

**فاعلية استراتيجيتين مقترحتين قائمتين على
عادات العقل في اكتساب المفاهيم الفقهية عند طلاب
المدارس الدينية وتنمية تفكيرهم الاستنباطي**

**Developing Jurisprudential Concepts
Through Habits of Mind-Based Strategies
Among Intermediate Students**

مؤمن أعلام عبدالغفور آل غلام

Moamen Aghlam Abdulghafour Al-Ghulam

جهة جامعة تكريت – كلية التربية – قسم المناهج وطرائق التدريس

University of Tikrit – College of Education – Curriculum
and Teaching Methods Dept.

E-mail: MG231477ped@st.tu.edu.iq

07702790960

أ. د. فلاح صالح حسين الجبوري

Professor Dr. Falah Saleh Hussein Al-Jubouri

جهة جامعة تكريت – كلية التربية – قسم المناهج وطرائق التدريس

University of Tikrit – College of Education – Curriculum
and Teaching Methods Dept.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، المفاهيم الفقهية، التصميم شبه التجريبي، المرحلة
المتوسطة، تصنيف بلوم المطور.

Keywords: Habits of Mind, Jurisprudential Concepts, Quasi-
experimental Design, Intermediate Education, Revised Bloom's
Taxonomy.

الملخص

يهدف البحث إلى قياس فاعلية استراتيجيتين مقترحتين قائمتين على عادات العقل في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. اعتمد الباحث المنهج الوصفي لبناء الاستراتيجيات، والتصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي للتطبيق على عينة قصدية بلغت (90) طالباً بمحافظة صلاح الدين، وزُعوا على مجموعتين تجريبيتين وضابطة. شملت إجراءات البحث ضبط المتغيرات (العمر والتحصيل السابق)، وصياغة (86) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف "بلوم" المطور، وإعداد خطط تدريسية متكاملة. تمثلت أداة الدراسة في اختبار اكتساب مفاهيم فقهية من (30)

فقرة، وذلك للتحقق من الفرضيات الصفرية المتعلقة بالفروق الإحصائية في التحصيل بين المجموعات الثلاث.

Abstract

This research evaluates two Habits of Mind-based strategies for acquiring jurisprudential concepts among (90) first-grade intermediate students in Saladin. Employing a quasi-experimental design, the sample was divided into two experimental groups and one control group. Controlled variables included age and prior achievement. The researcher developed (86) behavioral objectives and a 30-item acquisition test to verify null hypotheses. Results, analyzed via One-Way ANOVA, demonstrated the strategies' effectiveness, showing statistically significant differences in favor of the experimental groups. This confirms the proposed strategies' superiority over traditional methods in enhancing conceptual acquisition within religious schools.

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

تكمن المشكلة في تدني مستوى اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ويُعزى ذلك إلى هيمنة الاستراتيجيات التقليدية القائمة على التلقين والحفظ الآلي، مما حوّل المادة إلى معارف مجردة تفتقر إلى التحليل والتطبيق. وتؤكد دراسات سابقة (الحجرف، 2020؛ الشلاح، 2019) أن هذه الأساليب تُغيّب دور المتعلم وتُضعف قدرته على المحاكاة العقلية. ومن خلال الخبرة الميدانية، لاحظ الباحث قصوراً في كفاءة المعلمين في إيصال المادة، وصعوبة في تنظيم المحتوى الدراسي، مما أدى إلى انخفاض دقة وسرعة الاستجابة لدى الطلاب

في المواقف الاختبارية. وبناءً عليه، يتقصى البحث فاعلية استراتيجيات حديثة تتجاوز الحفظ نحو الاستيعاب العميق.

ثانياً: أهمية البحث

تنبثق أهمية البحث من كونه يتناول متغيرات تربوية حديثة (عادات العقل) لم تحظ بالدراسة الكافية في البيئة التعليمية للمدارس الدينية، وتتخلص أهميته في:

1. الأهمية النظرية: إثراء المكتبة التربوية المحلية بتصورات معاصرة لتطوير تدريس الفقه بما ينسجم مع التوجهات العالمية في تنمية التفكير.

2. الأهمية التطبيقية: تزويد المعلمين بإطار إجرائي يعزز "عادات العقل" لدى الطلاب، مما يسهم في:

- تحويل عملية التعلم من الاستظهار إلى استنباط الأحكام الشرعية العملية.
- تمكين المتعلم من نقل أثر التعلم لمواجهة مشكلات الحياة الواقعية وتحليلها بمنظور فقهي واعي.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى: فاعلية استراتيجيتين تدريسيّتين مقترحتين قائمتين على عادات العقل في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المدارس الدينية.

رابعاً: فرضيات البحث

لتحقيق أهداف البحث، صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية عند مستوى دلالة (0.05).

الفرضية الرئيسية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية.

الفرضيات الفرعية (للمقارنات الثنائية):

الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) في اختبار اكتساب المفاهيم.

الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار نفسه.

الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار نفسه.

خامساً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. **الحدود المكانية:** المدارس الدينية التابعة لديوان الوقف السني في محافظة صلاح الدين / قضاء سامراء.
2. **الحدود البشرية:** طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس الدينية التابعة لديوان الوقف السني في محافظة صلاح الدين / قضاء سامراء.
3. **الحدود الموضوعية:** الموضوعات المقررة من كتاب **الفقه الإسلامي للصف الأول المتوسط في المدارس الإسلامية**، والمحددة بالموضوعات التي تُدرّس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025-2026)، وفق الطبعة الأولى لعام (2022)، من الصفحة (3) إلى الصفحة (46)، والمتعلقة باكتساب المفاهيم الفقهية.
4. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025-2026).

سادساً: تحديد المصطلحات

لأجل توضيح مقاصد البحث، وتحديد المفاهيم الرئيسة الواردة في عنوانه، يعرض الباحث تعريف المصطلحات الأساسية كما يأتي:

أولاً: الفاعلية

الفاعلية لغةً: عرفها ابن منظور بأنها: كون الشيء فاعلاً، وفاعل ومفاعل؛ أي شاركه في الفعل وأثر فيه كما أثر الآخر فيه (ابن منظور، 2005: 331).

الفاعلية اصطلاحاً: عرفها العمري بأنها: مقدار ما يحققه القائد من إنجازات من خلال مجموعة العمل التابعة له في ضوء الأهداف المحددة (العمري، 1992: 174).

كما عرفها الرئيس بأنها: مفهوم يدل على مدى صلاحية الأشياء المستخدمة - ويشار إليها بالمدخلات - لتحقيق الأهداف المرجوة، والحصول على المخرجات المتوقعة، في إطار العلاقة المباشرة بين نوع المدخلات والمخرجات الناتجة عنها (الرئيس، 2020: 33).

ثانياً: الاستراتيجية المقترحة

الاستراتيجية لغةً: عرفها الخزاعلة وآخرون بأنها: فن القيادة، وقد اقتصر استعمالها في البداية على الميادين العسكرية، إذ ارتبط مفهومها بتطور الحروب، ثم انتقل استعمالها لاحقاً إلى المجالات المدنية المختلفة (ال خزاعلة وآخرون، 2011: 255).

الاستراتيجية اصطلاحاً: عرفها الهاشمي والدليمي بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يستخدمها الفرد لتحقيق أهداف محددة، وتشمل مجموعة من الوسائل والأنشطة والأساليب التدريسية، إضافة إلى أساليب التقويم التي تسهم في تحقيق تلك الأهداف (الدليمي والهاشمي، 2008: 19).

ثالثاً: عادات العقل

عادات العقل اصطلاحاً: عرفها فويرشتاين (Feuerstein) بأنها: مجموعة من الاختيارات المرتبطة بأنماط العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف معين، مع المحافظة على توظيف تلك العمليات بصورة مستمرة. (Cunningham, 2000: 33)

كما عرفها قطامي وعمور بأنها: اعتماد الفرد على استخدام أنماط محددة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة موقف جديد أو مشكلة معينة؛ بما يساعده على الوصول إلى استجابات أكثر فاعلية، ويُسهم في حل المشكلات أو استيعاب الخبرات الجديدة بصورة أفضل (قطامي وعمور، 2005: 17).

رابعاً: اكتساب المفاهيم الفقهية

المفهوم لغةً: جاء في لسان العرب أن المفهوم هو إدراك الشيء وفهمه في القلب، ويقال: فهم الشيء أي عقله وأدرك معناه، وفهم الكلام أي أدرك مقصده (ابن منظور، 2005: 335).

المفهوم اصطلاحاً: عرفه حمادات بأنه: الصورة الذهنية المجردة التي تتكون لدى الفرد نتيجة تجميع عدد من المثيرات التي تشترك في سمات أساسية تميزها عن غيرها (حمادات، 2009: 166).

خامساً: طلاب الصف الأول المتوسط

يُقصد بهم طلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة (المكونة من ثلاث سنوات) في مدارس ديوان الوقف السني بالعراق. تهدف هذه المرحلة، وفقاً لضوابط دائرة التعليم الديني، إلى تنمية قدرات الطلاب العقلية والثقافية، ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم وتوسيع معارفهم العلمية والتربوية.

