التعليم والتعلم، وهو نقطة البداية التي يقوم بعدها التلميذ بعملية البحث، والإطلاع، ويتيح الفرصة للإجابة عن العديد من الأسئلة، والأفكار التي تدور في العقل. (الأغا، 2004: 45)

كما أن التدريس الفعال يتطلب توفير كتاب مدرسي شامل ومتكامل، فالكتاب يعد المرجع الرئيس للطالب والمعلم في الوقت نفسه، فكل مجتمع له ثقافته الخاصة به في وضع محتويات الكتاب المدرسي من موضوعات، وأمثلة، وتمرينات، وأنشطة.

وهو الوسط الفعلي للتواصل بين المعلم، والمتعلم، فهو بين يدي المتعلم يعيد النظر فيه متى شاء، بالإضافة إلى أنه يقحم الطلبة جميعهم في الأنشطة، والتدريبات، ويوفر لهم فرصاً متساوية في التعليم تتناسب مع قدراتهم. (عبد الخالق، والعملة، 2000: 205).

لهذا فمن الضروري الاهتمام بالكتب المدرسية، حيث يعد الكتاب المدرسي خير معين على تكوين المعارف والمهارات الأساسية، الأمر الذي يستدعي التوجه نحو الاهتمام بتقويمه

لتحسين جودته، ولا يمكن أن يحدث ذلك دون تحليل جميع مكونات الكتاب المدرسي، ومنها التدريبات، والأنشطة.

ويأتي الاهتمام بالعقل وقدراته التي هي بمعنى القدرة على التنبؤ بما وراء الأعمال الظاهرة، والتحقق من جوهر الحقائق والوقائع، فلكي يكون العقل فعالاً وناجحاً، يجب تنمية قدراته، وتفعيل مهارات التفكير المختلفة؛ كالتفكير فوق المعرفي، وباقي أنواع التفكير الأخرى، وهنا نشير إلى التفكير فوق المعرفي، ومدى تضمن تدريبات وأنشطة المناهج الفلسطينية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف الأول حتى الثالث لهذه المهارات، وتقييم هذه المناهج.

أولاً- تقويم المنهاج:

تعريف التقويم:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم، وهذا يدل على مدى اشتمال واتساع مفهوم التقويم؛ لذا بات التقويم يمثل مكانة بارزة بين مكونات العملية التعليمية، حيث يتم اتخاذ القرارات إما بتحسين، أو تعديل، أو تطوير المناهج بناءً على التقويم، وهنا سنتطرق إلى ذكر أهم تعريفات هذا المفهوم.

التعريف اللغوي:

لقد عُرف التقويم لغةً: "على أنه بيان قيمة الشيء، وهو يعني الإصلاح بعد التشخيص. (العبادي، 2006: 9).

وعرّف الرازي التقويم في مختار الصحاح، فقال: التقويم لغة بمعنى قوّم الشيء (تقويماً) فهو قويم، أي مستقيم (الرازي، 1997: 9).

وعرفه ابن منظور في كتابه لسان العرب بمعنى التقدير، وقوم السلعة استقامها، وقدرها، وقومت الشيء فهو قويم، أي مستقيم" (ابن منظور، 1993: 431).

التعريف الاصطلاحي:

1- يعرف التقويم بأنه: "عملية تحديد صلاحيته، وقيمته التربوية، صلاحيته كوثيقة للتعليم، وقيمته التربوية في إحداث المواصفات السلوكية المرغوب فيها لدى المتعلمين، بغية إصدار حكم أو قرار بشأن استمرار المنهج، أو تطويره، أو إلغائه في التربية المدرسية (علي ،46:2011).

2- ويعرف أيضاً بأنه: "العملية التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة، لمعرفة مدى النجاح، أو الفشل، في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف حتى يمكن البلوغ إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وذلك في أفضل صورة ممكنة" (الوكيل، والمفتي، 2009: 162).

3- ويعرف التقويم أو التشخيص بأنه: "تلك العملية التي يُحكم فيها على مظاهر السلوك، ومدى قربها، أو بعدها من المعايير الخاصة بها" (الروسان، 1999: 29).

4- ويعرف التقويم بأنه: "جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير البيانات والمعلومات، كمية كانت أو كيفية، عن ظاهرة أو حدث أو أسلوب أو موقف، وذلك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار" (فالوقي، 1997: 184).

ومن خلال ما تم عرضه من تعريفات، يمكن استنتاج التعريف الآتي للتقويم، وهو: "تلك العملية المنظمة، المخطط لها من أجل جمع المعلومات لظاهرة ما، ثم تحليلها، وتفسيرها، ودراستها بأسلوب علمي؛ للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً، لاتخاذ قرارات معينة، ومعرفة نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها.

التعريفات التي تناولت تقويم المنهاج:

نظراً للأهمية البالغة لتقويم المنهاج، وكونه محط أنظار التربويين للحكم على المنهاج من أجل الرقي به نحو الأفضل.

فهناك الكثير من التعريفات التي اهتمت بتقويم المنهاج، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

1- **تقويم المنهاج هو:** "عملية دراسة تشخيصية مستمرة، هدفها التعرف على نقاط القوة والضعف، بغرض تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية متفق عليها مسبقاً" (عفانة، 1996: 360).

2- **ويعرف تقويم المنهاج على أنه:** "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات؛ بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات المناسبة لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية، وإثرائها" (عودة،2002: 25).

3- **يمكن تعريف تقويم المنهاج على أنه:** "يضم مجموعة من العمليات المتداخلة بجمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير البيانات والمعلومات باستخدام معايير حول ظاهرة أو موقف في ظروف ومعطيات محيطة؛ وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية، أو اقتراح حلول واضحة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة". (زقوت، 2008: 122).

ومن خلال التعريفات السابقة، تتبنى الباحثة تعريف عفانة كتعريف إجرائي، وذلك لأنه تعريف شامل ومتكامل ويعبر عن التقويم بصورة مختصرة ومفيدة.

وظائف التقويم:

إن عملية التقويم جزء لا يتجزأ من عمليتي التدريس والتعلم، فهي ليست شيئاً يقوم بها المعلم بعد الانتهاء من تدريس وحدة ما، وليست محدودة بقياس كمية من الحقائق التي حفظها التلاميذ، وليست قاصرة على نوع واحد من أدوات القياس والتقويم، بل إن عملية التقويم عملية شاملة مستمرة ولا بد أن تستخدم فيها أدوات قياس وتقويم متنوعة؛ لارتباط التقويم الواضح والقوي بالأهداف التدريسية.

1- في مجال الدراسة:

- التقويم يمثل وسيلة من أجل إصدار الأحكام على أعمال الطلبة، فإنه يعد من وجهة نظر الدارسين مفتاح النجاح للحياة، لذلك يهتم الطلبة اهتماماً كبيراً بالتقويم (ملحم، 2000: 469).
- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقويم الذي أحرزوه أو النقض فيه.
- إعطاء الطالب صورة لمكانته بين زملائه فيحاول الطالب الضعيف اللحاق بزملائه، كما يحاول الطالب القوي الاحتفاظ بمستواه.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، مع مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المستفادة منها.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة مع حفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب الطلبة (الظاهر، وآخرون، 1999: 54).
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم، والاستمرار فيه مع مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
- تقديم توصيات أساسية للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجه التلميذ (العبادي، 2006: 9).

- التقويم يوفر الأسس الواقعية، والمعلومات الدقيقة، التي تساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج، فهو يلازمه في جميع مراحله وعملياته، وذلك من خلال أنواع التقويم المتعددة (التمهيدي، التكويني، الختامي).
- في مرحلة تخطيط المنهج يؤدي التقويم وظيفة مهمة، حيث يمكن من خلاله معرفة النتائج الخاصة بالأهداف التعليمية، وصدق المحتوى، وغير ذلك من المعلومات الضرورية اللازمة لنجاح عملية تخطيط المنهج.
- في مرحلة التطوير والمتابعة يتم الاعتماد بشكل أساسيّ، على التقويم لمعرفة مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الفرا، 1997: 327).

2- الوظائف الأساسية لعملية التقويم:

أولاً- التشخيص:

حيث إنه لا يمكن التقدم خطوة ما لم يمكن التعرف إلى المستوى الذي تم التوصل إليه من بلوغ الأهداف المرجوة، فإذا تحققت فإنه سيكون قد تم تحقيق ما يراد من العملية التعليمية، ويمكن التعرف إلى الطلبة الموهوبين الذين تمكنوا من تحقيق الأهداف المرجوة، كما يمكن التعرف إلى الطلبة المتأخرين دراسياً الذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف. (عفانة واللولو، 2007: 5).

ثانياً- العلاج:

يكمن علاج المشكلة بتحديد أسبابها، فإن كانت المشكلة من البرنامج فإنه يتوجب تعديل مساره، وإن كانت المشكلة من الأسرة فإنه يتوجب طرح المشكلة والتعاون في سبيل التوصل إلى الحل المناسب. (مرعي والحيلة، 2007: 100).

ثالثاً- التصنيف:

إذا تم التأكد أن الطالب قد حقق نتيجة تعلمه في فترة معينة جميع الأهداف المنشودة، فإن من الممكن ترتيبه للمستوى الأعلى من الأهداف، أو المستوى التعليمي، أما إذا وجد أنه ما يزال في مستوى أقل من المطلوب، فإنه من الممكن معاودة التعليم في المستوى نفسه لكي تتحقق الأهداف، وبذلك يتضح أن كل ما سبق ذكره من وظائف للتقويم تشكل وحدة متكاملة للتقويم، فهذه الوظائف تشكل منطلقات تربوية، لكي يصبح هناك تقويم حقيقي للمنهج أو للموضوع الذي سيقيّم، فيستخدم التقويم التربوي لتحقيق أغراض تقيس مدى بلوغ الأهداف المنشودة. (الحريري، 2006: 33).

أهمية التقويم:

1- تعد عملية التقويم من أهم مناشط العملية التعليمية، وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي، فهي الوسيلة التي يمكن من خلالها الحكم على فاعلية عملية التعلم بعناصرها، ومقوماتها المختلفة.

2- لتقويم المنهج أهمية بالنسبة لأولياء الأمور، حيث يطلعهم على القيمة التربوية لهذا المنهج، كما يساعدهم في الاطلاع على مدى نمو أبنائهم (عفانة ،87:1996).

3- معرفة تحقق الهدف أو الأهداف المرسومة، للكشف عن فاعلية الجهاز الإداري أو التربوي، والاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة تقدم الخبرات اللازمة، وتزود الباحثين والمهتمين بالأمور التربوية بالمعلومات والإحصاءات بمدى الإنجازات، والأوضاع الراهنة، وبيان نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها (اللقاني، وآخرون،1996: 200).

لقد تم تصنيف أهمية التقويم إلى ثلاث نقاط:

أ- أهمية التقويم بالنسبة للمعلم:

- مساعدة المعلم لمعرفة مدى استجابة الطلبة للتعلم، والإفادة من طرق التدريس.
- التزويد بالأدلة والمؤشرات للحكم على مدى وصول الطلبة إلى المستوى المطلوب.
- المساعدة في اكتشاف ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم تلبية حاجات الفروق الفردية.
- تعزيز سلوك الطلاب، وزيادة الدافعية لديهم للإقبال على فرص التعلم، وإتاحة الفرص لممارسة نماذج من المعارف، والمهارات التي توظف الحواس، وتركز الانتباه.

ب- أهمية التقويم بالنسبة للطالب:

- الكشف عن حاجات الطلبة، وميولهم، وقدراتهم.
- معرفة مقدار تحصيل الطلبة من المادة الدراسية.
- تحديد مدى وصول الطلبة إلى المستوى المطلوب (قطامي، 2005: 431).
- تشخيص صعوبات التعلم، وتقويم فاعلية الأساليب العلاجية (الكيلاني، 1994: 6).
- يعمل على حث الطلبة على المذاكرة، والتحصيل للإثارة والدافعية (توق، وآخرون، 2002: 4229).

- يساهم في وقوف الطالب على مركزه العلمي، ومدى تقدمه التربوي، وفاعليته في تمثيل المسؤوليات التعليمية.
- قياس مدى نضج المتعلمين.
- تثبيت المعلومات والعمل على تكاملها في أذهان المتعلمين، مما يسهل عمليتي الاحتفاظ والانتقال. (اليتيم، 2005: 283).

ج- أهمية التقويم بالنسبة للمنهج:

- تعتبر عملية التقويم جزءاً لا يتجزأ من المنهج الدراسي، إذ إنه يسير جنباً إلى جنب مع عمليات التخطيط، والتنفيذ للمنهج الدراسي. (عفانة، 1996: 355).
- المساهمة في تشخيص جوانب القوة والضعف في كل العناصر الداخلة في تكوين المنهج، ومن ثم يساهم في اقتراح الحلول المناسبة لما يظهر فيها من مشكلات. (الفرا، 1997: 327).
- مدى ملاءمة المنهاج لقدرات المعلم، ولبيئة المنهج.
- تقويم المعلومات، والمهارات (المحتوى) الذي يوجد في المنهاج.
- تقويم الوسائل وطرائق التدريس الموضوعة في المنهاج (أبو عنزة، 2009: 39).

ومما سبق يتبين أن أهمية التقويم للمنهاج هي الوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجو تحقيقها، وكذلك التعرف إلى مدى ملاءمته للفئة المستهدفة، وللوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها؛ وذلك لتحسين وتعديل المنهاج الذي وضع من أجلها، والارتقاء به لمواكبة التغيرات الكثيرة التي تحدث في المجتمع، والعالم.

ويعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة وأهمها الاختبارات التربوية والنفسية بهدف التعرف إلى التغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم، وتمثل العملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتكاملة يؤثر بعضها في البعض الآخر، ويتأثر به، وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية والمناهج الدراسية والوسائل التعليمية وأساليب وطرق التعليم والتعلم، ونظم التقويم التربوي، ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد على أن أي تحديث في أحد هذه المكونات يؤثر على المكونات الأخرى، ولذلك فإن التقويم التربوي يعكس صورة النظام التعليمي بكل ما يشتمل عليه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج (الحريري، 2008: 16).

مبادئ، وخصائص التقويم الجيد للمنهاج:

1- أن تكون الأهداف محددة، وواضحة (عبد الهادي، 2001: 86).

2- الشمول: أي أن تشمل جميع الجوانب المتعلقة بالعملية التربوية (الظاهر، وآخرون، 1999: 19).

فهي لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي، والجسمي، والعقلي.

3- تحديد موضوع التقويم، ويتم ذلك بذكر الخاصية التي يراد تقويمها، والصف الذي يتم تقويمه (عبد الهادي، 2001: 456).

4- مراعاة ملاءمة التقويم للموقف التعليمي، وألا يكون بعيداً عنه، وأن تأتي فقرات الاختبار من المادة التي يتعلمها الطالب.

5- أن يكون التقويم مستمراً لمعرفة ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية الترب.

6- فالتقويم ليس شيئاً يأتي بعد عملية التدريس، وبعد أن تكون العملية قد انتهت فقط، ولكن عملية التقويم عملية مستمرة، وملازمة لعملية تقويم المنهاج (عقل، 2001: 59).

7- تنوع أساليب التقويم وأدواته؛ حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي تفوقه، وتساعد على التقويم من جميع الجوانب.

وكلما كان التقويم متنوعاً كان أفضل، فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد (الظاهر، وآخرون، 1999: 20).

8- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث التحصيل أو الأداء، ومما يساعد على ذلك تنوع المستوى من حيث السهولة، والصعوبة.

9- الاقتصاد في الوقت، والجهد، والمال؛ وذلك للحيلولة دون إجهاد المعلم، والطالب وإرهاقهما.

10- أن يتصف بالصدق، ويعني ذلك أن يعيش الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه.

11- الموضوعية، وهي استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوّم.

12- الثبات وهو إعطاء نفس النتائج للاختبار في حالة تكراره على نفس العينة من الطلبة وتحت نفس الظروف، أي أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة إذا أعيد تطبيقه مرة أخرى (الظاهر، وآخرون، 1999: 20-21)، (العبادي، 2006: 9).

13- أن تكون عملية التقويم إنسانية، بمعنى أن يكون هدفها الأساس مساعدة التلاميذ على النمو الشامل، أي أقصى حد تسمح به قدراتهم، وأن يكون التقويم وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وليس وسيلة لإرهاب التلاميذ، وأسلوباً من أساليب عقابهم، بل ينبغي أن يترك أثراً طيباً في نفوس التلاميذ.

14- أن يكون التقويم هادفاً: أي يرتبط مع الأهداف المراد تحقيقها، بحيث إذا تغير الهدف تغيرت أغراض التقويم تبعاً له، وأن يكون التقويم محققاً لهذه الأهداف (مصطفى، 2003: 120).

15- التقويم عملية تعاونية، وذلك أن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصراً على فرد واحد، وإنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية، من رجال التربية، والمدرسة، والمشرفين، والتلاميذ، وأولياء الأمور.

16- التقويم وسيلة لتحسين عملية التعلم، والنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية، والمنهج التربوي، وذلك بتغيير الكتب المقررة، أو حذف بعض موضوعاتها، أو إضافة موضوعات جديدة (ملحم 2001: 430).

ومما سبق يتضح أن ممارسات التقويم التربوي في جميع المراحل التعليمية مازالت بحاجة إلى منهجية علمية، ترتكز على قواعد ومبادئ معينة؛ لكي يصبح التقويم قادراً على أداء وظيفته، فلهذا يفضل إيلاء عناية خاصة للتقويم، وذلك من خلال أن يكون التقويم شاملاً جميع مبادئه التي تؤدي إلى تحسين وتجديد مستمرّين في التقويم.

أنواع التقويم:

أولاً- التصنيف حسب التوقيت الزمني للتقويم:

تسير العملية التدريسية تبعاً لخطوات منظمة وواضحة، تبدأ بتحديد الأهداف التي تبين نواتج التعلم، أو ما نتوقعه من المتعلم في نهاية عملية التعلم، فهي توجه عمل المدرس، وتركز عليها عملية التقويم، وتنتهي هذه العملية باتخاذ قرارات تمهيداً لبداية جديدة.

1- التقويم التشخيصي أو التمهيدي (Diagnostic Evaluation):

يشير التقويم التشخيصي إلى تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف؛ كي يستثير دافعية المتعلمين وتصنيفهم، ومعرفة نقاط القوة والضعف في الجانب المعرفي، وبالتالي يتكون عند المعلم صورة واضحة عن كل طالب، ومن ثم يبدأ المعلم بالتعامل مع كل طالب حسب مستواه، لكي يعالج ما يلزم. (عبد الهادي، 2002: 30).

ويبدأ تطبيق هذا النوع من التقويم قبل بداية دراسة مقرر معين، أو قبل بدء برنامج تربوي معين، وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للمقرر الدراسي، أو البرنامج التربوي (خضر، 2007: 37).

2- التقويم التكويني أو (البنائي) (Formative Evaluation):

يطلق عليه أحياناً اسم التقويم التطوري، ويتم إجراء هذا النوع من التقويم في فترات مختلفة أثناء تطبيق المقرر، بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل، وإعادة توجيه مسار التطوير ليكون له تأثير على الصورة التي تصل إليها النتائج (الشمري، 2003: 321).

وهدف هذا النوع من التقويم في هذه المرحلة متابعة الطالب في تعلمه، والتأكد من أنه يسير في اتجاه بلوغ الأهداف المرسومة له بالشكل الصحيح.

كما يهدف أيضاً إلى تقويم الخبرات التعليمية نفسها، بمعنى التشخيصية المستمرة لنواحي القوة والضعف لدى المتعلم، أو المنهج، أو الشيء المراد تقويمه. (أبو زينة، 1998: 23).

ويمكن للباحثة أن تجمل أهداف، وأغراض، وفوائد التقويم التكويني فيما يأتي:

1- تحسين البرنامج، لأنه يعطي القائم عليه تغذية راجعة.

2- الاهتمام بالمنهاج والتدريس.

3- تحديد الخطوات التي يسار عليها لتحديد أعلى فائدة ممكنة.

4- الوصول إلى اتخاذ قرارات ملائمة، وناجحة.

5- تحديد كفاية التعلم المتوقع عند التلاميذ، وتوجيه التعلم في الاتجاه المرغوب فيه.

6- إثارة واقعية المتعلم للعمل والاستمرار فيه.

7- يقدم للمعلم فوائد كثيرة، إذ يدفعه إلى التخطيط للتدريس وفق أهداف سلوكية لكل درس (توق، وآخرون، 2002: 426).

3- التقويم الشامل أو الختامي (Final Evaluation):

يستخدم التقويم الختامي في تقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل لدى الطلبة للعملية التعليمية، ويكون ذلك في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، ومن خلاله تصدر حكماً نهائياً على عملية التحصيل، ومن الأمثلة على التقويم الختامي: الاختبارات الفصلية. (عبد الهادف، 2002: 31).

ويجري هذا النوع من أنواع التقويم لتحديد مدى تمكن الطالب من المهارات، والمعلومات، والمفاهيم التي تتناولها عملية التدريس، أي تقويم مدى حصول الطالب على النتاجات التعليمية المتوقعة، والتي تم التخطيط لها مسبقاً بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم.

4- التقويم التتبعي (Follow Up Evaluation)

عن طريق مواصلة ومتابعة المتعلم بعد التخرج، لتوفير معلومات يمكن الحكم بواسطتها على فاعلية المنهج، والمساعدة في تطويره على أساس علمي سليم، لتوفير تغذية راجعة عن الآثار المستقبلية، أي معرفة الآثار البعيدة. (عميرة، 1991: 262).

ثانياً- التصنيف حسب نوع المعلومات التي يتم جمعها، حيث تصنف في فئتين هما:

1) **التقويم الكمي (Quantitative)** : وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي نحصل من الاختبارات، أو التقارير التي تتوصل إليها عن طريق الاستبانات، حيث توفر هذه الأدوات معلومات كمية.

ويلاحظ الاهتمام بالتقويم الكمي بسبب الدقة والموضوعية التي تتميز بها الأرقام، وربما كان الحصول عليها أكثر سهولة.

2) **التقويم النوعي (Qualitative)**: وهو التقويم الذي يعتمد على معلومات يتم جمعها بالملاحظة، ووصف السلوك وصفاً لفظياً، وقد يتم تدوين الملاحظات في ملف خاص، وقد تساعد هذه المعلومات في التعرف على اهتمامات، وميول، واتجاهات التفاعل الاجتماعي للفرد.

ثالثاً- التصنيف حسب الشمولية، ونوع البرنامج المقدم:

1- التقويم الشامل (Wholistic) أو التقويم المكبر (Macro-end):

وتأتي هذه التسمية عن النظرة الشمولية للعملية التعليمية أو التربوية، حيث لا نستطيع تجاهل دور أي جهة من الجهات التي لها دور في المشاركة، أو المساهمة من معلمين،

ومشرفين، ومديرين، ومرشدين، وأولياء أمور، ومناهج، وكتب مدرسية، ووسائل تعليمية، وإلى غير ذلك من ذوي العلاقة المباشرة بما فيها الطالب نفسه، ويتطلب هذا النوع من التقويم جهداً كبيراً، ويستغرق فترة زمنية طويلة.

2- التقويم الجزئي (Atomistic) أو التقويم المصغر (Micro-evaluation)

ويتناول هذا التقويم جانباً محدداً من جوانب العملية التربوية، ومن أمثلة التقويم المصغر تقويم المعلم لتحصيل الطلبة، وتقويم فاعلية المعلم، وتقويم المكتبة المدرسية،

رابعاً- التصنيف حسب السلطة المشرفة على تطبيقه (الطرف المقوّم) حيث يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات:

1- التقويم الذاتي (داخلي):

الغرض من هذا التقويم التحسين والتطوير، ولكن نتائج التقويم تستخدم في اتخاذ قرارات تتعلق بالنجاح والرسوب للطلبة، والترفيع والترقية والمكافأة للموظفين أو للأفراد، ولذلك قد يكون التقويم غير مباشر للأفراد، وخاصة إذا لم يستخدم بموضوعية، ولم يتم الالتزام بأخلاقيات عملية التقويم.

ويظهر التقويم الذاتي واضحاً في التعليم المبرمج، وفي التعليم لأغراض الكفاية، خاصة تلك المتعلقة بالمهارات الأساسية.

2- التقويم المستمر: (الخارجي):

لا يستطيع أي فرد أو أي مؤسسة الادعاء بمعرفة كل ما يحتاج إلى تصويب دائماً، فالفرد يحتاج إلى المرأة لرؤية بعض التفاصيل في جسمه، كما أنه يحتاج إلى الطبيب لتشخيص مرضه، وقياساً على ذلك فربما كانت خبرة ونظرة الآخرين عاملاً مساعداً في تحسين وتطوير فاعليته، والطالب في غرفة الصف لا يستطيع الاستغناء عن تقويم المعلم لتحصيله الدراسي.

