

أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

The Effect of Using the Conceptual Maps Strategy in the Acquisition of Concepts of Jurisprudence and the Development of Reflective Thinking among a Sample of Middle School-Students in the Kingdom of Saudi Arabia

عطاف عياصرة

Etaf Aayasrh

قسم الدراسات الإسلامية، كلية العلوم الإدارية والإنسانية، جامعة الجوف، السعودية

بريد الكتروني: etafayasrah@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2014/4/24)، تاريخ القبول: (2014/11/19)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات المرحلة المتوسطة للمفاهيم الفقهية، وتنمية التفكير التأملي لديهن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية المكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. واختبار مهارات التفكير التأملي المكون من (25) فقرة بصيغة الاختيار من متعدد وقد تم حساب مؤشرات صدقها وثباتها حيث كانت جيدة وتفي بالغرض، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (40) طالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، قسموا إلى مجموعتين الأولى التجريبية (1) عدد أفرادها (20) طالبة درست باستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، والثانية تجريبية (2) عدد أفرادها (20) طالبة درست بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية (1) والتجريبية (2) في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية (1)، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بتوظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في المرحلة المتوسطة، وتوعية المعلمين بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

الكلمات المفتاحية: الخرائط المفاهيمية، المفاهيم الفقهية، التفكير التأملي.

Abstract

This study aims to investigate the effect of using the conceptual maps strategy in middle school-students acquisition of the jurisprudential concepts and the development of reflective thinking. In order to achieve the objectives of this study, a test of acquiring the concepts of jurisprudence was conducted. The test included 30 paragraphs of the type of multiple choice, and a test of the reflective thinking skills included 25-paragraphs in the format of multiple choice. The sincerity and persistence of their indicators were calculated and they proved to be fine and adequate. The sample included 40 respondents' students who have been selected in a random manner and divided into two study groups. Empirical group 1 included 20 students have been studied using the strategy of conceptual maps. Empirical group 2, the number of members was 20 students who have been studied using the traditional method. The results showed that there are statistically significant differences between the two study groups (empirical 1 and 2) related to the acquisition of jurisprudential concepts and the development of reflective thinking skills in favor of the empirical study group 1. In light of these results, the researcher recommended to employ strategy the conceptual maps strategy in the middle school-students and educating the school teachers of the conceptual maps strategy.

Keywords: Conceptual maps. Jurisprudential concepts. Reflective thinking.

المقدمة

إن التغيير والتطوير هو السمة المميزة لهذا العصر، وإن كان تطوير استخدام أساليب التدريس في تدريس جميع المواد الدراسية أمراً مهماً وضرورياً فإن استخدامها في تدريس التربية الإسلامية أكثر أهمية وأشد ضرورة، نظراً لطبيعة المعرفة المعنوية في كثير من موضوعاتها، ولحاجة الطلبة إلى التعمق في فهمها واستيعابها حتى تؤثر في سلوكهم التأميري السليم.

إن واقع تدريس العلوم الشرعية عامة والفقهاء خاصة يشير إلى ضعف الأسلوب الذي يتبعه كثير من المدرسين في تدريس المواد الشرعية لاعتماده على الوعظ والتلقين وعدم استخدام المدرسين للطرائق المناسبة مما يعيق حركة التفكير عند المتعلمين، في حين تؤكد التربية الحديثة

على جعل المتعلم محور العملية التعليمية وعنصراً فعالاً ولا سيما في اكتساب المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير المختلفة وأن لا يقف عند حد معرفته بها فقط بل عليه أن يطبقها في جميع مجالات حياته.

وتبدو أهمية التربية الإسلامية من خلال دروس الفقه التي هي قواعد تفصيلية مستقاة من القرآن الكريم والسنة لبيان أساليب العبادة والسلوك التي يرضاه الله تعالى في جميع شؤون الحياة، وليبين نظم العلاقات الاجتماعية، كما يأمرنا الله تعالى أن نحققها في كل اتصالاتنا بالآخرين، فيجب ربطها بهدف أسمى، طاعة الله، والاهتداء بهدي رسوله صلى الله عليه وسلم، وتحقيق الخضوع والعبودية لله، كما يريد الله، لا أن نجعل الدروس مجرد قواعد ملخصة تحفظ لمجرد الحفظ، أو للتعلم بها وإفتاء الناس النحلاوي (2004, Nahlawi).

فالفقه يعد من أجل وأهم العلوم الإسلامية إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لأنه يوضح للمسلم نظام الحياة الذي يجب الالتزام به، ويوضح له المسلك الذي يتحتم عليه اتباعه سواء في ذلك مسلكه مع خالقه أو مع الناس أو مع المجتمعات. وإذا كان علم الفقه بهذه الصورة، وتلك المنزلة الرفيعة العالية، فإنه يجب الارتقاء بتدريسه وبمدرسه، كي يتناسب وتلك المكانة الرفيعة.

وقد أشارت الأدبيات والدراسات السابقة إلى وجود ضعف في طرائق تدريس المفاهيم الإسلامية (الفقهية) والسبب في ذلك يعود إلى الطرائق التقليدية في التدريس فضلاً عن أن الباحثة وجدت من خلال زيارتها للمدارس لمشاهدة الطالبات المطبقات أن أغلب المدرسات يركزن على الطرائق التقليدية في التدريس وعدم تركيزهن على المفاهيم الواردة في كتب العلوم الشرعية، وعليه فإن مدرس العلوم الشرعية مطالب باستخدام الطرائق التدريسية المناسبة التي تساعد على توضيح المفاهيم وتثبيتها في أذهان الطلبة.

ومن هنا يتضح لنا أهمية مادة الفقه وضرورة اكتساب المفاهيم الفقهية فيها وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال تدريس الفقه، ولأن يتأتى ذلك دون استخدام المعلم لاستراتيجيات حديثة في التدريس ومن بين طرق التعليم المتداولة في تدريس المواد الدراسية المختلفة طريقة الخرائط المفاهيمية، وعلى الرغم من الأهمية التي أعطتها الأدبيات لطريقة الخرائط المفاهيمية إلا أن الباحثة لم تعثر على دراسة تناولت استخدام الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير التأملي مما حفز الباحثة القيام بهذا البحث للتعرف تجريبياً إلى أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير التأملي.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في افتقار مجال تدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة في اكتساب المفاهيم الشرعية وتنمية التفكير، فقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها قلة استخدام الطرائق الحديثة في تعليم المفاهيم عند تدريسها للطلبة واستمرار تعليم التربية الإسلامية بأساليب تقليدية تعتمد على الاستظهار في أغلب الحالات دون النظر إلى

العلاقات التي تربط هذه المفاهيم مع بعضها البعض، وعدم استخدام المعلمين للاستراتيجيات الحديثة يعيق حركة التفكير عند المتعلمين.

وتشير الدراسات إلى ضرورة تعلم المفاهيم الإسلامية لأنها تشكل اللبنة الأساسية لعناصر البناء المعرفي المتمثلة في الحقائق والمبادئ والنظريات والتعميمات. الجلال (Al-Jallad, 2000). وقد أشارت دراسة عوده (Odeh, 2001) إلى ضرورة الاهتمام بتدريس مفاهيم التربية الإسلامية بكافة فروعها، والاهتمام كذلك بطرائق تعليمها وتقديمها للطلاب ليصل إلى درجة اكتساب المفهوم.

بناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في محاولة الإجابة عن السؤالين الرئيسيين التاليين :

1. ما أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية (التلقين)؟
2. ما أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية (التلقين)؟

هدف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى معرفة: أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

1. الإسهام في تحسين طرائق وأساليب تدريس مباحث العلوم الشرعية من خلال الكشف عن واقع استخدام الخرائط المفاهيمية في تعليم هذه المباحث، وخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم التي تعد محورياً أساسياً في العلوم الشرعية.
2. توقع إسهام هذه الدراسة في تعزيز ثقة معلمي العلوم الشرعية باستخدام طريقة الخرائط المفاهيمية بوصفها طريقة تدريسية تحرك العمليات العقلية لدى المتعلم وتنمي القدرة على التفكير.
3. مساعدة الباحثين التربويين والمهتمين في إجراء أبحاث ودراسات لاحقة من أجل تنمية مهارات التفكير التأملي في مراحل التدريس المختلفة.
4. أهمية مواد العلوم الشرعية وتميزها عن بقية المواد، كما أن تدريسها بطرق متميزة يعزز من مكانتها في نفوس الطلاب.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

1. الحد الموضوعي: اقتصر التجريب على محتوى ثلاث وحدات من كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط.
2. الحد البشري: عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط في المدرسة المتوسطة الأولى بالقائظ.
3. الحد الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1434\1435 هـ.

مصطلحات الدراسة

الخرائط المفاهيمية: يعرفه ازلوم (Zaloom, 2000, p.8) بأنها "مخطط لتمثيل مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة في صورة هرمية حيث يكون في القمة مفهوم شامل وفي القاعدة للهرم عدداً من المفاهيم الفرعية التي ترتبط مع المفاهيم التي تعلموها بأسهم يكتب عليه كلمات ربط وبذلك نحصل على جملة تعبيرية ذات معنى بين كل مفهومين أو أكثر".

وتعرفها الباحثة إجرائياً: رسوم تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم الفقهية الرئيسية والفرعية الواردة ضمن موضوعات الدراسة، بواسطة خطوط وكلمات ربط مناسبة صنفت فيها المفاهيم تحت بعضها أو على هيئة نسج عنكبوتي بحيث تشكل المفاهيم والعلاقات بينها سلسلة خطية بسيطة أو مركبة.

اكتساب المفاهيم الفقهية: هو قدرة الطالبات على معرفة المفاهيم الفقهية وفهمها وتوظيفها في مواقف جديدة وإدراك الجوانب المتعلقة به، والأمثلة المنتمة وغير المنتمة له، ومسمياته وأوجه الشبه والاختلاف بينه وبين مفاهيم أخرى مشابهة له، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

التفكير التأملي: عرفه كشكو (Kishku, 2005, p.8) بأنه "نشاط عقلي للفرد في المواقف التعليمية التي أمامه، وتحديد نقاط الضعف والقوة، وكشف المغالطات المنطقية، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة".

وعرفه القطراوي (Alqtarawi, 2010, p.10) بأنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية للكشف عن المغالطات، للوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية".

وتعرف الباحثة التفكير التأملي إجرائياً بأنه: التفكير المتعمق في المواقف، والذي يكسب الطالبة القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمها، والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتفحص التعلم الحالي، وتحليل الموقف، وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تم

تعلمها، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة بحيث تصبح الطالبة منتجة للمعرفة ويقاس بالدرجة المخصصة لإجابة الطالبات على اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

الطريقة التقليدية (التلقين): طريقة تدريس المادة التعليمية حسب الطريقة الشائعة في مدارسنا، وتقوم على المناقشة الشفوية بشكل رئيس، واستخدام أسئلة الكتاب لأغراض التقويم الصفي والواجب البيئي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الخرائط المفاهيمية، الفلسفة والمفهوم والتاريخ

في عام (1960) بدأ نوفاك (Novak) بدراسة خرائط المفاهيم وقد اعتمد في نظريته أو طريقته هذه على نظرية أوزيل (Ausubel) والتي بينت من خلالها أهمية المعرفة السابقة في عملية تعلم المفاهيم الجديدة، واستنتج نوفاك أهمية تضمين التعلم ذي المعنى في عملية التشبيه في تعليم المفاهيم الجديدة، واقترح بناء خرائط المفاهيم (Plotnick, 2001).

وطورت خرائط المفاهيم من قبل نوفاك (Novak) في جامعة كورنل (Cornell) في عام (1970) بتركيب منظم لخريطة المفاهيم وتعتمد هذه الخريطة على المفاهيم التي يوجد بينها روابط وعلاقات بحيث توصل المفاهيم بخطوط متصلة ليتم الوصول للتعميمات، بحيث تكون المفاهيم العامة في الأعلى والمفاهيم الأكثر تخصيصاً في الأسفل، وتكون المفاهيم ذات الدرجة المتشابهة بالمستوى نفسه، وتعتمد خرائط المفاهيم على النظريات التي تدعم نتائج التعلم ذي المعنى من خلال الاتصال بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة بشكل فردي لإدراك بناء الخريطة، فعمليات التعلم هي فردية وتعتمد على الخبرة السابقة (Eccles, 2001). وقد استخدم (نوفاك) استراتيجية الخرائط المفاهيمية لتكون نافذة ينظر من خلالها المعلم إلى الأسلوب الذي ينظم من خلاله المتعلم المفاهيم التي يمتلكها.

ويعرف ريان (Ryan, 2006, p.246) الخرائط المفاهيمية بكونها "أداة تخطيط لتمثيل مجموعة من المعاني المترابطة ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأقل تجريداً، ويتم الترابط بين هذه المفاهيم بخطوط، فهي أداة تعكس البنية المفاهيمية المنطقية والنفسية والمعرفية، وتضم سلسلة من الخطوات التشعبية التي يتم فيها تجريد المعرفة من شكلها الخطي إلى الهرمي".

وقد عرف Novak المشار إليه في عطية (Atallah, 1992, p.14) الخرائط المفاهيمية بأنها "أداة تخطيطية لعرض مجموعة من معاني المفاهيم ضمن شبكة العلاقات بحيث يتم ترتيبها بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية وعدّها أداة تساعد على بناء الأنظمة المعرفية عند المتعلم مستنداً إلى نظرية التمثل".

ويعرف لانزيق (Lanzing, 1997) الخرائط المفاهيمية بأنه: طريقة لتمثيل المعرفة وتنظيمها، بخطوط عريضة تبين العلاقات بين المفاهيم بما في ذلك العلاقات

ثنائية الاتجاه، ويتم تقسيمها إلى نقاط التقاء وخطوط وصل. إذ تمثل نقاط الالتقاء (الدوائر) مفاهيم متنوعة، أما خطوط الوصل فتتمثل العلاقات بين المفاهيم وتستخدم الكلمات لتصنيف خطوط الوصل وتوضيح العلاقات. وعرفها الروسان (Rousan, 2004) وأبو جلاله وعليمات (Abu Jalal, S. & Olimat, 2001) بأنها رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم لأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة وهذه الرسوم يمكن أن تكون ذات بعد أو أكثر، ويتم التعبير عنها كمنظمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها.

أهمية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية

تنظم خرائط المفاهيم المعلومات والبيانات المعقدة والمتشعبة ليتم فهمها عن طريق إطار متماسك، وهذا الإطار يتضمن سلسلة من البناء التدريجي ليصل إلى شكل صوري في تركيب خريطة للعلاقة بين البيانات أو المفاهيم (pammer et al, 2001).

ولاستخدام كلمات الاتصال في خرائط المفاهيم فائدة كبيرة فهي توضح علاقة المفاهيم بعضها ببعض وتشكل حلقة وصل بين المفاهيم لتصل إلى التعميمات، وهي سهلة الاستخدام (Freeman, 2004).

وتزود خرائط المفاهيم الطالب بأساليب جديدة في تنظيم المعلومات، ويعترف الطالب على الموضوع ويكتشف بسرعة وبفعالية أكثر، ويجد الطالب صعوبة في بناء خرائط المفاهيم، ورغم ذلك فهي مهمة حيث أنها تقود إلى فهم أوسع وتذكر أطول للموضوعات (Bower, 2003).

