الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص: تعليمية اللغات

الموسومة ب:

أثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي

دراسة تطبيقية على كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

إعداد الطالبتين:

بلغربي أم هاني

بلغربي ميمونة

إشراف الدكتور:

أ.د بن خولة كراش

أعضاء لجنة المناقش

ا.د.بن جامعة الطيب..... رئيسا
أ.د.بن خولة كراش.....مشرفا ومقررا
د.حميدة مداني .....عضوا مناقشا

السنة الجامعية

1440ه / 1441ه

2019م / 2020 م

قال تعالى

رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ

آل عمران -08-

شكر وتقدير

أولا وقبل كل شيء نتوجه بالشكر العظيم إلى بديع السموات والأرض

خالق كل شيء ومصدر رزقنا وعلمنا.

ثانيا نتقدم بالشكر الجزيل إلى الذين لم يبخلوا علينا بإرشاداتهم

وتوجيهاتهم طيلة مشوارنا الدراسي في الجامعة، كل أساتذتنا الكرام

فجزاهم الله أحسن الجزاء.

ثم نخص شكرنا الحامل في طياته كل معاني التقدير والاحترام

إلى الدكتور المشرف "بن خولة كراش ".

وكذا إلى كل القائمين على سير قسم اللغة العربية وآدابها.

كما نتقدم في الأخير بالشكر إلى جميع من مدى لنا يد العون حتى

لو كانت نصيحة.

كما نرجو أن نكون قد وفينا الموضوع حقه ونتمنى أن يستفيد منه

غيرنا من طلبة وباحثين وحتى أساتذة، وأن يعود على كل من

يقرأه بالنفع والفائدة

إهداء

إلى من قال الله عنهما:

(وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا)" 24"

-سورة الإسراء-

الوالدين الكريمين

أطال الله في عمرهما

إلى سندنا في الحياة : يوسف وأحمد

إلى ملائكة البيت الصغار : إسراء وإسماعيل

إلى الأستاذ "بن خولة كراش" الذي أشرف علينا طيلة مشوار هذا العمل

إلى رفيقات المشوار الجامعي هاجر وآسيا

إلى كل أساتذتنا الكرام الذين عرفناهم طيلة مشوارنا الدراسي من الإبتدائي إلى الجامعي

إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل ولو بالكلمة الطيبة

إلى كل هؤلاء أُهدي هذا العمل.

بلغربي أم هاني

بلغربي ميمونة

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين إلى يوم الدين وبعد:

نظرًا للتطورات السريعة التي يشهدها العالم، لقد إتفق العلماء على أن المعرفة لم تعد غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة، بحيث أنه لم يعتمد على الأساليب القيمة في التعليم كالحفظ و التلقين والتلقي السلبي، وأصبح الإعتماد على الأساليب الجديدة كالمناقشة والحوار الفكري، والفهم، وكذا التحليل والنقد والإستنتاج.

لإعداد أجيال قادرة على التفكير والبحث في الجديد ليس على مستوى التقليد، وإنما على مستوى الإبتكار لأشياء جديدة تتسم بالأصالة والحداثة.

لذلك أصبح في كثير من دول العالم من متطلبات مناهجها التربوية أن تولي اهتماما كبيراً للتفكير وتضعه كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عمليتا التعليم والتعلم، فالتفكير لم يعد خياراً تربويا فحسب، وإنما ضرورة تربوية لا غنى عنها.

لذلك أصبح من وظيفة التربية أن تُعنى بتعليم الناس كيف يفكرون، وأن تحذرهم من مزالق التفكير، وتدربهم على أساليبه السديدة، حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح، ويدعموا بناء الحضارة، وحتى لا تسيطر عليهم أفكار الغير مع هذا الخظم الهائل من الأفكار التي تطرح الثورة المعلوماتية، فطبيعة هذا العصر تحتاج وبشدة إلى مفكرين غير تقليدين ،بل مفكرين يتميزون بمهارات

عقلية عُليا تتلاءم مع هذا، لذلك إزداد الإهتمام مؤخراً بضرورة تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس في جميع المراحل التعليمية.

فالتعليم الجيد هو الذي يُمكن المتعلمين من ممارسة التفكير النقدي والتفكير الخلاق، واكتشاف الحلول المبينة على التحليل والإستنباط، ويكون هذا بإستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية فعالة ضمن التعليم الجيد، ولعل استخدام الأسئلة في التعليم الصفي يمثل أكثر أساليب التعليم شيوعًا وهذا ليس بجديد، لكن الجديد فيه أصبح الإهتمام والتركيز على تحديد مستويات الأسئلة والمهارات التي لها أثر إثارة وتحفيز تفكير المتعلمين.

خاصة الفعالة منها Good Questions، والتي لها مكاناً بارزاً في جميع أنواع التعلم وتؤدي دوراً أساسيا لا غنى عنه في التعلم والتعليم والتقويم عند استخدامها بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب، لأنها تؤدي إلى بناء عائم جديدة للفهم والاستيعاب، لذلك يُعد فن الأسئلة سلاحاً فعالاً في يد المعلم.

وبما أن موضوع تعليم التفكير أثار ولازال يثير اهتماماً كبيراً داخل أوساط المفكرين والتربويين، وجب علينا تناول هذا الموضوع والبحث في أنجع السبل وأحسن الطرق لتدريسه وتعليمه لأبنائنا، ومن هذا المنطلق حاولنا الإجابة على مجموعة من الإشكاليات أهمها :

- ما تأثير الأسئلة في توظيف القدرات العقلية العليا ؟
- كيف تُنمي الأسئلة مهارة التفكير عند المتعلمين ؟

فكان هذا الأخير من أهم الدوافع التي جعلتنا نتناول هذا الموضوع، وللإجابة عن هذه الإشكالية وغيرها، اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه إلى مدخل وثلاثة فصول.

وجاءت خطة بحثنا مبنية في الشكل الآتي :

مقدمة : تطرقنا فيها إلى عرض الإشكالية وأسباب اختيار الموضوع والمنهج المتبع في الدراسة وأهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء إنجاز هذا البحث.

مدخل : تناولنا فيه عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المحتوى)، كما تحدثنا أيضا عن ماهية التقويم بالإضافة إلى أسسه ومعاييره وأهميته وكذا أنواعه وأساليبه.

الفصل الأول : اخترنا له عنوان يتمثل في : أهمية السؤال والاستراتيجيات النشطة في التعليم، كالمناقشة والعصف الذهني وحل المشكلات، تناولنا فيه :

ماهية السؤال، أهميته وأهدافه ومعايير صوغه.

الأنماط المختلفة للأسئلة الصفية.

الاستراتيجيات التدريسية النشطة.

فذكرنا بعض الاستراتيجيات المتمثلة في :

إستراتيجية المناقشة.

إستراتيجية العصف الذهني.

إستراتيجية حل المشكلات.

أما الفصل الثاني : عُنْوِن ب : الأسئلة وتنمية التفكير تناولنا فيه :

مفهوم التفكير، أهميته.

أساليب واستراتيجيات تعليم التفكير وتنميته، وفيه حددنا ستة أساليب واستراتيجيات كانت كالتالي :

← التفكير الناقد: مفهومه، خصائصه تعليمه، ومهاراته.

← التفكير الإبداعي: مفهومه، تنميته، مهاراته.

وفيما يخص **الفصل الثالث** الذي خصصناه للجانب التطبيقي اشتمل على ما يلي :

ماهية الكتاب المدرسي، أهميته وأهدافه.

الدراسة التطبيقية.

وفي الأخير خاتمة كانت خلاصة لكل ما درسناه عبر ثلاث فصول واحتوت على أهم النقاط التي ارتكز عليها البحث.

وعلى هذا الأساس اعتمدنا في بحثنا المعَنون ب" **أثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي** " على المنهج التجريبي للكشف عن العلاقات الموجودة بين العناصر الموجودة في بحثنا كالتقويم وصياغة السؤال وتنمية التفكير.

كما اعتمدنا على المنهج التجريبي أيضا في الدراسة التطبيقية التي قمنا بها على كتاب اللغة العربية، ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدناها وفتحت لنا مجالا لننهل منه المعلومات التي تخدمنا في بحثنا هي : أساليب التقويم التربوي لمحمد عثمان، التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته،

استراتيجياته، تقويمه) لعفت مصطفى الطنطاوي، ومهارات التفكير لعدنان يوسف العتوم، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، لعبد الواحد الكبيسي.

وككل بحث لم يخلُ بحثنا هذا من الصعوبات خاصة في أن موضوع بحثنا كان متشعبًا بعض الشيء، وكذا أن حقل التفكير حقلٌ واسعٌ جداً يُصعب حصره في هذه الوريقات.

بالإضافة إلى عدم اطلاعنا أو العمل في مجال التدريس، إلا أن مُتعت البحث ظلت تُساندنا إلى نهاية البحث.

وفي النهاية نرجوا أن نكون قد وفقنا ولو بالقدر القليل في هذا العمل، وهذا بمساعدة الأستاذ المشرف **بن خولة كراش** الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته.

ونسأل الله مولانا الرضى، كما نتقدم بالإعتذار عن أي خلل كتابي أو منهجي قد وقعنا فيه سهوًا والله الموفق والمستعان، وإياه نسأل أن يسدد خطانا ويغفر لنا زلاتنا والحمد لله رب العالمين.

جامعة ابن خلدون –تيارت– **الطالبتين :**

جوان 2020 **– بلغربي أم هاني.**

– بلغربي ميمونة.

مدخل

- ✓عناصر العملية التعليمية.
- ✓ماهية التقويم.
- ✓أسس ومعايير التقويم.
- ✓أهمية التقويم وأغراضه.
- ✓مجالات التقويم وأنواعه.
- ✓أساليب التقويم.

مدخل :

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين اهتماما بارزا بمنهجية تعليم المواد، حيث انصرف عدد من الباحثين على اختلاف تخصصاتهم إلى البحث في المسائل المتصلة بترقية طرائق التدريس، ومع استمرارية هذه البحوث المسلطة على مسائل التعليم والتعلم ظهرت التعليمة علما جديدا في حقل علوم التربية وكمجال بحث وتفكير علمي حديث العهد ينصب أساسا على تفحص

وتحليل إشكاليات التعلم والتعليم في مختلف الأطوار، لتصبح بذلك علما قائما بذاته له مفاهيمه ومصطلحاته وإجراءاته الخاصة، فالتعليمة هي تلك الدراسات العلمية المنظمة التي تستهدف تنظيم العملية التعليمية التعلمية بكل مكوناتها وأسسها (الأهداف، المحتويات، الطرائق التعليمية، الوسائل، التقويم، وأنشطة التعلم...).[1]

والجدير بالذكر أن كل تعريف يتمحور حول التعليمية هو حديث عن المثلث التعليمي (الديداكتيكي) Didactique والذي نعني به المعلم، المتعلم والمحتوى.

فالعملية التعليمية بالأساس ترتبط بهذه المفاهيم الثلاث، وعلى هذا الأساس وجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية، فهي علاقة نوعية تتأسس بين المعلم والمتعلم والمعرفة والطريقة في محيط تربوي معين وزمن محدد، فتتفاعل هذه الأطراف بشكل إيجابي كي تحقق أهداف

[1] زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص 30.

التعليم، وحصول أي خلل في أحد هذه الأركان سيؤدي حتما إلى خلل على مستوى نتائج العملية التعليمية التعلمية. [1]

لذلك سنحاول باختصار أن نسلط الضوء عليها لمعرفة أهمية كل طرف في هذه العملية.

➢ **عناصر العملية التعليمية :**

1. المعلم :

يعتبر المعلم العامل الرئيسي في العملية التعليمية، بحيث أنه يلعب دورًا كبيرًا في بناء تعلمات المتعلم، فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعال المعد إعدادًا جيدًا والذي يمتلك الكفاءات التعليمية الجيدة.[2]

فهو يعمل كمنشط ومنظم ومحفز ومحرك لعملية التعليم وليس ملقنًا فقط كما كان سابقًا، ومن هنا فهو يسهل التعليم ويحفز على الجهد و الابتكار كما أنه يتابع بإستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقييم وتقويم مجهوداته.

2. المتعلم :

يعتبر المتعلم الطرف الأساسي في العملية التعليمية وهو في هذه البيداغوجيا الجديدة محور ومركز هذه العملية، بل هو المستهدف منها، لذلك وجب على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية والجغرافية، وذلك من خلال مراعاة العوامل التالية : النضج العقلي للتلميذ،

[1] سهيلة محسن كاضم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النقا، 2010، ص 39.
[2] المرجع نفسه، ص 39

والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات العقلية والمهارات ومستوى ذكائه، وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع.[1]

فالمتعلم هو ذاك الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفًا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على تقديم الدعم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليواصل المتعلم تقدمه وارتقاءه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.[2]

3. المحتوى :

يُعرف بأنه المادة التعليمية التي تعد من أهم مصادر التعلم وما تشتمل عليه من خبرات تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق التفكير واتجاهات وقيم اجتماعية، وذلك من أجل تحقيق نمو شامل للمتعلمين، وبعبارة أدق كل ما يكتسبه المتعلم من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارية) والوجدانية والاجتماعية طبقًا للأهداف التربوية المسطرة.[3]

فيُعد المحتوى من أهم عناصر المنهاج، وهو المؤشر المباشر في الأهداف التعليمية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، لأنه يشمل المقررات الدراسية و موضوعات التعلم وكذا المهارات العقلية والجسدية وطرائق البحث والتفكير والقيم والاتجاهات التي ينميها.[4]

لعل أهم موضوع جاءت من أجله التعليمية تمثل في الإجابة عن بعض الأسئلة كانت كالتالي :

- ✓ من تعلم ؟ يقصد العينات المستهدفة (المتعلمن).

---

[1] محسن علس عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص 25.

[2] أحمد حساني، دراسيات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، د.ط.1996، ص 142.

[3] يُنظر، صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7، 1999، ص 87.

[4] يُنظر، سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص61.

- ✓ لماذا تعلم ؟ الأهداف المتوخاة.
- ✓ ماذا تعلم ؟ المحتوى.
- ✓ كيف تعلم ؟ يخص النظريات والطرائق.[1]

انطلاقًا من هذه الأسئلة ارتبطت التعليمية بالتقويم، وذلك من خلال جهود كثيرة سعت لترقية وتطوير أساليب التقويم حتى يكون أقرب إلى الدقة والموضوعية، من هنا سنتعرف بالتفصيل عن مفهوم التقويم، أهميته، أغراضه، أسسه وكذا أنواعه وأساليبه في مجال التربية والتعليم.

لقد شهد مفهوم التقويم في السنوات الأخيرة ثورةً كبيرةً فتعددت مفاهيمه و أنماط تصنيفه، إذْ أصبح للتقويم أهدافًا جديدةً ومتنوعة، فبعدما كان التقويم يركز على أهداف خاصة بكل درس تظهر في سلوك معين يكون قابلاً للملاحظة والقياس انتقل التقويم ليُسهم بشكل خاص بعمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات وكذا حل المشكلات لينصب اهتمام التقويم على نِتاجات التعلم المتمثلة في الأداءات أو الإنتاجات، ويجب أن تكون هذه الأخيرة واضحة لكل من المعلم والمتعلم، وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً.[2]

1) مفهوم التقويم :

- **لغةً :**

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد،ط1، 2010، دار الفكر، عمان، ص 27.

[2] زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2004، ص 32.

جاء في معجم لسان العرب في مادة (قَوَمَ) ما يلي : قوم دَرْأَهُ أي أزال عِوجه.[1]

وجاء في المنجد في اللغة والعلام كلمة (قوم الشيء: أي أزال الإعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدله، وأمر مُقيم أي مستقيم، وقِوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به.[2]

وجاء في معجم اللغة العربية (القاموس المحيط) ما يلي : قوّمت السلعة واستقمته ثمّنتهُ واستقام اعتدل وقوّمته عدّلته فهو قويم ومُستقيم.[3]

من خلال هذه المفاهيم اللغوية نلاحظ أن معنى (قوّم) يشير إلى الاستقامة والاعتدال الذي قد يكون في السلوك أو الأشياء، لإزالة الاعوجاج منها، أما في مجال التعليم فهي تشير إلى إصلاح وتعديل الأخطاء التي من الممكن أن يقع فيها المتعلم أثناء عملية التعلم.

- **اصطلاحًا :**

سنحاول عرض مفاهيم متعددة لعلماء مختلفين لنستنتج في الأخير مفهوم عام للتقويم.

➢ يعرفه رالف تايلور(Ralph Taylor): التقويم عملية تحديد الدرجة التي تحدث بها فعلا تغيرات معينة مرغوب فيها (هادفة) في أنماط السلوك للتلاميذ.

➢ ويرى بنيامين بلوم (B.S.Bloom) : التقويم التربوي هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد...إلخ، وهو يتضمن استخدام المحكمات والمستويات والمعايير لتقدير كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم إما كمياً أو كيفياً.[1]

[1] ابن منظور، لسان العرب، المجلد 12، ط1، دار صادر، لبنان، بيروت، 1955، ص 496.

[2] المنجد في اللغة والأعلام، ط 40، دار الشرق، 2003، لبنان

[3] الفيروز الأبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، لبنان، 1980 م ، ص 4.

➢ بينما ترى منى بحرى : التقويم يقصد به قياس مدى صعوبة الإجراءات التي اتبعت لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطالب نحو تحقيق أهداف تعليمية تربوية معينة.

➢ يُعرفه الخبير الأمريكي في مجال التعليم الجامعي" توماس انجيلو" (Thomas Angelo) : التقويم عملية متواصلة (Ougoino Process) تسعى من خلاله المؤسسة التعليمية إلى مستوى التحصيل العلمي لطلبتها، وذلك من خلال تحديد أهدافها التعليمية بدقة ووضوح والإنفاق على معايير طموحه لتحقيق تلك التوقعات، وجمع البيانات والمعلومات التي تبين مدى تحقق تلك المعايير بشكل منهجي منظم وتحليلها وتفسيرها، واستخدام النتائج في توثيق ذلك وتفسيره.[2]

➢ أما الكاتب مرداش سرحان فيرى : "التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعتها على تحقيق الأهداف".[3]

نلاحظ مما تقدم ذكره أن التعريف الأخير كان أشمل وأعم فقد جمع المفهوم والغرض وبين لنا الهدف من التقويم، بينما التعريفات السابقة له ركزت على كيفية قيام عملية التقويم بإعتمادها على القياس والتقييم لإعطاء حكم صادق ولتحديد مدى نجاعة التقويم في تحقيق الأهداف التربوية

---

[1] Bloom.B.S ,(1956),Tosconmy of educational Objectives New York, David Mckay company, Jnc ,page 22.

