الجامعـــــــة الإســـــــلامية- غـــــــزة
عمـــــــــادة الدراســـــــــات العليـــــــــا
كليـــــــــــــــــة التربيـــــــــــــــــة
قسـم المنـاهج وطـرق التـدريس- تربيـة إسـلامية

دراسة بعنوان:

أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة

إعداد الطالبة

إسلام طارق عبد الرحمن الرملي

إشراف الدكتور

محمد شحادة سليمان زقوت

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية – غزة

1432هـ / 2011م

قال الله سبحانه وتعالى:

﴿لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَآ أَنتَ مَوْلاَنَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾

[سورة البقرة، 286]

الإهـــداء

- إلى حبيبي المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم.
- إلى من أحمل اسمك بكل فخر.
- إلى حكمتي ..... وعلمي.
- إلى أدبي ..... وحلمي.
- إلى طريقي .... المستقيم.
- إلى طريق..... الهداية "أبي الغالي".
- إلى ينبوع الصبر والتفاؤل والأمل.
- إلى كل من في الوجود بعد الله ورسوله.
- إلى من شاركتني في مقاعد الدراسة وشعرت بدفء قلبها دائماً "أمي الغالية".
- إلى من آثروني على أنفسهم.
- إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة " إخوتي، وأخواتي".
- إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات.
- إلى من سأفتقدهم ..... وأتمنى أن يفتقدوني.
- إلى من جعلهم الله إخوتي في الله ..... ومن أحببتهم في الله "طالبات قسم المناهج".
- إلى هذا الصرح العلمي الفتي والجبار جامعتي جامعة الأخيار "الجامعة الإسلامية".
- إليهم جميعاً أهدي بحثي المتواضع.

الباحثة(

شـكر وتقـدير

- ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (105) سورة التوبة
- يا إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك.. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك.. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.. ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك ياذا المنِّ والعطاء.
- إلى من بلَّغ الرسالة وأدَّى الأمانة.. ونصح الأمة.. إلى نبي الرحمة ونور العالمين.. سيدنا محمد ﷺ.
- إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء بدون انتظار.. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار.. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار، وستبقى كلماتك نجوماً أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد.. "والدي العزيز".
- إلى ملاكي في الحياة.. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني.. إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي، إلى أجمل وأغلى اسمٌ نطقه لساني "أمي".
- ومن عظيم شرفي أن قُدِّر لهذه الدراسة رعاية كريمة من **الدكتور الفاضل/ محمد شحادة زقوت** والذي كان نعم المشرف والمشجع والدليل، فله مني جزيل الشكر والدعاء إلى الله بأن يبارك في عمره ليحظى بعلمه، وخبرته طلاب العلم والمعرفة.
- وكذلك أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا عليّ بقبول مناقشتي هذه الرسالة فلهم مني كل الاحترام والتقدير.
- كما لا أنسى أن أشكر موظفي المكتبة المركزية وأخص بالذكر الأستاذ "كمال غراب" والأستاذ "محمد أبو ستة" إلى مدير وأساتذة مدرسة الكرمل الذين مدوا لي يد العون والمساعدة ولم يبخلوا عليّ بعلمهم، وإلى وزارة التربية والتعليم العالي وأخص بالذكر الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي والأستاذ/ حسن عمر إنشاصي الذي بتنسيقه زاد الرسالة رونقاً وجمالاً، والشكر موصول للسادة المحكمين الذين بذلوا جهداً طيباً في تحكيم أدوات هذه الدراسة.
- وأتقدم بالشكر لأختي الغالية التي ساعدتني أناملها الماهرة بطباعة هذه الدراسة أختي "مريم" فلها مني كل الوفاء، وإلى كل من إخواني أحمد، ومحمد، اللذين شجعاني بكل ما يملكان وكانا إذا مللت زاداني حماساً وإلى الغالي على قلبي حمود وأخي الصغير عبد العزيز بارك الله لنا بأعمارهم وزادهم نوراً وعلما ونفع بهم الإسلام والمسلمين. ولا أنسى أخواتي اللواتي عانين معي طوال إعدادي لهذه الدراسة وقدمنني على أنفسهم. إلى كل من شجعني وقدم لي نصحاً أو بذل جهداً لأجلي أو أمضى وقتاً في مساعدتي، فجزاهم الله عني كل الجزاء.
- إلى من عجز لساني عن ذكرهم دون قصد ولكنهم موجودون في ذاكرتي لهم مني كل الشكر.

والله من وراء القصد،،،

ملخص الدراسة:

لقد أدى التقدم العلمي المذهل إلى تزايد مستمر في حجم المعرفة العلمية، وقف المتعلم أمامها عاجزاً من أن يلم بأطرافها، ومن ثم ظهرت المفاهيم لتستخدم كمحاور أساسية للمنهج الدراسي ليقلل من اتساع الحقائق العلمية التي يُفترض في المتعلم أن يعلمها. والعلوم الشرعية لم تقف بعيدة عن حركة التقدم العلمي وما نتج عنها من مشكلات وقضايا، وإنما واكبت هذا التقدم حيث أفسحت جانباً لعرض ومناقشة وإظهار أحكام الشرع في مشكلات المجتمع وقضاياه، الأمر الذي أدى إلى تراكم المعرفة الشرعية بما تضمنته من حقائق ومفاهيم، ومع حاجة الطلاب لهذا التراكم المعرفي ليكونوا على وعي وبصيرة بالأحكام الفقهية وقضايا المجتمع كان من الضروري إجراء دراسة بعنوان: **أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر.**

وقد هدفت هذه الدراسة إلى:

1- تحديد المفاهيم الفقهية المقررة المتضمنة في كتاب الفقه للصف الحادي عشر.

2- التعرف إلى المفاهيم الفقهية اللازم تنميتها من وجهة نظر الباحثة ومعلمي مواد العلوم الشرعية ومشرفيها التربويين.

3- التعرف إلى مدى مناسبة المفاهيم الفقهية المقترحة لطالبات الصف الحادي عشر من وجهة نظر معلمي مواد العلوم الشرعية ومشرفيها التربويين.

4- بيان أثر توظيف المدخل المنظومي في تدريس الفقه على تنمية المفاهيم الفقهية لطالب الصف الحادي عشر.

5- تكوين بنية متكاملة للمفاهيم الفقهية المقترحة مع المفاهيم التي تمت دراستها.

6- إعادة صياغة محتوى الفقه باستخدام المدخل المنظومي.

وقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- **ما أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- ما هي المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتاب الفقه ؟

2- ما المفاهيم الفقهية الواجب تنميتها لدى طالبات الصف الحادي عشر؟

3- هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة وذلك على اختبار المفاهيم الفقهية؟
4- هل يوجد اختلاف بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط استجاباتهن في التطبيق البعدي وذلك على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية؟

وللإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، والتحقق من فرضياتها استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة اختيرت قصدية من مدرسة الجليل تكونت من "76" طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين – تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة للمفاهيم الفقهية واختبار المفاهيم الفقهية، ومقياس الاتجاه للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها، ما يأتي:

1- مناسبة جميع المفاهيم الفقهية التي تضمنتها أداة الدراسة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.
2- وصلت الدراسة إلى مفاهيم فقهية لازمة لطلبة الصف الحادي عشر تضمنت ثلاثة (3) مفاهيم رئيسية هي: (العقوبة، والحدود، والقصاص).
3- إن هناك مفاهيم فقهية لازمة لطلبة الصف الحادي عشر لم ترد في الكتاب المقرر ووردت في القائمة وهي (الأمن) كمفهوم رئيسي فقط، وكذلك مفهوم الفقه وتفرع عنه كل من مفهوم (العقوبات)، وكذلك مفهوم (الحدود)، وقد تفرع عنه كل من مفهوم: (الزنا، الشفاعة، القذف، المحصن، والغير محصن، السرقة، الاختلاس، النهب، الحرابة، الردة، البلوغ، الجناية، الذرائع، درء الشبهات)، ومفهوم (التكليف)، وتفرع عنه كل من مفهوم: (البلوغ، والعقل)، وأخيراً مفهوم (الحدود والجنايات)، وقد تفرع عنه كل من مفهوم: (اللواط، والزنا، والقتل، والقذف).
4- لم يرد في القائمة المعدة من قبل الباحثة ولا في المفاهيم المقررة مفاهيم غير لازمة وذلك بحسب آراء أفراد العينة من مشرفين تربويين ومعلمين.
5- حظيت جميع المفاهيم الفقهية التي وردت في القائمة بمستوى عالٍ من المناسبة وذلك وفقاً لآراء عينة الدراسة من المشرفين التربويين والمعلمين لمواد العلوم الشرعية، مما يدعم ذلك من قوة اختيار المفاهيم وجودتها، ومراعاتها لمستوى نمو الطلبة وحاجتهم.
6- التوكيد على الإفادة من المفاهيم الفقهية التي حددتها الدراسة الحالية لطالبات الصف الحادي عشر.
7- الاهتمام بإعداد قوائم المفاهيم الفقهية اللازمة للطلبة في كل مرحلة دراسية.
8- ضرورة تزويد المقرر بأمثلة منتمية وأخرى غير منتمية، لكي تسهم في إيضاح خصائص المفهوم، وإبراز علاقته بالمفاهيم الأخرى، مع مراعاة التدرج في عرضها.

9- مراعاة معلمي المادة للتدرج في عرض المفاهيم الفقهية، وتقويم تعلم الطلبة لها، بهدف إدراك قاعدة المفهوم، مع خصائصه لدى الطلبة.

ومن هنا فإن الباحثة توصي بما يلي :

1- ضرورة استخدام المدخل المنظومي في تعلم التربية الإسلامية وفروعه، كونه من الأساليب الفعالة التي تعمل على تحقيق العديد من أهداف تدريس التربية الإسلامية.

2- ضرورة إعادة تنظيم محتوى كتب التربية الإسلامية باستخدام المدخل المنظومي وتحديد العلاقات بين المفاهيم بصورة واضحة.

3- ضرورة إدخال المدخل المنظومي في ربط المواد الدراسية ببعضها دون الاكتفاء بتطبيقه على مادة بعينها.

4- العمل على إعداد دليل معلم يشتمل على معلومات توضح استخدام المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية.

1. عقد دورات لمعلمي التربية الإسلامية بالمراحل المختلفة للتدريب على استخدام المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية.

وفي ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها سابقة الذكر، التي أظهرت بوضوح وجلاء فعالية المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الحادي عشر، **ختمت الباحثة دراستها بمقترحات لدراسات أخرى، من أهمها:**

1- فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس التوحيد في المرحلة الابتدائية.

2- أثر استخدام المدخل المنظومي على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

3- اتجاهات معلم التربية الإسلامية نحو المدخل منظومي في التعليم والتعلم.

4- تطور مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل المنظومي.

5- برنامج لتدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام المدخل المنظومي في التعليم والتعلم.

Abstract

The huge scientific development has lead to a continuous increase in the amount of the scientific knowledge, the students are not capable of understanding all of it , then the concepts came to be used as main foundations for the studying curriculum to decrease the amount of scientific facts that the students should learn.

And the Shariah sciences are not away from the movement of the scientific development and the problems and issues that are caused by it , but it got along with it where it provided a side to show and discuss the rules of Shariah regarding to the problems and issues of the society.

That lead to the accumulation of the Shariah knowledge with what it includes of facts and concepts. The need of the students for this accumulation to be aware of the jurisprudence rules and the issues of the society, it was important to make a study under the title of : "The effect of applying the systematic approach in developing the jurisprudence concepts and the direction of the students of 11^{th} grade towards it.

The objectives of the study are :

1- Specifying the jurisprudence concepts of the 11^{th} grade jurisprudence book.

2- To know the jurisprudence concepts that have to be developed from the pint of view of the researcher , the teachers of the Shariah sciences and the educational supervisors.

3- To know how much are the jurisprudence concepts suggested for the students of 11^{th} grade are suitable from the point of view of the teachers or Shariah sciences subjects and the educational supervisors.

4- To show the effect of applying the systematic approach in teaching jurisprudence on developing the jurisprudence concepts for the students of the 11^{th} grade.

5- To form a complete structure for the jurisprudence concepts suggested with the concepts that were studied.

6- To rewrite the content of the jurisprudence curriculum using the systematic approach.

And the main question of this study is :What is the effect of applying the systematic approach in developing the jurisprudence concepts and the direction of the students of 11^{th} grade towards it ?

And there are some sub questions related to the main one :
1- What are the jurisprudence concepts that must be developed for the 11^{th} grade students ?
2- is there a difference between the average of the marks of the girls of the experimental group and of those of the control group according to the test of the jurisprudence concepts ?

3-Is there a difference between the average of the experimental group students in the "Before" and "After" applications according to the direction towards the jurisprudence concepts?

In order to answer these questions and verify the hypotheses , the researcher used the experimental approach on the random sample that consisted of 76 students from Al Jaleel School , the group was divided into two groups ,experimental and control . And the study included a list of the jurisprudence concepts , jurisprudence concepts test and the scale of directions in order to verify the accuracy of the study .

The study has reached the following results :

1- All the jurisprudence concepts that were included in the study were suitable from the point of view of the sample members .

2- The study has reached three main concepts that are important to the students of the 11th grade , the punishment , ……. and the felonies .

3- Some concepts are important for the students but were not mentioned in the curriculum , but were mentioned in th3

e list which are (Security) as a main concepts only , also the concept of jurisprudence whose categories including the concept of (Punishment) , also the concept of …… whose categories included the concepts of : (Felony , Adultery , Theft , Puberty , Despoiling , Abjuration, banditry, embezzlement) and the concept of (Commissioning) that included the concepts of (the puberty and the mind) , and at last the concept of (and felonies) that included the concepts of (adultery , homosexuality and murdering)

4- Both the prepared list by the researcher and the curriculum did not include any concepts that were not important according to the point of view of the sample members, teachers and supervisors .

5- All the jurisprudence concepts were highly suitable according to the sample of educational supervisors and the teachers of the Shariah sciences teachers , which supports the strength f choosing the concepts and their qualities and taking in consideration the needs and the level of the students' development.

6- Assuring of taking benefits of the jurisprudence concepts that were determined by the current study of the students of the ninth grade in Kingdom of Saudi Arabia.

7- Taking care of making the lists of the jurisprudence concepts that are important for the students in each studying phase.

8-The importance to include belonging and non-belonging examples in order to clarify the characteristics of the concept and to show the relationship between it and the other concepts , and taking in consideration the gradient in showing them .

9- The teachers should take into account the gradient when discussing the jurisprudence concepts , and they have to evaluate how the students are learning from them in order to let the students understand the rule and characteristics of the concept.

As a conclusion of the study that showed clearly the effectiveness of the systematic approach in developing the jurisprudence concepts for the 11th grade students , the researcher ended with some suggestions for other studies like :

1- The effectiveness of using the systematic approach in teaching monotheism in the primary schools.

2- The effect of using the systematic approach on developing the creative thinking of the students of the secondary school.

3- The directions of the Islamic education teachers towards the systematic approach in teaching and learning.

4- The development of the Islamic education curriculums in the primary schools according to the systematic approach.

5- A program to train the Islamic education teachers to use the systematic approach in teaching and learning.

دليل المحتويات

الفصل	الفقـرة	الصفحة
المقدمات	إهداء	ب
	شكر وتقدير	ج
	ملخص باللغة العربية	د
	ملخص باللغة الانجليزية	ز
	دليل المحتويات	ي
	دليل الجداول	ن
	دليل الأشكال	س
	دليل الملاحق	ع
الأول	**الفصل الأول: الإطار العام**	
	تقديم	1
	مشكلة الدراسة	7
	فرضيات الدراسة	7
	أهداف الدراسة	7
	أهمية الدراسة	8
	حدود الدراسة	9
	مصطلحات الدراسة	9
الثاني	**الفصل الثاني: الإطار النظري**	
	المحور الأول: المدخل المنظومي	13
	مفهوم المدخل المنظومي	14
	الأساس النظري للمدخل المنظومي في التدريس	15
	ماهية المدخل المنظومي	16
	أهداف الأخذ بالمدخل المنظومي في عملتي التعليم والتعلم	17
	مميزات استخدام المدخل المنظومي	18
	استخدام المدخل المنظومي في عملية التدريس	18
	أهمية المدخل المنظومي في التعليم	19
	استخدام المدخل المنظومي في تنظيم المحتوى	20

الفصل	الفقــرة	الصفحة
	المدخل الخطي مقابل المنظومي والفرق بينهما	22
	المدخل المنظومي في القرآن الكريم	25
	المدخل المنظومي في السنة النبوية	29
	المدخل المنظومي والتربية الإسلامية (الفقه)	30
	الفرق بين النظام والمنظومة، والفرق بين مدخل النظم والمدخل المنظومي	32
	منظومة تدريس فروع العلوم الشرعية	34
	المحور الثاني: التربية الإسلامية	36
	التربية والمقصود بها	38
	خصائص التربية الإسلامية	39
	مصادر التربية الإسلامية	41
	أسس التربية الإسلامية	43
	أهمية تدريس التربية الإسلامية	44
	التربية الإسلامية في منهاج التعليم الفلسطيني	45
	فروع التربية الإسلامية خصائص وأسس وطرق تدريس كل فرع	48
	التربية الإسلامية ونظرة المستقبل وأساليب تدريسها	53
	المحور الثالث: المفاهيم الفقهية	55
	مفهوم الفقه	56
	أطوار الفقه الإسلامي	57
	مصادر الفقه الإسلامي	59
	خصائص الفقه الإسلامي	65
	الشريعة الإسلامية	70
	تدريس الفقه الإسلامي	71
	أهداف تدريس الفقه	75
	تعريف المفاهيم	76
	أنواع المفاهيم	78
	خصائص المفاهيم	79
	تعلم المفاهيم	80
	أهمية المدخل المنظومي في تدريس المفاهيم الفقهية	82

الفصل	الفقــرة	الصفحة
	أهمية تعلم المفاهيم، والمفاهيم الفقهية	83
	وظائف المفاهيم	86
	المفاهيم الفقهية	87
	أهمية العناية بالمفاهيم الفقهية	90
	طريقة تقويم المفاهيم	90
	تقويم أنشطة المفهوم الفقهي	91
	المحور الرابع: الاتجاه	92
	تعريف الاتجاه	93
	أهمية الاتجاه	94
	مكونات الاتجاه	95
	خصائص الاتجاه	96
	عوامل تكوين الاتجاه	96
	تغيير الاتجاهات وتعديلها	97
	قياس الاتجاهات	99
	الاستفادة من القياس في تصميم المناهج	102
الثالث	**الفصل الثالث: الدراسات السابقة:**	
	المحور الأول: دراسات تناولت تدريس المفاهيم الفقهية	104
	المحور الثاني: دراسات تناولت المدخل المنظومي	107
	التعليق العام على الدراسات السابقة	113
	أوجه الاختلاف	114
الرابع	**الفصل الرابع: إجراءات الدراسة:**	
	منهج الدراسة	116
	مجتمع وعينة الدراسة	116
	أدوات الدراسة	117
	قائمة المفاهيم الفقهية	117
	اختبار المفاهيم الفقهية	120
	صدق الاختبار	123
	ثبات الاختبار	126

الفصل	الفقــرة	الصفحة
	مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية	128
	صدق المقياس	130
	ثبات المقياس	132
	تكافؤ المجموعات	135
	إجراءات الدراسة	137
	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	137
الخامس	**الفصل الخامس: النتائج، التوصيات والمقترحات**	
	الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة	140
	الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة	146
	الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة	149
	التوصيات	151
	المقترحات	152
	المصادر والمراجع	153
	الملاحق	164

دليل الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
2.1	الاختلافات بين المدخل المنظومي والمدخل الخطي	23
2.2	الفرق بين المدخل المنظومي ومدخل النظم	32
4.1	عدد طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة	117
4.2	استجابات أفراد العينة حول المفاهيم الواردة في قائمة المفاهيم	118
4.3	معاملات الصعوبة والتميز لفقرات اختبار المفاهيم الفقهية	122
4.4	مجالات الاختبار وأرقام الفقرات المنتمية لكل مجال	123
4.5	معاملات ارتباط فقرات الاختبار بأبعادها وبالدرجة الكلية للاختبار	124
4.6	معاملات ارتباط أبعاد اختبار المفاهيم الفقهية بالدرجة الكلية للاختبار	125
4.7	صدق المقارنة الطرفية للاختبار	125
4.8	قيم معامل الثبات للاختبار وأبعاده باستخدام معادلة كودر ريتشارد	126
4.9	قيم معامل الثبات للاختبار وأبعاده باستخدام طريقة التجزئة النصفية	127
4.10	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية	130
4.11	معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتجاه بالدرجة الكلية للمقياس	132
4.12	معامل الثبات للمقياس ومجالاته باستخدام طريقة كرونباخ ألفا	133
4.13	معاملات الثبات للاستبيان ومجالاته باستخدام طريقة التجزئة النصفية	133
4.14	الدروس التعليمية والمفاهيم الفقهية التي تتضمنها	134
4.15	تكافؤ طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي	136
4.16	مستويات حجم التأثير للقيم الخاصة بمربع إيتا	138
5.1	قائمة المفاهيم الفقهية الواجب تنميتها لدى طالبات الصف الحادي عشر	140
5.2	عدد المفاهيم المقررة في كتاب التربية الإسلامية لطالبات الصف الحادي عشر	144
5.3	المفاهيم المراد تنميتها بجانب المفاهيم المقررة برأي الباحثة	144
5.4	دلالة الفروق في تنمية المفاهيم الفقهية بين المجموعتين	146
5.5	دلالة الفروق في استجابات المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية	149

دليل الأشكال

رقم الشكل	عنوان الأشكال	الصفحة
1.1	العلاقة الخطية بين المفاهيم	3
1.2	العلاقة المنظومية بين المفاهيم	3
2.1	المدخل المنظومي واستخداماته	14
2.2	تنظيم خبرات المنهج	21
2.3	تقديم المفاهيم بشكل منظومي	23
2.4	منظومة العلوم الشرعية	31
2.5	مراحل التدريس المنظومي	33
2.6	أهداف تدريس التفسير	49
2.7	أهداف تدريس التلاوة	51
2.8	أهداف تدريس حفظ القرآن الكريم	52

دليل الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	اختبار المفاهيم الفقهية	165
2	مقياس الاتجاه	169
3	أسماء محكمي المقياس والدروس التعليمية	173
4	أسماء محكمي الاختبار والاستبيان	175
5	قائمة المفاهيم الفقهية	177
6	نماذج تدريس الدروس	180
7	حكم مشروعية العقوبة	181
8	منظومة الجرائم التي تندرج تحت عقوبة الحدود	182
9	منظومة الجرائم التي تندرج تحت عقوبة الحدود "تقويم"	183
10	منظومة شروط إقامة العقوبة	184
11	دليل المعلم	185
12	تسهيل مهمة باحث	197

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

ويتضمن العناصر التالية:

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- فرضا الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- إجراءات الدراسة.

الفصل الأول
الإطــار العـــام

هذا الفصل بمثابة الطريق العام للدراسة، التي سوف يتم تفصيل ما فيه خلال الفصول الأربعة القادمة للدراسة.

مقدمة:

إن المجتمع المعاصر يشهد ثورة علمية وتكنولوجية عارمة في شتى مناحي الحياة حيث شهدت السنوات الأخيرة قفزات كبيرة في مجال العلوم والتكنولوجيا تلك التغيرات التي أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي جعلت العملية التعليمية أمام تحديات هائلة تدعو إلى إعادة النظر في كل عناصرها ومكوناتها.

ويأتي تطوير التعليم باعتباره ضرورة حتمية لمواكبة التطور التكنولوجي والعلمي السريع باعتبار أن الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية، والمهارية، والوجدانية لمواجهة هذه التحديات.

ولقد كان ومازال تطوير العملية التعليمية هو الشغل الشاغل للمسؤولين والمفكرين ورجال التربية، بقصد أن تتحول المدرسة إلى مزارع فكر لقدرات الأمم وصلابة كينونتها الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تفوقها وريادتها.

لأجل ذلك جرى على مر العصر استحداث نماذج ذات توجهات متعددة لتطوير العملية التعليمية كان أبرزها التوجه الأكاديمي والتوجه التكنولوجي مرورا بتوجيه تنمية العمليات المعرفية وصولاً إلى توجه الإعداد لحياة العمل من خلال تمهين التعليم باعتماد مناهج تهيئ لمهن مصحوبة بما يسمى بالمهارات الأساسية.

وفي خطوة تطورية معاصرة حديثة وتأثراً بثقافة العلاقات ومسارات الأحداث المتشابكة والمعقدة، وتناغماً مع الدراسات الخاصة بنماذج نمو الكائنات الحية وتطور الدراسات السوسيولوجية لنمو المجتمعات بكل مكوناتها وأجهزتها ومنظوماتها جاء النموذج المنظومي لبناء المنهج من حيث تنظيم المحتوى وأساليب التفكير تدريسياً وتقويمياً فالمنظومة في جوهرها تعني وجود بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها ببعضها البعض ترابطاً كبنية عنكبوتيه التشابك وليست خطية التشابك وليست خطية التتابع.

ويعد المدخل المنظومي من المداخل المعاصرة المستخدمة في المنهج التي تسعى إلى منهج الجودة ليس فقط في محتواه وطريقة تدريسه وتقويمه بل في عمليات التفكير التي يعمل على تنميتها.

وعلى هذا فالمدخل المنظومي يقصد به: إجراء العمل في إطار النظرة الشمولية للموقف الذي يمثله هذا العمل باعتباره منظومة، وإدراك كل مكوناته، وتشابكاتها البينية ويتضمن ذلك تحليل المنظمة ثم إعادة تصميمها وبنائها والتحقق من صلاحيتها (فهي، عبد الصبور، 2001 :2).

ويستند المدخل المنظومي على نظرية الجشتالت التي تقول أن أي (كل) أكبر من مجرد حصيلة (مكوناته) وإنما هو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدى مساهمة كل مكون منها في تكوين هذا (الكل) وفي تحقيق أهدافه (كوجك،1997 :127).

كما يعتمد المدخل المنظومي في التعليم والتعلم بشكل أساسي على نظريات علم النفس المعرفي والتي ركزت على العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم نفسه في كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير (عبد الصبور،2001 :4).

وقد تبنى مركز تدريس العلوم بجامعة عين شمس هذا المدخل في التعليم والتعلم وقام خبراء المركز بإعداد بعض الوحدات التعليمية في فروع العلم المختلفة وفقاً للمدخل المنظومي، وتم تطبيق بعض هذه الوحدات في المرحلة الجامعية وثبت فعاليتها في التدريس. (النمر، 2004).

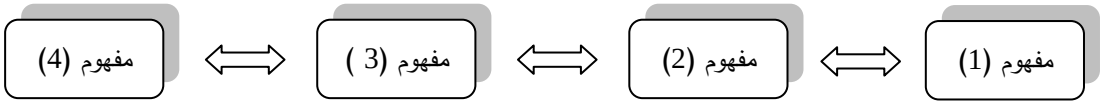
ولم تتوقف مبادرات تطبيق المدخل المنظومي على المستوى المحلى فقط، بل امتدت إلى المستوى العالمي، حيث تم إعداد بعض البرامج لتطوير تدريس العلوم والتكنولوجيا باستخدام المدخل المنظومي في بعض الولايات الأمريكية منها:

- برنامج ولاية آركانزاس.
- وبرنامج ولاية آلينوي في شيكاغو.
- وبرنامج (SIMMSIM) بولاية مونتانا.

وقد نظم مركز تدريس العلوم بجامعة عين شمس ورش عمل خاصة لتطبيق هذا المدخل على أرض الواقع كما عقد المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم في فبراير (2001م) ثم تلى ذلك أيضاً المؤتمر الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم بالتعاون مع جامعة جرش بالأردن في إبريل (2003م)، وامتد ذلك إلى المؤتمر السادس حول

المدخل المنظومي والتنمية المهنية المستدامة والذي أقيم بجامعة مصر الدولية في إبريل (2006م) وهذا يعكس مدى تبني المراكز العلمية لهذا المدخل.

فالمدخل الخطي في التعليم والتعلم يعني تدريس المفاهيم للطلاب بالتتابع بشكل لا يساعدهم على استخدام هذه المفاهيم في فروع المواد الدراسة المختلفة، ومواقف الحياة المختلفة، وبالتالي عدم قدرتهم على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية، حيث إن هذا المدخل ينمي التفكير الخطي لديهم والشكل التالي يبين هذا المدخل في تدريس المفاهيم (النمر، 2003م:14).

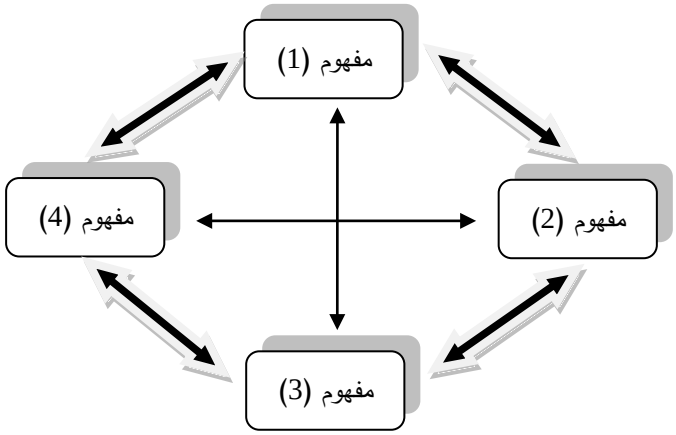


شكل (1.1)

العلاقة الخطية بين المفاهيم

ومن الشكل يتضح أن هناك علاقة متبادلة بين كل مفهوم والمفهوم الذي يسبقه والمفهوم الذي يليه فقط غير أن هذه العلاقة لا تمتد إلى مفاهيم أخرى.

من دواعي استخدام المدخل المنظومي هو محاولة التخلص من المدخل الخطي، فتقديم موضوعات المادة بطريقة منفصلة يؤدي إلى تراكم المفاهيم بصورة غير مترابطة مع نفس الطالب أو مع بيئته. أما المدخل المنظومي فيتم فيه تدريس المفاهيم من خلال منظومة تتضح فيها العلاقات بين هذه المفاهيم كما بالشكل التالي:



شكل (1.2)

العلاقة المنظومية بين المفاهيم

ومن أهداف المدخل المنظومي الحد من ثقافة الذاكرة والتركيز على تنمية التفكير والتعامل مع المواقف المعقدة التي تتداخل فيها العديد من المتغيرات ويهدف أيضاً إلى:

1- إنماء القدرة على التحليل والتركيب، وتنمية المهارات العليا للتفكير لدى الطلاب.

2- إنماء القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها (منى عبد الصبور، 2000 :11).

3- إنماء القدرة على رؤية الجزيئات في إطار كلي مترابط.

4- رفع كفاءة التدريس والتعلم.

5- خلق جيل قادر على التعامل الإيجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها.

6- جعل المواد الدراسية مواد جذب للطلاب بدلاً من كونها مواد منفرة.

حيث لاحظت الباحثة من خلال ممارستها لعملية التعليم ومن خلال ملاحظات معلمي ومشرفي التربية الإسلامية أن محتوى الفقه مزدحم بالمفاهيم الفقهية العلمية التي تحتاج لطريقة تدريسية فعالة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم وتنمي اتجاههم نحو اكتساب أكبر قدر ممكن من المفاهيم الفقهية بدقة حتى يتسنى لهم استيعابها وبقاء أثر تعلمها من أجل توظيفها في مواقف الحياة وقد اعتمدت الدراسة على عدة مبررات لاستخدام المدخل المنظومي في التعليم والتعلم من أهمها:

1- ضعف منظومة المنهج الحالية.

2- ضعف الاهتمام بجوانب التعلم في المنهج الحالي.

3- التعقد في المنهاج.

4- سرعة الأحداث وديناميتها.

جميع المبررات السابقة كانت من رؤية كل من (على مدكور، 2000 :9)، (فاروق فهمي، جولا جو سكي).

ومن هنا أستطيع كباحثة ،أن أوضح أن النظام الإسلامي ما هو إلا عبارة عن منظومة متكاملة قائمة على علاقات تبادلية شبكية تجتمع معاً ليظهر الإسلام بالشكل الذي أراده الله عز وجل، وأن أي حذف لجزء من أجزاء هذه المنظومة أو عدم إدراك أي علاقة قائمة بين أجزائها سيؤدي إلى اختلال في هذا النظام.

فالإسلام يحرص دائماً على أن يطبق كاملاً غير منقوص لأن النقص سيؤدي إلى خلل في منظومة الإسلام الكبرى، وإن أي إظهار للإسلام على أنه حلول جزئية لن يظهر الإسلام على

صورته الحقيقية، وهذا ما نجده في عصرنا الحاضر، فطبقت بعض الأنظمة في العالم العربي والإسلامي بشكل جزئي في ظل غياب باقي أنظمته مما أدى إلى ظهور صورة مشوهة عن الإسلام.

فالإسلام قبل أن يصدر الحكم على السارق كان معنياً بعدم لجوء الإنسان إلى السرقة وذلك بحل مشكلة السرقة وأوجد عنده الوعي بخطر القيام بهذا العمل في الدنيا والآخرة، واشترط شروطاً لابد أن تتوفر في السارق وظروفه حتى نصل أخيراً إلى قطع اليد، إذن لابد أن تكون هناك منظومة مترابطة مع بعضها البعض في تطبيق كلي شمولي لأحكام الإسلام وإلا فإن الأمر سيزداد سوءاً وتعقيداً واذكاءاً للصورة المشوهة للإسلام في وقتنا المعاصر.

ولقد أكد التربويون على ضرورة استخدام المدخل المنظومي لكونه يقوم على تدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا كالملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاتصال، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية والاستنتاج والتنبؤ في المراحل الدراسية المختلفة. (Tobin & Capie، 14، 1982).

وبالرغم من اتفاق الكثير من الباحثين على أن التعلم من أجل التفكير أو تعلم استراتيجياته هدف مهم للتربية؛ إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق؛ إذ أن النظام التربوي القائم في الغالب لا يوفر الخبرات الكافية في التفكير. فالمعلم صاحب الكلمة، ومركز الفعل، ويعتبر الكتاب المدرسي مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان، ويعلم مادة الكتاب كحقائق مطلقة مستخدماً أسئلة لا تتطلب أكثر من مهارات التفكير المتدنية، أي أن المعلم في الغالب لا زال محافظاً على دوره التقليدي المعتمد على تزويد الطلبة بالمعلومات ومطالبتهم باستيعابها وحفظها واختبارهم عن طريق أسئلة تتطلب حفظ المعلومات واسترجاعها (جروان،1999: 10).

ويؤكد هذه المشكلة في مجال تعليم التربية الإسلامية خلاصة عدد من البحوث كدراسة (الحجوج 2004؛ والخوالدة؛ 2003؛ والجلاد 2000) وأمام هذا الواقع غير المرضي للنظام التعليمي، فقد أخذ المهتمون يبحثون عن السبل والوسائل التي يمكن أن تساعد على الانتقال من التعليم التقليدي، إلى تعليم التفكير كمكون أساس من مكونات التربية ومناهجها، ويعد المدخل المنظومي في التعلم من الأساليب التي تعمل على تطوير عملية التعليم من خلال مساعدة الطلبة، والمعلمين على فهم بنية المعرفة، وعمليات العلم، والطرق التي يتم من خلالها إنتاج المعرفة العلمية. وتزداد الحاجة إلى استخدام المدخل المنظومي في تدريس المفاهيم الدينية عامة والمفاهيم الفقهية على وجه الخصوص؛ حيث لم تعد وظيفة تعليم تلك المفاهيم تزويد الطلبة بكم من

المعارف، وإنما أصبح هدف هذه العملية تزويد الطلبة بالخبرات، والفرص التي تصل بهم إلى تفهم العلم كبناء معرفي منظم، وتساعدهم على التفكير والإبداع، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على التعلم المستمر، وتوظيف ما اكتسبوه في حل ما يواجههم من مشكلات في حياتهم اليومية خاصة مع ما يشهده العالم من ثورة علمية وتكنولوجية وثقافية.

ولعل من أكبر التحديات التي تواجه تعليم التربية الإسلامية في وقتنا الحاضر هي مدى قدرة المناهج الدراسية على تحقيق الفهم الصحيح للمفاهيم الإسلامية، والعمل من جهة أخرى على تخليصها من عوامل الخلط وسوء الفهم لمنظومتها المفاهيمية الشاملة، فالتربية الإسلامية تقوم في بنائها المعرفي على منظومة متكاملة من المفاهيم العقدية والفقهية حيث تتدرج من المفاهيم العامة إلى مفاهيم أخرى أقل عمومية، ثم تتشكل هذه المفاهيم في إطار مفاهيمي متكامل مكونة البنية المعرفية والقيمة السلوكية للمتعلمين، ويلحظ أن هنالك ارتباطاً مباشراً بين تصور المتعلم لمفهوم معين وبين أنماط السلوك الناتجة عن هذا التصور، فإذا كان الفهم سليماً أفضى إلى سلوك إسلامي قويم يتفق مع قواعد الإسلام ومقاصده العامة؛ وإن كان الفهم مغلوطاً وملوثاً أدى إلى ظهور سلوكيات مرضية منحرفة، ومفهومات شاذة تنتسب إلى الإسلام وهي ليس منه في شيء.

ومما يدعم إجراء هذه الدراسة ما أفضت إليه نتائج العديد من الدراسات التي اتفقت على تدني دافعية الطلبة لتنمية المفاهيم الإسلامية الفقهية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية وعللت ذلك بصورة مباشرة بالممارسات والطرائق التدريسية التقليدية التي يتم من خلالها تناول المفاهيم الفقهية إذ تركز تلك الطرائق على إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات المجردة للطالب، وتطالبه باستظهارها في مرحلة التقويم دون التحقق من مدى فهمه لها، أو الالتفات إلى الطرائق والاستراتيجيات الخاصة بتدريس المفاهيم التي تهتم بمعالجة ماهية المفهوم، والعلاقات الترابطية الشبكية بينه وبين غيره من المفاهيم، وموقعه في بنية الطالب المعرفية، مما يؤدي إلى إعاقة عملية اكتساب المفاهيم من ناحية وسوء الفهم لها من ناحية ثانية.

وهذا يشير إلى الأهمية البالغة التي ينبغي أن تحظى بها المفاهيم الإسلامية بوجه عام والمفاهيم الفقهية بوجه خاص، سواء من حيث بناء المناهج وتصميمها وفق خرائط مفاهيمية متسلسلة تشمل ما يهم المسلم المعاصر من مفاهيم عقدية وفقهية تمكنه من فهم الإسلام فهماً صحيحاً، وطرائق واستراتيجيات تدريس خاصة بتدريس المفاهيم تضمن سلامة البناء المعرفي والسلوكي للمتعلمين، وقدرتهم على التفكير والتمييز بين الصواب والخطأ، وتوفير الفرص لهم للتعبير عن آرائهم وتصوراتهم وأفكارهم بطلاقة ومرونة، وهنا لابد من الإشارة إلى أن المدخل المنظومي يعد من أفضل الطرائق التي يمكن توظيفها لتحقيق الأهداف السابقة.

وفي ضوء ما سبق كان لابد أن يتواكب تنظيم محتوى الفقه وفقاً لهذا التوجه، فبالنظر إلى طرق تدريس مواد التربية الإسلامية نجد أن حظها من عمليات التطوير ليس على القدر الذي نتمناه فالقليل من الأبحاث – في حدود علم الباحثة في فلسطين– يتبنى عملية التطوير في هذا الصدد، بل يكاد لا يوجد بحث تربوي – في حدود علم الباحثة – قد عالج صياغة محتوى مقررات التربية الإسلامية وفقاً للتوجهات العالمية والحديثة والتي من أهمها المدخل المنظومي في التدريس والتعلم.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر؟

وفي ضوء السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الفرعية التالية:

- **ما المفاهيم الفقهية الواجب تنميتها لدى طالبات الصف الحادي عشر؟**

1- ما هي المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتاب الفقه ؟

2- هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة وذلك على اختبار المفاهيم الفقهية؟

3- هل يوجد فروق بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط استجابتهن في التطبيق البعدي وذلك على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية؟

فرضا الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم الفقهية المعنية بالمدخل المنظومي وبين قريناتهم أفراد المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية (المدخل الخطي).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطالبات اللاتي درسن بالمدخل المنظومي والطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية (الخطية)؟

أهداف الدراسة:

1- بيان أثر توظيف المدخل المنظومي في تدريس الفقه على تنمية المفاهيم الفقهية لطلبة الصف الحادي عشر.

2- تكوين بنية متكاملة للمفاهيم الفقهية المقترحة مع المفاهيم التي تمت دراستها.

3- إعادة صياغة محتوى الفقه باستخدام المدخل المنظومي.

أهمية الدراسة:

فصَّلت الباحثة أهمية الدراسة حسب جهة الاهتمام كالتالي:

واضعو المناهج ومطوروها: حيث تفيدهم "بإذن الله" في إثراء المناهج بالمنظومات، وتوجيه اختيارها لتكون ضمن محتوى المنهج، وداعمة لمفرداته.

المشرفون التربويون: أثناء وضعهم لخطط الأنشطة والفعاليات المصاحبة لتعلم المناهج المختلفة أو أثناء وضعهم للخطط العلاجية، فيلزمهم تنبيه المعلمين لاستخدام المنظومات التي تنمي الترابط المفاهيمي.

المعلمون ومعلمو التربية الإسلامية خاصة: فالدراسة تقدم لهم تجربة عملية في تنمية المفاهيم الفقهية، وتفسح لهم المجال للإبداع في طرق تدريسهم باستخدام ما يتاح من وسائل لتنمية المفاهيم الفقهية ضمن المدخل المنظومي.

وهذه جوانب أخرى تظهر فيها أهمية الدراسة:

1- تسعى الدراسة لتقديم ما يساعد في التغلب على سلبيات النظام الحالي لمحتوى مادة الفقه والذي يتسم بالخطية في التنظيم مما يجعله يقدم معلومات مجزأة غير مترابطة تكون معرضة للنسيان ما لم يتم تنظيمها في علاقات متبادلة وصيغ وتراكيب ذات معنى يمكن تمثيلها واستيعابها.

2- تتجاوب هذه الدراسة مع التوجيهات الحديثة في مجال تخطيط المناهج حيث أوصت المؤتمرات العربية (الأول، الثاني، والثالث) حول المدخل المنظومي بضرورة إبراز دور المدخل المنظومي في تحديث المناهج الدراسية في الجامعات والمدارس.

3- قد تفتح الدراسة مجالاً لدراسات أخرى في تطبيق المدخل المنظومي على فروع أخرى في مواد التربية الإسلامية أو يتعدى ذلك إلى دمج بعض فروعها وذلك من منظور التكامل المنظومي.

4- أنها تستجيب لتوصيات (مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات) المنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية عام 1999م الذي دعا إلى ضرورة إيجاد وعي علمي صحيح من خلال الاهتمام بالمفاهيم الدينية وطريقة عرضها، وتطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريسها (داود، 2000، 21).

حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة بـ:

1- يقتصر على محتوى مقرر مادة الفقه المقرر على طلاب الصف الحادي عشر خلال الفصل الدراسي الأول.

2- تقتصر الباحثة على اختيار عينة من طالبات الصف الحادي عشر من مدرسة الجليل الثانوية فهذا يساعد في علاج ما لديهم من قصور في تنمية المفاهيم الفقهية المقررة عليهم، وتنمية اتجاههم نحو المادة.

3- الالتزام بالخطة الزمنية المقترحة من وزارة التربية والتعليم العالي للفصل الدراسي الأول.

4- حد زماني: تحاول الباحثة تطبيق المدخل المنظومي في الفصل الدراسي الأول من العام 2010.

5- حد مكاني: اقتصرت دراسة الباحثة على مدرسة الجليل.

مصطلحات الدراسة:

1- الفقه:

- معنى الفقه في اللغة:

الفهم مطلقاً سواء ما ظهر أو خفي، قال ابن سيده "فقه عنه بالكسر فهم" ويقال: فقه فلان عني ما بينت له فقهاً إذا فهمه يقال: أوتي فلان فقهاً في الدين، أي: فهماً فيه، قال تعالى حكاية عن قوم شعيب: "قالوا يا شعيب ما نفقه كثيرا مما تقول".

- معنى الفقه في الاصطلاح:

هي مجموع الأحكام والمسائل التي نزل بها الوحي والتي استنبطها المجتهدون وأفتى بها أهل الفتوى. (الفقه بين الأصالة والتجديد أ.د. عبد الله محمد الجبوري .ط. الأولى، 2005).

العلم بالأحكام الشرعية العلمية المكتسبة من أدلتها التفصيلية. (التفتازاني، التلويح 21/1، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، الآمدي، الحكام 6/1، مكتبة على صبيح ومصر، ابن قدامه).

2- **المفهوم الفقهي:** يعرف المفهوم لغوياً بأنه: مجموعة الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلى. (مجمع اللغة العربية 2004: 384).

- **ويمكن تعريف المفهوم الفقهي في هذه الدراسة بأنه:** "التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات المحددة التي تتصل بمجموعة من التراكيب والجمل التي تناولتها وحدة الفقه في كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر.

- **تنمية المفهوم الفقهي:** هو قدرة الطالب على معرفة المفهوم وفهمه وتوظيفه في مواقف جديدة، وإدراك الجوانب المتعلقة به، والأمثلة المنتمية وغير المنتمية له، ومسمياته وأوجه الشبه والاختلاف بينه وبين مفاهيم أخرى مشابهة له، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

الاتجاه: شعور الطالب النسبي تجاه المفاهيم الفقهية ويعبر عنها بالقبول أو الرفض لطبيعة وأهمية هذه المفاهيم، ومدى الاستمتاع بدراستها كما تقيسها أبعاد مقياس الاتجاه نحو المفاهيم وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبات المجموعة التجريبية في المقياس المعد لذلك خصيصاً.

3- المنظومة:

تعني في جوهرها تنظيم الخبرات التعليمية التي تربطها ببعضها البعض علاقات شبكية تبادلية تفاعلية، تعمل معاً ككل، نحو تحقيق أهداف معينة وتتضح فيها العلاقات بين أي مفهوم وغيره من المفاهيم (فهمي، جولا جوسكي، 1:2000).

التعريف الإجرائي للمنظومة:

والمنظومة هنا تعرف **إجرائياً:** على أنها تنظيم للمفاهيم والموضوعات التي يشتمل عليها مقرر الفقه بطريقة تبرز العلاقات الشبكية التبادلية التفاعلية التي تربطها بعضها ببعض.

4- المدخل المنظومي:

ويقصد به دراسة المفاهيم والموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم وموضوع، مما يجعل الطالب قادراً على ربط ما سبق دراسته على ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة من خلال منهج معين (فهمي، جولاجوسكي، 4:2000).

التعريف الإجرائي:

مدخل لدراسة موضوعات محتوى الفقه المقرر على طلاب الصف الحادي عشر من خلال مجموعة من المنظومات الرئيسية والفرعية المتكاملة التي توضح العلاقات المتبادلة بين كل مفهوم وآخر وتساعد الطلبة على ربط ما أخذوه بما سوف يأخذونه ويساعدهم أيضاً على اكتساب وتنمية المفاهيم الفقهية بصورة صحيحة.

الصف الحادي عشر:

هو الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والعلوم الإنسانية، أحد صفوف المرحلة الثانوية من مراحل التعليم العام والتي تبدأ من الصف الحادي عشر وتنتهي بالصف الثاني عشر، ويتراوح عمر الطلبة فيه من 17– 18 سنة عادة، ويطلق عليه الصف الثاني الثانوي في النظام التعليمي القديم.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1- الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة في مجال استخدام المدخل المنظومي في التدريس والتعلم بهدف التعرف على أسس استخدامه في تطوير تدريس المواد الدراسية المختلفة.
2- الاطلاع على الأدبيات والبحوث التي تناولت اكتساب المفاهيم.
3- اختيار وحدة من محتوى مادة الفقه لتطبيق المدخل المنظومي عليها.
4- بناء منظومات أساسية وفرعية لكل موضوع من الوحدة التي تم اختيارها من محتوى مادة الفقه المقرر على الطلبة خلال الفصل الدراسي الأول.
5- إعادة صياغة موضوعات الوحدة التي تم اختيارها من مقرر الفقه المقرر على طلبة الصف الحادي عشر في صورة الدليل المنظومي للمعلم.
6- عرض الدليل المنظومي على عدد من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس من المهتمين بالمدخل المنظومي.

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري

- المحور الأول/ المدخل المنظومي.
- المحور الثاني/ التربية الإسلامية.
- المحور الثالث/ المفاهيم الفقهية.
- المحور الرابع/ الاتجاه.

الفصل الثاني

الإطــار النظــري

إن هذا الفصل يضم بعضاً من الآفاق ما بين المدخل المنظومي وما يشمل عليه من تعريف، وأهميته، وخصائصه وتطبيقه في القرآن والسنة والفرق بينه وبين المدخل الخطي ثم تطرقت الباحثة إلى التربية الإسلامية كمنهج أمثل في تنشئة الإنسان وتوجيهه نحو تحقيق الهدف الأسمى الذي رسم له.

وعليه فقد تفرع الحديث فيه انطلاقاً من موضوع الدراسة، إلى المحاور الأربعة التالية:

المحور الأول: المدخل المنظومي.

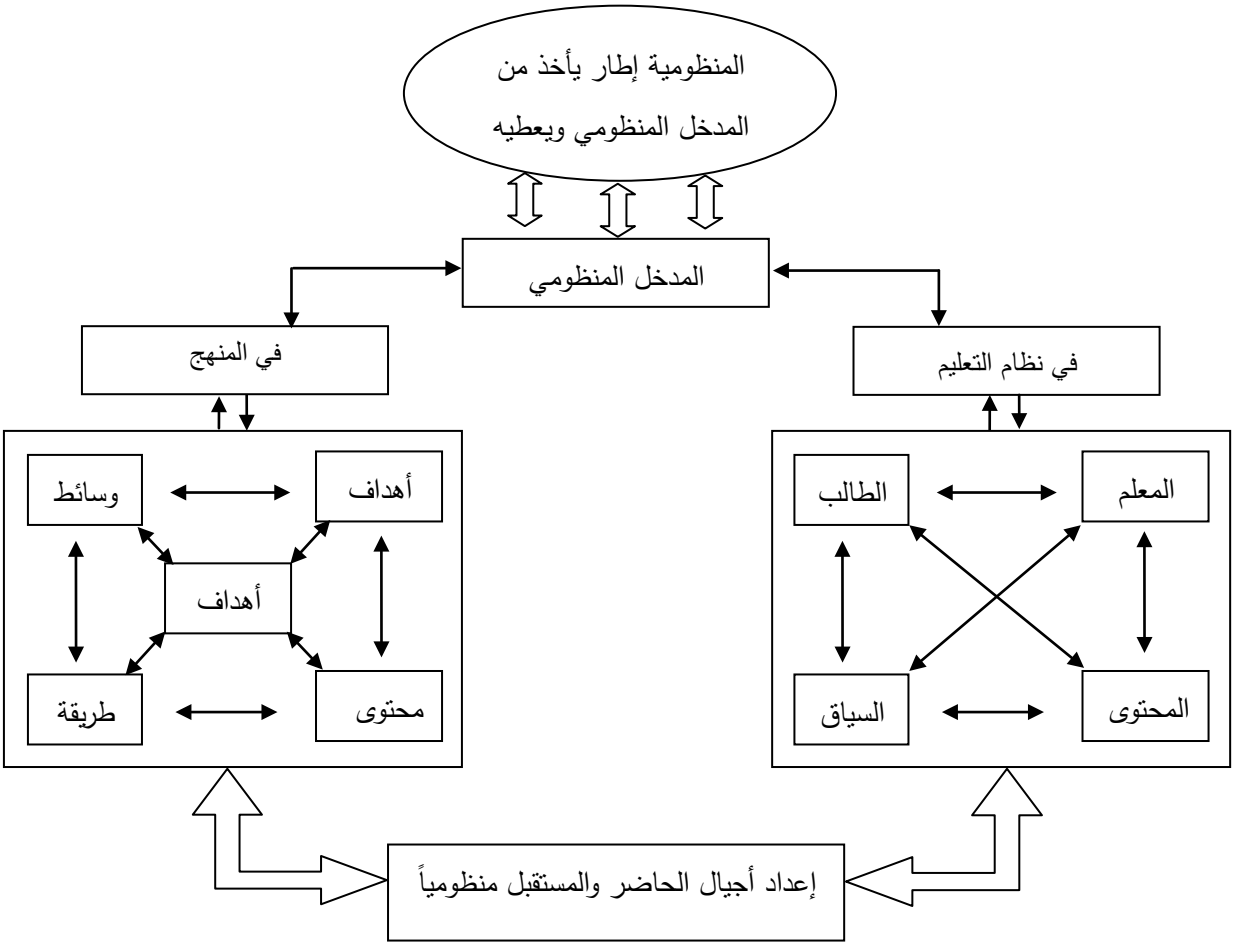
المحور الثاني: التربية الإسلامية.

المحور الثالث: المفاهيم الفقهية.

المحور الرابع: الاتجاه.

المحور الأول: المدخل المنظومي:

أكد الكثير من الباحثين في مجال التربية أن المدخل المنظومي مدخل حديث من حيث مبناه ومصطلحاته إلا أنه قديم من حيث محتواه، فقد أبدع علماؤنا الأوائل – رحمهم الله – في بيان أهمية العلوم المختلفة وكيفية تدريسها للطلاب وكيفية التدرج بهم من مرحلة إلى مرحلة حتى تتسع مداركهم وتعظم معارفهم، وذلك من خلال تبني المداخل التربوية التي ثبتت فعاليتها في تدريس الطلاب. فهو يعد حديث نسبياً، حيث بدأ دخوله في مصر عام 1997 عندما تبناه مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس على المستوى القومي عام 2000، وقام بدراسات عديدة في هذا المجال واهتم أيضاً بعقد العديد من المؤتمرات، وبعضها على المستوى القومي والبعض الآخر على المستوى العربي، مثل (المؤتمر العربي الأول وامتد إلى المؤتمر السادس). فالمدخل المنظومي هو آلية أو أداة تحقيق المنظومة في المجتمع ويشمل المنظومة التعليمية، بما تحتويه من معلم وطالب ومحتوى وسياق التعلم، كذلك يشمل منظومة المنهج بجوانبها المختلفة من أهداف ومحتوى وطرائق التدريس ووسائط، وتقويم، والمنظومة هي إطار أشمل تأخذ من المدخل المنظومي وتعطيه لإعداد وتدريب أجيال الحاضر والمستقبل (فهمي، 2000: 67).



شكل (2.1)

المدخل المنظومي واستخداماته

أولاً: المدخل المنظومي:

- **مفهوم المدخل المنظومي:**

يقصد به دراسة المفاهيم والموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع، وغيره من المفاهيم أو الموضوعات مما يجعل الطالب قادراً على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة من خلال خطة محدودة واضحة المعالم لإعداده في منهج معين (فهمي، 9:2002)، أمين فاروق فهمي، جولا جوسكي، 2000: 4).

وعرفته (الصبور، 2002: 6) بأنه طريقة تحليلية ونظامية للتخطيط تمكننا من التقدم نحو الأهداف التي سبق تحديدها وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب الأجزاء بحيث تتألف منها المنظومة كلها وتتكامل وتتشابك وتتفاعل تلك الأجزاء وفقاً لوظائفها التي تقوم بها في المنظومة الكلية، وهذه المنظومة في حالة تغير ديناميكي دائم.

أما "نايت" (2002، knight233) فقد أشار إلى أنه "منهج وأسلوب وطريقة للعمل يسير وفقاً لخطوات مترابطة ومتشابكة ويستخدم كل الإمكانيات التي تقدمها التكنولوجيا وفقاً لنظريات التعلم الحديثة.

والمدخل المنظومي يحد من ثقافة الذاكرة ويؤكد على تنمية التفكير وإنماء قدرة المتعلم على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها، أي رؤية الأجزاء في إطار كلي مترابط. ويستند التوجه المنظومي كمدخل تدريسي على فكرة الجشتالت التي ترى أن أي "كل" هو أكثر من مجرد حصيلة "مكوناته" وإنما هي حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدى مساهمة كل مكون منها في تكوين هذا الكل وفي تحقيق أهدافه (كوجك، 1997: 27).

فالتدريس باستخدام المدخل المنظومي يعمل على ربط المفاهيم بصورة مخططات منظومة بينهما علاقات شبكية بحيث تشغل حيزاً أقل من ذاكرة التلميذ فيقل الحمل على الذاكرة ويكون هناك فراغٌ أكبر لاستيعاب مزيدٍ من المعلومات وتخزينها واسترجاعها وتوفير الجهد العقلي المبذول لهيكلية هذه المفاهيم داخل الذاكرة (أحمد،2009: 84).

من خلال التعريفات السابقة أجد أن:-

- المدخل المنظومي طريقة نظامية تمكن من التقدم نحو الأهداف المرجوة.
- المدخل المنظومي خطوات مترابطة لذا يجب التركيز على المفاهيم بشكل عام وليس على نوع محدد.
- وجوب مراعاة العلاقات بين المفاهيم المختلفة عند بناء المنظومة.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف المدخل المنظومي بأنه:-

مدخل لدراسة الموضوعات المقررة على الطلبة من خلال مجموعة من المنظومات الرئيسة والفرعية المتكاملة التي توضح العلاقات المتبادلة بين كل مفهوم وآخر، وتساعد الطلبة على ربط ما يدرسونه بما سبق لهم دراسته وبما سوف سيدرسونه بعد.

