ردمد: ٧١٨٩ - ١٦٥٢ ردمد (النشر الإلكتروني): ٧٤٧٢ – ١٦٥٢ العدد السادس والعشرون ... رجب ١٤٤٢ هـ - مارس ٢٠٢١ م

مجلة جامعة الباحة

للعلوم الإنسانية

دورية - علمية - محكمة

مجلة علمية تصدر عن جامعة الباحة

البريد الإلكتروني: buj@bu.edu.sa الموقع الإلكتروني: https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs

مجلة جامعة الباحة
للعلوم الإنسانية

العدد السادس والعشرون ... رجب ١٤٤٢هـ - مارس ٢٠٢١م ردمد: ٧١٨٩ - ١٦٥٢ ردمد (النشر الإلكتروني): ٧٤٧٢ - ١٦٥٢

المحتويات

التعريف بالمجلة .....

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية .....

المحتويات.....

الإقامة في غير البلاد الإسلامية: دراسة فقهية 1

د. أمل بنت إبراهيم بن عبد الله الدباسي

جمع مفردات اللغة الدارجة ودراستها بين التأييد والرفض 45

د. منصور سعيد أحمد أبوراس

الشعر الصوفي العربي في دراسات المستشرقين رينولد نيكلسون أنموذجاً..... 80

د. أحمد بن صالح أحمد الغامدي

محمد بن عبدالسلام الخشني وجهوده العلمية في الأندلس..... 107

د. مها بنت مفرح بن مانع أل محمود

تحليل محتوى أسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء العمليات المعرفية: (دراسة تقويمية)..... 134

د. محمد زيدان عبدالله ال محفوظ ..... د. محمد عوض محمد السحاري

دور معلمي العلوم الشرعية في تنمية الثقافة الصحية من خلال المقررات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم بمنطقة عسير 172

د. مسفر أحمد مسفر أل عاطف الوادعي

تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء الإعجاز العلمي في القرآن الكريم..... 203

د. أماني خلف الغامدي..... د. فياض حامد العنزي..... د. لمياء جادالرب الجبيلي

الاضطرابات السلوكية الخارجية وعلاقتها بتكرار الجرائم لدى الأحداث الجانحين بمحافظة الباحة: دراسة اكلينيكية سيكومترية..... 238

د. نجلاء محمود محمد الحبشي

دور جامعة الباحة في تحقيق الامن الفكري للطلبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة..... 270

د. عطية محمد الأحمد البدارنة

درجة استفادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من المؤتمرات الدولية والمحلية..... 312

د. عواد حماد الحويطي

درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمنطقة عسير الحضرية لأبعاد الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية..... 336

د. محمد أحمد علي أل مسلط.....د. سلطان سعيد عبده المخلافي

Magical Realism in Ben Okri's Novel *The Famished Road*..... 377

الواقعية السحرية في رواية بن أوكري طريق الجوع .....

Dr. John Kuriakose

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الباحة

وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

تصدر عن جامعة الباحة

مجلة دورية ـــ علمية ـــ محكمة

الرؤيـــة: أن تكون مجلة علمية تتميز بنشر البحوث العلمية التي تخدم أهداف التنمية الشاملة بالمملكة العربية السعودية وتسهم في تنمية القدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم داخل الجامعة وخارجها.

الرسالة: تفعيل دور الجامعة في الارتقاء بمستوى الأداء البحثي لمنسوبيها بما يخدم أهداف الجامعة ويحقق أهداف التنمية المرجوة ويزيد من التفاعل البناء مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.

رئيس هيئة التحرير:

د. مكين بن حوفان القرني

مدير التحرير:

د. محمد عبد الكريم علي عطية

أعضاء هيئة التحرير:

د. سعيد بن أحمد عيدان الزهراني
أستاذ مشارك بقسم الدراسات الإسلامية
كلية العلوم والآداب بالمندق جامعة الباحة

د. عبد الله بن خميس العمري
أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والآداب ببلجرشي جامعة الباحة

د. محمد بن حسن الشهري
أستاذ مشارك بقسم الدراسات الإسلامية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الباحة

د. خديجة بنت مقبول الزهراني
أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة الباحة

د. محمد بن عبد الكريم علي عطية
أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة الباحة

ردمد النشر الورقي: 7189 ـــ 1652

ردمد النشر الإلكتروني: 7472 ـــ 1658

رقم الإيداع: 1963 ـــ 1438

ص. ب: 1988

هاتف: 00966 17 7250341 / 00966 17 7274111

تحويلة: 1314

البريد الإلكتروني: buj@bu.edu.sa

الموقع الإلكتروني: https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs

تحليل محتوى أسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء العمليات المعرفية: (دراسة تقويمية)

د. محمد زيدان عبدالله آل محفوظ
الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية في جامعة الملك خالد

د. محمد عوض محمد السحاري
الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية في جامعة الملك خالد

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف العمليات المعرفية الواجب توافرها بأسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة، ومدى تضمن الأسئلة للعمليات المعرفية، تعرف الفروق بين مقررات الفقه فيما يتعلق بمجموع ما تضمنته من تكرارات العمليات المعرفية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل أسئلة مقررات الفقة للفصل الدراسي الثاني بالمرحلة المتوسطة (١٤٤١هـ). وتم جمع البيانات من خلال بطاقة تحليل تكونت من (٨) محاور و(٢٩) عملية معرفية. وتوصلت نتائج البحث إلى أن أعلى نسبة توافر للعمليات المعرفية بالأسئلة للتركيب والبناء المعرفي، والاستدلال الاستنباطي، والتذكر للصف الأول والثاني، والاستدلال الاستقرائي، والتركيب والبناء المعرفي، والتمثيل، والاستدلال الاستنباطي، وتحديد الأنماط والأسباب والعلاقات للصف الثالث. وبالمقارنة بين مقررات الفقه للصف الأول والثاني والثالث بالنسبة للمحاور فإن أعلى نسبة توافر للعمليات المعرفية بالأسئلة للمحاور التالية: للتوليد، التكامل، والتنظيم للصف الأول والثاني والثالث، وتختلف نتائج الصف الأول بالتذكر، وجمع المعلومات، والثاني بالتذكر والثالث بالتحليل. وأقل نسبة توافر للعمليات المعرفية بالأسئلة للتركيز والتقويم للصف الأول والثاني والثالث، وتختلف نتائج الصف الأول والثاني بالتحليل، والصف الثاني والثالث بجمع المعلومات، وتختلف نتائج الصف الثالث عن الأول والثاني بالتذكر. ويتضح من نتائج البحث إلى عدم توافر بعض العمليات المعرفية بمقررات الفقه للمرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: العمليات المعرفية؛ مقررات الفقه؛ المرحلة المتوسطة.

Analyzing the Content of Questions for the Jurisprudence Courses of the Intermediate Stage in Light of Cognitive Processes: An Evaluation Study

Dr. Mohamed Zidan Abdullah Al Mahfouz
Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, King Khalid University

Dr. Mohamed Awad Mohamed Al-Sahari
Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, King Khalid University

Abstract:

This study aims to know cognitive processes that must be met by questions of the jurisprudence curriculum in the intermediate stage, and how could the questions include cognitive processes., and the differences between jurisprudence curriculum with regard to the total iterations of cognitive processes. The two researchers used the descriptive analytical method, to analyze the questions of jurisprudence curriculum for the second semester of the intermediate stage (1441 AH). The data has been collected through an analysis card consisting of (8) axes and (29) cognitive processes. The current study showed that the highest availability of cognitive processes with questions for syntax and cognitive construction, deductive reasoning, remembering for the first and second grade, inductive reasoning, syntax and cognitive structure, representation, deductive reasoning, specifying patterns, causes, relationships for the third grades. By comparison between the curriculum of jurisprudence for the first, second and third grades with respect to the axes, the highest availability of cognitive processes occurring with the questions for the following axes: for generation, integration and organization for the first, second and third grades, and the results of the first row differ by remembering and gathering information, the second by remembering and the third by analysis. The lowest availability of cognitive processes with questions for focus and evaluation for the first, second and third grades, and the results of the first and second grades differ by analysis, and the second and third grades by collecting information, and the results of the third and second grades differ by remembering. It is clear from the results of the study to the lack of some cognitive processes in the curriculum of jurisprudence for the intermediate stage.

Keywords: Cognitive Processes, Curriculum of Jurisprudence, Intermediate Stage.

مقدمة:

تعد عملية التقويم من العمليات المهمة بالنسبة للمؤسسات التعليمية والتربوية؛ وذلك للكشف عن جدوى المقررات المقدمة للتلاميذ، علاوة على إنعكاس نتائج عملية التقويم على كافة عناصر منظومة المنهج، ويهتم المجتمع اهتمامًا بالغًا بعملية التقويم؛ حيث تكشف عملية التقويم مدى فاعلية هذه المقررات لتحقيق الأهداف التعليمية.

وتتحدد عناصر المنهج الرئيسة في الأهداف والمحتوى والطريقة والأنشطة والتقويم، وللتقويم مكانة لها أهميتها، فله تأثير على الأهداف التعليمية والمحتوى وطريقة التدريس والأنشطة التي يتضمنها المنهج، فبواسطة التقويم يمكن التعرف على مواطن الضعف وعلاجها وتحديد مواطن القوة وتعزيزها، ولذا يعتبر التقويم من أكثر الإجراءات أهمية في عملية التعليم (السايح، هاني، ٢٠٠٩، ٢٠٦).

ويعد التقويم عملية حتمية في مجال التدريس شأنه في ذلك شأن كافة مجالات النشاط الأخرى، إضافة إلى أنه جزءاً رئيسيًا من العملية التعليمية (الضفيري، العيدان، ٢٠١٠، ١٧)، حيث أن كل عملية تطوير لابد وأن تبني على ما تسفر عنه نتائج عملية التقويم؛ وذلك لتحديد جوانب القوة ونواحي القصور التي ينبغي معالجتها.

وبناءً على ذلك تولي المؤسسات التعليمية التقويم عناية فائقة، وذلك لأن بعض جوانب العملية التعليمية، قد تطور بناء على العديد من المتغيرات دونما عملية تقويم حقيقية تسهم في التخطيط الملائم للبرامج التربوية، مما دعى إلى أهمية استمرارية عملية التقويم، خاصة بعد الجهد المبذول وما تم إنفاقه من أموال في هذا الشأن؛ حيث أن عملية التقويم أصبحت ضرورية في إصدار الأحكام بمدى قبول النتائج، وبذلك يعد التقويم الأداة الحقيقية التي يؤسس عليها مطورى البرامج التعليمية، مما يؤدي إلى إتخاذ ما يلزم من قرارات لتحسين الجوانب التي أثبتت عملية التقويم فشلها. (السعدون، ٢٠١٢، ١١٠٥).

ولما كانت المناهج أهم وسائل التربية الفعالة التي تسهم في الحد من المخاطر التي تواجه المجتمع ومترجمة للتقدم العلمي والمعرفي الناتج من خلال الثروة المعرفية، كان لابد من العناية بها من حيث التقويم والتطوير، من منطلق أن المناهج ليست ثابتة وإنما تخضع لعمليات تطوير وتقويم مستمرين، بهدف بناء مناهج جديدة (شحاته، ٢٠٠٤، ٢٠).

ولمقررات الفقه كأحد فروع التربية الإسلامية أهميته في التأثير في نفوس المتعلمين؛ حيث إنه يقوم على ترسيخ القوانين والأحكام الشرعية من خلال استنتاجها من أدلتها التفصيلية المستنبطة من الكتاب والسنة، كما يهتم بدراسة العبادات والمعاملات والأخلاق الفردية والاجتماعية التي يتخلق بها المؤمن، ودليل الخير الذي يريده الله تعالى لمن تعلمه.

وتسعى التربية الإسلامية بوجه عام إلى تحقيق الأهداف التربوية؛ لأن مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية، وعليه تعد أساسًا شاملًا لبقية المناهج وموجهًا لها، وبذلك يتضح مدى أهميتها بين المناهج الدراسية الأخرى. ولما كانت بهذه الدرجة من الأهمية، فإنه يجب الاهتمام بها من حيث تقويمها وتطويرها في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة أملًا في زيادة فاعليتها على المستوى الفكري والمعرفي، ويكون التقويم وفق منهجية علمية صحيحة، ومستند على أسس فكرية ومعرفية وتربوية (كيتا، ٢٠١٧، ٥١).

هذا وقد أثبتت الاتجاهات العالمية في التربية أهمية الأسئلة في تحديد مستوى تحصيل التلاميذ، والوقوف على نواحي القوة ونواحي القصور لديهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهارات البحث العلمي، مهارت التفكير الإبداعي؛ علاوة على بعض التأكيدات التي تحتم ضرورة تنوعها لتشمل مجالات المعرفة (الجلاد، ٢٠٠١). علاوة على أهمية التركيز على التقويم الشامل وذلك بشمول أسئلته، ودقة صياغتها، وتدرج مستوياتها المعرفية، ووضوحها وتنوعها.

وقد ظهرت في مطلع الستينات اهتمام علم النفس المعاصر بكيفية تكوين المعرفة وتجهيز المعلومات، مما أدى إلى إفراز العديد من المصطلحات، مثل العمليات المعرفية، ويركز علماء المدرسة المعرفية على العمليات الداخلية للفرد أثناء التعلم، بما يتضمنه من إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة، وأصبح التركيز على العمليات المعرفية التي تحدث بين تقديم المثير وتوليد الاستجابة، مثل عمليات التذكر والفهم والإدراك وحل المشكلات وغيرها من العمليات العقلية المعرفية الأخرى (زيتون، ٢٠٠١، ٨٦).

وتتطلب مقررات الفقه ممارسة التلاميذ العمليات المعرفية كالتذكر والتنظيم والتحليل وجمع المعلومات والتقويم في أثناء دراستهم للموضوعات الفقية؛ للوصول إلى الأحكام الفقهية الصحيحة المستندة على مجموعة من الأدلة المعتمدة عند أهل العلم.

