

The effectiveness of using the diagnostic and curative teaching for the treatment of attainment difficulties of jurisprudence and develop of attitude of third grade preparatory students

Mohammed Awad AL Sahari

College of Education• King Khalid University•KSA
malsahari@kku.edu.sa

Abstract:

The current study aims to use a strategy based upon the diagnostic and the curative teaching of the jurisprudence to develop the attainment and direction of the third grade preparatory students towards the proposed teaching strategy. The sample of this study consisted of 98 students divided into two groups: 49 students in the experimental group and 49 students in the control group using the experimental curriculum and two methods; the summative assessment and the direction scale. The study showed that there are static inequalities between the average grades of the two groups on the cognitive levels: remembrance, understanding, applying, analyzing, synthesis and evaluation in favor of the experimental group and concluded that there are inequalities between the adequacy level and the experimental average level of the student's grades on the direction scale in favor of the experimental average .that means the high level of the experimental group direction toward the diagnostic and curative teaching strategy .

Keywords: Diagnostic and curative teaching. Attainment, Direction, Regular way

فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي لعلاج الصعوبات في التحصيل بمقرر الفقه وتنمية الاتجاه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

محمد عوض محمد السحاري

جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

malsahari@kku.edu.sa

المخلص:

استهدفت الدراسة الحالية استخدام إستراتيجية قائمة على التدريس التشخيصي العلاجي لمادة الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتعرف فاعليتها في التحصيل وتنمية اتجاه طلاب الصف الثالث المتوسط نحو الإستراتيجية. وتكونت عينة الدراسة من (98) طالباً تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية وبلغ عدد طلابها (49) طالباً، والمجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (49) طالباً. ولغرض الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتم استخدام أداتين هما: اختبار تحصيلي، ومقياس للاتجاه. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة عند المستويات المعرفية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم، لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين حد الكفاية والمتوسط التجريبي لدرجات الطلاب على مقياس الاتجاه، لصالح المتوسط التجريبي، هذا يشير إلى ارتفاع مستوى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشخيصي العلاجي: التحصيل ، الاتجاه ، الطؤيقه التقليدية

مقدمة

يمثل تسارع نمو المعلومات والمعارف وإيصالها للمتعلم تحدياً كبيراً في جميع المجالات، وبخاصة في المجال التربوي، لذا اتجهت التربية الحديثة إلى تطوير أساليب التدريس واستراتيجياته، باعتبار أن الهدف من التعليم هو تنمية جوانب التعلم لدى المتعلم وعلاج جوانب الضعف لديه، بما يتيح له التمكن من المتطلبات المعرفية وتطبيقها مهارياً ووجدانياً في حياته لمواجهة هذه التحديات والتعاش مع التطورات المتلاحقة. وتساعد المدرسة على هذا النمو إلى أقصى ما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم للتلاؤم مع مجتمعهم (الشهب، 2015).

وبالنظر إلى عملية التدريس يمكن وصفها بأنها منهاج ثابت ومجموعة المهارات متدرجة الصعوبة، ومجموعة غير متجانسة من الأفراد الذين يتم تلقيهم جزئيات المنهج، والحكم على أهلية كل منهم للاستمرار في العملية التدريسية يعتمد على المعارف التي اكتسبها دون الأخذ بالأسباب التي أدت إلى تقدم بعضهم أو تعثر البعض الآخر (الكيلاني، وآخرون، 1993). أدى ذلك إلى وجود طلاباً أقوياء وآخرين ضعفاء دون النظر لأسباب الضعف ومحاولة علاجها، التي غالباً ما تكون ناتجة عن التدريس الجماعي في الفصول الدراسية العادية، وابتعاد طرق التدريس الجماعية (المحاضرة، والمناقشة، وغيرها)، مما يؤدي إلى أن يقع الطلاب في أخطاء تتصل بالمعلومات أو المهارات ذات العلاقة بالموضوعات محل التدريس، وتكثر نسبة هذه الأخطاء لدى منخفضي ومتوسطي التحصيل منهم (زيتون، 2009).

ولأن مشكلة انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المدارس في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، حيث أن ازدياد أعداد الطلاب منخفضي التحصيل في المدارس بشكل ملحوظ، لذا لابد من أن تمتزج المقررات الدراسية بإستراتيجيات تعليمية تصمم لتنمية التحصيل لدى الطلاب (الفلمباني، 2011).

ومناهج التربية الإسلامية ليست بمنأى عما سبق، بالرغم مما يميزها فهي تعني عناية فائقة بتربية النشء في مختلف الجوانب الروحية والعقلية والنفسية والاجتماعية مما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية، ومادة الفقه خاصةً حيث يكتسب الفقه أهمية تتمثل في بيان أن العمل بالاحكام الشرعية أصل لازم وقاعدة راسخة تقوم عليها أفعال المسلم من عبادات ومعاملات (الجلاد، 2004، 304). ومادة الفقه في المرحلة المتوسطة بوصفها أحد فروع مواد العلوم الشرعية المقررة تعتبر أكثر تعلقاً بحياة التلميذ وواقعه ولها دور بالغ الأهمية في تكوين شخصيته السوية وإحداث تغيير ايجابي في سلوكه كما يعنى

الفقه بدراسة العبادات والمعاملات والأحوال الشخصية ودراسة الأخلاق الفردية والاجتماعية التي يجب أن يتخلق بها المسلم (القضاة، 2004، 463).

وبالرغم من هذه الأهمية إلا أن تدريسها يواجه الانتقادات ذاتها، حيث يسيطر الدور التقليدي للمعلم على أدائه التدريسي في مجال تعليم التربية الإسلامية، يؤكد ذلك نتائج دراسات كل من: (الخالدة، 2003، الجلد، 2000)، والتي أشارت إلى أن أغلب معلمي التربية الإسلامية يستخدمون الطريقة المعتادة التي تركز على المستويات الدنيا للتعلم. إضافة إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي اتفقت على تدني دافعية الطلاب لتنمية الجوانب الفقهية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية، وعللت ذلك بصورة مباشرة بالممارسات وطرق التدريس التقليدية التي يتم من خلالها تناول الجوانب الفقهية (الرملي، 2011، 6).

ولعل من أكبر التحديات التي تواجه تدريس التربية الإسلامية عوامل سوء الفهم، فالتربية الإسلامية تقوم في بنائها المعرفي على منظومة متكاملة من الجوانب الفقهية، حيث تتشكل في إطار متكامل مكونة البنية المعرفية والقيمة السلوكية للمتعلم. وتؤكد أيضاً أنه من خلال ملاحظاتها لتدريس معلمي التربية الإسلامية أن محتوى الفقه مزدحم بالجوانب الفقهية العلمية التي تحتاج لطريقة تدريسية فعالة تثير الدافعية، وتتمي الاتجاه نحوها حتى يتسنى لهم استيعابها وبقاء أثر تعلمها من أجل توظيفها في مواقف حياتية، ولعل إستراتيجية التشخيص العلاجي من أهم الإستراتيجيات التدريسية لبقاء أثر التعلم لدى جميع الطلاب (الرملي، 2011، 4).

وبناءً على ماسبق، فإن الحاجة إلى تبني إستراتيجية للتدريس تراعي طبيعة تدريس الفقه وأهميته ومستويات الطلاب وقدراتهم المتباينة يعد أمراً ضرورياً، ويؤكد ذلك الحاجة الملحة لتبني طرق واستراتيجيات ومداخل تدريسية تهدف إلى تنمية الضعف في التحصيل وتتمى بعض المهارات، ومن بينها: مهارات التحليل، والتركيب، والتقييم. على أن تخرج هذه الطرق والاستراتيجيات والمداخل التدريسية عن إطار الممارسات التقليدية السائدة في مدارس اليوم. لذا حرص العاملون في ميدان المناهج وطرائق التدريس على التوصل إلى استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية حديثة يمكن من خلالها تجاوز الفجوة الواسعة بين المعرفة وتراكماتها وبين طريقة إيصالها للمتعلمين وربطها ببنيتهم المعرفية ليتحقق التعلم ذا المعنى. ومن هنا قامت بعض الدراسات التي إلى تعرف أثر التدريس باستخدام طرائق واستراتيجيات جديدة يمكن أن تسهم في تدريس الفقه (المطيري، 2011، 5).

وتعد إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي في التعليم والتعلم إحدى استراتيجيات التدريس غير التقليدية التي تهدف إلى تحقيق هذه الغاية (الرملي، 2011، 8). حيث يشير البطانية والراشدان

والسبائية والخطاطبة (2005) إلى أن الحاجة إلى وضع برامج واستراتيجيات علاجية تتوقف على تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلاب، والكشف عن أسبابها، والتعرف إلى قدراتهم. انطلاقاً من أن التدخل العلاجي يقتضي عمل برامج تعليمية خاصة لكل فئة، وهذا ما تبنته الكثير من دول العالم الرائدة في هذا المجال، وقد أثبتت هذه البرامج فعاليتها في علاج الطلاب (جلاب، مجاهدي، 2016). ويعتبر التدريس التشخيصي العلاجي موجه بالأهداف من خلال تشخيص أخطاء التعلم (التحصيل) والتي يقع فيها المتعلمين في معلوماتهم أثناء تعلمهم لموضوعات دراسية ومن ثم مساعدتهم على تصحيح تلك الأخطاء بالأساليب العلاجية المناسبة وصولاً بهم إلى مستوى الإلتقان (عبدالله، ومحمد، والخفاجي، 2013، 449).

وانطلاقاً مما سبق فإن إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي تستند على معطيات مستقاة من نظرية التعلم الإلتقائي، وقد صاغ أفكارها بلوم، والفكرة المحورية لهذه الإستراتيجية مؤداها أن أغلب الطلاب بإمكانهم تعلم ما يدرسون وبدرجة عالية من الكفاءة والإلتقان تحت شروط معينة. وتقوم فكرة هذه الإستراتيجية على ممارسة المعلم دوراً يقوم من خلاله تشخيص أخطاء الطلاب أثناء تعلمهم، ومن ثم تقديم وصفات تدريسية (زيتون، 2009).

