International Journal for Research in Education

Volume 41 | Issue 4 Article 2

2017

# The Effect of Using Cognitive Conflict Strategy in Jurisprudence teaching on the Correction of the Alternative Conceptions for jurisprudential Concepts and the Ability to know some jurisprudential rulings for the Third Intermediate Students in Riyadh

Khalid Ibrahim Almatrudi

سعود الملك جامعة, khalidk727@hotmail.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

 Part of the Curriculum and Instruction Commons

Recommended Citation

Almatrudi, Khalid Ibrahim (2017) "The Effect of Using Cognitive Conflict Strategy in Jurisprudence teaching on the Correction of the Alternative Conceptions for jurisprudential Concepts and the Ability to know some jurisprudential rulings for the Third Intermediate Students in Riyadh," *International Journal for Research in Education*: Vol. 41 : Iss. 4 , Article 2.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss4/2

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

# The Effect of Using Cognitive Conflict Strategy in Jurisprudence teaching on the Correction of the Alternative Conceptions for Jurisprudential Concepts and the Ability to know some jurisprudential rulings for the third Intermediate Students in Riyadh

**Khalid Ibrahim Al-Matroudi**

Department of Curriculum and Instructions
Faculty of Education – King Saudi University
KHALIDK727@HOTMAIL.COM

## Abstract:

The study aims to identify the effect of using the cognitive conflict strategy in Jurisprudence teaching on the correction of the alternative conceptions for jurisprudential concepts and the ability to know some jurisprudential rulings for the third intermediate students in Riyadh. This study utilized a mixed methods approach (descriptive-quasi-experimental). The descriptive approach has been used to identify the jurisprudential concepts indicated in the jurisprudence book of the third intermediate students by analyzing the content. In addition, the quasi-experimental approach has been used to identify the effect of using the strategy on the correction of jurisprudential concepts and the ability to know some of the jurisprudential rulings. The study sample, which consisted of 48 students, were intentionally selected, and then were divided randomly into two groups; the first group were allocated to the experimental condition which has studied the unit of (oaths and vows) according to the strategy of cognitive conflict. The second group were the control group who studied the same unit using a regular method of instruction. The number of experimental group was (26 students), while the control group was (22 students), and the two tools of the study were the content analysis card and the achievement test. The most prominent results of the study were the following: The students have had alternative conceptions for the jurisprudential concepts in (average) check level. Also, there were statistically significant differences at the level (0.01) between the scores of the experimental group in the correction of alternative jurisprudential conceptions and in their knowledge of the jurisprudential rulings in favor of their scores in the post-test. Additionally, there were statistically significant differences at the level (0.01) between the scores averages of the experimental group students and the scores averages of the control group students in the posttest in the correction of alternative conceptions for jurisprudential concepts. Furthermore, such significant statistical differences exist among the students of third intermediate in terms of their knowledge of some jurisprudential judgments, in favor of the scores averages of the experimental group students.

# أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض

**خالد إبراهيم المطرودي**
قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية–جامعة الملك سعود
KHALIDK727@HOTMAIL.COM

**المُلَخَّص:**

استهَدفتْ هذه الدراسة تعرف أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج المختلط (وصفي–شبه تجريبي)، فالوصفي لتعرف المفاهيم الفقهية المقررة في كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط من خلال تحليل المحتوى، كما تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتعرف أثر الإستراتيجية على تصويب المفاهيم الفقهية، والتمكن من معرفة الأحكام الفقهية، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً تم اختيارها قصدياً، وتم تقسيمها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست وحدة (الأيمان والنذور) وفق إستراتيجية التعارض المعرفي، والأخرى ضابطة درست نفس الوحدة بالطريقة المعتادة، وبلغ عدد المجموعة التجريبية (26) طالباً، بينما بلغ عدد المجموعة الضابطة (22) طالباً، وكانت أداتي الدراسة بطاقة تحليل المحتوى، واختباراً تحصيلياً. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: أن الطلاب كان لديهم تصورات بديلة للمفاهيم الفقهية بمستوى تحقق (متوسط)، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين درجات المجموعة التجريبية في تصويب المفاهيم الفقهية البديلة، وفي تحصيلهم للأحكام الفقهية لصالح نتائجهم في الاختبار البعدي، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وفي تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة بعض الأحكام الفقهية، وذلك لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

**الكلمات المفتاحية:** المفاهيم الفقهية– إستراتيجيات تدريس–مقررات تربية إسلامية–المرحلة المتوسطة–التحصيل الدراسي.

## مقـدمة

يَشهدُعالمنا المعاصر متغيراتٍ كثيرةٍ واسعةٍ، يأتي في مقدمتها ثورة المعرفة والمعلومات التي انطلقت بخطى متسارعة، وثورة التقدم العلمي والتكنولوجي، مما شكل تحدياً صعباً في الميدان التربوي، وهذا التحدي كما ذكر أبو شعيرة وغباري (2010،ص9) "يتمثل في تطوير قدرة النظم التربوية لهذه المجتمعات على تنمية أفرادها، وإعداد الأجيال الجديدة منها؛ لمواجهة التحديات الناجمة عن هذه المتغيرات، فضلاً عن شمول التعليم جميع أبناء المجتمع، ليتمكنوا من استيعاب الأساليب التكنولوجية الحديثة، إذ أن معرفة المفاهيم التربوية المعاصرة من قبل المعلم والمتعلم من شأنه أن يدعم العملية التربوية".

وتعدُ المفاهيم القاعدة الأساسية للتعليم الأكثر تقدماً؛ إذ أنها تسهم في تنظيم الخبرة المعرفية، وتقلل من عملية إعادة التعلم، وتسهم في بناء مناهج مترابطة ومتتابعة، كما تُيسّر عملية اختيار المحتوى وانتقال أثر التعلم، ولذا بدأ التعليم المدرسي يتجه في معظمه نحو تعلم المفاهيم؛ نظراً لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية (علي،2009، ص48). كما أشار الجلاد والشملتي (2007، ص28) إلى أن من أهم التحديات التي تواجه تعليم التربية الإسلامية في الوقت الحاضر هي " مدى قدرة المناهج الدراسية على تحقيق الفهم الصحيح للمفاهيم الإسلامية، والعمل من جهة أخرى على تخليصها من عوامل الخلط وسوء الفهم لمنظومتها المفهومية الشاملة".

فقد حرص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة على تعليم المفاهيم وتصحيحها؛ لتيسير عملية التعلم؛ وتثبيت المفاهيم الصحيحة؛ وتصحيح المفاهيم الخطأ، فهناك مفاهيم أخطأ بعض الأعراب في فهمها؛ وصححها لهم القرآن الكريم، ومن أمثلة ذلك ما فهمه بعض الأعراب من أن الإيمان مجرد كلام وتظاهر، فنزل القرآن الكريم يصحح هذا المفهوم، قال تعالى: {قَالَتِ الأَعْرَابُ آمَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِن قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ وَإِن تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لاَ يَلِتْكُم مِّنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيم}[الحجرات:14].

ومن السنة المطهرة ما روي عن أبي هريرة ﷺأن رسول الله ﷺ قال:"أتدرون ما المفلس؟" قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع. فقال "إن المفلس من أمتي، يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي قد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا. فيعطى هذا من حسناته وهذا من حسناته. فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار"(مسلم، 1412، ص 1997).

وقد ظهر في السنوات الأخيرة كما يذكر الوهر(1992) عددٌ كبيرٌ من الدراسات في مختلف فروع العلم وفي مختلف الدول والمراحل الدراسية، أكدت تواجد التصورات البديلة لدى الطلاب، كما أنها توجد في كل المراحل الدراسية والصفوف وفي كل الموضوعات، مما يشكل عائقاً في تعلم المفاهيم العلمية بشكل صحيح.

كما ويعتبر إصدار الأحكام الفقهية من أكثر الصعوبات التي يعاني منها الطلاب، وقد يرجع السبب إلى إستراتيجية التدريس المتبعة، وعدم استيعاب المفاهيم الفقهية، حيث أن اتقان المفاهيم الفقهية يعد من متطلبات إصدار الحكم الفقهي الصحيح، فكما تقول القاعدة المشهورة الحكم على الشيء جزء من تصوره، وهذا يتطلب من معلم مقرر الفقه بذل المزيد من الجهد؛ لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة لاصدار الأحكام الفقهية الصحيحة المبنية على الفهم السليم للمسألة الفقهية.

وتعدُ إستراتيجية التعارض المعرفي إحدى الإستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية، والتي طورها تساي (tsai) عن إستراتيجية المتناقضات، وعرفها بأنها: "إستراتيجية تعليمية تعلمية تستخدم لتنظيم محتوى الدرس أو تنفيذه بقصد مساعدة الطلاب على تعديل وتصويب التصورات البديلة، وإحداث تغيير مفهومي باقي الأثر"(tsai,2000,p308).

ورغم حداثة إستراتيجية التعارض المعرفي في التدريس؛ إلا أن لها جذوراً واضحة في مواضع مختلفة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، فمن أمثلته في القرآن الكريم: ما ورد في قصة موسى عليه السلام مع سيدنا الخضر عليه السلام قال تعالى:{ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا ۞ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ۞ قَالَ لاَ تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلاَ تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا ۞ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلاَمًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُّكْرًا ۞ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِي صَبْرًا۞ قَالَ إِن سَأَلْتُكَ عَن شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلاَ تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِن لَّدُنِّي عُذْرًا۞ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لاَتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا}

[الكهف:71–77]. فهذه الآيات توحيب أن الخضر عليه السلام قام بأعمال مناقضة لفكر سيدنا موسى عليه السلام، ولم يستطع لها تفسيراً مما أثار فضوله ، وحب الاستطلاع لديه، فسأل عن سبب حدوثها، وقد قدم الخضر عليه السلام لسيدنا موسى عليه السلام التفسير الصحيح لها فقال الله تعالى: {أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدتُّ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءهُم مَّلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا۞ وَأَمَّا الْغُلاَمُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا ۞ فَأَرَدْنَا أَن يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِّنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا۞ وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلاَمَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ

رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا} [الكهف:79-82].

وهذا دليل واضح من القرآن الكريم على استخدام المتناقضات في التعليم؛ فتم تقديم الحدث المتناقض (خرق السفينة، قتل الغلام، بناء الجدار) مما أثار فضول وحب استطلاع سيدنا موسى عليه السلام، وبدأ بطرح الأسئلة وتقديم تفسيرات تساعد للتوصل إلى فهم هذه الأحداث.

ومن السنة المطهرة: ما ورد عن عبدالله بن عمر وبن العاص:أن رسول الله ﷺ قال:"من الكبائر شتم الرجل والديه" قالوا: يا رسول الله! وهل يشتم الرجل والديه؟ قال "نعم. يسب أبا الرجل، فيسب أباه. ويسب أمه، فيسب أمه" (مسلم، 1412، ص 92). ففي هذاالحديث قدم الرسولﷺ حدثا متناقضاً بصورة مباشرة وهو (شتم الرجل والديه) فأثار هذاالحدث فضول وحب استطلاع الصحابة واستنكارهم أيضاً،وتساءلوا وهل يشتم الرجل والديه؟ طالبين من الرسول ﷺ تقديم تفسير لهذا الحدث المتناقض، فوضّح الرسول ﷺ لهم كيفية حدوث ذلك.