3- التقويم متعدد الأطراف (داخلي – خارجي):

قد يشعر الطالب أن تقويم المعلم مصدر تهديد له، كأن يحدد رسوبه، ولذلك لا بد أن يكون المعلم حريصاً على تعاون الطالب معه في عملية التقويم، كأن يشجعه ويبرز له فائدة عملية التقويم، وخاصة الاختبارات.

وهذا بالإضافة إلى أن نتائج التقويم تعتبر دلالة من دلالات الصدق المتبادل، وقد يبالغ التقويم الذاتي في التقدير، وقد لا يتوفر في المقوّم الخارجي الكفاية اللازمة لعملية التقويم، ومن هنا تأتي أهمية التأكد من صدق التقديرات في عملية التقويم.

خامساً- التصنيف حسب المرحلة في البرنامج المقوَّم، إذ يمكن تصور ثلاث مراحل لبرنامج تقويم، وهي:

1- **المدخلات (Input)** : حيث تعتمد فاعلية أي برنامج، أو منهج على ما يتوفر من إمكانيات مادية أو بشرية، مثل صياغة الأسئلة، والانسجام بين محتوياتها، والأهداف التي يقيسها المنهاج أو البرنامج.

2- **العمليات (Process)** أي أن التقويم يتم أثناء تنفيذ البرنامج، حيث يعتمد نجاح عملية التقويم على وضوح التعليمات، وتوفير الوسائل المُعينة.

3- **النواتج (Output)**: حيث يُهتم في هذا النوع من التقويم بالنواتج، أي النتيجة النهائية التي يخرج بها البرنامج أو المنهج، دون النظر إلى الخطوات السابقة التي مر بها (عودة، 2002: 37- 41).

وترى الباحثة أن التقويم عملية أساسية في الأمور الحياتية بشكل عام، وفي الأمور التربوية بشكل خاص، حيث يمكن عبر طريقها الحكم على الشيء، أو الفرد أو المنهاج، فهنا يتم تحديد جوانب الضعف أو الأهداف التي لم تتحقق، وأيضاً تحديد نقاط القوة التي أنجزت، وينبغي التحرر كلياً من الانحياز وعدم الموضوعية؛ لكي لا يتم إعطاء شخص أو منهج ما لا يستحق، ولا بد للقائمين عليها من التحلي بأخلاقيات التقويم؛ لكي يأخذ كل فرد ما يستحق.

فمعظم أنواع التقويم الصادقة ليست مستقلة عن بعضها، ففي الواقع يوجد ترابط بين أنواع التقويم التي تمت الإشارة إليها، حيث إن مدارسنا وخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا تعتمد على نوع واحد من أنواع التقويم، وهم تقويم أداء الطالب والذي يقاس بأداة واحدة وهي الاختبارات التحصيلية، وبالطبع فهذا لا يكفي لأن أداء الطالب يجب أن يقاس بعدة أدوات كما أسلف ذكرها، وهذا يدل على أن عملية التقويم في مدارسنا تندرج تحت إطار ما يسمى بالتقويم التقليديز

مجالات التقويم التربوي:

تعددت مجالات التقويم التربوي بتعدد جوانب المنظومة التربوية، حيث تشمل هذه المنظومة كلاً من المتعلم، والمعلم، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم نفسها، وأداء المؤسسات التعليمية.

وفيما يأتي عرض مبسط لأهم مجالات التقويم التربوي:

1- تقويم المتعلمين:

المتعلمون هم محور العملية التعليمية في مختلف المراحل، فدراسة المتعلم من جميع جوانبه يعرّف المعلم بمستوى الطالب، وتحديد سمات شخصية الطالب، ومن هنا يستطيع المعلم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة على الوجه الأكمل، ويستطيع المعلم من خلال تقويم المتعلم التعرف إلى مدى كفاءته في عرض المادة الدراسية، وقدرته على توصيل المادة التعليمية للمتعلمين.

وقد ظهرت بعض الطرق الحديثة لتقويم المتعلمين، مثل: تقويم الأداء، والتقويم الأصيل، وحافظة الأعمال، أو حقيبة الأعمال.

2- تقويم الأهداف التربوية:

التقويم التقليدي يسلم بصلاحية الأهداف التعليمية دون محاولة مناقشتها أو تقويمها، إلا أن الاتجاهات الحديثة في صياغة الأهداف التعليمية بطرق سلوكية أو إجرائية ذات معنى قد أدت إلى النظرة الناقدة في الأهداف نفسها، وقد يكون من بين هذه الأهداف ما لا يناسب مستويات الطلبة أو أية عيوب أخرى تقلل من فاعلية الأهداف في توجيه العملية التعليمية، التعلمية.

3- تقويم المعلم:

وذلك من خلال تحديد قدرة المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلمين، وتحديد مدى امتلاكه للمهارات، وللكفايات المهنية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية اللازمة لنجاح عملية التدريس، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه، وذلك بهدف تعديل مساره إلى المسار الصحيح.

4- تقويم المناهج الدراسية:

يشتمل تقويم المناهج الدراسية أساليب واستراتيجيات تعليمية، وكتب مدرسية، وتقنيات تربوية، وهذا يدل على عملية تقويم للبرنامج التعليمي برمته، ويتم هذا التقويم في مواقف مدرسية فعلية، بحيث يصبح تقويم المنهج عملية ديناميكية مبدعة. (خضر، 2007: 41-43).

وتشتمل عملية تقويم المنهاج تقويم (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والتقويم)، ومعرفة مدى ارتباط كل عنصر بالآخر، وارتباط هذه العناصر يؤدي إلى تنظيم المعارف تنظيماً ينسجم

مع البنية المعرفية، وتطوره ليواكب التغيرات العلمية، والمعرفية، والاجتماعية. (عقل، 2001: 65).

وعند تقويم المنهج يتم التركيز على تحديد مدى ارتباط تسلسل عناصر المحتوى، ومنطقية التسلسل في المحتوى، ومدى مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين، ومدى شمولية الخبرات التعليمية للجوانب المختلفة، كالجانب المعرفي، والانفعالي، والحركي (خضر، 2007: 44).

وهنا لا بد من الاستفادة من نتائج التقويم في إعادة بناء المقرر الدراسي، أو الكتاب المدرسي، وتحسين وتعديل بعض جوانبه.

5- تقويم طرق وأساليب التدريس:

إن طرق وأساليب التدريس تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويتيح تقويم أساليب التدريس للمعلمين الفرضية في تطبيق طرق وأساليب تدريسية متنوعة ومختلفة، ولها تأثير وفاعلية في التحصيل الدراسي للتلاميذ.

6- تقويم الكتاب المدرسي:

أ- شكل الكتاب المدرسي:

- شامل المركبات الأساسية: المقدمة، المحتوى، النشاطات.
- يراعي المستويات العملية للطلبة.
- يتصف بطباعة واضحة.
- يعرض الموضوعات بنمط موحد، ويرتب الموضوع الواحد بطريقة مثيرة.

ب- مادة الكتاب المدرسي:

- تتصف بالدقة والحداثة.
- يتناسب مع المستويات التعليمية للطلبة وميولهم، وينمي استعدادات الطلبة.
- يرتبط بالواقع الثقافي والاجتماعي.
- يناسب عدد الحصص المقررة.

ج- أسلوب عرض مادة الكتاب:

- يستخدم الكلمات المألوفة، ويستخدم صيغة المبني للمعلوم، وصيغتي المخاطب والمتكلم.
- يحفز الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في فهم المشكلات، وحلها.

د- أنشطة الكتاب، ووسائله:

- يلبي ميول واهتمامات الطلبة.
- تشتمل على مواقف تتحدى التفكير مثل (التفكير الإبداعي – الناقد – التأملي).
- ترتبط بالمواقف الحياتية للطلبة.
- تثير رغبة الطلبة للمطالعة الذاتية.
- تتضمن نشاطات بنائية، وختامية.
- توظف الصور والرسوم لتحقيق الأهداف (عبد الهادي، 2001: 461 –463).

7- تقويم أساليب وأدوات التقويم والقياس التربوي نفسها:

يركز هذا النوع من التقويم على تحديد مدى مراعاة هذه الاختبارات بشروط إعداد الاختبار الجيد مثل : الثبات، الصدق، المعايير، الموضوعية، مدى مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين المتعلمين، وتحديد مدى التنوع في أدوات التقويم، وطرق عرض أسئلة الامتحانات. (الحريري، 2006: 290)

8- تقويم أداء المؤسسة التعليمية (رياض أطفال، مدرسة، كلية، جامعة).

حيث يتم تقويم المؤسسة من جميع الجوانب من حيث المبادئ، والأدوات، والتجهيزات، والبرامج التعليمية التي تقدمها، وتقويم جميع العاملين في المؤسسة بمختلف أعمالهم، ويتم مقارنة أداء المؤسسة بالمؤسسات الأخرى، سواء كانت على المستوى المحلي أو العالمي، والتأكيد على مدى تحقق معايير جودة التعليم، والمؤسسات التي تقدم هذا النوع من التعليم. (خضر، 2007: 45).

ويتبين مما سبق أن التقويم التربوي يشمل جميع النواحي التربوية، كما أن تعدد أنماط التقويم التربوي يدلل على شمولية العملية التقويمية، حيث إن جميع جوانب العملية التربوية من تلاميذ، ومعلمين، وكتب، ومناهج ... إلى غير ذلك تتعرض للتقويم، ومن ثم الحكم على مدى ملاءمة هذه الجوانب أو الأنماط في تحقيق الأهداف المنشودة، فعملية التقويم لها فاعلية كبيرة في تحقيق النتاج الذي نصبو للوصول إليه.

أدوات التقويم:

أولاً- الملاحظة:

تعد هذه الأداة من الأدوات المهمة التي يفترض استخدامها في المراحل الأساسية الأولى، ويتطلب من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند القيام بالنشاطات أو الواجبات، وتسجيل تلك الملاحظات بصورة مختصرة، فهذا كله يساعد المعلم في اتخاذ الطرق الفعالة لتحسين تدريسه، وتمكّنه من الارتقاء بالطالب الذي يحتاج إلى عناية من خلال إعلام ولي الأمر، أو العمل الفردي مع ذلك التلميذ.

وتنقسم الملاحظة إلى نوعين:

أ- الملاحظة المنظمة:

تعد من أفضل أساليب الملاحظة، فهي طريقة يخطط لها بعناية، حيث يحدد الملاحظ مسبقاً ما يريد تسجيله، وتستخدم فيها أدوات معدة مسبقاً ومضبوطة، وهي تعتبر أكثر موضوعية.

ب-الملاحظة العشوائية:

وهي تتم بدون تخطيط مسبق لها، حيث تتم بطريقة مفاجئة لم يعد لها مسبقاً، ولم يخطط لها، ولا يتم فيها الالتزام بخطوات أو أدوات محددة، وتكون نتائجها غير محددة، لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة. (الكحلوت، 2004: 95).

ومن أهم أدوات الملاحظة:

- **السجلات القصصية:** وهي صورة لفظية قصيرة عن سلوك الفرد في مواقف أو حوادث بارزة، ويتوقع أن تدوّن هذه الملاحظات بالتدريج في سجل الطالب المدرسي، وتوثَّق الملاحظة بشكل كامل من حيث التاريخ، والموقع، واسم الملاحظ، وقد تضاف بعض التفسيرات المحتملة للسلوك سواء كان إيجابياً أو سلبياً، وتستخدم هذه الملاحظات التي يتوقع أن تتجمع لتعطي مؤشرات صادقة في التعرف على مهارات، واهتمامات الطالب وسلوكه وشخصيته
- **قوائم الشطب:** حيث تتكون قائمة الشطب من مجموعة فقرات أو عبارات تصف بمجموعها السمة أو الشيء المرغوب قياسه، ويتم تقدير درجه الرضا عن السلوك الذي تتضمنه الفقرة الواحدة وفق تدريج من فئتين

- **سلالم التقدير:** وهي شبيهة بقوائم الشطب من حيث الفقرات التي تصف السمة أو المهارة، حيث يتطلب إعداد القائمة تحليل السمة أو المهارة في الحالتين، ولكن الاختلاف في عدد فئات التدريج.
- **قوائم التدقيق:** تعتبر من الوسائل المهمة التي يجب أن يكون معلم الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى على علم بها، وفي هذا المجال يتم تحديد المهارات والمعارف في قائمة، ويجري تخصيص الطاقة لكل طفل من هذه القائمة، وتوضع إشارة مقابل المهارة التي أتقنها التلميذ.

ثانياً- مقياس التقدير:

هي أدوات قياس تعتمد على المشاهدة والملاحظة لأداء ما، أو عمل يقوم به الفرد الذي يخضع للمشاهدة، ويتكون من مجموعة من العبارات أو التعبيرات التي تصف كل منها سلوكاً بسيطاً أو أداءً معيناً ذا صلة بالسمة أو الخاصية التي تشاهدها من أجل قياسه.

ويستخدم هذا الأسلوب عندما يرى المعلم إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأداء مهارة معينة، فتوضع في قائمة ويجري اعتماد أرقام لتدل على درجة إتقانه.

ثالثا- دراسة الحالة:

يعتبر هذا الأسلوب أحد الأساليب المهمة في التقويم، إذ إنه يتم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدل كافة أساليب التقويم الأخرى على تخلفهم عن زملائهم، حيث يجرى جمع البيانات اللازمة عن هذه الحالات، ويلزم في هذه الحالة صرف المزيد من الوقت مع هذا التلميذ من حصص النشاط أو بعد الدوام، بالاتفاق مع الوالدين أو غير ذلك من الأساليب. (الظاهر، وآخرون، 1999: 18).

رابعاً- الاختبار:

من أدوات القياس والتقويم التي يمكن أن تستخدم في العملية التعليمية اختبارات التحصيل بأنواعها المختلفة وسيتم تناولها على النحو التالي:

الاختبارات المقننة أو المنشورة، وهناك عدة أنواع لهذه الاختبارات، من أهمها:

أ- اختبارات التحصيل: وهي الاختبارات التي تصمم للكشف عن درجة نجاح المتعلم في مادة كان قد تم تعلمها مسبقاً

ب- اختبارات القدرات العقلية: وهي الاختبارات التي تصمم للكشف عن درجة توفر القدرة العقلية اللازمة للتعلم، وتشمل بصورة أساسية اختبارات الذكاء الجمعية، والفردية.

ت-اختبارات الاستعداد: وهي الاختبارات التي تصمم للتبوؤ بنجاح المتعلم في تعلم لاحق، أو بمحك معين.

ث-اختبارات من إعداد المعلم: وهي اختبارات تحصيلية ينبغي أن تتصف بصفات الاختبار الجيد. (عودة، 2002: 47)

خامساً- المقابلة: Interview

وهي عملية اتصال، وعلاقة ديناميكية بين شخصين أو أكثر في أي مجال من مجالات الحياة، وهي أيضاً عبارة عن عملية خاصة بين فردين أو أكثر، وتبادل آراء ووجهات النظر في موضوعات معينة، ويمكن أن تتخذ المقابلة أشكالاً وأنواعاً عدة، من أشهرها:

أ- المقابلة غير المنتظمة (غير محددة) : Unsystematic Interview

وهذا النوع من المقابلة لا يحدد أي مجالات لاستيعاب البيانات، بل يترك الحرية للمقابل في جمع البيانات التي يرى لها قيمة، وهذا ما يجعل الأسئلة في هذا النوع ارتجالية وغير منظمة، ووليدة وقتها.

ب- المقابلة المنظمة (المحددة) Systematic Interview

ويتميز هذا النوع من المقابلة بوجود أسئلة معدة مسبقاً بطريقة محددة ودقيقة، ويقوم المقابل بتوجيهها إلى جميع الأفراد بنفس الأسلوب، ويقوم بتدوين النتائج. (منسي، وبطواب، 2002: 400-401).

سادساً- الاستبانة: Questionnaire

وهي أداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب، وقد تكون الاستبانة مقيّدة أكثر من المقابلة إذا كانت العينة كبيرة، فهي توفر الوقت والجهد، (ملحم، 2000: 259).

وتعد الاستبانة بياناً لنتائج التطبيق العلمي لإطار فكري نظري، وهي وسيلة لاستطلاع آراء المعلمين أو المشرفين أو أولياء الأمور نحو المنهاج (ذياب، 2008: 59).

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الاختبار كأداة من ضمن أدوات الدراسة، لإعطاء فرصة لتقييم التلاميذ، ومعرفة مدى اكتساب التلاميذ لمهارة التفكير الإبداعي، وذلك بدقة كبيرة.

وتعتقد الباحثة أن الاختبار كأداة تقويمية دون غيرها لاحتوائها على الفوائد الآتية:

- مناسبتها للفئة المستهدفة من الدراسة.
- تشخيص مواطن القوة والضعف عند التلاميذ.
- تعتبر المعلومات التي يتوصل إليها عن طريق الاختبار دقيقة، وموضوعية أكثر من غيرها من الأدوات.
- يعتبر الاختبار من أقل وسائل جمع المعلومات تكلفة، سواء في الجهد أو المال.

وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أن أكثر أدوات التقويم المستخدمة في مدارسنا هي الاختبارات، وتعتبر الأداة الوحيدة لقياس أداء الطالب ولا تستخدم غيرها، وهذا يعد من أحد المآخذ التي تؤخذ على التقويم مع أنه من الضروري التعرف إلى شخصية الطالب من جميع النواحي وخصوصاً في المرحلة الأساسية الدنيا؛ لتلبية احتياجاته وذلك من خلال الاعتماد على أدوات عدة من أدوات التقويم، وليس الاقتصار على أداة واحدة؛ حتى يكون التقويم شاملاً ومتكاملاً.

خطوات تقويم المنهاج:

حدد ملحم (46:2000) خطوات تقويم المنهاج من خلال الآتي:

1- تحديد الأهداف: وتتمثل هذه الخطوة في عملية التقويم، وتتسم بالدقة والشمول، والتوازن والوضوح.

2- تحديد المجالات المراد تقويمها، والمشكلات المراد حلها: فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها، مثل المنهج بمكوناته، والمعلم، والتلميذ، والمدرسة، وغير ذلك من المجالات التي لابد من تحديد المجالات التي تريد أن تتناولها في كل الأهداف المنشودة.

3- الاستعداد للتقويم: ويتضمن مجموعة من العمليات التي تتناول الجوانب الآتية:

- إعداد الوسائل، والاختبارات، والمقاييس.
- إعداد القوة البشرية المدربة.

4- الاتصال بالجهات المختصة عند البدء في عملية التقويم من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم.

5- تحليل وتفسير البيانات، واستخلاص النتائج: حيث يمكن رصد هذه البيانات، وتصنيفها تصنيفاً علمياً يساعد على تحليلها، واستخلاص النتائج منها.

6- التعديل وفق نتائج التقويم: حيث إن هذه النتائج التي تم التوصل إليها تمثل تمهيداً لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة في عملية التقويم.

7- تجريب الحلول المقترحة: حيث ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة، بهدف التأكد من سلامتها من أجل دراسة مشكلات التطبيق، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها (ملحم، 2001: 431).

وهناك من قام بتحديد خطوات تقويم المنهج من خلال:

1- تحديد الأهداف المراد تحقيقها.

2- تحويل هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية.

3- بناء وتطوير وسائل التقويم المناسبة.

4- فحص وتدقيق المعلومات المتجمعة في ضوء محكات مناسبة.

5- الوصول إلى قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف المرسومة سابقاً.

6- قياس درجة التغيير الحاصل، وتعديل المنهج على أساس نتائج التقويم (الشمري، 2003: 323).

وقد قام خضر بتحديد خطوات تقويم المنهج، كما يأتي:

1. ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف خاصة قصيرة الأمد يمكن أن يقيسها الاختبار.
2. اختيار الخبرات التربوية التي يجب أن يمر بها التلاميذ، ويتفاعلون معها حتى تتحقق من خلالها أنواع السلوك المرغوب تحقيقه.
3. إيجاد وتهيئة المواقف والظروف التي تتيح للتلاميذ فرصة التعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الأهداف التربوية.
4. تحديد الأهمية النسبية لكل من الأهداف التربوية، وبيان علاقتها بالمحتوى.
5. وصف طبيعة أو نوع أو كمية الأداء الذي يمكن أن يعتبر مقبولاً.
6. إعداد فقرات الاختبار وتطبيقها، واستخراج نتائجها وتحليلها.

(خضر، 1987: 28)

حتى تحقق عملية التقويم التربوي أهدافها ووظائفها في المجالات التربوية المختلفة، فلا بد من المرور بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها بعضاً، ويمكن تلخيص الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي للمنهاج بالآتي:

1- تحديد الأهداف المراد تحقيقها: وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم، وتتسم بالدقة، والشمول، والتوازن، والوضوح، بحيث تناسب العمل التربوي الذي نريد تقويمه.

2- تحديد المجالات المراد تقويمها، والمشكلات المراد حلها.

3- الاستعداد للتقويم، حيث يتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب الآتية:

- تحديد المعايير، وإعداد وبناء الوسائل والاختبارات والمقاييس المناسبة للتقويم، والأدوات المستخدمة في عملية التقويم، وفق المجال الذي يراد تقويمه، والتعرف على درجة كفايتها.

4- التدقيق والتحقق من المعلومات المتجمعة، وذلك بعد تحليلها وتفسيرها في ضوء ممتلكات مناسبة.

5- الوصول إلى استخلاص نتائج نهائية، واتخاذ القرارات الملائمة في ذلك.

6- تعديل وتحسين المنهج على أساس نتائج التقويم السابقة.

7- إخضاع الحلول المقترحة للتجريب قبل تبنيها لمعرفة مدى صلاحيتها في تحقيق الأهداف في عملية التقويم.

المحور الثاني

الأسئلة والتدريبات (الأنشطة)

أولاً- الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي هو أحد أركان العملية التعليمية، فهو مصدر من مصادر المعرفة، فالكتاب المدرسي يتمتع بمكانة مرموقة من حيث أهميته.

ويلقى الكتاب المدرسي اهتمام الباحثين والتربويين، لأنه دعامة للتعليم، ويعتمد عليه كل من المعلم والمتعلم، في حجرة الدراسة، فيعتبر الكتاب المدرسي أكثر العناصر التربوية تأثيراً في النشء، ويشتمل الكتاب المدرسي على الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التقويمية، والتقويم. (عليمات، 2006: 37).

وإن واقع استخدام الكتاب المدرسي يدعو إلى التأمل في مضمونه من محتوى وأنشطة تقويمية، يتطلب من المعلم والطالب الاهتمام بالأنشطة والأسئلة الواردة في نهاية الموضوع أو الوحدة، لما لها من أهمية في ترسيخ المعلومة، وقياس معرفة فهم الطالب، لا أن يهمل بعض المعلمين الأنشطة والأسئلة الواردة في نهاية الموضوع أو الوحدة، كأنها غير مفيدة أو زائدة، بل يجب على المعلم أن يوضح للتلاميذ كيفية استخدام هذه الأسئلة (مرعي، والحيلة، 2005: 270).

وتعد النشاطات، والتدريبات التي تلي كل موضوع في الكتاب المدرسي عنصراً مؤازراً في العملية التربوية، حيث إنها تحفز الطلبة على الممارسة والتعلم عن طريق العمل، والمشاركة في صياغة التصورات المعرفية اللغوية، وكذلك زيادة اهتمام الطلبة بالموضوعات التي يدرسونها. (الكردي، 1996: 384).

والأنشطة، والتدريبات، والتمرينات، وقضايا النقاش، والأسئلة بكل أنواعها في الكتاب المدرسي من الجوانب المساعد والمساندة في اكتساب المتعلم للمعرفة، وفي تكامل وتناسق مع الجانب المعرفي بشكل يصعب فيه الفصل بين الأنشطة التقويمية، والكتاب المدرسي.

وإذا خَلَت الكتب المدرسية من المواد المساندة أو المساعدة يسوء إنتاجها، وبالتالي تكون غير مجدية بالقدر المطلوب (القدس المفتوحة، 1992: 435).

ويتضح أن الأسئلة أو النشاطات التقويمية هي التي تلي كل موضوع من الكتاب المدرسي، تهدف إلى التعرف على المعلومات التي يمتلكها الطالب، أي الخبرات السابقة التي مر بها الطالب، ومدى فهم الطالب للمادة العلمية، وترسيخ ما تم تعلمه من المادة العلمية، فالكتاب المدرسي يشتمل على الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، والنشاطات التعليمية، أو الأسئلة، فهي من محتوى هذا الكتاب، وتصنف هذه الأسئلة إلى نوعين، وهي: أسئلة مغلقة النهاية، وأسئلة مفتوحة النهاية تساعد على اتساع التفكير للوصول إلى عدة إجابات تدور حول الموضوع، أو تخص هذا الموضوع.

وهنا يفترض أن يحتوي الكتاب المدرسي على فقرات، وأسئلة، وأنشطة تنمي التفكير بكل أنواعه.