وتظهر أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم لتسهيل التعلم لدى المتعلمين ومساعدتهم في فهم الهيكل البنائي للمعرفة وعلاقاته، كما تساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية التي يتكون منها البناء المعرفي، والعلاقات بين مفاهيمه. وتساهم في زيادة الانتباه إلى المهمة المعنية لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمي متسلسل، مما يؤدي إلى تغيير دور المتعلم السلبي، إذ توضح الأفكار الرئيسية التي تمثل هدف الدرس (Martin, 1991).

خطوات إستراتيجية الخرائط المفاهيمية

بين ريان (Ryan, 2006, p. 248) "خطوات بناء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، على النحو الآتي:

- تحديد الموضوع.
- قراءة الموضوع واستخراج المفاهيم الأساسية فيه.
- كتابة المفاهيم على السبورة أو جهاز العرض أو الحاسب الآلي.
- ترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص.

- استخدام الترتيب كدليل لبناء الخرائط المفاهيمية على شكل خط عمودي، بحيث توضع المفاهيم الأعم في القمة، والمفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس في الأسفل.
- وضع المفاهيم في مربعات أو أشكال بيضاوية أو أشكال دائرية والربط بينها بخطوط.
- وضع الجمل أو الكلمات المناسبة على الخطوط لوصف العلاقة أو الرابطة بين المفاهيم.
- تعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلمين.
- إعطاء المتعلمين وقتاً كافياً لقراءتها وتأملها واستخلاص النتائج منها.
- إجراء تقويم ختامي؛ للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلمين لها".

أنشطة بناء خريطة المفاهيم

يمكن تلخيص إجراءات بناء خريطة المفاهيم كما ذكرها نوافك وجوين (1995):

1. اختر فقرة أو فقرتين من الكتاب المدرسي تحمل معنى متكامل واطلب قراءتها وتحديد المفاهيم الأساسية اللازمة لفهم معنى النص، ثم اكتب تلك المفاهيم في قائمة على السبورة، بعد ذلك شارك الطلاب في المناقشة بغية تحديد المفاهيم الأكثر عمومية لمعنى النص في الكتاب.
2. اكتب المفهوم الأكثر عمومية في رأس قائمة جديدة يليه المفهوم الذي يقع بعده في التسلسل الهرمي، وهكذا حتى تستكمل القائمة التي أعدتها في الخطوة رقم (1). لاحظ هنا أنه قد لا تجد تطابقاً كبيراً بين آراء الطلاب في ترتيب المفاهيم، لكن الفرق عادة ما يكون في المفاهيم الأقل عمومية، وهذا أمر يمكن تفسيره بأنه توجد أكثر من طريقة لإدراك معنى النص.
3. أبدأ الآن بتصميم خريطة المفاهيم مستعيناً بالقائمة التي أعدت في الخطوة رقم (2) وذلك كدليل عند بناء هرمية المفهوم وأطلب من الطلاب اختيار كلمات الربط المناسبة لتكوين القضايا الموضحة بالخطوات في الخريطة.
4. أبحث عن ارتباطات عريضة بين المفاهيم، وأطلب من الطلاب اختيار كلمات الربط المناسبة.
5. الخريطة الأولى عادة تكون غير متناسقة فقد تتجمع المفاهيم في أحد أركان الخريطة وتحدث فراغات في ركن آخر، لذا وضح للطلاب أنه ينبغي إعادة تصميم الخريطة للحصول على شكل مقبول لها.
6. ناقش الطلاب في معيار تصحيح خريطة المفاهيم، وضع العلامة المناسبة للخريطة بموجبه، وأوضح للطلاب بعض التغيرات المحتملة في الخريطة لتوضيح المعنى.

7. أطلب من الطلاب أن يختاروا نصاً من الكتاب المدرسي، وأن يطبقوا عليه الخطوات من 1-6 بأنفسهم.
8. من الممكن عرض الخرائط التي أعدها الطلاب على الفصل، لأن هذا سيساعد الطلاب الآخرين في الفصل على معرفة الغرض من النص كما فسر في الخريطة.
9. أطلب من الطلاب تصميم خريطة المفاهيم لبعض هواياتهم، مثل لعب كرة القدم أو لعب كرة الطائرة، وعلقها في الفصل، وانتهاز الفرصة المناسبة لتشجيع نقاش جانبي حولها.
10. في امتحانك القادم أطلب من الطلاب تصميم خريطة مفاهيم واحدة أو اثنتين، وذلك من أجل أن توضح كيف أن طريقة المفاهيم هي طريقة تقويم ملائمة تتطلب تفكيراً عميقاً وتستطيع أن تتعرف على مدى فهم الطلاب للمادة العلمية.

استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس المفاهيم الفقهية

بين الجلال (Al-Jallad, 2004, p. 329): كيفية استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس المفاهيم الفقهية على النحو التالي:

- "اختبار بنية المفاهيم الفقهية التي يمتلكها المتعلم في موضوع معين، والكشف عن مدى تماسك هذه البنية وتكاملها، ذلك أن المفاهيم الفقهية مفاهيم تكاملية يرتبط بعضها ببعض لتشكل وحدة معرفية واحدة، يصعب تعلمها ما لم يتحقق لدى الطالب استعداداً مفاهيمياً كافياً، يؤهله لإدراك ما يتضمنه التعريف أو الحكم الشرعي من معان دالة، والخرائط المفاهيمية من أفضل الوسائل للكشف عن البنية المفاهيمية لأن رسمها يتطلب معرفة دقيقة في المفاهيم العامة والأقل عمومية التي يتم تعلمها.
- وسيلة لتقويم فهم الطلبة وإدراكهم للمفاهيم الفقهية، والكشف عن المفاهيم الفقهية الخاطئة لديهم، إذ يستطيع من خلال تكليفه الطلبة برسمها أو قراءتها تحديد مدى فهمهم واستيعابهم للمفاهيم المتعلمة، كما يكشف له التقويم عن الفهم الخاطئ الذي يمكن أن يكتسبه الطلبة عن مفهوم معين.
- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية لدى المتعلم لإحداث التعلم ذي المعنى ويمكن توظيف ذلك في المفاهيم الفقهية من خلال ربط ما يتعلمه الطالب من مفاهيم جديدة بالمفاهيم السابقة.
- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الفقهية عن طريق تحديد العلاقات بينها، وتمييز المفهوم الفقهية عن غيره من المفاهيم التي ترتبط به، وذلك من خلال إبراز خصائص كل مفهوم وتحديد معناه الدقيق، وعودة إلى مفهوم الحلال السابق ذكره، فهو يرتبط بمفاهيم أخرى أساسية وهي أقسام الحكم الشرعي (الفرض، والحرام، والمندوب، والمكروه) وخريطة المفاهيم تبرز كل منها بشكل منفصل ومحدد ومن هنا يمكن المقارنة بينها والكشف عن العلاقات التي تربط بينها.

– تقدم الخرائط المفاهيمية ملخصاً مفيداً للمادة العلمية، ذلك أنها تجمع مفاهيم متعددة بصورة هرمية متدرجة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية تربط بينهما بكلمات دالة، مما يجعلها غالباً لا تتجاوز صفحة واحدة ولكنها رغم قصرها تجمع المادة العلمية وتقدمها بصورة مختصرة مفيدة، مما يساعد الطلبة على تذكرها والاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة".

التفكير التأملي Reflective thinking

التفكير التأملي مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي، منهم بينيه (Binet)، وجيمس (James)، وديوي (Dewey)، لكن الاهتمام بهذا المصطلح اختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس التربوي خلال ازدهار المدرسة السلوكية، إلى حين جاء العالم شون (Shon) وقام بالكتابة عن أهمية الأخذ بالتفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، وبعد ذلك انتبه الكثيرون إلى أهمية استخدام مصطلح التأمل في الأبحاث التربوية، وخاصة المتصلة بالتعليم الصفي وإعداد المعلمين أثناء الخدمة مصطفى (Mustafa, 1992).