الجوانب النظرية

المحور الأول: النظرية البنائية

أولاً: مفهوم النظرية البنائية

تُعرف البنائية بأنها نظرية تربوية ترفض التلقين وتعتمد على التفاعل النشط للمتعلم مع المواقف التعليمية؛ حيث يبني معرفته ذاتياً من خلال التفكير والتساؤل واكتشاف المعنى، مستخدماً أساليب التقويم الأصيل (بكار والبسام، 2004).

ويرى الباحث أن قيمة هذه النظرية تكمن في تقديم نماذج واستراتيجيات حديثة تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتدفع به للمشاركة الفاعلة في إنتاج المعرفة بدلاً من استقبالها الجاهز.

وتفسر البنائية اكتساب المعرفة بوصفها عملية معالجة وتنظيم للخبرات الحياتية؛ حيث يربط المتعلم خبراته الجديدة بمنظومته المعرفية السابقة لإنتاج بناء معرفي جديد ونشط (عبدالفتاح، 2013).

ثانياً: مبادئ النظرية البنائية

تعتمد النظرية البنائية على مجموعة من المبادئ الأساسية التي توجه عملية التعلم، ومن أبرزها:

- اعتماد التعلم على الخبرات والمعارف السابقة لدى المتعلم، إذ تمثل هذه الخبرات الأساس الذي تُبنى عليه المعرفة الجديدة.

- حدوث التعلم بصورة أفضل عندما يواجه المتعلم مشكلات أو مواقف تعليمية ذات معنى بالنسبة له.

- بناء المعرفة لا يتم بمعزل عن الآخرين، بل يتحقق من خلال التفاعل الاجتماعي والتفاوض المعرفي وتبادل الأفكار بين المتعلمين.

- نمو المفاهيم لدى المتعلم من خلال عرض وجهات نظر متعددة ومناقشتها، مما يساعده على إعادة تنظيم أفكاره وبناء معرفته الخاصة (سعاد واليوسف، 2008: 82).

ومن المبادئ المهمة التي يقوم عليها التعلم البنائي ما يأتي:

1. **معرفة المتعلم السابقة:** تُعد المعرفة السابقة للمتعلم أساس عملية التعلم؛ إذ لا يمكن بناء معرفة جديدة دون الاستناد إلى خبرات المتعلم السابقة.

2. **طرح المشكلات والمسائل التعليمية المناسبة:** يؤكد المدخل البنائي أهمية طرح مشكلات

تعليمية مثيرة للتفكير، تسهم في تنمية فهم المتعلمين للمفاهيم، وتشجعهم على البحث

والاستقصاء ومناقشة الأفكار المختلفة للوصول إلى المعرفة المطلوبة (العدوان وأحمد، 2016:

45).

ثالثاً: مميزات النظرية البنائية وعيوبها

مميزات النظرية البنائية

تتميز النظرية البنائية بعدد من الخصائص التي تجعلها من الاتجاهات التربوية المؤثرة في تطوير التعليم، ومن أبرز هذه المميزات:

- إشراك المتعلم بصورة فاعلة في جميع مراحل التعلم، مما يعزز دوره الإيجابي في بناء المعرفة.
- ربط التعلم بالمواقف الحياتية المختلفة، الأمر الذي يساعد على توظيف المعرفة في الحياة العملية.
- تعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلمين، مما يساهم في تحسين البيئة الصفية وتقليل مشكلات الانضباط السلوكي.
- إتاحة الفرصة للمعلم لتقديم المعرفة بطرائق وأساليب متنوعة تتناسب مع خبرات المتعلمين ومعارفهم السابقة.
- مساعدة المتعلمين على فهم المعرفة الجديدة من خلال ربطها بخبراتهم السابقة وإعادة تنظيمها بصورة أكثر عمقاً.

عيوب النظرية البنائية

- على الرغم من مزاياها، فإن تطبيق النظرية البنائية قد يواجه بعض التحديات، من أبرزها:
- كثرة أعداد المتعلمين في الصف الدراسي، مما يزيد العبء على المعلم في متابعة تعلم كل طالب بصورة فردية.
- صعوبة تحديد الخلفيات المعرفية للمتعلمين وخبراتهم السابقة بدقة في الصفوف كبيرة العدد.
- محدودية الموارد التعليمية أو مصادر التعلم في بعض المدارس، الأمر الذي قد يعيق تطبيق استراتيجيات التعلم البنائي بصورة فعالة (حمه، 2019: 6).

رابعاً: المفاهيم الرئيسية التي تقوم عليها النظرية البنائية

ترتكز النظرية البنائية على مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تساهم في تفسير طبيعة التعلم البنائي، ومن أهمها:

1. **التعلم النشط:** هو التعلم الذي يؤدي فيه المتعلم دوراً إيجابياً وفعالاً في اكتساب المعرفة وفهمها من خلال المشاركة في الأنشطة التعليمية، مثل طرح الأسئلة، والمناقشة، والاستقصاء، وبناء الفرضيات.
2. **المتعلم المبدع:** هو المتعلم الذي يعيد بناء المعرفة وتنظيمها، ويستخدم مهارات التفكير والإبداع لاكتشاف المبادئ والعلاقات بين المفاهيم المختلفة.

3. المتعلم الاجتماعي: هو المتعلم الذي يبني معرفته من خلال التفاعل مع الآخرين، وتبادل الأفكار والمعلومات، والمشاركة في المناقشات الجماعية لتحقيق أهداف التعلم.

4. التعلم البنائي: هو التعلم الذي يبني فيه الفرد معرفته بنفسه بصورة نشطة من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية والخبرات المختلفة، اعتماداً على خبراته السابقة (زيتون، 2005).

المحور الثاني: الاستراتيجيات المقترحة

أولاً: مفهوم الاستراتيجيات المقترحة

تُعد الاستراتيجيات التدريسية إطاراً منظماً يوجه إجراءات المعلم داخل الصف لتحقيق الأهداف التعليمية. وهي عبارة عن حزمة خطوات منظمة تُطبق لمساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات والقيم بفاعلية، عبر ملائمة الموقف التعليمي ومتطلبات المقرر (الساعدي، 2005).

وتكمن أهمية الاستراتيجيات المقترحة في قدرتها على تنظيم عملية التعلم وتوجيه أنشطة المعلم والمتعلمين نحو نواتج محددة (معرفية، وجدانية، وحركية)، مع ضمان اختيار الأنشطة التي تتوافق مع طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين.

ثانياً: أهمية استراتيجيات التعلم

تعد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة امتداداً تطويرياً للطرق التقليدية وليست بديلة عنها، حيث تستمد فعاليتها من المواءمة بين المستجدات التربوية ومتطلبات العصر التكنولوجي. ويتيح هذا التنوع للمعلم مرونة عالية في اختيار الأسلوب الأنسب لخصائص المتعلمين وطبيعة الموقف التعليمي.

إن التطوير المستمر للعملية التعليمية يفرض على المعلم توظيف استراتيجيات متنوعة كشرط أساسي لتحسين التعلم وتنمية القدرات؛ إذ يُعد الاختيار الدقيق للاستراتيجية مؤشراً جوهرياً على كفاءة التدريس وفاعلية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ثالثاً: خصائص الاستراتيجية التدريسية الجيدة

تنتمى الاستراتيجية التدريسية الجيدة بعدد من الخصائص التي تجعلها قادرة على تحقيق أهداف التعلم بكفاءة، ومن أبرز هذه الخصائص ما يأتي:

1. الشمول: ينبغي أن تكون الاستراتيجية التدريسية شاملة وقابلة للتطبيق في مختلف المواقف التعليمية داخل الصف الدراسي.

2. المرونة في التطبيق: ينبغي أن تكون قابلة للتطبيق في التعليم الفردي والجماعي على حد سواء، بما يسمح بتكييفها وفق طبيعة النشاط التعليمي.

3. مراعاة الفروق الفردية: ينبغي أن تراعي الاستراتيجية الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن توفر فرصاً متكافئة لمشاركة جميع الطلاب في عملية التعلم.

4. الملاءمة للإمكانيات المتاحة: ينبغي أن تتناسب الاستراتيجية التدريسية مع الإمكانيات والموارد المتوفرة داخل المدرسة والبيئة التعليمية (زيتون، 2005).

مميزات الاستراتيجية التدريسية

تعد الاستراتيجية التدريسية ركيزة لنجاح التعليم وتحقيق أهدافه بكفاءة وزمن قياسيين. وترتبط فاعليتها بمهارة المعلم في توظيفها؛ إذ يتباين أثر الاستراتيجية الواحدة تبعاً لتفاوت القدرات المهنية والخبرات التدريسية بين المعلمين، ومدى تمكنهم من تبسيط المحتوى العلمي وتيسير استيعابه لدى المتعلمين (الحيلة، 2002).