ثانياً- الأسئلة والتدريبات (الأنشطة):

1- 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، والملاحظات والخطوط والصورة، بالإضافة إلى الأسئلة التعليمية، وتعد الأسئلة من أهم الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم، واسترجاعها، والإفادة منها بطريقة فعالة (دروزة ،2006 :223،224).

ويعرف الأغا، وعبد المنعم (645: 1990) الأسئلة بأنها "مثيرات لغوية تتطلب إجابات معينة، ومحددة تساعد على التعلم وتشير إلى حدوثه".

ويذكر شقير، وحلس (45:2009) أن السؤال "جملة استفهامية أو طلبية، توجه إلى شخص معين أو عدة أشخاص بهدف استجلاء إجابة لفظية، أو الحث على توليد الأسئلة ، أو لفت الانتباه لأمر معين" (شقير، وحلس ، 2009).

وتذكر دروزة (224:2000) "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 تساعد على الإجابة بشكل صحيح".

وترى الباحثة أن السؤال "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".

2- أهمية الأسئلة والتدريبات في المناهج الدراسية:

تعد الأسئلة إحدى مكونات الكتاب المدرسي التي تسعى إلى زيادة اهتمام الطلبة بالموضوعات التي يدرسونها، وهي تعد ركناً أساسياً من أركان التدريس الناجح (اللقاني، 1979: 109).

وتهدف الأسئلة إلى التعرف إلى مدى توافر المعلومات لدى التلاميذ، وتفيد في التأكد من فهمهم للمادة العلمية، ومعرفة نواحي الضعف لدى الطلاب وعلاجها، وتنمية حب الاستطلاع لدى التلاميذ (الأغا، 2004: 452).

ولأن الأسئلة تتجاوز كونها تقنيات معينة تستخدم في وقت محدد لأغراض محددة، بل هي مثيرات تتطلب عمليات عقلية متنوعة تساهم في بناء معرفة الطالب (أبو دقة، 2004: 748). من أجل ذلك يجب التعرف على ماهية الأسئلة وفوائدها ومستوياتها؛ ليكون هناك خلفية مناسبة عند بناء أو تطوير أو تقويم المنهاج على الطرق الصحيحة، والمناسبة لتعديل أو لوضع الأسئلة المطورة للمهارات العقلية المتنوعة لدى الطلبة.

3- 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 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 هناك أهدافاً للأمثلة، منها:

1- تحديث مدى توافر متطلبات التعلم المسبقة prerequestion learning اللازمة لتعلم موضوع الدرس الجديد.

2- تحفيز وإثارة تفكير الطلبة، وهو ما ليس بأسئلة التهيئة التحفيزية set induction question بهدف تركيز انتباه الطلبة لموضوع الدرس، وإثارة الدافعية .

3- استدراج الطلبة للكشف عن المعلومات محل التدريس بأنفسهم، مع قليل من التوضيح في الشرح.

4- معرفة مدى فهم الطلبة لما تعلموه .

5- تنمية التفكير بأنواعه.

6- معرفة اتجاهات الطلبة وميولهم.

7- أحد أساليب ضبط سلوك الطلبة في الفصل.

8- تنمية مهارات المناقشة الحوارية بين الطلبة.

9- توليد أسئلة بين الطلاب أنفسهم مما يشجع على التساؤل الهادف (زيتون، وقطامي ،2004)

ويذكر حمدان (133:2001) أن الأسئلة تعتبر "وسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، كما أنها ترعى النشاط التعليمي، وترفع من فاعليته، وتزود التلاميذ بتوجيهات بناءة وضرورية، ومحفزات مباشرة لتعلمهم"، ويضيف حمدان أن الأسئلة تحقق الأغراض الآتية:

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، ويلخص عبد العزيز (1996:300، 301) أهدافها كما يأتي:

1- الوقوف على معلومات وخبرات التلاميذ السابقة.

2- تنشيط عقول التلاميذ، وإيقاظ انتباههم.

3- الوقوف على مدى تتبع التلاميذ للدرس.

4- تثبيت المعلومات التي درست.

5- القضاء على الزهد والغرور عند بعض التلاميذ.

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

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

5- تساهم في تثبيت المعلومات، والأفكار في أذهان المتعلمين.

6- تساعد في انخراط المتعلم في عملية التعلم.

7- تؤكد على فهم التلاميذ للمادة الدراسية.

8- تكشف عن الخبرات السابقة لدى المتعلم.

9- توجيه 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.

4- الفوائد التربوية للأسئلة:

ويشير هايمن (Hyman) إلى ان الأسئلة تفيد في أمور عدة كما أوردها عبدالرازق:

- حث التلاميذ على الاشتراك في التعلم الصفي، وما يتعلق به من أنشطة.
- جذب انتباه التلاميذ، وتشجيعهم على المنافسة.
- إعطاء توضيح مشكلة معينة.
- الاستفسار عن أعمال التلاميذ المتفوقين.
- تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة.
- التعرف على مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.
- التأكد من فهم التلاميذ، واختبار معرفتهم لموضوع ما.

كما أورد عبد الرازق أن أحمد الفنيش (325:1993) يذكر أن الغرض الأساسيّ من الأسئلة هو تعليم التلاميذ، والتنبه إلى ما لديهم من مواطن ضعف (عبد الرازق، 2003: 27-28).

كما يذكر هاشم السامرائي، وآخرون أن هناك مجموعة من الفوائد التربوية للأسئلة، أهمها:

- تثير التفكير، وحب الاستطلاع لدى التلاميذ.
- تشجع انتباه التلاميذ نحو المادة.
- تفيد في تقليل تكرارات الفشل في استجابات التلميذ.
- تزيد من تحصيل التلاميذ (السامرائي، وآخرون، 1994: 45).

5- تصنيف الأسئلة:

قدم كينث مور (Moore,1995) تصنيفاً للأسئلة وفقاً لمستوياتها ووظيفتها، وذلك على النحو الآتي:

(أ) تصنيف مور للأسئلة وفقاً لمستوياتها:

◈ **أسئلة ذات مغزى ضيق، وأسئلة ذات مغزى واسع:**

- **ذات مغزى ضيق:** وهي تتطلب استدعاء إجابات حقيقية ومحددة وصحيحة.
- **ذات مغزى واسع:** من الممكن أن تكون إجاباتهم مجرد كلمة واحدة، ولكن لا توجد إجابة محددة لها، فهي تتطلب من التلاميذ استخدام عمليات تفكير أعلى من التذكر للإجابة عليها.

◈ **أسئلة تجميعية، ومتشعبة:**

- **أسئلة تجميعية:** وهي تتطلب استجابة واحدة صحيحة، وتدور حول حقائق ملموسة مثل (من – ماذا – متى – أين)، وتدور أيضا حول معلومات مكتسبة ومختزنة بالذاكرة.
- **أسئلة متشعبة:** هي أسئلة يمكن أن يكون لها استجابات عديدة صحيحة، وتتعامل مع الآراء والافتراضات حيث تشجع الإجابات المتحررة ذات النطاق الواسع، ولذلك فهي الأكثر ملاءمة لاشتراك التلاميذ بعملية التعلم.

◈ **أسئلة تعتمد على العمليات العقلية:**

- **أسئلة حقائقية:** تميز قدرة الطالب على التذكر، كما أن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات، وتعتبر من أضيق أنواع الأسئلة حيث ترتبط بنوعية المعرفة الإخبارية، وليس المعرفة الأسلوبية أو الكيفية. مثال: من اخترع الهاتف؟
- **أسئلة تجريبية:** تتطلب من التلاميذ أن يربطوا أو يحللوا معلومات معطاه أو مختزنة في الذاكرة، ويعطوا إجابات متوقعة، وقد تطلب الإجابة وقتاً من التفكير. مثال: ما شكل الحكومة الأكثر ديمقراطية؟

- **أسئلة انتاجية:** وهي تقتصر على إجابة صحيحة، فهي أسئلة غير محددة ومن المستحيل توقع الإجابة عليها، وتتطلب من التلميذ أن يستخدم خياله للتفكير بإبداع وتقديم شيء فريد.
- **أسئلة تقويمية:** تتطلب من التلاميذ إصدار أحكام أو تقييم شيء ما، وهي غير محددة، ولكنها أكثر صعوبة من الأسئلة الانتاجية، حيث إنها تتطلب استخدام المعايير الداخلية، والخارجية، وتصميم بعض المحكمات لإصدار الأحكام. مثال: أيٌّ من هذين الكاتبين أفضل؟ أو ما أفضل السيارات هذا العام؟

(ب) تصنيف مور للأسئلة وفق وظيفتها:

◈ **الأسئلة اللامة:**

قد تكون حقيقية، أو تجريبية، أو انتاجية، أو تقويمية، وتستخدم بغرض تركيز الانتباه على درس اليوم أو المادة موضوع النقاش، كما يمكن أن تستخدم لتحديد ما تعلمه الطالب، أو للتأكد من استيعابه خلال أو بعد الانتهاء من الدرس.

◈ **الأسئلة المحفزة:**

ماذا يفعل المعلم إذا أخفق الطالب في إجابة سؤال ما، بعض المعلمين يقومون بالإجابة على السؤال بنفسهم، أو يتحولون إلى طالب آخر، هذا الأسلوب يأتي للمعلم بإجابة السؤال، ولكنه لا يسمح للطالب الأصلي بالاشتراك مما يشعره بالفشل، ولكن هناك طريقة أفضل للحصول على إجابة السؤال، وهي أن يُتبع هذا السؤال بسؤال آخر محفز، ويستخدم إيماءات تساعد الطالب على إجابة السؤال الأصلي.

◈ **الأسئلة السابرة:**

هي أسئلة تدفع التلاميذ للتفكير بصوت أعمق في الإجابة الأولى، فتستخدم هذه الأسئلة لإعادة التركيز على الإجابة أو تنمية وعي نقدي أو توضيح إجابة الطالب، فهذه الأسئلة تدعو إلى مزيد من الشرح من قبل الطالب مثل: ماذا تعني بذلك؟ أو هل يمكن توضيح هذه النقطة؟ (زيتون، 2003: 492- 494)

وتعد الأسئلة السابرة مهمة جداً لحث الطالب على التفكير بإعطائه رؤوس يصل إلى الحل بنفسه، وهذا الأسلوب يعزز المعلومات الموجودة لديه، وتبقى في ذاكرته مدة أطول لأن الطالب لم يحصل عليها جاهزة بل توصل إليها بنفسه.

المحور الثالث

مهارات التفكير فوق المعرفي

يجمع المختصون والمربون معاً على ضرورة تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع، خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات لبناء جيل مفكر، وأن هذه المكونات لا تنمو تلقائياً، حيث يرى دي بونو أنه يمكن تعليم التفكير. (العتوم، 2010 :288)

يذكر جروان (1999:35) أن هناك حاجة للتفريق بين مفهومي "التفكير"، و"مهارات التفكير" ذلك أن "التفكير" عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية، والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار واستدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والاحتضان، والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

أما " مهارات التفكير " فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل أو الإدعاء (يوسف ،2009:36).

ماهية ما فوق المعرفة:

التفكير فوق المعرفي meta cognitive thinking

يعد مفهوم ما وراء المعرفة أكثر موضوعات علم النفس إثارة للبحث، فقد ظهر مصطلح ما وراء المعرفة (Meta cognition) في السبعينات على يد العالم فلافل flavel، وزملائه، حيث عرفه بأنه: "معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، ولهذا المصطلح عدة أسماء أخرى باللغة العربية منها (فوق المعرفة – ما وراء المعرفة – الإدراك)، ولكن أغلب هذه المصطلحات ترمز إلى "التفكير في التفكير"، ومع أن هذا المصطلح يعد من المصطلحات الحديثة نسبياً إلا أنه حظي باهتمام الأدبيات التربوية مما جعل الكتب تزخر بالعديد من التعريفات لهذا المصطلح (يوسف ،2009:34).

وقد تطور هذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (غباري، 2011:187).

ومنذ أن قدم فلافل هذا المفهوم توالت التفسيرات والتوضيحات الخاصة به، التي جميعها كانت تدور حول: التفكير (Thinking) المعرفة (Knowledge) التعلم (Learning) السيطرة، والتحكم (Controlling)، وهي جميعها مصطلحات تداخلت معاً لتضع بعض التعريفات لما فوق المعرفة على النحو الآتي:

- الأفكار عن الأفكار.
- معرفة المتعلم عن معارفه.
- معرفة وضبط المعرفة.
- المعرفة التي تنعكس على المراقبة والتنظيم.
- فهم وتنظيم العمليات المعرفية.
- عمليات اتخاذ القرارات التي تنظم اختبار واستخدام أشكال المعرفة المتنوعة.
- التعلم حول التفكير.

هذه التعريفات ربما تبدو للوهلة الأولى مختصرة، ولكنها بالتأكيد مقيدة لوضع اللبنة الأولى لمفهوم ما فوق المعرفة (السيد، 2006: 25)، وبالرغم من أن مفهوم فوق المعرفة يعتبر حديثاً مقارناً بغيره من المفاهيم التربوية، فإن ذلك لم يمنع من وجود العديد من التعريفات له في الأدبيات التربوية المختلفة، وسنتطرق إلى بعض من هذه التعريفات، منها:

تعرف بأنها: "عمليات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجّهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (قشطة، 2008: 20).

ويعرفها باليس، وويستون (Palis and Witson) بأنها: "الوعي بالتفكير عند القيام بإنجاز مهمة أو عدة مهمات محددة، أو استخدام هذا الوعي في مراقبة ما نفعله (العلوان، والغزو، 2007: 15)

ويرى زيتون (2003) بأن مفهوم لما فوق المعرفة يتضمن تعريفات عدة، هي:

- القدرة على التفكير في مجريات التفكير.
- التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات؛ بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة.
- هي أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته أثناء التفكير في حل المشكلة.

- وهي أيضاً عمليات تحكُّم، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة (الأحمد، والشبل، 2006: 68).

بينما يعرفها العالم فلافل (Fllavel): معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية، وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط، ويقترح فلافل أن معظم الأنشطة النفسية مثل العمليات المعرفية، والدوافع، والانفعالات، والمهارات الحركية الشعورية وغير الشعورية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة (العدل، 2002: 19).

وتعرفها لطف الله (2002) بأنها "تتضمن عمليات المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط، وإدارة المعلومات، والمراقبة، والتقويم" (لطف الله، 2002: 656).

ويعرفها عبيد: بأنها تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما نفكر، وكيف نفكر (عبيد، 2000: 7)

ويعرفها جروان (1999) أنها: "تعد بمثابة عمليات تحكُّم عليا، ووظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وأنها تمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله، أو التفكير في صوت عالٍ، أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة حل المشكلة".

ويعرفها سواسون، وتروهان (Swanson and Trahan, 1996) بأنها: "تعبير يشير إلى وعي الفرد وقدرته على الرقابة، وتعديل وتنظيم أعماله المعرفية الخاصة بعملية التعلم" (العدل، وعبد الوهاب، 2003: 188)

ويعرفها كوستا (Costa, 1991) بأنها: "وعي المتعلم بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلة". (رمضان، 2005: 182)

من خلال التعريفات السابقة تستنتج الباحثة ما يأتي:

- ما فوق المعرفة هو عملية التفكير في التفكير.
- ما فوق المعرفة تتضمن عمليات التفكير بكل أنواعها.
- ما فوق المعرفة تعبر عن مخاطبة الطالب لذاته أثناء التفكير مما يساعده في سرعة الحل، وإنجاز المهمات.

فعلى الرغم من شبه الاتفاق على ماهية ما فوق المعرفة حول تعريبه، فمثلاً يسميه جروان فوق المعرفة، وقطامي ما وراء المعرفة، والأعسر الميتا معرفة، والبعض يسمونه بالمعرفة الفائقة فنحن بحاجة للوصول إلى تعريب موحد حول هذا المفهوم.

مكونات ما فوق المعرفة:

يرى جاكوبس، وباريس (Jacobs and Paris, 1987) أن ما فوق المعرفة يتكون من مكونين أساسيين كما أوردهما فهمي:

1-التقويم الذاتي للمعرفة (Self- appraisal Cognition):

ويتضمن التقويم الذاتي للمعرفة ثلاثة أشكال معرفية، هي:

- المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge): وتعبر عما هو معروف في مجال معين، وتجيب عن سؤال ماذا، أي الوعي بالمهارات، والاستراتيجيات، والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة.
- المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge): وتعبر عن الإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي إلى تحقيق المهمة، وتجيب عن سؤال كيف، مثل كيفية تحديد الجهد المطلوب، والوقت المناسب، والتغير إلى استراتيجيات أخرى لإزالة أية مشكلات تعترض الأداء.
- المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge): وتشير إلى معرفة لماذا، ثم اختيار أو استخدام استراتيجية ما، أو متى، يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخرى.

2-الإدارة الذاتية للمعرفة (Self Management of Cognition)، وتتضمن ثلاثة أنواع، هي:

- **التقييم:** وهو تقدير للمعرفة الحالية كأن يسأل الطالب نفسه هل أعي ما أقرأ، أو هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بالمهمة؟ مما يعني أن عملية التقييم هي عملية داخلية تبدأ قبل الشروع بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها، وبعدها، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف.
- **التخطيط:** يتضمن تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة، والاجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات الكامنة، وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج.
- **التنظيم:** يتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية، ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها، بناءً على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف (فهمي، 2003: 118- 119).

ويرى بوركوسكس، وبيرك (Burk and Borkowski, 1996) أن ما فوق المعرفة يتكون من مكونات ثلاثة، هي:

- **الوعي بالمعرفة:** ويشمل، وعي الفرد بقدراته وعملياته المعرفية، واستراتيجياته التي يقوم باستخدامها في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.
- **الضبط المعرفي:** ويشير هذا المفهوم إلى العملية التي تعمل على تحقيق التوازن بين معرفة الفرد باستراتيجياته وعملياته المعرفية، وبين المكونات الوجدانية في الشخصية، مما يؤدي إلى تغيير الاستراتيجية أو استخدامها.
- **التنظيم الذاتي:** يشير إلى تعديل أو تغيير الاستراتيجية استجابة من الفرد للمتطلبات التي تنشأ نتيجة أدائه للمهام التي تواجهه (الخولي، 2005: 20).

ويرى التربويون أمثال (Bruer, 1995)، (Lindatrom, 1995)، (Henson and Eller, 1999) أن ما فوق المعرفة يسعى إلى توعية المتعلم بما يستخدمه من أنماط تفكير في ضوء إدراكه لأساليب التحكم، والضبط، والسيطرة على عمليات التعلم أو توجيه أو تنظيم تلك العمليات؛ وذلك من أجل فهم أو استيعاب مضامين التعلم.

ومن هذا المنطلق يلاحظ أن ما فوق المعرفة، أو ما وراء المعرفة ينقسم إلى مكونين رئيسيين هما: 1- الوعي الذاتي بالمعرفة.

2- التنظيم الذاتي للمعرفة.

وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (2.1)

مكونات ما فوق المعرفة

مكونات ما فوق المعرفة					
الوعي الذاتي بالمعرفة			التنظيم الذاتي للمعرفة		
المعرفة المفاهيمية	المعرفة الإجرائية	المعرفة السياقية	إدارة المعرفة	تقويم المعرفة	تنظيم المعرفة
الوعي بالمفاهيم الوعي بالمصطلحات الوعي بالرموز الوعي بالقوانين	إدراك خطوات معرفة نماذج معرفة حلول معرفة تراكيب	الوعي بشروط إدراك أسباب إعطاء مبررات تحديد معايير حل مشكلات	تحديد استراتيجيات وضع خطط بناء خطوات إدراك علاقات تهيئة ظروف	تعديل نمط تبديل استراتيجية تحسين سياق التأكد من حل	إعادة مخطط تعديل نتاجات توضيح أخطاء عمل معالجات تنظيم تفكير

الجدول (2.1): عفانة، والخزندار، 2004: 139)

مما سبق نجد الآتي:

المكوّن الأول: الوعي الذاتي بالمعرفة:

ويتضمن هذا المكون ثلاثة أنواع رئيسة من المعرفة، كالآتي:

1-المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge):

تتضمن هذه المعرفة أنواعاً متعددة من المعارف، كالآتي:

- **الوعي بالمفاهيم:** ويعني ذلك معرفة المتعلم بالمفاهيم التي يتعامل معها، وإدراكه لمكوناتها، وعلاقة تلك المفاهيم فيما بينها.
- **الوعي بالمصطلحات:** وتعني إدراك معنى المصطلحات العلمية، أو الرياضية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو غيرها، وماذا تعني تلك المصطلحات في مضمونها.
- **الوعي بالرموز:** فهم وإدراك معاني الرموز المجردة، وماذا تعني إذا جاءت ضمن مضمون معين، وهل تلك الرموز ذات مغزى أم لا.
- **الوعي بالقوانين:** ويقصد بذلك معرفة مكونات القانون سواء كان في الرياضيات أو قانون وضعي إداري، أو قانون دستوري، أو غيره، ومعرفة علاقة هذا القانون بقوانين أخرى ذات صلة.

2-المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge):

وهذه المعرفة تتضمن أنواعاً مختلفة من المعارف، وهي كالآتي:

- **إدراك خطوات:** بمعنى معرفة المتعلم بالخطوات التي يتبعها في وصوله للهدف، أو في حل مسألة رياضية ما دون التطرق إلى الحل، أو تنفيذ الخطة للوصول إلى الهدف، بل هي معرفة بإجراء شيء معين، وليس تنفيذه.
- **معرفة نماذج:** أي إدراك أنواع معينة من الأشكال أو المخططات، التي تتعلق بمضمون معين، وذلك من خلال الوعي بخطوات تكوينها أو تنظيمها.
- **معرفة حلول:** وهذه المعرفة تشير إلى طرق حل المسألة، أو مشكلة معينة سواء كان لمسألة في الرياضيات أو مشكلة اجتماعية معينة، حيث يستطيع المتعلم هنا إدراك خطوات الحل أو أسلوب التعامل مع المشكلة.
- **معرفة تراكيب:** وهذا يعني وعي المتعلم بكيفية تركيب جمل معينة، أو رسم نموذج محدد، أو بناء خطة معينة، أو تركيب جهاز كمبيوتر، أي الوعي بخطوات البناء والتركيب.

3-المعرفة السياقية (Contextual Knowledge):

وتتضمن هذه المعرفة ما يأتي:

- **الوعي بشروط:** أي إدراك ظروف تعلم مشكلة معينة، أو إعطاء شروط محددة لحدوث تعلم أو سلوك معين، إذ لا يمكن لهذا السلوك أو لهذا الموقف أن يحدث إذا لم يكن هناك ظروف أو شروط معينة لحدوثه.
- **إدراك أسباب:** إذ لا يمكن للمتعلم أن يفهم موقفاً معيناً إلا إذا أدرك أسباباً معينة لوجود شيء ما، مثل إحضار وسيلة معينة في الصف تعطي سبباً لجعل التعلم لدى التلاميذ ميسراً.
- **إعطاء مبررات.**
- **تحديد معايير.**
- **حل مشكلات.**

يتضح مما سبق أن هناك إجماعاً على ثلاث مهارات أساسية هي (التخطيط – المراقبة والتحكم – التقييم)، وهذه هي المهارات الثلاث التي اعتمدتها الباحثة في هذه الدراسة، وقد تفرعت عن كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية. ويمكن القول إن استخدام ما وراء المعرفة في التعليم يجعل العملية التعليمية تتحول من تحصيل كم معرفي إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي، وهذا يدفع الطالب إلى تحقيق الهدف التعليمي الذي خُطط له، وتقويم الطريقة التي حقق بها هذا الهدف، علماً بأن التفكير فوق المعرفي هو عملية إجراء داخلي يقوم به المتعلم.

المحور الرابع

الإثراء

إثراء المنهاج:

تعتبر عملية إثراء المناهج عملية ضرورية في العصر الحالي نظراً لتضاعف المعرفة العملية والتغيرات الحديثة في كافة مجالات الحياة، إلى جانب حاجة المتعلمين لمواكبة كل ما هو جديد في العصر الحالي والقدرة على حل مشكلاته.

تعريف الإثراء: الإثراء لغة من ثراء ويقال ثراء المال أي نما، والثروة أي الكثير من المال (المعجم الوسيط، 2004 : 95)

أما المنهج فيعرفه أبو جويج (2000: 85) بأنه: جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق التناجات (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

ويعرف بلقيس (1989: 5) إثراء المنهاج بأنه إغناؤه أو إحداث زيادات أو إضافات فيه تكمل نواقص معينة اكتشفها المربون في أي من عناصره في أو تجعلها أكثر نضوحاً، أو يسراً، أو تقبلاً.

أما النادي (2007: 10) فيعرف الإثراء بأنه عملية علاجية محددة جاءت استجابة لقصور معين، وأنه يتم بزيادة كمية ونوعية عنصر معين أو أكثر من عناصر المنهاج.