[2] نعمان شحادة، التعلم والتقويم الأكاديمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009م، 1430 هـ، عمان، ص 152.

[3] اسماعيل دحدي ومزيان الوناس، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر)، العدد 31 ديسمبر 2017، ص 117-118.

المسطرة، وعليه فالتقويم هو عملية شاملة تبدأ بتحديد وتشخيص المشكلات لتقديم العلاج والحلول المناسبة لجميع الفئات والأعمار.

فيعتبر التقويم التربوي، أسلوبا علميا يُعنى بالتشخيص الدقيق لأي موضوع في تحديد مدى كفاءة جميع عناصر العملية التعليمية، فهو يسعى لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية و اتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف

وتوفير النمو السليم المتكامل للمتعلم من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.[1]

- **مفهوم القياس** :

يرتبط تعريف القياس ارتباطًا وثيقًا بلغة الكم، والذي يعني وصف الخصائص أو السمات بصيغة كمية أو وصفًا كميًا، وعلى ذلك يمكن تعريف القياس بأنه :

" تحديد ما يوجد في الأشياء من خصائص أو سمات تحديدً كميا في ضوء قواعد أو قوانين محددة مسبقًا ".[2]

يُعرف "كامبل" (Campell) 1952، القياس على أنه : "تمثيل للخصائص أو السمات المقاسة بأرقام".[3]

[1] نعمان شحادة، التعلم والتقويم الأكاديمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 36.

[2] محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، حلوان، مصر، 2004، ص 13.

[3] اسماعيل دحدي ومزيان الوناس، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد31 ،2017، ص 19

وأشار "مارتوزا" (Martuza) 1977، " إلى أن القياس في المجال التربوي والنفسي يتحدد بمجموعة من الاجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلم بلغة الكم وفقًا لمعايير وقواعد محددة ". [1]

فالقياس عملية منظمة يتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار ما يوجد في الشيء أو الشخص من الخاصية أو الصفة المراد قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبة، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية كأن تقول إن أحمد قد حصل على سبع درجات من عشر في اختبار اللغة العربية أو تقول إن وزن الطفل 7 كلغ.[2]

2) أهداف وأهمية التقويم التربوي :

يعتبر التقويم التربوي بُعدًا مهما وضروريا في العملية التربوية، فهو عملية مقصودة يهدف إلى التحسين والتطور في العملية التعليمية بجميع مكوناتها وتكمن أهمية التقويم فيما يلي :

- يُشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل، ويقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.[3]
- يساعد التقويم في تحفيز التلاميذ على التعلم لأنه يمدّهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم.
- يساهم التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الأمور ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام.

[1] محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، حلوان، مصر، 2004، ص 14.

[2] فؤاد محمد موسى، الماهج(مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، جامعة المنصورة، ط، س، 2002 م، ص 324.

[3] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، 1430هـ- 2010م، دار الفكر، عمان، يُنظر ص 180.

- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.[1]
- يحقق التقويم أهدافا تشخيصية تخدم العملية التعليمية، حيث يتحدد من خلاله الكشف عن نقاط القوة أو الضعف إلى التلاميذ وبالتالي اتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسين والتنمية والرعاية.
- التعرف على واقعية الأهداف التعليمية ومدى قابليتها للتحقيق، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات واحتياجات المتعلمين، وبالتالي يمكن القيام بإجراء التعديلات على الأهداف بحيث تكون أكثر ملائمة وقابلية التحقيق.
- يؤدي التقويم وظيفة تقديم المعلومات للتلاميذ عن أدائه أو ما يطلق عليه (التغذية الراجعة الإخبارية)، والتي تعني معرفة المتعلم بمدى تقدمه في العملية التعليمية من خلال التعرف على النقاط التي أصاب فيها أو الأخطاء التي ارتكبها.[2]

من خلال النقاط المذكورة سالفًا نلاحظ أن أهم وظيفة يقوم بها التقويم هي عملية التشخيص التي تكون متضمنة لجميع عناصر العملية التعليمية ابتداءً من المعلم والمتعلم، مرورًا بالمنهج والكتاب المدرسي وكذا طرق ووسائل التعليم، ختاما بالمؤسسات التربوية، لغرض الكشف عن مواضع القوة ومواضع الضعف، ثم بعد ذلك تلافي ما كان به ضعفا وتقديم العلاج المناسب وتعزيز نقاط القوة.

3) أسس التقويم :

[1] محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، ص 42.

[2] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص 181.

كثيرًا من المقومين يفهمون عملية التقويم فهمًا خاطئًا فبعضهم يعتقد أنه مجرد إصدار حكم إعطاء الشيء المقوم قيمة فقط، لكن هناك مبادئ أساسية ملازمة لعملية التقويم ليكون التقويم ناجحًا ومحققًا للغرض منه، يمكن أن نجملها فيما يلي :

❖ إن الهدف الرئيسي للتقويم هو إنماء لممارسة العمل أو النشاط وليس إصدار حكم على الممارسة فقط.

❖ يجب أن يكون التقويم مراعيًا للأهداف التي وُضعت للمعلم، فلا بد أن يرتبط التقويم بالهدف الذي نقومه فإذا بعدنا عن الأهداف فإن المعلومات التي سنحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة أو مفيدة. [1]

❖ لابد أن تكون أدوات التقويم متنوعة، فكلما تنوعت أدوات التقويم لدينا كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه وزاد فهمنا وقدرتنا لمساعدة المتعلم.

❖ أن تكون عملية التقويم عملية تعاونية مشتركة بين كل الأطراف بما في ذلك التلميذ والمعلم وولي الأمر والموجهين. [2]

❖ التقويم ما هو إلا عملية مستمرة، لا تأتي في نهاية العام الدراسي فقط بل تتم بطريقة مستمرة ومنظمة طول الفترة الدراسية.

❖ من أساسيات التقويم أن نستعمل نتائج التقويم في التعديل والتحسين. [3]

[1] محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2011م، ص 22.

[2] نعمان شحادة، التعلم والتقويم الأكاديمي، ط1، دار النشر صفاء، 2009م، 1430 هـ، عمان، ص 164.

[3] فؤاد محمد موسى، المناهج(مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، جامعة المنصورة، مصر، ط.س. 2002م، ص 327-329.

❖ لابد أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التي تنشدها العملية التعليمية لأنها تمثل نظاما تؤثر أجزاؤه بعضها في بعض.

❖ أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية :

✓ المقصود بالصدق هو أن الأداة تقيس ما صممت له فإذا صممنا إختبارًا يقوِمُ قدرة الطالب في الحساب فيجب أن يقيس فعلا قدرة الطالب على اجراء العمليات الحسابية.

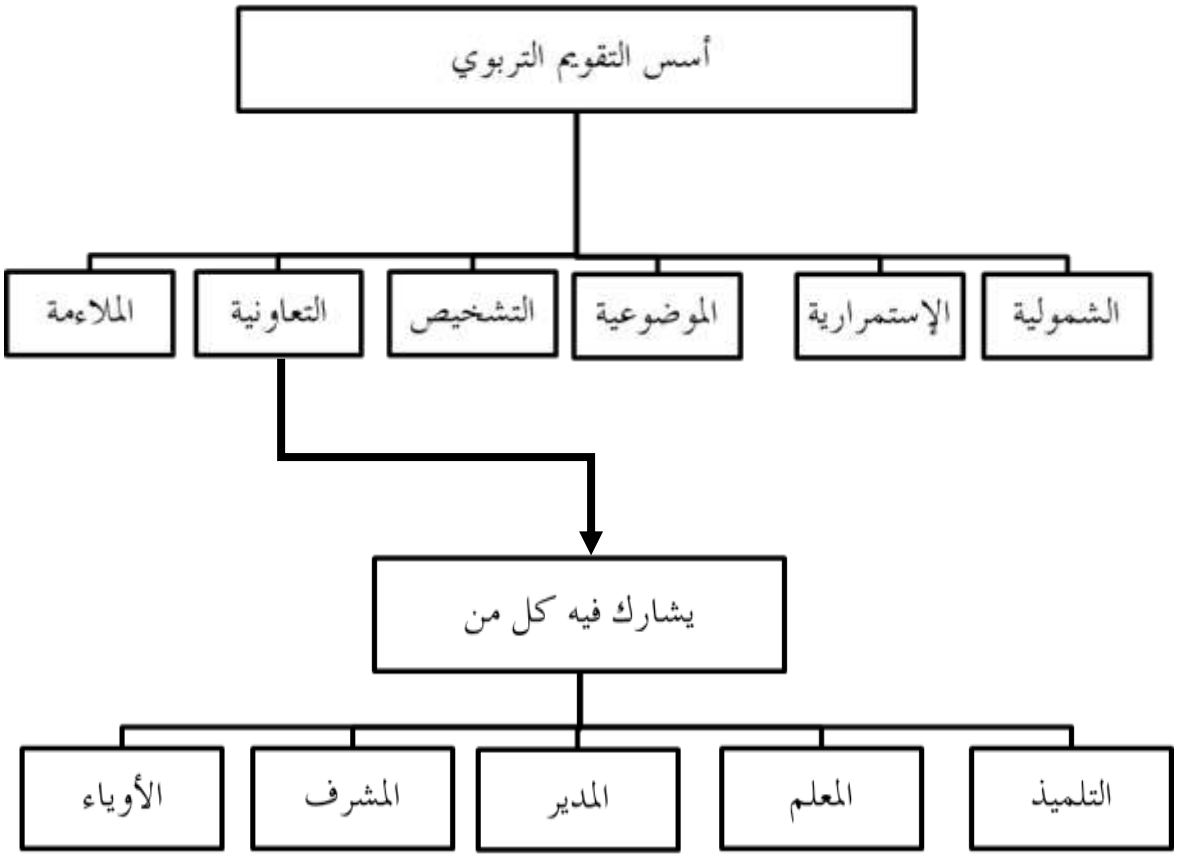
✓ المقصود بالثبات هو إذا ما أعيد إعطاء الإختبار متكافئة من التلاميذ فإنه يعطي نفس النتائج تقريبًا.

✓ ونعني بالموضوعية عدم تأثر نتائج الإختبار بالعوامل الشخصية للمُقِوم واحتكامه معايير واضحة محددة في تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداة التقويم.[1]

نستنتج هنا أن عملية التقويم ليست عملية بسيطة ولا سهلة فأثناء تقويمنا للأشياء أو الأشخاص لابد علينا أن نتبع مجموعة من الخطوات تكون منظمة ومتنوعة حتى يتسنى لنا تحقيق نتائج تكون أقرب إلى الحقيقة، وأن لا يكون التقويم عشوائيًا حتى لا يضيع المعلم أثناء تقويمه للمتعلمين ويصبح التقويم لغرض التقييم فقط، بل يجب أن يتجاوزه المعلم أثناء تقويمه للمتعلمين ويصبح التقويم لغرض التقييم فقط، بل يجب أن يتجاوزه إلى اكتشاف نقاط الضعف ونقاط القوة، ليصلح تقويم مواطن الضعف ويُعزز مواطن القوة.

يمكن لنا أن نلخص ما سبق ذكره من أسس التقويم في المخطط الآتي :

[1] نعمان شحادة، التعلم والتقويم الأكاديمي، ص 166.



(الشكل 1) : مخطط يوضح أسس التقويم التربوي.[1]

4)معايير التقويم :

يُحددها جيلبرت (J.J.Guilbert) في أربعة نقاط هي : الصلاحية، المصداقية، الموضوعية، والملاءمة.

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها للمتعلم الذاتي، ط2، دار المناهج، الأردن، 2001، ص 115.

- **الصلاحية** (**La validité**) : يجب أن يكون كل تقويم مبدئيًا كأداة قياس مع نوعية التكوين الذي نريد قياسه، ومن ثمة لابد أن نحكم على الإجابة التي نريد تقييمها انطلاقًا من مجموعة المعايير المحددة سلفًا، وعلى المتعلم أن يكون مطلعًا عليها وواعيًا بها، وذلك حتى يتمكن من توجيه تعلمه وتقييم ذاته...[1]

فالتقويم ليس عملية سهلة تكتفي بوضع عدد من الأسئلة، بل هو عملية مركبة تتدخل فيها العديد من المتغيرات بما فيها أداة التقويم، والتي يجب أن تكون دقيقة وصالحة لقياس ما تعلمه المتعلم.

- **المصداقية أو النزاهة** (**La fiabilité**) : يجب أن يكون التقييم وحدة قياس تعكس بأمانة نوعية الإجابة، وتتضمن إمكانية حصولها على نفس التقديرات الكمية (العلامات) مهما تنوع المصححون، لذا يجب أن يلغى التقويم عناصر الصدفة أو الحظ الذي يمكن أن يتمثل في وقوع الورقة بين يدي هذا المصحح أو ذلك.[2]

وهنا يجب أن يُراعي المعلم أو المصحح الهدف المراد تحقيقه من وراء الامتحانات التي قُدمت للمتعلمين حتى يستطيع تقييم نتائجهم بكل مصداقية ونزاهة.

[1] محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدوبرة، الجزائر العاصمة، 2004،ص 275.
[2] المرجع نفسه، ص 276.

▪ **الموضوعية** (**L'objectivité**) : وتظهر في مدى التوافق، الذي تتضمنه أداة التقويم بين المصححين، وذلك من خلال العمل على إبعاد عملية التقويم عن الخلفيات القبلية، وكذا العناصر الذاتية والانطباعية.[1]

ويظهر هذا من خلال تفادي المصحح إدخال أية مشاعر أو انطباعات أثناء تصحيحه لإمتحانات طلبته، حتى يتسم التقويم بجانبه الموضوعي.

▪ **الملاءمة** (**La commodité**) : والمقصود بها الملاءمة الزمنية الكافية لتحضير الاختبارات وتصحيحها، ومن ثمة فإنه يتوجب علينا أن ندرك أنه من الممكن أن يأخذ الإختبار في أنشطة ما وقتا أكبر من ناحية إعداده، ووقتا أقل في تصحيحه، وقد يحدث العكس بالنسبة لأنشطة أخرى.[2]

من خلال ما تم ذكره سابقا نلاحظ أنه تم التأكيد على نقطة جدّ مهمة في عملية التقويم، ألا وهي أن يكون التقويم موضوعي و بعيد كل البعد عن الذاتية حتى يتسم بالمصداقية، فلا يجب على المقوم أو المصحح أ، ينحاز بعيدًا عن المعايير المذكورة وأن يكون صادقا نزيها أثناء تصحيحه أو تقديم رأيه اتجاه موضوع ما، حتى لا يُظلم المتعلم.

➢ **أنواع التقويم** :

يُقسم التقويم إلى ثلاثة أنواع من حيث أهدافه وأغراضه وهي :

أ) **التقويم القبلي** (**pre-evaluation**) : يكون قبل بدء العملية التعليمية ويهدف إلى :

← تحديد مستوى استعداد الطلبة للتعلم.

[1] محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدوبرة، الجزائر العاصمة، 2004، ص 276.
[2] المرجع نفسه، ص 275.

- كشف نواحي القوة أو الضعف في تعلم الطلبة.
- تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول الطلبة.[1]

ب) **التقويم التكويني (promative Evaluation)** :

يقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم التكويني أثناء سير التدريسات، بهدف تحديد مدى تعلم الطلبة، ومدى فهمهم لموضوع محدد في حصة أو حصتين أو وحدة دراسية، داخل الحصة والتمارين والتطبيقات الصفية والبيتية والامتحانات القصيرة والاختبارات الشفوية.

ت) **التقويم الختامي (Summatiue Evaluation)** :

ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم بعد انتهائها، ويهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية طويلة المدى المنشودة، ومن بين أدواته الامتحانات التحريرية التي يعطيها المعلم في نهاية شهر أو فصل دراسي أو نصف العام أو نهايته.[2]

ث) **التقويم التتبعي** :

لم تمن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي، وأثنائه، وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي يحسم الأمر و يكون عمل المقومين قد انتهى، ولكن الواقع عكس ذلك، فإن تقرير البرنامج التربوي و السير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم

[1] سهيلة محسن الكاضم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي، دار النشر الشروق، 2010، ص 267.
[2] المرجع . نفسه .ص 267.

متتابع، ومستمر لما يتم انجازه، بحيث انه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم، أو في بعض الأساليب المتبعة، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج ويقودنا إلى الجودة.[1]

التقويم هو عملية مستمرة تعين المعلم على تقويم طلبته طيلة الموسم الدراسي ويرافقه في جميع المراحل التعليمية بدءًا بالتقويم القبلي أو ما يسمى بالتقويم التشخيصي أو التمهيدي والذي يكون قبل بدأ عملية التعليم وله أهدافه الخاصة، مرورًا بالتقويم التكويني أو يسمى بالبنائي

ويكون مستمرًا خلال الحصة أو الوحدة الدراسية، ليكون التقويم الختامي أو يسمى بالنهائي أو التحصيلي في نهاية الحصة أو الموسم الدراسي، و يُعتبر التقويم الفاصل لأنه غالبًا يكون أثناء الإنتقال من مرحلة دراسية لأخرى.[2]

وبهذا يكون المعلم قد أحاط بالمتعلم من جميع جوانبه خلال الموسم الدراسي كله وليس لفترة قصيرة فقط.

5)أساليب التقويم :

يلجأ المعلم إلى عدة أساليب لكي يقوم تلاميذ تقويما متكاملا، ولأن هذه الوسائل هي الوحيدة التي تمد بالمعلومات والبيانات اللازمة عن المتعلمين، سواء تعلق الأمر بحدوث تغييرات في السلوك جراء التعليم الذي تلقوه، أو من حيث إبراز القدرات و المهارات التي يتصفون بها والكشف عن الصعوبات التي تواجههم.[3]

[1] طلال فرج كيلانو، الإستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، مجلة، العدد 9، سنة 2012، ص40.

[2] سهيلة محسن الكاضم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي، دار النشر الشروق، 2010، ص 267.

[3] عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 195.

