مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٦) الجزء الأول يناير ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المنهل، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاَّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	واقع الإشراف الإلكتروني وفق النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة من وجهة نظر مشرفات أداء التعليم في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، د. حصة ناصر زيد اليحيى؛ أ. تركية مريخان سهل المطيري.....	28-1
2	دور مقررات التربية الفنية في تنمية المهارات الفنية والتقنية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، د. هناء عبدالرحمن الملا.....	65-29
3	السلوك القيادي لمديري المدارس الحكومية الثانوية في لواء ماركا وعلاقته بالمناخ التنظيمي السائد فيها، أ. أسيل علي جميل العبوس؛ أ.د عمر محمد الخرابشة.....	105-66
4	فاعلية هندسة التلقينات التوليدية في تطوير استجابات نماذج اللغة في السياقات البحثية العربية، أ.د علي حبيب الكندري.....	143-106
5	تأثير الذكاء الاصطناعي على إعادة تشكيل أدوار المعلمين في العصر الرقمي من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة القدس، أ. تغريد أحمد سنقرط؛ أ. ليلى محمد مصطفى، د. محمد طالب دبوس.....	178-144
6	تصور مقترح لتصميم مناهج مبادئ الرياضيات في ضوء قدرات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتعزيز الفهم الذاتي لدى طلبة المعهد العالي للخدمات الإدارية في دولة الكويت، أ. منيرة سعود جاسم النجدي.....	229-179
7	العدالة التنظيمية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المساعد الإداري في مدارس التعليم العام بمحافظة المذنب، د. عواطف بطاح الشتيلي؛ أ. بدرية فلاح المطيري؛ أ. عواطف بنت حمدي الشطيطي.....	265-230
8	دور معلمي التربية الفنية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين فنياً ورعايتهم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، أ. نورة عبدالرحمن البريكان.....	306-266
9	فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على المدخل البيئي لتنمية الثقافة العلمية المناخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أ. جمعة السيد علي محمد؛ أ.د أميمة محمد عفيفي؛ أ.م.د خالد محمد حسن الرشيدي.....	343-307
10	فاعلية وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان في تنمية التفكير الفقهي ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، أ. محمد بن ضيف الله محمد السلمي؛ أ.د طلال بن محمد المعجل.....	382-344
11	تحليل الأطر التنظيمية لفروع الجامعات الأجنبية وتأثيرها على جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، د. عبد الله بن محمد العامري	418-383

م	العنوان	الصفحة
12	واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مجال الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأهلي بمحافظة الخبر، أ. فارس محمد سليمان المهوس؛ أ. علي حسن العمري.....	454-419
13	إدارة الانطباع مَدخلٌ لِتَعزِيز الثِّقة التّنظِيمِية فِي المَدارِس الثّانَوية الحُكُومِية بمحافظةِ الرّس، أ. جِهَان بنت محمَد بن شَارخ الشَارخ؛ د. حِصة بنت عبد المحسن الضويان.....	491-455
14	دور التربية الفنية في تحفيز الإبداع وتحسين جودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، أ. غدير محمد عبد العزيز الرندي.....	532-492
15	تحديات البحث النوعي كما يتصورها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة القصيم: دراسة نوعية، أ. فارس محمد سليمان المهوس؛ أ.د إبراهيم حنش سعيد الزهراني.....	564-533

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (6)- العدد (16)- ج (1)- يناير 2026م

فاعلية وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان في تنمية التفكير الفقهي ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ. محمد بن ضيف الله محمد السلمي*
باحث دكتوراة- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د طلال بن محمد المعجل
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

***abu-faiisal@msn.com**

تاريخ استلام البحث: 2025/7/24 تاريخ قبول النشر: 2025/9/8 تاريخ النشر: 2026/1/10

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير الفقهي ومهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين: التجريبية والضابطة، ودرست المجموعة التجريبية الوحدة الدراسية وفق نموذج سوشمان، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وأعد الباحث اختباراً لقياس مهارات التفكير الفقهي، ومقياساً لمهارات التعلُم الذاتي وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارات التفكير الفقهي ومهارات التعلُم الذاتي، مما يؤكد فاعلية نموذج سوشمان في تحسين أداء الطلاب وتنمية قدراتهم الفكرية ومهارات تعلمهم الذاتية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتبني نموذج سوشمان في تدريس المقررات الشرعية، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين حول إستراتيجيات التدريس بالاستقصاء، وإجراء المزيد من البحوث لتطبيق النموذج في مقررات ومراحل دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: وحدة دراسية، مقرر الفقه، نموذج سوشمان، التفكير الفقهي، التعلُم الذاتي، المرحلة الثانوية.

The effectiveness of a study unit in the jurisprudence course based on Suchman's model in developing jurisprudential thinking and self-learning skills among secondary school students

Mohammed bin Daif Allah Mohammed Al-Salami*
PhD Researcher- College of Education- King Saud University- Kingdom of Saudi Arabia

Prof. Talal bin Mohammed Al-Moajil
Professor of Curricula and Teaching Methods, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

***abu-faiisal@msn.com**

Received: 24/7/2025 Accepted: 8/9/2025 Published: 12/1/2026

Abstract: This study aimed to investigate the effectiveness of a unit in the Fiqh curriculum based on Suchman's Inquiry Model in developing jurisprudential thinking skills and self-directed learning skills among secondary school students. The researcher employed a quasi-experimental design, the study sample consisted of (60) third-year secondary school students who were divided equally into two groups: experimental and control. The experimental group studied the study unit according to Suchman's model, while the control group studied in the

usual way. The researcher developed a test to measure jurisprudential thinking skills and a scale to assess self-directed learning skills. The validity and reliability of the instruments were verified using appropriate statistical methods. The findings revealed statistically significant differences at the (0.05) level between the mean scores of the two groups in the post-test, in favor of the experimental group, in both jurisprudential thinking skills and self-directed learning skills. This confirms the effectiveness of Suchman's Inquiry Model in improving students' performance, enhancing their intellectual abilities, and developing their self-directed learning skills. In light of these results, the study recommended adopting Suchman's Model in teaching Islamic studies, designing training programs for teachers on inquiry-based instructional strategies, and conducting further research to apply the model across different curricula and educational stages.

Keywords: Study unit, jurisprudence course, Suchman model, jurisprudential thinking, self-learning, secondary stage.

مقدمة:

تسعى المناهج التعليمية في العصر الحالي إلى تنمية مهارات المتعلم التي تسهم في نموه الشامل، وتكوين ثقافته المعرفية والاجتماعية؛ ليصبح عنصراً فعالاً في بناء مجتمعه ويواكب المتغيرات السريعة، ويحسن التعامل مع المعطيات المتنوعة، ويتمكن من التعلم في مختلف الظروف والبيئات، وهذا يتطلب الكشف عن أبرز الطرق في تنمية تلك المهارات.

وتؤكد الدراسات على أهمية تعليم التفكير، وضرورة تضمين المناهج التعليمية مهارات التفكير، وتأهيل المعلم للمساهمة في تنمية مهارات التفكير من خلال إستراتيجية واضحة تعطي المتعلم دوراً نشطاً وتمنحه حرية التفكير والنقد والتجريب في الموقف التعليمي (البكر،2016).

وقد اهتم الإسلام اهتماماً شديداً بالعقل والتفكير، وكلما بحثنا في القرآن الكريم وجدنا أنه يحتوى على الكثير من الآيات التي تتعلق بالتفكير، يقول الله سبحانه وتعالى "لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ" (الحشر:21) (عبدالعزيز، 2011، 2).

ويعد التفكير أرقى العمليات المعرفية التي تميز الفرد عن غيره، فهو يمثل العملية التي يوظف بها الفرد قدراته وخبراته السابقة ويعالج المعلومات ويكتشف العلاقات، وذلك لحل ما يواجهه من مشكلات واتخاذ القرارات والتكيف والأداء بفعالية في مختلف المواقف والمتغيرات البيئية (عاشور، 2007، 221).

ويعد التفكير كعملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي والمعرفي للمتعلمين، ويؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والتصور والذاكرة، ويؤثر على جوانب الشخصية العاطفية والانفعالية والاجتماعية (السلوم، 2001، 2).

والتفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير تم استقباله من قبل واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه التأمل وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (إبراهيم، 2009، 13).

ويعد مقرر الفقه ميداناً خصباً لتنمية التفكير وذلك لاعتماده على العقل والنقل، فهو يتطلب مجموعة من مهارات التفكير الخاصة: كمهارات التفكير العليا، والتفكير الأساسي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير المنطقي (خليفة، ٢٠١٩)، ويشغل تعليم الفقه وتعلمه حيزاً واسعاً من جوانب حياة المتعلم اليومية، ويتكامل مقرر الفقه مع مقررات العلوم الشرعية والمواد الأخرى، ولذلك ينبغي أن يتمكن المتعلمون من فهم مقرر الفقه والعمل على تنمية مهارات التفكير المتنوعة لديهم، باعتبارها المدخل الرئيسي لاكتساب المعرفة.

ويمثل التفكير الفقهي أحد أنماط التفكير المهمة التي يسعى الباحثون لتنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعلم المختلفة، فهو يساعد الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتنظيمها، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار (القيسي، ٢٠٢٣).

وأشارت دراسة الغدوني (2021، 68) إلى أن التفكير الفقهي يتضمن ثماني مهارات أساسية وهي: الاستنباط الفقهي، الاستقراء الفقهي، الاستدلال الفقهي، التكيف الفقهي، التعليل الفقهي، التقعيد الفقي، والنقد الفقهي، بالإضافة إلى الافتراضات الفقهية.

وأظهرت العديد من الدراسات التربوية كدراسة خليفه (٢٠١٩)، والقيسي (٢٠٢٣)، والغدوني (2021)، والوادعي (٢٠٢١) أن التفكير الفقهي يرتبط بالأهداف التعليمية، ولكن لا يتم توظيف ذلك في المناهج التعليمية؛ والسبب في ذلك يعود إلى عوامل عدة منها أن المعلمين أنفسهم لم يتعلموا تدريس هذا النوع من التفكير، وكذلك لا يملكون الوقت ولا الوسائل التعليمية التي تشجع التفكير الفقهي عند تدريسهم للطلاب.

ومن النماذج التي تسهم في تدريب المتعلمين على البحث والتفكير نموذج سوشمان، ويعد من نماذج الاستقصاء الموجه، وقد طور هذا النموذج ريتشارد سكمان بغرض استخدامه لتعليم الطلاب عمليات البحث أو التقصي العلمي للظواهر وممارسة إجراءات شبيهة- إلى حدٍ ما- بالإجراءات التي يستخدمها العلماء في الحصول على المعرفة، وتنظيمها وتوليد الفروض والنظريات، وبعبارة أخرى فإن الغرض الأساسي لهذا النموذج هو التدريب على محاكاة سلوك العلماء عندما يبحثون ظاهرة بعينها أو يتصدرون مشكلة معينة (زيتون، 2001).

