مستويات مهارات التفكير في أسئلة كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة وفق ملامح "اقتصاد المعرفة" للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن

سميح الكراسنة

جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا – الإمارات العربية لمتحدة

مصدق الطوالبة

جامعة اليرموك – الأردن

nhsamih@yahoo.com

الملخص: هدفت الدراسة التعرف على مستويات التفكير المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب التربية الوطنية والاجتماعية المطورة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية وفق ملامح "اقتصاد المعرفة" في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف، حلل الباحثان محتوى جميع الأسئلة والأنشطة الواردة في الكتب المقررة للعام الدراسي 2008/2007، كما أعدا أداة التحليل حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي. وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. وفي ضوء عملية التحليل، ظهر أن تركيز الأسئلة والأنشطة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية في جميع الصفوف كان على مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق، وهي مستويات تفكيرية دنيا، وفي ضوء النتائج قدم الباحثان بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير، كتب التربية الاجتماعية والوطنية، اقتصاد المعرفة، الصفوف الأساسية، الأردن.

خلفية الدراسة

تستدعي التغيّرات والتطورات التكنولوجية، والتراكمات المعرفية الهائلة التي يشهدها العالم اليوم العمل على تنمية العقل البشري؛ ليكون قادراً على استيعابها، وحل المشكلات الناجمة عنها، والتغلب على التحديات التي تفرضها في واقع يتسم بالتجدد والسرعة المستمرين. وعملية التنمية مسؤولية جميع مؤسسات الدولة وأنظمتها؛ وعلى رأسها الأنظمة التربوية بمؤسساتها التعليمية، ومناهجها الدراسية المختلفة، التي تعمل من أجل بناء التعلم المتكامل بنتاجاته المختلفة. فالتعلم وحدة التنمية الأساسية باعتباره وسيلة المجتمع في تحقيق حاجاته الأساسية والضرورية الملحة. وهو الثروة الحقيقية المتجددة التي تنمو بتطوير قيم الإنسان وقدراته، والاهتمام ببناء عقله، وتنمية أنواع تفكيره (عفانة وعبيد،2003). فالتوجه نحو هذا التعلم يتطلب العناية بالتفكير الإنساني.

وكما يشير عصر(1999) فالتفكير أداة أساسية في التعلم. ويشكل مجالاً خصباً للبحوث النفسية والتربوية؛ وعليه فإن تعليم مهارات التفكير أمر بالغ الأهمية؛ مما حدا بالنظم التربوية المتطورة إلى العناية بالمهارات التفكيرية الأساسية اللازمة للمتعلمين في أي برنامج مدرسي، وأضحى التفكير وتعليمه من أهم الأهداف التربوية الحديثة (السرور،2005). ويؤكد زيتون (2003) أنه حتى يستمر هذا الهدف لا بد من إكساب المتعلمين كفايات التطبيق العملي لما يتعلمونه من مفاهيم وحقائق وتعميمات، وما يمتلكونه من مهارات عقلية، وعمليات تفكيرية جديدة، من خلال الاهتمام بتغيير أشكال الإجراءات التدريسية، والتنويع في استخدامات مصادر التعلم وأشكالها.

ويعد من أهم مصادر التعلم: الأسئلة، والأنشطة المتضمنة في الكتب المدرسية بمواصفاتها وأنواعها واستخداماتها(مقدادي،1997). حيث تزود هذه المصادر المتعلمين بفرص تعلمية، وخبرات يمارسون من خلالها أنواع السلوك العقلي المطلوب. وبذلك فقد انصب اهتمام المنهج المدرسي الحديث على توظيف مصادر التعلم التي توفر الفرص الحقيقية للتفكير بمستوياته المختلفة. وتنمية التفكير وتطوير مهاراته أمران يوجبان تطوير المنهج ذاته وتغييره.

وفي الأردن عملت وزارة التربية والتعليم على متابعة عملية التطوير والتحسين لنظامها التربوي من أجل أن يكون قادراً على استيعاب التطور العلمي والتقدم التقني، فطبقت مشروعاً شاملاً متكاملاً للتحول التربوي، هو:(مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي)، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية بمختلف فعالياتها خلال خمس سنوات بدءاً من عام 2003. وقد استندت الوزارة إلى أسس ونظريات تأخذ من التطور والتقدم الذي وصلت إليه عدد من الأنظمة التربوية العالمية نماذج تحتذى. وكان من أهم التجديدات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في ضوء هذا المشروع هو إعادة بناء الكتب المدرسية وتطويرها وفق ملامح "اقتصاد المعرفة".

وتعد الأسئلة والأنشطة من أهم المصادر التعلمية المتَضَمنّة في الكتب المدرسية– والحديث هنا عن كتب التربية الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية مجال البحث في الدراسة الحالية– وتشكل عند استخدامها بتطبيقات مختلفة إستراتيجيات تقود إلى تعلم فعال في غرفة صف التربية الاجتماعية(Alleman & Brophy,1998). وتسهم الأسئلة والأنشطة في الكتاب المدرسي في تطوير القدرات التفكيرية والاستعدادات المعرفية للمتعلمين (Gaylon,1998 and Micmillan, 2001). بل إنها يجب أن تشمل على مستويات التفكير، وخاصة العليا لتمكين الطلبة من مواجهة تحديات الحياة، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن قضاياها المتجددة (Brualdi, 1998).

وبذلك تبدو الأسئلة والأنشطة آليات لتدريب العقل وتجهيزه بمهارات التفكير العقلاني المنتج، من خلال تفعيل أكبر قدر ممكن من الفرص التعلمية التي تعتمد أساسا على استثمار أقصى طاقات العقل، وتنمية أنماط تفكيرية متعددة ومتنوعة، تؤدي إلى خلق المتعلم المبدع الذي يستثمر المعرفة، ويسخرها من اجل النمو المتكامل في جميع جوانب حياته. "فاقتصاد المعرفة" غاية تقوم على الاستثمار الأمثل في الإنسان؛ من خلال التوظيف الأفضل لعقله وبنائه المعرفي. فتحقيق "اقتصاد المعرفة" يتطلب متعلمين مفكرين نشيطين يحققون أفضل النتاجات التعلمية بمساعد قليلة من المعلم.