إن هذه الأساليب تساير كل مراحل العملية التعليمية، فقد تكون مع بداية الدرس لغرض التشخيص، أو أثناءه لغرض المراقبة، أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغيرات في سلوك المتعلمين، وهذا ما يبرز أهميتها داخل الحصة أو مجموعة حصص أو خلال السنة الدراسية كلها، كما أن الاستعمال يتوقف على الهدف الذي نريد قياس مدى تحقيقه، فالتنوع في الأساليب التقويمية يؤدي إلى تغطية جميع المستويات مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وإعطاء الصدق والثبات للعملية التقويمية، وأن التنوع فيها يرتبط بمدى ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية ولقدرات التلاميذ.[1]

سنحاول في هذا الجزء إبراز أهم الوسائل التقويمية، التي يجب الاعتماد عليها مع توضيح وضعياتها و أهميتها داخل العملية التعليمية بصورة عامة :

- **الاختبارات الشفهية :**

تعتبر من أقدم الوسائل التقويمية حيث استعملها الصينيون و اليونانيون و غيرهم من شعوب الحضارات القديمة، وفيها يقدم المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويطلب منه الإجابة عنها، ويعتمد عليها بصورة دائمة خلال تقديم دروسه، لأن فيها تتضح القيمة التقويمية وحين يريد المعلم التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق، وفي تقويم الخلفية المعرفية لهم، وعند التمهيد للدرس أو عند الرغبة في إثارة

[1] عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 195.

انتباه التلاميذ وتكون عادة في صورة قصيرة تتطلب ايجابات قصيرة، ويطلب من المتعلمين الاجابة عنها دون كتابة، كما أنها تسمح بربط المعلومات والتأكد الفوري لفهم التلاميذ للدرس.[1]

ورغم بعض الانتقادات الموجهة إليها باعتبارها تكون فجائية وتلقائية، وأنها غير متساوية السهولة والصعوبة، ولا تتوزع بطريقة عادلة بين التلاميذ، لا يمكن الإستغناء عنها في تقويم الكثير من المجالات، كتقويم القراءة الجهرية للتلاميذ، أو عند القيام بعمل المجموعات داخل الأقسام، أو عند مناقشة البحوث الفردية والجماعية وتعتبر أداة هامة لمعالجة بعض المواقف الصعبة خاصة عند إتصاف المعلم بكفاءات عالية وطريقة للتعبير وإبداء الرأي، ووسيلة هامة لبناء طريقة حوارية حرة وفعالة بين المعلم والتلاميذ.[2]

ما يُعاب على هذا النوع من الاختبارات، استغراقها لوقت طويل، وخاصة عند ربطها بالواقع الحقيقي لحجرات الدراسية، والتي غالبًا ما تكون مكتظة بعدد هائل من التلاميذ بالإضافة لأنها قد تكون مجهدة للمعلم في تحضيرها وتطبيقها، فعلى المعلم وضع أسئلة تكون واضحة ودقيقة حتى يتفادى إحراج المتعلم، بالإضافة لوضع أسئلة تثير تفكيرهم بحيث يقيس فيها درجة استيعابهم وذكائهم، فلا يركز على الأسئلة البسيطة فقط بل يحاول أن يقيس المستويات العليا لتلاميذه.

- **الاختبارات المقالية :**

إن هذا النوع من الإختبارات هو الأكثر شيوعًا من حيث الاستعمال، وفيه يطلب من التلميذ أن يُجيب عن السؤال بكتابة مقال، يتناول فيه الموضوع الذي يتطلبه السؤال، و بها يستطيع المعلم أن يقيس

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط2، دار المناهج، الأردن، 2001، ص 220.

[2] المرجع . نفسه.ص220

قدرة تلاميذه على التفكير وتنظيم معارفهم التي تلقوها، فقد يطلب من التلميذ أن يشرح أو يناقش أو يقارن، كما يمنحه فرصة لتوضيح الأسباب والعلل أو تفسير العلاقات، وتحليل الأفكار أو الربط بينهما وتركيبها، والقدرة على الإنتاج المعرفي، فتكون بصورة موحدة لجميع التلاميذ.[1]

فهي من الإختبارات التي تسمح للمفحوص بالتعبير عن أفكاره وتشكيل استجاباته في ضوء المثيرات (الأسئلة) التي تقدم له، ومن أهم صعوبات هذا النوع من الأسئلة تَشَبُع الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بذاتية المصحح، إلى جانب صعوبة التصحيح و الجهد الكبير الذي يبذل فيه.[2]

إن عدم تطلبها لوقت كبير لإعدادها، لا يعني سهولتها بل أنها لم تعد توضع بالطريقة، لأنها يجب أن تكون واضحة اللغة والمعنى، وأن تعد بطريقة المستويات العليا من استنتاج وتحليل ومقارنة وإبداء الرأي عوض أن تصاغ لتقيس مستويات الحفظ والتذكر فقط، وأن توضع بطريقة تشمل جل المحتوى الذي تلقاه التلميذ أو المتعلم، ويصاغ السؤال فيها بطريقة واضحة، بعيدًا عن الغموض أو أن يكون السؤال عرضة لتأويلات عديدة و رغم محاولات عديدة لتطويرها لكنها لا تزال تتصف ببعض القصور، كعدم قدرتها على تغطية المقرر الدراسي كله، وتعرضها لذاتية المصحح، بالإضافة للوقت الطويل الذي يحتاجه المعلم أثناء التصحيح.

لكن يمكن الاعتماد على بعض التقنيات لمواجهة هذه العيوب، كتوضيح النقاط الرئيسية التي يجب على التلميذ أن يتناولها في المقال، ووضع إجابة نموذجية من طرف المعلم يقارن بها إجابات تلاميذه، وتنقسم الاختبارات المقالية إلى قسمين هما :

[1] محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، حلوان، مصر، 2004، ص 48.

[2] حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي (المعلمين والمعلمات)، ط 1، دار النشر والتوزيع حائل، 2004، ص 81.

✓أسئلة ذات إجابات قصيرة أو محددة ومقيدة، وتصلح عند قياس الفهم والتطبيق.

✓أسئلة ذات إجابات حرة وطويلة و بها يمكن قياس القدرات العليا للمتعلم من مستوى التحليل والتركيب والتقويم وبها يكون الحكم على قدرة التلميذ من ناحية التفكير واستعماله الجيد لمعلوماته.[1]

- **الاختبارات الموضوعية:**

يُطلق هذا النوع أيضًا على الاختبارات الحديثة، و هذا عند مقارنتها بالاختبارات المقالية، وتسمى موضوعية نسبة إلى تقدير الدرجة التي تمنح لها مقارنة بالإجابة والتقديرات التي تمنح لها لا تختلف بإختلاف المصحيحين، بحيث يتفق المصححون على الدرجة التي توضع لكل سؤال وبالتالي تتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات، بالإضافة أنها تعطى بصورة جيدة المادة الدراسية التي قام المعلم بتنفيذ محتواها داخل القسم، كما أنها تفترض إجابة واحدة فقط وغير قابلة لتأويلات عديدة من طرف التلاميذ.[2]

وكان ظهور هذا النوع من الامتحانات نتيجة بحث واستقصاء المهتمين والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية، إن هذه الاختبارات توفر الكثير من الوقت للتلميذ، باعتبارها تكون على شكل أسئلة قصيرة لا يحتاج فيها المعلم إلى وقت طويل، لاسترجاع وتنظيم المعلومات وهو ما يمكن المعلم أو المصحح من تصحيحها في وقت قصير وبدرجة كبيرة من الدقة والموضوعية، كما تستخدم هذه الاختبارات لقياس العديد من نواتج التعلم في مجال المعرفة ورغم أن

[1] أفنان نظيرة دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، الإصدار الأول، دار الشروق، رام الله، المنارة، 2005، ص 78-79.

[2] ابراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 274.

البعض يرى أنها تمكن من تقويم المستويات المعرفية الدنيا فقط، ولكن هناك جهود لقياس المستويات المعرفية العليا.[1]

رغم كل المزايا الموجودة في هذا النوع من الاختبارات، لكنها لا تخلو من بعض الانتقادات لعدم قدرتها على قياس مدى قدرة التلميذ على التفكير و التحليل والتركيب وحل المشكلات، والتكلفة التي يتطلبها مقارنة بالواقع المادي لمؤسساتنا، كما أنها تفتح مجالاً للغش مما يُصعب الحصول على نتائج فعلية وصادقة من وراء العملية التقويمية.

سنحاول فيما يلي عرض لبعض أنواع الاختبارات الموضوعية ودورها في التقويم :

1.الإختيار من متعدد :

يُعد هذا النوع من الاختبارات الأكثر شيوعًا وصدقًا وثباتًا ويصلح لقياس المستويات المعرفية المختلفة من معرفة وفهم وتطبيق، ومن تحليل وتركيب وتقويم، ويتكون هذا النوع من جزأين رئيسين هما : الجذع والبدائل.[2]

يُسمى الجذع أيضا الدعامة أو الأصل أو المثير أو السؤال، و هي تمثل المشكلة التي تبحث عن الحل، وتمثل البدائل والاستجابات المحتملة للمثير أو الاجابات المحتملة لسؤال، شرط أن يكون فيها بديل واحد يحتمل الاجابة الصحيحة، و يكون الجذع عبارة مباشرة ناقصة تنتظر التكملة بإحدى البدائل المقترحة.[3]

[1] ابراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 275.

[2] فتحي يوسف مبارك، دراسة تقويمية لإمتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية، مجلة التربية، العدد20، جامعة الأزهر، 1995،ص17.

[3] فتحي يوسف مبارك، دراسة تقويمية لامتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية، مجلة التربية، العدد20، جامعة الأزهر، 1995، ص 18.

ما يُعاب على هذا النوع من الاختبارات أنها صعبة الإعداد، باعتبار صياغة أسئلتها التي تتطلب دقة ومهارة، لهذا يتطلب وضع السؤال والحلول المقترحة له بصورة دقيقة. وأن تكون الحلول متشابهة الطول وتراعي القدرة اللغوية للتلميذ، بالإضافة لتعويدهم عليها خلال السنة الدراسية.

2. الصواب والخطأ :

عبارة عن مجموعة فقرات، تكون في جمل إخبارية لا يوجد شك في الحكم على صحتها أو خطئها، وفي هذا النوع من الاختبارات يمنح للتلميذ مجموعة من العبارات ويطلب منه الحكم عليها بتحديد ما إذا كانت كل عبارة صحيحة أم خاطئة، يمتاز هذا النوع بإنتشار واسع في أوساط المعلمين، وذلك لكونها سهلة الإعداد من جهة و لقدرتها على تغطية البرنامج التعليمي المراد تقويم التلميذ فيه من جهة أخرى، ويكون حكم التلميذ على عبارات هذا النوع من الاختبارات بوضع إشارة مُعينة أمام أحد الإختيارين أو بالتأشير على أحد الرمزين (ص)

أو (خ) أو ب(نعم) أو (لا) أو بوضع علامة (+) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (–) إذا كانت العبارة خاطئة.[1]

إن من أهم مميزات هذا النوع هو سهولة إعدادها وشموليتها كما أنها سهلة التصحيح ولا تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، لكن يعاب عليها تركيزها على أدنى المستويات المعرفية وفي قياس حقائق ثانوية، ويصعب بها قياس مدى الفهم والاستنتاج والتطبيق فتجعل التلميذ مُقيدًا بالحفظ والاستظهار.

3. التكملة وملء الفراغ :

[1] عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها،ط1، دار النشر خوارزم،2010 ص 115.

هي عبارة عن فقرات تتخللها فراغات، ويطلب من التلميذ إيجاد الكلمة أو الجملة أو الفقرة المناسبة، ليضعها في مكان الفراغ وتعيد للعبارة أو للفقرة الصيغة الكلية، وتكون بتزويد التلميذ بالكلمات المحذوفة في أعلى أو أسفل الفقرة، أو ترك المبادرة للتلميذ كي يجد الكلمات المناسبة، ليضعها في مكان الفراغات ،[1] أما عن اختبارات التكملة فهي تشمل عادة فراغات تكون في اخر الجملة، وقد تكون عباراتها محددة، تنتظر الكلمة اللازمة لإتمام معناها، أو تكون في صيغة سؤال يطلب من التلميذ وضع الكلمة أو الجواب تمام السؤال، يفيد هذا النوع من الاختبارات في قياس قدرة التلاميذ على التذكر ويُعتبر "ميلسون تايلور" 1953، أول من صاغ هذا النوع من الاختبارات والذي اشتقه من مفهوم الإغلاق الذي يعتبر أحد أساليب التعلم حسب النظرية الجشطالتية، والذي يعنى بها الاستعدادت الفطرية الكامنة عند الإنسان من أجل إتمام النقص، والعمل على الربط بين الأشياء، لتشكل وحدة كاملة.[2]

إن هذا النوع من الاختبارت، يُمكن المعلم من تغطية أكبر قدر من المقرر الدراسي ويسمح بقياس بعض القدرات وخاصة قدرة المتعلم على التعلم والفهم و التطبيق، كما أنه سهل الإعداد والتصحيح بالإضافة لأنه يركز أكثر على قياس قدرة التذكر و الحفظ، فهو أحيانا لا يقيس المستويات العليا، كإبداء الرأي والنقد وحتى التحليل لبعض المشكلات فنجده يقيد حرية المتعلم على التعبير وطرح الأفكار بصورة جيدة.

[1] محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر، عمان، 2009، ص 52.

[2] علي أحمد مذكور، مناهج التربية وأسسها وتطبيقاتها، ط1، مصر، دار الفكر، 1998، ص 275.

4.أسلوب الملاحظة :

يعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفًا لفظيًا، وهو من أنواع التقويم النوعي، تُدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي أو ولي أمر المتعلم، إن هذا النوع من التقويم يتطلب تكرارًا الملاحظة خلال فترة زمنية محددة و تفاعلهم الإجتماعي مع زملائهم، فتوفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة لإستثمار قدرات المتعلمين والبدء بتعزيز نقاط القوة لديهم.[1]

يمكن تقسيم الملاحظة إلى أنواع عديدة من أهمها:

- الملاحظة البسيطة: عبارة عن صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الملاحظ فيها بملاحظة السلوكيات كما تحدث تلقائيًا في المواقف الحقيقية.
- الملاحظة المنظمة: وهي الملاحظة المخطط لها مسبقًا والمضبوطة ضبطًا دقيقًا، ويحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة.[2]

من خصائص الملاحظة الحصول على معلومات عن بعض نِتاجات التعلم التي لا يمكن توفيرها بواسطة طرق التقويم الأخرى، فهي تتمتع بالمرونة بحيث يمكن تكييفها أو تصميمها بما يتناسب مع المراحل العمرية المختلفة، بالإضافة إلى أنها توفر فرصة للتنبؤ بتقدم المتعلم ونجاحه في مهنته ما في المستقبل، فهي إذًا نوعا من الشمولية في تقويم النِتاجات التعليمية.[3]

---

[1] عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها،ط1،دار النشر خوارزم العلمية، سنة 2010، ص 127.

[2] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر، عمان، 2008م، ص 90.

[3] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر، عمان، 2008م، ص 128.

ما يُعاب على هذا الأسلوب أن المعلم قد لا يُحسن استعمال وتنظيم أسلوب الملاحظة وفق أسس مُعينة كإلتزامه بالدقة والموضوعية والإستعانة بسجل يُدون فيه كل الملاحظات الخاصة بالمتعلمين، وأن يتقيد بالأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقها وراء استعماله لأسلوب الملاحظة.

الفصل الأول

"الأسئلة الصفية والاستراتيجيات النشطة في التعليم"

- ماهية السؤال، أهميته، وأهدافه.
- معايير صوغ السؤال.
- أنماط الأسئلة الصفية ومهارة استخدامها.
- تقديم الدروس بإستخدام استراتيجيات تدريسية فعالة.
- مفهوم استراتيجية التدريس.
- استراتيجيات التعلم النشط.

تمهيد :

مما لاشك فيه أن السؤال هو ركن مهم في العملية التعليمية، فمن خلاله يقف المعلم على واقع الطُلاب المعرفي في المجال الذي يُدرسه، ويكتشف مدى امتلاكهم للمعرفة العلمية، إذ أن السؤال يقدم للمعلم التغذية الراجعة فيدرك المستوى الحقيقي للطالب، وكيف يبدأ معه ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وكيف ينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب.[1]

يُعد فن صوغ السؤال وطرحه روح العملية التعليمية التدريسية، بل هو عمادها، فالأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء التدريس قد تأخذ الطلبة إلى عالم رحب من التفكير العميق، و قد تكون حاجزًا يحول بين الطالب والتفكير والإبداع، ولا أحد يتصور تدريسًا فعالاً لمدة من الوقت لا يتضمن أسئلة.[2]

فالمعلم الناجح لا يسعى من خلال أسئلته إلى قياس مدى احتفاظ طلابه بالمعلومات وتذكرها ومن ثمة تطبيقها فقط، بل يتعدى ذلك إلى ما هو أسمى من مجرد الاسترجاع بل استعمال المعرفة ونقدها، مع معرفة أبعادها المختلفة وتفسيراتها، ثم استعمالها في مواقف تحقق للمتعلم تعلما فعالاً.[3]

1) ماهية السؤال :

[1] هاني عبيدات، منصور العرود، الأسئلة الصفية الشائع استخدامها...، مجلة الزقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد العاشر، العدد2، 2010، ص 34.

[2] إشراف بربخ ومنال نجم، تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها...، مجلة جامعة الأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27(10)، 2013، ص 2079.

[3] حلس داودو أبو أشقير محمد، محاضرات في مهارات التدريس، الجامعة الإسلامية، 2010، ص 123.

يُعرف السؤال على أنه جملة استفهامية تحتاج إلى جواب، ويتم التعبير عنه بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة، بحيث يستطيع الطلبة فهمها.[1]

ويُعرف المفتي الأسئلة: "بأنها عبارات تبدأ بأدوات استفهام، وتتطلب إجابة معينة كرد فعل عليها، أو هي عبارات تبدأ بفعل أمر مثل : أُذكر، أو اِشرح، أو أعِد صياغة، أو قَارن، أو أُنقد، أو أَصدر حكمًا، وما إلى ذلك، وتستلزم إجابة متسقة مع ما جاء من أمر معين."[2]

ويُعرفها الأغا وعبد المنعم : "بأنها مثيرات لغوية تتطلب إجابات معينة ومحددة وهي مهارة لا يستغني عنها معلم أو متعلم."[3]

وتذكر دروزة : "أن السؤال التعليمي عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة ويتطلب من المتعلم قدرًا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكلٍ صحيح."[4]

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

[1] أبو شعيرة خالد والغباري ثائر، إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة ،عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،2009، ص 125.