وتعد العمليات المعرفية أداة الفرد فى تشكيل النفس وذريعته الأساسية في الاتصال بالبيئة والحصول على المعرفة وتحصيلها، فبالعمليات المعرفية يستطيع الإنسان أن يكون نماذج كلية من الإحساسات المتفرقة عن الأشياء والموضوعات والأحداث (أحمد، ٢٠١٦، ٥٤١). ويركز التعلم باستخدام العمليات المعرفية على مجموعة من الجوانب المعرفية؛ وذلك لتأكيدها على ضرورة اكتساب المهارات المعرفية ومعالجة المعلومات كاستنتاجها وتحليلها وتصنيفها ومقارنتها وتقويمها واستباط الأحكام منها.

فالعمليات المعرفية تهيئ الفرصة لاستحداث الأفكار الخلاقة في سهولة؛ حيث إنها تمكن التلاميذ من اكتساب المعرفة واستدعائها، وتنمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي وبناء الأفكار وربطها؛ فهي نوع من السلوك يقود التلاميذ إلى ممارسات انتاجية (قطامي وعمورة، ٢٠٠٥، ٥٩).

وترتبط العمليات المعرفية بتنمية القدرات العقلية التي تعد هدفًا من أهداف التعليم؛ لأنها تساعد التلميذ على التعامل بكفاءة مع التغيرات والتطورات السريعة الناجمة عن الانفجار المعرفي، والتسارع التكنولوجي (الحربي، ٢٠٠٩، ٢)، وتسهم في مساعدة المتعلمين على التطورات المعرفية التي تساعدهم في حسن الاختيار والقدرة على إصدار التعليمات الصحيحة، والتوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات التي تواجههم بطريقة موضوعية (فودة، البعلي، ٢٠٠٦، ١٤١)، علاوة على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وإكسابهم مهارات التفكير المختلفة مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

فالتركيز على العمليات المعرفية يساعد المتعلمين في اكتساب واستيعاب استجاباتهم فيما يتعرضون إليه من مواقف تتطلب مزيدًا من التفكير، كما تساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل وفي الاحتفاظ بما اكتسبوه من خبرات تعليمية.

كما تساعد العمليات المعرفية التلاميذ على تحقيق المعرفة من خلال التفاعل مع البيئة وما تحتويه من مثيرات متنوعة، والاستفادة من الخبرات السابقة للتعامل مع المواقف، وترتبط بالنمو العقلي المعرفي الذي يعبر عن تغيرات في الأبنية المعرفية التي تحدث خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، فيرى بياجيه أن تقدم النشاط العقلي المعرفي عبارة عن تحسن منظم للمهارات العقلية التي تسنهدف إحداث توازن بين عمليات التمثيل والموائمة التي تنشأ عن تاريخ خبرات التلميذ (عبد القادر، ٢٠١٢، ٤١).

وتأكيداً لما سبق أوصت الدراسات والبحوث بضرورة الاهتمام بتنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ كدراسة ميخائيل (٢٠٠٩)، ودراسة الأكلبي (٢٠١٢)، ودراسة صالح (٢٠١٥)، ودراسة كاسجرند وسمسار (Casagrand& Semsar, 2017) ودراسة طلبة (٢٠١٩).

ويعد نموذج أبعاد التعلم من النماذج المهمة لتنمية هذه العمليات المعرفية، حيث يسعى لتنظيم المحتوى التعليمي للتلاميذ في تسلسل هرمي وكذلك تلخيص الأفكار وتوضيح العلاقات بين أجزاء المعرفة المختلفة (alkhateeb,2015)، فهو ترجمة حقيقية لكافة خصائص ومميزات نظريات التربية التي استنبط نموذج التعلم منها أبعاده، حيث تعد أحدث وأهم ما ظهر في الحقل التربوي التعليمي من نظريات، والمتمثلة في نظريات التعلم التعاوني والتعلم القائم على وظائف المخ.

ويستند هذا النموذج إلى النظرية البنائية، التي ترى أن التعلم الجديد يتطلب جهد ونشاط عقلي من قبل التلاميذ، فالمعلومة الجديدة تبنى على أساس ما لدى المتعلم من خبرات ومعارف سابقة، حيث يبنى النسق المعرفي ذاتيًا بواسطة جهاز المتعلم المعرفي إذ أنه لا يتم انتقاله من المعلم إلى التلميذ، ويُعد التعلم بمثابة نشاطًا مستمرًا ذاتيًا عندما يواجه المتعلم مشكلة تتعلق بحياته، فتتولد من خلالها طاقة ذاتية تدفعه إلى إيجاد حلول لتلك المشكلة

(قطامي عرنكي، ٢٠٠٧، ٢٣٨).ويستطيع النموذج من خلال ترجمته من نموذج نظري إلى نموذج عملي تحقيق جودة التعليم من خلال عمليات التحليل والتصنيف التي يمارسها المتعلم أثناء التعلم، وكذلك حاجة المتعلم إلى مجموعة من المثيرات بالإضافة إلى آليات التغذية الراجعة (أبو بكر، ٢٠٠٣، ٢٨)، ويهدف النموذج إلى أن يكون لدى التلاميذ القدرة على تطوير أنفسهم على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم خلال حياتهم.

وقد أشار (صالح وبشير، ٢٠٠٥، ١٩٨- ١٩٩) إلى أن هناك مميزات يمكن تحقيقها أثناء تطبيق هذا النموذج، وأهمها تنمية الاستيعاب والقدرات الذهنية وإكساب المهارات والعادات العقلية وعلاج حالات الضعف الدراسي بطريقة علمية وتربوية، وتنمية مهارات التفكير المختلفة. ومما يميز نموذج أبعاد التعلم شموليته وتنوعه فيما يتضمنه من مهارات، وكذلك التدرج المنطقي في مستويات الصعوبة؛ إذ يساعد على إتاحة العديد من الخطوات العلمية والمهارات العقلية، وتنمية المهارات المعرفية لدى التلاميذ (قطامي وعرنكي، ٢٠٠٧، ١٠٤). وبناءً على ما سبق فإن البحث الحالي يسعى للتعرف على مدى تضمن الأسئلة لمقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للعمليات المعرفية (دراسة تقويمية).

مشكلة البحث:

نظراً لأهمية الأسئلة والتي تعد جزء من التقويم لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ والوقوف على نواحي القوة ومواضع القصور، وإثارة دافعية وميول التلاميذ، وتنمية مهارات البحث لديهم، وتنمية مهارات التفكير العليا، وبالاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت تقويم مناهج التربية الإسلامية يتضح أن هناك قصورًا في هذه المناهج، الأمر الذي يتطلب استمرارية تقويمها وتطويرها مثل دراسة يونس (٢٠٠٦) التي أسفرت نتائجها عن أن هذه المناهج تعاني كثيرًا من السلبيات مثل إهمال أمور الشريعة من عبادات ومعاملات وإهمال المستجدات المعاصرة في أمور الحياة وإهمال تكوين المثقف الديني، ودراسة سبحي (٢٠٠٨) التي أسفرت نتائجها عن قصور محتوى كتب هذه المناهج في تضمين التطبيقات التربوية لمقاصد الشريعة الإسلامية المناسبة للتلاميذ، وعدم مراعاة مدى وتتابع واستمرارية وعمق عرض هذه التطبيقات، وتدني مستوى تناولها، ودراسة قاسم (٢٠١٣) التي أسفرت عن أن هذه المناهج لا تعالج مستجدات العصر الحديث التي يرغب الطلاب تناولها وعدم تلبيتها للاحتياجاتهم وخصائصهم العمرية، ودراسة السنيدي (٢٠١٧) التي أسفرت عن ضعف منهج الحديث في مواكبة مجتمع المعرفة وتحدياته بمفاهيمها وقيمها، حيث خلت من معظم المفاهيم المرتبطة بمهارات مجتمع المعرفة. وتعتبر الأسئلة التقويمية أحد مكونات مناهج التربية الإسلامية، ومما يؤكد احتياج هذه الأسئلة إلى التقويم دراسة صلاحين (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجالات الأقل بحسب تقدير المعلمين كانت (تنمية التفكير). ويتضمن المنهج الأسئلة والتي ينبغي أن تنمي التفكير لدى

الطلاب. أما دراسة جوارنة (٢٠٠٦) فمن أهدافها تعرف مدى مراعاة التقويم في كتب التربية الإسلامية للمعايير التربوية المعاصرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير (متدني جدا – متدني – متوسط) تمثل مجموعها بنحو ٧٠٪. في ضوء كل ما سبق من نتائج وتوصيات للدراسات والبحوث السابقة، يسعى البحث الحالية تعرف مدى تضمن أسئلة مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة للعمليات المعرفية (دراسة تقويمية)، خاصة أنه وعلى حد علم الباحثين لا يوجد دراسات قامت بتعرف مدى تضمن أسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للعمليات المعرفية (دراسة تقويمية).

أسئلة البحث:

١. ما العمليات المعرفية التي ينبغي توافرها بأسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة؟
٢. ما مدى تضمين أسئلة مقررات الفقه بالصف الأول متوسط للعمليات المعرفية؟
٣. ما مدى تضمين أسئلة مقررات الفقه بالصف الثاني متوسط للعمليات المعرفية؟
٤. ما مدى تضمين أسئلة مقررات الفقه بالصف الثالث متوسط للعمليات المعرفية؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بمجموع ما تضمنته من تكرارات العمليات المعرفية باختلاف الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث متوسط)؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث فيما يلي:

١. تحديد العمليات المعرفية الواجب توافرها بأسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة.
٢. تعرف مدى تضمين أسئلة مقررات الفقه بالصف (الأول والثاني والثالث) متوسط للعمليات المعرفية.
٣. توضيح الفروق بين مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بمجموع ما تضمنته من تكرارات العمليات المعرفية باختلاف الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث متوسط).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. تقويم مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة، في ظل التقدم العلمي والثقافي الذي أصبح أحد التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية وباتت تحتم على مقررات الفقه التطوير والتقويم المستمرين.
٢. يزود البحث القائمين على تعليم مقررات الفقه بالعمليات العقلية اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، لتتم عملية التقويم في ضوئها وذلك للوقوف على نواحي القوة والضعف.

٣. تزويد المعلمين بمعلومات حول العمليات المعرفية ومدى تضمينها في مقررات الفقه، وكذلك التركيز عليها أثناء تدريسهم.

٤. قد يفتح المجال لإجراء أبحاث متشابهة في مختلف المراحل الدراسية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** مقررات الفقه للفصل الدراسي الثاني، للصف الأول، الثاني، الثالث المتوسط.
- **الحدود المكانية:** مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الثاني، للصف الأول، الثاني، الثالث المتوسط.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني (١٤٤١هـ).

مصطلحات البحث:

العمليات المعرفية: تعرف بأنها "مجموعة المهارات العقلية المتحكم فيها شعوريًا من قبل المتعلم، ويستطيع استخدامها في عملية التعلم وما يتعلق بها من حفظ المعلومات ومعالجتها ووضع حلول المشكلات" (الزيات، ١٩٩٨، ٢٢٧).

تعرف العمليات المعرفية إجرائياً: قدرة التلميذ في المرحلة المتوسطة على القيام ببعض العمليات العقلية والتي قد تساعده على استذكار ومعالجة القضايا المعرفية في مقررات الفقه.

الفقه: عرفه ابا الخيل (٢٠٠٦) العلم بالأحكام الشرعية المكتسبة من أدلتها التفصيلية.

تعرف مقررات الفقه إجرائياً: المقررات التي يتم تدرسها بالمرحلة المتوسطة ويُعنى بفهم أحكام الشريعة الإسلامية واستنباطها من أدلتها التفصيليّة في القرآن الكريم والسنة النبوية في كل مناحي حياة المسلم من أفعال وعبادات هو مكلّف بها.

المرحلة المتوسطة: يعرفها حكيم (٢٠١٢) بأنها مرحلة من مراحل التعليم العام، ومدتها ثلاثة سنوات دراسية، وتبدأ بعد حصول التلاميذ على الشهادة الابتدائية.

التقويم: يعرف بأنه "عملية جمع بيانات حول بعض نواحي المنهج الدراسي أو بعض النتاجات التعليمية، وتصنيفها هذه البيانات ومعالجتها بأساليب تقديرية أو إحصائية لإتخاذ قرارات محددة تخص المنهج ومحصلته، بمعنى تحديد صلاحيته كوثيقة للتعلم، وتحديد قيمته في التغيير السلوكي المنشود لدى التلاميذ، بهدف إتخاذ قرارات تستهدف استمرارية المنهج أو ضرورة تطويره" (علي، ٢٠٠٣، ١٤١).

يعرف التقويم إجرائياً: بأنه "عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات والمعلومات للكشف عن مدى تضمين العمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه المقرر على تلاميذ المرحلة المتوسطة وذلك بتوظيف آليات قياس متعددة، بهدف تحديد مدى صلاحيتها".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: تقويم مناهج التربية الإسلامية:

مفهوم التقويم:

يعد التقويم حجر الزواية ونقطة البداية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية في أي مجتمع، ويساعد التقويم في معرفة درجة تحقق الأهداف، ويوفر من خلال نتائجه قاعدة من المعلومات يستطيع من خلالها متخذي القرار إتخاذ ما يلزم بشأن عملية التطوير في منظومة المنهج.

ويمثل التقويم أهمية في حدوث أي عملية تطوير تربوي تسهدف تنمية جوانب القوة والوقوف على نواحي الضعف في العملية التعليمية مما يساهم في التعرف على نواتج التعلم ومدى تحقيق أهداف عملية التعلم، وإتخاذ القرار المناسب لدى متخذي القرارات التربوية، ولا يكفي من خلال التقويم بتحديد أوجه القصور وإنما يقوم بالعمل على تلافيها والتغلب عليها (الوكيل، محمد، ٢٠١٢، ١٥١).

وقد أدى التطور الذي حصل على المفهوم الحديث للمنهج إلى تغيير النظرة إلى التقويم، حيث تضمن عناصر المنهاج بما تشتمل عليه من أهداف ومحتوى وطرق واستراتيجيات تدريس، وقد بات التقويم يركز على نواحي القوة والقصور بالمنهج، علاوة على مجموعة من الخطوات والحلول التي تسهم في تطوير هذه المناهج من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (زاير، إيمان، ٢٠١١، ٢٧١- ٢٧٢).