كما يعرف الأستاذ، ومطر (2001، 426) إثراء المنهاج بأنه عملية محددة تهدف إلى تسهيل حدوثه أو التأكد من فاعليته في مجال معين.

فالإثراء للمنهاج يكون استجابة لاكتشاف تعريف المحتوى أو الأساليب أو الوسائل المستخدمة في تطوير مادته، أو بظهور غموض في الأهداف أو المفاهيم أو القصور في طرائق التعليم وأساليب القياس والتقويم (بلقيس، 1989: 5) .

إلا أن شلدان (2001: 22) يرى أن الإثراء عملية تتضمن إدخال برامج أخرى تعزز أهداف المنهاج القائم، وإجراء عملية تغيير جزئية للمنهاج الحالي، وقد يقتصر ذلك العمل على أي من عناصره حسب ما تقتضيه الحاجة.

ويؤكد (نشوان 1992: 5) أن عملية إثراء المنهاج تتناول كافة عناصره بشكل متوازن دون أن يطغى جانب على آخر، لأن المنهاج نظام متكامل تتكامل جميع عناصره مع بعضها البعض دون استثناء.

وترى الباحثة أن إثراء المنهاج عبارة عن عملية إدخال إضافات أو تعديلات خبرات تتخطى المنهج العادي وتتصل بمحتوى معين يثير اهتمام المتعلم.

وهذا يعني أن الإثراء جاء نتيجة اكتشاف فقر في الأهداف أو المحتوى أو الأساليب أو الوسائل المستخدمة في تطوير المادة وتنفيذها، أو في أدوات التقويم ووسائله، أو أنه جاء استجابة لظهور غموض في أي من عناصره المذكورة (الأستاذ ومطر، 2001: 426).

أهداف الإثراء:

يرى الأستاذ ومطر (2001: 431 – 432) أن الإثراء يهدف إلى تجويد المنهاج وتحسينه بزيادة فاعليته أو التقليل من الوقت أو الجهد المبذول في تحقيق أغراضه أو تثبت آثاره، وتتعدد جوانب وأغراض الإثراء لتشمل ما يلي:

- الإثراء لبناء مفهوم، فكلما كثرت الأمثلة إلى حد معين سهل بناء المفهوم.
- الإثراء لنمو المفهوم، فكلما كثرت الأمثلة اتساعاً وعمت، ساعد ذلك على نحو المفهوم.
- الإثراء للتدرج في التجريد أو التبسيط أو إدخال متطلبات سابقة لجعل الموضوع أكثر وضوحاً.
- الإثراء لتوظيف المعلومات في الحياة.
- الإثراء لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الإثراء لسد فجوه تنظيم المنهاج وتسلسل خبراته.

أما النادي (2007: 10) فترى أغراض الإثراء متعددة، وتهدف جميعها إلى تحسين المنهاج وزيادة فاعليته، ويأتي استجابة لما به من قصور أو فجوات كشفت عنها عملية التحليل.

ويرى شعت (2009: 12) أن الغرض الأساسي والرئيس لعملية إثراء الكتاب المدرسي هو تسهيل وصول المعلومة إلى ذهن الطالب، ولذلك لابد من الأخذ بخصائص المعلم من حيث السن والإدراك والاهتمامات وغيرها عند عملية الإثراء.

وترى الباحثة أن الإثراء ضروري في عصر الثورة المعرفية المتلاصقة، فكل يوم يمر تتضاعف فيه المعرفة العلمية، ويكون الغرض من الإثراء هو مواكبة التطور العلمي الحديث واكتساب مفاهيم عملية جديدة ذات علاقة بالمحتوى العملي، وتنمية الثقافة العلمية والوعي بالمتغيرات، وكل ما هو جديد في المياه ومحيط بالمتعلم، إلى جانب زيادة أو تكثيف تقديم المعلومات أو المهارات بما يفرز لدى الطالب اكتسابها.

ويوفر الإثراء للمتعلمين فرصاً لإثبات الذات في مجالات المعرفة المختلفة، ويجعلهم قادرين على حل المشكلات المختلفة التي تواجههم، كما يوفر لهم خبرات استكشافيه عامة يتعرضون من خلالها لموضوعات وأفكار وقضايا معرفية جديدة لا يغطيها المنهج المعتاد. كما ويقدم للمتعلمين فرصاً لاستكشاف محتوى علمي جديد لا يعتبر في العادة جزءاً من المنهج المدرسي اليومي، مما يسمح لهؤلاء الطلاب بالتفاعل والعمل المستقل مع المجالات والموضوعات العلمية التي تتحدي قدراتهم.

مستويات الإثراء:

يضع الأستاذ ومطر (2001: 432- 433) مستويات عدة للإثراء تبعاً للحاجة، قد يكون عاماً على مستوى الدولة أو على مستوى محلي أو على مستوى فردي.

الإثراء العام: ويتم على مستوى الدولة أو الكيان الشامل نتيجة الحاجة الوطنية لإدخال عنصر تربوي جديد، أو لتوصية داخلية أو خارجية أو وحدة تغير طارئ، ويتم هذا الإثراء بمساعدة الخبراء وتوزيع الجهود على المدارس مع تعليمات لتعليمها.

الإثراء المحلي: ويتم في أقاليم محددة من الدولة أو في مناطق معينة، وفي هذا النوع من الإثراء تقوم مديريات التربية والتعليم المحلية بالتعاون لتنظيم وضمان مثل هذا النوع من الإثراء خلال جهود المشرفين التربويين والنشرات المحلية والدورات التربوية أثناء الخدمة.

الإثراء الفردي: ويتم في حجرة الصف دون اتفاق مسبق بين مجموعة من المعلمين ودون استعداد جماعي أو موحد متفق عليه، وهنا يقوم المعلم منفرداً أو بمشاركة الطلاب أو الخبراء أو المتخصصين بإثراء هذا الموضوع من خلال فيلم أو محاضرة مطبوعة أو موضوع شفوي.

وترى الباحثة أن تلك المستويات مناسبة إلا أنه لا بد من إشراك كل من المعلم والمتعلم في عملية الإثراء.

العوامل التي تساعد في عملية الإثراء:

يشير الأستاذ ومطر (2001: 435) إلى هذه العوامل:

- اطلاع المعلم على مصادر إضافية غير الكتاب.
- اشتراك المتعلمين في تصميم العملية التعليمية.
- الإطلاع على أعمال المتعلمين الأخرى.
- التفكير الإبداعي ومراعاة الفروق الفردية.

- فهم المعلمين للإثراء وأغراضه وأساليبه ومجالاته خلال التدريب أثناء الخدمة.
- الاتجاه الإيجابي نحو التحديث والتجديد.

شروط الإثراء الجيد:

وضع الأستاذ ومطر (2001: 434) شروطاً عدة للإثراء الجيد، منها:

1- أن يكون الإثراء وظيفياً لسد ثغرة أو استكمال نقص، أو معالجة جانب به قصور.

- أن يكون الإثراء شاملاً ومتكاملاً مترابطاً بين عناصر المنهج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم وأي تغير في أي عنصر من عناصر المنهج يتطلب تغييراً في العناصر التي تأتي بعده.
- الإثراء عملية مستمرة وهي تتم من خلال بناء المنهج ومن خلال عملية تجريبية، ومن خلال تنفيذه.
- الإثراء عملية بنائية جزئية محدودة ينبغي أن تتم في الموقع المناسب من حيث تنظيم المحتوى والخبرات، ويمكن أن تكون إضافية وليست من الضرورة أن تزرع في الكتاب المدرسي بل ربما كان من الضروري عدم إضافتها إلى الكتاب ولاسيما الإثراء المحلي الفردي.

تطوير المنهاج:

التطوير لغة: من طور ويعني التغيير أو التحويل من حالة إلى أخرى (المنجد).

أما تطوير المنهاج فيقصد به مجموعة الإجراءات التي تتم بقصد إحداث تغيير كيفي في أحد مكونات المنهج أو بعضها، أو كل هذه المكونات بقصد زيادة فاعلية هذا المنهج في تحقيق الأهداف المرجوة منه لجعله يتمشى مع بعض التغييرات والمستجدات في مجتمع ما أو مع بعض المستجدات العالمية، وقد يكون هذا التطوير كلياً وشاملاً فيسمى تطويراً كمياً، كما قد يكون هذا التطوير تدريجياً أو قد يكون فجائياً (يونس وآخرون، 2004: 297).

ويرى الأستاذ ومطر (2001: 318) أن تطوير المنهاج عملية عقلية منظمة لإحداث تغيير إيجابي في عناصر المنهج: الأهداف، والمعرفة المنهجية، وأنشطة التعليم والتعلم، وأساليب التقويم والعوامل ذات الصلة بالمنهج مثل: إعداد المعلم، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي يهدف تحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة وفاعلية وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والكلفة.

ويعتبر التطوير عملية من عمليات هندسة المنهاج يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف، في كل عنصر من عناصر المنهاج، تصميماً وتقويماً وتنفيذاً، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة والمتصلة به، وفي كل أساس من أسسه، وفي حدود معايير محددة وطبقاً لمراحل معينة (مرعي والحيلة، 2000: 293).

ويرى بلقيس (1989: 5) أن إثراء المنهاج عملية علاجية محدودة بالمقام الأول، أما تقديره فهو عملية علاجية شاملة وجذرية، فالإثراء يتناول الجزئيات التي تكتشف فيها الثغرات أو المظاهر التي تظهر فيها بعض العيوب والمشكلات، أما التطوير فيتناول الجذور والأسس وبالتالي يؤدي إلى تغيير أساسي في بنية المنهاج أهدافاً ومحتوى وطريقة تعليم وتعلم وتقويم.

وتعتبر عملية الإثراء عملية فردية أو جماعة محدودة يقوم بها الموجه أو المعلم أو المشرف هؤلاء مجتمعين بحسب استشعارهم للثغرات والمشكلات أثناء تعاملهم مع المنهاج ومع تلاميذهم في بيئة معينة (دياب، 1996: 19).

وترى الباحثة أن تطوير المنهج بصفة عامة عملية شاملة تنصب على جميع مكونات المنهج من أهداف وطرق ووسائل ومحتوى وأنشطة وغيره، فالتطوير عملية ديناميكية أي أن التغيير الذي يصيب أي عنصر يؤثر على باقي العناصر.

وتعتبر عملية التطوير غير فردية في أي حال من الأحوال، فتطوير المنهاج التربوي مسؤولية عامة تتولاها المؤسسات التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويقوم بها الأفراد والجماعات بتكليف من تلك المؤسسات، وفي ضوء فلسفة تربوية جديدة أو مستجدات طرأت على المجتمع أو على مفهوم الإنسان، أو على طبيعة المعرفة المنهجية واستدعت التطوير.

ويؤكد شلدان (2001: 24) على أن عملية الإثراء تنصب على جانب واحد أو أكثر من جوانب المنهاج، وهو المحتوى الدراسي الذي تتبعه طريقة التدريس إذ تجري له عملية إغناء سواء أكان ذلك بتوفير عمليات معينة أو مفاهيم أو أنشطة أو أساليب عرض معينة تتيح للمتعلم فرصاً لتنمية التفكير والميول.

إن عملية تطوير واحدة في المنهاج يلزمها عدداً لا بأس به من عمليات الإثراء المتنوعة، في شتى جوانب هذا المنهاج، بحيث تضم إلى بعضها مجتمعة لتكون هذا المنهاج المتطور (شعت، 2008: 10).

وتتفق الباحثة مع النادي (2007: 14) في أن هناك فروقاً بين الإثراء والتطوير هي:

- المتطلبات السابقة لكل منها حيث يقوم الإثراء على تحليل المنهاج، بينما يقوم التصوير على تقويمه.

- طبيعة كل منهما، فالإثراء عملية علاجية محدودة بينما التطوير عملية شاملة وجذرية.
- الجهة المسؤولة عن كل منهما: حيث إن الإثراء قد يكون فردياً يقوم به المعلم أو الخبراء أو المشرفون، وقد يكون جماعياً بمشاركة هؤلاء مجتمعين، بينما التطوير عملية جماعية شاملة تتولاها المؤسسات المختلفة كمؤسسات التربية وغيرها.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- المحور الأول: دراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج اللغة العربية وفق معايير متعددة.

- المحور الثاني: دراسات اهتمت بتحليل الأسئلة في المناهج الدراسية والامتحانات.

- المحور الثالث: دراسات اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبناء برامج عليها.

- التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة:

نظراً لأهمية منهج اللغة العربية، ودوره في بناء هوية الإنسان وذاته، والتفاعل الذي ينتج عنه حضارة نابعة من تاريخ الأمة ينفرد ويتميز بها، وللدور الذي تلعبه الأسئلة في النمو المعرفي للطلبة مما يساعد في تشكيل شخصياتهم المستقبلية التي سيكون لها دور مهم في بناء مجتمعهم، ولأهمية ما وراء المعرفة في إظهار هذا التطور المعرفي، وتحقيق التكامل في إعداد الطلبة، ومن اطلاع الباحثة فقد وجدت أن هناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بهذه المواضيع بشكل كبير.

وقد قامت الباحثة بتصنيف ما توصلت إليه إلى ثلاثة محاور رئيسة كالآتي:

- المحور الأول: دراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج اللغة العربية، وفق معايير متعددة.
- المحور الثاني: دراسات اهتمت بتحليل الأسئلة في المناهج الدراسية، والامتحانات.
- المحور الثالث: دراسات اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبناء برامج عليها.

المحور الأول

دراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج اللغة العربية وفق معايير متعددة

1- دراسة الفرا (2010)، بعنوان: "تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي، ومدى اكتساب الطلبة له".

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي، ومدى اكتساب الطلبة له، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فيما تكونت عينة الدراسة من محورين، الأول: كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، وهو عبارة عن جزأين يُدرس كل جزء من فصل دراسي واحد، والمحور الثاني: من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة القرارة الابتدائية من مدارس الأونروا.

وتكونت عينة الدراسة من (219) طالباً وطالبة، وقامت الطالبة ببناء اختبار التفكير الإبداعي للكشف عن مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي، واستخدمت أداة تحليل المحتوى، وتوصلت للنتائج التالية على مستوى الأجزاء، فلقد تكررت مهارات التفكير الإبداعي 1233 مرة -612 مرة في الجزء الأول من الكتاب، و621 مرة في الجزء الثاني- موزعة على المهارات بالنسب الآتية: (الطلاقة 58.1%- المرونة 18.2%- الأصالة 7.4%- التوضيح 12.2%- الحساسية للمشكلات 2.4%- اتخاذ القرار 1.7%).

يتضح أن كتاب لغتنا الجميلة رُتب من خلال التوافق بين تحليل المحتوى، وآراء الطلبة، وإن الارتباط الخطي بين الترتيبين غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، وهذا يدل على عدم وجود ترابط بين الرتبتين.

وأوصت الباحثة بضرورة مراعاة المنظور الإبداعي في الطبقات الجديدة لمنهاج لغتنا الجميلة، والتركيز على مهارات التفكير الإبداعي بشكل أساسي.

واقترحت الباحثة إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في تحليل كتب اللغة العربية الأخرى.

2-دراسة الأغا (2009)، بعنوان: "تحليل كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر من منظور مأثوراتي"

هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الأدب الإسلامي وخصائصه ووظائفه، كما هدفت إلى تحديد معايير الأدب الإسلامي الواجب توافرها في محتوى كتابي النصوص والمطابقة للصف التاسع الأساسي، وفقاً للتصور الإسلامي وإلى معرفة مدى توافر هذه المعايير في كتاب

النصوص والمطالعة للصف التاسع الأساسي في محافظات غزة، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من محتوى كتابي النصوص والمطالعة للصف التاسع، كما استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى التي أُعدت من أجل استخدامها في تحليل كتابي النصوص والمطالعة للصف التاسع في ضوء معايير الأدب الإسلامي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محور الجمال والتذوق حصل على (67.6%)، والمحور القيمي حصل على (13.4%)، والمحور الاجتماعي حصل على (11.5%) بينما حصل المحور العقائدي على (7.5%)، وتكررات بلغ عددها (548) تكراراً، وتكرارات عددها (510) تكراراً، وبهذه النتيجة يتبين أن كتاب الفصل الثاني تتوافر فيه مؤشرات المحاور السابقة أكثر من الكتاب الاول.

3- دراسة عقل (2003)، بعنوان: "تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الاساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة سلفيت الحكومية"

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس من وجهة نظر المعلمين، والمعلمات في مدارس سلفيت الحكومية، وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (33) معلماً ومعلمة، منهم (15) معلماً، و(18) معلمة موزعين على (27) مدرسة حكومية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (81) فقرة، موزعة على ستة مجالات.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التقديرات التقويمية الكلية للمعلمين، والمعلمات لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي قد جاءت قوية ومرتفعة جداً، وهذا يعني أن الكتاب جاء أعلى من المستوى المقبول تربوياً، وأنه جاء مناسباً لطلاب الصف السادس الأساسي من وجه نظر المعلمين والمعلمات في محافظة سلفيت الحكومية، وأظهرت التقديرات التقويمية لمجالات الدراسة الستة أن مجال الشكل، والإخراج الفني للكتاب احتل المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى، فقد جاءت درجة تقديره مرتفعة جداً، وإن مجال الأهداف احتل المرتبة الثانية، وكانت درجة تقديره مرتفعة جداً، وجاء مجال المحتوى في المرتبة الثالثة بدرجة تقدير مرتفعة جداً، وجاء أسلوب العرض في المرتبة الرابعة، وكانت درجة تقديره مرتفعة جداً، ومجال الأسئلة المرتبة الخامسة، وكانت درجة تقديره مرتفعة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة مجال الوسائل التعليمية والأنشطة، وجاءت درجة تقديره مرتفعة.

تؤكد نتائج الدراسة على ملاءمة هذا الكتاب بطلبة الصف السادس في فلسطين، والاستمرار في تدريسه، وظهر أيضاً عدد من جوانب القوة في الكتاب منها: وضوح الأهداف

واتفاقها مع الأهداف العامة في خطة المنهاج الفلسطيني، وتعميق الحس الوطني الفلسطيني، وروح الانتماء، وتوثيق النصوص والأقوال، واشتمال الكتاب على المجالات الثلاثة المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية.

4-دراسة طموس (2002)، بعنوان: "تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة مقرر للصف السادس في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس في محافظات غزة، كما هدفت إلى معرفة علاقة تلك التقديرات في اتجاهاتهم نحو تحديث المناهج، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (205) معلم من المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون الكتاب، وتم اختيارهم بطرية عشوائية منتظمة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن أداتين قام الباحث باستخدامها، وهما استبانة لتقويم أبعاد الكتاب، ومقياس للاتجاهات نحو التحديث.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية للكتاب بلغت 75.7%، وتعتبر تلك النسبة عالية حسب المستويات التي اعتمدتها الدراسة، ووضوح الطباعة، واشتمال الكتاب على فهرس يوضح محتوياته، وتركيز المحتوى على القيم بأنواعها، وخلو الكتاب من الأخطاء العلمية واللغوية، أما من جوانب الضعف عدم مناسبة صفحات الكتاب لمستوى الصف والحصص المقررة، وعدم احتواء مقدمة الكتاب على مؤشرات واضحة عن طرق تدريس الكتاب، وعدم وجود اختبارات شاملة نهاية كل وحدة، وافتقار الكتاب إلى الخطب وبعض المقالات الأدبية، وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن اتجاهات المعلمين نحو تحديث المناهج كانت إيجابية بشكل عام.

5-دراسة الكندري (2002) بعنوان: " كتب اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت"

هدفت الدراسة إلى التعرف بصورة عامة على العلاقات التي تربط بين المحتوى العلمي لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وبعض القيم الموجهة التي تزخر بها الوثائق التربوية، والتي تعتبر الإطار العام لمفردات النظام التربوي القائم، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي القائم على التعرف على دلالات ومضامين النصوص الواردة وتحليلها في الكتب موضوع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعددها (10) كتب، والتي يبلغ مجموع صفحاتها (865) صفحة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن تحليل

المحتوى، وفقاً لأسلوب الحصر الشامل للقيم بالنظر في النصوص الواردة في الكتب المراد دراستها، وتحديد الكلمات الحاملة للقيم، وتصنيفها وفق التبويب الذي اختاره الباحث.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأكيد على القيم الدينية الأصلية بشكل عام، بما يتفق أصلاً مع ما ورد في الوثائق التربوية، وكذلك مجموعة من القيم الأخلاقية المستمدة أصلاً من ديننا الحنيف، بالإضافة إلى نسبة ضئيلة تحض الأطفال على تجنب القبيح من الأعمال.

6- دراسة الحشاش (2001)، بعنوان: "تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين"

هدفت الدراسة إلى تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وتحديد جوانب القوة والضعف في ذلك المنهج بعناصره الأربعة، والأهداف، والأنشطة التعليمية، والتقويم، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

تكونت عينة الدراسة من مجموع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة، وبلغ عددهم (236) معلماً ومعلمة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة من المعايير الواجب توافرها في منهج البلاغة للمرحلة الثانوية، قام الباحث بإعدادها وقام بتحويل تلك القائمة إلى أداة للدراسة في صورة استبانة مكونة من أربعة محاور تمثل عناصر المنهج، وتشتمل على (120) فقرة.

وتوصلت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية العامة لمدى ملاءمة منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة للمعايير الواجب توافرها فيه بنسبة 66% من الدرجة الكلية، حيث حصلت الأهداف على نسبة 66%، والمحتوى على نسبة 64%، والأنشطة التعليمية التعلمية على نسبة 64%، والتقويم على نسبة 69% من الدرجة الكلية، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في تقديراتهم لمدى ملاءمة منهج البلاغة، تعزى إلى متغير الصف الدراسي، وذلك لصالح الصف الحادي عشر.

7- دراسة مقدادي (1996)، بعنوان: "القيم التربوية المتضمنة في كتب القراءة العربية من الرابع إلى العاشر في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن"

هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية التي تضمنتها كتب القراءة العربية المقررة في الصفوف من الرابع إلى العاشر في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وكيفية توزيعها في تلك الكتب، وملاحظة مدى التطابق في التركيز على تلك القيم من خلال تكرارها في الكتب،

وبدأت تربيه من حيث أهميتها من وجهة نظر المربين، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من كتب القراءة العربية المقررة على طلبة الصوف من الرابع إلى العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن أسلوب تحليل المضمون أو المحتوى لتعيين القيم التربوية متخذاً من العبارة (الجملة) وحدة في عملية التحليل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قيم التعاون، وحب التعلم، والإنجاز، والشجاعة، واحترام الآخرين حظيت بتكرارات عالية، أما القيم التي تحظى بتكرارات كبرى فكانت على النحو الآتي: التكيف مع متغيرات العصر، والأمانة، والنظافة، والمحافظة على البيئة، واتباع القواعد الصحية، والادخار، وتقبل المعوقين، وقد لوحظ أن هناك تبايناً كبيراً في تقدير أهمية بعض القيم التربوية التي تضمنتها الكتب التي أُخضعت للتحليل من وجهة نظر المربين، وبين تكراراتها في تلك الكتب.

8-دراسة السميري (1996)، بعنوان: "أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة"

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب الصف الأول الابتدائي الذي قررته الرئاسة العامة لتعليم البنات، وتقويمه في ضوء معايير الخبرة التربوية، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من نوعين من العينات لتحقيق أهداف التحليل، العينة الأولى تمثلت بكتاب القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي بأكمله كمادة علمية للتحليل، والعينة الثانية تمثلت بمعلمات القراءة للصف الأول الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، وذلك لتقويم محتوى المقرر، واختارت الباحثة العينة بطريقة عشوائية (54) معلمة.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن قوائم تحليل المهارات الكتابية، وقائمة تحليل القيم والاتجاهات، وقائمة معايير تقويم المحتوى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تصنيف المحتوى إلى ثلاث فئات: المهارات القرائية وعددها 14، والمهارات الكتابية وعددها 13، والقيم والاتجاهات ومجالاتها 15، أما نتائج تقويم المحتوى كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات اللاتي درّسن كتاب تعليم القراءة والكتابة للصف الأول خمس سنوات، وبين آراء المعلمات اللاتي درّسنها أكثر من خمس سنوات حول مدى تحقق معايير اختيار وتنظيم المحتوى.

9-دراسة مسلم (1996)، بعنوان: "تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع، ومدى ملاءمته للمعايير الواجب توافرها فيه من وجهة نظر المعلمين، وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً، ومعلمة للغة العربية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة بالمعايير الواجب توافرها في منهج اللغة العربية للصف التاسع قامت الباحثة بإعدادها، ومن ثم تم تحويل هذه القائمة إلى استبانة استُخدمت كأداة للدراسة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه تراوحت درجة تحقق المعايير الخاصة بعنصر الأهداف ما بين (44%- 78.5%)، وجاءت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الرابع كما يأتي: تراوحت درجة تحقق المعايير الخاصة بعنصر المحتوى ما بين (41%- 75%) أما بالنسبة للسؤال الخامس فقد جاءت النتائج كما يأتي: تراوحت درجة تحقيق المعايير في عنصر الأساليب، والطرائق التعليمية التعلمية ما بين (38%- 87%)، وتراوحت درجة تحقق المعايير في التقويم بين (55%- 88%).

