مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 02/ 2023م
تاريخ القبـول: 07/ 04/ 2023م

دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمينة وفق المستويات المعرفية لبلوم

د. أحمد ناجي صريم*
soraim050@gmail.com

ملخص:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى تمثيل الأسئلة التقويمية في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمينة للعام الدراسي 2021 - 2022م، للمستويات المعرفية لـ بلوم، ولتحقيق ذلك استخدم أسلوب تحليل المحتوى، ويتحدد هذا البحث بتحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2021 - 2022م، في ضوء المستويات المعرفية لـ بلوم وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: تركيز الأسئلة التقويمية على المستويات الدنيا من التفكير حيث جاء تمثيل مستوى التذكر في المرتبة الأولى بنسبة (36.1%)، يليه مستوى الفهم بنسبة (30.8%)، يليه مستوى التحليل بنسبة (14.2%)، ثم مستوى التطبيق بنسبة (10.3%)، وجاء مستوى التقويم بنسبة (8.6%)، وندرة الأسئلة التقويمية في مستوى التركيب، وجاءت الأسئلة المقالية بنسبة (92.4%)، أما الأسئلة الموضوعية فقد جاءت بنسبة (7.6%).

الكلمات المفتاحية: تصنيف بلوم، كتب الفقه، الأسئلة التقويمية، التقويم.

* المعهد العالي لإعداد وتأهيل المعلمين - ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: صريم، أحمد ناجي. (2023). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمينة وفق المستويات المعرفية لبلوم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 133-159.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1477

OPEN ACCESS
Received: 15-02-2023
Accepted: 07-04-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Analysis of Evaluation Questions in the Books of Fiqh of Secondary School in Yemen in the Light of Bloom's Taxonomy

D. Ahmad Nagi Soraim *

soraim050@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate to what extent evaluation questions in the books of fiqh at Secondary School in Yemen represent Bloom's Taxonomy in the year 2021 - 2022. To achieve this, the study followed the content analysis method whereby questions given at the end of each lesson were analyzed in the light of Bloom's Taxonomy: remembering, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation. The study results revealed that the questions were of these levels: (36.1%) focused on remembering; (30.8%) on understanding; (14.2) on analysis; (10.3%) on application; and (8.6%) on evaluation. The results also indicated the scarcity of evaluation-based questions, and it found that (92.4%) of the questions were of essay-type questions, whereas objective questions represented (7.6%) of the questions.

Keywords: Fiqh book, Blooms Taxonomy, Evaluation questions, Evaluating.

* The High Institute for Teacher Education, Thamar, Republic of Yemen.

Cite this article as: Soraim, Ahmad Nagi. (2023). Analysis of Evaluation Questions in the Books of Fiqh of Secondary School in Yemen in the Light of Bloom's Taxonomy, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (2). 133-159.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

يُعد التقويم مكون أساسي من مكونات هيكل التدريس ومنظومة التعليم والتعلم على وجه العموم،؛ إذ لا يكتمل ذلك دون إجراءات وممارسات تقويمية، وحينما نتخيل ولو للحظة تدريس لا يصاحبه ولا يتبعه تقويم، يمكننا أن ندرك بسهولة مكانته وأهميته في عملنا التربوي، واذا كنا نسعى إلى تطوير واقع تقويم أداء الطلبة؛ فأن الأمر يستلزم أن تطور وباستمرار معرفتنا حول هذا الجانب، وننمي مهاراتنا المتعلقة بممارسته وتنفيذه.

وتُعد الأسئلة من أكثر الوسائل المستخدمة في التقويم في العملية التعليمية التعلمية، وهو ما أكده (الجلال، 2016، ص 251)، باعتبارها محكاً لقياس مدى تحقق الطلبة للأهداف، واكتسابهم للخبرات الواردة في الكتب المدرسية، والكشف عن قدراتهم، ومستوى تحصيلهم في المواد التي يدرسونها، وتشخيص جوانب القوة والضعف، ومستوى المهارات التفكيرية المختلفة لديهم، وإثارة دافعيتهم وميولهم وتحفيزهم للبحث والتعلم الذاتي، وعلى الرغم من تعدد الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، ويؤكد كذلك (أبو دقة، 2004، ص 5) أن الأسئلة التقويمية التي يتضمنها الكتاب المدرسي ماتزال هي الأداة الرئيسة التي نعتمد عليها في تقويم الطلبة في مدارسنا، ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة، يتعلق بعضها بثقافتنا عن التقويم، ويرتبط البعض الآخر بمعطيات وإمكانيات السياق الذي نمارس فيه التعليم والتعلم.

ويذكر الحصري (2004) أن نوع الأسئلة وطبيعتها والمستويات العقلية التي تقيسها من العوامل التي يمكن أن تحدد طريقة تناول المتعلمين ودراستهم للمادة العلمية، وطريقة شرح المعلم وتناوله للمادة، وهذا يُحتم ضرورة تنمية السؤال وتنوعه، ليشمل مجالات المعرفة بكل مستوياتها، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة عدس (1996) والجلاد (2001) وحمادين (2003)، وهذا لا يتأتى إلا من خلال المناهج الدراسية التي تعد أداة التربية في تنفيذ أهدافها، كما يعد الكتاب المدرسي العمود الفقري للمنهاج، والوعاء الحقيقي للمعرفة والخبرات والنشاطات التعليمية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها، فهو يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية التعلمية، وأداة لتنفيذ الأهداف التربوية، لذلك حرص المؤلفون على بنائه بناء محكماً، وهو ما أكده أمبو سعيدي، والعفيفي (2004، ص 171)، ومن ذلك حرصهم على التقويم لمعرفتهم الكبيرة بتأثيره في التخطيط والتنفيذ، بل يمتد تأثيره إلى المحتوى، فقد يؤدي إلى تعديله أو تغيير بعض أجزائه، أو حذف بعضها، أو إضافة أجزاء أخرى.

لذا يأتي هذه البحث للتعرف على مدى تمثيل المستويات المعرفية لـ بلوم في الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

مشكلة البحث:

أهتمت العديد من الابحاث والدراسات بتحليل الأسئلة التقويمية التي تتضمنها الكتب المدرسية في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية، كدراسة الجلاد (2001) ودراسة الخوالدة (2009)، ودراسة الجلال (2016)، ولكن من الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت كتب الفقه على وجه الخصوص، ونظراً لأهمية الأسئلة التقويمية التي تتضمنها الكتب المدرسية، حيث أن غالبية المعلمين والمعلمات، يعتمدون عليها، في إعداد الاختبارات الشهرية والفصلية لتقويم تحصيل الطلبة، وفي توجيه الأسئلة والحوارات الصفية أثناء تنفيذهم للموقف التعليمي، كما يكلفون طلبتهم بالإجابة عنها في واجباتهم المنزلية، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تحليل هذه الأسئلة في ضوء المستويات المعرفية لبلوم.