وتأسيسا على ما تقدم، فإن المتوقع من الكتب المطورة وفق ملامح "اقتصاد المعرفة" هو اهتمامها بالتفكير، وتمحورها حوله، والتركيز عليه في جميع مصادر التعلم التي تتضمنها هذه الكتب، ومن أهمه هذه المصادر الأسئلة والأنشطة، أي أن أسئلة الكتب المطورة وأنشطتها وفق ملامح "اقتصاد المعرفة" من المفترض أن توجه بشكل مباشر وقوي نحو تنمية مهارات التفكير بأنواعها ومستوياتها المختلفة، وخاصة المهارات العقلية العليا منها؛ لتسهم في تنمية قدرات المتعلمين التي تساعدهم على تنظيم المعلومات، وفهم علاقاتها، وتوظيفها، والإفادة منها وبها لمواكبة العصر بكل ما فيه. وربما التساؤل الذي يمكن أن يثار هنا هو: هل الأسئلة والأنشطة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة الأولى المطورة في الأردن تتضمن مهارات التفكير بمسوياتها المختلفة، والتي من شأنها أن تحقق ما يتطلبه الوصول إلى "اقتصاد المعرفة"؟

مشكلة الدراسة وأسئلتها

متابعة لجهود وزارة التربية والتعليم في تحقيق التطوير الشمولي للعملية التربوية في الأردن، وتجسيدا لضرورة الترابط الفعلي بين النظرية والتطبيق، تأتي الحاجة إلى المراجعة والتقويم لما تقدمه الوزارة من مشروعات وأعمال في الميدان. ولما للكتب المدرسية من أهمية – وعلى وجه الخصوص كتب التربية الاجتماعية المطورة– بوصفها مادة بحثية، فإن الضرورة تقتضي أن يتم تقييم الدور الذي تحققه هذه الكتب بكل ما تحويه من مصادر تعلمية فرعية– ومن أهمها الأسئلة والأنشطة– في بناء المخرجات الإنسانية التي تمتلك مقومات تحقيق ملامح "اقتصاد المعرفة" والتي من أهمها التفكير بكل مستوياته. "فاقتصاد المعرفة" غاية تتحقق بتنمية قدرات الإنتاج المعرفي القائم على التفكير،وامتلاك مهارات المحاكاة العقلية للخبرات المختلفة التي يمر بها المتعلم، من اجل بناء آليات المعالجة العقلية السليمة لمعطيات الحياة العملية والعلمية للتلاميذ. ولذلك جاءت الدراسة من اجل التعرف على إسهام الأسئلة والأنشطة المتضمنة في كتب التربية الوطنية والاجتماعية المطورة

للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في تحقيق "اقتصاد المعرفة" من خلال التعرف على مستويات التفكير المتضمنة فيهما.

ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

ما مدى شمول الأسئلة والأنشطة الواردة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة الأولى لمستويات التفكير؟

ما مستويات التفكير المتضمنة في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الأول الأساسي؟

ما مستويات التفكير المتضمنة في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثاني الأساسي؟

ما مستويات التفكير المتضمنة في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثالث الأساسي؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال الآتي:

أنها الدراسة الأولى التي تناولت تحليل محتوى أسئلة وأنشطة كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة وفق ملامح "اقتصاد المعرفة" في الأردن للتعرف على مستويات التفكير التي تتضمنها.

تقدم التغذية الراجعة لوزارة التربية والتعليم والقائمين على عملية التطوير فيها حول مستويات مهارات التفكير المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة وفق ملامح "اقتصاد المعرفة".

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الأسئلة والأنشطة الواردة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة المقررة على طلبة الصفوف الثلاثة الأولى بالأردن والمقرر في العام الدراسي 2008\2007.

اعتمد الباحثان تصنيف بلوم للأسئلة في المجال المعرفي الذي يتضمن مستويات التذكر والاستيعاب،والتطبيق(كمستويات دنيا)؛ والتحليل، والتركيب، والتقويم (كمستويات عليا).

تم تحليل كل ما ورد في الكتب تحت عنوان الأسئلة، أو النشاط.

تعريفات المصطلحات:

اقتصاد المعرفة: نوع من أنواع الاقتصاد، يهتم بالإنسان باعتباره مصدر الإنتاج وأساس الاستثمار، ومركز الاستثمار ومادته الخام عند الإنسان هو العقل وعملياته التي يوظفها في معالجة ذلك الكم الهائل من المعرفة والمعلومات والتغير، وكيفية استغلالها لتصبح سلعة إنتاجية تعتمد جودتها على نوعية تنميتها والاهتمام فيها؛ من خلال توظيف ما يمتلك الإنسان من آليات التفكير ومهاراته التي تمكنه من إدارة تلك المعارف ذاتيا، وتوظيفها نحو الإنتاجية مدى الحياة، وتحقيق الإبداع والابتكار في كافة المجالات(مؤتمن،2005:5). وتعبر الكتب المدرسية بمكوناتها المختلفة عن ملامح أو مؤشرات تشير إلى هذا النوع من الاقتصاد.

مستويات مهارات التفكير:تم تحديد مستويات التفكير حسب تصنيف بلوم، الذي حدد كمعيار لعملية تحليل الأسئلة، حيث يصنف بلوم مهارات التفكير وفقا لستة مستويات وهي: مهارات ترتبط بالتذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

الإطار النظري

بالإشارة إلى طبيعة مفهوم "اقتصاد المعرفة"، لم تقدم الأدبيات المتعلقة بالموضوع تعريفاً واضحاً دقيقاً، بل إن الكثير من الانتقادات قد وجّهت إليه، حتى إنه قد وصف "بالأكذوبة" (دياب، 2004)، إلا إن بالإمكان التعرف على هذا النوع من الاقتصاد من خلال معرفة الملامح أو المؤشرات التي قد تعبر عن مضامينه. في الدراسة الحالية يعد "اقتصاد المعرفة" غاية يتم السعي إلى تحقيقها من خلال إعداد الإنسان لامتلاك الكفايات اللازمة لمساعدته على التكيف والعيش في حياة سريعة التغير والتطور، وإتاحة الفرص التدريبية التربوية التي تسهم في تحسين وتطوير معارفه ومهاراته التفكيرية العليا، حيث إن طبيعة هذا العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليديين، بل مفكرين يتميزون بقدرات عقلية عليا.

والفكرة التي يقوم عليها "اقتصاد المعرفة" تتثمل في ضرورة الاهتمام بالإنسان باعتباره مصدر الإنتاج وأساس الاستثمار بدلاً من الاهتمام بالموارد الطبيعية التي يبنى عليها الاقتصاد بشكل عام، ومركز الاستثمار ومادته الخام عند الإنسان هو العقل وعملياته التي يوظفها في معالجة ذلك الكم الهائل من المعرفة والمعلومات والتغير، وكيفية استغلالها لتصبح سلعة إنتاجية تعتمد جودتها على نوعية تنميتها والاهتمام فيها؛ من خلال توظيف ما يمتلك الإنسان من آليات التفكير ومهاراته التي تمكنه من إدارة تلك المعارف ذاتيا، وتوظيفها نحو الإنتاجية مدى الحياة، وتحقيق الإبداع والابتكار في كافة المجالات(مؤتمن، 2005). فالمعرفة والقدرة على معالجتها وإنتاجها تشكل إحدى عوامل الإنتاج الأساسية؛ كونها لبنة مهمة في العمليات الإنتاجية في مجتمعات تعيش ما يسمى بالاقتصاد المعرفي.

ويمكن أن نخلص هنا أن الاقتصاد المنتج المستديم هو "اقتصاد المعرفة" الذي يتمحور حول اكتساب المعرفة، والمشاركة في الحصول عليها ومعالجتها، واستخدامها، وتوظيفها، والمشاركة في ابتكار آليات إنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة.