ويذكرُ باز وبواعنة (2008، ص177) أن إستراتيجية التعارض المعرفي "تؤكد على إيجابيات الطالب وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، كما تساعده على استبصار العلاقة بين المفاهيم من خلال تقديم المدركات الحسية المدعمة لها، فيزيد من قدرة الطالب على الاحتفاظ بها".

ويحددُ طلبة (2006، ص ص 69-71) الخطوات التي ينتهجها المعلم لتطبيق إستراتيجية التعارض المعرفي بالتالي: الكشف عن التصورات القبلية التي يملكها الطلاب حول المفاهيم المراد تعلمها، ثم تقديم الحدث المتناقض الذييستثير دافعية الطلاب للبحث وراء المفهوم، يليها تقديم المفهوم الصحيح من قبل المعلم، مما يسبب حالة من عدم التوازن المعرفي لدى الطلاب، ثم تقديم الشرح والتوضيح له مع إبراز العلاقة بينه وبين المفاهيم المرتبطة به، وفي النهاية تطبيق المفهوم في تطبيقات عملية تمهد لعملية البناء المعرفي وبناء المفهوم الصحيح.

## مشكلة الدراسة

أكدَّت العديد من الدراسات والتي اهتمت بتدريس مقررات العلوم الشرعية كدراسة كل من: (جلهوم،1986؛ وعبد الله، 1994؛ وأبو لبن،2006) على ضرورة الاهتمام بتنمية المفاهيم الدينية، ومعرفة العلاقة بين دراسة تلك المفاهيم وبعض المتغيرات كالسلوك الديني، وأداء بعض العبادات.

ومع تأكيد تلك الدراسات على أهمية الاهتمام بتنمية المفاهيم الدينية؛ إلا أن العديد من الدراسات أشارتإلى ضعف الطلاب في تحصيل المفاهيم الفقهية المقررة والتمكن منها،كدراسة كل من: (صالح،

1414هـ؛ والجهيمي، 1421هـ)، ولعل ذلك يرجع لوجود تصورات بديلة في البنية المعرفية لدى الطلاب؛ مما قد يقف عائقاً أمام تعلمهم للمفاهيم،وهذا ما أكدته عديد من الدراسات كدراسة كل من:(زيتون،1998؛ وعبده، 2000؛ وtsai,2000؛ ومحمود، 2006) ،كما قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية طبقت على العديد من معلمي مقرر الفقه في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وبينت وجود العديد من الصعوبات التي تواجههم في استيعاب الطلاب للمعارف والحقائق والمفاهيم الفقهية المقررة.

ولعل الباحث من خلال خبرته بالإشراف على طلاب التربية الميدانية في مختلف المراحل الدراسية، وما لمسه من صعوبة لدى الطلاب في استيعاب المفاهيم الفقهية، قَد أرجع هذا الضعف في تحصيل المفاهيم إلى وجود تصورات بديلة للمفاهيم الفقهية، ولأساليب التدريس المتبعة؛ لذا سعى إلى إجراء الدراسة الحالية، في محاولة منه للتعرف على فعالية إستراتيجية التعارض المعرفي في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط للمفاهيم الفقهية الصحيحة، ومعرفتهم لبعض الأحكام الفقهية المرتبطة. وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

**أسئلة الدراسة**

تتمثل أسئلة هذه الدراسة بالتالي:

1- ما التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدة (الأيمان والنذور) المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

2- ما أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب المفاهيم الفقهية البديلة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

3- ما أثر إستراتيجية التعارض المعرفي على تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة الأحكام الفقهية؟

**فرضيات الدراسة**

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=\geq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وذلك لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأحكام الفقهية.

**أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1- التعرف على التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدة (الأيمان والنذور) المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.

2- التعرف على أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الفقه على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية.

3- التعرف على أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الفقه على تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة الأحكام الفقهية.

**أهمية الدراسة**

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالنقاط التالية:

1- تقدم لموجهي ومعلمي مقرر الفقه نماذج إجرائية لكيفية استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في التدريس؛ مما يساعد في استخدامها داخل الفصل.

2- تقدم دليلاً لمعلم الفقه في استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي يمكن تضمينه في برنامج إعداد معلمي مقررات العلوم الشرعية؛ مما يفيد في تطوير كفاياتهم التدريسية.

3- تساعد مخططي مناهج مقرر الفقه في المرحلة المتوسطة على صياغة وتضمين المنهج لإستراتيجية تصويب المفاهيم الفقهية.

4- توجه الاهتمام نحو تصويب المفاهيم الفقهية ودور ذلك في معرفة الأحكام الفقهية.

5- عدم وجود دراسات -حسب علم الباحث- تناولت أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تساهم في إثراء مجال إستراتيجيات تدريس مقرر الفقه.

**حدود الدراسة**

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة بالنقاط التالية:

1-الحدود المكانية: تقتصر نتائج هذه الدراسة على مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض.

2-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437/1436هـ.

3-الحدود الموضوعية: تقتصرُ هذه الدراسة على التعرف على أثر إستراتيجيةالتعارض المعرفي في تدريس الفقه على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وعلى تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة بعض الأحكام الفقهية في وحدة "الأيمان والنذور" المقررة ضمن منهج الفقه للصف الثالث المتوسط.

**مصطلحات الدراسة:**

**إستراتيجية التعارض المعرفي:** قد أشار بعض التربويين إلى مسميات عدة لهذه الإستراتيجية تنصب جميعها على نفس المفهوم منها: إستراتيجية الصراع المعرفي أو إستراتيجية التناقض المعرفي أو إستراتيجية التعارض المعرفي، ولعل أفضل مسمى لها هو إستراتيجية التعارض المعرفي؛ وذلك لأنها أكثر توضيحاً لما بين المفاهيم من علاقات وترابطات. وهي إستراتيجية تعليمية تابعة للفلسفة البنائية تستخدم لتنظيم محتوى الدرس، أو تدريسه بقصد مساعدة الطلاب على تعديل التصورات البديلة وإحداث تغيير مفهومي باقي الأثر (tsai,2000,p308). وعرّفَها عفانة (2001، ص 19) بأنها " عبارة عن أنشطة وإجراءات تعليمية تسعى إلى تبديل المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين بمفاهيم أخرى صحيحة ".

ويقصدُ بإستراتيجية التعارض المعرفي في هذه الدراسة أنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات والمواقف التعليمية التي يستخدمها معلم الفقه لوضع طلاب الصف الثالث المتوسط في حالة من عدم الاتزان المعرفي عن تصوراتهم البديلة حول المفاهيم الفقهية المرتبطة بوحدة (الأيمان والنذور) ومن ثم العمل على تعديل تلك التصورات، وذلك باتباع عدة خطوات وهي: التعرف على المفاهيم التي يملكها الطلاب، ثم تقديم الحدث المتناقض؛ مما يجعل الطلاب في حالة عدم توازن لحث الطلاب على البحث حول المفهوم، ثم تقديم المفهوم الفقهي الصحيح للطلاب، ثم تقديم الشرح والتوضيح للمفهوم الصحيح، ثم تقديمالمفاهيمالمرتبطة؛لتدعيموتعزيزالمفهومالفقهي الصحيح، وأخيراً التطبيق العملي للمفهوم؛ تمهيداً لعملية البناء المعرفي.

**التصورات البديلة:** يُعرفها عبده (2000، ص 132) بأنها: "تصورات ومعارف في البنية المعرفية للطلاب، لا تتفق مع المعرفة المقبولة علمياً، ولا تمكنهم من شرح واستقصاء الظواهر العلمية بطريقة مقبولة".

ويمكنُ تعريفها إجرائياً بأنها: الأفكار والتصورات والمعارف الفقهية التي تظهر لدى طلاب الصف الثالث المتوسط وتخالف التفسيرات العلمية للمفاهيم الفقهية المقبولة.

**المفاهيم الفقهية:** عرّفَتها الخليوي (1414، ص 56) بأنها: "اللفظ أو العبارة التي تشير إلى صفة أو لعدة صفات مشتركة، ينطوي تحتها أشياء أو مواقف أو أحداث فقهية".

ويمكنُ تعريفها في هذه الدراسة بأنها: التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات المحددة، التي تتصل بمجموعة من الألفاظ والتراكيب والجمل التي تتناول المعاملات المرتبطة بموضوع الأيمان والنذور المقررة في كتاب الفقه–الفصل الثاني–المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

**المقصود بإستراتيجية التعارض المعرفي:**

تمثل إستراتيجية التعارض المعرفي أحد الاتجاهات المعاصرة في التدريس، والتي تسهم في إعادة المعلومات وإحداث التغيير المفاهيمي، وتسهيل عملية التلميذ والمعنى، وبقاء أثره لمدة أطول، وعلى خلق تناقض معرفي بين المفهوم البديل في ذهن الطالب، والتصور الصحيح من خلال تقديم الحدث المتناقض والمفاهيم المدعمة للتصور الصحيح، وهذا يعني أن التناقضات تمثل المحور الرئيس لمكونات إستراتيجية التعارض المعرفي.

وتركز فلسفة إستراتيجية التعارض المعرفي على التعلم المتمركز حول الطالب، حيث تجعله محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف، كما أنها تركز على ضرورة إتاحة الفرص له بممارسة عمليات العلم المختلفة، وفي ضوء هذه الفلسفة فلا بد من إتاحة الفرص أمام الطالب بالمناقشة، سواءً مع أقرانه أو مع المعلم؛ مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطاً وينمي روح التعاون فيه. وقد ذكر التربويون عدة مسميات لإستراتيجية التعارض المعرفي لها نفس المفهوم ومنها: خرائط المفاهيم الخلافية أوخرائط الصراع المعرفي أو خرائط التعارض المعرفي، كما ورد لها العديد من التعريفات ومنها: ما ذكره طلبه (2006، ص60) بأنها: "أداة بصرية لتمثيل سلسلة من المكونات التعليمية المتتابعة، والتي تكون موجهة نحوالتصورات البديلة لدى الطلاب، وهذا التسلسل من المكونات

التعليمية المتتابعة يتمثل في التصورات البديلة لدى ا لطلاب والحدث المتناقض أو المتعارض ومفهوم الهدف العلمي والحدث الحرج، أو التفسير والمفاهيم العلمية الأخرى المرتبطة بمفهوم الهدف".

ويعرفها باز وبواعنة (2008، ص8) بأنها: "مخطط تعليمي يضعه المعلم كأداة تعليمية يهدف إلى إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل المفاهيم البديلة، حيث يُبرز المفاهيم البديلة المتعلقة بموضوع معين لدى الطلاب، ومن ثم تقديم مفهوم أو حدث متناقض بصورة عملية وتعاونية بين الطلبة بحيث يُحدث حالة عدم اتزان في بنيتهم المعرفية حول المفهوم البديل، ويهيئ الفرصة بتقديم المفهوم العلمي الهدف؛ وذلك لحل الخلاف الأول القائم بين مفهوم الطالب البديل والمفهوم الجديد، وبعد ذلك عرض المفهوم العلمي الهدف، وللتأكد من صحته، يقدم الحدث الحرج بشكل تعاوني وعملي أيضاً، وذلك لحل الخلاف الثاني القائم بين مفهوم الطالب البديل والمفهوم العلمي الهدف.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن إستراتيجية التعارض المعرفي تهدف إلى تعديل التصورات البديلة لدى الطلاب، وتقوم على أساس خلق صراع معرفي عند الطالب تحدث الموائمة بين المفهوم العلمي البديل والمفهوم الجديد لحل هذا الصراع، فهذه الإستراتيجية تساعد الطالب على تكوين بنيته المفاهيمية بنفسه.

