فاعلية برنامج تعليمي قائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

أ.م.د/ عبد الحميد فتحي عبد الحميد الحولة

أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي المساعد– كلية التربية بتفهنا الأشراف– جامعة الأزهر

د/ أحمد محمد إبراهيم السيد معين

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية– كلية التربية بتفهنا الأشراف– جامعة الأزهر

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الحادى عشر– العدد الأول– مسلسل العدد (٢٨) – يناير ٢٠٢٥م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

فاعلية برنامج تعليمي قائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

أ.م.د/ عبد الحميد فتحي عبد الحميد الحولة
أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي المساعد– كلية التربية بتفهنا الأشراف– جامعة الأزهر

د/ أحمد محمد إبراهيم السيد معين
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية– كلية التربية بتفهنا الأشراف– جامعة الأزهر

تاريخ الرفع ٢٠–١٢–٢٠٢٤م **تاريخ المراجعة ٣–١–٢٠٢٥م**
تاريخ التحكيم ٣١–١٢–٢٠٢٤م **تاريخ النشر ٧–١–٢٠٢٥م**

المستخلص

هدف البحث إلى تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية من خلال برنامج تعليمي قائم على أبعاد الذكاء الناجح، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في: قائمة الأحكام الفقهية المتضمنة في كتاب الفقه الشافعي بالصف الأول الثانوي الأزهري، والبرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح، واستمارة التقييم الذاتي، ومقياس التثبت من فاعلية المعالجة التدريبية، والاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، ومقياس رشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وتمثلت مجموعة البحث الأساسية في (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، قُسِّمَت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (٣٠) طالبًا، والثانية تجريبية (٣٠) طالبًا، وتكونت العينة من معهدين من معاهد المرحلة الثانوية الأزهرية: معهد حوش عيسي الثانوي بنين، ومعهد أبو الشقاف الثانوي بنين، التابعين لإدارة حوش عيسي التعليمية الأزهرية، محافظة البحيرة، وأظهرت أهم نتائج البحث فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى الطلاب مجموعة البحث التجريبية، وفي ضوء ذلك تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح– الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية– رشاقة التعلم.

The effectiveness of an Instructional program based on the dimensions of successful intelligence in developing Cognitive awareness of jurisprudential rulings and learning agility among Al-Azhar secondary school students

Abstract

The research aimed to develop Cognitive awareness of jurisprudential rulings and learning agility among Al-Azhar secondary school students through an educational program based on the theory of successful intelligence. The research used the quasi-experimental approach, and the research tools were: a list of jurisprudential rulings included in the book Al-Fiqh Al-Shafi'i in the first year of Al-Azhar secondary school, the educational program based on the

dimensions of successful intelligence, the self-assessment form, the scale to verify the effectiveness of the training treatment, the achievement test to measure cognitive awareness of jurisprudential rulings among Al-Azhar first year secondary school students, and the scale of learning agility among Al-Azhar first year secondary school students. The main research group consisted of (60) students from the first year of Al-Azhar secondary school, divided into two groups, one of which was a control group (30) students, and the second was an experimental group (30) students, The sample consisted of two Al-Azhar secondary institutes: Housh Issa Secondary Institute for Boys and Abu Al-Shoqaf Secondary Institute for Boys, affiliated with the Hosh Issa Educational Administration, Al-Azhar, Beheira Governorate, The most important results of the research showed the effectiveness of the educational program based on the dimensions of successful intelligence in developing cognitive awareness of jurisprudential rulings and learning agility among students in the experimental research group. In light of this, some recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Successful success - Cognitive awareness of jurisprudential rulings - learning agility.

مقدمة:

يسهم الذكاء الناجح في تحول حياة الأفراد، حيث يساعدهم على الاستفادة من قدراتهم بشكل أفضل وتجاوز المعوقات المختلفة وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات والتكيف مع المتغيرات للوصول إلى الأهداف وتحقيق الذات.

ويرى Sternberg and Grigorenko (2003, p. 208) أن نظرية الذكاء الناجح تقوم على استخدام مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة، من خلال التكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها وإيجاد التوازن في استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

وأشار Sternberg (2005,p.189) [*] أن الذكاء الناجح يتضمن صياغة مجموعة هادفة ومتماسكة من الأهداف، وامتلاك المهارات والاستعدادات لتحقيق تلك الأهداف بطريقة ذات معنى.

وأشار Sternberg, et al., (2006, p. 324) إلى أن قدرة الطالب على النجاح تتطلب استفادته من نقاط قوته وتصحيح نقاط ضعفه أو التعويض عنها، وكذلك يتطلب النجاح تحقيق التوازن بين ثلاثة جوانب من الذكاء، وهي: المهارات التحليلية، والعملية، والإبداعية.

فالذكاء الناجح يمثل القدرات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي، ومن الممكن من خلال التدخلات التعليمية تحسين مهارات التفكير: التحليلي والإبداعي والعملي.

(Anwar & Mumthas, 2014, p.456)

(*) يتم التوثيق وفق قواعد الإصدار السابع لجمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association (APA- V. 0.7.

ويرى Saw and Han (2021, pp.1,2) أن مجتمع اليوم يتطلب أفرادًا مبدعين يمتلكون مهارات حل المشكلات والتحليل قادرون على تحديد الصواب من الخطأ، ويمكن تحسين العديد من أنظمة التعليم من خلال تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات ليصبحوا متعلمين أكثر حماسة ونشاطًا.

وقد أشار Kaufman and Singer (2004, p.325) إلى أن تطبيق نظرية الذكاء الناجح أدى إلى تدريب المعلمين بشكل فعال؛ لتعزيزها مهارات مهمة لدى الأطفال والمراهقين الذين يعملون بشكل طبيعي، وكذلك البالغين.

وتتمثل أبعاد الذكاء الناجح في الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي، ويمكن توظيف هذه القدرات الثلاث والتكامل بينها في تدريس الفقه؛ فالذكاء التحليلي يساعد الطلاب على التحليل وحل المشكلات، وهذا يناسب تحليل الأدلة والنصوص الشرعية والأحكام الفقهية عند تدريس الفقه، والذكاء الإبداعي يمكِّن الطلاب من الابتكار والتفكير المتصف بالمرونة والأصالة والطلاقة، وهذا يناسب تدريب الطلاب على التوصل إلى حلول فقهية جديدة وغير تقليدية للنوازل والمستجدات التي تطرأ على المجتمع، والذكاء العملي يمكِّن الطلاب من تطبيق الأحكام التي يتعلمونها، وهذا يتناسب مع طبيعة مادة الفقه التي تركز على تعليم الطلاب كيفية تطبيق الأحكام الشرعية.

والفقه فرع من فروع العلوم الشرعية، وهو يهتم بدراسة العبادات والمعاملات والحدود والجنايات والأحوال الشخصية والسلوكيات والأخلاق الفردية والاجتماعية التي ينبغي أن يسلك المسلم تبعًا لها، فهو يتناول علاقة الإنسان بربه، ونفسه، ومجتمعه.

والفقه الإسلامي دليل خيرية من اتسم به وملمح من ملامح تميزه، قال النبي ﷺ: "مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ"، (رواه البخاري، حديث رقم ٧١)، كما أن تدريسه يكتسب أهمية خاصة تجعل القائمين على ذلك غاية في الحرص على الارتقاء بتدريسه، وتنمية المهارات التي تعظِّم الفائدة منه في نفوس الطلاب وحياتهم (العتيبي، ٢٠١٩، ص ٢٣٨).

وموضوع علم الفقه هو أفعال المكلفين من حيث تعلق أحكام الحل والحرمة والوجوب والندب والكراهة بها (الأنصاري، ١٩٩٧، ج١/ ص ٢٥).

والوعي بالأحكام الفقهية ضروري لفهمها فهمًا صحيحًا، واستنباط الأحكام بطريقة صحيحة، كما أن عدم الوعي بها يؤدي إلى الخلط بينها، فصحة العبادة تتوقف على معرفة الأحكام الفقهية المتعلقة بها، فالعبادات مبنية على الفقه، وأساسها الصحيح هو فهم الأحكام الفقهية المتعلقة بها فهمًا صحيحًا.

وبناءً على ما سبق؛ كان من الضروري تنمية وعي الطلاب بالأحكام الفقهية وذلك من خلال: إعادة النظر في مناهج الفقه، وتضمينها بعض الأنشطة والتدريبات التي تساعد على فهم المحتوى؛ كما أوصت دراسة أبو العيلة (٢٠٢٣)، وإعادة صياغة الأسئلة التقويمية لتدريب الطلاب على بناء الأحكام

الفقهية واستنباطها؛ كما أوصت دراسة رسلان (٢٠٢١)، بمعالجة محتوى مادة الفقه وطرق تدريسها، والوسائل التعليمية التي تقدم بها وتساعد على اكتسابها بما يحقق تنمية المفاهيم الفقهية لدى الطلاب؛ كما أوصت دراسة أبو يمن (٢٠١٨)، وحسن وآخران (٢٠٢٠)، وكذلك إعادة تنظيم محتوى الفقه بما يسهِّل فهم الطلاب للمفاهيم الفقهية واستيعابهم لها وبالتالي تطبيقها، كما أوصت دراسة راشد (٢٠٠٥).

وكذلك من الضروري تزويد المعلمين باستراتيجيات تربوية مختلفة ومتنوعة تساعدهم على إكساب تنمية القضايا الفقهية لدى الطلاب؛ كما أوصت دراسة متولي وآخران (٢٠١٨)، وعقد دورات تدريبية حول طرق التدريس الحديثة اللازم استخدامها في تدريس العلوم الشرعية؛ كما أوصت دراسة الزواوي (٢٠١٧)، وكذلك ضرورة تحسين ممارسات التدريس من خلال التركيز على الأساليب والنماذج التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة، والتي تسهم بشكل فعّال في تنمية مهارات التفكير، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف المختلفة؛ كما أوصت دراسة الجمل (٢٠١٦).

هذا، وقد بدأ الاهتمام بمفهوم التعلم الرشيق في مطلع القرن العشرين عندما قام كلا من Lombardo and Eichinger (2000, p.324) بصياغة المفهوم، وبيان العلاقة بين رشاقة التعلم وجودة الإدارة، وعرَّفا رشاقة التعلم بأنها: الرغبة والقدرة على تعلم كفاءات جديدة في حالة أداء المهام لأول مرة أو في ظل ظروف صعبة أو مختلفة.

والتعلم الرشيق هو قدرة المتعلم على التعلم بصورة سريعة معتمدا على مستويات مرتفعة من الفضول الفكري والرغبة والدافعية والقدرة على تقبل التغيير من خلال توظيف المثيرات والتغيرات الخارجية بصورة نشطة (عيسى، ٢٠٢٣، ص ٢٦٢).

ويرى De Meuse (2017, p.268) أنَّ رشاقة التعلم تركز على السلوك البشري، والمعالجة المعرفية عالية المستوى، والنقل الانتقائي للدروس المستفادة في بيئة واحدة وتطبيقها على بيئة مختلفة بشكل فريد، ويشمل التجريب، والتأمل الذاتي، والاستفادة من نقاط القوة الفردية.

وقد توصلت دراسة Jeon, et al., (2022) أن ٣٣.٣% من إجمالي تأثير الاحتراق الأكاديمي على المشاركة في التعلم كان نتيجة لتأثيرات غير مباشرة من خلال رشاقة التعلم، واتفقت معه نتائج دراسة Novianti, et al. (2023) التي أظهرت أن رشاقة التعلم تعد مؤشرًا مهمًا للاحتراق الأكاديمي، فكلما زادت مرونة التعلم، انخفض مستوى الاحتراق الأكاديمي.

واستهدفت دراسة Smith (2023) تعرف إلى أي مدى يمكن أن تتنبأ رشاقة التعلم بسلوكيات التعلم وعوامل الشخصية والدافع للتعلم والتفكير التأملي، واشتملت على تحليل بيانات المسح الثانوي للتقرير الذاتي من ٣١٠ مشاركًا، وتضمنت إجراءات تحليل البيانات الانحدار الخطي البسيط والمتعدد وتحليل المسار، وأشارت نتائجها إلى أن رشاقة التعلم تتنبأ بسلوكيات التعلم وعوامل الشخصية والدافع للتعلم، والتفكير التأملي.

ويرى Wasistha, et al., (2023) أن رشاقة التعلم هي الرغبة في التعلم من الخبرات وتطبيق تلك الدروس على مواقف جديدة، وأنَّ المعرفة المرنة تؤثر بشكل عميق على الأداء، وأشارت نتائج دراسة Bouland-van Dam, et al., (2022) إلى أن رشاقة التعلم مرتبطة بشكل إيجابي بدافع الإنجاز.

كما أنَّ نظرية الذكاء الناجح تدعم رشاقة التعلم من خلال تعزيز قدرات الطلاب على التكيف والتفكير التحليلي والنقدي والإبداعي؛ مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة الحياة بتحدياتها المختلفة.

ويتبين مما سبق ضرورة تنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى الطلاب اعتمادًا على نظريات واستراتيجيات تعليمية حديثة، وبناءً على ذلك تتضح الحاجة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

مشكلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق، وعلى نتائج البحوث والدراسات السابقة وتوصياتها، والمقابلات مع معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية الأزهرية، والدراسة الاستكشافية؛ تتضح مشكلة البحث.

فقد أوصت العديد من البحوث والدراسات السابقة بتوظيف نظرية الذكاء الناجح في بناء البرامج التعليمية والتدريسية؛ فقد أوصت دراسة: محمد، حسن (٢٠٢٤)؛ وحرحش، سيد (٢٠٢٣)؛ ومختار (٢٠٢٢)؛ وخواجي وآل كاسي (٢٠٢١)؛ وشومان (٢٠١٩): بتدريب المعلمين على نظرية الذكاء الناجح، وتوظيفها في التدريس، وأوصت دراسة علي الدين (٢٠٢٢): بتطبيق نظرية الذكاء الناجح بما تتضمنه من قدرات تحليلية وإبداعية وعملية في المراحل التعليمية بما يناسب خصائص كل مرحلة، وأوصت دراسة فؤاد، عبد العال (٢٠١٩): بالاهتمام بتطوير المناهج، وإعادة صياغة محتواها وتنظيمه بما يتوافق مع فلسفة نظرية الذكاء الناجح، وأوصت دراسة العمري (٢٠١٣): بعقد دورات تدريبية لمعلمات الفقه؛ لتدريبهن على التدريس وفق نظرية الذكاء الناجح.

وأشارت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على مادة الفقه بالتعليم الأزهري قبل الجامعي، إلى أنَّ تدريس الفقه يتم بطريقة التدريس التقليدي التي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة، وتركز على الحفظ والتذكر فقط من جانب الطلاب دون مشاركتهم النشطة والفعَّالة في العملية التعليمية، وأوصت بإعادة النظر في محتوى منهج مادة الفقه وإعادة تنظيمه وتدعيمه بالأنشطة المتنوعة، والتنوع في الأسئلة التقييمية، وتزويد المعلمين باستراتيجيات تربوية مختلفة، وتحسين ممارساتهم في تدريس مادة الفقه، وذلك مثل دراسة: فروح، أيوب (٢٠٢٤)، وأبو العيلة (٢٠٢٣)، ومرعي، خليل (٢٠٢٣)، ورسلان (٢٠٢١)، وأبو يمن (٢٠١٨)، ومتولي وآخران (٢٠١٨)، والزواوي (٢٠١٧)، والجمل (٢٠١٦)، وراشد (٢٠٠٥).

وأوصت البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة رشاقة التعلم بضرورة تنميتها لدى الطلاب؛ فقد أوصت دراسة Munawar and Ahmad (2024) بأن يتلقى المعلمون تدريبًا لتحسين قدرتهم على رشاقة التعلم، وأوصت دراسة موسى (٢٠٢٣) بإعداد سياسة تعليمية توفر فرصًا مختلفة لتطوير رشاقة

التعلم وفقا لمستواها وخصائص التخصصات العلمية المتخلفة، وأوصت دراسة هلال (٢٠٢٣) بتقديم الدورات التدريبية لتنمية رشاقة التعلم لدى المعلمين والطلبة، وتضمين رشاقة التعلم في برامج تطوير المعلمين لتحديد إمكاناتهم وقدراتهم وتطويرها، وأوصت دراسة سالمان (٢٠٢٢) بتوفير برامج تدريبية وإرشادية لتنمية رشاقة التعلم، وكان من توصيات دراسة عيسى (٢٠٢٣) أخذ التعلم الرشيق بعين الاعتبار عند تصميم محتوى التعلم وتنفيذ مهامه أثناء سير عملية التعلم بحث تركز على تنمية التعلم الرشيق لدى المتعلمين، وأوصت دراسة محمد (٢٠٢١) بأنه على المؤسسات التعليمية تدريب المعلمين على السلوكيات التي تنمي رشاقة تعلمهم بما ينعكس إيجابًا على شخصية طلابهم، وأوصت دراسة (Sung 2021) بتدريب المعلمين على السلوكيات التي تنمي رشاقة تعلمهم بما ينعكس إيجابًا على شخصية طلابهم، وأوصت دراسة Özgenel and Yazici (2021) بإجراء مزيد من الدراسات في مجال العلوم التربوية حول رشاقة التعلم.

كما أجرى الباحثان مقابلات مع (١٠) معلمين من معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية الأزهرية، ودارت حول سؤالهم عن: طريقة عرض محتوى مادة الفقه، والاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمونها في تدريسهم للأحكام الفقهية، ومستوى وعي الطلاب بالأحكام الفقهية، وخلُصت هذه المقابلات إلى اعتماد المعلمين في تدريسهم للفقه على الطرق التقليدية القائمة على مجرد الإلقاء والمحاضرة، وتلقين الطلاب الأحكام الفقهية وأدلتها، وتحفيظها لهم، وكذلك ضعف وعي الطلاب المعرفي بالأحكام الفقهية.

وطبَّق الباحثان اختبارًا في الأحكام الفقهية كدراسة استكشافية على (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وقد اتضح من هذه النتائج ضعف وعي الطلاب المعرفي بالأحكام الفقهية؛ حيث حصل (٢٦) طالبًا بنسبة (٦٥٪) على درجة أقل من النصف، وحصل (٩) طلاب بنسبة (٢٢.٥٪) على درجة متوسط، وحصل (٥) طلاب بنسبة (١٢.٥٪) على درجة أعلى من المتوسط.

وكذلك أيضًا ندرة الدراسات التي اهتمت بتوظيف نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفقه بصفة خاصة، والعلوم الشرعية بصفة عامة؛ حيث لم يجد الباحثان– في حدود اطلاعهما– غير دراسة واحدة وظفت نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وهي دراسة العمري (٢٠١٣)؛ لذا كانت الحاجة إلى بناء برنامج تعليمي في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

ويتضح مما سبق: أنَّ مشكلة البحث تتحدد في ضعف الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وضعف رشاقة التعلم لديهم، وقد يرجع ذلك إلى الطريقة التقليدية التي يُدرَّس بها منهج الفقه، وإلى خلوه من الأنشطة التعليمية، وضعف التنوع في التدريبات والأسئلة التقويمية المتضمنة في كل درس، ولمعالجة هذه المشكلة حاول البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ ويتفرع عنه السؤالين الآتيين:

١- ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟

٢- ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية رشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟

هدف البحث:

هدف البحث إلى تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري من خلال البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح.

أهمية البحث:

أ- **الأهمية النظرية للبحث:** تمثلت الأهمية النظرية للبحث في الآتي:

١- سعى البحث إلى تقديم إطار نظري حول نظرية الذكاء الناجح وفلسفتها، وتوظيف أبعاد الذكاء الناجح في بناء برامج تعليم الفقه الإسلامي وتدريسها، وكذلك تقديم إطار نظري حول الأحكام الفقهية، ورشاقة التعلم، وبيان العلاقة بين الذكاء الناجح والأحكام الفقهية ورشاقة التعلم.

٢- تقديم مقياس يتمثل في رشاقة التعلم ، يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في تقويم مخرجات التعلم لديهم.

٣- جاء هذا البحث استجابة لدعوات التربويين إلى ضرورة توظيف النظريات التربوية الحديثة في بناء البرامج التعليمية وتدريسها؛ لما لها من نتائج إيجابية في العملية التعليمية.

ب- **الأهمية التطبيقية للبحث:** تمثلت الأهمية التطبيقية للبحث فيما يمكن أن يفيده للفئات الآتية:

١- **المعلمين:** حيث يوفر البحث دليلًا يوضح كيفية توظيف نظرية الذكاء الناجح لتنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

٢- **طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية:** حيث يقدم البحث برنامجًا تعليميا في مادة الفقه يسهم في تنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لديهم.

٣- **القائمين على تخطيط مناهج الفقه وتطويرها:** من خلال توجيه أنظارهم إلى بناء الدروس الفقهية في ضوء فلسفة نظرية الذكاء الناجح، وكيفية بناء البرامج التعليمية لتنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب.

٤- **الباحثين:** من خلال فتح المجال أمام بحوث أخرى لتوظيف نظرية الذكاء الناجح في بناء البرامج، وتوجيه أنظارهم إلى إجراء مزيد من البحوث لتنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم، بالإضافة إلى الإفادة من مواد البحث وأدواته.

مواد البحث وأدواته:

١- قائمة الأحكام الفقهية المتضمنة في كتاب الفقه الشافي بالصف الأول الثانوي الأزهري.

٢- البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

٣- استمارة التقييم الذاتي.

٤- مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التدريبية.

٥- الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

٦- مقياس رشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

مصطلحات البحث:

الذكاء الناجح: يُعرَّف الذكاء الناجح بأنه: القدرة على تحقيق أهداف الطلاب في الحياة، في ظل السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه، من خلال الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف أو تعويضها؛ من أجل التكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها؛ ومن خلال الجمع بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg, 2005, p. 189).

البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح: يعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة الإجراءات المنظمة والتي تشتمل على استراتيجيات، وأنشطة، وخبرات مخططة، تم اختيارها لتتلاءم مع خصائص طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية واحتياجاتهم، بهدف استثمار قدرات الطلاب التحليلية والإبداعية والعملية لتنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لديهم.

الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية: يعرف إجرائيًا بأنه: معرفة طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية بالأحكام الفقهية، والاستدلال عليها، وتطبيقها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا الغرض.

رشاقة التعلم: تعرف إجرائيًا بأنها: قدرة طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية على الربط بين خبراتهم المعرفية السابقة والخبرات الحالية، واستعدادهم وقدرتهم على تعلم مفاهيم جديدة، وشعورهم بالارتياح تجاه التعقيد والغموض، وفضولهم للمعرفة، وحماسهم للتعلم، وانفتاحهم على الحلول غير العادية والأفكار الجديدة، وتكوين روابط ذات معنى وفعّالة مع الآخرين، وقدرتهم على تعديل فهمهم للموقف بسرعة في ظل ظروف صعبة، وذلك من أجل تسهيل التعلم عبر الخبرات المتضمنة بهذا الموقف.

حدود البحث:

١- **الحدود الموضوعية:** الاقتصار على الأحكام الفقهية المتضمنة في كتاب الفقه الشافي بالصف الأول الثانوي الأزهري (الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع) من بداية كتاب الطهارة (ص ٢٢) إلى

(ص ٦٢)، وهو مقرر شهر: سبتمبر وأكتوبر ٢٠٢٤م، والاقتصار في قياس الوعي بالأحكام الفقهية على الجانب المعرفي.

٢- **الحدود البشرية:** تمثلت مجموعة البحث الاستطلاعية في (١٢٠) طالبًا، ومجموعة البحث الأساسية في (٦٠) طالبًا، من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

٣- **الحدود المكانية:** معهد حوش عيسي الثانوي بنين، ومعهد أبو الشقاف الثانوي بنين، التابعين لإدارة حوش عيسي التعليمية الأزهرية.

٤- **الحدود الزمنية:** طُبق البرنامج التعليمي خلال شهر: سبتمبر وأكتوبر من الفصل الدراسي الأول، في العام الدراسي: ٢٠٢٤- ٢٠٢٥م.

الإطار النظري للبحث والبحوث والدراسات السابقة

المحور الأول: الذكاء الناجح:

تعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات الحديثة والتي ظهرت من خلال جهود " روبرت ستيرنبرج" صاحب النظرية، حيث لاحظ أنَّ بعض الأطفال يبدو أنهم يستفيدون من التعليم الذي يتلقونه لكن آخرين لا يستفيدون، وأشار إلى أنَّه من الأسباب التي تجعل الطلاب يعانون من صعوبات في الوصول إلى المعلومات، مثل: الإعاقات، والاضطرابات، ومشاكل التحفيز، والمشاكل الصحية، وغيرها، ولكن أحد هذه الأسباب قد يكون عدم التوافق أو الانسجام بين نمط القوة والضعف لدى الطالب ومجموعة الأساليب التي يستخدمها المعلم في محاولة الوصول إلى ذلك الطالب (Sternberg, 2002, pp. 383, 384).

مفهوم الذكاء الناجح:

يعرف Sternberg (1999, p. 438) الذكاء الناجح بأنه: القدرة على الموازنة بين الاحتياجات للتكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها؛ من أجل تحقيق النجاح- أيا كانت الطريقة التي يعرف بها المرء ذلك- في سياقه الاجتماعي والثقافي.

ويعرف فؤاد، عبدالعال (٢٠١٩، ص ١٠٦) نظرية الذكاء الناجح بأنها: نظام متكامل من القدرات لزيادة قدرة التلميذ على تحقيق أهدافه بنجاح وحل ما يواجهه من مشكلات ضمن السياق الثقافي والاجتماعي بالتكامل والتوازن بين ثلاث قدرات، وهي: القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

ويقصد بنظرية الذكاء الناجح:" قدرة الطالب على استثمار قدراته العقلية التحليلية والإبداعية والعملية عند دراسته، للتمييز بين نقاط قوته وتدعيمها، ونقاط ضعفه وتصحيحها؛ الأمر الذي يحقق له النجاح في الحياة، والتكيف مع متطلباتها" (خواجي، آل كاسي، ٢٠٢١، ص ١٤٠).

وتعرف نظرية الذكاء الناجح بأنها: توظيف القدرات التحليلية والإبداعية والعملية واستثمارها لدى الطلاب أثناء تدريسهم، بغية تحقيق أقصى درجة من النجاح في الحياة اليومية والتعليمية، وحل المشكلات، والتعامل مع المواقف المختلفة، من خلال تهيئة مواقف تعليمية توظف خلالها ما يمتلكه

الطلاب من قدرات تحليلية وإبداعية وعملية، واستخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية تساعد على إظهار امتلاكهم لهذه القدرات (مختار، ٢٠٢٢، ص ٣٠٦).