ونظراً لأهمية إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي ودورها في التدريس والتعلم بصورة عامة وتدريب الفقه وتعلمها بصورة خاصة، وسعيها نحو تحقيق الأهداف. وانطلاقاً من ذلك يتضح للباحث أن التدريس التشخيصي العلاجي يتميز بدوره البارز في تحسين التحصيل الدراسي، ومواجهة صعوبات التعلم، لذا فإن تفعيله يعد مطلباً ضرورياً لتدريس الطلاب وتنمية ضعفهم التحصيلي. فضلاً عن عدم وجود دراسة تخصصت في استخدام إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي بالفقه على حد علم الباحث بالمرحلة المتوسطة، لذلك جاءت هذه الدراسة لتتعرف على فعالية تدريس الفقه باستخدام التدريس التشخيصي العلاجي في تنمية مستوى التحصيل والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

مشكلة الدراسة:

تشير نتائج دراسة كل من: الجلال، (2000)، الخوالدة، (2003)، الشبرمي، (2005)، عفيف، (2009)، السدحان، (2010)، السلخي، (2014)، إلى أن معلمي التربية الإسلامية مازالوا يستخدمون طرق التدريس المعتادة والتقليدية في تدريسهم (كالإلقاء، والتلقين)؛ وضعف إلمام المعلم بطرق التدريس الحديثة، مما أدى إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب نتيجة صعوبات

محتوى مقرر الفقه والتي يمر بها الطلاب، مما نتج عنه ما يعرف (بصعوبات في التحصيل)، ووفقاً للدراسات السابقة فيرجع أسباب هذا التدني إلى أن تدريس الفقه والذي يهتم بكم المعلومات أكثر من اهتمامه بتنظيم هذه المعلومات والطريقة المناسبة لتقديمها والتأكد من مدى فهم واستيعاب الطلاب لها، ومحاولة تقصي الصعوبات التي قد تعترضهم من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية، الأمر الذي أدى إلى تدني مستوى التحصيل لديهم أو ما يعرف باسم صعوبات في التحصيل. كما أدى ذلك إلى اتجاهات سلبية لدى طلاب، وتعتبر هذه الدراسة استجابة لتوصيات عدد من الدراسات مثل: دراسة الزعبي (2007)، ودراسة أبو شريك (2011). بضرورة إتباع طرق تدريسية تساعد في تحويل دور المتعلم من متلق إلى متفاعل في العملية التعليمية.

وتتمثل أهداف تدريس الفقه في اكتساب المعلومات الفقهية واستخدامها، والتميز بين لمعلومات المتشابهة وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، ويبدو هذا الأمر واضحاً في مادة الفقه، نظراً لاحتوائها على الكثير من الأحكام الشرعية مما نجد أنه قد يكون من الصعب تحقيقها عن طريق الأسلوب الذي يستخدمه المعلمون عادة في تدريسهم، والذي يعتمد على الشرح والإلقاء من قبل المعلم وبمشاركة عدد محدود من الطلاب مما قد يعني انخفاضاً في مستوى تحصيل الطلاب (المفدى، 2005، 14). إضافة إلى ما لاحظته الباحثة أثناء الإشراف على طلاب التربية الميدانية من أن تدريس مادة الفقه يطغى عليه الطرق المعتادة، التي تركز على التلقين والحفظ، وتهمل الأساليب التشخيصية العلاجية أو استراتيجيات حديثة. وللوقوف على مشكلة ضعف تحصيل الطلاب بشكل مباشر فقد قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية تضمنت اختباراً تحصيلياً تم تطبيقها على عينة مكونة من (24) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، وكانت النتائج:

جدول (1):

نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية

عدد الطلاب										مستويات الطلاب	
ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		ضعيف			
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
0	0	1	4.17	2	8.33	2	8.33	19	79.17		

ويتضح من الجدول (1) تدني مستوى التحصيل في مادة الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بشكل واضح؛ حيث بلغت نسبة الطلاب الحاصلين على (تقدير ضعيف) في درجة الاختبار التحصيلي (79.17%) من العينة الاستطلاعية. وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في تدني

مستوى تحصيل الطلاب في مادة الفقه، ولذلك تسعى هذه الدراسة إلى تعرف فعالية تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التدريس التشخيصي العلاجي في تنمية مستوى التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما خطوات تدريس الفقه وفق التدريس التشخيصي العلاجي ؟
- ما فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي في علاج الصعوبات في تحصيل الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي في تنمية الاتجاه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تعرف خطوات تدريس الفقه وفق التدريس التشخيصي العلاجي.
- تعرف فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي في علاج الصعوبات في تحصيل الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- تعرف فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي على تنمية الاتجاه نحو إستراتيجية التدريس المقترحة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تقديم دليل لمعلمي مادة الفقه يساعدهم في تدريس وحدتي الأطعمة والأشربة والاضطرار والتداوي لطلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي.
- تأتي هذه الدراسة متوافقة مع الاتجاهات العلمية المعاصرة والتي تتادي بأهمية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي ومن لديهم صعوبات في التحصيل وتقديم برامج لاستثمار طاقاتهم.
- تقديم اختبار تحصيلي في وحدتي الأطعمة والأشربة والاضطرار والتداوي، تم ضبطه علمياً يمكن لمعلمي مادة الفقه استخدامه في تقييم تحصيل طلابهم في هاتين الوحدتين.
- تقديم مقياس اتجاه طلاب الصف الثالث المتوسط نحو التدريس التشخيصي العلاجي، تم ضبطه علمياً يمكن لمعلمي مادة الفقه استخدامه لتعرف اتجاهاتهم.

- قد تسهم هذه الدراسة في حل مشكلة ضعف تحصيل الطلاب أو ما يعرف بصعوبات في التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- حدود موضوعية: وحدتي الأطعمة والأشربة والاضطرار والتداوي، المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول.
- حدود بشرية: عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس التعليم العام.
- حدود زمنية: تنفيذ تجربة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (1437-1438هـ).

مصطلحات الدراسة:

التدريس التشخيصي العلاجي: عرف التدريس التشخيصي العلاجي أنه: قيام المعلم بتشخيص الأخطاء التي قد يقع فيها الطلاب عند تعلمهم لموضوع ما، ومن ثم تقديم العلاج المناسب، بغرض مساعدتهم على تصحيح هذه الأخطاء. (زيتون، 2009، 164).

ويعرف الباحث إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي إجرائياً: بمجموعة الإجراءات والأنشطة التعليمية موجهة بالأهداف التي يتم من خلالها تشخيص أخطاء التعلم (التحصيل) التي يقع فيها طلاب الصف الثالث المتوسط في معلوماتهم ومهاراتهم لموضوعات وحدتي الأطعمة والأشربة والاضطرار والتداوي، في مادة الفقه أثناء تعليمهم لهذه الموضوعات، بهدف مساعدتهم على تصحيح الأخطاء بالأساليب العلاجية المناسبة وصولاً بهم لمستوى الإتيقان المطلوب، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي.

التحصيل: عرف التحصيل أنه: "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة من خلال المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (اللقاني والجمال، 1999، 85).

وعرف بأنه "ما أكتسبه الطالب من معلومات ومهارات بعد دراسته لموضوع، أو وحدة دراسية" (بوقس، 2009، 78).

ويعرف الباحث التحصيل إجرائياً أنه: مقدار ما يكتسبه طالب الصف الثالث المتوسط من حقائق، ومعلومات من خلال دراسته لوحدي: الأطعمة والأشربة والاضطرار والتداوي، عند مستويات بلوم المعرفية الست، وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، باستخدام إستراتيجية

التدريس التشخيصي العلاجي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

الاتجاه:

عرف الاتجاه أنه استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها، وهو أيضاً تنظيم مكتسب، له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد، نحو موضوع وموقف، ويهيئه للاستجابة، باستجابة تكون لها الأفضلية عنده ويعرف أيضاً بأنه استجابة غير ظاهرة نتيجة لحافز، وتعد ذات مغزى اجتماعي في مجتمع الفرد (منصور، 1998، 50).

ويعرف الاتجاه نحو إستراتيجية التدريس إجرائياً بأنه: مجموعة استجابات طلاب المجموعة التجريبية بالصف الثالث المتوسط من حيث تأييد أو معارضة مفردات المقياس في الأبعاد المحددة نحو إستراتيجية تدريس الفقه (إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي)، التي يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد في هذه الدراسة.

الطريقة التقليدية:

يعرف الباحث الطريقة التقليدية بأنها الطريقة المعتادة التي يستخدمها المعلم، والتي تعتمد في جوهرها على الشرح النظري والتلقين والإلقاء، ويتضمن دور الطلاب تلقي المعلومات من المعلم، والإجابة على بعض الأسئلة والتي غالباً ما تكون في مستوى التذكر.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: تدريس الفقه:

أولاً: أهداف تدريس مقرر الفقه:

إن مقررات العلوم الشرعية التي تدرس في التعليم ينبغي أن تضطلع بمهمتها الفعالة في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، وبخاصة الفقه الذي يعد من أهم أسس هذه التربية، فالفقه يعد ثمرة ونتاجاً لجهود الفقهاء في بيان أحكام الدين، وفهم الشريعة، واستنباط الأحكام الشرعية من قواعدها الكلية ومصادرها التشريعية.

والفقه فرع من فروع العلوم الشرعية، وهو يعنى بتعلم الفرد أمور دينه ودينه، ويعمل على تكييف سلوكه وفق أحكام دينه قولاً وفعلاً، وهذا يحتاج إلى الفهم السليم والتطبيق الصحيح للأحكام الشرعية، وهو يعكس فهم البشر واستنباطهم الأحكام من أدلتها التفصيلية (القرعاوي، 2009، 2). لذا فإن لتدريس مقرر الفقه أهدافاً خاصة يتمكن بها المتعلم من ترجمة المعلومة الدينية والأحكام الشرعية إلى سلوك

إسلامي، ومن هنا نستطيع القول أن تدريس مقرر الفقه يهدف إلى: تزويد المتعلمين بالمعرفة الصحيحة عن العبادات والمعاملات والأخلاق التي هي موضوعات علم الفقه. وتصحيح المعارف الخاطئة (الخطأ في المعلومات) لدى المتعلمين في العبادات والمعاملات والأخلاق التي يمارسونها في حياتهم الواقعية. كما يهدف لربط المتعلمين بعقيدتهم الإسلامية وتثبيتها في نفوسهم، ذلك أن معرفة الأحكام الشرعية وممارستها يعد ترجمة عملية لما وقع في القلب من صادق الإذعان وعظيم الاعتقاد ومن ثم فهي تربط الإنسان بالله تعالى ارتباطاً يشعره بالعبودية لله وحده. وربط المتعلمين بالقرآن والسنة عند دراسة الفقه مع تدريبهم على كيفية استنتاج الأحكام منهما، وهذا يؤدي إلى تحقيق التكامل والربط بين فروع الدين المتنوعة، وإبراز أهميتها وهدفها الأساسي وهو خلق الإنسان الصالح المؤمن بالله تعالى النافع لنفسه ومجتمعه. وتنمية الشعور الديني بين أبناء المجتمع الإسلامية الواحد، كل ذلك يشعر المسلم بأنه أخو المسلم يحبه ويؤازره في أخوة صادقة أساسها الإسلام (يونس وآخرون، 1999، 323، 324، المفدى، 2005، 13-14).