ويؤكد نموذج سوشمان أن المعرفة لا يتم نقلها من شخص لآخر دون أن يشترك المتعلم في معالجتها وبنائها في بنيته المعرفية، ويساعد نموذج سوشمان على تفعيل دور المتعلم في تفاعله مع الخبرات التي يواجهها، واستغلال طاقاته

في الفهم والاستطلاع وممارسة التفكير، ويختلف دور المعلم في نموذج سوشمان عن دوره في الطرق الاعتيادية، إذ يتحول من ملقن ومرسل إلى موجه وميسر ومسهل للتعلم (الصرايرة، 2015).

وفي ظل التقدم المعلوماتي وتنوع مصادر المعرفة وعدم انحصارها في محيط المدارس، يمنح التعلُم الذاتي للمتعلمين الفرصة لمواصلة تعليمهم، وذلك من خلال تبني أساليب التعلُم الذاتي، والاعتماد على أنفسهم، وتحمل المسؤولية تجاه تعلمهم (ابتسام، ٢٠٢١).

ويتميز التعلُم الذاتي بأنه ما يزال يلقى اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية باعتباره الأسلوب الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعليم، ويطور عملية التعلم بحيث يأخذ المتعلم دوراً ايجابياً ونشطاً في التعلم، وكذلك يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات عن طريق الحاجات التعليمية الفردية، ويطور أهداف عملية التعلم ويحدد أهدافاً واقعية لكل متعلم، ويوفر دافعية قوية للمتعلمين من خلال توفير التنوع في المواد التعليمية والأهداف والأنشطة وإعداد المتعلمين للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم (الحسن، 2014).

ويهدف التعلُم الذاتي إلى أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية جديدة نحو المدرسة أو الجامعة، والمنهج والمعلم والطريقة والتقنية المستخدمة، وبذلك يدخل في إطار منظومة العملية التربوية. ولا يتوقف التعلم في ظل هذا النوع من التعليم عند مرحلة معينة، ولا يسعى لاكتساب شهادات عليا فقط، بل يهدف إلى تمكين المتعلم من التعلم مدى الحياة، وفي تراثنا العربي الإسلامي سبق في ذلك، حيث يقول الإمام علي كرم الله وجهه: (لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم، فإن ظن أنه علم، فقد جهل) (القلا وآخرون، 2015).

وأظهرت دراسة البقمي (٢٠٢٤) ضعف وتدني مهارات التعلُم الذاتي في مقرر الفقه لدى المتعلمين، وبالنظر إلى الدراسات السابقة تتضح أهمية العناية بتنمية مهارات التعلُم الذاتي؛ لما له من دور في تعلم مقرر الفقه.

يتضح مما سبق أن التفكير يعد كعملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي والمعرفي للمتعلمين ويؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى، وكذلك يعد مقرر الفقه ميداناً خصباً لتنمية التفكير، ويمثل التفكير الفقهي أحد أنماط التفكير المهمة التي يسعى الباحثون لتنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعلم المختلفة، ومن النماذج التي تسهم في تدريب المتعلمين على البحث والتفكير نموذج سوشمان، ويهدف التعلُم الذاتي إلى أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية جديدة نحو المدرسة أو الجامعة، والمنهج والمعلم والطريقة والتقنية المستخدمة، ولا يتوقف التعلم في ظل هذا النوع من التعليم عند مرحلة معينة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية التفكير الفقهي توصلت دراسة خليفة (٢٠١٩) إلى أن الناس يفتقرون لمهارات التفكير الفقهي؛ وذلك بسبب متطلبات ومتغيرات العصر الحديثة، وهذا يتطلب تنمية مهارات التفكير الفقهي لدى المتعلمين. وعلى الرغم من اهتمام الباحثين بتنمية مهارات التعلُم الذاتي، فإن الواقع الحالي لتدريس الفقه يشير إلى ضعف مهارات التعلُم الذاتي لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم المختلفة، وضعف قدرة المتعلمين على استخدام مهارات التعلُم الذاتي، وقد أوصت دراسة الحربي (2023) بأهمية الاستعانة بالمداخل والإستراتيجيات المختلفة لتدريس الفقه والتعمق في فهمها.

وقد لاحظ الباحث ضعف مستوى التفكير الفقهي ومهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأكدت العديد من الدراسات فاعلية استخدام نموذج سوشمان في التدريس وفي تنمية بعض مهارات التفكير، ومنها دراسة إسماعيل (٢٠١٦)، ودنيور (٢٠١٣)، والشافعي ومحمد وشرف (٢٠١٩)، وطلبه (٢٠٠٧)، وعمار (٢٠٠٩)، وعبد الرحيم (٢٠٠٩)، وقد ذكر بشندي (٢٠٢٠)، والخريف (٢٠٢١)، والمالكي (٢٠١٧) أن نموذج سوشمان له دور مهم في توجيه عملية التعلم، من خلال تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والتحليلي والاستدلالي، ومن ثم يمكن استخدام نموذج سوشمان في تنمية التفكير الفقهي ومهارات التعلُم الذاتي لدى عينة الدراسة، ولذلك برزت الحاجة لبناء وتصميم نموذج تدريسي قائم على نموذج سوشمان لتدريس الفقه، ومن هنا تسعى هذه الدراسة لتطوير وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان لتنمية التفكير الفقهي ومهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان في تنمية التفكير الفقهي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
2. ما فاعلية وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان في تنمية مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على فاعلية النموذج المقترح في تدريس مقرر الفقه القائم على نموذج سوشمان في تنمية التفكير الفقهي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. التعرف على فاعلية النموذج المقترح في تدريس مقرر الفقه القائم على نموذج سوشمان في تنمية مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تعد هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة في مجال تعليم وتعلم الفقه، حيث قلة الدراسات التربوية التي تناولت نموذج سوشمان كنموذج تدريس في مقرر الفقه.
- تقدم هذه الدراسة إطارًا نظريًا حول التفكير الفقهي والتعلُم الذاتي، وكيفية تنمية مهاراته عن طريق الوحدة الدراسية.
- تفيد هذه الدراسة مخططي وواضعي المناهج في تطوير مقرر الفقه بالمرحلة الثانوية، وإبراز أهمية التفكير الفقهي والتعلُم الذاتي.

الأهمية التطبيقية:

- تفيد هذه الدراسة معلمي ومشرفي الفقه، والقائمين على العملية التعليمية عن طريق تقديم دليل للمعلم لتدريس مقرر الفقه في ضوء خطوات نموذج سوشمان، لتنمية مهارات التفكير الفقهي والتعلُم الذاتي.
- تسهم هذه الدراسة في تقديم أداة لقياس مستوى مهارات التفكير الفقهي والتعلُم الذاتي، التي يمكن أن تفيد معلمي الفقه في توظيفها لتقويم الطلاب والاسترشاد بها.
- يقدم البحث وحدة دراسية في تدريس الفقه٢ قائمة على نموذج سوشمان، قد تفيد مصممي ومطوري مناهج الفقه في تصميم واعتماد نماذج وإستراتيجيات تدريسية قائمة على نماذج تدريس التفكير، وتوظيفها لتحقيق الأهداف بمراحل التعليم المختلفة لمواكبة التوجهات والتطورات العالمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

1- وحدة دراسية في مقرر الفقه 2 (البيوع المحرمة) قائمة على نموذج سوشمان للصف الثالث الثانوي.

2- التفكير الفقهي: يتضمن التفكير الفقهي مهارات متعددة واقتصرت الدراسة على عدد خمس من مهاراته التي ذكرتها الأدبيات والدراسات السابقة؛ لكونها تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية والنموذج.

3- التعلُم الذاتي: تصنف مهارات التعلُم الذاتي وفق الأدبيات والدراسات السابقة إلى عدة مهارات وسوف يكتفي الباحث بقياس أربع مهارات، لكونها تتناسب مع النموذج المقترح وطبيعة المرحلة الدراسية.

- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي المسار الشرعي والتابعين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية بنين بمنطقة القصيم.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في عام ١٤٤٧هـ، الفصل الدراسي الأول.

فروض الدراسة:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الفقهي.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي.

مصطلحات الدراسة:

- نموذج سوشمان (Suchman's Model) "نموذج فعال في تدريس التفكير يجمع بين الاستقراء والاستنباط، ويهدف إلى تنمية مهارة التدريب العقلي لدى المتعلمين؛ لطرح الأسئلة والبحث بشغف عن إجابات لها" (النجدي، ٢٠٠٣).

ويُعرّف الباحث الوحدة الدراسية القائمة على نموذج سوشمان إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية، والإستراتيجيات، والتقنيات، والوسائل الفعَّالة، المصممة وفق مبادئ وخطوات نموذج سوشمان، والتي يجري تطبيقها على الوحدة المختارة من كتاب الفقه ١، وتدريسه لطلاب الصف الثالث الثانوي.

- التفكير الفقهي (Jurisprudential thinking): "عملية ذهنية يقوم بها من حقق قدراً من الكفاية من التحصيل الفقهي باستخدام عدد من المهارات؛ للنظر في المسائل الفقهية بدءاً من الدليل حتى الواقعة وكذلك العكس" (الغدوني، ٢٠٢١).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: نشاط عقلي يمارسه تلميذ الصف الثالث الثانوي من خلال الوحدة الدراسية؛ لفحص المشكلة وأفكارها وأجزائها، مستخدماً مهارة الاستنباط والاستقراء والاستدلال والاستقصاء والافتراض وتوظيف القواعد والأدلة الصحيحة والمناسبة للتوصل إلى الحكم الشرعي.

- مهارات التعلُم الذاتي (Self-learning Skills): "هي مجموعة من المعارف والاتجاهات والعمليات العقلية المنظمة التي تمكن المتعلم من الاعتماد على نفسه، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها" (الفرجات، ٢٠١٦).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الأساليب والممارسات المنظمة التي يسعى من خلالها المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية، ويسير فيها وفق استعداداته وميوله وقدراته الخاصة مع توجيه المعلم المحدود، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس مهارات التعلُم الذاتي، الذي أعده الباحث في مهارات الاستيعاب واستخدام مصادر التعلم والتقويم الذاتي واتخاذ القرار.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: نموذج سوشمان:

يقوم نموذج سوشمان على تغيير نمط التدريس من الطريقة التقليدية بالتلقين، وجعل المتعلمين يفكرون من خلال إجراءات محددة غير مألوفة في التعلم والتعليم الصفي.