وعليه تتلخص مشكلة هذا البحث في الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب الفقه المرحلة الثانوية، من حيث أنواعها ومستوياتها وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وبالتحديد فقد حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية لـ بلوم؟

2- ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لنوع السؤال (مقالي، موضوعي)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

1- مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية ل بلوم.

2- التعرف على مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لنوع السؤال (مقالي، موضوعي).

أهمية البحث:

- يأتي هذا البحث إسهاماً في تقديم تغذية راجعة لمخططي مناهج التربية الإسلامية ومؤلفي كتبها بشكل عام، من حيث التعرف على واقع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

- قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تطوير مناهج التربية الاسلامية، ومؤلفي كتبها وموجهيها، ومعلميها في التعرف على نواحي القصور في الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه، وتقديم تغذية راجعة استباقية بهدف تطويرها وتحسين مستوياتها.

- مساعدة المعلمين على تصنيف الأسئلة وصيغتها وتوجيهها، وتمييز أنواعها، ومستويات وأهداف كل منها.

- إعطاء القائمين على تأليف كتب الفقه فكرة واضحة عن واقع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المرحلة الثانوية.

- يعد هذا البحث إثراء لعملية البحث العلمي، وتشجع على إجراء دراسات وبحوث أخرى.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بتحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2021 – 2022م، في ضوء المستويات المعرفية لـ بلوم وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

مصطلحات البحث:

التحليل: يعرف محمد (1991، ص 96) التحليل بانه: "القدرة على تفكيك المادة إلى مكوناتها وأجزائها من أجل بنيتها التنظيمية".

ويعرف أبو علام (1987، ص 13) التحليل بأنه: "يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعليم إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي ويشمل ذلك تحليل العلاقات بين الأجزاء والعناصر".

ويعرف التحليل إجرائيًا: بأنه تصنيف الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية وفقا للمستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم.

الأسئلة التقويمية: هي عبارة استفهامية أو بحثية تظهر كتقويم في نهاية الوحدات أو الدروس في الكتاب المدرسي، وتتطلب من المتعلم الإجابة عنها لفظًا أو كتابة(سلمان والخوالدة، 2009، ص 253).

ويعرف حمادين (2003، ص 72) الأسئلة التقويمية بأنها: "تلك الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس الكتاب".

ويقصد بالأسئلة التقويمية إجرائياً بأنها: تلك الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية للعام الدراسي 2021 – 2022م.

ويقصد بتحليل الأسئلة التقويمية إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات التي تستهدف الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وذلك عن طريق الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الظاهر لها في ضوء مستويات بلوم المعرفية.

المرحلة الثانوية: هي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم العام في الجمهورية اليمنية ويدرسها الطلبة في ثلاث سنوات دراسية وتنقسم إلى تخصصين أحدهما علمي والأخر أدبي.

المستويات المعرفية: ويقصد به التصنيف الذي قسم أهداف المجال المعرفي إلى ستة مستويات وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (النور، 2007، ص62).

ويذكر سالم (2001، ص68) بأن المستويات المعرفية لـ بلوم هي: المستويات التي تتدرج من العمليات العقلية البسيطة (تعرف) إلى العمليات العقلية المتقدمة (تقويم)، أي أن السلوكيات تنتقل من أبسط أنواعها وهو التعرف إلى السلوكيات الأكثر تعقيداً وهو التقويم.

وتعرف المستويات المعرفية لـ بلوم إجرائيًا: بأنها تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي في صورة ترتيب هرمي يبدأ من البسيط إلى المعقد وهي(تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم).

دراسات سابقة:

من خلال إطلاع الباحث لاحظ بأن هناك ندرة في الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بشكل مباشر بهذه الدراسة ولكن الباحث رأى أن يورد بعض من الدراسات القريبة من دراسته، ومنها بعض الدراسات التي أجريت خارج اليمن، والقريبة من الدراسة، وسوف يقتصر على ذكر الهدف من الدراسة وأهم نتائجها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى الصلطي (1997) في سلطنة عمان دراسة هدفت إلى تقويم الأسئلة الختامية المثبتة في نهاية دروس كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الابتدائية العليا لمعرفة مدى مراعاة الأسئلة لمواصفات صياغة السؤال الجيد، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي: تقيس الأسئلة جميعها في كل كتاب الأهداف التي تنتمي إلى المجال المعرفي، إذ لم تتضمن الكتب أسئلة تتعلق بالمجال الوجداني أو الأدائي، وكان التركيز داخل المجال المعرفي على مستويين اثنين هما مستوى التذكر، ومستوى الفهم، وهي من ثم غير شاملة وغير متوازنة.

وأجرى العبد (1999) في الأردن دراسة هدفت إلى معرفة درجة تركيز أسئلة كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي الشامل على مهارات التفكير عند الطلبة حسب تصنيف بلوم للأهداف العقلية، وما إذا كان هناك اختلاف في تركيز الكتابين عليها، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن تصنيف للأسئلة، على وفق تصنيف بلوم للأهداف، وقد توصلت الدراسة إلى أن أسئلة الكتابين ركزت بشكل لافت على مهارات التفكير الدنيا (المعرفة والاستيعاب)، بينما أعطت هذه الأسئلة قليلاً من الاهتمام بمهارات التفكير العليا (التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم).

وأجرى الرائقي (2000) دراسة هدفت إلى تحليل أسئلة مادة الفقه المقررة على طلبة الصف الثالث المتوسط في السعودية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف السلوكية، وكان من أهم نتائجها: أن أسئلة مادة الفقه والبالغ عددها (283) سؤالاً تقيس أدنى المستويات العقلية في المجال المعرفي، حيث يقيس معظمها مستوى التذكر، وأن المجالين المهاري والوجداني لم يتم التطرق لهما، وأن الأسئلة تقليدية، وتهتم بالمجال المعرفي الأدنى دون غيره من المستويات المعرفية العليا.

