

فاعلية إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب الصف الأول من المرحلة المتوسطة

أ. د. عبدالواحد بن حمد المزروع د. ماهر شعبان عبدالباري

كلية التربية - جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

الملخص

استهدف البحث التحقق من فاعلية إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط؛ ولتحقيق الهدف قام الباحثان بإعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، كما قاما بإعداد اختبار لقياس هذه المفاهيم، وتم ضبط الاختبار (التحقق من صدقه وثباته)، كما أعد الباحثان دليلًا للمعلم باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير، وطبق البحث على عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط، وبلغ عددها (٨٣) تلميذًا، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة وبلغ عددها واحدًا وأربعين تلميذًا، وتجريبية وبلغ عددها اثنين وأربعين تلميذًا.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- ١ - فاعلية إستراتيجية خريطة التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية الواردة بالدراسة الحالية ككل، ويعزى ذلك إلى الإجراءات المتبعة في إستراتيجية خريطة التفكير، وكونها من الإجراءات العقلية، حيث تم من خلالها تدريب الطلاب على بناء كيفية تصميم خرائط تفكير تعبر عن المفاهيم الرئيسة والفرعية الواردة في منهج الفقه لتلاميذ الصف الأول المتوسط، كما حث الباحثان تلاميذ الصف الأول المتوسط على مشاركة زملائهم، بما يسمح بتبادل الخبرات والأفكار بين بعضهم البعض.
- ٢ - فاعلية إستراتيجية خريطة التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية المرتبطة بالطهارة، والوضوء، والتيمم، والآذان، والصلاة في كل مفهوم فرعي على حدة، وعزا الباحثان هذه النتيجة إلى قيام التلاميذ بعملية عصف ذهني ساعدت في توليد العديد من الأفكار المرتبطة بالمفاهيم، كذلك أسهمت في إنتاج أفكار جديدة لإنتاج خرائط تفكير مناسبة لطبيعة كل مفهوم من المفاهيم الفقهية، وتشجيع التلاميذ على استحضار ما لديهم من خبرات ومعلومات سابقة، والاستفادة منها في بناء خرائط

تفكير جديدة للمفاهيم الفرعية المرتبطة بالطهارة، والأنشطة الإثرائية المتضمنة في إستراتيجية خرائط التفكير.

وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات منها: ضرورة استخدام إستراتيجية خرائط التفكير مع مواد العلوم الشرعية الأخرى (القرآن، التفسير، العقيدة)، ضرورة عقد دورات تدريبية لعلمي العلوم الشرعية؛ لتدريبهم على إجراءات هذه الإستراتيجية، وكيفية توظيفها التوظيف الأمثل في الدروس والمواد المختلفة، كما اقترح الباحثان العديد من الدراسات والبحوث التي يمكن إجراؤها في ميدان تعليم وتعلم الفقه.

المقدمة

تهتم التربية الإسلامية في المقام الأول بتكوين الإنسان الذي يؤمن بخالقه، ويعرف منزلته في الكون، ووظيفته في تعمير الحياة وفق منهج الله، والإنسان المسلم الذي يدرك مفردات الكون من حوله، كالماء والهواء والحيوان والنبات والجماد، ويعرف كيف يتعامل معها بطريقة تفيد الحياة والأحياء وتشر العدل والسلام بين البشر وفي الكون، ويستهدف من تدريس العلوم الشرعية عامة بناء الشخصية المسلمة السوية التي تؤمن بالعدل والحرية والشورى وإتقان العمل والإحسان فيه (شحاتة، ١٤١٨هـ: ٢٤).

ويعد علم الفقه من العلوم الشرعية، ويعنى بالعبادات والمعاملات والأخلاق الفردية والاجتماعية التي يتخلق بها المسلم، ويهتم علم الفقه بالأحكام الشرعية - عبادات ومعاملات ومناكحات وجنایات - المستنبطة من أدلتها التفصيلية، وهو بذلك يعكس فهم البشر واستنباطهم للأحكام من أدلتها التفصيلية، ومن ثم فإن أحكامه تتغير بتغير الزمان والمكان والحال.

ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه (الشربناصي، ١٤٠٣هـ: ١٨) بقوله: ولما كانت الشرائع السابقة على الشريعة الإسلامية قد نظمت حياة أقوام في عصور مختلفة وفق ما كانت تقتضيه حياتهم المحدودة، ولم تشتمل تشريعاتها على الحلول الوافية لكل ما سيجد في الحياة من مشكلات، ولما كانت رسالة محمد صلى الله عليه وسلم خاتمة الرسالات وسينقطع الوحي بعد موته صلى الله عليه وسلم، من أجل هذا كله دعت الحاجة إلى شريعة كاملة تصلح لكل زمان

ومكان؛ لتساير الأزمنة المختلفة وتلاحق الأحداث المتجددة، فأنزل الله الشريعة الإسلامية رحمة للعالمين لتحقيق هذا المعنى.

ولذا فإنه من الحقائق المسلّم بها أن الشريعة الإسلامية قد وسعت العالم الإسلامي كله على تتائي أطرافه، وتعدّد أجناسه، وتتنوع بيئاته الحضارية، وتجدد مشكلاته الزمنية، وأنها بمصادرها ونصوصها وقواعدها لم تقف يوماً من الأيام مكتوفة اليدين أو مغلولة الرجلين أمام وقائع الحياة المتغيرة، منذ عهد الصحابة ومن بعدهم، وأنها ظلت القانون المقدس المعمول به في بلاد الإسلام حوالي ثلاثة عشر قرناً من الزمان إلى أن جاء الاستعمار الغربي الذي استبدل تشريعاته الوضعية، فأحل بها ما حرم الله، وأبطل بها ما فرض الله (القرضاوي، ١٤١٣هـ: ٩).

ويتسم الفقه الإسلامي بالثراء في الآراء الفقهية، ففي القضية الواحدة نجد مجموعة من الآراء الفقهية المتنوعة، وتلك ضرورة تقتضيها طبيعة الدين واللغة والبشر والكون والحياة التي يعيشها الناس، ويدعمها استناد الفقه إلى مصادر متعددة منها ما هو أصلي كالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والإجماع والقياس، ومنها ما هو ثانوي كالاستحسان والمصالح المرسلة والعرف والاستصحاب وعمل أهل المدينة وسد الذرائع (أحمد وإبراهيم، ١٤٢٠هـ: ١٨٢).

وتتمثل أهمية منهج الفقه كمادة دراسية في تحقيق مجموعة من نواتج التعلم والمتمثلة فيما يلي (قورة، ١٩٨١هـ: ٤٧٩):

١ - وقوف المتعلم على التشريعات الدينية التي تنظم علاقة الإنسان بربه، وعلاقته بغيره من المخلوقات، مما يرضاه الله لعباده ولا يحبهم أن ينحرفوا عنه.

٢ - الإيمان الخالص بأن هذه الأحكام والقوانين التي شرعت من قبل العليم الخبير هي أفضل سبيل إلى تقوى الله سبحانه وتعالى، وهي الأولى بالاتباع من أي تشريع آخر يضعه البشر بعجز وقصور لا شك فيه.

٣ - ممارسة المتعلم للشعائر الدينية ممارسة سليمة، يزينها الخشوع لله عز وجل، وتقوده إلى التزام جانب الله في السر والعلن، وتفتح عليه باب التقوى ومكارم الأخلاق.

ويتضمن الفقه بوصفه مادة دراسية العديد من المفاهيم منها ما يرتبط بالعبادات التي تربى في النفس الضمير الديني الذي يعمل على مواجهة كل ما يخالف الفطرة، كما أن العبادات تدرب على النظام والطاعة والانضباط بأوقات محددة لأداء هذه العبادات، كما أن هناك مفاهيم أخرى ترتبط بالمعاملات التي توضح الأحكام المتعلقة بأفعال الناس، وتعاملاتهم مع بعضهم البعض في الأموال، والحقوق وفض المنازعات.

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 ليقفل من اتساع الحقائق العلمية التي يفترض 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 وقضاياها، الأمر الذي أدى إلى تراكم المعرفة الشرعية بما تضمنه من حقائق ومفاهيم، ومع حاجة الطلاب لهذا التراكم المعرفي ليكونوا على وعي وبصيرة بالأحكام الفقهية وقضايا المجتمع.

والمفاهيم الفقهية هي عبارة عن كلمة أو رمز يشير إلى معنى ديني (فقه) يساعد المتعلم على فهم وتفسير الظواهر أو المواقف أو الأشياء الدينية، وبخاصة تلك التي يوجد بين عناصرها خصائص أو صفات مشتركة، يتكون أي مفهوم من خمسة عناصر هي (إبراهيم وآخرون، ١٤١٨هـ: ٧٩):

* اسم المفهوم Name: ويشير الاسم إلى النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم.

* الأمثلة Example: الممتلئة وغير الممتلئة للمفهوم.

- * السمات Attributes: المميّزة وغير المميّزة له.
- * القيمة المميّزة Attribute Value: وتشمل كل ما هو مألوف في المفهوم أما غير المألوف فهو خارج القيمة.
- * قاعدة المفهوم أو القانون: وهي العبارة التي تحدد المفهوم مثل: الصلاة أقوال وأفعال مبتدأة بالتكبير ومختتمة بالتسليم بنية التقرب إلى الله عز وجل.
- ويعد تعلم المفاهيم من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها؛ لأنها تقوم على إحداث نوع من التكامل والربط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية في كل متكامل، فتعلم المفاهيم له مبررات كثيرة من أهمها تعميق فهم التلاميذ للمادة الدراسية حيث تربط المفاهيم بين الحقائق والتفصيلات الكثيرة في كل موحد له معناه ومغزاه، كذلك تسهم في انتقال أثر التعلم لأنها تزود الفرد ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بها، كما أنها تسهم في تبسيط المعرفة من خلال تجميع الأشياء والأحداث والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة وتصنيف المعارف والأحداث والحقائق وتسهيل تفسيرها عند التطبيق على مواقف جديدة مشابهة للمواقف التي سبق تعلمها، وتعد خطوة ضرورية لتعلم التعميمات والنظريات والمبادئ والقوانين.
- ونظراً لأهمية المفاهيم الفقهية فقد جعلته وزارة التربية هدفاً رئيساً من أهداف تعليم الفقه بالمرحلة المتوسطة كما يلي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ: ١٤٥):
- * أن تقوي صلة الطالب بالأدلة الشرعية من خلال ربط الأحكام بها.
- * أن يعرف الطالب أحكام الجهاد للحفاظ على الملة، وحفظ البلاد وأرواح العباد.
- * أن يعرف أحكام الطعام واللباس والزينة.
- * أن يتعرف أحكام الأيمان والنذور.
- * أن يزداد فهمه للحلال والحرام والثواب والعقاب.

* أن يطبق الطالب العبادات بواجباتها وسننها.

كما حظيت المفاهيم الفقهية بالاهتمام من قبل الباحثين، حيث اهتمت العديد من الدراسات إما بتقويمها أو تنميتها، ومن هذه الدراسات دراسة (الريس، ١٤١٧هـ) التي هدفت إلى تعرّف المفاهيم الفقهية التي ينبغي أن يتضمنها محتوى منهج الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة، وتم عرض القائمة على (٢٨) من المشرفات التربويات، و(٢٨٠) من المعلمات، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم مناسبة بعض المفاهيم الفقهية الواردة بالقائمة للطالبات مثل: زكاة الركاز، والمعادن، وزكاة التجارة وزكاة الصيد.

ومنها دراسة (المحيلاني، ٢٠٠١: ٦١-١٠٩) التي استهدفت حصر المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتقويم مناهج التربية الإسلامية في ضوء هذه المفاهيم، ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد قائمة بالمفاهيم اللازمة لهؤلاء الطلاب في المجالات الآتية: العقيدة والعبادات والأخلاق والسيرة النبوية والمعاملات، وتم تحليل الكتب الأربعة لمادة التربية الإسلامية في ضوء قائمة المفاهيم المحددة سلفاً، وأسفرت الدراسة عن أن المفاهيم المتعلقة بمحور المعاملات بلغت نسبة تضمينها ٧١ ٪ من إجمالي عدد المفاهيم الدينية.

كما أجرى (أبو لبن، ٢٠٠٦) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس القياسي وفق نموذج ميرل وتيسون في اكتساب الطالبة المعلمة بقسم التربية بعض مفاهيم أصول الفقه وفهم بعض القضايا الفقهية المعاصرة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في اكتساب الطلاب لمفاهيم أصول الفقه وفهم بعض القضايا المعاصرة.