الأساس النظري للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم:

يعتمد المدخل المنظومي في التدريس والتعلم بشكل أساسي على نظريات علم النفس المعرفي (cognitive psychology) التي تهتم بتفسير السلوك العقلي الذي يمارسه الإنسان في كثير من المواقف الحياتية، ودراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم نفسه، من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق

مزيد من التعلم والتفكير، وقد ركزت هذه النظريات على أن يكون المتعلم معالجاً نشطاً للمعلومات وليس مستقبلاً سلبياً لها (الصبور، 2001: 6-4).

والأساس السيكولوجي للمنظومة نجده في أدبيات علم النفس المعرفي فنجد إذ إن "أوزوبيل" ذكر أن التعلم ذا المعنى "يحدث نتيجة تفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى الفرد، كما نجد أن جان بياجيه عرف التعلم بأنه ربط المعلومات الجديدة بما لدى الفرد من معرفة سابقة، وأن دور المعلم طبقاً للنظرية البنائية هو التيسير والمساعدة في بناء المعرفة.

ماهية المدخل المنظومي:-

المدخل المنظومي أحد التوجهات التطويرية الحديثة لبناء المناهج الدراسية فهو كما يذكر (عبيد، 2003: 128) يبنى المنهج بصورة مترابطة بين المقررات، كما ينظم محتوى كل مقرر بترابطات تبادلية بين مفاهيمه ومهاراته ونظرياته وبحيث يتكون لدى المتعلم صورة متكاملة عنه قبل أن يتعرف إلى جزئياته فهو يرى الحقيقة دون أن يتيه بين أشجارها. ونجد أن أمين فاروق فهمي يوضح المدخل المنظومي في مقابل المدخل الخطي بالتدريس والتعلم فالمدخل الخطي يعني تدريس المفاهيم بالتتابع، أما المدخل المنظومي فهو أن التدريس والتعلم فيه يعني تدريس المفاهيم من خلال منظومة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم المعطاة، ومن خلال ذلك يتضح أن المدخل المنظومي يعتمد على مفاهيم ومنها مفهوم المنظومة وهي كما عرفها (عبيد، 2003: 2) المنظومة في جوهرها تعني وجود بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها بعضها البعض ترابطاً بينياً في علاقات تبادلية ديناميكية التفاعل قابلة للتعديل والتكيف، فهي مفتوحة ليست مغلقة، ومتطورة ليست جامدة، كما أنها عنكبوتيه التشابك ليست خطية التتابع، ومن ثم فهي كلٌ وليست مجرد تجميع من الأجزاء، حيث إن البنية المنظومية تكون أكبر من مجموع مكوناتها. وعرفها كل من (فهمي وجولا جوسكي، 2000: 4)، (عبد الصبور، 2002: 6) بأنها "تنظيم الخبرات التعليمية التي تربطها بعضها ببعض علاقات شبكية تبادلية تفاعلية تعمل معاً ككل نحو تحقيق أهداف معينة، وتتضح فيها كافة العلاقات بين كل خبرة وغيرها من الخبرات مما يجعل الطالب قادراً على ربط ما سبق دراسته مع ما يدرسه وما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة من خلال خطة محددة واضحة المعالم لإعداده.

أهداف الأخذ بالمدخل المنظومي في عمليتي التعليم والتعلم:-

يهدف المدخل المنظومي كما أشار (فهمي وعبد الصبور، 2001: 50-52) إلى:-

1. إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب بحيث يكون الطالب قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته، وهذا ما أثبته (المنوفي، 2002)، (عفانة ونشوان، 2004)، (النمر، 2004)، (عبد السلام، 2007).
2. إنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح وهذا ما حققته دراسة (حسانيين، 2002: 18).
3. خلق جيل قادر على التعامل الإيجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها كما في دراسة (محي الشربيني، 2003: 33).
4. مساعدة الطلاب على التعلم بشكل ذي معنى حيث يؤكد المدخل المنظومي على ضرورة أن يدرك الطلاب بوضوح طبيعة دور المفاهيم والعلاقة بينها كما في دراسة (محمد، 2003: 19)، (الحكيمي: 2004 ،20)،(سويلم: 2004، 34).
5. تنمية قدرة الطلاب على مهارات التفكير العليا مثل التفكير الابتكاري (إيمان عثمان،2003)، والتفكير الرياضي (فاطمة أبو حديد، 18:2003)، والتفكير الاستدلالي (عبد الرازق سويل: 2004 ،22)، والتفكير العلمي (تسير محمد نشوان، 2007: 15).
6. تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب واستراتيجيات التساؤل الذاتي أثناء عملية التعلم وهذا ما أثبتته دراسة (السعدي الغول، 2004: 19).
7. التعرف على التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم وتصويبها أثناء عملية التعلم وقد ذكر ذلك في دراسة (محمد عزت عبد السلام، 2007: 15).
8. زيادة القدرة عل الاحتفاظ بالمادة المتعلمة وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاهات العلمية نحو المادة والتعلم بالمدخل المنظومي، وقد تحقق ذلك في دراسة كل من (محمد حسين صقر، 2004: 19)، (تيسير نشوان، 2007: 15).
9. إعطاء الطلاب الخبرات التعليمية بصورة منتظمة تتناغم فيها جوانب الخبرة المختلفة مما يحقق أهداف تدريس المادة، وقد تحقق ذلك في دراسة (ميمي إسحق معوض، 2004: 20) بالإضافة إلى تنمية الميول العلمية مثل دراسة (جميل منصور الحكيمي، 2004: 16).
10. كما يهدف المدخل المنظومي إلى رفع كفاءة العملية التعليمية بوجه عام، وجعل المعلم في صدارة العملية التعليمية (عبد البديع محمد سالم، 2003: 155)، (رضا السعيد:2005، 491- 503).

مميزات استخدام المدخل المنظومي في التدريس:

1. الاهتمام بالكيف quality أكثر من الكم quantity في العملية التعليمية.
2. إيجاد ترابط بين دراسة مقرر دراسي وغيره من المقررات الدراسية الأخرى.
3. تحقيق أهداف تربوية متعددة مثل: التحصيل والتفكير الابتكاري والأسلوب العلمي في التفكير وإكساب التلاميذ الميول العلمية والاتجاهات العلمية.
4. تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق في العملية التعليمية.
5. تحويل اعتماد التلاميذ على الحفظ والاستظهار إلى الفهم والتحليل والتطبيق والتفسير والتقويم.
6. تحقيق التقويم المنظومي في العملية التعليمية.
7. تقوية الرابطة بين الدارسين ببعضهم البعض من جانب وبينهم وبين معلميهم من جانب آخر أثناء الدراسة. وقد أشار إلى تلك المزايا كل من:

Rwlry et al 2002، 362، Oknight، 2002، (235، محمد علي نصر، 2004: 340).

8. الاهتمام بالمتعلم واعتباره محور العملية التعليمية، فهو يبحث ويجرب ويكشف ويصل إلى المعلومة بنفسه، وكلها مهارات تؤدي إلى تنمية عمليات العلم لدى الطلبة (256،2002،knight)
9. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومساعدتهم على اكتساب الخبرات من بعضهم البعض من خلال المناقشات والحوار. (فطومة أحمد، 220:2008).
10. يعمل المدخل المنظومي عن طريق تجميع المفاهيم العلمية في صورة مخططات منظومة بينها علاقات شبكية.

استخدام المدخل المنظومي في عملية التدريس:

يكتسب المدخل المنظومي قيمة وحيوية في هذا المجال، إذ إنه يبرز المفاهيم الأساسية والأفكار التي يتم تعلمها، ويوضح العلاقات بينها وبين ما سبق دراسته من مفاهيم بأسلوب متكامل لا يشتت الانتباه إلى الجزئيات الصغيرة، باعتباره محدداً ترتكز عليه المناقشة بين المعلم والمتعلم، وأداة لتسهيل تعلم المحتوى بطريقة وظيفية ذات معنى، مما يؤدي إلى الحصول على نتائج إيجابية لعملية التعلم. كما يستخدم في عملية ربط الأجزاء المختلفة من المنهج بعضها ببعض وبما سبق دراسته في مراحل سابقة، ويساعد على تنمية روح التعاون (cooperation) بين التلميذ والمعلم. كما يساعد المعلمين على أن يصبحوا أكثر فعالية وكفاءة في التدريس (فهمي وعبد الصبور: 2001 ،19). ويتم التدريس بالمنظومات البنائية وفقاً لعدة مراحل غير متتابعة أو خطية ولكنها مترابطة تؤدي كل منها لأخرى.

ويمكن إيجاز مراحل التدريس بالمنظومات البنائية كما يلي:-

- التعرف على المعلومات السابقة.
- الاشتراك (الاندماج).
- شرح المنظومة وتفسيرها.
- الإضافة والتوسع المنظومي.
- التقويم الختامي. (منى عبد الصبور: 2004 ،105- 110).

ومما سبق نجد أن المدخل المنظومي يستخدم منذ بداية تدريس الموضوع حتى نهايته، فنجد أنه يستخدم في بداية الدرس وذلك لربط المفاهيم الجديدة بالمخزون المعرفي السابق لدى المعلم، ويستخدم أيضاً أثناء دراسة الموضوع لتوضيح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم المختلفة التي تم وضعها في المخطط المنظومي، وكذلك نجده مستمراً في نهاية الدرس وذلك لإبراز العلاقات بين المفاهيم، ومساعدتهم في التميز بينها، ومن خلال ذلك يتم تنمية قدرة التلميذ على استخدامها في مواقف جديدة من خلال فهمه للموضوع، وهذا يساعد على تنمية الفكر المنظومي لديه والذي يعد من أهم أهداف استخدام المدخل المنظومي في التعليم والتعلم.

أهمية المدخل المنظومي في التدريس والتعلم:-

لقد أصبح الأخذ بالمدخل المنظومي في التدريس والتعلم ضرورة توجبها أوضاع عالمية ومحلية وتربوية وإستراتيجية يمكن إجمالها فيما يلي: (أمين فاروق فهمي:2002،64-77).

- واقع العولمة.
- شيوع الحفظ والتلقين: حيث تركز طرق التدريس الحالية في الغالب الأعم على إعطاء ركام معلوماتي هائل غير مترابط مع نفسه أو مع بيئة الطالب.
- قصور منظومة المنهج الحالية.
- ضعف العلاقات بين مكونات منظومة التعلم (المعرفي، المهاري، الانفعالي).
- ضعف العلاقات بين مكونات منظومة التعليم (المعلم، الطالب، المنهج).
- يعد من المداخل الحديثة التي يحاول الباحثون في التربية استخدامها من أجل فهم الظواهر التربوية بأبعادها المتعددة المتداخلة. ويعتمد المدخل المنظومي على ما يسمى بمفهوم النظام أو النسق system والذي يعني في جوهره مجموعة من الأشياء تجمعت مع بعضها في ميدان أو مجال معين وتوجد فيما بينهما علاقات متفاعلة تستهدف تحقيق أهداف معينة.
- يناسب الطبيعة المعقدة للموقف التربوي.

- يكشف عن العلاقات الكلية وأنماط العلاقات والتفاعلات الشاملة بين مكونات الظواهر التربوية، ولذلك فإن المدخل المنظومي له قدرتان تحليلية وتركيبية في آن واحد.
- يؤكد على المظاهر والأحداث التي يشتق منها الخصائص الكلية للنظام قبل أن يؤكد على الأجزاء والعناصر فلا قيمة عنده إلا في إطار الكل الذي ينتسب إليه.
- يفيد من إنجازات العلوم الأخرى والتكنولوجيا الحديثة في مجال التدريس وذلك في إطار وحدة المعرفة الإنسانية وتشابكها وتعقدها.
- يسهم في تحقيق منظومة المنهج التي تشمل: الأهداف التربوية، وتوصيف موضوعات المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، والوسائط التربوية المتعددة، والتقويم.
- يعمل على تفعيل منظومة نظام التعليم التي تشمل: الطالب وعضو هيئة التدريس والمقررات الدراسية وسياق التعلم (مرجعيات التعلم) التي تشمل المعالم والورش وتكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية والإدارة التعليمية ... إلخ. (حجازي أحمد، 2009: 89، 90).

استخدام المدخل المنظومي في تنظيم المحتوى:

ينظم المحتوى وفق هذا المدخل في صورة منظومة شاملة تبرز العلاقات المتشابكة أو المتداخلة أو المتكاملة بين المفاهيم والأفكار المختلفة التي يتكون منها محتوى المنهج بصفة عامة. ويمكن أن تشتق من هذه المنظومة الشاملة مجموعة من المنظومات الفرعية لبيان الأجزاء المختلفة لكل موضوع من موضوعات محتوى المنهج على حدة مع التأكيد على توضيح العلاقات بين المنظومات الفرعية (أمين فاروق فهمي، ومنى عبد الصبور،2008 ، 118، 119) وعند بناء المنظومات لابد من اتباع خطوات لتحقيق الغرض من استخدامها، وقد راعت الباحثة هذه الخطوات عند بناء المنظومات الخاصة بمحتوى الوحدة موضوع الدرس الحالي. ومن خلال ما سبق نجد أن المحتوى من أهم مكونات المنهج فلا بد من التعرف إلى كيفية تنظيم المحتوى منظومياً **وذلك وفقاً للخطوات التالية:**

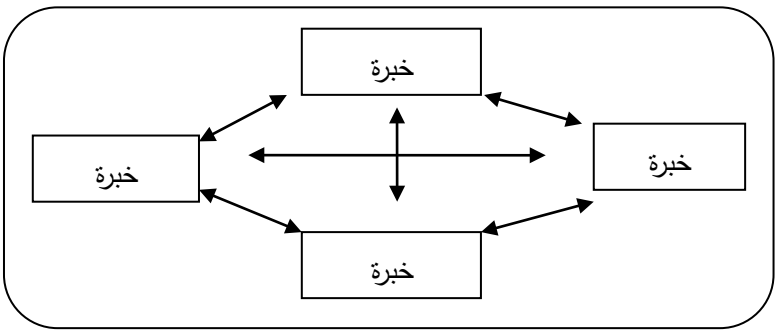
1. تحديد المقرر الدراسي (أو الوحدة الدراسية أو الموضوع) المراد صياغته منظومياً.
2. تحديد الأهداف المختلفة التي يراد تنميتها لدى المتعلمين، وفي هذه الخطوة يرى (وليم عبيد) ضرورة الخروج من جلباب بلوم حيث الاهتمام بالشكل أكثر من الجوهر، وذلك بالانتقال من ثقافة الأهداف إلى ثقافة المستويات والمعايير standards التي لا يحدها سقف مسبق ولا يحدث فيها تداخل بين الهدف والمؤشرات الدالة عليه (وليم عبيد،2001).
3. تحليل المحتوى الدراسي أو الوحدة المطلوب بناؤها بالمدخل المنظومي، بهدف التعرف إلى أوجه التعلم المختلفة (المفاهيم الكبرى والمبادئ الأساسية وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم..) المراد تنميتها لدى المتعلمين من خلال دراستهم للمنظومة.

4. تحديد مدلول كل مفهوم وفقاً لما ورد في المقرر أو الموضوع أو الدرس.
5. بناء منظومات فرعية للمفاهيم الموجودة في كل درس.
6. بناء منظومات فرعية للمفاهيم السابق دراستها في المراحل الدراسية السابقة واللازمة لدراسة هذه الوحدة أو الموضوع.
7. بناء منظومات كلية توضح العلاقات بين المفاهيم الموجودة في عدة دروس بحيث تبرز العلاقات بينها.
8. وضع روابط بين المفاهيم والمبادئ لإبراز نوعية العلاقات بينها، ويستخدم لذلك، خطوطاً وأسهماً لتشير إلى اتجاه العلاقة مع كتابة تعبير معين على الخط المشير إلى العلاقات التي تبين المفاهيم التي تناولتها هذه الخطوات، (فهمي وعبد الصبور: ،2001 ،20).

وبناء المنظومات لا يقيد بقيد، فبناؤها يمكن أن يتم على مستويات مختلفة، فيمكن أن نقوم ببناء مخطط منظومي شامل خلال عام دراسي بأكمله، أو فصل دراسي، وبعد ذلك يمكن من خلاله بناء مخططات منظومية فرعية توضح جزءاً من المقرر، وأخيراً يمكن رسم مخططات منظومية يومية أي لموضوعات يتم تدريسها في يوم واحد أو عدة أيام.

فالمدخل المنظومي هو طريقة ومنهج ونظام تعليمي، فهو يشمل النظام التعليمي بما يحتويه من معلم، وطالب، ومحتوى، وسياق التعلم، كذلك فالمدخل المنظومي يشمل منظومة المنهج بجوانبه: الأهداف والمحتوى والوسائط التعليمية والتقويم.

وإذا اعتبرنا المنهج مجموعة من الخبرات التي يمر بها الطلاب خلال فترة تعلمهم، فإننا باستخدام المدخل المنظومي يمكن تنظيم هذه الخبرات من خلال منظومة تتضح فيها كافة العلاقات بينها كما يوضح الشكل التالي (منى عبد الصبور: 2001،107).



شكل (2.2)

تنظيم خبرات المنهج

وإذا نظرنا إلى منظومة المنهج نجد أنها تتكون من الأهداف، المحتوى، الطرق، الأنشطة، التقويم. هذه المكونات ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها ويترتب على ذلك أن أي تغير في أحد مكونات المنهج يستلزم تغيرات في المكونات الأخرى.

في ضوء ذلك يرى أصحاب المدخل المنظومي أن يكون إصلاح التعليم من خلال الأخذ بمفهوم المنظومة في بناء المنهج من حيث تنظيم المحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم (وليم عبيد: 2003،126،127). وهنا يجب أن نعرض الأساس الذي قام عليه المدخل المنظومي في التعليم والتعلم.

ويمكن توضيح المدخل المنظومي مقابل الخطي والفرق بين كل منهما في التدريس والتعلم على النحو التالي:

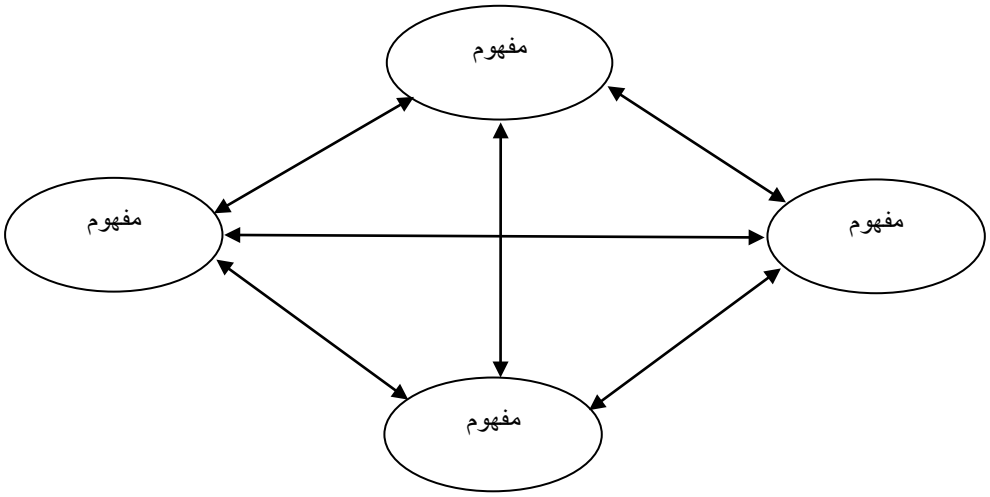
المدخل الخطي مقابل المدخل المنظومي:

يعد المدخل المنظومي أحد طرق تنظيم المحتوى التي تقدم الخبرات المختلفة في صورة منظومية تظهر وتؤكد الترابط والتفاعل والتداخل والتشابك والتكامل بين هذه الخبرات، وتعمل على ربط وتفاعل ما لدى المتعلم من معرفة سابقة وبنيته المعرفية بما سوف يتعلمه من خبرات جديدة مما يجعل ما يتعلمه ذات معنى (فاروق فهمي، ومنى عبد الصبور: 2001، 36)، ويشار إلى أن تنظيم مفاهيم المنهج وفقاً للمدخل المنظومي يتم وفقاً لما ورد في الشكل (1:2) وقد تم توضيح ذلك في الفصل الأول.

ومن الشكل المذكور يتضح أن المدخل المنظومي يعني تدريس المفاهيم من خلال منظومة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم المعطاة (فاروق فهمي، 2002: 61).

أما المدخل الخطي فيتم خلاله تقديم المفاهيم الدراسية أو الموضوعات في صورة منفصلة عن بعضها البعض مما يؤدي إلى تجزئة المعرفة وتفتيتها وتقديمها للطلاب بصورة مفككة، ولا يوجد بينهما أي رابط، والمدخل الخطي هو المدخل السائد في التدريس.

والشكل الذي يأخذه المدخل الخطي في تنظيم المفاهيم هو شكل (3). أي أن التدريس في المدخل الخطي يأخذ التتابع في تدريس المفاهيم.



شكل (2.3)

تقديم المفاهيم بشكل منظومي

الفرق بين المدخل المنظومي في التدريس والتعلم والمدخل الخطي التقليدي:

تشير أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة والدراسات المعاصرة إلى وجود فروق جوهرية بين المدخل المنظومي والمدخل الخطي (التقليدي) في التدريس والتي تنعكس على تدريس كل منهما وذلك بالنسبة لأهداف التدريس واختيار المحتوى الدراسي وتنظيمه وتحليله، وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية والتقويم. ويوضح الجدول (1) أهم الفروق والاختلافات بين التدريس المنظومي والتدريس الخطي (التقليدي).

جدول (2.1)

الاختلافات بين المدخل المنظومي والمدخل الخطي

عناصر التدريس	المدخل المنظومي	المدخل الخطي
1- أهداف التدريس	يتم تحديدها في صورة سلوكية تمثل التغيرات المتوقعة من سلوك المتعلمين	يتم تحديدها في صورة عبارات عامة تمثل ما ينبغي أن يؤديه المتعلم داخل الدراسة
2- اختيار المحتوى	يشارك فيه مجموعة من الخبراء المتخصصين والتربويين في تصميم البرامج	تقوم به هيئة مسؤولة عن تعليم التربية الإسلامية ليس بالضرورة أن تكون لديها خبرة في مجال التصميم
3- طرق التدريس	توضع عدة استراتيجيات علمية تربوية متنوعة للتدريس تتوفر فيها جميع الأساليب العلمية اللازمة	لا يتم وضع استراتيجيات علمية تربوية للتدريس، وغالباً ما يقتصر الأمر على الشرح التقليدي
4- تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية	لها دور مهم ويتم اختيارها واستخدامها في ضوء أهداف معدة وفق قواعد معينة	تكون محددة الاستخدام، ولا يتم اختيارها طبقاً لمتطلبات الموقف التعليمي في ضوء أهداف تربوية محددة
5- التقويم	يدخل في الاعتبار بمفهومه الشامل الذي يتضمن: التقويم البنائي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي	يتم الاهتمام بالامتحانات وليس التقويم بمفهومه الشامل، وهي التي تتم في نهاية كل فصل دراسي، ولا تتوفر فيه الاستمرارية

وبعد الاطلاع على الجدول، وجدت الباحثة أن المدخل المنظومي حظي بأفضلية في التدريس من التدريس الخطي وهذا ما أشار إليه البابا (2010) في دراسته حيث إنه:

1. يهتم بسلوك المتعلمين.
2. يشارك في تصميم المناهج الخبراء والمتخصصون التربويون.
3. ينوع في استراتيجيات التدريس.
4. له دور مهم في تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية.
5. يهتم باستمرارية عملية التقويم.

وبعد النظر إلى مميزات المدخل المنظومي كان لابد أن نشير إلى أنه لم يتناول بعض المميزات التي لابد من إضافتها مثل، تحقيق الأهداف التربوية المتعددة وهي: تحقيق التفكير الابتكاري، والأسلوب العلمي في التفكير وإكساب الطلبة الميول والاهتمامات العلمية، والاتجاهات العلمية نحو دراستهم للمقررات الدراسية بالإضافة إلى ما سبق من مميزات.

وعلى الرغم من تميز المدخل المنظومي عن المدخل الخطي إلا أن له عيوباً حسب رأي الباحثة ويمكن عرضها على النحو التالي:

- عدم احتواء مادة الفقه والتربية الإسلامية خاصة وباقي المناهج عامة على استراتيجية المدخل المنظومي.
- عدم وجود دليل للمعلم يساعد على استخدام المدخل المنظومي.
- فقدان المعلمين للخبرة الكافية التي تمكنهم من استخدام استراتيجية المدخل المنظومي، وإن توافرت الخبرة لدى بعض المعلمين، فلن تجد لديهم الدافعية والاستمرارية في توظيف المدخل المنظومي في التدريس.
- عدم تعود التلاميذ على هذه الاستراتيجية جراء عدم استمراريتها.

ويلاحظ أن ما سبق لا يعد عيوباً في المدخل المنظومي كما أشار إليه البعض ولكنها قد تكون مشكلات تعترض الإفادة من المدخل نفسه، وذلك لأنه بحاجة إلى جهد كبير لكي نصل إلى اعتماده استراتيجية في التدريس.

وللباحثة أن تطرح السؤال التالي: ماذا **يحدث لو لم يكن لدى الفرد خبرة سابقة عن معلومة جديدة يريد تعلمها؟**

عندما لا توجد في البنية المعرفية معلومات مختزنة لها صلة بالمعلومات التي يراد تعلمها فإن الفرد سيتعلم المعلومات الجديدة تعلماً آلياً بمعنى أن كل معلومة جديدة ستدخل بصورة مؤقتة في البنية المعرفية ولا تكون مرتبطة بأية معلومات أخرى في المخ. وبذلك لا يحدث لها أية تغييرات أو تفاعلات مع المعلومات التي اختزنت بالمخ في الماضي ويحدث التعلم الآلي عندما يكون الفرد مضطراً لحفظ معلومات جديدة كلية أو في مجال ليس له خبرة به في الماضي.

فمما سبق يتضح لدى الباحثة بأن المدخل المنظومي يهتم بتكوين العلاقات بين المفاهيم بطريقة تؤدي إلى نمو المفاهيم العلمية لدى المتعلم بطريقة إيجابية أكثر ثباتاً وأبقى أثراً بحيث ينشأ عن هذا اكتساب للخبرات المتنوعة التي تؤدي إلى تحقيق الفهم والتكيف العملي المناسب وأن المدخل المنظومي يساعد على نمو البناء المعرفي للمتعلم وازدياد خبراته ونمو ما لديه من مفاهيم في بنيته المعرفية، ويساعده على التفكير بطريقة منظومية، مما يؤدي إلى تنمية قدرته على الابتكار لحل المشكلات التي تواجهه في البيئة التي يعيش فيها وذلك لأنه يتفاعل مع المشكلة بأسلوب شامل ومتكامل يحقق فهمها وفهم عناصرها وجوانبها مستدعياً ما يناسب الموقف أو المشكلة من خبرات سابقة ومحفوظة في بنيته المعرفية وبالتالي يصل إلى حل المشكلة وهذا الحل يساعده في التعامل مع المواقف والمشكلات التالية بنجاح.

فالمدخل المنظومي يربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الحالية والمعرفة التالية أي يحقق اكتساب المعرفة الحالية في ضوء المعرفة السابقة وهما يساعدان في التعامل الناجح مع المواقف التالية واكتشاف المعرفة أيضاً أي النمو المعرفي.

المدخل المنظومي في القرآن الكريم:-

يتوجه المربون في هذا الوقت إلى المنحنى المنظومي في التدريس، وفي التفكير، للتغلب على عيوب التعلم القائم حالياً، والذي غالباً ما يعتمد على المنحنى الخطي، وفي غمرة هذا التوجه، ونظراً لما للقرآن الكريم من أثر في ثقافتنا وتربيتنا العقلية والروحية والنفسية والجسدية فقد ارتأت الباحثة استطلاع منهجية القرآن الكريم في التأمل مع فكر الإنسان ودور هذه المنهجية في توجيه الفكر وتنميته لدى الفرد، وقد ظهر من هذا الاستطلاع ما يلي:-

نهى القرآن الكريم عن إتباع المنحنى الخطي في التفكير وذمه ووصفه بالتقليد والتعصب الأعمى والمحافظة على موروثات الآباء والأجداد وعدم إعمال الفكر والعقل، ومثال ذلك قوله تعالى في وصف الكفار: ﴿إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِم مُّهْتَدُونَ﴾ (22) سورة الزخرف.

دعا إلى إتباع المدخل المنظومي في كل مواقف التفكير، لأن المدخل المنظومي هو منهج التفكير الذي يهتم بالوقائع جميعها دون استثناء وبالدرجة والمستوى نفسه، فهو ينظر في الوقائع وعلاقاتها الشبكية بين الأجزاء ومع الكل، والقرآن الكريم ينهج هذا المنهج في الخطاب وفي التربية العقلية والنفسية للإنسان، فهو يبحث في الأساليب وفي الأغراض.

ويحث على التأمل والاستنباط وهما جانبان يسمحان للإنسان أن يرتفع من الأهداف إلى القوانين والنواميس، ومن ناحية أخرى أن يرتفع من غايات بسيطة إلى غايات أسمى حتى يلحق بضالته أمام اللانهاية لهذه الإجراءات (جارودي، 1985: 552).

إن معظم آيات القرآن تحفز المخاطب دائماً على البحث في العلاقات، وتعرض له كل الوقائع والأحداث والظواهر التي تؤلف فيما بينها نسيجاً من العلاقات ذات الصلة بالهدف، أو الغرض الذي من أجله سيقت هذه الآيات، فهي تدعو إلى التفكير وإعادة التفكير والنظر وإعادة النظر والتأمل والتقليب والإنضاج، وتثير أشجان النفس وإعجابها، كما تحشد كل المشاعر لتكون قيد النص فيتصل أوله بآخره ولحمته بالسدادة فتسمو بالمخاطب في مدارج النور حتى إذا بلغت الهدف نضج معه عقل المخاطب واستقرت رواسيه في أعماق النفس الإنسانية.

ولننظر الآن في بعض النصوص القرآنية التي تعكس ذلك:-

قال تعالى: ﴿المر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ وَالَّذِيَ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ الْحَقُّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يُؤْمِنُونَ (1) اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لأَجَلٍ مُّسَمًّى يُدَبِّرُ الأَمْرَ يُفَصِّلُ الآيَاتِ لَعَلَّكُم بِلِقَاء رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ (2) وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (3) وَفِي الأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاء وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الأُكُلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (4) وَإِن تَعْجَبْ فَعَجَبٌ قَوْلُهُمْ أَإِذَا كُنَّا تُرَابًا أَئِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُواْ بِرَبِّهِمْ وَأُوْلَئِكَ الأَغْلاَلُ فِي أَعْنَاقِهِمْ وَأُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ (5) ﴾ (1-5) سورة الرعد.

إذا أمعنا النظر في هذه الآيات من سورة الرعد نجد أنها تشكل وحدة واحدة من أولها إلى آخرها، هدفها إثبات العلاقة الخالقية لهذا الوجود، وأن هذا الكون والإنسان والحياة مخلوقة لخالق مدبر للخلق وقادر على الخلق فهي دعوة للإيمان بالخالق وتدبيره للوجود وعلاقة ذلك بالحياة والموت، وقد استخدمت لإظهار ذلك فنون اللغة لتوضح العلاقات بين الظواهر، بينها وبين الإنسان، ومن ثم لتصب جميعها في علاقة واحدة هي علاقة الخالقية بالمعني المطلق، وهي لا تفتأ تذكّر المخاطبين بين الحين والآخر بضرورة استخدام أدوات الفهم كالتفكير المستمر والعقل، ومن ثم الوصول إلى التصديق الجازم والإيمان (يتفكرون – يعقلون – يؤمنون) ومن جملة ما لفت الانتباه في هذه الآيات:

فاتحة السورة التي تتعلق بمعجزة القرآن الكريم والذي آياته مؤلفة من مثل هذه الحروف (المر) ووصف القرآن بأنه الحق ووصف الإنسان بأنه نزاع إلى الكفر مع وجود هذه الآيات، وتعد الآية الأولى مقدمة وملخصاً لما جاء في بقية الآيات فعلاقة السماء بالأرض وعلاقة الاستواء على العرض بالخلق وعلاقة الشمس بالقمر وعلاقتهما معاً بالزمن وعلاقة الأرض الممتدة بذلك وفائدة الجبال الرواسي والأنهار والثمرات المختلفة.

قال تعالي: ﴿إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَى يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ذَلِكُمُ اللَّهُ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ (95) فَالِقُ الإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَنًا والشمس وَالْقَمَرَ حُسْبَانًا ذَلِكَ تَقْدِيرُ العزيز العليم (96) وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُواْ بها فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (97) وَهُوَ الَّذِيَ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ فمستقر ومستودع قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ (98) وَهُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُواْ إِلِى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ (99) ﴾ (95–99) سورة الأنعام.

ما أجمل هذا التعبير الذي انتظم من نسيج معجز فالق الحب، إخراج الحي من الميت والميت من الحي، فالق الإصباح، الليل سكناً، حركة الشمس والقمر، الحسبان والزمن، نسخر النجوم، ظلمات البر والبحر، الإنشاء من نفس واحدة، إنزال الله للمطر من السماء، التأكيد على أن الله هو مخرج النبات من الأرض وجعله مورقاً خضراً وفيه إشارة إلى أنه خالق سر نمو النبات المادة الخضراء، وتستمر عملية النمو فيخرج الله من ذلك ثمراً متشابهاً وغير متشابه ويظهر ذلك جلياً في الآيات، فالتنوع والاختلاف واضح للعيان، فالأصل واحد وعملية البناء الكلوروفيلي واحد

والازدهار واحد، والطلع متشابه، ومع ذلك يخرج ثمراً متشابهاً ومختلفاً في الحجم واللون والطعم ويظهر أوج اختلافه إذا أينع فمن الذي يتصرف به هكذا ومن الذي يراقبه؟!

إننا نرى بجلاء كرم الله وفضله على المخلوقات، ونرى بأعيننا مظاهر قدرته وعلمه وحكمته وإبداعه، وقد لفت أحد الباحثين الأنظار إلى عملية الإنبات واستعرض كيف انتقلت الثمار من حال إلى حال، من إخراج وإنبات للبذرة إلى ظهور الطلع، إلى عملية التلقيح، ثم تكبر هذه الثمرة شيئاً فشيئاً حتى تشتد وتعظم، ثم إلى ظهور صلاحها حتى تتفتح وتصبح صالحة للغذاء فهذه المتغيرات العديدة والتي تحوي عمليات هائلة في الخلايا مع أنزيماتها، لا بد لها من مغير ومن إله مراقب ومشرف ومطلع عليها.

ولا أنسى بدوري ذكر منظومة الوسائل التي نُسِجَت بكل خصائص اللغة وجميع الوسائل التعليمية وبطريقة معجزة جذبت قارئها وكان لها دور في بقاء أثر التعلم والعمل على تنمية الاتجاه نحوه، ومن أساليبها التساؤل والنظم والمفاجأة والملاحقة والمقارنة والتوبيخ والتعزيز وإعادة التوازن والتأكيد والاشتراط والاستقراء والاستنتاج .. الخ.

امتزجت جميعها في نسيج واحد من لدن عظيم يزود القيم وينمي المعرفة ويجعلها مؤثرة، ويشكل العقل ليصون به الطاقة الفكرية عن العبث والخمول ويصون النفس الإنسانية عن الوقوع في أحابيل الهوى والشهوات والمتع العاجلة ويرقي بنا في مدارس الكرامة الإنسانية وحسن التقويم لتحقيق إنسانية الإنسان في الدنيا والآخرة.

من الواضح جداً أن هذه الآيات وغيرها تحمل على التأمل والدراسة واستنباط العبرة بعد الفحص والتجربة والملاحظة والمشاهدة، إننا نرى هنا تحالف الاستقراء مع الاستنباط، فالمسلم بحكم تربيته الإسلامية نزاع إلى التوغل لربط كل هذه العلاقات بالقدرة الإلهية.

وخلاصة القول: إن القرآن الكريم اعتنى عناية خاصة بتنمية التفكير من كل جوانبه وركز على العلاقات البينية بين الأحداث والظواهر الطبيعية والاجتماعية، ووضع معايير ضابطة لطاقة التفكير لدى الفرد والمجتمع حرصاً عليها من الضياع والتشتت، وتوجيهها من جهة صحيحة مرتبطة بالواقع والبيئة التي تحيط بالإنسان، لمساعدته في التكيف والمواءمة في الوقت نفسه، حتى يتمكن من القيام بعبء مسؤوليته التي حملها الخالق له، وهي الاستخلاف في الأرض وإعمارها.

المدخل المنظومي في السنة النبوية:-

نظراً لما في سنة الرسول صلى الله عليه وسلم من أثر في ثقافتنا وتربيتنا العقلية والروحية والنفسية والجسدية فقد ارتأت الباحثة استطلاع منهجية الرسول صلى الله عليه وسلم في التعامل مع الفكر الإنساني ودور هذه المنهجية في توجيه الفكر وتنميته لدى الفرد والنظر بأن هناك علاقة بين منهجية الرسول صلى الله عليه وسلم والفكر المنظومي.

وبعد التفحص في المدخل المنظومي وجد أنه يعبر عن أجزاء مترابطة ومتفاعلة فيما بينها كأنها كل واحد غير مجزأ إلا أن كل جزء له شخصيته التي يسهم فيها ببناء الكل المتكامل. ومعلمنا الأول رسول الله صلى الله عليه وسلم: كان من خلال تعليمه الصحابة يعتمد على ربط الجزء بالكل وكان يعتبر أن أي تغيير سيكون له تأثيره المعين على باقي مكونات المنظومة الأخرى في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم مثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (النووي، 1918: 255).

وفي حديث آخر عن عبد الله بن عمر يقول: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته"، الإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته ألا فكلكم راع ومسئول عن رعيته" (النووي، 1918: 177).

وفي حديث آخر عن عبد الله بن عمر يقول: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه، ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرج عن مؤمن كربة من كرب الدنيا فرج الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلماً في الدنيا ستره الله في الدنيا والآخرة، والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه، ومن سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله به طريقاً إلى الجنة" (النووي:71,1918).

وفي حديث آخر عن عمر يقول: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: لو أنكم تتوكلون على الله حق توكله لرزقكم كما يرزق الطير تغدو خماصاً وتعود بطاناً" (النووي: 1918، 33).

ومن هذه الأحاديث التي فيها استطلاع منهجية الرسول صلى الله عليه وسلم في التعامل مع أصحابه وجد أنه يركز على ربط الأجزاء مع بعضها بعضاً ولا يركز على جزء دون الآخر، وهذه هي منهجية المدخل المنظومي في التعليم، وهي بذلك تكون متفقة مع منهج الرسول صلى الله عليه وسلم.

المدخل المنظومي والتربية الإسلامية (الفقه):-

كما سبق وأسلفنا أن الكثير من الباحثين في مجال التربية بشكل عام والتربية الإسلامية بشكل خاص أكدوا على أن المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية مدخل حديث من حيث مبناه ومصطلحاته إلا أنه قديم من حيث معناه ومحتواه، فقد برع علماؤنا الأوائل – رحمهم الله تعالى – في بيان أهمية العلوم الشرعية وطرق تدريسها وإعداد الطلاب لها، وكيفية التدرج بهم من مرحلة إلى مرحلة حتى تتسع مداركهم وتعظم معارفهم. وذلك بفضل تبني المداخل التي أثبتت فعاليتها في تدريس الطلاب.

ونحن بهذا الصدد نحاول أن نحدد العلاقة ونبين وظيفة المدخل المنظومي في مجال التربية الإسلامية ودوره في تنمية المفاهيم والاتجاه نحوها باعتباره هو محل اهتمام هذا البحث، حيث أكد (محمود بخيت: 2003، 442،443) أن العلوم الشرعية هي في حد ذاتها منظومة مفتوحة لها العديد من السمات هي:

1- **الغرضية:** أي أن لكل منظومة مجموعة من الأهداف ذات علاقة بطبيعتها فالعلوم الشرعية والتربية الإسلامية بوجه عام لها أهداف جمة منها:

- تعبيد الناس جميعاً لرب العالمين من حيث بيان العقيدة المبنية على التوحيد، ثم أهمية هذه العقيدة كقاعدة للعبادات والمعاملات وسائر الأحكام.
- بيان شمولية منظومة الإسلام لكل آفاق الحياة الروحية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والخُلُقِية والثقافية والتربوية والنفسية.
- تنقية الإسلام من الخرافات والبدع وطرح الآراء الفاسدة والأهواء الضالة.

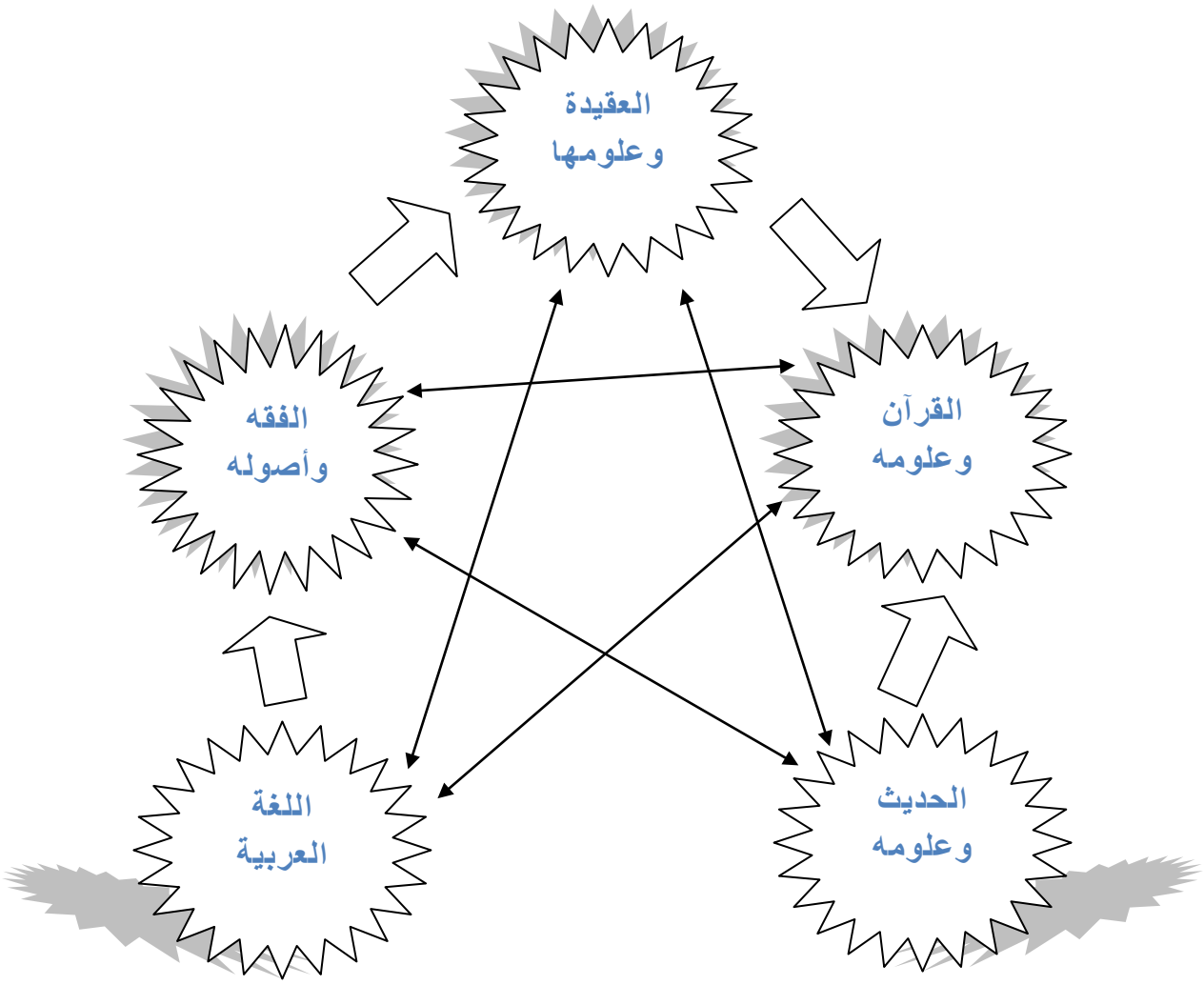
2- **الكل المركب:** أي أن المنظومة كل مركب من عدة أنظمة فرعية بينها علاقات تشابكية.
فالعلوم الشرعية كل مركب من عدة علوم بينها ترابط، وتشابك وكل علم من هذه العلوم يتكون من عدة علوم فرعية بينها تفاعل وتلاق، وهذا الترابط لا يأتي من قبيل المصادفة أو العشوائية وإنما هي منظومة متكاملة تحكمها قواعد محددة.

3- **الخصائص العينية:** أي الحدود التي تحيط بالمكونات والوظائف وتقصيها عن غيرها، فللعلوم الشرعية حدود تفصلها عن غيرها، إذ إن العلوم الشرعية طريقة التلقي والإخبار، أما العلوم التطبيقية فطريقتها البحث والاستنتاج.

4- **الدينامية العلمية:** ويراد بها التفاعل الذي يجري بين أجزاء المنظومة وما يؤثر في هذا التفاعل وما ينتج عنه.

ومما سبق يتبين لنا أن منظومة العلوم الشرعية وفق الفكر المنظومي تعد من المنظومات المفتوحة فهي تكون منهجاً محكماً ونظام حياة يتفاعل معها أفراد المجتمع فتنتج أمناً وطمأنينة وهداية للبشرية.

وليس لأحد أن ينكر مكانة هذه العلوم التي أثمرت في خلال ربع قرن دولة مترامية الأطراف ومتشعبة شرقاً وغرباً وأنتجت القادة الفاتحين، والدعاة الصادقين، وكونت شعوباً حرة شريفة كريمة، وحضارة ياقوتية لم يشهد التاريخ لمثلها، ولنوضح تلك العلاقة المنظومية بين تلك العلوم نضع الشكل التالي:



شكل (2.4)

شكل منظومة العلوم الشرعية

الفرق بين النظام والمنظومة:-

عبارة عن مجموعة من العناصر أو المكونات، والتي توجد بينها علاقات System النظام وحدود واضحة تفصل النظام عن المحيط، وعلاقات تبادلية معينة مع بيئة النظام. (الكامل:2005،62).

المنظومة Systemic: هي بنية ذاتية متكاملة تترابط مكوناتها ببعض ترابطاً بينياً في علاقات تبادلية التأثير ديناميكية التفاعل قابلة للتكيف، يعني أنها بنية مفتوحة وليست مغلقة عنكبوتيه التشابك لا خطية التتابع، والبنية المنظومية تكون أكبر من مجموع مكوناتها. فالخبرات التعليمية المتشابكة تعمل معاً ككل نحو تحقيق أهداف معينة وهي في حالة تغير ديناميكي دائماً وتتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو هدف من أهداف تدريس العلوم وغيره من المفاهيم أو أهداف تدريس العلوم الأخرى. (علي، ٢٠٠٣ "ب" : ٩٤)

ويوضح (سعودي وآخرون: 2005، 134) الفرق بين المدخل المنظومي Systemic Approach ومدخل النظم System Approach. كما في جدول (2.2).

جدول (2.2)

الفرق بين المدخل المنظومي ومدخل النظم

المدخل المنظومي	مدخل النظم
الكل المنظم الذي يتضمن التلقائية والابتكارية	نظام يشير إلى الترتيب
يؤكد على الوضوح والتكرار والتخطيط	يؤكد على الوضوح والتكرار والتخطيط
يستند على علم الابستمولوجيا وهو العلم الذي يبحث في مبادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها ومصدرها وقيمتها بمعنى أن الإنسان سخر الآلة لخدمته	تطبيق لعلم السيبرناطيقا وهو علم التحكم والاتصال بين الإنسان والآلة. بمعنى أن الإنسان آلة وكل أفعاله تتم وفق نظام محدد تحكمه وحدة تحكم دقيقة هي العقل.
يرى أن التعلم للإتقان يضم خصائص المتعلم والاتجاهات المختلفة والخبرات السابقة، والبنية المعرفية للمتعلم.	يرى أن التعلم للإتقان لا يحتاج سوى تصميم جيد للمواد التعليمية وطرق تدريسية مبرمجة مما يعوض مشكلة الفروق الفردية.
مكوناتها مترابطة ومتداخلة ومتناغمة ومتشابكة العلاقات وتحدها حدود اجتماعية ودينية وأخلاقية وهي مرنة تشجع على الابتكار.	يهتم بالمعطيات الكمية للموارد والإمكانيات وحساب النتائج المتوقعة بشكل رياضي فهي تتكون من مدخلات ومخرجات وعمليات ويتم توجيهها من خلال التغذية الراجعة.
عملية التدريس مترابطة ومتفاعلة ومتناغمة وخطواتها مترابطة تؤدي كل منها للأخرى، ولا يلزم المعلم بتتابع المراحل وإنما المعلم المنظومي الناجح لا يلتزم بخطوات مبرمجة ويكيف المراحل تبعاً لرؤيته لطبيعة الدرس.	ترتبط النظم مع بعضها بمجموعة من العلاقات أهمها العلاقات الهرمية والتواصلية والخطية، ومن استراتيجياتها خرائط المفاهيم ودورة التعلم لجانييه. بمعنى أن يلتزم المعلم فيها بخطوات محددة متتابعة.

وبناءً على ذلك ينبغي أن يكون محتوى التعلم ذا معنى للمتعلم، حتى يتمكن المتعلم من استخدام خبراته السابقة وتوظيفها لفهم الخبرات اللاحقة، ويتم ذلك في صورة علاقات متشابكة ومتناغمة وبطريقة منظومية.

مراحل التدريس المنظومي:

لكي يتم التدريس وفق المدخل المنظومي يفضل أن يمر بمجموعة من العمليات والمراحل يوضحها (محمد وآخرون: 2005،375، 376) كما يلي:-

١- التعرف إلى المعرفة والخبرات السابقة لدى المتعلم.

٢- اندماج المتعلم وتفاعله مع الخبرة السابقة.

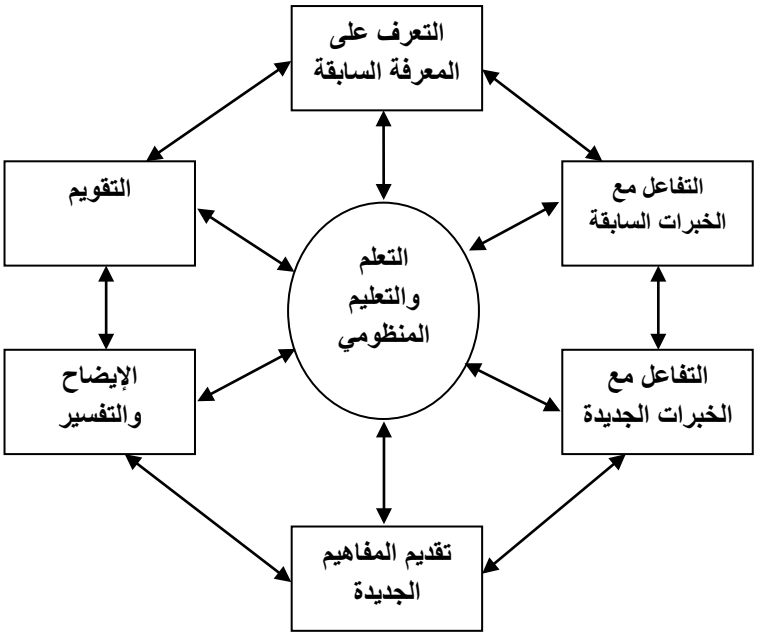
٣- استكشاف المتعلم للخبرات الجديدة بإجراء عمليات وأنشطة بحثاً عن إجابات للأسئلة.

٤- تقديم الخبرة الجديدة.

٥- الإيضاح والتفسير للخبرة الجديدة.

٦- التقويم.

ويمكن توضيح هذه المراحل كما في شكل (5):



شكل (2.5)

مراحل التدريس المنظومي

منظومية تدريس فروع العلوم الشرعية:

التدريس منظومة كسائر المنظومات وقد تكون هذه المنظومة لدرس مصغر أو لوحدة دراسية أو منهاج دراسي معين، ولأن هذا البحث يختص بتدريس أحد أفرع العلوم الشرعية وهو الفقه في ضوء المدخل المنظومي، فإننا سوف نتناول تدريس العلوم الشرعية كمنظومة وذلك لما يلي:-

1- لأن لها أهدافاً تتمثل في إعداد الفرد المسلم الملم بأمور دينه والمتميز في مجال الإمامة والوعظ والإفتاء وغير ذلك.

2- لأنها مركبة من عدد من الأنظمة كالمعلم والمتعلم والكتاب والوسائل وغير ذلك.

3- لأن لها عملية دينامية تتمثل في نموذج الضبط الآلي الذي يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة يسير وفق منظومة متكاملة:

المدخلات تشمل:	العمليات وتشمل:	المخرجات وتشمل:
✓ الأهداف	✓ علوم الحديث	✓ كتب الحديث بأنواعه.
✓ الحدود	✓ علوم الرواة	✓ صيانة حديث رسول الله.
✓ البيئة	✓ التخريج	✓ الأحكام الشرعية.

مثال لتطبيق المدخل المنظومي في علم الحديث:

إن المنهاج الذي اتبعه المحدثون في رواية الحديث ونقده كان منهاجاً متميزاً ومتقدماً أشبه ما يكون بالمنظومة، هذا المدخل الذي عرف حديثاً، والذي يعرف بأنه كل مكون من أجزاء مترابطة فيما بينها بعلاقات لها حدود وبيئة تقوم على حركة دينامية فيما بينها. ولقد أوضح (فايز أبو عمير، 2004: 219-220) بعض المنظومات التي يرتكز عليها الحديث النبوي الشريف التي تعرض لها فيما يلي:

إن المرتكزات التي قام عليها علم الحديث كمنظومة متسقة، يمكن أن تصور من خلال عناصر المنظومة التالية:

❖ **التغذية الراجعة:**

توصل (محمود بخيت:2003، 455) من خلال بحثه حول المدخل المنظومي والعلوم الشرعية إلى العديد من النتائج منها:

1- إن المنظومة سمة من سمات العلوم الشرعية لما بين هذه العلوم من علاقات تشابكية.

2- إن تدريس العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي من شأنه رفد المجتمع، وفي دراسة حول الثقافة الإسلامية والمدخل المنظومي توصل (عدنان الصمادي، 2004 : 432-433) إلى ما يلي:

إن الإسلام بكليته يشكل منظومة متكاملة يدور حول العقيدة وينبثق منها، حيث تمثل العقيدة منظومة تتناغم مع منظومة الإسلام آخذة منها معطية لها في إطار من التناغم كما ينبثق أيضاً من منظومة الإسلام بقية المنظومات التي تتألف منها منظومة الإسلام في الأصل متداخلة تنشأ بينها علاقات مترابطة لا تكاد تنفصل عن بعضها البعض، وهي في نفس الوقت تتمتع بالاستقلالية وحدود وبيئة خاصة، فمنظومة العبادة تتداخل مع منظومة النظام الاجتماعي والاقتصادي في النفقات والزكاة والكفارات والهبات والوصايا والوقف والميراث وغيرها، ولا تنفصل هذه المنظومة عن منظومة النظام السياسي حيث لا يضمن تطبيقها على وجهها المطلوب شرعاً إلا بقاضي وحاكم، كما تتداخل مع العلاقات الخارجية بالفيء والأنفال والغنائم وكل هذه تسعى لتحقيق هدف واحد وهو القضاء على الفقر وإحداث التوازن الاقتصادي، وهي أحكام شرعية والتقيد بها عبادة تحقق الغاية التي من أجلها خلق الإنسان، فالمنظومات ترتبط فيما بينها بعلاقات تبادلية مع منظومة العقيدة والمنظومة الكلية للإسلام.

وقد حرص الإسلام على تدريس ثقافته بشكل منظومي تقوم على أساسه الركائز التالية:

أولاً:- أن يؤمن الدارس بما يدرس.

ثانياً:- الدراسة بعمق واستنارة بمعنى دراسة الجزئيات والكليات من خلال كل مجموعة أي دراسة الشيء وما يحيط به.

ثالثاً:- دراسة من أجل التطبيق العملي لا من أجل الترف الفكري.

رابعاً:- دراسة الأصول أو المجموعات الأم ثم دراسة الفروع والعلاقات فيما بينها بشكل يظهر المدخل المنظومي في دراسة الثقافة الإسلامية، والحلقات العلمية خير دليل على ذلك فكل حلقة تعتبر منظومة مستقلة فَحَلقة اللغة وحلقة القرآن وحلقة التفسير وحلقة التوحيد وحلقة الفقه وحلقة السيرة....الخ وهكذا فكل حلقة منظومة تندرج تحتها مجموعات تربطها علاقات بينية فيما بينها وفيما بين المنظومة الأم.

مما سبق يتضح إمكانية استيعاب مواد التربية الإسلامية للتناول المنظومي وبالتالي إمكانية تنظيم محتواها وفقاً لهذا المدخل باعتبارها منظومة في حد ذاتها وذلك محل اهتمام هذا البحث.

المحور الثاني:

أولاً: التربيـة:-

بالرجوع إلى (لسان العرب) نجد أن الأصل اللغوي لهذا الاصطلاح يكاد يتساوى مع المفهوم الوظيفي لهذه الكلمة بالاستعمال الحديث، ولأن كلمة تربية في معناها اللغوي العربي يكاد يحدد معالم التربية وأهدافها على وجه العموم. فكلمة (تربية) ترجع إلى الفعل "ربى" الذي يرجعه البعض إلى الفعل "ربب"، ورب الشيء أصله ورب فلان ولده أي حفظه ورعاه وأحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولة، والمربوب هو الصبي والربيبة هي الحاضنة وربيها بمعنى نماها وزادها وأتمها وأصلحها (الكسواني وآخرون، 13:2003).

