OPEN ACCESS
Received: 28/05/2025
Accepted: 10/10/2025

مجلة الآداب

The Impact of an Integrative Instructional Model Combining Jurisprudence and Hadith on Enhancing the Academic Achievement of First-Year Secondary Students in Yemen

Dr. Mohammed Ahmed Ghaleb *

drmohammedghaleb1981@tu.edu.ye

Abstract

This study explored the effectiveness of an integrative instructional model that combined Fiqh and Hadith in improving the academic achievement of first-year secondary students in Yemen. Conducted at Khalid bin Al-Walid Secondary School in Yarim District, Ibb Governorate, the research involved 60 students randomly divided into experimental and control groups of 30 each, using a quasi-experimental design. Achievement was measured through a 50-item test focused on integrated religious and jurisprudential concepts. Findings showed statistically significant differences favoring the experimental group, with a large effect size ($\eta^2 = 0.78$), confirming the success of the model. Based on these results, the researcher recommended that the Ministry of Education's Curriculum Sector adopt this constructive-integrative approach and incorporate it into teacher training programs, enabling Islamic Education teachers to effectively apply the model in planning, teaching, and assessing lessons in Hadith and Fiqh at the secondary level.

Keywords: Integrative Instructional Model, Academic Achievement, Teacher Training, Islamic Education Courses, Course Evaluation.

* Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Dhamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al- Ghaleb, M. A. (2026). The Impact of an Integrative Instructional Model Combining Jurisprudence and Hadith on Enhancing the Academic Achievement of First-Year Secondary Students in Yemen, *Journal of Arts, 14* (2), 139 -172. https://doi.org/10.35696/b6z7hr56

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 28/ 05/ 2025
تاريخ القبول:10/ 10/ 2025

مجلة الآداب

أثر أنموذج تدريسي تكاملي بين الفقه والحديث على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اليمن

د. محمد أحمد غالب*
drmohammedghaleb1981@tu.edu.ye

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أنموذج تدريسي تكاملي بين الفقه والحديث على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اليمن، وطبقت الدراسة على (60) طالبًا في مدرسة خالد بن الوليد الثانوية بمديرية يريم. محافظة إب. اليمن، جرى تعيينهم عشوائيًا على مجموعتين؛ بواقع (30) طالبًا في كل مجموعة، ونهجت الدراسة المنهج شبة التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار موضوعي مكون من (50) فقرة لقياس التحصيل الدراسي للمفاهيم الدينية والفقهية المتكاملة لدى أفراد عينة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، مع حجم أثر مرتفع بلغت نسبته ($\eta 2 = 0.78$) وهذا يعني أن الأنموذج نجح بتحقيق الغرض الذي أعد لأجله. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث وزارة التربية والتعليم ممثلةً بقطاع المناهج الدراسية بتبني الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح في تدريب معلمي مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمعرفة كيفية استخدامهم للأنموذج أثناء تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مقرري الحديث والفقه لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كلمات مفتاحية: الأنموذج التدريسي التكاملي، التحصيل الدراسي، تدريب المعلمين، مقررات التربية الإسلامية، تقويم المقررات.

* أستاذ مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية المساعد، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: غالب، م. ع. (2026). أثر أنموذج تدريسي تكاملي بين الفقه والحديث على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اليمن، *مجلة الآداب*، *14* (2)، 139- 172 https://doi.org/10.35696/b6z7hr56

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

لقد ركزت المجتمعات الحضارية في العشر السنوات الأخيرة من القرن العشرين على أهمية بناء شخصية المتعلم المتكامل في التفكير والتحصيل الدراسي، وبذلك بدأت تغير أنظمتها التربوية واستراتيجياتها التدريسية وتوجهها وجهة تتوافق مع أيديولوجيتها الفلسفية، ومقاصدها التربوية (أبو شريخ، 2017، ص 88).

وتعتبر المناهج التربوية محور عملية التخطيط التربوي والعقل المحرك للرؤى والفلسفات والمسيرات التربوية في أي بلد، باعتبار أن الخطط التربوية تعتمد على الأثر الناتج عن التعليم، فالمنهج هو أكثر من مجموعة المواد والحقائق التي تُدرس، بل هو عملية نحت للعقول وتمرينها على التفكير الإيجابي الإبداعي ومجابهة مشكلات الواقع والتفكير في تحسين ظروف المستقبل (أحمد، 2010، ص 170).

وقد أكد علماء النفس التربوي على أهمية تحقيق التكامل في جميع المناهج الدراسية من منطلقٍ مؤداه أن المناهج المنظمة والمترابطة يسهل استيعابها، وتبقى في ذهن المتعلم فترة أطول على عكس المعلومات المجزأة أو غير المترابطة، ويعد منهج التكامل استجابة لتحقيق رغبة مفادها أن يكون للمنهج صدى اجتماعي من جانب، ودلالة شخصية مرتبطة بالمتعلم من جانب آخر بمعنى أدق أن يراعي المنهج حاجات المجتمع وحاجات المتعلم معا بشكل متكامل (سعادة، وإبراهيم، 2011، ص 50).

وتتسم مناهج التربية الإسلامية بطبيعة خاصة في تميزها عن غيرها من مناهج المواد الدراسية الأخرى، كونها تستمد منهجها من الإسلام الحنيف، وأدلتها من القرآن الكريم والسنة النبوية، ثم جهود العلماء المسلمين ومفكريهم، وتشتق منها أهدافها ومبادئها واتجاهاتها وتصوراتها في الكون والإنسان والحياة، لغرض إعداد الناشئ المؤمن الصادق إعدادًا متكاملًا وفق المنهج الذي ارتضاه الخالق مصداقًا لقوله تعالى: ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ۚ فَمَنِ ٱضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ ۙ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٣﴾﴾ [المائدة: 3].

كما تُعد مادة التربية الإسلامية في النظام التعليمي اليمني مادة تربوية تعليمية وعنصرًا أساسيًا من عناصر هوية البرامج التعليمية في بلدنا المنبثقة من الدستور المجمع عليه، لذلك يُعد منهجها من الأهمية بمكان بين مناهج المقررات الدراسية المختلفة نظرًا لوضعها البارز بين مناهج التعليم وفق السياسة التعليمية، وذلك لما تسعى إليه من تحقيق الأهداف التربوية المتكاملة في جميع المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية؛ وارتباطها الوثيق بحياة الطلبة وواقعهم العملي، لأن مصدرها القرآن الكريم، والسنة النبوية، وعليه، تعد أساسًا شاملًا متكاملًا لبقية المناهج وموجهًا لها؛ وذلك لما تتمتع به من أهمية و مكانة متميزة بين عناصر منظومة التعليم.

إن الحديث الشريف له مكانة مهمة وكبيرة في تربية شخصية الطالب المسلم، فهو ثاني الوحيين، وثاني المصدرين الشريفين اللذين تأخذ منهما الأمة الإسلامية الموجهات في شؤونها كافة، وتبرز أهمية مادة الحديث النبوي الشريف في كونها تسعى إلى تربية سلوكية تساعد على النجاح الفردي والجماعي في الحياة، ولشمولها القيم والمبادئ والمثل الإسلامية التي ارتضاها الله تعالى لعباده وأمر بالتمسك بها والتعامل بمقتضاها (الشرفي، 2009، ص 13).

كما ينبغي دراسة الحديث النبوي الشريف والعناية به في هذا الزمن أكثر من أي زمن مضى، نظرًا لما يمر به هذا العصر من أحداث وتطورات، أثرت في المجتمعات الإسلامية، وأوجدت تحديات عديدة أثرت على الأخلاق بشكل عام، فهو يحظى بأهمية كبيرة في النظام التربوي، ويعد تعلمه وتعليمه غاية وضرورة لا يستغني عنها المسلم لفهم الإسلام، والعمل بأحكامه وتشريعاته (الجلاد، 2014، ص 297).

بينما تجسد دراسة الفقه الإسلامي دورًا كبيرًا في تربية الشخصية، فمن خلال تقديم دروس العبادات والمعاملات وفق أحكام الشريعة الإسلامية للطلبة؛ تتمثل في سلوكهم ومعاملتهم مع ربهم، ومع الأفراد الآخرين من حولهم، وهو دليل الإيمان الصادق، والإسلام الحقيقي، فالإسلام دين علم وعمل، وعقيدة وشريعة، وهو نظام شامل ومتكامل لنواحي الحياة، والفقه الإسلامي يحظى بقداسة خاصة ومنزلة رفيعة في قلوب المسلمين، فينقادون لسلطانه عن رضا وقبول والتزام، كونه صادرًا عن الله تعالى، ومرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالعقيدة الإسلامية (حمد، 2011، ص 4)، ومما يعمق الفقه الإسلامي ارتباط الطلبة ببقية مقررات التربية الإسلامية، حيث إنه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقرآن الكريم وتفسيره، وبالحديث النبوي الشريف باعتبارهما مصدرين من مصادر الشريعة الإسلامية.

وبناءً على ما يهدف إليه كل من مقرري الحديث النبوي والفقه الإسلامي في المرحلة الثانوية من السعي إلى غرس القيم الدينية والأخلاقية والثقافية والسياسية والاجتماعية والوطنية لدى الطلبة بشكل شامل ومتكامل، فإن الأمر يستدعي اهتمام وزارة التربية والتعليم بإعادة بناء وربط دروس المقررين في شتى المراحل الدراسية بشكل عام والمرحلة الثانوية بشكل خاص ضمن وحدات ومحاور موحدة تشتمل على دروس متكاملة؛ يتكامل فيها الحديث النبوي الشريف مع الآيات القرآنية والأحكام الفقهية، وربطها بحياة المتعلمين وواقعهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وفق المنحى التكاملي، مما يوفر وحدة المعرفة؛ إذ لا يمكن الاكتفاء بالرواية فقط في التعامل مع الأحاديث النبوية، لأن الطالب يصبح بذلك مجرد حامل للمعرفة لا فاهم لها، فلا بد من الدراية . إلى جانب الرواية . لأنها تعطي للحديث معنى في ذاته، وفي سياقه وفي مقامه، وفي علاقته ببقية النصوص والأحكام الشرعية.

وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات التربوية العربية والمحلية كدراسة كل من النعانعة (2008)، أبو شريخ (2011)، أبو رمان (2016)، إلى أن بناء المناهج الدراسية، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها في ضوء المنحى التكاملي قد أثبت فاعليته في تطوير العديد من المناهج الدراسية على المستوى المحلي والخارجي، وكفاءته في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن الجزم بأن التوجُه الحديث في الميدان التربوي التعليمي على وجه العموم، وفي ميدان تعليم مناهج التربية الإسلامية وفروعها المتعددة على وجه الخصوص يقتضي وجود مثل هذا الدراسة؛ للوقوف على التكامل والترابط المنهجي الحديث بين مقررات مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بشكل عام، والتكامل بين مقرري الفقه والحديث بشكل خاص، والتي من شأنها رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة وهو ما يحاول الباحث الوصول إليه، من خلال تقديم هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل سعي التربويين وبشكل مستمر إلى تحديث المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية، وفي ضوء التوجهات التربوية الحديثة، ونتائج البحوث والدراسات السابقة، تبين أن هناك نقاط ضعف تعاني منها المناهج الدراسية عامة، ومنهج التربية الإسلامية خاصة، أهمها: كثافة المنهج وكثرة مقررات المادة الدراسية الواحدة، وعدم مراعاة الزمن المخصص للحصة الدراسية، وضعف المحتوى وعدم ترابطه، من حيث التدرج والترابط والتكامل رأسيًا وأفقيًا (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام، 2006_2015، ص 13).

كما أن الناظر في الواقع الحالي لتدريس مفاهيم الحديث النبوي الشريف والفقه الإسلامي في معظم البلدان العربية، ومنها اليمن، يجده لا يواكب الاهتمام بالمهارات المختلفة وتنميتها لدى الطلبة، إذ ما زال معظم معلمي التربية الإسلامية في ممارساتهم التدريسية يركزون على المعارف دون المهارات والاتجاهات والقيم في ظل استخدامهم لطرائق التدريس الاعتيادية،

التي تتطلب من الطلبة حفظ المعلومات والمعارف التي يلقيها المعلم واستظهارها دون فهم، وهذا ما أكدته دراسة الخطيب (2007).

وبالرغم من الاهتمام بتعليم مادة التربية الإسلامية والحديث النبوي الشريف والفقه على وجه التحديد، إلا أن الملاحظ أن الطرائق والأساليب الاعتيادية ما زالت محور تركيز المعلمين في تدريسهم لهذه المادة القائمة على الاهتمام بإكساب الطلبة المعارف والمفاهيم والمعلومات المتضمنة في كتب هذه المادة (العنيزي، 2010، ص6).

وتأسيسًا على ما سبق، وبما أن مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في اليمن جديدة ومتعددة الفروع، وموضوعاتها أتت منفصلة تفتقر إلى الترابط والتكامل المنهجي الحديث، ولا توجد بعد دراسات محلية تناولت التكامل بين مقرراتها بشكل عام، والتكامل بين مقرري الحديث والفقه بشكل خاص (في حدود علم الباحث)، فقد بلور ذلك فكرة الدراسة لدى الباحث مما دفعه وجعله أكثر تصميمًا على ضرورة إجرائها بغرض الإسهام في تطوير وتحديث دروس مقرري الفقه والحديث في ضوء المنحى التكاملي، وذلك من خلال بناء أنموذج تدريسي تكاملي مقترح بين الفقه والحديث بجميع مكوناته ومستلزماته، ومعرفة أثره على تنمية مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة).

