مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 20 - المجلد 38

جمادى الأولى 1446 هـ - ديسمبر 2024 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

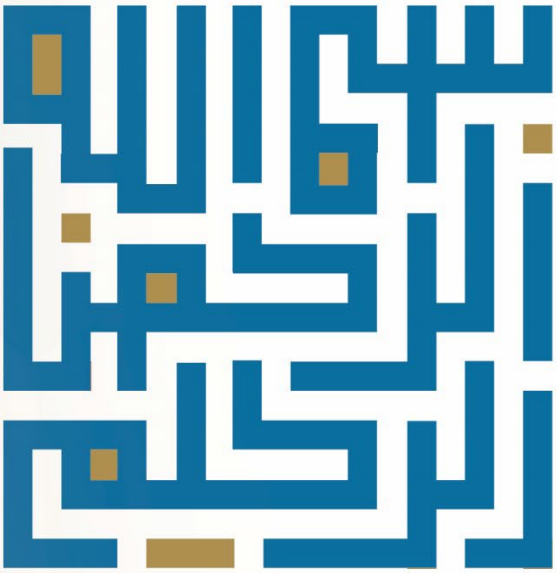
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين (متعددي الثقافات) نحو علم النفس د. هلال بن محمد الحارثي	11
2	درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن د. صفيه بنت صالح الدايل	57
3	المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة د. عائشة بنت علي محمد البكري	101
4	الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين د. نايف بن فهد الفريح	135
5	تحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير العليا وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية د. عبد المحسن بن مبارك أحمد العتيق	187
6	حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) في إطار نظرية التحليل التفاعلي كعوامل مفسرة لأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب جامعة القصيم د. أحمد بن مجاور عبد العليم	221
7	مستوى التفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حائل وعلاقته بترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لديهم د. ميسم بنت فوزي مطير العزام	269
8	قيم البحث العلمي في مقدمات كتب المفسرين ومستوى التزام طلبة الدراسات العليا بها د. عائشة بنت حسن بن شراز الزهراني	305
9	التحليل البعدي لفاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مقررات الدراسات الإسلامية د. مصعب بن مطلق العنزي	353
10	معركة قُديد 130هـ/747م الموقف السياسي والأثر الاجتماعي والمآل التاريخي د. فوزي بن عناد العتيبي	377

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

تحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير العليا وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية

Analysis of the Content of Final Exam Questions for Jurisprudence curricula at the Bachelor of Sharia Program in the Light of Higher Thinking Skills According to Bloom's Taxonomy for Cognitive Levels

إعداد

د. عبد المحسن بن مبارك أحمد العتيق

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الملك فيصل

Dr. Abdulmohsen bin Mubarak Alateeq

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

Department of Curriculum and Teaching Methods - college of Education - King Faisal University

Email: Atiq430@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-015

د. عبد المحسن بن مبارك أحمد العتيق

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/١٢ م

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وذلك من خلال تطبيق المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى؛ أما بالنسبة لمجتمع الدراسة وعينته، فقد اشتمل على جميع أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددها (٢٧٧) فقرةً موزعةً على اثني عشر مقرراً، ولتحقيق هدف الدراسة بنى الباحث أداتين: الأولى: معيار تحليل أسئلة الاختبارات النهائية وفق مستويات بلوم المعرفية، والثانية: بطاقة تحليل الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء معيار التحليل. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: تركيز الاختبارات النهائية لمقررات الفقه على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، وتحديداً على مستويي التذكر والفهم، في حين ظهر تدني درجة تمثيل المستويات العليا (التحليل، والتركيب) مع انعدام تام لمستوى التقويم؛ ولذا خرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: عقد دورات تدريبية لأساتذة مقررات الفقه تهدف إلى تعريفهم بتصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وتوعيتهم بأهمية توظيفه في تقويم المقررات، خصوصًا في الاختبارات النهائية، وعقد ورش عمل لأساتذة مقررات الفقه؛ بهدف تمهيرهم وتدريبهم على تضمين المستويات العليا من تصنيف بلوم في أسئلة الاختبارات النهائية.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، مقررات الفقه، بكالوريوس الشريعة، تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، أسئلة الاختبارات النهائية.

Abstract

This study aims to determine how far Higher- order thinking skills versus lower- order thinking can be represented in the final exams of jurisprudence at the Bachelor of Sharia program in the light of Bloom's taxonomy for the levels of the cognitive results. That can be done through using the descriptive method based on the content analysis. As for the study sample and population, it includes all the questions of the final exams of the jurisprudence in the program of the Bachelor degree in the Islamic Law in the second semester of the academic year 1444. that consisted of 277 paragraphs distributed to Twelve curricula. To achieve the aim of the study, the researcher developed Two research tools. The first is the standard of analyzing the final exam questions of the jurisprudence curriculum according to Bloom's cognitive taxonomy. The second is the analysis card of the final exam questions of the jurisprudence curriculum in the light of the analysis standard. The study revealed some findings. Some important results are as it follows: the final exam of jurisprudence curriculum focused on the lower- order thinking of Bloom's taxonomy specially levels of remembering and understanding, while it is appeared that the higher- order thinking was slightly represented in these exams (Analysis, and synthesis) With a complete lack of evaluation level. Hence, the study developed some recommendations such as: holding training courses for professors of the jurisprudence program so that they can know about Bloom's mental taxonomy and to make them aware of the importance of utilizing it in the exams of the curricula especially final exams. The study also recommended holding workshops for professors of jurisprudence curricula to train them to include higher order thinking of Bloom's taxonomy in the final exam questions.

Key words: content analysis- jurisprudence curricula- bachelor's degree in the Islamic Law- Bloom's Cognitive taxonomy- final exam questions.

المقدمة

كرم الله الإنسان بالعقل، فجعله مناط التكليف، وميّزه عن سائر المخلوقات في الأرض، قال الله تعالى: ﴿۞وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلًا ٧٠﴾ [سورة الإسراء: ٧٠].

ولا شك بأن منّة الله على الإنسان بالعقل من أسمى صور تكريمه، هذا بالإضافة إلى المواضع الأخرى في كتاب الله التي تجلّت فيها منزلة العقل وفضل المعتبرين والمتفكرين، ولذا كان الهدف الأول للتربية العقلية في الإسلام تحكيم العقل في الوصول إلى الحقائق، واستخدامه في البحث والنظر والتأمّل، وتدريبه على التفكير قبل الحكم على الأمور، بعيداً عن التقليد أو اتّباع ما عليه الأولون دون نظرٍ أو تمحيص.

ولذا، فقد أصبح من أبرز الوظائف الحديثة للمدرسة أن تُعنى بتعليم آليات التفكير للناس، وتدريبهم على أساليبه الصحيحة، وتوظيف مهارات التفكير المتعددة وقدرات العقل الفائقة التي حباها الله للإنسان في تحصيل المعرفة والوصول إلى الحقائق العلمية، حيث يذكر (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م): إن المعلم مطالب بأن يدعو طلبته إلى التفكير فيما حولهم من معارف وقضايا، وقد شبه ستيوارت مكلير التفكير بعملية التنفس للإنسان، وكما أن التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان، فإن التفكير يمثل النشاط الطبيعي المستمر لقدرات الإنسان العقلية.

وقد تعددت وتباينت تعريفات (التفكير) بناءً على تعقّد طبيعة العقل وتركيبه (باعتباره آلة التفكير)، وتعدد واختلاف العمليات الفرعية التي يقوم بها العقل (باعتبار التفكير الوظيفة الأساس له)، واختلاف أهداف الإنسان وغايات استعماله للعقل (باعتباره القائم بعملية التفكير). ولعل من أوضح التعريفات التي تناولت التفكير من منظور الموقف التعليمي تعريف (الكبيسي، ٢٠٠٨م) بأنه: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ –عقل المتعلم– عندما يتعرض لمثير ما –سواءً من خلال المعلم مباشرةً أو إحدى تقنيات التعليم– ويتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.

وتؤكد الأدبيات التربوية أن من أبرز الجهود المبكرة في وصف النشاطات العقلية لدى الإنسان ما أنتجه عالم النفس السويسري بياجيه في نظريته لمراحل التطور المعرفي؛ حيث حدّد تلك

النشاطات في أربع مراحل عمرية لنمو عقل الإنسان، يأتي في ختامها القدرة على التفكير المجرد التي يصل إليها الفرد في مرحلة المراهقة (المفدى، ٢٠٠٦م)، إلا أنَّ عالم النفس الأمريكي بلوم في نظريته لتصنيف الأهداف المعرفية السلوكية تناول تلك النشاطات العقلية من جهة نواتجها على شكل مستويات هرمية متتابعة، وفي سياقٍ عملي يمكن توظيفه في الميدان التربوي؛ حيث يذكر (عمرو، ٢٠١٣م، ص٨٦): أن "تصنيف بلوم (Bloom) من أهم المحاولات التي تصدت لتصنيف نتاجات المجال العقلي، ومن أكثرها شيوعاً واستعمالاً، وتكمن أهميته في كونه دليلاً يمكن الاسترشاد به"، ويؤكد ذلك (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م، ص٧٦): "ولايزال تصنيف بلوم (Bloom) من أكثر التصنيفات شيوعاً وفائدة في مجال الأهداف التعليمية، وتحديدها بشكل يكفل إيضاح نواتج التعلم الممكنة التي يتوقع أن يحدثها التعلم".

وقد أشارت عددٌ من الأدبيات التربوية: (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م؛ عمرو وآخرون، ٢٠١٣م) إلى الخصائص التي أعطت تصنيف بلوم تميزاً عن المحاولات التربوية المشابهة، من أهمها:

– أنه تصنيف هرمي يبدأ بالمستوى البسيط وينتقل بالتدريج إلى المستويات الأكثر تعقيداً.

– أنه قابل للاستخدام في المواد الدراسية كافة، ويمكن توظيفه في مختلف الأسئلة والأنشطة التعليمية.

