البحث الرابع :

فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

إعداد :

د. توكل محمد سعد الجمل
دكتوراه فى المناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية

" فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية "

د/ توكل محمد سعد الجمل

- **ملخص البحث** :

هدف البحث الحالي تعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتكونت عينة الدراسة من(٦١) طالبا تم اختيارها من معهد أبو الغر الثانوي ـ كفر الزيات ـ الغربية تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. تم إعداد دليل معلم لموضوعات باب الطهارة في مادة الفقه المالكي باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. واستخدم الباحث الأدوات التالية: قائمة المفاهيم المتضمنة بمادة الفقه والمقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. اختبار استيعاب مفاهيمي من إعداد الباحثين وتكون من(٤٠) عبارة اختيارية. اختبار التفكير التأملي من إعداد الباحثين وتكون من(٣٠) مفردة اختيارية مقسمة إلى خمسة أبعاد. اعتمد الباحث في الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد قام الباحثان بالتأكد من تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية فى مستوى الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملي، وإدخال متغير الرحلات المعرفية عبر الويب وهو المتغير المستقل؛ حيث تم تجريبه على المجموعة التجريبية، بينما تم التدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وتم قياس الفروق في النتائج قبل وبعد التجربة للمجموعتين. وبعد تطبيق المعالجات الإحصائية على الدرجات كان من أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. كما قدم البحث العديد من التوصيات أهمها: ضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس موضوعات الفقه فى المراحل الدراسية المختلفة مع تنظيم دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لتدريبهم على كيفية تفعيل الرحلات المعرفية عبر الويب.

The Effectiveness of the Web-Based Cognitive Trips for Absorbing and Developing the Conceptual Contemplative Thinking Skills Through Studying Jurisprudence for the Al-Azhar Secondary Stage Students.

DR/ Tawakl Mohamed Saad El Gamal

Abestract:

The research aims to identify the effectiveness of the web-based cognitive trips for absorbing and developing the conceptual contemplative thinking skills through studying Jurisprudence for the Al-Azhar secondary stage students. The sample of the study was 61 students who were chosen from the Abo El Goor secondary Azhar institute in Kafr El Sheikh, Garbia.The sample was divided equally into two main groups; the control group and the experimental group. A teacher's guide was prepared about purity field in using web-based Malkey Jurisprudence knowledge trips. The researcher

used the following tools: 1-A list of terms from Jurisprudence from the secondary one Azhar curriculum. 2-A list of contemplative thinking skills that suits grade one secondary stage. 3- A Conceptual maintaining test (40 multiple choice items). 4- A contemplative thinking skills test prepared by the researcher (30 multiple choice items). The researcher depends on the semi-experimental curriculum (Quasi- experimental) as the two groups were equivalent. The t-test was successfully applied. The same test was applied twice for each group once before the experiment and another one after the experiment. However the control group was taught by the traditional method, the experimental group was taught by using the web-based cognitive trips. The Data was statistically analyzed and the results revealed that the web-based cognitive trips were proved to be effective for the Azhar secondary stage students. The researcher has some recommendations as follows: 1-The importance of using web-based cognitive trips in teaching Jurisprudence in different stages. 2-Organizing training courses for law teachers to train them how to activate and use web-based knowledge trip.

- **مقدمة** :

يعد علم الفقه من العلوم الشرعية التي لها من الشرف والنفع ما لا يخفى على كل ذي لب وعقل، وفى هذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : " من يرد الله به خيرا يفقه فى الدين ". وهذا الحديث النبوي يوحى أن للفقه أهمية كبيرة فى الدين الإسلامي؛ حيث يضم الفقه أحكاما ضابطة لأعمال المكلفين، يعرف به الحلال والحرام، والحظر والإباحة، والصواب والخطأ فى تأدية العبادات والمعاملات، ومن ثم فهو مرجع كل مكلف لمعرفة الحكم الشرعي فيما يصدر عنه من أقوال وأفعال.

ويسهم تدريس الفقه فى تكوين مجموعة من القيم فى نفوس المتعلمين، ومن هذه القيم: محبة الله سبحانه وتعالى، ومحبة أوليائه، وحب الخير، والرحمة، وغير ذلك كثير، كما أن تدريس الفقه يسمح بتعهد مثل هذه القيم والفضائل فى سلوك المتعلمين(أحمد الضوى وآخرون ٢٠٠٣م: ٢١٣) .

ويواكب الفقه الإسلامي الحياة المعاصرة وقضاياها المستجدة، ومن ثم يصبح تدريسه ضروريا لأبنائنا، من جهة أنهم يطلعون على جهد عظيم وحضارة زاهرة أقامها فقهاء، أتقياء، بذلوا الجهد واستفرغوا الوسع. ويهدف تدريس الفقه الإسلامي إلى تحقيق أهداف كثيرة منها:

- **تثبيت العقيدة الإسلامية فى نفوس المتعلمين؛ ذلك أن معرفة الأحكام الشرعية وممارستها، يعد ترجمة علمية لما وقر فى القلب من صادق الإذعان وعظيم الاعتقاد، ومن ثم فهي تربط الإنسان بالله تعالى ارتباطا يشعره بالعبودية له وحده.**
- **تزويد المتعلمين بالأحكام الشرعية؛ وأدلتها، مما يعينهم على معرفة هذه الأحكام وأدائها على وجهها الصحيح.**

- تطبيق المتعلمين الشعائر الدينية ـ من عبادات ومعاملات، وما بينهما من أخلاق ـ بحيث لا تصبح المعرفة بذاتها هدفا، وإنما وسيلة إلى العمل الصحيح بمقتضاها، فيعلمون الحلال ويدعون إليه، ويجتنبون الحرام وينهون عنه.
- تدريب المتعلمين على استنتاج الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وما قام عليهما من إجماع وقياس، فى محاولة لفتح باب الاجتهاد وإعداد للقادرين عليه، المالكين لأدواته وعدته.
- القضاء على التعصب للمذاهب الفقهية لدى المتعلمين، وكذا التقليد دون تفكير، والتقريب ـ ما أمكن ـ بين الخلافات المذهبية، أو تضيق الفجوة بينها.
- تدريب المتعلمين على نقد بعض المعاملات السائدة فى الحياة المعاصرة، وتفهم أبعادها، والتعرف على رأى الإسلام فيها.
- تمكين المتعلمين من دفع الشبهات حول الشريعة الإسلامية ـ بعباداتها ومعاملاتها ـ وبيان أن أحكام هذه الشريعة قائمة، ثابتة، دائمة، صالحة لكل زمان ومكان.
- تبصير المتعلمين بالتقاليد الاجتماعية، والانحرافات السلوكية، والأخطاء الشائعة، وكذا المفاهيم الخاطئة فى العبادات والمعاملات، التي تنتشر فى قطاع عريض من الناس، نتيجة جهلهم بالأحكام الشريعة وأدلتها(أحمد الضوى وآخرون ٢٠٠٣م: ٢٣) .

وتشمل مادة الفقه العديد من المفاهيم التي يدرسها طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، منها ما يرتبط بالعبادات التي تربى فى النفس الضمير الديني الذي يعمل على مواجهة كل ما يخالف فطرة الإنسان الطاهرة النظيفة، فلا يعمل إلا ما يرضى الله عز وجل، كما تعود العبادات الفرد على الطاعة والنظام، ومنها ما يرتبط بالمعاملات التي توضح الأحكام المتعلقة بأفعال الناس، وتعاملاتهم بعضهم مع بعض فى الأموال، والحقوق، وفصل منازعتهم.

إن لتعلم المفاهيم أثراً إيجابياً فى العملية التعليمية؛ حيث تزود الطلاب بالحقائق والمعارف وتمكنهم من التفسير والتمييز والتنبؤ، كما تنمو مع الطلاب بنمو خبراتهم وتبسط لديهم المعرفة، ويمكن بيان مدى الإفادة منها فى عدة نقاط هي:

- المفهوم ليس هو الكلمة أو الرمز ولكنه مضمون ما يحتوى عليه.
- تعليم المفاهيم يزود الطلاب بالحقائق والمعلومات التي تعينهم على الإدراك كما يفيدهم فى عملية التفسير والتصنيف والتمييز لوسائل المعرفة، ولا بد من بيان خصائص المفهوم وتقديم الأمثلة(الموجبة والسالبة) بعدد مناسب وبطريقة تدريجية تناسب الطلاب ليحدث الفهم.
- المفاهيم القائمة على الحفظ والاستظهار لا تؤدى الهدف من تعلمها ولا تساعد على الاستكشاف والتعلم الذاتي.

- لابد من تعدد أساليب التقويم لقياس المفاهيم.
- لابد من مراعاة خصائص النمو ومدركات الطلاب، ووضع تعريفات تناسب قدراتهم.

ومن المعروف أن مهمة تنمية المفهوم تشكل جزءاً رئيسياً من عملية التعليم داخل غرفة الصف حيث يقوم المعلمون، بشكل مستمر بتعليم مفاهيم جديدة ومتنوعة للطلاب تتباين في عرضها الطرق والأساليب وأحيانا ما يحدث هذا التباين لدى نفس المعلم في عرض مفهومين لصف واحد، فعند تعليم أي مفهوم قد يبدأ المعلم بإعطاء تعريف للمفهوم، ثم يعرض أمثلة عليه، ثم يتبع ذلك بإعطاء مثال لا يتفق مع المفهوم.

ويعد تعلم المفاهيم من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها؛ حيث إنها تقلل من تعقد البيئة إذ أنها تصنف ما هو موجود فى البيئة من أشياء ومواقف، وتعد الوسائل التي تعرف بها الأشياء الموجودة، كذلك تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد، وتساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط، وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

وقد اهتمت العديد من الدراسات باكتساب المفاهيم الفقهية، منها:

دراسة عواطف أبو زيد(٢٠٠٧م) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الفقهية وأداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري للعبادات المرتبطة بهذه المفاهيم، واستخدمت الباحثة اختبار مفاهيم الفقه لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وبطاقة ملاحظة أداء العبادات المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وتوصلت الدراسة إلى كثير من النتائج من أهمها: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا المفاهيم الفقهية باستخدام النموذج المقترح على أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس المفاهيم، ولكن بالطريقة التقليدية والكتاب المقرر.

دراسة عمر الخطيب(٢٠١٠م) حيث هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الشكل(V) في تحصيل المفاهيم الفقهية، وتكوين بنية معرفية لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة إسلام الرملي(٢٠١١م) إلى تحديد المفاهيم الفقهية المقررة المتضمنة في كتاب الفقه للصف الحادي عشر، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها مناسبة جميع المفاهيم الفقهية التي تضمنتها أداة الدراسة

من وجهة نظر أفراد العينة، وأن هناك مفاهيم فقهية لازمة لطلبة الصف الحادي عشر لم ترد في الكتاب المقرر وتضمنتها القائمة.

كما هدفت دراسة سحر سمور(٢٠١١م) إلى التعرف على أثر توظيف الصفوف الافتراضية في اكتساب مفاهيم الفقه الاسلامى المتعلقة بالطهارة لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها، وقد استخدمت الباحثة ثلاثة أدوات هم: استمارة تحليل محتوى وحدة الطهارة في الكتاب المقرر، واختبار لقياس مدى اكتساب الطالبات مفاهيم الطهارة، ومقياس اتجاه الطالبات نحو استخدام الصفوف الافتراضية في تعلم مفاهيم الطهارة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن استخدام الصفوف الافتراضية في تدريس مفاهيم الطهارة أكثر فاعلية وايجابية من تدريس مفاهيم الطهارة من خلال الصفوف التقليدية.

كما هدفت دراسة إيمان التميمي(٢٠١٣م) إلى استقصاء أثر استخدام خريطة شكل(v) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية الزرقاء الأولى، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهدافها تم استخدام اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل(vee) ، ومتوسطات علامات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويقتضى تنمية المفاهيم الفقهية لدى المتعلمين تقديم نماذج مبسطة وسهلة، والتي يصعب على المعلم تقديمها وتوضيحها بالطريقة المعتادة في الشرح، مما يضطره إلى استخدام طرائق أخرى كالرحلات المعرفية والتي تعرف بأنها وسيلة تعليمية تهدف إلى تقديم نظام تعلمي جديد للطلبة وذلك عن طريق دمج شبكة الانترنت في العملية التعليمية التعليمية، وهي وسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية والجامعية وفي كافة المواد والتخصصات.

وتعود فكرة الويب كويست(الرحلات المعرفية) إلى دودج "Dodge" المشار إليه في أحمد جاد الله(٢٠٠٦م) إذ عرفها على أنها أنشطة تربوية ترتكز على البحث والتقصي، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة(الفهم، التحليل، التركيب، والتقويم) لدى المتعلمين، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية المتوافرة على الويب والمنتقاة مسبقا، والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة. . . . . الخ(أحمد جاد الله، ٢٠٠٦م؛ هيشور وكوب، ٢٠٠١م) . في حين أشار ستار(Starr,2004) في مجلة التربية(Education World) إلى أن الويب كويست أنشطة استقصائية موجهة من خلال شبكة

الانترنت، تفيد في تدعيم التعلم الفعال وذلك بزيادة نشاط الطلبة الذهني القائم على مهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم والتعلم التعاوني.