ومنها دراسة (أبي زيد، ٢٠٠٧: ٥٩ - ٩٢) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية نموذج مقترح في تنمية المفاهيم الفقهية وفي أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري لبعض العبادات؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة اختبار مفاهيم الفقه لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وبطاقة

ملاحظة أداء العبادات المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وأعدت النموذج المقترح لتنمية المفاهيم الفقهية (المعتمد على الأنشطة التمثيلية)، وكشفت نتائج الدراسة إلى فاعلية النموذج المقترح في تنمية المفاهيم الفقهية وأداء العبادات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

ومن هذه الدراسات دراسة (الخطيب وآخرين، ٢٠١٠: ١ - ٣٢) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل V في تنمية المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً درسوا مادة العبادات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية إستراتيجية الشكل (V) في تنمية تحصيل الطلاب للمفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لتنمية المفاهيم الفقهية لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

وأجرت (الرملي، ٢٠١١) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي، وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات: مفاهيم تتعلق بنظام العقوبات في الإسلام، ومفاهيم تتصل بالحدود، وأخرى تتعلق بالقصاص، وتم إعداد اختبار لقياس هذه المفاهيم تكون من أربعين مفردة، وطبقت الدراسة على ٧٦ طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي قسمت إلى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام المدخل المنظومي وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وأسفرت الدراسة عن مناسبة جميع المفاهيم الفقهية التي تضمنتها أداة الدراسة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، كما كشفت الدراسة وجود مفاهيم فقهية لازمة لطلبة الصف الحادي عشر لم ترد في الكتاب المقرر ووردت في القائمة، وأكدت الدراسة فاعلية المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

ودأب الباحثون في محاولة التوصل إلى إستراتيجيات جديدة لتنمية المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية خرائط التفكير، وتعد استراتيجية خرائط التفكير أداة متعددة الأساليب تستخدم في تنظيم التفكير، وتقوية الذاكرة، وهي تقنية تزود المتعلم بمفاتيح تساعد على استخدام المهارات المعرفية، الإدراكية باستخدام المنشطات العقلية مثل (الكلمة، الصورة، الرمز، العدد، الألوان)، وتساعد خريطة التفكير في تنمية العمليات الإبداعية، كما أنها وسيلة تساعد على التخطيط، التعلم، والتفكير، وبناء المعنى، وتمثل رؤية المتعلم للموضوع المراد تعلمه من خلال العلاقات والروابط التي ينشئها المتعلم بين أجزاء الموضوع وكتابة الملاحظات وكلمات الربط الخاصة، وتقوم هذه الخريطة على رسم وكتابة كل ما يريده المتعلم على ورقة واحدة بطريقة مرتبة تساعد على التركيز والتذكر، مما يساعد على ربط المفهوم المراد تذكره برسم معين.

ويشير (عبدالباري، ٢٠١٠: ٢٧٥) إلى أن خريطة التفكير هي أداة تخطيطية أو رسومية Graphic، تقوم على وضع المعلومات والمعارف في شكل هرمي متسلسل، بحيث يندرج هذا الهرم من المفهوم الرئيس إلى المفاهيم الفرعية المندرجة تحته، ثم المفاهيم الأكثر فرعية وهكذا.

وتعددت المسميات لهذه الخرائط فأطلق عليها اسم: الخرائط المعرفية Cognitive Maps، والخرائط الذهنية أو العقلية Mental Maps، وخرائط العقل Mind Maps، والنماذج المعرفية Cognitive Models، أو النماذج العقلية Mental Models، وجميعها أنواع من المعالجة العقلية Mental Processing، تتكون من سلسلة من التحولات النفسية التي يمكن للفرد الحصول على شفرة النص أو الموضوع، وتخزين المعلومات وتذكرها وقتما يريد المتعلم استدعاء معلومات معينة، فهذه الخرائط تسهل عملية التعلم من جهة، وتجعل للتعلم ذي معنى عند الطالب، علاوة على قدرته على استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة؛ لأنها نظمت في بنيته المعرفية بشكل له دلالة عند المتعلم.

وتتجلى أهمية خرائط التفكير في أنها تحقق ما يلي (نوفاك وبوب، ١٩٩٥: ٤٩):

* مساعدة الطلاب في أن يديموا التنقيب والبحث في تكويناتهم المعرفية عن مفاهيم أو أفكار ذات صلة بالموضوع.

* مساعدة الطلاب في أن يكونوا قضايا بين المفاهيم أو الأفكار التي يزودون بها، وبين المفاهيم التي يعرفونها، وذلك بتقديم العون لهم في اختيار كلمات الربط الجيدة، وربما أن يتعرفوا على المفاهيم الأكثر عمومية، وتتسق مع التسلسل.

* مساعدتهم كي يميزوا بين الأشياء والأحداث الخاصة، وبين المفاهيم الأكثر شمولية التي تمثلها هذه الأحداث أو الأشياء.

وتعود إستراتيجية خرائط التفكير إلى عدة نظريات في مجال التعليم والتعلم منها نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، حيث وضع ديفيد أوزوبل نظريته التي تبحث في التعليم اللفظي ذي المعنى، التي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار أكثر من عشرين عاماً ولا تزال، وكانت الفكرة الرئيسة في نظريته هي مفهوم التعلم ذي المعنى، الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه حول المادة المتعلمة، وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعليم.

فالتعلم ذو المعنى عند أوزوبل هو الذي يضاد التعلم الصمت الصم (الاستظهار، بلا فهم Rote Learning)، فالأفراد لكي يتعلموا تعلماً ذا معنى يجب أن يختاروا وأن يربطوا المعرفة الجديدة بالمفاهيم والمقترحات ذات الصلة، والتي يعرفونها بالفعل، وعلي العكس من ذلك من الناحية الأخرى قد تكتسب المعرفة في التعلم الصم عن طريق الحفظ اللفظي، وتدمج بشكل تعسفي في البنية المعرفية للشخص دون أن تتفاعل مع ما هو موجود بالفعل لديه (نوفاك وبوب، ١٩٩٥: ٩).

ويسلم أوزوبل بأن لكل فرد تنظيم معرفي، وهذا البناء المعرفي مكون من مجموعات من الأفكار منظمة تنظيمياً هرمياً حسب الفكرة الأساسية، وفي داخل كل تنظيم هرمي تكون الأفكار الأكثر شمولاً هي الأفكار الأقوى والأكثر استقراراً، وباستثناء التأكيد على التنظيم الهرمي للأفكار فإن هذا البناء شبيه بنموذج الذاكرة (أبو علام، ٢٠٠٤: ١٤٤).

بينما النظرية الثانية فهي نظريات المخططات العقلية أو الأطر المعرفية تعني نظرية المخططات العقلية أن عقل الإنسان مكون من أبنية افتراضية يختزن فيها المعلومات والمعارف والأفكار، وما يتم تعلمه من معلومات جديدة، وهذه الأبنية تشكل شبكات من المعرفة، كل شبكة تمثل مجالاً معيناً من مجالات المعرفة يطلق عليها (Schemata) (Rebecca & Marilyn, 1985: 125).

كما عرفها (Howard, 1987: 30) بأنها منظم المعرفة وتمثل البنية العقلية لدى الفرد، أو بأنها تمثيل تجريدي للخبرة الإنسانية، وتستخدم لفهم العالم الذي نتعامل معه.

ونظراً لأهمية استراتيجية خرائط التفكير فقد حظيت باهتمام العديد من الباحثين، حيث طبقت في العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة (Idol, 1987)، التي استهدفت التحقق من إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة، وكشفت الدراسة عن فاعلية خرائط التفكير في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث أسهمت الإستراتيجية في التقاط الفكرة الرئيسة للموضوع، وتحديد وجهات النظر المتضمنة في المقروء.

منها دراسة (Siliauskas, 1994) التي هدفت إلى التحقق من مدخل التعلم والخرائط المعرفية في تنمية عوائد التعلم، وكشفت الدراسة عن فاعلية الخرائط المعرفية في تنمية عوائد التعلم لدى الطلاب، حيث إنها عمقت قدرة الطلاب على فهم المواد الدراسية المختلفة بصورة أكبر من مدخل التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من أهمية المفاهيم الفقهية لطلاب المرحلة المتوسطة، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام بها سواء من حيث إعداد مناهج مستقلة لكل صف دراسي أو من حيث اهتمام الباحثين بها إلا أن الدراسات والبحوث في هذا المجال قد أكدت وجود ضعف لدى الطلاب في المفاهيم الفقهية، حيث أكدت دراسة (الشباطات، ١٩٨٨) ضعف امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لمفاهيم التربية الإسلامية عامة، حيث إن مستوى الطلاب والطالبات دون المستوى المقبول تربوياً، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث في الدرجة الكلية للاختبار.

كما أشارت نتائج دراسة (الجهيمي، ١٤٢١هـ) إلى النتيجة السابقة نفسها، حيث أكدت ضعف طلاب الصف الثاني الثانوي في امتلاكهم للمفاهيم الفقهية المقررة عليهم إذ بلغت نسبة تمكنهم من هذه المفاهيم ٤٧٪ من إجمالي الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية.

وبتأمل أسباب الضعف السابق فقد أشارت نتائج (عبد الرحمن، ١٩٩٤) إلى إغفال المحتوى لبعض الموضوعات المهمة للطلاب بهذه المرحلة والمرتبطة بواقعه مثل: ما يحرم استعماله من الأواني - صلاة المعذور - زكاة النقدين - زكاة عروض التجارة - الزكاة في المال المشترك زكاة الخلطة، مع عدم مراعاة المحتوى لأسس بناء المنهج والمتمثلة في مراعاة طبيعة الفقه في عرض محتواها باتباع الترتيب المنطقي لمباحثه وموضوعاته، وخصائص نمو الطلاب، وتنظيمات المناهج.

كما أن من أسباب ضعف الطلاب في اكتساب المفاهيم الفقهية يرجع إلى اتباع معلمي العلوم الشرعية لطرائق تدريس تقليدية، ومنها ما أسفرت عنه نتائج دراسة (باريان، ١٤٠٧هـ) من وجوب التنوع في طرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم، مع ضرورة تنوع النشاط في مناهج الفقه.

كما أوصت دراسة (راشد، ٢٠٠٥: ٨٢-١١٢) بضرورة الاستعانة في

تدريس الفقه بإستراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها خرائط التفكير، وذلك لما تشتمل عليه من تفاعل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب بعضهم البعض، مع ضرورة تدريب المعلمين على الإجراءات التدريسية لهذه الاستراتيجية.

في ضوء العرض السابق فإن الباحثين يحددان مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الفقهية، مما يستلزم تنمية هذه المفاهيم باستخدام استراتيجية خرائط التفكير، ولحل هذه المشكلة يطرح الباحث التساؤلات التالية:

- ١ - ما المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة؟
- ٢ - ما أسس استراتيجية خريطة التفكير لتنمية المفاهيم الفقهية لطلاب الصف الأول المتوسط؟
- ٣ - ما فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب الصف الأول المتوسط؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به في:

أ - إفادة الفئات الآتية:

- ١ - مخططي المناهج ومطوروها: حيث تقدم هذه الدراسة استراتيجية من استراتيجيات التعلم التي ربما تسهم في تنمية المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، ويمكن الاستعانة بإجراءات هذه الاستراتيجية وتضمينها في أدلة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة.
- ٢ - المعلمين والموجهين: حيث قدمت الدراسة بعض الأدوات لتقويم المفاهيم الفقهية لطلاب الصف الأول المتوسط، فضلاً عن تقديم دليل لمعلمي العلوم الشرعية؛ لتدريب طلابهم على توظيف استراتيجية خرائط التفكير في أثناء دراستهم لمنهج الفقه المقرر عليهم.

٣ - طلاب الصف الأول المتوسط: حيث قدمت الدراسة استراتيجية من استراتيجيات تنمية التفكير؛ لتنمية المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ب - فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية المفاهيم الفقهية باستخدام استراتيجيات تنمي مهارات التفكير.

فرضيات الدراسة

تتمثل فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية ككل لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالطهارة لصالح المجموعة التجريبية.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالوضوء لصالح المجموعة التجريبية.

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالتيمم لصالح المجموعة التجريبية.

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالآذان لصالح المجموعة التجريبية.

٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالصلاة لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق ما يلي:

- ١ - إعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
- ٢ - بناء اختبار لقياس المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط.
- ٣ - إعادة صياغة الموضوعات المتضمنة في منهج الفقه لتلاميذ الصف الأول المتوسط باستخدام استراتيجية خرائط التفكير.
- ٤ - التحقق من فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على:

- * المفاهيم الفقهية المتدنية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؛ لأنه يصعب على أية دراسة تنمية جميع المفاهيم المقررة عليهم.

مصطلحا الدراسة

تلتزم الدراسة بالتحديد الإجرائي لمصطلحاتها على النحو التالي:

١ - المفاهيم الفقهية:

عرفه (وزان، ١٩٩٢: ١٨) بأنه تصور عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً؛ ليدل على موضوع له صلة بالدين وويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذا الموضوع.

وعرفه (سعد، ١٩٩٧: ٢٣٠) بأنه تصور عقلي مجرد لأحداث أو أشياء أو مواقف أو لفئة من الموضوعات أو لقيم متصلة بالدين تتكون عن طريق الخبرات المتتابعة للفرد، ويجمعها عنصر أو عناصر مشتركة ويعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو عبارة دينية.