ثانياً: أهمية تدريس مقرر الفقه:

إن للفقه أهمية عظيمة في حياة الفرد والمجتمع، حيث يحتاج المسلم إليه في أمور حياته كلها، وحاجة المسلم إليه نابعة من أن هذا العلم إنما هو تطبيق لأحكام التشريع الإلهي في مسائل الحياة جميعها صغيرها وكبيرها، خاصة وأن حياة المسلم اليوم تفرض عليه أن يعرف حكم الشرع في الأمور التي جدّت في هذا العصر (المفدى، 2005، 10). وترجع أهمية الفقه كعلم من علوم الشريعة إلى مجموعة من أسباب أشار إليها (الجلاد، 2004، 364) تتمثل في أن العمل بالأحكام الشرعية أصل تقوم عليه أفعال المسلم من عبادات ومعاملات. وترتبط الأحكام الشرعية بتحديد القيم الإسلامية، ففي ضوئها يمكن الحكم على السلوك بالقبول أو الرد. كما أن الحكم بالتدين الحق والإسلام الحقيقي يكون في ضوء الالتزام والتمسك بهذه الأحكام الشرعية. وتعمق دراسة الفقه ارتباط التلاميذ بالقرآن الكريم وتفسيره وفهمه وبالحديث الشريف والعلم به باعتبارهما مصدرين هامين من مصادر التشريع، مما يعزز لديهم أهمية هذين المصدرين وإعمال العقل لاستنباط الأحكام الشرعية منهما. وتعتبر العلوم الشرعية ذات أهمية كبيرة للمسلمين عامة وللشباب المسلم خاصة، ويمكن تلخيص أهميتها في "توسع مدارك

الدارسين وتتمى فكرهم بقدرة الإسلام على قيادة الحياة من جديد من خلال تعريفهم بنظم الإسلام وقوانينه" (هندي ، 1993 ، ص 16).

ثالثاً: مبادئ عامة في تدريس مقرر الفقه:

يشير الجلال (٢٠٠٤) ، الخوالدة وعيد ، (٢٠٠٣) ، (١٩٩٠) القضاة ، (2004) إلى مجموعة من المبادئ المهمة التي ينبغي لمعلم العلوم الشرعية الإلمام بها عند تدريسه مقرر الفقه ويمكن تلخيصها في النقاط التالية: التأكيد على مفهوم العبادة الواسع في الإسلام ليشمل كل عمل يريد به المسلم امتثال أوامر الله . وذلك مما يسبغ على درس الفقه روحاً من الحياة تشمل نشاط الإنسان كله. ومراعاة الجانب التربوي في تدريس موضوعات الفقه ، وذلك لأن الطلاب بحاجة إلى شفافية في النفس ورقة في الوجدان وهذا مما يترك أثراً إيجابية في أخلاقهم وسلوكهم كما يشعرهم ذلك بقيمة ما تعلموه في حياتهم ومجتمعاتهم . كما ينبغي الربط بين المعرفة النظرية والأداء العملي ، لأن أحكام الفقه عملية تتعلق بأفعال المكلفين التي يتوجب عليهم الالتزام بها والعمل بمقتضاها حتى يتحقق الهدف النهائي من تعلمها. وربط الموضوعات الفقهية بحياة المتعلمين وواقعهم وحاجتهم ، فكلما ارتبط الفقه بحياة المتعلم كلما زاد ميله واهتمامه بتعلمه وتفهمه ، وهذا ما يؤكد أهمية عرض موضوعات الفقه وقضاياها المتصلة بالحاضر المتعلمين ومستقبلهم بأسلوب ميسر ولغة سهلة وألفاظ مفهومة وتعبيرات مألوفة حتى يدرك الطلاب ما يدرسونه ويقبلون على تعلمه. واستخدام الطرق التربوية في التدريس والاستعانة بالوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة وتوظيفها توظيفاً مناسباً.

المحور الثاني: التدريس التشخيصي العلاجي:

أولاً: مفهومه:

تعددت تعريفات التدريس التشخيصي العلاجي، ومن خلال إطلاع الباحث وجد أن تعريفاتها تتضمن في مجملها الآليات التدريسية التربوية، ووسائل التعلم، وأساليبه، والتي تستهدف علاج أو تنمية المستويات المعرفية والأكاديمية (الزيات، 2006). وبالتفصيل فقد عرف الشقير (2005) التدريس العلاجي بأنه مجموعة من الإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل للارتقاء بالمستوى التحصيلي، وهذا الارتقاء بالمستوى التحصيلي بما يقتضيه الموقف التدريسي. كما عرف التدريس التشخيصي العلاجي أنه: قيام المعلم بتشخيص الأخطاء التي قد يقع فيها الطلاب عند تعلمهم لموضوع ما، ومن ثم تقديم العلاج المناسب، بغرض مساعدتهم على تصحيح هذه الأخطاء. (زيتون، 2009، 164). ويشير حسين (2009) إلى أن التدريس العلاجي يقصد به ذلك النوع من التدريس

المدخل المنتظم الذي يقوم على أساس التقدير الدقيق لمظاهر الأداء لدى التلاميذ، وتستخدم مقاييس محكية المرجع لإجراء التقييم، وتتيح عملية التقدير خطة تدريس يتم تطويرها من نتائج عملية تقدير الأداء.

ثانياً: إجراءاته:

يتضمن التدريس التشخيصي العلاجي مجموعة من الإجراءات المتكاملة التي تنفذ بها هذه الإستراتيجية ويقوم بها المعلم، وهذه الإستراتيجيات هي:

الاختبارات التشخيصية:

تعد هذا الاختبارات من أكثر أدوات التشخيص استخداماً في مجال التدريس التشخيصي العلاجي؛ وتتميز بكونها محكية المرجع، وهي نوع من الاختبارات يمكننا من تحديد مدى إتقان الطالب لما تعلمه من معلومات أو مهارات عن موضوع الدراسة، وذلك من خلال مقارنة درجته التي حصل عليها في الاختبار (أو النسبة المئوية لهذه الدرجة) بمستوى أداء مطلق في الاختبار يؤمل أن يصل إليه هذا الطالب، ويأخذ هذا الشكل درجة معينة (جوزيف، بوب، 1995، 112). ومن خلال إجابة الطالب عن تلك الأسئلة يسهل تعرف أخطائه المتعلقة بهذه المهارة. حيث أن الاختبارات تزودنا بمعلومات عن نقاط الضعف في تعلم الطلاب لعلاجها ونقاط القوة لتدعيمها (زيتون، 2009، 172).

وتؤدي الاختبارات التشخيصية دوراً مهماً ومحورياً في إستراتيجية التدريس التشخيص العلاجي، حيث يعد التشخيص أساس التعلم العلاجي من حيث تناوله لنقاط الضعف، كما أن التشخيص يستخدم أيضاً بعد التعليم العلاجي للوقوف على مدى جدوى التعليم. والاختبارات التشخيصية لا تدور حول ما يدرس حالياً كالاختبارات التحصيل المعيارية ولا تتطلع إلى الإلمام كالاختبارات القبلية أو اختبارات الاستعداد، بل تهدف إلى فهم أبعاد المشكلة (أبو لبده، 1982، 117-118). وتعد هذه الاختبارات محكية المرجع أداة تصف أداء الطالب في ضوء مجال محدد من المجالات التعليمية التي تتناسب مع إمكانياته، فيحدد ما يستطيع أدائه من هذه المجالات وما لا يستطيع أدائه. (الحصين، 1995، 64).

ويذكر بلوم أن هذه الاختبارات الشخصية تقيس مدى ما تحقق من أهداف مطلوب تحقيقها، وتقاس هذه الأسئلة جوانب التعلم ومستويات كالذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم (الحصين، 1995).

المقابلة:

هي نوع من المقابلة الفردية التي يعرض فيها على الطالب عدداً من الأسئلة المتتابعة ليجيب عنها، ومن خلال تلك المقابلة يتم الكشف عن أكبر عدد ممكن من العلاقات في بنيته المعرفية وما يرتبط بها من فهم خطأ (عبدالكريم، 2000، 43).

الملاحظة:

حيث يمكن للمعلم تشخيص العديد من أخطاء التعلم لدى طلابه من خلال ملاحظته لهم، سواء في أثناء إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم شفاهة، أو في أثناء ما يطرحونه هم من استفسارات، كما أن ملاحظة المعلم لأدائهم لإحدى المهارات قد يكشف أيضاً ما يقعون فيه من أخطاء (زيتون، 2009، 178).

وهناك العديد من أدوات التشخيص التي يمكن أن تساعد في الكشف عن الصعوبات التعليمية، ويستطيع المعلم استخدام كل أو بعض هذه الأدوات ليشخص نقاط الضعف، والقوة في تعلم الطلاب من أجل وضع خطة علاجية ومنها: الاختبارات المكتوبة. المقابلات الشخصية. قوائم تحليل السلوك. الملاحظات (الحسين، 1995، 65).

وإجراءات العلاج فهي تعقب عادة إجراءات التشخيص وتهدف إلى تحديد مدى جودة إجراءات العلاج في رفع مستوى تحصيل الطلاب في موضوع الدراسة، ومن ثم تصحيح أخطاء التعلم لديهم حوله، بمعنى أنها تستهدف تحديد مدى جودة العلاج في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس هذا الموضوع. ويوجد العديد من الأساليب التي يمكن أن يوظفها المعلم لإنجاز إجراءات العلاج، وعادة ما يختار منها واحداً على الأقل لذلك الأمر، ولعل من أبرزها ما يلي:

إعادة التدريس:

وهو الأسلوب الأكثر شيوعاً، وبمقتضاه يعيد المعلم تدريس كل المعلومات أو المهارات المتضمنة في موضوع الدراسة، لكن هذه الإعادة لا تعني أن يكرر المعلم إجراءات التدريس ذاتها التي سار عليها من قبل لتدريس الموضوع ذاته، وإنما يأتي عادة بإجراءات جديدة يبسط فيها المعلومات بشكل أفضل، ويتأني في الشرح والمناقشة، ويستخدم وسائل تعليمية جديدة ويتابع مدى انتباه طلابه بشكل أفضل من قبل ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويشير إلى أخطاء التعلم ويناقشهم في كيفية تصحيحها. ومن الأساليب المتعلقة بإعادة التدريس الدروس المساعدة.