[2] المفتي محمد أمين، تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب والمعلم، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1988، ص 68.

[3] الأغا إحسان وعبد النعم عبد الله، التربية العملية وطرق التدريس، ط4، مكتبة اليازجي، غزة، 1997، ص 158.

[4] دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط1، دار الشروق، 2000، ص 244.

وللأسئلة الصفية أهمية كبيرة خلال الموقف التعليمي، فهي تساعد على زيادة تركيز الطلبة وتفاعلهم مع المعلم، وتكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم وتساعد على ربط الخبرات السابقة للطلبة بالخبرات اللاحقة و تثير تفكيرهم.[1]

وللأسئلة أهمية تكمن في تقويم تحصيل الطلبة وتوجيه تفكيرهم نحو مستويات تفكير عليا، ومساعدتهم على تطوير المفاهيم وكشف العلاقات بينها.[2]

2) أهمية السؤال وأهدافه :

يثير موضوع الأسئلة اهتمام التربويين على أساس أهميته وجوالا في العملية التعليمية، وعلى أساس أنه يُعطي لها رونقها وفعاليتها، إذْ أنه بدون تلك الأسئلة تكون عملية التدريس عملية آلية، لا حياة فيها، وفي هذا السياق يُشير كيسوك (Kissocke) إلى أهمية استخدام أنماط متنوعة من الأسئلة، لأنها تثير أنواعا مختلفة من عمليات التفكير لدى الطلبة مما يزيد من تعلمهم، وتوثق عملية الإتصال بين المعلم وطلبته.[3]

- ويذكر بورش (Borich) أن من أهداف الأسئلة التقويمية مايلي :

✓ المساعدة على تذكر معلومات معينة.

✓ مراجعة محتوى التعلم السابق.

✓ تعزيز التفكير وفهم الأفكار.[4]

[1] الخوالدة ناصر و عيدة يحي، طرائق تدريس التربية الإسلامية، عمان، مكتبة الفلاح، 2001، ص 43.

[2] مارتن رالف وآخرون، تعلم العلوم لجميع الأطفال، المركز العربي للتعريب والترجمة والأليف والنشر، دمشق، سوريا، 1998، ص 52.

[3] إبراهيم مجدي عزيز، قراءات الناهج، ط2، القاهرة، 1985، مكتبة النهضة المصرية، ص 157.

[4] دروزة أفنان نظيرة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005، ص 63.

- كما يؤكد السامرائي وآخرون، أن هناك مجموعة من الفوائد التربوية للأسئلة جيدة الصياغة أهمها أنها :

✓ تثير تفكير الطلبة، وتولد لديهم حب الإستطلاع.

✓ تشد انتباه الطلبة نحو المادة.

✓ تفيد في تقليل تكرارات الفشل في استجابات الطالب.

✓ تزيد من تحصيل الطلبة.[1]

والسؤال في القرآن الكريم يسعى إلى إثارة العقل للتفكير ودعوته للنظر في السماوات والأرض، قال الله تعالى:(**أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ والأَرْضَ وَ أَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءَ فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَّا كَانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ**[2])، فالقرآن الكريم استخدم أسلوب السؤال والجواب، وفي هذه الطريقة تفاعل ومشاركة واكتساب للميول المحببة، وتثبيت للمعلومات والأفكار، وتنمية لها.[3]

- فالأسئلة الصفية تعتبر من الأنشطة التي تسهم إلى حدٍ كبير في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية من أهمها:

✓ تنمية قدرات التلاميذ التفكيرية.

✓ مساعدة التلاميذ على اكتساب القدرة على التفسير.

[1] السمرائي هاشم، والقاعود إبراهيم، طرائق التريس العامة وتنمية الفكر، ط1،....، دار الأمل، سنة 1994، ص 41.

[2] سورة النمل : آية 60.

[3] شحاته حسن، تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار العربية للكتاب 1994، ص 85.

✓ تستخدم للتقويم والتشخيص.

✓ تشجيع التلاميذ للتعبير عن آرائهم وأفكارهم.[1]

● التعلم الفعال، هو التعلم القائم على أساس وجود تفاعل بين المعلم والمتعلم، وأهم قناة تحقق هذا التفاعل هي الأسئلة الصفية(التقويمية)، لكونها مُثيرات تجذبُ انتباه المتعلمين وتدفعهم لإعمال قدراتهم العقلية من تفكير وتحليل واستنتاج وحتى تقويم، لذلك وجب على المعلم أن يصوغ أسئلته وفق معايير مُعينة. سنذكرها لاحقًا.[2]

تكون هي الشرارات التي يمكنها أن تفتح زنادَ الفكر وتفتق ذهن المتعلم، ليتحول المتعلمين من مستهلكين للمعرفة إلى منتجين لها. ومن ثم يتحقق الهدف التربوي للأسئلة التعليمية، ونُنَمي عند المتعلمين تفكيرًا نقديًا وإبداعيًا ناتجًا عن قدرات عقلية كامنة في أذهانهم، وبالتالي يكون تحصيلهم الدراسي جيدًا. هذا ما قادنا إلى أن هذا الأخير هو من أهم أهداف السؤال داخل المؤسسات التربوية. بحيث أنه يبرز مهارات جديدة في المتعلمين تساعدهم في تحسين مستواهم العلمي مستقبلاً.

- تعمل على تطوير قدرات الطلاب وتنمية التبصر والأمل لدى الطلاب.
- تنمية مهارات التفكير المختلفة الناقد والإبتكاري وحل المشكلات.
- وسيلة فعالة لتنمية الإتجاهات المرغوبة وتكوين الميول لدى الطلاب.

3) معايير صوغ الأسئلة :

❖ ينبغي أن تكون لغة السؤال بسيطة وسهلة الفهم.

[1] الدقان فهد، مهارة استخدام الأسئلة في التعليم الصفي، منشورات وكالة الغوث الدولية، 1988، ص 26.

[2] عفاف عثمان مصطفى، استراتيجية التدريس الفعال، دار الوفاء للطباعة، ط1، الإسكندرية، 2014، ص 90.

❖ ينبغي أن تكون الأسئلة غير مطولة وغير مبهمة بل واضحة ومختصرة.

❖ ينبغي أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم.

❖ أن تكون الأسئلة متدرجة من البسيطة إلى متوسطة الصعوبة إلا الصعبة.[1]

❖ أن ترتبط الأسئلة بأهداف تعليم المادة الدراسية عامّة وبأهداف الدرس خاصة بشرط أن تشمل كافة المستويات المعرفية المناسبة بموضوع الدرس.

❖ الإبتعاد عن الأسئلة الغامضة التي تتعدد تفسيرات التلميذ لها.[2]

❖ الابتعاد عن الأسئلة المركبة، التي تسأل عن أكثر من فكرة، لأن ذلك يؤدي إلى تشتيت تفكير المتعلمين، وقد يؤدي إلى تكوينهم لإجابات غير كاملة.

❖ أن تشمل الأسئلة على المستويات المعرفية العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ولا تقتصر على التذكر والفهم فقط.[3]

4) الأنماط المختلفة للأسئلة الصفية :

اهتم عدد كبير من المربين بدراسة الأسئلة الصفية، وتحليلها وتصنيفها، ومن هنا ستلقي على بعض الأنواع من هذه التصنيفات، مع التركيز على تصنيف بلوم.

أما (Weaver & Cenci) فقد صنف الأسئلة إلى قسمين هما :

[1] قطامي يوسف، ورياض الشديفات، أسئلة التفكير الإبداعي(برنامج تطبيقي)، ط1، دار المسيرة، عمان، 2009، ص 77.

[2] مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي، مفهومه، تحليله، ومهاراته، ط2، عالم الكتب، 2002، ص

[3] عفت مصطفى الطناوي، التريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 119.

1. **أسئلة التذكر**: وهدفها تحفيز الطلبة على استعادة المعلومات، وتأكيد بعض الحقائق وتلخيصها، وتمتاز بإجابتها القصيرة، وتحتاج القليل من التفكير وتعتمد على التخمين.

2. **أسئلة مثيرة للتفكير**: وتتطلب الفهم الحقيقي للمادة وإجابتها منطقية، وتتميز ببعدها عن التخمين وتقيس القدرة على التحليل والحكم والتنظيم والمقارنة.[1]

وقد حدد "جيلفورد" خمس أنواع من الأسئلة كالتالي :

1) **أسئلة التعرف والتمييز**: وخصها بنسبة 10 % من أسئلة الإختبار، وهي أبسط أنواع الأسئلة التي يمكن طرحها حول موضوع معين.

2) **أسئلة تذكيرية**: ونسبتها 30 % وهي أساس النظام الفكري المعرفي وقاعدة العمليات العقلية.

3) **أسئلة تجميعية**: ونسبتها 30 % ومهمتها تجميع ودمج المعلومات واستخلاص النتائج.

4) **أسئلة تفريقية**: ونسبتها 15 % وتقوم على تحليل وتصنيف وتشعيب العناصر المختلفة لموضوع ما.

5) **أسئلة تقييمية**: نسبتها 15 % وتشمل على إصدار الأحكام على الظواهر للكشف عن صحة المعلومات وأهميتها.[2]

ولعل أشهر وأهم تصنيف هو تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي، ويتضمن هذا التصنيف ستة مستويات في شكل هرمي، تحوي قاعدته أبسك تلك المستويات وتتدرج إلى الأكثر تعقيدًا ويعتمد كل مستوى على المستوى السابق له وهذه المستويات هي :

[1] عبد الهادي نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، الأردن، دار وائل للنشر، سنة 1999، ص 12.
[2] قطامي يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الشروق، سنة 1998، ص 57.

1-**مستوى المعرفة (التذكر) (knowledge)**: ويمثل أدنى مستويات التعلم، وما يتطلبه هو التذكر بنوعيه وهما التعرف والإستعداد والإسترجاع، ويتضمن هذا المستوى معرفة مصطلحات وحقائق معينة، ومعرفة الكليات والتجريدات في مجال دراسي معين، ولهذا المستوى أهمية خاصة حيث إنه يمثل الأساس للإنتقال إلى المستويات الأعلى.[1]

2-**مستوى الفهم والاستيعاب (comprehension)** : يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على إستقبال المعلومات وفهمها والإستفادة منها دون التركيز على ربطها بغيرها من المعلومات الأخرى، ويستدل على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات، الأولى الترجمة وتتمثل في قدرة المتعلم على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى، والثانية التفسير، وتشير إلى قدرة المتعلم على عرض وشرح وتلخيص مادة دراسية معينة، والثالثة الاستكمال ويعني قدرة المتعلم على تجاوز المعلومات المعطاة والوصول إلى تقديرات وتنبؤات واستنتاجات يعرضها المحتوى.[2]

3-**مستوى التطبيق (Application)** : أشار بلوم إلى أنه عند هذا المستوى يظهر مدى انتقال أثر التعلم والتدريب أي تتحول المعلومة من معرفة إلى تطبيق عملي، ومن الملاحظ أن الكثير من الطلاب غالبا لا يحسنون تطبيق الأفكار والنظريات التي يتعلمونها، وهذا يجعل من الضروري إعطاء أهمية للتطبيق في عملية التقويم.

[1] ميخائيل أمطانيوس، التقويم التربوي الحديث، سبها، منشورات جامعية سبها، 1995، ص 191، 192.

[2] نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان، 1993، ص 78.

4-**التحليل** (**Analysis**) : المقصود بالتحليل تجزئة المادة إلى أجزائها، ومحاولة إيجاد علاقات بينها وهذا يساعد على مزيدًا من الفهم للمادة. [1]

5-**التركيب** (**Synthesis**) : يتطلب هذا المستوى نشاطًا عقليًا أكثر من المستويات السابقة، حيث يتصف النشاط العقلي في هذا المستوى بالإبداع والإبتكار، كما يظهر قدرة المتعلم على التجميع وإعادة التنظيم وربط الأجزاء في شكل جديد مميز.

6-**التقويم** (**Evaluation**) : وهو العملية العقلية الأكثر تعقيدًا ويعني إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأعمال بناءًا على دلائل داخلية أو معايير ومحكات خارجية، وهذه الأحكام قد تكون كمية أو نوعية. [2]

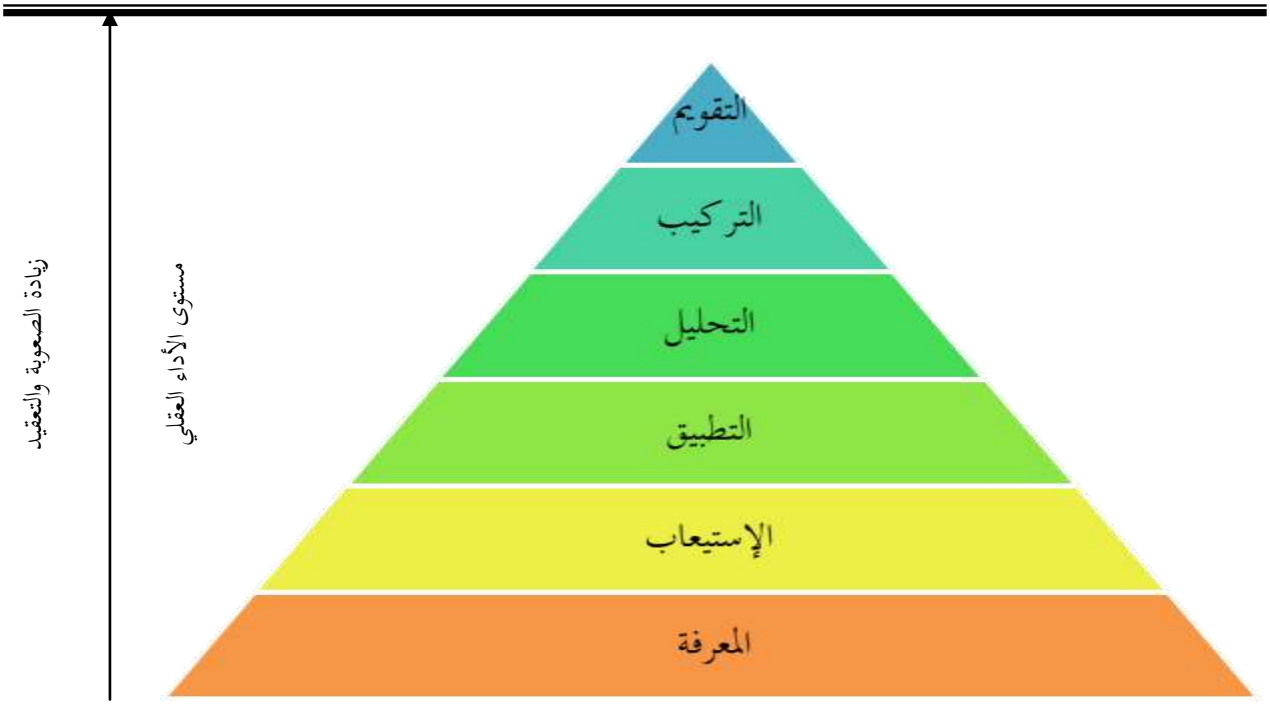
ويرى بلوم أن الأسئلة أي اختبار تحصيلي ينبغي أن تتنوع على هذه المستويات وبنسب، حيث حدد 45 % لمستوى التذكر، و 10% لمستوى الفهم، و 20 % لمستوى التطبيق، ولمستويي التحليل والتركيب لكل منهما 10 % وأخيرًا لمستوى التقويم 5%. [3]

الشكل رقم (2) يمثل الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي.

[1] ميخائيل أمطانيوس، التقويم التربوي الحديث، سبها، منشورات جامعية سبها، 1995، ص 193.

[2] النعمي عبد الله الأمين، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1993، ص 51.

[3] Bloom.B.S ,(1956),Tosconmy of educational Objectives New York, David Mckay company, ,page 50. Jnc



وما يمكن استشرافه من هذا الترتيب، أن بلوم تصور أن كل مستوى يحتوي كل ما قبله من مستويات، ويتضمنها، فعلى سبيل المثال: مستوى التركيب يتضمن مستوى التحليل، والتحليل يتضمن مستوى التطبيق، والتطبيق يتضمن مستوى الاستيعاب، وهذا يعني أن التركيب يحتوي على مستويات التحليل و التطبيق و الاستيعاب، و هكذا، و يمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم (2).[1]

تصنيف لجاكبسون وزملائه : وهذا التصنيف قائم على تصنيف بلوم وهو نمطين :

- أسئلة المستوى المنخفض: وهي تتطلب مجرد الإستدعاء البسيط للمعلومات مثل المصطلحات، الحقائق، الرمز، التعريفات...
- أسئلة المستوى المرتفع : وهي تتناول المستويات الخمس المتبقية من تصنيف بلوم وهي (الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).[2]

[1] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص 90.

[2] قطامي يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الشروق، سنة 1998، ص 60.

وفيما يلي تمثيل للأفعال التي يتضمنها المجال المعرفي في صنافة بلوم :[1]

المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
يُعدد	يُصنف	يُطبق	يُحلل	يُركب	أن يحكم
يُعرف	يصف	يُبرهن	يُقارن	يُؤلف	يُقوم
يذكر	يُناقش	يستعمل	يُفرق	يربط	يُفسر
يُرتب	يُحلل	يَعرب	يُثمن	يَصوغ	يبدي رأيًا
يُحدد	يكتب تقرير	يستخدم	يُميز	يصنع خطة	يُقرر
يُسمي	يُقارن	يستخرج	يُوازن	يقترح	يُعبر عن رأيه
ينسب	يُفسر	يحسب		يُخطط	يُنفذ
يُنظم	يُلخص	يُعين		يُصمم	ينقد
	يُعلل	يَحُل		يُرتب	يُبرهن
		يُوظف		يجمع بين	يدعم
				يُعيد بناء	يُغاير
					يتحقق

والمتأمل في التصنيفات السابقة يرى أنها اعتمدت على تصنيف بلوم للمجال المعرفي وتضمنت مستوياته، وفقًا لما تضمنه من نقاط الآتية نذكرها فيما يلي :

[1] سهيلة محسن الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي، 2010، ص 166-172.