ويُعرَّف الذكاء الناجح بأنه:" مجموعة من المبادئ والإجراءات التدريسية القائمة على الأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية؛ بهدف مساعدة الطلاب للاستفادة من هذه القدرات وتوظيفها في اكتساب مهاراتهم الحياتية المختلفة، مثل: القدرة على حل المشكلات وتعزيز قدراتهم على التفكير الناقد، ودعم مهارات التواصل مع الآخرين" (علي الدين، ٢٠٢٢، ص ٦٨٤).

ويعرف محمد، حسن (٢٠٢٤، ص ٧١٤) نظرية الذكاء الناجح بأنها: مجموعة من المبادئ التدريسية تعتمد على منظومة ثلاثية الأبعاد من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي يستخدمها الطلاب أثناء دراستهم؛ حيث يستخدموا قدراتهم الإبداعية للتوصل إلى أفكار جديدة، وقدراتهم التحليلية للحكم على هذه الأفكار ومدى صحتها وجدتها، وقدراتهم العملية لتطبيق تلك الأفكار؛ وذلك لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

ويتضح مما سبق أنَّ الذكاء الناجح يعتمد على مجموعة متكاملة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، والتي تمكِّن الطالب من النجاح في حياته العملية والمهنية، وذلك ضمن السياق الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه، وتحقيق التوازن بين هذه القدرات، كما يعتمد على تعرف نقاط القوة والاستفادة منها وتدعيمها، وتعرف نقاط الضعف وتصحيحها أو تعويضها، كما يعمل على التكيف مع البيئات أو تشكيلها أو اختيارها.

ويتبنى الباحثان تعريف Sternberg (2005, p. 189) للذكاء الناجح بأنه: القدرة على تحقيق أهداف الطلاب في الحياة، في ظل السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه، من خلال الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف أو تعويضها؛ من أجل التكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها؛ ومن خلال الجمع بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

النظريات الفرعية المكونة لنظرية الذكاء الناجح:

تستند نظرية الذكاء الناجح إلى ثلاث نظريات فرعية، وهي: التركيبية والتجريبية والسياقية، وهذه النظريات الفرعية الثلاث تستخدم لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين، وكيف يستخدمون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم، ويتلخص ذلك من خلال ما ذكره كل من: (بهنساوي، ٢٠١٩، ص ٧١، فؤاد، عبد العال، ٢٠١٩، ص ص ١١٠– ١١٣؛ خواجي وآل كاسي، ٢٠٢١، ص ص ١٤٢، ١٤٣؛ علي الدين، ٢٠٢٢، ص ص ٦٨٥– ٦٨٧)، وذلك على النحو الآتي:

١– **النظرية التركيبية (الذكاء التحليلي):** تحدد هذه النظرية مكونات معالجة المعلومات التي تمثل الخبرات الداخلية والعمليات العقلية الداخلية للمتعلم، ويحدد الذكاء في هذه النظرية من خلال الجوانب المتداخلة التي تشمل العالم الداخلي الفرد، والذي يتضمن: (البناء العقلي، والعمليات العقلية، والقاعدة

المعرفية)، والعالم الخارجي للفرد والذي يتضمن: (بيئة العمل، وبيئة المنزل)، والجانب الثالث وهو خبرات الفرد، والتي تتضمن: (جدة المهمات المعطاة، أو المواقف التي يتعرض لها الفرد).

٢- **النظرية التجريبية (الذكاء الإبداعي):** وهي تعني القدرة على التعامل مع المواقف والمهمات الجديدة والتفكير فيها، والتعامل مع المواقف المستقبلية، أي التعلم من الخبرة. وتحدد هذه النظرية العلاقة بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد؛ حيث تشير إلى أن معيار مقياس الذكاء يعتمد على توافر مهارتي: الحداثة: وهي قدرة الفرد على التعامل والتفاعل مع المهمات الجديدة التي يتعرض لها، ومتطلبات الموقف الجديد، والأتمتة: وهي القدرة على معالجة المعلومات ذاتيا سواء كانت معلومات بسيطة أم معقدة.

٣- **النظرية السياقية البيئية (الذكاء العملي):** يتبين من خلال هذه النظرية أن السلوك الذكي يتحدد من خلال السياق الاجتماعي الثقافي الذي يحدث فيه التعلم وينطوي على التكيف مع البيئة، وتشكيل البيئة الحالية، واختيار البيئات الأفضل، ووفق هذه النظرية فإن المواقف والعوامل العاطفية قد تؤثر على الذكاء؛ ولذلك فإن الذكاء لا يقاس من خلال المهارات العقلية فقط؛ فهذه النظرية تقوم على أساس الربط بين الذكاء (العالم الداخلي)، والبيئة (العالم الخارجي) للفرد، وفيها تختلف النظرة للذكاء تبعا لاختلاف المجتمعات، وتؤكد هذه النظرية أهمية اختيار المحيط البيئي الذي يمكن للفرد النجاح فيه، وكيفية التكيف معه بما يحقق النجاح، أو إعادة تشكيله.

أبعاد الذكاء الناجح أو أنواعه:

تتلخص أبعاد الذكاء الناجح كما ذكرها كل من: (Sternberg, 1999, pp. 438؛ Sternberg, et al, 2006, pp. 324- 325؛ فؤاد، عبد العال، ٢٠١٩، ص ص ١١٥، ١١٦؛ محمد، حسن، ٢٠٢٤، ص ص ٧١٨- ٧٢٠)، على النحو الآتي:

١- **الذكاء التحليلي:** ويقصد به العمليات الذهنية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشكلات المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر، ويعبر عنه- أيضا- بأنه قدرة الفرد على معالجة المعلومات من إطار التعليم الرسمي، ويتضمن الذكاء التحليلي المهارات المستخدمة في التحليل والتقييم والحكم أو المقارنة والتباين، وتستند هذه المهارات إلى مجموعة من مكونات معالجة المعلومات، وهذه القدرات يتم قياسها من خلال الاختبارات التقليدية للقدرات الأكاديمية.

٢- **الذكاء الإبداعي:** وهو قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عمليات الإبداع، أو الاختراع، أو الابتكار والاكتشاف، وإقامة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما تواجهه مشكلة ما، أو عندما يواجه موقفا يتطلب حلا، ويتضمن التفكير التقاربي والتباعدي، ويمكن تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال توفير مواقف وأنشطة تعليمية تتطلب منهم توليد أفكار جديدة، وحل المشكلات العلمية بطرق مختلفة وجديدة غير مألوفة ومتنوعة، وتقديم حلول وبدائل متعددة للمشكلة الواحدة.

٣- الذكاء العملي (التطبيقي): وهو قدرة الفرد على التغلب على المشكلات التي تواجه، أو هو قدرة الطالب على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بصورة عملية وذلك في سياق عالمه الواقعي، ويتضمن الذكاء العملي المهارات المستخدمة لتنفيذ الأفكار أو تطبيقها أو وضعها موضع التنفيذ في سياقات العالم الحقيقي، ويتضمن قيام الطلاب بتطبيق قدراتهم على أنواع المشاكل التي يواجهونها في دراستهم.

وقد أشار Sternberg (2004, p.326) أنَّ الذكاء التحليلي ينشأ عندما يتم تطبيق مكوناته على أنواع مألوفة إلى حد ما من المشاكل المجردة من الحياة اليومية، وينشأ الذكاء الإبداعي عندما يتم تطبيق مكوناته على مهام ومواقف جديدة نسبيا، أما الذكاء العملي فينشأ عندما يتم تطبيق مكوناته على الخبرة لأغراض التكيف مع البيئة أو تشكيلها واختيارها.

وهذه الأبعاد الثلاثة للذكاء الناجح تتطلب أن يتضمن محتوى مادة الفقه تحليلًا، وتصنيفًا، ومقارنة، وتقييمًا، وإبداعًا، وافتراضًا، وتنبؤًا، كما يتضمن وضع ما تم تعلمه موضع التنفيذ والتطبيق العملي؛ وهذا كله يتناسب مع طبيعة الفقه الإسلامي.

الأنماط الرئيسية للتدريس في ضوء نظرية الذكاء الناجح:

تؤكد نظرية الذكاء الناجح على أنَّ بعض الطلاب الذين لا يحرزون نتائج جيدة في التدريس التقليدي قد يكونون قادرين على النجاح إذا ما تعلموا بطريقة تتناسب بشكل أفضل مع أنماط قدراتهم (Sternberg, 2002, p. 384).

ويشير علي الدين (٢٠٢٢، ص ٦٩٠) إلى أنَّ الطلاب يختلفون في طرق تعلمهم وتفاعلهم داخل الحصة الدراسية، وينبغي أن يُقَابل ذلك الاختلاف بتنوع في طرق التدريس وأساليبه المستخدمة مع الطلاب، وكذلك التنوع في الأنشطة التعليمية والتقييمية لتناسب اختلاف أنماط تعلم الطلاب وتفكيرهم.

وتوجد أربعة أنماط من القدرات الأساسية اللازمة لجميع الطلاب توضِّح أهمية استخدام الذكاء الناجح بقدراته المختلفة في التدريس، وتتلخص هذه الأنماط على النحو الذي ذكره كل من (Stemler, at al 2006, p. 349, 350) , Sternberg (2002, p. 386- 388) & Paloú & MaricuĠoiu, 2013, p p. 160, 161)، وذلك على النحو الآتي:

١- التدريس التقليدي (التعلم من خلال الذاكرة):

إن أغلب أساليب التدريس التقليدية هي التدريس من أجل التعلم من خلال الذاكرة، ولا يطلب التدريس من أجل الذكاء الناجح من المعلمين التوقف عما يفعلونه بالفعل، بل يطلب منهم بدلاً من ذلك البناء عليه، ويشكل التدريس من أجل الذاكرة الأساس لجميع أساليب التدريس الأخرى؛ لأن الطلاب لا يستطيعون التفكير بشكل نقدي- أو بأي طريقة أخرى- فيما يعرفونه إذا لم يكونوا يعرفون أي شيء، ويتضمن التدريس من أجل الذاكرة في الأساس مساعدة الطلاب على تذكر (من، ماذا، وأين، ومتى، ولماذا، وكيف) للتعلم، فهو يركز على الاحتفاظ بالمعلومات.

وقد استهدفت دراسة خواجي وآل كاسي (٢٠٢١) تعرف أثر أنموذج مقترح لتدريس الكيمياء قائم على نظريتي تجهيز ومعالجة المعلومات والذكاء الناجح في تنمية عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (٦٤) طالبًا، وتمثلت أداتها في اختبار عمق المعرفة، وأسفرت نتائجها عن أثر الأنموذج المقترح في تنمية أبعاد عمق المعرفة لدى الطلاب عينة البحث.

واستهدفت دراسة شومان (٢٠١٩) تعرف فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج في بقاء أثر التعلم، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد لدى الطالبات معلمات الرياضيات بكلية البنات جامعة عين شمس، وتكونت عينتها من (٣٤) طالبة معلمة، وتمثلت أدواتها في: اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختبار التفكير الناقد، وأظهرت نتائجها فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية متغيراتها لدى مجموعة البحث.

٢- **التدريس التحليلي:** التدريس التحليلي هو تشجيع الطلاب على التحليل، والنقد، وإصدار الأحكام، والمقارنة، والتمييز، والتقييم، ولأن بعض الطلاب ليسوا بارعين بشكل خاص في التعلم من خلال الحفظ والتذكر، فالعديد منهم لديه القدرة على التعلم، ولكنهم يفشلون عندما يحاولون حفظ أو استرجاع الحقائق التي درسوها.

وقد هدفت دراسة بهنساوي (٢٠١٩) إلى تنمية الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيناتها من (٤٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف، واشتملت أدواتها على مقياس مستوى الإيجابية، ومقياس التوجه نحو المستقبل، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الناجح في تنمية الإيجابية والتوجه نحو المستقبل لطلاب عينة البحث.

واستهدفت دراسة علي الدين (٢٠٢٢) تعرف مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات الحياتية لطلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (١٨) طالبًا من الفرقة من الفرقة الأولى شعبة الفلسفة والاجتماع، وتمثلت أداتها في اختبار المهارات الحياتية، وأظهرت نتائجها فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية.

٣- **التدريس الإبداعي:** التدريس الإبداعي يعني تشجيع الطلاب على الإبداع، والابتكار، والاختراع، والاكتشاف، والتخيل، والافتراض، والتوقع، والتنبؤ، ويتطلب الأمر من المعلمين ليس فقط دعم وتشجيع الإبداع، بل أيضا تقديم نموذج يحتذى به ومكافأته عندما يظهر، ولكي يتعلم الطلاب التفكير الإبداعي، فإنهم يحتاجون إلى تعلم كيفية اتخاذ هذه القرارات:

- إعادة تعريف المشكلات بدلاً من مجرد قبول الطريقة التي تُعرض بها.
- الاستعداد لخوض المجازفات والنقاشات الفكرية.

- الاستعداد للتغلب على العقبات التي تواجههم أثناء التوصل لأفكار للإبداع.
- الاستعداد للعمل على إقناع الآخرين بقيمة أفكارهم الإبداعية.
- الاعتقاد بأنه لديهم القدرة الحقيقية على إنتاج أفكار إبداعية في المقام الأول.

وقد استهدفت دراسة العمري (٢٠١٣) تعرف فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الفقه في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتمثلت أدواتها في: اختبار تحصيلي، واختبار إبداعي، وتكونت عينتها من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرستي الثانوية العاشرة والثانوية الرابعة عشر بمدينة أبها، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل منهما مكونة من (٣٠) طالبة، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات عينة الدراسة.

واستهدفت دراسة Aghaei (2023) العلاقة بين المعتقدات الدافعية والذكاء الناجح: الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي، واعتمدت على نمذجة المعادلات الهيكلية لدى طلاب المدارس الثانوية، تم اختيار (٥٤٥) طالبًا كعينات بطريقة العنقود متعدد المراحل، تضمنت استبيانات البحث: استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم MSLQ, pintrich and Degroot (1990)، واستبيان الذكاء الناجح (SIQ, Sternberg and Grigorenko (2002، ومقياس الاندماج الأكاديمي، وأظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين المعتقدات الدافعية والاندماج الأكاديمي والذكاء الناجح.

٤- **التدريس العملي:** التدريس العملي يعني تشجيع الطلاب على وضع ما يعرفون محل التنفيذ، وتوظيف ما تعلموه وتطبيقه تطبيقًا عمليًا، وينبغي أن يرتبط هذا التدريس بالاحتياجات العملية الحقيقية للطلاب؛ فبعض الطلاب يتعلمون بشكل عملي في المقام الأول، فهم لا يتعلمون بشكل جيد ما لم يروا أي استخدام أو تطبيق عملي لما يتعلمونه، كما أن جزءا من تعليم التفكير العملي هو تعليم الطلاب تبني مواقف معينة في عملهم الفكري، مثل: كيفية التعلم على أفضل وجه، وتنظيم الذات لإنجاز العمل، وتجنب إلقاء اللوم على الآخرين عند الإخفاقات.

وقد هدفت دراسة محمد، حسن (٢٠٢٤) إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية بقنا، وتمثلت عينتها في (٤٦) طالبا وطالبا من طلاب الفرقة الثالثة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدواتها في: مقياس التفكير الريادي، واختبار حل المشكلات المستقبلية، وأظهرت نتائجها فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب عينة البحث.

واستهدفت دراسة حرحش، سيد (٢٠٢٣) تعرف فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينتها من (١٢٠) طالبا وطالبة، وتمثلت أدواتها في مقياس مهارات النقد الأدبي، ومقياس مهارات الكتابة الوظيفية، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية النموذج التدريسي في تنمية مهارات النقد الأدبي، والكتابة الوظيفية لدى الطلاب عينة البحث.

وهدفت دراسة عمر (٢٠١٨) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أداتها في اختبار المهارات الفلسفية، وأشارت نتائجها إلى أن البرنامج يتسم بالفاعلية في تنمية المهارات الفلسفية.

ويتضح مما سبق؛ أن توظيف نظرية الذكاء الناجح في التدريس يدعم التكامل بين التدريس التقليدي المعتمد على الذاكرة والتدريس من أجل تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلاب، معتمدًا على الذاكرة كأساس لهذه القدرات ونقطة انطلاق لتنميتها.

وقد استهدفت دراسة أبو جادو (٢٠٠٦) تعرف أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا، وتعرف أثر البرنامج في تحصيل الطلبة في اللغة العربية، وتمثلت عينتها في (٤٦) طالبًا وطالبة من الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي، وكان من أدواتها تطوير صورة أردنية من اختبار "ستيرنبرج" الثلاثي للقدرات، والبرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاء الناجح الذي تم تنفيذه في سياق مادة اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلاب عينة البحث، كما أنه لا يوجد أثر للبرنامج في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة المتفوقين عقليًا.

أهمية توظيف نظرية الذكاء الناجح في التدريس:

يرى Sternberg (2002, p. 392) أنَّ توظيف الذكاء الناجح في التدريس يحسن نتائج التعلم، وتساعد الطلاب على تحقيق مستوى يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم.

أشار Sternberg and Grigorenko (2003, p. 225) إلى أنَّ أهمية توظيف الذكاء الناجح في التدريس تتمثل في الآتي:

١- تشجع على ترميز أعمق وأكثر تفصيلًا للمواد التعليمية، وأكثر تقدمًا من التدريس التقليدي.

٢- تشجع على أشكال أكثر تنوعاً لترميز المواد بحيث تتوفر مسارات استرجاع أكثر للمواد.

٣- تمكِّن الطلاب من الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف أو تعويضها.

٤- يعد التدريس من أجل الذكاء الناجح أكثر تحفيزاً لكل من المعلمين والطلاب.

٥- استخدام الاختبارات التحليلية والإبداعية والعملية بالإضافة إلى تقييمات الذاكرة.

والذكاء الناجح يمكن أن يحسن العديد من الخصائص النفسية والأكاديمية، فقد استهدفت دراسة Mohkamkar, et al., (2024) تحديد فعالية التعليم المبني على الذكاء الناجح في الوعي الذاتي العاطفي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية، وتم اختيار (٥٠) طالبًا وتقسيمهم في مجموعتين تجريبية وضابطة، تلقت المجموعة التجريبية (١٠) جلسات تدريبية قائمة على الذكاء الناجح، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل خلال هذه الفترة، وتضمنت أدوات البحث استبيان الوعي الذاتي العاطفي لريف وآخرون (٢٠٠٨)، واستبيان الاندماج الأكاديمي لشوفيلي وآخرون (٢٠٠٢)، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والتتبعي في الوعي الذاتي العاطفي والاندماج الأكاديمي؛ حيث أدى التدريب القائم على الذكاء الناجح إلى زيادة الوعي الذاتي العاطفي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد أوصت دراسة علي الدين (٢٠٢٢) بتطبيق نظرية الذكاء الناجح بما تتضمنه من قدرات تحليلية وإبداعية وعملية في المراحل التعليمية بما يتناسب مع خصائص كل مرحلة، وأوصت دراسة فؤاد، عبد العال (٢٠١٩) بالاهتمام بتطوير المناهج في جميع مراحل التعليم، وإعادة صياغة محتواها وتنظيمه وفقًا لفلسفة نظرية الذكاء الناجح وأسسها.

مبادئ توظيف نظرية الذكاء الناجح في التدريس:

أشار (Sternberg, 2002, p. 389) إلى أنَّ مبادئ توظيف نظرية الذكاء الناجح في التدريس تتمثل في الآتي:

١- مساعدة جميع الطلاب على تحقيق أقصى استفادة من مهاراتهم.

٢- مساعدة الطلاب على الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف أو تعويضها.

٣- التوازن بين استراتيجيات التدريس.

٤- معالجة نقاط القوة للطلاب في نفس الوقت الذي نعالج فيه نقاط الضعف لدى طلاب آخرين.

٥- الموازنة بين استراتيجيات التدريس من أجل معالجة نقاط القوة ونقاط الضعف وتصحيحها.

وأشار أبو جادو (٢٠٠٦، ص ص ٤٧- ٥٠) إلى أنَّ المبادئ الأساسية للنظرية تتمثل فيما يلي:

١- هدف التدريس هو بناء قاعدة معرفية منظمة بشكل جيد، ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة.

٢- يتضمن التدريس تعليم التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، والتعلم المعتمد على الذاكرة.

٣- يشمل التقييم الجانب التحليلي والإبداعي والعملي، والمكونات المعتمدة على الذاكرة.

٤- التعرف على قدرات الطلاب والإفادة من نقاط القوة لديهم، والتعويض عن نقاط الضعف.

٥- يتضمن التدريس والتقييم الإفادة من مكونات دورة حل المشكلات.

٦- الإفادة من المكونات الأدائية: ترميز المعلومات، والاستدلال، ومقارنة البدائل، وخرائط المعرفة.

٧- الإفادة من مكونات اكتساب المعرفة التي تتضمن: المقارنة الاختيارية، والتجميع الاختياري.

٨- يأخذ التدريس والتقييم الفروق الفردية بعين الاعتبار في التمثيلات العقلية المفضلة.

٩- التدريس والتقييم الجيدان يتكاملان أكثر من كونهما منفصلين، وكذلك مكونات الذكاء.

التقييم في التدريس وفقًا لنظرية الذكاء الناجح:

تهتم نظرية الذكاء الناجح بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومراعاة اهتماماتهم وقدراتهم المختلفة، وتؤكد على أنه لا توجد طريقة محددة صحيحة لتقييم إنجاز الطلاب.

وقد أشار Sternberg and Grigorenko (2003, p. 212) أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة لتقييم إنجازات الطلاب؛ فبعض الطلاب يتفوقون في اختبارات الاختيار من متعدد، وبعضهم يتفوق في الاختبارات المقالية، وبعضهم يتفوق في الأسئلة التي تركز على الحقائق، وأحيانًا يتفوق نفس الطالب مرارًا وتكرارًا، في حين أنَّ آخرين كذلك يفشلون بشكل متكرر، وهذا ليس بسبب نقص القدرة أو ضعف الذكاء، ولكن قد يرجع على عدم التنوع في طريقة وأساليب تقييم معارف الطلاب ومهاراتهم.

ويشير علي الدين (٢٠٢٢، ص ص ٦٩٣، ٦٩٤) إلى أن عملية التقييم ترتكز وفقا لنظرية الذكاء الناجح على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، وتوفير المهام والأنشطة والأسئلة المتنوعة التي تراعي قدرات الطلاب المختلفة، مع توفير حرية اختيار الطالب ما يناسبه من بين هذه الأنشطة والمهام سواء كانت تحليلية أو إبداعية أو عملية؛ وذلك للوصول إلى تحقيق الهدف، ولكن بطرق مختلفة.

وفي ضوء ذلك ينبغي أن يتم التقييم أثناء التدريس في ضوء نظرية الذكاء الناجح على النحو الآتي: (Sternberg & Grigorenko, 2003, p p. 211, 212)

١- تقديم أداة التقييم بحيث تشمل أمثلة لأسئلة ملموسة متعددة ومتنوعة (تحليلية، وإبداعية، وعملية)، تقيس مدى فهم الطلاب للمادة الدراسية، دون الاقتصار على أسئلة التذكر فقط.

٢- تقديم أسئلة اختيارية للطلاب تسمح لهم باختيار الأسئلة التي يرغبون في الإجابة عنها.

٣- تقييم أداء الطلاب بطريقة تظهر مدى إلمام الطلاب بالمادة المتعلمة، ومدى ارتباط المادة بأهدافهم الحياتية، ولن تنجح أشكال التقييم المتنوعة إلا إذا كان المعلمون قادرين على ذلك.

٤- مساعدة الطلاب على الاستفادة من نقاط القوة، وفي الوقت نفسه مساعدتهم على تصحيح نقاط الضعف أو التعويض عنها.

وقد استهدفت دراسة Samavatian and Abedi (2014) التحقق من فعالية برنامج تدريب الذكاء الناجح على الأمل الأكاديمي وكان المشاركون (٣٠) طالبًا وطالبة، واشتمل التدريب على (١٣) جلسة تدريب على الذكاء الناجح لمدة (١٣) أسبوعًا، وأظهرت نتائجها أنَّ تدريب برنامج الذكاء الناجح كان فعالاً في تعزيز الأمل الأكاديمي، وأوصت بأنه يمكن استخدام تدريب برنامج الذكاء الناجح كطريقة تدخل من أجل تقليل الأضرار الناجمة عن الحياة الطلابية.

واستهدفت دراسة Baramake et al., (2024a) تطوير حزمة تدريب قائمة على الذكاء الناجح في الحد من السلوكيات عالية الخطورة لدى الطالبات، استخدمت الدراسة أسلوب التحليل النوعي للمحتوى Hsieh and Shannon (2005)، واتبعت منهجية تطوير الحزمة Yousefi and Golparvar (2023)، وتضمنت بيئة هذا البحث جميع النصوص المتعلقة بالسلوكيات عالية الخطورة واختبارات الذكاء الناجح لـ Sternberg (2019)، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الناجح يحتوي على بعدين: الأول: طبيعة الذكاء بخمسة مفاهيم: (الذكاء الناجح في البعد الفردي، الذكاء الناجح في البعد الاجتماعي، نتائج الذكاء، أنواع الذكاء، عمليات الذكاء السابقة)، والثاني: بعد استراتيجيات تحقيق الذكاء الناجح بأربعة مفاهيم: (الذكاء التحليلي، الذكاء العملي، الحكمة، الذكاء الإبداعي)، وقد ساعدت نصوص الذكاء الناجح في زيادة النضج المعرفي من خلال الوعي وتعزيز المهارات.

دور المعلم في التدريس وفقًا لنظرية الذكاء الناجح:

وبناءً على ما سبق فإن دور المعلم في توظيف هذه النظرية في التدريس يتمثل في الآتي:

١- التخطيط للتدريس بالطريقة التي تمد الطلاب بقاعدة معرفية منظمة ويسهل استرجاعها.

٢- عرض كثير من الأمثلة تمس احتياجات الطلاب المختلفة، وتتوافق مع الواقع المعيش.

٣- التركيز على تعليم الطلاب التفكير التحليلي والعملي والإبداعي.

٤- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بالتنويع في إجراءات التدريس وأنشطته التي يمارسها.

٥- ينبغي للمعلم ألا يفضل تقييم على آخر ولا يعطي درجات عالية لبعض التكليفات دون بعضها، ويوضح للطلاب أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة؛ بل توجد إجابات يمكن تعليلها لإظهار مدى صحتها، أو نقدها لإظهار مدى ضعفها، وكيفية تصحيحها.

