أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة

إعداد

د . فريد بن علي الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد

كلية التربية – جامعة أُم القرى

أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة

إعداد

د. فريد بن علي الغامدي

الملخص :

هدف هذا البحث إلى تناول أثر المدخل المنظومى في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة مكة المكرمة. ولتحقيق هذا الهدف تم إعادة صياغة محتوى الفقه المقرر على الصف الثاني المتوسط خلال الفصل الدراسي الثاني وفقاً للمدخل المنظومى كما تم إعداد اختبار التحصيل الدراسي في الفقه. وتم إعداد دليل منظومى للمعلم كمعين له على تدريس الفقه وفقاً للمدخل المنظومى.

ولتجريب هذه الأدوات تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني المتوسط من منطقة مكة المكرمة عددها (٤٦) طالباً موزعة على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (٢٤) طالباً للمجموعة التجريبية و (٢٢) طالباً للمجموعة الضابطة، وبتعريض هذه العينة للمعالجة التجريبية وتطبيق اختبار التحصيل الدراسي في الفقه عليها قبلياً وبعدياً توصل الباحث للنتائج التي تم تحليلها باستخدام اختبار (ت) ومعادلة كوهين لحجم الأثر وتوصل الباحث إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي في الفقه لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين وجود حجم اثر مرتفع للمدخل المنظومى على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة مكة المكرمة.

Abstract

This study aimed at determining the effect of the systemic approach in teaching Jurisprudence on the academic achievement among students of Second Year Intermediate in Holy Makkah. To achieve this goal, the content of Jurisprudence taught to Second Year Intermediate students during the second semester in Holy Makkah has been reformulated according to the systemic approach .Also, an academic achievement test in Jurisprudence has been prepared. A manual for teachers has been prepared also as a guide for them in teaching Jurisprudence in accordance with systemic approach.

To test these tools, a random sample of (46) second year intermediate students was selected. This sample was divided into two groups, one control and the other pilot, at a rate of (24) students for the control group and (22) students for the pilot group. Exposing the sample to experimental processing and application of pre and post academic achievement test in Jurisprudence, the researcher concluded to the results which were analyzed using the (T) test and Cohen equivalent to the size of effect . The searcher found a statistically significant difference at the 0.05 level between the students of experimental and control groups in the academic achievement test in Jurisprudence for the experimental group. It was clear that there is great effect of a systemic approach on the academic achievement of Second Year Intermediate students in the region of Holy Makkah.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـــة

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

ويأتي تطوير التعليم باعتباره ضرورة حتمية لمواكبة التطور التكنولوجي والعلمي السريع باعتبار أن الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية لمواجهة هذه التحديات (محيي الشربينى، ٢٠٠٣م: ١).

ولقد كان ومازال تطوير العملية التعليمية هو الشغل الشاغل للمسئولين والمفكرين ورجال التربية ، بقصد أن تتحول المدرسة والجامعة إلى مزارع فكر بشرى، ذلك أن إعمال العقل وتنمية الإبداع من أهم العوامل في زيادة القيمة المضافة لقدرات الأمم وصلابة كينونتها الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تفوقها وريادتها. لأجل ذلك جرى على مر العصر استحداث نماذج ذات توجهات متعددة لتطوير العملية التعليمية كان أبرزها التوجه الأكاديمي والتوجه التكنولوجي مروراً بتوجه تنمية العمليات المعرفية وصولاً إلى توجه الإعداد لحياة العمل من خلال تمهين التعليم باعتماد مناهج تهيئ لمهن مصحوبة بما يسمى بالمهارات الأساسية (وليم عبيد، ٢٠٠١م: ١).

وفى خطوة تطورية معاصرة حديثة وتأثراً بثقافة العلاقات ومسارات الأحداث المتشابكة والمعقدة، وتناغماً مع الدراسات الخاصة بنماذج نمو الكائنات الحية وتطور الدراسات السوسيولوجية لنمو المجتمعات بكل مكوناتها وأجهزتها ومنظوماتها جاء النموذج المنظومى لبناء المنهج من حيث تنظيم المحتوى وأساليب

التفكير تدريساً وتقويماً فالمنظومة في جوهرها تعنى وجود بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها ببعضها البعض ترابطاً كبنية عنكبوتية التشابك وليست خطية التتابع (وليم عبيد، ٢٠٠١م : ٥).

في ضوء ذلك يرى أصحاب هذا التوجه أن يكون إصلاح التعليم من خلال الأخذ بمفهوم المنظومة في بناء المنهج من حيث تنظيم المحتوى وإستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم (وليم عبيد ، ٢٠٠٣ م: ٧- ٨).

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

وعلى هذا فالمدخل المنظومى يقصد به إجراء العمل في إطار النظرة الشمولية للموقف الذي يمثله هذا العمل باعتباره منظومة، وإدراك كل مكوناته وتشابكاتها البينية ويتضمن ذلك تحليل المنظمة ثم إعادة تصميمها وبنائها والتحقق من صلاحيتها (فاروق فهي، منى عبد الصبور، ٢٠٠١م : ٢).

ويستند المدخل المنظومى على نظرية الجشتالت والتي تقول أن أي (كل) أكبر من مجرد حصيلة (مكوناته) وإنما هو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدى مساهمة كل مكون منها في تكوين هذا (الكل) وفى تحقيق أهدافه (كوثر كوجك، ١٩٩٧م: ١٢٧). كما يعتمد المدخل المنظومى في التعليم والتعلم بشكل أساسي على نظريات علم النفس المعرفي والتي ركزت على العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم نفسه في كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته وكيفيه استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير (منى عبد الصبور ، ٢٠٠١ م: ٤).

وقد تبنى مركز تدريس العلوم بجامعة عين شمس هذا المدخل في التعليم والتعلم وقام خبراء المركز بإعداد بعض الوحدات التعليمية في فروع العلم المختلفة

وفقاً للمدخل المنظومى، وتم تطبيق بعض هذه الوحدات في المرحلة الجامعية وثبت فعاليتها في التدريس. (محمد النمر ،٢٠٠٤م)

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

برنامج ولاية آركانزاس (ASST) Arkansas State wide Systemic Initiatives.

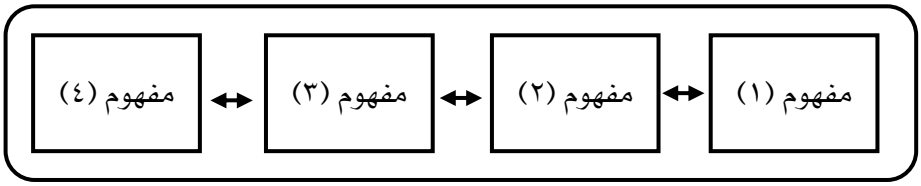
و برنامج ولاية ألينوي (CSI) Chicago Urban systemic Initializes في شيكاغو

وبرنامج (SIMMSIM) بولاية مونتانا.

وقد نظم مركز تدريس العلوم بجامعة عين شمس العديد من ورش العمل الخاصة لتطبيق هذا المدخل على ارض الواقع كما عقد المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم في فبراير (٢٠٠١م) ثم تلى ذلك المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم في فبراير (٢٠٠٢م) ثم تلى ذلك – أيضاً – المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم بالتعاون مع جامعة جرش بالأردن في إبريل (٢٠٠٣م)، وامتد ذلك إلى المؤتمر السادس حول المدخل المنظومي والتنمية المهنية المستدامة والذي أقيم بجامعة مصر الدولية في إبريل (٢٠٠٦ م) وهذا يعكس مدى تبنى المراكز العلمية لهذا المدخل .

فالمدخل الخطى (Linear approach)(LA) في التعليم والتعلم يعنى تدريس المفاهيم للطلاب بالتتابع بشكل لايساعدهم على استخدام هذه المفاهيم في فروع المواد الدراسية المختلفة ، ومواقف الحياة المختلفة ، وبالتالي عدم قدرتهم على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية ، حيث إن هذا المدخل ينمى التفكير

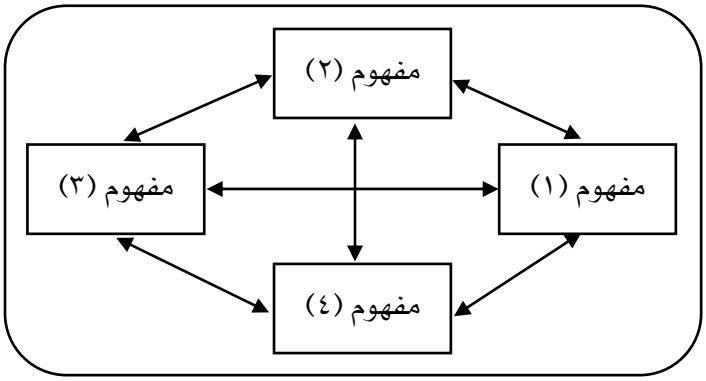
الخطى لديهم والشكل التالي يوضح هذا المدخل في تدريس المفاهيم (النمر ، ٢٠٠٣م : ١٤).



شكل رقم (١) المدخل الخطى في تدريس المفاهيم

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

ولعل من أهم مبررات الأخذ بالمدخل المنظومي محاولة التخلي عن المدخل الخطى، فتقديم موضوعات أي مقرر منفصلة عن بعضها البعض يؤدى إلى تراكم معرفي غير مترابط مع نفسه أو مع بيئة الطالب وبالتالي يساعد الطلاب على اجتياز امتحانات تقتصر على قياس الجانب المعرفي . أما المدخل المنظومي فيتم فيه تدريس المفاهيم من خلال منظومة تتضح فيها العلاقات بين هذه المفاهيم كما بالشكل:



شكل رقم (٢) تدريس المفاهيم وفقا للمدخل المنظومي

ويؤكد المدخل المنظومي على الحد من ثقافة الذاكرة والتركيز على تنمية التفكير والتعامل مع المواقف المعقدة التي تتداخل فيها العديد من المتغيرات كما يهدف استخدامه إلى : -

- إنماء القدرة على التحليل والتركيب، وتنمية المهارات العليا للتفكير لدى الطلاب.
- إنماء القدرة على التفكير المنظومي الشامل لدى الطلاب بحيث يكون الطالب قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته أي يرى الجزئيات في إطار كلى مترابط.
- إنماء القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها (منى عبد الصبور، ٢٠٠١م: ١).

ويرى كل من (على مدكور ، ٢٠٠٠م: ٩) ، (فاروق فهمي، جولاجوسكي ٢٠٠٠م: ١١) (وليم عبيد ، ٢٠٠١م: ٤) ، (حسين بشير ، ٢٠٠٠م : ٣) أنه يوجد العديد من المبررات لاستخدام المدخل المنظومي في التعليم والتعلم من أهمها :

١- ضعف منظومة المنهج الحالية.
٢- التعقد في المناهج .
٣- ضعف الاهتمام بجوانب التعلم في المنهج الحالي.
٤- الواقع الحالي للعولمة .
٥- المشاكل البيئية.
٦- سرعة الأحداث وديناميتها.

ولاشك أن الناظر إلى النظام الإسلامي بعمق يجد أن هذا النظام عبارة عن منظومة متكاملة قائمة على علاقات تبادلية شبكية تجتمع معاً ليظهر الإسلام بالشكل الذي أراده الله سبحانه وتعالى، وإن حذف أي جزء من أجزاء هذه المنظومة أو عدم إدراك للعلاقات القائمة بين أجزائها يؤدي إلى خلل في النظام كله .

من هنا يحرص الإسلام أن يطبق كاملاً غير منقوص ،لأن ذلك يؤدي إلى خلل منظومة الإسلام الكبرى، وأن أي إظهار للإسلام على أنه حلول جزئية لايمكن أن يظهر الصورة الحقيقية للإسلام ،وهذا ما حدث بالفعل في عصرنا الحاضر عندما طبقت بعض الأنظمة في العالم العربي والإسلامي الإسلام بشكل جزئي في ظل غياب باقي أنظمته مما أدى إلى ظهور صورة مشوهة عن الإسلام .

فالإسلام قبل أن يقطع اليد – مثلاً – كان معنياً بعدم لجوء الإنسان إلى السرقة وذلك بحل مشكلة الفقر وأوجد عنده الوعي بخطر القيام بهذا العمل في الدنيا والآخرة، واشترط شروطاً لابد أن تتوافر في السارق والسرقة وظروف السرقة حتى نصل أخيراً إلى القطع، إذن لابد أن تكون هناك منظومة مترابطة مع بعضها البعض في تطبيق كلي شمولي لأحكام الإسلام ، وإلا فإن الأمر سيزداد سوءاً وتعقيداً وإذكاءاً للصورة المشوهة للإسلام في وقتنا المعاصر .

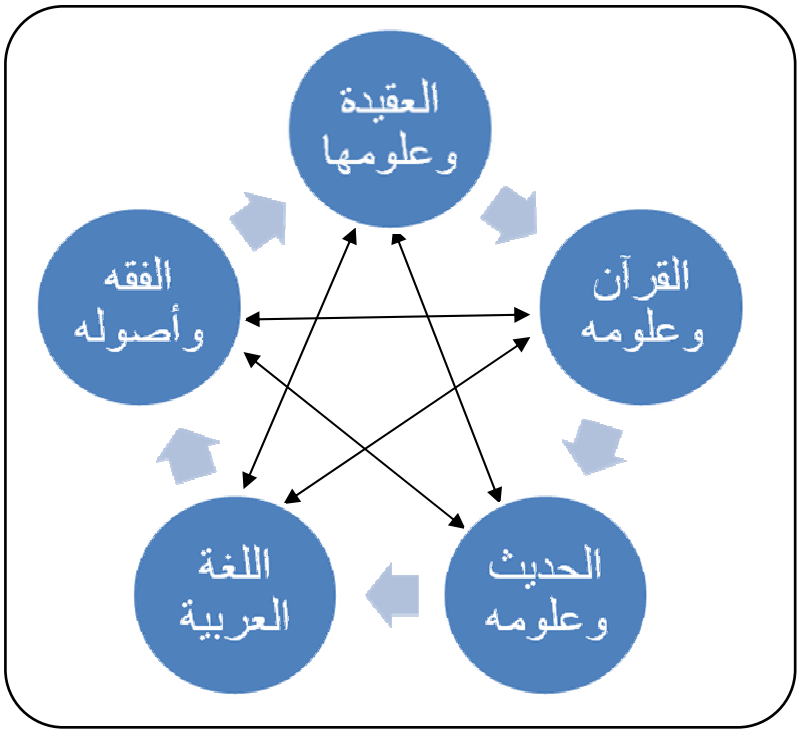
وقد أكد (أبوعميرة ،٢٠٠٤م : ٢١٣) أن النظام الإسلامي نظام متكامل لايقبل غريباً أو دخيلاً في أنظمته مهما دقت في أعين الناس أو صغرت لأن ذلك سوف يؤدي – بلا شك – إلى أمرين خطيرين :

- عدم عمل أنظمة الإسلام بانسجام ،لوجود أجزاء غريبة هجينة بعيدة عنه كل البعد.
- اتهام النظام الإسلامي بالقصور وعندئذ يكون بحاجة إلى تتميم من الأنظمة الوضعية والتي لاتهدف إلا للقضاء عليه أصلاً .

وكما أن الإسلام كل متكامل مترابط في نظمه وتشريعاته فإن الدراسات التي قامت حوله أيضاً كل متكامل مترابط متفاعل وإغفال أي جزء منها يؤدي إلى أحكام غير صحيحة غالباً .

فعلم الحديث لا يمكن أن يقوم وحده بأمر الشريعة الغراء ولا يمكن بالمقابل أن يتم الاستغناء عنه ،فهو ركن أصيل من تلك المنظومة التي قامت عليها العلوم الشرعية وهي آخذة بنواصي بعضها البعض؛ فالعلوم الشرعية كالعقيدة وعلومها والفقه وأصوله ،واللغة العربية لايستغنى عنها طالب علم فضلاً عن العلماء ولا يمكن أن يستغنى عن واحد منها أو يقصر في جانب منها ،تلك النظرة المنظومية الشاملة هي التي يجب أن تكون هي السائدة عند تناولنا لهذه العلوم .