1- مفهوم نموذج سوشمان:

هو نموذج تدريسي يعتمد على مواجهة الطلاب بأحداث متناقضة، أو مشكلات محيرة تدفعهم إلى التفكير، وتتطلب قيامهم بتصميم طريقة لحل الحدث أو المشكلة (Eggen& Kauchak, 1996, 324).

ويعرف بأنه تدريب المتعلمين على منهجية البحث في التعليم باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم من أجل تطوير نظريات أولية غير متوقعة، ويثير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة بهدف إثارة التشكيك لديهم من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه المتعلم نشطاً فاعلاً (جمل، 2005، 136).

وعرفه علي (2008، 298) بأنه تدريب الطلاب على البحث المنهجي من خلال الاستقصاء لتمكينهم من تكوين تعميمات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم على الرغم من أنه مألوف لديهم.

ويُعرّف الباحث نموذج سوشمان بأنه تدريب الطلاب على منهجية البحث من خلال الاستقصاء لتمكينهم من تكوين تعميمات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم على الرغم من أنه مألوف لديهم.

2- مراحل نموذج سوشمان:

يتم تطبيق أنموذج سوشمان من خلال خمس مراحل كما يلي:

أ. **عرض المشكلة أو الحدث ومواجهته**، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- عرض المشكلة من قبل المعلم.
- توضيح إستراتيجية التدريب على الاستقصاء.
- ملاءمة المشكلة لخصائص التطورية للطلاب.
- إعداد مشكلات تستدعي التقصي.
- التدرج في الانتقال من مشكلة بسيطة إلى أكثر تعقيد.

ب. **جمع المعلومات والبيانات**، وتتضمن ما يلي:

- يسمح المعلم للطلبة بطرح أسئلة قصيرة الإجابة من نوع أسئلة هل....؟، والإجابة عليها بنعم أو لا.
- مناقشة الطلاب بالأفكار التي تم التوصل إليها ويقدمون بحثاً مكتبياً أو أي نوع آخر من البحث وتمكينهم من الوصول إلى تفسيرات.
- مساعدة المعلم للطلاب للوصول إلى المعلومات عن طريق استخدام التجريب والاختبار.

ج. **التجريب واختبار المعلومات**، وتتضمن ما يلي:

- الأسئلة التي يطرحها الطلاب تشكل الفرضيات الأولية.
- تصاغ هذه الأسئلة على صورة أسئلة.
- يترتب على الكشف والتجريب تطوير نظرية (فرضيات).

د. **التفسير**، وتتضمن ما يلي:

- مواجهة الطلاب صعوبة في ردم الفجوة الذهنية بين المعلومات التي تم جمعها وتقديم تفسير واضح.
- يطلب المعلم من الطلاب تقديم تفسيرات علمية للظاهرة.
- مواجهة الطلبة مشكلة تكوين أفكار مبنية على العلاقة بين الأفكار والمعلومات.

هـ. **الاستقصاء**، وتتضمن ما يلي:

- تدريب الطلاب على إجراء عمليات تقويمية مرتبطة بالأسئلة التي تم طرحها.
- تدريب الطلاب على عمليات ذهنية محددة مثل عمليات التميز، الربط، الاستدلال، إصدار الأحكام (زيتون، 2001؛ الجندي وحسن، 2005).

3-دور المعلم والطالب وفق نموذج سوشمان:

يتمثل دور المعلم وفق نموذج سوشمان فيما يلي:

أ- المخطط. ب- الميسر. ج- الضابط.

د- مثير التساؤل. هـ- المحاور. و- الموجه

ز- المستجيب. ل- المدرب على التساؤل (قطامي وقطامي، 1998؛ إسماعيل، 2016).

ويتمثل دور الطالب وفق نموذج سوشمان فيما يلي:

أ. يقوم بجمع المعلومات حول القضايا المطروحة.

ب. يولد تعميمات ومبادئ ونظريات بهدف تفسير القضايا.

ج. ممارسة التفكير المستقل.

د. يسعى نحو اكتشاف مجالات متنوعة وجديدة.

هـ. يستخدم منهجية البحث.

و. تحليل وفهم الإستراتيجيات الذهنية الاستقصائية.

ز. يتدرب على اتخاذ القرار حول القضايا التي تم طرحها (Joyce& Weil, 1996).

ثانياً: التفكير الفقهي:

تسعى التربية لإعداد الفرد لعالم الغد، وإعداد المجتمعات على نحو يمكنها من التعامل الفعال مع تحديات المستقبل، ولكى يتحقق الهدف من عملية التربية فى إعداد الفرد القادر على التعامل مع هذا العالم يجب الاهتمام بالتفكير، ولذلك يجب على الأنظمة التربوية صوغ توجهات مستقبلية فى مناهجها التربوية، وأهمها التخلى عن السياسات التعليمية القائمة على إكساب المعلومات وتخزينها فى عقول المتعلمين والتوجه نحو تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

1-مفهوم التفكير الفقهي:

يعرف التفكير بأنه عملية محددة يمارسها الفرد فى معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق العديد من الأهداف، ومنها تذكر المعلومات، ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل، وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (سعاده، 2003، 45).

ويعرف بأنه عملية عقلية تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية، وتعتمد على قدرة الفرد العقلية العامة، ويظهر النشاط الذى يقوم به الفرد عندما تواجهه مشكلة لا تمكنه خبراته ومعلوماته السابقة من إيجاد حل فورى لها (إبراهيم، 2005، 6).

ويعرف الفقهي (نسبةً إلى الفقه) بأنه العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية (جمعة، 2004).

ويعرف الباحث التفكير الفقهي بأنه نشاط عقلي يمارسه الفرد لفحص المشكلة وأفكارها وأجزائها، مستخدماً بعض المهارات، مثل الاستنباط، والاستقراء، والاستدلال، والاستقصاء، والافتراض، وتوظيف القواعد والأدلة الصحيحة والمناسبة للتوصل إلى الحكم الشرعي.

2- مهارات التفكير الفقهي:

يتضمن التفكير الفقهي العديد من المهارات، وتشمل ما يلي:

أ. **الاستنباط الفقهي:** التوصل إلى خفايا المعاني والأحكام في الدليل والآراء والأقوال الفقهية بعد التأمل والبصيرة.

ب. **الاستقراء الفقهي:** عملية التتبع في مصادر المسألة الفقهية في النصوص الشرعية واستعمالات الفقهاء واستدلالاتهم للتوصل إلى الحكم والرأي الفقهي.

ج. **الاستدلال الفقهي:** بذل الجهد الذهي في المصادر الشرعية والمسائل والحوادث بهدف التوصل إلى الحكم الفقهي.

د. التكييف الفقهي: عملية يجتهد فيها الفقية في التوصل إلى كشفها بجلاء ومحاولة إلحاقها بفروع وصور فقهية أو أصل فقهي.

هـ. التعليل الفقهي: إعمال النظر في الدليل أو المسألة للتوصل إلى الأوصاف المؤثرة في بناء الحكم الشرعي.

و. التقعيد الشرعي: النظر وإعمال الذهن للتوصل إلى جملة أو جمل فقهية مطردة تجمع مسائل متعددة بينها وجه شبه.

ز. النقد الفقهي: عملية يبذل فيها الناظر جهده في الدليل أو المسألة أو الرأي الفقهي لبيان القوة أو الضعف أو تقويته.

ح. الافتراضات الفقهية: بذل الجهد العقلي بفرض صورة مسألة قابلة للحصول مع بيان تخريجها وحكمها الفقهي (الغدوني، 2021).

وقد تناولت الدراسة المهارات التالية للتفكير الفقهي: الاستنباط، الاستقراء، الاستدلال، الاستقصاء، الافتراض، توظيف القواعد والأدلة الصحيحة.

ثالثاً: التعلُم الذاتي:

يعد التعلُم الذاتي أحد الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر، وتسعى المناهج إلى تأصيلها لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة، باعتباره الوسيلة للتعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته، ونظراً لكونه مؤشراً لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وذلك لما له من أساليب متعددة.

1- مفهوم التعلُم الذاتي:

تعددت العريفات التي تناولت التعلُم الذاتي، فقد عرفه مصطفى (2002، 67) بأنه نشاط تعليمي يقوم به الطالب من خلال رغبته الذاتية واقتناعه، لتنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل مع مجتمعه.

وعرفه الموسى والمبارك (2005، 33) بأنه "ذلك النوع من التعليم الذي يوجه اهتمامه للفرد مراعياً احتياجاته وقدراته وسرعته الذاتية، والوصول إلى درجة عالية من الإتقان".

وعرف عامر (2005، 37) التعلُم الذاتي بأنه الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور على مواقف تعليمية مختلفة لاكتشاف المعلومات والاتجاهات والمهارات.

كما يعرف بأنه نشاط واعٍ يستمد حركته ووجهته من الانبعاث والإقناع الداخلي، بهدف تغيير شخصيته لمستويات أفضل من النمو والارتقاء (بن حسين، 2007، 119).

وعرف مسعودي (2010، 32) التعلُم الذاتي بأنه "عملية إجرائية مقصودة تتضمن مجموعة من الأنشطة المنظمة، التي يبذلها الطالب، وذلك بالاستناد على مجموعة من الأسس النفسية، كالدافعية للإقبال على نشاطه الذاتي، برغبته الخاصة، والعمل على استمراريته بحسب فعاليته الذاتية، وكذلك الرغبة في تحقيقه بما يتماشى مع مستوى طموحه، وتطلعاته المستقبلية".

وأشار ساكس وليجين (Saks& Leijen, 2014) إلى أن مفهوم التعلُم الذاتي يستخدم ليدل على درجة تحكم المتعلم في إدارة أنشطة تعلمه، حيث يحدد اهدافه من التعلُم وكيف يمكن تحقيقها.

2-أهداف التعلُم الذاتي:

يمكن تحديد أهداف التعلُم الذاتي في النقاط التالية:

أ. تلبية حاجات المتعلمين إلى حرية اتخاذ القرار، واختيار الطريقة التي يتعلمون بها.

ب. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ج. صياغة النواتج التعليمية في شكل أهداف سلوكية تظهر من خلال أنماط السلوك.

د. التوظيف الفعال لمصادر التعلم، لأن المتعلم يستخدم هذه المصادر بنفسه، وعند الضرورة.

هـ. تحسين مفهوم الذات لكل متعلم لتوفير مجموعة من البدائل والأنشطة التعليمية الملائمة له.

و. تنمية الدافعية الذاتية للمتعلم نحو التعلم، وكذلك وجهة الضبط الداخلي لديه.

ز. تدعيم فكرة التعليم المستمر والسعي نحو تأكيده (فرج، 2005؛ سرايا، 2007).