٦- يوجه الطلاب إلى اكتشاف مواطن قوتهم ويسعى إلى تدعيمها، واكتشاف مواطن ضعفهم ويسعى لإيجاد الطرق والبدائل المختلفة لتصحيحها أو تعويضها.

٧- يوضح للطلاب أنه ينبغي أن نتعلم من أخطائنا كما نتعلم من نجاحنا.

٨- مساعدة الطلاب في تحديد أسلوب التفكير المتوافق مع قدراتهم سواء التحليلي أو الإبداعي أو العملي؛ فهذا يسهم في رفع مستوى التحصيل والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وكذلك تزويدهم بالأساليب المختلفة للتفكير التي تساعدهم على التكيف مع بيئتهم أو إعادة تشكيلها أو اختيارها.

٩- تعويد الطلاب وتدريبهم على تقبل الآراء المخالفة لآرائهم أو وجهات نظرهم، وأيضا تقبل النقد البناء الذي يهدف إلى الوصول إلى الرأي أو الحل الصحيح.

وكشفت دراسة Mandelman, et al., (2016) عن أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال مقياس الذكاء الناجح، واستخدمت Aurora Battery، وهو تقييم يعتمد على نظرية "ستيرنبرج" للذكاء الناجح، ويتألف من القدرات المعرفية التحليلية والعملية والإبداعية، للتنبؤ بدرجات المدرسة المتوسطة

ونموها على مدار العام الدراسي بين عينة من (١٤٥) طالبًا في المدرسة المتوسطة، باستخدام نماذج منحنى النمو الكامن للدرجات في أربعة مجالات دراسية ومتوسط الدرجات (GPA) عبر ثلاث فترات تصنيف، وأشارت نتائجها إلى أن مؤشرات الأداء في البطارية تنبأت بالأداء الأكاديمي الإجمالي (GPA) بعد عام واحد من إدارة البطارية بالإضافة إلى نموها في العام التالي، مما يدل على صحة التنبؤ.

دور المتعلم في التدريس وفقًا لنظرية الذكاء الناجح:

بناءً على ما سبق من شرح لنظرية الذكاء الناجح؛ فإن دور المتعلم في توظيف هذه النظرية في التدريس يتمثل في الآتي:

١- الوعي بالأهداف المراد تحقيقها من دراسته، واستخدام المهارات المناسبة لذلك.

٢- التفاعل بإيجابية مع الأنشطة التدريسية التحليلية والإبداعية والعملية.

٣- إدراك جوانب القوة لديه، والعمل على تدعيمها وتقويتها، ومعالجة جوانب الضعف.

٤- طرح أسئلته وآرائه وأفكاره وإجاباته دون خوف من صحتها أو خطئها.

٥- احترام آراء زملائه، وتقبل نقدهم أثناء مناقشة الأفكار والآراء المطروحة عليهم.

وأشار Sternberg (1999, p. 438) إلى أنَّ الطلاب الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يميزون أنماط القوة والضعف لديهم، ويستفيدون من نقاط قوتهم ويعوضون عن نقاط ضعفهم أو يصححونها.

وقد استهدفت دراسة Zadeh, at al., (2014) التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الناجح لتنمية الدافعية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية لدى طالبات المدارس الثانوية في مدينة أصفهان بإيران، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (٣٠) طالبة بالمرحلة الثانوية، وتمثلت أدواتها في: استبانة المشاركة الأكاديمية، ومقياس الدافعية الأكاديمية، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية متغيراتها لدى الطالبات، وأوصت بتوظيف نظرية الذكاء الناجح في التدريس.

وهدفت دراسة Masumzadeh and Hajhosseini (2019) إلى تعرف تأثير نمط التعليم القائم على نظرية الذكاء الناجح على التفكير الناقد والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف التاسع من المدرسة الثانوية، وتم اختيار فصلين في مجموعتين (٢٠) طالبًا في التجريبية، و(١٧) طالبًا في الضابطة، وتم تطبيق نمط التعليم القائم على الذكاء الناجح في المجموعة التجريبية لمدة (١٢) جلسة، وتم تدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وباستخدام استبيانات استعدادات التفكير الناقد لريكيتس (٢٠٠٣) والاندماج الأكاديمي لريف وتسينج (٢٠١١) في مرحلتين قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وأظهرت نتائجها تأثير التعليم القائم على الذكاء الناجح على استعدادات التفكير الناقد والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة Baramake, et al., (2024b) إلى مقارنة فعالية حزمة التدريب على الذكاء الناجح التي تركز على السلوكيات الخطرة مع حزمة تحسين الوظائف التنفيذية حول الميل إلى السلوكيات الخطرة والتقارب الأسري بين طالبات المدارس المتوسطة، تم اختيار (٦٠) طالبة، تم توزيعهم عشوائيًا في

مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واحدة، وتم تقييم جميع المشاركين في ثلاث مراحل من البحث باستخدام أدوات البحث، وتضمنت هذه الأدوات مقياس الميل إلى السلوكيات المحفوفة بالمخاطر، ومقياس التقارب الأسري، وتلقت المجموعات التجريبية ثماني جلسات مدتها (١٢٠) دقيقة من تدريب الوظائف التنفيذية وحزمة تدريب الذكاء الناجح التي ركزت على السلوكيات المحفوفة بالمخاطر، وأشارت نتائجها إلى أن كلتا الطريقتين كانتا فعالتين على المتغيرات التابعة.

المحور الثاني: الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية:

من المُجمع عليه أنه لا يخلو فعل للمكلَّف من حكم يبين مراد الله تعالى فيه، فكان لا بد من علم يبين أحكام الله في كل فعل يصدر من المكلف حال حياته، حتى يتمكن من التمييز بين الحلال والحرام، فيؤدي ما أمره الله به من الواجبات على سبيل الإلزام، وما أمره به من المندوبات على سبيل الأفضلية، ويترك ما نهى الله عنه من المحرمات على سبيل الإلزام، وما نهى عنه من المكروهات على سبيل الأفضلية، ويتخير في المباحات التي لم يرد فيها أمر ولا نهي، وبهذا يتمكن من أداء ما خُلِق له، وهو: عبادة الله وعمارة الكون، ولا يتم له ذلك إلا بمعرفة الفقه (دار الإفتاء المصرية، ٢٠١١).

وعلم الفقه يُعنى باستنباط الأحكام الشرعية والعملية من أدلتها التفصيلية، فيبين الحلال منها والحرام، والمفروض والمسنون، والمستحب والمكروه، ويبين الشروط التي يجب توافرها في صحة العبادات والمعاملات، والأمور التي تؤدي إلى إفسادها، ويكشف من خلال ذلك كله عن حقيقة الإسلام وسماحته، ويسره ومرونته، ويقيم الأدلة القاطعة، والبراهين الساطعة على أن هذا الدين صالح لكل زمان ومكان، وأنه الدين الذي لا تستقر الحياة إلا به، ولا تستقيم الأمور بدونه (إسماعيل، ١٩٩٧، ص ١٥).

تعريف الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية:

الوعي هو: الحفظ والتقدير، والفهم وسلامة الإدراك، ويقال وعى الحديث يعيه: حفظه وفهمه وقبِله، ووعى الأمر: أدركه على حقيقته (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٥، ص ٤٧٨).

وفي لسان العرب لابن منظور (د. ت، ص ٣٩٦): الوعي حفظ القلب الشيء، وعى الشيء والحديث يعيه وعيًا وأوعاه: حفظه وفهمه وقبله، فهو واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم.

ويعرِّف متولي وآخران (٢٠١٨، ص ٤٧٧) الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة بأنه: تبصير الطلاب بالأحكام الشرعية لكل نازلة أو حادثة، سواء كانت سياسية، أو اجتماعية، أو صحية، أو اقتصادية، وإنزالها على الواقع المعيش.

ويعرّف حسن وآخران (٢٠٢٠، ص ٢٨٢) الوعي بالمفاهيم الفقهية بأنه:" فهم وإدراك المفهوم الفقهي وتكوين الفهم الصحيح للمفاهيم الفقهية".

ويعرِّف المطيري (٢٠٢٢، ص ١٤٢) الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة بأنه: وعي الطلاب بالمعلومات، والمعارف، والمدركات عن قضايا الفقه المعاصر التي يتعرضون لها، أو التي تواجههم في

حياتهم وكيفية التعامل معها؛ مما يسهم في تشكيل السلوك الإيجابي، وتساعدهم على وقاية أنفسهم، وتجعلهم يسلكون سلوكًا رشيدًا بشأنها.

ويعرِّف محمد، طلبة (٢٠٢٤، ص ٣٥٠) الوعي الفقهي بأنه: إلمام الطالب واستيعابه بعض القضايا الفقهية المستحدثة والقدرة على تحليلها وتفسيرها وإدراك أهميتها للواقع الذي يعيشه وتطبيقها في حياته اليومية.

ويعرِّف الباحثان الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية بأنه: معرفة الطلاب بالأحكام الفقهية، والاستدلال عليها، وتطبيقها.

أبعاد الوعي بالأحكام الفقهية وقياسها:

تتمثل أبعاد الوعي بالأحكام الفقهية في ثلاثة أبعاد على النحو الآتي:

١- الأول: البعد المعرفي (العقلي): وهو يشمل المعلومات والمعارف الفقهية التي يكتسبها الطلاب، والتي ترتبط بالأحكام الفقهية.

٢- الثاني: البعد الانفعالي (الأخلاقي أو الوجداني): ويتمثل في تأثر شعور الطلاب بالأحكام الفقهية وتقديرهم لها وما يرتبط بها من قيم وسلوكيات، وتأثير ذلك على السلوك الفعلي للطلاب.

٣- الثالث: البعد العملي (السلوكي): ويتمثل في مدى التزام الطلاب بتطبيق ما تعلموه من أحكام فقهية في ممارساتهم للعبادات والشعائر الدينية، وسلوكهم تبعًا لهذه الأحكام.

ويوجد عدد من الأساليب التي يمكن الأخذ بها عند بناء مقاييس الوعي، ومنها الآتي:

(شحاتة، النجار، ٢٠٠٣، ص ص ٢٩٢، ٢٩٣)

١- مقاييس الوعي التي تشبه اختبارات التحصيل الكتابية: ويتم تصميمها بصورة مشابهة لاختبارات التحصيل، من حيث احتوائها على عدد من الأسئلة، مثل: أسئلة الاختيار من متعدد، والتي يمكن من خلالها تحديد وعي الفرد ببعض القضايا المراد قياسها.

٢- مقاييس الوعي الموقفية: وتتضمن مجموعة من المواقف التي تشمل ممارسات وأنشطة ويوضع أمام كل موقف عدة اختيارات أو تدرج ثلاثي أو خماسي، وتستهدف تحديد وعي الأفراد بالقضايا المرتبطة بهذه الممارسات والأنشطة.

٣- مقاييس الوعي المصورة: وتتكون من عدد من المفردات المصورة فوتوغرافيًّا، أو عن طريق الفيديو، والتي تعبر عن قضية أو مشكلة معينة، وتستهدف تعرف وعي المتعلم بهذه القضية أو المشكلة، من خلال استجاباته على مفردات المقياس المصورة.

وقد تبنى البحث الأسلوب الأول في بناء مقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية؛ حيث بُني المقياس في شكل أسئلة الاختيار من متعدد.

العلاقة بين الذكاء الناجح وتنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية:

في ضوء ما سبق من عرض لنظرية الذكاء الناجح فقد تبين أنها تركز على ضرورة أن تراعي عملية التدريس المهارات التحليلية والإبداعية والعملية، والتعلم المعتمد على الذاكرة، وهذا يتوافق مع طبيعة مادة الفقه الإسلامي التي تحتاج إلى مراعاة هذه المهارات وتدريب الطلاب على ممارستها من خلال تدريس الأحكام الفقهية.

فالهدف من تدريس مادة الفقه للطلاب ليس فقط حفظ الطلاب للأحكام الفقهية وأدلتها، ولكن بالإضافة إلى ذلك الوعي بهذه الأحكام من حيث كيفية استنباطها، والاستدلال عليها، وتوظيفها وتطبيقها في الواقع المعيش؛ فليس الهدف إكساب الطلاب المعارف والمعلومات فقط، ولكن أيضًا كيفية الاستفادة من هذه المعلومات واستخدامها وتوظيفها، ويظهر ذلك من خلال العمل والسلوك.

ويتبين من ذلك أنَّ نظرية الذكاء الناجح تسهم في تحقيق أهداف تدريس الفقه بشكل فعَّال من خلال تضمين عملية التدريس تعليم التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، بالإضافة إلى التعلم المعتمد على الذاكرة، وكذلك شمول عملية التقويم الجانب التحليلي والإبداعي والعملي، والمكونات المعتمدة على الذاكرة.

فالذكاء التحليلي يتضمن مهارات التحليل، والتقويم، والمقارنة، والحكم؛ وهذا يتوافق مع طبيعة مادة الفقه التي تتطلب تحليل النصوص الشرعية لاستنباط الأحكام الفقهية منها، وتقويم الحجج التي استدل بها الفقهاء على حكم ما، والمقارنة بين الحجج القوية والضعيفة والتمييز بينها، وإصدار الأحكام الفقهية في ضوء أدلتها الشرعية.

ويتضمن الذكاء الإبداعي مهارات الإبداع، أو الاكتشاف، أو الافتراض، أو طرح الفرضيات؛ وهذا يتوافق مع طبيعة مادة الفقه التي تتطلب:

- الطلاقة: وذلك من خلال تدريب الطلاب على استنباط العديد من الأحكام الفقهية من أدلتها، وطرح حلول متعددة لحكم فقهي أو قضية فقهية.
- المرونة: وهي تتطلب تدريب الطلاب على توليد أفكار متنوعة لحل مسألة أو قضية فقهية ما.
- الأصالة: طرح العديد من الأحكام الفقهية حول القضية أو المسألة الفقهية من خلال إعطاء الطلاب قضايا أو مسائل فقهية تتطلب منهم التوصل إلى حلول مختلفة ومتنوعة بشكل مبتكر بعيدًا عن الحلول والأفكار التقليدية.
- الافتراض أو طرح الفرضيات: وهو تعويد الطلاب وتدريبهم على افتراض مسائل وقضايا والتوصل إلى الحكم الفقهي لها، وهذا يسهم في تنمية الخيال والملكة الفقهية لدى الطلاب.

ويتضمن الذكاء العملي مهارات تنفيذ الأفكار أو تطبيقها بشكل عملي؛ وهذا يتوافق مع طبيعة مادة الفقه التي تتطلب توظيف ما تعلمه الطلاب وتطبيقه في واقعهم المعيش، وما أكثر المستجدات والحوادث الواقعة في المجتمع والتي تتطلب بيان الحكم الفقهي فيها، وكذلك فإن مادة الفقه ليس الهدف

منها إكساب الطلاب المعلومات الدينية فقط، وإنما الأهم من ذلك هو تطبيقهم لما حفظوه وما فهموه في حياتهم، بحيث يصبح ما حصله الطلاب موجها لتعاملاتهم وسلوكهم في السر والعلن.

المحور الثالث: رشاقة التعلم learning agility:

أشار De Meuse and Harvey (2022) إلى أنه رغم أنَّ مفهوم رشاقة التعلم قد استُخدم من قبل العديد من المؤسسات في جميع أنحاء العالم كوسيلة لتحديد وتنمية المواهب خلال العقدين الماضيين، إلا أن الكثير عنه لا يزال غير واضح، وبالمقارنة مع المفاهيم الراسخة في علم النفس مثل الشخصية والذكاء، فإن التعلم الرشيق هو مفهوم جديد صاغه في البداية Lombardo and Eichinger (2000) قبل عقدين من الزمان فقط، وخلال هذه الفترة القصيرة تم التمسك بالتعلم الرشيق.

وأشار عيسى (٢٠٢٣، ص ص. ٢٥٥، ٢٥٦) إلى أنَّه حديثا أصبح التركيز عند مناقشة مفهوم رشاقة التعلم يتمركز حول التعامل مع الخبرات الجديدة والمواقف التي تمثل تحديا للمتعلم، والأداء الفعَّال الذي يُظهر قابلية المتعلمين للتعامل مع الغموض والحداثة في المواقف التعليمية التي تواجههم.

تعريف رشاقة التعلم:

عرَّف Lombardo and Eichinger (2000, p. 324) رشاقة التعلم بأنها: الرغبة والقدرة على تعلم كفاءات جديدة في حالة أداء المهام لأول مرة أو في ظل ظروف صعبة أو مختلفة.

وعرف De Meuse, at al., (2011, p. 4) رشاقة التعلم بأنها: القدرة والرغبة في التعلم من الخبرة، وتطبيق هذا التعلم للأداء بنجاح في ظل المواقف الجديدة أو المواقف التي تحدث لأول مرة.

وعرف Burke and Smith (2019, p. 12) رشاقة التعلم بأنها: المشاركة في سلوكيات التعلم لتعزيز القدرة على ذلك، وإعادة تكوين الأنشطة بسرعة لتلبية المتطلبات المتغيرة في بيئة المهام.

كما عرَّفها (Stilwell, 2019, p. 1) بأنها سرعة ومرونة الفرد في تعلم، ويتخلص مما تعلمه، ويتعلم من جديد كيفية الاستجابة لموقف ما.

وعرَّف Lee and song (2020, p. 1) رشاقة التعلم بأنها: القدرة على التعلم بسرعة مع الحفاظ على المرونة الكافية للتحدي، وتغيير الأفكار والسلوكيات عند الحاجة إذا لزم الأمر.

وعرفها محمد (٢٠٢١، ص ٢٤٥) بأنها:" بنية نفسية متكاملة، تعكس مدى قدرة الفرد على تحريك عقله بسلاسة بين ما تعلمه من خبراته السابقة وما يصلح منه للتطبيق في خبراته الحالية، وذلك بنبذ غير المناسب منه رغم نجاحه في مواقف ماضية والإبقاء على المناسب فقط للمواقف الحالية، دون أن يقلل ذلك من استعداده لتعلم كفاءات جديدة تصلح للمهام المختلفة أو الصعبة أو التي تحدث لأول مرة".

وعرف Sung (2021, p. 188) رشاقة التعلم بأنها: القدرة على التعلم بمسؤولية من خلال التفكير في التجارب وقبول التغييرات من خلال التفكير المنهجي والمنطقي القائم على الفضول الفكري وعقلية التحدي، في البيئة المتغيرة ومواقف المشاكل المعقدة في المستقبل.

وعرَّف موسى (٢٠٢٣، ص ٢١١) رشاقة التعلم بأنها:" قدرة الفرد على تعديل فهمه للموقف بسرعة بناء على تأمله لذاته، وعلى التحرك عبر أفكاره المختلفة والتجريب بمرونة؛ من أجل تسهيل التعلم خلال وعبر الخبرات المتضمنة بهذا الموقف، والبحث عن أنشطة جديدة توفر فرصًا للتحدي، ومواجهة الاختلافات مع الآخرين بطرق تؤدي إلى التعلم والتغيير، مستفيدًا مما يقدم إليه من تغذية راجعة ومعلومات وتعاون من قبل المحيطين".

وبناءً على ما سبق عرَّف الباحثان رشاقة التعلم بأنها: قدرة المتعلمين على الربط بين خبراتهم المعرفية السابقة والخبرات الحالية، واستعدادهم وقدرتهم على تعلم مفاهيم جديدة، وشعورهم بالارتياح تجاه التعقيد والغموض وانفتاحهم الشديد على الحلول غير العادية وقدرتهم على تعديل فهمهم للموقف بسرعة في ظل ظروف صعبة؛ وفضولهم للمعرفة وحماسهم للتعلم، وانفتاحهم على الأفكار الجديدة، وتكوين روابط ذات معنى وفعّالة مع الآخرين، وذلك من أجل تسهيل التعلم عبر الخبرات المتضمنة بالموقف

أبعاد رشاقة التعلم:

حدد Lombardo and Eichinger (2000, P. 325) أربعة عوامل تصف الجوانب المختلفة لرشاقة التعلم، وهي:

١- رشاقة الناس: مدى معرفة الأفراد لأنفسهم جيدا، والتعلم من التجارب، ومعاملة الآخرين بشكل بناء، والتصرف بهدوء ومرونة في ظل ضغوط التغيير.

٢- رشاقة النتائج: مدى حصول الأشخاص على النتائج في ظل ظروف صعبة، وإلهام الآخرين لأداء يفوق المستوى الطبيعي، وإظهار نوع الحضور الذي يبني الثقة في الآخرين.

٣- الرشاقة العقلية: الدرجة التي يفكر بها الأفراد في المشكلات من وجهة نظر جديدة، ويشعرون بالارتياح تجاه التعقيد والغموض وشرح تفكيرهم للآخرين.

٤- رشاقة التغيير: المستوى الذي يكون فيه الأفراد فضوليين، ولديهم شغف بالأفكار، ويحبون تجربة حالات الاختبار، والمشاركة في الأنشطة التي تكسب الخبرة وتطور المهارات.

وأضاف De Meuse, at al., (2011, P. 7) إلى هذه الأبعاد الأربعة بعدا خامسا وهو: الوعي الذاتي، وذلك بعد أن كان جزءً من رشاقة الناس، وعرَّف رشاقة الناس بأنها: الدرجة التي يكون بها الشخص منفتحًا تجاه الآخرين، فيما بينهم، ماهر على المستوى الشخصي، ويمكنه التعامل بسهولة مع مجموعة متنوعة من الأشخاص والمواقف الصعبة، وعرَّف الوعي الذاتي بأنه العمق الذي يعرف به الفرد نفسه، وتعرف مهاراته، ونقاط قوته، ونقاط ضعفه، والنقاط العمياء، ونقاط القوة الخفية.

وقد اعتمدت دراسة هلال (٢٠٢٣) على هذه الأبعاد الخمسة السابقة في بناء مقياس التعلم الرشيق لدى المتعلمين، حيث استهدفت تعرف رشاقة التعلم السائدة لدى معلمي وطلبة مدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا بالزقازيق، وتصنيفهم في بروفيلات متجانسة لرشاقة التعلم، وتكونت عينتها من (٤١) معلما

ومعلمة، و(٣٠٠) طالب وطالبة بمدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا، وقامت الباحثة بترجمة وتعريب مقياس Marmara Learning Agility Scale (MLAS) من إعداد Yazıcı and Özgenel (2020) لقياس رشاقة التعلم لدى المعلمين، ومقياس Sung (2021) لقياس رشاقة التعلم لدى الطلبة، وأظهرت نتائجها أن رشاقة التعلم السائدة لدى المعلمين كانت على الترتيب: رشاقة الأفراد، يليها الوعي الذاتي، يليها رشاقة التغيير، يليها الرشاقة الذهنية، وأخيرا رشاقة النتائج، وأن رشاقة التعلم السائدة لدى الطلبة هي التفكير المنطقي، يليها الفضول الذهني، يليها مسؤولية التعلم، يليها التفكير المنهجي، يليها عقلية التحدي، يليها خبرة التأمل، يليها التأقلم مع التغيير.

وحدد Mitchinson and Morris (2014, p. 3,4) خمسة عوامل لرشاقة التعلم، وهي:

١- الابتكار: يتمثل في التشكيك في الوضع الراهن وتحدي الافتراضات الراسخة بهدف اكتشاف طرق جديدة وفريدة للقيام بالأشياء.

٢- الأداء: يحتاج الفرد أن يكون قادرًا على البقاء حاضرًا ومنخرطًا، والتعامل مع الضغوط الناجمة عن الغموض، وفي النهاية التكيف بسرعة من أجل الأداء.

٣- التأمل: الأفراد يدركون ردود الفعل (التغذية الراجعة) وينفقون طاقتهم المركزة في معالجة المعلومات من أجل فهم افتراضاتهم وسلوكياتهم بشكل أفضل.

٤- التحدي أو المخاطرة: يتضمن مغامرة المتعلم وحماسه لتجربة أشياء جديدة تتحدى قدراته.

٥- الدفاع: يجب قياس الدفاع وفهمه جنبًا إلى جنب مع السلوكيات الإيجابية المرتبطة برشاقة التعلم.

وحدد Burke and Smith (2019, P. 13) تسعة أبعاد لرشاقة التعلم، تتمثل في:

١- المرونة: الانفتاح على الأفكار الجديدة، واقتراح حلول جديدة.

٢- السرعة: التصرف بسرعة بناء على الأفكار، بحيث يتم التخلص من تلك التي لا تصلح والتركيز على الاحتمالات الأخرى.

٣- التجريب: تجربة سلوكيات جديدة (أي الأساليب والأفكار) لتحديد ما هو فعال منها.

٤- تحمل أخطار الأداء: البحث عن أنشطة جديدة توفر فرصا للتحدي.

٥- تحمل الأخطار الشخصية: مواجهة الاختلافات مع الآخرين بطرق تؤدي إلى التعلم والتغيير.

٦- التعاون: إيجاد طرق للعمل مع الآخرين والتي تولد فرصا فريدة للتعلم.

٧- جمع المعلومات: استخدام أساليب مختلفة للبقاء على اطلاع دائم بمجال خبرة الفرد.

٨- البحث عن ردود الفعل (طلب التغذية الراجعة): مطالبة الآخرين بتقديم تعليقات حول أفكار الفرد والأداء العام.

٩- التأمل: التباطؤ أو التمهل في تقييم أداء الفرد من أجل أن يكون الأداء أكثر فعالية.

وقد اعتمدت دراسة موسى (٢٠٢٣) على هذه الأبعاد التسعة السابقة في بناء مقياس رشاقة التعلم الذي أعدته، حيث استهدفت تحديد مستوى السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة، والعلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (٣٠٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور، وتمثلت أدواتها في: مقياس للسلامة النفسية للبيئة التعليمية، ومقياس لرشاقة التعلم، ومقياس للمشاركة الأكاديمية، وأظهرت نتائجها: أن توافر رشاقة التعلم وأبعادها جاءت بدرجة متوسطة، ما عدا بعد طلب التغذية الراجعة جاء تقييمه بدرجة مرتفعة.

وحدد Yazici and Özgenel (2020, p. 385)؛ ومحمد (٢٠٢١، ص. ٢٥٥) خمسة أبعاد لرشاقة التعلم، تتمثل في الآتي:

١- رشاقة الناس (الرشاقة في العلاقات الإنسانية): وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين بطرق مناسبة تكون بناءة في مواجهة الاختلافات معهم.

٢- رشاقة التغيير: وهو بعد يقيس مدى امتلاك الفرد لقاعدة فهم موسعة، تمكنه من تحدي المسلمات، والتشكيك في الأوضاع السائدة، وتجريب سلوكيات جديدة.

٣- رشاقة النتائج: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على تحقيق النتائج المطلوبة حتى في ظل الظروف الصعبة.