أما الباحث فيعرفها بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات والمواقف التعليمية التي يستخدمها معلم الفقه لوضع طلاب الصف الثالث المتوسط في حالة من عدم الاتزان المعرفي عن تصوراتهم البديلة حول المفاهيم الفقهية المرتبطة بوحدة (الأيمان والنذور)، ومن ثم العمل على تعديل تلك التصورات، وذلك باتباع عدة خطوات وهي: التعرف على المفاهيم التي يملكها الطلاب، ثم تقديم الحدث المتناقض، مما يجعل الطلاب في حالة عدم توازن لحث الطلاب على البحث حول المفهوم، ثم تقديم المفهوم الفقهي الصحيح للطلاب، ثم تقديم الشرح والتوضيح للمفهوم الصحيح، ثم تقديم المفاهيم المرتبطة؛ لتدعيم وتعزيز المفهوم الفقهي الصحيح، وأخيراً التطبيق العملي للمفهوم تمهيداً لعملية البناء المعرفي.

**الأسس التي تقوم عليها إستراتيجية التعارض المعرفي:**

تركز فلسفة إستراتيجية التعارض المعرفي على الإطار المعرفي للطالب والذي يرافقه داخل الفصول الدراسية، ومدى تأثير هذا الإطار المعرفي في المواقف التعليمية التي تقدم للطالب، وتستمد إستراتيجية التعارض المعرفي أسسها ومبادئها من الفلسفة البنائية التي تركز على دور الطالب في بناء معرفته الشخصية من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، وهذه الإستراتيجية تقوم على مجموعة من الأسس ذكرها شوت (Schulte, 1996) كالتالي:

1. يأتي الطالب للموقف التعليمي وهو يحمل معارف ومشاعر ومهارات متنوعة تبدأ منها عملية التعليم.
2. تنمو المعارف المسبقة لدى الطلبة من خلال احتكاكهم بالأصدقاء والمعلمين والبيئة المحيطة بهم.
3. يبني الطلاب الفهم الخاص بهم والمعاني من خلال خبراتهم السابقة، ويستعملون أفكارهم الخاصة كمعايير للحكم على مدى صحة ما توصلوا إليه من فهم الظواهر المختلفة.
4. يبنى المعنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للطالب نفسه، ولا يتم نقله من المعلم للطالب، ولكن يتشكل المعنى داخل عقل الطالب كنتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي وليس نتيجة لسرد المعلم له.
5. إن تشكيل المعاني عند الطالب عملية نشطة تتطلب جهداً عقلياً.
6. إن البنية المعرفية المتكونة لدى الطالب تقاوم أي تغير بشدة، إذ يتمسك الطالب بما لديه من المعرفة مع إنها تكون خطأ، ولكنها تبدوا مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة.
7. إن وضع الطالب في موقف تعليمي يقدم فيه ما يناقض ما لديه من معرفة مسبقة يحدث له نوع من الاضطراب في بنائه المعرفي أو ما يسمى بعدم الاتزان، وفي هذه اللحظة ينشط عقل الطالب سعياً وراء الاتزان.

**مزايا إستراتيجية التعارض المعرفي:**

أورد كل من: (Yager, 1991; Robert, 1987;Dennis;1996) العديد من مزايا إستراتيجية التعارض المعرفي ومن أهمها:

1. يؤدي استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي إلى حدوث تعارض معرفي مما يولد الميل والرغبة للمعرفة، لذا يساعد على تطور الطالب المعرفي ويساعد على بناء نظامه المعرفي.
2. الطالب يكون مشاركاً ونشطاً وفعالاً.
3. التعلم قائم على المشاركة بين خبرات الطلاب بعضهم مع بعض، وبينهم وبين أصدقائهم، وبينهم وبين معلميهم.
4. يعتبر التعلم التعاوني أحد المجالات الهامة لإستراتيجية التعارض المعرفي مما يكسب الطالب اتجاهاً إيجابياً نحو التعاون والعمل في مجموعات.
5. تعمل هذه الإستراتيجية على جذب انتباه الطلاب مما يزيد من فاعلية التعليم.
6. استعمال إستراتيجية التعارض المعرفي له دور فاعل في تحسين مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي لدى الطلاب.

كما أن هناك مزايا أخرى لإستراتيجية التعارض المعرفي ذكرها كل من: ( سعيد،1999؛ وtsai,2000؛ وبيرم، 2002؛ وباز وبواعنة، 2008 ) وهي:

- إثارة التشويق واهتمامات الطلاب والبعدعن الملل.
- توفر قدر من المعلومات تتيح للطلاب وضع الفروض واختبارها بأنفسهم لتفسير الأحداث المتناقضة التي شاهدوها والوصول إلى التوازن المعرفي المطلوب.
- تتيح للطلاب إمكانية الربط الصحيح بين المفاهيم العلمية واكتشاف العلاقات فيما بينها.
- تزيد من قدرة الطلاب على التعلم وذلك من خلال مشاركة الأقران .
- تقوم على تسلسل منطقي في عرض المفهوم العلمي ضمن الموضوعات المتناولة.
- تساعد الطالب على بناء نظامه المعرفي وتطويره.
- إكساب الطلاب العديد من المهارات الأدائية ومهارات البحث العلمي.
- مراعاة الفروق الفردية من خلال المشاركة الفعالة للطلاب.

ويتضح مما سبق مدى أهمية استخدام مخططات التعارض المعرفي في التدريس، والدور الذي تلعبه في تكوين البناء المفاهيمي للطلاب، وإكسابهم العديد من الخبرات والمهارات والقيم، ورفع المستوى التحصيلي لهم، وتنمية الفضول العلمي، والقدرة على حل المشكلات، وبقاء أثر التعلم والاحتفاظ به لمدة أطول، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تدريس المقرر وجعله أكثر فعالية.

**أهداف إستراتيجية التعارض المعرفي:**

إن استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في التدريس يسعى إلى تحقيق أهداف متنوعة تشمل جميع جوانب شخصية الطالب، ومن تلك الأهداف ما ذكره ( بيرم، 2002) وهي:

1-تعديل مفاهيم الطلاب من خلال اختيار معارفهم السابقة، وذلك بوضعهم في مواقف تتناقض مع ماهو موجود في بنيتهم المعرفية ومن ثم إعادة دمج البناء المعرفي من جديد.

2-تنمية مهارات تفكيرية متنوعة، واستخدام عمليات العلم، وذلك من خلال التفسيرات والاستنتاجات المستخدمة لحل التناقضات.

3-نمو البناء المعرفي والتحصيل العلمي أثناء جمع المعلومات التي من شأنها المساعدة في حل التناقضات.

4-إكساب الطلاب مهارات عملية مختلفة من خلال تصميم وإجراء الأنشطة والتجارب المتنوعة.

5-إكساب الطلاب مهارات استخدام المكتبات أثناء البحث عن المعلومات .

6-تنمية اهتمامات وميول واتجاهات الطلاب نحو العلم وإكسابهم النظرة الموضوعية والدقةف ي الحكم على الأشياء.

وعلاوة على ما سبق من أهداف فإن إستراتيجية التعارض المعرفي تسعى إلى تحقيق النمو الشامل والمتوازن للطالب، وتكوين بنيته المفاهيمية بنفسه؛ مما يساعده على التكيف مع المستجدات التي يواجهها، وتنمية قدرات حل المشكلات والتساؤل لديه، وهذا ماتسعى له التربية من إعداد الطالب إعدادا متكاملاً للتفاعل مع بيئته المحيطة به.

**دور المعلم في إستراتيجية التعارض المعرفي:**

يلعب المعلم دوراً أساسياً وجوهرياً في إنجاح التدريس باستخدام إستراتيجية التعارض المعرفي يرتكز على الخبرة والكفاء ة المهنية للمعلم، وسعة اطلاعه، ويذكر أبليتون (Appleton,1996: 19) أن هناك أدواراً تناط بالمعلم لتؤدي هذه الإستراتيجية دورها على الوجه الأكمل وهي:

- ضرورة تفادي المعلم تأكيد أو إنكار الحل التجريبي لحدث التناقض من قبل الطلاب، ولكن عليه تزويدهم بدليل واضح بقيم أفكارهم وطريقتهم التجريبية، أما التأكيد فيكون في ختام العمل.
- على المعلم ان ينظم بدقة الدروس مع أحداثها المتناقضة، بحيث تحوي تلميحات بنائية للطلاب.
- يجب منح فرصة للطلاب للتفاعل مع الحدث المتناقض بأنفسهم مع مجموعات صغيرة بعد شرح الحدث المتناقض للفصل بأكمله.
- لابد من تشجيع الطلاب على المناقشة الصفية سواء ضمن مجموعات صغيرة أوضمن الفصل ككل
- على المعلم أن يتأكد من توفير مصادر متعددة لمعلومات الطلاب، على أن تكون ذات أهمية بالنسب للطلاب.

كما أورد العبوس والعاني (2013) عدة أدوار للمعلم إذا ما أراد إنجاح إستراتيجية التعارض المعرفي لتؤدي دورها على الوجه الأكمل في تعديل المفاهيم لدى الطلاب ومن تلك الأدوار:

- على المعلم أن يغير من طريقة تخطيطه للدرس، بحيث يركز على استعمال الأنشطة المتنوعة والتي تشجع الطلاب على المشاركة في العمل، والتعاون فيما بينهم، وتدريبهم على أسلوب حل المشكلات.
- على المعلم الاستعانة بمصادر وأدوات خارجية مثل شرائط الفيديو وبرامج الكمبيوتر والكتب الخارجية، وألاّ يكتفي بالكتاب المدرسي فقط.
- على المعلم أن يستعمل أساليب تقويم حديثة في التقويم مثل الملاحظة وكتابة التقارير.
- على المعلم أن يلاحظ أفعال الطلاب وأن يستمع إلى وجهات نظرهم دون توجيه أي نقد إليهم ومحاولة تصحيح إجاباتهم.

- أن يكون المعلم مؤمناً بفاعلية الإستراتيجية التي يستعملها والأفكار الجديدة التي تحويها ويجعل هذه الأفكار جزءاً من الإطار المفاهيمي الخاصة به شخصياً.

ويتفق الباحث مع ماسبق ويضيف أهمية التأكد من وجود المخزون من المفاهيم أوالتعريفات أو القواعد المرتبطة بالموضوع الجديد، وتهيئة الجو الصفي المناسب، وإظهار جو من الحماس والتشويق عند تقديم الحدث المتناقض، وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي، والتنويع في الوسائل والأدوات ومعينات التدريس، وبناء وتصميم خرائط التعارض المعرفي بطريقة شيقة وممتعة، والتوجيه والإرشاد للطلاب، وإتاحة الفرصة لهم للتساؤل والعمل في مجموعات لحل التناقض بأنفسهم، وتطوير قدراتهم التفكيرية وقدرتهم على التساؤل.