ويعرف التقويم بأنه "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات ومعلومات باستخدام أدوات متعددة للقياس في ضوء مجموعة من الأهداف المنشودة، بهدف تحقيق تقديرات كمية وشواهد كيفية يمكن الاستناد إليها وقت إصدار أحكام" (علام، ٢٠٠٩، ٢١)، كما يعرف بأنه "مجموعة من المعارف المحددة بدقة والتي يتم معالجتها وتنظيمها بشكل معين في صورة معارف ومفاهيم، وحقائق وأفكار أساسية". (أبو ختله، ٢٠٠٥: ٧٦).

يتمثل المنهج في مجموعة الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بهدف تنميتهم تنمية شاملة في إطار اجتماعي معين. ومن ثم تتم عملية تقويم المنهج للتأكد من مدى صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال تدريسه.

ويعرف تقويم المنهج بأنه "عدد من الإجراءات والوسائل التي تجرى لنتعرف على مدى صلاحية المنهج بكافة وأهدافه ومحتواه وأنشطته وأبعاده ومصادره تعلمه ووسائل تقويمه وقدرته على تحقيق الأهداف المنشودة من

وراء تطبيقه" (اللقاني، الجمل، ١٩٩٦، ١٤٠)، ويعرف بأنه "عملية تشخيص تتصف بالاستمرارية وتستهدف معرفة جوانب القوة والقصور في المنهج الدراسي الحالي بهدف تطويره وذلك في ظل أهداف دقيقة ومحددة سلفًا" (عفانة، اللولو، ٢٠٠٤، ٣٦).

يعرف تقويم مقررات الفقه: بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات والمعلومات للكشف عن مدى تضمين العمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه المقرر على تلاميذ المرحلة المتوسطة وذلك بتوظيف آليات قياس متعددة، بهدف تحديد مدى صلاحيتها.

أهمية عملية تقويم: تعد عملية تقويم المناهج من العمليات المهمة والرئيسة بالنسبة للمؤسسات التعليمية؛ حيث تستهدف التحقق من جدوى هذه المناهج التي تقدمها لأبنائها من خلال التعرف على النتائج التي أحدثها هذا المنهج، تبرز أهمية التقويم من خلال التالي:

١. تسير عملية تقويم المنهج موازية مع العمليات الأخرى مثل التخطيط للمنهج وتنفيذه.
٢. يزود المتخصصين ومطوري المناهج الدراسية بالبيانات والإحصاءات والمعلومات اللازمة لمعالجة نواحي القصور.
٣. يساعد التقويم المعلمين على تشخيص نقاط القوة والكشف عن نواحي الضعف، أثناء تنفيذهم لأنشطة التعلم واستخدامهم للوسائل التعليمية، التي تعينهم على معرفة مستويات المتعلمين ومدى تفاعلهم مع المحتوى.
٤. يساعد التلاميذ على الوقوف على المستوى المعرفي والتقدم العلمي، وتحديد مدى قدرتهم على تحمل الأعباء التعليمية، وتحديد مقدار الوصول للأهداف التعليمية المنشودة والمحددة من قبل المجتمع والمرجو تحقيقها.
٥. يمكن أولياء الأمور من الوقوف على مستويات تحصيل أولادهم، وكذلك تحديد جوانب القصور التي تتطلب منهم تضافر جهودهم مع المدرسة للتغلب على هذه الجوانب، وبالتالي يستطيع أولياء الأمور الحكم على مدى قيمة هذا المنهج تربويًا.
٦. يكتسب عملية التقويم المنهجية أهمية بالنسبة للمجتمع، إذ يقدم بيانات وإحصائيات ذات قيمة تسهم في التنبؤ بالتغيرات المتوقعة الحدوث، وما يؤثر فيها من عوامل، وتحديد مدى فاعلية المنهج في بناء المتعلمين ومواجهة ما يواجههم من مشكلات (فساريبو، ٢٠١٤، ٤٥- ٤٦).

لذا، فالحاجة إلى تقويم المقررات الدراسية أصبحت أساسية في إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل، وهو بهذا المعنى يعد الأداة الواقعية التي يستند إليها المقومون للعملية التعليمية ومن ثم إتخاذ قرارات مناسبة بشأن التحسينات التي ينبغي إجراؤها.

أسس عملية التقويم: يقوم تقويم المنهج على مجموعة من الأسس والمعايير التي ينبغي مراعاتها عند عملية تخطيط التقويم وتنفيذها إذا ما أريد لهذه العملية بلوغ الأهداف، ويمكن تحديدها فيما يلي:

١. التقويم يتصف بالعمومية والشمول: فهو ليس مرادفًا للامتحانات والاختبارات والمقاييس، فالاختبارات والامتحانات أدوات قياس، والقياس أحد وسائل عملية التقويم.
٢. عملية التقويم ليست عبارة عن تقدير كمي أو كيفي للظاهرة فقط، حيث تهدف إلى الوقوف على نواحي القوة لتنميتها، ونواحي الضعف لعلاجها.
٣. إستمرارية عملية التقويم: فلا نتوقف عند عملية التقويم الختامية، بل هو عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطًا وتنفيذًا ومتابعة.
٤. شمول عملية التقويم لجميع أنواع السلوك ومستوياتها سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم مهارية.
٥. تغطية عملية التقويم لكافة نواحي المنهج؛ حيث تشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس ونتائج التعلم وأساليب وآليات التقويم المتبعة (مدكور، ٢٠٠١، ٢٦٤).

وهذا ما يواكب من شأنه الاتجاهات الحديثة في عملية التقويم، والتي دعت ألا تقتصر عملية التقويم على القياس والموازنة بناء على معايير محددة سلفًا، بل يتعدى ذلك إلى التطوير والتحسين، كي تستخدم نتائجه في إصلاح المتغيرات التي خضعت للتقويم.

وظائف تقويم المنهج: إن عملية تقويم المنهج من وقت لأخر أصبحت أمراً ضرورياً، ويجب بذل الجهود حتى نصل به إلى أفضل وجه، وينبغي أن تتم عملية التقويم على أساس دراسة الواقع بجميع أبعاده وجوانبه وتحديد مشكلاته ومتطلباته، وهناك الكثير من الوظائف المرتبطة بتقويم المنهج تتناول كل منها على النحو التالي:

١. تمكين صانعي القرار من معلومات وافية ودقيقة لإتخاذ القررات الكمية أو الكيفية بهدف تطوير المنهج الدراسي وذلك لتحسين وتطوير العملية التعليمية.
٢. تحديد جوانب الإنجاز والتقدم التي حققها التلاميذ وتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها.
٣. يساعد في إصدار حكم قيمي لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة.
٤. فعالية العملية التعليمية ورفع مستواها وتسير التعليم (عبد الوهاب، ٢٠١٠، ٢٤- ٢٥).
٥. تحديد مسار حدوث التعلم لمراعات التوافق بين مجالات التقويم المختلفة ومجالات الأهداف ومستوياتها (الكسباني، ٢٠١٠، ١٤٦- ١٤٧)،

ولا يقتصر التقويم على قياس المعلومات، وإنما يتسع ليشمل جميع جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، كما أن الخبرات الناشئة عن عملية التقويم هي بمثابة التغذية الراجعة، التي تؤثر على كافة مكونات المنهج، مما يؤكد أن المنهج منظومة ومجموعة من العناصر تقوم علاقات متداخلة فيما بينها.

منطلقات تقويم المنهج: توجد ثلاث منطلقات لتقويم المنهج، ونوجزها على النحو التالي:

١. النظر للمنهج على أنه نظام: لأنه سيتيح تحقيق قاعدة الشمول والموائمة بين كافة عناصر المنهج وبين مدخلاته ومخرجاته وعملياته.

٢. المنهج جزء من النظام التربوي، ويؤثر ويتأثر بكافة أنظمة التربية الفرعية.

٣. الرؤية المستقبلية أثناء عملية التقويم بهدف التطوير أو التنفيذ. (مرعي، الحيلة، ٢٠٠٤، ٣٢٥)، مع الوضع في الاعتبار أن أي تأثير في أحد عناصر عملية تقويم المنهج ينتقل ويؤثر سلبًا أو إيجابًا على العناصر الأخرى، خاصة وأن المنهج هو أحد مكونات النظام التربوي ككل وتربطه بكافة المكونات الأخرى علاقات ترابط وتكامل.

ثانيًا: العمليات المعرفية:

مفهوم العمليات المعرفية:

ينظر إلى مفهوم المعرفة على أنه أحد أهم مكونات النظرية المعرفية؛ ففيها يكون للتلميذ دورًا فعالًا في عمليتي التعليم والتعلم؛ إذ أنه يتفاعل مع بيئته حتى يكون معارفه ذاتيًا، وذلك لأن عملية التعلم تساعد في حدوث تغيرات حقيقية في أساليب التفكير لدى التلميذ وفق بعض العمليات الذهنية تجعل المعرفة الجديدة جزءًا من النسق المعرفي للتلميذ.

وتعرف العمليات المعرفية بأنها "العمليات المعرفية هي العمليات المرتبطة بطريقة اكتساب الفرد للمعلومات من خلال مواقف الحياة المختلفة التي يتعرض لها، وقيامه بالاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها، فهي تشير إلى الطرق التي تمكن الفرد من الوعي بالعالم الذي يحيده فيكتسب بها المعرفة، ويفسرها، وينظمها، ويحتفظ بها، ويستخدمها، وتعمل على تنظيم سلوكه من إدراك حسي وتكوين مدركات عقلية واستدلال، واتخاذ قرار، وتفكير. (الشرقاوي، ٢٠٠٤، ١٨– ١٩).

وتشير العمليات المعرفية إلى مجموعة الأساليب التي يتم من خلالها المعرفة أو التعرف بمعناها العريض، فهي عبارة عن الارتباط بين النمو المحدد من الناحية الوراثية والعوامل البيئية، وتشمل على المحتوى العقلي والادراك والانتباه واللغة (Goldstein&Mackwen&Baker,2005,p.5).

كما تعرف بأنها "نشاط عقلي داخلي يقوم به الفرد عند التفكير في الأشياء للوصول إلى نهايات منطقية، أو هو تمثيل أو تصور عقلي داخلي للأفعال يخضع لقواعد المنطق، وبذلك فهي عمل أو تصور عقلي للأفعال يتميز بقابليته للانعكاس (الفرعي، ٢٠٠٧، ١٦).

ويتطلب مقرر الفقه من التلاميذ ممارسة العديد من المهارات العقلية والعمليات المعرفية مثل الاستقراء الإستنباط والقياس والتصنيف والتعليل والمقارنة وإدراك العلاقات والتمييز وإصدار الأحكام وإتخاذ قرارات وأحكام فقهية صائبة، أثناء دراستهم للموضوعات الفقهية، ويساعد مقرر الفقه التلاميذ من خلال استخدام العمليات المعرفية على تنمية مهارات التحليل المنطقي، معتمدين على مجموعة من الأدلة والشواهد والبراهين التي تقوي حكما أو ضعفه، بما يسهم في تنمية مهارات الفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

ثالثًا: نموذج أبعاد التعلم:

يعتبر نموذج أبعاد التعلم ثمرة من ثمرات بحوث شاملة أجريت في مجال المعرفة والتعلم في إطار أطلق عليها أبعاد التفكير، وهو بمثابة إطار عمل متكامل لتخطيط التدريس؛ لأنه يتضمن في إطاره عدد من الإستراتيجيات التدريسية التي ثبتت فاعليتها في إطار عدد من البرامج التعليمية.

تناول روبرت مارزانو وزملاؤه، الدراسات التي تناولت جانب المعرفة وكذلك عملية التعلم، وبلوروها في إطار فكري سمى بداية "بأبعاد التفكير"، ثم سمى "بأبعاد التعلم"، والذي يستند بدوره إلى النظرية البنائية، ويتبنى ثلاث نظريات أساسية وهي: التعلم المبني على وظائف الدماغ، والتعاوني، والمتمركز حول المشكلات. (مارزانو، ٢٠٠٠، ٢٣).

مفهوم نموذج أبعاد التعلم:

يستطيع نموذج أبعاد التعلم أن يطور التفاعل داخل الفصول الدراسية بما يحقق أهداف التعليم بكفاءة وفاعلية، بما يحتوي عليه من مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها من جانب المعلم في التخطيط للتدريس وإعادة تنظيم المنهج.

ويعرف نموذج أبعاد التعلم بأنه "مجموعة الاجراءات والممارسات الصفية التعليمية/ التعلمية التي يتعبها كل من المعلم والتلميذ في الحصة الدراسية، وتساعد التلاميذ على استيعاب المعرفة وفهمها وتكاملها وتوظيفها على نحو له معنى، وذلك في ظل جو بيئي ايجابي يهدف إلى زيادة مستوى التحصيل لدى التلاميذ" (قادرية، ٢٠١٧، ٩٠- ٩١).

ويعرف بأنه "أنموذج مصمم على شكل خطوات إجرائية متسلسلة تحتوي على خمسة أنواع من التفكير والتي تحدث أثناء عملية التعليم وهي المواقف والتصورات الإيجابية حول عملية التعلم، التفكير الذي ينبع من دمج

التعلم السابق باللاحق، والتفكير في توسيع المعرفة وتكرارها، التفكير في توظيف واستخدام المعرفة الهادفة، العادات العقلية المنتجة (الديب، ٢٠١٧، ٢٤٩٨)،

المسلمات الأساسية التي يستند إليها أنموذج أبعاد التعلم: يستند هذا النموذج إلى المسلمات التالية:

١. من الضروري أن توضح عملية التعلم أفضل ما تعرف عن كيف يتكون التعلم.
٢. التركيز على سمات تعليمية منهجية ذات تخصصات متعددة، حيث إن ذلك من أفضل طرق الفعالة في تحسين وتقدم التعلم.
٣. يتطلب التعلم نظاماً مركباً من العمليات المتوائمة، والتي يمكن وضعها في خمس أنماط من التفكير أو ما يمكن تسميته أبعاد التعلم الخمسة.
٤. ينبغي أن يتضمن محتوى المنهج بعض الاتجاهات والمدركات الدقيقة بشكل واضح غير ضمني، وكذلك العادات العقلية تُسير التعليم.
٥. يضم المدخل الشامل للتعليم نمطين رئيسيين أحدهما موجه إلى المعلم والأخر يركز بدرجة أكبر على المتعلم.
٦. ضرورة تركيز عملية التقويم على توظيف التلاميذ للمعلومات والاستدلال بها، بدلاً من تركيزه على كيفية استرجاعها. (شحاته, ٢٠٠٨، ٣٠).