وأجرى الجلاد (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى شمول الأسئلة للمجالات المعرفية والانفعالية والمهارية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن كما

هدفت إلى التعرف على نوعية الأسئلة من حيث كونها أسئلة مقالية أم موضوعية، وأنواع الأسئلة الموضوعية المستخدمة، وقد تم تصميم أداة للتحليل والتي شملت تصنيف بلوم المعرفي، وكراثول الانفعالي، وتصنيف كبلر النفس حركي، وبينت النتائج أن تركيز الأسئلة على المجال المعرفي على حساب المجالين الآخرين: المهاري والوجداني، كما اهتمت بالمستويات الدنيا من التفكير (التذكر والفهم)، كما أعطت اهتمام قليل بمستوى التطبيق والتحليل والتقويم، بينما أهمل مستوى التركيب إهمالا تاماً، حيث لم يرد عليه أي سؤال، كما أظهرت النتائج أن غالبية الأسئلة الواردة كانت من الأسئلة المقالية من مجموع الأسئلة في مقابل الأسئلة الموضوعية.

وأجرى سلمان، والخوالدة (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في عام 2007م، وقد تكونت عينة الدراسة من ستة كتب درست في العام الدراسي 2006م في الاردن، وقد بلغ عدد الأسئلة التي تم تحليلها (2565) سؤالاً، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى، واعتمدت وحدة (السؤال) وحدة للتحليل، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: تركيز الأسئلة على المجال المعرفي على حساب المجالين الآخرين (المهاري والوجداني)، كما اهتمت بالمستويات الدنيا من التفكير (الفهم والتذكر)، كما جاءت الأنواع الفرعية للشكل الموضوعي متنوعة، ولكنها غير متوازنة.

وأجرى الجلال (2016) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة الوحدات المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الصف الثامن في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وكانت أداة الدراسة استمارة تحليل تضمنت (32) معيار للتقويم الجيد وكان من أهم نتائج الدراسة: أن الأسئلة تركز على المستويات الدنيا من المعرفة (التذكر والفهم) وأهملت الجوانب العليا من الجانب المعرفي مثل (التحليل، التركيب، التقويم)، كما أظهرت الدراسة تركيز الأسئلة على الأسئلة المقالية.

يلاحظ مما سبق تشابه الدراسات في تناولها "الأسئلة التقويمية" في كتب التربية الإسلامية بشكل عام، وكان أكثرها تخصيصاً دراسة الرائقي (2000)، والتي هدفت إلى تحليل أسئلة مادة الفقه المقررة على طلبة الصف الثالث المتوسط في السعودية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف السلوكية، كما يلاحظ تعدد أماكن إجراء هذه الدراسات والصفوف والمراحل التي تدرس فيها كتب التربية الإسلامية، فدراسة الصلطي (1997) في سلطنة عمان قامت بدراسة الصفوف الابتدائية العليا، في

حين اقتصرت دراسة العبد (1999) على كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي الشامل في الأردن، أما دراسة الرائقي(2000) في السعودية، والتي قامت بتحليل أسئلة مادة الفقه المقررة على طلبة الصف الثالث المتوسط، أما دراسة الجلاد (2001) في الأردن فقامت على تحليل كتب الصف الثامن والتاسع والعاشر، وأما دراسة سلمان، والخوالدة (2009) في الاردن، تناولت الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية، وأما دراسة (الجلال، 2016) في اليمن، اقتصرت على كتب التربية الإسلامية للصف الثامن.

كما ركزت هذه الدراسات على جوانب محددة في الأسئلة، فدراسة الصلطي (1997) ودراسة الجلال (2016) تناولت مراعاة الأسئلة لمواصفات صياغة السؤال الجيد، ومعرفة الأهداف التي تغطيها هذه الأسئلة، في حين ركزت دراسة العبد (1999) على مهارات التفكير عند الطلبة حسب تصنيف بلوم للأهداف العقلية، أما دراسة الرائقي (2000)، ودراسة (الجلاد (2001)، ودراسة سلمان والخوالدة (2009) فتناولت مدى شمول الأسئلة للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية، ونوعية الأسئلة (مقاليه أم موضوعية).

أما موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فرغم أنها تتشابه مع بعض القضايا المدروسة في الدراسات السابقة، إلا أنها تختلف في شمولها لمجتمع المعلومات المحللة (كتب الفقه في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية)، والتي لم يسبق أن تناولتها البحوث والدراسات بالتحليل حسب علم الباحث.

مدخل نظري:

يعد الكتاب المدرسي مصدراً مهماً من مصادر المعرفة الأساسية للمتعلم، والوعاء الذي ينهل منه كل من المعلم والمتعلم في تقديم وتلقي المعرفة، ويتيح الكتاب الفرصة للإجابة عن العديد من الأسئلة والأفكار التي تدور في ذهن المتعلم، والكتاب المدرسي ليس مهماً فقط للمتعلم، بل أيضاً للمعلم، فهو يساعده على تحديد الأهداف المراد تحقيقها، والمفاهيم الرئيسة وتصميم الأنشطة والتدريبات وقضايا الحوار والمناقشة.

وتعد الأسئلة التقويمية أحد مكونات الكتاب المدرسي التي تسعى إلى زيادة اهتمام الطلبة بالموضوعات التي يدرسونها، وتعتبر ركناً أساسياً من أركان التدريس الناجح، وتستخدم في عدة مواقع من الدرس، في بدايته أو اثنائه أو عند نهايته (اللقاني، 1979، ص 109).

وتهدف الأسئلة إلى التعرف على المعلومات التي يمتلكها الطلبة (الخبرات السابقة)، وتفيد في التأكد من فهمهم للمادة العلمية، ومعرفة نواحي الضعف لديهم وعلاجها، وتنمية حب الاستطلاع عندهم، وإثارة أنماط التفكير المختلفة في أذهانهم، مما يدفعنا إلى الاهتمام بها والتركيز عليها والتفكير في صياغتها؛ لننحي بطلبتنا بعيداً عن المهارات الدنيا من التفكير كالتذكر، والتحليق بهم إلى آفاق المهارات العليا من التفكير كالتحليل والتقويم والإبداع.

مفهوم الاسئلة التقويمية:

أن الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية تُعد من أكثر أدوات القياس والتقويم استخداماً وشيوعاً في مدارسنا، حيث يعتمد عليها كل من المعلم والموجه والمتعلم وولي الأمر، فعند ما يريد هؤلاء قياس التحصيل فإنهم يلجؤون إلى تلك الأسئلة، لذلك فهي تُعد نوعاً من أنواع التقويم بل هي أكثرها انتشاراً واستخداماً (الجلال، 2016، ص 259).

