كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

أنموذج مقترح لتطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفاعليته في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض

إعداد

د. ثابت بن سعيد آل كحلان القحطاني
قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية – جامعة الملك خالد

د. عوض بن صالح بن أحمد العمري
قسم الإشراف التربوي بإدارة التعليم محافظة النماص
المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2020.79187

المجلة التربوية. العدد الثانى والسبعون . أبريل ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تطوير تدريس العلوم الشرعية من خلال بناء أنموذجٍ مقترحٍ في ضوء نهج النظم المتداخلة؛ وتعرُّف فاعليته في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض قوامها (٥١) تلميذاً، حيث تم اختيار وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه؛ لتدريسها للتلاميذ وفقاً لهذا الأنموذج، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهجين: الوصفي بأسلوبَيه: التحليلي وتحليل المحتوى، والتجريبي بتصميمٍ شبه تجريبيٍّ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارَي المفاهيم الشرعية، ومهارات التفكير الاستدلالي، وتم التوصل للنتائج من أهمها: تحديد قائمةٍ بالمفاهيم الشرعية المراد إكسابها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه،كم توصلت الدراسة لبناء أنموذجٍ مقترحٍ في ضوء نهج النظم المتداخلة، وإعداد دليلٍ للمعلم لتدريس وحدة "الزكاة" وفقاً لهذا الأنموذج،كما توصلت الدراسة إلى وجود فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية في مستوى (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وفي كل مستويات الاختبار، لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت الدراسة لوجود فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي في مهارة (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج)، وفي كل مهارات الاختبار، لصالح المجموعة التجريبية.كما توصلت الدراسة إلى وجود حجم تأثيرٍ كبيرٍ، وفاعليةٍ كبيرةٍ لتدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصى الباحثان بالإفادة من الأنموذج المقترح في تدريس التخصصات المتنوعة، وتدريب المشرفين التربويين والمعلمين على استخدامه، كما قدَّم الباحثان عدداً من البحوث والدراسات المقترحة.

الكلمات المفتاحية: تطوير التدريس- العلوم الشرعية- نهج النظم المتداخلة- المفاهيم الشرعية- التفكير الاستدلالي.

Abstract

This study aimed at developing the teaching of Sharia Sciences by building a suggested model in the light of the interdisciplinary approach and identifying its effectiveness in the acquisition of Sharia concepts and the development of deductive reasoning skills among a sample of (51) sixth-grade students in Riyadh. The unit on "Zakat" from the "Fiqh: Islamic jurisprudence" course was selected to be taught to the students based on this model. In order to achieve the objectives of the study, two descriptive methods were used, content analysis and a quasi-experimental design. The instruments of the study were the tests of Sharia concepts and the test of deductive reasoning skills. The study concluded with identifying a list of Sharia concepts to be taught to the sixth-grade students in the selected unit. The study also developed a suggested model in the light of the interdisciplinary approach and prepared a teacher's guide to teach the "Zakat" module according to this model. The results of the study showed statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the two experimental and control groups in the post-test of the Sharia concepts in levels of (remembering, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation), and in all levels of the test, and in favor of the experimental group. The results also revealed the presence of statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the two experimental and control groups in the posttest of the deductive reasoning skills (deduction, extrapolation and inference), and in all skills of the test, and in favor of the experimental group. Finally, the results showed a presence of a large effect and great effectiveness for teaching of Sharia sciences in the light of the interdisciplinary approach in accordance to the suggested model in the acquisition of Sharia concepts and the development of reasoning skills among the students of the experimental group. In light of these results، the study recommended the use of the suggested model in teaching of various disciplines and training of educational supervisors and teachers on its use. Moreover, the researchers presented several researches and suggested studies.

Keywords: Teaching development, sharia sciences, interdisciplinary approach, sharia concepts, deductive reasoning.

مقدمة الدراسة:

تُعد مناهج العلوم الشرعية ذات أهميةٍ كبيرةٍ في حياة الطالب المسلم؛ إذ تشمل ما ينعكس إيجاباً على حياته في جوانب العقيدة والعبادات والمعاملات والقيم، وتكون دلالة خيرٍ لمن يتعلمها ويدرك مفاهيمها؛ لقول النبي –صلى الله عليه وسلم–: "من يُرد الله به خيراً يفقهه في الدين" (البخاري، ١٩٩٨م، ص ٣٩، ح ٧١).

ونظراً لأهمية دراسة العلوم الشرعية؛ فإن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية قد ركزت على هذه العلوم بشكلٍ جوهريٍّ بدءاً من وثيقة سياسة التعليم التي انبثقت من دين الإسلام؛ إذ نصت على أن هدف التعليم الأسمى في المملكة العربية السعودية هو:فهم الإسلام فهماً متكاملاً، وصحيحاً ، ونشر، وغرس العقيدة الإسلامية، وتزويد الطلبة بالمثل العليا، والقيم والتعاليم الإسلامية، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه، وتطوير المجتمع اقتصاديّاً واجتماعيّاً وثقافيّاً (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). كما نصَّ الأساس الحادي عشر من الأسس التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية على: "أن العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي بفروعه" (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ،ص ١١). وبهذا؛ لا بد من العناية بتدريس العلوم الشرعية في جميع المراحل الدراسية بشكلٍ عامٍّ، وفي المرحلة الابتدائية بشكلٍ خاصٍّ؛ لكونها تقع في بداية السلم التعليمي، وتمثل القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الطلبة للمراحل التعليمية التالية من حياتهم ؛ مما جعل جميع الدول المتقدمة تولي هذه المرحلة اهتماماً كبيراً (المالكي، ٢٠٠٦م، ص ١٥٩–١٦٠).

ولتزايد المعرفة الشرعية واتساع شمولها، وبخاصةٍ مع كثرة القضايا في هذا العصر؛ فقد اقتضى ذلك الاهتمام بالمفاهيم الأساسية عند بناء مناهج العلوم الشرعية، بحيث تصبح هذه المفاهيم الأساس الذي يمكن أن يساعد في وضع الأهداف، وتنظيم المحتوى، واختيار وسائل التقويم في تلك المناهج، كما يسهم في التخفيف من الاستغراق في الجزئيات والتفاصيل (التركي، ١٤٣٥هـ، ص ٢). وتعتبر المفاهيم القاعدة الأهم للتعلم؛ حيث تسهم في التقليل من عملية إعادة التعلم، وتنظيم الخبرة المعرفية، ، وتنمو مع الطلاب بنمو خبراتهم، وتبسط لديهم المعرفة (علي، ٢٠٠٩م، ص ٤٨). ويؤيد ذلك ما ذكرته العنزي (١٤٣٦هـ، ص٦) من وجوب الاهتمام بالمفاهيم الشرعية بوجهٍ عامٍّ، سواءً من حيث بناء المناهج وتصميمها أو

تدريسها؛ وذلك لما يرتبط بها إصدار الأحكام، ومن ثم السلوك الذي يتصرفه الطلاب في حياتهم.

ورغم هذه الأهمية الكبيرة للمفاهيم الشرعية؛ إلا أن نتائج بعض الدراسات أكدت وجود مشكلاتٍ متعلقةٍ باكتساب الطلاب لهذه المفاهيم في مختلف المراحل الدراسية، ومنها دراسة البلوي (١٤٢٧هـ) التي أوضحت أن متوسط اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط للمفاهيم الفقهية في الاختبار التحصيلي بلغ (٤٨.٤ ٪)؛ وهي نسبة دون المستوى المقبول تربويّاً والمحدد بـ (٥٠ ٪) في هذه الدراسة، كما أوضحت نتائج دراسة المطرودي (١٤٢٩هـ) أن متوسط الإجابات الصحيحة في اختبار طلاب الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الفقهية بلغ (٥٨.٦٣ ٪)؛ ويعتبر أقل من المستوى المقبول تربويّاً والمحدد بـ (٦٠ ٪) في هذه الدراسة، وأوصت دراسة المطيري (١٤٣٢هـ) باستخدام إستراتيجيات تدريس وأساليب ومداخل مختلفة؛ لتنمية المفاهيم الشرعية باعتبار هذه المفاهيم في المستوى الثاني من هرم البنية المعرفية، وذلك من اجل الوصول إلى المستويات الأعلى في الهرم.

وتُشير المطيري (١٤٣٢هـ، ص ١١٩) إلى أن معظم الطلاب بالمدارس والمؤسسات التعليمية يهتمون فقط بعملية حفظ المفاهيم والمعلومات، ويهملون استخدام عمليات التفكير، أي أن معظمهم يعانون من تدنٍّ في قدراتهم التفكيرية. على الرغم من أن مهارات التفكير الاستدلالي قد حظيت بمكانة متميزة ضمن مهارات التفكير التي ينبغي أن توليها المناهج بشكلٍ عامٍّ ومناهج العلوم الشرعية بشكلٍ خاصٍّ بالاهتمام الشديد، والعمل على تنميتها لدى الطلاب؛ حتى يصبحوا قادرين على الملاحظة، والاستنباط، والاستقراء، واكتساب المفاهيم، والنقد البناء للمعلومات، ولهذا؛ فعلى المعلمين مساعدة الطلاب في اكتساب مهارات التفكير الاستدلالي، والتي تمكنهم من تعرُّف المفاهيم، وإدراكها، وربطها ببعضها؛ للوصول إلى الحقيقة الكاملة (أبو لبن، ٢٠١٣م، ص ٥١٧).

وقد أوضح عددٌ من الدراسات أهمية العلاقة بين التفكير الاستدلالي واكتساب الطلاب للمفاهيم الشرعية، كدراسة آل كنه (٢٠١١م) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية بالعراق، والتي دُرست باستخدام طريقة حل المشكلات؛ بهدف تنمية التفكير

الاستدلالي أثناء تناول المفاهيم الفقهية في مقرر الفقه، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وأوضحت دراسة أبو لبن (٢٠١٣م) أن التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة الأزهر يساعد في إطلاق حرية التفكير أمام الطالبات في الاستدلال، والوصول إلى توظيف المعلومات المتاحة؛ لاكتساب المفاهيم الفقهية بشكلٍ أفضل.

وأوضحت دراسة الدوسري (١٤٢٤هـ) أن هناك تباعداً بين التلاميذ والمفاهيم التي يدرسونها في مقررات العلوم الشرعية، وأن محتواها لا يرتبط بحاجاتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، ولا يتعرض للمشكلات التي يواجهونها في مجتمعاتهم وحياتهم اليومية، كما بينت دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣٥هـ) حول واقع استخدام إستراتيجيات تدريس التربية الإسلامية من قبل المعلمين بمختلف المراحل الدراسية في الدول الأعضاء لدول الخليج العربي، وأن تعرُّف المعلمين للإستراتيجيات الحديثة وتطبيقهم لها كان بدرجةٍ متوسطةٍ.

وعليه؛ يتضح أن للممارسات التدريسية من قِبل معلمي العلوم الشرعية دوراً كبيراً في ضعف اكتساب الطلاب للمفاهيم الشرعية، وضعف مهارات التفكير الاستدلالي لديهم؛ ولذلك ينبغي إعادة النظر في واقع هذه الممارسات التدريسية للمعلمين، والاستفادة من الإستراتيجيات والأساليب والمداخل الحديثة التي لاقت قبولاً واستحساناً في الميدان التربوي، ومنها استخدام نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach)؛ حيث يرى بوهم (Boehm, 2003) أن المعلمين نادراً ما يدرِّسون الموضوعات بنهج النظم المتداخلة؛ ولذلك يعاني التلاميذ غالباً من صعوبة الفهم، فنهج النظم المتداخلة صُمم للاستخدام مع التلاميذ من سن الروضة وحتى المراحل العليا، ويغطي التخصصات العلمية، والاجتماعية، والإنسانية بشكلٍ متسقٍ، ويركز على العلاقات المتبادلة بين عوالم المعرفة. كما أن نهج النظم المتداخلة يستند إلى أسس النظرية البنائية، ويوازن بين أكثر من مقررٍ في عدة حقولٍ من المعارف؛ فيتشكل شيءٌ جديدٌ من الموضوعات، ولا يمكن الفصل بينها، ويربط المعارف بالحياة التي يعيشها التلاميذ؛ مما يجعل تعلمهم ذا معنًى (جبر، ٢٠١٦م، ص ١٢-١٣).

وقد تعدَّدت تعريفات نهج النظم المتداخلة في الأدب التربوي، ومنها تعريف دومان وأيبك, (Duman and Aybek 2003.p.6) حيث عرَّفاه بأنه: "تكاملٌ مفاهيميٌّ لمفهومٍ في تخصصاتٍ مختلفةٍ" ، وتعريف صالحين (٢٠١٩، ص١٩)؛ الذي عرَّفه بأنه: "نهجٌ يجمع بين النظرة التخصصية الدقيقة والنظرة الموسوعية الشاملة، ويؤمن بالتكامل المعرفي بين كافة

العلوم، ويرى أن هذا التكامل بات ضرورةً من ضرورات المنهج العلمي النافع في هذا العصر"، ويتضح بهذا أن هناك مفاهيم ذات صلةٍ بمفهوم هذا النهج، كالتكامل، والدراسات المتعددة؛ إلا أن هذا النهج يُعتبر –من وجهة نظر الباحثين– أرقى صور التكامل؛ حيث إن التكامل أشد ما يكون واضحاً في هذا النهج، ويؤيد ذلك ما ذكره يوسف (٢٠٠٨م) عند تناوله لمستويات شدة التكامل؛ حيث رأى أن أعلى هذه المستويات هو التداخل البيني (Interdisciplinary) الاندماجي الذي يجمع بين الموضوعات أو المناهج في كلٍّ متداخلٍ متفاعلٍ يصعب معه إدراك الفواصل بينها.

والمتأمل للمعارف في المجالات المتنوعة في هذا العصر يدرك تزايدها بشكلٍ سريعٍ؛ ولذلك فنهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) نهجٌ جديرٌ بالذكر والاهتمام لقدرته على تناول هذه المعارف بشكلٍ متكاملٍ ومتداخلٍ يلم شتاتها، ويقربها إلى أذهان المتعلمين، كما يُستخدم هذا النهج اليوم على نطاقٍ واسعٍ في جميع الميادين والمراحل التعليمية؛ بسبب الوعي المتزايد بقيمته ومزاياه (You, 2017, p.68). بل أشار عريف (٢٠١٧م) إلى أن هذا العصر يُعتبر باتفاق العلماء "عصر نهج النظم المتداخلة أو الدراسات البينية"؛ حيث تتقاطع العلوم والتخصصات، وتتداخل، وتتكامل معرفيّاً فيما بينها، وتهدم الأسوار الفاصلة بين تخصصٍ وآخر؛ لتظهر علومٌ واكتشافاتٌ جديدةٌ نافعةٌ للبشرية، فاقتصار كل علمٍ على حدوده المعرفية الضيقة يؤدي إلى الجمود، ويحول دون ظهور العلوم والاكتشافات الجديدة، وتُعتبر جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (كاوست) أنموذجاً للعالم في كونها أول جامعةٍ في التاريخ تعتمد على نهج النظم المتداخلة، هذه الفلسفة الجديدة التي بُنيت فكرة الجامعة وفلسفتها عليها (مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة، ٢٠١٧م، ص ٨). ومع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) الطموحة، وتزايد متطلبات سوق العمل وتنوع التخصصات التي يتطلبها، واستحداث تخصصاتٍ أخرى مستقبليةٍ؛ فقد يتم استخدام هذا النهج بتوسعٍ في مراحل التعليم المتنوعة.

ولما في مقررات العلوم الشرعية من الاندماج والتشابك والتداخل مع باقي المقررات؛ فإن تدريسها في ضوء نهج النظم المتداخلة سينمي قدرة الطلاب على اكتساب المفاهيم الشرعية، كما سينمي مهارات التفكير الاستدلالي لديهم؛ لاكتساب هذه المفاهيم بصورةٍ أفضل.

مشكلة الدراسة:

من خلال عرض من نتائج الدراسات السابقة، وتوصياتها، وحيث تبيَّن للباحثين من خلال تدريس مقررات العلوم الشرعية في الصف السادس الابتدائي أن هناك ضعفاً في مستوى اكتساب التلاميذ وإدراكهم للمفاهيم الشرعية المضمنة في محتوى هذه المقررات؛ والذي قد يعود إلى ضعف مهارات التفكير الاستدلالي لديهم التي تساعدهم في اكتساب تلك المفاهيم، وحيث اتضح أن للممارسات التدريسية من قِبل معلمي العلوم الشرعية دوراً كبيراً في هذا الضعف؛ فينبغي إعادة النظر في واقع هذه الممارسات، ومن ثم تطويره.