**دور الطالب في إستراتيجية التعارض المعرفي:**

ذكرت ماضي (2011) أن هناك أدوراً مناطة بالطالب لتحقق إستراتيجية التعارض المعرفي أهدافها ومن تلك الأدوار ما يأتي:

- أن يقوم الطالب بدور نشط في عملية التعلم، حيث يقوم بالمناقشة والجدل، وفرض الفروض، التقصي، وبناء الرؤى بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع، والقراءة، أو أداء التدريبات الروتينية، أي إن الدور النشط للطالب يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة.
- يتعاون الطلاب ببناء المعرفة بشكل جماعي وليس فردياً عن طريق الحوار مع الآخرين.
- أن يكتشف الطلاب أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم.
- أن يكون الطالب مبدعاً والاّ يكتفى بدوره النشط فقط.

بذلك تحقق إستراتيجية التعارض المعرفي النمو الشامل والمتوازن للطالب في كافة الجوانب (العقلية، الاجتماعية، النفسية)، محققة بذلك أهداف التربية بإعدادهم ليتكيفوا مع بيئتهم ومجتمعهم. وعندما يمر الطالب بحدث متناقض تتولد لديه الدافعية وحب الاستطلاع، ويساعده على التفكير الجيد والهادف لحل هذا التناقض، فيقوم بطرح الأسئلة واستعمال مهارات مختلفة وتسجيل البيانات والملاحظات للوصول إلى تفسير علمي يحقق له الاتزان المعرفي فتزداد رغبته في التعلم.

**الأهمية التربوية لإستراتيجيةالتعارض المعرفي:**

ذكرت العديد من البحوث الأهمية التربوية لإستراتيجية التعارض المعرفي ومنها ما ذكره كل من: (بهجات، 2001؛ والبلبيسي، 2006) وهي كما يأتي:

1–تطوير تحصيل المعرفة العلمية للطالب

2–تطوير قدرة الطالب في استخدام المبادىء العلمية في الكتابة الابداعية

3-تصحيح انماط الفهم الخاطيء للطالب

4-تطوير اتجاهات الطلاب نحو المقرر ونحو التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

5-تنمية مهارات التفكير العلمي واكتساب عمليات العلم.

6-تنظيم عملية التعلم والتحكم فيها.

7-تنمية مهارات البحث العلمي.

من خلال ماسبق يتضح الأهمية القصوى لاستخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في التدريس، ودورها الفعال في إثارة دافعية الطالب، وزيادة رغبته في التعلم، وتكوين بنيته المفاهيمية بنفسه.

وفي مجال المفاهيم وأثر بعض استراتيجيات التدريس على تنميتها وتصويبها أجريت العديد من الدراسات وفي مختلف التخصصات التربوية، دون تناولها لمدى فاعليتها في تحصيل الطلاب للأحكام الفقهية، فعلى سبيل المثال: قام صالح (1414 هـ) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تمكن تلميذات الصف الثالث الإعدادي في دولة البحرين من المفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي تم تطبيقه على عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية، وكان من أهم نتائج تلك الدراسة: أن نسبة التلميذات اللاتي تمكن من مهارة التذكر بلغت ( 18% ) وهي نسبة ضعيفة جداً، وأن نسبة التلميذات اللاتي تمكن من مهارة الفهم بلغت ( 42% ) وهي نسبة منخفضة، بينما نسبة التلميذات اللاتي تمكن من مهارة التطبيق بلغت ( 2% ) وهي نسبة ضعيفة جداً وأقل من سابقتيها، ونسبة التمكن من جميع المهارات بلغت ( 11,8% ).

كما قام الجهيمي (1421هـ) بدراسة هدفت لقياس مدى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) بمدينة الرياض المفاهيم الفقهية المقررة، واستخدم الباحث المنهج المسحي، وقد قام بتحليل محتوى الكتاب المقرر، واستخدم اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب تلك المفاهيم، وقد كان من أهم نتائج تلك الدراسة: انخفاض مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية المقررة عليهم، إذ بلغت النسبة(47%). بينما هدفت دراسة سلامة(2001) إلى تشخيص التصورات البديلة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن بعض المفاهيم ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم، وإمكانية تصويبها من خلال نموذج بايبي البنائي. وتم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وبناء اختبار تشخيص التصورات البديلة، واختبار التغير المفاهيمي كأداتين لتحقيق هذه الأهداف، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة تكرار كثير من التصورات البديلة تزيد عن (10%) من مجموع إجابات الطلاب، كما أشارت النتائج إلى فاعلية نموذج التدريس البنائي المقترح، وتفوقه على الطريقة التقليدية في تصويب التصورات البديلة لدى الطلاب، وإكسابهم الفهم الصحيح لمفاهيم

تكنولوجيا التعليم. كما هدفت دراسة طلبة (2006)إلى التعرف على فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وبلغ عددها (33) طالباً، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها (36) طالباً، وأعد الباحث اختباراً للتصورات البديلة في وحدتي الشغل والطاقة، واختبار حل المسائل الفيزيائية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحديد التصورات البديلة للطلاب في وحدتي الشغل والطاقة، والمنهج التجريبي لقياس فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات البديلة وحل المسائل الفيزيائية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة لدى المتعلمين وتنمية المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية.

أما دراسة البلعاوي (2009) فهدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، واتبعَ الباحث في دراسته المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة الوصفية من (326) طالباً وطالبة من أصل (3263) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي بمدينة غزة، وقام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي لتحديد المفاهيم البديلة، وتم تحديد المفاهيم البديلة وعددها (9) وفي ضوء ذلك تم إعداد استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة، وتم اختيار عينة تجريبية قصدية مكونة من (4) شعب، شعبتين ذكور إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وشعبتين للإناث أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وبلغ حجم العينة (170) طالباً وطالبة، وقد تم التوصل إلى عدة نتائج من أهمها: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التغير المفهومي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجيات التغير المفهومي. كما هدفت دراسة صالح (2009) إلى تحديد التصورات البديلة لمفاهيم وحدة الفضاء الخارجي (الكواكب والنجوم) وتحديد مدى فعالية استخدام (خرائط التعارض) في تعديل التصورات البديلة، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (43) تلميذة من تلاميذ الصف الثاني كمجموعة تجريبية دُرّست باستخدام خرائط التعارض، و(43) تلميذه كمجموعة ضابطة دُرّست بالطريقة التقليدية،

واستخدمت اختبار التصورات البديلة عن مفاهيم وحدة الفضاء الخارجي، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها:وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام الحلفاوي (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني المتوسط حيث بلغ عددها (61) طالبة وتم تقسيمهن إلى مجموعتين :مجموعة تجريبية بلغ عددها (30) طالبة ومجموعة ضابطة بلغ عددها (31)، طالبة وقد أعدت الباحثة اختبار التصورات البديلة في وحدة الصوت ومقياس الاتجاه نحو العلوم وقد أسفرت النتائج عن بعض النتائج ومن أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام ماضي (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية لدى طالبات الصف العاشر، واستخدمت المنهج التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية مكونة من (95) طالبة، موزعات على مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (46) طالبة، وأخرى ضابطة بلغ عددها (49) طالبة، وتم بناء اختبارين أحدهما اختبار لمفاهيم الوراثة مكون من (40) سؤالاً، والآخر اختبار لمهارات حل المسألة الوراثية مكون من (24) سؤالاً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=\geq$ 0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الوراثة تعزى لاستخدام طريقة التدريس. كما قام عمران (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب تصورات طلاب الصف الأول الثانوي البديلة للمفاهيم الجغرافية، وتنمية وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، وتم استخدام اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية والذي تكون من (40) سؤالاً، طبق على عينة الدراسة وعددها (50) طالباً للمجموعة التجريبية، و (50) طالباً للمجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها: ارتفاع حجم تأثير استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في التدريس على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=\geq$ 0,05) بين

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ككل، وفي كل جزء من أجزائه على حده.

أما دراسة الربيعي والموسوي ومصطفى (2015) فهدفت إلى التعرف على أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية وبقاء أثره لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء، واختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، التجريبية عددها (52) طالبة تدرس على وفق إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي، وضابطة عددها (50) طالبة، وتم بناء أداة الدراسة والمتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية المكون من (60) سؤالاً طبق على مجموعتي الدراسة، وبعد مرور أسبوعين من تطبيقه تم إعادته على عينة الدراسة؛ لمعرفة مدى بقاء أثر المفاهيم الإحيائية لدى الطالبات، وعولجت النتائج إحصائياً وأظهرت النتائج: تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق مخططات التعارض المعرفي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الإحيائية.

كما قام عسيري (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجيتي فرايز والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم والوعي بالقضايا المعاصرة في مادة الحديث (1) لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، لعينة مقدارها (60) طالباً، كما استخدم أداتين لغرض جمع المعلومات وهما: اختبار المفاهيم وعدد أسئلته (35) سؤالاً، ومقياس الوعي بالقضايا المعاصرة وعدد عباراته (38) عبارة، تم تطبيقهما قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعارض المعرفي، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم، ومقياس الوعي بالقضايا المعاصرة، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على وجود أثر كبير لإستراتيجية التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم، والوعي بالقضايا المعاصرة لدى المجموعة التجريبية.

ومنْ خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحث عدة ملاحظات وهي:

1-الإفادة من الدراسات السابقة وأطرها النظرية في تحديد مشكلة الدراسة، ومنهجها المناسب، وأهدافها وتساؤلاتها وفروضها، وكذلك أعانته على إعداد أداتي الدراسة، واختيار العينة.

2-تناولت الدراسات السابقة المفاهيم ومدى تمكن الطلاب منها، وطرق تنميتها وتصويبها باستخدام استراتيجيات مختلفة، كدراسة صالح (1414هـ) والتي هدفت للتعرف على مدى تمكن تلميذات الصف الثالث الإعدادي في دولة البحرين من المفاهيم الفقهية، ودراسة الجهيمي (1421هـ) والتي هدفت لقياس مدى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) للمفاهيم الفقهية المقررة، وكدراسة

عسيري (2015) والتي تناولت أثر استخدام إستراتيجيتي فرايز والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم والوعي بالقضايا المعاصرة في مادة الحديث (1) لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة سلامة (2001) والتي تناولت تشخيص التصورات البديلة عن بعض المفاهيم، وإمكانية تصويبها من خلال نموذج بايبي البنائي، ودراسة كل من: (طلبة، 2006؛ وعمران، 2013) واللتان تناولتا فعالية استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تصحيح التصورات البديلة، أما دراسة البلعاوي (2009) فتناولت أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة، وكذلك تناولت دراسة كل من: (صالح، 2009؛ والحلفاوي،2009؛ وماضي، 2011) تحديد التصورات البديلة للمفاهيم ومدى فعالية استخدام خرائط التعارض في تعديل التصورات البديلة، كما تناولت دراسة الربيعي والموسوي ومصطفى (2015) أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية.

3-تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من: (سلامة، 2001؛ وطلبة، 2006؛ والبلعاوي،2009؛ وعسيري، 2015) في اتباع المنهج الوصفي وشبه التجريبي كمنهج للدراسة.

4-تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من: (الجهيمي، 1421هـ؛ وسلامة، 2001؛ الحلفاوي، 2009؛ وعسيري، 2015) في بيئة التطبيق المملكة العربية السعودية.

5-تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من: (صالح (1414هـ)؛ وصالح، 2009؛ والحلفاوي، 2009) في مرحلة التطبيق (المرحلة المتوسطة).