ويمكن تعريف الويب كويست بأنها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً تعتمد على عمليات البحث في شبكة الانترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة محل الجهد بأقل وقت وجهد ممكنين، وإلى تنمية القدرات الذهنية للطلبة.

ويقسم دودج"Dodge" المشار إليه في أحمد جاد الله(٢٠٠٦م) وهيشور وكوب(٢٠٠١م) الويب كويست إلى نوعين أو مستويين:

- أولهما: الويب كويست قصيرة المدى، إذ يبلغ مداها الزمني حصة واحدة وقد يمتد إلى ثلاث حصص صفية، وغالباً ما يكون هدفها إكساب الطلبة المعرفة، وتكامل فهمها واسترجاعها، وذلك من خلال تسهيل الوصول إلى مصادرها، ويستخدم هذا النوع من الويب كويست مع المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، وقد يستخدم أيضا كمرحلة أولية للتحضير للويب كويست طويلة المدى.
- أما النوع الثاني من الويب كويست فهو الويب كويست طويلة المدى، إذ تتراوح مدته ما بين أسبوع إلى شهر كامل فهو يتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم، حيث يقدم حصاد هذا النوع على شكل عروض شفوية، أو أبحاث أو أوراق عمل، وقد تتطلب هذه العروض، إضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المحورية للمهمة، التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض أو برامج معالجة الصور، أو برامج تطوير التطبيقات المتعددة الوسائط.

وقد حاولت العديد من الدراسات تجريب فاعلية استخدام الرحلات المعرفية منها:

دراسة هالت(Halat,2008 b)) واستهدفت التعرف علي أثر استخدام الويب كويست علي تنمية دافعية واتجاهات طلاب شعبة التعليم الأساسي في كلية التربية في مادة الرياضيات البالغ عددهم (٢٠٢) طالبا، وقد تم استخدام استبيان بطريق ليكرت للتعرف علي اتجاهاتهم تم تطبيقه قبليا وبعديا علي المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين اتجاهات ايجابية نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ثم كانت دراسة وداد إسماعيل(٢٠٠٨م) حيث استهدفت التعرف على أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير

والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أهمها بأن طبيعة الويب كويست المستخدمة تهيئ أفضل الظروف التعليمية للمتعلم الرحال المستكشف من خلال توجيهه نحو التعلم الذاتي ومهارة البحث علي شبكة الانترنت بشكل منتج، وقد أثبتت طريقة الويب كويست فعاليتها في تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية إعداد المعلمات.

ثم كانت دراسة أسماء المهر(٢٠١٠م) فقد استهدفت التعرف على فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب(الويب كويست) فى تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بطنطا، وتوصلت إلى أن موقع الرحلة المعرفية عبر الويب يوف التفاعل الايجابي للمتعلم، ويجعله عنصرا نشطا وإيجابيا فى عملية التعلم بدلا من كونه مستقبلا للمعلومات، وأيضا تتيح الرحلات المعرفية للمتعلم القيام بعمليات البحث والتقصي للمعلومات مما يسمح له ببناء كيانه المعلوماتى عكس التقليدية.

ثم كانت دراسة مرفت الطويلعى(٢٠١١م) حيث هدفت إلى التعرف على أثر الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي، وتوصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية فى تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل والتنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي، وأن الطريقة التقليدية المتبعة من قبل بعض المعلمين والمعلمات تؤثر على تفكير المتعلم، مما يفرض علينا استخدام مداخل وطرق جديدة فى هذا العصر التكنولوجي.

ثم كانت دراسة زياد الفار(٢٠١١م) فقد استهدفت التعرف على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي فى محافظة شمال قطاع غزة، وتكونت العينة من ٦١ طالبا، ومن أهم نتائجها أن الرحلات المعرفية عبر الويب قد أثبتت فاعليتها وتفوقها بشكل واضح على طريقة التعليم التقليدية فى تنمية القدرة على التفكير التأملي والتحصيل لدى الطلاب.

وكانت دراسة أكرم صالح(٢٠١٢م) فقد سعت إلى الكشف عن العقبات التي تحول دون استخدام الانترنت للأغراض التعليمية لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي فى شمال محافظة طولكرم، والى الكشف عن فاعلية استخدامهم لأنشطة الويب كويست فى إثارة العواطف الأكاديمية نحو تعلم الرياضيات، والى التعرف إلى آراءهم وتفضيلاتهم فيما يتعلق باستخدام الويب فى تعليم الرياضيات، وكان من أهم نتائجها ما يلي: وجود معيقات لاستخدام الانترنت فى تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع، وعبر الطلبة عن شعورهم بأنماط متنوعة من العواطف الأكاديمية الايجابية عند تنفيذ أنشطة الويب.

إن الإفادة من التقنيات التربوية له أثر كبير في تنمية التفكير التأملي حيث دعت العديد من الدراسات والبحوث لتنمية مهارة التفكير التأملي لدى الطلاب بما يؤهلهم لمواجهة مشكلاتهم الحياتية والمهنية.

ويمثل التفكير التأملي نمطاً من التفكير الذي يحتاج إلى تعميق التفكير في الموقف، وتوضيح العلاقات، والنظر في الأفكار والعلاقات بينها، كما يقوم على التحليل والتفسير اللذين يشكلان شخصية الفرد المتأمل القادر على التوصل إلى نتائج بصورة علمية منطقية(نبيل عبد الهادي، ونادية مصطفى، ٢٠٠١م: ٢٢١) .

والفرد الذي يفكر تفكيراً تأملياً تكون لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها، واستبعاد المعلومات ذات العلاقات غير المناسبة للمقدمات المعطاة.

وينبغي أن تركز أنشطة التعلم على تنمية مهارات التفكير التأملي؛ لأن عدم مراعاة ذلك يؤدي إلى معرفة سطحية مثلما يتم في بيئة الفصول التقليدية؛ حيث لا يحدث فيها إلا قدر محدود من التأمل.

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي ينبغي الاهتمام بها وتنميتها وتشجيع الطلاب على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا من خلال استخدام الطرق المحفزة، ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة؛ لأنه يتطلب تركيزا مستمرا ليس فقط في الموضوع ولكن في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يمثل النظرة الكلية إلى النشاط فضلا عن طرق تحليله، وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد(Moseley, 2005: 314) .

ونتيجة لأهمية التفكير التأملي ـ في التدريس بصفة عامة ـ فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير التأملي، ومن هذه الدراسات: (Koszalka, et. Al, 2001) ، و(فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥) ، و(عماد حمدان كشكو، ٢٠٠٥م) ، و(إبراهيم البعلى، ٢٠٠٦م) ، و(Tok, Sukran, 2008) ، و(ملاك السليم، ٢٠٠٩م) ، و(جيهان العماوي، م٢٠٠٩) ، و(عبد العزيز القطراوي، ٢٠١٠م) ، و(حصة الحارثي، ٢٠١١م) ، وفي تدريس العلوم بصفة خاصة(جمال أبو نحل: ٢٠١٠م) .

وبالرغم من أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي والاهتمام بها من قبل العديد من الأبحاث والدراسات إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت على تدني ملحوظ في مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ومن هذه الدراسات: (حصة الحارثي، ٢٠١١م؛ عطيات إبراهيم، ٢٠١١م).

وقد قدمت العديد من الدراسات في مختلف المواد الدراسية لتنمية مهارات التفكير التأملي ومنها:

دراسة زبيدة محمد(٢٠٠٩م) ، والتي استهدفت الكشف عن أثر التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم في تنمية التحصيل والتفكير التأملي، واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في كل من التحصيل والتفكير التأملي، واتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، وذلك وفقاً لأسلوب التعلم كما أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين إستراتيجية خرائط التفكير وأسلوب التعلم في كل من التحصيل والتفكير التأملي، واتخاذ القرار.

ودراسة ملاك السليم(٢٠٠٩م) ، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؛ وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية، والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

ودراسة عبد العزيز القطراوي(٢٠١٠م) ، والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لطلاب الصف الثامن الأساسي؛ وتوصلت الدراسة إلى فاعلية أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

ثم كانت دراسة جمال أبو نجل(٢٠١٠م) ، والتي هدفت إلى معرفه مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها.

ودراسة حصة الحارثي(٢٠١١م) ، والتي استهدفت الكشف عن أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة؛ وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ومما سبق نلاحظ أن هذه الدراسات فسرت أسباب تدني مستويات الطلاب في مهارات التفكير التأملي على النحو التالي: أن المناهج بمحتواها الحالي تركز على الجانب المعرفي دون الاهتمام بعمليات التفكير وأساليبه، كما أن طرق التدريس المتبعة لا تهيئ الفرص الحقيقية للطلاب للتدريب على ممارسة مهارات التفكير التأملي، بالإضافة إلى أن المعلمين يركزون على بعض المهارات

العقلية البسيطة، وكذا الحفظ والاستظهار، ولا يستخدمون الأنشطة التي تساعد على إثارة التفكير والتأمل.

وفي ضوء ما سبق يتبين ضرورة الاهتمام باستخدام طرق واستراتيجيات ونماذج تدريسية تتيح للمتعلم ممارسة مهارات التفكير التأملي.

- **مشكلة الدراسة** :

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني استيعاب طلاب الصف الأول الثانوي لمفاهيم الفقه، وكذلك ضعف تملكهم لمهارات التفكير التأملي، ويؤكد ذلك ما تم تناوله من دراسات سابقة تم عرضها، وربما يرجع ذلك للعديد من الأسباب لعل أهمها عدم استخدام المدخل التدريسي المناسب لذلك مما يستوجب محاولة تجريب مداخل جديدة لتحقيق استيعاب جيد لمفاهيم الفقه لدى هؤلاء الطلاب وأيضا تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، وتتحدد مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالي: ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟
- ما مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟
- ما أسس استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟
- ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى الاستيعاب المفاهيمى لمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟
- ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية التفكير التأملي من خلال موضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟

- **أهداف الدراسة** :

تحددت أهداف الدراسة فيما يلي:

- تحديد المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.
- تحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.
- تحديد أسس استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- تعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى لمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

- تعرف فاعلية أثر الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

- **فروض الدراسة** :

من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة، تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمى على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه على مستوى الدرجة الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمى على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى الملاحظة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى الكشف عن المغالطات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى الوصول إلي الاستنتاجات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى إعطاء تفسيرات مقنعه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى وضع حلول مقترحة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الدرجة الكلية.

- **أهمية الدراسة** :

شعر الباحث بأهمية الدراسة انطلاقا من أنها قد تسهم في:

- توجيه نظر المشرفين التربويين إلى: فعالية توظيف الرحلات المعرفية في تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وفعالية توظيف الرحلات المعرفية فى تدريس المفاهيم الفقهية على تنمية عملية البحث والإطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- تنبيه المعلمين لأهمية توظيف الرحلات المعرفية فى التدريس، وانعكاس ذلك على إقبال الطلاب على التعليم وتحسين نوعيته.
- توجيه المسئولين فى الأزهر وجامعته إلى ضرورة إمداد الطلاب المعلمين بكفايات مهارية وعملية تجعلهم قادرين على توظيف التعليم الالكتروني والانترنت فى التعليم.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- اختيار موضوعات باب الطهارة في مادة الفقه المالكي للصف الأول الثانوي الأزهري، الفصل الدراسي الثاني١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
- استخدام اختبار الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه، واستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ، ومهارات التفكير التأملي (الملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى استنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - وضع حلول مقترحة) .
- تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري وقع الاختيار على طلاب من معهد أبو الغر الثانوي الأزهري، وقد بلغت(٣١) طالبا للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الفعالية**:

يعرفها رؤوف عزمي(١٩٩٧م: ٩٣) بأنها: تحديد الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج التدريبي المقترح لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

ويعرفها أيمن عبد الهادي ومنى حبيب(١٩٩٨م: ١٧٩) بأنها: نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى المطلوب من تعلم كل هدف من الأهداف المراد تعليمها، وذلك من خلال سلوكهم أو درجاتهم على الاختبارات.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مدى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير التأملي بإتباع الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

- **الرحلات المعرفية**:

عرفها جاكولين وآخرون(Jacqueline, et al, 2007. p. 3) بأنها: أنشطة تربوية تعتمد فى الأساس على عمليات البحث والتقصي فى شبكة الويب؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وتطبيق هذه المعلومة بطرق مختلفة.

وتعرفها وداد إسماعيل(٢٠٠٨م: ٩) بأنها طريقة للتدريس والتعلم قائمة على الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفية بين استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرصة أمام المتعلم للاستزادة من المعرفة والبحث والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معني تساعده علي بناء معرفي خاص به.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: إستراتيجية لتنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه تتيح لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري التقصي المنظم للويب وتفعيل دورها فى العملية التعليمية بما يحقق الاستخدام الأمن لها، وتوفير الجهد والوقت المخصصين للمتعلم للإبحار عبر الويب.