والتفكير التأملي يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات، والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها. فاطمة (Fatima, 2005).

ويؤكد جون ديوي (1933) Dewey أهمية التأمل بقوله: أن الخبرة هي أساس التعليم والتعلم، ولا يتم ذلك إلا بالتأمل، فالتأمل مرتبط بالعمل، والعملية التأملية تجمع بين النظرية والتطبيق.

التفكير التأملي كما يعرفه ديوي في كتابه كيف نفكر؟ How we think يتضمن في مرحلته الأولى حالة الشك والتردد والحيرة، وفي المرحلة الثانية: يقوم الفرد بعمل بحثي استقصائي لإيجاد أدوات تخلصه من هذه الحالة، وقيمة التأمل في التعليم والتعلم أنه يشجع الفرد على النظر إلى المشكلات التي تواجهه من منظورات جديدة ورؤية مستبصرة (Dewey, 1997).

ومن جهة أخرى، يؤكد ديوي من خلال كتاباته وبصورة مستمرة أنه ليس كافياً أن تعرف بل يجب أن يواكب هذه المعرفة الحاجة إلى التطبيق، فضلاً عن أن التأمل كما عملية مقترنة بهدف يسعى إلى الوصول إلى استنتاج أو حكم أو قرار نهائي لحل مشكلة ما. دواني (Doany, 2003)

وتنص نظرية التعلم التجريبي على أن التعلم خبرة وملاحظة وتأمل، وإعادة تشكيل المفاهيم المجردة. فالتأمل اكتشاف الخبرة التي تفود إلى فهم جديد وإدراك شامل يحول الخبرة إلى تعلم.

أما أوسترمان (Osterman, 1990) فترى أن التأمل هو الأجنحة الجديدة للتعلم، وأن ممارسة التفكير التأملي يعد منهجاً فعالاً للتطوير المهني متكاملًا للتفكير بالعمل يركز على التعليم والسلوك.

التفكير التأملي في القرآن الكريم

إن منهجية التفكير يبرزها القرآن الكريم جليلة وواضحة، إذ أمرنا الله سبحانه وتعالى بالتدبر في كونه وخلقه أمراً يأتي في مساق الاستفهام والنفي الإنكاري. "أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوبهم أقفالها" (محمد: ٢٤) فالتدبر هو النظر في عواقب الأمور وأدبارها، وجاءت الدعوة إلى تدبر القرآن في قوله تعالى: "كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته وليتذكر أولوا الألباب" سورة ص: ٢٩. وقوله تعالى: "أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً" سورة النساء: ٨٢. وتعد عملية التأمل في القرآن الكريم عملية عقلية تمكن الفرد من عبور العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم، فيؤمن بالله، ويتميز أولي الألباب بالقدرة على التفكير التأملي في خلق السموات والأرض، إذ أنهم يستطيعون أن يستفيدوا من خبراتهم وإدراكاتهم الحسية في التفكير بخلق الله سبحانه وتعالى، ويدركون أن كل شيء بيد الله خاضعاً لإرادته، ومن أهم مميزات التفكير التأملي في القرآن الكريم أنه يحدث ذلك النوع من التفكير عند الإنسان المؤمن الذي يتأمل في خلق السموات والأرض بعمق وخشية، ولذا فإن عملية التفكير التأملي بها صفة شاملة. فلم يتم التفكير في جزئية معينة بذاتها بل أن التفكير يتركز على ما يدركه المؤمن من خلق الله، فيكون تفكيره في الظواهر الكونية والجوانب الحسية مثل الليل والنهار، والشمس والقمر، والجبال والأنهار، النخيل والأعشاب وغيرها.

ولذا فإن الإنسان الذي يخشى الله سبحانه وتعالى في كل عمل يقوم به يتضرع إلى الله في أن يكون هذا العمل لله سبحانه وتعالى خوفاً من عقاب يوم القيامة وبالتالي فإن التفكير التأملي في ذاتية الله أمر غير مرغوب فيه، حيث أن التعلم لا يحدث من خلال النظر فقط للأشياء وإنما تفحص تلك الأشياء والتأمل فيها عن طريق استخدام أدوات الملاحظة والاكتشاف، حيث أن التفكير التأملي يعد عملية عقلية عليا يلجأ إليها الإنسان عندما يقع في مشكلة معينة يتضرع إلى الله سبحانه وتعالى متأملاً في خلقه وقدرته على أن يخفف عنه وطأة هذه المشكلة. عفانه واللولو (Afana, E. & Lulu, 2002)

خصائص الشخصية التأملية

إن ممارسة التفكير التأملي يزيد الخبرة في التعمق والتبصر عند الشخص، وبالرغم من تشابه المشكلات الفردية للممارس لهذا التفكير يجب أن يواجه هذه المشكلات ويعمل على حلها، وغالباً ما يخرج عن المعرفة الملموسة إلى غير الملموسة، وهذه من الضروريات لفنون حل المشكلة في التفكير التأملي (Norton, 1997).

وتتميز الشخصية التأملية كما يبينها عبد الأمير (Abdul Amir, 2000)، بما يلي:

1. "الإدراك العالي للواقع المحيط والقدرة على إدراك الحقيقة في المواقف والمشكلات المتنوعة.
 2. الميل إلى التأني في مواجهة المشكلة أو الموقف وعدم التسرع في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
 3. السعي لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات للمشكلة أو الموقف.
 4. وضع أكبر عدد ممكن من الافتراضات للبدائل الموضوعية لحل المشكلة.
 5. القيام بعمليات مقارنة للبدائل الموضوعية لحل المشكلة.
 6. التركيز على أهمية اتخاذ القرارات الصائبة والكفوة بغض النظر عن الوقت الذي تستغرقه تلك القرارات.
 7. قلة الوقوع في الأخطاء.
 8. الخوف والقلق من الفشل.
- ويشتمل التفكير التأملي على المهارات التالية:

1. الرؤية البصرية: وهي القدر على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته أكان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
2. 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.
3. الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.
4. إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.
5. وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح".

خطوات اكتساب مهارات التفكير التأملي

يبين الغافري (Ghaferi, 2010, p. 3) أن هناك العديد من الخطوات والأمور التي يجب على المدرس والطالب إتباعها من أجل اكتساب مهارة التفكير التأملي، وهي:

1. التأملية الموقف أي القراءة الواعية الدقيقة حتى يتأكد من أن العبارات والمصطلحات والمفاهيم التي يحتويها الموقف تكون مألوفة.
2. اختيار المعلم الطريقة المناسبة التي يساعد بها الطالب على أن يحدد العمليات التي ينبغي إجراؤها وترتيبها لمعالجة الموقف وذلك عن طريق مناقشة الطريقة المناسبة لطبيعة الموقف والتي توضح للطالب الرؤية في اختيار العمليات التي توصل إلى الحل الصحيح.
3. أن يفهم الطالب عبارات الموقف جيداً لتحديد البيانات المعطاة فيها ثم تحديد ما هو المطلوب إيجاده (أي التمييز بين المعطيات والمطلوب).
4. أن تقوم الطريقة التي اتبعت في معالجة الموقف وهل هي مناسبة أم هناك طريقة أفضل وإذا اتضح أثناء مناقشة وتسجيل الحل بعض الأخطاء عند الطلبة فيجب على المدرس أن يتعرف على أسبابها وكيفية علاجها".

الدراسات السابقة

تم تقصي الدراسات السابقة مما أتيح للباحثة الاطلاع عليها من مصادر متعددة تمثلت في الرسائل العلمية، والأبحاث المنشورة في الدوريات، والمؤتمرات العلمية، والمواقع المتخصصة على شبكة الانترنت.