ومن أبرز المميزات التي ينبغي أن تتوافر في الاستراتيجية التدريسية الجيدة ما يأتي:

1. ملاءمة الاستراتيجية لمرحلة المتعلمين العمرية ومستوى نموهم العقلي والمعرفي.
2. مراعاة ميول المتعلمين وحاجاتهم التعليمية، بما يسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم، ويساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك من خلال تنويع الأنشطة التعليمية وأساليب التعلم بما يتناسب مع قدرات الطلاب ومستوياتهم المختلفة (عطية، 2008: 66).

عيوب استراتيجيات التعلم

على الرغم من أهمية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تحسين عملية التعلم، فإن تطبيقها قد يواجه بعض الصعوبات أو التحديات، ومن أبرزها ما يأتي:

1. قد يواجه بعض الطلاب، ولا سيما بطيئي التعلم، صعوبات في التعامل مع بعض الاستراتيجيات التي تتطلب مستويات عالية من التفكير، مثل تحديد المشكلة، ووضع الفروض، واختبارها، والتوصل إلى الاستنتاجات المناسبة؛ إذ تحتاج هذه العمليات إلى مهارات عقلية قد تكون متقدمة بالنسبة لبعض المتعلمين.

2. تعتمد كثير من الاستراتيجيات التدريسية على امتلاك المتعلمين خبرات معرفية سابقة تساعدهم على فهم المحتوى الجديد وربطه بما لديهم من معارف سابقة، الأمر الذي قد يمثل تحدياً إذا كان مستوى الخلفية المعرفية لدى المتعلمين منخفضاً (إقبال وآخرون، 2015: 44).

المحور الثالث: عادات العقل

تفرض التطورات العلمية والتقنية المتسارعة ضرورة إعداد جيل مؤهل للتعلم المستمر والتعامل الواعي مع المتغيرات. لذا، تجاوزت أهداف التعليم الحديث مجرد نقل المعرفة إلى تنمية القدرات العقلية ومهارات التفكير؛ لتمكين المتعلم من فهم واقعه بفاعلية.

وتبرز هنا أهمية عادات العقل في تكوين أفراد قادرين على التفكير العلمي المنظم وحل المشكلات بمرونة ونقد. وإدراكاً لمحدودية التعليم التقليدي القائم على التلقين، بات لزاماً على المؤسسات التربوية تبني استراتيجيات حديثة تحول المتعلم من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط وفاعل في العملية التعليمية (وظفة، 2007).

مفهوم عادات العقل

تُعرّف عادات العقل بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية العقلية التي يستخدمها الفرد عند مواجهة موقف جديد أو مشكلة معينة، إذ يوظف فيها مهارات التفكير والعمليات العقلية المختلفة للوصول إلى استجابات أكثر فاعلية وكفاءة. ويسهم توظيف هذه الأنماط في تحسين قدرة الفرد على حل المشكلات، واستيعاب الخبرات الجديدة، والتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة بصورة أكثر فاعلية (قطامي وعمور، 2005: 17).

كما يشير كوجك إلى أن لكل فرد عادات ذهنية تتكون لديه منذ مراحل الطفولة المبكرة، وتنمو هذه العادات وتتطور مع مرور الوقت، وتؤثر في سلوكيات الفرد وأنماط تفكيره. وقد تكون بعض هذه العادات سلبية فتؤثر سلباً في تعلم الفرد، في حين تكون بعض العادات الأخرى إيجابية ومنتجة، مما يسهم في تعزيز عملية التعلم وتنمية قدرات الفرد المعرفية (كوجك وآخرون، 2008: 106).

وتكمن أهمية عادات العقل في كونها تساعد المتعلم على استخدام التفكير بصورة واعية ومنظمة عند مواجهة المشكلات أو المواقف الجديدة، الأمر الذي يسهم في تطوير قدراته العقلية وتنمية مهاراته في التحليل والتفسير والاستنتاج.

المحور الرابع: اكتساب المفاهيم الفقهية

أولاً: مفهوم المفاهيم

تُعد المفاهيم من الأسس الرئيسة التي يقوم عليها التعلم والتعليم؛ إذ تمثل اللبنة الأساسية في بناء المعرفة وتنظيمها. فالمفاهيم تشكل الإطار الذي تنتظم من خلاله المعلومات والحقائق والنظريات، وتسهم في تسهيل فهم الظواهر المختلفة وتفسيرها. ويُعرّف المفهوم بأنه مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث التي تشترك في خصائص وصفات معينة، ويتم تجميعها وتصنيفها وفق معايير محددة تميزها عن غيرها من المفاهيم (السكران، 2000: 44).

ثانيًا: أنواع المفاهيم

يشير عياد إلى أن المفاهيم يمكن تصنيفها إلى عدة أنواع، من أبرزها ما يأتي:

1. **المفاهيم التصنيفية:** وهي المفاهيم التي تمثل تصنيفات لمجموعة من الأشياء أو الظواهر التي تشترك في صفات محددة، ويهدف هذا النوع إلى تسهيل دراسة الظواهر وتنظيم المعرفة المتعلقة بها.
2. **المفاهيم العلائقية:** وهي المفاهيم التي تعبر عن العلاقات القائمة بين مفهومين أو أكثر، وغالبًا ما ترتبط بالقوانين أو العلاقات العلمية التي تفسر الظواهر المختلفة.
3. **المفاهيم التفسيرية أو التطبيقية:** وهي المفاهيم التي تستخدم لتفسير الظواهر أو لتطبيق المعرفة في مواقف تعليمية جديدة، ويُستفاد في تدريس هذا النوع من المفاهيم من الأسلوب الاستنتاجي؛ إذ يبدأ المعلم بتقديم المفهوم، ثم يعرض أمثلة وحقائق مرتبطة به، ويعمل على توظيفها في مواقف تعليمية متنوعة للتأكد من فهم المتعلمين للمفهوم وإتقانه (عياد، 2008: 38).

ثالثًا: خصائص المفاهيم الفقهية

تتميز المفاهيم الفقهية بعدد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم في المجالات المعرفية الأخرى، ومن أبرز هذه الخصائص ما يأتي:

1. **استمدادها من مصادر التشريع الإسلامي،** إذ تعتمد على القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بوصفهما المصدرين الأساسيين للتشريع.
2. **تنظيمها للفكر والسلوك الإنساني،** إذ تسهم في توجيه سلوك الإنسان وفق ضوابط شرعية محددة.
3. **اتسامها بالشمول والعموم،** فهي تتناول جوانب متعددة من حياة الإنسان الدينية والاجتماعية والاقتصادية.
4. **ارتباطها بالقيم والأخلاق الإسلامية،** إذ تتضمن منظومة من القيم التي تهدف إلى بناء شخصية الفرد وتنظيم علاقته بربه وبالأخرين (العياصرة، 2010: 231).

مزايا الاستراتيجية الاستنباطية (الاستنتاجية)

- تُعد الاستراتيجية الاستنباطية (الاستنتاجية) من الاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد على الانتقال من القاعدة العامة إلى الأمثلة والتطبيقات الخاصة. وتتميز هذه الاستراتيجية بعدد من الخصائص التي تجعلها مناسبة لبعض المواقف التعليمية، ومن أبرز هذه المزايا ما يأتي:
- سهولة تطبيقها داخل الموقف التعليمي؛ إذ لا تتطلب جهدًا عقليًا كبيرًا من المتعلمين في المراحل الأولى من التعلم.

- عدم استغراقها وقتًا طويلاً في شرح المفاهيم أو القواعد؛ الأمر الذي يجعلها مناسبة عند ضيق الوقت أو عند الحاجة إلى عرض المعلومات بصورة مباشرة.
 - ملاءمتها لمستويات بعض المتعلمين، خاصة عند تقديم القواعد أو المفاهيم الجديدة بصورة واضحة ومنظمة.
 - إسهامها في ترسيخ القاعدة أو المفهوم في أذهان الطلاب من خلال عرضها أولاً ثم تطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة.
 - ويُعد الاستخدام الأكثر شيوعاً لهذه الاستراتيجية في **مرحلة التطبيق والتقويم**؛ إذ يلجأ إليها المعلم للتأكد من مدى فهم المتعلمين للمفهوم أو القاعدة، من خلال تقديم أمثلة أو مسائل تطبيقية تساعد على قياس درجة استيعابهم للمادة العلمية (Simson, 2019: 29).
- عيوب الاستراتيجية الاستنباطية**

- على الرغم من المزايا التي تتمتع بها الاستراتيجية الاستنباطية، فإن استخدامها قد يواجه بعض التحديات أو الملاحظات التربوية، ومن أبرزها ما يأتي:
- قد لا تكون القواعد العامة المباشرة مناسبة دائماً لقدرات جميع المتعلمين؛ إذ قد يجد بعض الطلاب صعوبة في استيعاب القاعدة قبل التعامل مع أمثلة تطبيقية عليها.
- تركز هذه الاستراتيجية بدرجة كبيرة على دور المعلم في تقديم المعرفة، مما قد يقلل من فرص مشاركة المتعلمين في اكتشاف القاعدة بأنفسهم.
- اعتماد المتعلمين على تلقي القاعدة بصورة جاهزة قد يؤدي إلى ضعف مشاركتهم في عملية بناء المعرفة، الأمر الذي قد ينعكس على قدرتهم على فهم المفهوم بعمق.
- كما أن الاستراتيجية الاستنباطية تبدأ عادةً بتقديم القاعدة العامة ثم الانتقال إلى الأمثلة والتطبيقات، وهو ما قد يُعد مخالفاً لبعض مبادئ التعلم التي تؤكد أهمية التدرج من السهل إلى الصعب، ومن الأمثلة إلى القاعدة. وقد يسهم ذلك في سرعة نسيان القاعدة لدى بعض المتعلمين، نتيجة عدم مشاركتهم في عملية استنباطها بأنفسهم.
- تعتمد الطريقة الاستنباطية على الانتقال من القاعدة العامة إلى الأمثلة والتطبيقات، في حين تعتمد الطريقة الاستقرائية على الانتقال من الأمثلة والحقائق الجزئية إلى استنباط القاعدة العامة. ولكل من الطريقتين مزايا تربوية تختلف باختلاف طبيعة المحتوى التعليمي وخصائص المتعلمين.