التعقيب على دراسات المحور الأول

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة حيث هدفت بعض الدراسات إلى تحليل كتاب اللغة العربية للصف الرابع في ضوء التفكير الإبداعي، ومدى اكتساب الطلبة له مثل دراسة (الفرا، 2010)، أما دراسة (الأغا، 2009) فقد هدفت إلى تحليل كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر من منظور مأثوراتي، أما دراسة (عقل، 2003) فقد هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف السادس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أما دراسة (طموس، 2002) هدفت إلى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس، أما دراسة (الحشاش، 2001) فقد هدفت إلى تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية، وتحديد جوانب القوة والضعف في ذلك المنهج، أما دراسة (مطاوعة، 2000) هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة موضوعات القراءة، واختباراتها بالمرحلة الابتدائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف، وهدفت دراسة (الكندري، 2002) التعرف على العلاقات التي تربط بين المحتوى العلمي لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وبين القيم الموجهة التي تزخر بها الوثائق التربوية، أما دراسة (مقدادي،1996) فقد هدفت إلى التعرف على القيم التربوية التي تضمنتها كتب القراءة العربية المقررة في الصفوف من الرابع إلى العاشر في مرحلة التعليم الأساسي، وكيفية توزيعها في تلك الكتب، أما دراسة (السميري،1996) فهدفت إلى تحليل

محتوى كتاب الصف الأول الابتدائي، وتقويمه في ضوء معايير الخبرة التربوية، وكذلك دراسة (مسلم، 1996) فقد هدفت إلى تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع، ومدى ملاءمته مع المعايير الواجب توافرها فيه من وجهة نظر المعلمين.

- اتبعت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (الأغا، 2010)، و(الأغا 2009) (الاستاذ، 2006)، و(طموس، 2002)، و(الكندري، 2002)، و(الحشاش، 2001)، و(المطاوعة، 2000)، و(مقدادي، 1996) في حين اتبعت دراسة (عقل، 2003)، و(مسلم، 1996) المنهج التجريبي.
- تنوعت أدوات الدراسة ما بين تحليل المحتوى مثل دراسة (الأغا، 2010) (الأغا،2009) ، (الاستاذ،2006) ، (الكندري،2002) ، (الحشاش،2001) ، (المطاوعة،2000) ، (مقدادي،1996) ، (السميري، 1996) بينما استخدمت دراسة كل من (عقل، 2003) ، (طموس، 2002) ، (الحشاش، 2001) ، (مسلم، 1996) قائمة بالمعايير الواجب توافرها في المنهاج، وتحويلها إلى استبانة للتقويم.
- تنوعت عينات الدراسات السابقة حيث تمثلت العينة في الكتب الدراسية للغة العربية في دراسة كل من (الفرا، 2010) ، (الفرا، 2009) ، (الأستاذ، 2006) ، (الكندري، 2002) ، (المطاوعة، 2000) ، (مقدادي، 1996) ، (السميري، 1996) بينما تمثلت العينة في المعلمين ذكور، وإناث في دراسة كل من (عقل، 2003) ، (طموس، 2002) ، (الحشاش، 2001) ، (مسلم، 1996).
- أجريت معظم الدراسات السابقة في فلسطين مثل دراسة (الأغا، 2010) ، (الأغا، 2009)، (الأستاذ، 2006) ، (عقل، 2003) ، (طموس، 2002) ، (الحشاش، 2001) ، (مسلم، 1996) بينما أجريت دراسة (المطاوعة، 2000) في قطر، أما دراسة (مقدادي، 1996) في الأردن، ودراسة (السميري، 1996) فكانت في السعودية.
- تنوعت المعالجات الإحصائية وفقاً لطبيعة المشكلة، والأدوات المستخدمة.
- توصلت معظم الدراسات السابقة إلى عدم وجود ترابط ترتيبي، مثل دراسة (الفرا، 2010)، وتوصلت دراسة (الأغا، 2009) إلى كثرة المأثورات الشعرية في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر، وتوصلت دراسة كل من (عقل، 2003) ، (طموس، 2002) إلى أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب اللغة العربية كانت قوية ومرتفعة، أما في دراسة (الحشاش، 2001) ، (مسلم، 1996) فكانت متوسطة، أما دراسة (الأستاذ، 2006) كانت المحاور تتراوح ما بين المتوسط، والمتدني في الكتاب الأول، وأن الكتاب الثاني حصل على الترتيب الأول، بينما كانت نتيجة دراسته (المطاوعة، 2000) كان هناك اهتماماً عالياً تبين في أسئلة القراءة بمستوى الفهم، والتذكر، بينما كانت نتائج دراسة (الكندري، 2002)،

وجود القيم الدينية الأصيلة بشكل عام، بما يتفق أصلاً مع باور في الوثائق التربوية، والقيم الأخلاقية المستمدة من الدين، أما دراسة (مقدادي، 1996) كانت أهم النتائج أن يتم التعاون، وحب التعلم، والإنجاز، واحترام الآخرين حظيت بتكرارات عالية، أما في دراسة (السميري، 1996) استمرت نتائج التحليل عن تصنيف المحتوى إلى ثلاث فئات المهارات القرائية وعددها 14، والمهارات الكتابية وعددها 13، والقيم والاستجابات وعددها 15.

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في آلية التحليل لكتب اللغة العربية، وطريقة تحليل النتائج وتفسيرها.

المحور الثاني

دراسات اهتمت بتحليل الأسئلة في المناهج الدراسية والامتحانات

1-دراسة العيد (2010)، بعنوان: "تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، ومدى اكتساب الطلبة له"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تضمن كتاب لغتنا الجميلة للنشاطات التقويمية في الصف الرابع الأساسي، في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، ومدى اكتساب الطلبة له.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً أداتين، وهما تحليل محتوى الأنشطة التقويمية، واختباراً لمهارات التفكير الإبداعي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (312) طالباً، وطالبة من الذين أنهوا الصف الرابع الأساسي بمحافظة رفح للعام الدراسي (2001- 2010م) حيث قام بتحليل الأنشطة التقويمية المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، وذلك في ضوء المهارات العقلية المعرفية، ومهارات التفكير الإبداعي.

وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنه لا يوجد تقارب في نسبتي المهارات العقلية، ومهارات التفكير الإبداعي، حيث بلغ عدد الأسئلة التقويمية التي تشتمل على المهارات العقلية كالآتي: مهارة "الفهم" بنسبة (37.44%)، ومهارة "التطبيق" بنسبة (23.96%)، ومهارة "التذكر" بنسبة (17.00%)، ومهارة "التركيب" بنسبة (3.96%) ثم تلا ذلك مهارة "التحليل" بنسبة (2.23%)، وقد تبين إهمال مهارة "التقويم".

أما بالنسبة لاكتساب الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي، فقد جاء على النحو الآتي: مهارة "المرونة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (57.6%)، ومهارة الأصالة" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (56.2%)، ومهارة "توسع" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسب (52.7%) ثم تلا ذلك مهارة "الطلاقة" حيث احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي (51.3%)، وبلغ الوزن النسبي للدرجة الكلية للاختيار (54.1%).

أما بالنسبة لمدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي، فكانت النسبة متوسطة، وذلك مقارنة باحتواء كتاب لغتنا الجميلة لمهارات التفكير الإبداعي، كما أنه لا توجد علاقة بين مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي، واشتمال المحتوى لها فالعلاقة سلبية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ظاهرة في مدى اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والإناث تعزى لصالح الإناث.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: العناية بتطوير النشاطات التقويمية الإبداعية التي تتطلبها حاجاتنا في العملية التعليمية، وتطوير النشاطات التقويمية، بحيث تراعي مستويات التفكير العليا، والحرص على التنوع في النشاطات التقويمية، وضرورة التخطيط المسبق لدى جهات الاختصاص في لجنة المناهج الفلسطينية.

2- دراسة لبد (2009) بعنوان: "المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الاسلامية في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تضمين أسئلة مقررات التربية الإسلامية بالصف الثامن، والتاسع، والعاشر بفلسطين، والمقررة من قبل وزارة التربي والتعليم بالسلطة الوطنية الفلسطينية، للمهارات العقلية الواردة في نموذج مارزانو لأبعاد التعليم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى التاسع، والعاشر في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المهارات العقلية المتضمنة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، ثم قام الباحث ومجموعة من المعلمين بتحليل الأسئلة في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الثامن، والتاسع، والعاشر، وقد استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية في المعالجة الإحصائية.

ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: أنه لا يوجد تقارب في نسبة الأسئلة التعليمية، والأسئلة التقويمية حيث بلغ عدد الأسئلة التعليمية (392) سؤالاً، أي ما نسبته (23.6%)، في حين بلغ عدد الأسئلة التقويمية (1255) سؤالاً، أي ما نسبته (76.2%) من مجموع الأسئلة في الكتب الستة، 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 الكتب الستة.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: ضرورة تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين بحيث تراعي الأسئلة والتوازن بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية، وتراعي التوازن في تناولها للمهارات العقلية المختلفة.

3- دراسة الأغا (2004)"تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفق تصنيف بلوم"

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا للصف السادس في المرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المجالات المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية، والتعرف على أنواع الأسئلة الموضوعية.

وقام الباحث بتحليل الأسئلة، وتصنيفها، بعد ان قام ببناء مجموعة من المعايير المتعلقة بمستوى عمل المعرفة.

وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: ركزت الأسئلة على المجال المعرفي، وعدم وجود أسئلة تقيس المجال الانفعالي، والنفس حركي.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: ينبغي على واضعي الكتب المدرسية تضمين الكتب أسئلة تقيس المجالات الانفعالية، والنفس حركية.

4- دراسة حجو (2009)، بعنوان: "مهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في أسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين".

هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل لمهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في أسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة العليا في فلسطين، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة الدراسة، وهي: كامل الأسئلة في كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين للصف (السابع، الثامن، التاسع، العاشر)، وقد تم تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي (2008- 2009م).

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات ما وراء المعرفة، وهي المهارات (المفاهيمية، السياسية، الإجرائية)، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تحليل الأسئلة في كتب التكنولوجيا الأربعة بناءً على القائمة، ومن ثم استخراج النتائج.

وقد أسفرت النتائج عن احتواء كتب التكنولوجيا للصفوف الأربعة (السابع، الثامن، التاسع، العاشر) على المهارات الفرعية الثلاث لمهارات ما وراء المعرفة (المهارة المفاهيمية، المهارة السياسية، المهارة الإجرائية) حيث تفادت توزيع هذه المهارات على أسئلة الكتب بشكل غير متوازن.

وأوصت الدراسة بضرورة إعادة هيكلية الشكل العام للأسئلة المتضمنة في أسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا، بحيث يكون هناك توزيع متوازن وعادل لجميع مهارات ما وراء المعرفة، والاهتمام بالمعلومات السابقة لدى الطلبة، وإعطائهم الفرصة لإظهارها والتعبير عنها وعن أفكارهم، وتصميم برامج تعليمية أو ترفيهية تعليمية في ضوء حاجات المجتمع والطلبة على حد سواء، تعمل على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم، وتساعدهم على استخدامها الاستخدام السليم والبنّاء.

5- دراسة عطية (2007)، بعنوان: " المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين في ضوء نموذج مارزانو" .

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مقررات العلوم العامة بالمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين للمهارات العقلية الواردة في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة المتضمنة في الكتب الثمانية، وأعد الباحث قائمة للمهارات العقلية المتضمنة في نموذج مارزانو، اشتملت على (21) مهارة عقلية، كما أعد أداة لتحليل المحتوى، وقد اشتملت على (11) مهارة عقلية.

وتوصل الباحث إلى عدم وجود توازن نسبي بين الأسئلة التعليمية، والأسئلة التقويمية حيث بلغت نسبة الأسئلة التعليمية (60.52%) بينما بلغت الأسئلة التقويمية (39.48%) من مجموع الأسئلة الواردة في الكتب الثمانية.

وتوصل الباحث في دراسته إلى عدة نتائج، هي: وقوع التذكر في المرتبة الأولى بنسبة (28.02%) ثم الاستدلال بنسبة (17.92%) ثم الملاحظة بنسبة (17.29%) من مجموع الأسئلة في الكتب الثمانية، بينما انخفضت نسبة تركيز الأسئلة على المهارات العقلية الأخرى. حيث كانت نسبتها على الترتيب: التوسع (09.27%)، المقارنة (6.88%)، التصنيف (06.67%) من مجموع الأسئلة، وتم إهمال باقي أسئلة المهارات (الترتيب، والتنبؤ، وتحديد الأخطاء، وتحديد السمات، و التمثيل) بدرجات متقاربة من مجموعة الأسئلة في الكتب.

وقد أوصى الباحث بعدة أمور منها:

1- ضرورة مراعاة التوازن بين الأسئلة التعليمية، والأسئلة التقويمية في كتب العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا.
2- إعداد بنوك لأسئلة العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا، ليتسنى للمعلمين استخدامها في عملية التعليم، والتقويم.
3- الاهتمام بنوعية الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية من حيث المهارات التي تقيسها، بحيث يتم التركيز على جميع المهارات العقلية بشكل متوازن يضمن شمولية عملية القياس، والتقويم.

6- دراسة أبو دقة (2004)، بعنوان: "تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع الأساسي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة، ونوعية الأسئلة الموجودة في الكتب المدرسية التي يتم تدريسها في الصف السابع الأساسي في فلسطين، وتحليلها حسب معايير محددة.

وقامت الباحثة في بحثها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما مجالات الأسئلة المتوافرة في كتب الصف السابع الأساسي (العلوم- الرياضيات- التكنولوجيا- اللغة العربية- التربية الإسلامية)؟، وما نسبة كل من المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفس حركي فيها؟

2-ما نسبة كل من مستوى من المستويات المعرفية في كتب الصف السابع الأساسي؟

3-ما مدى التنوع في أسئلة هذه الكتب من حيث الأسئلة الموضوعية، والمقالية؟

وكانت عينة الدراسة عبارة عن (421) سؤالاً في العلوم، و(332) سؤالاً في الرياضيات، و (49) سؤالاً في التكنولوجيا، و (735) سؤالاً في اللغة العربية، و (206) سؤالاً في التربية الإسلامية، وقامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة فتمثلت ببطاقة لتحليل الأسئلة في الكتب الدراسية في ضوء المجالات المختلفة للأسئلة، ومستويات بلوم للجانب المعرفي، ونوعية الأسئلة من حيث المقالية، والموضوعية، وقد بينت نتائج الدراسة أن أسئلة الكتاب التي تم تحليلها غلب عليها المستويات المعرفية مقارنة بالمجالين المهاري والوجداني، وأن التركيز في الأسئلة المعرفية كان على المستويات العقلية الدنيا، كما أكدت نتائج الدراسة أن الأسئلة المقالية غلبت على الأسئلة الموضوعية، وقد أوصت الباحثة بضرورة العمل على زيادة نسبة الأسئلة في المجالين المهاراتي والانفعالي، والعمل على توفير أدوات تقويم مناسبة للمجالات المهاراتية والوجدانية، والاهتمام بنوعية الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية لتشمل المستويات العقلية بشكل مكافئ، وضرورة التنويع في أسئلة الكتب لتشمل كل الأسئلة المقالية، والموضوعية.

7- دراسة الأغا (2004) " تقويم امتحانات الثانوية العامة في مبحث الجبر في ضوء المعايير الفنية المقترحة في الفترة من 1995وحتي 2000م"

هدفت الدراسة إلى تقويم امتحانات الثانوية العامة في مبحث الجبر في ضوء المعايير الفنية المقترحة في الفترة (1995)، وحتى (2000)، وذلك من خلال التعرف على المعايير الفنية الواجب مراعاتها في الامتحانات النهائية في مبحث الجبر للصف الثاني عشر، ومدى التزام أسئلة الصف الثاني عشر في مبحث الجبر بالمعايير الفنية المقترحة في غزة من وجهة نظر معلمي الرياضيات، ومن خلال تحليل أسئلة الامتحانات في الفترة المذكورة.

وقد قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (25) معياراً يلزم توفرها في امتحانات مبحث الجبر، وقد تم ترتيب المعايير من خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة، كما قامت بإعداد بطاقة التحليل، وذلك لتحليل محتوى هذه الامتحانات.

وقد خلصت الدراسة الى كون امتحانات مبحث الجبر للصف الثاني عشر تلتزم بالمعايير الفنية بنسبة (75.89%) من خلال استجابات معلمي الرياضيات، كما أنها تلتزم بالمعايير الفنية بنسبة (70%) من خلال تحليل امتحانات مبحث الجبر للأعوام (1995) حتى (2000).

وقد أوصت الباحثة بضرورة الالتزام بالمعايير الفنية في الامتحانات، وضرورة تحليل امتحانات الرياضيات كل عام؛ وذلك للوقوف على أوجه القصور وعلاجها.

8- دراسة البنا (2001)، بعنوان: "دراسة تحليلية للمستويات المعرفية في امتحان الكيمياء للشهادة الثانوية العامة".

هدفت الدراسة إلى إجراء دراسة تحليلية للمستويات المعرفية في الكيمياء للشهادة الثانوية للأعوام (1998- 1999- 2000) في جمهورية مصر، وذلك للتعرف على الأسس الواجب مراعاتها عند وضع أسئلة امتحانات مادة الكيمياء للشهادة الثانوية، ومدى مراعاة الأسئلة لهذه الأسس، والتي حددها الباحث بالأوزان النسبية للمحتوى، ومستويات أهداف تدريس الكيمياء، وقد استخدم الباحث قائمة بالأسس الواجب مراعاتها عند وضع امتحانات مادة الكيمياء من إعداده.

وقد خلصت الدراسة إلى أن أسئلة الامتحانات بصورتها الحالية لا تعطي صورة حقيقية لما تقيسه من أهداف، حيث إن ما يضطر من صياغتها يختلف عما تقيسه بالفعل، وتكرار الأسئلة بشكل ملحوظ يؤدي إلى وجود فرصة في نمطية الامتحانات شكلاً وموضوعاً، وبالتالي نمطية التدريس الذي ينصب على تدريب الطلاب على الحفظ، واسترجاع الإجابة عند حل هذه الأسئلة، كما أن امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية العامة لم تراعِ المحتوى المقترح لكتاب الكيمياء طبقاً للأوزان النسبية له مما يؤدي إلى وجود خلل في توزيع الأسئلة على محتوى المادة.

وقد أوصى الباحث بضرورة تحليل الامتحانات، وتحليل نتائج الطلاب بصفة دورية، وحذف المعلومات المتكررة من السنوات السابقة في المحتوى، والتي تؤدي إلى حشو المنهج، وجعله عبئاً إضافياً على الطالب، وتنويع المستويات المعرفية داخل الامتحان بصورة تسمح بإظهار الفروق الفردية في تحصيل الكيمياء.

9- دراسة أبو ندى (2000)، بعنوان: "تحليل أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات غزة، فلسطين"

هدفت الدراسة إلى تحديد الأوزان النسبية للمعايير الواجب مراعاتها عند وضع أسئلة كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا، ومعرفة مدى تمثيل هذه الأسئلة لأنواع الأسئلة المقالية، والموضوعية، ومدى تمثيلها لفئات المحتوى، ومدى تمثيلها لمستويات بلوم المعرفية الستة، كما

هدفت لمعرفة مدى تمثيلها لعمليات العلم ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل أسئلة كتب العلوم في ضوء معايير الأسئلة، وقام الباحث باستخدام التكرارات لحساب المعايير المتوفرة في الأسئلة، وتحويلها لنسبة مئوية، واختيار حسن المطابقة.

وقد أفادت الدراسة إلى عدم مراعاة الأسئلة الموجودة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمبدأ التوازن بين أنواع الأسئلة التقويمية على المقارنة، والمفاهيم، وإن معظم الأسئلة قد خلت من عمليات العلم، كما أن الأسئلة الواردة في كتب العلوم تركز على المستويات المعرفية الدنيا من تصنيف بلوم، وتهمل باقي المستويات المعرفية، وقد أوصى الباحث بضرورة تطوير أسئلة كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا، بحيث تتوافر فيها عنصر الاهتمام بفئات المحتوى المختلفة، وعنصر الاهتمام بالمستويات المعرفية الست، وخصوصاً العليا منها، والتركيز على قياس مدى امتلاك الطالب لمهارات عمليات العلم الأساسية، والتكاملية.

10- دراسة المطاوعة (2000)، بعنوان: "أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر"

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم أسئلة موضوعات القراءة، واختباراتها بالمرحلة الابتدائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وفي إطار مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة، وتحديد مدى تنوع هذه الأسئلة من حيث المقالية والموضوعية، وكان منهج الدراسة المنهج الوضعي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب اللغة العربية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم بدولة قطر طبعة (1977) لتلاميذ المرحلة الابتدائية للصف الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، وجميع الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الأول، والثاني من (111) مدرسة ابتدائية بطريقة عشوائية.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة تحليل من صورتين استخدمت إحداهما لتحليل أسئلة موضوعات القراءة في الكتب المدرسية، وأخرى لتحليل أسئلة الاختبارات النهائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسئلة موضوعات القراءة في هذه المرحلة تهتم بصورة ملحوظة بمستوى الفهم والتذكر، وكذلك أشارت النتائج إلى أن أسئلة موضوعات القراءة أكبر من اهتمامها بمهارات التفكير العلمي، كما أوضحت الدراسة أن النوع السائد بالنسبة للأسئلة في موضوعات القراءة هي الأسئلة المقالية.

التعقيب على دراسات المحور الثاني

من العرض السابق لهذه الدراسات التي اهتمت بتحليل الأسئلة سواء أسئلة المناهج أو أسئلة الامتحانات، لخصت الباحثة أهم ما تضمنته بالآتي:

- **بالنسبة للأهداف:**

- هدفت بعض الدراسات إلى تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع كدراسة (العيد، 2010).
- هدفت بعض الدراسات التعرف إلى مدى تضمين أسئلة مقررات التربية الإسلامية بالصف الثامن، والتاسع، والعاشر للمهارات العقلية الواردة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.
- هدفت بعض الدراسات إلى تحليل الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا للصف السادس في المرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المجالات المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية، والتعرف على أنواع الأسئلة التي يتضمنها الكتاب سواء كانت مقالية أو موضوعية، والمستويات التي تقتبسها حسب تصنيف بلوم للأهداف كدراسة (الأغا، 2004).
- هدفت بعض الدراسات إلى إجراء تحليل لمهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في أسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة العليا كدراسة (حجو، 2009).
- هدفت بعض الدراسات إلى طبيعة، ونوعية الأسئلة في منهاج الصف السابع كدراسة (أبو دقة، 2004).
- هدفت بعض الدراسات إلى تحديد المعايير الفنية في الأسس الواجب اتباعها عند وضع أسئلة الامتحان، والمنهاج، وإلى تحديد الأوزان النسبية لهذه المعايير، والأسس كدراسة (الأغا، 2004)، ودراسة (البنا، 2001)، ودراسة (أبو ندى، 2000).

- **بالنسبة للمنهج:**

- اتبعت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة العيد (2010)، ولبد (2009) والأغا (2004)، وحجو (2009)، وأبو دقة (2004)، وعيطة (2007)، والأغا (2004) والبنا (2001) وأبو ندا (2000).

- **بالنسبة للمعالجات الإحصائية:**

- تنوعت المعالجات الإحصائية وفقاً لطبيعة المشكلة والأدوات المستخدمة.

- **بالنسبة لمكان إجراء الدراسة:**

- اتبعت معظم الدراسات السابقة في فلسطين، مثل دراسة العيد (2010)، ولبد (2009) والأغا (2004)، وحجو (2009)، وأبو دقة (2004)، وعيطة (2007)، والأغا (2004) والبنا (2001) وأبو ندا (2000).

- **بالنسبة لأدوات الدراسة:**

- تنوعت أدوات الدراسة ما بين تحليل المحتوى مثل دراسة العيد (2010)، ولبد (2009) والبنا (2001) وأبو ندا (2000).
- بينما استخدم كل من الأغا(2004)، وحجو (2009) وعيطة (2007) وأبو دقة (2004) قائمة بالمعايير الواجب توافرها في المنهاج وتحويلها إلى استبانة للتقويم.

- **بالنسبة لعينات الدراسة:**

- تنوعت عينات الدراسات السابقة حيث تمثلت العينة في الكتب الدراسية للغة العربية كدراسة العيد (2010).
- هناك عينات تناولت كتب التربية الإسلامية كدراسة لبد (2004).
- دراسات تناولت كتب الجغرافيا كدراسة الأغا (2004).
- دراسات تناولت كتب العلوم والتكنولوجيا كدراسة أبو ندا (2000)، ودراسة عيطة (2007)، وحجو (2009).
- كما استخدم كل من الأغا (2004)، والبنا (2001) عينة من كتب الجبر والكيمياء.