وتقع المسؤولية الأولى في تحقيق ملامح "اقتصاد المعرفة" في المجتمعات الساعية للنمو والتطور على عاتق التربية، وما تقدمه في مناهجها المختلفة من خبرات ومعارف. ويتطلب استخدام هذه الخبرات ومعالجة المعلومات مستويات من مهارات التفكير مختلفة مثل التذكر، والاستيعاب، والتطبيق،والتحليل،والتركيب،والتقويم.

وتعد مهارات التفكير التي تهتم بها المناهج وتقدمها للمتعلمين بمنهجية مخططة منظمة سليمة من أهم العوامل التي تمكن المتعلمين من بناء كفاياتهم الذاتية لإنتاج الأفكار التي تشكل أعظم ثروة يكتسبها المتعلمون في حياتهم(عفانة وعبيد، 2003).

فمن الملامح الرئيسة للاقتصاد المعرفي تنمية المهارات التفكيرية من خلال جميع المواد الدراسية، بحيث يتم التأكيد على إكساب المتعلم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار لينظم المعلومات ويحللها ويستخدمها، ومهارة التواصل مع الآخرين بكافة الطرق المتاحة.

وتأسيساً على ما تقدم، فإن النجاح في الوصول إلى "اقتصاد المعرفة" يقوم أساسا على النجاح في تنمية مستويات مهارات التفكير العليا وبنائها لدى المتعلمين في كافة المراحل الدراسية، حيث بينت الأدبيات الخاصة بتنمية مهارات التفكير ومستوياته لدى المتعلمين أن عملية التفكير تتم في المراحل العمرية المختلفة من خلال التدريب والمران.

ويشير عصر(1999) أن التفكير ليس مهارة، ولا تنتجه مهارة فحسب، بل هو مصدر لاشتقاق كافة مهارات العقل، وهو أساس أي تطور يصيب المهارات نفسها. في حين يرى دي بونو(DeBono,1991) مهارة التفكير بأنها عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات، لتحقيق أهداف متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات إلى التنبّؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء، وإقامة الدليل، وحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات. وتعد سمات هذه الرؤية من أهم ملامح "اقتصاد المعرفة" التي يمكن أن تنمى وتطوّر من خلال التربية والتعليم الذي يتلقاه المتعلمون في مراحل دراستهم المختلفة. وهناك العديد من مصادر التعلم التي يوفرها المنهاج الدراسي الذي يسهم بشكل كبير في إثارة التفكير وتنميته لدى المتعلمين(Hunkins, 1995). ويعد مرعي(2002) الكتاب المدرسي مصدراً رئيساً للتعلم في المدرسة؛ وذلك لاشتماله على مصادر تعلمية فرعية أخرى منها: النصوص، والصور، والرسومات، والخرائط، والأنشطة، والأسئلة ، بل إن الأسئلة تعد من أهم تلك المصادر، كونها إحدى الاستراتيجيات التي تفعّل الأنشطة التعلمية في غرفة الصف.

وحسبما يبين عصر(1999) فإن السؤال الجيد يشكل دعوة للتفكير، حيث إنه يحض ويحفز على فعل التفكير. والأسئلة تشكل استراتيجيات تسهم في توفير فرص لتوظيف آليات التعلم الذاتي، وفرص لاكتشاف العالم على طبيعته، واستقصاء المعرفة وتوظيفها في مجالات مختلفة، مما يساهم في إعداد متعلمين قادرين على الاستقصاء في الأحداث والقضايا والمشكلات مدى الحياة. وبذلك تعكس نتائج استخدام الأسئلة ملامح "اقتصاد المعرفة" كونها تفكيرية، تشكل استراتيجيات مستمرة لتدريب العقل والإسهام في تنميته.

وتعد الأسئلة محوراً في صميم عمليتي التعليم والتعلم، إذ تستخدم لإثارة الدافعية، واختبار معرفة المتعلمين، وتنمية التفكير والمناقشة، وتعمل الأسئلة على مساعدة المتعلمين في معرفة ما لديهم من قدرات، وكيف يتم محاكاة تفكيرهم(Johnson, 1995). وهناك علاقة واضحة بين طبيعة الأسئلة ومستواها في غرفة الصف، وقدرة المتعلمين على الإجابة بتفسير المعلومات وتحليلها وتقييمها. وربما زاد من الاهتمام بتعليم التفكير مسلمة هيلدا تابا حول التفكير وأنه يمكن أن يُعلّم ويُتعلّم، حيث إن للأسئلة أثراً كبيراً في التعليم والتعلم، فالأسئلة الجيدة تؤدي إلى فهم أكبر من قبل المتعلمين للمحتوى، وتؤثر في تنمية مهارات التفكير ومن أهمها مهارات التفكير الناقد(Johnson, 1995).

وللأسئلة أشكال وأهداف مختلفة، والسؤال الجيد هو الذي يتحدى تفكير التلاميذ وعقلهم (سعادة.2003). والتنوع في الأسئلة يعكس التنوع في القدرات العقلية التي يوظفها المتعلمون في التعلم(Biggs, 1987). وقد تعددت تصنيفات الأسئلة في الأدب التربوي، وذلك حسب تصنيف الأهداف التعليمية المختلفة، ومن هذه التصنيفات تصنيف الأسئلة الخاصة بالمجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وهي التذكر،والاستيعاب،والتطبيق والتحليل،والتركيب، والتقويم(Bloom,1956).

وتركزت الدراسات حول تصنيفات المجال المعرفي، حيث أشار التل ومقدادي (278،1989) إلى أنواع الأسئلة، فمنها ما عرفت بأسئلة الحقائق(factual questions)، وأسئلة الاستنتاج (inferential question)، أو أسئلة المهارات العقلية الدنيا(questions that require lower mental abilities)، وأسئلة تتطلب مهارات عقلية عليا(questions that require lower). وهذه التصنيفات للأسئلة تمثل العمليات والمهارات العقلية بمستوياتها المشار إليها آنفًا. وفي الدراسة الحالية تم استخدام تصنيف بلوم كمعيار لعملية تحليل الأسئلة، حيث يصنف مهارات التفكير التي يمكن أن تنميها الأسئلة وفقا لستة مستويات وهي: مهارات ترتبط بالتذكر،والاستيعاب،والتطبيق والتحليل،والتركيب، والتقويم. ويرى ليبمان (1998) أن مستويات بلوم الثلاثة العليا تمثل مكونات التفكير عالي الرتبة، حيث يشار إلى التحليل على أنه (التفكير الناقد) ويشار إلى

التركيب على أنه (التفكير الإبداعي) ويشار إلى التقويم بوصفه(المحاكمة العقلية). وكل مجال من مجالات بلوم يشمل قائمة من مهارات التفكير المتنوعة، ويشير إلى نوع من أنواع السلوك الذي يتوقع من الطلبة أن يحققوه تكون أهدافا للمهام التعلمية المحددة(Costa,1985).