1- تصنيف تربوي ومنطقي ونفسي: فهو تربوي، لأنه تضمن الأهداف المتعلقة بإكتساب المعرفة وتطبيقها، وفهمها، والتي تقع غالبية الأهداف التربوية والتدريسية ضمن هذا المجال.

2- تصنيف وصفي: فهو يعطي وصفًا لكل مستوى، ولا يقلل من أهمية مستوى على مستوى آخر.[1]

3- تصنيف ذو بناء هرمي: قسمت فيه المستويات في ترتيب هرمي تبدأ من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.

4- تصنيف استمراري: كل هدف يقضي إلى الهدف الآخر، وكل مستوى متطلب سابق للمستوى الذي يليه.

5- تصنيف شامل اشتمل على جميع الأهداف.[2]

5) مهارات استخدام الأسئلة الصفية :

تعد الصياغة الجيدة للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يتقنها المعلم، فالصياغة الغير المناسبة يمكن أن تُخِل بالسؤال مهما كانت فكرته جيدة، لذلك تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعليم الصفي والتي يجب أن يتدرب عليها المعلم حتى درجة الإتقان.

وفي هذا السياق أشار "دوايت ألن" (Allen.o.w) إلى مهارات متنوعة لإستخدام الأسئلة الصفية تتمثل في :

أ) **مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة (Fluency) :**

[1] قطامي يوسف وأبو حابر ماجد، تصميم التدريس، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 30.

[2] الهويدي زيد، القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، سنة 2004، ص 48.

وهي من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتدرب عليها المعلم، من خلال قيامه بطرح أكبر عد من الأسئلة في زمن محدد، وهذا يعني أن تكون تلك الأسئلة من النوع السهل والتي تتطلب من التلميذ نذكر الحقائق والمعارف.[1]

نلاحظ هنا أن طبيعة الأسئلة التي يطرحها المعلم تكون أسئلة من المستوى الأول في صنافة بلوم والمتمثلة في استرجاع وتذكر المعلومات، فالهدف من هذه النهارة ليس قياس المستوى المعرفي للمتعلم، وإنما قياس كفاءة المعلم في إنشاء أكبر عدد من الأسئلة داخل حجرة الدراسة ليكتسب طلاقة صياغتها.

ب) **مهارة استخدام الأسئلة السابرة (Probing Questions)** :

وهي من المهارات التي يلجأ إليها المعلم عندما تكون إجابة التلاميذ عن الأسئلة المعروضة من النوع السطحي أو الغامض الذي يفتقر إلى الدقة والتبرير، والمعلم يستخدم هذه المهارة من الأسئلة لإثارة نقاشٍ صفيٍ ممتعٍ، ومن نوع أسئلة السبر ما يلي :

- ✓ السبر الإستيضاحي مثل: ماذا تعني بقولك هذا ؟
- ✓ السبر الناقد مثل : ما الأسباب التي جعلتك تقول كذا ؟
- ✓ السبر التركيزي للحصول على إجابة أعمق للسؤال مثل: ما انعكاسات ذلك على كذا ؟
- ✓ السبر التحويلي وذلك لإشتراك أكثر من تلميذ في المناقشة مثل: هل توافق يا فلان على إجابة زميلك ؟ هل بإمكانك إضافة شيء جديد ؟[2]

ما يمكن ملاحظته في هذه المهارة أنها تتضمن آداءات أخرى يجب أن تتوفر في المعلم وفي نوعية أسئلته التعليمية التي يطرحها داخل الصف، فتكون أسئلة لإثارة المناقشة، فتلاحظ أنها تتدرج بين

[1] قطامي يوسف وأبو جابر ماجد، تصميم التدريس، ط2، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن، ص 22.

[2] دقان فهد، مهارة استخدام الأسئلة في التعليم الصفي، منشورات وكالة الغوث الدولية، 1998، ص 36.

الإيضاح والتركيز وأحيانا أخرى للنقد وهذه الأسئلة المتباينة نجدها في صنافة بلوم في المستوى الثاني (الفهم والاستيعاب) و في المستوى الأخير من الصنافة (التقويم) للنقد و إبداء الرأي. فالهدف من هذه المهارة هو أن يتقن المعلم إثارة النقاش داخل القسم وإشراك أكبر عدد من التلاميذ في المناقشة وإبداء الرأي.

ت) **مهارة استخدام أسئلة التفكير العليا (Higher Order Question)** :

حيث يلجأ إليها المعلم لإثارة نقاش يتسم بالتحليل، والتقويم والمقارنة بحيث لا تكتفي الإجابة عليها بإستخدام الذاكرة فقط، بل يدفع المتعلم إلى إعمال عقله والربط بين المعارف والمعلومات مع تحليلها والمقارنة بينها، ليصل في الأخير إلى نقد وتقييم وتقديم حلول، وهذا ما يجعل من أهم أهداف هذه المهارة إنشاء متعلم ناقد ومبدع وبالتالي هو متعلم مُنتج.[1]

ث) **مهارة استخدام أسئلة التفكير المتمايز (Divergent)** :

وهذا النمط من الأسئلة عادة ما يُراعي الفروق الفردية إذْ أنه يسمح لكل تلميذ بأن يفكر حسب قدراته الخاصة به وفي ضوء خبراته ومعلوماته السابقة لذا فإن الإجابة عن تلك الأسئلة لا تأخذ صفة الصواب أو الخطأ.[2]

ما يمكن قوله عن هذه المهارة أن اكتسابها من طرف المعلم نقطة أساسية له، إذْ من خلالها يتسنى له اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين، وفي نفس الوقت يستطيع أن يُنمي لهم مهارة التفكير

[1] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر، عمان، ط 4، 2014 ،ص 56.

[2] عطية محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار الصفاء للنشر ،2008، عمان، الأردن، ص 44.

بالإستعانة بالمهارات السابقة ذكرها والتي يجب أن تتوفر في المعلمين، وهذا ما سيُؤثر إيجابا على تحصيلهم الدراسي.

وإضافة إلى ما سبق، فإن الأسئلة التي توضع وتوجه جيد تُعد وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة، وتكوين الميول ومد الطلبة بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية، وجعل عملية التقويم ذات هدف وقيمة، كما أن أهميتها في تنمية القدرة على تفكير لا يمكن تجاهلها فنمو هذه القدرة تعتمد إلى حدٍ كبير على مهارة المعلم في استخدام الأسئلة.[1].

[1] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص 133.

الفصل الثاني "الأسئلة وتنمية التفكير"

- الأسئلة وتنمية التفكير (مفهوم وأهمية التفكير).
- أساليب واستراتيجيات تعليم التفكير وتنميته.
- التفكير الناقد (مفهومه، خصائصه، تعليمه، مهاراته).
- التفكير الإبداعي (مفهومه).
- البيئة التي تشجع على الإبداع.
- مهارات التفكير الإبداعي.

تمهيد:

أظهرت الدراسات أن هناك إجماعًا بين العلماء والمربين بخصوص ضرورة تعليم وتطوير المهارات التفكيرية لدى جميع أفراد المجتمع، وفي جميع المراحل العمرية، خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، و ذلك بهدف بناء جيل مفكر، آخذين بالاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيًا.[1] لذلك أجرين العديد من الدراسات حول هذا الموضوع لإلقاء الضوء عليها وإضفاء مزيد من الفهم حولها.

1) مفهوم التفكير:

التفكير لغة : إعمال الخاطر في الشيء.[2]

التفكير عند التربويين : كل نشاط عقلي هادف مرن، يتصرف بشكل منظم في محاولة لحل المشكلات، وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بها والحكم عليها، بإستخدام منهج معيني تناولها بالملاحظة الدقيقة، والتحليل، وقد يخضعها للتجريب في محاولة للوصول إلى قوانين ونظريات.[3]

ويعرفه "دي بونو" التفكير بمعناه العام هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الإثنين معا إلى الأفكار المجردة، أي أنه هو كل تدفق من الأفكار تحركه مشكلة أو مسألة تتطلب حل.[4]

[1] عدنان يوسف العتوم، مهارات التفكير، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009، ص 43.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج 10، باب الفكر، ص 307.

[3] فصول في التفكير الموضوعي، عبد الكريم بكار، ص 14.

[4] دي بونو، إدوارد، تعليم التفكير، ترجمة عادل ياسين وآخرين، دار النشر، 1989، مؤسسة الكويت للتقدم، الكويت، ص 40.

2) أهمية تعليم التفكير:

تكمن أهمية التفكير كضرورة حيوية في أنه السبيل للثروة الحقيقية لأي أمة، وبالتالي هذه أهم النقاط لأهمية تعليم التفكير.

1. إتاحة رِية الأشياء للطلبة بشكل أوضح وأوسع في حل المشكلات.
2. إتاحة الفرصة للطلبة لكي يفكروا تفكيرا إيجابيا وهو التفكير الذي يوصل إلى أفكار جديدة.
3. مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة الى مرحلة توظيفها في استقصاء معالجة المشكلات الحقيقية في عالم الواقع.[1]
4. التعليم المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب.
5. تعليم مهارة التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المشكلات التي قد يتعرض إليها في حياته.[2]

[1] نادية هايل السرور، مدخل إلى تربية المتميزين والموهبين، ط3، 2000، دار الفكر، عمان، ص 281.

[2] عبد الواحد حميد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، ط1، 2007، عمان، ص 26.

3) أساليب واستراتيجيات تعليم التفكير وتنميته :

يُعد استخدام استراتيجيات التفكير وأساليبه أحد الواجبات المتوقع من المعلم انجازها في غرفة الصف لتنمية مهارات التفكير سواء في أنشطة منهجية أو مواقف عامة ومع أن العديد من استراتيجيات التفكير، قد لا يصلح للتطبيق المباشر قبل المعلم لقصر الحصة الصفية أو لعدم توفر الإمكانيات اللازمة للمعلم لتطبيق مثل هذه الاستراتيجيات لذلك قد يلجأ بعض المعلمين غلى تطبيق بعض الأنشطة والاجراءات الذهنية المحدودة التي تنمي التفكير بشكل عام، أو تنمي بعض مهاراته الخاصة ومحاولة ربطها مع عملية التدريس الإعتيادية.[1]

ويمكن للمعلم ان يستفيد في تعليم التفكير من الطرائق التالية :

المقارنة: وتكون بإبراز أوجه التشابه أو الاختلاف أو العلاقة بين الشيئين أو فكرتين أو عمليتين[2]، ابدأ بالصور (ومثال ذلك صورة سمكة وفراشة) وأَتِح لجميع التلاميذ رؤيتها. ثم اطلب منهم أن يفكروا في جميع الطرق التي يتشابه بها كل زوج من هذه العناصر، ثم يبحثون عن الفروق بينهما أي بين السمكة والفراشة، وأَتِح للتلاميذ أن يعملوا معًا للتوصل إلى قائمة بنواحي التشابه ونواحي الإختلاف بين الشيئين.[3]بعض الأمثلة عن أسلوب المقارنة :

[1] عدنان يوسف العتوم آخرين، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عامة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2009، عمان، الأردن، ص 47.
[2] عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، عمان ط1، 2007، ص 30.
[3] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1999م، ص 402.

– اختر كلمتين قد يخلط بينهما التلميذ مثل : علا، لعى، واطلب منهم المقارنة بينهما، وما نواحي التشابه بينهما ؟ وما نواحي الاختلاف ؟ واطلب منهم أن يفكروا في أكبر عدد من هذه النواحي.

– اختر شخصيتين في قصة قرأها التلميذ، واطلب منهم تحديد نواحي التشابه والاختلاف بين الشخصيتين، شجعهم على أن يفكروا في أكبر عدد ممكن من تلك النواحي.

– اطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين كتابين أو قصتين أو قصيدتين وأن يُبَيِنُوا أين يتشابهان وأين يختلفان.[1]

تعد طريقة المناقشة من الأساليب التي يستطيع ان يعمل بها المعلم داخل حجرة الدراسة لتعليم التفكير خاصة لدى التلاميذ المبتدئين أي في مراحل تعلمهم الأولى (المرحلة الابتدائية)، تساعد هذه الطريقة في تنمية مهارة التفكير من خلال تقديم شيئان مختلفان عن بعضهما البعض كما ذكرنا في المثال السابق ويطلب المعلم من التلاميذ استخراج أوجه التشابه والاختلاف بينهما، هذه العملية وان كانت مستمرة ستنمى عند التلميذ مهارة كيف يفكر وكيف يفرق ويجمع بين الشيء في نفس الوقت، كما أنها تحقق نتائج على المدى البعيد في تطوير تفكير المتعلمين.

الملاحظة : تعد الملاحظة أساس المنهجية العلمية، وهي الخطوة الأولى نحو إدراك ماهية الأشياء أو الأحداث، أو العلاقات، وهي وسيلة مهمة من وسائل دراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية، وملكة الملاحظة قابلة للتنمية عن طريق التدريب.[2]

ويكون باستخدام صور من الكتاب، صورة غنية بالتفاصيل وأطلب من التلاميذ أن يقوموا بملاحظتها وشجعهم على أن يدرسوا الصورة وأن يلاحظوا ويذكروا أكبر عدد من التفاصيل.[1]

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص 404.

[2] عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2007، ص 32.

بعض الأمثلة التي يمكن أن يستعين بها المعلم في أسلوب الملاحظة لتنمية مهارة التفكير لدى المتعلمين فيما يلي :

– اعرض على التلاميذ كلمتين في جملة مثل : يقيني بالله يقيني، واطلب منهم أن يدلوا ببعض الملاحظات على كل من الكلمتين.

– اعرض على التلاميذ كلمتين تتشابهان في النطق ولكنهما تختلفان في الهجاء مثل : قفا، وقفي، واطلب من التلاميذ أن يدلوا ببعض الملاحظات عن هجاء الكلمتين.

– اطلب من التلاميذ أن يدرسوا سلوك شخصية في قصة ما، و أن يضعوا قائمة بالأوصاف التي قد تساعد على فهم الشخصية فهمًا أفضل.

– اطلب من التلاميذ أن يستمعوا بعناية لمتحدث معين وأن ينتبهوا إلى الرسالة التي يوصلها وأن يلاحظوا سلوكه غير اللفظي أثناء الخطاب، ثم يقدموا تقريرًا عن نتائجهم.[2]

التصنيف : يرتبط التصنيف بالمقارنة، ويقوم على أسس ومعايير محددة، ويستخدمه الفرد مستعينًا بحصيلته المعرفية، أو خبراته المكتسبة، ويبدأ بخطوات الجمع والمقارنة، وتحديد جوانب التشابه والإختلاف بين الأشياء التي هي موضوع التصنيف، ولابد من ملاحظة أساس التصنيف أو معياره في تلك العملية من بدايتها الى نهايتها.[3]

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص 392.

[2] المرجع السابق، ص 403.

[3] عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2007، ص 32.

ومثال ذلك أن تعطي مجموعة صور للأطعمة مختلفة وتُتِيحَ للتلاميذ فرصة لفحصها وأطلب منهم أن يصفوها أو يقسموها في مجموعات، وأطلب منهم أن يضعوا كلاً منها في مجموعة، وأن يبحثوا عن اسم أو عنوان لكل مجموعة وفقا لخاصيتها المعينة.[1]

- اعرض على التلاميذ مجموعة من الكلمات تتشابه أصواتها مثل :

عاد	قاد	أفاد	أراد
أجاد	أعاد	أباد	كاد
ساد	شاد	صاد	زاد

- واطلب من التلاميذ أن يرتبوا الكلمات في مجموعات، واطلب منهم أن يبينوا إلى أين تنتمى كل كلمة.[2]

التفسير : يستخدم الفرد حصيلته المعرفية في تفسير الأشياء والظواهر والأحداث، ويستفيد في هذا من الملاحظة التي تمكنه من جمع البيانات والمعلومات حول ما يريد تفسيره، وفي ضوء ذلك قد يقوم بتفسير العلاقة أو العلاقة أو العلاقات القائمة بين هذه المعلومات والبيانات، وقد يلجأ الى المقارنة لتجلية أوجه الشبه أو الإختلاف بين هذه العلاقات.[3]

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص 393.

[2] المرجع السابق، ص 406.

[3] عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2007، ص 32.

يُعد التفسير من الأساليب التي تحتاج الى إعمال العقل للبحث في الأسباب والوقائع حتى يتمكن المتعلم من ابداء رأيه اتجاه حدث أو مشكلة ما مدعمًا إياه بالأدلة والبراهين المقنعة والصحيحة، كما أنه يحتاج الى رصيده المعرفي أثناء التفسير ليجمع كل ذلك في صيغة مقنعة.

النقد : والمقصود هنا النقد البناء الذي يُظهر مواطن القوة والضعف في العمل أو الفكرة التي هي معروضة للنقد والمناقشة، والنقد لهذه المنزلة مهارة مهمة من مهارات التفكير وهو ذو جدوى كبيرة في الوصول إلى الصواب، أو تطوير فكرة أو مشروع ما.[1]

ويبدأ المعلم بعرض فكرة أو مثال مأخوذة من واقع المتعلمين، وقد تكون الفكرة سبق وأم مَرُوا عليها، ويطلب من المتعلمين أن يبدوا آرائهم حولها، وأن يُقدموا ما هو الجيد وما هو السيئ اتجاه الشيء المعروض للنقد والتقويم، مع التعبير عن آرائهم بكل حرية مرفوقة بالأدلة والبراهين حتى يكون نقدًا بناءًا.

التخيل : تعد كتابات وقصص الخيال العلمي من أوضح الأمثلة على أهمية التخيل حيث يؤدي الخيال القائم على بعض الأسس العلمية وظيفة المحرِك الرئيسي الذي ينسج الحدث، ويشكل وقائعه، ويمكن توظيف ملكة التخيل للإرتقاء بمستوى التفكير، والتدريب للمساعدة في زيادة القدرات الإبداعية مثل : الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والميل إلى معرفة التفاصيل.[2]

وابدأ بمهمة مشوقة وممتعة بالنسبة للأطفال، وعلى سبيل المثال، اطلب منهم أن يخترعوا عطلة جديدة، ثم اطلب منهم أن يحكوا عن هذه العطلة، مع رسم ما فكروا فيه ليوضحوا أكثر أفكارهم. ثم

[1] عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2007، ص33.
[2] المرجع السابق، ص 33.

