



كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=====

” تحليل الأسئلة التقييمية المتضمنة كتاب الفقه لنظام المقررات وفق مستويات بلوم المعرفية”

إعداد

مساعد بن عبدالرحمن إسماعيل بديوي

طالب دراسات عليا بجامعة تيوك

﴿ المجلد الرابع والثلاثون - العدد السادس - يونيو ٢٠١٨ م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

أولا : الإطار العام للدراسة

المقدمة:

في ظل المتغيرات التي شملت جميع الاتجاهات الفكرية، كان لزاما أن يكون الحقل الأوسع للتغيير هو حقل التربية بصورة عامة والتعليم بصورة خاصة، فمنذ منتصف القرن الماضي ظهرت على الساحة الأصوات المنادية بالتغيير من بداية التخطيط وبناء المناهج مرورا بالاستراتيجيات التي تقدم الخبرات والمهارات الجديدة التي يحتاجها المتعلم في حياته العلمية والتعليمية وانتهاء بالمرجات التي يربوها المجتمع.

ومن أهم التغييرات في المنهج المدرسي هو توجيه التركيز من المعلم إلى المتعلم، ومن التلقين إلى التفكير، واستثمار إمكانيات الطلاب ومهاراتهم وطاقتهم في تحصيل المعلومة وإتقان المهارة.

وهذا التغيير لا يحدث مباشرة من الفكرة إلى التطبيق، ولكن انتقلت وتطورت عبر مراحل عديدة للوصول إلى الإبداع المنشود والهدف المقصود (جلالة، ٢٢، ٢٠١٢).

ويرى كثير من المهتمين في مجالات التربية أن الحرص على معاونة الطلاب في اكتساب المهارات وجعلها واقعا تطبيقيا في البيئة الصفية، هو من أهم الأهداف التعليمية التي ساعدت الدول في النهوض العلمي والتقني (المنادي، ٢٠١٥).

فالتفكير هو كما عبر عنه (جلالة، ٢٠١٢) "ثروة بشرية لا تقدر بثمن، وهو قبل كل شيء حاجة بيولوجية ملحة بقدر ما هو حاجة علمية وسيكولوجية وروحية". فبدون التفكير يصبح الطالب أداة تلقي جامدة، ووعاء لجمع المعلومات دون استيعاب أو تطوير، ولذلك ظهرت أهمية تضمين الكتاب المدرسي لمهارات التفكير التي تسير بالمتعلم نحو التعامل مع المعلومة وتحليلها إلى أصولها الصحيحة ثم إصدار الأحكام عليها وتطبيقها لنحصل في نهاية المطاف على مخرجات قادرة على استثمار المهارات في بناء مجتمع واعٍ ومتقدم.

عندما نتكلم عن التفكير فإننا نقصد طريقة التعامل مع المعلومة واكتساب الخبرات والمهارات منها، وبصورة خاصة فالمقصود بالتفكير بصورة خاصة هو كما عرّفه (كريم، ١٩٩٦) بأنه "طريقة للتعلم بمعنى القدرة على اجتياز مرحلة إلى أخرى منها خلال المرور بخبرة ما أو معلومة، والقدرة على تطبيق هذا التعليم الجديد في مواقف تؤدي إلى تطور موقف الفرد وتنميته حسب هذا الموقف التعليمي أو الحياتي".

فالتفكير في التعليم هو مهارة أساسية تكتسب عن طريق استثارة المتعلم، ومن ثم تطبيق الخبرات في مواقف مختلفة يمر بها المتعلم سواء كان ذلك داخل الصرح التعليمي أو من خلال حياته العامة.

إن الاكتفاء فقط بمعلومات محدودة تلقن للمتعلم دون وعي واستيعاب منه لا يمكن أن يضاهاها بها التطور السريع في المعلومات التي تتوسع بمعدل واسع وسريع وبهذا نعرف أهمية مهارات التفكير العليا وتضمينها في المحتوى المدرسي، وهو ما يشكل تحدياً حقيقياً للمربين (الأحمد، ٢٠٠٣، ٣٦).

إن حاجة أي مجتمع إسلامي إلى مهارات التفكير هي في الحقيقة تستمد روحها من الإسلام، فالدين الإسلامي يعد المسلمين على تربية العقول من خلال التفكير والتفكير في شتى المجالات، ولذلك تجد في القرآن كلمات صريحة بالتفكير (يتفكرون / يتدبرون)، فأسلوب التفكير السليم هو متوافق تماما مع المنهج الإسلامي الذي يبني المجتمع (لمناخرة، ٢٠٠٦، ٤٠).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شهدت وزارة التعليم في السنوات الماضية تحولا جذريا في تطوير المناهج وإعداد المقررات والتي تهدف إلى زيادة فاعلية الطالب في اكتساب المعلومة وزيادة الخبرات التعليمية لديه، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وتطوير قدرات المتعلمين في الاستكشاف والتفكير وحل المشكلات والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم، والإسهام في بناء المعرفة بدلا من تلقنها (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

ومثل أي تغيير لابد من ظهور تحديات وعقبات تواجه هذا التغيير وكان من أهم هذه التحديات هو تكيف المقررات وتضمينها المهارات العقلية ليكون الطالب قادرا على استثمار قدراته العقلية في زيادة خبراته التعليمية واكتساب مهارات جديدة، ولذلك قدم كثير من المربين دراسات لمحتوى المقررات ومعرفة مدى تضمينها لتلك المهارات ودرجة ممارستها من قبل المتعلم والمعلم، وتهدف هذه الدراسات إلى تطوير المناهج بصورة عامة والمقررات بصورة خاصة لأنها أداة الوصل التي يتعامل معها المتعلم والمعلم لتحقيق الأهداف التي تسعى لها المنظومة التعليمية.