والأسئلة في سياق الدراسة الحالية أساسية لتحقيق التفكير من خلال موضوعات التربية الاجتماعية، فالأسئلة التاريخية –على سبيل المثال– يجب أن تبدأ بجملة من الاهتمامات العامة، إذ تساعد عمليات طرح الأسئلة في تضييق عملية الاستفهام إلى حدود يمكن التعامل معها، وتسمح للاستفهام بالتفصيل أيضا. حيث يمكن من خلال الأسئلة –وكما أشار كوتن (Cotton, 2001)- خلق طرق جديدة للتفكير في المشكلات والقضايا الاجتماعية، والسياسية، والوطنية، المختلفة بشكل أكثر تفصيلاً وأكثر دقة، تسهم في التوصل إلى الحلول الإبداعية.

وحتى تسهم كتب التربية الاجتماعية في تحقيق النتاجات التعلمية المتوقعة منها كجزء حيوي من المناهج المدرسية المتكاملة لابد أن تُقدَّم –كما أشار الرواضية(2000)– على أنها العمود الفقري للمنهاج، والوعاء الحاوي للمعرفة والخبرات والأنشطة التعليمية التعلمية المتوقع من المتعلمين اكتسابها، واكتساب القدرة على معالجتها عقليا.

وفي الأردن –بعد الاهتمام بتطوير التعليم وتوجيهه نحو "اقتصاد المعرفة"– كانت كتب التربية الاجتماعية المدرسية المطورة جزءا من عملية التطور .فالمتوقع أن تكون هذه الكتب قد أعدت بشكل يسهم في تنمية التفكير، وبشكل ينسجم مع طبيعة والمنطلقات التي انطلقت منها الأسس عملية التطوير الأخيرة لهذه الكتب، حيث تم تنظيم محتوى جميع مصادر التعلم المتضمنة في الكتب على أسس ومعايير محددة واضحة. وبعد الانتهاء من عملية إعداد الكتب حسب الرؤية الجديدة، أضحت الحاجة ضرورية لإجراء الدراسات التحليلية لكل مصدر من مصادر التعلم التي تضمّنتها من أجل تقديم التغذية الراجعة التي من شأنها التحقق من مدى فعالية هذه الكتب في تحقيق النتاجات التي أعدت من أجلها، وقدرتها على إعداد المتعلمين لامتلاك المهارات التكنولوجية والإبداعية، من أجل تحسين فهمهم وقدراتهم؛ من أجل أن يكونوا قادرين على التكيف مع المتغيرات الجديدة، والنمو المستمر، ومدى انسجامها مع الفلسفة التي بنيت من أجلها على أرض الواقع.

ودراسة أسئلة الكتب المدرسية وتحليلها ليست بالفكرة الجديدة ولا بالدراسة الفريدة، فهناك عدد من الدراسات أجريت لتحليل أسئلة المباحث الدراسية المختلفة، ومن عدة جوانب، فمنها: دراسة الطنطاوي(1993) أجريت بهدف التعرف إلى المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وفي دراسة العبد الله وعنيزة (1994 تم تحليل كتاب الأحياء للصف العاشر

الأساسي في المدارس الأردنية وتقويمه،وكان من أهداف الدراسة التعرف على تنوع الأسئلة فيها.

أما دراسة العمادي (1998) فقد هدفت الى المقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر. ودراسة إبراهيم(1998) التي هدفت الى تحليل أسئلة كتب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي. ودراسة سليمان(2000) التي تم فيها تحليل للأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية. ودراسة الرواضية(2000) قارنت المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي في الأردن خلال الفترة 1976-1996و1996-1999. والدراسة التي أجراها الجلاد (2001) لتحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. وكذلك دراسة حمادين (2003) التي حلل فيها الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية. ودراسة أبو دقة(2004) في تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع الأساسي. ودراسة الجعافرة(2009) التحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن.

وليس المجال هنا للحديث عن هذه الدراسات بالتفصيل، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة هو أنها جاءت لتكشف عن النتاجات التعلمية -المتعلقة بالتفكير بمستوياته المختلفة كهدف محوري- التي من المتوقع أن تسهم أسئلة وأنشطة الكتب المدرسة المطورة في تنميتها في ضوء فلسفة- والحديث هنا عن "اقتصاد المعرفة"- قائمة في الأصل على الاهتمام بتنمية عمليات التفكير، وصناعة العقل النشط القادر على البناء والإنتاج أكثر من تركيزه على الذاكرة السطحية في تنظيم المعرفة واستخدام ما تحفظه الذاكرة. وربما ما تنفرد به هذه الدراسة عن غيرها هو الاهتمام بالأنشطة جنبا إلى جنب مع الأسئلة. كما وأنها تعد من الدراسات القلائل في مجال دراسة وتحليل أسئلة وأنشطة كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة في الأردن للصفوف الثلاثة الأولى.

الطريقة والإجراءات

اتبع الباحثان المنهج الوصفي، مستخدمين أسلوب تحليل محتوى الأسئلة والأنشطة التي تم تضمينها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة وفق ملامح "اقتصاد المعرفة".

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأسئلة والأنشطة الواردة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية المقررة في الأردن للصفوف الأول والثاني والثالث، الجزء الأول والجزء الثاني للعام الدراسي 2008/2007.

صدق الأداة وثباتها

قبل القيام بعملية التحليل تم التأكد من **صدق أداة** الدراسة؛ بعرض الأداة بصورتها الأولية على (5) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية، والقياس والتقويم والمناهج، وذلك من أجل الاسترشاد بآرائهم وملاحظاتهم، والتأكد من مناسبة الأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة. ثم تم قراءة الأسئلة والأنشطة في كتب التربية الوطنية والاجتماعية المطورة للصفوف الثلاثة الأولى، وتحديد مجال كل سؤال ونشاط، وتحديد مستوى كل سؤال ونشاط، ورصد التكرارات الواردة لكل مستوى من مستويات الأهداف.

وللتأكد من **ثبات** عملية التحليل عبر الزمن قام الباحثان بتحليل كتب التربية الوطنية والاجتماعية مرتين بفاصل زمني مدته شهر. تم التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وهي: (الوكيل , المفتي ، 1992 ، 367)

معامل الثبات =عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني X100%

عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف

وقد تراوح معامل ثبات التحليل على جميع فئات التحليل ما بين 90- 100%.

إجراءات التحليل:

تمت عملية التحليل حسب الآتي:

- أعد الباحثان أداة التحليل، حيث تم ترتيب فئات التحليل حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات كالآتي:

مستويات تفكير دنيا

التذكر:القدرة على استدعاء المعلومة.

الاستيعاب: استقبال المعلومة وفهمها والاستفادة منها.

التطبيق: استخدام المعلومة في مواقف جديدة

مستويات تفكير عليا

التحليل: تجزئة المادة إلى عناصرها الرئيسة

التركيب : إنتاج نماذج جديدة من أجزاء متفرقة

التقويم: التوصل إلى إحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة.