اجعلهم يتبادلوا الأفكار فيما بينهم، بعد ذلك بين لهم أن التخيل معناه خلق واختراع أفكار جديدة، اشرح لهم أنه حين تتخيل فإنك حر في أن تخلق صورًا جديدة عجيبة ساحرة في عقلك.[1]

التخيل عملية ذهنية لها قيمة كبيرة في اكساب الطفل والمتعلم مساحة لا بأس بها لكي يسبح بأفكاره ويحاول اكتشاف مواهبه وابداع أفكار جديدة في المجال الذي يملك موهبة فيه، كما أن الخيال يساعد المعلم أحيانا في شرح بعض الأشياء يصعب عليه شرحها بالطرق العادية فيستعين بالخيال لتبسيطها وتقريبها من قدرات الطفل الإدراكية، كما أن الخيال يوسع معارف الطفل لأنه يتجاوز حدود الواقع والزمان والمكان ليجعله يغوص في مكان لا حد له فيرى أصغر التفاصيل ويستشعر كل ما هو جديد، مثال :

– اعرض الكلمات الآتية واطلب من التلاميذ أن يرسموا صورة لمعنى كل منهما : متاهة، سكة حديدية معلقة.

– اطلب من التلاميذ أن يُفكروا في طرق أخرى لنهاية القصة، واطلب منهم أن يكتبوا نهايات بديلة.[2]

– اطلب من الأطفال أن يخترعوا شخصية جديدة في قصة قرأوها وكيف تتلائم هذه الشخصية مع القصة.

– سل التلاميذ ليفكروا في أكثر الكوابيس إفزاعًا مرت بهم وأن يكتبوا عنها.[1]

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص 404.
[2] المرجع السابق، ص 408.

4) التفكير الناقد :

التفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير عالي الرتبة الذي يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة على غرار التفكير الإبداعي، لذلك فإن علماء النفس والتربية يظهرون اهتماما واضحا في مثلِ هذا النوع من التفكير نظرا لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات وقد بدأ الاهتمام به في مجالات التعليم المختلفة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة التعليم الجامعي.[2]

مفهوم التفكير الناقد :

هو نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالإستناد إلى معايير و محاكات مقبولة. فهو يقوم على أساس الدقة في ملاحظة الوقائع.[3]

كما يُعرف أيضا التفكير الناقد أنه "يشكل العمليات العقلية والإستراتيجيات والتمثلات التي يستخدمها الناس لحل المشكلات، وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جيدة".[4]

وجاء في تعريف فلسفي يُشير " على أنه التفكير في تفكيرك بينما أنت تفكر لكي ترقى بتفكيرك إلى الأفضل وإلى التحسين الذاتي، بحيث يكون هذا التحسين من خلال استخدام معايير يتم من خلالها تطوير الفرد لتفكيره الدائم والمستمر ".[5]

---

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص 408.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخرين، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات علمية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 2، 2009، ص

[3] السيد فتحي الويشي، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء للنشر، ط 1، 2003، الإسكندرية، ص 43.

[4] حبيب مجدي عبد الكريم، التفكير، الأسس النظرية والإستراتيجيات، 1992، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص 78.

[5] ناديا هايل السرور، تعليم التفكير الناقد، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2005، ص 80.

وبعد أن عرجنا على التعريفات السابقة للتفكير النقدي لاحظنا ما يلي:

– التفكير النقدي ينمي في المتعلم مهارات عديدة كالاستدلال، وصنع الفرار بالإضافة لحل المشكلات.

– التفكير النقدي يُساعدك في إصدار الأحكام على مدى صدق الأشياء.

– يساهم في جعلك تبحث عن الأدلة قبل التسليم وبالفروض الموجودة.

كل هذه النقاط تصب في حقل واحد ألا وهو التفكير والبحث والتقصي عن الحقيقة قبل التسليم بها، فالله عز وجل أنعم علينا بالعقل، لذلك وجب الحث على استخدامه والتشجيع على تنمية القدرات العقلية العليا للمتعلمين داخل مدارسنا وخارجها.

خصائص التفكير الناقد :

من أهم الخصائص والسلوكيات التي يكسبها التفكير الناقد لصاحبه ما يلي:

- ✓ يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات.
- ✓ يزرع فيه حب الإستطلاع والمرونة.
- ✓ يبحث في الأسباب والأدلة والبدائل.[1]
- ✓ منفتح على الأفكار الجديدة.
- ✓ يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- ✓ يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.[2]

[1] عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2012، عمان، ص 207.

[2] فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، دار الفكر، ط 3، 2007، عمان، ص 63.

ولزرع هذه الخصائص و المميزات في المتعلمين، فإنه من واجب المعلم أن يوفر لطلبته مناخًا تعليميًا مشجعًا، بحيث لا يشعرون فيه بالإحراج أو الخوف من أن يعبروا عن أفكارهم وآرائهم بكل حرية وثقة اتجاه أي موضوع كان في حدود المتعارف عليها.

تعليم التفكير الناقد :

- إن تعليم التفكير بصفة عامة لا يحدث من فراغ أو بمعزل عن محتوى مُعين أو مضمون، بل إنه عملية محكومة بعوامل عديدة تشكل في مجملها الإطار العام أو المناخ الذي تقع فيه ولعل أهم هذه العوامل ما يلي :[1]
- تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد وذلك من خلال برامج ومقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين.
- وجود معلمين مؤهلين ووقت كافي للقيام بالنشاط التفكيري.[2]

ولعل أن هذان هما أهم ركيزتين يمكن البدأ بهما لتهيئة الجو المناسب لتنمية التفكير الناقد لدى جميع المتعلمين، واكتشاف مهارات أخرى كامنة فيهم، فالمعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد، حيث أن أي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما تتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيأة لنجاح هذه العملية إتباع ما يلي :

- الحرص على الإستماع للمتعلمين.

[1] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2014، عمان، ص 80.

[2] عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، ط1، 2007، عمان، ص 143.

- إعطائهم وقت كافي للتأمل والتفكير.
- تهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير.
- تشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار.
- توجيه أسئلة تُثير مهارات تفكيرهم العليا.
- تقبل وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق.
- تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة.[1]

لذلك فقد اتفق المفكرون على أنه يمكن اعتبار التفكير مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب والمراس والتعلم، وأن مهارة التفكير لا تختلف عن أي مهارة أخرى جعلها تنمو و تتطور.

مهارات التفكير الناقد :

يضم التفكير الناقد العديد من المهارات المعرفية، ونستطيع هنا تحديد بعض منها فيما يلي :

1. **التفكير الإستقرائي** : هو عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.[2]

2. **التفكير التفسيري** : يعنى الفهم والتعبير عن المعنى أو الدلالة لعدد كبير ومتنوع من الخبرات، أو المواقف أو الأحكام، ويعني أيضا التعرف على المشكلة ووصفها بدون تحيز.[3]

[1] المرجع السابق، ص 144.

[2] فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 3، 2007، عمان، ص 66.

[3] عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2012، عمان، ص 212.

3. **التفكير الاستدلالي** : هو نشاط عقلي الذي يستهدف حل المشكلة والوصول إلى نتيجة أو قرار، وفيها يرى الإنسان أن ما يصدق على الكل يصدق أيضا على الجزء، ويشمل على عمليتي الاستنباط والاستقراء.[1]

4. **التفكير التقييمي** : هو النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها، ويعتمد على عدة مقاييس كالتنبؤ والتخطيط والإثبات وتقييم الإفتراضات.[2]

لقد أصبح الاهتمام بتدريس التفكير الناقد من أولويات المدارس والجامعات وتطالب بتدريسه وإدخاله في المناهج، وذلك لأنه يؤدي إلى خلق جيل واعٍ، قادر على التطور والتقدم، يستطيع مواجهة الأزمات والمشكلات وتقديم الحلول الناجعة ويتمثل هذا في أن التفكير الناقد ينقل الفرد من الحالة السلبية إلى الحالة الإيجابية كما أنه يحرر الفرد من التعصب والميل مع الهوى.

5) التفكير الإبداعي :

الإبداع ظاهرة متعددة الأوجه أكثر من كونها مفهومًا نظريا محدد التعريف فهو وحدة متكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديدة وأصيل.

مفهوم التفكير الإبداعي :

يعرف التفكير الإبداعي بأنه عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، كما يُعرف أيضا " القدرة على تكوين أبنية أو تنظيمات جديدة".[3]

[1] عبد العزيز سعيد، تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، الأردن، عمان، 2009، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، ص 72.

[2] فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 72.

[3] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2014، عمان، ص 763.

كما يشير إلى أنه الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية) وتتصف هذه الأفكار بالتنوع و الاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشيوع (الأصالة).[1]

فهو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقًا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد (فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير) لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.[2]

يتبين لنا بعد مراجعة التعريفات السالفة أن للتفكير الإبداعي أبعادًا مختلفة تتمثل في توليد أفكار جديدة ومرونة الأفكار، بالإضافة إلى أنه مجموعة من التوجيهات والميولات والقدرات العقلية الموجودة عند الشخص، والتي تمكنه من رؤية الأشياء المألوفة بطريقة غير عادية.

البيئة التي تشجع على الإبداع :

إن تربية الإبداع عملية تُسير وفق نمو الطفل، ووفق إشباع حاجاته الأساسية والسيكولوجية والمعرفية والاجتماعية، فبدأً بالأسرة ثم الحضانة فالروضة فالمدرسة ،كلها مؤسسات تُعنى بإنماء الإبداع لدى كل

[1] عبد الواحد حميد الكيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، ط 1، 2007م، عمان، ص 110.

[2] فتحي جروان، الإبداع، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، العربية المتحدة، 2002،ص 33

طفل، وتهيئة الظروف المناسبة التي تعزز وتسهم في تطويره وإنمائه، خاصة أن للإبداع قيمة نفسية ،إذْ فيه يُعبر الطفل عن مخزونه بطريقة إيجابية وفاعلية، تجعله يرتقي بأفكاره.[1]

فلدى كل طفل القدرة على الإبداع ،إذْ ما توفرت له الظروف الملائمة للإبداع ،هي فيما يلي :

- توفر الأمن النفسي والحرية.
- تقبل الطفل كشخص ذي قيمة، والإيمان بقدراته.
- تنمية فيهم رغبة التجريب والبحث عن الجديد.
- بناء التواصل بين الطفل وعالمه الخارجي.
- تفادي قول عبارات قد تؤذي مشاعر الأطفال وتهز ثقتهم بأنفسهم، أمثلة على هذه العبارات: (يا لها من فكرة من فكرة سخيفة، لا تسأل أسئلة غبية، ألا تستطيع أن تتقن عملك ولو لمرة واحدة).[2]

كما يمكن للوالدين أن يساعدا أطفالهم على التفكير بشكل أفضل من خلال السماح لهم بطرح الأسئلة عما يدور حولهم، بل ومن خلال تشجيعهم على التساؤل والاستماع بجدية لأفكارهم والإجابة على أسئلتهم دون إطلاق الأحكام عليها.

إن تعزيز الأطفال عندما يطرحون الأسئلة أو عندما يفكرون بطريقة صائبة يزيد من ميولهم الإيجابية نحو التعلم وينمي ثقتهم بأنفسهم كمتعلمين ومفكرين، فالطفل الذي يسأل ويحاول أن يفهم ما

[1] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2014، عمان، ص 783.

[2] دعاء أحمد فهيم حبر، تفكير مغاير(تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال)، مؤسسة عبد المحسن القطان للنشر، رام الله فلسطين، ط1، 2004، ص 35.

يدور حوله في البيت، ويشارك والديه في الحوار هو الطفل الذي يشارك ويفكر بفعالية في الصف والمدرسة وفي مختلف السياقات اليومية.[1]

مهارات التفكير الإبداعي :

إن ممارسة الإبداع تتطلب ميولا وجدانية بالإضافة إلى المهارات العقلية، فلا بد من توافر التوجهات الإنفعالية جنبا إلى جنب مع المهارات المعرفية اللازمة.[2] وفيما يلي بعض مهارات التفكير الإبداعي :

1- **الطلاقة Fluency** : وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر أو استدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها، وهناك عديدة للطلاقة كالطلاقة اللفظية، وطلاقة المعاني أو طلاقة الأفكار.[3]

2- **المرونة Flescibility** : هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة و توجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة هي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحجة ومن

[1] المرجع السابق، ص 29.

[2] دونالدج ترفنجر وكارول ناساب، ت-منير الحوراني، أسس التفكير وأدواته (تدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد)، دار الشرق للنشر، بغداد، ط1، 2002م، ص 35.

[3] فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، دار الفكر للنشر، عمان، ط3، 2007، ص 77.

أشكال المرونة : المرونة التلقائية، والتكيفية ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.[1]

3- **الأصالة Originality** : الأصالة هي أكثر الخصائص ارتباطًا بالإبداع والتفكير المبدع، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع.[2]

وباعتبار التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف، يتميز بالشمولية والتعقيد بالإضافة إلى أنه حالة ذهنية فريدة، فإنه يحتاج إلى مهارات عديدة تساعده في تشكيل تلك الحالة الفريدة من ضمنها الطلاقة والمرونة والأصالة، فدائمًا ما تجد الإبداع مرتبط بهذه المهارات الثلاث والتي تعد في نفس الوقت معيارًا لقياس الإبداع، ليقدم في الأخير شيئًا جديدًا يتسم بهذه الميزات الثلاثة.

[1] دعاء أحمد فهيم جبر، تفكير مغاير(تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال)، مؤسسة عبد المحسن القطان، رام الله فلسطين،ط1، 2004، ص 41.

[2] فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، دار الفكر للنشر، عمان، ط3، 2007، ص 78.

الفصل الثالث دراسة تطبيقية على كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

- ماهية الكتاب المدرسي.
- أهمية الكتاب المدرسي.
- وظائف الكتاب المدرسي.
- أهداف الكتاب المدرسي.
- الجانب التطبيقي

تمهيد :

يتضمن هذا الفصل دراسة مُبسطة عن الأسئلة المتضمنة في الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ومدى تركيز أسئلة الكتاب على مهارات التفكير العليا عند المتعلمين، وقبل خوضنا في تفاصيل الدراسة والتحليل لأسئلة الكتاب، إرتئينا أن يكون هناك مدخل مُبسط تحدثنا فيه عن ماهية الكتاب المدرسي وأهميته وكذا أهم وظائفه وأهدافه، ثم مباشرة في جانبه التطبيقي.

ماهية الكتاب المدرسي أهميته وأهدافه :

1) تعريف الكتاب المدرسي :

للكتاب المدرسي دور هام في العملية التعليمية فهو الأداة الأساسية التي تساهم في تقديم مختلف المعارف التي تتطلبها المناهج الدراسية، فهو رفيق الطالب طول مسيرته الدراسية ويعتبر المصدر الأول للمعلومات وأسهل طريقة للوصول إليها، فهو يقدمها بشكل منظم ومشروح شرحا مفصلا، وجاء تعريفه في المعجم الموسوعي لعلوم التربية : "كونه أداة طيعة في يد المنظومة التربوية كيفما كان نوعها فالمؤسسة المدرسية تقوم عن طريق الكتاب المدرسي، بتشرب المضامين والمعارف وتكوين الإتجاهات والقيم وتلقين الخبرات والمهارات، الكتاب المدرسي يتضمن مجموعة من الرموز والسلوكات الاجتماعية هي بمثابة خطاب مدرسي ينطلق من مجموعة من التصورات والتمثلات أيضا منظومة القيم والمفاهيم المرتبطة بحاجيات ومراكز اهتمام الطفل."[1]

[1] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 215.

يقول جيرار روجيز(R.S.Gérard) أيضا في تعريفه للكتاب المدرسي :" هو وسيلة مهيكلة قصد الانخراط في المسار التعليمي، لغاية تجويد نجاعتها وتحسينها."[1]

وبالتالي فهو يعتبر الأداة الرئيسية والأولية في العملية التربوية، فهو يحتوي على المادة التعليمية بطريقة منظمة تساعد على تفكر تلك المادة أو الرجوع إليها وينبغي ألا يذهب الأستاذ إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للعملية التربوية أو المصدر الوحيد للمعرفة التي يحصل عليها التلميذ بل هو أداة منظمة لمساعدته على ذلك.

2) أهمية الكتاب المدرسي :

تنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه الوعاء الذي يحمل العملية التعليمية التي تعتبر الوسيلة اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم لذا فإن : "الكتاب المدرسي يستحوذ على أعلى نسبة من النشاط التعليمي في البيئة الصفية لاسيما في المناهج التعليمية في البلدان النامية التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه مصدر أساسي من مصادر التعلم".[2]

وتتلخص أهميته أيضا في النقاط التالية :

– تنظيم المعلومات والمادة العلمية المقدمة.

[1] بكوش لطفي، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي، مجلة أصول الدين، تونس الجامعة الزيتونية، ص 261.

[2] فكري ريان، التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تصنيفاته، ط4، 2004، عالم الكتب، القاهرة، ص 237.

– تنمية المهارات اللغوية، الفكرية والعقلية للتلميذ.

– دفع المتعلمين للتفكير في الأنشطة المقدمة لهم.[1]

وباعتبار ما سبق فإن الكتاب المدرسي هو المحرك الأساسي لضمان سيرورة دائمة ومنظمة وتقدم النشاط التربوي في المؤسسة المدرسية ولا تقتصر أهميته فقط على المتمدرسين، وإنما هو معين ومساعد جيد يحتاجه المعلم في تقديمه للدروس المقترحة عليه في البرنامج الدراسي.

3) أهم وظائف الكتاب المدرسي :

الوظيفة التعليمية :

وهي الوظيفة الأساسية التي يقوم عليها الكتاب المدرسي، كونه يزود المتعلم بمختلف المعارف، فهو المرافق للتلميذ منذ السنة الأولى إلى غاية المرحلة الأخيرة كما أنه سند للأستاذ أيضا لأنه يساعده في تقديم المادة العلمية وتوجيهه أثناء مباشرة عمله.

الوظيفة التنظيمية :

يتضمن الكتاب المدرسي تنظيما للمادة الدراسية على شكل وحدات تخضع للمدة الزمنية المبرمجة للمقرر السنوي، كما يعلم التلميذ من منظور المقاربة بالكفاءات طريقة التصرف فيه وما يكون واجبا الإطلاع عليه.

[1] ترفاس سميرة، الكتاب المدرسي في التعليم ما بين معطيات للتخطيط وإمكانية التحقق، المجلة العربية، العدد السادس، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 14.