6-تنفرد هذه الدراسة بكونها الوحيدة في المملكة العربية السعودية التي تناولت موضوع أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمنُ هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة وتصميمها التجريبي ويتناول التعريف بمجتمع الدراسة، وعينتها، كما يتضمن عرضاً للإجراءات التي أُتبعت في إعداد المواد التعليمية وبناء أدوات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

**منهج الدراسة** : اتبعَ الباحث في هذه الدراسة المنهج المختلط، فقد تم استخدام المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، حيث تم الاهتمام بالتعرف على المفاهيم الفقهية المقررة في كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط الوحدة السابعة (الأيمان والنذور) من خلال تحليل المحتوى (المنهج الوصفي)، ودراسة أثر

متغير إستراتيجية التعارض المعرفي على تصويب المفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام الفقهية من خلال استخدام المنهج (شبه التجريبي)،وقد تم اختيار تصميم القياس القبلي والبعدي. والاختيار العشوائيللفصلين ليكون أحدهما فصلاً تجريبياً والآخر ضابطاً، يطبق على كل منهما اختباراً قبلياً، وتدرس المجموعة التجريبية دروس (الأيمان والنذور) وفق الإستراتيجية المقترحة لتدريس الفقه، أما المجموعة الضابطة فتدرس الدروس نفسها بالطريقة المعتادة، وبعد انتهاء التجربة طُبق اختباراً بعدياً على المجموعتين، لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (التدريس باستخدام إستراتيجيةالتعارض المعرفي) على المتغيرين التابعين (تصويبالمفاهيم الفقهية البديلة) و (التمكن من معرفة الأحكام الفقهية).

وقد أشار ريان (2003) إلى أن الباحث قد يلجأ أحياناً "لاستخدام المدخلين الكيفي والكمي بشكل تتابعي عندما يبدأ بالمدخل الكيفي أثناء إعداد مشروع البحث، حتى يصل إلى صياغة الفرضيات، وعندهذه المرحلة يمكن اختبار الفرضيات بإتباع المدخل الكمي".

**مجتمع الدراسة:**

**أولاً:** مجتمع الدراسة الوصفية: عبارةٌ عن جميع محتويات كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط (الفصل الثاني) لعام 1436-1437هـ.

**ثانياً:** مجتمع الدراسة التجريبي: جميع طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة ابن الجزري المتوسطة بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436-1437، والبالغ عددهم (88) طالبا.

**عينة الدراسة:**

**أولاً:** عينة الدراسة الوصفية: تمَ اختيار الوحدة السابعة (الأيمان والنذور) عينة للدراسة بشكل قصدي من محتويات كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط (الفصل الثاني).

**ثانياً:** عينة الدراسة التجريبية: تمَ اختيار عينة الدراسة بشكل قصدي من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة ابن الجزري، التابعة لمكتب التعليم بغرب الرياض؛ ويعود السبب في ذلك إلى ما يأتي:

1-طبيعة الدراسة والتي تعتمد في أصلها على العينة القصدية.

2-استعداد وتعاون إدارة المدرسة مع الباحث، بتذليل العقبات التي تواجهه في إجراء هذه الدراسة وتزويده بالبيانات الخاصة بالطلاب.

وقدْ تم التنسيق مع إدارة المدرسة باختيار الفصل (1–3) ليمثل المجموعة التجريبية وعدد الطلاب فيه (26) طالباً، والفصل (2–3) ليمثل المجموعة الضابطة وعدد الطلاب فيه (22) طالباً، وبذلك تكون عينة الدراسة (48) طالباً.

**ضبط متغيرات الدراسة:**

يعدُ ضبط المتغيرات الدخيلة إحدى إجراءات الدراسة لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم شبه التجريبي، حتى يمكن عزو معظم التباين في المتغيرات التابعة للمتغير المستقل، وليس لمتغيرات أخرى (ملحم،2010). وقدْ تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة على النحو التالي: للتحققِ من تكافؤ المجموعتين في كل من متغير (العمر–والتحصيل الدراسي السابق في مقرر الفقه–وفي نتائجهم في الاختبار القبلي) قام الباحث باستخدام اختبار مان وتني (Mann – Whitney) "u"لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. والجدول (1) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول 1**

اختبار مان وتني(*Mann – Whitney*) لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة بناء على متغير العمر الزمني

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة u | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | التجريبية | 26 | 15,19 | 24,67 | 641,50 | 281,500 | 0,909 غير دالة |
| | الضابطة | 22 | 15,18 | 24,30 | 534,50 | | |
| التحصيل السابق | التجريبية | 26 | 38,92 | 23,69 | 616,00 | 565,00 | 0,663 غير دالة |
| | الضابطة | 22 | 39,18 | 25,45 | 560,00 | | |
| الاختبار القبلي | التجريبية | 26 | 1,28 | 23,69 | 616,00 | 265,00 | 0,662 غير دالة |
| | الضابطة | 22 | 1,30 | 25,45 | 560,00 | | |

يتضحُ من جدول (1) أن قيمة (u) لمتغير العمر(281,500) وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة، وبذلك يتحقق التكافؤ بينهما في العمر.

كما يتضح أن قيمة (u) في متغير مستوى التحصيل السابق (565,00) وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وبذلك يتحقق التكافؤ بينهما في مستوى التحصيل السابق (للفصل الأول) في مقرر الفقه. وكذلك عند النظر لمتغير مستوى الطلاب في الاختبار القبلي يتضح أن قيمة (u) (265,00) وهي غير دالة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائجهم في الاختبار القبلي.تصميم دروس المجموعة التجريبية:

قامَ الباحث بتصميم دروس المجموعة التجريبية بعد الاطلاع على الأدبيات، والبحوث، والدراسات السابقة، وكتب المناهج وطرق التدريس في المجال، وقد تضمن تخطيط دروس المجموعة التجريبية الخطوات التالية:

1-عنوان الدرس.

2-الأهداف السلوكية.

3-التمهيد.

4-الوسائل التعليمية.

5-الشرح: ويتضمن: شرح الدرس، وتطبيق إستراتيجية التعارض المعرفي وفق الخطوات التالية:

- التصور البديل.
- الإدراك الحسي المتعارض.
- التصور العلمي الصحيح.
- الحدث الحرج أو الشرح.
- المفاهيم الفقهية المرتبطة.
- الإدراكات الحسية المدعمة.

6-القراءة الجهرية للكتاب المدرسي.

7-التقويم الختامي.

8-الواجب المنزلي.

وتتفقُ دروس المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الخطوات ما عدا (تطبيق إستراتيجيةالتعارض المعرفي).

وقدْ تم إعداد دليل للمعلم من أجل المساعدة في تطبيق إستراتيجية التعارض المعرفي على أكمل وجه، وتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وقد تضمن الدليل:

أولاً: مقدمة توضح مفهوم إستراتيجية التعارض المعرفي.
ثانياً: خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية التعارض المعرفي.
ثالثاً: الأهداف العامة للدروس.
رابعاً: المفاهيم الفقهية في وحدة (الأيمان والنذور).
خامساً: الخطة الزمنية للدروس.
سادساً: الإجراءات التعليمية التعلمية.

**أدوات الدراسة**

تمَّ اعتماد أداتين لهذه الدراسة وهما:

1-تحليل المحتوى لدروس (الأيمان والنذور) بهدف:إعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية المتضمنة، والأحكام الفقهية، فتم تحليل محتوى وحدة (الأيمان والنذور)المقررة ضمن منهج الفقه للصف الثالث المتوسط لاستخراج المفاهيم الفقهية التي تتضمنها وفقاً لتعريف المفهوم الفقهي الذي تبنته الدراسة الحالية، وينص على أنه: التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات المحددة التي تتصل بمجموعة من الألفاظ والتراكيب والجمل التي تتناول المعاملات المرتبطة بموضوع الأيمان والنذور، كما تم اعتماد الكلمة والموضوع كوحدة تحليل لهذه الأداة، فأحياناً تكون كلمة تتضمن معنى معين مثل: (اليمين)، وأحيانا تكون جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل مثل: (الاستثناء في اليمين)، أما فئات التحليل فهي المفاهيم الفقهية وتعريفاتها الإجرائية والمرتبطة بموضوعي الأيمان والنذور والأحكام المرتبطة فيهما.

2-الاختبار التحصيلي التحريري (اختيار من متعدد) كأداة رئيسة للدراسة؛ وهذا لمناسبته لطبيعة مادة الفقه، والمهارات المراد تنميتها، ولخلوه من التأثر بذاتية المصحح، ولكونه يقلل من نسبة التخمين، ولتغطيته لجزء كبير من المادة العلمية، كما أنه يتصف بمعدلات صدق وثبات عالية، وقد تم إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي بعد تحليل لمحتوى موضوعات الأيمان والنذور؛ لغرض إكساب الطلاب المفاهيم الصحيحة المتضمنة في تلك الموضوعات، ومن ثم تم صياغة الاختبار بناءً على تحليل المحتوى، فأصبح بصورته النهائية متكوناً من (34) سؤالاً منها (17) سؤالاً يتضمن كل منها أحد المفاهيمالفقهية المطلوب من الطالب إتقانها، و (17) سؤالاً يرتبط كل منها بحكم فقهي، وقام الباحث بصياغة الأسئلة على شكل اختيار من متعدد، وطلب من الطالب الإجابة عليها بوضع (دائرة) حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة.

**صدق أدوات الدراسة:**

**الصدق الظاهري** لبطاقة تحليل المحتوى والاختبار (صدق المحكمين):

للتأكدِ من صدق بطاقة تحليل المحتوى والاختبار؛ قام الباحث بعرضهما على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي المناهج وطرق التدريس، والثقافة الإسلامية وعددهم (6) أعضاء، كما تم عرضهما على مجموعة من مشرفي التربية الإسلامية بوزارة التعليم وعددهم (4) مشرفين، وبناءً على ملاحظات وتوجيهات المحكمين، تم اعتماد صياغة بطاقة تحليل المحتوى، كما تم صياغة الاختبار بصورته النهائية بعد حذف ثلاث أسئلة، وإعادة الصياغة اللغوية لمقدمة سؤالين.

**صدق الاتساق الداخلي للاختبار:**

تمَّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب الصف 3/3 في مدرسة ابن الجزري المتوسطة وعددهم (22) طالباً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون(Pearson) بين درجات كل سؤال من أسئلة الاختبار مع الدرجة الكلية للمحور، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS).

**جدول 2**

معامل ارتباطبيرسون*(Pearson)*بين درجة كل سؤال من أسئلة المحور والدرجة الكلية للمحور

| المحور الأول (المفاهيم المرتبطة باليمين) | | المحور الثاني (المفاهيم المرتبطة بالنذر) | | المحور الثالث (الاحكام الفقهية المرتبطة باليمين) | | المحور الرابع (الاحكام الفقهية المرتبطة بالنذر) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| **1** | **44.0 | **11** | **58,0 | **18** | **41,0 | **28** | **56,0 |
| **2** | **39,0 | **12** | **59,0 | **19** | **42,0 | **29** | **57,0 |
| **3** | **49,0 | **13** | **52,0 | **20** | **41,0 | **30** | **60,0 |
| **4** | **52,0 | **14** | **53,0 | **21** | **43,0 | **31** | **47,0 |
| **5** | **46,0 | **15** | **55,0 | **22** | **59,0 | **32** | **46,0 |
| **6** | **37,0 | **16** | **53,0 | **23** | **51,0 | **33** | **43,0 |
| **7** | **45,0 | **17** | **50,0 | **24** | **48,0 | **34** | **41,0 |
| **8** | **37,0 | | | **25** | **49,0 | | |
| **9** | **39,0 | | | **26** | **42,0 | | |
| **10** | **51,0 | | | **27** | **57,0 | | |

ملاحظة: (**) دالة عند (0,01).