أو هو الكلمة أو المصطلح أو العبارة ذات الدلالة الدينية الإسلامية التي تقع في إطار علاقة الطالب بربه والنبي صلى الله عليه وسلم، والأمور الغيبية ونفسه والآخرين، وذلك كما يتصوره المتعلم عقلياً، وينفعل به وجدانياً تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها (قاسم ومحمود، ١٤٢٨هـ: ٢٩).

وعرفه (إبراهيم، ١٤٣٠هـ: ٩٤٩) بأنه تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة، أو هو تصور عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة، وهو يجمع الصفات أو الأشكال المتشابهة بين الأشياء، ولذلك يستخدم للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة بعينها.

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه تصور عقلي مجرد في شكل كلمة أو جملة أو رمز يقدمه طلاب الصف الأول المتوسط لبعض الموضوعات المرتبطة بمنهج الفقه، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذا الموضوع، ويقاس هذا التصور العقلي إجرائياً من خلال اختبار لقياس المفاهيم الفقهية الذي سيعده الباحثان لهذا الغرض.

٢ - استراتيحية خرائط التفكير:

عرفها (نوفاك وجووين، ١٩٩٥: ١٧) بأنها تمثل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم التي تكون على هيئة قضايا أو مقترحات، والقضايا عبارة عن عناوين أو أسماء مفهوميين أو أكثر رُبط بينها بكلمات في وحدة دلالية، أو هي في أبسط صورها عبارة عن مجرد مفهوميين ارتبطا بكلمة؛ ليكونا قضية أو مقترحاً.

وعرفت بأنها أداة أو منظمات تخطيطية Graphic Organizers تهتم بعرض النص بشكل مكاني، بحيث توضح فيه العلاقات الرأسية والأفقية بين الأفكار، وتهدف إلى مساعدة المتعلم لفهم المحتوى في فهم العلاقات بين الأفكار الواردة بالموضوع، كما أنها تعين الطلاب في الربط الجيد بين المعلومات الجديدة وبين ما لديهم من معارف أو معلومات سابقة (Yamashiro, 2001: 21).

أو هي تمثيل مفاهيمي يستخدم فنيات الرسم البياني لتحليل مجموعة من المفاهيم أو تجميعها معاً وتحديد العلاقات القائمة بينها (Rageer, 2004: 5).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها طلاب الصف الأول المتوسط؛ لإعادة تنظيم البنية المعرفية في منهج الفقه في شكل أو رسم، بحيث يعاد فيه تنظيم المفاهيم العامة، وتحديد العلاقات القائمة بينها وبين المفاهيم الفرعية في الموضوع، مع تحديد لنوع العلاقة القائمة بين هذه المفاهيم، ويتم ذلك من خلال الاستعانة بمجموعة من الخطوط، والأسهم والأشكال التي توضح طبيعة هذه العلاقة، وتتعدد أنواعها حسب الغرض منها.

وفيما يلي تفصيل لمتغيرات الدراسة الحالية وإجراءاتها كما يلي:

أولاً - المفهوم الفقهي: تعريفه، أهميته، تصنيفاته :

١ - تعريف المفهوم الفقهي: منذ أن وجد الإنسان على الأرض وهو يحاول فهم هذا العالم من خلال تعامله مع الأشياء والمدرجات الحسية العديدة ومروراً بالخبرات والمواقف المختلفة، وفي محاولته هذه كان يلجأ دائماً إلى عقد المقارنات بين الأشياء التي يتعامل معها، والخبرات والمواقف التي يمر بها لتحديد العناصر التشابه والاختلاف التي توجد في مجال ما، ثم يقوم بتصنيفها إلى فئات أو أصناف بناءً على خصائصها المشتركة، لكي تكون أكثر فهماً بالنسبة له، وأكثر قابلية للتطبيق في المواقف الأخرى الجديدة.

وبعملية التصنيف هذه تمكن الإنسان من اختصار العديد من الجزئيات والأشياء، وأصبح بمقدوره أن يستجيب لمجموعة من الأشياء المتشابهة وغير

المتطابقة باستجابة واحدة هي مفهومه عنها، ومع نمو الإنسان ومروره بمزيد من المعارف والخبرات، وازدياد قدرته على التفكير المجرد، فقد نمّت مفاهيمه وتوسعت، ولم يعد يتعامل مع الأشياء أو المدركات الحسية فحسب وإنما انتقل إلى التعامل مع المجردات والتعميمات المعقدة، وهكذا نشأت المفاهيم لدى الإنسان ثم تطورت واتسعت (سعادة واليوسف، ١٩٨٨: ٥٨-٥٩).

ولذا فقد عرض الكثير من الباحثين عدة تعريفات للمفاهيم عامة، كلها يدور في فلك واحد وإن اختلفت ألفاظها، فقد عرفه (ميرل، ١٩٩٢: ٧) بأنه عبارة عن زمرة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث جمعت بعضها إلى بعض على أساس خصائص مشتركة يشار إليها باسم أو رمز معين.

كما عرّف بأنه اللفظ الدال على المفهوم أو الدلالة اللفظية للمفهوم عن طريق إعطائه تفسيراً لغوياً يوضح معناه (حيدر وعباينة، ١٤١٧هـ: ٢٤).

أو هو سلسلة متصلة من الاستدلال تشير إلى مجموعة من الخصائص الملاحظة لشيء أو حدث يؤدي إلى تحديد فئة معينة تستتبعها استدلالات إضافية عن خصائص غير ملحوظة، كما عرض أسجود Osgood ثلاث وجهات نظر تناولت المفاهيم هي (الشريبي وصادق، ١٤٢٠هـ: ٤٣-٤٤):

* العناصر المتطابقة Identical Elements: وهي ترى أن المفهوم عبارة عن تجريد لعدد من العناصر المتطابقة في صنف الأشياء أو الأحداث مثلاً: سيارات حمراء.

* العلاقات المشتركة Common Relations: وهي تؤكد وجود علاقات إدراكية مشتركة بين الحوادث والتنبهات، وتدعى وجهة النظر هذه بالجشتطلية، وهي تفضل استخدام عبارة الاستبصار الذي يحدث فجأة نتيجة تنظيم المجال الإدراكي بدلاً من عبارة المفهوم.

* عملية التعديل المشترك Common Modification: وتؤكد على العلاقات الإدراكية المشتركة لتكوين المفاهيم مثلاً: بين البنطلون والقميص والجاكت كلها ملابس.

كما عرفه (اللقاني والجمال، ٢٠٠٣: ٢٣٠) بأنه عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز، ويشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هو مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة. أو هو عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات، ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات، أو هو تجمع مجموعة من الأشياء أو الوقائع على أساس خصائص معينة تميز هذه المجموعة عن أشياء أخرى أو وقائع أخرى (الضبع، ١٤٢٧هـ: ٩٠).

وعرف (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٧: ٨) المفهوم كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، وأنه صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات العلاقة.

في ضوء العرض السابق يمكن تعريف المفهوم الفقهي بأنه تصور عقلي مجرد في شكل كلمة أو جملة أو رمز يقدمه طلاب الصف الأول المتوسط لبعض الموضوعات المرتبطة بمنهج الفقه، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذا الموضوع، ويقاس هذا التصور العقلي إجرائياً من خلال اختبار لقياس المفاهيم الفقهية الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

٢ - أهمية تعليم وتعلم المفاهيم:

تؤكد جميع الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية المفاهيم وضرورة تعلم التلاميذ واكتسابهم لها. ويرى معظم المهتمين بالتعليم أن أحد الأهداف الهامة التي تؤكد عليها المدارس في مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات هو التأكيد على تعلم المفاهيم، لأنها تشكل القاعدة الأساس للتعلم، وذلك لأنه يقدم المفاتيح الأساسية المرتبطة بالبنية المعرفية لمنهج الفقه.

ويشير (إبراهيم وآخرون، ١٤١٨هـ: ٨٦-٨٧) إلى أهمية تعليم وتعلم المفاهيم بصفة عامة في النقاط التالية:

* تقويم المفاهيم بتزويد الفرد بنوع من الثبات والاتساق لدى تعامله مع المثيرات البيئية المتنوعة، فتساعده على تجاوز تنوعاتها غير المنتهية، وتمكن من معالجة الأشياء والحوادث والأفكار من خلال بعض الخصائص المشتركة التي تؤهلها للانتماء إلى صنف معين.

* بدون قدرة الإنسان على التعميم يستحيل عليه تعلم المفاهيم ووضيغ في متاهات الجزئيات اللامتناهية التي تنطوي عليها بيئته.

* تشكل قاعدة ضرورية للسلوك المعرفي الأكثر تعقيداً كالمبادئ والحقائق.

* توجيه النشاط التعليمي واستخدام المفاهيم والمبادئ يمكننا أن نعرف مقدماً ما يمكننا عمله، ولا يخفى بأن وضع الشيء أو الشخص في الفئة الصحيحة يساعدنا في الوصول إلى قرارات وحلول سليمة للمشكلات.

* تسهيل عملية التعلم، ووجود ثروة من المفاهيم والمبادئ لدى الفرد.

وتتجلى أهمية تعلم وتعليم المفاهيم في أنها تعد من الخطوات الضرورية لتعلم المبادئ والقوانين، وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث، وتساعد المتعلم على أن يتذكر ما يتعلمه ويفهم طبيعة العلم بعمق، حيث إن المفاهيم تقلل من ضرورة إعادة التعلم، فما أن يتعلم الطالب المفهوم حتى يستطيع تطبيقه مرات ومرات على عدد من المواقف التعليمية دون الحاجة إلى تعلمه من جديد، فالمفاهيم تجعل الحقائق ذات معنى كما أنها بقدرتها على الربط والتصنيف تساعد المتعلم على تنمية فكره وتصقله، وتعوده قوة الملاحظة والموازنة، حيث يفرق بين التراكيب في العبارات والجمل، وتساعد على تربية ملكة الحكم واستنباط القواعد من الشواهد والأمثلة (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٧: ٩-١٠).

ويلخص (قاسم ومحمود، ١٤٢٨هـ: ٣٢-٣٣) أهمية تعلم المفاهيم الدينية بصفة عامة في أنها:

- * تساعد المفاهيم الدينية تسهيل عملية التعلم؛ إذ لا يمكن لعملية التعلم المدرسي أن تحقق نجاحاً إلا إذا كان المتعلم لديه ثروة من المفاهيم.
 - * تسهم المفاهيم الدينية الصحيحة الخالية من كل ما يشوبها في تنقية المجتمع من المفاهيم الخطأ البعيدة عن العقيدة الصحيحة.
 - * تسهم المفاهيم الدينية في إعداد الفرد والحياة إعداداً دينياً سليماً.
 - * تؤدي المفاهيم الدينية إلى تنمية الجوانب الدينية في الأفراد كما يتطلبها الدين وثقافة المجتمع الأصيل.
 - * تساعد المفاهيم الدينية الصحيحة الفرد في مواجهة أي فكر دخيل، أو تحريف أو تضليل لمفاهيم الدين الصحيحة.
 - * تمثل المفاهيم الدينية 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 ودلالاته وصياغتها في صورة أحكام وقواعد أو حقائق، ومبادئ شرعية تنظم حياتهم دون خلط أو تحريف.
 - * تساعد على أن يجد إجابة شافية عن كثير مما يطرحه حسب استطلاعه من أسئلة، وهذا يحقق مطلباً نفسياً مهماً للفرد، فتبعده عن القلق والشك الذي يهدم حياته.
 - * وسيلة لربط فروع العلوم الشرعية ببعضها البعض، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي الديني، وهو أحد الاتجاهات الحديثة التي ينادي بها المربون في بناء مناهج التربية الإسلامية الفعالة.
- من مجمل ما سبق يتضح أهمية تعليم وتعلم المفاهيم الفقهية فيما يلي:
- ١ - يساعد تعلم المفاهيم الفقهية على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة اللاحقة والاستفادة من الخبرات التي تم تعلمها، وزيادة الدافعية والتحصيل الدراسي في مادة الفقه.

- ٢ - تسهيل التعلم وسرعة الفهم والاستيعاب والإدراك وثبات التعلم لفترة أطول في الذاكرة.
- ٣ - تشكيل قاعدة للسلوك المعرفي والقيمي.
- ٤ - زيادة التوجهات الايجابية من الطلبة نحو المواد الدراسية التي تم تعلم مفاهيمها بشكل متقن.
- ٥ - مساعدة الطلبة في تنمية عمليات عقلية مثل التصنيف والتنظيم والتمييز والتحليل والتعميم.
- ٣ - تصنيفات المفهوم الفقهي:

قدمت العديد من الأدبيات مجموعة من المفاهيم الفقهية التي ينبغي أن يتضمنها منهج الفقه لطلاب المرحلة المتوسطة، ومنها ما أشار إليه (قاسم ومحمود، ١٤٢٨هـ: ١٢٦) كما يلي:

أولاً - المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط وتتضمن ما يلي:

- ١ - مفهوم الصلاة؛ ويتضمن المفاهيم الفرعية التالية: تعريف الصلاة، قضاء الفوائت، صلاة الغائب، قصر الصلاة، صلاة الخوف، صلاة الحاجة، صلاة المريض، صلاة الجنائز.
- ٢ - الطهارة؛ تعريف الطهارة، حكمة الطهارة، أنواع المياه، الماء النجس، الماء الطاهر، الغسل، والمزى، الحيض، والاستجمار.