إن العلاقة بين العلوم الشرعية هي علاقة منظومية لا انفصام لها ،علاقة مترابطة ومتكاملة ومتناغمة يمكن أن تصور في المنظومة التالية: (أبوعميرة ، ٢٠٠٤م : ٢١٤).



شكل رقم (٣) منظومة العلوم الشرعية

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

مشكلة البحث:

بالرغم من أن علم أصول الفقه من أهم فروع العلوم الشرعية التي سبق توضيحها وهو علم يتعرف منه استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها الإجمالية اليقينية .وموضوعه :الأدلة الشرعية الكلية، من حيث كيفية استنباط الأحكام الشرعية منها .ومبادئه مأخوذة من العربية ،وبعض من العلوم الشرعية ،كأصول الكلام والتفسير . والغرض منه : تحصيل ملكة الاستنباط للأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية الأربعة، وهي الكتاب والسنة والإجماع والقياس . وفائدته استنباط الأحكام على وجه الصحة (محمود بخيت ،٢٠٠٣ م: ٤٣٩).

وبرغم أهمية تطبيقات علم الفقه في حياتنا اليومية ومعاملاتنا وأدائنا للعبادات إلا أن الواقع الحالي يؤكد أن علم الفقه غالباً ما يدرس بطريقة تقليدية خطية تركز على مفاهيم وموضوعات منفصلة عن بعضها البعض مما جعل طلاب المرحلة المتوسطة غير قادرين على إدراك العلاقات المتعددة بين محتوياته وأصبح من الصعب عليهم ربط حكم شرعي بحكم شرعي آخر أو معرفة العلاقات بين أنواع النسك –مثلاً- وأصبح الشغل الشاغل لمعلمينا هو تلقين الطلاب لهذه المعلومات دون النظر للربط فيما بينها وأصبح ما يتعلمه طلابنا مجرد ركام معرفي لا يجمعه نظام متكامل يحقق الرؤية الشاملة لديهم .

وعلى هذا فالمنهج الحالي لمادة الفقه وطرق تدريسه تتناقض مع ما نرنو إليه من إيجاد الفرد المسلم الواعي لما حوله، وصاحب الرؤية الشاملة والقادر على ربط الأحداث ببعضها البعض.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة مكة المكرمة؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

١- ما المنظومات الرئيسة والفرعية التي يتضمنها محتوى مادة الفقه المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط خلال الفصل الدراسي الثاني بمدارس مكة المكرمة ؟

٢- ما اثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه لطلاب الصف الثاني المتوسط على تحصيلهم الدراسي في مستوى التحليل؟

٣- ما اثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه لطلاب الصف الثاني المتوسط على تحصيلهم الدراسي في مستوى التركيب؟

٤- ما اثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه لطلاب الصف الثاني المتوسط على تحصيلهم الدراسي في مستوى التقويم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- بيان أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة مكة المكرمة.

٢- إعادة صياغة محتوى مادة الفقه للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) في ضوء المدخل المنظومي .

أهميـة البحث :

يستمد البحث أهميته من كونه محاولة للاستفادة من المدخل المنظومى وتطبيقه في تدريس مادة الفقه للصف الثاني المتوسط، وتبرز أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١- يسعى البحث لتقديم ما يساعد على التغلب على سلبيات التنظيم الحالي لمحتوى مادة الفقه الخاص بالصف الثاني المتوسط والذي يتسم بالخطية في التنظيم مما يجعله يقدم معلومات مجزأة غير مترابطة تكون قابلة للنسيان ما لم يتم تنظيمها في علاقات متبادلة وصيغ وتراكيب ذات معنى يمكن تمثيلها واستيعابها.

٢- يتجاوب هذا البحث مع التوجهات الحديثة في مجال تخطيط المناهج حيث أوصت المؤتمرات العربية (الأول والثاني والثالث) حول المدخل المنظومى بضرورة إبراز دور المدخل المنظومى في تحديث المناهج الدراسية بالجامعات والمدارس.

٣- قد يفتح البحث مجالاً لبحوث أخرى في تطبيق المدخل المنظومى على فروع أخرى في مواد التربية الإسلامية أو يتعدى ذلك إلى دمج بعض فروعها وذلك من منظور التكامل المنظومي.

مصطلحات البحث:

١- المنظومـة:

تعني في جوهرها تنظيم الخبرات التعليمية التي تربطها ببعضها البعض علاقات شبكية تبادلية تفاعلية، تعمل معاً ككل نحو تحقيق أهداف معينة وتتضح فيها العلاقات بين أي مفهوم وغيره من المفاهيم (فاروق فهمي، جولاجوسكي، ٢٠٠٠ : ١).

وتعرف المنظومة إجرائياً في هذا البحث أنها تنظيم للمفاهيم والموضوعات التي يشتمل عليها مقرر الفقه بطريقة تبرز العلاقات الشبكية التبادلية التفاعلية التي تربطها ببعضها البعض.

٢- المدخل المنظومى في التدريس والتعلم (SATL)

يقصد بالمدخل المنظومى دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات مما يجعل الطالب قادراً على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة من خلال خطة محددة وواضحة من خلال منهج معين (فاروق فهمي، جولاجوسكي، ٢٠٠٠ : ٤).

ويعرف المدخل المنظومى إجرائياً في البحث الحالي بأنه:

مدخل لدراسة موضوعات الفقه المقررة على طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال مجموعة من المنظومات الرئيسة والفرعية المتكاملة التي توضح العلاقات المتبادلة بين كل مفهوم وآخر وتساعد الطلاب على ربط ما يدرسونه بما سبق لهم دراسته وما سوف يدرسونه فيما بعد.

حدود البحث:

١- يقتصر البحث الحالي على محتوى مادة الفقه المقرر خلال الفصل الدراسي الثاني على طلاب الصف الثاني المتوسط .

٢- يلتزم الباحث بالخطة الزمنية المقترحة بواسطة وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٢٨/ ١٤٢٩.

٣- يقتصر الباحث في الاختبار التحصيلى على قياس المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) وذلك استناداً على أن أهم أهداف المدخل المنظومي هو تنمية المستويات المعرفية العليا وكذلك المهارات العليا للتفكير لدى الطلاب (فاروق فهمي ،٢٠٠٢: ١١) .

٤- يلتزم الباحث بتطبيق البحث على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة مكة المكرمة.

إجراءات البحث :

لاختبار فروض البحث ، قام الباحث بالإجراءات التالية:

١- الإطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة في مجال استخدام المدخل المنظومى في التدريس والتعلم بهدف التعرف على أسس استخدامه في تطوير تدريس المواد الدراسية المختلفة.

٢- الإطلاع على الأدبيات والبحوث التي تناولت التحصيل الدراسي وطرق تنميته.

٣- تحليل محتوى مقرر الفقه بالصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني).

٤- بناء منظومات أساسية وفرعية لكل موضوع من موضوعات الفقه المقررة خلال الفصل الدراسي الثاني على طلاب الصف الثاني المتوسط .

٥- إعادة صياغة موضوعات مادة الفقه المقررة على طلاب الصف الثاني المتوسط في صورة الدليل المنظومى للمعلم.

٦- عرض الدليل المنظومي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومن المهتمين بالمدخل المنظومى بوجه خاص للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

٧- إعداد اختبار لقياس التحصيل الدراسي في مستوياته العليا (تحليل – تركيب – تقويم).

٨- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق.

٩- حساب صدق اختبار التحصيل الدراسي والمعد بواسطة الباحث.

١٠- اختيار فصلين دراسيين من فصول الصف الثاني المتوسط أحدهما يمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة.

١١- تطبيق اختبار التحصيل الدراسي قبلياً على مجموعتي البحث بغرض التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث .

١٢- تدريس موضوعات الفقه التي تم معالجتها باستخدام المدخل المنظومي للمجموعة التجريبية .

١٣- تطبيق اختبار التحصيل الدراسي على مجموعتي البحث بعد انتهاء تجربة البحث.

١٤- تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً.

١٥- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الإطار النظري وأدبيات البحث

يتم تناول الإطار النظري للبحث من خلال تناول ثلاث محاور:

- المحور الأول: نماذج ومداخل لتطوير المناهج.
- المدخل المنظومي في التدريس والتعلم.
- المدخل المنظومي والتربية الإسلامية.

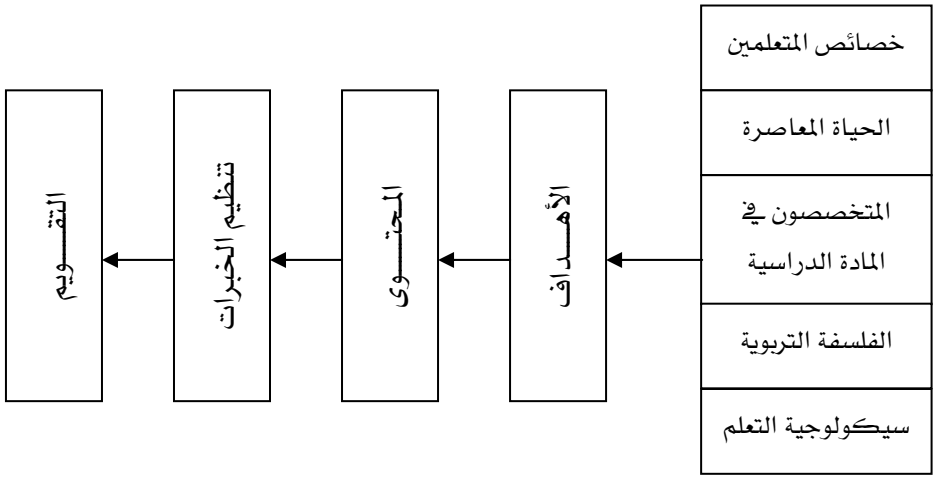
أولاً : نماذج ومداخل لتطوير المناهج الدراسية.

انطلاقاً من أن هذا البحث يهتم بتناول تطوير تنظيم المحتوى الدراسي لمادة الفقه في ضوء أحد المداخل الحديثة لتنظيم المحتوى فلا بد لنا أن نتعرض للعديد من النماذج التي استخدمت لتطوير المادة الدراسية والمنهج بوجه عام والتي كانت عوناً للباحث في تطبيق المدخل محل الدراسة في هذا البحث

والنماذج هي مخططات تمثل المنهج أو جوانب محددة منه ، وهى رسومات وأشكال تعبر عن العالم الحقيقي وتسعى بأسلوب منطقي إلى تيسير التعقيدات والعلاقات المتشابكة والتي قد توجد في الواقع ومن ثم فهى تعمل بوصفها موجهات للعمل في تطوير وبناء المناهج (أحمد حسين اللقانى ١٩٩٥، ٣)

ومن النماذج التي في ضوئها يتم بناء وتطوير المناهج كم ذكرها (علاء الفقي ٢٠٠٥: ٢٦- ٣٠) ما يلي :

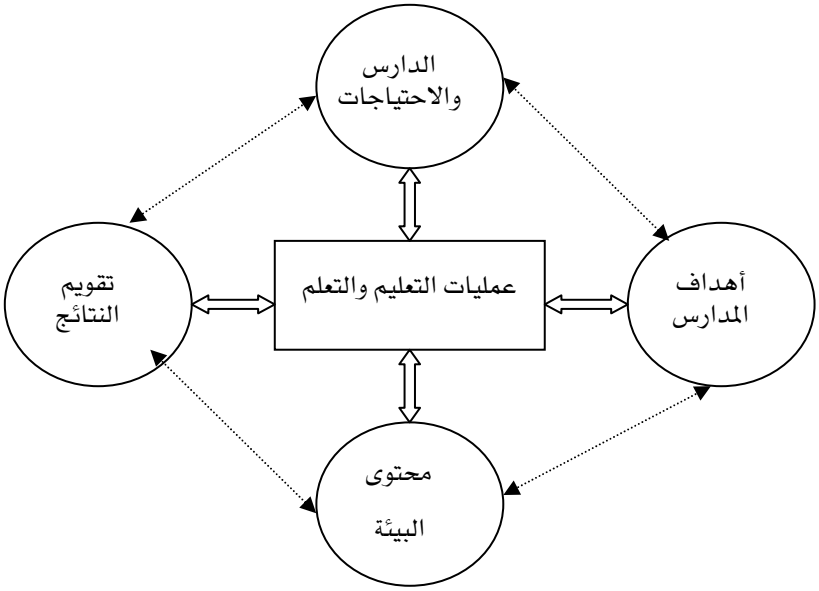
١- نموذج رالف تايلر Ralph Tyler



شكل رقم (٤) يوضح نموذج تايلور أحد نماذج تطوير المناهج

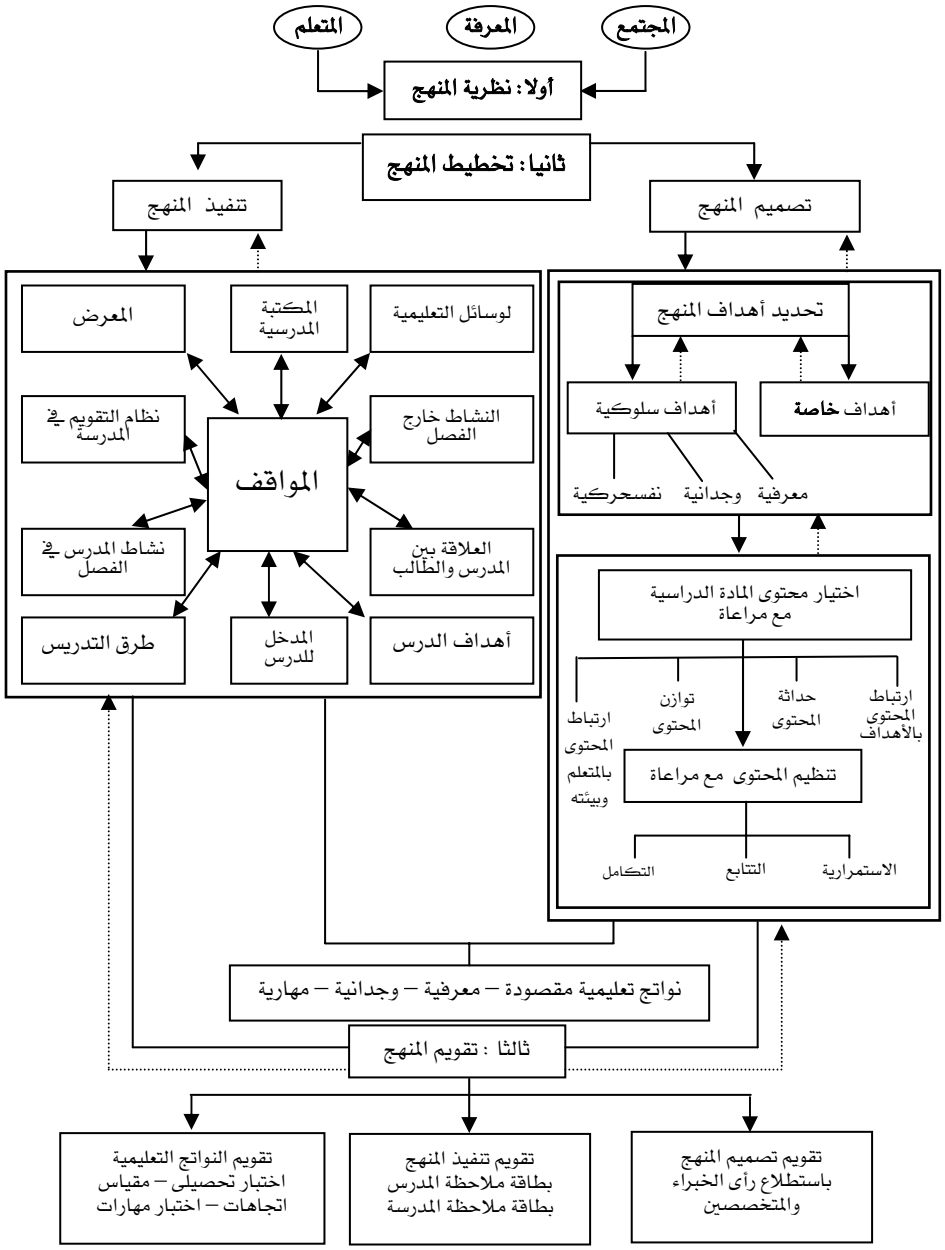
هذا النموذج يتميز بشموله لعناصر المنهج وخطوات بنائه ، كما يتميز بتنوع مصادر اشتقاق الأهداف ، إلا أنه يؤخذ عليه أنه يسير في اتجاه واحد وهذا يعوق عملية الاتصال التربوي الذي يتطلب أن تكون العلاقة بين عناصر النموذج علاقة دائرية بحيث يؤثر كل عنصر في الآخر ويتأثر به ، كذلك لا يحقق النموذج فوائد التقويم المستمر في كل خطوة من خطواته .

