مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٢)، العدد (٤)، ص ص ١٦١٤ - ١٦٥١، (شوال ١٤٤٠هـ، يونيو ٢٠١٩م)

عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية

د. سميح بن هزاع بن فارس السميح

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بعناصر المنهج المدرسي الستة وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل وتقنيات التعليم، والتقويم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداته الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والأهلية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ وعددهم (٨٣١) معلماً، وقد طبقت الدراسة على عينة منهم بلغ عددها (٢٠٨) معلماً، وكشفت نتائج الدراسة أن؛ جميع محاور الدراسة مؤثرة بدرجة (عالية) في ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية، ومن حيث الترتيب فقد جاء محور الوسائل وتقنيات التعليم أولاً، ثم الأنشطة التعليمية، ثم التقويم، ثم طرق التدريس، ثم الأهداف، ثم المحتوى التعليمي، وأما العوامل التي نالت درجة تأثر (عالية جداً) فهي مرتبةً: ندرة استخدام طرق تدريس تعتمد على نشاط الطلاب في تعليم المفاهيم الفقهية، يليه: ندرة استخدام الأنشطة التعليمية في تعليم المفاهيم الفقهية، يليه: ضعف ارتباط أمثلة المفهوم الفقهي بواقع الطلاب، يليه: ندرة استخدام الوسائل وتقنيات التعليم في تعليم المفاهيم الفقهية، يليه: قلة توافر وسائل وتقنيات تعليمية يمكن استخدامها في تعليم المفاهيم الفقهية، يليه: سلبية دور الطالب في تنفيذ أنشطة تعليم المفاهيم الفقهية، ثم: ضعف قدرة المعلم على اختيار الأنشطة المناسبة لتعليم المفاهيم الفقهية.

كلمات مفتاحية: المفاهيم الفقهية، معلم العلوم الشرعية، المرحلة الثانوية.

The Weakness factors of acquisition the AL-Fiqh concepts for high school students from the viewpoint of teachers of Legitimacy Sciences in the secondary level

Dr. Semaih Hazza Fares Alsemaih

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods,
Faculty of Social Sciences, University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract: The study aimed at discovering the Weakness factors of acquisition the AL-Fiqh concepts for high school students (secondary level) from the viewpoint of teachers of Legitimacy Sciences in the secondary level and especially for the elements of the school curriculum, which six factors: Objectives, content, teaching methods, education activities, Means and techniques of learning, correction and testing the performance. The study used the Descriptive and scanning curriculum by the survey tool to create the community of studying in all the teachers of Legitimacy Sciences on secondary level in government schools and private schools that followed the Education Administration cover Riyadh city in kingdom of Saudi Arabia (in 1437/1436 H Calendar) and they (831) teacher and the study was applied on a sample of them (208) teacher. Resulted is showing that the focus if the study was influential with good standard of the Weakness factors of acquisition the AL-Fiqh concepts so In terms of rankings Means and techniques of learning Role is became the first and then the education activities then the teaching methods then the Objectives then teaching content .But the factors which gain very high influential standard it arranged by: the rarity of using the teaching methods it depend on student activates in the concepts of AL-Fiqh Followed by Weakness of linking examples of AL-Fiqh concept Followed by the Limited of in availability Means and techniques of learning for student reality that may be used in teaching AL-Fiqh concepts Followed by the negativity the act of the student in implement the education of AL-Fiqh concepts, then the weakness on the ability of the teacher to select the appropriate activities to teach the concepts of AL-Fiqh.

Key words: Learn the concepts, Al-fiqh, Concept, Curriculum.

المقدمة

تسعى مناهج العلوم الشرعية لبناء شخصية المتعلم وفقاً لتعاليم الدين الإسلامي الحنيف؛ ليحقق الغاية التي خُلق الإنسان من أجلها وهي عبادة الله وحده كما قال الله تعالى ﴿وَمَا خَلَقتُ الإنسَ وَالجِنَّ إلا لِيعبُدُونْ﴾ (سورة الذاريات، آية ٥٦)، وقد أولى نظام التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية بالغة لمناهج العلوم الشرعية حيث؛ تُعد "العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه، والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي" (وزارة المعارف، ١٩٩٥م، ص٧). ومنهج الفقه من مناهج العلوم الشرعية التي تُعنى باكتساب المفاهيم والأحكام الفقهية، واستنباطها من أدلتها الشرعية؛ حيث تعد المفاهيم الفقهية ركيزة أساسية في مناهج الفقه، فمن خلالها يبدأ الفهم الصحيح لتعاليم وأحكام الدين الإسلامي الحنيف، وبالتالي فهي بمثابة الأساس المهم الذي يُبنى عليه تعلم الأحكام والعبادات والأخلاق والمعاملات وكافة فروع الفقه.

ويعد اكتساب المفاهيم أحد أهم الاتجاهات العالمية في التعليم، وذلك لما لها من دور فاعل في تكوين البُنى المعرفية للمتعلمين؛ حيث "يرى معظم المهتمين بالتربية والتعليم أن أحد الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكد عليها المدارس في تدريس مختلف المواد الدراسية، ومختلف المستويات التعليمية، هو التأكيد على تعلُّم المفاهيم" (نسيم؛ وأبو العيون، ٢٠١٤م، ص١٠)، وفي هذا الجانب يؤكد منسي (٢٠٠٣م، ص٢٢٠) أنه "لا يمكن لعلمية التعلم المدرسي أن تحقق نجاحاً إلا إذا كان لدى المتعلم ثروة من المفاهيم والمبادئ المرتبطة بموضوع التعلُّم وبذلك يكون التعلُّم أكثر سهولة".

وتعد المرحلة الثانوية مرحلة مهمة في نظام التعليم ومؤثرة في بناء شخصية المتعلمين، ومن خصائص النمو في هذه المرحلة التي تكون غالباً بين سن الخامسة عشرة والسابعة عشرة النمو الملحوظ في القدرات العقلية لدى المتعلمين، ومنها القدرة على اكتساب المفاهيم، حيث "تنمو بعض المفاهيم المجردة فيزداد فهمه لها" (عقل، ١٤١٩هـ، ص٣٩٢)؛ ولذا اهتمت سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية بتعليم المفاهيم في هذه المرحلة حيث جاء الهدف الثاني من أهداف التعليم الثانوي ما نصه "دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التي تجعله معتزًّا بالإسلام، قادراً على الدعوة إليه، والدفاع عنه" (وزارة المعارف –التعليم حالياً–، ١٩٩٥م، ص١٩)؛ ويشير يونس وأحمد وإبراهيم (١٩٩٩م، ص١٤٧) أن استخدام مدخل المفاهيم في المناهج الشرعية ضروري لعدة مبررات منها: اتساع الحقائق الدينية التي يفترض على المتعلم أن يعلمها،

وملاءمة مدخل المفاهيم لقدرات المتعلمين حيث يعمل على زيادة التحصيل لديهم، والعمل على تصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة.

ونظراً لأهمية اكتساب المفاهيم الفقهية وأثرها البارز في تحقيق أهداف تدريس الفقه، حيث يؤكد الفقيه (١٤٣٣هـ، ص١٢١) على "ضرورة العناية بالمفاهيم الفقهية لجميع المراحل الدراسية، والانطلاق من تلك المفاهيم في تدريس الفقه، والسعي لإكسابها وتنميتها لدى التلاميذ"، ولما قد يعتري تعلُّم هذه المفاهيم من عوامل قد تضعف درجة اكتساب الطالب لها، فقد سعت هذه الدراسة للكشف عن تلك العوامل أملاً في تحييدها وعلاجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بأهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية؟
٢. ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بمحتوى مناهج الفقه؟
٣. ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بطرق تدريس المفاهيم الفقهية؟
٤. ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بالوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية؟
٥. ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بالأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية؟
٦. ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية للكشف عن عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بعناصر المنهج المدرسي الستة وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل وتقنيات التعليم، والتقويم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. تأتي الدراسة الحالية استجابة للاتجاهات التربوية المنادية بضرورة الاهتمام بإكساب الطلاب المفاهيم الشرعية عموماً والمفاهيم الفقهية تحديداً.
٢. توجيه اهتمام القائمين على تطوير مناهج الفقه لضرورة العناية بالمفاهيم الفقهية، وتفادي العوامل المرتبطة ببناء المنهج التي قد تضعف اكتساب الطلاب لها.
٣. مساعدة المعلمين على تعرف وتفادي عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية المرتبطة بأدائهم التدريسي.
٤. توجيه اهتمام المشرفين التربويين للعلوم الشرعية لإعداد البرامج العلاجية لضعف اكتساب المفاهيم الفقهية في الميدان.
٥. تفيد نتائج الدراسة في معرفة عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لعلاجها وتفاديها وبالتالي رفع مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة

عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية

تعرف عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: كل ما يؤثر في تدني مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية.

المفاهيم الفقهية

يعرف المفهوم بأنه: مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس أو الأحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس الخصائص المشتركة والمميزة؛ ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص (Richard, 2009, P12).

ويعرف الفقه بأنه "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية" (الزحيلي، ١٤٠٩هـ، ص١٦).

وتعرف المفاهيم الفقهية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: تصور عقلي يُعبَّر عنه بوصف لفظي يجمع الخصائص الأساسية المشتركة لحكم، أو واقعة، أو مسألة، أو معاملة فقهية معينة.

اكتساب المفاهيم

يعرف اكتساب المفاهيم إجرائياً في هذه الدراسة بأنه تمكن طالب المرحلة الثانوية من تكوين التصور الصحيح للمفهوم الفقهي، والتعبير عنه، وتمييز خصائصه، والتمثيل له.

الإطار النظري

مفهوم المفهوم

يعرف المفهوم بأنه: مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء والظواهر لتمكنه من فهمها وتفسيرها وتوظيفها في مواقف جديدة؛ ويتكون المفهوم من جزأين الاسم والدلالة اللفظية (Pabellon, 2004)، وعرفه المعجم التربوي بأنه "تجريدٌ يُعبَّر عنه بكلمةٍ أو رمزٍ يشير إلى مجموعةٍ من الأشياء أو الأنواع المتميزة بسماتٍ وخصائص مشتركة" (ملحقة سعيدة الجهوية، ٢٠٠٩م، ص٩٤)، كما يعرف المفهوم بأنه "مجموعة من الأشياء أو الرموز التي تعبر عن خصائص وصفات مشتركة لظاهرة أو حادثة ما، ويمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين" (الدريج وآخرون، ٢٠١١م، ص٥٩)، وعرفه الطيطي بأنه "صورة ذهنية لمجموعة حقائق يعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو رمز، فالتعريف بالكلمة أو الرمز أو المصطلح هو للدلالة اللفظية للمفهوم" (٢٠١٠م، ص٤٧)، ومن خلال التعريفات السابقة يُمكن النظر للمفهوم من خلال أن الأصل فيه أنه تصور عقلي لفكرة ما (صورة ذهنية)، ويشار إلى هذا التصور العقلي برمز يدل عليه (كلمة أو جملة)، ويُعبّر عنه بمجموعة من الخصائص المشتركة بين عدد من الأشياء أو الظواهر.