وتذكر معاجم اللغة ثلاثة أصول لغوية للتربية:

الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما وفي هذا المعنى نزل قوله تعالى: ﴿وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ﴾ (39) سورة الروم.

الأصل الثاني: ربى يربي على وزن خفي يخفي ومعناها: نشأ وترعرع.

الأصل الثالث: رب يرب بوزن مد يمد بمعنى أصلحه، وتولى أمره وساسه وقام عليه ورعاه. (النحلاوي: 1989، 12).

المقصود بالتربية:

للتربية تعريفات عديدة ومختلفة ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى سببين رئيسين وهما:

أولاً:- اختلاف الأشخاص القائمين على التعريف، واختلاف نظرتهم إلى الإنسان وفلسفتهم في الحياة، ومعتقداتهم التي يدينون بها.

وثانياً:- إن الفلاسفة والمفكرين والمهتمين بأمور التربية ينظرون إليها على أنها قضية جدلية (همشري:2007، 18).

ولقد تأثر مفهوم التربية بذلك تأثراً كبيراً، مع أنها واقع يعتمد على نظر وفكر.

وعلى ذلك فإن المفهوم الحضاري الشامل للتربية يعني أنها العملية الواعية المقصودة وغير المقصودة لإحداث نمو وتغير وتكيف مستمر للفرد من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية والاقتصادية والثقافية والعلمية، على أساس من خبرات الماضي وخصائص الحاضر واحتمالات المستقبل فتعمل على تشكيل الأجيال الجديدة في مجتمع إنساني في زمان ومكان معينين وتنمية

كل مكونات شخصياتهم المنفردة، وبما يمكنهم من تنميتها إلى أقصى درجة ممكنة من خلال ما يكتسبونه من معارف واتجاهات ومهارات تجعل كل فرد مواطناً يحمل ثقافة مجتمعه، متكيفاً معها.

ثانياً: التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية، تربية نوعية، أرادها الله سبحانه وتعالى لخلقه من بني آدم عليه السلام، فخلقهم وجعل لهم منهجاً حتى تكتمل الأمانة كما أرادها الله سبحانه وتعالى.

وكون التربية الإسلامية أشرف المباحث من كونها منهج رباني يجعلها أكثر تميزاً عن المباحث التعليمية الأخرى في هذا المبحث ألقت الباحثة الضوء بوجه عام على التربية الإسلامية ومن ثم أجملت القول حول وحدة الفقه الإسلامي لإلقاء الضوء على تدريس الفقه بالمدخل المنظومي.

ولقد ذكر "أبو دف" أن مصطلح التربية جاء في ثلاثة مواضع من كتاب الله:

في معرض الحديث عن طبيعة العلاقة بين الأبناء والآباء قال تعالى: ﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ (24) سورة الإسراء. وقال تعالى في موضع آخر: ﴿قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾ (18) سورة الشعراء.

كما ورد مصطلح التربية مخاطباً به المعلم ﴿وَلَكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ (79) سورة آل عمران. ("أبو دف، 2008: 5").

وورد لفظ يربي في الحديث الشريف وذلك في صحيح البخاري في مضاعفة الله عز وجل أجر المتصدق "يربيها لصاحبها كما يربي أحدكم فلوه". فالتربية هنا للجسم. (أحمد، وإبراهيم 1999: 37).

مما سبق يتضح أن التربية لم ترد بلفظها في القرآن الكريم، كما لم ترد في أحاديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وإنما ورد في القرآن وفي أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ربى) و(يربو) و(يزكي) الذي يدل على معنى (يربي)، وورد في حديث الرسول – صلى الله عليه وسلم – لفظ (ربوا) بصيغة الأمر كما ورد لفظ "يربي". (أحمد، وإبراهيم، 1999: 36).

التربية في اللغة، من ربا الشيء زاد، ورباه تربية، أي: غَذاه وهذا لكل ما نمى كالولد والزرع ونحوه، وتأتي أيضاً بمعنى التنمية، فيقال: رباه نماه وربى فلاناً، غذاه ونشأه وربى، نمى قواه الجسدية، والعقلية، والخلقية.

والرب، المصلح والمدبر والجابر والقائم، ويقال لمن قام بإصلاح شيء وتنميته قد ربه يربه، فهو رب له وقد سمي الربانيون لقيامهم بالكتب. (أبو دف، 2007: 2)

وقد عرفت التربية الإسلامية: بعدة تعريفات ولعل السبب وراء التعدد في هذه التعريفات يرجع إلى أسباب منها: اختلاف الظروف التاريخية واختلاف الأماكن، واختلاف المختصين ومهما اختلفت تعريفات العلماء للتربية إلا أنها كانت جميعها تدور حول مفهوم واحد وهو: التربية الإسلامية "هي بناء الإنسان بناءً متكاملاً عقلياً واجتماعياً وخلقاً وجمالياً وإنسانياً، كي يكون هذا الإنسان بشخصيته المنسجمة لبنة حية فعالة في بناء مجتمعه" ومن خلاله يمكن استعراض تعريفات التربية الإسلامية بالاصطلاح، فقد عرفها عبد الرحمن النحلاوي بأنها: التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام وتطبيقه كلياً في حياة الفرد والجماعة. (النحلاوي، 1989: 20).

وعرفها، وليد العياصرة بأنها عملية تنشئة إسلامية تمكن الفرد المسلم، من تحقيق أهداف الإسلام، وعلى رأسها عبادة الله، وعمارة الأرض، مراعية الشمول والتكامل. فهي تربية تسعى إلى تنمية جوانب الشخصية الإنسانية، لترتقي هذه الشخصية إلى مستوى يمكنها من تطبيق الإسلام في المجتمع بما يكفل ازدهار الدنيا وسعادة الآخرة.

وعرفها يالجن بأنها: إعداد المسلم إعداداً كاملاً من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام. (يالجن: 1989، 20).

وعرفها البيضاوي بأنها "تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً" (البيضاوي، ب. ت، ج1، 3).

وعرفها الشيباني: "إعداد المسلم الصالح لحياة الدنيا والآخرة " (الشيباني:1975، 498).

وعُرفت بأنها منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم، والعمليات، والأساليب، والقيم، والتنظيمات التي يرتبط بعضها بالبعض الآخر في تآزر واتساق تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع وتسعى إلى تحقيق العبودية لله بتنمية شخصية الإنسان بصفته فرداً وجماعة من جوانبها المختلفة بما يتفق والمقاصد الكلية للشريعة التي تسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة. (علي سعيد،2007: 32،33)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن التربية الإسلامية هي:

1- عملية شاملة تستوعب مكونات الطبيعة الإنسانية (روحاً، وعقلاً، وجسداً)، كما أنها تعد الإنسان للحياة الدنيا والآخرة معاً.
2- تستهدف الفرد والمجتمع دون التفريط بأي منهما، أو التركيز على واحد دون الآخر.
3- تقوم على التدرج، وتؤكد على الاستمرار وصولاً إلى الكمال الإنساني.
4- تستمد محتواها من خلال منهاج الإسلام الشامل، بما فيه من أسس، وقيم، ومبادئ. (أبو دف: 2007، 12).

ومما سبق يمكن أن أعرف التربية الإسلامية "بأنها عملية موجهة تهدف إلى تنمية جميع جوانب الإنسان ليكون إنساناً صالحاً وفقاً للمنهج الإسلامي".

خصائص التربية الإسلامية:

1- ربانية المصدر:

فالتربية الإسلامية تقوم على أساس أن الخالق هو الأعرف بالطبيعة البشرية التي خلقها ومن ثم فإن الخالق وحده هو القادر على وضع الأسس العامة لتربيتها، وبالتالي فإن منهج الإسلام وتصوراته ومبادئه التربوية، هي الإطار الأساس لتربية هذا الإنسان. (أبو دف،2007: 19).

فالتربية الإسلامية، بعقيدتها، وأصولها، وأحكامها، من عند الله سبحانه وتعالى: قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا﴾ (174) سورة النساء.

وربانية التربية تعني ربانية الوجهة والغاية، فالتربية الإسلامية تستمد من مصدر ثابت لا يتغير ولا يتبدل، قال تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ﴾ (174) سورة النساء، فإن هذا المصدر مستقل متميز لا يتدخل فيه بشر كان من كان بالتعديل وفقاً لهوى أو مصلحة، فهو المصدر الاعتقادي الوحيد الباقي بأصله الرباني وحقيقته الربانية، فالتصورات الاعتقادية التي جاءت بها الديانات قبله قد دخلها تحريف في صورة من الصور، وقد أضيفت إلى أصول الكتب اللامنزلة شروح وتصورات وتأويلات وزيادات ومعلومات بشرية أدمجت في صلبها، فبدلت طبيعتها الربانية، وبقى الإسلام وحده محفوظ الأصول، وصدق وعد الله في شأنه ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (9) سورة الحجر. (على: 2007، 56،57).

ومن هنا نجد التربية الإسلامية تقوم على أساس ثابت هو أنه لا إله إلا الله وأن محمداً عبده ورسوله. ونتج عن هذه الحقيقة أن الغاية الأساسية للتربية هو العبودية لله سبحانه وتعالى، وكلما ازداد الإنسان في عبوديته لله كلما ازداد كماله وعلت درجته. (عبد الله، وآخرون، 2001: 34).

2- الشمول:

الشمول من خصائص الشريعة الإسلامية ذلك أن كل جانب من جوانب الحياة له حكمه الملائم. والتربية الإسلامية تهتم بالشخصية الإسلامية من جميع جوانبها. إنها تهتم بالعقل الإنساني وتحث الإنسان على تنمية العمليات العقلية العليا مثل التفكر والتدبر وربط الأسباب بالنتائج وتحارب التربية الإسلامية التفكير الخرافي واتباع الهوى والتسرع في إصدار الأحكام.

والتربية الإسلامية التي تهتم بالعقل تولى عناية كبيرة بالجانب الروحي من الإنسان، لذا جاءت العبادات لتكون بمثابة محطات يتزود فيها الإنسان المؤمن بالتقوى كي تظل صلته بالله سبحانه وتعالى وثيقة، وكي يتجه إليه في كل عمل يقوم به. (عبد الله، وآخرون، 2001: 51،52).

وكذلك يحرص الإسلام على أن يوجد الوعي الصحيح عند المسلمين بما يجري خارج أوطانهم ويحثهم على أخذ الحكمة حيث كانت، وطلب العلم من أي مكان، وبالتالي خدمة البشرية بهذه التربية: ﴿الم(1) غُلِبَتِ الرُّومُ(2) فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُم مِّن بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ(3) فِي بِضْعِ سِنِينَ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِن بَعْدُ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ(4)﴾ (1-4) سورة الروم. (فرحان :1982، 41).

وقد تجسد الشمول أيضاً من خلال اهتمام المسلمين بإكساب أطفالهم لغتهم وآدابهم، كما حفظوهم القرآن والحديث، وفقهوهم في الدين، ودربوهم على أنواع الرياضيات، وأشركوهم في أعمالهم، فخرجوهم مكتملين أصحاء العقل والنفس والبدن. (أبو دف: 2007، 22).

ومن الملاحظ أن التربية الإسلامية تستخدم أساليب متنوعة في التعليم والتربية، تشمل الحفظ والفهم والاعتبار والتدبر والرغبة والرهبة، والتعلم بالممارسة وبالتجربة، وبضرب الأمثال، والقدوة المؤثرة، وبهذا الشمول والتكامل تخاطب عقول المتعلمين، وقلوبهم، وعواطفهم، وتنظم سلوكهم بما يوافي فطرتهم. (النحلاوي: 1989، 22، 23).

3- التوازن:

التوازن أساس من أسس التنمية الموضوعية للفرد، وهو مخلوق بهذا التوازن، والشرع أقام الحياة على التوازن. (الأسمر: 1997، 53). ونجد أن التربية الإسلامية توازن بين العقل والعاطفة، فلا يبغي أحدهما على الآخر فهي تربيهما معاً، ويلحظ أن بعض سور القرآن الكريم ذات الآيات القصار، يتخللها حوار تزويدي، كلما استيقظ العقل، فكر وتأمل، وتحركت انفعالات الخوف، استجابة لترديد سؤال الحق (أبو دف: 2007، 25). ويقصد بهذا التوازن أن لا تهمل التربية جانباً أو تركز على جانب واحد على حساب الجوانب الأخرى، فقد تعنى إحدى النظريات التربوية بالروح والجسم والعقل ولكن يتم التركيز على جانب واحد هو العقل كما هو الحال في فلسفة أفلاطون. أما التربية المتوازنة فهي التي تهتم بالجوانب المتعددة وتعطي كلاً منها القدر الذي يستحقه من الرعاية. (عبد الله وآخرون: 2001، 52). ونجد أن الإنسان المسلم متوازن في جميع أمور حياته فنجد أنه يوازن بين الدنيا والآخرة فنجده يعمل لدنياه كأنه يعيش أبداً، ويعمل لآخرته كأنه يموت غداً.

بعض مصادر التربية الإسلامية:

لو نظرنا إلى مصادر التربية الإسلامية سنجد أنها هي نفسها مصادر الإسلام، وذلك لأنها تعني بالفرد حق عناية وحتى تكون إسلامية فهي تستوحي مفاهيمها وقيمها وأهدافها وأساليبها من تلك المصادر وهي على النحو التالي:

المصدر الأول:- القرآن الكريم:

إن الاعتناء بتنشئة الفرد من جميع جوانبه مستوحى من مصدر أساسي اهتم بجميع المخلوقات بما فيها الجنس البشري ألا وهو القرآن الكريم فهو "كلام الله المعجز المنزل على محمد -صلى الله عليه وسلم- المتعبد بتلاوته" (صالح، 29)... القرآن الكريم هو المصدر الأول المعتمد عليه في معرفة الملامح العامة والقواعد الأساسية لمنهج التربية الإسلامية وهو الكتاب الذي تسابق في وصفه البلغاء والشعراء، ولا نجد أبلغ من وصف صاحب الرسالة محمد -صلى الله عليه وسلم- قال: كتاب الله فيه أنباء من كان قبلكم وخبر من كان بعدكم (الصابوني، 1981: 6). فنجده هو الهدي المبين الذي يهتدي به الناس أجمعين فنجد أنه كوَّن جيلاً من الصحابة كان جيلاً يحمل التميز في جميع أموره. نجد أن القرآن الكريم قد احتوى كل ما يخص الكون. وقد تناول أساليب تربوية تناسب الفطرة، منها، التربية بالحوار، والتربية بالقصة، والتربية بالترهيب والترغيب، والتربية بالأمثال والقدوة (علوان، 1981،ج2). وحتى نستفيد من كتاب الله -عز وجل- في مجال التربية، كان لابد من امتلاك مهارات التعامل معه قراءة، وفهماً، وممارسة، وبذلك يمكن أن

نستخرج حاجاتنا التربوية من خلال آياته ذلك أن عطاءه لا يقف عند حد معين ﴿قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾ (109) سورة الكهف. (أبو دف، 2007: 14).

المصدر الثاني:- السنة النبوية:

هي المصدر الأساسي الثاني للتربية الإسلامية بعد القرآن الكريم فهي المكملة والشارحة والمفصلة له والسنة لغة: "الطريقة سواء كانت محمودة أو مذمومة"، أما في اصطلاح الأصوليين فهي ما صدر عن الرسول صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير. (عبد الله وآخرون، 2001: 29). فالسنة "إما مؤكدة لما ما في القرآن الكريم، أو مبينة له بتفصيل لمجمله، أو تقيد لمطلقه وتخصيص لعامه". (القاضي نقلاً عن سعيد، 2002: 67). ونجد أيضاً أن السنة النبوية هي تطبيق عملي للمبادئ القرآنية ينجم عنه وضوح في الطرق التربوية الموصلة إلى تلك المبادئ السامية. وإذا كان القرآن الكريم، يمثل الإطار النظري في الإسلام فإن السنة النبوية تمثل الترجمة العملية له، إلى واقع عملي، ولذلك كانت الممارسات التربوية في السنة أوضح منها في القرآن الكريم (بكر، 1983: 89).

كان الرسول صلى الله عليه وسلم مربياً عظيماً ذا أسلوب تربوي فذ يراعي حاجات الإنسان وطبيعته من المهد إلى اللحد، ويأمر بمخاطبة الناس على قدر عقولهم ويراعي الفروق الفردية بينهم، وكذلك يشبع كل ما عندهم من دوافع غريزية ومن ذلك كله يدعوهم إلى الله وتطبيق شريعته لتكميل فطرتهم وتهذيب نفوسهم وتوحيد نوازعهم وقلوبهم وتوجيه طاقاتهم لخدمة الإسلام والمسلمين. فقد تميزت شخصية الرسول التربوية صلى الله عليه وسلم، حيث كان الله –عز وجل– مؤدبه ومعلمه، كما جاء في قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً﴾ (113) سورة النساء. وقد امتدح القرآن الكريم خلق الرسول المربي عليه الصلاة والسلام ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (4) سورة القلم. (أبو دف، 2007: 15).

وللسنة النبوية في هذا المجال التربوي فائدتان عظيمتان:

1- إيضاح المنهج التربوي الإسلامي المتكامل الوارد في القرآن الكريم وبيان تفاصيله التي لم ترد في القرآن الكريم.
2- استنباط أسلوب تربوي من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه ومعاملته الأولاد وغرس الإيمان في النفوس، وقد أدرك بعض العلماء هذه الأهداف التربوية وصنفوا أحاديث تصنيفاً تربوياً مثل ما فعل عبد العظيم المنذري في كتاب الترغيب والترهيب. (حماد، معمر،

2002: 42). ومن هنا نستطيع أن نقول إن الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم مطلب شرعي موجه من القرآن الكريم. وهذا الاقتداء ينبغي أن يكون كاملاً يشمل جميع مجالات الحياة بما فيها التربية والتعليم، وذلك من منطلق أن الدين الإسلامي بطبيعته يشمل "نظام الحياة الكامل الشامل لنواحيها الاعتقادية، والفكرية، والخلقية والعملية". (المودودي، 1975: 136). ويمكن لنا أن نجد الاستقرار والوضوح الذي فقد من التربية في عالمنا العربي والإسلامي ونجد التربية الإسلامية المبتغاة لتربية النشء المسلم كان لابد من الرجوع إلى السنة النبوية التي هي الأصل بعد القرآن الكريم وبهذا نكون قد عملنا بوصية رسولنا الكريم إذ قال "تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما كتاب الله وسنة نبيه" (ابن أنس، ب.ت،ج2، 899).

المصدر الثالث:- الاجتهاد:

عرف بأنه بذل الجهد والطاقة للوصول إلى حكم شرعي.

وباعتبار التربية الإسلامية مشتقة من الإسلام ومقاصده فهي تنتمي إلى الأحكام الشرعية أيضاً، ومجال الاجتهاد فيها واسع وعريض، ومفهوم الاجتهاد في مجال التربية والتعليم يعني بذل العلماء المسلمين جهدهم وطاقتهم وقدراتهم في فهم نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية المتعلقة بالمفاهيم أو التصورات أو القضايا المتعلقة بأساسيات التربية الإسلامية وأبعاد جوانب النظام التربوي لها. (حماد، معمر، 2002: 43). وعلى مر التاريخ قدم المفكرون المسلمون اجتهادات في الميدان التربوي، تعد مصدراً من مصادر التربية الإسلامية (أبو العنين، 1986: 36)، ولا يمكن غض الطرف عن التراث التربوي الإسلامي الشامل والغني في مجال الفلسفة التربوية والمناهج وإعداد المعلم والمتعلم، شارك في إنتاجه علماء الكلام والفلاسفة والفقهاء من أهل السنة (أبو دف، 2007: 18).

أسس التربية الإسلامية:

1- الأساس العقدي:

تقوم التربية الإسلامية على العقيدة الإسلامية التي أوحى الله تعالى بها إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم والعقيدة هي "التصديق الجازم بالقضايا الإيمانية الواردة في الكتاب والسنة المتعلقة بالإلهيات والنبوات والسمعيات تصديقاً جازماً لا شك فيه ولا ريب" (عاشور: 2006، 5). هذا الإيمان يقتضي أن يؤمن المسلم بكل ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة عن: الإنسان والكون والحياة، والتربية الإسلامية تأخذ بها وتعتمدها لبناء الشخصية الإنسانية السوية المؤمنة بربها، الحريصة على العقيدة الصحيحة. ومن مقتضيات هذه العقيدة أن يحقق الإنسان

الغاية التي خلق من أجلها (عبادة الله تعالى)، من خلال الالتزام بالتشريعات التي أوحى الله تعالى بها. (العياصرة، 2010: 459).

2- الأساس المعرفي:

تعرف المعرفة بعدة تعريفات نأخذ من التعريفات التعريف التالي: "صيغة معقدة من الحقائق والصور والمفاهيم والمبادئ عن الأشياء والظواهر من الخارج والداخل نتيجة انعكاسها على النشاط العقلي (الإدراك والوعي) عن طريق تفاعل أعضاء الحواس والتفكير المجرد بظواهر عالم الشهادة وآياته المختلفة في الآفاق وفي الأنفس (الخوالدة، 2003: 263).

أهمية تدريس التربية الإسلامية:

إن تدريس التربية الإسلامية تزداد أهميته في هذا العصر عصر العلم والاتصالات والتكنولوجيا وذلك لعدة أسباب:

1- طغيان الناحية المادية على حياتنا المعاصرة مما خلق خواء روحياً، وأضعف القيم في نفوسنا. ولهذا فحاجتنا ماسة إلى تربية دينية تعيد إلينا التوازن المفقود.
2- انشغال الوالدين عن تنشئة الأطفال تنشئة إسلامية، نتيجة انشغالهما بالعمل ومتطلبات الحياة، مما جعل العبء على كاهل المدرسة.
3- كثرة المذاهب والتيارات الفكرية التي يتعرض لها شبابنا مما يتطلب تحصينهم بتربية دينية وقائية تقيهم شرور هذه المذاهب، وتعينهم على مواجهتها، بل وتفنيد أضاليلها.
4- تخلف المسلمين وتطلعهم إلى ملاحقة الحضارة الحديثة، وهذا يتطلب جيلاً صالحاً عارفاً بقيمه، وحقوقه وواجباته، والتربية الإسلامية توفر تلك الأسس الصالحة لتكوين هذا النشء.
5- ما يشيع في مجتمعاتنا المحلية من جرائم وانحرافات، مردها ضعف الوازع الديني في النفوس، مما يتطلب تربية إسلامية للأفراد منذ صغرهم، تربي القيم، وتدعم الصالح من العادات والتقاليد، وتنبه إلى الضار منها كالإسراف، والتواكل، والتعصب.
6- الصحوة الإسلامية المنتشرة في العالم الإسلامي، والتي تهدف إلى تطبيق الإسلام في كل شؤون الحياة. وهذه تتطلب تربية دينية تحميها من الانحراف، وتجعلها أداة بناء لا هدم للمجتمع والأفراد (موسى، 2004: 24 ،25).

ومما سبق يتضح أن تدرس التربية الإسلامية بات أمراً معروفاً لدى المسلمين بوجوبه من منطلق وجوبه الديني، وأنه يجب على الأفراد تعلمه، فكل مسلم مجبر دينياً أن يذهب ويتعلم أمور دينه، وعلى كل من تعلم أن يعلم من لم يتعلم. وأن على الجميع أن يعملوا في تطبيق المبادئ التربوية الإسلامية على أنفسهم وعلى أبنائهم وأهليهم وأن يأمروا بها غيرهم ويدعوهم إليها.

التربية الإسلامية في منهاج التعليم الفلسطيني :

فلسطين ؛ أرض الأنبياء ومهد الرسالات ... قلب بلاد الشام ... فيها بيت المقدس ، قبلة المسلمين الأولى ، وأفضل الخيارات لهم آخر الزمان بتوجيه خاتم الأنبياء والمرسلين ﷺ .

ففي حديث عَبْدِ اللَّهِ بْنِ حَوَالَةَ ﷺ أَنّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ : **(سَيَكُونُ جُنْدٌ بِالشَّامِ ، وَجُنْدٌ بِالْعِرَاقِ ، وَجُنْدٌ بِالْيَمَنِ)** ، فَقَالَ رَجُلٌ : فَخِرْ لِي يَا رَسُولَ اللَّهِ ، إِذَا كَانَ ذَلِكَ ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ : **(عَلَيْكَ بِالشَّامِ ، عَلَيْكَ بِالشَّامِ ، عَلَيْكَ بِالشَّامِ ، فَمَنْ أَبَى فَلْيَلْحَقْ بِيَمَنِهِ وَلْيَسْقِ مِنْ غُدْرِهِ ، فَإِنَّ اللَّهَ قَدْ تَكَفَّلَ لِي بِالشَّامِ وَأَهْلِهِ)** [فضائل الصحابة لأحمد بن حنبل : 1514]

ذلك كاف لأن تكون لفلسطين الصدارة في الدفاع عن الأمة الإسلامية ومستقبلها الواعد المشرق ، ومنه تتولد المسئوليات الضخام على قادتها للاجتهاد في تحسين التوجيه والترشيد السليم في تربية الأجيال جيلاً بعد جيل...

ومن هنا واجب على القائمين بمهام العملية التعليمية في فلسطين ضرورة إعادة النظر – حيناً بعد حين – في المنهاج التعليمي التربوي الفلسطيني مفصلاً على العموم ، ومبحث التربية الإسلامية بوجه خاص ، واختبار مدى تأثيرها في السلوك ، وتداخلها في بقية المباحث سواء .

وعليه فإن مبحث التربية الإسلامية الفلسطيني يجب أن يعالج كافة جوانب العملية التعليمية المتعلقة في بناء المستقبل الواعد للقضية الفلسطينية الإسلامية ، هذه الجوانب هي :

- الطالب الفلسطيني .
- المعلم الفلسطيني .
- المجتمع الفلسطيني .
- القضية الفلسطينية الإسلامية : تاريخها ... حاضرها ... مستقبلها .

والناظر في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية في فلسطين [وزارة التربية والتعليم : 1999م] يجد أن الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية أهم ما أخذه بعين الاعتبار دور التربية الإسلامية من بين سائر المواد المقررة في العملية التعليمية والتربوية في بناء مرجعية شرعية للطالب ، وتأصيل الهوية ، وتحديد قسمات وبيان ملامح الشخصية الفلسطينية .

ذلك لأن التربية الإسلامية تعتبر الوسيلة الأساسية لربط المتعلمين بقيم ومنطلقات الكتاب والسنة ، وتحقيق الانفعال بهما ، وكونها تمثل الركيزة والقاعدة الأساس للبناء والتشكيل العقدي لدى الأجيال ، ولأن أهم ما تهدف إليه هو تزويد النشء بالحصانة الواقية من كل انحراف أو سقوط ، وتبصرهم بالحياة القائمة على العلم والعمل والعدل والحق والمحبة والإخاء ، وكذا تعمل على بناء

سلوكهم، وترسخ عندهم منهج الاعتدال ليحسنوا مواجهة التحديات ، ويستوعبوا المتغيرات ، ويدركوا خلود الإسلام وقدرته على إسعاد الإنسان في كل زمان ومكان .

ولقد أشار الفريق الوطني المكلف أنه استفاد بعدد من الخبرات في إعداد المناهج وخاصة الحديثة منها، حيث اطلع على مناهج التربية الإسلامية في الأردن ومصر والعراق وسوريا والمغرب العربي، ودول الخليج، وكذلك اعتمد على مشروع توحيد المناهج وخطة بناء المنهاج الفلسطيني الأول .

ونبه الفريق إلى أنه راعى متطلبات المرحلة وخصائصها عند وضع الأهداف ، والتزم جملة من المبادئ التربوية التي تكفل للمنهاج تحقيق أغراضه ، من أبرزها ما يلي :

- انسجام المادة مع عدد الحصص المقررة لها .
- علاج موضوعات الكتاب على طريقة الوحدات ، بحيث تدور كل وحدة حول محور معين، يرتكز على أصول القرآن الكريم والسنة النبوية .
- مراعاة مبدأ التكامل والشمول بين فروع المادة ومجالاتها المختلفة .
- التأكيد على مركزية فلسطين الإسلامية والقدس خاصة .
- عدم إدراج الأساليب والوسائل والأنشطة ضمن المحتوى بل إبرازها بشكل مستقل .
- مراعاة التنسيق والترتيب والترابط بين الموضوعات .
- التأكيد على منحنى التكامل بينه وبين بقية المباحث الأخرى وبخاصة اللغة العربية .
- الحرص على ربط التربية الإسلامية بحياة الطالب ومشكلاته ، وبحياة المجتمع وقيمه ومثله ، من غير تعسف أو تفريط .

ومن تلك المنطلقات والالتزامات ، تمكن الفريق من خط ثمانية خطوط عامة لمنهاج التربية الإسلامية الفلسطيني في المراحل التعليمية الأساسية والثانوية (1 – 12) ، كما يلي :

الخط الأول : الأسس العامة لمنهاج التربية الإسلامية .

الخط الثاني : الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية .

الخط الثالث : الأهداف الخاصة لمنهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية .

الخط الرابع : الأهداف والكفايات الخاصة لمنهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية .

الخط الخامس : بناء المنهاج (العناصر والمبادئ والمرتكزات) للمرحلة الأساسية .

الخط السادس : بناء المنهاج (العناصر والمبادئ والمرتكزات) للمرحلة الثانوية .

الخط السابع : الخطة الدراسة والكتاب المدرسي ودليل المعلم للمرحلة الأساسية والثانوية .

الخط الثامن : الأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم للمرحلتين الأساسية والثانوية .

ومما سبق وبعد إطلاع من الباحثة على الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني التي ضمت المبادئ الأساسية التي على أساسها خُطت الخطوط العامة للمنهاج الفلسطيني ومن خلال كون الباحثة عملت مدرسة تربية إسلامية ووجدت ضرورة تطوير التربية الإسلامية ، ومرورها على دراسة بعنوان : إصلاح العملية التعليمية لمساق التربية الإسلامية للدكتور ماهر الحولي وبعد إطلاع الباحثة على دراسة الباحث أحمد مجدي مشتهى رأت أن توافقه بما خطه ، من الملاحظات والتوصيات علّها تصل للمسئولين في مواقعهم فيأخذوا بها في عمليات التطوير لمنهاج التربية الإسلامية ، هذه الملاحظات هي :

1. مجرد وجود منهاج فلسطيني – في حد ذاته – إنجاز عظيم للشعب الفلسطيني لطبيعة المرحلة التي تمر بها فلسطين من احتلال جاثم على أرضها ومقدساتها وشعبها ومؤسساته المختلفة منذ عشرات السنين .
2. إفراد مبحث التربية الإسلامية كمبحث مستقل وجعله أساسياً دون دمجه مع غيره من المباحث إسهاماً ضالعاً في التأكيد على إسلامية فلسطين تاريخاً وحاضراً ومستقبلاً .

أما التوصيات فهي من باب أن الجهد المبذول في إعداد المنهاج جهد بشري في تنظيمه وتنسيقه وجمعه، وهو بلا شك لا يخلو من خطأ أو زلل، فالله تعالى وحده صاحب الكمال الكامل، وزيادة على ذلك أن المنهاج الفلسطيني الحالي – نسخة تجريبية – مما يعني أنه في طور التجريب والتقييم والمتابعة ، والتوصيات هي:

1. ضرورة التنبه لطبيعة ومواصفات مراحل النمو المختلفة للطلبة، ومستويات التفكير وخطوات تطوره في كل مرحلة من المراحل العمرية .
2. التنبيه على أهمية اختيار المصطلحات اللغوية الأصلية للدلالة على معاني الولاء والبراء، دون المواراة فيها أو تمويهها وتمويع معانيها الخالصة، للحد من أخطاء الفهم .
3. استدراك الفجوات الحالية في مقررات بعض الصفوف، فبعض المقررات خال من مقرر تلاوة القرآن أو حفظه وتفسيره أو علوم القرآن، وكذلك بقية الفروع الأخرى للتربية الإسلامية، فالأصل أن يسير الأمر بنوع من التوازن والشمول.
4. ضرورة التدرج في الطرح لفروع التربية الإسلامية كاملة، خصوصاً في فرع التلاوة والتجويد وفروع الفقه المختلفة، فلا يصح أن يغيب الطالب عن أحكام التلاوة إلا ما نذر في أول أربع سنوات دراسية، وفي الخامسة يقر عليه كتاب مستقل لها.
5. في داخل كل فرع من الفروع يجب مراعاة التدرج داخله، كما التدرج في المبحث، مع الانتباه للترابط بين كل الفروع في تقدمها واتساعها. ومن هنا فإن بعضاً من الفروع بحاجة

لإعادة ترتيب وتنظيم ، حيث إن عدداً من الفقرات مكررة أو مطروح مراجعتها عدة مرات ، في مقابل أن فقرات أخرى لم تحظ إلا بالإشارة فقط .

6. العمل على دمج الجوانب النظرية والعملية في الفروع التي تضم الجانبين للوصول لبناء متوازن غير منقوص ، ومثال ذلك : التلاوة والتجويد والفقه ...
7. مراجعة فقرات الفروع المختلفة في التربية الإسلامية ، فعدد من الفروع تلمس نقص شديد في بيان أصولها وفروعها ، مثل : علوم القرآن وعلوم الحديث ... والعمل على تنظيمها وترتيب ضمن السياق العام للمنهاج .

مراعاة التوافق مع الموضوعات الدراسية في المباحث الأخرى ، والعمل على التأصيل الشرعي لها حسب الخطط الدراسية .

فروع التربية الإسلامية:

تعتبر فروع التربية الإسلامية مندمجة وكل فرع يخدم الآخر، ويقتضي هذا الأمر تنويع وضعيات التعلم لإكساب القدرة على تمثل المعاني الإسلامية والإفصاح عنها والاستدلال بها والفروع كالآتي:

القرآن الكريم، والحديث الشريف، والسيرة النبوية، والعقيدة، والفقه، والأخلاق، وكما أسلفنا فإنها فروع متكاملة فيما بينها فلا حواجز بين فرع وآخر ويمكن تقسيمها إلى ما يأتي:

1- أولاً: القرآن الكريم: ← **تلاوة وتجويد** / **تفسير** / **حفظ**

القرآن في اللغة مصدر الفعل قرأ، يقال يقرأ قراءةً وقرآناً، فهو بمعنى القراءة قال تعالى: "لا تحرك به لسانك لتعجل به، إن علينا جمعه وقرءانه".

شرعاً "هو كلام الله المعجز المنزل على خاتم الأنبياء والمرسلين بواسطة الأمين جبريل عليه السلام، المكتوب في المصحف المحفوظ في الصدور، المنقول إلينا بالتواتر، المتعبد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس. (درويش 1998،ج1،11). ونجد أن التفسير والحفظ والتلاوة تندرج تحت تدريس القرآن الكريم.

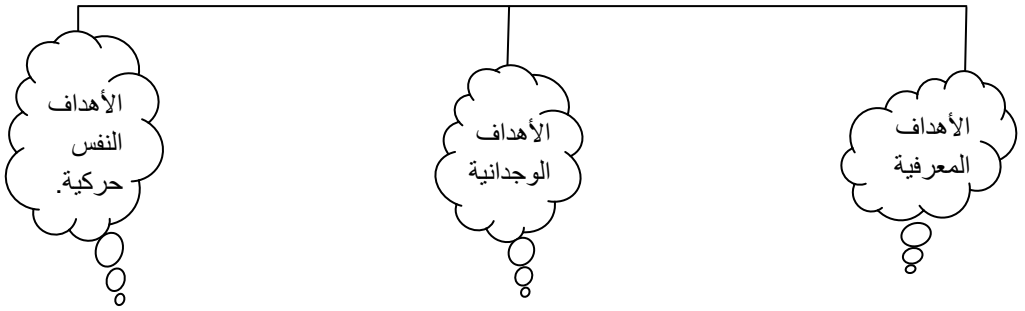
- **التفسير:**

عرف التفسير لغة أنه مصدر على وزن "تفعيل"، وفعله الثلاثي "فسر" ويعني الإبانة والكشف والإيضاح. ويعرف اصطلاحاً بأنه: "علم يعرف به فهم كتاب الله المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحكمه، واستمداد ذلك من علم اللغة والنحو والتصريف وعلم البيان وأصول الفقه والقراءات، ويحتاج لمعرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ" (الزركشي، دت، 13/1).

- **أهداف تدريس التفسير:**

ونظراً لأهمية درس التفسير فإنه يجدر الاهتمام بتنوع أهداف تدريسه وشمولها للمجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، والتي يمكن إبراز أهمها كما يأتي:

أهداف تدريس التفسير



الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفس حركية.
– توضيح معاني المفردات والتراكيب.	– تعميق حب القرآن الكريم.	– إتقان تلاوة الآيات .
– استنتاج الأحكام والقيم والتشريعات.	– التقرب إلى الله عز وجل.	– تنمية مهارة كتابة القرآن بالرسم العثماني.
– التعرف إلى علوم القرآن.	– تمثل القيم والاتجاهات.	– تنمية مهارة التفكير عند الطلبة.
– التعرف إلى أشهر كتب التفسير.	– تقدير جهود العلماء والمفسرين.	– استخدام التقنيات التعليمية .
– التعرف إلى وجوه إعجاز القرآن الكريم.	– التعبد بتلاوة القرآن الكريم.	
– حفظ الآيات الكريمة المقررة.	– الحرص على تعلم القرآن الكريم.	

شكل (2.6)

أهداف تدريس التفسير

أسس تدريس التفسير:

وهي جملة المبادئ العامة التي ينبغي للمعلم مراعاتها في تفسير الآيات الكريمة المقررة: ومنها: (هندي، 2009،400،401).

1- تركيز المعلم على الهدف الرئيس من الدرس (التفسير) وهو شرح الآيات من خلال بيان المعنى التفصيلي للمفردات والتراكيب والمعنى الإجمالي للآيات ودلالتها.
2- اهتمام المعلم بأهداف التفسير بشكل متكامل ومتوازن، دون الاقتصار على الأهداف المعرفية.
3- توظيف المعلم تفسير الآيات المقررة في خدمة حياة الطالبة وربطها بحاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم.
4- إشراك المعلم الطلبة في خطوات الدرس وإجراءاته، مثل مشاركاتهم مع المعلم في استخراج معاني المفردات والتراكيب، والتوصل إلى ما ترشد إليه الآيات.
5- حرص المعلم على تنمية المهارات اللازمة لتدريس التفسير لدى الطلبة بحسب قدراتهم ومستوياتهم النمائية ومتابعة ذلك صفاً بعد الآخر. ومن هذه المهارات:

- مهارة فهم الكلمات والتراكيب القرآنية.
- مهارات فهم الآيات القرآنية.
- مهارات تذوق الجمال القرآني.
- مهارات توظيف الآيات القرآنية.
- مهارات التعامل مع مصادر التفسير من كتب ومعاجم.

تلاوة وتجويد القرآن الكريم:

مفهوم التلاوة:

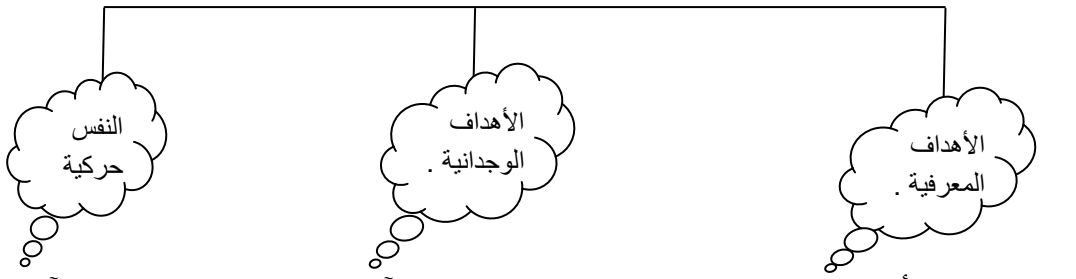
الأصل اللغوي لكلمة تلاوة الفعل تلا ويعني الاتباع والقراءة واقتفاء الشيء وتعهده ومنه قولهم تلا تلوا: اتبع، وتلا الشيء اقتفاه وتعهده (أنيس وزملاؤه :1972،ج1، 87، 88).

وقد وردت كلمة "التلاوة" ومشتقاتها في القرآن الكريم في ثلاثة وستين موضعاً، وتطلق التلاوة على طريقة أداء القرآن الكريم لفظياً مع مراعاة سلامة النطق بالحروف والكلمات، وقد جزم أكثر العلماء بأن كلمة (التلاوة) خاصة بالقرآن الكريم. (الجلاد:2007، 221).

مفهوم التجويد:

التجويد في اللغة مصدر من جود يجود تجويداً، ويقال جود تجويداً، يقال جود الشيء أجاده، وتجود في العمل تأنق فيه، وتجود في الشيء تخيره وطلب أن يكون جيداً. والأصل فيه الجودة والإتقان والتحسين (أنيس وزملاؤه :1972، 146،145).

أهداف تدريس التلاوة:



شكل (2.7)

أهداف تدريس التلاوة

أسس تدريس التلاوة:

كما للتفسير أسس كذلك للتلاوة أسس ينبغي مراعاتها واتباعها أثناء تدريس التلاوة حتى تتحقق الأهداف التي ذكرت آنفاً.

يمكن إجمال أهم هذه المبادئ في النقاط الآتية: (الجلاد، 2007، 237–240).

أولاً:– الابتعاد عن النمطية والأساليب التقليدية في درس التلاوة والتجويد.

ثانياً:– شرح أحكام التلاوة النظرية قبل الشروع في التلاوة الشفوية.

ثالثاً:– فهم الآيات يسهم في إتقان تلاوتها.

رابعاً:– حماية الطلبة من الوقوع في الأخطاء أثناء التلاوة ما أمكن.

خامساً:– استخدام الوسائل التعليمية في تدريس التلاوة.

حفظ القرآن الكريم:

القرآن الكريم هو الدستور الأساسي للمسلمين في حياتهم الدينية والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية. لذلك فهو جدير بالحفظ والعناية به. ولا يمكن صيانة القرآن الكريم كما ثبت على مدى التاريخ إلا بالحفظ الجيد المضبوط بالشكل المدقق في النطق. لذلك فنحن نعلم أبناءنا طريقة حفظه والعناية به، ليكون لهم منهجاً في التعبد والحياة، وليتعرفوا عليه ويتخذوا من أحكامه وأساليبه منهجاً وغاية لهم. (سالم: 1982، 111،112).

تعريف الحفظ:

الحفظ في اللغة يقال تارة لهيئة النفس التي بها يثبت ما يؤدي إليه الفهم، وتارة لضبط في النفس ويضاده النسيان، وتارة لاستعمال تلك القوة، ثم يستعمل في كل تفقد وتعهد ورعاية. (الأصفهاني، 2005،131). ويقال حفظ الشيء حفظاً: صانه وحرسه، وحفظ العلم والكلام: ضبطه ووفاه، فهو حافظ (أنيس وزملاؤه: 1972، ج1،185). ومن خلال هذا التعريف، فإن حفظ القرآن الكريم يعني استظهار آياته دون النظر فيه.

أهداف تدريس حفظ القرآن الكريم

شكل (2.8)

أهداف تدريس حفظ القرآن الكريم

أسس تحفيظ الآيات:

سيتم تناول الأسس على طريق نقاط دون تفصيل، حتى تتم عملية الحفظ بسهولة وليتم تحقيق الأهداف السابقة بالحفظ، فإن هناك جملة من الأسس التي توصل إليها الباحثون التربويون وعلماء النفس، وهذه الجملة من المبادئ لابد من مراعاتها في تحفيظ أي محتوى تعليمي لأي مادة، ويمكن تطبيق هذه المبادئ والقواعد في تحفيظ ما تناوله محتوى مادة التربية الإسلامية سواء القرآن الكريم أم الحديث الشريف، **ومن هذه المبادئ أو القواعد:**

أولاً :- الاستعانة بمساعدات التذكر. (هندي، 2009، 409).

ثانياً:- مراعاة العوامل التي تساعد على الحفظ الجيد (أبو علام، 1986، 353-363). وقد ذكرها أبو علام في كتابه وتناولها الهندي أيضاً في كتابه طرائق تدريس التربية الإسلامية، وديماس) إلا أنني لم أذكرها لأنها ستطيل الحديث في هذا الفرع دون الحاجة لها.

ثالثاً:- توظيف الوصايا الخاصة بحفظ الآيات. (عارف، 1994). وتناولها عارف في كتابه كيف تحفظ القرآن.

رابعاً:- تعاهد القرآن الكريم والتحذير من تعريضه للنسيان. (الهندي، 2009، 411).

التربية الإسلامية ونظرة إلى المستقبل:

إن مستقبل التربية الإسلامية في العالم الإسلامي، والعربي يبشر بخير برغم ما ألم الأمة من تخلف في أمور الدين والدنيا، ولكن هذه مسؤولية الجميع وتعتمد أساساً على المربين والوعاظ وإخلاصهم وعملهم، إن تلك التربية الإيمانية التي خَرَّجت الأتقياء أمثال أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب، وعلي بن أبي طالب وعثمان بن عفان، ومعاذ بن جبل، وصلاح الدين الأيوبي، وأبي الدحداح، رضي الله عنهم جميعاً خُدمت البشرية جمعاء بهم، وقدمت السعادة، والرخاء وكان لهم الدور المميز في نقل الحضارة الإسلامية والتربية من الأجداد إلى الأبناء والأخلاف. (حلس، 2009: 354-356).

واليوم تهب عواصف الغرب المدمرة والمغيرة لتربيتنا الإسلامية التي تهدف لتدمير ما تبقى من تراثنا وتربيتنا الإسلامية، وهذا الأمر يتطلب من الجميع الوقوف سداً منيعاً في وجه كل المؤامرات أفراداً وجماعات وشعوباً وحكومات ليؤدوا واجب الأمانة التي حملها الله عز وجل لهم وهي الاستخلاف في الأرض وخير أمة أخرجت للناس، قال الله سبحانه وتعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ﴾ (110) سورة آل عمران فالتربية الإسلامية لا يمكن أن تندثر أو تموت فهي حية باقية مادام الليل والنهار، لأنها من عند الله متجددة باقية

ديناميكية ولكن تحتاج إلى جهود الجميع لبناء فلسفة إسلامية تربوية تطابق الواقع والتقدم العلمي الذي نحياه جميعاً، دون الإخلال بالقاعدة العامة وضرورة الاهتمام بالتربية والتعليم والتأصيل التربوي في بلادنا والعمل الجاد لتوحيد أسس المناهج في بلادنا العربية بما يتوافق مع الشرع الرباني والعمل على إعداد الناس للفضيلة في المجتمع لتخريج الجيل المؤمن الواعِ وعدم الانبهار بالمقاييس المادية للحضارة الغربية المادية ومواصلة السعي المتواصل لمواكبة علم الشبكة العنكبوتية الانترنت (حلس، 2009: 18).

أساليب تدريس التربية الإسلامية الحديثة:

كانت في الزمن الماضي أساليب بسيطة سواء في المسجد أو الحضر، أو السفر، أو الخيمة ومن الأساليب الحديثة ما يأتي:

1- **أسلوب النماذج والممارسة:** وفيه يقبل المعلم على عمله بدافع إيماني ووازع ديني وهو محب لعمله ومتقن له، ويمارس عمله بحلم وبإتقان ومهارة. (الحماد: 1987، 128).
2- **أسلوب الخبرة:** عبارة عن وضع المتعلم في خبرة مباشرة ويتعلم بالاندماج ويستخدم عقله وحواسه واستهوت ديوى فألف كتاب بعنوان الخبرة والتربية عام 1925، وعرف عنه بأسلوب النمو الداخلي ونادى بالتعليم بالخبرة ومن الخبرة وهذا الأسلوب استخدمه قبل مئات السنين المعلم والمربي الأول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.
3- **أسلوب القصة:** وقد استخدمه القرآن الكريم لما فيه تأثير كبير على النفس ويعد حالياً من أساليب العصر الحديثة، ليعيش المتعلم مع القصة فعقله وخياله وقلبه.
4- **أسلوب حل المشكلات:** وهي من الطرق الحديثة ونادى بها جون دوى أو ما يسميها البعض بالتفكير التأملي لحل المشكلات وينتهز العلم وجود مشكلة يثير الحماس لها، يعرضها ويوضحها ويضع الأسئلة مع الطلاب ثم يتلقى الحلول ويتم مناقشة الفروض حتى يتم اختيار الأفضل.
5- **الأسلوب الحسي العقلي:** وهي من أساليب القرآن الكريم في إقناع العقل وفي التعليم وكثيراً ما خاطب العقل وفي خلق الكون، والملاحظة والتفكر بالعقل والتأمل والاستبصار حتى يصل إلى الحل الأمثل.
6- **الأسلوب الحواري:** والحوار من أكثر الطرق استخداماً لظهور ذاتية التعلم والمشاركة الايجابية وإثارة المنافسة بين الطلاب وتفجير الطاقات والاعتماد على النفس في الوصول إلى الحقيقة وهو أسلوب مثير وجيد.
7- **الطريقة الإلقائية:** رغم السلبيات الكثيرة لهذه الطريقة الإلقائية لكنها من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً وهي الانتقال من القاعدة أو القانون الكلي إلى الجزئيات ويسميها البعض الاستدلالية

والإلقاء الجيد يشد السامع ويثير الاهتمام، أما الأسلوب النظري العلمي ويتم بالربط بين الجانب العملي والنظري وهو يراعي التربية السلوكية ويوضح الأمر بالأدلة والبراهين وينقل المتعلم لجو الحياة العام ويطبق ذلك عملياً. (القاضي، سعيد،2004: 123).

8- **المدخل المنظومي:** وهو يعد المداخل الحديثة في التدريس فهو يربط أجزاء المادة بعضها ببعض عن طريق منظومة منظمة تعمل على إيصال المعلومة بشكل منظم يسهل على الطالب الفهم والحفظ والربط فهو يعبر عن أجزاء مترابطة ومتفاعلة فيما بينها كأنها كل واحد غير مجزأ إلا أن كل جزء له شخصية تسهم في بناء الكل المتكامل، وقد استخدم معلم البشرية هذا المدخل خلال تعليمه الصحابة حيث يعتمد على الربط بين الجزء والكل. وقد ذكره النووي في كتابه حيث قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "مثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضوٌ تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (النووي: 1918، 255).

ومن هنا ترى الباحثة أن التربية الإسلامية بفروعها هي تربية شاملة متوازنة وواقعية تتكامل في جميع جوانبها تربيتها نابعة من مصدر رباني يجعلها تسمو وتعلو فهي مستمدة قوتها وصلابة أرضها من كلام صاحب العزة المنزل من السموات السبع، فيزيدها كمالاً وتميزاً عن غيرها من المناهج التي غالباً ما يطغى عليها وضع الإنسان وتستهوي أحاسيسه ومشاعره، فالتربية الإسلامية توجه خطابها للإنسان بجميع مشاعره وأحاسيسه وتعمل بدورها على تنشئة الفرد المؤمن التقي الصالح، صاحب الخلق الأمثل وهي الهادية إلى الصراط المستقيم، لذلك نجد أن لنا دوراً كبيراً في جعل هذه التربية مستمرة نامية بالتدريس الصحيح الممكن لبناء المجتمع الإسلامي ليحيا بكنفها الفرد سعيداً.

المحور الثالث:

أولاً: الفـقه:

لقد شاء الله سبحانه وتعالى أن تكون الشريعة الإسلامية آخر الشرائع لخلقه، كما شاء سبحانه وتعالى أن تكون هذه الشريعة أكمل الشرائع وأتمها فجاءت على هيئة تضمن لها البقاء والحيوية والاستمرار، كما أنها جاءت على هيئة كفلت صلاحيتها للإنسان أينما كان وفي أي مكان أو زمان، فيجد هذه الشريعة سامية به وافية بمتطلباته ووقائعه.

والفقه الإسلامي الذي هو روح الشريعة وأساسها قد ظل رغم مرور أربعة عشر قرناً من الزمن على نشأته محافظاً على كيانه قويّاً في بنيانه صلباً في تماسكه رغم كل الظروف والتقلبات التي تعرضت لها الأمة الإسلامية طيلة هذه الحقبة من الزمن. كما أن الفقه قد اتصف بسمة بارزة

كانت وراء بقائه وثباته ومسايرته لروح الحضارة والتقدم العلمي. وفي هذا المحور ستتناول الباحثة، مفهوم الفقه، والمراحل التاريخية التي مر بها خلال تطوره، وخصائصه، ومصادره.

مفهوم الفقه:

ستتناول الباحثة أولاً تعريف الفقه عند العرب ثم في صدر الإسلام ثم ستبدأ بالتفصيل، فالفقه عرف عند العرب بأنه: الفهم والعلم، وبعد مجيء الإسلام غلب اسم الفقه على علم الدين لسعادته وشرفه وفضله على سائر العلوم، فإذا أطلق علماء الصدر الأول اسم (الفقه) فإنه يذهب في عرفهم إلى علم الدين دون غيره من العلوم، وكان علم الدين يتمثل في كتاب الله وكتاب رسوله صلى الله عليه وسلم ففي حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم (نضّر الله امرأً سمع منا حديثاً فحفظه حتى يبلغه، فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه، وربح حامل فقه ليس بفقيه صلى الله عليه وسلم) الترمذي العلم (2656)، أبو داود العلم (3660)، ابن ماجه المقدمة (230).

ومن الحديث السابق يتضح أن المراد من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم بالفقه هو كلامه صلوات الله عليه وسلامه.

وإذا تأملنا في الحديث السابق فنجد أن الفقيه هو صاحب البصيرة في دينه الذي خلص إلى معاني النصوص، واستطاع أن يخلص إلى الأحكام والعبر والفوائد التي تحويها النصوص (القرآنية، والأحاديث النبوية).

الفقه في اللغة: العلم بالشيء والفهم له، ولكن استعماله في القرآن الكريم يرشد إلى أن المراد منه ليس مطلق العلم، بل دِقة الفهم، ولطف الإدراك، ومعرفة غرض المتكلم، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَا شُعَيْبُ مَا نَفْقَهُ كَثِيرًا مِّمَّا تَقُولُ﴾ (91) سورة هود وقوله تعالى: ﴿فَمَالِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا﴾ (78) سورة النساء.

أما الفقه في اصطلاح العلماء: فهو "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية (البيضاوي ص22)، أو هو هذه الأحكام الشرعية نفسها، وعلى هذا نقول: درست الفقه وتعلمته: أي إنك درست الأحكام الفقهية الشرعية الموجودة في كتب الفقه، والمستمدة من كتاب الله تعالى وسنة نبيه عليه الصلاة والسلام وإجماع علماء المسلمين، واجتهاداتهم.

والفرق بين المعنيين: أن الأول يطلق على معرفة الأحكام، والثاني يطلق على نفس الأحكام الشرعية. (شلبي 1401هـ 1981م). وقال القرضاوي في الفقه: هو استنباط الأحكام

الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية ولكن الفقه في النظر القرآني هو أوسع من هذا لأنه في القرآن المكي قبل أن تنزل الأحكام وتفصَّل مثل قول الله تعالى (قد فصلنا الآيات لقوم يفقهون) وهذا تكرر في القرآن، ونجد في القرآن المدني أن الله سبحانه وتعالى قال عن المنافقين بأنهم (لا يفقهون) والمشركين (بأنهم قوم لا يفقهون) فليس معنى (لا يفقهون) أنهم لا يعلمون الأحكام الشرعية إنما ليس عندهم فهم لا يدركون حقائق الأمور ولا يعرفون سنن الله في خلقه ولا آيات الله في كونه كما قال تعالى (لهم قلوب لا يفقهون بها) هذا هو الأصل، ولكن المسلمين حينما أنشأوا العلوم المختلفة خصوا كلمة "الفقه" حيث تطورت معانيها فتطور المعنى كما ذكر الإمام الغزالي في "الإحياء" إلى أن الفقه أصبح هو معرفة الأحكام الشرعية العملية من الأدلة التفصيلية من القرآن ومن السنة ومن الإجماع والقياس والمصالح ..الخ، وهذا هو الذي أُلِّفَت فيه الكتب ونشأت فيه المذاهب والمدارس المتعددة، وأُنشِئَت في عصرنا له المجامع، مجامع الفقه هي المجامع التي تبحث هذه النواحي، ما حكم الشرع في قضية كذا وكذا وكذا، وكما قلنا إن الفقه يشمل جميع مجالات الحياة يعني القانون الإسلامي ليس كالقانون الوضعي، القانون الوضعي لا يشمل العلاقة بين الإنسان وربه، لا يشمل العلاقة بين الإنسان ونفسه إنما الفقه الإسلامي أول ما يبدأ بالعبادات وهذه علاقة بين الإنسان وربه، الحلال والحرام ما يحل لك وما يحرم عليك، آداب السلوك، هذه الأشياء لا يبحث عنها القانون الوضعي، كل ما يبحث عنه القانون الوضعي يبحث عنه الفقه الإسلامي، ويزيد عليه بهذا كله فنحن حينما نتحدث عن الفقيه نريد أن نفرِّق بين الفقيه والداعية أو الفقيه والواعظ، فبعض الناس تختلط عليهم هذه الأمور، كثير من الناس يظنون أن كل واعظ جيد هو فقيه جيد ولذلك نرى كثيراً من الناس يذهبون إلى الخطباء والوُعَّاظ ويسألونهم في أعوص المسائل الفقهية وهذا ليس عمله وهذه كثيراً ما توقع في إشكالات، بعض الناس قد يكون أستاذاً جيداً في التفسير أستاذاً جيداً في التصوُّف، أستاذاً في الفلسفة، أستاذاً في العقيدة ولكن لم يدرس الفقه(www.qaradawi.net).

