أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالنظام الفصلي

إعداد

فاطمة علي عبدالرحمن الشهراني

ماجستير الآداب في طرق تدريس العلوم الشرعية

إدارة الجودة الشاملة بتعليم نجران

الملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام نموذج مارزانو للتعليم في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الواديين وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارًا في تنمية المفاهيم الفقهية واستخدمت المنهج التجريبي، وباستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ومرتبطتين فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج مارزانو للتعلم وبين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي كما كان حجم تأثير الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية كبير.

الكلمات المفتاحية: نموذج مارزانو، المفاهيم الفقهية.

Abstract

The study aimed to know the effect of using Marzano's model of education in the development of jurisprudential concepts of first grade secondary female students, the study sample consisted of 62 female students from the first grade of secondary school the sample distributed to two groups: experimental and control group, To achieve the objective of the study the researcher prepared test in jurisprudential concepts ,by using experimental method and t-test for two independent and paired groups The results showed that there are statistical significant differences at the level (0.05) among students in the control and experimental groups for the experimental group that used Marzano's model to learn and between the two measurements pre and post experimental group for post measurement and the effect size of the strategy in the development of jurisprudential concepts large .

Keywords: Model Marzano, jurisprudential concepts

المقدمة:

تشير جميع الاتجاهات التربوية الحديثة إلى أهمية المفاهيم وضرورة تعلم التلاميذ واكتسابهم لها، ويرى معظم المهتمين بالتعليم أن أحد الأهداف الهامه التي تؤكد عليها المدارس في مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات هو التأكيد على تعلم المفاهيم؛ لأنها تشكل القاعدة الأساس للتعلم الأكثر تقدما، كتعلم المبادئ وتعلم حل المشكلات، لذا فقد اتجهت التربية الحديثة نحو استخدام " المفاهيم " في بناء نماذج تعليمية حديثة، ويعتبر هذا التوجه أحد الحلول العصرية لمواجهة الثورة المعرفية التي تعرف انفجارا في الوقت الراهن.

كما يعتبر نموذج المفاهيم التعليمية حلا لمشكلة استظهار التلاميذ للمعلومات وحفظها دون تمييز، مما يفسر أن الفرد يتعلم عن طريق المفاهيم التي تنمو في أبعادها كلما استخدمها في مواقف تعليمية جديدة.

ويعدُّ تعليم المفاهيم الفقهية من الأهداف الرئيسة لمقرر الفقه حيث إن التدريس باستخدام المفاهيم يؤدي إلى قبول أساسيات الدين عن فهم وإقناع؛ مما يؤدي إلى رسوخ ما تعلمه الطلبة، وبقاء أثر هذا التعلم في حياتهم، وانطباعه في سلوكهم (يونس، وعبده، وعبدالله، ١٩٩٩).

كما أن مقرر الفقه يرتبط بأصول الدين وأحكامه؛ إذ يضمّ أحكامًا ضابطة لأعمال المكلفين، يُعرف بها الحلال والحرام، والحظر والإباحة، والصحيح والخطأ في تأدية العبادات والمعاملات؛ ومن ثمّ فهو مرجع كل مكلّف لمعرفة الحكم الشرعي فيما يصدر عنه من أقوال وأفعال (القحيز، ٢٠٠٣).

لذا فإن تعلّم المفاهيم له مبررات كثيرة، من أهمها تعميق فهم المتعلم للمادة الدراسية؛ حيث تربط المفاهيم بين الحقائق والتفصيلات الكثير، فلكل منها معناه ومغزاه. وتُسهم كذلك في انتقال أثر التعلم؛ لأنها تزوّد الفرد ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة، وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بها (الزعبي: ٢٠١٤).

كما يُعدّ تعلّم المفاهيم من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها؛ حيث إنها تُقلّل من تعقيد البيئة؛ إذ إنها تُصنّف ما هو موجود في البيئة من أشياء ومواقف، وتُعلّل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد، وتساعد على التوجيه، والتنبؤ، والتخطيط لأي نشا ويلخص " برونر BRUNER" أهمية أساسيات العلم أو المفاهيم الكبرى في النقط الأربعة التالية: إن فهم أساسيات المفاهيم؛ يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة واستيعاب، إذا لم تنظّم جزئيات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار هيكلي مفاهيمي؛ فإنها سوف تُنسى بسرعة، أن فهم المفاهيم والمبادئ يعدّ الأسلوب الوحيد لزيادة فاعلية التعلم، الاهتمام بأساسيات العلم أو المفاهيم الكبرى وفهمها؛ يجعل أمر تضيق الفجوة بين المعرفة السابقة للتعلم والمعرفة اللاحقة ممكنًا (المطرودي، ٢٠٠٩) وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث (أبو زيد،٢٠٠٧).

ولتعلم المفاهيم مجموعة من الخصائص التي يتصف بها المفهوم، وتعطي دلالة واضحة على طبيعة المفهوم، وطريقة نمائه في أذهان المتعلمين، وقد ذكر دراسة قاسم (٢٠١٤) بعضًا من هذه الخصائص، كالتالي: تتكوّن المفاهيم وتنمو باستمرار، وتتدرج في الصعوبة من مرحلة إلى أخرى أكثر تعقيدًا، المفاهيم أدوات الفكر الرئيسة، المدرسة تقوم بدور مهم في تشكيل المفاهيم، تقوم المدرسة بدور مهم في تشكيل المفاهيم، وقد حدد(برونر) ثلاث مراحل لتكوين المفاهيم لدى المتعلمين، تبعًا لنموهم المعرفي، هي:

المرحلة العملية الحسية، والمرحلة الصورية، والمرحلة الرمزية، وهي التي يصل فيها الطفل إلى مرحلة التجريد، واستخدام الرموز، والتعبير عن المفاهيم، فيحل الرمز محل الأعمال الحسية، ويمكن تلخيص خطوات اكتساب المفاهيم على النحو التالي:

المرحلة الأولى: يقدّم المعلم للمتعلمين أمثلة مصنفة إلى منتمية وغير منتمية، يوازن المتعلمون السمات المنتمية بغير المنتمية، يقترح المتعلمون فرضية ويختبرونها، يصوغ المتعلمين تعريفًا في ضوء السمات الجوهرية التي توصلوا إليها.

المرحلة الثانية: يعدّد المتعلمون المزيد من الأمثلة الإضافية غير المصنفة، يؤكد المعلم الفرضية وأسماء المفاهيم، ويعيد صوغ التعريف في ضوء السمات الأساسية، يقترح التلاميذ أمثلة جديدة (متولى،٢٠١٣).

وتعدّ المفاهيم الفقهية التي يتضمنها مقرر الفقه ضوابط للسلوك؛ إذ إن الإنسان يرتبط بمفاهيمه عن الحياة. وأفكار الإسلام كلها مفاهيم يؤمن بها المسلم، وترتبط بالدليل الشرعي الموحى من عند الله – تعالى- فالمفاهيم واقع محسوس يدركه المتعلم ويتصوره، وتتشكل منه البنى العقلية التي ترسم واقعه، وتحدد شخصيته (الزعبي،٢٠١٣).

ونظرًا لما تتصف به غالبية المفاهيم من تعقيد، وما يصاحبها من صعوبات في تعليم تلك المفاهيم أو استيعابها؛ تصبح الحاجة ملحة للبحث عن طرق من شأنها أن تُعين كلًّا من المتعلم والمعلم على تعلّم تلك المفاهيم وتعلّمها (زيتون ٢٠٠٤).

وبناء على ما سبق ومع اتفاق التربويين على أن طرائق التدريس تعدُّ من أهم أركان المنهج بمفهومه الحديث؛ الا أنه مازال واقع تدريس العلوم الشرعية - خاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية- يعتمد على الطرق التقليدية أثناء التدريس، كما أشارت إلى ذلك دراسة كل من (عفيف ٢٠١٠، والعلي ٢٠١١، والقرني،٢٠١١)؛ حيث أثبتت تلك الدراسات أن الكثير من معلمي العلوم الشرعية يركّزون على التدريس بالطرائق التقليدية التي تعتمد على نقل المعلومة إلى المتعلم، والتركيز على الحفظ الآلي والاستظهار للمعلومات والحقائق، دون العناية بربطها بالبيئية المعرفية للمتعلم؛ مما يجعله متلقيًّا سلبيًّا؛ وكل ذلك نتيجة لعدم استخدام المعلمين لطرق تدعو المتعلم إلى النشاط والدافعية (العنزي،٢٠١١)، كما أن نتائج البحوث والدراسات تؤكد ايضاً ضعف قدرات المتعلمين وتدنيها في اكتساب المفاهيم الفقهية، الذي عُزي إلى الطرق التقليدية التي يستخدمها المعلمون؛ فتشير دراسات أخرى إلى أن تلك الطرق المستخدمة تفتقر إلى التشويق وإثارة اهتمام المتعلمين، مثل دراسة (الرملي ٢٠١١، والتميمي ٢٠١٣، والمطيري ٢٠١١) وفي ضوء هذا الواقع أصبح لزامًا على المتخصصين والقائمين على مناهج العلوم الشرعية وأساليب تدريسها، البحث عن استراتيجيات ووسائل حديثة تعين على التقليل من هذا الضعف .

وترى الباحثة أنه قد يكون لاستخدام نموذج مارزانو بأبعاده الخمسة في التدريس دور فاعل في علاج هذا التدني ، ويعدُّ نموذج مارزانو لأبعاد التعلم من النماذج الحديثة في مجال التدريس، وهو بمثابة إطار تعليمي متكامل لتنظيم مخرجات التعلم. وقد اُشتق من نتائج البحوث الشاملة في مجال المعرفة والعلم، ويستطيع المعلمون استخدامه في جميع المراحل الدراسية؛ لتحسين جودة التدريس في أي مجال من مجالات المحتوى .(مارزانو، بيكرنج، أريدينو، وبلاكبورن، برانت، موفت، ١٩٩٨).

وتتمثل أهمية نموذج مارزانو في أنه يعمل على الترابط بين المعرفة الإجرائية والجانبين النظري والتطبيقي، ويعمل على الجوانب الوجدانية للمتعلم، كما أن يرى أن تنوع التنظيمات

الصفية، والتعاونية، والفردية تُمثّل ضرورة لبناء المعرفة المفاهيمية والإجرائية لذا فهو يحث على استثمار دافعية المعلمين من خلال اشراكهم في انشطه تعاونية اجتماعيه (القحطاني ٢٠١٣).

ويستند نموذج مارزانو إلى الفلسفة البنائية التي تؤكد أن المعرفة تُعدُّ متطلبًا سابقًا تُبنى من خلاله خبرات الفرد وتفاعلاته مع عناصر العالم ومتغيراته من حول (البعلي، ٢٠٠٣) لذا فهو يعتمد على ست مسلمات تربط بشكل واضح بين التعليم والتعلم، وتتمثّل فيما يلي: ينبغي أن يعكس التعليم أفضل ما نعرفه عن كيفية حدوث التعلم، يتطلّب التعليم نظامًا ونسقًا مركبًا من العمليات المتفاعلة تضمّ خمسة أنواع من التفكير، وهي التي تمثّل الأوجه الخمسة للتعلم، التعليم الفعّال يحدث عندما يمرّ المتعلم بمهام ومشكلات مرتبطة بواقع حياته، ينبغي أن يتضمّن المنهج التعليمي من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية تدريسًا ريحًا للاتجاهات، والمدركات، والعادات التي تيسّر التعليم، المدخل الشامل للتعليم يضمّ نمطين من التعليم، أحدهما متمركز حول المعلم وهو المدخل المباشر، والآخر نحو المتعلم، وهو مدخل غير مباشر يعتمد على التعليم الذاتي للمتعلم، وبتوجيه من المعلم، ينبغي في عملية التقويم، التركيز على استخدام المتعلمين للمعرفة والاستدلال المركب، أكثر من التركيز على استرجاع المعلومات من المستويات الدنيا، كالحفظ ، والتذكر.

كما أن عملية التعلم في نموذج مارزانو تتطلّب وتتضمّن تفاعل خمسة أنماط من التفكير أسموها "أبعاد التعلم"، وهذه الأبعاد الخمسة هي نواتج أبعاد التفكير التي توضّح كيف يعمل العقل خلال التعلم، وهذه الأبعاد الخمسة هي:

البُعد الأول: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم (Positive Attitudes Toward Learning).

وتم تحديد جانبين يمكن من خلالهما تنمية هذا البُعد، وهما مناخ التعلم والمهام الصفية.

البُعد الثاني: اكتساب المعرفة وتكاملها (Acquisition and Integration of Knowledge) . وقسّم مارزانو المعرفة التي يكتسبها المتعلمون إلى: معرفة توضيحية، ومعرفة إجرائية.

البُعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها Extending and Refining Knowledge)).

وهناك عدد من الأنشطة التي يمكن استخدامها لتعميق المعرفة وصقلها، كالمقارنة، والتصنيف، والاستقراء، والاستنباط ، وتحليل الأخطاء، والتجريد، وبناء الدليل المدعم.

البُعد الرابع: الاستخدام ذي المعنى للمعرفة Using Knowledge Meaningfully)).

وذلك من خلال تدريب المتعلمين على المهام التي تشجّع على ذلك، كاتخاذ القرار والاستقصاء، وحلّ المشكلات، والاختراع، والبحث التجريبي.

البُعد الخامس: عادات العقل المنتجة Productive Habits of Mind)). وذلك من خلال عادات عقلية تُكتسب وتُمارس من قِبل المتعلمين، اذ أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمة وقد حدد مارزانو عادات العقل التي ينبغي إكسابها للمتعلمين أهمها: التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، وتنظيم الذات.

كما أشار مارزانو إلى أنه لا يمكن الاكتفاء بالتخطيط والتدريس دون أن توجد إجراءات للتقويم، وتحديد ما الذي نودّ قياسه، وكيف سيتم قياسه؛ لذلك لابد من بعض الأسس في عملية التقويم، منها: التنوّع في استخدام أدوات التقويم؛ لقياس مستوى أداء المتعلمين، أن التقويم في نموذج مارزانو مرتبط بإطار الوحدة الدراسية، وليس من الضروري قياس كل بُعد من أبعاد التعليم

من كل وحدة دراسية، لابد من التأكيد على أهمية استخدام المعرفة بصورة ذات معنى (المصيلحي عبدالله، ٢٠١٢).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية نموذج مارزانو في تنمية التحصيل مثل دراسة الطلحي (٢٠١٤) عن فاعلية نموذج مارزانو في تنمية التحصيل، وبعض عادات العقل في التربية الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي". وقد توصّلت الدراسة إلى "أهمية نموذج مارزانو في تنمية التحصيل الدراسي، وبعض النواتج التعليمية الأخرى القائمة على التفكير، والذكاءات المتعددة، وعادات العقل، ودراسة العسيري (٢٠١٤) عن فعالية تدريس الفيزياء باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية الفهم، والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠،٠٥)، بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم في الفيزياء، ولمقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة الخياط وسليمان (٢٠١٣)عن " أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تعديل أنماط التعليم والتفكير لدى طلاب السنة الثالثة في كلية التربية الرياضية". وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج مارزانو، والوسيلة التعليمية النشطة في تحصيل الطلبة، ودراسة دييغو Deigo (2012) لتعرّف فعالية تدريس العلوم باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم؛ في تنمية التحصيل، والكشف عن مدى رضا المعلمين عن استخدام نموذج مارزانو في التدريس في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. وتمثّلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي في العلوم، واستبيان للكشف عن آراء المعلمين حول التدريس باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى تقدّم المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة تحصيليًّا، كما أشارت إلى رضا المعلمين في الفصول العادية عن التدريس باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، ودراسة الحجايا (٢٠١٠)، عن أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠،٠٥)، بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف السابع في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وتنمية مهارات التعبير الشفوي؛ تُعزى لاستخدام نموذج مارزانو للتعلم.

كما أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تنمية المفهوم الفقهي مثل دراسة مروة أبو مطلق (٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أثر تدريس مفاهيم العبادات بواسطة برنامج الوسائط المتعددة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بواسطة الوسائط المتعددة، وتحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية؛ لصالح المجموعة التجريبية. كما تبيّن أن برامج الوسائط المتعددة لها أثر إيجابي في رفع مستوى تحصيل الطالبات ، ودراسة متولى (٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم الفقهية واكتسابها، وقد أثبتت فاعليتها؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد اختبار المفاهيم الفقهية، وفي المستويات المعرفية الثلاث التالية: (تذكر – فهم – تطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة إيمان التميمي (٢٠١٣) لتعرف أثر استخدام خريطة الشكل (vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية الزرقاء. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام خرائط ، ومتوسطات علامات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا (Vee) بالطريقة الاعتيادية؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية ودراسة الزعبي (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة فاعلية التدريس

باستراتيجية لعب الأدوار في اكتساب المفاهيم الفقهية وأدائها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في تربية لواء الكورة. وقد أكّدت الدراسة وجود علاقة قوية بين تنمية المفاهيم الفقهية باستخدام استراتيجية لعب الأدوار، وأدائهم لبعض العبادات المقررة. كما أن الربط بين خطوات النموذج ولعب الأدوار؛ قد حقّق العديد من النتائج الإيجابية، خاصة في تنمية المفاهيم الفقهية وأداء الطلاب للعبادات المقررة.

بناء على ذلك فإن نموذج مارزانو يعد من النماذج الفاعلة في نمو المفاهيم وتحسين التحصيل عند الطلاب لذا تسعى الباحثة إلى اختبار فاعلية هذا النموذج في تنمية المفاهيم الفقهية.

مشكلة البحث:

ترى الباحثة أن البحث استجابة للعديد من الدراسات السابقة والبحوث الكثيرة التي اجريت ودلت نتائج تلك الدراسات على ضعف استيعاب المفاهيم الفقهية لدى الطالبات، وانطلاقا من عمل الباحثة في مجال الأشراف التربوي وشعورها بضعف مستوى الطالبات في هذا الجانب المهم والذي لمست هذا الضعف من خلال الزيارات الميدانية المتكررة لمتابعة المعلمات في المدارس، إلى جانب الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عدد من المعلمات، التي كشفت عن قلة استخدام المعلمات لاستراتيجيات متنوعة لتدريس المفاهيم، وتدني اكتساب الطالبات للمفاهيم الفقهية، ومن خلال آراء المعلمات في الدراسة الاستطلاعية؛ ومما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مستوى اكتساب المفاهيم الفقهية. وللتغلب على هذه المشكلة، فإن البحث الحالي يسعى إلى تقصي أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في النظام الفصلي.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي

ما أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في النظام الفصلي.

أهمية البحث:

١- يستمد البحث أهميته من مسايرته للاتجاهات التربوية الحديثة، التي تدعو إلى تفعيل الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم الشرعية.

٢- يقدّم البحث بعض الأساليب الحديثة التي تتلاءم والمواقف التعليمية في العلوم الشرعية، بدلًا من الأساليب التي تعتمد على التلقين، والحفظ ، والروتين.

٣- يقدّم البحث اختبارًا تحصيليًّا في مادة الفقه للصف الأول الثانوي، وهو من أنواع الاختبارات الموضوعية التي يمكن أن تُفيد معلمة العلوم الشرعية في إعداد اختبارات مماثلة لبقية وحدات المنهج.

٤- يقدّم البحث تجربة عملية في تنمية المفاهيم الفقهية؛ مما يفتح المجال أمام المعلمات في استخدام هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الأخرى، مثل المفاهيم العقدية، والمفاهيم الفقهية في مراحل تعليمية أخرى.

٥-التمهيد لأبحاث أخرى تتعلق بفاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم الشرعية، وأثره في زيادة التحصيل الدراسي.

٦- يفيد القائمين على برنامج إعداد المعلمات وتدريبهن في مكاتب الأشراف التربوي ومراكز التدريب، باعتماد استراتيجيات حديثة لتطوير أساليب تدريس العلوم الشرعية، وتدريب المعلمات عليها.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

نموذج مارزانو لأبعاد التعلم: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تشترك فيها كل من المعلمة والطالبة في الصف في وحدة (الجنايات)، وتشمل: التخطيط ، والتنفيذ والتقويم، وتعمل على اكتساب المفاهيم الفقهية، وفهمها، واستيعابها بوصفها معرفة متكاملة.

تنمية المفهوم الفقهي: قدرة الطالبة على استيعاب المفاهيم المتعلقة بوحدة (الجنايات) وفهمها، والقدرة على الجمع بين المفاهيم، مع معرفة أوجه التشابه والاختلاف بينها، وقيس بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة بالاختبار الذي اعدته الباحثة لقياس استيعاب المفاهيم لدى طالبات الصف الأول الثانوي .

النظام الفصلي: هو نظام للتعليم الثانوي يعتمد على التعلم الفصلي، والمستويات الدراسية؛ يُهيئ المتعلم للحياة والعمل والتعلم الأكاديمي، ويتكوّن من ستة فصول أو مستويات دراسية، تُدرَس في ثلاث سنوات، وتتضمّن الإعداد العام الموحّد في الفصلين أو المستويين الدراسيين الأول والثاني، يختار المتعلم بعدها من بين (المسارات التشعيبية) التخصصية؛ ليدرس أربعة فصول ومستويات دراسية، ويحصل بعد النجاح في مواده الدراسية على شهادة المرحلة الثانوية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

وفقًا لطبيعة البحث وأهدافه، فقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وهو الذي يعتمد على التجربة في إثبات الفروض، وضبط تأثير عوامل أخرى غير العامل التجريبي.

متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل: يعدّ نموذج مارزانو المتغير المستقل في البحث الحالي.
٢- المتغير التابع: تعدّ المفاهيم الفقهية متغيرًا تابعًا في البحث الحالي.

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الأول الثانوي المنتظمات في المدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، في منطقة أبها، من العام الدراسي (١٤٣٦-١٤٣٧هـ).

عينة البحث: تكوّنت عينة البحث في صورتها الأولية من (٥٧) طالبة، طُبّق عليهن الاختبار القبلي. بيد أنه تغيّب (٥) طالبات في الاختبار النهائي من كلتا المجموعتين؛ ليصبح العدد النهائي للعينة في التطبيق البعدي (٥٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة (ثانوية الواديين). وقد قسموا إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، بمعدل (٢٦) طالبة في كل مجموعة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة: حرصًا من الباحثة على جعل المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين في جميع المتغيرات، باستثناء المتغير المستقل الذي تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثره، إضافة إلى العمل على توجيه المتغيرات التي تحدث للمتغير التابع إلى المتغير المستقل - فقد قامت الباحثة بعملية ضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر

فـي النتـائج؛ ضـمانًا لتكـافؤ المجمـوعتين. وفيمـا يلـي عـرض لـبعض المتغيـرات التـي ضُـبطت؛ لمنع تدخلها في نتائج التجربة:

العمـر الزمنـي: تمكّنـت الباحثـة مـن الاطـلاع علـى ملفـات الطالبـات، فوجـدت أن أعمـار الطالبـات فـي المجمـوعتين متقاربـة عنـد موعـد تطبيـق التجربـة؛ ولـذلك يمكـن عـدّ المجموعتين متكافئتين في متغير العمر الزمني.

النـوع (الجـنس): مجموعتـا الدراسـة التجريبيـة والضـابطة مـن البنـات، وفقًـا للنظـام التعليمـي في المملكة العربية السعودية، وفي هذا ضبط لمتغير الجنس.

مستوى المفاهيم الفقهية: لضبط هذا المتغير طبّقت الباحثة اختبار المفاهيم الفقهية قبليًّا لدى مجموعتي الدراسة، وبعد تطبيق اختبار المفاهيم الفقهية على طالبات المجموعتين؛ رُصدت البيانات وعولجت إحصائيًّا باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ، وجاءت النتائج وفقًا للجدول التالي:

جدول (١)

قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	تجريبية	٢٩	٤,٢١	١,٧٦	١,٢٢	غير دالة
	ضابطة	٢٨	٣,٦٤	١,٧٣		
الفهم	تجريبية	٢٩	٧,٧٢	١,٤٤	٠,٩١	غير دالة
	ضابطة	٢٨	٧,٢٥	٢,٤١٣٣١		
التطبيق	تجريبية	٢٩	٠,٤١	٠,٦٨	٠,٥١	غير دالة
	ضابطة	٢٨	٠,٥٠	٠,٥٨		
التحليل	تجريبية	٢٩	١,٥٥	٠,٩١	٠,٨٣	غير دالة
	ضابطة	٢٨	١,٣٦	٠,٨٧		
التركيب	تجريبية	٢٩	١,٦٩	١,٤٢	١,٠٢	غير دالة
	ضابطة	٢٨	١,٣٦	٠,٩٠		
التقويم	تجريبية	٢٩	٠,٦٢	٠,٤٩	١,١٨	غير دالة
	ضابطة	٢٨	٠,٤٦	٠,٥١		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٩	١٦,٢١	٢,٩٠	١,٨٥	غير دالة
	ضابطة	٢٨	١٤,٥٧	٣,٧٤		

يتضح من جدول (١) السابق، أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات، والدرجة الكلية؛ غير دالة؛ مما يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين؛ أي أنهما متجانستان في التحصيل القبلي في المفاهيم الفقهية.

المحتـوى الدراسـي: وُحّـدت جميـع عناصـر المحتـوى التعليمـي المقـدم إلـى الطالبـات فـي المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة، والفـارق الوحيـد اخـتلاف طريقـة التـدريس؛ حيـث درسـت المجموعـة التجريبيـة باسـتخدام نمـوذج مـارزانو؛ بينمـا دُرّسـت المجموعـة الضـابطة بالطريقـة المعتـادة، وقـد كـان المحتـوى التعليمـي نفسـه لطالبـات الصـف الأول الثـانوي، الفصل الدراسي الأول وفقًا للخطة الزمنية.

القائمـة بالتـدريس: وُحّـد القـائم بالتـدريس للمجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة؛ حيـث قامـت الباحثة بالتدريس للمجموعتين.

الوقـت المخصّـص للتـدريس: حتـى تصـل الدراسـة فـي نهايتهـا إلـى نتـائج صـحيحة تعبّـر عـن الواقـع الفعلـي للتجربـة؛ كـان لابـد مـن ضـبط الوقـت المخصـص للتـدريس فـي المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة، بحيـث يكـون متسـاويًا. وقـد درسـت المجموعـة الضـابطة وفقًـا لخطـة زمنيـة محـددة لتـدريس المفـاهيم الفقهيـة المسـتهدفة فـي التجربـة، ونُفّـذت التجربـة للمجموعـة التجريبيـة كـذلك فـي الفتـرة الزمنيـة نفسـها، مـع التوافـق التـام بينهمـا فـي الموضـوع، والـزمن المخصص لتدريس كل موضوع، والخطة الزمنية المحددة لكل موضوع.

أدوات البحث ومواده:

لتحقيق أهداف البحث صمّمت الباحثة أداة، ومادتين بحثيتين، كالآتي:

١- الاختبار التحصيلي للمفاهيم الفقهية.
٢- دليل المعلمة لتنمية المفاهيم الفقهية وفق نموذج مارزانو.

وتفصيل ذلك على النحو التالي:

أولًا: الاختبار التحصيلي للمفاهيم الفقهية:

اطلعت الباحثة على عدد من الأدبيات التي تناولت إعداد الاختبارات؛ بهدف الوصول إلى اختبار موضوعي يمكن من خلاله التعرّف على فاعلية نموذج مارزانو في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول، لعام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ ، وقد بُني هذا الاختبار وفقًا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكّن طالبات الصف الأول الثانوي من المفاهيم الفقهية المتضمنة بوحدة الجنايات من كتاب الفقه للفصل الدراسي الأول.

ب- تحليل المحتوى:

صيغ محتوى الاختبار من خمسة موضوعات مقررة على عينة الدراسة الحالية في وحدة الجنايات من كتاب الفقه للفصل الدراسي الأول، يوضّحها الجدول التالي:

جدول (٢) محتوى الاختبار.

المحتوى	الجناية على النفس - القتل العمد	الانتحار - قتل الرحمة	القتل شبه العمد، والقتل الخطأ	الجناية على ما دون النفس	حوادث السيارات	المجموع
عدد الحصص	١	١	١	١	١	٥ حصص
عدد الصفحات	٩	٧	٨	٨	٩	٤١ صفحة

يتضح من الجدول السابق، أن الاختبار تناول خمسة موضوعات بالكتاب متساوية تقريبًا في أوزانها النسبية؛ حيث خُصّص لكل موضوع حصة واحدة، وتراوحت عدد الصفحات بين (٧- ٩) صفحات.

ج-صياغة الأهداف السلوكية

صيغت الأهداف السلوكية في ستة مستويات من مستويات التحصيل المعرفية: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)؛ حيث تراوح عدد الأهداف بين (٦- ١٢) هدفًا.

د- بناء جدول مواصفات الاختبار:

لضمان تمثيل الاختبار للمحتوى بُني جدول موصفات الاختبار التحصيلي بناء على موضوعات المحتوى، وعدد الأهداف بكل موضوع، وتحديد الوزن النسبي لكل موضع، ولكل مستوى من مستويات الأهداف وفقًا لجدول (٣) التالي:

جدول (٣) جدول مواصفات اختبار المفاهيم الفقهية.

الموضوعات	الأهداف المعرفية						المجموع	الأهمية النسبية
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
الجناية على النفس - القتل العمد	٦	١	٢	١	-	-	١٠	٢٣,٨
الانتحار، وقتل الرحمة	-	٣	-	١	١	١	٦	١٤,٣
القتل شبه العمد الخطأ	١	٧	١	٣	١	-	١٣	٣١
الجناية على ما دون النفس	٣	٣	-	-	١	-	٧	١٦,٦
حوادث السيارات	١	٢	١	-	٢	-	٦	١٤,٣
المجموع	١١	١٦	٤	٥	٥	١	٤٢	
الوزن النسبي للأهداف	٢٦،٢	٣٨,١	٩,٥	١١,٩	١١,٩	٠٤	١٠٠	%١٠٠

يتضح من جدول (٣) السابق، أن عدد الأهداف تراوح بين (٦- ١٣) هدفًا لكل موضوع، وقد حُدّد الوزن النسبي للموضوع بناء على عدد الأهداف.

ه- تحديد نوع الأسئلة وتوزيعها:

أُختيرت أسئلة الاختبار من نوع متعدد، وصِيغ لكل سؤال أربعة بدائل، جميعها خاطئة ما عدا واحدًا منها كان صحيحًا.

وقد حُدّد عدد أسئلة الاختبار في (٤٢) مفردة وُزّعت على موضوعات الاختبار وفقًا للوزن النسبي لكل موضوع، ووفقًا للمعادلة التالية:

عدد أسئلة الموضوع = الوزن النسبي للموضوع × العدد الكلي للأسئلة

و- صياغة مفردات الاختبار:

صيغت مفردات اختبار المفاهيم الفقهية بمستوياته المختلفة، ورُوعي في إعداد الاختبار ما يأتي:

- أن تُمثّل الأسئلة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- التوزيع العشوائي للإجابات؛ أي غير مرتبة بنظام يساعد على اكتشافها.
- لكل سؤال أربعة بدائل متساوية في طولها نسبيًّا؛ حتى لا تتيح للطالبات فرصة للتخمين.
- مناسبة السؤال للمحتوى.
- وضوح لغة السؤال وسهولتها.
- شمولية الأسئلة للمحتوى.
- مناسبة الأسئلة لمستوى الطالبات.
- ترقيم أسئلة الاختبار بالأعداد (١، ٢، ٣...)، والبدائل بالحروف (أ، ب، ج....).

ز- صياغة تعليمات الاختبار:

حرصت الباحثة على وضوح تعليمات الاختبار، وخُصصت الصفحة الأولى لهذا الغرض، وقد تضمّنت التعليمات الآتية: الهدف من الاختبار، بيان عدد الأسئلة التي تجيب عنها الطالبات، الزمن المخصص للإجابة، كتابة البيانات العامة في ورقة الإجابة، شرح طريقة اختيار الإجابة، مع وضع مثال يوضّح ذلك.

ح-توزيع درجات الاختبار:

خُصّصت درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، والبالغ عددها (٤٢) سؤالًا. درجة واحدة إذا أجابت الطالبة إجابة صحيحة، وصفر عندما لا تجيب عنه.

ط- صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي عرضت الباحثة فقراته في صورتها الأولية على عدد من المحكّمين المختصين في المناهج وطرق التدريس (٨) محكمين، لأخذ آرائهم ومقترحاتهم؛ للوصول إلى الصورة النهائية للاختبار، وذلك في الجوانب الآتية:

- مناسبة كل سؤال لقياس الهدف.
- سلامة الصياغة اللغوية لكل سؤال.
- تعديل ما يرونه مناسبًا للاختبار بالحذف أو الإضافة.

وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم أُجريت بعض التعديلات على الصورة الأولية للاختبار، ويمكن إيجازها في: صياغة بعض الأسئلة والبدائل، والحرص على تجانس البدائل في الطول، وإعادة صياغة بعض البدائل. كما غُيّر مستوى السؤالين الأول والثاني؛ ليصبح السؤال الأول في مستوى التحليل، بدلًا من الفهم، والسؤال الثاني في مستوى التطبيق، بدلًا من التذكر.

ي-التجربة الاستطلاعية للاختبار:

جُرّب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية بلغت (٢٨) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي؛ لحساب المؤشرات السيكومترية للاختبار المتمثلة فيما يلي:

- **معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز:**

حُسبت معاملات الصعوبة من خلال حساب نسبة الطالبات اللاتي أجبن إجابة خاطئة عن السؤال، وكذلك معاملات السهولة، من خلال طرح معامل الصعوبة من واحد صحيح. كما حُسبت قدرة كل سؤال على التمييز،وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٤) قيم معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز للاختبار التحصيلي.

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	٠,٢٠	٠,٨٠	٠,٤٠	٢٢	٠,٧٥	٠,٢٥	٠،٤٣
٢	٠,٢٠	٠,٨٠	٠,٤٠	٢٣	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٤١
٣	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٠	٢٤	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٤٨
٤	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٤٨	٢٥	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٠
٥	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٠	٢٦	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٤٨
٦	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٤٨	٢٧	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٤٥
٧	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤٩	٢٨	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٤٥
٨	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٢٩	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٤٣
٩	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٤١	٣٠	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٤٦
١٠	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٩	٣١	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٤٣
١١	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٠	٣٢	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩
١٢	٠,٢٠	٠,٨٠	٠,٤٠	٣٣	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩
١٣	٠,٢٠	٠,٨٠	٠,٤٠	٣٤	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٤٨
١٤	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٠	٣٥	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤٩
١٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٣٦	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٤٥
١٦	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٨	٣٧	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٤٥
١٧	٠,٢٥	٠,٧٥	٠,٤٣	٣٨	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٤٨
١٨	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٤١	٣٩	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩
١٩	٠,٢٠	٠,٨٠	٠,٤٠	٤٠	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٤٥
٢٠	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٤١	٤١	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٤٦
٢١	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٤٨	٤٢	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٩

يتضح من جدول (٤) السابق، أن قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار؛ تراوحت بين(٠,٢٠ – ٠,٨٠)، وتقع جميعها في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة والسهولة. كما تراوحت قيم معاملات التمييز؛ بين (٠,٤٠ – ٠,٥٠)، وكلها تقع في المدى المقبول (Brown,1981,104).

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى، والدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين مفردات المستوى والدرجة الكلية له[١]..

التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
٦	٠,٤٥*	٣	٠,٤٥*	٢	٠,٦٣**	١	٠,٦٨**	٥	٠,٤١*
١٢	٠,٥٤**	٤	٠,٦٠**	١١	٠,٥٥**	١٤	٠,٤٧*	١٠	٠,٥٢**
١٦	٠,٥٥**	٨	٠,٥٨**	١٨	٠,٥٢**	٢٦	٠,٦٠**	٢٤	٠,٥٩**
٢٠	٠,٦٢**	٩	٠,٥٢**	٢٣	٠,٤٣*	٣٠	٠,٥٩**	٢٩	٠,٥٥**
٢٥	٠,٤٩*	١٣	٠,٤٦*	-	-	٣٩	٠,٥٣**	٣٢	٠,٤٧**
٢٨	٠,٥٦**	١٥	٠,٥٦**	-	-	-	-	-	-
٣١	٠,٣٩*	١٧	٠,٥٢**	-	-	-	-	-	-
٣٣	٠,٥٧**	١٩	٠,٥٥	-	-	-	-	-	-
٣٦	٠,٤٥*	٢١	٠,٣٩*	-	-	-	-	-	-
٣٨	٠,٥٦**	٢٢	٠,٥١**	-	-	-	-	-	-
٤٢	٠,٥٣**	٢٧	٠,٥٢**	-	-	-	-	-	-
-	-	٣٤	٠,٤٢**	-	-	-	-	-	-
-	-	٣٥	٠,٤٧**	-	-	-	-	-	-
-	-	٣٧	٠,٥١**	-	-	-	-	-	-
-	-	٤٠	٠,٥٤**	-	-	-	-	-	-
-	-	٤١	٠,٥٢	-	-	-	-	-	-

(١) لم يتم حساب الاتساق الداخل لمستوى التقويم؛ لأنه يتكوّن من مفردة واحدة.

يتضح من الجدول السابق، أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة، والدرجة الكلية للمستوى دالة عند مستوى (٠,٠١& ٠,٠٥)؛ مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه المستوى، وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى، والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

م	المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التذكر	٠,٨٨	٠,٠١
٢	الفهم	٠,٩١	٠,٠١
٣	التطبيق	٠,٧٩	٠,٠١
٤	التحليل	٠,٦٩	٠,٠١
٥	التركيب	٠,٧٢	٠,٠١
٦	التقويم	٠,٥٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق، أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى، والدرجة الكلية للاختبار؛ تتراوح بين (٠,٥٥- ٠,٩١)؛ وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن المستويات تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق (Robinson, Shaver, Wrightsman , 1991).

- **حساب ثبات الاختبار:**

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة ألفاكرونباخ للمستويات والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما في الجدول (٧) التالي:

جدول (٧)

قيم معاملات ثبات الاختبار التحصيلي (المستويات والاختبار كاملًا)[٢].

م	المستوى	معامل الثبات
١	التذكر	٠,٧٩
٢	الفهم	٠,٨٥
٣	التطبيق	٠,٨٤
٤	التحليل	٠,٧١
٥	التركيب	٠,٧٤
	الاختبار كاملًا	٠,٨٧

يتضح من الجدول السابق، أن قيم معاملات الثبات للاختبار؛ تراوحت للمستويات بين (٠,٧١-٠,٨٥)، كما بلغت قيمة الثبات للاختبار كاملًا (٠,٨٧)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة (عودة، ٢٠٠٢).

---

(٢) لم يتم حساب ثبات مستوى التقويم؛ لأنه لا يُحسب لمفردة واحدة.

- **تحديد زمن الاختبار:**

في ضوء التطبيق الاستطلاعي، حُدد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة عن الاختبار، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة في الإجابة عن الاختبار؛ ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما وأضافت الباحثة (٥) دقائق، لقراءة التعليمات وكتابة البيانات؛ ليصبح الزمن النهائي (٣٥) دقيقة.

ك- الصورة النهائية للاختبار:

في ضوء آراء المحكّمين، وبعد إجراء التعديلات التي أوصوا بها، بالإضافة إلى نتائج التجربة الاستطلاعية؛ تم إخراج اختبار المفاهيم الفقهية في صورته النهائية مكونًا من (٤٢) سؤالًا، صيغت مفرداته في صورة اختيار من متعدد .

دليل المعلمة لتنمية المفاهيم الفقهية وفق نموذج مارزانو:

اتبعت الباحثة في إعداد دليل المعلمة الخطوات الآتية:

- **الجانب النظري: ويتضمن ما يلي**: مقدمة الدليل، الأهداف الإجرائية للدليل، التعريف بنموذج مارزانو، الخطوات الإجرائية لنموذج مارزانو، محتوى الدليل، دور المعلمة في نموذج مارزانو، توجيهات عامة للمعلمة، قراءات ومراجع للاستزادة حول نموذج مارزانو.
- **الجانب التطبيقي: ويتضمن المفاهيم الفقهية التالية:** الدرس الأول: الجناية على النفس - القتل العمد، الدرس الثاني: الانتحار - قتل الرحمة، الدرس الثالث: القتل شبه العمد، والقتل الخطأ، الدرس الرابع: الجناية على ما دون النفس، الدرس الخامس: حوادث السيارات

وقّدم لكل درس بمقدمة تضمّنت: موضوع الدرس، المفهوم العام، والمفاهيم الفرعية، الأهداف الإجرائية، الوسائل التعليمية المقترحة، عدد الأنشطة والمهمات، التقويم.

ضبط دليل المعلمة:

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة، عُرض على مجموعة من المحكّمين (٨) محكمين، للإفادة من آرائهم وملحوظاتهم وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم أُجريت بعض التعديلات على الصورة الأولية للدليل، وشملت التعديلات تعديل بعض الأهداف الإجرائية من حيث الصياغة، وبعض الأخطاء الإملائية المطبعية، بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكّمين وملحوظاتهم؛ وأصبح دليل المعلمة في صورته النهائية .

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق هدف البحث، وتحليل البيانات التي جُمعت؛ فقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

١- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

٢- اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين؛ لتعرف الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

٣- معادلة إيتا لحساب حجم تأثير الاستراتيجية على تنمية المفاهيم الفقهية.

نتائج البحث:

الفرض الأول، وينصّ على:

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار (المستويات والدرجة الكلية).

لاختبار هذا الفرض أُستخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة؛ لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستويات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التذكر.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	تجريبية	٢٦	٥,٧٣	١,٩٩	٢,٩٤	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٤,٣١	١,٤٦		
الفهم	تجريبية	٢٦	١١,٦٥	١,٩٠	٤،٢٥	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٩,١٥	٢,٣٣		
التطبيق	تجريبية	٢٦	٢,٠٤	٠,٩٢	٣،١٢	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	١,٢٣	٠,٩٥		
التحليل	تجريبية	٢٦	٣,٣١	١,١٢	٤،٠١	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٢,٠٨	١,٠٩		
التركيب	تجريبية	٢٦	٢,٧٣	١,٠٠	٢،٠٤	٠,٠٥
	ضابطة	٢٦	٢,١٩	٠,٩٠		
التقويم	تجريبية	٢٦	٠,٩٦	٠,٢٠	٣،٦٣	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٠,٥٨	٠,٥٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٦	٢٦,٤٢	٤,٤٩	٦،٠٣	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	١٩,٥٤	٣,٧٠		

يتضح من الجدول السابق، أن قيم (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستويات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية؛ جاءت دالة. ولتعرف اتجاه الفروق يوازن بين متوسطي المجموعتين؛ حيث يتضح من خلال الموازنة أن متوسطات المجموعة التجريبية ، أكبر من متوسطات المجموعة الضابطة ؛ وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة يُرفض الفرض الصفري الذي ينصّ على: لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي للاختبار التحصيلي (المستويات والدرجة الكلية)، وقبول الفرض البديل الذي ينصّ على: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05 ==α)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي (المستويات والدرجة الكلية) في اتجاه المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني، وينصّ على:

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستويات الأهداف المعرفية والدرجة الكلية.

لاختبار هذا الفرض أُستخدم اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة؛ لتعرف الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمستويات الأهداف المعرفية والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمستويات الأهداف المعرفية والدرجة الكلية.

المستوى	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	بعدي	٢٦	٥,٦٩	١,٨٩	٢,٦٧	٠,٠١
	قبلي	٢٦	٤,٢٨	١,٩١		
الفهم	بعدي	٢٦	١١,٤٤	١,٩٠	٥,٩١	٠,٠١
	قبلي	٢٦	٨,٧٦	١,٨٣		
التطبيق	بعدي	٢٦	٢,٠٧	٠,٩٦	٤,٤٤	٠,٠١
	قبلي	٢٦	٠,٩٣	٠,٨٤		
التحليل	بعدي	٢٦	٣,٢١	١,١١	٤,٥٠	٠,٠١
	قبلي	٢٦	٢,١٧	٠,٩٣		
التركيب	بعدي	٢٦	٢,٦٩	٠,٩٧	٢,٨٢	٠,٠١
	قبلي	٢٦	١,٦٩	١,٤٢		
التقويم	بعدي	٢٦	٠,٩٧	٠,١٩	٣,٣٦	٠,٠١
	قبلي	٢٦	٠,٦٢	٠,٤٩		
الدرجة الكلية	بعدي	٢٦	٢٦,٠٧	٤,٤١	٦,٨٣	٠,٠١
	قبلي	٢٦	١٨,٤٥	٣,٤٨		

يتضح من الجدول السابق، أن قيم (ت) للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستويات الأهداف المعرفية والدرجة الكلية؛ جاءت دالة. ولتعرف اتجاه الفروق يوازن بين متوسطي القياسين؛ حيث يتضح من خلال الموازنة أن متوسط القياس البعدي أكبر من متوسط القياس القبلي؛ وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه القياس البعدي.

وبناء على النتيجة السابقة يُرفض الفرض الصفري الذي ينصّ على: لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستويات الأهداف المعرفية والدرجة الكلية، وقبول الفرض البديل الذي ينصّ على: لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α =0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستويات الأهداف المعرفية والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي.

كما تراوح حجم التأثير بين (٠,٢٠ – ٠,٩١) للمستويات، وبلغ حجم التأثير للدرجة الكلية (٠,٨٩)؛ مما يعني أن ٨٩% من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي للدرجة الكلية لمستويات الأهداف المعرفية؛ يرجع إلى استخدام التعليم المدمج وهو حجم تأثير كبير.

ولتعرف حجم تأثير الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية تم استخدام معادلة إيتا؛ لحساب حجم التأثير، ومعادلة (d)؛ لتعرف مستوى حجم التأثير لدى المجموعة التجريبية بالاعتماد على القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، علمًا بأن قيمة (d) = ٠,٢ ؛ تعني أن حجم التأثير صغير، وقيمة (d) = ٠,٥ ؛ تعني أن حجم التأثير متوسط، وقيمة (d) = ٠,٨؛ تعني أن حجم التأثير كبير(Kiess, 1989, 445).

وجاءت النتائج كما في الجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠)

قيمة حجم التأثير ومستواه لتأثير نموذج مارزانو في تنمية المفاهيم الفقهية.

المستويات	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	قيمة d	مستوى حجم التأثير
التذكر	٢,٦٧	٢٥	٠,٢٢	١,٠٧	كبير
الفهم	٥,٩١	٢٥	٠,٥٨	٢,٣٨	كبير
التطبيق	٤,٤٤	٢٥	٠,٤٤	١,٧٧	كبير
التحليل	٤,٥٠	٢٥	٠,٤٥	١,٨١	كبير
التركيب	٢,٨٢	٢٥	٠,٢٤	١,١٣	كبير
التقويم	٣,٣٦	٢٥	٠,٣١	١,٣٤	كبير
الدرجة الكلية	٦,٨٣	٢٥	٠,٦٥	٢,٧٣	كبير

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير؛ تراوحت بين (٠,٢٢ – ٠,٥٨) للمستويات، وبلغت للدرجة الكلية (٠,٦٥)؛ مما يعني أن ٦٥% من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي يعود إلى أثر استراتيجية التدريس.

كما تراوحت قيمة (d) بين (١,٠٧ – ٢,٧٣) للمستويات وللدرجة الكلية؛ وهو حجم تأثير كبير.

تفسير نتائج الدراسة:

أسفرت النتائج السابقة عن تفوّق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج مارزانو على المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة المعتادة في التدريس، في جميع المستويات

المعرفية والدرجة الكلية، وكذلك تحسّن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالموازنة بالقياس القبلي. كما أسفرت النتائج أيضًا عن وجود حجم تأثير كبير للتدريس وفقًا للنموذج في تحصيل الطالبات في مادة الفقه.

وترد الباحثة التحسّن في أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج مارزانو لما له من مميزات تتمثّل فيما يلي:

- يعمل نموذج مارزانو لأبعاد التعلم على الترابط بين المعرفة الإجرائية والجانبين النظري والتطبيقي.
- يعتمد النموذج على جهد الطالبة في الاكتشاف والربط؛ ومن ثمّ يكون دورها إيجابيًّا في اكتساب المعرفة.
- يجعل نموذج مارزانو التعلم ذا معنى بالنسبة للطالبات؛ وبالتالي فإن الطالبة لا تحفظ معلومات عديمة المعنى فتنساها بسرعة؛ ولكن تربط المعلومات وتستنتجها.
- يعمل نموذج مارزانو على استثمار دافعية المتعلم من خلال التكامل بين المعرفة وتطبيقاتها في حياة المتعلم، وتوظيفها في مواقف عملية.
- بناء المعرفة في نموذج مارزانو عملية اجتماعية، ونشاط اجتماعي وتعاوني.
- تكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلمات تجاه مادة التعلم.
- استخدام أساليب تجعل المهام التدريسية ذات قيمة وضرورية للمتعلمين.
- التخطيط الجيد لمناخ التدريس ومهامه؛ لتكون في مستوى فهم التلاميذ، وفي مجال اهتماماتهم.
- تقديم تغذية راجعة إيجابية للمتعلمين.
- توفير المصادر، والوقت، والأجهزة، والإرشادات الضرورية لإنجاز المهمة.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لإكمال المهام الصفية مفتوحة النهاية.
- يستخدم المتعلم ما يعرفه مسبقًا عن الموضوع؛ لتفسير المعلومات الجديدة.

وتتفق ما توصّلت إليه الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي تناولت النموذج وأثره في التحصيل في مواد مختلفة، مثل دراسة الطلحي (٢٠١٤)، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج مارزانو في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل في التربية الاجتماعية والوطنية. وتوصّلت إلى أهمية نموذج مارزانو في تنمية التحصيل الدراسي وبعض النواتج التعليمية الأخرى القائمة على التفكير، والذكاءات المتعددة، وعادات العقل.

كما تتفق مع دراسة الخياط وسليمان (٢٠١٣)، التي هدفت إلى التعرف على أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تعديل أنماط التعليم والتفكير لدى طلاب السنة الثالثة في كلية التربية الرياضية. وتوصلت الدراسة إلى فعالية النموذج في تحقيق ذلك. ودراسة Tarleton-(1992)؛ للتعرف على فاعلية نموذج مارزانو في التفكير، التي توصلت إلى أن المجموعة التجريبية حقّقت تقدمًا دالًا على أدوات التقييم المختلفة للنموذج.

وتتفق كذلك مع دراسة Apthorp (2000) ؛ لاستقصاء مدى تطبيق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، والتي ركّزت على البعد الأول من أبعاد التعلم (تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم)، والبعد الخامس من أبعاد التعلم في نموذج مارزانو (عادات العقل المنتجة)، وتقييم أثر تطبيق هذين البعدين لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد أشارت نتائج مقياس الاتجاه إلى تكون الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب في عينة الدراسة.

كما تتفق مع دراسة العسيري (٢٠١٤)، التي هدفت إلى التعرف على فعالية تدريس الفيزياء باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية الفهم، والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وقد أكّدت أن استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الفيزياء؛ كان له فعالية علمية في تنمية الفهم والاتجاه نحو المادة. كما تتفق مع دراسة الحجايا (٢٠١٠)، التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي، وأثبتت تفوق استخدام نموذج مارزانو وفاعليته في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوية.

وتتفق كذلك مع دراسة Deigo(2012)، التي هدفت إلى تعرف فعالية تدريس العلوم باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التحصيل، والكشف عن مدى رضا المعلمين عن استخدام نموذج مارزانو في التدريس. وأشارت نتائج الدراسة إلى رضا المعلمين في الفصول العادية عن التدريس باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

التوصيات: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي

١- التوسع في استخدام نموذج مارزانو في تدريس المفاهيم الفقهية وغيرها من المواد الدينية؛ لما لها من أثر في زيادة تحصيل الطالبات كما أثبتت الدراسة الحالية.

٢- تدريب معلمات المواد الدينية على استخدام دليل نموذج مارزانو؛ ليكون لهم عونًا على تدريس المفاهيم الفقهية.

٣- تدريب المعلمات أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية نموذج مارزانو في تدريس المفاهيم الفقهية؛ لما لها من أثر فعّال في التحصيل.

٤- تزويد معدي المناهج ومطوروها بدليل استخدام استراتيجية نموذج مارزانو، وما تتطلبه من أنشطة وإجراءات؛ ليتم مراعاتها عند بناء مقررات الفقه، بتضمين الأنشطة التي تساعد على تطبيق هذه الاستراتيجية.

البحوث المقترحة: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بإجراء البحوث التالية:

١- دراسة موازنة بين فاعلية استخدام نموذج مارزانو وإحدى الاستراتيجيات التدريسية الأخرى في تنمية التحصيل في المفاهيم الفقهية.

٢- دراسة استطلاعية لمتطلبات تطبيق نموذج مارزانو في مدارس التعليم العام.

٣- دراسة اتجاهات المعلمات نحو استخدام النماذج الحديثة في التدريس، وأثر ذلك في تحصيل طلابهن.

مراجع البحث

أبو زيد، عواطف. (٢٠٠٧). فاعلية نموذج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الفقهية وفي أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري لبعض العبادات. *بحوث جامعة الأزهر، مصر*،٥٩-٩١.

أبومطلق، مروة (٢٠١٣). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية مفاهيم العبادات للصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بعزة، فلسطين.

البعلي، إبراهيم. (٢٠٠٣ ديسمبر). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة التربية العلمية، ٦(٤)، ٦٥ - ٩٤.

التميمي، إيمان (٢٠١٣). أثر استخدام خريطة الشكل(vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية الزرقاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩ (٣)، ٢٩٣-٣٠٦.

الحجايا، قاسم (٢٠١٠). أثر استخدام نموذج مارزانو للتعليم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الخياط، ضياء وسلمان، ربيع (٢٠١٣). أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تعديل أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، ١٩ (٦٢)، ٢١٥- ٢٤٦.

الزعبي، إبراهيم (٢٠١٤، يونيو). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية لعب الأدوار في اكتساب المفاهيم الفقهية وأدائها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في تربية لواء الكورة. المجلة التربوية، ١١١، ١٤٥- ١٨٣.

زيتون، حسن (٢٠٠١). *تصميم التدريس*: رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتاب.

زيتون، كمال (٢٠٠٤). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية. (ط.٢). القاهرة: عالم الكتاب.

الطلحي، محمد. (٢٠١٤). فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية بعض عادات العقل في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العسيري، فاطمة (٢٠١٤). فاعلية تدريس الفيزياء باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية الفهم والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

العنزي، هدى (٢٠١١). أهم صعوبات استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأمام محمد بن سعود، الرياض.

قاسم، ألفة (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

القحطاني، عثمان (٢٠١٣، ١٦-١٧تشرين الثاني). برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك.

القحيز، أسماء (٢٠٠٣). واقع الواجبات المنزلية في مادة الفقه في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والطالبات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

مارزانو، د.ج بيكرنج، د.إ أريدينو، ج.ج بلاكبورن، ر.س برانت، س.أ موفت. (٢٠٠٠). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. جابر عبدالحميد جابر، وصفاء الأعسر، ونادية شريف، (مترجم). القاهرة: دار قباء دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

مارزانو، د.ج بيكرنج، د.إ أريدينو، ج.ج بلاكبورن، ر.س برانت، س.أ موفت. (١٩٩٨). أبعاد التعلم – دليل المعلم .عبد الحميد جابر، وصفاء الأعسر، ونادية شريف (مترجم). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

متولي، السيد (٢٠١٣). اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية للمفاهيم الفقهية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة اللفظية. مجلة كلية التربية ببنها، ٩٦ (١) ٢٨٧ – ٣١٧.

المصيلحي، نبيل، إبراهيم ،عبدالله (٢٠١٢). فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس *(ASEP)*،٣(٣١) ١٧٠-٢١٣.

المطرودي، خالد (٢٠٠٩). مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ١٢٧-١٦٩.

وزارة التربية والتعليم، وكالة التخطيط والتطوير.(١٤٣٥هـ). الوثيقة المرجعية لمشروع تطوير النظام الفصلي للتعليم الثانوي.

يونس، فتحي وعبده، أحمد وعبد الله، إبراهيم (١٩٩٩). التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

Diego, J. (2012). Teacher Perceptions of Marzano's Instructional Strategies Intraditional and Virtual Classrooms. California, ProQuest Dissertations Publishing. Available at: http://gradworks.umi.com/35/42/3542497.html

Robinson, J.P., Shaver, P.R., Wrightsman, L.S.(1991). Measures of personality and social psychological attitudes.San Diego, CA: Academic Press, Inc

Kiess, H.O. (1989). statically concepts for the Behavioral Science. Canada Sydney Toronto: Allyn & Bacon.