وإن المتتبع للأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتب الدراسية، كما ذكرت دراسة (الجلال، 2016، ص 259) يجد أنها تركز على جوانب محددة، وتهمل بقية الجوانب، فمثلاً مما يلاحظ على هذه الأسئلة أنه تركز على المستويات الدنيا من الجانب المعرفي كالحفظ والتذكر، وتهمل المستويات العليا للمعرفة من تحليل وتطبيق وتقويم، وكما يلاحظ أنها تهمل الجوانب الوجدانية والقيمة والمهارية، وتركز على أسئلة المقال، وتهمل الموضوعية التي فيها نوع من التفكير والاستنتاج، ونظراً للأهمية التي تحتلها الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، مما يدفعنا إلى ضرورة الاهتمام بها والتركيز عليها والتفكير في صياغتها؛ لننحي بطلبتنا بعيداً عن المهارات الدنيا من التفكير كالتذكر، والتحليق بهم إلى آفاق المهارات العليا من التفكير كالتحليل والتقويم والإبداع.

وتُعد الأسئلة من أهم الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم، واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة (دروزة ، 2000، ص 223)، ويذكر اللقاني ومحمد (1985، ص 57) أن السؤال هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما، بحيث يفهم هذا الشخص المقصود بهذه الكلمات، ويعمل فكره فيها ويستجيب لها بشكل يفهمه من وجه السؤال في البداية، ويذكر شقير و حلس (2009، ص 45) أن السؤال: جملة استفهامية، أو طلبيه توجه إلى شخص معين أو عدة أشخاص بهدف استجلاء إجابة لفظية أو الحث على توليد الأسئلة، أو لفت الانتباه لأمر معين، ويعرف المفتي (1988، ص 68) الأسئلة بأنها: عبارات تبدأ بأدوات استفهام،

وتتطلب إجابة معينة كرد فعل عليها، أو هي عبارات تبدأ بفعل أمر مثل: اذكر، أو اشرح، أو اعد صياغة، أو قارن، أو انقد، أو أصدر حكماً، وما إلى ذلك وتستلزم إجابة متسقة مع ما جاء من أمر معين، ويشير محمود (1987، ص 487) أن السؤال هو: مجموعة من الكلمات يوجهها المدرس تتطلب استجابة مقننة من الموجه إليه، ويعرفها الأغا وعبد المنعم (1997، ص 158) بأنها مثيرات لغوية تتطلب إجابات معينة ومحددة، وهي مهارة لا يستغني عنها معلم أو متعلم، وتذكر دروزة (2000، ص 224) أن السؤال التعليمي عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح، وتعرف الأسئلة التقويمية بأنها: عبارة استفهامية أو بحثية تظهر كتقويم في نهاية الوحدات أو الدروس في الكتاب المدرسي، وتتطلب من المتعلم الإجابة عنها لفظاً او كتابة (سلمان والخوالدة، 2009، ص 253).

ومما سبق يمكن تعريف السؤال بأنه: جملة لفظية تبدأ بأحد أدوات الاستفهام، أو بفعل أمر، ويستلزم قدراً من التفكير وفحص المعلومات، ويستدعي رد فعل أو استجابة من المتعلم لفظاً أو عملاً.

أهداف الأسئلة التقويمية:

توظف الأسئلة بكافة أنواعها في العملية التعليمية؛ لتحقيق أهداف وأغراض عديدة ومختلفة فهي قد تكون تشخيصية تأتي قبل البدء في عملية التعلم بهدف الكشف عن الخبرات السابقة عند المتعلمين، ومدى إلمام المتعلم بالموضوع المراد تدريسه، وتحديد مواطن القوة والضعف لديه، وقد تكون تكوينية أو مرحلية تأتي أثناء العملية التعليمية التعلمية فتقدم لكل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة، وتفيد في تحديد الإجراءات التي يجب اتخاذها في المراحل التالية من العملية التعليمية، وقد تكون ختامية تقويمية تأتي في نهاية العملية التعليمية بهدف التعرف على مدى تحقق الأهداف، ويذكر حمدان (2001، ص 13) أن الأسئلة تعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، كما أنها ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته، وتزود المتعلمين بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزات مباشرة لتعلمهم، وتعمل على حث المتعلمين على الاشتراك في عملية التعلم، وجذب أنتباههم، وتشجيعهم على المناقشة والتفكير، كما تسهم في التأكد من فهم المتعلمين للمادة الدراسية، ومعرفة نقاط الضعف لديهم، كما أن الأسئلة تحقق الأغراض الآتية: الوقوف على

معلومات المتعلمين السابقة، والوقوف على مدى تتبع الطلبة للدرس وتثبيت المعلومات التي درست، وأن الأسئلة تساعد على تذكر معلومات معينة، ومراجعة محتوى التعلم السابق، وتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين.

أهمية الأسئلة التقويمية:

أن أهمية الأسئلة التعليمية تتجلى في أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية، كما تعمل على حث المتعلم على دراسة وفهم واسترجاع الأفكار المهمة في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل، كما تدفع المتعلم إلى توظيف استراتيجياته الإدراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب، تحفزه على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة، كما أنها تعمل على تلخيص المادة على شكل أسئلة (دروزة، 2000، ص 224).

ومن خلال ما سبق نجد أن الأسئلة التقويمية تعمل على إثارة وتنمية تفكير المتعلم وتوجيهه وجذب انتباهه، وأثارة الدافعية لديه، والكشف على فهم المتعلم للمادة الدراسية، وعن الخبرات السابقة لديه، وعن اهتمامات وميول المتعلمين، وتثبيت المعلومات والأفكار في أذهان المتعلمين، كما تساهم في تشخيص صعوبات التعلم ومواطن القوة والضعف لدى المتعلمين وتساعد على انخراط المتعلم في عملية التعلم، وتنظيم المعلومات في البنية المعرفية لديه.

المستويات المعرفية لبلوم:

تمثل المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم وهي:(المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) أداة جيدة وفاعلة في إصدار الأحكام على صياغة الأسئلة التي تمثل في نهاية المطاف شكلاً من أشكال تقويم تحقق الأهداف (سلمان والخوالدة، 2009، ص 256).

وفيما يلي عرض موجز لهذه المستويات وهي:

مستوى التذكر/الحفظ/المعرفة: ويمثل هذا المستوى أدنى المستويات الستة ويعتبر من المستويات الثلاث الدنيا في المجال المعرفي لتصنيف بلوم، إذ تقيس أهداف هذا المستوى مدى حفظ المتعلم لما تعلمه من(حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين، نظريات) وقدرته على تذكرها واسترجاعها عند الحاجة (سلامة، وآخرون، 2009، ص 96).