- **الويب كويست**:

يعرف طلبة عبد الحميد الويب(٢٠١١م: ١٢٢) بأنه: دائرة معارف هائلة ممتدة عبر بلدان العالم، تتيح لمستخدمها البحث عن أية معلومات تهمه(علمية، سياسية، ثقافية، أدبية، تجارية) بشكل يسير، كما تتيح نشر المعلومات بمختلف أشكالها بشكل يسهل انتشارها.

ويعرف أكرم صالح الويب كويست(٢٠١٢م: ١٠) بأنها طريقة للتعليم والتعلم قائمة على استخدام الكمبيوتر والانترنت، تتبنى فكرة حوسبة التعليم، وتحقق الأهداف التعليمية والوجدانية بأسلوب تفاعلي ممتع ومثير للدافعية، وتتيح الفرصة أمام المتعلم للاستزادة من المعرفة بطريقة مخطط لها ومتسلسلة، من خلال أنشطة يديرها المعلم بصفته منسقا للعملية التعليمية ومشرفا عليها.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: عبارة عن نظام معلومات يقوم بعرض المعلومات المختلفة، ويسمح لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري بالدخول إلى الخدمات المختلفة للشبكة العالمية للمعلومات.

- **الاستيعاب المفاهيمى**:

يعرفه جابر عبد الحميد(٢٠٠٣م: ١٢) بأنه: قدرة التلميذ على تقديم معنى المادة والخبرة التعليمية، وتظهر في تفسير بعض أجزاء المادة، والتوسع فيها،

ووضوح الأفكار، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتصوير المشكلة وحلها بطرق مختلفة.

يعرفه يوسف قطامى وأميمة عمور(٢٠٠٥م: ٢٣) بأنه: عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شئ، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك فى مناقشة هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات، وخبرات جديدة.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري على تحصيل وفهم وتطبيق المادة العلمية المقدمة لهم فى باب الطهارة، وتفسيرها وتطبيقها، ويقاس إحصائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب فى اختبار الاستيعاب المفاهيمى المعد من قبل الباحثين.

- **التفكير التأملي**:

تعرفه فتحية عفانة وغزو اللولو(٢٠٠٤م: ٤ -٥) بأنه" قدرة الطالب المتعلم على تبصر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية للموقف التعليمي، ويقوم على خمس مهارات".

كما يعرفه مجدي إبراهيم(٢٠٠٥م: ٤٤) بأنه " عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل" .

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري على توجيه العمليات العقلية إلى أهداف محددة والتخطيط للإجراءات بوعي ذاتي وتأمل، ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى نتائج في ضوء الخطط المرسومة .

- **الإطار النظري للدراسة** :

الرحلات المعرفية عبر الويب و تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية .

- **أولا**: **الرحلات المعرفية** :

تشهد نظم التعليم والتدريب في وقتنا الحاضر هذا تطورات سريعة ومتعاقبة نتيجة التطور الهائل في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات، بما تقدمه من خدمات ومعارف، وقواعد بيانات، وكتب ودوريات إلكترونية ومصادر معلومات متجددة ومواقع تعليمية متخصصة ومتنوعة، وإمكانية توفر التعلم الإلكتروني النشط عبر شبكة الويب بما يضمن تنمية مهارات التفكير والبحث والحوار،

والمشاركة وحل المشكلات المرتبطة بالمشروعات التعليمية القائمة على الويب، ومن أهم تلك المشروعات والاستراتيجيات التعليمية الموجهة والقائمة على توظيف شبكة الويب ودمجها بالتعليم إستراتجية تقصي الويب.

الرحلة المعرفية عبر الويب هي رحلة معرفية تأخذ المتجول عبر الشبكة من موقع لآخر حتى يظهر في النهاية حصاد هذه الرحلة، وهو الفائدة المنشودة، وقد قامت فكرة الرحلة المعرفية من أجل هذه النتائج. وقد أتت فكرة الرحلة المعرفية، بابتكار تطبيق تعليمي موجّه يتمّ من خلاله استخدام مصادر الشبكة العالمية من قبل الطلاب، لتحقيق نتاج تعلمي وفق منهجية محدّدة من قبل مصمّم النشاط، وتتبلور هذه الفكرة في بناء فعالية موجهة تبحث في موضوع أو قضية معينة، ويعتمد الحل فيها على مصادر المعلومات، وهي مواقع في شبكة الويب منتقاة سابقاً، كما يمكن استخدام مصادر تقليدية أيضا مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص المدمجة أو الاستعانة بأشخاص لهم علاقة بموضوع البحث.

إن حصاد رحلة الويب كويست يختلف باختلاف نوعية المهمة التي يوكلها المعلم لطلبته، فقد تكون المهمة إجابة عن سؤال بسيط يتطلب استرجاع المعلومات فقط، أو عرضاً لموضوع مركب يعتمد على وسائط متعددة وقابلاً للنشر على شبكة الانترنت، أو للتخزين على القرص المدمج(هيشور وكوب ٢٠٠١م؛ أحمد جاد الله، ٢٠٠٦م) .

ويذكر سيد سعيد(٢٠٠٣م: ٥٤) في هذا المجال بأن فكرة الويب كويست تقدم حلولاً عملية رائدة في إنجاح العملية التعليمية التعليمية، ومثل أي حصة مخطط لها بشكل دقيق ومدروس، إذ أن الويب كويست الجيدة تعمل على تحويل عملية التعليم إلى عملية تعلم ممتعة للطلبة.

وتتميز الويب كويست كوسيلة تعليمية قوية بأنها نمطاً تربوياً بنائياً تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال والمستكشف، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المتقدمة لدى المتعلمين وتشجع العمل الجماعي والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعلومات، وتستغل التقنيات الحديثة، بما فيها شبكة الانترنت لأهداف تعليمية، وهي بذلك تضع كافة إمكانات شبكة الانترنت كخلفية قوية لهذه الوسيلة التعليمية، وهي تمنح الطلبة إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس(سيد سعيد، ٢٠٠٣م؛ أحمد جاد الله ، ٢٠٠٦ م؛ هيشور وكوب٢٠٠١ م) .

يشير كل من أحمد جاد الله، (٢٠٠٦م) ؛ سيد سعيد(٢٠٠٣م) إلى العناصر التي يتكون منها الويب كويست وهي:

- العنصر الأول: التمهيد، وهي المرحلة التي توفر للطلبة الخلفية المعرفية لموضوع البحث (الدرس) بطريقة تثير دافعيتهم للبحث والتعلم، ويهدف

التمهيد إلى تقديم السياق العام والصورة المجملة للمهمة المناطة بالطلبة، وطريقة تقديم البحث (أوراق، قرص مدمج. . . . الخ) .

- العنصر الثاني: المهمة، وهي ذات طبيعة ممتعة، تعمل على تستثير دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس، وتكون هذه المهام قابلة للتطبيق.
- العنصر الثالث: المصادر، وتعني الخطوات المطلوب من الطلبة إتباعها للوصول للهدف المطلوب منهم أو تحقيق المهمة المناطة بهم للقيام بها وتأتي هذه الخطوة بعد خطوة المهمة من حيث الأهمية، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالأسئلة المحورية (المهمات) الموكلة للطلبة.
- العنصر الرابع: تقويم الويب كويست، يعد التقويم المرحلة الأخيرة في الويب كويست إذ بواسطته يتم توضيح توزيع العلامات على البحث أو الفكرة وعلى المراحل السابقة كذلك. ويتطلب التقويم هنا ابتكار طرق جديدة تتعدد بتعدد المهارات التي تحتويها الويب كويست، فإتمام المهام المرتبطة بالويب كويست تتطلب مجموعة من المهارات منها المعرفية، والاجتماعية، والذهنية، والتكنولوجية.
- العنصر الخامس: الخاتمة، وهي العنصر الأخير في تصميم الويب كويست، وهي عبارة عن ملخص لفكرة الويب كويست أو الفكرة المحورية له والتي تم البحث حولها، ولا يخفى على المعلم الذكي كيف يحفز طلبته على الوصول إلى الخطوة الأخيرة من البحث المطلوب.

وبذلك فان الويب كويست تستخدم المنحى البنائي في التعلم والذي يسمح للطلبة باستخدام خيالهم ومهارات حل المشكلات، فالإجابات للمهمات التي يزود بها الطلبة غير معروفة لديهم، وهي تستثير تفكيرهم ودافعيتهم وتمكنهم من استعمال تفكيرهم المبدع الخاص ومهارات حل المشكلات لإيجاد الحلول لهذه المهمات، إضافة إلى متعة التعلم من خلال العمل التعاوني(Starr,2004,34) .

- **أنواع الويب كويست** (Lamb,2004: 38-40) :
- **الويب كويست قصيرة المدى** Short-term WebQuest :
  - مدتها: من حصة إلي ٣ حصص.
  - هدفها: الوصول إلي مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها.
  - متطلباتها: عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف علي مصادر المعلومات واسترجاعها.
  - استخدامها: مع المبتدئين وكمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى.
  - تقويمها: يقدم المتعلم مصادر الرحلة في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع.

- **الويب كويست طويلة المدى Long-term WebQuest** :
  - مدتها: من أسبوع إلي شهر كامل.
  - هدفها: الإجابة علي أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة.
  - متطلباتها: عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم.
  - استخدامها: طلاب قادرين علي التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة.
  - تقويمها: يقدم المتعلم حصاد الرحلة في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض علي الشبكة.

ومما سبق يتضح تنوعها مابين القصير والطويل مما يمكن معه الإفادة من كل نوع حسب الهدف المنشود.

- **أدوار المعلم في الويب كويست** (Lipscomb,2003,152-155) :
  - اختر موضوع الويب كويست بحكمة.
  - قس كفاءة الطالب في القدرة علي كيفية البحث.
  - حدد المعرفة السابقة ومحتوي فهم المتعلم.
  - تقييم مدي توافر أجهزة الكمبيوتر.
  - وضع خطة احتياطية للعمل.
  - تحقيق أقصي قدر من الوقت في العمل علي الكمبيوتر.
  - حدد أدوار الطالب.
  - استمر في العمل حتى بعد انتهاء وقت العمل علي الكمبيوتر.
  - قدم تقييما واضحا للطلاب.
  - كن متحمسا للعمل في الويب كويست.

ومن الضروري أن نسلم بالحقيقة التي تقول إن استخدام التكنولوجيا لا يحل محل دور المعلمين فى الفصول الدراسية، وعلى العكس من ذلك، فإن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب يسلط الضوء على أهمية المعلم فى إنهاء المهام ذات الصلة لاحتياجات الطلاب، ويكمن دور المعلم الأساسي فى كونه ميسرا لتعلم الطلاب من خلال توجيههم ومتابعة تنفيذهم للمهام السابقة.

وتتعدد أنواع وأشكال المهام التي يقوم بها الطالب لتحقيق الأهداف المنشودة من الرحلة المعرفية عبر الويب، كما يراها دودج(٢٠٠١م: ٢) ، ومن هذه المهام ما يلي:

- صياغة المادة بلغة الطالب من خلال الإجابة على أسئلة يتم صياغتها من قبل المعلم.
- التجميع: وهى عملية يتم فيها البحث عن معلومات محددة من مصادر مختلفة، للتوصل إلى نتائج يتم جمعها وكتابتها وتنسيقها وتنظيمها بصورة معينة، لتعرض بشكل منتج نهائي، ويقوم الطالب بنشرها على الانترنت بشكل صحيح.

- التحقق والتتبع: حيث يتم توظيف مهارة التحليل والتركيب للمعلومات من مصادر مختلفة حيث يتوجب على الطالب بعد البحث أن يقوم بحل ورقة عمل قام بها المعلم.
- الصحفي: حيث يوجد موضوع أساسي ويطلب من الطلاب تقمص شخصية الصحفي أو المراسل لتغطية الموضوع حيث يتضمن جمع معلومات وتنظيمها على شكل خبر أو مقال صحفي.
- التصميم: حيث يطلب من الطلاب إنتاج وإبداع منتجات أو تصاميم أو خطط عمل لانجاز مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا.
- الإنتاج الإبداعي: ويقصد به أن يقوم الطالب بإعادة صياغة موضوع ما بصورة أخرى إبداعية.
- الحوار والتفاوض: يقوم الطالب بالتعرف على أفكار الطرف الأخر ومحاورته من أجل الوصول إلى توافق أو إجماع حول بعض القضايا أو المشكلات من أجل حلها.

وقد وضع دودج(٢٠٠٢م: ٥) خمس خطوات عملية تستخدم لتصميم الرحلة المعرفية عبر الويب:

- اختيار الموضوع المناسب للرحلة المعرفية عبر الويب وتحليله.
- اختيار تصميم يمكن أن يلائم هذا الموضوع.
- تصميم العملية عن طريق تحديد الموارد والمصادر.
- وصف كيف سيتم تقييم الطلاب.
- تعديل وتحسين الرحلة المعرفية عبر الويب.