– أنه تصنيف شامل، يتناسب مع أشكال الأسئلة التقويمية كلها دون استثناء.

– أنه يعطي وصفاً لكل مستوى من المستويات، ولا يفضّل مستوى على آخر، فلكل مستوى أهميته.

– أن ترتيبه الهرمي يتسق مع سيكولوجية التفكير الإنساني، من حيث اعتماد كل مستوى على المستوى الذي يسبقه.

وقد حدد بلوم ستة مستويات في تصنيفه لنتاجات التفكير في المجال المعرفي، وجاءت تلك المستويات –من الأدنى إلى الأعلى– على النحو الآتي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، ويرى عدد من المتخصصين أن هذه المستويات الستة لا يمكن وضعها في إطار واحد؛ لذا فيرى (شومر، ٢٠١١م) أنه يمكن تقسيم هذه المستويات الستة إلى قسمين، الأول:

مهارات التفكير الدنيا، والثاني: مهارات التفكير العليا، حيث "يطلق لفظ مهارات التفكير العليا على أكثر العمليات تعقيداً، مثل: التحليل، التركيب، التقويم، وهي أعلى مستويات في هرم بلوم المعرفي، ويتميز هذا النوع من التفكير بأنه يحتوي على حكم، تفسير، وإقناع" (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م، ص٦٣)، وهذا ما يؤكد ضرورة تعاطي المنظومة التعليمية مع هذه المستويات العقلية المتباينة –التي أكدتها الدراسات الحديثة– بدءاً من مخططي المناهج، ومروراً بالبيئة التعليمية في المدارس، وانتهاءً بالمعلم.

وبالنظر إلى الدور الرئيس للمؤسسة التعليمية في تعزيز مهارات التفكير وتوظيف القدرات العقلية لدى المتعلمين، فقد تباينت وجهات نظر التربويين في الأسلوب الذي يمكن أن تتبعه مؤسسات التعليم ومخططو المناهج في تقديم مهارات التفكير؛ حيث اتجه البعض إلى إيجاد برامج محددة، ومقررات خاصة بتدريس مهارات التفكير للطلاب، وفي المقابل ذهب البعض الآخر ومن أبرزهم: (كراوليك وآخرون، ١٩٩٣م؛ المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات، ١٩٩٩م) إلى إمكانية تنمية مهارات التفكير وتعزيزها لدى المتعلمين من خلال دمجها في المقررات الدراسية المختلفة كالرياضيات والعلوم وغيرها، وهو الاتجاه الذي تتبناه العديد من التجارب العالمية في الدول المتقدمة؛ "بل تجاوزت تلك الدول حدود تطبيق منهج مستقل للمهارات التفكيرية، وإنما نصت سياستها التعليمية صراحةً على أن تنمية التفكير لدى الطالب مطلب أساس يجب مراعاته عند التخطيط والتنفيذ التربوي، فمثلاً يعتبر في كندا تعلم مهارات التفكير الأساس المهم للتدريس؛ أما في شيلي، فإن الاختبارات الرسمية للتفكير الناقد هي الأساس للالتحاق بالجامعة، ويعتبر الدور الأساس للمدرسة في اليابان هو تنمية القدرة على التفكير" (الكبيسي، ٢٠٠٨م، ص٢٤)، ويضيف –المصدر السابق– أيضاً عدداً من المسوِّغات والآثار الإيجابية التي أظهرتها التجارب العالمية لاعتماد تطبيق هذا الاتجاه، من أبرزها:

– أن هذا الأسلوب يسهم في تكوين الشخصية العلمية المفكرة التي تتجاوز حدود المعلومة المرتبطة بالمقرر الدراسي إلى توظيفها في مواقف تعليمية أو علمية أخرى.

– أن تعلم المحتوى الدراسي مقروناً بتعلم مهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى مقارنةً مع تعلم المحتوى فقط، ويعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره مما ينعكس على تحسين مستوى تحصيله، وشعوره بالثقة في نفسه في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

– أن تعليم مهارات التفكير بمنزلة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها؛ حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أيّ نوع من المعلومات والمتغيرات التي تأتي في المستقبل، ويساعد على رفع مستوى الكفاءة الفكرية للطالب.

– أن التفكير مطلب لنمو الاتجاه الإيجابي نحو التعلم؛ حيث إن دمج مهارات التفكير، واتباع نهج التعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً.

– أن التفكير مطلب لمواجهة الكمّ الهائل من المعلومات التي تتدفق علينا كل يوم، وإذا لم نستوعبها استيعاباً منظمًا قائمًا على أساس التفكير، فلن نتمكَّن منها مطلقاً.

وانطلاقاً مما سبق فيظهر تأكيد عدد من الدراسات الحديثة والتجارب العالمية جدوى تنمية مهارات التفكير من خلال دمجها في المقررات الدراسية، وأن هذا ليس مقتصراً على المقررات العلمية أو التطبيقية فحسب؛ بل حتى في غيرها من المقررات النظرية، ولاسيما إذا كانت تلك المقررات تتطلب في تحقيق نواتجها إلى استعمال مهارات التفكير العليا وليس مجرد الحفظ والتذكر والفهم (كمقررات الفقه)، حيث أكدت دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م، ص٧٥): أن "الأسلوب الأمثل لدى المشاركين في تدريس مهارات التفكير الفقهي أن يتم من خلال دمجها في مقررات العلوم الشرعية كالفقه وأصوله"، كما أنّ هذا الاتجاه ليس مقصوراً على مقررات التعليم العام؛ بل تتأكد أهميته ويتعزز دوره ضمن مقررات التعليم الجامعي؛ وذلك لبلوغ القدرات العقلية لدى الفرد أوج نُضجها واستقرارها، وهو ما يجب على الكليات الشرعية التركيز عليه والعناية به في مقررات الفقه ضمن برامجها المختلفة؛ حيث يذكر (الغدوني، ٢٠٢١م، ص٥٨): "أن على الكليات الشرعية دور كبير في تنمية مهارات التفكير لدى الدارسين للعلوم الشرعية خاصةً في الفقه الإسلامي لما اختص فيه من مزايا وخصائص تتناسب مع تنمية مهارات التفكير من خلاله"، وقد أوصى (البيان الختامي لمؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، ١٩٩٩م) بعدة توصيات في هذا الجانب، من أبرزها:

– الاهتمام بتشكيل العقلية الاجتهادية، وتكوين الملكة الفقهية عند طالب العلم الشرعي؛ بحيث يستطيع مواجهة المشاكل والقضايا المستجدة، ويرتقي بالفقه الإسلامي.

– الاهتمام بتدريس آيات وأحاديث الأحكام، وتحديث التأليف فيها، وفق منهجية واضحة في تنمية عملية الاستنباط الفقهي عند الطالب.

– الإفادة من الأساليب الحديثة في تدريس الفقه الإسلامي وأصوله، مثل: أساليب تدريس المفاهيم، وأساليب تنمية التفكير الإبداعي.

ولذا، فإن على مخططي المناهج، وأساتذة الفقه في الجامعات مسؤولية تربوية في تنمية القدرات العقلية، وتعزيز مهارات التفكير لدى الدارسين عبر دمجها في مقررات الفقه، سواءً أثناء عرض المادة العلمية وتدريسها من خلال الأمثلة، والتدريبات، والتطبيقات المطروحة، أو من خلال الأنشطة، والتكاليف الصفية واللاصفية، أو من خلال الاختبارات التي تقيس الحصيلة المعرفية للطالب، وتنمي ملكته العقلية الفقهية من خلال تحقيق نتاجات التفكير المعرفية؛ حيث يسهم تصنيف بلوم في تطوير نظام الأهداف التعليمية، ويوجه المختصين من علماء النفس والتربية، والعاملين في الميدان التربوي، والمهتمين بالاختبارات والتقويم في إيضاح سبل قياس نجاح العملية التعليمية (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م، ص٧٦). وقد أوصت دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م، ص١٠٨) "التأكيد على واضعي المناهج بضرورة استخدام إستراتيجية الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا عند تصميم البرامج التعليمية وبنائها، ومراعاة ذلك في إعداد أساليب التقويم الخاصة بالمقررات الدراسية"، كما أوصت بضرورة إعداد بنوك أسئلة في المواد الدراسية المختلفة، تتضمن أسئلة تقيس المستويات المعرفية العليا للمراحل كافة، حتى يتمكّن المعلمون من الاسترشاد بها أثناء التدريس أو إعداد الاختبارات؛ حيث تعتمد قدرة دارسي الفقه في تحقيق الملكة الفقهية على التمكّن من مهارات التفكير العليا على وجه الخصوص (التحليل والتركيب والتقويم) التي يعرفها (عمرو، ٢٠١٣م، ص٨٨) على النحو الآتي:

التحليل: يتمثل في القدرة على تجزئة المادة أو المحتوى الدراسي إلى عناصره الرئيسة من خلال: تحليل المحتوى إلى عناصر ومكونات رئيسة، وتحليل العلاقات بين الأحكام والقضايا. وتظهر حاجة دارس الفقه لهذه المهارة في استنباط الأدلة للفروع الفقهية، وتحرير محل النزاع في المسائل الفقهية، وتجلية سبب الخلاف الفقهي، وتنقيح المناط في المسائل الفقهية، وغيرها من التطبيقات الأخرى.

التركيب: يتمثل في القدرة على إنتاج نماذج جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة على نحوٍ يتميز بالأصالة والإبداع. وتظهر حاجة دارس الفقه لهذه المهارة في تحقيق مناط المسائل الفقهية، والتكييف الفقهي، وتنزيل أحكام الفروع الفقهية على النوازل المعاصرة إلى غيرها من التطبيقات الأخرى.

التقويم: ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام معينة، أو اتخاذ قرارات مناسبة، استناداً إلى معايير داخلية أو خارجية. وتظهر حاجة دارس الفقه لهذه المهارة في الترجيح بين الأقوال الفقهية، والاحتجاج للقول الفقهي الذي تدعمه الأدلة، ومناقشة الأقوال الأخرى وغيرها من التطبيقات.