وقد قامت الباحثة بالانتقاء من بين هذه الدراسات أكثرها ارتباطاً، وأوثقها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث بعض جوانبها، أو أهدافها، أو أدواتها وإجراءاتها، فضلاً عن التركيز على اختيار الدراسات الحديثة، ولقد تم عرض الدراسات السابقة في ثلاثة محاور على النحو التالي:

- المحور الأول: دراسات تناولت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.
- المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير التأملية.
- المحور الثالث: دراسات تناولت التفكير التأملية والخرائط المفاهيمية.

دراسات المحور الأول

دراسة الحجوج (Al-Hajouj, 2004) أثار استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغوار الجنوبية في محافظة الكرك/عمان. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في وحدة الفقه من مادة التربية الإسلامية، مقارنة بالطريقة التقليدية واستخدمت الدراسة أداتين الأولى الخرائط المفاهيمية، والثانية: اختبار تحصيلي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: تحصيل المجموعة التجريبية أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة عند المستوى (0.05).

وأجرى الشملي (Cmmelta, 2004) دراسة حول أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم الفقهية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم الفقهية. تكونت عينة الدراسة من (454) طالباً وطالبة موزعين منها (18) شعبة منها (9) شعب للذكور و(9) شعب للإناث، وقد تم اختيار شعب الدراسة عشوائياً. وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً لكل صف من صفوف المرحلة الأساسية العليا يقيس درجة اكتسابهم للمفاهيم الفقهية. وقد توصلت إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلاب المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) العليا للمفاهيم الفقهية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لكل صف على حده.

دراسات المحور الثاني

دراسة القطراوي (Alqtarawi)، 2010 هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وتم اختيار مدرسة عين الحلوة الثانوية للبنين وعينة الدراسة بطريقة قصديه تكونت من مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منها (32) طالباً، واتباع الباحث المنهج التجريبي، واستخدم الباحث في دراسته اختبار مهارات التفكير التأملية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملية تعزى لاستخدام المتشابهات. وقد أوصت الدراسة بضرورة توظيف إستراتيجية المتشابهات في جميع المراحل الدراسية مما يزيد من فعالية التعلم، وتوعية المعلمين باستراتيجيه المتشابهات.

وقام العموي (Amawi, 2008) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس الثانية "مدرسة معن، مدرسة القرارة، مدرسة بني سهيل" وتم تطبيق طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملية بشقيه النظري والتطبيقي وكذلك بناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملية والمكون من (34) فقرة موزعة على خمس مهارات وهي "الملاحظة والتأمل، وضع حلول مقترحة، التفسير، الاستنتاج، الكشف عن المغالطات، وطبقت أداة الدراسة على العينة المكونة من المجموعة التجريبية (103) والمجموعة الضابطة (100)، واتبعت الباحثة في دراستها المنهج التجريب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملية والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية والضابطة ولقد كانت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من طريقة لعب الأدوار في مختلف فروع اللغة العربية، والتركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس حديثة ومبتكرة تعمل على تنمية التفكير التأملية.

دراسات المحور الثالث

قام عمایرة (Amayreh, 2005) بدراسة هدفت إلى اختبار أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية وتنمية التفكير التأملي لديهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد خطط لتحضير الوحدة الثانية من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي والتي تم إعدادها بطريقتي خرائط المفاهيم ودورة التعلم، كما قام الباحث بإعداد اختبار التفكير التأملي تم تطويره من اختبار مكون من ست مشكلات كل مشكلة احتوت على سبعة أسئلة مكررة على جميع المشكلات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي البعدي تعزى للطريقة ولا يوجد فروق في اختبار التفكير التأملي يعزى للجنس ولا للتفاعل بين الطريقة والجنس في كل من اختبار التفكير التأملي واختبار التحصيل.

وأجرى ليم (LIM, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي والتفكير الناقد للمعلم الخبير والمعلم الطالب كاستراتيجية لتسهيل التأمل ومهارات التفكير الناقد في البرنامج التربوي لمعلمي الحضنة في (هونغ كونج)، وقد كانت المقابلات على عينة عشوائية من المشاركين في الدراسة، وقد بينت النتائج وجود تغيرات في وجهات النظر والموقف تجاه الموضوعات المهمة وتجاه تعليم المناهج، حيث أصبحوا أكثر قدرة على التفكير التأملي والتفكير الناقد من خلال استخدام لخرائط المفاهيم، كما لوحظ تحسن في مستوى التحصيل.

التعقيب على الدراسات السابقة

1. اتفقت الدراسات على وجود أثر للخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم كما في دراسة الشملتي (Cmmelta, 2004).
2. بينت الدراسات أن هناك أثر في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير التأملي، كما في دراسة القطراوي (Alqtarawi, 2010)، ودراسة العموي (Amawi, 2008).
3. اتفقت الدراسات على وجود أثر للخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي ليم (LIM, 2003)، وعمایره (Amayreh, 2005).
4. تناولت دراسة الشملتي (Cmmelta, 2004) أثر الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية، ودراسة الحجوج (Al-Hajouj, 2004) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الفقه، تميزت هذه الدراسة عن الدراستين السابقتين في تناولها لأثر الخرائط المفاهيمية على التفكير التأملي.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة

1. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتفسيراتها في صياغة مشكلة الدراسة الحالية.

2. الاطلاع على المصادر والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة.
3. إعداد أدوات الدراسة (اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، واختبار التفكير التأملي).
4. استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث وتحليل نتائجه النهائية.
5. مقارنة نتائج البحث الحالي بنتائج تلك الدراسات.

خطوات الدراسة

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية والمفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي.
- تحديد المفاهيم الفقهية المراد تدريسها من خلال تحليل الوحدات الثلاث في كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط وإعداد خرائط المفاهيم المتعلقة بالمفاهيم الفقهية الواردة في الوحدات الثلاث.
- إعداد قائمة لمهارات التفكير التأملي، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء في مجال طرق تدريس التربية الإسلامية. ومهارات التفكير التأملي هي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) في ضوء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية).
- إعداد اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية وتحديد صدقه وثباته.
- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي وتحديد صدقه وثباته.
- عرض اختبائي تحصيل المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي على مجموعة من الخبراء في مجال طرق تدريس التربية الإسلامية.
- إعداد دليل المعلم في ضوء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وقد قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس الوحدات المختارة وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وقد تضمن الدليل التالي:
- مقدمة للمعلمة وذلك لتوضيح أهمية الدليل والمكونات المتضمنة وأهدافه.
- وصف مراحل التدريس باستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.
- الأهداف العامة للوحدات المراد تحقيقها مع نهاية تدريس الدروس المختارة.
- خطوات تنفيذ الدرس (الأهداف السلوكية للدرس، المتطلبات السابقة والبند الاختيارية لقياسها، الأدوات والمواد المستخدمة، الإجراءات التدريسية، التقويم بشقية (التكويني والختامي).