٤- الرشاقة الذهنية: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على التفكير في المشكلات من منطلقات جديدة، وملاحظة محيطه الخارجي.

٥- الوعي الذاتي: وهو بعد يقيس مدى صحة بصيرة الفرد حول إمكاناته، وإمكانات الآخرين، وإدراكه لنقاط القوة والضعف لديه، وعدم انغلاقه، أو دفاعه عن أخطائه.

وقد استهدفت دراسة Yazici and Özgenel (2020) بناء مقياس من نوع ليكرت لقياس رشاقة التعلم لدى الأفراد، واستخدمت الدراسة النموذج المسحي الوصفي وهو أحد نماذج البحث الكمي، وتمثلت عينتها في (٦٩٠) معلما ومعلمة في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى تعرف مستوى رشاقة التعلم لدى أفراد عينة من المعلمين والمعلمات بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بمصر، وتعرف العلاقة بين رشاقة تعلمهم وعوامل شخصيتهم، وأجريت على (٢٣٨) معلمًا ومعلمة من هذه المراحل، وتمثلت أداتا الدراسة في مقياس رشاقة التعلم، وقائمة عوامل الشخصية الكبرى، طبقت على أفراد العينة، وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة في رشاقة التعلم رغم ظهورهم إجمالا بمستوى (أقل من متوسط).

وهدفت دراسة Özgenel and Yazici (2021) إلى تحديد ما إذا كانت مستويات رشاقة التعلم لدى مديري المدارس تختلف باختلاف الجنس والأقدمية والمستويات المدرسية التي خدموا فيها والحالة

التعليمية والأعمار والواجبات الإدارية (مدير المدرسة ونائب المدير)، وتم إجراء البحث وفق نموذج المسح المستخدم بكثرة في طرق البحث الكمي، وتكونت عينتها من (١٦٠) مدير مدرسة، و(٢٦٨) نائب مدير، واستخدمت الدراسة مقياس رشاقة التعلم الذي أعده Yazici and Özgenel (2020)، وتوصلت نتائجها إلى أن المستوى العام لرشاقة التعلم لدى مديري المدارس جاء مرتفع جدا، في حين أن مستويات رشاقة التعلم لم تختلف بشكل كبير وفقا للجنس، وأن مستوى رشاقة التعلم لدى المديرين الذين حصلوا على تعليم الدراسات العليا أعلى من أولئك الذين حصلوا على درجة البكالوريوس فقط، ومستويات رشاقة التعلم لدى مديري المدارس أعلى من نواب مديري المدارس، والمديرين ذوي الأقدمية والعمر الأعلى لديهم رشاقة تعلم أعلى من المديرين ذوي الأقدمية والعمر الأقل.

وقد استهدفت دراسة Sung (2021): تعرف عوامل رشاقة التعلم في التعليم العالي لمجتمع المستقبل، واستخدمت الاستبانة أداة لها، وطبقت على (١٠٠٠) طالب جامعي في كوريا الجنوبية، وتوصلت نتائجها إلى تحديد سبعة عوامل لرشاقة التعلم، تتمثل في الآتي: (Sung, 2021, 179-181)

١- عقلية التحدي: الحالة العقلية لمحاولة حل المشكلات وتعلم طرق جديدة، حتى لو كانت صعبة.

٢- مسؤولية التعلم: الاستعداد للتعلم حتى النهاية دون استسلام، حتى لو كان ذلك صعبا عند التعلم.

٣- خبرة التأمل: الإجراءات العملية التي تُتعلم من خلال التأمل في النجاح، والخبرات غير الناجحة.

٤- الفضول الفكري: المواقف والأنشطة السلوكية الخاصة بالتجارب وطرح الأسئلة بنشاط.

٥- التفكير المنهجي: عملية التفكير أثناء فحص العلاقة الشاملة في حل المشكلات أو مواقف التعلم.

٦- القابلية أو التكيف مع التغيير: الموقف الذي يفضل التغييرات الجديدة ويقبلها بشكل إيجابي.

٧- التفكير المنطقي: مراعاة العلاقة السببية بين العناصر المترابطة في مواقف التعلم.

ويتضح من العرض السابق لأبعاد رشاقة التعلم أنها جاءت متشابهة إلى حد كبير في أبعادها الأساسية، وقد اعتمد البحث على الأبعاد الآتية لقياس رشاقة التعلم لدى مجموعته البحثية:

١- الرشاقة العقلية: وتعني قدرة الفرد على توجيه موارده المعرفية نحو التعلم، وحل المشكلات من وجهة نظر جديدة، وشعوره بالارتياح تجاه التعقيد والغموض، وانفتاحه الشديد على الحلول غير العادية، وقدرته على شرح تصوراته للآخرين.

٢- رشاقة التغيير: وتعني قدرة الفرد على تجريب سلوكيات جديدة؛ لاستنتاج الأكثر فاعلية من بينها، والاندماج في الأنشطة التي تبني الكفاءات وتكسب الخبرة وتطور المهارات، وفضوله للمعرفة وحماسه للتعلم، وانفتاحه على الأفكار الجديد.

٣- الوعي الذاتي: ويعني مراقبة وتقييم معرفة الفرد حول إمكاناته، وتعرف مهاراته، ومشاعره، وإدراكه لنقاط القوة والضعف لديه، وعدم انغلاقه، أو دفاعه عن أخطائه، وحصوله على تغذية مرتدة من الآخرين، وقدرته على التنسيق بين أهدافه الخاصة وأهداف الآخرين.

٤- رشاقة الناس: وتعني قدرة الفرد على تكوين روابط ذات معنى وفعّالة مع الآخرين، وتؤدي إلى التعلم والتصرف بهدوء ومرونة عند مواجهة الاختلافات، ومعرفته لنقاط القوة والضعف لديه ولديهم، وتفهمه لدوافعهم.

٥- رشاقة النتائج: وتعني إظهار مستويات قوية ومتسقة للحصول على النتائج في ظل ظروف صعبة، وإلهام الآخرين لأداء يفوق المستوى الطبيعي، وإظهار نوع الحضور الذي يبني الثقة في الآخرين.

خصائص المتعلمين المتصفين برشاقة التعلم:

يشير Lombardo and Eichinger (2000, P. 326) إلى أنَّ المتعلمين ذوي القدرة العالية على رشاقة التعلم يتميزون بالبحث عن المزيد من الخبرات والتعلم منها، والاستمتاع بالمشاكل والتحديات المعقدة التي تظهر للمرة الأولى والمرتبطة بالتجارب الجديدة، وأداء أفضل لأنهم يدمجون مهارا ت جديدة في خيراتهم، ويتم وصف الوجه الذي يظهرونه للعالم الخارجي على النحو الآتي: الرغبة في التعرف على الذات والآخرين والأفكار، وإظهار استعداد حقيقي للتعلم من ردود الفعل والخبرة وتغيير سلوكهم ووجهات نظرهم نتيجة لذلك، والاهتمام بمساعدة الآخرين على التفكير والتجربة.

ويرى Mitchinson and Morris (2014, p. 5) أن الأفراد الذين يتمتعون برشاقة التعلم يمتعون بأنهم أكثر اجتماعية، وأكثر نشاطًا، ويتولون المسئولية، وأكثر عرضة لإنشاء خطط وأفكار جديدة، وقبول التغيير والابتكار بسهولة، وأكثر تنظيمًا وتحديا للآخرين، وأكثر هدوءًا وتفاؤلًا.

والمتعلمون الذين يتميزون برشاقة التعلم يتعلمون بسرعة ويظهرون حماسًا للتعلم، ويبحثون بشكل استباقي عن التحديات والتجارب الجديدة وردود الفعل من الآخرين، ويؤدون أداءً جيدًا في ظل ظروف جديدة، كذلك يجب أن يكونوا قادرين على استيعاب المعلومات ذات الصلة ومعالجتها بشكل فعال، ودمج الأفكار الجديدة مع الخبرات السابقة، والتفكير في رؤى جديدة، وتوليد حلول متعددة للمشكلات، وتجربة طرق جديدة للتعلم (Burke & Smith, 2019, P. 30).

وقد استهدفت دراسة سالمان (٢٠٢٢) تعرف مستوى كل من الذكاء المنظومي ورشاقة التعلم لدى عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا، وتعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء المنظومي وبين رشاقة التعلم لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٠٠) فردًا من الطلاب والباحثين بالدراسات العليا بالجامعات المصرية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٦٣) فردًا من الطلاب والباحثين بالدراسات العليا بالجامعات المصرية، وتمثلت أدواتها في مقياس الذكاء المنظومي،

ومقياس رشاقة التعلم، وأظهرت نتائجها: ارتفاع مستوى رشاقة التعلم وأبعادها: المرونة والتكيف، وتحمل المسئولية، والاهتمامات الواسعة لدى غالبية عينة الدراسة عدا المواجهة البَّناءة كأحد أبعاد رشاقة التعلم حيث كانت درجات غالبية عينة الدراسة في هذا البعد أقل من المتوسط الفرضي، كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة بين الذكاء المنظومي وأبعاده وبين رشاقة التعلم وأبعادها.

وتشير Ab Jalil, et al., (2022) إلى أن الرشاقة والاستعداد للمستقبل من المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين والتي يمكن أن توجه الطلاب نحو النجاح والاستفادة من عالم متقلب، وغير مؤكد ومعقد وغامض، وهدفت الدراسة إلى تقييم نموذج نظري تجريبيًا باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية الجزئية لبحث إمكانية التنبؤ بفعالية برشاقة المتعلمين واستعدادهم للمستقبل، وبتحليل البيانات التي تم جمعها من (٢٠٩) مشاركين كشفت النتائج أن التعلم والنظام البيئي والمناهج الدراسية أثرت بشكل إيجابي ومباشر وكبير على رشاقة التعلم والاستعداد للمستقبل، وتوسطت رشاقة التعلم العلاقات بين تجربة التعلم الطلابية والنظام البيئي للتعلم والمناهج الدراسية واستعداد الطلاب للمستقبل.

وهدفت دراسة عيسى (٢٠٢٣) إلى بحث العلاقة بين التعلم الرشيق وعادات العقل والاستغراق المستدام في التعلم الإلكتروني لدي عينة من الطلبة المعلمين الملتحقين بكلية التربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينتها في (٣٠٠) من طلبة كلية التربية، وتمثلت أدواتها في مقاييس التعلم الرشيق وعادات العقل والاستغراق المستدام في التعلم الالكتروني، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين التعلم الرشيق وعادات العقل والاستغراق المستدام في التعلم الالكتروني.

قياس رشاقة التعلم:

تتنوع طرق وأساليب قياس رشاقة التعلم؛ فتقاس بتقييمات ذاتية: مثل:

مقياس دراسة (Lombardo & Eichinger,2000) : حيث أعدت مقياس رشاقة التعلم المكون من أربعة أبعاد هي: رشاقة الناس، ورشاقة التغيير، ورشاقة النتائج، والرشاقة العقلية يمكن الاستجابة عليه من خلال خمسة استجابات وفقًا لتدرج ليكرت.

ومقياس دراسة De Meuse, at al (2011): حيث أعد مقياس رشاقة التعلم خماسي التدريج في خمسة أبعاد هي: رشاقة الناس، ورشاقة التغيير، ورشاقة النتائج، والرشاقة العقلية، والوعي الذاتي.

وأعد De Meuse and Feng (2015) مقياس TALENTx7 لرشاقة التعلم خماسي التدريج لطلاب الجامعة في سبعة أبعاد، هي: المنظور المعرفي، والفطنة بين الشخصية، والاستمتاع بالتغيير، والتحفيز للنجاح، والاستبصار الذاتي، واللياقة العقلية البيئية، والاستجابة للتغذية المرتدة.

وكذلك مقاييس دراسة Yazici & Özgenel (2020)، ودراسة Burke & Smith (2019)، ودراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة عيسى (٢٠٢٣)، واعتمدت دراسة Yazici & Özgenel (٢٠٢١)،

ودراسة هلال (٢٠٢٣) في قياس رشاقة التعلم لدى المعلمين على المقياس الذي أعدته دراسة Yazici & Özgenel (٢٠٢٠).

وتقاس- أيضا- بالاستبيانات، مثل: مقياس دراسة Sung (2021)، والذي اعتمدت عليه دراسة هلال (٢٠٢٣) في قياس رشاقة التعلم لدى الطلاب.

ويتبين مما سبق تنوع الأدوات التي تم تصميمها لقياس رشاقة التعلم؛ إلَّا أنَّ هذه المقاييس قد اختلفت في أبعادها وعيناتها، الأمر الذي استدعى إعداد مقياس لقياس رشاقة التعلم لدى الطلاب مجموعة البحث، واستفاد الباحثان من مراجعات Smith and Watkins (2024) لقياس رشاقة التعلم.

العلاقة بين نظرية الذكاء الناجح ورشاقة التعلم:

يتبين مما سبق؛ أنَّ نظرية الذكاء الناجح تدعم رشاقة التعلم من خلال تعزيز قدرة الطلاب على التكيف والتفكير التحليلي والنقدي والإبداعي والعملي، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات المختلفة؛ حيث إنَّ الذكاء التحليلي يساعد الطلاب على تحليل المعلومات وحل المشكلات بفاعلية، ويتم هذا في تدريس الفقه من خلال تحليل الأدلة الشرعية والأحكام الفقهية، والذكاء الإبداعي يمكِّن الطلاب من الابتكار والتفكير خارج الصندوق، ويُراعى هذا في تدريس الفقه من خلال تدريب الطلاب على التوصل إلى حلول فقهية جديدة وغير تقليدية للقضايا والمستجدات التي تطرأ على المجتمع، والذكاء العملي يمكِّن الطلاب من تطبيق معرفتهم في الحياة اليومية، ويُراعى هذا في تدريس الفقه من خلال التركيز على تعليم الطلاب كيفية تطبيق الأحكام الشرعية.

تعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للإطار النظري للبحث والدراسات السابقة يتبين الآتي:

١- استُفيد من الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة في بناء مواد البحث وأدواته، وكذلك تفسير نتائجه ومناقشتها.

٢- تنوع الدراسات السابقة في أهدافها، ومناهجها، وأدواتها، وعيناتها؛ إلا أنه لا توجد دراسة منها هدفت إلى بناء برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح لتنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

٣- أظهرت أهم نتائج الدراسات السابقة فاعلية توظيف نظرية الذكاء الناجح في التدريس وبناء البرامج التعليمية، وتحقيق الأهداف المرجوة من برامجها التعليمية والتدريسية.

٤- تمثلت أهم توصيات الدراسات السابقة في: تدريب المعلمين على نظرية الذكاء الناجح، وتوظيفها بما تتضمنه من قدرات تحليلية وإبداعية وعملية في المراحل التعليمية بما يتناسب مع خصائص كل مرحلة، وإعادة النظر في مناهج الفقه، وتضمينها بعض الأنشطة والتدريبات التي تساعد على فهم المحتوى، وأخذ التعلم الرشيق بعين الاعتبار عند تصميم محتوى التعلم وتنفيذ مهامه أثناء

سير عملية التعلم، بحث تركز عملية التعلم على تنمية التعلم الرشيق لدى المتعلمين، وتدريب المعلمين على السلوكيات التي تنمي رشاقة تعلمهم بما ينعكس إيجابًا على شخصية طلابهم.

٥- جاء هذا البحث انطلاقًا من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها مرتكزًا على المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، إلا أنه اختلف عنها من حيث:

١) الهدف: فقد تمثل هدف البحث في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم.

٢) المجموعة البحثية: حيث تمثلت في مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

٣) الأدوات: فقد تمثلت في مقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية، ومقياس رشاقة التعلم.

٦- وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، تم صياغة الفروض الآتية للبحث:

١) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية.

٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية.

٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس رشاقة التعلم.

٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس رشاقة التعلم.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث: في ضوء طبيعة البحث وللإجابة عن أسئلته والتحقق من صدق فروضه تم استخدام المنهج شبه التجريبي: بهدف تعرف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

ثانيًا: التصميم التجريبي للبحث: يعتمد البحث على التصميم شبه التجريبي المعروف باسم: تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) ذات التطبيق القبلي- البعدي"، وتم اختيار المشاركين في المجموعتين بطريقة عشوائية؛ حيث يفترض تكافؤ المجموعتين إلى حد كبير بناء على التوزيع العشوائي، ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي للبحث:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
التجريبية	Ya	X	Yb
الضابطة	Ya	ــــــــــــ	Yb

ثالثًا: المشاركون: تمثلت مجموعة البحث الاستطلاعية في (١٢٠) طالبًا، ومجموعة البحث الأساسية في (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، قُسِّمَت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (٣٠) طالبًا، والثانية تجريبية (٣٠) طالبًا، وتكونت العينة من معهدين من معاهد المرحلة الثانوية الأزهرية، هما: معهد حوش عيسي الثانوي بنين، ومعهد أبو الشقاف الثانوي بنين، التابعين لإدارة حوش عيسي التعليمية الأزهرية، محافظة البحيرة.

رابعًا: إجراءات بناء أدوات البحث التجريبية:

(١) إعداد قائمة الأحكام الفقهية: تم إعداد قائمة الأحكام الفقهية من خلال الخطوات الآتية:

١. هدف القائمة ومصادر بناءها: هدفت القائمة إلى تحديد الأحكام الفقهية المتضمنة في كتاب الطهارة من كتاب الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع في الفقه الشافعي للصف الأول الثانوي الأزهري للعام الدراسي ٢٠٢٤- ٢٠٢٥م ؛ بهدف تنمية وعي الطلاب بهذه الأحكام.

- **خطوات التحليل:** تمت عملية التحليل من خلال: قراءة الجزء المحدد للتحليل قراءة متأنية أكثر من مرَّة، وهو من بداية كتاب الطهارة (ص ٢٢) إلى (ص ٦٢). وإعادة قراءة الجزء محل التحليل مرة أخرى مع استمارة تدون فيها الأحكام الفقهية.

٢. ضبط عملية التحليل: وذلك من خلال:

أ- **صدق التحليل:** وذلك عن طريق تقديم صورة من المادة المحللة واستمارة التحليل إلى (٣) من المحكمين؛ للحكم على صدق التحليل، من خلال الإجابة عن سؤال: هل تمثل نواتج التحليل تمثيلا حقيقيًا للمضمون الذي تم تحليله؟ وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper) والتي بلغت (٩٧%)؛ وبهذا يتبين اتفاق المحكمين على أنَّ نواتج التحليل تمثل تمثيلا حقيقيًا للمضمون الذي تم تحليله.

ب- **ثبات التحليل:** تم حساب ثبات التحليل عن طريق الاستعانة بأحد الزملاء لتحليل المحتوى، وتم حساب نسبة الاتفاق بين نتائج التحليلين، وحساب ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٦%)؛ وهي نسبة ثبات عالية تدل على الثقة في نتائج التحليل.

٣. نتائج التحليل: في ضوء الخطوات السابقة؛ تم التوصل إلى قائمة بالأحكام الفقهية التي ينبغي تنمية وعي الطلاب بها من خلال البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح، **(ملحق: ١)**.

(٢) بناء التصور المقترح للبرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح:

تم بناء التصور المقترح للبرنامج من خلال الخطوات الآتية:

١. **فلسفة البرنامج:** اعتمد البرنامج في فلسفته على أبعاد الذكاء الناجح القائمة على مجموعة من الأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية، والتي يتم توظيفها ضمن محتوى مادة الفقه الإسلامي، بما

يضمن التفكير الفعال وتطبيق الأحكام الفقهية بشكل عملي، وتنمية قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية، واستفيد من هذه النظرية عدة مبادئ تم مراعاتها، ومنها:

- تنظيم محتوى الجلسات في ضوء التكامل بين قدرات الذكاء الناجح التحليلية والإبداعية والعملية بما يسهم في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم.
- تضمين محتوى الجلسات الأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية التي تؤكد على إيجابية المتعلم، وتسهم في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم.
- الاستفادة من مواطن القوة وتدعيمها، والنظر في الأخطاء ومعالجتها، باعتبار أنَّ الأخطاء جزء من التعلم؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة المستخدمة؛ مما يسهم في خلق بيئة علمية تعليمية ممتعة.
- تشجيع المتعلمين على التعلم، والتأمل الذاتي، وطرح الأسئلة وتقييمها؛ مما يجعلهم على وعي بما يدرسوه.

٢. **أسس البرنامج:** تمثلت الأسس التي قام عليها البرنامج في الآتي:

- طبيعة مادة الفقه الإسلامي.
- طبيعة طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وخصائصهم.
- المبادئ والتطبيقات التربوية لنظرية الذكاء الناجح.
- إيجابية المتعلمين، ونشاطهم، والتفاعل، والتعاون فيما بينهم.
- تدعيم المحتوى ببعض المواقف والقصص والأنشطة التي تعمل على جذب انتباه التلاميذ؛ لضمان زيادة دافعيتهم للمشاركة الفعَّالة والإيجابية.
- الارتباط بين الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، والأنشطة المستخدمة، ووسائل التقويم.
- المرونة في تصميم الجلسات وتنفيذها بما يتناسب مع طبيعة المحتوى ومستوى الطلاب.
- توفير المناخ المناسب الذي يسوده جو من الثقة والطمأنينة أثناء عمل الطلاب.

٣. **جوانب التعلم في البرنامج:** تمثلت في الآتي:

أ- **الجانب المعرفي:** ويتمثل في:

١- تزويد الطلاب بالمعلومات عن الذكاء الناجح والأحكام الفقهية ورشاقة التعلم.

٢- تزويد الطلاب بالمعلومات والمفاهيم التي تنمي حصيلتهم المعرفية حول الأحكام الفقهية.

ب- **الجانب المهارى:** ويتمثل في:

١- تدريبِ الطلاب على الأنشطة والمهام المختلفة، وأدائهم للتكليفات والواجبات المطلوبة منهم.

٢- سلوك الطلاب تبعًا لما تعلموه، وتطبيقهم له في مواقف حياتية أخرى.

ج- **الجانب الوجداني:** ويتمثل في:

١- تنمية روح التفاعل والعمل الجماعي بين الطلاب.

٢- تنمية قيم التعاون والتواصل الجيد مع الآخرين لدى الطلاب.

٣- تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب مثل الثقة بالنفس.

٤. **الهدف العام للبرنامج:** تمثَّل الهدف العام للبرنامج في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري من خلال التدريب على أبعاد الذكاء الناجح.

٥. **الأهداف الإجرائية للبرنامج:** في ضوء الهدف العام للبرنامج تم صياغة الأهداف الإجرائية والتي بلغت (٦٥) هدفًا، موزعة على موضوعات البرنامج على النحو الآتي: الطهارة (٩) أهداف، أنواع المياه (١٠) أهداف، الدباغ (١٠) أهداف، أواني الذهب والفضة (٥) أهداف، السواك (٩) أهداف، الوضوء (٢٢) هدفًا.

٦. **محتوى البرنامج والجدول الزمني لتنفيذه:** في ضوء أهداف البرنامج؛ فقد اشتمل على (٧) موضوعات، واستغرق تدريسها (١٢) جلسة/ محاضرة، بواقع (١٨) ساعة تدريسية، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) موضوعات وجلسات البرنامج والخطة الزمنية لتنفيذها في ضوء أبعاد الذكاء الناجح

الموضوع	الجلسة	أهداف الجلسة	أساليب التدريس والوسائل	الزمن بالدقيقة
القياس القبلي				
جلسات تمهيدية	١	التعريف بالبرنامج، وأهدافه، ومحتواه، وإجراءات التدريب عليه، وأساليب التقويم.	الإلقاء والمحاضرة، والحوار والمناقشة. بوربوينت، وجهاز داتا شو.	٩٠
	٢	التعريف بالذكاء الناجح، والوعى بالأحكام الفقهية، ورشاقة التعلم.	الإلقاء والمحاضرة، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني. بوربوينت، وجهاز داتا شو.	٩٠
الطهارة.	٣	- تعريف الطهارة لغة وشرعًا. - تقسيم الطهارة. - تعريف الحدث. - بيان أنواع الحدث. - تعريف الخبث. - بيان أنواع الخبث. - ذكر السبب في تعين الماء لرفع الأحداث.	الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات، وخرائط المفاهيم. بوربوينت، وجهاز داتا شو، وأقلام ملونة ولوحات، وبطاقات.	٩٠
أنواع المياه	٤	- ذكر المياه التي يجوز التطهير بها. - بيان أقسام المياه من حيث جواز التطهير بها وعدمه. - حقيقة الماء المطلق.	العصف الذهني، والحوار والمناقشة والخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم. بوربوينت، وجهاز داتا شو، وأقلام ملونة ولوحات، وبطاقات.	٩٠

الموضوع	الجلسة	أهداف الجلسة	أساليب التدريس والوسائل	الزمن بالدقيقة
	٥	– بيان حكم الماء المشمس. – بيان حكم الماء شديد السخونة والبرودة. – ذكر أقسام الماء الطاهر غير المطهر. – ذكر شروط الماء المتغير. – بيان حكم تغيير الماء بما خالطه أو جاوره. – بيان حقيقة الفرق بين المخالط والمجاور.	الحوار والمناقشة، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات. بوربوينت، وجهاز داتا شو، وأقلام ملونة ولوحات، وبطاقات.	٩٠
	٦	– بيان أقسام الماء المتنجس. – ذكر حكم زوال التغيير. – توضيح ما يستثنى من النجس. – ذكر حكم الماء الجاري.	الحوار والمناقشة، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات. بوربوينت، وجهاز داتا شو، وأقلام ملونة ولوحات، وبطاقات.	٩٠
فصل في الدباغ	٧	– بيان ضابط الدباغ. – توضيح ما يحصل به الدباغ. – ذكر حكم الجلد بعد الدبغ. – ذكر حكم أكل جلد الميتة بعد الدبغ. – تعريف الميتة وما في حكمها. – بيان حكم ما قُطِع من حي. – ذكر ما يطهر من نجس العين.	الإلقاء والمحاضرة، والحوار والمناقشة، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات. بوربوينت، وجهاز داتا شو، وأقلام ملونة ولوحات، وبطاقات، وفيديوهات.	٩٠
استعمال أواني الذهب والفضة	٨	– بيان حكم استعمال أواني الذهب والفضة. – بيان حكم اتخاذهما من غير استعمال. – توضيح حكم أواني غير الذهب والفضة. – ذكر حكم التضبيب بالفضة. – ذكر حكم التضبيب بالذهب. – بيان حكم استعمال أواني غير المسلمين.	الإلقاء والمحاضرة، والحوار والمناقشة، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات. بوربوينت، جهاز داتا شو، أقلام ملونة ولوحات– بطاقات. بوربوينت، جهاز داتا شو، أقلام ملونة ولوحات، وبطاقات، وصور.	٩٠
السواك	٩	– تعريف السواك. – بيان متي يكره استعمال السواك. – ذكر ما يستحب وما يكره في السواك. – توضيح كيفية الاستياك. – ذكر آلة السواك. – بيان مواضع تأكد السواك. – بيان محل السواك في الوضوء. – ذكر فوائد استعمال السواك.	الإلقاء والمحاضرة، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات. بوربوينت، جهاز داتا شو، أقلام ملونة ولوحات، وبطاقات، وصور، وفيديوهات.	٩٠

الموضوع	الجلسة	أهداف الجلسة	أساليب التدريس والوسائل	الزمن بالدقيقة
الوضوء	١٠	– تعريف الوضوء لغة وشرعًا. – بيان موجبات الوضوء. – ذكر شروط الوضوء والغُسل. – ذكر ما يختص به صاحب الضرورة.	الإلقاء والمحاضرة، والحوار والمناقشة، وحل المشكلات. بوربوينت، جهاز داتا شو، أقلام ملونة ولوحات، وبطاقات.	٩٠
	١١	ذكر فروض الوضوء، وبيان أحكامها.	الإلقاء والمحاضرة، العصف الذهني، والحوار والمناقشة. بوربوينت، جهاز داتا شو، أقلام ملونة ولوحات، وبطاقات، وصور، وفيديوهات.	٩٠
	١٢	ذكر سنن الوضوء، وبيان أحكامها.	الإلقاء والمحاضرة، العصف الذهني، والحوار والمناقشة. بوربوينت، جهاز داتا شو، أقلام ملونة ولوحات، وبطاقات، وصور، وفيديوهات.	٩٠
	القياس البعدي			

٧. **تدريس البرنامج المقترح:** في ضوء أبعاد الذكاء الناجح؛ فإنَّ تدريس البرنامج المقترح يتم في ضوء المراحل والخطوات الآتية:

- **المرحلة الأولى: التمهيد وإثارة الانتباه:** إثارة دافعية المتعلمين وتشويقهم لموضوع التعلم، وجذب انتباههم من خلال التنويع في المثيرات المقدمة لهم، من خلال: عرض قصة، أو فيديو، أو وصور، أو موقف، أو مشكلة، ...، ذات صلة بموضوع الدرس، ويمكن تحقيق ذلك من خلال بعض الاستراتيجيات، مثل: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات.
- **المرحلة الثانية: تحديد الخبرات السابقة:** من خلال طرح أسئلة متنوعة على الطلاب للكشف عن بنيتهم المعرفية السابقة، ومناقشة الطلاب فيما لديهم من معلومات، وتقديم التغذية الراجعة لهم من خلال بعض الاستراتيجيات، مثل: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وكذلك يتم توزيع الطلاب في مجموعات غير متجانسة حسب معلوماتهم وقدراتهم ومهاراتهم حول موضوع التعلم.
- **المرحلة الثالثة: عرض الحكم الفقهي وتحليله (الذكاء التحليلي):** وفيها يتم عرض مفصل عن الحكم الفقهي وترميز المعلومات الجديدة، ويقوم المعلم بعرض الحكم الفقهي على الطلاب ويطلب منهم تحليل جوانبه من خلال تحديد الجوانب الأساسية لهذا الحكم، وما يرتبط به من أحكام فرعية، وتحديد العلاقات بينهما، وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من الإجراءات، منها: إعطاء الطلاب الوقت الكافي لاستدعاء المعلومات التي تم تمثيلها من قبل في الذاكرة، وطرح أسئلة

تساعدهم على استنتاج العلاقات بين موضوع التعلم وخبراتهم السابقة، ويتم تحقيق ذلك من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات، مثل: العصف الذهني، والحوار والمناقشة، والخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم.