يتضحُ من جدول (2) أن معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين كل سؤال ومحوره جاء مرتفعاً في كل أسئلة الاختبار عند مستوى دلالة (0,01)، وتعد هذه النسبة عالية، وهذا ما يدل على تمتع الاختبار بقدر كبير من الاتساق الداخلي.

**ثبات أدوات الدراسة:**

**ثبات بطاقة تحليل المحتوى:** تمَّ حساب الثبات من خلال تطبيق البطاقة على تحليل موضوعات الوحدة السابعة (الأيمان والنذور) من كتاب الفقه للصف الثالث متوسط للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436-1437هـ، من قبل الباحث وأحد أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، وذلك بطريقة اتفاق التحليل باستخدام معادلة (COOPER) التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق المحسوبة بين الباحث والمحلل الثاني (94%)، مما يؤكد الاتفاق العالي نسبياً بين المحللين على صلاحية البطاقة، وبذلك تكون بطاقة التحليل قد أعدت اعداداً جيداً وجاهزة للتطبيق.

**ثبات الاختبار:** لحسابِ ثبات الاختبار التحصيلي قام الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية وهم طلاب الصف 3/3في مدرسة ابن الجزري المتوسطة وعددهم (22) طالباً، وتم تطبيق الاختبار عليهم، وبعد ذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون 20(Kuder–Richardson 20)، حيث بلغت نسبة الثبات (86) وهي نسبة ثبات عالية.

**خطوات تطبيق التجربة:**

بعدَ التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة، قام الباحث بالاجتماع بمدرس المادة للتفاهم على الإستراتيجية التي سيعتمدها في تدريس المجموعة التجريبية، وطريقة تطبيق الاختبار، ثم تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم البدء بالتجربة مع بداية الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثاني من العام 1436-1437هـ، بتاريخ 18-6-1437هـ، وذلك بتدريس المجموعتين وحدة (الأيمان والنذور) لمدة (3) أسابيع من قبل معلم المقرر، بواقع حصتين أسبوعياً، وقد استخدم المعلم الإستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية والتي تضمنت (استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي)، بينما قام بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

وبعدَ الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بعشرة أيام تم التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين، لقياس أثر الإستراتيجية المقترحة على تصويب المفاهيم الفقهية البديلة، ومعرفة الأحكام الفقهية.

**الأساليب الإحصائية:**

منْ أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

-التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب.

-معامل ثبات بطاقة تحليل المحتوى بطريقة اتفاق التحليل باستخدام معادلة (COOPER).

- معادلة كودر-ريتشاردسون 20(Kuder–Richardson 20) لحساب معامل ثبات الاختبار.

- معامل ارتباط بيرسون(Pearson) بين درجات كل سؤال من أسئلة الاختبار مع الدرجة الكلية للمحور.

- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للدلالة الإحصائية اللابارامترية (للبيانات المرتبطة)، للتعرف على أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم الفقهية والأحكام الفقهية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

-اختبار مان – وتني (mann-whitney) "u" لدلالة الفروق بين متوسطي إجابات الطلاب في الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك لدلالة الفروق بين متوسطي إجابات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيرات (العمر-التحصيل الدراسي السابق).

## نتائج الدراسة وتفسيرها

**الإجابة على السؤال الأول:** ما التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدة (الأيمان والنذور) المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

تمّ استخدم المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على أسئلة الاختبار القبلي؛ لمعرفة التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية المرتبطة بالوحدة السابعة (الأيمان والنذور). وتمَّ تقسيم مستويات الفهم البديل للمفاهيم الفقهية وفق التقسيم التالي:

**جدول3**

*مستويات فهم طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة للمفاهيم الفقهية في الاختبار القبلي*

| م | مستوى الفهم الخاطئ | المتوسط | النسبة |
|---|---|---|---|
| 1 | مرتفع | 1,25 فأقل | 75% فأكثر |
| 2 | متوسط | 1,50 إلى أكثر من 1,25 | من 50% إلى أقل من 75% |
| 3 | منخفض | أكثر من 1,50 | أقل من 50% |

**جدول4**

*المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والترتيب للمفاهيم البديلة*

| الموضوع | المفهوم | المتوسط | النسبة المئوية للمفاهيم البديلة | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الفهم الخاطئ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأيمان | اليمين | 1,50 | %50 | 0,505 | 16 | متوسط |
| | اليمين المنعقدة | 1,33 | %67 | 0,476 | 9 | متوسط |
| | اليمين اللغو | 1,17 | %83 | 0,377 | 2 | مرتفع |
| | اليمين الغموس | 1,25 | %75 | 0,438 | 3 | مرتفع |
| | اليمين بغير الله | 1,27 | %73 | 0,449 | 6 | متوسط |
| | الحنث باليمين | 1,25 | %75 | 0,438 | 4 | مرتفع |
| | كفارة اليمين | 1,15 | %85 | 0,357 | 1 | مرتفع |
| | الاستثناء في اليمين | 1,25 | %75 | 0,438 | 5 | مرتفع |
| | حفظ اليمين | 1,35 | %65 | 0,483 | 14 | متوسط |
| | تحريم الحلال | 1,44 | %56 | 0,501 | 15 | متوسط |
| النذور | النذر | 1,33 | %67 | 0,476 | 11 | متوسط |
| | نذر الطاعة | 1,33 | %67 | 0,476 | 10 | متوسط |
| | نذر المعصية | 1,52 | %48 | 0,505 | 17 | منخفض |
| | نذر المباح | 1,35 | %65 | 0,483 | 13 | متوسط |
| | النذر المكروه | 1,29 | %71 | 0,459 | 8 | متوسط |
| | نذر اللجاج والغضب | 1,27 | %73 | 0,449 | 7 | متوسط |
| | النذر المطلق | 1,35 | %65 | 0,483 | 12 | متوسط |
| **المجموع** | | **1,32** | **%68** | | **متوسط** | |

يتضح منْ خلال جدول(4) وجود العديد من التصورات البديلة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط حول المفاهيم الفقهية المتعلقة بمواضييع (الأيمان والنذور)، وأن: متوسط التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية ككل (1,32) بمستوى تحقق (متوسط) وبنسبة (68%)، أي أن الطلاب كان لديهم تصورات صحيحة لتلك المفاهيم بنسبة (32%).

واتفقتِ الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2010) من انتشار المفاهيم البديلة لدى الطلاب إذ تراوحت نسبة انتشارها بين (50%-85%).

كما اختلفت مع نتائج دراسة سليمان (2006) والتي توصلت إلى انتشار المفاهيم البديلة بنسبة(94%) بمستوى عال، وربما يعود هذا الاختلاف في مستوى انتشار المفاهيم البديلة بين الدراستين لوجود التكامل بين مقررات التربية الإسلامية وترابطها حيث أن بعض المفاهيم تكرر ورودها في أكثر من مقرر؛ مما ساعد على عدم انتشار تلك المفاهيم البديلة بصورة عالية.

كمَا يتضح أن المفاهيم الفقهية البديلة قد تراوحت بين المتوسطين (1,15) و (1,52) وبين النسبتين المئويتين (85%) و (48%) أي ما بين مستوى فهم خاطئ (مرتفع–ومنخفض)، وقد جاء مفهوم كفارة اليمين في المرتبة الأولى بمستوى فهم خاطئ (مرتفع) وبمتوسط (1,15) وبنسبة (85%)، وجاء في المرتبة الثانية مفهوم اليمين اللغو بمستوى فهم خاطئ (مرتفع) وبمتوسط (1,17) وبنسبة (83%)، وفي المرتبة الثالثة مفهوم اليمين الغموس بمستوى فهم خاطئ (مرتفع) وبمتوسط (1,25) وبنسبة (75%). كمَا يتضح أن مفهوم نذر المعصية جاء في المرتبة السابعة عشر والأخيرة بمستوى فهم خاطئ (منخفض) وبمتوسط (1,52) وبنسبة (48%)، وجاء في المرتبة السادسة عشر مفهوم اليمين بمستوى فهم خاطئ (متوسط) وبمتوسط (1,50) وبنسبة (50%)، وفي المرتبة الخامسة عشر مفهوم تحريم الحلال بمستوى فهم خاطئ (متوسط) وبمتوسط (1,44) وبنسبة (56%).

مما سبق يتضح انتشار التصورات البديلة حول المفاهيم الفقهية،فقد كانت جميع المفاهيم الفقهية بمستوى فهم خاطئ من قبل الطلاب ما بين (متوسط–ومرتفع)، ما عدا مفهوم نذر المعصية فكان بمستوى فهم خاطئ (منخفض).

وبالنظر للجدول السابق رقم (4) يتضح أن هناك (5) مفاهيم فقهية حصلت على نسب (75%) فأعلى، أي أن الطلاب كان لديهم تصورات خطأ حول تلك المفاهيم بمستوى تحقق (مرتفع)، وجاء في مقدمة تلك المفاهيم الفقهية (كفارة اليمين)، حيث جاءت التصورات الخطأ بنسبة (85%)، حيث اتضح عدم وضوح هذا المفهوم الفقهي في أذهانهم، مما أدى لاختيارهم المفهوم الخطأ في اختبار الاختيار من متعدد، فمنهم من يرى أن كفارة اليمين تجب على من حلف يميناً غموساً وحنث فيها، ومنهم من أوجبها على من حلف يميناً منعقدة وحنث فيها وهو مجبر ذاكراً ليمينه، كما أن بعضهم يرى بأنها واجبة على من حلف يميناً منعقدة وحنث فيها مختاراً ناسياً ليمينه، في حين أن نسبة (15%) فقط من الطلاب هم من اختاروا المفهوم الصحيح وهو: أن كفارة اليمين تجب على من يحلف يميناً منعقدة ثم يحنث فيها وهو مختار ذاكراً ليمينه، وجاء في الترتيب الثاني مفهوم (اليمين اللغو)، حيث جاءت التصورات الخطأ فيه بنسبة (83%)، فمن الطلاب من يرى أن المقصود باليمين اللغو هو: الحلف باسم من أسماء الله تعالى أو صفة من صفاته قاصداً أمراً مستقبلاً، ومنهم من يرى أن المقصود بها: الحلف بالله تعالى على أمرٍ ماضٍ كاذباً عامداً، كما أن بعضهم يرى بأن المقصود بها:الحلف بالكعبة أو بالآباء أو الأولياء، في حين أن نسبة (17%) فقط من الطلاب هم من اختاروا المفهوم الصحيح وهو أن اليمين اللغو: ما يجري على اللسان من غير قصد اليمين، وجاء في الترتيب الثالث مفهوم (اليمين الغموس)، حيث جاءت التصورات الخطأ فيه بنسبة (75%)، فمن الطلاب من يرى أن