- تطبيق اختباري اكتساب الخرائط المفاهيمية ومهارات التفكير التأملي على عينة استطلاعية للتأكد من الثبات ومعرفة مدى سهولة الفقرات ومعامل تمييزها.
- تم اختيار مدرسة للإناث بالطريقة القصدية لتمثل مدارس الجوف وهي المدرسة الأولى بالفئات، وقد قامت الباحثة والطالبة المتدربة بزيارة تمهيدية لهذه المدرسة في بداية الفصل الأول للعام الدراسي (1434\1435 هـ) لتوضيح أهداف الدراسة لمديرتها، ولمعلمات مادة الفقه للصف الأول المتوسط اللواتي أبدین استعداداً للتعاون مع الباحثة والطالبة في إجراء الدراسة، وتم التنسيق معهن حول خطوات تنفيذ الدراسة ومراحلها والفترة اللازمة لتطبيقها.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت من شعبتين من طالبات الصف الثالث المتوسط من المدرسة الأولى بالفئات للبنات على أن تقوم طالبة متدربة بتطبيق الدراسة حيث تم اختيار إحدى الشعبتين كمجموعة تجريبية أولى ومجموعة تجريبية ثانية.
- تطبيق اختباري اكتساب المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي كاختبار قبلي على مجموعتي الدراسة، وذلك للتأكد من تكافؤهما.
- بدأ تطبيق الدراسة يوم الأربعاء 1434/12/4 هـ حيث قامت الطالبة المتدربة بتدريس المجموعة التجريبية (1) الوحدات المختارة باستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وتدريس المجموعة التجريبية (2) باستخدام الطريقة التقليدية، بتوجيه وإشراف الباحثة والمعلمة الأصلية في المدرسة.
- تطبيق اختباري اكتساب المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي كاختبار بعدي على مجموعتي الدراسة، بعد تنفيذ التجربة وذلك يومي الأحد 1435/2/3 هـ، والاثنين 1435/2/4 هـ.
- المعالجة الإحصائية المناسبة (SPSS) لاختبار صحة الفروض والإجابة على أسئلة الدراسة.
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة.
- وضع التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

الطريقة والإجراءات

التصميم التجريبي للبحث

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (المجموعة التجريبية (1) والمجموعة التجريبية (2). وعليه تتعرض المجموعة التجريبية (1) لمتغير مستقل يتمثل بمدخل الخرائط المفاهيمية، أما المجموعة التجريبية (2) فسوف تتعرض للمتغير المستقل المتمثل

بالطريقة التقليدية، ثم معرفة تأثيرهما في المتغيرين التابعين (اكتساب المفاهيم الفقهية، تنمية مهارات التفكير التأملي) كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): التصميم التجريبي للدراسة.

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية (1)	اكتساب المفاهيم الفقهية	طريقة الخرائط المفاهيمية	اكتساب المفاهيم الفقهية
التجريبية (2)	مهارات التفكير التأملي	الطريقة التقليدية	مهارات التفكير التأملي

مجتمع الدراسة عينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط الملتحقات بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الجوف في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1434\1435هـ)، وتكونت عينة الدراسة من 40 طالبة موزعات في شعبتين دراسيتين اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس التابعة لتعليم البنات في الجوف. والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة.

المجموعة	عدد الشعب	عدد الطلبة
المجموعة التجريبية (1)	1	20
المجموعة التجريبية (2)	1	20
المجموع	2	40

حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية (1) والتجريبية (2) لذلك قامت بعمل اختباري اكتساب المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي القبلي، والذي طبق يوم الأربعاء 1434/11/26هـ، والخميس 1435/11/27هـ. والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في اختباري اكتساب المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي القبلي.

الاختبار القبلي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
اختبار المفاهيم الفقهية القبلي	التجريبية (1)	10.05	1.401	4.232	2.093	غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)
	التجريبية (2)	4.406	1.563			

اختبار التفكير التأملي	التجريبية (1)	2.813	1.576	0.532	2.00	غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)
	التجريبية (2)	3.031	1.769			

يتضح من الجدول (3) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في التحصيل في الاختبارين المعدين لهذه الدراسة.

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية

تم إعداد اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف إلى قياس اكتساب الطالبات للمفاهيم الفقهية المتضمنة في ثلاث وحدات هي (الاضطرار والتداوي، الضيافة آداب الطعام والشراب، الزكاة وطعام غير المسلمين) وذلك استناداً لكتاب الصف الثالث المتوسط في مادة الفقه المقرر من وزارة التربية والتعليم السعودية، حيث بلغت درجة الطالبة على هذا الاختبار بين (صفر وثلاثين درجة).
- تحديد نوع الاختبار: تم تحديد نوع الاختبار المستخدم في الدراسة، وهو نوع من الاختبار الموضوعي (أسئلة الاختبار من متعدد حيث يتكون السؤال من نوع الاختبار من مقدمة وأربعة بدائل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة، وقد تكون هذا الاختبار من 30 فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وروعي أن تكون أسئلة هذا الاختبار محققة للأهداف السلوكية الخاصة بالمحتوى التعليمي لهذا المقرر، وتم اختيار هذا النمط من الاختبارات لأنه يتميز بما يلي:
 - يغطي عينة كبيرة من مفردات المحتوى، مما يجعله يتصف بالشمول.
 - خلوة من ذاتية المصحح.
 - سهولة وسرعة تصحيحه واستخراج نتائجه.
 - ارتفاع معاملي صدقه وثباته.
- وضع تعليمات الاختبار: بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار، وقد راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار النقاط التالية: وضوح التعليمات، صياغة التعليمات في عبارات قصيرة، كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار.

- صدق الاختبار الظاهري: للتحقق من صدق الاختبار بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي وتم إجراء التعديلات وفقاً لأرائهم.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وذلك بهدف:
 - تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
 - تحليل فقرات الاختبار لإيجاد معامل الصعوبة والتمييز.
 - إيجاد ثبات الاختبار.
- حساب مستوى صعوبة الفقرات وقوة تميزها: تم حسابها كالتالي:
 - أ. مستوى صعوبة الفقرة: يقصد بمستوى الصعوبة نسبة الممتحنين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة. النبهان (Nabhan, 2004, p. 434). وبعد استخراج معامل صعوبة كل فقرة وجد أنها تراوحت بين (0.30 - 0.75) بعدما اتخذ معياراً (20,0 - 80,0) لمدى قبول الفقرة. الروسان وآخرون (Rousan et al, 1999, p85)
 - ب. قوة تمييز الفقرة: هو قدرتها على التمييز بين الأفراد الحاصلين على درجات مرتفعة وبين من يحصلون على درجات منخفضة في السمة التي تقيسها الفقرات كلها (مراد وآخرون، 2002: 129) (وبعد استعمال معادلة التمييز وجد أنها تراوحت بين (0.25 - 0.74) بعد اتخاذ معيار (25,0) فأكثر لمدى قبول الفقرة.
- ثبات الاختبار: وتم التأكد من ثباته عن طريق تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة مؤلفة من (20) طالبة حيث تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيورد وريتشاردسون 20 ووجد أنه يساوي (0.85) وهي معامل ثبات مرتفع ومناسب.
- تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن الذي تستغرقه الطالبات للإجابة على كل الاختبار وذلك من خلال تحديد زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة على أسئلة الاختبار. وقد أنهت أول خمس طالبات الاختبار بعد مضي زمن الاختبار بـ (5) دقيقة وآخر خمسة بعد مضي (35) دقيقة، فكان متوسط زمن الاختبار (30) دقيقة. تحديد زمن الاختبار بـ (30) دقيقة.
- تصحيح الاختبار: تمت عملية تصحيح الاختبار بالحاسوب، حيث تم تفريغ إجابات الطالبات في برنامج (SPSS) الإحصائي، وتم من خلاله تطبيق الإحصاءات اللازمة عليها، بحيث تحصل الطالبة على درجة واحدة لكل سؤال في حال كانت الإجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجة التي حصلت عليها الطالبة محصورة بين (صفر - 30) درجة حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من 30 فقرة.