ثانياً - المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط وتتضمن ما يلي:

- ١ - مفهوم الصلاة؛ ويتضمن ما يلي: تعريف الصلاة، أركان الصلاة، سنن الصلاة، مبطلات الصلاة، صلاة التسايح، قصر الصلاة، الصلاة في القطار والسفينة والطائرة، صلاة المريض، قضاء الفوائت.

٢ - مفهوم الزكاة؛ ويتضمن ما يلي: تعريف الزكاة، حكم الزكاة، حكمة الزكاة، شروط الزكاة، مصاريف الزكاة، الأموال التي تحب فيها الزكاة، زكاة النقدين.

٣ - مفهوم الصوم؛ ويتضمن ما يلي: تعريف الصوم، آداب الصوم، حكم الصوم، حكمة الصوم، الأعذار المبيحة للفطر.

٤ - مفهوم الحج؛ ويتضمن ما يلي: تعريف الحج، حكم الحج، حكمة الحج، أركان الحج، وقت الحج، الإحرام، رمي الجمار، الوقوف بعرفة، طواف الإفاضة.

ثالثاً - المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط وتتضمن ما يلي:

١ - مفهوم الصلاة؛ وتتضمن المفاهيم الفرعية التالية: تعريف الصلاة، أركان الصلاة، سنن الصلاة، الجمع بين الصلاتين، صلاة الكسوف والخسوف، صلاة الطالب والمطلوب، صلاة الخوف، صلاة الاستسقاء.

٢ - مفهوم الزكاة؛ ويتضمن ما يلي: تعريف الزكاة، حكم الزكاة، حكمة الزكاة، حكم تارك الزكاة، الأموال التي تجب فيها الزكاة، زكاة عروض التجارة.

٣ - مفهوم الصوم؛ ويتضمن ما يلي: تعريف الصوم، آداب الصوم، حكم الصوم، حكمة الصوم، صوم النافلة، القضاء، مبطلات الصوم، الأيام البيض.

٤ - مفهوم الحج؛ ويتضمن ما يلي: تعريف الحج، حكم الحج، حكمة الحج، واجبات الحج، أركان الحج، يوم التروية، جمرة العقبة، الوداع، السعي، الحلق والتقصير، أيام التشريق، المشعر الحرام، واجبات الإحرام، العمرة، يوم النحر.

٥ - مفهوم الحدود؛ ويتضمن المفاهيم التالية: القصاص، الزنا، القذف، الردة، القضاء، الشورى، التعذير.

كما قدمت دراسة (المطرودي، ٢٠٠٩: ١٥٥) وحددت المفاهيم التالية:

الواجب، الاستبطان، الغسل، اللغو، تخطي الرقاب، البدعة، فرض كفاية، الاستفتاح، التنقل، أيام التشريق، الاستسقاء، النصاب، التعزية، سالمة، مدخرة، صاع، عيد الفطر، وعيد الأضحى، الغارم، الفقراء، والمساكين.

وسوف يسترشد الباحثان بهذه المفاهيم عند بنائهما لقائمة المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، والتي في ضوءها سيتم التحقق من امتلاك الطلاب لها من خلال الاختبار الذي سيعده الباحثان لهذا الغرض.

٤ - الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمفاهيم الفقهية للطلاب بمراحل التعليم العام:

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتحديد المفاهيم الفقهية تقويماً، وتنمية، ومن هذه الدراسات دراسة (صالح، ١٤١٤هـ) التي استهدفت التحقق من مدى امتلاك تلميذات الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم الفقهية بدولة البحرين، ولتحقيق الهدف السابق تم تصميم وبناء اختبار لقياس المفاهيم الفقهية، وكشفت نتائج الدراسة عن ضعف امتلاك التلميذات لهذه المفاهيم.

ومنها دراسة (الحوسني، ١٩٩٧) التي هدفت إلى تحليل المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان؛ ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد أداة لتحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء لإقرارها، وكشفت الدراسة عن اتفاق كل من المعلمين والموجهين على أهمية المفاهيم الفقهية الواردة في استمارة التحليل بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية، كما خلصت الدراسة إلى أن منهاج التربية الإسلامية لا تتضمن إلا ٩ ٪ من المفاهيم الفقهية اللازمة لهؤلاء الطلاب.

كما أعد (الجلاد والشمثلي، ٢٠٠٧: ١٧١-١٩٤) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس وفق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية. ولتحقيق الهدف

السابق قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي، واختبار لقياس المعرفة الفقهية، وتم 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، وتم تطبيق الدراسة على مجموعة من طلاب الصف التاسع بلغ عددها (٧٤) طالباً موزعين في ثلاث شعب، وكشفت الدراسة أن هناك 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 لصالح دورة التعلم والخرائط المفاهيمية، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين طريقة دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية.

كما أجرى (المطرودي، ٢٠٠٩: ١٢٦-١٦٩) دراسة استهدفت التحقق من مدى امتلاك تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الفقهية؛ ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية اللازمة لهؤلاء التلاميذ، كما تم بناء اختبار لقياس هذه المفاهيم، وأسفرت نتائج الدراسة عن قائمة بالمفاهيم الفقهية اللازمة لتلاميذ الصف السادس ومنها: الواجب، الاستبطان، الغسل، اللغو، تخطي الرقاب، البدعة، فرض كفاية، الاستفتاح، التقل. وكشفت الدراسة عن ضعف امتلاك التلاميذ لستة عشر مفهوماً من المفاهيم الفقهية من إجمالي واحد وثلاثين مفهوماً.

من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة يتضح أن هذه الدراسات كشفت عن ضعف امتلاك الطلاب للمفاهيم الفقهية المقررة عليهم، وهذا مبرر لإجراء الدراسة الحالية التي استهدفت تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب المرحلة المتوسطة، كما أنها حددت عدداً من المفاهيم الفقهية مثل: الصلاة، الزكاة والحج والحدود، وأعدت اختبارات لقياس هذه المفاهيم، وقد استرشد الباحثان بهذه القوائم عند إعدادهما لقائمة المفاهيم الفقهية، وكذلك عند بنائهما

لاختبار المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط، كما أوصت الدراسات بضرورة تبني استراتيجيات حديثة لتنمية المفاهيم الفقهية والدراسة الحالية تعد استجابة لهذه التوصيات.

ثانياً - استراتيجية خرائط التفكير: مفهومها، أهميتها، أسسها العلمية، إجراءاتها:

حظيت خرائط التفكير بالاهتمام من قبل العديد من العلماء في مجالات عدة منها: علم النفس، والتربية التعليم، وعلم الآثار، والتخطيط، والجغرافيا، والهندسة المعمارية، وهندسة المناظر الطبيعية، وتخطيط المدن وإدارتها، ويرجع الفضل في ظهور هذه الخرائط إلى إدوارد تولمان.

١ - مفهوم استراتيجية خرائط التفكير:

من خواص الإنسان قدرته الكبيرة على تنمية الذاكرة، ومن الوسائل التي تستخدم لتقوية لتحقيق ذلك هي الخرائط التفكير، تلك الخرائط التي عرفت بأنها أداة تضم ما لدى الفرد المتعلم من مفاهيم حول الموضوع المراد تعلمه وتنميته، سواء كثرت هذه المفاهيم أو قلت، ثم وضع المفاهيم في نظام هرمي متسلسل من المفهوم الأعم في القمة، ثم الذي يليه حتى الأقل عمومية في القاعدة، ثم تحديد ما بين هذه المفاهيم من صلات وعلاقات من أي نوع، وأخيراً وضع كل ذلك على ورقة في شكل خريطة (الصفدي والشافعي، ١٩٩٥).

وعرفها (عطية، ١٩٩٩: ٧) بأنها: استراتيجية تدريسية لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية، تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ لمعلومات النص المقروء، ومعلومات التلاميذ السابقة.

أو هي سلسلة من الإجراءات يتم فيها عرض وتدریس المحتوى عن طريق بناء مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة المفاهيم المتضمنة في موضوع ما يتم

ترتيبها بطريقة قد تكون ثنائية البعد كما في خرائط المفاهيم، أو دائرية كما في خرائط الدورات، أو خطوات متتالية كما في خرائط التدفق، أو في شكل مقارنة كما في خرائط المقارنة، أو في شكل متفرع كما في خرائط التشعب أو خرائط الحدث الجاري (السيد، ٢٠٠٣: ١١).

أو هي أداة تخطيط لتمثيل مجموعة من المعاني المترابطة ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأقل تجريداً، ويتم الترابط بين هذه المفاهيم بخطوط، فهي أداة تعكس البنية المفاهيمية المنطقية والنفسية والمعرفية، وتضم سلسلة من الخطوات التشعبية التي يتم فيها تجريد المعرفة من شكلها الخطي إلى الهرمي (ريان، ٢٠٠٦: ٢٤٦).

وعرفت خريطة التفكير بوصفها أسلوباً للتدريس بأنها خطة يضعها المعلم لعرض الدرس، وتوضيحه لطلابه، كما أن الطلبة يمكن أن يتعلموا وضع هذه وضع هذه الحالة أسلوباً في التعلم، بحيث يبذل الطالب جهداً لإعادة تنظيم المادة كما يفهمها، ويرسمها في خريطة جديدة.

إن المعلومات المعرفية هي خريطة تستخدم المعلومات المتوافرة في الدرس، فإذا ما استخدمها الطالب فإنه يكون قد ترجم مادة الدرس كما وردت في الكتاب، أو في شرح المعلم إلى خريطة تنظيمية، تبين أهم المعلومات (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧: ٢٠٥).

في ضوء العرض السابق لاستراتيجية خريطة التفكير يمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها طلاب الصف الأول المتوسط؛ لإعادة تنظيم البنية المعرفية في منهج الفقه في شكل أو رسم، بحيث يعاد فيه تنظيم المفاهيم العامة، وتحديد العلاقات القائمة بينها وبين المفاهيم الفرعية في الموضوع، مع تحديد لنوع العلاقة القائمة بين هذه المفاهيم، ويتم ذلك من خلال الاستعانة بمجموعة من الخطوط، والأسهم والأشكال التي توضح طبيعة هذه العلاقة، وتتعدد أنواعها حسب الغرض منها.

٢ - أهمية استراتيجية خرائط التفكير:

- يشير (قطامي والروسان، ٢٠٠٥: ١٥) بأن لخرائط التفكير دوراً في:
 - * **التعلم:** حيث تساعد الخرائط المعرفية المعلم في أثناء قيامه بالتعليم على عمل دليل للمفاهيم الرئيسية والعلاقات كي يتم نقلها إلي المتعلم، وكذلك تساعد على تجسيد الخبرة المعرفية، وذلك بالربط بين المعرفة الجديدة، وبين ما يوجد في مخزون المتعلم من خبرات.
 - * **المعلم:** تحدد خرائط المفاهيم الطرق التي تساعد المعلم على التخطيط الجيد؛ لإبراز المعاني والخبرات بصورة منظمة، وتساعد المتعلم على ضبط مواقف سوء الفهم عند المتعلمين.
 - * **تخطيط المنهاج وتنظيمه:** تساعد الخرائط على الفصل بين المعلومات المهمة والهامشية في البنية المنهجية، وفي اختيار الأمثلة لتوضيح المفاهيم أو المعلومات الواردة بالموضوع.
 - * **الضبط:** إن للخرائط دوراً في مساعدة المتعلمين على فهم أدوارهم بوصفهم متعلمين، وتوضح دور المعلمين، وتساعد على إيجاد أو توفير جو تعليمي يسوده الضبط والنضج.
 - * **التقويم:** يمكن استخدام الخرائط التي يبنها المتعلمون كأدوات فعالة للتقويم، خاصة المستويات العليا لأهداف بلوم، وتشمل التحليل والتركيب والتقويم، لذلك يدخل التعلم في المستويات الإبداعية؛ لأنها تتطلب مستوى عالياً من العمليات المعرفية التي يجريها المتعلم.
- ويشير (بوزان وبوزان، ٢٠٠٤: ١١٤-١١٥) إلى أهمية خرائط التفكير - بصفة عامة - في أنها تحقق ما يلي:
 - * زيادة التركيز على القضايا الحقيقية.
 - * إلقاء الضوء على الكلمات المفتاحية على نحو أكثر سهولة.