الدراسات السابقة

تناول الباحث عددًا من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، والتي تتعلق باستراتيجيات التدريس، وعادات العقل، واكتساب المفاهيم في المواد الدراسية المختلفة. وفيما يأتي عرض لأبرز هذه الدراسات:

أولاً: دراسة إنعام كامل عداي (2021)

أُجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجيتين مقترحتين وفق مهارات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، وتنمية التفكير المرن لديهن.

تكونت عينة الدراسة من (105) طالبات من طالبات الصف الرابع الأدبي. وقد استخدمت الباحثة عددًا من الوسائل الإحصائية، من أبرزها: النسبة المئوية، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار الانحدار الخطي البسيط والمتعدد.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الرئيسة والثانوية للدراسة، كما بينت النتائج فاعلية الاستراتيجيات المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير المرن واكتساب المفاهيم الإسلامية لدى الطالبات.

ثانياً: دراسة شذى سلامة عبدالله العواد (2016)

أُجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، وهدفت إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والالتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة.

تكوّن مجتمع الدراسة من (998) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. واستخدمت الباحثة أدوات عدة لجمع البيانات، من أبرزها اختبار تحصيلي مكوّن من (50) فقرة اختبارية، إضافة إلى اختبار خیر الله للتفكير الإبداعي.

كما استخدمت الدراسة مجموعة من الوسائل الإحصائية، منها: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ومعادلات حجم الأثر.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل وكل من القدرة على اتخاذ القرار والالتزان الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في هذين المتغيرين.

التعقيب على الدراسات السابقة

أثرت الدراسات السابقة الإطار النظري للبحث الحالي بتأكيد فاعلية الاستراتيجيات الحديثة (كاستراتيجيات ما وراء المعرفة وعادات العقل) في تحسين نواتج التعلم وتنمية القدرات العقلية والالتزان الانفعالي لدى المتعلمين (عداي، 2021؛ العواد، 2016).

وتتفق الدراسة الحالية مع الأدبيات السابقة في اعتماد المنهج التجريبي لتعزيز مهارات التفكير، إلا أنها تنفرد بتركيزها على فاعلية استراتيجيتين مقترحتين لاستقصاء أثر عادات العقل في اكتساب المفاهيم الفقهية لطلاب المدارس الدينية؛ وهو مجال يمثل فجوة بحثية في البيئة المحلية.

وقد تجلت استفادة الباحث من هذه الدراسات في الجوانب الإجرائية الآتية:

- صياغة المشكلة والفرضيات وتحديد التصميم التجريبي المناسب.
 - بناء أداة البحث (اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية) واختيار الوسائل الإحصائية.
 - تعزيز القدرة على تفسير النتائج الحالية ومقارنتها بالاتجاهات التربوية المعاصرة.
- سعت الدراسة الحالية إلى سد النقص المعرفي في طرق تدريس العلوم الشرعية عبر تحويل عادات العقل إلى ممارسة إجرائية ترفع كفاءة التحصيل الفقهي في المرحلة المتوسطة.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري للبحث، واختيار التصميم التجريبي المناسب، وبناء أداة البحث، وتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات، فضلاً عن الاستفادة من نتائج تلك الدراسات في تفسير نتائج البحث الحالي.

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً لإجراءات البحث التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها. ويتضمن هذا الفصل وصفاً للتصميم التجريبي للبحث، ومجتمع البحث وعينته، وأداة البحث، وإجراءات تطبيق التجربة، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وتفسير النتائج.

مجموعات البحث	المتغير التابع	المتغير المستقل	المتغير التابع
	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية الأولى	اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية	الاستراتيجية المقترحة الأولى (الاستراتيجية الأولى)	اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية
المجموعة التجريبية الثانية		الاستراتيجية المقترحة الثانية (الاستراتيجية الثانية)	
المجموعة الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

أولاً: منهجية البحث

في ضوء هدف البحث، اعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ لكونه من أكثر المناهج ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها الرئيسية والفرعية. ويُعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج العلمية التي تتجلى فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة، إذ يبدأ بملاحظة الظاهرة أو المشكلة، ثم صياغة الفروض المتعلقة بها، وإجراء التجارب اللازمة للتحقق من صحة هذه الفروض، وصولاً إلى تفسير النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات التي توضح طبيعة العلاقة بين المتغيرات المختلفة.

كما تُعد البحوث التجريبية من أدق أنواع البحوث العلمية التي تُستخدم لدراسة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، والكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغيرات التابعة من خلال ضبط الظروف التجريبية قدر الإمكان (العباسي، 2018: 207).

ثانياً: اختيار التصميم التجريبي

اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا يتضمن ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وذلك للكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى المجموعة التي يدرس طلابها مادة الفقه الإسلامي باستعمال الاستراتيجية المقترحة الأولى، في حين يقصد بالمجموعة التجريبية الثانية المجموعة التي يدرس طلابها المادة نفسها باستعمال الاستراتيجية المقترحة الثانية.

أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي يدرس طلابها المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية المتبعة في تدريس مادة الفقه الإسلامي.

ويتمثل المتغير المستقل في الاستراتيجيتين المقترحتين في التدريس، في حين يتمثل المتغير التابع في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى الطلاب، والذي يُقاس من خلال اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

وبعد انتهاء مدة التجربة، يُطبَّق الاختبار البعدي على المجموعات الثلاث جميعها؛ وذلك للكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، ومعرفة الفروق في اكتساب المفاهيم الفقهية بين طلاب المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة.

ثالثاً: تحديد مجتمع البحث واختيار عينته

أ- **مجتمع البحث:** يُعرَّف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد أو العناصر التي تمثل الظاهرة موضوع الدراسة، والتي يسعى الباحث إلى دراسة خصائصها وتحليلها، بهدف تعميم النتائج التي يتوصل إليها البحث على هذا المجتمع (الضامن، 2007: 160).

وقد تحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الأول المتوسط في المدارس الدينية الصباحية التابعة للتعليم الديني في ديوان الوقف السني في محافظة صلاح الدين / شعبة التعليم الديني في سامراء، وذلك للسنة الدراسية (2025-2026)، إذ بلغ عددهم (635) طالبًا موزعين على عدد من المدارس الدينية التابعة للشعبة المذكورة.

ب- **عينة البحث:** تُعرّف عينة البحث بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث تمثل خصائصه العامة، ويهدف الباحث من اختيارها إلى دراسة الظاهرة موضع البحث ومن ثم تعميم النتائج المستخلصة منها على المجتمع الأصلي (أبو حويج، 2004: 108).

وبعد تحديد مجتمع البحث، اختار الباحث ثلاث مدارس قصدياً من المدارس الدينية التابعة لشعبة التعليم الديني في قضاء سامراء، لتمثل عينة البحث الحالي، وذلك من بين المدارس التي يتكون منها مجتمع البحث. وقد تمثلت المدارس المختارة بما يأتي:

- ثانوية الإمام علي الهادي، وقد بلغ عدد طلابها (34) طالبًا، وتمثل المجموعة التجريبية الأولى، التي ستدرس مادة الفقه الإسلامي باستعمال الاستراتيجية المقترحة الأولى القائمة على عادات العقل.

- ثانوية المعتصم، وقد بلغ عدد طلابها (35) طالبًا، وتمثل المجموعة التجريبية الثانية، التي ستدرس مادة الفقه الإسلامي باستعمال الاستراتيجية المقترحة الثانية القائمة على عادات العقل.

- ثانوية هارون الرشيد، وقد بلغ عدد طلابها (36) طالبًا، وتمثل المجموعة الضابطة، التي ستدرس مادة الفقه الإسلامي بالطريقة الاعتيادية المتبعة في التدريس.

وقد وقع اختيار هذه المدارس بعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة من الجهة المختصة، وذلك للأسباب الآتية:

1. قرب المدارس من محل سكن الباحث، مما يسهل متابعة تطبيق التجربة والإشراف عليها.
2. تعاون إدارات المدارس ومدرسي مادة الفقه الإسلامي مع الباحث، وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء التجربة.
3. تباعد المدارس المختارة جغرافيًا، الأمر الذي يقلل من احتمال حدوث التلوث التجريبي بين أفراد المجموعات.