أطوار الفقه الإسلامي:

لم يفارق النبي ﷺ هذه الحياة إلا بعد تكامل بناء الشريعة بالنص الصريح على الأساس والكليات فيها، كما قال تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ (3) سورةالمائدة. ولكن النبي ﷺ لم يترك لأصحابه فقهاً مدوناً وإنما ترك جملة من الأصول والقواعد الكلية ومن الأحكام الجزئية والأقضية المبثوثة في القرآن والسنة، وكان هذا يكاد يكفيهم لو لم يمتد سلطان الإسلام إلى ما وراء الجزيرة العربية حيث لاقوا أموراً ووقائعَ وعاداتٍ لا عهد لهم بها فاحتاجوا إلى تنظيمها وإقامة القواعد لها وإنزالها المنازل اللائقة بها من أحكام الشريعة ومقاصدها، وتلك الأسس التي احتواها القرآن الكريم كانت أصولاً قابلة لأن تتسع مفاهيمها ويتطور فهمها

باتساع الدوائر الفكرية وعند الحوادث الكبرى التي اتصل فيها الإسلام بأوضاع وثقافات أخرى، وهنا فتح العلماء المسلمون باب التفكير في المسائل وأخذوا يقننون في ضوء الدين أمور الحياة العلمية وكان التطور في نظمها نتيجة لعمل الخلفاء والتابعين لهم بحسب ما تستلزمه الحال، وفي البلدان المفتوحة على إثر دخول الأمم أفواجاً في الإسلام قامت حاجة كبرى إلى تعليمهم ما يخفى عليهم وضبط الأحكام العملية الشرعية وتنسيقها لتنظيم المعاملة ومعرفة الحقوق. (الزحيلي: 1988، 18).

هكذا تطور الفقه، في الأزمنة المتوالية وأخذت الأجيال المتعاقبة في تنميته حتى أصبح بناء ضخماً هائلاً منظماً لكل أنواع المعاملات والعلاقات الإنسانية تنظيماً دقيقاً، والمتتبع لحركة الفقه الإسلامي يلاحظ أنه مر بمراحل مختلفة من حيث النشأة والنمو والتطور وذلك خلال الأربعة عشر قرناً الماضية من تاريخ هذا الفقه فقد تطورت الكتابة في الفقه في كل مذهب من عصر الأئمة إلى الشروح ثم المختصرات والمتون ثم الموسوعات الفقهية، ثم القواعد الفقهية والأشباه والنظائر والفقه المقارن ثم النظريات الفقهية ثم التعريفات والحدود ثم إصدار التشريعات والقوانين.

ويمكن تقسيم المراحل التطورية التي مر بها الفقه الإسلامي إلى سبعة أدوار رئيسة هي:

الدور الأول:- عصر الرسالة أي مدة حياة النبي ﷺ في هذا الدور تكامل بناء الشريعة وكمل الدين.

الدور الثاني:- عصر الخلفاء الراشدين وما بعده إلى منتصف القرن الأول الهجري، وهذان الدوران هما المرحلة التمهيدية لتدوين الفقه الإسلامي.

الدور الثالث:- من منتصف القرن الأول إلى أوائل القرن الثاني حيث استقل علم الفقه وأصبح اختصاصاً ينصرف إليه وتكونت المدارس الفقهية التي سميت فيما بعد بالمذاهب الفقهية ويمكن أن يقال إن هذا الدور هو المرحلة التأسيسية لتدوين الفقه.

الدور الرابع:- من أوائل القرن الثاني إلى منتصف القرن الرابع حيث تم الفقه، وتكامل، وهذا الدور هو دور الكمال لتدوين الفقه الإسلامي.

الدور الخامس:- من منتصف القرن الخامس إلى سقوط بغداد في أيدي التتار في منتصف القرن السابع وفي هذا الدور بدأ الفقه في مرحلة الجمود والتقليد في التأليف الفقهي.

الدور السادس:- من منتصف القرن السابع إلى أوائل العصر الحديث، وهذا الدور هو دور الضعف في أساليب التدوين.

الدور السابع:- من منتصف القرن الثالث عشر الهجري إلى اليوم وفي هذا الدور توسعت الدراسات الفقهية خاصة الدراسات المقارنة وألفت أمهات كتب الفقه. (السايس: 1946، 143-192).

مصادر الفقه الإسلامي:

مصادر الفقه الإسلامي هي: الأدلة التي نصبها الشارع دليلاً على الأحكام، وهذه الأدلة بعضها محل إجماع بين العلماء وهي الكتاب والسنة والإجماع، والجمهور على اعتبار القياس دليلاً رابعاً، يضاف إلى تلك المصادر التبعية ومنها: الاستحسان والمصالح المرسلة والعرف وغيرها وقبل أن نتناول هذه المصادر بشيء من التفصيل ينبغي أن نبين أن هذه المصادر كلها في الحقيقة ترجع إلى مصدر واحد وهو الكتاب.

فكل مصدر بعد ذلك منبعث منه ويعتمد عليه، ولذا كان الشافعي رحمه الله يقول: (إن الأحكام لا تؤخذ إلا من نص أو حمل على نص) ولا شيء عنده غير النص والحمل عليه، وإن كان هو يضيق في معنى الحمل على النص فيقتصر على القياس، وغيره من الأئمة يوسعون معنى الحمل على النص فيدمجون فيه كل المصادر التبعية الأخرى وسنتناول أولاً المصادر الأصلية وهي الكتاب والسنة والإجماع والقياس ثم نتناول بعد ذلك أهم المصادر التبعية وهي الاستحسان والاستصلاح والعرف.

أولاً:- المصادر الأصلية:

1- الكتاب: القرآن الكريم:

فأما الكتاب وهو القرآن فإنه هو الأصل في التشريع الإسلامي فقد بينت فيه أسس الشريعة وأوضحت معالمها في العقائد تفصيلاً وفي العبادات والحقوق إجمالاً. وهو في الشريعة الإسلامية كالدستور في الشرائع الوضعية لدى الأمم، وهو القدوة للنبي ﷺ ومن بعده، ولذا كان هو المصدر التشريعي الأصلي غير أن الكتاب بصفته الدستورية إنما يتناول بيان الأحكام بالنص الإجمالي ولا يتصدى للجزئيات وتفصيل الكيفيات إلا قليلاً، لأن هذا التفصيل يطول به ويخرجه عن أغراضه القرآنية من البلاغة وغيرها، فقد ورد فيه الأمر مثلاً بالصلاة والزكاة مجملاً، ولم يفصل فيه كيفية الصلاة ولا مقاديرها، بل فصلتها السنة بقول الرسول ﷺ وفعله، وكذلك أمر القرآن بالوفاء بالعقود ونص على حل البيع وحرمة الربا إجمالاً ولكن لم يبين ما هي العقود والعهود الصحيحة المحللة التي يجب الوفاء بها والباطلة أو الفاسدة التي ليست محلاً للوفاء، فتكفلت السنة أيضاً ببيان أسس هذا التمييز على أن القرآن قد تناول تفصيل جزئيات الأحكام في بعض المواضع كما في المواريث وكيفية اللعان بين الزوجين وبعض الحدود العقابية والنساء والمحارم في النكاح، ونحو ذلك من الأحكام التي لا تتغير على مر الأيام. (زيدان، 1986: 20).

ولهذا الإجمال في نصوص القرآن ميزة هامة أخرى بالنسبة إلى أحكام المعاملات المدنية والنظم السياسية والاجتماعية فإنه يساعد على فهم تلك النصوص المجملة وتطبيقها بصورة مختلفة يحتملها النص فيكون اتساعها قابلاً لمجاراة المصالح الزمنية وتنزيل حكمه على مقتضياتها بما لا يخرج عن أسس الشريعة ومقاصدها وعلى كل فبهذا الإجمال في نصوص الكتاب كانت هذه النصوص محتاجة إلى بيان بالسنة النبوية ليمكن تطبيقها في الكيفيات والكميات ولتعرف حدودها في الشمول والاقتصار وتنزل عليها جزئيات الحوادث والأعمال.

لذلك جاء في القرآن إحالة عامة على السنة النبوية في هذه التفصيلات بقوله تعالى: ﴿وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا﴾ (7) سورة الحشر. ومن ثم كانت السنة مفتاح الكتاب، وقد اتفق المسلمون على أن القرآن مصدر من مصادر التشريع، وأن أحكامه واجبة الاتباع، وأنه المرجع الأول، ولا يلجأ أحد إلى غيره إلا إذا لم يجد ما يطلبه فيه، وأن دلالته على الأحكام قد تكون قطعية إذا كان اللفظ الوارد فيه يدل على معنى واحد ولا يحتمل غيره وقد تكون ظنية إذا كان لفظه يحتمل الدلالة على أكثر من معنى. (أبو زهرة، 1958: 77).

2- السنة النبوية:

أ- يطلق لفظ السنة على ما جاء منقولاً عن الرسول ﷺ من قول أو فعل أو تقرير، وهي بهذا المعنى مرادفة للفظ (الحديث) وقد نطلق على معنى الواقع العملي في تطبيقات الشريعة في عصر النبوة أي الحالة التي جرى عليها التعامل الإسلامي في ذلك العصر الأول.

ب- والسنة تلي الكتاب رتبة في مصدرية التشريع من حيث إنها بيان مجمله وإيضاح مشكله وتقييد مطلقه وتدارك ما لم يذكر فيه، فالسنة مصدر تشريعي مستقل من جهة لأنها قد يرد فيها من الأحكام ما لم يرد في القرآن، كميراث الجدة، فقد ثبت أن النبي ﷺ حكم بتوريث جدة المتوفى سدس المال، ولكن السنة من جهة أخرى يلحظ فيها معنى التبعية للقرآن لأنها إضافة إلى كونها بياناً وإيضاحاً له ولا تخرج عن مبادئه وقواعده العامة حتى فيما تقرر من الأحكام التي لم يرد ذكرها في القرآن، فمرجع السنة في الحقيقة إلى نصوص القرآن وقواعده العامة والسنة بصورة عامة ضرورية لفهم الكتاب لا يمكن أن يستغني عنها في فهمه وتطبيقه، وإن كان فيها ما لا يتوقف عليه فهم الكتاب هذا التوقف. (شرف الدين، 1985: 56).

ج- والسنة تنقل نقلاً بالرواية لانقضاء عصر الرسالة، وانقطاع مشافهة الرسول بوفاته ﷺ لا يقبل منها في تشريع الأحكام الفقهية إلا ما كان صحيح الثبوت بشرائط معينة شديدة، وقد تكفل علماء السنة بتمييز مراتب الأحاديث النبوية حيث قسموها إلى صحيح وحسن (وهما يقبلان في تشريع الأحكام) وضعيف أو موضوع (وهما غير مقبولين)، ومن أشهر كتب السنة المعتمدة: الصحيحان صحيح البخاري وصحيح مسلم والسنن الأربعة وهي لكل من أبى داود والنسائي والترمذي وابن ماجه. كما يحتل كل من موطأ مالك ومسند أحمد بن حنبل مكانة هامة عند الفقهاء والمحدثين.

هـ- ولا خلاف في أن السنة مصدر للتشريع كما قدمنا ولكن رتبتها في ذلك تالية لرتبة الكتاب، بمعنى أن الاحتجاج بالكتاب مقدم على الاحتجاج بالسنة فإن المجتهد يبحث عن الحكم في الكتاب أولاً فإن وجده أخذ به وإن لم يجده تحول إلى السنة ليتعرف إلى الحكم فيها وقد دل على هذا الترتيب ما روى عن النبي ﷺ أنه قال لمعاذ: {كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟ قال أقضي بكتاب الله، قال: فإن لم تجد في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله ﷺ} (الترمذي الأحكام (1327)، أبو داود الأقضية (3592). الحديث وما روي عن عمر بن الخطاب ﷺ أنه كتب إلى القاضي شريح: (أن اقض بما في كتاب الله فإن لم يكن في كتاب الله فبسنة رسول الله ﷺ) ولا يعرف مخالف لهذا. (حسين :1989م).

3- الإجماع:

أ- الإجماع هو اتفاق الفقهاء المجتهدين في عصر على حكم شرعي معين، ولا فرق بين أن يكون هؤلاء المتفقون من فقهاء صحابة الرسول عليه الصلاة والسلام بعد وفاته، أو من الطبقات التي جاءت بعدهم.

ب- والإجماع حجة قوية في إثبات الأحكام الفقهية ومصدر يلي السنة في المرتبة، ودليل اعتباره في هذه المكانة من مصدرية التشريع مجموعة آيات وأحاديث تدل على أن إجماع الكلمة من أهل العلم والرأي حجة. (الدرعان: 1993م).

ج- الإجماع في ذاته إذا انعقد على حكم لا بد أن يكون مستنداً إلى دليل فيه، وإن لم ينقل الدليل معه، إذ لا يعقل أن تجتمع كلمة علماء الأمة الموثوق بهم تشهياً بلا دليل شرعي؛ ولذلك إذا أراد المتأخرون معرفته فإنما يبحثون عن وجوده وصحة نقله لا عن دليله إذ لو وجب البحث عن دليله لكانت العبرة للدليل لا للإجماع بينما هو في ذاته حجة.

4- القياس:

القياس هو إلحاق أمر بآخر في الحكم الشرعي لاتحاد بينهما في العلة. والقياس يأتي في المرتبة الرابعة بعد الكتاب والسنة والإجماع من حيث حجيته في إثبات الأحكام الفقهية، ولكنه أعظم أثراً من الإجماع لكثرة ما يرجع إليه من أحكام الفقه، لأن مسائل الإجماع محصورة ولم يتأت فيها زيادة لانصراف علماء المسلمين في مختلف الأقطار عن مبدأ المشورة العلمية العامة ولتعذر تحققه بمعناه الكامل فيما بعد العصر الأول كما أوضحناه، أما القياس فلا يشترط فيه اتفاق كلمة العلماء بل كل مجتهد يقيس بنظره الخاص في كل حادثة لا نص عليها في الكتاب أو السنة ولا إجماع عليها. (موسى،2002: 413).

ولا يخفى أن نصوص الكتاب والسنة محدودة متناهية، والحوادث الواقعة والمتوقعة غير متناهية فلا سبيل إلى إعطاء الحوادث والمعاملات الجديدة منازلها وأحكامها في فقه الشريعة إلا عن طريق الاجتهاد بالرأي الذي رأسه القياس، فالقياس أغزر المصادر الفقهية في إثبات الأحكام الفرعية للحوادث وقد كان من أسلوب النصوص المعهودة في الكتاب والسنة أن تنص غالباً على علل الأحكام الواردة فيها، والغايات الشرعية العامة المقصودة منها ليمكن تطبيق أمثالها وأشباهها عليها في كل زمن. ونصوص الكتاب معظمها كلي عام وإجمالي كما رأينا فانفتح بذلك طريق قياس غير المنصوص على ما هو منصوص، وإعطاؤه حكمه عند اتحاد العلة أو السبب فيهما، ووقائع القياس في فقه الشريعة الإسلامية لا يمكن حصرها فإن منها يتكون الجانب الأعظم من الفقه، ولا

يزال القياس يعمل باستمرار في كل حادثة جديدة في نوعها لا نص عليها، ومن أمثلة ذلك أنه ورد في الشريعة نصوص كثيرة في أحكام البيع أكثر مما ورد بشأن الإجارة فقاس الفقهاء كثيراً من أحكام الإجارة على أحكام البيع لأنها في معناه إذ هي في الحقيقة بيع المنافع، وكذلك ورد في الشريعة الإسلامية نصوص وأحكام بشأن وصي اليتيم عَيَّنَتْ وضعه الحقوقي ومسئوليته وصلاحيته، فقاس الفقهاء على أحكام الوصي وأحكام متولي الوقوف للشبه المستحكم بين الوظيفتين كما قاسوا كثيراً من أحكام الوقف نفسه على أحكام الوصية. (وزارة الأوقاف المصرية، 1997: 18).

ثانياً:- المصادر التبعية:

هناك مستندات أخرى شرعية لإثبات الأحكام الفقهية غير المصادر الأربعة الأساسية المتقدمة وقد دلت نصوص الكتاب والسنة على اعتبارها مستنداً صحيحاً لإثبات الأحكام، غير أن تلك المصادر إن هي في الحقيقة إلا تبعية متفرعة عن تلك المصادر الأربعة الأساسية، فلذا لم يعدها معظم العلماء زائدة عليها بل اعتبرت راجعة إليها، وأهم تلك المصادر الفرعية التبعية مصدران:- (المالكي، 2008: 372).

1- الاستصلاح:

الاستصلاح هو بناء الأحكام الفقهية على مقتضى المصالح المرسلة وهي كل مصلحة لم يرد في الشرع نص على اعتبارها ولم يرد فيه نص على إلغائها.

فهي إنما تدخل في عموم المصالح التي تتجلى في اجتلاب المنافع واجتناب المضار تلك المصالح التي جاءت الشريعة الإسلامية لتحقيقها بوجه عام، ودلت نصوصها وأصولها على لزوم مراعاتها والنظر إليها في تنظيم سائر نواحي الحياة ولم يحدد الشارع لها أفراداً ولا أنواعاً، ولذا سميت (مرسلة) أي مطلقة غير محدودة فإذا كانت المصلحة قد جاء بها نص خاص بعينها ككتابة القرآن صيانة له من الضياع، وكتعليم القراءة والكتابة، فعندئذ تكون من المصالح المنصوص عليها لا من المصالح المرسلة ويعتبر حكمها ثابتاً بالنص لا بقاعدة الاستصلاح، وإذا قام الدليل على إلغاء مصلحة معينة كالاستسلام للعدو مثلاً، فقد يظهر أن فيه مصلحة حفظ النفس من القتل، ولكن هذه المصلحة لم يعتبرها الشارع، بل ألغاها لمصلحة أرجح منها وهي حفظ كرامة الأمة وعزتها، وبالتالي فهي تعتبر مصلحة ملغاة لا مصلحة مرسلة، وعموماً يمكن أن نقول: إن العوامل التي تدعو الفقيه إلى الاستصلاح هي:

- **جلب المصالح:** وهي الأمور التي يحتاج إليها المجتمع لإقامة حياة الناس على أقوم أساس.

– **درء المفاسد:** وهي الأمور التي تضر بالناس أفراداً أو جماعات سواء أكان ضررها ماديّاً أم خلقيّاً.

– **سد الذرائع:** أي منع الطرق التي تؤدي إلى إهمال أوامر الشريعة أو الاحتيال عليها أو تؤدي إلى الوقوع في محاذير شرعية ولو عن غير قصد.

– **تغير الزمان:** أي اختلاف أحوال الناس وأوضاع العامة عما كانت عليه، فكل واحد من هذه العوامل الأربعة يدعو إلى سلوك طريق الاستصلاح باستحداث الأحكام المناسبة المحققة لغايات الشرع ومقاصده في إقامة الحياة الاجتماعية على أصلح منهاج، ومن أمثلة العمل بالاستصلاح ما أحدثه عمر بن الخطاب – الخليفة الثاني ﷺ – من إنشاء الديوان لضبط عطاء الجند وأرزاقهم ومدة خدمتهم، ثم عمت الدواوين في مصالح أخرى، ومن هذا القبيل أيضاً في عصرنا الحاضر تنظيم السير في الطرق الداخلية والخارجية بأنظمة خاصة بعد حوادث السيارات، منعاً للدهس والاصطدام وصيانة لأرواح الناس.

ثانياً: العرف:

العرف هو: الشيء المعروف المألوف المستحسن الذي تتلقاه العقول السليمة بالقبول ومنه قوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ (199) سورة الأعراف. ويفهم من هذا التعريف أنه لا يتحقق وجود العرف في أمر من الأمور إلا إذا كان مطرداً بين الناس في المكان الجاري فيه أو غالباً بحيث يكون معظم أهل هذا المكان يرعونه ويجرون على وفقه كتعارف الناس اليوم مثلاً في بلاد الشام على أن المهر الذي يسمى للمرأة في عقد النكاح يكون ثلثاه معجلاً وثلثه مؤجلاً إلى ما بعد الوفاة أو الطلاق، فيجب أن يتحقق في تكوين العرف اعتقاد مشترك بين الجمهور وهذا لا يكون إلا في حالة الاطراد أو الغلبة على الأقل وإلا كان تصرفاً فرديّاً لا عرفاً.

وإذا كان العرف والعادات إلى اليوم تعد في نظر الحقوقيين مصدراً من أهم المصادر للقوانين الوضعية ذاتها، فيستمد منه واضعوها كثيراً من الأحكام المتعارفة، ويبرزونها في صورة نصوص قانونية يُزَال بها الغموض والإبهام الذي لا يجليه العرف في بعض الحالات، فإن الشريعة الإسلامية كذلك جاءت فأقرت كثيراً من التصرفات والحقوق المتعارفة بين العرب قبل الإسلام وهذبت كثيراً ونهت عن كثير من تلك التصرفات، كما أتت بأحكام جديدة استوعبت بها تنظيم الحقوق والالتزامات بين الناس في حياتهم الاجتماعية على أساس وفاء الحاجة والمصلحة والتوجيه إلى أفضل الحلول والنظم، لأن الشرائع الإلهية إنما تبغي بأحكامها المدنية تنظيم مصالح البشر وحقوقهم فتقر من عرف الناس ما تراه محققاً لغايتها وملائماً لأسسها وأساليبها.

ومعظم العلماء يستدلون على مكانة العرف الفقهية في بناء الأحكام الشرعية بأثر قد روي عن عبد الله ابن مسعود وهو من كبار فقهاء صحابة الرسول ﷺ أنه قال: {ما رآه المسلمون حسناً فهو عند الله حسن} أحمد (379/1).، والاجتهادات الفقهية في الإسلام متفقة على اعتبار العرف وإن كان بينها شيء من التفاوت في حدوده ومداه، وقد أقام الفقهاء –وخاصة منهم رجال المذهب الحنفي– كبير وزن للعرف في ثبوت الحقوق وانتهائها بين الناس في نواحي شتى من المعاملات وضروب التصرفات، واعتبروا العرف والعادة أصلاً هامّاً ومصدراً عظيماً واسعاً تثبت الأحكام الحقوقية بين الناس على مقتضاه في كل ما لا يصادم نصّاً تشريعيّاً خاصّاً يمنعه، فالعرف دليل شرعي كاف في ثبوت الأحكام الإلزامية والالتزامات التفصيلية بين الناس حيث لا دليل سواه بل إنه يترك به القياس إذا عارضه، لأن القياس المخالف في نتيجته للعرف الجاري يؤدي إلى حرج فيكون ترك الحكم القياسي والعمل بمقتضى العرف هو من قبيل الاستحسان المقدم على القياس، أما إذا عارض العرف نصّاً تشريعيّاً آمراً بخلاف الأمر المتعارف عليه كتعارف الناس في بعض الأوقات على تناول بعض المحرمات كالخمور وأكل الربا فعرفهم مردود عليهم لأن اعتباره إهمالاً لنصوص قاطعة، واتباعاً للهوى وإبطالاً للشرائع.

خصائص الفقه الإسلامي:

إن المتتبع للفقه الإسلامي والقارئ له بدقة وتمعن يجد أنه يتميز بخصائص ومميزات لا يتميز بها غيره، جعلته قابلاً للثبات والنماء والعطاء طيلة أربعة عشر قرناً من الزمن وسيبقى كذلك إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ذلك أن الشريعة الإسلامية ذات صبغة عالمية ودائمة، فلما كانت هذه الشريعة آخر شريعة سماوية على سطح هذه الأرض وكان هذا الدين خاتماً للأديان السماوية السابقة كان لا بد أن تكون هذه الشريعة مميزة بخصائص ومميزات تجعلها قابلة للثبات والاستمرار مواكبة لحياة الإنسان مهما كان وفي أي عصر كان وفي أي مكان كان. هذا ويمكن أن نذكر بعض خصائص الفقه الإسلامي كالتالي:

1– سمو الغاية والأهداف:

لكل قانون أو نظام غاية يرمي إليها وينشدها، ويؤسس قواعده في سبيل الوصول إليها إلا أن هذه الغاية تختلف باختلاف الجماعات كما أنها تختلف باختلاف الغايات التي تهدف إليها السلطة التي تقوم على وضع القانون وحمايته فكثيراً ما يتم التغيير والتعديل، لأن الدول تستخدم القانون لتوجيه شعوبها لوجهات معينة، كما تستخدمه لتنفيذ أغراض محددة لا تقوى السلطة على الوصول إليها إلا عن طريق القانون، والخلاصة في ذلك هي أن القوانين بمثابة حمار السلطة الذي يحملها ولا يعصيها ويتوجه بتوجيهها، أما أحكام الفقه الإسلامي فإنها لا تتكيف بالجماعة بل إن

الجماعة هي التي تتكيف بها، لأن الإنسان لا يصنعها بل إنه يصنع نفسه بها فهي لا تقتصر على تنظيم علاقات الأفراد بعضهم ببعض ولكنها تنظم علاقة المخلوق بخالقه بتشريع أنواع العبادات من صيام وصلاة وزكاة وحج وغيرها، ثم إنها حددت علاقة الأفراد بالكيفية التي تجمع بين ما لهم وما عليهم من واجبات فينتفي الضرر منهم على غيرهم ومن غيرهم عليهم ولهذا يقول الرسول الكريم ﷺ {لا ضرر ولا ضرار} (ابن ماجيه 2341)، أحمد (313/1). وخلاصة القول في ذلك هي أن أحكام الفقه الإسلامي تهدف إلى غاية عظيمة هي تحقيق المصالح للفرد والجماعة، ودرء المفاسد عن الفرد والجماعة على حد سواء.

2- وحي إلهي:

الأحكام في الفقه الإسلامي وحي إلهي من الله تعالى فالذي شرعه وأوجده للإنسان هو الذي خلق الإنسان وهو أعلم بما يصلحه في دنياه وآخرته، وهو أعلم بما في داخل النفس الإنسانية وما يتفق معها وما يتعارض مع ميولها وطبيعتها قال الله تعالى: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾ (سورة الملك: 14) أما القانون الوضعي فإنه من صنع البشر وتنظيم عقله الذي قدرته محدودة وعرضة للنقص والخلل، ولذلك فهو لا يعلم حقيقة النفس الإنسانية وما يتناسب مع فطرتها التي فطرها الله عليها وبالتالي فإن التشريعات التي يسنها قد لا تكون ملائمة كل الملاءمة لطبيعة النفوس البشرية.

3- تطبيق أحكام الفقه الإسلامي يعد طاعة لله تعالى:

الامتثال للأحكام في الفقه الإسلامي يعد طاعة لله تعالى وعبادة له يثاب عليها المطيع كما تعد مخالفتها معصية لله يعاقب عليها المخالف فمنها ما له عقوبة في الدنيا كالحدود والتعازير، ومنها ما توعد الله المخالف له بالعقاب في الآخرة وبهذا يمكن القول بأن الفرد المسلم دائماً يكون رقيباً على نفسه، لأن خوف الله وخشيته هو الرقيب عليه وبهذا يتكون الفرد والمجتمع على هذا الأساس، أما القانون الوضعي فإن الطاعة له مبعثها الخوف من السلطة الحاكمة، وليس مبعثها احتساب الأجر والمثوبة من الله كذلك العصيان وعدم الامتثال للمادة القانونية فإن المرتكب لها لا ينتابه شعور بالمخالفة ما لم يقع في يد السلطة، ومن هنا لا مانع يمنع من التحايل والخديعة والنصب بقصد اكتساب الدعوى عند الخصومة والتقاضي مع الآخرين، لأن الحلال ما أحله القاضي والحرام ما حرمه القاضي.

4- الشمول والعموم:

إن الفقه الإسلامي جاء لتنظيم أمور ثلاثة وهي علاقة الإنسان بربه، وعلاقته بنفسه وعلاقته بغيره من الناس، فعلاقة الإنسان بربه ينظمها من خلال قسم العبادات وما تنظمه من

أحكام الصلاة والصيام ونحوها، وعلاقة الإنسان بنفسه ينظمها من خلال بيان ما يجوز للمرء تناوله من المأكولات والمشروبات وما يمتنع عليه من الملبوسات، ويدخل في ذلك كل ما شرعه الشارع حفاظاً على نفس الإنسان وعقله وبدنه، وعلاقة الإنسان بغيره ينظمها الفقه من خلال ما يسمى بالمعاملات والعقوبات، وما يتعلق بذلك من بيع وإجارة ونكاح وقصاص وحدود وتعازير وأقضية وشهادات، وبتنظيم هذه العلاقات الثلاثة يكون الفقه قد نظم كل ما يتعلق بالإنسان في هذه الحياة وهذا ما يعبر عنه بالضرورات الخمس التي شرعت أحكام الفقه الإسلامي لأجلها وهي الحفاظ على النفس والدين والعقل والعرض والمال. (الزرقاء: 1968: 45).

وإذا قارنا الفقه الإسلامي بالقانون الوضعي من هذه الناحية وجدنا أن القانون إنما يهتم بتنظيم علاقة الإنسان بغيره فقط، أما علاقته بنفسه التي بين جنبيه والتي هي أعظم أعدائه وأكثرهم التصاقاً به وأثراً في حياته وعلاقته بخالقه الذي أوجده وسخر له هذه الحياة بكل ما فيها من أجل سعادته وخدمته ليقوم هو بعبادة خالقه وشكره كل ذلك لا اهتمام للنظم القانونية الوضعية به ولا يدخل في اهتمامها، وهذا الفصل بين القانون وبين الدين والأخلاق مرفوض من قبل الشريعة الإسلامية التي تعتبر القانون الإسلامي (الفقه) أصلاً من أصول الدين الإسلامي كما أن الأخلاق هي الأخرى أصل من هذا الدين، ومن مظاهر الشمولية في الفقه الإسلامي أنه يهتم بهذا الإنسان في كل مراحل حياته، قبل ولادته وبعدها منذ كونه جنيناً في بطن أمه ثم طفلاً صغيراً ثم شابّاً قويّاً ثم كهلاً ثم شيخاً إلى أن يموت بل وبعد موته كذلك فهو يحفظ للإنسان حقوقه ولو كان قاصراً عن المطالبة بها كالحمل والطفل والشيخ الهرم والميت كما يحفظها للبالغ الرشيد دون تمييز، وهو يهتم بمستقبل الإنسان ليس في هذه الحياة فحسب، بل في الحياة الأخرى التي هي نهاية حتمية لكل إنسان وذلك من خلال أحكام العبادات التي يقوم بها كل مؤمن بهذا الدين، ولا شك أن القانون لا يهتم بهذه الحياة الدنيا إلا في أضيق الحدود لذلك فلا مجال فيه للحديث عما قبل هذه الحياة وما بعدها. (الجلاد: 2004، 366).

5- الثبات في القواعد والمرونة في التطبيق:

الفقه الإسلامي يقوم على قواعد أساسية ثابتة لا تتغير ولا تتبدل مستمدة من مصادره الأولى وهي القرآن الكريم والسنة النبوية والقرآن والسنة نصوصها محفوظة ومدونة بدقة وعناية فائقة ونصوصها في الغالب تتضمن الأحكام العامة للتشريع دون بيان التفاصيل المتعلقة بتطبيق تلك الأحكام وذلك لترك سلطة تقديرية واسعة للمجتهد مراعاة لاختلاف الظروف والأحوال، فالنصوص الشرعية مثلاً فيما يتعلق بنظام الحكم وضعت خطوطاً عريضة لهذا النظام تتضمن الأمر بالعدل بين الرعية وطاعة أولي الأمر وتحقيق الشورى بين المسلمين والتعاون على البر والتقوى وغير ذلك.

لكنها تركت تطبيق هذه الخطوط العريضة لواقع يتسم بشيء من المرونة والسعة حيث إن المهم هو تحقيق هذه الغايات بغض النظر عن الوسائل التي تمت بها والأشكال التي قامت فيها طالما أنها لا تخالف نصّاً شرعيّاً أو مبدأ من مبادئ الشريعة الإسلامية؛ ولهذا فإن تطبيق المقاصد العامة للشريعة الإسلامية يخضع لدرجة كبيرة من المرونة والقابلية للتطور، كذلك فلا مانع من حدوث أحكام جديدة لم تكن معروفة من قبل نظراً لحدوث الوقائع المناطة بها، كما أنه لا يمنع تغير أحكام كانت ثابتة من قبل نظراً لتغير مقتضياتها وهذا ما يعبر عنه الفقهاء بتغير الأحكام تبعاً لتغير الزمان والمكان؛ ولأجل ذلك فقد ترك الإسلام باب الاجتهاد مفتوحاً في الشريعة ليقيس المجتهد ما لم يرد به نص على المنصوص ويلحق الأشباه بالنظائر.

أضف إلى ذلك أن من مصادر الشريعة الإسلامية الهامة العرف والمصلحة وهذان المصدران كافيان لتلاؤم الأحكام مع البيئة الصادرة فيها، إن هذا الثبات في المصادر والمرونة في التطبيق يعطي للفقه الإسلامي ميزة خاصة دون غيره من التشريعات المعاصرة ذلك أن هذه التشريعات وإن كانت تحاول مسايرة العصر بالتغيير المستمر والتجديد الدائم، فإنها تفتقر في الغالب إلى معايير وأسس وقواعد ثابتة حتى لا يفضي بها التغير إلى أن تتلاشى معالمها الأصلية ودعائمها الأساسية، بل إن كثيراً من التشريعات تتغير أصولها وقواعدها وكثيراً ما يعتريها التغيير والتبديل وبذلك تكون عرضة للتلاعب من قبل الواضع لتلك التشريعات.

6- عدم الحرج وقلة التكاليف:

ليس في التكاليف الإسلامية شيء من الحرج والشدة وليس في أحكام الفقه شيء مما يعسر على الناس وتضيق به صدورهم، فمن تتبع أحكام الفقه الإسلامي وجد مظاهر رفع الحرج جلية واضحة ووجد أن جميع التكاليف في ابتدائها ودوامها قد روعي فيها التخفيف والتيسير على العباد، فقد أوجب الله الصلاة على المكلف في اليوم خمس مرات لا يزيد وقت كل صلاة عن دقائق قليلة، وأوجب عليه أن يؤديها قاعداً إذا لم يستطع القيام، وكذلك الصيام، فرضه شهراً في السنة، فالمشقة فيه لا تصل إلى درجة العسر والحرج ومع ذلك فقد أباح الفطر في حالتي السفر والمرض، وقد حرم الميتة لكنه أباحها عند الضرورة. (الدرعان: 1993، 31).

وشرع الكفارات لتمحو آثار الذنوب، إلى غير ذلك مما يدل على مراعاة السهولة ورفع الحرج في التشريع حتى لا يضعف الناس عن أداء ما أوجبه عليهم وتضعف عزائمهم إزاء ما شرعه لمصالحهم والواجبات في الفقه الإسلامي قليلة يمكن العلم بها في زمن وجيز، وليست كثيرة التفاصيل والتفاريع ليسهل علمها والعمل بها يشهد بذلك قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِنْ تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ وَإِنْ تَسْأَلُوا عَنْهَا حِينَ يُنَزَّلُ الْقُرْآنُ تُبْدَ لَكُمْ عَفَا اللهُ عَنْهَا ۗ وَاللهُ غَفُورٌ

حَلِيمٌ} (المائدة: آية،101،102). فإن الله تعالى ينهانا عن التعمق في المسألة والتشديد فيها لئلا يكون ذلك سبباً في فرض أحكام لم تكن مفروضة فنعجز عن الامتثال لكثرة الفرائض فنهلك مع الهالكين، فهذه الآية تشير إلى أن الله تعالى قد راعى قلة التكاليف حتى يسهل علينا الامتثال وحتى لا نقع في العنت والمشقة.

7- الثراء والغنية:

فالمتتبع لمؤلفات الفقه الإسلامي يجد فيها مادة علمية خصبة وثراءً فكريّاً كبيراً يتضح ذلك من خلال آراء الفقهاء المتشعبة ومذاهب العلماء المتعددة والتي رغم كثرتها وتباينها وتنوعها لا تخرج عن الإطار العام للشريعة الإسلامية. فأنت تجد مثلاً في الفقه الإسلامي أربعة مذاهب سنية كبرى مشهورة وتجد داخل كل مذهب عدداً من الأقوال والروايات المنسوبة إلى إمام المذهب أو تلاميذه هذا فضلاً عن المذاهب المندثرة لعلماء الصدر الأول، من كل ما سبق يصل القارئ إلى فكرة أساسية هي أن الفقه الإسلامي لا ينحصر في مذهب إمام معين ولا في قول طائفة محصورة من الناس، بل هي مجموعة من الآراء ترجع إلى الكتاب والسنة في نهاية المطاف، وهذا الثراء في الفقه الإسلامي يجعله كذلك أكثر قابلية للتطور والنماء ومسايرة روح الحضارة كما يجعله أكثر بعداً عن الجمود والتحجر، لأن هذا التنوع إنما هو في الحقيقة راجع إلى الخلاف في فهم نصوص أدلة الفقه، فهو في الحقيقة تنوع لا تناقض ولاتضاد. ومن مظاهر الثراء والْغُنْيَة في الفقه الإسلامي ما يلاحظ في كتب الفروع الفقهية من استقصاء للجزئيات وتتبع الأحكام الدقيقة التي قد تكون نادرة الوقوع بل قد يفترضون أشياء لم تقع بعد لكي يكون حكمها جاهزاً إذا ما وقعت، أضف إلى ذلك ما قام به الفقهاء من تقعيد للفقه وتنظيم لقواعده الأساسية فيما يسمونه بعلم القواعد الفقهية الذي يبحث في كيفية بناء القواعد على الفروع الفقهية المستنبطة من الأدلة الشرعية وفق القواعد المتبعة في أصول الفقه الذي يبين –بدوره– كيفية استنباط الأحكام من أدلتها.

ومن خلال الخصائص السابقة تستطع الباحثة أن تضع خصائص للفقه بشكل عام:

- يهدف بكليته إلى الحفاظ على توازن مقاصد الشريعة الإسلامية.
- القدرة على تحقيق التوازن بين جوانب العقيدة.
- تكامل الفقه مع العقيدة بكل أركانها ولاسيما الإيمان باليوم الآخر.
- توافر عوامل النمو والازدهار.

الشريعة الإسلامية:

1- مفهوم الشريعة:

لغة: مورد الماء الجاري/ الدين أو الملة المستقيمة والطريق الواضح الذي لا ينقطع خيره.

اصطلاحاً: الأحكام التي سنها الله سبحانه وتعالى لعباده على لسان رسول مارس عليهم السلام ليؤمنوا به، ويعملوا بمقتضاها، حتى يسعدوا في دنياهم وأخراهم.

وتقسم الشريعة إلى:

أ- ما يتعلق بالعقائد الأساسية "علم العقيدة".

ب- ما يتعلق بأعمال الناس وتنظيم علاقاتهم بخالقهم. "علم الفقه".

ج- يتعلق بتهذيب النفوس وإصلاحها "علم الأخلاق والتهذيب".

2- مفهوم العبادات:

لغة: الطاعة، الخضوع، التذلل.

اصطلاحاً: الخضوع والتذلل لله عز وجل وفقاً لما يرضيه.

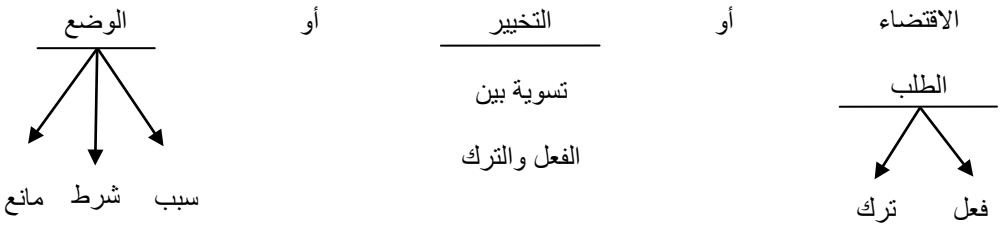
3- مفهوم المعاملات:

لغة: الأحكام الشرعية المتعلقة بأمر الدنيا.

اصطلاحاً: الأحكام المتعلقة بأفعال الناس، وتعاملاتهم بعضهم مع بعض في الأموال والحقوق، وفصل منازعاتهم.

4- مفهوم الحكم الشرعي:

خطاب الشارع المتعلق بأفعال المكلفين.



5- الاختلاف الفقهي ضرورة ورحمة وسعة:

أسباب الاختلاف الفقهي:

- أن الدليل لم يصل المجتهد.
- أن يبلغ الدليل المجتهد ولكن على وجه لا يطمئن إليه.
- أن يكون قد فهم منه خلاف المراد.
- أن يكون قد بلغه ولكنه نسخ أو لم يعلم النسخ.

6-شبهات حول تكامل الفقه الإسلامي مع أقضية الحياة المعاصرة منها:

- أن الدين ليس له علاقة بأمور الدنيا وإنما هو صلة روحية فقط.
- تراوح الشريعة الإسلامية بين الجمود والتطور.
- شبهات تتعلق بأنظمة الحكم.
- شبهات حول الحدود وقسوتها في الشريعة الإسلامية.
- إثارة مشاعر الأقليات الكتابية من خلال تطبيق الحدود.
- تحريم الربا.
- حجاب المرأة عائق.

المناهج يجب أن تفسح لهذه الشبهات وترد عليها (معيار اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي).

تدريس الفقه الإسلامي:

أهمية تدريس الفقه الإسلامي:

- ينظم الفقه الإسلامي في نفوس المتعلمين.
- الفقه الإسلامي مرتبط بالإيمان بالله سبحانه وتعالى.
- يسهم تدريس الفقه في تكوين مجموعة من القيم في نفوس المتعلمين.
- الفقه يربي المسلم على الارتباط بالجماعة.
- الفقه يربي المسلم بالتوبة التي تزيل عن قلبه ما يعلق من ذنوب.
- الفقه يواكب الحياة المعاصرة وقضاياها المستجدة.

مبادئ تدريس الفقه الإسلامي:

- الربط بين فروع التربية الإسلامية ومجالاتها.
- إبراز الحكمة مما يهدف إليه الإسلام من وراء الأحكام الدينية.
- اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة مع القلب وبينهم.
- تخصيص بعض الفترات للدراسة الدينية الحرة.
- الربط بين الموضوعات الفقهية وواقع الحياة.
- اختيار الزمان والمكان المناسبين لتدريس الشعائر الدينية.
- وجود مسجد بالمدرسة.
- تعهد سلوك المتعلمين بوسائل مختلفة.
- الجمع بين التحصيل النظري والتطبيق العملي في دروس الفقه.
- خلو كتب الفقه من التفريعات المذهبية.

الوسائل التعليمية منها:

- وسائل سمعية: برامج الإذاعة/ الإذاعة المدرسية.
- وسائل بصرية: السبورة/ الصور والرسوم/ الشرائح والشفافيات/ الخرائط/ لوحات العرض للمعلومات/ الصحف الدينية والمجلات.
- وسائل سمعية وبصرية: البرامج التلفزيونية/ الأفلام التعليمية/ الحاسوب التعليمي/ الانترنت (له خدمات كثيرة)/ مقاطع فيديو/ الرحلات العلمية والزيارات الميدانية.

يتوجب على المعلم الحرص على استخدام أسلوب التطبيق العملي عند شرحه للأحكام العملية التي تحتاج إلى ممارسة وتطبيق.

لتعزيز سلوك الطلبة العملي يحرص المعلم على توفير مجموعة نشاطات منهجية (صفية وغير صفية).

عند تدريس الفقه يجب أن يتضمن ذلك لغة العصر، بعيداً عن المفردات الصعبة، والتراكيب الموجزة، والجمل المعقدة.

الابتعاد عن إثارة قضايا الخلاف مع من لم يؤهل من الطلبة والدارسين، إذ قد يولد ذلك عندهم تشتت الذهن وصعوبة التعلم.

يجب الاهتمام بتوظيف النصوص الشرعية توظيفاً جيداً، وجعلها أساساً ومنطلقاً في بيان الأحكام الشرعية واستخلاصها.

خطوات تدريس الفقه:

أولاً: التمهيد.

ثانياً: العرض ويتضمن:

- عرض نصوص وأدلة شرعية، وجعلها المحور الأساس الذي يدور حوله موضوع الدرس.
- أحكام شرعية مستنبطة من النصوص.
- اتجاهات وقيم يبينها ويعززها الحكم الشرعي.
- حكمة المشروعية والفوائد العملية المتعلقة بالأحكام الشرعية.
- ارتباط الأحكام الشرعية بواقع المتعلمين وحاجاتهم.
- هنا يمكن للمعلم توظيف أي استراتيجية لذلك.

ثالثاً: التقويم: يراعي في تقويمه للعبادات التركيز على الجانب المهاري (تقويم بنائي).

في التقويم الختامي يتم التركيز على:

- القضايا العامة.
- الأحكام الشرعية وصحة استنباط الطلبة لها.
- قراءة النصوص قراءة صحيحة.
- تعميق فهمهم للمفاهيم الفقهية المتضمنة.

رابعاً: الإغلاق:

- استعراض الملخص السبوري.
- فسح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن استنتاجاتهم وتساؤلاتهم.
- تعيين الواجبات البيتية.

(لا يحسن بالمعلم الارتجال عند غلق الموقف التعليمي فتختار الأسئلة تبعاً لما يرد من ذاكرته، فالحال عندئذ أشبه بمن يستخدم ميزان الحرارة لقياس مذاق الطعام بدلاً من درجة الحرارة).

التدريب العملي في تدريس العبادات:

أولاً: التمهيد.

ثانياً: أداء المدرس:

- أداء العبادة بشكل نموذجي دون شرح أو تعليق ليتسنى للطلبة ملاحظته وملاحظة خطوات العبادة.
- أداء العبادة مرة ثانية مع الشرح والتعليق على كل خطوة.

(يمكن التبديل بينهم ويجب على المعلم هنا أن يتأكد من أن الطلبة جميعهم قد أدركوا المصطلحات التي تصاحب عملية العرض فلا يكتفي بقول "غسل الرجلين إلى الكعبين" بل يبين ما هو المقصود بالكعبين).

ثالثاً: استنتاج خطوات العبادة:

يشارك المعلم الطلبة في ذلك/ يقرأها المعلم/ يقرأها الطلاب.

رابعاً: التقويم.

التمهيد أو المقدمة:

- قصيدة مرتبطة بموضوع الدرس.
- جملة بعيدة عن التفاصيل.
- الابتعاد عن المصطلحات والمفاهيم الفقهية الجامدة.
- الانتقال من المقدمة إلى موضوع الدرس من خلال إبراز علاقة بينهما ولا يكون انفعالاً مبكراً.
- المقدمة موجهة لجميع الطلبة وليست لفئة محددة من الطلبة. (مع أن هذا مخالف لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وعلى المعلم أن يبحث عن أنواع المقدمات التي تعد قاسماً مشتركاً بينهم.
- المقدمة المشوقة ينظر لها من وجهة نظر الطلبة وليس من وجهة نظر المعلم.
- المعلم الذي يرى أن المقدمة لم تثر اهتمام الطلبة بعد سماعها، عليه أن يطرح على نفسهم مجموعة من الأسئلة:

1. هل المقدمة التي تم عرضها على الطلبة كانت مألوفة لديهم وبالتالي لم تشكل لهن أي جديد ويمكن للمعلم الوصول إلى هذه النتيجة من خلال عدة أمور منها أعين الطلبة.
2. ما مدى قدرتي على إيصال المقدمة للطلبة.
3. هل كانت المقدمة مثيرة للطالب من خلال إبرازها أهمية الموضوع في حياته العملية.

شروط العرض العملي:

- أن يكون العرض أمام الطلبة جميعهم دون مضايقة للطلبة أو تشويش.
- التمهل في العرض (لعدم اختلاط الخبرات أمام الطلبة)، ومن ثم عدم القدرة على ترتيبها ضمن نسق محدد.
- تمكين الطلبة من طرح أسئلتهم على المعلم (سؤال الطالب دليل على حب تعلمه) والتأجيل قد يكون على حساب بناء خبري تبنى عليها خبرات أخرى. وإذا كان هناك ثغرات في البناء الهرمي للخبرات أدى ذلك إلى مشاكل متعددة لدى الطالب.
- استخدام التكرار في عرض أجزاء العبادة من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتثبيت الخبرات لديهم.
- تمثل الآداب التي ينبغي مراعاتها خلال عملية العرض، مع أن العرض تمثيلي فيجب على المعلم أن يتحلى بالآداب الواجب مرافقتها للعبادة.
- تجنب إدراج أية أنشطة غير منتمية لخطوات العبادة من خلال عملية العرض (فيتشكل فاصلاً يحول دون مواصلة الطالب لتسلسل العبادة وتتابع حلقاتها، فإن تلك الفواصل تضيف إلى

الطالب عبئاً إضافياً من جهة مثل تلك الخبرات وعقله منشغل بخطوات العبادة، ومحاولته فصل تلك الخبرات عن تلك الخطوات وتخزينها مع الخبرات التي تنتمي إليها من جهة أخرى.

- التطبيق العملي الواقعي البعيد عن التمثيل النظري الجامد (لأن الوصف النظري لعملية الوضوء وبعض سمات المفاهيم لا تكتمل إلا بذلك.
  1. سماع صوت المضمضة.
  2. سماع صوت حركة الماء ودوراته في الفم.
  3. وكذلك اتجاه المعلم إلى القبلة أثناء تعليم الصلاة.
- اختيار أنسب الأوقات للأداء (نشاط الطلبة الذهني والحركي والمناسبات العامة).

الخطوة الثالثة (التطبيق العملي):– تطبيق الطلبة:

- البدء بالمجيدين ليكونوا ← قدوة لغيرهم / تعزيز لهم / تشجيع لهم
- يتبع المعلم نفس خطوات تصحيح الأخطاء في التلاوة (التصحيح الذاتي، الغيري، العمل).
- تعميم المشاركة من قبل الطلبة جميعهم وعدم الاكتفاء بعدد محدد (إذا لم يتمكن المعلم من ذلك فإنه يعمل مجموعات).
- التركيز على التقويم البنائي للأداء المستمر، وهدفه: ← الكشف عن مدى تطبيق الطلبة للمهارة / تصحيح الأخطاء إن وجدت
  1. يجب التركيز خلال التقويم على أهم المهارات التي تم التدريب عليها.
  2. يجب اختيار عينة من الطلبة الذين يتوقع منهم الخطأ.
- إذا كانت العبادة تؤدى بشكل جماعي (صلاة جنازة/ صلاة الاستسقاء) فيجب أن تطبق بشكل جماعي في العرض الأول.

أهداف تدريس الفقه الإسلامي بشكل عام:

1. تنمية الوازع الديني وتقويته وتنمية جانب التقوى لدى الطلبة.
2. تدريب الطالب على استنباط الحكام من المصادر.
3. تزويد الطالب بحصيلة من الأحكام والمعلومات الفقهية التي تساعده في أموره.
4. بيان مدى مرونة الفقه الإسلامي في إصدار الأحكام وأنه دين يسر وليس عسر.
5. الاعتزاز بالفقه الإسلامي.
6. تنمية الشعور بتميز الفقه في استنباط الأحكام وإيصال الأحكام بالصورة الصحيحة والمطلوبة إلينا.
7. تعزيز القيم الإسلامية من خلال الفقه الإسلامي.

8. بيان دور الفقه الإسلامي في تربية شخصية المسلم.
9. إثارة الرغبة لدى الطلاب في الإكثار من العلم النافع والعمل الصالح وكيفية الاستفادة من أوقات الفراغ.

أهداف تدريس الفقه الإسلامي من نظر الباحثة:

1. تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين.
2. تزود المتعلمين بالأحكام الشرعية، وأدلتها.
3. تطبيق المتعلمين للشعائر الدينية.
4. إدراك المتعلمين أهداف التشريع الإسلامي ومقاصده العليا.
5. تدريب المتعلمين على استنتاج الأحكام الشرعية من القرآن والسنة.
6. القضاء على التعصب للمذاهب الفقهية.
7. تنمية شعور المتعلمين بالمساواة بين الناس جميعاً.
8. تدريب المتعلمين على نقد بعض المعاملات السائدة في الحياة المعاصرة.
9. تمكين المتعلمين من دفع الشبهات حول الشريعة الإسلامية.
10. تبصير المتعلمين بالتقاليد الاجتماعية والانحرافات السلوكية، والأخطاء الشائعة.

ثالثاً:- المفاهيم:

لاشكّ أنّ للفظة "المفهوم" وجوداً بارزاً في عالم الإنسان، إذ كثيراً ما يسترسل الناس في أحاديثهم ومسامراتهم فيتخلّل من بين قسماتهم هذه اللفظة. كما وأنّ لها وجوداً في أذهان البشر، فتراهم يكتبون عن "المفاهيم" والقيم تارةً، ويتحدّثون في خطبهم عن "مفهوم" الأشياء المألوفة وغير المألوفة تارةً أخرى، ويتخاطبون بالمفهوم من النظريات والدراسات الحديثة والقديمة تارةً ثالثة.... ومن هنا أصبحت لهذه اللفظة معان عديدة ينبغي الوقوف عليها والإشارة إليها ولو اختصاراً.

ومن خلال البحث والاطلاع وجدت الباحثة أن علماء التربية وعلم النفس لم يتفقوا على تعريف محدد للمفهوم، بل اختلفوا في الآراء والأفكار على تعريف المفهوم وذلك من حيث المجال الذي يبحث من خلاله المفهوم. ثم تطرقت لتعريف المفاهيم الفقهية وأهمية العناية بها وقياسها.

وحاولت الباحثة العمل على جمع وعرض بعض التعريفات الواردة في مختلف التخصصات على النحو التالي:

- **عرفه أبو معيلق بأنه:** "تصور ذهني يكونه الطالب للمواقف، أو الظواهر، أو الأحداث التي تشترك في مجموعة من الخصائص المشتركة التي تميزها عن غيرها وتعطي رمزاً أو لفظاً أو اسماً يدل عليها" (أبو معيلق: 2006، 13).

- **أما سلامة فيعرف المفهوم على أنه:** "فكرة تختص بظاهرة معينة، أو علاقة أو استنتاج عقلي يعبر عنها بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين" (سلامة: 2000،53).

- **وعرفه أبو حلو بأنه:** "عبارة عن كلمات أو أشباه جمل تمكننا من تبويب أو تصنيف مجموعة من الملحوظات مما يعمل على تقليل تعقيد بيئتنا المحيطة بنا" (أبو حلو: 1989،16).

- **وترى غنيم بأنه:** "عبارة عن مجموعة المعلومات التي توجد فيها علاقة حول شيء معين تتكون في الذهن وتشمل الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشيء". (غنيم: 2007، 33).

- **وتعرفه عياد:** "بأنه الصورة الموجودة في الذهن لأي شيء يدرك بالحواس، وهي تعبير لفظ عن الأشياء" (عياد: 2008،35).

- **ويرى بطرس أن تعريف المفهوم هو:** "فكرة عامة أو مصطلح يتفق عليه الأفراد نتيجة المرور بخبرات متعددة عن شيء ما يشترك في خصائص محددة يتفق فيها كل أفراد النوع" (بطرس: 2004،21).

- **وعرفه كل من خطاب وبلقيس أن المفهوم هو:** "بناء عقلي، أو تجريد ذهني، أو الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات، أو خصائص من أشياء متشابهة على أشياء يتم التعرض إليها فيما بعد" (خطاب، وبلقيس: 1989، 14).

- **أما مرادن والعبيدي فعرفاه بأنه:** "مجاميع من الأشياء التي لها أسماء مشتركة" (مردان والعبيدي: 2004، 16).

ومن خلال ما سبق تجد الباحثة أن جميع التعريفات تشابهت في كون المفاهيم مجموعة من الأشياء، في حين أن البعض قال إنها كلمات أو مصطلحات، ومنهم من عبر عنها بأنها كلمات أو أشباه جمل، ومنهم من رأى أنها نتيجة المرور بخبرات، ومنهم من عرفها بأنها بناء عقلي أو تصور ذهني، ورغم الاختلافات إلا أن القارئ لهذه التعريفات يجد مدى تقاربها إلى حد الكبير.

أنواع المفاهيم:

صنف نشوان المفهوم إلى نوعين:

الصنف الأول: أن المفاهيم مشتقة من مدركات حسية جامدة: وهي التي تتكون نتيجة استخدام الحواس كالبصر والشم.

الصنف الثاني: مفاهيم مشتقة من العمليات لأنها تعتمد على عمليات عقلية عليا بينما يعتمد النوع الأول على المدركات الحسية المباشرة (نشوان: 1992، 122).

وصنفها اقصيعة إلى ثلاثة أنواع:

1- **مفاهيم أساسية:** وهي مفاهيم محتوى بغض النظر عن علومها الأصلية، أو العلوم التي استخدمت في هذه العلوم.

2- **مفاهيم منهجية:** وهي مفاهيم السببية والتحليل والتفسير.

3- **مفاهيم القيم:** التي تشمل مفاهيم الكراهية والولاء والانتماء (اقصيعة: 2000، 26).

4- وقد ذكرت بدير أن فيجو تسكي يفرق بين نوعين من المفاهيم على أساس نوعية المواقف التي يتم تعلم كل من منها وهما:

5- **المفاهيم التلقائية:** وهي المفاهيم التي تنمو نتيجة الاحتكاك اليومي للفرد بمواقف الحياة وتفاعله مع الظروف المحيطة به.

6- **المفاهيم العلمية:** وهي التي تنمو نتيجة تهيئة مواقف تعليمية، سواء أكانت من جانب الفرد ذاته أم من مصدر خارجي (عبده: 2003، 47).