آملًا من الله عز وجل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية تسهم في تطوير بناء وتدريس مقررات مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بشكل عام، ومقرري الفقه والحديث بشكل خاص.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام أنموذج تدريسي تكاملي بين الفقه والحديث على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اليمن؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مواصفات الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بين الفقه والحديث؟
2- ما أثر استخدام الأنموذج التدريسي التكاملي بين الفقه والحديث على تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اليمن؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرضية الصفرية الآتية:

1) لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
2) لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) بناء أنموذج تدريسي تكاملي مقترح بين الفقه والحديث.
2) الكشف عن أثر استخدام الأنموذج التدريسي التكاملي على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اليمن.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية تطبيقية تتجلى في إمكانية مساعدة معلمي ومشرفي مادة التربية الإسلامية في الميدان التربوي، من خلال الاسترشاد بمواصفات الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح وجميع مراحله ومستلزماته، أثناء تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مقرري الفقه والحديث المتكاملة معًا بشكل خاص، ودروس مقررات مادة التربية الإسلامية بشكل عام، وربطها بالمواقف الحياتية للطلبة، بما يوفر الوقت والجهد للمعلمين، ويسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

الحدود الموضوعية: عشرة دروس متكاملة من كتاب الحديث والفقه . الجزء الثاني، المقرر تدريسها لطلبة الصف الأول الثانوي، تم إدراجها ضمن محور "النظام الاجتماعي في الإسلام".

الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2021-2022).

الحدود المكانية: مدرسة خالد بن الوليد الثانوية للبنين بمدينة يريم، محافظة إب، اليمن.

الحدود البشرية: طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة خالد بن الوليد الثانوية.

تعريف المصطلحات:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات جرى تعريفها إجرائيًا، على النحو الآتي:

التكامل اصطلاحًا: عرّفهُ كل من اللقاني، والجمل (2013، ص 141) بأنه: "محاولة الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تقدم المعرفة للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظم تنظيمًا دقيقًا يساهم في تخطى الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة".

ويمكن تعريف الأنموذج التدريسي المقترح بين الحديث والفقه إجرائيًا بأنهُ: تصور مقترح منظم ومخطط له لتدريس دروس الحديث والفقه وفق المنحى التكاملي، الذي يعتمد على أسس ومبادئ النماذج التعليمية التعلمية للنظريات المعرفية والبنائية، ويوضح المراحل والخطوات المترابطة والمتكاملة التي تتم بها عملية التدريس والعلاقة فيما بينها، ويتم بخطوات متسلسلة ومتتابعة بغرض مساعدة معلمي التربية الإسلامية وإرشادهم في كيفية إعداد وتخطيط وتنفيذ وتقويم تلك الدروس، وذلك من أجل تحقيق هذا الهدف.

التحصيل الدراسي:

التحصيل اصطلاحًا: عرفهُ صبري (2015، ص 59) بأنهُ: "مقدار ما تم إنجازه من التعلم لدى الفرد؛ أو مقدار ما يكتسبه التلميذ من خبرات ومعلومات نتيجة لدراسته لموضوع أو مقرر أو برنامج تعليمي محدد؛ أو هو مقدار ما يتحقق فعليًا من الأهداف التعليمية، ويقاس التحصيل باختبار يعرف بالاختبارات التحصيلية".

وعرّفهُ كل من اللقاني، والجمل (2013، ص 84) بأنه: "مدى استيعاب التلاميذ لما قدموه من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك".

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: مدى استيعاب الطلبة لمجموعة المعارف والخبرات والمفاهيم والمصطلحات والمهارات والقيم التي اكتسبوها أثناء مرورهم بالخبرات التعليمية فيما تعلموه من دروس محور النظام الاجتماعي في الإسلام من مقرري الحديث والفقه باستخدام الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بين الحديث والفقه أو باستخدام الطريقة الاعتيادية مقاسًا بالدرجات الكلية التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي، المعد لهذا الغرض بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية مباشرة.

الإطار النظري للدراسة:

المنحى التكاملي:

يعد منهج المواد الدراسية المنفصلة من أكثر تنظيمات المناهج الدراسية شيوعًا في الوطن العربي بشكل عام، واليمن بشكل خاص، وذلك لسهولته حيث يتم تخطيطه مسبقًا من قبل المختصين في فروع العلم المختلفة، ويرى المختصون في هذا المجال أن اتساع المعرفة جعل تفتيتها وتجزئتها إلى تخصصات دقيقة أمرًا حتميًا يساعد على تنظيم المعارف العلمية في كل مادة تنظيمًا منطقيًا يعتمد على المادة العلمية ويراعي مستويات المتعلمين وحاجاتهم، كما ساعد تقسيم المعرفة إلى مجالات متخصصة على تنظيم اليوم الدراسي للطالب؛ إلا أن هذا المنهج القائم على المواد الدراسية المنفصلة واجه انتقادات شديدة لعل من أهمها أن الانفجار المعرفي والتكنولوجي المتسارع يجعل المدرسة غير قادرة على استيعاب المجالات المتعددة في الوقت المخصص للمدرسة، وأن عملية التعلم عملية متكاملة لا تحدث بشكل مجزأ، ومن أجل أن ينمو المتعلم بشكل متكامل لا بد من الاهتمام بجميع الجوانب العقلية والنفسية والوجدانية والمهارية النفس حركية، مما يفرض على القائمين على التربية ومصممي المناهج البحث الدؤوب عن برامج واستراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية حديثة لتحقيق التكامل المعرفي في المناهج.

وقد دعت الحركة التربوية المعاصرة إلى تطوير المناهج الدراسية وفقًا للمنحى التكاملي بجميع المراحل التعليمية، بعد أن أثبتت نتائج البحوث والدراسات فاعليته ودوره الإيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتنمية تفكيرهم ومهارات العمل الاجتماعي ذات الأثر الكبير في حياتهم اليومية (الشجيري، 2009، ص 155).

وتأسيسًا على ما سبق تناولت في هذا المحور موضوع المنحى التكاملي من حيث: مفهومه، النظريات التي يستند عليها المنحى التكاملي، أهميته، خصائصه، وشروطه، وسيتم عرضها على النحو الآتي:

مفهوم المنحى التكاملي:

عرّفه الطيطي (2006: 81) بأنه: "البحث في العلاقة بين خبرات المنهج، ومكونات المحتوى، لمساعدة المتعلم في بناء نظرة أكثر توحدًا توجه سلوكه وتعامله مع المشكلات الحياتية، من خلال ربط وتكامل عدة موضوعات دراسية حول محور واحد معين، بهدف بناء وحدة متكاملة".

النظريات التي يستند عليها المنحى التكاملي:

إن فلسفة المنحى التكاملي ليست نظرية علمية مجردة خرجت من أوراق وأقلام وأفكار الأكاديميين، وإنما هي مجموعة من تراكيب وأبحاث علمية عديدة تم تطويرها من قبل حركات الإصلاح التربوي، مما يجعلها تجمع معظم أفكارنا وملاحظاتنا حول عملية التعلم وحل المشكلات، والاستدلال والاستنباط والاستكشاف، مقارنةً بنظرية المنحى السلوكي، الذي يتمحور حول تدريب المتعلمين عوضًا عن التربية والتعليم.

ويستند المنحى التكاملي على نظريات التعلم المعرفي الذي يركز على نظريات علم النفس المعرفي التي تهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل المتعلم، من حيث كيفية اكتسابها للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته (شهاب، 2001، ص 4).

وتعددت نظريات التعلم المعرفي التي بني على أساسها المنحى التكاملي، ومن هذه النظريات:

النظرية البنائية في التعلم المعرفي (بياجيه): التي تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم وكيفية اكتساب الفرد للمعرفة، وتؤكد هذه النظرية على التكامل بين التغيرات البيولوجية مع التغيرات السلوكية لتحسين قدرة الفرد في السيطرة على بيئته التي يعيش فيها، حيث تعتبر أن شخصية الفرد عبارة عن كل متكامل، فيها الجانب الجسمي، والجانب العقلاني

المتعلق بالتفكير، والجانب الانفعالي المتعلق بالعواطف، والجانب الاجتماعي المتعلق بالاتجاهات والعلاقات الاجتماعية العامة، وأن الفهم الحقيقي للإنسان لا يمكن أن يتم إلا من خلال هذه الجوانب مجتمعه مع بعضها.

نظرية التعلم الشرطي (جانيه): التي تعتمد على توجيه اهتمام وانتباه المتعلم، مع تحديد الشروط اللازمة لعملية التعلم ذي المعنى.

نظرية (أزوبل): التي تعتمد على أن الإنسان له تركيب عقلي يقوم على الخبرات التعليمية، وما إن يمر المتعلم بخبرة جديدة فإن ذلك سرعان ما يساعده في دخول معلومات جديدة إلى التركيب السابق لديه، ونتيجة لذلك فإن هذا التركيب يعاد تشكيله من جديد بدمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة بحيث تصبح جزءًا منه، وقد أوضح أزوبل أن التعلم ذا المعنى يتم إذا حاول المتعلم أن يربط المعلومات السابقة التي لديه والمخزونة في بنيته المعرفية بالمعلومات الجديدة الموجودة بين يديه، وارتباطها بالمادة التعليمية؛ ولهذا فإنه يتكون نتيجة هذا الارتباط معرفة جديدة نتيجة للتفاعل بين التعلم السابق والحالي (أبو شريح، 2011، ص 100).

وقد حاول الباحث تحديد معالم الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المصمم من خلال الاستناد إلى:

نظرية (برونر) في نمو الخبرات بشكل حلزوني قائم على الربط بين المفاهيم والخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة.

حيث يتعامل برونر مع الأفراد على أنهم كلّيون في طرق استقبال المعلومات والتعامل معها، أو عند تعرضهم لأي مشكلة ما، ويشبه برونر هذا الأداء بالمثالية بحيث يقلل من التوتر ويزيد من الأداء، ويعتقد أن على المعلمين، أن يزودوا طلابهم بالمواقف التي تثيرهم ليختبروا بأنفسهم تراكيب وبنية الموضوع الدراسي، ويتكون التركيب أو البناء من الأفكار الرئيسة الكلية والعلاقات، أو الموضوعات الدراسية.

النظرية التوسعية (شارلز راجليوث): التي تسمح بتوسيع الخبرات ومدها بما يتوافق مع طبيعة المعرفة سريعة التدفق والتطور.

النظرية البنائية الاجتماعية القائمة على عمليات التعلم النشط: الذي يعمل فيه المتعلم على بناء المعرفة بنفسه في الإطار الاجتماعي، التي تستدعي التعلم السابق وتشخيصه قبل عملية البناء الجديد وربط التعلم السابق باللاحق على نحو ذي معنى.

نظرية معالجة المعلومات: حيث تتعامل هذه النظرية مع العقل البشري كآلة الصهر التي تعمل على صهر المواد المختلفة معًا، وتحويلها إلى مادة واحدة متكاملة ذات صور تختلف عن صورها الأصلية وتظهر على شكل معالجات ذهنية، أو مخططات قابلة للتخزين، ولكل إنسان نظامه؛ والمهم هنا أنه وحتى يسهل استرجاع المعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، لا بد أن يتم إدخال المعلومات بشكل هادف وعلى شكل وحدات متكاملة ذات معنى، وأن يتم ربط التعلم الجديد بالسابق، وأن يصل التعلم إلى درجة الإتقان قبل التخزين (قطامي، وعدس، 2018، ص 125).

ويستند المنحى التكاملي في بنائه أيضا إلى نظرية الجشتالت، التي تقوم على أن المتعلم يلجأ إلى تنظيم مدركاته على صورة أشكال وعلاقات كلية ثم تصبح تفصيلية جزئية، وأن المتعلم يدرك الموقف التعليمي ككل أو كوحدة متكاملة، ولا قيمة للأجزاء إلا في ضوئه ككل (عاطف، 2015، ص 105).

أهمية المنحى التكاملي في التربية الإسلامية:

إن العلوم المختلفة بصورة عامة، والعلوم الإسلامية بصورة خاصة أصلها التكامل، ولم تجزأ إلا لأغراض معينة، كما أن تدريسها بشكل منفصل يحدث فجوة بينها تؤدي إلى عدم شمولية العلم وتكامليته، وهنا تكمن أهمية تدريس منهج التربية الإسلامية في ضوء المنحى التكاملي، وذلك من خلال إعادة صياغة منهج التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم بشكل عام،

ومقرري الحديث والفقه بشكل خاص وفقًا للمنحى التكاملي، وذلك لأنها ذات ارتباط موحد، وأن العقل البشري يعمل كوحدة واحدة، وليس مقسمًا إلى ملكات منفصلة، وأفضل أنواع التفكير هو ما يتصف بإدراك العلاقة بين الجزء والكل الذي يوجد فيه، مما يساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه، عن طريق إعادة صياغتها في كل جديد وتطبيقها في الحياة اليومية.