وبعد اختيار المدارس بطريقة قصدية وفق المعايير المشار إليها، اختار الباحث شعبة دراسية واحدة عشوائيًا من كل مدرسة لتمثل إحدى مجموعات البحث الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة).

وبلغ العدد الكلي لأفراد عينة البحث (90) طالباً بعد استبعاد الطلاب الراسبين، بواقع: (30) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى، (30) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية، و(30) طالباً في المجموعة الضابطة. وكما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً للمجموعات والمدارس قبل وبعد الاستبعاد

اسم المدرسة	المجموعة	نوع المعالجة	العدد الكلي	المستبعدون	العينة النهائية
ثانوية الإمام الهادي	التجريبية الأولى	استراتيجية مقترحة (1)	34	4	30
ثانوية المعتصم	التجريبية الثانية	استراتيجية مقترحة (2)	35	5	30
ثانوية هارون الرشيد	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	36	6	30
المجموع الكلي			105	15	90

سبب استبعاد الطلاب الراسبين

استبعد الطلاب الراسبون من عينة البحث؛ لأنهم يمتلكون خبرة سابقة بالمحتوى الدراسي الذي سيدرس خلال مدة التجربة، الأمر الذي قد يؤثر في دقة نتائج البحث أو في السلامة الداخلية للتجربة. إذ إن امتلاك بعض أفراد العينة معرفة مسبقة بالموضوعات قد يؤدي إلى إحداث فروق غير ناتجة عن المعالجات التجريبية، وإنما بسبب تلك الخبرة السابقة. وعليه، قام الباحث باستبعاد الطلاب الراسبين من التحليل الإحصائي لنتائج البحث فقط، مع إبقائهم داخل الصفوف الدراسية أثناء تنفيذ التجربة؛ وذلك حفاظاً على انتظام العملية التعليمية وعدم الإخلال بالنظام الدراسي.

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث

تُعد عملية التكافؤ بين مجموعات البحث من الإجراءات المنهجية المهمة في الدراسات التجريبية؛ إذ تهدف إلى ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة قبل البدء بتنفيذها. ويسهم تحقيق التكافؤ بين المجموعات في زيادة درجة الثقة في النتائج التي يتوصل إليها الباحث، من خلال التأكد من أن الفروق المحتملة بين المجموعات تعود إلى المتغير المستقل وليس إلى عوامل أخرى (فان دالين وآخرون، 1985: 353).

ولتحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث، حرص الباحث على ضبط عدد من المتغيرات التي قد يكون لها تأثير في نتائج التجربة، ومن أبرزها ما يأتي:

1. العمر الزمني للطلاب محسوبًا بالشهور .

2. المستوى الدراسي للآباء .

3. المستوى الدراسي للأمهات .

وقد أجرى الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة للتأكد من تكافؤ المجموعات في هذه المتغيرات قبل البدء بتنفيذ التجربة.

رابعًا: درجة مادة التربية الإسلامية في الصف السادس الابتدائي

اعتمد الباحث درجات الطلاب في مادة التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بوصفها أحد المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة؛ وذلك للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث في مستوى التحصيل الدراسي السابق في المادة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وقد حصل الباحث على هذه الدرجات من السجلات الرسمية للمدارس، ثم أجرى المعالجات الإحصائية المناسبة لمقارنة متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث، وذلك للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها قبل البدء بتنفيذ التجربة.

أولًا: العمر الزمني للطلاب محسوبًا بالشهور

لتحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث في هذا المتغير، حصل الباحث على البيانات الخاصة بأعمار الطلاب من خلال استمارة المعلومات الشخصية المعدة لهذا الغرض. وقد حُسب العمر الزمني للطلاب بالشهور حتى تاريخ 2025 / 10 / 1

وبعد ذلك قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلاب كل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث، ويبيّن الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار طلاب مجموعات البحث الثلاث.

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلاب المجموعات الثلاث محسوبة

بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ت 1	30	155.10	3.11
ت 2	30	154.8	3.21
ض	30	155.2	2.10

ومن أجل التحقق من التكافؤ الإحصائي لهذا المتغير طبق الباحث الاختبار اكتساب المفاهيم الفقهية التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، وذلك لكشف الفرق بين متوسطات العمر الزمني بالشهور وكانت النتيجة كما في الجدول (4) .

ثانياً: المستوى الدراسي للآباء

حصل الباحث على البيانات المتعلقة بمستوى تعليم الآباء لأفراد المجموعات الثلاث من استمارة المعلومات لدى إدارات المدارس المذكورة، صنف البيانات إلى فئات ثلاث لكل مجموعة تبعا للمستويات التعليمية (ابتدائية فما دون، ثانوية، دبلوم وجامعية وعليا) . (عودة والخليلي : 292: 2000)، طبق الباحث (مربع كاي) كوسيلة إحصائية ودرجة النتيجة في الجدول (3) .

جدول (3) المستوى الدراسي للآباء مجموعات البحث الثلاث وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة عند (0.05)	قيمة χ^2		معهد وجامعية وعليا	ثانوية	ابتدائية فما دون	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
متكافئة	9.49	2.138	13	10	7	ت 1
			13	11	6	ت 2
			8	15	7	ض

ثالثاً: المستوى الدراسي للأُمهات

حصل الباحث على البيانات المتعلقة بالمستوى التعليمي لأُمهات طلاب المجموعات الثلاث من خلال استمارة المعلومات الشخصية المتوفرة في إدارات المدارس المشمولة بالدراسة. وقد صُنِّفت هذه البيانات إلى ثلاث فئات وفق مستويات التعليم، وهي: ابتدائية فما دون، وثانوية، ودبلوم فأعلى (جامعي ودراسات عليا).

وللتحقق من تكافؤ مجموعات البحث في هذا المتغير، استخدم الباحث اختبار مربع كاي (Chi-Square) بوصفه وسيلة إحصائية مناسبة لمقارنة التكرارات بين المجموعات. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث في هذا المتغير، مما يشير إلى تكافؤها في المستوى التعليمي للأُمهات. وقد دُوِّنت النتائج في الجدول (4) (عودة والخليلي، 2000: 292).

جدول (4) المستوى الدراسي لأُمهات مجموعات البحث الثلاث وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة عند (0.05)	قيمة χ^2		معهد وجامعية وعليا	ثانوية	ابتدائية فما دون	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
متكافئة	9.49	2.138	9	12	9	ت 1

ت 2	7	12	11		
ض	7	16	7		

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأعمار طلاب المجموعات الثلاث، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في هذا المتغير، مما يدل على تكافؤ المجموعات في العمر الزمني.

رابعاً: درجة مادة التربية الإسلامية في الصف السادس الابتدائي

حصل الباحث على درجة التربية الإسلامية لطلاب المجموعات الثلاث من سجل الدرجات للعام الدراسي (2024-2025)، وتم إدراج الدرجات، استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكما موضح في الجدول (5).

جدول (5) نتائج التحليل الأحادي لدرجة اختبار القدرة الفقهية

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة χ^2		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	1.454	0.727	2.138	9.49	متكافئة
داخل المجموعات	87	277.793	3.388			
الكلي	89	279.247	4.115			

خامساً: إجراءات سلامة التصميم التجريبي

أولاً: السلامة الداخلية للتصميم

لتحقيق السلامة الداخلية للتصميم التجريبي ينبغي التأكد من السيطرة على العوامل الدخيلة التي قد تؤثر في المتغير التابع، بحيث يكون الأثر الناتج عن المتغير التابع عائداً إلى المتغير المستقل فقط دون تأثير عوامل أخرى (العزاوي، 2008: 118). وقد حرص الباحث على ضبط عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، ومن أبرزها ما يأتي:

1. عمليات النضج: يقصد بعمليات النضج التغيرات التي قد تطرأ على أفراد عينة البحث نتيجة التقدم في العمر أو نتيجة التعلم والخبرة (البطش، 2007: 238). وقد عمل الباحث على الحد من تأثير هذا العامل؛ إذ إن أفراد المجموعات الثلاث متقاربون في العمر الزمني، وقد

- تحقق التكافؤ بينهم في هذا المتغير قبل بدء التجربة. كما أن مدة التجربة كانت متساوية لجميع المجموعات، الأمر الذي يقلل من تأثير هذا العامل في نتائج الدراسة.
2. **فروق اختيار أفراد العينة:** سيطر الباحث على هذا المتغير من خلال اختيار شعب الدراسة بطريقة عشوائية بعد اختيار المدارس قصدياً، ثم إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة. كما أن المدارس المختارة تقع ضمن بيئة اجتماعية وثقافية واقتصادية متقاربة، مما يقلل من تأثير هذا العامل في نتائج البحث.
3. **أدوات القياس والاختبارات:** تمكن الباحث من السيطرة على هذا العامل من خلال استخدام أدوات القياس نفسها لجميع مجموعات البحث، إذ خضعت المجموعات الثلاث لاختبار اكتساب المفاهيم الفقهية في نهاية التجربة تحت الظروف نفسها. كما قام الباحث نفسه بتصحيح إجابات الطلاب لضمان توحيد أسلوب التصحيح وتحقيق الموضوعية في تقييم الإجابات.
4. **تأثير الباحث:** حرص الباحث على تجنب أي نوع من التحيز المباشر أو غير المباشر أثناء تنفيذ التجربة، كما تعامل مع جميع مجموعات البحث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) بدرجة عالية من الموضوعية والعدالة في التدريس والتعامل، بما يضمن عدم تأثير هذا العامل في نتائج التجربة.
5. **وعي أفراد العينة بطبيعة التجربة:** سيطر الباحث على هذا العامل من خلال تقديم نفسه للطلاب بصفة محاضر لمادة الفقه الإسلامي دون إبلاغهم بأنهم جزء من تجربة بحثية؛ وذلك لتجنب حدوث سلوكيات غير طبيعية لدى الطلاب قد تنتج عن شعورهم بأنهم يخضعون لدراسة تجريبية، مثل زيادة الاجتهاد أو التنافس غير المعتاد بين المجموعات، مما قد يؤثر في دقة النتائج.