ومن خلال الدراسات السابقة التي بحثت في المهارات العقلية ودرجة تضمينها للمقررات، وبالنظر إلى التوصيات التي خرجت بها الدراسات السابقة مثل دراسة (السلخي، ٢٠١٣) ودراسة (الشرع، ٢٠١٣) ودراسة (سلمان، ٢٠٠٩) وغيرها من الدراسات التي اقترحت دراسة محتوى المقررات الأخرى لمعرفة مدى تضمينها لمهارات التفكير العليا.

ومن خلال ملاحظات الباحث وخبراته الميدانية ظهرت المشكلة البحثية لهذه الدراسة والتي تدعو إلى الحاجة لنقد محتوى المقررات الإسلامية للصف الأول الثانوي كون البحوث السابقة اتجهت إلى مقررات أخرى ومراحل دراسية مختلفة.

بناء على ما سبق ولأهمية استخدام القدرات العقلية لدى المتعلم وتضمينها بالمقررات رأى الباحث القيام بدراسة تهدف إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير العليا لكتاب الفقه في نظام المقررات الجديد، وتمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما مدى تضمين مهارات التفكير العليا في كتاب الفقه لنظام المقررات في المرحلة الثانوية؟

ولإجابة على السؤال الرئيس يتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية :

- ١- ما نوع الأسئلة التقويمية المتضمنة لكتاب الفقه لنظام المقررات للمرحلة الثانوية؟
- ٢- ما مدى تضمين مهارة التحليل في الأسئلة التقويمية لكتاب الفقه لنظام المقررات للمرحلة الثانوية؟
- ٣- ما مدى تضمين مهارة التركيب في الأسئلة التقويمية لكتاب الفقه لنظام المقررات للمرحلة الثانوية؟
- ٤- ما مدى تضمين مهارة التقويم في الأسئلة التقويمية لكتاب الفقه لنظام المقررات للمرحلة الثانوية؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية وجود مهارات التفكير في حياة المتعلم بصورة عامة وفي البيئة التعليمية بصورة خاصة، ومن خلال هذه الدراسة نستبين جدية النظام التعليمي في التطوير بالاعتماد على إمكانيات الطالب واعتمادا على خبراته السابقة وكيفية توظيفها لحل المشكلات واكتساب مهارات جديدة والتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة. كما تكشف الدراسة بإذن الله عن مدى توافر مهارات التفكير العليا في مقرر الفقه لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، وتقدم مقارنة نسبية بين توزيع تلك المهارات بين وحدات المنهج من جهة وبين المواد من جهة أخرى. كما يمكن من خلال هذه الدراسة بإذن الله اطلاع المعلم على توزيع مهارات التفكير العليا لتفعيلها وتطبيقها في البيئة التعليمية. كما تساهم الدراسة بإذن الله في تطوير التعليم والتعلم وتفيد المهتمين في المناهج الدراسية وتطويرها.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير العليا في مقرر الفقه لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من خلال الاعتماد على هرم بلوم وتتضمن المهارات التالية (التحليل - التركيب - التقويم) كمييار ومرجع للتصنيف. ومن خلال تضمين مهارات التفكير العليا وتطبيقاتها في المناهج التعليمية يكسبنا تحقيق هدفين أولهما هو تسهيل استيعاب المهارة وسهولة تطبيقها من قبل المتعلم والثاني هو تنمية التفكير في نفس الوقت (كرم، ١٩٩٦).

مصطلحات الدراسة :

١- مهارة التحليل:

تعد مهارة التحليل أولى مهارات التفكير العليا وهي تمثل المرحلة الانتقالية من المستويات التفكير الدنيا وهي المعرفة، الفهم والاستيعاب، التطبيق لينطلق بعدها إلى التحليل، وقد عرفها (سعادة، ٢٠٠١) بأنها "القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة"، وعرفها خطأً لم يتم العثور على مصدر المرجع. بأنها "مهارة الطالب وكفاءته في تحليل المادة العلمية إلى عناصرها الأساسية المكونة لها"، وتعرف إجرائياً بأنها قدرة المتعلم في الصف الأول الثانوي على تجزئة المعلومة والنواتج التعليمية إلى أجزاءها الأولية، ومعرفة القواعد والأسس المتبعة والموصلة للحقيقة العلمية.

٢- مهارة التركيب:

تأتي مهارة التركيب في المستوى المتقدم لمهارة التحليل وتعتبر من المهارات العليا للتفكير، وعرفها (سعادة، ٢٠٠١) بأنها "وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد نابع من بنات أفكاره"، وهذه المهارة على النقيض من مهارة التحليل ففي حين أن التحليل تستخدم لتجزئ الكل، تأتي مهارة التركيب لإعادة الأجزاء لوضعها في صورة من إنشاء المتعلم ومن إبداعه، وتعرف إجرائياً بأنها قدرة المتعلم على إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات في صورة جديدة ويعيدها إلى النواتج العلمية المجزأة منها، و توظيف ما تعلمه المتعلم من أفكار في توليد أهداف وأفكار ومقترحات وخطط جديدة.

٣- مهارة التقويم:

عرف (سعادة، ٢٠٠١) مهارة التقويم "حكم المتعلم على قيمة المواد التعليمية وعلى الأشياء والحوادث والأشخاص والمؤسسات والمشاريع والأنظمة والقوانين والتعليمات، في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم"، وعرفها خطأً لم يتم العثور على مصدر المرجع. بأنها "مدى قدرة الطالب على إصدار الأحكام لشيء ما"، وتعرف إجرائياً بأنها قدرة المتعلم على نقد المعلومة والحكم عليها والدفاع عن آرائه وأحكامه.