3-أهمية التعلُم الذاتي:

للتعلم الذاتي أهمية كبرى في عملية التعلم، ويمكن استخلاصها في النقاط التالية:

- يحقق التعلُم الذاتي لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم.
- يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً.
- يمّكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه.
- إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم.
- تدريب الطلبة على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- في ضوء ما يشهده العالم من انفجار معرفي متطور بصفة مستمرة لا تستوعبه نظم التعلُم وطرقة، مما يتطلب وجود إستراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلُم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة.
- يقوم المتعلم بدور إيجابي في عملية التعلم.
- ينطلق التعلُم الذاتي من حاجات المتعلم (حسن، 2010).

4- مهارات التعلُم الذاتي:

تتعدد مهارات التعلُم الذاتي، ومنها مايلي:

أ. **مهارة التخطيط:** يقصد به قدرة المتعلم على تحديد البرامج التي يرغب في تعلمها، واختيار التخصص الذي يناسبة، والتخطيط لما يحتاج أن يتعلمه، وتوقع المشكلات التي يمكن أن تواجهه، والتخطيط لتوظيف المعرفه المكتسبه في حياته.

ب. **مهارة إدارة الوقت:** تتضمن قدرة المتعلم على وضع جدول زمني لتنفيذ أهدافه، وترتيب الأهداف والمهام بطرق أكثر تنظيماً، وترتيبها حسب الأولوية، وتنفيذها وفقاً لهذه الأولوية، وتخصيص وقت كافي لإنجاز متطلبات المقررات الدراسية، واستثمار الوقت بشكل فعال.

ج. **مهارة إدارة الضغوط:** تشمل قدرة المتعلم على السيطرة والتحكم في انفعالاته، ومعالجة المشكلات بطريقة منطقية.

د. **مهارة الاستيعاب:** ويقصد بها قدرة المتعلم على فهم الدروس، وربط محتوى المقرر بأهدافه، وربط المحتوى بمواقف الحياة، وصياغة الأفكار والمعلومات بطريقة يمكن استرجاعها.

هـ. **مهارة إدارة الاختبارات:** قدرة المتعلم على وضع جدول يومي للاستذكار والمراجعة استعداداً للاختبارات، وقراءة تعليمات الاختبار بعناية، وفهم المطلوب من أسئلة الاختبارات، والإجابة عن أسئلة الاختبارات بكل ثقة.

و. **مهارة استخدام التقنية ومصادر التعلُم:** وتشمل قدرة المتعلم على استخدام الإنترنت في الحصول على المعرفة، والاهتمام بالبرامج التقنية التي تساعد على تطوير مهاراته، وامتلاك مهارة البحث عن المعلومات من مصادر التعلُم.

ز. **مهارة التقويم الذاتي:** متابعة المتعلم لإنجازاته في مراحل المقرر المختلفة، وتقييم المعلومات المتعلقة بمتطلبات المقرر، ومعرفة نقاط القوة والضعف في مجالات دراسته (العبيكان، 2022).

وتناولت الدراسة الحالية المهارات التالية: الاستيعاب، استخدام مصادر التعلم، التقويم الذاتي، اتخاذ القرار.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء بعض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وقد صنفت هذه الدراسات بناءً على متغيرات الدراسة الحالية إلى ثلاثة محاور كما يلي:

أولاً: دراسات تناولت نموذج سوشمان:

أجرى نصر (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور إستراتيجية سوشمان في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين في مادة الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة كأداة للدراسة وتم التوصل لنتائج عديدة، من أهمها وجود دور كبير لهذه الإستراتيجية في تنمية الأداء التحصيلي لدى التلاميذ وزيادة دافعيتهم في مادة الدراسات الاجتماعية، وعلى ضوء النتائج تم اقتراح إعداد دراسات بنفس الموضوع بمراحل دراسية ثانوية ومتوسطة، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التعليم من خلال الدورات التدريبية والورش العملية.

وهدفت دراسة الشافعي ومحمد وشرف (٢٠١٩) إلى الكشف عن فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي، واستخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في الاختبار. وأسفرت نتائج البحث عن التأثير القوي لنموذج سوشمان في تنمية المتغيرات التابعة للبحث، وقد تم التوصية بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المنطقي، وكذلك تنمية الطموح الأكاديمي لدى الطلاب وبخاصة في مرحلة التعليم الجامعي، والعمل على استخدام نموذج سوشمان في تدريس مقررات أخرى في مختلف المراحل الدراسية، وعقد البرامج للتدريب عليها.

وهدفت دراسة تلير Tler (2019) إلى الكشف عن فاعلية نموذج سوشمان الاستقصائي في فهم المفاهيم الكيميائية للمتعلمين، وقد تم تدريس ثلاثة موضوعات في الفيزياء على عينة من المتعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج

شبه التجريبي، وتم استخدام الاختبار كأداة للدراسة في إنجلترا، وأثبتت الدراسة أن نموذج سوشمان الاستقصائي يمكن المتعلمين من المشاركة الفعالة في تعلمهم وفهم أشمل للمحتوى.

ثانيا: دراسات تناولت التفكير الفقهي:

أجرى القيسي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة على مدخل الكفايات في تنمية الملكات الفقهية والعمق المعرفي لدى طلاب كلية الشريعة والأنظمة بجامعة تبوك، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج المزجي بتصميمه الاستكشافي التتابعي؛ وللكشف عن فاعلية الوحدة المقترحة استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي لمجموعة واحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، كما استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي أداة للدراسة، وتوصل البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الأول المتوسط ودرجة امتلاكهم للمكونات المعرفية للتعلم المستقل في تعلم الفقه، والكشف عن طبيعة العلاقة بينها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الطلاب في مهارات التفكير المتشعب المرتبطة بمنهج الفقه ككل جاء بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة خليفة (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي مع بيان علاقتها بمدى وعيهم بها، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية لمهارات التفكير الفقهي لصالح المتوسط الفرضي.

وهدفت دراسة متولي وآخرين (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في تدريس الفقه وأثره على تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ببعض القضايا المعاصرة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وأسفرت الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تدريس الفقه وأثره على تنمية وعي الطلاب عينة الدراسة.

ثالثًا: دراسات تناولت التعلُم الذاتي:

أجرى الثقفي (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلُم الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي بمادة الفقه لطالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة تربة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم

استخدام الاختبار كأداة لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات كان من أهمها الاستفادة من إستراتيجية التعلُم الذاتي في تدريس مادة الفقه.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٧) إلى تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعلُم الذاتي، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم الموازنة في تضمين مهارات التعلُم الذاتي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وتحليل المحتوى، كما استخدمت بطاقة تحليل المحتوى أداة لها، حيث توافرت المهارات المعرفية ومهارات الإفادة من مصادر التعلم، ومهارات إعداد البحوث وكتابتها، ومهارات التقويم الذاتي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بدرجة كبيرة، وضعف تضمين مهارات استخدام التقنيات الحديثة في هذه الكتب.

وهدفت دراسة الزيد (٢٠١٥) إلى التعرف على مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلُم الذاتي المضمنة في منهج الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم ومدى تفعيل معلمات الأحياء لتلك المهارات، واعتمدت الباحثة المنهج المسحي الوصفي وتحليل المحتوى، وأعدت أداة تحليل المحتوى وبطاقة ملاحظة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن درجة تضمين مهارات التعلُم الذاتي في كتاب الطلبة كان أعلى في المتن، ثم التقويم، ثم الأنشطة، كما توصلت الباحثة إلى أن درجة تطبيق معلمات الأحياء لمهارات التعلُم الذاتي كانت متوسطة.

وهدفت دراسة الحوسني (٢٠١٠) إلى الكشف عن مهارات التعلُم الذاتي في أنشطة كتاب اللغة العربية للصف العاشر في سلطنة عمان، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد قائمة بمهارات التعلُم الذاتي وبطاقة تحليل المحتوى، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن قائمة مهارات التعلُم الذاتي اللازمة لطلاب الصف العاشر الأساسي تكونت من (30) مهارة، موزعة على ثلاثة محاور، وأن (80%) من مهارات التعلُم الذاتي تمثلت في الأنشطة بنسب متفاوتة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المتغير الرئيسي للدراسة وهو نموذج سوشمان، ولكن تميزت هذه الدراسة في وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان، وقياس فاعليته في التفكير الفقهي والتعلُم الذاتي.
- كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشافعي ومحمد وشرف (٢٠١٩) ودراسة تيلر (Tler 2019) ودراسة عيسى (٢٠٢٢) ودراسة الخريف (٢٠٢٢) في استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، في حين استخدمت دراسة نصر (٢٠٢٤) المنهج الوصفي، واستخدمت دراسة الغدوني (٢٠٢٢) المنهج النوعي.

- أما فيما يتعلق بأدوات الدراسة فقد اتفقت الدراسة مع دراسة الشافعي ومحمد وشرف (٢٠١٩) ودراسة تيلر (Tler2019) ودراسة عيسى (٢٠٢٢) ودراسة الخريف (٢٠٢٢) في استخدام الاختبار أداة للدراسة، واختلفت مع دراسة نصر (٢٠٢٤) التي استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة والتي تم اختيارها من المرحلة الثانوية وكذلك في تدريس مقرر الفقه.
- كما اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في متغير مهارات التفكير الفقهي، إلا أن الدراسة الحالية انفردت ببناء نموذج تدريسي قائم على نموذج سوشمان لتنمية التفكير الفقهي، والتعلُم الذاتي، أما فيما يتعلق بأدوات الدراسة فقد اتفقت الدراسة مع دراسة المطرودي (٢٠١٧) ودراسة متولي وآخرين (٢٠١٨) ودراسة القيسي (٢٠٢٣) في استخدام الاختبار أداة للدراسة، واختلفت مع دراسة خليفة (٢٠١٩) ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) التي استخدمت الاستبانة أداة لها في حين استخدمت دراسة الغدوني (٢٠٢٢) المقابلة كأداة للدراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة المطرودي (٢٠١٧) ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) في عينة الدراسة وهي طلاب المرحلة المتوسطة، في حين وافقت دراسة متولي وآخرين (٢٠١٨) الدراسة الحالية حيث طبقت على طلاب من المرحلة الثانوية، أما دراسة القيسي (٢٠٢٣) فكانت العينة طلاب المرحلة الجامعية، واتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في متغير التعلُم الذاتي، إلا أن الدراسة الحالية انفردت ببناء نموذج في تدريس الفقه٢ قائم على نموذج سوشمان لتنمية التفكير الفقهي، ومهارات التعلُم الذاتي.
- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدِّراسة، ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية من حيث مدى الاتفاق والاختلاف بين نتيجة الدِّراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية: لمعرفة فاعلية النموذج التدريسي للفقه ٢ القائم على نموذج سوشمان في تنمية التفكير الفقهي ومهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي مسار العلوم الشرعية.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم خلال الفصل الأول للعام الدراسي 1447هـ، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، كما يلي:

1. الاختيار العشوائي لأحد مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
2. الاختيار العشوائي لإحدى المدارس الثانوية التابعة لمكتب التعليم الذي سيقع عليه الاختيار.
3. الاختيار العشوائي لفصلين دراسيين من فصول الصف الثالث الثانوي في المدرسة التي سيقع عليها الاختيار، والتعيين العشوائي بحيث يكون طلاب أحد الفصلين مجموعة تجريبية والفصل الآخر مجموعة ضابطة.