ثانياً: اختبار التفكير التأملي

- استعانت الباحثة بالعديد من الكتب والدراسات والأدبيات التربوية في مجال إعداد اختبار التفكير التأملي، وبناء عليه تم إعداد اختبار التفكير التأملي وفقاً للخطوات التالية:
- تحديد الهدف من الاختبار: قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير التأملي بهدف قياس مهارات التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة.
 - تحديد نوع الاختبار: تم تحديد نوع الاختبار المستخدم في الدراسة، وهو نوع من الاختبار الموضوعي (أسئلة الاختبار من متعدد)، وتم توزيع فقرات الاختبار على مهارات التفكير التأملي الخمس (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) في ضوء استراتيجية الخرائط المفاهيمية).
 - بناء الاختبار: تم بناء الاختبار ليتكون من (25) سؤالاً في الوحدات المختارة وتكون من 5 فقرات لكل مهارة من مهارات التفكير التأملي.
 - وضع تعليمات الاختبار: راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار النقاط التالية: وضوح التعليمات، صياغة التعليمات في عبارات قصيرة، كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار.
 - صدق الاختبار الظاهري: عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين وهو بالصورة الأولية، وفي ضوء آرائهم وتوجهاتهم وضعت الصورة النهائية لمقياس التفكير التأملي.
 - التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وذلك بهدف:
 - تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
 - تحليل فقرات الاختبار لإيجاد معامل الصعوبة والتمييز.
 - إيجاد ثبات الاختبار.
 - تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن الذي تستغرقه الطالبات للإجابة على كل الاختبار وذلك من خلال تحديد زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة على أسئلة الاختبار. وقد أنهى أول خمس طالبات الاختبار بعد مضي زمن الاختبار بـ (25) دقيقة وآخر خمسة بعد مضي (35) دقيقة، فكان متوسط زمن الاختبار (30) دقيقة.
 - حساب مستوى صعوبة الفقرات وقوة تمييزها: تم حسابها كالآتي:

أ. مستوى صعوبة الفقرة: وبعد استخراج معامل صعوبة كل فقرة وجد أنها تراوحت بين (0.22-0.75) بعدما اتخذ معياراً (20,0 – 80,0) لمدى قبول الفقرة.

ب. قوة تمييز الفقرة: (0.25 – 0.80) بعد اتخاذ معيار (25,0) فأكثر لمدى قبول الفقرة (الروسان، 1999: 85).

- ثبات الاختبار: استخدمت الباحثة معامل كيرد وريتشاردسون 20 (عدد الفقرات 25) وقد بلغت قيمة الثبات (0.871) وهي قيمة عالية وتدلل على مستوى جيد من الثبات، وتفي بمتطلبات تطبيق الاختبار على أفراد العينة.
- تصحيح الاختبار: تمت عملية تصحيح الاختبار بالحاسوب، حيث تم تفرغ إجابات الطالبات في برنامج (SPSS) الإحصائي، وتم من خلاله تطبيق الإحصاءات اللازمة عليها، بحيث تحصل الطالبة على درجة واحدة لكل سؤال في حال كانت الإجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجة التي حصلت عليها الطالبة محصورة بين (صفر – 25) درجة حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من 25 فقرة.

الأساليب الإحصائية

لاختبار فرضيات الدراسة تم تخزين البيانات في الحاسوب ثم تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS

واستخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة على النحو التالي:

1. للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة استخدمت الباحثة معامل كودر ريتشاردسون (20).
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية (1) والتجريبية (2).
3. معامل مربع إيتا لحساب حجم التأثير وللتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية ولا تعود للصدفة، وأن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية الخرائط المفاهيمية) على المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التأملية) هو تأثير مباشر وجوهري أم أنه تأثير ضعيف لم يصل في قوته إلى درجة يحدث الفروق على الرغم من وجود فروق دالة إحصائياً في درجات العينتين المستقلتين.

عرض النتائج وتفسيرها

نتائج السؤال الأول: ما أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية على اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرض التالي الذي ينص على ما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (1) ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (2) في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية تعزى لاستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات الطالبات والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية (1) والتجريبية (2)، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين T- test والجدول (4) يوضح نتائج هذا الفرض، ولقد قامت الباحثة بحساب حجم التأثير من خلال حساب إيتا "n²".

$$- \text{حساب مربع إيتا } (\eta^2) \text{ لقياس الأثر} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

(منصور، 1997: 57)

فقد اعتمدت الباحثة مستويات حجم الأثر كما يلي: 0.01 صغير، 0.06 متوسط، 0.14 كبير

جدول (4): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية.

الدلالة الإحصائية	قيمة t المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مجموعتي الدراسة
0.06	2.537	2.158	23.4	20	التجريبية (1)
		3.419	21.1	20	التجريبية (2)

* قيمة t الجدولية 2.025.

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (1) والمجموعة التجريبية (2)، ويرجع السبب في ذلك إلى فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الوحدات المختارة، وبذلك لا يقبل الفرض الصفري ويقبل الفرض البحثي البديل وهو أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (1) ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (2) في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية تعزى لاستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية (1).

وعلى هذا فإن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية قد أثرت في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى أفراد المجموعة التجريبية (1) مقابل المجموعة التجريبية (2).

ولبيان حجم الأثر قامت الباحثة بحساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (n²) حيث كان حجم التأثير 0.06 يتضح من ذلك إن حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية الخرائط المفاهيمية) في المتغيرات التابعة (اكتساب المفاهيم الفقهية) كان (متوسطاً)، مما يؤكد أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية.

وقد يعزى تفوق الخرائط المفاهيمية على الطريقة التقليدية للأسباب التالية:

- تمثل الخرائط المفاهيمية أداة جيدة لتمثيل العلاقات المعرفية بين المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم إذ يتم فيها ترتيب المفاهيم وبناء العلاقات فيها.
- استخلاص المفاهيم من الفقرة وإعادة ترتيبها في خرائط مفاهيمية يجعل تعلم المفاهيم ذات معنى واضح بالنسبة للمتعلم، وخصوصاً عند ربطها مع بعضها باستخدام كلمات الربط حيث تتراكم هذه المفاهيم في ذهنه وتستقر وتثبت، فيكون قادراً على استخدامها في مواقف أخرى.
- تقوم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية المتبعة في تدريس الفقه على أساس استخراج المتعلم للمفاهيم الفقهية وترتيبها، أي أنها تشكل لديه مهارة رسم الخريطة وترتيبها للوصول إلى المعرفة، لذلك تبقى المفاهيم في ذاكرة المتعلم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشملتي (Cmmelta, 2010)، ودراسة (الحجوج 2004 (Al-Hajouj).

نتائج السؤال الثاني

ما أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في السعودية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرض التالي الذي ينص على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (1) ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (2) في اختبار التفكير التأملي تعزى لاستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات الطالبات والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية الأولى والثانية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Simples- test للتعرف إلى الفروق بين متوسط درجات الطالبات في كل من المجموعتين في اختبار التفكير التأملي، والجدول (5) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (5): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في اختبار التفكير التأملي.

الدلالة الإحصائية	قيمة t المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مجموعتي الدراسة
0.09	3.919	3.271	18.619	20	التجريبية (1)
		2.786	15.105	20	التجريبية (2)

* قيمة t الجدولية 2.0252

ينتضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (1)

والمجموعة التجريبية (2) بعد استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الوحدات المختارة، وبذلك لا يقبل الفرض الصفري ويقبل الفرض البحثي البديل وهو أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (1) ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (2) في اختبار التفكير التأملي تعزى لاستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية (1).

ولبيان حجم الأثر قامت الباحثة بحساب حجم التأثير باستخدام مربع آيتا (n^2) حيث كان حجم التأثير 0.09 يتضح من ذلك إن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية الخرائط المفاهيمية) في المتغيرات التابعة (تنمية مهارات التفكير التأملي) كان (متوسطاً)، مما يؤكد أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير التأملي.

وعلى هذا فإن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية قد نمت مهارات التفكير التأملي موضع الدراسة الحالية لدى أفراد المجموعة التجريبية (1) مقابل المجموعة التجريبية (2).

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التعلم في ضوء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية يساعد الطالب على التفكير وإعمال عقله، فالطالب وفق هذه الإستراتيجية يعمل عقله في كل ما يعرض عليه من معلومات ويربطها بما لديه من معلومات، وتساعد على الكشف عن القدرات والفروقات الفردية وانخراط الطلاب في التعلم والاستمتاع والارتياح وتحسن مهارات تحمل المسؤولية والتوجه الذاتي والاستقلالية لدى الطلاب.