وصنفها الدواهيدي على النحو التالي:

1- **مفاهيم بسيطة:** وهي المفاهيم التي تشتق من المدركات الحسية مثل: النبات، الحمض، الخلية، الإلكترون.

2- **مفاهيم مركبة (علائقية):** وهي التي تشتق من المفاهيم البسيطة مثل الكثافة والسرعة، الجاذبية الأرضية، التسارع.

3- **مفاهيم تصنيفية:** وهي المفاهيم المشتقة من خصائص تصنيفية مثل: الفقاريات واللافقاريات، المخلوط والمركب، الكائنات البحرية والكائنات البرية.

4- **مفاهيم عمليات:** وهي المفاهيم المشتقة من العمليات مثل: الترسيب، التقطير، التكاثر، التهجين، النمو (الدواهيدي: 2006، 47).

وصنفها قلادة إلى ثلاثة أنواع:

1- مفاهيم خاصة بتصنيف الأحداث والأشباه تهدف في الأصل إلى وصف وتسهيل الدراسة العلمية للحدث أو الشيء والمفهوم من هذا عبارة عن مجموعة من المثيرات تجمعها صفات مشتركة قد تكون هذه الصفات ممثلة بالأشياء أو عمليات معينة، وعند تجريد تلك الصفات عن الأشياء أو العمليات أو الأشخاص تعطى اسماً أو مصطلحاً.

2- مفاهيم تعبر عن القوانين أو علاقات، وهذا ليس مجرد تقسيم للأشياء والأحداث، أو الظواهر، بل تصنيفها حسب ما يجمعها من صفات مشتركة بينها.

3- مفاهيم مبنية على فروض وتكوينات فرضية ذهنية وتقوم على هذه المفاهيم بعض النظريات العلمية التي تهتم بتفسير العلاقات والقوانين (قلادة، 1982: 419،420).

وصنف الخوالدة المفاهيم الموجودة في الحياة الطبيعية إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: مفاهيم مجردة أو معنوية: وهي تدرك بالقوى العقلية، وعبر عنها بالكلمات والرموز مثل: الحرية، العدالة، الديمقراطية، المروءة.

النوع الثاني: مفاهيم معرفية: هي المفاهيم التي يدركها الإنسان بمعرفته في حياته المعيشة، مثل النظام الاجتماعي، الدين السماوي والنظام السياسي، النظام اللغوي.

النوع الثالث: من خلال استقراء المفاهيم العامة حيث قال إننا نجدها:

- إما أن تكون مفاهيم قديمة موجودة في البيئة الطبيعية منذ لحظة وجودها من قبل الله عز وجل، كالجاذبية، القمر، الشمس.
- وإما أن تكون مفاهيم وضعية من صنع الإنسان، وقد أعطيت أسماء من قبل الإنسان، كالنجم، الدستور (الخوالدة: 2004، 198).

خصائص المفاهيم:

حدد كل من عبد الحميد واسكاروس ثماني خصائص للمفاهيم هي:

1- **قابلية التعلم:** معنى ذلك أن المفاهيم تختلف فيما بينها في درجة تعلمها، أي أن هناك مفاهيم يمكن تعلمها أسرع من غيرها، كما أن الطلبة يختلفون في قدراتهم على تعلم المفاهيم تبعاً لدرجة نضجهم وتعلمهم.

2- **قابلية الاستخدام:** تختلف المفاهيم فيما بينها في درجة استخدامها، بمعنى أن هناك مفاهيم تستخدم أكثر من غيرها، في فهم وتكوين القوانين، وحل المشكلات، ويختلف الطلبة في إمكانية استخدامهم للمفاهيم المختلفة، تبعاً لدرجة نضجهم وتعلمهم.

3- **الصدق:** يفسر صدق المفهوم بدرجة اتفاق المتخصصين على مدلوله أو تعريفه ويزداد صدق المفهوم لدى الطالب الواحد بزيادة درجة تعلمه واقترابه من مفهوم المتخصصين.

4- **العمومية:** تختلف المفاهيم في درجة عموميتها. وذلك طبقاً لعدد المفاهيم المتضمنة فيها، ويزداد عدد الصفات المميزة والضرورية لتعريف المفهوم كلما أصبح المفهوم أقل عمومية.

5- **القدرة:** تتحدد قدرة المفهوم بمدى تفسيره لاكتساب مفاهيم أخرى.

6- **البنية:** تتحدد بنية المفهوم بالعلاقة الموجودة بين مكونات المفهوم وتزداد بنية المفهوم تعقيداً بنقصان درجة عمومية المفهوم.

7- **القابلية لإدراك الأمثلة الدالة على المفهوم حسياً أو عقلياً:** المفاهيم تختلف فيما بينها في نوعية الأمثلة التي تمكن الفرد من إدراك المفاهيم حسياً أو عقلياً، وكلما ازدادت درجة نمو الطالب ودرجة تعلمه زادت درجة إدراكه للمفهوم الأقل وضوحاً، فالطالب يتعلم المفاهيم من خلال رؤية الأشياء وتداولها.

8- **تعدد الأمثلة الدالة على المفهوم:** معظم المفاهيم لها أمثلة تدل عليها، ولكنها تختلف بينها في عدد الأمثلة الدالة عليها، وهذا العدد يتراوح بين مثال واحد إلى عدد لا نهائي منها، كما أن الأمثلة تختلف في النوعية، فبعض الأمثلة تصويري وبعضها رمزي تخيلي (عبد الحميد واسكاروس: 1988، 6).

بناءً على ما سبق: ترى الباحثة أن المفهوم تصور عقلي وذهني عن شيء يتصف بصفات مشتركة وإذا اكتسب المتعلم المفهوم بطريقة خاطئة فإنه يبني معلوماته ومفاهيمه الجديدة على خطأ، وكلما زادت الأمثلة على المفهوم زاد الوضوح للمفهوم واستيعابه من المتعلم بطريقة أسرع وكلما كان المفهوم مشهوراً بين المتعلمين كان تعلمه أسرع.

تعلم المفاهيم:

تعلم المفهوم هو الاستجابة إلى أوجه الشبه بين الأشياء بمعنى تعلم كيفية تجميع الأفكار أو الأشياء في فئات، على أساس خصائصها المشتركة، رغم أنها قد تختلف فيما بينها اختلافات غير أساسية (فطيم والجمال، 1998: 220).

يرى الشربيني: أن تعلم المفهوم هو أي نشاط يتطلب من الفرد أن يجمع بين شيئين أو أكثر، وهذا النشاط الذي يقوم به الفرد من أجل التصنيف يؤدي إلى نمو المفاهيم، لدرجة أنه يستطيع تصنيف أشياء جديدة ومختلفة تصنيفاً صحيحاً. أي حدوث تعلم للمفاهيم (الشربيني، 1988: 68).

كما يرى زيتون أن تعلم المفاهيم عملية مستمرة لا تتم بمجرد تعريف المفهوم؛ أو دلالته اللفظية بل يتطلب إتاحة الفرصة للتعرف إلى الأشياء والمواقف والمقارنة بينها؛ ومن ثم تصنيفها للوصول إلى تكوين المفهوم (زيتون، 1996:87).

وهناك شرط ضروري لتكوين المفهوم وهو أن تتوافر للفرد سلسلة من الخبرات المتشابهة في جانب أو أكثر. ومجموعة جوانب التشابه هذه هي التي تؤلف المفهوم الذي يكمن في هذه الخبرات؛ والخبرات التي تمثل هذا المفهوم تعد أمثلة إيجابية له؛ أما الخبرات التي لا تمثله فهي أمثلة سلبية وثمة شرط ضروري آخر لتكوين المفهوم وهو أن يسبق سلسلة الخبرات التي تحتوي هذا المفهوم أو يلحق بها أو يتخللها أمثلة سلبية، أي من الضروري أن يتوافر تتابع مناسب من الموجبة والسالبة لضمان تعلم المفهوم على نحو سليم.

وعلى سبيل المثال إذا أردنا أن نعلم الطفل معنى الأسد فلا بد أن نوضح له بالأمثلة المختلفة الموجبة والسالبة التي نستقيها من أسود حقيقية، وأن نبين الجوانب الأساسية التي تختلف فيها الأسود عن حيوانات أخرى كالنمور والفهود (جابر، 1989: 81).

ويرى سلامة أن تعلم المفهوم يتضمن تصنيف الأشياء إلى فئات وفقاً لخصائصها المشتركة، والاستجابة للخاصية المشتركة العامة بين هذه الخصائص، ويضيف أن تعلم المفهوم عملية معقدة تتطلب الموازنة بين الخصائص الفيزيائية المحسوسة لنوعيات مماثلة للمفهوم، وبين التجريدات المطلوبة لتعلم ذلك المفهوم المجرد. (سلامة، 1995: 34).

ويتم تدريس المفاهيم بطريقتين هما الطريقة الاستقرائية: وتستخدم هذه الطريقة إذا ما كان الوقت المحدد للتعلم طويلاً، وهذه الطريقة تقوم على أساس تقديم أمثلة للمتعلم في البداية، وعليه أن يستدل على قاعدة المفهوم. والطريقة الاستنباطية، وتستخدم حينما لا يتوفر الوقت لاستخدام الطريقة الاستقرائية وفيها يعطي التلميذ المفهوم المراد تعلمه ثم يتبعه تقديم أمثلة موجبة وسالبة للمفهوم على أنه من الضروري أن يكون التعريف متسماً بالدقة والوضوح، ومتضمناً الخصائص التي يتميز بها، وحينما يقدم التعريف والأمثلة تلزم الإشارة إلى الخصائص التي يحتويها التعريف مع مطابقتها بالأمثلة (اللقائي ومحمد، 1999: 124).

ويرى "بلقيس ومرعي" أن أفضل سياق لتعلم المفاهيم هو السياق الذي يجمع بين الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية، بمعنى أن يقدم المعلم التعريف ثم يتبعه بأمثلة مناسبة منتمية وغير منتمية تساعد الطلبة على تعريف المفهوم، ثم يطلب منهم إعادة صياغة التعريف بطرائقهم وأساليبهم في ضوء الأمثلة والسمات التي تم تعلمها (بلقيس ومرعي، 1984: 344).

استخدام المدخل المنظومي في تدريس المفاهيم الفقهية:

ومما سبق ترى الباحثة أن للمدخل المنظومي من وجهة نظرها أهمية في تدريس المفاهيم الفقهية تناولتها في ما يلي:

- اختبار بنية المفاهيم الفقهية التي يمتلكهاالمتعلم، والواجب تنميتها لدى المتعلم في موضوع معين، والكشف عن مدى تماسك هذه البنية وتكاملها، ذلك أن المفاهيم الفقهية مفاهيم تكاملية يرتبط بعضها ببعض لتشكل وحدة معرفية واحدة، يصعب تعلمها ما لم يتحقق لدى الطالب استعداداً مفاهيمياً كافياً، يؤهله لإدراك ما يتضمنه التعريف أو الحكم الشرعي من معان دالة، والمدخل المنظومي من أفضل الوسائل للكشف عن البنية المفاهيمية لأن رسمها يتطلب معرفة دقيقة في المفاهيم العامة والأقل عمومية التي يتم تعلمها.

- وسيلة لتقويم فهم الطلبة وإدراكهم للمفاهيم الفقهية، والكشف عن المفاهيم الخطأ لديهم، إذ يستطيع المعلم من خلال تكليف الطلبة برسمها أو قراءتها تحديد مدى فهمهم واستيعابهم للمفاهيم المتعلمة، كما يكشف له التقويم عن الفهم الخطأ الذي يمكن أن يكتسبه الطلبة عن مفهوم معين.

- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية لدى المتعلم لإحداث التعلم ذي المعنى، ويمكن توظيف ذلك في المفاهيم الفقهية من خلال ربط ما يتعلمه الطالب من مفاهيم جديدة بالمفاهيم السابقة لديه، فعند تناول مفهوم "الحلال"، مثلاً، يتم ربطه من خلال خريطة المفهوم بالحكم الشرعي وأقسامه الأخرى مما يجعل مفهوم "الحلال" بيناً في ذهن الطالب وذا علاقة مع غيره من المفاهيم.

- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الفقهية عن طريق تحديد العلاقات بينها، وتمييز المفهوم الفقهي المتعلم عن غيره من المفاهيم التي ترتبط به، وذلك من خلال إبراز خصائص كل مفهوم وتحديد معناه الدقيق، وعودة إلى مفهوم "الحلال" السابق ذكره، فهو يرتبط بمفاهيم أخرى أساسية وهي أقسام الحكم الشرعي (الفرض، والحرام، والمندوب، والمكروه) المدخل المنظومي يبرز كل منها بشكل منفصل ومحدد، ومن هنا يمكن المقارنة بينها والكشف عن العلاقات التي تربط بينها.

- يقدم المدخل المنظومي ملخصاً مفيداً للمادة العلمية، ذلك أنها تجمع مفاهيم متعددة بصورة منظومة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية تربط بينها بكلمات دالة، مما يجعلها غالباً لا تتجاوز صفحة واحدة، ولكنها رغم قصرها تجمع المادة العلمية وتقدمها بصورة مختصرة مفيدة، مما يساعد الطلبة على تذكرها والاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة.

أهمية تعلم المفاهيم:

أكد – ومازال– يؤكد المهتمون بالتربية والتعليم على ضرورة تعلم المفاهيم وذلك ما أشار إليه عبده حيث قال: يؤكد معظم المهتمين بالتربية والتعليم بضرورة تعلم المفاهيم في مختلف المواد الدراسية، لذا يعمل المعلمون ومخططو المناهج ومؤلفو الكتب الدراسية المختلفة، على تحديد المفاهيم في المستويات التعليمية المتتابعة، وتطوير المواد والطرائق المناسبة لتدريسها، فالمفاهيم تشكل الأساس للتعلم الأكثر تقدماً كتعلم المبادئ وتعلم حل المشكلات (عبده، 2003: 30).

ونذكر أهم نقاط تعلم المفاهيم:

- تؤدي دراسة المفاهيم إلى زيادة قدرة التلاميذ على استخدام المعلومات في مواقف حل المشكلات.
- تدريس المفاهيم يمكننا من إبراز الترابط والتكامل بين فروع العلم المختلفة.
- تلعب المفاهيم دوراً هاماً في تحديد الأهداف التعليمية، واختيار وتنظيم المحتوى، والوسائل التعليمية، ووسائل تقويمها.
- تؤدي دراسة المفاهيم إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ (سلامة، 2004: 56).
- تؤدي دراسة المفاهيم إلى توفير أساس لاختيار الخبرات، وتنظم الموقف التعليمي، وتحديد الهدف من المنهج.
- تسهم في انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة.
- يقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة (الأسمر، 2008: 36).

ولخص برونر الأهمية الكبرى في أربع نقاط:

1. معرفة المفاهيم الرئيسة تجعل المادة الدراسية أكثر سهولة في التعلم والاستيعاب.
2. المساعدة على التذكر، وعدم النسيان عندما تنظم جزئيات المادة الدراسية في إطار هيكل مفاهيمي.
3. المساعدة على زيادة فعالية التعلم، وانتقال أثره للمواقف والظروف الجديدة.
4. معرفة المفاهيم الأساسية يضيق الفجوة بين المعرفة السابقة للمتعلم والمعرفة اللاحقة (عبده، 2003).

هذه أهمية المفاهيم بشكل عام وإذا انتقلنا إلى المفاهيم التربوية الإسلامية خاصة نجد أنها تنعم بأهمية عظيمة ذكرها المدهون على الشكل التالي:

1. تحفظ للمجتمع المسلم توازنه وتعيد له ثقته بفكره التربوي الإسلامي، وتعزز قدرته على تأصيل المفاهيم المستوردة.
2. تحديد ملامح المفاهيم التربوية الإسلامية التي تتميز عن المفاهيم التربوية الغربية واستبدال المفاهيم الإسلامية الأصيلة بهذه المفاهيم وتعزيزها.
3. المفاهيم التربوية تسهل عملية الاتصال والتعلم والتذكر لأنها عبارة عن كلمات وصفية كلية تعطي تصوراً لشيء ما، ولكل الأشياء التي تتشابه.
4. تساعد الفرد على الاتصال المباشر، وغير المباشر بصورة مناسبة مع الآخرين، والتعامل معهم على المنهج الإسلامي.
5. تمكن الفرد من تبسيط بيئته من حوله.
6. تعد عاملاً أساسياً في حياة الإنسان وتوجهاته، والتحكم في تصرفاته، والتنبؤ بنتائج هذه التصرفات لهذا يتصرف وفق ما يرضي الله، ويرضي المجتمع المسلم.
7. التعرف إلى المفاهيم يساعد الإنسان من اختيار منهاج حياته، وتوجهاته، فيستطيع الإنسان تصور ما ينهجه في حياته وانتقاء وصقل هذا التصور حتى يتلاءم مع حياته (المدهون: 2009، 29).

من خلال ما سبق يمكن للباحثة أن تؤكد بأن تعلم المفاهيم يكون تراكمياً، والأهمية تهدف إلى التكامل والتفاعل بين المعرفة القديمة السابقة والجديدة حتى تلتئم الفائدة لدى المتعلم، وهذا ما يرنو إليه المدخل المنظومي حيث يكتسب المتعلم المفهوم بطريقة صحيحة لأنه لو تعلمها بطريقة خاطئة فإنه سيحظى بتعلم خاطئ ومفهوم مبهم وبذلك لن تكون هناك استطاعة من قبله لاكتساب معلومات جديدة ولا يستطيع الربط بينها وبين المعلومات القديمة السابقة.

صعوبات تعلم المفاهيم:

تشير الدراسات مثل دراسة (زيتون، 1996: 81) إلى وجود بعض الصعوبات في تعلم المفاهيم نظراً للاختلاف في المفاهيم، ودرجة السهولة، والتعقيد، والصعوبة وفيما يلي سنعرض بعض الصعوبات:

1. طبيعة المفهوم: ويتمثل في مدى فهم المتعلم للمفاهيم المجردة أو المعقدة.
2. الخلط في معنى المفهوم أو في الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم مثل مفهوم "العشى الليلي وأهرام ملبيجي، وجزر لا نجرهاندز".
3. النقص في خلفية الطالب العلمية والثقافية.
4. صعوبة تعلم المفاهيم السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة.

مصادر صعوبات تعلم المفاهيم:

صنف (موريس، 1997: 170) مصادر الصعوبات في تعلم المفاهيم إلى:

1. صعوبات ناجمة عن عوامل خارجية: مثل المناهج الدراسية، العوامل اللغوية، ضعف طرائق التدريس المتبعة في تعلم المفاهيم.
2. صعوبات ناجمة عن عوامل داخلية: منها مدى استيعاب الطالب ودافعيته للتعلم، مدى اهتمام المتعلم وميوله للمواد العلمية، البيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم التي قد تشجع روح التساؤل والاستقصاء العلمي (موريس، 1997: 170).

وتري الباحثة أن هناك صعوبات لتعلم المفاهيم، ولا يمكن أن نهملها وترجع لعوامل خارجية تخرج عن سيطرة المتعلم، ولكن تقع على عاتق المعلم، وهناك عوامل داخلية تقع ضمن سيطرة المتعلم وتخرج عن سيطرة المعلم، ومن أجل التخلص من هذه الصعوبات يجب أن يتعاون التلميذ والمعلم لكي ينهي المتعلم الصعوبات التي تعيقه في تعلم المفاهيم.

مستويات المفهوم:

تختلف مستويات المفهوم من حيث البساطة والتعقيد والسهولة والصعوبة وتتدرج مستويات المفاهيم من المفاهيم البسيطة والمدركة إلى المفاهيم الأكثر تعقيداً وتجريداً وفي هذا الخصوص تشير (صالح، 1999: 36) إلى ثلاثة مستويات من المفاهيم:

1. **مستوى التعريف البسيط:** ويتمثل في التعرف والتصنيف العام للأشياء.
2. **مستوى التعريف المعقد:** ويتطلب هذا المستوى من الفرد خبرة ناضجة، حيث إن مستوى التعرف فيه أكثر تعقيداً.
3. **مستوى المدرك المعنوي أو النظري:** ولا يوجد في هذا المستوى خبرات ملموسة محسوسة مع أشياء لها خصائص مشتركة أو علاقات إدراكية ظاهرة.

ويشير هاريس (بدير، 1995: 29، 30) إلى ثلاثة مستويات لنمو المفاهيم هي:

المستوى الأول:-

1. التفريق بين خصائص أمثلة المفهوم.
2. التمييز بين الخصائص التي تمثل المفهوم والخصائص التي لا تمثله.

المستوى الثاني:-

1. التعرف إلى الخواص المتصلة بالمفهوم.
2. تعريف المفهوم.
3. فهم العلاقات المتدرجة للمفهوم.

المستوي الثالث:-

1. التعرف إلى الخواص غير المتصلة بالمفهوم.
2. الوصول إلى المبادئ وفهمها.

وتؤكد (بدير، 1995: 29، 30) على أنه يمكن للطفل في ضوء مستويات هارس الوصول إلى نهاية المستوى الثاني، أو بداية المستوى الثالث وفق الفروق الفردية بين الأطفال.

مما سبق ترى الباحثة أن مستويات المفاهيم تتفاوت في درجة تعقيدها وتجريدها، فهي تتدرج عبر مستويات مختلفة إلى أن تصل للنضج المفهومي وواجبنا كمعلمين العمل على الارتقاء بالمستوى المفهومي للمتعلمين من المستويات الأولية الحسية إلى المستويات المجردة حتي تزداد قدرة التلميذ على إدراك العلاقات بين المفاهيم التي يتعلمها.

وظائف المفاهيم:

يمكن إجمال وظيفة المفهوم في ثلاث وظائف هي:-

1. تبسيط العالم الواقعي من أجل تواصل، وتفاهم يتسم بالكفاية.
2. تساعد المفاهيم العقلية على تنظيم خبراتنا بصورة يسهل استدعاؤها، والتعامل معها.
3. المفاهيم تمثل تركيباً منتظماً لما نتعلم بجملته (عبد الفتاح، 1997: 10).

ويرى (برهوم، 2004: 408) وظائف المفاهيم في النقاط التالية:

1. اختزال التعقيد البيئي.
2. تعين الأشياء في العالم الخارجي ووضعه في فئته الصحيحة.
3. اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر والجديد.
4. توجيه النشاط التعليمي للوصول إلى قرارات وحلول للمشكلات.
5. تسهيل عملية التعلم.

وصنفها لبيب (لبيب، 1985: 97) إلى أربعة وظائف:

1. تصنف البيئة وتقلل من تعقدها. فيمكن مثلاً تصنيف الكائنات الحية الكثيرة في مجموعات قليلة العدد نسبياً عن طريق إدراك الخصائص المشتركة بينها.
2. تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الحقائق والظواهر في كليات بحيث يمكن إدراك العلاقات بينها.

3. تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد، بمعنى أنها تساعد على انتقال أثر التعلم. فالطفل الذي يعرف مفهوم الطائر يمكنه أن يتعرف إلى أي طائر.
4. تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط. فمعرفة مفهوم التأكسد يساعد على التنبؤ بما يحدث لمعدن ما إذا توافرت شروط هذا التأكسد، وبالتالي تجعلنا قادرين على اتخاذ الاحتياطات اللازمة لوقايته منه.

ولخص كل من جزاع وجاسم وظائف المفاهيم وفي النقاط التالية:

1. تسهيل عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي، فهي المعيار الأساسي في اختياره.
2. تساعد على بناء مناهج مدرسية متتابعة ومترابطة.
3. تعد وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية بعضها البعض.
4. تساعد مخططي المناهج على تطوير المناهج.
5. تساعد مرونة المفاهيم على إضافة واستيعاب حقائق جديدة دون اختلال التنظيم المعرفي.
6. تساعد المعلم والمتعلم على الفهم العميق لطبيعة العلم من حيث أن العلم مادة وطريقة.
7. تسهم في مساعدة المتعلم على تذكر ما تعلمه.
8. تساعد في انتقال أثر التعلم في مواقف جديدة.
9. تساعد المفاهيم في توضيح الفرق بين العلم والتكنولوجيا، باعتبار العلم هو أساس المعرفة والتكنولوجيا هي تطبيقات لهذه المعرفة أو العلم (جزاعة وجاسم، 1986: 25).

ومما سبق تستنتج الباحثة أن لوظائف المفاهيم القدرة في مساعدة المتعلم على تفسير ما يدور حوله من مفاهيم وتسهل على خبراء المناهج الدراسية في عملية اختيار وتطوير المناهج من قبل، وتفيد الإنسان في تنظيم معارفه وتسهل عليه معرفة ما حوله وتساعده في تذكر الأشياء التي تم تخزينها من قبل، وتساعد أيضاً في ربط المواد الدراسية السابقة بالتي يتعلمها الطالب لاحقاً وهذه وظيفة المدخل المنظومي.

ثانياً: المفاهيم الفقهية:

كثيراً ما نسمع مفاهيم تدور على ألسنة الفقهاء ونسمعها في مجالس العلماء وكثيراً ما نسمع عن أهل العلم مفاهيم مثل القبض مثلاً أو العينة، أو الزواج أو غيرها من هذه المفاهيم فهي ما تسمى المفاهيم الفقهية وهي التي تدور في مجالس الفقهاء أو برامج الإفتاء وهنا اجتهدت الباحثة في تعريف المفاهيم عند الفقهاء والأصوليين المفهوم: فهو أحد المباحث الأصولية المهمة التي أولاها الأصوليون جُلَّ اهتمامهم؛ بتحرير معناه وأقسامه وأهميته في استنباط الأحكام؛ إذ إنّ كثيراً

من الفروع الفقهية ترتبط به ارتباطاً وثيقاً؛ فلا شك أنه موضوع جدير باهتمام الباحثين والعلماء على اختلاف أنظارهم ومشاربهم.

أولاً: تعريف المفهوم:

تعريف المفهوم لغة:

مأخوذ من الفهم، وهو معرفة الشيء بالقلب، يقال: فَهِمْت الشيء أي: عَقَلْتَهُ وَعَرَفْتَهُ، وفهَّمت فلاناً وأفهمته، ورجل فَهِيم: سريع الفهم، وَتَفَهَّمْت المعنى: إذا تَكَلَّفت فهمه (ابن منظور، 459/10).

ويقال: فَهِمَهُ فَهْماً وَفَهَماً وَفَهَامةً: علمه، الأخيرة عن سيبويه (الحارثي، 176/10)، (الأعلام 81/5).

والمفهوم: اسم مفعول، وهو ما يفهم ويستفاد من اللفظ. هذا هو معناه لغة كما ورد في معاجم اللغة العربية.

تعريف المفهوم اصطلاحاً:

يطلق ويراد به عند المناطقة: الصورة الذهنية، سواء وضع بإزائها الألفاظ أو لا، كما أن المعنى هو الصورة الذهنية، من حيث وُضِعَ بإزائها الألفاظ (الكفوي 282/4).

أما عند علماء الأصول: فيطلق ويراد به: مَعْنًى دَلَّ عليه اللَّفْظُ لا في مَحَلِّ النُّطْقِ، أَوْ هُوَ: (دلالة اللَّفْظِ على مَعْنًى في غير مَحَلِّ النُّطْقِ؛ بأن يكون ذلك المعنى حُكماً لِغَيْرِ المذكور في الكلام وحالاً من أَحْوَالِهِ، سواء كان ذلك الحكم مُوَافِقاً لحكم الْمَذْكُورِ، أو مخالفاً له) (الخضراوي، 40).

فقد عرفها محمد حسن الدودو في برنامج مفاهيم: هي في الأصل مفعول عن فهم الشيء وهي في الأصل فعل متعدي يمكن أن يصاغ منه المفعول.

وعرف بأنه: ما يفهم من أي عبارة وهو دلالتها فهو مفهوم.

وعرف أيضاً: هو أمر مرابط برؤية الإنسان للقضية.

ويقال المفهوم: الحقائق التي ستتصورها عامة بالمعنى الذي تريده. (قناة فور شباب: برنامج مفاهيم)

ثانياً: أقسام المفهوم:

قَسَّمَ علماء الأصول المفهوم عموماً إلى قسمين رئيسين:

الأول: مفهوم الموافقة.

الثاني: مفهوم المخالفة.

وتتبع فلسفة هذا التقسيم من حيث إن المسكوت عنه إن كان موافقاً في الحكم للمذكور، فالدلالة عليه حينئذ هي مفهوم الموافقة، وإن كان مخالفاً في الحكم للمذكور، فالدلالة عليه حينئذ هي مفهوم المخالفة.

وفيما يأتي نتحدث عن مفهوم الموافقة:

مفهوم الموافقة:

تعريفه:

قال ابن بَرْهان: هو أن يكون حكم المسكوت عنه موافقاً لحكم المنطوق به؛ كقوله تعالى: {فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ} [الإسراء: 23] فإنه نص في تحريم ضروب الأذى من الضرب والتعنيف، وهي مساوية للتَّأْفيفِ في التحريم. (http://www.al-mostafa.info).

وقال الآمدي: أما مفهوم الموافقة: فما يكون مدلول اللفظ في محل السكوت موافقاً لمدلوله في محل النطق، (الآمدي: ويسمى أيضاً: فَحْوى الخطاب، ولَحْن الخطاب، والمراد به معنى الخطاب، ومنه قوله تعالي: {وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ} [محمد: 30] أي: في معناه (ابن حزم: 62/3,1983).

وقال القرافي في نفائسه: (هو دلالة لفظ المنطوق على ثبوت حكمه للمسكوت بطريق أولى) (النفائس 1344/3).

وقيل: (هو ما يَكُونُ مدلول اللَّفْظِ في محل السكُوتِ مُوَافِقاً لمدلوله في مَحَلِّ النطق).

وبعبارة أخرى هو: دلالة اللَّفْظِ على ثُبُوتِ حكم المَنْطُوقِ للمسكوت عنه؛ لفهم مَنَاطِ الحكم لُغَةً؛ بأن يُوجَدَ في المَنْطُوقِ معنى يفهم كل من يَعْرِفُ اللُّغة – أَيْ: وضع الألفاظ للمعاني – أن الحُكْمَ فِي المَنْطُوقِ إنما ثَبَتَ لأَجْلِهِ، من غير احْتِيَاجٍ في فَهْمِ ذلك إلى نَظَرٍ واجتهاد.
وهذا القِسْمُ هو المُسَمَّى في اصْطِلاحِ الأَحْنَافِ بـ (دلالة النص) (الخضراوي: 41).

أهمية العناية بالمفاهيم الفقهية:

إن المفاهيم الفقهية التي تدور على ألسنة الفقهاء ونسمعها في مجالس العلماء فإن الوعي بها وتحريرها والفهم عن الفقهاء فيها شرط في حسن العمل والفهم لها.

وهذه المفاهيم الفقهية التي نسمعها يجب على المتلقي أو المستمع أو المستفتي أن يتفقه فيها ويفهم عن العلماء مقصودهم فيها فلقد قال النبي (صلى الله عليه وسلم) فيما رواه ابن داود في سننه قال عليه السلام "ألا سألوا إذ لم يعلموا فإنما شفاء العي السؤال" فلقد اهتم العلماء قديماً في المصطلحات العلمية وخصوصاً الاعتناء في المصطلحات والمفاهيم الواردة في كلام الله فلقد اعتنوا بها أيما عناية فمن هؤلاء الإمام الراغب الأصفهاني، وكان كتابه المفردات في غريب القرآن، كما صنف الإمام ابن قتيبة في تفسير غريب القرآن الكريم وكان الباعث له في كتابة هذا الكتاب أنه رحمه الله تعالى قال أن بعض الناس يقعوا في أغلاط في فهم كلام الله تعالى وفي المفردات الواردة في كتابه وفي ذلك تفسير قوله تعالى: {عَيْنًا فِيهَا تُسَمَّى سَلْسَبِيلًا ﴾ (18) سورة الإنسان قالوا أي سل يا محمد أيها سبيلاً ولا شك أن هذا غلط عن الله تعالى. (قناة المجد: برنامج مفاهيم فقهية).

مما سبق نجد أنه يجب على كل مسلم أن يفهم عن الله تعالى وعن رسوله صلى الله عليه وسلم وأن يفهم هذه اللغة الفقهية التي يسأل الفقيه عنها أو يسمع الفتوى فيها حتى لا يقع الغلط أو سوء الفهم ومن ثم يترتب عليه سوء العمل ثم يترتب عليه شيء من الآثام وقد تكون هناك كفارات.

طريقة تقويم المفاهيم:

1. اكتشاف المفهوم العلمي من خلال تطبيق عمليات تكوين المفهوم العلمي الثلاثة: التميز، والتصنيف، والتعميم.
2. قدرة الطالب على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم العملي.
3. تطبيق المفهوم العلمي في مواقف تعليمية جديدة.
4. تفسير الملاحظات والمشاهدات أو الأشياء في البيئة التي يعيش فيها الطالب وفق المفاهيم العلمية المتعلمة.
5. استخدام المفهوم العلمي في حل المشكلات.
6. استخدام المفهوم العلمي في استدلالات أو تعميمات أو فرضيات علمية مختلفة (زيتون، 2000: 81).

وترى (أبو معيلق، 2006: 26) أن تقويم المفاهيم يتم عن طريق:

الاختبارات المقننة: والتي تستهدف قياس التحصيل عند المستويات المختلفة للمفهوم، وهناك عدة مستويات لقياس تحصيل المفهوم منها:

1. تعريف المفهوم أو معرفة مضمونه.
2. قياس مدى فهم المعلم للمفهوم أو قدرته على استخدام المفهوم في مواقف متشابهة لما مر في خبرته من قبل.
3. القدرة على استخدام المفهوم في حل المشكلات، أو مواقف لم ترد من قبل من خبرة المعلم.

مما سبق يمكن أن تحدد الباحثة قياس تحصيل المفهوم عند الطالب في القدرة على استخدام المفهوم في مواقف متشابهه، وفي حل المشكلات، وفي مواقف جديدة وتحديد الدلالة اللفظية للمفهوم.

تقويم أنشطة اكتساب المفهوم الفقهي: لا يتوقف تقويم اكتساب التلميذ للمفهوم على حفظ التعريفات التي يركز عليها التعليم، حتى إذا ما أراد الطالب أن يستخدم ما تعلمه فشل في ذلك.

وهناك طريقتان أساسيتان لعرض المعلومات الخاصة بالمفهوم، الأولى: تعرف بالطريقة الاستنتاجية Deductive Method، والثانية: تعرف بالطريقة الاستقرائية Inductive Method، ففي الطريقة الأولى يقدم المفهوم والخصائص المحددة له أولاً، ثم تعقبه تطبيقات لتصنيف الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم، أما الطريقة الثانية فيستنتج المتعلم الخصائص المحددة للمفهوم من عدد من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم، ويتم عرض كل من الطريقتين على النحو التالي:

أولاً: الطريقة الاستنتاجية Deductive Method:

ويطلق على هذه الطريقة استراتيجية التدريس القياسي أو الإيضاحي أو الطريقة الاستنباطية، وتستخدم هذه الطريقة لتأكيد المفاهيم وتنميتها والتدريب على استخدامها في مواقف تعليمية جديدة. (لبيب، 1982: 11)، (زيتون، 1994: 80)

فالطريقة الاستنتاجية هي طريقة التعليم التي تقوم على القواعد أو التعليمات وتتدرج إلى الأمثلة ومنها إلى النتائج، وتبدأ هذه الطريقة بتعريف المفهوم، ثم يتبع ذلك أمثلة توضيحية لهذا المفهوم ترتبط بخصائصه. (لبيب، 1974: 98)

والاستنتاج عكس الاستقراء حيث يبدأ السير فيه من الكل إلى الجزء، أو من العموميات إلى الخصوصيات، ويطلق عليه أحياناً لفظ القياس؛ لأنه تم التوصل إلى جزئية ما قياساً على قاعدة عامة.

ويعرف الاستنتاج بأنه: "عملية عقلية يتم فيها تفسير وتوضيح البيانات المبنية على الملاحظة، كما عرف بأنه: معالجة عقلية يرى فيه الفرد أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء. (Kymingos, C . 1993: . 127)

وتستخدم هذه الطريقة في التدريس بأن يقوم المعلم بتقديم المفهوم متبوعاً بالتعريف، ويقدم التعريف بواسطة المعلم، ثم بعد ذلك يقدم الأمثلة، أو جمع الأمثلة من التلاميذ على أن يراعي عند عرض الأمثلة إيجاد العلاقات بين كل من الأمثلة وخصائص التعريف ومميزاته، ويعتبر التعريف جيداً إذا تضمن جميع الخصائص الأساسية للمفهوم.

ثانياً: الطريقة الاستقرائية Inductive Method:

ويطلق على هذه الطريقة استراتيجية التدريس الاستقرائي (بالاكتشاف)، وتستخدم هذه الطريقة لتكوين المفاهيم، وتتميز بأنها تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير بنفسه والتدريب على الملاحظة والمقارنة ثم التجريد. (عايش زيتون، 1994: 80)

فالطريقة الاستقرائية تبنى على إعطاء المتعلم عدداً كافياً من الأمثلة الخاصة يمكنه من التوصل إلى قاعدة عامة أو مبدأ عام، وتقوم على أساس تقديم مجموعة من الحقائق أو الأشياء بينها خصائص مشتركة ويبدأ المتعلم في البحث عن أوجه التشابه والاختلاف بينها وعن طريق عملية التجريد يتوصل إلى المفهوم. (سامي الأصبحي، 1993: 94)، (ليلى حسين، 1988: 85).

المحور الرابع:

الاتجاه:

إن مفهوم الاتجاه كان وسيظل من أهم المفاهيم في علم النفس الاجتماعي وأكثرها ثراءً، بل إنها تعد هي المحور الأساسي لعلم النفس الاجتماعي، فالأفراد يحملون بداخلهم عدداً كبيراً جداً من الاتجاهات نحو العديد من الأشياء ونحو غيرهم من الأفراد وكذلك نحو أنفسهم أيضاً، ونحن في جميع جوانب حياتنا الاجتماعية دائماً ما نسعى للكشف عن اتجاهات الآخرين وإخبارهم عن أفكارنا ومحاولة تغيير آرائهم بما يتفق مع الاتجاه الذي نسلكه (pennington. et al. 1999)

كما أن علماء النفس أكدوا على أهمية الاتجاهات كدوافع للسلوك حيث يكون كل فرد اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمواقف والموضوعات الاجتماعية، ويمكننا القول إن كل ما يقع في المحيط البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته.

ومن هنا نجد أن الاتجاهات تحتل مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي الدراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة، لأن الاتجاهات تلعب دوراً مهماً في استجابات الفرد المختلفة للمثيرات المتباينة التي يتعرض لها في حياته اليومية (كما تعمل الاتجاهات على توجيه الفرد إلى اتخاذ السلوك الملائم المقبول للأفراد وللجماعة، كذلك تساعد الجماعة على اتخاذ القرارات في بعض المواقف الاجتماعية والنفسية وبدون تردد أو تأخير. (المخزومي، 1994:17).

تعريف الاتجاه:

تعددت تعريفات الاتجاه حيث لا يوجد تعريف واحد محدد يعترف به جميع المشتغلين في الميدان، إلا أن التعريف الذي ذاع أكثر من غيره والذي لايزال يجوز القبول لدى غالبية المختصين وهو تعريف جوردن ألبورت "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة. ونجد أن الاختلاف بالتعريفات كان مرده اختلاف الأطر النظرية لأصحاب هذه التعريفات.

فقد عرفه كل من انجلش وانجلش (1985) إلى أنه نزوع أو تهيؤ ثبات متعلم، وذلك لكي يسلك الفرد بطريقة متسقة نحو مجموعة من الموضوعات المحددة. (الأشول: 1999، 177).

ويعرفه "دافيدوف" بأنه مفهوم متعلم أو تقويم يرتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا (وحيدك 2001:40).

وقد عرفه يوجاردس بأنه "نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية بحيث تصبح هذه النزعة قيمة إيجابية أو سلبية" (الطبيب، د.ت: 94).

وعرفه زهران "بأنه عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (زهران:1977، 144).

وعرفه خيري حافظ "بأنه ميل مكتسب يحدد موقف الشخص الواحد إزاء القضايا التي تواجهه وتهمه، موقف يجسد رفضه أو قبوله لها" (شند وآخرون، 224:1997).

كما يمثل الاتجاه حالة أو وضعاً نفسياً عند الفرد (orientation) يحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه مع الاستعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور أو كل ماله صلة بها. (عدس ومحي الدين توق،416:2005).

ومما سبق وبعد الاطلاع على المفاهيم والتعريفات السابقة للاتجاه يمكن للباحثة أن تعرف الاتجاه بأنه:

ميل أو تأهب نفسي مكتسب يتميز بالثبات النسبي يوجه مشاعر الفرد وسلوكه نحو المثيرات من حوله للأشياء أو الأفراد أو الموضوعات التي تستدعي الاستجابة ويعبر عنها بشعور الحب أو الكراهية أو الرفض أو القبول فهي تحمل الطابع الإيجابي أو السلبي تجاه الأشياء والأفراد أو الموضوعات المختلفة.

أهمية الاتجاهات:

تحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل إن العلاج النفسي دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه.

إن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطاً سلوكية روتينية متكررة، ويسهل التنبؤ بها، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمراً ممكناً وميسراً للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصراً أساسياً في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضاً. (أبو جادو، 217:1998).

تمثل الاتجاهات العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد الوجدانية واستعداداته، حيث يقوم بتوجيه سلوكه على نحو معين في البيئة التي يعيش فيها، والقصد بالمشاعر الوجدانية ما يتصل بأحاسيس الفرد وما يصاحب ذلك من سلوك. (الشربيني والفقي: 2001، 225).

مكونات الاتجاه:

اتفق علماء النفس الاجتماعيين على وجود ثلاثة مكونات في أي اتجاه من الاتجاهات:

- المكون المعرفي cognitive.
- المكون الانفعالي العاطفي Affective.
- المكون السلوكي Behavioal.

وسأفصل كل مكون كالآتي:

المكون المعرفي cognitive:

يشير المكون المعرفي إلى الاعتقادات والآراء التي تظهر من خلال التعبير عن الاتجاه بالرغم من أن الفرد قد يكون غير واعٍ بها. (الباقي، 144:2002).

المكون الانفعالي العاطفي Affective:

يستدل عليه من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو النفور منه وحبه أو كرهه له، ويتضح المكون العاطفي للاتجاه فيما يثيره موضوع خروج المرأة للعمل من سرور واشمئزاز لدى البعض. (المعايطة، 136:2000). ولهذا المكون أهمية خاصة في تكوين الاتجاه، لأن هذا المكون يمثل الجانب الدافعي في الاتجاه فإذا كان الانفعال المتكون إيجابياً مال الفرد للاقتراب من الموضوع والعكس صحيح. (منسي، 209:1991).

المكون السلوكي Behavioal:

وهو عبارة عن مجموعة من التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف. إذ عندما تتكامل جوانب الإدراك بالإضافة إلى رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الانفعال وتوجيهه يقوم الفرد بتقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك. (السيد وعبد الرحمن 254:1999).

وتراه الباحثة بأنه هو: المكون الذي يتضمن مجموعة من الأنماط والاستعدادات السلوكية التي تتسق مع المشاعر والانفعالات إيجاباً أو سلباً وتوجه سلوك الفرد وتدفعه عندما يمتلك اتجاهات إيجابية نحو بعض المواضيع أن يسلك على النحو الايجابي، والسلوك السلبي إذا كان يحمل اتجاهات سلبية نحو موضوع ما.

العلاقة بين هذه المكونات:

نجد أن هذه المكونات الثلاثة لا يمكن أن يعمل كل منها بشكل منفصل، فهذه المكونات تبدو مترابطة ويصعب فصل كل مكون عن الآخر (عبد الباقي، 144:2002). وكما نجد أن علاقة هذه المكونات ببعضها فيمكن أن نتصور وجود علاقة سالبة بين خصائص الاتجاه فمثلاً عندما يعتقد أحد الآباء في قدرة ابنته على الخروج وحدها إلى السوق للشراء لكنه لا يرتاح انفعالياً لقيامها بذلك العمل، كما أنه لا يسمح لها في نفس الوقت بالخروج، لذلك لا نتوقع أن تكون معاملات الارتباط مرتفعة في هذه الحالة. (المعايطة، 163:2000).

خصائص الاتجاه:

سنتناول أهم هذه الخصائص على النحو التالي:

1- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست ولادية وراثية.
2- ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية.
3- لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد معين وموضوعات البيئة.
4- تتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها وكذلك تختلف.
5- يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية.
6- الاتجاهات لها خصائص انفعالية.
7- الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
8- الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة. (زهران، 145:1977)، (المعايطة، 162:2000).

عوامل تكوين الاتجاه:

عند الحديث عن تكوين الاتجاه فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة والتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد، لذا فيمكن القول بأن الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية أو موروثة، فالمعايير الاجتماعية هي التي تحدد قواعد سلوك الفرد وسط مجموعة الأقران، وأيضاً الفروق في الطبقة الاجتماعية، ....إلخ)، وكذلك المعايير الثقافية وهي التي تنظم قواعد وقوانين السلوك والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع، والتي يمكن أيضاً سواء أكانت صريحة أم ضمنية أن تكون هي المسئولة عن خلق درجة معينة من التوحد والاتساق، ولكن الخبرة المباشرة للفرد تنتج طائفة متنوعة من الاتجاهات والآراء.

تغيير الاتجاهات وتعديلها:

على الرغم من أن الاتجاهات تتميز بالثبات النسبي ولها صفة الاستقرار إلا أنها عرضة للتغيير كلما تعرض الفرد للخبرات المختلفة وتفاعل معها. وكلما كانت اتجاهات الفرد من النوع القوي الواضح المعالم وكلما نشأت في مراحل مبكرة من حياته، أصبح تعديل وتغيير هذه الاتجاهات أمراً بالغ الصعوبة ولعل السبب في هذا يرجع إلى أن الاتجاهات تتكون بمرور الزمن وتتسق إلى أن تصبح من بين مكونات شخصية الفرد الأساسية. (أبو جادو: 1998، 224).

وكلما كان موضوع الاتجاه أكثر التصاقاً بذات الفرد وشخصيته كان الاتجاه أقل عرضة للتغيير أو التعديل فاتجاهات الفرد نحو دينه أو عرقه أو ثقافته أقل عرضة للتغيير من اتجاهاته نحو وسائل التكنولوجيا الحديثة. (زقوت: 2001، 21)

ويرى (الشيخ: 1992، 182) أن عملية تعديل الاتجاهات تمثل موقفاً تعليمياً تلعب فيه شخصية الرائد أو المدرس دوراً أساسياً بالإضافة إلى المنزل أو تغير العمر الزمني، ووسائل الإعلام والمعلومات التي تتعلق بموضوع الاتجاه.

ويشير (المنسي: 1991، 217) إلى بعض العوامل التي تتوقف عليها عملية تغيير الاتجاهات:

1- طبيعة الاتجاه ذاته وخصائصه.

2- صفات الشخص نفسه صاحب الاتجاه.

3- طبيعة الموقف الذي تتم فيه محاولة التغيير.

طرق تعديل الاتجاهات:

هناك طرق يمكن استخدامها في عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها وفيما يلي أهم هذه الطرق:

1- تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد:

إن للجماعة أثراً في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها، فإذا انتقل الفرد إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات جديدة وانتمى إلى هذه الجماعة فإنه مع مضي الوقت يسعى إلى تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة، حتى يتكيف مع واقع ومعايير الجماعة الجديدة.

2- تغيير أوضاع الفرد:

كثيراً ما يحدث تغيير أو تعديل في اتجاهات الفرد نتيجة لاختلاف الظروف التي يمر بها خلال حياته، بحيث يصبح أكثر تلاؤماً مع الأحوال الجديدة.

3- التغيير القسري في السلوك:

يحدث تغيير في اتجاهات الفرد نتيجة ظروف اضطرارية يمر بها في حياته فمثلاً عندما تضطر الظروف الابن المدلل إلى أن يتحمل مسئولية أسرته نجد أن اتجاهاته نحو الحياة تتغير.

4- التغيير في موضوع الاتجاه:

يتطلب تغيير وتعديل الاتجاه معرفة موضوع الاتجاه تغيراً كمياً أو نوعياً في هذه المعرفة، وتلعب وسائط الاتصال وعملياته دوراً بارزاً في تغيير الاتجاهات.

5- الخبرة المباشرة بموضوع الاتجاه:

من الطبيعي أن يؤدي الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه إلى تغيير أو تعديل اتجاه الفرد نحو موضوع معين، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدة أمور منها تعرض الفرد لخبرات مباشرة للموضوع يسمح له بأن يتعرف إلى جوانب جديدة للموضوع، وهذا يساعده بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه.

6- المناقشة وقرار الجماعة:

تؤثر المناقشات الجماعية في اتجاهات الأفراد، وغالباً ما يتبنى هؤلاء الأفراد القرارات التي تتوصل إليها الجماعة من خلال المناقشات وبالتالي تتغير اتجاهاتهم.

7- طريقة سحب القدم:

وذلك عن طريق إقناع الفرد أن يقدم خدمة بسيطة تخالف مواقفه واتجاهاته، فيقدم على ذلك متنازلاً بقدر يسير عن مواقفه واتجاهاته وفي هذا التنازل البسيط تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه، ويصبح بعد ذلك أكثر استعداداً لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها أو يغير من اتجاهاته السابقة. (مرعي: 1984، 174-175) (منسي: 1991، 216-220).

في ضوء ما سبق يمكننا القول إن موضوع الاتجاهات أهم الموضوعات التي تهم المعلم وأولياء الأمور والعاملون في مجال تربية وتعليم الأفراد فعن طريق تحديد اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة العربية تحديداً دقيقاً يمكن التعرف إلى درجة تقبل هؤلاء الطلبة لمادة اللغة العربية ودافعيتهم نحوها.

وبناءً على ذلك يمكن العمل على تشجيع الاتجاهات السليمة والقضاء على الاتجاهات غير السليمة مع التمهيد لتنمية اتجاهات جديدة أوسع إن اقتضت الضرورة ذلك.

قياس الاتجاهات النفسية:

طرق قياس الاتجاهات:

تشير البحوث والدراسات النفسية إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية نذكر منها:

1- **طرق تعتمد على التعبير اللفظي للفرد:** وتعتبر من أكثر الطرق تقدماً نظراً للاعتماد فيه على الاستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت وجيز.

2- **طرق تعتمد على الملاحظة، أو المراقبة البصرية للسلوك الحركي للفرد:** فإن عملية ملاحظة السلوك الحركي للفرد تتطلب وقتاً طويلاً، وتستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة. ومن أمثلة ذلك، الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظة ذهابه إلى الجامعة أو لتأدية الصلاة، أو ملاحظة الشخص الذي يتردد على نوع معين من المكتبات، أو ملاحظة الركن أو الموضوع الذي يهتم به شخص ما عند قراءته للصحف دائماً، وهكذا.

3- **طرق تعتمد على قياس التعبيرات الانفعالية للفرد:** فهي تتمثل في دراسة ردود الشخص الانفعالية على مجموعة من المؤثرات، وهذا الأسلوب لا يصلح للاتجاهات النفسية عند مجموعة كبيرة من الأفراد. ويلاحظ أن قياس الاتجاه يتطلب بناء اختبار خاص أو مقياس خاص لهذا الغرض.

الشروط الأساسية التي يجب توافرها في بناء المقاييس:

لا بد أن نشير إلى الشروط الأساسية التي يجب توافرها في بناء المقاييس وهي:

أ. اختيار عبارات المقياس، وتركيب العبارة في حد ذاتها، يعتبر أساساً ضرورياً، وهذا يعني انتقاء عباراته وتركيبها بطريقة صحيحة ملائمة لنوعية الاتجاه المراد قياسه وتقديره.

ب. تحليل عبارات المقاييس، ويعني ذلك الناحية الكيفية للحكم على صلاحية كل عبارة من عبارات المقياس لتقدير الاتجاه المطلوب قياسه. وبتفسير أوضح، لا بد من معرفة مدى اتفاق كل عبارة مع الهدف العام للاختيار.

أساليب القياس:

الطرق المباشرة لقياس الاتجاهات:

1- **إيجاد النسبة المئوية للإجابات المؤيدة والمعارضة:** هذا الإحصاء للاتجاهات المؤيدة والمعارضة يشبه الدراسات الأولى التي خصصت للرأي العام.

ولكن هذه الطريقة أهملت الآن لعدم دقتها، حيث كانت الأسئلة توضع في صور مسرفة في البساطة وكان يترتب عليها إجابات عشوائية إلى حد ما. أما في الأبحاث الحاضرة فهذه الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا تضبطها على الأقل أسئلة أخرى.

2- **استخدام سلالم الاتجاهات:** هناك نوعان رئيسان من السلالم هما:

السلالم القبلية: هي كسلم المسافة الاجتماعية "لبوجادروس"، و يقال عن هذه السلالم إنها سابقة على التجربة لأن الباحث يحدد مقدماً ترتيب العبارات المختلفة المتعلقة بالقبول أو الرفض، ولهذا النوع من السلالم عيب هو أن ترتيب العبارات بحسب درجة التغلب يختلف باختلاف الأفراد.

فمن الممكن أن لا يتفق الترتيب الذي يقترحه الباحث مع الترتيب الذي يقترحه المختبرون، ولإصلاح هذا العيب أنشأ ثرستون السلالم المسماة بالسلالم النفسية الفيزيائية.

السلالم النفسفيزيائية: تعتمد بصفة عامة على الطرق المستخدمة في الأبحاث النفسفيزيائية، ومن هنا جاء اسمها. ونقطة البداية فيها هي تحديد العتبة ويعمل السلم النفسفيزيائي على مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** هي وضع الاختبار على أساس تجريبي، وذلك بإجراء بحث على عينة محدودة، كما نحدد بالضبط دلالة الاتجاهات المتضمنة في أسئلة السلم عند الأشخاص الذين نسألهم.
- **المرحلة الثانية:** هي تطبيق السلم بعد ضبطه على مجموعة الأشخاص المقترح اختبارهم.

الطرق غير مباشرة للقياس:

1- المقابلة الإكلينيكية.

2- **دراسة تواريخ الحياة:** فإن دراسة التواريخ الذاتية للحياة دراسة مقارنة يوضح بعض الاتجاهات.

3- **استخدام التكتيكات الإسقاطية:** من نوع الإدراك الداخلي للموضوع. فقد قدم "بروشانسكي" لطلاب أمريكيين صوراً مستخرجة من الصحف، بها مشاهد تتضمن صراعات اجتماعية كالبطالة والإضراب، وبحيث يكون مدلول الموقف ملتبساً، وكان قد قاس مقدماً اتجاهاتهم الاجتماعية فظهر أن أوصاف الطلاب للصور الواحدة مختلفة أشد الاختلاف.

4- **الطريقة القائمة على دراسة سلوك الشخص في المواقف الواقعية:** وغرض هذه الطريقة استبعاد الأخطاء التي قد تنشا من عدم الصراحة عند الأشخاص في إجاباتهم الشفوية ولكن ضبط قياس الاتجاهات عن طريق السلوك مشكلة معقدة، لأنه لا شيء يثبت أن الأفعال أكثر إخلاصاً من الأقوال، فإن جميع مظاهر الشخصية يمكن اعتبارها حقيقية بمعنى ما. لأنها إن لم تعبر عن الواقع المر فإنها تعبر عما يريد أن يكون. (صلاح: 1968، 137-184).

وظيفة الاتجاهات في الحياة النفسية:

1- الحاجة إلى الانتساب لجماعة معينة:

فالإنسان يتخذ الأحكام القبلية للجماعة التي ينتسب إليها، بل وأحياناً ما يتخذ الإنسان في ثورته على جماعته الأحكام القبلية المضادة.

فظاهرة اتخاذنا لرأى معين لا تتحدد فقط بالقيمة الحقيقية التي ننسبها إلى هذا الرأي بل أيضاً بحاجتنا إلى الانتساب إلى جماعة معينة. وهذه الفكرة فكرة الحاجة إلى الانتساب هي في غاية الأهمية وتتحكم في عديد من الاتجاهات. ففي علم الجريمة مثلاً أوضح "لاجاش" كيف أن المجرم رغم سمعته الاجتماعية السيئة يحس بالحاجة إلى الاندماج في الجماعة. وأن اللغة الخاصة بالجماعات لهي من علامات الانتساب إلى هذه الجماعات. ويمكن هنا دراسة ظاهرة التطابق مع الجماعة. (صلاح:1968 137-184) (سويف: 1966،329).

2- الحاجة إلى الاستمرار في حياتنا والحاجة إلى الملجأ:

تساعدنا الاتجاهات على ألا نتخذ سلوكاً جديداً في مواجهة كل تجربة. وعلى العكس نعجز أمام موقف شبيه شبهاً خشناً بموقف معين عن أن ندرك ما فيه من نواحي الجدة.

3- الحاجة إلى إعطاء الحوادث معنى ودلالة:

وخاصة إبان التغيرات والأزمات والهزائم، إذ تسمح المعتقدات بإعطاء دور جديد للفرد، ومن ثم بإعطاء مغزى للحياة.

4- الحاجة إلى الاحتماء الوجداني والمعرفي من مجهول:

وخير دليل على ذلك اختبار كلينبرج وهو اختبار المسافة الاجتماعية إزاء (32) بلد منها (3) غير موجودة: لقد جمعت اتجاهات مناهضة إزاء هذه البلدان الثلاثة. وعلى ذلك يبدو المجهول باعتباره خطراً وتجيب الاتجاهات إذن على حاجة إلى الاحتماء الوجداني والمعرفي على السواء.