ثانياً: السلامة الخارجية للتصميم

تشير السلامة الخارجية للتصميم إلى مدى إمكانية تعميم نتائج الدراسة على مواقف أو مجتمعات مشابهة، ولذلك ينبغي على الباحث ضبط العوامل الخارجية التي قد تؤثر في المتغير التابع قدر الإمكان (رؤوف، 2001: 60).

وقد عمل الباحث على ضبط عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، ومن أبرزها ما يأتي:

- 1- **البيئة التعليمية:** تم تطبيق التجربة في مدارس متقاربة من حيث الظروف التعليمية والبيئية؛ إذ تقع المدارس الثلاث في مناطق جغرافية متقاربة، كما تتوافر فيها ظروف صفية متشابهة من حيث القاعات الدراسية والإمكانات المتاحة، الأمر الذي يقلل من تأثير البيئة التعليمية في نتائج البحث.

2- **القائم بالتدريس:** قام الباحث نفسه بتدريس مجموعات البحث الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة)، وذلك بعد الحصول على موافقة إدارات المدارس بموجب كتاب تسهيل مهمة صادر من دائرة التعليم الديني والدراسات الإسلامية في ديوان الوقف السني. وقد كان قيام الباحث بالتدريس ضرورياً لضمان التطبيق الدقيق لخطوات الاستراتيجيتين المقترحتين، وتحقيق قدر أكبر من الضبط في تنفيذ التجربة.

كما تعاونت إدارات المدارس الثلاث مع الباحث في تنظيم الجدول الدراسي بما يسمح بتخصيص حصة دراسية أسبوعية لمادة الفقه الإسلامي لكل مجموعة من مجموعات البحث.

3- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة متساوية بالنسبة لجميع مجموعات البحث، إذ استمرت طوال الفصل الدراسي الأول (الكورس الأول) من العام الدراسي (2025-2026). وقد بدأ تطبيق التجربة بتاريخ 26/10/2025 في ثانوية الإمام علي الهادي، وبتاريخ 27/10/2025 في ثانوية المعنصم، وبتاريخ 30/10/2025 في ثانوية هارون الرشيد.

وانتهى تنفيذ التجربة مع نهاية الفصل الدراسي الأول بتاريخ 7/1/2026 بالنسبة للمجموعتين التجريبيتين، وبتاريخ 8/1/2026 بالنسبة للمجموعة الضابطة.

وقد طُبّق اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية على المجموعتين التجريبيتين بتاريخ 14/1/2026، في حين طُبّق الاختبار على المجموعة الضابطة بتاريخ 15/1/2026.

4- **الوسائل التعليمية:** حرص الباحث على استخدام وسائل تعليمية متشابهة لدى جميع مجموعات البحث، مثل السبورة، والمخططات التوضيحية، وملخصات الدروس؛ وذلك لضمان عدم تأثير اختلاف الوسائل التعليمية في نتائج التجربة.

سادساً: متطلبات البحث

تطلب تنفيذ تجربة البحث إعداد عدد من الخطط التدريسية الخاصة بمجموعات البحث الثلاث (عينة البحث)، وذلك وفق الاستراتيجيتين المقترحتين القائمتين على عادات العقل، فضلاً عن الطريقة الاعتيادية المطبقة في تدريس مادة الفقه الإسلامي. وقد تم إعداد هذه المتطلبات وفق الخطوات الآتية:

أولاً: بناء الاستراتيجيتين المقترحتين

بعد تحديد مهارات عادات العقل المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، وتحديد المفاهيم الفقهية الواردة في مادة الفقه الإسلامي، وبناء أدوات الدراسة اللازمة، شرع الباحث في تصميم استراتيجيتين تدريسيّتين مقترحتين قائمتين على عادات العقل، أطلق عليهما: (1) الاستراتيجية المقترحة الأولى، و(2) الاستراتيجية المقترحة الثانية؛ وذلك بهدف تطبيقهما على المجموعتين التجريبيتين؛ للكشف عن أثرهما في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى الطلاب.

وقد تم بناء الاستراتيجيتين وفق الخطوات الآتية:

1. الاستراتيجية المقترحة الأولى

اعتمدت هذه الاستراتيجية على مجموعة من مهارات عادات العقل، من أبرزها:
(أ) تحديد العلاقات، (ب) جمع المعلومات، (ت) التحليل المنطقي، (ث) تحليل المعلومات، (ج)
بناء الاستنتاجات، و(ح) التصنيف والترتيب

2. الاستراتيجية المقترحة الثانية

اعتمدت هذه الاستراتيجية على مجموعة أخرى من مهارات عادات العقل، من أهمها:
(أ) حفظ المعلومات وتنظيمها، (ب) الترتيب والتنظيم، (ت) تدعيم الأفكار، (ث) التحليل النقدي،
و(ج) تقويم المعلومات.

ثانياً: تحديد أهداف الاستراتيجيتين المقترحتين

1. الهدف العام

تهدف الاستراتيجيتان المقترحتان إلى تنمية اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الأول
المتوسط في مادة الفقه الإسلامي، من خلال توظيف عدد من مهارات عادات العقل في
المواقف التعليمية.

2. الأهداف الخاصة: تمثلت الأهداف الخاصة للاستراتيجيتين في تنمية بعض أنماط عادات
العقل المرتبطة بطبيعة مادة الفقه الإسلامي، ولا سيما العادات المرتبطة بعمليات التحليل
والتفكير الإبداعي، بما يسهم في تنمية قدرة الطلاب على فهم المفاهيم الفقهية وتحليلها وتطبيقها
في المواقف المختلفة.

ثالثاً: تحديد أسس الاستراتيجيتين المقترحتين

إن أي عمل تربوي يسعى إلى تحقيق أهدافه يتطلب الاعتماد على مجموعة من الأسس
العلمية والتنظيمية التي تضبط عملية التخطيط والتنفيذ. وقد استندت الاستراتيجيتان المقترحتان في
هذا البحث إلى مجموعة من الأسس، من أهمها:

1. تنمية مهارات عادات العقل لدى الطلاب من خلال مواقف تعليمية وأنشطة صفية متنوعة
تسهم في تنشيط التفكير وتنمية القدرات العقلية لديهم.
2. ربط المفاهيم الفقهية الواردة في مادة الفقه الإسلامي بخبرات الطلاب السابقة، وتقديمها بصورة
تساعد على الفهم والتحليل والاستنتاج.
3. تقديم المفاهيم الفقهية بصورة تدريجية ومنظمة بما يسهم في ترسيخها في أذهان الطلاب
وتوظيفها في مواقف تعليمية مختلفة.

رابعاً: تحديد الوسائل التعليمية

حدد الباحث مجموعة من الوسائل التعليمية التي أسهمت في تنفيذ الاستراتيجيتين المقترحتين، وكان من أبرزها: المخططات التوضيحية، السبورة، وملخصات الدروس المعدة للطلاب. وقد استُخدمت هذه الوسائل في جميع مجموعات البحث لضمان توحيد الظروف التعليمية قدر الإمكان.

خامسًا: تحديد المادة العلمية

حدد الباحث موضوعات كتاب الفقه الإسلامي المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2025-2026)، والذي يتضمن مجموعة من الأحكام والمفاهيم الفقهية. وقد قُسمت موضوعات الكتاب عادة إلى قسمين: (1) موضوعات الفصل الدراسي الأول، و(2) موضوعات الفصل الدراسي الثاني. وقد اقتصر الباحث في هذه الدراسة على موضوعات الفصل الدراسي الأول.

سادسًا: تحليل المحتوى

يُعد تحليل المحتوى خطوة أساسية في الدراسات التربوية؛ إذ يهدف إلى تحديد المفاهيم والحقائق والمبادئ الواردة في المادة الدراسية وتنظيمها بما يسهم في تحقيق أهداف التعليم. ويقصد بالمحتوى مجموعة المفاهيم والحقائق والمبادئ والنظريات المرتبطة بمجال معرفي معين، والتي تسهم في بناء المعرفة لدى المتعلم، وتساعد على فهم الموضوعات الدراسية وتحليلها واكتشاف العلاقات بينها (المسعودي، 2015: 29). وقد قام الباحث بتحليل موضوعات مادة الفقه الإسلامي المقررة للفصل الدراسي الأول؛ بهدف تحديد المفاهيم الفقهية الرئيسة التي سيتم تدريسها خلال مدة التجربة.

