[١٠]

أثر الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه على عمق المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع

الباحثة/ نسيبة بنت طلال المحمدي

باحثة دكتوراه في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

بجامعة أم القرى

أثر الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه على عمق المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع

الباحثة/ نسيبة بنت طلال المحمدي*

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه على عمق المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع؛ ولتحقيقه تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الأدبيات ذات الصلة، وتصميم مواد البحث وأدواته، وتفسير ومناقشة النتائج، واستخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتمثلت مواد البحث في الدليلين الإرشاديين للمعلمة والطالبة، وأنشطة الويب كويست، وأدواته في اختبار عمق المعرفة، وبعد التحقق من صدق وثبات الأدوات تم تطبيقها على عينة مكونة من (٧٢) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بينبع، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية، (٣٦) مثلن المجموعة التجريبية، و(٣٦) مثلن المجموعة الضابطة، وللتحقق من صحة فروض البحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملات بيرسون وسبيرمان وألفاكرونباخ، واختبار "ت" ومربع إيتا، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار عمق المعرفة، وبناء عليه أوصى البحث بتطبيق الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه لما له من أثر إيجابي على عمق المعرفة، ولما فيه من مواكبة للتوجهات الحديثة في توظيف طرق تدريس مناسبة لبيئة الفصول الافتراضية.

الكلمات المفتاحية: الفصول الافتراضية، الويب كويست، التعلّم التشاركي المتمايز، عمق المعرفة، تدريس الفقه.

* باحثة دكتوراه في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة أم القرى.

المقدمة:

مع تزايد التغيرات والتطورات المعاصرة ازدادت الحاجة لدى الطلبة نحو معرفة الأحكام الفقهية وتطبيقاتها الصحيحة، مما يتطلب من المعلم بذل جهد أكبر في تدريسه لتصحيح المفاهيم الخاطئة حول أحكام التشريع الإسلامي وتطبيق العبادات لديهم، وتدريبهم على فهم المقاصد الشرعية والقواعد الفقهية، وتطبيق ما يتعلمونه في حياتهم وسلوكياتهم، خاصة وأن الغاية من علم الفقه هي امتثال الأوامر واجتناب النواهي لتحقيق التقوى التي وعد الله سبحانه بالجنة لمن حققها؛ ونظرا لأهميته في إكساب الممارسات التعبدية وضبطها بالضوابط الشرعية، فإن تدريسه في بيئة الفصول الافتراضية يتطلب من المعلم اهتماما أكبر بتخطيط الدروس وتنفيذها وتصميم الأنشطة التعليمية بحيث تكون جاذبة وشيقة ومتدرجة العمق ومشجعة على تحمل مسؤولية التعلّم ومراعية للفوارق الفردية؛ ليكون التعلّم فاعلًا وذو معنى، ولتحقيق مظاهر إيجابية كالتعاون والتشارك، وإشباع الحاجات العقلية والوجدانية والمهارية القائمة على التواصل والتفاعل الاجتماعي.

وبالرغم من الإيجابيات التي يقدمها التعلّم الإلكتروني إلا أن هناك تحديات فعلية ينبغي على معلم التربية الإسلامية التغلب عليها في بيئة الفصول الافتراضية، ومن هذه التحديات ما ذكرته هان (٢٠٢٠) من أن التحول نحو التعلّم الإلكتروني نتج عنه التدخل الرقمي في ديناميكيات الفصول الدراسية، حيث إن التغيير فيها يمكن أن يشكل تحديا أمام مشاركات الطلبة، وعلى المعلمين تطوير خطط دراسية وإشراك أنماط مختلفة من الطلبة بشكل إبداعي من خلال دمج منصات رقمية جديدة للتشجيع على المشاركة في الأنشطة الجماعية التي تتم عبر الوسائط الرقمية، ويرى القبيلات (٢٠٠٥) أن الفصول الافتراضية تدمج ما بين خصائص التعلّم الفردي والتعلّم عن بعد والتعلّم الفعلي داخل غرفة الصف، بحيث يدخل الطالب الفصل الافتراضي ليبدأ التعلّم تحت إشراف المعلم، وتبعا لذلك لابد من تطوير استراتيجيات التعلّم تبعا لهذا التطور في تكنولوجيا التعليم.

ويذكر دريك ما يدور أن جيل المتعلمين الذين أمامنا في القرن الحادي والعشرين ولد في العصر الرقمي وانغمس في التكنولوجيا واحتضنها أكثر من أي جيل آخر، وليكون تدريس المعلم فاعلا عليه مواكبة ذلك من خلال توظيف التقنية

في التدريس. (العمري، ٢٠١٥)، ويؤكد ذلك نتائج الدراسة التي أجراها المركز الوطني لاستطلاعات الرأي التي أظهرت أن (٩١%) من الأسر السعودية يستخدم أبنائهم الأجهزة الذكية والألعاب الإلكترونية، والنصيب الأكبر للتطبيقات المستخدمة كان للتطبيقات الترفيهية بنسبة (٧٩%)، وفي ذلك إشارة لضرورة توجيه التقنية للاتجاه الصحيح نحو تنمية مهارات التفكير والبحث والاستقصاء. (العثمان، ٢٠١٩).