- **المرحلة الرابعة: وضع حلول إبداعية متعلقة بالحكم الفقهي (الذكاء الإبداعي):** وفي هذه المرحلة يوجه المعلم الطلاب إلى التفكير في الحكم الفقهي أو المشكلة الفقهية المعروضة عليهم بطريقة ابتكارية، وإيجاد حلول لها من خلال الاستدلال عليها بأدلة من القرآن الكريم، أو السنة النبوية المطهرة، أو بالقياس على أحكام أخرى مشابهة، أو غيرها، وتهدف هذه المرحلة إلى تعميق معرفة المتعلمين حول موضوع التعلم وتدعيم عملية الفهم العميق للمعارف والمهارات الجديدة المكتسبة، وذلك باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات، مثل: العصف الذهني، والاكتشاف وحل المشكلات، والاستقصاء، والاستقراء، والاستنباط.
- **المرحلة الخامسة: التطبيق العملي للحكم الفقهي (الذكاء العملي):** وفي هذه المرحلة يتم ترجمة وتوظيف ما تم تعليمه من خلال تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في مواقف الحياة اليومية والعملية، وتهدف هذه المرحلة إلى الإجابة عن سؤال: كيف يمكن الاستفادة من التعلم الجديد في الواقع المعيش؟ ويتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال اتباع مجموعة من الإجراءات، تتمثل في: عرض مسألة فقهية متعلقة بالواقع المعيش في حدود موضوع التعلم، ومنطلقًا من الخبرات المكتسبة حول موضوع التعلم، والاستفادة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية في إيجاد حل لهذه المسألة بأسلوب علمي، وتقديم التغذية الراجعة فيما يتعلق بكيفية الاستفادة مما تم دراسته في علاج المشكلات والمواقف المختلفة، ويتم في هذه المرحلة أيضا طرح أسئلة متعلقة بالمواقف السلوكية التي تتطلب الإجابة عنها مجالات التطبيق العملي، مثل: ماذا تفعل إذا تعرضت لموقف كذا؟ ما الحكم إذا حدث كذا؟ ما القرار المناسب الذي تتخذه حيال هذا الأمر؟، ويمكن توظيف مجموعة من الاستراتيجيات في هذه المرحلة، تتمثل في: التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات.
- **المرحلة السادسة: الغلق:** تلخيص ما تم شرحه من أحكام فقهية في الدرس، مع توضيح الأحكام والقيم والسلوكيات المستفادة، وذلك من خلال الأسئلة وإبداء وجهات نظرهم حول ما تم دراسته، ويمكن توظيف بعض الاستراتيجيات في هذه المرحلة، مثل: الطريقة الإلقائية، والطريقة الحوارية.
- **المرحلة السابعة: التقويم والموازنة:** وتهدف هذه المرحلة إلى التأكد من اكتساب الطلاب لمستويات معرفية عميقة، من خلال طرح المعلم مجموعة من الأسئلة تشمل الدرس بأكمله، حتى يتحقق من مدى تعلمهم واستفادتهم، وإلى أي مدى تحققت أهداف الدرس، وكذلك تعرف نقاط القوة لديهم لتدعيمها، وتعرف نقاط الضعف لتحسينها من خلال مجموعة من الأسئلة والأنشطة.

٨. **الوسائل التعليمية:** ومنها: كتاب الطالب، السبورة وملحقاتها، اللوحات، الرسوم التوضيحية، الصور التوضيحية، عروض البوربوينت، الفيديوهات التعليمية، الداتا شو، شبكة الإنترنت، ...، وتم توضيح كيفية توظيف هذه الوسائل والمصادر في تدريس الفقه في دليل المعلم.

٩. **الأنشطة التعليمية:** ومن هذه الأنشطة: تحديد مشكلة والمناقشة حولها، جمع آيات قرآنية وأحاديث نبوية حول الحكم الفقهي، استنتاج ما ترشد إليه الآيات القرآنية والأحاديث النبوية من أحكام، المناظرات بين الطلاب، إعداد لوحات تعليمية، إعداد ملصقات تعليمية، حلقات النقاش، القراءات الخارجية الإثرائية، وغيرها.

١٠. **أساليب التقويم:** روعي في التقويم أن يكون شاملًا لقدرات الطلاب التحليلية والإبداعية والعملية، وقد تضمن البرنامج تقويم الجلسات على النحو الآتي، وهي:

١) التقويم القبلي: في بداية كل جلسة؛ بهدف الكشف عن معرفة الطلاب وخبراتهم السابقة حول موضوع الجلسة.

٢) التقويم البنائي: بعد تقديم كل مهمة؛ بهدف تعرف استجابات الطلاب على ما يقدم لهم من مهام تدريبية، أي تعرف مدى تقدم الطلاب.

٣) التقويم النهائي: من خلال الأسئلة التقويمية التي تعقب كل درس.

٤) الواجب المنزلي: بهدف تعرف قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه في حجرة الصف خارجها.

٥) تطبيق استمارة التقييم الذاتي: تطبق على الطلاب عقب الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج، بهدف التحقق من فعالية التدريس، وقياس درجة تحقيق الطلاب لأهداف الجلسة، والتأكد من السير السليم في البرنامج أثناء تطبيق الجلسات، وتتكون من مجموعة من العبارات التي تصف أدوارًا أو مهامًا يقوم بها الطلاب أثناء الجلسة، وأمام كل عبارة ثلاث بدائل (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة ضعيفة) بحيث يحصل الطالب على ثلاث درجات للاختيار (بدرجة كبيرة)، ودرجتين للاختيار (بدرجة متوسطة)، ودرجة واحدة للاختيار (بدرجة ضعيفة)، وذلك في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة.

٦) تطبيق مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية: ويكون بعد الانتهاء من كل الجلسات؛ للحكم على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، ولمعرفة أراء الطلاب في البرنامج ومدى مناسبته لهم، واستفادتهم منه.

١١. **التحقق من صلاحية التصور المقترح البرنامج التعليمي:** للتأكد من صلاحية التصور المقترح للبرنامج التعليمي تم عرضه على (٥) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس **(ملحق: ٢)**؛ للتحقق من صلاحيته ومناسبته لتحقيق الأهداف المرجوة.

١٢. **التصور المقترح للبرنامج التعليمي في صورته النهائية:** في ضوء الخطوات السابقة، وبعد مراعاة ملاحظات المحكمين أصبح التصور المقترح للبرنامج التعليمي في صورته النهائية، **(ملحق: ٣)**.

(٣) إعداد كتاب الطالب:

تم إعداد كتاب الطالب من خلال الخطوات الآتية:

١. **تحديد الأهداف:** تم تحديد الأهداف العامة والإجرائية لكتاب الطالب.

٢. **إعادة تنظيم المحتوى:** تم إعادة تنظيم محتوى موضوعات كتاب "الطهارة" في الفقه الشافعي للصف الأول الثانوي الأزهري: من خلال تزويده بالصور، والخرائط المعرفية، والأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية، والأساليب التقويمية المتنوعة، وذلك بما يتناسب مع مبادئ نظرية الذكاء الناجح، ويحقق تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى الطلاب.

٣. **صدق كتاب الطالب:** تم التحقق من صدق كتاب الطالب من خلال صدق المحكمين، وذلك بعرضه على (٧) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وعلم النفس؛ للتأكد من صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة منه، وكذلك ملائمة الأنشطة والأساليب التقويمية لطبيعة المحتوى، ومدى ارتباطه بالأهداف وفلسفة نظرية الذكاء الناجح، وجاء نسب اتفاق المحكمين كما يوضحها جدول (٣):

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم كتاب الطالب

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	صلاحية كتاب الطالب لتحقيق الأهداف المنشودة منه.	١٠٠ ٪
٢	ارتباط المحتوى بالأهداف	١٠٠ ٪
٣	ملائمة الأنشطة لطبيعة المحتوى.	٨٥.٧ ٪
٤	ملائمة الأنشطة لمستوى الطلاب.	١٠٠ ٪
٥	ملائمة الأساليب التقويمية لمستوى الطلاب.	١٠٠ ٪
٦	ارتباط الأساليب التقويمية بالأهداف.	١٠٠ ٪
٧	ارتباط كتاب الطالب بفلسفة الذكاء الناجح.	٨٥.٧ ٪

يتضح من جدول (٣): أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٥.٧٪-١٠٠٪)، وباستخدام معادلة لواش (٠.٧١) وهي نسب اتفاق مقبولة أكبر من (٠.٥٠) (Ayre and Scally, (2014؛ وتم إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون على كتاب الطالب؛ ومنها تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية؛ وزيادة تفعيل دور الطلاب.

٤. **كتاب الطالب في صورته النهائية:** في ضوء الخطوات السابقة، أصبح كتاب الطالب في صورته النهائية صالحًا للتطبيق، **(ملحق: ٤)**.

(٤) إعداد دليل المعلم:

تم إعداد هذا الدليل لكي يسترشد به المعلم عند تنفيذ جلسات البرنامج التعليمي، بهدف تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى الطلاب، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

١- مقدمة الدليل.

٢- التعريف بالدليل وأهميته وكيفية استخدامه.

٣- الأسس التي يقوم عليها البرنامج التعليمي وفلسفته.

٤- أهداف البرنامج التعليمي.

٥- التعريف بالمفاهيم والمصطلحات الواردة في الدليل.

٦- استراتيجيات التدريس التي يمكن توظيفها في تدريس البرنامج.

٧- مصادر التعلم والوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في تدريس البرنامج.

٨- أساليب التقويم.

٩- التكليفات والواجبات المنزلية.

١٠- الخطة الزمنية لتنفيذ جلسات البرنامج.

١١- التوجيهات والإرشادات التي ينبغي مراعاتها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج.

١٢- خطوات السير في تنفيذ جلسات البرنامج في ضوء أبعاد الذكاء الناجح.

١٣- التخطيط لتنفيذ جلسات البرنامج: واشتملت على: العنوان، والأهداف السلوكية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وخطة السير في الشرح، والتقويم، والتكليفات المنزلية.

١٤- ضبط دليل المعلم: وذلك من خلال عرضه على (٧) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وعلم النفس؛ للتأكد من صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة منه، ومدى مراعاته لمبادئ نظرية الذكاء الناجح.

١٥- دليل المعلم في صورته النهائية: في ضوء الخطوات السابقة، وبعد مراعاة ملاحظات المحكمين أصبح دليل المعلم في صورته النهائية صالحًا للتطبيق، **(ملحق: ٥)**.

(٥) التجربة الاستطلاعية للبرنامج التعليمي:

وتمثل الهدف من هذه التجربة في تعرف المشكلات والصعوبات وأوجه القصور التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ التجريب الأساسي للبرنامج؛ لمعالجتها وتلافيها، وتم تجريب جلستين من البرنامج (٣، ٤) استطلاعيا على (٣٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري- غير مجموعة البحث الأساسية- وبعد الوقوف على بعض الصعوبات والمشكلات التي قد تعوق التجريب الأساسي للبرنامج، ووضع الإجراءات المناسبة لتلافيها؛ أصبح البرنامج التعليمي في صورته النهائية صالحًا للتطبيق النهائي.

(٦) إجراءات تنفيذ جلسات البرنامج:

١- استغرقت جلسات البرنامج (١٢) جلسة، زمن كل جلسة (٩٠) دقيقة، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا؛ واستغرقت مدة التطبيق أربعة أسابيع تقريبًا.

٢- تقديم معلومات للطلاب في بداية كل جلسة، تشمل: طبيعة الجلسة، وأهدافها، ومحتواها؛ حتى يكون الطلاب قادرين على أداء ما يطلب منهم من مهام.

٣- تطبيق استمارة التقييم الذاتي عقب كل جلسة.

٤- تطبيق مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية؛ وذلك بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات.

٢- إجراءات بناء أدوات البحث:

(١) إعداد استمارة التقييم الذاتي:

يعرفها الباحثان بأنها: عبارة عن مجموعة عبارات تقدم للطالب للتحقق من تنفيذه لأهداف كل جلسة تعليمية أثناء تنفيذ البرنامج، وبُنيت في ضوء الخطوات الآتية:

١. **الهدف من استمارة التقييم الذاتي:** وهو تعرف ممارسة الطلاب لمهام التدريب في كل جلسة من الجلسات بعد الانتهاء منها.

٢. **وصف استمارة التقييم الذاتي:** تتكون استمارة التقييم الذاتي من (١٠) استمارات، بمعدل استمارة واحدة لكل جلسة، وتصف كل استمارة على عدد من المؤشرات السلوكية في ضوء أهداف كل جلسة ومحتواها، وتتكون كل استمارة من (٦) مفردات أمام كل مفردة ثلاث اختيارات: (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة)، وعلى الطالب أن يضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يراه مناسبًا، وتطبق الاستمارة في نهاية كل جلسة.

٣. **طريقة تصحيح استمارة التقييم الذاتي:** إذا كان اختيار الطالب (بدرجة كبيرة) تعطى الدرجة (٣)؛ وإذا كان اختيار الطالب (بدرجة متوسطة) تعطى الدرجة (٢)، وإذا كان اختيار الطالب (بدرجة ضعيفة) تعطى الدرجة (١).

٤. **صدق استمارة التقييم الذاتي:** تم التحقق من صدق الاستمارة من خلال صدق المحكمين، وذلك بعرض الاستمارة في على (٧) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي والإحصاء التربوي؛ للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق، وقد أُجريت التعديلات التي أبداها السادة المحكمين، وتمثلت نسب اتفاقهم على عناصر التحكيم في الآتي:

جدول (٤) نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم استمارة التقييم الذاتي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى وضوح تعليمات الاستمارة وملائمتها لطبيعتها.	١٠٠٪
٢	ملائمة عبارات الاستمارة لتُناسب العينة.	١٠٠٪

٣	ارتباط عبارات الاستمارة بأهداف الجلسة.	٨٥.٧٪

يتضح من جدول (٤): أنَّ نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٥.٧٪-١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مقبولة؛ مما يدعوا إلى صلاحية استمارة التقييم الذاتي لقياس ما وضعت لقياسه.

٥. **استمارة التقييم الذاتي في صورتها النهائية:** في ضوء الخطوات السابقة أصبحت استمارة التقييم الذاتي في صورتها النهائية صالحة للتطبيق، **(ملحق: ٦)**.

(٢) إعداد مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التدريبية:

يُعرف الباحثان مفهوم التثبت من فعالية المعالجة التدريبية بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها الباحثين بهدف التحقق من كفاءة الإجراءات التنفيذية للبرنامج ودقتها وسلامتها، ومدى التزام المعلم والطلاب خلال البرنامج، ومدى تحقق الأهداف التي صمم البرنامج لتحقيقها، وتقاس من خلال المقياس المعد لهذا الغرض، وبُني هذا المقياس من خلال الخطوات الآتية:

١. **الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى التحقق من استمرارية فعالية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تحقيق أهدافه، وذلك بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات.

٢. **مكونات المقياس:** وتمثلت مكونات المقياس في: أهداف البرنامج التدريبي، وبيئة التدريس، واستراتيجيات التدريس المستخدمة خلال جلسات البرنامج التدريبي، وأدوار كل من المعلم والطلاب في تنفيذ البرنامج وتقويمه.

٣. **وصف المقياس:** تكون المقياس من (٢٠) عبارة، أمام كل عبارة ثلاثة بدائل، هي: (نعم، أحيانًا، لا)، وعلى المتدربِ أن يضع علامة (✓) أمام الاختيار المناسب.

٤. **طريقة تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس بحيث يحصل الطالب على ثلاث درجات للاختيار (نعم)، ودرجتين للاختيار (أحيانًا)، ودرجة واحدة للاختيار (لا).

٥. **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على (٥) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي والإحصاء التربوي؛ للحكم على مدى صلاحيته للتطبيق، وقد أُجريت التعديلات التي أبداها السادة المحكمين، وتمثلت نسب اتفاقهم على عناصر التحكيم في الآتي:

جدول (٥) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بمقياس فعالية المعالجة التجريبية

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ملائمة عبارات المقياس للتعريف الإجرائي للتثبت.	١٠٠ ٪
٢	كفاية عدد عبارات المقياس للكشف عن فاعلية المعالجة التجريبية.	٨٥.٧ ٪
٣	وضوح تعليمات المقياس.	١٠٠ ٪
٤	وضوح عبارات المقياس.	٨٥.٧ ٪
٥	دقة وسلامة صياغة عبارات المقياس.	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٥): أن نسب الاتفاق بين المحكمين تراوحت ما بين (٨٥.٧٪ – ١٠٠٪)، وهي نسب مرتفعة؛ مما يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٦. **المقياس في صورته النهائية:** في ضوء الخطوات السابقة أصبح مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التدريبية في صورته النهائية صالحًا للتطبيق، **(ملحق: ٧)**.

(٣) إعداد الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية:

وقد بُنيَ الاختبار في ضوء الخطوات الآتية:

أ- **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية المتضمنة في البرنامج التعليمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

ب- **مصادر بناء الاختبار:** اعتمد الاختبار في مصدره على المادة العلمية المتضمنة في البرنامج التعليمي، والبحوث والدراسات السابقة التي أعدت مثل هذه الاختبارات.

ج- **إعداد جدول مواصفات الاختبار في صورته الأولية:** تم إعداد جدول مواصفات للاختبار يبين توزيع الأهداف الإجرائية على الموضوعات وأوزانها النسبية، وكذلك مستويات القياس وعدد المفردات الاختبارية التي تغطي تلك الأهداف وأوزانها النسبية، وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) مواصفات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية في صورته الأولية

م	الموضوع	عدد الأهداف	الوزن النسبي	مستويات القياس			عدد المفردات	الوزن النسبي
				تذكر	فهم	تطبيق		
١	الطهارة	٩	١٣.٨٥	٤	٨	٢	١٤	١٧.٢٨
٢	أنواع المياه	١٠	١٥.٣٨	٣	٣	٤	١٠	١٢.٣٥
٣	الدباغ	١٠	١٥.٣٨	١	٤	٥	١٠	١٢.٣٥
٤	أواني الذهب والفضة	٥	٧.٦٩	١	١	٣	٥	٦.١٧
٥	السواك	٩	١٣.٨٥	٤	٣	٣	١٠	١٢.٣٥
٦	الوضوء	٢٢	٣٣.٨٥	٧	١٤	١١	٣٢	٣٩.٥٠
	المجموع	٦٥	١٠٠	٢٠	٣٣	٢٨	٨١	١٠٠

د- صياغة عبارات الاختبار:

تم صياغة عبارات الاختبار بالنمط الموضوعي للاختبارات في شكل أسئلة الاختيار من متعدد؛ واشتمل الاختبار على (٨١) مفردة، وتم إعداد الاختبار في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية، مقتصرًا على مستويات: (التذكر، والفهم، والتطبيق)؛ لمناسبة هذه المستويات لطبيعة محتوى البرنامج، **(ملحق: ٨)**، وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية في صورته الأولية على الموضوعات ومستويات القياس

الموضوع	أرقام المفردات			المجموع
	تذكر	فهم	تطبيق	
الطهارة	١- ٥- ٦- ١١	٢- ٧- ٨- ٩- ١٠ ١٢- ١٣- ١٤	٣-٤	١٤
أنواع المياه	١٥- ١٩- ٢١	١٦- ١٧- ٢٣	١٨- ٢٠- ٢٢- ٢٤	١٠
الدباغ	٢٥	٢٦- ٢٧- ٣٠- ٣١	٢٨- ٢٩- ٣٢- ٣٣- ٣٤	١٠
أواني الذهب والفضة	٣٦	٣٩	٣٥- ٣٧- ٣٨	٥
السواك	٤٠- ٤١- ٤٣- ٤٧	٤٤- ٤٥- ٤٩	٤٢- ٤٨- ٤٦	١٠
الوضوء	٥٠- ٥٢- ٥٤- ٥٩ ٦٩- ٧٠- ٧٩	٥١- ٥٣- ٥٧- ٥٨- ٦٤- ٦٥- ٦٧- ٦٨- ٧١- ٧٤- ٧٧- ٧٨- ٨٠ ٨١	٥٥- ٥٦- ٦٠- ٦١- ٦٢- ٦٣- ٦٦- ٧٢- ٧٣- ٧٥- ٧٦	٣٢
المجموع	٢٠	٣٣	٢٨	٨١

هـ- وضع تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار بطاقة تعليمات تصف الاختبار، وتوضح للطلاب الهدف منه، وإرشادات وتوجيهات خاصة بكيفية الإجابة عنه، مع ذكر مثال يوضح ذلك.