ثالثاً: إعداد دليل المعلم (إعادة صياغة الوحدة وفقاً لنموذج سوشمان):

لتدريس وحدة البيوع المحرمة في مقرر الفقه 2 باستخدام نموذج سوشمان لطلاب الصف الثالث الثانوي تم إعداد دليل للمعلم، وقد مرت عملية إعداد الدليل وفقاً للخطوات التالية:

أ. **الاطلاع على الأدبيات: قام** الباحث بالاطلاع على بعض الأدبيات بهدف الاستفادة منها في إعداد الدليل، مثل دراسة كلٍ من: الجندي وحسن (2005)، دنيور (2013)، إسماعيل (2016)، الجبرين (٢٠١٧)، خالد وحسام وحسانين (٢٠٢٠)، البقمي (٢٠٢٤)، الثقفي (٢٠٢٤).

ب. **تحديد الهدف من الدليل:** تم إعداد هذا الدليل بهدف مساعدة معلمي العلوم الشرعية في تدريس وحدة البيوع المحرمة باستخدام نموذج سوشمان لطلاب الصف الثالث الثانوي لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والتي تتمثل في تنمية التفكير الفقهي ومهارات التعلم الذاتي لدى عينة الدراسة.

ج. **أهمية الدليل:** تم عرض أهمية دليل المعلم كعنصر أساسي في جوهر العملية التعليمية. وقد تضمن الدليل ما يلي:

- نبذة عن نموذج سوشمان في تدريس الموضوعات المختارة.
- مخطط لمحتوى الوحدة والتوزيع الزمني لتدريس موضوعاتها.
- الأهداف العامة لتدريس الوحدة.
- أوجه التعلُم المختلفة المتضمنة في الموضوعات المختارة.
- الأدوات والوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة.

- توجيهات للمعلم وتحديد دوره في تنفيذ مراحل النموذج بفعالية.
- شرح مراحل سير الدرس وفقاً لنموذج سوشمان.
- عرض الدليل على مجموعة من المحكمين: تم عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال العلوم الشرعية.

رابعاً: أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

(1)- اختبار مهارات التفكير الفقهي:

لبناء اختبار مهارات التفكير الفقهي تم اتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من اختبار مهارات التفكير الفقهي: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير الفقهي في مقرر الفقه ٢ للصف الثالث الثانوي.

ب. تحليل البيانات التي سوف يحصل عليها الباحث من خلال المقابلات النوعية مع الخبراء والمختصين.

ج. إعداد جدول المواصفات للاختبار: ويتضمن مهارات التفكير الفقهي التي سوف يقيسها الاختبار، وتحديد النسب المئوية، وعدد فقرات الاختبار.

د. وضع تعليمات الاختبار: وذلك بهدف إيضاح طريقة الإجابة عن الأسئلة بعبارات واضحة.

هـ. التحقق من صدق الاختبار (الصدق الظاهري): وذلك من خلال عرضه في صورته الأولية على المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لتحكيمه، والتعديل وفقًا لذلك.

و. التطبيق الاستطلاعي للاختبار: حيث يطبق على عينة من مجتمع الدراسة يتم اختيارهم عشوائيًا، وذلك لحساب زمن الاختبار والتحقق من الصدق الداخلي ومعاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز، والثبات.

ز. إعداد الاختبار بصورته النهائية: وذلك بعد التحقق من الصدق الداخلي ومعاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز، والثبات.

ح. تطبيق الاختبار على المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء في تجربة البحث؛ للتأكد من تجانس درجات المجموعتين قبل تقديم المعالجة للتأكد من تجانس درجات المجموعتين في الاختبار، وللتأكد من تكافؤ القدرات لدى أفراد العينة سوف يتم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد الاختبار، وفي الدرجة الكلية للاختبار.

- **التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير الفقهي:**

تم التطبيق الاستطلاعي للاختبار على عينة قوامها (30) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي غير العينة الأساسية، بهدف التحقق من وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، وكذلك التحقق من الكفاءة السيكومترية للاختبار (الاتساق الداخلي، صعوبة الأسئلة وقدرتها على التمييز، ثبات درجات الاختبار)، وهو ما يتضح في التالي:

- **الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:** *(Items Internal Consistency)*

بعد أن تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* للكشف عن معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين مفردات اختبار مهارات التفكير الفقهي والمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	مهارة الافتراض		مهارة الاستنباط		مهارة الاستقصاء		مهارة الاستدلال		مهارة الاستقراء
1	**0.856	1	**0.985	1	**0.823	1	**0.736	1	**0.866
2	**0.743	2	**0.863	2	**0.920	2	**0.909	2	**0.764
3	**0.864	3	**0.985	3	**0.873	3	**0.840	3	**0.667
4	**0.803	4	**0.984	4	**0.864	4	**0.854	4	**0.732

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه السؤال، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكد اتساق أسئلة الاختبار في كل محور من المحاور فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضاً.

- **الاتساق الداخلي لمحاور الاختبار:** *(Axis Internal Consistency)*

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمحاور الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في الكشف عن علاقة درجة كل محور بالدرجة الكلية للاختبار، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين محاور اختبار مهارات التفكير الفقهي والدرجة الكلية للاختبار

المحاور	الافتراض	الاستنباط	الاستقصاء	الاستدلال	الاستقراء
معامل الارتباط	**0.961	**0.953	**0.949	**0.918	**0.889

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات محاور الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكد اتساق محاور الاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضاً.

- **معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار وصدق التمييز:**

تم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بالطريقة التي تم ذكرها في (علام، 2006، 116) كالتالي:

- تم ترتيب درجات الطلاب عينة الدراسة الاستطلاعية في الاختبار ترتيباً تصاعدياً.
- تم تحديد أعلى 27% وأدني 27% من الدرجات الكلية على الاختبار، فبلغ عدد الطلاب في كل مجموعة 4 طلاب.
- تم حساب الفرق بين عدد الاستجابات الصحيحة في مجموعتي المرتفعين والمنخفضين في كل سؤال من أسئلة الاختبار.
- تم قسمة الفرق على عدد طلاب أحد المجموعتين ليعبر الناتج عن معامل التمييز.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الفقهي

السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.400	1.000	11	0.600	1.000
2	0.200	0.750	12	0.333	1.000
3	0.467	1.000	13	0.400	1.000
4	0.667	1.000	14	0.533	1.000
5	0.600	1.000	15	0.333	1.000
6	0.467	1.000	16	0.600	0.750
7	0.600	1.000	17	0.667	1.000
8	0.600	1.000	18	0.533	0.750
9	0.533	1.000	19	0.600	0.750
10	0.400	1.000	20	0.400	1.000

من الجدول السابق يتضح أن لأسئلة الاختبار معاملات صعوبة مقبولة، حيث تراوحت معاملات الصعوبة ما بين 0.200 و0.667، وأن أسئلة الاختبار تميز تميزاً واضحاً بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات التفكير الفقهي حيث تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين 0.750 و1.000 وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز.

- **ثبات درجات الاختبار:**

تم التحقق من ثبات درجات اختبار مهارات التفكير الفقهي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون *Spearman-Brown Coefficient* وكذلك بطريقة كيودر ورتشاردسون (K-R 20) والتي تناسب مثل هذا النوع من الاختبارات (علام، 2006، 99)، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (4)

معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الفقهي

مهارات التفكير الفقهي	معامل الثبات		
	التجزئة النصفية		كيودر-ريتشاردسون
	معامل الارتباط بين النصفين	معامل الثبات	
مهارة الافتراض	0.641	0.781	0.835
مهارة الاستنباط	0.938	0.968	0.967
مهارة الاستقصاء	0.919	0.958	0.917
مهارة الاستدلال	0.817	0.899	0.855
مهارة الاستقراء	0.767	0.868	0.746
الاختبار ككل	0.968	0.984	0.970

يتضح من الجدول السابق أن لدرجات الطلاب على اختبار مهارات التفكير الفقهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل باستخدام التجزئة النصفية 0.984 بينما بلغت في حالة معامل ثبات كيودر وريتشاردسون 0.970، وتراوحت معاملات ثبات المحاور الفرعية للاختبار ما بين 0.781 و0.968 ومما سبق يتأكد أن لدرجات الاختبار مؤشرات إحصائية موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

(2)- مقياس مهارات التعلُم الذاتي:

لبناء مقياس مهارات التعلُم الذاتي تم اتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من المقياس: حيث هدف إلى قياس مستوى مهارات التعلُم الذاتي في مقرر الفقه ٢ لدى طلاب الصف الثالث الثانوي قبل وبعد تدريس الوحدة الدراسية المحددة.

ب. تحديد مهارات التعلُم الذاتي التي تضمنها المقياس.

ج. الصياغة اللغوية للمؤشرات الدالة على كل مهارة من مهارات التعلُم الذاتي المحددة.

د. إعداد المقياس بصورته الأولية.

هـ. وضع التقدير الكمي للمقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) حيث يتم بواسطة الطالب تحديد الخيار المناسب لكل مؤشر وفق أداء الطالب.

و. صياغة تعليمات المقياس.

ز. إعداد الصورة الأولية للمقياس.

ح. التحقق من الصدق الظاهر للمقياس.

ط. حساب معامل ثبات المقياس.

ي. إعداد الصورة النهائية للمقياس وذلك بعد حساب زمن أداء مؤشرات المقياس.

ك. تطبيق المقياس على المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء في التجربة؛ للتأكد من تجانس استجابات المجموعتين قبل تقديم أي معالجة من خلال استخدام اختبار ليفين للتأكد من تجانس استجابات المجموعتين في كامل المقياس، وللتأكد من تكافؤ مهارات التعلُم الذاتي لدى أفراد العينة تم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد المقياس، وفي المتوسط العام للمقياس.

- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم التطبيق الاستطلاعي للمقياس على عينة قوامها (30) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي غير العينة الأساسية، بهدف التحقق من وضوح تعليمات المقياس، وكذلك التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس (الاتساق الداخلي، ثبات درجات المقياس)، وهو ما يتضح في التالي:

- **الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:** *(Items Internal Consistency)*

تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في الكشف عن علاقة درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس مهارات التعلُم الذاتي والمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	الاستيعاب		استخدام مصادر المعلومات		التقويم الذاتي		اتخاذ القرارات
1	**0.808	6	**0.893	11	**0.707	16	**0.928
2	**0.896	7	**0.671	12	**0.828	17	**0.828
3	**0.612	8	**0.805	13	*0.519	18	**0.722
4	**0.796	9	**0.903	14	**0.801	19	**0.901
5	**0.631	10	**0.837	15	**0.820	20	**0.817

*دالة عند مستوى دلالة 0.05، ** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو 0.01، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل محور من محاور مقياس مهارات التعلُم الذاتي.

- **الاتساق الداخلي لمحاور المقياس:** *(Axis Internal Consistency)*

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمحاور الفرعية التي يتضمنها المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في الكشف عن علاقة درجات كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي لمحاور المقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين محاور مقياس مهارات التعلُم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس

المحور	الاستيعاب	استخدام مصادر المعلومات	التقويم الذاتي	اتخاذ القرارات
معامل الارتباط	**0.982	**0.931	**0.940	**0.936

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكد اتساق محاور المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضاً.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات مقياس مهارات التعلُم الذاتي ومحاوره الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (7)

معاملات مقياس مهارات التعلُم الذاتي

المحور	الاستيعاب	استخدام مصادر المعلومات	التقويم الذاتي	اتخاذ القرارات	المقياس ككل
معامل الثبات	0.783	0.881	0.794	0.882	0.956

يتضح من الجدول السابق أن لمقياس مهارات التعلُم الذاتي ومحاوره الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل 0.956 وتراوحت معاملات الثبات للمحاور الفرعية للمقياس ما بين (0.783 و0.882)، ومما سبق يتأكد أن لدرجات المقياس ومحاوره الفرعية مؤشرات إحصائية موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

- الصورة النهائية للمقياس:

بعد الخطوات الإجرائية التي مر بها إعداد المقياس، والتحقق من خصائصه السيكومترية، تمثل المقياس في صورته النهائية مكوناً من 20 عبارة، تتوزع بالتساوي على محاوره الأربعة.

خامساً: تجربة الدراسة والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

طبقت الدراسة في إحدى المدارس الثانوية الحكومية بنين بمنطقة القصيم في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٧هـ، وقبل البدء في التجربة الأساسية للدراسة والتطبيق على المجموعة التجريبية، تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً، وذلك بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمتغيرات الدراسة، حيث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في التحقق من عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الفقهي ومقياس مهارات التعلُم الذاتي، ورصدت النتائج في الجدولين التاليين:

جدول (8)

نتائج اختبار "ت" (t Test) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الفقهي

التفكير الفقهي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة الافتراض	ضابطة	30	1.300	1.088	0.384	0.703
	تجريبية	30	1.200	0.925		غير دالة
مهارة الاستنباط	ضابطة	30	1.233	1.040	1.135	0.261
	تجريبية	30	1.533	1.008		غير دالة
مهارة الاستقصاء	ضابطة	30	1.500	0.900	1.361	0.179
	تجريبية	30	1.200	0.805		غير دالة
مهارة الاستدلال	ضابطة	30	1.200	0.961	1.387	0.171
	تجريبية	30	1.533	0.900		غير دالة
مهارة الاستقراء	ضابطة	30	1.233	0.858	0.691	0.492
	تجريبية	30	1.400	1.003		غير دالة
الدرجة الكلية	ضابطة	30	6.467	2.921	0.647	0.520
	تجريبية	30	6.867	1.717		غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الفقهي، حيث بلغت قيمة "ت" 0.647 في حالة الدرجة الكلية، وتراوحت قيمة "ت" في حالة المحاور الفرعية للاختبار ما بين 0.384 و1.387 وهي قيم غير دالة إحصائياً عند درجة حرية 58، مما يؤكد التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات التفكير الفقهي.

جدول (9)

نتائج اختبار "ت" (t Test) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي

مهارات التعلُم الذاتي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستيعاب	ضابطة	30	12.200	1.126	0.878	0.384
	تجريبية	30	12.467	1.224		غير دالة
استخدام مصادر المعلومات	ضابطة	30	12.433	1.194	0.541	0.591
	تجريبية	30	12.600	1.192		غير دالة
التقويم الذاتي	ضابطة	30	12.300	1.022	0.876	0.385
	تجريبية	30	12.533	1.042		غير دالة
اتخاذ القرارات	ضابطة	30	12.200	1.064	0.677	0.501

	تجريبية	30	12.400	1.221	غير دالة
الدرجة الكلية	ضابطة	30	49.133	2.403	1.599	0.115
	تجريبية	30	50.000	1.742		غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي، حيث بلغت قيمة "ت" في حالة الدرجة الكلية 1.599 وتراوحت في حالة المحاور الفرعية للمقياس ما بين 0.541 و0.878 وهي قيم غير دالة إحصائياً عند درجة حرية 58، مما يؤكد التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات التعلُم الذاتي.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة:

- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.
- مربع إيتا لحساب حجم الأثر للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول للدراسة:

والذي ينص على: **"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى *(α≤0.05)* بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الفقهي".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الفقهي، ورصدت النتائج في الجدول (10)، واستخدم الباحث مربع إيتا لحساب حجم التأثير للعينات المستقلة، وتم الحكم على حجم التأثير بالاستعانة بالقاعدة التالية (عبد العزيز، 2011):

- يُعد حجم التأثير ضعيفاً إذا كانت قيمة مربع إيتا= 0.05
- يُعد حجم التأثير متوسطاً إذا كانت قيمة مربع إيتا = 0.06

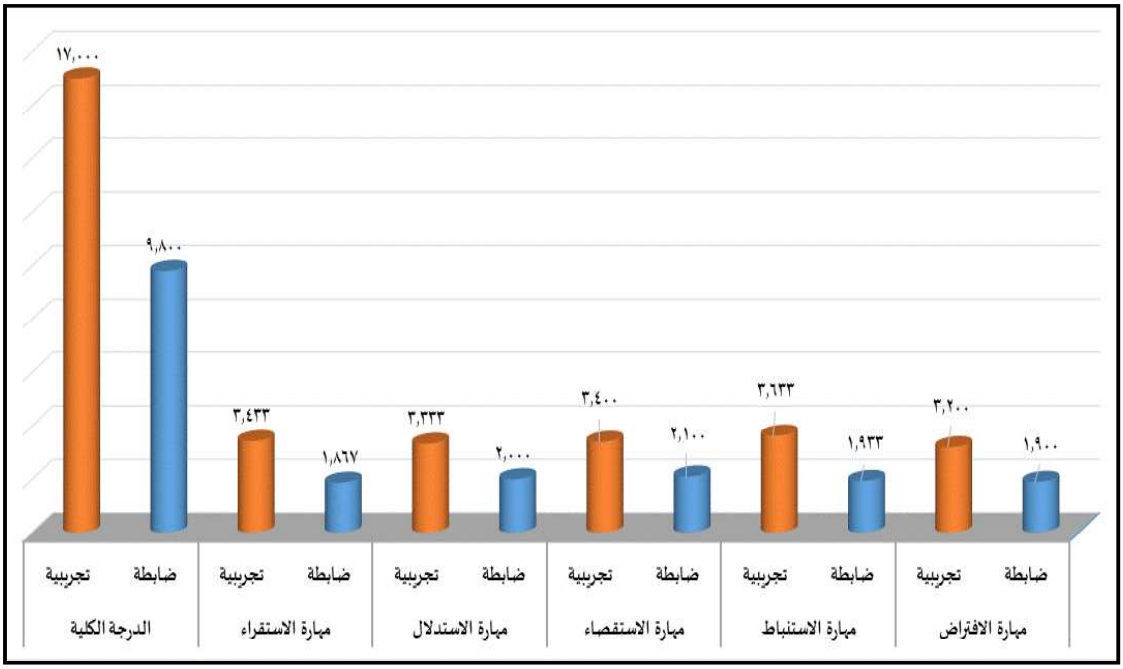
- يُعد حجم التأثير كبيراً إذا كانت قيمة مربع إيتا = 0.14 فأكثر

جدول (10)

نتائج اختبار "ت" (t Test) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الفقهي

التفكير الفقهي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	مستوى حجم التأثير
مهارة الافتراض	ضابطة	30	1.900	1.062	5.147	0.01	0.32	مرتفع
	تجريبية	30	3.200	0.887				
مهارة الاستنباط	ضابطة	30	1.933	1.015	8.262	0.01	0.43	مرتفع
	تجريبية	30	3.633	0.490				
مهارة الاستقصاء	ضابطة	30	2.100	0.885	6.228	0.01	0.60	مرتفع
	تجريبية	30	3.400	0.724				
مهارة الاستدلال	ضابطة	30	2.000	0.695	6.679	0.01	0.72	مرتفع
	تجريبية	30	3.333	0.844				
مهارة الاستقراء	ضابطة	30	1.867	1.074	6.481	0.01	0.67	مرتفع
	تجريبية	30	3.433	0.774				
الدرجة الكلية	ضابطة	30	9.800	1.937	15.538	0.01	0.60	مرتفع
	تجريبية	30	17.000	1.640				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الفقهي، حيث بلغت قيمة "ت" في حالة الدرجة الكلية 15.538 وتراوحت في حالة المحاور الفرعية للاختبار ما بين 5.147 و8.262 وهي قيم دالة إحصائياً عند درجة حرية 58، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير مرتفعاً حيث بلغت قيمة مربع إيتا في حالة الدرجة الكلية 0.60 وتراوحت في حالة المحاور الفرعية ما بين 0.32 و0.72 وهي قيم أكبر من 0.14. والنتائج السابقة تؤكد فيما بينها فاعلية الوحدة الدراسية المطورة في مقرر الفقه والقائمة على نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير الفقهي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي والذي يعرض لمتوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الفقهي.