وتبين دراسة الشمري (٢٠١٨) أن المعلمين والطلبة يستخدمون الإنترنت بمعدل (٣) ساعات يوميا، ولكن ليس لأغراض بحثية متعلقة بالمادة الدراسية، ومن هذا المنطلق تناول هذا البحث تدريس الفقه من خلال الدمج بين الويب كويست أو الرحلات المعرفية التي تقدم مهام تعلّم علمية وعميقة، والتعلّم التشاركي المتمايز الذي يقوم على التمايز في عناصر الدرس وفق أنماط تعلّم الطلبة أو مستوياتهم، وممارسة الأنشطة التعليمية بصورة تشاركية، من خلال الأدوات الرقمية التي تتيحها بيئة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams)، التابعة لنظام إدارة التعلّم منصة مدرستي التعليمية في المملكة العربية السعودية.

ويتميز الويب كويست بأنه يزيد من قدرة الطلبة على البحث في بيئة الويب الواسعة والمشتتة بطريقة علمية منظمة وواضحة وموجهة من قبل المعلم؛ للوصول لحلول مناسبة للمشكلات العلمية، ويمكن استخدامه في المراحل التعليمية المختلفة نظرا لما يتطلبه من أنشطة تربوية استكشافية يعدها المعلم؛ لتساعد الطلبة على البحث والتقصي من خلال المصادر العلمية المحددة، بالإضافة لتشجيع العمل الجماعي، وتنمية مهارات التفكير، وجعل عملية التعلّم محببة. (عبد الأمير، ٢٠١٩، ٣٣٠)، ويتطلب ذلك من معلم التربية الإسلامية الدراية الكافية بقدرات الطلبة لمراعاة الفروق الفردية، ومستويات وأنماط التعلّم المختلفة في صفه، حتى يكون اكتساب المعرفة من خلال تطبيق الويب كويست أكثر نجاحا وفاعلية، ويذكر الخليفي وعبد العظيم (٢٠٢٠) أن المشاركة الفعالة والإيجابية لدى الطلبة هي من أهم أسس التعليم المتمايز، وأن على المعلم معرفة قدرات وأنماط التعلّم وصياغة الأهداف التعليمية في ضوء هذه الخصائص والاجتهاد في تحقيقها ومن ثم تقييم إنجازات طلبته ومدى تحقيقهم للأهداف.

ومما يجعل البيئة الصفية الافتراضية فاعلة ونشطة وجاذبة اتسام الأنشطة والمهام التعليمية المقدمة من خلالها بالتفاعل الاجتماعي الإيجابي والتشارك في بناء المعرفة وتوظيفها، وهو ما يدعو إليه مدخل التعلّم التشاركي، ويبين الموسوي (٢٠١٥) أن التكنولوجيا الإلكترونية التشاركية أعطت فرصا كبيرة لفهم وإثراء خبرات التعلّم والتأمل فيها، حيث توضح الدراسات أن الطلبة يدرسون بصورة أفضل عند استخدام تقنيات التعليم مع زملائهم، وأنه يمكن للعديد من أدوات الويب دعم التشارك والتعاون بين الطلبة مثل المدونات والموسوعات الإلكترونية والشبكات الاجتماعية، ومما يساعد على تحقيق التعلّم التشاركي أن العديد من الفصول الافتراضية في أنظمة إدارة التعلّم تتضمن منتديات للمناقشات وغرف للدردشة تتيح فرصا للتشارك.

ويتطلب تدريس الفقه من الطلبة ممارسة البحث، والفهم، والاستنتاج، والاستشهاد، والربط، وغيرها من المهارات العقلية المساعدة على تعلّم واكتساب المعلومات الفقهية، والتي تعد مهمة وضرورية نظرا لطبيعة هذا العلم، وما يتضمنه من تطبيقات لقواعد فقهية ومستجدات معاصرة، توسّع آفاق التفكير، وتمكن الطالبة من تنمية مستويات عمق المعرفة لديها، وتحقيق التعلّم ذو المعنى، وبناء على ذلك تناولت هذه الدراسة تنمية عمق المعرفة، من خلال الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز، سعيا للارتقاء بطرق تدريس التربية الإسلامية في بيئة الفصول الافتراضية التابعة لنظام إدارة التعلّم منصة مدرستي التعليمية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الويب كويست، كدراسة الربيعان (٢٠٢١) التي أوصت بتوظيفه في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلّم في تدريس التربية الإسلامية، ودراسة العالم والعمراني (٢٠٢٠) التي أوصت بتوظيفه في التدريس والاهتمام بمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التفاعلي، ودراسة النعناعة (٢٠١٧) التي أوصت وزارة التعليم بتشجيع المعلمين على توظيفه في التدريس، وعقد دورات تدريبية عنه لمعلمي التربية الإسلامية، والرجوع إلى الدراسات التي تناولت التعلّم التشاركي المتمايز، كدراسة الحارثي والأكلبي (٢٠٢١) التي أوصت باستخدام معلم التربية الإسلامية للتعلم المتمايز لما له من