الوظيفة المهارية :

إن الغاية الأسمى من التعليم هو اكتساب التلميذ مجموعة من المهارات بشكل عام وفي كتاب اللغة العربية المهارات اللغوية بشكل خاص.[1]

إذْ ينبغي على التلميذ في آخر الفترة التعليمية أن يكون قادرًا على :

- **مهارة الاستماع :**

الاستماع الجيد وإدراك المفاهيم والتوفيق بين الأصوات العربية ويميز بين الأفكار الأساسية والثانوية وأيضا التمييز بين التشديد والتنوين وإدراك المفاهيم المحسوسة والمجردة.[2]

- **مهارة الكلام :**

نطق الحروف والأصوات المتقاربة نطقا صحيحًا، القدرة على استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، الفصل بين اللغات واللهجات، وقد ينمي التحدث بشكل مستمر لفترات زمنية مقبولة الثقة بالنفس عند التلميذ.

- **مهارة القراءة :**

تكييف معدل القراءة مع تحليل النص المقروء، ومعرفة العلاقة بين أجزاءه واستنتاج المعنى العام للنص، تحسين طريقة القراءة بأنواعها سواء في الكتب المدرسية أو غيرها.

[1] أحمد رشاد، مستوى المهارات القؤائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة حفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010، ص 14.

[2] الكتاب وآلية صناعته، دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، مجلة العربية، العدد 06، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر 2015، ص 24.

- **مهارة الكتابة :**

مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة، تلخيص موضوع النص المقروء تلخيصا صحيحا، كتابة الكلمات بشكل صحيح دون أخطاء لغوية.

الوظيفة الإجتماعية :

تخص هذه الوظيفة كل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك وبالعلاقات مع الغير وبالحياة في المجتمع عموما، فالكتاب المدرسي يساعد المتعلم في أخذ مكانه تدريجيا في محيطه من خلال النصوص الموجودة فيه، كما يساهم في تنمية الوعي لاجتناب بعض المظاهر السلبية المنشودة في المجتمع.

4) أهداف الكتاب المدرسي :

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية، ولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية.

يهدف تدريس اللغة العربية أساسا إلى اكتساب المتعلم أداة التواصل اليومي وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلمات كل المواد الدراسية.[1]

– تمكين التلميذ من فهم الخطابات المنطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره.

– أن يتفاعل مع النص ويحلل معالم الوضعية التواصلية.

[1] مناهج التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات 2016، ص 08.

– يحاور ويناقش ويسرد قصصا ويصف أشياء، بالإضافة إلى التعبير عن رأيه مع توضيحها وتعليلها بلسان عربي.

– بناء شخصية فكرية ونفسية واجتماعية سليمة لدى جميع المتعلمين.[1]

وبوجه عام يمكن القول أن أهم كفاءة يمكن أن تتحقق في تلميذ السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، حسب ما ذكر سابقا هي توظيف مختلف المكتسبات اللغوية التي ذكرناها في انتاجه سواء المكتوب منه أو الشفوي المنطوق، ويظهر من خلال القراءة السليمة والكتابة الصحيحة، مع الفهم والإستماع الجيدين.

الدراسة التطبيقية :

انصب اختيارنا حول دراسة كتاب القراءة للسنة الخامسة لتعليم اللغة العربية، لأن الصف الخامس يمثل نهاية التعليم الإبتدائي، وبالتالي يكون مضمون الكتاب يهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين اللغوية والتواصلية.

فالكتاب المقرر على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي المطبوع في سنة 2019-2020 بعدد الصفحات 143 صفحة، كان الهدف من دراسته هو البحث عن مدى تركيز الأسئلة المتضمنة فيه عن تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين، متبعين في ذلك المنهج التجريبي، لجمع أسئلة الكتاب ثم تصنيفها حسب صنافة بلوم للأهداف التعليمية.

[1] دليل الأستاذ مادة اللغة العربية، السنة الخامسة، موفم للنشر، ط 2017، ص 11.

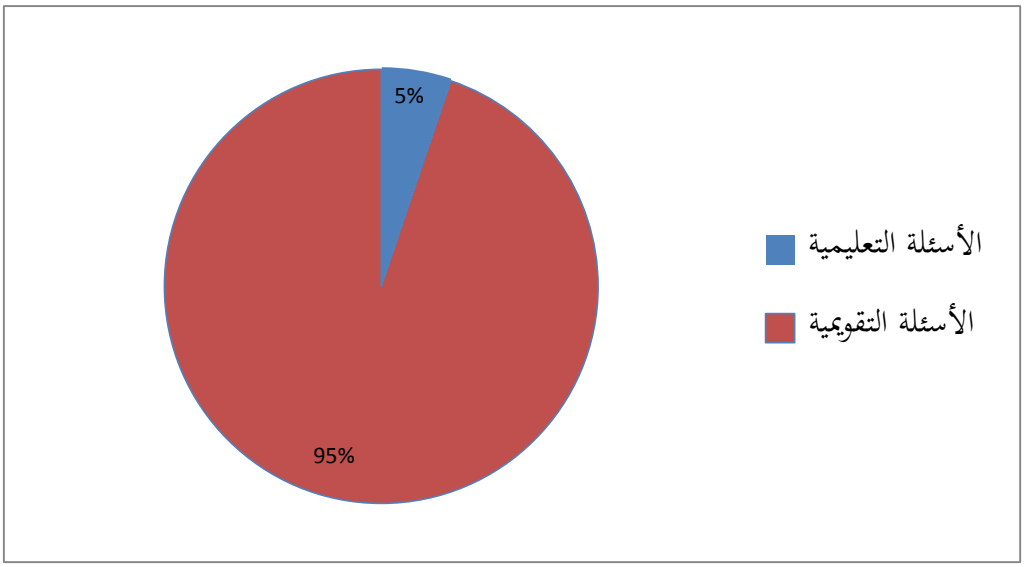
وتتمثل عينة الدراسة في جمع الأسئلة الموجودة داخل الكتاب وهي نوعان :

الأسئلة التعليمية التي تأتي ضمن الدرس أو تتخلل محتواه وأنشطته، والأسئلة التقويمية التي تأتي عقب كل درس.

- وفيما يلي جدول رقم(02) يوضح النسب المئوية لكل نوع من الأسئلة المذكورة سالفًا في الكتاب المدرسي للغة العربية :

الأسئلة التعليمية		**الأسئلة التقويمية**	
المعرفة	210	التقويم	26
الفهم	51		
التطبيق	144		
التحليل	13		
التركيب	56		
المجموع	474	المجموع	26
النسبة المئوية	94,8%	النسبة المئوية	5,2%

رسم بياني للجدول رقم (02)



من خلال الجدول رقم (02) يتبين لنا أن أسئلة الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي يركز بشكل كبير على الأسئلة التعليمية بنسبة تتراوح ب94,8% ، تتضمن أسئلة المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب، بينما نلاحظ أن الأسئلة التقويمية حصدت 5,2%.

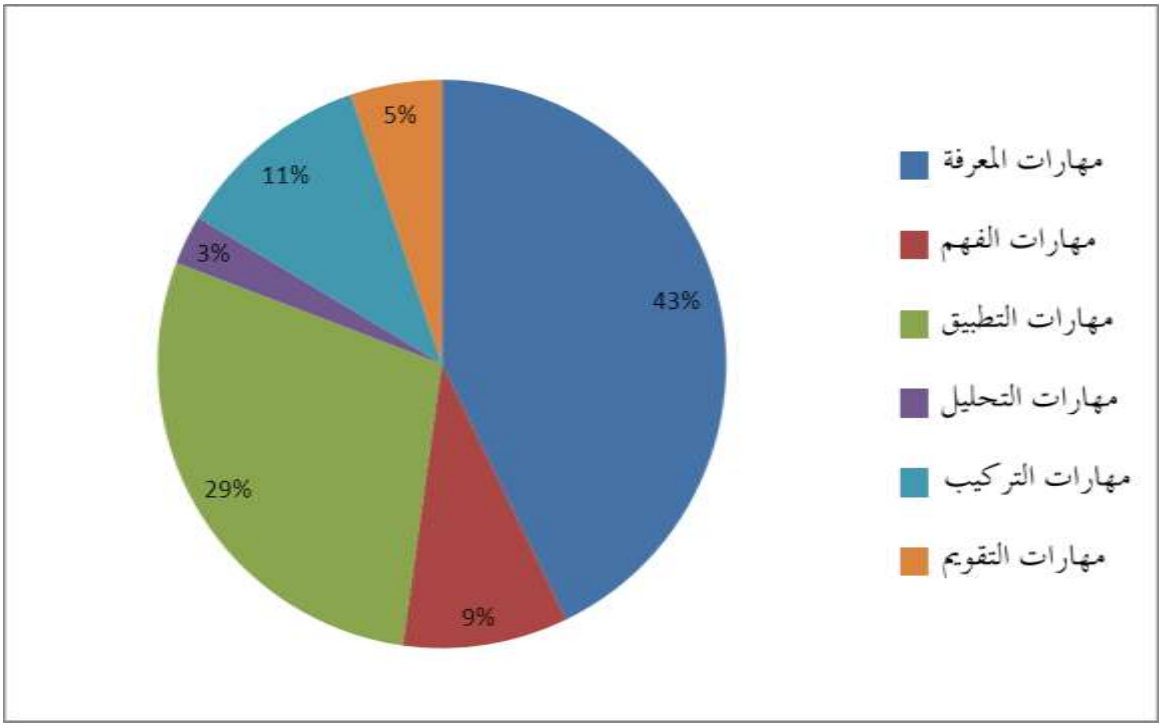
ومن منظور بلوم يرى أن أسئلة التقويم يجب أن تتوفر على الأقل بنسبة 5% في أسئلة الإختبارات، إذن فهناك تقارب بين نتائج دراستنا والنتائج التي صاغها بلوم في هذا الجانب.

ويعود هذا التقارب إلى الإصلاحات التربوية التي شهدها قطاع التربية والتعليم مؤخرا، هذا ما يبعث في نفوسنا التفائل بتغيرات جذرية في هذا القطاع.

- جدول رقم (03) يوضح النسب المئوية للمهارات المعرفية المتضمنة في الكتاب المدرسي لسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي :

الفئة	المهارة العقلية	التكرار	النسبة المئوية لكل مهارة
مهارات معرفية	– التذكر – الاسترجاع – الاستعداد – الملاحظة	214	42,8%
مهارات الفهم	– ترجمة المعلومات – التفسير – التلخيص	47	9,4%
مهارات التطبيق	– التوسع – الاستدلال – التوظيف	143	28,6%
مهارات التحليل	– كشف العلاقات – تحديد المشكلات – تحديد الأخطاء	14	2,8%
مهارات التركيب	– مهارة التجميع – إعادة التنظيم – الربط – التنبؤ	56	11,2%
مهارات التقويم		26	5,2%
المجموع		500	100%

رسم بياني للجدول رقم (03)



من خلال الجدول (03) الموضح أعلاه والذي جمعنا غيه أغلب الأفعال المتكررة في الكتاب المدرسي للغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، لاحظنا ما يلي :

تفاوت النسب المئوية للمهارات المعرفية الموجودة في الكتاب بحيث أن أعلى نسبة كانت متضمنة في فئة المهارات المعرفية ب210 فعلاً مكررًا في أسئلة الكتاب، وتحتوي هذه الفئة المهارات العقلية البسيطة والتي تُعدُّ أول مستوى في صنافة بلوم للأهداف المعرفية، فضمت أغلب الأفعال التي تركز على التذكر والاسترجاع وكذا الاستعداد والملاحظات البسيطة، فكانت النسبة المئوية لهذه الفئة تقدر ب 42%.

بينما احتوت الفئة الثانية من التصنيف مهارات الفهم على مجموع الأفعال المتكررة في أسئلة الكتاب حوالي 51 فعل يَمُس جانب الفهم وهذا المستوى الثاني في صنافة بلوم، والذي يعد جانب مهم في الصنافة وتضمن الأفعال الآتية (اِشْرَح، نَاقِش، كوِن، بَيِن، لَخِص، عَلِل، وقَدِم) لكن كانت نسبته المئوية ضعيفة مقارنة بالجانب الأول (المعرفة) فجاءت 10,2% فقط من أسئلة الكتاب.

ولاحظنا في الفئة الثالثة من مهارات التطبيق أن مجموع الأفعال كان حوالي 144 فعلاً، احتوى أسئلة مثل : (اِسْتَخْرِج، وَظِف، عَيِّن، حَدِد، اِخْتَر، أَكْمِل، أُنْقُل...)، ولقد أكد بلوم على هذا الجانب في صنافتِه حيث أنه قد رأى أن هذا الجانب يجب أن يركز عليه في أسئلة الإمتحانات بنسبة20% ، فكانت النسبة المئوية لأسئلة التطبيق في الكتاب المدرسي للغة العربية حوالي 28,8%، وتُعَدُ أعلى ثاني مهارة بعد مهارة المعرفة.

ثم تأتي مهارات التحليل والتي لاحظنا أنها تكررة في أسئلة الكتاب 14 مرة فقط من خلال بعض الأفعال مثل (صَنِف، قَارِن، وَضِح، وبَرِر)، مع أهمية هذا الجانب إلا أنه لم يحظى سوى بنسبة 2,6% من محتوى أسئلة الكتاب، وتعد هذه الفئة في المستوى الرابع من صنافة بلوم.

وبالنظر إلى مهارات التركيب نجد مجموع 56 فعلاً متضمناً في أسئلة الكتاب والتي احتوت على الأفعال الآتية (لاَئِم، أَنْتِج، إِجْمَع، أنْسِج، اِسْتَخْلِص، اِقْتَرِح، أنْشِئ...)، والتي ركزت على مهارات كالتجميع والتنظيم كانت بنسبة مئوية قُدرة ب11,2%، تعد نسبة لا بأس بها لأهميتها وانعكاسها على تحصيل الطلبة الجيد، وتأتي هذه الفئة في المستوى الخامس من صنافة بلوم للأهداف التعليمية.

وكانت آخر فئة مهارات التقويم ب26 فعلاً متكرر في أسئلة الكتاب مثل (ما رأيك، هل تحب، دعم، إنْف، إقْنِع...) والتي ركزت على مهارات كإصدار الحكم.

والتقييم وكذا النقد وإبداء الرأي تجاه موضوع ما، وكانت نسبتها المئوية حوالي 5,2%، وتعد هذه الفئة آخر المستويات في صنافة بلوم، بحيث أنه قد أولى لها بلوم أهمية كبيرة في صنافته.

خلاصة الفصل :

يمكن القول أن كتاب الجيل الثاني الذي جاء ضمن الكتب التي صاغتها وزارة التعليم بعد الاصلاحات، وهذا ليلاءم تطورات العصر نتيجة للتدفق المعلوماتي، وبهذا لابد وأن يشمل بعض التغيير في الشكل والمحتوى.

ومنه لاحضنا بعد دراسة الأسئلة المتضمنة فيه وجود بوادر لا بأس بها تدل على التجديد ومواكبة تطورات ومناهج العصر الجديدة.

فأسئلة الكتاب بعد مقارنتها مع النسب التي وضعها بلوم في صنافته للأهداف التعليمية، كانت قريبة جدًا، وملائمة لمستوى وتفكير المتعلمين.

فالهدف من تحسين الكتاب المدرسي في ظل التحديات التي يشهدها العالم ليس لتعليم آليات القراءة والكتابة فقط، بل لابد أن يكون ذا مضمون يثير اهتمام المتعلمين ويتحدى ذكائهم.

لذا نرجو لهذه الجهود أن تؤتي ثمارها في القريب العاجل وذلك بالإستمرار في الإصلاح.

خاتمة

خاتمة:

من خلال رحلة البحث في صفحات الكتب والمجلات وبمساعدة وسائل أخرى، وبمساعدة أستاذنا المحترم في اجتيازنا كل مراحل البحث توصلنا إلى مجموعة من النتائج وهي كالآتي :

- الإهتمام بالتقويم التربوي من منظوره الجدي لأنه المكوّن الرئيسي لكل أنظمة التعليم، فيساعد في تحسين المناهج، وتقييم فعالية التعليم، ومدى إجادة الطالب للمهارات المرجوُ تحقيقها.
- السعي في تنويع أساليب التقويم التربوي لأهميته، فمن خلاله يصل المعلم لأهدافه، ويحقق المتعلم نجاحه، وبالتالي يتحسن تحصيلهم الدراسي.
- إستخدام الأسئلة التي تنشط التعليم، وتخلق تفاعلاً داخل الصف لإثارة انتباه المتعلمين وتدريبهم على ممارسة التفكير بأنواعه.
- التركيز على الاستراتيجيات التعليم النشطة لها أثر إيجابي على نفسية وتحصيل المتعلم كونه مشارك نشط فيها.
- الإهتمام أكثر بتعليم التفكير لدى جميع المتعلمين لأنه يساعد في رفع مستوى الكفاءة التفكيرية ويحسن من مستوى تحصيلهم الدراسي.
- تعليم مهارات التفكير يرفع من درجة الإثارة والجذب داخل الصف، ويجعل دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً.
- تضمين أسئلة الكتب المدرسية بالأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا يزيد من فاعلية الطلبة ويحسن في مستوى تحصيلهم الدراسي.

– التنويع في أسئلة القدرات العقلية العليا في الكتب التعليمية حافز نهم لرفع مستوى التعليم والتعلم لدى طلبتنا.

وفي الأخير يمنك أن نقول أن الإهتمام بطرق التقويم الحديثة هو تجسيد لمناهج التعليم المستجدة، والتي لاقت رواج ونجاح واسع في الدول المتقدمة، بالإضافة لإهتمامهم بتنمية التفكير من المراحل الأولى للطفل إلى المستوى الجامعي جانب مهم للنهوض بالتعليم وترقية باقي الجوانب المتصلة بحياة المتعلمين لإنشاء جيل مفكر ومواكب لكل تطورات العصر.

وفي النهاية نأمل أن يكون بحثنا هذا نقطة انطلاق للبحوث الجديدة في المستقبل

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

قائمة المصادر و المراجع:

المعاجم :

2-الأبادي الفيروز ،القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، لبنان، 1980 م.

3-أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

4-معلوف لويس ،المنجد في اللغة والأعلام، ط 40، دار الشرق، 2003، لبنان

5- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 12، ط1، دار صادر، لبنان، بيروت، 1955.

الكتب :

6-إحسان الأغا وعبد النعم عبد الله، التربية العملية وطرق التدريس، ط4، مكتبة اليازجي، غزة، 1997.