مكونات المفهوم

يتألف المفهوم من عدة مكونات مهمة تشكل في مجملها هذا المفهوم، وتشير إقبال عبد الصاحب وأشواق جاسم (٢٠١٢م، ص٣٦-٣٧) إلى أن المفهوم يتألف من أربعة عناصر هي: الاسم؛ وهو الرمز الذي يشير إلى الفئة التي ينتمي إليها المفهوم، والأمثلة؛ وتنقسم إلى (أمثلة إيجابية) تنطبق على المفهوم و (أمثلة سلبية) لا تنطبق على المفهوم، والخصائص؛ وتمثل المظاهر العامة أو الصفات التي تضع الأمثلة في فئة معينة أو مجموعة محددة، حيث لكل مفهوم خصائص مميزة وأخرى غير مميزة، والقاعدة؛ وتمثل التعريف أو العبارة التي تبين الخصائص الأساسية للمفهوم، فهي توضح طبيعة المفهوم عن طريق الإشارة إلى جميع الخصائص أو الصفات الأساسية له، وقد حدد الطيطي (٢٠١٠م، ص١٠٢) صفات المفهوم بأنها "المظاهر الأساسية، أو الخصائص المميزة ذات العلاقة بالمفهوم؛ والتي على أساسها يتم تمييز أمثلة المفهوم ووضعها في الصنف"، أما المثال فهو "حالة خاصة يتضمن الصفة أو الصفات المميزة للمفهوم" (سعادة؛ واليوسف، ١٩٨٨م، ص٧٣- ٧٧)، حيث تجتمع تلك العناصر لتكون الصورة الذهنية عن هذا المفهوم لدى المتعلم.

أنواع المفاهيم

يحصر الدريج وزملاؤه (٢٠١١م، ص٥٩) المفاهيم في نوعين هما: المفاهيم المادية وهي التي يمكن إدراك معناها ومدلولها عن طريق الملاحظة باستخدام الحواس، والنوع الثاني؛ المفاهيم المجردة وهي التي لا يمكن الإشارة إليها من خلال الأشياء الحسية بل تشتق من الأفكار المجردة، إلا أن بعض الباحثين توسع في أنواع المفاهيم مثل سحر نسيم وسمير أبو العيون (٢٠١٤م، ص١٥-١٦) حيث تم إيراد عشرة أنواع للمفاهيم هي: المفاهيم الحسية: وتمثل الأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها، والمفاهيم المجردة (مفاهيم دالّة): وتمثل الأشياء المجردة التي لا يمكن ملاحظتها، والمفاهيم الأولية (المفردة): وتمثل مجموعة أحادية أي تتكون من عنصر واحد ويعتمد بناؤها على المحسوسات، والمفاهيم الثانوية (العامة): ويتم اشتقاقها من مفاهيم أولية، والمفاهيم المتعلقة بالإجراءات: وهي مفاهيم تركز على العمليات، ومفاهيم ربطيه: ويستخدم فيها الرابط (و) ويتوافر أكثر من خاصية في الأشياء، ومفاهيم فصلية: ويستخدم فيها الرابط (أو) وتتوافر فيها واحدة من بين عدة خصائص، ومفاهيم علائقية: وهي مفاهيم لا يظهر معناها إلا إذا كانت مشتملة على علاقة بين مفهومين أو أكثر، ومفاهيم تعريفية (قيمية): ليست لها مجموعة مرجعية وإنما تحدد سماتها الأساسية المشتركة بحسب اتفاقات عامة، ومفاهيم غير معرفة: وهي مفاهيم غير قابلة للتعريف حيث لا يمكن إيجاد عبارة تصف المفهوم وصفاً محدداً، مثل مفهوم النقطة.

اكتساب المفاهيم

اكتساب المفهوم لا يعني قدرة المتعلم على حفظ التعريف اللغوي والاصطلاحي للمفهوم واسترجاعه متى ما طُلب منه ذلك، بل إن اكتساب المفاهيم يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، ويذكر الطيطي (٢٠١٠م، ص٥٠) أن الكثير من الباحثين يرون أن تكوين المفهوم يعتمد على "التفاعل المباشر مع الأشياء والمواقف، والتخيل للأشياء والمواقف بتكوين صورة ذهنية لها، واستخدام اللغة لربط الأشياء بالرموز والتعامل مع هذه الرموز"، ويؤكد جابر عبد الحميد أننا نستطيع أن نعرف مدى تكوين المفهوم عند التلميذ من خلال قدرته على الاستجابة استجابة صحيحة وثابتة إزاء الأمثلة الجديدة للمفهوم الموجبة منها والسالبة على السواء (٢٠١٢م، ص٨٧)، وفي هذا الصدد يمكن التفريق بين عمليتي تكوين المفهوم واكتسابه حيث أن الأولى تحدث قبل الثانية وتكون أساساً لها، فتكوين المفهوم يكون بمساعدة المتعلم على تصنيف عدد من الأمثلة المنتمية المعطاة للمفهوم إلى فئات حسب قواعد معينة، ثم تسمية هذه الفئات، وما تدل عليه من تصور ذهني، أما اكتساب المفهوم فيحدث بمساعدة المتعلم على جمع الأمثلة المنتمية للمفهوم المستهدف أو تطبيقها بطريقة تمكنه من التوصل للمفهوم (الضبع؛ وغبيش، ٢٠١١م، ص٢٢)، وبالتالي فإننا نستطيع الحكم على مدى اكتساب المتعلم للمفهوم المستهدف من خلال قيام المتعلم بسلوك التصنيف، ويتطلب هذا الأداء استخدام عمليات عقلية لإجراء مقارنات متعددة وشاملة بين مجموعة المثيرات المقدمة على المفهوم، يتم من خلالها تمييز أمثلة المفهوم المنتمية من الأمثلة غير المنتمية له، وتجميعها معاً في فئة أو صنفٍ واحد بناءً على صفة مميزة أو أكثر، واستثناء الأمثلة غير المنتمية له من ذلك الصنف وخاصة تلك التي لا تتوافر على تلك الصفة أو الصفات المميزة للمفهوم (سعادة؛ واليوسف، ١٩٨٨م، ص٧٢-٧٣).

أهمية المفاهيم

يلخص برونر (Bruner) أهمية أساسيات العلم أو المفاهيم الكبرى في أن فهمها يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة لتعلمها واستيعابها، وأنه ما لم تُنظّم جزيئات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار هيكلي مفاهيمي فإنها سوف تنسى بسرعة، وأن فهم المفاهيم والمبادئ هو الأسلوب الوحيد لزيادة فاعلية التعلم وانتقال أثره للمواقف والظروف الجديدة، كما أن الاهتمام بأساسيات العلم أو المفاهيم الكبرى وفهمها يجعل أمر تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة للمتعلم والمعرفة اللاحقة ممكناً (نسيم؛ وأبو العيون، ٢٠١٤م، ص١١)، كما أن تعلم المفاهيم يقلل من تعقد البيئة إذ أنها تصنيف لما هو موجود من أشياء ومواقف، وهي بمثابة الوسائل التي تُعرف بها الأشياء، كما أن تعلم المفاهيم يقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة، وتساعد المفاهيم على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط، وتسمح بالتنظيم والربط بين المجموعات والأشياء والأحداث (صالح، ٢٠٠٩، ص٦٤)، كما أن تعلم المفهوم يعد نقطة ارتكاز عند انتقال الطالب من صف لآخر حيث يسهِّل التعلم اللاحق، وتساعد

على تنظيم الخبرة العقلية المباشرة وغير المباشرة، كما تعد المفاهيم من الأدوات المهمة في التدريس باستخدام الاستقصاء (عبد الصاحب، وجاسم، ٢٠١٢، ص٤٣).

أهمية تكوين المفاهيم الشرعية واكتسابها

إضافة لما سبق من أهمية المفاهيم بوجه عام، فقد حددت ثناء الضبع وناصر غبيش (٢٠١١م، ص١٩-٢٠) أهمية المفاهيم الشرعية بوجه خاص في أنها تساعد على تسهيل عملية التعلم المدرسي، وتسهم في تنقية ما اكتسبه المتعلم من مفاهيم خاطئة من المجتمع؛ حيث تتضح المفاهيم الصحيحة من خلال تناولها ومقارنتها بالمفاهيم الخاطئة فيتم تصويبها، كما يؤدي تعلم المفاهيم الشرعية إلى اكتساب المتعلم المعرفة الدينية الصحيحة، وبذلك يتم فهم الدين الإسلامي وتعاليمه فهماً صحيحاً، وتساعد المتعلم على مواجهة أي فكر دخيل أو تحريف أو تضليل لمفاهيم الدين الصحيحة، إضافة إلى أن المفاهيم تمثل أداة معرفية جيدة لتنمية ما تحمله التربية الإسلامية من قيم ومفاهيم تؤدي دورها في تكوين شخصية إسلامية عاملة مؤمنة بخالقها وفاهمة لمقاصد الشريعة، وما تحمله الألفاظ ودلالتها وصياغتها في صورة أحكام، وقواعد، أو مبادئ شرعية تنظم حياتهم، وتساعد المتعلم على أن يجد إجابة شافية لكثير مما يطرحه حسب استطلاعه من الأسئلة، وهذا يحقق مطلباً نفسياً مهماً للمتعلم، فتبعده عن القلق والشك الذي قد يهدم حياته، كما تساعد على تحديد دور المتعلم الاجتماعي في الحياة بجميع مجالاتها، مما يحقق مطلباً اجتماعياً مهماً للفرد، وتساعد المفاهيم الشرعية في تبسيط المعارف الدينية، وتوفر أساساً لاختيار الخبرات التعليمية، وتنميتها في مجال تخطيط مناهج التربية الدينية وتطويرها.

العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم

ثمة عديد من العوامل المؤثر في اكتساب المفاهيم، حيث ترى سحر نسيم وسمير أبو العيون أن معظم صعوبات تكوين واكتساب المفاهيم ناجم عن عدة عوامل خارجية بالنسبة للمتعلم، ومنها: المناهج الدراسية غير الملائمة؛ وطرق تدريس المفاهيم (٢٠١٤م، ص٢٤)، فالمنهج المدرسي من خلال مكوناته الستة وهي: الأهداف؛ والمحتوى؛ وطرق التدريس؛ والأنشطة التعليمية؛ والوسائل وتقنيات التعليم؛ والتقويم؛ يعد من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم.