ففي ضوء نموذج أبعاد التعلم يمكن تحديد الأسس والمسلمات التي يقوم عليها تنظيم وتدريس المحتوى التعلمي، والتأكيد في التدريس على فاعلية المتعلم داخل الموقف التعليمي التعلمي، من خلال مشاركته في الأنشطة وعمليات التفكير، والمثابرة في الحصول عل إجابات وحلول لما يواجهه من مشكلات وقضايا خلال الموقف التعليمي من خلال بعض السلوكيات التي تساهم في تنمية واستيعاب المفاهيم وتوضيح البراهين والوصول للأدلة الفقهية.

أبعاد نموذج أبعاد التعلم:

يسعى نموذج أبعاد التعلم من خلال أبعاده المختلفة إلى تنمية وتطوير التكامل بين اكتساب المعرفة وتوسيعها، واستخدامها استخدامًا ذا معنى لها في إطار من الاتجاهات والادراكات الإيجابية عن التعلم، وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلي:

أولًا: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم: يظهر في هذا البعد أن اتجاهات وإدراكات التلميذ إما أن تؤثر في التعلم بصورة إيجابية وإما أن يكون تأثيرها سلبياً، وهناك أمرين رئيسيين ينبغي مراعاتهما لتنمية هذه الاتجاهات نحو التعلم وذلك على النحو التالي:

١. **مناخ التعلم:** هو الحالة النفسية التي يتفاعل من خلالها التلميذ والمعلم معًا، والذي تسوده علاقات إنسانية اجتماعية سوية، ومناخ نفسي اجتماعي يتسم بالمودة والاطمئنان، فمناخ التعلم يؤثر على التلاميذ بشكل كبير، فإذا ما أتيح للتلاميذ مناخ صفي جيد تكونت عندهم اتجاهات موجبة نحو عملية التعلم. (عساف،٢٠١١، ٥٣).

٢. **المهام الصفية:** ينبغي أن يعتقد التلاميذ أن باستطاعتهم وحسب الإمكانيات والموارد المتوفرة أداء المهام، وأن يدركوا أن لهذه المهام قيمة في حياتهم, ونجاح المعلم في توجيه نشاط المتعلمين واستثارة رغبتهم للتعلم يعد أحد أهم مهارات التدريس, حيث إن اتمام المهام الصفية وانجازها على أكمل وجه يرتبط بتوافر اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ, فالتقبل والتفاهم والود والشعور بالأمن والطمأنينة من المعلم والأقران من شأنه أن يولد شعورًا إيجابيًا لدى التلاميذ نحو الجماعة والعمل, وكذلك حثهم التعلم والتحصيل (Mrzano and others, 1997, 96).

ثانيًا: اكتساب المعرفة وتكاملها: فمساعدة التلاميذ على استيعاب المعلومات الجديدة، وانسجامها وتكاملها مع ما لديهم من معرفة سابقة يعد أحد أهم جوانب عملية التعلم، لذلك ينبغي على المعلم استخدام استراتيجيات تساعدهم على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وجعلها جزءاً من الذاكرة الطويلة المدى، والمعرفة التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها هي:

١. **المعرفة التقريرية:** وتتطلب منهم استدعاء خصائص معلومة معينة من الذاكرة، وتهتم بـ(من، ماذا، أين، متى) وتشمل (الحقائق، التتابع الزمني، المشكلات، الحلول، المفاهيم).

٢. **المعرفة الإجرائية:** وتعني وضع أنموذج يتضمن الخطوات الواجب اتباعها لتحقيق البعد الثاني وهي توظيف استراتيجيات مثل العصف الذهني، المنظمات المتقدم، التمثيلات الرمزية (61 -56 (Marzano,1992,

ثالثًا: تعميق المعرفة وصقلها (العمليات المعرفية):

إن التعلم سواء كان من أجل المعرفة التقريرية أو المعرفة الإجرائية، لم يعد يقتصر على فهم معلومات محددة أو استرجاعها أو تنفيذ بعض الاجراءات التي تتطلبها. إذ أن التعلم الجيد يتطلب نوعًا من توسيع الخبرات المكتسبة وتمحيصها، فإذا تعلمنا مفهوم الديمقراطية استطعنا أن نطبقه في مواقف جديدة لم يتناولها التعليم أول الأمر، وقد يتطلب هذا التوسيع والتمحيص القيام بعمليات عقلية أو بأنشطة تستثير تفكير الطالب (جابر ،٢٠٠٦, ٢٥٨).

وقد أشار بياجيه إلى ضرورة صقل المعرفة خاصة حينما تناول التمثل والتواؤم كمبدأين في عملية التعلم؛ حيث أن التمثيل عبارة عن تكامل وترابط الخبرات اللاحقة في البناء العقلي للمتعلم، وعرف التواؤم بأنه تغيير البناء

العقلي للمتعلم؛ وذلك بسبب عملية التفاعل مع الخبرات المكتسبة حديثًا (الرسام، ٢٠١٢، ٢٣)، وهناك مجموعة من المهارات العقلية تم تصنيفها وفق أنواع التفكير، حيث تم تصنيفها إلى مهارات ناقدة، وأخرى إبداعية، وتم تصنيفها أيضاً إلى مهارات معرفية وفوق معرفية (الموسوي، خلف، عبيد، ٢٠١٤)، وتسمى هذه المهارات بالعمليات المعرفية العامة، إنطلاقاً من أن الباحثين أدركوا أن العمليات تتضمن المكونات المعرفية. وتساعد على توسيع مجال المعرفة والتدقيق بها وتنقيتها، وتتمثل هذه العمليات المعرفية في (عيطة، ٢٠٠٧):

١. التذكر: وهي أقل مستويات التفكير، وتعرف بالقدرة على استرجاع المعلومات، وتتضمن الترميز: وهو ربط الأجزاء من المعلومات مع بعضها، ويتضمن التذكر أيضاً الاستدعاء للمعلومات.
٢. التنظيم: ويعرف بترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعلية، ويتضمن المقارنة: ويعرف بتحديد نواحي الاتفاق والاختلاف بين العناصر. والتصنيف: وهي تجميع العناصر بمجموعات على أسس يمكن تحديدها. والترتيب: وهو تسلسل الأشياء وفق معايير محددة.
٣. التحليل: وتعرف بتحديد الأجزاء والعلاقات والتمييز بينها، ويتضمن تحديد السمات والمكونات، التفسير، تحديد العلاقات، تحديد الأفكار الرئيسية، تحديد الأخطاء: وهو الوقوف على المغالطات في التفكير عند المتعلم. تحليل المنظور: تحديد وتعريف وجهة النظر الشخصية حول موضوع ما.
٤. التوليد: ويعرف باستخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية، ويتضمن الاستدلال المتضمن لمهارتين هما: الاستقراء والاستنباط.
٥. التكامل: ويعرف بترتيب الأجزاء التي تتوافر بينها علاقة مشتركة لتؤدي للفهم، وتتضمن التركيب (إعادة البناء المعرفي) وهو عملية تغيير البنية المعرفية بدمج المعلومات الجديدة. التلخيص: وهو التعبير عن الموضوعات. وبناء النظم: ويعرف ببناء نظام من البراهين لتدعيم قضية ما.
٦. التركيز: تعرف الاهتمام بالعمل من خلال جمع المعلومات عند مواجهة مشكلة، وتتضمن تحديد المشكلات: وتعرف بالمهارة التي توضح موقف مثير للتساؤل من خلال إيجاد إجابات للتساؤلات، وصياغة الأهداف (قياس التوقعات): وتعرف بتحديد النتائج وفق خبرات معرفية محددة.
٧. جمع المعلومات: تعرف بإكساب المتعلمين معلومات من خلال توظيف الملاحظة، والاستقصاء التجريبي (التطبيق العملي)، ويتضمن الملاحظة: وتعرف بالقدرة العقلية لدى المتعلم للملاحظة المنظمة وتسجيل النتائج بموضوعية وهي عملية أساسية تساعد على التعلم وتطوير العمليات المعرفية. البحث والاستقصاء التجريبي: وهما البحث عن المعلومات وتطبيقها عملياً وتجريبياً.

٨. التقويم: يعرف بتقدير النتائج، وهو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة. ويتضمن تحديد وبناء المعايير: وهي تحديد مجموعة من المحكات للتقييم، والتدقيق وهو تأكيد الدقة بتوظيف المحكات والمعايير. واتخاذ القرار: وهو تحديد القرار المناسب. واعتمد الباحثان في بناء أداة البحث (بطاقة التحليل) على العمليات المعرفية السابقة.

رابعًا: الاستعمال ذو المعنى للمعرفة:

يعتمد التعلم ذو المعنى وفق نموذج أبعاد التعلم على مرتكزات فكرية متعلقة بالبنية المعرفية للمتعلم. ويتضمن نموذج أبعاد التعلم خمسة أنماط تشجع التلاميذ على استخدام المعرفة بشكل ذي معنى، وهي:

١. اتخاذ القرار.

٢. البحث: (البحث التاريخي، البحث التنبؤي).

٣. الاستقصاء التجريبي.

٤. حل المشكلات.

٥. الاختراع. (Wallace, 2006, 18- 24)

وبالنظر إلى أبعاد التعلم يلاحظ أنها تتكامل مع بعضها، ليصبح التعلم مسألة اكتساب معرفة جديدة، ودائما يوسع المتعلم معارفه بتعميقها وصقلها من خلال تكاملها، ثم يوظفها توظيفًا ذات معنى، وذلك بتطبيقها في مواقف التعلم المختلفة، وبذلك يمكن القول بأن أكثر أشكال التعلم فاعلية هو نتاج تفاعل وتكامل هذه الأنماط والتي تسمى بأبعاد التعلم.

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالي من حيث هدف كل دراسة، ومنهجها، وعينتها، وأداتها، وأهم نتائجها، والتعليق على الدراسات السابقة:

تناولت دراسة الجلاد (٢٠٠١) تحديد مدى شمول أسئلة كتب التربية الإسلامية للمجالات المعرفية، والانفعالية والمهارية، ونوعية الأسئلة سواء كانت مقالية أم موضوعية. وتم استخدام المنهج الوصفي، واشتملت العينة على أسئلة الكتب الدراسية. وتمثلت أداة الدراسة في قائمة لتحليل المحتوى. وأسفرت النتائج عن تركيز الأسئلة على المجال المعرفي في المستويات الدنيا، أما توافر أسئلة المستويات العليا فكان منخفضاً حيث تم التركيز على التطبيق، التحليل، التقويم، بينما لم يتم التركيز على مستوى التركيب. وكانت الأسئلة المقالية أعلى توافر من الموضوعية.

وأجرى أبو دقة (٢٠٠٤) دراسة للتعرف على نوعية وطبيعة الأسئلة المتضمنة بكتب الصف السابع (الرياضيات، العلوم، التكنولوجيا، اللغة العربية، التربية الاسلامية)، وتحليلها وفق معايير معينة. وتكونت عينة الدراسة من أسئلة الكتب السابقة، حيث بلغت (٤٢١) سؤالاً في مادة العلوم، و(٣٣٢) في الرياضيات، و(٤٩) في التكنلوجيا، و(٧٣٥) في اللغة العربية، و(٢٠٦) في التربية الإسلامية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة لتحليل المحتوى. وأسفرت النتائج عن أن الأسئلة التي جاءت في المستوى المعرفي، كان التركيز فيها على المستويات العقلية الدنيا، وأن نسبة الأسئلة المقالية كان أعلى من الموضوعية.

وهدفت دراسة جوارنة (٢٠٠٦) إلى التعرف على مدى مراعاة الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للمعايير التربوية المعاصرة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت العينة الأنشطة وأسئلة التقويم الواردة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى. وأشارت نتائج الدراسة إلى نه تراوحت تقديرات توافر مؤشرات الأنشطة التقويم ما بين (متدني جدا – مرتفع جدا)، في حين مثلت التقديرات (متدني جدا – متدني – متوسط) ما نسبته ٧٠٪ من توافر هذه المؤشرات، وإن تقديرات (مرتفع – مرتفع جدا) لم تمثل إلا ٣٠٪ من توافر هذه المؤشرات.

وهدفت دراسة سليمان (٢٠٠٧) إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين لأساسية والثانوية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من وتكونت عينة الدراسة من ستة كتب، أربعة المرحلة الأساسية وتشمل صفوف: الأول والرابع والثامن والعاشر، والكتابان الآخران فيدرسان في المرحلة الثانوية. وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى. وأظهرت النتائج تركيز وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة الثانوية إلى أن المعرفي المجال احتل (٩٩%) من نسبة الأسئلة، بينما احتل المجال المهاري (١٪) من الأسئلة، ولم تتضمن الأسئلة المستوى الوجداني.

وهدفت دراسة عيطة (٢٠٠٧) إلى مدى تضمن مقررات العلوم العامة بالمرحلة الأساسية الدنيا للمهارات العقلية الواردة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة الكتب الدراسية وعددها (٩٦٠) سؤالاً. وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى. وأظهرت النتائج عدم وجود توازن بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية المضمنة بالكتب، وأن الأسئلة تركز على التذكر، والملاحظة، والاستدلال، بينما قل تركيزها على أسئلة التوسع والمقارنة والتصنيف، ولم يتم التركيز على أسئلة الترتيب، والتنبؤ، وتحديد الأخطاء، وتحديد السمات، والتمثيل حيث كان التركيز عليها بدرجة متقاربة.