ز- التحقق من الخصائص السيكومترية:

١. **الصدق الظاهري:** وذلك من خلال عرض الاختبار على (١١) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس؛ لتعرف آرائهم في مناسبة الاختبار للهدف منه، ووضوح تعليماته، ودقة صياغة مفرداته، ومناسبته للطلاب مجموعة البحث، وكذلك من حيث مناسبة كل مفردة للبعد الذي تندرج تحته، وأشار المحكمون إلى مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، ومناسبته للطلاب، وأشار بعضهم إلى تعديل بعض الصياغات لبعض مفردات الاختبار، وتم مراعاة مقترحاتهم، ويوضح جدول (٨) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار:

جدول (٨) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لطلاب الصف الأول الثانوي

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	وضوح تعليمات الاختبار.	١٠٠ ٪
٢	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٩٠.٩٠ ٪
٣	مناسبة المفردات لمستوى الطلاب.	١٠٠ ٪

٤	مناسبة كل مفردة للبعد الذي تندرج تحته.	٨١.٨١ ٪

يتضح من جدول (٨): أن نسبة اتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨١.٨١ ٪- ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مقبولة تشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

٢. **الاتساق الداخلي:** حيث طُبِّق الاختبار على مجموعة استطلاعية عددها (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري- غير مجموعة البحث الأصلية- وتم حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد، ويبين جدول (٩) معاملات الارتباط الداخلي لمفردات لاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

التذكر						الفهم		
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
١	*٠.٣٦٥	*٠.٣٦٥	٤١	**٠.٤٤٥	*٠.٣٧٢	٢	٠.١٦٦	٠.٠٥٩
٥	**٠.٤٩٣	*٠.٣٣٣	٤٣	*٠.٤١٧	*٠.٣٩٣	٧	*٠.٣٥٥	*٠.٣٣٦
٦	**٠.٤٥١	*٠.٤٠٥	٤٧	*٠.٣٩٠	*٠.٣٤٨	٨	**٠.٤٦٨	*٠.٣٥٤
١١	**٠.٤٣٣	*٠.٣٥٢	٥٠	*٠.٣٦٦	*٠.٣٤٧	٩	**٠.٤٨٤	*٠.٣٩٢
١٥	*٠.٣٩٠	*٠.٣٥٦	٥٢	*٠.٣٥١	*٠.٣٤٥	١٠	**٠.٤٤٩	*٠.٣٥٤
١٩	**٠.٤٥٩	*٠.٣٩٠	٥٤	*٠.٣٨٧	*٠.٣٤١	١٢	*٠.٣٩٣	*٠.٣٨١
٢١	٠.٢٠٠	٠.٠٠٣	٥٩	*٠.٣٧٠	٠.٣٥١	١٣	**٠.٤٩٠	**٠.٤٤٥
٢٥	**٠.٤١٧	*٠.٣٥٠	٦٩	**٠.٤٧٤	**٠.٤٤٣	١٤	*٠.٣٦٩	*٠.٣٨٥
٣٦	*٠.٤٠١	*٠.٣٦٩	٧٠	٠.١٧٨	٠.١١٤	١٦	**٠.٤٨٣	*٠.٤١٧
٤٠	**٠.٤٥٢	*٠.٤٠٧	٧٩	*٠.٣٩٣	*٠.٣٥٠	١٧	٠.١٦٦	٠.٠١٣

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

تابع جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

الفهم					التطبيق					
م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
٢٣	*٠.٣٨٨	*٠.٣٢٠	٦٧	**٠.٤٢٢	*٠.٣٦٠	٣	**٠.٤٤٤	*٠.٣٤٣	٤٨	**٠.٥١٨	**٠.٦٠٦
٢٦	*٠.٣٩٤	*٠.٣٢٩	٦٨	**٠.٤٤٧	**٠.٤٧٨	٤	*٠.٣٥٤	*٠.٣٤٦	٤٦	**٠.٤٣٥	*٠.٣٨٧
٢٧	*٠.٣٨١	*٠.٣٥٧	٧١	*٠.٣٢٥	**٠.٥٣٣	١٨	**٠.٤٠٢	*٠.٣٥١	٥٥	**٠.٤٧٧	*٠.٣٧١
٣٠	**٠.٤٧٠	*٠.٣٥٩	٧٤	**٠.٤٤٤	*٠.٤٠٥	٢٠	**٠.٤٥٣	*٠.٣٨٩	٥٦	**٠.٤٥٠	*٠.٣٥٠

الفهم					التطبيق				
م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
٣١	*٠.٣٩٢	*٠.٣٢٩	٧٧	**٠.٤٨١	*٠.٣٩١	٢٢	*٠.٤٢١	*٠.٣٦٥	٦٠	*٠.٤٢١	*٠.٣٥٥
٣٩	*٠.٣٩١	*٠.٣٣٣	٧٨	**٠.٣٥٥	*٠.٣٧٢	٢٤	**٠.٤٣٨	*٠.٣٨٦	٦١	*٠.٣٤٧	*٠.٣٦٤
٤٤	**٠.٤٣٢	*٠.٣٦١	٨٠	*٠.٤٠١	*٠.٣٩٤	٢٨	**٠.٤٥٧	*٠.٣٥١	٦٢	٠.١٠٦	٠.٠٠١
٤٥	**٠.٤٣٧	*٠.٣٩٦	٨١	٠.٠٢٣	٠.٠١٤	٢٩	**٠.٥٠١	*٠.٣٥٩	٦٣	*٠.٤١٥	*٠.٤٠٤
٤٩	٠.٠٦٥	٠.٠٤٦				٣٢	**٠.٤٥٩	**٠.٤٥٠	٦٦	**٠.٤٨٧	*٠.٣٦١
٥١	*٠.٤١٠	*٠.٣٦٦				٣٣	*٠.٣٧٨	*٠.٣٤٥	٧٢	*٠.٤٠٠	*٠.٣٩٠
٥٣	**٠.٤٩٦	**٠.٤٣٤				٣٤	**٠.٤٥٤	**٠.٤٤٣	٧٣	*٠.٣٥٨	*٠.٣٤٢
٥٧	*٠.٣٥٩	*٠.٣٥٧				٣٥	*٠.٣٨٦	*٠.٣٥٦	٧٥	*٠.٣٤٦	*٠.٣٦٤
٥٨	*٠.٤٠٨	*٠.٣٧١				٣٧	٠.٠٩٥	٠.٠١٢	٧٦	*٠.٣٨٩	*٠.٣٥٠
٦٤	*٠.٣٣٢	*٠.٣٨١				٣٨	**٠.٥٤٣	**٠.٤٧٣			
٦٥	*٠.٣٥٧	*٠.٣٩٠				٤٢	*٠.٣٩٠	*٠.٣٨٩			

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٩): أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥)؛ وبالتالي فهي مقبولة ما عدا العبارات (٢١، ٧٠) في بعد التذكر، و (٢، ١٧، ٤٩، ٨١) في بعد الفهم، و (٣٧، ٦٢) في بعد التطبيق، وبالتالي أمكن حذفهم، وبذلك يكون العدد الكلي للاختبار (١٨) للتذكر، و(٢٩) للفهم، و(٢٦) للتطبيق، بإجمالي (٧٣) مفردة.

ثم تم حساب معامل ارتباط درجة كل مهارة فرعية بالمجموع الكلي لعبارات كل مهارة فرعية، ويبين جدول (١٠) معاملات الصدق الداخلي لمفردات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

البعد	الدرجة الكلية
التذكر	**٠.٧٧٧
الفهم	**٠.٥٣١
التطبيق	**٠.٦٨٢

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١٠): أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥)؛ وبالتالي فهي مقبولة.

٣. **حساب ثبات الاختبار**: حيث طُبِّق الاختبار على مجموعة استطلاعية عددها (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري وتم حساب الثبات على النحو الآتي:

حساب الثبات باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون (٢١): تم حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون (٢١)، وجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) معامل ثبات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

البعد	المتوسط	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	٢٩.٠٧	١٠.٢١	٨١	٠.٨٣٥

يتضح من جدول (١١): أنَّ معامل الثبات للاختبار بلغ (٠.٨٣٥) وهو معامل دال إحصائيا يدعو للثقة في صحة النتائج.

حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية بطريقة التجزئة النصفية، وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) يوضح معاملات الثبات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

عدد المفردات	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
٨١	٠.٧٤٥	٠.٨٥٣	٠.٨٥٢

يتضح من جدول (١٢): أنَّ معامل الثبات للاختبار بلغ (٠.٨٥٣) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

حساب الثبات استخدام بطريقة إعادة تطبيق الاختبار: وذلك خلال خمسة عشرة يوما من المرة الأولى، وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لأبعاد الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية والدرجة الكلية

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التذكر	٧.٤٧	٢.٤٩	٧.٨٢	٢.٣٦	٠.٨٣٤
الفهم	١١.٥٥	٢.٤٦	١١.٨٥	٢.٠٨	٠.٨٥٤
التطبيق	١٠.٠٥	٢.٦٥	١٠.٥٠	٢.٥٣	٠.٨٧٥
الاختبار ككل	٢٩.٠٧	٣.٨١	٣٠.١٧	٣.٦٧	٠.٩١٩

يتضح من جدول (١٣): أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (٢٩.٠٧) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (٣٠.١٧)، وبلغ معامل الثبات (٠.٩١٩) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

٤. **حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار:** تراوح معامل السهولة بين (٠.٣٠، ٠.٤٥) وتراوح معامل الصعوبة بين (٠.٧٠، ٠.٥٥)، وتراوح معامل التمييز بين (٠.٣٠، ٠.٤٣)، وهذا يدل على أنّ مفردات الاختبار مناسبة وتقع جميعها داخل النطاق المقبول.

ح- **تحديد زمن الإجابة عن الاختبار:** تمّ تحديد زمن الإجابة عن الاختبار عن طريق الزمن الذي استغرقه أسرع طالب في الإجابة وهو (٨٠) دقيقة + الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة وهو (١٠٠) دقيقة ÷ ٢ = (٩٠) دقيقة.

ط- **الاختبار في صورته النهائية:** في ضوء ما سبق تم إعداد الصورة النهائية للاختبار، وقد اشتمل على (٧٣) مفردة في شكل الاختيار من متعدد، وعلى ذلك أصبحت الدرجة الكلية له (٧٣) درجة؛ حيث خصصت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار، **(ملحق: ٩)**، وجدول (١٤) و(١٥) يوضحان ذلك:

جدول (١٤) مواصفات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية في صورته النهائية

م	الموضوع	عدد الأهداف	الوزن النسبي	مستويات القياس			عدد المفردات	الوزن النسبي
				تذكر	فهم	تطبيق		
١	الطهارة	٩	١٣.٨٥	٤	٧	٢	١٣	١٧.٨٠
٢	أنواع المياه	١٠	١٥.٣٨	٢	٢	٤	٨	١٠.٩٥
٣	الدباغ	١٠	١٥.٣٨	١	٤	٥	١٠	١٣.٦٩
٤	أواني الذهب والفضة	٥	٧.٦٩	١	١	٢	٤	٥.٤٧
٥	السواك	٩	١٣.٨٥	٤	٢	٣	٩	١٢.٣٢
٦	الوضوء	٢٢	٣٣.٨٥	٦	١٣	١٠	٢٩	٩.٧٢
	المجموع	٦٥	١٠٠	٢٠	٣٣	٢٨	٧٣	١٠٠

جدول (١٥) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية في صورته النهائية على الموضوعات ومستويات القياس

الموضوع	أرقام المفردات			المجموع
	تذكر	فهم	تطبيق	
الطهارة	١- ٤- ٥- ١٠	٦- ٧- ٨- ٩- ١١- ١٢- ١٣	٢-٣	١٣
أنواع المياه	١٤- ١٧	١٥- ٢٠	١٦- ١٨- ١٩- ٢١	٨
الدباغ	٢٢	٢٣- ٢٤- ٢٧- ٢٨	٢٥- ٢٦- ٢٩- ٣٠- ٣١	١٠
أواني الذهب والفضة	٣٣	٣٥	٣٢- ٣٤	٤
السواك	٣٦- ٣٧- ٣٩- ٤٣	٤٠- ٤١	٣٨- ٤٤- ٤٢	٩

الموضوع	أرقام المفردات			المجموع
	تذكر	فهم	تطبيق	
الوضوء	٤٥- ٤٧- ٤٩- ٥٤- ٦٣- ٧٢	٤٦- ٤٨- ٥٢- ٥٣- ٥٨- ٥٩- ٦١- ٦٢- ٦٤-٦٧- ٧٠- ٧١- ٧٣	٥٠- ٥١- ٥٥- ٥٦- ٥٧- ٦٠- ٦٥- ٦٦- ٦٨- ٦٩	٢٩
المجموع	١٨	٢٩	٢٦	٧٣

و- **مفتاح تصحيح الاختبار:** تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار بهدف رصد درجات كل طالب في أسئلة الاختبار، **(ملحق: ١٠)**.

(٤) إعداد مقياس رشاقة التعلم:

وقد بُنيَ المقياس في ضوء الخطوات الآتية:

أ- **الهدف من المقياس:** قياس رشاقة التعلم لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

ب- **مصادر إعداد المقياس:** اعتمد في إعداد المقياس على البحوث والدراسات السابقة، ومراجعة العديد من المقاييس التي أعدت في مجال رشاقة التعلم، ومن هذه المقاييس: مقياس دراسة كل من: Lombardo & Eichinger (2000)، و De Meuse, at al (2011)، و De Meuse & Feng (2015)، و Yazici & Özgenel (2020)، و Burke & Smith (2019)، ومحمد (٢٠٢١)، و Sung (2021) Boyce, & Boyce, ، وعيسى (٢٠٢٣).

ج- **وصف المقياس:** تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، هي: (الرشاقة العقلية، ورشاقة التغيير، والوعي الذاتي، ورشاقة الناس، ورشاقة النتائج)، وأمام كل مفردة خمس استجابات، هي: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويبين جدول (١٦) توزيع مفردات المقياس على أبعاده الخمسة:

جدول (١٦) يبين توزيع مفردات المقياس على أبعاده الخمسة في صورته الأولية

م	البعد	عدد العبارات	العبارات
١	الرشاقة العقلية	٩	١-٩
٢	رشاقة التغيير	٩	١٠-١٨
٣	الوعي الذاتي	٩	١٩-٢٧
٤	رشاقة الناس	٩	٢٨-٣٦
٥	رشاقة النتائج	٩	٣٧-٤٥
الإجمالي		٤٥	

د- **وضع تعليمات المقياس:** حيث تضمن المقياس بطاقة تعليمات تصفه وتوضح للطلاب الهدف منه، وإرشادات وتوجيهات خاصة بكيفية الإجابة عنه، مع ذكر مثال يوضح ذلك.

هـ-الخصائص السيكومترية للمقياس:

١. **الصدق الظاهري:** وذلك من خلال عرض المقياس على (٩) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي؛ لتعرف آرائهم في مناسبة المقياس للهدف منه، ووضوح تعليماته، ودقة صياغته، ومناسبته للطلاب مجموعة البحث، وكذلك من حيث مناسبة كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته، وأشار المحكمون إلى مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، ومناسبته للطلاب، وأشار بعضهم إلى تعديل بعض الصياغات، وتم مراعاة مقترحاتهم، وجدول (١٧) يوضح النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار:

جدول (١٧) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات مقياس رشاقة التعلم

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	مدى وضوح تعليمات المقياس.	١٠٠ ٪
٢	صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه.	١٠٠ ٪
٣	سلامة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	١٠٠ ٪
٤	مناسبة كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته.	٨٨.٨٨ ٪
٥	مناسبة المقياس لمستوى الطلاب.	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (١٧): أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨٨.٨٨٪، ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مقبولة تشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. **الصدق العاملي لمقياس رشاقة التعلم:**

- تم التحقق من صدق مقياس رشاقة التعلم عن طريق الصدق العاملي الاستكشافي والصدق العاملي التوكيدي باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية المكونة من (١٢٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري- غير عينة البحث الأصلية- وتم فحص مدى ملائمة البيانات للعينة عن طريق اختبار KMO & Bartlett test، وبلغ (٠.٩٠٤)، وبلغت قيمة مربع كاي (٤٣٢٨.٣١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبدرجة حرية (٩٩٠)، ودلالة قيمة مربع كاي تعني أن البيانات صالحة للتحليل العاملي، وللتأكد من تشبع جميع فقرات المقياس على عوامله الخمسة.
- وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد أخذ الباحثان بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرا متعامدا باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax،

من أجل مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي، وتم استخراج مجموعة عوامل فسرت نسبة (٥٨.٨٩٪) من التباين الكلي، وجدول (١٨) يوضح مصفوفة العوامل لبنود المِقْيَاس:

جدول (١٨) مصفوفة عوامل مفردات مقياس رشاقة التعلم

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الشيوع
١	.320					.576	٢٤			.521			.550
٢	.312					.296	٢٥			.727			.789
٣	.538					.371	٢٦			.813			.735
٤	.609					.487	٢٧			.603			.433
٥	.452					.731	٢٨				.518		.524
٦	.317					.538	٢٩				.327		.612
٧	.615					.442	٣٠				.438		.477
٨	.576					.448	٣١				.482		.621
٩	.393					.738	٣٢				.359		.370
١٠		.353				.498	٣٣				.724		.669
١١		.374				.799	٣٤				.709		.612
١٢		.449				.735	٣٥				.454		.599
١٣		.627				.689	٣٦				.432		.562
١٤		.639				.630	٣٧					.119	.009
١٥		.516				.613	٣٨					.394	.531
١٦		.469				.600	٣٩					.159	.011
١٧		.379				.762	٤٠					.122	.048
١٨		.654				.586	٤١					.667	.562
١٩			.511			.526	٤٢					.788	.787
٢٠			.520			.599	٤٣					.747	.710
٢١			.723			.665	٤٤					.724	.660
٢٢			.704			.640	٤٥					.679	.565
٢٣			.404			.500							
							الجذر الكامن	١٨.٩٧	٢.٥٨٧	١.٧٣٦	١.٦٣٢	١.٥٧٤	٢٦.٥٠
							نسبة التباين	٤٢.١٦	٥.٧٥٠	٣.٨٥٧	٣.٦٢٧	٣.٤٩٩	٥٨.٨٩

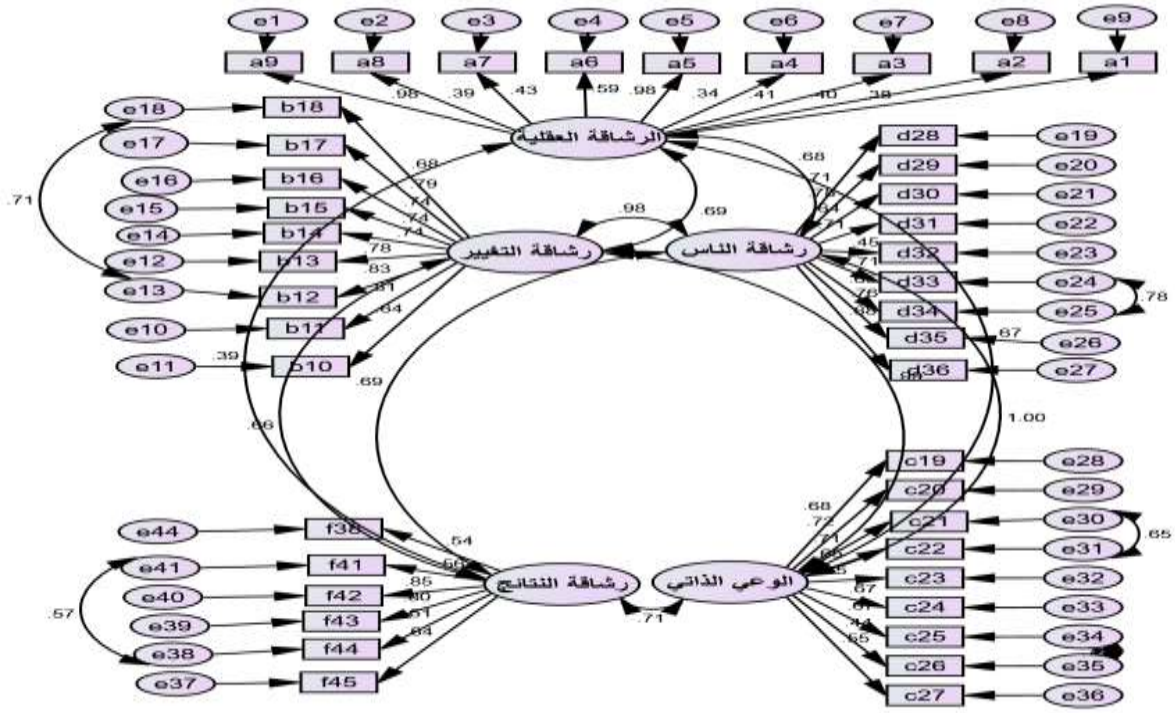
أسفر التحليل العاملي لمقياس رشاقة التعلم عن خمسة عوامل هي:

- **العامل الأول:** استقطب هذا العامل (٤٢.١٦٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (١٨.٩٧) وتشبعت به (٩) عبارات، وتدور عبارات هذا البعد حول قدرة الفرد على توجيه موارده المعرفية نحو التعلم وحل المشكلات من وجهة نظر جديدة؛ ولهذا تم تسمية هذا العامل بـ (الرشاقة العقلية).

- **العامل الثاني:** استقطب هذا العامل (٥.٧٥٠٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢.٥٨٧) وتشبعت به (٩) عبارات، وتدور عبارات هذا البعد حول قدرة الفرد على تجريب سلوكيات جديدة؛ لاستنتاج الأكثر فاعلية من بينها، والاندماج في الأنشطة؛ ولهذا تم تسمية هذا العامل بـ (رشاقة التغيير).
- **العامل الثالث:** استقطب هذا العامل (٣.٨٥٧٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (١.٧٣٦) وتشبعت به (٩) عبارات وتدور عبارات هذا البعد حول مراقبة وتقييم معرفة الفرد حول إمكاناته، وتعرف مهاراته، ومشاعره، وإدراكه لنقاط القوة والضعف لديه؛ ولهذا تم تسمية هذا العامل بـ (الوعي الذاتي).
- **العامل الرابع:** استقطب هذا العامل (٣.٤٩٩) من التباين الارتباطي بجذر كامن (١.٥٧٤) وتشبعت به (٩) عبارات، وتدور عبارات هذا البعد حول قدرة الفرد على تكوين روابط ذات معنى وفعّالة مع الآخرين، وتؤدي إلى التعلم والتصرف بهدوء؛ ولهذا تم تسمية هذا العامل بـ (رشاقة الناس).
- **العامل الخامس:** استقطب هذا العامل (٣.٦٢٧٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (١.٣٦٢) وتشبعت به (٦) عبارات، وتدور عبارات هذا البعد حول إظهار مستويات قوية ومتسقة للحصول على النتائج في ظل ظروف صعبة، وإلهام الآخرين لأداء يفوق المستوى الطبيعي؛ ولهذا تم تسمية هذا العامل بـ (رشاقة النتائج).

ويتضح من جدول (١٨) تشبع جميع المفردات؛ وبذلك يكون العدد النهائي للمقياس (٤٢) مفردة.

- وقد أجرى الباحثان تحليل عاملي توكيدي Confirmatory Factorial Analysis، والشكل (١) يوضح نتائج هذا التحليل العاملي التوكيدي لعينة البحث الاستطلاعية (ن=١٢٠):



شكل (١) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس رشاقة التعلم

ويوضح جدول (١٩) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي:

جدول (١٩) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس رشاقة التعلم

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	معاملات التحميل Loading	المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	معاملات التحميل Loading
a9	F1	1.000				.985	d31	F3	1.126	.149	7.542	***	.709
a8	F1	.459	.101	4.531	***	.388	d32	F3	.830	.174	4.771	***	.448
a7	F1	.625	.122	5.127	***	.430	d33	F3	1.139	.150	7.601	***	.715
a6	F1	.743	.095	7.834	***	.591	d34	F3	.973	.140	6.939	***	.652
a5	F1	1.011	.030	34.261	***	.980	d35	F3	1.249	.154	8.110		.763
a4	F1	.445	.114	3.913	***	.341	d36	F3	1.113	.155	7.185	***	.675
a3	F1	.530	.109	4.852	***	.411	c19	F4	1.000			***	.679
a2	F1	.525	.112	4.685	***	.399	c20	F4	.998	.135	7.402	***	.721
a1	F1	.486	.110	4.433	***	.380	c21	F4	.937	.128	7.318	***	.713
b11	F2	1.000				.807	c22	F4	.770	.115	6.701	***	.648
b10	F2	.756	.100	7.569	***	.640	c23	F4	.805	.120	6.703	***	.648
b13	F2	.747	.076	9.828	***	.782	c24	F4	.832	.120	6.955	***	.674
b12	F2	.802	.076	10.606	***	.826	c25	F4	.857	.125	6.878	***	.666
b14	F2	.758	.084	9.047	***	.736	c26	F4	.563	.122	4.615		.438
b15	F2	.697	.076	9.137	***	.741	c27	F4	.636	.111	5.725	***	.548
b16	F2	.736	.081	9.084	***	.738	f45	F5	1.000			***	.644
b17	F2	.968	.098	9.901	***	.786	f44	F5	.917	.161	5.707	***	.608
b18	F2	.667	.081	8.193	***	.682	f43	F5	1.378	.195	7.077	***	.800

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات التحميل Loading	مستوى الدلالة	المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات التحميل Loading	مستوى الدلالة
d28	F3	1.000			.707		f42	F5	1.326	.180	7.352	.853	***
d29	F3	1.132	.137	8.282	.779	***	f41	F5	.842	.159	5.299	.558	***
d30	F3	1.104	.163	6.766	.636	***	f38	F5	.757	.146	5.192	.544	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" – مستوى الدلالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٩): أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المكونة للعوامل الخمسة لمقياس رشاقة التعلم لدى العينة، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠.٠١)، بعد حذف العبارات (٣٧، ٣٩، ٤٠) غير دالة، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه جدول (٢٠):

جدول (٢٠) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس رشاقة التعلم

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم x2 ودرجات الحرية (CMIN) df	١.٨٦٩	أقل من ٥	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٨٧	من ٠ – ١	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٤٢	من ٠ – ١	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياريNFI	٠.٩٧٨	من ٠ – ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة النسبيRFI	٠.٨٥٣	من ٠ – ١	مقبول
٦	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٤٥	٠.٠٨ فأقل	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠.٩١١	من ٠ – ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٦١	من ٠ – ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٠٧	من ٠ – ١	مقبول
١٠	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠.١٢٤	قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من المشبع	مقبول
	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.١٣٤		

جدول (٢١) تشبعات العوامل لمقياس رشاقة التعلم

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الرشاقة العقلية	٠.٤٨٥	٠.٠٦٥	٧.٤٣٧	٠.٠١
٢	رشاقة التغيير	٠.٨٧٩	٠.١٦٦	٥.٢٨٨	٠.٠١
٣	الوعي الذاتي	٠.٣٩٥	٠.٠٩٠	٤.٣٧٢	٠.٠١
٤	رشاقة الناس	٠.٥٩٠	٠.١٤٢	٤.١٥٥	٠.٠١
٥	رشاقة النتائج	٠.٤٥٣	٠.١٢٢	٣.٧١٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٢١): أن مؤشرات حسن المطابقة جيدة، ومن ثم يمكن اعتماد المقترح عن التحليل العاملي التوكيدي كأحد مؤشرات صدق التكوين لمقياس رشاقة التعلم، كما أنَّ نتائج التحليل العاملي التوكيدي عززت نتائج الاتساق الداخلي من انتظام البنية العاملية المستخلصة في خمسة عوامل أسهم بعد الرشاقة العقلية ثم رشاقة التغيير، والوعي الذاتي، ورشاقة الناس، ويأتي بعد رشاقة النتائج أقلهم إسهاما، وتشبع الفقرات على العوامل المنتمية إليها- لدى عينة البحث الاستطلاعية- وأصبح المقياس (٤٢) عبارة.

٣. **الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد، ويبين جدول (٢٢) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس رشاقة التعلم:

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه مقياس رشاقة التعلم (ن=١٢٠)

الرشاقة العقلية		رشاقة التغيير		الوعي الذاتي		رشاقة الناس		رشاقة النتائج	
المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد
١	٠.٦٥٧	١٠	٠.٧١٠	١٩	٠.٦٨٠	٢٨	٠.٦٠١	٣٧	٠.١٠٤
٢	٠.٦٢٣	١١	٠.٧٤٩	٢٠	٠.٧٧٦	٢٩	٠.٧٨٥	٣٨	٠.٦٣٢
٣	٠.٦٠٢	١٢	٠.٧٤٦	٢١	٠.٧٨٦	٣٠	٠.٧٠٥	٣٩	٠.١٦٠
٤	٠.٦١٢	١٣	٠.٧٠٧	٢٢	٠.٧٤٧	٣١	٠.٧٣٢	٤٠	٠.١٤٠
٥	٠.٧٤٣	١٤	٠.٧٦٤	٢٣	٠.٦٧٣	٣٢	٠.٥٤٧	٤١	٠.٦٨٣
٦	٠.٧٤٥	١٥	٠.٧٤١	٢٤	٠.٦٩٢	٣٣	٠.٧٩٩	٤٢	٠.٥٦٣
٧	٠.٦٣٣	١٦	٠.٧٤٦	٢٥	٠.٧٥٦	٣٤	٠.٧٥٠	٤٣	٠.٥٩٠
٨	٠.٦٤٥	١٧	٠.٦٣٨	٢٦	٠.٦٠٩	٣٥	٠.٧٨١	٤٤	٠.٥١٤
٩	٠.٧٧٣	١٨	٠.٧٣٧	٢٧	٠.٦١٥	٣٦	٠.٧٠٨	٤٥	٠.٥٩٣

يتضح من جدول (٢٢): أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبذلك يكون العدد الكلي للمقياس (٤٢) عبارة.

