

التقويم التربوي و تنمية مهارات التفكير :

الأسئلة الصفية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجاً

Educational evaluation and development of thinking skills

Classroom questions for third year pupils of intermediate education as a model

مأمون سعاد¹ ، هنية عريف²،

¹جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

²جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

تاريخ الاستقبال: 2021/05/25؛ تاريخ القبول: 2021/09/23؛ تاريخ النشر: 2021/09/30

ملخص: حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والمربين، حتى أصبح من أكثر الموضوعات دراسة وبحناً لتهوض بالمناهج التربوية الحديثة وذلك أن هدف العملية التعليمية لم يعد قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف والحقائق فقط، بل تعداه إلى الاهتمام بعمليات التفكير ومهاراته المختلفة التي يكتسبها الفرد من خلال الممارسات التربوية والمناهج المختلفة مما يساعده على التعامل مع الكم الهائل للمعارف والمعلومات التي يستقبلها بفاعلية وتمكن، ولذلك فقد أصبح هناك اهتمام متزايد بتعليم التفكير والتدريب عليه لتمكين المتعلم من مواجهة التحديات الحديثة واكتساب القدرة على حل المشكلات.

ولعل أهم وسيلة لذلك هي الأسئلة الصفية والتي تعتبر أحد أشكال التقويم التربوي والذي من خلالها يتفاعل التلميذ مع ما يقدم لهم من معارف ومعلومات في العملية التعليمية.

فما هو دور الأسئلة الصفية في تنمية مهارات التفكير؟

الكلمات المفتاح: الأسئلة الصفية؛ مهارات التفكير؛ التقويم؛ التعليم؛ مستويات التفكير

Abstract: The topic of thinking has received the attention of many researchers and educators, so that it has become one of the most studied and research topics for the advancement of modern educational curricula, as the goal of the educational process is no longer limited to providing learners with knowledge and facts only, but rather to interest in thinking processes and various skills that an individual acquires through educational practices and curricula. Which helps him to deal with the vast amount of knowledge and information that he receives effectively and is able, and therefore there has become an increasing interest in teaching thinking and training on it to enable the learner to face modern challenges and gain the ability to solve problems Perhaps the most important means for this are classroom questions, which are considered a form of educational evaluation through which students interact What is the role of classroom questions in developing thinking skills?

Keywords: Class questions; thinking skills; Calendar; Education; Levels of thinking

I- تمهيد :

في مجال التربية والتعليم لا يستغني أي منهاج وأي طريقة عن التقويم مهما كان توجهها ومنطلقها، وذلك لما له من دور في تطوير العملية التعليمية –التعلمية، فبواسطته يمكن التمييز بين نقاط القوة ونقاط الضعف في أي برنامج تعليمي لأي مستوى من مستويات التعليم، فهو يمتد ليشمل كل عناصر العملية التعليمية، المعلم، المتعلم، المناهج، وطرق التدريس، وحتى طرق التقويم نفسها، وتعتبر الأسئلة الصفية إحدى أدوات التقويم والتي تكشف عن قدرات تفكير المتعلم وتعمل على تنميتها. فما هو التقويم؟، وما هي أنواعه؟، وما هي الأسئلة الصفية ؟ وما دورها في تنمية مهارات التفكير؟.

1. مفهوم التقويم :

2 ورد في لسان العرب: «.. أقيمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، قال: والاستقامة «اعتدال الشيء واستواؤه...» (منظور، 2010) «والتقويم مشتق من الفعل "قَوِّمَ" على وزن "فَعَّلَ"... قَوِّمَ المتاع جعل له قيمة معلومة.». (العربي، 2007) ومما سبق يتضح أن التقويم لغوياً يفيد إعطاء قيمة للشيء وتقديره وكذا إصلاح الاعوجاج. أما اصطلاحاً فنجد له عدة تعريفات

فيعرفه "جرولا" بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف " (الحثروبي، 1999)

ويعرفه (عبد السلام عبد الرحمن كامل) بقوله: «هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج.» (جامل، 2002)

أما (قاسم راتب عاشور ومُجد فؤاد الحوامدة) فقد أعطيا مفهوم أوسع للتقويم في أنه «العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم أو عنصر المنهج.» (عاشور و الحوامدة، 2003)

ومما سبق ذكره يظهر أن التقويم يعتمد على ما هو كائن للوصول إلى ما يجب أن يكون، فيكشف ما هو كائن عن طريق نتائج المعلومات المتحصل عليها من الوسائل المختلفة للقياس والتقييم، أما ما يجب أن يكون فهو التصور النظري الذي يشكل الإطار المرجعي للحكم. وهنا تتبين أهمية وضرورة التقويم في العملية التعليمية، ودوره الذي يتمثل في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، والتأكد من مدى فعالية البرنامج التعليمي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب وأنشطة ووسائل تعليمية، فهو وسيلة الإصلاح والتطوير والتجديد في ميدان التعليم بهدف زيادة نجاعته، كما أنه وسيلة للوقاية مما يعيق عملية التعليم والتعلم باتخاذ احتياطات مناسبة، وذلك من خلال التعرف على مواطن القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف وعلاجها، كما يعمل على إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم.

و التقويم لم يعد مقتصرًا على تحصيل الطلاب في المواد الدراسية فقط، بل اتسعت مجالاته ليشمل أهداف التعليم والمناهج وطرق التدريس والأنشطة التعليمية المختلفة، ويمتد حتى لشخصية الطالب بما فيها النمو الجسمي والعقلي والوجداني وتقويم ميولاته ومهاراته واتجاهاته، بل إنه يشمل تقويم عملية التقويم ذاتها، وكل ذلك لهدف أساسي وهو أن نحسن مستوى التعليم في كل الجوانب.

2. أنواع التقييم:

I تعددت البحوث واختلفت في تحديد أنواع التقييم، ذلك وأن لكل منهم معايير التي اعتمدها في تصنيفاته. وسيتنصر الحديث هنا على أهم تصنيف، وهو الذي وضع بناءً على المرحلة أو الفترة الزمنية التي تجري فيها عملية التقييم؛ إذ يقسم الباحثون التقييم إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

- التقييم التشخيصي أو التمهيدي أو المبدئي.