مشاكل القياس:

- **مشكلة تنوع الإجابات بتنوع العرض:** في بعض الأحيان لا يمكن أن تحدد الإجابات عن سؤال معين بحسب العرض هناك إجابات تكون بلا أو نعم، وهناك إجابات تتطلب إجابات اختيارية أو تعبيرية.

- **مشكلة قياس شدة الإجابات:** والأمر يتعلق بمقدار الشدة التي بها يتخذ الناس حلولهم، والشدة تساعدنا على تحديد قسمة الإجابات الإيجابية أو السلبية.

- **مشكلة مضمون السؤال:** غالباً لا نستطيع للوصول إلى الصيغة الحسنة التي تساعد على فهم الجميع للسؤال بالطريقة نفسها.

- **صعوبة تحقيق الثبات والصحة في الايجابيات** (سويف: 1966، 329).

ويمكن الاستفادة من القياس في تصميم مناهج الفقه الإسلامي:

- أحكام الوقائع الجديدة، التي لا يوجد فيها نص.
- كذلك تناول بعض المسائل الفقهية في صورة مشكلات لتنمية القدرات العقلية لدى الطلبة.
- تدريب الطلبة على القياس، بحيث يتمكن المعلم من تطبيق قانون التساوي العقلي، فيثبت الحكم عند التماثل، وينفيه عند التخالف.

وخلاصة القول أن الاتجاهات النفسية تمثل نظاماً متطوراً للمعتقدات، والميول السلوكية تنمو في الفرد باستمرار نموه وتطوره، والاتجاهات دائماً تكون تجاه شيء محدد أو موضوع معين، وتمثل تفاعلاً وتشابكاً بين العناصر البيئية المختلفة ولا يستطيع الفرد أن يكون أو ينشئ اتجاهاً عن شيء معين إلا إذا كان في محيط إدراكه، أي أن الفرد لا يستطيع تكوين اتجاهات حيال أشياء لا يعرفها أو حيال أشخاص لا يتفاعل معهم، وهو (الاتجاه) عبارة عن وجهة نظر يكونها الفرد في محاولته للتأقلم مع البيئة المحيطة به، وأن تفسير السلوك يرتبط جزئياً بالتعرف إلى اتجاهات الأفراد وتعتبر عمليات القياس عامة، والاتجاه خاصة، عمليات أساسية في ميدان علم النفس الاجتماعي، ويعود ذلك إلى أن عملية القياس تحدد إلى أي مدى يمكن أن يعتمد على صحة النظريات والفروض القائمة. وبذلك يمكن مساعدة الدارس على تعزيز أو رفض بعض النظريات والفروض، وتفتح أمامه مجالات أخرى للبحث والتجريب. فالإنسان يميل دائماً إلى التعميم سواء عن طريق الاستقصاء أو التبرير. وفي هذا الميل إلى التعميم يبدو وكأن الاتجاه الذي يتحدث عنه الفرد، إنما هو اتجاه عام وسائد. ولكن عند استخدام الأسلوب العلمي في القياس يثبت عكس ذلك، بل قد يثبت أن مثل هذا الاتجاه ما هو إلا اتجاه فردي أو اتجاه محدود، وبناء على ذلك، فإن معظم الافتراضات أو النظريات التي قامت على غير مثل هذا التعميم، تعتبر على غير أساس. كما أن قياس الاتجاه النفسي كأي عملية من عمليات القياس يساعد على التنبؤ بما يحدث في المجال الاجتماعي للجماعة. وهذا هو أهم هدف تسعى إليه البحوث والدراسات النفسية الاجتماعية. فعن طريق قياس الاتجاه النفسي الاجتماعي يمكن التنبؤ بمدى (حدود) وزمن التغير الاجتماعي المرتقب في أي جماعة من الجماعات. كما يمكن التنبؤ أيضاً بإمكانية إدخال عامل جديد إلى حيز التفاعل النفسي الاجتماعي للجماعة. وعليه يمكن القول بأن عملية قياس الاتجاه النفسي، هي إحدى العمليات الهامة التي يجب أن يلم بها كل من يعمل في الميدان الاجتماعي الجماهيري، وخاصة المعلم والأخصائي الاجتماعي.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- **المحور الأول– دراسات تناولت تدريس المفاهيم الفقهية.**
- **المحور الثاني– دراسات تناولت المدخل المنظومي.**

الدراسات السابقة:- تعد مراجعة الدراسات السابقة خطوة مهمة من خطوات إعداد البحث العلمي هدفها الرئيس يكمن في أن الباحث "يتأكد من أنه لن يبحث مشكلة تم بحثها من قبل (العساف، 1421 هـ ، 68). وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بمراجعة ما أمكن الحصول عليه من البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية بهدف الاستفادة منها في تكوين الخلفية النظرية وكيفية بناء خرائط المفاهيم والإجراءات التي سارت عليها تلك الدراسات، كما تم الاستفادة منها في ضوء ما قدمته من توصيات ومقترحات. وقد وجدت الباحثة ندرة الدراسات في مجال المفاهيم الفقهية حيث بلغت أربع دراسات ثلاث دراسات منها تركزت حول مجال المفاهيم الفقهية ودراسة واحدة في الفقه الإسلامي.

يضاف إلى ذلك محدودية الدراسات العربية في هذا المجال وتركزها أيضاً على المجال العلمي، ولم تحصل الباحثة إلا على أربع دراسات في مجال العلوم الشرعية وبالتحديد في مادة الفقه وهو مجال الدراسة الحالية. وستقدم الباحثة في هذا الفصل ملخصاً لكل دراسة يشمل الجوانب التالية: العنوان، الأهداف، العينة، أهم النتائج.

وقد صنفت الباحثة الدراسات السابقة إلى محورين رئيسيين على النحو التالي:

من خلال البحث والاستقصاء لم تجد الباحثة أياً من الدراسات التي تناولت المدخل المنظومي في التربية الإسلامية بشكل عام وفي المفاهيم الفقهية بشكل خاص، ولكن حاولت إدراج الأقرب إلى الدراسة الحالية فأدرجت الدراسات التي تناولت تنمية واكتساب المفاهيم الفقهية ومن ثم الدراسات التي تناولت المدخل المنظومي في المواد العلمية مثل (العلوم، الرياضيات، الفيزياء) ثم أدرجت الدراسات التي تناولت المدخل المنظومي في متغيرات مختلفة.

- **أولاً- دراسات تناولت تنمية المفاهيم الفقهية واكتسابها:**

1. دراسة الخطيب، والصبحين (2008):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل (v) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. وتألفت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلبة جامعة الحسين بن طلال. الذين درسوا مادة فقه العبادات في السنة الأولى في الفصل الدراسي الثاني 2007- 2008، وزعوا إلى شعبتين، تجريبية، ضابطة، وقد تم اختيار العينة بصورة قصدية، واستخدم في هذه الدراسة أداتين هما: اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية، واختبار تكامل البنية المفاهيمية، وللتحقق من مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية

والضابطة فيما يتعلق بتحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية، وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة، فقد حسبت متوسطات الطلبة على كل متغير في كل مجموعة، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات البعدية بعد خصم تأثير الامتحان القبلي.

وقد أظهرت نتائج التحليل باستخدام خريطة الشكل (V)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a=0.05) في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام خريطة الشكل (v) التي استخدمت في هذه الدراسة في تدريس المفاهيم الفقهية لطلبة الجامعات الأخرى، وبضرورة تصميم المادة التعليمية، بحيث تتفق وخريطة الشكل المذكورة. وأوصت أيضاً بإجراء أبحاث ودراسات متشابهة تشمل مواد أخرى غير التربية الإسلامية.

2. دراسة الجلاد، والشملتي (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس وفق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، وقد حاولت الإجابة عن السؤال الآتي:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلاب الصف التاسع للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس (دورة التعلم، والخرائط المفاهيمية، والطريقة الاعتيادية)؟وقد تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً موزعين على (3) شعب، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي ، واختبار لقياس المعرفة الفقهية، وقد تم التأكد من صدق الاختبارين وثباتهما.كما قام الباحثان بإعداد مخططات تدريسية لوحدة الفقه المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي وفق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية، وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة، قام الباحثان بتطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعات الدراسة الثلاث، واستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر الطريقة في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية.وقد بينت نتائج الدراسة أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس، حيث وجدت فروق بين الطريقة الاعتيادية وطريقة دورة التعلم والخرائط المفاهيمية والصالح دورة التعلم والخرائط المفاهيمية، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين طريقة دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية.

3. دراسة الخروصي (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية طريقة حل المشكلات في تدريس الفقه على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر واحتفاظهم بالتعلم وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري في وحدتين من مقرر الفقه للصف الحادي عشر بين الطلبة الذين يدرسون بطريقة حل المشكلات والطلبة الذين يدرسون بالطريقة الشائعة؟هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل في وحدتين من مقرر الفقه للصف الحادي عشر بين الطلبة الذين يدرسون بطريقة حل المشكلات والطلبة الذين يدرسون بالطريقة الشائعة؟ وقد شملت عينة الدراسة (41) طالباً، عشرون طالباً في المجموعة التجريبية، وواحد وعشرون طالباً في المجموعة الضابطة، ودلت نتائج اختبار (ت) على تكافؤ المجموعتين، وقد أعد الباحث دليلاً للمعلم وفق خطوات حل المشكلات، كما أعد اختباراً تحصيلياً تكون من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد وتم تطبيق الاختبار الفوري لقياس التحصيل بعد الدراسة مباشرة بينما تم تطبيق الاختبار لقياس الاحتفاظ بالتعلم بعد شهر ونصف من بدء تطبيق الدراسة وحللت النتائج عن طريق اختبار (ت). ومن أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في التحصيل الفوري والمؤجل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الشائعة.

4. دراسة السعدوني (2002):

هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتب الفقه للمرحلة الثانوية بمعاهد العلوم الإسلامية ومعرفة مدى اكتساب الطلاب لها، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين: 1. ما المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتب الفقه للمرحلة الثانوية بمعاهد العلوم الإسلامية؟ ما مدى اكتساب طلاب الصف الثالث الثانوي لهذه المفاهيم؟ وللإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بتحليل كل درس من دروس كتب الفقه الثلاثة لاستخراج المفاهيم الفقهية، وذلك بعد تحديد وحدة، وفئات التحليل، وقد تم التأكد من صدق التحليل بعرضه على مجموعة من المتخصصين في الشريعة الإسلامية لتحديد المفاهيم الفقهية الأكثر أهمية بهدف وضعها في الاختبار التحصيلي. وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، ومن أهم توصيات هذه الدراسة: ضرورة إجراء توزيع متوازن للمفاهيم الفقهية على المجالات الثلاثة، وضرورة إعادة صياغة محتوى مجال الأحوال الشخصية بما يتناسب مع قدرات الطلاب الذهنية.

وقد وافقت الباحثة تقريبا نفس الخطوات التي تم إتباعها في الدراسة السابقة وتوافقت الدراسة مع الدراسة الحالية بالمفاهيم الفقهية

- **ثانياً- دراسات تناولت المدخل المنظومي:-**

1. دراسة الشوبكي (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:ما مفاهيم الفيزياء المراد تنميتها لدى طالبات الصف الحادي عشر؟ما مهارات التفكير البصري بالفيزياء الواجب تنميتها عند طالبات الصف الحادي عشر؟هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم؟هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري؟

وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدراسة، حيث اختارت عينة الدراسة والتي يبلغ عددها (68) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر في مدرسة زهرة المدائن الثانوية (أ)، ثم وزعت العينة على مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (32) طالبة، والأخرى ضابطة ويبلغ عددها (36) طالبة. وتوصلت الباحثة إلى ضرورة استخدام المدخل المنظومي كأحد مداخل التعليم باعتباره أحد الأساليب الفعالة في تنمية المفاهيم، **وهذا ما يؤيد الدراسة الحالية ويساندها.**

2. دراسة أحمد (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معالجة وحدة من منهج علوم الصف الأول الإعدادي باستخدام المدخل المنظومي في التدريس، ومعرفة فاعليتها في التحصيل وتنمية بعض الاتجاهات العلمية.

واتبع الباحث المنهج التجريبي في دراسته، حيث اختار عينة مكونة من 70 تلميذاً قسمت إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد اختار أداتي الدراسة وهما مقياس الاتجاهات العلمية، واختبار تحصيلي. وأثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات العلمية لصالح المجموعة التجريبية والتي درست بالمدخل المنظومي.

3. دراسة اللولو (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف المدخل المنظومي في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم القوة والحركة لدى طالبات الصف السادس الأساسي. واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة، لذلك قامت باختيار عينة عددها 40 طالبة من طالبات مدرسة بنات البريج التابعة لوكالة الغوث. واستخدمت أداة الدراسة المتمثلة في الاختبار التشخيصي، وقد أظهر المدخل المنظومي فاعليته في تعديل التصورات البديلة.

4. دراسة البابا (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج محوسب باستخدام المدخل المنظومي لتنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف العاشر، لذلك استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي لقياس أثر البرنامج، والمنهج البنائي والذي تم استخدامه في بناء الوحدة باستخدام المدخل المنظومي.

لذلك اختار عينة مكونة من 140 طالباً وطالبة وزعت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وعن أدوات الدراسة، قام باستخدام أداة تحليل المحتوى لتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة، واختبار المفاهيم العلمية. وتبين من الدراسة فاعلية البرنامج المحوسب ودوره في تنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف العاشر.

5. دراسة فوده (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة استخدام التدريس المنظومي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية. وقام الباحث باختيار عينة من فصلين بمدرسة "الكفراوي الإعدادية بدمياط" وكانت إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، وبلغ حجم العينة (80) طالباً. وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي وتطبيقه قبلياً وبعدياً على مجموعتين. وأظهرت النتائج أن التدريس المنظومي ساعد على زيادة مستوى التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

6. دراسة الشحات وآخرون (2003):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس وحدتي "تصنيف العناصر والاتحاد الكيميائي" باستخدام المدخل المنظومي في تحصيل طلاب الثانوية العامة، وقام الباحثون باختيار عينة من ثلاث مدارس بمحافظة "القاهرة والجيزة"، وتم اختيار فصلين من كل مدرسة، وكان عدد أفراد العينة (240) طالباً وطالبة، وكل مدرسة فصل بمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة

الضابطة، بحيث تدرس المجموعة التجريبية الوحدتين المعدتين في استخدام المدخل المنظومي، والمجموعة الضابطة تدرس من الكتاب المدرسي العادي، وقام الباحثون بإعادة صياغة الوحدتين وفقاً للمدخل المنظومي، وبعد ذلك إعداد الاختبارات التحصيلية. وتبين من نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست الوحدتين بالمدخل المنظومي على طلاب المجموعة الضابطة.

7. دراسة علي (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مفاهيم الرياضيات الحياتية، كما هدفت إلى التعرف على فاعلية المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم البيئية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في بعض مراحل الدراسة، والمنهج التجريبي عند تطبيق الوحدة المقترحة. وبلغت عينة الدراسة المختارة (77) تلميذاً وزعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ويبلغ عددها (40) تلميذاً، ومجموعة ضابطة من (37) تلميذاً مستنداً على اختبار مفاهيم الرياضيات الحياتية والمفاهيم البيئية.وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم الرياضيات الحياتية والمفاهيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

8. دراسة الحكيمي (2003):

هدفت الدراسة إلى معرفة "أثر المدخل المنظومي في تدريس علوم الحياة في التحصيل والميول العملية وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساس في اليمن" وقام الباحث باختيار عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية وهم من طلبة الصف التاسع الأساسي في اليمن. وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي من أجل تحديد المستوى المعرفي لطلبة المجموعتين بحيث تدريس المجموعة التجريبية وفقاً للمدخل المنظومي والضابطة درست نفسه وفقاً لما ورد في الكتاب المدرسي بالطريقة التقليدية.وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام المدخل المنظومي، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول أثر استخدام المدخل المنظومي في التدريس والتعلم في الميول العلمية.

9. دراسة محمد على (2003):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية وحدة مقترحة تستخدم المدخل المنظومي في تعليم الرياضيات الحياتية في تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من أطفال روضة مدرسة "الزهراء بمحافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية"، وكان

عدد أفراد العينة (80) طفلاً من رياض الأطفال، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، وأعد الباحث اختباراً للمفاهيم من أجل تطبيقه قبلياً وبعدياً، وتوصلت الدراسة إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية في تحصيل مفاهيم الرياضيات الحياتية أكثر منهم في المجموعة الضابطة.

10. دراسة إبراهيم وريان (2002):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس وحدة البيئة باستخدام المدخل المنظومي في تحصيل طلاب الثانوية العامة. وتم اختيار ثلاث مدارس من محافظتي "القاهرة والجيزة" وأخذ فصلين من المدرسة أحدهما يمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة، وكان عدد أفراد العينة (236)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة. وقام الباحث بهذا الخصوص بإعداد التالي:إعداد كتاب الطالب لوحدة (منظومة البيئة).إعداد دليل المعلم للاسترشاد به أثناء عملية التدريس. إعداد الاختبارات التحصيلية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتفاعاً دالاً إحصائياً في متوسط درجات تحصيل الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، والتي درست باستخدام المدخل المنظومي. **واستفادت الباحثة من الدراسة السابقة في إعدادها لدليل المعلم.**

11. دراسة حسب الله (2002):

هدفت إلى معرفة أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس وحدتي مفاهيم وتعاريف علمية، والمجموعات، على تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي بمحافظة القاهرة، وقام الباحث باختيار عينة مكونة من (140) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي، وأعدَّ اختباراً للمفاهيم العلمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل لصالح المجموعة التي درست بالمدخل المنظومي وبحجم أكثر (3.9).

12. دراسة فهمي وآخرون (2002):

هدفت إلى معرفة فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس مقرر تجارب الكيمياء التحليلية لطلاب الفرقة الأولى بكلية العلوم – جامعة عين شمس، وتم اختيار عينة (98) من طلبة الفرقة الأولى بكلية العلوم، واستمر تطبيق الدراسة اثني عشر أسبوعاً، بواقع ساعتين في الأسبوع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل والاتجاه نحو التجارب العلمية، وتحسين مهارات الأداء العلمية لصالح المجموعة التي درست بالمدخل المنظومي.

13. دراسة حسان (2002):

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج في العلوم باستخدام المدخل المنظومي وأثره في تنمية عمليتي التحليل والتركيب لدى طلبة كلية التربية بسوهاج، وتم اختيار عينة مكونة من (63) من طلبة الفرقة الرابعة شعبتي الطبيعة والكيمياء بكلية التربية "بسوهاج". وقام الباحث بهذا الخصوص بإعداد البرنامج والدليل الخاص به، وقام بإعداد اختبارين بحيث يقيس كل منهما عملية (التحليل – التركيب). وتوصلت الدراسة إلى أن دراسة البرنامج المعد باستخدام المدخل المنظومي من قبل أفراد مجموعة البحث قد أدى إلى تنمية عمليتي التحليل والتركيب لديهم وبفعالية كبيرة.

14. دراسة فهمي وجولاجوسكي (2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية المدخل المنظومي في تدريس مقرر مقترح في الكيمياء الأليفاتية على تحصيل طلاب الفرقة الثانية بكلية العلوم – بنها – جامعة الزقازيق، وقام الباحثان باختيار عينة عددها (90)، وهم من طلاب الفرقة الثانية بكلية العلوم، واستمر تطبيق الدراسة من الأول من سبتمبر وحتى نهاية ديسمبر لمدة ساعتين أسبوعياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التي درست بالمدخل المنظومي.

15. دراسة عفانة والزعانين (2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. حيث قام الباحثان باختيار عينة الدراسة والتي تتكون من (104) طالب وطالبة وهم في المرحلة الثانوية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في حساب المثلثات وتطبيقه على عينة الدراسة التجريبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع دال إحصائياً في متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن أقرانهم في المجموعة الضابطة.

16. دراسة التودري (2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المدخل المنظومي لوحدة مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية، بجامعة أسيوط على تنمية التفكير في الرياضيات، والاحتفاظ بمهارات البرمجة المكتسبة. حيث قام الباحث باقتراح وحدة في ضوء التدريس المنظومي وأيضاً إعداد اختبار تحصيلي للطلاب، وكذلك بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء الطلاب لمهارة تصميم وتخزين اختبار البرامج من خلال الكمبيوتر. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتفاعاً دالاً إحصائياً في متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، وتلك النتيجة تشير إلى فعالية التدريس المنظومي المتضمن أسلوباً برمجياً مقترحاً لتدريس وحدة مقترحة في برمجة الرياضيات وفي اكتساب الطلاب البرمجة.

17. دراسة حمدي (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير وتقويم نموذج تدريسي في تصميم التقنيات التعليمية وإنتاجها وفق منحنى النظم. حيث قام الباحث باختيار عينة قوامها (80) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الأردنية على أن تقسم إلى قسمين: ضابطة وتجريبية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم نموذجاً تدريسياً مطوراً في تصميم التقنيات التعليمية وإنتاجها وفق المنحنى المنظومي.

وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلبة العينة التجريبية الذين قاموا بتطوير النموذج وفق المدخل المنظومي على زملائهم في المجموعة الضابطة.

18. دراسة مركز تطوير العلوم (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس وحدة الأحماض الكربوكسيلية ومشتقاتها على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي. وتم اختيار عينة من ست مدارس من محافظتي "القاهرة والجيزة" وتم اختيار فصلين من كل مدرسة أحدهما يمثل المجموعة الضابطة، والتي سوف تدرس باستخدام المدخل المنظومي والآخر يمثل المجموعة التجريبية والتي سوف تدرس بالطريقة العادية.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالمدخل المنظومي، بحيث بلغ حجم الأثر (4.52).

تعليق على الدراسات السابقة:

ما خرجت به الباحثة بعد الاطلاع على الدراسات التي تم إدراجها ما يلي:

- أهمية المدخل المنظومي وتزايد الدعوة للعمل به، لأن الدراسات التي تم تناولها أجريت بالفترة المتمثلة (بالألفية الثانية).
- وكذلك الدراسات التي تناولتها المؤتمرات (الأول،.....، الخامس) التي كان المدخل المنظومي فحوى خطابها.
- معظم الدراسات السابقة توصلت إلى إيجابية النتائج المستخلصة من استخدام المدخل المنظومي على متغير التحصيل الدراسي وهي بهذا تفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأسلوب التقليدي والأسلوب الحديث وهو أسلوب مدخل (النظم) في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب النظم.
- اهتمت هذه الدراسات بمعرفة أثر المدخل المنظومي على تنمية المفاهيم، كما في دراسة فوده (2006)، ودراسة محمد علي (2003)، ودراسة حسب الله (2002)، وقد توصلت جميع الدراسات المذكورة إلى إيجابية نتائج المدخل المنظومي على متغير الدراسة وهو تنمية المفاهيم وهذا من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي وذلك لصالح المجموعة التي خضعت للمدخل المنظومي، ومن خلال ذلك أرى أن هذه الدراسة اتفقت مع هذه الدراسات باستخدام مدخل النظم وتنمية المفاهيم.
- جميع الدراسات السابقة خرجت بالنتائج الإيجابية للمدخل المنظومي سواء التي تناولت في متغيرها التحصيل أو تنمية أو إكساب المفاهيم.
- اتفقت جميع الدراسات في استخدام المنهج التجريبي في دراستها واستخدام الاختبار القبلي، والبعدي في حين قام التودري في تطبيق اختبار الاحتفاظ.

أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- **المتغيرات**، متغير النظم وتنمية المفاهيم.
- **المنهج**، تناولت الدراسات المنهج التجريبي كما تناولتها الدراسة الحالية.
- **الأسلوب الإحصائي**، جميع الدراسات استخدمت اختبار (t) كما تناولتها الدراسة الحالية.

أوجه الاختلاف:

- عدم وجود أي دراسة –حسب علم الباحثة– تناولت الموضوع نفسه (تنمية المفاهيم الفقهية) للصف الحادي عشر لدى طالبات الصف الحادي عشر أو استخدام المدخل المنظومي في التربية الإسلامية.
- لم تتناول أيٌ من الدراسات السابقة الإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة الحالية، مما يدل على أهمية الدراسة في تناولها لأسئلة واختبار وفرضيات جديدة التي تخرج بفرضيات مخالفة لفرضيات الدراسات السابقة.
- اختلفت في طريقة عرضها للمفاهيم الفقهية حيث ذكرت المفاهيم المتوفرة في منهاج التربية الإسلامية (وحدة الفقه) وذكرت المفاهيم التي فرضتها الباحثة كونها مفاهيم يجب تنميتها إلى جانب المفاهيم المذكورة في المنهاج.
- قامت الباحثة ببناء دليل معلم ليعين المدرس في استخدامه للمدخل المنظومي، وكذلك في قياس اتجاه الطلبة نحو الطريقة ليتم بعد ذلك تنمية اتجاههم نحو المادة.
- قامت الباحثة بإرفاق كتيب جمعت فيه كل ما يخص المدخل المنظومي حتى يسهل على الباحثين بعد ذلك الحصول على مبتغاهم من المدخل المنظومي.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- تكافؤ المجموعات.
- إجراءات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية .

الطريقة والإجراءات:

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي قامت بها لإتمام دراستها، حيث يشمل بياناً لمنهج الدراسة، ومتغيراتها، ووصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة، بالإضافة إلى أدوات الدراسة وخطواتها وتكافؤ المجموعات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وفيما يلي وصف للعناصر السابقة:

منهج الدراسة:

اعتبرت الباحثة موضوع الدراسة – عنوانها– في اختيار المنهج الأمثل للسير فيها، وكَوْن الموضوع هو: أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر، لزم إتباع المنهج التجريبي الذي يفرض وجود مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. حيث ستقوم الباحثة ببناء بعض الدروس تتناول بعض المفاهيم الفقهية وفقاً للمدخل المنظومي مع مراعاة أسس ومبادئ ومعايير هذا المدخل، ثم ستقوم الباحثة بتجريب الدروس على طالبات الصف الحادي عشر لمعرفة أثرها في تنمية تلك المفاهيم الفقهية. وستتبع الباحثة التصميم التجريبي المعتمد على مجموعتين (تجريبية وضابطة) كما يلي:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي ← معالجة ← قياس بعدي

المجموعة الضابطة: قياس قبلي ← قياس بعدي

مجتمع الدراسة:

تَمثَّل مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غرب غزة والبالغ عددهن (3648) طالبة بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي للعام الدراسي 2011/2010.

عينة الدراسة:

1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبة في الصف الحادي عشر من إحدى مدارس محافظة غزة، حيث قامت بتطبيق أدوات الدراسة على تلك العينة بعد إعدادها بصورتها الأولية وتحكيمها بهدف التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة. وقد حصلت الباحثة على بيانات طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة بالطريقة المعتمدة رسمياً بين إدارة الجامعة الإسلامية ووزارة التربية والتعليم العالي، فقامت باستصدار كتاب من الجامعة الإسلامية تم توجيهه

لوزارة التربية والتعليم العالي بغرض تسهيل مهمة باحث، وبدورها أوعزت وزارة التربية والتعليم العالي إلى المديرات المعنية لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات الدراسة (ملحق رقم 12).

2- العينة الرئيسية للدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة قصدية تتكون من شعبتين في مدرسة الجليل الثانوية للبنات وكان من مبررات اختيار العينة وجود شعبتين من طالبات العلمي والمدرسة على علاقة بيني وبينها، وقد اختارت الباحثة إحدى الشعبتين لتمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة. والجدول التالي يوضح توزيع أعداد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة:

جدول (4.1)

عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
العدد	38	38	76
النسبة المئوية	**%50**	**%50**	**%100**

أدوات الدراسة:

تشتمل أدوات الدراسة على:

- قائمة المفاهيم الفقهية.
- اختبار المفاهيم الفقهية (قبلي – بعدي).
- مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية (قبلي – بعدي).

وستتحدث الباحثة عن كل أداة بالتفصيل فيما يلي:

أولاً- قائمة المفاهيم الفقهية: قامت الباحثة بإعداد قائمة المفاهيم الفقهية متبعةً الخطوات التالية:

- الاطلاع على الكتب والدوريات والرسائل العلمية التي تناولت المفاهيم الفقهية، ومن ثم إعداد الجزء النظري المتعلق بالمفاهيم الفقهية والذي يوضح مفهومها وماهيتها وأنواعها.
- تحديد المجالات الرئيسية للمفاهيم الفقهية في ضوء معطيات الإطار النظري **والتي تمثلت في ثلاثة محاور هي:**

أ. نظام العقوبات في الإسلام وكان عدد المفاهيم موزعة على (8).

ب. الحدود وكان عدد المفاهيم موزعة على (15).

ج. القصاص وكان عدد المفاهيم موزعة على (12).

- الاطلاع على محتوى مادة التربية الإسلامية للصف الحادي عشر واستخراج المفاهيم الفقهية الواردة فيه بصورتها الأولية في ضوء المحاور الثلاثة المذكورة أعلاه.

- إعداد القائمة بصورتها الأولية بحيث تغطي كافة المفاهيم الفقهية المستخرجة، وتتضمن المفهوم ودلالته اللفظية.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي فيها ومدى إمكانية الاعتماد عليها في بناء الدروس والاختبار، وتم الاستفادة من آراء المحكمين بحيث تم تعديل صياغة بعض المفاهيم ودمج واستحداث مفاهيم أخرى.
- توزيع القائمة على عينة تكونت من 20 معلماً للتربية الإسلامية لتحديد مدى أهمية كل مفهوم من المفاهيم الفقهية الواردة في القائمة، وقد استجاب منهم 18 معلماً، وقامت الباحثة بوضع ثلاثة خيارات أمام كل مفهوم لتحديد مدى أهمية تنميته من وجهة نظر المستجيب، وقد كانت الخيارات على النحو التالي: (مهم جداً، مهم، غير مهم)، وعند تفريغ استجابات أفراد العينة لحساب الأهمية النسبية لكل مفهوم كانت الاستجابات على النحو التالي:

جدول (4.2)

استجابات أفراد العينة حول أهمية المفاهيم الواردة في قائمة المفاهيم الفقهية

المجال	المفهوم	متوسط الاستجابات	الأهمية النسبية
نظام العقوبات في الإسلام	الفقه	3	100%
	الأمن	2.88	96%
	الجريمة	2.82	94%
	الجريمة بالمفهوم العام	2.94	98%
	الجريمة بالمفهوم الخاص	2.76	92%
	المحظور الشرعي	2.88	96%
	الذرائع	2.82	94%
	العقوبة	2.94	98%
	العقوبات الأخروية	2.82	94%
	العقوبات الدنيوية	2.76	92%
	المجرم	2.82	94%
	الحدود	2.88	96%
	القصاص	3	100%
	يفقأ عين	2.94	98%
الحدود	العفو عن الحدود	2.76	92%
	الشفاعة	2.76	92%

المجال	المفهوم	متوسط الاستجابات	الأهمية النسبية
	الشبهات	2.71	90%
	زاجر	2.71	90%
	المحظورات	2.82	94%
	الزنا	2.94	98%
	الزاني المحصن	2.94	98%
	الزاني غير المحصن	2.94	98%
	الإقرار	2.94	98%
	الشهادة	3	100%
	عدولاً	2.94	98%
	القذف	2.82	94%
	البرهان	2.82	94%
	المحصنة	2.94	98%
	الأصل	2.82	94%
	القاذف	2.88	96%
	الخمر	3	100%
	السرقة	2.88	96%
	السكر	2.88	96%
	الاختلاس	3	100%
	النهب	2.82	94%
	السرقة	2.88	96%
	خيانة الأمانة	2.82	94%
	النصاب	2.82	94%
	مال محترم	2.88	96%
	مال غير محترم	2.82	94%
	حرز	3	100%
	الحرابة	3	100%
	القطع من خلاف	3	100%
	السجن	2.82	94%

المجال	المفهوم	متوسط الاستجابات	الأهمية النسبية
	التغريب	2.94	98%
	الإسلام	3	100%
	الردة	2.94	98%
	التكليف	2.88	96%
القصـاص	القصاص	3	100%
	الثأر	2.88	96%
	الجناية	2.94	98%
	الذهاب بمنفعة الأطراف	3	100%
	القرآن	3	100%
	السنة	2.82	94%
	الإجماع	2.76	92%
	القتل العمد	3	100%
	القتل شبه العمد	2.88	96%
	القتل الخطأ	3	100%
	الدية المغلظة	2.94	98%
	الدية المخففة	2.94	98%
	الكفارة	3	100%

وحيث إن جميع المفاهيم حصلت على أوزان نسبية مرتفعة (90% فما فوق) فإنه تم اعتماد جميع تلك المفاهيم الفقهية، علماً بأن الباحثة كانت قد حددت النسبة (80%) كمعيار لقبول المفهوم. وبذلك أصبحت قائمة المفاهيم الفقهية جاهزة ويمكن الاعتماد عليها في الخطوات اللاحقة للدراسة.

ثانياً- اختبار المفاهيم الفقهية: قامت الباحثة بالاعتماد على الخطوات التالية في إعداد الاختبار:

1. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالمفاهيم وكيفية قياسها، وقد تم اختيار نمط فقرات الاختيار من متعدد لمناسبتها في قياس هذا النوع من المفاهيم.
2. إعداد الاختبار في صورته الأولية بحيث تضمن (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، أمام كل فقرة أربعة بدائل تم اختيارها بدقة.

3. تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، وقد أبدى المحكمون رأيهم في فقرات الاختبار، حيث تم الاتفاق على تعديل 4 فقرات وتعديل صياغة 8 فقرات أخرى، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من 36 فقرة.
4. تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، **كما هو موضح فيما يلي:**

- تم حساب معامل الصعوبة وفقاً للمعادلة: (الزيود وعليان، 1998 : 170)

$$\text{درجة صعوبة الفقرة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الصحيحة على الفقرة من المجموعتين العليا والدنيا}}{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة في المجموعتين}} \times 100\%$$

وقد تم اختيار المجموعتين العليا والدنيا بحيث تمثلان أعلى وأدنى 27% من درجات الطلاب على الاختبار (8 طالبات في كل مجموعة)، ويعتقد العلماء أن مستويات أو درجات الصعوبة المناسبة هي التي تقع في منتصف المسافة بين قيمة معامل الصعوبة الذي يمكن الحصول عليه عندما تتم إجابات جميع المفحوصين باستخدام التخمين، وقيمته عندما تتم إجابات جميع المفحوصين على الفقرة بشكل صحيح.

وقد فضل البعض أن تكون معاملات الصعوبة لجميع الفقرات مساوية 50%، والبعض الآخر وضع مدى لمعاملات الصعوبة يتراوح ما بين 50– 80%، في حين اقترح آخرون معامل صعوبة خاص بكل نوع من أنواع الفقرات، ويرى فريق آخر أن فقرات الاختبار يجب أن تكون متدرجة في صعوبتها، بحيث تبدأ بالفقرات السهلة وتنتهي بالفقرات الصعبة، وبالتالي تتراوح قيمة صعوبتها بين 10% إلى 90%، بحيث يكون معدل صعوبة الاختبار ككل في حدود 50%. (أبو لبدة، 1982 : 339).

وقد حددت الباحثة لنفسها معاملات تتراوح بين 20% إلى 80% بحيث تكون الفقرات التي تحصل على معامل صعوبة خارج هذا المدى غير مقبولة.

تم حساب معاملات التمييز للفقرات وفقاً للمعادلة التالية: (الزيود وعليان، 1998 : 171).

$$\text{معامل تمييز الفقرة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times 100\%$$

"وقد رأى معظم العلماء أن معامل التمييز يجب ألا يقل عن 25%، وأنه كلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كلما كانت أفضل" (الزيود وعليان، 1998 : 172)، وقد اعتمدت الباحثة هذا المدى كمعيار لقبول الفقرات.

والجدول التالي يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

جدول (4.3)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المفاهيم الفقهية

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	75.0%	50.0%	19	31.3%	50.0%
2	37.5%	37.5%	20	37.5%	62.5%
3	25.0%	62.5%	21	25.0%	50.0%
4	31.3%	50.0%	22	6.3%	0.0%
5	62.5%	62.5%	23	43.8%	87.5%
6	75.0%	75.0%	24	50.0%	75.0%
7	62.5%	62.5%	25	37.5%	75.0%
8	43.8%	37.5%	26	43.8%	50.0%
9	50.0%	37.5%	27	31.3%	62.5%
10	37.5%	50.0%	28	50.0%	37.5%
11	43.8%	62.5%	29	62.5%	25.0%
12	31.3%	25.0%	30	68.8%	25.0%
13	50.0%	75.0%	31	56.3%	50.0%
14	62.5%	62.5%	32	56.3%	62.5%
15	50.0%	50.0%	33	75.0%	37.5%
16	56.3%	37.5%	34	50.0%	75.0%
17	56.3%	62.5%	35	62.5%	62.5%
18	75.0%	62.5%	36	37.5%	62.5%

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات كانت ضمن المدى المقبول باستثناء الفقرة رقم (22) والتي حصلت على معاملات صعوبة وتمييز خارج النطاق المقبول، وقد قامت الباحثة باستبعاد تلك الفقرة.

• أصبح الاختبار بذلك في صورته النهائية، بحيث يتكون من 35 فقرة وتكون العلامة الكلية للتصحيح (35 درجة) بواقع درجة واحدة لكل فقرة، كما تم تحديد زمن الاختبار وهو (35) دقيقة." انظر الاختبار بصورته النهائية في ملحق رقم (1)".

والجدول التالي يوضح مجالات الاختبار وأرقام الفقرات المنتمية لكل مجال:

جدول رقم (4.4)

مجالات الاختبار وأرقام الفقرات المنتمية لكل مجال

المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
نظام العقوبات	8	1، 2، 3، 4، 9، 12، 16، 31
الحدود	15	5، 6، 7، 10، 11، 13، 14، 15، 22، 25، 26، 27، 30، 32، 34
القصاص	12	8، 17، 18، 19، 20، 21، 23، 24، 28، 29، 33، 35

صدق الاختبار: (Test Validity)

يعرف (عبيدات، 1988 : 15) صدق الاختبار بأنه "قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه"، وقد استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاختبار:

أ) صدق المحكمين (Trusties Validity):

قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين **(ملحق رقم 4)**، من المتخصصين في المناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، ومن المشرفين التربويين لمبحث التربية الإسلامية، وقد طلبت الباحثة من السادة المحكمين إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول الاختبار ومدى ملاءمته لقياس المهارات التي يتناولها البحث.

وقد حصلت الباحثة على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين، وقامت في ضوئها بحذف وتعديل صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

يعرف (أبو لبدة، 1982: 72) صدق الاتساق الداخلي بأنه "التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات الاختبار في قياس خاصية معينة في الفرد".

وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع البعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتعرف إلى قوة معامل الارتباط الناتج والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول (4.5)

معاملات ارتباط فقرات الاختبار بأبعادها وبالدرجة الكلية للاختبار

البُعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار
نظام العقوبات	1	0.58**	0.47**	9	0.64**	0.37*
	2	0.66**	0.63**	12	0.48**	0.72**
	3	0.43**	0.58**	16	0.57**	0.64**
	4	0.37*	0.59**	31	0.39*	0.56**
الحدود	5	0.56**	0.64**	22	0.54**	0.53**
	6	0.58**	0.59**	25	0.66**	0.61**
	7	0.56**	0.64**	26	0.63**	0.71**
	10	0.63**	0.58**	27	0.48**	0.59**
	11	0.39*	0.49**	30	0.38*	0.53**
	13	0.65**	0.51**	32	0.50**	0.66**
	14	0.49**	0.66**	34	0.61**	0.66**
	15	0.72**	0.63**			
القصاص	8	0.55**	0.67**	23	0.66**	0.61**
	17	0.57**	0.64**	24	0.63**	0.58**
	18	0.49**	0.46**	28	0.58**	0.59**
	19	0.48**	0.50**	29	0.55**	0.64**
	20	0.53**	0.69**	33	0.67**	0.59**
	21	0.68**	0.67**	35	0.53**	0.54**

*** القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون مستوى 0.05 تساوي (0.361)**

**** القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون مستوى 0.01 تساوي (0.463)**

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.6)

معاملات ارتباط أبعاد اختبار المفاهيم الفقهية بالدرجة الكلية للاختبار

م	البُعد	معامل الارتباط
1	نظام العقوبات	0.74**
2	الحدود	0.63**
3	القصاص	0.66**

**** القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون مستوى 0.01 تساوي (0.463)**

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي للاختبار.

ج) صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب صدق المقارنة الطرفية للاختبار عن طريق إيجاد الفروق في الأداء عليه لكل من المجموعة العليا (أعلى 27% من مجموع استجابات أفراد العينة الاستطلاعية) والمجموعة الدنيا (أدنى 27% من مجموع استجابات أفراد العينة الاستطلاعية)، وقد تم استخدام اختبار مان–ويتني Mann–Whitney في المقارنة بين المجموعتين نظراً لصغر حجم العينتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.7)

صدق المقارنة الطرفية للاختبار

المجال	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
نظام العقوبات	دنيا	4.75	38.00	3.223	دالة عند 0.01
	عليا	12.25	98.00		
الحدود	دنيا	4.50	36.00	3.398	دالة عند 0.01
	عليا	12.50	100.00		
القصاص	دنيا	4.63	37.00	3.290	دالة عند 0.01
	عليا	12.38	99.00		
الاختبار ككل	دنيا	4.50	36.00	3.505	دالة عند 0.01
	عليا	12.50	100.00		

القيمة الحرجة للإحصائي Z عند مستوى دلالة 0.01 = 2.576

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدلل على أن الاختبار يتمتع بصدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي).

ثبات الاختبار (Reliability):

المقصود بالثبات "إعطاء الاختبار للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة نفسها من التلاميذ" (أبو لبدة، 1982 : 261).

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين هما:

- **معادلة كودر–ريتشاردسون (K–R20):**

معادلة كودر–ريتشاردسون تعتمد على حساب نسب الإجابات الصحيحة في فقرات الاختبار وتباين الإجابات عن كل فقرة، وتأخذ هذه المعادلة الصيغة التالية:

$$K - R20: r_{xx} = (n / n-1) \{ 1 - (\sum \rho \sigma / S^2)\}$$ (ملحم، 2005 : 264)

حيث أن: n = عدد الفقرات.

ρ = نسبة الإجابات الصحيحة عن الفقرة.

σ = نسبة الإجابات الخاطئة عن الفقرة.

S^2 = التباين لجميع الاستجابات.

والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات للاختبار وأبعاده:

جدول (4.8)

قيم معامل الثبات للاختبار وأبعاده باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون

البُعد	معامل الثبات
نظام العقوبات	0.78
الحدود	0.84
القصاص	0.85
الاختبار ككل	0.89

نلاحظ أن جميع قيم معامل الثبات المحسوب بطريقة كودر ريتشاردسون مرتفعة مما يدلل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات بهذه الطريقة.

- **طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method):**

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار وأبعاده إلى جزأين، يحتوي كل منهما على العدد نفسه من الفقرات أو يزيد أحدهما عن الآخر بفقرة واحدة تبعاً لعدد الفقرات في المجال (فردي أو زوجي)، وقد تم إيجاد معامل الارتباط بين جزأي الاختبار، وأجرى بعد ذلك تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الارتباط المحسوب وذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون التنبؤية – Spearman (Brown Prophecy Formula) وهذه المعادلة هي: (أبو حطب وصادق، 1980 : 14).

$$\text{ث} = \frac{2\ \text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

حيث إن:

ث= معامل ثبات الاختبار كله.

ر= القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين الدرجات على نصفي الاختبار.

والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات للاختبار وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية:

جدول (4.9)

قيم معامل الثبات للاختبار وأبعاده باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البُعد	معامل الثبات
نظام العقوبات	0.77
الحدود	0.83
القصاص	0.82
الاختبار ككل	0.86

نلاحظ أن جميع قيم معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة مما يؤكد على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً- مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية:

أعدت الباحثة مقياساً للتعرف إلى اتجاهات الطالبات نحو المفاهيم الفقهية، مستعينة بطريقة "ليكرت" في بناء ذلك المقياس نظراً لما تتمتع به هذه الطريقة من سهولة ويسر، إضافة إلى أنها تزيد من درجة ثبات المقياس، لاحتوائها على عدد من الدرجات أمام كل عبارة ، تتراوح ما بين أوافق، لا أوافق، أعترض"، كما أنها توضح اتجاه المفحوصين نحو كل فقرة من فقرات المقياس "عبد الرحيم: 1981م، 138- 139" ذلك أنه لا يكفي في مقياس الاتجاهات التعرف إلى شعور الشخص نحو موضوع معين فقط، بل يجب أن يتم تحديد هذا الشعور من حيث القوة والضعف، ومن حيث كونه موجباً أو سالباً وفيما يلي وصف للمقياس وخطوات إعداده:

1- وصف المقياس وخطوات بنائه:

يتحدد هدف المقياس في التعرف إلى اتجاهات الطالبات نحو المفاهيم الفقهية وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد المقياس:

- ☜ الاطلاع على الأدب المتعلق بالاتجاهات وكيفية قياسها، كما قامت الباحثة بعدد من الاستشارات الفنية للمتخصصين والزملاء حول طبيعة المقياس ومجالاته.
- ☜ إعداد المقياس بصورته الأولية بحيث تكون من أربعة مجالات تتباين عدد الفقرات في كل منها بحسب طبيعة المجال، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من 60 فقرة تناولت كافة أبعاد الاتجاه المطلوب وصفه وتحليله.
- ☜ عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين، وقد استفادت الباحثة من الملاحظات القيمة للسادة المحكمين وقامت في ضوئها بحذف فقرتين لتكرار محتواها في فقرات أخرى، كما قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الفقرات ونقل فقرات أخرى من مجال لآخر، وبذلك أصبح الاستبيان في صورته شبه النهائية يتكون من 58 فقرة موزعة كما يلي:
  - الاتجاه نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية (14 فقرة).
  - الاتجاه نحو طبيعة المفاهيم الفقهية (14 فقرة).
  - الاتجاه نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية (16 فقرة).
  - الاتجاه نحو تعلم المفاهيم الفقهية (14 فقرة).

هذا وقد ركزت الباحثة على هذه الأبعاد في بنائها للمقياس، نظراً لأهميتها، وعلاقتها بإقبال الطالبات واتجاههم نحو المفاهيم الفقهية، وحرصهم على تعلمها.

- ✓ فمن حيث طبيعة المفاهيم الفقهية، فمما لاشك فيه أن طبيعة أية مادة تعليمية ومكوناتها ومدى ما تميزت به من سهولة ويسر أو جفاف وتعقيد تؤثر بشكل أو بآخر على تعلم الدارسين لها واتجاههم نحوها إيجاباً أو سلباً.

لقد فاضت كتب التربية الإسلامية في الحديث عن طبيعة المفاهيم الفقهية، وما بها من تعقيد جعل معظم الباحثين المتخصصين في تعلم التربية الإسلامية يعدونها سبباً هاماً وراء ضعف المستوى الفقهي عند المتعلمين، الأمر الذي جعل الباحثة تهتم بأن يحتوي المقياس الذي أعدته على معرفة اتجاه الطلبة نحو هذا الأمر، وبصورة موضوعية.

- وأما من ناحية الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية، وعلاقته باتجاه الطالبات نحوها فالجدير بالذكر أن مشاعر الحب والكره، والمتعة، والملل نحو موضوع معين تؤثر على الفرد تأثيراً بارزاً، فقد يحب الفرد مادة تعليمية معينة، ويستمتع بدراستها، فيندفع نحوها ويستجيب لها على نحو إيجابي، وقد يكره مادة أخرى وينفر منها ويشعر بالملل في تعلمها فيبتعد عنها، وتكون استجابته لها سلبية.

- وفيما يختص بطريقة التدريس المتبعة وأثرها في تكوين اتجاهات إيجابية من قبل الدارسين نحو المادة التي يتعاملون معها، فمن المعروف أن لطرق التدريس المستخدمة أثرها في عملية التعلم وإن تفاعل الطلبة مع أسلوب التدريس المتبع وشعورهم بالارتياح نحوه واقتناعهم بقدرة هذا الأسلوب على معالجة المادة التعليمية يعزز من اتجاههم الإيجابي نحو تلك المادة.

- ومن هنا يمكن القول بأن إلمام المعلم بطرق التدريس المتنوعة، ومعرفته للمواقف التعليمية المناسبة، وإدراكه لطبيعة الطريقة المتبعة أو التي يستخدمها، وما يمكن تحقيقه من خلالها، ومدى علاقتها بعناصر المنهاج الأخرى، كل هذه الأمور تعتبر عاملاً مهماً في تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة (زقوت)، ولهذا جاءت العناية بهذا البعد في مقياس الاتجاهات المستخدم في هذه الدراسة.

ومن هنا كان اهتمام الباحثة بهذه الجوانب التي شملها مقياس الاتجاهات المُعَد بغية اكتشاف علاقة هذه الأبعاد التي يتكون منها مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة نحو المفاهيم الفقهية.

☜ قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدقه وثباته، حيث أظهرت النتائج نجاح جميع فقرات المقياس، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للاستخدام في صورته النهائية.

2- صدق المقياس (Scale Validity):

استخدمت الباحثة الطرق التالية للتأكد من صدق المقياس:

أ) صدق المحكمين (Trusties Validity):

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم 3)، من المتخصصين في علم النفس وتدريس التربية الإسلامية، لإبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول صلاحيته لقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية.

وقد حصلت الباحثة -كما أشارت مسبقاً- على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين، وقامت في ضوئها بتعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف فقرات أخرى.

ب) صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل بُعد مع البعد ككل ومع المقياس ككل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.10)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية

البُعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
الاتجاه نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية	1	0.662**	0.373*	8	0.434*	0.491**
	2	0.425*	0.608**	9	0.540**	0.377*
	3	0.544**	0.699**	10	0.543**	0.410*
	4	0.708**	0.711**	11	0.705**	0.684**
	5	0.406*	0.384*	12	0.546**	0.638**
	6	0.609**	0.632**	13	0.694**	0.516**
	7	0.627**	0.477**	14	0.454*	0.690**
الاتجاه نحو طبيعة المفاهيم الفقهية	1	0.402*	0.731**	8	0.366*	0.741**
	2	0.729**	0.471**	9	0.629**	0.586**
	3	0.558**	0.577**	10	0.368*	0.484**
	4	0.448*	0.521**	11	0.724**	0.667**

البُعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
	5	*0.397	**0.711	12	**0.644	**0.502
	6	*0.439	**0.585	13	**0.593	*0.367
	7	**0.741	**0.611	14	**0.607	**0.467
الاتجاه نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية	1	**0.509	**0.623	9	**0.569	**0.636
	2	**0.700	**0.541	10	**0.561	**0.605
	3	*0.419	**0.524	11	**0.742	**0.695
	4	**0.534	**0.638	12	**0.750	*0.440
	5	**0.519	**0.532	13	**0.538	*0.441
	6	**0.555	**0.512	14	**0.674	**0.503
	7	*0.459	**0.543	15	**0.571	**0.674
	8	*0.386	*0.457	16	**0.527	**0.644
الاتجاه نحو تعلم المفاهيم الفقهية	1	*0.382	**0.482	8	**0.726	*0.454
	2	**0.605	**0.574	9	*0.387	*0.455
	3	**0.674	**0.565	10	**0.630	**0.659
	4	**0.468	**0.471	11	**0.569	**0.570
	5	*0.421	**0.598	12	**0.509	**0.675
	6	*0.395	**0.709	13	*0.394	**0.485
	7	**0.481	**0.677	14	**0.498	**0.665

*** القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون مستوى 0.05 تساوي (0.361)**

**** القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون مستوى 0.01 تساوي (0.463)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.05 أو 0.01) وهذا يدل على أن المقياس بصفة عامة يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.11)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتجاه بالدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط
1	الاتجاه نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية	0.78**
2	الاتجاه نحو طبيعة المفاهيم الفقهية	0.71**
3	الاتجاه نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية	0.70**
4	الاتجاه نحو تعلم المفاهيم الفقهية	0.65**

**** القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون مستوى 0.01 تساوي (0.463)**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

3- ثبات المقياس (Scale Reliability):

تم حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقتين:

أولاً- طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Method):

معادلة كرونباخ (Cronbach) والتي يشار إليها عادة بمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، أو اختصاراً بعامل ألفا (Alpha Coefficient)، و تأخذ هذه المعادلة الصيغة:

$$\alpha = \left[\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}\right] \left[\frac{1 - \text{مجـ ع}^2 \text{ ف}}{\text{ع}^2 \text{ س}}\right] \quad \text{(عودة، 1998 : 355)}$$

حيث أن:

α = معامل ألفا.

ن = عدد فقرات المقياس.

ع^2 ف = تباين الاستجابات على كل فقرة في المقياس.

ع^2 س = تباين الاستجابات على المقياس ككل.

مجـ ع^2 ف = مجموع التباينات لعدد ن من الفقرات.

والجدول التالي يوضح معاملات ألفا للمقياس ومجالاته:

جدول رقم (4.12)

معامل الثبات للمقياس ومجالاته باستخدام طريقة كرونباخ ألفا

المجال	قيمة ألفا
الاتجاه نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية	0.86
الاتجاه نحو طبيعة المفاهيم الفقهية	0.85
الاتجاه نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية	0.89
الاتجاه نحو تعلم المفاهيم الفقهية	0.81
الاستبيان ككل	0.88

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا مرتفعة مما يدلل على ثبات الاستبيان وصلاحيته للاستخدام.

أ) طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method):

الجدول التالي يوضح معاملات الثبات للمقياس ومجالاته باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (4.13)

معاملات الثبات للاستبيان ومجالاته باستخدام طريقة التجزئة النصفية

المجال	قيمة ألفا
الاتجاه نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية	0.84
الاتجاه نحو طبيعة المفاهيم الفقهية	0.79
الاتجاه نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية	0.80
الاتجاه نحو تعلم المفاهيم الفقهية	0.77
الاستبيان ككل	0.85

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للمقياس ومجالاته جيدة مما يؤكد على ثباته وصلاحيته للاستخدام.

الدروس التعليمية المعدة وفق المدخل المنظومي:

تناولت الباحثة في هذا الجزء الدروس التعليمية التي تم إعدادها، من حيث مصادرها وطرق إعدادها وطريقة السير في تدريسها.

إعداد وتنظيم الدروس التعليمية:

الدروس التعليمية هنا هي تلك الدروس التي أعدتها الباحثة وفقاً للمدخل المنظومي والتي من المتوقع بعد استخدامها داخل الفصل أن تنمي بعض المفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية عند طالبات الصف الحادي عشر (ملحق رقم 6).

أولاً- مصادر إعداد الدروس التعليمية:

قامت الباحثة باشتقاق مضامين الدروس التعليمية من المصادر التالية:

1- معطيات الإطار النظري، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالمدخل المنظومي وذلك للتعرف إلى الأسس والمبادئ والشروط اللازم توافرها في الدروس المعدة وفقاً لهذا المدخل.
2- بعض الدراسات السابقة المشابهة لدراسة الباحثة، حيث تم الاطلاع على طريقة تنظيم وعرض الدروس وفقاً للمدخل المنظومي.
3- كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف الحادي عشر، وبعض المراجع المتعلقة بمحتوى الكتاب.

ثانياً- المفاهيم الفقهية التي تتضمنها الدروس:

الجدول التالي يوضح الدروس التعليمية والمفاهيم الفقهية التي تناولتها:

جدول رقم (4.14)

الدروس التعليمية والمفاهيم الفقهية التي تتضمنها

رقم الدرس	المفاهيم الفقهية المتضمنة في الدرس
الأول	**7**
الثاني	**21**
الثالث	**9**

ثالثاً- عناصر الدروس المتضمنة للمفاهيم الفقهية:

قامت الباحثة بإعداد وتنظيم المفاهيم الفقهية ضمن ثلاثة دروس تضمن كل منها العناصر التالية:

- **الأهداف:** حيث تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس والتي من المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من تدريسه.
- **المتطلبات الأساسية:** حيث تم تحديد المتطلبات السابقة المناسبة لكل درس.
- **البنود الاختبارية:** تم وضع بند اختباري لكل متطلب سابق.
- **الوسائل التعليمية:** تم تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس.
- **محتوى الدرس:** تم عرض محتوى كل درس وما يتضمنه من أنشطة وإجراءات.
- **التقويم:** تم استخدام التقويم التكويني والختامي في كل درس.

رابعاً: تحكيم الدروس التعليمية:

قامت الباحثة بعرض الدروس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال تدريس التربية الإسلامية لإبداء الرأي فيها، وقد أبدى معظم المحكمين رضاهم عن الدروس مع إبداء بعض الملاحظات المتمثلة في نوع الخط والترتيب لبعض الفقرات، وأجرت بعض التعديلات بعد أخذ موافقة المشرف، حتى أصبحت الدروس جاهزة للتطبيق. (ملحق رقم 3).