ومن هذا المنطلق، فقد رأى الباحث ضرورة توجيه الجهود التربوية إلى مراجعة وتحليل محتوى اختبارات مقررات الفقه؛ للوقوف على مدى تضمنها لقياس مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم)؛ حيث يؤكد (توصيف برنامج بكالوريوس الشريعة، ٢٠٢٢م، ص٧) –في الجامعة التي ينتمي إليها الباحث– أنَّ هدف البرنامج " إعداد باحثين في الشريعة يمتلكون مهارات التفكير الناقد، وأصول البحث العلمي، قادرين على التصدي لمستجدات المجتمع"، ويُعد (مقرر الفقه) المادة التخصصية الأساس في تخصص الشريعة، كما يحدد توصيف البرنامج أُطر المواصفات المطلوبة في مخرجاته، والتي لا يمكن للمتعلم تحقيق بعضها دون ممارسته وتمكنه من مهارات التفكير العليا، ومنها: " أن يكون الطالب قادراً على تحليل النصوص الفقهية، واستخدام المصطلحات الأصولية والفقهية بالشكل الصحيح، وعلى استنباط الأحكام الشرعية من نصوص الكتاب والسنة وفق المنهجية العلمية، وتطبيق القواعد والأصول على فروع المسائل القديمة والنوازل المستجدة" (توصيف برنامج بكالوريوس الشريعة، ٢٠٢٢م، ص١٠). ويعزّز ما سبق ذكره كون تخصص الشريعة يؤهل لعدد من المهن التي تتطلب أشخاصاً بمهارات عقلية متميزة، ومن أبرز تلك المهن بحسب توصيف البرنامج: قاضٍ، مستشار شرعي، محقق شرعي، ممثل ادعاء، محامٍ، محضر بحث قضائي، ويظهر جلياً أن هذه المهن تحتاج إلى قدرة خاصة في النظر العقلي، وتفكيك القضايا والأحكام والأحداث وتفسيرها، أو ربط بعضها مع بعض، واستنباط الأدلة للرأي الذي يتبناه الفرد، أو فحص الرأي المخالف للتوصل إلى مواطن النقض والقدح، وإصدار الأحكام والقرارات بعد ذلك كله، وهو ما لا يتحقق من دون تمكن دارسي الشريعة من مهارات (التحليل،

والتركيب، والتقويم)؛ حيث إن "تعليم مهارات التفكير يحقق في تكوين انقلاب نوعي في طريقة تدريس المناهج الدراسية، وفي تحسين نوعية المخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي انعكاسه على خطط التنمية الوطنية للبلاد" (الكبيسي، ٢٠٠٨م، ص٢٢). ومن هنا، كان لابد من دراسةٍ لتحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء المستويات المعرفية العليا بحسب تصنيف بلوم، ولأجل إثراء الدراسة الحالية، سيعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة التي اتفقت مع هذه الدراسة في هدفها أو بعض متغيرات البحث؛ للاستفادة منها في الدراسة الحالية؛ حيث استهدفت بعض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث تحليل أسئلة الاختبارات في ضوء المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم، منها: دراسة (الشقيرات، ٢٠٢٠م) التي هدفت إلى تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة في الأردن لمادة تاريخ الأردن في ضوء مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم، للوقوف على مدى مناسبة أسئلة امتحانات الثانوية العامة للأهداف التي وضعت من أجلها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمادة تاريخ الأردن للسنوات الدراسية ٢٠١٧ – ٢٠١٩م، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات، أهمها: التركيز على الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا، وعقد دورات تدريبية لمعلمي ومشرفي مادة تاريخ الأردن، وعقد دورات تناسب المستويات المعرفية لواضعي أسئلة الامتحانات، كما تناولت دراسة (رسلان، ٢٠١٧م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى تحليل أسئلة امتحانات اللغة العربية للشهادة الدينية العالية الماليزية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحانات اللغة العربية للشهادة الدينية العالية الماليزية خلال ثلاث سنوات من ٢٠١٣ حتى ٢٠١٥م، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى في ضوء مستويات بلوم المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: ارتفاع التركيز على مستوى التذكر بنسبة عالية، في حين أُهمِل مستوى التقويم تماماً، كما تناولت دراسة (عثمان وعبدالله، ٢٠١٦م) الاتجاه نفسه؛ حيث هدفت إلى تقويم أسئلة امتحانات التعليم الأساسي بولاية الخرطوم في مادة الفقه والعقيدة للأعوام ٢٠٠٧ – ٢٠٠٩م؛ لمعرفة مدى شمول هذه الأسئلة في كل عام من الأعوام المحددة على الأهداف المعرفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ معلماً ومعلمة،

وكانت أداة الدراسة استبانة مقننة، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: إقامة ورش عمل لتدريب المعلمين على وضع أسئلة تشمل الأهداف التربوية كلها، وإقامة ورش عمل لتدريب المعلمين على التقويم وعملياته المختلفة، كما تناولت دراسة (ملاك، ٢٠١٤م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى تحديد نسب تمثيل المستويات المعرفية لهرم بلوم المعدل التي تقيسها أسئلة امتحانات الكيمياء النهائية للثانوية العامة في الأردن، وأنواع الأسئلة (موضوعية، مقالية)، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٥ سؤالاً موزعاً على ٩ امتحانات في مبحث الكيمياء للأعوام ٢٠١٠ – ٢٠١٤م، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى في ضوء تصنيف بلوم المعدل للمستويات المعرفية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: ضرورة مراعاة التوازن في أسئلة مستويات المجال المعرفي، والاهتمام أكثر بالأسئلة في مستوى التقويم ومستوى الإبداع، كما تناولت دراسة (قدف، ٢٠٠٩م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية في مقرر الكيمياء في ثلاثة أبعاد: شمولها مستويات الأهداف المعرفية بمعيار بلوم، وتمثيلها موضوعات المقرر، وتنوع أسئلتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحان الشهادة الثانوية لعام ٢٠٠٦م، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها: مراعاة أن تشمل أسئلة الامتحانات مستويات الأهداف المعرفية المختلفة، وألّا يُركّز فقط على المستويات الدنيا، كما تناولت دراسة (العمادي، ١٩٩٨م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى معرفة نسب الأسئلة المتضمنة في كل مستوى من مستويات المجال المعرفي في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، وأسئلة امتحانات نهاية الفصل للمرحل ذاتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٦٨ سؤالاً من كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاث، و٧٦٧ سؤالاً من امتحانات نهاية الفصل الدراسي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة تحليل المضمون لأسئلة الكتب الدراسية وأسئلة امتحانات نهاية الفصل، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: أن الإعداد المهني للمعلم يتطلب تقديم قدر من المعرفة التربوية للخروج بسلوك حقيقي واقعي لتوفير أفضل الظروف للموقف التعليمي، وتدريب المعلم على استخدام الطرق المتكاملة في تقويم التلاميذ.

كما استهدفت دراسات أخرى التعرف على مهارات التفكير في مقررات أو برامج الفقه وفق تصنيفات مختلفة عن تصنيف بلوم؛ حيث هدفت دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م) إلى التعرف على التفكير الفقهي ومهاراته الأساسية لطلاب الكليات الشرعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ١٣ أستاذاً من أساتذة الجامعات السعودية، وتمثلت أداة الدراسة في أسلوب المقابلة، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: الإفادة من نتائج الدراسة في تطوير تدريس الفقه الإسلامي، ونشر مهارات التفكير الفقهي لدى جميع المشاركين من المختصين لظهور أهميتها لديهم، والدعوة إلى العمل بها في التدريس، كما تناولت دراسة (الحامد، ٢٠٢٠م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى التعرف على مدى تضمين مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير البصري، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الصور، والجداول، والخرائط الواردة في مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة للفصلين الأول والثاني، وتمثلت أداة الدراسة في أسلوب تحليل المحتوى، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: الاهتمام بتضمين مهارات التفكير في مقررات الفقه بنسب متوازنة، وإعداد دورات تدريبية؛ لتعريف المعلمين بمهارات التفكير البصري بما يساعدهم في تنميتها لدى طلابهم.

في حين تفردت دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م) باستهدافها استخدام إستراتيجية قائمة على أسئلة ذات مستويات معرفية عليا في تدريس العلوم، وإبراز أثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي عند تحليل المحتوى، بالإضافة إلى المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٦ طالباً، منهم ٦٤ طالباً في المجموعة التجريبية درسوا محتوى وحدة (الكهرباء والمغناطيس) باستخدام إستراتيجية قائمة على أسئلة ذات مستويات معرفية عليا، و٦٢ طالباً في المجموعة الضابطة درسوا المحتوى نفسه بالطريقة السائدة، وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الاستدلالي في العلوم قبلياً وبعدياً، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، من أبرزها: الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية صياغة أسئلة لمستويات التفكير العليا، وإعداد برامج تدريب وورش عمل لتنفيذ ذلك، والتأكيد على واضعي المناهج بضرورة استخدام إستراتيجية الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا عند تصميم البرامج التعليمية وبنائها، ومراعاة ذلك في إعداد أساليب التقويم الخاصة بالمقررات الدراسية.