ويرى حمزة حماد(٢٠١١م) أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً فى تدريس الفقه هي المحاضرة بأنماطها المختلفة، وتكاد تكون الصبغة الغالبة على أسلوب التدريس التلقين تلك الصبغة التي لا تسمح بالإبداع والتجديد، ويمكن عزو ذلك إلى الأساليب التقليدية التي يتبعها المعلمون، والتي تستند على المحاضرة والتلقين، وفى هذه الحالة تكون فرصة الطالب فى التعبير عن رأيه قليلة وضعيفة، ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أسباب هذه الظاهرة وطرق علاجها، فيرجعها البعض إلى عدم اطلاع المدرسين لما يستجد من طرق ومناهج حديثة فى التدريس، فطبيعة العلوم الشرعية تتطلب مدرساً صاحب عقل متفتح متقناً لأساليب التدريس الحديثة، قادراً على صياغة المعلومة وتقديمها بأسلوب بعيداً كل البعد عن السرد والتقليد وحشو الأذهان، ولذا من الواجب الاهتمام بأبرز طرق التدريس الحديثة مثل(الرحلات المعرفية عبر الويب) حيث أنها توفر للطلاب مهمات تتيح استخدام مهارات تفكير عليا فى تحصيل المعرفة، وأيضا تشجع على العمل الجماعي والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعلومات، فضلا عن كونها تسهم فى تطوير قدرات الطالب التفكيرية، بالإضافة إلى أن المعلم فيها

يمنح الطلاب فرصة استكشاف المعلومة بأنفسهم، فيتحول دوره من مجرد ناقل للمعلومات إلى دور الميسر والمنظم لعمليتي التعليم والتعلم.

- **ثانيا استيعاب مفاهيم الفقه لدى طلاب المرحلة الأزهرية** :

يقصد بالاستيعاب المفاهيمى: عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة عن هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المحزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات ، و خبرات جديدة. (يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥م: ٢٣) .

ويشير كريستنسون وفشر(Fisher,1999&Christianson) إلى أن عملية الاستيعاب المفاهيمى قد تتم من خلال رصد التصورات القبلية لدى المتعلم، ثم إضافة Adding تصورات ومفاهيم جديدة للبناء المعرفي لديه، ثم يتم تمثيل Assimilation هذه التصورات، ثم تحدث عملية المواءمة Accommodation، ثم تحدث عملية إعادة البناء Restructuring أو إحلال Replacement المفاهيم والتصورات الموجودة بمفاهيم أخرى صحيحة ودقيقة، وبالتالي تحدث عملية الاستيعاب المفاهيمى Conceptual Understanding الكاملة، لذلك فإن الاستيعاب المفاهيمى يتوقف على عدد من العناصر منها(الأبنية المعرفية السابقة للخبر الحالية، والإدراك والانتباه الذي يتحدد بالمرحلة و الأبنية المعرفية، وملائمة الخبرة لحاجاته واستعداداته، وميوله، وإمكانية تمثيل الخبرة بأية صورة من صور التمثيل المعرفي Cognitive Representation.

ويرى مارزانو وآخرين(Marzano ,et al,2001) أن الاستيعاب المفاهيمى، أو ما يقصد بتعميق الفهم يرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم(وفق منحنى بياجيه) وبخصائص الخبرة وبالظروف البيئية المحيطة ومعطياتها سواء أكانت مقصودة أو غير مقصودة، كما ضمن مارزانو ثلاث عمليات فرعية في هذا المجال، هي : (تشكيل المفهوم، وتشكيل المبدأ، والفهم والاستيعاب) . ويضيف مارزانو وآخرين(Marzano ,et al ,2003) أنه يمكن تعميق المفاهيم وصقلها لدى المتعلم من خلال استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على التساؤلات، حيث حدد ثمانية أنواع من الأنشطة لإمداد التلاميذ بالمعلومات، وتعميقها.

وتوجد عدة دراسات أكدت على تنمية الاستيعاب المفاهيمى من خلال نماذج و استراتيجيات تدريسية مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة كريستنسون وفشر(Fisher,1999&Christianson) التي أكدت فعالية مجموعة المناقشة في الاستيعاب المفاهيمى لمفاهيم الفيزياء، وأجرى كولنت(Clement,2003) دراسة أكدت أن استخدام النماذج التعليمية تساهم في ربط المعارف بعضها ببعض،

كما وأنها تيسر فهم المفاهيم العلمية، وأجرى(المهدي سالم، ٢٠٠١م) دراسة أكدت فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة في تنمية التحصيل، والاستيعاب المفاهيمى لدى تلاميذ الصف الأول من التعليم الثانوي، كما أكدت دراسة كالكراريس، وآخرين(Kalkanis et al,2003) فاعلية النماذج في تنمية و تغير المفاهيم الخاصة بالميكانيكا الكمية، ودراسة(ليلى حسام الدين وحياة رمضان، ٢٠٠٦م) أكدت فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمى وعمليات العلم و الاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي - وفى حدود علم الباحثان – لا توجد دراسة سابقة اعتمدت على استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمى فى الفقه.

- **تدريس المفاهيم الفقهية عبر الويب كويست** :

يرى مندور فتح الله(١٤٣٣هـ: ١٠٩) أن استخدام الرحلات المعرفية خلال الويب، يشكل بيئة مناسبة للتعليم والتعلم؛ حيث سيصبح للطالب دور فعال فى تعلم المفاهيم؛ لأن دراسة المفاهيم يحتاج إلى الاستعانة بكثير من الصور والرسوم التوضيحية، كما أن هناك حاجة للصوت، والفيديو التعليمي، وكل هذه المتطلبات وغيرها، يمكن تقديمها من خلال الرحلات المعرفية خلال الويب، كما يسهم استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية خلال الويب فى تحسين استيعابٍ الطلاب، وذلك عندما يلتزم المعلم بما يلي: اختيار روابط المواقع بعناية؛ معتمداً فى ذلك على خبرات الصف الدراسي للطالب ومستوياتها، وتجهيز المواقع التي يمكن الوصول إليها بسهولة، وتزويد الطلاب بوصف مختصر عن المواقع التي سوف يتعاملون معها، وهذا يسمح للطلاب بأحكام سريعة عن المصادر. وتفعيل هذا في تدريس الفقه وما يرتبط به من موضوعات ترتبط بالعبادات في حاجة لتفعيل استخدام كل إمكانات الويب من صور وخرائط وشروح ورسومات توضيحية بالإضافة إلى ما يتم تحميله من فيديوهات عبر اليوتيوب التي ينتقل الطالب من خلالها ليحصل المعلومة ويستفيد من مضمون محتوى هذه المواقع والمنتديات خاصة مع زيادتها واهتمام المسئولين والجهات المختلفة بها فتوافرت المواقع الحكومية والمؤسسية التي تنقل فتاوى العلماء المعتبرين وخطبهم ومجالسهم بما يعود بالنفع على الطالب الباحث عن المعلومة متملكا مهارات الدخول لشبكة المعلومات الدولية وناقدا لما تحتويه من معلومات وعارفا بضوابط التفاعل والتعامل معها، كل ذلك تحت توجيه المعلم وإرشاده ومتابعته لتجنب الغث منها.

- **ثالثا تنمية التفكير التأملي من خلال الفقه** :

يعد التفكير التأملي من أهم أنماط التفكير في العصر الحالي التي تعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر

والأحداث ، ولقد اجتهد الباحثون في تعريف التفكير التأملي، حيث عرفه "شون" بأنه تفكير نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيهما يمكنه من حل المشكلات العلمية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد يساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل(Schon,1987: 49)

كما عرفه مجدي عزيز(٢٠٠٥م) بأنه"عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل". وعرفه القطراوي (٢٠١٠م، ٢٢) بأنه: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية، ويقاس باختيار التفكير التأملي المعد لذلك.

والتفكير التأملي أحد الأنماط المستخدمة في التفكير الموجه نحو حل مشكلة معينة أو غموض معين في التعلم، فمجموعة معينة من الظروف التي نسميها المشكلة تتطلب مجموعة معينة من الاستجابات تهدف للوصول لحل معين.

والتفكير التأملي عملية عقلية هادفة ومتعمقة يقوم بها الطالب خلال مواجهته لمشكلة معينة أو تناوله لموضوع ما، فيمارس خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة في: تحديد السبب الرئيس للمشكلة ـ تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة ـ التوصل إلى استنتاجات مناسبة ـ تقديم تفسيرات منطقية ـ تقديم حلول مقترحة بهدف تبصرته بأبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره حتى يصل إلى حل هذا الموقف، ويعبر عنها بالدرجة الخام التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحثان.

وينبغي مراعاة الأسس التي يقوم عليها التفكير التأملي في المنهج الدراسي؛ لأنها تفيدنا بالدرجةٍ الأولى في التخلص من التسرع، والتفكير بشكل روتيني، وتوجيه أنشطتنا وفقاً لخطة توصلنا إلى النتيجة التي نرغب بها، وذلك عبر طرق مختلفة توصلنا في النهاية إلى إنتاج عمل ذكي ومميز(Boydston, 2008, 125) .

ويعد جون ديوي أول من طرح مفهوم التفكير التأملي في كتابه(كيف نفكر؟) ـ الذي أعده للمعلمين ـ وقد كان افتراض ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى حد أنه ينشأ عن عملية التأمل(محمد العارضة وآخرون، ٢٠٠٩م، ١٨).

ويؤكد عبد السلام مصطفى(٢٠٠٩م، ٤٧٦) بأن التفكير التأملي يتكون من خمسة تأملات، هي: التعرف على الحالة ـ أو المشكلة التعليمية ـ والاستجابة لهذه

الحالة، ووضع إطار وإعادة تشكيل الحالة ـ أو المشكلة ـ والتجريب، واختبار النتائج المتوقعة وغير المتوقعة، والتقييم الذاتي والوعي النقدي.

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي ينبغي الاهتمام بها وتنميتها وتشجيع الطالبات على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا من خلال استخدام الطرق المحفزة، ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة؛ لأنه يتطلب تركيزا مستمرا ليس فقط في الموضوع ولكن في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يمثل النظرة الكلية إلى النشاط فضلا عن طرق تحليله، وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد(Moseley, 2005, 314) .

ونتيجة لأهمية التفكير التأملي ـ في التدريس بصفة عامة، وفي تدريس العلوم الشرعية بصفة خاصة ـ فلم تجد الباحثة ـ على حد علمها ـ دراسات كثيرة اهتمت بتنمية مهارات التفكير التأملي، منها دراسة جمال أبو نجل(٢٠١٠م) والتي هدفت إلى معرفه مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. وتتمثل أهمية التفكير التأملي في مساعدة الطلاب على ما يلي(Kish&Sheehan,1997: 23) :

- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والفهم السابق، والتفكير في المفاهيم المحسوسة والمجردة.
- تطبيق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة.
- تحليل الموضوعات المختلفة وتقييمها وفهم استراتيجيات تفكير الطلاب وتعلمهم.
- تحقيق الاتصال بأنواعه المختلفة وتنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي.

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التفكير التأملي، وقد اختلفت هذه الدراسات في تحديد مهارات التفكير التأملي، فقد حدد وليم عبيد، وغزو عفانة(٢٠٠٣م، ٥٠) مهارات التفكير بأنه: الوعي بالمشكلة ـ فهم المشكلة ـ وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات ـ استنباط نتائج الحلول المقترحة وقبول أو رفض هذه الحلول ـ اختبار الحلول عملياً؛ أي التجريب ـ قبول أو رفض النتيجة. في حين حددها طلبة عبد الحميد(٢٠١١م، ٢٧٨) فيما يلي بأنها: التأمل والملاحظة ـ الكشف عن المغالطات ـ الوصول إلى استنتاجات ـ إعطاء تفسيرات مقنعة ـ وضوح حلول مقترحة.

وقد تحددت قدرات التفكير التأملي فيما يلي:

- الرؤية البصرية: وهى القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.

- الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.
- الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذه المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.
- وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح(سالم، ٢٠١١م، ١٣) .

وتعددت المعايير والأسس التي يمكن مراعاتها في المحتوى الدراسي والصفوف الدراسية، لتنمية التفكير التأملي ، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- تقديم المعلومات في صورة مشكلات، على أن تكون هذه المشكلات واضحة في أذهان الطلاب؛ لكي يتعودوا على حل ما يعترضهم من مشكلات.
- إشراك الطلاب في التفكير، ووضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.
- توجيه المعلم للطلاب توجيهاً صحيحاً في أثناء ملاحظتهم للأشياء والظواهر؛ مما يساعدهم على الوصول لبواطن الأمور.
- تشجيع الطلاب على طرح أسئلة على أنفسهم، ومحاولة وضع إجابات لها مع مراقبة ذاتهم أثناء طرح الأسئلة، وأثناء وضع الخطط للإجابة عليها.
- طرح أسئلة تثير اهتمامهم حول قضية أو مشكلة أو موقف بحيث تدعو إلى التساؤل والتفكير العميق مع التركيز على الأسئلة التي لها أكثر من إجابة؛ لأن ذلك كله يطور القدرة على التفكير التأملي.
- إتاحة الفرصة للطلاب للقيام بعمليات التفكير والتأمل والاستقصاء والبحث والتحليل لكافة المعلومات والبيانات المتوافرة؛ وذلك لاستخلاص طبيعة الموقف المشكل وأبعاده والوصول إلى استنتاجات مناسبة.
- تشجيع الطلاب على التفاعل الاجتماعي والمناقشات الجماعية من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- استخدام الاستراتيجيات والنماذج التعليمية وتوفير البيئة الصفية المناسبة للتأمل، والتي تساهم بدور كبير في تنمية مهارات التفكير التأملي. (Song et al. , 2006, 67؛ Gurol, Aysun, 2001, 393؛ حصة الحارثي، ٢٠١١، ٤٨ – ٤٩) .