٢- نموذج ويفر Weaver



شكل رقم (٥) يوضح نموذج ويفر أحد نماذج تطوير المناهج

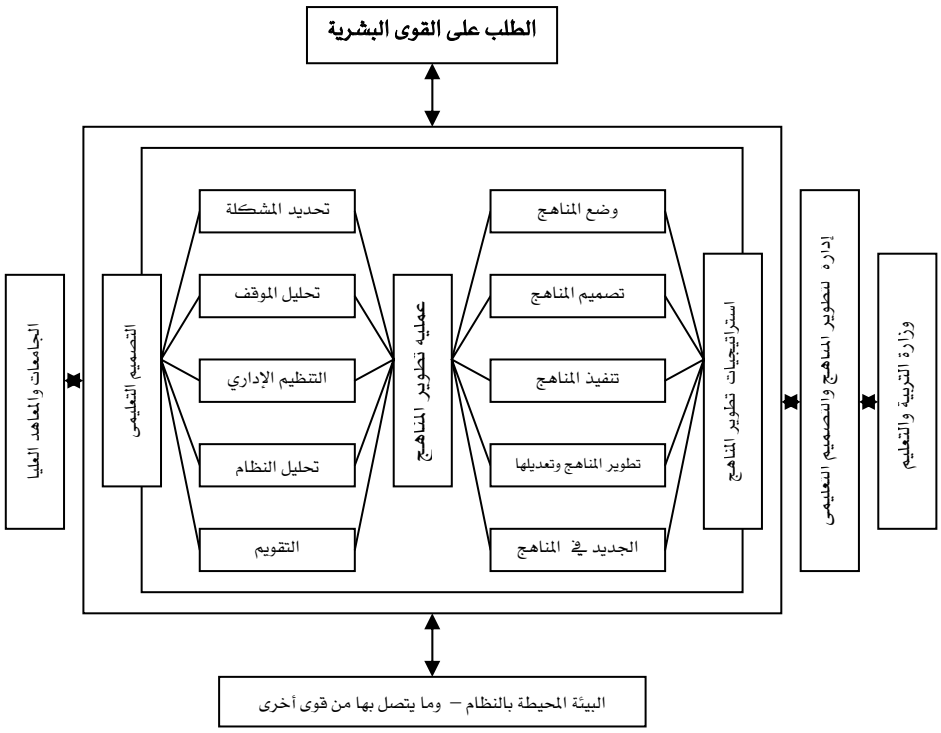
هذا النموذج يتميز بالعلاقة الدائرية بين عناصر المنهج فالأهداف تتحدد في ضوء احتياجات المتعلم وتستمد من محتوى البيئة وعمليات التعليم والتعلم ومن ثم بأهداف المدارس ، ومما يؤخذ على هذا النموذج أن عملية التقويم نهائية وليست مستمرة بعد كل خطوة من خطوات النموذج .



شكل رقم (٦) نموذج عبدالله إبراهيم أحد نماذج تطوير المناهج

فنموذج عبدالله إبراهيم شامل لأسس المنهج وعناصره وخطواته ، ويعتمد على العلاقة الدائرية بين عناصره .

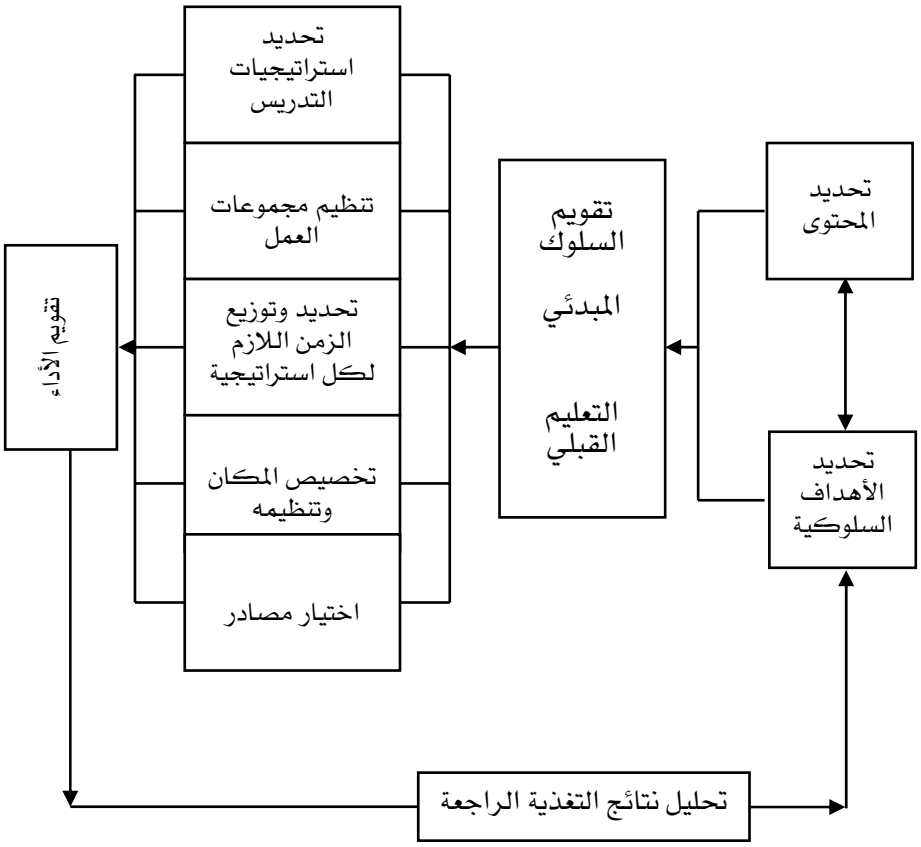
٤- نموذج طاهر عبدالرازق :



شكل رقم (٧) نموذج طاهر عبد الرازق

في هذا النموذج يتضح أن له جانبين : استراتيجيات تطوير المناهج و تصميم عملية التعليم، ومما يؤخذ على هذا النموذج أنه لم يوضح دور وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية والبيئة المحلية في بناء وتطوير المناهج .

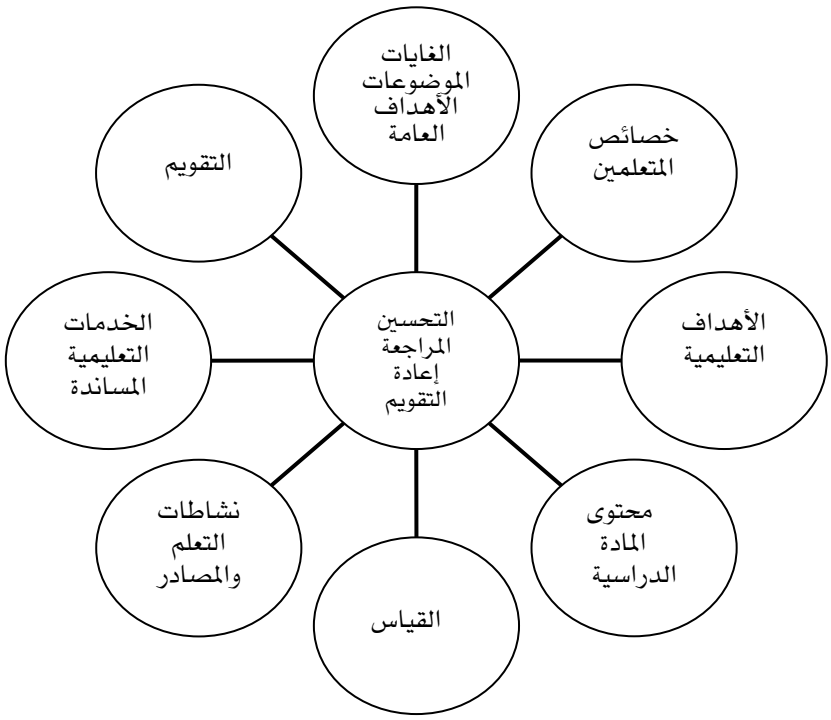
٥- نموذج جيرلاش وإيلي : Gerlach & Ely



شكل رقم (٨) نموذج جيرلاش وإيلي

هذا نموذج للموقف التعليمي موضحا دور الوسائل التعليمية كجزء لا يتجزأ من النظام التدريسي.

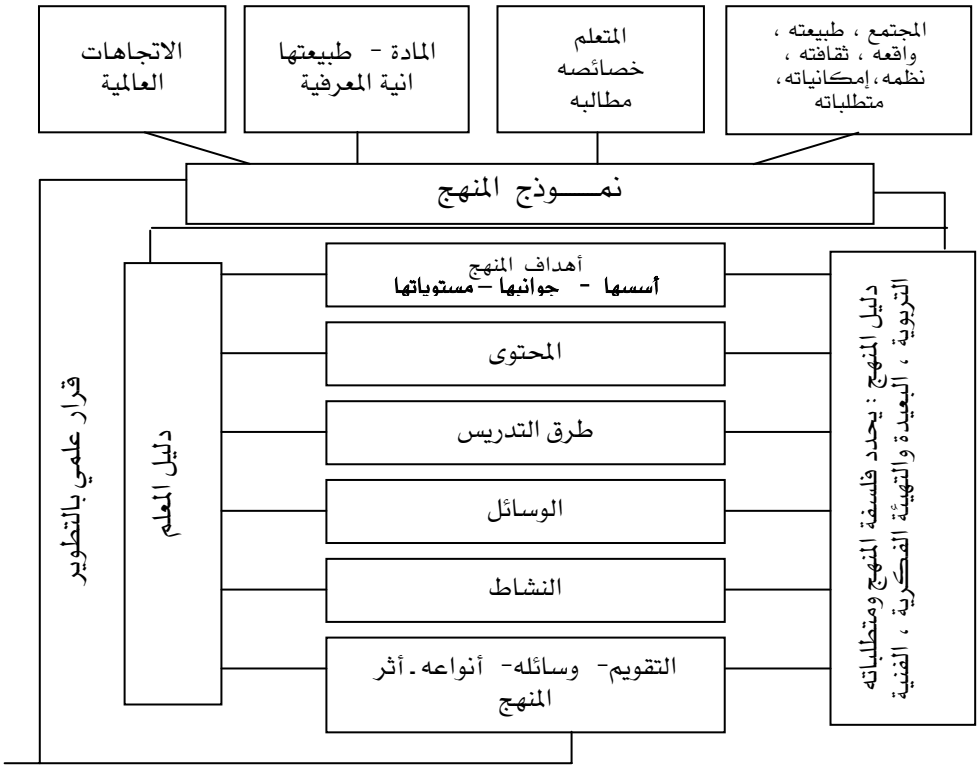
٦- نموذج جرولد كمب kemp



شكل رقم (٩) نموذج كمب أحد نماذج تطوير المناهج

هذا النموذج يمكن استخدامه في تطوير وحدة دراسية أو تطوير مقرر دراسي.

٧- نموذج فلاته – فلمبان



شكل رقم (١٠) نموذج فلاته - فلمبان أحد نماذج تطوير المناهج

يكشف هذا النموذج عن العلاقات المتفاعلة بين جميع عمليات المنهج تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا ثم التغذية الراجعة .

النماذج السابقة هي نماذج تربوية تتسم بعدة خصائص منها :

أ. الاعتماد على نظرية تربوية. ب. دراسة خصائص المتعلم .

جـ . دراسة بيئة المتعلم . د. تكامل عناصر المنهج .

هـ. السير في خطوات متتابعة. و. تحديد نواتج التعلم .

ز . التغذية الراجعة ح . تكامل دور المعلم والمتعلم .

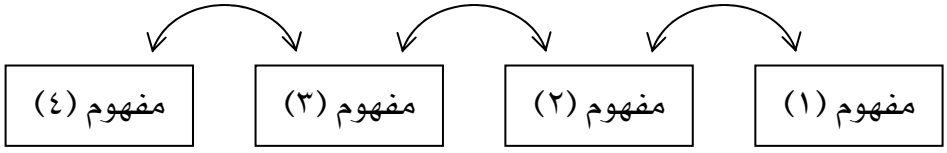
بعد دراسة خصائص كل نموذج من النماذج السابقة يمكن للباحث أن يتعرض لأحد النماذج لتطوير تنظيم محتوى المنهج الدراسي وهو المدخل المنظومي في التدريس والتعلم مطبقاً إياه في تنظيم محتوى الفقه بالمرحلة المتوسطة، آخذا في الاعتبار أن النموذج يجب ألا يسير في اتجاه خطى واحد بل النموذج هو تعبير مختصر يساعد على وضوح العلاقات الشبكية الطولية والعرضية والتبادلية بين مكونات المنهج .

المحور الثاني : المدخل المنظومي في التدريس والتعلم
المدخل الخطى والمدخل المنظومى في التعليم والتعلم.

وعلى الرغم من المجهودات المبذولة من قبل مخططى المناهج ورجال التعليم في تطوير المناهج الدراسية المختلفة لتقديم الموضوعات والمفاهيم المستحدثة، إلا أن تقديم هذه المفاهيم قد يتم بصورة خطية تتابعية لايوجد بينها ترابط ، مما يؤدى إلى صعوبة استيعاب الطلاب لهذه المفاهيم وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة .

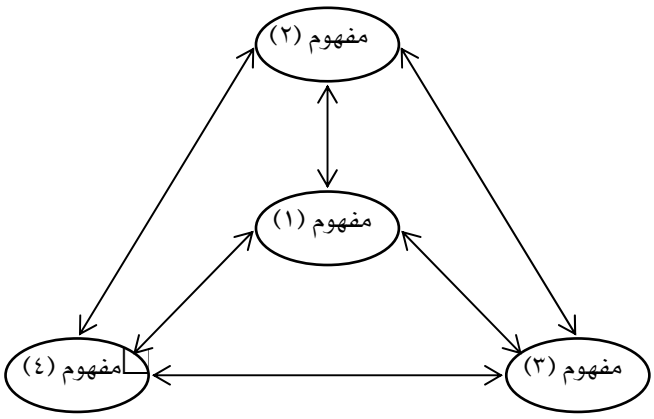
فالمدخل الخطى (Linear approach)(LA) في التعليم والتعلم يعنى تدريس المفاهيم للطلاب بالتتابع بشكل لايساعدهم على استخدام هذه المفاهيم في فروع المواد الدراسية المختلفة ، ومواقف الحياة المختلفة ، وبالتالى عدم قدرتهم على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية

والثقافية المتنامية والتى يتعاملون معها؛ حيث إن هذا المدخل ينمى التفكير الخطى لديهم . شكل (١٠)



شكل رقم (١١) يوضح تقديم المفاهيم بشكل خطى

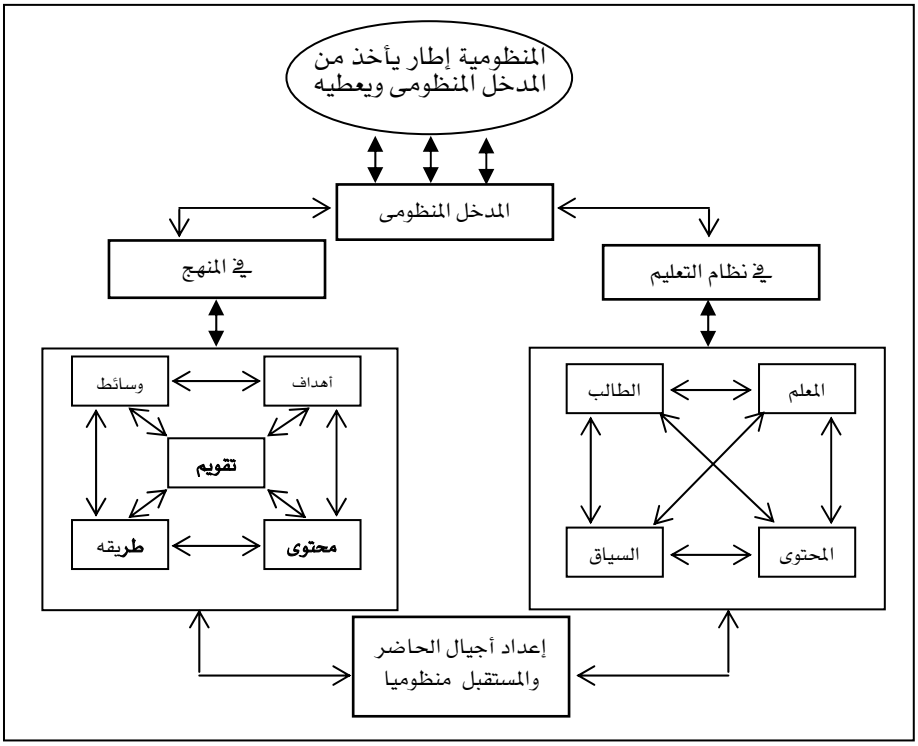
وللتغلب على قصور المدخل الخطى في تقديم المفاهيم فإنه يمكن تقديمها في صورة مترابطة ومتشابكة ومتكاملة في شكل منظومى يساعد الطالب على استخدام هذه المفاهيم في فروع المواد الدراسية المختلفة ، ومواقف الحياة المختلفة، ويساعده على رؤية الكل في إطار الجزئيات أى يساعده على التفكير المنظومى.



شكل رقم (١٢) يوضح تقديم المفاهيم بشكل منظومى

ماهية المدخل المنظومي :

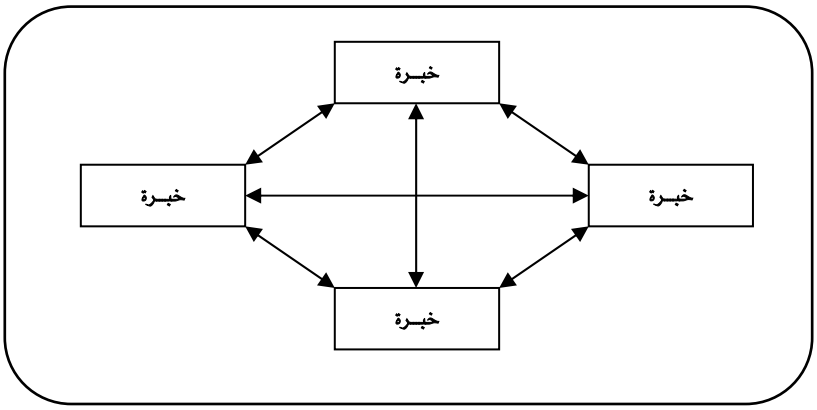
المدخل المنظومى هو آلية أو أداة تحقيق المنظومية في المجتمع وهو يشمل على المنظومة التعليمية بما تحتويه من معلم وطالب ومحتوى وسياق التعلم ، كذلك يشتمل على منظومة المنهج بجوانبها المختلفة من أهداف ومحتوى وطرق للتدريس ووسائط وتقويم ، وأن المنظومية هى إطار أشمل تأخذ من المدخل المنظومى وتعطيه لإعداد وتدريب أجيال الحاضر والمستقبل (فاروق فهمى ٢٠٠٢ ، ٦٧).



شكل رقم (١٣) يوضح المدخل المنظومى بنظره شموليه

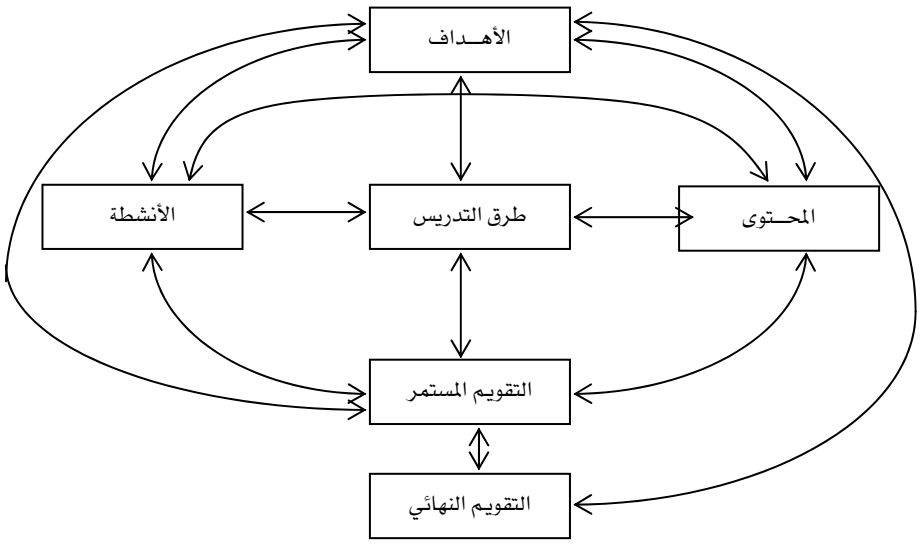
فالمدخل المنظومى هو طريقة ومنهج ونظام تعليمي ، فهو يشمل النظام التعليمي بما يحتويه من معلم وطالب ومحتوى وسياق التعلم ، كذلك فالمدخل المنظومى يشمل منظومة المنهج بجوانبه الأهداف والمحتوى والوسائط التعليمية والتقويم .

وإذا اعتبرنا المنهج مجموعة من الخبرات التي يمر بها الطلاب خلال فترة تعلمهم ، فإننا باستخدام المدخل المنظومي يمكن تنظيم هذه الخبرات من خلال منظومة تتضح فيها كافة العلاقات بينها شكل (١٤) (منى عبد الصبور ٢٠٠١، ١٠٧).



شكل رقم (١٤) يوضح تنظيم خبرات المنهج بالمدخل المنظومى

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



شكل رقم (١٥) يوضح المنهج كمنظومة

في ضوء ذلك يرى أصحاب المدخل المنظومى أن يكون إصلاح التعليم من خلال الأخذ بمفهوم المنظومية في بناء المنهج من حيث تنظيم المحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم **(وليم عبيد، ٢٠٠٣ : ١٢٦ – ١٢٧)**. وهنا يجب أن نتعرض للأساس النظري الذي قام عليه المدخل المنظومي في التعليم والتعلم .

الأساس النظري للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم:

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

التعلم والتفكير، وقد ركزت هذه النظريات على أن يكون المتعلم معالجاً نشطاً للمعلومات وليس مستقبلا سلبياً لها (**منى عبد الصبور ٢٠٠١ ، ٤- ٦**).

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

ومن ابرز النظريات المعرفية التي قام عليها المدخل المنظومى ما يلي:

١- نظرية المعرفة البنائية:

تستند النظرية البنائية إلى فلسفة ترى أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في البنية المعرفية للفرد من خلال آليات عملية التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة ، وتستهدف تكيفه مع الضغوط المعرفية البيئية وذلك من خلال الاحتفاظ بأساسيات المعرفة في الذاكرة وفهمها بصورة صحيحة والاستخدام النشط لها ولمهاراتها من فهم الظواهر المحيطة وحل المشكلات المختلفة.

وتفترض النظرية البنائية بأنه يمكن للمتعلمين أن يفسروا المعلومات من سياق خبراتهم فقط، وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردى، فالمتعلمون يفسرون الرسائل التعليمية من سياق خبراتهم الخاصة. ويقومون ببناء المعنى وفقاً لحاجاتهم وخلفياتهم المعرفية ، واهتماماتهم، وهذا هو أساس التفكير المنظومى الذي يكون فيه الفرد واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة. وعليه أن يلاحظ هذه النماذج على أنها نماذج وليست حقائق ، وان يكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها ، على أن بناء النماذج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأدوات وأشكال التمثيل المتاحة (حسنين الكامل، ٢٠٠٣ : ٨٠- ٨١).

وبالنظر إلى خصائص التعلم والتعليم البنائي يتضح لنا مدى اتفاق المدخل المنظومى مع هذه المبادئ التي وردت في بعض أدبيات البنائية (Honebein,1996:17) , (Jonassen, 1991: 28) -

- التأكيد على بناء المعرفة.
- التأكيد على المهارات العليا للتفكير وحل المشكلات.
- تقديم الرؤى المتعددة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات والتشجيع عليها.
- توفير الأنشطة والأدوات والبيئات لتعزيز القرارات فوق المعرفية والتحليل والتنظيم والتأمل البنائي.
- أن تتسم المعرفة بالتعقد وينعكس تعقد المعرفة في التأكيد على العلاقات التبادلية للمفاهيم والتعلم المنظم داخلياً.

٢- **نظرية الذاكرة الارتباطية** associations Memory theory

وهذه النظرية تؤكد على بناء المفاهيم بطريقة متشابكة، فهي تصف البناء المعرفي كمجموعة من المفاهيم والعلاقات المتشابكة والمتداخلة بين بعضها، فالمفهوم يمثل عقدة في الشبكة العصبية، والعقدة متصلة بعلاقات وارتباطات متداخلة لمفهومين أو أكثر بينها خطوط معنوية، وتعد هذه النظرية أساساً للمداخل المختلفة التي اهتمت بالبنية المعرفية للمتعلم.

٣- **نظرية التركيب الهرمي للذاكرة Hierarchical memory theory**

وهذه النظرية تؤكد على التعلم القائم على المعنى meaningful earning ويقصد به ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة مختزنة بالبنية المعرفية Cognitive structure عند الفرد بمعنى أن المعلومات الجديدة تكون من نوعية المعلومات الموجودة نفسها أو مماثلة لها.

ولا يحدث التعلم القائم على المعنى نتيجة لتراكم المعرفة الجديدة، وإضافتها إلى المفاهيم السابق تعلمها فقط، لكنه يحدث نتيجة لتفاعل المعرفة الجديدة مع ما سبق تعلمه ومن ثم يحدث تغير في شكل المعرفة الجديدة أي أن التعلم يحدث نتيجة لتكون رابطة من الخبرات الجديدة التى تقدم للمتعلم وما يعرفه المتعلم بالفعل أو ما هو موجود في بنيته المعرفية، ويقصد به ذلك الجسم المنظم من المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلم وتمثل المتطلبات الأساسية لبناء تعلم لاحق. وهذا معناه ربط وإرساء وتثبيت المعلومات والمعارف والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم وانطلاقاً من هذه النظرية نشأ ما يسمى بالنموذج الشبكي الهرمي لتنظيم المعلومات داخل الذاكرة The Hierarchcal Network Model والذي قدمه كل من كولينز (Collins) وكويليان (Qullilian) حيث يقوم على أن المفاهيم تترابط أو تتصل فيما بينها هرمياً أو هيراركيا حيث تمثل المفاهيم الأشمل أو الأكثر عمومية مستويات أعلى في التنظيم الهرمي والمفاهيم النوعية والأقل عمومية مستويات أدنى من هذا التنظيم، وهذه المفاهيم ترتبط فيما بينها مكونة شبكة معقدة من الترابطات تسمى شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة ومعنى أي مفهوم يمكن تمثيله في علاقته بمجموعة أخرى من المفاهيم.

٤- نموذج التنشيط الانتشاري المعرفي للمعاني.

The Spreading Activation Model

قدم هذا النموذج كولينز ولوفتس (collins,Loftus) والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا النموذج تتمثل في أن العلاقات بين المفاهيم تعتمد على ترابطات المعاني فيما بينها وليست على مواقعها في الشبكة الهرمية، فالمفهومان الأكثر ارتباطاً من حيث المعنى يكون الاتصال بينهما أقوى.

ويقوم نموذج التنشيط الانتشاري المعرفي للمعنى على الافتراضات الآتية:

- العلاقة بين المفاهيم ليست مبنية على النظام الهرمي، وإنما تعتمد على علاقات المعاني، وكلما كان المفهومان مرتبطين من حيث المعنى قويت الرابطة بينها مما يجعل تجهيز أي منهما مرتبطاً بالآخر.
- تختلف قوة العلاقة بين المفاهيم المختلفة باختلاف درجة الاستخدام ومن ثم تبرز الحاجة إلى الاعتماد على الخصائص والتعريفات البارزة المميزة.
- تكون الكلمات والمفاهيم وخبرات معرفية تنتظم عبر شبكة من ترابطات المعاني ويكون تجهيز ومعالجة المعلومة اعتماداً على الترابط في المعنى لا على موقعها في التنظيم الهرمي.

٥- النظرية التوسعية The Elaboration Theory

وضع هذه النظرية تشارلز رايجلوث Charls Reigeluth في بداية الثمانينات من هذا القرن وهى تعالج تنظيم محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى الموسع (Reighluth, 1984 : 36-22) و (Hoffman, 1997: 58) ويقصد بالمستوى الموسع هو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم أو مبدأ في نفس الوقت، بحيث تكون هذه المعلومات وحدة دراسية أو منهاج تعليمي يدرس في سنة أو فصل دراسي أو شهر (حسن زيتون، ١٩٩٤: ٩٢).

والنظرية التوسعية تستخدم أساساً طريقة لتسهيل تنظيم أو بناء المحتوى وتتابع الإجراءات المعقدة (Reigeluth, C. 1992 : 80) وبذلك يبقى التعليم في الذاكرة لمدة طويلة، وتقوم النظرية التوسعية على ثلاثة افتراضات رئيسية (أفنان نظير ، ١٩٩٣ : ٧٠).

١- التعلم يبدأ من الفكرة العامة إلى المجردة أولاً ثم يتدرج إلى تعلم الأمثلة المادية المحسوسة.

٢- إن تنظيم محتوى التعلم يسير من أعلى إلى أسفل ومن العام إلى الخاص ومن المجرد إلى المحسوس. (Long,1996 :122)

٣- أن التعليم يأتي على مراحل: المرحلة الأولى تكون عامة وشاملة وموجزة.

وتقوم النظرية التوسعية على عدة خطوات أساسية هي كالتالي

.(Wilson, Cole, 1991: 64- 65)

١- تحديد المقدمة الشاملة : Epitome وهى الأفكار العامة والشاملة التي تتضمنها المهمة التعليمية.

٢- القيام بعملية التشبيه Anology وهى عبارة عن عملية مقارنة بين ما جاء في المقدمة الشاملة وتشبيهها بموضوع آخر مألوف لدى المتعلم.

٣- تحديد مراحل التفصيل Levels Of Elaboration. وهى عبارة عن تفصيل تدريجي لما جاء في المقدمة الشاملة من أفكار ومعلومات وعلى مراحل، وقد تحتاج عملية التفصيل هذه إلى مرحلة أو مرحلتين أو ثلاث أو أكثر، وهذا يعتمد على حجم المادة التعليمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها.

٤- القيام بعملية الربط Relating وهى إيجاد العلاقة بين كل مرحلة تفصيليا وربطها بالمرحلة التي تسبقها والتي تتبعها وذلك لتكوين نظرة كلية شاملة حول المادة التعليمية.