وركز حماد (٢٠٠٩) في دراسته على الكشف عنمدى تضمين أسئلة كتب المواد الشرعية لمستويات التفكير. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت العينة جميع الأسئلة الواردة في كتب االمواد الشرعية

المقررة على الصفوف: والسابع، والعاشر الثامن. وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسئلة المواد الشرعية بهذه الكتب من الصف السابع وحتى الصف العاشر جاء على النحو التالي: التفكير المعرفي أولًا، يليه التفكير التقاربي، والتفكير التقويمي، وأخيراً جاء التقويم التباعدي.

وهدفت دراسة حمزة (٢٠١١) إلى معرفة مدى تضمن أنشطة وأسئلة كتب علم الإحياء في المرحلة المتوسطة للمهارت العقلية في ضوء أنموذج مارزانو. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة الكتب الدراسية. وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى. وأظهرت النتائج أن أنشطة كتاب الصف الأول حصلت أعلى تكرارات للمهارات العقلية، بينما احتلت أنشطة كتاب الصف الثالث الترتيب الأخير، وحصلت كتب أنشطة الصف الثاني الاهتمام الأكبر بالمهارات العقلية، وحصلت أسئلة كتاب الصف الأول الترتيب الأخير، بينما كانت أسئلة كتاب الصف الثالث أعلى تكراراً للمهارات العقلية، أما فيما يتعلق بالمهارات فقد حصلت مهارات التحليل، تحديد الأنماط والعلاقات الفرعية أعلى تكراراً، بينما حصلت مهارات التنظيم، والتصنيف، والترتيب والتدقيق، وجمع المعلومات على اقل تكراراً، بينما أهملت مهارات التركيز، والتقويم.

وركز الشبول والخوالدة (٢٠١٤) في هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن ؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت العينة جميع الأنشطة والأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية على الصفوف: الأول والثاني الثانوي. وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى. وأشارت نتائج الدراسة إلى وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تضمين كل من الذكاءين (اللغوي اللفظي، منطقي الرياضي) في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو متوقع، وكل من الذكاءات (الشخصي الذاتي، والاجتماعي البينشخصي، والجسمي الحركي، والمكاني البصري، والبيئي الطبيعي) بأقل مما هو متوقع.

وهدفت دراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤) إلى معرفة مدى تضمن أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة للمهارات العقلية المتضمنة في ضوء أنموذج مارازن. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة الكتب الدراسية. وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى. وأظهرت النتائج أن كتاب الصف الأول كانت أعلى التكرارات للمهارات العقلية، وكانت مهارة الاستدلال في جميع الكتب على أعلى تكراراً، ومهارة الاسترجاع كذلك. كما توصلت الدراسة إلى أن أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء تعالج بدرجة كبيرة المعلومات الحسية والمهارات العقلية الخاصة بذلك.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١. تم عرض بعض الدراسات والبحوث السابقة الوثيقة الصلة بموضوع البحث، وهدفت إلى تقويم الأسئلة المضمنة بالكتب المدرسية كدراسة الجلاد (٢٠٠١)، دراسة أبو دقة (٢٠٠٤)، دراسة جوانة (٢٠٠٦)، دراسة سلمان (٢٠٠٧)، ودراسة حماد (٢٠٠٩)، ودراسة الشبول والخوالدة (٢٠١٤)، وبعض الدراسات هدفت تقويم الأسئلة المضمنة بالكتب المدرسية في ضوء أنموذج أبعاد التعلم كدراسة دراسة عطية (٢٠٠٧) دراسة حمزة (٢٠١١) دراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤).

٢. تضمنت عينة جميع الدراسات السابقة أسئلة الكتب المدرسية، واستخدمت جميعها المنهج الوصفي التحليلي.

٣. أثبتت نتائج الدراسات السابقة تفاوت توافر المهارات العقلية، وكذلك أنواع الأسئلة المقالية والموضوعية والمستويات المعرفية بالأسئلة التقويمية بالكتب الدراسية.

٤. اتفقت الدراسة الحالية مع كافة هذه الدراسات في الهدف وهو تقويم الأسئلة، والمنهج وهو المنهج الوصفي التحليلي، ويتفق في أداة البحث وهي بطاقة تحليل، واختلف معها من حيث هدفه، حيث يهدف إلى تعرف مدى تضمن أسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للعمليات المعرفية.

أولاً: منهج البحث: انتهج الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث إن هذا المنهج يعد شكلًا من أشكال الدراسة والتحليل والتفسير العلمي المنظم لتوصيف الوضع الراهن والتعرف على العمليات المعرفية المضمنة بمقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الثاني.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الثاني، وعينة البحث هي مجتمع البحث.

ثالثاً: بناء أداة البحث والصدق والثبات:

بطاقة التحليل: تمثلت أداة البحث في بطاقة التحليل متضمنه لقائمة العمليات المعرفية التي يمكن تضمينها بمقررات الفقه للمرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الثاني، والتي في ضوئها تم تحليل مقررات الفقه للكشف عن مدى تضمينها بالمناهج والتي يوضحها جدول رقم (١). وقد اعتمد الباحثان على بعض الأدبيات والدراسات السابقة حول الموضوع، والتي تم العرض لها أثناء استعراض الدراسات السابقة، لتحديد العبارات الفرعية. وقد توفر فيها الصدق والثبات، حيث تم التأكد من صدق أداة التحليل بعد عرض الأداة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس كمحكمين للأداة، وذلك لمعرفة مدى صلاحية الأداة ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لأجلها، كما تضمن الصدق الحكم على مدى وضوح العبارات، وملاءمتها وانتمائها داخل كل محور. وبعد جمع الأداة من المحكمين تم

تفريغ نتائج التحكيم، ومراجعة الأداة، وإجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين، وأصبحت الأداة معدة في صورتها النهائية وصالحة للتطبيق بعد حذف بعض العبارات نتيجة لتكرارها وتداخلها مع بعض العبارات وتم إضافة بعض العبارات، حيث تضمنت بطاقة التحليل في صورتها النهائية على (٣٢) عبارة فرعية، ولحساب الثبات قام الباحثان بإعادة تحليل مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة، وبفاصل زمني مقداره شهر بين التحليلين، باستخدام المعادلة "هولستي" (طعيمة، ٢٠٠٤):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{٢ * عدد مرات الاتفاق}}{\text{مجموع التحليلين الأول والثاني}}$$

جدول (١) نسبة الثبات لبطاقة التحليل

المحور	نسبة الثبات
العمليات المعرفية	٠,٩٥

ويوضح الجدول (١) نسبة الثبات لبطاقة التحليل وبلغت نسب الثبات: (٠,٩٥)، وهذه النسب مرتفعة ومقبولة للثقة في الثبات.

رابعاً: تحليل مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة:

تم تحليل مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الثاني في ضوء بطاقة التحليل، وقد تم التحليل المناهج التالية: الفقه للصف الأول المتوسط، مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط، مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط، وبلغ عدد الكتب ثلاثة كتب. وتمت عملية تحليل الكتب وفق الخطوات التالية:

١. الاطلاع على مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة (الأول، الثاني، الثالث)، للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ.
٢. الاطلاع على مقررات الفقه عينة البحث، لتعرف العمليات المعرفية المتضمنة فيها، وتحديد نوع هذه العمليات.
٣. اعتماد الجملة والفقرة كوحدات للتحليل، وقد بلغ عدد الأسئلة المحللة (٨٣٤) سؤالاً بجميع المناهج للصفوف الثلاثة.
٤. تسجيل التكرارات لكل سؤال متضمن بمقررات الفقه عينة البحث.

خامساً: مناقسة نتائج وتفسيرها:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على: "ما العمليات المعرفية الواجب توافرها بأسئلة مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة؟" قام الباحثان بالخطوات التالية:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية السابقة المتصلة بنموذج أبعاد التعلم وتم بناءً على ذلك إعداد القائمة الأولية للعمليات المعرفية الواجب توافرها في أسئلة مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث التربوية السابقة كدراسة (عيطة، ٢٠٠٧)، ودراسة (الموسوي، خلف، عبيد،٢٠١٤)، ودراسة (حمزة، ٢٠١١)، والمراجع الخاصة بنموذج أبعاد التعلم، وتضمنت القائمة من (٣٥) عملية معرفية.

٢. عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول القائمة، لتحديد أهم العمليات المعرفية التي يجب توافرها بأسئلة مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة.

٣. تحليل استجابات المحكمين لتحديد أهم العمليات المعرفية التي يجب توافرها بأسئلة مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة، وتم تحديد العمليات المعرفية التي حققت نسبة (٨٠٪) تبعاً لمتوسط استجابات المحكمين، وبعمل التعديلات التي اتفق عليها أصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من (٨) محاور و(٢٩) عملية معرفية، وجدول (٢) يوضح العمليات المعرفية.

جدول (٢)

العمليات المعرفية

م		العمليات المعرفية			العمليات المعرفية
١	التذكر	١-١ التذكر	٤	التوليد	٤-١ الاستدلال الاستنباط
		١-٢ الترميز			٤-٢ الاستدلال الاستقرائي
٢	التنظيم	٢-١ المقارنة			٤-٣ التوسع في المعلومات (العمق المعرفي)
		٢-٢ التصنيف			٤-٤ بناء الأدلة (التدعيم بالأدلة)
		٢-٤ الترتيب	٥	التكامل	٥-١ التركيب (إعادة البناء المعرفي)
		٢-٥ التمثيل (صياغة أمثلة)			٥-٢ بناء النظم
		٢-٦ تنظيم المعلومات بأسلوب تتابعي (زمنياً)			٥-٣ التلخيص للمعلومات
٣	التحليل	٣-١ تحديد السمات والمكونات	٦	التركيز	٦-١ تحديد المشكلات
		٣-٢ تحديد الأفكار الرئيسية			٦-٢ قياس التوقعات بناءً على الخبرات والمعلومات السابقة (صياغة الأهداف)
		٣-٣ تحديد الأخطاء	٧	جمع المعلومات	٧-١ الملاحظة
		٣-٤ تحليل الأخطاء			٧-٢ البحث
		٣-٥ تحديد الأنماط والعلاقات بين المعلومات			٧-٣ الاستقصاء التجريبي
		٣-٦ التفسير	٨	التقويم	٨-١ تحديد معايير الإجابات الصحيحة
		٣-٧ تحليل المنظور			٨-٢ اتخاذ القرار
					٨-٣ التدقيق (التأكد من الإجابات الصحيحة)

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: "ما مدى تضمين أسئلة مقررات الفقه بالصف الأول المتوسط للعمليات المعرفية في ضوء نموذج أبعاد التعلم؟" استخدام الباحثان أسلوب التحليل، في ضوء بطاقة التحليل التي تم إعدادها، متضمناً التكرارات والنسب المئوية. ويوضح الجدول (٣) التالي نتائج التحليل:

جدول (٣) تكرارات العمليات المعرفية ونسبها المئوية حسب توافرها في مقررات الفقه للصف الأول متوسط

العمليات المعرفية				
م		العمليات المعرفية	التكرارات	النسبة المئوية
١	التذكر	١-١ التذكر	٤٣	١٢,١١
		١-٢ الترميز	٤	١,١٣
٢	التنظيم	٢-١ المقارنة	١٠	٢,٨٢
		٢-٢ التصنيف	٢٥	٧
		٢-٣ الترتيب	٠	٠
		٢-٤ التمثيل (صياغة أمثلة)	١٢	٣,٣٨
		٢-٥ تنظيم المعلومات بأسلوب تتابعي (زمنياً)	٠	٠
٣	التحليل	٣-١ تحديد السمات والمكونات	٠	٠
		٣-٢ تحديد الأفكار الرئيسية	٠	٠
		٣-٣ تحديد الأخطاء	٦	١,٦٩
		٣-٤ تحليل الأخطاء	٠	٠
		٣-٥ تحديد الأنماط والأسباب والعلاقات بين المعلومات	٢٢	٦,٢٠
		٣-٦ التفسير	٠	٠
		٣-٧ تحليل المنظور	٠	٠
٤	التوليد	٤-١ الاستدلال الاستنباطي	٤٤	١٢,٣٩
		٤-٢ الاستدلال الاستقرائي	١٧	٤,٧٩
		٤-٣ التوسع في المعلومات (العمق المعرفي)	٢٢	٦,٢٠
		٤-٤ بناء الأدلة (التدعيم بالأدلة- إقامة الدليل)	٦	١,٦٩
٥	التكامل	٥-١ التركيب (إعادة البناء المعرفي)	٦٢	١٧,٤٦
		٥-٢ بناء النظم	٠	٠
		٥-٣ التلخيص للمعلومات	٩	٢,٥٤
٦	التركيز	٦-١ تحديد المشكلات	٣	٠,٨٥
		٦-٢ قياس التوقعات بناءً على الخبرات والمعلومات السابقة (صياغة الأهداف)	٠	٠
٧	جمع المعلومات	٧-١ الملاحظة والتأمل	٢٢	٦,٢٠
		٧-٢ البحث	٢٢	٦,٢٠
		٧-٣ الاستقصاء التجريبي (التطبيق العملي)	٨	٢,٢٥
٨	التقويم	٨-١ تحديد معايير الإجابات الصحيحة	٠	٠
		٨-٢ اتخاذ القرار (تحديد البدائل المناسبة)	١٨	٥,١

	٨-٣ التدقيق (التأكد من الإجابات الصحيحة)	٠	٠
	المجموع	٣٥٥	١٠٠٪

يتبين من جدول (٣) السابق ما يلي: أن أعلى نسبة تركيز للعمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه للصف الأول المتوسط للعمليات المعرفية التالية: التركيب والبناء المعرفي بتكرار (٦٢) ونسبة (١٧,٤٦)، والاستدلال الاستنباطي بتكرار (٤٤) ونسبة (١٢,٣٩)، والتذكر بتكرار (٤٣) ونسبة (١٢,١١) من مجموع الأسئلة وعددها (٣٥٥) سؤالاً، ويوجه الباحثان ذلك إلى طبيعة المواد الدراسية والتي تركز على المعلومات، وبالتالي تؤكد على الحفظ والاسترجاع للمعلومات، ويضيف عيطة (٢٠٠٧) أن الاتجاه التقويمي لمطوري ومخططي المناهج لا يزال يركز على الاتجاه المعرفي حيث التأكيد على أهمية تنمية المعلومات والمعارف دون التركيز على مهارات التفكير. إضافةً إلى توظيف الاستدلال لجمع المعلومات واستنتاج المفاهيم والتعميمات كما أشار عيطة (٢٠٠٧) ودروزة (٢٠٠١)، حيث إن مقررات الفقه تركز على الموضوعات التي تحتاج إلى استنباط واستنتاج للنتائج من التعميمات. ويوجه الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤) نتيجة دراستهم إلى أن هذه المهارات تعد حجر الأساس في ممارسة أي نشاطات أو مهارات عقلية جديدة. وتتفق النتائج بشكل جزئي مع أبو دقة (٢٠٠٤)، ودراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤)، حيث أشارت إلى أن الأسئلة ركزت بنسبة عالية على التذكر. وتتفق مع دراسة العياصرة (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن الأسئلة المعرفية بلغت (٦٩,٣٪).