تكافؤ المجموعات:

قامت الباحثة بضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر على التجربة وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذه المتغيرات هي: (العمر عند بداية التجربة، التحصيل العام، التحصيل في التربية الإسلامية، اختبار المفاهيم الفقهية القبلي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.15)

تكافؤ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات

المجال		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
العمر عند بداية التجربة		تجريبية	38	15.90	0.42	0.36	غير دالة
		ضابطة	38	15.94	0.43		
التحصيل العام		تجريبية	38	67.82	15.05	0.49	غير دالة
		ضابطة	38	69.42	13.66		
التحصيل في التربية الإسلامية		تجريبية	38	75.54	14.70	0.06	غير دالة
		ضابطة	38	75.33	15.38		
اختبار المفاهيم الفقهية القبلي	نظام العقوبات	تجريبية	38	4.97	2.25	0.889	غير دالة
		ضابطة	38	5.42	2.14		
	الحدود	تجريبية	38	9.79	2.98	0.114	غير دالة
		ضابطة	38	9.87	3.07		
	القصاص	تجريبية	38	7.47	2.86	0.077	غير دالة
		ضابطة	38	7.42	3.12		
	الاختبار ككل	تجريبية	38	22.24	7.12	0.279	غير دالة
		ضابطة	38	22.71	7.68		

التعقيب على الجدول:

توجهت الباحثة إلى المدرسة بعد أن تمت الموافقة لها من وزراه التربية والتعليم والسماح لها من مديرة مدرسة الجليل بتطبيق أدوات الدراسة في المدرسة وطلبت الباحثة من المديرة تزويدها بدرجات تحصيل الطالبات في الصف العاشر فلم تتمكن المديرة بسبب بعض التعديلات الإدارية في المدرسة فتوجهت الباحثة إلى وزارة التربية والتعليم "قسم التخطيط " فاستطاعت الحصول على معلومات الطالبات ودرجاته في الصف العاشر . ومن ثم توجهت إلى المدرسة لتطبيق أدوات الدراسة وطلبت من المدرسة الأساسية للتربية الإسلامية التعاون معها فكانت خير معين ومن ثم حصلت الباحثة من المدرسة على كثير من الإرشادات ومن ثم تحدثت الباحثة مع الطالبات وأوضحت لهم بعض الأمور الأساسية وبينت أن ليس لهذا الامتحان دور في درجاتهن ثم طلبت منهن تقديم الاختبار القبلي بكل صدق وبعد أن اتفقت مع المدرسة الأساسية بأن تدرس هي بالمدخل الخطي المجموعة الضابطة والباحثة تدرس المجموعة التجريبية بالمدخل المنظومي الذي

أخذ نفس حصص المجموعة الضابطة والتي كانت في الأسبوع حصتين على مدار شهر ونصف الشهر ومن ثم قامت الطالبات في كلا المجموعتين بتقديم الإختبار البعدي والذي من خلاله استطاعت الباحثة معرفة إن كان هناك تكافئ في المجموعتين وبع ادراج الجدول السابق اتضح أن جميع قيم T غير دالة إحصائياً، مما يدل على تكافؤ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الموضحة أعلاه.

إجراءات الدراسة:

1- الاطلاع على الأدب التربوي متمثلاً بالكتب والدراسات والدوريات وكل ما استطاعت الباحثة الوصول إليه.
2- البدء بإعداد الإطار النظري للدراسة وتنظيم وتلخيص الدراسات السابقة مع تحديد الجوانب والنقاط التي يمكن الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة وتفسير النتائج.
3- إعداد الدروس التعليمية وأدوات الدراسة في صورتها الأولية، وتحكيمها وتعديلها بما ينسجم وأهداف الدراسة.
4- اختيار العينة الاستطلاعية للدراسة.
5- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها وتعديل ما يلزم حتى تصبح الأدوات بصورتها النهائية.
6- اختيار عينة الدراسة الرئيسية.
7- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.
8- تنفيذ الدروس التعليمية وفقاً للمدخل المنظومي بهدف تنمية المفاهيم الفقهية.
9- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.
10- جمع الأدوات وإدخال البيانات إلى الحاسوب وتجهيزها وتحليلها.
11- تنظيم النتائج وتفسيرها تفسيراً موضوعياً دقيقاً.
12- وضع التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- لحساب صدق الاختبار استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان–ويتني لعينتين مستقلتين. Mann–Whitney Test.
2- لحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة معاملات الصعوبة والتمييز، ومعادلة كودر ريتشاردسون 20، ومعامل التجزئة النصفية.

3- لحساب صدق مقياس الاتجاه استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون.

4- لحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة معامل ألفا، ومعامل التجزئة النصفية.

5- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخدمت الباحثة المتوسطات والأوزان النسبية.

6- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني استخدمت الباحثة اختبار (T) لعينتين مستقلتين. Independent Samples T – Test

7- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث استخدمت الباحثة اختبار (T) لعينتين مرتبطتين. Dependent Samples T – Test

8- لقياس حجم الأثر الذي يسهم فيه المتغير التابع في التأثير على نتائج التجربة تم استخدام مربع ايتا من خلال المعادلة التالية:

حجم التأثير للإحصائي (t) $\eta^2 = t^2 / (t^2 + DF)$ **(عفانة، 2000 : 42)**

حيث $DF = n_1 + n_2 - 2$

ويتم الاعتماد على الجدول التالي في الحكم على مستوى حجم الأثر: (عفانة، 2000 : 38)

جدول رقم (4.16)

مستويات حجم التأثير للقيم الخاصة بمربع إيتا

نوع المقياس	مستويات حجم التأثير		
	كبير	متوسط	صغير
مربع إيتا (η2)	0.14	0.06	0.01

الفصل الخامس
نتائج الدراسة ومناقشتها

- نتائج السؤال الأول.
- نتائج السؤال الثاني.
- نتائج السؤال الثالث.
- توصيات الدراسة.
- مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

بفضل الله وتوفيقه وصلت الباحثة إلى هذا الفصل من الدراسة الذي يعرض أهم النتائج التي تم التوصل إليها بناءً على المعالجات الإحصائية التي أُجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات من خلال اختبار الجانب المعرفي في مادة التربية الإسلامية وقياس اتجاه المفاهيم الفقهية الواردة في كتاب الصف الحادي عشر.

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ينص السؤال الأول على ما يلي:

ما المفاهيم الفقهية الواجب تنميتها لدى طالبات الصف الحادي عشر؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل الرابع، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، كما قامت بالاطلاع على منهاج الطالبات وتحليل محتوى موضوعات وحدة الفقه المتمثلة في (نظام العقوبات، والحدود، والقصاص) ومن ثم استخلاص المفاهيم الواجب تنميتها بجانب المفاهيم الموجودة في المنهاج، وتم كذلك استطلاع رأي عدد من المتخصصين في الفقه ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، واستشارة بعض معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات التربية الإسلامية في صحة هذه المفاهيم وهل هي من المفاهيم الواجب تنميتها لدى الطالبات في منهاج التربية الإسلامية في وحدة الفقه للصف الحادي عشر ومن ثم تم عرضها على المحكمين للتأكد من صحتها، (انظر القائمة النهائية للمفاهيم الفقهية في ملحق رقم 5) وبالتالي تم التوصل الى قائمة المفاهيم الفقهية الواجب تنميتها لدى الطالبات كما في الجدول التالي:

جدول (5.1)

جدول المفاهيم الفقهية

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
نظام العقوبات في الإسلام	**الفقه**	العلم بالأحكام الشرعية العلمية المكتسبة من أدلتها التفصيلية
	الأمن	هو اطمئنان النفس وزوال الخوف
	الجريمة	محظورات زجر الله تعالى عنها بحد أو تعزير
	الجريمة بالمفهوم العام	ارتكاب ما فيه مخالفة لأوامر الله سبحانه وهي تشمل كل معصية لله عز وجل سواء شرع لها عقوبة دنيوية أو اقتصر العقاب فيها على الآخرة
	الجريمة بالمفهوم	وهي ارتكاب معصية رتب عليها الشارع عقوبة دنيوية يحكم بها

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
	الخاص	القضاء وينفذها
	المحظور الشرعي	ارتكاب فعل منهي عنه أو ترك فعل مأمور به
	الذرائع	الوسيلة التي يتوصل بها إلى شيء آخر مطلقاً أو ما تكون وسيلة وطريقاً إلى الشيء الممنوع شرعاً
	العقوبة	الجزاء الشرعي الذي يستحقه الجاني على اقتراف الجريمة
	العقوبات الأخروية	هي العقوبة التي لا دخل للقضاة فيها ويعاقب فاعلها في الآخرة مثل "الكذب"
	العقوبات الدنيوية	هي العقوبات التي أنزل الله فيها قانون ويقوم صاحب السلطان بتنفيذها مثل الجلد لشارب الخمر
	المجرم	هو الشخص الذي لا يلتزم ولا يخضع للقانون
	الحدود	عقوبات مقدرة شرعاً على الجرائم
	القصاص	هي عقوبة مقدرة شرعاً على جريمة الاعتداء على النفس أو الأعضاء
	يفقأ عين	أي يبطل عمل العين
الحدود	**العفو عن الحدود**	التسهيل والتيسير في العقوبة
	الشفاعة	السؤال في التجاوز عن الذنوب
	الشبهات	هو أن يظن الإنسان ما ليس بدليل الحل دليلاً فيه ولابد فيها الظن ليتحقق الاشتباه
	الزجر	الوعيد والندب
	المحظورات	هي الأشياء التي يثاب من تركها ويعاقب فاعلها
	الزنا	هو الجماع بين الرجل والمرأة من غير عقد شرعي
	الزاني المحصن	الزاني الذي سبق له الزواج أو المتزوج
	الزاني غير المحصن	الزاني البكر أي الذي لم يسبق له الزواج
	الإقرار	الاعتراف الصريح من الزاني بفعلته
	الشهادة	أن يشهد على فعلته أناس توافرت فيهم شروط الشهادة
	عدولاً	أن يكون الرجل محل ثقة بين الناس ويتصف بالعدل
	القذف	أصل كلمة قذف هي الرمي (الرمي بالحجارة مثلاً)

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
	البرهان	أن يأتي بأربعة شهود على أن الشخص المتهم زنا
	المحصنة	المرأة العفيفة سواء أكانت متزوجة أم من الحرائر
	الأصل	ما صح له فرع، أو ما عُرِف بنفسه أو ما يقاس عليه الفرع
	القاذف	هو اتهام شخص بالزنا دون دليل أو برهان على ذلك
	الخمر	هو كل شراب مسكر يؤدي إلى زوال العقل أياً كان نوعه
	السرقة	أخذ مال بغير وجه حق من الناس خفية دون علمهم أو بغصبهم
	السكر	هو اختلاط العقل
	الاختلاس	هو أن تستولي على أموال تحت تصرفك وليس لك الحق فيها بحكم العمل
	النهب	هو الاستيلاء على المال
	خيانة الأمانة	هو الامتناع عن أداء الحق والواجب ومنع الحق الذي قد ضمن التأدية فيه
	النصاب	هو ثلاثة دراهم إسلامية، أو ربع دينار إسلامي، أو ما يقابل أحدهما من النقود الأخرى
	مال محترم	هو ما أُحل الانتفاع به بالفضة والذهب والوراق النقدية
	مال غير محترم	الذي يحل فيه الدم والمال وليس له أهمية عند المسلمين كآلة اللهو والخمر، والخنزير والميته
	حرز	معناه الحفظ، أي المكان الذي نحفظ فيه الأموال ويختلف المكان على حسب الأموال والبلدان
	الحرابة	هي خروج فرد أو جماعة مسلحة على الآمنين من الناس لأخذ أموالهم وترويعهم وقتلهم
	القطع من خلاف	قطع اليد اليمنى مع الرجل اليسرى
	السجن	هو تقيد الشخص ومنعه من التصرف بنفسه
	التغريب	إبعاده عن منطقة وجوده لمدة عام
	الإسلام	الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك
	الردة	هو الذي يكفر بعد إسلامه طوعاً بنطق أو اعتقاد أو شك أو فعل

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
	التكليف	هو إلزام النفس على تطبيق الأحكام الشرعية والقيام بالواجبات العبادية كالصلاة والصيام، والزكاة، والحج وسائر العبادات الأخرى في الإسلام
القصاص	**القصاص**	عقوبة مقدرة شرعاً تقوم على معاقبة الجاني بمثل ما فعل: أي المساواة بين الجريمة والعقوبة
	الثأر	هو الأخذ بالمثل لما فقد له
	الجناية	كل فعل محظور على النفس أو ما دون النفس مما يضر مالاً أو حالاً
	الذهاب بمنفعة الأطراف	ذهاب منفعة العضو مع بقاء العضو كفقد البصر وبقاء العضو (العين)
	القرآن	هو كلام الله، المعجز، المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم لهداية الناس المنقول إلينا بالتواتر المتعبد بتلاوته
	السنة	ما أمر به النبي صلى الله عليه وسلم ونهى عنه وندب اليه قولاً وفعلاً
	الإجماع	إجماع هذه الأمة بعد ما توفى الرسول صلى الله عليه وسلم في فروع الدين حجة موجبة للعمل بها شرعاً كرامة لهذه الأمة
	القتل العمد	هو ما تعمد فيه الجاني قتل المجني عليه بوسيلة قتل
	القتل شبه العمد	هو ما تعمد فيه الجاني الاعتداء على المجني عليه دون أن يقصد قتله
	القتل الخطأ	هو القتل الذي يأتي على غير إرادة فاعله أي دون أن يقصد قتل المجني
	الدية المغلظة	هي مئة إبل أربعون منها حوامل
	الدية المخففة	مئة من الإبل دون اشتراط الحمل فيها
	الكفارة	هي عتق رقبة مؤمنة فمن لم يجد فصيام شهرين متتابعين، فإن لم يستطع فإطعام ستين مسكين

ويتضح من الجدول السابق أن عدد المفاهيم المقررة على الطالبات لكل موضوع كالتالي:

جدول (5.2)

الموضوع	عدد المفاهيم
نظام العقوبات في الإسلام	**7**
الحدود	**21**
القصاص	**9**

من الجدول السابق يتضح أن عدد المفاهيم الواردة في موضوعات الفقه (37) وتم إضافة بعض المفاهيم التي ارتأت الباحثة وجوب تنميتها إلى المفاهيم المقررة لدى الطالبات بعد عرضها على المحكمين وهي كالآتي:

جدول (5.3)

المفاهيم المراد تنميتها

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
نظام العقوبات	**الفقه**	العلم بالأحكام الشرعية المكتسبة من أدلتها التفصيلية
	الأمن	هو اطمئنان النفس وزوال الخوف
	الجريمة بالمفهوم العام	ارتكاب ما فيه مخالفة لأوامر الله وتشمل كل معصية لله عز وجل سواء شرع لها عقوبة دنيوية أو اقتصر العقاب فيها على الآخرة
	الجريمة بالمفهوم الخاص	هي ارتكاب معصية رتب عليها الشارع عقوبة دنيوية يحكم بها القضاء وينفذها
الحدود	**المجرم**	هو الشخص الذي لا يلتزم ولا يخضع للقانون
	العفو عن الحدود	التسهيل والتيسير في العقوبة
	الشفاعة	السؤال في التجاوز عن الذنوب
	الشبهات	هو أن يظن الإنسان ما ليس بدليل الحل دليلاً فيه ولابد فيها الظن ليتحقق الاشتباه
	المحصن	الرجل المتزوج أو سبق له الزواج
	العدول	أن يكون الرجل محل ثقة بين الناس ويتصف بالعدل
	الأصل	ما صح له فرع، أو ما عُرِف بنفسه أو ما يقاس عليه الفرع
	الاختلاس	هو أن تستولي على أموال تحت تصرفك وليس لك الحق فيها بحكم العمل

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
	النهب	هو الاستيلاء على المال
	النصاب	هو ثلاثة دراهم إسلامية، أو ربع دينار إسلامي، أو ما يقابل أحدهما من النقود الأخرى
	مال محترم	هو ما أُحل الانتفاع به بالفضة والذهب والوراق النقدية
	مال غير محترم	الذي يحل فيه الدم والمال وليس له أهمية عند المسلمين كآلة اللهو والخمر، والخنزير والميته
	الإسلام	الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك
	التكليف	هو إلزام النفس على تطبيق الأحكام الشرعية والقيام بالواجبات العبادية كالصلاة والصيام، والزكاة، والحج وسائر العبادات الأخرى في الإسلام
القصاص	**القرآن**	هو كلام الله، المعجز، المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم لهداية الناس المنقول إلينا بالتواتر المتعبد بتلاوته
	السنة	ما أمر به النبي صلى الله عليه وسلم ونهى عنه وندب اليه قولاً وفعلاً
	الإجماع	إجماع هذه الأمة بعد ما توفى الرسول صلى الله عليه وسلم في فروع الدين حجة موجبة للعمل بها شرعاً كرامة لهذه الأمة
	الثأر	هو الأخذ بالمثل لما فقد له

يتضح من الجدول السابق أن عدد مفاهيم موضوع نظام العقوبات هو (7) مفاهيم تم تدريسها خلال (5) حصص، وعدد المفاهيم لموضوع الحدود هو (21) مفهوماً والقصاص (9) مفاهيم تم تدريسها خلال (12) حصة، وتم إرفاق بعض المفاهيم للموضوعات السابقة لتساعد في تنميتها لدى الطالبات وهي مفاهيم تم دراسة بعضها في سنوات سابقة ساعدت في ربط منظومة مفاهيمية لدى الطالبات. وقد تم الحصول على مفاهيم المواضيع من خلال تحليل المحتوى للصف الحادي عشر ومفاهيم أخرى في المراحل السابقة، لربطها مع بعضها البعض باستخدام المدخل المنظومي. وقد تم صياغة الدلالة اللفظية للمفاهيم من الكتاب بينما تم صياغة الدلالة اللفظية لعدد منها من الكتب الخارجية وتعديل الدلالة اللفظية لعدد من المفاهيم بناءً على آراء المحكمين (انظر ملحق رقم 4).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

ينص سؤال الدراسة الثاني على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة وذلك على اختبار المفاهيم الفقهية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة وذلك على اختبار المفاهيم الفقهية.

وقد اعتمدت الباحثة على الفرق في الدرجات بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفقهية، حيث طرحت درجة الطالب في التطبيق القبلي من درجته في التطبيق البعدي بهدف التعامل مع خلاصة الدرجات التي اكتسبها الطالب بفعل استخدام المدخل المنظومي.

واستخدمت الباحثة اختبار (t) لعينتين مستقلتين Tow Independent Samples t test وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في تنمية المفاهيم الفقهية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5.4)

دلالة الفروق في تنمية المفاهيم الفقهية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

البُعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
نظام العقوبات	ضابطة	6.1316	1.72691	-4.247**	دالة عند 0.01	1960.	كبير
	تجريبية	7.4211	0.72154				
الحدود	ضابطة	9.9211	2.04519	-5.542**	دالة عند 0.01	2930.	كبير
	تجريبية	12.1842	1.46777				
القصاص	ضابطة	8.2105	1.69511	-4.583**	دالة عند 0.01	2210.	كبير
	تجريبية	9.8947	1.50296				
الاختبار ككل	ضابطة	24.2632	4.38477	-6.348**	دالة عند 0.01	530.3	كبير
	تجريبية	29.5000	2.57588				

* قيمة t الجدولية بدرجات حرية 74 عند مستوى 0.01 تساوي 2.660

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في بُعد "نظام العقوبات" بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في بُعد "الحدود" بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في بُعد "القصاص" بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في الدرجة الكلية للاختبار بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وبشكل عام وبناء على ما سبق فقد تم رفض الفرض الصفري وتقبل الفرض البديل، أي أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة وذلك على اختبار المفاهيم الفقهية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع إيتا (η^2) للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة، إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بيّن الجدول السابق أن قيم مربع إيتا بصفة عامة تدل على حجم تأثير كبير، حيث أشار (عفانة، 2000 : 42) أن حجم التأثير يعتبر كبيراً إذا كانت قيمة مربع إيتا $\geq$ 0.14.

وتتفق النتائج السابقة مع الدراسات السابقة التي استهدفت تنمية المفاهيم مثل دراسة الشوبكي (2010)، أحمد (2009)، دراسة البابا (2008)، دراسة الحكيمي (2003)، دراسة على (2003) ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام المدخل المنظومي منح الطالبات فرصة للتفاعل الإيجابي في اكتساب التعلم وساعد على تلخيص جزئيات كل موضوع بعد أن قام بتقديم مجموعة المفاهيم بشكل مترابط وهذا يعمل على بقاء المعلومات في بنية معرفية عند الطالبات.

وهذا يبين أن رسم المنظومات للمفاهيم وربط المفاهيم ببعضها وتوضيح العلاقات بينهما يعمل على تحسين التعلم ليصبح تعلماً ذا معنى وفعّالاً في اكتساب وتنمية المفاهيم.

وترى الباحثة أن النتيجة السابقة تعود إلى:

- التفاعل الإيجابي جراء خروج التدريس عن الطريقة الخطية المعتادة.
- تقديم المفاهيم بشكل مترابط.
- إن عملية دراسة الموضوعات الفقهية بشكل مترابط منح الطالبات النظرة الكلية للموضوع والذي عمل بدوره على تنمية المفاهيم بصورة أفضل.
- يعتبر المدخل المنظومي أن المتعلم هو المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التعلم، وقد كان لذلك أثر بالغ في المتعلم، مما أثار نشاطه ودافعيته، في حين أن الطريقة الخطية تعتبر أن المعلم هو محور العملية التعليمية.

والنتائج الدالة على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة تبين أن الأساليب المتبعة تهتم بتحديد المفاهيم الفقهية المتضمنة في كل درس، وإدراك العلاقات بينها، وتقديمها للطالبات في صورة منظمة متسلسلة يسهل في عملية استيعابها وتحصيلها وإدخالها في البنية المعرفية ودمجها مع ما تحويه من مفاهيم ومعلومات سبق تعلمها بحيث تبدو كبنية متماسكة ومتصلة، مما يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على تحصيل هذه المفاهيم، كما أنها تهتم بمساعدتهم على تعلم كيفية التعلم، حيث لا يقتصر دور الطلبة في ظل هذا الأسلوب على التلقي من المعلم فقط بل يكون له الدور الإيجابي المشارك الفعال مع أقرانه بالفصل وهذا يكون تحت إشراف المعلم في بناء العلاقة بين مفهوم معين ومفاهيم أخرى خاصة بكل درس، مما يؤدي بالطالب إلى زيادة الثقة بالنفس ودافعية نحو التعلم وهذا يؤدي إلى تحسن أدائه باستمرار أثناء تدريس الوحدة وهذا كله قد أدى إلى زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة الخطية التي تعتمد اعتمادها الكلي على المعلم.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

ينص سؤال الدراسة الثالث على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط استجاباتهن في التطبيق البعدي وذلك على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط استجاباتهن في التطبيق البعدي وذلك على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية.

واستخدمت الباحثة اختبار (t) لعينتين مرتبطين Tow Dependent Samples t test وذلك للتعرف على دلالة الفروق في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5.5)
دلالة الفروق في استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية (ن = 38)

البُعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	قيمة t	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
الاتجاه نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية	قبلي	1.8346	0.19797	-0.532	-14.19**	دالة عند 0.01	0.845	كبير
	بعدي	2.3665	0.12109					
الاتجاه نحو طبيعة المفاهيم الفقهية	قبلي	1.8741	0.17920	-0.521	-14.33**	دالة عند 0.01	0.847	كبير
	بعدي	2.3947	0.15732					
الاتجاه نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية	قبلي	1.8750	0.15984	-0.410	-11.78**	دالة عند 0.01	0.789	كبير
	بعدي	2.2845	0.10140					
الاتجاه نحو تعلم المفاهيم الفقهية	قبلي	1.8872	0.16906	-0.568	-15.37**	دالة عند 0.01	0.865	كبير
	بعدي	2.4549	0.16970					
الاختبار ككل	قبلي	1.8680	0.09437	-0.504	-26.61**	دالة عند 0.01	0.950	كبير
	بعدي	2.3721	0.07019					

*** قيمة t الجدولية بدرجات حرية 37 عند مستوى 0.01 تساوي 2.03**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في بُعد "الاتجاه نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية" بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط استجابتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في بُعد "الاتجاه نحو طبيعة المفاهيم الفقهية" بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط استجابتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في بُعد "الاتجاه نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية" بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط استجابتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في بُعد "الاتجاه نحو تعلم المفاهيم الفقهية" بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط استجابتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط استجابتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

بناء على ما سبق فإنني أرفض الفرض الصفري وأقبل الفرض البديل، أي أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) في الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط استجابتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع إيتا (η^2) للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة، وقد بيّن الجدول السابق أن جميع قيم مربع إيتا مرتفعة وتدل على حجم تأثير كبير.

تفسير نتائج الفرضية السابقة :

1. "أكد علماء النفس الاجتماعي ، أن معتقدات الفرد تحكم سلوكه واتجاهاته ، وتجعل الفرد أكثر مقاومة لتغيير اتجاهاته ، كما ويصعب أن يذعن لأية محاولات إقناعية"،(أبوجادوا، 2000: 199)، ما سبق قدر على تأكيد الدور الذي يلعبه الجانب الوجداني والعقائدي في توحيد الاتجاه والميول؛ وهذا حسب رأي الباحثة أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات من المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة

الضابطة في مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية فهو أمر طبيعي؛ لأن موضوع الاتجاه متعلق بموضوع ديني يشغل حيزاً كبيراً من كتاب الله –عز وجل– .

2. خروج التدريس في المجموعة التجريبية عن المدخل التقليدي و الجو الاعتيادي مما أعطى للحصص جوها الخاص ومعاملة جديدة مع المدخل المنظومي .
3. المفاهيم الإسلامية بشكل عام والمفاهيم الفقهية بشكل خاص فيها دلالات تجعل الطالبات في هذه المرحلة ينجذبن لها ومما يجذب انتباههن وجود مدخل سلس يعمل على ربط متسلسل للمفاهيم السابقة واللاحقة والتي يتم دراستها مما يدفع اتجاههن على الارتفاع بخلاف المجموعة الضابطة التي تجد بتشتت في المفاهيم التي تدرسها لعدم الترابط فيما بينها.

ومن خلال جميع النتائج السابقة التي دلت على تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية والتي بينت أن الأساليب التقليدية المتبعة تهتم فقط بتحديد المفاهيم دون ربط وإدراك العلاقة بينها ومن خلال ذلك نجد تفوق المدخل المنظومي عن المدخل التقليدي حيث أنه يقدم المفاهيم للطالبات بصورة منظمة متسلسلة يسهم في عملية استيعابها وتحصيلها وإدخالها في البنية المعرفية ودمجها مع ما تحتويه من مفاهيم ومعلومات سبق تعلمها كي تبدو في النهاية كبنية متماسكة ومتصلة وهذا ما يزيد قدرة الطلبة على تحصيل المفاهيم الفقهية.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة استخدام المدخل المنظومي في تعلم التربية الإسلامية وفروعه، كونه من الأساليب الفعالة التي تعمل على تحقيق العديد من أهداف تدريس التربية الإسلامية.
2. ضرورة إعادة تنظيم محتوى كتب التربية الإسلامية باستخدام المدخل المنظومي وتحديد العلاقات بين المفاهيم بصورة واضحة.
3. ضرورة إدخال المدخل المنظومي في ربط المواد الدراسية ببعضها دون الاكتفاء بتطبيقه على مادة بعينها.
4. العمل على إعداد دليل معلم يشتمل على معلومات توضح استخدام المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية.
5. عقد دورات لمعلمي التربية الإسلامية بالمراحل المختلفة للتدريب على استخدام المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية.
6. العمل على تنمية أكبر قدر من المفاهيم الفقهية وربطها بما سبق دراسته حتى تتكون منظومة معرفية لدى الطلبة.

7. الاهتمام بتنمية تلك المفاهيم عن طريق استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس ومداخل مختلفة باعتبارها في المستوى الثاني في هرم البنية المعرفية والتي تقود إلى المستويات الأعلى منها في الهرم.
8. تدريب القائمين بالإشراف على طالبات التربية العملية بكليات التربية على كيفية استخدام المدخل المنظومي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية.

المقترحات:

لإكمال الجهد المبذول في هذه الدراسة يمكن إجراء البحوث والدراسات التالية:

1- فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس التوحيد في المرحلة الابتدائية.
2- أثر استخدام المدخل المنظومي على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
3- اتجاهات معلم التربية الإسلامية نحو المدخل المنظومي في التعليم والتعلم.
4- تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل المنظومي.
5- برنامج لتدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام المدخل المنظومي في التعليم والتعلم.

المراجع والمصادر

القرآن الكريم

أولاً- المصادر:

1. ابن أنس، مالك (1993): الموطأ، ج2، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت.
2. ابن منظور، جمال الدين بن مكرم (2003): لسان العرب، مج15، تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت.
3. أبو داود، سليمان بن أشعت السجستاني الأزدي (1393هـ): سنن أبي داود، ج1، ط3، دار الحديث بيروت.
4. الإسنوي، جمال الدين عبد الرحيم (1999): نهاية السول في شرح منهاج الوصول على علم الأصول، تحقيق شعبان محمد اسماعيل، ج1، دار ابن حزم، بيروت.
5. الأصفهاني، الحسين بن المضل المعروف بالراغب "أبو قاسم" (1412هـ) المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان داودي، دار العلم، الدار الشامية، دمشق بيروت.
6. الإمام النووي: رياض الصالحين، ط1 بيروت، دار المأمون للتراث (ب.ت).
7. أنيس، إبراهيم وآخرون (1973): المعجم الوسيط معجم اللغة العربية، الطبعة الثانية.
8. البخاري، محمد بن إسماعيل (1997): صحيح البخاري مع شرحه فتح الباري، المكتبة المصرية، بيروت.
9. البيضاوي، ناصر الدين ابن سعيد الشيرازي (ب.ت) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، دار الجيل، بيروت.
10. البيضاوي، ناصر الدين سعيد الشيرازي (ب.ت) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، دار الخيل، بيروت.
11. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (1990): شعب الإيمان، تحقيق أبي هاجر محمد السعيد بن بسيوني، دار الكتب العلمية.
12. جلال الدين السيوطي: تفسير الدر المنثور في التفسير المأثور – ط 2 بيروت، دار الفكر، 1982.
13. سنن ابن ماجه، تحقيق (محمد فؤاد عبد الباقي) دار الفكر.
14. السيوطي، جلال الدين: تفسير الدر المنثور في التفسير المأثور – ط 2 بيروت، دار الفكر، 1982.
15. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

16. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
17. الشيباني، عمر محمد التومي (1975): فلسفة التربية الإسلامية، المنشأة الشعبية للنشر، طرابلس.
18. مجمع اللغة العربية (2004): المعجم الوسيط، ط2، مكتبة إبراهيم مدكور، القاهرة.
19. النحلاوي، عبد الرحمن: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط الأولى دار الفكر. 1997.
20. النووي، محيي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف (1918): رياض الصالحين، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

ثانياً- الكتب والمراجع:

21. أبو العنين، علي خليل (1988): فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ط 3، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة.
22. أبو جادو، صالح محمد (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، كلية العلوم التربوية، عمان، دار المسيرة للنشر.
23. أبو جلالة، صبحي حمدان (2001): أساليب التدريس العامة والمعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت.
24. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1991): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
25. أبو زهرة ، محمد (1985): أصول الفقه، دار الفكر العربي.
26. إسماعيل، محمد بكر (1997): الفقه الواضح من الكتاب والسنة، المجلد الأول، دار المنار، القاهرة.
27. الأسمر، أحمد رجب: فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء. ط1 دار الفرقان 1997.
28. الأصفهاني، الحافظ أبي التميم (ب.ت): حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الفكر، القاهرة.
29. بدير، كريمان (1985): الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
30. بطرس بطرس (1999): المفاهيم العلمية والبيئية، القاهرة، حورس للطباعة والنشر.
31. بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (1982) الميسر في علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.
32. بلقيس، أحمد مرعي، توفيق (1984): الميسر في علم النفس التربوي الأردن دار الفرقان.
33. التفتازاني، التلويح 21/1، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، الآمدي، الحكام 6/1، مكتبة على صبيح ومصر، (ابن قدامة).

34. الجبوري، عبد الله محمد (2005): الفقه بين الأصالة والتجديد، الطبعة الأولى.
35. الجلاد، ماجد (2004): تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العلمية، دار المسيرة، عمان.
36. الجلاد، ماجد زكي (2000) التربية الإسلامية في الأردن دراسة تحليلية.
37. حسان حسين حامد (ب.ت): المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، مكتبة المثنى. القاهرة.
38. حلس، داود بن درويش (2009): محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية، مكتبة آفاق، غزة.
39. حماد، صلاح الدين – معمر، حمدي: نحو تربية إسلامية، ط1، 2002.
40. حمدان، محمد زياد (1988) المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وعمليات بنائه، عمان، دار التربية الحديثة.
41. خطاب، محمد وبلقيس، أحمد (1989): الحقائق والمفاهيم تعلمها وقياسها، والرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، الأردن.
42. الخوالدة، ناصر أحمد ويحيى إسماعيل عيد، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العلمية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت 2001.
43. الخوالدة، محمد (2004): أسس بناء المناهج التربوية، ط1، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
44. الخوالدة، ناصر أحمد – عيد، يحيى إسماعيل: طرائق تدريس التربية الإسلامية، دار حنين 2003.
45. الخوالدة، ناصر أحمد: مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ط 2 دار الفرقان 2001.
46. الدليمي، طه، والشمري، زينب (2003): أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق، عمان.
47. رشدي لبيب (1982): نمو المفاهيم العلمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
48. الزحيلي، محمد مصطفى (1987): أصول الفقه الإسلامي، جامعة دمشق، دمشق.
49. الزرقاء، مصطفى (1986): المدخل الفقهي العام، دار الفكر، دمشق.
50. زهران، حامد (1995): علم نفس نمو الطفولة والمراهقة، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
51. زهران، حامد (1977): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ط4.
52. زيتون، حسن حسين (1999): تصميم التدريس (رؤية منظومية)، ط1، عالم الكتب، مصر.
53. زيتون، حسن حسين (2001): تصميم التدريس رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس، المجلد الأول، الكتاب الثاني، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

54. زيتون، عايش (1996): أساليب تدريس العلوم، ط2، دار الشروق، الأردن.
55. زيتون، عايش (2001): أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، الأردن.
56. زيدان، عبد الكريم (1987): الوجيز في أصول الفقه، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت.
57. السايس، محمد علي (ب.ت): تاريخ الفقه الإسلامي، دار الكتب العلمية، بيروت.
58. سلامة، حسن (1995): طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار الفجر للنشر القاهرة.
59. سلامة، عادل أبو العز أحمد (2004): تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطريق تدريسها، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
60. شحاته، حسين سيد (1998): تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق، ط3، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
61. الشربيني، زكريا (1988): المفاهيم العلمية للأطفال، برنامج مقترح لطفل ما قبل المدرسة، مكتبة الإنجيلو، القاهرة.
62. شرف الدين، عبد العظيم (1985): تاريخ التشريع الإسلامي، ط3، دار العربي، القاهرة.
63. الشمري، هدى علي (2003): طرق تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق، عمان، الأردن.
64. الشيباني، عمر محمد التومي (1975): فلسفة التربية الإسلامية، المنشأة للنشر، طرابلس.
65. الصابوني، عبد الرحمن (1982): المدخل لدراسة التشريع الإسلامي، مطبعة الروضة، دمشق.
66. طعيمة، رشدي أحمد (2004): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة.
67. عبد الفتاح، عزة (1997): تنمية المفاهيم العلمية والرياضية للأطفال، دار قباء، القاهرة.
68. عبد الفتاح، عزة خليل (1997): تنمية المفاهيم العلمية والرياضية للأطفال القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
69. عبد الله، عبد الرحمن صالح وآخرون، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عام 1991.
70. عبد الله، عبد الرحمن صالح، وآخرون (2001): مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، دار الفرقان، الأردن.
71. العساف، صالح بن أحمد (1427هـ): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
72. علي، سعيد إسماعيل وآخرون (2005): التربية الإسلامية المقومات والتطبيقات، ط2، مكتبة الرشد.

73. العيادي، أحمد صبحي (2004): المرتكزات الأساسية في الثقافة الإسلامية، دار الكتاب الجامعي، العين.
74. العياصرة، وليد رفيق (2009): التربية الإسلامية استراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية.
75. فطيم لطفي محمد والجمال، أبو العزايم عبد المنعم (1988): نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ط1، القاهرة، مكتبة النهضة.
76. قلادة فؤاد (1982): الأهداف التربوية والتقويم، القاهرة، دار المعارف.
77. قلادة، فؤاد سليمان: الأساسيات في تدريس العلوم، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة د.ت، 1982.
78. قلادة، فؤاد سليمان: الأساسيات في تدريس العلوم، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة د.ت، 1982.
79. اللقاني، أحمد حسين. المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة 1982.
80. مجمع اللغة العربية (1972): المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
81. المدخل إلى علم النفس، تأليف دكتور صلاح، ط ب 2، 1968 : 137-184.
82. مدكور، علي (2002): مناهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.
83. مدكور، أحمد علي (1999): منهجية تدريس العلوم الشرعية – القاهرة: دار الفكر العربي.
84. مردان، نجم الدين علي والعبيدي، شاكر نصيف لطيف (2004): تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، ط2، الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
85. مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2002): تفريد التعليم، ط2 ،عمان: دار الفكر، ص262-266.
86. مرعي، توفيق وأحمد، بلقيس (1984): الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط2، عمان، دار الفرقان.
87. مرعي، توفيق وأحمد، بلقيس (1984): الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط2، عمان، دار الفرقان.
88. مصطفى سويف، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، ط2: 329،1966.
89. مطلوب، عبد المجيد (2003): المدخل إلى الفقه الإسلامي: تعريفه، تاريخه، مؤسسة مختار، القاهرة.
90. المودودي، أبو الأعلى (1975): المصطلحات الأربع في القرآن الكريم، دار التراث العربي، القاهرة.
91. النحلاوي، عبد الرحمن: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط الأولى دار الفكر. 1997.

92. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (د.ت) الموسوعة الفقهية، ج1، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.
93. يالجن، مقداد (1989): أهداف التربية الإسلامية، دار الهدى، الرياض.

ثالثاً- المجلات والدوريات العربية:

94. أحمد، سمية عبد الحميد (2000): فعالية استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب بعض المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة، عالم التربية، العدد الأول، الطبعة الثانية، لجنة مستقبليات التربية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مصر، مايو.
95. أحمد، فطومة محمد (2008): أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية التحصيل، وعمليات العلم، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الطبيعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، عدد (135)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
96. بثينة، محمود بدر (2006): أثر استخدام المدخل المنظومي على تحصيل الهندسة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة، مجلة التربية العلمية المجلد التاسع، العدد الأول، مارس ص 122.
97. البشايرة، زيد علي (2007): فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية وفق المدخل المنظومي في تحصيل طلبة كلية العلوم، مجلة كلية التربية وعلم النفس الجزء الثاني، العدد الواحد والثلاثون ص 440 -444.
98. حجازي، عبد الحميد (2009): أثر توظيف المدخل المنظومي في تعديل التطورات البديلة لمفاهيم القوة والحركة لدى طالبات الصف السادس، المجلد الثاني عشر، العدد الثالث، سبتمبر، ص 100.
99. الحكيمي، جميل منصور (2003): أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس علوم الحياة في التحصيل والميول العلمية وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف التاسع، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثالث، سبتمبر، ص230.
100. شهاب، محمد (2000): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع، ص. 1 – 40.
101. عفانة، عزو، والزعانين، جمال (2001): إثراء مقرري الرياضيات والعلوم للصف السادس الأساسي في فلسطين في ضوء الاتجاه المنظومي، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، كلية التربية – فلسطين، العدد (6)، ص43-112.

102. اللولو، فتحية صبحي (2009): أثر توظيف المدخل المنظومي في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم القوة والحركة لدى طالبات الصف السادس الأساسي، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ديسمبر.
103. محمد علي، وائل عبد الله (2003): فعالية المدخل المنظومي في تعليم الرياضيات الحياتية في تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد (12)، العدد (23)، ص 85- 128.
104. المخزومي، أمل علي (1994): دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات، رسالة الخليج العربي، عدد 53.
105. نشوان، يعقوب حسين (1988): أثر استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه على تحصي المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة الخليج العربي، العدد السادس والعشرون، السنة الثانية، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

رابعاً- الرسائل العلمية:

106. أبو معيلق، سهى (2006): مدى تضمن محتوى منهاج العلوم لطلبة الصف السادس لبعض مفاهيم التربية الوقائية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.
107. الأسمر، رائد (2008): أثر دورة التعليم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم العلمية نحوها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.
108. الأسمر، رائد يوسف (2008): أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
109. الأغا، إيمان إسحاق (2007): أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
110. اقصيعة، عبد الرحمن (2000): مستوى اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها بانتمائهم الوطني، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.
111. البابا، سالم (2008): برنامج محوسب باستخدام المدخل المنظومي لتنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

112. الدواهيدي، عزمي (2006): فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.
113. الشريف، محمد حامد (2010): المفاهيم الوقائية المتضمنة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
114. صالح، نجوى (1999): المفاهيم المتضمنة في القصص المقدمة لأطفال الرياض، محافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.
115. ضياء الدين، محمد أحمد (2005): أثر التربية الوقائية في الإسلام، رسالة دكتوراه، ط(1)، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
116. عبده، ياسين سليمان محمد (2003): بناء برنامج مقترح لتنمية المفاهيم الصحية لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
117. فهمي، أمين فاروق، عبد الصبور، منى (2001): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة: دار المعارف، ص 18- 20.
118. المخزومي، أمل علي (1994): دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات، رسالة الخليج العربي، عدد 53.
119. الخروصي، يحيى بن ناصر بن (2004) : فعالية طريقة حل المشكلات في تدريس الفقه على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر واحتفاظهم بالتعلم :الشبكة العومانية للأطروحات الجامعية شوهد الموقع يوم الأربعاء الساعة 9:41 بتاريخ 8-12-2010
120. الجلاد، ماجد زكي (2006) :أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة الملك سعود م 18، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية 2، 2006/1426، ص611-612.
121. الشملتي، عمر عبد القادر. أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم و الخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية،(أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2004)، ص35 وما بعدها.

خامساً- المؤتمرات:

122. التودري، عوض حسين محمد (2000): أثر استخدام التدريس المنظومي لوحدة مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية على تنمية التفكير في الرياضيات والاحتفاظ بمهارات

البرمجة المكتسبة، المؤتمر العربي في مجتمع الغد، رؤية عربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، وجمعية ومعاهد التربية في الجامعات العربية، 18–20 أبريل، ص586–636.
123. الشحات، محمد فتحي وآخرون (2003): معرفة أثر تدريس وحدتي العناصر والاتحاد الكيميائي باستخدام المدخل المنظومي في تحصيل طلاب الثانوية العامة، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس 5–6 أبريل، ص 195– 205.
124. الشريف، كوثر عبد الرحيم (2002): المدخل المنظومي والبناء المعرفي، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، القاهرة 10 – 11 فبراير، ص 77.
125. عبد الصبور، منى (2001): المدخل المنظومي وتدريس المعلومات، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة، 17 – 18 فبراير، ص74.
126. عبيد، وليم تاوضروس (2001): وحدة القطوع المخروطية، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة 17–18 فبراير.
127. فهمي أمين فاروق (2002): المنظومة وتحديات المستقبل، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة 10–11 فبراير.
128. فهمي، أمين فاروق وجولا جوسكي (2000): الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين، المؤسسة العربية الحديثة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 4–22.
129. فهمي، أمين فاروق (2001): المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة 17–18 فبراير، ص34.
130. محمد عبد الحليم حسب الله (2003): مداخل معاصرة لبناء المناهج، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.
131. محمد على نصر (2003): النموذج المنظومي وعيون العقل، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.
132. المنوفي، سعيد جابر (2002): فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، 24، 25 يوليو.
133. منى عبد الصبور (2001): الاتجاه المنظومي وتنظيم المعلومات، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

سادساً- الأدلة:

134. الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية (1999): الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية للصفوف (1-12)، مركز تطوير المناهج، فلسطين.

135. وزارة التربية والتعليم (1998): خطة المناهج الفلسطيني الأول، الإدارة العامة للمناهج التربوية، مركز تطوير المناهج، فلسطين.

136. وزارة التربية والتعليم العالي (2009): التربية الإسلامية للصف الحادي عشر، (الجزء 1) مركز تطور المناهج، فلسطين.

سابعاً- البرامج التلفزيونية:

137. فضائية المجد، برنامج "مفاهيم فقهية" خالد المزيني.

138. فضائية فور شباب، برنامج "مفاهيم" محمد الحسن ولد الددو 2010/9/2، الساعة 5:30 صباحاً.

ثامناً- مراجع الإنترنت:

139. موقع فضيلة الشيخ محمد حسن عبد الغفار
http://www.alshaykhan.com/library/show.asp?id=23

140. المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية
http://www.taghrib.ir/arabic/index.php?option=com_content&view=article&id=436:1389-01-29-08-59-23&catid=36:1388-06-23-07-57-25&Itemid=57

141. مشاة موقع الشيخ مرتضى
http://www.mishcat.org/home/art313.html

142. مركز الهدى للدراسات الإسلامية
http://www.alhodacenter.net/upgrade/index.php?page=gbook_details&btype=1&id=10247&bookauthor=

تاسعاً- المراجع الأجنبية:

143. *Honebein, P. (1996):* Seven goals for the design of constructivist learning environment, New Jersey, educational technology publications, pp. 17-24

144. *Lawren Z. F. Post (2002):* Local systemic change initiatives in science and mathematics, Educational technology, Vol. 7 No.1.
145. *Long M. J. (1996):* Systemic Reform: A new montra for professional development mathematics teacher Vol. 89, No. 71.
146. *Reigeluth, C. (1984): The volution of instruction scientoward a common knowledge base, educational technology, Vol. 2, No. 11 PP. 20-26.*
147. *Wilson, B. & cole P. (1991): A review of cognitive teaching models, educational technology reaearch and development Vol. 39, No. 4, P. 47.*

الملاحـــــــــق

ملحق رقم (1)

اختبار المفاهيم

استطلاع آراء السادة أعضاء لجنة التحكيم حول فقرات اختبار المفاهيم

السيد/ _____ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي العشر"

وهي مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية مناهج وطرق تدريس– تربية إسلامية من الجامعة الإسلامية – بغزة.

واستلزم ذلك إعداد اختبار مفاهيم بناءً على أداة تحليل المحتوى لوحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي. لتحديد مدى صدق الاختبار.

لذا أرجو من سيادتكم التفضل عليّ بتحكيم الاختبار وذلك من حيث:

- مدى تمثل الاختبار للأهداف المعرفية.
- مدى تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.
- مدى صحة صياغة فقرات الاختبار.
- مدى الصحة الإملائية لفقرات الاختبار.
- وما ترونه مناسباً في التحكيم.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة

إسلام طارق الرملي

اختاري الإجابة الصحيحة مما بين القوسين:-

هو العلم بالأحكام الشرعية العلمية المكتسبة من أدلتها التفصيلية

أ) الفقه ب) السنة ج) التعزير د) القرآن الكريم

هو اطمئنان النفس وزوال الخوف

أ) الخوف ب) الإقرار ج) الإيمان د) الأمن

هي ارتكاب ما خالف أوامر الله من معاصي سواء شرع لها عقوبة دنيوية أو اقتصر العقاب على الآخرة

أ) الجريمة ب) العقاب ج) عقوبات دنيوية د) الجريمة بمفهوم عام

هي ارتكاب معصية رتب عليه الشارع عقوبة دنيوية يحكم بها القضاء وينفذها

أ) الحدود ب) العقوبة ج) القصاص د) الجريمة بمفهوم خاص

هي الأشياء التي يثاب من تركها ويعاقب فاعلها

أ) المحظورات ب) الزجر ج) النصب د) السرقة

الزاني الذي حكم عليه بالرجم حتى الموت هو الزاني

أ) المحصن ب) الغير محصن ج) القطع د) جميع ما سبق

مكان حفظ الموال ويختلف المكان حسب الأموال والبلدان

أ) البنك ب) الحرابة ج) الشرك د) الحرز

قطع اليد اليمنى مع الرجل اليسرى

أ) التهذيب النفسي ب) القطع من خلاف ج) سد الذرائع إلى الجريمة د) قطع الأطراف

هي ارتكاب محظور شرعي زجر الله تعالى عنه بحد أو قصاص أو تعزير

أ) الجريمة ب) العقاب ج) التعزيز د) القصاص

الاعتراف الصريح من الجاني بفعلته دون الرجوع عنه

أ) الشهادة ب) الإقرار ج) القذف د) الاعتراف

اتهام إنسان لآخر بالزنا تصريحاً أو تلميحاً دون بينة للاتهام

أ) الكذب ب) الإقرار ج) القذف د) السرقة

هي عقوبات مقدرة شرعاً على جريمة الاعتداء على النفس أو الأعضاء

أ) الحدود ب) التعزيز ج) العقوبة د) القصاص

هي أخذ مال أو متاع شخص آخر على وجه الخفية والاستتار

أ) الحرابة ب) الإعارة ج) النصب د) السرقة

هي خروج فرد أو جماعة مسلحة على الآمنين من الناس على أخذ أموالهم وترويعهم وقتلهم

أ) السرقة ب) القتل ج) القطع د) الحرابة

الخروج من الإسلام ويعتبر ذلك ذنباً عظيماً يستوجب ذلك عقوبة مغلظة

أ) الفسق ب) الكفر ج) الشرك د) الردة

جميع ما يلي طرق محاربة الإسلام للجريمة إلا واحدة

أ) التهذيب النفسي ب) عدم كفالة حاجات الإنسان الأساسية

ج) سد الذرائع إلى الجريمة د) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

عقوبة مقدرة شرعاً تقوم على معاقبة الجاني بمثل ما فعل وهو يقوم على المساواة والمماثلة بين الجريمة والعقوبة

أ) الحدود ب) القصاص ج) القذف د) العقوبة

هو ما تعمد فيه الجاني الاعتداء على المجني عله دون أن يقصد قتله

أ) القتل ب) القتل شبه العمد ج) القتل الخطأ د) الحرابة

عتق رقبة مؤمن هل هي

أ) الدية ب) القتل ج) الكفارة د) الإعفاء

هي مئة من الإبل أربعون منها حوامل

أ) الدية المخفضة ب) الكفارة ج) الارش د) الدية المغلظة

هي كل فعل محظور على النفس أو مادون النفس مما يضر مالاً أو حالاً

أ) الجناية ب) القتل ج) الجريمة د) أ + ب معاً

ذهاب منفعة العضو مع بقاء العضو كفقد البصر مع بقاء العين يسمى هذا بـ

أ) ضرر العين ب) الذهاب بمنفعة الأطراف ج) أ + ب معاً د) التعزيز

تعني جحود شخص وإنكاره لأخذه متاعاً أو مالاً من آخر، وادعائه ملكيته له

أ) السرقة ب) الاختلاس ج) خيانة الأمانة د) لاشيء مما ذكر

هو ما يدفعه الجاني للمجني عليه دون وجه حق وكان ذلك علناً

أ) النهب ب) التعويض المالي ج) الارش د) ب + ج معاً

ما أجمعت عليه الأمة بعد وفاة الرسول حجة موجبة للعمل بها شرعاً في فروع الدين

أ) السنة ب) الإجماع ج) الإقرار د) جميع ما سبق

الزاني البكر الذي لم يسبق له الزواج يسمى بالزاني

أ) المحصن ب) الغير محصن ج) الزاني المتزوج د) لاشيء مما ذكر

أن يشهد عليه أناس رأوا فعلته (الزنا) يطلق على هذا المفهوم مصطلح .

أ) الإقرار ب) العدول ج) الشهادة د) أ + ج معاً

أخذ شخص مال شخص آخر بالقوة هذا يندرج تحت مفهوم

أ) السرقة ب) الاختلاس ج) النهب د) السجن أو التغريب

الجلد ثمانين جلدة وعدم قبول الشهادة منه ويحكم بفسقه ما سبق عقوبة

أ) الزاني ب) المقذوف ج) القاذف د) السارق

هو كل فعل أو قول اوتقرير صدر عن الرسول محمد صلى الله عليه وسلم

أ) القرآن ب) السنة ج) الحديث د) التقرير

الوسيلة التي يتوصل بها إلى شيء آخر أو ما تكون وسيلة إلى شيء ممنوع شرعاً

أ) الذرائع ب) المحظور الشرعي ج) القصاص د) العقوبة

استمر شخص بالكذب دون أن يكتشف أحداً كذبه تكون عقوبته

أ) دنيوية ب) عقوبة أخروية ج) قطع اليد د) القصاص

هو الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك

أ) الإسلام ب) الإيمان ج) السلام د) أ + ب معاً

هو الأخذ بالمثل لما فقد له إلا أنه لا يطبق في الشريعة الإسلامية

أ) القتل ب) الثأر ج) المنع د) جميع ما سبق

ارتكاب فعل منهي عنه أو فعل مأمور به هو

أ) الجريمة ب) المحظور الشرعي ج) العقوبة د) الحدود

ملحق رقم (2)

مقياس الاتجاه

تحكيم أدوات الدراسة

الجامعة الإسلامية – غزة

كلية الدراسات العليا

قسم مناهج وطرق تدريس/ تربية إسلامية

مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الفقهية بالمدخل المنظومي.

تعليمات خاصة بمقياس الاتجاه نحو الفقه الإسلامي لطالبات الصف الحادي عشر،

أختي الطالبة:

تحية طيبة وبعد،،،

يهدف إلى التعرف إلى اتجاهات طالبات الصف الحادي عشر نحو الفقه الإسلامي وقد وضع لأجل البحث العلمي فقط لذا نرجو منك أن تجيبي عن فقراته بأمانة وصدق حتى يتحقق الهدف منه.

والمطلوب منك أن تقرئي كل عبارة من عبارات المقياس بدقة، ثم ضعي علامة (√) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك الشخصي بدقة وحيادية.

ويعبر التدرج المقابل لكل عبارة عن درجة الموافقة عليها.

درجة كبيرة	إذا كنت توافقين العبارة بدرجة كبيرة.
درجة متوسطة	إذا كنت توافقين العبارة بدرجة متوسطة.
درجة صغيرة	إذا كنت توافقين العبارة بدرجة صغيرة.

والآن يمكن أن تجيبي عن عبارات المقياس، وأرجو منك اتباع التعليمات التالية:

- لا تتركي عبارة دون أن تبدي رأيك فيها.
- لا توجد عبارات صحيحة وأخرى غير صحيحة ولكن الصحيح ما يعبر فعلاً عن شعورك نحوها.
- درجاتك في هذا المقياس ليس لها علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية.