٥- التلخيص: Summarizing وهى عرض موجز لأهم الأفكار والمفاهيم والمبادئ والإجراءات دون إعطاء أمثلة.

٦- التركيب والتجميع Synthesizing وهى حالة خاصة من التلخيص إلا أنها توضح العلاقات الداخلية التي تربط الأفكار الرئيسية وبعضها البعض.

٧- الخاتمة الشاملة Expanded epitome وهى حالة خاصة من التركيب والتجميع إلا أنها توضح العلاقات الخارجية التي تربط بين الأفكار الرئيسية التي وردت في النص والأفكار ذات العلاقة في موضوعات أخرى.

مما سبق يتضح أن المدخل المنظومي قد قام على خلفية تربوية ونفسية وأن هذه الخلفية كانت أساساً نظرياً بني عليها هذا المدخل.

وهنا لابد أن نوضح أهداف الأخذ بالمدخل المنظومي في التعليم والتعلم وصولاً إلى تنظيم المحتوى في ضوء المدخل المنظومي .ثم يتم إنهاء الإطار النظري للبحث بعرض محورا المدخل المنظومي والتربية الإسلامية باعتباره محل اهتمام هذا البحث .

وللمدخل المنظومي العديد من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلاله يمكن إيجازها فيما يلى:

١- رفع كفاءة التدريس والتعلم.

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

٣- إنماء القدرة على التفكير المنظومى لدى الطلاب بحيث يكون الطالب قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته.

٤- تنمية القدرة على التفاعل الإيجابي مع منظومات أجهزة الدولة لرفع كفاءتها.

٥- تنمية القدرة على تحليل الأحداث التي تدور حول العالم والربط بينها بحيث يكون الطالب واعياً لا متفرجاً على ما يدور حوله.

٦- تنمية القدرة على المهارات العليا للتفكير كالتحليل والتركيب والتقويم وصولاً إلى الإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.

٧- إعداد جيل قادر على التعامل الايجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها.

٨- تنمية القدرة على استخدام المدخل المنظومي عند تناول أي مشكلة لوضع الحلول الإبداعية لها (فاروق فهمي، ٢٠٠٢ : ١٢) ، (محي الدين الشربينى، ٢٠٠٣: ٣٥٢ – ٣٥٣) وإذا كنا بصدد إعادة صياغة محتوى الفقه في ضوء المدخل المنظومي فلابد أن نتعرض إلى تنظيم المحتوى في ضوء هذا المدخل فيما يلي:

تنظيم المحتوى منظومياً:

وإذا كان المحتوى من أهم مكونات المنهج فلابد من التعرف على كيفية تنظيم المحتوى منظومياً وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

١- تحديد المقرر الدراسي (أو الوحدة الدراسية أو الموضوع) المراد صياغته منظومياً.

٢- تحديد الأهداف المختلفة التي يراد تنميتها لدى المتعلمين، وفى هذه الخطوة يرى **(وليم عبيد)** ضرورة الخروج من جلباب بلوم حيث الاهتمام بالشكل أكثر من الجوهر، وذلك بالانتقال من ثقافة الأهداف إلى ثقافة المستويات والمعايير Standards التي لا يحدها سقف مسبق ولا يحدث فيها تداخل بين الهدف والمؤشرات الدالة عليه (وليم عبيد ، ٢٠٠١).

٣- تحليل المحتوى الدراسي أو الوحدة المطلوب بناؤها بالمدخل المنظومي وذلك بهدف التعرف على أوجه التعلم المختلفة (المفاهيم الكبرى والمبادئ الأساسية وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم....) المراد تنميتها لدى المتعلمين من خلال دراستهم للمنظومة.

٤- تحديد مدلول كل مفهوم وفقاً لما ورد في المقرر أو الموضوع أو الدرس.

٥- بناء منظومات فرعية للمفاهيم الموجودة في كل درس.

٦- تحديد المفاهيم السابق دراستها في المراحل الدراسية السابقة واللازمة لدراسة هذه الوحدة أو الموضوع.

٧- بناء منظومات كلية توضح العلاقات بين المفاهيم الموجودة في عدة دروس بحيث تبرز العلاقات بينها.

٨- وضع روابط بين المفاهيم والمبادئ لإبراز نوعية العلاقة بينها، ويستخدم لذلك خطوط وأسهم لتشير إلى اتجاه العلاقة مع كتابة تعبير معين على الخط المشير إلى العلاقة التي تبين المفاهيم.

وبناء المنظومات يمكن أن يتم على مستويات مختلفة فيمكن بناء مخطط منظومي شامل لتوضيح المفاهيم والمبادئ المهمة التي تؤخذ في الاعتبار عند تدريس مقرر دراسي خلال عام دراسي بأكمله، أو فصل دراسي، وبعد ذلك يمكن الانتقال إلى بناء مخططات منظومية فرعية توضح جزءاً من المقرر، وأخيراً يمكن رسم مخططات منظومية لموضوعات يتم تدريسها في يوم واحد أو عدة أيام.

المحور الثالث : المدخل المنظومي والتربية الإسلامية

أكد الكثير من الباحثين في مجال التربية الإسلامية أن المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية مدخل حديث من حيث مبناه ومصطلحاته إلا أنه قديم من حيث معناه ومحتواه ، فقد أبدع علماؤنا الأوائل – رحمهم الله تعالى – في بيان أهمية العلوم الشرعية وطرق تدريسها وإعداد الطلاب لها ، وكيفية التدرج بهم من مرحلة إلى حتى تتسع مداركهم وتعظم معارفهم .وذلك من خلال تبني المداخل التربوية التي تثبت فعاليتها في تدريسها للطلاب .

ونحن في هذا الصدد نحاول أن نحدد العلاقة بين المدخل المنظومي ومجال التربية الإسلامية باعتبار أن المدخل المنظومي هو محل اهتمام هذا البحث ،حيث أكد (محمود بخيت ،٢٠٠٣: ٤٤٢- ٤٤٣) أن العلوم الشرعية هي في حد ذاتها منظومة مفتوحة لها العديد من السمات هي :

١. الغرضية : أي أن لكل منظومة مجموعة من الأهداف ذات علاقة بطبيعتها

فالعلوم الشرعية والتربية الإسلامية بوجه عام لها أهدافاً جمة منها :

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

٢- الكل المركب : أي أن المنظومة كل مركب من عدة أنظمة فرعية بينها علاقات تشابكيه.

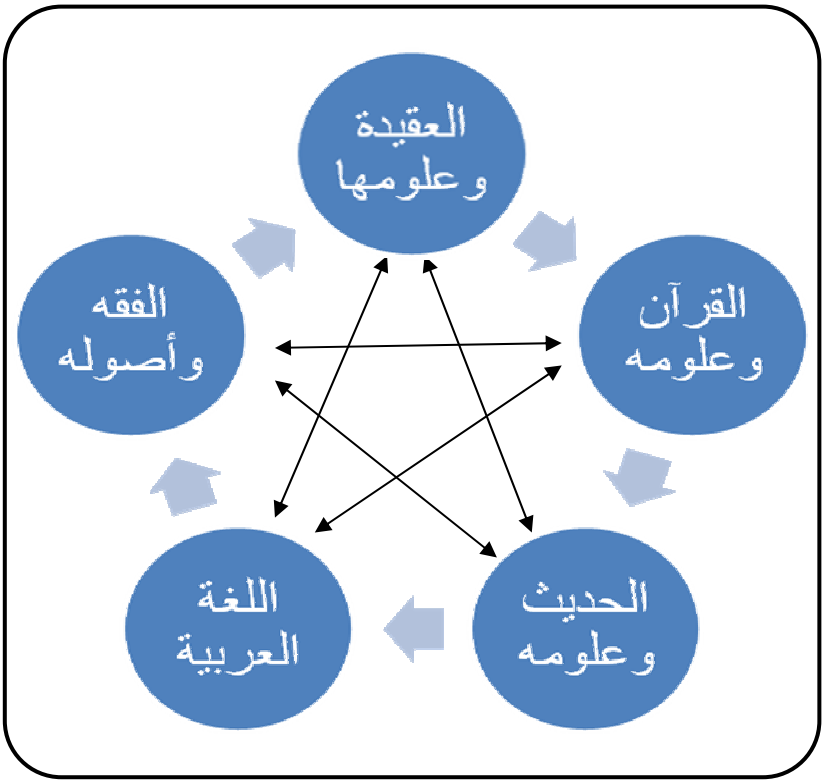
فالعلوم الشرعية كل مركب من عدة علوم بينها ترابط وتشابك وكل علم من هذه العلوم يتكون من عدة علوم فرعية بينها تفاعل وتلاق ،وهذا الترابط لا يأتي من قبيل المصادفة أو العشوائية وإنما هي منظومة متكاملة تحكمها قواعد محددة .

٣- الخصائص المعينة : أي الحدود التي تحيط بالمكونات والوظائف وتقصيها عن غيرها ، فللعلوم الشرعية حدوداً تفصلها عن غيرها ، إذ أن العلوم الشرعية طريقه التلقي والإخبار، أما العلوم التطبيقية فطريقتها البحث والاستنتاج

٤- الدينامية العملية : ويراد بها التفاعل الذي يجري بين أجزاء المنظومة وما يؤثر في هذا التفاعل وما ينتج عنه .

مما سبق يتضح أن منظومة العلوم الشرعية تعد من المنظومات المفتوحة وفق الفكر المنظومي فهي تكون منهج حكم ونظام حياة يتفاعل معها أفراد المجتمع فتثمر أمناً وطمأنينة وهداية للبشرية .

ولا يستطيع أحد أن ينكر قدر هذه العلوم التي أوجدت خلال ربع قرن دولة مترامية شرقاً وغرباً وقادة فاتحين ،ودعاة صادقين ،وشعوباً حرة كريمة ، وحضارة لم يشهد التاريخ لها مثيلاً ، والشكل التالي يبين تلك العلاقة المنظومية بين العلوم الشرعية .



شكل رقم (١٦) منظومة العلوم الشرعية

منظومية تدريس فروع العلوم الشرعية:

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

- لأن لها أهدافاً تتمثل في إعداد الفرد المسلم الملم بأمور دينه والمتميز في مجال الإمامة والوعظ والإفتاء وغير ذلك .
- لأنها مركبة من عدد من الأنظمة : كالمعلم والمتعلم والكتاب والوسائل وغير ذلك
- لأن لها عملية دينامية تتمثل في نموذج الضبط الآلي الذي يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة يسير وفق منظومة متكاملة .

المدخلات وتشمل :	العمليات وتشمل :	المخرجات وتشمل :
- الأهداف - الحدود - البيئة	- علوم الحديث - علوم الرواة - التخريج	- كتب الحديث بأنواعها - صيانة حديث رسول الله - الأحكام الشرعية

مثال لتطبيق المدخل المنظومي في علم الحديث :

إن المنهاج الذي اتبعه المحدثون في رواية الحديث ونقده كان منهاجاً متميزاً ومتقدماً أشبه ما يكون بالمنظومة ،هذا المدخل الذي عرف حديثاً ،والذي يعرف بأنه كل مكون من أجزاء مترابطة فيما بينها بعلاقات لها حدود وبيئة تقوم على حركة دينامية فيما بينها .

ولقد أوضح (فايز أبوعمير ، ٢٠٠٤ :٢١٩- ٢٢٠) بعض المنظومات التي يرتكز عليها الحديث النبوي الشريف سيتم التعرض لها فيما يلي :

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

التغذية الراجعة:

كما توصل (محمود بخيت ، ٢٠٠٣ :٤٥٥) من خلال بحثه حول المدخل المنظومي والعلوم الشرعية إلى العديد من النتائج منها :

- أن المنظومية سمة من سمات العلوم الشرعية لما بين هذه العلوم من علاقات تشابكيه.
- أن تدريس العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي من شأنه رفد المجتمع بخريجين ذوي رؤية شاملة وليست جزئية قاصرة في المجالات المختلفة

وفي دراسة حول الثقافة الإسلامية والمدخل المنظومي توصل (عدنان الصمادي ، ٢٠٠٤ :٤٣٢- ٤٣٣) إلى ما يلي:

أن الإسلام بكليته يشكل منظومة متكاملة متناسقة يدور حول العقيدة وينبثق منها ،حيث تمثل العقيدة منظومة تتناغم مع منظومة الإسلام آخذة منها معطية لها في إطار من التناغم ،كما ينبثق أيضاً من منظومة الإسلام بقية المنظومات التي تنظم علاقات الإنسان الثلاث ،علاقته بربه وبنفسه وبغيره وهذه المنظومات التي تتألف منها منظومة الإسلام في الأصل متداخلة تنشأ بينها علاقات مترابطة لا تكاد تنفصل عن بعضها البعض ، وهي في نفس الوقت تتمتع بالاستقلالية وحدود وبيئة خاصة ، فمنظومة العبادة تتداخل مع منظومة النظام الاجتماعي والاقتصادي في النفقات والزكاة والكفارات والهبات والوصايا والوقف والميراث وغيرها ،ولا تنفصل هذه المنظومة عن منظومة النظام السياسي حيث

لايضمن تطبيقها على وجهها المطلوب شرعاً إلا بقاضي وحاكم ، كما تتداخل مع العلاقات الخارجية بالفيء والأنفال والغنائم وكل هذه تسعى لتحقيق هدف واحد وهو القضاء على الفقر وإحداث التوازن الاقتصادي ، وهي أحكام شرعية ، التقيد بها عبادة تحقق الغاية التي من أجلها خلق الإنسان ، فالمنظومات كلها تسعى لتحقيق هدف واحد ، وهذه المنظومات ترتبط فيما بينها بعلاقات تبادلية مع منظومة العقيدة والمنظومة الكلية للإسلام .

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

أولاً : أن يؤمن الدارس بما يدرس

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

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

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

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

الفروض الإحصائية للبحث:

مما سبق وبعد استعراض الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث يمكن صياغة الفروض الإحصائية للبحث الحالي فيما يلي:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون وفقاً للمدخل المنظومى) ودرجات المجموعة الضابطة (الذين يدرسون وفقاً للمدخل المعتاد) في اختبار التحصيل الدراسي.

ويتفرع من هذا الفرض الفروض التالية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل وذلك بعد ضبطه قبلياً.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التركيب وذلك بعد ضبطه قبلياً.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التقويم وذلك بعد ضبطه قبلياً.

الإجراءات التجريبية:

ويتناول الجزء الحالي من البحث الإجراءات التجريبية للبحث وذلك من خلال تناول منهج البحث ومتغيراته ومجتمع البحث وعينته، كما يتعرض إلى إجراءات البحث ومعالجاته وأدواته.

منهج البحث ومتغيراته :

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ، و يعتمد البحث الحالي على منهج مركب يتكون من :

- المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis :

ويستخدم لتحليل محتوى مقرر الفقه (الفصل الدراسي الثاني) والمقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ١٤٢٨ ، ١٤٢٩، بهدف التعرف على موضوعاته وما تتضمنه من مفاهيم وتعميمات ومهارات.

- المنهج التجريبي القائم على تصميم قبلي بعدى لمجموعتين تجريبية وضابطة: وفيه تتلقى المجموعة الأولى معالجة تجريبية تتمثل في استخدام المدخل المنظومى في التدريس والتعلم (SATL) كمدخل لتدريس الفقه. بينما تتلقى المجموعة الثانية معالجة ضابطة تتمثل في استخدام المدخل المعتاد في تدريس الفقه.

متغيرات البحث Variables of search

يشتمل البحث على المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل :**
  - استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه.
- **المتغيرات التابعة :**
  - التحصيل الدراسي في مقرر الفقه (الفصل الدراسي الثاني) ويقاس بواسطة اختبار التحصيل الدراسي (من إعداد الباحث) وذلك عند مستويات التحليل والتركيب والتقويم .