تم اعتماد جميع الأسئلة والأنشطة التي تلي النصوص الموجودة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأول والثاني والثالث كوحدة تحليل.

النتائج

سعت الدراسة إلى تحليل أسئلة المجال المعرفي في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، وسيتم عرض النتائج من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول، ونصه: ما مدى شمول الأسئلة والأنشطة الواردة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة الأولى لمستويات التفكير؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى الأسئلة والأنشطة الواردة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة الأولى لتحديد مدى شمولها لمستويات التفكير، من خلال تحديد مدى شمول المجال المعرفي فيها، وحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى، والجدول(2) يبين ذلك.

الجدول(1)

شمول الأسئلة والأنشطة الواردة في كتب التربية الوطنية والاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى لمستويات التفكير

المحور	الصف(الفصل الدراسي)	المجال المعرفي		المجموع	
		العدد	النسبة	العدد الكلي(لجميع المجالات)	النسبة
الأسئلة	الأول (الأول +الثاني)	175	%72	244	%100
	الثاني (الأول +الثاني)	133	%85	155	%100
	الثالث (الأول +الثاني)	157	%75	209	%100
	المجموع	465	%76	608	%100
الأنشطة	الأول (الأول +الثاني)	42	%56	75	%100
	الثاني (الأول +الثاني)	42	%53	79	%100
	الثالث (الأول +الثاني)	70	%59	118	%100
	المجموع	154	%57	272	%100

يلاحظ من الجدول (1) الآتي:

بلغ عدد الأسئلة جميعها في الكتب الثلاثة (608) أسئلة، (465) من هذه الأسئلة ما نسبته (76%) وقعت ضمن المجال المعرفي الإدراكي (الذي يحتوى على مستويات التفكير)،

وهذه الأسئلة هي التي تم تحليلها لمعرفة مستويات التفكير التي تضمنتها. كان مجموع الأسئلة في كتب الصف الأول الأساسي (244)، منها (175) سؤالا ما نسبته (72%) وقعت ضمن المجال المعرفي. وكانت أعلى نسبة أسئلة ضمن المجال المعرفي من مجموع أسئلة الكتاب الواحد هي أسئلة كتب الصف الثاني، حيث كان عدد الأسئلة (155) سؤالاً، 133 من هذه الأسئلة ما نسبته 85% ضمن المجال المعرفي. في حين كان عدد جميع أسئلة كتب الصف الثالث الأساسي 209، جاء منها 157 ما نسبته (75%) في المجال المعرفي.

بلغ عدد الأنشطة جميعها في الكتب الثلاثة (272) نشاطاً، (154) من هذه الأنشطة ما نسبته (56%) وقعت ضمن المجال المعرفي الإدراكي، وهذه الأنشطة هي التي تم تحليلها لمعرفة مستويات التفكير التي تضمنتها. كان مجموع الأنشطة في كتب الصف الأول الأساسي (75)، منها (37) نشاطاً ما نسبته (52%) وقعت ضمن المجال المعرفي. وكانت أعلى نسبة أنشطة ضمن المجال المعرفي من مجموع أنشطة الكتاب الواحد هي أنشطة كتب الصف الثالث حيث كان عدد الأنشطة (118) نشاطاً، 70 من هذه الأنشطة ما نسبته 59% ضمن المجال المعرفي. في حين كان عدد جميع أنشطة كتب الصف الثاني الأساسي 79، جاء منها 42 ما نسبته (53%) في المجال المعرفي.

عرض نتائج السؤال الثاني،ونصه: ما مستويات التفكير المتضمنة في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الأول الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول بجزأيه، وحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى، والجدول(2) يبين ذلك.

الجدول(2)

مستويات التفكير المتضمنة في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الأول الأساسي

المحور	مستويات تفكير دنيا						مستويات تفكير عليا					
	تذكر		استيعاب		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأسئلة (عدد=175)	53	%30	66	%38	43	%25	8	%4.5	2	%1.1	3	%1.7
الأنشطة (عدد=42)	2	%5	3	%7	20	%48	12	%32	3	%7	2	%5

يلاحظ من الجدول(2) الآتي:

بلغ عدد الأسئلة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الأول(175) سؤالاً. تظهر النتائج المبينة جدول (2) أن الأسئلة قد تضمنت جميع مستويات التفكير. وقد جاء مستوى الاستيعاب في المرتبة الأولى وحصل على 66 تكراراً ما نسبته (38%) من إجمالي الأسئلة، و جاء مستوى التذكر في المرتبة الثانية، وحصل على 53 تكراراً ما نسبته(30%) من إجمالي الأسئلة. واحتل مستوى التطبيق المرتبة الثالثة وحصل على 43 تكراراً ما نسبته (25%) من إجمالي الأسئلة، أما مستوى التحليل فقد جاء في المرتبة الرابعة بثمانية (8) تكرارات ما نسبته (4.5%) من إجمالي الأسئلة . وجاء مستوى التقويم بالمرتبة الخامسة بثلاثة تكرارات ما نسبته (1.7%). في حين جاء بالمرتبة الأخيرة مستوى التركيب بتكرارين (مانسبته1.1%) من إجمالي الأسئلة.

بلغ عدد الأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الأول(42) نشاطاً. ظهر من خلال تحليل محتوى هذه الأنشطة أن مستويات التفكير المتضمنة فيها قد توزعت بين جميع المستويات، وقد احتل مستوى التطبيق أعلى مرتبة بعدد التكرارات من بين المستويات الستة، حيث كان عدد التكرارات(20) ما نسبته (48%) من إجمالي الأنشطة. وجاء في المرتبة الثانية مستوى التحليل، وحصل هذا المستوى على (12) تكرارا ما نسبته (32%) من إجمالي الأنشطة. ثم جاء مستوى كل من الاستيعاب والتركيب في المرتبة الثالثة بثلاثة (3) تكرارات لكل منهما ، ما نسبته (7%) من إجمالي الأنشطة . وفي المرتبة الأخيرة جاءت مستوى كل من التذكر والتقويم بتكرارين(2) لكل منهما ما نسبته(5%) من إجمالي الأنشطة.

عرض نتائج السؤال الثالث، ونصه: ما مستويات التفكير المتضمنة في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثاني الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثاني بجزأيه، وحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى، والجدول(3) يبين ذلك.