وبما أن استخدام نهج النظم المتداخلة قد أثبت فاعليته في التدريس مع الطلاب في جميع المراحل التعليمية، وفي مختلف التخصصات ضمن عددٍ من الدراسات الأجنبية، كدراسة ديميرل وكوسكن (Demirel and Coskun, 2010) التي هدفت إلى تعرُّف أهمية تطبيق نهج النظم المتداخلة المستند إلى التعلم القائم على المشروعات في مدارس مدينة أنقرة بتركيا، وأظهرت نتائجها الأثر الكبير لهذا النهج في تطوير قدرة التلاميذ على إقامة روابط بين المفاهيم الحالية والمفاهيم التي سبق لهم تعلمها، ودراسة بريستو Bristow, (2012) التي هدفت إلى تعرُّف أثر تنفيذ التدريس بنهج النظم المتداخلة في تحصيل الطلاب في القراءة، واللغة الإنجليزية، والرياضيات للصفين السادس والسابع بالمدارس المتوسطة في جورجيا، وتوصلت إلى وجود أثرٍ كبيرٍ لتنفيذ التدريس بهذا النهج في ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب، ودراسة دينيمي وأدا(Deneme and Ada , 2012) التي هدفت إلى تعرُّف طرائق تطبيق نهج النظم المتداخلة، وأهمية ذلك في تدريس المواد بالمدارس الابتدائية في تركيا، وتوصلت إلى أن استخدام هذا النهج في التدريس أدى إلى زيادة فهم التلاميذ لموضوعاتٍ مختلفةٍ، ومن ثم تمكينهم ليصبحوا متعلمين مبدعين ومتفوقين بشكلٍ أفضل، كما أسهم ذلك في الحفاظ على التعلم الدائم، ودراسة مازَّارا (Mazzara, 2014) التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان استخدام نهج النظم المتداخلة طريقةً فعالةً في جانبَي: تدريس المعرفة الرقمية ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، وكيفية الاستعداد الوظيفي للخريجين في جامعة نيويورك في أمريكا، وتوصلت إلى أن هذا النهج مفيدٌ في تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة بارك وميلز (Park and Mills, 2014)التي هدفت إلى تعرُّف تصورات طلاب السنة الأولى المسجلين في دورةٍ تستخدم نهج النظم المتداخلة في

تدريس تقنية المعلومات والتصميم المرئي من خلال المودل ممثلاً في نظام إدارة التعلم بجامعة كوينزلاند للتقنية في أستراليا، وتوصلت إلى أن الطلاب يفضلون دراسة تقنية المعلومات والتصميم المرئي باستخدام هذا النهج، ودراسة ساجديك وديميركايا Sagdic and Demirkaya, 2014))التي هدفت إلى تقويم نهج النظم المتداخلة في تدريس الجغرافيا في التعليم الثانوي بتركيا، وتوصلت إلى أن التدريس وفقاً لهذا النهج له دورٌ إيجابيٌّ في ترسيخ مفاهيم الموضوع الدراسي، وزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، وممارسة التفكير، والقدرة على الاستنتاج بسهولةٍ، ودراسة يو (You, 2017) التي هدفت إلى وصف تاريخ التدريس بنهج النظم المتداخلة، واتجاهاته، وتوضيح الأطر المفاهيمية وأهمية التدريس وفق هذا النهج، وتوصلت إلى أن التدريس بهذا النهج يقدم مجموعةً واسعةً من الفوائد التعليمية للطلاب والمعلمين، كالتقدم المعرفي، وتطوير مهارات التفكير الناقد والاستدلالي وحل المشكلات، وتطوير جوهر المعرفة العام، وتعميق فهمها، ومن ثم تحسين مستوى تحصيل الطلاب، ومساعدتهم على فهم القضايا والمشكلات التي يتم تقديمها في سياقاتٍ واقعيةٍ من الناحية العلمية، والتعامل معها باستخدام المعارف والمهارات ذات الصلة بتلك القضايا والمشكلات، وأما على صعيد الدراسات العربية فلا يوجد -على حد علم الباحثين- سوى دراسة جبر (٢٠١٦م) التي أوصت فيها بتنفيذ أبحاثٍ علميةٍ حول هذا النهج بشكلٍ خاصٍّ؛ لانعدام توافرها باللغة العربية. وقد أثبتت دراستها فاعلية توظيف هذا النهج في زيادة دافعية التلاميذعلى التفكير الإبداعي محافظة سلفيت بفلسطين.

<u>ومما سبق؛</u> فإن مشكلة الدراسة تتلخص في ضعف اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الشرعية في مقررات العلوم الشرعية، وكذلك تدني مهارات التفكير الاستدلالي لديهم؛ حيث اتضح أن للممارسات التدريسية من قِبل معلمي العلوم الشرعية دوراً كبيراً في هذا الضعف؛ ولذلك رأى الباحثان إجراء دراسةٍ علميةٍ تهدف إلى تطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء أحد مداخل التدريس العالمية الحديثة، وهو نهج النظم المتداخلة.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما المفاهيم الشرعية المراد إكسابها في العلوم الشرعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٢) ما الأنموذج المقترح لتطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة؟
٣) ما فاعلية تطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة في إكساب المفاهيم الشرعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض؟
٤) ما فاعلية تطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض؟

فروض الدراسة:

تحدَّدت فروض الدراسة في الفرضين الآتيين:

١) لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية.
٢) لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١) تحديد قائمةٍ بالمفاهيم الشرعية المراد إكسابها في العلوم الشرعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٢) بناء أنموذجٍ مقترحٍ في ضوء نهج النظم المتداخلة؛ ليسهم في تطوير واقع تدريس العلوم الشرعية.
٣) تعرُّف فاعلية تطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث: (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة على النحو الآتي:

١) الاستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية تعليم المفاهيم؛ لكونها تشكل أساس العلم، وهيكله العام، والإسهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، وهو أحد أنواع التفكير المهمة.

٢) تناول نهج النظم المتداخلة، وتقديم إطارٍ نظريٍّ يشرح هذا النهج؛ حيث لم يتم تناوله على صعيد الدراسات العربية –على حد علم الباحثين– سوى في دراسة جبر (٢٠١٦م).

٣) تطوير ممارسات تدريس المفاهيم الشرعية التي يستخدمها المعلمون؛ من خلال بناء أنموذجٍ مقترحٍ في ضوء نهج النظم المتداخلة؛ لتطوير واقع تدريسها؛ مما قد يثير اهتمامهم لمراجعة الممارسات الحالية في التدريس.

٤) التوضيح لمخططي العلوم الشرعية، ومؤلفي مقرراتها حول أهمية توظيف نهج النظم المتداخلة في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.

حدود الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الابتدائية للبنين بمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ؛ حيث تم بناء أنموذجٍ مقترحٍ في ضوء نهج النظم المتداخلة؛ لتطوير تدريس وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه ضمن مقررات العلوم الشرعية بالصف السادس الابتدائي؛ وسبب اختيار هذه الوحدة يعود لاطلاع الباحثين على محتوى جميع مقررات العلوم الشرعية بالصف السادس الابتدائي؛ بهدف تعرُّف أنسب وحدةٍ للتدريس في ضوء نهج النظم المتداخلة، حيث كانت هذه الوحدة المناسبة وحدة "الزكاة"؛ نظراً لما تضمنته في كل درسٍ من أفكارٍ كبرى (مفاهيم أساسية) ذات صلةٍ بأكثر من مقررٍ من المقررات التي يدرسها التلاميذ، وقد تم اختيار الصف السادس الابتدائي؛ نظراً لأن النمو المفهومي ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ هذا الصف أكبر من الصفوف السابقة بالمرحلة الابتدائية؛ كما أشار إلى ذلك زهران (٢٠٠٥م، ص٢٨٠) بأنها تزداد لديهم القدرة على تعلم ونمو المفاهيم.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المصطلحات الآتية:

تطوير تدريس العلوم الشرعية:

عرَّف عبد العزيز (٢٠٠٤م، ص ٧٢) تطوير التدريس بأنه: "استخدام أنماطٍ مبتكرةٍ في عملية التدريس من حيث فلسفتها، وإجراءاتها؛ بما يساعد في تفعيل عناصر ومكونات الموقف التعليمي؛ بإدخال عناصر جديدة تثري المادة التعليمية، وتدفع التلاميذ للمشاركة والتفاعل، وهي عمليةٌ علميةٌ مخططةٌ ومنظمةٌ تنطلق من الاحتياجات الفعلية التي يتطلبها الموقف التدريسي، وخصائص نمو التلاميذ، وطبيعة المادة التعليمية ومكوناتها". وقد عرَّفه الباحثان إجرائيّاً بأنه: استخدام نهجٍ حديثٍ، وهو نهج النظم المتداخلة في عملية تدريس العلوم الشرعية؛ من خلال بناء أنموذجٍ مقترحٍ في ضوء هذا النهج يشمل مراحل التدريس الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

نهج النظم المتداخلة:

عرَّفت هاينز (Haynes, 2002.p.11) نهج النظم المتداخلة بأنه: "نهجٌ قائمٌ على تصميمٍ يتراوح من درسٍ واحدٍ إلى وحداتٍ، ويشتمل على عناصر ذات علاقةٍ بين مادتين أو أكثر، متضمنًا الأفكار الكبرى، والأسئلة الجوهرية". وقد عرَّفه الباحثان إجرائيّاً بأنه: ذلك التنظيم الذي يركز في محتوى وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه للصف السادس الابتدائي على الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية)؛ حيث يمكِّن –ذلك التنظيم– التلاميذ من إدراك التكامل والتداخل بين مقرر الفقه وباقي المقررات، ومن ثم الوصول إلى الإجابة عن الأسئلة الجوهرية المتعلقة بتلك الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) بشكلٍ تكامليٍّ.

وقد تضمن التعريف الإجرائي السابق المصطلحين الآتيين:

١) الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية): وقد عرَّفها الباحثان إجرائيّاً بأنها: تلك المفاهيم الشرعية الواردة في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه، وذات العلاقة مع محتوى مقررٍ آخر أو أكثر، بالصف السادس الابتدائي.

٢) الأسئلة الجوهرية: وقد عرَّفها الباحثان إجرائيّاً بأنها: نوعٌ من الأسئلة المتتابعة التي تُطرح على التلاميذ متضمنةً مشكلةً حقيقيةً وحيويةً وذات أهميةٍ في حياتهم، وفي ضوء

احتياجاتهم حول الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية)؛ حيث تتطلب هذه الأسئلة من التلاميذ البحث والاستقصاء؛ للوصول إلى الإجابة عنها.

المفاهيم الشرعية:

عرَّف العبري (٢٠٠٩م، ص ٢٤) المفاهيم الشرعية بأنها: "كلماتٌ أو مصطلحاتٌ لها دلالةٌ لفظيةٌ، يمكن أن يكون لها دلالةٌ سلوكيةٌ، تدل على معانٍ لها صلةٌ بالدين الإسلامي". وقد عرَّفها الباحثان إجرائيّاً بأنها: كل كلمةٍ تدل على خاصيةٍ شرعيةٍ أو أكثر ضمن محتوى مقررات العلوم الشرعية للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

التفكير الاستدلالي:

عرَّف عصر (٢٠٠٥م، ص ٢٨) التفكير الاستدلالي بأنه: "عملية عقلية منطقية، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي، يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل؛ حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنيًا".

وقد عرَّفه الباحثان إجرائيّاً بأنه: نشاطٌ عقليٌّ يقوم به تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء دراستهم لمقررات العلوم الشرعية؛ لاكتساب المفاهيم الشرعية، وذلك من خلال القاعدة الكلية (الاستنباط)، أو الأمثلة الجزئية (الاستقراء)، أو التوصل إلى نتيجةٍ (الاستنتاج)، من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي الذي أعدَّه الباحثان.

يُعد تعلم العلوم الشرعية غايةً نبيلةً ينبغي للمسلم السعي إليها؛ فمن خلالها تتكامل المعرفة الدينية لديه بجانبيها العقدي والتشريعي، ومن ثم تنعكس على جميع جوانب حياته، ويستطيع تكوين رؤيةٍ صحيحةٍ عن الكون، والإنسان، والحياة، ويكتسب معلم العلوم الشرعية أهميته من أهمية هذه العلوم التي تعتبر ملازمةً لكل مسلمٍ وضروريةً له.

الإطار النظري

يُقصد بالعلوم الشرعية في هذه الدراسة ما كان ضمن إطار المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية؛ حيث أخذت وزارة التعليم بمصطلح "العلوم الشرعية"، ومن ذلك إصدارها لوثيقةٍ في عام ١٤٢٧هـ، باسم "وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام"، والمتأمل في مسمى العلوم الشرعية في دول العالم الإسلامي يجد تنوعاً في المصطلح الذي يُقصد به "العلوم الشرعية"، وإن كانت كلها تدل على نفس المعنى، ومن ذلك إطلاق مصطلح "التربية الإسلامية"، ومصطلح "التربية الدينية الإسلامية".

ومفهوم "العلوم الشرعية" لم يكن معروفاً بهذا اللفظ عند المسلمين في القرون الثلاثة المفضلة؛ حيث إن المجتمع الإسلامي لم يعرف إلا نظاماً واحداً في التربية من خلال كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم (الحربي، ١٤٢٨هـ، ص ١٢٠). ويمكن القول إن العلوم الشرعية شاملةٌ لجميع ألوان المعرفة وحقولها؛ فهي تستوعب فروع العلم المكتسبة، وجميع العلوم هي علومٌ شرعيةٌ متى ما استظلت بالمبادئ الشرعية (الإسلامية)، وارتضت بهذه المبادئ مرشداً وموجهاً (القرني، ٢٠١٦م، ص ١٣).

ويُطلق مفهوم "الشريعة" على ما شرعه الله سبحانه وتعالى لعباده من الأحكام، سواءً كانت هذه الأحكام أحكاماً عمليةً أو أحكاماً اعتقاديةً؛ ليُؤمنوا بها فتكون سعادتهم في الدنيا والآخرة (السعدي، ٢٠١٣م، ص ٣٠٤). ومفهوم "العلوم الشرعية" ضمن إطار المناهج الدراسية لا يخرج عن هذا المعنى إجمالاً، وقد تعددت تعريفاته في الأدبيات التربوية، ومنها ما يأتي:

عرَّف الحربي (١٤٢٨هـ، ص ٣٨) العلوم الشرعية بأنها: "تلك العلوم التي تتضمن ما شرعه الله من العقائد والأحكام، وتحث المرء على التزام العبودية لله سبحانه وتعالى، والمتمثلة في القرآن الكريم وعلومه، والحديث النبوي وعلومه، والعقيدة والمذاهب المعاصرة، والفقه وأصوله، وهناك من يُلحق بها الثقافة الإسلامية". وعرفها الأكلبي (٢٠١٤م، ص ٢٧) بأنها: "تلك المواد أو العلوم المضمنة في المناهج الدراسية: القرآن الكريم، وتفسيره، والحديث الشريف، والفقه، والتوحيد، والتهذيب، والسيرة النبوية المطهرة".

وعرفها كذلك البديوي (٢٠١٧م، ص ١٣٥) بأنها: "المقررات الدراسية التي تدرَّس في التعليم العام في مدارس المملكة العربية السعودية، وهي: القرآن الكريم، والتجويد، والتفسير، والتوحيد، والحديث، والفقه".

أنواع العلوم الشرعية وأقسامها:

سبق ذكر أنواع العلوم الشرعية وأقسامها ضمن التعريفات السابقة لمفهوم "العلوم الشرعية" من زواياً متنوعةٍ، وورد كذلك أنواعٌ وأقسامٌ في بعض المراجع غير ما تضمنته هذه التعريفات، ومن ذلك ما ذكره بخيت (٢٠٠٣م، ص ٤٣٨) أن العلوم الشرعية ستة علومٍ هي: علم القراءات –علم الحديث–التفسير– علم أصول الدين– علم أصول الفقه– علم الفقه.

وتُضاف إلى هذه المقررات مقرراتٌ فرعيةٌ متنوعةٌ تتكامل مع بعضها من أجل تحقيق أهداف العلوم الشرعية العامة والمرحلية، ومن هذه المقررات (كردي، ٢٠٠٩م، ص ٢٧–٢٨): التجويد– الحديث–التفسير– الثقافة الإسلامية.

أهداف تدريس العلوم الشرعية:

أولت المملكة العربية السعودية في سياستها التعليمية أهميةً كبرى وعنايةً خاصةً لتدريس العلوم الشرعية في جميع المراحل التعليمية، وأعطتها نصيباً وافراً من الخطة الدراسية؛ لما تتميز به العلوم الشرعية من الخصائص عن غيرها من العلوم، ومن ذلك إسهامها في جعل الفرد صالحاً في نفسه، نافعاً لمجتمعه، محققاً لغاية وجوده، فيكون عبداً لله حقّاً.

وجاءت وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ محققةً لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تنص على أن "غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا وإكسابه المهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتطوير المجتمع اقتصاديّاً واجتماعيّاً وثقافيّاً وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ، ص ٥).

أهمية تدريس العلوم الشرعية:

تتبوأ العلوم الشرعية مكانةً كبيرةً بين العلوم المتنوعة ضمن إطار المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية؛ وذلك لأهمية تدريسها للطلاب في جميع المراحل التعليمية، وتعود تلك الأهمية إلى كون العلوم الشرعية (لطيفة المعاضيد، ٢٠٠٣م، ص ٣):

١) تستمد أهدافها ومحتواها وكل ما يتعلق بها من دين الإسلام (من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة).

٢) تقوم بدورٍ رئيسٍ في بناء الشخصية المسلمة من جميع جوانبها النفسية والاجتماعية والعقلية...

كما ذكر الحكمي (١٤٣١هـ، ص ٨) أن العلوم الشرعية:

٣) تُعد أساساً شاملاً لبقية العلوم، وموجهةً لها؛ لأنها تتناول حياة الإنسان كلها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية وغيرها، ولا تقتصر على العبادات والمعاملات أو على العقيدة فقط.

٤) تسهم في تحقيق جميع أهداف المرحلة الابتدائية دون استثناءٍ.

وبيَّن بو هلال وآخرون (٢٠١١م، ص ٣٦) أن العلوم الشرعية:

٨) تستطيع بناء تصورٍ دقيقٍ لفلسفة القيم في الفكر الإسلامي، وإنشاء منظومةٍ قيميةٍ تستند إلى بناءٍ معرفيٍّ متينٍ يمكِّن من غرس أسمى المبادئ، ويساعد على الوعي بدورها في توجيه الفعل الإنساني، وتحقيق الرقي الفردي والاجتماعي.

ويتضح مما سبق مدى أهمية العلوم الشرعية، وعلو منزلتها بين العلوم الأخرى، ومن أبرز ذلك تميز مصادرها (القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة) التي تُعد ثوابت ومرتكزاتٍ قامت عليها المملكة العربية السعودية، وبذلك استمدت هذه العلوم أهميتها من الإسلام ذاته.

المفاهيم الشرعية:

إن المتأمل في الأدبيات والدراسات والمراجع يجد تنوعاً في المصطلح الذي يُقصد به "المفاهيم الشرعية"، وإن كانت هذه المصطلحات كلها تدل على نفس المعنى، ومن ذلك إطلاق مصطلح "المفاهيم الدينية"، ومصطلح "المفاهيم الإسلامية"، ومصطلح "المفاهيم الدينية الإسلامية"؛ وهذا التنوع كما تم ذكره سابقاً فيما يتعلق بمصطلح "العلوم الشرعية".

التفكير الاستدلالي:

كرَّم الله الإنسان، ورفعه على جميع المخلوقات؛ فوهب له عقلاً مفكراً، وحثه على التفكير، والتدبر، والتأمل، ويُعتبر مفهوم التفكير من أهم المفاهيم التي دعا إليها القرآن الكريم؛ وتُعدُّ تنمية مهارات التفكير -بشكلٍ عامٍّ- من أهم أهداف المناهج الحديثة التي تسعى إلى تحقيقها، وتطوير قدرة التلميذ على استخدامها في مجالات الحياة المتنوعة؛ لجعل عملية التعلم ذات معنًى، فيشارك التلميذ في عملية التعلم بإيجابيةٍ، ويطبق ما تعلمه في مواقف جديدةٍ، ومجالاتٍ أوسع (آل عجلان، ٢٠١٧م، ص ٢٥).