فأما أهداف المنهج فيشير (الطيطي، ٢٠١٠م، ص٤٢) إلى أنها يجب أن "تؤكد في صياغتها على الاهتمام بالمفاهيم؛ وطرق اكتسابها لدى المتعلمين"، فتصاغ بوضوح ودقة متضمنة الاهتمام بجميع مكونات المفهوم، ومؤكدة على تنمية مهارات التفكير اللازمة لاكتساب المفاهيم، وأما المحتوى فينبغي أن يتضمن عدداً من المفاهيم العلمية الرئيسة حيث تعد هذه المفاهيم أساساً لاختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها في مجال

تخطيط المناهج (صالح، ٢٠٠٩، ص٦٦)، وتشير إقبال عبد الصاحب وأشواق جاسم أن "نوع المفهوم" من العوامل المؤثرة اكتساب المفاهيم حيث تتباين المفاهيم في درجة صعوبتها فكلما كانت المفاهيم معقدة وصعبة في دلالتها كلما زادت صعوبة تعلمها وبالعكس بالنسبة للمفاهيم البسيطة (٢٠١٢م، ص٥٦)، ولذا ينبغي عند اختيار المحتوى وتنظيمه العناية بتحديد المفاهيم المستهدفة، والتفريق بين الرئيسية والفرعية منها، وتحديد الخصائص المميزة لكل مفهوم والخصائص غير المميزة له، مع تقديم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم وترتيب عرضها بما يتناسب مع المستوى العقلي للمتعلمين، وأما طرق التدريس فيؤكد الضبع وغبيش أن من العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم نوع الأمثلة المستخدمة في تعلم المفهوم، وطريقة عرض الأمثلة، وسهولة التمييز بين الأمثلة الموجبة والسالبة، وطبيعة ونوع المفهوم، وعدد الخصائص المنتمية وغير المنتمية للمفهوم، والتلفظ، والتغذية الراجعة، واستراتيجيات اكتساب المفهوم (٢٠١١م، ص٣٣)، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات ومنها ما تضمنه جزء الدراسات السابقة من الدراسة الحالية فاعلية استخدام بعض طرق التدريس والنماذج التدريسية الخاصة التي ينبغي أن توظف في تدريس المفاهيم، وفي مجال الأنشطة التعليمية يشير العدل إلى أن تكوين المفاهيم يتطلب تدريب المتعلمين على الاستخدام الوظيفي لها في التصنيف والتمييز والتفسير (٢٠١٠م، ص٤٢٧)، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية، وأما الوسائل وتقنيات التعليم فيشير سلامة إلى أنها من أن العوامل المؤثرة في اكتساب المفهوم (٢٠١٣م، ص١٨٦)، فهي تعين المتعلمين على تكوين المفاهيم واكتسابها، وأخيراً فإن للتقويم أثره البارز في اكتساب المفاهيم باختيار الأنسب من أساليب التقويم وأدواته؛ للتحقق من اكتساب المتعلمين للمفاهيم المستهدفة، وتمييز خصائصها وتصنيف أمثلتها، كما يشير (الطيطي، ٢٠١٠م، ص٦٤) إلى أن استخدام الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية له على جانب كبير من الأهمية كأداة في تعليم المفاهيم؛ واختبار تعلمها.

الدراسات السابقة

وتمثلت في ثلاثة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت قياس درجة اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية.

دراسة (المطيري، ٢٠١١م) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم الفقهية المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، والوقوف على مدى استيعابهم لها، وتعرف فاعلية استراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم الفقهية لديهم، وتوصلت إلى أن مستوى فهم التلاميذ للمفاهيم الفقهية أقل من المتوسط، ووجود فاعلية للاستراتيجية القائمة على خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم الفقهية، ودراسة (المطرودي، ١٤٢٩هـ) التي كشفت نتائجها أن اكتساب التلاميذ للمفاهيم الفقهية يعتبر أعلى من المقبول تربوياً بأقل من نقطة واحدة، وذلك في

دراسته التي هدفت إلى معرفة مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الفقهية المضمّنة في مقرر الفقه، ودراسة (البلوي، ١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم الفقهية المقررة والمضمّنة في مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط (بنات)، والكشف عن مدى اكتساب الطالبات لتلك المفاهيم، وكشفت نتائجها أن متوسط اكتساب الطالبات للمفاهيم الفقهية دون المستوى المقبول تربوياً، ودراسة (طحاينة، ٢٠٠١م) التي هدفت إلى تحديد درجة اكتساب طلبة الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) من المرحلة الأساسية للمفاهيم الواردة في مادة الفقه، وتحديد دلالة الفروق بين مستوى اكتساب الطلبة الفعلي لمفاهيم الفقه الإسلامي، مقارنة بمستوى الاكتساب المقبول تربوياً، وقد كشفت نتائجها عن مستوى دون المقبول تربوياً لاكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي لمفاهيم الفقه الإسلامي، ودراسة (الجهيمي، ١٤٢١هـ) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم الفقهية الواردة في كتاب الفقه المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الشرعي، والتعرف على مدى اكتساب الطلاب لهذه المفاهيم، وقد كشفت نتائجها أن اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية منخفض ودون المستوى المقبول تربوياً.

ومن خلال هذا العرض للدراسات السابقة في المحور الأول يتضح أن جميع تلك الدراسات هدفت إلى الكشف عن مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية المقررة عليهم، وقد أظهرت نتائجها جميعاً وجود ضعف في اكتساب تلك المفاهيم، إلا أن دراسات (المطيري، ٢٠١١م؛ والبلوي، ١٤٢٧هـ؛ وطحاينة، ٢٠٠١م) بحثت في المرحلة المتوسطة، بينما بحثت دراسة (المطرودي، ١٤٢٩هـ) في المرحلة الابتدائية، في حين اتفقت هذه الدراسة الحالية مع دراسة (الجهيمي، ١٤٢١هـ) في استهداف المرحلة الثانوية، وقد اعتمدت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور على استخدام المنهج الوصفي المسحي وأداته اختبار تحصيلي للمفاهيم الفقهية، وهي تتفق مع الدراسة الحالية في المنهج البحثي وتختلف معها في الأداة، وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة.

المحور الثاني: دراسات تناولت عوامل ضعف اكتساب المفاهيم في مختلف المواد الدراسية

دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) وهدفت إلى تحديد عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الفيزياء، وتوصلت إلى أن أكثر العوامل تأثيراً هي العوامل المتعلقة بالمتعلم وأبرزها: أن الهدف الأساسي لمعظم المتعلمين هو النجاح في الاختبار فقط، ويليها المتعلقة بالكتاب المدرسي والمختبر والوسائل التعليمية وأبرزها: عدم وضوح الأهداف العامة لمقررات الفيزياء، ويليها العوامل المتعلقة بأساليب التقويم وأبرزها: تركيز أساليب التقويم على المستويات الدنيا فقط من المجال المعرفي، ودراسة (البرية، ١٩٩٨م) وهدفت إلى الكشف عن العوامل المؤدية إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية

لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الجغرافيا، وقد أسفرت نتائجها عن وجود عدة عوامل نالت أعلى درجات تأثير على سوء فهم المفاهيم الجغرافية أهمها: قلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس، وعدم القيام برحلات مدرسية لتعريف المتعلم بالظواهر الجغرافية، وقلة الزيارات الميدانية للظواهر الجغرافية.

ومن خلال العرض السابق للدراسات في المحور الثاني يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسات هذا المحور في استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأداته الاستبانة، إلا أن دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) استهدفت المفاهيم الفيزيائية في المرحلة الثانوية، بينما دراسة (البرية، ١٩٩٨م) استهدفت المفاهيم الجغرافية في المرحلة المتوسطة، وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد عوامل ضعف اكتساب المفاهيم، واختيار المنهج البحثي، وبناء أداة الدراسة.

المحور الثالث: دراسات تناولت استخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية لإكساب المفاهيم الفقهية

دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) وهدفت الكشف عن الأساليب التدريسية الشائع استخدامها لإكساب المفاهيم الفقهية، وتصميم برنامج تدريسي قائم على النظرية المعرفية، والكشف عن أثره في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب تدريس المفاهيم الفقهية تمارس (نادراً) من قبل معلمي العلوم الشرعية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (الزعبي، ٢٠١١م) التي هدفت إلى تعرف فاعلية التدريس باستراتيجية لعب الأدوار في اكتساب المفاهيم الفقهية وأداء العبادات المقررة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً في درجة اكتساب المفاهيم الفقهية والأداء لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية بين تنمية المفاهيم الفقهية باستخدام استراتيجية لعب الأدوار وبين أدائهم لبعض العبادات المقررة، ودراسة (الرملي، ٢٠١١م) التي هدفت إلى تعرف أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الحادي عشر، ودراسة (الرفاعي، ٢٠١١م) وهدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيتي التدريس فوق المعرفة والبنائي للتعلم في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعات في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية واختبار التفكير الاستقرائي لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، والتي درست باستخدام استراتيجية التدريس البنائية، ودراسة (الحبار، ٢٠٠٨م) وهدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة الوحدات في اكتساب المفاهيم

الفقهية لدى طلبة قسم التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية في جامعة الموصل، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة في هذا المحور يُلحظ أنها سعت جميعها لتطوير تدريس المفاهيم الفقهية باستخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة، واستخدمت جميعها المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وأظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائياً لصالح مجموعاتها التجريبية التي درست باستخدام النماذج والاستراتيجيات الحديثة لإكساب المفاهيم الفقهية، وقد أفادت الدراسة الحالية من دراسات هذا المحور في تحديد مشكلة الدراسة، وتعرف أهم عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية، وبناء أداة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والأهلية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وعددهم (٨٣١) معلماً وفقاً للإحصائية التي حصل عليها الباحث من إدارة التعليم بمدينة الرياض؛ كما في (الملحق رقم ١)، وقد تم اختيار عينة عشوائية منهم بلغ عدد أفرادها (٢٠٨) معلماً، تمثل نسبة (٢٥٪) من مجتمع الدراسة.

منهج البحث وأداته

استخدمت الدراسة المنهج (الوصفي المسحي)، وأداته (استبانة)؛ وذلك لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على عددٍ من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم حول مدى وضوح كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومدى أهميتها، وانتمائها للمحور المنبثقة عنه، وكذلك استطلاع آرائهم حول التعديل أو الحذف والإضافة التي يرون مناسبتها، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم أجرى الباحث بعض التعديلات على الاستبانة، وقد تلخصت تلك التعديلات في حذف وإضافة بعض العوامل، ودمج بعضها مع بعض، ونقل بعض العوامل من محور إلى محور، وإعادة صوغ بعض العوامل، ليصبح عدد العوامل في كل محور على النحو الآتي:

المحور الأول: العوامل الخاصة بالأهداف، وعددها (٧) عوامل.

المحور الثاني: العوامل الخاصة بالمحتوى، وعددها (١٣) عامل.

المحور الثالث: العوامل الخاصة بطرق التدريس، وعددها (١٠) عوامل.

المحور الرابع: العوامل الخاصة الأنشطة التعليمية، وعددها (٧) عوامل.

المحور الخامس: العوامل الخاصة بالوسائل وتقنيات التعليم، وعددها (٤) عوامل.

المحور السادس: العوامل الخاصة بالتقويم، وعددها (٦) عوامل.

التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

وذلك بحساب ما يلي:

أولاً: حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لكل عبارة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية له

م	معامل ارتباط بيرسون (Pearson)					
	أهداف تعلُّم المفاهيم	المحتوى التعليمي	طرق تدريس المفاهيم الفقهية	أنشطة تعليم المفاهيم	الوسائل وتقنيات التعليم	تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية
١	٠,٦٣٤**	٠,٤٥٤**	٠,٦٤١**	٠,٧٩٤**	٠,٨٨٥**	٠,٨٦٣**
٢	٠,٦٤٣**	٠,٧٢٠**	٠,٦٤٦**	٠,٧٧٣**	٠,٨٤٢**	٠,٨٣٢**
٣	٠,٦٥٠**	٠,٥٨٣**	٠,٦٨٩**	٠,٥٧٥**	٠,٨٤١**	٠,٧٩٣**
٤	٠,٦٦٩**	٠,٦٤٩**	٠,٦١٣**	٠,٧٤٩**	٠,٨٣٥**	٠,٨٣٥**
٥	٠,٧٥٧**	٠,٧٢٠**	٠,٧٠٣**	٠,٨١٦**		٠,٨٨٥**
٦	٠,٦٣٧**	٠,٧٥٩**	٠,٦١١**	٠,٧٢١**		٠,٧٧٨**
٧	٠,٦١١**	٠,٦٧٥**	٠,٧٦٤**	٠,٧٤١**		
٨		٠,٧٩٨**	٠,٦٥٧**			
٩		٠,٧٤٣**	٠,٤٩٣**			
١٠		٠,٦٧١**	٠,٥٦٣**			
١١		٠,٧١٩**				
١٢		٠,٦١٤**				
١٣		٠,٥١٥**				

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثانياً: حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس العلاقة بين محاور الأداة، بالدرجة الكلية للأداة:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لكل محور من محاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة

م	المحور	معامل الارتباط بيرسون (Pearson)
١	أهداف تعلُّم المفاهيم	٠,٧٣٨**
٢	المحتوى التعليمي	٠,٧٥٢**
٣	طرق تدريس المفاهيم الفقهية	٠,٨٨٩**
٤	أنشطة تعليم المفاهيم	٠,٨٤٣**
٥	الوسائل وتقنيات التعليم	٠,٨٢٣**
٦	تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية	٠,٨٦٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات ارتباط محاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية للأداة، مما يجعل الأداة صادقة وتقيس الجوانب التي وضعت لقياسها.

قياس ثبات الاستبانة:

وذلك بحساب قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ (Alpha–Cronbach) لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach)
أهداف تعلُّم المفاهيم	٠,٧٧٩
المحتوى التعليمي	٠,٨٩٠
طرق تدريس المفاهيم الفقهية	٠,٩٣٤
أنشطة تعليم المفاهيم	٠,٨٥٩
الوسائل وتقنيات التعليم	٠,٨٧٢
تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية	٠,٩١٠
الثبات الكلي	٠,٩٥٥

ويتضح من الجدول رقم (٣) ارتفاع معامل ثبات محاور الاستبانة حيث تراوحت القيم لمعامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) ما بين (٠,٧٧٩) إلى (٩,٣٤)، مما يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات في جميع محاورها، مما يطمئن إلى ثبات استجابات أفراد عينة الدراسة.

التصميم النهائي للاستبانة

بعد التصميم الأولي للاستبانة، وقياس صدقها وثباتها، تم إخراجها في صورتها النهائية، وقد تضمنت ما يأتي:

١. خطاب من الباحث موجه لأفراد العينة؛ للتعريف بعنوان الدراسة، وأهدافها، وتوضيح التعريف الإجرائي للمفهوم الفقهي في هذه الدراسة، وحثهم على الإجابة عن فقرات الاستبانة، وشكرهم على حسن تعاونهم مع الباحث.

٢. عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية مقسمة في ستة محاور.

وقد طلب الباحث من أفراد العينة الإجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة بوضع علامة (✓) أمام العبارة حسب رأيه في درجة تأثير العامل في ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية وفقاً لمقياس خماسي على النحو الآتي

م	العوامل	درجة التأثير				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	_____					

تطبيق الاستبانة

بعد الانتهاء من التصميم النهائي للاستبانة، تم تحويلها إلى استبانة إلكترونية، وإرسال الرابط الإلكتروني إلى عينة الدراسة.

تفريغ البيانات وتحليلها

بعد استقبال استجابات عينة الدراسة، تمت مراجعتها للتأكد من استكمال الإجابة عن الاستبانة، ومن ثم نقل بياناتها للبرنامج الحاسوبي الإحصائي (SPSS) لاستخراج النتائج.

حساب درجة تأثير العوامل

ولتفسير نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات تم تحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، وذلك من خلال إعطاء وزن للبدائل، على النحو الآتي:

عالية جداً=٥، عالية=٤، متوسطة=٣، ضعيفة=٢، ضعيفة جداً=١

وتم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

وقد كانت نتائج التصنيف على النحو الآتي:

جدول رقم (٤) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

درجة التأثير	مدى المتوسطات الحسابية
عالية جداً	أكبر من ٤,٢٠ – ٥,٠٠
عالية	أكبر من ٣,٤٠ – ٤,٢٠
متوسطة	أكبر من ٢,٦٠ – ٣,٤٠
ضعيفة	أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠
ضعيفة جداً	أكبر من ١,٠٠ – ١,٨٠

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية

١. حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ومحاورها.

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة اتجاهات استجابات العينة عن كل فقرات الاستبانة المتصلة بالمحاور.

٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب الاتساق الداخلي لعبارات ومحاور الاستبانة.

٤. معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) للتحقق من ثبات الاستبانة.

عرض نتائج الدراسة، وتحليل البيانات وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول

ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بأهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة الخاصة بمحور أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٥) التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب استجابات أفراد العينة الخاصة بمحور أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية

م	العبارة		درجة التأثير					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	ضعف التركيز على المفاهيم الفقهية في الأهداف العامة لتدريس الفقه	ك	٨٨	٧٤	٣٨	٦	٢	٤,١٥	٠,٨٨٨	٣
		%	٤٢,٣	٣٥,٦	١٨,٣	٢,٩	١			
٢	ضعف دقة الأهداف العامة	ك	٦٨	٧٠	٤٨	٢٠	٢	٣,٨٨	١,٠٠٩	٥

م			درجة التأثير					المتوسط	الانحراف	الترتيب
	لتعليم المفاهيم الفقهية	%	٣٢,٧	٣٣,٧	٢٣,١	٩,٦	١			
٣	أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية تركز على المستويات المعرفية الدنيا دون العليا	ك	٦٤	٧٤	٤٨	١٨	٤	٣,٨٥	١,٠١	٧
		%	٣٠,٨	٣٥,٦	٢٣,١	٨,٧	١,٩			
٤	ضعف الاهتمام بأمثلة المفهوم الفقهي في أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية	ك	٩٤	٧٤	٣٠	٨	٢	٤,٢٠	٠,٨٩٤	١
		%	٤٥,٢	٣٥,٦	١٤,٤	٣,٨	١			
٥	ضعف الاهتمام بخصائص المفهوم الفقهي في أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية	ك	٦٠	٧٢	٦٤	١٢	٠	٣,٨٧	٠,٩٠٢	٦
		%	٢٨,٨	٣٤,٦	٣٠,٥	٥,٨	٠			
٦	ضعف التمييز بين المفاهيم الرئيسة والفرعية في أهدف تعليم المفاهيم الفقهية	ك	٦٦	٨٤	٤٢	١٠	٦	٣,٩٣	٠,٩٨٦	٤
		%	٣١,٧	٤٠,٤	٢٠,٢	٤,٨	٢,٩			
٧	ضعف الاهتمام بصياغة الأهداف التدريسية الخاصة بتعليم المفاهيم الفقهية	ك	٩٤	٦٢	٤٦	٦	٠	٤,١٧	٠,٨٧٣	٢
		%	٤٥,٢	٢٩,٨	٢٢,١	٢,٩	٠			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٠١، الانحراف المعياري العام =٠,٦١٦										

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

جاء العامل رقم (٤)"**ضعف الاهتمام بأمثلة المفهوم الفقهي في أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الأول بين عوامل هذا المحور، حيث بلغ قيمة متوسطة الحسابي (٤,٢٠)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، مع ما لضرب الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية له من أهمية في تشكيل البنية المعرفية للمتعلم وبالتالي تمكنه من اكتساب المفهوم الفقهي، وتؤيد هذه النتيجة ما توصلت له دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) أنه من (النادر) أن "يحدد المعلم أمثلة كافية تساعد الطلاب على عمليات الاستقراء والاستنتاج للمفهوم الفقهي".

وجاء العامل رقم (٧)"**ضعف الاهتمام بصياغة الأهداف التدريسية الخاصة بتعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثاني بين عوامل هذا المحور، حيث بلغ متوسطة الحسابي (٤,١٧)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتعد الأهداف التدريسية موجهة لعملية التدريس الصفي، حيث ينعكس ضعف صياغة الأهداف الخاصة بالمفاهيم الفقهية على اكتسابها، وقد كشفت نتائج دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) أن صياغة الأهداف التعليمية الخاصة التي تصف أداء المتعلم بعد تعلمه المفهوم الفقهي يمارس (أحياناً) من قبل المعلم.

وجاء العامل رقم (١)"**ضعف التركيز على المفاهيم الفقهية في الأهداف العامة لتدريس الفقه**" في الترتيب الثالث بين عوامل هذا المحور، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٤,١٥)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية في ضعف اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف اهتمام القائمين على إعداد الأهداف العامة لتدريس الفقه بالمفاهيم الفقهية، وبالتالي قد ينسحب هذا الضعف في الأهداف على عناصر المنهج الأخرى ذات العلاقة بالمفاهيم الفقهية.

وجاء العامل رقم (٦)"**ضعف التمييز بين المفاهيم الرئيسة والفرعية في أهدف تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الرابع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٩٣)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتُعد المفاهيم الرئيسة مفاتيح مهمَّة لاكتساب المتعلم المفاهيم المتفرعة عنها، ولذا فإن ضعف التمييز بين المفاهيم الرئيسة والفرعية يشتت جهد المعلم والمتعلم في أولويات تعليم وتعلم المفاهيم الفقهية.

وجاء العامل رقم (٢)"**ضعف دقة الأهداف العامة لتعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الخامس بين عوامل هذا المحور؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٨٨)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، حيث إن عمومية أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية يضعف الاهتمام بتلك المفاهيم، وبالتالي يضعف اكتساب المتعلمين لها.

وجاء العامل رقم (٥)"**ضعف الاهتمام بخصائص المفهوم الفقهي في أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب السادس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٨٧)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، حيث إن إبراز خصائص المفهوم الفقهي ذو أثر كبير في اكتساب الطلاب له، وقد أكدت على ذلك دراسة (الزعبي، ٢٠١١م) التي أوصت بضرورة إظهار السمات المحددة لمفاهيم الفقه أثناء تدريسها لتتضح صورتها في أذهان الطلاب.

وجاء العامل رقم (٣)"**أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية تركز على المستويات المعرفية الدنيا دون العليا**" في الترتيب السابع والأخير بين عوامل هذا المحور، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٨٥)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى النظرة السطحية للمفهوم الفقهي التي تختصره في التعريف اللفظي، دون النظر إلى خصائصه المميزة وغير المميزة له، وأمثلته المنتمية وغير المنتمية له، وصورته الذهنية.