شكل (1) متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الفقهي

وقد يعزى فاعلية الوحدة الدراسية المطورة في مقرر الفقه والقائمة على نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير الفقهي لدى طلاب المرحلة الثانوية إلى ما يتصف به نموذج سوشمان من إجراءات ومميزات دفعت الطلبة إلى البحث والتفكير بطريقة منهجية، وقد أشار الصرايرة (2015) إلى أن نموذج سوشمان يساعد على تفعيل دور المتعلم في تفاعله مع الخبرات التي يواجهها، واستغلال طاقاته في الفهم والاستطلاع وممارسة التفكير، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج سوشمان في التدريس وفي تنمية بعض مهارات التفكير، مثل دراسة كلٍ من: إسماعيل (٢٠١٦)، ودنيور (٢٠١٣)، والشافعي ومحمد وشرف (٢٠١٩)، وطلبه (٢٠٠٧)، وعمار (٢٠٠٩)، وعبد الرحيم (٢٠٠٩)، وقد ذكر بشندي (٢٠٢٠)، والخريف (٢٠٢١)، والمالكي (٢٠١٧) أن نموذج سوشمان له دور مهم في توجيه عملية التعلم، من خلال تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والتحليلي والاستدلالي.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني للدراسة:

والذي ينص على: **"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى *(α≤0.05)* بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس

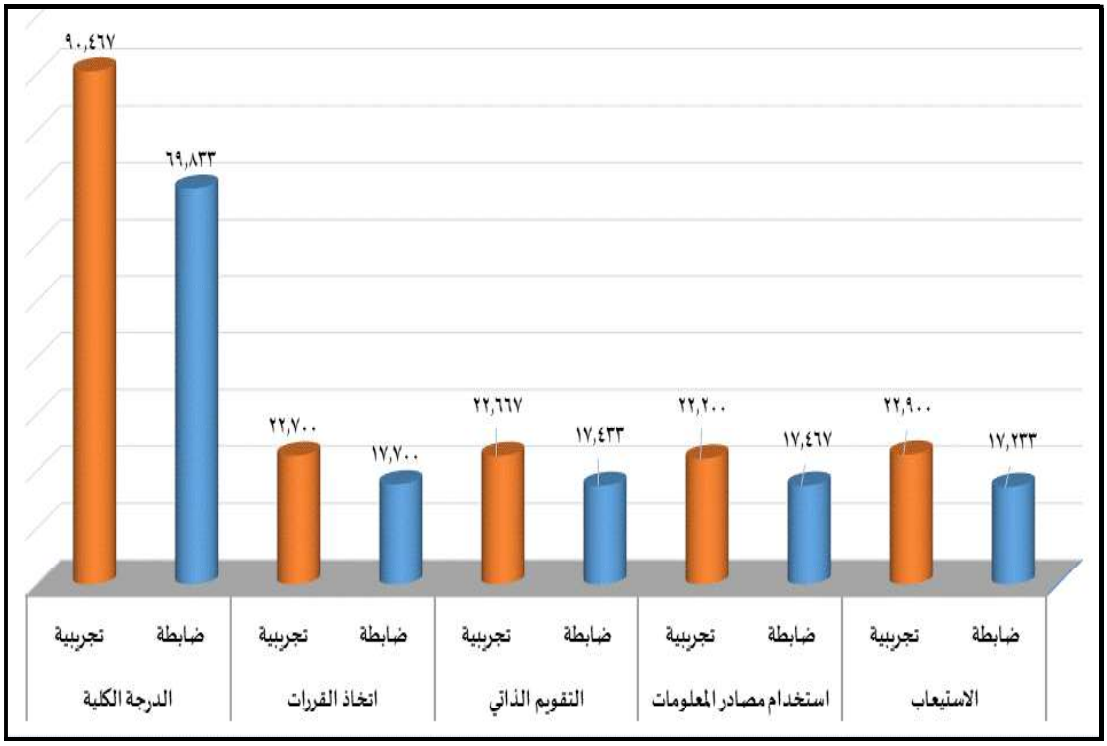
مهارات التعلُم الذاتي، كما تم استخدام مربع إيتا لحساب حجم التأثير، فكانت النتائج كما ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (11)

نتائج اختبار "ت" (t Test) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي

مهارات التعلُم الذاتي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	مستوى حجم التأثير
الاستيعاب	ضابطة	30	17.233	1.194	19.421	0.01	0.48	مرتفع
	تجريبية	30	22.900	1.062				
استخدام مصادر المعلومات	ضابطة	30	17.467	1.167	15.781	0.01	0.65	مرتفع
	تجريبية	30	22.200	1.157				
التقويم الذاتي	ضابطة	30	17.433	1.135	18.996	0.01	0.50	مرتفع
	تجريبية	30	22.667	0.994				
اتخاذ القرارات	ضابطة	30	17.700	0.877	20.733	0.01	0.35	مرتفع
	تجريبية	30	22.700	0.988				
الدرجة الكلية	ضابطة	30	69.833	2.588	34.256	0.01	0.45	مرتفع
	تجريبية	30	90.467	2.047				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي، حيث بلغت قيمة "ت" في حالة الدرجة الكلية 34.256 وتراوحت في حالة المحاور الفرعية للمقياس ما بين 15.781 و20.733 وهي قيم دالة إحصائياً عند درجة حرية 58، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير مرتفعاً حيث بلغت قيمة مربع إيتا في حالة الدرجة الكلية 0.45 وتراوحت في حالة المحاور الفرعية ما بين 0.35 و0.65 وهي قيم أكبر من 0.14. والنتائج السابقة تؤكد فيما بينها فاعلية الوحدة الدراسية في مقرر الفقه والقائمة على نموذج سوشمان في تنمية مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي والذي يعرض لمتوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي.



شكل (2) متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي

وقد يعزى فاعلية الوحدة الدراسية في مقرر الفقه والقائمة على نموذج سوشمان في تنمية مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية إلى ما يتصف به نموذج سوشمان من إجراءات ومميزات دفعت الطلبة إلى البحث والتفكير بطريقة منهجية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج سوشمان في التدريس، مثل دراسة كلٍ من: إسماعيل (٢٠١٦)، ودنيور (٢٠١٣)، والشافعي ومحمد وشرف (٢٠١٩)، وطلبه (٢٠٠٧)، وعمار (٢٠٠٩)، وعبد الرحيم (٢٠٠٩).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توظيف نموذج سوشمان في تدريس موضوعات الفقه بالمرحلة الثانوية، نظرًا لفاعليته في تنمية مهارات التفكير الفقهي مثل الاستنباط، الاستقصاء، الاستدلال، والافتراض، حيث أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في أداء الطلاب بعد تطبيق الوحدة الدراسية.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي الفقه حول خطوات نموذج سوشمان وأساليب توظيفه، مع تزويدهم بأمثلة عملية من المقررات الدراسية تساعدهم في تنفيذ الدروس بفاعلية.

- تضمين إستراتيجيات تدريس تنمّي مهارات التعلُم الذاتي في جميع وحدات مقرر الفقه، مثل استخدام مصادر المعرفة، التقويم الذاتي، اتخاذ القرار، والاستيعاب العميق للمفاهيم الفقهية.
- توظيف المنصات الإلكترونية والموسوعات الفقهية الرقمية لتدريب الطلاب على البحث والاستقصاء وتحليل الأدلة الشرعية، مما يعزز استقلاليتهم في التعلم.
- اعتماد تقويمات عملية تتضمن اختبارات أداء، وملفات إنجاز، ومشروعات بحثية صغيرة، لقياس مهارات التفكير الفقهي والتعلُم الذاتي بصورة شاملة.

المقترحات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء دراسات وبحوث حول ما يلي:

- دراسة فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير العليا في مقررات مثل الحديث أو التفسير لمقارنة النتائج مع مقرر الفقه.
- تنفيذ دراسات باستخدام عينات أكبر وتصاميم شبه تجريبية لمعرفة أثر النموذج على متغيرات مختلفة مثل الدافعية والتحصيل الدراسي.
- اقتراح برامج تدريبية قائمة على نموذج سوشمان لمعلمين جدد وقياس أثرها على ممارساتهم الصفية وتحصيل الطلاب.

قائمة المراجع:

إبراهيم، بسام عبد الله طه (2009). *التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. عمان: دار المسيرة.

إبراهيم، مجدى عزيز (2005). *التفكير من منظور تربوي، تعريفه – طبيعته – مهاراته – تنميته – أنماطه*. القاهرة: عالم الكتب .

إسماعيل، راضي السيد شعبان (2016). فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 11، 137-190.

البراعي، إمام. (٢٠٠٨). *تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول*، كفر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

البقمي، فراج، والثقفي، مهدية. (٢٠٢٤). فاعلية إستراتيجية الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير التأملي بمادة الفقه لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة تربة. *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*. ١، ٣٩٠-٤١٨.

البكر، رشيد. (٢٠١٦). *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. مكتبة الرشد.

بن حسين، عبد اللطيف (2007) *تحفيز التعلم*. عمان: دار الحامد.

الثقفي، مهدية، والبقمي، عفاف. (٢٠٢٤). فاعلية إستراتيجية التعلُم الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي بمادة الفقه لطالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة تربة. *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*. ١ ٣٩٠-٤١٨.

الجبرين، أمل. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) لتدريس مقرر الفقه في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*.

الجلاد، ماجد. (٢٠٠٤). *تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية*. الأردن: دار المسيرة.

جمعة، عماد (2004). *الملخصات الفقهية الميسرة*. الأردن: دار النفائس.

الجندي، أمنية، وحسن، نعيمة. (٢٠٠٥). أثر نموذج سوشمان الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في العلوم بالمرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. ٨ (١) ١ – ٤٩.

حافظ، إيمان. (٢٠٠٣). تقرير عن المؤتمر العلمي: *التعلُم الذاتي وتحديات المستقبل*. المركز العربي للتعليم والتنمية، ٣٢٨-٣٣١.

الحربي، تركي، وطلافحة، حامد. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية الجامعة الإسلامية بغزة*.

الحربي، حسينة، وسمر، مبارك، والحربي، هوازن. (٢٠٢٣) فاعلية برنامج إلكتروني مقترح قائم على إستراتيجية التعلُم الذاتي لتنمية مهارات سلوكية في مادة الفقه والسلوك لدى طالبات المرحلة الابتدائية واتجاهاتهن نحو التعلم الإلكتروني. *مجلة شباب الباحثين جامعة سوهاج*.

الحسن، إحسان محمد (2014). *علم الاجتماع التربوي*. عمان: دار وائل للنشر.

حسن، نبيل السيد (2010). *فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلُم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*، كلية التربية، جامعة بنها.

الحوسني، علي. (٢٠١٠). مهارات التعلُم الذاتي في أنشطة كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة مؤتة، الأردن.

الحيلة، محمد. (٢٠٠٤). *حقيبة في الحقائب التعليمية*، عمان، دار المسيرة.

الحيمي، عبد الحميد. (٢٠٢٠). إعادة بناء منهجية التفكير في تجديد الفقه الإسلامي وفق مقدمات ومقاصد معاصرة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. (٢٩). ٦١ – ١١٤.