أن هناك عمليات معرفية في أسئلة مقررات الفقه للصف الأول المتوسط توافرت بتكرارات متفاوته من (١٧) إلى (٢٥) وبنسب من (٤,٧٩٪) إلى (٧٪). وهذه العمليات المعرفية هي: التصنيف، تحديد الأنماط والأسباب والعلاقات بين المعلومات، الاستدلال الاستقرائي، التوسع في المعلومات، الملاحظة والتأمل، البحث، اتخاذ القرار. ويلاحظ الباحثان من خلال استقراء نتائج البحث الحالي أنه تم التركيز من خلال الأسئلة على العمليات المعرفية لجمع المعلومات كالملاحظة والبحث بدرجة متوسطة، حيث أن تكرار كل منهما (٢٢) وبنسبة (٦,٢٠٪)، ويوجه الباحثان توافر العمليات المعرفية السابقة إلى أن جميع هذه العمليات عمليات عقلية ومقررات الفقه يتضمن محتواه موضوعات تتطلب التفكير. وأن مراعاة دور الحواس في جمع المعلومات يظهر للباحثين إنطلاقاً من تركيز الأسئلة على العملية المعرفية المتعلقة بالملاحظة والتأمل، وبالتالي فإن البحث يعتمد على الملاحظة أو التفكير البصري وهي لا تقل أهمية عن الاستدلال الاستنباطي، والذي يعتمد عليه في استنباط المفاهيم والحقائق والمعلومات، حيث حقق أعلى تكراراً ونسبة من العمليات المعرفية الأخرى. وأن العملية المعرفية المتعلقة بالتوسع في المعلومات (العمق المعرفي) حققت نسبة مشابهة للملاحظة والبحث، نظراً لأن الملاحظة والبحث تعد أحد

العمليات المساهمة في العمق المعرفي والاستزادة من المعلومات. وتتفق نتائج البحث الحالي جزئياً مع ما أسفرت عن دراسة عيطة (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى تركيز الأسئلة على التوسع، والتصنيف، ولكن لم يكن بدرجة عالية.

أن أقل نسبة تركيز للعمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه للصف الأول المتوسط كانت للعمليات المعرفية التالية: تحديد المشكلات بتكرار (٣) ونسبة (٠,٨٥)، والترميز بتكرار (٤) ونسبة (١,١٣)، وتحديد الأخطاء وبناء الأدلة جاءت بتكرار متساوي (٦) ونسبة (١,٦٩)، والاستقصاء التجريبي بتكرار (٨) ونسبة (٢,٢٥)، والتلخيص بتكرار (٩) ونسبة (٢,٥٤)، والمقارنة بتكرار (١٠) ونسبة (٢,٨٢)، والتمثيل بتكرار (١٢) ونسبة (٣,٣٨) من مجموع الأسئلة وعددها (٣٥٥) سؤالاً. ويوجه الباحثان ذلك إلى طبيعة المقررات وموضوعاتها الدراسية، وبالتالي تم الاكتفاء بالنسب المئوية القليلة. وتتفق نتائج البحث جزئياً مع بعض الدراسات كنتائج دراسة عيطة (٢٠٠٧)، حيث إن نسبة توافرها كانت متقاربة بالدراستين في بعض الكتب الدراسية. وتختلف نتائج البحث جزئياً مع دراسة عيطة (٢٠٠٧) فيما يتعلق بالمقارنة، حيث إن نسبة توافرها (٩,٦٤٪)، وكذلك التمثيل حيث لم تتضمن نتائج دراسة عيطة لعملية التمثيل في بعض المناهج التي تم تحليلها.

أن هناك بعض العمليات المعرفية لم يتم تضمينها بمقررات الفقه، وهي الترتيب، تنظيم المعلومات بأسلوب تتابعي (زمنياً)، تحديد السمات والمكونات، تحديد الأفكار الرئيسية، تحليل الأخطاء، التفسير، تحليل المنظور، بناء النظم، قياس التوقعات، تحديد معايير الإجابة الصحية، التدقيق. ويوجه الباحثان عدم تضمن الأسئلة لبعض العمليات المعرفية السابقة إلى طبيعة المقررات وموضوعاتها الدراسية، ولذا تم الاكتفاء بالعمليات التي تشكل تكرارات ونسب مئوية عالية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عيطة (٢٠٠٧) في عدم التركيز على أسئلة الترتيب، وتحديد السمات. كما تتفق النتائج جزئياً مع ما أسفرت عنه دراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤) حيث أشارات إلى أن الترتيب، وتحديد الأفكار الرئيسية، وصياغة الأهداف، وبناء المعايير، والتأكد لم تأخذ أي تكرار. وتختلف النتائج الحالية مع بعض الدراسات كنتائج دراسة عيطة (٢٠٠٧) فيما يتعلق بالترتيب حيث إن نسبة توافرها (١٠,٠٣٪)، إلا أن البحث الحالي لم يتضمن الترتيب أي تكرار.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، والذي ينص على: "ما مدى تضمين أسئلة مقررات الفقه بالصف الثاني المتوسط للعمليات المعرفية؟" استخدام الباحثان أسلوب التحليل، في ضوء بطاقة التحليل التي تم إعدادها، متضمناً التكرارات والنسب المئوية. ويوضح الجدول (٤) التالي نتائج التحليل:

جدول (٤) تكرارات العمليات المعرفية ونسبها المئوية حسب توافرها في مقررات الفقه للصف الثاني متوسط

م		العمليات المعرفية	التكرارات	النسبة المئوية
١	التذكر	١-١ التذكر	٣٦	١٥,٣٨
		١-٢ الترميز	٠	٠
		٢-١ المقارنة	٦	٢,٥٦

٢	التنظيم	٢-٢ التصنيف	١٢	٥,١٣
		٢-٣ الترتيب	٠	٠
		٢-٤ التمثيل (صياغة أمثلة)	٢٢	٩,٤٠
		٢-٥ تنظيم المعلومات بأسلوب تتابعي (زمنياً)	٠	٠
٣	التحليل	٣-١ تحديد السمات والمكونات	٣	١,٢٨
		٣-٢ تحديد الأفكار الرئيسية	٠	٠
		٣-٣ تحديد الأخطاء	٠	٠
		٣-٤ تحليل الأخطاء	٠	٠
		٣-٥ تحديد الأنماط والأسباب والعلاقات بين المعلومات	١١	٤,٧٠
		٣-٦ التفسير	٠	٠
		٣-٧ تحليل المنظور	٠	٠
٤	التوليد	٤-١ الاستدلال الاستنباط	٣٦	١٥,٣٨
		٤-٢ الاستدلال الاستقرائي	٦	٢,٥٦
		٤-٣ التوسع في المعلومات (العمق المعرفي)	٧	٢,٩٩
		٤-٤ بناء الأدلة (التدعيم بالأدلة- إقامة الدليل)	٧	٢,٩٩
٥	التكامل	٥-١ التركيب (إعادة البناء المعرفي)	٦١	٢٦,١٠
		٥-٢ بناء النظم	٠	٠
		٥-٣ التلخيص للمعلومات	١٠	٤,٢٧
٦	التركيز	٦-١ تحديد المشكلات	٠	٠
		٦-٢ قياس التوقعات بناءً على الخبرات والمعلومات السابقة (صياغة الأهداف)	٠	٠
٧	جمع المعلومات	٧-١ الملاحظة	٩	٣,٨٥
		٧-٢ البحث	٧	٢,٩٩
		٧-٣ الاستقصاء التجريبي (التطبيق العملي)	٠	٠
٨	التقويم	٨-١ تحديد معايير الإجابات الصحيحة	٠	٠
		٨-٢ اتخاذ القرار (تحديد البدائل المناسبة)	١	٠,٤٣
		٨-٣ التدقيق (التأكد من الإجابات الصحيحة)	٠	٠
		المجموع	٢٣٤	١٠٠٪

يتبين من جدول (٤): أن أعلى نسبة كانت تركيز للعمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه للصف الثاني المتوسط للعمليات المعرفية التالية: التركيب والبناء المعرفي بتكرار (٦١) ونسبة (٢٦,١٠)، والاستدلال الاستنباطي، والتذكر بتكرار (٣٦) ونسبة (١٥,٣٨)، من مجموع الأسئلة وعددها (٢٣٤) سؤالاً، ويوجه الباحثان ذلك إلى طبيعة مواد التربية الإسلامية والتي تركز على المعلومات، وبالتالي تؤكد على الحفظ والاسترجاع للمعلومات، أو ممارسة عقلية لا حقة. إضافةً إلى طبيعة الأسئلة التي يتضمنها الكتاب المدرسي حيث تركز على عمليات التذكر أكثر من تركيزها على العمليات المعرفية الأخرى، حيث أن المعلومات تنعكس على الأسئلة التقويمية. حيث أشار الجلاد (٢٠٠١) إلى أن بناء محتوى كتب التربية الإسلامية يركز على المعارف التي يكتسبها التلاميذ، وأن أسئلة

التقويم تعد انعكاس لهذا التركيز المعرفي. وتتفق نتائج هذا البحث بشكل جزئي مع دراسة أبو دقة (٢٠٠٤)، ودراسة عيطة (٢٠٠٧)، ودراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤)، حيث أشارت الدراسات السابقة إلى أن الأسئلة ركزت بنسبة عالية على التذكر والاستدلال. ودراسة العياصرة (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن الأسئلة المعرفية في الكتب بلغت (٦٩,٣٪). واختلفت مع دراسة الجلاد (٢٠٠١) حيث أشارت إلى أن الأسئلة لم تركز على مستوى التركيب.

أن هناك عمليات معرفية في أسئلة مقررات الفقه للصف الثاني المتوسط توافرت بتكرارات ونسب متفاوته من (١٠) إلى (٢٢) وبنسب من (٤,٢٧٪) إلى (٩,٤٠٪). وهذه العمليات المعرفية هي: التصنيف، التمثيل، تحديد الأنماط والأسباب والعلاقات بين المعلومات، التلخيص، ويوجه الباحثان توافر العمليات المعرفية السابقة إلى أن جميع هذه العمليات عمليات عقلية ومقررات الفقه يتضمن محتواه موضوعات تتطلب التفكير. وتتفق جزئياً مع نتائج دراسة حمزة (٢٠١١).

أن أقل نسبة تركيز للعمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه للصف الثاني المتوسط كانت للعمليات المعرفية التالية: اتخاذ القرار بتكرار (١) ونسبة (٠,٤٣)، وتحديد السمات بتكرار (٣) ونسبة (١,٢٨)، المقارنة والاستدلال الاستقرائي جاءت بتكرار متساوي (٦) ونسبة (٢,٥٦)، والتوسع في المعلومات والبناء المعرفي وبناء الأدلة والبحث بتكرار متساوي (٧) ونسبة (٢,٩٩)، والملاحظة بتكرار (٩) ونسبة (٣,٨٥)، من مجموع الأسئلة وعددها (٢٣٤) سؤالاً. ويوجه الباحثان ذلك إلى طبيعة المقررات وموضوعاتها الدراسية، وبالتالي تم الاكتفاء بالنسب المئوية القليلة. وتتفق نتائج البحث مع بعض الدراسات جزئياً كدراسة عيطة (٢٠٠٧) فيما يتعلق بتحديد السمات والمقارنة والتوسع في المعلومات (العمق المعرفي) حيث أن نسبة توافرها كانت متقاربة بالدراستين في الأسئلة لبعض الكتب الدراسية.

أن هناك بعض العمليات المعرفية لم يتم تضمينها بمقررات الفقه، وهي الترميز، الترتيب، تنظيم المعلومات بأسلوب تتابعي (زمنياً)، تحديد الأفكار الرئيسية، تحديد وتحليل الأخطاء، التفسير، تحليل المنظور، بناء النظم، تحديد المشكلات، قياس التوقعات، الاستقصاء التجريبي، تحديد معايير الإجابة الصحية، التدقيق. ويوجه الباحثان عدم تضمن الأسئلة لبعض العمليات المعرفية إلى طبيعة المقررات وموضوعاتها الدراسية، ولذا تم الاكتفاء بالعمليات بالعمليات التي تشكل تكرارات ونسب مئوية عالية. وتتفق نتائج البحث مع دراسة عيطة (٢٠٠٧) من حيث عدم التركيز على أسئلة تحديد الأخطاء، الترتيب، حيث أشارت الدراسة إلى أنه لم يتم تركيز الأسئلة على هذه العمليات المعرفية. وتتفق نتائج البحث الحالي جزئياً مع ما أسفرت عنه دراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤) حيث أشارات إلى أن الترميز، الترتيب، وتحديد الأفكار الرئيسية، وبناء المعايير، والتأكد لم تنل على أي تكرار.