- **المتغيرات الضابطة :**

وهى المتغيرات التي يلزم ضبطها لتكون بدرجة متساوية في المجموعتين التجريبية والضابطة. ويمكن تحديد أهمها في البحث الحالي على النحو التالي.

١- التحصيل الدراسة القبلي في مقرر الفقه (الفصل الدراسي الثاني).

٢- العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث.

٣- زمن التجربة لمجموعتي البحث (عدد الحصص).

٤- القائم بالتدريس للمجموعتين.

مجتمع البحث وعينته :

مجتمع البحث research population

ويشتمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في مدارس منطقة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٢٨ / ١٤٢٩ هـ.

عينة البحث Research sample

تم اختيار مدرسة الإبداع المتوسطة بمكة المكرمة في ١٤٢٩/٢/١ لتطبيق تجربة البحث وقد تم الاختيار بصورة عشوائية من بين المدارس المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة.

ونظراً لأن طلاب الصف الثاني المتوسطة موزعون بواسطة إدارة المدرسة على أربعة فصول، تم اختيار فصلين منهم بطريقة عشوائية بسيطة وذلك لتوفر التجانس لطلاب المرحلة المتوسطة، ووقع الاختيار على فصل (١/٢) ليمثل المجموعة الضابطة وفصل (٣/٢) ليمثل المجموعة التجريبية حيث يوضح جدول (٣- ١) عدد الطلاب في المجموعتين.

جدول رقم (١)

بيانات عينة البحث وتوزيعها على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المعالجة التجريبية	الفصل	عدد الطلاب
التجريبية	استخدام المدخل المنظومى في التدريس والتعلم في تدريس الفقه	٣/٢	٢٤
الضابطة	استخدام المدخل الخطى المعتاد في تدريس حساب الفقه	١/٢	٢٢
المجمــوع			٤٦

حيث اشتملت عينة البحث على (٤٦) طالباً موزعين على مجموعتين التجريبية بواقع (٢٤) طالباً والضابطة بواقع (٢٢) طالباً كما يتضح من الجدول السابق، وقد تم استبعاد طالبين لم ينضبطا في حضور جميع حصص التطبيق (غابوا في أكثر من نصف حصص التجربة من المجموعة التجريبية فلم يتعامل الباحث مع درجاتهم إحصائياً) ومن ثم يصبح عدد طلاب المجموعة التجريبية (٢٢) طالباً والضابطة (٢٢) طالباً.

تحليل محتوى كتاب الفقه

تحليل المحتوى هو أحد الأساليب المنهجية التى تهدف إلى وصف عناصر المحتوى بصورة منظمة شريطة أن يتوافر لهذا الوصف قدراً مناسباً من الموضوعية والثبات والصدق (رشدى لبيب، ١٩٩٧ : ٩١ – ٩٢) ولتحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني تم اتباع الخطوات الآتية:

تحديد وحدة التحليل Analysis unit

وهى الكلمة أو الفقرة أو الموضوع الأساس الذي يعتمد عليه التحليل وقد تم اختيار الموضوع كوحدة تحليل لهذا لبحث نظراً لأنها تتمشى مع طبيعة محتوى

مادة الفقه حيث تم البحث في كل موضوع عن المفاهيم الفقهية الواردة فيه.

تحديد مصنفة التحليل Analysis Classification

تم تحليل محتوى دروس الفقه (الفصل الدراسي الثاني والمقرر على الصف الثاني المتوسط حيث اشتمل على ستة موضوعات كان عدد المفاهيم بكل موضوع منها كما يلي :

جدول رقم (٢)

عدد المفاهيم الواردة بكل موضوع من موضوعات مقرر الفقه

(الفصل الدراسي الثاني) للصف الثاني المتوسط

الموضــوع	عدد المفاهيم
الموضوع الأول	٨
الموضوع الثاني	٧
الموضوع الثالث	٦
الموضوع الرابع	٨
الموضوع الخامس	٤
الموضوع السادس	٨

يتضح من الجدول السابق أن عدد المفاهيم الواردة بهذه الموضوعات هى (٤١) مفهوم كما أن عدد الفئات الواردة بالموضوع الأول بلغ (٨) فئات، والموضوع الثاني بلغ (٧) فئات، والموضوع الثالث (٦) فئات، والموضوع الرابع (٨) فئات، والموضوع الخامس (٤) فئات، والموضوع السادس (٨) فئات.

حساب صدق نواتج التحليل Content Analysis validity

للتأكد من صدق التحليل تم عرض نواتج تحليل دروس المقرر المختار على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والمتخصصين من المناهج وطرق التدريس بهدف:

- تسجيل رأي كل منهم في مدى تمثيل جوانب التعلم المعرفى لكل درس علماً بأنه تم تزويدهم بصورة من المحتوى التعليمي (موضوع التحليل) وبصورة نتائج التحليل في صورته الأولية، وقد تضمنت الاستمارة ثلاثة خانات يسجل منها المحكم رأيه من حيث تمثيل أو عدم تمثيل كل جانب من جوانب التعلم المتضمنة (المفاهيم) بكل درس بالإضافة إلى ملاحظات خاصة بكل محكم وقد أسفر التحكيم عن قبول التحليل .

ثبات تحليل المحتوى Content Analysis Reliability

للتأكد من ثبات التحليل تم تحليل دروس مقرر الفقه مرتين متتاليتين بفاصل زمنى مقداره (٣) أسابيع وبتطبيق المعادلة التالية على نواتج التحليل في المرتين .

$$\text{معادلة ثبات التحليل (ث)} = \frac{\text{٢ × عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها}}{\text{مجموع الفئات}}$$

وقد بلغت قيمة معامل الثبات ٩٢,٣٪ وهي قيمة عالية للثبات ، وبالتالي أصبح المحتوى جاهزاً للمعالجة المنظومية.

إعادة صياغة محتوى الفقه منظومياً وتحكيمه:

حيث تم في هذه الخطوة إعادة صياغة محتوى مقرر الفقه بطريقة منظومية بمراعاة الاعتبارات التالية:

- التناسق بين الأفكار الأساسية للمقرر بما يحقق تتابع واستمرارية عملية التعلم.

- تحديد العلاقات بين المفاهيم المرتبطة وتمثيلها في صورة منظومات فرعية تبرز هذه العلاقات.
- توضيح المنظومات الرئيسية والتي تربط بين أكثر من درس.
- أن يكون هناك بعض الأمثلة الخطية حتى يكون هناك ارتباط بين ما يدرسه الطالب في المقرر والصورة المنظومية التي ينظم بها المحتوى.
- أن يكون للطلاب دور نشط في عملية التعلم بحيث يقومون ببناء منظومات جديدة بأنفسهم توضح العلاقات بين مفاهيم متعددة وعدم تلقينهم منظومات محددة.
- استخدام لغة بسيطة ومحددة في كتابة المعلومات التي تتضمنها المنظومات والابتعاد عن المنظومات كثيرة التشابكات ومعقدة التركيب.
- تزويد كل دارس بأسئلة وتمارين مرتبطة بموضوع الدرس وبمنظومات يقوم الطلاب بإعدادها في صورة أوراق عمل منظومية.

تصميم الكتاب المنظومي في الفقه:

وفى ضوء ما سبق تم بناء الكتاب المنظومي في صورته الأولية بحيث اشتمل على منظومات فرعية ومنظومات كلية في الموضوعات كما اشتمل على أنشطة تعليمية مختلفة يشترك فيها الطلاب حسب طبيعة وهدف كل نشاط فهناك بعض الأنشطة يقوم بها الطالب بمفرده وبعضها يشترك الطلاب في إعداده والبعض الآخر يعده الطلاب بمشاركة المعلم.

ضبط الكتاب المنظومي وبناؤه في صورته النهائية:

وبعد صياغة المحتوى منظومياً تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس والمهتمين بالمدخل المنظومى بصفة خاصة وذلك بهدف استطلاع آرائهم في المحتوى من حيث:-

- مدى مناسبة المادة العلمية المتضمنة بالمحتوى مع أهدافها.
- مدى مناسبة طريقة الصياغة والتنظيم.
- مدى مناسبة الأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم لأهداف المقرر.

وتم بعد عرض الدروس على المحكمين جمع الآراء وعلى ضوئها تم إجراء التعديلات المطلوبة ومن أهمها:

١- حذف بعض المنظومات المعقدة كثيرة التشابكات.

٢- إضافة بعض الأنشطة المنظومية.

٣- إعادة صياغة بعض أجزاء المحتوى لغوياً.

٤- وضع كل منظومة في إطار خاص بها.

وبذلك أصبحت الدروس المنظومية جاهزة للتطبيق.

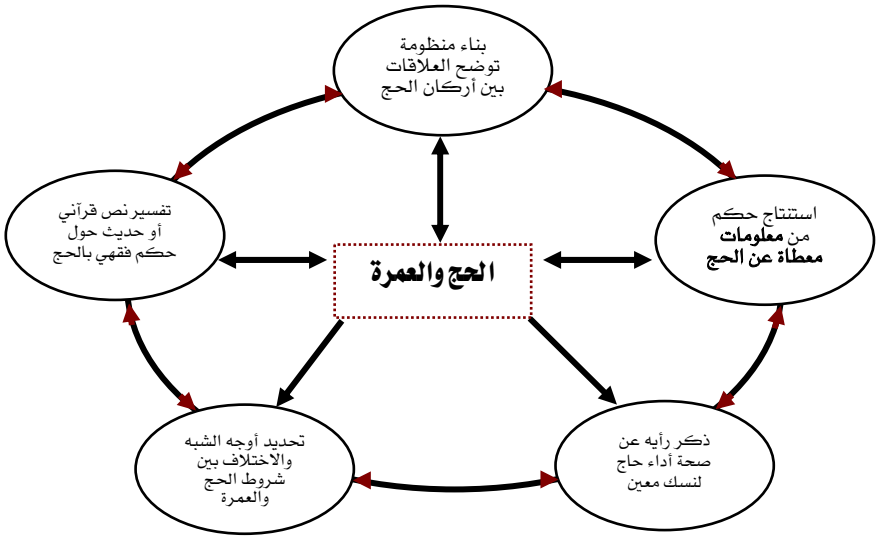
وفيما يلي نموذج لأحد الدروس المعدة في كتاب الطالب بعد إعادة صياغتها:

الدرس الأول:

عنوان الدرس: الحج والعمرة :

الأهداف:

منظومة الأهداف بانتهاء هذا الدرس يكون الطالب قادراً على:



الوسائل:

١- C.D (اسطوانة مدمجة) عليها بعض الصور عن أعمال الحج والعمرة.

٢- جهاز العرض فوق الرأس .

٣- شفافيات معدة مسبقاً حول الحج والعمرة وأعمالها.

نشاط تمهيدي :

١- يعرض المعلم على طلابه بعض الصور المحفوظة على اسطوانة مدمجة عن أعمال الحج والعمرة ويفتح حواراً مفتوحاً مع طلابه عن الحج والعمرة وعن الأماكن والمشاعر المقدسة لجذب انتباه طلابه نحو أهمية الدرس .

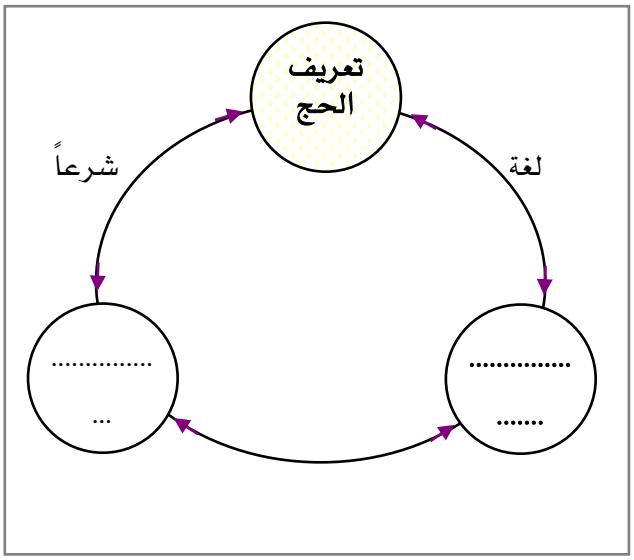
٢- يعرض المعلم شفافية على الطلاب بها المعلومة التالية ويناقشهم فيها .

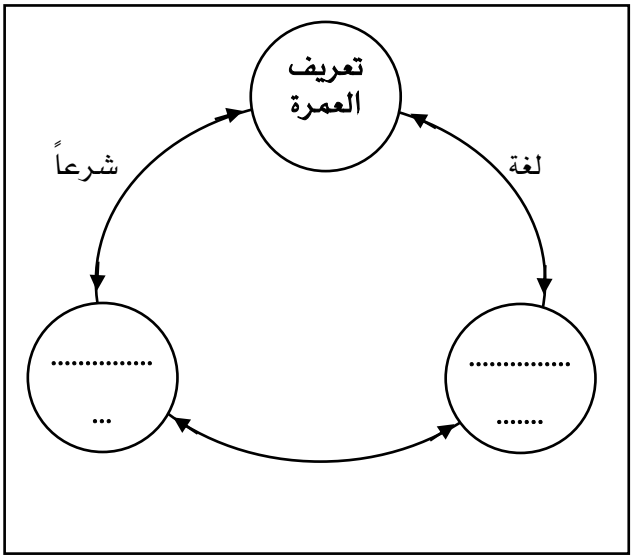
فرض الحج في السنة التاسعة من الهجرة ، وحج النبي ﷺ حجة واحدة هي حجة الوداع .

نشاط :

أكمل المنظومتين التاليتين عن تعريف الحج والعمرة بالعبارات التالية :

(القصد ، الزيارة ، زيارة البيت الحرام في أي وقت لأداء مناسك مخصوصة ، قصد مكة في وقت محدد لأداء مناسك مخصوصة) .


تعريف
الحج
شرعاً
لغة
.....
...
.....
.....

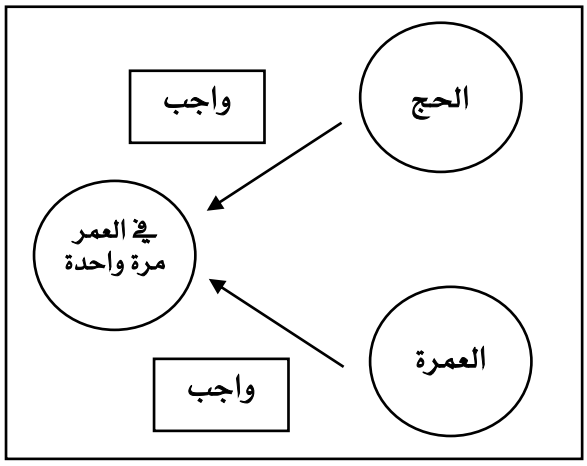

تعريف
العمرة
شرعاً
لغة
.....
...
.....
.....

مكانة الحج :

الحج ركن من أركان الإسلام الخمسة، فرضه الله تعالى على عباده قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ البَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ عَنِ العَالَمِينَ﴾ [آل عمران ، ٩٧] .

وقال النبي ﷺ " بني الإسلام على خمس وذكر منها " حج بيت الله الحرام " فيجب على المسلم أن يبادر إلى أداء هذا الركن متى استطاع إلى ذلك، وليحذر التسويف والتأجيل فإنه تفريط وإضاعة .

حكم الحج والعمرة :



فضل الحج والعمرة :

١- قال ﷺ : " من حج فلم يرفث ولم يفسق خرج من ذنوبه كيوم ولدته أمه " رواه البخاري .

٢- قال ﷺ : " العمرة إلى العمرة كفارة لما بينهما ، والحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة " رواه البخاري .