- * تحديد الكلمات الأساسية المفتاحية بالتوازي مع الزمان والمكان، وبالتالي تحسين عمليتي التذكر والإبداع.
- * عمل تداعيات مناسبة وواضحة بين الكلمات المفتاحية.
- * يجد العقل سهولة أكبر في قبول وتذكر الخرائط المعرفية متعددة الأبعاد ذات التأثير البصري متعددة الألوان، بدلاً من المذكرات الخطية المضجرة المملة أحادية اللون.
- * تفتح الخريطة المعرفية المجال لمزيد من الاكتشافات والمعرفة الجديدة؛ مما يشجع التدفق المستمر واللانهائي للأفكار.
- * تعمل الخريطة المعرفية في انسجام وفقاً لرغبة المخ الطبيعية في الاستكمال أو الشمولية؛ مما يزيد رغبتنا ودافعيتنا في التعلم.
- في ضوء العرض السابق لأهمية خرائط التفكير يشير الباحثان إلى أهميتها كما يلي:
- * وضوح الفكرة الرئيسة في الموضوع.
- * ربط الفكرة الرئيسة بالأفكار الأساسية بصورة متتابعة.
- * تساعد على الاستدعاء والمراجعة للأفكار، والموضوعات بصورة شاملة وفعالة.
- * تمكن من اكتشاف موضوعات وأفكار جديدة ترتبط بالفكرة الرئيسة.
- * تتميز بالنهايات المفتوحة التي تسمح للعقل بعمل اتصالات جديدة بين الأفكار.

٣ - الأساس العلمي لاستراتيجية خرائط التفكير:

يتمثل الأساس العلمي لاستراتيجية خرائط التفكير إلى نظريتين من نظريات التعلم وهما: التعلم ذو المعنى لأوزوبل، ونظرية المخططات العقلية أو الأطر المعرفية، لقد وضع ديفيد أوزوبل نظريته التي تبحث في التعليم اللفظي ذي المعنى، وشكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار

أكثر من عشرين عاماً ولا تزال، وكانت الفكرة الرئيسية في نظريته هي مفهوم التعلم ذي المعنى، الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه حول المادة المتعلمة، وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعليم.

ويعتبر نموذج أوزوبل من النماذج التحليلية التي تهتم بتحليل الموضوع إلى عناصر أولية، تصل إلى فهم العلاقات بين هذه العناصر، ويتميز هذا النموذج بعدة خصائص هي (عثمان، ٢٠٠٥: ١٥٨-١٥٩).

✱ **التفاعلات البينية بين عناصر الموضوع:** ويتم ذلك من خلال فهم الموضوع، ثم تحليله إلى العناصر المكونة له، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التنظيم الهرمي بحيث يكون أكثر العموميات أعلى الهرم، ويكون أقل العموميات في قاعدة الهرم.

✱ **استخدام أمثلة:** يهتم هذا النموذج بتقديم أمثلة للموضوع، وبالتالي يؤدي هذا إلى استخدام الدوافع المعرفية مثل: حب الاستطلاع، والمعالجة.

✱ **التحليل:** وهذه الطريقة تعني الوصول إلى القاعدة أو القانون من خلال العناصر الأساسية، ويتم ذلك من خلال تحليل الموضوع إلى عناصره الأساسية المكونة له.

✱ **تنظيم المعلومات:** يؤدي تنظيم المعلومات داخل البنية إلى حماية الفكرة الجديدة من النسيان، وبالتالي فإن المعلومات ذات المعنى يمكن الاحتفاظ بها فترة أكبر من الوقت، ويرى أوزوبل أن المعنى عبارة عن خبرة شعورية متميزة تتبثق لدى الفرد حينما تتفاعل الرموز والمفاهيم والوظائف، بحيث يتم استيعابها وتمثلها في داخل البنية المعرفية للفرد.

أما عن نظرية المخططات العقلية فهي عبارة عن عمليات عقلية يستخدمها الفرد وتساعد على إعطاء العالم والأشياء قسمة ومعنى، وينظر أوزوبل إليها على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية

التي تميز المجال المعرفي للفرد، وتسمح السكيما للأفراد بربط المعلومات مع بعضها البعض، وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزاً أقل ذاكرة؛ مما يسمح لها لمعالجة عناصر معرفية أكثر، وبالتالي تعلم أوسع (أبو رياش، ٢٠٠٧: ١٩١).

ويشير (جابر، ١٩٩٥: ٤٥١) إلى أن المعرفة تمثل في الذاكرة الإنسانية كشبكات سيمانتية Schemata Networks تسمى خطة سيمانتية، وكشبكة من المفاهيم أو القضايا، وتمكن الخطة من تكوين علاقات بين عناصر المعلومات عن موضوع ما، وتمثل الملامح الهامة والوظائف، وقواعد انتقاء الوحدة التصورية واستخدام.

٤ - إجراءات استراتيجية خريطة التفكير:

- حددت (تومس برونسكي 54: 1983 - Toms - Bronowski) دور المعلم في استراتيجية خريطة التفكير كما يلي:
- * اختيار الموضوع Select a Topic.
- * إعداد قائمة بالكلمات ذات الصلة بالموضوع، ووضعها في الناحية اليسرى من السبورة أو الشفافية (في شكل خريطة مبدئية).
- * إتاحة الفرصة للطلاب لتحديد الإيجابيات أو السلبيات الموجودة في الخريطة التي أمامهم.
- * تشجيع الطلاب على إضافة المزيد من الأفكار أو المعلومات للخريطة التي أمامهم.
- * توسع الطلاب في تحديد السلبيات أو الإيجابيات الموجودة بالخريطة المعرفية.
- * مناقشة الطلاب في جوانب التفرد في الخريطة المعدة للموضوع.
- كما حددت (بتلمان وآخرون 12: 1985 - Pittelman and Others) مجموعة من الإجراءات التدريسية لاستراتيجية خرائط التفكير كما يلي:

- * اختيار المعلم مجموعة من الكلمات الأساسية للموضوع لعرضها على الطلاب.
- * كتابة الكلمات على السبورة أو على لوحة ورقية، أو على شفافة لعرضها على جهاز الإسقاط العلوي.
- * تشجيع الطلاب على القيام بعملية عصف ذهني حول الكلمات المعروضة أمامهم، وتصنيفهم لهذه الكلمات في فئات.
- * يتيح المعلم الفرصة لطلابه لعمل كل منهم بشكل فردي لعدة دقائق؛ للتفكير في هذه الكلمات، وتحديد الكلمات ذات الصلة بالدرس، ومحاولة هؤلاء الطلاب بإعداد قائمة بالكلمات المحتمل ورودها في الدرس أو تصنيفها في فئات.
- * مشاركة الطلاب لأترابهم فيما أعدوه من قوائم شفوية، أو إعداد خريطة معرفية لتصنيف الكلمات.
- * إتاحة الفرصة للطلاب لاقتراح بعض المسميات للفئات، أو لبعض جوانب الخريطة المعرفية.
- * مناقشة الخريطة الدلالية، وتحفيز الطلاب، وتشجيع المعلم لطلابه على ضرورة الوعي بخريطة الدرس، وبالعلاقات القائمة بين أجزائها.

٥ - الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بخرائط التفكير:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات خرائط التفكير، ومنها دراسة (داردز 1998) (Dardis, 1998) التي استهدفت إجراء دراسة لأداء الطلاب والمعلمين في رسم الخرائط المعرفية، وأثرها على تحصيل الطلاب والاتجاهات نحو دراسة الأحياء لدى طلاب الجامعة؛ ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد استطلاع للرأي واختبارات لقياس التحصيل ومقياس للاتجاه نحو دراسة العلوم، وكشفت الدراسة عن التأثير الإيجابي لاستراتيجية الخرائط المعرفية في تنمية التحصيل والاتجاه بدرجة كبيرة.

وأجرى (البشر، ٢٠٠٥: ٤٤-٨٦) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية

استراتيجية الخرائط المفاهيمية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لطلاب المرحلة المتوسطة. ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختباراً في العلوم الشرعية وآخر لقياس مهارات التفكير الناقد، وكشفت الدراسة عن فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومنها دراسة (الجهيمي، ١٤٢٨هـ) التي استهدفت التحقق من فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الفقه والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة الفقه ومقياساً للاتجاه نحو المادة ووثم إعادة صياغة موضوعات الفقه في ضوء استراتيجية خرائط المفاهيم، وتم تطبيق البحث على (١٢٨) من طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومنها دراسة (العنزي، ١٤٢٧هـ) التي استهدفت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لتنمية التحصيل الدراسي في مادة الفقه لطلاب الصف الثاني المتوسط؛ ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد اختبار تحصيلي في مادة الفقه، ثم قام الباحث بإعادة صياغة موضوعات الفقه في ضوء استراتيجية خرائط المفاهيم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومنها دراسة (العثمان، ١٤٢٧هـ) التي استهدفت تدريب معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة على إنتاج خرائط المفاهيم الفقهية واتجاهاتهن نحوها؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة اختباراً لبناء خرائط المفاهيم الفقهية ومقياساً للاتجاه نحو استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الفقهية، وأسفرت الدراسة عن أن متوسط إتقان معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بناء خرائط المفاهيم الفقهية ارتفع، كما أشارت إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في معيار الهرمية، ومعيار الروابط، ومعيار العلاقات، ومعيار الأمثلة ومستوى الإتقان الكلي لبناء خرائط المفاهيم الفقهية.

كما أعد (فتح الله، ٢٠٠٩: ٥٣-١٠١) دراسة استهدفت تعرف أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، واشتملت عينة البحث على مجموعتين، تمثل إحداها المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وتم اختيار أفراد المجموعتين بشكل عشوائي من فصول مدارس التعليم العام بالمرحلة التعليمية المتوسطة بمدينة عنيزة، واستخدمت الدراسة الأدوات الثلاثة التالية: (اختبار في التفكير الناقد، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو العمل التعاوني)، وهي من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود تأثير ذي دلالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ أو يساوي ٠,٠١ في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل في مادة العلوم، والاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة، كما جاءت قيم حجم الأثر للتدريس باستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو العمل التعاوني كبيرة.

في ضوء العرض السابق يتضح أن الدراسات والبحوث السابقة قد حددت بعض الإجراءات التدريسية لخرائط المفاهيم باعتبارها نوعاً من أنواع خرائط التفكير، واسترشد الباحثان بهذه الإجراءات عند إعدادهما لدليل المعلم، كما أكدت الدراسات فاعلية الاستراتيجية في تنمية بعض المتغيرات منها: التحصيل في مادة الفقه، التفكير الناقد، إعداد الخرائط الفقهية، الاتجاه نحو المادة، لكن لم توجد دراسة حاولت استخدام خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط. ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث، وقد حددت هذه الدراسات بعض الإجراءات التدريسية التي يمكن اتباعها في

استراتيجية خرائط التفكير منها: التقديم للموضوع، عرض المهارة أو المفهوم لمراد تعلمه، التفكير النشط، عن طريق العصف الذهني، بناء خريطة التفكير، والمناقشة الجماعية حول ما ورد فيها من مفاهيم، واستفاد الباحثان من هذه الإجراءات في بناء استراتيجية خرائط التفكير لتنمية المفاهيم الفقهية.

ثالثاً - إجراءات تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية خرائط التفكير

تسعى الدراسة الحالية لتنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية خرائط التفكير؛ ولتحقيق الهدف السابق يعرض الباحثان للإجراءات الآتية:

١ - قائمة المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة:

استهدفت القائمة الحالية تحديد المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف السابق قام الباحثان بدراسة:

* الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالمفاهيم الفقهية، ومنها دراسة صالح ١٤١٤ هـ، ودراسة الحوسني، ١٩٩٧، ودراسة الجلاد والشمثلي ٢٠٠٧، ودراسة المطرودي ٢٠٠٩.

* الأدبيات المتصلة بالمفاهيم الفقهية ومنها: الجيهمي، ١٤٢١ هـ، وعبد الرحمن ١٩٩٤، وباريان ١٤٠٧ هـ، وقاسم ومحمود ١٤٢٨ هـ، والمطرودي ٢٠٠٩.

* أهداف تعليم الفقه في المرحلة المتوسطة.

وتم التوصل إلى قائمة مبدئية تضمنت سبعة مفاهيم أساسية هي: الطهارة، والوضوء، والسواك، والمسح على الحوائل، والتميم، والآذان، وأخيراً الصلاة، وتضمن كل مفهوم رئيس مجموعة من المفاهيم الفرعية المندرجة تحته، وتم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين بلغ عددهم عشرين

محكمًا من المتخصصين في تدريس الفقه والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية، وذلك لإبداء الرأي حولها، وتم استطلاع آرائهم حول القائمة فيما يلي:

- * صحة التعريف الإجرائي للمفاهيم الرئيسة.
- * مدى اتساق المفهوم الفرعي مع المفهوم الرئيس الذي يندرج تحته.
- * مدى مناسبة كل مفهوم من هذه المفاهيم لطلاب الصف الأول الثانوي.
- * مدى أهمية كل مفهوم لهؤلاء الطلاب.
- * سلامة الصياغة اللغوية لهذه المفاهيم.
- * إضافة ما ترونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة.