المقصود باليمين الغموس هو: الحلف باسم من أسماء الله تعالى أو صفة من صفاته قاصداً أمراً مستقبلاً، ومنهم من يرى أن المقصود بها: الحلف بالكعبة أو بالآباء أو الأولياء، بينما يرى آخرون بأنها: ما يجري على اللسان من غير قصد اليمين، في حين أن نسبة (25%) فقط من الطلاب هم من اختاروا المفهوم الصحيح وهو أن المقصود باليمين الغموس: الحلف بالله تعالى على أمرٍ ماضٍ كاذباً عامداً، وجاء في الترتيب الرابع مفهوم (الحنث باليمين)، حيث جاءت التصورات الخطأ فيه بنسبة (75%)، فمن الطلاب من يرى أن المقصود بالحنث باليمين هو: أن يفعل الرجل ما حلف على فعله، ومنهم من يرى أن المقصود بها: أن يترك الرجل ما حلف على تركه، بينما يرى آخرون بأنها: أن يترك الرجل ما حلف على تركهأو يفعل ما حلف على تركه، أو أن يترك ما حلف على فعله، في حين أن نسبة (25%) فقط من الطلاب هم من اختاروا المفهوم الصحيح وهو أن المقصود بالحنث باليمين: أن يفعل الرجل ما حلف على تركه، أو أن يترك ما حلف على فعله، وجاء في الترتيب الخامسمفهوم (الاستثناء في اليمين)، حيث جاءت التصورات الخطأ فيه بنسبة (75%)، فمن الطلاب من يرى أن فائدة الاستثناء في اليمين هي: عدم لزوم اليمين له، فيكون مخيراً في الالتزام باليمين أو تركها ، ومنهم من يرى أن فائدة الاستثناء في اليمين هي: أنه إذا فعل ما حلف على تركه، أو ترك ما حلف على فعله لم يحنث ، بينما يرى آخرون بأن من استثنى في يمينة لا تلزمه الكفارة، في حين أن نسبة (25%) فقط من الطلاب هم من اختاروا جميع ما ذكر من فوائد للاستثناء في اليمين.

وربما يعود السبب في انتشار المفاهيم الفقهية البديلة لدى الطلاب إلى توجيه الاهتمام بتزويدهم بالمفاهيم على نحو غير وظيفي؛ مما يؤدي إلى حفظها واستظهارها وجعلها مفاهيم مفككة يصعب على الطلاب استيعابها والاحتفاظ بها، لذلك لابد من اختيار أسلوب تدريسي جيد لتقديم هذه المفاهيم بصورة وظيفية تساعد الطلاب على بناء نظامهم المفاهيمي وتطويره.

**الإجابة على السؤال الثاني:** ما أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب المفاهيم الفقهية البديلةلدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

ولتحديدِهذا الأثر قام الباحث بالمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية قبلي وبعدي في معرفتهم للمفاهيم الفقهية باستخدام اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon).

**جدول 5**

*اختبار ويلكوكسون* (Wilcoxon)*لدلالة الفروق بين رتب درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي (اختبار المفاهيم الفقهية)*

| المفاهيم الفقهية | المجموعات(ن=26) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المرتبطة بالأيمان** | البعدي أقل من القبلي | 0 | 0 | 0 | -4,302 | دالة عند مستوى 0,01 |
| | البعدي أكبر من القبلي | 24 | 12,5 | 300,00 | | |
| | البعدي يساوي القبلي | 2 | | | | |
| **المرتبطة بالنذور** | البعدي أقل من القبلي | 2 | 5,50 | 11,00 | -3,892 | دالة عند مستوى 0,01 |
| | البعدي أكبر من القبلي | 21 | 12,62 | 265,00 | | |
| | البعدي يساوي القبلي | 3 | | | | |
| **المجموع** | البعدي أقل من القبلي | 1 | 1,50 | 1,50 | -4,342 | دالة عند مستوى 0,01 |
| | البعدي أكبر من القبلي | 24 | 13,48 | 323,50 | | |
| | البعدي يساوي القبلي | 1 | | | | |

يظهرُ من جدول (5) أن قيمة (z) لكل بعد ولجميع الأبعاد جاءت دالة عند مستوى (0,01) وهذا يوضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في تصويب المفاهيم الفقهية البديلة باختلاف الاختبار (قبلي–بعدي) لصالح نتائجهم في الاختبار البعدي، فقد جاء متوسط معرفة طلاب المجموعة التجريبية للمفاهيم الفقهية المرتبطة بالأيمان في التطبيق القبلي للاختبار (1,24) مقابل متوسط (1,70) في الاختبار البعدي، وجاء متوسط معرفة طلاب المجموعة التجريبية للمفاهيم الفقهية المرتبطة بالنذر في التطبيق القبلي للاختبار (1,38) مقابل متوسط (1,73) في الاختبار البعدي،كما جاء متوسط معرفة طلاب المجموعة التجريبية للمفاهيم الفقهية في المجموع الكلي لمحوري الأيمان والنذور في التطبيق القبلي للاختبار (1,30) مقابل متوسط (1,71) في الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب المفاهيم الفقهية البديلة.

ويرجع ذلك كما يعتقد الباحث لحداثة الإستراتيجية، وما تتمتع به من أهمية كبيرة في التكوين المفاهيمي للطلاب من خلال خلق تعارض معرفي بين ما يملكه الطلاب من مفاهيم سابقة وتصورات

حول المفهوم الفقهي والمفهوم الصحيح؛ مما يثير فضولهم ودافعيتهم للتعلم لحل هذا التعارض وإحداث التكيف المواءمة، والوصول إلى المفاهيم والمبادئ العلمية الكامنة وراءه؛ فيصبح التعلم ذو معنى ومغزى (ماضي، 2011).

وهذهِ النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من: (طلبة، 2006؛ وماضي، 2011؛ وعسيري، 2015) والتي توصلتإلى أن هناك تأثيراًإيجابياً لإستراتيجية التعارض المعرفي على تنمية المفاهيم.

كما تختلف مع دراسة سليمان (2006) والتي توصلت نتائجها لعدم وجود تأثير لبرنامج الإعداد على تصويب التصورات البديلة، وربما يعود السبب في الاختلاف؛ لاعتماد برنامج الإعداد على الجانب النظري والتلقي في التمكن من المفاهيم،وعدم تبني استراتيجيات تعتمد على المشاركة من قبل الطلاب؛ حتى يتضح ما لديهم من مفاهيم بديلة ومن ثم تصحيحها، بينما تعتمد استراتيجية التعارض المعرفي على المناقشة والحوار؛ مما قد يساعد في معرفة المفاهيم الخطأ وتصويبها.

الإجابة على السؤال الثالث: ما أثر إستراتيجية التعارض المعرفي على تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة الأحكام الفقهية؟

ولتحديدِ هذا الأثر قام الباحث بالمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية قبلي وبعدي في معرفتهم للأحكام الفقهية باستخدام اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon).

**جدول 6**

*اختبار ويلكوكسون* (Wilcoxon)*لدلالة الفروق بين رتب درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي (اختبار الأحكام الفقهية)*

| الأحكام الفقهية | المجموعات(ن=26) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المرتبطة بالأيمان | البعدي أقل من القبلي | 1 | 3,50 | 3,50 | -4,107 | دالة عند مستوى 0,01 |
| | البعدي أكبر من القبلي | 22 | 12,39 | 272,50 | | |
| | البعدي يساوي القبلي | 3 | | | | |
| المرتبطة بالنذور | البعدي أقل من القبلي | 2 | 3,50 | 7,00 | -4,206 | دالة عند مستوى 0,01 |
| | البعدي أكبر من القبلي | 23 | 13,83 | 318,00 | | |
| | البعدي يساوي القبلي | 1 | | | | |
| مجموع الأبعاد | البعدي أقل من القبلي | 0 | 0 | 0 | -4,294 | |

| الأحكام الفقهية | المجموعات(ن=26) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | البعدي أكبر من القبلي | 24 | 12,50 | 300,00 | | دالة عند مستوى 0,01 |
| | البعدي يساوي القبلي | 2 | | | | |

يظهرُ من جدول (6) أن قيمة (z) لكل بعد ولجميع الأبعاد جاءت دالة عند مستوى (0,01) وهذا يوضح أن هناك فروقاًذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في تحصيلهم للأحكام الفقهية باختلاف الاختبار (قبلي–بعدي) لصالح نتائجهم في الاختبار البعدي، فقد جاء متوسط معرفة طلاب المجموعة التجريبية للأحكام الفقهية المرتبطة بالأيمان في التطبيق القبلي للاختبار (1,30) مقابل متوسط (1,58) في الاختبار البعدي، وجاء متوسط معرفة طلاب المجموعة التجريبية للأحكام الفقهية المرتبطة بالنذر في التطبيق القبلي للاختبار (1,23) مقابل متوسط (1,65) في الاختبار البعدي، كما جاء متوسط معرفة طلاب المجموعة التجريبية للأحكام الفقهية في المجموع الكلي لمحوري الأيمان والنذور في التطبيق القبلي للاختبار (1,27) مقابل متوسط (1,61) في الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية التعارض المعرفي في تحصيل الطلاب للأحكام الفقهية.

ويرجع ذلك كما يعتقد الباحثالى القاعدة المشهورة لدى العلماء وهي: "أن الحكم على الشيء جزء من تصوره" (حسن، 2008، ص 674) فالتصور الصحيح هو الذي يضبط الذهن والفكر عن الخطأ، ويؤدي إلى تحديد محكم، وضبط علمي منهجي لحقيقة الشيء وماهيته، كما أن استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي ينمي قدرة الطالب على التفكير، وتوظيف بنيته المفاهيمية في مواقف جديدة مما يساعد على الحكم الصحيح للمسائل الفقهية.

وهذهِ النتيجة تتفق مع ما جاء ضمن نتائج دراسة كل من: (طلبة، 2006؛ وأبو حليمة، 2008؛ والسيد، 2013؛ وعسيري، 2015) من أن هناك قوة تأثير إيجابية عالية لاستخدام الإستراتيجية كمتغير مستقل على المتغير التابع وهو التحصيل العلمي.

**اختبار صحة فرضيات الدراسة:**

**اختبار صحة الفرضية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha$=≥ 0,05)** بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وذلك لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

وللتحققِ من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان – وتني (mann-whitney) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

**جدول 7**

*اختبار مان وتني(Mann – Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي*

| المفاهيم الفقهية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة u | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المرتبطة بالأيمان** | التجريبية | 26 | 1,70 | 30,52 | 793,50 | 129,500 | 0,01 |
| | الضابطة | 22 | 1,45 | 17,39 | 382,50 | | |
| **المرتبطة بالنذور** | التجريبية | 26 | 1,73 | 30,81 | 801,00 | 122,000 | 0,01 |
| | الضابطة | 22 | 1,42 | 17,05 | 375,00 | | |
| **المجموع** | التجريبية | 26 | 1,65 | 29,19 | 759,00 | 164,000 | 0,01 |
| | الضابطة | 22 | 1,45 | 18,95 | 417,00 | | |

يتضحُ من جدول (7) أن قيمة (u) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) في درجات تمكن الطلاب من كل محور من محاور المفاهيم الفقهية، وفي المجموع الكلي للمحاور، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات تحصيل المجوعتين التجريبية والضابطة، ومن خلال النظر للمتوسطات يتضح أن الفروقات في كلمحور وفي المجموع الكلي جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي دُرّست باستخدام إستراتيجيةالتعارض المعرفي المقترحة في هذه الدراسة، وبناءً على ذلك تم قبول الفرضية الأولى وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=\geq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وذلك لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفقُ هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كل من: (طلبة، 2006؛ وصالح، 2009؛ والحلفاوي،2009؛ وماضي، 2011؛والسيد، 2013؛ وعمران، 2013؛ والربيعي والموسوي ومصطفى،

2015؛ وعسيري، 2015) من أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(α=≥ 0,05)** بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأحكام الفقهية.