- التقييم التكويني أو البنائي.

- التقييم النهائي أو التقريري أو الختامي.

1- التقييم التشخيصي (المبدئي أو التمهيدي):

ويتم هذا النوع قبل البدء في العملية التعليمية لتحديد مستويات المتعلمين بغرض تحديد ما يناسب لتلك المستويات من برامج وطرق وكل ما يخص العملية التعليمية .

ويعرف التقييم التشخيصي بأنه: «تقييم يسبق عملية التعلم مشخصاً وضعية المتعلم التعليمية التي ينوي القيام بها وفي ما هو ضروري منها، وقد يسميه البعض التقييم الأولي» (صباح، 2002)

ومن ثم فهو يوفر للأستاذ معلومات تمكنه من التعرف على مدى تحكم المتعلم في مكتسباته السابقة، مما يساعده على تحديد نقطة البداية المناسبة التي سيبدأ منها لبناء التعلّيمات الجديدة.

2.2- التقييم التكويني (البنائي):

أو كما يسمى "التقييم المستمر" ويعرفه (خوالدة): « بأنه العملية التقييمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم و يواكبه أثناء سير الحصة الدراسية».

يعرف بأنه النوع الذي « يقوم على مبدأ تقييم العملية التعليمية التعليمية خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدّم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعليمي محدد (حصة أو وحدة دراسية) ومن أدوات هذا التقييم : أسئلة المدرس، الامتحانات القصيرة والتمارين الصفية والوظائف البيئية...» (سماره و موسى العديلي، 2008)

فهذا النوع من التقييم كما أشار (أنطوان صباح) « يرافق عملية التعلم في مراحلها كافة، مساعداً المتعلم على إدراك وضعه التعليمي إدراكاً دقيقاً من خلال ما يتمكن منه من كفايات ومهارات، والمعلم على وعي الأثر الناتج عن تعليمه وعياً واقعياً معبراً عنه بما استوعبه المتعلم، وبما أصبح قادراً على ممارسته من كفايات ومهارات.» (صباح، 2002)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن التقييم التكويني هو تقييم يواكب العملية التعليمية التعليمية منذ بدايتها ويكون مستمر على مدى هذه العملية، بغرض تعديل مسار التعليم والتعلم بناءً على ما يتم اكتشافه من نقاط ضعف لدى التلاميذ، مما يسمح

للمعلم بتحديد مواطن الضعف والخلل لدى المتعلم ، والصعوبات التي تعوق العملية التعليمية وتصحيحها سواء في الدرس أو بتدخل العلاجي في حصص خاصة ، وكذا تعريف المتعلم بنتائج تعلمه ، ووعيه بمستوى أدائه لتحفيزه وإثارة دافعيته للتعلم .

وهناك العديد من الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في التقويم البنائي منها: الأسئلة والمناقشات الصفية، الواجبات المنزلية ومتابعتها، الامتحانات القصيرة ، والتمارين الصفية... إلخ

3.2 - التقويم الختامي: (النهائي)

ويكون التقويم الختامي في نهاية مرحلة تعليمية، أو في نهاية سنة دراسية أو فصل دراسي، كما يمكن الاستفادة منه في نهاية وحدة تعليمية معينة، ومن ثم فإن أبرز أداة تستخدم في هذا التقويم هي الاختبارات الفصلية ، والاختبارات السنوية و اختبارات نهاية المرحلة التعليمية ككل.

فيعرفه (خوالدة) بأنه: «العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي ، يكون المفحوص قد أتمّ متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلّم مقرّر ما.. والتقويم الختامي يتم في ضوء محدّدات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة، مراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح» (خوالدة، 2012).

أما (أنطوان صياح) يعرفه بأنه «التقويم الذي ينهي عملية التعلّم ، ويصدر حكماً على النتائج المتحصلة ، متخذاً قراراً بشأن تقدّم المتعلّم ، ومدى قدرته على الانتقال إلى مستوى أعلى» (صياح، 2002)

ومن آليات التقويم وأهم أدواته الأسئلة الصفية والتي تتجلى في التقويم التكويني والذي يعتبر أهم نوع من أنواع التقويم كونه يواكب العملية التعليمية من أولها حتى نهايتها فهو أداة وصل مباشرة وحاضرة بين المعلّم والمتعلّم.

وكذا يعتبر أهم وسيلة للكشف على أهم المهارات من جهة وتنميتها أيضاً من جهة أخرى، ومن بين هذه المهارات مهارات التفكير

3-الأسئلة الصفية:

3.1 تعريف السؤال: يعرف السؤال بأنه جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى شخص معين (طالب) أو عدة أشخاص (طلاب) بغرض إثارة استجابة لفظية منه أو بغرض حثه أو حثهم على توليد الأسئلة، أو بغرض لفت انتباهه أو انتباههم لأمر معين. (سحتوت و عباس جعفر، 2014)

مهارة طرح الأسئلة: وهي سلوك يقوم به المعلم ليتأكد من استيعاب الطلبة يشتمل جميع المستويات التعليمية بأقصى سرعة. (بربخ، 2013)

وهي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلّم في موقف تعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال، (صياغة السؤال)، ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجاداته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ (سحتوت و عباس جعفر، 2014).

3. 2- شروط الأسئلة في العملية التعليمية:

لكي تتم الاستفادة من الأسئلة في عملية التدريس لا يكفي معرفة الأهداف فحسب بل يجب توافي مهارة طرح الأسئلة، وهذه المهارة لا تكمن في توجيه السؤال فقط بل تستوجب مراعاة عدة شروط وقد أشار إلى ذلك "سقراط" في نموذجته في التعليم.