وتم حساب الوزن النسبي لقائمة المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، واستقر الباحثان على تنمية المفاهيم التي حظيت بنسبة قبول بين السادة المحكمين ٨٠٪ فأكثر، وتم حساب الوزن النسبي لقائمة المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط وتم ذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1}{100 \times \text{القيمة العظمى للوزن النسبي}}$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين 3×3 (طعيمة، ١٩٩٨: ١٣٣)؛ أي ٢٠ محكمًا $3 \times 3 = 60$ ، واستقر الباحثان على تنمية المفاهيم التي حظيت بنسبة قبول بين السادة المحكمين من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪.

جدول رقم (١)

الوزن النسبي للمفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط

الوزن النسبي %	القيمة العظمى للوزن النسبي	مدى الأهمية			المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	
٨٥	٥١	٢	٧	١١	أولاً - الطهارة: ويقصد بها رفع الحدث، وإزالة النجاسة: ١ - أقسام المياه.
٨٣,٣٣	٥٠	٢	٦	١٢	٢- أقسام النجاسة.
٨٠	٤٨	٥	٢	١٣	٣- درجات النجاسة.
٨٥	٥١	٣	٣	١٤	٤- تطهير الأشياء الممتنجة.
٨٥	٥١	٢	٥	١٣	٥- قضاء الحاجة.
٨٣,٣٣	٥٠	٢	٦	١٢	٦- الاستنجاء والاستجمار.
٨٥	٥١	٣	٣	١٤	ثانياً - الوضوء وهو غسل ومسح في أعضاء مخصوصة لرفع حدث: ١- صفة الوضوء.
٨٣,٣٣	٥٠	٣	٤	١٣	٢- شروط الوضوء
٨٥	٥١	٢	٥	١٣	٣- فروض الوضوء.
٨٥	٥١	١	٧	١٢	٤- نواقض الوضوء.
٨٣,٣٣	٥٠	١	٨	١١	ثالثاً - التيمم: وهو طهارة ترابية تتعلق بأعضاء معينة، بأفعال مخصوصة، يستعمل عند انعدام الماء، أو عند تعذر استعماله ١ - صفة التيمم.
٨٣,٣٣	٥٠	٢	٦	١٢	٢- شروط التيمم.
					٣- فروض التيمم.
٨١,٦٦	٤٩	٢	٧	١١	٤- مبطلات التيمم.
٨٠	٤٨	٢	٨	١٠	رابعاً - الأذان: وهو الإعلام بوقت الصلاة بألفاظ مخصوصة: ١- سنن الأذان.

تابع/ جدول رقم (١)

الوزن النسبي للمفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط

الوزن النسبي %	القيمة العظمى للوزن النسبي	مدى الأهمية			المفاهيم الفقهية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة
		مهمة جداً	مهمة إلى حد ما	مهمة	
٨٠	٤٨	١١	٦	٣	٢- شروط الأذان.
٨١,٦٦	٤٩	١٢	٥	٣	٣- سنن سماع الأذان.
٨٣,٣٣	٥٠	١٢	٦	٢	خامساً - الصلاة: هي أقوال وأفعال مخصوصة، مفتتحة بالتكبير، ومختتمة بالتسليم: ١- مكانة الصلاة.
٨٣,٣٣	٥٠	١٢	٦	٢	٢- آداب المشي إلى الصلاة.
٨١,٦٦	٤٩	١١	٧	٢	٣- انتظار الصلاة.
٩١,٦٦	٥٥	١٥	٥	-	٤- صفة الصلاة.
٩٥	٥٧	١٧	٣	-	٥- شروط الصلاة.
٩٣,٣٣	٥٦	١٧	٢	١	٦- أركان الصلاة.
٨٨,٣٣	٥٣	١٤	٥	١	٧- واجبات الصلاة.
٨٥	٥١	١٣	٥	٢	٨- سنن الصلاة.
٨٣,٣٣	٥٠	١٣	٤	٣	٩- مكروهات الصلاة.
٨٥	٥١	١٤	٣	٣	١٠- مبطلات الصلاة.

وأبدى المحكمون آراءهم حول القائمة كما يلي:

- * أشار أحد المحكمين بأن المفاهيم المرتبطة بالصلاة بلغت عشرة مفاهيم، في حين أن المفاهيم الفقهية لبعض المباحث الفقهية قد بلغت مفهومين أو ثلاثة مفاهيم، والسبب في ذلك يرجع إلى طبيعة الصلاة؛ ويرجع ذلك إلى أهمية الصلاة من جهة، وكثرة التفريعات والتقسيمات المرتبطة بها من جهة ثانية.
- * رأى أحد المحكمين بأن قائمة المفاهيم تتضمن المفاهيم الواردة في منهج الفقه لطلاب الصف الثاني الثانوي، ولذا فما الجدوى منها؟ ورد الباحثان على هذه

النقطة هي أن بعض المفاهيم ينبغي أن ترد بصورة هرمية متسلسلة، بحيث يبنى بعضها على بعض هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الباحثين سيوردان مجموعة من الأنشطة الإثرائية الإضافية التي تعين على تنمية المفاهيم الفقهية لدى هؤلاء التلاميذ.

* رأي بعض المحكمين تعديل الصياغة لمفهوم التيمم من كونه طهارة ترابية تتعلق بأعضاء معينة بأفعال مخصوصة، تستعمل عند انعدام الماء أو عند تعذر استعماله إلى طهارة باستخدام التراب تتعلق بأعضاء معينة، بأفعال مخصوصة، يستعمل عند انعدام الماء، أو عند عدم القدرة على استعماله، وقد استجاب الباحثان لهذا الرأي وتم التعديل.

* اقترح بعض المحكمين بضرورة تعديل التعريف الإجرائي للأذان من الإعلام بوقت الصلاة بألفاظ مخصوصة، إلى الإعلام بدخول وقت الصلاة بألفاظ مخصوصة، وتم التعديل استجابة لرأي المحكمين.

٢ - بناء اختبار لقياس المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية:

استهدف هذا الاختبار قياس سبعة وعشرين مفهوماً من المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وبلغ عدد المفردات الاختبارية التي يقيسها الاختبار إحدى وثمانين مفردة بواقع ثلاثة أسئلة لكل مفهوم، وتم وضع ثلاث مفردات لكل مفهوم حتى يقلل الباحثان من أثر تخمين الإجابة الصحيحة.

أ - تحكيم اختبار المفاهيم الفقهية:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لتحديد ما يلي:

- * مناسبة الأسئلة لقياس المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- * مناسبة عدد الأسئلة الموضوعية لكل مفهوم فرعي.
- * صحة البدائل الاختبارية الموضوعية لكل سؤال.

* سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة وللبدائل.

* صحة تعليمات الاختبار ومناسبتها لطلاب الصف الأول المتوسط.

* إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً لمزيد من ضبط هذا الاختبار.

وأبدى المحكمون آراءهم في الاختبار كما يلي:

* أبدى بعض المحكمين ضرورة الاختصار على مفردتين فقط لكل مفهوم؛ لأن الاختبار بصورته الحالية طويل - من وجهة نظرهم - والباحثان يريا أن الأخذ بهذا الرأي لن يكون معبراً عما يمتلكه تلاميذ الصف الأول المتوسط من المفاهيم الفقهية؛ حيث سيؤدي ذلك إلى زيادة فرض التخمين في الاختبار بمعدل قدره ٥٠٪، بحيث تعبر الدرجة التي يحصل عليها الطلاب عن اكتسابهم للتصور الصحيح للمفهوم الفقهية.

* رأى بعض المحكمين ضرورة الاختصار في البدائل الاختيارية على ثلاثة بدائل بدلاً من أربعة، ولكن الباحثين يرى أن اختيار أربعة بدائل سيقلل بدرجة كبيرة من تخمين التلاميذ للإجابة الصحيحة.

ب - ضبط اختبار المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط:

لضبط اختبار المفاهيم الفقهية قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة مكة المكرمة المتوسطة بالدمام والتابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية، وتم تطبيق هذه الدراسة على خمسة وثلاثين تلميذاً، وتم ذلك يوم الأحد الموافق الثالث عشر من شوال سنة ١٤٣٢هـ، الموافق ١١/٩/٢٠١١ ميلادية، وذلك لحساب الآتي:

أولاً - حساب زمن الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ الصف الأول المتوسط، وتم حساب متوسط الزمن للخمسة تلاميذ الأسرع أداء في إنجاز اختبار المفاهيم

الفقهية، وحساب متوسط الزمن للتلاميذ الأبطأ في حل الاختبار، ووجد أن متوسط زمن الاختبار هو (٤٥,٥) دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية.

ثانياً - حساب معامل التمييز لاختبار المفاهيم الفقهية:

تم حساب معامل القوة التمييزية للاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{ن٢ - \text{مك}٢ م}{ن٢ - (ن \div ٢)}$$

حيث إن ن = عدد العينة.

مع ك٢ م = مجموع مربع التكرار (خيري، ١٩٧٩: ٤٨٥)، وبلغ معامل القوة التمييزية ٠,٨٨، وهو معامل تمييز قوي يطمئن على القوة التمييزية للاختبار.

ثالثاً - معامل الصعوبة والسهولة لاختبار المفاهيم الفقهية:

تم حساب معامل السهولة والصعوبة من خلال المعادلة الآتية (السيد، ١٩٩٨ م، ٤٤٩):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخطأ}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخطأ}}$$

هذا وقد عدَّ الباحثان المفردات التي يزيد معامل صعوبتها عن ٠,٩ مفردة صعبة للغاية، والمفردة التي يقل معامل صعوبتها عن ٠,٣ تعد مفردة سهلة للغاية، وهذا ما ارتضته بعض الدراسات منها (حنورة، ١٩٨٢: ٢٥٧، عوض، ١٩٩٢: ٢٨٢، عبد الباري، ٢٠٠٢: ١١٣):

واتضح للباحثين وجود بعض المفردات التي تحتاج إلى تعديل منها: السؤال الثامن والعشرون، وبلغ معامل صعوبته ٠,٩١، السؤال السابع والثلاثون وكانت معامل سهولته ٠,١٥، السؤال التاسع والستون ٠,٣، والسؤال الرابع

والسبعون قد بلغ معامل صعوبته ٠,٩٢، والسؤال الثامن والسبعون ٠,٩٢، وقام الباحثان بتعديل الأسئلة الخمسة السابقة لتناسب ومستويات التلاميذ.

رابعاً - حساب ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور خمسة عشر يوماً على التلاميذ أنفسهم أي يوم الاثنين الموافق الثامن والعشرين من شهر شوال سنة ١٤٣٢ هـ، الموافق السادس والعشرين من سبتمبر سنة ٢٠١١ ميلادية، وتم ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني من خلال معامل الارتباط لبيرسون كما يلي:

$$r = \frac{n \text{ مـ ج س ص} - \text{مـ ج س} \times \text{مـ ج ص}}{\sqrt{(n \text{ مـ ج س}^2 - (\text{مـ ج س})^2)(n \text{ مـ ج ص}^2 - (\text{مـ ج ص})^2)}} \quad (\text{السيد، ١٩٩٨: ٥٣٢}).$$

حيث يدل الرمز مـ ج س ص على: مجموع حاصل ضرب الدرجتين المقابلتين في الاختبارين.

ويدل الرمز مـ ج س $\times$ مـ ج ص على: حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأول س في مجموع درجات الاختبار الثاني ص.

ويدل الرمز مـ ج س^٢ على: مجموع مربعات درجات الاختبار الأول س.

ويدل الرمز (مـ ج س)^٢ على: مربع مجموع درجات الاختبار الأول س.

ويدل الرمز مـ ج ص^٢ على: مجموع مربعات درجات الاختبار الثاني ص.

ويدل الرمز (مـ ج ص)^٢ على: مربع مجموع درجات الاختبار الثاني ص.

وبحسب معامل الارتباط وجد أنه يساوي ٠,٩٨ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ مما يطمئن على ثبات الاختبار.

٣ - بناء دليل المعلم:

استهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريبية لتنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط باستخدام خرائط التفكير، واعتمد الباحثان عند بنائهما لهذا الدليل على عدة مصادر منها:

* الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة (المفاهيم الفقهية، وخرائط التفكير).

* الأدبيات المرتبطة بكل من متغيري الدراسة السابقين.