التعلم التعاوني:

حيث تتم إجراءات العلاج في شكل مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (3-5) طلاب، يشتركون عادة في أخطاء تعلم معينة، حيث يتم تصحيحها لديهم بمساعدة من قبل المعلم حيث يتعاون أفرادها معاً لتصحيح أخطاء التعلم لديهم من خلال تطبيق عناصر التعلم التعاوني.

العلاج الفردي:

وبمقتضى هذا الأسلوب يواجه الطالب لتصحيح أخطاء التعلم لديه ذاتياً من خلال توظيف أحد تقنيات أو أساليب التعلم الفردي مثل: التعليم المبرمج، أو التعليم الخصوص السمعى، أو التعليم بالكمبيوتر الشخصي، التعليم بالرمز/الحقائب التعليمية.

المذكرات العلاجية:

إذ تتضمن كل مذكرة منها الإجابة الصحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار التشخيصي الذي يغطي هدفاً تعليمياً معيناً، مع شرح وافٍ لجزء المحتوى الذي يغطيه هذا السؤال مع أنشطة تعليمية إضافية ينبغي أن يقوم بها الطالب لإتمام علاجه.

تدريس بالأقران:

وبمقتضى هذا الأسلوب يتولى كل طالب متفوق مساعدة زميله على تصحيح أخطاء التعلم لديه أثناء التعلم.

النمذجة:

ويتضمن هذا الأسلوب من العلاج قيام المعلم بعرض المهارة أمام طالب واحد، أو أمام عدد من الطلاب مبنياً لهم كيفية أدائها بصورة صحيحة، وموضحاً في الوقت ذاته أخطاءهم في أدائها. ويضيف عددٌ من التربويين بعض الوسائل العلاجية التي يمكن استخدامها في علاج المشكلات التعليمية للطلاب الضعفاء (Block، 1977، 341 - 337) و (الحصين، 1995، 65)، وهي: الكتب الدراسية البديلة، كتب النشاط، بطاقات توضيحية، إعادة التدريس، مواد سمعية، التعليم المبرمج، ومجموعات صغيرة للنقاش والدراسة.

ويستطيع المعلم استخدام كل أو بعض هذه الوسائل والإجراءات العلاجية، وله أن يعمم كذلك وسائل وأساليب علاجية أخرى تتناسب مع ظروف طلابه وظروف بيئتهم التعليمية. (Benson and yeany، 1986، 113) (الحصين، 1995، 66).

الاتجاه نحو التدريس التشخيصي العلاجي:

يعرف على أنه الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول (Weiner et al : 2003، 261).

والاتجاه مفهوم يعكس مجموعة استجابات الفرد، التي تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها استجابات الأفراد، بحكم أن هذه الموضوعات أو المواقف تكون جدلية بالضرورة، أي تختلف فيها وجهات النظر (شحاتة، والنجار، وعمار، 2003، 16). والاتجاه بشكل عام هو: "شعور أو اعتقاد ثابت نسبياً تجاه أشخاص بعينهم أو مجموعات أو أفكار أو وظائف". (Landy & Conte، 2006، 339). ويعد تعريف جوردون ألبورت الأكثر انتشاراً وقبولاً لدى غالبية المختصين، ويرى ألبورت أن الاتجاه يعني حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (محمد، 2008).

ويتصف الاتجاه أنه قابل للقياس، ويمكن التنبؤ به وهو علاقة بين الفرد وموضوع أو شيء ما، كما يتصف أنه دينامي، أي يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي انتظم حولها، وقد يكون الاتجاه سلبياً أو محايداً، وقد يكون قوياً أو ضعيفاً نحو شيء أو موضوع معين. (أبو جادو، 1998، 215-216).

وعندما يستخدم العلماء مصطلح الاتجاه فإنهم غالباً ما يشيرون إلى الخاصية التقديرية والتقييمية للاتجاه، فالخاصية التقديرية للاتجاه تشير إلى مدى ما يشعر به الفرد تجاه شيء ما من حيث كون هذا الشعور بالإيجاب أو السلب، معه أم ضده، جيداً أم سيئاً، مفضلاً أو غير مفضل، مؤيداً أم معارضاً؛ لذلك فقد صممت معظم مقاييس الاتجاه لقياس الخاصية التقديرية للاتجاهات (Brock & Green، 2005، 19-20). فإذا أراد شخص ما معرفة اتجاه فرد معين فعليه إيجاد طرق أخرى لتحديد هذا الاتجاه (Bohner & Wanke، 2002، 19) ومن هذه الطرق: الطريقة المباشرة في القياس: وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتم توجيهها للشخص المراد قياس اتجاهاته.

ولما كانت الاتجاهات متعلمة، وهي تمثل نتاجاً مركباً من المفاهيم والمعتقدات والمشاعر التي تولد لدى الفرد نزعة واستعداداً معيناً للاستجابة لموضوع الاتجاه بطريقة معينة؛ لذا نجد التربويين يهتمون بالاتجاهات لأنها تعد من أهم أهداف التربية الحديثة، إذ إن التعليم الذي يؤدي إلى إكساب الطالب اتجاهات إيجابية يكون أكثر نفعاً من التعليم الذي يؤدي إلى مجرد اكتساب المعلومات؛ لأنها معرضة باستمرار لعوامل النسيان في حين يظل أثر الاتجاهات مستمراً، والاتجاهات تجعل المتعلم يسلك سلوكاً معيناً يتصف بالثبات والاستمرار نحو مواقف معينة تختلف في عموميتها تبعاً لاختلاف المواقف المرتبطة بها (الباوي، 2006).

وهناك عوامل مختلفة في تشكيل الاتجاهات، وطرق التدريس أحد هذه العوامل التي قد تؤثر إيجابياً في اتجاهات المتعلمين؛ لذلك يمكن تعديلها من خلال طرق التدريس، ولقد زاد الاهتمام لدى التربويين بضرورة تنمية هذه الاتجاهات؛ لارتباطها القوي والإيجابي بالتحصيل إذ إنه كلما كان اتجاه الطالب إيجابياً نحو التعلم للمادة الدراسية كان دافع الإنجاز قوياً لديه (الطراونة، 2012).

إن تنمية اتجاهات المتعلمين الإيجابية يحظى باهتمام التربويين ويعد من أولويات الإجراءات التربوية لأي مادة دراسية، ويعود ذلك إلى أن الاتجاهات والدوافع والميول تؤدي دوراً مهماً بوصفها متغيرات بسيطة يمكن أن تسهل أو تعرقل عملية التعليم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب الفرد للمادة المتعلمة، وتؤثر هذه المتغيرات على استجابة الفرد الكمية أو الكيفية لمحتويات المقرر الدراسي وما يتبعه من نشاطات تعليمية؛ مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية (النصار والمجيد، 2010). كما تمثل الاتجاهات عاملاً رئيساً من عوامل التعلم، فهي تولد الدافعية لدى المتعلم للاستمرار في التعلم. فإن الاتجاه مرتبط بالتحصيل، إذ إن كثيراً من الدراسات أثبتت وجود ارتباط إيجابي بين درجات الطلاب على مقاييس الاتجاهات والتحصيل الدراسي.

وتعد مادة الفقه من أهم المواد التي تهدف إلى مساعدة الاستراتيجيات المختلفة لتنمية اتجاه الطلاب نحو هذه الاستراتيجيات، فهي تعتمد على الجوانب التطبيقية، وذلك عن طريق إعطاء الطلاب فرص للدراسة النظرية وتزويده بالوسائل التي تساعد على تطبيقها عملياً.

ويعرف الباحث الاتجاه نحو التدريس التشخيصي العلاجي: بالسلوك الذي يسلكه الفرد نحو دراسة مادة الفقه نتيجة استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية، موجهة بالأهداف التي يتم من خلالها تشخيص أخطاء التعلم (التحصيل) التي يقع فيها الطلاب في معلوماتهم ومهاراتهم، أثناء تعلمهم موضوعات مادة الفقه، بهدف مساعدتهم على تصحيح الأخطاء بالأساليب العلاجية المناسبة، كما أن هذه الاستراتيجيات تضيء تفكير المتعلم، والمتضمنة مراقبة ذاته أثناء التعلم، ومراقبة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم للتعويض للمهام التعليمية وتقييمها مع وضع بدائل لاستراتيجيات بديله عند الحاجة لذلك، وصولاً بهم لمستوى الإتقان المطلوب، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الاستراتيجية.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تتعلق بالتحصيل والاتجاه في مقرر الفقه:

هدفت دراسة التويجري (2012) إلى تعرف فاعلية برمجية وسائط متعددة مقترحة في التدريس بعض موضوعات فقه العبادات لتلاميذ المرحلة المتوسطة وأثرها على التحصيل. وقد طبقت الدراسة على (64) من طلاب الصف الأول المتوسط، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج مع طلاب المجموعة التجريبية وإسهام البرنامج في تفاعل التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية لممارسة التعلم الذاتي.

وهدفت دراسة أبوشرخ (2011) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية. وقد طبقت الدراسة على (73) من الطلاب بالأردن. حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أداء طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي، والمؤجل، وعلى مقياس مهارات التفكير الناقد البعدي ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ودراسة الغامدي (2009) هدفت إلى بيان أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على تحصيل الدراسي. وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة. حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين: التجريبية والتي تعلمت بطريقة المدخل المنظومي و المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الدراسي في الفقه ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الزعبي (2007) إلى بيان أثر استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه الإسلامي. وقد طبقت الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في المفرق، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، لصالح الطلاب الذين درسوا وفق إستراتيجية التفكير المزدوج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى الطلاب تعزى لجنس لطلبة، وللتفاعل بين الطريقة وجنس الطلاب..

ثانياً: دراسات تتعلق بالتدريس التشخيصي العلاجي وصعوبات التعلم:

هدفت دراسة سلطان (2014) إلى تعرف صعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واقتراح برنامج علاجي لتلك الصعوبات. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (600) طالب من طلاب الصف الثالث المتوسط تم اختيارهن بطريقة عشوائية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات في حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة المتوسطة تدرجت بين الصعوبات العالية والمتوسطة والمنعدمة، وتم إعداد برنامج علاجي يتناول الصعوبات العالية والمتوسطة والقليلة بما مجموعه (20) مهارة قائم على إعادة تدريس هذه المهارات وتدريب الطالبات لعلاج هذه الصعوبات.