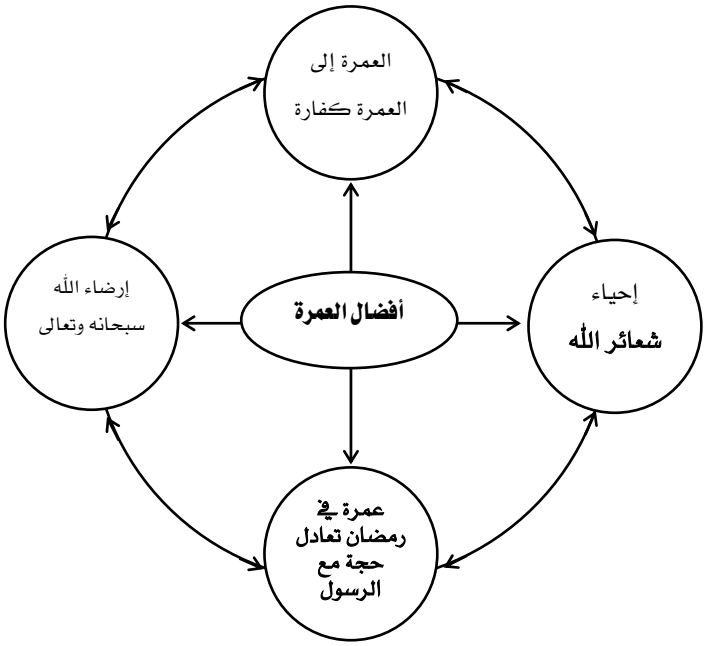
نشاط :

قم ببناء منظومة توضح بها فضل الحج؟.

قم ببناء منظومة توضح بها فضل العمرة

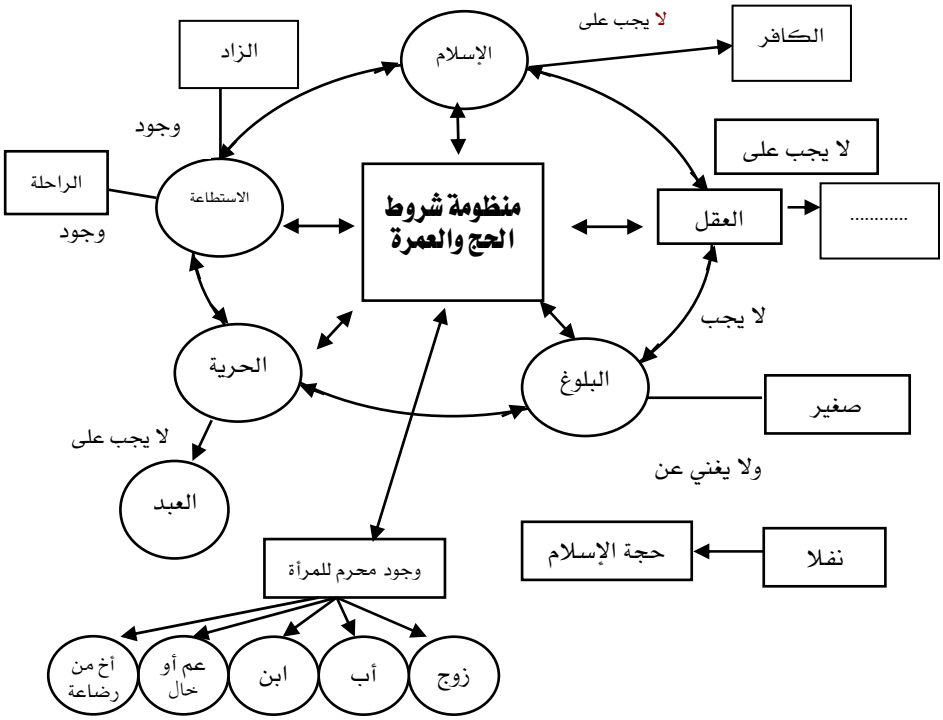
مثال :

منظومة فضائل العمرة :



شروط الحج والعمرة :

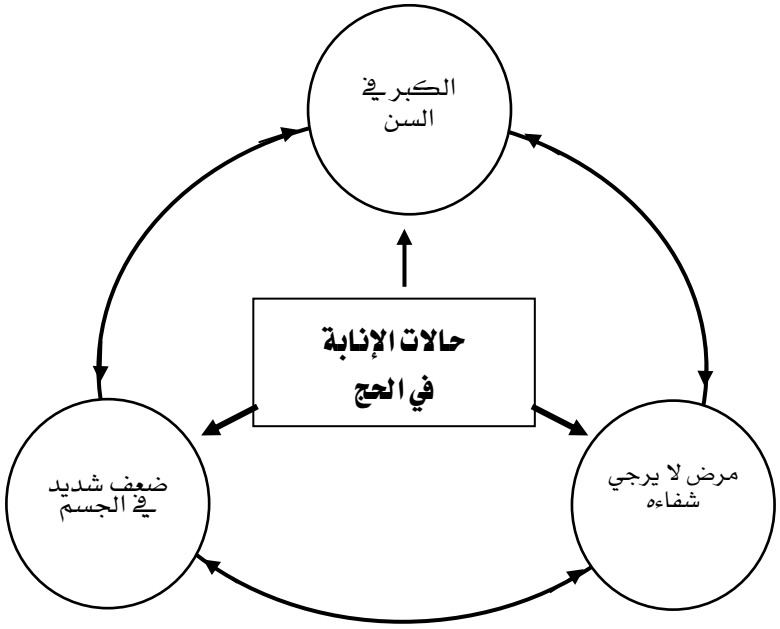
يعرض المعلم على طلابه المنظومة التالية ويناقشهم فيها :



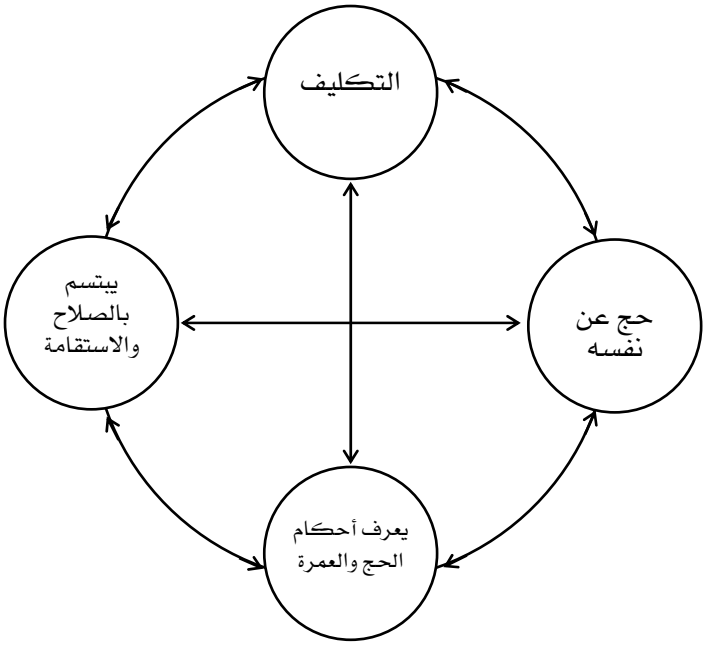
النيابة في الحج والعمرة :

من عجز عن الحج والعمرة لكبر ، أو مرض لا يرجى شفاءه منه ، أو الضعف في جسمه بحيث لا يستطيع الركوب، لزمه أن ينيب من يحج عنه ويعتمر ، ويجزئ ذلك عنه حتى لو شفي بعد أن أحرم نائبه بالحج أو العمرة .

والدليل على ذلك قول ابن عباس رضي الله عنهما : إن امرأة من خثعم قالت: يا رسول الله إن أبي أدركته فريضة الله في الحج شيخاً كبيراً لا يستطيع أن يستوي على الراحلة ، أفأحج عنه ؟ قال : " حجي عنه " . رواه البخاري.

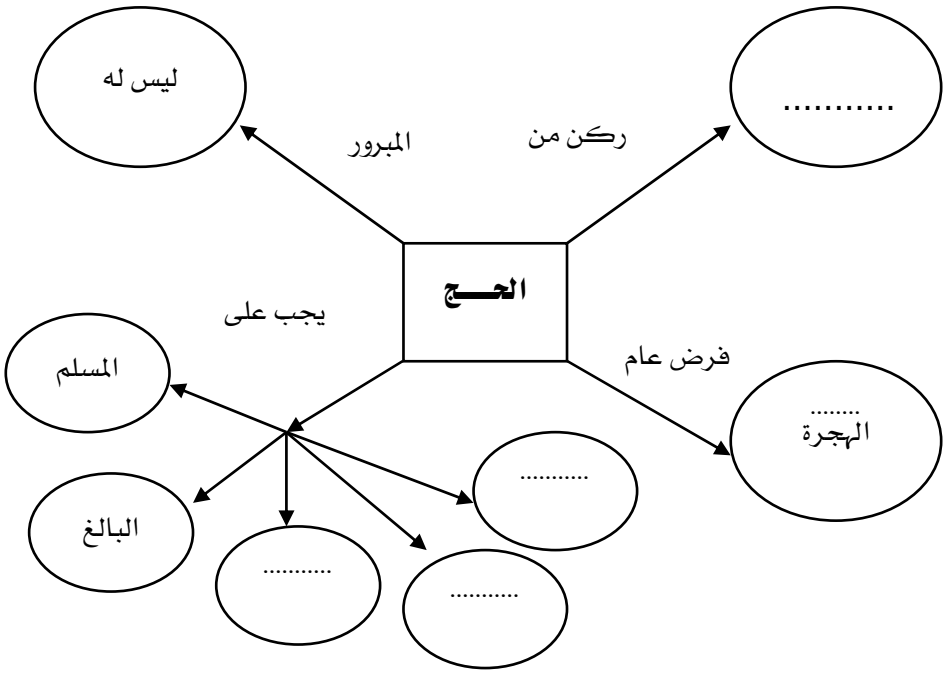


منظومة : شروط النائب في الحج والعمرة:



التقويم :

أكمل المنظومة التالية:



٢- اذكر الدليل لما يلي :

أ- اشتراط المحرم للمرأة .

ب- جواز النيابة في الحج عن العاجز .

ج- صحة حج الصبي .

٣- اكتب مقالاً عن أهمية الحج والعمرة وفضلهما ، والحث على المبادرة إليهما؟.

إعداد أدوات الدراسة:

تمثل أداة هذه الدراسة باختبار تحصيلي في مادة الفقه للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني في الأبعاد المعرفية العليا (تحصيل – تركيب – تقويم). وقد تم إعداد هذه الأداة في ضوء مجموعة من الخطوات يمكن بيانها كما يلي:

أولاً: تحديد الهدف من الاختبار .

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل الدراسي في دروس الفقه لدى طلاب الصف الثاني المتوسط عند المستويات المعرفية العليا لبلوم (التحليل – التركيب – التقويم)

ثانياً : تحديد أبعاد الاختبار التحصيلى .

تم بناء الاختبار التحصيلى بالاعتماد على المستويات المعرفية العليا لبلوم (التحليل – التركيب – التقويم)، ومؤشرات تحقق كل مستوى ، وقد تم وضع العديد من هذه المؤشرات في ضوء الأدبيات التي تناولت هذه المستويات ، كما تمت صياغة هذه المؤشرات في صورة أهداف إجرائية ثم ترجمة تلك الأهداف إلى أسئلة تضمنها الاختبار ، والجدول التالي يوضح هذه الأهداف.

أبعاد الاختبار التحصيلى

المستوى المعرفي	مؤشر تحقيق المستوى المعرفي ينبغي أن يكون الطالب قادراً على..
التحليل	• تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين ركنين • تفسير نص قرآني أو حديث نبوي حول حكم فقهي. • تحديد الأحكام التي يحتوي عليها نص مكتوب

المستوى المعرفي	مؤشر تحقيق المستوى المعرفي ينبغي أن يكون الطالب قادراً على..
	• التعليل وإيجاد الأسباب لموقف فقهي محدد • إيجاد العلاقات بين أركان وواجبات عبادات محددة
التركيب	• كتابة عدة أسطر حول عبادة أو قاعدة فقهية من خلال كلمات • استنتاج حكم من معلومات معطاة • ترتيب أعمال عبادة لتصبح بصورة صحيحة • إيجاد الدليل على حكم
التقويم	• إصدار قرار بناءاً على معلومات معطاة • تحديد مبررات قرار أو حكم معين • ذكر الرأي في عبارة ما . • تحديد مدى صحة وخطأ عبارة مع تصحيح الخطأ

وقد تم الأخذ بالمؤشرات السابقة في بناء الاختبار التحصيلى، حيث تم ترجمة كل مؤشر إلى سؤال في الاختبار .

ثالثاً بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلى :

لبناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلى تم اتباع ما يلي :

تحديد الأهمية للموضوعات الخاصة بمحتوى مادة الفقه وذلك بحساب المتوسط الحسابي للنسب المئوية للمتغيرات الآتية:

- عدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع في الكتاب المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩ هـ
- عدد الحصص التي يستغرقها تدريس كل موضوع.
- عدد الأهداف المخصصة لكل موضوع .

تم تحديد عدد الأسئلة التي يتضمنها محتوى الاختبار التحصيلى والخاصة بكل موضوع عن طريق المعادلة الآتية:

- عدد الأسئلة الخاصة بالموضوع = العدد الكلي لأسئلة الاختبار X الأهمية النسبية.

- وقد روعي في أسئلة الاختبار التركيز على المستويات المعرفية العليا (تحليل – تركيب –تقويم) دون غيرها من المستويات.

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين للتأكد مما يلي :

- الصياغة المناسبة لمفردات الاختبار.
- مناسبة تلك الصياغة لأفراد عينة الدراسة.
- مناسبة كل سؤال للمستوى المعرفي المحدد له.

التحصيل الدراسي السابق (التطبيق القبلي لاختبار التحصيل):

تم تطبيق الاختبارالتحصيلي تطبيقاً قبلياً بتاريخ ١٤٢٨/٢/٢٠ هـ لقياس تحصيل الطلاب في مقرر الفقه للمجموعتين التجريبية والضابطة في نفس اليوم، وتم استخدام اختبار(ت) للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين كانت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١)
دلالة الفرق بين متوسطي درجات التحصيل السابق للمجموعتين
(التجريبية والضابطة)

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٢	٣٢,٣٧	٧,١٢	٤٤	٠,٨٩	غير دال عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٢٢	٣١,٢٣	٥,٠٣			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلى غير دال مما يعتبر مؤشراً على تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي.

نتائج البحث

اختبار صحة الفرض الرئيس(جميع المستويات):

ينص الفرض الأول من فروض البحث على:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا وفقاً للمدخل المنظومى) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا وفقاً للمدخل الخطى المعتاد) في اختبار التحصيل الدراسي.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب(المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أعلى درجة وأقل درجة) للمجموعتين التجريبية والضابطة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

الإحصاءات الوصفية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلى

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	اقل درجة	النهاية العظمى
التجريبية	٢٢	٨١, ٤١	٤,٤٧	٩٢	٤٨	١٠٠
الضابطة	٢٢	٥١,٣٦	٤,٠٤	٦٦	٣٢	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ ٤١ ,٨١ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ٣٦, ٥١ من الدرجة النهائية ومقدارها ١٠٠ درجة، كما يتضح أيضاً أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ ٤,٤٧ درجة وهو أعلى من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ ٤,٠٤، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية مع زيادة شتت درجات هذه المجموعة عن درجات المجموعة الضابطة بمقدار طفيف نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية الجديدة بالنسبة لهم.