كما أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ومن خلال ما يقوم به الطالب من أنشطة تنمي لديه مهارات التفكير التأملي فتتمى لدى الطالب مهارة الرؤية البصرية وتحديد العلاقات غير الصحيحة وإعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات والوصول إلى اقتراحات وهذه تمثل مهارات التفكير التأملي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عمايرهه Amayreh (2005)، ودراسة ليم (Lim, 2003)، ودراسة القطراوي (Alqtarawi, 2010)، ودراسة العماوي (2008).

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وفي ضوء حدود الدراسة ومنهجها تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات يمكن أن تساهم في الوصول بنتائج الدراسة إلى التطبيق العملي في ميدان تدريس العلوم الشرعية، وفيما يلي عرض لهذه التوصيات:

1. توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في المرحلة المتوسطة.
2. تشجيع الطلاب على ممارسة التفكير أنماط التفكير المختلفة ومنها التفكير التأملي كأحد الأهداف العامة في تدريس الفقه.

3. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لتدريبهم على تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وإكسابهم مهارات وتنمية قدراتهم على إدارته.
4. ضرورة استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس بعض وحدات الفقه في المرحلة المتوسطة لأنها تكسبهم المفاهيم الفقهية وتنمي لديهم مهارات التفكير التأملي.

مقترحات الدراسة

1. إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجيات الخرائط المفاهيمية في تدريس العلوم الشرعية على عينة أكبر وفي مراحل دراسية مختلفة.
2. إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيات الخرائط المفاهيمية وبعض استراتيجيات التدريس الأخرى للوقوف على أيهما أكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي.
3. إجراء دراسات لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مواد دراسية أخرى غير الفقه.

References (Arabic & English)

- Abu Jalalh, S. & Olimat, M. Mokbel. (2001). *Teaching strategies contemporary public*, library Alfalah: Kuwait.
- Abdul Amir, M. J. (2000). *The impact of the use of puzzles and offers practical moot in the development of reflective thinking and learning for students in fifth grade in science*, Mosul University, College of Education, Master Thesis (unpublished).
- Afana, E. & Lulu, F. (2002). *The Levels of Reflective Thinking Skills on Problems of Training for Students of the Faculty of Education in the Islamic University*. The Journal of Practical Education, Volume V, Issue I, Faculty of Education, Ain Shams University.
- Al-Hajouj, A.(2004). *The impact of the use of maps in the collection Basic tenth grade students in the subject of Islamic education in the southern Jordan Valley Brigade*. Master Thesis. Department of Curriculum and Instruction, University of Mutah: Jordan.
- Al-Jallad, M. (2004). *Teaching Islamic Education: theoretical foundations and practical methods*. Jordan: Dar AlMayer.

- Atallah, M. (1992). *The impact of the teaching method and cognitive knowledge to students over the main stage in their thinking and scientific achievement of scientific concepts*, unpublished. Ph.D. thesis. University of Jordan, Amman, Jordan.
- Attia, M. (2008). *Modern strategies in effective teaching*. Dar-alsafa for publication and distribution, Amman, Jordan.
- Amayreh, A. (2005). *The impact of the learning cycle and concept maps in reflective thinking and learning among the students of the tenth grade in the national education and civil rights*, unpublished Ph.D. dissertation, University of Yarmouk: Irbid.
- Amawi, C. (2008). *Effect of using role-playing games on the development of reflective thinking among the students of the third grad primary*. unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Alqtarawi, J.(2010). *The impact of the use of the similarities in the development of science and reflective thinking skills in science among students in the eighth grade*. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.
- Aljalad, M. (2000). *Islamic concepts and methods of teaching*, research Yarmouk, 63 – 79.
- Brown, B. (2003). *Mind –Expanding machines*. Clearing house academic search premier. 164(9), 45-102.
- Cmmelta, O.(2004). *The impact of the teaching-learning course in accordance with the model and the conceptual maps to gain the upper school students the basic concept so jurisprudence*. PhD thesis, Amman University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Doany, K. (2003). *Educational Supervision: Concepts and Prospect*, First - edition, Amman, University of Jordan.
- Dewey, J.(1933). *How we think*, D C Heath and CO. Boston .MA.

- Dewey, J. (1997). *How we think*, Dover publications, Edition published in problem log, center @ IMSA, winter 1998. Decision Making and Problem-Solving. http://metalhelp.net/chap_13/p.thm.
- Ennis, L.(2001). *Researcher defines website visualization*. Electronic Design, 49(8),160-210.
- Fatima, W. (2005). *Effective use of some strategies met cognition In the collection Physics and the development of reflective thinking the trend towards the use of secondary students in the second-Azhari*, Journal of Science Education. 4 (8).
- Ferrman, Lee. A. (2004). *The power and benefits of concept mapping: measuring use, usefulness, ease of use, and satisfaction*. International Journal of Science Education, 26(2),19-151.
- Ghaferi, F. (2010). *Reflective thinking*, Mendes Education, Ministry of Education, Sultanate of Oman, www.gov.com.
- Lanzing, J. (1997). *The Concept Mapping homepage*. (on – line Vailable). [http:// users.edte.utwente. nl/lanzinc/cm home .htm](http://users.edte.utwente.nl/lanzinc/cm_home.htm).
- Lim, S. (2003). *Developing reflective thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education*, early child development and care (73), 55-72.
- Rousan, S. & et al. (1991). *Principles of Measurement and Evaluation and applications of educational and humanitarian*, cooperative presses, 2nd Floor, Amman, Jordan
- Rousan, M. (2004). *To build a training program to develop the level of conceptual structure with Arabic language teachers and test effectiveness*. Unpublished Ph.D. thesis, Amman Arab University.
- Ryan, M. (2006). *Teaching strategies for the development of thinking*, Kuwait: Library Al falah, p: 246.

- Martin, D. (1991). *Concept mapping as an Aid to lesson planning. A longitudinal. Study.* Journal of Elementary Science Education 6(2), 11-30.
- Mustafa, S. (1992). *The impact of the development of the ability of reflectivethinkingwhenscienceteachersinprimaryeducationontheir effectiveness.* unpublished Ph.D. thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Nahlawi, A. (2004). *The assets of Islamic education and assets,* Damascus: Dar Al-Fikr.
- Novak, J. & John, J. (1995). *Learning how to learn, translation:* Ahmed Safadi, and Ibrahim El-Shafei, Riyadh: King Saud University, PO22.
- Nabhan, M. (2004). *The basics of measurement in the behavioral sciences,* i 1, Sunrise House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Obeed, W. & Afaneh, E. (2003). *Thinking and the school curriculum,* library, Alfalah UAE.
- Odeh, M. (2001). *Fault diagnosis conceptual jurisprudence among tenth grade students in Islamic Education.* Master Thesis, University of Jordan.
- Osterman, K.F. (1990). *Reflective practice: A new agenda for Education.* Education and Urban Society. 22(2), 134.
- Kinchin, I. M. (2003). *Effective teacher, student dialogue: a model from biological education.* Journal of Biological Education. 37(2)50-77.
- Kishku, I. H. (2005). *The impact of the technical proposal in light of the scientific miracles Koran on the development of reflective thinking in science among students in ninth grade in Gaza,* message Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education. Islamic University Gaza.

- Zaloom, A. (2000). *The impact of using the method of conceptual maps in the collection of ninth grade students the basic concepts of some of the chemical on the subject of water in our lives*. Study Unpublished MA. Faculty of Education: University of Jerusalem.
- Zaher, M. et al. (2002). *Principles of Measurement and Evaluation in Education*. 1st Floor, House International Scientific Publishing and Distribution, Amman, Jordan.