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن استجابات أفراد العينة حول عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية الخاصة بمحور أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية، حصلت على متوسطات حسابية تراوحت قيمها ما بين (٣,٨٥) إلى (٤,٢٠)؛ مما يعني أن جميع عوامل هذا المحور مؤثرة في ضعف اكتساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم الفقهية بدرجة عالية، كما يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ

قيمته (٤,٠١) أن درجة تأثير عوامل هذا المحور عالية؛ مما قد ينسحب أثره السلبي على عناصر المنهج الأخرى ذات العلاقة بالمفاهيم الفقهية.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني

ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بمحتوى مناهج الفقه؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة الخاصة بمحور محتوى مناهج الفقه، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٦) التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب استجابات أفراد العينة الخاصة بمحور محتوى مناهج الفقه

م	العبارة		درجة التأثير					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	كثافة المحتوى التعليمي الفقهي مما يضعف الاهتمام بالمفاهيم الفقهية	ك	٥٦	٦٤	٤٤	٢٠	٢٤	٣,٥٢	١,٢٩	١٣
		%	٢٦,٩	٣٠,٨	٢١,٢	٩,٦	١١,٥			
٢	ضعف ارتباط المحتوى التعليمي بأهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية	ك	٦٦	٧٢	٤٦	١٨	٦	٣,٨٤	١,٠٦	٨
		%	٣١,٧	٣٤,٦	٢٢,١	٨,٧	٢,٩			
٣	قلة الحيز الذي تأخذه المفاهيم الفقهية في المحتوى التعليمي	ك	٧٨	٦٢	٤٢	١٦	١٠	٣,٨٨	١,١٤	٦
		%	٣٧,٥	٢٩,٨	٢٠,٢	٧,٧	٤,٨			
٤	صعوبة بعض المفاهيم الفقهية المقررة على الطلاب	ك	٦٦	٥٦	٤٨	٣٢	٦	٣,٦٩	١,١٥	١١
		%	٣١,٧	٢٦,٩	٢٣,١	١٥,٤	٢,٩			
٥	يغلب الاهتمام بالتوجيهات والأحكام الفقهية دون المفاهيم	ك	٧٦	٧٤	٤٠	١٤	٤	٣,٩٨	١,٠٠٢	٤
		%	٣٦,٥	٣٥,٦	١٩,٢	٦,٧	١,٩			
٦	تعريفات المفاهيم الفقهية منقولة من أمهات كتب الفقه دون تبسيط	ك	٨٠	٦٤	٣٦	١٦	١٢	٣,٨٨	١,١٧	٧
		%	٣٨,٥	٣٠,٨	١٧,٣	٧,٧	٥,٨			
٧	تعريف المفهوم الفقهي يختلف من مادة دراسية لأخرى	ك	٧٢	٤٠	٥٦	٢٦	١٤	٣,٦٩	١,٢٦	١٢
		%	٣٤,٦	١٩,٢	٢٦,٩	١٢,٥	٦,٧			
٨	قلة توافر الأمثلة على المفهوم الفقهي في المحتوى	ك	٨٤	٦٦	٤٠	١٦	٢	٤,٠٣	٠,٩٩٧	٣
		%	٤٠,٤	٣١,٧	١٩,٢	٧,٧	١			
٩	ضعف ارتباط أمثلة المفهوم الفقهي بواقع الطلاب	ك	١٢٢	٤٨	٢٤	٦	٨	٤,٣٠	١,٠٣	١
		%	٥٨,٧	٢٣,١	١١,٥	٢,٩	٣,٨			

م			درجة التأثير					المتوسط	الانحراف	الترتيب
١٠	ضعف الاهتمام بإبراز خصائص المفهوم الفقهي في المحتوى	ك	٧٤	٧٦	٣٨	١٦	٤	٣,٩٦	١,٠١	٥
		%	٣٥,٦	٣٦,٥	١٨,٣	٧,٧	١,٩			
١١	ضعف تمييز المحتوى بين المفاهيم الفقهية الرئيسة والمفاهيم الفقهية الفرعية	ك	٥٢	٧٢	٦٢	١٦	٦	٣,٧١	١,٠١	١٠
		%	٢٥	٣٤,٦	٢٩,٨	٧,٧	٢,٩			
١٢	قلة توافر الصور والرسوم التوضيحية المعينة على اكتساب المفهوم الفقهي	ك	٨٢	٤٨	٤٤	٢٢	١٢	٣,٨٠	١,٢٣	٩
		%	٣٩,٤	٢٣,١	٢١,٢	١٠,٦	٥,٨			
١٣	ضعف التشويق والإثارة في عرض المفاهيم الفقهية في المحتوى التعليمي	ك	١٠٤	٥٨	٣٦	٤	٦	٤,٢٠	٠,٩٨٧	٢
		%	٥٠	٢٧,٩	١٧,٣	١,٩	٢,٩			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٧، الانحراف المعياري العام =٠,٧٢٨										

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

جاء العامل رقم (٩)"**ضعف ارتباط أمثلة المفهوم الفقهي بواقع الطلاب**" في الترتيب الأول بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٣٠)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية جداً في ضعف اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية؛ إذ أن ارتباط الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية له بواقع الطلاب يجعل المفهوم أكثر وضوحاً، ويزيل ما قد يعتريه من لبسٍ أو سوء فهمٍ، مما يُسهم في اكتساب الطلاب له.

وجاء العامل رقم (١٣)"**ضعف التشويق والإثارة في عرض المفاهيم الفقهية في المحتوى التعليمي**" في الترتيب الثاني بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٢٠)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (البرية، ١٩٩٨م) أن "عدم عرض المفاهيم الجغرافية الرئيسة في كتب الجغرافية بأسلوب واضح ولافت للانتباه" من العوامل ذات الأثر (الكبيرٌ جداً) في سوء فهم تلك المفاهيم، كما تتفق أيضاً مع ما أظهرته نتائج دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن "عدم عرض المفاهيم الفيزيائية بطريقة شائقة" من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

وجاء العامل رقم (٨)"**قلة توافر الأمثلة على المفهوم الفقهي في المحتوى**" في الترتيب الثالث بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٠٣)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة (البرية، ١٩٩٨م) أن "خلو كتب الجغرافية من أمثلة توضيحية على المفاهيم الجغرافية" من العوامل ذات الأثر (الكبير جداً) في سوء فهم تلك المفاهيم.

وجاء العامل رقم (٥)"**يغلب الاهتمام بالتوجيهات والأحكام الفقهية دون المفاهيم**" في الترتيب الرابع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٩٨)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف التركيز على المفاهيم الفقهية في الأهداف العامة لتدريس الفقه، التي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية.

وجاء العامل رقم (١٠)"**ضعف الاهتمام بإبراز خصائص المفهوم الفقهي في المحتوى**" في الترتيب الخامس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٩٦)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى أن المحتوى الخاص بالمفهوم الفقهي يعتمد على عرض التعريف فقط، وهو الجانب اللفظي للمفهوم، دون إبراز الخصائص المميزة للمفهوم التي تسهم في تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم عن المفهوم الفقهي.

وجاء العامل رقم (٣)"**قلة الحيز الذي تأخذه المفاهيم الفقهية في المحتوى التعليمي**" في الترتيب السادس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٨٨)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، ويشير ذلك إلى أن المفاهيم الفقهية لا تشكل إلا جزءاً يسيراً من المحتوى التعليمي، ولربما يعزى ذلك إلى ضعف إدراك القائمين على اختيار وتنظيم المحتوى الفقهي بأهمية المفاهيم الفقهية، ودورها في تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم.

وجاء العامل رقم (٦)"**تعريفات المفاهيم الفقهية منقولة من أمهات كتب الفقه دون تبسيط**" في الترتيب السابع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٨٨)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، ولربما يعزى ذلك إلى وجود فجوة بين المصطلحات التي كتبت بها المفاهيم الفقهية في أمهات كتب الفقه والتي قد يكون البعض منها غير دارج الاستخدام في هذا الوقت، وبين المصطلحات المستخدمة لدى طلاب اليوم، ويشير مدكور (١٩٩٩م، ص٢٣٨-٢٣٩) ضمن معايير تخطيط مناهج الفقه في مراحل التعليم المختلفة إلى "عدم استخدام المصطلحات والمسميات القديمة التي لم تعد تدل على المسمى في زماننا، وذلك لأن التعريف مفهوم تجريدي يدل على خصائص المعرَّف، ويمنع خصائص غيره من الدخول فيه".

وجاء العامل رقم (٢)"**ضعف ارتباط المحتوى التعليمي بأهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثامن بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٨٤)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف دقة الأهداف والتي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية، مما يضعف دلالتها على المحتوى المناسب لتحقيقها وبالتالي يضعف ارتباط المحتوى بالأهداف.

وجاء العامل رقم (١٢)"**قلة توافر الصور والرسوم التوضيحية المعينة على اكتساب المفهوم الفقهي**" في الترتيب التاسع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٨٠)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره

عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (البرية، ١٩٩٨م) أن "افتقار الكتب الجغرافية إلى وسائل توضيحية" من العوامل ذات الأثر (الكبير جداً) في سوء فهم المفاهيم.

وجاء العامل رقم (١١)"**ضعف تمييز المحتوى بين المفاهيم الفقهية الرئيسة والمفاهيم الفقهية الفرعية**" في الترتيب العاشر بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٧١)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف التمييز بين المفاهيم الفقهية الرئيسة والفرعية في أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية، مما انعكس على ضعف تمييزها في المحتوى.

وجاء العامل رقم (٤)"**صعوبة بعض المفاهيم الفقهية المقررة على الطلاب**" في الترتيب الحادي عشر بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٦٩)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، ولربما يرجع ذلك إلى ضعف الاهتمام بخصائص نمو المتعلمين عند بناء المحتوى وتنظيمه، فيقدم لهم من المفاهيم ما يفوق مستواهم فيصعب عليهم اكتسابها.

وجاء العامل رقم (٧)"**تعريف المفهوم الفقهي يختلف من مادة دراسية لأخرى**" في الترتيب الثاني عشر بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٦٩)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (البرية، ١٩٩٨م) أن من (أقل) العوامل تأثيراً في سوء فهم المفاهيم الجغرافية" اختلاف تعريف المفهوم الجغرافي الواحد في المراجع الجغرافية المختلفة".

وجاء العامل رقم (١)"**كثافة المحتوى التعليمي الفقهي مما يضعف الاهتمام بالمفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثالث عشر والأخير بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٥٢)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية.

كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن استجابات أفراد العينة حول عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية الخاصة بمحور محتوى مناهج الفقه ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) حصلت على متوسطات حسابية تراوحت قيمها ما بين (٣,٥٢) إلى (٤,٢٠)؛ مما يعني أنها مؤثرة بدرجة عالية، وأن استجابات أفراد العينة حول العامل رقم (٩) نال أعلى تقدير حيث حصل على متوسط حسابي بلغت قيمته (٤,٣٠) وهو أعلى قيمة في المتوسطات الحسابية لهذا المحور، مما يعني أنه العامل الوحيد المؤثر بدرجة عالية جداً، كما يتضح من المتوسط الحسابي العام للمحور والبالغ (٣,٨٧) أن درجة تأثير عوامل هذا المحور عالية.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث

ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بطرق تدريس المفاهيم الفقهية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة الخاصة بمحور طرق تدريس المفاهيم الفقهية، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٧) التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب استجابات أفراد العينة الخاصة بمحور طرق تدريس المفاهيم الفقهية

م	العبارة		درجة التأثير					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	اعتماد طرق التدريس السائدة في تدريس المفاهيم الفقهية على الإلقاء والتلقين	ك	١٢٤	٤٢	٣٠	١٠	٢	٤,٣٣	٠,٩٥٧	٢
		%	٥٩,٦	٢٠,٢	١٤,٤	٤,٨	١			
٢	ضعف توظيف نماذج تعليم المفاهيم في تدريس المفاهيم الفقهية	ك	٨٨	٦٦	٤٢	٨	٤	٤,٠٩	٠,٩٧٤	٥
		%	٤٢,٣	٣١,٧	٢٠,٢	٣,٨	١,٩			
٣	ندرة استخدام طرق تدريس تعتمد على نشاط الطلاب في تعليم المفاهيم الفقهية	ك	١١٨	٥٢	٣٢	٢	٤	٤,٣٤	٠,٩٠٧	١
		%	٥٦,٧	٢٥	١٥,٤	١	١,٩			
٤	تعليم المفاهيم الفقهية الجديدة لا يبنى على خبرات الطلاب السابقة	ك	٧٢	٧٨	٤٠	١٠	٨	٣,٩٤	١,٠٣	٨
		%	٣٤,٦	٣٧,٥	١٩,٢	٤,٨	٣,٨			
٥	ندرة استخدام الأمثلة على المفهوم الفقهي في تدريس المفاهيم الفقهية	ك	٨٢	٨٠	٣٨	٤	٤	٤,١٢	٠,٩٠٤	٤
		%	٣٩,٤	٣٨,٥	١٨,٣	١,٩	١,٩			
٦	ضعف مراعاة التدرج في عرض أمثلة المفهوم الفقهي من السهل إلى الصعب	ك	٧٤	٤٨	٦٤	١٤	٨	٣,٨٠	١,١١	١٠
		%	٣٥,٦	٢٣,١	٣٠,٨	٦,٧	٣,٨			
٧	ضعف ربط تدريس المفهوم الفقهي الجديد بالمفاهيم الفقهية السابقة له	ك	٩٠	٥٢	٥٦	٨	٢	٤,٠٦	٠,٩٧١	٦
		%	٤٣,٣	٢٥	٢٦,٩	٣,٨	١			
٨	ضعف ربط تدريس المفهوم الفقهي الجديد بالمفاهيم الفقهية المماثلة له	ك	٦٦	٦٠	٦٢	١٨	٢	٣,٨٢	١,٠١	٩
		%	٣١,٧	٢٨,٨	٢٩,٨	٨,٧	١			
٩	ندرة استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الفقهية	ك	٨٨	٥٤	٤٤	١٦	٦	٣,٩٧	١,٠٩	٧
		%	٤٢,٣	٢٦	٢١,٢	٧,٧	٢,٩			

م			درجة التأثير					المتوسط	الانحرا	الترتيب
١٠	ضعف التعزيز للطلاب إثر استجاباتهم الصحيحة أثناء تدريس المفهوم الفقهي	ك	٩٦	٦٤	٤٠	٨	٠	٤,١٩	٠,٨٨٠	٣
		%	٤٦,٢	٣٠,٨	١٩,٢	٣,٨	٠			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٠٦، الانحراف المعياري العام =٠,٦٢٦										

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

جاء العامل رقم (٣)"**ندرة استخدام طرق تدريس تعتمد على نشاط الطلاب في تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الأول بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٣٤)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية جداً، مما يجعل المتعلم يلجأ إلى تلقي المفاهيم وحفظها فقط، وهو ما أكدته دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) التي أظهرت نتائجها أن من العوامل (المرتفعة) الأهمية في ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية" تركيز المتعلمين على الحفظ دون الفهم".

وجاء العامل رقم (١)"**اعتماد طرق التدريس السائدة في تدريس المفاهيم الفقهية على الإلقاء والتلقين**" في الترتيب الثاني بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٣٣)؛ مما يدل على أن درجة التأثير عالية جداً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) التي كشفت نتائجها أن من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية أن "معظم المعلمين يستخدمون طرق التدريس التي تركز على الشرح والتلقين وحفظ المفاهيم".

وجاء العامل رقم (١٠)"**ضعف التعزيز للطلاب إثر استجاباتهم الصحيحة أثناء تدريس المفهوم الفقهي**" في الترتيب الثالث بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,١٩)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) أن التعزيز المناسب لاستجابات الطلاب يُمارس بدرجة (أحياناً) من قبل المعلم.

وجاء العامل رقم (٥)"**ندرة استخدام الأمثلة على المفهوم الفقهي في تدريس المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الرابع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,١٢)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد كشفت نتائج دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) أنه من (النادر) أن "يعرض المعلم أمثلة منتمية للمفهوم الفقهي"، مع ما لاستخدام الأمثلة المنتمية للمفهوم الفقهي وغير المنتمية له من دور كبير في تكوين البنية المعرفية عن المفهوم الفقهي لدى المتعلم، حيث تربط الأمثلة بين الجانب النظري للمفهوم الفقهي والجانب التطبيقي له.

وجاء العامل رقم (٢)"**ضعف توظيف نماذج تعليم المفاهيم في تدريس المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الخامس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٠٩)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف معرفة المعلمين بهذه النماذج، أو قلة درايتهم بآلية استخدامها، أو ضعف قناعتهم بأهميتها، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) من أن المعلم (نادراً) ما يخطط لاستخدام أحد النماذج التدريسية لتعليم المفاهيم.

وجاء العامل رقم (٧)"**ضعف ربط تدريس المفهوم الفقهي الجديد بالمفاهيم الفقهية السابقة له**" في الترتيب السادس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٠٦)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك لعدم وجود منظومة مدى وتتابع خاصة بتدريس المفاهيم الفقهية، ولذا يتم تدريس كل مفهوم فقهي مستقلاً عن المفاهيم الأخرى السابقة له.

وجاء العامل رقم (٩) "**ندرة استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الفقهية**" في الترتيب السابع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٩٧)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف قدرة المعلم على توظيف خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الفقهية، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الفقهية مثل دراسات (الجهيمي، ١٤٢٧هـ؛ والجلاد والشملتي، ١٤٢٨هـ؛ والمطيري، ٢٠١١م).

وجاء العامل رقم (٤)"**تعليم المفاهيم الفقهية الجديدة لا يبنى على خبرات الطلاب السابقة**" في الترتيب الثامن بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٩٤)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، ولربما يعزى ذلك إلى ضعف اهتمام المعلم باكتشاف الخبرات السابقة لدى الطلاب ومن ثم البناء عليها في تدريس المفاهيم الفقهية الجديدة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن "إغفال المعلم الخبرات السابقة لدى المتعلمين أثناء تدريس المفاهيم الفيزيائية" من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية.

وجاء العامل رقم (٨)"**ضعف ربط تدريس المفهوم الفقهي الجديد بالمفاهيم الفقهية المماثلة له**" في الترتيب التاسع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٨٢)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الضعف في ممارسات تدريس المفاهيم الفقهية لدى معلمي العلوم الشرعية، حيث كشفت دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) أنه من (النادر) أن "يساعد المعلم الطلاب على ربط المفهوم الفقهي الجديد بمفاهيم فقهية أخرى".

وجاء العامل رقم (٦)"**ضعف مراعاة التدرج في عرض أمثلة المفهوم الفقهي من السهل إلى الصعب**" في الترتيب العاشر والأخير بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٨٠)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) أنه من (النادر) أن "يبدأ المعلم بتقديم الأمثلة البسيطة ثم يتدرج بأمثلة أكثر صعوبة".

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن استجابات أفراد العينة حول العاملين رقم (١، ٣) قد نالا أعلى تقدير حيث حصلا على متوسط حسابي تراوحت قيمته بين (٤,٣٣) إلى (٤,٣٤) وهما أعلى قيمتين في المتوسطات الحسابية لهذا المحور، مما يعني أنهما مؤثران بدرجة عالية جداً، كما أظهرت استجابات أفراد العينة حول العوامل ذات الأرقام (٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) أنها حصلت على متوسطات حسابية تراوحت قيمها ما بين (٣,٨٠) إلى (٤,١٩)؛ مما يعني أنها مؤثرة بدرجة عالية، كما يتضح من المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والبالغة قيمته (٤,٠٦) أن درجة تأثير هذا المحور عالية، وهذه النتيجة تتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصيل المفاهيم "عدم إلمام المعلم بالطرق المناسبة لتدريس المفاهيم المختلفة"، كما كشفت أيضاً دراسة (البرية، ١٩٩٨م) أن من العوامل التي نالت (أعلى درجة تأثير) على سوء فهم المفاهيم الجغرافية "عدم عقد ندوات لتطوير مهارات المعلم في أساليب تدريس المفاهيم وطرق تعلمها"، وقد يعزى ذلك إلى ضعف برامج إعداد وتطوير الأداء المهني للمعلمين فيما يتعلق بطرق تدريس المفاهيم.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع

ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بالوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة الخاصة بمحور الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٨) التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب استجابات أفراد العينة الخاصة بمحور الوسائل وتقنيات التعليم

م	العبارة		درجة التأثير					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	ندرة استخدام الوسائل وتقنيات التعليم في تعليم المفاهيم الفقهية	ك	١١٢	٥٠	٣٤	١٠	٢	٤,٢٥	٠,٩٦١	١
		%	٥٣,٨	٢٤	١٦,٣	٤,٨	١			
٢	ضعف التنوع في الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة في تعليم المفاهيم الفقهية	ك	٨٦	٦٠	٤٦	١٤	٢	٤,٠٣	٠,٩٩٧	٤
		%	٤١,٣	٢٨,٨	٢٢,١	٦,٧	١			
٣	ضعف قدرة المعلم على اختيار الوسائل وتقنيات التعليم المناسبة لتعليم المفاهيم الفقهية	ك	٨٨	٦٢	٤٤	١٤	٠	٤,٠٨	٠,٩٥٠	٣
		%	٤٢,٣	٢٩,٨	٢١,٢	٦,٧	٠			
٤	قلة توافر وسائل وتقنيات تعليمية يمكن استخدامها في تعليم المفاهيم الفقهية	ك	١١٠	٥٠	٣٦	١٠	٢	٤,٢٣	٠,٩٦٥	٢
		%	٥٢,٩	٢٤	١٧,٣	٤,٨	١			
المتوسط الحسابي العام = ٤,١٤، الانحراف المعياري العام =٠,٨٢٣										

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

جاء العامل رقم (١)"**ندرة استخدام الوسائل وتقنيات التعليم في تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الأول بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٢٥)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية جداً، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن قلة توافر واستخدام الوسائل التعليمية يعد عاملاً رئيساً في ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية.

وجاء العامل رقم (٤)"**قلة توافر وسائل وتقنيات تعليمية يمكن استخدامها في تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثاني بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٢٣)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية جداً، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (البرية، ١٩٩٨م) أن (أعلى درجة تأثير) لعوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية كان لعامل قلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس.

وجاء العامل رقم (٣)"**ضعف قدرة المعلم على اختيار الوسائل وتقنيات التعليم المناسبة لتعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثالث بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٠٨)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، ولربما يرجع ذلك إلى ضعف الإعداد والتطوير المهني للمعلم في مجال الوسائل وتقنيات التعليم،

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن عدم وجود الخبرة الكافية لدى المعلم لتصميم أو ابتكار وسائل تعليمية يعد من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصيل الطلاب والطالبات للمفاهيم الفيزيائية.

وجاء العامل رقم (٢)"**ضعف التنوع في الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة في تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الرابع والأخير بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٠٣)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، إذ أن مداومة المعلم على استخدام نوع محدد من الوسائل وتقنيات التعليم في تعليم المفاهيم الفقهية يُفقد هذه الوسائل عنصر التشويق والإثارة، مما يضعف أثرها في اكتساب الطلاب لتلك المفاهيم.