مستوى الفهم والاستيعاب: ويقصد بالفهم قدرة الطالب على إدراك المعنى الملائم وتفسيره وتقديم الفهم والاستيعاب للمادة، ويمكن إظهار مقدرته وفهمه عن طريق ترجمة المادة أو تحويلها من صورة إلى صورة أخرى وتفسير أجزائها (مرعي وتوفيق، 2012، ص 54).

التطبيق: وهو القدرة على استعمال ما تعمله المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة ويشتمل ذلك على تطبيق القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات (أبو ناهية، 1999، ص 176).

التحليل: وهذا النوع يقيس قدرة الطالب على تحليل المعلومات، ويحتاج هذا النوع إلى مستوى عالٍ من مهارات التفكير، كما أن هذا النوع يتطلب من المتعلم تحليل المشكلة أو الظاهرة إلى مكوناتها من أجل فهم هذه المكونات، واظهار العلاقات بينها ودرجة تأثير كل مكون في الظاهرة أو على المشكلة (شعلة، 2006، ص 5).

التركيب: يشير إلى تجميع الأجزاء والعناصر، والقدرة على التركيب تحتاج الي التعامل مع الأجزاء ثم تنظيمها وتركيبها بطريقة تؤدي إلى نمط متكامل أو بناء جديد (دروزة، 2000، ص 59).

التقويم: ويشير إلى قدرة الطالب على إصدار أحكام قيمية كمية أو نوعية على قيمة المواد، حيث أن هذا المستوى أعقد مستوى في المجال المعرفي، ويعرف أيضاً بأنه القدرة على وصف الأشياء، وتثمينها، ووزنها، وتقويمها، والحكم عليها، وابداء الرأي فيها من خلال الرجوع إلى محكات ومعايير محددة وصادقة وموضوعية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها (دروزة، 2000، ص 60).

معايير الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب المدرسي:

نظراً للأهمية التي تحتلها الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، من حيث الوظيفة التي تؤديها فإنه لابد من إعدادها وبنائها وفق أسس ومرتكزات علمية وموضوعية، ومن الشروط التي ينبغي توافرها في الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية ومنها بالطبع كتب الفقه (الجلال، 2016، ص 260) ما يلي:

- أن تصاغ الأسئلة بشكل علمي وواضح خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية.
- الفحص الدقيق والمنظم للمادة العلمية المتوافرة في الكتاب، حتى توضع الأسئلة في ضوئها.
- أن تتنوع الأسئلة لتقيس الجوانب السلوكية المختلفة.
- أن تتوافر في الأسئلة الخصائص العلمية من صدق وثبات وموضوعية.

- أن تقيس الأسئلة نواتج التعلم مثل معرفة الحقائق والمفاهيم والمصطلحات.
- أن تتناسب الأسئلة مع الأهداف المحددة في كل درس أو موضوع.
- معرفة مستوى التحصيل الذي وصل إليه كل متعلم.
- أن تكون الأسئلة شاملة لكل المحتوى العلمي الموجود في الدرس أو الموضوع.
- أن يكون هناك توازن نسبي بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.
- أن يتم التركيز على الجوانب المعرفية العليا.
- أن تناسب الأسئلة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يتم من خلالها توفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر لتحديد مدى نجاح العملية التعليمية المطلوبة.
- تشخيص جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف ومعالجتها.
- أن تؤدي إلى تحفيز التلاميذ وخلق نوع من التنافس بينهم.
- أن يقوم المعلم بتصحيح الأسئلة التي يحلها التلاميذ أولاً بأول.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأسلوب المناسب لتحقيق غرض هذا البحث، فهو يصف الظاهرة، ويرصد تكرارات وحدة التحليل المستخدمة بصورة منظمة وعلى نحو دقيق.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، والتي تدرس في العام الدراسي 2021 م - 2022م، والجدول رقم (1) يبين وصف عينة البحث.

جدول (1):

يبين وصف لعينة البحث

الصف	عدد الدروس	عدد الأسئلة	النسبة
الاول الثانوي	20	209	%29.8
الثاني الثانوي	21	262	%37.8
الثالث الثانوي	20	230	%32.4
المجموع	61	701	%100

أداة البحث:

استخدم الباحث اداة تحليل المحتوى التي تتضمن مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، حيث يعد هذا التصنيف أداة جيدة وفاعلة في إصدار الأحكام على صياغة الأسئلة التي تمثل في نهاية المطاف شكلاً من أشكال تقويم تحقق الأهداف، وكذلك باعتبار هذا التصنيف شائع الاستخدام في الدراسات السابقة، وفي الممارسات التدريبية للمعلمين، وتم تصميم بطاقة التحليل بصورتها النهائية بعد مرورها بالمراحل والخطوات الاتية:

- الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في تصميم بطاقة التحليل الخاصة بالدراسة.
- حصر الباحث الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في لجمهورية اليمنية، والتي درست في عام 2021 – 2022م، والتي بلغ عددها (701) سؤالاً.
- ومن خلال ذلك صمم الباحث بطاقة التحليل في صورتها النهائية واحتوائها على المستويات المعرفية لـ بلوم.

صدق الاداة: استخدم الباحث صدق المحتوى لأداة الدراسة الخاصة ببطاقة التحليل المتضمنة لمستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم وهذا التصنيف مشهور عالمياً، وتعد الأداة صادقة ولا تحتاج إلى تحكيم.

فئات التحليل: تم تحديد فئات التحليل بفئة المجال المعرفي، وفئة شكل السؤال (مقالي، موضوعي) لكل الأسئلة المتضمنة في نهاية الدروس المراد تحليلها.

وحدات التحليل: يشير رشدي طعيمه (2004، ص 187) إلى أن هناك خمس وحدات رئيسية في تحليل المضمون، وهي الكلمة، والموضوع، والفكرة الشخصية، والوحدة الطبيعية للمادة الإعلامية، ومقاييس المساحة، والزمن، وتمثل وحدة الموضوع أو الفكرة أهم وحدات تحليل المضمون وأكثرها إفادة، وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث جملة السؤال كوحدة للتحليل.