من خلال العرض السابق، يتضح مدى اهتمام الباحثين في تحليل محتوى الاختبارات في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، إسهاماً منهم في تطوير الاختبارات وأدوات التقويم بمراحل التعليم المختلفة، وسعياً في تطوير مخرجاتها، ويظهر من العرض السابق أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، كما اتفقت مع (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة الحامد، ٢٠٢٠م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م؛ دراسة آل عوض، ٢٠٠٧م؛ دراسة قدف، ٢٠٠٩م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في استخدامها لأسلوب تحليل المحتوى منهجاً للدراسة، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م) في تناولها لمهارات التفكير في التعليم الجامعي وفي كليات الشريعة على وجه الخصوص، في حين تناولت بقية الدراسات مهارات التفكير في مختلف مراحل التعليم العام، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م) في تناولها لمهارات التفكير العليا تحديداً، في حين تناولت بقية الدراسات السابقة جميع مستويات تصنيف بلوم، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كلها في مجتمع الدراسة، وفي هدفها، حيث لم تتطرق أيٌّ من الدراسات السابقة لمستويات التفكير العليا في التعليم الجامعي، وبهذا يتبين أن الباحث لم يقف على دراسةٍ تربويةٍ واحدة تناولت تحليل محتوى أسئلة اختبارات الفقه في ضوء مهارات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة من خلال شعور الباحث بعدم التوازن في تناول مهارات التفكير بمستوياته المختلفة في بعض الاختبارات النهائية بالمرحلة الجامعية من خلال تركيز أسئلتها على مستويات التفكير الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق)، مع ضعف تمثيل مستويات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد توافق شعور الباحث مع ما توصلت إليه عددٌ من الدراسات السابقة؛ حيث أوضحت دراسة (قدف، ٢٠٠٩م) في نتائجها "أن أسئلة الامتحانات قيد البحث تركز على المستويات المعرفية الدنيا وفق معيار بلوم، وتحديداً تركز على مستوى التذكر (٤٤٪)، يليها مستوى التطبيق (٣٦٪)، ثم مستوى الفهم (١٧٪)"، وهو ما أكدته كذلك دراسة (الشقيرات، ٢٠٢٠م) في نتائجها التي أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً في أسئلة مستوى التذكر بنسبة (٥٢,٥٪)، ومستوى الفهم بنسبة (٤١,٤٪)، في حين أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً ملحوظاً في أسئلة مستوى التحليل بنسبة (٣,٩٪)، وانعدماً في أسئلة مستويي التركيب والتقويم، كما أكدت

دراسة (رسلان، ٢٠١٧م) في نتائجها أيضاً على أن التركيز كان عالياً في أسئلة مستوى التذكر بنسبة (٤٠٪)، ومستوى الفهم بنسبة (٣٥٪)، في حين جاءت أسئلة مستوى التحليل بنسبة منخفضة (١٢٪)؛ وأما مستوى التقويم فأُهمِل تماماً؛ حيث أظهرت هذه الدراسات وجود تمثيل مكثف للمستويات المعرفية الدنيا على حساب المستويات العليا في أسئلة الاختبارات النهائية، وهو ما يخالف أصول التقويم التربوي السليم، وفي مقابل تلك النتائج أوصت عدة دراسات، ومنها (دراسة عثمان وعبدالله، ٢٠١٦م؛ ودراسة قدف، ٢٠٠٩م؛ ودراسة آل عوض، ٢٠٠٧م) بضرورة مراعاة قياس المستويات العليا من الأهداف المعرفية؛ لأهميتها التربوية وعائدها على العملية التعليمية؛ من حيث تناول الاختبارات لجميع مستويات التفكير بشكل متوازن، لاسيما في مقررات الفقه التي تتطلب مفرداتها ومضامينها إلى تمكّن الطالب من مهارات التفكير بجميع مستوياته؛ حيث أوصت (دراسة الحامد، ٢٠٢٠م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م) بضرورة مراعاة التوازن في مستويات المجال المعرفي بمقرر الفقه، والاهتمام بشكل أكبر بالأسئلة في المستويات العليا؛ لتأثير ذلك إيجابياً على الكفايات المهنية للطالب الجامعي، حيث يتحقق ذلك من خلال "تدريب طلاب كليات التربية وكليات المعلمين على كيفية صياغة الأسئلة في المستويات المعرفية العليا" بحسب ما أوصت به دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م، ص١٠٨)، في حين أن وجود التباين في تمثيل مستويات التفكير والتركيز على مستويات الحفظ والفهم سيؤثر تأثيراً سلبياً على مخرجات التعليم الجامعي من ناحية الحصيلة المعرفية للطالب، وقد أشارت دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م) إلى أن بعض مقررات العلوم الشرعية الجامعية تحولت إلى محفوظات تكرر وتستظهر، كما وردت في مصادرها دون اشتغال الطالب في فقهها وحسن الاستفادة منها في الواقع الراهن وتطويرها بما تقتضيه احتياجات العصر؛ ولذا كان لابد من توجيه اهتمام الباحثين إلى تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في المرحلة الجامعية؛ للوقوف على واقع تضمينها لمستويات التفكير العليا؛ حيث توصي دراسة (ملاك، ٢٠١٤م) بأهمية تحليل أسئلة الامتحانات النهائية باستمرار من أجل تطويرها، ومعالجة المشكلات في البنية التركيبية للأسئلة؛ لمواكبة التطورات التربوية. ومن هنا رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة اختبارات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وتوظيف نتائج الدراسات التربوية الحديثة في تقويم وتطوير أساليب التقويم التربوي لمقررات الفقه في التعليم

الجامعي، وهو ما يتسق مع التوصية الخامسة والعشرين من (البيان الختامي لمؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، ١٩٩٩م، ص٩) التي تؤكد على ضرورة "ربط أستاذ العلم الشرعي بالعلوم الأخرى ذات العلاقة بعلم الفقه، مثل: علم الاجتماع، والتربية، والنفس، والاقتصاد، والإدارة ... وغيرها، والاستفادة منها في زيادة قدراته التدريسية والبحثية؛ لتمكينه من مواكبة القضايا المستجدة في الحقول المختلفة".

سؤال الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة:

للتعرف على درجة تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

أهمية الدراسة:

استمدّت الدراسة أهميتها مما يلي:

١. تقدم الدراسة الحالية تغذيةً راجعةً لمخططي المناهج وأساتذة مقررات الفقه بالجامعات، من خلال مراجعة توصيفات المقررات في ضوء مهارات التفكير العليا من تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وتحديد جوانب القوة والضعف مما يسهم في تطويرها.

٢. تمثّل هذه الدراسة إثراءً للبحوث والدراسات العلمية في مجال تحليل اختبارات مقررات الفقه في الجامعات في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، خاصةً مع عدم وجود دراسات -على حدِّ علم الباحث- استهدفت دراسة تمثيل مهارات التفكير العليا.

٣. تلفت الدراسة الحالية نظر الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تستهدف تحليل اختبارات مقررات الفقه بالتعليم الجامعي ومراحل التعليم العام؛ لدراسة مهارات التفكير العليا في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

٤. تسهم الدراسة الحالية في توجيه برامج التدريب والتطوير المهني لأساتذة الفقه في الجامعات.

٥. تساعد هذه الدراسة في تجويد مخرجات كليات الشريعة التي تدفع بها إلى سوق العمل في المملكة العربية السعودية من خلال تحسين كفايات الخريجين وتطوير مهاراتهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات التفكير في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي دون غيرها من التصنيفات المختلفة لمهارات التفكير، كما اقتصرت على تحليل مدى تمثيل المستويات العليا من تصنيف بلوم (التحليل، والتركيب، والتقويم) مقارنةً بالمستويات الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق)، بناءً على ما فرضته طبيعة مشكلة الدراسة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على مقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة بجامعة الملك فيصل.

الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة على اختبارات مقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى: ويعرفه (المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرق التدريس، ٢٠٢٠م، ص٢٠) بأنه: "أحد الأساليب العلمية الذي يسعى إلى تقديم وصف موضوعي وكمي منظم لمضمون مقرر تعليمي مثلاً وفق معايير محددة مسبقاً، ومن خلال تحليل المحتوى لمادة دراسية معينة يمكن التعرف على مجموعة الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم المتضمنة فيها. ويتبع منهجية صحيحة في إجراءاته بشكل يحقق له الموضوعية ودرجة مناسبة من الصدق والثبات، وإجراءات منهجية نظامية يتم فيها تناول جميع جزئيات المحتوى بشكل متوازن دون التركيز على بعض الجزئيات وإهمال بعضها الآخر".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: فحص المضمون الظاهر لأسئلة اختبار الطلاب المنتظمين في مقررات الفقه ببكالوريوس الشريعة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٤هـ، من خلال تقييمها في ضوء معيار التحليل المعد لذلك، وفرزها إلى أحد فئات التحليل الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وبيان درجة تمثيل كل فئة من تلك الفئات.

الاختبارات النهائية: ويعرفها (المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي، ٢٠٢٠م، ص٤٠) بأنها: "امتحان يعدّه المدرس أو مجموعة من المدرسين بعد الانتهاء من دراسة محتوى المنهج، وغالباً ما يكون على هيئة أسئلة مقالية أو موضوعية أو مهام شاملة لجميع مستويات الأهداف والمهارات".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: اختبارات نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ ببرنامج بكالوريوس الفقه بمختلف مستوياته، التي تتضمن اثني عشر مقرراً، وهي كالآتي: فقه العبادات١، فقه العبادات٢، فقه العبادات٣، فقه المعاملات١، فقه المعاملات٢، فقه الأسرة١، فقه الأسرة٢، فقه الحدود، فقه الجنايات، فقه الأطعمة والأيمان، فقه النوازل، فقه القضاء؛ حيث يتكون اختبار كل مقرر من مجموعة أسئلة مقالية أو موضوعية أو كليهما، وتأتي في صيغة سؤال استفهامي أو عبارة تبدأ بفعل أمر، وتتطلب من الطالب إجابة كتابية في نموذجٍ محدد؛ بهدف الكشف عن المعلومات أو المهارات المتوافرة لتكون تقويماً ختاميًا للطالب في نهاية الفصل الدراسي.