الشروط التي يجب مراعاتها عند بناء المناهج الدراسية وفق المنحى التكاملي:

من أجل ضمان وسلامة تخطيط وبناء وتنفيذ المناهج الدراسية وفقًا للمنحى التكاملي وضع المتخصصون في بناء المناهج وتطويرها بعض الشروط التي يجب مراعاتها عند تخطيط وبناء وتنفيذ المناهج باستخدام المنحى التكاملي ولاسيما منهج التربية الإسلامية أوردها الخياط (الخياط،2001) على النحو الآتي:

3- وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات.
4- استخدام مصادر التعلم التي تتخطى الكتاب المدرسي.
5- إيجاد العلاقات بين المفاهيم.
6- وجود وحدات تدور حول محور واحد.
7- مرونة في التطبيق.
8- تجنب الموضوعات بعيدة الصلة.
9- مرونة في تشكيل مجموعات الطلبة (الخياط، 2001، ص103- 104).

التحصيل الدراسي:

يعتبر التفوق العلمي والتحصيل الدراسي الجيد من الموضوعات التربوية المهمة التي شغلت كثيرًا من الباحثين والمربين؛ نظرًا لارتباطه الوثيق بحياة ومسيرة الطالب العلمية، إذ إنه أحد النواتج النهائية للأداء الدراسي والذي يعد مؤشرا على مدى تحقيق الأهداف التعليمية السامية للمنظومة التربوية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من خلال برامج التربية والتعليم بمستوياتها المختلفة، كما يُعد المعيار الذي يحدد المستوى التعليمي للطالب، ويمثل قدرته على استيعاب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات سواء كان التحصيل في موضوع واحد أو في عدة موضوعات.

وبناءً على ما سبق تم تناول موضوع التحصيل الدراسي من حيث: مفهومه، أهميته، أهدافه وذلك على النحو الآتي:

مفهوم التحصيل الدراسي:

عرفهُ الخوالدة (2015) بأنهُ: "المعارف والخبرات والمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها الطالب نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعلم ويتم قياسه بالعلامة الكلية التي حصل عليها الطالب بالاختبار التحصيلي الذي أعد لهذه الغاية" (2015، ص985)

أهمية التحصيل الدراسي:

يمكننا القول إن التحصيل الدراسي أساس لتخطيط وتطوير النظام التربوي بشكل متكامل، وله الأثر الكبير في تنمية شخصية الطالب، فهو يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، ويُعد مقياسًا يحدد مدى نجاحه وتميزه عن غيره من الطلبة، ومدى اكتسابه للمفاهيم الدينية والفقهية والعلمية، والتعميمات والمهارات، والقيم والميول والاتجاهات، وبالتالي نستطيع من خلاله إصدار حكم على الطالب من حيث نجاحه أو رسوبه، وتقدمه من صف تعليمي إلى صف آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى، حتى يصبح قادرًا بتحصيله العلمي على المشاركة في تنمية مجتمعه.

أهداف التحصيل الدراسي:

أولى كثير من التربويين اهتمامًا كبيرًا بالتحصيل الدراسي؛ لما له من أهمية في اتخاذ القرارات الصحيحة في المؤسسات التعليمية، وتلخصت أهدافه بالآتي: منسي (2013، ص75)، والحارثي (2013، ص30).

- ترشيد تعليم الطلبة: حيث يبادر المعلم نتيجة معرفته بتحصيل طلابه إلى توجيههم لقراءات وخبرات إضافية أو نشاطات صفية أو منزلية، أو حتى تشجيعهم بالاستمرار نحو الأفضل.
- نقل الطلبة من مرحلة دراسية إلى أخرى: ويتم هذا نتيجة الاختبارات الفصلية والنهائية.
- معرفة مستوى الطلبة ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس.
- معرفة درجة فاعلية المواد والطرائق التدريسية المستخدمة في إحداث التعلم وتحسين مستوى التحصيل: حيث تزود المعلم بتغذية راجعة تختص بملاءمة هذه المواد والطرائق لمستوى الطلبة، ومن ثم تعديل ما يلزم بناءً عليه.
- تعديل وتنقيح المناهج والوسائل التعليمية، وتحسين التسهيلات التعليمية وأساليب التفاعل مع الطلبة، ونماذج تنظيمهم وإدارتهم للتعلم والتحصيل حسبما تمليه نتائجهم التحصيلية.
- توفير بيانات تربوية ودعائية عما تحققه المعلمة من رسائل اجتماعية وما تقوم به من واجبات ومسؤوليات.
- تزويد الطالب بأداة توضح مستوى تقدمه العلمي؛ لتحفيزه إلى مزيد من التقدم أو توجيهه إلى مزيد من الاهتمام.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث ومراجعته للعديد من الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية لاحظ بأن هناك ندرة في الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بشكل مباشر بهذه الدراسة، ولكنه رأى أن يورد بعض الدراسات القريبة من دراسته على المستوى المحلي والعربي، وسوف يقتصر على ذكر الهدف من الدراسة ونتائجها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

فقد هدفت دراسة العارفة (2001) في السعودية، إلى تطوير منهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء المنهج المتكامل، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية، التي درست الوحدة المقترحة في ضوء المنهج المتكامل.

وهدفت دراسة سعيد (2002) في مصر، إلى الكشف عن برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس الحديث الشريف لدى معلمي التربية الدينية الإسلامية في ضوء التكامل بين فروعها في المرحلة الإعدادية في مصر، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث، في كل من القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح القياس البعدي، وهذا يدل على وجود فاعلية للبرنامج المقترح في ضوء المنهج المتكامل.

كما هدفت دراسة الجرادي (2004) في اليمن، إلى الكشف عن أثر تطبيق وحدة دراسية متكاملة من موضوعات منهج التربية الإسلامية للصف الثامن في التحصيل الدراسي للجانب المعرفي والأداء العملي، والاتجاه لطلبة الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الوحدة الدراسية وفق منهج التكامل.

بينما هدفت دراسة النعانعة (2008) في الأردن، إلى تطوير أنموذج مقترح لكتب التربية الإسلامية في ضوء المنحى التكاملي وقياس أثره على التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وأظهرت النتائج: وجود

فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الوحدات الدراسية التكاملية المطورة.

وهدفت دراسة الرفاعي (2005) في الأردن، إلى تطوير مناهج التعليم الأساسي في ضوء المنحى التكاملي، والكشف عن أثره في تحصيل التلاميذ في الأردن، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست المنهج المقترح في ضوء المنحى التكاملي.

كما هدفت دراسة أبو رمان (2016) في الأردن، إلى الكشف عن أثر التكامل بين نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية مع المفاهيم البيولوجية في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي بمادة العلوم الحياتية واتجاهاتهن نحوها في الأردن، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة التويجري (2018) في السعودية، إلى بيان أثر استخدام المثل القرآني في تدريس وحدة مقترحة قائمة على التكامل بين التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم، السعودية، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ومن خلال استعراض ومراجعة تلك الدراسات والبحوث السابقة تبين الآتي:

- تنوع الدراسات السابقة في البلدان التي أجريت فيها.
- تنوع عينات الدراسات والبحوث السابقة لتشمل الصفوف الأساسية والثانوية.
- تنوع المحاور التي دارت حولها الدراسات والبحوث السابقة إذ تناولت واحدًا أو أكثر من المتغيرات التالية: المنحى التكاملي، أنموذج تدريسي تكاملي، التحصيل الدراسي، الاتجاه نحو الوحدة أو المادة الدراسية.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات والبحوث السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع البحوث والدراسات السابقة في أنها تبحث أثر المنحى التكاملي على تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة، واستفاد الباحث من هذه الدراسات في التعرف على إجراءات استخدام الأنموذج التدريسي بين الفقه والحديث في ضوء المنحى التكاملي، وكيفية توظيفه، وطريقة تحويل المحتوى التعليمي إلى محتوى يمكن تدريسه باستخدام الأنموذج، فضلًا عن الاستفادة منها في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- وتختلف الدراسة الحالية عن سابقتها في بيئة إجرائها (طلبة الصف الأول الثانوي، اليمن) ومادة تعليمها، حيث هدفت إلى تطوير مقرري الفقه والحديث من مادة التربية الإسلامية في ضوء المنحى التكاملي بشكل خاص، بينما هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تطوير مناهج التربية بشكل عام في هذا ضوء المنحى التكاملي، كما هدفت بعض الدراسات إلى تطوير مناهج التربية الإسلامية والمواد الدراسية المختلفة في ضوء المنحى التكاملي، وتميزت هذه الدراسة بالربط والدمج والتكامل بين فرعي (الفقه والحديث) باستخدام أنموذج تدريسي تكاملي مقترح والكشف عن أثره على تنمية التحصيل الدراسي وهذا ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، والبنائي التطويري، والتجريبي، ذا التصميم شبه التجريبي، وذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وذا التطبيق القبلي والبعدي، لملاءمتها لطبيعتها وتحقيق الهدف المرجو منها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الصف الأول الثانوي المسجلين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمديرية يريم . محافظة إب . اليمن، خلال العام الدراسي (20222021)، البالغ عددهم (2155) طالبًا وطالبة، منهم (1091) طالبًا، و (1064) طالبة، موزعين على (35) مدرسة، حسب إحصائيات قسم التخطيط والمعلومات الإحصائية بمكتب التربية والتعليم بالمديرية التابع لوزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة خالد بن الوليد الثانوية للبنين، التابعة لمكتب التربية بمديرية يريم، محافظة إب، اليمن، تم اختيارها بطريقة قصدية، والبالغ عددها (60) طالبًا، موزعين في شعبتين، جرى تعيينهم عشوائيًا، لتكون إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة بواقع (30) طالبًا لكل مجموعة.

أدوات الدراسة:

تم الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، وقد اعتمدت الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها على الأدوات الآتية:

1. أنموذج تدريسي تكاملي مقترح بين الفقه والحديث، تضمن مجموعة من المراحل والخطوات توضح كيفية تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس الفقه والحديث المتكاملة معًا، واشتمل على:
   - عشرة دروس تكاملية تم اختيارها من كتابي الحديث والفقه -الجزء الثاني-، المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي في الفصل الثاني، وتم إعادة بنائها وتصميمها وفق الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح.
   - دليل المعلم، وأوراق مهام وأنشطة الطالب وفق مراحل وخطوات الأنموذج.
2. اختبار تحصيلي لمفاهيم دروس الفقه والحديث المتكاملة معًا، واشتمل على (50) سؤالًا بصورته النهائية.

خطوات الدراسة وإجراءاتها.

سارت الدراسة الحالية وفق مجموعة من الخطوات والإجراءات على النحو الآتي:

1. إجراءات إعداد وبناء مواصفات الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بين الفقه والحديث.

تم إعداد وبناء مواصفات الأنموذج وجميع مستلزماته وفق ثلاث خطوات وذلك على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: إعداد وبناء مواصفات الأنموذج وذلك على النحو الآتي:

أ- **تحديد مفهوم الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح:** وقد تم توضيحه من خلال التعريفات الإجرائية للدراسة.

ب- **وصف عام للأنموذج التدريسي البنائي التكاملي.**

تم تصميم الأنموذج وفقًا لمبادئ النظرية المعرفية البنائية والجشتالتية بهدف تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس الحديث والفقه المتكاملة معًا، وذلك من أجل تحقيق أهدافه المرجوة.

ج- تحديد مبررات استخدام الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح:

1) يستطيع الطالب التعلم وفقًا لقدراته وإمكانياته، التي تختلف من طالب إلى آخر.

2) الإجراءات التي ينبغي في ضوئها عرض الموقف التعليمي تساعد الطالب على اكتشاف المعلومات التي تضمنها المحتوى العلمي للمادة الدراسية بنفسه، من خلال ما يقدمه المعلم إليه كمفاتيح تساعده على الوصول للمعلومات في ذلك الموقف.

3) كل مرحلة من المراحل تقدم تغذية راجعة فورية بعد إجابة كل سؤال، وذلك يزيد من الإثارة والحماس والإقبال على التعلم والسرعة في تحقيق الأهداف السلوكية والمهارية والوجدانية المحددة لذلك الموقف التعليمي.

د- تحديد مبادئ التعلم باستخدام الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح

أورد كل من الدليمي (2014، ص 27- 30)، والكامل (2003، ص81) أن التعلم البنائي يستند إلى مجموعة من المبادئ تم بيانها على النحو الآتي:

- المتعلم يبني معرفته بنفسه.
- البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.
- تتضمن عملية إعادة التعلم إعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلم للمواءمة بين المعرفة الجديدة والسابقة.
- لا بد أن يتضمن اكتساب المعرفة في التعلم البنائي كلا من التعلم الفردي والتعلم الجماعي.
- التعلم عملية نشطة مستمرة وغرضية التوجيه.
- أفضل المواقف التعليمية للتعلم الذي يبني فيه المتعلم معرفته ليصبح تعلمًا ذا معنى؛ هي المواقف التي يواجه فيها المتعلم مشكلة ما تثير تفكيره لحلها.