خطوات التحليل: اتبع الباحث الخطوات الآتية عند إجراء عملية التحليل:

- إعداد بطاقة التحليل متضمنة كل المعلومات المتعلقة بعملية التحليل (عنوان الكتاب، وعدد الدروس، عنوان الدرس، وعدد أسئلته، وامام كل درس عدد من الخانات بعدد فئات التحليل الخاصة بكل سؤال.
- قراءة الأسئلة الواردة في نهاية كل درس قراءة متأنية وفاحصة، واعتبار كتاب الفقه بأجزائه (الاول والثاني) وحدة واحدة، لآن الكتاب المدرسي بمجموعه يسهم في تشكيل البناء المعرفي ولمفاهيمي للمتعلم.
- في حالة احتوى السؤال على فروع عدة (أ، ب، ج) يعامل كل فرع على أنه سؤال مستقل.
- في حالة احتواء السؤال على عدة متطلبات معطوفة على البعض يعامل كل مطلب على أنه سؤال مستقل.
- عدم تصنيف السؤال تبعاً للفعل السلوكي الوارد فقط، وانما بحسب العملية العقلية التي يقوم بها المتعلم، والتي لا يمكن تحديدها إلا بعد قراءة المحتوى التعليمي (نص الكتاب المدرسي) الذي يسأل عنه السؤال لتحديد طبيعة العملية التي يقيسها السؤال.
- إعطاء تكرار واحد لكل سؤال في التصنيف الخاص به حسب التصنيف الذي اعتمدته الدراسة لكل سؤال من أسئلتها.
- تفريغ النتائج التي تم التوصل إليها من عملية التحليل في جداول تكرارية خاصة بذلك ثم مناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة.

ثبات التحليل: للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بالاستعانة بأحد المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس [1] بالتحليل، بعد أن قام الباحث ببيان المراد من التحليل للمحلل الثاني،

[1] عبد الله عايض

واتفق معه على بعض الضوابط والإجراءات، حيث اخبره بطبيعة الدراسة وأهميتها والمراد من عملية التحليل، وبعد أن تمت عملية التحليل تم حساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين تحليل الباحث من جهة، وتحليل والمحلل الثاني من جهة أخرى باستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق، حيث بلغ (0,91) وهي نسبة عالية تطمئن الباحث لثبات عملية التحليل.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الاول من أسئلة البحث والذي نصه كالآتي:

ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية لـ بلوم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية للمستويات المعرفية لـ بلوم، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2):

يبين التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية لـ بلوم

الصف	المستوى												المجموع	
	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل			تركيب		تقويم		
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		ت	%	ت	%	%
الاول الثانوي	93	44.5	67	32.1	24	11.5	11	5.2		0	0	14	6.7	%100
الثاني الثانوي	75	28.6	80	30.5	32	12.3	39	14.9		0	0	36	13.7	%100
الثالث الثانوي	85	37.0	69	30.0	16	7.0	50	21.7		0	0	10	4.3	%100
المجموع	253	36.1	216	30.8	72	10.3	100	14.2		0	0	60	8.6	%100

يتضح من الجدول رقم (2) ما يلي:

- بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية (الاول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، للفصلين الأول والثاني (701) سؤلاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لـ بلوم وهي:(تذكر- فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (253) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (36.1%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (216) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (30.8%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (72) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (10.3%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (100) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (14.2%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: انعدام الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤلاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (60) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (8.6%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.

اما على مستوى فصول المرحلة الثانوية (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي فقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

أ- **الصف الأول الثانوي**: بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه للصف الاول الثانوي للفصلين الأول والثاني (208) سؤلاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لبلوم وهي: (تذكر- فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (93) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (44.5%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.

- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (67) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (32.1%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (24) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (11.5%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (11) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (5.2%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: لم تتضمن الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤالاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (14) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (6.7%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.

ب- **الصف الثاني الثانوي**: بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه للصف الثاني الثانوي للفصلين الأول والثاني (262) سؤالاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لـ بلوم وهي:(تذكر- فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (75) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (28.6%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (80) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (30.5%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (32) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (12.3%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (39) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (14.9%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: لم تتضمن الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤالاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.

- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (36) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (13.7%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.

ج- **الصف الثالث الثانوي**: بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه للصف الثالث الثانوي للفصلين الأول والثاني (230) سؤالاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لـ بلوم وهي:(تذكر- فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (85) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (37.0%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (69) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (30.0%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (16) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (7.0%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (50) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (21.7%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: لم تتضمن الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤالاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (10) أسئلة؛ بما يمثل ما نسبته (4.3%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.

يتضح من العرض السابق لنتائج التحليل أن الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية ركزت على الاهتمام بالمستويات الأدنى للتفكير حسب تصنيف بلوم (التذكر والفهم)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت عليه دراسة الصلطي (1997)، كما أعطت هذه الأسئلة قليلاً من الاهتمام بمستويات (التطبيق والتحليل)، مع اهتمام ضعيف بمستوى التقويم، وهذه النتيجة تتفق ما توصلت إليه دراسة العبد (1999)، والجلاد (2001)، إضافة إلى أن هناك ندرة ملحوظة في نسبة الأسئلة التي تقيس مهارة التركيب، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجلاد (2001)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المحتوى الدراسي في الكتب

محل الدراسة، حيث يتم التشديد على الجانب المعرفي، أي الحقائق والمفاهيم والمعلومات، مقابل بقية الجوانب، وبشكل عام فأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة كلاً من: الرائقي (2000)، والجلال (2016)، التي أكدت اهتمام الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب المدرسي على مستويات التفكير الدنيا مثل: التذكر والفهم، واهمال مستويات التفكير العليا مثل التركيب والتقويم.

للإجابة عن السؤال الثاني من اسئلة البحث والذي نصه كالآتي:

ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لنوع السؤال (مقالي، موضوعي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل أنواع الأسئلة التقويمية (مقالي، موضوعي) الواردة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3):

التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل أنواع الأسئلة التقويمية(مقالي، موضوعي) في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية

الصف	عدد الأسئلة	نوع السؤال			
		مقالي		موضوعي	
		ت	%	ت	%
الاول الثانوي	209	189	90.4	20	9.6
الثاني الثانوي	262	238	90.8	24	9.2
الثالث الثانوي	230	222	96.5	8	4.5
المجموع	701	649	92.4	52	7.6

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية (الاول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)،

للفصلين الأول والثاني (701) سؤالاً، وقد مثل النوع المقالي منها التكرار الأكبر (648) سؤالاً، إي ما نسبته (92.4%)، بينما نال النوع الموضوعي (52) سؤال، إي ما نسبته (7.6%)، وكانت غالبية الأسئلة من هذا النوع من الأسئلة الموضوعية، والتي كان معظمها عبارة عن أسئلة الصواب والخطأ.