سابعًا: صياغة الأغراض السلوكية

يختلف الهدف التربوي العام الذي يتحقق خلال مدة زمنية طويلة نسبيًا عن الهدف السلوكي الذي يمثل نتائجًا تعليميًا محددًا يمكن ملاحظته وقياسه خلال فترة زمنية قصيرة. ويُعرّف الهدف السلوكي بأنه وصف دقيق للسلوك المتوقع أن يظهره المتعلم بعد انتهاء عملية التعلم، سواء كان ذلك في صورة قدرة أو مهارة أو اتجاه أو معرفة، ويُصاغ في جملة محددة تتضمن السلوك المتوقع والظروف التي يحدث فيها ومعيار الأداء المطلوب (دروزة، 2000: 59). وقد قام الباحث بصياغة مجموعة من الأغراض السلوكية المرتبطة بالمفاهيم الفقهية الواردة في موضوعات الدراسة.

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية

يُعد التخطيط للدرس من أهم الواجبات والمسؤوليات اليومية للمعلم؛ إذ يتضمن تصوراً مسبقاً لما سيقوم به المعلم والطلاب داخل الحصة الدراسية من أنشطة وإجراءات تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

وتتضمن الخطة التدريسية مجموعة من الأنشطة والإجراءات المنظمة التي تساعد على تحقيق أهداف الدرس، كما تسهم في تنظيم عملية التدريس، وتيسير انتقال المعرفة والخبرات إلى الطلاب بصورة واضحة ومنظمة.

ويرى التربويون أن نجاح المعلم في التدريس يرتبط بدرجة كبيرة بمدى إعداده الجيد للخطط التدريسية اليومية، ويفضل أن تكون مكتوبة؛ لضمان تنظيم خطوات التدريس وتحقيق الأهداف المرجوة (الفتلاوي، 2006: 197).

سابعاً: أدوات البحث

تُعد أدوات البحث من الخطوات الأساسية في الدراسات العلمية؛ إذ تمثل الوسيلة التي يجمع الباحث من خلالها البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته وتحقيق أهدافه. وعلى هذا الأساس أعدّ الباحث الأداة الآتية:

أولاً: اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

اتبع الباحث مجموعة من الخطوات المنهجية لإعداد اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، وفيما يأتي عرض لهذه الخطوات:

1- تحديد مفهوم الاختبار

يُعرّف الاختبار بأنه أداة قياس تُستخدم للكشف عن مستوى تحصيل المتعلمين أو مهاراتهم أو قدراتهم في مجال معرفي معين، من خلال مجموعة من الفقرات أو الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية والأهداف التعليمية المرتبطة بها (مجيد، 2014: 27).

كما يسهم اختبار اكتساب المفاهيم في تحديد مستوى ما اكتسبه الطلاب من معلومات ومهارات في موضوعات دراسية سبق تعلمها، وذلك من خلال إجاباتهم عن الفقرات التي تمثل المحتوى الدراسي (الخالدة وعيد، 2001: 368).

وانطلاقاً من ذلك، قام الباحث بإعداد اختبار خاص لقياس اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في موضوعات مادة الفقه الإسلامي المقررة ضمن حدود البحث.

2- تحديد هدف الاختبار

هدف اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية إلى قياس مدى اكتساب طلاب عينة البحث للمفاهيم الفقهية الواردة في موضوعات الدراسة، والكشف عن أثر الاستراتيجيتين المقترحتين القائمتين على عادات العقل في تنمية هذا الاكتساب.

3- تحديد المفاهيم الفقهية

نظراً لأن الهدف الرئيس للبحث يتمثل في تنمية اكتساب المفاهيم الفقهية، فقد قام الباحث بتحديد المفاهيم الفقهية الواردة في الموضوعات المقررة للتجربة ضمن مادة الفقه الإسلامي للفصل الدراسي الأول.

وقد بلغ عدد المفاهيم في صورتها الأولية (14) مفهوماً فقهياً، إذ أعدّ الباحث قائمة بهذه المفاهيم وعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس ومدرسي مادة الفقه الإسلامي؛ للتحقق من مدى دقة اختيار المفاهيم وشمولها لمحتوى المادة الدراسية. وبعد أخذ آراء المحكمين وملاحظاتهم، أجريت بعض التعديلات على القائمة؛ إذ حُذفت بعض المفاهيم وعدّل بعضها الآخر، ليصبح العدد النهائي للمفاهيم المعتمدة في الاختبار (10) مفاهيم فقهية تمثل موضوعات الفصل الدراسي الأول.

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً إحصائياً لنتائج اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، متبوعاً بتحليل دلالة الفروق بين مجموعات البحث (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، وضابطة) للتحقق من الفرضيات الصفرية.

أولاً: نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

أظهرت المعالجة الإحصائية لدرجات الطلاب تبايناً في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعات التجريبية، كما يوضحه الجدول المدمج الآتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الأولى	30	43.76	6.05	9.17	2.48	دالة لصالح الأولى
التجريبية الثانية	30	41.03	7.55	6.64	2.48	دالة لصالح الثانية
الضابطة	30	33.53	6.83			

1. نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA): كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث، حيث بلغت القيمة الفائنية المحسوبة (12.893)، وهي

أكبر من الجدولية (3.09) عند مستوى دلالة (0.05). وعليه، تُرفض الفرضية الصفرية الأولى.

2. المقارنات البعدية (اختبار شيفيه):

- المجموعات التجريبية مقابل الضابطة: أظهرت النتائج تفوقاً دالاً إحصائياً للمجموعتين (الأولى والثانية) على المجموعة الضابطة، مما يؤكد فاعلية استراتيجيات عادات العقل مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- التجريبية الأولى مقابل الثانية: تبين وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يشير إلى أن استراتيجية "البناء المنطقي" كانت الأكثر أثراً في اكتساب المفاهيم.

ثانياً: الاستنتاج النهائي وتفسير النتائج

يُستخلص من النتائج رفض جميع الفرضيات الصفرية وقبول البديلة، مما يؤكد الفاعلية العالية للاستراتيجيات المقترحة. ويُعزى تفوق المجموعة التجريبية الأولى إلى دور عادات العقل في تحفيز مهارات التحليل والاستنتاج، وتحويل المفاهيم الفقهية من نصوص جامدة إلى بناء معرفي منظم يساهم في تعميق الفهم الفقهي لدى الطلاب.

نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

للتحقق من الفرضية البحثية الأولى التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية".

قام الباحث بتصحيح إجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ثم استخراج الدرجات الخاصة بكل مجموعة

وبعد ذلك حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب كل مجموعة، فكانت النتائج كما تتضح في الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية.

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	30	43.76	6.05
التجريبية الثانية	30	41.03	7.55
الضابطة	30	33.53	6.839

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

لتحقيق الفرضية البحثية الأولى التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية".

قام الباحث بتصحيح إجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ثم جمع الدرجات الخاصة بكل مجموعة لغرض التحقق من صحة الفرضية الأولى للبحث،

وبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية.

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية (الكلي)

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	30	87.30	12.29
التجريبية الثانية	30	82.03	12.05
الضابطة	30	67.86	12.87

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي وكانت نتائجه بحسب ما موضح في جدول (13).

جدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

مستوى الدلالة عند (0.05)	القيمة الفائية (F)		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
	المحسوبة	الجدولية				
دالة إحصائياً	3.09	19.705	3034.688	2	6069.375	بين المجموعات
			154.008	87	13552.743	داخل المجموعات
				89	19622.110	الكلي

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (13) أنَّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (19.705)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.09) عند درجتي حرية (2، 87) وعند مستوى دلالة (0.05). ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية. وبناءً على ذلك رُفِضَت الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية.

ولغرض تحديد اتجاه الفروق بين المجموعات استخدم الباحث اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: المقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة

لاختبار الفرضية الفرعية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال الاستراتيجية المقترحة القائمة على عادات العقل، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية".

يتضح من الجدول (15) أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بلغ (87.30)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (67.86). وعند حساب الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة (0.05) ، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (19.43)، وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (2.48).

وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، ويستنتج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية القائمة على عادات العقل في تنمية اكتساب المفاهيم الفقهية لدى الطلاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

جدول (15) قيمتا شيفيه المحسوبة والحرية للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

مستوى الدلالة عند (0.05)	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الحرية	المحسوبة			
دالة إحصائياً	7.55	19.44	87.30	30	التجريبية الأولى
			67.86	30	الضابطة

ب- الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة

لاختبار الفرضية الفرعية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي وفق استراتيجية قائمة على عادات العقل، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية."

يتضح من الجدول (16) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا مادة الفقه الإسلامي وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على عادات العقل بلغ (82.03)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (67.86).