وشكراً لتعاونك معنا،،،

الباحثة: إسلام الرملي

الرقم	العبارة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة
أولاً: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بالمفاهيم الفقهية:				
1	أشعر بالاستمتاع عندما أتعلم شيئا يخص المفاهيم الفقهية			
2	تمضي الساعات الطوال في دراسة المفاهيم الفقهية ولا أشعر بها			
3	أشعر بملل عند دراسة المفاهيم الفقهية			
4	أشعر بالمتعة عند البحث عن المفاهيم الفقهية			
5	لا أحب المشاركة بالمسابقات الفقهية التي تقيمها المدرسة			
6	أشعر بالمتعة والإثارة في حصص الفقه			
7	أحب الاشتراك في نشاطات اللجنة الدينية بالمدرسة			
8	أشعر بالسعادة عند عمل أي نشاط متعلق بالفقه الإسلامي			
9	أتابع وبشغف البرامج التي يعرضها التلفاز المختصة المفاهيم الفقهية			
10	أحب أن أصبح معلمة تربية إسلامية في المستقبل			
11	أشعر بعدم الارتياح عند الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالمفاهيم الفقهية			
12	أعتز بأن الفقه الإسلامي من المقررات الدراسية			
13	لدي رغبة شديدة في أن أكون ملماً بالمفاهيم الفقهية			
14	أتابع وبشغف واجباتي المنزلية بالفقه الإسلامي			
ثانياً: اتجاه الطالبات نحو طبيعة المفاهيم الفقهية:				
1	أجد من السهل علىّ حفظ المفاهيم الفقهية			
2	أستفيد من المفاهيم الفقهية في دراسة المقررات الأخرى			
3	أرى أن المفاهيم الفقهية غير ضرورية في حياتنا			
4	أشعر بعمق ودقة معظم المفاهيم الفقهية			
5	أعتقد أن دراسة المفاهيم الفقهية عديمة الفائدة ومضيعة للوقت			
6	أشعر أن المفاهيم الفقهية من أكثر الفروع التي يمكن أن أستفيد منها في حياتي العملية			
7	أشعر أن بعض المفاهيم الفقهية غير مرنة			
8	أحب المفاهيم الفقهية لأني أجد فيها أحكامي			
9	أرى أن دراسة المفاهيم الفقهية مهمة فقط للمختصين فيها			
10	أشعر أن المفاهيم الفقهية ليس لها أهمية في حياتنا ومعاملاتنا			
11	أرى أن المفاهيم الفقهية تساعد الفرد في التوصل إلى حل المشكلات			
12	أشعر أن طبيعة المفاهيم الفقهية مثيرة للتفكير			

الرقم	العبارة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة
13	أعتقد أن مادة الفقه أسهل من فروع التربية الإسلامية الأخرى			
14	أشعر بعدم القدرة على فهم الكثير من المفاهيم الفقهية لأنها معقدة			
15	أجد صعوبة في حفظ المفاهيم الفقهية			
ثالثاً: اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس المفاهيم الفقهية:				
1	يجعلني الأسلوب المتبع في تدريس المفاهيم الفقهية مشدوداً له طوال الحصة			
2	أرى أن دراسة المفاهيم الفقهية بطريقة جديدة يبعث في النفس السعادة			
3	أشعر أن معلم الفقه نفسه غير قادر على توضيح المفاهيم الفقهية			
4	أقدر وأحترم المتخصصين في مادة الفقه			
5	أعتقد أن التعلم بالمدخل المنظومي صعب ومعقد			
6	أشعر بالسعادة أثناء استخدامي للمدخل المنظومي			
7	أرى أن المدخل المنظومي سريع النسيان			
8	أشعر بصعوبة في فهمم الكثير من المنظومات التي تدرس من خلال المدخل المنظومي			
9	أسعى لتطبيق طريقة المدخل المنظومي في باقي المواد			
10	أحب استنتاج المفاهيم الفقهية بنفسي أثناء عرض الدرس وشرحه			
11	أرى أن التعلم بالمدخل المنظومي ضروري لكل طالبة			
12	أشعر أن معلم الفقه غير قادر على معالجة ضعف الطالبات في المفاهيم الفقهية			
13	أشعر بارتياح تجاه معلم المفاهيم الفقهية			
14	أفضل استخدام الطريقة التقليدية عن طريقة المدخل المنظومي في تعلم المفاهيم الفقهية			
15	حديث معلم التربية الإسلامية عن أهمية المفاهيم الفقهية يدفعني لتعلمها			
16	تمكن معلم الفقه من مادته يجعلني أميل إلى دراسته			
رابعاً: اتجاه الطالبات نحو تعلم المفاهيم الفقهية:				
1	أسعى لتنمية معلومات جديدة في الفقه الإسلامي			
2	أتوقع الابتعاد عن كل موضوع يتعلق بالفقه الإسلامي بعد انتهائي من هذا العام			
3	أعتقد أن تعلم المفاهيم الفقهية مضيعة للوقت			
4	يسرني إلغاء الفقه الإسلامي من مادة التربية الإسلامية لأنني أجد صعوبة في تعلمها			
5	أميل إلى تعلم مفاهيم الفقه			
6	أتمنى أن أدرس الفقه الإسلامي في الجامعة			
7	أتابع وبشغف الموضوعات المتعلقة بالفقه الإسلامي			
8	أرى أنه من الممكن تعلم التربية الإسلامية بدون الفقه الإسلامي			

الرقم	العبارة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة
9	أشعر بصعوبة عند تعلم مفاهيم الفقه الإسلامي			
10	أفضل حصص الفقه الإسلامي بالمدرسة عن باقي حصص المواد الأخرى			
11	أرى أن دراسة المفاهيم الفقهية لا تضيف شيئاً لمعلوماتي			
12	قلة الدرجة المخصصة للفقه تجعلني لا أهتم به كثيراً			
13	أعتقد أنه لا توجد فائدة علمية من حفظ المفاهيم الفقهية			
14	أنتظر حصص الفقه الإسلامي لتزداد معلوماتي			
15	أشعر أن تعلم المفاهيم الفقهية يساعدني في التفكير المنطقي السليم			

ملحق رقم (3)

أسماء محكمي المقياس والدروس التعليمية

الموضوع:

تحكيم مقياس اتجاه الطالبات نحو المفاهيم الفقهية باستخدام المدخل المنظومي

الدكتور/..... حفظه الله ورعاه،،،

بين أيديكم مقياس اتجاه طالبات الصف الحادي عشر نحو المفاهيم الفقهية باستخدام المدخل المنظومي.

والمطلوب برجاء ما يلي:

- تحديد الانتماء للفقرات الموجبة والسالبة.
- تحديد انتماء كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تندرج تحته.
- ملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات لمستوى طالبات الصف الحادي عشر.
- إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً.
- صحة المادة واللغة المستخدمة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،،،

الباحثة: إسلام الرملي

أسماء محكمي مقياس الاتجاه والدروس التعليمية

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	محمد الحلو	أستاذ دكتور	علم نفس تربوي	الجامعة الإسلامية – غزة
2	سناء أبو دقة	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الجامعة الإسلامية – غزة
3	عاطف الأغا	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الجامعة الإسلامية – غزة
4	فتحية اللولو	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية – غزة
5	باسل الخضري	أستاذ مساعد	نفسي	الجامعة الإسلامية – غزة
6	ختام السحار	أستاذ مساعد	صحة نفسية	الجامعة الإسلامية – غزة
7	درداح الشاعر	أستاذ مساعد	صحة نفسية	جامعة الأقصى – غزة
8	عبد الفتاح الهمص	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	الجامعة الإسلامية – غزة
9	نائلة الخزندار	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى – غزة
10	نبيل دخان	أستاذ مساعد	صحة نفسية	الجامعة الإسلامية – غزة
11	حاتم شحادة	ماجستير	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
12	يعقوب حجو	ماجستير	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (4)

أسماء محكمي الاختبار والاستبيان

الجامعة الإسلامية – غزة

كلية الدراسات العليا

قسم مناهج وطرق تدريس / تربية إسلامية

الموضوع: تحكيم اختبار المفاهيم الفقهية

الأستاذ/ الدكتور ..... المحكم حفظه الله ورعاه،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... أما بعد:

ترجو الباحثة من سيادتكم التكرم بتحكيم اختبار المفاهيم الفقهية لاستكمال رسالة الماجستير والتي بعنوان:

"أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر"

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث المتعلقة بهذه الدراسة استطاعت الباحثة تحديد التعريف الإجرائي للمفاهيم الفقهية:

وبعد الطرح السابق ترجو الباحثة من المحكم الحكم على ما يلي:

- مطابقة بنود الاختبار للمفاهيم الفقهية كما حددته الباحثة.
- إضافة أو تعديل أو حذف ما تراه مناسباً.

أسماء محكمي أدوات الدراسة "الاختبار والاستبانة"

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	عبد المعطي الأغا	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس اجتماعيات	الجامعة الإسلامية –غزة
2	زياد مقداد	أستاذ مشارك	أصول فقه	الجامعة الإسلامية –غزة
3	نايف العطار	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	الجامعة الإسلامية –غزة
4	خليل حماد	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم العالي
5	سميح صالح	أستاذ مساعد	شريعة إسلامية	الجامعة الإسلامية – غزة
6	محمود الرنتيسي	أستاذ مساعد	تكنولوجيا التعليم	الجامعة الإسلامية – غزة
7	أحمد حبيب	ماجستير	أصول فقه	مدرسة الكرمل الثانوية
8	تقى أحمد	ماجستير	شريعة إسلامية	مدرسة أحمد شوقي
9	عاطف أبو هربيد	ماجستير	شريعة إسلامية	الجامعة الإسلامية– غزة
10	عطا أهل	ماجستير	عقيدة إسلامية	مدرسة الكرمل الثانوية
11	عماد البراوي	ماجستير	فقه إسلامي	مدرسة الكرمل الثانوية
12	فاتنة السكني	ماجستير	تفسير	وزارة التربية والتعليم
13	منال العشي	ماجستير	شريعة إسلامية	مدرسة أحمد شوقي
14	نهيل أبو الليل	ماجستير	مناهج وطرق تدريس	مدرسة مصطفى حافظ

ملحق رقم (5)

قائمة المفاهيم الفقهية

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
نظام العقوبات في الإسلام	**الفقه**	العلم بالأحكام الشرعية العلمية المكتسبة من أدلتها التفصيلية
	الأمن	هو اطمئنان النفس وزوال الخوف
	الجريمة	محظورات زجر الله تعالى عنها بحد أو تعزير
	الجريمة بالمفهوم العام	ارتكاب ما فيه مخالفة لأوامر الله سبحانه وهي تشمل كل معصية لله عز وجل سواء شرع لها عقوبة دنيوية أو اقتصر العقاب فيها على الآخرة
	الجريمة بالمفهوم الخاص	وهي ارتكاب معصية رتب عليها الشارع عقوبة دنيوية يحكم بها القضاء وينفذها
	المحظور الشرعي	ارتكاب فعل منهي عنه أو ترك فعل مأمور به
	الذرائع	الوسيلة التي يتوصل بها إلى شيء آخر مطلقاً أو ما تكون وسيلة وطريقاً إلى الشيء الممنوع شرعاً
	العقوبة	الجزاء الشرعي الذي يستحقه الجاني على اقتراف الجريمة
	العقوبات الأخروية	هي العقوبة التي لا دخل للقضاة فيها ويعاقب فاعلها في الآخرة مثل "الكذب"
	العقوبات الدنيوية	هي العقوبات التي أنزل الله فيها قانون ويقوم صاحب السلطان بتنفيذها مثل الجلد لشارب الخمر
	المجرم	هو الشخص الذي لا يلتزم ولا يخضع للقانون
	الحدود	عقوبات مقدرة شرعاً على الجرائم
	القصاص	هي عقوبة مقدرة شرعاً على جريمة الاعتداء على النفس أو الأعضاء
	يفقأ عين	أي يبطل عمل العين
الحدود	**العفو عن الحدود**	التسهيل والتيسير في العقوبة
	الشفاعة	السؤال في التجاوز عن الذنوب
	الشبهات	هو أن يظن الإنسان ما ليس بدليل الحل دليلاً فيه ولابد فيها الظن ليتحقق الاشتباه
	الزجر	الوعيد والندب
	المحظورات	هي الأشياء التي يثاب من تركها ويعاقب فاعلها
	الزنا	هو الجماع بين الرجل والمرأة من غير عقد شرعي

الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
	الزاني المحصن	الزاني الذي سبق له الزواج أو المتزوج
	الزاني غير المحصن	الزاني البكر أي الذي لم يسبق له الزواج
	الإقرار	الاعتراف الصريح من الزاني بفعلته
	الشهادة	أن يشهد على فعلته أناس توافرت فيهم شروط الشهادة
	عدولاً	أن يكون الرجل محل ثقة بين الناس ويتصف بالعدل
	القذف	أصل كلمة قذف هي الرمي (الرمي بالحجارة مثلاً)
	البرهان	أن يأتي بأربعة شهود على أن الشخص المتهم زنا
	المحصنة	المرأة العفيفة سواء كانت متزوجة أو من الحرائر
	الأصل	ما صح له فرع، أو ما عُرِف بنفسه أو ما يقاس عليه الفرع
	القاذف	هو اتهام شخص بالزنا دون دليل أو برهان على ذلك
	الخمر	هو كل شراب مسكر يؤدي إلى زوال العقل أياً كان نوعه
	السرقة	أخذ مال بغير وجه حق من الناس خفية دون علمهم أو بغصبهم
	السكر	هو اختلاط العقل وذهابه
	الاختلاس	هو أن تستولي على أموال تحت تصرفك وليس لك الحق فيها بحكم العمل
	النهب	هو الاستيلاء على المال
	خيانة الأمانة	هو الامتناع عن أداء الحق والواجب ومنع الحق الذي قد ضمن التأدية فيه
	النصاب	هو ثلاثة دراهم إسلامية، أو ربع دينار إسلامي، أو ما يقابل أحدهما من النقود الأخرى
	مال محترم	هو ما أُحل الانتفاع به بالفضة والذهب والوراق النقدية
	مال غير محترم	الذي يحل فيه الدم والمال وليس له أهمية عند المسلمين كآلة اللهو والخمر، والخنزير والميته
	حرز	معناه الحفظ، أي المكان الذي نحفظ فيه الأموال ويختلف المكان على حسب الأموال والبلدان
	الحرابة	هي خروج فرد أو جماعة مسلحة على الآمنين من الناس لأخذ أموالهم وترويعهم وقتلهم

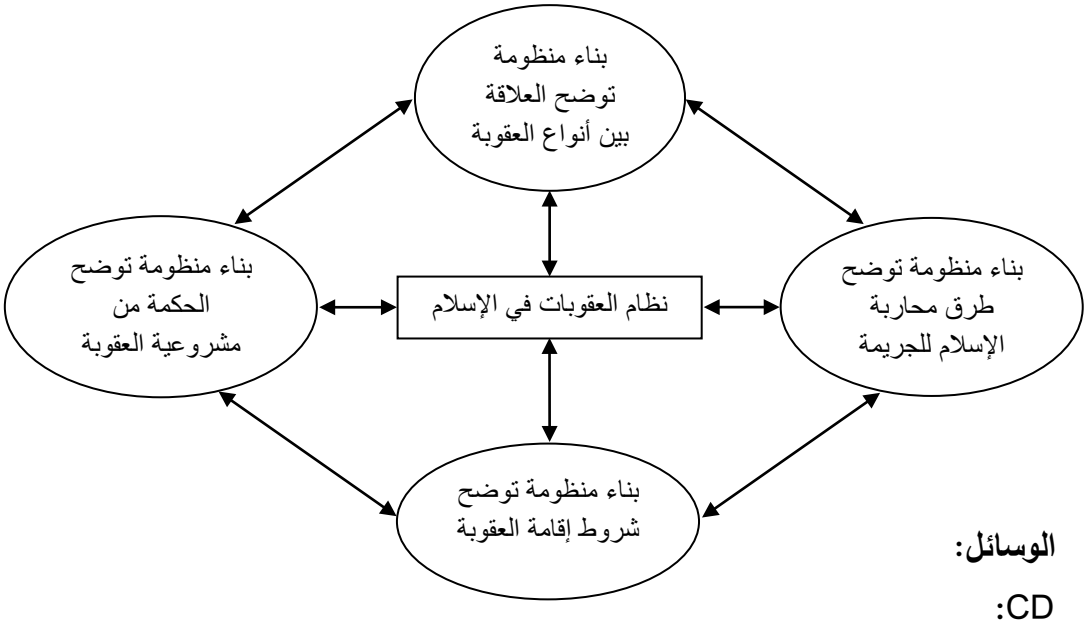
الموضوع	المفهوم	الدلالة اللفظية
	القطع من خلاف	قطع اليد اليمنى مع الرجل اليسرى
	السجن	هو تقيد الشخص ومنعه من التصرف بنفسه
	التغريب	إبعاده عن منطقة وجوده لمدة عام
	الإسلام	الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك
	الردة	هو الذي يكفر بعد إسلامه طوعاً بنطق أو اعتقاد أو شك أو فعل
	التكليف	هو إلزام النفس على تطبيق الأحكام الشرعية والقيام بالواجبات العبادية كالصلاة والصيام، والزكاة، والحج وسائر العبادات الأخرى في الإسلام
القصاص	**القصاص**	عقوبة مقدرة شرعاً تقوم على معاقبة الجاني بمثل ما فعل: أي المساواة بين الجريمة والعقوبة
	الثأر	هو الأخذ بالمثل لما فقد له
	الجناية	كل فعل محظور على النفس أو ما دون النفس مما يضر مالاً أو حالاً
	الذهاب بمنفعة الأطراف	ذهاب منفعة العضو مع بقاء العضو كفقد البصر وبقاء العضو (العين)
	القرآن	هو كلام الله، المعجز، المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم لهداية الناس المنقول إلينا بالتواتر المتعبد بتلاوته
	السنة	ما أمر به النبي صلى الله عليه وسلم ونهى عنه وندب اليه قولاً وفعلاً
	الإجماع	إجماع هذه الأمة بعد ما توفى الرسول صلى الله عليه وسلم في فروع الدين حجة موجبة للعمل بها شرعاً كرامة لهذه الأمة
	القتل العمد	هو ما تعمد فيه الجاني قتل المجني عليه بوسيلة قتل
	القتل شبه العمد	هو ما تعمد فيه الجاني الاعتداء على المجني عليه دون أن يقصد قتله
	القتل الخطأ	هو القتل الذي يأتي على غير إرادة فاعله أي دون أن يقصد قتل المجني
	الدية المغلظة	هي مئة إبل أربعون منها حوامل
	الدية المخففة	مئة من الإبل دون اشتراط الحمل فيها
	الكفارة	هي عتق رقبة مؤمنة فمن لم يجد فصيام شهرين متتابعين، فإن لم يستطع فإطعام ستين مسكين

ملحق رقم (6)
نماذج تدريس الدروس

الدرس الأول:

عنوان الدرس: نظام العقوبات في الإسلام:

الأهداف: منظومة الأهداف بانتهاء هذا الدرس يكون الطالب قادر على:



الوسائل:

CD:

- يعرض فيلم عن الأمن في الإسلام الفقه الإسلامي.

LCD:

- يعرض فيه الشرائح المعدة مسبقاً.

نشاط تمهيدي:

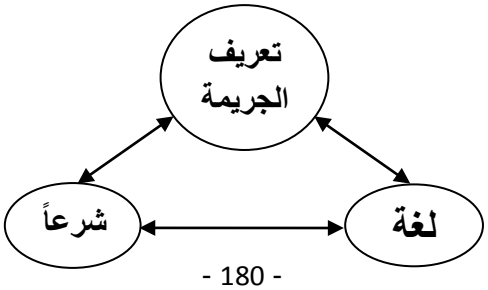
1- يعرض المعلم على طلابه الفيلم المتحدث عن الأمن في الإسلام والفقه الإسلامي بشكل مختصر ويفتح المعلم حواراً مفتوحاً بين الطلبة حول الأمن وما هو مفهومه ولماذا شرعه الله وما دخل الفقه بالأمن لجذب الطلبة على أهمية الدرس.

2- يعرض المعلم الشريحة على الطلبة والتي فيها المعلومة التالية:

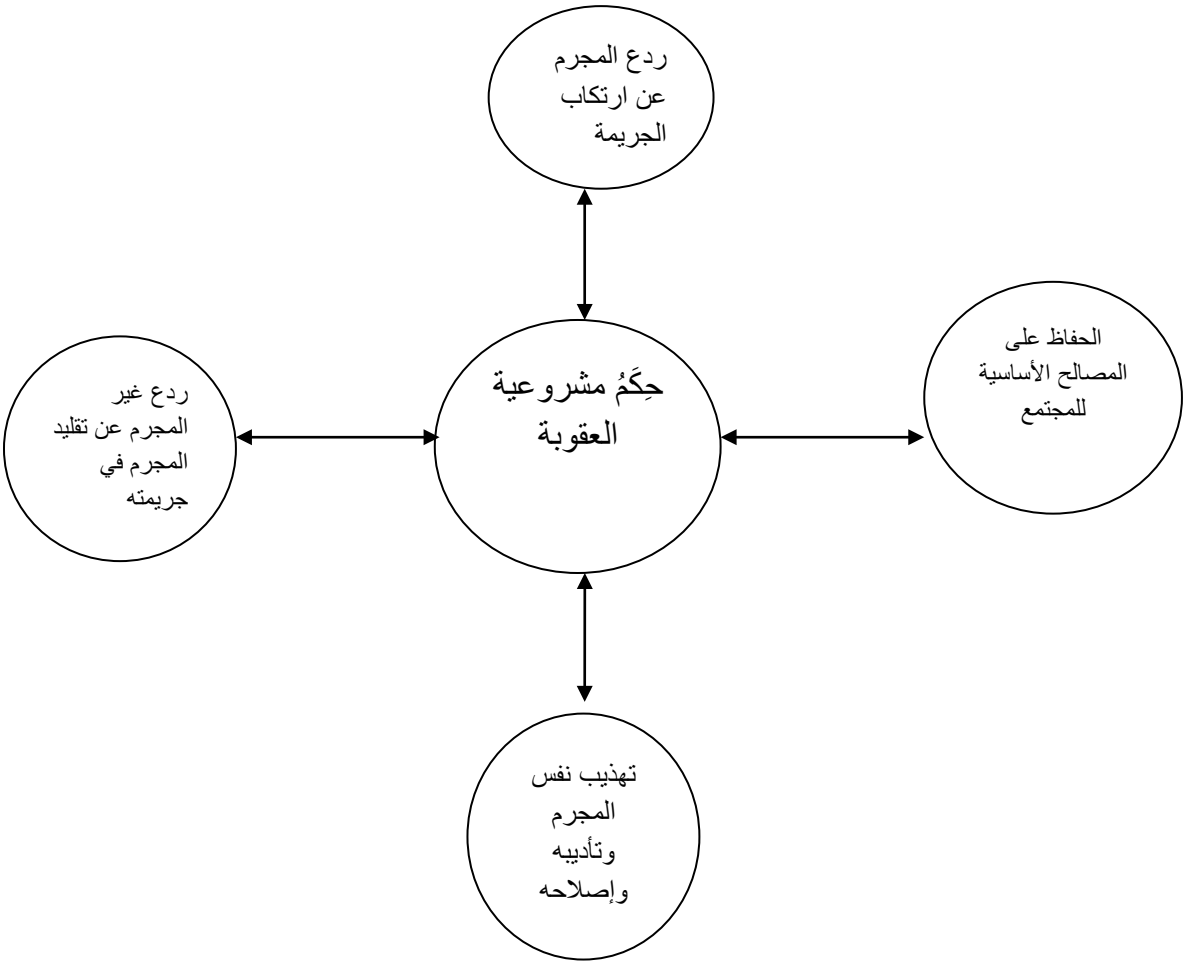
الذي أطعمهم من جوعٍ وآمنهم من خوف.

نشاط أكمل المنظومتين التاليتين عن تعريف نظام العقوبة بالعبارات التالية:

(الجريمة، العقوبة، طرق محاربة الإسلام للجريمة، شروط إقامة العقوبة)

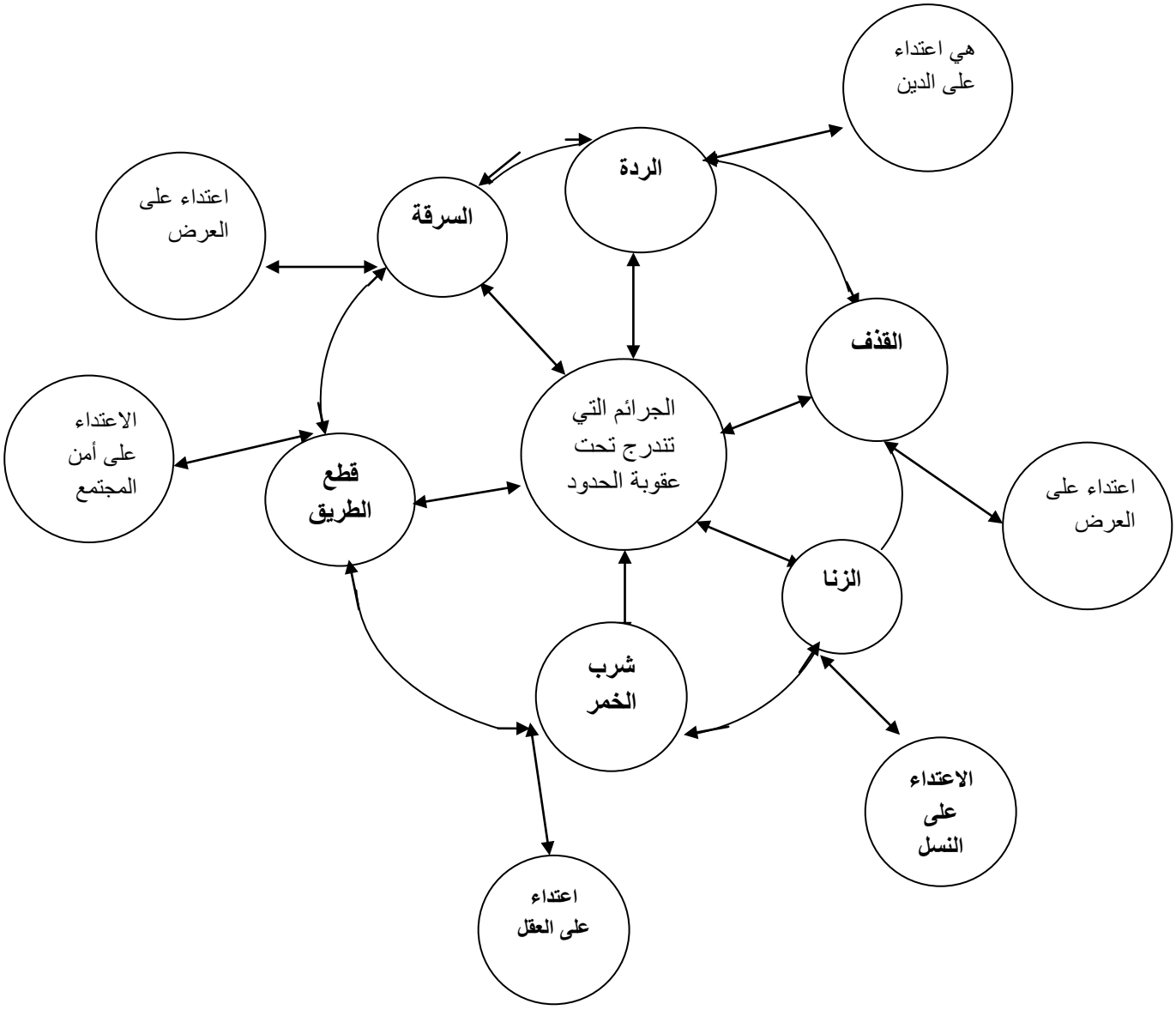


ملحق رقم (7)
حكم مشروعية العقوبة



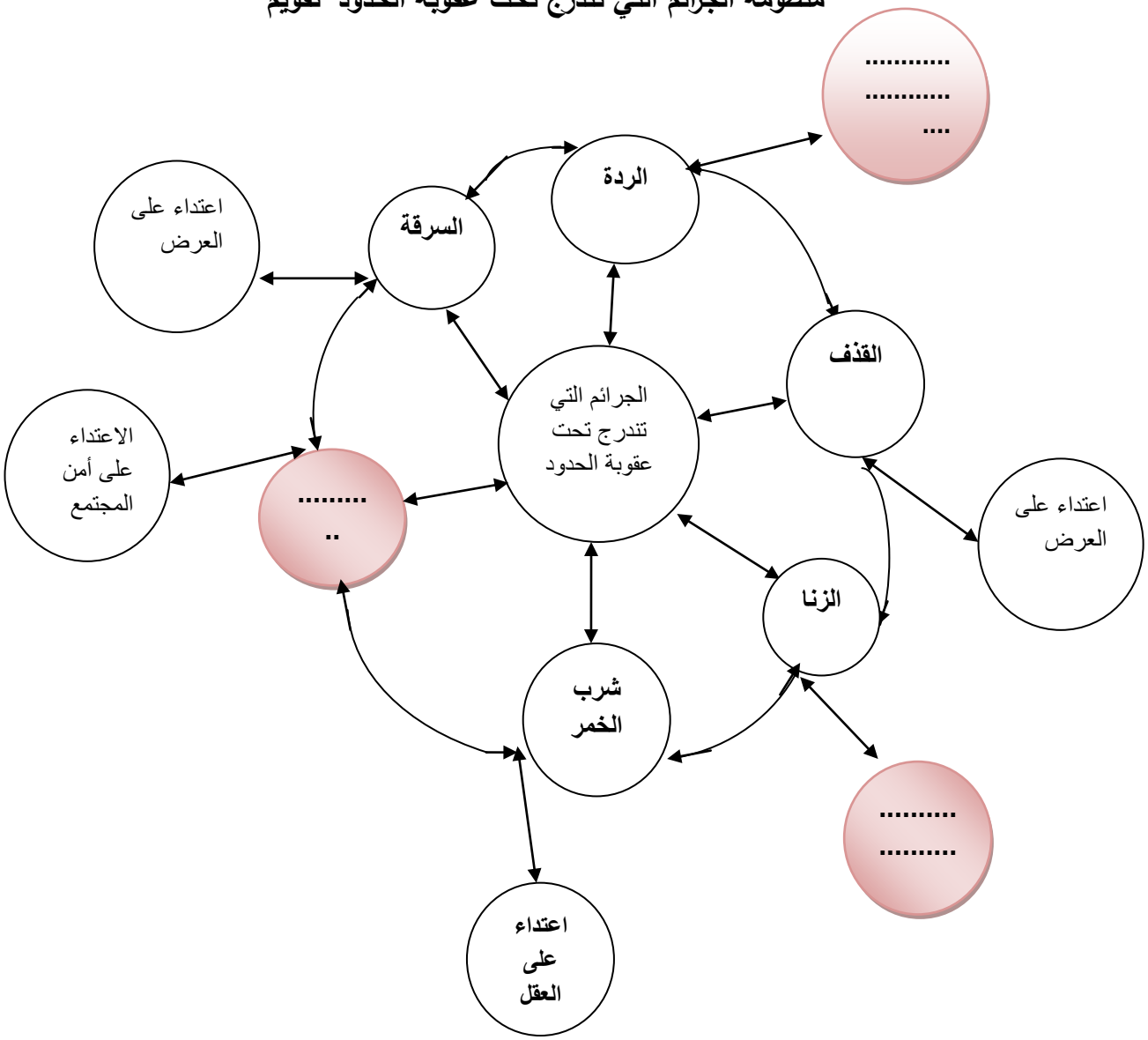
ملحق رقم (8)

منظومة الجرائم التي تندرج تحت عقوبة الحدود

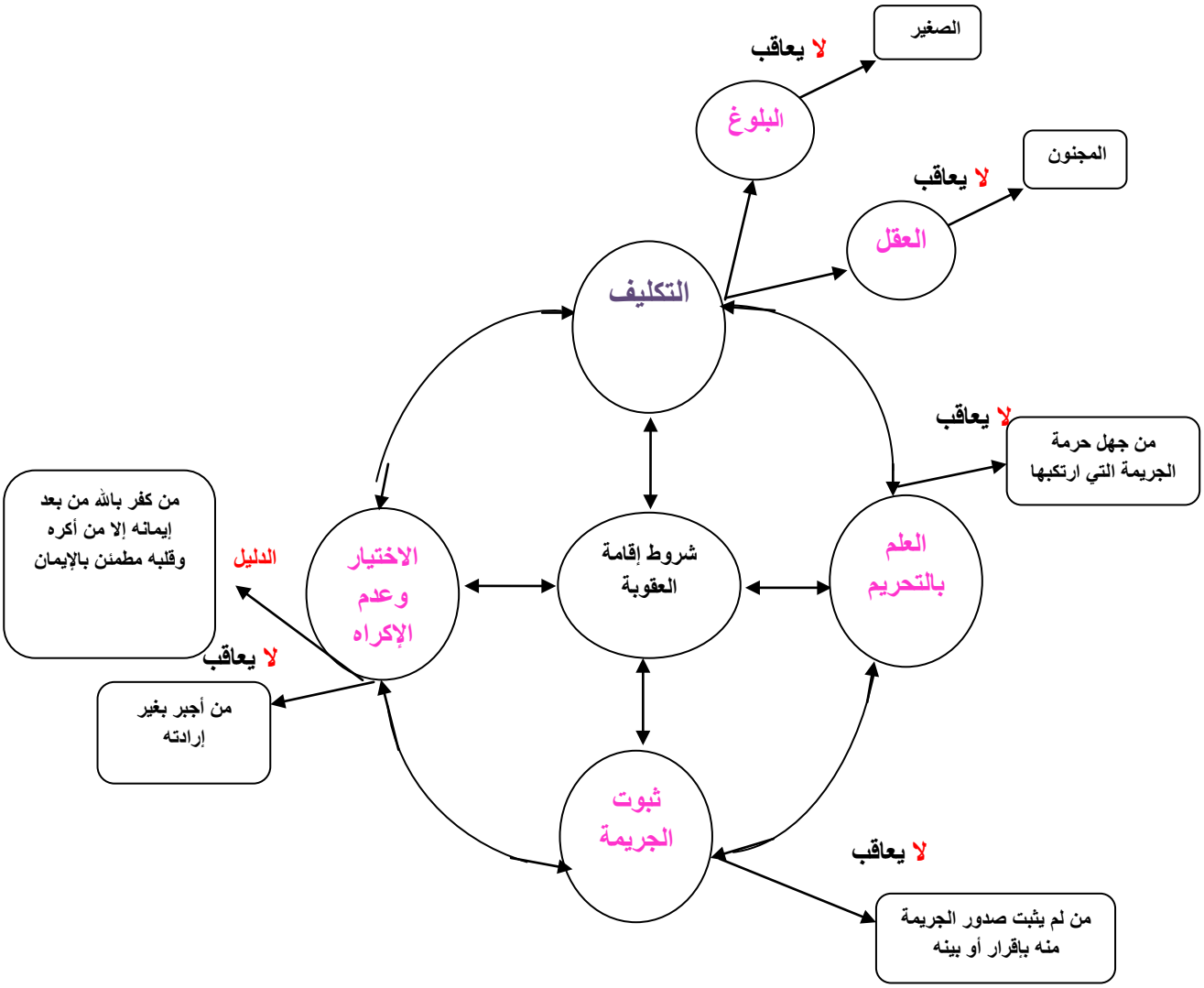


محلق رقم (9)

منظومة الجرائم التي تندرج تحت عقوبة الحدود "تقويم"



ملحق رقم (10)
منظومة شروط إقامة العقوبة



محلق رقم (11)

دليل المعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم مناهج وطرق تدريس تربية إسلامية

دليل المعلم

المدخل المنظومي لدراسة موضوع:

نظام العقوبات في الإسلام، الحدود، القصاص

إعداد الباحثة:

إسلام طارق عبد الرحمن الرملي

إشراف الدكتور:

محمد شحادة سليمان زقوت

الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي

2011 – 2010

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد بن عبد الله الصادق الأمين، وبعد..

المعلم الفاضل:

تضع الباحثة بين يديك دليلاً إرشادياً لتطبيق المدخل المنظومي خاص برسالة ماجستير بعنوان: أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر، ويشمل البنود التالية:

أولاً: المفاهيم الفقهية.

ثانياً: المدخل المنظومي.

ثالثاً: أهداف المدخل المنظومي.

رابعاً: خطة تدريس الدروس المختارة، حيث إن كل خطة درس تتضمن:

- الأهداف السلوكية.
- الأدوات والأجهزة المطلوبة للتدريس.
- خطوات التنفيذ للدرس.
- التقويم بمراحله:

✓ المبدئي: بغرض تحديد مستوى تمكن الطلبة من المفاهيم الفقهية قبل تعلمهم بواسطة الطريقة أو المدخل المقترح.

✓ التكويني: بغرض تثبيت المفاهيم والمعارف المتضمنة في المحتوى وتعميق المنظومات لديهم أثناء تعلمهم بواسطة المدخل المقترح.

✓ الختامي: بغرض قياس الزيادة في مستوى تمكن الطلبة من المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف بعد تعلمهم بواسطة المدخل المنظومي.

والله خير معين،،،

الباحثة

أولاً- المفاهيم الفقهية:

المفهوم الفقهي: عرفته الباحثة بأنه: مجموعة المفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدة الفقه في كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر.

ثانياً- المدخل المنظومي:

تعريفه: إجراء العمل في إطار النظرة الشمولية للموقف الذي يمثله هذا العمل باعتباره منظومة، وإدراك كل مكوناته، وتشابكاتها البينية ويتضمن ذلك تحليل المنظمة ثم إعادة تصميمها وبنائها والتحقق من صلاحيتها (فاروق فهي، منى عبد الصبور، 2001م:2).

وقد بدأت مراحل إعداد المنظومات بالاطلاع على الدروس المختارة من وحدة الفقه الإسلامي من كتاب التربية الإسلامية الجزء الأول للصف الحادي عشر، وهي:

- درس نظام العقوبات.
- درس الحدود.
- درس القصاص.

وقامت الباحة بصياغة الأهداف السلوكية لكل درس، وحكّمتها من مجموعة خبراء تضمنت أساتذة متخصصين في المناهج وطرق التدريس ومشرفين ومعلمين متخصصين في التربية الإسلامية.

ومن ثم وضعت تصوراً عاماً للدروس من خلال تخطيط منظومات، وافقت فيه الدروس في الكتاب المدرسي، فأعدت خمس منظومات لدرس نظام العقوبات، وأربع عشرة منظومة لدرس الحدود، وأربع منظومات لدرس القصاص، على أن تطبق منظومات كل درس حسب الخطة المدرسية على ألا تقل عن حصتين.

وأخيراً ... اجتهدت الباحثة في تحكيم الدليل وإخراجه بالصورة المقبولة، فأعدت استبياناً لتقييم المفاهيم من عدة جوانب، وكذلك عملت على تحكيم الأهداف كما أسلفت الذكر، ونفذت ما رأته مناسباً من التعديلات والتوصيات المقترحة من سيادتهم.

ثالثاً- أهداف المدخل المنظومي:

1- مساعدة الطلاب على التعلم بشكل ذي معنى حيث يؤكد المدخل المنظومي على ضرورة أن يدرك الطلاب بوضوح طبيعة دور المفاهيم والعلاقة بينها.

2- وكذلك يهدف إلى تنمية المفاهيم الفقهية -سابقة الذكر- في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

رابعاً- خطة تدريس الدروس المختارة: حيث إن خطة كل درس تضمنت:

- الأهداف السلوكية.
- الأجهزة والوسائل المطلوبة للتدريس.
- خطوات السير في تنفيذ الدرس.

توجيهات وتوصيات للمعلم لضمان نجاح الدرس:

قبل التنفيذ:

1- جهّز المادة العلمية المراد عرضها.

2- وفّر الأجهزة اللازمة للعرض، وافحص مدى مناسبتها ونجاحها لعرض المادة.

3- قم بإعداد الوسائل المساعدة للتقويم.

أثناء التنفيذ:

1- تأكد من توفر الأجهزة والوسائل اللازمة.

2- هيئ الجو العام للفصل، من ترتيب ونظافة وتركيب الأجهزة.

3- إبدأ عرض الدرس والمنظومات متوكلاً على الله سبحانه وتعالى، راجياً منه التوفيق والسداد.

4- عرّف الطلبة بمضمون المحتوى والهدف منه، وأخبرهم بالمدخل المنظومي المراد استخدامه في تنمية المفاهيم.

5- لاحظ الطلبة وتفاعلهم مع الطريقة الجديدة وقدّر حداثة الطريقة بالنسبة لهم.

6- شاركهم في تأصيل وتصحيح الإجابة عن أسئلة التقويم التكويني المستنبطة من الأهداف لتتأكد من تحقيق الأهداف.

بعد التنفيذ: اختبر مدى نمو المفاهيم الفقهية لدى الطلبة من خلال:

خطوات سير الدرس وفق المدخل المنظومي:

أولاً– الملاحظة:

– بناءً على ما تم التعرف على ما بحوزة المتعلم من معارف سابقة في بنيته المعرفية حول موضوع الدرس نقطة البدء في الفكر البنائي، حيث تعطى فكرة عن رؤية المتعلم للعالم من حوله وكيفية تفسيره لأحداثه وسلوكه، ويتم الكشف عن خبرة المتعلم السابقة بعدة طرق منها المناقشة، أو المقابلات الشخصية، أو كتابة تقرير، أو عمل خريطة مفاهيم، أو منظومة،... ثم ترتب المعارف السابقة للمتعلم حول الموضوع في صورة منظومات معرفية أو أفكار ومفاهيم، من خلال مخطط منظومي كلي، معد للمقرر وربطها بالمعارف الجديدة منظومياً. مما يسهل دخولها بسهولة في البنية المعرفية للمتعلم.

ثانياً– الاشتراك "الاندماج":

وفى هذه المرحلة يقوم المعلم بحث الطلاب على البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة، باستخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، وعبر ملاحظة مظاهر الموقف وباستخدام الدرس وتشويق الطلبة وشد انتباههم وإثارة دافعتيهم لاشتراكهم في التفكير في الموضوع المثار في الدرس. ويواجه المعلم الطلاب حيث يقومون بتحديد المهام التعليمية، ووضع الروابط بين الخبرات التعليمية السابقة والحالية، وكذلك تحديد الأنشطة الأساسية المرتبطة بالموضوع. وفى هذه المرحلة يتفاعل الطلاب مع الخبرات الجديدة، حيث تثير لديهم تساؤلات عديدة قد يصعب عليهم الإجابة عنها بما هو متوافر لديهم من معارف في بنيتهم المعرفية، ومن ثم فهم يقومون بالبحث عن إجابات لتساؤلاتهم من خلال توجيههم إلى بعض الأنشطة الفردية أو الجماعية. وبذلك فإن الطلاب في هذه المرحلة يتم توجيه انتباههم نحو المعرفة الجديدة، وذلك من خلال مساعدتهم على توجيه الأسئلة وتحديد المشكلات ورؤية الأحداث وكيفية التفاعل معها وتمثيل موقف مشكل... الخ.

ثالثاً– الاستكشاف:

يقوم الطلاب في هذه المرحلة بالتفاعل مع واحدة من الخبرات أو المعلومات الجديدة عن طريق القيام بالعديد من التجارب والأنشطة للإجابة عن تساؤلاتهم، وأثناء ذلك قد يكتشفون أشياء أو أفكار أو علاقات لم تكن معروفة لهم من قبل. كما أن هذه الأنشطة تساعد الطلاب على إيجاد حالة من المعالجة العميقة للمعلومات والمفاهيم، وفهم المعارف الجديدة واستيعابها وهضمها، وذلك عن طريق استخلاص أكثر من علاقة تربط بين ما يوجد لديهم من مفاهيم سابقة والمفاهيم الجديدة المتعلمة. ويقوم الطلاب بالتجارب والأنشطة من خلال العمل في مجموعات، مما ينمي لديهم مهارات التعاون والمشاركة والاتصال.

ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على تزويد الطلاب بالمواد اللازمة وتوجيههم التوجيه المعقول أثناء قيامهم بهذه الأنشطة، وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل

بشكل كبير فيما يقومون به. وبذلك يكتشف الطلاب المعلومة بأنفسهم متبعين تعليمات المعلم التي يجب أن تصمم بحيث تولد تناقضات عديدة بين توقعات الطلاب وما يتوصلون إليه من بيانات.

رابعاً– تقديم المفهوم "الإيضاح والتفسير":

يصل المتعلم في هذه المرحلة إلى المفهوم أو المبدأ المرتبط بالخبرات الجديدة التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة. حيث يسمح لكل مجموعة من المجموعات عرض ما تم التوصل إليه أو اكتشافه مع الزملاء، ويعرضون الحلول التي توصلوا إليها، وكذلك الأساليب التي استخدموها للوصول إلى هذه الحلول. وفى هذه المرحلة يكتسب المتعلمون العديد من مهارات الاتصال، حيث يشرح كل متعلم المعرفة التي تم التوصل إليها، والأسئلة التي كانت محل اهتمامه والفروض التي بحث عنها. كما يكتسبون العديد من مهارات المشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية للوصول إلى النتائج المرغوبة وذلك أثناء قيامهم بالأنشطة.

وقد يقود المعلم المناقشات حتى يتوصل الطلاب إلى المفهوم موضوع الدراسة، والمعلم هنا لا يذكر المفهوم للطلاب، وإنما يعطي لهم الصياغة العلمية المناسبة –فحسب– أو يذكر لهم المصطلح العلمي للمفهوم.

وفى حالة ما إذا لم يتمكن المتعلمون من الوصول بأنفسهم إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية في مرحلة الاستكشاف، فإن المعلم في هذه الحالة يضطر إلى تزويد المتعلمين مباشرة بهذا المفهوم سواء من خلال الشرح الشفهي، أو من خلال إحالتهم إلى الكتب والمراجع أو فيلم تعليمي أو إلى غير ذلك من مصادر المعرفة المباشرة ثم يكلف الطلاب بعمل مخططات منظومية كل على حدة، لبيان مدى فهمهم للموضوع ولأنواع العلاقات المختلفة للمعارف كما يدركها كل طالب في بنيته المعرفية.

خامساً– التوسع "التفكير التفصيلي":

في هذه المرحلة يوجه المعلم الطلاب إلى مجموعة من الأنشطة المناسبة، والتي تعينهم على توسع المعنى مثل إجراء تجارب معملية إضافية لتطبيق المفهوم، أو القيام بعرض عملي، أو توجيه الطلاب إلى قراءة موضوع متعلق بتطبيق المفهوم..." وهذه الخطوة تساعد الطلاب على ترسيخ معنى المفهوم فيتناولون الموضوع من كافة جوانبه ويتسع مدى فهمهم له وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى. وبعبارة أخرى هذه المرحلة تساعد الطلاب في التعرف على مدى قدرتهم على استعمال المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية جديدة. أي تطبيق المعارف التي تمت دراستها في مواقف الحياة المختلفة. أي اختبار قدرة المتعلم على تذكر المعلومات، واسترجاعها، وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وإدراك العلاقات التي تربط بينها، ثم استنتاجها، وتركيبها وتقويمها كما تساعدهم على التفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة والتفكير المنظومي، كما تسمح لهم بالشجاعة في التفكير "المخاطرة" والتمثيل الذى يعتبر من مهارات التفكير العليا.

سادساً– التقويم:

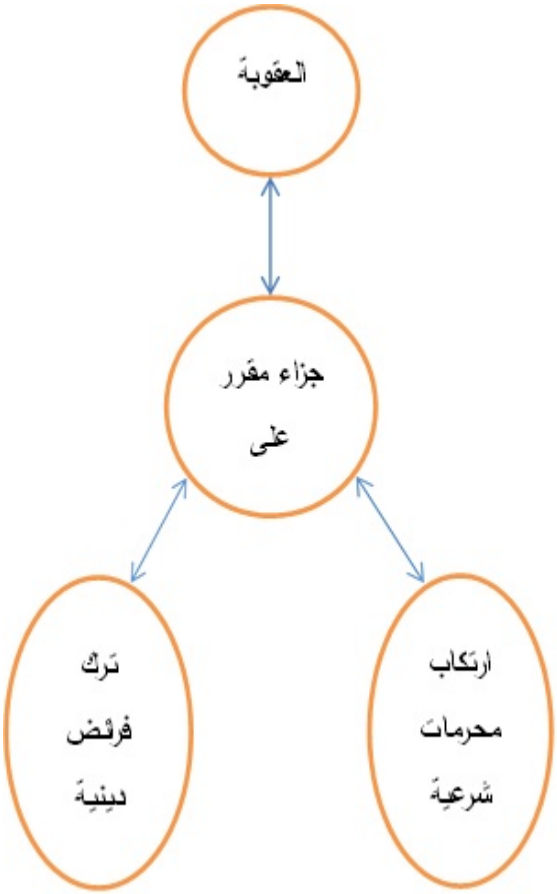
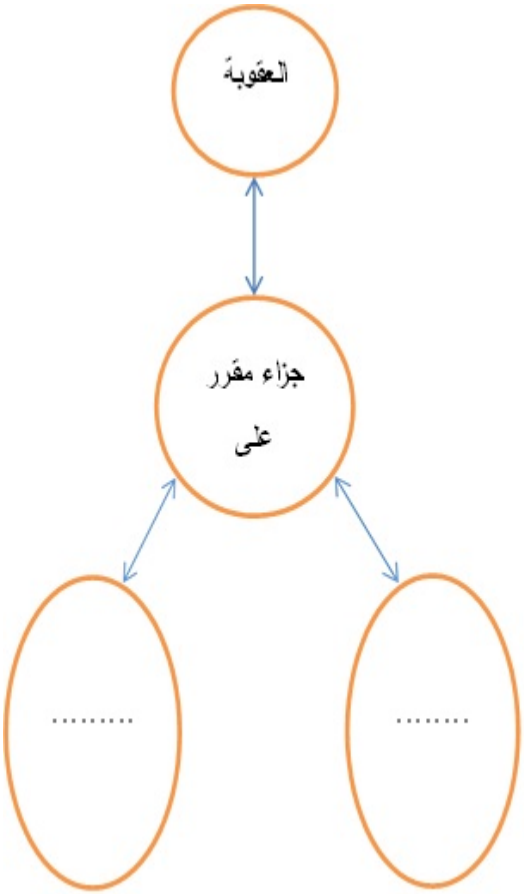
يتم التقويم أثناء العملية التعليمية كلها، مما يمكن المعلم من معرفة مدى ما اكتسبه المتعلم من خبرات، وتحديد أوجه القصور لتجنبها. ويستخدم المعلم العديد من الأساليب مثل التقويم بملفات عمل الطالب والموازين المتدرجة للتقدير والمقابلات الشخصية وتقويم الأداء والمعدلات الكلية والمشروعات وغيرها من الشواهد الملموسة عن مدى التقدم الفعلي لعملية التعلم. وقد يكون التقويم نقطة بداية لإثراء تعلم الطلاب، كما يساعد المعلم في إعداد الدروس وقد يكون مؤشراً لحتمية التطوير.

خطة تدريس درس: نظام العقوبات

المبحث: التربية الإسلامية	الصف: الحادي عشر	الدرس: نظام العقوبات في الإسلام
الفصل/ الأول عدد الحصص	تاريخ الدرس: من .../.../20...م إلى .../.../20...م	الخبرات السابقة: تعريف الفقه
الوسائل المطلوبة: جهاز حاسوب / جهاز LCD/ شاشة عرض /لوحة عليها أسئلة التقويم التكويني.		

- تهيئة الجو العام.
- بعد إلقاء التحية على الطلاب وتهيئتهم تهيئة إيمانية، وتفقد أحوال الطلبة وتهيئة الجو العام للبدء بتنفيذ الدرس، من حيث الأمور الميتافيزيقية للصف وغيرها.
- وإعداد الأجهزة المناسبة لعرض الدرس.
- يبدأ المعلم بمناقشة الخبرات السابقة للدرس وتلاحظ تنفيذ الطلبة لما يوجههم المعلم من إرشادات لتهيئة الفصل.

الأهداف	التفاصيل	التقويم
– أن تذكر مفهوم الفقه. – أن تبين مفهوم الأمن في الإسلام. – أن تقارن بين مفهوم الأمن والجريمة.	تقوم المعلمة بالتعريف بعلم الفقه ثم تقوم بعرض المنظومة التالية لبيان فروع علم الفقه.	اذكري مفهوم الفقه. عن طريق منظومة قارني بين مفهوم الأمن والجريمة.
– أن تعدد طرق محاربة الإسلام للجريمة.	تقوم المعلمة بعرض الطرق على الطلبة بشكل عام دون تخصيص على السبورة: عمل الإسلام على تنمية الخير، وحب الإصلاح في النفوس من خلال تربية النفوس على الإيمان. وأوجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على كل فرد من أفراد المجتمع. كفل الإسلام لكل فرد في المجتمع حق العمل، والمعيشة الكريمة، والإنصاف من الظالمين.	عددي طرق محاربة الإسلام للجريمة من خلال رسم منظومة توضحين فيها الطرق بكلمات خاصة مستندة إلى ما دونته المعلمة على السبورة.

الأهداف	التفاصيل	التقويم
	أغلق الإسلام كل الطرق المؤدية إلى الجريمة فعلى سبيل المثال/ حرم النظر إلى المحرم والخلوة. ركز الإسلام على تحذير كل فرد من اقتراف الجرائم المخلة بأمن المجتمع وتذكيره بشدة عذاب الله في الآخرة. في حال عدم جدوى الطرق السابقة في منع المجرم من ارتكاب جريمته، فإنه لابد من ردع المجرم بعقوبات تقيمها عليه الدولة.	
– أن تذكر مفهوم العقوبة.	توضح المعلمة مفهوم العقوبة برسم المنظومة التالية:  ويتحقق هذا الهدف عن طريق عرض منظومة على الطلبة (ملحق رقم 7) توضح فيها الحكم من مشروعية العقوبة وبإدراج دليل من السنة على ذلك.	اذكري مفهوم العقوبة عن طريق إكمال المنظومة التالية. 

الأهداف	التفاصيل	التقويم
– أن تستنتج الحِكَمُ من مشروعة العقوبة.	ويتحقق هذا الهدف عن طريق عرض منظومة على الطلبة (ملحق رقم 7) توضح فيها الحكم من مشروعية العقوبة وبإدراج دليل من السنة على ذلك.	لم تشرع العقوبات في الإسلام بهدف الانتقام من المجرم وإلحاق الأذى بهم بل كان له حكم وراء ذلك. اذكري الحكمة من خلال إكمال المنظومة التالية أنظر ملحق رقم (7)
– تعدد شروط العقوبة.	وتقوم المعلمة بعرض المنظومة التي توضح شروط إقامة العقوبة في الإسلام بشكل مفصل أنظر ملحق رقم (10). من خلال رسم المنظومة الموضحة للجرائم التي تندرج تحت بند عقوبة الحدود ملحق رقم (10) توجه المعلمة سؤال التعليل لتسمية هذه الجرائم بالحدود؟	يشترط لإقامة العقوبة في الإسلام شروط اذكري أهمها.
– أن تبين الجرائم المناطة تحت بند عقوبة الحدود. – أن تعلل لتسمية هذه الجرائم بالحدود.	**نشاط بيتي:** قومي بإعداد منظومة توازني فيها بين العقوبات في القوانين الوضعية الحالية والعقوبات في الإسلام.	بيني على شكل فقاقيع الجرائم المندرجة تحت عقوبة الحدود. عللي لتسمية هذه الجرائم بالحدود. ملاحظة الإجابات وتصحيحها.

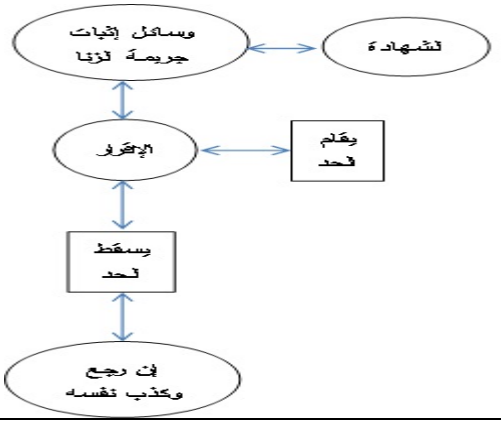
خطة تدريس درس: الحدود

المبحث: التربية الإسلامية	الصف: الحادي عشر	الدرس: الحدود
الفصل/ الأول عدد الحصص	تاريخ الدرس: من .../.../20...م إلى .../.../20...م	الخبرات السابقة: تعريف العقوبة
الوسائل المطلوبة: جهاز حاسوب / جهاز LCD/ شاشة عرض /لوحة عليها أسئلة التقويم التكويني.		

- تهيئة الجو العام.
- بعد إلقاء التحية على الطلاب وتهيئتهم تهيئة إيمانية، وتفقد أحوال الطلبة وتهيئة الجو العام للبدء بتنفيذ الدرس، من حيث الأمور الميتافيزيقية للصف وغيرها.
- وإعداد الأجهزة المناسبة لعرض الدرس.
- يبدأ المعلم بمناقشة الخبرات السابقة للدرس.

تقوم المعلمة بالتعريف بعلم الفقه ثم تقوم بعرض المنظومة التالية لبيان فروع علم الفقه. وتلاحظ تنفيذ الطلبة لما يوجههم المعلم من إرشادات لتهيئة الفصل.

الأهداف	التفاصيل	التقويم
– أن تعدد الأمور التي تترتب على كون الحدود حقاً من حقوق الله تعالى.	يناقش المعلم في بعض الأمور التي تترتب على كون الحدود حقاً لله تعالى بعرض أسئلة التقويم التكويني على ناحية من السبورة. ويقوم بعرض الأدلة من خلال منظومات معروضة على جهاز LCD. يبدأ العرض في جو من الهدوء والصمت، ويلاحظ انسجام الطلبة. بانتهاء العرض، يبدأ المعلمة بالاستماع لإجابات الطالبات على المنظومات الفارغة، ويشارك أكبر قدر ممكن من الطلبة.	اذكري الأمور التي تترتب على كون الحدود حقاً من حقوق الله تعالى.
– أن تعلل لعدم جواز العفو عن الحدود.	يتحقق الهدف السابق عن طريق طرح سؤال التقويم.	علل لعدم جواز العفو عن الحدود.
– تستنتج الحكمة من إقامة الحدود الشرعية على مشهد طائفة من المؤمنين، والحكمة	بعد عرض منظومة الحكم من مشروعية الحدود تطرح السؤال ما الحكمة من مشروعية اقامة الحدود.	ما الحكمة من إقامة الحدود الشرعية على مشهد طائفة من المؤمنين؟ ما الحكمة من درء الحدود بالشبهات؟

الأهداف	التفاصيل	التقويم
من درء الحدود بالشبهات.		
– أن تعرف الزنا.	يتحقق الهدف بطرح سؤال القويم.	عرف الزنا.
– أن تفرق بين مفهوم الزنا والزواج.	بعد تعريف الزنا والزواج تقوم المعلمة بطرح سؤال الفرق بين الزواج والزنا.	فرق بين مفهوم كل من: الزنا والزواج؟
– أن تقارن بين الزاني المحصن وغير المحصن من حيث: العقوبة.	يقوم المعلم بخط منظومة على شكل فقاقيع موضحاً فيها الفرق بين الزاني المحصن وغير المحصن من ناحية العقوبة، ومن ثم يطلب من الطلبة أن يربط بين المفهومين ليتضح الفرق.	قارن بين الزاني المحصن وغير المحصن من حيث العقوبة.
– أن تعدد وسائل إثبات جريمة الزنا.	تعرض المعلمة المنظومة التالية وهي عبارة عن منظومة متفرع منها منظومات عبارة عن الوسائل 	عدد وسائل إثبات جريمة الزنا.
– أن تستشعر خطورة جريمة الزنا على الفرد والمجتمع؟		يلاحظ المعلم مدى تأثير ذكر العقوبة على الطلبة.
– أن يتبين مفهوم القذف.		ما المقصود بمفهوم القذف؟
– أن تعدد شروط إقامة حد القذف. – أن تستنتج الدروس والعبر المستفادة من الدرس.		عدد شروط إقامة حد القذف. ما العبر المستفادة من الدرس؟ متابعة عمل الطلبة وملاحظة صحة الإجابات.
	بعدها يقوم بعرض التقويم الختامي على شكل منظومات وعلى الطلبة إكمال الفقاعات الناقصة ويستمع المعلم ويلاحظ الإجابات ويصححها. ثم يكلف الطلبة بالنشاط البيتي بإعداد منظومات لحد القذف، والزنا.	