الجدول(3)

مستويات التفكير في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثاني الأساسي

	مستويات تفكير دنيا						مستويات تفكير عليا					
المحور	تذكر		استيعاب		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأسئلة (عدد=133)	60	%45	61	%46	2	%1.5	5	%3.7	3	%2	2	%1.5
الأنشطة (عدد=42)	6	%14	15	%35	11	%26	6	%14	2	%4	2	%4

يتضح من الجدول(3) الآتي:

بلغ عدد الأسئلة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثاني(133) سؤالاً. ظهر من خلال تحليل محتوى هذه الأسئلة أن جميع مستويات التفكير قد تم تضمينها هذه الأسئلة، وقد جاء مستوى الاستيعاب في المرتبة الأولى وحصل مستوى على(61) تكراراً ما نسبته(46%) من إجمالي الأسئلة . ومستوى التذكر في المرتبة الثانية وحصل على (60) تكرارا ما نسبته (45%) من إجمالي الأسئلة، مستوى التحليل في المرتبة الثالثة بخمسة تكرارات(5) ما نسبته (3.7%) من إجمالي الأسئلة، جاء مستوى التركيب في المرتبة الخامسة؛ حيث حصل على ثلاثة تكرارات (3) ما نسبته (2%). أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء كل من مستويي التطبيق والتقويم بتكرارين لكل مستوى ما نسبته(1.5%) من إجمالي الأسئلة.

بلغ عدد الأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثاني (42) نشاطاً. ظهر من خلال تحليل محتوى هذه الأنشطة أن جميع مستويات التفكير قد تم تضمينها في هذه الأنشطة، فقد حاز مستوى الاستيعاب على أعلى عدد من التكرارات؛ وهي (15) تكرارا ما نسبته (35%) من إجمالي الأنشطة. وجاء في المرتبة الثانية مستوى التطبيق، وحصل هذا المستوى على(11) تكراراً ما نسبته (26%) من إجمالي الأنشطة. ثم تلاه من حيث المرتبة الثالثة مستوى التذكر ومستوى التحليل بنسبة تكرارات لكل مستوى، ما نسبته

(14%) من إجمالي الأنشطة، وجاء في المرتبة الأخيرة مستوى التقويم ومستوى التركيب بتكرارين (2) لكل مستوى ما نسبته(4%) .

عرض نتائج السؤال الرابع، ونصه: ما مستويات التفكير المتضمنة في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثالث الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث بجزأيه، وحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى، والجدول(4) يبين ذلك.

جدول (4)

مستويات التفكير في الأسئلة والأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثالث الأساسي

المحور	مستويات تفكير دنيا						مستويات تفكير عليا					
	ذكر		استيعاب		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأسئلة (عدد=157)	128	% 81	22	% 14			2	%1	3	%1.9	2	%1
الأنشطة (عدد=70)	9	%12	17	% 24			24	%34	8	%11	12	%17

يتضح من الجدول(4) الآتي:

بلغ عدد الأسئلة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثالث(157) سؤالاً. ظهر من خلال تحليل محتوى هذه الأسئلة إن مستويات التفكير المتضمنة فيها قد توزعت بين مستويات التفكير: التذكر، والاستيعاب، والتحليل، والتقويم، بينما لم تتضمن الأسئلة مستوى التطبيق، وقد احتل مستوى التذكر أعلى عدد من التكرارات من بين تلك المستويات، حيث كان عدد التكرارات (128) ما نسبته (81%) من إجمالي الأسئلة. وجاء في المرتبة الثانية مستوى الاستيعاب، وحصل هذا المستوى على(22) تكراراً ما نسبته(14%) من إجمالي الأسئلة. ثم تلاه في المرتبة الثالثة التركيب بثلاثة(3) تكرارات ما نسبته (1.9%). في حين حصل مستوى التحليل ومستوى التقويم مرتين(2) ما نسبته(1%) من إجمالي الأسئلة.

بلغ عدد الأنشطة الواردة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثالث (70) نشاطاً. ظهر من خلال تحليل محتوى هذه الأنشطة أن مستويات التفكير المتضمنة فيها قد توزعت بين مستويات التفكير: التذكر، والاستيعاب، والتحليل، والتركيب، والتقويم، بينما لم تتضمن الأنشطة مستوى التطبيق، وقد احتل مستوى التحليل أعلى عدد من التكرارات من بين تلك

المستويات، حيث كان عدد التكرارات (24) ما نسبته(34%) من إجمالي الأنشطة. وجاء في المرتبة الثانية مستوى الاستيعاب، وحصل هذا المستوى على(17) تكراراً ما نسبته (24%) من إجمالي الأنشطة. ثم تلاه من حيث المرتبة مستوى التقويم وحصل على(12) تكرارا ما نسبته(17%)، ثم بعد ذلك جاء مستوى التذكر بتسعة (9) تكرارات ما نسبته(12%). وجاء في المرتبة الأخيرة مستوى التركيب بثمانية تكرارات ما نسبته (11%) من إجمالي الأنشطة.

مناقشة النتائج

في ضوء عملية التحليل، أظهرت النتائج غياب التوازن في توزع مستويات التفكير الدنيا ومستويات التفكير العليا في أسئلة وأنشطة كتب الصفوف الثلاثة، فقد لوحظ أن غالبية مستويات التفكير في أسئلة كتاب الصف الثالث كانت من المستويات الدنيا، إذ كان عدد التكرارات (150) تكرارا (ما نسبته 96%) وهذه النسبة سُجلت لمستويي التذكر والفهم فقط ، ولم يرد أي تكرار لمستوى التطبيق، سواء في الأسئلة أو الأنشطة، على عكس ما جاء في أسئلة كتاب الصف الأول الذي كانت فيه التكرارات (162) تكرارا (ما نسبته93%) سُجلت جميعها لمستوى التذكر والاستيعاب والتطبيق. في حين تضمنت أنشطة كتاب الصف الأول مستويات تفكير دنيا، كان مستوى التطبيق منها أكثر مستويات التفكير الدنيا تكرارا، حيث كانت التكرارات (20) (ما نسبته48%). وفي كتاب الصف الثاني جاء التركيز في الأسئلة على مستويات التفكير الدنيا أيضا، حيث كانت التكرارات (123) تكرارا (ما نسبته 92%)، 121 تكرارا منها كان التركيز على مستويي التذكر(60) والفهم(61)، في حين أن مستوى التطبيق حاز على تكرارين فقط. وعليه فان غياب التوازن واضح في توزع مستويات التفكير.

بالإشارة إلى الأدبيات الخاصة بالموضوع فإن التوازن يتمثل بضرورة وجود اختلاف قائم على معايير مخططة مضبوطة بين مستويات التفكير في أي مصدر تعلمي(منها الأسئلة والأنشطة في الكتاب)، والسبب هو اختلاف مستويات تفكير المتعلمين في الصف الواحد، لاختلاف الفروق الفردية بينهم(Jonassen, & Grabowski,1993) ، وكذلك وجود الاختلاف بين مستويات تفكير المتعلمين في الصفوف الثلاثة ، إذ يمثل كل صف مرحلة عمرية يختلف فيها مستوى تفكير المتعلمين لاختلاف النمو العقلي لديهم في كل مرحلة. فالتوازن هنا يعني أن يتوزع الاهتمام بمستويات التفكير بشكل تدريجي، لان التفكير وكما بينت هلدا تابا يعلّم، وأفضل أنواع التعلم الذي يبنى بشكل تدريجي، ويقوم على تفكير سابق ونضج في التعلم، فكلما ارتقى المتعلم من صف إلى آخر ازدادت قدراته التفكيرية، وازداد استيعابه ومعالجته للقضايا من حوله بنمو مقدراته العقلية. لذلك يجب أن تبنى الأسئلة

والأنشطة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية بالاعتماد على التدرج في تعريض المتعلم لمستويات التفكير المتسلسلة، من المستوى الأبسط إلى المستوى الأصعب، ومن مستوى تلقي المتعلم للمعرفة إلى مستوى أن يكون المتعلم منتجا للمعرفة ، وهذا – كما شار بروفي (Brophy,1990) هو أرقى مستويات التفكير.