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن استجابات أفراد العينة حول العاملين رقم (١، ٤) في هذا المحور قد نالا أعلى تقدير حيث حصلا على متوسط حسابي تراوحت قيمته بين (٤,٢٣) إلى (٤,٢٥) وهما أعلى قيمتين في المتوسطات الحسابية لهذا المحور، مما يعني أنهما مؤثران بدرجة عالية جداً، وأن استجابات أفراد العينة حول العاملين رقم (٢، ٣) قد حصلا على متوسطين حسابيين تراوحت قيمتيهما بين (٤,٣) إلى (٤,٨) مما يعني أنهما مؤثران بدرجة عالية، كما يتضح من المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والبالغة قيمته (٤,١٤) أن درجة تأثير هذا المحور عالية، وقد يعزى ذلك إلى تدني مستوى الكفاية التدريسية الخاصة باستخدام الوسائل وتقنيات التعليم المناسبة من قبل معلمي العلوم الشرعية كما أظهرت ذلك نتائج دراسة (الخمشي، ١٤٣٤هـ) التي كشفت عن درجة توافر (متوسطة) لهذه الكفاية.

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس

ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بالأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة الخاصة بمحور الأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٩) التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب استجابات أفراد العينة الخاصة بمحور أنشطة تعليم المفاهيم

م	العبارة	درجة التأثير					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			

م			درجة التأثير					المتوسط	الانحراف	الترتيب
١	ندرة استخدام الأنشطة التعليمية في تعليم المفاهيم الفقهية	ك	١٠٦	٦٨	٢٨	٦	٠	٤,٣٢	٠,٨١٤	١
		%	٥١	٣٢,٧	١٣,٥	٢,٩	٠			
٢	قلة التنوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة في تعليم المفاهيم الفقهية	ك	٧٤	٨٤	٤٠	٦	٤	٤,٠٥	٠,٩١٦	٥
		%	٣٥,٦	٤٠,٤	١٩,٢	٢,٩	١,٩			
٣	سلبية دور الطالب في تنفيذ أنشطة تعليم المفاهيم الفقهية	ك	٩٢	٧٦	٣٦	٢	٢	٤,٢٢	٠,٨٣٤	٢
		%	٤٤,٢	٣٦,٥	١٧,٣	١	١			
٤	ضعف قدرة المعلم على اختيار الأنشطة المناسبة لتعليم المفاهيم الفقهية	ك	١٠٢	٦٠	٣٤	١٢	٠	٤,٢١	٠,٩١٩	٣
		%	٤٩	٢٨,٨	١٦,٣	٥,٨	٠			
٥	قلة إتاحة الفرصة للطلاب للتمثيل على المفهوم الفقهي بأمثلة من عندهم	ك	٩٦	٦٤	٤٠	٨	٠	٤,١٩	٠,٨٨٠	٤
		%	٤٦,٢	٣٠,٨	١٩,٢	٣,٨	٠			
٦	قلة إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن المفهوم الفقهي الجديد بأساليبهم الخاصة	ك	٨٢	٥٨	٤٨	١٤	٦	٣,٩٤	١,٠٧	٦
		%	٣٩,٤	٢٧,٩	٢٣,١	٦,٧	٢,٩			
٧	ضعف التعزيز للطلاب إثر تأديتهم للأنشطة المطلوبة لاكتساب المفهوم الفقهي	ك	٦٨	٧٤	٥٢	١٢	٢	٣,٩٣	٠,٩٤٦	٧
		%	٣٢,٧	٣٥,٦	٢٥	٥,٨	١			
المتوسط الحسابي العام = ٤,١٢، الانحراف المعياري العام =٠,٩٧٣										

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

جاء العامل رقم (١)"**ندرة استخدام الأنشطة التعليمية في تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الأول بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٣٢)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية جداً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (البرية، ١٩٩٨م) أن "عدم عرض أنشطة تطبيقية للمفاهيم" من العوامل ذات الأثر (الكبير جداً) في سوء فهم تلك المفاهيم، كما تتفق أيضاً مع ما توصلت له دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن "عدم عرض أنشطة تطبيقية كافية لتوضيح المفاهيم الفيزيائية الأساسية" من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصل المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب.

وجاء العامل رقم (٣)"**سلبية دور الطالب في تنفيذ أنشطة تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثاني بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٢٢)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية جداً، ولربما يعزى ذلك إلى ضعف اهتمام الطالب بتعلم المفاهيم الفقهية مما يجعل دوره سلبياً في تنفيذ هذه الأنشطة.

وجاء العامل رقم (٤)"**ضعف قدرة المعلم على اختيار الأنشطة المناسبة لتعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثالث بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٢١)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية جداً، مما يُعزى إلى ضعف برامج إعداد المعلم وتطويره في هذا المجال.

وجاء العامل رقم (٥)"**قلة إتاحة الفرصة للطلاب للتمثيل على المفهوم الفقهي بأمثلة من عنده**" في الترتيب الرابع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,١٩)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد كشفت نتائج دراسة (السميح، ١٤٣٥هـ) أنه من (النادر) أن يطلب المعلم من الطلاب ذكر أمثلة جديدة للمفهوم الفقهي.

وجاء العامل رقم (٢) "**قلة التنوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة في تعليم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الخامس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٠٥)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى اعتماد المعلم على تلقين المفاهيم الفقهية للطلاب من أجل حفظها واستظهارها، مما يقلل من تنوع الأنشطة التعليمية المستخدمة في تعليم المفاهيم الفقهية.

وجاء العامل رقم (٦) "**قلة إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن المفهوم الفقهي الجديد بأساليبهم الخاصة**" في الترتيب السادس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٩٤)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية في ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية، إذ أن تعبير الطلاب عن المفهوم الفقهي بأساليبهم الخاصة يجعل تعلمهم ذو معنى، وأن تكون الصورة الذهنية للمفهوم واضحة لديهم.

وجاء العامل رقم (٧) "**ضعف التعزيز للطلاب إثر تأديتهم للأنشطة المطلوبة لاكتساب المفهوم الفقهي**" في الترتيب السابع والأخير بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٩٣)؛ مما يدل على أن درجة تأثير عالية، ولربما يعود ذلك لضعف مستوى هذه الكفاية التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية وهو ما كشفت عنه نتائج دراسة (الخمشي، ١٤٣٤هـ) حيث كشفت عن درجة توافر (متوسطة) لهذه الكفاية لدى معلمي العلوم الشرعية.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) أن استجابات أفراد العينة حول العوامل رقم (١، ٢، ٣) نالت أعلى تقدير حيث حصلت على متوسط حسابي تراوحت قيمته بين (٤,٢١) إلى (٤,٣٢) وهي أعلى قيم في المتوسطات الحسابية لهذا المحور، مما يعني أنها مؤثرة بدرجة عالية جداً، وأن استجابات أفراد العينة حول العوامل رقم (٢، ٤، ٦، ٧) حصلت على متوسطات حسابية تراوحت قيمها بين (٣,٩٣) إلى (٤,١٩) مما يعني أنهما مؤثرة بدرجة عالية، كما يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغة قيمته (٤,١٢) أن درجة تأثير هذا المحور عالية.

سادساً: الإجابة عن السؤال السادس

ما عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية الخاصة بتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياري، لاستجابات أفراد العينة الخاصة بمحور تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (١٠) التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب استجابات أفراد العينة الخاصة بمحور تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية

م	العبارة		درجة التأثير					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	ضعف الاهتمام بتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية لدى الطلاب	ك	٩٨	٥٢	٥٠	٦	٢	٤,١٤	٠,٩٤٧	٢
		%	٤٧,١	٢٥	٢٤	٢,٩	١			
٢	الاكتفاء بقياس المستويات المعرفية الدنيا في تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية	ك	٩٦	٦٢	٤٤	٦	٠	٤,١٩	٠,٨٦٩	١
		%	٤٦,٢	٢٩,٨	٢١,٢	٢,٩	٠			
٣	ندرة استخدام أساليب تقويم مناسبة لتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية	ك	٨٨	٦٦	٤٨	٦	٠	٤,١٣	٠,٨٦٩	٣
		%	٤٢,٣	٣١,٧	٢٣,١	٢,٩	٠			
٤	ضعف ارتباط التقويم بأهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية	ك	٧٢	٧٦	٤٢	١٨	٠	٣,٩٧	٠,٩٤٧	٦
		%	٣٤,٦	٣٦,٥	٢٠,٢	٨,٧	٠			
٥	الاقتصار على التقويم الختامي دون التشخيصي أو البنائي	ك	٩٤	٥٦	٤٨	٤	٦	٤,١٠	١,٠٠٧	٤
		%	٤٥,٢	٢٦,٩	٢٣,١	١,٩	٢,٩			
٦	ندرة تقديم تغذية راجعة للطلاب بعد تقويم اكتسابهم للمفاهيم الفقهية	ك	٨٤	٦٤	٤٦	١٠	٤	٤,٠٣	٠,٩٩٧	٥
		%	٤٠,٤	٣٠,٨	٢٢,١	٤,٨	١,٩			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٠٩، الانحراف المعياري العام =٠,٧٨١										

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

جاء العامل رقم (٢)"**الاكتفاء بقياس المستويات المعرفية الدنيا في تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الأول بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,١٩)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن تركيز أساليب التقويم على المستويات

الدنيا من المجال المعرفي من العوامل (مرتفعة) الأهمية في ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية، حيث جاء في الترتيب الأول ضمن محور عوامل ضعف تحصيل المفاهيم المتعلقة بأساليب التقويم، وقد يكون ذلك انعكاساً لأهداف تعلم المفاهيم التي تركز على مستويات المعرفة الدنيا دون العليا؛ مما يجعل التركيز في تقويم المفاهيم منصباً على حفظ تعريفاتها فقط.

وجاء العامل رقم (١)"**ضعف الاهتمام بتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية لدى الطلاب**" في الترتيب الثاني بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,١٤)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، إذ يغلب الاهتمام بتقويم تعلم الجوانب الأخرى من المحتوى كالأحكام والتشريعات على تقويم اكتساب المفاهيم الفقهية، مع مالها من أهمية في تشكيل البنية المعرفية للمتعلم، وقد يعزى ذلك لقلة الحيز الذي تشكله المفاهيم من المنهج المدرسي.

وجاء العامل رقم (٣)"**ندرة استخدام أساليب تقويم مناسبة لتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية**" في الترتيب الثالث بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,١٣)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصل المفاهيم الفيزيائية" عدم مراعاة أساليب التقويم المناسبة للتحقق من فهم المتعلمين للمفاهيم الفيزيائية"، حيث يتطلب ذلك استخدام أساليب تقويمية تتناسب تكشف عن مدى قدرة المتعلم على تمييز خصائص المفهوم المميزة وغير المميزة له؛ وقدرته على تصنيف الأمثلة المنتمية وغير المنتمية له، وقد يعزى ذلك إلى قلة داريه بعض المعلمين بالأساليب والأدوات المناسبة لتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية.