٤- الكتاب المدرسي:

الكتاب بمعناه الاصطلاحي له عدة تعريفات نظراً للزاوية التي يرى الباحث الكتاب منها، فيرى زكي نجيب محفوظ بأن تعريف الكتاب "الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر" (الجيلاني، حسن، ١٩٥)، ويعرف أيضاً على وجه الخصوص بأنه "الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، وهو الوسيلة الأكثر ثقة في يد المتعلم" (الجيلاني، حسن، ١٩٦).

ويعرف الباحث الكتاب إجرائياً بأنه أداة لتحقيق أهداف عامة من خلال معلومات ومهارات منظومة بشكل علمي وممنهج لاكتساب المهارات والخبرات وفق قدرات الطالب.
حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة توافر مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) في الأسئلة التقويمية في كتاب الفقه لنظام المقررات الجديد للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والمطبوع في عام ١٤٣٨-١٤٣٩.

الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٨ - ١٤٣٩ هـ.

ثانياً : الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

التفكير:

أنا أفكر إذا أنا موجود، المقولة الشهيرة التي قالها الفيلسوف ديكارت أصابت جوهر أهمية التفكير، الإنسان في طبيعته معتمد بصورة أساسية على التفكير، فهو يواجه المواقف الحياتية المختلفة ويتخذ فيها قراره بناء على التفكير، فلا بد أن أوضح ابتداءً ماذا نعني بالتفكير؟

للتفكير عدة تعريفات بناء على الزاوية التي ينظر منها الباحث، فيعرفه (كرم، ١٩٩٦) بأنه "القدرة على اجتياز مرحلة إلى أخرى منها خلال المرور بخبرة ما أو معلومة، والقدرة على تطبيق هذا التعليم الجديد في مواقف تؤدي إلى تطور موقف الفرد وتنميته حسب هذا الموقف التعليمي أو الحياتي"، ويرى (جروان، ٢٠٠٧) أن التفكير مفهوم يتألف من ثلاث مكونات رئيسية هي عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات، ومعرفة خاصة بمحتوى الموضوع المراد التفكير فيه، والعوامل الشخصية المؤثرة فيه كالاتجاهات والموضوعية والميول وبعد بيان مكونات المفهوم خلص إلى تعريف التفكير بأنه "عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية المدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة"، في حين ركز (البريثن، ٢٠٠٣) على أنه مفهوم معقد له عدة جوانب متضمنة له الجانب المعرفي والمعالجة العقلية، وعزفه (السيد، ١٩٧٢) بأنه "سلسلة متتابعة محددة لمعارف أو مفاهيم رمزية للنشاط العقلي تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية" (لمناخرة، ٢٠٠٦).

فكما نرى أن التفكير يمر بثلاث خطوات رئيسية وهي الجانب المعرفي للمشكلة والإجراءات والعمليات له والنواتج التي تنتج عن تلك العمليات وتكون على شكل قرارات.

مستويات بلوم المعرفية:

في أواسط القرن العشرين برز تصنيف بلوم كطفرة تربوية في الجانب المعرفي ونال الكثير من الشهرة في الوسط التربوي حيث أجريت الكثير من الدراسات مستمدة فلسفتها من هذا التصنيف (سعادة، ٢٠٠١)، حيث قام بلوم بتصنيف المجال المعرفي إلى ست مستويات تتدرج من مهارات بسيطة وأساسية وتسمى بالمهارات الأساسية أو الدنيا إلى مهارات معقدة تتطلب سلسلة من النشاطات العقلية وتسمى مهارات التفكير العليا، وهذه المستويات هي :

١- مستوى التذكر :

عرفه (الشياني، ٢٠١٤) بأنه "القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة تعلم سابق".

والأفعال المفتاحية لهذا المستوى على سبيل المثال: عدد، اذكر، حدد، عرّف، أكمل. مثال لسؤال يتطلب مهارة التذكر: عدد مراتب الإيمان؟

٢- مستوى الفهم والاستيعاب:

وهي درجة أعلى من مجرد التذكر وعرفه (السلخي، ٢٠١٣) بأنه "قدرة الطالب على إدراك المعنى وتفسيره وتعليقه للمواد والأشياء والأحداث التي يدرسها".

والأفعال المفتاحية لهذا المستوى على سبيل المثال : بيّن، اشرح، لخص، ترجم. مثال لسؤال يتطلب مهارة الاستيعاب: بين الحكمة من تحريم الصلاة في المقابر؟

٣- مستوى التطبيق:

في هذا المستوى يرتقي المتعلم من مجرد الفهم والإدراك إلى استخدام ما تعلمه في مواقف حياتية مختلفة بناء على معطيات ومعلومات ونواتج وخبرات اكتسبها في وقت سابق.

والأفعال المفتاحية لهذا المستوى على سبيل المثال : طبق، مثل، استخدم ، استعمل مثال لسؤال يتطلب استخدام مهارة التطبيق: طبق ما تعلمه في ميراث الزوجة على حالة تعرفها؟

٤- مستوى التحليل:

هذا المستوى هو بداية لاستخدام المهارات العليا وفق تصنيف بلوم المعرفي، وهو قدرة على تجزئة المعلومة والنواتج التعليمية إلى أجزاءها الأولية، ومعرفة القواعد والأسس المتبعة والموصلة للحقيقة العلمية وتوضيح العلاقة بين الأفكار.