وقد تم تناول ما يتعلق بمحور التفكير الاستدلالي على النحو الآتي:

مفهوم التفكير الاستدلالي:

تعددت تعريفات التفكير الاستدلالي؛ حسب وجهات نظر المعرِّفين له وتخصصاتهم، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

عرَّفه الغنام (٢٠٠٦م، ص ١٠) بأنه: "نمطٌ من أنماط التفكير يظهر في النشاط العقلي الذي يتجاوز حدود الأدلة المتوفرة، أو المعلومات المقدمة؛ للتوصل إلى تعميماتٍ (استقراء)، وفي التوصل إلى أحكامٍ خاصةٍ معتمداً على فروضٍ أو مقدماتٍ (استنباط)، وفي التوصل إلى نتيجةٍ من حقائق معينةٍ (قياس)".

ويتضح من هذه التعريفات أن التفكير الاستدلالي يقوم على توليد الأفكار، والمعلومات، والاستخلاص، والاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج.

أهمية التفكير الاستدلالي:

حدَّد النجدي وراشد ومنى عبد الهادي (٢٠٠٥م، ص ٢٧) أهمية التفكير الاستدلالي كالآتي:

١) الاستدلال من أهم ما يحقق أهداف التعليم.

٢) الاستدلال يُعد أداة لإثراء العلم.

٣) الاستدلال من الأمور التي تزيد تحصيل الطلاب.

تدريس العلوم الشرعية وتنمية التفكير الاستدلالي:

هناك طريقتين مهمتين لإكساب المفاهيم بشكلٍ عامٍّ، والمفاهيم الشرعية بشكلٍ خاصٍّ للتلاميذ، وهما: الطريقة الاستنباطية، والطريقة الاستقرائية، وهاتان الطريقتان تمثلان مهارتين من مهارات التفكير الاستدلالي.

وهذه الدراسة راعت أهمية الربط بين إكساب المفاهيم الشرعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم عند تدريس وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه، وقد ذكر آل عواض (١٤٣٣هـ، ص ٤٣) أن التفكير الاستدلالي منهجٌ أصيلٌ في البحث العلمي عند علماء المسلمين في العلوم الشرعية، وقد استخدمه المتقدمون من الفقهاء والأصوليين، وكان له النصيب الأكبر في صياغة القواعد الأصولية الفقهية.

نهج النظم المتداخلة:

لقد أصبح نهج النظم المتداخلة تقنيةً مهمةً في المناهج الحديثة وتدريسها؛ حيث إنه يوازن بين أكثر من مادةٍ دراسيةٍ، ويربط بين المفاهيم على مستوى العلم الواحد، وعلى مستوى عدة علومٍ، ومن ثم فهو يجعل تعلم التلاميذ ذا معنًى.

مفهوم نهج النظم المتداخلة:

يذكر بيومي (٢٠١٦م، ص ص ١٢٧-١٢٨) أن مصطلح النظم المتداخلة أو الدراسات البينية (Interdisciplinary) يتكون من مقطعين أساسيين هما:

١) "Inter": وتعني "بين"، أي التوسط بين الشيئين، وهنا معناها "بينية": اسمٌ مؤنثٌ منسوبٌ إلى "بين".

٢) "discipline": وتعني "النظام"، أي التأليف بين الأشياء وضم بعضها إلى البعض الآخر، مع الترتيب والاتساق، وهنا معناها "مجالٌ دراسيٌّ معينٌ".

وتتوخَّى كلمة "بين" الكشف عن مناطق التخوم، أي: التجاور، والتلاقي، والتقاطع، والتشابك، والتقارب بين العلوم (صالحين، ٢٠١٩م).

وأما مصطلح "Approach" فيعني: نهْج، أو مدخل، أو أسلوب، أو منحى (قاموس ومعجم المعاني، ٢٠١٠م).

ويعرَّفه الكيلاني (٢٠١٧م) بأنه: "تكامل المعرفة وصيغ التفكير من تخصصين أو أكثر؛ وصولاً إلى استيعابٍ متقدمٍ (تفسير ظاهرةٍ مثلاً، أو معالجة مشكلةٍ، أو إنتاج شيءٍ، أو إثارة تساؤلاتٍ جديدةٍ) لا يمكن لوسائل تخصصٍ منفردٍ أن تحققه".

وعرَّفه صالحين (٢٠١٩م) بأنه: "نهجٌ يجمع بين النظرة التخصصية الدقيقة والنظرة الموسوعية الشاملة، ويؤمن بالتكامل المعرفي بين كافة العلوم، ويرى أن هذا التكامل بات ضرورةً من ضرورات المنهج العلمي النافع في هذا العصر".

عناصر العملية التعليمية في ضوء نهج النظم المتداخلة:

يمكن توضيح عناصر العملية التعليمية في ضوء نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) على النحو الآتي:

١) **تخطيط المنهج:** ينبغي أن يُخطط المنهج في ضوء التداخل والتكامل بين التخصصات المتنوعة؛ بحيث تُلغى الحدود الفاصلة وتتلاشى بين تلك التخصصات، ويتم طرح أسئلةٍ جوهريةٍ حول مشكلاتٍ حقيقيةٍ وحيويةٍ وذات أهميةٍ في حياة التلاميذ، وتؤدي هذه الأسئلة إلى الاستقصاء والجدل للوصول إلى الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية).

٢) **بيئة التعلم:** يؤكدان جونزاليس وكيونزي Gonzalez and Kuenzi (٢٠١٢م) على ضرورة توفير بيئة تعلمٍ ممتعةٍ لها خصائص محددةٌ تساعد التلاميذ على الاستمتاع والمشاركة والتفاعل والانخراط في مهام تعليميةٍ تتميز بأنها تكامليةٌ (ص ١). كما يرى ستولمان ومور وروريج Stohlmann, Moore and Roehrig (٢٠١٢م) أنه ينبغي تصميم بيئة تعلمٍ شموليةٍ وحقيقيةٍ تركز على المشكلات والتطبيقات التي صاغتها المعرفة السابقة لدى التلميذ في العالم الحقيقي، والاستفادة من المجتمع المحلي في تحقيق أهداف التعلم، ومعايشة التجربة الواقعية في ظل الاحتياجات الحقيقية للمجتمع (ص ٢٩).

٣) **دور المعلم:** يقع على المعلم عبءٌ كبيرٌ في نجاح عملية التدريس؛ فقد ذكر فتح الله (١٩٩٨م، ص ص ٨٦-٨٧) أن المعلم هو المسؤول الأول والأخير عن إظهار التفاعل القائم بين أجزاء التخصصات المتنوعة أمام التلاميذ؛ ولذلك ينبغي أن يلم المعلم قبل تنفيذ عملية التدريس بالأدوار الآتية:

أ) أن يفهم الغرض من الوحدة الدراسية في ضوء نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) بشكلٍ واضحٍ.

ب) أن يعرف أنه مطالَبٌ بالتشعب في المعرفة، والسعي لتثقيف نفسه باستمرارٍ، والبعد عن الدوامة الروتينية في أداء رسالته.

ج) أن يعرف أن ارتباط التخصصات المتنوعة بالمشكلات الواقعية التي يعيشها التلاميذ يفرض عليه اتباع طرائق للتدريس وإستراتيجياتٍ جديدةٍ، بحيث تعتمد على تنمية التفكير لدى التلاميذ؛ لإيجاد حلولٍ غير تقليديةٍ للمشكلات.

د) أن يعرف تحول دوره عند تنفيذ التدريس من كونه قائداً ومنفذاً إلى كونه مرشداً وموجهاً؛ بحيث تدور العملية التعليمية التربوية حول التلميذ الذي هو هدفها، ويحقق ذلك الفرصة للتلميذ في مواجهة المشكلات، والتجربة والخطأ، وتعديل السلوك.

هـ) أن يتبع أساليب جديدةً ومتنوعةً في التقويم تراعي التنوع في التخصصات المتداخلة، وتقيس مدى فهم التلميذ للأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) والإفادة منها في حياته ومواجهة المشكلات.

وذكر أورتيقا وأورتيقا (Ortega, & Ortega, 2005)أنه يتعين على المعلم:

و) أن يشارك في تصميم وبناء هذه الوحدة الدراسية ما أمكن له ذلك، أو يبدي رأيه في تصميمها سواءً كان ذلك بالموافقة أو التحفظ عليها، ويتم مناقشته في ذلك وإقناعه بأهميتها ودورها في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

كما أشارت عايدة أبو غريب وآخران (٢٠٠٠م، ص ٢٦) إلى أنه ينبغي للمعلم:

ز) أن يركز على تعلم التلاميذ تعلماً تعاونيّاً -غير تنافسيٍّ- في مجموعاتٍ صغيرةٍ.

ح) أن يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن أنفسهم.

أما دينيمي وأدا(Deneme and Ada , 2012.p.885) فقد ذكرا أنه ينبغي للمعلم:

ط) أن يتعاون مع زملائه المعلمين لإيجاد وسائل أكثر فاعليةً لتعلم التلاميذ؛ من خلال ربط الموضوعات والأنشطة في التخصصات المتنوعة، والعمل على حل المشكلات التي تعيق التعلم الفعال. ومع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) الطموحة، وتزايد متطلبات سوق العمل وتنوع التخصصات التي يتطلبها، واستحداث تخصصاتٍ أخرى مستقبليةٍ؛ فقد يتم استخدام نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) بتوسعٍ في مراحل التعليم المتنوعة.

العلاقة بين نهج النظم المتداخلة وإكساب المفاهيم الشرعية وتنمية التفكير الاستدلالي:

تمت الإشارة إلى بعض جوانب العلاقة بين المفاهيم –بشكلٍ عامٍّ والمفاهيم الشرعية بشكلٍ خاصٍّ– والتفكير الاستدلالي ضمن المحورين الثاني والثالث من الإطار النظري –وهما: المفاهيم الشرعية، والتفكير الاستدلالي–، واتضح أن العلاقة بينهما وثيقةٌ؛ حيث إن هناك طريقتين مهمتين لإكساب المفاهيم للتلاميذ، وهما: الطريقة الاستنباطية، والطريقة الاستقرائية، وهاتان الطريقتان تمثلان مهارتين من مهارات التفكير الاستدلالي.

ويمكن توضيح جوانب أخرى لهذه العلاقة بين المفاهيم –بشكلٍ عامٍّ والمفاهيم الشرعية بشكلٍ خاصٍّ– والتفكير الاستدلالي على النحو الآتي:

- أهم مثيرات التفكير السليم هي المفاهيم، والتي تساعد في تذكر المعرفة، وتنظيم الخبرة ومتابعة تطورها في مصادرها (Carroll, 2000, p.187).
- تساعد المفاهيم على تنمية المهارات العقلية لدى التلاميذ أثناء عملية اكتساب المفاهيم، كمهارة الربط، والتنظيم، والتمييز، وتحديد الخصائص المشتركة، وتحديد الصفات الرئيسة والفرعية، والاستنتاج، والاستقراء (سلامة، ٢٠١٤م، ص ٣١).
- القواعد والمفاهيم التي يتوصل لها التلميذ بنفسه عن طريق التفكير الاستدلالي ستبقى معه ولن ينساها (حلس، ٢٠١٠م، ص ٥٩).
- يُستخدم التفكير الاستدلالي في حالات تكوين المفهوم، ويُعدُّ أساساً للتطور المعرفي؛ لارتباطه الموجب بتحصيل التلاميذ، وإظهاره لأعلى معاملات الارتباط بدرجاتهم في كثيرٍ من الموضوعات الدراسية (وسهى عبد الكريم، ٢٠١٥م، ص ٤٩–٥١).

وأما علاقة نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) بالمفاهيم –بشكلٍ عامٍّ والمفاهيم الشرعية بشكلٍ خاصٍّ– فيمكن توضيحها على النحو الآتي:

- يمكِّن من إبراز الترابط والتكامل بين فروع المعرفة المتنوعة من خلال تدريس المفاهيم ، حيث يفهم التلميذ الصورة الكبيرة لمفهومٍ معينٍ ضمن سياق تخصصاتٍ علميةٍ متنوعةٍ ((سلامة، ٢٠١٤م).
- مساعدة التلاميذ على البحث والاستقصاء؛ للحصول على معلوماتٍ جديدة ، كما تُسهم في توظيف الخبرات التعليمية في المواقف التعليمية الجديدة (سعادة، ٢٠١٦).

- يُعتبر نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) مهمّاً في جميع مراحل التعليم بصفةٍ عامةٍ، وفي مراحل التعليم الأولى (المرحلة الابتدائية) بصفةٍ خاصةٍ؛ لما لذلك من دورٍ في مساعدة التلميذ في تكوين مفاهيم كبرى توضح له مدى وحدة العلم وترابط مفاهيمه، وهذا يساعد التلميذ في تجنب تكوين مفاهيم خاطئةٍ في المراحل التعليمية التالية (Novak and Gowin, 2000, p.26).
- يؤدي نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) إلى تنظيم المعرفة المعقدة والداخلية لدى التلميذ التي تشمل جميع المفاهيم والأفكار وأساليب البحث التي تشكل مجال المعرفة وتعطيها معنًى (Ivanitskaya, Clark, Montgomery and Primeau, 2002, p.101).
- يُعتبر بناء مناهج العلوم الشرعية بالاعتماد على المفاهيم الشرعية بناءً متتابعاً ومترابطاً في المراحل الدراسية، وسيربطها بالمناهج الدراسية الأخرى؛ ليتكامل البناء المعرفي، ويتم القضاء على تجزئة المعرفة، ومن ثم سيدرك التلميذ هذا الترابط الوثيق بين المناهج، وسيستفيد من كافة العلوم والمعارف في حياته (السهلي، ٢٠٠٢م، ص ١٦).
- يُعدُّ تعلم المفاهيم الشرعية واكتسابها وسيلةً فعالةً لربط العلوم الشرعية المتنوعة ببعضها؛ حتى يتحقق مفهوم التكامل المعرفي الديني (جاب الله وداود، ٢٠١٨م، ص ٣٠١).

وأما علاقة نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) بالتفكير الاستدلالي فيمكن توضيحها على النحو الآتي:

- يمكن تنمية التفكير الاستدلالي من خلال استخدام طرائق التدريس وإستراتيجياته ونماذجه المنطلقة من النظرية البنائية (العنزي، ٢٠١٦م، ص ١٧٨)، ومن ذلك الأنموذج المقترح في ضوء نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) في هذه الدراسة؛ حيث ينطلق من النظرية البنائية.
- ثبت أن التلاميذ الذين يتعلمون من خلال نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) يتمتعون بمهارات تفكيرٍ وإتقانٍ عاليةٍ ومتكاملةٍ (أمين، ٢٠١٧م، ص ١).
- من أهم طرائق التدريس وإستراتيجياته اللازمة لتدريس الدراسات البينية (نهج النظم المتداخلة) طريقتا الاستدلال: الاستنباط، والاستقراء –اللتان تمثلان مهارتين من مهارات التفكير الاستدلالي– (حمدي، ٢٠١٧م، ص ٥).

- يُسهم التدريس في ضوء نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach) في تطوير مستويات التفكير العليا التي تشمل: حرية التقصي، والتفكير الناقد، والتفكير الاستدلالي، والتفكير التركيبي (You, 2017, p.67).
- عند تنفيذ التدريس باستخدام الأنموذج المقترح في ضوء نهج النظم المتداخلة (Interdisciplinary Approach)؛ فإن التلميذ يمارس مهارتَي الاستنباط والاستقراء أو إحداهما في المراحل الآتية: (إثارة انتباه التلاميذ للدرس، واستكشاف احتياجات التلاميذ في الدرس، والبحث والاستقصاء)، كما يمارس التلميذ مهارة الاستنتاج في مرحلة (توضيح الأفكار الكبرى "المفاهيم الأساسية")، ويكون ذلك واضحاً عندما يتناقش مع معلمه وزملائه، وكذلك يمارس مهارات العلم كالملاحظة والتفسير والتنبؤ في المراحل السابقة؛ مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديه، ويمكن القول بأن التلميذ يمارس مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث: (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج) عندما يقوم بتلخيص الدرس في خرائط مفاهيم ضمن مرحلة (توضيح الأفكار الكبرى "المفاهيم الأساسية").

الدراسات السابقة:

تناول جزء الدراسات السابقة العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك من خلال أربعة محاور هي:

١) دراسات تناولت تدريس العلوم الشرعية.
٢) دراسات تناولت المفاهيم الشرعية.
٣) دراسات تناولت التفكير الاستدلالي.
٤) دراسات تناولت نهج النظم المتداخلة.

المحور الأول: دراسات تناولت تدريس العلوم الشرعية:

تعددت الدراسات التي تناولت تدريس العلوم الشرعية في جميع مراحل التعليم، ويُلاحظ أن معظم تلك الدراسات يتعلق بجانب معوقات (مشكلات) التدريس، وفي هذا المحور تم عرض بعض الدراسات على النحو الآتي:

دراسة السليم (٢٠١٢م):

حيث قامت الباحثة بدراسةٍ بعنوان: "معوقات استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض"، وهدفت الدراسة إلى تعرُّف معوقات استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في استبانةٍ موجهةٍ لعينة الدراسة التي تكونت من (١٠٨) معلمات. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقاتٍ بدرجةٍ كبيرةٍ تحول دون استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية، وهي المعوقات المتصلة على الترتيب بكلٍّ من (إستراتيجية التعليم المتمايز، والبيئة، والتنظيم، والطالبات).

دراسة الحربي (٢٠١٦م):

حيث أعدَّ الباحث دراسةً بعنوان: "واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم"، وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في استبانةٍ موجهةٍ لعينة الدراسة التي تكونت من (٢٥٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج، كان من أبرزها: اتفاق عينة الدراسة بدرجةٍ كبيرةٍ على كلٍّ من: معرفة أدوات التعليم المتمازج التي يمكن استخدامها في تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم، وتوفر أدوات التعليم المتمازج، ومعرفة فوائد استخدامه.

دراسة المقاطي (٢٠١٨م):

حيث قام الباحث بدراسةٍ بعنوان: "معوقات تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة

نظر المعلمين"، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق إستراتيجيات التدريس، وعلاقة ذلك بمتغيرَي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في استبانةٍ موجهةٍ لعينة الدراسة التي تكونت من (٥٣) معلماً بمدينة الرياض.وتوصلت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج، كان من أبرزها: أن مستوى درجة المعوقات لجميع محاور الدراسة جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ فقط، وهي المعوقات المتصلة على الترتيب بكلٍّ من (بيئة التعلم، والمعلم، والطالب، والمقررات الدراسية)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في درجة وجود معوقات تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المقررات الشرعية تبعاً لمتغيرَي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

دراسة الناجي (٢٠١٩م): حيث أجرى الباحث دراسةً بعنوان: "إستراتيجيات وطرائق تدريس العلوم الشرعية من خلال البحوث التربوية"، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد إستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لمناهج العلوم الشرعية، وتصنيفها وفق محور العملية التعليمية؛ من خلال مجموعةٍ من قواعد البيانات الرقمية للبحوث التربوية في الدول العربية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في بطاقة تحليلٍ تم تطبيقها على عينة بلغت (١٧١) بحثاً تربويّاً.وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: تحديد (١٤) إستراتيجية تدريسٍ مناسبةٍ لمناهج العلوم الشرعية معتمدةٍ على المعلم، و(٧٦) إستراتيجية تدريسٍ معتمدةٍ على المتعلم، و(٤) إستراتيجيات تدريسٍ معتمدةٍ على المعلم والمتعلم معاً.