وفيما يلي تفصيل ذلك على مستوى الفصول:

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن الأسئلة المقالية الواردة في نهاية دروس الفقه مثلت التكرار الأكبر على مستوى كل فصل من فصول المرحلة الثانوية، ففي الفصل الأول الثانوي بلغت (189) سؤالاً، بما نسبته (90.4%)، وفي الصف الثاني الثانوي (238) سؤالاً، بما نسبته (90.8%)، وفي الصف الثالث الثانوي (222) سؤالاً، بما نسبته (96.5%).

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن الأسئلة الموضوعية الواردة في نهاية دروس الفقه مثلت التكرار الأقل على مستوى كل فصل من فصول المرحلة الثانوية، ففي الفصل الأول الثانوي بلغت (20) سؤالاً، بما نسبته (9.6%)، وفي الصف الثاني الثانوي (24) سؤالاً، بما نسبته (9.2%)، وفي الصف الثالث الثانوي (8) سؤالاً، بما نسبته (4.5%).

وإجمالاً فأن نتائج الدراسة تشير إلى عدم التوازن بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، وقد يعود ذلك إلى ان الأسئلة المقالية هي الأكثر مناسبة للمحتوى الدراسي في الكتب محل الدراسة، كونها تركز على الجانب المعرفي بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجلاد (2001)، وسلمان والخوالدة (2009)، والجلال (2016) والتي أظهرت جميعها تركيز الأسئلة التقويمية على الأسئلة المقالية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث تم تقديم التوصيات الأتية:

- الاهتمام بوضع الأسئلة التقويمية وفقًا للمستويات المعرفية العليا (التحليل- التركيب – التقويم)، وأن لا تقتصر هذه الأسئلة على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر – الفهم – التطبيق).
- إضافة ملاحق توضيحية للمجالات المعرفية لـ بلوم في دليل المعلم لمساعدته على فهم هذه المجالات وإدراكه لها.
- الاهتمام بالأسئلة الموضوعية مقابل الأسئلة المقالية.

المقترحات:

- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على بقية كتب الفقه في مراحل وصفوف مختلفة.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على بقية فروع كتب التربية الإسلامية في مراحل وصفوف مختلفة.
- تقويم الأسئلة المتضمنة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة.
- مدى تحقيق الأسئلة المتضمنة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية للأهداف التعليمية.

المراجع:

أبو دقة، سناء. (2004). *تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني للصف السابع الأساسي* [بحث مقدم]، المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

أبو علام، رجاء محمود. (1987). *قياس وتقويم التحصيل الدراسي*. دار العلم.

أمبو سعيدي، عبدالله ومنى العفيفي. (2004). أثر تغيير موقع المشتت (Strong Distractor) في بعض الخصائص السيكومترية لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(2)، 169-191.

أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1994). *القياس التربوي*، مكتبة الإنجلو المصرية.

الجلاد، ماجد. (2001). تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. *أبحاث اليرموك*، *17* (1)، 45-83.

الجلال، محمد أحمد. (2016). تقويم أسئلة الوحدات المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير التقويم الجيد. *مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث*، (21)، 249-277.

الحصري، أحمد. (2004). مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة بكتب امتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية، *مجلة التربية العلمية*. (7)، 51-79.

حمادين، فخري. (2003). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية، *المجلة التربوية*. *17* (68)، 57-95.

حمدان، محمد زياد. (2001). *التربية العملية الميدانية*. (ط7). دار التربية الحديثة.

دروزة، أفنان نظير. (2000). *النظرية في التدريس وترجمتها عمليا*. دار الشروق.

الرائقي، طالعة. (2000). *دراسة تحليليه لأسئلة كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط في ضوء مستويات بلوم للأهداف السلوكية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، السعودية.

سالم، مهدي محمود. (2001). *الأهداف السلوكية (تحديدها - مصادرها - صياغتها - تطبيقاتها*، (ط3)، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

سلامة، عادل، وآخرون. (2009). *طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقيه معاصرة)*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سلمان، خالد عطية، والخوالدة، ناصر. (2009). تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، (36)، 251-266.

السويدي، وضحى. (1992). القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر. *مجلة التربية*، (101)، 108-119.

شعلة، جميل. (2006). *دراسة تحليلية لأسئلة الاختبارات النهائية بمكة المكرمة*، مركز البحوث التربوية.

شقير، محمد، وحلس، داوود. (2009). *رؤية معاصرة في مهارات التدريس الفعال*. مكتبة آفاق.

الصلطي، مبارك. (1997). *تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس، عمان.

طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي.

العبد، عامر. (1999). *درجة تركيز أسئلة كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي الشامل على مهارات التفكير عند الطلبة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الأردنية، الأردن.

عدس، محمد. (1996). *المعلم الفعال والتدريس الفعال*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين. (1979). *المواد الاجتماعية وتنمية التفكير*، عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين ومحمد، فارعة حسن. (1985)، *التدريس الفعال*. عالم الكتب.

محمد، مجيد مهدي. (1991). *المناهج وتطبيقاتها التربوية*. مطابع التعليم العالي.

محمود، نصر الله محمد. (1987). مدى توافر مهارات توجيه الأسئلة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات واللازمة لتدريس الرياضيات بالتعليم العام. *مجلة كلية التربية*، (1)، 22-53.

مرعي، مصطفى وتوفيق، مرعي. (2012). *التربية العملية*، (ط2)، جامعة القدس المفتوحة.

المفتي، محمد أمين. (1988). *تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم*. مركز التنمية البشرية والمعلومات.

النور، أحمد يعقوب. (2007). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوكيل، حلمي. (1982). *تطوير المناهج، أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته*. مكتبة الأنجلو.

Arabic references

Abū Diqqat, Sanā'. (2004). *Taqwīm as'ilat kutub al-Minhāj al-Filasṭīnī lil-ṣaff al-sābiʿ al-asāsī* [baḥth muqaddam], al-Mu'tamar al-tarbawī al-Awwal, al-Tarbiyah fī Filasṭīn & mutaghayyirāt al-ʿaṣr, Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah.

Abū ʿAllām, Rajā' Maḥmūd. (1987). *Qiyās & taqwīm al-taḥṣīl al-dirāsī*. Dār al-ʿIlm.

Ambw Saʿīdī, Allāh & Muná al-ʿAfīfī. (2004). Athar taghyīr Mawqiʿ almshtt (Strong Distractor) fī baʿḍ al-Khaṣā'iṣ alsykwmtryh li-as'ilat al-Ikhtiyār min mutaʿaddid fī māddat al-fīziyā'. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 5*(2), 169-191.