وبتطبيق اختبار "ت" لفروق المتوسطين لعينتين متجانستين ومتساويتين في الحجم لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول رقم (٣)
حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدى لاختبار
التحصيل الدراسي على مجموعتي البحث

المجموعة	عـــــدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجات الحرية	قيمـــة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٢	٤١ ,٨١	١٩,٩٨	٤٢	,٠٢ ٣٣	دال عنـــــد مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٢٢	٥١,٣٦	١٦ ,٣٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت"المحسوبة (٠٢, ٣٣) قد تجاوزت قيمتها الجدولية١,٩٨ عند درجات حرية ٤٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على وجود فرقا حقيقيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل وذلك بعد ضبطه قبلياً ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بعمل وصف لهذه البيانات من خلال تحديد (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، أعلى درجة وأقل درجة) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٤)
الإحصاءات الوصفية لدرجات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	النهاية العظمى
التجريبية	٢٢	٢٣,٤٨	٢,٣٤	٢٧,٥	١٩	٣٠
الضابطة	٢٢	١١,٣٧	٤,٠٢	٢٠	٢	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ ٢٣,٤٨ درجة بزيادة عن متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ ١١,٣٧ من الدرجة النهائية ومقدارها ٣٠ درجة كما يتضح أيضاً أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ ٢,٣٤ درجة وهو اقل من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ ٤,٠٢ درجة وقد يرجع هذا إلى الإجراءات التجريبية التي أدت إلى قلة تشتت درجات المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل لصالح المجموعة التجريبية.

وبتطبيق اختبار "ت" لفروق المتوسطين لعينتين متجانستين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول رقم (٥)
حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي
(مستوى التحليل) على مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٢	٢٣,٤٨	٥,٤٨	٤٢	١٧,٣٠	دال عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٢٢	١١,٣٧	١٦,١٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" (١٧ ,٣٠) مما يدل على وجود فرقاً حقيقياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى للاختبار لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل .

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التركيب وذلك بعد ضبطه قبلياً ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بعمل وصف لهذه البيانات من خلال تحديد (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، أعلى درجة وأقل درجة) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٦)
الإحصاءات الوصفية لدرجات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	الدرجة النهائية
التجريبية	٢٢	٣٣,٤٨	٣,٤٧	٣٥	١٩	٤٠
الضابطة	٢٢	١٦,٨٥	٥,١٣	٢٠	٨	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ ٣٣,٤٨ درجة بزيادة عن متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ ١٦,٨٥ من الدرجة النهائية ومقدارها ٤٠ درجة كما يتضح أيضاً أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ ٣,٤٧ درجة وهو اقل من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ ٥,١٣ درجة وقد يرجع هذا إلى الإجراءات التجريبية التي أدت إلى قلة تشتت درجات المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي عند مستوى التركيب لصالح المجموعة التجريبية.

وبتطبيق اختبار "ت" لفروق المتوسطين لعينتين متجانستين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول (٧)
حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي
(مستوى التركيب) على مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٢	٣٣,٤٨	١٢,٠٤	٤٢	١٧,٨٨	دال عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٢٢	١٦,٨٥	٢٦,٣٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة (١٧,٨٨) قد تجاوزت قيمتها الجدولية ١,٩٨ عند درجات حرية ٤٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على وجود فرقاً حقيقياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى عند مستوى التركيب لصالح المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الفرعي الثالث:

ينص هذا الفرض على:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التقويم وذلك بعد ضبطه قبلياً ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بعمل وصف لهذه البيانات من خلال تحديد (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، أعلى درجة وأقل درجة) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٨)
الإحصاءات الوصفية لدرجات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	الدرجة النهائية
التجريبية	٢٢	٢٤,٤٥	٦,١٦	٢٨	١٩	٣٠
الضابطة	٢٢	١٣,٩٤	٨,٠٢	١٤	٣	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ ٢٤,٤٥ درجة بزيادة عن متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ ١٣,٩٤ من الدرجة النهائية ومقدارها ٣٠ درجة كما يتضح أيضاً أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ ٦,١٦ درجة وهو اقل من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ ٨,٠٢ درجة وقد يرجع هذا إلى الإجراءات التجريبية التي أدت إلى قلة تشتت درجات المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي عند مستوى التركيب بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

وبتطبيق اختبار "ت" لفروق المتوسطين لعينتين متجانستين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول (٩)
حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي
عند مستوى التقويم) على مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابى	التباين	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٢	٢٤,٤٥	٣٧,٩٤	٤٢	٦ ,٧٨	دال عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٢٢	١٣,٩٤	٦٤,٣٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة (٦ ,٧٨) قد تجاوزت قيمتها الجدولية ١,٩٨ عند درجات حرية ٤٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على وجود فرقاً حقيقياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى عند مستوى التقويم لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج

يرى الباحث أن فعالية المدخل المنظومى على التحصيل الدراسي تظهر من خلال دلالة نتائج البحث، حيث دلت على أن دراسة طلاب الصف الثاني المتوسط لموضوعات الفقه باستخدام المدخل المنظومى أدت إلى تفوقهم في الاختبار التحصيلى مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، وقد يرجع هذا التفوق الجوهري بين طبيعة المعالجة التجريبية التي تعرضت لها كل من المجموعتين، ففي حين درس طلاب المجموعة الضابطة الفقه بالطريقة المعتادة القائمة على الأسلوب الخطى مما لا يتيح الفرصة للطلاب لدراسة العلاقات المتعددة بين المفاهيم والموضوعات المختلفة من جميع الجوانب أي يجعل الدراسة مفككة وغير مترابطة، نلاحظ أن طلاب المجموعة التجريبية درسوا باستخدام المدخل

المنظومى الذي يستخدم في ربط المفاهيم والموضوعات بعضها ببعض وبما سبقت دراسته، حيث في بداية الدرس تستخدم الفكرة المنظومية لربط المفاهيم الجديدة بالمخزون المعرفي الموجود في البنية المعرفية للطلاب وأثناء الدرس تستخدم لتوضيح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم والموضوعات الموجودة في المخطط المنظومى، كما تستخدم في نهاية الدرس لربط وإبراز العلاقات بين هذه المفاهيم للمساعدة في التمييز بينهما وتكوين الرؤية الشاملة للموضوعات محل الدراسة.

وقد يرجع ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية إلى الدور الذي قام به الطلاب في تصميم بعض المنظومات بأنفسهم مما يدل على تعايشهم مع الفكرة ونمو النظرة الشمولية لديهم وإيجابيتهم في العملية التعليمية بصفة عامة.

كما يرجع تفوق طلاب المدخل المنظومى إلى روح التدريس التي أظهرت التعاون بين المعلم والطلاب وخاصة في تبادل الآراء والمناقشة حول المخططات المنظومية التي أمكن التوصل إليها سواء من قبل المعلم أو من قبل الطلاب.

توصيات البحث ومقترحاته:

أولا: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن عرض التوصيات التالية:

- تدريب معلمي التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة على كيفية استخدام المدخل المنظومى في تعليم وتعلم أفرع التربية الإسلامية.
- تضمين المدخل المنظومى في برامج إعداد المعلم عامة ومعلم التربية الإسلامية خاصة حتى يكتسب الطالب – المعلم – معارف حول هذا المدخل وأسسه النظرية وكيفية تطبيقه.

- تدريب القائمين بالإشراف على طلاب التربية العملية بكليات التربية على كيفية استخدام المدخل المنظومى في تعليم وتعلم التربية الإسلامية .
- عند تطوير المناهج يجب الأخذ في الاعتبار أن يتم هذا التطوير وفق المدخل المنظومى وخاصة في تنظيم محتوى المناهج لأنه يراعى كلاً من المدى والتتابع والتنسيق ويظهر المحتوى في صورة مترابطة ومتكاملة وذات معنى مع استبعاد الحشو والتكرار.

ثانياً : مقترحات البحث:

لإكمال الجهد المبذول في هذا البحث يمكن إجراء البحوث والدراسات التالية في المستقبل:

١- فعالية استخدام المدخل المنظومى في تدريس التوحيد في المرحلة المتوسطة.

٢- أثر استخدام المدخل المنظومى على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- اتجاهات معلم التربية الإسلامية نحو المدخل المنظومى في التعليم والتعلم.

٤- تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل المنظومي.

٥- برنامج لتدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام المدخل المنظومى في التعليم والتعلم.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد حسين اللقاني (١٩٩٠): تطوير مناهج التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٥.

٢- أسامة الخولى (١٩٨٩): في مناهج البحث العلمي وحدة أم تنوع؟ ، مجلة عالم الفكر، الكويت ، المجلد العشرون ، العدد الأول.

٣- أفنان نظير دروزة (١٩٩٣): أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانبية الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاث مستويات من التعلم: التذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد (٥) ، العدد (٢) ، ص ص ٤٦٣- ٤٩٤.

٤- بدرية محمد حسانين (٢٠٠٢): إعداد برنامج في العلوم باستخدام المدخل المنظومى وأثره في تنمية عمليتي التحليل والتركيب لدى طلاب كلية التربية بسوهاج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٧٧) يناير ٢٠٠٢، ص ص ١٠٨ – ١٤٣.

٥- حسن حسين زينون (١٩٩٤): تصميم التدريس "رؤية منظومية"، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الثاني، المجلد (١) ، القاهرة ، عالم الكتب.

٦- حسن شحاته (١٩٩٨): المناهج الدراسية بين النظرية التطبيقية، القاهرة ، الدار العربية للكتاب.

٧- حسين الكامل (٢٠٠٢) : البنائية كمدخل للمنظومية، المؤتمر العربى الثالث حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تدريس العلوم، جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة جرتش بالمملكة الأردنية الهاشمية، القاهرة ٥- ١٦ أبريل ٢٠٠٣.

٨- حسين الكامل (٢٠٠٢) تعليم التفكير المنظومى، ورقة مقدمة في ندوة "المدخل المنظومى في العلوم التربوية" مركز تطوير تدريس العلوم جامعة عين شمس، ٢٠٠٢.

٩- رجاء محمود علام (٢٠٠١): النهج المنظومى، المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومى في التدريس والتعلم، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس، فبراير، ٢٠٠١، ص ص ١- ٥.

١٠- رجاء محمود علام (٢٠٠١): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ط٣ القاهرة: دار النشر للجامعات٠

١١- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٣): الإحصاء النفسي والتربوي (نماذج وأساليب حديثة)٠ دار الوثائق الجامعية، كلية التربية، جامعة المنوفية٠

١٢- سامح ريحان (٢٠٠٢): منظومات تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومى في التعليم والتعلم ، مركز تدريس العلوم، جامعة عين شمس ، القاهرة ١٠- ١١ فبراير ٢٠٠٢.

١٣- سعيد جابر المنوفي (٢٠٠٢): فعالية المدخل المنظومى في تدريس حساب المثلثات وأثرة على التفكير المنظومى لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الرابع عشر حول مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، جامعة عين شمس، ٢٤- ٢٥يوليو ٢٠٠٢م.

١٤- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- عبد الفتاح الشاذلي (٢٠٠١): الاتجاه المنظومي وتعلم الفيزياء، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٦- عبد الله إبراهيم، محمد حسن عبد الحميد(٢٠٠٠): وحدة منظومة الطاقة في الكائنات الحية للسنة الأولى بكليات التربية ، مركز تطوير العلوم بجامعة عين شمس.

١٧- عدنان الصمادي (٢٠٠٣) :الثقافة الإسلامية والمنحى المنظومي ، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ،القاهرة ،جامعة عين شمس .

١٨- على السيد سليمان (١٩٩٩): عقول المستقبل، القاهرة، مكتبة الصفحات الذهبية.

١٩- على حلمي موسى (٢٠٠٣) : استخدام التماثل في فروع الفيزياء للتدريس المنظومى، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة ٢٠٠٣.

٢٠- عوض صالح المالكي (٢٠٠٧):أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الهندسة المستوية على التحصيل الدراسي ،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة أم القرى .

٢١- فايز أبوعمير (٢٠٠٤): علوم الحديث منظومة ،المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ،القاهرة ، جامعة عين شمس

٢٢- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى القاهرة، دار المعارف.

٢٤- فؤاد سليمان قلادة (١٩٩٨): إستراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

٢٥- فاروق فهمي (٢٠٠٢) : المنظومية وتحديات المستقبل ، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومى في التدريس والعلم، مركز تطوير العلوم، جامعة عين شمس.

٢٦- فاروق فهمي ومنى عبد الصبور(٢٠٠١): المدخل المنظومى في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف ، القاهرة.

٢٧- جولاجوسكى (٢٠٠١): الاتجاه المنظومى في التدريس والتعلم للقرن الحادى والعشرين ، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٢٠٠١م.

٢٨- فايز مراد مينا (١٩٩٩): التعقد، الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العربى الثالث حول مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين "رؤية مستقبلية"، أبو سلطان ، ٢٥- ٢٨ يوليو ١٩٩٩ المجلد الثانى، ص ص ٧٩٥- ٨٣٠.

٢٩- فايز مراد مينا (٢٠٠٠): منهجية التعقد واستشراق المستقبل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٠- رشدي لبيب (١٩٩٣): المنهج منظومة المحتوى التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.

٣١- فريد أبو زينة (١٩٨٢): الرياضيات: مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان.

٣٢- فكرى ريان - (١٩٩٤): مناهج الرياضيات للعولمة "المنظومية وتحديات الحاضر والمستقبل" ، دار الحريري للطباعة، القاهرة.

٣٣- فكرى ريان (١٩٨٦): تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.

٣٤- مجدي عزيز (٢٠٠٠): إدارة التفكير السليم- التحدي الحقيقي للمنهج في عصر العولمة، المؤتمر العربي الثاني عشر حول مناهج التعليم وتنمية التفكير، جامعة عين شمس، ٢٥- ٢٦ يوليو ٢٠٠٠.

٣٥- محمد النمر (٢٠٠٤):أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التحصيل الدراسي والمهارات العليا للتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ،كلية التربية بشبين الكوم ،جامعة المنوفية

٣٦- محمد عبد الحليم حسب الله (٢٠٠٢): استخدام التدريس المنظومى العلاجي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

٣٧- محمد على نصر (٢٠٠١): استخدام التدريس المنظومى في إعداد المعلم العربى في عصر العولمة، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

٣٨- محمد محمد الخوالدة (٢٠٠٢): منظومة البناء المعرفى وطرائق تدريسها، المؤتمر العربى الثالث حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

٣٩- محمود الناقة (٢٠٠١): المنظومة التعليمية، المؤتمر العربى الأول حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٢٠٠١.

٤٠- محمود بخيت (٢٠٠٣) : المدخل المنظومي في تدريس العلوم الشرعية ، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، القاهرة،جامعة عين شمس .

٤١- محى الدين الشربينى (٢٠٠٣): أثر استخدام المدخل المنظومى بمساعدة الكمبيوتر على التحصيل لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، المؤتمر العربي

الثالث حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

٤٢- منى عبد الصبور (٢٠٠١): الاتجاه المنظومى وتنظيم المعلومات، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

٤٣- منى عبد الصبور (١٩٩٨): وحدة القطوع المخروطية، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

٤٤- محمد على نصر (٢٠٠٣): النموذج المنظومى وعيون العقل، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

٤٥- محمد عبد الحليم حسب الله (٢٠٠٣): مداخل معاصرة لبناء المناهج، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

٤٦- مجدي عزيز (١٩٩٩): تنظيمات معاصرة للمناهج "رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

المراجع الأجنبية :

47- *Johnson, S. and Thomas R. (1992):* Technology education and cognitive revolution, technology teacher, Vol. (15), No. (4), January 1992, pp. 7-12.

48- *Jonassen, D. (1991):* Evaluating constructivist learning, Evaluating technology, vol. 36, No. (9) pp. 28-33.

49- *Lawren Z. F. Post (2002):* Local systemic change initiatives in science and mathematics, Educational technology, Vol. 7 No. 1.

50- *Long M. J. (1996):* Systemic Reform: A new montra for professional development mathematics teacher Vol. 89, No. 71.

51- *Honebein, P. (1996):* Seven goals for the design of constructivist learning environment, New Jersey, educational technology publications, pp. 17-24.

52- *Reigeluth, C. (1984):* The volution of instruction scientoward a common knowledge base, educational technology, Vol. 2, No. 11 PP. 20-26.

53- *Wilson, B. & cole P. (1991):* A review of cognitive teaching models, educational technology reaearch and development Vol. 39, No. 4, P. 47.