مهارات التفكير العليا: ويعرفها (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص٣٠٣) بأنها: "مهارات غير تقليدية، فهي لا تهدف تدريب التلاميذ على إجراء العمليات أو المهارات الحسابية والرياضية، إنما تهدف تعليم التلاميذ كيف يفكرون في القيام بإجراءات رياضية معينة وبخطوات محددة؛ أي إنها تهدف إكسابهم أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف الرياضية، أو تطبيق المهارات الحسابية. كما تعرف بأنها: حدوث تفكير عالي المستوى، عندما يحصل الشخص على معلومات جديدة ويخزنها في الذاكرة، ثم تترابط أو ترتب وتقيّم هذه المعلومات لتحقيق الهدف، وتتمثل مهارات التفكير على مهارات فرعية (تحليل، تركيب، تقويم)، وهي المستويات الثلاثة العليا من التصنيف المعرفي عند بلوم".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المهارات التي تمكّن المتعلم في مقرر الفقه من تحقيق نواتج تعليمية تتجاوز مجرد حفظ المضامين الفقهية أو فهمها أو تطبيقها إلى تحقيق نواتج تعليمية عليا تتناول (مهارة تحليل المضامين الفقهية) ومن تطبيقاتها: استنباط الأدلة للفروع الفقهية، وتحرير محل النزاع في المسائل الفقهية، بالإضافة إلى (مهارة تركيب المضامين الفقهية) ومن تطبيقاتها: تحقيق مناط المسائل الفقهية، وتنزيل أحكام الفروع الفقهية على النوازل المعاصرة، (ومهارة تقويم المضامين الفقهية) ومن تطبيقاتها: الترجيح بين الأقوال الفقهية، والاحتجاج للقول الذي تدعمه الأدلة، ومناقشة الأقوال الأخرى.

تصنيف بلوم: ويعرفه (العمر، ٢٠٠٧م) بأنه: نظام هرمي لتصنيف نواتج التعلم (بلوم، ١٩٥٦م) في المجال المعرفي (Ccognitive Domain) وتظهر نواتج التعلم عند المستويات التالية: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة الخبرات والمهارات العقلية التي تحقق بتكاملها الكفايات الفقهية اللازمة لدى طالب الشريعة، من خلال تمثيل المستويات العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) بقدر متوازن مع المستويات الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، الذي يعد أسلوباً شائعاً في البحوث التربوية، حيث يعرفه (الشربيني وآخرون، ٢٠١٣م، ص٣٠٧) بأنه: "منهج وثائقي، يعتمد على دراسة وتحليل الوثائق ومصادر المعلومات المختلفة، المطبوعة منها وغير المطبوعة، وخاصةً مقالات الصحف، والمجلات، والتسجيلات الصوتية والتسجيلية (الفديوية) والتلفزيونية، والمواقع المتخصصة على شبكة الإنترنت وما شابه ذلك من المصادر والأوعية الإعلامية الوثائقية الناقلة للمعلومات؛ حيث يقوم الباحث بدراسة وتحليل المعلومات الواردة فيها بشكل كمي"، كما يعرفه (الدليمي وصالح، ٢٠١٤م، ص١٥٩) بأنه: "وصف منظم ودقيق لمحتوى نصوص مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، من خلال تحديد موضوع الدراسة، وهدفها، وتعريف مجتمع الدراسة الذي سيتم اختيار الحالات الخاصة منه لدراسة مضمونها وتحليله".

مجتمع الدراسة والعينة:

اشتمل مجتمع الدراسة وعينته على جميع أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ، وقد حصل الباحث على نماذج الاختبارات (محل الدراسة) من خلال التواصل المباشر مع رئيس القسم المعني، وقد بلغ عدد الأسئلة في نماذج الاختبارات كلها (٢٩) سؤالاً، اندرج تحتها (٢٧٧) فقرةً، موزعةً على اثني عشر مقرراً على النحو الآتي:

جدول رقم (١) عدد فقرات أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه الممثلة لمجتمع وعينة الدراسة.

م	اسم المقرر	عدد أسئلته	عدد فقراته
١	فقه العبادات ١	٢	٢٢
٢	فقه العبادات ٢	٣	٢٧
٣	فقه العبادات ٣	٣	٢٧
٤	فقه المعاملات ١	٢	٢٥
٥	فقه المعاملات ٢	٢	٢٠
٦	فقه الأسرة ١	٢	٢٥
٧	فقه الأسرة ٢	٤	٢٠
٨	فقه الأطعمة والأيمان	٣	١٥
٩	فقه القضاء	٢	٢٨
١٠	فقه الحدود	٢	٢٤
١١	فقه الجنايات	٢	٢٧
١٢	فقه النوازل	٢	١٧
الإجمالي		٢٩	٢٧٧

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن سؤالها بنى الباحث أداتين، هما:

أولاً: معيار تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه وفق مستويات بلوم لنتاجات المجال المعرفي، وذلك بعد الرجوع إلى عددٍ من الأدبيات التربوية التي تناولت تصنيف بلوم للأهداف المعرفية بمستوياته الستة، ومنها: (الخليفة، ٢٠١٤م؛ عرفان، ٢٠٠٨م)، والاطلاع على عددٍ من الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الأسئلة التقويمية في ضوء مستويات بلوم، منها:

(دراسة الخطيب، ٢٠٢١م؛ دراسة آل عوض، ٢٠٠٧م)؛ حيث احتوى المعيار على مجموعة من محكات تحليل النواتج المعرفية التي تقيسها الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء تصنيف بلوم، وقد اشتمل المعيار على ضبط تعريف كلِّ مستوى من مستويات التصنيف مع الإشارة إلى بعض تطبيقاته في مقررات الفقه على النحو الآتي:

١. التذكر: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على تذكر المعارف واستدعاء ما تعلّمه سابقاً، مثل: استدعاء النصوص والتعريفات، وتعداد الأفكار.

٢. الفهم: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على إدراك معاني المعلومات وترجمتها وتفسيرها، مثل: توضيح الأفكار، وتفسير القضايا، والتوصل إلى الاستنتاجات، وتعليل الأحكام.

٣. التطبيق: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف جديدة، مثل: حلّ المسائل، واستخدام القواعد والضوابط، وتمثيل المسائل.

٤. التحليل: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على تحليل المعرفة إلى مكوناتها الجزئية، وبيان العلاقات بينها، مثل: تمييز الأفكار بعضها عن بعض، والمقارنة من خلال إظهار الفروق بين المسائل، وتقسيم القضايا إلى أجزاء متفرعة.

٥. التركيب: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على جمع الأجزاء مع بعضها؛ لتكوين نموذج جديد، مثل: ربط المسائل بعضها ببعض، وتوليد الروابط بين الأفكار، وتركيب القضايا المستحدثة على أحكام سابقة.

٦. التقويم: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على إصدار حكم على فكرة أو قضية معينة، مثل:

مناقشة القضايا والأحكام، والترجيح بين المسائل، ونقد الأفكار.

ثانياً: بطاقة تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء معيار التحليل، والتي تم من خلالها حساب تكرارات فئات التحليل، وتم التعامل مع كل نموذج اختبار بصورة منفردة.

صدق أدوات التحليل:

من أجل التحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة عرض الباحث المعيار وبطاقة التحليل على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس، ومعلمي التربية الإسلامية البالغ عددهم (١١) محكماً كما في الملحق رقم (١)، حيث يذكر (محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢م، ص١١٨) أن "من أبرز طرائق التحقق من صدق التحليل وأدواته شيوعاً عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وأهل الدراية والخبرة في تحليل المحتوى وبناء أدواته؛ للتأكد من مدى صلاحية الأداة، ومفردات قوائم التحليل، وتصميم استمارة التحليل". وقد جاءت آراء الأساتذة المحكمين بالموافقة على ما بناه الباحث من أدوات، مع الأخذ ببعض الملحوظات اليسيرة التي تقدم بها السادة المحكمون؛ حيث اعتمد الباحث نسبة ٨٠٪ فأعلى لاعتبار موافقة المحكمين على عناصر استبانة التحكيم.

التأكد من ثبات التحليل:

حلّل الباحث في هذه الخطوة جميع الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء معيار التحليل من خلال قياس ثبات التحليل عبر عنصر الزمن، والذي يعرفه (طعيمة، ٢٠٠٤م، ص٢٢٥): "بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة مستخدماً أداة التحليل التي أعدها، وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل نفس العينة مستخدماً نفس الأداة دون الرجوع بأي صورة من الصور للتحليل السابق الذي أجراه"، كما يذكر (محمد وعبدالعظيم، ٢٠١٢م، ص١٢١) في هذا السياق: "ولكي يتحقق الباحث من ثبات التحليل في هذا النوع يقوم بعد مدة زمنية معينة من انتهاء التحليل الأول بتحليل ثانٍ للمحتوى بنفس الطريقة، وذلك في فاصل زمني ملائم يتجاوز الأسبوعين؛ للتأكد من إعطاء معيار الدراسة نفس النتائج تقريباً إذا أعيد القياس". وفي ضوء ما قررته الأدبيات التربوية أعاد الباحث التحليل بعد فاصلٍ زمني قدره (أربعة أسابيع)؛ بهدف التحقق من عدم بقاء أثر التحليل الأول في ذهن الباحث، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق معاملة هوليستي (Holsti) كما حددها (طعيمة، ٢٠٠٤م؛ محمد وعبدالعظيم، ٢٠١٢م)، وذلك من خلال تحديد نقاط الاتفاق بين التحليلين وعدد التكرارات لكل تحليل كما في المعادلة الآتية: (٢م ÷ (ن١+ن٢))؛ حيث إن (م) تدل على عدد نقاط الاتفاق بين التحليلين، و(ن١) تدل على عدد التكرارات للمستوى

الذي حدده الباحث في التحليل الأول، و(ن٢) تدل على عدد التكرارات للمستوى الذي حدده الباحث في التحليل الثاني، وقد ظهرت معاملات الثبات للمستويات التي حددها الباحث في معيار التحليل كما يلي:

جدول رقم (٢) معاملات ثبات تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء مستويات بلوم.