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس، ويبين جدول (٢٣) معاملات الصدق الداخلي للمقياس:

جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم (ن = ١٢٠)

البعد	الرشاقة العقلية	رشاقة التغيير	الوعي الذاتي	رشاقة الناس	رشاقة النتائج	الدرجة الكلية
الرشاقة العقلية	----	**٠.٧٨٣	**٠.٧١٧	**٠.٧٧٤	**٠.٥٥٥	** ٠.٨٤٧
رشاقة التغيير		-----	**٠.٨٦٥	**٠.٨٧٤	**٠.٦٩٠	**٠.٩٤٧
الوعي الذاتي			-----	**٠.٨٣٨	**٠.٦٦٩	**٠.٩١٨
رشاقة الناس				------	**٠.٧٠٤	**٠.٩٤٠
رشاقة النتائج					-------	**٠.٨١١

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٢٣): أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

٤. **حساب الثبات:** تم حساب الثبات على النحو الآتي:

الثبات المركب Composite Reliability: يعتمد في تقدير الثبات المركب على مساهمات كل متغير مقاس في تفسير عامله مع الأخذ في الحسبان قيم الأخطاء وحساب معامل أوميجا الموزونة: Weighted Omeaga، وتم حساب الثبات المركب (CR) لكل عامل من عوامل النموذج ومتوسط التباين المستخرج (AVE) للتأكد من ثبات البنية العاملية لأبعاد رشاقة التعلم، وتم حساب معامل أوميجا الموزونة لكل عامل وجاءت النتائج حسب جدول (٢٤):

جدول (٢٤) معامل الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج وأوميجا الموزونة لأبعاد رشاقة التعلم

م	البعد	CR	AVE	ΩW
١	الرشاقة العقلية	٠.٨٠٦	٠.٥١٦	٠.٨٠٥
٢	رشاقة التغيير	٠.٩٢٠	٠.٦٢٤	٠.٩١٥
٣	الوعي الذاتي	٠.٨٨٥	٠.٥٤٦	٠.٨٨٥
٤	رشاقة الناس	٠.٨٦٢	٠.٥٦٣	٠.٨٦٠
٥	رشاقة النتائج	٠.٨٣٢	٠.٥٣٠	٠.٨٣٠
الدرجة الكلية		٠.٩٣٠	٠.٦٦٠	٠.٩٢٤

من خلال معاينة نتائج جدول (٢٤) تلاحظ ثبات البنية العاملية للنموذج حيث تراوحت قيمة معامل الثبات المركب (CR) لكل بُعد (٠.٩٢٠- ٠.٨٠٦) وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٣٠)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس؛ حيث تراوحت قيمة معامل أوميجا بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت بين (٠.٨٠٥ -٠.٩٠٥)، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٢٤) وأيضا

تراوحت قيم AVE من (٠.٥١٦) إلى (٠.٦٢٤)، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (٠.٦٦٠) وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام أبعاد رشاقة التعلم في المقياس.

حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباك: تم حساب معامل ثبات مقياس رشاقة التعلم باستخدام معادلة ألفا لكرونباك، وبلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٩٦٦) لمجموع العبارات، (٠.٨٤٠، ٠.٩١٩، ٠.٨٧٢، ٠.٨٢٢، ٠.٨٤٥) للأبعاد الفرعية على الترتيب، وهي معاملات دالة إحصائيا؛ مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس، وجدول (٢٥) يوضِّح ذلك:

جدول (٢٥) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم

م	الأبعاد	معاملات الثبات	التباين	معامل ألفا الطبقي
١	الرشاقة العقلية	٠.٨٤٠	٢٠.٥٠	
٢	رشاقة التغيير	٠.٩١٩	١٨.٨٤	
٣	الوعي الذاتي	٠.٨٧٢	١٥.٩٩	
٤	رشاقة الناس	٠.٨٢٢	٦.٨١	
٥	رشاقة النتائج	٠.٨٤٥	٢.٤٠	
	الدرجة الكلية	٠.٩٦٦	٩٣.٩٠	٠.٩١٠

يتضح من جدول (٢٥): أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٨٤٠، ٠,٩١٩)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٦٦)، وبلغ معامل ألفا الطبقي (٠.٩١٠) وهي قيم مقبولة؛ مما يؤكد على صلاحية تطبيق المقياس.

وتم حساب معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة، وجدول (٢٦) يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة.

جدول (٢٦) قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس رشاقة التعلم (ن = ١٢٠)

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
1	.965	.606	16	.965	.731	31	.965	.691
2	.966	.499	17	.965	.737	32	.966	.448
3	.966	.429	18	.965	.663	33	.965	.707
4	.966	.487	19	.965	.654	34	.965	.643
5	.965	.671	20	.965	.701	35	.965	.728
6	.965	.665	21	.965	.693	36	.965	.680
7	.966	.452	22	.965	.651	37	.967	.215
8	.966	.485	23	.965	.641	38	.965	.646
9	.965	.638	24	.965	.656	39	.965	.667

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
10	.965	.629	25	.965	.661	40	.965	.699
11	.965	.764	26	.966	.441	41	.966	.469
12	.965	.802	27	.966	.523	42	.965	.612
13	.965	.770	28	.965	.676	43	.966	.539
14	.965	.715	29	.965	.747	44	.966	.473
15	.965	.728	30	.965	.630	45	.966	.455

يتضح من نتائج جدول (٢٦): أنَّ قيمة معامل ثبات ألفا يساوي (٠.٩٦٦) وهو معامل ثبات مقبول، كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من (٠.١٩)، وتراوح ما بين (٠.٢١٥، ٠.٨٠٢)، ولم توجد فقرات معامل تمييزها سالب، وبالتالي كان معامل الثبات قوي يمكن الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس: حيث تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيقه خلال خمسة عشرة يوما من المرة الأولى، وجدول (٢٧) يوضح ذلك:

جدول (٢٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الرشاقة العقلية	٢٢.٧٠	٢.٩٠	٢٣.٠٠	٢.٧٦	٠.٨٧٢
رشاقة التغيير	٢٢.٩٦	٢.٨٥	٢٣.١٦	٢.٨٢	٠.٨٩٢
الوعي الذاتي	٢٤.١٦	٣.٨٩	٢٤.٤٣	٤.٠٨	٠.٨٦٠
رشاقة الناس	٢٣.٥٠	٣.٦٤	٢٤.٢٣	٣.٧٧	٠.٨٩٣
رشاقة النتائج	٢٢.٧٣	٣.٥٣	٢٣.٢٦	٣.٥٥	٠.٨٢١
الدرجة الكلية	١١٦.٠٦	٩.٢٦	١١٨.١٠	٩.٧٧	٠.٩٣٨

يتضح من جدول (٢٧): أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (١١٦.٠٦) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (١١٨.١٠)، وبلغ معامل الثبات (٠.٩٣٨) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

و-المقياس في شكله النهائي: اشتمل المقياس في شكله النهائي على (٤٢) عبارة، **(ملحق: ١٠)**، وجدول (٢٨) يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد في شكله النهائي:

جدول (٢٨) يبين توزيع مفردات المقياس على أبعاده الخمسة في شكله النهائي

م	البعد	عدد العبارات	العبارات
١	الرشاقة العقلية	٩	١-٩
٢	رشاقة التغيير	٩	١٠-١٨
٣	الوعي الذاتي	٩	١٩-٢٧
٤	رشاقة الناس	٩	٢٨-٣٦
٥	رشاقة النتائج	٦	٣٧-٤٢
الإجمالي		٤٢	

خامسًا: إجراءات تطبيق مواد البحث وأدواته:

للتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، تم اتباع الخطوات الآتية:

١- تطبيق أدوات البحث قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- تطبيق البرنامج التعليمي: حيث تم تطبيقه على المجموعة التجريبية خلال شهر: سبتمبر وأكتوبر من الفصل الدراسي الأول، في العام الدراسي: ٢٠٢٤- ٢٠٢٥م.

٣- تطبيق أدوات البحث بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

سادسًا: التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

للتكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية تم استخدام اختبار النسبة التائية t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات الطلاب وجدول (٢٩) يوضح ذلك:

جدول (٢٩) نتائج اختبار t-test بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٠	٨.٢٣	٢.٢٨	٠.٣٠٠	٠.٥٥٥	٠.٥٤٠	٠.٥٩١ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٨.٥٣	٢.٠١				
الفهم	الضابطة	٣٠	١٢.٤٦	٢.١٦	٠.٠٣٣	٠.٥٧٢	٠.٠٥٨	٠.٥٩٢ غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٢.٥٠	٢.٢٧				
التطبيق	الضابطة	٣٠	١٠.٧٠	٢.٥٠	٠.٠٣٣	٠.٦٦١	٠.٠٥٠	٠.٩٦٠

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية	٣٠	١٠.٧٣	٢.٦١				غير دالة
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٣١.٤٠	٣.٧٢	٠.٣٦٦	١.٠١	٠.٣٦٢	٠.٧١٩ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣١.٤٠	٤.١٠				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من جدول (٢٩): أنَّ قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٣١.٤٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٨.٥٣، ١٢.٥٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٣١.٤٠) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٨.٢٣ ، ١٢.٤٦)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١.٠١) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠.٥٥٥، ٠.٦٦١) في الأبعاد الفرعية، وهي أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرا على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

وللتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس رشاقة التعلم تم استخدام اختبار t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات الطلاب وجدول (٣٠) يوضح ذلك:

جدول (٣٠) نتائج اختبار t-test بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس رشاقة التعلم

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرشاقة العقلية	الضابطة	٣٠	٢٣.١٣	٢.٨٣	٠.١٦٦	٠.٧٣٤	٠.٢٢٦	٠.٨٢١ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢٣.٣٠	٢.٨٥				
رشاقة التغيير	الضابطة	٣٠	٢٣.٢٣	٢.٨٣	٠.١٠٠	٠.٧٣٣	٠.١٣٦	٠.٨٩٢ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢٣.٣٣	٢.٨٤				
الوعي الذاتي	الضابطة	٣٠	٢٤.٥٦	٤.٠٩	٠.٤٠٠	١.٠١	٠.٣٩٦	٠.٦٩٦ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢٤.٩٦	٣.٧٧				
رشاقة الناس	الضابطة	٣٠	٢٤.٤٣	٣.٦٤	٠.٤٣٣	٠.٩١٧	٠.٤٧٢	٠.٦٣٩ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢٤.٨٦	٣.٤٦				

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
رشاقة النتائج	الضابطة	٣٠	٢٣.٦٣	٣.٣٨	٠.١٦٦	٠.٩٠٣	٠.١٨٤	٠.٨٥٤ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢٣.٨٣	٣.٦١				
الدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم	الضابطة	٣٠	١١٨.٨٣	٩.٨٥	١.٢٦	٢.٤٨	٠.٥٠٨	٠.٦١٢ غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٢٠.١٠	٩.٣٧				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من جدول (٣٠): أنَّ قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (١٢٠.١٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٢٣.٨٣، ٢٤.٩٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١١٨.٨٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٢٣.٦٣ ، ٢٤.٥٦)، وأنَّ قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠.٥٠٨) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠.١٣٦، ٠.٤٧٢) في الأبعاد الفرعية، وهي أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرا على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس رشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

وللتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية t-test لحساب الفرق بين متوسطي أعمار الطلاب وجدول (٣١) يوضح ذلك:

جدول (٣١) نتائج اختبار t-test بين متوسطي أعمار طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٦.٣٣	٠.٦٠٦	٠.٠٣٣	٠.١٥٥	٠.٢١٣	٠.٨٣١ غير دالة
الضابطة	٣٠	١٦.٣٠	٠.٥٩٥				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من جدول (٣١): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وأن متوسط أعمار المجموعة التجريبية بلغ (١٦.٣٣) عام بانحراف معياري قدرة (٠.٦٠٦) عام، بينما بلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (١٦.٣٠) عام بانحراف معياري قدرة (٠.٥٩٥) عام، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠.٠٣٣) أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)؛ مما يشير إلى عدم

وجود فروق دالة إحصائيا في العمر الزمني، وهذا يعد مؤشرا على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أ. نتائج تطبيق استمارات التقييم الذاتي (على مستوى الدرجة الكلية):

تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي، والتي تدور عباراتها حول المؤشرات السلوكية المرتبطة بأهداف كل جلسة ومحتواها، ومدى المشاركة الفعالة خلال الجلسات، ومدى الرضا عن الجلسات، أو الشعور باتجاه سلبي نحوها من خلال العبارات السلبية.

وقد أجرى الباحثان "تحليل التباين للقياسات المتكررة" للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاستمارات التقييم الذاتي في الجلسات التالية (٢، ٤، ٦، ٨) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التقييم الذاتي، وجدول (٣٢) يوضح ذلك:

جدول (٣٢) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في استمارة التقييم الذاتي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياسات	١٢٢٦.٨٦٧	٣	٤٠٨.٩٥٦	٤٧٦.٧١٩	٠.٠٠١
الخطأ	٧٤.٦٣٣	٨٧	٠.٨٥٨		
المجموع الكلي	١٣٠١.٥٠٠	٩٠			

درجات الحرية *بين القياسات= (ك – ١) = ٤ – ١= ٣. * للخطأ= (ك– ١) (ن– ١) = ٣ ×٢٩ = ٨٧

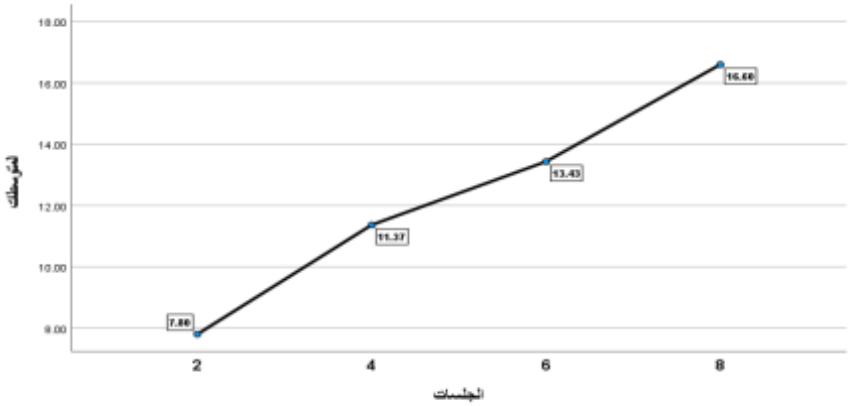
يتضح من جدول (٣٢): أن قيمة "ف" دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٤٧٦.٧١٩)، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (بدرجتي حرية ٣، ٨٧ عند مستوى ٠.٠١ =٣.٥٢)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات المتكررة لدى طلاب المجموعة التجريبية في استمارة التقييم الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه جدول (٣٣)؛ والذي يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في استمارة التقييم الذاتي:

جدول (٣٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في استمارة التقييم الذاتي

القياسات	المتوسطات والانحرافات المعيارية	
	المتوسط	الانحراف المعياري
القياس (٢)	٧.٨٠	١.٣٤
القياس (٤)	١١.٣٦	١.٢٧
القياس (٦)	١٣.٤٣	١.١٠
القياس (٨)	١٦.٦٠	١.١٦

ويوضح شكل (٢) الفروق بين القياسات المتكررة في استمارة التقييم الذاتي لدى المجموعة التجريبية:



شكل (٢) الفروق بين القياسات المتكررة في استمارة التقييم الذاتي

وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم الباحثان اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في استمارة التقييم الذاتي لدى المجموعة التجريبية، وجدول (٣٤) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣٤) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في استمارة التقييم الذاتي

القياسات	القياس (٢)	القياس (٤)	القياس (٦)	القياس (٨)
	م = ٧.٨٠	م = ١١.٣٦	م = ١٣.٤٣	م = ١٦.٦٠
القياس (٢)	–	*٣.٥٦	*٥.٦٣	*٨.٨٠
القياس (٤)		–	*٢.٠٦	*٥.٢٣
القياس (٦)			–	*٣.١٦
القياس (٨)				–

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٣٤): أن اتجاه الفروق بالنسبة لاستمارة التقييم الذاتي جاء على النحو الآتي: عند المقارنة بين القياس (٢) وباقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح القياس المتأخر، وعند المقارنة بين القياس (٤) وباقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس المتأخر، وعند المقارنة بين القياس (٦) و (٨) كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس المتأخر، كما يتضح تزايد متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية خلال الجلسات التدريبية في استمارات التقييم الذاتي؛ مما يدل على زيادة مستوى أدائهم خلال الجلسات.

ب. نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التدريبية (على مستوى العبارات):

تم تطبيق مقياس التثبت من صحة الإجراءات التجريبية للجلسات على طلاب المجموعة التجريبية عقب الانتهاء من تنفيذها مباشرة؛ وذلك لقياس مدى فهم الطلاب وإدراكهم لخطوات السير في الجلسات

والإجراءات المستخدمة فيها، ودور كل من المعلم والطالب، وتقدير مدى استفادة الطالب من تلقى هذه الجلسات، وتم حساب النسب المئوية لاستجابات الطلاب، وجدول (٣٥) يوضح ذلك:

جدول (٣٥) النسب المئوية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس فاعلية المعالجة التجريبية

م	كبيرة		متوسطة		صغيرة		م	كبيرة		متوسطة		صغيرة	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		ك	٪	ك	٪	ك	٪
1	25	83.33	3	10	2	6.66	16	25	83.33	3	10	2	6.66
2	24	80	4	13.33	2	6.66	17	25	83.33	3	10	2	6.66
3	23	76.66	3	10	4	13.33	18	28	93.33	1	3.33	1	3.33
4	24	80	2	6.66	4	13.33	19	26	86.66	2	6.66	2	6.66
5	23	76.66	2	6.66	5	16.66	20	26	86.66	4	13.33	0	0
6	25	83.33	4	13.33	1	3.33	21	24	80	4	13.33	2	6.66
7	23	76.66	3	10	4	13.33	22	28	93.33	2	6.66	0	0
8	24	80	2	6.66	4	13.33	23	27	90	3	10	0	0
9	23	76.66	2	6.66	5	16.66	24	29	96.66	1	3.33	0	0
10	22	73.33	4	13.33	4	13.33	25	28	93.33	1	3.33	1	3.33
11	29	96.66	1	3.33	0	0	26	28	93.33	1	3.33	1	3.33
12	29	96.66	1	3.33	0	0	27	26	86.66	2	6.66	2	6.66
13	25	83.33	3	10	2	6.66	28	27	90	1	3.33	2	6.66
14	24	80	4	13.3	2	6.66	29	27	90	2	6.66	1	3.33
15	24	80	2	6.66	4	13.33	30	28	93.33	1	3.33	1	3.33
إجمالي عدد التكرارات	769	85.44	71	7.89	60	6.67							

يتضح من جدول (٣٥): أنَّ متوسطات النسب المئوية لطلاب المجموعة التجريبية الذين أجابوا (بدرجة كبيرة) بالنسبة للعبارات الكلية (٨٥.٤٤٪)، والذين أجابوا (بدرجة متوسطة) (٧.٨٩٪)، والذين أجابوا (بدرجة صغيرة) (٦.٦٧٪).

ج- النتائج المتعلقة بفروض البحث:

(١) الفرض الأول: للتحقق من صحة هذا الفرض، ونصه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية"، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية؛ تم استخدام اختبار

(ت) (t-test) للمجموعات المستقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.27)، وجدول (٣٦) يوضح ذلك:

جدول (٣٦) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٠	٨.٧٦	١.٩٩	٦.٩٠	٠.٧٤٧	٩.٢٣	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	١٥.٦٦	٣.٥٧				
الفهم	الضابطة	٣٠	١٢.٧٣	٢.١٣	١٠.٥٣	٠.٧٥٧	١٣.٩١	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٢٣.٢٦	٣.٥٦				
التطبيق	الضابطة	٣٠	١١.١٠	٢.٤٨	٩.٤٣	٠.٧٣٣	١٢.٨٦	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٢٠.٥٣	٣.١٥				
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	الضابطة	٣٠	٣٢.٦٠	٤.١٤	٢٦.٨٦	١.٣٥	١٩.٨٩	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٥٩.٤٦	٦.١٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من جدول (٣٦): أنَّ قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٥٩.٤٦) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (١٥.٦٦، ٢٣.٢٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٣٢.٦٠) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٨.٧٦ ، ١٢.٧٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٩.٨٩) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٩.٢٣، ١٣.٩١) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية.

(٢) الفرض الثاني: للتحقق من صحة هذا الفرض، ونصه: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية"، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية؛ تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة، والتي يحددها جدول (٣٧):

جدول (٣٧) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	القبلي	٣٠	٨.٥٣	٢.٠١	٧.١٣	٠.٥٨٤	١٢.٢٠	٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٥.٦٦	٣.٥٧				
الفهم	القبلي	٣٠	١٢.٥٠	٢.٢٧	١٠.٧٦	٠.٦٣١	١٧.٠٥	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٢٣.٢٦	٣.٥٦				
التطبيق	القبلي	٣٠	١٠.٧٣	٢.٦١	٩.٨٠	٠.٥٤٥	١٧.٩٨	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٢٠.٥٣	٣.١٥				
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	القبلي	٣٠	٣١.٧٦	٤.١٠	٢٧.٧٠	١.٠٩	٢٥.٤١	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٥٩.٤٦	٦.١٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من جدول (٣٧): أنَّ قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٥٩.٤٦) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (١٥.٦٦، ٢٣.٢٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس القبلي (٣١.٧٦) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٨.٥٣ ، ١٢.٥٠)، وأنَّ قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢٥.٤١) للدرجة الكلية تراوحت بين (١٢.٢٠، ١٧.٩٨) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٦)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية.

ولحساب تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير (d) لـ Cohen، ومربع إيتا (η^2) قبل تعرضهم للبرنامج وبعده، ويوضح جدول (٣٨) هذه النتائج:

جدول (٣٨) حجم الأثر لفاعلية البرنامج التعليمي للمجموعة التجريبية في الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر لـ (d) Cohen
التذكر	القبلي	٣٠	٨.٥٣	٢.٠١	١٢.٢٠	٠.٩١	٤.٥٣
	البعدي	٣٠	١٥.٦٦	٣.٥٧			
الفهم	القبلي	٣٠	١٢.٥٠	٢.٢٧	١٧.٠٥	٠.٩٥	٦.٣٣
	البعدي	٣٠	٢٣.٢٦	٣.٥٦			
التطبيق	القبلي	٣٠	١٠.٧٣	٢.٦١	١٧.٩٨	٠.٩٦	٦.٦٧
	البعدي	٣٠	٢٠.٥٣	٣.١٥			
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	القبلي	٣٠	٣١.٧٦	٤.١٠	٢٥.٤١	٠.٩٧	٩.٤٣
	البعدي	٣٠	٥٩.٤٦	٦.١٤			

يتضح من جدول (٣٨): أنَّ قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٧)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠.٩١، ٠.٩٦)، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاء الناجح؛ مما يشير إلى أنَّ البرنامج التعليمي حقق أثرًا كبيرًا في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؛ حيث يري كوهين Cohen أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرا كبيرا.

ويتضح مما سبق: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية الوعي بالأحكام الفقهية لدى الطلاب مجموعة البحث التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة التي وظفت نظرية الذكاء الناجح في عملية التدريس وبناء البرامج التعليمية، والتي توصلت إلى فاعلية توظيف نظرية الذكاء الناجح في البرامج التعليمية والتدريبية والتدريسية في تحقيق أهدافها، وذلك مثل: دراسة: محمد، حسن (٢٠٢٤)؛ Mohkamkar, et al., (2024)؛ Baramake, et al. (2024b)؛ وحرحش، سيد (٢٠٢٣)؛ مختار (٢٠٢٢)؛ علي الدين (٢٠٢٢)؛ خواجي وآل كاسي (٢٠٢١)؛ شومان (٢٠١٩)؛ فؤاد، عبد العال

(٢٠١٩)؛ Masumzadeh and Hajhosseini (2019)؛ Mandelman, et al. (2016)؛ Samavatian and Abedi (2014)؛ والعمري (٢٠١٣).

وقد ترجع هذه النتائج إلى الآتي:

- بناء البرنامج التعليمي في ضوء أبعاد الذكاء الناجح، وتضمين محتوى البرنامج الأنشطة والتدريبات التحليلية والإبداعية والعملية والتنويع بينها وعرضها بطريقة مشوقة، ووفق رغباتهم وتقدمهم داخل البرنامج ، قد أسهم في تنمية الوعي بالأحكام الفقهية لدى الطلاب.
- مناسبة تدريس الفقه في ضوء أبعاد الذكاء الناجح؛ فالاعتماد في تدريس الفقه على الجوانب التحليلية والإبداعية والعملية، بالإضافة إلى التعلم المعتمد على الذاكرة، وكذلك شمول عملية التقويم الجانب التحليلي والإبداعي والعملي، والمكونات المعتمدة على الذاكرة؛ كان له أثرًا واضحًا في تنمية الوعي المعرفي بالأحكام الفقهية لدى الطلاب.
- بناء التدريب على نمط التعلم التفاعلى، ساعد على إثارة روح العمل الجماعى وأعطى الفرصة لتبادل المعلومات وخلق روح التنافس بين الطلاب
- تدرج الأنشطة التعليمية داخل التدريب من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ساعد على تدعيم القدرات فى تنفيذ الأنشطة التعليمية بسهولة.