المحور الثاني: دراسات تناولت المفاهيم الشرعية:

هناك دراساتٌ متنوعةٌ تناولت المفاهيم الشرعية، ولكن تلك الدراسات تباينت في تسمية "المفاهيم الشرعية" للدلالة على نفس المعنى؛ ومن ذلك التباين تسميتها: "المفاهيم الشرعية"، و"المفاهيم الإسلامية"، و"المفاهيم الدينية الإسلامية"، وفي هذا المحور تم عرض بعض الدراسات على النحو الآتي:

دراسة خضير (٢٠١٤م):

حيث أجرى الباحث دراسةً بعنوان: "أثر أنموذج ميرل تنسون في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أنموذج ميرل تنسون في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة نينوى في العراق، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أداتها في اختبارٍ تحصيليٍّ للمفاهيم الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً.وكانت أبرز نتائج الدراسة كالآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة حسن (٢٠١٥م):

قام الباحث بدراسةٍ بعنوان: "أثر اختلاف مستوى التفاعل في القصة الإلكترونية وموقعها في برامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، وهدفت الدراسة إلى تعرُّف أثر اختلاف مستوى التفاعل في القصة الإلكترونية وموقعها في برامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الدمام، أُستخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً.وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي للمفاهيم الإسلامية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج القصة الإلكترونية بمستوى تفاعلٍ متقدم.

دراسة محمود وسيد وعمران (٢٠١٦م):

حيث أعدَّ الباحثون دراسةً بعنوان: "فاعلية إستراتيجية النمذجة المدعومة بالويب كويست في علاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، وهدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية إستراتيجية النمذجة المدعومة بالويب كويست في علاج بعض المفاهيم الدينية الإسلامية الخاطئة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدينة القوصية في مصر، أُستخدم المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، وتمثلت أدواتها في بطاقةٍ لتحليل المحتوى، واختبارٍ تشخيصيٍّ، وبلغت عينةٍ الدراسة (٥٥٣) تلميذاً، وكان من ابزر نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة لدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح التطبيق البعدي.

دراسة الخوالدة (٢٠١٧م):

حيث أجرى الباحث دراسةً بعنوان: "أثر استخدام التقويم الحقيقي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الشرعية"، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التقويم الحقيقي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة المفرق بالأردن للمفاهيم الشرعية، أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسةمن (٥٥) طالباً (٢٥) طالباً في الفرع العلمي، و(٣٠) طالباً في الفرع الأدبي)، وقُسم كلٌّ منهما إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة جاب الله وداود (٢٠١٨م):

قام الباحثان بدراسةٍ بعنوان: "أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الشرعية والتحصيل الدراسي للطلاب الناطقين بغير العربية"، وهدفت الدراسة إلى تعرُّف أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمة في اكتساب المفاهيم، أُستخدم المنهجين: الوصفي، والتجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاث اختباراتٍ تحصيليةٍ للمفاهيم الشرعية والعقيدة والسنة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً.وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثالث: دراسات تناولت التفكير الاستدلالي:

في هذا المحور عُرضت بعض الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في الصف السادس الابتدائي في مقرراتٍ متنوعةٍ؛ لكون هذا الصف يمثل مجتمع الدراسة الحالية، ومن تلك الدراسات ما يأتي:

دراسة خليل (٢٠١٢م):

حيث قامت الباحثة بدراسةٍ بعنوان: "أثر استخدام برنامج كورت في تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، وهدفت الدراسة إلى تعرُّف أثر استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة القليوبية في مصر، أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدواتها في اختبارٍ تحصيليٍّ، واختبارٍ للتفكير الاستدلالي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) تلميذاً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (= ٠.٠٥α) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة غزواني (٢٠١٤م):

أعدَّ الباحث دراسةً بعنوان: "أثر تدريس العلوم في ضوء برنامج كورت CoRT على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي"، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف أثر تدريس العلوم في ضوء برنامج كورت في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في منطقة عسير، أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارٍ تحصيليٍّ، واختبارٍ للتفكير الاستدلالي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الفضيلي (٢٠١٥م):

وأجرى الباحث دراسةً بعنوان: "فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم التوليدي في تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي"، وهدفت الدراسة إلى تعرُّف فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم التوليدي في تعديل التصورات البديلة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم، أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدواتها في اختبارٍ تشخيصيٍّ، واختبارٍ للتفكير الاستدلالي، وتكونت عينتها من (٧٦) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمد (٢٠١٧م):

قام الباحث بدراسةٍ بعنوان: "فاعلية إستراتيجية مقترحة وفق التسريع المعرفي في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وكفايتهم المعرفية المدركة"، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف فاعلية إستراتيجية مقترحة وفق التسريع المعرفي في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الاستدلالي والكفاية المعرفية المدركة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة البصرة بالعراق، أُستخدم المنهجين: الوصفي، والتجريبي، وتمثلت أدواتها في اختبارٍ تحصيليٍّ، واختبارٍ للتفكير الاستدلالي، واختبارٍ للكفاية المعرفية المدركة، وتكونت عينتها من (٣١) تلميذاً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسات تناولت نهج النظم المتداخلة:

تناولت عدة دراساتٍ أجنبيةٍ نهج النظم المتداخلة، وأما على صعيد الدراسات العربية فلا يوجد –على حد علم الباحث– سوى دراسة جبر (٢٠١٦م)، وفي هذا المحور تم عرض بعض تلك الدراسات الأجنبية مع هذه الدراسة العربية على النحو الآتي:

دراسة بارك وميلز(Park and Mills , 2014)**:**

حيث قام الباحثان بدراسةٍ بعنوان: "تعزيز التعلم بالنظم المتداخلة مع نظام إدارة التعلم"، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف تصورات طلاب السنة الأولى المسجلين في دورةٍ تستخدم نهج النظم المتداخلة في تدريس تقنية المعلومات والتصميم المرئي من خلال المودل ممثلاً في نظام إدارة التعلم، وهذه الدورة عملٌ جماعيٌّ بين كليتَي تقنية المعلومات والفنون بجامعة كوينزلاند للتقنية في أستراليا، أُستخدم المنهج التجريبي، وتمثلت أداتها في استبانةٍ موجهةٍ لعينة الدراسة التي تكونت من (٣٧٦) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلاب يفضلون دراسة تقنية المعلومات والتصميم المرئي باستخدام نهج النظم المتداخلة؛ لما يتيحه من الإشراف الذاتي، والعمل التعاوني، ووجود مجموعةٍ متنوعةٍ من الطرق لزيادة مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم.

دراسة ساجديك وديميركايا(Sagdic and Demirkaya , 2014)**:**

حيث أعدَّ الباحثان دراسةً بعنوان: "تقويم نهج النظم المتداخلة في تدريس الجغرافيا"، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم نهج النظم المتداخلة في تدريس الجغرافيا في التعليم الثانوي بتركيا؛ بناءً على وجهات نظر معلمي الجغرافيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في المقابلة مع عينة الدراسة المكونة من (٨٧) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريس وفقاً لنهج النظم المتداخلة يناسب دروس الجغرافيا؛ حيث لاحظ معلمو الجغرافيا دوره الإيجابي في ترسيخ مفاهيم الموضوع الدراسي، وزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، وممارسة التفكير، والقدرة على الاستنتاج بسهولةٍ.

دراسة جبر (٢٠١٦م):

حيث أجرت الباحثة دراسةً بعنوان: "أثر توظيف نهج النظم المتداخلة في منهاج الفنون والحرف على التفكير الإبداعي والدافعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت: حالة دراسية"، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف أثر توظيف نهج النظم المتداخلة في منهاج الفنون والحرف في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة سلفيت في فلسطين، وفي دافعيتهن نحو تعلم هذا المنهاج، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمٍ شبه تجريبيٍّ، وتمثلت أدواتها في مقياس تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي، ومقياس دافعية الطالبات نحو تعلم الفنون والحرف، وتكونت عينة الدراسة من

(٧٤) طالبةً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لكلٍّ من: (مقياس تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي، ومقياس دافعية الطالبات نحو تعلم الفنون والحرف)، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة يو You (٢٠١٧م):

حيث قامت الباحثة بدراسةٍ بعنوان: "تدريس العلوم من خلال نهج النظم المتداخلة: التاريخ، والاتجاهات، والأطر المفاهيمية"، وهدفت هذه الدراسة إلى وصف تاريخ التدريس بنهج النظم المتداخلة، واتجاهاته، وتوضيح الأطر المفاهيمية وأهمية التدريس وفق هذا النهج، أُستخدم المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في بطاقة ملاحظةٍ لمدى فاعلية هذا النهج للطلاب والمعلمين خلال عددٍ من الصفوف في مدارس متنوعةٍ بولاية ميشيغان في أمريكا.وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن التدريس بنهج النظم المتداخلة يقدم مجموعةً واسعةً من الفوائد التعليمية للطلاب والمعلمين، كالتقدم المعرفي، وتطوير مهارات التفكير الناقد والاستدلالي وحل المشكلات، وتطوير جوهر المعرفة العام، وتعميق فهمها، ومن ثم تحسين مستوى تحصيل الطلاب، ومساعدتهم على فهم القضايا والمشكلات التي يتم تقديمها في سياقاتٍ واقعيةٍ من الناحية العلمية، والتعامل معها باستخدام المعارف والمهارات ذات الصلة بتلك القضايا والمشكلات.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، ومنها ما يأتي:

- توصيات ومقترحات الدراسات السابقة.
- تعرُّف المنهجية البحثية، وبعض المراجع العلمية التي خدمت هذه الدراسة.
- إعداد أدوات هذه الدراسة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ تم اتِّباع الإجراءات الآتية:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان منهجَي البحث الوصفي بأسلوبَيه: التحليلي وتحليل المحتوى، والتجريبي بتصميمٍ شبه تجريبيٍّ.

مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية للبنين التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، للعام الدراسي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ، والبالغ عددهم (٣٢٣٦٤) تلميذاً (إحصائية إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بتاريخ ١٤٤٠/٥/٢٨هـ).

عينة الدراسة: قام الباحثان باختيار مجموعتين متكافئتين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض؛ وذلك بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل؛ وتم التعيين العشوائي لمجموعتَي الدراسة التجريبية والضابطة من فصلَي الصف السادس بمدرسة حي الروضة الابتدائية، وهما: فصل (أ) وعددهم (٢٦) تلميذاً، وفصل (ب) وعددهم (٢٥) تلميذاً ، حيث تم تعيين تلاميذ فصل (ب) مجموعةً تجريبيةً، وتلاميذ فصل (أ) مجموعةً ضابطةً، ومن ثم بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (٥١) تلميذاً .

مواد الدراسة وأدواتها: لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد المواد الآتية:

١) قائمةٍ بالمفاهيم الشرعية في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه، المراد إكسابها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢) أنموذجٍ مقترحٍ لتطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة.

٣) دليل المعلم لتدريس وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه للصف السادس الابتدائي، باستخدام الأنموذج المقترح.

كما تم إعداد الأداتين الآتيتين:

١) اختبارٍ تحصيليٍّ للمفاهيم الشرعية في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه، المراد إكسابها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢) اختبارٍ لقياس مهارات التفكير الاستدلالي في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه.

إجراءات بناء مواد الدراسة وأدواتها: تم بناء مواد الدراسة وأدواتها على النحو الآتي:

أولاً: إعداد قائمة المفاهيم الشرعية: حيث تم إعداد هذه القائمة وفقاً للإجراءات الآتية:

١) تحديد الهدف من إعداد قائمة المفاهيم الشرعية: وذلك لتحديد تلك المفاهيم، ومن ثم إكسابها للتلاميذ من خلال تطوير تدريسها في ضوء نهج النظم المتداخلة، وقياس فاعلية ذلك في إكسابها.

٢) اختيار محتوى العلوم الشرعية: تم اختيار وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه.

٣) تحليل المحتوى: وذلك بهدف تحديد المفاهيم الشرعية في محتوى وحدة "الزكاة"، حيث تم هذا من خلال الآتي:

أ) الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أساليب تحليل المحتوى: وذلك للإفادة من منهجيتها المتبعة في التحليل.

ب) تحديد الهدف من التحليل: وذلك لإعداد قائمةٍ محددةٍ للمفاهيم الشرعية في وحدة "الزكاة".

ج) تحديد مجتمع التحليل: حيث تكوَّن من محتوى مقررات العلوم الشرعية للصف السادس الابتدائي.

د) تحديد عينة التحليل: حيث تكوَّنت من محتوى وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه.

هـ) تحديد وحدة التحليل: حيث اعتمدت هذه الدراسة وحدة (الكلمة) التي تدل على خاصيةٍ شرعيةٍ أو أكثر (المفهوم الشرعي).

و) تصميم قائمة التحليل في صورتها الأولية: وذلك بهدف الوصف الموضوعي المنظم الكمي لما يتضمنه المحتوى من مفاهيم شرعية.

ز) التحقق من ثبات قائمة التحليل: حيث قام كلٌّ من الباحثين بعملية التحليل على حدةٍ، ومن تم حساب نسبة الاتفاق بين عمليتي التحليل، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول(١): نسب الاتفاق بين عمليتي التحليل

عملية التحليل	عدد المفاهيم	عدد نقاط الاتفاق	معامل الثبات
الباحث الأول	٥٢	٥٠	٠.٩٨
الباحث الثاني	٥٠		

ويوضح الجدول (١) أن معامل ثبات تحليل المحتوى وفقاً لمعادلة هولستي (Holisti) يساوي (٠.٩٨)؛ وهذا يدل على أن التحليل يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، كما يعطي ذلك ثقةً في نتائج عمليتَي التحليل اللتين قام بهما الباحثان.

ح) التحقق من صدق قائمة التحليل من خلال المحكمين: حيث عُرضت على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص في هذا المجال، وكان لهم بعض الآراء والاقتراحات والملاحظات التي كانت محل اهتمام الباحثين.

ط) بناء قائمة التحليل في صورتها النهائية: وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها، حيث تضمنت (٥٠) مفهوماً شرعيّاً.

ثانياً: بناء الأنموذج المقترح لتطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة: حيث تم بناء الأنموذج وفقاً للإجراءات الآتية:

١) تحديد هدف الأنموذج المقترح: وذلك لتطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة.

٢) تحديد مصادر أسس الأنموذج المقترح ومبادئه في ضوء نهج النظم المتداخلة: وذلك من الاطلاع على البحوث والأدبيات التي درست النماذج التدريسية بشكلٍ عامٍّ، والتدريس في ضوء نهج النظم المتداخلة بشكلٍ خاصٍّ، والاطلاع على خصائص النمو لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إضافةً إلى آراء الخبراء والمختصين.

٣) تحديد الأسس والمبادئ التي قام عليها الأنموذج المقترح: حيث تُعد أعمدةً رئيسةً قام عليها الأنموذج المقترح.

٤) بناء وتصميم الأنموذج المقترح في صورته الأولية.

٥) التحقق من صدق الأنموذج المقترح من خلال المحكمين: حيث عُرض الأنموذج المقترح على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص في هذا المجال؛ وكان لهم العديد من الآراء والاقتراحات والملاحظات التي أسهمت في تطوير هذا الأنموذج المقترح.

٦) بناء وتصميم الأنموذج المقترح في صورته النهائية: وذلك بعد التحقق من صدق الأنموذج، حيث تضمن (٦) مراحل.

ثالثاً: إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه للصف السادس الابتدائي باستخدام الأنموذج المقترح: حيث تم إعداد دليل المعلم وفقاً للإجراءات الآتية:

١) تحديد هدف دليل المعلم: وذلك لمساعدة المعلم في تدريس وحدة "الزكاة" باستخدام الأنموذج المقترح في ضوء نهج النظم المتداخلة.

٢) إعداد دليل المعلم في صورته الأولية.

٣) التحقق من صدق دليل المعلم من خلال المحكمين: حيث عُرض دليل المعلم على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص في هذا المجال، وكان لهم العديد من الآراء والاقتراحات والملاحظات التي أسهمت في تطوير هذا الدليل.

٤) إعداد دليل المعلم في صورته النهائية: وذلك بعد التحقق من صدقه.

رابعاً: بناء الاختبار التحصيلي للمفاهيم الشرعية: قام الباحثان ببناء هذا الاختبار وفقاً للإجراءات الآتية:

١) وضع اهداف اختبار المفاهيم الشرعية: وذلك للقياسين القبلي والبعدي لمستوى اكتساب المفاهيم الشرعية –في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه لتلاميذ الصف السادس الابتدائي– لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه الدراسة.

٢) تحديد المستويات المعرفية للاختبار: حيث تبنت هذه الدراسة تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية في إعداد اختبار المفاهيم الشرعية، حيث شمل الاختبار المستويات المعرفية الآتية: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

٣) بناء جدول المواصفات للاختبار: وذلك للتوصل إلى اختبارٍ متوازنٍ وعادلٍ يقيس عينةً ممثلةً للأهداف التعليمية والمحتوى التدريسي؛ حيث تم إيجاد الوزن النسبي للموضوعات وأسئلة الاختبار في المستويات المعرفية المتنوعة، وبذلك بلغت فقرات الاختبار (٤٠) فقرةً.

٤) بناء الاختبار في صورته الأولية.

٥) وضع تعليمات الاختبار.

٦) التحقق من صدق الاختبار من خلال المحكمين: حيث عُرض الاختبار على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص في هذا المجال، وكان لهم العديد من الآراء والاقتراحات والملاحظات التي أسهمت في إخراج الاختبار بصورةٍ أفضل.