وقد حدّدت شروط الأسئلة في المواقف التعليمية. (حمادنة. و حسين محمد عبيدات، 2012)

1. أن يكون السؤال واضحاً، ودقيقاً، مختصراً، محدّد الألفاظ والمعاني، واضح الأهداف والمرامي ليسهل على الطالب فهمه، وأن لا يكون السؤال سهلاً سخيلاً لا يستثير التفكير، ولا يكون صعباً يضع الطالب في موقف يعجز فيه عن معالجته.
 2. أن تطرح الأسئلة بطريقة منطقية يؤدي تسلسلها وتتابعها إلى إظهار العلاقات بين الأشياء وإيجاد روابط بينها.
 3. أن تناسب مستوى ودرجة التحليل لدى الأطفال ودرجة نضجهم الذهني.
 4. أن ترتبط الأسئلة بنقطة أو موضوع معين، وتقوم على أساس علمي لأن ذلك يساهم في تطوير قدرة الطفل على الفهم والتفاعل مع هذه الأسئلة.
 5. أن لا تكون الأسئلة مستعجلة تعيق التفكير لدى الأطفال أن لا تكون بطيئة تجلب الملل لديهم.
 6. أن تكون واضحة ودقيقة وبلغة سليمة.
 7. أن تكون موجهة لجميع الطلاب وليس لفئة معينة.
 8. أن تكون في الوقت المناسب متناسقة مع خطوات الدرس ومراحله.
- وبنظر إلى ماسبق يتبين أن لسؤال شروط لبنائه وطرحه مثل أن يكون واضحاً دقيقاً مختصراً...، وأيضاً شروط تتعلق بمستوى المتلقي كمناسبه لعمر المتعلم ودرجة نضجهم الذهني وغيرها، وكذا يرتبط السؤال بوقت طرحه و موضعه وهذا كله ليضمن المعلم تحقيق الهدف المرجو منه.

3. 3- تصنيف الأسئلة الصفية:

أشار الأدب التربوي لتصنيفات الأسئلة حسب العمليات المعرفية نذكر منها: (بريخ، 2013)

تصنيف "جون ويلسون" وصنفها إلى: أسئلة تحليلية، وأسئلة تجريبية، وأسئلة قيمية وأسئلة الغيبيات.

وصنفها "هايمان" إلى: أسئلة التعريف وأسئلة امبريائية وأسئلة تقييمية، وأسئلة ما وراء الطبيعة.

كما صنفها "بلوم" إلى سلوكيات تختص بنمو القدرات ومهارات عقلية للمتعلم، ويقسم التصنيف المعرفي حسب تصنيف بلوم إلى المستويات التالية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والقويم.

4- التفكير:

4. 1 مفهوم التفكير:

التفكير لغة: هو إعمال العقل في الأمر إذ جاء المعجم الوسيط: أعمل العقل فيه، رتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول ، و أفكر في الأمر: فكر فيه فهو مُفكر، وفكر في الأمر مبالغة في فكر، وهو أشيع من فكر، وفكر في المشكلة: أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر. (عطية، 2015)

أما اصطلاحاً فيعرف (جون ديوي) التفكير على أنه " ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معقداً ما، عن طريق معتقدات سابقة ". (هباشي، 2008)

ويرى (ديونو) " أنه لا يوجد تعريف واحد مرضٍ للتفكير فإنه يرى أنّ التفكير: هو التقصي المدروس للخبرة من أجل تحقيق غرض ما وقد يكون هذا الغرض هو الفهم، أو اتخاذ قرار، أو التخطيط، أو حل المشكلة، أو الحكم على شيء ما أو القيام بعمل ما". (المبيضي، 2011)

من خلال التعريفين نلاحظ أن الباحثين يختلفان في تحديد مفهوم التفكير، ولكنهم يتفقون أن:

- التفكير عملية ذهنية واعية بمعنى أن الإنسان يمارسها بوعي و إدراك منه.
- وأنه يهدف إلى هدف معين مثل حل مشكلة أو اتخاذ موقف أو الوصول إلى قرار.
- ويتم بخطوات محددة يتبعها الفرد.

4. 2 أنماطه:

تجدر الإشارة إلى أن التفكير أنواع عديدة اتسمت بالتداخل فيما بينها فضلاً عن تعدد المسميات لنوع واحد، و أن أنماط التفكير قد تختلف من شخص لآخر، وقد سبق الحديث عن تصنيفات مهارات التفكير التي نظرت له من زاوية المهارات المستخدمة فيه و يمكن استعراضها على النحو الآتي: (الحلاق، 2007)

- 1 التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس. ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد، أو وجهات نظره.
- 2 التفكير المحسوس: وهو التفكير الذي يعتمد على قدرة الفرد على إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين.
- 3 التفكير المجرد: وهو التفكير الذي يهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز و التعاميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.
- 4 التفكير الاستقرائي: وهو التفكير الذي يهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة.
- 5 التفكير الاستنباطي: وهو التفكير الذي يهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة معتمدة على الفروض أو المقدمات المتوفرة للفرد.
- 6 التفكير الاستبصاري: والتفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل معرفياً من خلال تحليل الموقف و إدراك العناصر المتضمنة فيه وفهمه بصورة كلية معتمداً على الخبرات السابقة وقدراته الذاتية.
- 7 التفكير التباعي: وهو التفكير الذي يترتب عليه إنتاج العديد من الحلول والاستجابات المختلفة دون تقييد لتفكير الفرد بقواعد محددة مسبقاً كالتفكير الإبداعي.
- 8 التفكير التقاربي: وهو التفكير الذي يتضمن من الفرد أن يسير وفق خطة منظمة تستند إلى قواعد محددة مسبقاً لتؤدي إلى نتيجة محددة كالتفكير الناقد.

9 التفكير الناقد: وهو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة، محاول تصويب الذات وابرار درجة من الحساسية نحو الموقف و السياق الذي يرد فيه من أجل حل مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد.

10 التفكير الإبداعي: وهو التفكير الذي يتضمن توليد وتعديل الأفكار بهدف التوصل إلى نواتج تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة والحساسية للمشكلات ويعتمد على الخبرة السابقة للفرد، وعلى قدرة الفرد في عدم التقييد بمحدود قواعد المنطق، أو ما هو بديهي ومتوقع من الناس.