والأفعال المفتاحية لهذا المستوى على سبيل المثال: حلل، ميّز، قارن، فرّق. مثال لسؤال يتطلب استخدام مهارة التحليل: قارن بين شروط الوضوء وأركان الوضوء؟

٥- مستوى التركيب:

وهي قدرة المتعلم على إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات في صورة جديدة ويعيدها إلى النواتج العلمية المجزأة منها، و توظيف ما تعلمه المتعلم من أفكار في توليد أهداف وأفكار ومقترحات وخطط جديدة.

والأفعال المفتاحية لهذا المستوى على سبيل المثال: كيف توظف، اكتب مفهوما من إنشائك، فكر في بدائل، أنشئ.

مثال لسؤال يتطلب مهارة التركيب : اقترح حولا لمشكلة غلاء المهور؟

٦- مستوى التقويم:

يعد هذا المستوى هي رأس الهرم لمهارات التفكير العليا وفق تصنيف بلوم المعرفي، حيث يستطيع المتعلم إصدار الأحكام باستخدام هذه المهارة والدفاع عن آراءه، وهذه المهارة تتطلب قدرة عقلية عالية للمتعلم.

والأفعال المفتاحية لهذا المستوى على سبيل المثال: برر، ما موقفك، ما حكمك، كيف ترد.

مثال لسؤال يتطلب مهارة التقويم: كيف ترد على من يفتي بجواز زواج المتعة؟

الكتاب المدرسي :

الكتاب بمعناه الاصطلاحي له عدة تعريفات نظرا للزاوية التي يرى الباحث الكتاب منها ، فيرى زكي نجيب محفوظ بأن تعريف الكتاب "الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر" (الجيلاني، حسن، ١٩٥)، ويعرف أيضا على وجه الخصوص بأنه "الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، وهو الوسيلة الأكثر ثقة في يد المتعلم" (الجيلاني، حسن ، ١٩٦).

أهمية الكتاب المدرسي

تعتبر الكتب المدرسية من الوسائل الهامة في العملية التعليمية ، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية ، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر فهو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة، من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية ،حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية، فهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم (الجيلاني، حسن، ١٩٤).

ثانيا: الدراسات السابقة:

- دراسة (سلمان، ٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلى تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث كانت عينة الدراسة ستة كتب في التربية الإسلامية درست في عام ٢٠٠٦ م وقد بلغ عدد الأسئلة التي تم تحليلها ٢٥٦٥ سؤالاً، وركزت الدراسة على الأسئلة في المجال المعرفي كما اهتمت بالمستويات الدنيا من التفكير كالفهم والتذكر.

- دراسة (السلخي، ٢٠١٤)

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في الصف السابع بالأردن، وأجابت الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توافر المستويات المعرفية في الأسئلة التقويمية؟ واتخذ الباحث المنهج الوصفي للدراسة وكانت العينة جميع الكتب الإسلامية التي تدرس في عام ٢٠١٤م واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى للتوصل إلى النتائج المرجوة، وركز الباحث على الأسئلة المقالية بشكل واضح على حساب الأسئلة الموضوعية، وخلصت الدراسة إلى أن الأسئلة التقويمية لا تقيس جميع المهارات وفق مستويات هرم بلوم المعرفي.

- دراسة (الشرع، ٢٠١٤)

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف العليا بالمملكة العربية السعودية ومعرفة النسب المئوية لتكرار المستويات المعرفية التي تقيسها في الأسئلة التقليدية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق بطاقة لتحليل المحتوى ونتجت الدراسة إلى النسب المئوية لمهارات التفكير العليا في الكتب الستة ظهرت بنتيجة متوسطة.

دراسة (المحياوي، ٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي المناسبة للصفوف الثلاثة العليا في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكتب اللغة العربية من خلال بطاقة تحليل محتوى وخلصت الدراسة إلى أن توزيع مهارات التفكير الإبداعي بين كتب العربية متوسط بشكل عام

دراسة (العبيدي، ٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي وتكونت مجتمع الدراسة من ٣٠٣ معلما واشتملت العينة على ١٢٧ معلما ومعلمة منهم ٧٤ ذكورا و٥٣ إناثا، واتخذ الباحث الإستبانة كأداة للدراسة وخلصت الدراسة إلى أن تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد ككل كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

دراسة (آل مناخرة، ٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين كتب اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية ، واستخدم الباحث تحليل المحتوى كأداة أساسية لتحقيق هدف الدراسة للإجابة على سؤالين رئيسيين :

١- ما درجة تضمين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارات التفكير الناقد؟

٢- كيف تتوزع مهارات التفكير الناقد بين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟ وبعد تحليل النتائج أظهرت الدراسة توزيع مهارات التفكير الناقد بين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي ، فجاءت مهارات التفكير الناقد في مادة بتكرار (٣٣٢) مرة بنسبة ٤٧.٦% ، وأتت بعدها مادة المطالعة بنسبة ٢٩.٦% وبتكرار (٢٠٦) مرة ، وأتى في المرتبة الأخيرة كتاب الأدب العربي حيث تكررت (١٥٩) مرة بنسبة ٢٩.٤% ، واستنادا لما توصل إليه الباحث قدم مجموعة من التوصيات أهمها :

١- ضرورة الاهتمام بتضمين الأسئلة والتمارين والأنشطة لمهارات التفكير الناقد في كتب اللغة العربية ، وتمثيلها بشكل متوازن ومنظم ومخطط له .

٢- إجراء دراسات مماثلة على كتب اللغة العربي في المراحل الدراسية الأخرى .