المستويات	التحليل الأول	التحليل الثاني	المجموع	عدد مرات الاتفاق	٢م	معامل الثبات
التذكر	١٧١	١٧٨	٣٤٩	١٧١	٣٤٢	٠,٩٨
الفهم	٩٣	٨٤	١٧٧	٨٤	١٦٨	٠,٩٥
التطبيق	٣	٣	٦	٣	٦	١,٠
التحليل	٧	٨	١٥	٧	١٤	٠,٩٣
التركيب	٣	٤	٧	٣	٦	٠,٨٦
التقويم	٠	٠	٠	٠	٠	٠
الثبات الكلي	٢٧٧	٢٧٧	٥٥٤	٢٦٨	٥٣٦	٠,٩٧

يظهر من الجدول السابق أن الباحث لم يقف على أي تكرارات لمستوى التقويم في كلا التحليلين، في حين تراوحت معاملات ثبات التحليل لبقية المستويات بين (٠,٨٦٪ و ١,٠)، وهي معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة، وجاء الثبات العام للتحليل بنسبة ٠,٩٧٪، وهي درجة ثبات عالية، وقد تجنب الباحث حساب ثبات التحليل عبر الأشخاص –من خلال تكليف باحث آخر للقيام بالتحليل الثاني– حفاظاً على خصوصية أسئلة الاختبارات (مجتمع الدراسة)، ومراعاةً لحقوق أساتذة المقررات من نشرها دون إذنهم؛ حيث إن جميع الاختبارات كانت من النماذج التي يُجيب الطالب عليها في ورقة الأسئلة نفسها ولا يأخذها معه بعد الاختبار، وهو ما يعطي الأساتذة فرصةً لاستخدام تلك الأسئلة أو بعضها في اختباراتٍ لاحقة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة التكرارات، والنسب المئوية؛ للإجابة عن سؤال الدراسة، واستخدمت معادلة هولستي (Holsti)؛ للتحقق من ثبات التحليل.

إجراءات تنفيذ التحليل:

لإجراء عملية التحليل اتّبع الباحث عدداً من الخطوات الإجرائية بحسب ما يناسب طبيعة الدراسة الحالية؛ حيث يذكر (محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢م، ص٨٩): أنه "باستقراء الأدبيات والدراسات التي تناولت تحليل المحتوى نجد أنه ليس هناك تصور لخطوات مطلقة يلزم اتباعها في جميع الدراسات التي تستخدم تحليل المحتوى". وقد اتّبع الباحث الخطوات الإجرائية الآتية:

* تحديد الهدف من إجراء التحليل، وهو التعرف على مدى تمثيل المستويات العليا من تصنيف بلوم لنتاجات المجال المعرفي مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه.

* تحديد وحدة التحليل التي تمثلت في (الفقرة)، واعتمدها الباحث لتكون وحدة للتحليل بدلاً من السؤال، بناءً على طبيعة نماذج اختبارات التعليم الجامعي التي تتضمن أسئلة محدودة كما يظهر في الجدول رقم (١)، ويندرج تحت كل سؤال فقرات متعددة ومتباينة في صيغتها وأسلوبها وما تقيسه في المتعلمين.

* تحديد وحدة العد أو القياس لظهور فئات التحليل المتمثلة في التكرار.

* تحديد فئات التحليل المتمثلة في: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، من واقع هدف إجراء التحليل الذي اعتمد نظرية بلوم للمستويات المعرفية كإطار نظري للدراسة.

* تصميم بطاقة معيار التحليل بناءً على فئات التحليل التي حددها الباحث، وقد تضمنت البطاقة التعريف بهدف الدراسة، وإيضاح المطلوب من السادة المحكمين، ثم عُرضت فئات التحليل واحداً تلو الآخر واستُجْوب المحكمين ضمن كلٍ منها حول مناسبة العبارة من عدمها، ووضوح صياغة العبارة من عدمها، وإن كان هناك أي مقترحات إضافية على صيغة العبارة.

* تصميم بطاقة تحليل الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه، وقد احتوت البطاقة على المعلومات الخاصة بالتحليل، وهي: اسم مقرر الاختبار، وعدد أسئلة الاختبار، وعدد فقرات الاختبار، بالإضافة إلى تحليل الفقرات وفق محكات التحليل الستة؛ حيث قُسِّمت البطاقة

إلى حقلين: تمثل الحقل الأول في رقم الفقرة، في حين جاء الحقل الثاني للمستوى المعرفي الذي تقيسه الفقرة، وقد احتوت البطاقة على فئات التحليل المعتمدة كلها في الدراسة.

* قراءة وتحليل الأسئلة الواردة في كل نموذج اختبار نهائي لمقررات الفقه قراءةً متأنيةً ودقيقةً وفاحصة؛ للإلمام بمحتواها، وتحديد الفئة التي تتضمنها كل فقرة على حدة.

* حساب تكرار الفئات في كل نموذج اختبار نهائي من مقررات الفقه، ومن ثم رصد نتائج تحليل الفقرات في البطاقة التي أعدها الباحث لذلك.

* معالجة النتائج إحصائياً، ومن ثم مناقشتها في ضوء سؤال الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

ينص سؤال الدراسة على: "ما مدى تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي؟"

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات بلوم المعرفية للأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه، كما يبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٣) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتمثيل مستويات بلوم المعرفية في أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه.

الاختبار النهائي لمقررات الفقه		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
فقه العبادات ١ عدد فقراته (٢٢)	التكرار	٢٠	٢	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٪٩١	٪٩	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	٪١٠٠				–	
فقه العبادات ٢ عدد فقراته (٢٧)	التكرار	١٨	٩	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٪٦٧	٪٣٣	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	٪١٠٠				–	
فقه العبادات ٣ عدد فقراته (٢٧)	التكرار	٢١	٤	–	–	٢	–
	النسبة المئوية	٪٧٨	٪١٥	–	–	٪٧	–
	تمثيل المستويات	٪٩٣				٪٧	

الاختبار النهائي لمقررات الفقه		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
فقه المعاملات ١ عدد فقراته (٢٥)	التكرار	١٦	٩	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٦٤٪	٣٦٪	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	١٠٠٪			–		
فقه المعاملات ٢ عدد فقراته (٢٠)	التكرار	١٧	٣	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٨٥٪	١٥٪	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	١٠٠٪			–		
فقه الأسرة ١ عدد فقراته (٢٥)	التكرار	١١	١٤	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٤٤٪	٥٦٪	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	١٠٠٪			–		
فقه الأسرة ٢ عدد فقراته (٢٠)	التكرار	١٣	٦	–	١	–	–
	النسبة المئوية	٦٥٪	٣٠٪	–	٥٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٥٪			٥٪		
فقه الأطعمة والأيمان عدد فقراته (١٥)	التكرار	١٠	٤	–	١	–	–
	النسبة المئوية	٦٧٪	٢٧٪	–	٦٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٤٪			٦٪		
فقه القضاء عدد فقراته (٢٨)	التكرار	١٥	١٢	–	١	–	–
	النسبة المئوية	٥٣٪	٤٣٪	–	٤٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٦٪			٤٪		
فقه الحدود عدد فقراته (٢٤)	التكرار	١٧	٣	–	٤	–	–
	النسبة المئوية	٧١٪	١٢٪	–	١٧٪	–	–
	تمثيل المستويات	٨٣٪			١٧٪		
فقه الجنايات عدد فقراته (٢٧)	التكرار	١١	١٢	٣	١	–	–
	النسبة المئوية	٤١٪	٤٤٪	١١٪	٤٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٦٪			٤٪		
فقه النوازل عدد فقراته (١٧)	التكرار	٩	٦	–	–	٢	–
	النسبة المئوية	٥٣٪	٣٥٪	–	–	١٢٪	–
	تمثيل المستويات	٨٨٪			١٢٪		
إجمالي التكرارات لجميع المقررات		١٧٨	٨٤	٣	٨	٤	–

الاختبار النهائي لمقررات الفقه	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
النسبة المئوية التقريبية لجميع المقررات	٦٤٪	٣٠٪	١٪	٣٪	١٪	–
النسبة المئوية التقريبية لتمثيل المستويات	٩٥٪			٤٪		
الترتيب	١	٢	٥	٣	٤	٦

يتضح من الجدول السابق أن الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه بلغ عددها (٢٧٧) فقرةً، توزعت بنسب متفاوتة على المستويات المعرفية باستثناء مستوى التقويم الذي لم يكن له نصيب من التوفر.

حيث جاء في المرتبة الأولى مستوى التذكر بـ (١٧٨) فقرةً، وبنسبة مئوية بلغت (٦٤٪) من المجموع الكلي للفقرات، وهذه النسبة تدلّ على أن أكثر من نصف فقرات الاختبارات النهائية لمقررات الفقه تناولت أدنى المستويات المعرفية وهو مستوى التذكر، ويُلاحظ أن جميع مقررات الفقه قد تناولت مستوى التذكر ضمن اختباراتها النهائية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة بسبب تركيز مخرجات التعلم الواردة في توصيف مقررات الفقه على مستوى التذكر بشكل ظاهر ما يدفع الأساتذة إلى تكثيفها في الاختبارات، بالإضافة إلى سهولة صياغة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر؛ إذ إنها غالباً ما تأتي مباشرةً ولا تحتاج إلى جهدٍ في صياغتها وإعدادها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة قدف، ٢٠٠٩م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في حصول مستوى التذكر على أعلى المستويات المعرفية تمثيلاً في أسئلة الاختبارات من بين بقية المستويات.

وجاء في المرتبة الثانية مستوى الفهم بـ (٨٤) فقرةً، وبنسبة مئوية بلغت (٣٠٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويُلاحظ أن جميع مقررات الفقه قد تناولت مستوى الفهم ضمن اختباراتها النهائية، ويعزو الباحث حصول مستوى الفهم على هذه النتيجة لعدم معرفة الأساتذة بتفاوت درجات مستويات المجال المعرفي وأن مستوى الفهم يعتبر من المستويات الدنيا في تصنيف المستويات المعرفية، بالإضافة إلى الانطباع الذهني اللغوي السائد لدى جملة من الأساتذة "أن الفقه هو الفهم" ما جعلهم يكثفون الأسئلة التي تقيس هذا المستوى العقلي، ويرون أن تحقق هذا القدر المعرفي لدى الطالب يُشعرهم بالرضا عن المخرجات التعليمية؛ لكون الطالب قد أظهر إدراكه واستيعابه لمعارف المقرر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة

رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في مجيء مستوى الفهم في المرتبة الثانية من بين بقية المستويات المعرفية في أسئلة الاختبارات.