11 التفكير التأملي: وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقييم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية، وهذا النمط من التفكير يتداخل فيه التفكير الاستبصاري مع التفكير الناقد حيث أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي لما يتطلبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تفاربية.

12 التفكير فوق المعرفي: وهو التفكير الذي يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيره بصورة مستمرة، ويعد هذا النمط من التفكير من أعلى مستويات التفكير، كما يعد أيضا شكلاً من أشكال التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي أنه التفكير في التفكير.

وباستعراض أنماط التفكير يتبين أن كل نمط يتضمن عدة مهارات والملاحظ أن بعض المهارات تكررت في أكثر من نمط ومرد ذلك أن بعض المهارات تدخل في عدة أنماط من التفكير و ذلك بحسب أسس تصنيفها، فالشخص قد يستخدم نفس المهارة من أجل استهداف مستوى تفكير محدد.

3. 4 مهاراته

يذهب أهل العرب إلى أن المهارة بالفتح الحذف في الشيء وقد مَهَرْتُ الشيء أمَهَرُهُ بالفتح أيضا، ومنها الماهر: الحاذق بكل عمل، وفي الحديث: { مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة }، الماهر: الحاذق بالقراءة، والسفرة: الملائكة. (بصيص، 2011)

أما اصطلاحاً فهي الأداء المتناسق المنظم الذي يؤدي إلى إنجاز العمل بسرعة، وإتقان (ويشترط لذلك التمرين والتدريب)، وتصاحبه في معظم الأحيان تغييرات سلوكية في مستوى الأداء. (علي، 2009)

ويعرفها (جانييه) و (فيشمان) بقولهما "أن المهارة الحركية تتابع لاستجابات تعودها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئياً أو كلياً في ضوء التغذية الراجعة الحسية الناتجة عن استجابات سابقة". (طعيمة، 2004)

من خلال ما سبق من تعريفات للمهارة نجد أن لها خصائص محددة وهي الأداء المنظم والدقة و السهولة والتكيف، وهذا ما يؤكد على تكرار الفعل من أجل اكتساب المهارة، وكذا ضرورة تنظيم الأداء لضمان نتائج جيدة في وقت قصير، والالفت للنظر في تعريف المهارة التركيز على المهارات الحركية وإهمال المهارات الفكرية والعقلية وهذا ربما يعزى إلى أن المهارات الحركية ملحوظة ومن السهل اكتشاف التمكن منها.

وتعرّف مهارات التفكير على أنها عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة البيانات و المعلومات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمر وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات. (ابراهيم، 2009)

4.4 تصنيف مهارات التفكير: يصنف (نيو مان) مهارات التفكير في فئتين: (الخالق، 2007)

1 مهارات التفكير الدنيا: وتُعني بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد و يستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كالتساب المعرفة، وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، وبعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق. وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

ثانياً مهارات التفكير العليا: وتتطلب الاستخدام الواسع والمعمّد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا. وتتطلب إصدار أحكام إعطاء رأي، واستخدام معايير أو محكّات متعددة للوصول إلى النتيجة، وتشمل المهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وما وراء المعرفي، و الاستدلالي وغيرها.

إن اختلاف الباحثين في تصنيف التفكير وتعريفه أسفر على تحديد العديد من المهارات والتي اتفق العلماء على التعريف بها وفيما يلي عرض لهذه المهارات. (الحلاق، 2007)

1- مهارة التركيز: هي مهارة ذهنية معرفية تتطلب أعمال ذهنية متطورة، وليست عشوائية، وهي تسهم في بناء ادراكات المتعلم عندما يواجه مشكلة إخفاق تحقيق الهدف. وتسهم في استحضار مجموعة من الخبرات و المعلومات المخزنة التي ترتبط بالهدف وتجاهل غيرها، و تتضمن هذه المهارة تحديد المشكلة المسيطرة على الذهن، أو موضوع البحث وصياغة الأهداف التي تستخدم في توضيح وإثبات صحة جهد المتعلم في حل المشكلة المحددة، أو ممارسة عمليات ذهنية أخرى تبنى على خطوة تالية.

وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية وهي:

مهارة تحديد المشكلات: إن تحديد المشكل تحديداً دقيقاً، للوصول إلى الحل المناسب، وتطوير عمليات المتعلم الذهنية المتعددة

مثل عمليات الاستقصاء.

مهارة صياغة الأهداف وتتضمن بناء الاتجاهات والأغراض وتعني أيضاً الوصول للنتائج يتوقع حصول شخص ما عليها بعد

مروره في خبرة معرفية محددة.

2 مهارات جمع المعلومات: تتضمن هذه المهارة مساعدة الأفراد على جمع الظواهر، وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلبها

عمليات المعرفة الذهنية، وتوليفها بحيث تصبح ممكنة للتخزين أو التصنيف والجمع ويتم الوصول إلى هذه المعلومات عادة باستخدام الحواس، واسترجاعها في اللحظة التي يحتاج إليها بطريقة اختيارية. وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية ترتبط بمهارة جمع المعلومات هي: مهارة الملاحظة، صياغة الأسئلة.

3 مهارات التذكر: وتتضمن تخزين المعلومات الداخلة إلى ذاكرة الفرد جراء تفاعله مع المواقف والمواد، وتطورت لديه الخبرات على

صورة أدراكات ذهنية، وتتضمن مهارة التذكر مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم بوعي عن طريق ربط المعلومات والخبرات المخزنة لديه في سورة ذاكرة طويلة مخزنة تنتظر الحاجة إليها.

4 مهارات التقويم: وتستخدم هذه المهارات في تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم، وتعد بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة

نفسها وهي تعتمد على بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف والاستمرارية، وعلى افتراض أن الطلبة بصورة عامة يبدؤون تحضير البحوث عن طريق جمع معلومات غير منظمة، ومن عدة مصادر ولكن من أجل إنجاز المهمة والواجب يطلب منهم تنظيم المعلومات.

وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية هي المقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل.