وهدف دراسة العباي (2013) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية وتنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (81) من طلاب الصف الثاني المتوسط، بواقع (41) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي و(40) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية. حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تنمية الدافعية لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة نحو تعلم الرياضيات لمصلحة المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة العجيلي (2013) إلى تعرف فاعلية استعمال أسلوبين علاجيين هما التدريس، وأسئلة المراجعة في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (111) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة حسين (2009) تعرف مدى فاعلية برنامج للتدريس العلاجي لصعوبات القراءة، وقد طبقت الدراسة على عينة من الطلاب. حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وقد توصلت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات، وأبعاد المقياس، لصالح العاديين. كما توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي. وهدفت دراسة حسين (2006) إلى تنمية مهارات

الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم الإرشادي الفردي والتدريس التشخيصي العلاجي في تدريس وحدة الكسور لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بطريقة تلائم الفروق الفردية بين التلاميذ وتساعدهم على تحقيق اكبر قدر من الأهداف. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ثلاث مدارس ابتدائية. حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية وكفاءة استخدام إستراتيجيات التعلم الإرشادي الفردي والتدريس التشخيصي العلاجي في تنمية مهارات الكسور لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

التعليق على الدراسات السابقة:

- بعض الدراسات جعلت المتغير التابع مستوى التحصيل في الفقه كدراسة، ودراسة ودراسة أبو شريك (2011)، ودراسة التوجيهي (2010)، الغامدي (2009)، الزعبي (2007).
- أن جميع الدراسات السابقة التي استخدمت إستراتيجية التشخيص العلاجي أعطت نتائج مفادها أن التدريس وفق إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي مقارنة بالأساليب الأخرى قد توصلت إلى نتائج مشابهة تقيد بفاعلية التدريس وفق هذه إستراتيجية على مستوى الطلاب التحصيلي.
- تناولت الدراسات مجموعة مختلفة من الأهداف فبعضها حاول تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي كدراسة العباي (2013)، ودراسة العجيلي (2013)، ودراسة حسين (2006). وبعض الدراسات قامت بتحليل وتشخيص العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، ودراسة سلطان (2014)، ودراسة حسين (2009). وهناك دراسات حاولت تعرف فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات والقدرة التعليمية أو إعداد برنامج لعلاج بعض الصعوبات التعليمية، كدراسة ودراسة حسين (2009)، والبعض قدم برامج علاجية تتناول صعوبات التعلم كدراسة سلطان (2014).
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاهتمام بإستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي كدراسة العباي (2013)، ودراسة حسين (2009)، وحسين (2006)، وتختلف عن الدراسات السابقة من خلال دراسة أثر الإستراتيجية على اتجاه الطلاب.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات من حيث إتباع المنهج شبه التجريبي كدراسة أبوشريك (2011).
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باهتمامها في تحديد فاعلية إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي في مادة الفقه، وأثر الإستراتيجية على الاتجاه.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتفسيراتها في صياغة مشكلة وتساؤلات الدراسة الحالية.
 - الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتفسيراتها في صياغة أهداف الدراسة الحالية.
 - الاستفادة من الدراسات السابقة لاعداد الإطار النظري.
 - استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كيفية بناء إستراتيجية التشخيص والعلاج، وكيفية تفعيلها.
 - استفاد الباحث من الدراسات السابقة في معرفة الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها لتحليل نتائج الدراسة الحالية.
 - كما اعتمد الباحث من نتائج هذه الدراسات في إثبات نتائج الدراسة الحالية.
- فروض الدراسة:**

حاولت الدراسة اختبار صحة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للوحدتين، لصالح المجموعة التجريبية.
- للتدريس القائم على التشخيص والعلاج فاعلية مقبولة علمياً في تنمية اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو الإستراتيجية.

إجراءات الدراسة**أولاً: منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المشتمل على تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانياً: متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي.
- المتغيرات التابعة: التحصيل والاتجاه.

ثالثاً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة أبها التابعة للإدارة العام للتعليم بمنطقة عسير .

رابعاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة أبها مقسومة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية بلغت (49) طالباً بمدرسة متوسطة الإحسان، والأخرى ضابطة بلغت (49) طالباً بمتوسطة التيسير، وقد عمد الباحث إلى أن تكون المجموعة التجريبية في مدرسة والضابطة في مدرسة أخرى؛ ذلك بهدف منع انتقال أثر المعالجة التجريبية بين طلاب مجموعتي الدراسة، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة:

الجدول(2):

توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المدرسة	عدد الطلاب
التجريبية	متوسطة الإحسان	(49) طالباً
الضابطة	متوسطة التيسير	(49) طالباً
	المجموع	(98) طالباً

خامساً: اختيار الوحدة التعليمية مجال الدراسة:

تم اختيار وحدتي "الأطعمة والأشربة" و"الاضطرار والتداوي" المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام (1437-1438هـ)، وتتضمن الموضوعات التالية:

الجدول(3) :

توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

وحدة الأطعمة والأشربة	وحدة الاضطراب والتداوي
نعمة الطعام.	حكم أكل المضطر للمحرم.
الأحكام المتعلقة بالأطعمة والأشربة.	الاضطرار الى طعام الآخرين.
الأصل في الأطعمة والأشربة.	مشروعية التداوي وضوابطه.
أنواع الأطعمة والأشربة وأهم أحكامها.	التداوي بنقل الدم.
الأطعمة المحرمة.	حكم استعمال المخدر في التداوي.

سادساً: إعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي الأطعمة والأشربة والاضطرار والتداوي:

1- خطوات إعداد الدليل:

تم إعداد دليل المعلم وفقاً للخطوات التالية:

الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال تدريس التربية الإسلامية. بناء دليل المعلم في صورته الأولية متضمناً العناصر التالية: مقدمة توضح مفهوم إستراتيجية التشخيص والعلاج وإجراءات تدريسها. الخطوات التفصيلية للتدريس بإستراتيجية التشخيص والعلاج، وتضمنت: أهداف تدريس الوحدة. العناصر العلمية المتضمنة بوحدي "الأطعمة والأشربة" و"الاضطرار والتداوي"، جدول رقم (3). تخطيط الدروس: حيث اشتمل كل درس في تخطيطه على العناصر التالية: عنوان الدرس. الزمن المخصص للدرس. الأهداف الإجرائية للدرس. الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الدرس. عرض المحتوى طبقاً لمراحل التدريس التشخيصي العلاجي. تقويم الدرس، من خلال توجيه الطلاب للإجابة عن الأسئلة التشخيصية والأسئلة التقويمية؛ للوقوف على مدى تحقق أهداف الدرس.

2- ضبط الدليل:

تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس ومعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة ومشرفيها، لإبداء الرأي حول النقاط التالية: مدى اتساق دليل المعلم مع خطوات التدريس التشخيصي العلاجي. مدى الصحة والدقة العلمية لما وارده بالدليل. من معلومات علمية. مناسبة الأنشطة والوسائل والأدوات التي يوفرها الدليل لمستوى طالب الصف الثالث المتوسط. مناسبة الزمن الذي وضع لتدريس كل وحدة من الوحدات السابقتين. مناسبة الأسئلة التحصيلية لمستوى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولمستويات بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم). وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً.

3- إعداد دليل المعلم في صورته النهائية:

في ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة على دليل المعلم، وأصبح دليل المعلم في صورته النهائية.

سابعاً: إعداد كتاب الطالب لتدريس وحدتي الأطعمة والأشربة والاضطرار والتداوي:

1- ضبط كتاب الطالب:

تم عرض كتاب الطالب على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجموعة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة ومشرفيها؛ لإبداء الرأي حول النقاط التالية: مدى ترابط الوحدة مع دليل المعلم. مدى الدقة العلمية في عرض موضوعات الوجدتين التعليميتين. مدى توافر الأنشطة ومناسبتها للمستوى العمري للطلاب. مدى مناسبة أسئلة التقويم التشخيصي والبعدي لأهداف الوجدتين.

2- إعداد كتاب الطالب في صورته النهائية:

أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول الدقة العلمية لكتاب الطالب، وأهمية ارتباط الأنشطة بأهداف تدريس المحتوى، وتم إجراء التعديلات التي أبدأها السادة المحكمون، وبالتالي أصبح كتاب الطالب في صورته النهائية.

أدوات الدراسة

إعداد الاختبار التحصيلي:

1- الهدف من الاختبار وصياغة مفرداته: هدف الاختبار التحصيلي إلى تحديد مدى تنمية طلاب الصف الثالث المتوسط للحقائق والمعلومات المتضمنة في وحدتي "الأطعمة والأشربة" و"الاضطرار والتداوي" بمادة الفقه عند المستويات المعرفية الست لبloom. تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ عدد مفرداته (26) عبارة.

2- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي: يُعدُّ جدول المواصفات دليلاً على صدق محتوى الاختبار، ولإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية اتبع الباحث الخطوات التالية:

- تحديد الأهمية النسبية للوجدتين الدراسيتين مقارنة بالوحدات الدراسية التي يشملها كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط، وقد بلغت النسبة المئوية لأهمية الوجدتين الدراسيتين (80%).
- حصر الأهداف السلوكية للوجدتين الدراسيتين لكل مستوى من مستويات Bloom وحساب النسبة المئوية لكل مستوى مقارنة بالمستويات الأخرى، وقد بلغت النسب المئوية لكل مستوى على النحو التالي: التذكر (15.38%)، الفهم (23.08%)، التطبيق (19.23%)، التركيب (15.38%)، التحليل (15.38%)، التقويم (11.55%).