وتكون هذا الدليل من عدة مكونات وهي: مقدمة، وأهداف الدليل، ومفهوم استراتيجية خرائط التفكير، والأساس العلمي لاستراتيجية خرائط التفكير، مع توضيح لإجراءات استراتيجية خرائط التفكير، وأخيراً الإجراءات التدريسية لدروس القراءة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وقد درب الباحثان معلم المجموعة التجريبية كيفية تطبيق استراتيجية خرائط التفكير، وكيفية تنفيذها عملياً وفق الخطوات الإجرائية المحددة التالية:

- ١ - اختيار موضوع الدرس (أو المفهوم الفقه).
- ٢ - إحالة الطلاب على مجموعة من القراءات الإثرائية الحرة (Free Reading) ذات الصلة بالمفهوم الفقه.
- ٣ - تنشيط معارف الطلاب ومعلوماتهم السابقة عن الموضوع Prior Knowledge، وذلك من خلال:

* طرح مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بالموضوع الفقه.

* تحديد المفهوم الرئيس في الموضوع، واستدعاء المعلومات السابقة المرتبطة بها.

* مناقشة الطلاب بعضهم البعض حول ما يمتلكه كل طالب من معارف أو خبرات ترتبط بالمفهوم الفقه.

* تصنيف هذه الكلمات أو المعلومات في فئات.

* رسم الطلاب خريطة مبدئية للمفهوم الفقهي.

٤ - قراءة الطلاب للموضوع.

٥ - تحديد الطلاب للمعلومات الجديدة المكتسبة من الموضوع.

٦ - إثراء خريطة التفكير بمزيد من الأفكار الجديدة في ضوء القراءة العميقة للموضوع.

٧ - تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الخريطة المبدئية والخريطة النهائية من خلال المناقشة الجماعية.

٨ - يقدم المعلم الخريطة النهائية للمفهوم الفقهي.

رابعاً - إجراءات التطبيق الميداني:

١ - عينة الدراسة:

اشتراط المتخصصون في مناهج البحث للعينة شروطاً، بحيث يمكن تعميم النتائج على أفراد المجتمع الأصلي الذي تنتمي إليه العينة (العساف، ١٤٢٧هـ: ٩٣-٩٤).

* تجانس الصفات والخصائص بين أفراد العينة وأفراد مجتمع البحث، فالعينة يجب أن تكون انعكاساً شاملاً لصفات وخصائص مجتمع البحث.

* تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث، فكل فرد من أفراد مجتمع البحث يجب أن يعطى فرصة متكافئة مع غيره؛ لأن يكون من بين أفراد العينة.

* عدم التحيز في الاختيار؛ وذلك بتطبيق طريقة اختيار تكفل الموضوعية وعدم التحيز.

* تناسب عدد أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث، ولكن على الرغم من أهمية هذا الشرط ليس هناك تحديد للعدد متفق عليه، فعدد أفراد المجتمع وطبيعة المشكلة المدروسة وكذلك منهج البحث المطبق عوامل أساسية فيه.

واعتمد الباحثان على الطريقة العشوائية البسيطة عند اختيارهما لعينة البحث الحالي، وهي العينة التي يختار أفرادها من المجتمع الأصلي، بحيث يكون لكل فرد فرصة متكافئة لأن يختار ضمن عينة البحث (عطيفة، ٢٠٠٤: ٢٧٣).

واعتمد الباحثان على الإجراءات التالية لتحديد عينة الدراسة كما يلي:

* حصر المدارس المتوسطة بمدينة الدمام، والتابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

- إعداد مجموعة من الأوراق وكتابة أسماء جميع المدارس عليها؛ لانتقاء مدارس التطبيق.
- تم اختيار مدرستين هما: مدرسة الاعتصام الأهلية بالدمام، ومدرسة مكة المكرمة المتوسطة بالدمام، وتم من خلال الاختيار العشوائي تحديد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- حرص الباحثان عند اختيار مجموعتي الدراسة أن يكون المدى المكاني بينهما كبيراً، بحيث لا يؤدي قرب المدرستين من انتشار المعالجات التجريبية.
- مثلت مدرسة الاعتصام الأهلية المجموعة الضابطة، وبلغ عدد طلابها واحداً وأربعين طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية - بالكيفية سألقة الذكر التي تم فيها اختيار مدرستي التطبيق -، ومدرسة مكة المكرمة مثلت المجموعة التجريبية وبلغ عددها اثنين وأربعين طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ العدد الإجمالي لكلتا المجموعتين ثلاثة وثمانين طالباً.

٢ - التطبيق الميداني:

تم تطبيق هذا البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط، بلغ عددهم ثلاثة وثمانين تلميذاً، بواقع واحد وأربعين تلميذاً في المجموعة الضابطة، واثنين وأربعين في المجموعة التجريبية، وتم تطبيق الدراسة يوم الثلاثاء الموافق التاسع والعشرين من شهر شوال سنة ١٤٣٢هـ، الموافق السابع والعشرين من شهر سبتمبر سنة ٢٠١١م، واستمر تطبيق الدراسة إلى الأربعاء الموافق الخامس من شهر المحرم ١٤٣٣هـ الموافق ٣٠ من نوفمبر سنة ٢٠١١م،

وتم اختيار مجموعتي الدراسة من مدرسة الاعتصام الأهلية بالدمام، ومدرسة مكة المكرمة المتوسطة للبنين بالدمام، وكلتا المجموعتين تنتميان إلى مدارس التعليم العام بمدينة الدمام، وكلاهما من تلاميذ الصف الأول المتوسط، وقام الباحثان بالتحقق من تجانس مجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية قبلياً

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٤١	٢٠,٢١	٢,٧٠	٨١	٠,٦٧	غير دالة
التجريبية	٤٢	٢٠,٥٩	٢,٣٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفقهية؛ مما يدل على تجانس مجموعتي الدراسة.

خامساً - نتائج الدراسة:

أ - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية:

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية ككل لصالح المجموعة التجريبية.

وتم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، وتم ذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية Spss، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) (*)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٣٠,٨٢	٥,٥٢	٨١	٢٢,٦١	٠,٠١	٠,٨٦
التجريبية	٤٢	٦١,١٤	١,٠٢				

كما قام الباحثان بحساب مربع إيتا (**); لقياس حجم التأثير للبرنامج من خلال المعادلة التالية (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجة الحرية}}$$

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط ٠,٨٦، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية.

ب - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مفاهيم الطهارة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي:

(*) قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٩، وعند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٣.
 (***) إذا بلغت قيمة مربع إيتا ٠,٢ يعد تأثيراً ضعيفاً، وإذا بلغ ٠,٥ يعد متوسطاً، وإذا بلغ ٠,٨ يعد تأثيراً كبيراً، ي: رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٢): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات، ص ١٠١.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالطهارة لصالح المجموعة التجريبية.

وتم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية الفرعية للطهارة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٤,٢٦	١,٢٦	٨١	٣٢,٨٦	٠,٠١	٠,٩٣
التجريبية	٤٢	١٤,٨٠	١,٦٢				

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم الفقهية (المفاهيم المرتبطة بالطهارة) لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط ٠,٩٣، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية الخاصة بالطهارة.

ج - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مفاهيم الوضوء لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية.

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالوضوء لصالح المجموعة التجريبية.

وتم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية الفرعية للوضوء

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٣,٢١	١,٠٣	٨١	٢٢,٣٣	٠,٠١	٠,٨٦
التجريبية	٤٢	٩,٧٣	١,٥٦				

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم الفقهية (المفاهيم المرتبطة بالوضوء) لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط ٠,٨٦، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية المرتبطة بالوضوء.

د - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مفاهيم التيمم لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية.

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالتيمم لصالح المجموعة التجريبية.

وتم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية الفرعية للتيمم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٣,٥٣	١,١٨	٨١	٢٢,٣٣	٠,٠١	٠,٨٨
التجريبية	٤٢	١٠,١٩	١,٢١				

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم الفقهية (المفاهيم المرتبطة بالتيمم) لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط ٠,٨٨، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية المتصلة بالتيمم.

هـ - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مفاهيم الآذان لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالآذان لصالح المجموعة التجريبية.

وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية الفرعية للأذان

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٢,٢١	٠,٥٢	٨١	٣٣,١٦	٠,٠١	٠,٩٣
التجريبية	٤٢	٧,٩٢	٠,٩٧				

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم الفقهية (المفاهيم المرتبطة بالأذان) لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط ٠,٩٣، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية المتصلة بالأذان.

و - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مفاهيم الصلاة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية.

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية المرتبطة بالصلاة لصالح المجموعة التجريبية.

وتم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية الفرعية للصلاة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٧,١٤	١,١٠	٨١	٤٤,٥٠	٠,٠١	٠,٩٦
التجريبية	٤٢	٢٦,١٦	٢,٥٠				

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم الفقهية (المفاهيم المرتبطة بالأذان) لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ الصف الأول المتوسط ٠,٩٣، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية المتصلة بالأذان.

سادساً - مناقشة النتائج الدراسة وتفسيراتها:

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج بعض الدراسات الواردة في البحث الحالي مثل دراسة صالح ١٤١٤هـ، وداردز Dardis, 1998، ودراسة البشر ٢٠٠٥، ودراسة العنزي ١٤٢٧هـ، والعثمان سنة ١٤٢٧هـ، ودراسة الجلال والشمثلي ٢٠٠٧، والجهيمي ١٤٢٨هـ، وأخيراً دراسة فتح الله ٢٠٠٩، والمطرودي ٢٠٠٩، كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري حيث إن استراتيجية خرائط التفكير تتيح للتلاميذ مزيد من الفرص لممارسة عملية العصف الذهني (استمطار الأفكار)، وذلك من خلال تفكير التلاميذ في المفهوم الرئيس وتحديد المفاهيم الفرعية التي تندرج تحته، وتحديد علاقة المفاهيم الفرعية بالمفهوم الرئيس، فضلاً عن تحديد السمات والخصائص التي يتميز بها كل من المفاهيم الفرعية والمفهوم الرئيس، كما أن استراتيجية خرائط

التفكير تتيح مشاركة التلاميذ لأتراهم عند إعداد هذه الخرائط بما يسمح بتلاقح أفكارهم معاً، وتبادل خبراتهم بما يعين على تصميم وإعداد خرائط جيدة.

ويفسر الباحثان النتائج السابقة كما يلي:

- ١ - ما تضمنته هذه الاستراتيجية من إجراءات عقلية، حيث تم من خلالها تدريب الطلاب على بناء كيفية تصميم خرائط تفكير تعبر عن المفاهيم الرئيسية والفرعية الواردة في منهج الفقه لتلاميذ الصف الأول المتوسط.
- ٢ - حثُ تلاميذ الصف الأول المتوسط على مشاركة زملائهم، بما يسمح بتبادل الخبرات والأفكار بين بعضهم البعض
- ٣ - استناد الاستراتيجية إلى العديد من الإجراءات من اختيار للموضوع، وإعداد قائمة مفتاحية بالكلمات الرئيسية في الموضوع الفقهي، ومناقشة التلاميذ للخريطة المقدمة لهم وتبيان ما بها من إيجابيات أو سلبيات، وحث وتشجيع التلاميذ على إضافة المزيد من المعلومات لإثراء الخرائط المعدة، وذلك من خلال تحديد السمات الوفاقية والخلافية بين المفاهيم الفقهية.
- ٤ - ما تضمنته الاستراتيجية من مراقبة التلاميذ لمسار تفكيرهم، وضبطهم لهذا التفكير، مع طوعية خرائط التفكير في إضافة أو حذف التلاميذ لبعض المفاهيم، وذلك لأنها خريطة مفتوحة تقبل المزيد من المفاهيم.
- ٥ - ما تضمنته الاستراتيجية من تقديم مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي حفزت التلاميذ لمزيد من التعلم، بل ومحاولة انتقال ما تعلموه إلى زملائهم.
- ٦ - ما تم تقديمه في هذه الاستراتيجية من خرائط متنوعة أسهمت في تشجيع التلاميذ على بناء خرائط مماثلة تقوم على اختزال أو تصنيف المفاهيم الفقهية المرتبطة بالطهارة معاً.
- ٧ - الإجراءات المتبعة في استراتيجية خرائط التفكير من تقديم المفهوم الرئيس وعرض مجموعة من الكلمات المفتاحية المرتبطة به، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لتصنيف هذه المفاهيم بالكيفية التي تحلو لهم.

- ٨ - قيام التلاميذ بعملية عصف ذهني ساعدت في توليد العديد من الأفكار المرتبطة بالمفاهيم، كذلك أسهمت في إنتاج أفكار جديدة لإنتاج خرائط تفكير مناسبة لطبيعة كل مفهوم من المفاهيم الفقهية.
- ٩ - تشجيع التلاميذ على استحضار ما لديهم من خبرات ومعلومات سابقة، والاستفادة منها في بناء خرائط تفكير جديدة للمفاهيم الفرعية المرتبطة بالطهارة.
- ١٠ - الأنشطة الإثرائية المتضمنة في استراتيجية خرائط التفكير.
- ١١ - المناقشات البناءة - باعتبارها مرحلة مهمة من مراحل استراتيجية خرائط التفكير- من قبل المعلم من جهة أو من قبل التلاميذ وبعضهم البعض من جهة أخرى.
- ١٢ - أسهمت استراتيجية خرائط التفكير في عمل تداعيات مناسبة وارتباطات بين المفاهيم الفقهية الرئيسة والمفاهيم الفقهية الفرعية.
- ومن ثم يكون البحث الحالي قد حقق الهدف منه، وتمثل في تنمية المفاهيم الفقهية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

سابعاً - توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة السابقة يوصي الباحثان بما يلي:
- * تشجيع معلمي العلوم الشرعية على استخدام استراتيجية خرائط التفكير مع مواد العلوم الشرعية الأخرى (القرآن، التفسير، العقيدة).
- * عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية؛ لتدريبهم على إجراءات هذه الاستراتيجية، وكيفية توظيفها التوظيف الأمثل في الدروس والمواد المختلفة.
- * تدريب معلمي العلوم الشرعية على كيفية استثارة الخبرات السابقة لدى تلاميذهم، وكيفية ربط هذه المعلومات بالمعلومات الجديدة المكتسبة من الدرس.