5مهارات التحليل: وتتضمن تحليل المهارة إلى مجموعة أدوات فرعية يتضمن أجزاء وعلاقات مترابطة، ويتم وفق هذه العمليات المهارة تحديد العناصر الأساسية والصفات والخصائص المميزة، والافتراضات والأسباب التي تصبح مكان الاختيار أو التجريب بهدف التحقق.

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية وهي مهارة تحديد السمات والخصائص والمكونات ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسية وتحديد الأخطاء.

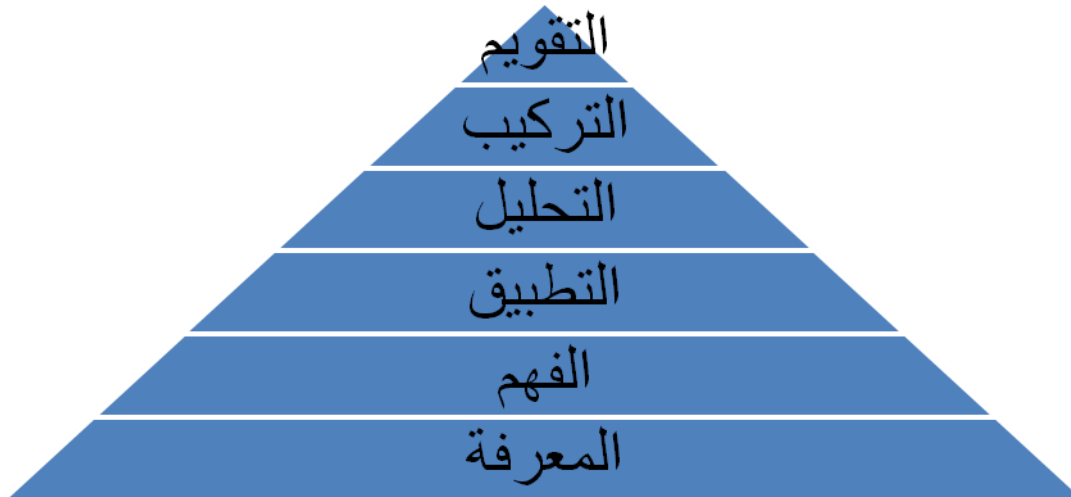
6مهارات التوليد: وتتضمن هذه المهارة توليد الأسئلة توليد الأفكار توليد الصور الذهنية، توليد الخرائط الذهنية، توليد الخيالات، وتتضمن هذه العمليات الذهنية استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليفها معاً وإخضاعها للمعالجة للوصول إلى إنتاج معرفة جديدة على صورة معاني أو أفكار وإضافتها إلى المعلومات الموجودة، وتتضمن هذه المهارة: عمليات تنظيم وتحليل كيفية ربط الأجزاء ببعضها، ويلاحظ في هذه المهارات أن المعلومات والخبرات الجديدة تأتي كلية ومجموعة وتشكل بناء ذهنياً معرفياً جديداً. وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: مهارة الاستنتاج والتنبأ والتفصيل والتعمق.

7مهارات التكامل: وهي مهارات تتطلب وضع المعلومات المتجمعة والخبرات المحللة والمفتتة إلى أجزاء منفصلة توجد بينها علاقات وروابط توضع معاً، أو تدمج لفهم المبادئ. ويتم ربط الخبرات الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة معاً أثناء قيام المتعلم بعملية البحث عن المعرفة الموجودة في مخزونه الذهني ثم دمجها معاً في صورة أبنية معرفية متكاملة

5 الأسئلة الصفية ومهارات التفكير:

5.1 الأسئلة الصفية ومستويات بلوم لتفكير:

يوضح هذا المخطط مستويات التفكير بحسب تصنيف بلوم:



شكل يوضح المستويات المعرفية لدى بلوم

و من خلال الشكل يتبين أنه لنا أن المهارات تتوضع بشكل تصاعدي وفيما يلي عرض للمهارات التي يتضمنها كل مستوى (ابراهيم علي، 2009).

المستوى الأول المعرفة والتذكر: وهي القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات التي تم تعلمها مسبقاً، دون تغيير يذكر، وقد يتضمن ذلك استدعاء عدد كبير من المواد ابتداء من الحقائق البسيطة و انتهاء بالمبادئ والقوانين النظرية (ويتم استدعاؤها بتزويد المتعلم بعض القرائن التي تسهل التذكر). ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات النواتج العقلية المعرفية. من الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف، المفردات، الكلمات، المصطلحات، التعريفات، الحقائق، الأمثلة، الأسماء، العلاقات، القواعد، القوانين، النظريات، الأماكن،..... (العياصرة، 2011)

فالأفعال التي تصلح لقياس هذا المستوى من المهارة في التفكير هي من، مثل، يعرف، يسمي، يذكر، يحدد، يصف يسرد، وهكذا.

المستوى الثاني الفهم: أو الاستيعاب أو الإدراك وهو أرقى مهارة من المعرفة أو التذكر بمعنى أن الفرد عندما يبلغ هذا المستوى لم يقتصر مستوى إدراكه على مجرد تذكر المعلومة إنما فهم المعلومة وصار قادراً على استنباط معناها أو صار قادراً على صوغ مفهومها أو تلخيصها، وأصبح لديه معنى خاص به حول المعلومة بمعنى أنه صار قادراً على صوغ معنى ما تعلمه بطريقته الخاصة به لا أن يكرر ما قرأ أو سمع وبهذا المعنى فإن مستوى الفهم هنا يعني القدرة على تكوين المعنى الخاص بالمتعلم حول ما تعلمه ومن الأسئلة التي تقيس هذا المستوى من مهارات التفكير و مستوى الإدراك العقلي. ومن الأفعال التي تعبر عن بلوغ المتعلم هذا المستوى من التفكير: يشرح، يلخص، يصوغ، يناقش. يتعرف وغيرها. (عطية، 2015)