- ترتيب الأسئلة تم ترتيب الأسئلة وفقاً لترتيب مستويات بلوم حيث تم ترتيبها وفقاً للسهولة والصعوبة مبتدأً بمستوى التذكر إلى مستوى التقويم، كما تم مراعاة السهولة والصعوبة عند ترتيب فقرات الاختبار في كل مستوى من المستويات السابقة، كما تم ترتيب الأسئلة وفقاً لترتيب الفقرات التي تم تضمينها بالكتاب المقرر، واعتمد الباحث على الترتيب العشوائي في البدائل.
- تحديد درجات الاختبار من خلال تحديد درجة كل فقرة من فقرات الاختبار، وللتأكد من موضوعية الاختبار تم تحديد درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار بحيث يصبح مجموع درجات الاختبار (26) درجة، منها (4) لمستوى التذكر، و(6) درجة لمستوى الفهم، و(5) درجة لمستوى التطبيق، و(4) درجة لمستوى التركيب، و(4) درجة لمستوى التحليل، و(3) درجة لمستوى التقويم.
- 3- اختيار نوعية الأسئلة في الاختبار التحصيلي: اشتمل الاختبار على (26) سؤالاً من نوع أسئلة الاختيار من متعدد؛ حيث يُعد هذا النوع من أفضل الاختبارات، نظراً لقدرته على قياس جوانب متعددة مثل القدرة على اكتساب المعلومات، وفهمها، والاستفادة منها، والتمييز والمقارنة.
- 4- صدق الاختبار التحصيلي: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العامة، ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ومجموعة من مشرفي التربية الإسلامية ومعلميها بالمرحلة المتوسطة؛ لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات الاختبار، ومدى مناسبتها لطلاب الصف الثالث المتوسط، ومدى مناسبتها لقياس أهداف الوجدتين.
- 5- التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي: بعد التأكد من صدق محتوى الاختبار، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية (من غير عينة الدراسة) بلغت (25) طالباً من طلال الصف الثالث المتوسط.
- 6- طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة لكل سؤال يجيب عنه بصورة صحيحة، والدرجة صفر لكل مفردة يجيب عنها خطأ أو يتركها.
- 7- حساب معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي؛ وتراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (0.315-0.816) وهي قيم مقبولة تربوياً.
- 8- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين (0.308-0.846)، وهي قيم مقبولة تربوياً.
- 9- حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الثبات لسبيرمان-براون حيث بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (0.791)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

10- تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن أداء الاختبار ب (45) دقيقة، وهو ما يعادل زمن حصة دراسية، وقد تم حساب زمن الاختبار وفقاً للمعادلة التالية: زمن الاختبار = زمن أول طالب + زمن آخر طالب ÷ 2.

إعداد مقياس الاتجاه:

1. الهدف من المقياس وصياغة مفرداته: هدف المقياس تحديد مستوى اتجاه طلاب الصف الثالث المتوسط نحو التدريس التشخيصي العلاجي. تمت صياغة مفردات المقياس وتكون من (15) عبارة، متضمناً تعريفاً لهدف المقياس، وطريقة الاستجابة.
 2. صدق المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العامة ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وعلم النفس؛ لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات المقياس، ومدى مناسبتها لطلاب الصف الثالث المتوسط، ومدى مناسبتها لقياس اتجاهات الطلاب نحو التدريس التشخيصي العلاجي.
 3. التجريب الاستطلاعي للمقياس: بعد التأكد من صدق محتوى المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية (من غير عينة الدراسة) بلغت (25) طالباً من طلال الصف الثالث المتوسط.
 4. طريقة التصحيح: تم تصحيح المقياس بحيث يحصل الطالب على درجة ثلاثة لكل عبارة يجب عنها (بموافق)، والدرجة اثنين لكل عبارة يجب عنها (محايد). والدرجة واحد لكل عبارة يجب عنها (بغير موافق).
 5. حساب ثبات لمقياس الاتجاه: تم حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه باستخدام ألفا كرونباخ للمقياس حيث بلغت قيمته (0.714) وهي مرتفعة، وتعطي ثقة في نتائج تطبيق المقياس.
 6. الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه: تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمجموع الكلي للمقياس (0.517) - (0.882)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق.
- تجربة الدراسة (التطبيق القبلي لأداتي الدراسة):**
- تم التطبيق لأداتي الدراسة للتأكد من تكافؤ كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التجريب، يوضح جدول (6) التالي دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه.

التكافؤ بين المجموعات:

لتحقيق ذلك تم التطبيق القبلي لاختبار التحصيل على مجموعتين للبحث التجريبية والضابطة، وتم حساب تباين درجات الطلاب، وقيمة (ف) المحسوبة من خلال قسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (4) التالي:

جدول (4) :

التباين وقيمة (ف) المحسوبة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار

التحصيلي:

الاختبار	المجموعة	التباين	درجة الحرية	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اختبار	التجريبية	0.790	48	1.468	غير دالة
التحصيل	الضابطة	11.439	48		

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (96) = (1.98).

يظهر من جدول (4) أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1.468) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية التي بلغت (1.98)، وذلك عند مستوى دلالة (0.01) ودلالة الطرفين، ودرجة حرية (48) للتباين الأكبر، ودرجة حرية (48) للتباين الأصغر، يوضح هذا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مستوى التحصيل قبل البدء في تنفيذ التجربة.

التدريس لعينة الدراسة:**أولاً: التدريس للمجموعة التجريبية:**

بدأ التدريس للمجموعة التجريبية بعد اللقاء مع معلم التربية الإسلامية وتدريبه على تدريس الوجدتين وفق التدريس التشخيصي العلاجي، كما تم التأكد من توزيع المقرر؛ حيث وزعت موضوعات الفصول حسب الزمن المحدد من قبل الوزارة، والتأكد من كفاية التجهيزات اللازمة لتنفيذ التجربة، واستمر التدريس بواقع (12) حصّة. - كما تم توزيع وحدتي الطالب على طلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً: التدريس للمجموعة الضابطة:

قام معلم التربية الإسلامية بتدريس المحتوى التعليمي نفسه، وفي الوقت نفسه باستخدام طرائق التدريس التي اعتاد استخدامها في تدريس موضوعات التربية الإسلامية دون أي تدخل من الباحث. كما تم التأكد من تكافؤ المعلمين (معلم المجموعة التجريبية) و (معلم المجموعة الضابطة) من خلال

تكافؤ الدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، وعدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها لكل من المعلمين.

التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:

بعد الانتهاء من التجريب تم تطبيق أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه) تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتم تطبيق أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي) للمجموعتين التجريبية والضابطة، (ومقياس الاتجاه) على المجموعة التجريبية، وبالنسبة للاختبار التحصيلي فقد تم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة في زمن واحد، بحيث تم تحديد مراقب لكل مجموعة من المعلمين. كما تم قيام الباحث بشرح تفصيلي حول أداتي الاختبار للطلاب ثم تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات، ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تمهيداً للوصول إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نص على :

"ما خطوات بناء إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي؟"

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية للاطلاع على خطوات إستراتيجية التدريس التشخيص العلاجي، وكانت خطوات الإستراتيجية على النحو التالي:

- توجيه الطلاب وذلك من خلال تعريفهم بكيفية التعلم بإستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، وتطبيق اختبار قبلي عليهم يتضمن هذا الاختبار معلومات لها علاقة بما سيتم تدريسه لهم لتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم، وبعد ذلك يتم إخبار الطلاب بوسائل العلاج للتعلم حسب مستوياتهم المعرفية.

- ترتيب وتجزئة الوجدتين اللتين تم اختيارهما لإجراء الدراسة إلى وحدات وموضوعات تعليمية.

- إعداد جدول المواصفات لكل وحدة دراسية مع تحديد المحتوى مرتباً ترتيباً منطقياً مع تحديد العمليات العقلية (المعرفية) المتوقع أن يقوم بها الطلاب، مع التأكيد على تنوع هذه العمليات لتشمل تصنيف مستويات بلوم المعرفية.

- إعداد الاختبارات التشخيصية القبلية للطلاب في موضوعات الوجدتين، مرتبطاً بالأهداف السلوكية التي يرغب المعلم تحقيقها.

- أثناء تطبيق التجربة كل طالب سوف يعطي اختباراً تشخيصياً ليس له درجات محددة، والهدف منه تشجيع الطلاب على التعلم ومعرفتهم لأخطائهم.
- إعداد تقرير عن كل طالب لتحديد مستواه التعليمي بناءً على النتيجة التي حصل عليها من خلال الاختبار التشخيصي.
- يقدم المعلم تصحيحاً للطلاب يساعدهم على إتمام عملية التعلم، بناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية . ويبدأ التدريس بتقديم الأهداف التعليمية للطلاب.
- كما يحدد أسلوب التدريس وطريقته التي سوف تتبع وتم استخدام المجموعات، والتدريس الجماعي، والتدريس الفردي، التعلم الالكتروني، الحوار والنقاش المفتوح، ورش العمل، العصف الذهني، حل المشكلات، التعلم الذاتي، - التعلم التعاوني.
- إعداد الطرق العلاجية وإثراء التعلم بعد تقييم الطلاب وفقاً لمستواهم الدراسي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات متعددة شملت: مجموعة (وهم أغلب الطلاب) لديهم أخطاء شائعة، ومجموعة واجهوا صعوبات في التعلم، ومجموعة لديهم أخطاء مشتركة، ومجموعة لديهم أخطاء فردية.
- تم تحديد الإجراء العلاجي المناسب لكل مجموعة وفقاً لنوعية الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، وكانت وسائل العلاج على النحو التالي:
- أ. المجموعة الأولى لديهم أخطاء شائعة وتم إعادة الشرح وإعادة تدريس الأجزاء التي تشمل هذه الأخطاء بشكل جماعي.
- ب. المجموعة الثانية لديهم أخطاء مشتركة وتم تقسيمهم إلى مجموعات وتحديد الخطأ المشترك، ثم تحديد الهدف التعليمي المتصل بهذا الخطأ وتحديد أسلوب علاجي مناسب لهم متمثلاً في توزيع ورق عمل تتضمن هذه الأخطاء.
- ج. مجموعة لديهم أخطاء فردية، تم تحديد الطلاب الذين لديهم هذه الأخطاء الفردية ومحاولة تدريسهم بشكل فردي مع تقديم أسئلة وأوراق عمل فردية تعالج جوانب الضعف لديهم.
- إعداد الاختبارات البعيدة وذلك بتحديد سؤال تشخيصي لكل هدف تعليمي، للتأكد من مدى تحقيقه، مع ربط هذه الأسئلة بمستويات بلوم المعرفية بشكل متقارب في عددها، والاعتماد في بنائه على جدول المواصفات بحيث يكون الاختبار شاملاً لجميع الأهداف السلوكية جميعها.
- تطبيق الاختبار النهائي الذي يغطي كل مفردات المحتوى بعد تطبيق التجربة لتحديد مستوى الإتيقان لكل طالب من طلاب المجموعة التجريبية وكل طالب سوف يحصل على درجة محددة

على أدائه. بحيث يعطى الطالب درجة واحدة في حال الإجابة الصحيحة، ودرجة صفر في حالة الإجابة الخطأ، وذلك لتحديد من وصل منهم إلى مستوى الإتقان.