هـ- تحديد المعايير الواجب تو افرها عند بناء الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح:

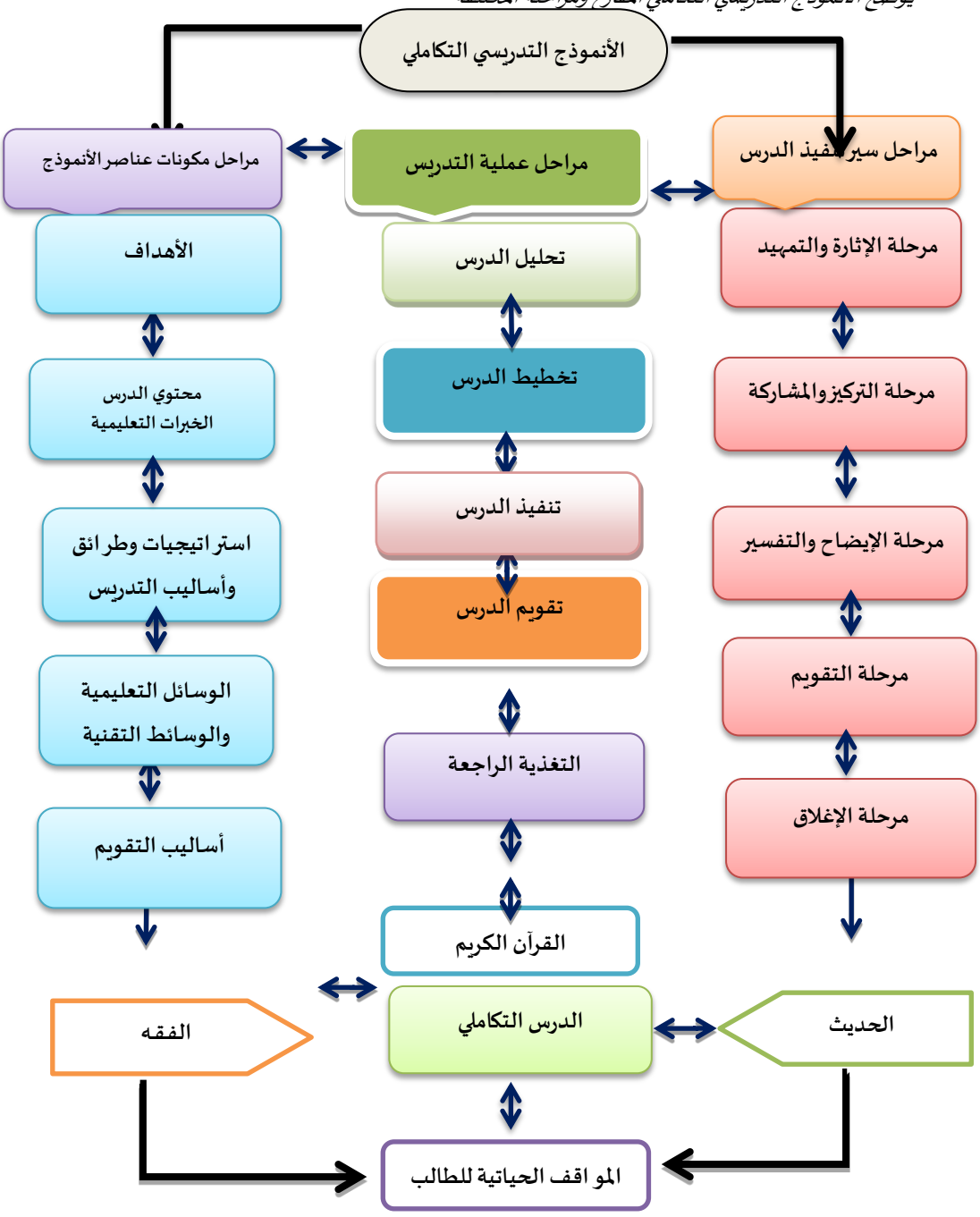
1. وضوح الأنموذج.
2. تكامل مكونات الأنموذج.
3. التأكيد على تكامل مهارات التدريس الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).
4. التأكيد على تكامل الخبرة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).
5. التأكيد على التحسين والتطوير من خلال التغذية الراجعة.

و- تحديد مراحل الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي:

اشتمل الأنموذج على ثلاث مراحل، والشكل التالي رقم (1) يوضح الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح ومراحله المختلفة على النحو الآتي:

الشكل رقم (1)

يوضح الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح ومراحله المختلفة



شرح الأنموذج التدريسي المقترح في ضوء المنحى التكاملي:

تكون الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بين الحديث والفقه من خلال ثلاث مراحل تم توضيحها على النحو الآتي:

1) تحديد مراحل مكونات عناصر الدروس وفق الأنموذج:

بالنظر إلى الشكل السابق، نلاحظ أن مكونات عناصر الدروس المتكاملة وفق الأنموذج التدريسي المقترح تتكون من خمس مراحل مترابطة ومتكاملة على النحو الآتي:

أ. **مرحلة الأهداف:** وهي المرحلة التي يتم فيها بناء أهداف قابلة للملاحظة والقياس والتقويم الواقعي، تنظر إلى فروع موضوعات التربية الإسلامية نظرة شمولية تكاملية، تستوعب المعرفة الإنسانية العالمية وتؤثر فيها، من خلال ربط تراث الأمة بحاضرها ومستقبلها، لبناء الشخصية الإسلامية المتكاملة الجوانب بتكامل منظومة القيم الإسلامية مع الاتجاهات الإنسانية الإيجابية.

ب . **مرحلة اختيار المحتوى والخبرات التعليمية:** وهي المرحلة التي يتم من خلالها تنظيم محتوى مناهج التربية الإسلامية بشكل عام، ومحتوى الحديث والفقه بشكل خاص، بمصفوفة المدى والتتابع المتكامل مع مستجدات المعرفة العالمية، لمعالجة واقع حياة المتعلم في ضوء اهتماماته واحتياجاته، ليتكامل مع خصائص الطلبة النمائية المختلفة.

كما تم من خلال مرحلة الخبرات التعليمية: توفير أنشطة ومهام تعليمية تعلمية متعددة ومتنوعة تعطي الطالب حرية في اختيار المناسب له منها، مراعية الفروق الفردية بين المتعلمين ومعززة للتعلم الذاتي، وشاملة لجميع مدخلاتها التعليمية.

ج . **مرحلة اختيار الاستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس:** وفي هذه المرحلة تم تحديد العديد من الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الحديثة المتنوعة والمناسبة لتدريس كل موضوع من موضوعات الحديث والفقه المتكاملة معا، مثل: استراتيجية التعليم التعاوني، والتعليم البصري، وحل المشكلات، والمناقشة والحوار، الاستقصاء،... إلخ.

د . **مرحلة اختيار الوسائل التعليمية والوسائط التقنية:** تعد الوسيلة التعليمية وتقنيات التعليم مكونًا من مكونات المنهج، ومرحلة من مراحل بنائه، وبدون تفاعل مكونات المنهج جملة وبصورة تكاملية لا تتم العملية التعليمية على نحو فعال، وذلك لأن المعاني والمفاهيم لا تستقر في الذهن إلا إذا صيغت بصورة حسية، والوسيلة التعليمية تمثل كل أداة يستخدمها المعلم من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح المعاني وشرح الأفكار، دون الاعتماد على الألفاظ والرموز والأرقام.

هـ . **مرحلة التقويم:** وهي المرحلة التي يتم فيها بناء أساليب تقويمية شاملة لجميع مكونات فروع المعرفة الإسلامية في وحدة تكاملية، لرؤية العلاقات بين الأهداف والمحتوى والأنشطة والاستراتيجيات والطرائق التدريسية في إطار كلي مترابط، وتراعي التتابع التكاملي بين التقويم التشخيصي والبنائي والختامي.

2) تحديد مراحل عملية التدريس وفق الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح:

وبالنظر إلى الشكل السابق، نلاحظ أن مراحل عمليات تدريس الدروس، تمثلت بأربع مراحل بنائية مترابطة ومتكاملة على النحو الآتي:

أ. **مرحلة التحليل للدرس:** دائما ما تسبق مرحلة تخطيط الدرس، مرحلة التحليل التي يتم من خلالها تحديد عناصر بنية العلم المعرفية والمهارية والوجدانية التي يتألف منها الدرس، وتحليل العمل والمهام، وأهداف الطلبة وقدراتهم النمائية، واحتياجات المجتمع، وتستلزم مرحلة تحليل الدروس التفريق بين المفهوم والموضوع، والتفريق بين المفاهيم والمصطلحات والحقائق والمبادئ والتعميمات والمهارات والاتجاهات والقيم، وتحديد العناوين الرئيسة والفرعية لكل درس.

ب . **مرحلة التخطيط للدرس:** تعد هذه الخطوة مهمة جدًا لأنها تأتي قبل البدء بعملية التدريس، وأن أي عمل لا يقوم على التخطيط يكون أقرب إلى الفشل منه إلى النجاح، وعملية التدريس تحتاج تخطيطًا دقيقًا واستعدادًا متكاملًا، ولذا يجب على معلم التربية الإسلامية أثناء التخطيط لكل من دروس التربية الإسلامية بشكل عام، ودروس الحديث والفقه المتكاملة معًا بشكل خاص، وفق الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح أن يقوم بمراعاة مجموعة من الخطوات أوردها سعادة، وإبراهيم (2011: 111-114) على النحو الآتي:

1. تحديد عنوان المحور الرئيسي لدروس الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح، وعناوين الموضوعات الدراسية التي تضمنها المحور الرئيسي.

2. تحديد خبرات الطلبة السابقة: وهذا معناه أن يتعرف المعلم على مستويات طلابه عن طريق التعرف على ما تم دراسته في المراحل الدراسية السابقة، أو درجاتهم في الاختبار السابق، أو التقويم الاستكشافي... وغير ذلك.

3. تحليل محتوى المحور الدراسي بشكل عام ومحتوى الدروس التي سيقوم بتدريسها بشكل خاص: للتعرف على ما تحتويه من الموضوعات والأفكار والمفاهيم الدينية والفقهية والحقائق والتعميمات والقيم والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة من خلال تدريس المحور الدراسي المتكامل بشكل عام، والدروس المتكاملة بشكل خاص.

4. الأهداف العامة والخاصة للمحور الدراسي وموضوعاته المتكاملة.

5. تنظيم محتوى المحور الدراسي المتكامل: ويقصد بذلك طريقة عرضه في الكتاب المدرسي بعد تحديده واختياره في الخطوات السابقة، ويتم تنظيم المحتوى في ظل المحور الدراسي المتكامل من منطلق الأساس المنطقي حيث يراعي فيه ترتيب المحتوى والتدرج من السهل إلى الصعب فالأكثر صعوبة أو الانتقال من المعلوم للمجهول أو من القريب إلى البعيد أو من المحسوس إلى المجرد ويتوقف هذا كله على طبيعة البنية المعرفية للمحتوى.

6. تصميم استراتيجية تحقيق الأهداف: من خلال تحديد الأنشطة والمهام التعليمية المساعدة، والتي يقوم بها الطلبة في إطار المعرفة والمحتوى الدراسي، واختيار أنسب الطرائق والأساليب التدريسية والوسائل التعليمية والوسائط والأدوات التقنية المعينة للمحور الدراسي وموضوعاته المتكاملة، بالإضافة إلى تحديد أساليب التقويم المتنوعة وأدواته: ووضعها في خطوات مترابطة ومتكاملة تؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة لكل خطوة من خطوات الدرس.

7. تقدير الزمن اللازم للتدريس: من خلال توزيع عناصر الدرس وفق الزمن المتاح، فيختارها على حسب الخطة التي رسمها في بداية العام الدراسي.

8. كتابة الخطة في دفتر التحضير: ويعني ذلك أن يقوم المعلم بإسقاط التصور الذهني لكيفية التدريس في شكل مكتوب، وذلك ما يسمى بـ(التحضير)، وتتكون الخطة الدراسية وفق الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح من:

- تحديد الأهداف العامة للدرس.
- تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية للدرس.
- تحديد عناصر التعريف بالدرس (عنوان محور الدرس، عنوان الدرس، وقت الحصة، عدد الحصص، زمن الحصة، اليوم، التاريخ).
- تحديد أهم المفاهيم الدينية والفقهية، والمصطلحات ذات العلاقة بالدرس.
- تحديد مكونات بيئة التعلم المتمثلة بـ(المدخلات الداعمة، والتنظيمات الصفية، والمناخ الاجتماعي لغرفة الصف).
- العرض: ويشتمل على: عناصر الدرس ومراحل وخطوات سير تنفيذه.

- تحديد الأنشطة والمهام التعليمية العلمية للدرس.
- تحديد الوسائل التعليمية والوسائط التقنية المساعدة لتنفيذ أهداف الدرس.
- تحديد الاستراتيجيات والطرائق والأساليب المتنوعة والمناسبة لتنفيذ الدرس.
- تحديد دور كل من المعلم، والطالب أثناء تطبيق الدرس.
- تحديد أساليب التقويم للدرس.

ج . **مرحلة تنفيذ الدرس:** تتكون مرحلة تنفيذ الدرس وفق الأنموذج من خمس مراحل متكاملة، يندرج تحت كل مرحلة من هذه المراحل العديد من الخطوات المنظمة والمتكاملة والمترابطة، والمتسلسلة والمتدرجة هي:

. مرحلة الإثارة والتمهيد. . مرحلة التركيز والمشاركة. . مرحلة الإيضاح والتفسير.

. مرحلة التقويم. . مرحلة غلق الدرس.

د . مرحلة تقويم الدروس (تقويم الخطة الدراسية).

وتأسيسًا على ما سبق من مراحل وخطوات تم تقويم أداء الطلبة أثناء وبعد تطبيق كل درس من دروس الحديث والفقه المتكاملة وفق الأنموذج من خلال استخدام أساليب التقويم المبدئي والبنائي والنهائي كما سيتم عرضه لاحقًا.

3) مراحل تنفيذ الدروس وفق الأنموذج (الخطة الدراسية).

وبالنظر إلى الشكل السابق، نلاحظ أن مرحلة تنفيذ الدروس وفق الأنموذج مرت بخمس مراحل مترابطة ومتكاملة كل مرحلة تضمنت العديد من الخطوات على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الأثارة والتمهيد: المعلم الفاضل/ المعلمة الفاضلة

استثِرْ دافعية الطلبة واجذب انتباههم إليك ثم مهد للدرس الجديد بالأسلوب الذي تراه مناسبًا، وتتضمن هذه المرحلة خطوتين على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: استثارة الدافعية للتعلم: يقوم المعلم بإلقاء التحية على الطلبة، بتهيئة الجو العام للصف، ومن ثم القيام بتجهيز وإعداد الوسائل التعليمية والوسائط والأجهزة المناسبة لعرض الدرس، ومن ثم القيام بعرض مشهد تمثيلي أو مسرحي، باستخدام جهاز العرض (الداتا شو)، كتهيئة حافزة للحديث الشريف موضوع الدرس، بهدف جذب انتباه الطلبة واستثارة دافعيتهم وفضولهم واهتمامهم وتشويقهم نحو الموضوع الجديد، ومن ثم تقديم نشاط استهلالي للطلبة يتضمن مجموعة من الأسئلة، وفي هذه الخطوة يتم استخدم استراتيجية التعلم البصري.

الخطوة الثانية: التمهيد للدرس الجديد: يقوم المعلم في هذه الخطوة بالتمهيد لموضوع الدرس الجديد المراد تعلمه من خلال متابعة النشاط البيتي، ومناقشة الطلبة حوله، وبيان علاقته بالدرس الجديد، كما يقوم بطرح بعض الأسئلة الشفهية على هيئة مشكلات حياتية ذات صلة بموضوع الدرس، وذلك من خلال عدة طرق منها العصف الذهني، الحوار والمناقشة، أو عرض صورة، أو مشاهدة فيلم قصير، أو سرد قصة قصيرة، أو كتابة تقرير، أو عمل خريطة مفاهيم، أو منظومة، ليتم اكتشاف ما لدى الطلبة من معرفة سابقة في بنيتهم المعرفية حتى يبدأ من حيث انتهت معلوماتهم، وربطها بما سيتعلمونه من خبرات جديدة، لتعزيز المعرفة الصحيحة، ومعالجة الفهم الخاطئ، مما يجعل تعلمهم ذا معنى.

وهذه المرحلة تتفق مع الخطوة الأولى في كلٍ من دورة التعلم الخماسية التي تسمى بالانشغال، والدائرة في نموذج هوكنز، والمهام في نموذج ويتلي، والتفكير في استراتيجية (فكر- زاوج- شارك)، وتحديد المشكلة في استراتيجية حل المشكلات، والدعوة في نموذج التعلم البنائي، وتتفق مع الخطوة الثانية من نموذج بوسنار.

المرحلة الثانية: مرحلة التركيز والمشاركة

بعد التأكد من تهيئة أذهان الطلبة واستثارة دافعيتهم وجذب انتباههم نحو معرفة الدرس الجديد من خلال المرحلة الأولى، يقوم المعلم في هذه المرحلة بعدة خطوات على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية صغيرة بحيث يكون أفراد كل مجموعة غير متجانسين في مستويات التحصيل، وتضم كل مجموعة (5-6)، ثم يقوم بتعيين قائد لكل مجموعة يقوم بدور المعلم في (إدارة الحوار، وعرض ما تم التوصل إليه من أفكار ومعلومات حول المهام والأنشطة التعليمية المكلفين بها)، كما يقوم المعلم بتوزيع أوراق المهام والأنشطة التعليمية الإنمائية على المجموعات، وفي هذه الخطوة يستخدم المعلم استراتيجية توزيع الأدوار، والتعلم التعاوني.

الخطوة الثانية: يقوم المعلم بتوظيف السبورة بكتابة البسملة والتاريخ الهجري والميلادي واليوم مع ترك عنوان الدرس فارغًا، ومن ثم يقوم بعرض نص الحديث الشريف المراد تعلمه: من خلال تعليق وسيلة تعليمية (لوحة حائط مكتوب عليها الحديث الشريف)، بجانب السبورة بحيث تكون مكتوبة بخط واضح ومفهوم، ولا سيما إن كانت وسيلة تكنولوجية تستخدم العرض الإلكتروني والضوئي، أو جهاز الحاسوب والبرامج المتعلقة بتشغيله (Lcd، بروجكتر "داتا شو")، وفي هذه الخطوة يستخدم المعلم استراتيجية التعليم البصري.

الخطوة الثالثة: يقوم المعلم بالقراءة التوجيهية من خلال قراءة نص الحديث قراءة نموذجية جهرية، مراعيًا وضوح الصوت، ثم يطلب من طالبين أو ثلاثة من ذوي المستوى الأفضل إعادة قراءة نص الحديث قراءة تجريبية، يحاولون فيها ترسّم خطى المعلم في القراءة التوجيهية، وهي مظنة الوقوع في الخطأ والزلل، ثم تتلوها القراءة التصحيحية الداعمة لما استقام من نطق الطلاب، وتصحيح ما قد يعتور قراءتهم من النواقص، والغرض من تطبيق هذه الطريقة في تدريس النصوص، تمرين الطلاب على مهارة قراءة النصوص الشرعية قراءة واعية بفواصل المعاني، سليمة من الأخطاء، موصلة إلى التدبر والتأمل في جزئيات النص، ومساعدة الطلبة الذين يركزون على الاستماع من الحفظ والاستذكار نتيجة تكرار قراءة نص الحديث، وفي هذه الخطوة يستخدم المعلم طريقة الإلقاء.

الخطوة الرابعة: يطلب المعلم من الطلاب في كل مجموعة قراءة نص الحديث المتعلق بالدرس قراءة صامتة سريعة بينهم وبين أنفسهم في حدود خمس دقائق منبهًا لهم إلى ضرورة فهم نص الحديث موضوع الدرس، فهمًا جيدًا حتى يتمكنوا عقب الانتهاء من القراءة من الإجابة عن أسئلة المهام والأنشطة التي وجهت إليهم، ويطلب الإجابة عنها لتقريب المعنى الى أذهانهم، ويخبرهم بالوقت المحدد لإنجاز المهام أو النشاط من خلال العمل التعاوني، ويؤكد لهم أن كل مجموعة سوف تقدم تقريرا مشتركا يمثل رأيها حول ما شاهدوه من خلال نص الحديث (نشاط بنائي) على سبيل المثال: عزيزي الطالب من خلال قراءتك واستيعابك لنص الحديث: اقترح عنوانًا مناسبًا للحديث ثم دونه في الحقل المخصص له أعلى الصفحة.

الخطوة الخامسة: بعد تمكن الطلبة من تحديد عنوان الدرس، وقراءة نص الحديث قراءة جيدة واستيعابهم له، يقوم المعلم بكتابة عنوان الدرس الجديد على السبورة، ومن ثم القيام بربط الدرس الحالي بالدرس السابق: عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة: تحدثنا من خلال الدرس السابق على سبيل المثال: عن النظام الاجتماعي الإسلامي وأهم ركائزه وأسسه ومن خلال درسنا لهذا اليوم سوف نتحدث في ضوء الدرس السابق عن الأخوة في الإسلام، ومن ثم يتقدم المعلم إلى الطلبة للقيام بتنفيذ المهام والأنشطة التعليمية وتقديمها لهم كأوراق عمل.

الخطوة السادسة: السماح للطلبة بإجراء النقاش والحوار الجماعي بين أفراد المجموعة الواحدة، وذلك بالبحث والاستقصاء والملاحظة والتجريب للتوصل إلى ربط نص الحديث موضوع الدرس بالآية القرآنية والأحكام الفقهية المتعلقة به،

والإجابات عن أسئلة المهام والنشاط الإنمائي المقدمة لهم، والتوصل إلى الحلول المناسبة والمقنعة للمشكلة المطروحة، وفي أثناء هذه الخطوة يتجول المعلم بين المجموعات بغرض تقديم التوجيهات والتعليمات والتلميحات دون إيحاء بالمفهوم المراد تعلمه، وكذلك يعمل تقويما مرحليا ونشاطا علاجيا للصعوبات المتوقعة، وفي هذه الخطوة يستخدم المعلم طريقه الحوار والمناقشة.

وتتفق هذه المرحلة مع مرحلتي المزاوجة والمشاركة في إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك)، ومع الخطوة الثانية في كلٍ من التعلم التوليدي التي تسمى بالتركيز، والاستكشاف في دورة التعلم الخماسية، ونموذج التعلم البنائي، والمجموعات التعاونية في نموذج ويتلي.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإيضاح والتفسير

هذه المرحلة تتم وفق عدة خطوات على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: بعد توصل أفراد كل مجموعة إلى الحلول المناسبة والمقنعة للمشكلة المطروحة التي تم طرحها عليهم، يقوم المعلم بجمع أوراق المهام والأنشطة من المجموعات.

الخطوة الثانية: يقوم المعلم بقراءة الإجابات والحلول التي تم التوصل إليها من قبل كل مجموعة ومن ثم إيضاح وبيان الإجابات والمفاهيم الصحيحة، للمهمة أو النشاط المقدم لهم، وتصحيح الإجابات والمفاهيم الخاطئة، وتفسير الحلول التي تم الاتفاق عليها بين المجموعات، من خلال مناقشة الطلبة لها وتوجيه الطلبة في كل مجموعة للاستماع للنتائج التي توصلت إليها المجموعات الأخرى ومقارنتها بالنتائج التي توصلوا إليها، وفي هذه الخطوة يستخدم المعلم طريقة الحوار والمناقشة وحل المشكلات.

الخطوة الثالثة: يقوم المعلم بالتوسع من خلال قيامه بشرح الحديث وبيان معانيه وأحكامه الفقهية ويربطه بالآيات القرآنية ذات العلاقة، وبالواقع الذي يعيشون فيه من خلال تطبيقه على المواقف الحياتية المختلفة، ثم استخلاص العبر والعظات والتشجيع على تمثلها في السلوكيات اليومية، من خلال ربط الدرس بالمواقف الحياتية للطلبة، بهدف مساعدتهم على تعميم أفكارهم التي توصلوا إليها من عملية بناء معلوماتهم، ورسوخها في أذهانهم لفترة طويلة، ما يؤدي إلى وزيادة مستوى تحصيلهم الدراسي.

وفي هذه الخطوة يستخدم المعلم الأسلوب التكاملي للربط بين الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأحكام الفقهية، وربطها بالمواقف الحياتية للطالب.

وتتفق هذه المرحلة مع الخطوة الرابعة من النموذج التوليدي (التطبيق)، الإيضاح والتفسير من خطوات النموذج المنظومي. والخطوة الثالثة (تقديم التفسيرات واقتراح الحلول) في نموذج التعلم البنائي، والخطوة الرابعة (مساعدة المتعلمين على فهم المضامين بصورة صحيحة) من نموذج بوسنار، والخطوة الخامسة (التوسع) في دورة التعلم الخماسية.

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم أثناء الدرس

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم باستخدام أساليب التقويم على النحو الآتي:

التقويم المبدئي: يكون في بداية الدرس حيث يستخدمه المعلم من خلال تقديم الأسئلة والأنشطة الاستهلالية، حتى يتمكن من معرفة ما لدى طلابه من معلومات وخبرات تعليمية سابقة من أجل ربطها بالمعلومات والخبرات التعليمية الجديدة، ومعرفة مدى استيعابهم لمفاهيم الدرس الجديد بشكل أفضل، ومدى تمكنهم مما تم عرضه وبيانه.

التقويم البنائي: يستخدم أسئلة شفوية أثناء تنفيذ كل خطوة من خطوات الدرس، كأسلوب لشد الانتباه، وتحديد أوجه القصور لتجنبها، وتثبيت المعلومة، والتأكد من استيعاب الطلبة لعناصر الدرس، ومدى نمو المفاهيم الدينية والفقهية لديهم، والقيام بتصحيح الأخطاء من خلال التغذية الراجعة.

التقويم الختامي: يستخدم أسئلة ختامية في نهاية الدرس حتى يتأكد من تحقيق أهداف الدرس لدى الطلبة، حيث تشمل هذه الأسئلة الدرس كله، وتكليفهم بأنشطة ختامية من أجل تثبيت المعلومة في أذهانهم وبقائها في الذاكرة لفترة طويلة، وتنمية المفاهيم والمهارات المطلوبة لديهم.

المرحلة الخامسة: مرحلة غلق الدرس

يقوم المعلم في نهاية كل درس من دروس الحديث والفقه المتكاملة معًا وفق الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بإغلاق الدرس متبعًا الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى:

عرض الملخص السبوري: توجيه سؤال للطلبة عما استفادوه من الدرس، أو يتوجه بالطلب إلى الطلبة بتلخيص الدرس بعبارة أو عبارتين، ويفسح لهم الفرصة للتعبير عن استنتاجاتهم وتساؤلاتهم، ومن ثم يقوم المعلم بالتعقيب عليها، واستعراض أفكار الدرس بشكل سريع وما يتضمنه من قضايا عامة ومفاهيم أساسية.

الخطوة الثانية: تحديد النشاط البيتي: تكليف الطلبة بالنشاط البيتي من أجل تهيئتهم لربط الدرس الحالي بالدرس اللاحق، والسماح لهم بالبحث عن المعرفة من مصادر متعددة، وفي هذه المرحلة يستخدم المعلم طريقة تقديم الأسئلة.

الخطوة الثالثة: تحديد الواجب المنزلي: تحدد أسئلة من الكتاب المدرسي يكلف بها طلبته كواجب يقومون به في منازلهم، بدفاتر خاصة، ومتابعة هذه الواجبات حتى يكونوا مرتبطين بالمادة خارج الصف، فيساعدهم على فهمها وحلها، كما أن المعلم قد يضع أسئلة إضافية من عنده ذات علاقة بالدرس، ويكلف الطلبة ليقوموا بحلها كواجب منزلي، ويحددها بدقة، ويكتب ذلك على السبورة.

ز-تحديد المستهدفين في الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح

استهدف الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة خالد بن الوليد الثانوية للبنين النموذجية، إحدى المدارس الحكومية . بمديرية يريم . محافظة إب، الذين يعيشون في منطقة جغرافية ظروفها المناخية واحدة، وظروفهم المعيشية متشابهة، ومتوسط أعمارهم بين (17.16) سنة، ودرجات تحصيلهم العلمي متقاربة بمادة التربية الإسلامية والمواد الدراسية الأخرى.

الخطوة الثانية:

إعداد وبناء مستلزمات الأنموذج في ضوء المنحى التكاملي حيث تم إعادة بناء وتصميم بعض دروس الفقه والحديث وفق الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح، كما تم إعداد وبناء دليل لمعلم التربية الإسلامية، وكذلك إعداد أوراق مهام وأنشطة الطالب وفق مراحل وخطوات الأنموذج.

الخطوة الثالثة:

التحقق من صدق مواصفات الأنموذج ومستلزماته من خلال عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين، وسجل هؤلاء المحكمون ملاحظات طفيفة، وجرى الأخذ بها جميعًا، وأصبح الأنموذج بجميع مستلزماته في صورته النهائية.

وبعد وصف الأنموذج التدريسي المقترح وجميع مستلزماته بصورته النهائية؛ يمكن القول بأنه قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نص على: **ما مواصفات الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بين الفقه والحديث؟**

2.إجراءات إعداد وبناء أداة الاختبار التحصيلي:

تم إعداد (50) سؤالًا من نوع اختيار من متعدد، في ضوء جدول الموصفات، أمام كل سؤال أربعة بدائل.

الصدق الظاهري للاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام صدق المحكمين: حيث تم عرض وتوزيع الاختبار بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين (المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية وعلم النفس في بعض الجامعات المحلية، والعربية، ومشرفين ومعلمين تربويين في تخصص التربية الإسلامية) وطلب منهم دراسة فقرات الاختبار، وذلك لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم حول مدى صلاحية الاختبار.

وكشفت نتائج التحكيم عن إجماع الأساتذة المحكمين على ملاءمة فقرات الاختبار، وقد أكدوا جميعًا على مناسبة جميع أسئلة الاختبار لهدف الدراسة، مع إجراء بعض التعديلات المناسبة من حيث صياغة بعض أسئلة الاختبار، واختصار بعضها الآخر، كما قدم الأساتذة المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاختبار، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

تم تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة بلغ عددهم (30) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي خارج عينة الدراسة، التي طبقت عليها التجربة، ممن سبق لهم أن درسوا موضوعات الحديث والفقه، والهدف من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية هو التأكد من صلاحيته للتطبيق من خلال الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: ويقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقراته مع الدرجة الكلية للاختبار، وللتحقق من تجانس الاختبار التحصيلي داخليًا، وقدرته على قياس اكتساب الطلبة للمفاهيم المستهدفة، ومن ثم التأكد من تماسك وتجانس فقراته فيما بينها من خلال حساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل سؤال والدرجة الكلية لاختبار، وقد حققت جميع فقرات الاختبار ارتباطات إيجابية عالية ودالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للاختبار، تراوحت بين (0.364 .0.566)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار متسقة مع درجة الاختبار ككل، مما يدل على أن الاختبار يتسم بالاتساق الداخلي، ويمتاز بدرجة عالية من الصدق تجعل الباحث مطمئنًا إلى صلاحية تطبيق الاختبار ميدانيًا على عينة الدراسة. والجدول التالي رقم (1) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة لكل سؤال والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي على النحو الآتي:

جدول (1)

يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.462*	0.010	14	0.448*	0.013	27	0.462*	0.010	40	0.387*	0.035
2	0.479**	0.007	15	0.461*	0.010	28	0.439*	0.015	41	0.387*	0.035
3	0.411*	0.024	16	0.448*	0.013	29	0.457*	0.011	42	0.366*	0.047
4	0.402*	0.028	17	0.453*	0.012	30	0.465**	0.010	43	0.380*	0.038
5	0.417*	0.022	18	0.435*	0.016	31	0.457*	0.011	44	0.435*	0.016
6	0.417*	0.022	19	0.495**	0.027	32	0.439*	0.015	45	0.420*	0.021
7	0.390*	0.033	20	0.364*	0.048	33	0.364*	0.048	46	0.395*	0.031

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
8	0.410*	0.024	21	0.496**	0.005	34	0.413**	0.023	47	0.380*	0.038
9	0.373*	0.043	22	0.382*	0.037	35	0.410*	0.025	48	0.399*	0.029
10	0.394*	0.031	23	0.458*	0.011	36	0.418*	0.022	49	0.447*	0.013
11	0.388*	0.031	24	0.447*	0.013	37	0.405**	0.026	50	0.410*	0.024
12	0.479**	0.007	25	0.566**	0.001	38	0.365*	0.047			
13	0.462*	0.010	26	0.425*	0.019	39	0.537**	0.002			

** دالة عند مستوى (a≤0.01) * دالة عند مستوى (a≤0.05)

حساب زمن الاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عند التطبيق الاستطلاعي وذلك: باستخدام الطريقة الجزئية، وهي تسجيل الزمن الذي يستغرقه أسرع طالب وأبطأ طالب في الإجابة، أي زمن تسليم أول طالب وآخر طالب، وقسمتها على اثنين، وبالتالي يحدد زمن الاختبار على النحو الآتي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب الأول} + \text{زمن الطالب الأخير}}{2}$$

وكان الزمن الذي استغرقه الطالب الأول (35) دقيقة، والزمن الذي استغرقه الطالب الأخير (55) دقيقة، وبتطبيق المعادلة السابقة كان متوسط زمن الاختبار يساوي (45) دقيقة، ولتوزيع الأوراق وقراءة التعليمات وشرح كيفية الإجابة عن الأسئلة (5) دقائق، وعليه أصبح الزمن الملائم للإجابة عن أسئلة الاختبار هو (50) دقيقة، وهو زمن مناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي:

يرى علماء القياس والتقويم أن فقرات الاختبار التحصيلي الجيد يجب أن تكون متدرجة في صعوبتها، تبدأ بالفقرات السهلة وتنتهي بالفقرات الصعبة، بغرض التمييز بين المفحوصين، وبالتالي تتراوح قيمة صعوبتها بين (20%80%)، وللتوصل إلى مؤشرات معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي الحالي تم حساب نسبة إجابات الطلبة باتباع المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة االذين أخطأوا في الإجابة على نفس الفقرة}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة على نفس الفقرة}} \times 100$$

والجدول رقم (2) يوضح معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي:

جدول (2)

يوضح حساب معاملات صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار

م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة
1	0.60	14	0.70	27	0.40	40	0.63
2	0.43	15	0.47	28	0.30	41	0.37
3	0.67	16	0.60	29	0.43	42	0.60
4	0.50	17	0.50	30	0.33	43	0.67

م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة
5	0.37	18	0.43	31	0.20	44	0.43
6	0.50	19	0.20	32	0.80	45	0.43
7	0.20	20	0.37	33	0.73	46	0.67
8	0.60	21	0.27	34	0.27	47	0.40
9	0.20	22	0.20	35	0.37	48	0.70
10	0.37	23	0.23	36	0.47	49	0.30
11	0.53	24	0.53	37	0.73	50	0.47
12	0.57	25	0.70	38	0.20		
13	0.40	26	0.63	39	0.73		

يتضح من الجدول السابق رقم (2) أن متوسط معامل الصعوبة الكلي بلغ (0.46)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (0.20-0.80)، وهذه الدرجات تعطي دلالة على أن توزيع درجات معاملات الارتباط توزيعًا متعادلًا كان مع فقرات الاختبار، ويُعد ذلك مؤشرًا على جودة فقرات الاختبار، وبالتالي يمكن الوثوق بمعاملات صعوبة الاختبار وصلاحيته للتطبيق الميداني على العينة الأصلية للدراسة.

معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

يُعتبر معامل التمييز مؤشرًا على قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعة العليا التي حصلت على درجات مرتفعة، والمجموعة الدنيا التي حصلت على درجات متدنية، ولإيجاد معامل التمييز فقد قام الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى لذوي القدرات العليا وتمثل ما نسبته (27%)، من مجموع الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، والمجموعة الثانية لذوي القدرات الدنيا وتمثل ما نسبته (27%) من مجموع الطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار، وقد بلغ عدد الطلبة لكل مجموعة (8) طلاب.

وبناء على ذلك اعتبر الباحث أن الفقرة تكون مميزة إذا كان معاملها لا يقل عن (30%)، وأنه كلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كانت أفضل، وتم حساب معامل التمييز وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا}}{\text{عدد طلبة إحدى المجموعتين}} \times 100$$

الجدول (3)

يوضح حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي:

م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة
1	0.60	14	0.70	27	0.40	40	0.63
2	0.43	15	0.47	28	0.30	41	0.37
3	0.67	16	0.60	29	0.43	42	0.60
4	0.50	17	0.50	30	0.33	43	0.67

م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة
5	0.37	18	0.43	31	0.20	44	0.43
6	0.50	19	0.20	32	0.80	45	0.43
7	0.20	20	0.37	33	0.73	46	0.67
8	0.60	21	0.27	34	0.27	47	0.40
9	0.20	22	0.20	35	0.37	48	0.70
10	0.37	23	0.23	36	0.47	49	0.30
11	0.53	24	0.53	37	0.73	50	0.47
12	0.57	25	0.70	38	0.20		
13	0.40	26	0.63	39	0.73		

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن متوسط معامل التمييز الكلي بلغ (0.52)، بينما تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.38-0.75)، وجميعها معاملات تمييز موجبة، تؤكد على أن فقرات الاختبار التحصيلي تتمتع بمعامل تمييز جيد، وبالتالي يمكن الوثوق بمعاملات تمييز الاختبار وصلاحيته للتطبيق الميداني على العينة الأصلية للدراسة.

تقدير ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار، استخدمت معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.844) ما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية، وبذلك يمكن الاعتماد على الاختبار في التطبيق الميداني للدراسة.

3. **إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيًا:** بعد التحقق من صلاحية الأنموذج والاختبار شرع الباحث بنفسه في تطبيق الدراسة ميدانيًا على عينة الدراسة، وتم ذلك وفق مجموعة من الإجراءات يمكن وصفها على النحو الآتي:

1): تطبيق الأدوات على أفراد الدراسة والتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة:

تم تطبيق الاختبار قبليًا على طلبة المجموعتين، ولبيان دلالة الفرق بين متوسطهما تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي رقم (4) يوضح النتائج:

جدول (4)

يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

الاختبار التحصيلي القبلي	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تكافؤ مجموعتي الدراسة	التجريبية	30	30.53	6.009	0.8	58	0.372	غير دالة
	الضابطة	30	32.07	7.153	99			

يتضح من الجدول السابق رقم (4) تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي(30.53)، وبانحراف معياري بلغ (6.009)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي (32.07) وبانحراف معياري بلغ (7.153).

وعند استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق الإحصائي عند مستوى (a≤0.05)، إذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.899) عند مستوى دلالة (0.372) وهي أكبر من (a≤0.05)، وبدرجة حرية (58)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة، في درجات الاختبار القبلي.

3) تطبيق التجربة بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وكذلك ضبط متغيرات البحث، حرص الباحث على سلامة التجربة وجديّتها، من خلال القيام بتدريس بعض دروس مقرر الحديث والفقه لدى طلبة الصف الأول الثانوي مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، حيث قام بتدريس مجموعة البحث التجريبية: باستخدام البرنامج المقترح المتضمن دروس الحديث والفقه المتكاملة معًا، تحت محور (النظام الاجتماعي في الإسلام)، وتنفيذها في ضوء مراحل وخطوات الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المصمم من قبل الباحث لتنفيذ تلك الدروس، كما قام الباحث بتدريس مجموعة البحث الضابطة (نفس الدروس التي تضمنها البرنامج المقترح) ولكن بطريقة منفصلة، وفق ما هو معتاد في مدارسنا اليوم وذلك حسب الطريقة الاعتيادية، وقد تم التطبيق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2020- 2021).

وقد استغرق التدريس لمجموعتي البحث أربعة أسابيع، بواقع حصتين يوميًا لمجموعة البحث التجريبية (الأولى والثانية)، وحصتين يوميًا لمجموعة البحث الضابطة (الرابعة والخامسة)، وذلك ابتداءً من يوم الثلاثاء الموافق 2021/2/23م، واستمر التطبيق إلى يوم السبت الموافق 2021/3/20م.

4) تطبيق أدوات الدراسة بعديًا.

5) تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائيا ومناقشتها وتفسيرها.

متغيرات الدراسة

1. المتغير المستقل: تمثل بنوع المعالجة وله مستويان:

أ. تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الأنموذج المقترح.

ب. تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

2. المتغير التابع تمثل بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة).

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة مربع إيتا (η2): لمعرفة حجم الأثر للمعالجة التجريبية على المتغير التابع.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الأول: **ما مواصفات الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بين الفقه والحديث؟**

وتمت الإجابة عن هذا السؤال الأول من خلال إجراءات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الثاني: **ما أثر استخدام الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح بين الفقه والحديث على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في اليمن؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم فحص كل من الفرضية الصفرية الأولى والثانية من فرضيات الدراسة وعرض نتائجها ومناقشتها وتفسيرها على النحو الآتي:

1. عرض نتائج الفرضية الصفرية الأولى المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

اختبر الباحث صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه: **لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفحص بيان دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، كما تم حساب قيمة إيتا تربيع **(η2)** لتحديد تأثير المعالجة التجريبية على المتغير التابع والجدول التالي رقم (5) يوضح هذه النتائج:

جدول (5)

يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وقيمة (η2).

الاختبار التحصيلي	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	حجم الأثر (مربع إيتا)
التطبيق البعدي	التجريبية	30	41.33	5.195	3.919	58	0.00*	دال	0.21
	الضابطة	30	35.43	6.404					

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha < 0.05)$

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (5): وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح أفرد مجموعة الدراسة التجريبية، وبناءً على تلك النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الأولى موضع الاختبار، التي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيا، ونقبل الفرضية البديلة؛ لكون النتائج أظهرت فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين متوسطي أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأنموذج التدريسي المقترح.

كما قام الباحث باستخدام مربع إيتا **(η2)** للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (T) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة، إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وتشير النتائج السابقة في الجدول رقم (5) إلى أن حجم الأثر المحسوب لإيتا تربيع **(η2)** والبالغ قيمته (0.21) ذو دلالة عملية مرتفعة، ويُعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (الأنموذج التدريسي المقترح) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)؛ وهذا يعني أن الأنموذج المقترح نجح بتحقيق الغرض الذي أعد لأجله.

2.عرض نتائج الفرضية الصفرية الثانية المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

اختبر الباحث صحة الفرضية الصفرية الثانية للبحث التي تنص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية، في كل من التطبيق القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي، لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفحص بيان دلالة الفرق بين متوسطي أفراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار تم استخدام اختبار (T) لعينتين مترابطتين، كما تم حساب قيمة إيتا تربيع (η2) لتحديد تأثير المعالجة التجريبية على المتغير التابع والجدول التالي رقم (6) يوضح هذه النتائج:

جدول (6)

يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مرتبطتين لفحص دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي عند المستوى الكلي، وقيمة (η 2).

مجموعة البحث	تطبيق الاختبار التحصيلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	حجم الأثر إيتا تربيع
التجريبية	قبلي	30.53	6.010	10.020	29	0.00*	داله	0.78
	بعدي	41.33	5.195					

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha < 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول رقم (6)، وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في كل من التطبيقين القبلي البعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح التطبيق البعدي؛ وبناءً على تلك النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الثانية موضع الاختبار، التي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيا، ونقبل الفرضية البديلة؛ لكون النتائج أظهرت فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين متوسطي أفراد مجموعة الدراسة التجريبية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

كما قام الباحث باستخدام مربع إيتا **(η2)** للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (T) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة، إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها.

وتشير النتائج السابقة في الجدول رقم (6) إلى أن حجم الأثر المحسوب لإيتا تربيع **(η2)**، البالغ قيمته (0.78) ذو دلالة عملية مرتفعة، ويُعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (الأنموذج التدريسي المقترح) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)؛ وهذا يعني أن الأنموذج المقترح نجح بتحقيق الغرض الذي أعد لأجله.

مناقشة النتائج:

تتفق نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالمتغير التابع (الاختبار التحصيلي) مع نتائج البحوث والدراسات السابقة المتكاملة المتعلقة بمتغير التحصيل الدراسي، التي أجمعت على وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأسفرت عن وجود علاقة موجبة بين التحصيل والأنموذج التدريسي التكاملي (رغم اختلاف طبيعة الدراسة الحالية عن تلك البحوث والدراسات)، ومن الدراسات التي اهتمت بفاعلية التكامل في تنمية ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية دراسة كل من: العارفة (2001)، وسعيد (2002)، والجرادي (2004)، والنعانعة (2008)، وأبو رمان (2016)، والرفاعي (2005)، والتويجري (2018).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما تميز به الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح من مميزات وخصائص توافقت مع ميول الطلبة ورغباتهم، في ضوء ربط الأنموذج بنظريات التعلم البنائية وما تضمنته من مفاهيم ووسائل وأنشطة ومهام تعليمية مناسبة وذات علاقة بدروس الحديث والفقه المتكاملة معًا، وهو ما ساعد على تحقق الأهداف والغايات المشتركة بينهما بشكل كبير، من خلال الإيجابية في تناول المخططات المنظومية البنائية المتكاملة والمترابطة، والتنوع في استخدام العديد من طرائق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية والوسائط التقنية المعينة، وتقديم الأنشطة والمهام التعليمية المختلفة، وربطها بالمواقف الحياتية للطلبة أثناء تطبيق الدرس الواحد، التي أضافت جوًا من التفاعل والمشاركة الفردية والجماعية للطلبة داخل حجرة الصف الدراسي وخارجه.

هكذا كانت نتائج الدراسة وعلى ضوئها جاءت التوصيات التالية:

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بالآتي:

1- بما أن نتائج الدراسة الحالية قد أسفرت عن فاعلية أثر الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح في تدريس دروس الحديث والفقه متكاملة معًا، مما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة الدراسة التجريبية) فإن الباحث يوصي وزارة التربية والتعليم ممثلةً بقطاع المناهج الدراسية بضرورة استخدام الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح لتخطيط وتنفيذ وتقويم دروس الحديث والفقه لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتبني هذا الأنموذج من قبل الوزارة في تدريب معلمي مقررات التربية الإسلامية.

2- إعادة النظر في منهاج المواد الدراسية بشكل عام، ومناهج مادة التربية الإسلامية وفروعها بشكل خاص بالمرحلة الثانوية، ضمن أطر المنحى التكاملي والأنموذج التدريسي المقترح في التدريس، لتراعي إيجاد التكامل الرأسي والأفقي فيما بينها، من حيث: الأهداف والمحتوى، والأنشطة والمهام التعليمية، وأساليب التقويم، والإسهام في التقليل من تراكم المعارف وتكرارها، لأن التكامل يساعد على تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلبة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، واستكمالًا لها تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات التالية:

1- الكشف عن أثر أنموذج تدريسي تكاملي مقترح بين دروس الحديث والفقه في جميع صفوف التعليم الثانوي.

2- الكشف عن أثر أنموذج تدريسي تكاملي مقترح بين المواد الدراسية المختلفة والتربية الإسلامية بصفوف بالمرحلة الثانوية.

3- ملحق يوضح: الخطة الدراسية اليومية لتحضير الدروس المتكاملة لمقرر الحديث والفقه وفق الأنموذج التدريسي التكاملي المقترح.

نموذج تحضير الدروس وفق الأنموذج التدريسي البنائي التكاملي المقترح

الهدف العام للدرس:

الأهداف السلوكية: **يتوقع من الطالب/الطالبة بعد الانتهاء من دراسته لهذا الدرس والقيام بالمهام والأنشطة التعليمية المصاحبة له أن يكون قادرًا على أن:**

.1

.2

.3

الوحدة/المحور الرئيسي:	**الدرس:**	**عنوان الدرس:**
المادة:	**عدد الحصص:**	**الحصة:**
المقرر:	**زمن الحصة: 45**	**اليوم:**
الأنموذج المستخدم: أنموذج التدريس التكاملي	**الصف الدراسي:**	**التاريخ:**

المفاهيم الجديدة:

بيئة التعلم: **المدخلات الداعمة.** **التنظيمات الصفية.** **المناخ الاجتماعي لغرفة الصف.**

4-

الأهداف السلوكية	مراحل تنفيذ الدرس والزمن	إجراءات وخطوات سير تنفيذ الدرس	الأنشطة والمهام التعليمية التعلمية	طرائق وأساليب التدريس المتنوعة	الوسائل التعليمية والتقنية المعينة.	دور المعلم	دور الطالب	أساليب التقويم
	المرحلة الأولى: مرحلة إثارة الدافعية والتمهيد (10د).	**وتتضمن هذه المرحلة خطوتين على النحو الآتي:** الخطوة الأولى: إثارة دافعية الطلبة: من خلال عرض فلم قصير أو صورة أو قصة. الخطوة الثانية: التمهيد للدرس: من خلال مناقشة التكاليف البيتية والواجبات المنزلية بغرض اكتشاف ما لدى الطلبة من خبرات سابقة وربطها بالخبرات الجديدة					
	المرحلة الثانية: مرحلة التركيز والمشاركة (10د)	**تتضمن هذه المرحلة ست خطوات على النحو الآتي:** **الخطوة الأولى:** يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات كل مجموعة (4-6)طلاب وتعيين قائد لكل مجموعة ومن ثم توزيع أوراق المهام والأنشطة بين المجموعات **الخطوة الثانية:** قيام المعلم بإجراء ترتيبات عرض الدرس من وسائل ووسائط تعليمية وكتابة التاريخ واليوم والمادة على السبورة وعرض نص الحديث من خلال جهاز العرض أو لوحة جدارية مكتوبة بخط واضح **الخطوة الثالثة:** قراءة المعلم لنص الحديث قراءة توجيهية سليمة ومن ثم تكليف طالبين بقراءة نص الحديث قراءة صحيحة أمام زملائهم. **الخطوة الرابعة:** تكليف الطلبة بقراءة نص الحديث قراءة صامتة وواعية وتحديد عنوان للدرس وكتابته على السبورة. **الخطوة الخامسة:** السماح للطلبة بمناقشة أوراق المهام والأنشطة المقدمة لهم. **الخطوة السادسة:** الحوار والمناقشة بين أفراد المجموعات حول إجابات أسئلة أوراق المهام والأنشطة المكلفين بها وقيام المعلم بالإشراف على حوار الطلبة فيما بينهم وإصدار التوجيهات والتلميحات					

المرحلة الثالثة: مرحلة الإيضاح والتفسير (10دقائق)	**وتتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات على النحو الآتي:** **الخطوة الأولى:** جمع أوراق المهام والأنشطة التعليمية من الطلبة. **الخطوة الثانية:** قراءة إجابات الطلبة للمهام والأنشطة التعليمية وتأكيد الصحيح وتصويب الخطأ وتفسير الحلول التي توصل إليها الطلبة. **الخطوة الثالثة:** عملية التوسع من خلال ربط عنوان الدرس ونصوص الأحاديث النبوية والآيات القرآنية والأحكام الفقهية وربطها بالمواقف الحياتية للطلبة.	
المرحلة الرابعة: التقويم (10د)	**وتتضمن هذه المرحلة استخدام أساليب التقويم لكل هدف على النحو الآتي:** التقويم المبدئي: التقويم البنائي: التقويم النهائي:	
المرحلة الخامسة: مرحلة غلق الدرس (5د).	وتتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات على النحو الآتي: الخطوة الأولى: الملخص السبوري. الخطوة الثانية: النشاط البيتي. الخطوة الثالثة: الواجب المنزلي.	

المراجع:

القرآن الكريم.

أحمد، م. (2010). تطوير مناهج التربية الإسلامية، بحث منشور، *مجلة علوم التربية*، (44)، 102- 124.

التويجري، أ. (2018). وحدة تدريسية مقترحة قائمة على التكامل بين التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية لتنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة باستخدام المثل القرآني، *مجلة كلية التربية*، *18* (2)، 387- 452.

الجرادي، ن. (2004). *أثر وحدة متكاملة في منهج التربية الإسلامية في التحصيل الدراسي والأداء العملي والاتجاه لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الخرطوم.

الجلاد، م. (2014). *تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية*، (ط.5)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحارثي، ح. (2011). *أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها في مدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة أم القرى.

حمد، هـ. (2011). *مدى تضمن محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقضايا فقه الواقع* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة.

الخطيب، س. (2007). *أثر تعلم وحدة مطورة في مادة الثقافة الإسلامية قائمة على استراتيجيات تعليمية متنوعة في تحصيل وتنمية التفكير الناقد* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عُمان العربية.

الخوالدة، ن. (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، (3)، 983- 1000.

الخياط، ع. (2001). آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، *المجلة التربوية*، (61)، 98- 134.

الدليمي، ع. (2014). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الرفاعي، ن. (2005). *تطوير مناهج التعليم الأساسي في ضوء المنحى التكاملي وأثرة في تحصيل التلاميذ*[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عُمان العربية.

أبو رمان، هـ. (2016). *أثر تكامل نصوص القرآن والسنة النبوية مع المفاهيم البيولوجية في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي بمادة العلوم الحياتية واتجاهاتهن نحوها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

سعادة ج، وإبراهيم ع. (2011). *تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها*، دار الشروق للطباعة والنشر.

سعيد، م. (28- 29 إبريل 2002). *برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس الحديث الشريف لدى معلم التربية الدينية الإسلامية في ضوء التكامل بين فروعها في المرحلة* الإعدادية [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي السابع (جودة التعليم في المدارس المصرية: التحديات . المعايير. الفرص. كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

الشجيري، ي. (2009). أثر الاتجاه التكاملي في التفكير المنظومي لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الإعجاز القرآني. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (20)، 148- 181.

الشرفي، ع. (2009). *أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبط من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

أبو شريخ، ش. (2017). تأثير استخدام أنموذجي دانيال ودرا يفر واستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدي والبعدي المؤجل واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18* (1)، 85- 115.

أبو شريخ، ش. (2011). تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بالأردن في ضوء المنحى التكاملي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية الأردن. *مجلة كلية التربية*، *21* (4)، 95- 139.

شهاب، م. (17- 18 فبراير 2001). *الاتجاه المنظومي وتنظيم المعلومات* [بحث مقدم]. المؤتمر الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، مصر.

صبري، م. (2015). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم* (ط.4). مكتبة الرشد.

الطيطي، م. (2006). تطوير أنموذج تكاملي لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل تلاميذ ذلك الصف في الأردن، *مجلة كلية العلوم التربوية*، (11)، 64- 92.

العارفة، ع. (2001). *تطوير منهج التربية الإسلامية في الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء المنهج المتكامل* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الخرطوم.

عاطف، هـ. (2015). *الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة*. دار الفكر العربي للتوزيع والنشر.

العنيزي، م. (2010). *أثر تدريس الفقه باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

قطامي، ي، وعدس، ع. (2018): *علم النفس العام* (ط.4). دار الفكر للنشر والتوزيع.

الكامل، ح. (5-6 إبريل 2003). *البنائية كمدخل للمنظومة* [بحث مقدم]. المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم. مركز تكوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، مصر.

اللقاني، أ، والجمل، ع. (2013). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس* (ط.5)، عالم الكتب، القاهرة.

منسي، م. (2103). *التقويم التربوي* (ط.5)، دار المعرفة الجامعية.

النعانعة، إ. (2008). *أنموذج مقترح لتطوير كتب التربية الإسلامية في ضوء المنحى التكاملي وقياس أثره في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

وزارة التربية والتعليم. (2020 - 2021). *دليل المعلم لتدريس كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي*، مطابع الكتاب المدرسي.

وزارة التربية والتعليم. (2012). *المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام*. مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء.

وزارة التربية والتعليم. (2020 - 2021). *كتاب الحديث والفقه للصف الأول الثانوي*. (ج.2) مطابع الكتاب المدرسي.

وزارة التربية والتعليم. *الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام (2006- 2015)*. اليمن.

References

The Holy Qur'an.

Aḥmad, M. (2010). Taṭwīr manāhij al-tarbiyah al-Islāmiyyah. *Majallat ʿUlūm al-Tarbiyah, 44*, 102–124.

Al-Tuwayjirī, A. (2018). Waḥdah tadrīsiyyah muqtaraḥah qāʾimah ʿalá al-takāmul bayna al-tarbiyah al-Islāmiyyah wa-al-dirāsāt al-ijtimāʿiyyah li-tanmiyat al-dhakāʾ al-akhlāqī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭalabat al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-istikhdām al-mathal al-Qurʾānī. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah, 18*(2), 387–452.

Al-Jurādī, N. (2004). *Athar waḥdah mutakāmilah fī manhaj al-tarbiyah al-Islāmiyyah fī al-taḥṣīl al-dirāsī wa-al-adāʾ al-ʿamalī wa-al-ittijāh li-ṭalabat al-ṣaff al-thāmin min al-taʿlīm al-asāsī fī al-Jumhūriyyah* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Khartoum.

Al-Jallād, M. (2014). *Tadrīs al-tarbiyah al-Islāmiyyah: Al-usus al-naẓariyyah wa-al-asālīb al-ʿilmiyyah* (5th ed.). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Ḥārithī, Ḥ. (2011). *Athar istikhdām al-taʿlīm al-madmaj ʿalá taḥṣīl ṭullāb al-ṣaff al-thālith al-mutawassiṭ fī al-riyāḍiyyāt wa-dāfiʿiyyatihim naḥwa taʿallumihā fī Madīnat Makkah al-Mukarramah* [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University.

Ḥamad, H. (2011). *Madá taḍammun muḥtawá al-tarbiyah al-Islāmiyyah lil-marḥalah al-thānawiyyah li-qaḍāyā fiqh al-wāqiʿ* [Unpublished master's thesis]. College of Graduate Studies, Islamic University of Gaza.

Al-Khaṭīb, S. (2007). *Athar taʿallum waḥdah muṭawwarah fī māddat al-thaqāfah al-Islāmiyyah qāʾimah ʿalá istrātījiyyāt taʿlīmiyyah mutanawwiʿah fī al-taḥṣīl wa-tanmiyat al-tafkīr al-nāqid* [Unpublished doctoral dissertation]. Arab Open University for Graduate Studies.

Al-Khawāldah, N. (2015). Athar al-tadrīs bi-istikhdām al-wasāʾiṭ al-mutaʿaddidah fī al-taḥṣīl wa-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid fī mabḥath al-tarbiyah al-Islāmiyyah lil-marḥalah al-asāsiyyah. *Dirāsāt: Al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 3*, 983–1000.

Al-Khayyāṭ, ʿ. (2001). Ārāʾ muʿallimī wa-muwajjihī al-mawād al-ijtimāʿiyyah ḥawla istikhdām al-uslūb al-takāmulī fī bināʾ wa-tadrīs manhaj al-mawād al-ijtimāʿiyyah lil-ṣaffayn al-awwal wa-al-thānī fī al-marḥalah al-thānawiyyah bi-Dawlat al-Kuwayt. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah, 61*, 98–134.

Al-Dulaymī, ʿ. (2014). *Al-naẓariyyah al-bināʾiyyah wa-taṭbīqātuhā al-tarbawiyyah*. Dār Ṣafāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Rifāʿī, N. (2005). *Taṭwīr manāhij al-taʿlīm al-asāsī fī ḍawʾ al-manḥá al-takāmulī wa-atharuh fī taḥṣīl al-talāmīdh* [Unpublished doctoral dissertation]. Arab Open University.

Abū Rummān, H. (2016). *Athar takāmul nuṣūṣ al-Qurʾān wa-al-Sunnah al-Nabawiyyah maʿa al-mafāhīm al-biyūlūjiyyah fī taḥṣīl ṭālibāt al-ṣaff al-thānī al-thānawī bi-māddat al-ʿulūm al-ḥayātiyyah wa-ittijāhātihinna naḥwahā* [Unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Saʿādah, J., & Ibrāhīm, ʿ. (2011). *Tanẓīmāt al-manāhij wa-takhṭīṭuhā wa-taṭwīruhā*. Dār al-Shurūq lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

Saʿīd, M. (2002, April 28–29). Barnāmaj muqtaraḥ li-tanmiyat kafāyāt tadrīs al-ḥadīth al-sharīf ladá muʿallim al-tarbiyah al-dīniyyah al-Islāmiyyah fī ḍawʾ al-takāmul bayna furūʿihā fī al-marḥalah al-iʿdādiyyah [Conference paper]. Seventh Scientific Conference, *Quality of Education in Egyptian Schools: Challenges, Standards, and Opportunities*, Faculty of Education, Tanta University, Egypt.

Al-Shujayrī, Y. (2009). Athar al-ittijāh al-takāmulī fī al-tafkīr al-manẓūmī li-ṭalabat aqsām al-Qurʾān al-Karīm wa-al-tarbiyah al-Islāmiyyah fī māddat al-iʿjāz al-Qurʾānī. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 20*, 148–181.

Al-Sharafī, ʿ. (2009). *Athar al-tadrīs bi-istikhdām mahārāt al-tafkīr al-nāqid al-mustanbaṭ min al-Qurʾān al-Karīm ʿalá tanmiyat al-tafkīr al-nāqid wa-al-taḥṣīl al-dirāsī fī māddat al-ḥadīth ladá ṭullāb al-ṣaff al-thālith al-mutawassiṭ bi-al-ʿĀṣimah al-Muqaddasah* [Unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University.

Abū Sharīkh, Sh. (2017). Taʾthīr istikhdām anmūdhajay Danyal wa-Driver wa-istrātījiyyat SWOM fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-taʾammulī ladá ṭalabat al-ṣaff al-awwal al-thānawī wa-taḥṣīlihim al-baʿdī wa-al-baʿdī al-muʾajjal wa-ittijāhātihim naḥwa mabḥath al-tarbiyah al-Islāmiyyah bi-al-Urdun. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 18*(1), 85–115.

Abū Sharīkh, Sh. (2011). Taṭwīr manāhij al-tarbiyah al-Islāmiyyah lil-marḥalah al-asāsiyyah bi-al-Urdun fī ḍawʾ al-manḥá al-takāmulī min wijhat naẓar mushrifī wa-muʿallimī al-tarbiyah al-Islāmiyyah. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah, 21*(4), 95–139.

Shihāb, M. (2001, February 17–18). Al-ittijāh al-manẓūmī wa-tanẓīm al-maʿlūmāt [Conference paper]. First Conference on the Systems Approach in Teaching and Learning, Center for Science Teaching Development, Ain Shams University, Egypt.

Ṣabrī, M. (2015). *Al-mawsūʿah al-ʿArabiyyah li-muṣṭalaḥāt al-tarbiyah wa-tiknūlūjiyā al-taʿlīm* (4th ed.). Maktabat al-Rushd.

Al-Ṭīṭī, M. (2006). Taṭwīr anmūdhaj takāmulī li-kitāb al-tarbiyah al-ijtimāʿiyyah wa-al-waṭaniyyah lil-ṣaff al-rābiʿ al-asāsī wa-ikhtibār fāʿiliyyatih fī taḥṣīl talāmīdh dhālika al-ṣaff fī al-Urdun. *Majallat Kulliyyat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 11*, 64–92.

Al-ʿĀrifah, ʿ. (2001). *Taṭwīr manhaj al-tarbiyah al-Islāmiyyah fī al-ṣaff al-awwal al-thānawī bi-al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah fī ḍawʾ al-manhaj al-mutakāmil* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Khartoum.

ʿĀṭif, H. (2015). *Al-anshiṭah al-mutakāmilah li-ṭifl al-rawḍah*. Dār al-Fikr al-ʿArabī lil-Tawzīʿ wa-al-Nashr.

Al-ʿUnayzī, M. (2010). *Athar tadrīs al-fiqh bi-istikhdām istrātījiyyat al-taʾallum al-mumtazij fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭalabat al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah* [Unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Quṭāmī, Y., & ʿAdas, ʿ. (2018). *ʿIlm al-nafs al-ʿāmm* (4th ed.). Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Kāmil, H. (2003, April 5–6). Al-binaʾiyyah ka-madkhal lil-manẓūmah [Conference paper]. Third Arab Conference on the Systems Approach in Teaching and Learning, Center for Science Teaching Development, Ain Shams University, Egypt.

Al-Laqānī, A., & Al-Jamal, ʿ. (2013). *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-tarbawiyyah fī al-manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs* (5th ed.). ʿĀlam al-Kutub.

Mansī, M. (2013). *Al-taqwīm al-tarbawī* (5th ed.). Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿiyyah.

Al-Naʿānaʿah, I. (2008). *Anmūdhaj muqtaraḥ li-taṭwīr kutub al-tarbiyah al-Islāmiyyah fī ḍawʾ al-manḥá al-takāmulī wa-qiyās atharih fī al-taḥṣīl wa-tanmiyat al-mahārāt al-ijtimāʿiyyah ladá ṭalabat al-marḥalah al-asāsiyyah* [Unpublished doctoral dissertation]. Arab Open University.

Ministry of Education Yemen. (2020–2021). *Dalīl al-muʿallim li-tadrīs kutub al-tarbiyah al-Islāmiyyah lil-ṣaff al-awwal al-thānawī*. Maṭābiʿ al-Kitāb al-Madrasī.

Ministry of Education Yemen. (2012). *Al-munṭalaqāt al-ʿāmmah li-manāhij al-taʿlīm al-ʿāmm*. Markaz al-Buḥūth wa-al-Taṭwīr al-Tarbawī.

Ministry of Education Yemen. (2020–2021). *Kitāb al-ḥadīth wa-al-fiqh lil-ṣaff al-awwal al-thānawī* (Vol. 2). Maṭābiʿ al-Kitāb al-Madrasī.

Ministry of Education Yemen. (2006–2015). *Al-istirātījiyyah al-waṭaniyyah lil-taʿlīm al-thānawī al-ʿāmm*. Yemen.