ويختلف البحث جزئياً مع بعض الدراسات كدراسة عيطة (٢٠٠٧) فيما يتعلق بتوافر بعض العمليات المعرفية. ويتفق مع دراسة حمزة (٢٠١١) من حيث أنها أهمل التركيز، والتقويم.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الرابع للبحث، والذي ينص على: "ما مدى تضمين أسئلة مقررات الفقه بالصف الثالث المتوسط للعمليات المعرفية؟" استخدام الباحثان أسلوب التحليل، في ضوء بطاقة التحليل التي تم إعدادها، متضمناً التكرارات والنسب المئوية. ويوضح الجدول (٥) التالي نتائج التحليل:

جدول (٥) تكرارات العمليات المعرفية ونسبها المئوية حسب توافرها في مقررات الفقه للصف الثالث متوسط

العمليات المعرفية				
م	العمليات المعرفية	العمليات المعرفية	التكرارات	النسبة المئوية
١	التذكر	١-١ التذكر	٢١	٨,٥٧
		١-٢ الترميز	٠	٠
٢	التنظيم	٢-١ المقارنة	٣	١,٢٢
		٢-٢ التصنيف	٢٠	٨,١٦
		٢-٣ الترتيب	٠	٠
		٢-٤ التمثيل (صياغة أمثلة)	٣٦	١٤,٦٩
		٢-٥ تنظيم المعلومات بأسلوب تتابعي (زمنياً)	٠	٠
٣	التحليل	٣-١ تحديد السمات والمكونات	٠	٠
		٣-٢ تحديد الأفكار الرئيسية	٠	٠
		٣-٣ تحديد الأخطاء	١	٠,٤١
		٣-٤ تحليل الأخطاء	٠	٠
		٣-٥ تحديد الأنماط والأسباب والعلاقات بين المعلومات	٣٠	١٢,٢٤
		٣-٦ التفسير	٠	٠
		٣-٧ تحليل المنظور	٠	٠
٤	التوليد	٤-١ الاستدلال الاستنباط	٣٢	١٣,١٠
		٤-٢ الاستدلال الاستقرائي	٤٠	١٦,٣٣
		٤-٣ التوسع في المعلومات (العمق المعرفي)	٤	١,٦٣
		٤-٤ بناء الأدلة (التدعيم بالأدلة-إقامة الدليل)	٥	٢,٠٤
٥	التكامل	٥-١ التركيب (إعادة البناء المعرفي)	٤٠	١٦,٣٣
		٥-٢ بناء النظم	٠	٠
		٥-٣ التلخيص للمعلومات	٩	٣,٦٧
٦	التركيز	٦-١ تحديد المشكلات	٠	٠
		٦-٢ قياس التوقعات بناءً على الخبرات والمعلومات السابقة (صياغة الأهداف)	٠	٠
٧	جمع المعلومات	٧-١ الملاحظة والتأمل	٠	٠
		٧-٢ البحث	٤	١,٦٣
		٧-٣ الاستقصاء التجريبي (التطبيق العملي)	٠	٠

٨	التقويم	٨-١ تحديد معايير الإجابات الصحيحة	٠	٠
		٨-٢ اتخاذ القرار (تحديد البدائل المناسبة)	٠	٠
		٨-٣ التدقيق (التأكد من الإجابات الصحيحة)	٠	٠
		المجموع	٢٤٥	٪١٠٠

يظهر من جدول (٥) ما يلي: أن أعلى نسبة تركيز للعمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه للصف الثالث المتوسط للعمليات المعرفية التالية: الاستدلال الاستقرائي والتركيب بتكرار (٤٠) ونسبة (١٦,٣٣)، التمثيل بتكرار (٣٦) ونسبة (١٤,٦٩)، الاستدلال الاستنباطي بتكرار (٣٢) ونسبة (١٣,١٠)، تحديد الأنماط والأسباب والعلاقات بين المعلومات بتكرار (٣٠) ونسبة (١٢,٢٤) من مجموع الأسئلة وعددها (٢٤٥) سؤالاً، ويوجه الباحثان ذلك إلى طبيعة محتوى مقررات الفقه من حيث تركيز محتواه على موضوعات تتطلب هذه العمليات المعرفية التي تعتمد على التفكير، ويوضح ذلك الشبول، والخوالدة (٢٠١٤) حيث أشارا إلى أن البنية المنطقية لمحتوى التربية الإسلامية يتطلب استقراء، استنباط ومقارنة وإدراك للعلاقات الإسلامية خاصة وأن هذه المواد تسهم في إعداد التلاميذ للتفاعل مع قضايا الواقع المعيش. وبالتالي ما يتضمنه المحتوى من معلومات ينعكس على صياغة الأسئلة الأسئلة التقويمية. حيث أشار الجلاد (٢٠٠١) إلى أن بناء محتوى كتب التربية الإسلامية يركز على المعارف التي يكتسبها التلاميذ، فضلًا عن أن أسئلة التقويم تعد انعكاس حقيقي للتركيز المعرفي. وتتفق نتائج هذا البحث بشكل جزئي مع دراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤)، ودراسة حمزة (٢٠١١)، واختلف مع دراسة الجلاد (٢٠٠١) التي أكدت على أن الأسئلةلم تركز على مستوى التركيب.

أن هناك عمليات معرفية في أسئلة مقررات الفقه توافرت بتكرارات ونسب متفاوته من (٢٠) إلى (٢١) وبنسب من (٨,١٦٪) إلى (٨,٥٧٪). وهذه العمليات المعرفية هي: التذكر، والتصنيف. وتتفق مع دراسة حمزة (٢٠١١)، حيث أشارت إلى أن أن التصنيف حصل على أقل تكراراً. ويوجه الباحثان توافر التذكر، والتصنيف بدرجة متوسطة إلى طبيعة محتوى مقررات الفقه والمتضمن للمفاهيم والحقائق معلومات تحتاج إلى العمليات العقلية المتعلقة بالتذكر، إضافةً إلى تضمن هذا المحتوى إلى أنواع، وشروط، وأعمال متكرره في الموضوعات وتتطلب أن يميزها التلميذ ويصنفها، لكن توافر هذه الموضوعات لم يمثل إلى جزء يسير من محتوى المقررات.

أن أقل نسبة تركيز للعمليات المعرفية في أسئلة مقررات الفقه للعمليات المعرفية التالية: تحديد الأخطاء بتكرار (١) ونسبة (٠,٤١)، المقارنة بتكرار (٣) ونسبة (١,٢٢)، والتوسع في المعلومات والبحث بتكرار (٤) ونسبة (١,٦٣)، بناء الأدلة بتكرار (٥) ونسبة (٢,٠٤)، التلخيص بتكرار (٩) ونسبة (٣,٦٧) من مجموع الأسئلة وعددها (٢٤٥) سؤالاً. ويوجه الباحثان ذلك إلى طبيعة المقررات وموضوعاتها الدراسية، وبالتالي تم الاكتفاء بالنسب المئوية القليلة. وتتفق نتائج البحث مع عيطة (٢٠٠٧) ودراسة موسوي، خلف عبيد (٢٠١٤).

أن هناك بعض العمليات المعرفية لم يتضمنها مقررات الفقه، وهي الترميز، الترتيب، تنظيم المعلومات بأسلوب تتابعي (زمنياً)، تحديد السمات والمكونات، تحديد الأفكار الرئيسية، تحليل الأخطاء، التفسير، تحليل المنظور، بناء النظم، تحديد المشكلات، قياس التوقعات، الملاحظة والتأمل، الاستقصاء التجريبي، تحديد معايير الإجابة الصحية، واتخاذ القرار، التدقيق. ويوجه الباحثان ذلك إلى طبيعة المقررات وموضوعاتها الدراسية، ولذا تم الاكتفاء بالعمليات بالعمليات التي تشكل تكرارات ونسب مئوية عالية. وتتفق نتائج البحث الحالي جزئياً مع دراسة عيطة (٢٠٠٧) من حيث عدم التركيز على أسئلة الترتيب، تحديد السمات والمكونات حيث أشارت الدراسة إلى أنه لم يتم تركيز الأسئلة على هذه العمليات المعرفية. كما تتفق نتائج البحث جزئياً مع دراسة الموسوي، خلف، عبيد (٢٠١٤) حيث أشارات إلى أن الترميز، الترتيب، وتحديد الأفكار الرئيسية، وبناء المعايير، والتأكد (التدقيق) لم تحظ بأي تكرار. وتتفق مع دراسة حمزة (٢٠١١) من حيث إنها أهمل التقويم. وتختلف نتائجها جزئياً مع بعض الدراسات كدراسة عيطة (٢٠٠٧) فيما يتعلق بتوافر بعض العمليات المعرفية.

خامسًا: للإجابة عن السؤال الخامس للبحث، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بمجموع ما تضمنته من تكرارات العمليات المعرفية باختلاف الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث متوسط)؟"

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية واختبار كا٢ لحساب دلالة الفروق

الصف الدراسي		الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		كا٢	الدلالة
التكرارات والنسبة		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
العمليات المعرفية		٣٥٥	٪٤٢,٥٧	٢٣٤	٪٢٨,١٠	٢٤٥	٪٢٩,٣٨	**٣٢,٢١	دال إحصائياً

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من جدول (٦) أن قيمة كا٢ بلغت (٣٢,٢١) للعمليات المعرفية وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي توجد فروق دلالة إحصائية بين مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة في الصف الثلاثة (الأول، الثاني، الثالث)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم إيجاد قيمة كا٢ بين كل صفين كما بالجدول الآتي:

جدول (٧) نتائج اختبار كا٢

الصف	مقرر الفقه للصف الأول المتوسط	مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط	مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط
الأول	٠		
الثاني	**٢٤,٨٥٧	٠	
الثالث	**٢٠,١٦٧	٠.٢٥٣	٠

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من جدول (٧) أن هناك فرق بين الصف الأول والثاني لصالح الصف الأول، كما يوجد فرق بين الصف الأول والصف الثالث لصالح الصف الأول، كنا يوجد فرق بين الصف الثاني والصف الثالث لصالح الصف

الثالث. ويوجه الباحثان نتائج البحث والتي يظهر من خلالها أن عدد الأسئلة بالصف الأول متوسط أعلى من الصف الثاني والثالث إلى طبيعة وكمية المحتوى بالمناهج الدراسية حيث أن مقرر الفقه بالصف الأول متوسط (٩) وحدات دراسية، ومقرر الفقه للصف الثاني متوسط (٣) وحدات دراسية فقط ومقرر الفقه للصف الثالث متوسط (٤) وحدات دراسية، لذلك جاء تكرارات العمليات المعرفية المرتبطة بالأسئلة في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط (٣٥٥) تكراراً، لذلك جاء مقرر الفقه للصف الأول بالترتيب الأول من حيث عدد تكرارات العمليات المعرفية، بينما جاء تكرارات العمليات المعرفية المرتبطة بالأسئلة في مقرر الصف الثالث المتوسط (٢٤٥) تكراراً، لذلك جاء مقرر الفقه للصف الثالث بالترتيب الثاني، وجاء تكرارات العمليات المعرفية المرتبطة بالأسئلة في مقرر الفقه بالصف الثاني المتوسط (٢٣٤) تكراراً ، لذلك جاء مقرر الفقه للصف الثاني بالترتيب الثالث، وتعتبر الأسئلة انعكاس للمحتوى. ويظهر عدم إتباع القائمين على تصميم وبناء المقررات الدراسية معياراً ثابتة في توازن وتوزيع العمليات المعرفية في مقرر الفقه للمرحلة المتوسطة، مما يعزز تضمين العمليات المعرفية في مقرر وانخفاضها في المقرر الآخر. مما يستدعي ضرورة الاهتمام بتضمين هذه العمليات المعرفية بجميع المقررات الدراسية بدرجة متقاربة.

ولمقارنة توافر تكرارت ونسبة العمليات المعرفية بمقرر الفقه للمرحلة المتوسطة تم إيجاد هذه الفروق من خلال الجدول التالي:

جدول (٨)

العمليات المعرفية	مقرر الفقه للصف الأول المتوسط		مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط		مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط	
	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
التذكر	٤٧	٪١٣.٢٤	٣٦	٪١٥.٣٨	٢١	٪٨.٥٧
التنظيم	٤٧	٪١٣.٢٤	٤٠	٪١٧.١٠	٥٩	٪٢٤.١٠
التحليل	٢٨	٪٧.٨٩	١٤	٪٥.٩٨	٣١	٪١٢.٦٥
التوليد	٨٩	٪٢٥.١٠	٥٦	٪٢٣.٩٣	٨١	٪٣٣.١٠
التكامل	٧١	٪٢٠	٧١	٪٣٠.٣٤	٤٩	٪٢٠
التركيز	٣	٪٠.٨٥	٠	٪٠	٠	٪٠
جمع المعلومات	٥٢	٪١٤.٦٥	١٦	٪٦.٨٤	٤	٪١.٦٣
التقويم	١٨	٪٥.١٠	١	٪٠.٤٣	٠	٪٠
المجموع	**٣٥٥**	**٪١٠٠**	**٢٣٤**	**٪١٠٠**	**٢٤٥**	**٪١٠٠**

يتضح من جدول (٨) عدم التوازن في تضمن العمليات المعرفية بأسئلة مقررات الفقه للصف الأول والثاني والثالث المتوسط، حيث إن أعلى نسبة توافر (٢٥,٠٧٪) للتوليد، ثم (٢٠٪) للتكامل، ثم (١٤,٦٥٪) لجمع المعلومات، ثم (١٣,٢٤٪) للتذكر والتنظيم، ثم (٧,٨٩٪) للتحليل، ثم (٥,١٪) للتقويم، ثم (٠,٨٥٪) للتركيز للصف الأول متوسط. وأسئلة مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط تضمن أعلى نسبة توافر (٣٠,٣٧٪) للتكامل، ثم (٢٣,٩٢٪) للتوليد، ثم (١٧,٠٩٪) للتنظيم، ثم (١٥,٣٨٪) للتذكر، ثم (٦,٨٤٪) جمع المعلومات، ثم (٥,٩٨٪)

التحليل، ثم (٠,٤٣٪) للتقويم. وأسئلة مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط تضمن أعلى نسبة توافر (٣٣,١٠٪) للتوليد، ثم (٢٤,١٠٪) للتنظيم، ثم (٢٠٪) للتكامل، ثم (١٢,٦٥٪) للتحليل، ثم (٨,٥٧٪) للتذكر، ثم (١,٦٣٪) لجمع المعلومات، ثم (٠٪) للتركيز وللتقويم. حيث يظهر للباحثين أن تركيز الأسئلة لمقررات الفقه بالصف الأول والثاني والثالث المتوسط للعمليات المعرفية بدرجة متساوية من حيث نوع العمليات المعرفية، وبتكرارات ونسب مئوية عالية، وتتمثل هذه العمليات المعرفية في التوليد، التكامل، التنظيم، وتختلف أسئلة مقرر الفقه للصف الأول المتوسط في تضمن التذكر وجمع المعلومات. وبالنسبة لنتائج الصف الثاني تختلف عن نتائج الصف الثالث بالتذكر، وتختلف نتائج الصف الثالث بالتحليل. ويوجه الباحثان علو نسب التوليد، والتكامل، وجمع المعلومات، والتذكر والتنظيم والتحليل إلى تركيز العمليات السابقة على البناء المعرفي وتنظيمه لزيادة العمق المعرفي، حيث إن جميع العمليات السابقة تركز على المعرفة انطلاقاً من تركيز مواد التربية الإسلامية ومن هذه المقررات مقررات الفقه على تحصيل المعارف والمعلومات، إضافةً إلى تركيز مصممي ومعدي المقررات الدراسية على الأسئلة التي تعتمد على المعلومات والخبرات السابقة للطالب. والعلاقة بين العمليات الثلاث التي توافرت بدرجة أعلى في مقرر الفقه للمرحلة المتوسطة منطقية، حيث أن عملية التوليد تتطلب عمليات عقلية مثل التنظيم للمقارنات بين الموضوعات وتحديد أمثلة وتحليلها مما يؤثر على تنظيم وإعادة البناء المعرفي وهذه العمليات من متطلبات موضوعات مقررات الفقه، نظراً لأن موضوعات المقرر مرتبطة بموضوعات تتطلب عمليات تفكيرية. بينما تقل نسبة تركيز الأسئلة على العمليات المعرفية التالية: التحليل والتركيز والتقويم لأسئلة مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط، والتركيز، وجمع المعلومات، والتقويم لأسئلة مقرري الصف الثاني والثالث المتوسط، ويختلف مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط بالتحليل، بينما يختلف مقرر الفقه للصف الثالث بالتذكر.