ولغرض التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، استُخدم اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية. وقد أظهرت النتائج الإحصائية أن الفرق بين المتوسطين ذو

دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (14.16) ، وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية (الدرجة) البالغة (2.48).

وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، ويُستنتج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على عادات العقل في تنمية اكتساب المفاهيم الفقهية لدى الطلاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاستراتيجية القائمة على عادات العقل أتاحت للطلاب فرصاً أكبر للتفكير والتحليل وتنظيم المعلومات، مما ساعدهم على فهم المفاهيم الفقهية بصورة أعمق مقارنة بالطريقة التقليدية التي تعتمد بدرجة أكبر على التلقين.

جدول (16) قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة عند (0.05)
			المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الأولى	30	87.30	5.27	7.55	غير دالة احصائياً
	30	82.03			
التجريبية الثانية	30	82.03	14.17	7.55	دالة احصائياً
	30	67.86			

ج- الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية

للتحقق من الفرضية الفرعية الآتية:

أظهرت نتائج اختبار "شيفيه" (Scheffé) للمقارنات البعدية في الجدول (16) تفوق المجموعة التجريبية الأولى (متوسط حسابي = 87.30) على الثانية (متوسط حسابي = 82.03) في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية. إذ بلغت قيمة الفرق المحسوبة (5.26)، وهي أكبر من القيمة الجدولية الدرجة (2.48) عند مستوى دلالة (0.05). وبناءً عليه، تُرفض

الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المجموعتين، ويُستنتج وجود فرق دال إحصائياً لصالح الاستراتيجية المقترحة الأولى القائمة على عادات العقل.

ثانياً: تفسير النتائج

يمكن تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء فرضيات البحث وعلى النحو الآتي:

تفسير النتائج المتعلقة باكتساب المفاهيم الفقهية

أ- تفسير نتائج الفرضية الرئيسية: أظهرت النتائج تفوقاً ذا دلالة إحصائية للمجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية. ويُعزى ذلك إلى أن الاستراتيجيتين المقترحتين نقلتا الطالب من دور المتلقي إلى "محور العملية التعليمية"، ووفرتا مناخاً تفاعلياً كسر روتين التلقين التقليدي.

كما ساهمت عادات العقل في تنشيط العمليات الذهنية (كالتحليل والاستنتاج)، مما جعل التعلم أكثر عمقاً عبر ربط المعارف الفقهية الجديدة بالخبرات السابقة وتوظيف مهارات الملاحظة المنظمة؛ وهو ما تفتقر إليه الطريقة التقليدية التي تركز على الحفظ الآلي دون تحليل المفهوم أو استيعاب دلالاته.

ب- تفسير نتائج الفرضية الفرعية: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين؛ ويُعزى ذلك لارتكازهما على الإطار الفلسفي نفسه (التعلم النشط وعادات العقل)، واعتمادهما المشترك على تحليل المفاهيم وتنظيمها المتدرج.

وقد وفر هذا النهج فرصاً متكافئة للحوار والمشاركة، مما أدى إلى تقارب مستويات الفهم والتحليل وتمائل الأداء في الاختبار البعدي. ويستنتج الباحث أن توظيف عادات العقل يعزز مهارات الملاحظة والاستنتاج المنطقي لدى الطلاب، من خلال تنظيم الحقائق الفقهية بما يلائم طبيعة المادة، مما يضمن استيعاباً أعمق لمفاهيم الفقه الإسلامي.

المحور الثاني: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، خلص الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. تمتلك الاستراتيجيتان المقترحتان القائمتان على عادات العقل فاعلية عالية في رفع كفاءة طلاب الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية تفكيرهم الاستنباطي، مما يؤكد تفوقهما على الطريقة التقليدية.
2. أثبتت التجربة أن محتوى مادة الفقه الإسلامي في المدارس الدينية يستجيب بمرونة عالية للمناحي التربوية الحديثة، مما ينفي عنها صفة "الجمود التعليمي" متى ما وُظفت الأدوات المنهجية المناسبة.

3. يمتلك طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس الدينية قدرات كامنة لممارسة مستويات التفكير العليا (التحليل، الاستنباط) إذا ما وفرت لهم بيئة تعليمية منظمة تحفز السلوك الذكي.

4. ساهمت "عادات العقل" في ردم الفجوة بين حفظ النصوص الشرعية وبين القدرة على استنباط الأحكام العملية، مما جعل التعلم أكثر حيوية وارتباطاً بالواقع.

ثانياً: التوصيات

بناءً على الاستنتاجات السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. إلى مديرية التعليم الديني والدراسات الإسلامية: ضرورة تبني "دليل إجرائي" لمدرسي العلوم الشرعية يتضمن نماذج لخطط دراسية قائمة على عادات العقل واستراتيجيات التفكير الحديثة.

2. إلى واضعي المناهج: العمل على تضمين أنشطة "عادات العقل" وتدريب التفكير الاستنباطي ضمن الكتاب المقرر والوسائل التعليمية المصاحبة لمادة الفقه.

3. إلى مراكز التدريب والتطوير التربوي: إقامة ورش عمل تخصصية لمدرسي التربية الإسلامية في قضاء سامراء لتدريبهم على مهارات "توليد التفكير" وكيفية قياس السلوك الذكي داخل الغرفة الصفية.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. فاعلية الاستراتيجيات المقترحة في تنمية "التفكير المقاصدي" أو "الاتجاه نحو المادة" لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الدينية.

2. أثر دمج عادات العقل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم العلوم الشرعية (دراسة تجريبية).

3. إجراء دراسة تتبعية لقياس "بقاء أثر التعلم" للمفاهيم الفقهية المحصلة عبر عادات العقل بعد مرور عام دراسي كامل.

4. دراسة مقارنة بين عادات العقل والتعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات المدارس الدينية.

المصادر:

3. ابن منظور، محمد بن مكرم. (2005). *لسان العرب* (ط4، المجلدات 1، 5، 12). دار صادر.
4. أبو حويج، مروان. (2004). *البحث التربوي المعاصر*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
5. إقبال، عبد المحسن نعمة، والجبوري، نبيل كاظم هريدي. (2015). *تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة*. القاهرة.
6. حمادات، محمد حسن محمد. (2009). *منظومة التعليم وأساليب التدريس* (ط1). دار الحامد للنشر والتوزيع.
7. حمه، إلهام أحمد. (2019). *أنموذج مقترح لتدريس الكيمياء وفق نظريات التعلم المعرفي*. دار ابن النفيس.
8. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون. (2011). *طرق التدريس الفعال* (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
9. الخوالدة، ناصر أحمد، وإسماعيل، يحيى. (2001). *طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية*. دار حنين للنشر والتوزيع.
10. دروزة، أفنان نظير. (2000). *النظرية في التدريس وترجمتها علمياً* (ط1). دار الشروق للطباعة والنشر.
11. الدليمي، طه حسين، والهاشمي، عبد الرحمن عبد. (2008). *المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطاً وتقويماً وتطويراً* (ط1). دار أسامة للنشر والتوزيع.
12. زيتون، عايش محمود. (2005). *أساليب تدريس العلوم* (ط3). دار الفكر العربي.
13. سعاد، جودت، واليوسف، جمال. (2008). *تدريس المفاهيم* (ط3). دار الجيل للنشر والتوزيع.
14. السكران، محمد. (2000). *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
15. الشلاح، حسن علي محمد. (2019). *فاعلية برنامج تدريسي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)*.
16. الضامن، منذر. (2007). *أساسيات البحث العلمي*. مكتبة عين الجامعة.
17. العدوان، زيد سليمان، وداود، أحمد عيسى. (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقها في التدريس* (ط1). مركز دبيونو لتعليم التفكير.

18. عطية، صالح. (2008). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
19. الفتلاوي، سهيلة محسن. (2006). *المنهاج التعليمي والتدريس الفعال*. دار الشروق للطباعة والنشر.
20. قطامي، يوسف، وعمور، أميمة محمد. (2005). *عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
21. كوجك، كوثر حسين. (2008). *دليل المعلم لتنويع طرق التدريس في الفصل (ط1)*. دار الفكر العربي.
22. مجيد، سوسن شاكر. (2014). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
23. الحجرف، شيخة بداح فلاح. (2020). *أثر برنامج قائم على عادات العقل في تحسين الكفاءة الذاتية والالتزان الانفعالي لدى المعلمات المحترفات نفسيًا بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة)*.
24. الساعدي، زينب جلوب قاسم. (2015). *أثر أنموذج ثلين في تحصيل مادة الكيمياء والنكاء الاجتماعي عند طالبات الصف الثاني المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد)*.
25. الرئيس، سوزي. (2020). الفرق بين الفاعلية والفعالية. <http://www.thawfuh.com>
26. وطفة، علي. (2007). قراءة في كتاب عادات العقل. <http://www.watfa.net>
27. Cunningham, G. R. (2000). *The effects of the use of Feuerstein's Instrumental Enrichment on the thinking skills of learning-disabled students*. Saint Louis University