٧) التطبيق الاستطلاعي للاختبار: حيث تم تطبيق الاختبار على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمع الدراسة تم اختيارها عشوائيّاً، وبلغ عدد أفرادها (٣١) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وهدف هذا التطبيق إلى تعرُّف وضوح تعليمات الاختبار، وأسئلته، وحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

ولتعرُّف مدى تحقق هذا النوع من الصدق في الاختبار؛ حُسب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤالٍ والدرجة الكلية للمستوى المعرفي الذي تنتمي إليه؛ باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول(٢) الآتي:

الجدول(٢): معاملات الارتباط بين درجة كل سؤالٍ والدرجة الكلية للمستوى المعرفي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٦٩**	١٥	٠.٤٦**	٢٩	٠.٦٠**
٢	٠,٦٤**	١٦	٠.٦١**	٣٠	٠.٧٦**
٣	٠,٤١*	١٧	٠.٩٤**	٣١	٠.٤٤*
٤	٠,٦٣**	١٨	٠.٤٩**	٣٢	٠.٥٦**
٥	٠,٥٧**	١٩	٠.٥٩**	٣٣	٠.٨٢**
٦	٠,٩٣**	٢٠	٠.٥٩**	٣٤	٠.٧٥**
٧	٠,٦٨**	٢١	٠.٤٣*	٣٥	٠.٤٨**
٨	٠,٥٤**	٢٢	٠.٨١**	٣٦	٠.٤٧**
٩	٠,٦٤**	٢٣	٠.٤٨**	٣٧	٠.٣٨*
١٠	٠,٨٢**	٢٤	٠.٥٥**	٣٨	٠.٤٨**
١١	٠,٧٠**	٢٥	٠.٤٨*	٣٩	٠.٣٩*
١٢	٠,٥٦**	٢٦	٠.٥١**	٤٠	٠.٤٧**
١٣	٠,٥٠**	٢٧	٠.٤٦*	* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)	
١٤	٠,٦٩**	٢٨	٠.٥٧**		

يوضح الجدول (٢) جميع قيم معاملات ارتباط أسئلة اختبار المفاهيم الشرعية بالدرجة الكلية للمستوى المعرفي الذي تنتمي إليه دالةٌ عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو (٠.٠١)، وتراوحت بين (٠.٣٨-٠.٩٤)؛ مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجةٍ عاليةٍ من الاتساق الداخلي.

ج) حساب معامل ثبات الاختبار: حيث حُسب بطريقة التجزئة النصفية (Spilt–Half) باستخدام معادلة سبيرمان- براون (Spearman–Brown)، وتم تقسيم الاختبار نظريّاً إلى نصفين متكافئين، ومعاملة الأسئلة ذات الأرقام الفردية على أنها اختبارٌ أولٌ، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية على أنها اختبارٌ ثانٍ، ثم صُححت الإجابات، وحُسب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية والزوجية (أبو علام، ٢٠١١م، ص ٤٩١)، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول(٣) الآتي:

الجدول (٣): معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية والزوجية

المستوى المعرفي للاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات
التذكر	٠.٧٢	٠.٨٤
الفهم	٠.٦٢	٠.٧٦
التطبيق	٠.٦٣	٠.٧٧
التحليل	٠.٥٩	٠.٧٤
التركيب	٠.٧٤	٠.٨٥
التقويم	٠.٦٨	٠.٨١
كل المستويات المعرفية للاختبار	٠.٨٩	٠.٩٤

يوضح الجدول (٣) اختبار المفاهيم الشرعية يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وصالحٌ للتطبيق؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان- براون (٠.٩٤).

د) حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: حيث حُسب معامل السهولة لكل سؤالٍ من أسئلة الاختبار من خلال المعادلة الآتية (سليمان وأبو علام، ٢٠٠٩م، ص ٣١٢):

معامل السهولة = مجـ ص / (مجـ ص + مجـ خ) **؛ حيث مجـ ص: مجموع الإجابات الصحيحة، ومجـ خ: مجموع الإجابات الخاطئة.**

ويُقصد بمعامل الصعوبة: "نسبة الطلاب الذين لم يجيبوا عن السؤال إلى العدد الكلي للطلاب المشاركين في أداء الاختبار" (سليمان وأبو علام، ٢٠٠٩م، ص ٣١٣). ويمكن حساب معامل الصعوبة لكل سؤالٍ من أسئلة الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة

والجدول (٤) يوضح معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار المفاهيم الشرعية:

الجدول (٤): معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار المفاهيم الشرعية

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
	٠.٤٨	٠.٥٢		٠.٢٩	٠.٧١
	٠.٣٥	٠.٦٥		٠.٧١	٠.٢٩
	٠.٤٥	٠.٥٥		٠.٤٢	٠.٥٨
	٠.٢٩	٠.٧١		٠.٣٢	٠.٦٨
	٠.٢٦	٠.٧٤		٠.٢٣	٠.٧٧
	٠.٣٩	٠.٦١		٠.٤٨	٠.٥٢
	٠.٢٦	٠.٧٤		٠.٤٥	٠.٥٥
	٠.٢٣	٠.٧٧		٠.٣٢	٠.٦٨
	٠.٣٥	٠.٦٥		٠.٤٥	٠.٥٥
	٠.٣٥	٠.٦٥		٠.٦١	٠.٣٩
	٠.٦٨	٠.٣٢		٠.٣٢	٠.٦٨
	٠.٤٥	٠.٥٥		٠.٣٩	٠.٦١
	٠.٤٥	٠.٥٥		٠.٣٥	٠.٦٥
	٠.٢٩	٠.٧١		٠.٢٦	٠.٧٤
	٠.٣٩	٠.٦١		٠.٢٦	٠.٧٤
	٠.٢٣	٠.٧٧		٠.٢٩	٠.٧١
	٠.٤٥	٠,٥٥		٠,٣٢	٠.٦٨
	٠.٢٦	٠,٧٤		٠,٣٢	٠,٦٨
	٠.٣٢	٠.٦٨		٠.٣٥	٠.٦٥
	٠.٣٩	٠.٦١		٠.٢٩	٠.٧١

يوضح الجدول(٤) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار المفاهيم الشرعية تراوحت بين (٠.٢٣-٠<٧٧)، وهي معاملاتٌ مقبولةٌ ومناسبةٌ؛ حيث ذكر الكبيسي (٢٠٠٧،

ص ١٧٠) أن معاملات السهولة والصعوبة تكون مقبولةً إذا كان مداها من (٢٠<٠- ٨٠>٠).

هـ) حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار: ويساعد معامل التمييز في تحديد قدرة السؤال على التمييز بين الطلاب ذوي التحصيل المتدني والطلاب ذوي التحصيل العالي (النبهان، ٢٠٠٤م، ص ١٩٥). وحُسب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار باستخدام تقسيم كيلي (Kelly) الذي يعتمد على الخطوات الآتية (زيتون، ٢٠٠٣م، ص ٥٧١):

- ترتيب أوراق التلاميذ حسب الدرجات.
- فصل (٢٧ ٪) من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي.
- فصل (٢٧ ٪) من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء السفلي.
- استخدام معادلة جونسون (Johnson):

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع درجات المجموعة العليا} - \text{مجموع درجات المجموعة الدنيا}}{\text{عدد التلاميذ في إحدى المجموعتين}}$$

وقد بلغ عدد (٢٧ ٪) من أفراد العينة (٨) تلاميذٍ، وبتطبيق المعادلة السابقة حُسب معامل تمييز كل سؤالٍ من أسئلة الاختبار، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٥) الآتي:

الجدول (٥): معامل تمييز كل سؤالٍ من أسئلة الاختبار

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
	٠.٨٨		٠.٥٠		٠.٢٥		٠.٣٨
	٠.٢٥		٠.٢٥		٠.٥٠		٠.٦٣
	٠.٣٨		٠.٣٨		٠.٢٥		٠.٧٥
	٠.٢٥		٠.٣٨		٠.٦٣		٠.٦٣
	٠.٣٨		٠.٢٥		٠.٢٥		٠/٣٨
	٠.٨٨		٠.٥٠		٠.٥٠		٠.٥٠
	٠.٣٨		٠.٣٨		٠.٥٠		٠.٢٥
	٠.٣٨		٠.٥٠		٠.٢٥		٠.٥٠
	٠.٧٥		٠.٢٥		٠.٥٠		٠.٢٥
	٠.٥٠		٠.٥٠		٠.٦٣		٠.٢٥

يوضح الجدول (٥) أن معاملات التمييز لأسئلة اختبار المفاهيم الشرعية تراوحت بين (٠.٢٥–٠.٨٨)، وهي معاملاتٌ جيدةٌ في التمييز بين التلاميذ؛ حيث ذكر الكبيسي (٢٠٠٧م، ص ١٧٠) أن السؤال يُعتبر ذا تمييزٍ مقبولٍ إذا كان معامل التمييز له يساوي (٠ز٢٠) فأعلى، وكلما زاد معامل التمييز كان ذلك أفضل.

و) حساب زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع التلاميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار؛ وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{الزمن المناسب للاختبار} = \frac{\text{مجموع الزمن الذي استغرقه التلاميذ للإجابة}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن:

$$\text{الزمن المناسب للاختبار} = \frac{٩٣}{٥} = ٣٠ \text{ دقيقةً.}$$

٨) إخراج اختبار المفاهيم الشرعية في صورته النهائية: حيث تكوَّن الاختبار في صورته النهائية من (٤٠) سؤالاً.

خامساً: بناء اختبار مهارات التفكير الاستدلالي:

تم بناء اختبار مهارات التفكير الاستدلالي وفقاً للإجراءات الآتية:

١) تحديد الهدف من اختبار مهارات التفكير الاستدلالي: وذلك للقياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الاستدلالي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه.

٢) تحديد مهارات التفكير الاستدلالي التي سيقيسها الاختبار: تم تحديد مهارات التفكير الاستدلالي من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات التربوية والمراجع التي تناولت التفكير الاستدلالي على النحو الآتي: (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج).

٣) بناء جدول المواصفات للاختبار: وذلك للتوصل إلى اختبارٍ متوازنٍ وعادلٍ يقيس عينةً ممثلةً للأهداف التعليمية والمحتوى التدريسي؛ حيث تم إيجاد الوزن النسبي للموضوعات وأسئلة الاختبار في مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج)، وبذلك بلغت فقرات الاختبار (٧٢) فقرةً.

٤) بناء الاختبار في صورته الأولية.

٥) وضع تعليمات الاختبار.

٦) التحقق من صدق الاختبار من خلال المحكمين: حيث عُرض الاختبار على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص في هذا المجال، وكان لهم العديد من الآراء والاقتراحات والملاحظات التي أسهمت في إخراج الاختبار بصورةٍ أفضل.

٧) التطبيق الاستطلاعي للاختبار:حيث تم تطبيق الاختبار على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمع الدراسة تم اختيارها عشوائيّاً، وبلغ عدد أفرادها (٣١) تلميذاً؛ وهدف هذا التطبيق إلى تعرُّف ما يأتي:

أ) وضوح تعليمات الاختبار، وأسئلته.

ب) حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار: حيث حُسب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤالٍ والدرجة الكلية لمهارة التفكير الاستدلالي التي ينتمي إليها؛ باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٦) الآتي:

الجدول(٦): معاملات الارتباط بين درجة كل سؤالٍ والدرجة الكلية لمهارة التفكير الاستدلالي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨**	٢٥	٠.٤٤*	٤٩	٠.٤١*
٢	٠.٦٣**	٢٦	٠.٦٦**	٥٠	٠.٤٨**
٣	٠.٧٨**	٢٧	٠.٦٢**	٥١	٠.٥١**
٤	٠.٦٧**	٢٨	٠.٦٢**	٥٢	٠.٤٨**
٥	٠.٧٣**	٢٩	٠.٥٣**	٥٣	٠.٥١**
٦	٠.٥٩**	٣٠	٠.٥٥**	٥٤	٠.٤٧**
٧	٠.٤٩**	٣١	٠.٦٢**	٥٥	٠.٤٠*
٨	٠.٤٥*	٣٢	٠.٤٦**	٥٦	٠.٥٥**
٩	٠.٤٦**	٣٣	٠.٤٩**	٥٧	٠.٤٣*
١٠	٠.٥٣**	٣٤	٠.٤٤*	٥٨	٠.٤٩**
١١	٠.٤٢*	٣٥	٠.٤٠*	٥٩	٠.٤٥*
١٢	٠.٣٨*	٣٦	٠.٣٩*	٦٠	٠.٤٢*
١٣	٠.٥٣**	٣٧	٠.٤٢*	٦١	٠.٥٩**
١٤	٠.٤٥*	٣٨	٠.٣٧*	٦٢	٠.٤٤*
١٥	٠.٤٣*	٣٩	٠.٤٤*	٦٣	٠.٥٠**
١٦	٠.٧٧**	٤٠	٠.٥٣**	٦٤	٠.٥٧**
١٧	٠.٥٨**	٤١	٠.٤٦**	٦٥	٠.٤٦**
١٨	٠.٧٣**	٤٢	٠.٤٦**	٦٦	٠.٥٩**
١٩	٠.٤٨**	٤٣	٠.٤٢*	٦٧	٠.٤٦**
٢٠	٠.٦٢**	٤٤	٠.٤٠*	٦٨	٠.٤٠*
٢١	٠.٥٩**	٤٥	٠.٣٩*	٦٩	٠.٦٣**
٢٢	٠.٧٣**	٤٦	٠.٣٨*	٧٠	٠.٥٢**
٢٣	٠.٥٣**	٤٧	٠.٣٩*	٧١	٠.٣٨*
٢٤	٠.,**	٤٨	٠.٤٠*	٧٢	٠.٤٨**

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يوضح الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات ارتباط أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية لمهارة التفكير الاستدلالي التي تنتمي إليها دالةٌ عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو (٠.٠١)، وتراوحت بين (٠.٣٧-٠.٧٨)؛ مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجةٍ عاليةٍ من الاتساق الداخلي.

ج) حساب معامل ثبات الاختبار: حيث حُسب باستخدام طريقة التجزئة النصفية (spilt-half) باستخدام معادلة سبيرمان- براون (Spearman-Brown)؛ وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول(٧) الآتي:

الجدول(٧): معامل ثبات الاختبار

مهارة التفكير الاستدلالي	معامل الارتباط	معامل الثبات
مهارة الاستنباط	٠.٩٥	٠.٩٨
مهارة الاستقراء	٠.٨٥	٠.٩٢
مهارة الاستنتاج	٠.٧٤	٠.٨٥
كل مهارات التفكير الاستدلالي في الاختبار	٠.٩٦	٠.٩٨

يوضح الجدول (٧) اختبار مهارات التفكير الاستدلالي يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وصالحٌ للتطبيق؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان- براون (٠.٩٨).

د) حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: حيث حُسب معاملَي السهولة والصعوبة لكل سؤالٍ من أسئلة الاختبار، والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨): معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٣٩	٠.٦١	٣٧	٠.٢٦	٠.٧٤
٢	٠.٤٢	٠.٥٨	٣٨	٠.٦٥	٠.٣٥
٣	٠.٤٨	٠.٥٢	٣٩	٠.٤٨	٠.٥٢
٤	٠.٣٢	٠.٦٨	٤٠	٠.٣٩	٠.٦١
٥	٠.٤٥	٠.٥٥	٤١	٠.٣٥	٠.٦٥
٦	٠.٣٢	٠.٦٨	٤٢	٠.٣٥	٠.٦٥
٧	٠.٤٢	٠.٥٨	٤٣	٠.٣٩	٠.٦١
٨	٠.٤٢	٠.٥٨	٤٤	٠.٤٢	٠.٥٨
٩	٠.٤٢	٠.٥٨	٤٥	٠.٤٨	٠.٥٢
١٠	٠.٤٥	٠.٥٥	٤٦	٠.٣٥	٠.٦٥
١١	٠.٣٢	٠.٦٨	٤٧	٠.٤٥	٠.٥٥
١٢	٢٦.٠	٠.٧٤	٤٨	٠.٤٨	٠.٥٢
١٣	٠.٤٥	٠.٥٥	٤٩	٠.٧٤	٠.٢٦

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١٤	٠.٣٥	٠.٦٥	٥٠	٠.٣٢	٠.٦٨
١٥	٠.٢٩	٠.٧١	٥١	٠.٤٢	٠.٥٨
١٦	٠.٣٩	٠.٦١	٥٢	٠.٤٨	٠.٥٢
١٧	٠.٤٢	٠.٥٨	٥٣	٠.٣٩	٠.٦١
١٨	٠.٤٥	٠.٥٥	٥٤	٠.٦٨	٠.٣٢
١٩	٠.٤٥	٠.٥٥	٥٥	٠.٤٥	٠.٥٥
٢٠	٠.٣٥	٠.٦٥	٥٦	٠.٧١	٠.٢٩
٢١	٠.٤٢	٠.٥٨	٥٧	٠.٦٨	٠.٣٢
٢٢	٠.٤٥	٠.٥٥	٥٨	٠.٣٩	٠.٦١
٢٣	٠.٤٢	٠.٥٨	٥٩	٠.٣٥	٠.٦٥
٢٤	٠.٣٩	٠.٦١	٦٠	٠.٣٢	٠.٦٨
٢٥	٠.٣٩	٠.٦١	٦١	٠.٢٣	٠.٧٧
٢٦	٠.٣٩	٠.٦١	٦٢	٠.٢٦	٠.٧٤
٢٧	٠.٤٨	٠.٥٢	٦٣	٠.٤٥	٠.٥٥
٢٨	٠.٤٨	٠.٥٢	٦٤	٠.٤٥	٠.٥٥
٢٩	٠.٣٢	٠.٦٨	٦٥	٠.٢٩	٠.٧١
٣٠	٠.٤٥	٠.٥٥	٦٦	٠.٢٩	٠.٧١
٣١	٠.٣٢	٠.٦٨	٦٧	٠.٢٩	٠.٧١
٣٢	٠.٤٢	٠.٥٨	٦٨	٠.٤٥	٠.٥٥
٣٣	٠.٤٢	٠.٥٨	٦٩	٠.٣٥	٠.٦٥
٣٤	٠.٤٢	٠.٥٨	٧٠	٠.٤٢	٠.٥٨
٣٥	٠.٤٥	٠.٥٥	٧١	٠.٢٣	٠.٧٧
٣٦	٠.٣٢	٠.٦٨	٧٢	٠.٣٢	٠.٦٨

يوضح الجدول (٨) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار مهارات التفكير الاستدلالي تراوحت بين (٠.٢٣-٠.٧٧)، وهي معاملاتٌ مقبولةٌ ومناسبةٌ.