وجاء في المرتبة الثالثة مستوى التحليل بـ (٨) فقرات، وبنسبة مئوية بلغت (٣٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم دراية بعض الأساتذة بتنوع درجات المستويات المعرفية، وعدم إحاطتهم بماهية مستوى التحليل، وكيفية توظيفه باعتباره أسلوبًا مهمًا ومؤثّرًا في تقويم مقررات الفقه، بالإضافة إلى التصور الخاطئ لدى بعض الأساتذة الذي يرى أن مهارة التحليل ماهي إلا تفكيك لنصوص المتن الفقهي، وتجلية غموض مفرداته ومعانيه بعيداً عن اصطلاح المتخصصين لمستوى التحليل وتطبيقاته التربوية. ويُلاحظ أن الفقرات التي تناولت مستوى التحليل جاءت في خمس مقررات فقط، وهي: مقرر فقه الأسرة ٢، ومقرر فقه الأطعمة والأيمان، ومقرر فقه القضاء، ومقرر فقه الحدود، ومقرر فقه الجنايات، بتكرارات محدودة للفقرات في تلك المقررات، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في حصول أسئلة مستوى التحليل على نسبة متدنية في الاختبارات بانخفاض ملحوظ بين بقية المستويات المعرفية.

وجاء في المرتبة الرابعة مستوى التركيب بـ (٤) فقرات، وبنسبة مئوية بلغت (١٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم مواكبة توصيفات مقررات الفقه للتوجهات التربوية الحديثة من جهة تناول مخرجات التعلم المعرفية الواردة في التوصيف لما يحقق مستوى التركيب لدى المتعلمين؛ حيث اطلع الباحث على توصيف المقررات كلها –محل الدراسة– ووجد أنها لم تستهدف المسائل الفقهية المستجدة والنوازل المعاصرة المرتبطة بموضوعات المقررات، حيث إن ذلك من أبرز تطبيقات مهارة التركيب في مجال دراسة الفقه، الأمر الذي أثر سلباً على اهتمام الأساتذة في تمثيل مستوى التركيب ضمن فقرات اختباراتهم النهائية، ولذا يُلاحظ أن الفقرات التي تناولت مستوى التركيب جاءت في مقررين فقط، هما: مقرر فقه العبادات٣، ومقرر فقه النوازل، بتكراراتٍ متدنية للفقرات في تلك المقررات، ومع أن مقرر فقه النوازل يعدُّ مجالاً رحباً لتوظيف مستوى التركيب كما ذكرنا سابقاً، إلا أن الاختبار النهائي للمقرر غلب عليه تفعيل المستويات المعرفية الدنيا، وهي التذكر والفهم، وقد انسجمت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات،

٢٠٢٠م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م)؛ حيث انعدم تمثيل مستوى التركيب في أسئلة الاختبارات بتلك الدراسات.

وجاء في المرتبة الخامسة مستوى التطبيق بـ (٣) فقرات، وبنسبة مئوية بلغت (١٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت بسبب وجود مقررات أخرى – ضمن خطة برنامج الشريعة– أكثر قرباً لمهارة التطبيق، مثل: مقرر الفرائض، ومقرر عقود التمويل الإسلامي، ومقرر القواعد الفقهية وغيرها من المقررات، ما يجعل الأساتذة يكتفون بتحقيق مستوى التطبيق من خلال تلك المقررات، ويُغفلون تناوله في سائر موضوعات وأبواب الفقه التي يدرسها الطالب خلال مسيرته التعليمية؛ حيث لوحظ أن الفقرات التي تناولت مستوى التطبيق جاءت في مقرر واحد فقط، وهو: مقرر فقه الجنايات، بتكراراتٍ محدودة للفقرات في هذا المقرر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في مجيء أسئلة مستوى التطبيق في الاختبارات بنسبة متدنية جداً من بين بقية المستويات.

وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة مستوى التقويم، الذي لم يقف الباحث على أيِّ فقرة تناولت هذا المستوى في جميع نماذج الاختبار النهائي لمقررات الفقه، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النظرة السائدة عند جملة من الأساتذة، وهي أنّ الجانب النقدي الفقهي مهارة متقدمة تناسب المستوى العلمي لطلاب الدراسات العليا، لارتباطها غالباً بمناقشة الأقوال والترجيح بينها والاحتجاج للقول المختار، ويغفلون عن التطبيقات الأخرى لمهارة التقويم التي تتناسب مع طلاب البكالوريوس، مثل: مناقشة قول المذهب إذا خالف نصاً واضحاً صريحاً وغير ذلك، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م) من حيث انعدام مجيء أي أسئلة تمثل مستوى التقويم مطلقاً في الاختبارات.

وبالنظر إجمالاً للنتائج السابقة، يظهر أن الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ركزت تركيزاً ظاهراً على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وعلى مستويي التذكر والفهم تحديداً؛ حيث حقق هذان المستويان نسبة (٩٤٪)، بينما حققت المستويات الدنيا مجتمعةً (التذكر والفهم والتطبيق) نسبة (٩٥٪) من مجموع الفقرات، في حين ظهرت المستويات العليا بتمثيل منخفض جداً على الرغم من مجيء مستوى التحليل في الترتيب الثالث إلا أنه جاء بنسبة

متدنية وهي (٣٪)، في حين لم تحقق المستويات العليا مجتمعةً (التحليل، التركيب، التقويم) سوى نسبة (٤٪) من مجموع الفقرات، ويعزو الباحث هذه النتيجة بشكل مجمل لعدة أسباب –تضاف إلى الأسباب الخاصة التي ذكرها الباحث سلفاً ضمن تناول كل مستوى في العرض السابق– وهي: عدم إدراك بعض أساتذة مقررات الفقه لتنوع المستويات المعرفية وتفاوت درجاتها، أو عدم معرفتهم بماهية التحليل والتركيب والتقويم، وأنها تقع ضمن المستويات المعرفية العليا التي يجب العناية بها والعمل على تكثيفها، أو عدم درايتهم بأسلوب تحقيقها، وبطريقة توظيفها في أسئلة مقررات الفقه؛ بسبب تخرجهم من كليات شرعية، وعدم حصولهم على تأهيل تربوي في مرحلة البكالوريوس، أو حصولهم على تأهيل تربوي نظري في مرحلة البكالوريوس دون ممارسة عملية تطبيقية، وكذلك عدم إدراكهم لضرورة تضمين جميع المستويات المعرفية بشكل متوازن في اختبار كل مقرر دراسي، حيث يُلاحظ من خلال العرض السابق للنتائج عدم وجود مقرر واحد حقّق جميع المستويات المعرفية ضمن اختباره النهائي، مما يشير إلى أن الفقرات التي تناولت المستويات المعرفية العليا –على الرغم من محدوديتها– جاءت مصادفةً وتوافقاً وليس قصداً من أستاذ المقرر، وقد اتفقت النتيجة المجملة للدراسة مع نتائج (دراسة عثمان وعبدالله، ٢٠١٦م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م؛ دراسة قدف، ٢٠٠٩م) والتي خرجت بأن أسئلة الاختبارات ركّزت بشكل ظاهر على المستويات الدنيا في مقابل إهمالها للمستويات العليا من تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

١. عقد دورات تدريبية لأساتذة مقررات الفقه تهدف إلى تعريفهم بتصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وتوعيتهم بأهمية توظيفه في تقويم المقررات، لاسيما في الاختبارات النهائية.

٢. عقد ورش عمل لأساتذة مقررات الفقه تهدف لتدريبهم وتمهيرهم على تضمين قياس المستويات العليا من تصنيف بلوم في أسئلة الاختبارات النهائية.

٣. مراجعة وتطوير توصيفات مقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة؛ بحيث تتضمن مخرجاتها جميع المستويات المعرفية من تصنيف بلوم، عوضاً عن تركيزها الحالي على مستوى التذكر.

٤. إعداد دليل للمواصفات الفنية اللازم توافرها في أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة؛ بحيث يتضمن ذلك الدليل الوزن النسبي لتمثيل المستويات المعرفية كلها تمثيلاً متوازناً بما يناسب كل مقرر، وبما يتماشى مع مخرجات التعلم المعرفية في التوصيف بعد تطويره.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحث ما يلي:

١. إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في إحدى مراحل التعليم العام في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

٢. إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير الفقهي.

٢. إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات أصول الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

المراجع

المراجع العربية:

آل عوض، يحيى علي. (٢٠٠٧م). استخدام إستراتيجية قائمة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي [رسالة ماجستير]. جامعة الملك خالد، كلية التربية.

توصيف برنامج بكالوريوس الشريعة التابع لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الملك فيصل. (٢٠٢٢م).

الحامد، عبد الله حامد. (٢٠٢٠م). مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٦ (٣)، ٦٤٧ – ٦٧٥ .

الخطيب، إبراهيم عبد الله. (٢٠٢١م). تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، ٢ (٧)، ١١٣ – ١٤١ .

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٤م). المنهج المدرسي المعاصر. دار الرشد.

الدليمي، عصام، صالح، علي. (٢٠١٤م). البحث العلمي أسسه ومناهجه. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

رسلان، عبد الغفور. (٢٠١٧م). تقويم أسئلة امتحانات اللغة العربية في الشهادة الدينية العالية الماليزية في ضوء مستويات بلوم المعرفية [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية.

شحاتة، حسن، النجار، زينب. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، زكريا، صادق، يسرية، القرني، محمد، مطحنة، السيد. (٢٠١٣م). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة الشقري.