المستوى الثالث التطبيق: وهو القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين والطرائق في أوضاع واقعية أو جديدة. وفي هذا المستوى يتم الانتقال من المستوى النظري المجرد إلى مستوى عملي محسوس، وبذلك فهو يشمل تطبيق قواعد أو طرق أو مبادئ على مواقف جديدة، ومن الأفعال الأدائية التي تستخدم في هذا المستوى: يطبق، يختار، ينظم، يستخدم، يعلن، يربط، يعرب، يحلل، يضع في جدول، يرسم، يربط، يستخرج، يوظف، يبرهن، يعيد بناء. (العياصرة، 2011)

المستوى الرابع التحليل: ويعني القدرة على تقسيم المعرفة إلى الجزئيات التي تكونت منها مع معرفة الكيفية التي تربط بين تلك الأجزاء أو ربط الأجزاء ببنيتها الكلية فالمتعلم هنا يكون قد تجاوز في مهاراته الفكرية القدرة على التذكر والفهم والتطبيق وأصبح قادر على تحليل ما تعلم وتمييز مكوناته وكيفيات ارتباطها مع بعضها في تكوين الكل وبعد هذا المستوى من مستويات التفكير العليا في تصنيف بلوم فالطالب هنا صار يحلل ويميز وينسب الجزئيات إلى كلياتها. ومن الأفعال التي تعبر عن بلوغ المتعلم هذا المستوى: يحلل، ينظم، يميز، ينسب، يقارن، يكتشف، وغيره (عطية، 2015)

المستوى الخامس: التركيب والبناء وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط أو تركيب غير موجد أصلاً لتكوين كل جديد، إن نتاج التعليمي في هذا المستوى يركز على السلوك الابتكاري، أي تكوين أنماط بنائية جديدة. وتتضمن القدرة على التركيب ثلاث مستويات: إنتاج أفكار جديدة، إنتاج خطط، إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة، ومن الأفعال الأدائية في هذا المستوى يعرف كيف، ينسق، يؤلف، يروي، ينتج، يصمم، يعدل، يصنع خطة، يبتكر، يستنبط، يركب، يشتق تعميم..... (العياصرة، 2011)

المستوى السادس: التقويم، وهو القدرة على إصدار حكم ونقد الأشياء أو الأفعال بموجب معايير ومقاييس تكونت لديه بسبب الخبرات أو المعلومات التي مرت به وتعلمها فالمتعلم عندما يصل مستوى التعليم أو التثمين أو نقد الأشياء والظواهر يكون قد تمكن من كل المستويات السابقة بدءاً من المعرفة وحتى التركيب وأصبح ذا رأي خاص فيما يُعرض عليه أو يتعرض له من مواقف في الحياة وذلك بعد المراجعة الهادفة للمعلومات والخبرات واستنتاج المعايير التي عليها يمكن أن يؤسس أحكامه وقيمته، ومن الأفعال التي تقسي هذا المستوى من

التفكير: يحكم، يبدى، يقرر، يستنبط، يقوم، وغيرها من الأفعال التي تصف السلوك الدال على بلوغ المتعلم هذا المستوى من التفكير (عطية، 2015).

تصنيف الأسئلة حسب مستوى التفكير الذي تثيره: (قروري، مهارات الأسئلة الصفية، 2007م2008)

يعتبر تصنيف "بلوم" للأهداف التدريسية من أكثر أشكال التصنيف شيوعاً، فهو طريقة مفيدة في لفت انتباه المعلمين إلى اختلافات مستويات تفكير الطلبة وتدرجها من خلال إجاباتهم.

وفيما يأتي استعراض أنواع الأسئلة وفق مستويات بلوم المعرفية الستة مع أمثلة توضيحية في كل مستوى.

مستويات الأسئلة	نوع الأسئلة	التوضيح	أمثلة
المسوى الأول	أسئلة المعرفة	تذكر معلومات أو حقائق معينة	-ما عاصمة المملكة العربية السعودية؟ -متى وقعت غزوة الأحزاب -عدد فصول السنة الأربعة بالترتيب
المستوى الثاني	أسئلة الفهم	القدرة على التعليل والمقارنة وإيراد الأمثلة وتنظيم الحقائق والمعلومات	-قارن بين اللام القمرية واللام الشمسية -علل سقوط الأمطار في عسير في الصيف -اشرح الفكرة الأساسية -فسر الجدول المعطى
المستوى الثالث	أسئلة التطبيق	استعمال المبادئ والنظريات والمفاهيم من مواقف سابقة في مواقف جديدة ومحددة	-أعط ثلاثة أمثلة على كلمات بها تاء مربوطة في آخرها
المستوى الرابع	أسئلة التحليل	تحليل المادة العلمية إلى مكوناتها مع توضيح العلاقة بينهما أو	لم تكثر الأمراض في فصل الشتاء. -حلل الكلمات إلى حروف

		تحليلها طبقاً للأسباب والمسببات	-مأسباب سقوط الدولة العثمانية
المستوى الخامس	أسئلة التركيب	تشكيل علاقات ووضع الأشياء في أشكال جديدة وأصيلة	-اكتب رسالة تهنئة إلى صديقك. -اقترح عنواناً مناسباً للنص من خلال المعاني التي وردت فيه -ماذا تتوقع في المستقبل من طالب يؤدي واجبه المدرسي بانتظام؟
المستوى السادس	أسئلة التقويم	إصدار حكم بشأن قضية أو موضوع ما	-أي مهنة تفضل الإعداد لها -مارأيك في القول التالي " العقل السليم في الجسم السليم"؟ولماذا؟

15.2 الأسئلة الصفية وتنمية التفكير في تدريس اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم المتوسط

ولمعرفة دور الأسئلة الصفية في تنمية التفكير لدى المتعلم في تدريس اللغة العربية قمنا بتحليل تقديم النشاطات والأسئلة الصفية المطروحة فيها وتم ذلك من خلال الهيكلية العامة المقدمة من طرف الوزارة لسير الحصص التعليمية ودراسة الأسئلة المدرجة فيها وكيفية تدرجها ومدى استهدافها لمهارات التفكير المختلفة.