دراسة (عاشور، ٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين كتب اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، وأجابت عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما درجة تضمين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارات التفكير الناقد؟ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكتب اللغة العربية بأداة بطاقة تحليل محتوى وخلصت الدراسة إلى أن توزيع مهارات التفكير الناقد بين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي متوسط بشكل عام ، فجاءت مهارات التفكير الناقد في مادة بتكرار (٣٣٢) مرة بنسبة ٤٧.٦% ، وأتت بعدها مادة المطالعة بنسبة ٢٩.٦% وبتكرار (٢٠٦) مرة ، وأتى في المرتبة الأخيرة كتاب الأدب العربي حيث تكررت (١٥٩) مرة بنسبة ٢٩.٤%.

دراسة (أبو فطام ، ٢٠٠٨)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تركيز مناهج اللغة الانجليزية الرسمي للصفين السابع والثامن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي الموجود في كتاب الطالب، ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أدواتها بطاقة تحليل المحتوى، أظهرت النتائج أن هناك فجوة بين مدى تركيز مناهج اللغة الإنجليزية الرسمي على مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومدى تركيز مناهج اللغة الانجليزية المنفذ على هذه المهارات.

دراسة (عبدالقادر، ٢٠١٤)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين من وجهة نظرالمعلمين، وأجابت الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أدواتها هي الاستبانة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير العليا متضمنة في كتب الرياضيات بدرجة متوسطة ، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من قائمة مهارات التفكير العليا المحددة في الدراسة الحالية.

مما سبق من الدراسات السابقة يتبين أن الدراسة اتفقت مع الدراسات السابقة في بحثها في جانب مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد، كذلك اتفقت مع بعض الدراسات في التركيز على الأسئلة التقييمية وتحليل محتواها، غير أنها تختلف معها بالبحث في حقل مختلف حيث كانت الدراسة تبحث في كتب الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية بينما كانت البحوث السابقة تبحث في محتوى الكتب التعليمية الأخرى.

ثالثا : إجراءات الدراسة

يعرض في هذا المبحث التطبيق والإجراء الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة ، مع توضيح لآلية الإجراءات واختيار العينة.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تطبيق هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من الأسئلة التقويمية لكتب الدراسات الإسلامية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية واختار الباحث الأسئلة التقويمية لمقرر الفقه كعينة للمجتمع الأصلي وهو من كتب الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة :

- ١- للإجابة على السؤال الأول اعتمد الباحث على التصنيف الوارد عند (سلمان، ٢٠٠٩) حيث رأى الباحث مناسبتها للإجابة على السؤال الأول مع إجراء تعديلات طفيفة لتناسب البطاقة مع غرض الدراسة الحالية دون الإخلال بأسس البطاقة المتبعة.
- ٢- اعتمد الباحث للإجابة على السؤال الثاني والثالث والرابع على بطاقة لتحليل المحتوى وتصنيف الأسئلة التقويمية لمعرفة مدى توافر مهارات التفكير العليا في كتاب الفقه لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، وصممت هذه البطاقة باستخدام مستويات بلوم المعرفية لوضوح تقسيم المستويات والتي قسمها إلى ثلاث مستويات أساسية وثلاث مستويات معقدة أو عليا وكذلك لشهرة استخدامها في الوسط التعليمي، وركز الباحث على تحليل مهارات التفكير العليا المتضمنة لأسئلة التقويم لكل وحدات الكتاب.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بعدة إجراءات لتطبيق الدراسة وهي:

- ١- قراءة مسحية دقيقة للأسئلة التقويمية الموجودة في نهاية كل وحدة دراسية في كتاب الفقه لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية وتصنيفها إلى أسئلة متضمنة لمهارات التفكير العليا وأسئلة غير متضمنة لمهارات التفكير العليا.
- ٢- تحديد الأسئلة التي تتضمن مهارات تفكير عليا من خلال الكلمات المفتاحية المعتمدة في الدراسة والاستفادة من المعايير الواردة في دراسة (عيسى، ١٩٩٥) وعلى المراجع التي قسمت الكلمات الدالة لمهارات التفكير العليا مثل (سعادة، ٢٠٠١) و (حجازي، ٢٠١٣).
- ٣- بعد القيام بعملية التحليل، قام الباحث بالاستعانة بمحلل آخر للتأكد من ثبات التحليل الذي قام به الباحث.
- ٤- تم وضع التحليل في بطاقة تحليل محتوى صممت للدراسة حيث وضعت كل ثلاثة أقسام لمهارات التفكير العليا وهي مهارة التحليل والتركيب والتقويم.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة أهمية كبيرة فصدق الأداة يؤدي إلى الكشف عن الظواهر والسمات التي يجري من أجلها البحث (طعيمة، ٢٠٠١)، ونقصد بالصدق هنا "أن يكون الاختبار صالحاً لترجمة الظاهرة التي يطلها بأمانة" (في طعيمة، ٢٠٠١)، وللتأكد من صدق الأداة، قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق التدريس، ومشرف تربوي ذو خبرة إشرافية وحاصل على الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس الإسلامية، لهدف إبداء الملاحظات ومعرفة ملائمة وصلاحيّة الأداة في قياس المهارات وفق المعايير المحددة وتحقيقها لأغراض الدراسة، وتم الأخذ بأراء المحكمين وملاحظاتهم والتعديل على الأداة حتى أصبحت بصورتها النهائية.