خالد، بشندي، وحسام، مازن، وحسانين، بدرية. (٢٠٢٠). فاعلية بيئة تعلم افتراضية قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *كلية التربية مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الخامس أكتوبر*.

الخريف، بندر. (٢٠٢١). *تطوير تدريس مقرر الكفايات اللغوية في ضوء نموذج سوشمان (Suchman) لتنمية مهارات استيعاب المقروء والتفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

خليفة، عبدالحكم. (٢٠١٩). درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي وعلاقتها بمدى وعيهم بها. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا ٧٤،٢.

خليفة، محمد. (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح متكامل بين القراءات والتفسير والفقه في تحصيل طلاب معاهد القراءات الأزهرية واتجاهاتهم وتنمية التفكير الناقد لديهم، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر.

دنيور، يسري. (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤(٤٤)، ١-٥١.

الرجبي، ماجد. (٢٠١٣). تقويم كتاب لغتي الجميلة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التعلُم الذاتي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.

الزاهدي، ثناء الله. (١٩٩٤). *تلخيص الأصول*. مركز المخطوطات والتراث والوثائق الكويت.

الزهراني، جمعان. (٢٠٢١). *تطوير مقرر الفقه (٢) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية* المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول الرياض إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث ١-١٨.

زيتون، حسن حسين (2001). *مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). *تعليم التفكير رؤية تربوية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب.

الزيد، نوال. (٢٠١٥). مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلُم الذاتي المضمنة في منهج الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية* 65 159-188.

سرايا، عادل (2007). *تكنولوجيا التعليم المفرد تنمية الابتكار– رؤية تطبيقية*. عمان: دار وائل.

سعادة، جودت أحمد (2003). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. القاهرة: دار الفكر العربى.

سعادة، جودت. (٢٠٠٩). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*. عمان، دار الشروق.

السلوم، عبد الحكيم (2001). التفكير وحل المشكلات، *مجلة النبأ*، (53)، متاح على الرابط التالي: http://www.anabaa.org.

الشافعي، سهام، ونورا، محمد، وشرف، فاطمة. (٢٠١٩). فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (15).

الشايجي، سعاد. (٢٠١٨). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع المتوسط في وحدة الفقه الإسلامي في دولة الكويت. *المجلة التربوية جامعة الكويت*. (32)، 51-88.

الصرايرة، رغد شاهر تركي (2015). فاعلية أنموذج سوخمان الاستقصائي في تنمية عمليات العلم المتكاملة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، مصر، (165)، 695-719.

صفوت، حنان. (٢٠١٩). التعلُم الذاتي طريق لبناء طفل المستقبل. *مجلة التربية وثقافة الطفل*، جامعة المنيا. 2(13).

طلبة، إيهاب. (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية الوجدانية للتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٠(١)، ١-٥٤.

الطنطاوي، عفت، والشربيني، فوزي. (٢٠١١). *المناهج مفهومها وأسس بنائها وعناصرها وتنظيماتها*. القاهرة، عالم الكتاب.

عاشور، أحمد حسن (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية ببنها*، 18(74)، 221-259.

عامر، طارق. (٢٠٠٥). *التعلُم الذاتي مفاهيمه – أسسه – أساليبه*، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، المعتز بالله. (٢٠٠٩). فاعلية تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعزيز المعرفي في تنمية التفكير الاستدلالي والميل نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة التربية العلمية*، ١٢(٢)، ٢٧-٨١.

عبدالعزيز، صفوت حسن (2011). فاعلية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة المدعمة بالكمبيوتر في التحصيل وتنمية التفكير وحب الاستطلاع في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية جامعة الزقازيق.

العبيكان، ريم عبد المحسن (2022). بناء مقياس لمهارات التعلُم الذاتي للطلبة الجامعيين، مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، (117)، 47-68.

العتيبي، نايف. (٢٠١٩). برنامج قائم على فقه النوازل لتنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس ١٣،١ ١٩٤-٢١٩.

العتيبي، نايف. (٢٠٢٠). مهارات التفكير المتشعب وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة شقراء*، (١٤) ،١٤٥-١٨٢.

عمار، أحمد. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام نموذج سوشمان الاستقصائي في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، *رسالة ماجستير كلية التربية*، جامعة أسيوط.

عيسى، مروة. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح في القضايا البيوأخلاقية قائم على نموذج سوشمان الاستقصائي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوى القيم البيوأخلاقية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، .266-223، (4)37

الغامدي، حور. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط* – كلية التربية ١٩٣-٢٢٣.

غباري، ثائر، وأبوشعيرة، محمد. (٢٠١٠). *مناهج البحث التربوي: تطبيقات عملية*. عمان مكتبة المجتمع العربي ناشرون وموزعون.

الغدوني، عبد الله بن محمد (2021). التفكير الفقهي ومهاراته الأساسية لطلاب الكليات الشرعية، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (22)، 52-77.

الغدوني، عبدالله. (٢٠٢٢). التفكير الفقهي ومهاراته الأساسية لطلاب الكليات الشرعية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٢)، ٥٢-٧٧.

الفرج، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *أساليب وطرق تدريس مواد التربية الإسلامية*. الرياض: مكتبة الرشد.

فرج، عبد اللطيف حسين (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*. عمان: دار المسيرة.

الفرجات، حمزة. (2016). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التعلُم الذاتي في محافظة معان، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998). *نماذج التدريس الصفي*. عمان: دار الشروق.

القلا، فخر الدين (2005). *تقنيات التعلُم الذاتي والتعلم عن بُعد*. جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

القيسي، محمد. (٢٠٢٣). فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة على مدخل الكفايات في تنمية الملكات الفقهية والعمق المعرفي لدى طلاب كلية الشريعة والأنظمة بجامعة تبوك، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

كاظم، شروق. (٢٠٠٩). *مهارات التعلُم الذاتي والانفجار المعرفي*. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش، دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، الأردن.

لوندي، غادة. (٢٠٠٣). فاعلية استخدام نموذج سوشمان للتدريب على الاستقصاء في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

المالكي، عبدالرحمن. (٢٠١٧). *إستراتيجيات التدريس الحديثة*. عمان: مكتبة الرشد ناشرون.

متولي، السيد، وعلام، شوقي، وسنجي، سيد. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتدريس الفقه وأثره على تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ببعض القضايا المعاصرة. *مجلة كلية التربية*. ٤٩٢-٤٧١، ١١٦، ٢٩.

محمد، حاتم. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائي في العلوم باستخدام المدونات في تنمية مهارات التعلُم الذاتي الإلكتروني والتفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، *مجلة التربية العلمية*، مصر، 2 39 – 82.

محمد، ولاء. (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجيات التعلُم الذاتي لتنمية مهاراته وبعض الكفايات التدريسية لدى الطالب معلم علم الاجتماع، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٥٣، ٣٥٩ – ٣٥٣.

مسعودي، لويزة (2010). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلُم الذاتي: دراسة ميدانية بجامع باتنة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر.

المشهداني، محمود. (٢٠١٢). *التعلُم الذاتي ما له وما عليه*، مجلة كلية الآداب جامعة بغداد 664 – 631.

مصطفى، فهيم (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال، الابتدائي الإعدادي (المتوسط) الثانوي رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي*. عمان: دار الفكر العربي.

المطرودي، خالد. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وللتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤١ (٤)،٤٢-٨٢.

المطيري، رحاب. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعلُم الذاتي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الموسى، أمل، والشهري، ريم، والعلي، علوية. (٢٠١٦). مدى تحقيق الأنشطة الطلابية لمبدأ التعلُم الذاتي من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك سعود، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 167، 567 – 598.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز، والمبارك، أحمد عبد العزيز (2005). *التعليم الإلكتروني (الأسس والتطبيقات)*. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

ميساء، نصر. (٢٠٢٤). دور إستراتيجية سوشمان في رفع سوية التحصيل العلمي للمتعلمين في مادة الدراسات الاجتماعية (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق للمرحلة الابتدائية). *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. (٢٣).

النجدي، عادل. (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس القضايا الجدلية على تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة كلية التربية*، ١٩(٢) ٢٢٠-٢٥٣.

النجيري، محمود. (٢٠٠٣). الفقه الافتراضي: بين أهل الرأي وأهل الحديث، *مجلة الوعي الإسلامي*. ٤٥٤، ٥٦-٥٩.

همام، عبدالفتاح. (٢٠١٨). *دراسات الفقه الافتراضي: رؤية مقاصدية* https://www.alukah.net

الهويدي، زيد (2004). *أساسيات القياس والتقويم التربوي*. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

الوداعي، مسفر. (٢٠٢١). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية المهارات الفقهية لدى طلاب الصف الثالث متوسط. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة تبوك ٣،١، ٥١-٧٦.

ولاف، ابتسام. (٢٠٢١). التعليم الإلكتروني وعلاقته بتحقيق التعلُم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل، الجزائر.

Alexander, K. (2016). *Tech 101- A Self-Awareness Module1: Self Directed Learning.* The Four Step Process. Multi-State Advanced Manufacturing.

Alsaadneh, Y.& Jabbar, S.A. (2017). The Effect of Teaching using Suchman Investigative Model and Systematic Cognitive Comprehensive Model on the Acquisition of Scientific Concepts and

Developing Critical Thinking Skills among Female Eighth Graders. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities)*, 31(10), 1809-1838.

Alshraideh, M. (2009). The Effect of Suchmans' Inquiry Model on Developing Critical Thinking Skills among University Students. *International Journal of Applied Educational Studies,* 4(1).

Joshi, K. H., & Ferro, J.K. (2024). A Study of the effect of inquiry training model in Chemistry subject, A Global *journal of humanities*, (20), 196-194.

Joyce, B.& Weil, M. (1996). *Models of teaching*, 5th ed. Boston Allyn & Bacon.

Lalongo, C. (2016). Understanding the effect size and its measures, *Biochemical Medical*, 26(2),150–63

Mok, M.M., Cheng, Y.C., Leung, S.O., Shan, P.W., Moore, P.& Kennedy, K. (2007). *Self-directed learning as a key approach to effectiveness of education: a comparison among mainland China*, Hong Kong, Macau, and Taiwan. In International handbook of school effectiveness and improvement (pp. 839-858). Dordrecht: Springer Netherlands.

Saks, K.& Leijen, A. (2014). Distinguishing Self-Directed and Self- Regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context., *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198.

Tler, Y. (2019). The Effectiveness of Sushman's Inquiry Model in Understanding 2-Tler Chemical Concepts for Students, International Journal of Science and Taiwan. Mathematics Education 3: National Science Council.

Tomczak, M.& Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited, an overview of some recommended measures of effect size. Trends in Sport Sciences, 1(21), 19-25.