وفيما يلي تحليل لنموذج هيكلية مذكرة اللغة العربية وعرض للأسئلة الصفية التي تتناولها وتنمية مهارات التفكير من خلالها: (الملحق رقم 1)

ومن خلال هذه المذكرة نلاحظ تدرج الأسئلة الصفية في مستويات التفكير واستهدافها مهاراته المتسلسلة حسب الترتيب المنطقي على رغم من تفاوت نسبها بحسب احتياج المتعلم لكل مستوى، فتبدأ بمهارة الحفظ والتذكر كما يلاحظ في أسئلة استرجاع ما سمع من النص من أفكار ومعلومات مثل (يحدد، يشير، يعبر، ويعرف.... وغيرها).

وتكون هذه الأسئلة بنسبة كبيرة وذلك لما لتذكر من أهمية في بناء قاعدة لغوية وفكرية يحتاجها التلميذ في مراحل لاحقة مثل مرحلة التركيب والتطبيق والنقد، وقد أكد هنا على استعمال إستراتيجية العصف الذهني لما لها من فاعلية في ترسيخ وتذكر المعلومات والمعارف، واشتمالها على كم هائل من الأسئلة المتتالية المتسلسلة الأفكار .

بعد ذلك يتدرج إلى مهارات المستوى الثاني، وهو مستوى الفهم في حيث يطلب من المتعلم أن يشرح، يقدر، يترجم، يلخص.... وكما سبق ذكره يحتاج هذا المستوى إلى اهتمام كبير، وذلك بتنوع الأسئلة من أجل فهم التلميذ المادة التعليمية سواء كان نصاً أو ظاهرة لغوية أو دراسة لتقنية معينة، والتي تتطلب من التلميذ وهو في هذه المرحلة العمرية الجهد والوقت أكثر من المراحل اللاحقة، فيتعين للمعلم بناء أسئلة هادفة توصل إلى أفكار وأهداف الدرس.

وفي مرحلة تالية يصل المتعلم إلى مرحلة التطبيق، ، فينقل ما تعلمه إلى مواقف جديدة فيوظف ويحل ويستخدم ففي هذا المستوى يستثمر التلميذ ما سبق اكتسابه من معلومات في وضعيات جديدة فعلى الأستاذ صياغة أسئلة تمكنه من التطبيق سواء كان خلال سير الدرس بأسئلة تتوسط الشرح، أو في آخره على شكل تطبيقات وتمارين حول مل قدم في الدرس، فتساعد الأسئلة على تنمية مهارة التطبيق لدى التلميذ.

أما بعد ذلك فيستهدف مستوى التحليل والذي يطالب فيه بأن يتعمق في فهم وتحليل السند و أن يستثمر الموارد اللغوية الجديدة (مفردات ، أساليب) فيصبح قادرا على تفكيك مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها فيحلل ويميز ويقسم... وهذا المستوى يعتبر من المستويات العليا لتفكير، والذي يعتمد فيه المتعلم على مهارات تفكير عليا ويستعمل عمليات عقلية متقدمة.

أما بعد ذلك يقوم المتعلم بالتركيب ويعني تمكنه من ربط عناصر المعرفة لتكوين بناء جديد متماسك ، ومن أفعاله: صنف ، صمم، ركب، ألف.... وهنا ينتج المتعلم معارف خاصة به بناءً على ما تحصل من خبرة خلال المستويات الأخرى.

وفي الأخير وفي أعلى مستوى يكون مستوى التقويم ويعني القدرة على التوصل إلى أحكام واتخاذ قرارات مناسبة انطلاقاً مما سبق من معطيات ومهارات، وفيه يبدي المتعلم رأيه ويتمكن من الحكم على الأشياء وعلى الرغم من قلة الأسئلة في هذا المستوى لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، إلا أنه يفترض وجودها في كل درس ولو بنسبة قليلة وذلك لما لها من فضل في تعزيز التلميذ على الجرأة والثقة بالنفس وتحمل مسؤولية القرارات.

3- النتائج ومناقشتها :

ومن هنا نستخلص أن الأسئلة الصفية في تعليم اللغة العربية تستهدف تنمية مهارات التفكير فتبدأ بالمستويات الدنيا كالتذكر والفهم والاسترجاع، وذلك بطرح الأسئلة البسيطة التي تخص فهم ما يقدمه الدرس أو ربط الدرس بسابقة أو ترسيخ وضعية انطلاق من أجل بناء تعلمات جديدة، ومن ثم تتدرج في مستويات التفكير العليا وصولاً في الأخير إلى مستوى النقد الذي يعتبر استثمار المتعلم لما اكتسبه من أجل إنتاج معرفة يكون هو المسؤول عنها، ونلاحظ تفاوت في نسبة الأسئلة لكل مستوى وذلك باعتبار أهمية المستوى المستهدف بهذه الأسئلة وكما أشار بلوم في تصنيفه حيث وضع المستويات في شكل هرم فكانت المستويات تتدرج من القاعدة للقمة وكلما تدرجنا في المستوى الأعلى كلما كانت المساحة أقل وهذا يعني مساحة ما يحتاجه من اهتمام ودراسة.

4- الخلاصة:

الأسئلة الصفية من أهم وسائل التقويم التي تمكننا من معرفة مدى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، كونها تواكب العملية التعليمية في كل خطواتها وكذا تجعل المعلم في تواصل مستمر مع المتعلم في ختام هذا البحث يجب التنويه على عدة نقاط مهمة.

__ يجب الاهتمام بشكل كبير بالتقويم وربطه بكل عناصر العملية التعليمية، وذلك لتطويرها وتوجيهها باستخدام نتائجه.

__ أن يكون التقويم مستمرا وملازما لمختلف مراحل النشاط التعليمي وأن لا يقتص في نهاية التعلم كما في الفلسفة التقليدية.

__ توسيع نطاق التقويم في العملية التعليمية ليشمل إلى جانب التحصيل المعرفي المهارات والميول والاتجاهات باستخدام أدوات مناسبة لكل منها.

__ الأسئلة الصفية أهم وسائل التقويم وأكثرها نجاعة خاصة في قياس مهارات التفكير وتنميتها.

التقويم لا يمكن حصره في أداة أو وسيلة اتخاذ القرار فحسب بل هو ثقافة يجب تعميمها على كل أطراف العملية التربوية، وإدراجها في كل المراحل التعليمية.