ثبات التحليل:

يعد التحقق من ثبات التحليل من أهم خطوات إجراءات الدراسة وتهدف للتأكد من عدم وجود قصور في نتائج التحليل أو تحيز الباحث في تحليله (طعيمة، ٢٠٠١)، وتم التأكد من ثبات التحليل بطريقتين هما:

١- الطريقة الأولى:

أجرى الباحث تحليل الأسئلة التقويمية لجميع الوحدات الدراسية، ثم أعاد التحليل بعد ثلاثة أسابيع لنفس الوحدات، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson) عن طريق برنامج (spss) للتأكد من قوة الارتباط بين التحليل الأول والتحليل الثاني مع مراعاة الفارق الزمني بينهما، وكانت قيمته (٠.٩٧%) مما يدل على ثبات التحليل بدرجة عالية.

٢- الطريقة الثانية:

قام الباحث بالاستعانة بمعلمة ذات خبرة في المجال التدريسي لإجراء تحليل عشوائية من الأسئلة التقويمية، حيث اختيرت ٣ وحدات دراسية عن طريق برنامج اختيار الأرقام العشوائي (random number) ووقع الاختيار على الوحدة الثالثة والسادسة والعاشر، وبعد شرح المطلوب وتوضيح المعايير لتصنيف الأسئلة وانتهاء المعلمة من التحليل، تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام المعادلة المتبعة في دراسة (السلخي، ٢٠١٣) وهي:

2M

CR=

$$\frac{N1+N2}{2}$$

حيث ترمز CR الى معامل الاتفاق وترمز 2M إلى ضعف الأسئلة المتفق عليها بين المحللين وترمز N1+N2 إلى مجموع الأسئلة التي تم تحليلها، وكانت قيمة المعامل عالية مما يحقق ثبات التحليل ويجعله مناسب لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام معامل بيرسون (pearson) للتحقق من اتساق التحليل، كما تم استخدام معادلة هولستي الواردة في دراسة (السلخي، ٢٠١٣) للتحقق من ثبات التحليل مع المحلل المتعاون، كما تم جمع البيانات بعد إجراء عملية التحليل على شكل تكرارات واستخدام النسب المئوية لمعرفة توافر الأسئلة المتضمنة لمهارات التفكير العليا من مجموع الأسئلة التقويمية في كتاب الفقه لنظام المقررات المطور.

رابعاً : نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول

إجابة على السؤال الأول والذي يهدف إلى معرفة نوع الأسئلة وتوازن توزيعها حيث كان نص السؤال كالتالي:

ما نوع الأسئلة التقويمية المتضمنة لكتاب الفقه لنظام المقررات للمرحلة الثانوية؟ قام الباحث باعتماد بطاقة تم عرضها في دراسة (سلمان، ٢٠٠٩) مع تعديل في بعض الفئات مع ما يتوافق مع الدراسة، كما قام الباحث بتصنيفها إلى أسئلة مقالية ويندرج تحتها قسمان فرعيان وهما الأسئلة مفتوحة الإجابة والأسئلة محددة الإجابة، وإلى أسئلة موضوعية وقسمت إلى أقسام فرعية وهي : الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة أكمل الفراغ، ومن ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية بعد تحليل الأسئلة التقويمية، وكانت النتائج تشير إلى المجموع الكلي للأسئلة (٧٧) سؤالاً وتمثل مجموع الأسئلة المقالية نسبة (٩٨.٨٢%) وكانت نسبة الأسئلة المحددة (٧٠.١٢%) من مجموع الأسئلة، كما كانت نسبة الأسئلة المفتوحة (٢٨.٥٧%) وتمثل الأسئلة المقالية النسبة الغالبة من مجموع الأسئلة. وتمثل الأسئلة الموضوعية ما نسبته (١.٢٩%) فقط حيث اشتملت على سؤال واحد فقط من مجموع الأسئلة التقويمية ويندرج تحت أسئلة الصواب والخطأ.

ولاحظ الباحث من خلال التصنيف المعد ندره الأسئلة الموضوعية وعدم الاهتمام في التوازن بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.

وأظهرت نتائج التكرارات عدم وجود توازن في تكرارات الأسئلة المقالية والتي وزعت على الوحدات الدراسية، حيث كانت نسبة مجموع الأسئلة المحددة (٧٠.١٢%) في حين لم تتجاوز الأسئلة المفتوحة (٢٧.٥٧%) وكما يوضحه الجدول رقم (١):

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لأنواع الأسئلة التقويمية المتضمنة كتاب الفقه للمرحلة الثانوي

النسبة	مجموع الأسئلة	الوحدة وعدد التكرارات في كل وحدة دراسية										الشكل الفرعي للسؤال	شكل السؤال	
		١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢			١
		ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت			ت
١.٢٩%	١	-	-	١	-	-	-	-	-	-	-	-	صح/خطأ	الأسئلة الموضوعية
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	متعدد	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	الفراغ	
١.٢٩	١	-	-	١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	المجموع
٧٠.١٢%	٥٤	٢	٣	٤	٤	٤	٤	٥	١٢	٢	٦	٨	محددة	الأسئلة المقالية
٢٨.٥٧%	٢٢	٣	١		١	١	١	١	٢	٣	٤	٥	مفتوحة	
٩٨.٨٢	٧٦	٥	٤	٤	٥	٥	٥	٦	١٤	٥	١٠	١٣	-	المجموع

إجابة السؤال الثاني:

وإجابة على السؤال الثاني والذي كان يتعلق بمهارة التحلي ومدى توافرها في الأسئلة التقويمية حيث كان نص السؤال هو:

ما مدى تضمن مهارة التحليل في الأسئلة التقويمية لكتاب الفقه لنظام المقررات للمرحلة الثانوية؟ قام الباحث بتحليل جميع الأسئلة التقويمية وأظهرت نتائج الدراسة بعد حساب التكرارات والنسب المئوية أن مجموع الأسئلة التي تقيس مهارة التحليل هي (١٦) سؤالاً من مجموع الأسئلة التقويمية وهي (٧٧) سؤالاً أي ما يعادل (٢٠.٧٧%)، وتوزعت الأسئلة التي تقيس مهارة التحليل توزيعاً متقارباً حيث كانت الوحدات ١، ٢، ٥، ٦، ٩، ١٠، تحتوي على تكرارين في كل وحدة أي ما يعادل (٢.٥٩%) وتحتوي الوحدات ٣، ٤، ٧، ٨، ١١ على سؤال واحد في كل وحدة أي ما يعادل (١.٢٩%) وخلت الوحدة السادسة من أي سؤال يقيس مهارة يوضحه الجدول (٢):

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية وتوزيعها للأسئلة المعدة لقياس مهارة التحليل

النسبة المئوية النسبة لمجموع الأسئلة	مجموع أسئلة التركيب	النسبة المئوية	التكرارات	الصفحة	الوحدة الوحدة	المهارة
%٢٠.٧٧	١٦	%٢.٥٩	٢	٢١،٢٢	١	التحليل
		%٢.٥٩	٢	٥٦،٥٥	٢	
		%١.٢٩	١	٩٠،٩١	٣	
		%١.٢٩	١	١١٩،١٢٠	٤	
		%٢.٥٩	٢	١٥٢	٥	
		%١.٢٩	١	---	٦	
		%١.٢٩	١	١٩٢	٧	
		%١.٢٩	١	٢٠٦	٨	
		%٢.٥٩	٢	٢٢٢	٩	
		%٢.٥٩	٢	٢٤٣	١٠	
		%١.٢٩	١	٢٨٢	١١	

إجابة السؤال الثالث:

ما مدى تضمين مهارة التركيب في الأسئلة التقويمية لكتاب الفقه لنظام المقررات للمرحلة الثانوية؟ أوضح الجدول التحليلي للأسئلة التقويمية التكرارات للأسئلة التي تقيس مهارة التركيب حيث بلغت (٦) أسئلة بما نسبته (٧.٧٩%)، وتوزعت الأسئلة توزيعاً متبايناً حيث خلت الوحدات ١١،١٠،٩،٧،٦،٥ من أي أسئلة تقيس مهارة التركيب لدى المتعلم، في حين احتوت الوحدات ٨،٤،٣،١ على سؤال واحد فقط في كل وحدة دراسية بما نسبته (١.٢٩%)، واحتوت الوحدة الثانية على سوالين لقياس مهارة التركيب بما نسبته (٢.٥٩%)، كما يبينه الجدول (٣):

جدول (٣)

		١.٢٩%	١	٢١،٢٢	١	
		٢.٥٩%	٢	٥٥،٥٦	٢	
المهارة	٦ مجموع أسئلة التركيب	١.٢٩% النسبة المئوية	١ التكرارات	٩٠،٩١ الصفحة	٣ الوحدة	
	لمجموع الأسئلة	٩.٢٩%	١	١١٩،١٢٠	٤	
		-----	-----	-----	٥	التركيب
		-----	-----	-----	٦	
		-----	-----	-----	٧	
		١.٢٩%	١	٢٠٦	٨	
		-----	-----	-----	٩	
		-----	-----	-----	١٠	
		-----	-----	-----	١١	

التكرارات والنسب المئوية وتوزيعها للأسئلة المعدة لقياس مهارة التركي

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على السؤال الآتي:

ما مدى تضمين مهارة التقويم في الأسئلة التقويمية لكتاب الفقه في نظام المقررات للمرحلة الثانوية؟ أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع الأسئلة التي تقيس مهارة التقويم هي (٧) أسئلة من مجموع الأسئلة بما نسبته (٩.٠٦%) وتوزعت الأسئلة التي تقيس مهارة التحليل توزيعا متباينا حيث احتوت الوحدات ٧،٣،٢ على سؤال واحد في كل وحدة، واحتوت الوحدة الأولى على (٤) أسئلة، ولم تحتوي الوحدات ٤،٥،٦،٨،٩،١٠،١١ على أي أسئلة تقيس مهارة التقويم، كما يبيئه الجدول (٤):

الجدول (٤):

التكرارات والنسب المئوية وتوزيعها للأسئلة المعدة لقياس مهارة التقويم

%٩.٠٦	٧	%٥.١٩	٤	٢١,٢٢	١	التركيب
		١.٢٩	١	٥٥,٥٦	٢	
		%١.٢٩	١	٩٠,٩١	٣	
		-----	-----	-----	٤	
		-----	-----	-----	٥	
		-----	-----	-----	٦	
		%١.٢٩	١	١٩٢	٧	
		-----	-----	-----	٨	
		-----	-----	-----	٩	
		-----	-----	-----	١٠	
		-----	-----	-----	١١	

خامسا : ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

ملخص النتائج:

أظهرت الدراسة عدة نتائج تتلخص فيما يلي:

- ١- عدم وجود توازن بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية حيث كان التركيز في مجمل الكتاب على الأسئلة المقالية وقلة استعمال الأسئلة الموضوعية.
- ٢- عدم وجود توازن بين الأسئلة مفتوحة الإجابة والأسئلة محددة الإجابة.
- ٣- مجموع الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا (٢٩) سؤالاً بما نسبته (٣٧.٦٢%).
- ٤- عدم وجود توازن في تضمين الأسئلة التقويمية لمهارات التفكير، حيث كانت غالبية الأسئلة تعتمد إلى قياس مهارات التفكير الدنيا (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق) في مقابل قلة الأسئلة التي تعتمد إلى مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم)
- ٥- أظهرت الدراسة توافر الأسئلة التي تقيس مهارة التحليل بنسبة (٢٠.٧٧%) وكان توزيعها متقاربا بين وحدات الكتاب المدرسي.
- ٦- أظهرت الدراسة تضمين الأسئلة التقويمية لأسئلة تقيس مهارة التركيب بما نسبته (٧.٧٩%) مع عدم وجود توازن في توزيع الأسئلة بين وحدات الكتاب المدرسي.
- ٧- أظهرت نتائج الدراسة توافر الأسئلة التي تقيس مهارة التقويم بما نسبته (٩.٠٦%) مع عدم وجود توازن في توزيع الأسئلة بين وحدات الكتاب المدرسي.