7-أمطانيوس ميخائيل، التقويم التربوي الحديث، سبها، منشورات جامعية سبها، .1995

8-بسيوني ابراهيم عميرة، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 275.

9-بكار عبد الكريم، فصول في التفكير الموضوعي، دار القلم للنشر، دمشق، ط5، 2008م.

10-ترفنجر دونالدج وكارول ناساب، ت-منير الحوراني، أسس التفكير وأدواته (تدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد)، دار الشرق للنشر، بغداد، ط1، 2002م.

11-جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1999م

12-جامل عبد الرحمن عبد السلام، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط2، دار المناهج، الأردن، 2001.

13-جبر دعاء أحمد فهيم، تفكير مغاير(تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال)، مؤسسة عبد المحسن القطان للنشر، رام الله فلسطين، ط1، 2004.

14–جروان فتحي، الإبداع، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، العربية المتحدة، 2002.

15–جروان فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، دار الفكر، ط 3، 2007، عمان.

16–جميل عصام زكريا، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2012، عمان.

17–الحريري رافدة، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، 1430هـ- 2010م، دار الفكر، عمان.

18–حساني أحمد، دراسيات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، د.ط.1996.

19–حلس داودو أبو أشقير محمد، محاضرات في مهارات التدريس، الجامعة الإسلامية، .2010

20–الحيلة محمد محمود، مهارات التدريس الصفي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2002.

21–الخوالدة ناصر و عيدة يحي، طرائق تدريس التربية الإسلامية، عمان، مكتبة الفلاح، 2001.

22-دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط1، دار الشروق، .2000

23–دروزة أفنان نظيرة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، الإصدار الأول، دار الشروق، رام الله، المنارة، .2005

24-دعمس مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر، عمان، 2008م.

25–الدقان فهد، مهارة استخدام الأسئلة في التعليم الصفي، منشورات وكالة الغوث الدولية، .1988

26–دي بونو، إدوارد، تعليم التفكير، ترجمة عادل ياسين وآخرين، دار النشر، 1989، مؤسسة الكويت للتقدم، الكويت.

27–رالف مارتن وآخرون، تعلم العلوم لجميع الأطفال، المركز العربي للتعريب والترجمة والأليف والنشر، دمشق، سوريا، .1998

28–ريان فكري، التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تصنيفاته، عالم الكتب، القاهرة، ط4،2004.

29–الساموك سعدون محمد، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1998.

30–السبحي عبد الحي أحمد ومحمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، ط1، دار النشر خوارزم العلمية، سنة 2010.

31–السرور ناديا هايل، تعليم التفكير الناقد، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2005

32–السرور نادية هايل، مدخل إلى تربية المتميزين والموهبين، ط3، 2000، دار الفكر، عمان

33–سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، الأردن، عمان، 2009، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2.

34–السمرائي هاشم، والقاعود إبراهيم، طرائق التريس العامة وتنمية الفكر، ط1، دار الأمل، سنة 1994.

35–شاكر حمدي محمود، التقويم التربوي (للمعلمين والمعلمات)، ط1، دار النشر والتوزيع حائل، 2004م.

36–شحاته حسن، تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار العربية للكتاب .1994

37–شحادة نعمان، التعلم والتقويم الأكايمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009م، 1430 هـ، عمان.

38–الطنطاوي عفت مصطفى، التريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، .2009

39–العتوم عدنان يوسف، مهارات التفكير، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009.

40–العتوم عدنان يوسف آخرين، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عامة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2009، عمان، الأردن.

41–عثمان محمد، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2011م.

42–عطية محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

43–الغباري ثائر و أبو شعيرة خالد، إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة ،عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،2009.

44–غنيم محمد عبد السلام، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، حلوان، مصر، 2004.

45–الفتلاوي سهيلة محسن كاضم، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النقا، 2010.

46–قطامي يوسف، المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2014، عمان.

47–قطامي يوسف وأبو جابر ماجد، تصميم التدريس، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، .2002

48–قطامي يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الشروق، سنة 1998، ص .57

49–قطامي يوسف، ورياض الشديفات، أسئلة التفكير الإبداعي(برنامج تطبيقي)، ط1، دار المسيرة، عمان، .2009

50–الكبيسي عبد الواحد حميد، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر، ط1، 2007، عمان.

51–مجدي إبراهيم عزيز، قراءات الناهج، ط2، القاهرة، 1985، مكتبة النهضة المصرية.

52–مجدي حبيب عبد الكريم، التفكير، الأسس النظرية والإستراتيجيات، 1992، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

53–مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي، مفهومه، تحليله، ومهاراته، ط2، عالم الكتب، 2002.

54–مدكور علي أحمد، مناهج التربية وأسسها وتطبيقاتها، ط1، مصر، دار الفكر، .1998

55–مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدوبرة، الجزائر العاصمة، 2004.

56–المفتي محمد أمين، تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب والمعلم، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، .1988

57– موسى فؤاد محمد، المناهج(مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، جامعة المنصورة، ط، س، 2002 م.

58–نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، الأردن، دار وائل للنشر، سنة 1999.

59–نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

60–النعمي عبد الله الأمين، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، .1993

61–هندي صالح ذياب، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7، 1999.

62–الهويدي زيد، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004.

63–الهويدي زيد، القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، سنة 2004.

64–الويشي السيد فتحي، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء للنشر، ط 1، 2003، الإسكندرية.

65–مناهج التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات 2016.

66–دليل الأستاذ مادة اللغة العربية، السنة الخامسة، موفم للنشر، ط 2017.

الرسائل والمذكرات الجامعية :

67–رشاد أحمد، مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة حفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010.

68–بن علال فتيحة، لطرش نجاة، التقويم التربوي ودوره في العملية التعليمية، م: منقور عبد الجليل، مذكرة ماستر، عين تموشنت.

المجلات :

69–بربخ إشراف ومنال نجم، تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها...، مجلة جامعة الأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27(10)، 2013.

70–بكوش لطفي، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي، مجلة أصول الدين، تونس الجامعة الزيتونية.

71–ترفاس سميرة، الكتاب المدرسي في التعليم ما بين معطيات للتخطيط وإمكانية التحقق، المجلة العربية، العدد السادس، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

72–دحدي اسماعيل ومزيان الوناس، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر)، العدد 31 ديسمبر 2017.

73–ذيب إيمان عبد الكريم، أنموذج مقترح للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 29، الجامعة الإسلامية.

74–عبيدات هاني، منصور العرود، الأسئلة الصفية الشائع استخدامها...، مجلة الزقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد العاشر، العدد2، .2010

75–كيلانو طلال فرج، الإستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، مجلة، العدد 9، 2012.

76–مبارك فتحي يوسف، دراسة تقويمية لإمتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية، مجلة التربية، العدد20، جامعة الأزهر، 1995.

77–الكتاب وآلية صناعته، دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، مجلة العربية، العدد 06، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر 2015.

المراجع باللغة الأجنبية :

78–Bloom.B.S ,(1956),Tosconmy of educational Objectives New York, David Mckay company, Jnc.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
ض
5
ابتدائي
Onps

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

5

اللّغة العربيّة

السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ

لجنة التأليف

إشراف وتنسيق
بن الصّيد بورني سراب

تأليف

بن الصّيد بورني سراب	مفتشة التّعليم الإبتدائي
حلفاية داود وفاء	أستاذة التّعليم الإبتدائي
بن عاشور عفاف	أستاذة التّعليم الإبتدائي
بوسلامة عائشة	معلمة التّعليم الإبتدائي

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة
السّنة الدّراسيّة 2019 - 2020

أقــرأُ وأفْهِــمُ

رصيدي الجديد

- تطوّعوا بمحض إرادتهم : إختاروا القيام بهذا العمل بكُلّ حُرّيّة .
- يُقدّرون العمل : يُعطونَهُ قيمةً ويُثمّنونَهُ
- الغاية : الهدفُ
- المزايا : الإيجابيّات
- المُثمِر : المُنتِجُ

- اسْتَخْرِجْ من النّصّ ضدّا لِلْكلمات التّالية :
- أجبروا / يقتـرُ / يُحبِطـونَ / المَداخيلُ / الخاصُّ /
- إبْحثْ في القاموس عن مَعْنى كَلِمَةِ "زوال" وَوَظّفْها في سياقٍ مُخْتَلِفٍ .

- متى إجْتَمعَ التّلاميذُ؟ وأين ؟
- من أمَرَهُم بذلك؟

- لماذا اجْتَمعَ التّلاميذُ ؟ ومن شاركَهم الاجْتماعَ؟
- من شَرَحَ فِكْرَةَ التّعاوُنيّة ؟
- ما المَقْصودُ بِفِكْرَةِ التّعاوُنيّة . ومن يَتَرأّسُها ؟
- ماهي الأنْشِطَةُ الّتي يقومُ بها المُتَطوّعونَ ؟ وكيف يُمْكِنُ الاسْتِفادَةُ منها ؟
- بَيِّنْ أهْدافَ التّعاوُنيّة المَدْرَسيّة .
- إسْتَخْرِجْ من النّصّ ما يَدُلُّ على انّ التّلاميذ آمَنوا الفِكْرَة .

- ما رأيُكَ في فِكْرَةِ التّعاوُنيّة المَدْرَسيّة ؟ هل تُحبُّ أنْ تكونَ في مَدْرَستِكَ تعاوُنيّة، لماذا ؟
- يقول الله تعالى : ﴿ **وتعاونوا على البرّ والتّقوى** ﴾ سورة المائدة الآية 2 إشْرَحْ كيف يَتَحَقّقُ هذا المَعْنى من خِلالِ هذا النّصّ .

أثـري لغتـي

- أذْكُرِ المَوْقِفَ المُناسِبَ لِكُلِّ عِبارَةٍ لِياقة :

مُتَأسِّفٌ / لَوْ سَمَحْتَ / عِمْتَ صَباحاً / مَعْذِرَةً / طابَ نَهارُكَ / مِنْ دَواعي سُروري / حَمْداً لِلّه على سَلامَتِك / حَلَلْتُمْ أهْلاً ونَزَلْتُمْ سَهْلاً / السّلامُ عَلَيْكُم ورَحْمَةُ اللّه وبَرَكاتُهُ / سَعيدٌ بِمَعْرِفَتِك .

حلوُ الكلام

على الْخوان

أَكَبَّ على الْخوانِ وكان خِفًّا ... فلمّا قامَ أثقلَه القِيامُ
ووالى بينَها لُقَماً ضِخاماً ... فما طابتْ لَهُ اللُّقَمُ الضِّخامُ
وعاجَلَ بلْعَهُنَّ بغيرِ مَضْغٍ ... فهُنَّ بغيرِه وَضْعٌ فالْتِهامُ
فَضاقَتْ بَطْنُهُ شِبَعاً وريًّا ... إلى أنْ كادَ يَنْفَطِعُ الْحزامُ
أتَزْدَرِدُ الطَّعامَ بغيرِ مَضْغٍ؟ ... على أيّامِ صِحّتِكَ السَّلامُ
ولا تأكُلْ طَعامَكَ بازْدِرادٍ ... مُعاجَلَةً فيأْكُلَكَ الطَّعامُ
وما أكْلُ المَطاعِمِ لِالْتِذاذٍ ... ولكنْ لِلْحياةِ بها دَوامُ

معروف الرُّصافي

الأسئلة :

- جِدْ لكلِّ مُفْرَدةٍ ما يُناسِبُها مِنْ شَرْحٍ :
  - تَزْدَرِدُ • حِفًّا • الْخوانُ • اللُّقَمُ
  - خَفيفًا • مِقدارُ ما يُؤْكَلُ في الْمَرَّةِ الْواحِدَةِ
  - تَبْلَعُ الطَّعامَ • ما يُوضَعُ عليه الطَّعامُ وأدَواتُه
- اسْتَخْرِجِ الْعِباراتِ الَّتي تَدُلُّ على أنَّ الْوَلَدَ يَأْكُلُ بِنَهَمٍ مُفْرِطٍ .
- ماذا يَقْصِدُ الشّاعِرُ بقَوْلِهِ : فلا تأكُلْ طَعامَكَ بازْدِرادٍ مُعاجَلَةً فيأْكُلَكَ الطَّعامُ .
- رَتِّبِ الْعِباراتِ الآتيةَ لِتَحْصُلَ على بَيْتٍ من الْقَصيدَةِ :
  - السَّلامِ – مَضْغٍ – على – أتَزْدَرِدُ – صِحَّتِكَ – أيّامِ – الطَّعامَ – بغيرِ .
- مِنْ خِلالِ قِراءَتِكَ لأبْياتِ الْقَصيدَةِ، قَدِّمْ نَصيحَةً لِزُمَلائِكَ .

89

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة .....أ-هـ

مدخل..... **1-28**

عناصر العملية التعليمية **3**

المعلم 3

المتعلم 3

المحتوى 4

مفهوم التقويم..... **6**

مفهوم القياس..... **8**

أهمية وأهداف التقويم التربوي..... **9**

أسس التقويم. **11**

معايير التقويم..... **14**

مجالات التقويم **15**

أنواع التقويم..... **17**

أساليب التقويم **19**

الفصل الأول: الأسئلة الصفية والاستراتيجيات الناشطة في التعليم

تمهيد **30**

ماهية السؤال 31

أهمة السؤال وأهدافه 32

معايير صوغ السؤال 34
الأنماط المختلفة للأسئلة الصفية..... 35
مهارات استخدام الأسئلة الصفية 41
الفصل الثاني: الأسئلة وتنمية التفكير "مفهوم وأهمية التفكير".
تمهيد **46**
مفهوم التفكير 46
أهمية تعليم التفكير 47
أساليب واستراتيجيات تعليم التفكير **48**
المقارنة..... 48
الملاحظة..... 49
التصنيف..... 50
التفسير 51
النقد 52
التخيل 52
التفكير الناقد..... **54**
مفهوم التفكير الناقد 54
خصائص التفكير الناقد 55
تعليم التفكير الناقد 56
مهارات التفكير الناقد..... 57
التفكير الإبداعي..... **58**
مفهوم التفكير الابداعي 59
البيئة التي تشجع على الابداع 60
مهارات التفكير الإبداعي..... 61
الفصل الثالث: دراسة تطبيقية على كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

تمهيد **64**
ماهية الكتاب المدرسي أهيمته وأهدافه **64**
تعريف الكتاب المدرسي 64
أهمية الكتاب المدرسي 65
أهم وظائف الكتاب المدرسي 66
أهداف الكتاب المدرسي 68
الجانب التطبيقي **69**
خاتمة 77
قائمة المصادر والمراجع 80
الملاحق 88

الملخص

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين إلى يوم الدين :

أما بعد :

نظرًا للتطورات السريعة التي يشهدها العالم ، لقد إتفق العلماء على أن المعرفة لم تعد غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة ، بحيث أنه لم يعتمد على الأساليب القيمة في التعليم كالحفظ والتلقين والتلقي السلبي ، وأصبح الإعتماد على الأساليب الجديدة كالمناقشة والحوار الفكري ، وكذا التحليل والنقد والإستنتاج .

لذلك أصبح في كثير من دول العالم من أهم متطلبات مناهجها التربوية أن تولى اهتماما كبيراً للتفكير وتضعه كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عمليتا التعليم والتعلم ، فالتفكير لم يعد خيارا تربويا فحسب ، وإنما ضرورة تربوية لا غنى عنها .

فالتعليم الجيد هو الذي يُمكن المتعلمين من ممارسة التفكير النقدي والتفكير الخلاق ، واكتشاف الحلول المبنية على التحليل والاستنباط ، ويكون هذا بإستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية فعالة ضمن التعليم الجيد ، ولعل أن استخدام الأسئلة في التعليم الصفي يمثل أكثر أساليب التعليم شيوعًا وهذا ليس بجديد لكن الجديد فيه أصبح الاهتمام والتركيز على تحديد مستويات الأسئلة والمهارات التي لها أثر في إثارة وتحفيز تفكير المتعلمين .

وبما أن موضوع تعليم التفكير أثار ولا زال يثير اهتماما كبيرا داخل أوساط المفكرين والتربويين ، وجب علينا تناول هذا الموضوع والبحث في أنجع السُبل وأحسن الطرق لتدريسه وتعليمه لأبنائنا.

فجاء موضوع بحثنا موسومًا "بأثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي". حاولنا أن نركز فيه على الإشكالية التالية :

- ما مدى تأثير الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا على تحصيل المتعلمين ؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية ، اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه إلى مدخل وثلاثة فصول ينتهيان بخاتمة

جاء في المدخل الذي تطرقنا فيه إلى عناصر العملية التعليمية ، وكذا أهمية التقويم وأسسه ومعاييره وأهميته ، إضافة إلى أنواعه وأساليبه .

أما الفصل الأول فكان بعنوان : أهميته السؤال والاستراتيجيات النشطة في التعليم ، كالمناقشة والعصف الذهني وحل المشكلات ، تناولنا فيه :

ماهية السؤال ، أهميته ، أهدافه ، ومعايير صوغه .

الأنماط المختلفة للأسئلة الصفية .

الاستراتيجيات التدريسية النشطة .

وجاء في الفصل الثاني : الموسوم بالأسئلة وتنمية التفكير ، تناولنا فيه :

مفهوم التفكير وأهميته .

أساليب واستراتيجيات تعليم التفكير وتنميته ، وفيه حدنا ستة أساليب واستراتيجيات .

التفكير الناقد : مفهومه ، خصائصه ، تعليمه ومهاراته .

التفكير الإبداعي : مفهومه ، تنميته ، ومهاراته .

أما فيما يخص الفصل الثالث والذي خصصناه للجانب التطبيقي اشتمل على : ماهية الكتاب المدرسي، أهميته و أهدافه .

الدراسة التطبيقية .

وفي الأخير خاتمة كانت خلاصة لكل ما درسناه عبر ثلاث فصول احتوت على أهم النتائج المتوصل إليها .

إن الاهتمام بطرق التقويم الحديثة هو تجسيد لمناهج التعليم المستجدة والتي لاقت رواج ونجاح واسع في الدول المتقدمة ، بالإضافة لاهتمامهم بتنمية التفكير من المراحل الأولى للطفل غلى المستوى الجامعي جانب مهم للنهوض بالتعليم وترقية باقي الجوانب المتصلة بحياة المتعلمين لإنشاء جيل مفكر ومواكب لكل تطورات العصر .