ودلت النتائج كذلك أنه على الرغم من وجود التفاوت الواضح في توزيع مستويات التفكير في الأسئلة المشار إليها آنفا، فإن تركيز الأسئلة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية في جميع الصفوف كان على مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق، وهي مستويات تفكيرية دنيا. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من دراسات أخرى كثيرة منها:فرانكلن(Franklin, 1982) و الطنطاوي (1993) والعبد الله وعنيزة (1994) وسليمان (2000) وحمادين (2003) وأبو دقة (2004).

وتعني هذه النتيجة تركيز الأسئلة والأنشطة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف الثلاثة الأولى على المستويات التفكيرية الدنيا من تصنيف بلوم، حيث ينصب التركيز على الحقائق،والمفاهيم،والقوانين. والعمليات العقلية التي تتطلب من المتعلمين التعامل مع هذه الأسئلة في هذا الوضع في الأغلب هي استدعاء تعريفات، وتقديم توضيحات لموقف أو مفاهيم بسيطة، تسهم في تنمية القدرة الإدراكية لتوضيح معاني المفاهيم والأفكار وفهمها. والواضح أن الهدف من هذه الأسئلة هو تثبيت التعلم، وتحديد مستوى التحصيل الذي سيحققه التلاميذ، فمثل هذه الأسئلة لا توفر الخبرات اللازمة لاستثارة المستويات التفكيرية العليا، وبالتالي لا تسهم في تنمية القدرات العقلية الأساسية اللازمة لإعداد المتعلمين القادرين على امتلاك أنماط التفكير المختلفة كالتفكير الناقد، وإصدار الإحكام، وحل المشكلات، والتفكير التأملي، واتخاذ القرارات المتعلقة بقدراتهم على إنتاج المعرفة واستخدامها في مواقف الحياة العملية الجديدة. وكذلك تشكيل مستوى من العمليات العقلية التي تسهم في مجملها في بناء جيل "اقتصاد المعرفة". فالأصل هو الاهتمام بتضمين جميع مستويات التفكير بشكل متوازي، لأن مستوى التفكير يتحدد وفقا لطبيعة السؤال المطروح، كما أشار إلى ذلك ريزنر(Risner, 1987). وكذلك ربما يمكن تفسير هذه النتائج من أكثر من جانب؛ أولا –وكما أشار الرواضية (2000)– أن تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا ربما يعزى إلى فهم المؤلفين ورغبتهم في ربط الأسئلة بالمحتوى مباشرة، ويعود هذا السبب إلى طبيعة فهم المؤلفين لطبيعة الأهداف التي تسعى الكتب إلى تحقيقيها، والى استراتيجيات التقييم التي سيتم تنفيذها؛ حيث إن الأسئلة التي تتطلب عمليات تفكيرية عليا من الصعب قياسها، واستهلاكها الوقت، وحاجاتها لمعلمين أكفاء(2000، الرواضية).

ففي تركيز الأسئلة على مستويات التفكير الدنيا، وكما فسر ذلك الجلاد(2001)، إشارة إلى أن محتوى الكتب يركز على المعارف في تصميمه وبنائه وتأليفه، والأسئلة التقويمية تتوافق مع المحتوى، حيث العناية بالتحصيل المعرفي.

ثانيا، ربما تفسر هذه النتائج أيضا بعدم وضوح الرؤية التي قام عليها مشروع "اقتصاد المعرفة" لدى القائمين على تصميم وتأليف وبناء الكتب المدرسية، وحتى لدى واضعي الأسس التي تقوم عليها عملية التطوير ذاتها. حيث تشير النتائج إلى ضعف تفهم الفرق التي شاركت في عملية تطوير المناهج بشكل دقيق لمضامين مصادر التعلم التي من المفترض أن تتوافر فيها مؤشرات بناء جيل "اقتصاد المعرفة". والتي من أهمهما الأسئلة ، وأهميتها في عملية التفكير.

وربما تعزى هذه النتائج أيضا إلى ضعف تكامل الخبرات الأكاديمية(المعرفية) والفنية(التربوية) لدى مؤلفي الكتب، الأمر الذي يؤدي إلى افتقار الكتب لوجود إستراتيجية متميزة في صياغة الأسئلة وبناء الأنشطة. وكذلك ربما تعزى هذه النتائج، وكما أشارت أبو دقة(2004)، إلى سيطرة الفكر التقويمي على مخططي ومعدي المناهج، حيث الاعتقاد جازم بأهمية تنمية المعارف لدى المتعلمين مقارنة بغيرها من مستويات التفكير.

وتأسيساً على ما تقدم، فان اشتمال أسئلة كتب التربية الاجتماعية والوطنية على مستويات التفكير بوضعها الحالي (المطور) ربما لا يحقق الهدف الذي من أجله جاءت عملية التطوير؛ وهو بناء جيل "اقتصاد المعرفة". وأن كتب التربية الاجتماعية والوطنية لا تهيئ للتلاميذ فرصاً كي يقوموا بمهمات تعلمية تسهم في تنمية التفكير لديهم. بل ربما التأكيد على أن أسئلة كتب التربية الاجتماعية تسهم في حشو عقول المتعلمين بالمعلومات، ولا تسهم في تطوير قدرات الطلبة على التفكير. وهذا مؤشر على ضعف حصول التلاميذ على مستويات المهارات في التفكير والقدرات التي تضمن جودة معالجتهم للمعلومات التي تحقق "اقتصاد المعرفة: الذي يدور بشكل أساسي حول تطبيقات معلوماتية متطورة تمكن التلاميذ من أن يصبحوا أكثر استجابة لتحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات وعالمية المعرفة.وحتى تنجح عملية التطوير للكتب ضمن مشروع "اقتصاد المعرفة" فيجب أن يتم تضمين أسئلة وأنشطة الكتب بما يمكن التلاميذ من القيام بمعالجات عقلية للمدركات الحسية، والمعلومات المترجمة لتكوين الأفكار، وتطوير قدرات التلاميذ على التفكير، وتوظيف المعرفة المنتجة ذاتياُ، وهو أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلاب.

ومن هنا يجب أن يحصل التلاميذ على أساس معرفي قوي، ومهارات في التفكير، والقدرة على اتخاذ القرار. وينعكس هذا العمل على تنمية التفكير في مراحل التعليم العام من اجل

الوصول إلى "اقتصاد المعرفة" بشكل واضح من خلال الإعداد المناسب للكتاب المدرسي، بما فيه من مصادر تعلمية تسهم بالوصول إلى الغاية المنشودة.