هـ) حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار: حيث حُسب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار، والتوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول(٩) الآتي:

الجدول (٩): معاملات التمييز لأسئلة الاختبار

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١	٠.٦٣	٢٥	٠.٦٣	٤٩	٠.٥٠
٢	٠.٧٥	٢٦	٠.٨٨	٥٠	٠.٢٥
٣	٠.٨٨	٢٧	٠.٨٨	٥١	٠.٦٣
٤	٠.٧٥	٢٨	٠.٨٨	٥٢	٠.٣٨
٥	٠.٧٥	٢٩	٠.٧٥	٥٣	٠.٦٣
٦	٠.٧٥	٣٠	٠.٧٥	٥٤	٠.٥٠
٧	٠.٦٣	٣١	٠.٧٥	٥٥	٠.٥٠
٨	٠.٧٥	٣٢	٠.٦٣	٥٦	٠.٢٥
٩	٠.٦٣	٣٣	٠.٧٥	٥٧	٠.٢٥
١٠	٠.٦٣	٣٤	٠.٦٣	٥٨	٠.٦٣
١١	٠.٣٨	٣٥	٠.٦٣	٥٩	٠.٣٨
١٢	٠.٥٠	٣٦	٠.٣٨	٦٠	٠.٣٨
١٣	٠.٦٣	٣٧	٠.٥٠	٦١	٠.٧٥
١٤	٠.٣٨	٣٨	٠.٢٥	٦٢	٠.٢٥
١٥	٠.٥٠	٣٩	٠.٣٨	٦٣	٠.٦٣
١٦	٠.٨٨	٤٠	٠.٥٠	٦٤	٠.٧٥
١٧	٠.٦٣	٤١	٠.٣٨	٦٥	٠.٢٥
١٨	٠.٧٥	٤٢	٠.٣٨	٦٦	٠.٦٣
١٩	٠.٥٠	٤٣	٠.٢٥	٦٧	٠.٢٥
٢٠	٠.٧٥	٤٤	٠,٣٨	٦٨	٠.٢٥
٢١	٠.٦٣	٤٥	٠.٥٠	٦٩	٠.٧٥
٢٢	٠.٧٥	٤٦	٠.٥٠	٧٠	٠.٧٥
٢٣	٠.٦٣	٤٧	٠.٥٠	٧١	٠.٢٥
٢٤	٠.٦٣	٤٨	٠.٣٨	٧٢	٠.٢٥

يوضح الجدول (٩) معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات التفكير الاستدلالي تراوحت بين (٠.٢٥-٠.٨٨)، وهي معاملاتٌ جيدةٌ في التمييز بين التلاميذ.

و) حساب زمن الاختبار: تم التوصل إلى أن: الزمن المناسب للاختبار = $\frac{١٠٢١}{٣١}$ =٣٣ دقيقةً.

٩) إخراج اختبار مهارات التفكير الاستدلالي في صورته النهائية: حيث تكوَّن الاختبار في صورته النهائية من (٧٢) فقرةً.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد مواد الدراسة وأدواتها بصورتها النهائية؛ قام الباحثان بإجراءات تطبيق الدراسة التي تضمنت ما يأتي:

١) الحصول على خطاباتٍ رسميةٍ لتسهيل مهام الباحثين.

٢) زيارة مدرسة حي الروضة الابتدائية، ومقابلة قائدها ومعلم العلوم الشرعية للصف السادس الابتدائي؛ لتوضيح أهداف الدراسة، وأهميتها، وطبيعة التدريس في ضوء نهج النظم المتداخلة، وإجراءات تنفيذه وفقاً للأنموذج المقترح، وتم الاتفاق على أن يتولى أحد الباحثين مهمة تدريس مجموعتَي الدراسة.

٣) التعيين العشوائي لمجموعتَي الدراسة التجريبية والضابطة من فصلَي الصف السادس بالمدرسة؛ حيث مثَّل فصل (أ) المجموعة الضابطة وعددهم (٢٦) تلميذاً، ومثَّل فصل (ب) المجموعة التجريبية وعددهم (٢٥) تلميذاً ، ومن ثم بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (٥١) تلميذاً.

٤) قام الباحثان بضبط المتغيرات غير التجريبية التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة؛ لضمان تحقيق أعلى مستوًى من التكافؤ بين مجموعتَي الدراسة، وذلك وفقاً لما يأتي: العمر الزمني، والخبرة السابقة للتلاميذ، وعدد الحصص، كما تم التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الشرعية؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين في المفاهيم الشرعية، وبعد تصحيح الاختبار تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلَّتين (ن١ ≠ ن٢)؛ لتعرُّف ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطَي درجات مجموعتَي الدراسة في اختبار المفاهيم الشرعية القبلي، وبحساب قيمة "ت" تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول(١٠) الآتي:

الجدول (١٠): متوسطَ درجات مجموعتَي الدراسة في اختبار المفاهيم الشرعية القبلي

المستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٢٥	٣.٠٨	١.٠٠	٤٩	٢,٠٢	٠.٥٢	٠.٦١
	الضابطة	٢٦	٣.٢٧	١.٥٤				
الفهم	التجريبية	٢٥	٣.٤٤	١.٠٠			٠.١٦	٠.٨٧
	الضابطة	٢٦	٣.٣٨	١.٣٦				
التطبيق	التجريبية	٢٥	١.٠٤	٠.٨٩			٠.٦٩	٠.٤٩
	الضابطة	٢٦	١.٢٣	١.٠٧				
التحليل	التجريبية	٢٥	٣.٧٢	١.٢٤			٠.٢٦	٠.٧٩
	الضابطة	٢٦	٣.٨١	١.١٧				
التركيب	التجريبية	٢٥	٠.٤٨	٠.٦٥		٢,٠٢	١.٠٢	٠.٣١
	الضابطة	٢٦	٠.٣١	٠.٥٥				
التقويم	التجريبية	٢٥	٢.١٦	١.٤٠			٠.٩٤	٠.٣٥
	الضابطة	٢٦	٢.٤٦	٠.٨١				
كل مستويات الاختبار	التجريبية	٢٥	١٣.٩٢	٢.٥٢			٠.٦٦	٠.٥١
	الضابطة	٢٦	١٤.٤٦	٣.٣٠				

يوضح الجدول (١٠) عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطَي درجات مجموعتَي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الشرعية في مستوياته المعرفية الستة، وكذلك في الدرجة الكلية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار المعرفية وللاختبار كله على الترتيب (٠.٥٢ - ٠.١٦- ٠.٦٩- ٠.٢٦- ١.٠٢- ٠.٩٤- ٠.٦٦)، وهي قيمٌ أقل من قيمة "ت" الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين مجموعتَي الدراسة، ومن ثم تكافؤ المجموعتين في متغير المفاهيم الشرعية.

وتم التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مهارات التفكير الاستدلالي، وبعد تصحيح الاختبار تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلَّتين (ن١ ≠ ن٢)؛ لتعرُّف ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطَي درجات مجموعتَي الدراسة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي القبلي، وبحساب قيمة "ت" تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول(١١) الآتي:

الجدول(١١): متوسطَ درجات مجموعتَي الدراسة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستنباط	التجريبية	٢٥	١٢.٢٤	٢,٨٨	٤٩	٢,٠٢	٠.٣٩	٠.٧٠
	الضابطة	٢٦	١١.٨٨	٣,٦٤				
الاستقراء	التجريبية	٢٥	١٢.٠٠	٢,١٦			٠.٣٥	٠.٧٢
	الضابطة	٢٦	١١.٧٣	٣,١٤				
الاستنتاج	التجريبية	٢٥	١٠.٨٤	٢,٨٢			٠.٧٩	٠.٤٣
	الضابطة	٢٦	١١.٤٦	٢,٧٣				
كل مهارات الاختبار	التجريبية	٢٥	٣٥.٠٨	٥,١٣			٠.٠٠٢	٠.٩٩
	الضابطة	٢٦	٣٥.٠٨	٦,٨١				

يوضح الجدول (١١) عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطَي درجات مجموعتَي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي في مهاراته الثلاث، وكذلك في الدرجة الكلية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمهارات الاختبار وللاختبار كله على الترتيب (٠.٣٩- ٠.٣٥- ٠.٧٩- ٠.٠٠٢)، وهي قيمٌ أقل من قيمة "ت" الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين مجموعتَي الدراسة، ومن ثم تكافؤ المجموعتين في متغير مهارات التفكير الاستدلالي.

٥) بعد ضبط المتغيرات غير التجريبية، والتحقق من تكافؤ مجموعتَي الدراسة؛ قام أحد الباحثين بعقد لقاءٍ تمهيديٍّ مع تلاميذ المجموعة التجريبية؛ بهدف تهيئتهم، وتعريفهم بالتدريس في ضوء نهج النظم المتداخلة، ودور التلميذ ضمن إجراءات التنفيذ وفقاً للأنموذج المقترح.

٦) البدء بتدريس مجموعتَي الدراسة، لمدة (٥) أسابيع، بواقع (حصتين) أسبوعيّاً.

٧) بعد الانتهاء من تدريس مجموعتَي الدراسة تم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

٨) تصحيح إجابات تلاميذ مجموعتَي الدراسة وفق مفتاحَي تصحيح الاختبارين، ورصد درجاتهم؛ لمعالجة البيانات إحصائيّاً، وتحليلها، واستخلاص النتائج، ومن ثم التحقق من فروض الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لبعض المعالجات الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١) التكرارات والنسب المئوية؛ لحساب الاتفاق والاختلاف بين آراء المحكمين، ولبناء جدولَي المواصفات لاختبارَي المفاهيم الشرعية ومهارات التفكير الاستدلالي.

٢) معادلة هولستي (Holisti)؛ لحساب ثبات تحليل المحتوى.

٣) معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لكلٍّ من الاختبارين.

٤) معامل التجزئة النصفية (Spilt–Half) لسبيرمان- براون (Spearman–Brown)، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات كلٍّ من الاختبارين.

٥) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة كلٍّ من الاختبارين.

٦) معاملات التمييز لأسئلة كلٍّ من الاختبارين؛ باستخدام معادلة جونسون (Johnson).

٧) معادلة تحديد زمن كلٍّ من الاختبارين.

٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لحساب متوسطَي درجات تلاميذ مجموعتَي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لكلٍّ من الاختبارين، وكذلك إيجاد الانحرافات المعيارية لدرجاتهم.

٩) اختبار (ت) لمجموعتين مستقلَّتين (Independent Sample T–test)؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطَي أعمار تلاميذ مجموعتَي الدراسة، ودرجاتهم في التطبيقين القبلي والبعدي لكلٍّ من الاختبارين.

١٠) مربع إيتا (η^2)؛ لقياس حجم تأثير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح، وذلك من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد اعتمد الباحثان عند تفسير قيم مربع إيتا (η^2) على ما حدَّده باهي وسالم وعبد العزيز ومحمد (٢٠٠٦م، ص ٢٣٥) من فئات تفسير قيم مربع إيتا (η^2)؛ وفقاً لما هو مبينٌ في الجدول (١٢) الآتي:

الجدول(١٢): قيم مربع إيتا ($\eta 2$)

قيمة مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
٠.٠١	صغير
٠.٠٦	متوسط
٠.١٤	كبير

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عُرضت نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول:

حيث نصَّ السؤال الأول على الآتي: "ما المفاهيم الشرعية المراد إكسابها في العلوم الشرعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أساليب تحليل المحتوى؛ للإفادة من منهجيتها التي اتبعتها في عملية التحليل، ومن ثم قاما بالاطلاع على أهداف تدريس وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه، للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ)، وقراءة كل درسٍ في هذه الوحدة قراءةً دقيقةً وفاحصةً، ومن ثم قام كلٌّ من الباحثين بعملية التحليل على حدةٍ؛ ومن ثم التحقق من ثبات تحليل المحتوى، وبعد ذلك عرض قائمة المفاهيم الشرعية على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص في هذا المجال؛ للتأكد من سلامتها العلمية واللغوية، وبيان مدى مناسبتها، ومن ثم تعديلها في ضوء آراء هؤلاء المحكمين، وبناؤها في صورتها النهائية؛ حيث تضمنت (٥٠) مفهوماً شرعيّاً، والجدول (١٣) الآتي يوضح هذه القائمة:

الجدول (١٣): قائمة المفاهيم الشرعية

م	المفهوم الشرعي	م	المفهوم الشرعي
١	الزكاة	٢٦	نصاب عروض التجارة
٢	الآية	٢٧	الخارج من الأرض
٣	الحديث	٢٨	نصاب الحبوب والثمار
٤	الفقراء	٢٩	الصاع النبوي
٥	الإسلام	٣٠	بهيمة الأنعام
٦	الشهادتان	٣١	السائمة
٧	الصلاة	٣٢	نصاب الإبل
٨	صوم رمضان	٣٣	نصاب البقر
٩	حج البيت	٣٤	نصاب الغنم
١٠	الصدقة	٣٥	المحرَّم
١١	الواجب	٣٦	الإخلاص
١٢	المنُّ	٣٧	مستحقو الزكاة
١٣	الأذى	٣٨	تطهير المال
١٤	منع الزكاة	٣٩	تطهير النفس
١٥	الإثم	٤٠	المساكين
١٦	الكافر	٤١	العاملون على الزكاة
١٧	النِّصاب	٤٢	المؤلفة قلوبهم
١٨	مضي الحول	٤٣	الرقاب
١٩	الأموال الزكوية	٤٤	الغارمون
٢٠	شكر الله	٤٥	في سبيل الله
٢١	النقدان	٤٦	ابن السبيل
٢٢	نصاب الذهب	٤٧	إعتاق العبيد
٢٣	نصاب الفضة	٤٨	إعتاق المكاتَبين
٢٤	نصاب الأوراق النقدية	٤٩	الإصلاح بين الناس
٢٥	عروض التجارة	٥٠	الجهاد

نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثاني:

نصَّ السؤال الثاني على الآتي: "ما الأنموذج المقترح لتطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت النماذج التدريسية بشكلٍ عامٍّ، والتدريس في ضوء نهج النظم المتداخلة بشكلٍ خاصٍّ، والاطلاع على خصائص النمو لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إضافةً إلى آراء الخبراء والمختصين، ومن ثم تحديد الأسس والمبادئ التي قام عليها الأنموذج المقترح، وبناؤه وتصميمه في صورته الأولية، والتحقق من صدقه من خلال عرضه على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص في هذا المجال؛ للتأكد من مناسبته

لتطوير التدريس في ضوء نهج النظم المتداخلة، ومرونته، وسلامته العلمية واللغوية، ومن ثم تعديله في ضوء آراء هؤلاء المحكمين، وبناؤه في صورته النهائية؛ حيث تضمن المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: إثارة انتباه التلاميذ للدرس: يقوم المعلم بتشويق التلاميذ، وإثارة انتباههم، وزيادة دافعيتهم؛ لإشراكهم في التفكير بموضوع الدرس، واستكشاف العلاقات بين العلوم المتنوعة؛ وذلك من خلال عرض بعض المواقف والأحداث أو الصور أو النماذج أو العينات أو مقاطع الفيديو، المتضمنة لمعلوماتٍ أو مشكلاتٍ أو قضايا واقعيةٍ مرتبطةٍ بالأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) في موضوع الدرس وذات صلةٍ ببيئة التلاميذ، أو من خلال عرض بعض الخبرات التي يمر بها التلاميذ، أو عن طريق طرح المعلم لبعض الأسئلة التي تدعوهم للتفكير، وربط المعارف الحالية بمعارفهم السابقة؛ حيث يتم إلقاء نظرةٍ عامةٍ على الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) في موضوع الدرس، ومناقشتهم حولها.

المرحلة الثانية: استكشاف احتياجات التلاميذ في الدرس: يوجه المعلم التلاميذ للتركيز على الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) في موضوع الدرس، ومن ثم استكشاف احتياجاتهم المعرفية حولها، وكتابة هذه الاحتياجات في ورقة النشاط التمهيدي بشكلٍ فرديٍّ، ثم يقوم المعلم بمناقشتهم حولها، ومن ثم تلخيصها وكتابتها أمامهم على السبورة.

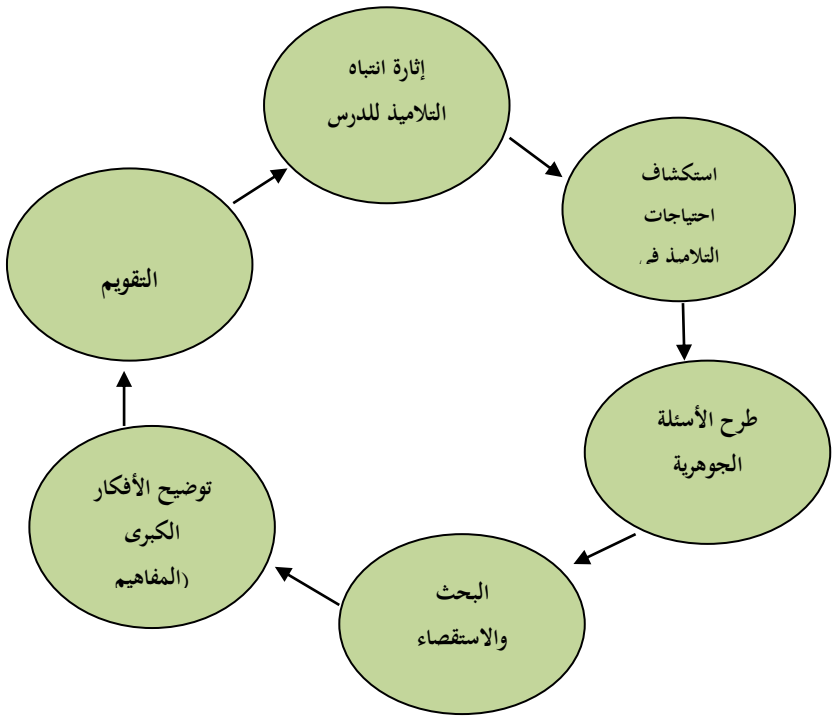
المرحلة الثالثة: طرح الأسئلة الجوهرية: يقوم المعلم مع التلاميذ بصياغة أسئلةٍ جوهريةٍ متنوعةٍ؛ من خلال مشكلاتٍ حقيقيةٍ وحيويةٍ وذات أهميةٍ في حياتهم، وفي ضوء احتياجاتهم حول الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) في الدرس –التي تم التوصل إليها في المرحلة الثانية وكتابتها–، ويجب أن يشعروا بالحاجة إلى البحث والتنقيب في العلوم المتنوعة، وأن تؤدي هذه الأسئلة إلى الاستقصاء والجدل؛ للوصول إلى الإجابة عنها. وهذه المرحلة تتصف بمرونةٍ كبيرةٍ؛ حيث تتم الإفادة من الأسئلة الجوهرية الواردة في دليل المعلم حول الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية)، إضافةً إلى أي أسئلةٍ جوهريةٍ أخرى يتوصل إليها المعلم مع التلاميذ في ضوء احتياجاتهم حول تلك الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية)؛ إذ يقوم بإضافة ما يراه مناسباً منها إلى أوراق النشاط.