- * المساهمة في إعداد أدلة لمعلمي العلوم الشرعية باستخدام استراتيجية خرائط التفكير.
- * الاستفادة من البرامج الحاسوبية في تقديم مناهج العلوم الشرعية باستخدام الخرائط الإلكترونية المحوسبة.
- * الحرص عند بناء مناهج العلوم الشرعية على تقديم المفاهيم المرتبطة معاً بحيث يسهل على التلاميذ إعداد مثل هذه الخرائط.

ثامناً - مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:
- ١ - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير العليا في منهج الفقه لطلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- ٢ - فاعلية استراتيجية خريطة التفكير في تنمية المفاهيم المرتبطة بالمعاملات لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- ٣ - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الفقهية لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.
- ٤ - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم العقدية لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.
- ٥ - بناء برنامج مقترح قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية أحكام التجويد للطلاب بالمرحلة الثانوية.
- ٦ - فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مناهج العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام.
- ٧ - بناء أطلس باستخدام استراتيجية خرائط التفكير لمناهج العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام.

The Effectiveness of A Thinking Mapping Strategy for Developing fiqh Concepts Among the First Year in the Prep - School Students

Prof. Abdul Wahab A. Almazroe'

Dr. Maher Sh. Abdul Bari

Faculty of Education - University of Dammam
K.S.A

ABSTRACT

The present study aims at developing the fiqh concepts among the Prep - School Students in the Kingdom of Saudi Arabia, A list of these concepts, as well as a test, were developed and validated by a jury of experts.

A teacher's guide was developed for using the thinking mapping strategy. The present study was conducted to 38 seventh -grade pupils at the Prep - School stage in Kingdom of Saudi Arabia. The study sample was divided into two groups: experimental (n= 42) and control (n= 41).

The results revealed that thinking mapping strategy was effective in developing the fiqh Concepts in general. The strategy developed the articulation fiqh Concepts, The present study recommended that the thinking mapping strategy should be included used in many Islamic Curriculum.. Training courses for Islamic Curriculum teachers and supervisors should be held for training them on developing The fiqh Concepts. The present study suggested some further researches in this field.

المراجع

- ١ - إبراهيم، أحمد سيد والشيخ، محمد عبد الرؤوف وموسى، مصطفى إسماعيل وجبريل، عثمان عبد الرحمن (١٤١٨هـ). المفاهيم اللغوية والدينية: نظورها وتنميتها. دبي - الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.
- ٢ - إبراهيم، مجدي عزيز (١٤٣٠هـ). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- ٣ - أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤ - أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧). التعلم المعرفي. عمان - الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥ - أبو زيد، عواطف النبوي عبد الله (٢٠٠٧). فعالية نموذج مقترح في تنمية المفاهيم الفقهية وفي أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري لبعض العبادات. مجلة القراءة والمعرفة، العدد الحادي عشر، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٥٩ - ٩٢.
- ٦ - أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٢). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٧ - أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). التعلم: أسسه وتطبيقاته. عمان - الأردن: دار الفكر.
- ٨ - أبو لبن، وجيه المرسي إبراهيم (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية التدريس القياسي وفق نموذج ميرل وتيسون في اكتساب الطالبة المعلمة بقسم التربية بعض مفاهيم أصول الفقه وفهم بعض القضايا الفقهية المعاصرة المؤتمر العلمي الأول، كلية التربية وكلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
- ٩ - أحمد، محمود عبده وإبراهيم، مصطفى عبد الله (١٤٢٠هـ). تدريس

- التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام والأزهري: فلسفته وإجراءاته.
القاهرة: كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ١٠ - باريان، قيس بن عوض بن عمر (١٤٠٧هـ). تقويم مناهج الفقه في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي وموجهي التربية الإسلامية بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ١١ - البشر، محمد بن فهد (٢٠٠٥). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٥٥)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٤٤ - ٨٦.
- ١٢ - بوزان، توني وبوزان، باري (٢٠٠٤). خريطة العقل. الرياض: مكتبة جرير.
- ١٣ - جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٥). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ١٤ - الجلاد، ماجد زكي والشمثلي، عمر عبد القادر (٢٠٠٧). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، مجلد (٤)، العدد الأول، ١٧١ - ١٩٤.
- ١٥ - الجهيمي، أحمد عبد الرحمن (١٤٢١هـ). مدى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي شرعي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٦ - الجهيمي، أحمد عبد الرحمن (١٤٢٨هـ). فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ١٧ - حنورة، أحمد حسن (١٩٨٢هـ). مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات

- والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة.
رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ١٨ - الحوسني، زينة (١٩٩٧). المفاهيم الفقهية في كتب التربية الإسلامية المقررة لصفوف المرحلة الثانوية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس.
- ١٩ - حيدر، عبد اللطيف حسين وعبابنة، عبد الله يوسف (١٤١٧هـ). نمو المفاهيم العلمية والرياضية عند الأطفال. دبي - الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.
- ٢٠ - الخطيب، عمر سالم وأبو تاية، خالد عاشق وكريشان، أسامة مرزوق والصبيحين، عيد حسن (٢٠١٠). أثر خريطة الشكل V في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة علوم إنسانية، العدد ٤٥، ١ - ٣٢.
- ٢١ - خيري، السيد محمد (١٩٧٩). الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، الطبعة الثالثة. القاهرة: دار التأليف.
- ٢٢ - راشد، حنان مصطفى مدبولي (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الفقه على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو أداء العبادات لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٤٤، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٨٢ - ١١٣.
- ٢٣ - الرملي، إسلام طارق عيد الرحمن (٢٠١١). توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ٢٤ - ريان، محمد هاشم (٢٠٠٦). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير. الكويت: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٥ - الريس، هند بنت صالح (١٤١٧هـ). تقييم محتوى منهج الفقه في المرحلة

- الثانوية بنات في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٢٦ - سعادة، جودت أحمد، واليوسف، جمال يعقوب (١٩٨٨). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. بيروت: دار الجيل.
- ٢٧ - سعد، أحمد الضوي (١٩٩٧). دراسة تحليلية لمفاهيم فقه العبادات في محتوى مناهج التربية الدينية بالتعليم العام. مجلة البحث في التربية وعلم النفس بجامعة المنيا، المجلد العاشر، العدد الثالث، ٢١٥ - ٢٤٩.
- ٢٨ - السيد، عبد الله على محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجيتي الخرائط المعرفية خرائط السلوك في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.
- ٢٩ - السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٠ - الشباطات، محمود مزعل (١٩٨٨). قياس مدى اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية لمفاهيم التربية الإسلامية في الأردن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- ٣١ - شحاتة، حسن (١٤١٨هـ). تعليم الدين الإسلامي: بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ٣٢ - الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (١٤٢٠هـ). نمو المفاهيم العلمية للأطفال: برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٣ - الشرنباصي، رمضان على السيد (١٤٠٣هـ). المدخل لدراسة الفقه الإسلامي: تطوره، مدارسه، مصادره، قواعده، نظرياته، الطبعة الثانية. القاهرة: مطبعة الأمانة.

- ٣٤ - صالح، سمية محمد (١٤١٤هـ). تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٣٥ - الصفدي، أحمد عصام والشافعي وإبراهيم محمد الشافعي (١٩٩٥). مقدمة كتاب تعلم كيف تتعلم. الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ٣٦ - الضبع، ثناء (١٤٢٧هـ): تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٧ - طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). الثقافة الإسلامية بين التأليف والتدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٨ - طعيمة وآخرون، رشدي أحمد (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. عمان - الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٣٩ - عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠٠٢). تقويم مهارات التذوق الأدبي في فن النثر لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.
- ٤٠ - عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان - الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤١ - عبد الرحمن، عاطف رضوان عبد الله (١٩٩٤). تقويم كتاب الفقه في المرحلة الإعدادية الأزهرية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٤٢ - عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمُشرف التربوي. عمان - الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- ٤٣ - العثمان، عبير حمد (١٤٢٧هـ). أثر تدريب معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في إتقان بناء خرائط المفاهيم الفقهية واتجاهاتها نحوها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٤٤ - عثمان، فاروق السيد (٢٠٠٥). سيكولوجية التعليم والتعلم. القاهرة: دار الأمين للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤٥ - العساف، صالح حمد (١٤٢٧هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة العبيكان.
- ٤٦ - عطية، جمال سليمان (١٩٩٩). فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.
- ٤٧ - عطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠٠٤). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية. القاهرة: دار النشر للجامعات
- ٤٨ - الغنزي، مصعب بن مطلق (١٤٢٧هـ). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٤٩ - عوض، أحمد عبده (١٩٩٢هـ). تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٥٠ - فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٩). أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي - العدد ١١١، ٥٣ - ١٠١.
- ٥١ - قاسم، محمد جابر ومحمود، عبد الرازق مختار (١٤٢٨هـ). المفاهيم الدينية الإسلامية: تحديدها وتشخيصها وتنميتها. القاهرة: عالم الكتب.
- ٥٢ - القرضاوي، يوسف (١٤١٣هـ). عوامل السعة والمرونة في الشريعة

- الإسلامية، الطبعة الثانية. القاهرة: دار الجمهورية للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥٣ - قطامي، يوسف والروسان، محمد أحمد (٢٠٠٥). الخرائط المفاهيمية: أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية. عمان - الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥٤ - قورة، حسين سليمان (١٩٨١م). دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.
- ٥٥ - اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة. القاهرة: عالم الكتب.
- ٥٦ - المحيلاني، جوهرة عبدالله (٢٠٠١). المفاهيم الدينية اللازمة للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت وتقويم كتب التربية الدينية الإسلامية في ضوءها. مجلة القراءة والمعرفة، العدد الحادي عشر، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٦١ - ١٠٩.
- ٥٧ - المطرودي، خالد بن إبراهيم (٢٠٠٩). مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٩٨، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢٦ - ١٦٩.
- ٥٨ - ميرل، وتينسون (١٩٩٢). تدريس المفاهيم: نموذج تصميم تعليمي، ترجمة محمد حمد عقيل الطيطي. إربد - الأردن: دار الأمل.
- ٥٩ - نوافك، جوزيف وجووين، بوب (١٩٩٥). تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد عصام الصفدي، وإبراهيم محمد الشافعي، الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ٦٠ - وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨هـ). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العام للمناهج.

٦١ - وزان، سراج محمد (١٩٩٣). تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- 62 - Dardis, Deborah J. Athas (1998). A comparative study of the effect of student and instructor cognitive mapping on student achievement and attitudes in introductory college biology for non-majors. Unpublished dissertation, The University of Mississippi.
- 63 - Howard, Robert W. (1987). **Concepts and schemata: An Introduction**. London: Cassell Educational Artillery House.
- 64 - Idol, Lorna (1987). A critical thinking map to improve content area comprehension of poor readers. **Educational Resource Information Center (ERIC), ED2821921**.
- 65 - Pittelman, Susan D. and Others (1985). **An Investigation of two instructional settings in the use of semantic mapping with poor readers**. Washington: Wisconsin Center for Education Research.
- 66 - Rageer, Sai Vamsidhar (2004). Comparison of two graph analysis technique applied to semantic maps used to determine cohesiveness of object - oriented code. Unpublished M. A. The University of Alabama in Huntsville.
- 67 - Rebecca, Bar & Marilyn, Sadow (1985). **Reading Diagnosis for teacher**. London: Longman.
- 68 - Siliauskas-Walker, Gina. (1994). Effects of learning approach and cognitive mapping on quality of learning outcomes. Unpublished dissertation, Concordia University (Canada).
- 69 - Toms - Bronowski , Susan (1983). **An Investigation of the effectiveness of semantic mapping and semantic feature analysis with intermediate grade level children**. Washington: Wisconsin Center for Education Research.
- 70 - Yamashiro , Kelly Ann Chiemi (2001). The Effect of Semantic maps and different adjunct processing strategies on students achievement of different types of learning outcomes. Unpublished Ph. D, The Pennsylvania State University.