- **بالنسبة للنتائج:**

- اتفقت الدراسات على أن أسئلة المناهج يغلب عليها المجال المعرفي حساب المجال المهاري، والوجداني.
- كما اتفقت على أن التركيز في الأسئلة المعرفية كان على المستويات العقلية الدنيا.
- أما الدراسات التي اهتمت بأسئلة الامتحانات فقد اتفقت على التزام هذه الامتحانات بالمعايير الفنية المقترحة لصياغة أسئلة الامتحانات.
- استفادت الباحثة من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري، واختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

المحور الثالث

دراسات اهتمت باستخدام استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة وبناء برامج عليها

1- دراسة العلوان، والغزو (2007)، بعنوان: " فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة، على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة الحسين ابن طلال في كليات الآداب والعلوم التربوية، وتكونت العينة من (72) طالباً وطالبة، وُزِّعوا بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (36) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (36) طالباً، وذلك في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)، وقد قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي تضمن (13) موقفاً ثم التدريب فيها على مهارات ما وراء المعرفة الثلاث، وهي: التخطيط والمراقبة والتقويم، وذلك من خلال جلسات البرنامج التي كان عددها (16) جلسة، ومدة كل جلسة منها ساعة واحدة، واستخدم الباحثان اختبار Wastono Glaser للتفكير الناقد، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تطوير التفكير الناقد لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر النتائج، وجود أثر للبرنامج التدريبي، يعود لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي، أو الكلية التي ينتمي إليها.

2- دراسة الأحمد، والشبل (2006)، بعنوان: "أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود"

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود.

وقد استخدم الباحثان في دراستهما المنهج شبه التجريبي على طالبات مقرر البرمجة الرياضية في المستوى الثاني بقسم الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبة من طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية تكونت من (9) طالبات، ومجموعة ضابطة تكونت من (9) طالبات، وأظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة، والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، واختبار مهارات التفكير البعدي عند مجمل مهارات التفكير العليا.

3- دراسة خليل (2005)، بعنوان: "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي"

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي، نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واقتصرت الدراسة على وحدة المادة والطاقة في العلوم للصف الأول الإعدادي، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي، وأعدت الباحثة اختباراً للتفكير العلمي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في وحدة المادة والطاقة في مقرر العلوم، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.

وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ساعد التلميذات على فرض الفروض، والتجريب، والتفسير، والقياس، والاستنتاج، كما نمت لديهم مرونة التفكير، والتنوع في الأساليب، والطرق، واختيار أفضلها لمواجهة نفس المشكلة.

كما أصبح لديهم القدرة على مراجعة نتائج تعلمهم من خلال المقارنة بين معلوماتهم، ومفاهيمهم السابقة والحالية، وإلى أي مدى توافقت أو اختلفت معها، مما أدى إلى نمو مهارات التفكير العلمي لديهم.

كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، زاد من حبهم واتجاههم نحو مادة العلوم، وذلك من كون استخدام هذه الاستراتيجيات ساعد التلاميذ على المشاركة في الأنشطة، والحوار، والمناقشة، وطرح الأسئلة، وعدم الاعتماد على المعلم، مما كان له كبير الأثر في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو العلوم.

4- دراسة رمضان (2005)، بعنوان: "التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم"

هدفت الدراسة إلى معرفة التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية، والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم في وحدة المادة والطاقة، واستخدمت الباحثة في دراستها اختباراً للمفاهيم العلمية، واختباراً للتفكير الناقد، وكذلك مقياس مستويات تجهيز المعلومات، وتكونت

عينة الدراسة من مجموعة من تلميذات الصف الأول الإعدادي في مدرسة مدينة نصر التجريبية الموحدة بإدارة مدينة نصر التعليمية، للعام الدراسي (2004/2003) للفصل الدراسي الأول، كما تكونت العينة من فصلين دراسيين أحدهما كمجموعة ضابطة تكونت من (46) تلميذة، والأخرى كمجموعة تجريبية تكونت من (46).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التساؤل الذاتي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في تنمية المفاهيم العلمية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة عبد الوهاب (2005)، بعنوان: "فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري".

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء، وتنمية التفكير التأملي، والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في وحدة خواص السوائل الساكنة، ووحدة خواص المواد المتحركة، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي، واستخدمت في الدراسة اختباراً لقياس التحصيل، واختبار التفكير التأملي، وقياس الاتجاه.

وتكونت عينة الدراسة من فصلين دراسيين؛ أحدهما يمثل المجموعة التجريبية، وتكونت من (45) طالباً، والفصل الآخر يمثل المجموعة الضابطة من طلبة الصف الثاني الثانوي بمعهد بنها.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة، في اختبار التفكير التأملي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، في التطبيق القبلي والبعدي، لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

6- دراسة الحاروني، وعلي (2004)، بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوي العام العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم"

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التذكر بهدف تحسين التحصيل في مادة علم النفس لطلاب الثانوية العامة العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة أثر ذلك في مفهوم الذات لديهم، واعتمد الباحثان المنهج التجريبي،

وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية، والضابطة، والقياس القبلي، والبعدي لكل منهما.

وتكونت عينة الدراسة من عينة استطلاعية، وذلك للتحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة، وعينة أساسية قوامها (300) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أسيوط.

واستخدم الباحثان في دراستهما عدداً من الأدوات في إعدادهما، مثل قائمة ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التذكر، ومقياس مفهوم الذات، بالإضافة لاختبار تحصيلي في مقرر علم النفس، كما اعتمد الباحثان في دراستهما اختبار المصفوفات المتابعة لجون رافي، واختبار الذكاء للراشدين لوكسلر.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية للطلبة الناجحين في متغيرات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات، والتحصيل الأكاديمي، كما توصلت لنفس هذه النتيجة مع مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة الشربيني والفرحاتي (2004)، بعنوان: "علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى بحث علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز، وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (367) طالباً وطالبة، منهم (173) طالباً وطالبة من الشعب العلمية، و (194) طالباً وطالبة من الشعب الأدبية، وتم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس أهداف الإنجاز، واستبيان أسلوب عزو الفشل، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الشعب العلمية، والشعب الأدبية في مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز، وأسلوب عزو الفشل لصالح التخصصات العلمية، وكشفت أيضاً عن وجود ارتباط متعدد دال إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة من ناحية، وكل من أهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل مجتمعين من ناحية أخرى، كما بينت الدراسة إمكانية التنبؤ بمهارات ما وراء المعرفة من خلال أهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل.

8- دراسة القرني (2004)، بعنوان: "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الفهم القرائي، والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول

الثانوي في وحدة قوانين نيوتن وحركة الأقمار الصناعية حول الأرض، واقتصرت الدراسة على بحث إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية التساؤل الذاتي، كما اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي متمثلة في طالبات فصلين دراسيين أحدهما يمثل المجموعة التجريبية، والآخر يمثل المجموعة الضابطة للعام الدراسي (2003/2002) وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واستخدمت الباحثة عدداً من الأدوات البحثية تمثلت في اختبار مهارات الفهم القرائي واختبار تشخيصي واختبار تحصيلي.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته الثلاثة (التذكر – الفهم – التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

9- دراسة العدل وعبد الوهاب (2003) ، بعنوان: "القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة العاديين والمتفوقين عقليا

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في مهارات ما وراء المعرفة، وهل تختلف هذه العلاقة بين القدرة على المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب التفوق العقلي، وهل يوجد تأثير لكل من نوع الطالب، ومستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة، ومعرفة تأثير التفاعل الثنائي بين نوع الطلاب ومستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة.

وتكونت عينة الدراسة من (303) طالب وطالبة، منهم (67) طالباً وطالبة عينة استطلاعية، وبلغ متوسط العمر (14) سنة وأربعة أشهر، واستخدم الباحثان اختباراً للذكاء العالي يتكون من (42) سؤالاً متدرج الصعوبة، ويتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية، بالإضافة لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري، ويقيس الطلاقة اللفظية والفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة، كما استخدما مقياس القدرة على حل المشكلات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.01) بين درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في مهارات ما وراء المعرفة، وإلى كون العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة تكون لدى العاديين أعلى منها لدى المتفوقين عقلياً، كما توصلت إلى وجود تأثير لنوع الطالب على درجات الطلاب في جميع المقاييس ما عدا مقياس المراجعة والتقويم، بينما تأثير مستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب كان في جميع المقاييس، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً لصالح البنات، ووجود فروق لصالح البنات العاديات على البنين المتفوقين عقلياً.

10- دراسة النمروطي والشناق (2003)، بعنوان: "أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية على اتجاهات طلبة الصف السابع العلمية ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم"

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية تدرس فوق معرفية في اتجاهات طلبة الصف السابع العلمية، ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السابع في إحدى المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم للتعليم الخاص في عمان للعام الدراسي (2001/2000)، حيث تم أخذ الشعبتين الموجودتين في المدرسة، وتم اختيار أحدهما عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد استخدم الباحثان اختبار الاتجاهات العلمية، واختبار عمليات العلم قبل إجراء التجربة وبعدها، وقد استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبار فرضيات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الاتجاهات العلمية لصالح طريقة التدريس والمجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب مهارات عمليات العلم تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية

11- دراسة فهمي (2003)، بعنوان: "فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي"

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر بمدرسة العباسية الثانوية بنات بمحافظة القاهرة، واقتصرت الدراسة على تدريس الوحدة الثانية والثالثة من كتاب القراءة المقرر.

واستخدمت الباحثة في دراستها استبانة لتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب الصف العاشر، واختبار القراءة الناقدة، وقائمة الأسئلة الموجهة.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال إحداث تعلم ذي معنى قائم على الفهم، ومن خلال الوصول إلى مهارة الاستماع للآخرين وهم يفكرون بصوت مرتفع، كما توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات التميز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وتنمية مهارة تقويم الأدلة، ونقدها وتنمية مهارة التعرف على هدف الكاتب.

13- دراسة السيد (2002)، بعنوان: "تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والوعي بها لدى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الابتدائي تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بسوهاج، وقام الباحث بإعداد قائمة لمهارات ما وراء المعرفة تحتوي على مهارات التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم كماهرات رئيسة بالإضافة إلى (35) مهارة فرعية، كما قام بإعداد برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في صورة موديولات تعليمية، كما قام بإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط درجات العينة قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي في أدائهم ووعيهم لمهارات ما وراء المعرفة.

14- دراسة لطف الله (2002)، بعنوان: "تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم"

تهدف الدراسة إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة، ومعرفة أثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالإسماعيلية شعبة العلوم البيولوجية، كمجموعة تجريبية (34) طالباً، وشعبة العلوم الطبيعية كمجموعة ضابطة بلغ عددها (32) طالباً، كما اقتصرت الدراسة على تدريس الجزء الخاص بمدخل تدريس العلوم من مقرر طرق تدريس العلوم للفرقة الرابعة، ويشتمل على المدخل التقليدي ومدخل حل المشكلات والمدخل الاكتشافي، وقد استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات في دراستها تشمل اختباراً تحصيلياً ومقياس التقييم الذاتي لمهارات ما وراء المعرفة، بالإضافة لبطاقة ملاحظة أداءات الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس موضوع مداخل تدريس العلوم له نتائج إيجابية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وانتقال أثر التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة

15- دراسة كوتش (Koch, 2001) "training in meta cognition :meta cognition and comprehension of physics"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء، واستخدم الباحث في دراسته اختباراً من إعداده للفهم القرائي، ووحدة دراسية أعدها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة المكونة من (64) طالباً، منهم (30) طالباً كمجموعة تجريبية، و (34) طالباً كمجموعة ضابطة، وذلك قبل دراستهم للوحدة التي قام بإعدادها ودراستها. ودلت النتائج إلى تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.

16- دراسة بيث (Beeth, 1998)

"Teaching for conceptual change using status as ameta cognitive learning tool"

هدفت الدراسة إلى استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التفسير، استراتيجية التوضيح، استراتيجية التساؤل الذاتي) وذلك للسماح لتلاميذ الصف الخامس بشرح أفكارهم عن مفهوم القوة ومفهوم الحركة، وكذلك لمساعدتهم على مراجعة أفكارهم عن مفهومي القوة والحركة وفحصها.

وتوصلت الدراسة إلى الاستراتيجيات المتبعة التي ساعدت التلاميذ على تصحيح تصوراتهم عن بعض المفاهيم العلمية، كما بينت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة غير من دور التلاميذ أثناء عملية التعلم، وذلك من خلال تحويل دورهم من مجرد الاستقبال السلبي للمعرفة، إلى الإيجابية والنشاط أثناء عملية التعلم، كما بينت الدراسة إلى أن دور المعلم قد تغير من الاعتماد الزائد على الكتاب المدرسي، ومصادر المعرفة التقليدية إلى دور أكثر ديناميكية في بناء وتطوير معارف التلاميذ واستقبال أفكارهم ومناقشتها وتعديلها.

17- دراسة يور وكريج (Yore & Craig, 1992):

"meddle school students meta cognition, knowledge about science text"

هدفت الدراسة إلى تحديد معارف ما وراء المعرفة الثلاث (المفاهيمية- الإجرائية – الشرطية) في مجالات قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (532) طالباً وطالبة، منهم (113) من طلبة الصف الرابع، و(108) من طلبة الصف الخامس، و(109) من طبة الصف السادس، و (39) من طلبة الصف السابع، و (109) من طلبة الصف الثامن.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة مرتفعي القدرة القرائية ومنخفضي القدرة القرائية لمعارف ما وراء المعرفة لصالح الطلبة مرتفعي القدرة القرائية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث، كما وضحت الدراسة عدم وجود تحسن في معارف ما وراء المعرفة مع تقدم الطلبة في العر بين الجنسين.

التعليق على دراسات المحور الثالث

من العرض السابق لهذه الدراسات التي اهتمت باستخدام استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة، وبناء برنامج عليهما تحليلاً وتقويماً، لخصت الباحثة أهم ما تضمنته فيما يأتي:

1- بالنسبة للأهداف:

- هدفت بعض الدراسات إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم، كدراسة كل من (الأحمد والشبل، 2006)، (عبد الوهاب، 2005)، (خليل، 2005)، (الحاروني وعلي، 2004)، (النمروطي والشناق، 2003).
- هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنواع التفكير المختلفة، وعمليات العلم كدراسة كل من (العلوان والغزو، 2007)، (الأحمد والشبل، 2006)، (خليل، 2005)، (رمضان، 2005)، (عبد الوهاب، 2005)، (Yore &Craig, 1992)
- هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية الوعي والمفاهيم، وتنمية الفهم القرائي والقراءة الناقدة كدراسة كل من (رمضان، 2005)، (القرني، 2004)، (فهمي، 2003)، (إسماعيل، 2001)، (Kotch, 2001) (Beeth, 1998).
- هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التغلب على صعوبات تعلم المفاهيم كدراسة (القرني، 2004).
- هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التخلص من صعوبات التعلم لدى الطلاب، وزيادة نسبة التحصيل الدراسي لديهم كدراسة (الحارون وعلي، 2004).
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، كدراسة (العلوان والغزو، 2007).
- هدفت بعض الدراسات إلى معرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين درجات الطلبة في القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في مهارات ما وراء المعرفة، كدراسة (العدل وعبد الوهاب، 2003).
- هدفت بعض الدراسات إلى تنمية ما وراء المعرفة من خلال استراتيجيات خاصة وبناء برامج تدريبية معينة كدراسة (السيد، 2002).

- هدفت بعض الدراسات إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة ومعرفة أثرها في التحصيل، وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم كدراسة (لطف الله، 2002).

2- بالنسبة للعينة:

- اختارت مجموعة من الدراسات عينة الدراسة من طلبة الجامعة، والمعلمين قبل الخدمة، كدراسة كل من (العلوان والغزو، 2007)، (الأحمد والشبل، 2006)، (الشربيني والفرحاتي، 2004)، (السيد، 2002)، (لطف الله، 2002).
- هناك دراسات اختارت عينة من طلاب المرحلة الثانوية كدراسة كل من (الحاروني وعلي، 2004)، (القرني، 2004)، (Kotch, 2001) .
- بعض الدراسات اختارت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الإعدادية كدراسة كل من (خليل، 2005)، (رمضان، 2005)، (العدل وعبد الوهاب، 2003)، (النمروطي والشناق، 2003)، (إسماعيل، 2001)، (Yore & Craig, 1992)
- بعض الدراسات اختارت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية كدراسة كل من (Beeth, 1998) ، (Yore & Craig, 1992)

3- بالنسبة لأدوات الدراسة:

تنوعت الأدوات في الدراسات العربية والأجنبية تبعاً للهدف من الدراسة، حيث كانت عبارة عن اختبارات تحصيل المعرفة العلمية، واختبارات التفكير بجميع أنواعه، واختبارات الذكاء، واختبارات عمليات العلم، وبرامج تدريبية وقائمة لمهارات ما وراء المعرفة، وبطاقات ملاحظة.

4- بالنسبة لمنهج الدراسة:

اتبعت معظم الدراسات فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق الأهداف الموضوعة، وأثرها في اكتساب المعرفة العلمية، وتنمية مهارات التفكير، وتحسين أداء الطلبة، بالإضافة إلى تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو التعلم والمعرفة العلمية، كما أثبتت الدراسات فاعلية بناء برامج تدريبية لمهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وأهمية مهارات ما وراء المعرفة في انتقال أثر التعلم لدى الطلبة.

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة للمحور الثالث.

- عملت هذه الدراسة على تحديد مدى تضمن أسئلة (التدريبات، والأنشطة) منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعليم فوق المعرفي.
- بينما اهتمت الدراسات السابقة للمحور الثالث بمعرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة تحصيل الطلبة، أو التغلب على صعوبات التعلم لدى الطلبة، واهتمت ببناء برامج قائمة على مهارات ما وراء المعرفة، ومعرفة آثارها.
- كما أن عينة الدراسة الحالية كانت عبارة عن أسئلة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، بينما الدراسات السابقة كانت عبارة عن طلبة كافة المراحل التعليمية المختلفة، أو معلمين قبل الخدمة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- منهجية الدراسة
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراســـة.
- صدق، وثبات الاستبانة.
- المعالجات الإحصائية.

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استُخْدِمت في معالجة النتائج، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي التي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة **(تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي، وتصور مقترح لإثرائها)**، وتحليل بياناتها.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصفوف (1-3) بفلسطين، في العام الدراسي (2011-2012م)، حيث تتمثل عينة الدراسة في جميع الأسئلة المتضمنة في هذه الكتب، وهي الأسئلة التي تأتي ضمن الدرس أو تتخلل محتواه أو أنشطته، والأسئلة التقويمية التي تأتي عقب كل درس.

أدوات الدراسة:

1- أداة تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي.

استخدمت الباحثة بطاقة مهارات التفكير فوق المعرفي لتحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، وكذلك اشتملت أداة التحليل على الهدف من عملية التحليل، وعينة التحليل، ووحدة التحليل وفئاتها، ووحدة التسجيل، وضوابط عملية التحليل، كما تضمنت استمارة لرصد معدلات تكرار مهارات التفكير فوق المعرفي.

وقد قامت الباحثة ببناء هذه الأداة متبعة الخطوات الدراسية الآتية:

1- بناء قائمة مهارات التفكير فوق المعرفي:

- **تم بناء قائمة مهارات التفكير فوق المعرفي من خلال الاطلاع والبحث في المصادر الآتية:**
  - الأدب التربوي وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة في هذا المجال.
  - الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج كدراسة (العيد، 2010)، ودراسة (لبد، 2009).
  - وفي ضوء ذلك تم صياغة عدة معايير متعلقة بكل بعد رئيسيّ، بناءً على آراء بعض المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس. (ملحق رقم 3)
- **ضبط القائمة :**

تم عرض الصورة الأولية لقائمة **مهارات التفكير فوق المعرفي** المكونة من (22) عبارة، على مجموعة من المحكمين كما هو موضح في ملحق رقم (3)؛ وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة، ومدى شموليتها، وقد أسفرت عملية التحكيم على إجراء بعض التعديلات، فقد تم تعديل بعض العبارات بإضافة أو حذف بعض المفردات.

- **الصورة النهائية للقائمة :**

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، حيث أضيفت بعض العبارات على عدد من الأبعاد التي تحتاج لذلك، وتم حذف بعضها، وتم صياغة القائمة في صورتها النهائية حيث تضمنت (22) عبارة، وُزِّعت على ثلاثة محاور، كما هو موضح في ملحق رقم (4).

2- تحديد الهدف من التحليل :

تهدف عملية تحليل المحتوى إلى تحديد مدى توافر كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير فوق المعرفي.

3- تحديد عينة التحليل:

تم تحديد كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصفوف (1-3) للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين للعام الدراسي (2011-2012م)، حيث تتمثل عينة الدراسة في جميع التدريبات والأنشطة المتضمنة في هذه الكتب، وهي التدريبات والأنشطة التي تأتي عقب كل درس.

4- تحديد وحدة التحليل:

للتوصل إلى التقدير الكمي لفئات التحليل لا بد من وجود وحدات يمكن الاستناد إليها في عدد هذه الفئات، ولذا فقد اتخذت الباحثة تدريبات وأنشطة الدروس التي تحتويها كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصفوف (1-3) كوحدة تحليل يستند إليها في رصد فئات التحليل.

5- تحديد فئات التحليل :

يقصد بفئات التحليل: العناصر التي يتم تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصفوف (1-3) بفلسطين على أساسها، وفي هذه الدراسة حُدِّدت فئات التحليل في مهارات ما فوق المعرفة التي تم تحديدها.

6- تحديد وحدة التسجيل:

هي أصغر جزء في المحتوى وتختاره الباحثة، وتخضعه للعد والقياس، ويعتبر ظهوره أو غيابه أو تكراره دلالة معينة في رسم نتائج التحليل مثل الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة.

والفقرة هي العبارات المترابطة المعنى التي قد تمتد إلى صفحة، وفي هذه الدراسة تم اعتماد الفقرة كوحدة للتسجيل.

7- ضوابط عملية التحليل:

لا شك في أن وضع ضوابط معينة وواضحة للتحليل يؤدي إلى تحديد دقيق للعبارات، والفئات المستهدفة من التحليل، كذلك يؤدي إلى ارتفاع نسبة ثبات التحليل، وبناءً عليه فقد وضعت الدراسة الأسس الآتية لتحليل المحتوى، والتي تتمثل في:

- يتم التحليل في إطار المحتوى كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف (1-3).
- يشمل التحليل محتوى كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف (1-3).
- يشمل التحليل الرسومات، والأشكال، والجداول، والفقرات الكاملة.

8- صدق أداة تحليل المحتوى:

يعتمد صدق التحليل على صدق أداة التحليل: وهو أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، وقد تم تقدير صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؛ وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، ومراجعة بنودها (فئات التحليل)، وقد قامت الباحثة بتعديل ما طُلب تعديله بناءً على اتفاق المحكمين.

9- ثبات أداة تحليل المحتوى:

قامت الباحثة للتأكد من ثبات الأداة من خلال ثبات التحليل عبر الزمن، حيث قامت الباحثة بإعادة عملية التحليل للمحتوى بعد 3 أسابيع، وقد تم حساب نسب الاتفاق بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة في كل من التحليلين باستخدام معادلة هولستي، والجدول رقم (4.1) يوضح ذلك.

جدول (4.1)

يوضح عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين نتائج التحليل الأول، والثاني للصف الثاني

عملية التحليل	التحليل الاول	التحليل الثاني	نسبة الثبات
المهارات المفاهيمية	179	182	98.35
المهارات السياقية	82	86	95.35
ثالثاً: المهارات الإجرائية	21	24	87.50
المجموع	282	292	96.58

يتضح من الجدول أن معامل الثبات الكلي (96.58)، وهو معامل ثبات عال يطمئن الباحثة لاستخدام أداة تحليل المحتوى.

أ- **ثبات التحليل عبر الأفراد:**

ويقصد بها مدى الاتفاق بين نتائج التقويم التي توصلت إليها الباحثة، وبين نتائج التقويم التي توصلت إليها المعلمة الأخرى التي لديها خبرة في تدريس اللغة العربية، وطلبت منها القيام بعملية التقويم بشكل مستقل، وأسفرت النتائج عن وجود اتفاق كبير في عمليات التقويم، وهذا يدل على صدق عملية التقويم، وتم ذلك باستخدام طريقة معامل هولستي (Holisti) لتقويم الاختبار باستخدام المعادلة التالية.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

والجدول (4.2) يوضح ذلك:

الجدول (4.2)

يوضح معاملات الاتفاق (الثبات) عبر الأفراد في للصف الثاني

	الباحثة	المحلل الثاني	معامل الثبات
المهارات المفاهيمية	182	188	96.81
المهارات السياقية	86	92	93.48
ثالثاً: المهارات الإجرائية	24	23	95.83
المجموع	292	303	96.37

يتضح من الجدول أن معامل الثبات الكلي (96.37)، وهو معامل ثبات عالٍ يُطَمْئِنُ الباحثة لاستخدام أداة تحليل المحتوى.

الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية.

2- معادلة هولستي.

الفصل الخامس

نتـائج الدراســـة

ومناقشتها وتفسيرها

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة وتفسيرها، حيث تناولت هذه الدراسة مجموعة من الفرضيات جرى اختبارها وستعرض الباحثة هذه النتائج خلال هذا الفصل.

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول " **ما مهارات التفكير فوق المعرفي التي يجب أن تتوفر في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الجهود السابقة من أدب تربوي، ودراسات سابقة، ورسائل علمية ومن خلال السادة المحكمين، إضافة إلى خبرة الباحثة الشخصية، وقد كونت الباحثة قائمة بمهارات التفكير فوق المعرفي التي أعدتها في صورتها النهائية من (22) معياراً موزعة على ثلاثة محاور كما توضحها الجداول الآتية:

المحور الأول: المهارات المفاهيمية

م	المهارات المفاهيمية
.1	تركيز الانتباه على ما هو مطلوب.
.2	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة.
.3	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة وظيفية وذات معنى .
.4	تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية.
.5	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم بعضها ببعض.
.6	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معاً.
.7	معرفة التصنيفات والفئات.
.8	معرفة المبادئ والتعميمات.
.9	معرفة النماذج والبنيات.
.10	معرفة الرموز ودلالاتها اللفظية.
.11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .

المحور الثاني : المهارات السياقية

م	المهارات السياقية
.12	استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية.
.13	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.
.14	تفسير حدث أو موقف معين .
.15	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها
.16	ربط الفعل بالنتيجة، وربط الأسباب بمسبباتها.
.17	إصدار أحكام مستندة للمعايير والمقاييس.

المحور الثالث: المهارات الإجرائية

م	المهارات الاجرائية
.18	القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء .
.19	تحديد الخطوات المطلوبة لحل مشكلة ما.
.20	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .
.21	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها.
.22	اكتشاف الأخطاء وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني " **ما مدى تضمن كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير فوق المعرفي ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير فوق المعرفي، والجداول الآتية توضح ذلك:

الجدول (5.1)

التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل محور من محاور مهارات التفكير فوق المعرفي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أولاً: المهارات المفاهيمية	15.57	5.99	35.38	1
2	ثانياً: المهارات السياقية	8.16	2.89	34.01	2
3	ثالثاً: المهارات الإجرائية	1.84	1.89	9.19	3
4	الدرجة الكلية	25.57	7.78	29.05	

يتضح من الجدول السابق أن المهارات المفاهيمية حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي (35.38%)، تلى ذلك المهارات السياقية التي حصلت على المرتبة الثانية بوزن نسبي (34.01%)، تلى ذلك المهارات الإجرائية التي حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (9.19%)، أم الدرجة الكلية للبطاقة حصلت على وزن نسبي (29.05%).

كما هو الحال في دراسة العيد (2010) التي توصل فيها الباحث إلى عدم وجود مهارات التفكير الإبداعي في المنهاج، ودراسة لبد (2009) التي توصلت إلى وجود ضعف في المهارات العقلية في أسئلة كتب التربية الإسلامية، واختلفت مع دراسة حجو (2009) التي توصلت إلى وجود مهارات التفكير فوق المعرفي في كتب التكنولوجيا ولكن عدم توزيعها بشكل متوازن.

ويرجى السبب في ذلك الترتيب إلى أن المفاهيم في أسئلة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لا نجدها إلا في أسئلة المرادف (الكلمة ومرادفها) وهي غالباً ما تأتي عقب كل درس في سؤال واحد من أربعة إلى خمسة بنود، يليها في الترتيب المهارات السياقية وهي قريبة بشكل كبير من المهارات المفاهيمية من حيث مدى توافرها في أسئلة الكتاب عقب كل درس فيأتي غالباً سؤال من أربعة إلى خمسة بنود تعتمد إجابته على مدى فهم الطالب لمادة الدرس (السياق)، أما بالنسبة للمهارات الإجرائية فتكون نادرة ولا نجد إلا سؤالاً من خمسة بنود ما بين كل ثلاثة دروس في المتوسط العام.

الصف الأول الأساسي

المحور الأول: المهارات المفاهيمية:

الجدول (5.2)

التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصف الأول

م	المهارة المفاهيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تركيز الانتباه على ما هو مطلوب.	1.77	2.01	44.23	5
2	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة .	2.31	1.97	57.69	4
3	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة وظيفية وذات معنى .	0.62	1.50	15.38	9
4	تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية .	3.38	1.50	84.62	1
5	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم بعضها ببعض.	1.69	1.97	42.31	6
6	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معاً.	2.77	1.92	69.23	2
7	معرفة التصنيفات والفئات.	1.15	1.82	28.85	7
8	معرفة المبادئ والتعميمات.	0.38	1.12	9.62	10
9	معرفة النماذج والبنيات.	2.77	1.92	69.23	2
10	معرفة الرموز، ودلالاتها اللفظية.	0.00	0.00	0.00	0
11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .	0.92	1.75	23.08	8
	الدرجة الكلية للمحور	**17.77**	**8.53**	**40.38**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (4) والتي نصت على "تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (84.62%)؛ وذلك لأن أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي تحتوي في الأغلبية على تحليل الكلمات إلى حروف، وهذا ما جعل هذا البند يحصل على أعلى نسبة من حيث التواجد.

- الفقرة (6-9) التي نصت على "إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معاً معرفة النماذج والبنيات" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (69.23%)؛ ويعود السبب في حصول هذه الفقرة على أعلى النسب أن أسئلة كتاب الصف الأول الأساسي تحتوي عقب كل درس على أسئلة لترتيب الكلمات وتكوين جمل مفيدة، بالإضافة إلى أن الأسئلة في الدروس الأخيرة احتوت على ترتيب جمل الدرس لتكوين قصة الدرس.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (8) والتي نصت على "معرفة المبادئ، والتعميمات" احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (9.62%)؛ وذلك لأن المبادئ والتعميمات تستخدم في الصفوف العليا، وتندر في المرحلة الأساسية.

-الفقرة (10) والتي نصت على "معرفة الرموز، ودلالاتها اللفظية" احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (0.00%)، وهذا من الطبيعي لأن الصف الأول يعتمد على المحسوسات ويخلو من الرموز والدلالات.

بينما لم تحصل الفقرة (10) والتي نصت على "معرفة الرموز، ودلالاتها اللفظية" على أي نسبة، أما الدرجة الكلية للمحور فحصل على وزن نسبي (40.38%).

المحور الثاني: المهارات السياقية

الجدول (5.3)

التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصف الأول

م	المهارات السياقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية.	3.69	1.11	92.31	1
2	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها.	3.23	1.48	80.77	2
3	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.	1.08	1.75	26.92	4
4	إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس.	0.00	0.00	0.00	0
5	تفسير حدث أو موقف معين.	2.77	1.54	69.23	3
	الدرجة الكلية للمحور	**10.77**	**2.05**	**44.87**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (1) والتي نصت على "استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (92.31%)، ويعود ذلك إلى أن أسئلة كتب اللغة العربية للصف الأول تركز على أن يتعرف الطالب على مفردات جديدة، ومعرفة معناها وهذا ما وجدناه عقب كل درس من دروس القراءة.
- الفقرة (2) والتي نصت على "المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (80.77%)، والفضل في أن هذه الفقرة احتلت أعلى النسب أن أسئلة كتب اللغة العربية للصف الأول تحتوي عقب كل درس على مقارنة بين عدة سلوكيات ونتائجها، أي السلوكيات الصحيحة والسلوكيات الخاطئة ونتائج كل منها.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (5) والتي نصت على "تفسير حدث أو موقف معين" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (69.23%)، ويرجع السبب في ذلك أن أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الأول تعتمد على تفسير الأحداث والمواقف التي حدثت في الدرس، وهذا ما لاحظته الباحثة في الأسئلة عقب كل درس.
- الفقرة (3) والتي نصت على "تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها" احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (26.92%)، وتوفر هذا البند بدرجة قليلة في أسئلة الدروس الأخيرة والتي كانت عبارة عن قصص.

بينما لم تحصل الفقرة (4-6) والتي نصت على "إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس، ربط الفعل بالنتيجة وربط الأسباب بمسبباتها" على أي نسبة، نظراً لأن هذا البند يعد أعلى من مستوى طلبة الصف الأول الأساسي.

أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (44.87%).

المحور الثالث: المهارات الإجرائية:

الجدول (5.4)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الاجرائية للصف الأول

م	المارات الإجرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء .	0.00	0.00	0.00	0
2	تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة .	2.77	1.92	69.23	1
3	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .	0.00	0.00	0.00	0
4	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها .	0.00	0.00	0.00	0
5	اكتشاف الأخطاء، وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.	0.00	0.00	0.00	0
	الدرجة الكلية للمحور	**2.77**	**1.92**	**13.85**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (2) والتي نصت على "تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (69.23%)، وقد ورد هذا البند في الأسئلة التي كانت عبارة عن صور غير مرتبة، وتحتاج إلى ترتيب لتكوين قصة.

بينما لم تحصل الفقرات (1-3-4-5) والتي نصت على "القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ، الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها، اكتشاف الأخطاء وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل" على أي نسبة.

أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (13.85%)، وتعتبر هذه النسبة قليلة جداً وذلك لأن اللغة العربية ليست كغيرها من المواد العلمية التي تحتاج إلى إجراء لحل مشكلات كالرياضيات والعلوم.

الصف الثاني الأساسي

المحور الأول: المهارات المفاهيمية:

الجدول (5.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصف الثاني

م	المهارات المفاهيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تركيز الانتباه على ما هو مطلوب.	1.33	1.72	33.33	6
2	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة .	1.50	1.73	37.50	5
3	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة وظيفية وذات معنى .	1.83	1.95	45.83	3
4	تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية .	1.17	1.75	29.17	7
5	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم مع بعضها البعض	0.25	0.87	6.25	10
6	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معا.	1.58	1.98	39.58	4
7	معرفة التصنيفات والفئات.	0.33	1.15	8.33	8
8	معرفة المبادئ والتعميمات.	3.67	1.15	91.67	1
9	معرفة النماذج والبنيات .	0.00	0.00	0.00	0
10	معرفة الرموز ودلالاتها اللفظية .	0.33	1.15	8.33	9
11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .	3.17	1.53	79.17	2
	الدرجة الكلية للمحور	**15.17**	**4.17**	**34.47**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (8) والتي نصت على "التعرف على المبادئ والتعميمات" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (91.67%)، ويعود السبب في حصول هذا البند على هذه النسبة أن كتاب القراءة للصف الثاني الأساسي عبارة عن قصص ويحتوي أسئلة تشتمل على المبادئ والتعميمات كأسئلة المزاوجة والمطابقة التي تحتوي على التعميمات والمبادئ.

- الفقرة (11) والتي نصت على "إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم)" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (79.17%)، وذلك لأن المرحلة الأساسية تعتمد على بناء المفاهيم لدى الطلاب.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (10) والتي نصت على "التعرف على الرموز، ودلالاتها اللفظية" احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (8.33%)، وذلك أن المرحلة الأساسية الدنيا من (1-3) تعتمد على المحسوسات وتبتعد عن الرموز استجابة للمتطلبات النمائية لدماغ الطفل، بالبعد عن التجريد.
- الفقرة (5) والتي نصت على "شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم مع بعضها البعض" احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (6.25%)، وهذا لا نجده في اللغة العربية كما نجده بوضوح في المواد الأخرى كالعلوم والرياضيات.
- بينما لم تحصل الفقرة (9) والتي نصت على "التعرف على النماذج، والبنيات " على أي نسبة، أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (34.47%)، ويعود ذلك إلى النماذج في أسئلة كتاب اللغة العربية كانت عبارة عن رسومات، ويتعرف الطالب على أسمائها، أو عبارة عن كلمات جمع ومفرد ويقوم الطالب بجمع الكلمات وتحويلها إلى مفرد، كما هو معطى له في المثال.

المحور الثاني: المهارات السياقية

الجدول (6.5)

التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصف الثاني

م	المهارات السياقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية.	4.00	0.00	100.00	1
2	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها.	0.67	1.37	16.67	3
3	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.	1.17	0.94	29.17	2

م	المهارات السياقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
4	إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس.	0.42	0.67	10.42	5
5	تفسير حدث أو موقف معين.	0.50	1.17	12.50	4
6	ربط الفعل بالنتيجة، وربط الأسباب بمسبباتها.	0.42	0.79	10.42	5
	الدرجة الكلية للمحور	**7.17**	**2.76**	**29.86**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (1) والتي نصت على "استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (100%)، وذلك لأن الأسئلة للصف الثاني كانت تحتوي عقب كل درس على سؤال من خمسة بنود أو ستة يستنبط فيها الطالب معاني المفردات من سبات الجمل المعطاة.

-الفقرة (3) والتي نصت على "تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (29.17%)، وهذا ما لمسته الباحثة حيث إن هناك سؤالاً أو اثنين في الكتاب يعتمد على تفسير أو إعطاء سبب لحدوث ظاهرة معينة.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (4) والتي نصت على "إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس" احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (10.42%)، ويعود ذلك أن الطالب في الصف الثاني تكون لديه القدرة على إصدار الأحكام ضئيلة أو قليلة مقارنة بأقرانه في صوف المرحلة العليا، فيصدر حكم بكلمة واحدة إما بالإعجاب أو عدم الإعجاب، فوجدت أسئلة ولكن بشكل قليل وهذه هي نسبتها.
- الفقرة (6) والتي نصت على "ربط الفعل بالنتيجة وربط الأسباب بمسبباتها" احتلت المرتبة الخامسة مكرر بوزن نسبي قدره (10.42%)، وقد وردت أسئلة تندرج تحت هذا البند في الدروس التي كانت عبارة عن قصص في الوحدة الأخيرة من الكتاب.

أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (29.86%).

المحور الثالث: المهارات الإجرائية:

الجدول (7.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الاجرائية للصف الثاني

م	المهارات الإجرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء .	0.67	1.37	16.67	2
2	تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة .	1.25	1.54	31.25	1
3	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .	0.00	0.00	0.00	0
4	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها .	0.00	0.00	0.00	0
5	اكتشاف الأخطاء وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.	0.08	0.29	2.08	3
	الدرجة الكلية للمحور	**2.00**	**2.04**	**10.00**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (2) والتي نصت على "تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (31.25%)، وهذا تمثل في أسئلة ترتيب الجمل لتكوين فقرة.
- الفقرة (1) والتي نصت على "القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (16.67%)، وجاء هذا البند في أسئلة الإكمال كما في المثال.

وأن أدنى فقرة في المجال كانت:

- الفقرة (5) والتي نصت على "اكتشاف الأخطاء وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (2.08%).

بينما لم تحصل الفقرة (3-4) والتي نصت على "اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ، الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها" على أي نسبة، حيث يرجع ذلك إلى أن اللغة

العربية لا تحتوي على إجراء خطوات للوصول إلى حل مشكلات واختيار الوقت المناسب كما في مادتي العلوم والرياضيات.

أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (10.00%).

الصف الثالث الأساسي

المحور الأول: المهارات المفاهيمية:

الجدول (8.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصف الثالث

	المهارات المفاهيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تركيز الانتباه على ما هو مطلوب.	1.67	2.06	41.67	4
2	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة .	2.33	1.56	58.33	3
3	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة وظيفية وذات معنى .	0.58	1.00	14.58	7
4	تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية .	0.25	0.87	6.25	9
5	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم مع بعضها البعض	0.50	1.24	12.50	8
6	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معا .	2.92	1.51	72.92	1
7	التعرف على التصنيفات والفئات .	0.17	0.39	4.17	10
8	التعرف على المبادئ والتعميمات .	2.92	1.78	72.92	1
9	التعرف على النماذج والبنيات .	0.00	0.00	0.00	0
10	التعرف على الرموز ودلالاتها اللفظية .	0.75	1.36	18.75	6
11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .	1.50	1.62	37.50	5
	الدرجة الكلية للمحور	**13.58**	**3.26**	**30.87**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (6) والتي نصت على "إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معاً " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (72.92%)، وهذا تمثل في توظيف الكلمات الواردة في الدرس أو المفاهيم أو ما ورد في الدرس من أمور إيجابية في أمور الحياة، ولذلك حصل هذا البند على تلك النسبة.
- الفقرة (8) والتي نصت على" التعرف على المبادئ، والتعميمات " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (72.92%)، وقد ورد هذا البند في أسئلة التعرف إلى الجمع والمفرد وتصنيفهم حسب الأمثلة الواردة في الدرس.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (4) والتي نصت على "تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية" احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (6.25%).
- الفقرة (7) والتي نصت على "التعرف على التصنيفات، والفئات" احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (4.17%)، وذلك لقلة التصنيفات والفئات في اللغة العربية مقارنة مع المواد الأخرى كالرياضيات والعلوم.

بينما لم تحصل الفقرة (9)، والتي نصت على" التعرف على النماذج، والبنيات " على أي نسبة. أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (30.87%)، وقد وجدت النماذج في أسئلة تحويل المفرد إلى جمع، كما هو معطى في المثال والتعرف إلى نوع الجمع سواء جمع مذكر أو جمع مؤنث.

المحور الثاني: المهارات السياقية

الجدول (9.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصف الثالث

م	المهارات السياقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية.	3.00	1.48	75.00	1
2	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها	0.08	0.29	2.08	6
3	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.	1.42	1.24	35.42	2
4	إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس .	0.92	1.24	22.92	3
5	تفسير حدث أو موقف معين .	0.33	0.65	8.33	5
6	ربط الفعل بالنتيجة، وربط الأسباب بمسبباتها .	0.58	1.38	14.58	4
	الدرجة الكلية للمحور	**6.33**	**1.56**	**26.39**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (1) والتي نصت على "استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (75.00%)، ويعود السبب في ذلك أن أسئلة كل درس يحتوي على سؤال من خمسة مقررات يحتوي على التعرف على معاني الكلمات من خلال السياق الذي ورد في الدرس.
- الفقرة (3) والتي نصت على "تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (35.42%)، ويرجع السبب في ذلك أن كل درس يأتي عقبه سؤال يبدأ بـ (لماذا) وكما نعرف أن سؤال لماذا يأتي لتقديم تفسير أو سبب حدوث ظاهرة ما.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (5) والتي نصت على "تفسير حدث أو موقف معين" احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (8.33%)، وكما أسلفنا فإن اللغة العربية ليست كالمواد العلمية الأخرى تحتوي على ظواهر لتفسيرها.
- الفقرة (2) والتي نصت على "المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (2.08%)، وذلك لأن هذا البند يعتبر أعلى من قدرات طلبة هذه المرحلة.

أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (26.39%).

المحور الثالث: المهارات الإجرائية:

الجدول (10.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الاجرائية للصف الثالث

م	المهارات الإجرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء .	0.33	0.65	8.33	1
2	تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة .	0.25	0.62	6.25	2
3	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .	0.00	0.00	0.00	0
4	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها .	0.00	0.00	0.00	0
5	اكتشاف الأخطاء، وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.	0.08	0.29	2.08	3
	الدرجة الكلية للمحور	**0.67**	**0.98**	**3.33**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (1) والتي نصت على "القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (8.33%).

- الفقرة (2) والتي نصت على "تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (6.25%).

وأن أدنى فقرة في المجال كانت:

- الفقرة (5) والتي نصت على "اكتشاف الأخطاء، وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (2.08%).

بينما لم تحصل الفقرة (3-4)، والتي نصت على" اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ، الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها " على أي نسبة.

أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (3.33%).

الصفوف من (الأول حتى الثالث)

المحور الأول: المهارات المفاهيمية:

الجدول (11.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصفوف من الأول حتى الثالث

م	المهارات المفاهيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تركيز الانتباه على ما هو مطلوب.	1.59	1.89	39.86	6
2	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة .	2.05	1.76	51.35	3
3	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة وظيفية وذات معنى .	1.00	1.60	25.00	7
4	تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية .	1.65	1.93	41.22	5
5	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم مع بعضها البعض	0.84	1.55	20.95	9
6	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معا .	2.43	1.86	60.81	1
7	التعرف على التصنيفات والفئات .	0.57	1.32	14.19	10
8	التعرف على المبادئ والتعميمات .	2.27	1.97	56.76	2

م	المهارات المفاهيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
9	التعرف على النماذج والبنيات .	0.97	1.74	24.32	8
10	التعرف على الرموز، ودلالاتها اللفظية .	0.35	1.03	8.78	11
11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .	1.84	1.86	45.95	4
	الدرجة الكلية للمحور	**15.57**	**5.99**	**35.38**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (6) والتي نصت على "إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معاً" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (60.81%)، وذلك لأن أسئلة كتب اللغة العربية في هذه المرحلة تحتوي غالباً على ترتيب حروف لتكوين كلمات، وتكوين كلمات من مقاطع، وتكوين جمل من كلمات مبعثرة، وتكوين فقرة من جمل غير مرتبة، وهذا ما جعل هذه الفقرة تحصل على هذه النسبة في الصفوف الثلاثة.
- الفقرة (8) والتي نصت على "التعرف على المبادئ، والتعميمات" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (56.76%)، ويرجع ذلك إلى هناك أسئلة في مقررات الصف الأول والثاني والثالث تعتمد على كتابة مفرد أو جمع أو مرادف أو مضاد كلمات معطاة.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (7) التي نصت على "التعرف على التصنيفات، والفئات" احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (14.19%)، وكما ذكر سابقاً أن التصنيفات والفئات توجد بقلة في اللغة العربية مقارنة بالمواد الأخرى (كالرياضيات والعلوم) وذلك حصلت على أقل النسب.
- الفقرة (10) والتي نصت على "التعرف على الرموز، ودلالاتها اللفظية" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (8.78%). أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (35.38%)، ويرجع ذلك إلى أن الرموز في أسئلة كتب اللغة العربية تمثلت في علامات الترقيم والتي وردت على شكل سؤال في درس أو اثنين على الأقل في كل صف من الصفوف الثلاثة فقط.

المحور الثاني: المهارات السياقية

الجدول (12.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصفوف من الأول حتى الثالث

م	المهارات السياقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية.	3.57	1.12	89.19	1
2	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها.	1.38	1.82	34.46	2
3	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.	1.22	1.34	30.41	4
4	إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس .	0.43	0.87	10.81	5
5	تفسير حدث أو موقف معين .	1.24	1.62	31.08	3
6	ربط الفعل بالنتيجة، وربط الأسباب بمسبباتها .	0.32	0.91	8.11	6
	الدرجة الكلية للمحور	**8.16**	**2.89**	**34.01**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (1) والتي نصت على" استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (89.19%)؛ لأن اللغة العربية تركز في حد ذاتها على اكتساب مفاهيم جديدة لدى الطالب من خلال دروس القراءة، فكان هناك سؤال من خمسة بنود يركز على هذه المهارة عقب كل درس مما جعل هذه الفقرة تمثل هذه المرتبة بالنسبة للفقرات الأخرى.
- الفقرة (2) والتي نصت على" المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (34.46%)، وكما نعرف أن الأطفال في المرحلة الأساسية من (1-3) يكونون بحاجة إلى اكتساب سلوكيات حسنة،

والبعد عن السيئة، فلبّت دروس القراءة هذا المطلب باحتوائها على بعض القيم والسلوكيات الحسنة، وإظهارها بالمظهر المرغوب فيه ، وإظهار السلوك السيء بالمظهر غير المرغوب فيه، ويأتي دور الطالب في التمييز بينها من خلال الأسئلة التي كانت تعقب كل درس في المقارنة بين السلوك الحسن والسيء.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (4) والتي نصت على" إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (10.81%)، وقد احتوت أسئلة مقررات اللغة العربية على سؤال عقب كل درس ، وهو غالباً ما يأتي بصيغة ما رأيك في ... ؟ ولكن كانت هذه النسبة لهذا النوع من الأسئلة رغم أهميتها في بناء الشخصية السوية وتنمية جوانب هذه الشخصية.
- الفقرة (6) والتي نصت على" ربط الفعل بالنتيجة، وربط الأسباب بمسبباتها " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (8.11%). أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (34.01%)، وهذه نسبة قليلة جداً لبند مهم مثل هذا البند لما له من أهمية كبيرة في تنمية الشخصية المتكاملة للطالب.