التوصيات

مراجعة مصادر التعلم (الأسئلة والأنشطة على وجه الخصوص) المتضمنة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة، والاهتمام بتضمين جميع مستويات التفكير بشكل متوازي (في ضوء معايير واضحة) فيها.

عمل الجهات المعنية (وزارة التربية أو مديرية المناهج والكتب) على تنمية الفهم لدى مؤلفي الكتب بالفلسفة التي يقوم عليها "اقتصاد المعرفة"، والأهداف التي تسعى الكتب إلى تحقيقيها، واستراتيجيات التقييم التي سيتم تنفيذها لتحقيق تلك الفلسفة.

تعريف جميع أصحاب العلاقة بالكتب المدرسية بشكل عام- وكتب التربية الاجتماعية بوجه خاص- بالعلاقة بين أنماط التفكير ومستوياته المختلفة وبين تحقيق ملامح "اقتصاد المعرفة".

المراجع

إبراهيم، فاضل(1998) تحليل أسئلة كتب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي.*مجلة جامعة جرش* الأردن،3(1)173-197.

أبو دقة، سناء إبراهيم (2004) تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع الأساسي. بحث مقدم إلى مؤتمر التربوي*لأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر "انعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية* في الفترة من23-2004/11/24.

التل ، شادية أحمد /مقدادي، محمد فخري (1989) دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي.*المجلة التربوية*، جامعة الكويت،6(20)285 –273.

الجعافرة، خضراء(2009) دراسة تحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية-جامعة البحرين،10(4)63-86.

الجلاد، ماجـــد(2001) تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن

والتاسع والعاشر في الأردن "*مجلة أبحاث اليرموك*، جامعة اليرموك، 17(1), 63 - 83 .

حمادين، فخري فريد (2003) تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت17(68)55-99.

دياب، محمد (2004) اقتصاد المعرفة أين نحن منه، *مجلة العربي* عدد أيار، ص 26.

الرواضية، صالح(2000) مقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي في الأردن خلال الفترة 1976-1996و1996-1999(دراسة تحليلية). *مؤتة للبحوث والدراسات*، 15(3) 129-154.

زيتون، حسن، (2003م)، تعليم التفكير – رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، القاهرة، عالم الكتب.

السرور، نادية، (2005م)، تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي، الأردن، دار وائل للنشر.

سعادة، جودت (2003): *تدريس مهارات التفكير*. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سليمان، جمال.(2000) دراسة تحليلية للأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية .*مجلة جامعة دمشق،16،(3)*239-278

الطنطاوى، رمضان عبد الحميد .(1993) المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة في كتاب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية .*مجلة كلية التربية بدمياط،5 (1)*، 206-247 .

العبد الله، عبد الله وعنيزة، ماهر إبراهيم .(1994) دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في المدارس الأردنية .*مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، السنة(3) ،6 (140-170) .

عصر، حسني عبد الباري (1999)*مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي*.المكتب العربي الحديث: البحرين.

عفانة، عزو وعبيد ، ولى(2003) *التفكير و المنهاج المدرسي*. مكتبة الفلاح: الصفاة .

العمادي، أمينة(1998) دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر.مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،7،23-57.

ليبمان، ماثيو(1998) *المدرسة و تربية الفكر*. ترجمة : شهابي، إبراهيم يحيى يحي

الشهابي. دراسات اجتماعية (34). وزارة الثقافة دمشق.

مؤتمن، منى وآخرون، 2003، *نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن*. منتدى التعليم في أردن المستقبل، وزارة التربية والتعليم.

مرعي، توفيق احمد والحيلة محمد محمود (2002) *طرائق التدريس العامة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المطاوعة، فاطمة عبد الرحمن (2000) أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، *مجلة مركز البحوث التربوية*، العدد الثامن عشر، السنة التاسعة، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. 9(18)27–57.

مقدادي، محمد فخري .(1997) دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع *دراسات، الجامعة الأردنية،1(42)*(59–70) ·

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين (1992): *المناهج (مفهومها– أسسها–عناصرها – تنظيماته)*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

Alleman, J., & Brophy, J. (1998). Assessment in a social constructivist classroom. *Social* Education, 62 , 32-34.

Biggs, J.B. (1987). Student approaches to learning and studying. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.

Bloom B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Brophy J. (1990), "Teaching social studies for understanding and higher-order applications", The Elementary School Journal, Vol. 90 pp.351 – 417.

Brualdi, A. C. (1998). Classroom questions. Practical Assessment, Research & Evaluation, 6(6). Retrieved June 8, 2010 from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=6 . This paper has been viewed 66,761 times since 11/13/1999

Costa, A. (1985) "Thinking Skills: Meanings and Models". Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria: ASCD.

Cotton, K (2001) Teaching Thinking Skills' School Improvement Research Series (SIRS); North West Regional Educational Laboratory.

DeBono, E. (1991). Teaching Thinking. London: Penquin Books

Franklin. M. (1982) An analysis of questioning sixth Grade Social studies textbooks Published between 1965-1969 and

1976-1979. Unpublished ED,D thesis, Indiana University. DAI, 42, No:8.
Gaylen, N. (1998). Encouraging curiosity at home. Science & Children, 35(4), 24-25
Hunkins, F. P. (1995). Teaching thinking through effective questioning. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
Johnson, N. (1995). Active questioning: Questioning still makes the difference. Beavercreek, OH: Pieces of Learning.
Jonassen, David H. & Grabowski, Barbara L. (1993). Handbook of Individual Difference, Learning, and Instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
McMillan, J. H. (2001). Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction. 2nd ed. Boston; Toronto: Allyn and Bacon. 371.26 M24 2001.
Rinser, G. P. (1987). Cognitive levels of questioning demonstrated by test items that accompany selected fifth grade science textbooks. Eric Document no.291752.

The levels of embedded thinking skills in the National and Social Education textbooks' questions and activities that were developed in accordance with the "knowledge economy" features for the first three grades in Jordan.

Samih M. Al-karasneh
Al-Ain University of Science and Technology, UAE

Mosadaq Al-tawalbeh
Yarmouk University, Jordan

Abstract: This study aimed at identifying the levels of embedded thinking skills in the National and Social Education textbooks' questions and activities that were developed in accordance with the "knowledge economy" features for the first three grades in Jordan. To achieve this aim, the researchers analyzed the content of the questions and the activities that included in the textbooks for the academic year 2007/2008. Based on Bloom Taxonomy, the instrument of the analysis was prepared. This instrument was tested, for reliability and validity. According to the analysis, the results showed that the questions and activities in all grades included the lowest levels of thinking (remembering, comprehension, and application). With regards to the results, some recommendations were presented.
Keywords: Thinking skills, social education, textbook, knowledge economy, basic level, Jordan.