الشقيرات، غازي عبد الله. (٢٠٢٠م). تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة في الأردن لمادة تاريخ الأردن في ضوء مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٤)، ١ – ١٣ .

شومر، توفيق. (٢٠١١م). مهارات التفكير. شركة الشرق الأوسط للطباعة، بدعم من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة فيلادلفيا.

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه أسسه استخداماته. دار الفكر العربي.

عثمان، زليخة عبد العزيز، عبد الله، أحمد عبد الله. (٢٠١٦م). تقويم أسئلة امتحانات شهادة التعليم الأساسي في مادة الفقه والعقيدة في ولاية الخرطوم. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٢ (١٧)، ٨٠ – ٩١ .

عرفان، خالد محمود. (٢٠٠٨م). المناهج المدرسية. مكتبة الرشد.

العمادي، أمينة عباس. (١٩٩٨م). دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٤ السنة السابعة، ٢٣ – ٥٩ .

العمر، عبد العزيز سعود. (٢٠٠٧م). لغة التربويين. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عمرو، أيمن، يحيى، عيد، محمد، مصطفى. (٢٠١٣م). الأهداف التربوية. زمزم ناشرون وموزعون.

الغدوني، عبد الله بن محمد. (٢٠٢١م). التفكير الفقهي ومهاراته الأساسية لطلاب الكليات الشرعية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة تعز فرع التربة، ٢٢ ، ٥٢ – ٧٧ .

قدف، ساتي جمعة. (٢٠٠٩م). تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية للأعوام ٢٠٠٣ – ٢٠٠٦م في مقرر الكيمياء [رسالة ماجستير]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية بالخرطوم.

قطامي، يوسف، قطامي، نايفة. (٢٠٠٠م). سيكولوجية التعلم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠٠٨م). تنمية التفكير بأساليب مشوقة. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، وائل عبد الله، عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢م). تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية. دار المسيرة.

المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي. (٢٠٢٠م). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب.

المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرق التدريس. (٢٠٢٠م). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب.

المفدى، عمر عبد الرحمن. (٢٠٠٦م). علم نفس المراحل العمرية. مطبعة دار طيبة.

ملاك، حسن علي. (٢٠١٤م). مدى تحقيق أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث الكيمياء في الأردن لمستويات هرم بلوم المعدل. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٣٧ ، ١ – ٣٨ .

ترجمة المراجع العربية:

Āl ʻAwaḍ, Yaḥyá ʻAlī. (2007m). istikhdām istirātījīyah qā'imah ʻalá al-as'ilah Dhāt al-mustawayāt al-maʻrifīyah al-ʻUlyā fī tadrīs al-ʻUlūm wa-atharuhā fī al-taḥṣīl wa-Tanmiyat al-tafkīr al-istidlālī ladá ṭullāb al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī. Jāmiʻat al-Malik Khālid, Kullīyat al-Tarbiyah, [Risālat mājistīr]

Tawṣīf Barnāmaj bakālūriyūs al-sharīʻah al-tābiʻ li-Kullīyat al-sharīʻah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, Jāmiʻat al-Malik Fayṣal. (2022m)

al-Ḥāmid, ʻAbd Allāh Ḥāmid. (2020m). Madá taḍmīn mahārāt al-tafkīr al-Baṣrī fī muqarrarāt al-fiqh lil-marḥalah al-mutawassiṭah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Azhar, 186 (3), 647-675

al-Khaṭīb, Ibrāhīm ʻAbd Allāh. (2021m). taḥlīl al-as'ilah altqwymyh al-wāridah fī Kitābī al-tajwīd lil-marḥalah al-ibtidā'īyah fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. Majallat Jāmiʻat al-Jawf lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 2 (7), 113-141

al-Khalīfah, Ḥasan Jaʻfar. (2014m). al-manhaj al-Mudarrisī al-muʻāṣir. Dār al-Rushd

al-Dulaymī, ʻIṣām, Ṣāliḥ, ʻAlī. (2014m). al-Baḥth al-ʻIlmī ususuhu wa-manāhijuh. Dār al-Riḍwān lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ

Raslān, ʻAbd al-Ghafūr. (2017m). Taqwīm as'ilat imtaḥānāt al-lughah al-ʻArabīyah fī al-shahādah al-dīnīyah al-ʻĀlīyah al-Mālīzīyah fī ḍaw' mustawayāt blwm al-maʻrifīyah. al-Jāmiʻah al-Islāmīyah al-ʻĀlamīyah bi-Mālīziyā, Kullīyat Maʻārif al-waḥy wa-al-ʻUlūm al-Insānīyah, [Risālat mājistīr]

Shiḥātah, Ḥasan, al-Najjār, Zaynab. (2003m). Muʻjam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah

al-Shirbīnī, Zakarīyā, Ṣādiq, ysryh, al-Quranī, Muḥammad, mṭḥnh, al-Sayyid. (2013m). Manāhij al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʻīyah. Maktabat al-Shaqarī

al-Shuqayrāt, Ghāzī ʻAbd Allāh. (2020m). taḥlīl as'ilat imtaḥānāt al-thānawīyah al-ʻĀmmah fī al-Urdun lmādh Tārīkh al-Urdun fī ḍaw' mustawayāt al-majāl al-maʻrifī Ḥasab taṣnīf blwm. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15 (4), 1-13

Shawmar, Tawfīq. (2011M). mahārāt al-tafkīr. Sharikat al-Sharq al-Awsaṭ lil-Ṭibāʻah, bi-daʻm min ʻImādat al-Baḥth al-ʻIlmī wa-al-Dirāsāt al-ʻUlyā bi-Jāmiʻat Fīlādilfiyā

Ṭuʻaymah, Rushdī. (2004m). taḥlīl al-muḥtawá fī al-ʻUlūm al-Insānīyah, mafhūmuhu ususuhu astkhdāmāth. Dār al-Fikr al-ʻArabī

ʻUthmān, Zulaykhah ʻAbd al-ʻAzīz, ʻAbd Allāh, Aḥmad ʻAbd Allāh. (2016m). Taqwīm as'ilat imtaḥānāt shahādat al-Taʻlīm al-asāsī fī māddat al-fiqh wa-al-ʻaqīdah fī Wilāyat al-Kharṭūm. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʻat al-Sūdān lil-ʻUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā, 2 (17), 80-91

ʻIrfān, Khālid Maḥmūd. (2008M). al-Manāhij al-madrasīyah. Maktabat al-Rushd

al-‘Imādī, Amīnah ‘Abbās. (1998M). dirāsah muqāranah fī taḥlīl maḍmūn as’ilat kutub al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah wāmthānāthā lil-marḥalah al-i‘dādīyah bi-Dawlat Qaṭar. Majallat Markaz al-Buḥūth al-Tarbawīyah bi-Jāmi‘at Qaṭar, 14 al-Sunnah al-sābi‘ah, 23-59

al-‘Umr, ‘Abd al-‘Azīz Sa‘ūd. (2007m). Lughat al-Tarbawīyīn. Maktab al-Tarbiyah al-‘Arabī li-Duwal al-Khalīj

‘Amr, Ayman, Yaḥyá, ‘Īd, Muḥammad, Muṣṭafá. (2013m). al-ahdāf al-Tarbawīyah. Zamzam Nāshirūn wa-Muwazzi‘ūn

Alghdwny, ‘Abd Allāh ibn Muḥammad. (2021m). al-tafkīr al-fiqhī wa-mahārātuh al-asāsīyah li-ṭullāb al-Kullīyāt al-shar‘īyah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, Dā’irat al-Dirāsāt al-‘Ulyā wa-al-Baḥth al-‘Ilmī, Jāmi‘at Ta‘izz Far‘ al-turbah, 22, 52-77

Qaddafī, Sātī Jum‘ah. (2009M). taḥlīl wa-taqwīm as’ilat imtaḥānāt al-shahādah al-thānawīyah lil-a‘wām 2003 – 2006m fī muqarrir al-kīmiyā’, Jāmi‘at al-Sūdān lil-‘Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā. Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Kharṭūm, [Risālat mājistīr]

Qaṭāmī, Yūsuf, Qaṭāmī, Nāyfah. (2000M). Saykūlūjīyat al-ta‘allum al-Ṣafī. Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘

al-Kubaysī, ‘Abd al-Wāḥid. (2008M). Tanmiyat al-tafkīr b’sālyb mshwqh. dybwnw lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘

Muḥammad, Wā’il ‘Abd Allāh, ‘Abd al-‘Aẓīm, Rīm Aḥmad. (2012m). taḥlīl muḥtawá al-manhaj fī al-‘Ulūm al-Insānīyah. Dār al-Masīrah

al-Mu‘jam al-muwaḥḥad li-muṣṭalaḥāt al-ishrāf al-tarbawī. (2020m). al-Munaẓẓamah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-‘Ulūm, Maktab tansīq al-Ta‘rīb

al-Mu‘jam al-muwaḥḥad li-muṣṭalaḥāt al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs. (2020m). al-Munaẓẓamah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-‘Ulūm, Maktab tansīq al-Ta‘rīb

al-Mufaddá, ‘Umar ‘Abd al-Raḥmān. (2006m). ‘ilm nafs al-marāḥil al-‘Umarīyah. Maṭba‘at Dār Ṭaybah

Malāk, Ḥasan ‘Alī. (2014m). Madá taḥqīq as’ilat imtiḥān shahādat al-dirāsah al-thānawīyah al-‘Āmmah lmbḥth al-kīmiyā’ fī al-Urdun li-mustawayāt Haram blwm al-mu‘addal. al-Majallah al-Tarbawīyah, Jāmi‘at Sūhāj, Kullīyat al-Tarbiyah, 37, 1-38

المراجع الأجنبية:

Krulike, Stephen, and Jesse A. (1993). Reasoning and Problem Solving: A Handbook for Elementary School Teachers.

Yearbook of the National Council of Teacher of Mathematics. (1999). National Council of Teacher of Mathematics.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:

(March, June, September and December)