المرحلة الرابعة: البحث والاستقصاء: يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعاتٍ صغيرةٍ غير متجانسةٍ؛ لتقوم كل مجموعةٍ بالعديد من الأنشطة التي تتطلب البحث والاستقصاء، ومن ثم ممارسة التفكير بأنواعه، وبخاصةٍ التفكير الاستدلالي المتضمن للمهارات الثلاث: "الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج"؛ وذلك من أجل الإجابة عن الأسئلة الجوهرية بصورةٍ متكاملةٍ من خلال العلوم المتنوعة. ويشجع المعلم التلاميذ على البحث والاستقصاء، وينصب دوره على تزويدهم بالمواد، والأدوات، ومصادر التعلم، وتوجيه اهتماماتهم واستفساراتهم؛ للتوصل إلى الإجابة عن الأسئلة الجوهرية، وفي نهاية هذه المرحلة يستعدون لجلسة الحوار مع معلمهم وزملائهم؛ لعرض ما توصلوا إليه من إجاباتٍ.

المرحلة الخامسة: توضيح الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية): يقوم التلاميذ بعد البحث والاستقصاء بعرض ما توصلوا إليه من إجاباتٍ عن الأسئلة الجوهرية على معلمهم وزملائهم، ومن ثم مناقشتها؛ لتوضيح الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية)، وتقديمها بصورةٍ متكاملةٍ من خلال العلوم المتنوعة، وتصميم خرائط مفاهيم لعرض ذلك، ثم يتم توضيح المفاهيم الشرعية كافةً، وإعادة تشكيل معارف التلاميذ بما يضمن لهم التعلم ذا المعنى.

المرحلة السادسة: التقويم: يقوم المعلم بتقويم التلاميذ من خلال أساليب متنوعةٍ قبليةٍ وبنائيةٍ وختاميةٍ، وتتضمن أدواتٍ متنوعةٍ كالاختبارات الشفوية، والاختبارات التحريرية بأنواعها، وملفات الإنجاز، وكتابة التقارير، وبطاقات الملاحظة، وقوائم رصد الإنجاز، والمشروعات، واللقاءات الفردية والجماعية مع التلاميذ، ونحوها.

والشكل(١) الآتي يوضح مراحل الأنموذج المقترح السابقة لتطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة:



الشكل (١): مراحل الأنموذج المقترح السابقة لتطوير تدريس العلوم الشرعية

نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

حيث نصَّ السؤال الثالث على الآتي: "ما فاعلية تطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة في إكساب المفاهيم الشرعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الأول لهذه الدراسة الذي نصَّ على الآتي: "لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية".

ولاختبار صحة هذا الفرض حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلَّتين (ن١ ≠ ن٢)؛ لتعرُّف دلالة الفروق بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية، كما تم استخدام مربع إيتا (η^2) لحساب حجم تأثير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في إكساب المفاهيم الشرعية لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (١٤) الآتي:

الجدول (١٤): متوسطَ درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية

المستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التذكر	التجريبية	٢٥	٧.٤٤	١.١٦	٤٩	٢,٠٢	٦.٥٦	٠.٠٠٠	٠.٤٧
	الضابطة	٢٦	٤.٨٨	١.٥٨					
الفهم	التجريبية	٢٥	٨.٦٠	٢.٢٠			٥.١٢	٠.٠٠٠	٠.٣٥
	الضابطة	٢٦	٥.١٩	٢.٥٥					
التطبيق	التجريبية	٢٥	٣.٦٨	٠.٥٦			٨.٥٢	٠.٠٠٠	٠.٦٠
	الضابطة	٢٦	١.٦٥	١.٠٦					
التحليل	التجريبية	٢٥	٦.٥٢	٠.٦٥			٦.١٦	٠.٠٠٠	٠.٣٥
	الضابطة	٢٦	٥.٠٠	١.٣٣					
التركيب	التجريبية	٢٥	٢.٠٠	٠.٠٠			٩.٧٦	٠.٠٠٠	٠.٦٦
	الضابطة	٢٦	٠.٦٥	٠.٦٩					
التقويم	التجريبية	٢٥	٥.٦٨	١.٣٥			٤.٥٦	٠.٠٠٠	٠.٣٠
	الضابطة	٢٦	٣.٨٥	١.٥٢					
كل مستويات الاختبار	التجريبية	٢٥	٣٣.٩٢	٤.٠٤			٨.٦٦	٠.٠٠٠	٠.٦٠
	الضابطة	٢٦	٢١.٢٣	٦.١٦					

يوضح الجدول (١٤) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية في مستوياته المعرفية الستة، وكذلك في الدرجة الكلية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار المعرفية وللاختبار كله على الترتيب (٦.٥٦- ٥.١٢- ٨.٥٢- ٦.١٦- ٩.٧٦- ٤.٥٦- ٨.٦٦)، وهي قيمٌ أكبر من قيمة "ت" الجدولية؛ مما يدل على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ

إحصائيةٍ بين مجموعتَي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الشرعية لصالح المجموعة التجريبية.

ولتعرُّف حجم تأثير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في إكساب المفاهيم الشرعية حُسب مربع إيتا (η^2)، يوضح الجدول السابق أن حجم التأثير كبيرٌ؛ حيث بلغ مربع إيتا (η^2) لكل الاختبار بمستوياته المعرفية الستة (٠.٦٠).

ولحساب فاعلية تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في إكساب المفاهيم الشرعية للتلاميذ؛ أُستخدم معادلة بلاك (Blake) الذي يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل إذا كانت تقع بين الصفر والواحد الصحيح (٠-١) فإنه يمكن الحكم بعدم الفاعلية نهائيّاً، مما يعني أن التلاميذ لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (٥٠ ٪) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح ولم تتجاوز (١.٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية (فاعلية مقبولة)، ولكن إذا تجاوزت نسبة الكسب المعدل (١.٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية (فاعلية عالية)، حُسبة نسبة الكسب المعدل وفقاً للمعادلة الآتية:

نسبة الكسب المعدل = {(ص- س) / (د- س)} + {(ص- س) / د}

حيث ص: متوسط درجة الاختبار البعدي، س: متوسط درجة الاختبار القبلي، د: الدرجة العظمى للاختبار.

وللتحقق من فاعلية تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في إكساب المفاهيم الشرعية للتلاميذ؛ حُسب المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الشرعية، ومن ثم حساب نسبة الكسب المعدل للاختبار، والجدول الآتي (١٥) يوضح ذلك:

الجدول (١٥): المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الشرعية

المستوى المعرفي	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفاعلية
التذكر	٣.٠٨	٧.٤٤	٩	١.٢٢	كبيرة
الفهم	٣.٤٤	٨.٦٠	١١	١.١٥	متوسطة
التطبيق	١.٠٤	٣.٦٨	٤	١.٥٥	كبيرة
التحليل	٣.٧٢	٦.٥٢	٧	١.٢٥	كبيرة
التركيب	٠.٤٨	٢.٠٠	٢	١.٧٦	كبيرة
التقويم	٢.١٦	٥.٦٨	٧	١.٢٣	كبيرة
كل مستويات الاختبار	١٣.٩٢	٣٣.٩٢	٤٠	١.٢٧	كبيرة

ويوضح الجدول (١٥) أن نسبة الكسب المعدل لكل الاختبار بمستوياته المعرفية الستة بلغت (١,٢٧)، وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك (Blake) بـِ (١,٢)؛ مما يدل على أن تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح له فاعليةٌ كبيرةٌ في إكساب المفاهيم الشرعية للتلاميذ.

واتفقت هذه النتيجة بشكلٍ واضحٍ فيما يتعلق بالمتغير المستقل (التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة) والمتغير التابع الأول (إكساب المفاهيم الشرعية للتلاميذ) مع نتائج دراستَي ديميرل وكوسكن (Demirel and Coskun, 2010) ؛ ساجديك وديميركايا Sagdic and Demirkaya, 2014)اللتين اتخذتا التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة متغيراً مستقلّاً، وأظهرت نتائج دراسة (ديميرل وكوسكن (Demirel and Coskun, 2010) الأثر الكبير لنهج النظم المتداخلة في تطوير قدرة التلاميذ على إقامة روابط بين المفاهيم الحالية والمفاهيم التي سبق لهم تعلمها، كما أظهرت نتائج دراسة ساجديك وديميركايا (Sagdic and Demirkaya, 2014)الدور الإيجابي لنهج النظم المتداخلة في ترسيخ مفاهيم الموضوع الدراسي.

كما اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالمتغير المستقل (التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة) مع نتائج دراسة كلٍّ من (بريستو Bristow, 2012) ؛ دينيمي وأدا(2012 , Deneme and Ada) ؛ مازَّارا(Mazzara, 2014)؛ بارك وميلز Park and Mills, 2014)؛ (جبر، ٢٠١٦م)؛ يو(You، ٢٠١٧م) التي اتخذت التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة متغيراً مستقلّاً، وأظهرت نتائجها الأثر الكبير في عددٍ من المتغيرات التابعة.

ويمكن عزو نتيجة السؤال الثالث –التي تدل على الفاعلية الكبيرة لتدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في إكساب المفاهيم الشرعية للتلاميذ– إلى ما يأتي:

١) أسهمت مبادئ النظرية البنائية التي يقوم عليها الأنموذج المقترح في جعل التلاميذ نشطين يبنون معارفهم بأنفسهم؛ ومن ثم إكسابهم المفاهيم الشرعية بطريقةٍ ذات معنًى جعلت تلك المفاهيم أكثر بقاءً في أذهانهم، وأقل عرضةً للنسيان.

٢) أدى الأنموذج المقترح إلى توصل التلاميذ للأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) بصورةٍ متكاملةٍ وشاملةٍ وواضحةٍ من خلال العلوم المتنوعة، ومن ذلك المفاهيم الشرعية ضمن جميع المستويات المعرفية.

٣) أكد الأنموذج المقترح على ضرورة مواجهة التلاميذ بمشكلاتٍ حقيقيةٍ من الواقع وذات صلةٍ بحياتهم، ومن ثم ربط المعارف الحالية بمعارفهم السابقة لاكتساب المفاهيم الشرعية بطريقةٍ ذات معنًى؛ مما أدى إلى بقاء أثر التعلم والاحتفاظ بالمفاهيم الشرعية لفترةٍ طويلةٍ.

٤) أسهم الأنموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ التي تُعدُّ مهاراتٍ لازمةً لاكتساب المفاهيم الشرعية بأفضل صورةٍ، وهذه المهارات تزيد من تخزين المفاهيم في الذاكرة بعيدة المدى، وتجعل استخدامها في مواقف متنوعةٍ في المستقبل أمراً ممكناً وسهلاً.

٥) قدَّم الأنموذج المقترح أنشطةً جماعيةً ممتعةً متنوعةً أثارت دافعية التلاميذ، وجعلتهم باحثين متعاونين يتعلمون ويُعلمون ويستقصون في مصادر تعليمٍ وتعلمٍ متنوعةٍ، ويمارسون مهارات التفكير الاستدلالي؛ لاكتساب الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) ومن ثم المفاهيم الشرعية بشكلٍ واضحٍ.

٦) ركزت المرحلة الخامسة من مراحل الأنموذج المقترح (توضيح الأفكار الكبرى "المفاهيم الأساسية") على تقديم التلاميذ لتلك الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) ومن ثم المفاهيم الشرعية بصورةٍ متكاملةٍ من خلال العلوم المتنوعة، وتصميم خرائط مفاهيم لعرض ذلك وتلخيصه وإبراز العلاقات والروابط بين المفاهيم الأساسية، ثم توضيح المفاهيم الشرعية كافةً، وإعادة تشكيل معارف التلاميذ بما يضمن لهم التعلم ذا المعنى.

٧) استخدم الأنموذج المقترح طرائق للتدريس وإستراتيجياتٍ أسهمت في إكساب المفاهيم الشرعية للتلاميذ، كالطريقتين الاستنباطية والاستقرائية -اللتين تمثلان مهارتين من مهارات التفكير الاستدلالي-، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاستقصاء، والاكتشاف، والحوار والمناقشة، وخرائط المفاهيم.

وبناءً على ما سبق؛ تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة الذي تنصُّ على الآتي:

"توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية، لصالح المجموعة التجريبية".

نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

حيث نصَّ السؤال الرابع على الآتي: "ما فاعلية تطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الثاني لهذه الدراسة الذي نصَّ على الآتي: "لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي".

ولاختبار صحة هذا الفرض حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلَّتين (ن١ ≠ ن٢)؛ لتعرُّف دلالة الفروق بين متوسطَي درجات مجموعتَي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي، كما تم استخدام مربع إيتا (η^2) لحساب حجم تأثير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول(١٦) الآتي:

الجدول (١٦): متوسطَ درجات مجموعتَي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاستنباط	التجريبية	٢٥	٢٢.٣٢	١.٦٠	٤٩	٢,٠٢	١٥.٥٢	٠.٠٠٠	٠.٩١
	الضابطة	٢٦	١١.٧٣	٣.٠٣					
الاستقراء	التجريبية	٢٥	٢٢.٥٢	١.٠٨			١٢.٤٧	٠.٠٠٠	٠.٨٧
	الضابطة	٢٦	١٢.٩٢	٣.٧٠					
الاستنتاج	التجريبية	٢٥	٢١.٢٨	١.٤٠			٨.٤٩	٠.٠٠٠	٠.٧٧
	الضابطة	٢٦	١٣.٥٤	٤.٣٥					
كل مهارات الاختبار	التجريبية	٢٥	٦٦.١٢	٣.١٠			١٣.١٧	٠.٠٠٠	٠.٨٨
	الضابطة	٢٦	٣٧.٨١	١٠.٣١					

ويوضح الجدول (١٦) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي في المهارات الثلاث (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج)، وكذلك في الدرجة الكلية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمهارات التفكير الاستدلالي في الاختبار وللاختبار كله على الترتيب (١٥.٥٢- ١٢.٤٧- ٨.٤٩- ١٣.١٧)، وهي قيمٌ أكبر من قيمة "ت" الجدولية؛ مما يدل على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين مجموعتَي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

ولتعرُّف حجم تأثير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي حُسب مربع إيتا (η^2)، ويوضح الجدول السابق أن حجم التأثير كبيرٌ؛ حيث بلغ مربع إيتا (η^2) لكل الاختبار بمهارات التفكير الاستدلالي الثلاث (٠.٨٨).

وللتحقق من فاعلية تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ؛ حُسب المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي، ومن ثم حساب نسبة الكسب المعدل للاختبار باستخدام معادلة بلاك (Blake)، والجدول(١٧) الآتي يوضح ذلك:

الجدول(١٧): المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي

المهارة	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفاعلية
الاستنباط	١٢.٢٤	٢٢.٣٢	٢٤	١.٢٨	كبيرة
الاستقراء	١٢.٠٠	٢٢.٥٢	٢٤	١.٣١	كبيرة
الاستنتاج	١٠.٨٤	٢١.٢٨	٢٤	١.٢٢	كبيرة
كل مهارات الاختبار	٣٥.٠٨	٦٦.١٢	٧٢	١.٢٧	كبيرة

ويوضح الجدول (١٧) أن نسبة الكسب المعدل لكل الاختبار بمهاراته الثلاث بلغت (١.٢٧)، وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك (Blake) بـِ (١.٢)؛ مما يدل على أن تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح له فاعليةٌ كبيرةٌ في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.

واتفقت هذه النتيجة بشكلٍ واضحٍ فيما يتعلق بالمتغير المستقل (التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة) والمتغير التابع الثاني (تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ) مع نتائج دراستَي ساجديك وديميركايا (Sagdic and Demirkaya, 2014)؛ يو You، ٢٠١٧م) اللتين اتخذتا التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة متغيراً مستقلّاً، وأظهرت نتائج دراسة ساجديك وديميركايا (Sagdic and Demirkaya, 2014)الدور الإيجابي لنهج النظم المتداخلة في ممارسة التلاميذ للتفكير، والقدرة على الاستنتاج بسهولةٍ، كما أظهرت نتائج دراسة يو (You، ٢٠١٧م) أن التدريس بنهج النظم المتداخلة يفيد في تطوير مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.

كما اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالمتغير المستقل (التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة) مع نتائج دراسة كلٍّ من (بريستو Bristow, 2012) ؛ دينيمي وأدا(Deneme and Ada , 2012) ؛ مازَّارا 0 Mazzara, 2014) ؛ بارك وميلز Park and Mills, 2014)؛ جبر، ٢٠١٦م؛ يو (You، ٢٠١٧م)) التي اتخذت التدريس باستخدام نهج النظم المتداخلة متغيراً مستقلّاً، وأظهرت نتائجها الأثر الكبير في عددٍ من المتغيرات التابعة.

ويمكن عزو نتيجة السؤال الرابع –التي تدل على الفاعلية الكبيرة لتدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ– إلى ما يأتي:

١) أسهمت مبادئ النظرية البنائية التي يقوم عليها الأنموذج المقترح في جعل التلاميذ نشطين يبنون معارفهم بأنفسهم؛ ومن ثم مارسوا مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث: (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج) في مراحل متعددةٍ من مراحل الأنموذج المقترح، مما أدى إلى تنميتها لديهم.

٢) واجه الأنموذج المقترح التلاميذ أثناء التعلم بمواقف ومشكلاتٍ حقيقيةٍ من الواقع وذات صلةٍ بحياتهم، مما أتاح لهم فرصة القيام بالعديد من الأنشطة التي تضمنت تدريبهم على مهارات التفكير الاستدلالي.

٣) ساعد الأنموذج المقترح في تنمية مهارة الاستنباط لدى التلاميذ من خلال مراحل الأنموذج الآتية: (إثارة انتباه التلاميذ للدرس، واستكشاف احتياجات التلاميذ في الدرس، والبحث والاستقصاء)، ومن خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في الحوار والمناقشة داخل المجموعات التعاونية، ومحاولة استنباط نتائج منطقيةٍ حول الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) في العلوم المتنوعة، وكذلك من خلال التركيز على الأمثلة والأجزاء التي تم التوصل إليها ومن ثم مقارنتها بما هو موجودٌ في بناهم المعرفية ومدى ملاءمتها لتلك الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية).

٤) ساعد الأنموذج المقترح في تنمية مهارة الاستقراء لدى التلاميذ من خلال مراحل الأنموذج الآتية: (إثارة انتباه التلاميذ للدرس، واستكشاف احتياجات التلاميذ في الدرس، والبحث والاستقصاء)، ومن خلال تتبعهم للأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) من الأمثلة والأجزاء بشكلٍ فرديٍّ وجماعيٍّ للوصول إلى الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية)، ومن خلال الحوار والمناقشة لتوضيح تلك الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) وتقديمها بصورةٍ متكاملةٍ من خلال العلوم المتنوعة، ومن ثم إعادة عرضها في خرائط مفاهيم.