المحور الثالث: المهارات الإجرائية:

الجدول (13.5)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الإجرائية للصفوف من الأول حتى الثالث

م	المهارات الإجرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء .	0.32	0.88	8.11	2
2	تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة .	1.46	1.79	36.49	1
3	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .	0.00	0.00	0.00	0
4	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها .	0.00	0.00	0.00	0
5	اكتشاف الأخطاء وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.	0.05	0.23	1.35	3
	الدرجة الكلية للمحور	**1.84**	**1.89**	**9.19**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (2) والتي نصت على "تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (36.49%)، وتعتبر هذه النسبة غير كافية لما لها من قدرة في حث الطالب على التفكير والتمييز.
- الفقرة (1) والتي نصت على "القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (8.11%)، وتعتبر هذه النسبة غير كافية لتنمية مهارات الطالب في حل المشكلات.

وأن أدنى فقرة في المجال كانت:

- الفقرة (5) والتي نصت على "اكتشاف الأخطاء، وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (1.35%)، وهذه أيضاً نسبة قليلة لأن الطفل إذا امتلك مثل هذه المهارة يتكون له القدرة على حل المشكلات الممكنة التي تواجهه في حياته.

بينما لم تحصل الفقرة (3-4)، والتي نصت على" اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ، الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها " على أي نسبة، وذلك لأن أسئلة مقررات اللغة العربية لا تحتوي على أي سؤال يحتاج إلى وقت للبدء في حله أو الانتهاء من حله.

أما الدرجة الكلية للمحور حصل على وزن نسبي (9.19%).

ولتحديد توافر مهارات التفكير فوق المعرفي لكل صف من الصفوف قامت الباحثة باستخراج النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول (14.5)

درجة توافر مهارات التفكير فوق المعرفي لكل صف من الصفوف الثلاثة

م	المحور	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
1	مفاهيمية	40.38	34.47	30.87
2	سياقية	44.87	29.86	26.39
3	إجرائية	13.85	10.00	3.33

يتضح من الجدول السابق أن الصف الأول حاز على المرتبة الأولى من جميع المحاور، تلى ذلك الصف الثاني ثم الثالث.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث " **ما التصور المقترح لإثراء التدريبات، والأنشطة التي تتضمن مهارات التفكير فوق المعرفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية ؟**

وللإجابة على هذا السؤال نقول نظراً لمحدودية مهارات التفكير فوق المعرفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف (الأول للثالث في الفصل الدراسي الثاني، فقد وجدت الباحثة أنه من الضروري وضع تصور مقترح لإثراء تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة الأساسية الدنيا بمهارات التفكير فوق المعرفي، والتي قد تسهم بتطوير محتويات الكتب لرفع مستويات التفكير عند الطلبة، والنهوض بالعملية التعليمية، ومن خلال ما سبق من نتائج نستخلص المقترح التالي:

يجب زيادة الاهتمام بالتدريبات والأنشطة (الأسئلة) في كتب اللغة العربية والتركيز على مهارات التفكير فوق المعرفي والتي تفتقر إليها تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية كلياً، والعمل على إثرائها بما يتلاءم مع المستوى العمري والعقلي للطلاب.

- ففي محور المهارات المفاهيمية ترى الباحثة أنه يجب إثراء التدريبات والأنشطة (الأسئلة) في كتب اللغة العربية بمهارتين أساسيتين وهي على النحو الآتي:
  - مهارة التعرف على التطبيقات والفئات.
  - مهارة التعرف على الرموز ودلالاتها اللفظية.

  ليس فقط هاتان المهارتان فقط، بالإضافة إلى جميع المهارات المفاهيمية ولكن بنسب متفاوتة.
- وفي محور المهارات السياقية ترى الباحثة ضرورة إثراء التدريبات والأنشطة بمهارتين ضرورتين لتنمية تفكير الطلاب وهما على النحو الآتي:
  - مهارة إصدار الأحكام المستندة لمعايير ومقاييس.
  - ربط الفعل بالنتيجة والأسباب بمسبباتها.

- وفي محور المهارات الإجرائية ترى الباحثة أنه يجب إثراء التدريبات والأنشطة (الأسئلة) بمهارات أساسية وهي:
  - مهارة اكتشاف الأخطاء وتعديلها وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.
  - مهارة اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ.
  - مهارة الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة التي تمت مناقشتها وتفسيرها، فقد توصلت الباحثة إلى التوصيات الآتية:

- ضرورة إعادة هيكلة الشكل العام للأسئلة المتضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الثالث، بحيث يكون هناك توزيع متوازن وعادل لجميع مهارات ما فوق المعرفة ومدى تضمن نمو المهارات الثلاث لدى الطلبة بالشكل المطلوب.
- ضرورة الاهتمام بالمعلومات السابقة لدى الطلبة، وربطها بالمعلومات والخبرات الجديدة؛ لكي ترسخ في عقولهم.
- العمل على تصميم برامج تعليمية في ضوء حاجات المجتمع الجزئية والكلية على حد سواء، تعمل على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لديهم، ومساعدتهم على استخدامها الاستخدام الأمثل والسليم والبنّاء.

مقترحات الدراسة

استكمالا لهذه الدراسة فان الباحثة تقترح بعض الدراسات المستقبلية التالية:

1- برنامج مقترح لتنمية مهارات ما فوق المعرفة لدي طلبة المرحلة الأساسية الدنيا وقياس أثره علي المهام المعرفية.

2- تطوير مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين في ضوء مهارات ما فوق المعرفة.

3- دراسة اثر تنمية مهارات ما فوق المعرفة علي تحصيل طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مادة اللغة العربية.

المصادر المراجع

أولاً – المراجع العربية:

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1993): "**لسان العرب** " ط1، لبنان، بيروت: دار الكتب.

2. أبو السعود، هاني إسماعيل (2009): "برنامج تقنى قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

3. أبو جورج، مروان (2000): **المناهج التربوية المعاصرة –الأساسيات – مشكلات المناهج –تطوير وتحديث**، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.

4. أبو عنزة، يوسف عوض (2009): "دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة". **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

5. أبو عنزة، يوسف(2009): "دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات قطاع غزة من، وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة" **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية ،كلية التربية.

6. الأستاذ محمود، و مطر ماجد (2001): أساسيات المناهج، المفهوم والبنية التطبيقات الأسس المتابعة، ط1، غزة، فلسطين.

7. إسماعيل، بهجت محمود(2008): "تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء "**رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

8. الأغا، عبد المعطى رمضان (2004): "**تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين، وفق تصنيف بلوم**"

9. الأغا، إحسان، والأستاذ، محمود (2004): "**مقدمة في تصميم البحث التربوي**"، ط3، فلسطين.

10. الأغا، نهاد مأمون (2004): "تقويم امتحانات الثانوية العامة في مبحث الجبر في ضوء المعايير الفنية المقترحة من 1990، وحتى 2000"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

11. بلقيس، أحمد وشطي، دونالد (1989): **القائد التربوي وإغناء المناهج**، الرئاسة العامة لوكالة الغوث.

12. توق، محي الدين، وآخرون (2002) "**أسس علم النفس التربوي**" ط، عمان، الأردن: دار الفكر.

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

14. جروان، فتحي عبد الرحمن (2011) **تعليم التفكير مفاهيم، وتطبيقات**"، ط5، دار الفكر.

15. جمل، محمد جهاد (2000)، "**العمليات الذهنية مهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم، والقلم**"، دار الكتاب الجامعي– العين.

16. الحاروني، مصطفى، وعلي، عماد (2004): **فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوي العام العاديين، ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم**" مجلة التربية، الجزء (1)، العدد (124).

17. حجو، سماح احمد (2009). "مهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في أسئلة كتاب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

18. الحريري، رائدة (2008): التقويم التربوي، ط1، عمان: دار المناهج.

19. خضر، عادل،(2007): "**بنوك الأسئلة بين نظرية، وتطبيق**" ط1، القاهرة، مصر: دار السحاب.

20. خضر، فخري (1987): "**التقويم التربوي**" ط1، دبي، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

21. خليل، نوال عبد الفتاح (2005)، "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، "**مجلة التربية العلمية**، المجلد (8)، العدد (1).

22. دياب، سهيل (1996): أثر إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بمادة تعليمية تتضمن مهارات التفكير على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، الجامعة الإسلامية، غزة.

23. ذياب، سهيل(2005): "معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة" **مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع، وطموحات المستقبل**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، الجلسة الأولى.

24. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1967): "**مختار الصحاح**" ط1، بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي.

25. رمضان، حياة (2005): "التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية، والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد5، العدد1.

26. الروسان، فاروق (1999): "**أساليب القياس، والتشخيص في التربية الخاصة**" ط1،عمان، الأردن: دار الفكر.

27. زقوت، محمد (2008): "**دراسات في المناهج**" ط2، غزة، فلسطين: مكتبة الطالب الجامعي .

28. زيدان، محمد سعيد (1999): "تقويم كتاب (علم النفس ... فهم السلوك الإنساني، وتنميته) لطلاب الصف الثالث الثانوي أدبي"، **مجلة دراسات في المناهج، وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، (61).

29. سعيد، أيمن حبيب (2002): "أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء"، **المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 1، 28 – 31.

30. السيد، أحمد جابر (2002)، "تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج"، **مجلة دراسات في المناهج**، وطرق التدريس العدد (77).

31. شاهين، محمد (1985): "**عوامل تنمية اللغة العربية**"، الطبعة الأولى، مكتبة وهبة، القاهرة – مصر.

32. الشربيني، هانم، والفرحاتي ،الفرحاتي (2004): "علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد(7).

33. شعت، ناهل أحمد (2009): إثراء محتوى الهندسة الفراغية في الصف العاشر الأساسي بمهارات التفكير البصري، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، الجامعة الإسلامية،غزة.

34. شلدان، أنور (2001): إثراء منهاج العلوم بعمليات العلم وأثره على مستوى النمو العقلي لتلاميذ الصف الخامس وميولهم نحو العلم في محافظة غزة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** جامعة الأزهر، غزة.

35. الشمري، هدى (2003): "**طرق تدريس التربية الإسلامية**" ط1 ، عمان، الأردن: دار الشروق.

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

37. الظاهر، زكريا، وآخرون(1999): "**مبادئ القياس، والتقويم في التربية** "ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة.

38. العبادي، رائد (2006): "**الاختبارات المدرسية**"، ط1: مكتبة المجتمع العربي.

39. عبد الخالق، عصام، والعملة، محمود سالم (2000): "**تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية**"، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، 8 (2)، 203.

40. عبد الهادي، نبيل(2002): "**المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**"، ط2، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

41. عبد الوهاب، فاطمة (2005): "فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء، وتنمية التفكير التأملي، والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري" **مجلة التربية العلمية**، المجلد (6)، العدد (4).

42. عبيد، وليم (2000): "المعرفة وما وراء" **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 11.

43. عبيد، وليم، وعفانة، عزو (2004): "**التفكير والمنهاج المدرسي**"، مكتبة الفلاح للنشر، والتوزيع، الطبعة الأولى، الكويت.

44. العتوم، عدنان يوسف (2010): "علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق" 20، دار المسيرة.

45. العدل، عادل محمد (2002): "ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم"، **مجلة كلية التربية**، الجزء (1)، العدد (26).

46. العدل، عادل محمد عبد الوهاب، صلاح شريف (2003): "القدرة على حل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً"، **مجلة كلية التربية**، الجزء (3) العدد (26).

47. عفانة، عزو، وعيد، وليم (2003) "**التفكير والمنهاج المدرسي**" ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

48. عفانة، عزو (1996):"**تخطيط المناهج وتقويمها** "ط3، غزة، فلسطين: مطبعة المقداد .

49. عقل، أنور (2001): " **نحو تقويم أفضل**"، ط1، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية .

50. العلوان، أحمد، والغزو، ختام (2007): أثر استراتيجيات التكفير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية كاملة الملك سعود، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (116)

51. عميرة ، إبراهيم(1991): "**المنهج وعناصره**"، ط3، القاهرة ، مصر: دار المعارف.

52. عودة، أحمد (2002): "**القياس والتقويم في العملية التدريسية**"، ط5، الأردن: دار الأمل.

53. العيد، وسام حسن (2010): "تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

54. فالواقي، محمد هشام(1997): "**بناء المناهج التربوية**" ط1، الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

55. الفرا، ميسون نصر (2010): "تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الابداعي، ومدى اكتساب الطلبة له"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

56. الفرا، فاروق(1997): "**المنهاج التربوي المعاصر**"، ط2، غزة، فلسطين: مكتبة جامعة الأزهر.

57. فهمي، إحسان عبد الرحيم (2003): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 23.

58. قشطه، احمد عودة (2008): "أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

59. قطامي ، يوسف(2005): "**علم النفس التربوي والتفكير**" عمان، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع .

60. الكحلوت، إيمان (2004): "تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد" **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

61. الكردي، وسيم (1996): "**مراجعة نقدية لكتب اللغة العربية من الصف السابع إلى الثاني عشر في الضفة الغربية، وقطاع غزة" مركز تطوير المناهج الفلسطينية، المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام**"، رام الله، فلسطين، الجزء الثاني، ص 351–ص393.

62. الكيلاني، عبد الله(1994): "**التقويم التربوي، واختبارات التحصيل**"، معهد التربية، الأونروا دائرة التربية والتعليم.

63. الكيلاني، ماجد عرسان (2005): "مناهج التربية الإسلامية، والمربون العاملون فيها"، **سلسلة أصول التربية الإسلامية(3)**، دبي–دولة الإمارات المتحدة: دار القلم.

64. لبد، على سعيد (2009): "المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

65. لطف الله، نادية سمعان (2002): تحية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل، وانتقال أثر التعليم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم" **المؤتمر العلمي السادس**، التربية العلمية، وثقافة المجتمع" (28 يوليو)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

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

67. مرعي لتوفيق والحيلة محمد (2000): **المناهج التربوية الحديثة**، ط1، دار المسيرة، عمان.

68. مركز تطوير المناهج (2001) "**كتاب اللغة العربية للصف الثاني**" ط (1)، ج (2)، وزارة التربية، والتعليم، رام الله – فلسطين.

69. مركز تطوير المناهج (2001)، "**كتاب اللغة العربية للصف الأول**"، ط1 ، ج1، وزارة التربية، والتعليم، رام الله – فلسطين.

70. مركز تطوير المناهج (2001)، "**كتاب اللغة العربية للصف الثالث**" ط2، ج 2، وزارة التربية، والتعليم، رام الله – فلسطين.

71. المزروع، هيا (2005): "استراتيجية شكل البيت الدائري، وفاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة"، **مجلة رسالة الخليج العربي**، (96)، 200–215.

72. مصطفي، صلاح(2003): "**المناهج الدراسية عناصرها أسسها، وتطبيقاتها**" ط2، السعودية: دار المريخ للنشر.

73. مصطفي، فهيم(2002): "**مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رياض الأطفال– الابتدائي– الإعدادي – الثانوي رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**"، ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر التربوي .

74. ملحم، سامي(2000): "**قياس وتقويم في التربية وعلم النفس**"، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

75. ملحم، سامي(2000): "**مناهج البحث في التربية، وعلم النفس**"، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

76. منسي، محمود، والطواب، سيد(2002): "**مدخل إلى علم النفس التربوي**" الإسكندرية، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

77. النادي، عائد خضر(2007): إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية، **رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الإسلامية**، غزة.

78. النادي، عائدة خضر (2007): "إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

79. نشوان، يعقوب حسين (2001): **الجديد في تعليم العلوم**، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، إربد.

80. **وثيقة الاستقلال الخطة الشاملة للمنهاج**، وزارة التربية، والتعليم، 1997م.

81. الوكيل ، حلمي، والمفتي، محمد(2007): "**بناء المناهج وتنظيمها**"، ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة.

82. اليتيم، عزيزة (2005): "**الأسلوب الإبداعي في تعليم طفل ما قبل المدرسة أسسه ومهاراته ومجالاته**"، ط1، الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

83. يونس، فتحي وآخرون (2004): **المناهج – الأسس – المكونات – التنظيمات – التطوير**، دار الفكر، عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1) Beeth, M.E (1998): "teaching for conceptual change, using status as meta cognitive learning tool "science education. Vol (82), No (3)

2) Callahan, L.F and clark, L.H (1982): "leaching in the Middle and secondary school" London, Macmillan publishing cc.luc. 1982.

3) Clark, L, H and starr, l (1981): "secondary and Middle school teaching Methods", London, Macmillan Publishing co. Inc,.

4) Kock, A (2001): "training in meta cognition: meta cognition and comprehension of physics" text science education, vol (85), No (6).

5) Yore, L and craig (1992): "Middle school students Cognition, know ledge about science reading and science text "objective assessment validation and results, A Dialogue search form the Eric Data base.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة مهارات ما وراء المعرفة

م	الاسم	المؤهل	مكان العمل
1-	د. خليل حماد	دكتوراه نحو وصرف	مدير عام التعليم الجامعي في وزارة التربية والتعليم
2-	د.عبد الله عبد المنعم	دكتوراه مناهج علوم	جامعة القدس المفتوحة
3-	د.ماجد الديب	دكتوراه مناهج رياضيات	جامعة الأقصى
4-	د. زياد مسعود	دكتوراه مناهج وطرق تدريس رياضيات	وكالة الغوث
5-	د. صلاح الناقة	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	أستاذ مشارك بالجامعة الإسلامية
6-	أ. وجدان الضبة	بكالوريوس تربية إسلامية	معلمة – وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

خطاب تحكيم قائمة مهارات ما فوق المعرفة

الجامعـــــة الإســـــلامية
عمـــادة الدراســـات العليـــا
كليـــــــة التربيـــــــة
قسم المناهج، وطرق التدريس

الأخ الدكتور/..... المحترم

السلام عليكم، ورحمة الله، وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير، والتي بعنوان

"تحليل كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي، وتصور مقترح لإثرائها"

الرجاء من سيادتكم القبول بتحكيم قائمة مهارات ما، وراء المعرفة " المهارات الأكاديمية"، وذلك من حيث:

1- مدى شمولية القائمة لمهارات ما، وراء المعرفة.

2- مدى انتماء الفقرة للمهارة المندرجة تحتها.

3- الصحة العلمية، واللغوية للفقرة.

ولكم مني جزيل الشكر

الباحثة

إسلام الضبة

ملحق رقم (3)

مهارات ما فوق المعرفة

المهارة المفاهيمية: يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين علي :

الرقم المسلسل	المهارات المفاهيمية	مدى الانتماء		سلامة اللغة		الصحة العلمية	
		منتمي	غير منتمي	صحيحة	غير صحيحة	صحيحة	غير صحيحة
1-	تركيز الانتباه علي ما هو مطلوب.						
2-	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة .						
3-	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة وظيفية وذات معني .						
4-	تجزئة مفهوم ما إلي أجزائه الفرعية .						
5-	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم مع بعضها البعض						
6-	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي اكبر والتي تساعد علي توظيفها معا .						
7-	التعرف علي التصنيفات والفئات .						
8-	التعرف علي المبادئ والتعميمات .						
9-	التعرف علي النماذج والبنيات .						
10-	التعرف علي الرموز ودلالاتها اللفظية .						
11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .						

المهارة السياقية: يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين علي:

الرقم المسلسل	المهارات السياقية	مدى الانتماء		سلامة اللغة		الصحة العلمية	
		منتمي	غير منتمي	صحيحة	غير صحيحة	صحيحة	غير صحيحة
1-	استنباط المعني من المواد الدراسية والخبرات التعليمية .						
2-	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها						
3-	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.						
4-	إصدار أحكام مستندة للمعايير والمقاييس .						
5-	تفسير حدث أو موقف معين .						
6-	ربط الفعل بالنتيجة وربط الأسباب بمسبباتها .						

المهارة الإجرائية: يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين علي :

الرقم المسلسل	المهارات الإجرائية	مدى الانتماء		سلامة اللغة		الصحة العلمية	
		منتمي	غير منتمي	صحيحة	غير صحيحة	صحيحة	غير صحيحة
1-	القدرة على معرفة المهارات والأساليب والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء .						
2-	تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة .						
3-	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .						
4-	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها .						
5-	اكتشاف الأخطاء وتعديلها وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.						

ملحق رقم (4)

مهارات ما فوق المعرفة بعد التعديل

المهارة المفاهيمية: يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على :

م	المهارات المفاهيمية	مدى الانتماء		سلامة اللغة		الصحة العلمية	
		منتمية	غير منتمية	صحيحة	غير صحيحة	صحيحة	غير صحيحة
1-	تركيز الانتباه على ماهو مطلوب.						
2-	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة .						
3-	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة، وظيفية، وذات معنى .						
4-	تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية .						
5-	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم بعضها ببعض						
6-	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معا .						
7-	معرفة التصنيفات، والفئات .						
8-	معرفة المبادئ، والتعميمات .						
9-	معرفة النماذج، والبنيات .						
10-	معرفة الرموز، ودلالاتها اللفظية						
11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .						

المهارة السياقية: يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على:

م	المهارات السياقية	مدى الانتماء		سلامة اللغة		الصحة العلمية	
		منتمية	غير منتمية	صحيحة	غير صحيحة	صحيحة	غير صحيحة
1-	استنباط المعنى من المباحث الدراسية، والخبرات التعليمية .						
2-	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.						
3-	تفسير حدث أو موقف معين .						
4-	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال دراستها بعمق						
5-	ربط الفعل بالنتيجة، وربط الأسباب بمسبباتها .						
6-	إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس .						

المهارة الإجرائية: يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على :

م	المهارات الإجرائية	مدى الانتماء		سلامة اللغة		الصحة العلمية	
		منتمية	غير منتمية	صحيحة	غير صحيحة	صحيحة	غير صحيحة
1-	القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرائق المعرفية بصورة عامة كإجراء.						
2-	تحديد الخطوات المطلوبة لحل مشكلة ما.						
3-	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .						
4-	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها						
5-	اكتشاف الأخطاء، وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.						

ملحق رقم (5)

نتائج التحليل للمهارات المفاهيمية

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات المفاهيمية للصفوف من الأول حتى الثالث

م	المهارات المفاهيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تركيز الانتباه على ماهو مطلوب.	1.59	1.89	39.86	6
2	ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة .	2.05	1.76	51.35	3
3	اكتساب المفاهيم المختلفة بصورة، وظيفية، وذات معنى .	1.00	1.60	25.00	7
4	تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه الفرعية .	1.65	1.93	41.22	5
5	شرح كيفية ارتباط الأجزاء المكونة للمفهوم بعضها ببعض	0.84	1.55	20.95	9
6	إدراك العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنائي أكبر، والتي تساعد على توظيفها معا .	2.43	1.86	60.81	1
7	معرفة التصنيفات، والفئات .	0.57	1.32	14.19	10
8	معرفة المبادئ، والتعميمات .	2.27	1.97	56.76	2
9	معرفة النماذج، والبنيات .	0.97	1.74	24.32	8
10	معرفة الرموز، ودلالاتها اللفظية .	0.35	1.03	8.78	11
11	إعطاء تسمية للخصائص المشتركة (تكوين مفهوم) .	1.84	1.86	45.95	4
	الدرجة الكلية للمحور	**15.57**	**5.99**	**35.38**	

نتائج التحليل للمهارات السياقية

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات السياقية للصفوف من الأول حتى الثالث

م	المهارات السياقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	استنباط المعنى من المواد الدراسية، والخبرات التعليمية	3.57	1.12	89.19	1
2	المقارنة بين عدد من الظواهر المختلفة من خلال الوعي بشروط حدوث كل منها	1.38	1.82	34.46	2
3	تقديم تبريرات لحدوث ظاهرة معينة عند حدوثها.	1.22	1.34	30.41	4
4	إصدار أحكام مستندة للمعايير، والمقاييس .	0.43	0.87	10.81	5
5	تفسير حدث أو موقف معين .	1.24	1.62	31.08	3
6	ربط الفعل بالنتيجة، وربط الأسباب بمسبباتها .	0.32	0.91	8.11	6
	الدرجة الكلية للمحور	**8.16**	**2.89**	**34.01**	

نتائج التحليل للمهارات الإجرائية:

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المهارات الإجرائية للصفوف من الأول حتى الثالث

م	المهارات الإجرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	القدرة على معرفة المهارات، والأساليب، والطرق المعرفية بصورة عامة كإجراء .	0.32	0.88	8.11	2
2	تحديد الإجراء اللازم لحل المشكلة .	1.46	1.79	36.49	1
3	اختيار الوقت المناسب للبدء بالتنفيذ .	0.00	0.00	0.00	0
4	الأداء الفعلي للإجراء أو المهارة التي تم تحديدها .	0.00	0.00	0.00	0
5	اكتشاف الأخطاء، وتعديلها، وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.	0.05	0.23	1.35	3
	الدرجة الكلية للمحور	**1.84**	**1.89**	**9.19**	