■ يتم تحديد نسبة عدد الطلاب الذين حققوا الإتقان بناءً على نتائج الاختبار النهائي من العدد الكلي للطلاب الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التشخيص العلاجي، وبناءً على نسبة الإتقان يتم تحديد فعالية الإستراتيجية من عدمها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، (Independent Sample T-test) للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نص على:

"ما فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي في علاج الصعوبات في تحصيل الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟"

واختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة الذي نص على :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للوحدتين". يوضح الجدول (5) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.

جدول (5) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين

التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

مستويات الاختبار	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	49	3.5510	1.27576	4.705	0.01
	التجريبية	49	4.5510	0.76543		
الفهم	الضابطة	49	4.5714	1.25831	4.889	0.01
	التجريبية	49	5.6531	0.90257		
التطبيق	الضابطة	49	2.2653	1.27108		0.01

مستويات الاختبار	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية		49	3.4286	1.11803	4.810	
التحليل	الضابطة	49	1.7347	1.30345		0.01
	التجريبية	49	2.7551	0.99017	4.364	
التركيب	الضابطة	49	2.0816	1.13352		0.01
	التجريبية	49	2.7551	1.16423	2.901	
التقويم	الضابطة	49	0.6939	0.71309		0.01
	التجريبية	49	1.3469	0.72316	4.501	
التحصيل	الضابطة	49	15.89	4.26	7.62	0.01
الكلبي	التجريبية	49	22.49	4.30		

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة عند المستويات المعرفية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، إذ إن قيمة مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول في كل مستوى، هي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، وحيث إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في كل المستويات؛ لذا فإن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتيجة، تم قبول الفرض الأول من فروض البحث، والذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية".

ولتحديد فعالية المتغير المستقل (إستراتيجية التشخيص والعلاج) في المتغير التابع (التحصيل)، تم حساب حجم الأثر الذي يساوي $[2/ (2 + \text{درجات الحرية})]$ ، (أبو حطب وصادق، 1994)، وجد أنه مرتفع؛ حيث يتم حساب حجم الأثر (d) من خلال قيمة (ت) المحسوبة للعينات المستقلة.

جدول (6) :

قيم (ت) المحسوبة، وقيم حجم التأثير (d)، ودلالته في كل مستوى من مستويات التحصيل في الفقه

مستويات اختبار التحصيل	قيمة "ت" المحسوبة	عدد طلاب المجموعة التجريبية	عدد طلاب المجموعة الضابطة	قيمة حجم التأثير (d)	مستوى حجم التأثير
التذكر	4.705	49	49	0.19	مرتفع
الفهم	4.889	49	49	0.20	مرتفع
التطبيق	4.810	49	49	0.19	مرتفع
التحليل	4.364	49	49	0.17	مرتفع
التركيب	2.901	49	49	0.08	متوسط
التقويم	4.501	49	49	0.17	مرتفع
التحصيل الكلي	7.62	49	49	0.38	مرتفع

وأشارت المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج السابقة في الجداول (6) إلى أن إستراتيجية التشخيص العلاجي فعالة في تحصيل الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيم (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة العباي (2013)، ودراسة العجيلي (2013)، ودراسة حسين (2006).

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

إن النتائج الدالة على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة تبين أن إستراتيجية التشخيص العلاجي المتبعة أثرت بشكل أو بآخر على زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة. وقد يرجع الباحث تفوق المجموعة التجريبية إلى العوامل التالية:

- مما يلاحظ أن لإستراتيجية التشخيص والعلاج تأثيراً بشكل إيجابي على مستوى التحصيل لدى الطلاب، والسبب في ذلك يعود إلى مدى استيعاب الطلاب للمعلومات والتي كان لاستخدام طريقة التشخيص والعلاج دور فاعل، وذلك من خلال الإجراءات التي تتميز بها الإستراتيجية عن غيرها

من استراتيجيات تدريسية أخرى، يؤكد ذلك زيتون (2009) حيث ذكر أن التدريس التشخيصي العلاجي يتضمن مساعدة الفرد على الشعور بالثقة من حيث تحقيق أهدافه، حيث تتضمن مراحل التدريس بهذه الإستراتيجية توعية الطلاب بالأهداف المطلوب منهم تحقيقها (زيتون، 2009).

- كما أن الإستراتيجية تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتتميز بجذب انتباه الطلاب لتحقيق أهداف الحصة الدراسية. ويمكن أن يكون للطريقة التقليدية التي أعتاد عليها معلمو العلوم الشرعية في تدريسهم والتي اعتمدت على استخدام الطريقة الإلقائية وعدم التركيز على فهم التلاميذ للمعلومات دور في تقليل مراعاة الفروق الفردية، كما أشارت إلى ذلك ودراسة أبانمي (1995)، ودراسة آل سليمان (1999). لذا فإن للتدريس التشخيصي العلاجي دور في تفاعل الطلاب مع هذه الإستراتيجية كونها تؤكد على فهم الطلاب وتراعي ما بينهم من فروق فردية.
- أهمية التدريس التشخيصي العلاجي في تحقيق أهداف التعلم لدى الطلاب أدى ذلك بدوره إلى تعاون الطلاب مع معلمهم في معالجة جوانب الضعف لديهم من خلال وقوفهم على نتائج الاختبارات التشخيصية القبلية، مما عزز المسؤولية لديهم. أكد ذلك زيتون حيث ذكر أن ما يتميز به التدريس التشخيصي العلاجي والمتمثل في (مراقبة التعلم) والتي يتم من خلالها تطبيق أساليب التشخيص وأدواته على جميع الطلاب، وتحديد مستوى الإلتقان (زيتون، 2009).
- إضافةً إلى أن التزام الطلاب بالعمل أثر بشكل إيجابي في تحسن مستوى تحصيلهم، لأن تطور الدافعية يؤدي إلى تحسن مستوى الإلتزام.
- إن عملية دراسة الموضوعات الفقهية بشكل مترابط يحدد فيه الأهداف، والأنشطة، وأساليب التدريس، والأساليب التقويمية القبلية والبعدية، أثناء عملية التعلم، قد يكون له دور كذلك في عملية تحسن التحصيل.
- تميز التدريس التشخيصي العلاجي بمنح الطلاب النظرة الكلية للموضوع، مما أدى إلى عملية استيعابها وتحصيلها، وبالتالي أدى إلى علاج صعوبات التحصيل.
- تميز خطوات التدريس في الإستراتيجية بالترابط بين تلك الخطوات، مما ساعد على الإلتقان للمعارف والمهارات من قبل الطلاب والتي تتطلبها عملية التعلم.
- استخدام المعلمون لهذه الإستراتيجية لفترات متتالية من قبلهم قد تحدث تصحيحاً للمعلومات الفقهية الخطأ وتثبيتاً للصحيح منها، إضافةً إلى توافر الأنشطة الإضافية العلاجية لصعوبات التعلم التي يواجهها الطلاب أثناء عملية التعلم أدى إلى تحسن مستوى التحصيل الدراسي.

- استخدام الإستراتيجية أعطى المعلمين رؤية واضحة عن مستوى طلابهم التعليمي، وتحديد المشكلات التعليمية والصعوبات التي قد تؤثر على عملية تعلمهم، نظراً لما توفره الإستراتيجية من التخطيط لمهام التعلم، ومراقبة تقدم التلاميذ في التعلم، ومراجعة الخطط والتنفيذ بغية تحسن التعلم، وبالتالي اقتراح العلاج بما يتناسب مع نوعية هذه المشكلات، مما أدى إلى بقاء أثر التعلم.
- استخدام هذه الإستراتيجية تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم نتيجة لما تهتم به من تحسين قدراتهم ومهاراتهم وبتتيح لهم الفرصة لتصويب المعلومات الخاطئة لديهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وتفسيرها:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما فعالية التدريس التشخيصي العلاجي في تنمية مستوى الاتجاه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟" واختبار صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة الذي نص على: "الإستراتيجية التدريس القائمة على التدريس التشخيصي العلاجي فاعلية مقبولة علمياً في تنمية اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو الإستراتيجية".

يوضح الجدول (7) التالي المتوسطات الحسابية، وتحديد مستويات للاتجاه (ضعيف، ومتوسط، ومنخفض)، ثم استخدم اختبار "ت" لعينة واحدة، وكانت النتائج كما يلي:

- تحديد مستويات الاتجاه:

المدى = أعلى درجة متوقعة على المقياس - أقل درجة = 45 - 15 = 30

طول الفئة = المدى / عدد الفئات = 30 / 3 = 10

الاتجاه الضعيف (15-25)، الاتجاه المتوسط (25 - 35)، الاتجاه المرتفع (35 - 45)

وبحساب متوسط درجات الطلاب، وجد أنها = 39,38 وتلك القيمة تقع في الفئة المرتفعة التي تمتد من (35 - 45)، ولتأكيد ذلك اختار الباحث، بداية فئة الاتجاه المرتفع لتكون حداً للكفاية، وتطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة (One Sample T-test)، كانت النتائج كما يلي:

جدول (7)

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين حد الكفاية ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه

حد الكفاية	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
35	39,38	4,38	7,07	0,01

يتضح من الجدول وجود فروق بين حد الكفاية والمتوسط التجريبي لدرجات الطلاب على مقياس الاتجاه، لصالح المتوسط التجريبي، ويعني هذا ارتفاع مستوى اتجاه الطلاب نحو إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، نظراً لاستخدامها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العباي (2013). وفي ضوء هذه النتيجة، تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، والذي ينص على: " للتدريس القائم على التشخيص و العلاج فاعلية مقبولة علمياً في تنمية اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو الإستراتيجية ".