- التدريس وفق أبعاد الذكاء الناجح وتنوعها أتاح الفرصة لاستخدام العديد من استراتيجيات التدريس، مثل: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف، والخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم، والتعلم التعاوني، والاستقراء، والاستنباط؛ والتنويع بين هذه الاستراتيجيات كان له أثرًا في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وبالتالي تنمية الوعي بالأحكام الفقهية لديهم.
- أتاح التدريس وفق أبعاد الذكاء الناجح الفرصة للطلاب لتقييم أنفسهم، وتعرف نقاط قوتهم وتنميتها، وتعرف نقاط ضعفهم وتحسينها؛ وذلك من خلال الأنشطة والتدريبات المتنوعة المقدمة لهم؛ مما كان له أثرًا واضحًا في تنمية الوعي بالأحكام الفقهية لدى الطلاب.
- تقويم الجلسات وإجابات الطلاب على استمارات التقييم الذاتي بعد كل جلسة للتأكد من مدى فهمهم لمحتوى وأنشطة الجلسات؛ ساعد في تقديم تغذية راجعة لتدعيم نقاط القوة، وعلاج نواحي الضعف لدى الطلاب؛ مما أسهم في تنمية الوعي بالأحكام الفقهية لديهم.

(٣) الفرض الثالث: للتحقق من صحة هذا الفرض، ونصه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس رشاقة التعلم"، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس رشاقة التعلم؛ تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة، وجدول (٣٩) يوضح ذلك:

جدول (٣٩) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس رشاقة التعلم

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرشاقة العقلية	الضابطة	٣٠	٢٣.٣٣	٢.٧٤	١٠.٦٣	٠.٧١٨	١٤.٨٠	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٣٣.٩٦	٢.٨٢				
رشاقة التغيير	الضابطة	٣٠	٢٣.٤٣	٢.٥٢	١١.٣٦	٠.٨١٦	١٣.٩٢	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٣٤.٨٠	٣.٦٨				
الوعي الذاتي	الضابطة	٣٠	٢٤.٧٣	٣.٨٧	١٠.٣٦	٠.٩٨٢	١٠.٥٤	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٣٥.١٠	٣.٧٣				
رشاقة الناس	الضابطة	٣٠	٢٥.٠٣	٣.٣١	١٠.٩٦	٠.٨٨٩	١٢.٣٢	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٣٦.٠٠	٣.٥٧				
رشاقة النتائج	الضابطة	٣٠	٢٣.٩٣	٣.٢٧	٩.٧٠	٠.٨٦٤	١١.٢٢	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٣٣.٦٣	٣.٤١				
الدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم	الضابطة	٣٠	١٢٠.٤٦	٩.٨٥	٥٣.٠٣	٢.٣٠	٢٣.٠٥	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	١٧٣.٥٠	٧.٩٢				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من جدول (٣٩): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٧٣.٥٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٣٣.٩٦، ٣٦.٠٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١٢٠.٤٦) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٢٣.٣٣ ، ٢٥.٠٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢٣.٠٥) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١٠.٥٤، ١٤.٨٠) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس رشاقة التعلم.

(٤) الفرض الرابع: للتحقق من صحة هذا الفرض، ونصه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس رشاقة التعلم"، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس رشاقة التعلم؛ تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة، وجدول (٤٠) يوضح ذلك:

جدول (٤٠) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس رشاقة التعلم

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرشاقة العقلية	القبلي	٣٠	٢٣.٣٠	٢.٨٥	١٠.٦٦	٠.٤٦٣	٢٣.٠٢	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٣٣.٩٦	٢.٨٢				
رشاقة التغيير	القبلي	٣٠	٢٣.٣٣	٢.٨٤	١١.٤٦	٠.٧٦٢	١٥.٠٤	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٣٤.٨٠	٣.٦٨				
الوعي الذاتي	القبلي	٣٠	٢٤.٩٦	٣.٧٧	١٠.١٣	٠.٢٧٤	٣٦.٩٧	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٣٥.١٠	٣.٧٣				
رشاقة الناس	القبلي	٣٠	٢٤.٨٦	٣.٤٦	١١.١٣	٠.٨٢٣	١٣.٥٢	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٣٦.٠٠	٣.٥٧				
رشاقة النتائج	القبلي	٣٠	٢٣.٦٣	٣.٦١	١٠.٠٠	٠.٤٧٩	٢٠.٨٧	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٣٣.٦٣	٣.٤١				
الدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم	القبلي	٣٠	١٢٠.١٠	٩.٣٧	٥٣.٤٠	١.٣٢	٤٠.٤٥	٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٧٣.٥٠	٧.٩٢				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من جدول (٤٠): أنَّ قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وأنَّ متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٧٣.٥٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٣٣.٦٣، ٣٦.٠٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس القبلي (١٢٠.١٠) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٢٣.٣٠ ، ٢٤.٨٦)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٤٠.٤٥) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١٣.٥٢، ٣٦.٩٧) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٦)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس رشاقة التعلم.

ولحساب تأثير البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في رشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير (d) لـ Cohen، ومربع إيتا (η^2) قبل تعرضهم للبرنامج وبعده، ويوضح جدول (٤١) هذه النتائج:

جدول (٤١) حجم الأثر لفاعلية البرنامج التعليمي للمجموعة التجريبية في رشاقة التعلم ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر لـ (d) Cohen
الرشاقة العقلية	القبلي	٣٠	٢٣.٣٠	٢.٨٥	٢٣.٠٢	٠.٩٥	٨.٥٤
	البعدي	٣٠	٣٣.٩٦	٢.٨٢			
رشاقة التغيير	القبلي	٣٠	٢٣.٣٣	٢.٨٤	١٥.٠٤	٠.٩٤	٥.٥٨
	البعدي	٣٠	٣٤.٨٠	٣.٦٨			
الوعي الذاتي	القبلي	٣٠	٢٤.٩٦	٣.٧٧	٣٦.٩٧	٠.٩٦	١٣.٧٣
	البعدي	٣٠	٣٥.١٠	٣.٧٣			
رشاقة الناس	القبلي	٣٠	٢٤.٨٦	٣.٤٦	١٣.٥٢	٠.٩٢	٥.٠٢
	البعدي	٣٠	٣٦.٠٠	٣.٥٧			
رشاقة النتائج	القبلي	٣٠	٢٣.٦٣	٣.٦١	٢٠.٨٧	٠.٩٥	٧.٧٥
	البعدي	٣٠	٣٣.٦٣	٣.٤١			
الدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم	القبلي	٣٠	١٢٠.١٠	٩.٣٧	٤٠.٤٥	٠.٩٧	١٥.٠٢
	البعدي	٣٠	١٧٣.٥٠	٧.٩٢			

يتضح من جدول (٤١): أنَّ قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٧)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية بين (٠.٩٢، ٠.٩٦)، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح؛ مما يشير إلى أنَّ البرنامج التعليمي حقق أثرًا كبيرًا في تنمية رشاقة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

ويتضح مما سبق: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس رشاقة التعلم لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس رشاقة التعلم لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح في تنمية رشاقة التعلم لدى الطلاب مجموعة البحث التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة التي وظفت نظرية الذكاء الناجح في عملية التدريس وبناء البرامج التعليمية، والتي توصلت إلى فاعلية توظيف نظرية الذكاء الناجح في البرامج التعليمية والتدريبية والتدريسية في تحقيق أهدافها، وذلك مثل: دراسة: محمد، حسن (٢٠٢٤)؛ Mohkamkar, et al., (2024)؛ Baramake, et al. (2024b)؛ وحرحش، سيد (٢٠٢٣)؛ مختار (٢٠٢٢)؛ علي الدين (٢٠٢٢)؛ خواجي وآل كاسي (٢٠٢١)؛ شومان (٢٠١٩)؛ فؤاد، عبد العال

(٢٠١٩)؛ Masumzadeh and Hajhosseini (2019)؛ Mandelman, et al., (2016)؛ Malek,et al., (2016)؛ Samavatian and Abedi (2014)؛ والعمري (٢٠١٣).

وقد ترجع هذه النتائج إلى الآتي:

- أنَّ نظرية الذكاء الناجح تدعم رشاقة التعلم من خلال تعزيز قدرة الطلاب على التكيف والتفكير التحليلي والنقدي والإبداعي والعملي؛ مما أدى إلى تنمية رشاقة التعلم لدى الطلاب من خلال البرنامج التعليمي القائم على أبعاد الذكاء الناجح.
- بناء البرنامج التعليمي في ضوء أبعاد الذكاء الناجح وتضمين محتوى البرنامج الأنشطة والتدريبات التحليلية والإبداعية والعملية والتنويع بينها؛ مما أسهم في تنمية رشاقة التعلم لدى الطلاب.
- التدريس وفق أبعاد الذكاء الناجح أتاح الفرصة لاستخدام العديد من استراتيجيات التدريس، مثل: الحوار والمناقشة، وحل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم التعاوني، والتنويع بين هذه الاستراتيجيات كان له أثرًا في تنمية رشاقة التعلم لدى الطلاب.
- أتاح التدريس وفق أبعاد الذكاء الناجح الفرصة للطلاب لتقييم أنفسهم، وتعرف نقاط قوتهم وتنميتها، وتعرف نقاط ضعفهم وتحسينها؛ وذلك من خلال الأنشطة والتدريبات المتنوعة المقدمة لهم؛ مما كان له أثرًا واضحًا في تنمية رشاقة التعلم لدى الطلاب.
- تقويم الجلسات وإجابات الطلاب على استمارات التقييم الذاتي بعد كل جلسة للتأكد من مدى فهمهم لمحتوى وأنشطة الجلسات؛ ساعد في تقديم تغذية راجعة لتدعيم نقاط القوة، وعلاج نواحي الضعف لدى الطلاب؛ مما أسهم في تنمية رشاقة التعلم لديهم.
- توفير البرنامج التعليمي واستراتيجيات التدريس المستخدمة مناخ آمن وجو من الحرية للطلاب للتعبير عن آرائهم وأفكارهم في جو يسوده الحب والاطمئنان، والبعد عن القلق والتوتر؛ مما أدى إلى تنمية رشاقة التعلم لدى الطلاب.
- إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة الإيجابية، والتفاعل الجاد مع الأنشطة والمهام المختلفة المقدمة لهم أثناء الجلسات، أسهم في تنمية رشاقة التعلم لديهم.
- أنَّ تدريس الفقه يعزز رشاقة التعلم؛ لأنَّه يتطلب التفكير التحليلي والإبداعي لفهم الأحكام الفقهية وتطبيقها؛ وهذا يشجع الطلاب على أن يكونوا مرنين ومتكيفين مع مختلف المواقف التي قد تواجههم، كما أن الفقه يتطلب التعلم المستمر لمواكبة التغيرات والمستجدات والنوازل والقضايا التي قد يتعرض لها المجتمع؛ وهذا يسهم في تنمية قدرة الطلاب على التعلم السريع والفعَّال، كما أنَّ رشاقة التعلم تتماشى مع طبيعة الفقه الإسلامي؛ حيث إنَّه من خلال تدريس الفقه يتدرب الطلاب على التفكير وحل المشكلات، وكيفية تحليل النصوص الشرعية وفهمها؛ مما يتطلب انفتاحا على الأفكار المختلفة والجديدة عند إصدار الأحكام الفقهية حول المستجدات والقضايا المعاصرة، وهذا

يساعد الطلاب على إصدار أحكام وتطوير حلول غير تقليدية، فالفقه بحد ذاته يتطلب رشاقة ذهنية لدى الطلاب لتطبيق ما يتعلموه من أحكام تطبيقًا عمليًا في واقعهم المعيش المتغير والمتطور.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث؛ فإنَّه يوصي بالآتي:

١- توظيف نظرية الذكاء الناجح في بناء برامج تعليم العلوم الشرعية والتربية الدينية الإسلامية، من خلال تدعيمها بالأنشطة والتدريبات المتنوعة التي تنمي قدرات الطلاب التحليلية والإبداعية والعملية.

٢- تطوير طرق تدريس العلوم الشرعية والتربية الدينية الإسلامية في ضوء أبعاد الذكاء الناجح؛ لتنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلاب.

٣- تدريب معلمي العلوم الشرعية والتربية الدينية الإسلامية على توظيف أبعاد الذكاء الناجح في التدريس.

٤- ضرورة تضمين المناهج الدراسية الجامعية بأنشطة ومهام تحتاج إلى استخدام أبعاد الذكاء الناجح ورشاقة التعلم.

٥- تدريب معلمي العلوم الشرعية والتربية الدينية الإسلامية على استراتيجيات وأساليب التدريس التي تُسهم في تنمية الوعي بالأحكام الفقهية ورشاقة التعلم لدى طلابهم.

٦- عقد دورات وورش عمل ولقاءات توعية مع طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية لتوظيف مفهوم الذكاء الناجح ودوره في دعم رشاقة التعلم لديهم.

مقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث؛ فإنَّه يقترح الموضوعات البحثية الآتية:

١- توظيف نظرية الذكاء الناجح في تدريس الحديث الشريف لتنمية قدرات الطلاب التحليلية والإبداعية والعملية.

٢- نموذج تدريسي قائم على أبعاد الذكاء الناجح لتنمية التحصيل ومهارات تحليل النص القرآني.

٣- نموذج مقترح لتدريس التوحيد قائم على أبعاد الذكاء الناجح وأثره في التفكير الناقد.

٤- الذكاء الناجح وعلاقته برشاقة التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٥- بيئة التعلم التفاعلية كوسيط في العلاقة بين الذكاء الناجح والقدرة على التعلم السريع.

٦- البنية العاملية لرشاقة التعلم لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقليًا.

المراجع

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي المصري. (د.ت). *لسان العرب*، دار صادر.

أبو العيلة، ابتسام يسري محمد. (٢٠٢٣). فاعلية الاستراتيجية التوسعية (لرايجلوث) في تنمية المفاهيم الفقهية والوعي ببعض القضايا الدينية المعاصرة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بنات بالقاهرة، جامعة الأزهر.

أبو جادو، محمود محمد علي. (٢٠٠٦). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

أبو يمن، عصام أحمد محمد محمود. (٢٠١٨). *فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير الأخلاقي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

إسماعيل، محمد بكر. (١٩٩٧). *الفقه الواضح من الكتاب والسنة على المذاهب الأربعة*. ط ٢، دار المنار للنشر والتوزيع.

الأنصاري، زكريا بن محمد. (١٩٩٧). *الغرر البهية في شرح منظومة البهجة الوردية*. دار الكتب العلمية.

بهنساوي، أحمد فكري أحمد. (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على الذكاء الناجح في تنمية الإيجابية وأثره في التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٦ (٨٧)، ٥٢- ١٤٣.

الجمل، توكل محمد سعد. (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٧)، ١٩٧- ٢٤٥.

حرحش، صفوت توفيق هنداوي، سيد، أحمد كمال قرني. (٢٠٢٣). نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٥٧)، ١٢- ٦٢.

حسن، أحمد محمد عبدالعال، أبو لبن، وجيه المرسي إبراهيم، خطاب، عصام محمد عبده محمد. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية المفاهيم الفقهية والوعي بها لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢٦)، ٢٧٣- ٣١١.

خواجي، أيمن طاهر محمد، آل كاسي، عبدالله علي. (٢٠٢١). أنموذج مقترح لتدريس الكيمياء قائم على نظريتي تجهيز ومعالجة المعلومات والذكاء الناجح وأثره على عمق المعرفة لدى طلاب الصف

الأول الثانوي. *مجلة بحوث*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١ (١٠)، ١٣٣- ١٧١.

دار الإفتاء المصرية. (٢٠١١). مفاهيم إفتائية. تاريخ النشر: ٢٥/ ٧/ ٢٠١١، تاريخ الزيارة: ٢١/ ١٠/ ٢٠٢٤م، https://www.dar-alifta.org/ar/ViewFatawaConcept/48/8#/

راشد، حنان مصطفى مدبولي. (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الفقه على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو أداء العبادات لدى طالبات الصف الأول والثانوي الأزهري. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٤٤)، ٨٢- ١١٣.

رسلان، رمضان عز الدين أمين. (٢٠٢١). *تطوير محتوى منهج الفقه في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية وفاعليته في تنمية المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير المقاصدي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.

الزواوي، عبد الحى متولى عبد المجيد على. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج قائم على المثيرات البصرية لتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

سالمان، الشيماء محمود. (٢٠٢٢). الذكاء المنظومي كمنبئ برشاقة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٧ (٣)، ٣١٩- ٣٦٨.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

شومان، غادة شومان الشحات ابراهيم. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٨)، ٢٠- ٥٨.

العتيبي، نايف بن عضيب بن فالح العصيمي. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نموذج توافقية المخ ونمط التفكير المعرفي "التباعدي – التقاربي" في تنمية أبعاد البنية المعرفية ومهارات حل المشكلات الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (٢)، ٢٣٥- ٢٧٩.

علي الدين، رشا مصطفى محمود. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية شعبة الفلسفة والاجتماع. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢ (١٠٤)، ٦٧١- ٧٣٩.

عمر، سعاد محمد. (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٣١)، ٦٦- ٩٩.

العمري، سعدى بنت محمد بن عثمان. (٢٠١٣). *فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الفقه في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

عيسى، إيمان خالد. (٢٠٢٣). التعلم الرشيق وعلاقته بعادات العقل والاستغراق المستدام في التعلم الالكتروني. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، ٣ (٤٧)، ٢٣٩- ٣٣٧.

فروح، منال فوزي محمد، أيوب، ناهد خالد هنداوي. (٢٠٢٤). أثر نمط عرض محتوى مادة الفقه باستخدام الإنفوجرافيك التفاعلي والاختبارات الإلكترونية في التحصيل وخفض قلق الاختبار الإلكتروني لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية. *مجلة التربية*، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ٤ (٢٠٣)، ١- ٦٦.

فؤاد، هبة فؤاد سيد، عبدالعال، رشا محمود بدوي. (٢٠١٩). منهج مقترح في العلوم مستند إلى نظرية الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية الحس العلمي والثقة بالنفس لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (٨)، ٩٩- ١٥٩.

متولي، السيد سعيد السيد، علام، شوقي إبراهيم عبد الكريم، وسنجي، سيد محمد السيد علي. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتدريس الفقه وأثره على تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ببعض القضايا المعاصرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٩ (١١٦)، ٤٧١- ٤٩٢.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٥). *المعجم الوجيز*. طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

محمد، حنان فوزي طه، حسن، أماني عبد المنعم محمد. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بالغردقة، ٧ (١)، ٧٠١- ٧٨١.

محمد، محمد عبد الرءوف عبد ربه. (٢٠٢١). رشاقة التعلم في علاقتها بعوامل شخصية المعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، جامعة عين شمس، ٦ (٢٢)، ٢٣٤- ٢٩٨.

محمد، محمد عويس القرني إبراهيم، طلبة، خلف عبد المعطي عبد الرحمن. (٢٠٢٤). برنامج في القضايا الفقهية المستحدثة قائم على التفكير المتشعب لتنمية مهارات الحجاج والوعي الفقهي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، ٨٤ (٢)، ٣٣٣- ٤١٣.

مختار، إيهاب أحمد محمد. (٢٠٢٢). فاعلية التدريس المستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات وتقييمها والحد من الاحتراق الأكاديمي في مادة الفيزياء لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف التاسع بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، ٢٩٥- ٣٧٤.

مرعي، هيام عبدالعال محمد ابراهيم، خليل، حنان محمد السيد. (٢٠٢٣). برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية استيعاب المفاهيم الفقهية والدافعية نحو تعلمها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٥ (١٩٨)، ٤٤٧- ٥٢٦.

المطيري، مؤمنة بنت شباب بن مسند. (٢٠٢٢). فاعلية موقع ويب تفاعلي قائم على التدريس الفارقي في تنمية التحصيل والوعي ببعض القضايا الفقهية المعاصرة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، ٦ (٣٤)، ١٣٦- ١٦٠.

موسى، فاطمة عبد الرحمن عبد القادر. (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣ (١٢١)، ٢٠٠- ٢٧٢.

هلال، مروة حمدي عبدالله. (٢٠٢٣). بروفيلات رشاقة التعلم لدى معلمي وطلبة مدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM باستخدام التحليل العنقودي. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، ٣ (٤٧)، ٢٥١- ٣٣١.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ab Jalil, H., Ismail, I. A., Ma'rof, A. M., Lim, C. L., Hassan, N., & Che Nawi, N. R. (2022). Predicting learners' agility and readiness for future learning ecosystem. *Education Sciences*, *12*(10), 680.

Aghaei, A., Hejazi, E., & Hosseinchari, M. (2023). The Relationship Between Motivational Beliefs with Successful Intelligence: The Mediating Role of Academic Engagement. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, *12*(6), 1-12.

Anwar, B., & Mumthas, N. S. (2014). Taking triarchic teaching to classrooms: Giving everybody a fair chance. *International Journal of Advanced Research*, *2*(5), 455-458.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, *47*(1), 79-86.

Baramake, Z., Fadavi, M. S., & Yousefi, Z. (2024a). The Development of a Successful Intelligence Training Package Aimed at Reducing High-Risk Behaviors in Adolescents. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, *6*(3), 70-80.

Baramake, Z., Fadavi, M. S., & Yousefi, Z. (2024b). Comparison of the Effectiveness of the Successful Intelligence Training Package Focused on Risky Behaviors with the Executive Functioning Improvement Package on the Inclination to Risky Behavior and Family Affinity among Female Middle School Students Engaged in Risky Behaviors. *Health Nexus*, *2*(1), 78-88.

Bouland-van Dam, S. I., Oostrom, J. K., & Jansen, P. G. (2022). Development and validation of the leadership learning agility scale. *Frontiers in Psychology*, 13, 991299.

Boyce, C. E., & Boyce, A. S. (2021). Measures of learning agility. *The age of agility: Building learning agile leaders and organizations*, 90-117.

Burke, W & Smith, D. (2019). Technical report v3.5: *A guide for learning about learning agility*. EASI Consult, LLC.

De Meuse, K. P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leadership success. *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, 69 (4), 267-295.

De Meuse, K. P., & Feng, S. (2015). The development and validation of the TALENTx7 Assessment: A psychological measure of learning agility. *Leader's Gene Consulting, Shanghai.*

De Meuse, K. P., & Harvey, V. S. (2022). The science and application of learning agility: Introduction to the special issue. *Consulting Psychology Journal*, *74*(3), 207.

De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P. & Zewdie, S. (2011). The Development and validation of a self-assessment of learning agility. *Paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Chicago.*

Jeon, M. K., Lee, I., & Lee, M. Y. (2022). The multiple mediating effects of grit and learning agility on academic burnout and learning engagement among Korean university students: a cross-sectional study. *Annals of Medicine*, 54(1), 2698-2712.

Kaufman, S. B., & Singer, J. L. (2004). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy training and practice. *Imagination, cognition and personality*, *23*(4), 325-355.

Lee, Jinju & song, Ji Hoong. (2020). Developing a Conceptual Integrated Model for the Employee's Learning Agility. *Performance Improvement Quarterly*, 34 (1), 1- 28.

Lombardo, M. M. & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39 (4), 321-330.

Malek, M., Shooshtani, M., Abedi, A. &Ghamarani .(2016) Examination of the Effectiveness of Sternberg's Successful Intelligence Program on Executive Functions of Sharp-Witted Primary School Level Students. *Modern Applied Science*; 10, 8; 75-83.

Mandelman,S.D. Barbot,B , Grigorenko،E.L.(2016) Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence،*Learning and Individual Differences*،51,387-393. doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.003.

Masumzadeh, S., & Hajhosseini, M. (2019). Effectiveness of successful intelligence based education on critical thinking disposition and academic engagement students. *Journal of Education and Human Development*, *8*(1), 106-115.

Mitchinson, A & Morris, R. (2014). Learning about learning agility Center for Creative Leadership. *Center for Creative Leadership*. CA.

Mohkamkar, A., Shaterian, F., & Nikookar, A. (2024). The Effectiveness of Education based on Successful Intelligence on Emotional Self-Awareness and Academic Engagement of Secondary School Students. *Sociology of Education*, *10*(1), 305-313.

Munawar, S., Safder, M., & Ahmad, I. (2024). Effect of Learning Agility on Job Satisfaction of University Teachers. *Journal of Asian Development Studies*, 13(2), 1241-1247.

Novianti, P. A., Yudiana, W., & Novita, S. (2023). Can Learning Agility Predict Students' Academic Burnout During Distance Learning. *Journal of Educational, Health & Community Psychology (JEHCP*), 12(1).

Özgenel, M., & Yazici, S. (2021). Learning Agility of School Administrators: An Empirical Investigation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 247-261.

Paloú, Ramona & MaricuĠoiu, LaurenĠiu P. (2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q) – a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 25 (1), 159- 178.

Samavatian, M., Latifi, Z., & Abedi, A. (2014). A study to investigate the effectiveness of successful intelligence training program to increase academic hope. *Management Science Letters*, *4*(2), 389-392.

Saw, K. N. N., & Han, B. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis. *PsyCh Journal*, *10*(3), 323-339.

Smith, B. A. (2023). Untangling learning agility: exploring connections with informal learning, personality, reflective thinking, and motivation to learn (*Doctoral dissertation, University of Georgia).*

Smith, B. A., & Watkins, K. E. (2024). Measuring learning agility: a review and critique of learning agility measures. *Personnel Review*, 53(3), 704-720.

Stemler, Steven E.& Grigorenko, Elena L.& Jarvin, Linda & Sternberg, Robert J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in Psychology and Statistics. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 344- 376.

Sternberg, Robert J. & Grigorenko, Elena L. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2\3). 207- 228.

Sternberg, Robert J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (11), 436-442.

Sternberg, Robert J. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychology Review*, 14 (4), 383-393.

Sternberg, Robert J. (2004). Culture and Intelligence. *Journal of American Psychologist*, 59 (5), 325-338.

Sternberg, Robert J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), 189- 202.

Sternberg, Robert J.& The Rainbow Project Collaborators. (2006). The rainbow project: Enhancing the SAT through assessments of analytical. practical, and creative skills. *Intelligence*, 34, 321–350.

Stilwell, K. D. (2019). Learning agility–*preparing leaders to fight and win in a complex world* (Doctoral dissertation, Fort Leavenworth, KS: US Army Command and General Staff College).

Sung, E. (2021). Seven Facets of Learning Agility in Higher Education for Future Society. *Educational Technology International*, 22(2), 169-197.

Wasistha, I. D. K., Widhianingtanti, L. T., & Wismanto, Y. B. (2023). The Relationship Between Executive Function with Learning Agility in Police Officers. In *Proceedings of International Conference on Psychological Studies* (ICPsyche).4,299-307).

Yazici, S. & Özgenel, M. (2020). Development of Marmara Learning Agility Scale, Validity and Reliability Study. *Journal of History School*, (44). 365-393.

Zadeh, Adeleh Sharbaf & Abedi, Ahmad & Yousefi, Zahra & Aghababaei, Sara. (2014). The Effect of Successful Intelligence Training Program on Academic Motivation and Academic Engagement Female High School Students. *International Journal of Psychological Studies*, 6 (3). 118- 128.