- **مراحل تدريس التفكير التأملي عبر الويب كويست** :

ترى فتحية عفانة، وغزو اللولو(٢٠٠٢م: ٦٩) أنه تختلف مراحل التفكير من نمط إلى أخر، كما إن عمليات التفكير لا تسير فى اتجاه محدد وثابت، فقد يبدأ

الفرد بأي من العمليات التي تبدأ بالتفكير، وينتقل من الأمام إلى الخلف حسب احتياجات الموقف مستخدماً فى ذلك آليات واستراتيجيات مختلفة، ولقد اجتهد العلماء والباحثون فى تحديد خطوات إستراتيجية لكل نمط من أنماط التفكير التي تساعد فى اكتساب المتعلمين هذه الأنماط.

وقد حظي التفكير التأملي باهتمام الباحثين فلقد افترض العديد من الباحثين خطوات يتم التفكير التأملي من خلال الخطوات الآتية:

- **مراحل التفكير التأملي عند(محمد عمران١٩٩٠م**: ١٠١) :
  - الوعي بالمشكلة.
  - فهم المشكلة.
  - وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.
  - استنباط الحلول ـ قبول أو رفض الحلول.
  - اختبار الحلول عمليا.

ويحدد مجدي إبراهيم(٢٠٠٥م: ٤٤٦) مجموعة من القدرات التي يتضمنها التفكير التأملي وتتمثل فى:

- القدرة على تحليل عناصر الموقف فى المشكلة.
- القدرة على استدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها وكذلك الأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة.
- القدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل واختيار كل فرض فى ضوء المعايير المقبولة.
- القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها بطريقة يمكن الاستفادة منها للتوصل إلى حلول مناسبة للمشكلة.

فى ضوء ما سبق يرى الباحثان أن التفكير التأملي: عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف وتحديده إلى عناصر، وتكوين الفروض والحلول ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار، وبذلك يتم الوصول إلى الهدف المنشود.

هذا ولا يمكن فصل التفكير التأملي وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى عن بعضها البعض فهي علاقة متلازمة وقوية ومتكاملة لا تنفصل، بل أن جميع أنواع التفكير الأخرى لا يمكن أن تستمر بدون التفكير التأملي فهو بمثابة الأساس لأي تفكير، وأصل أي تفكير هو التأمل، وبدون تأمل لا يوجد تفكير ومعنى فكر أي تأمل.

ولا أحد يستطيع أن يزعم أن التأمل حكر على مستوى دراسي معين دون غيره، يمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها وأن تسخر عناصر المنهاج

كلها لتنمية عملية التأمل عند الطلاب(فتحية عفانة، وغزو اللولو، ٢٠٠٢: م ١١).

وفى ظل الثورة المعلوماتية والاتصالات والتطور الذي أحدثته فى كل المجالات يواجه عالم اليوم تغيرات متلاحقة فى المعرفة العلمية، ونظم المعلومات والاتصالات، ولحدوث تطورات سريعة فى كافة المجالات العلمية والتربوية، مما أثر فى كيفية تطبيق المعرفة العلمية فى حياة الإنسان، وأصبح من غير المقبول الاستمرار على المناهج بصورتها التقليدية التي تركز فقط على بنية المعرفة، وبدأت النظرة تتغير حيث بدأ الاهتمام بطريقة التفكير والتعامل مع المعرفة، لإعداد متعلمين قادرين على التكيف النفسي والاجتماعي والمعرفي(حسين الدليمى ٢٠٠٧م، ١٧) .

وتوجد علاقة بين التفكير التأملي والمنهج، حيث إن المنهج يجب أن يحتوى على بعض مهارات التفكير التأملي،بالإضافة إلى تضمنه بعض الأنشطة والتدريبات التي تنمى هذه المهارات من خلاله باستخدام بعض قضايا المقرر وموضوعاته والربط بينها وبين الفقه. كما أنه من الممكن استخدام التفكير التأملي فى حل العديد من المشكلات فى مواقف التعلم لإثارة ومساندة الطالب.

فالتفكير التأملي هو أساس التفكير، وجوهره وروحه، ويحدث التفكير التأملي عندما يتأمل المتعلمون فى تفاعلاتهم، وعندما تتوفر لهم الفرصة المناسبة والوقت اللازم للتفكير والتفاعل والاستبصار والتأمل فى الموقف مما يسمح لهم بربط الأفكار القديمة بالخبرات الجديدة وينمى التفكير التأملي من خلال مروره بالخطوات التالية:

- مرجعية الفعل.
- الوعي، والإدراك بالأوجه الأولية للعملية.
- إيجاد الفروض والبدائل المناسبة.
- تجربة الفعل وفحصه وتقيمه(فاطمة عبد الوهاب ٢٠٠٥م، ١٨٧) .

- **إجراءات الدراسة وتطبيقها** :

- **أولا منهجية الدراسة** :

اعتمد الباحث في الدراسة على المنهج شبه التجريبي: ويعد هذا المنهج من أبرز المناهج التي يعتمد عليها فى حل المشكلات التعليمية، وقد قام الباحث بالتأكد من تكافؤ العينتين في مستوى الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملي، وإدخال متغير الرحلات المعرفية عبر الويب وهو المتغير المستقل حيث يتم تجريبه على المجموعة التجريبية، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم قياس الفروق في النتائج قبل وبعد التجربة للمجموعتين.

- **ثانيا عينة الدراسة**:

- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
- تكونت عينة الدراسة الفعلية من مجموعة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري بمعهد أبو الغر الثانوي الأزهري، وقد بلغت(٣١) طالبا للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة تبعاً للمجموعة .

جدول(١)توزيع أفراد العينة(التجريبية والضابطة)

البيان	العدد	النسبة
تجريبية	٣١	٥٠,٥
ضابطة	٣٠	٤٩,٥
المجموع	٦١	١٠٠,٠

- **ثالثا إجراءات الدراسة** :

سارت إجراءات الدراسة على النحو التالي: مراجعة الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات البحث التربوي ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ولذلك من أجل بناء الإطار النظري المرتبط بالدراسة بالإضافة إلى:

- بناء قائمة المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وذلك من خلال فحص محتوى مقرر الفقه بالوحدة المحددة واستخراج المفاهيم المتضمنة بها كما هو في ملحق رقم(١) .
- بناء قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.وذلك من خلال الرجوع للدراسات السابقة وأدبيات البحث التربوي في مجال التفكير التأملي وبناء قائمة مهارات التفكير التأملي، وعرضها على المحكمين لتحديد أنسبها للطلاب كما هو فى ملحق رقم(٢) .
- إعداد البرنامج: يعد تحديد الأهداف ووضعها نصب العين منذ بداية بناء الرحلات المعرفية عنصراً رئيساً فى عملية الإعداد، وقد جاءت أهداف الرحلات المعرفية عبر الويب على النحو التالي:

- **الأهداف العامة**:

- التعرف على أحكام الطهارة وأقسامها.
- التعرف على الوضوء وأحكامه ودليل مشروعيته.
- التعرف على أحكام المسح على الخفين وشروطه.
- التعرف على أحكام الغسل وصفته.

- **الأهداف السلوكية للرحلات المعرفية عبر الويب**:

تم تحديد أهداف سلوكية خاصة لكل درس من الدروس التي يشتمل عليها المحتوى.

- **تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب**:

استعان الباحث بالمعيار النموذجي العالمي (ADDTE) فى تصميم دروس باب الطهارة من كتاب الفقه للصف الأول الثانوي الأزهري بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب، وتتلخص خطواته وفق لهذا المعيار فيما يلي (accessed Des,5,2009) :

- **تحليل المحتوى**:

قام الباحث بتحليل دقيق لمحتوى باب الطهارة من كتاب الفقه للصف الأول الثانوي الأزهري، وتحديد الأهداف، وتحديد الخطة الزمنية التي سيستغرقها الطلاب فى الدراسة.

- خصائص المتعلمين: قام الباحث بالرجوع إلى سجلات المعهد والتأكد من خصائص الطلاب من حيث عمرهم الزمني ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي.
- إمكانية البيئة التعليمية: يعتمد تنفيذ الرحلات المعرفية عبر الويب غالباً على إمكانات البيئة التعليمية، ولقد حاولا الباحث الاستفادة من هذه الإمكانات قدر الإمكان ومنها(توظيف جهاز عرض الوسائط المتعددة، أجهزة الحاسوب الموجودة فى المعهد، توظيف اللوحات التفاعلية الموجودة).
- العوائق: واجه الباحث الكثير من الصعوبات والعوائق أثناء الدراسة ومنها (قلة المصادر الالكترونية ـ ضعف وتعطل شبكة الانترنت ـ انقطاع التيار الكهربائي).

- **مرحلة التصميم**:

تتكون مرحلة التصميم من مرحلتين فرعيتين هما:

- جمع الموارد.
- تصميم الهيكل العام للرحلة المعرفية.

- **مرحلة التطبيق**:

من خلال(تدريب الطلاب على استخدام الانترنت ـ وتدريب الطلاب على آلية العمل بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب) .

- **مرحلة التقييم**:

وذلك من خلال تقييم معرفي بعمل اختبار للطالب على صورة(اختبر نفسك).

- **مرحلة التطوير**:

استعان الباحث بالعديد من البرامج الحاسوبية لتطوير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب.

ولتعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب جوست في الاستيعاب المفاهيمي تم بناء دليل المعلم لتدريس الفقه باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب

لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري: ويعد دليل المعلم حلقة الوصل بين مخططي المناهج ومنفذيها، يعبر فيه المخطط عما يتصوره سبيلا لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها(أحمد اللقاني ١٩٩٥م، ٢٨٦) ، والهدف من دليل المعلم هو توضيح إستراتيجية التدريس التي ينبغي أن يتبعها المعلم في تدريسه لمادة معينة أو لدرس معين، وكذا الأهداف السلوكية التي ينبغي أن يحققها الطلاب بعد دارستهم، وبذلك يكون دليل المعلم معينا على التدريس بكفاءة وبنجاح. (بسيوني الشيخ، ٢٠٠٠م، ١١٢)

وبناء على ذلك قام الباحث بإعداد دليل معلم لتدريس الفقه باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وقد روعي في بنائه بعض المعايير، منها:

- سهولة استخدامه.
- يعطي إجابات للأسئلة التي يمكن أن يسألها الطالب لنفسه.
- يزود المعلم بمعلومات إضافية فوق التي بالكتاب المقرر.
- يزود المعلم بأساليب التقويم.
- يزود المعلم ببعض المواد التعليمية للدروس المقدمة بهدف الإثراء والتنوع . (فتحي يونس، ٢٠١٢ م، ٣٢) .

وقد اشتمل الدليل على ما يلي:

- مقدمة عن الإستراتيجية وأهمية تدريسها لطلاب المرحلة الثانوية خاصة، وأهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريسه، ومنها (الرحلات المعرفية عبر الويب) .
- أهداف الدليل، ويتم الإشارة فيها إلى الهدف العام وهو تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وكذلك الأهداف الخاصة وهي تنمية المهارات الفرعية في المستويات المحددة في البحث.
- محتويات الدليل والخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات الطهارة في الفقه، واشتمل الدليل على سبعة موضوعات، كل موضوع يتم تدريسه في حصة، وبذلك يكون عدد الحصص المقررة للتدريس سبع حصص.
- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية اللازمة لتدريس موضوعات الفقه من خلال الإستراتيجية المقترحة.
- تحديد مبادئ وتوجيهات وخطوات مهمة لنجاح التدريس.
- الدروس المقرر تدريسها، ويشتمل كل درس على ما يلي:
  - ✓ عنوان الدرس.
  - ✓ زمن التدريس.
  - ✓ أهداف الدرس.

- ✓ محتوى الدرس.
- ✓ الوسائل التعليمية المستخدمة.
- ✓ خطوات التدريس وفق إستراتجية(الرحلات المعرفية)
- ✓ الأنشطة التعليمية الصفية.
- ✓ التقويم.
- ✓ التدريبات المنزلية.

- وقد تضمن الدليل عددا من الإجراءات ينبغي أن يقوم بها المعلم عند تدريسه بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب، وهذه الإجراءات هي:

- **قبل البدء بالدرس**:

- تحضير الدرس وتصميمه.
- التأكد من أن سلامة روابط صفحات الويب.
- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات بحيث تشمل كل مجموعة ثلاث طلاب، ويوضح لهم دور كل طالب فى المجموعة على أن يتم تبادل الأدوار فيما بينهم.
- يتأكد المعلم من توافر الانترنت فى المختبر .

- **عند تنفيذ الدرس**:

- يقوم المعلم بالتمهيد للرحلة المعرفية.
- يقوم المعلم بمناقشة الطلاب.
- المعلم هو ضابط الوقت، ولا يسمح لأي مجموعة البدء بالمهمة الثانية إلا بعد انتهاء الجميع من عرض نتاجات المهمة الأولى.

- **بعد تنفيذ الدرس**:

- يقيم تعلم الطلاب لمعرفة مدى تحقق الأهداف.
- يحدد المعلم للطلاب الواجب المنزلي.

- **التأكد من صلاحية دليل المعلم**:

تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أبدى البعض بعض التعديلات البسيطة، وقد أجمعت الآراء على صلاحية الدليل، وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية وصالحا للتطبيق. (ملحق رقم(٣) الخاص بدليل المعلم) .

- **إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه** :

قام الباحث بإعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمى فى باب الطهارة بعد الاطلاع على الكثير من الدراسات والبحوث السابقة، وذلك من خلال إتباع الخطوات الآتية:

- **الهدف من الاختبار**:

هدف الاختبار قياس الاستيعاب المفاهيمى الصحيح والدقيق للمفاهيم الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري (عينة الدراسة) فى باب الطهارة، وذلك عند المستويات الآتية (أماني الحصان، ٢٠٠٧م) :

- التوضيح: قدرة المتعلم على تقديم أوصاف مقننة وشرح مناسب ومتطور للأفكار.
- التفسير: قدرة المتعلم على إعطاء التفسير الصحيح لبعض المواقف المرتبطة بالمفاهيم.
- التطبيق: قدرة المتعلم على استخدام المعرفة بفاعلية فى مواقف أخرى جديدة.

- **صياغة مفردات الاختبار**:

تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، وقد صيغت كل مفردة على هيئة سؤال أو عبارة ناقصة، يعقبها أربعة اختيارات، ويتكون الاختبار فى صورته الأولية من(٤٠) مفردة.

- **صدق الاختبار**:

للتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للمحتوى، وللطلاب، ودقة صياغتها، وأبدى السادة الخبراء بعض الملاحظات، من إعادة صياغة وتعديل بعض البدائل، وروعيت هذه الملاحظات عند تصميم الصورة النهائية، ليصبح الاختبار عبارة عن(٤٠) مفردة فى صورته النهائية.

- **ثبات الاختبار**:

طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري من غير عينة الدراسة الأساسية، وعددها(٣٥) طالبا بمعهد أبو الغر الثانوي الأزهري بمحافظة الغربية فى الفصل الدراسي الثاني(٢٠١٣م -٢٠١٤) ، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيود ريتشارد دسون، ووجد أنه يساوى(٠,٨٠) ، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بلغ عدد الاختبار فى صورته النهائية بعد تطبيق الملاحظات (٤٠) مفردة، وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبهذا تكون الدرجة الكلية للاختبار(٤٠) درجة، والجدول (٢) يوضح مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمى.

جدول(٢) مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي

المفاهيم	مستويات الاستيعاب المفاهيمي				النسبة
	التوضيح	التفسير	التطبيق	المجموع	
الطهارة	٢	٤	٥	٤	١٠٪
الخبث	٧	١٠	١١	٤	١٠٪
النجاسة	١٣	١٤		٣	٧,٥٪
الماء	١٨	١٩	٢٠	٤	١٠٪
الاستبراء	٢٢	٢٤	٢٥	٣	٧,٥٪
الاستنجاء	٢٧			٢	٠٥%
الاستجمار	٣٣	٣٤	١٥	٤	١٠٪
الوضوء	١	٣٧	٣٠	٤	١٠٪
الخفين	٨	٣	٢٨	٣	٧,٥٪
الغسل	٢٦	٣١	٣٢	٤	١٠٪
الحيض والنفاس	٢٣	٩		٢	٠٥%
التيمم	١٧	١٢	٣٥	٣	٧,٥٪
المجموع	١٢	١١	٩	٤٠	١٠٠٪

- **إعداد اختبار التفكير التأملي في الفقه** :

مر إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من اختبار التفكير التأملي: تحدد الهدف من الاختبار في قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري (عينه الدراسة) من مهارات التفكير التأملي في باب الطهارة فى مادة الفقه.
- تحديد أبعاد اختبار التفكير التأملي: حددت أبعاد الاختبار من خلال مراجعة الكتابات والدراسات السابقة والرجوع إلى العديد من اختبارات التفكير التأملي بصفه عامه وفي العلوم الشرعية بصفه خاصة والتي تمثلت في مهارات(الملاحظة ـ الكشف عن المغالطات ـ الوصول إلي الاستنتاجات ـ إعطاء تفسيرات مقنعه ـ وضع حلول مقترحة) .
- إعداد الصورة الأولية للاختبار: قام الباحث باختيار بعض الموضوعات من باب الطهارة فى مادة الفقه، وتدريسها باستخدام استراتيجيه الرحلات المعرفية عبر الويب لمعرفه مدى فاعليتها في تنميه التفكير التأملي لدى الطلاب وبلغ عدد بنود الاختبار(٣٠) بندا اختياريا من نوع الاختيار من متعدد، حيث يتكون السؤال من مقدمة وأربع بدائل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة، وبعد إعداد الاختبار في صورته المبدئية عرض على مجموعه من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس عامة وعلم النفس للتأكد من مدى مناسبة المفردات للمهارات التي تعبر عنها، وتم التعديل في ضوء أرائهم وأصبح في صورته النهائية مكونا من(٣٠) مفردة موزعة على مهارات التفكير التأملي بعد أن أقر المحكمين صلاحيته للتطبيق.
- التجريب الاستطلاعي للاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار تم إعداد الصورة التجريبية له، وصياغة تعليماته، وتم تطبيقه الاختبار على عينة

استطلاعية مكونة من(٣٠) طالب، وتم حساب متوسط الزمن من خلال تحديد زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وقد أنهى أول خمسة بعد مضى ٢٥ دقيقة، وأخر خمسة بعد ٣٠ دقيقة، فكان المتوسط حوالي ٢٧,٥ دقيقة، أي بمعدل دقيقة لكل بند من بنود الاختبار.

- صدق وثبات الاختبار: يعتمد صدق الاختبار على تمثيله للجوانب المعني بقياسها، ولضبطه نقوم بفحص مفردات الاختبار ومضمونها فحصا دقيقا بغرض تحديد جوانب السلوك التي تقيسها وحساب وزن كل جانب بالنسبة للجوانب الأخرى كلما يتعلق صدق المحتوى ومحاوله تحديد مدى كفاية بناء الاختبار وبحيث تمثل مفرداته النطاق السلوكي المراد قياسه (رجاء أبو علام ٢٠١١م) . وقد تم التأكد من صدق الاختبار لقياس ما وضع من أجله من خلال تصميم جدول المواصفات لتحديد المستوى المعرفي والبناء المعرفي الذي تقيسه كل فقره كما تم عرض الاختبار على مجموعة من التربويين للتحقق من صدق محتواه.

وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقه التجزئة النصفية وقد وجدا الباحث أن درجه ثبات الاختبار بهذه الطريقة تساوي(٠,٧٧٠) وهي قيمة مقبولة علميا، الأمر الذي يدلل على درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات الدراسة.

وبناءا على كل الخطوات المتصلة بالاختبار تم إخراجه بصورته النهائية انظر ملحق (٢) حيث بلغ عدد أسئلة الاختبار بعد التعديلات (٣٠) سؤال وتم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار، وبذلك يتضح للباحث أن اختبار التفكير التأملي يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات؛ تعزز وتدعم النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

- **رابعا خطوات تطبيق تجربة الدراسة** :

سارت خطوات التطبيق كما يلي:

- تحديد التصميم شبه التجريبي المستخدم: استخدمت الدراسة التصميم التجريبي القائم على المجموعتين إحداهما (تجريبية تدرس الفقه باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب) ، والأخرى (ضابطة تدرس موضوعات الفقه نفسها بالطريقة التقليدية) .
- اختيار مجموعتي الدراسة: تم اختيار مجموعتي الدراسة من معهد أبو الغر الثانوي ـ كفر الزيات ـ بمحافظة الغربية، وتكونت من(٣١) تجريبية، و(٣٠) ضابطة.
- التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه، واختبار التفكير التأملي على مجموعتي الدراسة(التجريبية والضابطة) ، وكان ذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣م ـ ٢٠١٤ م، وقد روعي عند تطبيق الاختبار ما يلي:

- ✓ تعريف الطلاب بالهدف من تطبيق الاختبار.
- ✓ شرح تعليمات الاختبار وطريقة الإجابة عنه.

وتم تصحيح الاختبار القبلي فى ضوء نموذج التصحيح، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد فى العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، ولبيان التكافؤ بين المجموعتين، وتم استخدام اختبار(T. tes) لحساب الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى اختبار الاستيعاب المفاهيمى والتفكير التأملي، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول(٣) الانحرافات المعيارية واختبار(ت) ومستوى الدلالة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية و درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لكل من اختبار الاستيعاب المفاهيمى والتفكير التأملي

نوع الاختبار	الضابطة قبلي (ن = ٣٠)		التجريبية قبلي (ن = ٣١)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستيعاب المفاهيمى	١٧,٠٩	٤,٠٧٧	١٦,٢٦	٥,٦٢٥	٠,٦٦	غير دالة
التفكير التأملي	١٢,٠٣	٤,٠٦٤	١١,٨٠	٤,٣٧٧	٠,٢١	غير دالة

يتضح من الجدول (٣) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعتين في اختبار الاستيعاب المفاهيمى واختبار التفكير التأملي.

- **تطبيق التجربة**:

تم تدريس بعض موضوعات مقرر الفقه من خلال استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وسارت إجراءات التطبيق كما يلي:

- قام الباحث بمقابلة معلم فصل المجموعة التجريبية للتوضيح له الهدف من التجربة وكيفية تنفيذها، وللرد على الاستفسارات التي قد يحتاج إلى توضيحها أثناء المناقشة معه من خلال تصفح دليل المعلم، والنقاش في كيفية تدريس درس من الدروس.
- إعطاء المعلم صورة من دليل المعلم لتدريس موضوعات باب الطهارة من خلال استخدام إستراتيجية(الرحلات المعرفية عبر الويب) ؛ للاسترشاد به والسير في ضوء خطواته.
- إرشاد المعلم إلى الالتزام بالإرشادات والخطوات الأساسية في دليل المعلم، وهي السير في ضوء خطوات الإستراتيجية، مع الاهتمام باستخدام الأنشطة الصفية المحددة، مع الاستفادة بالوسائل التعليمية في الشرح والتوضيح.
- تنبيه المعلم الذي يقوم بالتدريس للمجموعة التجريبية بعدم إعطاء نسخة من دليل المعلم لمعلم المجموعة الضابطة حتى ينتهي التدريس وتطبيق الاختبار بعد عملية التدريس.

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة** :

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات باب الطهارة لعينة الدراسة، تم تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمى بعديا وذلك على أفراد العينة التجريبية والضابطة، وجمعت البيانات لإجراء المعالجة الإحصائية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

قام الباحث بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟ من خلال تحديد المفاهيم المقررة على طلاب المرحل الأزهرية حيث تم فحص المقرر واستخراج المفاهيم المتضمنة به، كما تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: ما مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟ حيث تم تحديد مهارات التفكير التأملي من خلال بناء قائمة بالمهارات وعرضها على المحكمين لتحديد أنسبها لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، كذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: ما أسس استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملي من خلال موضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ وقد تم تحديد أهم هذه الأسس من خلال الإطار النظري للبحث.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب فى الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ والسؤال الخامس ونصه: ما فاعلية أثر الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية التفكير التأملي من خلال الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ ويتم التحقق من صحة الفروض المتعلقة بهما وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تنمية الاستيعاب المفاهيمى على مستوياته السبعة لموضوعات الفقه.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١) ، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمى باستخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٤) ما يلي: أن المتوسط الحسابي فى التطبيق القبلي للعينة التجريبية فى اختبار الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه ومستوياته المختلفة يساوى(٢٦,١٦) ، بينما المتوسط الحسابي للعينة الضابطة يساوى ٠٩,١٧،

وكانت قيمة (ت) تساوى (١٨٤,٠) ، وهى غير دالة إحصائيا، وهذا يعنى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تنمية الاستيعاب المفاهيمى على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتين فى الاختبار.

جدول(٤) المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الاستيعاب المفاهيمى القبلي لموضوعات الفقه ومستوياته المختلفة

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	الدلالة
التوضيح	التجريبية	٣١	٥,٧٩	١,٢٨	٠,٨٥٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥,٥٥	١,٠٤		
التطبيق	التجريبية	٣١	٣,٥٨	١,٠٩	١,٢٣٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٤,٦٣	١,٦٠		
التفسير	التجريبية	٣١	٣,٢١	١,٠٧	٠,١٦٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٤,٦٨	١,٥٥		
مستويات عليا	التجريبية	٣١	٣,٦٨	١,٠٨	١,١٣٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٢٣	٠,٦٩		
المجموع	التجريبية	٣١	١٦,٢٦	٥,٦٢٥	٠,١٨٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٧,٠٩	٤,٠٧٧		

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه على مستوى الدرجة الكلية.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١) ، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق القبلي للتفكير التأملي باستخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٥).

جدول(٥) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى الدرجة الكلية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملى	التجريبية	٣١	١١,٨٠	٤,٣٧٧	٠,٢١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٢,٠٣	٤,٠٦٤		

يتضح من الجدول (٥) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١١,٨٠) فى التطبيق القبلي فى حين كان متوسط المجموعة الضابطة (١٢,٠٣) ، كما كانت قيمة (ت) تساوى (٠,٢١) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، مما يطمئن الباحث من تكافؤ المجموعتين من حيث التفكير التأملي، وعليه فإن أي تغير قد يطرأ على مستوى التفكير التأملي للطلاب يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل فى التجربة.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية الاستيعاب المفاهيمى على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري فى التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمى على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه باستخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٦) .

جدول(٦) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	الدلالة
التوضيح	التجريبية	٣١	١٣,٠٣	٣,٣٥	٢,٦٤٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١٠,٩١	٣,٢٨		
التطبيق	التجريبية	٣١	٥,٠٦	١,٨٧	٣,٦٠١	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٥١	١,٦٩		
التفسير	التجريبية	٣١	٢,٠٦	٠,٨٥	٢,٣٣٤	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٣٠	١,٦٠	٠,٧٧		
مستويات عليا	التجريبية	٣١	٢,٥٠	١,٠٨	٢,٥٦٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١,٨٣	١,١١٠		
المجموع	التجريبية	٣١	٢٢,٦٥	٤,٩٨	٣,٩٨٤	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١٧,٨٥	٥,٠		

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للعينة التجريبية يساوى (٢٢,٦٥) ، بينما المتوسط الحسابي للضابطة يساوى (١٧,٨٥) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٩٨٤) وهى دالة إحصائيا، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويمكن تفسير ذلك بأن الإستراتيجية المتبعة(الرحلات المعرفية عبر الويب) ، قد ساعدت الطلاب في تنمية الاستيعاب المفاهيمى لديهم فى مادة الفقه.

ولحساب حجم تأثير استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمى: إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق، أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، بينما يركز حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن الثقة التي نضعها في النتائج، ولحساب حجم تأثير استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمى، تم حساب قيمة مربع(إيتا) من خلال تطبيق المعادلة التالية:

مربع إيتا= ت٢/(ت٢+ درجات الحرية) (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠) ، وأسفر التطبيق عن نتائج الجدول (٧):

جدول(٧) قيمة مربع(إيتا) لحجم أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على الاختبار البعدي لتنمية الاستيعاب المفاهيمى لدى أفراد المجموعة التجريبية

المستوى	قيمة ت	قيمة مربع إيتا	قيمة d	حجم الأثر
التوضيح	٢,٦٤٧	٠,٨٩	٠,٦٥	متوسط
التطبيق	٣,٦٠١	٠,١٦	٠,٨٨	كبير
التفسير	٢,٣٣٤	٠,٠٧	٠,٥٧	متوسط
مستويات عليا	٢,٥٦٠	٠,٠٨	٠,٦٣	متوسط
المجموع	٣,٩٨٤	٠,١٩	٠,٩٧	كبير

وهذا يشير إلى أن حجم تأثير الرحلات المعرفية على استيعاب المفاهيم لأفراد المجموعة التجريبية يتراوح ما بين كبير ومتوسط أعلى من ٠,٠٦ وهذا يؤكد فعالية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية قدرة الطلاب على الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه.

يمكن تفسير وجود الفروق ذات الدلالة بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية يرجع إلى:

- أن الإجراءات التدريسية التي تم إتباعها مع طلاب المجموعة التجريبية وفق الرحلات المعرفية، كانت تهتم بتقديم المفاهيم، والمعلومات، والأفكار في بداية كل درس من الدروس، مما ساعد على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف والأفكار والمعلومات وتحليلها، وتصنيفها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها ومقارنتها بالمعلومات والأفكار التي يمتلكها المتعلم في بنيته المعرفية.
- أن الأنشطة التي تم تقديمها للطلاب وشارك الطلاب في تنفيذها، كانت تتضمن عدداً من الأسئلة المثيرة للتفكير وتتطلب منهم إعادة صياغة المفاهيم للإجابة على الأسئلة التي تطرحها الأنشطة بهدف الوصول إلى نتائج صحيحة لهذه الأنشطة و تفسيرها، مما أدى إلى مساعدة الطلاب على اكتشاف معارف ومعلومات جديدة، تم ربطها بالخبرات السابقة للمتعلم الأمر الذي ساهم في تعميق و استيعاب المفاهيم.

و تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Clement,2003 ؛ Fisher,1999&Christianson ؛ المهدي سالم، ٢٠٠١ ؛ Kalkanis et al,2003 ؛ ليلى حسام الدين و حياة رمضان، ٢٠٠٦م) والتي أكدت فعالية استراتيجيات وأساليب التدريس النشط و النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمى للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الملاحظة.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق البعدي للتفكير التأملي في الفقه عند مستوى الملاحظة باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٨):

جدول(٨) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى الملاحظة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الملاحظة	التجريبية	٣١	٤,٤٨	١,٢٦١	٢,١٨	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٧٠	١,٥٣٤		

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) تساوى (٢,١٨) ، وهى قيمة دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية(٤,٤٨) ، ومتوسط المجموعة الضابطة (٣,٧٠) ، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يظهر أن هناك تفوقا واضحا في الأداء لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه على مستوى الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) .

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى الكشف عن المغالطات.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١) ، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٩).

جدول(٩) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى الكشف عن المغالطات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكشف عن المغالطات	التجريبية	٣١	٤,١٦	١,٥٠٧	١,٦٤	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٥٣	١,٤٧٩		

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) تساوى (١,٦٤) ، وهى قيمة دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤,١٦) ، ومتوسط المجموعة الضابطة (٣,٥٣) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد

يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تدعو الطلاب للتعمق فى الإجابات من خلال تبريرها؛ لإزالة ما قد يشوبها من غموض ومغالطات، وبالتالي مساعدتهن على تنمية تلك المهارة، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه على مستوى الكشف عن المغالطات لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) .

النتائج المتعلقة بالفرض السادس، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى الوصول إلى استنتاجات.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١) ، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١٠) .

جدول(١٠) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى الوصول إلى استنتاجات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوصول إلى استنتاجات	التجريبية	٣١	٤,٥٤	١,٦٥٠	٢,١٥	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٦٠	١,٧٩٢		

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) تساوى (٢,١٥) ، وهى قيمة دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية(٤,٥٤) ، ومتوسط المجموعة الضابطة(٣,٦٠) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تدفع الطلاب إلى الوصول إلى الحل بأنفسهم وعدم الاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا، بل التعمق أكثر فى المعرفة للوصول إلى تعميم مختصر للإجابة الصحيحة، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه على مستوى الوصول إلى الاستنتاجات لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) .

النتائج المتعلقة بالفرض السابع، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى إعطاء تفسيرات.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١١) .

جدول(١١) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى إعطاء تفسيرات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
إعطاء تفسيرات	التجريبية	٣١	٤,٥٨	١,٥٦٥	١,٣٠	دالة
	الضابطة	٣٠	٤,٠٣	١,٧١١		

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) تساوى (١,٣٠) ، وهى قيمة دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية(٤,٥٨) ، ومتوسط المجموعة الضابطة(٤,٠٣) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تدعو إلى تبرير أي إجابة يصدرها الطالب، والعمل على تفسيرها لتوضيح الإجابة عند غموض العبارات المستخدمة فى التعبير عنها، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه على مستوى إعطاء تفسيرات لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) .

النتائج المتعلقة بالفرض الثامن، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى وضع حلول مقترحة.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١) ، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١٢) .

جدول(١٢) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى وضع حلول مقترحة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
وضع حلول مقترحة	التجريبية	٣١	٤,٦٧	١,٣٥١	٣,٨٥	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٣٠	١,٤٤١		

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة(ت) تساوى (٣,٨٥) ، وهى قيمة دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤,٦٧) ، ومتوسط المجموعة الضابطة (٣,٣٠) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تتيح للطالب فرصة تقديم إجابات متعددة تبعاً لاتجاه سير أسئلة المعلم، وبالتالي الوصول لحلول مختلفة في المراحل التي يمر بها الموقف التعليمي مع نقد تلك الإجابات، وبالتالي المرونة فى التفكير باتجاهات متنوعة للوصول إلى حلول للأسئلة المتتالية، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه على مستوى وضح حلول مقترحة لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) .

النتائج المتعلقة بالفرض السابع، والذي ينص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي فى الفقه عند مستوى الدرجة الكلية.**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١٣) .

جدول(١٣) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى الدرجة الكلية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملي	التجريبية	٣١	٢٢,٤٣	٥,٥٠٦	٣,٠٤	دالة
	الضابطة	٣٠	١٨,١٦	٥,٥٠٢		

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة فى مهارات التفكير التأملي ككل، وقيمته (٣,٠٤) ، وهى قيمة دالة، كما يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٢,٤٣) فى التطبيق البعدي فى حين كان متوسط

المجموعة الضابطة (١٨,١٦) ، وبذلك يظهر أن هناك تفوقاً ملموساً فى الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأثر (الرحلات المعرفية عبر الويب) فى قدرة الطلاب على ربط معلومات موضوعات باب الطهارة ببعضها، وهذا يساعد على تنمية مهارة التأمل والملاحظة، وتساعد الرحلات المعرفية الطلاب على نقد الإجابات وتمييز الخاطئ منها وهذا ما يمثل مهارة الكشف عن المغالطات، كما أن تبرير الطلاب لإجاباتهم أو تعديلها ينمى مهارة وضع الحلول وإعطاء تفسيرات مقنعة، وتساعد الرحلات المعرفية الطلاب على صياغة الإجابة وتركيزها فى تعميم مختصر وبالتالي الوصول إلى استنتاجات صحيحة تنمى هذه المهارة، وهذا ما يتفق مع ما ذكره (أحمد عمايرة ٢٠٠٥م، ص٤٨ ـ ٤٩) بأن التعلم التأملي يعطى الطالب فرصة لتطوير نفسه وتنظيم المعلومات التي تعلمها، وأيضاً تشير هذه النتيجة إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية التفكير التأملي فى الفقه لدى أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وجدي جودة (٢٠٠٩م) ، التي توصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب إلى إكساب الطلاب وتنمية مهارات التفكير، وأيضا تتفق مع نتائج دراسة (جيهان العيماوى٢٠٠٩م) التي توصلت إلى فاعلية البرامج والاستراتيجيات لتنمية وإكساب الطلاب مهارات التفكير التأملي.

ويرى الباحث أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن أن ترجع إلى أن:

- الرحلات المعرفية عبر الويب تساعد على إكساب الطلاب مهارات التفكير التأملي، حيث إنها تركز على البحث والتقصي وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتركيبها.
- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى التدريس يتيح عرض مفاهيم الفقه المحددة بطريقة جيدة تختلف عن النمط التقليدي فى الكتاب المقرر، أو طرق التدريس المعتادة، حيث يكون للطالب دور ايجابي فاعل فى الحصول على المفهوم من خلال تصفح صفحات الويب، ومناقشتها مع الزملاء والمعلم، مما يساعد كل هذا على تنمية مهارات التفكير التأملي.
- بحث الطلاب بأنفسهم عن المعلومات المطلوبة فى الأنشطة فى الرحلات المعرفية عبر الويب ساعدهم على التمييز والكشف عن المغالطات وإعطاء تفسيرات والوصول إلى استنتاجات ووضع حلول مقترحة للوصول إلى المعلومات الصحيحة والمناسبة.

- **تعقيب عام على نتائج الدراسة** :

يرى الباحث أن النتائج أثبتت فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، حيث دلت النتائج على تفوق المجموعة

التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد ساهمت هذه الإستراتيجية فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى، ومهارات التفكير التأملي، حيث أن المتعلم يبنى معرفته من خلال قيامه بالعديد من الأنشطة تجعل التعلم ذو معنى وقائما على الفهم، وبذلك تنمى المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي لديه بشكل منظم ومتسلسل، وترسخ المعرفة في ذهنه، وتؤهله إلى إمعان التفكير فى كل ما يرد عليه من مفاهيم قبل أن تكون جزءاً من خبراته.

إن تنمية المفاهيم الفقهية وفقاً لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب يؤكد على التفاعل المثمر فى عملية التعلم، فالطلاب يكتشفون بأنفسهم، ويطبقون ما يتوصلون إليه من معارف في مواقف جديدة، مما يساعد على اكتشاف المعرفة بشكل علمي سليم، كما أن التفكير التأملي يساعد الطلاب على استيعاب المفاهيم الفقهية، وفهم الغرض مما قاموا بتعلمه، ورغبتهم فى معرفة المزيد عن الموضوعات التي درست.

- **التوصيات** :

تمشياً مع النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة حيث أثبتت أن أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب له فاعليته وتفوقه بشكل واضح على طريقة التعلم التقليدية في تنمية القدرة على الاستيعاب المفاهيمى والتفكير التأملي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري وتحقيقاً لما يدعو إليه الأدب التربوي من استخدام طرائق واستراتيجيات جديدة في تدريس الفقه خاصة والعلوم الشرعية عامة لتعظيم فوائد المعرفة العلمية، وعليه فإن الباحث يوصي بالأمور التالية:

- ضرورة تحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الثانوية الأزهرية من خلال البعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على المعارف والمفاهيم لذاتها وسلبية الطالب في تحصيلها، مما يفقد هذه المعارف والمفاهيم أهميتها وقيمتها بالنسبة للطالب، وضرورة التركيز على الأساليب والنماذج التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة، والتي تسهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف المختلفة.
- ضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس موضوعات الفقه فى المراحل الدراسية المختلفة لأهميتها لتحقيق نتائج هامة، حيث تسهم فاعليتها في تنمية الاستيعاب المفاهيمى ومهارات التفكير التأملي.
- ضرورة تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي العلوم الشرعية تحت إشراف مدربين مؤهلين، لتدريبهم على إعداد واستخدام أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية الاستيعاب المفاهيمى والتفكير التأملي.
- أهمية تأهيل طلاب كليات التربية(تخصص الدراسات الإسلامية) على استخدام أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب، وتضمين البرامج ما يتيح للمعلم التعرف على هذا الأسلوب الجديد، وتدريبه على كيفية تصميمه وبناء وحدات وفقا له.

- ضرورة العمل على تجهيز قاعات الدراسة بالمعاهد الأزهرية بأجهزة الحاسوب وتوصيلها بالشبكة العنكبوتية.

- **المقترحات** :

فى ضوء أهداف الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها، يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات فى المجالات التالية:

- استقصاء أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الفقه الاسلامى في تنمية التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى.
- تعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الفقه الاسلامى في تنمية مهارات حل المشكلات.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على منهاج وموضوعات أخرى مثل الحديث، التفسير، التوحيد.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على مراحل تعليمية مختلفة ومستويات تحصيلية مختلفة.
- أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تصويب التصورات الخطأ فى العقيدة الإسلامية.
- دراسة فعالية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب بمقارنة نماذج تعليمية أخرى، ونموذج الشكل(v) لاختيار أفضلهما فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمى فى مادة الفقه.
- دراسة فاعلية نماذج تعليمية أخرى في تنمية الاستيعاب المفاهيمى من خلال مقرر الفقه في مراحل التعليم المختلفة.

- **المراجع** :

- إبراهيم عبد العزيز البعلى: وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عدد(١١١) ، ٢٠٠٥م.
- إحسان الأغا: البحث التربوي - عناصره ومناهجه وأدواته، ط٣، مطبعة الرنتيسى، غزة، فلسطين، ٢٠٠٠م.
- أحمد الضوى سعد وآخرون: تدريس العلوم الشرعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٣م.
- أحمد جاد الله: تصميم دروس تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠٠٦م.
- إسلام الرملي: أثر توظيف المدخل المنظومى في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات صف الحادي عشر في محافظة غزة، ماجستير(غ م) ، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١١م.
- أحمد عبد الكريم عمايرة: أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر فى التربية الوطنية والمدنية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٥م.

- أحمد حسين اللقاني: المنهج الأسس، المكونات التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م.

- أسماء عبد المنعم محمد المهر: فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب(الويب كويست) فى تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية بطنطا، ماجستير، كلية التربية النوعية - جامعة طنطا، ٢٠١٠م.

- أكرم صالح أحمد صالح: تعلم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست للصف التاسع الأساسي " الجانب العاطفي"، جامعة النجاح، فلسطين، ٢٠١٢م.

- أماني الحصان: فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمى في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية الرئاسة العامة لكليات البنات، ٢٠٠٧م.

- إيمان محمد رضا التميمي: أثر استخدام خريطة شكل(V) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الزرقاء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مجلد ٩، ع٣، ٢٠١٣م، ص٢٩٣ -٣٠٦.

- أيمن عبد الهادي، ومنى حبيب: دراسة عبر مقطعية لنمو مفهوم المادة فى العلوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية، فبراير١٩٩٨م، جامعة عين شمس، كلية التربية.

- جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة و الفهم، تنمية و تعميق. القاهرة ، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

- جمال عبد الناصر أبو نحل: مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة ٢٠١٠م.

- جيفري هيشور، وكوب حسين: الرحلات المعرفية على الويب، نموذج المتعلم الرحالة والمستكشف. مشروع التكوين التربوي المدعم بالحاسوب(CATT) . الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية(USAID) (٢٠٠١م) .

- جيهان أحمد العماوي: أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة ٢٠٠٩م.

- حسين خلف الدليمى: الاتجاهات الحديثة فى البحث العلمي الجغرافي، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

- حصة حسن حاسن الحارثي : أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى،٢٠١١م.

- حمزة عبد الكريم حماد: تدريس مساقات الفقه الاسلامى فى الجامعات وفق إستراتيجية الرحلة المعرفية مساق الأحوال الشخصية أنموذجا، مجلة علوم إسلامية، جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا، ٢٠١١م.

- خلود سليمان الفرج: فعالية التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الشبكة العنكبوتية فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى والاتجاه نحو الجزء النظري لمادة الحاسب الألى لطالبات الصف الأول الثانوي، ماجستير(غ م) ، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بالرياض، ٢٠١٠م.

- رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠١١م.

- رؤوف عزمي: فاعلية برنامج مقترح فى تكنولوجيا التعليم لمعلمي الفصل الواحد، الجمعية المصرية للمناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.

- زبيدة محمد قرني: التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم، وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرارات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عدد(١٤٩) ، ٢٠٠٩م.

- زياد يوسف الفار: فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، ماجستير، كلية التربية - جامعة الأزهر بغزة، ٢٠١١م.

- سحر محمود سمور: أثر توظيف الصفوف الافتراضية فى اكتساب مفاهيم الفقه الاسلامى لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠١١م.

- سيد سعيد: الرحلات المعرفية على الإنترنت. استخرجت من موقع الدراسة العربية الإلكترونية بتاريخ ٢٠٠٧/٦/٨. (www. schoolarabia. net) (٢٠٠٣م) .

- صلاح أحمد مراد: الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠٠م.

- طلبة عبد العزيز عبد الحميد: أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد(٧٥) ، ج: ٢، يناير٢٠١١م.

- عبد العزيز القطراوي: أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م.

- عماد جميل حمدان كشكو: أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة ٢٠٠٥م.

- عمر سالم الخطيب وآخرون: أثر استخدام خريطة الشكل(٧) فى تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة، ع ٤٥، الأردن، ٢٠١٠م.

- عواطف النبوي عبد الله أبو زيد: فعالية نموذج مقترح فى تنمية بعض المفاهيم الفقهية وفى أداء تلاميذ الصف الثاني الاعدادى الأزهري لبعض العبادات، مجلة القراءة والمعرفة، ع ٦٧، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠٧م.

- فاطمة محمد عبد الوهاب: فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، المجلد(٨) ، عدد(٤) ، ٢٠٠٥م.

- فتحية عفانة، وغزو اللولو: مستوى مهارات التفكير التأملي فى مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، ع١، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢.

- ليلى عبد لله حسام الدين و حياة رمضان: فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في استيعاب المفاهيم وعمليات العلم و الاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة التربية العلمية، العدد الثاني ٨٩ - ١٣٧، ٢٠٠٦م.

- ماهر إسماعيل صبري: الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ١٤٢٣هـ.

- مجدي عزيز إبراهيم: التفكير من منظور تربوي، ط: ١، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥م.

- محمد زيدان عبد الحميد: التعليم الالكتروني، مجلة مركز البحوث فى الآداب والعلوم التربوية، المجلد الثالث، ع ٨، مصر، ٢٠٠٨م.

- محمد إسماعيل عمران: مدخل إلى علم النفس، ط٢، مكتبة خدمة الطالب، مصر، ١٩٩٠م.

- محمد عبد العارضة، وآخرين: أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة بحوث التربية النوعية، القاهرة، عدد(١٤) ، ٢٠٠٩م.

- مرفت عبد الرحمن الطويلعى: أثر الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي، ماجستير، كلية التربية - جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١١م.

- مندور عبد السلام فتح الله: أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب وأساليب التعلم المفضلة فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمى فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، ١٠٧ -١٤٤، ١٤٣٣هـ.

- ملاك محمد السليم: فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عدد(١٤٧) ٢٠٠٩م.

- المهدي محمود سالم: تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل و الاستيعاب المفاهيمى و الاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية(٢) ، ١٠٧ -١٤٦، ٢٠٠١م.

- نبيل عبد الهادي، ونادية مصطفي: التفكير عند الأطفال، ط: ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١م.

- وجدى جودة: أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، ماجستير غير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٩م.

- وداد عبد السميع إسماعيل، ياسر بيومي أحمد عبده: أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدي طالبات كلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني العدد الأول – يناير ٢٠٠٨م.

- وفاء محمد أحمد سلامة: برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة، ماجستير غير منشورة، كلية البنات، عين شمس، ١٩٨٨م.

- وليم عبيد، عزو عفانة: التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح، العين٢٠٠٢م.

- يوسف قطامى، وأميمة عمور: عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٥م.

- Boydston, J(2008) : DEWEY, JOHN // LATER WORKS, 1925-1953 : The Later Works of John Dewey , 1925-1953 Collected Works Of John Dewey Series, First Edition, U. S. A : SIU Press.

- Christianson ,R. & Fisher ,K. (1999) Comparison of Student Learning About Diffusion and Traditional Classrooms. International Journal of Science Education,21(6) ,687-698.
- Christianson ,R. & Fisher ,K. (1999) Comparison of Student Learning About Diffusion and Traditional Classrooms. International Journal of Science Education,21(6) ,687-698.
- Clement ,J. (2003) Model Based Learning as Key Research Area for Science Education ,International Journal of Science Education. (9) 22,1041-1053.
- -Dodge, B. (2001) . The building blocks of a webquest. Website: : http: //projects. edtech. sandi. net/staffdev/buildingblocks/p-index. htm.
- Halat, E(2008b) : The Effects of Designing Webquests on the Motivation of Pre-Service Elementary School Teachers International. Journal of Mathematical Education in Science and Technology, v39,n6,pp793-802.
- Jacqueline, L. (2007) : Confronting Challenges in Online Teaching: The WebQuest Solution , Merlot Journal of Online Learning and Teaching, Vol. (3) , No. (1) , March.
- John P. Dececco. The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology. (65) Englewood Cliff, New jersey, 1968. P. P. 402-416.
- Kalkains ,G . et al . (2003) An Instructional Model for a Radical Conceptual Change towards Quantum Mechanics Concept, Science Education, 87(2) , 257- 280.
- Kalkains ,G . et al . (2003) An Instructional Model for a Radical Conceptual Change towards Quantum Mechanics Concept, Science Education, 87(2) , 257- 280.
- Koszalka, T. , Song, H. & Grabowski, B. (2001) . Learners' Perceptions of Design Factors Found In Problem-Based Learning(PBL) That Support Reflective Thinking. ERIC, ED 470092.
- Lamb, A(2004) : Key Words in Instruction: WebQuests, School Library Media Activities Monthly, v21, n2, pp38 -40.
- Lipscomb, G(2003) : I Guess It Was Pretty Fun": Using WebQuests in School Classroom. the Middle. Clearing House, v76, n3,p p152-155.
- Marzano, R. J. , Pickering, D. J. , & Pollock, J. E. (2001) . Classroom instruction that works: Research-based strategies for

increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

- Moseley, D. ; Baum Field, V. ; Elliott, J; Greg son, M. ; Higgins, S. ; Miller, J. & Newton, D(2005) : Frameworks For Thinking , Fifth Edition, U. K : Cambridge University Press.
- Starr, L. (2004) . Creating a Web Quest it's Easier than you think. Education World, 12/3/2004.
- Schon,D. A: Education the Reflective Practitioner: Toward a new Design For Teaching and Learning in the Professions : Jossey,Bass 1987.
- Toks, S. (2008) : The Effects Of Note Taking and K. W. L Strategy On Attitude And Academic Achievement . Hacettepe University Journal of Education , 34 , p244-253.
- www. scotsmist. co. uk/glossary_w. html.

****