الاعتماد على أساليب التقويم المتنوعة و التطبيقات الفعالة ، وذلك لضمان نجاعة التقويم وتحقيق أهدافه.

استخدام طرق تدريس نشطة لما لها من فاعلية وتنوع للأسئلة وتأثير على التفكير.

التقويم في تعلم وتعليم اللغة لا بد أن يُبنى على أسس ومعايير علمية.

5. الملاحق:

1 / الهيكلية العامة لمذكرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

المؤسسة : الأستاذ(ة) : التاريخ :

المقطع : الأسبوع : المستوى :
الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه الموضوع :

الوضعية	سيرورة الوضعية	المحتوى	الهدف من الوضعية	الأفعال البيداغوجية ، والوسائل التربوية
وضعية الانطلاق	* عرض وضعية دالة ومشوقة. * تكليف المتعلم بمهمة واحدة. قبل عرض المنطوق	- الوضعية الانطلاقية: - المهمة : (غير مركبة)	- أن تشدّ الوضعية انتباه المتعلم وتثير دافعيته لاكتشاف..... - أن يوجه المتعلم استماعه لتنفيذ المهمة المطلوبة.	- عرض السند صوتيا أو سمعيا بصريا ...

استراتيجية العصف الذهني. " اختبار كلوز " وهو اختبار يُبنى بنصّ حذفت بعض أجزائه ينتظر من المتعلّم إكمالها.	- أن يعرض المتعلمون إجاباتهم المتعلقة بالمهمة دون حكم (وفق استراتيجية العصف الذهني) . - أن يفهم المتعلم السند فهما عاما .	- التذكير بالمهمة - أسئلة من مستوى الفهم (مصنوفة بلوم) .	الإسماع الأول: تحديد مهمة ليكون الاستماع هامشيا وتذوقيا .	أثناء عرض المنطوق	وضعية بناء التعلّمات
	- أن يتعمّق المتعلم في فهم وتحليل السند. - أن يستثمر الموارد اللغوية الجديدة (مفردات ، أساليب) .	أسئلة من مستوى التحليل (مصنوفة بلوم).	الإسماع الثاني : تحديد مهمة ليكون الاستماع تحصيليا + ناقدا .		
استخدام استراتيجيات وأنشطة مناسبة للنص المسموع منها: - لعب الأدوار. - عقد ندوة صحفية ، أدبية ، مناظرة	أن يربّط المتعلم أفكاره باقتصاد لغوي ، ويمثّل المسموع بالتّبر والتّنعيم ، ولغة الجسد المناسبة .	الإنتاج الشفوي مراعاة مهارات التحدّث .	الإسماع الثالث : تحديد مهمة ليكون الاستماع تحصيليا + ناقدا .		

				بعد عرض	
	أسئلة مركبة .	أن يسترسل المتعلم في الحديث لفترة زمنية مقبولة .	أدبية.	- إجراء مقابلة ، - عقد جلسة نقاش إلخ .	
	- استخلاص نتائج . - استخلاص قيم ومواقف. - إبداء رأي . - إصدار حكم .	- أن يفهم رسالة المتحدث . - أن ينقد النصّ . - أن يستخلص القيم والمواقف .	- أسئلة دقيقة. - وضعيات دالة.	بعد الإنتاج	الوضعية الختامية

6- الإحالات والمراجع

- ابن منظور. لسان العرب، دار المعارف بيروت 1999 مادة(قوم).
- إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2009، (المجلد 1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أشرف بربخ، (2013). تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى المتعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. 2029.
- أكرم صالح محمود خالدة. (2012). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية (المجلد 1). دار الحامد للنشر والتوزيع.
- أنطوان صياح. (2002). تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي (المجلد 1). دار النهضة العربية.
- ايمان محمد سحتوت، و زينب عباس جعفر. (2014). استراتيجيات التدريس الحديثة (المجلد 1). الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- بسام عبد الله ابراهيم. (2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية الفكر (المجلد 1). عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع.
- حاتم حسين بصيص. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم (المجلد 1). دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- راتب قاسم عاشور، و محمد فؤاد الحوامدة. (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (المجلد 1). عمان: دار المسيرة.
- رشدي أحمد طعيمة. (2004). المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (المجلد 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام عبد الرحمن جامل. (2002). عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها (المجلد 2). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علي سامي علي الحلاق. (2007). اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية و استراتيجيات تدريسية (المجلد 1). عمان: دار ميسرة للنشر والتوزيع والطبع.
- علي سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية و استراتيجيات تدريسية، دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، (ط1)، 2007م.

- غريب العربي. (2007). *التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، وأدواته*. وهران: در الغرب للنشر والتوزيع..
- لانا محمد يوسف المبيض. (2011). *التفكير خارج الصندوق، من خلال برنامج الكورت (المجلد 1)*. عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.
- لطيفة هباشي. (2008). *استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة (المجلد 1)*. اربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- محسن علي عطية. (2015). *التفكير أنواعه ومهاراته استراتيجيات تعليمه (المجلد 1)*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد صالح الحثروبي. (1999). *نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته*. عين مليلة: دار الهدى.
- محمد محمود ساري حمادنة، و خالد حسين محمد عبيدات. (2012)، *مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرق، أساليب، استراتيجيات، عالم الكتاب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2012، ص 118*. (المجلد 1).
- نواف أحمد سماره، و عبد السلام موسى العديلي. (2008)، *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة عمان-الأردن، 2008، ص133*.
- نواف أحمد سماره، و عبد السلام موسى العديلي، *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة عمان-الأردن، 2008، ص133*.
- هنيذة نزيه قدوري. (2007م2008). *مهارات الأسئلة الصفية*. جدة: وزارة التربية والتعليم.
- وليد رفيق العياصرة. (2011). *التفكير الناقد واستراتيجيات تعلمه (المجلد 1)*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.