٥) ساعد الأنموذج المقترح في تنمية مهارة الاستنتاج لدى التلاميذ من خلال مراحل الأنموذج بشكلٍ عامٍّ، وبخاصةٍ ضمن مرحلة (توضيح الأفكار الكبرى "المفاهيم الأساسية")؛ حيث يتضح ذلك عندما يتناقش التلاميذ بينهم ومع معلمهم، ومن ثم يستخلصون

ويستنتجون نتائج جديدةً بناءً على ما توصلوا إليه حول الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية).

٦) استخدم الأنموذج المقترح طرائق للتدريس وإستراتيجياتٍ تنمي مهارات التفكير الاستدلالي، كالطريقتين الاستنباطية والاستقرائية –اللتين تمثلان مهارتين من مهارات التفكير الاستدلالي–، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاستقصاء، والاكتشاف، والحوار والمناقشة...

٧) قدَّم الأنموذج المقترح أنشطةً استقصائيةً متنوعةً أثارت دافعية التلاميذ، وأتاحت لهم التفكير الاستدلالي من خلال القيام باستخدام المعلومات المتعددة من مصادر تعليمٍ وتعلمٍ متنوعةٍ، ومن ثم الخروج بعلاقاتٍ منظمةٍ، سواءً كان ذلك من العام إلى الخاص، أو من الخاص إلى العام، أو استنتاج حقائق معينةٍ.

٨) ركز الأنموذج المقترح على تعلم التلاميذ في مجموعاتٍ صغيرةٍ غير متجانسةٍ؛ مما ساعدهم على أن يتعلموا ويُعلموا، ومن ثم نمت مهارات التفكير الاستدلالي لديهم.

٩) وفَّر الأنموذج المقترح بيئةً تعليميةً مثيرةً للتفكير الاستدلالي، تقود التلاميذ إلى التحدي والبحث والاستقصاء وتبادل الأفكار.

١٠) استخدم الأنموذج المقترح خرائط المفاهيم في مرحلة (توضيح الأفكار الكبرى "المفاهيم الأساسية")، وهذه الخرائط زودتهم بمهارة البحث عن أنماطٍ وعلاقاتٍ بين تلك الأفكار الكبرى (المفاهيم الأساسية) في التخصصات المتنوعة؛ مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم.

وبناءً على ما سبق؛ تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة الذي تنصُّ على الآتي:

"توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي، لصالح المجموعة التجريبية".

ملخص نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

١) تحديد قائمةٍ بالمفاهيم الشرعية في وحدة "الزكاة" من مقرر الفقه، المراد إكسابها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢) بناء أنموذجٍ مقترحٍ في ضوء نهج النظم المتداخلة؛ بهدف الإسهام في تطوير واقع تدريس العلوم الشرعية؛ لإكساب المفاهيم الشرعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم.

٣) توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية، وفي كل مستويات الاختبار، ولصالح المجموعة التجريبية.

٤) توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي، وفي كل مهارات الاختبار، ولصالح المجموعة التجريبية.

٥) وجود حجم تأثيرٍ كبيرٍ، وفاعليةٍ كبيرةٍ لتدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفقاً للأنموذج المقترح في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١) الإفادة من الأنموذج المقترح لتدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة، وذلك بالتوسع في استخدامه في تدريس مقرراتٍ أخرى للطلاب والطالبات في الصف السادس الابتدائي، وفي الصفوف الأخرى بالمراحل المتنوعة.

٢) الإفادة من الأنموذج المقترح في إكساب الطلاب المفاهيم الشرعية، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم.

٣) الإفادة من اختبارَي المفاهيم الشرعية ومهارات التفكير الاستدلالي المعدَّين في هذه الدراسة؛ لقياس تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الشرعية، ومهارات التفكير الاستدلالي لديهم.

٤) الإفادة من الأنموذج المقترح في ضوء نهج النظم المتداخلة في تدريب المشرفين التربويين والمعلمين -في جميع التخصصات- على التدريس باستخدام هذا الأنموذج؛ وذلك من خلال إعداد البرامج التدريبية وعقد ورش العمل المناسبة لذلك، والاسترشاد بدليل المعلم في هذه الدراسة؛ لما ثبت فيها من فاعلية هذا الأنموذج في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وبناءً على التوصيات السابقة؛ تم اقتراح إجراء الدراسات الآتية:

١) تطوير تدريس العلوم الشرعية في ضوء نهج النظم المتداخلة وفاعليته في إكساب المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب/ الطالبات في صفوف المراحل التعليمية المتنوعة، وفي مناطق أخرى؛ للوقوف على إمكانية تعميم النتائج.

٢) تطوير تدريس العلوم الشرعية (أو مقرراتٍ أخرى) في ضوء نهج النظم المتداخلة وفاعليته في تنمية متغيراتٍ تابعةٍ أخرى، مثل: المفاهيم الفقهية أو غيرها من المفاهيم، والتحصيل الدراسي، والاتجاه نحو المادة، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتعديل التصورات البديلة، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات...

٣) برنامج تدريبي قائم على نهج النظم المتداخلة وفاعليته في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى المعلمين.

٤) فاعلية تدريس العلوم الشرعية (أو مقرراتٍ أخرى) باستخدام الأنموذج المقترح في هذه الدراسة.

٥) تطوير مقررات العلوم الشرعية (أو مقرراتٍ أخرى) في ضوء نهج النظم المتداخلة.

٦) تقويم محتوى مقررات العلوم الشرعية في صفوف المراحل التعليمية المتنوعة في ضوء تضمنها لمهارات التفكير الاستدلالي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١م). ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية***. ط٦، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو غريب، عايدة ومحمود، محمد وعلي، محمد. (٢٠٠٠م). فاعلية تدريس وحدات قائمة على مدخل الدراسات البينية والمتعددة الفروع المعرفية على تنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ التعليم الأساسي. ***المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية***، شعبة تطوير المناهج التربوية، القاهرة.

أبو لبن، وجيه. (٢٠١٣م). برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التفكير الإقناعي لتصويب أنماط الفهم الخطأ لبعض مفاهيم فقه المعاملات وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة الأزهر. ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، ٢ (١٥٢)، ٥٨٠-٥٠٧.

الأكلبي، مفلح دخيِّل. (٢٠١٤م). ***المرجع الحديث في تدريس التربية الإسلامية: المفاهيم والتطبيقات***. الرياض: مكتبة الرشد.

آل عجلان، علي محمد. (٢٠١٧م). ***أثر نموذج التعلم التوليدي في تدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

آل عوض، يحيى علي. (٢٠٠٧م). ***استخدام إستراتيجية قائمة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

آل كنه، محمود. (٢٠١١م). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية. ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية***، جامعة الموصل بالعراق، ١٠ (٣)، ١٦٨- ٢٠٤.

أمين، عمار عبد المنعم. (٢٠١٧م). ***الدراسات البينية (Interdisciplinary Studies) رؤية لتطوير التعليم الجامعي***. مسترجع من: https://kenanaonline.com/files/.pdf

باهي، مصطفى وسالم، أحمد وعبد العزيز، محمد ومحمد، هيثم. (٢٠٠٦). ***الإحصاء التطبيقي باستخدام الحزم الجاهزة***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٩٩٨م). ***صحيح البخاري***. الرياض: بيت الأفكار الدولية.

بخيت، محمود عبد الله. (٢٠٠٣م- أبريل). المدخل المنظومي في تدريس العلوم الشرعية. بحثٌ مقدمٌ ***إلى المؤتمر العربي الثالث: المدخل المنظومي في التدريس والتعلم***، مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس وجامعة جرش الأهلية، القاهرة، أبريل- ٢٠٠٣م.

البديوي، توفيق إبراهيم. (٢٠٠٨م). استطلاع آراء معلمي العلوم الشرعية بالمدارس الثانوية نحو استخدام الحاسب الآلي في تدريس مواد العلوم الشرعية. ***مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية***، جامعة الملك سعود، ٢٠ (١)، ٢٢٥-٢٨٥.

البلوي، هدى. (١٤٢٧هـ). ***مدى اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة جدة للمفاهيم الفقهية المقررة. رسالة ماجستير غير منشورة***. كلية التربية للبنات، جدة.

بو هلال، محمد والقاسم، عبد العزيز وسخانة، محمد والنهدي، عز الدين والبكوش، لطفي والزين، مختار والصيخان، سليمان. (٢٠١١م). ***مناهج العلوم الشرعية في التعليم السعودي: استقراء، تحليل، تقويم***. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

بيومي، محمد سيد. (٢٠١٦م). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية: دراسة ميدانية. ***مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية***، جامعة السلطان قابوس، ٧ (٣)، ١٣٩-١٢٣.

التركي، عبد اللطيف أحمد. (١٤٣٥هـ). ***مدى تتابع المفاهيم الفقهية في محتوى كتب الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

جاب الله، علي وداود، سليمان. (٢٠١٨م). أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الشرعية والتحصيل الدراسي للطلاب الناطقين بغير العربية. ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة الملك سعود، ٣٠ (٢)، ٣٣١-٢٩٩.

جبر، آلاء مأمون رشيد. (٢٠١٦م). ***أثر توظيف نهج النظم المتداخلة في منهاج الفنون والحرف على التفكير الإبداعي والدافعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت: حالة دراسية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحربي، جبير سليمان. (١٤٢٨هـ). ***دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحربي، جبير سليمان. (٢٠١٦م). واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم. ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، ١ (١٦٧)، ٨٥٧-٨١١.

حسن، حسن فاروق. (٢٠١٥م). أثر اختلاف مستوى التفاعل في القصة الإلكترونية وموقعها في برامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، ٤ (١٦٣)، ٢٩٦-٣٦٣.

حلس، سناء رمضان. (٢٠١٠م). ***أثر إثراء محتوى منهاج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الحادي عشر العلمي***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة، فلسطين.

حمدي، مريم محمد. (٢٠١٧م). واقع ممارسة معلمات الكيمياء لإستراتيجيات التدريس في ضوء توجه STEM. ***مجلة عالم التربية***، مصر، (٥٧)، ٤٨-١.

خضير، سعد محمد. (٢٠١٤م). أثر أنموذج ميرل تنسون في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية***، جامعة الموصل، ١٣ (٢)، ١٨٠-١٥٥.

خليل، نوال عبد الفتاح. (٢٠١٢م). أثر استخدام برنامج كورت في تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ***المجلة المصرية للتربية العلمية***، ١٥ (٢)، ٢٨٤-٢٤٩.

الخوالدة، محمد محمود. (١٤٣٢هـ). ***أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي***. ط٣، عمَّان: دار المسيرة.

الدوسري، عادل سلطان. (١٤٢٤هـ). ***دور محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المنطقة الشرقية***. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رزوقي، رعد مهدي وعبد الكريم، سهى إبراهيم. (٢٠١٥م). ***التفكير وأنماطه: التفكير الاستدلالي- التفكير الإبداعي- التفكير المنظومي- التفكير البصري***. ج٢، عمَّان: دار المسيرة.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥م). ***علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة***. ط٦، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). ***التدريس نماذجه ومهاراته***. القاهرة: عالم الكتب.

سعادة، جودت أحمد. (٢٠١٦م). ***مناهج الدراسات الاجتماعية***. عمَّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السعدي، إسحق بن عبد الله. (٢٠١٣م). ***دراسات في تميز الأمة الإسلامية وموقف المستشرقين منه***. قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

سلامة، عادل أبو العز. (٢٠١٤م). ***تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها***. عمَّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السليم، غالية حمد. (٢٠١٢م). معوقات استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض. ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، ٣ (١٥١)، ٤١٩-٣٧٩.

سليمان، أمين علي وأبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٩م). ***القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السهلي، عبد الله محمد. (٢٠٠٢م). ***تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي) مفاهيم مصطلح الحديث***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

صالحين، محمد. (٢٠١٩م). الدراسات البينية تفتح آفاقاً جديدةً في البحث العلمي. ***موقع إسلام أون لاين***. مسترجع من: https://islamonline.net/29363

عبد العزيز، عبد العزيز السيد. (٢٠٠٤م/ب). تصور مقترح لتطوير تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية باستخدام وسائل الإعلام. ***مجلة التربية المعاصرة***، مصر، ٢١ (٦٧)، ١٠١-٦٦.

العبري، ناصر محمد. (٢٠٠٩م). المفاهيم الشرعية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية ومدى اكتساب طلاب وطالبات معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا لها. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٨)، ٦٧-١٤.

عريف، محمد خضر. (٢٠١٧م، ٣ مايو). ملتقى الدراسات البينية. ***صحيفة المدينة***. مسترجع من: https://www.al-madina.com/article/521967

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٥م). ***التفكير مهاراته، وإستراتيجيات تدريسه***. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

علي، يحيى عبد الخالق. (٢٠٠٩م). ***أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك***. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العنزي، فاتن بنت حوران. (١٤٣٦هـ). ***أثر توظيف المدخل المنظومي في إكساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات المستوى الأول الثانوي (النظام الفصلي)***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

غزواني، محمد مفرح. (٢٠١٤م). ***أثر تدريس العلوم في ضوء برنامج كورت CoRT على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

الغنام، محرز عبده. (٢٠٠٦م). فعالية تدريس العلوم بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية كل من التفكير الاستدلالي والناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها- مصر، ١٦ (٦٦)، ١٠-٣٧.

فتح الله، مندور عبد السلام. (١٩٩٨م). مدخل النظم المتداخلة في بناء وحدات المنهج الدراسي. ***مجلة التربية والتعليم***، (١٣)، ٧٦- ٨٩.

الفضيلي، محمد علي. (٢٠١٥م). ***فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم التوليدي في تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

قاموس ومعجم المعاني. (٢٠١٠م). ***قاموس ومعجم المعاني: متعدد اللغات والمجالات.***

القرني، محمد سعد (٢٠١٦م). ***مدى إسهام منهاج العلوم الشرعية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في إكساب التلاميذ مفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الكبيسي، عبد الواحد حميد. (٢٠٠٧). ***القياس والتقويم تجديدات ومناقشات***. عمَّان: دار جرير للنشر والتوزيع.

كردي، فوز بنت عبد اللطيف. (٢٠٠٩م). ***طرائق تدريس التربية الإسلامية في مدارس البنات***. ط٢، جدة: دار الأندلس الخضراء.

الكيلاني، مضر خليل. (٢٠١٧م). العلم وتداخل التخصصات فيه. ***الموقع الرسمي للأستاذ الدكتور مضر خليل عمر الكيلاني***. مسترجع من: https://www.muthar-alomar.com/?p=886

المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (٢٠٠٦م). المفاهيم المكية في كتب التربية الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. ***المجلة التربوية***، جامعة الكويت، ٢٠ (٧٩)، ٢٠٩-١٥٧.

محمود، عبد الرزاق وسيد، عبد الوهاب وعمران، عزت. (٢٠١٦م). فاعلية إستراتيجية النمذجة المدعومة بالويب كويست في علاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط- مصر، ٣٢ (٣)، ٢٧٦-٢٤٣.

مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة. (٢٠١٧م). ***الدراسات البينية***. الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

المطرودي، خالد إبراهيم. (١٤٢٩هـ). مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. ***مجلة القراءة والمعرفة***، القاهرة، (٩٨)، ١٦٩-١٢٥.

المطيري، مؤمنة. (١٤٣٢هـ). ***فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المقاطي، صالح إبراهيم. (٢٠١٨م). معوقات تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين. ***مجلة العلوم الإنسانية والإدارية***، جامعة المجمعة، (١٣)، ١٧-٤٦.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٣٥هـ). ***واقع استخدام إستراتيجيات تدريس التربية الإسلامية من قبل المعلمين- دراسة مسحية***. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الناجي، عبد السلام. (٢٠١٩م). إستراتيجيات وطرائق تدريس العلوم الشرعية من خلال البحوث التربوية. ***المجلة التربوية***، جامعة الكويت، ٣٣ (١٣١)، ٣٥-١.

النبهان، موسى (٢٠٠٤م). ***أساسيات القياس في العلوم السلوكية***. عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

النجدي، وعبد الهادي، منى وراشد، علي. (٢٠٠٥م). ***اتجاهات حديثة لتعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

وزارة المعارف (وزارة التعليم حاليّاً). (١٤٢٢هـ). ***وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام المختلفة***. الرياض: وزارة المعارف.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري. (٢٠٠٨م). ***التدريس مبادئه ومهاراته***. الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الأجنبية:

Boehm, R. (2003). ***The Best of Both Worlds: Blending History and Geography in the K-12 Curriculum***. Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education.

Bristow A. (2012) ***An Analysis of the Impact of Implementing Interdisciplinary Pods on Student Achievement in Georgia Middle Schools***. Dissertation of Philosophy, The University of Southern Mississippi, USA.

Carroll, J. (2000). Words, Meanings and Concepts. **Harvard Educational Review**, 34 (2), 179-202.

Demirel M. & Coskun, Y. (2010) Case Study on Interdisciplinary Teaching Approach Supported by Project Based Learning. Educational Research Association, ***The International Journal of Research in Teacher Education,*** 2 (3), 28-53.

Deneme, S. & Ada, S. (2012). On applying the interdisciplinary approach in primary schools. ***Procedia- Social and Behavioral Sciences.*** (46), 885 – 889.

Duman B. & Aybek, B. (2003). Comparison of Process-based and Interdisciplinary Teaching Approaches. ***Mugla University Journal of***

Institute of Social Sciences, (11), 1-12. Retrieved from: http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/11_1.pdf

Haynes, C. (2002). ***Innovations in Interdisciplinary Teaching.*** West port, CT, American Council on Education ORYX Press

Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G. & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. ***Innovative Higher Education***, 27 (2),95-111.

Mazzara, E. (2014). Using the Interdisciplinary Approach to Education to Meet the Literacy Standards in the Common Core: and Ensuring Graduates are College and Career Ready. ***Education and Human Development Master's Theses***, University of New York College at Brockport, 352.

Novak, J. & Gowin, D. (٢٠٠٠). ***Learning How to Learn***. London: Cambridge University Press.

Park, J. & Mills, K. (2014). Enhancing Interdisciplinary Learning with a Learning Management System. ***MERLOT Journal of Online Learning and Teaching***. 10 (2), 299-313.

Sagdic, M. & Demirkaya, H. (2014) Evaluation of Interdisciplinary Teaching Approach in Geography Education. ***Electronic Journal of Social Sciences,*** 13 (49), 386-410.

You, H. (2017) Why Teach Science with an Interdisciplinary Approach: History, Trends, and Conceptual Frameworks. ***Journal of Education and Learning***, 6 (4), 66-77.