ملخص نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث إلى أن أعلى نسبة توافر للعمليات المعرفية بالأسئلة للتركيب والبناء المعرفي، والاستدلال الاستنباطي، والتذكر للصف الأول والثاني، والاستدلال الاستقرائي، والتركيب والبناء المعرفي، والتمثيل، والاستدلال الاستنباطي، وتحديد الأنماط والأسباب والعلاقات للصف الثالث. وبالمقارنة بين مقررات الفقه للصف الأول والثاني والثالث بالنسبة للمحاور فإن أعلى نسبة توافر للعمليات المعرفية بالأسئلة للمحاور التالية: للتوليد، التكامل، والتنظيم للصف الأول والثاني والثالث، وتختلف نتائج الصف الأول بالتذكر، وجمع المعلومات، والثاني بالتذكر والثالث بالتحليل. وأقل نسبة توافر للعمليات المعرفية بالأسئلة للتركيز والتقويم للصف الأول والثاني والثالث، وتختلف نتائج الصف الأول والثاني بالتحليل، والصف الثاني والثالث بجمع المعلومات، وتختلف نتائج

الصف الثالث عن الأول والثاني بالتذكر. ويتضح من نتائج البحث إلى عدم توافر بعض العمليات المعرفية بمقررات الفقه للمرحلة المتوسطة

توصيات ومقترحات البحث:

بناءً على نتائج البحث السابقة فإن توصيات البحث:

١. تضمين أسئلة مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة للعمليات المعرفية التي حصلت على تقييم منخفض مثل (التركيز، جمع المعلومات، التحليل، التقويم)، لتعزيز وتنمية هذه العمليات لدى التلاميذ بما يتناسب مع طبيعة محتوى المقررات ومستوى التلاميذ.

٢. مراعاة التوازن النسبي بين تناول المحاور الفرعية للعمليات المعرفية بمقررات الفقه للصف الأول، والثاني، والثالث المتوسط.

٣. مراعاة التوازن النسبي بين تناول المحاور الرئيسية للعمليات المعرفية بمقررات الفقه للصف الأول، والثاني، والثالث المتوسط، والمتضمنة: التذكر، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل، التركيز، جمع المعلومات، التقويم.

٤. الاستفادة من الأداة المستخدمة في هذا البحث عند تصميم وبناء أسئلة مقررات الفقة للمرحلة المتوسطة بتضمينها العمليات المعرفية.

مقترحات البحث:

١. مدى تضمين أسئلة مقررات التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية للعمليات المعرفية.

٢. مدى تضمين أسئلة المقررات الأخرى للتربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة للعمليات المعرفية.

٣. مدى تضمين أسئلة مقررات التربية الاسلامية في المرحلة الثانوية للعمليات المعرفية.

٤. فعالية استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية لتنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبا الخيل، سليمان (٢٠٠٦) *المدخل إلى علم أصول الفقه*، ط ١.

أبو بكر، عبد اللطيف (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاهاتهم نحوها، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٢٤)، ص ص ١٩- ٤٧.

أبو ختلة، إيناس عمر محمد (٢٠٠٥). *نظريات المناهج التربوية*، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو دقة، سنا (٢٠٠٤) تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع الأساسي، المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، صفاء سيد أحمد (٢٠١٦). برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مجلد (٤)، عدد (١٧)، ص ص ٥٤٣- ٥٧٢.

الشبول، أسماء، الخوالدة، ناصر (٢٠١٤) تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد (١٠)، عدد (٣)، ص ص ٢٩٣ – ٣٠٤.

الأكلبي، مفلح دخيل (٢٠١٢). فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تنمية العمليات المعرفية العليا والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه والاتجاه نحو العلم التعاوني لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المتوسط، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٧٨)، ص ص ٩٤- ١٤١.

اللقاني، أحمد، الجمل على (١٩٩٦). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق تدريس*، القاهرة، عالم الكتب.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٦). *تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار*، استراتيجيات للمدرسين، دار الفكر العربي، القاهرة.

الجلاد، ماجد (٢٠٠١) تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، *مجلة اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٧)١، ٦٣-٨٣.

جوارنة، أحمد (٢٠٠٦) *تطوير الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية في ضوء المؤشرات المعاصرة وقياس أثر وحدات تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا الأردن.

الحربي، عبد العزيز لافي ضيف الله (٢٠٠٩). *فاعلية استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات العقلية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

حكيم، عبد الحميد (٢٠١٢) *نظام وسياسة التعليم*، القاهرة، مكتبة إيتراك.

حماد، حمزة عبد الكريم محمد (٢٠٠٩). *مدى تضمين مستويات التفكير في أسئلة كتب المواد الشرعية في المدارس الشرعية في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

حمزة، لينا عبد (٢٠١١). *المهارات العقلية المتضمنة في أنشطة وأسئلة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو*، رسالة ماجستير، كلية التربي، جامعة القادسية.

دروزة، أفنان (٢٠١١). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قليقلة لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، *مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، مجلد (٢٥)، العدد (١٠)، ص ص ٢٥٦٠- ٢٥٨٢.

الديب، ماجد حمد (٢٠١٧). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة واتجاهاتهم نحوها، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، العدد (٥)، مجلد (٢٥)، ص ص ٢٤٩٥- ٢٥٢٣.

الرسام، تهاني (٢٠١٢). *أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدى الطلبة في دولة الكويت*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الكويت.

زيتون، حسن (٢٠٠١). *رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني :المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم*، الرياض، الدار الدولية للتربية.

السايح، السيد محمد وهاني، ميرفت محمد (٢٠٠٩). تقويم منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية على ضوء بعض مفاهيم النانوتكنولوجي المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الاصالة والمعاصرة، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، مجلد (١)، ص ص ٢٠٥- ٢٥٥.

سبحي، سيد محمد (٢٠٠٨). تقويم منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (١٣١)، ص ص ١٩١- ٢٠٤.

السعدون، عادلة علي ناجي (٢٠١٢). مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها، *مجلة الأستاذ*، كلية التربية، جامعة بغداد، العدد (٢٠٣)، ص ص ١١٠٥- ١١٩٦.

سلمان، خالد (٢٠٠٧). *الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن: دراسة تحليلية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

السنيدي، سامي بن فهد (٢٠١٧). تقويم كتاب الحديث المقرر على المرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء بعض مهارات مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد (٦)، العدد (١)،

شحاتة، حسن (٢٠٠٤). *المناهج أسس بنائها، ومكوناتها وتنظيماتها*، تأليف مشترك، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شحاته، حسن (٢٠٠٨). *استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي*، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشرقاوي، أنور (٢٠٠٤). *العمليات المعرفية وتناول المعلومات*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، ماجدة وبشير، هدى (٢٠٠٥). استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (١٠٧)، ص ص ٢٣٨- ٢٣٥.

صالح، مدحت محمد (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية (PDEODE) في تنمية التحصيل والعمليات المعرفية العليا في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، العدد (٥٨)، فبراير ص ص ٥٣- ٧٦.

صلاحين، على (٢٠٠٣). *تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي الشامل من وجهة نظر المعلمين والطلبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الضفيري، فهد سماوي والعيدان، عايدة عبد الكريم (٢٠١٠). أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، العدد (١)، المجلد (١١)، ص ص ١٣- ٤١.

طلبة، محمد علام (٢٠١٩). فاعلية استخدام الفصل المعكوس فى تنمية العمليات المعرفية العليا ومهارات التنظيم الذاتى لتعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، مجلد (٢٢)، عدد (٤)، ص ص ١٥١- ٢١٢.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته*، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الوهاب، على جودة (٢٠١٠). *تقويم وبرامج التعليم*، مصر، بنها، مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية.

عساف، ماجد حمدان (٢٠١١). *البيئة الصفية الأمنة*، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

عفانة، عزو، اللولو، فتحية (٢٠٠٤). *المنهاج المدرسي*، الطبعة الأولى، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٩). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، محمد السيد (٢٠٠٣). *تطوير المناهج الداسية في منظور هندسة المنهج*، مصر، المنصورة، دار ومكتبة الإسراء.

عيطة، بسام زهدي (٢٠٠٧). *المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين في ضوء نوذج مارزانو*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الفرعي، خليل بن علي (٢٠٠٧). *قياس بعض العمليات المعرفية من وجهة نظر بياجيه لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

فساريبو، بحر الدين (٢٠١٤). *تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي للمجلس الإسلامي الستغافوري (MUIS)*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، سنغافورة.

فودة، إبراهيم محمد والبعلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٦). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العملية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مجلد (٩)، العدد (٤)، ص ص ١٤١- ١٧٨.

قادرية، ازدهار محمد (٢٠١٧). فاعلية أنموذج أبعاد التعلم (مارزانو) في التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، *مجلة البعث*، العدد (٧٨)، مجلد (٣٩)، كلية التربية، جامعة دمشق، ص ص ٨١- ١٣٦.

قاسم، محمد جابر (٢٠١٣). تقويم منهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانويي بدولة الإمارات العربية المتحدة على ضوء أراء الطلاب، مجلة كلية التربية، *جامعة أسيوط*، مجلد (٢٩)، عدد (٣)، ص ص ٤٠٣- ٤٤٥.

قطامي، يوسف محمود عمروة، تميمة محمد (٢٠٠٥). *عادات العقل والتفكير (النظرية والتطبيق)*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، عرنكي، عرنكي (٢٠٠٧): *نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين*، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الكسباني، محمد السيد (٢٠١٠). *تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر*، مصر، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

كيتا، جاكاريجا (٢٠١٧). رؤية تربوية مقترحة لتطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب إفريقيا في ضوء المنهج التكاملي، *مجلة دراسات لجامعة عما ثليجي*، الأغواط، الجزائر، العدد (٥٠)، ص ص ٥٠- ٦٢.

مارزانو، أبكريج، أريدنو، بلاكبورن، برانت، وموفت (٢٠٠٠). *أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي*، ترجمة جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، حسام الدين سعد (٢٠١٤). أثر استعمال أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، العدد (١٨)، ص ص ٥٢٣- ٥٤٢.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠١). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، القاهرة*، دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (٢٠٠٤) *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، الطبعة الرابعة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الموسوي، فاضل عبيد، خلف، عبد الأمير، عبيد، رشا محمد (٢٠١٤) المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ١٨، ٥٦٢-٥٨٠.

ميخائيل، ناجي ديسقورس (٢٠٠٩). *التكنولوجيا وتدريس العملات المعرفية العليا الرياضياتية رؤى مستقبلية*، المؤتمر العلمي السنوى للجمعية المصرية لتربويات: المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات، دار الضيافة جامعة عين شمس، ٤-٥ أغسطس، ص ص ٥- ٥٣.

الوكيل، حلمي أحمد ومحمد المفتي (٢٠١٢). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها*، طبعة خامسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي على (٢٠٠٦). تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٥٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص١٧- ٤٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alkhateeb, omar. (2015). The Impact of using Model of Marzano Gain Students the Ability to Configure an Integrated Conceptual Structure in Islamic Concepts. *Journal of Education and Practice*. Www.iiste.org. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X.Vol.6, No.5.

Casagrand, J. & Semsar, k. (2017). Redesigning a course to help students achieve higher-order cognitive thinking skills: from goals and mechanics to student outcomes, Advances. *In Physiology Education*, Vol. No. pp. 194-202.

Goldstein, B.; Mackewn, A. &Baker, R. (2005). *Cognitive psychology connecting mind research and every day experience*.U.S.A: ThomsonWodsworth.

Marzano, R. & others (1997). *Dimensions of Learning Teacher's manual*, 2th, Association for supervision and curriculum development, Virginia, U.S.A.

Marzano, R. (1992). A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*, vol (38).

Wallace, D. (2006). *The effect of dimensions of learning model on the epistemological beliefs of students enrolled in general chemistry for post-baccalaureate*, Doctoral dissertation tenessee State University.

p-ISSN: 1652 - 7189 e-ISSN: 1658 - 7472 Issue No.: 26 ... Rajab 1442 H – March 2021 G

Albaha University Journal of Human Sciences

Periodical - Academic - Refereed

Published by Albaha University

دار المنار للطباعة 017 7223212

Email: buj@bu.edu.sa https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs