أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

إعداد

د/ حسام عبد الواحد عبد السلام النجار

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية

بكلية التربية بتفهنا الأشراف فرع جامعة الأزهر بالدقهلية

أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

حسام عبد الواحد عبد السلام النجار
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، الدقهلية، مصر.
البريد الإلكتروني: hosamabdelwahed1929.el@azhar.edu.eg

ملخص البحث:

استهدف البحث تعرف أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وللتحقق من ذلك، اعتمد البحث على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبة التجريبي، وتكونت عينة البحث من(٦٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، تم اختيارهم من معهدين تابعين لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمحافظة الدقهلية، مثل أحدهم المجموعة التجريبية، والأخر المجموعة الضابطة، وبلغت عينة كل مجموعة (٣٠) طالبًا، وتمثلت أداتي البحث في اختبار مهارات حل المسائل الإرثية، واختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث، وتم تطبيق الأداتين على مجموعتي البحث قبليًا وبعديًا، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتطبيق أداتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي طُبق عليها مواد المعالجة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وأوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها: عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية تستهدف تعريفهم بمدخل التدريس المتمايز، وكيفية توظيفه في تدريس مواد العلوم الشرعية لما له من أثر إيجابي في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: مدخل التدريس المتمايز- فقه المواريث- مهارات حل المسائل الإرثية- مستويات العمق المعرفي.

The Effect of Using the Differentiated Instruction Approach in Teaching Inheritance Jurisprudence on Developing Solving Inheritance Issues Skills and Cognitive Depth levels among Al-Azhar Secondary Stage Students

Author

Hossam Abdel-Wahid Abdel-Salam Al-Najjar
Lecturer of Curriculum & Instruction Faculty of Education- Al Azhar University, Dakahlia, Egypt.
Email: hosamabdelwahed1929.el@azhar.edu.eg

ABSTRACT:

The purpose of the current research was to identify the effect of using the differentiated instruction approach in teaching inheritance jurisprudence on developing solving inheritance issues skills and cognitive depth levels among Al-Azhar third-year secondary stage students. To attain the purpose of the research, the Quasi-experimental method with its pretest-posttest control/experimental groups design) was adopted. Participants of the research comprised (n= 60) students enrolled in the third-year Al-Azhar secondary stage. They were chosen and randomly divided into two groups: a control group (n=30) and an experimental one (n=30). Instruments of the research were a solving inheritance issues skills test and a cognitive depth level test in inheritance jurisprudence. In addition, the researcher pre-administered the solving inheritance issues skills test and the cognitive depth test in inheritance juris prudence to both groups to identify the students' real level concerning the targeted skills. Then, the researcher post-administered the solving inheritance issues skills test and the cognitive depth level test in inheritance jurisprudence to both groups to investigate the effect of using the differentiated instruction approach in teaching inheritance jurisprudence on developing solving inheritance issues skills and cognitive depth levels Al-Azhar third-year secondary stage students. Data was statistically analyzed using the SPSS program. Results revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and the control groups in the post administration of the solving inheritance issues skills test and the cognitive depth level test in inheritance jurisprudence in favor of the experimental groups. Considering these results, the research revealed a number of recommendations and suggestions for further research. The most important ones are as follows: Holding training courses for Islamic studies teachers aimed at familiarizing them with the differentiated instruction approach and how to employ it in teaching Islamic studies due to its positive effect on enhancing the solving inheritance issues skills and the cognitive depth levels in inheritance jurisprudence among the research participants.

Keywords: The Differentiated Instruction Approach- Inheritance Jurisprudence- Solving Inheritance Issues Skills- Cognitive Depth levels.

مقدمة البحث:

تهتم الشـريعة الإسـلامية ببناء جميع جوانب شـخصـية الفرد المسـلم الجسـمية والعقلية والنفسـية والخلقية والاجتماعية بما يتوافق مع القرآن الكريم والسـنة النبوية الشـريفة، ولا يتوقف دورها على هذا فحسب؛ بل تعتني بمصالحه بما يحفظ عليه دينه ونفسه وعقله وعرضه وماله.

ومن الأمور التي اعتنت بها الشـــريعة الإســـلامية وأولتها العناية الكاملة في الفقه الإســـلامي ما ترتب على نهاية أحد الزوجين بالوفاة بإعطاء كل ذي حق حقه من أموال وحقوق في تركة من توفاه الله تعالى، مبينة ما يتعلق بهذه التركة من أحكام؛ حتى تظل الأسرة متماسكة دون تنافر أو اختلاف.

وإذا كانت الشـــريعة الإســـلامية قد اهتمت بأمر المال اهتمامًا بالغًا، وحثت على امتلاكه واسـتثماره وإنفاقه بالطرق المشـروعة، فإنها- أيضًـا- اهتمت بتنظيم انتقاله إلى الورثة وتوزيعه عليهم بعد موت صاحبه الذي اجتهد في تحصيله حال حياته، وأصبح غير صـــالح لامتلاك شـــيء منه ولا من متاع الدنيا، من خلال بيان المســـتحقين له وتقدير نصيب كل وارث ممن يرتبطون بالميت بصلة من الصلات التي اعتبرها الشـرع سـببًا من أسباب الميراث، وإبعاد غير المستحقين له؛ حتى لا يقع التنازع بينهم حول أحقيتهم للتركة (شومان،٢٠١٦، ص. ٨)(١).

ونظرًا لأن علم المواريث يعد أحد أبواب الفقه المهمة في كتب الفقه الإسلامي، فقد اهتم الأزهر الشـــريف بتعليمه وتدريســـه، وجعل له فرعًا ملحقًا بكتاب الفقه لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري يسمى بـــ(الوجيز في الميراث على المذاهب الأربعة)، وجعل حصصه وتوزيع دروسه وأسئلة الامتحان الخاصة به تابعه لخطة منهج الفقه، وأهدافه من أهداف مادة الفقه، وكان من ضـمن الأهداف العامة لكتاب الفقه بالمرحلة الثانوية الأزهرية ما يلي: (قطاع المعاهد الأزهرية، ٢٠٢٤، ص. ٥-٦)

- تزويد الطلاب بالمعارف والمفاهيم الفقهية.
- تدريب الطلاب على استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية.

(١) يتم التوثيق وفق قواعد الإصـــدار الســـابع لجمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA- V, 0.7).

- تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين علل الأحكام الشرعية والحكمة من مشروعيتها.
- تبصير الطلاب بالمقاصد الشرعية من الأحكام الفقهية.
- تنمية قدرة الطلاب على ربط الأحكام الفقهية بالواقع المعيش.

ويلاحظ على هذه الأهداف أنها لم تختص بفرع المواريث وما يرتبط به من مفاهيم وأحكام إرثية، بل هي أهداف عامة تخص مادة الفقه الإسلامي وما يرتبط بها من أحكام فقهية تتعلق بالعبادات والمعاملات والحدود والجنايات وشئون الأسرة.

وبالرغم من اهتمام الأزهر الشريف بتدريس فقه المواريث في الصف الثالث الإعدادي والثالث الثانوي، إلا أن نتائج الدراسات والبحوث التي اعتنت به في الصف الثالث الثانوي الأزهري كدراسة عبد الخالق (٢٠١٧)، وعبدالمقصود(٢٠٢١)، وأحمد (٢٠٢٣)، وعبدالدايم (٢٠٢٣)، أشارت إلى بعض جوانب القصور في تعليمه، منها ما تعلق بمحتوى الكتاب نفسه، ومنها ما تعلق بشكوى الطلاب من صعوبة موضوعات فقه المواريث، لكن كان من أبرزها ما تعلق بطرائق تدريسه؛ حيث إنها تقوم على الإلقاء والسرد والحفظ والاستظهار، دون توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تهتم بالمتعلم ونشاطه وأنماط تعلمه أثناء عملية التعلم، ومن هنا فقد دعت تلك الدراسات والبحوث إلى ضرورة الاهتمام بتدريس فقه المواريث من خلال توظيف المداخل وطرائق التدريس التي تجعل المتعلم نشطًا وفعالًا أثناء التعلم ومحورًا للعملية التعليمية، كما أشارت أيضًا دراسة الأدغم(٢٠٠٢)، وعباس وأحمد وخليفة وخطاب(٢٠١٦)، وعليو(٢٠١٦)، ومحمد (٢٠٢٢)، ومحمد(٢٠٢٤) إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس المواريث في المرحلة الإعدادية والجامعية.

ويرتبط بتعليم فقه المواريث تعلم حل المسائل الإرثية(المسائل اللفظية)، والتي تعد أحد العناصر الأساسية التي يحتاج إليها المتعلم لتطبيق الجانب النظري لفقه المواريث، كما يعد تنمية مهاراتها أحد الأهداف الرئيسة لهذه المادة، حيث نصت وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعلم الأزهري قبل الجامعي(٢٠١٤، ص. ٣٤٤) على أن من أهداف تدريس المواريث لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية بعد الإلمام بالجوانب النظرية، حساب المتعلم لمسائل الميراث التي تُعرض عليه؛ نظرًا لأن هذه المرحلة يدرس فيها الطلاب كل ما يتعلق بفقه المواريث من جوانب نظرية وتطبيقية.

ومما يدلل على أهمية ما سبق، ما توصلت إليه دراسة عباس وأخرون(٢٠١٦) والتي استهدفت بناء برنامج مقترح للتكامل بين الرياضيات والفروض المقدرة لتنمية مهارات حل مسائل المواريث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة إيجابية طردية تكاملية بين علم المواريث والمسائل اللفظية الرياضية؛ لاعتمادهم على بعضهم البعض، لذلك يجب التركيز على تلك المسائل وتنمية المهارات اللازمة لحلها لدى المتعلمين، كما أوصت دراسة عبدالمقصود(٢٠٢١) بضرورة تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية من خلال توظيف المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة والمناسبة التي تنميها لديهم.

وهناك العديد من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم لحل المسائل اللفظية، وفي ضوء ما أشارت إليه الأدبيات التربوية كما في: عقيلان(٢٠٠٢)، وحمدان (٢٠٠٥)، والخطيب(٢٠١١)، وسلامة(٢٠٢٠)، وكما في دراسة: أحمد(٢٠٠٩)، وعبدالقادر(٢٠١٣) ، وعبد البر(٢٠١٨)، وعبدالواحد وعبدالحميد والحنفي(٢٠٢٠)، أمكن التوصل إلى أن هناك أربع مهارات رئيسة تعقبها مهارات فرعية لحل المسألة اللفظية، ويمكن توظيفها في حل المسائل الإرثية، وتتمثل المهارات الرئيسة في: مهارة فهم المسألة: وتتعلق بعرض المسألة اللفظية بلغة مفهومة وواضحة وبسيطة تتلاءم مع مستوى المتعلم وقدرته على تحديد المعطيات والمطلوب، ومهارة وضع خطة الحل: وتتمثل في قدرة الطالب على تحديد العلاقة بين المعطيات والمطلوب، وتحديد المفاهيم والمقادير والأنصبة التي احتوتها المسألة للوصول إلى وضع فكرة الحل، ومهارة تنفيذ خطة الحل: وتتعلق بقدرة المتعلم على تنفيذ الخطة التي حددها في الخطوة السابقة؛ ليتوصل إلى ناتج حل المسألة، ومهارة مراجعة الحل والتحقق من صحته: وتتعلق بسير المتعلم بخطوات الحل إما بشكل عكسي، أو تطبيق النتائج التي تم التوصل إليها في المسألة الأساسية.

والاهتمام بحل المسائل اللفظية يكسب المتعلم مهارات التفكير المختلفة، ويجعله قادرًا على أن يترجم المفاهيم والقواعد النظرية المتعلقة بعلم المواريث إلى تطبيقات عملية ذات صبغة رياضية، كما أنها تكسبه القدرة على الفهم والتطبيق والتساؤل والبحث، وتنظيم وتتابع الأفكار، وتوظيف عمليات التحليل والتركيب والاستقصاء.

وعلى الرغم من أن تنمية مهارات المتعلمين وقدراتهم العقلية يعد مطلبًا أساسيًا تسعى إليه المؤسسات التعليمية المختلفة، وينادى به خبراء التربية، وتدعمه العديد من النظريات التعليمية والتربوية كالتعلم البنائي، والتعلم الخبراتي، والتعلم التوافقي، وأصبح الاتجاه الحالي في التعليم يهتم بالنماذج التي تركز على إيجابية المتعلم ونشاطه وإمكانية تطبيق ما تعلمه، لذا فلم يعد تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية كافيًا لتحقيق المهارات العقلية العليا في التفكير وتقييم المتعلمين، إذ إنه يعتمد بشكل رئيس على الأفعال السلوكية فقط للتمييز بين مستويات التصنيف، لذلك صمم نورمان ويب (Norman Webb) نموذجًا للمعرفة طور من خلاله تقسيم بلوم للمجال المعرفي، وأُطلق عليه عمق المعرفة؛ للمواءمة بين المعايير والمحتوى والتقييم، وذلك ليس فقط على أساس فئة المحتوى التي يغطيها، ولكن أيضًا تعقيد المعرفة التي يتطلبها كل مستوى، كما لم ينصب العمق المعرفي في هذا النموذج على الفعل وإنما انصب على السياق الذي يتم فيه استخدام الفعل وعلى العمليات العقلية التي يتم ممارستها، ويعتمد هذا النموذج على افتراض أنه يمكن تصنيف جميع عناصر المعرفة إلى مجموعة من المهام تعكس مستوى مختلف من الإدراك والتوقع اللازم لإكمال المهام، ويشمل هذا النموذج جميع أشكال المعرفة الإجرائية والتوضيحية والتطبيقية التي يجب أن يتقنها الطلاب (Holmes,2011)، (السيد، ٢٠٢٠)، (على، ٢٠٢١).

وقد ظهر نموذج مستويات عمق المعرفة ليقدم حلًا لمشكلة تفك المعرفة وضعف ترابطها، فهو يركز بشكل أساسي على قياس استيعاب الطلاب للمفاهيم والمعلومات، ومعالجتها وتنظيمها وبناؤها باستخدام العديد من الروابط المنطقية بين الأفكار، وكذلك تخزينها في الذاكرة، وترسيخها في البنية المعرفية، ثم استخدامها وتطبيقها في المواقف الحياتية، لذا تمثل مستويات عمق المعرفة مدخلًا لتنظيم المعرفة وتطوير المهارات العقلية للطلاب، وهي بهذا تتوافق مع مبادئ النظرية البنائية، وذلك من خلال التركيز على الخلفية المعرفية السابقة للمتعلم، ثم ما يجب أن يتعلمه ويكون قادرًا على أدائه بدلًا من التركيز على أداء محدد للمتعلم في كل مرحله من المراحل كما هو الحال في تصنيف بلوم(Holmes,2011)،(شاهين، ٢٠٢٠)،(اللوزي ومتولي، ٢٠٢١)،(حسن والدسوقي، ٢٠٢٢).

ويتضح مما سبق، أن توظيف المتعلم لمستويات عمق المعرفة المختلفة في العملية التعليمية يؤدي إلى تعميق معالجته للمعرفة الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة المخزنة في بنيته المعرفية في إطار مفاهيمي مما يجعل التعليم ذا معنى بالنسبة له، وليس التركيز فقط على تذكر الحقائق والمفاهيم والمعلومات دون فهم ما بينها من ترابط، وبالتالي فإن مستويات عمق المعرفة تعمل على تنمية قدرة المتعلم على تحليل وتقويم وتفسير المعارف الجديدة، وإجراء المقارنات بينها وطرح الأسئلة والاستفسارات حولها، والقدرة على تطبيقها في المواقف الواقعية وفي سياقات غير مألوفة.

وتتمثل مستويات العمق المعرفي في أربعة مستويات، يتمثل المستوى الأول في التذكر وإعادة الإنتاج: ويعني القدرة على تذكر أو إعادة إنتاج المعرفة باسترجاع المفاهيم والحقائق والمصطلحات ووصفها وترجمتها وشرحها، بينما يتمثل المستوى الثاني في تطبيق المفاهيم والمهارات: ويعني القدرة على توظيف العمليات العقلية الأساسية كالتصنيف والمقارنة مع وصف الإجراءات والعمليات مع المرونة في اختيار البدائل ووضح الحلول المناسبة، وتنظيم وعرض البيانات، أو استخدام الأشكال البسيطة، والمستوى الثالث يتمثل في التفكير الاستراتيجي: ويعني القدرة على توظيف عمليات التفكير العليا، وإيجاد حلول جديدة ومتنوعة للمشكلات المختلفة، والقدرة على التنبؤ، والاستشهاد بالأدلة والحجج المنطقية، بينما يتمثل المستوى الرابع في التفكير الممتد: ويتم فيه تطبيق المفاهيم على المواقف الواقعية، وحل المشكلات التي تتطلب وقتًا لمعالجتها، والربط بين المعارف المتنوعة لإيجاد حلول منطقية للمشكلات (إسماعيل، ٢٠٢١)،(البرعمي،٢٠٢٣)،(السيد،٢٠٢٣).

وعليه ترجع أهمية تنمية عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في أنه يتيح لهم الفرصة للوصول إلى أقصى درجات الفهم، والرغبة في تدريس الأحكام الإرثية والميل نحوها، وإكسابهم رؤية واسعة لربط المفاهيم والأحكام الإرثية ببعضها في إطار مفاهيمي، وتشجيعهم على البحث والاطلاع والقراءة في مصادر أخرى لتوسيع مداركهم العقلية لإيجاد حلول للقضايا وللمشكلات وللأحكام الإرثية الواقعة في مجتمعهم، وكذلك الرد على الشبهات المثارة حول نظام الإرث في الإسلام وتفنيد حجج من يثير ذلك، مما يجعل دراستهم لتلك المادة ذا معنى بالنسبة لهم.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مستويات العمق المعرفي لدى المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة، وبحثت أثرها مع متغيرات مستقلة مختلفة؛ وذلك لما تسهم به في تطوير العديد من المهارات العقلية، والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي، وذلك كدراسة:(Weay, et al (2016، و(Bardakci (2016، وإبراهيم (٢٠١٧)،والغامدي(٢٠١٩)، و(Litster (2019، و(Dickinson, et al (2019، وتمساح (٢٠٢٠)، واللوزي ومتولي(٢٠٢١)، وإسماعيل(٢٠٢١)، وحسن والدسوقي (٢٠٢٢)، والحنفي(٢٠٢٢)، والسيد(٢٠٢٣)، والبرعمي(٢٠٢٣)، وعمار(٢٠٢٣)، ويونس (٢٠٢٣).

هذا، ويتطلب تدريس فقه المواريث في ضوء ما سبق عرضه من دراسات وبحوث سابقة أشارت إلى تدني مستوى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في تعلم فقه المواريث إلى البحث عن مداخل واستراتيجيات تدريسية تتناسب مع نضج هؤلاء الطلاب وخصائصهم، وتجعلهم محورًا للعملية التعليمية، وفي الوقت ذاته تراعي اهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، ويتم من خلالها تدريس فقه المواريث بأساليب وأشكال مختلفة تضمن وصول كل منهم لمستوى مناسب من التعلم، وذلك استجابة للأنظمة التربوية التي تنادي بضرورة إتاحة فرص تعليمية متكافئة لكل المتعلمين من أجل تلبية احتياجاتهم ورفع جودة النظام التعليمي، وكذلك التغلب على الفروق والاختلافات بين المتعلمين والتي تمثل تحديًا كبيرًا للمسئولين وللقائمين على العملية التعليمية، ومن هنا فقد ظهر اتجاه جديد يدعو إلى تنويع استراتيجيات التدريس وفق طبيعة المتعلمين وهو ما يعرف بالتدريس المتمايز أو التعليم المتنوع أو التعليم المتباين أو التعليم المتمايز كما شاع في اصطلاحات التربويون.

والتدريس المتمايز Differentiate instruction ليس استراتيجية واحدة، ولكنه مدخل للتدريس يدمج العديد من الاستراتيجيات المتنوعة، بحيث يتيح لكل الطلاب الحصول على نفس المنهج، ولكن عن طريق إعطائهم استراتيجيات ومهام ومخرجات تعلم مصممة وفقًا لحاجاتهم التعليمية(Watts et al, 2013, P. 303).

وتقوم فلسفة التدريس المتمايز على ضرورة حصول كل متعلم على تعليم متميز من خلال مراعاة الفردية فيما بين أبناء الصف الواحد؛ حيث يكيف المعلم جميع عناصر منظومة المنهج بما يتناسب مع قدرات وميول كل طالب، وبما يراعي احتياجاته

التعليمية وفروقه الفردية؛ تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص الذي تنص عليه كافة الاتفاقات والمواثيق الدولية(حسن، ٢٠١٧، ص. ٩٤٦).

ويرتكز التدريس المتمايز بشكل كبير على الأبحاث التي تناولت الدماغ والذكاء، كالأبحاث التي أجريت حول تأثير التحدي على الدماغ، والأبحاث التي قام بها جاردنر عن الذكاءات المتعددة، فقد أثبتت أبحاث الدماغ البشري بأن الدماغ يعمل من خلال الانتباه للمعلومات ذات المعنى، أي التي يفهمها المتعلم، كما ترتكز فلسفته على النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم، والتي تعتمد على ما يسمى بمنطقة النمو الوشيك، وهي المنطقة التي تحصل فيها عملية التعلم، والتي يحتاج فيها المعلم أن يزيد من قدرات الطلاب على التعلم من خلال ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية، والتفاعل الاجتماعي بينهم، كما يستند- أيضًا- إلى مبادئ النظرية البنائية والتي تنص على جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، وأن على المعلمين أن يطوعوا تدريسهم لاستيعاب الاختلافات بين المتعلمين في الاستعداد والميول وتفضيلات التعلم، وتستند النظرية البنائية في أساسها الفلسفي إلى الفلسفة البرجماتية، والتي ترى أن المعرفة هي عبارة عن نتائج لتفاعل الإنسان مع بيئته، وأن العقل البشري مكتشف أكثر منه سلبيًا متلقيًا(Drapeau, 2004)،(الحليسي،٢٠١٢)،(Pnevmatikos, & Trikkaliots, 2013)، (عبدالرحمن ،٢٠٢٠).

ويتبين مما سبق أن مفهوم التدريس المتمايز ظهر كاتجاه يدعو المعلمين إلى تطويع المناهج وطرائق التدريس؛ لتلبية احتياجات الطلاب وأنماط تعلمهم المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم وذكاءاتهم المتعددة، وتحقيق الأهداف الدراسية، فهو يعمل على إعادة وتنظيم ما يجرى في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتوفير سبلًا مختلفة للتمكن من المحتوى.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى فعالية التدريس المتمايز في العملية التعلمية؛ لما يتميز به من تحسين تعلم الطلاب وزيادة تحصيلهم، كدراسة: Konstantinou, et. al (2013)، و Muthomi & Mbugua (2014) ، والبكاري(٢٠١٧)، El Masry (2017)، وعبدالواحد وآخران(٢٠٢٠)، وعبدالرحمن (٢٠٢٠)، والجعفري والبحيري(٢٠٢١)، والغزالي ورضا وربيع(٢٠٢١)، والحارثي والأكلبي(٢٠٢١)،

والشـــدي(٢٠٢٢)، وعـبـدالحـمـيـد(٢٠٢٢)، و(2022) Mehany، والـعـتـيـبي وأبـو الحاج(٢٠٢٤)، و(2024) Al- Hadi, et al.

وفي ضـــوء ما ســبق: يتضـح أهمية تنمية مهارات حل المســائل الإرثية لدى طلاب الصـــف الثالث الثانوي الأزهري؛ حيث يمكنهم من خلالها الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية المتعلقة بحل المســائل الإرثية وذلك في ضـــوء خطوات مرتبة، كما يتضـح أهمية تنمية مســتويات عمق المعرفة بفقه المواريث لديهم مما يمكنهم من فهم الأحكام الإرثية والاحتفاظ بها وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة، وتحقيقًا كذلك لما تنادي به النظريات التربوية من ضرورة تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين، كما يتضح أهمية توظيف التدريس المتمايز في المؤسسات التعليمية المختلفة؛ لما يحققه من فرص تعليمية متكافئة لكل الطلاب من أجل تلبية احتياجاتهم التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ونظرًا لقلة الدراسات التي استخدمت مدخل التدريس المتمايز في مجال تدريس العلوم الشرعية بصفة عامة وخاصة في فقه المواريث- في حدود علم الباحث-، فقد استرع انتباه الباحث فكرة توظيف مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث وتعرف أثره في تنمية مهارات حل المســائل الإرثية ومســتويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من عدة مصادر تمثلت فيما يلي:

<u>أولًا:</u> حضـور الباحث بعض الحصـص المخصـصـة لتدريس المواريث بمعهد بنين تفهنا الأشـــراف الثانوي التابع لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمحافظة الدقهلية أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية؛ حيث لاحظ استخدام بعض معلمي العلوم الشرعية للطرق التقليدية المتمثلة في السرد والإلقاء أثناء تدريسهم مادة المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وندرة توظيفهم للاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تنادي بها الأنظمة التربوية وتناسب محتوى المادة، وفي نفس الوقت تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، كما لاحظ ندرة توظيفهم لوسائل تعليمية توضح ما يقومون بشرحه للطلاب، وقلة تدريبهم للطلاب على حل أمثلة تطبيقية للمســائل الإرثية، وكذلك عدم تكليفهم لهم بأنشـــطة تعليمية تنمي لديهم مهارات التفكير المختلفة بفقه المواريث، وهذا بدوره

يخالف الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالمتعلم وتفاعله أثناء الموقف التعليمي، وتوظيف الأساليب والأنظمة التدريسية الحديثة في التعلم.

ثانيًا: إجراء مقابلة غير مقننة مع (١٣) معلمًا ومعلمة من معلمي المواد الشرعية خاصة مع من يقومون بتدريس مادة الفقه، وذلك بمعاهد بنين تفهنا الأشراف الثانوي، وبنين دنديط الثانوي، وفتيات كفر المقدام الثانوي التابعين لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمحافظة الدقهلية، وفي هذه المقابلة قام الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة عليهم؛ لمعرفة الاستراتيجيات التدريسية التي يوظفونها في تدريس هذا المقرر، وكذلك معرفة مستوى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في مادة فقه المواريث، والمهارات التي يتبعونها أثناء حل المسائل الإرثية، ونوعية الأنشطة التي يتناولها الكتاب المقرر، وقد توصل الباحث من خلال هذه المقابلة إلى ما يلي:

- اعتمادهم على طرائق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار والسرد والتلقين دون توظيف الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد على نشاط المتعلم وإيجابيته في العملية التعليمية، والأخذ به من دائرة الملل وعدم الانتباه إلى المشاركة والتفاعل في الحصة الدراسية.
- تدني مستوى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في مادة فقه المواريث خاصة في الجانب التطبيقي للمسائل الإرثية، مما انعكس على ضعف درجاتهم في السؤال الخاص بالمواريث في امتحان مادة الفقه.
- خلو الكتاب المقرر من الأنشطة التعليمية التي تدفع الطلاب إلى التفاعل والمشاركة في حلها؛ مما أدى إلى جمود فكر الطالب، وقلة فاعليته أثناء الحصة.

ثالثًا: الدراسات والبحوث التي أشارت إلى ضرورة توظيف التدريس المتمايز في تدريس المواد الدراسية المختلفة على مستوى المراحل التعليمية، ومنها دراسة: Konstantinou et al (2013) ., والعصيمي (٢٠١٤)، و(2014) Muthomi & Mbugua، والقحطاني (٢٠١٥)، والمحيميد(٢٠١٦)، والبكاري (٢٠١٧)،(2017) El Masry، وقمرة (٢٠١٨)، وأبانمي(٢٠١٨)، والنصيان والعوفي(٢٠١٩)، وعبد الرحمن(٢٠٢٠)، والجعفري والبحيري(٢٠٢١)، والحارثي والأكلبي(٢٠٢١)، والشدي(٢٠٢٢)، وعبد الحميد(٢٠٢٢)، و(2022) Mehany، والعتيبي وأبو الحاج(٢٠٢٤)، و(2024) Al- Hadi, et. al.

رابعًا: البحوث والدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود تدني في مستوى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في فقه المواريث ومهـــارات حل مسـائله كدراسـة: عبد الخالق (٢٠١٧)، وعبد المقصود(٢٠٢١)، وأحمد(٢٠٢٣)، وعبدالدايم(٢٠٢٣).

خامسًا: الدراسـات والبحوث التي أشـارت إلى ضـرورة تنمية مسـتويات العمق المعرفي لـدى المتعلمين في المواد الـدراسـيـة المختلفة، ومنها دراسـة:(Weay, et al (2016، و Bardakci (2016) ، وإبراهيم(٢٠١٧)، والغامدي(٢٠١٩)، وشحاته(٢٠١٩)، و(Litster 2019)، و(Dickinson, et al (2019 ، وتمسـاح(٢٠٢٠)، وشـاهين(٢٠٢٠)، واللوزي ومتولي(٢٠٢١)، وإسـماعيل(٢٠٢١)، وحسـن والدسـوقي(٢٠٢٢)، والحنفي (٢٠٢٢)، والسيد (٢٠٢٣)، والبرعمي(٢٠٢٣)، وعمار(٢٠٢٣)، ويونس (٢٠٢٣).

سـادسًـا: المؤتمرات التي دعت إلى ضـرورة توظيف التدريس المتمايز في التعليم، ومنها مؤتمر التعليم المتمـايز القومي: تحـديـات المعلمين لرفع مسـتوى الأداء في الفصـل الدراسـي المنعقد بالولايات المتحدة الأمريكية في ١٨ مارس ٢٠١٦م، ومؤتمر التقييم والتعلم المتمـايز الـذي عُقـد في مـايو ٢٠٢٠م واسـتهـدف تعزيز الفهم والتطبيق حول مبادئ التعليم المتمايز، والمؤتمر الدولي للتعلم المتمايز المنعقد في نوفمبر ٢٠٢١م بسان فرانسيسكوا بالولايات المتحدة الأمريكية الذي هدف إلى جمع كبار العلماء الأكاديميين والباحثين لتبادل خبراتهم ونتائج أبحاثهم في جميع جوانب التعليم المتمايز.

سـابعًا: الدراسـة الاسـتكشـافية التي أجراها الباحث؛ وتمثلت في تطبيق اختبار لمهارات حل المسألة الإرثية، وأخر في مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث(ملحق:١)، على عينة قوامها (٢٧) طالبًا بالصـف الثالث الثانوي الأزهري بمعهد بنين تفهنا الأشـراف التابع لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمحافظة الدقهلية، وذلك في الفصـل الدراسـي الثاني من العام الدراسي٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م، ويوضح الجدول الآتي نتائج تلك الدراسة:

جدول(١) نتائج الدراسة الاستكشافية

الأداة	عدد الأسئلة	الدرجة النهائية	مستوى الطلاب					
			منخفض (أقل من ٥٠٪)		متوسط (من ٥٠٪ إلى أقل من ٧٥٪)		مرتفع (أكبر من ٧٥٪)	
			ن	%	ن	%	ن	%
اختبار مهارات حل المسائل الإرثية	٢٠	٢٠	١٨	٦٩,٦٪	٦	٢٠٪	٣	١٠,٤٪
اختبار عمق المعرفة بفقه المواريث	١٥	١٥	١٩	٧٢,٤٪	٦	٢٠٪	٢	٧,٦٪

يتضح من جدول (١): تدني مستوى الطلاب في اختبار مهارات حل المسألة الإرثية واختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث، حيث حصل (٦٩,٦٪) من الطلاب على درجات أقل من ٥٠٪ من النهاية العظمى لدرجة اختبار مهارات حل المسائل الإرثية، بينما حصل (٧٢,٤ %) من الطلاب على درجات أقل من ٥٠٪ من النهاية العظمى لدرجة اختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث مما يبين أهمية تنميتهما لديهم.

وفي ضوء ما سبق: يتضح أن هناك تدنيًا واضحًا لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في حل المسائل الإرثية وفي مستويات العمق المعرفي بأحكام فقه المواريث، وأن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي اهتمت باستخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم الشرعية - في حدود اطلاع الباحث – وخاصة في فقه المواريث، وانطلاقًا من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة استخدام المداخل والاستراتيجيات الحديثة في العملية التدريسية، بدت الحاجة ملحة- من وجهة نظر الباحث- إلى تعرف أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتحدد مشكلة البحث في تدني مستوى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث، ومن ثمَّ دعت الحاجة إلى استخدام مدخل التدريس المتمايز للتصدي لهذه المشكلة، والتي يمكن تحديدها في التساؤل الرئيسِ التالي: ما أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المهارات المناسبة لحل المسائل الإرثية والمتطلب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في مقرر فقه المواريث من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

٢- ما مستويات عمق المعرفة ومؤشراتها السلوكية المناسب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في مقرر فقه المواريث من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

٣- ما أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟

٤- ما أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تعرف أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

- الأهمية النظرية، وتتمثل في: الإسهام في تقديم إطار نظري يلقي الضوء على أهمية استخدام مدخل التدريس المتمايز في العملية التدريسية، ويوضح أهمية تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات عمق المعرفة بفقه المواريث باعتبارهما هدفين أساسين يجب تنميتهما لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.
- الأهمية التطبيقية، وتكمن في:

– الاستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تطوير عناصر التدريس لتلبي التنوع الموجود بين المتعلمين.

– توجيه نظر مخططي وواضعي المناهج إلى ضرورة تضمين مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات عمق المعرفة في منهج فقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

– إثارة انتباه معلمي العلوم الشرعية نحو أهمية قياس مهارات حل المسألة الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

– تزويد معلمي وموجهي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية بدليل يمكن الاسترشاد به في توظيف مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث وتنمية مهارات حل المسألة الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

- توفير أدوات بحثية مقننة لقياس مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث يمكن أن يستفيد منها المعلمون والباحثون في مجال تدريس العلوم الشرعية.
- إعداد كتيب للطالب في صورة أنشطة وتدريبات في فقه المواريث وفق مدخل التدريس المتمايز، قد يستفيد منه الطلاب في التدريب على حل المسائل الإرثية والعمق المعرفي بأحكام فقه المواريث.
- فتح أفاق جديدة أمام الباحثين في مجال تدريس العلوم الشرعية لعمل دراسات تتعلق بكيفية تنمية مهارات حل المسألة الإرثية ومستويات عمق المعرفة باستخدام نماذج واستراتيجيات ومداخل تربوية حديثة أخرى.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تفيد الباحثين في التعمق البحثي في التعليم المتمايز وتوظيفه في مواد العلوم الشرعية الاخرى.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، حيث إن تدريس فقه المواريث يتم تدريسه عليهم في هذا الصف ضمن مادة الفقه حسب خطة المنهج الواردة من قطاع المعاهد الأزهرية.
- الحدود الموضوعية:

- الاقتصار على توظيف مدخل التدريس المتمايز في تدريس موضوعات كتاب الوجيز في الميراث على المذاهب الأربعة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري القسم الأدبي؛ وذلك لأن الموضوعات الإرثية المقررة عليهم أكثر من نظائرهم في القسم العلمي حسب خطة المنهج الصادرة من قطاع المعاهد الأزهرية مما يتطلب تعرفهم على مهارات حل المسائل الإرثية وكذلك التعمق المعرفي بأحكام فقه المواريث.
- قياس مهارات حل المسألة الإرثية عند مهارات:(فهم المسألة- وضع خطة الحل- تنفيذ الحل- التحقق من صحة الحل).

- قياس عمق المعرفة بفقه المواريث عند مستويات:(الاستدعاء والتذكر- تطبيق المفاهيم والمهارات- التفكير الاستراتيجي- التفكير الممتد).

- الحدود المكانية: طُبق هذا البحث على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري بمعهد بنين تفهنا الأشراف(عينة تجريبية)، ومعهد بنين دنديط الثانوي (عينة ضابطة) التابعين لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمحافظة الدقهلية.
- الحدود الزمانية: طُبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م.

مواد وأدوات البحث:

في ضوء طبيعة هذا البحث قام الباحث بإعداد المواد والأدوات البحثية التالية:

- قائمة بمهارات حل المسائل الإرثية.
- قائمة بمستويات عمق المعرفة بأحكام فقه المواريث ومؤشرات تحقيق كل مستوى.
- دليل للمعلم؛ لتدريس موضوعات فقه المواريث في ضوء مدخل التدريس المتمايز.
- كتيب للطالب في صورة أنشطة وتدريبات في موضوعات فقه المواريث.
- اختبار مهارات حل المسائل الإرثية.
- اختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث استخدام الباحث المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي: لرصد آراء الخبراء والمتخصصين حول مهارات حل المسائل الإرثية، وكذلك مستويات العمق المعرفي ومؤشرات تحقيقها في فقه المواريث لدى عينة البحث، وكذلك التوصل من خلال مقابلتهم إلى فهم أعمق حول مناسبة تلك المهارات، ومؤشرات تحقيق تلك المستويات من خلال الاستبانات التي وجُهت لهم، كما استُخدم هذا المنهج في تحليل الدراسات والبحوث المتعلقة بمتغيرات البحث.
- المنهج التجريبي: لاستخدامه فيما يتصل بتجربة البحث وضبط متغيراته؛ لقياس فاعلية المتغير المستقل (مدخل التدريس المتمايز) على المتغيرين التابعين (مهارات حل المسائل الإرثية- مستويات العمق المعرفي) لتدريس فقه المواريث لدى عينة البحث.

مصطلحات البحث:

❖ **مدخل التدريس المتمايز:**

يعرف إجرائيًا بأنه: مدخل تدريسي يقوم على تنويع الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم؛ لتناسب مستويات طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري وأنماط تعلمهم وقدراتهم واهتماماتهم المختلفة؛ وذلك لتنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لديهم بفقه المواريث.

❖ **مهارات حل المسائل اللفظية:**

تعرف إجرائيًا بأنها: قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري على الوصول لحل المسألة الإرثية من خلال اتباع عدة خطوات مرتبة تتمثل في: فهم معطيات المسألة الإرثية والمطلوب تحديده فيها، ثم وضع خطة الحل المناسبة لها في ضوء ما لديهم من معطيات نظرية وربطهم بين المطلوب فيها، ثم تنفيذ خطة الحل التي تم التوصل إليها، ثم التحقق من صحة خطوات الحل وصحة الجواب بطريقة منطقية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار حل المسائل الإرثية المعد لذلك.

❖ **مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث:**

تعرف إجرائيًا بأنها: عمليات عقلية متدرجة في التعقيد يمارسها طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري للوصول إلى فهم أعمق للمعارف والمعلومات والأحكام الفقهية الواردة في محتوى مقرر فقه المواريث، والتي تتحدد في أربعة مستويات تبدأ بمستوى التذكر وإعادة الإنتاج، ثم مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي، وأخيرًا مستوى التفكير الممتد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث المعد لذلك.

❖ **فقه المواريث:**

يعرف إجرائيًا بأنه: العلم بالأصول والقواعد التي يعرف بها نصيب كل مستحق في التركة وحساب السهام المقدرة له شرعًا.

الخلفية النظرية للبحث:

لما كان البحث يهدف إلى تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في فقه المواريث من خلال استخدام مدخل التدريس المتمايز، فإنه يتم إلقاء الضوء على تلك المتغيرات وفق المحاور التالية:

المحور الأول: التدريس المتمايز (Differentiated Instruction):

يتناول هذا المحور مجموعة من العناصر التي تبرز طبيعة التدريس المتمايز وتوظيفية في العملية التدريسية، ومن ثمَّ في تدريس فقه المواريث، ومن أهمها ما يلي:

١) مفهوم مدخل التدريس المتمايز:

تنوعت التعريفات التي تناولت التعليم المتمايز بتعدد أغراضه التي أُستخدم فيها، فمنها ما ركز على أنه إجراءات تدريسية، ومنها ما ركز على أنه نظام تعليمي، ومنها ما ركز على أنه استراتيجيات تدريسية، ومنها ما ر كز على أنه ممارسات تعليمية، ومنها ما ركز على أنه مدخل تدريسي، ومن التعريفات التي تبنت أنه مدخل تدريسي ما ذكره اللقاني، والجمل (٢٠٠٣، ص. ٣٩) بأنه:" أسلوب يعتمد على التنوع، حيث توجد الفروق بين تلاميذ الصف الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المعلم على طريقة واحدة لا يؤدي إلى تعلم الجميع بالقدر والنوع نفسيهما؛ ولذلك فالمعلم مطالب بأن يستخدم عددًا من الطرق من أجل توفر مواقف تعليمية متنوعة، ومناسبة لأكبر عدد ممكن من الطلاب"، وما عرفه به Moore& Hansen (2012, P. 42) بأنه:" مدخل للتدريس يتم فيه تغيير وتمايز أحد العناصر الآتية: المحتوى أو الإجراءات أو المنتج بناءً على استعداد أو ميول أو بروفيل التعلم الخاص بالطالب"، كما عرفه محمد (٢٠١٥، ص. ٢٢٥) بأنه:" مدخل تدريسي يقوم على إجراء تعديلات في أحد عناصر التدريس (المحتوى، أو الإجراءات، أو المنتج) وفقًا لمصادر التنوع داخل كل متعلم في الفصل الدراسي من حيث ميوله او استعداداته أو بروفيل التعلم الخاص به"، بينما عرفه Smeeton (2016, P. 14) أيضًا بأنه:" مدخل يقوم فيه المعلمون بتعديل المناهج الدراسية وممارستهم التعليمية والأدوات المستخدمة بشكل استباقي في تقديم المناهج الدراسية، والأنشطة، والنواتج من أجل تلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، وتعظيم فرص التعلم لكل تلميذ على حده في الصف الدراسي"، كما عرفه حرحش(٢٠٢١، ص. ٢٢٧) بأنه:" مدخل تدريسي للطلاب ذوي القدرات المختلفة، يهدف إلى إعادة تكييف بيئة التعلم، والمواد والمحتويات التعليمية، وأساليب التقييم لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب، بالإضافة إلى استخدام المعلمين لأساليب تدريسية متنوعة ووسائط تعليمية مختلفة بما يتناسب مع هؤلاء الطلاب ذوي القدرات المختلفة".

وباستقراء التعريفات السابقة لمدخل التدريس المتمايز يتضح أنه:

- يتمركز حول المتعلم؛ لمراعاة الفروق الفردية والأنماط التعليمية المختلفة له.
- يتم فيه تغيير وتمايز أحد عناصر التدريس: المحتوى أو الإجراءات أو المنتج.
- يراعي تنوع الاستراتيجيات التدريسية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم؛ لمقابلة تمايز واختلاف المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد.
- يتم تعديل المناهج الدراسية، وممارسات المعلمين التعليمية، وتكييف بيئة التعلم؛ لتتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة.
- يراعي الاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين، ومدى استعدادهم للتعلم، واهتماماتهم المختلفة.
- يحقق مخرجات ونواتج تعليمية واحدة لكل الطلاب، ولكن باستخدام إجراءات وأدوات مختلفة.

ويعرف الباحث مدخل التدريس المتمايز وفقًا لهذا البحث بأنه: مدخل تدريسي يقوم على تنويع الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم؛ لتناسب مستويات طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري وأنماط تعلمهم وقدراتهم واهتماماتهم المختلفة؛ وذلك لتنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لديهم بفقه المواريث.

٢) أهمية التدريس المتمايز:

تنبع أهمية التدريس المتمايز من عدة جوانب أهمها: أنه يقوم على مبدأ التعليم للجميع، وهو بذلك يراعي جميع الأنماط المختلفة للمتعلمين ويوجِد فرص تعلم مناسبة لأنماطهم، ومنها مراعاة الميول والاتجاهات المختلفة للمتعلمين مما يعزز من مستوى الدافعية ورفع مستوى التحدي للتعلم لديهم، ومنها تشجيع الطلاب على التعلم التعاوني، وربط ما تعلموه بخبراتهم السابقة وتطبيقه على مشكلاتهم الحياتية، ومنها تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب تبين لهم مدى تقدمهم في التعلم، ومنها قيامه على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية، وبالتالي إضفاء جو من المتعة والإثارة على البيئة التعليمية مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، ومنها تكامله مع التعلم القائم على الأنشطة، وتحقيقه لشروط

التعلم الفعال (Tomilson, 2005)، (الحليسي،٢٠١٢)، (الرباط،٢٠١٥)، (عبدالرحمن،٢٠٢٠)؛ (الجبوري والجنابي،٢٠٢٠)، (الجعفري والبحيري،٢٠٢١).

٣) الافتراضات التي يقوم عليها مدخل التدريس المتمايز:

يقوم التدريس المتمايز على مجموعة من الافتراضات التي يستند عليها، منها (توملينسون ،٢٠٠٥)،(عطية،٢٠٠٩أ)،(عبد الرحمن،٢٠٢٠):

- أن الطلاب يختلفون عن بعضهم البعض في المعرفة السابقة، والخصائص والميول والبيئة المنزلية التي ينحدرون منها، وأولويات التعلم وما يتوقعون منه، ويختلفون كذلك في القدرات والمواهب والأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة الاستجابة ودرجة التفاعل مع التعليم.
- توفير بيئة تعليمية نشطة وإيجابية تحفز المتعلمين على التعلم، من خلال تنويع الطرق والإجراءات والأنشطة، الأمر الذي يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والأنشطة التي تلائمه.
- استخدام المعلم لأشكال متعددة من التقييم سواء الرسمية أو غير الرسمية لأغراض التقييم التكويني والتجميعي، ويقوم باكتشاف حاجات المتعلمين بهدف تقديم المعلومات المناسبة وفقًا لمستواهم، ومتابعة وتوسيع خبراتهم بالمحتوى.
- عدم وجود طريقة تدريس واحدة تلائم جميع المتعلمين.
- عدم قدرة المعلمين على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لجميع المتعلمين باستخدام طريقة واحدة في التدريس.

ومما سبق يتبين أنه على المعلم عند استخدامه لمدخل التدريس المتمايز مراعاة تلك الافتراضات عند عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وكذلك الإلمام بخصائص الطلاب، ومعرفة أساليب التعلم المفضلة لديهم، والتنوع في الطرق التدريسية والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم؛ لمقابلة الاختلافات بين الطلاب بما يساعدهم على تحقيق كفاءتهم أثناء التعلم.

٤) أهداف مدخل التدريس المتمايز:

يهدف التدريس المتمايز إلى التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم، والعمل على تحقيق أهداف التعلم لكل متعلم من أجل إعداد متعلم قادر على القيام

بالمهمات الحياتية المتنوعة، كما يهدف لتحقيق الدرجة القصوى من التعلم لجميع المتعلمين مراعيًا اختلاف أنماط تعلمهم والميول والقدرات والاستعدادات والفروق الفردية بينهم، وتوفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات، وكذلك توفير الفرص للطلاب للعمل وفق طرائق تدريس مختلفة لتدريس المحتوى؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، كما يهدف لتطوير أنشطة تعليمية تعتمد على الموضوعات والمفاهيم الجوهرية والعمليات والمهارات المهمة، وكذلك استخدام أساليب تقويم متنوعة بما يناسب مستويات المتعلمين المختلفة، وتكوين صفوف دراسية تشمل على المتعلم المستجيب والمعلم الميسر، وتشجيع الطلاب على فهم تفضيلات التعلم الخاصة بهم، ورفع مستوى جميع الطلاب وليس فقط الذين يواجهون مشكلات في التحصيل (Drapeau, 2004)، (الحليسي،٢٠١٢)، (خطاب،٢٠١٨)، (حرحش،٢٠٢١).

٥) مبررات تطبيق مدخل التدريس المتمايز:

هناك العديد من المبررات التي دعت إلى تطبيق التدريس المتمايز في التعليم، منها: العمل على تنفيذ حق من حقوق الإنسان المشروعة قانونًا، حيث تنص جميع الاتفاقيات الدولية الخاصة بحق كل فرد في الحصول على تعليم متميز دون تفرقه بين المتعلمين، ومنها مراعاة طبيعة الطلاب، حيث إنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة للاختلاف بينهم في رغباتهم وقدراتهم وسرعاتهم في التعلم وعلى ما يفضلونه من طرق تعليم وتعلم مما استوجب تنويع طرائق وأساليب التدريس لديهم، ومنها تحقيق الدافعية لدى المتعلم، حيث إن تنويع التدريس يعتمد على التحدي الإيجابي للمتعلم مما يخلق لدية الدافعية للتعلم، ومنها تحقيق أهداف العملية التعليمية، فالتدريس المتمايز هو الوسيلة لجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، ومنها معالجة مشكلات التعليم، مثل ازدحام الفصول الدراسية وقلة الإمكانيات التي تؤثر سلبًا على تحقيق أهداف التعليم، ومنها مساعدة المعلم في تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقليًا والذين يواجهون صعوبات في التعلم، ومساعدته على مجابهة التباين في مستويات الطلاب داخل الفصل، ومنها تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة بين الطلاب بتقديم ما يتناسب مع نمط التعلم المفضل لكل منهم (توميلنسون،٢٠٠٥)،(كوجك والسيد وخضر وفرماوي وعياد وأحمد وفايد،٢٠٠٨)،(خطاب،٢٠١٨)،(مرعي،٢٠١٩).

ومن أهم المبررات التي دعت لاستخدام التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث طبيعة المادة نفسها، حيث إنها من المواد الشرعية الجافة التي تسبب الخوف والقلق عند الطلاب، حيث يجد الكثير منهم صعوبة في فهمها واستيعابها؛ نظرًا لكثرة المفاهيم والتعميمات والأنصبة والحالات الإرثية الواردة فيها وتشابهها واختلافها تبعًا لأنصبة المستحقين من الوارثين والوارثات، والتي ينبغي عليهم معرفتها حتى يتوصلوا إلى توزيع التركات والمسائل الإرثية التي تعرض عليهم بطريقة صحيحة، مما نتج عنه الاختلاف بينهم في تحصيلهم لها، وبالتالي فإنه ينبغي على المعلم مراعاة المستويات التحصيلية المتباينة للطلاب والعمل على تدريسها لهم بأسلوب يدفعهم إلى تعلمها، ولا سبيل إلى ذلك إلا باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز التي تلبي احتياجات الطلاب، ويصل كل منهم في ضوئها إلى مستوى تعليمي مناسب يحقق نواتج التعلم المستهدفة من الدرس.

٦) المبادئ التي ينطلق منها التدريس المتمايز:

انطلق التدريس المتمايز من عدة مبادئ مهمة، منها: حق كل طالب في تعليم ذي جودة، وامتلاك كل طالب القدرة على التعلم، ومنها التعليم المتمايز ليس تعليمًا فرديًا كما أنه ليس تعليمًا عشوائيًا أو فوضويًا، بل إنه أسلوب لتعظيم نمو الطلاب من خلال التعامل مع كل طالب كحالة منفردة ومساعدته على الوصول إلى أقصى ما تمكنه قدراته من النمو والتميز، ومنها فهم المعلم وتقديره للاختلافات بين الطلاب وتعرف الفروق الفردية بينهم والبناء عليها، ومنها تكييف المحتوى والعمليات والنواتج وفقًا لاستعدادات الطلاب وميولهم وأساليبهم في التعلم، ومنها إتاحة الاختيار والمرونة والتقييم المستمر هي نتاج تمايز المحتوى الذي يتم تدريسه، ومنها تحديد ما ينبغي أن يعرفه الطلاب وما ينبغي أن يتمكن كل طالب من عمله في نهاية الدرس، ومنها استخدام طرق تدريس متنوعة تلبي احتياجات الطلاب التعليمية، ومنها الطلاب والمعلمون شركاء ومتعاونون في التعلم، ومنها تجاوز تغطية الكتاب المدرسي، والانخراط في التعلم والوصول لتعلم ذي معنى(Tomlinson, 2000)،(Ernest, et al, 2011) ،(خطاب،٢٠١٨).

٧) الأسس النظرية التي يقوم عليها مدخل التدريس المتمايز:

توجد مجموعة من الأسس التي يقوم عليها مدخل التدريس المتمايز، وتبرر توظيفه في البيئة التعليمية وهي:(كوجك وآخرون،٢٠٠٨)،(الرباط،٢٠١٥)،(محمد، ٢٠١٥):

أ) أسس قانونية: حيث تنص وثائق حقوق الإنسان على حق كل طفل في الحصول على تعليم عالي الجودة، وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه، دون التمييز بينهم حسب النوع (ذكور- إناث)، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، أو القدرات الذهنية والبدنية، أو غيرها من الاختلافات.

ب) أسس نفسية، ومنها: أن لكل طالب قابلية وقدرة واستعداد على عملية التعلم، وأن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة ومتنوعة، وأن درجة الذكاء متنوعة عند الأفراد بدرجات متقاربة، وأن المخ البشري يسعى للفهم والوصول إلى معنى للمعلومات التي يستقبلها، وأن التعلم يحدث بصورة أفضل في حالات التحدي المناسب والمعقول، وأن الإنسان يسعى دائمًا للنجاح والتميز.

ج) أسس تربوية، ومنها: أن دور المعلم منسق وميسر لعملية التعلم، وأن المتعلم هو أهم محاور العملية التعليمية، وأن التعلم هو الهدف الأساس للتدريس، وأن التدريس يهدف إلى مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى، بمعنى تحويل المعلومات إلى معرفة يستطيع المتعلم أن يستخدمها ويوظفها في مواقف متعددة، وأن التقييم الشامل والمستمر هو وسيلة اكتشاف احتياجات الطلاب وتعرف قدرات وميول كل منهم وأنماط تعلمهم وتحديد الاختلافات بينهم لتوجيه التدريس لموائمة هذه الاختلافات، وأن المشاركة الفعالة والإيجابية للمتعلم من أهم أسس التعليم المتمايز.

د) أسس فلسفية: فالتدريس المتمايز عبارة عن فلسفة قائمة على أن المعلمين يجب أن يطوعوا تخطيط دروسهم وأساليب تدريسهم لاستيعاب الاختلافات بين الطلاب في الاستعدادات والميول وتفضيلات التعلم.

ويتضح مما سبق من مبادئ وأسس التدريس المتمايز أنه يركز على الطالب من خلال تكييف التعليم ليناسب احتياجاته وقدراته، والتركيز على التنوع في طرائق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المقدمة له، والتنوع كذلك في المواد التعليمية وتقديمها بمستويات صعوبة مختلفة، وتقييم تقدم الطالب بشكل مستمر وتعديل الخطط الدراسية وفقًا لذلك، ومن ثمَّ تكييف المحتوى والعمليات والنواتج وفقًا لاستعدادات الطلاب وميولهم وأساليبهم في التعلم.

٨) أشكال التدريس المتمايز:

تتمثل أشكال التدريس المتمايز التي يمكن في ضوئها تقديم الدرس للطلاب وفق أي نوع منها فيما يلي(عطية،٢٠٠٩أ)،(عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٧)،(عبد الحميد،٢٠٢٢):

أ) التدريس وفق الذكاءات المتعددة: وفي ضوئه يمكن للمعلم تقديم الدرس للطلاب وفق تفضيلاتهم وذكاءاتهم المتنوعة وفقًا لنظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة، مما يعمل على تحسين مستويات التحصيل الطلاب، ورفع مستوى اهتمامهم بمحتوى الدرس، والاستجابة لحاجاتهم وحاجات المجتمع، فضلًا عن توفير الحرية لهم في اختيار الأسلوب أو الطريقة التي يفضلونها في التعلم والاستجابة لذكاءاتهم.

ب) التدريس وفق أنماط المتعلمين: في ضوء تصنيف علماء النفس التربوية لأنماط المتعلمين إلى سمعي وبصري وحركي وإضافة بعضهم نمطًا حسيًا، فإنه يمكن للمعلم تقديم الدرس وفقًا لنمط التعلم المفضل والمناسب لكل طالب، حيث تتنوع أساليب المتعلمين وفقًا للأسلوب الذي يتناولون به مادة التعلم؛ فمنهم من يتعامل معها بدرجة أفضل من خلال الرؤية عن طريق استخدام الصور والرسوم والألوان والفيديو وقراءة الكتب المصورة، ومنهم من يتعامل معها بدرجة أفضل من خلال السمع عن طريق استخدام المناقشات والمناظرات وعمل أحاديث وتقديمات أو استخدام الشرائط المسجلة أثناء المحاضرات أو قراءة النص بصوت عال ومناقشة الأفكار بشكل لفظي، والاستماع إلى الآخرين، ومنهم من يتعامل معها بدرجة أفضل من خلال اللمس عن طريق التحرك، أو الكتابة، أو ألعاب الحركة.

ج) التدريس وفق التعلم التعاوني: يمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليمًا متمايزًا إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها على وفق اهتمامات الطلاب وتمثيلاتهم المفضلة، فإجراءات التدريس وفقًا لهذا النوع من التعلم تقوم على أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة طلاب من مستويات مختلفة، يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلم متنوعة لتحقيق هدف مشترك.

هذا وقد راعى الباحث أثناء تقديم مواد المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث، توظيف أشكال التدريس المتمايز السابقة، من خلال تقديم طرائق تدريسية متنوعة وفق مدخل التدريس المتمايز، وأنشطة تعليمية مختلفة تراعي الاختلافات بين الطلاب وأنماط تعلمهم المختلفة وذكاءاتهم المتعددة.

٩) النظريات التي انبثق منها مدخل التدريس المتمايز:

انبثق التدريس المتمايز من عدة نظريات تربوية بالإضافة للبحوث الإمبيريقية المهتمة بنمو الدماغ والعوامل المتعلقة بالاستعدادات والاهتمامات وتأثيرها في دافعية المتعلمين وانخراطهم وتقدمهم الأكاديمي في عملية التعليم (Tomlinson, 2000)، منها:

أ. النظرية البنائية: ومن الافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية أن التعلم" عملية بنائية نشطة ومستمرة غرضية التوجه"، أي أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية، ومن خلال التكيف العقلي لإحداث تعلم ذو معنى أي تعلم قائم على الفهم، كما أن هذه النظرية تهتم بعقل المتعلم والاختلافات بين المتعلمين والتفاعل بينهم، ومدخل التدريس المتمايز يقوم على النظرية البنائية في كونه يراعي الاختلافات بين المتعلمين، ويجعل منهم محورًا للعملية التعليمية، ويهتم بأنماط المتعلمين وذكاءاتهم وبالتعلم التعاوني.(الحليسي، ٢٠١٢)؛(عبيد، ٢٠١٧)،(الخطيب،2017).

ب. النظرية البنائية الاجتماعية: وترجع هذه النظرية إلى عالم النفس الروسي(ليف فيجوتسكي Lev Vogotsky) الذي يرى أن التعلم هو عملية بنائية اجتماعية تلعب فيه العوامل الاجتماعية والبيولوجية دورًا مهمًا في عملية التعلم وبناء المعرفة، وتشير هذه النظرية إلى أهمية دور الأقران في بناء المعرفة لدى المتعلم، كما أنها تؤكد على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي، بمعنى أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة ومع كفاحهم لحل المتعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، ويرتبط التدريس المتمايز بالنظرية البنائية الاجتماعية من حيث كونه يركز على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، وعلى ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية والتأكيد على أهمية التعاون بين الطلاب والحوار الإيجابي بينهم(الحليسي، ٢٠١٢)،(الخطيب، ٢٠١٧)،(عبدالرحمن، ٢٠٢٠).

ج. نظرية الذكاءات المتعددة: وترجع هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر(Gardener) في بداية الثمانينات عام ١٩٨٣م، والذي اعتمد ثمانية ذكاءات تمثلت في: الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني البصري، والذكاء الموسيقي الإيقاعي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي،

والذكاء الذاتي، والذكاء البيئي، كما أنه أضاف إلى جانب الأنواع السابقة نوعين آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي، وقد أشار في دراسته التي أجراها عن كيفية عمل الدماغ إلى مفهوم التدريس المتمايز، وأن نظريته تتوافق مع فلسفة التدريس المتمايز والتي من خلالها يقدم المعلم الموضوع نفسه للطلاب بأساليب متنوعه وفق طبيعة ذكاءاتهم واحتياجاتهم المختلفة(عبيدات وأبوالسميد،٢٠٠٩)،(عبدالرحمن،٢٠٢٠).

١٠) خصائص الطلاب التي يمكن على أساسها إجراء التمايز في التدريس:

هناك مجموعة من الخصائص التي على أساسها يتم التمايز بين الطلاب تتمثل فيما يلي:

أ- الاستعداد Readiness: ويشير إلى الخلفية المعرفية للطالب عن الموضوع المراد تعلمه، ومستوى فهمه ومهارات إتقانه له، ويختلف حسب الموضوع الذي يدرسه الطالب والظروف المحيطة به.(Corley, 2005)، والهدف من إجراء التمايز في ضوء استعداد الطالب هو جعل المهام التي يدرسها على درجة معقولة من الصعوبة وفقًا لمرحلة نموه، ثم إمداده بالدعم الذي يحتاجه لتحقيق النجاح المرغوب في المستوى الذي يدرسه(Tomlinson& Strickland, 2003).

وفي ضوء هذا البحث تم مراعاة استعدادات الطلاب من حيث: إعادة التدريس للطلاب الذين لديهم صعوبة في فهم وتعلم بعض المسائل الإرثية، وطرح أنشطة متدرجة ذات مستويات مختلفة من الصعوبة ولكنها تركز على نفس الأهداف الرئيسة للتعلم، وتفصيل خطوات تنفيذ بعض الأنشطة، والسماح للطلاب بالانتهاء من بعض الأنشطة المكلفين بأدائها في الوقت الذي يناسبهم، وتكليفهم بمهام منزلية متنوعة قائمة على الاستعداد، وتقديم قائمة بمراجع مختلفة المستوى في التعقيد كمصادر للبحث والاطلاع.

ب- الميولInterest : ويقصد بالميول الموضوعات التي يميل الطالب إلى تعلمها ودراستها بشغف وحب، ويبذل من وقته وجهده لتعلمها(Corley, 2005)، والهدف من تمايز التدريس وفق ميول الطالب هو مساعدته على دراسة وفهم المعلومات الجديدة، وتمكينه من مهارات تعلمها عن طريق ربطها بأشياء يحبها (Tomlinson& Strickland, 2003).

وفي ضـــوء هـذا البحـث تم مراعـاة ميول الطلاب من حيـث: اســتخـدام أمثلـة وتوضـــيحات تلبي ميولهم، واختيار المواد التعليمية التي تحببهم في التعلم، والإجابة عن أســئلتهم المختلفة، والتنوع في اســتراتيجيات التدريس وفي تصــميم المهام التعليمية، وتوزيعهم على المجموعات حسب ميولهم، وتشجيعهم على التعبير عن المعارف والمهارات التي تعلموها بالطريقة التي تناسب ميولهم.

ج- بروفيـل التعلم Learning Profile: وهو يشــير إلى مســاعـدة المتعلم على التعلم بالطريقة وبالكيفية التي يفضــلها، وتنوع الطرق التي يتعلم بها وفقًا لخصــائصــه (Tomlinson& Strickland, 2003)، و(Corley, 2005). ويــرى (Tomlinson& Imbeau, 2010, P. 17) أن هنـاك أربعـة عوامل تؤثر في بروفيـل التعلم للطالـب، تتمثل في: أســلوب التعلم(فري أم مجموعـات صــغيرة- مكان هـادئ أم على أنغـام موسيقى- حجرة مضيئة أو حجرة ذات ضوء خافت-...)، وأنماط الذكاء وفقًا لنظرية جاردنر، والجنس(ذكور وإناث)، والثقافة.

وفي ضــوء هذا البحث تم تقديم وســائط تدريســية متنوعة، واســتخدام أمثلة وتطبيقـات ومهـام تعليميـة تلبي الـذكاءات المتعـددة والاختلاف بين الطلاب، وإعطـاء الطلاب حرية الاختيار في العمل الفردي أو الجماعي، والتوازن بين الأنشــطة التي تؤدى بطريقة فردية أو جماعية.

ويمكن للمعلم استكشاف وتعرف خصائص الطلاب وطبيعة الأنشطة التعليمية التي تتسق وقدراتهم وأنماط تعلمهم من خلال ما يلي:(Decandido & Bergmn, 2006)

- الاختبـارات القصــيرة أو جـداول التعلم (KWL): (مـا الـذي تعرفـه عن الموضــوع Know، ما الذي تريد أن تعرفه عن الموضــوع Want، ما الذي تعلمه عن الموضــوع Learned)؛ لاستكشاف مستوى استعداد الطالب.
- تطبيق اســتطلاع للميول، أو ســؤال الطلاب عن ميولهم المفضــلة في موضــوعات معينة؛ لدمجها في دروسهم، أو مراجعة ملف الإنجاز والأعمال السابقة لكل طالب.
- مراجعة أعمال الطلاب وملاحظة تفضــيلاتهم: وذلك من خلال مراجعة ســجلات أداء كل طالب، والملاحظة المباشـرة المسـتمرة لأنشـطة التعليم والتعلم التي يقوم بها مثـل المســتوى القرائي والكتـابي، والقـدرات والأنشــطـة الأخرى التي يتميز فيهـا، والخلفية الثقافية له، وغير ذلك.

- تطبيق أحد مقاييس الذكاءات المتعددة لجاردنر.
- توجيه أسئلة للطلاب من خلال استبانات حول الطريقة التي يفضلونها في التعلم، مثل: ما الطريقة التي تحب أن تتعلم بها؟، ويمكن إتاحة إجابات متنوعة ليختار من بينها الطلاب ما يرون أنها تنطبق عليهم مثل:

- أحب أن أعمل(بمفردي- مع أحد الزملاء- في مجموعات)
- أحب أن أتعلم عن طريق(الحركة والعمل- وأنا جالس على مقعدي- الاستماع والمشاهدة).
- أحب أن(أصمم خطواتي بنفسي- أتبع خطوات دقيقة ومحددة).

وفي هذا البحث تم توجيه بعض الأسئلة للطلاب والتي تكشف عن ميولهم المفضلة أثناء التعلم، مثل السؤال عن النمط المفضل للتعلم لدى كل منهم، وبالتالي تصنيفهم لمجموعات وفقًا لأنماطهم، وكذلك السؤال عن: ما الذي يعرفونه عن موضوع الدرس؟ وما الذي يريدون أن يعرفوه؟ وما الأسلوب الذي يفضلونه في تعلم الدرس؟ ومراعاة ذلك أثناء تعلم الدرس. كما تم تقديم أنواع متعددة من الأنشطة والأساليب التدريسية التي تلائم طبيعة الطلاب وخصائصهم وميولهم واستعداداتهم وأنماطهم تعلمهم المفضلة، فتم تقديم أنشطة تعليمية(فردية-جماعية، تقليدية- إلكترونية، صفية- لاصفية)،كما تم استخدام أساليب تدريسية متنوعة كـ(فكر- زاوج- شارك، المجموعات المرنة - التفضيلات الأربعة- التعلم التعاوني- المخططات الرسومية- استراتيجية التكعيب- الأنشطة المتدرجة- ضغط المحتوى) مما يلبي أنماط تعلم الطلاب المختلفة وذكاءاتهم المتعددة، وتم التنويع بينها أثناء استخدامها في تدريس محتوى فقه المواريث.

١١)عناصر التدريس التي يمكن إجراء التمايز عليها:

يشير كل من: Pham (2012)، و(2012) Moore& Hansen، وكوجك وآخرون(٢٠٠٨)، وعبيدات وأبوالسميد(٢٠٠٩)، وعطية(٢٠٠٩أ)، وتوميلنسون (٢٠١٦)، ومرعي(٢٠١٩)، وعبدالقادر وشعيرة(٢٠٢١)، والغزالي وآخران(٢٠٢١) إلى أن التدريس المتمايز يشمل مميزة ثلاثة من العناصر التي تمثل مجالات التمايز، والتي راعاها الباحث عند إعداد مواد المعالجة التجريبية للبحث، وهي:

أ- تمايز المحتوى: يشمل المحتوى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والاتجاهات والمهارات التي يتم تعليمها للطلاب، وما يرجى إكسابه لهم من قيم واتجاهات وميول. (Tomlinson& Imbeau, 2010)، ويمكن للمعلم إجراء عملية التمايز للمحتوى بعدة طرق، منها:

– اختيار المحتوى: وذلك عن طريق تحديد الأفكار الرئيسة لموضوع الدرس، بحيث يتم توزيعها على الطلاب في ضوء استعداداتهم وأنماط تعلمهم بطريقة تتمشى مع قدراتهم واحتياجاتهم المختلفة، ومن ثم يمكن للمعلم تقديم المعلومات الشارحة لتلك الأفكار الرئيسة بأكثر من طريقة.

– تعميق المحتوى أو توسيعه: ويقصد بتعميق المحتوى تزويد الطالب بمعلومات زائدة عن موضوع الدرس (إثراء رأسي)، كما يقصد بتوسيع المحتوى تزويد الطالب بمعلومات مفيدة تساعده في فهم الموضوع ولكن بدون تعمق (إثراء أفقي).

– ضغط المحتوى أو إثراؤه: وفيه يتم اختصار بعض المعلومات الموجودة بالمحتوى على ألا تمس الفكرة أو الأفكار الأساسية المطلوب تعلمها في هذا الموضوع، ويتم استخدام ذلك حينما يبدى بعض الطلاب استعدادًا مبكرًا للموضوع محل الدراسة، ثم بعد ذلك يتم تدعيمهم بأنشطة إثرائية تمكنهم من اكتشاف تفاصيل أكثر عمقًا أو اتساعًا حول ذلك الموضوع(Wormeli, 2023).

– تقديم المحتوى بأشكال ومستويات مختلفة: وذلك مثل تقديمه في صورة قرائية أو سمعية أو مرئية أو رسومية أو محسوسة، أو تقديمه من خلال تكوين مجموعات صغيرة أو مجموعات متماثلة القدرات لإعادة تدريس الأفكار التي قد يجد فيها بعض الطلاب صعوبة، أو عمل إثراء لمهارات التفكير لدى الطلاب، أو تقديمه من خلال الإسراع أو الإبطاء في تقديم المحتوى حسب مستويات الطلبة والوقت اللازم لتعلمه، أو اختصار المحتوى بالتركيز على الأفكار الرئيسة، أو تقديمه من خلال أنشطة متدرجة حول نفس المفاهيم أو المهارات تؤدى بطريقة فردية أو جماعية، أو إعطاء أنشطة إثرائية تمكنهم من اكتشاف تفاصيل أكثر عمقًا أو اتساعًا حول الموضوع؛ وذلك بهدف تيسير عملية التعلم بمراعاة مستوى الطلاب وقدراتهم وتفضيلاتهم للطرق التي يتعلمون بها، وبما يستجيب لأنماط تعلمهم(Moore& Hansen, 2011).

ب- تمايز الإجراءات أو العمليات: ويقصد بذلك التنوع في طرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل التكنولوجية، ومصادر التعلم التي يتفاعل معها الطلاب عند دراسة المحتوى، وهذا التمايز بدوره يثير تفكير الطلاب، ويساعدهم على الفهم واكتساب المفاهيم والمهارات التي يتم تعلمها، ويساعدهم على معالجة أفكارهم وتطوير معارفهم ومهاراتهم(توميلنسون،٢٠٠٥)؛ (Moore& Hansen, 2012).

ج- تمايز المنتج (مخرجات التعلم): المنتج التعليمي هو كل ما يكون الطلاب قادرين على معرفته واستيعابه وأدائه بعد مرورهم بالخبرة التعليمية أو الموقف التعليمي، ويتم تمايز وتقييم المنتج التعليمي من خلال قيام الطلاب بكتابة تقارير، أو إجراء مقابلة، أو إلقاء كلمة، أو اجتياز اختبارات، أو تصميم سلسلة من الرسوم التوضيحية، أو غير ذلك، كما أن التقييم يمكن أن يجرى بصورة مستمرة(قبل- أثناء- بعد) عملية التدريس، ويرتبط به تغذية راجعة فورية للطلاب(كوجك وآخرون،٢٠٠٨)؛ (Pham, 2012).

١٢) خطوات مدخل التدريس المتمايز:

حدد Anderson (2007)، وعبيدات وأبو السميد(٢٠٠٩)، وعطية(٢٠٠٩أ)، ومحمد(٢٠١٧)، وخطاب(٢٠١٨)، وعبد الرحمن(٢٠٢٠)، والحارثي والأكلبي(٢٠٢١) الإجراءات التي يمكن من خلالها تطبيق التدريس المتمايز فيما يلي:

- التقويم القبلي: ويستهدف تحديد المعارف السابقة للطلاب، وتحديد القدرات والمواهب، وتحديد الميول والخصائص الشخصية، وتحديد أسلوب التعلم الملائم، وتحديد الخلفيات الثقافية، وذلك للإجابة عن سؤالين هما: ماذا يعرف كل طالب؟ وماذا يحتاج كل طالب؟، وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات المختلفة، ومن ثم تحديد الأهداف والمخرجات المتوقعة ومعايير التقويم.

–تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي، ووفق ما بين أعضاء كل مجموعة من خصائص مشتركة في الصفات والقدرات والميول والمهارات، ووفقًا لأنماط التعلم المفضلة لديهم.

–تحديد أهداف التعليم بحيث تكون واحدة للطلبة.

–تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تتلاءم مع جميع الطلاب في كل المجموعات.

- اختيار استراتيجيات التدريس بما يلائم التباين بين الطلاب أو المجموعات، ويتيح فرص الاختيار والمشاركة النشطة للجميع.
- اختيار المواد والأنشطة التعليمية وتنوعها، ومصادر التعلم وأدوات التعليم المناسبة لأنماط الطلاب وميولهم واحتياجاتهم.
- تحديد الأنشطة الإثرائية التي يكلف بها الطلاب وتكلف بها كل مجموعة.
- وضع خطة مناسبة لتنفيذ موضوعات فقه المواريث، وتطبيقها على أرض الواقع.
- إجراء عملية التقويم النهائي؛ لقياس مخرجات التعليم، والتأكد من تحقيق أهداف الدرس.

وفي ضوء ما سبق قام الباحث بتحديد الإجراءات التالية لتنفيذ استراتيجيات التدريس المتمايز أثناء تدريس فقه المواريث على عينة البحث التجريبية وذلك كما يلي:

- إجراء عملية التقويم القبلي، من خلال سؤال الطلاب عن نمط تعليمهم المفضل، وكذلك سؤالهم عما لديهم من معلومات سابقة عن موضوع الدرس، وما الذي يحتاجه كل طالب في الدرس، وكذلك تطبيق الأدوات القبلية للبحث، ومن ثمَّ تحديد الأهداف والمخرجات المتوقعة ومعايير التقويم.
- تصنيف الطلاب في مجموعات على ضوء نتائج التقويم القبلي مع مراعاة نمط تعلم الطالب واهتماماته وميوله، والتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.
- تحديد الأهداف التعليمية للدرس، وروعي صياغتها في صورة سلوكية يسهل قياسها.
- تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لتعلم الطلاب ولطبيعة التدريس المتمايز.
- اختيار استراتيجيات التدريس التي تتوافق وطبيعة التدريس المتمايز، وتكييفها بما يلاءم التباين بين الطلاب وتتيح لهم فرص الاختيار والمشاركة النشطة، مع توضيح الخطوات التي يتبعها الطلاب لتطبيق الاستراتيجية المحددة.
- تحديد الأنشطة التعليمية ومصادر وأدوات التعلم المناسبة، والمهام التعليمية التي سيقوم بها الطلاب لتحقيق أهداف التعلم، وروعي تنوعها وملاءمتها لميول وقدرات وخصائص وأنماط التعلم المفضلة للطلاب وللمجموعات، وارتباطها كذلك بمهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث.
- إجراء عملية التقويم؛ لقياس نواتج التعلم والتأكد من تحقيقها في كل درس، ثم تطبيق الأدوات البعدية للبحث.

١٣) دور المعلم والمتعلم في التعليم المتمايز:

يتمثل دور المعلم عند استخدام التدريس المتمايز في عدة أمور منها: التخطيط الجيد وإدارة وقت التعلم بفاعلية، وتصميم الأنشطة والمواقف التعليمية المثيرة للتفكير التي تراعي تمايز الطلاب، ومنها استخدام استراتيجيات التدريس التي تلائم الموقف التعليمي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وكذلك التعرف على قدرات وميول وأنماط تعلم الطلاب، وإعداد الأدوات المناسبة لذلك، مع وضع الخطط العامة للتدريس الدروس أو المنهج ، ومنها شرح استراتيجيات التعليم المتمايز للطلاب، وإشعار الطلاب بأنهم مشاركون في العملية التعليمية حتى تدفعهم قناعتهم بأهمية التعليم المتمايز إلى مساعدة المعلم على تحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تهيئة أفضل الظروف الملائمة للتعليم المتمايز، وإشراك الطلاب في تنظيم حجرة الدراسة بما يتناسب مع الاستراتيجية التي سوف يطبقها، كما أن من أدوار المعلم-أيضًا- تشكيل المجموعات وتوزيع الطلاب عليها مع ملاحظة تفاعل أعضاء المجموعات، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها في الوقت المناسب، وتنويع أنشطة الدرس؛ لتستوعب جميع المستويات، ومنها استخدام التحفيز وتوظيفه بصورة جيدة، وتعديل المحتوى والعملية والنواتج في ضوء اهتمامات الطلاب واحتياجهم وأنماط تعلمهم، والاهتمام بتقييم انجازات كل طالب حتى يتعرف احتياجاته(كوجك وآخرون،٢٠٠٨)، (الرباط،٢٠١٥)،(الجعفري والبحيري،٢٠٢١)، (الحارثي والأكلبي،٢٠٢١).

بينما يتلخص دور المتعلم في التدريس المتمايز في تعرف أهداف التعلم، وفهم ما يدور في الفصل، وتقبل فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعضهم، ولا يعتبر ذلك تفضيلًا منه للبعض، وتعزيز الثقة بنفسه وبقدراته على تحقيق ما يطلب منه من أعمال، وقبول التحدي وبذل الجهد للارتقاء بمستواه التعليمي إلى الأفضل، والتعود على كثرة وتنوع عمليات التقييم وأساليبه، واستخدام الوقت بفاعلية، والمشاركة الإيجابية الفاعلة والالتزام بما يجب القيام به والحرص عليه، والسماح للمعلمين أن يعرفوا متى تكون المهمات صعبة أو سهلة، ومتى يحتاجون إلى مساعدة، ومتى يكونون مستعدين للعمل بمفردهم(كوجك وآخرون،٢٠٠٨)، (توملينسون، ٢٠١٦)،(خطاب، ٢٠١٨)،(عبدالرحمن، ٢٠٢٠).

١٤) استراتيجيات التعليم المتمايز:

من خلال اطلاع الباحث على العديد من الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت التدريس المتمايز، لاحظ تعدد الاستراتيجيات التي تدعم مدخل التدريس المتمايز؛ وذلك بسبب التنوع والاختلاف في الاحتياجات التعليمية للمتعلمين وأنماط تعلمهم، ومن تلك الاستراتيجيات التي تم تبنيها في هذا البحث ما يلي:

أ. استراتيجية المجموعات المرنة: وهي استراتيجية قريبة إلى التعلم التعاوني، إلا أنها تستند إلى أساس مهم هو أن كل طالب في الصف هو عضو في مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المعلم في ضوء أهداف التعليم والتعلم، وأيضًا في ضوء خصائص الطلاب واحتياجاتهم، ويُسمح فيها بانتقال الطالب من مجموعة إلى أخرى تبعًا لاحتياجاته التعليمية، ويختلف أساس تشكيل المجموعات تبعًا للموقف التعليمي، فأحيانًا تكون المجموعة متجانسة القدرات أو الميول أو الاستعدادات، وأحيانًا يكون أعضاء المجموعة مختلفين في أشكال تعلمهم أو في ميولهم أو خلفيتهم السابقة حول الموضوع، ويتم تهيئة وإعداد المكان وتزويده بمصادر تعلم مناسبة لكل مجموعة على حدة تتناسب مع طبيعة المحتوى المطروح وتتلاءم مع خصائص الطلاب(Gregory& Chapman, 2012)،(الجبوري والجنابي، ٢٠٢٠).

ب. استراتيجية التكعيب: وهي استراتيجية صممت لمساعدة الطلاب على التفكير من زوايا متعددة في الموضوع المراد دراسته، والمكعب يتضمن سته أوجه، يعرض كل وجه وصفًا للتكليف الذي يجب على المتعلمين القيام به، كالوصف والمقارنة والربط والتحليل والتطبيق والجدال، وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على التفكير في مستويات معرفية مختلفة، كما يمكن من خلالها تمييز التكليفات وفق الاستعدادات والاهتمامات وأنماط التعلم، ويمكن أن تنفذ بشكل فردي أو في مجموعات مرنة، وهي تتيح للطلاب فرص تحليل الموضوع بعمق، بحيث تقربه من الموضوع وتسهل عليه الكتابة، كما أنها تساعد في رفع المستوى الذي يتعلمه الطالب إلى المستويات العليا بناء على تصنيف بلوم(توميلنسون،٢٠١٦)، (شواهين،٢٠١٤).

ج. استراتيجية الأنشطة المتدرجة: تستخدم هذه الاستراتيجية عند وجود طلبة مختلفين في المستويات المعرفية أو المهارية ويدرسون نفس المفاهيم والمهارات، وفيه

يمكن أن يبدأ كل طالب من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري ويتقدم للوصول إلى مستوى متميز، ويتم تصميم الأنشطة بدرجات من الصعوبة المتفاوتة، فتصمم لتتحدى قدرات المتعلمين كل حسب إمكاناته واحتياجاته الخاصة، أو بناءً على درجة التحدي التي يواجهها المتعلم، أو بناءً على درجة تعقد النشاط، أو بناءً على توافر أدوات ومصادر التعلم، أو بناءً على العمليات اللازمة لأداء النشاط، وينبغي توفر المرونة لدى المعلم في حال وضع الطالب في نشاط أعلى أو أقل من مستواه الحقيقي(الحليسي،٢٠١٣)،(الجبوري والجنابي،٢٠٢٠).

د. طريقة المخططات الرسومية: وتسمى أحيانا منظمات الرسوم البيانية، وهي طريقة تنظم المعلومات للمساعدة على استيعابها ولتعزيز فهمها ومقارنتها وتقييمها للتوصل إلى النتيجة المطلوبة، فالطالب إذا استطاع أن يرسم رسما توضيحيًا لمحتوى التعلم، فهذا يعني أنه فهم ذلك المحتوى، وأدرك هيكلته عن طريق الشكل التوضيحي الذي أعده، وقد تكون هذه الأشكال في صورة جداول، أو خرائط، أو شبكات عنكبوتية، أو أشجار شبكية، وتفيد تلك الطريقة الطلبة ذو النمط البصري، والطلاب الذين لديهم ضعف في اللغة، حيث تلخص أهم المعلومات وتربطها مع بعضها وتبسط عرضها مما يسهل فهمها، وكذلك الطلاب الذين يجيدون صعوبة في المادة وتعتبر تحديًا كبيرًا بالنسبة لهم، والطلاب ذوي الذكاء المنطقي الرياضي الذين يفضلون فهم المعلومات وربطها معًا دون الحاجة للكثير من الشرح(شواهين، ٢٠١٤، ص. ٥٥- ٥٦).

هـ. استراتيجية ضغط المحتوى: وهي استراتيجية تدريسية تعتمد على ضغط محتوى الموضوع المراد تعليميه للطلاب من طريق حذف بعض المعلومات التي يعرفونها عن موضوع الدرس والاكتفاء بالمعلومات الأساسية بما يوفر الوقت والجهد ويراعي الميول والقدرات لديهم، فعادة ما يتضمن الكتاب المدرسي بعض التفاصيل والإضافات حول الأفكار الكبيرة ليقربها للمتعلم ويسهل عليه دراستها ويعطيه التطبيقات؛ لتساعده على فهم هذه الأفكار، وعلى قدر أهمية هذه الإضافات، إلا أنها لا تعتبر أفكار رئيسة في تعلم الموضوع المستهدف، ولا يكون السؤال فيها هو مؤشر على فهم المتعلم للأفكار الرئيسة في الموضوع، وعند تنويع أنشطة التعليم والتعلم في ضوء قدرات الطلبة وميولهم، يمكن أن يختصر المعلم بعض المعلومات، كما تستخدم هذه الاستراتيجية

عند تعرف ما لدى المتعلم من معلومات سابقة عن الموضوع المطلوب تدريسه حتى يركز المعلم على الأفكار الجديدة التي يستهدفها الدرس دون التطرق لما يعرفه المتعلم.(الجبوري والجنابي، ٢٠٢٠، ص. ١٤٤- ١٤٥)

و. طريقة التفضيلات الأربعة (4 MAT): تركز هذه الطريقة التعليمية على استجابة المعلم لأسلوب المتعلم التعليمي، فهي تفترض أن لدى الطلاب تفضيلاً واحدًا من أربع تفضيلات تعليمية تتمثل فيما يلي(يونس،٢٠٢٣):

- الربع الأول (لماذا؟): ويمثل تكامل الخبرة مع الذات، وتحفيز الطلاب للحديث عن الموضوع، ولماذا الموضوع مهم، وأسباب الحاجة لهذا الموضوع.
- الربع الثاني (ماذا؟): ويمثل تشكيل المفاهيم، والتحدث عن التعريف بالمصطلحات، والافتراضات، والنظريات، والحقائق، والنتائج العلمية، والبحوث والدراسات، والأقوال المأثورة، والشواهد.
- الربع الثالث (كيف؟): ويمثل التجربة العلمية والخبرة، وشرح إجراءات وخطة التطبيق، والتدريبات والتمارين العلمية، والتجربة والممارسة، والإرشادات والتعليمات.
- الربع الرابع (ماذا لو؟): ويمثل الاكتشاف الذاتي، ويخاطب الطلاب الذين لديهم أفكار توسعية في التعرف على السياقات والظروف والأحوال الأخرى المختلفة.

ز. استراتيجية فكر، زواج، شارك: تعد هذه الاستراتيجية إحدى الاستراتيجيات التي تؤيد التدريس المتمايز والتعلم النشط في آن واحد، وتقوم فكرتها على تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعليمية بإعطائهم سؤالًا أو موقفًا محيرًا ثم تكليفهم بإيجاد حلًا له، إذ يمنح الطالب وقتًا للتفكير بمفرده(فكّر)، ثم يفكر في السؤال نفسه مع أحد زملائه(زاوج)، ثم يقوم المعلم بدعوة المجموعة ككل لمشاركة الحل مع أقرانهم الآخرين(شارك)، مما يساعدهم على تطوير قدراتهم وتنمية مهارات التواصل لديهم، ويمكن استخدامها بنظام المجموعات، حيث بعد مناقشة كل طالبين أفكارهما، يتم في الخطوة الثالثة مشاركة المجموعة والاتفاق على الإجابة لعرضها على الصف كله، حيث يعرض أحد الطلاب الإجابة إما باختيار المجموعة أو من قبل المعلم(كوجك وآخرون،2008)،(محمد،2017)،(الجبوري والجنابي،2020).

ويتضح مما سبق أن التدريس المتمايز مبني على فلسفة في التدريس، وليس على استراتيجية تدريس معينة، وهذا يتطلب دمج العديد من استراتيجيات التدريس في شكل مبتكر أو ذي معنى؛ ليتناسب احتياجات المتعلمين المتنوعة، مع مراعاة أن اختيار أي استراتيجية من تلك الاستراتيجيات يتم في ضوء مجموعة من المعايير العلمية التي تعكس فكر وخبرة المعلم، كمعرفته بخصائص طلابه وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وتعرف طبيعة الاختلاف الموجود بينهم، وخبراتهم السابقة، ووضوح الأهداف التعليمية، ورصد الإمكانات المتاحة وتحديد الزمن المناسب لتحقيقها، بالإضافة إلى ما يتقنه المعلم من مهارات عند تطبيق هذه الاستراتيجيات المختلفة(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨)،(عبدالقادر وشعيرة،٢٠٢١).

هذا، ويمكن القول بأن استخدام التدريس المتمايز في العملية التعليمية يحقق نتائج إيجابية لدى المتعلمين، إذ أنه يراعي الفروق الفردية بينهم، كما يراعي اهتماماتهم وميولهم واستعداداتهم واحتياجاتهم وأنماط تعلمهم مما يجعلهم يقبلون على التعلم بشغف ودافعية، كما أنه يجعل البيئة التعليمية بيئة نشطة قائمة على إيجابية المعلم والمتعلم، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي بحثت فاعلية استخدام مدخل التدريس المتمايز مع متغيرات تابعة مختلفة في كثير من المواد الدراسية الأخرى، ومن ذلك دراسة Muthomi & Mbugua (2014) التي توصلت إلى فاعلية التدريس المتمايز لدى طلاب المرحلة الثانوية في تدريس الرياضيات، ودراسة العصيمي(٢٠١٤) التي بحثت أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي لمقرر التوحيد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي وتوصلت إلى فاعليتها، ودراسة القحطاني (٢٠١٥) التي استهدفت تعرف أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على تنمية التحصيل الدراسي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفقه، ودراسة البكاري(٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها، في نفس العام أجرى El Masry (2017) دراسة استهدفت تعرف أثر التعليم المتمايز في تعلم مفردات وقواعد اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني في مدارس الأونروا، وفي عام (٢٠١٨) أجرى أبانمي دراسة كشفت عن أثر

استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، كما قدم الجعفري، والبحيري في عام(٢٠٢١) دراسة استهدفت تعرف أثر استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز في تدريس الحديث على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وفي نفس العام أجرى الحارثي، والأكلبي(٢٠٢١) دراسة توصلا من خلالها إلى فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه لتنمية العادات العقلية لدى طلاب الصف الثالث متوسط، بينما استهدفت دراسةMehany (2022) تعرف فاعلية التدريس المتمايز في تنمية الطلاقة الكتابية لدى طلاب الأزهر، وكشفت دراسة العتيبي، وأبوالحاج(٢٠٢٤) عن فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات علم الفقه لدى طالبات المرحلة المتوسطة، بينما توصلت نتائج دراسة Al- Hadi, et al(2024) إلى فاعلية برنامج قائم على التدريس المتمايز لتنمية طلاقة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،.

ومن خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

- وجود تأثير وفاعلية للاستراتيجيات والبرامج التدريسية القائمة على مدخل التدريس المتمايز في تنمية نواتج التعلم المختلفة في المواد والمراحل الدراسية المختلفة.
- أوصت العديد من الدراسات بأهمية استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس البرامج والمقررات الدراسية المختلفة على مستوى المراحل التعليمية.
- قلة الدراسات السابقة على حد علم الباحث التي استخدمت مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم الشرعية ومنها فقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

ويتفق هذا البحث مع بعض البحوث والدراسات السابق ذكرها في بعض المتغيرات، وهو توظيف مدخل التدريس المتمايز، إلا أنه يختلف عنها جميعًا من حيث توظيفه في تدريس فقه المواريث، وكذلك السعي لتنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، كما أنه يختلف عنها في مواد المعالجة التجريبية والهدف من تقصي فاعليتها، وهو ما يميز هذا البحث عن البحوث والدراسات السابقة.

وقد استفاد هذا البحث من البحوث والدراسات السابقة في تدعيم مشكلة البحث وتبرير إجراءه، وكذلك الاستجابة لنتائج تلك الدراسات والبحوث وتوصياتها من ضرورة توظيف مدخل التدريس المتمايز في العملية التعليمية والتدريسية وفي المواد الدراسية المختلفة مما يدلل على أن هذا البحث جاء تلبية لما نادت به هذه الدراسات والبحوث، وكذلك تدعيم الإطار النظري للبحث في هذا المحور (مدخل التدريس المتمايز)، والتوصل من خلال بعض تلك الدراسات والبحوث إلى بناء مواد المعالجة التجريبية وكذلك مقارنة نتائج هذا البحث بها.

المحور الثاني: فقه المواريث ومهارات حل المسائل الإرثية:

يتناول هذا المحور طبيعة فقه المواريث وأهداف تدريسه، وتناول أهمية المسألة اللفظية، وصعوبات حلها، ومهارات حلها، ودورها في فهم المسائل الإرثية، وعلاقة المسألة اللفظية والتدريس المتمايز بفقه المواريث، وفيما يلي بيان لذلك:

١) تعريف الميراث:

كلمة الميراث في اللغة: مصدر من: وَرِثَ يَرِثُ إِرْثًا وميراثًا، ومعناه البقاء، أو انتقال الشيء، ووَرَّثْتُ فلانًا من فلان أي: جعلت ميراثه له، وأوْرَثَ الميتُ وارِثَهُ مالَه: أي تركه له، وأصل الميراث من البقاء؛ لأن الوارث صفة من صفات الله تعالى، وهو الباقي الدائم الذي يرث الخلائق، ويبقى بعد فنائهم. (ابن منظور، د ت، ج٢، ص. ١٩٩- ٢٠١)، وعلى هذا فإن كلمة الميراث تأتي بمعنى المصدر أي الوارث، وتأتي بمعنى اسم المفعول أي الموروث. ويعرف الميراث في الاصطلاح بعدة تعريفات، تشير جميعها إلى أنه العلم بالأصول والقواعد التي يعرف بها نصيب كل مستحق في التركة وحساب السهام المقدرة له شرعًا، حيث عرفه طنطاوي(٢٠٠٨، ص. ٢٧١) بأن" ما يتركه الإنسان المتوفي لورثته من أموال"، وعرفه موسى(٢٠١٤، ص. ٣٤) بأنه:" علم بقواعد فقهية وحسابية، يُعرف بها المستحقون للإرث وما يستحقه كل منهم، وأسباب استحقاقهم، وشروطه وموانعه"، وعرفه الراوي(٢٠١٩، ص. ٣) بأنه:" فقه المواريث، وعلم الحساب الموصل لمعرفة ما يخص كل ذي حق من تركة الميت"، وعرفه عبود(٢٠٢١، ص. ٤) بأنه:" قواعد يعرف بها نصيب كل مستحق في التركة".

وقد سُمي هذا العلم بـ"علم الفرائض"، و"علم المواريث"، و"علم التركات"، ولأهميته فقد حث الرسول ﷺ على تعلمه وتعليمه للناس، وود في فضل ذلك كثير من الأحاديث الشريفة منها: قوله ﷺ:" تَعَلَّمُوا الفرائضَ وعَلِّموها فإنها نِصْفُ العلمِ وهو يُنْسَى وهو أولُ شيءٍ يُنْزَعُ من أمتي".(رواه ابن ماجه عن أبي هريرة رضي الله عنه برقم٢٧١٩)، وفي صحيح مسلم: "أنَّ نَافِعَ بنَ عبدِ الحَارِثِ لَقِيَ عُمَرَ بعُسْفَانَ، وَكانَ عُمَرُ يَسْتَعْمِلُهُ علَى مَكَّةَ، فَقالَ: مَنِ اسْتَعْمَلْتَ علَى أَهْلِ الوَادِي، فَقالَ: ابْنَ أَبْزَى، قالَ: وَمَنِ ابنُ أَبْزَى؟ قالَ: مَوْلًى مِن مَوَالِينَا، قالَ: فَاسْتَخْلَفْتَ عليهم مَوْلًى؟! قالَ: إنَّه قَارِئٌ لِكِتَابِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، وإنَّه عَالِمٌ بالفَرَائِضِ، قالَ عُمَرُ: أَمَا إنَّ نَبِيَّكُمْ ﷺ قدْ قالَ: إنَّ اللَّهَ يَرْفَعُ بهذا الكِتَابِ أَقْوَامًا، وَيَضَعُ به آخَرِينَ"(أخرجه مسلم في صحيحه برقم٨١٧)، كما اهتم السلف والخلف من علماء المسلمين بهذا العلم، وتوسَّعوا كثيرًا في أبحاثه، فأصَّلوا أصوله وفرَّعوا فروعه، وجعلوه بابًا من الأبواب الفقهية، وتتابعت فيه المؤلفات قديمًا وحديثًا، وكان من الأقدمين كما كان من المتأخرين من خصه بالتأليف وأفرده بالتصنيف، وألفوا فيه مؤلفات مستقلة، حوت جميع أبوابه(شويدح، ٢٠٠٦، ص. ١٦).

٢) الحكمة من تشريع المواريث:

تتمثل الحكمة من تشريع المواريث في عدة أمور منها: التعبد لله تعالى به، ومنها تقوية روح التعاون بين أفراد الأسرة، وتحقيق التضامن والتكافل الاجتماعي لها، ومنها حسم مادة النزاع وزرع الأحقاد وتقطع الأرحام بين أفراد الأسرة ببيان نصيب كل وارث، ومنها تحقيق صلة الرحم بين الزوجين بجعل للزوجة نصيب في مال زوجها، ومنها تحقيق غايات الميت في حفظ كرامته ودوام ذكره، ومنها العمل على تفتيت الثروة وتوزيعها وتوسيع دائرة المستفيدين منها دون تجميعها في أيدي فئة معينة، ومنها إنصاف الصغير إذ ساوى بينه وبين نصيب أخيه الكبير، وكذلك إنصاف المرأة إذ جعل لها حياة كريمة مصونة عن مذلة العيش وهوان الفاقة، ومنها عمارة الأرض والحث على العمل، فلو علم صاحب المال بعد وفاته أن ثروته تزول بزواله؛ لتقاعس عن العمل وقنع بما يسد حاجاته فقط، وكذلك حصول السعادة والاستقرار النفسي لكل من المورث والوارث؛ لشعور المورث بأن وارثه يعيش في هناء في حياته وبعد وفاته، وحصول الوفاء من المورث لأقاربه؛ لأنهم قد يكون لهم دخل في تكوين ثروته (إسماعيل، ١٩٩٧، ج٣)،(موسى،٢٠١٤)،(شومان،٢٠١٦)،(عبود،٢٠٢١)،(الطلحي وآل تميم،٢٠٢٣).

٣) أهداف تدريس علم المواريث لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية:

حددت وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعلم الأزهري قبل الجامعي (المواد الشرعية) (٢٠١٤، ص. ٣٤٤) أهداف تدريس المواريث لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية فيما يلي:

- يوضح الحقوق المتعلقة بالتركة.
- يوضح تعريف الميراث في اللغة والاصطلاح.
- يعدد مسميات علم الميراث.
- يبين شروط الميراث وأسبابه.
- يوضح أركان الميراث تفصيلًا.
- يوضح موانع الميراث.
- يوضح المقصود بالفرض وأنواعه وأصحابه من الذكور والإناث.
- يوضح المقصود بالعصبة وأقسامها.
- يميز بين العاصب بنفسه والعاصب بغيره والعاصب مع الغير.
- يبين مفهوم الحجب ثم يميز بين حجب الحرمان وحجب النقصان.
- يتعرف المقصود بالمسألة الحجرية والأكدرية والغروية وكيفية التوريث فيها.
- يفرق بين العول والرد وكيفية تقسيم التركة فيهما.
- يحسب مسائل الميراث التي تعرض عليه.
- يقدر حرص الإسلام في عدالته في توزيع الحقوق.
- يقدر حرص الإسلام في إزالة أسباب الشقاق بين الإخوة والأقارب بتشريع الميراث.
- يبين أحكام الحرقى والغرقى والهدمى والمرتد.
- يستدل بالنصوص الشرعية على ما يذكر من أحكام.
- يوضح المقصود بالتخارج والمناسخة.

ويلاحظ على هذه الأهداف مراعاتها للجوانب المعرفية والتطبيقية والوجدانية لفقه المواريث والتي ينبغي على طالب المرحلة الثانوية الأزهرية الإلمام بها وتطبيقها تطبيقًا عمليًا، فلا يكتفى بالدراسة النظرية لهذا العلم، بل لابد من التدريب على حل مسائله والتدريب عليها، فقسمة التركة غير ممكنة بأحدهما، فكلاهما مرتبط بالآخر،

ولهذا يتوجب على دارس هذا العلم أن يكون متمكنًا من العمليات الحسابية الأربعة، وقواسم الأعداد ومضاعفتها، والكسور وأسمائها وأشكالها.

٤) الموضوعات والأحكام التي يتناولها منهج فقه المواريث:

يتناول منهج فقه المواريث المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري مفهوم الميراث والفرائض، وبيان موضوع علم الميراث وفضله وحكمة مشروعيته، والحقوق المتعلقة بالتركة، وشروط الإرث وأسبابه، والمستحقون للتركة، والوارثون بالفرض أو التعصيب من الذكور والإناث، وموانع الإرث، ثم بيان الفروض المقدرة وأصحاب كل فرد، ثم بيان أحوال أصحاب الفروض من الرجال والنساء، ثم تناول مفهوم العصبات وأنواعها، ومفهوم الحجب والفرق بين المحروم والمحجوب، ثم بيان مخارج الفروض والعول والتصحيح وطريقة التصحيح والتخارج والرد، وكيفية تقسيم التركة بين الورثة وعلى الغرماء، وكيفية مقاسمة الجد للإخوة، والمناسخة، وكيفية ميراث الخنثى والحامل والمفقود والمرتد والأسير والغرقى والهدمى والحرقى، وميراث ذوي الأرحام وأصنافهم، ثم أحكام الوصية الواجبة. وقد تناولت تلك الموضوعات الاستشهاد بمواضع الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تدلل على الأحكام والأنصبة الإرثية.

٥) المسألة اللفظية: ماهيتها وماهية حلها وماهية مهارات حلها:

تعددت التعريفات التي تناولت ماهية المسألة اللفظية: حيث عرفها Goos, et al (2020, P. 15) بأنها: "موقف معين أمام شخص لا يعرف طريقة الوصول إلى الحل مقدمًا"، وعرفها حمزة والبلاونة(٢٠١١، ص. ١٦٧) بأنها: "موقف جديد يواجه المتعلم وليس لديه حل جاهز، فيحتاج أن يفكر فيه ويحلِلُهُ؛ ومن ثمَّ يستخدم ما تعلمه سابقًا ليتمكن من حله"، في حين عرفها لهاف والرياشي(٢٠١٧، ص. ١٧٧) بأنها:" موقف وحالة تحتاج إلى مهارات لغوية ورياضية خاصة، وإعمال العقل والفكر لحلها واستخدام مجموعة المفاهيم والحقائق والقوانين التي يمتلكها الطالب".

وبتأمل التعريفات السابقة نجد أن هناك اتفاق في مضمونها على أن المسألة اللفظية تتعلق بموقف جديد يواجه المتعلم يحتاج إلى حل، فيتطلب فيه استخدام الخبرات والمعلومات والمفاهيم والقوانين التي سبق له تعلمها أو يمتلكها للتوصل إلى حله.

وأما عن ماهية حل المسألة اللفظية: فقد عرفها Nunokawa (2005, P. 327) بأنها: "عملية التفكير التي يحاول فيها الفرد فهم الموقف المشكل مستخدمًا معرفته السابقة، كما يحاول الحصول على معلومات جديدة حول الموقف والتمكن من إزالة الغموض والتوتر الذي فيه"، وعرفها علوان (٢٠١٦، ص. ٤٢) بأنها: "مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي يقوم بها الطالب للوصول إلى الحل الصحيح مستخدمًا معلوماته السابقة والعمليات الحسابية"، كما عرفها المولى وأمين(٢٠١٨، ص. ٢٢١) بأنها: "النشاط العقلي الذي يسعى عن طريقه الطلاب لفهم المسائل المعروضة عليهم، والوصول إلى الناتج المطلوب مستخدمين المعلومات والمهارات التي مروا بها سابقًا".

ويتضح من التعريفات السابقة أن المسألة اللفظية المراد حلها لابد وأن تكون جديدة لدى المتعلم وغير مألوفة لدية، وتستلهم لديه التفكير لحلها في خطوات متسلسلة، ولا يعطى لها الحل مباشرة إلا بتوظيف معلوماته وخبراته السابقة.

وأما عن مهارات حل المسألة اللفظية، فقد عرفها يونس(٢٠١٥، ص. ٧) بأنها: عمليات عقلية محددة يمارسها الطالب ويستخدمها في معالجة المعلومات والبيانات الرياضية، وأما عن مهارات حل المسألة الإرثية فقد بين عبد المقصود(٢٠٢١) بأنها: عملية تتضمن مجموعة من الخطوات تتمثل في: فهم المسألة، ووضع خطة الحل وتنفيذه وتقويمه من خلال الإدراك التام لمعلومات سابقة يستخدم فيها التفكير السليم للوصول إلى علاقات تربط بين عناصر المسألة بطريقة تمكنه من الوصول إلى الحل المطلوب(ص. ٦٠).

وتعرف مهارات حل المسألة الإرثية إجرائيًا في ضوء طبيعة هذا البحث بأنها: قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري على الوصول لحل المسألة الإرثية من خلال اتباع عدة خطوات مرتبة تتمثل في: فهم معطيات المسألة الإرثية والمطلوب تحديده فيها، ثم وضع خطة الحل المناسبة لها في ضوء ما لديهم من معطيات نظرية وربطهم بين المطلوب فيها، ثم تنفيذ خطة الحل التي تم التوصل إليها، ثم التحقق من صحة خطوات الحل وصحة الجواب بطريقة منطقية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار حل المسائل الإرثية المعد لذلك.

٦) شروط المسألة اللفظية:

للمسألة اللفظية عدة شروط حتى يتمكن الطالب من حلها، منها: أن تكون مناسبة لمرحلة الطالب العمرية، ومرتبطة بخبراته السابقة، ومثيره لاهتمامه حتى يبحث عن حلها، ومنها أن تكون في حدود إمكانياته حتى يصل إلى حلها ولا يصاب بالإحباط، وأن تكون واضحة الشكل والمضمون والمطلوب، وأن تكون المعطيات المتضمنة بها كافية لإيجاد الحل المطلوب، وأن تكون قابلة للحل إذا جمع الطالب ونظم خبراته ومعلوماته السابقة، ومنها أن يكون قادرًا على استيعاب المفاهيم والتعميمات والمبادئ والقوانين اللازمة لها لتطبيقها على المسألة، ولدية إمكانية تعميم طريقة حلها إلى عدد من المسائل (المواقف) المختلفة(السلمي،٢٠١٣)،(عيد، ٢٠١٧)،(أحمد، ٢٠١٨).

وحتى يتمكن طالب المرحلة الثانوية الأزهرية من حل المسألة الإرثية بشكل صحيح ينبغي عليه أن يلم بمبادئ وأصول فقه المواريث، ولديه القدرة على استيعاب المسألة الإرثية وفهمها وقراءة الأنصبة بشكل صحيح، وتحدد الورثة المستحقين للإرث وأنصبتهم المستحقة لهم شرعًا، والتفاعل مع المسألة الإرثية بتوزيع الأسهم على الورثة، واستخراج أصل المسألة، وبيان ما فيها من عول أو رد أو تصحيح وإعادة توزيع أنصبة الوارثين وفق ذلك، والتطبيق على مسائل إرثيه جديدة تمكنه من طريقة الحل وإتقانها.

٧) أهمية حل المسألة اللفظية:

لتدريب الطالب على حل المسألة اللفظية أهمية كبيرة منها: أنها تزيد من ثقته والاعتماد على نفسه في مواجهة أي موقف جديد، ومنها القدرة على اتخاذ القرارات اللازمة لحل المشكلات التي تواجهه في الحاضر والمستقبل، ومنها اكتساب أساليب التفكير المختلفة كالتفكير المجرد والناقد والتأملي والعقلاني حيث يساعده ذلك على تنظيم أفكاره، ومنها استخدام أسلوب حل المشكلات بصور وأشكال مختلفة، ومنها اكتشاف المعارف والمفاهيم الجديدة وتعلم كيف تُنقل إلى مواقف جديدة، ومنها اكتساب القدرة على الربط بين العلاقات والمفاهيم التي تمَّ دراستها للوصول إلى الحل الصحيح للمسألة، ومنها تنمية روح التعاون لديه عن طريق المشاركة الجماعية في حلها (عبدالقادر،٢٠١٣)،(جراد،٢٠١٧)،(عبدالواحد وآخران،٢٠٢٠).

ويساعد حل المسائل الإرثية الطلاب على تعرف المفاهيم والمعارف المرتبطة بفقه المواريث، والتدريب عمليًا على تنظيم الحل وتوظيف مهاراته ومن ثمَّ حل أي مسألة إرثية تُعرض عليهم، وإكسابهم مهارات التفكير العليا من خلال فهم المسألة وتحليل معطياتها، وتنظيم عمليات حلها، وذكر الأدلة المؤيد للحل وتعليل صحته.

٨) الصعوبات التي تتعلق بحل المسألة اللفظية:

أشارت عدة دراسات وبحوث إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطلاب عند حل المسألة اللفظية عمومًا منها: صعوبة قراءتهم واستيعابهم للمسألة، وعدم ملائمتها لأعمارهم، وضعف قدراتهم الرياضية (الخوارزميات)، ومنها الخطأ في تفسير معطيات المسألة، والخلط بين المعطيات والمطلوب، ومنها عدم قدرتهم على اختيار خطوات الحل وترتيبها، وتحديد طريقة الحل المناسبة، ومنها عدم القدرة على تمييز الحقائق الكمية والعلاقات المتضمنة في المسألة وتفسيرها، ومنها ضعف الاستذكار للمعلومات الأساسية للحل، وعدم وجود خطة واضحة للحل، وعدم الثقة بالنفس والثقة بالحل، ومنها عدم القدرة على التخمين وتقدير الحل الصحيح، والصعوبة في التقويم أو الحكم على مدى صلاحية الحل، ومنها عدم إلمام الطلاب بالخبرات السابقة اللازمة لحل المسألة من مفاهيم وتعميمات وقوانين ومهارات، ومنها الخوف من سؤال المعلم عن أي مفهوم أو مقدار معين لا يفهمه (الخطيب،٢٠١١)، (عبدالقادر،٢٠١٣)، (عليو،٢٠١٦)، (جراد،٢٠١٧)، (لهاف والرياشي،٢٠١٧)، (عبدالرحمن،٢٠٢٠).

ويضاف لما سبق، أن من الصعوبات التي تواجه الطلاب في حل المسائل الإرثية: عدم استيعاب المفاهيم الخاصة بفقه المواريث، وعدم التركيز أثناء قراءة المسألة الإرثية وتفهم معطياتها، وعدم القدرة على تحديد نصيب كل وارث، والتشتت وعدم التركيز في خطوات الحل الصحيحة، وعدم القدرة على تحديد من يرث ومن لا يرث وبيان علة ذلك، وعلى تحديد الأنصبة للوارثين في درجة واحدة أو درجات مختلفة، وعدم المعرفة بأصل المسألة الإرثية وما يتعلق بها من عول أو رد أو تصحيح، وعدم القدرة على إتمام عمليات التقسيم للتركة وفق القواعد الحسابية الصحيحة، والخلط بين ما يستحقه الوارث من أنصبة مقدرة، والتداخل في تحديد الحالات والأنصبة اللازمة لكل وارث.

٩) دور المعلم في عملية حل المسألة اللفظية:

يمكن للمعلم تنمية قدرة الطلاب على حل المسألة اللفظية وبالتالي المسألة الإرثية من خلال عدة أمور منها: أن يحدد الهدف من المسألة الإرثية بوضوح، وأن تكون كلمات المسألة ومعطياتها والمطلوب فيها مكتوبًا بطريقة واضحة يفهمها الطلاب، ومنها أن يعطي للطلاب مثالًا يصلح أن يكون نموذجًا ودليلًا لحل المسائل المعطاة، ومنها ألا تكون كل المسائل التي يعطيها للطلاب على نمط واحد في الحل، ومنها أن تكون المسائل متدرجة الصعوبة وفي حدود مقدرة المتعلم ومستواه، ومنها تشجيع الطلاب على استعادة المعلومات المناسبة لحل المسألة من الذاكرة، وكذلك تشجيعهم على التساؤل والاستفسار والتحقق من صحة خطوات الحل حتى النهاية، ومنها القدرة على توظيف الاستراتيجيات الحديثة لمساعدة الطلاب على فهم أعمق للمسألة وإكسابهم مفاهيمها، ومنها القدرة على إعادة صياغة المسألة وتوضيحها بأي نموذج أو شكل رسومي(علوان، ٢٠١٦)،(عيد،٢٠١٧)،(عبد البر، ٢٠١٨).

١٠) مهارات حل المسألة اللفظية:

عرضت العديد من الدراسات والبحوث نماذج لحل المسائل اللفظية، وقد اعتمد هذا البحث على نموذج بوليا(Polya) والذي يعد من أشهر النماذج وسهولتها، وتوافقه مع حل المسألة الإرثية ومع طبيعة الطلاب، واعتماد معظم الدراسات والبحوث عليه، وتتمثل خطواته فيما يلي:(عقيلان،٢٠٠٢)،(حمدان،٢٠٠٥)،(القيسي،٢٠٠٧)، (أحمد،٢٠٠٩)،(الخطيب،٢٠١١)،(عبدالقادر،٢٠١٣)،(علوان،٢٠١٦)،(عيد،٢٠١٧)، (سلامة، ٢٠٢٠):

١) فهم المسألة: ويتضمن التعرف على عناصرها بحيث تتضح للمتعلم العلاقة بين المعطيات والمطلوب.

٢) ابتكار الحل: ويعني الوصول إلى خطة حل المسألة وإدخال ما يلزم من تعديلات على خطة المسألة الجديدة.

٣) تنفيذ الخطة: بحيث يتجنب المتعلم الوقوع في الخطأ أو النسيان.

٤) مراجعة الحل: ويعني التأكد من سلامة خطوات صحة الإجابة ومنطقيتها وتعميمها على مسائل مشابهة.

وفيما يلي توظيف لهذه الخطوات في ضوء حل المسائل الإرثية:

أولًا: مهارة فهم المسألة:

وتتطلب هذه المهارة من المتعلم قراءة المسألة أكثر من مرة بهدف التفكر في معطياتها، وتحديد المطلوب فيها، وتحديد نوع المورث، ودرجة كل وارث بالنسبة له، والتمييز بين المعطيات والمطلوب.

ثانيًا: مهارة التخطيط للحل:

وتتطلب هذه المهارة من المتعلم جهد عقلي يتمثل في التفكير في معطيات المسألة الإرثية والمطلوب فيها ومحاولة الربط بينهما، وترجمة المسألة من صورتها اللفظية إلى صورة رياضية رمزية، وتحديد نصيب كل وارث، وتطبيق المهارات التي قد تساعد في الوصول للحل المطلوب، وتحديد الخطوات التي سيتبعها لتنفيذ الحل، وتحديد العملية الحسابية المستخدمة في كل خطوة أثناء الحل، ثم كتابة خطوات الحل مرتبة.

ثالثًا: مهارة تنفيذ خطة الحل:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بتحويل المعلومات النظرية التي وضعها في خطة الحل إلى عمليات حسابية تطبيقية بطريقة منطقية ومتسلسلة، مع الاستشهاد بالأدلة من القرآن أو السنة أو قاعدة إرثية لكل خطوة من خطوات الحل، ثم كتابة الحل النهائي للمسألة، وهذه المهارة تتطلب من المتعلم الاستمرار في الحل دون يأسٍ أو ملل، وتتطلب من المعلم تشجيعه، وبث روح التحدي والمثابرة لديه.

رابعًا: مهارة مراجعة الحل والتحقق من صحته:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بمراجعة الحل مرة أخرى من خلال التحقق من أن كل وارث قد استحق نصيبه المقدر له شرعًا، والتحقق من صحة العمليات الحسابية المستخدمة في المسألة، والتأكد كذلك من أن الحل يتلاءم مع معطيات المسألة ومع الأدلة الواردة في القرآن أو السنة أو قاعدة نص عليها الفقهاء، وكذلك مطابقة النتيجة مع مقدار ما خلفه المتوفي من تركة. ولهذه الخطوة أهميتها في التأكد من صحة الحل، وتثبيته في ذهن المتعلم مما يعطيه ثقة في نفسه، وكذلك تثبيت المفاهيم والمبادئ التي تعتبر أساسًا لوضع هذه المسألة، وكتابة الحل بصورة منظمة.

وقد استفاد هذا البحث من تلك التصنيفات السابقة في الوصول إلى قائمة بمهارات حل المسألة الإرثية تمثلت فيما يلي:(مهارة فهم المسألة الإرثية- ومهارة ضع خطة الحل- ومهارة تنفيذ الحل- ومهارة التحقق من صحة الحل).

١١) المسألة اللفظية وعلاقتها بعلم المواريث:

علم المواريث يتطلب من المتعلم أن يكون متمكنًا من كتابة الأنصبة الإرثية بشكل صحيح، وأن يكون متمكنًا من مبادئ علم الحساب حتى تكون لدية القدرة على الإتيان بأصل المسألة وكيفية حساب العول، أو الرد، أو التصحيح، أو غير ذلك من الأمور التي تحتاجها المسألة الإرثية، وتعلم الطالب لمهارات حل المسألة الإرثية يساعده على تتبع مسار إجرائي مرتب في حلها، وبالتالي الرغبة في حلها دون خوف أو قلق. وفي عام (١٩٩٨) قدم حنفي كما في عباس وأخرون(٢٠١٦) دراسة استهدفت بناء مقرر في الرياضيات لمعالجة موضوعات حل مسائل المواريث، وأوضح من خلالها المتطلبات الرياضية التي تحتاجها موضوعات حل مسائل المواريث، وكان منها مفهوم العدد النسبي، والعمليات على الأعداد النسبية المتمثلة في(الجمع – الطرح – الضرب – القسمة)، والمضاعف المشترك البسيط، وعلاقات الترتيب على الأعداد النسبية، بالإضافة إلى التقسيم التناسبي، وقد توصلت الدراسة بعد تطبيق مواد المعالجة التجريبية إلى وجود علاقة تكاملية بين علم المواريث والمسألة اللفظية الرياضية مما يبين اقتران علم الفرائض بالمسائل اللفظية؛ لاعتمادهم على بعضهم البعض؛ نظرًا للعلاقة المباشرة بينه وبين دراسة المسألة اللفظية.

١٢) التدريس المتمايز وتدريس فقه المواريث:

يعد التدريس المتمايز مناسبًا بشكل طبيعي في تعليم فقه المواريث فهو يتميز بتنوع وتعدد الطرق المؤدية لنفس الحل، كما أن من خلاله يتم تمايز المحتوى والأنشطة وأساليب التقويم مما يلبي رغبات الطلاب واحتياجاتهم وأنماط تعلمهم، كما أنه يمكن من خلاله البحث في المصادر الخارجية للتوصل لحلول لبعض المسائل والقضايا الإرثية، وهذا يدعم التدريس المتمايز ليتوافق مع ما لدى الطلاب من استعدادات واهتمامات مختلفة، كما يمكن من خلاله عمل مجموعات صغيرة من الطلاب تناقش الأفكار والحلول الممكنة لبعض المسائل والقضايا الإرثية، كما أنه يعمل على تقديم المحتوى الدراسي بطرائق وأساليب تدريسية متنوعة، وبمهام وأنشطة متعددة المهام تتناسب مع المستويات المختلفة للطلاب في الفصل والصف الواحد، وبالتالي يتم إقبالهم على تدريس فقه المواريث بدافعية ونشاط.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي توصلت إلى فاعلية استخدام التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية، ومنها دراسة عبدالبر(٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعلية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ ومهارات حل المسائل الرياضية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، ودراسة عبدالرحمن(٢٠٢٠) والتي استخدمت استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت إلى فاعليتها، ودراسة عبدالواحد وآخران(٢٠٢٠) والتي بحثت أثر استراتيجية التعليم المتمايز على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتوصلت إلى فاعليتها.

ولأهمية فقه المواريث وأهمية تدريسه في المراحل التعليمية المختلفة في الوطن العربي والإسلامي، فقد اهتمت به العديد من الدراسات والبحوث من خلال توظيف البرامج والمداخل والاستراتيجيات التدريسية المختلفة في تنمية متغيرات تابعة عديدة وبحث أثرها على المتعلمين، ومن ذلك دراسة الأدغم(٢٠٠٢) التي استهدفت تعرف فاعلية تنظيم محتوى مادة المواريث وفق النظرية التوسعية في التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ للطلبة المعلمين بشعبة الدراسات الإسلامية، ودراسة الأكلبي(٢٠٠٩) التي استهدفت تعرف فاعلية استخدام برنامج فيديو تفاعلي في تنمية كفايات معلمات مادة علم الفرائض والمواريث بالمملكة العربية السعودية، وأجرى عباس وأخرون(٢٠١٦) دراسة استهدفت تعرف برنامج مقترح للتكامل بين الرياضيات والفروض المقدرة لتنمية مهارات حل مسائل المواريث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، بينما سعت دراسة عليو(٢٠١٦) إلى تطوير تدريس مادة الفرائض في ضوء المنهج التكاملي بين مادتي الفرائض والرياضيات واحتياجات المتعلمين، وأجرى عبدالخالق(٢٠١٧) دراسة استهدفت تعرف فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث واتجاهاتهم نحو دراستها، وقدما السنيدي والمرشود(٢٠٢٠) دراسة استهدفت تعرف فاعلية برنامج إلكتروني تفاعلي مقترح في تنمية ميل الطلاب نحو الفرائض في مادة الفقه للمرحلة الثانوية، وأجرى ضيف الله والعمري والطنبجي(٢٠٢١) دراسة بحثت أثر البرمجيات التشاركية باستخدام أداة

Show ME على الدافعية لتعلم مقرر فقه الميراث لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما استهدفت دراسة عبدالمقصود(٢٠٢١) تنمية مهارات حل المسائل الإرثية في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية باستخدام المدخل المنظومي، وتناولت دراسة محمد(٢٠٢٢) فاعلية استراتيجية دائرة التعلم المدعومة بالأنشطة الإثرائية التقنية في تنمية مفاهيم علم الفرائض ومهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الشريعة والقانون بجامعة الأزهر، وبحثت دراسة الطلحي وآل تميم (،٢٠٢٣) أثر التدريس باستخدام التدوين البصري الإلكتروني في تنمية مهارات فقه المواريث لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما بحثت دراسة أحمد(٢٠٢٣) أثر نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التواصلية في تدريس فقه المواريث على تنمية مفاهيم المواريث والمهارات الحياتية والوعي الرقمي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الأزهري، بينما توصلت نتائج دراسة عبدالدايم(٢٠٢٣) إلى فاعلية استخدام التمثيلات الرمزية في تنمية مفاهيم علم المواريث والوعي بأحكامه لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية، كما توصلت دراسة محمد(٢٠٢٤) إلى فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في إكساب أحكام علم الفرائض ومهارات حل مسائله لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

ويلاحظ على الدراسات السابقة بالنسبة للمتغيرات المستقلة أن بعضها اهتم بتنظيم المحتوى مثل: دراسة الأدغم(٢٠٠٢) التي اهتمت بتنظيم محتوى مادة المواريث وفق النظرية التوسعية، أما دراسة عليو(٢٠١٦) ودراسة عباس وأخرون(٢٠١٦) فقد استخدمتا المدخل التكاملي، في حين استخدمت دراسة عبدالمقصود(٢٠٢١) المدخل المنظومي، وبالنسبة للاستراتيجيات التدريسية فقد استخدمت دراسة عبدالخالق (٢٠١٧) خرائط المفاهيم، واستخدمت دراسة محمد (٢٠٢٢) دائرة التعلم المدعومة بالأنشطة الإثرائية التقنية، واستخدمت دراسة أحمد(٢٠٢٣) النماذج التدريسية القائمة على النظرية التواصلية، واستخدمت دراسة عبد الدايم(٢٠٢٣) التمثيلات الرمزية، ووظفت دراسة محمد(٢٠٢٤) الخرائط الذهنية، أما دراسة الأكلبي(٢٠٠٩)؛ ودراسة السنيدي والمرشود (٢٠٢٠)، ودراسة ضيف الله وأخران(٢٠٢١)، ودراسة الطلحي وآل تميم (٢٠٢٣) فقد اهتمت جميعها بتوظيف البرمجيات الإلكترونية في تدريس المواريث.

وبالنسبة للمتغيرات التابعة فنجد أن بعضها اهتم بتنمية التحصيل الأكاديمي في المواريث مثل دراسة الأدغم(٢٠٠٢)، ودراسة عبدالخالق(٢٠١٧)، واهتم بعضها بتنمية مفاهيم المواريث مثل دراسة محمد(٢٠٢٢)، ودراسة أحمد(٢٠٢٣)، ودراسة عبد الدايم(٢٠٢٣)، في حين اهتمت دراسة عليو(٢٠١٦) بتطوير تدريس مادة الفرائض في ضوء المنهج التكاملي بين مادتي الفرائض والرياضيات واحتياجات المتعلمين، واهتمت دراسة عباس وأخرون(٢٠١٦)، ودراسة عبدالمقصود(٢٠٢١) بتنمية مهارات حل مسائل المواريث، كما اهتمت دراسة محمد(٢٠٢٤) بنفس المتغير -أيضًا- مع إكساب أحكام علم الفرائض، كما اهتمت دراسة الطلحي وآل تميم(٢٠٢٣) بتنمية مهارات فقه المواريث، وتناولت دراسة السنيدي والمرشود(٢٠٢٠)، ودراسة ضيف الله وأخران(٢٠٢١) استخدام البرمجيات الإلكترونية في تدريس المواريث، بينما تناولت دراسة الأكلبي(٢٠٠٩) تنمية كفايات معلم الفرائض والمواريث.

ويتفق هذا البحث مع بعض البحوث والدراسات السابقة في بعض المتغيرات، وهو تنمية مهارات حل المسائل الإرثية، إلا أنه يختلف عنها جميعًا من حيث توظيف مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث، وكذلك السعي لتنمية مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، كما أنه يختلف عنها في مواد المعالجة التجريبية والهدف من تقصي فاعليتها، وهو ما يميز هذا البحث عن البحوث والدراسات السابقة.

وقد استفاد هذا البحث من البحوث والدراسات السابقة في تدعيم مشكلة البحث وتبرير إجراءه، وكذلك الاستجابة لنتائج تلك الدراسات والبحوث وتوصياتها مما يدلل على أن هذا البحث جاء تلبية لما نادت به هذه الدراسات والبحوث، وكذلك تدعيم الإطار النظري للبحث في هذا المحور(فقه المواريث ومهارات حل المسائل الإرثية)، والتوصل من خلال بعض تلك الدراسات والبحوث إلى بناء قائمة بمهارات حل المسائل الإرثية، وبناء أداة قياسها.

المحور الثالث: مستويات العمق المعرفي:(Depth of Knowledge levels)

يتناول هذا المحور التعريف بالعمق المعرفي، وأهمية ومبررات تنميته، مع بيان دور معلم العلوم الشرعية في تنمية مستويات العمق المعرفي، ثم تناول مستويات العمق المعرفي وتوظيفها في فقه المواريث، وفيما يلي توضيح لتلك العناصر:

١) تعريف العمق المعرفة:

عُرف العمق المعرفي في الأدبيات والأبحاث التربوية بعدة تعريفات منها، تعريف Webb (2002, P. 88) حيث عرفه بأنه:" عملية تعليمية تتطلب من المعلمين شرح العمق الذي يتم فيه التعلم، ويجب أن يعكس المعلمون هذا العمق ويحددون الغرض من تعليمهم للطلاب، ويقيمونهم على المعلومات التي يجب الاحتفاظ بها للتعلم مدى الحياة"، وعرفه Holmes (2011, P. 18) بأنه:" مستويات من التفكير التي يجب على المتعلمين إتقانها عند معالجة المعرفة، وتتمثل في أربع مستويات: التذكر، والمهارات والمفاهيم، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الموسع"، وعرفه الفيل(٢٠١٨، ص. ٢٣٩) بأنه:" تنظيم منطقي محكم للمعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي وفقًا لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقًا وقوة وهو مستوى التذكر ثم مستوى التطبيق ثم التفكير الاستراتيجي وأخيرًا التفكير الممتد وهو المستوى الأكثر عمقًا وقوة"، وعرفه الرفاعي(٢٠١٩، ص. ٧٨٢) بأنه:" اكتساب المعرفة المرتبطة بالمحتوى العلمي وتنظيمها وفقًا لدرجة عمقها في أربعة مستويات تبدأ بمستوى التذكر وإعادة الإنتاج(الأقل عمقًا)، ثم مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي، وأخيرًا مستوى التفكير الممتد(الأكثر عمقًا)، وعرفه تمساح(٢٠٢٠، ص. ١٢٣١) بأنه:" مستوى المعالجة أو العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم للمعارف والمعلومات التي تقدم له في المحتوى؛ للوصول إلى فهم أعمق لهذه المعارف والمعلومات"، وعرفه اللوزي ومتولي(٢٠٢١، ص. ٣٢٨) بأنه: أحد أنواع التفكير المركب الذي يقوم من خلاله الطالب بتنظيم المعارف والمهارات المرتبطة بالمقرر بشكل منطقي في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقًا وهو مستوى الاستدعاء وإعادة الإنتاج، ثم مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي، وتنتهي بأكثرها عمقًا وهو التفكير الممتد، وعرفه على(٢٠٢١، ص. ٣٩٠) بأنه:" مستويات من التفكير التي يجب على الطلاب إتقانها لفحص الأفكار والمفاهيم الجديدة ومعالجة المعرفة بهدف توظيفها لربط الأفكار بعضها ببعض وتطبيق المهارات المطلوبة بفهم عميق نسبيًا".

وفي ضـوء التعريفات السـابقة لمسـتويات العمق المعرفي يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: عمليات عقلية متدرجة في التعقيد يمارسـها طلاب الصـف الثالث الثانوي الأزهري للوصـول إلى فهم أعمق للمعارف والمعلومات والأحكام الفقهية الواردة في محتوى مقرر فقه المواريث، والتي تتحد في أربعة مسـتويات تبدأ بمسـتوى التذكر وإعادة الإنتاج، ثم مسـتوى تطبيق المفاهيم والمهارات، ثم مسـتوى التفكير الاسـتراتيجي، وأخيرًا مسـتوى التفكير الممتد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل مستوى من مستويات عمق المعرفة في اختبار العمق المعرفي بفقه المواريث المعد لذلك.

٢) أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة:

لتنمية مستويات عمق المعرفة أهمية كبيرة في العملية التعليمية، منها: أنها تساعد المتعلمين على ربط ما لديهم من معارف ومهارات وأفكار سـابقة بخبرات جديدة ذات صلة بالحياة الواقعية، ومنها تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والمنطقي والتأملي وغيرها من أنواع التفكير التي يحتاجها المتعلم لتعميق معرفته، ومنها تنمية مهارات البحث عن المعلومات والحلول ونقدها وتقييمها، وربط الأفكار ببعضـها في رؤية شـاملة ومتكاملة، ومنها تمكينه من استخدام تساؤلات عميقة أثناء عملية التعلم، والتوجه نحو دراسة ما هو أبعد من متطلبات المادة الدراسية، ومنها تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي والممتد لـدى المتعلم بمـا ينعكس على تفكيره المسـتقبلي، ومنهـا العمـل على تنظم المواقف التعليميـة بحيـث تثير تفكير المتعلم ممـا يتيح لـه تكوين بنيتـه المعرفيـة، ومنهـا تنميـة مهارات حل المشـكلات واتخاذ القرارات حتى يتكيف المتعلم مع البيئة المحيطة، ومنها تكوين المفاهيم بصـورة صحيحة لدى المتعلم والحد من التصـور الخاطئ لها مع القدرة على توظيفها وربطها بالمواقف الحياتية، ومنها إكساب المتعلم القدرة على التعلم الذاتي، والمسـاهمة في بقاء أثر التعلم لديه لمدة طويلة، ومنها أنها تراعي مقدار المعرفة السـابقة للمتعلم، ولذا تتوافق مع مبادئ المدرسـة البنائية، ومنها مسـاعدة المتعلم على الوصـول لأقصـى درجات الفهم في جميع الموضـوعات، وتوفر معلومات لكل من المتعلم والمعلم حول درجة زيادة المعرفة، ومنها تنمية عادات العقل الفعالة لدى المتعلم؛ ليصـبح مواطن مسـئول منتج يمتلك مهارات التفكير ومهارات القرن الحادي والعشـرين التي تـؤهـلـه لمـواجـهـة المسـتـقـبـل(إبـراهـيـم،٢٠١٧)،(الـفـيـل، ٢٠١٨)، (الغامدي،٢٠١٩)،(السيد،٢٠٢٠)،(اللوزي ومتولي،٢٠٢١).

٣) مبررات تنمية عمق المعرفة بفقه المواريث:

تمثل المرحلة الثانوية مرحلة مراهقة، ففيها يشعر المتعلم بثقته في نفسه، والرغبة في الاستقلالية، والاعتماد على ذاته في اتخاذ القرارات، كما تنمو لديه القدرات العقلية، ونمو قدرته على التعلم، واكتساب المعلومات والمعارف والمفاهيم وإدراك ما بينها من خصائص وعلاقات، والقدرة على استيعاب ما يتعلمه بسهولة وفهمه واستدعائه مع ما لديه من معلومات ومفاهيم سابقة، والقدرة كذلك على إدراك المفاهيم المجردة وفهمها فهمًا عميقًا، كما أن التصور الديني للمتعلم في هذه المرحلة- أيضًا- يتميز بالقدرة على التجريد والتصور العقلي والتأثر بالتغيرات الكونية والأحداث المجتمعية مما يثير لدية الرغبة بمناقشة هذه التغيرات في ضوء الأحكام والمسائل الفقهية للتوصل إلى تفسيرات مقنعة لها(زهران،٢٠٠٥)،(فرج وطنطاوي،٢٠١١).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن من المبررات التي دعت لتنمية مستويات عمق المعرفة في فقه المواريث لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية مساعدتهم على التدرج في فهم الأحكام الإرثية، والتعبير عن فهمهم لها في إطار مفاهيمي، ومساعدتهم كذلك على بقاء المفاهيم والأحكام الإرثية في ذاكرتهم لفترة أطول من خلال ربطها بالأحكام الفقهية الإرثية المتعلقة بالمجتمع ومشكلاته، وتوجيههم نحو التعلم الذاتي من خلال البحث في المصادر المختلفة للتوصل لإجابات مقنعة لبعض الأحكام والمسائل والقضايا الإرثية التي تثار في المجتمع وتمكينهم من مناقشتها مع استخدام الأدلة والبراهين من أجل فهم أعمق للمحتوى، وتمكينهم من الربط بين الأفكار والمعارف الجديدة والخبرات السابقة التي سبق لهم معرفتها بالأحكام الإرثية، ومساعدتهم على إدراك الحكمة من تشريع الأحكام الإرثية، وعلى استحقاق كل وارث نصيبه الذي قدره الله تعالى له أو حجبه منه ورفض أي تفسيرات خاطئة أو مشككة حولها.

٤) دور معلم العلوم الشرعية في تنمية مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث:

حتى يتسنى لمعلم العلوم الشرعية تنمية مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري ينبغي عليه أن يبين مستوى التفكير المطلوب منهم لإنجاز المهمة ويوضح لهم كيفية توظيفها في فهم الأحكام الإرثية، وأن يستعين بشرحه بالمسائل والأمثلة والأحكام الإرثية المتعلقة بالواقع، وتدريبهم على ربط مادة

المواريث بواقع الحياة اليومية وبمشكلات المجتمع من خلال توظيف أساليب ومهارات التفكير المختلفة في وضع حلول لبعض مشكلات المجتمع في ضوء نظام الميراث في الإسلام كالقضاء على الفقر، وعلى البطالة، وعلى الإسراف والتبذير المالي، وعلى التعصب واستحواذ المال، وربط نظام الميراث في الإسلام كذلك بالعمل على تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، وتدريبهم على تذكر المفاهيم والأحكام الإرثية من خلال ترميزها أو وضعها في أشكال وجداول، وتدريبهم على تفنيد بعض الشبهات المثارة حول بعض الأحكام الإرثية، والتدريب على حل مسائل إرثية متدرجة في الصعوبة مما يغير من نظرة الطلاب للمادة من كونها مادة صعبة جافة ينفرون منها إلى مادة عملية ذات معنى وذات ارتباط بحياتهم وبواقع مجتمعهم.

٥) مستويات العمق المعرفي وتوظيفها في فقه المواريث:

يستند نموذج عمق المعرفة الرباعي لويب(Webb(1997b على افتراض أن عناصر المنهج الدراسي يمكن تصنيفها على أساس المعرفة المطلوبة لإنتاج استجابة مقبولة من الطلاب(Mississippi State University (2009, P. 1، وتتمثل مستويات عمق المعرفة وفقًا لتصنيف ويب في أربعة مستويات تتفاعل فيما بينها بشكل متناسق ومتتابع، بحيث يبدأ كل مستوى من مستويات العمق المعرفي من حيث ينتهي المستوى الذي يسبقه، ويمهد للمستوى الذي يليه: (Webb (2009، و(Hess (2013، و(Khadri 2014)، والفيل(٢٠١٨)، وشحاته(٢٠١٩)، وشاهين(٢٠٢٠)، وعبدالملاك(٢٠٢٠)، واللوزي ومتولي(٢٠٢١)، وحسن والدسوقي(٢٠٢٢)، والحنفي(٢٠٢٢)، والسيد(٢٠٢٣)، والبرعمي(٢٠٢٣)، يمكن توضيحها كما يلي:

أ- مستوى التذكر وإعادة الإنتاج Recall and Reproduction:

يتضمن هذا المستوى المهام الأساسية التي تتطلب استرجاع وإنتاج المعرفة، كالقدرة على استدعاء وتذكر المفاهيم، والمصطلحات، والقواعد التي تم تعلمها مسبقًا، وتنفيذ المهام أو إجراء عملية حسابية بسيطة تتعلق بمسألة إرثية، أو التعرف على المعلومات المحددة الموجودة في الأشكال والرسومات والخرائط والجداول، ويتحدد دور الطالب في هذا المستوى في تنفيذ إجراءات بسيطة متعلقة بالمعرفة التي تم استرجاعها بطريقة روتينية دون التطرق لحل مسائل إرثية معقدة، ويتحدد دور المعلم في توجيه

الأسئلة التي تستدعي ما تم شرحه واستذكاره مع تدرج عمق السؤال وصولًا به إلى الفهم على أن تكون إجراءاته بسيطة وغير معقد معرفيًا، وتقديم العديد من الأمثلة الشارحة والموضحة للمفهوم الإرثي، أي أن هذا المستوى يهتم باسترجاع ما هو مختزن في الذاكرة فقط.

ومن الأنشـــطة والمهام الممكنة التي يمكن لمعلم العلوم الشـــرعية توظيفها في هذا المســـتوى أثناء تدريس فقه المواريث، أن يطلب من الطلاب: تحديد المفهوم الإرثي المناسـب لتعريف ما، كتابة الطالب المفهوم الإرثي بأسـلوبه أو إعادة شـرحه، توضـيح أنصـبة المواريث التي تتطابق مع المفهوم الإرثي والحالات الإرثية، اسـتنتاج أمثلة لمفهوم إرثي من شـكل أو جدول مرسـوم، إعداد مخطط لما يشـتمل عليه درس المواريث من مفاهيم ومصطلحات، ذكر الدليل على الأنصبة الإرثية، التمييز بين المفاهيم الصحيحة وغير الصـحية للحالات الإرثية، التمييز بين أنصـبة الوارثين المقدرة، قراءة وكتابة الأنصبة الإرثية بطريقة رياضية، إعادة صياغة رمزية أو لفظية لمفهوم إرثي معين.

ب- مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات Basic Application of Concepts and Skills:

وفي هذا المســتوى يقوم الطالب بإجراء عمليات عقلية أعمق على المفاهيم والأحكام الإرثية تتجاوز مستوى التذكر وإعادة الإنتاج، كالتصنيف والمقارنة مع وصف الإجراءات والعمليات التي تمت، ويتحدد دور الطالب في أن يطبق المفاهيم والمعارف وحل المسائل الإرثية بعمق معرفي أعلى من المستوى السابق، بينما يتحدد دور المعلم في العرض والملاحظة، وتنظيم المعرفة وتقديم التسهيلات والدعم للطلاب، وطرح أسئلة في مستوى التصنيف والمقارنة.

ومن الأنشـــطة والمهام الممكنة التي يمكن لمعلم العلوم الشـــرعية توظيفها في هذا المسـتوى أثناء تدريس فقه المواريث، أن يطلب من الطلاب: تصـنيف الحالات الإرثية إلى فئات حســـب أنصـــبتها المقدرة، التمييز بين عدة أمثلة إرثية لمفهوم إرثي معين، ترتيب الحل الصحيح لقسـمة التركة بين الورثة، تعليل سـبب اسـتحقاق أحد الورثة نصـيب معين أو حجبه منه، تحديد الترتيب الصحيح للوارثين في مسألة إرثية، استخراج نصيب من ليس صـاحب فرض إذ وجد معه صـاحب فرض، تحديد الخصـائص التي تتميز بها إحدى المسائل الإرثية حال توزيع التركة على الوارثين، تحليل أوجه الشبة والاختلاف بين

بعض المفاهيم الإرثية أو المقارنة بينها، تصنيف الأنصبة الإرثية حسب حالات مستحقيها، تنظيم البيانات والأنصبة الإرثية في أشكال بيانية أو جداول أو رسومات، تطبيق حالات العول والرد والتصحيح على بعض المسائل الإرثية.

ج- مستوى التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking :

يعد هذا المستوى أعمق من المستويين السابقين في المطالب المعرفية، حيث يتطلب استخدام عمليات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم، والوصول لحلول متنوعة مع القدرة على التنبؤ، ولذا فإن هذا المستوى يتضمن درجة من التعقيد أعلى من المستويين السابقين، ولا ينتج التعقيد عن وجود أكثر من إجابة أو حل فقط، ولكنه ينتج أيضًا عن وجود خطوات متعددة للمهمة واحتياجها إلى كثير من التفكر والتدبر. ويتحدد دور الطالب في هذا المستوى في توظيف التفكير الاستراتيجي بمستوى عالي من التجريد والتعقيد المعرفي للوصول إلى استنتاجات محددة وحلول منطقية تتطلب العمل وفق خطوات منظمة مخطط لها استراتيجيًا، بينما يتمثل دور المعلم في طرح أسئلة مفتوحة النهائية تثير التفكير التخيلي، وذلك بأن يطرح على الطلاب أسئلة لاستكشاف تفكيرهم، وتقديم أمثلة لوضع أحكام ودلائل داعمة، وتجزئة المعلومات الإرثية وتصنيفها وإعادة ترتيبها وتقسيمها إلى عناصرها الفرعية، والتوصل إلى خطوات واستراتيجيات لحل بعض المسائل الإرثية، وطرح أكثر من إجابة ممكنة للمسألة الإرثية حال تغير أحد الوارثين فيها أو تغير مقدار ما تركه المتوفي وتقديم تبرير للإجابة الأكثر احتمالًا.

ومن الأسئلة التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: هل يمكنك توقع النتيجة إذًا...؟، كيف يمكنك إثبات أن حلك صحيح؟، ما دليلك لدعم إجابتك؟، ما هي أفضل إجابة؟ ولماذا؟ ماذا تستنتج؟

ومن الأنشطة والمهام الممكنة التي يمكن لمعلم العلوم الشرعية توظيفها في هذا المستوى أثناء تدريس فقه المواريث، أن يطلب من الطلاب: التمييز بين نظام الإرث في الإسلام عنه في الديانات الأخرى، توقع ماذا يحدث لو لم يكن هناك أنصبة مقدرة للميراث، إدراك فلسفة التمايز بين أنصبة الوارثين والوارثات في الإسلام، التفكير في مصير مال المتوفي إذا لم يوجد سبب من أسباب الميراث لديه، تحليل بعض المقولات

الإرثية الواردة عن العرب، توقع حل المسألة الإرثية إذا تغير أحد أنصبة الورثة فيها، المقارنة بين بعض مواد قانون المواريث المصري بنظام الإسلام في الميراث، استنتاج علة ترتيب باب المواريث بعد باب العبادات والمعاملات في كتب الفقه، التفكير في مصير مال المتوفي إذا لم يوجد سبب من أسباب الميراث لديه.

د- مستوى التفكير الممتد Extended Thinking:

يعد هذا المستوى هو قمة مستويات نموذج عمق المعرفة، حيث يقوم الطالب فيه باستخدام عمليات التفكير العليا بشكل موسع، لتنفيذ الأنشطة العقلية المركبة والمعقدة، كالتركيب والتأمل والتقويم، وتحليل وتقييم وجهات النظر المختلفة، ويتحدد دور الطالب في هذا المستوى في توظيف العلاقات والارتباطات المتعلقة بالمحتوى وعمل روابط منطقية بينها للوصول لحلول منطقية للمشكلات، وتجميع ما يتعلق بالمفاهيم والقضايا والمسائل الإرثية من المصادر المختلفة، بينما يتحدد دور المعلم في طرح أسئلة توسع مدارك الطلاب وتفكيرهم، مع العمل على دعم الطلاب وتقديم كافة التسهيلات لهم، وتشجيعهم على التعاون والاستمرارية في الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة.

ومن الأنشطة والمهام الممكنة التي يمكن لمعلم العلوم الشرعية توظيفها في هذا المستوى أثناء تدريس فقه المواريث، أن يطلب من الطلاب: اثبات أن نظام الإرث في الإسلام يحقق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة في المجتمع، كتابة سيناريوهات لحل مشكلة امتناع بعض الورثة عن تقسيم التركة في ضوء ما نص عليه الشرع الإسلامي، وضع خطط لمعالجة عدم توريث المرأة في بعض البلدان محتكمين بالأعراف والتقاليد، تفنيد بعض الشبهات التي تثار حول ميراث المرأة في الإسلام وعدم مساواتها بنصيب الرجل، تحليل الأبعاد الاجتماعية والنفسية لتشريع الميراث في الإسلام، تقدير حرص الإسلام على حفظ كرامة المرأة وفرض نصيب لها في تركة المتوفي رغم عفوها عن المسئوليات المالية.

ونظرًا لأهمية تنمية مستويات عمق المعرفة لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، فقد تناولته العديد من الدراسات والبحوث في كافة المواد الدراسية، ومن ذلك دراسة: عبدالملاك(٢٠٢٠) والتي استهدفت الكشف عن أثر استخدام استراتيجية

الرياضيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة إسماعيل(٢٠٢١) والتي بحثت فاعلية استخدام تطبيقات التعلم النقال في تدريس مقرر طرق التدريس لتنمية العمق المعرفي والتقبل التكنولوجي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الجغرافيا بكلية التربية، وفي نفس العام أجرى اللوزي ومتولي (٢٠٢١) دراسة توصلا من خلالها إلى فاعلية توظيف مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر تقييم تربوي لتنمية مستويات عمق المعرفة وجدارات التقويم وتوكيد الذات المهنية للطالب المعلم بكلية الاقتصاد المنزلي، كما أجرى الحنفي(٢٠٢٢) دراسة استهدفت تعرف فاعلية بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وفي عام(٢٠٢٣) قدم البرعمي دراسة تعرف من خلالها عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مستويات العمق المعرفي في الرياضيات لدى طلاب التربية شعبة الرياضيات بجامعة ظفار، كما توصلت دراسة عشيبة(٢٠٢٣) إلى فاعلية مدخل التاريخ المرئي لتنمية مستويات عمق المعرفة التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بينما بحثت دراسة المطيري(٢٠٢٣) عن درجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط والتي أوصت بضرورة تضمين محتوى مقررات الدراسات الإسلامية مستويات العمق المعرفي بنسب متقاربة وفق ترتيبها المنطقي، وكذلك توظيف هذه المستويات في العديد من التطبيقات التربوية في مجال تعليم الدراسات الإسلامية، وكشفت دراسة يونس(٢٠٢٣) عن فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على أنموذج مكارثي لتنمية مستويات عمق المعرفة والوعي بأبعاد الهوية الثقافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت دراسة عمار(٢٠٢٣) إلى فاعلية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس التاريخ لتنمية مستويات العمق المعرفي والبراعة التاريخية لدى طلاب المرحلة الثانوية،

ويتفق هذا البحث مع بعض البحوث والدراسات السابق ذكرها في متغير تنمية مستويات العمق المعرفي، إلا أنه يختلف عنها جميعًا من حيث توظيف مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث، وكذلك السعي لتنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى

طلاب الصف الثالث الثانوي، كما أنه يختلف عنها في مواد المعالجة التجريبية والهدف من تقصي فاعليتها، وهو ما يميز هذا البحث عن البحوث والدراسات السابقة.

وقد استفاد هذا البحث من البحوث والدراسات السابقة في تدعيم مشكلة البحث وتبرير إجراءه، وكذلك الاستجابة لنتائج تلك الدراسات والبحوث وتوصياتها مما يدلل على أن هذا البحث جاء تلبية لما نادت به هذه الدراسات والبحوث، وكذلك تدعيم الإطار النظري للبحث في هذا المحور (مستويات العمق المعرفي)، والتوصل من خلال بعض تلك الدراسات والبحوث إلى بناء قائمة بمستويات العمق المعرفي ومؤشرات تحقيقها بفقه المواريث، وبناء أداة قياسها.

إجراءات إعداد مواد وأدوات البحث والدراسة الميدانية:

أولًا: إعداد مواد البحث:

تضمنت مواد البحث إعداد قائمة بمهارات حل المسائل الإرثية، وقائمة بمستويات العمق المعرفي، وكذلك إعداد مواد المعالجة التجريبية، وفيما يلي عرض لإجراءات إعداد هذه المواد:

١- <u>إعداد قائمة مهارات حل المسائل الإرثية:</u>

لما كان أحد الأسئلة الفرعية للبحث: ما المهارات المناسبة لحل المسائل الإرثية والمتطلب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في مقرر فقه المواريث من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟ تم إعداد قائمة بمهارات حل المسائل الإرثية للإجابة عن هذا السؤال، وقد مر إعدادها بالمراحل التالية:

أ- تحديد الهدف من القائمة: وقد استهدفت تحديد المهارات المناسبة لحل المسائل الإرثية؛ لتنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري من خلال مدخل التدريس المتمايز.

ب- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد الباحث في تحديد مهارات حل المسائل الإرثية على عدة مصادر تمثلت في:

- معايير تدريس أحكام الميراث، ومؤشرات تحقيقها المتضمنة في وثيقة المعايير القياسية للمواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي (المواد الشرعية) للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات حل المسائل اللفظية بصفة عامة، ومسائل علم المواريث بصفة خاصة.
- الأدبيات التي اهتمت بالمسائل اللفظية بصفة عامة، ومسائل علم المواريث بصفة خاصة، وركزت على المهارات اللازمة لحلها.
- كتاب الوجيز في الميراث المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية: تم إعداد قائمة مهارات حل المسائل الإرثية في صورتها الأولية، وتكونت من أربع مهارات رئيسة اندرج تحت كل مهارة منها مجموعة من المهارات الفرعية التي تمثلها، وتصف الأداء المتوقع من الطالب القيام به عند حل المسألة الإرثية، وجدول (٢) التالي يبين ذلك:

جدول (٢) توزيع المهارات الفرعية على المهارات الرئيسة في قائمة مهارات حل المسائل الإرثية في صورتها الأولية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	فهم المسألة	١٢
٢	وضع خطة الحل	٨
٣	تنفيذ الحل	٩
٤	التحقق من صحة الحل	٢
	المجموع	٣١

د- ضبط القائمة: تم وضع القائمة في صورة استبانة؛ لعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الفقه الإسلامي ومجال المناهج وطرق التدريس (ملحق:٢)؛ بهدف إبداء الرأي فيها من حيث:(مناسبة القائمة للهدف الذي وضعت من أجله- دقة الصياغة العلمية واللغوية- انتماء المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة- مناسبة المهارات لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري- إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا لطبيعة المهارات الرئيسة أو العينة).

وبعد عرضها على السادة المحكمين انحصرت توجيهاتهم في: تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المهارات الفرعية لتكون أكثر وضوحًا مثل: (إعطاء الفروض المقدرة لكل وارث إلى تحديد الفروض المقدرة لكل وارث على حده، وتأصيل المسألة وتحديد العول والرد فيها إلى تأصيل المسألة وتحديد عولها أو ردها إن وجد)، كما تم دمج مهارة توفر شروط الإرث، وتوفر أسباب الإرث، وانتفاء موانع الإرث في مهارة واحدة في المهارة الرئيسة (فهم المسألة) لتصبح التحقق من توفر شروط الإرث وأسبابه وانتفاء

موانعه في المسألة الإرثية. كما تمت إضافة مهارتين في المهارة الرئيسة (وضع خطة الحل) وهما: استخراج الحقوق المتعلقة بتركة الميث قبل توزيعها، وتحديد الأنصبة المستحقة لكل وارث– للمرة الثانية- وذلك بعد استخراج أصل المسألة، وكذلك إضافة مهارة: تحديد السهام المُستحقة لكل وارث في المهارة الرئيسة(تنفيذ الحل) بعد مهارة تحديد أصل المسألة وعولها، كما أشار بعض المحكمين إلى إضافة مهارة التحقق من الناتج النهائي لحل المسألة الإرثية من خلال مطابقته مع مقدار التركة التي تركها المتوفي، كما أشار بعض المحكمين إلى تحديد المقصود بالمهارات الرئيسة الواردة في القائمة:(فهم المسألة الإرثية- وضع خطة الحل للمسألة الإرثية- تنفيذ خطة الحل- التحقق من صحة الحل) حتى تكون واضحة ومفهومه لدى القارئ.

هـ- إعداد القائمة في صورتها النهائية: في ضوء ما أسفرت عنه الخطوات السابقة، وبإجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين توصل الباحث إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات حل المسائل الإرثية(ملحق:٣)، والتي تمثلت في أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها (٣٣) مهارة فرعية، وجدول (٣) التالي يبين ذلك:

جدول (٣) توزيع المهارات الفرعية على المهارات الرئيسة في قائمة مهارات حل المسائل الإرثية في صورتها النهائية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	مهارة فهم المسألة	١٠
٢	مهارة وضع خطة الحل	١٠
٣	مهارة تنفيذ الحل	١٠
٤	مهارة التحقق من صحة الحل	٣
	المجموع	٣٣

وبعد تحديد قائمة مهارات حل المسائل الإرثية في صورتها النهائية، تكون قد تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث الفرعية.

٢- <u>إعداد قائمة بمستويات عمق المعرفة ومؤشراتها تحقيقها:</u>

لما كان أحد الأسئلة الفرعية للبحث: ما مستويات عمق المعرفة ومؤشراتها السلوكية المناسب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في مقرر فقه المواريث من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟ تم إعداد قائمة بمهارات حل المسائل الإرثية للإجابة عن هذا السؤال، وقد مر إعدادها بالمراحل التالية:

أ- تحديد الهدف من بناء القائمة: وتمثل في تحديد مستويات عمق المعرفية ومؤشرات تنميتها لدى طلاب عينة البحث باستخدام مدخل التدريس المتمايز.

ب- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم الاعتماد في اشتقاق مستويات عمق المعرفة ومؤشرات تحقيقها، على العديد من المصادر التي تمثلت في:

- لأدبيات ذات الصلة بمستويات عمق المعرفة، وأهمية تنميتها لدى المتعلمين.
- لدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمستويات عمق المعرفة ومؤشرات تحقيقها.

كما راعى الباحث عند تحديد تلك المستويات ومؤشرات تحقيقها سمات طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وحاجاتهم التعليمية، وطبيعة وأهداف منهج فقه المواريث المقرر عليهم.

ج- إعداد الصورة الأولية للقائمة: من خلال الاستعانة بالمصادر السابقة، تم التوصل إلى قائمة مبدئية لمستويات عمق المعرفة ومؤشرات تحقيقها لدى طلاب لصف الثالث الثانوي الأزهري بفقه المواريث، والتي اشتملت على أربع مستويات رئيسة، وأمام كل مستوى عدد من مؤشرات الأداء التي تحققه، وجدول(٤) التالي يبين تلك المستويات ومؤشراتها السلوكية المرتبطة بها:

جدول (٤) توزيع مستويات عمق المعرفة بأحكام المواريث والمؤشرات السلوكية لكل مستوى (الصورة الأولية)

م	مستويات عمق المعرفة	عدد المؤشرات السلوكية
١	مستوى التذكر وإعادة الإنتاج	١٠
٢	مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	١٢
٣	مستوى التفكير الاستراتيجي	٩
٤	مستوى التفكير الممتد	٩
	المجموع	٤٠

د- ضبط القائمة: للتأكد من سلامة القائمة علميًا، تم تصميمها في صورة استبانة، تضمنت تحديد مستويات عمق المعرفة، ومفهوم كل مستوى والمؤشرات السلوكية التي تحققه، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس (ملحق:٢)؛ لاستطلاع آرائهم فيها من حيث: مناسبتها لعينة البحث- دقة الصياغة اللغوية لما ورد في القائمة- مناسبتها لقياس عمق المعرفة بفقه

المواريث- انتماء المؤشرات لمستوى عمق المعرفة الذي تمثله- مناسبة المؤشرات لتحقيق مستوى عمق المعرفة بفقه المواريث المقرر على عينة البحث- إضافة أو تعديل أو حذف أي من المؤشرات السلوكية لمستوى العمق المعرفي.

وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل الصياغة اللغوية لبعض المؤشرات، وإضافة مؤشرات أخرى أكثر مناسبة لكل مستوى، كما تضمنت التعديلات إعادة توزيع المؤشرات السلوكية بما يناسب كل مستوى، وكذلك حذف بعضها لعدم مناسبته لطبيعة طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وطبيعة محتوى فقه المواريث.

هـ- الصورة النهائية للقائمة: بعد عمل التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين والتي أثرت القائمة، اشتملت القائمة في صورتها النهائية على أربع مستويات رئيسة، وأمام كل مستوى المؤشرات السلوكية التي تحققه (ملحق:٤)، وجدول (٥) التالي يوضح مستويات عمق المعرفة بأحكام فقه المواريث ومؤشراتها السلوكية في صورتها النهائية:

جدول (٥) توزيع مستويات عمق المعرفة بأحكام المواريث والمؤشرات السلوكية لكل مستوى (الصورة النهائية)

م	مستويات عمق المعرفة	عدد المؤشرات السلوكية
١	مستوى التذكر وإعادة الإنتاج	٩
٢	مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	١٠
٣	مستوى التفكير الاستراتيجي	٨
٤	مستوى التفكير الممتد	٧
	المجموع	٣٤

وبعد تحديد قائمة مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث ومؤشراتها السلوكية التي تحققها في صورتها النهائية، تكون قد تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث الفرعية.

٣- إعداد مواد المعالجة التجريبية:

تضمنت مواد المعالجة التجريبية إعداد كتيب الطالب، ودليل للمعلم وفق مدخل التدريس المتمايز لتدريس فقه المواريث، وفيما يلي عرض لإجراءات إعداد هذه المواد:

أ) إعداد كتيب الطالب وفقًا لمدخل التدريس المتمايز:

أعد الباحث كتيبًا للطالب في صورة أنشطة وتدريبات متنوعة لمحتوى كتاب الوجيز في الميراث على المذاهب الأربعة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، بهدف تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث في

ضوء مدخل التدريس المتمايز، وقد روعي في إعداده ما يلي:

- تحديد عنوان الدرس.
- تحديد نوع النشاط ورقمه والهدف من إجرائه.
- تحديد الاستراتيجية المتبعة في تنفيذ النشاط وفقًا لاستراتيجيات التعليم المتمايز التي تم الاستعانة بها في تدريس موضوعات فقه المواريث.
- تحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ النشاط بصورة مختصرة وواضحة.
- تنوع الأنشطة ما بين (فردية- جماعية، تقليدية- إلكترونية، صفية- غير صفية) وفقًا لمستويات عينة البحث وأنماط تعلمهم، ووفقًا لمهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث، مع مراعاة صياغتها بشكل يتسم بالدقة والصحة العلمية، مع الاستعانة بالرسوم والأشكال التخطيطية.

وبعد الانتهاء من إعداد كتيب الطالب في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وبعض موجهي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية(ملحق:٢)؛ بهدف التأكد من: مناسبة محتوى كتيب الطالب لعينة البحث، وضوح الأهداف وتنوع الأنشطة ومناسبتها لعينة البحث، وضوح وتسلسل عرض المحتوى بكتيب الطالب، تمايز الأنشطة والتدريبات وفقًا لمدخل التدريس المتمايز.

وقد أجمع معظم المحكمين على ملاءمة ما جاء بكتيب الطالب لمستوى عينة البحث، ومناسبًا لمدخل التدريس المتمايز مع إجراء بعض التعديلات الخاصة بالصياغات اللغوية لبعض الأنشطة؛ وبذلك أصبح كتيب الطالب في صورته النهائية (ملحق: ٥).

ب) إعداد دليل المعلم وفقًا لمدخل التدريس المتمايز:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالتدريس المتمايز، قام بإعداد دليل للمعلم وفق فلسفة مدخل التدريس المتمايز؛ ليكون موجهًا ومرشدًا لمعلم العلوم الشرعية أثناء تطبيقه لاستراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وقد مر إعداده بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من دليل المعلم: واستهدف تعرف معلم العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية بإجراءات تطبيق مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث لتنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية لدروس مقرر فقه المواريث، وكذلك العمل على تغيير دوره من مجرد ناقل للمعرفة إلى مخطط ومنفذ للمواقف التعليمية من خلال إرشاده وتوجيهه وتوضيح الخطوات الأساسية التي يسير عليها في تدريس فقه المواريث وفقًا لهذا المدخل، وكذلك تحديد الأهداف السلوكية والأنشطة والوسائل والمصادر التعليمية التي يحتوي عليها كل درس من دروس فقه المواريث في ضوء فلسفة مدخل التدريس المتمايز.

ب- تحديد مصادر بناء دليل المعلم: تم إعداد دليل المعلم وفقًا لفلسفة مدخل التدريس المتمايز لتدريس فقه المواريث من خلال الرجوع إلى عدة مصادر منها:

- الدراسات والبحوث التي تناولت التعليم المتمايز واستراتيجياته.
- الأدبيات التربوية المتعلقة بطرق تدريس العلوم الشرعية والتربية الدينية الإسلامية.
- الأدبيات الأكاديمية المتعلقة بفقه المواريث.
- قائمة مهارات حل المسألة الإرثية، وقائمة مستويات ومؤشرات العمق المعرفي بفقه المواريث.

ج- تحديد أسس بناء دليل المعلم وفق مدخل التدريس المتمايز:

- التنوع في الأنشطة وفقًا لحاجات وميول وقدرات واستعدادات واهتمامات الطلاب وأنماط تعلمهم؛ لمواجهة الاختلافات بينهم.
- تقديم الدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لحاجات وميول وقدرات واستعدادات واهتمامات الطلاب.
- عرض العدد الكافي من الأمثلة التوضيحية لمسائل وأحكام فقه المواريث.
- حث المعلم على تشجيع الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، واكسابهم مهارات التعلم التعاوني والذاتي، ومنحهم الوقت الكافي للمناقشة والحوار وتحقيق التفاعل في عملية التعلم.

- توجيه المعلم لتقبل أخطاء الطلاب واعتبارها مصدر لتحسين تعلمهم.
- توجيه الطلاب إلى مصادر تعليمية وتكنولوجية حديثة ومتنوعة.
- قيام المعلم بتقديم التغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب.
- حث المعلم على تشجيع الطلاب على تقويم تعلمهم ذاتيًا.

د- وصف دليل المعلم:

اشتمل دليل المعلم على ما يلي:

- مقدمة الدليل: واستهدفت إعطاء نبذة مختصرة لمعلم العلوم الشرعية عن متغيرات البحث المستقلة والتابعة التي يسعى البحث لتنميتها لدى عينة البحث، مما يحدد للمعلم الخطوط العريضة لما سيكون عليه الدليل.
- الأهداف العامة للدليل.
- استراتيجيات التدريس المتمايز وكيفية توظيفها في تدريس فقه المواريث.
- الوسائل والمصادر التعليمية التي تسهم في تحقيق أهداف تدريس فقه المواريث.
- الأنشطة التعليمية التي اشتمل عليها كتيب الطالب وهدفها وإجراءات تنفيذها.
- أساليب التقويم التي اشتمل عليها كتيب الطالب وكيفية تنفيذها والإجابة عنها.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات فقه المواريث، وتضمنت تحديد الدرس والموضوع وعدد الحصص المقترحة لتدريسه، وجدول (٦) التالي يبين ذلك:

جدول(٦) التوزيع الزمني لتدريس فقه المواريث وفق مدخل التدريس المتمايز

م	الدرس	الموضوع	عدد الحصص
١)	الدرس الأول	مبادئ وأصول علم الميراث	حصتان
٢)	الدرس الثاني	الفروض المقدرة	حصتان
٣)	الدرس الثالث	أحوال أصحاب الفروض	حصتان
٤)	الدرس الرابع	العصبات	حصتان
٥)	الدرس الخامس	الحجب ومخارج الفروض	حصتان
٦)	الدرس السادس	التأصيل والعول	حصتان
٧)	الدرس السابع	الرد والتصحيح	حصتان
	إجمال عدد الحصص		١٤ حصة

- عرض تفصيلي لخطوات السير في كل درس من دروس موضوعات فقه المواريث المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري وفقًا لمدخل التدريس المتمايز.

- المراجع العلمية المقترحة التي تم الاستعانة بها في إعداد دليل المعلم.
- عرض الخطة الإجرائية لتنفيذ دروس فقه المواريث وفق مدخل التدريس المتمايز.

هـ- ضبط دليل المعلم:

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس(ملحق:٢)؛ للتحقق من صلاحيته للتطبيق من خلال التأكد من: مناسبته لمعلم العلوم الشرعية، مناسبة أهداف كل درس وسلامة صياغتها، أسلوب عرض الأنشطة وإجراءات تنفيذها، ملاءمة الاستراتيجيات والوسائل التعليمية في كل درس لتحقيق أهدافه، مناسبة مهارات حل المسألة الإرثية ومستويات العمق المعرفي المتضمنة في كل دس، مناسبة أساليب التقويم للأهداف التعليمية، عرض أي مقترحات يودون إضافتها لتحسينه، كما تم عرضه-أيضًا- على بعض معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية؛ للتأكد من فهمهم لمضمونه، وللإجراءات التدريسية المشتمل عليها، وأخذ تغذية راجعة منهم لتعديله في ضوء آرائهم.

وقد حرص الباحث على إجراء مقابلة شخصية مع بعض المحكمين أثناء التحكيم؛ لمناقشة وتوضيح ما قد يثار من تساؤلات حول ما جاء بدليل المعلم، وقد أجمع معظم المحكمين على ملاءمة ومناسبة الأهداف الإجرائية والاستراتيجيات التدريسية والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم لموضوعات الدروس، مع إجراء بعض التعديلات الخاصة بصياغة بعض الأنشطة التعليمية وإجراءات تنفيذها لتكون أكثر مناسبة، وكذلك إضافة بعض الأنشطة لبعض الدروس، وتعديل بعض الأسئلة التقويمية بما يتناسب مع مستويات الطلاب وأنماط تعلمهم، وبعد إجراء تلك التعديلات أصبح دليل المعلم في صورته النهائية صالحًا للاستخدام(ملحق:٦).

ثانيًا: إعداد أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في إعداد اختبار لقياس مهارات حل المسائل الإرثية، وكذلك إعداد اختبار لقياس مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث، وفيما يلي توضيح إجراءات تصميمهما:

١) إعداد اختبار مهارات حل المسألة الإرثية.

مر إعداد اختبار مهارات حل المسألة الإرثية وفق ثلاث مراحل:

☒ المرحلة الأولى: التخطيط وإعداد الاختبار، وتضمنت:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مهارات طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في حل المسائل الإرثية، في محتوى مقرر كتاب (الوجيز في الميراث على المذاهب الأربعة).

ب- تحديد مصادر بناء الاختبار: وقد اعتمدت الباحث في بناء هذا الاختبار على عدة مصادر تمثلت في:

- بعض البحوث والدراسات التي استخدمت اختبارات تقيس القدرة على حل المسائل اللفظية بصفة عامة، ومسائل علم المواريث بصفة خاصة.
- الأدبيات التي اهتمت بالمسائل اللفظية بصفة عامة، ومسائل علم المواريث بصفة خاصة، وركزت على المهارات اللازمة لحلها.
- قائمة مهارات حل المسألة الإرثية.

ج- تحديد أبعاد الاختبار: في ضوء القائمة النهائية لمهارات حل المسائل الإرثية التي تم التوصل إليها في خطوة سابقة، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذه المهارات، تم تحديد أبعاد الاختبار في أربع خطوات، كل خطوة تعبر عن إحدى مهارات حل المسألة الإرثية. وقد تمثلت هذه الخطوات فيما يلي:

- الخطوة الأولى: فهم المسألة؛ أي معرفة معطياتها وما هو مطلوب منها، ويتوقف ذلك على معرفة الطالب بالجوانب النظرية لفقه المواريث من خلال معرفته بأسباب الإرث، وموانعه، والحقوق المتعلقة بالتركة، ومعرفة الوارثين من الرجال والنساء ونصيب كل وارث، أو حجبه من نصيبه، ومعرفة العصبات وميراثهم، وما يتعلق بالمسألة من أصل، أو عول، أو رد، أو تصحيح وغير ذلك من مفاهيم علم الميراث.
- الخطوة الثانية: وضع خطة الحل؛ ويتطلب ذلك من الطالب ترجمة المسألة من الصورة النظرية إلى الصورة التطبيقية من خلال تحديد الأنصبة الإرثية لمعطياتها، وإجراء الخطوات والعمليات الحسابية المناسبة لحلها.

- الخطوة الثالثة: تنفيذ الحل؛ ويتطلب ذلك من الطالب تنفيذ خطة الحل التي توصل إليها في الخطوة السابقة، للتوصل إلى حل المسألة بطريقة صحيحة.
- الخطوة الرابعة: التحقق من صحة الحل، ويتطلب ذلك من الطالب مراجعة الحل الذي تم الوصول إليه، وذلك إما بالسير بخطوات حل المسألة بشكل عكسي، أو تطبيق النتائج التي تم التوصل إليها في المسألة الأساسية.

د- صياغة مفردات الاختبار: اشتمل الاختبار في صورته الأولية على سبعة مسائل إرثية، تضمنت كل مسألة الخطوات الأربع لحل المسألة الإرثية، وأعقب الباحث كل خطوة بالمفردات(المهارات) التي تحققها، وتنوعت المفردات المتعلقة في حل كل مسألة بما يحقق الخطوات الأربع مثل: تحديد من يرث في المسألة أو من لا يرث، تحديد الأنصبة الصحيحة التي تعبر عن التوزيع الصحيح للتركة في المسألة، تحديد أصل المسألة، تحديد عول المسألة أو ردها أو تصحيحها، تحديد السهام المستحقة لكل وارث بعد عملية العول أو الرد أو التصحيح، تحديد العملية الحسابية الصحيحة لحل المسألة، التحقق من صحة حل المسألة من خلال جمع أنصبة الوارثين في المسألة والتحقق من صحته في ضوء تركة المورث، وعلى هذا تضمن الاختبار (٥٠) مفردة موزعة على المسائل الإرثية السبعة ومتضمنه لخطوات حل المسألة الإرثية، وقد جاء الاختبار في صورة الاختيار من متعدد، وجدول(٧) التالي يوضح مواصفات اختبار حل المسألة الإرثية:

جدول (٧) جدول مواصفات بعدد الأسئلة التي تقيس خطوات حل المسألة الإرثية، وأرقام مفرداتها، ونسبتها المئوية

المهارة الرئيسة	عدد الأسئلة التي تقيسها	أرقام مفردات الأسئلة	النسبة المئوية
فهم المسألة	٧	١، ٨، ١٦، ٢٤، ٣٠، ٣٧، ٤٤	١٤٪
وضع خطة الحل	٧	٢، ١٧، ٢٥، ٣١، ٣٨، ٤٥	١٤٪
تنفيذ الحل	٢٩	٣، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩	٥٨٪
التّحقق من صحة الحل	٧	٧، ١٥، ٢٣، ٢٩، ٣٦، ٤٣، ٥٠	١٤٪
المجموع	٥٠		١٠٠٪

هـ- صياغة تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كراسة

الاختبار، وروعي كتابتها بلغة سهلة وبسيطة تساعد على فهم الغرض من الاختبار وكيفية التعامل معه، ومن تلك التعليمات الموجهة للطالب: كتابة بياناته في الجدول المخصص في الكراسة- عدم بدء الإجابة قبل أن يؤذن له- في حالة عدم معرفته بالإجابة الصحيحة لا يختار أكثر من إجابة- السماح باستخدام الآلة الحاسبة لإجراء العمليات الحسابية- طمأنته بأن إجابته ستكون في نطاق السرية ولا علاقة لها بدرجات مادة الفقه الإسلامي آخر العام.

و- تحديد مفتاح تصحيح الاختبار وتقدير درجاته: تم إعداد مفتاح تصحيح للاختبار اشتمل على الإجابات الصحيحة لأسئلة الاختيار من متعدد؛ وذلك للمساعدة في تسهيل عملية التصحيح ورصد الدرجات، كما تم تقدير درجة واحدة لكل مفردة صحيحة من مفردات الاختبار ودرجة صفر للإجابات غير الصحيحة أو المتروكة، وبذلك بلغ مجموع درجات الاختبار (٥٠) درجة.

☒ المرحلة الثانية: الخصائص السيكومترية لضبط الاختبار: ومرت بما يلي:

بعد تحديد أبعاد الاختبار، وصياغة مفرداته، ووضع تعليماته، وتحديد طريقة تصحيحه، تم ضبط الاختبار من خلال ما يلي:

(أ) التحقق من صدق الاختبار: وقد مر بالمراحل التالية:

١) الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وللتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الفقه الإسلامي، ومجال المناهج وطرق التدريس، ومجال علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي بلغ عددهم تسعة محكمين(ملحق:٢)؛ وذلك بهدف التحقق من صلاحية الاختبار للتطبيق والتأكد من:(سلامة تعليمات الاختبار ووضوحها- صلاحية الاختبار لما وضع لأجله- سلامة الصياغة اللغوية والعلمية لمفردات الاختبار- مناسبة المسائل الإرثية لأفراد العينة- صحة حل المسألة الإرثية في ضوء الخطوات الموضوعة لحلها- مناسبة كل مفردة لخطوة الحل التي تتضمنها- ملاءَمة البدائل لمفردات الاختبار- إضافة، أو حذف، أو تعديل، ما يرونه مناسبًا؛ لتحقيق هدف الاختبار).

وبعد عرض الاختبار في صورته الأولية على السادة المحكمين، تم اتفاقهم على ملاءمة المفردات لموضوع الاختبار، وصدقها في الكشف عن المهارات المطلوبة لحل

المسـائل الإرثية، وكذلك صـدقها من حيث ترابط كل مفردة بالبعد التي تندرج تحته، ووضوح تعليمات الاختبار ومناسبتها لمستوى عينة البحث المستهدفة، كما أبدى بعضهم بعض الآراء والملاحظات التي تتعلق بـالاختبـار، والتي تمثلت في تعـديل إجـابـات بعض المسـائل الإرثية، وتعديل صـياغات بعض المعطيات النظرية لبعض المسـائل الإرثية لتناسـب أفراد عينة البحث، وكذلك إعادة ترتيب بعض المفردات في بعض الخطوات اللازمة لحل المسـائل الإرثية. ويوضـح جدول(٨) التالي النسـبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار.

جدول(٨) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري (ن = ٩)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨٨.٨٨٪
٢	سلامة الصياغة اللغوية	١٠٠٪
٣	مناسبة المفردات لمستوى الطلاب.	١٠٠٪
٤	مدى وضوح تعليمات الاختبار.	٨٨.٨٨٪

يتضـح من جدول(٨) أن النسـبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصـر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين(٨٨,٨٨٪، ١٠٠٪)، وقد أجرى الباحث التعديلات المطلوبة طبقًا لآراء السـادة المحكمين، وأصـبح الاختبار في صـورته الأولية صـالحًا للتطبيق في التجربة الاستطلاعية.

٢) حسـاب الاتسـاق الداخلي: قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات حل المسـائل الإرثية على عينة اسـتطلاعية عددها (٣٠) طالبًا من طلاب الصـف الثالث الثانوي الأزهري- غير العينية التجريبية- بمعهد بنين تفهنا الأشـراف الثانوي التابع لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، ثم تم حسـاب الاتسـاق الداخلي للاختبار عن طريق حسـاب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للاختبار من خلال اسـتخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول(٩) التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار حل المسائل الإرثية (ن= ٣٠)

البعد	الدرجة الكلية
فهم المسألة	٠,٥٨٨**
وضع خطة الحل	٠,٧١٤**
تنفيذ الحل	٠,٤٤٩**
التّحقق من صحة الحل	٠,٧٨٧**

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٤٨ ، (٠,٠٥) = ٠,٣٤٩

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في كل أبعاد الاختبار، وتراوحت بين(٠,٤٤٩ ، ٠,٧٨٧) وبالتالي فجميعها مقبولة، مما يعد مؤشراً لصدق الاختبار والوثوق في نتائجه بعد تطبيقه.

(ب) التحقق من ثبات درجات الاختبار: بعد أن قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات حل المسائل الإرثية على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري- غير العينية التجريبية- بمعهد بنين تفهنا الأشراف الثانوي التابع لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، قام بالتحقق من ثبات درجات الاختبار عن طريق ما يلي:

١) استخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١): تم حساب معامل ثبات درجات اختبار مهارات حل المسائل الإرثية باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١)، وجدول(١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) معامل ثبات اختبار مهارات حل المسائل الإرثية

لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري(ن = ٣٠)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	٢٠,٧٣	٣,٦٥٧	١٣,٣٧٥	٥٠	٠,٧٨٣

وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٧٠٣) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

٢) استخدام طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات درجات اختبار مهارات حل المسائل الإرثية باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وجدول(١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) يوضح معاملات ثبات اختبار مهارات حل المسائل الإرثية

لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري (ن = ٣٠)

عدد المفردات	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح
٥٠	٠,٦٨٥	٠,٧٩١

يتضح من الجدول(١١) أن معاملات الثبات بلغت (٠,٧٩١) للاختبار ككل وهو

معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها اختبار مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

٣) استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحث بحساب ثبات درجات الاختبار من خلال إعادة التطبيق لاختبار مهارات حل المسائل الإرثية على العينة الاستطلاعية، وذلك خلال خمسة عشرة يومًا من المرة الأولى، وجدول (١٢) التالي يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠).

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات ثبات اختبار مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
فهم المسألة	٢,٨٧	١,٤٥٦	٢,٩٣	١,٣٨٨	٠,٤٩٥**
وضع خطة الحل	٢,٥٧	١,١٣٥	٢,٧٧	١,٠٤٠	٠,٨٣٠**
تنفيذ الحل	١١,٠٠	٢,٦٣٩	١١,٥٠	٢,٢٧١	٠,٦٧٢**
التَّحقق من صحة الحل	٢,٧٠	١,٢٩١	٣,٢٧	١,١١٢	٠,٤٨٣**
الاختبار ككل	١٩,١٣	٣,٩٦٣	٢٠,٤٧	٣,٤٤١	٠,٨٧٥**

يتضح من الجدول(١٢) أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (١٩,١٣) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (٢٠,٤٧)، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٧٥) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

(ج) تحديد زمن الإجابة على الاختبار: وتم تحديده عن طريق حساب الزمن التي استغرقته أول طالب في الانتهاء من الإجابة عن الاختبار (٦٥) دقيقة، والزمن التي استغرقته آخر طالب في الانتهاء من الإجابة عن الاختبار (٨٥) دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن، وقد كان متوسط الزمن (٧٥) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق؛ لإلقاء تعليمات الاختبار، فأصبح الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (٨٠) دقيقة.

المرحلة الثالثة: الصورة النهائية للاختبار:

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته، وإجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من(٥٠) مفردة، موزعة على الخطوات الأربع لحل المسائل الإرثية(ملحق:٧)، ومفتاح تصحيح للاختبار(ملحق:٨) وبذلك أصبح

الاختبار صالحًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

٢) إعداد اختبار مستويات عمق المعرفة بأحكام فقه المواريث:

مر إعداد اختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث وفق ثلاث مراحل:

☒ المرحلة الأولى: التخطيط وإعداد الاختبار:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: وقد استهدف قياس مدى تمكن طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري من مستويات عمق المعرفة بأحكام المواريث المتمثلة في:(مستوى التذكر وإعادة الإنتاج- مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات- مستوى التفكير الاستراتيجي- مستوى التفكير الممتد).

ب- تحديد مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث التي يقيسها الاختبار: تم تحديد مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث المستهدف تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في ضوء ما أسفرت عنه قائمة مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث التي تم إعدادها في خطوة سابقة، والتي توضع كل مستوى ومؤشرات الأداء الدالة عليه.

ج- صياغة مفردات الاختبار: بالرجوع إلى العديد من الدراسات والبحوث التي استهدفت تنمية مستويات عمق المعرفة في المراحل الدراسية المختلفة، لوحظ استخدامها لنمط الأسئلة الموضوعية وأغلبها الاختيار من متعدد للنوع الأول والثاني، ولنمط الأسئلة المقالية للمستوى الثالث والرابع، وذلك كدراسة: عبدالملاك (٢٠٢٠)، واللوزي ومتولي(٢٠٢١)، وإسماعيل(٢٠٢١)، وعمار (٢٠٢٣)، ومنها من استخدم نمط الأسئلة المقالية في جميع المستويات مثل دراسة: على(٢٠٢١)، والسيد(٢٠٢٣) ومنها من استخدم نمط الأسئلة الموضوعية كالاختيار من متعدد والتكملة مثل دراسة: العوفي(٢٠٢٠)، وحسن والدسوقي(٢٠٢٢)، وعشيبة (٢٠٢٣)، وفي هذا البحث تم صياغة مفردات الاختبار عن طريق ترجمة كل مؤشر من مؤشرات تحقيق مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث إلى أسئلة تناسب فقه المواريث، ومن ثم تم وضع قائمة بالمستويات ومؤشرات تحقيقها والاسئلة التي تقيسها، وتم بناء مفردات الاختبار من نمط الاختيار من متعدد في المستوى الأول والثاني(مستوى الاستدعاء والتذكر، ومستوى المفاهيم والمهارات)، وتكونت كل

مفردة من جذع السؤال ثم أربعة بدائل للإجابة، منها بديل واحد صحيح والبدائل الأخرى خاطئة، بينما تم بناء أسئلة المستوى الثالث والرابع (مستوى التفكير الاستراتيجي، ومستوى التفكير الممتد) من نمط الأسئلة المقالية؛ نظرًا لما يتطلبه العمق المعرفي في هذين المستويين من إجراءات وخطوات للتفكير، وروعي عند صياغة أسئلة الاختبار عدة اعتبارات من أهمها:(ارتباط السؤال بالمؤشر الذي يقسه- صياغة المفردة صياغة لغوية واضحة ومناسبة لمستوى طلاب العينة- مناسبة الأسئلة من حيث النوع والعدد للطلاب- وضوح مقدمة السؤال بحيث يتيح للطالب إدراك أبعاد السؤال التي يراد إجابة له).

د- الصورة الأولية للاختبار: في ضوء قائمة مستويات عمق المعرفة بأحكام فقه المواريث، تم بناء الاختبار في صورته الأولية، وقد روعي في بنائه أن تقيس مفرداته عمق المعرفة الفقهية بأحكام فقه المواريث من خلال المؤشرات الدالة على تحقيق كل مستوى كما ورد في قائمة مستويات العمق المعرفي، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (٣٩) مفردة موزعة على مستويات عمق المعرفة، حيث اشتمل مستوى الاستدعاء والتذكر، ومستوى المهارات والمفاهيم على(٢٤) مفردة بواقع (١٢) مفردة لكل مستوى، بينما اشتمل مستوى التفكير الاستراتيجي على(٨) مفردات، ومستوى التفكير الممتد على(٧) مفردات، وقد روعي عند إعداد الصورة الأولية للاختبار:(مناسبة الأسئلة لمستوى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري- وضوح الأسئلة وبدائلها- مناسبة الأسئلة لقياس مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث)، والجدول التالي يبين توزيع مفردات اختبار عمق المعرفة بفقه المواريث بأرقام الأسئلة التي تقيسها وعددها ووزنها النسبي:

توزيع(١٣) مفردات الاختبار على مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث

م	مستويات عمق المعرفة	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
١	مستوى الاستدعاء والتذكر	١، ٣، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٤	١٢	٣١,٠٪
٢	مستوى المفاهيم والمهارات	٢، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣	١٢	٣١,٠٪
٣	مستوى التفكير الاستراتيجي	٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٩	٨	٢٠,٠٪
٤	مستوى التفكير الممتد	٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٨	٧	١٨,٠٪

م	مستويات عمق المعرفة	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	المجموع	٣٩		١٠٠٪

هـ- صياغة تعليمات الاختبار: قام الباحث بإعداد صفحة في مقدمة الاختبار تناولت التعليمات الموجهة للطلاب، واستهدفت توضيح طبيعة الاختبار وأهدافه، وكيفية الإجابة عن أسئلته، والوقت المخصص للإجابة عليه، وعرض مثال توضيحي لطريقة الإجابة عن بنوده، وقد راع الباحث عند صياغة تعليمات الاختبار أن تكون واضحة وبسيطة وملائمة لمستوى الطلاب بحيث يستطيعوا من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس.

و- تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم تقدير درجة واحدة لكل مفردة يتم الإجابة عنها إجابة صحيحة، وصفر لكل مفردة يتم الإجابة عنها إجابة خاطئة، أو يتم تركها من قبل الطالب وذلك للمستوى الأول والثاني، بينما في المستوى الثالث والرابع تم تقدير ثلاث درجات لكل إجابة صحيحة وتنقص حسب صحة الإجابة، وفق مقياس تقدير متدرج ثلاثي، أُعد لتصحيح الأسئلة ذات النمط المقالي، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار(٨٧) درجة.

☒ المرحلة الثانية: الخصائص السيكومترية لضبط الاختبار:

بعد تحديد مستويات الاختبار، وصياغة مفرداته، ووضع تعليماته، وتحديد طريقة تصحيحه، تم ضبط الاختبار من خلال ما يلي:

(أ) التأكد من صدق الاختبار: وقد مر بالمراحل التالية:

١) الصدق الظاهري (صدق المحكمين): لضبط اختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث والتحقق من صدقه تم عرضه وطريقة تصحيحه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبعض موجهي العلوم الشرعية(ملحق:٢)، وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم حول:(مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار وكفايتها- سلامة الاختبار وصحته من حيث الصياغة والمضمون- مناسبته لمستوى الطلاب عينة البحث- شمولية الاختبار لمستويات عمق المعرفة بفقه المواريث- ارتباط كل مفردة بالمستوى وبالمؤشر الذي تقيسه –مناسبة المفردات لقياس قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري على

عمق المعرفة بفقه المواريث- إضافة أو تعديل أو حذف بعض المفردات لجعل الاختبار صالحًا للتطبيق).

وبعد عرض الاختبار في صورته الأولية على السادة المحكمين أبدى بعضهم الملاحظات التالية:(حذف كلمة فقط من الاجابات- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات وبدائلها- تعديل بعض البدائل حتى تكون قريبة من الإجابة الصحيحة- تعديل بعض الأخطاء المطبعية)، وقد تمت الاستجابة لهذه التعديلات لما فيها من دقة ولإثراء البحث، بما يكفل للاختبار مقومات الصدق فيقيس ما وضع لقياسه، وبذلك أصبح الاختبار صادقًا من حيث المحتوى.

كما جاءت آرائهم تؤكد صلاحية مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، ووضوح تعليماته، ومناسبته لمستوى العينة المستهدفة (طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري). ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار.

جدول(١٤) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم اختبار مفردات مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري (ن = ٩)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨٨,٨٨٪
٢	سلامة الصياغة اللغوية	٨٨,٨٨٪
٣	مناسبة المفردات لمستوى التلاميذ	٨٨,٨٨٪
٤	مدى وضوح تعليمات الاختبار.	١٠٠٪

يتضح من جدول (١٤) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨٨,٨٨ ٪ : ١٠٠٪)، وقد قام الباحث بعمل التعديلات التي أشار بها المحكمون، وأصبح الاختبار صالحًا للتجربة الاستطلاعية.

٢)حساب الاتساق الداخلي للاختبار: قام الباحث بتطبيق اختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري- غير العينية التجريبية- بمعهد بنين تفهنا الأشراف الثانوي التابع لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، ثم تم حساب الاتساق الداخلي

للاختبار من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد، وجدول(١٥) التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه اختبار مستويات العمق المعرفي (ن = ٣٠)

مستوى الاستدعاء والتذكر		مستوى المفاهيم والمهارات		مستوى التفكير الاستراتيجي		مستوى التفكير الممتد	
المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد
١	٠,٤٢٢	٢	٠,٥٧٣	٢٥	٠,٣٥٨	٢٦	٠,٤٧٥
٣	٠,٤٠٤	٤	٠,٤٠٤	٢٧	٠,٥٥٢	٢٨	٠,٣٩٩
٥	٠,٥٧٣	٧	٠,٥٣٩	٢٩	٠,٦٢٧	٣٠	٠,٣٦٥
٦	٠,٤٥٨	٩	٠,٢٨٩	٣١	٠,٢٩٧	٣٢	٠,٥٤٨
٨	٠,٤٨٣	١١	٠,٧٣٣	٣٣	٠,٣٢٩	٣٥	٠,٣٩٠
١٠	٠,٦٠٤	١٣	٠,٤٥٨	٣٤	٠,٤٧٧	٣٦	٠,٥٥٢
١٢	٠,٥٤٢	١٤	٠,٤٨٣	٣٧	٠,٤١٦	٣٨	٠,٦٩٢
١٥	٠,٤٥٠	١٦	٠,٦٠٤	٣٩	٠,٤٤١	//////	٠,٤٣٥
١٧	٠,٣٨٦	١٨	٠,٤٤٢	////////	////////	//////	////////
٢٠	٠,٢٨٦	١٩	٠,٣٨٥	////////	////////	//////	////////
٢٢	٠,٣٩٧	٢١	٠,٤٥٠	////////	////////	//////	////////
٢٤	٠,٤٥٣	٢٣	٠,٥٧٣	////////	////////	//////	////////

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٤٨ ، (٠,٠٥) = ٠,٣٤٩

*** دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ** دال عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول(١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)،(٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة. وبذلك يكون العدد الكلي لمفردات اختبار مستويات العمق المعرفي (٣٩) مفردة. كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للاختبار. ويبين الجدول رقم (١٦) معاملات الصدق الداخلي لاختبار مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار مستويات العمق المعرفي (ن = ٣٠)

البعد	الدرجة الكلية
مستوى الاستدعاء والتذكر	**٠,٥٤٩
مستوى المفاهيم والمهارات	**٠,٦٨٣

البعد	الدرجة الكلية
مستوى التفكير الاستراتيجي	**٠,٧٧١
مستوى التفكير الممتد	*٠,٤٣٧

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٤٨ ، (٠,٠٥) = ٠,٣٤٩

*** دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ** دال عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (١٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)، (٠,٠٥) في كل أبعاد الاختبار، وتراوحت بين(٠,٤٣٧ ، ٠,٧٧١) وبالتالي فجميعها مقبولة، مما يعد مؤشراً لصدق الاختبار والوثوق في نتائجه بعد تطبيقه.

(ب) التأكد من ثبات درجات الاختبار: وللتأكد من ذلك قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري- غير العينية التجريبية- بمعهد بنين تفهنا الأشراف الثانوي التابع لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، وتم التأكد من ثبات درجات اختبار مستويات العمق المعرفي عن طريق ما يلي:

١- استخدام معادلة معادلة ألفا لكرونباك: تم حساب معامل ثبات اختبار مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري باستخدام معادلة ألفا لكرونباك، وجدول(١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧) معامل ثبات اختبار مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (ن = ٣٠)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	٢٥,٥٩	٣,٢٤٦	١٠,٥٣٧	٣٩	٠,٨٣١

وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٧٣٤) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

٢- استخدام طريقة التجزئة النصفية: وتم حساب معامل ثبات اختبار مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وجدول(١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨) يوضح معاملات ثبات اختبار مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري (ن = ٣٠)

عدد المفردات	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح

٣٩	٠,٦٨٤	٠,٧٢١

يتضح من الجدول(١٨) أن معاملات الثبات بلغت (٠,٧٢١) للاختبار ككل وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها اختبار مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

٣- استخدام إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحث بحساب ثبات درجات الاختبار من خلال إعادة التطبيق لاختبار مستويات العمق المعرفي على العينة الاستطلاعية، وذلك خلال خمسة عشرة يومًا من المرة الأولى، وجدول(١٩)التالي يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠).

جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات ثبات اختبار مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
مستوى الاستدعاء والتذكر	٣.٦٧	١.٨٢٦	٣.٨٧	١.٨٥٢	**٠.٨١٤
مستوى المفاهيم والمهارات	٣.٧٧	١.٤٠٦	٣.٩٣	١.٢٥٨	**٠.٦٥٤
مستوى التفكير الاستراتيجي	٩.٥٧	١.١٦٥	٩.٧٧	٩٧١.	**٠.٤٩٦
مستوى التفكير الممتد	٨.٥٠	١.٠٠٩	٨.٦٧	١.٠٦١	**٠.٨٣٨
الاختبار ككل	٢٥.٥٠	٢.٩٨٠	٢٦.٢٣	٣.٠٧٠	**٠.٧٨٨

يتضح من الجدول(١٩) أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (٢٥,٥٠) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (٢٦,٢٣)، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٨٨) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

(ج)تحديد زمن اختبار مستويات العمق المعرفي: وتم تحديده عن طريق حساب الزمن التي استغرقته أول طالب في الانتهاء من الإجابة عن مفردات الاختبار (٥٠) دقيقة، والزمن التي استغرقته آخر طالب في الانتهاء من الإجابة على مفردات الاختبار (٦١)

دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن، وقد كان متوسط الزمن (٥٥) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق؛ لإلقاء تعليمات الاختبار، فأصبح الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (٦٠) دقيقة.

المرحلة الثالثة: الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن قام الباحث بإعداد اختبار مستويات عق المعرفة بفقه المواريث، وضبطه، أصبح في صورته النهائية القابلة للتطبيق مكونًا من(٣٩) مفردة موزعة على مستويات عمق المعرفة(ملحق:٩)، ومفتاح تصحيح لمفرداته وعباراته المقالية(ملحق:١٠).

ثالثًا: إجراءات التجربة الميدانية للبحث:

بعد الانتهاء من بناء مواد المعالجة التجريبية، وبناء أدوات القياس، وضبطها، وإجراء التجربة الاستطلاعية للبحث، شرع الباحث في تنفيذ تجربة البحث الأساسية والتي استهدفت الحصول على بيانات تساعد في تعرف أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وقد مر تنفيذها بالمراحل التالية:

١) تحديد التصميم التجريبي المناسب للبحث:

استخدم هذا البحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعات المتكافئة ذي القياس القبلي والبعدي، والذي يشتمل على مجموعتين أحدهما ضابطة والتي تدرس فقه المواريث بالطريقة المعتادة، والأخرى تجريبية والتي تدرس نفس منهج فقه المواريث ولكن باستخدام مدخل التدريس المتمايز، والجدول التالي يوضح هذا التصميم:

جدول (٢٠) التصميم التجريبي للبحث

Groups	Pretest	Treatment	Posttest
Experimental Group	O1	XT	O2
Control Group	O1	XC	O2

(Johnson & Christensen, 2017, P. 338)

حيث إن:

- O1 التطبيق القبلي لأدوات البحث.
- XT المعالجة التدريسية (التدريس بمدخل التدريس المتمايز) للمجموعة التجريبية.

- XC التدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- O2 التطبيق البعدي لأدوات البحث.

ويبرر الباحث اختياره لهذا التصميم التجريبي بما يلي:

- أنه يعالج عامل النضج بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، فعند قياس التكافؤ بين المجموعتين فإنه يكون واحدًا، كما أنه يجنب تجربة البحث أثر استفادة عينة البحث الضابطة والتجريبية من الخبرة التي يمرون بها في الاختبار القبلي، لذلك فإنه يفترض أن الفرق بين أداء المجموعتين الذي يظهره القياس البعدي لها عائد إلى المتغير المستقل (عطية، ٢٠٠٩ب، ص. ١٩٤).
- استخدام بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تتشابه في هدفها مع هذا البحث للتصميم نفسه، وتوصلت عن طريقه إلى اختبار فروض البحث، واستخلاص النتائج التي تعكس أهداف هذه الدراسات، ومنها دراسة خطاب (٢٠١٨)، وعبد الرحمن (٢٠٢٠)، والغزالي وأخران (٢٠٢١)، والحارثي والأكلبي (٢٠٢١)، وعبد الحميد (٢٠٢٢)، والعتيبي، وأبو الحاج(٢٠٢٤).

٢) اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث من(٦٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، أحدهما ضابطة وتكونت من(٣٠) طالبًا من معهد بنين دنديط الثانوي، والأخرى تجريبية بلغت(٣٠) طالبًا من معهد بنين تفهنا الأشراف، والمعهدان يتبعان إدارة ميت غمر الأزهرية بمحافظة الدقهلية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية في كلا المعهدين، وتم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م، وتم اختيار العينة من هذين المعهدين؛ نظرًا لمعرفة الباحث بطبيعة سير العمل بهما من خلال إشرافه على طلاب التربية العملية التابعين لكلية التربية بتفهنا الأشراف محل عمل الباحث في ذلك المعهدين، وأيضًا حضور طلاب المرحلة الثانوية بانتظام فيهما؛ نظرًا لحزم الإدارة وضبطها، وكذلك تفهم إدارة المعهدين لأهمية البحث العلمي ودوره في نهضة العملية التعليمية من خلال المشاركات المجتمعية التي تتم بين إدارة المعهدين وإدارة الكلية، كما أن معرفة الباحث بمعلمي العلوم الشرعية في المعهدين من خلال إشرافهم واحتكاكه بهم أثناء متابعه طلاب التربية

العملية وتقديرهم لدور البحث العلمي جعلهم يتقبلون المشاركة في تنفيذ تجربة البحث وحثهم طلاب الصف الثالث الثانوي على الاستفادة منه لارتباطه بمادة المواريث المقررة عليهم، ومن ثم التمكن من إجراء تجربة البحث في الحصص المخصصة لمادة المواريث مما قد يصعب تحقيقه في معاهد أزهرية أخرى.

٣) الحصول على المو افقات الإدارية لتنفيذ تجربة البحث:

لإتمام تجربة البحث قام بالباحث بالحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربة البحث من خلال التوجه بخطاب من ا. د/ عميد كلية التربية بتفهنا الأشراف يفيد تطبيق الباحث لأدوات بحثه على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري بالمعاهد الأزهرية التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمركز ميت غمر بمحافظة الدقهلية، ومن ثم فقد حصل الباحث على خطاب يفيد موافقة مدير إدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية علي تنفيذ الباحث تجربة بحثه على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمعهدي بنين تفهنا الأشراف الثانوي وبنين دنديط الثانوي التابعين للإدارة.

٤) عقد جلسة تمهيدية مع معلمي العلوم الشرعية وطلاب مجموعتي البحث:

بعد حصول الباحث على الموافقات الإدارية لتطبيق تجربة البحث، توجه لمقابلة إدارة المعهدين وشرح لهما طبيعة البحث بحضور مدرسي العلوم الشرعية وكيفية السير في تطبيقه، وعدد الحصص التي يتطلبها التطبيق.

كما قام الباحث بتحديد مجموعتي البحث في كلا المعهدين بالطريقة العشوائية، لتمثل واحدة منها المجموعة التجريبية وعددها (٣٠) طالبًا بمعهد بنين تفهنا الأشراف، وأخرى المجموعة الضابطة وعددها(٣٠) طالبًا بمعهد بنين دنديط الثانوي.

كذلك قام الباحث بإجراء جلسة تمهيدية مع طلاب المجموعة التجريبية بغية تعريفهم بالهدف من إجراء البحث، وكيفية الاستفادة منه ومن أنشطة كتاب الطالب في حل المسائل الإرثية وأحكام فقه المواريث، وكيفية التعامل مع أنشطة كراسة النشاط وفق مدخل التدريس المتمايز، وحثهم على التعاون والتفاعل مع الأنشطة التي تتطلب العمل التعاوني في أثناء الحصة، وإعلامهم بموعد بدء التجربة الأساسية للبحث، كما تم عقد جلسة تمهيدية كذلك مع طلاب المجموعة الضابطة بغية تعريفهم بالهدف من

تطبيق أدوات البحث، وحثهم على التفاعل مع معلم الفقه أثناء تدريسه مادة فقه المواريث في الحصص المخصصة لها، وتم طمأنة المجموعتين بأن نتائج تطبيق الأدوات إنما هي لغرض البحث العلمي وليس لها علاقة بدرجاتهم في امتحان مادة الفقه أو أعمال السنة.

٥) **ضبط المتغيرات الوسيطة:** وتمثلت فيما يلي:

- العمر الزمني: بلغ متوسط أعمار الطلاب عينة البحث في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ما بين ١٧-١٨ سنة.
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: نظرًا لصعوبة ضبط هذا المتغير، تم اختيار عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة من معهدين تابعين لإدارة تعليمية واحدة وهي إدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمحافظة الدقهلية، وبالتالي فإن طلاب المعهدين يقعان في منطقة جغرافية واحدة، أي بيئتهما الاجتماعية والاقتصادية تكاد تكون متقاربة.
- القائم بعملية التدريس: تم التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة معلمي الفصول في كلا المعهدين، وكان عدد سنوات الخبرة لكيلهما متقاربة، فبالنسبة لمعلم المجموعة التجريبية بلغت(١٥ سنة)، ولمعلم المجموعة الضابطة بلغت(١٦سنة)، كما أن كلاهما حاصلان على مؤهل تربوي.

٦) **تطبيق أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:**

تم تطبيق أدوات البحث ومواد معالجته التجريبية وفق الخطوات التالية:

أ- التطبيق القبلي لأداتي البحث: هدف التطبيق القبلي لأداتي البحث التأكد من تكافؤ وتجانس الخلفية المعرفية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة بمهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث، وبعد تطبيق الاختبارين قبليًا على مجموعتي البحث يومي الأحد والاثنين الموافقين ٢٩و ٣٠/ ٩/ ٢٠٢٤م، تم تصحيحهما ورصد درجاتهما ومعالجتهما إحصائيًا باستخدام اختبار(ت) (independent samples t-test) للمجموعات المستقلة؛ للتأكد من عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في

التطبيق القبلي لأداتي البحث، وتتلخص نتائج المعالجة الإحصـائية في الجدولين التاليين الخاصين بكل أداة:

جدول (٢١) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المسائل الإرثية(تكافؤ المجموعتين)

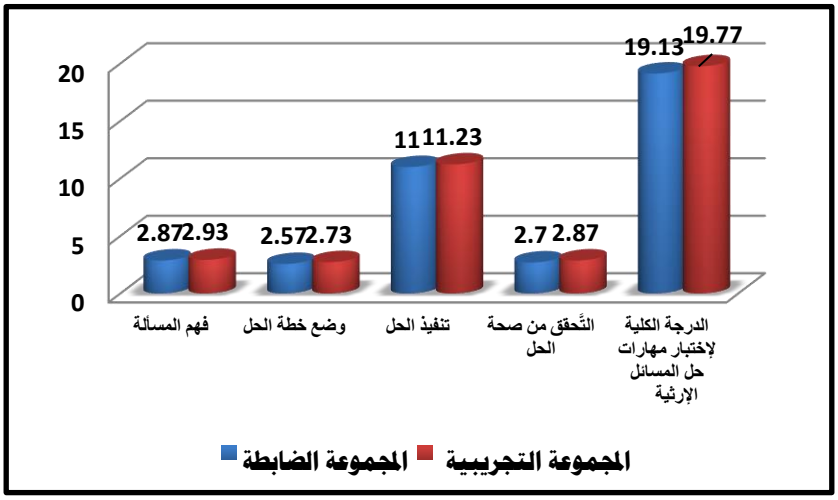
الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فهم المسألة	الضابطة	٣٠	٢,٨٧	١,٤٥٦	٠,٠٦٧	٠,٣٧٧	٠,١٧٧	٠,٨٦٠ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢,٩٣	١,٤٦١				
وضع خطة الحل	الضابطة	٣٠	٢,٥٧	١,١٣٥	٠,١٦١	٠,٣٢٤	٠,٥١٥	٠,٦٠٩ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢,٧٣	١,٣٦٣				
تنفيذ الحل	الضابطة	٣٠	١١,٠٠	٢,٦٣٩	٠,٢٣٣	٠,٨١٦	٠,٢٨٦	٠,٧٧٦ غير دالة
	التجريبية	٣٠	١١,٢٣	٣,٦٠٧				
التحقق من صحة الحل	الضابطة	٣٠	٢,٧٠	١,٢٩١	٠,١٦٧	٠,٣٥٨	٠,٤٦٥	٠,٦٤٤ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢,٨٧	١,٤٧٩				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	١٩,١٣	٣,٩٦٣	٠,٦٣٣	١,١٢٢	٠,٥٦٥	٠,٥٧٥ غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٩,٧٧	٤,٦٩٥				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضـح من الجدول(٢١) السـابق: تقارب قيم المتوسـطات الحسـابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المسـائل الإرثية، ومما يبين ذلك أن قيمة(ت) غير دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١)، وأن متوسـط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي بلغ (١٩,٧٧) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٢,٥٧ ، ١١,٠٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسـط الدرجات للمجموعة الضـابطة (١٩,١٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢,٧٣ ، ١١,٢٣)، وأن قيمة النسـبة التائية المحسـوبة (٠,٥٦٥) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠,١٧٧ ، ٠,٥١٥) في الأبعاد الفرعية، وهي أقل من الجدولية عند مسـتوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشـير إلى عدم وجود فروق دالة إحصـائيًا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرًا على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات

حل المسائل الإرثية، مما يعني تكافؤ مجموعتي البحث قبليًا، وأن ما قد يظهر من فروق في التطبيق البعدي يمكن إرجاعها إلى أثر اختلاف المعالجة التدريسية باستخدام مدخل التدريس المتمايز.

والشكل الآتي يوضح نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار حل المسائل الإرثية لدى عينة البحث.



شكل(١) نتائج اختبار(t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

جدول (٢٢) نتائج اختبار(t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث (تكافؤ المجموعتين)

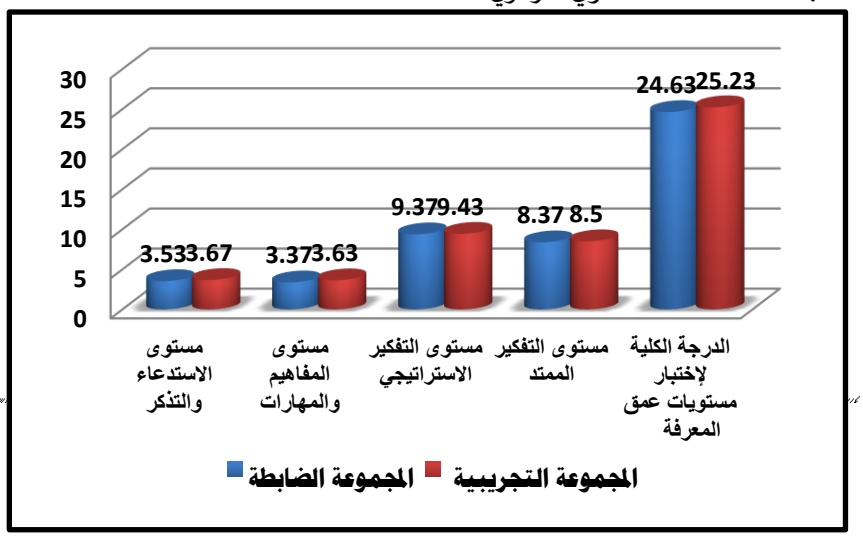
الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مستوى الاستدعاء والتذكر	الضابطة	٣٠	٣,٥٣	١,٩٠٧	٠,١٣٣	٠,٤٨٢	٠,٢٧٧	٠,٧٥٣ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣,٦٧	١,٨٢٦				
مستوى المفاهيم والمهارات	الضابطة	٣٠	٣,٣٧	١,٥٢٠	٠,٢٦٧	٠,٣٩٢	٠,٦٨٠	٠,٧٦١ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣,٦٣	١,٥٢٠				
مستوى التفكير الاستراتيجي	الضابطة	٣٠	٩,٣٧	٨٩٠.	٠,٠٦٧	٠,٢٥٩	٠,٢٥٧	٠,٢٤٢ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٩,٤٣	١,١٠٤				
مستوى التفكير الممتد	الضابطة	٣٠	٨,٣٧	٩٢٨.	٠,١٣٣	٠,٢٥٠	٠,٥٣٣	٠,٦٧٥ غير
	التجريبية	٣٠	٨,٥٠	١,٠٠٩				

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
								دالة
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٢٤,٦٣	٣,٠٠٠	٠,٦٠٠	٠,٧٨٥	٠,٧٦٤	٠,٧٤٣ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢٥,٢٣	٣,٠٨١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من الجدول(٢٢): تقارب قيم المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث، ومما يبين ذلك أن قيمة(ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي بلغ (٢٥,٢٣) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٣,٦٣، ٩,٤٣) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٢٤,٦٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣,٣٧، ٩,٣٧)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة(٠,٧٦٤) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠,٢٥٧، ٠,٦٨٠) في الأبعاد الفرعية، وهي أقل من الجدولية عند مستوى(٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرًا على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث، مما يعني تكافؤ مجموعتي البحث قبليًا، وأن ما قد يظهر من فروق في التطبيق البعدي يمكن إرجاعها إلى أثر اختلاف المعالجة التدريسية بالتدريس المتمايز.

والشكل الآتي يوضح نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري:



شكل(٢) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مستويات عمق المعرفة الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

ب- تنفيذ التجربة الأساسية:(التدريس لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة):

لتنفيذ تجربة البحث تم الاستعانة بأحد معلمي العلوم الشرعية في المعهدين المذكورين للقيام بتدريس دروس فقه المواريث لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على النحو التالي:

- بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية بمعهد بنين تفهنا الأشراف الثانوي فقد تم التدريس لها باستخدام مدخل التدريس المتمايز مع استعانة المعلم الذي يدرس لها بدليل المعلم الموظف لتدريس دروس فقه المواريث باستخدام مدخل التدريس المتمايز، وكذلك تمت استعانة الطلاب بكتيب الطالب والمصمم أنشطته وتدريباته وفقًا لمدخل التدريس المتمايز وخصائص ونمط تعلم الطلاب، وتم التطبيق طبقًا للجدول الزمني المتضمن بدليل المعلم، وتحت إشراف الباحث، وقد حرص الباحث أثناء التطبيق القيام بالآتي:

- طبع دليل المعلم وتسليمه لمعلم العلوم الشرعية القائم بالتدريس للعينة التجريبية بالمعهد المذكور، للاستعانة به في التدريس داخل الفصل، مع توضيح له ماهية الدليل، وكيفية السير فيه أثناء تدريس كل درس وأنشطته التي يتضمنها، وتوعيته بضرورة التزامه بمضمون الدليل وأنشطته ووسائله والزمن المحدد لكل درس قدر الإمكان، وزمن تنفيذ كل نشاط في الوقت الخاص به.
- طبع كذلك كتيب الطالب وتسليمه لنفس معلم العلوم الشرعية القائم بالتدريس للعينة التجريبية، مع التوضيح له بطبيعة الأنشطة التي يتضمنها الكتيب، وحثه على الرجوع لدليل المعلم عند تنفيذها مع الطلاب داخل الفصل.
- توعية معلم المجموعة التجريبية بضرورة العمل على تشجيع الطلاب على المشاركة الإيجابية والفعالة في المناقشات وفي الأنشطة التي تتطلب العمل

التعاوني، وكذلك ضرورة الإجابة عن جميع استفسارات الطلاب أثناء التدريس باستخدام مدخل التدريس المتمايز، والعمل على طمأنة الطلاب بأن ما يدرسونه وما يطبقونه من أنشطة يزيد من معرفتهم بحل المسائل الإرثية وبأحكام فقه المواريث، وأن أدوات البحث التي تطبق عليهم ليست لها علاقة بدرجات مادة الفقه بصفة عامة، وإنها لغرض البحث العلمي فقط.

- بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة بمعهد بنين دنديط الثانوي، فقد قام معلم علوم شرعية في ذات المعهد له نفس خبرة معلم العلوم الشرعية الذي يقوم بالتدريس للمجموعة التجريبية بمعهد بنين تفهنا الأشراف الثانوي بتدريس لها نفس الدروس التي يدرسها طلاب المجموعة التجريبية لكن من كتاب فقه المواريث المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري وبالطريقة العادية التي يدرسون بها دون إدخال أية معالجات تجريبية على الدروس، وذلك في نفس الفترة الزمنية نفسها التي يدرس فيها طلاب المجموعة التجريبية.
- تم تطبيق تجربة البحث – تدريس مواد المعالجة التجريبية لطلاب المجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة التقليدية لطلاب المجموعة الضابطة - في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م في الفترة من ١٣/ ١٠/ ٢٠٢٤ إلى ١٢/ ١٢/ ٢٠٢٤م.

ج- **التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

- بعد الانتهاء من تدريس موضوعات فقه المواريث للمجموعة التجريبية باستخدام مدخل التدريس المتمايز، وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تم تطبيق أدوات البحث بعديًا على أفراد المجموعتين يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين ١٧و ١٨/ ١٢/ ٢٠٢٤م، ثم أعقب ذلك تصحيحهما ورصد نتائجهما وتحليلها في جداول تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا؛ لاستخلاص أهم نتائج هذا البحث، والتحقق من صحة فروضه والخروج بتوصيات يمكن تطبيقها.

رابعًا: نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة باختبار مهارات حل المسائل الإرثية:

- **التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي نص على أنه:" يُوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الإرثية لصالح طلاب المجموعة التجريبية".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة بعديًا، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.26)، والتي يحددها جدول(٢٣) التالي:

جدول(٢٣) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

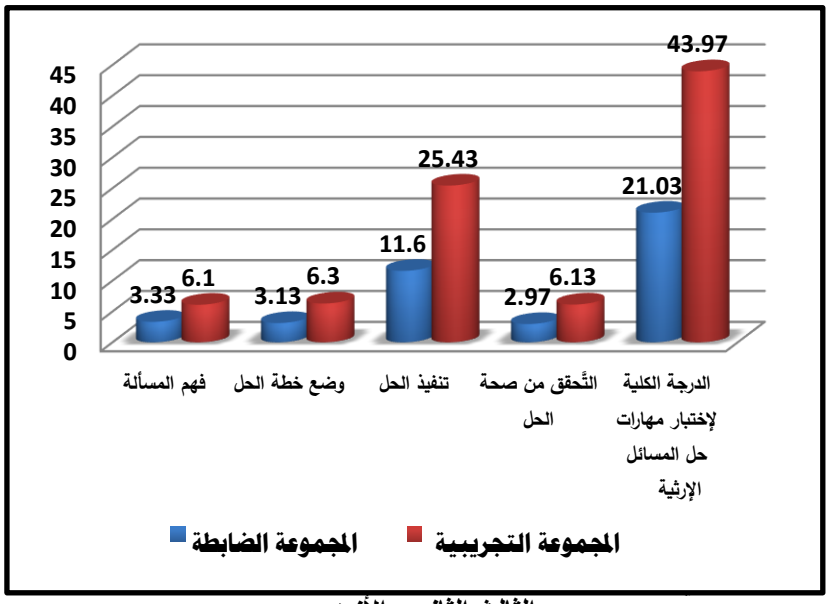
الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فهم المسألة	الضابطة	٣٠	٣,٣٣	١,٤٩٣	٢,٧٦٧	٠,٣١٣	٨,٨٣٢	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٦,١٠	٨٤٥.				
وضع خطة الحل	الضابطة	٣٠	٣,١٣	١,٧٥٦	٣,١٦٧	٠,٣٤٥	٩,١٦٩	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٦,٣٠	٧٠٢.				
تنفيذ الحل	الضابطة	٣٠	١١,٦٠	٢,٥٩٤	١٣,٨٣٣	٠,٦٢٩	٢١,٩٨١	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٢٥,٤٣	٢,٢٦٩				
التحقق من صحة الحل	الضابطة	٣٠	٢,٩٧	١,٤٧٤	٣,١٦٧	٠,٣١٥	١٠,٠٤٧	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٦,١٣	٩٠٠.				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٢١,٠٣	٤,٠٦٤	٢٢,٩٣٣	٠,٩٨١	٢٣,٣٦٨	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٤٣,٩٧	٣,٥١٨				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من جدول(٢٣) السابق: أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ (٤٣,٩٧) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٦,١٠، ٢٥,٤٣) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات

للمجموعة الضـــابطة (٢١,٠٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢,٩٧، ١١,٦٠)، وأن قيمة النسـبة التائية المحسـوبة (٢٣,٣٦٨) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٨,٨٣٢، ٢١,٩٨١) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مسـتوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشـير إلى وجود فرق دالة إحصـائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشـراً على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسـائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

والشـكل الآتي يوضح نتائج اختبار (t-test) بين متوسـطي درجات طلاب المجموعة الضـــابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المســـائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري:



الثالث الثانوي الأزهري

وفي ضـــوء ما تقدم فقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوســـط درجات طلاب المجموعة الضـــابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المســـائل الإرثية لصـــالح المجموعة التجريبية.

- **للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي نص على أنه: "يُوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المسائل الإرثية لصالح القياس البعدي."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المطبق قبلياً وبعدياً قبل تعرضهم للتدريس وفق مدخل التدريس المتمايز وبعده، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (SPSS Ver.26)، والتي يحددها جدول(٢٤) التالي:

جدول (٢٤) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المسائل الإرثية

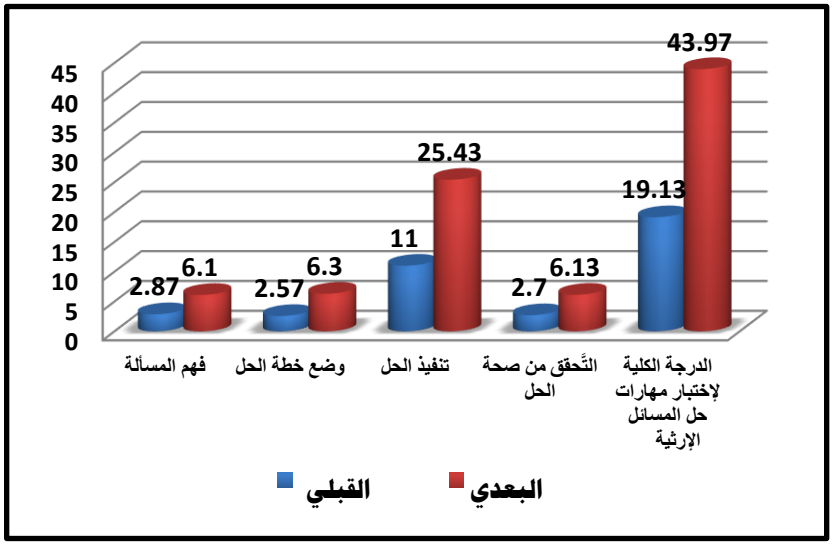
الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فهم المسألة	القبلي	٣٠	٢,٨٧	١,٤٥٦	٣,٢٣٣	٠,٣٢٨	٩,٨٧٠	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٦,١٠	٠,٨٤٥				
وضع خطة الحل	القبلي	٣٠	٢,٥٧	١,١٣٥	٣,٧٣٣	٠,٢٤٩	١٥,٠٠٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٦,٣٠	٠,٧٠٢				
تنفيذ الحل	القبلي	٣٠	١١,٠٠	٢,٦٣٩	١٤,٤٣٣	٠,٥٧٥	٢٥,١١٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢٥,٤٣	٢,٢٦٩				
التحقق من صحة الحل	القبلي	٣٠	٢,٧٠	١,٢٩١	٣,٤٣٣	٠,٢٨٢	١٢,١٥٩	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٦,١٣	٠,٩٠٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١٩,١٣	٣,٩٦٣	٢٤,٨٣٣	٠,٨٦٦	٢٨,٦٨٢	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤٣,٩٧	٣,٥١٨				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢,٤٦، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من جدول(٢٤) السابق: أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ (٤٣,٩٧) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٦,٠١، ٢٥,٤٣) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط

الدرجات في القياس القبلي(١٩,١٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢,٥٧ ، ١١,٠٠)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢٨,٦٨٢) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٩,٨٧٠، ٢٥,١١٤) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٤٦)؛ مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

والشكل الآتي يوضح نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري:



شكل (٤) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

- **التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي نص على أنه: "يُوجد أثر لاستخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري".**

ولحساب تأثير استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل

الإرثية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) لتعرف أثر التدريس باستخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري قبل تعرضهم لمواد المعالجة التجريبية، ومعرفة مدى فاعليته في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لديهم، وجدول(٢٥) التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

جدول (٢٥) حجم الأثر لفاعلية استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر (d) لـ Cohen
فهم المسألة	القبلي	٣٠	٢,٨٧	١,٤٥٦	٩,٨٧٠	٠,٨١	١,٨
	البعدي	٣٠	٦,١٠	٠,٨٤٥			
وضع خطة الحل	القبلي	٣٠	٢,٥٧	١,١٣٥	١٥,٠٠٤	٠,٨٩	٢,٧
	البعدي	٣٠	٦,٣٠	٠,٧٠٢			
تنفيذ الحل	القبلي	٣٠	١١,٠٠	٢,٦٣٩	٢٥,١١٤	٠,٩٤	٤,٦
	البعدي	٣٠	٢٥,٤٣	٢,٢٦٩			
التحقق من صحة الحل	القبلي	٣٠	٢,٧٠	١,٢٩١	١٢,١٥٩	٠,٨٤	٢,٢
	البعدي	٣٠	٦,١٣	٠,٩٠٠			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١٩,١٣	٣,٩٦٣	٢٨,٦٨٢	٠,٩٥	٥,٢
	البعدي	٣٠	٤٣,٩٧	٣,٥١٨			

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢,٤٦، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩.

يتضح من جدول(٢٥) السابق أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠,٩٥)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠,٨١، ٠,٩٤)، وقيمة(d) المحسوبة وفق معادلةCohen بلغت في الدرجة الكلية(٥,٢)، وتراوحت في المستويات الفرعية بين(١,٨، ٤,٦) وهذه القيم مرتفعة تدل على تأثير كبير للمعالجة التجريبية، مما يشير إلى أن التدريس وفق مدخل التدريس المتمايز قد حقق أثرًا كبيرًا في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، حيث يرى كوهين (Cohen, 1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا كبيرًا (أبو حطب، وصادق، ١٩٩١، ص.

٤٣٨-٤٤٣).

وتأسيسًا على ما سبق فإن نتائج البحث أظهرت أن استخدام مدخل التدريس المتمايز له تأثير كبير في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وقد أرجع الباحث ذلك لعدة أسباب تمثلت فيما يلي:

- مراعاة الأسس النفسية والتربوية والفلسفية أثناء التدريس لعينة البحث التجريبية وفق مدخل التدريس المتمايز من خلال تكييف التعليم ليكون مناسبًا لاحتياجاتهم وقدراتهم، والتركيز على التنوع في طرائق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المقدمة لهم، مما ساهم في توفير بيئة تعليمية إيجابية ومحفزة على التعلم، وبالتالي تمكينهم من تحقيق الأهداف التعليمية المطلوب تعلمها في موضوعات فقه المواريث بالطريقة والأدوات والأنشطة التي تلائمهم.
- صياغة أهداف تعليمية متنوعة وواضحة ومحددة وقابلة للقياس ومتعددة المستويات في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية ومرتبطة بمهارات حل المسائل الإرثية، مما ساهم في تنوع أساليب التدريس المتمايز لتقابل الفروقات بين الطلاب.
- تبني خطوات إجرائية واضحة أثناء التدريس للعينة التجريبية بمدخل التدريس المتمايز ساعدت على تطبيقه في سهولة ويسر، وعلى إيجابية الطالب في الموقف التعليمي، مما كان له أثر إيجابي في إقبال الطلاب على تعلم دروس فقه المواريث بشغف وحب، وبالتالي تأثير ذلك على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لديهم.
- الاعتماد على استراتيجيات متنوعة ارتبطت بمدخل التدريس المتمايز، أشبعت ميول ومستويات عينة البحث التجريبية، وراعت أنماط تعلمهم المختلفة والفروق الفردية بينهم، ولبت اهتماماتهم واحتياجاتهم، وكذلك التعلم بأكثر من طريقة في الموقف التدريسي الواحد، وفي نفس الوقت التكامل بينها من خلال استخدام أكثر من استراتيجية في الدرس الواحد، مما أسهم في جعل عملية التعلم أكثر فاعلية؛ حيث وجد كل طالب نمطه المفضل في التعلم، مما أدت إلى تعزيز دافعية التعلم لديهم، وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية أثناء الموقف التعليمي.
- تصميم أنشطة تعليمية متمايزة ومتنوعة ومتدرجة من البسيط للمركب ومن السهل للصعب، لبت اهتمامات وميول وأنماط تعلم الطلاب والفروق الفردية بينهم، مما كان له أثر كبير في تحفيز وتشجيع عينة البحث التجريبية على التعلم

وبذل الجهد والمشـــاركة في تنفيذها، وفي نفس الوقت وفرت فرص تعلم حقيقية أثارت التحدي بينهم وجعلتهم في حالة من اليقظة المرغوبة والشـــغف في تعلم موضوعات فقه المواريث، مما انعكس على تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لديهم.

- تنوع مصـــادر التعليم والتعلم أدى إلى إعطاء فرص متكافئة للطلاب في المشـــاركة وحل المســائل الإرثية، وكذلك اســتخدام وســائل تعليمية متنوعة ومناســبة لتنوع الطلاب وللأنشطة الفردية والتعاونية المنفذة من جانبهم أثناء حل المسائل الإرثية.
- تضـمين كتيب الطالب تدريبات وأنشـطة متنوعة وفق احتياجاتهم وأنماط تعلمهم (فردية- جماعية، إلكترونية- تقليدية، صـــفية- لاصـــفية)، مما ســـاعد على زيادة دافعية عينة البحث التجريبية نحو المشـــاركة والإيجابية خلال عملية التدريس بمدخل التدريس المتمايز، وبالتالي ارتفاع حماسهم نحو تعلم حل المسائل الإرثية.
- احتوى كتيب الطالب على أنشـــطة وتدريبات على مســـائل إرثية متنوعة، تتطلب بعضها حل المسألة من خلال تطبيق خطوات حل المسائل الإرثية، وتتطلب بعضها إكمال باقي خطوات الحل، بينما تتطلب البعض الآخر الحكم على مدى صـحة المسألة من خلال مراجعة حلها في ضوء مهارات الحل الموضوعة لحلها، مما ساهم في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى مجموعة البحث التجريبية.
- التنوع في أســاليب التقويم نهاية كل درس؛ لمواجهة تنوع مســتويات وأنماط تعلم الطلاب، واســتخدام أدوات تقويم تقيس مدى نمو كل طالب ونجاحه الفردي في عملية التعلم.
- حرص الطلاب على اكتساب المعارف والمهارات التي تمكنهم من حل المسائل الإرثية من خلال طرح الأســئلة المتكررة، والرغبة في معرفة ما إذا كانوا قد حققوا الهدف من كل مهارة، وكذلك حرصـــهم على التعاون والمشـــاركة في تنفيذ الأنشـــطة التي تتطلب ذلك.
- ســاعد اســتخدام مدخل التدريس المتمايز على كســر الروتين المعتاد أثناء عملية التدريس التقليدية، حيث وفر لدى عينة البحث التجريبية مزيد من فرص التفاعل بين المعلم والطلاب، والتفاعل بين الطلاب وبعضـــهم البعض داخل

الفصل أثناء حل الأنشطة المختلفة وإيجابيتهم في الموقف التعليمي، كما وفر بيئة تعتمد على الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار، مما ساعدهم على التخلص من الخوف أو القلق من المناقشة أثناء حلها، واعتمادهم على ذاتهم في حل المسائل الإرثية، وجعل الطلاب ينظرون إلى مادة المواريث بزاوية أخرى غير كونها صعبة ومليئة بالأنصبة والحالات الإرثية المتفرعة.

- تفاعل عينة البحث التجريبية مع مدخل التدريس المتمايز باعتباره مدخل جديد يعمل على تلبية رغباتهم واحتياجاتهم ويختلف عن الطرق التقليدية في التدريس، حيث أتاح لهم فرصة للتعلم وفق سرعتهم الخاصة وحسب ما يناسب مستوياتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت إيجابية مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية، ومنها دراسة: عبد البر (٢٠١٨)، وعبد الرحمن(٢٠٢٠)، وعبد الواحد وأخران(٢٠٢٠).

كما تتفق مع ما جاءت به كثير من الدراسات والبحوث التي كشفت عن أن استخدام مدخل التدريس والتعليم المتمايز له أثر إيجابي في تنمية بعض نواتج التعلم الأخرى في مواد دراسية مختلفة مثل دراسة: المغربي(٢٠١١)، والعصيمي(٢٠١٤)، والقحطاني(٢٠١٥)، والمحيميد(٢٠١٦)، والبكاري(٢٠١٧)، وأبانمي(٢٠١٨)، وقمرة(٢٠١٨)، ومرعي(٢٠١٩)، والجعفري والبحيري(٢٠٢١)، والحارثي والأكلبي(٢٠٢١)، وعبد الحميد(٢٠٢٢)، والعتيبي وأبو الحاج(٢٠٢٤).

ومما سبق يتضح أن لاستخدام مدخل التدريس المتمايز أثر كبير في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك تكون قد تمت الإجابة على الفروض التي تجيب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: ما أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة باختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث:

- **التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي نص على أنه:" يُوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين التجريبية**

والضـــابطة في التطبيق البعدي لاختبار مســـتويات العمق المعرفي بفقه المواريث لصالح طلاب المجموعة التجريبية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشـف عن الدلالة الإحصـائية للفرق بين متوســـطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضـــابطة بعدياً، فقد تم اســـتخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المســتقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصـائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.26)، والتي يحددها جدول (٢٦) التالي:

جدول (٢٦) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

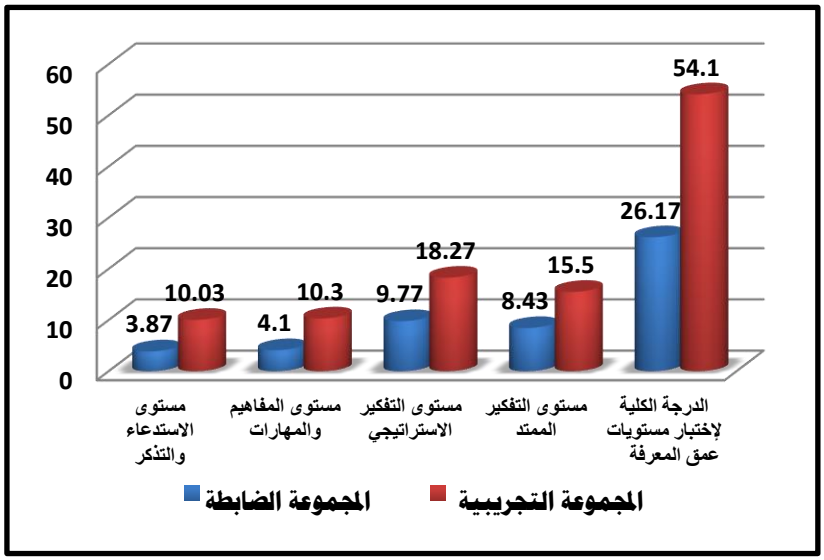
الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مستوى الاستدعاء والتذكر	الضابطة	٣٠	٣,٨٧	١,٨٥٢	٦,١٦٧	٠,٤٠٧	١٥,١٣٥	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٠,٠٣	١,٢٤٥				
مستوى المفاهيم والمهارات	الضابطة	٣٠	٤,١٠	١,٣٤٨	٦,٢٠٠	٠,٣٨٢	١٦,٢٢٧	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٠,٣٠	١,٦٠١				
مستوى التفكير الاستراتيجي	الضابطة	٣٠	٩,٧٧	٩٧١.	٨,٥٠٠	٠,٥٣١	١٦,٠١٠	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٨,٢٧	٢,٧٤١				
مستوى التفكير الممتد	الضابطة	٣٠	٨,٤٣	١,١٠٤	٧,٠٦٧	٠,٤١٩	١٦,٨٥٨	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٥,٥٠	٢,٠١٣				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٢٦,١٧	٣,١٠٨	٢٧,٩٣٣	٠,٨٤٢	٣٣,١٧٣	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٥٤,١٠	٣,٤٠٧				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من جدول(٢٦) الســابق: أن قيمة (ت) دالة إحصـائياً عند مسـتوى (٠,٠١) وأن متوســـط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ (٥٤,١٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (١٠,٠٣، ١٨,٢٧) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوســـط الدرجات للمجموعة الضـــابطة (٢٦,١٧) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣,٨٧، ١٥,٥٠)، وأن قيمة النســبة التائية المحســوبة (٣٣,١٧٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين

(١٥,١٣٥ ، ١٦,٨٥٨) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشير إلى وجود فرق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

والشكل الآتي يوضح نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري:



شكل (٥) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

وفي ضوء ما سبق فقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لصالح المجموعة التجريبية.

- **التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث والذي نص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعة**

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المطبق قبلياً وبعدياً قبل تعرضهم للتدريس بمدخل التدريس المتمايز وبعده، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (SPSS Ver.26)، والتي يحددها جدول (٢٧) التالي:

جدول(٢٧) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

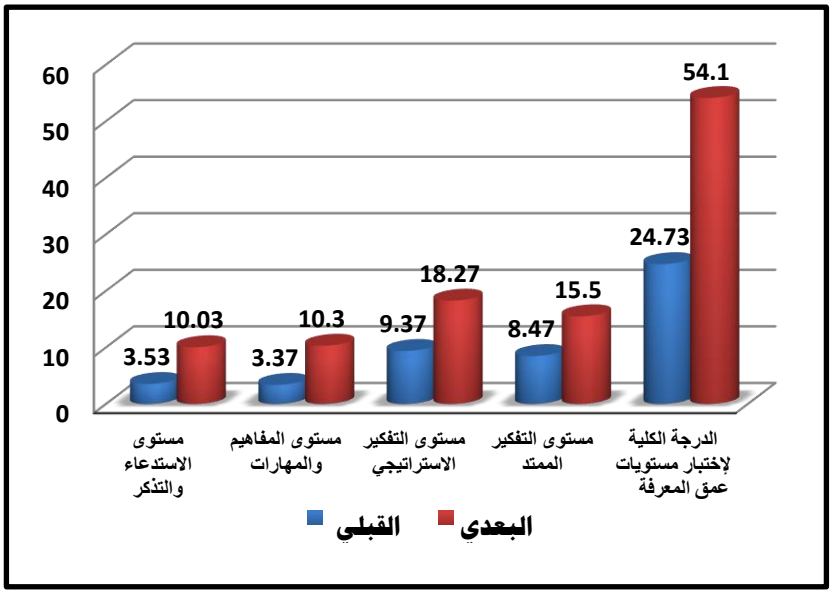
الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستدعاء والتذكر	القبلي	٣٠	٣,٥٣	١,٩٠٧	٦,٥٠٠	٠,٤٥٤	١٤,٣١٠	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٠,٠٣	١,٢٤٥				
المفاهيم والمهارات	القبلي	٣٠	٣,٣٧	١,٥٢٠	٦,٩٣٣	٠,٤١٨	١٦,٥٩٥	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٠,٣٠	١,٦٠١				
التفكير الاستراتيجي	القبلي	٣٠	٩,٣٧	٠,٨٩٠	٨,٩٠٠	٠,٥١٩	١٧,١٣٥	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٨,٢٧	٢,٧٤١				
التفكير الممتد	القبلي	٣٠	٨,٤٧	١,١٠٦	٧,٠٣٣	٠,٤٣٠	١٦,٣٥١	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٥,٥٠	٢,٠١٣				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٢٤,٧٣	٣,٢٧٩	٢٩,٣٦٧	٠,٨٣٣	٣٥,٢٧٥	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٥٤,١٠	٣,٤٠٧				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢,٤٦،
وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من جدول(٢٧) السابق: أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ (٥٤,١٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (١٠,٠٣، ١٨,٢٧) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي(٢٤,٧٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣,٣٧ ، ٩,٣٧)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٣٥,٢٧٥) للدرجة الكلية، وتراوحت

بين (١٤,٣١٠، ١٧,١٣٥) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٤٦)؛ مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

والشكل الآتي يوضح نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري:



شكل (٦) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

- **التحقق من صحة الفرض السادس من فروض البحث والذي نص على أنه: "يُوجد أثر لاستخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري".**

ولحساب تأثير استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مستويات عمق المعرفي

بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـــ Cohen ومربع إيتا (η^2) لتعرف أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري قبل تعرضهم لمواد المعالجة التجريبية، بهدف معرفة مدى فاعليته في تنمية مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لديهم، وجدول (٢٨) التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

جدول (٢٨) حجم الأثر لفاعلية استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر (d) لـ Cohen
مستوى الاستدعاء والتذكر	القبلي	٣٠	٣,٥٣	١,٩٠٧	١٤,٣١٠	٠,٨٩	٢,٦
	البعدي	٣٠	١٠,٠٣	١,٢٤٥			
مستوى المفاهيم والمهارات	القبلي	٣٠	٣,٣٧	١,٥٢٠	١٦,٥٩٥	٠,٩١	٣,١
	البعدي	٣٠	١٠,٣٠	١,٦٠١			
مستوى التفكير الاستراتيجي	القبلي	٣٠	٩,٣٧	٠,٨٩٠	١٧,١٣٥	٠,٩١	٣,١٢
	البعدي	٣٠	١٨,٢٧	٢,٧٤١			
مستوى التفكير الممتد	القبلي	٣٠	٨,٤٧	١,١٠٦	١٦,٣٥١	٠,٩١	٢,٩
	البعدي	٣٠	١٥,٥٠	٢,٠١٣			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٢٤,٧٣	٣,٢٧٩	٣٥,٢٧٥	٠,٩٧	٦,٤
	البعدي	٣٠	٥٤,١٠	٣,٤٠٧			

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢,٤٦،
وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩.

يتضح من جدول(٢٨) السابق: أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠,٩٧)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠,٨٩، ٠,٩١)، وقيمة(d) المحسوبة وفق معادلةCohen بلغت في الدرجة الكلية (٦,٤)، وتراوحت في المستويات الفرعية بين (٢,٦، ٣,١٢) وهذه القيم قيم مرتفعة تدل على تأثير كبير للمعالجة

التجريبية، مما يشـير إلى أن اسـتخدام مدخل التدريس المتمايز قد حقق أثرًا كبيرًا في تنمية مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

وتأسـيسًـا على ما سـبق فإن نتائج البحث أظهرت أن اسـتخدام مدخل التدريس المتمايز له تأثير كبير في تنمية مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وقد أرجع الباحث ذلك لعدة أسباب تمثلت فيما يلي:

- صياغة أهداف تعليمية إجرائية واضحة ومحددة وقابلة للقياس، تضمنت تحقيق مؤشرات مستويات العمق المعرفي المرتبطة بفقه المواريث.
- تضمين مدخل التدريس المتمايز مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة التي تشجع على التفكير، مما أدى إلى تنمية مسـتويات العمق المعرفي لدى عينة البحث التجريبية.
- ما تميزت به إجراءات التدريس المتمايز من إتاحة الفرصـة لدى عينة البحث التجريبية من المشـاركة الفعالة في اكتشـاف المعارف، وذلك من خلال إثارة وطرح أسـئلة واسـتفسـارات حول الأحكام المتعلقة بفقه المواريث، والقيام بالحوارات والمناقشـات وتبادل الخبرات وإعادة التفكر والتأمل، مما انعكس إيجابيًا على الطلاب من حيث ممارستهم لمستويات العمق المعرفي بفقه المواريث.
- وفر تدريس فقه المواريث باسـتخدام مدخل التدريس المتمايز مناخ تعليمي يتطلب القيام بالعديد من الأنشـطة المختلفة التي يتم ممارسـتها من خلال العمليات والمهارات العقلية، مثل التفسير والتطبيق والإنتاج، والمقارنة والاستنباط، وكذلك الأنشـطة التي تتطلب من الطالب أن يفكر بأكبر عدد من الطرق، مما كان له أثر واضح في تنمية مستويات العمق المعرفي لديهم.
- ربط الأنشـطة التعليمية الخاصـة بمسـتويات العمق المعرفي ببعض المشـكلات الواقعية التي تثار حول القضـايا الإرثية مما دفع الطلاب للإجابة عنها كونها ترتبط بحياتهم الواقعية.
- التنوع في عرض الأنشـطة التعليمية ما بين أنشـطة فردية وجماعية وإلكترونية وتقليدية، وتضـمينها أنشـطة تعليمية تتطلب توظيف مسـتويات عمق المعرفة

المختلفة، وعرضها بشكل منظم ومتسلسل، ساعد على تنمية مؤشرات مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث.

- ساهم مدخل التدريس المتمايز في توفير بيئة صفية آمنة ومريحة خالية من التوتر يسودها التعاون والتنافس بين الطلاب مما ساعد الطلاب على البحث والاطلاع على بعض المصادر المتعلقة بفقه المواريث والتعمق في فهم الأحكام الإرثية وتفنيد بعض الشبهات المثارة حولها، مما ساهم في تنمية مستويات العمق المعرفي لديهم.
- تنوع الوسائل والمصادر التعليمية المستخدمة في تدريس فقه المواريث باستخدام مدخل التدريس المتمايز، مما ساعد على زيادة دافعية عينة البحث التجريبية للتعلم، وزيادة تركيزهم، وجذب انتباههم، وبالتالي تحقيق أثر كبير في تنمية مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لديهم.
- ساعد التنوع في أسئلة التقويم مجموعة البحث التجريبية على اكتشاف المعرفة بأنفسهم ومن خلال خبراتهم السابقة حيث إن التفكير يتعمق من خلال التذكر واستخدام المعرفة في مواقف جديدة.
- اشتمال بعض الأنشطة التعليمية وكذلك الأسئلة التقويمية على أسئلة موضوعية تطلبت من أفراد المجموعة التجريبية تذكر المفاهيم والأدلة والأحكام الإرثية المتعلقة ببعض تلك الأسئلة، كما تتطلب البعض الآخر تطبيق تلك المفاهيم والأحكام الإرثية على مسائل وأحكام إرثية واقعية، كإجراء عملية حسابية بسيطة تتعلق بمسألة إرثية، والتعرف على المعلومات الإرثية الموجودة في الأشكال والرسومات والجداول، والتمييز بين بعض المفاهيم الإرثية المتشابهة في العمليات الحسابية، مما كان له أكبر الأثر في تنمية مستويات العمق المعرفي خاصة مستوى التذكر والاستدعاء ومستوى تطبيق المفاهيم والمهارات.
- شمول بعض الأنشطة التعليمية وكذلك الأسئلة التقويمية على أسئلة مقالية تتطلب من أفراد المجموعة التجريبية ممارسة أنواع التفكير المختلفة للوصول إلى عدة استنتاجات صحيحة بشأنها، وفي نفس الوقت تعليل تلك الاستنتاجات وإثبات صحتها بالأدلة والبراهين المقنعة، كالتمييز بين نظام الإرث في الإسلام عنه في الديانات الأخرى، وإدراك فلسفة التمايز بين أنصبة الوارثين والوارثات في الإسلام،

وتحليل بعض المقولات الإرثية الواردة عن العرب، وتحديد الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لنظام الميراث في الإسلام، والربط بين نظام الإرث في الإسلام وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، وتفنيد بعض الشبهات المثارة حول تشريع المواريث والأنصبة الإرثية، مما كان له أثر كبير في تنمية مستويات العمق المعرفي خاصة مستوى التفكير الاستراتيجي والممتد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت إيجابية مدخل التدريس المتمايز في تنمية مستويات عمق المعرفة، كدراسة(الشدي، ٢٠٢٢)، كما تتفق مع نتائج الدراسات والبحوث التي استخدمت (متغير مستقل معين) للتعرف على فاعليته في تنمية مستويات العمق المعرفي في مواد دراسية مختلفة مثل: دراسة: إبراهيم(٢٠١٧)، والفيل(٢٠١٨)، والغامدي(٢٠١٩)، وشحاته(٢٠١٩)، والرفاعي(٢٠١٩)، والعوفي(٢٠٢٠)، وعبدالملاك(٢٠٢٠)، وتمساح(٢٠٢٠)، واللوزي ومتولي(٢٠٢١)، و(على،٢٠٢١)، وحسن والدسوقي(٢٠٢٢)، والحنفي(٢٠٢٢)، والسيد(٢٠٢٣)، و(يونس،٢٠٢٣)، والبرعمي(٢٠٢٣)، وعمار(٢٠٢٣).

ومما سبق يتضح أن لاستخدام مدخل التدريس المتمايز له أثر كبير في تنمية مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك تكون قد تمت الإجابة على الفروض التي تجيب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: ما أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مستويات عمق المعرفة بفقه المواريث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟

هذا وتتفق نتيجة البحث بصفة عامة مع بعض البحوث والدراسات التي دعت إلى ضرورة توظيف مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم الشرعية بفروعها المختلفة، كدراسة: المغربي(٢٠١١)، والعصيمي(٢٠١٤)، والقحطاني(٢٠١٥)، والعريفي (٢٠١٥)، والمحيميد(٢٠١٦)، وأبانمي(٢٠١٨)، وقمرة(٢٠١٨)، والنصيان والعوفي (٢٠١٩)، والجعفري والبحيري(٢٠٢١)، والحارثي والأكلبي(٢٠٢١)، والعتيبي وأبو الحاج(٢٠٢٤).

خامسًا: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

١) استنتاجات البحث:

في ضوء نتائج هذا البحث، يمكن أن يستنتج الباحث ما يلي:

- أن مدخل التدريس المتمايز يراعي الأنماط المختلفة للمتعلمين، ويكيف التعليم ليناسب **احتياجاتهم** وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم، فهو يُوجِد فرص تعلم لجميع المتعلمين من خلال اكتشاف نمط تعلمهم المفضل، ومن ثم ممارسة كل متعلم للمهام وللأنشطة التي تناسب نمط تعلمه.
- أن مدخل التدريس المتمايز تنادي به الاتجاهات والأنظمة التربوية الحديثة، حيث إنه يجعل المتعلم نشطًا أثناء استقبال المعلومات، ومندمجًا في أنشطة التعلم، ولديه رغبة في الدراسة والتفوق وإثبات الذات، والحصول على تعليم متميز دون التفرقة بينه وبين غيره سواء في القدرات أو الميول أو الاهتمامات.
- أن **استخدام** المعلم لمدخل التدريس المتمايز في التدريس يتطلب منه وقتًا وجهدًا كبيرًا يتمثل في: الإعداد لخططه التدريسية، وتعرف قدرات وميول وأنماط المتعلمين، وتنظيم بيئة التعلم، أكثر مما هو مطلوب منه في الطريقة التقليدية.
- أن **مدخل** التدريس المتمايز يركز على التنوع في طرق التدريس والأنشطة والمواد التعليمية وأساليب التقويم مما يجعل بيئة التعلم بيئة فعالة ونشطة.
- أن الاهتمام بتوظيف مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث يساعد الطلاب على فهم المسائل الإرثية ومعرفة أحكامها الفقهية.

٢) توصيات البحث:

بما أن هذا البحث توصل إلى فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، فإنه يوصي بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية تستهدف تعريفهم بمدخل التدريس المتمايز، وكيفية توظيف استراتيجياته في تدريس العلوم الشرعية، وتدريبهم على كيفية بناء الاختبارات التي تقيس مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث.
- عقد ندوات علمية ودورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية؛ تستهدف تعريفهم بالأحكام والقضايا الفقهية المستجدة في فقه المواريث، وتدريبهم على حل المسائل

الإرثية في ضوء المهارات الموضوعة لحلها، وكيفية توظيف مستويات العمق المعرفي في فهم أحكام فقه المواريث.

- إعادة النظر في البيئة الصفية، ومصادر التعلم، والأدوات المستخدمة في التعلم داخل المعاهد الأزهرية بما يتناسب مع تنفيذ مبادئ واستراتيجيات مدخل التدريس المتمايز.
- تشجيع معلمي العلوم الشرعية على توظيف مدخل التدريس المتمايز واستراتيجياته في فصولهم التدريسية، لما يقدمه من توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب بمختلف مستوياتهم التحصيلية، ومناسبته لأنماط تعلمهم واحتياجاتهم، مما يسهم من زيادة دافعيتهم للتعلم.
- وضع أهداف تعليمية خاصة بمنهج فقه المواريث، وتضمينها مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث.
- الاهتمام بتطوير منهج فقه المواريث، وإعادة تنظيم محتواه بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة في التصميم والتطوير، وبما يحقق تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي، وبالتالي إقبال الطلاب على تعلمه وعدم النفور منه.
- إثراء محتوى منهج فقه المواريث بالأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب المرحلة الثانية الأزهرية، وتراعي احتياجات الطلاب وأنماط تعلمهم وميولهم.
- الاهتمام بمادة علم المواريث وجعلها مادة منفصلة ومستقلة عن مادة الفقه، وتخصيص عدد من الحصص الدراسية لها، وكذلك استقلالها في درجاتها وأسئلتها وورقة امتحانها.
- إعداد أدلة استرشادية لمعلمي العلوم الشرعية؛ تستهدف إرشادهم إلى كيفية توظيف مدخل التدريس المتمايز في تدريس مواد العلوم الشرعية، وتضمينها أهداف المنهج، والوسائل والمصادر التعليمية، وإجابات الأنشطة والتدريبات التي يتضمنها.

- الإفادة من أدوات هذا البحث، والمتمثلة في:(اختبار مهارات حل المسائل الإرثية- اختبار مستويات العمق المعرفي بفقه المواريث) في تصميم أدوات مماثله لها عند تقويم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مادة فقه المواريث.
- تطوير أساليب التقويم والقياس في فقه المواريث بحيث تقيس مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتحدد مدى تقدمهم فيها.
- إثراء مكتبات المعاهد الأزهرية بالعديد من الكتب التي تتناول الحديث عن الاستراتيجيات والمداخل التدريسية؛ لإعطاء الفرصة للمعلمين بصفة عامة للاطلاع عليها، وبالتالي توظيفها بفعالية أثناء العملية التدريسية، مما يسهم في زيادة فاعليتهم في العملية التعليمية.
- حث مشرفي وموجهي العلوم الشرعية على ضرورة تقويم المعلمين أثناء تدريسهم على مدى استخدامهم وتوظيفهم للمداخل والاستراتيجيات والنماذج الحديثة في تدريس العلوم الشرعية ولا سيما استراتيجيات التدريس المتمايز.

٣) مقترحات البحث:

استكمالًا للجوانب التي لم يتناولها هذا البحث، تم اقتراح ما يلي:

- إجراء بحوث أو دراسات تتناول توظيف نماذج ونظريات ومداخل وطرائق واستراتيجيات تدريسية أخرى من الممكن أن تسهم في تنمية مهارات حل المسائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي بفقه المواريث لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مثل:(دورة التعلم- خرائط العقل- نظرية العبء المعرفي- البرامج الرقمية- الألعاب التعليمية-...)
- إجراء دراسات مشابهة تستهدف معرفة أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية جوانب أخرى في تعلم فقه المواريث مثل: (التحصيل- المفاهيم الإرثية - التفكير الاستدلالي- التفكير الفقهي- التنمية المستدامة- مهارات التفكير العليا- المهارات الحياتية).
- إجراء دراسات مشابهة تستهدف دراسة أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس فقه المواريث على تنمية جوانب وجدانية مثل: (الاستمتاع بدراسة فقه

المواريث- المشـــاعر الأكاديمية- الاتجاه نحو تعلم فقه المواريث- خفض قلق حل المسائل الإرثية).

- تقويم محتوى فقه المواريث في ضـــوء تضـــمينه لمهارات حل المســـائل الإرثية ومستويات العمق المعرفي.
- توظيف اســـتراتيجيات مدخل التدريس المتمايز في تدريس فروع العلوم الشـــرعية الأخرى.

المراجع:

أبانمي، فهد عبد العزيز.(٢٠١٨). أثر اســـتخدام اســـتراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحســـين الاتجاهات نحو مقرر التفســـير لدى طلبة الصـف الثاني الثانوي، *مجلة الحكمة للدراسـات التربوية والنفسـية*، (١٣)، ٣٩-١٢٣.

إبراهيم، عاصـم محمد.(٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باسـتخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مســـتويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصـف الثاني المتوسـط، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت،٣٢ (١٢٥)، ٩٩-١٤٥.

ابن منظور، محمد بن مكرم.(د, ت). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

أبو حطب، فؤاد، وصـــادق، آمال.(١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصـــائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعي*ة. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، أحمد فؤاد.(٢٠٢٣). *أثر نموذج تدريسـي مقترح قائم على النظرية التواصـلية في تدريس فقه المواريث على تنمية مفاهيم المواريث والمهارات الحياتية والوعي الرقمي لدى طالبات الصـف الثالث الثانوي الأزهري*. [رسـالة دكتوراه غير منشـورة]، كلية التربية، جامعة سوهاج.

أحمد، إيمان سمير.(٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية الصفوف المقلوبة لتنمية التحصيل ومهارات حل المسائل وخفض القلق الرياضي نحو دراسة الميكانيكا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٣)، ٢٦٠ – ٣١٦.

أحمد، زاهر عادل.(٢٠٠٩). فاعلية برنامج متعدد الوسائط في تنمية مهارات حل المسألة اللفظية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (١٤)، ٢١٧- ٢٤٢.

الأدغم، رضا.(٢٠٠٢). *فاعلية تنظيم محتوى مادة المواريث وفق النظرية التوسعية في التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ للطلبة المعلمين بشعبة الدراسات الإسلامية*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة المنصورة.

إسماعيل، رضى السيد.(٢٠٢١). استخدام تطبيقات التعلم النقال في تدريس مقرر طرق التدريس لتنمية العمق المعرفي والتقبل التكنولوجي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الجغرافيا بكلية التربية، *مجلة جامعة الفيوم للعوم التربوية والنفسية*، ١٥ (١٢)، ٨٣٤- ٩٤٥.

إسماعيل، محمد بكر.(١٩٩٧). *الفقه الواضح من الكتاب والسنة على المذاهب الأربعة*، (ج٣). القاهرة: دار المنار للنشر والتوزيع.

الأكلبي، هدى سعيد(٢٠٠٩). *فاعلية استخدام برنامج فيديو تفاعلي في تنمية كفايات معلمات مادة علم الفرائض والمواريث بالمملكة العربية السعودية*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

البرعمي، يوسف أحمد.(٢٠٢٣). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مستويات العمق المعرفي في الرياضيات لدى طلاب التربية شعبة الرياضيات بجامعة ظفار، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، ٣٣ (٣)، ٣٠٥- ٣٢٣.

البكاري، بدر بن سالم.(٢٠١٧). *فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها*،[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس كلية التربية.

تمساح، ابتسام على.(٢٠٢٠). فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج

"VARK" في تنمية مستويات عمق المعرفة"DOK" والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة، *المجلة التربوية*، *٧٤*، ١٢٢١-١٢٧٦.

توملينسون، كارول آن.(٢٠٠٥). *الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف*، ترجمة مدرسة الزهران الأهلية. الرياض: دار الكتاب التربوي.

توميلنسون، كارول آن.(٢٠١٦). *الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين*، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج زكريا القاضي. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الجبوري، خميس، والجنابي، إبراهيم.(٢٠٢٠). *التعليم المتمايز(أسسه، نظرياته، استراتيجياته)*. مؤسسة دار الصادق الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع.

جراد، أنس أسامة (٢٠١٧). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الجعفري، يحيى؛ والبحيري، محمد.(٢٠٢١). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز في تدريس الحديث على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(١٢٩)، ٢٥٥- ٢٨٦.

الحارثي، محمد، والأكلبي، مفلح.(٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه لتنمية العادات العقلية لدى طلاب الصف الثالث متوسط، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(١٣١)، ١٩٥- ٢٣٨.

حرحش، صفوت توفيق.(٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على مدخل التعليم المتمايز لتمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس،٢٢ (١٠)، ٢١١- ٢٤٦.

حسن، حنان عبد السلام.(٢٠١٧). *أثر استخدام التدريس المتمايز والأسلوب المعرفي في تدريس الجغرافيا لتنمية فعالية الذات الأكاديمية وقيم التعايش مع الآخر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية

في الفترة من ٣- ٤ اكتوبر- جامعة عين شمس، ٩٣٨- ٩٨٢.

حسن، سعودي، والدسوقي، وفاء.(٢٠٢٢). فاعلية موقع ويب قائم على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٢ (٢)، ٣- ٤٧.

الحليسي، معيض حسن.(٢٠١٢). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حمدان، فتحي.(٢٠٠٥). *مفاهيم أساسية في العلوم والرياضيات*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حمزة، محمد، والبلاونة، فهمي.(٢٠١١). *مناهج الرياضيات واستراتيجيات تدريسها* (ط١) . عمان: دار جليس الزمان.

الحنفي، أمل محمد.(٢٠٢٢). فاعلية بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٥ (٤)، ٣٢- ١٠٦.

حنفي، محمد إسماعيل.(١٩٩٨). *تحليل محتوى فرع التربية الإسلامية ومحتوى بعض المجالات الأخرى المرتبطة بالأهداف العامة والخاصة*، عميد كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أفريقيا العالمي- السودان- سابقًا.

خطاب، أحمد على.(٢٠١٨). أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المتشعب والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٢)، ٢٠١- ٣٠٥.

الخطيب، أمل سعدي.(٢٠١٧). أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الخطيب، محمد أحمد.(٢٠١١). *مناهج الرياضيات الحديثة تصميمها وتدريسها*. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الراوي، مولود مخلص.(٢٠١٩). *علم الفرائض والمواريث إيضـــاح المنظومة الرحبية* (ط)٣. بغداد: دار مفكرون الدولية.

الرباط، بهيرة.(٢٠١٥). *استراتيجيات حديثة في التدريس*. القاهرة: دار العالم العربي.

الرفاعي، وليد يســري.(٢٠١٩). بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعميم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثرها على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، *١٨٤* (١)، ص ص ٧٦٥- ٨٥٧.

زهران، حامد.(٢٠٠٥). *علم نفس الطفولة والمراهقة* (ط٦).القاهرة: عالم الكتب.

السباعي، مصطفى (١٩٦٤). *شرح قانون الأحوال الشخصية* (ج٢). دمشق: مطابع دار الفكر.

سلامة، عبدالحافظ (٢٠٢٠). *أساليب تدريس العلوم والرياضيات*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السلمي، تركي (٢٠١٣). *درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

السنيدي، سامي؛ والمرشود، وليد.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج إلكتروني تفاعلي مقترح في تنمية ميل الطلاب نحو الفرائض في مادة الفقه للمرحلة الثانوية، *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، (٦)، ٤٨٥- ٥١٧.

السيد، علياء على.(٢٠٢٠). تصميم مواد تعليمية تعاونية قائمة على المدخل العلمي لتنمية عمق المعرفة الفيزيائية ومهارات الكتابة العلمية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، *٧٨*، ٢٢٦٦- ٢٣٣٤.

السيد، محمد فرج.(٢٠٢٣). فاعلية برنامج رقمي مقترح في جغرافية التنمية وفق رؤية مصر ٢٠٣٠م لتنمية عمق المعرفة الجغرافية والمسئولية الوطنية وتحسين جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية*، كلية التربية جامعة مدينة السادات، ٢٦ (٢)، ١١٥- ٢٠٩.

شاهين، عبد الرحمن بن يوسف.(٢٠٢٠). مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب

الأحياء للمرحلة الثانوية- نظام المقررات- في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٦ (١)، ٤١٧- ٤٥٦.

شحاته، إيهاب السيد.(٢٠١٩). وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق القازي Loglc Fuzzy لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (١١)، ٦- ٤٩.

الشدي، محمد بن ناصر.(٢٠٢٢). أنموذج مقترح قائم على التعليم المتمايز لتدريس العلوم وأثره على عمق المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، *مجلة العلوم التربوية*، ٨(١)، ٤١٥- ٤٤٨.

شواهين، خير سليمان.(٢٠١٤). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

شومان، عباس عبداللاه.(٢٠١٧). *المغيث في المواريث*، سلسلة مجمع البحوث الإسلامية السنة الثامنة والأربعون. القاهرة: مطابع الأزهر.

شويدح، مؤمن أحمد.(٢٠٠٦). *أثر وسائل الاتصال الحديثة على ميراث المفقود*. [رسالة ماجستير غير منشورة].الجامعة الإسلامية بغزة كلية الشريعة والقانون.

ضيف الله، عالية؛ والعمري، عائشة؛ والطنيجي، محمد.(٢٠٢١). أثر البرمجيات التشاركية باستخدام أداة Show ME على الدافعية لتعلم مقرر فقه الميراث لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (٧)، ٢٤٢- ٢٧٥.

الطلحي، هدى، وآل تميم، عبدالله.(٢٠٢٣). أثر التدريس باستخدام التدوين البصري الإلكتروني في تنمية مهارات فقه المواريث لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث بغزة، *٧* (٧)، ٦٣- ٩٣.

طنطاوي، محمد سيد.(٢٠٠٨). *الفقه الميسر*. قطاع المعاهد الأزهرية.

عباس، محمد، وأحمد، محسن، وخليفة، خليفة، وخطاب، أحمد.(٢٠١٦). برنامج مقترح للتكامل بين الرياضيات والفروض المقدرة لتنمية مهارات حل مسائل المواريث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (١)، ١١٦- ١٣٣.

عبد الحميد، فاطمة إبراهيم.(٢٠٢٢). *استخدام مدخل التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي وقيم قبول الآخر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.

عبد الدايم، محمد السيد.(٢٠٢٣). *فاعلية استخدام التمثيلات الرمزية في تنمية مفاهيم علم المواريث والوعي بأحكامه لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبد الرحمن، لما محمد.(٢٠٢٠). *استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية*.[رسالة ماجستير عير منشورة]، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد القادر، خالد فايز.(٢٠١٣). صعوبات حل المسائل اللفظية لدى طلبة الصف السادس أساسي بالمنطقة الوسطى بغزة، *مجلة جامعة الأقصى*، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الاقصى بغزة، *١٧* (١)، ٧٧- ١٠٦.

عبد القادر، رحاب، وشعيرة، سهام.(٢٠٢١). استخدام المدخل المتمايز في تعليم العلوم لتنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣٢ (١٢٦)، ١٤٣- ٢١٤.

عبد المقصود، هاني عودة.(٢٠٢١). *استخدام المدخل المنظومي في تدريس فقه المواريث على تنمية مهارات حل مسائل المواريث ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية*.[رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة بنها.

عبد الملاك، مريم موسى.(٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الرياضيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٣)، ٤٤٥- ٥٠١.

عبد الواحد، هند، وعبد الحميد، عبد الناصر، والحنفي، أمال.(٢٠٢٠). أثر استراتيجية التعليم المتمايز على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، *٣٥* (٣)، ص ص ٢- ٣٣.

عبدالبر، عبد الناصر محمد.(٢٠١٨). فاعلية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ ومهارات حل المسائل الرياضية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (١٢)، ٦- ٥٥.

عبدالخالق، عبد الرحمن أحمد.(٢٠١٧).فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث واتجاهاتهم نحو دراستها، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(٨٣)، ٤١٥- ٤٥٦.

عبود، منشاوي عثمان.(٢٠٠١). *الوجيز في الميراث*. القاهرة: دار نهر النيل.

عبيد، وليم تاضروس.(٢٠١٧). *إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة(أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية)*. عمان: دار المسيرة.

عبيدات، ذوبان، وأبو السميد، سهيلة.(٢٠٠٩).*استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*(ط٢). عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

العتيبي، سارة، وأبو الحاج، عبد الرحمن.(٢٠٢٤). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات علم الفقه لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*،(٣٩)، ٣١- ٦٠.

العريفي، عبير سعيد.(٢٠١٥). *مدى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لدى معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة في مدينة القويعية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عشيبة، أروى شعبان.(٢٠٢٣). *فاعلية مدخل التاريخ المرئي لتنمية مستويات عمق المعرفة التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة المنوفية.

العصيمي، سامي مسفر.(٢٠١٤). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي لمقرر التوحيد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عطية، محسن على.(٢٠٠٩أ). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان: دار الصفاء.

عطية، محسن على.(٢٠٠٩ب). *البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله*

الإحصائية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عقيلان، إبراهيم محمد.(٢٠٠٢). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها* (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علوان، رنا نصر (٢٠١٦). *أثر توظيف استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

على، صباح عبدالحكم.(٢٠٢١)،استخدام استراتيجية التدريس التبادلي القائمة على منصة المودل Moodel وأثرها في تنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية ومستويات عمق المعرفة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس*، ٤٥ (١)، ٣٧٩- ٤٢٨.

عليو، عبد الرحمن بن عبد العزيز.(٢٠١٦). *تطوير تدريس مادة الفرائض في ضوء المنهج التكاملي بين مادتي الفرائض والرياضيات واحتياجات المتعلمين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المدينة العالمية بماليزيا.

عمار، سلوى محمد.(٢٠٢٣). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس التاريخ لتنمية مستويات العمق المعرفي والبراعة التاريخية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،١٧ (٢)، ١٠٠٥- ١١٠٤.

العوفي، ماجد بن عواد.(٢٠٢٠). فاعلية وحدة مقترحة بالكيمياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم(NGSS) على عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة الفتح جامعة ديالي كلية التربية الأساسية*، ١٦ (٨٣)، ٢٦٠- ٢٨٨.

عيد، نضال عدنان.(٢٠١٧). *أثر توظيف نمطين للإنفوجرافيك في ضوء المدخل البصري لتنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الغامدي، ماجد شباب.(٢٠١٩). نموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين التعلم البنائي والنمذجة المفاهيمية وأثره على عمق المعرفة العلمية لدى طلاب السادس الابتدائي بمحافظ الباحة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،٣ (٢٥)، ٤٩- ٧٣.

الغزالي، سماح، ورضا، حنان، وربيع، إيمان.(٢٠٢١). استخدام التعليم المتمايز لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، (٣)، ٨٥- ١٣٠.

فرج، محمود، وطنطاوي، مصطفى.(٢٠١١). *المفاهيم الدينية الإسلامية وأسس تكوينها*. خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

الفيل، حلمي محمد.(٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو(SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، ٣٣ (٢)، ٢- ٦٦.

القحطاني، عاطف مسفر.(٢٠١٥). أثر *استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على تنمية التحصيل الدراسي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفقه*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

قطاع المعاهد الأزهرية.(٢٠٢٤). *المختار من الإقناع في حل ألفا أبي شجاع في الفقه الشافعي للصف الثالث الثانوي*. شركة أم القرى للطباعة.

قمرة، لطيفة سراج.(٢٠١٨). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لمقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، ٤٥ (١)، ١٣٩-١٥٦.

القيسي، تيسير خليل.(٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية جامعة قطر*،(١٢)، ٣٠١- ٣٢٥.

كوجك، كوثر، والسيد، ماجدة، وخضر، صلاح الدين، وفرماوي، محمد، وعياد، أحمد، وأحمد، عليه، وفايد، بشرى.(٢٠٠٨). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي.

اللقاني، أحمد، والجمل، على.(٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج*

وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

لهاف، يحيي، والرياشي، حمزة.(٢٠١٧). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في حل المسائل اللفظية الرياضية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس*، ٦ (٣)، ١١٥- ١٢٨.

اللوزي، أرزاق، ومتولي، شيماء.(٢٠٢١). توظيف مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر تقييم تربوي لتنمية مستويات عمق المعرفة وجدارات التقويم وتوكيد الذات المهنية للطالب المعلم بكلية الاقتصاد المنزلي، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٨٢، ٣١٣- ٤٠٦.

محمد، إيمان عبد الرحمن.(٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية دائرة التعلم المدعومة بالأنشطة الإثرائية التقنية في تنمية مفاهيم علم الفرائض ومهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الشريعة والقانون بجامعة الأزهر، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٩٣، ١٣٤- ٢١٤.

محمد، حاتم محمد.(٢٠١٥). فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٨ (١)، ٢١٩- ٢٥٦.

محمد، صفاء محمد.(٢٠٢٤). *فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية لإكساب أحكام علم الفرائض ومهارات حل مسائله لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي الأزهري*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، للبنات جامعة الأزهر.

محمد، كريمة عبدالله.(٢٠١٧). وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعليم المتمايز لاكتساب المفاهيم العلمية والحس العلمي لطلبة الصف الثاني الابتدائي، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٠ (١)، ١- ٤٩.

المحيميد، تركي عبد الرحمن.(٢٠١٦). *برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طلبة المستوى السابع في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مرعي، هيام عبدالعال.(٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات

الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣٠ (١١٩)، ٦٢٥- ٦٦٦.

المطيري، مؤمنة بنت شباب.(٢٠٢٣). درجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، *مجلة العلوم التربوية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز*، ١٠ (١)، ٥٩٥- ٦٢٩.

المغربي، سامية هاشم.(٢٠١١). *فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض*.[رسالة ماجستير غير منشور]، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

موسى، هشام.(٢٠١٤). *شرح متن الرجبية. القاهرة*: دار المنار للنشر والتوزيع.

المولى، سليمان أحمد، وأمين، أحمد جوهر.(٢٠١٨). حل المسائل الرياضية وفق استراتيجيات فهم المقروء وأثرها في تنمية التفكير فوق المعرفي. *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية*،٣ (١٠)، ٢١٠–٢٣٧.

النصيان، عبد الرحمن، والعوفي، صالح.(٢٠١٩). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه للمرحلة الثانوية في محافظة الرس من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٢٠ (٥)، ٣٢٩- ٣٧٨.

وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي (المواد الشرعية- الإصدار الثاني).(٢٠١٤).الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بالأزهر الشريف.

يونس، بشرى عمر.(٢٠١٥). *أثر استخدام الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي والميول الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي*.[رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

يونس، عبير بدوي.(٢٠٢٣). *برنامج مقترح في التاريخ قائم على أنموذج مكارثي لتنمية مستويات عمق المعرفة والوعي بأبعاد الهوية الثقافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*.[رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد.

Al-Hadi, T. M., Abdallah, M. M., & Badawy, W. M. E. (2024). The Effectiveness of a Differentiated Instruction-Based Program for Developing English Writing Fluency among Preparatory Schoolers. *Journal of the Faculty of Education in Arish, 12 (38), 300-325.*

Anderson, K. M. (2013). Differentiating Instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-57.

Bardakçi, M. (2016). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge and Their Effects on L2 Vocabulary Profiles. *English Language Teaching, 9(4), 239-250.*

Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction. Adjusting to the Needs of All Learners. *Focus Basics: Connect Res Pract*, *7*(12), 13-16.

DeCandido, H., & Bergman, A. (2006). "*Differentiation guide with special emphasis on grade 3, 4 and 5"*. Putnam, Northern Westchester BOCES. (http://www.pnwboces.org/science21/pdf /differentiation_gudie.pdf).

Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., ... & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 341-356.

Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction: Making it work.* New York, NY: Scholastic.

El Masry, S. M. (2017). *The Effect of Differentiated Instruction on Learning English Vocabulary and Grammar among Second Graders in UNRWA Schools*. Unpublished master's Thesis, Faculty of Education, The Islamic University–Gaza.

Ernest, J. M., Thompson, S. E., Heckaman, K. A., Hull, K., & Yates, J. (2011). Effects and social validity of differentiated instruction on student outcomes for special educators. *Journal of the international association of special education*, *12*(1), 33-41.

Goos, M., Stillman, G., Herbert, S., & Geiger, V. (2020). *Teaching*

secondary school mathematics: Research and practice for the 21st century. Routledge.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin press.

Hess, K. (2013). A guide for using Webb's depth of knowledge with common core state standards. *The Common Core Institute, Center for College and Career Readiness*.

Holmes, S. R. (2011). *Teacher Preparedness for teaching and assessing depth of knowledge.* PhD Dissertation, University of Southern Mississippi.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (6th ed.) Sage publications.

Khadri, H. O. (2014). Planning for Establishing STEM Education Department Within Faculty of education-Ain Shams University an interdisciplinary model. *European Scientific Journal*, *10*(28), 280- 311.

Konstantinou-Katzi, P., Tsolaki, E., Meletiou- Mavrotheris, M., & Koutselini, M. (2013). Differentiation of teaching and learning mathematics: an action research study in tertiary education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *44*(3), 332-349.

Litster, K. (2019). *The relationship between small-group discourse and student-enacted levels of cognitive demand when engaging with mathematics tasks at different depths of knowledge levels.* PhD Dissertation, Utah State University.

Mehany, A. A. (2022). Differentiated Instruction to Develop Al-Azhar Students' Writing Fluency. *International Research Journal of Science, Technology, Education, and Management*, *2*(1), 26-38.

Mississippi Department of Education. (2009). Mississippi Department of Education Webb's Depth of Knowledge Guide.

Moore, K. D., & Hansen, J. (2011). *Effective strategies for teaching in K-8 classrooms*. Sage.

Muthomi, M. W., & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students' achievement in mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology*, *4*(1), 116-128.

Nunokawa, K. (2005). Mathematical problem solving and learning mathematics: What we expect students to obtain. *The Journal of Mathematical Behavior*, *24*(3-4), 325-340.

Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, *9*(1), 13-20.

Pnevmatikos, D., & Trikkaliotis, I. (2013). Procedural justice in a classroom where the teacher implements differentiated instruction. *Changes in Teachers' Moral Role*, 6(8), 155-163.

Smeeton, G. (2016). *Differentiated Instruction: An Analysis of Approaches and Application.* Unpublished PhD Dissertation, University of West Georgia.

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, *58*(1), 6-13.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. ASCD.

Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, *66*(4), 303-314.

Weay, A. L., Masood, M., & Abdullah, S. H. (2016). Systematic review of revised Bloom Taxonomy, SOLO Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge (DOK) in assessing students' historical understanding in learning history. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills in Education*, *3*, 1-27.

Webb, N. L. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas. *Language Arts*, *28*(March), 1-9.

Webb, N. L. (2009). Webb's depth of knowledge guide: Career and technical education definitions. HTTP://WWW.MDE.K12.MS.US

Wormeli, R. (2023). *Differentiation: From planning to practice, grades 6-12*. Routledge.