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

إن النتائج الدالة على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة تبين أن التدريس التشخيصي العلاجي المتبعة كان لها دوراً بارزاً في زيادة الثقة بالنفس والدافعية نحو التعلم، وقد يرجع الباحث باتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الايجابية نحو التدريس التشخيصي العلاجي إلى العوامل التالية:

- إن معتقدات الفرد تحكم سلوكه واتجاهاته، وتجعل الفرد أكثر مقاومة لتغيير اتجاهاته (أبو جادوا، 2000، 199). والملاحظ أن استخدام إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي حقق نتائج أفضل على مستوى التحصيل للطلاب، إضافةً إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية بخطواتها المتعددة غير التدريس في المجموعة التجريبية من الأسلوب التقليدي إلى أسلوب مختلف، وبالتالي فإن تحسن مستوى التحصيل، وتغير الإستراتيجية أدى إلى تغير معتقداتهم نحو الإستراتيجية المستخدمة.
- يعتبر الاتجاه مهم حيث يساعد في زيادة الدافعية نحو الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلمون مع طلابهم بنحو إيجابي، لذا فإن استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي لها أثرها في عملية التعلم نظراً لاقتناع الطلاب بقدرة هذا الأسلوب على معالجة المادة التعليمية مما يعزز من اتجاههم الإيجابي نحو هذه الإستراتيجية التدريسية.
- إن إلمام المعلمين بالإستراتيجية التدريسية المستخدمة والإجراءات الخاصة بها، وما يمكن تحقيقه من خلالها تعتبر عاملاً مهماً في تحقيق الأهداف التعليمية، وبالتالي تعزيز اتجاهات الطلاب بشكل إيجابي نحوها.
- في ظل الدور الإيجابي للطلاب بالفصل من خلال المشاركات الايجابية، والوقوف على مدى تقدم تعلمهم، ومدى تحقيقهم للأهداف بشكل إيجابي والتي تميزت بإشراف المعلمين، والمتمثلة في التوجيه للطلاب والتشخيص، والعلاج، والإثراء لعملية التعلم، أدى إلى زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم وبالتالي زيادة دافعتهم نحو التعلم.

- ما تميز به التدريس التشخيصي العلاجي من خطوات جعلت الطلاب يقفون على مستوياتهم قبل البدء بالتدريس من خلال الاختبارات التحصيلية القبلية، كل ذلك أدى إلى تعزيز اتجاهاتهم نحو التدريس التشخيصي العلاجي.
- تميز التدريس التشخيصي العلاجي بتوفير فرصاً متساوية لجميع الطلاب من خلال الكشف عن صعوباتهم التعليمية جميعاً من خلال ما تشتمل عليه من مراقبة للذات أثناء عملية التعلم، والمراجعة المستمرة لخطة التعلم وتعديل مسار التعلم ذاتياً للحصول على نتائج تعليمية أفضل.

توصيات الدراسة

- في ضوء ما تم في هذه الدراسة من إجراءات، وما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث:
- استخدام التدريس التشخيصي العلاجي لتدريس مادة الفقه لطلاب المرحلة المتوسطة من قبل معلمي هذه المرحلة، كما يوصي باستخدامها في مواد ومراحل دراسية مختلفة.
- توفير الإمكانيات اللازمة من أنشطة، ومواد تعليمية مساعدة للتنفيذ.
- تدريب المعلمين على استخدام التدريس التشخيصي العلاجي من خلال تقديم دورات تدريبية لهم.
- الاستفادة من أدوات التقييم التي يتم استخدامها في التدريس التشخيص العلاجي التي تركز على التشخيص والعلاج بغرض معرفة الأخطاء التي يقع فيها الطلاب وتقديم الحلول العلاجية.
- تضمين المقررات التربوية بكليات التربية التدريس التشخيص العلاجي وتدريب طلاب كليات التربية عليها في أثناء فترة التدريب الميداني.
- تحفيز المعلمين من أجل استخدام التدريس التشخيصي العلاجي أثناء العملية التعليمية.
- تدريب المعلمين على كيفية بناء وتنفيذ أدوات التقييم التشخيصي العلاجي لقياس التحصيل.
- التأكيد على المعلمين بضرورة الاطلاع على المستوى القبلي وتصورات طلابهم قبل البدء بتدريسهم من خلال الاختبارات القبلية.
- تفعيل أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه) من خلال حث المعلمين على استخدام وتفعيلها خلال تدريسهم.

مقترحات الدراسة:

- تعد هذه الدراسة بمثابة مقدمة لدراسات مستقبلية ومن هذه الدراسات التي يقترحها الباحث ما يلي:
- تعرف فعالية إستراتيجية التدريس التشخيص العلاجي في مواد أخرى.
- تعرف فعالية إستراتيجية التدريس التشخيص العلاجي في مراحل دراسية أخرى.

-
- تقويم أداء المعلمين في مدى استخدامهم ومعرفتهم بإستراتيجية التدريس التشخيص العلاجي.
 - تقويم برامج كليات التربية ومناهجها في مدى تضمنها لإستراتيجية التدريس التشخيص العلاجي.
 - عمل دراسة مقارنة بين إستراتيجية التشخيص العلاجي وإستراتيجيات تدريسية أخرى.

المراجع

- أبانمي، فهد. (1995). أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- أبوجادو، صالح محمد. (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان، دار المسيرة.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1996)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أبوشريخ، شاهر. (2011)، أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، عدد (145)، مجلد (2)، ص 341-375.
- أبو لبده، سبع محمد. (1982). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوية، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية.
- الباوي، ماجدة إبراهيم. (2006). فاعلية استخدام الوسائل المتعددة بالحاسوب على التحصيل الطالبات لمادة الفيزياء واتجاهاتهن نحو استخدام الحاسوب في التعلم والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد. العراق.
- البطانية، أسامة محمد، الرشدان، مالك أحمد، السبيلة، عبيد الكريم، الخطاطبة، عبدالمجيد محمد. (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، عمان، دار المسيرة.
- بوقس، نجاه عبدالله. (2009). أثر التدريس بنموذج هيرمان (HBDI) على مستوى التحصيل وسمات الإبداع لدى طالبات الرقعة الثالثة بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، 3 (3)، 63-104.
- التويجري، أحمد. (2012)، فاعلية برمجة الوسائط المتعددة مقترحة لتدريس بعض موضوعات فقه العبادات لتلاميذ المرحلة المتوسطة وأثرها على التحصيل العلمي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، عدد 101، ص 18-40.
- جلاب، مصباح، مجاهدي، الظاهر. (2016). تصميم برنامج تعليمي لعلاج صعوبات التعلم النمائية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. جامعة المسيلة، 2، 226-252.
- الجلاد، ماجد زكي. (2000). التربية الإسلامية في الأردن دراسة تحليلية، عمان، الأردن.
- الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٤). تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية. الطبعة 1، عمان ، دار المسيرة.

- جوزيف، د. نوافك، بوب، جوين. (1995). تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد عصام الصفدي، إبراهيم محمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 112-130.
- حسين، جمال عبد الستار احمد. (2006). فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم الإرشاد الفردي والتدريس التشخيصي العلاجي في تنمية مهارات الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.
- حسين، محمد عبدالمؤمن. (2009). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، الإسكندرية، دار الوفاء.
- الحصين، عبد الله علي. (1995). نموذج مقترح لإستراتيجية التدريس التشخيص العلاجي. رسالة الخليج العربي، الرياض، 52 (15)، 86-61.
- الخالدة، ناصر أحمد، عيد، يحيى إسماعيل. (2003). طرائق تدريس التربية الإسلامية، الأردن، دار حنين.
- الرملي، اسلام طارق عبدالرحمن. (2011). أثر توظيف المدخل المنطومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.
- الزعبي، إبراهيم أحمد. (2007). أثر استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه الإسلامي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، عدد (1)، مجلد (19)، ص 240-258.
- الزيات، فتحي. (2006). دراسة: القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي، المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الرياض.
- زيتون، حسن حسين. (2009). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- السحان، غازي عبدالعزيز. (2010). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس مقرر التجويد بالمرحلة الابتدائية حسب رأي معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها، مجلة القراءة والمعرفة، (103)، 213-237.
- السلخي، محمود جمال. (2014). صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة عمان. المجلة التربوية، جامعة الكويت، (113)، 100-47.
- سلطان، تهاني عبدالله محمد. (2014). برنامج علاجي مقترح لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.
- آل سليمان، عبد الله. (1999). أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الشبرمي، نورة راشد. (2005). معوقات تحقيق أهداف مقرر التوحيد في المراحل الأساسية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات في مراحل التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- شحاته، حسن، وزينب النجار، وحامد عمار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشقير، زينب محمود. (2005). التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- الشهب، أسماء. (2015). تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأساليب علاجها. مجلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة لحمة لخضر الوادي، الجزائر.
- العباي، عمر موفق بشير. (2013). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية دافعيته نحو تعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.
- عبدالكريم، سحر محمد. (2000). فاعلية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس العلوم وأدائها أثناء التربية العملية. مجلة التربية العلمية، 3(2)، 43-79.
- عبدالله، عبدالرازق ياسين، ومحمد، بشرى خميس، والخفاجي، وصف مهدي يونس. (2013). مقارنة إستراتيجيتين تعليميتين في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، عدد (6)، مجلد (20)، 441-483.
- العجيلي، رضا طعمه عبید. (2013). فاعلية أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني متوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل.
- عفيف، صالح أحمد. (2009). معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، فريد بن علي. (2009). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على تحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، جامعة أم القرى، مجلد 1، عدد 1، ص 125-145.
- القلباني، دينا خالد أحمد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- القرعاوي، عبدالرحمن عبدالله. (2009). أثر التدريس بإستراتيجية الذكاءات المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الفقه، رسالة ماجستير، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- الكيلاي، عبدالله زيد وآخرون. (1993). القياس والتقويم في التعليم والتعلم، جامعة القدس، عمان، الأردن.
- محمد، شحاتة ربيع. (2008). قياس الشخصية، عمان، دار المسيرة.
- المفدى، صالح بن سليمان بن عبد العزيز. (2006). أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه (دراسة تجريبية)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المطيري، مؤمنة شباب مسند. (2011). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- منصور، عبدالمجيد عبدالعزيز. (1998). فعالية برنامج مقترح لتنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- النصار، صالح عبدالعزيز، والمجيد، محمد عبدالله. (2010). أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة. المجلة التربوية الكويت، الكويت، 24 (96) 39-51.
- هندي، صالح بن ذياب. (1993). دراسات في الثقافة الإسلامية. ط 9، عمان، دار الفكر.

- Benson, J, yeany, R.H. (1986). Generalizability of Diagnostic- prescriptive teaching strategies across students locus of control and multiple instruction units, *Journal of Research in science teaching*, 23(2), P. 113-120.
- Block, J.H. (1977). Individualized instruction: Amastery learning perspective. *Educational leadership*. 43 (5). P. 337-370.
- Bohner, G. & Wanke, M. (2002), Attitudes and attitude change, have, UK: *Psychology Press*
- Brock, T. & Green M. (2005). Persuasion psychological insights and perspectives
Thousand Oaks, CA, Sage publications.
- Landy, F & Conte, J. (2006). Work in the 21st century: An introduction to industrial

and organizational psychology, second edition, *oxford, Black well publishing.*

Wiener, I., Freedheim, D., Velicer, W., Schinka, J. and Lerner, R. (2003).
Handbook of Psychology, *New York: John Wiley & Sons. Inc.* 5.