Abū nāhyh, Ṣalāḥ al-Dīn Muḥammad. (1994). *al-Qiyās al-Tarbawī*, Maktabat al'njlw al-Miṣrīyah.

al-Jallād, Mājid. (2001). Taḥlīl al-As'ilah al-Tqwymyh al-Wāridah fī kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah lil-ṣufūf al-thāmin & al-tāsiʿ & al-ʿāshir fī al-Urdun. *Abḥāth al-Yarmūk, 17*(1), 45-83.

al-Jalāl, Muḥammad Aḥmad. (2016). Taqwīm as'ilat al-Waḥadāt al-mutaḍamminah fī kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī al-ḥalaqah al-akhīrah min al-Taʿlīm al-asāsī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah fī ḍaw' maʿāyīr al-Taqwīm al-Jīd. *Majallat Jāmiʿat Dhamār lil-Dirāsāt & al-Buḥūth*, (21), 249-277.

al-Ḥuṣarī, Aḥmad. (2004). Mustawayāt Qirā'ah al-Rusūm al-Twḍyḥyh & madá tawāfuruhā fī al-as'ilah al-muṣawwarah bi-kutub imtaḥānāt al-ʿUlūm bi-al-marḥalah al-iʿdādīyah, *Majallat al-Tarbiyah al-ʿIlmīyah*. (7), 51-79.

Ḥmādyn, Fakhrī. (2003). Taḥlīl al-As'ilah al-Tqwymyh fī kutub al-jughrāfiyā al-muqarrarah fī marḥalat al-Taʿlīm al-thānawī bi-Salṭanat ʿAmmān fī ḍaw' al-ahdāf al-taʿlīmīyah, *al-Majallah al-Tarbawīyah. 17* (68), 57-95.

Ḥamdān, Muḥammad Ziyād. (2001). *al-Tarbiyah al-ʿamalīyah al-maydānīyah*. (ṭ7). Dār al-Tarbiyah al-ḥadīthah.

Darwazah, Afnān Naẓīr. (2000). *al-naẓarīyah fī al-tadrīs & tarjamatuhā ʿamalīyan*. Dār al-Shurūq.

Alrā'qy, ṭālʿh. (2000). *Dirāsah Taḥlīlīyah li-as'ilat Kitāb al-fiqh al-Muqarrar ʿalá ṭālibāt al-ṣaff al-thālith al-Mutawassiṭ fī ḍaw' mustawayāt blwm ll'hdāf al-sulūkīyah*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Umm al-Qurá, al-Saʿūdīyah.

Sālim, Mahdī Maḥmūd. (2001). *al-Ahdāf al-Sulūkīyah (taḥdīduhā-maṣādiruhā-ṣiyāghatahā-taṭbīqātuhā*, (ṭ3), Maktabat al-ʿUbaykān lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Salāmah, ʿĀdil, & ākharūn. (2009). *Ṭarā'iq al-tadrīs al-ʿĀmmah (Muʿālajat ṭṭbyqyh muʿāṣirah)*. Dār al-Thaqāfah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Salmān, Khālid ʿAṭīyah, & Alkhwāldh, Nāṣir. (2009). Taḥlīl wāqiʿ al-as'ilah altqwymyh fī kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah llmrḥltyn al-asāsīyah & al-thānawīyah fī al-Urdun. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, (36), 251-266.

al-Suwaydī, Waḍḥá. (1992). al-Qayyim al-mutaḍamminah b's'lh Kitāb al-Tarbiyah al-Islāmīyah lil-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī bi-Dawlat Qaṭar. *Majallat al-Tarbiyah*, (101), 108-119.

Shuʿlah, Jamīl. (2006). *Dirāsah Taḥlīlīyah li-as'ilat al-ikhtibārāt al-Nihā'īyah bi-Makkah al-Mukarramah*, Markaz al-Buḥūth al-Tarbawīyah.

Shuqayr, Muḥammad, wḥls, Dāwūd. (2009). *Ru'yah muʿāṣirah fī mahārāt al-tadrīs al-fa''āl*. Maktabat Āfāq.

Alṣlṭy, Mubārak. (1997). *Taqwīm as'ilat kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī al-ṣufūf al-ibtidā'īyah al-ʿUlyā bi-Salṭanat ʿAmmān*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, ʿAmmān.

Ṭuʿaymah, Rushdī. (2004). T*aḥlīl al-Muḥtawá fī al-ʿUlūm al-Insānīyah*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

al-ʿAbd, ʿĀmir. (1999). *Darajat Tarkīz as'ilat Kitābī al-Thaqāfah al-Islāmīyah llṣfyn al-Awwal & al-thānī al-thānawī al-shāmil ʿalá mahārāt al-tafkīr ʿinda al-ṭalabah*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, al-Urdun.

ʿAdas, Muḥammad. (1996). *al-Muʿallim al-Faʿʿāl & al-Tadrīs al-faʿʿāl*, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah & al-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Laqānī, Aḥmad Ḥusayn. (1979). *al-mawādd al-ijtimāʿīyah & Tanmiyat al-tafkīr*, ʿĀlam al-Kutub.

al-Laqānī, Aḥmad Ḥusayn & Muḥammad, Fāriʿah Ḥasan. (1985), *al-tadrīs al-faʿʿāl*. ʿĀlam al-Kutub.

Muḥammad, Majīd Mahdī. (1991). *al-Manāhij & taṭbīqātuhā al-Tarbawīyah*. Maṭābiʿ al-Taʿlīm al-ʿĀlī.

Maḥmūd, Naṣr Allāh Muḥammad. (1987). Madá twāfr mahārāt tawjīh al-as'ilah ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah Shuʿbat al-riyāḍīyāt wāllāzmh li-tadrīs al-riyāḍīyāt bi-al-taʿlīm al-ʿāmm. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, (1), 22-53.

Marʿī, Muṣṭafá & Tawfīq, Marʿī. (2012). *al-Tarbiyah al-ʿamalīyah*, (ṭ2), Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah.

al-Muftī, Muḥammad Amīn. (1988). *Tanmiyat mhārh ṣiyāghat w'lqā' al-as'ilah ladá al-ṭālib al-Muʿallim*. Markaz al-tanmiyah al-basharīyah & al-Maʿlūmāt.

al-Nūr, Aḥmad Yaʿqūb. (2007). *al-Qiyās & al-Taqwīm fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs*. Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Wakīl, Ḥilmī. (1982). T*aṭwīr al-Manāhij, asbābuhu, ususuhu, asālībuh, khṭwāth, mʿwqāth*. Maktabat al-Anjlū.