التوصيات:

- ١- اعتمادا على ما توصل إليه الباحث من نتائج للدراسة، فإنه يوصي بالتوصيات الآتية والتي يرى من وجهة نظره أنها ستسهم في تطوير الكتاب المدرسي: الاهتمام بزيادة الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا.
- ٢- زيادة الأنشطة المصاحبة للوحدات الدراسية ووضع مشكلات فقهية لكي تعزز لدى المتعلم مهارات التفكير العليا واستخدامه لها.
- ٣- عقد ورش عمل لتصميم كتب الدراسات الإسلامية بما يعزز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين
- ٤- ضرورة توزيع الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية بشكل متساوٍ.

الاقتراحات:

- ١- يقترح الباحث عدة دراسات بناء على ما توصل إليه في دراسته الحالية وهي: دراسة مقررات أخرى في الدراسات الإسلامية لنظام المقررات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- إجراء دراسة مماثلة في الأنشطة والأسئلة الإثرائية المصاحبة للوحدات الدراسية في ضوء تصنيف بلوم المعرفي.
- ٣- إجراء دراسة في تحليل الأسئلة المقدمة من معلمي الدراسات الإسلامية وفق تصنيف بلوم المعرفي.

المراجع

إبراهيم كرم. (يناير، ١٩٩٦). مهارات التفكير : مفاهيمها ومستوياتها. مجلة التربية ، الصفحات ٣٥-٢٠.

أبو عبيدة أكرم العبيدي. (٢٠١٥). درجة تضمين كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين. الأردن: جامعة آل البيت.

أحمد حجازي. (٢٠١٣).

<https://www.facebook.com/mutubis.education/posts/43113455368290>

5. تم الاسترداد من ديوان إدارة مطويس التعليمية - قسم التدريب.

احمد محمود عبدالمطرب. (مارس، ١٩٨٨). فلسفة التفكير وأنماطه لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية. المجلة التربوية ، الصفحات ٤٤-١.

أسامه تيم خلف المنادي. (٢٠١٥). أثر استخدام جولات الإنترنت في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة المفرق. المفرق: جامعة آل البيت.

الحسن يحيى آل لمانخرة. (٢٠٠٦). درجة تضمين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمارات التفكير الناقد . الأردن: الجامعة الأردنية.

أمل محمد الزدجالية. (سبتمبر، ٢٠٠٦). توظيف المهارات العليا في العملية التعليمية . رسالة التربية ، الصفحات ٣٣-٢٨.

جودة أحمد سعادة. (٢٠٠١). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. عمان: الشروق.

خالد عبدالله البريشن. (يوليو، ٢٠٠٣). تأصيل التفكير. المؤتمر العلمي الخامس عشر (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة) ، الصفحات ٢٣٦-٢٦٨.

خالد عطية سلمان. (٢٠٠٩). تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. دراسات، العلوم التربوية ، الصفحات ٢٥١-٢٦٦.

- خالد فايز عبدالقادر. (يناير، ٢٠١٤). مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين منوجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الصفحات ٣١-٥٤.
- خليفة عبدالسلام الشيباني. (مايو، ٢٠١٤). الأهداف والكفايات دراسة مقارنة لمفهوم الأهداف والكفايات في العملية التعليمية. *فكر وإبداع*، الصفحات ٣٧٥-٤٠٤.
- رشدي طعيمة. (٢٠٠١). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- صبيح حمدان أبو جلاله. (ديسمبر، ٢٠١٢). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي. *مجلة التربية*، الصفحات ١٦٥-١٩٤.
- عبدالناصر عبدالرحيم فخر. (١٩٩٨). المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين والمتفوقين. *تنمية مهارا* (الصفحات ٧٥-٩١). الإمارات: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين بعمان.
- علي حسن عيسى. (١٩٩٥). *مدى تركيز أسئلة كتابي اللغة العربية للصف الخامس و السادس على مهارات التفكير عند الطلبة*. الأردن.
- فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٧). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر.
- محمود جمال السلخي. (٢٣٧-٢٨١ مارس، ٢٠١٣). تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب التربية الإسلامية المطور للصف السابع. *المجلة التربوية بالكويت*.
- محمود علي فتيحة. (٢٠٠٩). *مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لقيم المحبة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. الأردن: جامعة آل البيت.
- مسلم فؤاد أبو قطام. (٢٠٠٨). *مدى تركيز منهاج اللغة الإنجليزية الرسمي والمنفذ للصفين السابع والثامن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي*. الأردن.
- ناجي مصلح الجراي. (١٩٩٣). *تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية*. الأردن: الجامعة الأردنية.
- نضال بنت شعبان الأحمد. (٢٠٠٣). *اللقاء السنوي الحادي عشر (التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية) . مهارات التفكير العليا لدى معلمة العلوم وعلاقتها بمستويات التفكير العليا لدى الطالبات* (الصفحات ٦١٠-٥٥٦). الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).