وللتحققِ من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان – وتني (mann-whitney) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

**جدول 8**

*اختبار مان وتني(Mann – Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي*

| الأحكام الفقهية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة u | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المرتبطة بالأيمان** | التجريبية | 26 | 1,58 | 30,19 | 785,00 | 138,000 | 0,01 |
| | الضابطة | 22 | 1,36 | 17,77 | 391,00 | | |
| **المرتبطة بالنذور** | التجريبية | 26 | 1,65 | 29,19 | 759,00 | 164,000 | 0,01 |
| | الضابطة | 22 | 1,45 | 18,95 | 417,00 | | |
| **المجموع** | التجريبية | 26 | 1,61 | 30,60 | 795,50 | 127,500 | 0,01 |
| | الضابطة | 22 | 1,40 | 17,30 | 380,50 | | |

يتضحُ من جدول (8) أن قيمة (u) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) في درجات تمكن الطلاب من الأحكام الفقهية المرتبطة بكل محور (بالأيمان – والنذور)، وفي المجموع الكلي للتمكن من الأحكام الفقهية، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات تحصيل المجوعتين التجريبية والضابطة، ومن خلال النظر للمتوسطات يتضح أن الفروقات في كل محور وفي المجموع الكلي جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي دُرّست باستخدام إستراتيجيةالتعارض المقترحة في هذه الدراسة، وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الثانية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=≥ 0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأحكام الفقهية.

وهذهِ النتيجة تتفق مع ما جاء ضمن نتائج دراسة كل من: (طلبة، 2006؛ والسيد، 2013) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

## ملخص نتائج الدراسة

- اتضح وجود العديد من التصورات البديلة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط حول المفاهيم الفقهية المتعلقة بمواضيع (الأيمان والنذور)، وكان متوسط التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية ككل (1,32) بمستوى تحقق (متوسط) وبنسبة (68%)، أي أن الطلاب كان لديهم تصورات صحيحة لتلك المفاهيم بنسبة (32%).
- اتضح أن المفاهيم الفقهية البديلة قد تراوحت بين المتوسطين (1,15) و (1,52) وبين النسبتين المئويتين (85%) و (48%) أي ما بين مستوى فهم خاطئ (مرتفع–ومنخفض).
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين درجات المجموعة التجريبية في تصويب المفاهيم الفقهية البديلة باختلاف الاختبار (قبلي– بعدي) لصالح نتائجهم في الاختبار البعدي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين درجات المجموعة التجريبية في تحصيلهم للأحكام الفقهية باختلاف الاختبار (قبلي– بعدي) لصالح نتائجهم في الاختبار البعدي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة لتجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وذلك لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة بعض الأحكام الفقهية، وذلك لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

## توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. توجيه نظر معلمي مقرر الفقه إلى اكتشاف وتشخيص التصورات البديلة، باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة وفاعلة، كإستراتيجية التعارض المعرفي، وذلك من خلال استخدام عدة أساليب كالاختبارات الشفوية والتحريرية، والاختبارات القبلية وهي ما تمثل اختباراً تشخيصياً يجرى للطلبة بغرض كشف المفاهيم التي يمتلكونها، والحوار والمناقشة الصفية حيث يبين الطالب آراءه حول مفهوم فقهي ما، والتصنيف الحر (Free Sort Rank) حيث يصنف الطالب من خلال هذه الطريقة عدة مفاهيم فقهية بطرق مختلفة.
2. إعادة النظر في طرائق وأساليب التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس مقرر الفقه.
3. من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية عند اختبار صحة الفرضين الأول والثاني من التأثير الإيجابي لإستراتيجية التعارض المعرفي على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وتمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة بعض الأحكام الفقهية، فيوصى باستخدام إستراتيجية التعارض المعرفي من قبل معلمي مقرر الفقه في الصف الثالث المتوسط.
4. دمج إستراتيجية التعارض المعرفي ضمن برامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً، وتدريبهم على تخطيط وتنفيذ الدروس باستخدامها.
5. عقد ورش عمل داخل المدارس لمعلمي مقرر الفقه حول استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي.
6. نظيم دورات تدريبية لمعلمي مقرر الفقه بالصف الثالث المتوسط ومشرفيهم لتنمية اتجاهاتهم نحو استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في التدريس.
7. عقد الندوات والمؤتمرات التي تحث معلمي مقررات التربية الإسلامية على استخدام أحدث استراتيجيات التدريس ومن ضمنها إستراتيجية التعارض المعرفي.

## مقترحات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح:

1. إجراء دراسات مماثلة لتحديد أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تعديل المفاهيم الفقهية وتحصيل طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
2. إجراء دراسة مماثلة لأثر إستراتيجيةالتعارض المعرفي على تحصيل الطلاب وبقاء أثره، تقيس المستويات العليا في الجانب المعرفي (التحليل، التركيب، التقويم).
3. إجراء دراسة عن أهم معوقات استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تدريس مقرر الفقه.
4. إجراء دراسة عن أثر تدريب معلمي الفقه على أساليب استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في أدائهم الصفي وفي تحصيل طلابهم.
5. إجراء دراسة عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تنمية اتجاهات معلمي الفقه نحو تدريس المادة.
6. إجراء دراسة عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة.

## المراجـــــع

القرآن الكريم.

أبو حليمة، حماد (2008). أثر استخدام برنامج بالوسائط المتعددة يوظف الأحداث المتناقضة في تنمية التنور الغذائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة .

أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر (2010). نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الألفية الثالثة. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو لبن، وجيه ( 2006 ابريل ). فاعلية إستراتيجية التدريس القياسي وفق نموذج "ميرل وتنيسون" في اكتساب الطالبة المعلمة بقسم التربية بعض مفاهيم أصول الفقه وفي فهم بعض القضايا الفقهية المعاصرة. المؤتمر العلمي الأول لكليتي الدراسات الإنسانية والتربية، جامعة الأزهر.

باز، ثيودوره وبواعنه، علي (2008). أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية، 87 (22)، 149-184.

البلبيسي، اعتماد عواد (2006) أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غيرمنشورة، كليةالتربية، الجامعةالإسلامية بغزة.

البلعاوي، حسام (2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفاهيمي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،الجامعة الإسلامية بغزة.

بهجات، رفعت (2001). تدريس العلوم الطبيعية– رؤية معاصرة. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

بيرم، أحمد (2002). أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الجلاد، ماجد، والشملتي، عمر (2007). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم التربوية والإنسانية، 4 (1)، 194-171.

جلهوم، عدلي (1986). المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

الجهيمي،أحمد (1421هـ). مدى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) بمدينة الرياض المفاهيم الفقهية المقررة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الحربي، فهد (2010). التصورات البديلة في الفيزياء وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 4 (1)،342-305.

حسن، أحمد (2008). التطبيقات المعاصرة للقرض الذي جر منفعة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 24 (1)، 673-695.

الحلفاوي، خديجة (2009). فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، 3 (12)، 63-78.

الخليوي، نوره (1414). دراسة تقويمية لمحتوى منهج الفقه للصف الأول الثانوي (بنات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الربيعي، عباس والموسوي، فاضل ومصطفى، سجا(2015). أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بالعراق، 19، 314-327.

ريان، عادل (2003 مايو). استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية. المؤتمر العربي الثالث " البحوث الإدارية والنشر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية.

زيتون، كمال (1998 أغسطس). تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثاني " إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية.

سعيد، أيمن (1999يوليو) أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم. المؤتمر العلمي الثالث – مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، جامعة عين شمس بالقاهرة.

سلامة، عبد الحافظ (2001). تطبيق نموذج بايبي "Bybee" البنائي لتصويب التصورات الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (24) 3، 961-975,

سليمان، ماجدة (2006). التصورات البديلة لدي الطلاب معلمي العلوم عن بعض المفاهيم العلمية ودور برنامج الإعداد التخصصي في تصويب تلك التصورات. مجلة الجمعيةالمصرية للمناهج وطرق التدريس، 112، 222-253,

السيد، سوزان (2013). فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية غير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. مجلة التربية العلمية، 16(2)،111-61.

صالح، سمية محمد (1414هـ). تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية، جامعة عين شمس.

صالح، ولاء (2009) فاعلية استخدام خرائط التعارض في تعديل التصورات البديلة وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الطريري، عبد الرحمن (1997). القياس النفسي والتربوي – نظريته، أسسه، تطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد.

طلبة، إيهاب (2006). فاعلة خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية، 1(9)، 110-55.

عبد الله، عاطف (1994). تقويم كتب الفقه في المرحلة الإعدادية الأزهرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبده، فايز (2000). التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية بالقاهرة، 3(3)، 129-164.

العبوس، تهاني، والعاني، رؤوف (2013) أثر إستراتيجية الأحداث المتناقضة في تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 27(1)، 180-141.

عسيري، محمد (2015). أثر استخدام استراتيجيتي (فراير) والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عفانة، عزو (2001). العلاقة التبادلية بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في تعليم وتعلم الرياضيات (دراسة تحليلية في التغير المفهومي واستراتيجياته). مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 5، 1-25.

علام، صلاح الدين (1417). دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، السيد (2009). التربية العلمية وتدريس العلوم. عمّان: دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع.

عمران، خالد (2013). أثر استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس–رابطة التربويين العرب، 42(3)، 105–67.

عودة، أحمد (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل.

ماضي، إيمان (2011) أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلاميةبغزة.

محمود، آمال ( 2006 يوليو ). أثر استخدام نموذج بايبي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المؤتمر العلمي العاشر " التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية.

مسلم، أبو الحسن النيسابوري (1412). صحيح مسلم. تحقيق محمد عبد الباقي، القاهرة: دار الحديث.

ملحم، محمد (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الوهر، محمود (1992). تغيير المفاهيم البديلة للطلبة وعلاقته بنمط تعلمهم وسمات شخصيتهم واتجاهاتهم العملية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

Appleton-K (1996): Problem Solving in Science Lessons: How student Explore the Problem Space – *Research in Science Education*-Vol (25) no (4)-PP (383-393).

Dennis. P. (1996). "Using Discrepant Events to Promote Team Problem Team Solving Skills". *Clearing house*. 69 (3). 180-182.

Robert, S. (1987). "Why Discrepant Events Fascinate Students". *Science and children*. 24 (8). 24-25.

Schulte, P. (1996) "A Definition of Constructivism". **Science Scope** Nov\dec. 25-27.

Tsai. Chin Chune (2000): Enhancing Science instruction: the use of "Conflict Map". *International Journal of Science Education*. Vol., 22. Pp 285-302.

Yager, R.E. (1991). "The Constructivist Learning Models". *The Science Teacher*. 58 (61).52-57.

.