وجاء العامل رقم (٥)"**الاقتصار على التقويم الختامي دون التشخيصي أو البنائي**" في الترتيب الرابع بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,١٠)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة (الحبيشي، ٢٠٠٥م) أن "عدم استخدام التقويم البنائي أو التكويني أثناء التدريس للتعرف على مدى تقدم المتعلم في إدراك المفاهيم الفيزيائية" يعد من العوامل ذات الأهمية (المرتفعة) في ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية، ولربما يعزى ذلك إلى أن بعض المعلمين يرى أن التقويم لا يكون إلا في ختام عملية التدريس، وعدم اعتيادهم على إجراء تقويم تشخيصي يسبق عملية التدريس، أو تقويم بنائي يكون خلال عملية التدريس.

وجاء العامل رقم (٦)"**ندرة تقديم تغذية راجعة للطلاب بعد تقويم اكتسابهم للمفاهيم الفقهية**" في الترتيب الخامس بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٠٣)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، حيث تسهم التغذية الراجعة بعد عملية التقويم في ترسيخ الفهم الصحيح للمفهوم الفقهي،

وتصحيح الفهم الخاطئ الذي قد يتكون في أذهان الطلاب عنه، مما يعينهم على اكتساب المفهوم الفقهي على الوجه الصحيح.

وجاء العامل رقم (٤)"**ضعف ارتباط التقويم بأهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية**" في الترتيب السادس والأخير بين عوامل هذا المحور، حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٣,٩٧)؛ مما يدل على أن درجة تأثيره عالية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف وضوح أهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية بالنسبة للمعلم مما انعكس سلباً على عملية التقويم.

كما يتضح من الجدول رقم (١٠) أن استجابات أفراد العينة حول عوامل هذا المحور قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت قيمها بين (٣,٩٧) إلى (٤,١٩)؛ مما يعني أنهما مؤثرة بدرجة عالية، ويتضح من المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والبالغة قيمته (٤,٠٩) أن درجة تأثير هذا المحور عالية.

سابعاً: نتائج الدراسة من حيث تأثير المحاور على ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية:

جاء ترتيب محاور الدراسة من حيث الأكثر تأثيراً في ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية على النحو الآتي:

في الترتيب الأول: الوسائل وتقنيات التعليم، بمتوسط حسابي عام قدره (٤,١٤) وبدرجة تأثير عالية، وفي الترتيب الثاني: الأنشطة التعليمية، بمتوسط حسابي عام قدره (٤٠١٢) وبدرجة تأثر عالية، وفي الترتيب الثالث: التقويم، بمتوسط حسابي عام قدره (٤,٠٩) وبدرجة تأثير عالية، وفي الترتيب الرابع: طرق التدريس، بمتوسط حسابي عام قدره (٤,٠٦) وبدرجة تأثير عالية، وفي الترتيب الخامس: الأهداف، بمتوسط حسابي عام قدره (٤,٠١) وبدرجة تأثير عالية، وفي الترتيب السادس: المحتوى التعليمي، بمتوسط حسابي عام قدره (٣,٨٧) وبدرجة تأثير عالية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يُوصى بالآتي:

١. الاهتمام بأهداف تعلُّم المفاهيم الفقهية كماً وكيفاً ضمن الأهداف العامة لتدريس الفقه، وتوسيع مداها لتشمل المستويات المعرفية الدنيا والعليا، وتضمينها خصائص تلك المفاهيم، وأمثلتها، والتمييز بين المفاهيم الرئيسة والفرعية منها.

٢. تدريب المعلمين على الصياغة الصحيحة للأهداف التدريسية لتعليم المفاهيم الفقهية.

٣. إعطاء المفاهيم الفقهية الحيز المناسب لها في محتوى مناهج الفقه، وعرضها بطريقة مبسطة، ومشوقة، واستخدام الصور والرسومات التوضيحية في ذلك.

٤. الاهتمام بإيراد خصائص المفهوم الفقهي، وأمثلته المرتبطة بواقع الطلاب، والتمييز بين المفاهيم الرئيسة والفرعية في المحتوى التعليمي.

٥. الاعتماد على منظومة مدى وتتابع في تعليم المفاهيم الفقهية.

٦. تأهيل المعلمين وتدريبهم على استخدام نماذج تعليم المفاهيم، وخرائط المفاهيم، وطرق التدريس الحديثة التي تعتمد على نشاط المتعلمين في تدريس المفاهيم الفقهية.

٧. اهتمام المعلمين بتوظيف أمثلة المفهوم الفقهي، والتدرج في عرضها، والتعزيز استجابات المتعلمين أثناء تعلمهم المفاهيم الفقهية.

٨. اهتمام المعلمين بربط تعلم المفاهيم الفقهية الجديدة بالمفاهيم السابقة، والمماثلة لها، والبناء على خبرات الطلاب السابقة في ذلك.

٩. توفير الوسائل وتقنيات التعليم في المدارس، وتدريب المعلمين على حسن اختيارها واستخدامها، وتنويعها، في تعليم المفاهيم الفقهية.

١٠. تدريب المعلمين على توظيف الأنشطة التعليمية، وحسن اختيارها، وتنويعها في تعليم المفاهيم الفقهية.

١١. تشجيع الطلاب من قبل المعلم على المشاركة الإيجابية في أنشطة تعليم المفاهيم الفقهية، وإتاحة الفرصة لهم للتمثيل على المفهوم الفقهي، والتعبير عنه بأساليبهم الخاصة.

١٢. الاهتمام بتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية، وربطه بالأهداف، وقياس المستويات المعرفية العليا، وتوظيف التقويم التشخيصي والبنائي في ذلك.

١٣. تدريب المعلمين على اختيار الأساليب المناسبة لتقويم اكتساب المفاهيم الفقهية، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للطلاب.

المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدارسات الآتية:

١. تصور مقترح لتطوير تعليم المفاهيم الفقهية في مختلف المراحل الدراسية.

٢. تقويم الأهداف العامة لتدريس الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم المفاهيم.

٣. تصور مقترح لبرامج تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء نماذج تدريس المفاهيم.

المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم

المراجع العربية

البرية، أمينة محمد. (١٩٩٨م). **العوامل التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

البلوي، هدى محمد. (١٤٢٧هـ). **مدى اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة جدة للمفاهيم الفقهية المقررة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات: جدة.

جابر، جابر عبدالحميد. (٢٠١٢م). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**. الرياض: دار الزهراء.

الجلاد، ماجد؛ والشملتي، عمر. (١٤٢٨هـ). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية. **مجلة جامعة الشارقة**، المجلد الرابع، العدد الأول: الشارقة.

الجهيمي، أحمد عبدالرحمن. (١٤٢١هـ). **مدى اكتساب طلاب الصف الثاني ثانوي (شرعي) بمدينة الرياض المفاهيم الفقهية المقررة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الجهيمي، أحمد عبدالرحمن. (١٤٢٧هـ). **فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم التربية. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الحبار، ندى لقمان. (٢٠٠٨م). أثر استخدام طريقة الوحدات في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبة قسم التربية الإسلامية/ كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. المجلد ٧، العدد ٤، جامعة الموصل: الموصل.

الحبيشي، سلطان مقبل. (٢٠٠٥م). **عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الخمشي، عبدالعزيز عبدالله. (١٤٣٤هـ). **درجة توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الدريج، محمد؛ والحنصالي، جمال؛ والموسوي، علي؛ وعمار، سالم؛ وحسن، علي؛ والشيخ حمود، محمد. (٢٠١١م). **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الرفاعي، محمد نايف. (٢٠١١م). **أثر استخدام استراتيجيتي التدريس فوق المعرفة والبنائي للتعلم في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمّان العربية: عمّان.

الرملي، إسلام طارق. (٢٠١١م). **أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

الزحيلي، وهبة. (١٤٠٩هـ). **الفقه الإسلامي وأدلته**. ج١. ط٣. دمشق: دار الفكر.

الزعبي، إبراهيم أحمد. (٢٠١١م). فاعلية التدريس باستخدام لعب الأدوار في اكتساب المفاهيم الفقهية وأدائها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في تربية لواء الكورة. **المجلة التربوية**، المجلد ٢٨، العدد ١١١، جامعة الكويت: الكويت.

سعادة، جودت أحمد؛ واليوسف، جمال يعقوب. (١٩٨٨م). **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**. بيروت: دار الجيل.

سلامة، عبد الحافظ محمد. (٢٠١٣م). **نماذج في تصميم التدريس**. عمّان: دار البداية.

السميح، سميح هزاع. (١٤٣٥هـ). **تصميم برنامج تدريسي قائم على النظرية المعرفية وأثره في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

صالح، ماجدة محمود. (٢٠٠٩). **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة**. عمّان: دار الفكر.

الضبع، ثناء؛ وغبيش، ناصر. (٢٠١١م). **تنمية المفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية لدى الأطفال**. عمّان: دار المسيرة.

طحاينة، يونس محمد. (٢٠٠١م). **درجة اكتساب طلبة الصفوف: (السابع، والثامن، والتاسع) الأساسية للمفاهيم الواردة في مادة الفقه الإسلامي في المدارس الشرعية التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الدينية**

الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج والتدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس.

الطيطي، محمد حمد. (٢٠١٠م). **البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم**. أربد: دار الأمل.

عبد الصاحب، إقبال مطشر، وجاسم، أشواق نصيف. (٢٠١٢م). **ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة**. عمّان: دار صفاء.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٠م). **العلميات المعرفية وتجهيز المعلومات**. القاهرة: دار الكتاب الحديث

عقل، محمود عطا. (١٤١٩هـ). **النمو الإنساني: الطفولة والمراهقة**. الرياض: دار الخريجي.

الفقيه، سلطان عبدالعزيز. (١٤٣٣هـ). **فاعلية الأسلوب القصصي في تدريس مقرر الفقه على إكساب المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

مدكور، علي أحمد. (١٩٩٩م). **منهجية تدريس المواد الشرعية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المطرودي، خالد إبراهيم. (٢٠٠٩م). مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. **مجلة القراءة والمعرفة**. ع ٩٨. ص ص ١٢٦ – ١٦٩: القاهرة.

المطيري، علي مريشد. (٢٠١١م). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة.

ملحقة سعيدة الجهوية. (٢٠٠٩م). **المعجم التربوي**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

منسي، محمود عبدالحليم. (٢٠٠٣م). **التعلّم: المفهوم، النماذج، التطبيقات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

نسيم، سحر؛ وأبو العيون، سمير. (٢٠١٤م). **تعليم المفاهيم والمهارات العلمية لتلاميذ الصفوف الأولى**. الرياض: مكتبة الرشد.

وزارة المعارف– التعليم حالياً–. (١٩٩٥م). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: وزارة المعارف – التعليم حالياً–

الوليعي، عبدالله ناصر. (٢٠١٢م). **المدخل إلى إعداد البحوث والرسائل الجامعية في العلوم الاجتماعية**. الرياض: مكتبة جرير.

يونس، فتحي علي؛ وأحمد، محمود عبده؛ وإبراهيم، مصطفى عبدالله. (١٩٩٩م). **التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية

Pabellon, Josefina L. (2004). Concept Learning: Assessment and Teaching Strategies, Retrieved: http: upd.edu.ph/-ismed/elink/ismed3.htm

Richard, N. (2009). The co-development of Mathematical Concepts and the practice of Defining, Journal of Education Research, V.51, N.4, pp: 19-35, www.eric.ed.gov