فاعلية، وتطوير دليل معلم الفقه؛ ليحتوي على التطبيقات والمقترحات التي تعين المعلم على الاستفادة من استراتيجيات التدريس الحديثة خاصة التعلّم المتمايز، ودراسة الناصر (٢٠٢٠) التي أوصت بإجراء دراسات تهدف إلى الوصول إلى الحلول الملائمة لتطوير التدريس المتمايز في جميع المراحل الدراسية، ودراسة حشمت (٢٠٢٠) التي أوصت بمراعاة أدوات التشارك والتفاعل والتمايز بين المتعلمين في تصميم بيئات التعلّم الإلكتروني، والتنويع في طرق وأساليب التعلّم في بيئات التعلّم الإلكتروني بحيث تكون (شخصية – تشاركية– متمايزة)، ودراسة الشهري (٢٠٢١) التي اقترحت دراسة أثر استخدام برامج الفصول الافتراضية على اكتساب المتعلمين لبعض المهارات العليا مثل التفكير الابتكاري وحل المشكلات، ودراسة قمرة (٢٠١٨) التي أوصت بتوظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات التربية الإسلامية.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة بالتعاون مع إدارة التعليم بينبع، حول إلمام معلمة التربية الإسلامية بالويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في بيئة الفصول الافتراضية في تدريس الفقه، وشملت (٧٣) معلمة، وأظهرت نتائجها أن (٨٧.٧%) من المعلمات ليس لديهن خلفية سابقة عن تطبيق الويب كويست في تدريس الفقه في بيئة الفصول الافتراضية، و(٧٥.٣%) من المعلمات ليس لديهن خلفية سابقة عن تطبيق التعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه في بيئة الفصول الافتراضية، وأن (٩١.٨%) من المعلمات لديهن فضول لتعلم كيفية تطبيق التعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه في الفصل الافتراضي، و(٥٤.٢%) منهن يصممن أنشطة تعليمية في مقرر الفقه متدرجة في مستويات عمق المعرفة عبر الفصل الافتراضي، وبناء على ما سبق عرضه تم تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما أثر الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه على تنمية مستويات عمق المعرفة (التذكر وإعادة الإنتاج– تطبيق المفاهيم والمهارات– التفكير الاستراتيجي– التفكير الممتد) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه على عمق المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في الجانب النظري بأنها استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة الداعية لدمج التقنية بصورة فاعلة في تدريس التربية الإسلامية، وفي بيئة الفصول الافتراضية، ولتوصيات الدراسات التربوية الداعية لتفعيل بيئة الفصول الافتراضية، وتنمية أنماط مهارات التفكير المختلفة في تدريس مواد التربية الإسلامية. (العرابي، ٢٠١٨؛ الشهري ٢٠٢١)، وفيها مسايرة للاتجاهات الحديثة الداعية لمراعاة أنماط التعلّم لدى الطلبة في تصميم أنشطة تعلّم للويب كويست، قائمة على التشارك والتمايز، وفي الجانب التطبيقي تقدم دليلا إجرائيا لمعلمة التربية الإسلامية يساعدها في تصميم أنشطة تعليمية للويب كويست، قائمة على التعلّم التشاركي المتمايز في بيئة الفصول الافتراضية، وتفيد أيضا مصممي أدلة المعلم، وتقدم اختبارا محكما لقياس مستويات عمق المعرفة يمكن أن يفيد الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز.
- **المتغير التابع:** مستويات عمق المعرفة.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** جميع طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة ينبع.
- **الحدود المكانية:** ثانوية خولة بنت ثعلبة بينبع البحر والثانوية السابعة للبنات، وتم تحديدهما لإبداء إدارتي المدرستين الاستعداد لتطبيق إجراءات التجربة الميدانية، وتقديم المساعدة اللازمة للباحثة.
- **الحدود الزمانية:** تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٣– ٢٠٢١).

- **الحدود الموضوعية:** القسم الثالث من مقرر الفقه (٢) وتتدرج تحته (٦) وحدات تعليمية.

مصطلحات الدراسة:

- الدمج بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز: هي الطريقة المقترحة لتدريس الفقه في بيئة الفصول الافتراضية، وتتمثل في تصميم مهام تعلّم للويب كويست، متمايزة ومتدرجة الصعوبة والتعقيد، ويتطلب إنجازها التفاعل والتشارك بين الطالبات في بيئة الفصول الافتراضية.
- بيئة الفصول الافتراضية (Virtual classroom environment): تعرف إجرائيا بأنها بيئة تعلم بديلة لبيئة التعلّم التقليدية تتبع نظام إدارة التعلّم منصة مدرستي التعليمية، تقدمها خدمة (Microsoft Teams)، وتوفر مجموعة من أدوات التعلّم التفاعلية والتشاركية، التي تتيح للطالبات التفاعل المباشر مع المعلمة، وبين الطالبات بعضهم البعض، وبين الطالبات والمحتوى، بهدف تنمية مستويات عمق المعرفة.
- عمق المعرفة (Depth of Knowledge): يعرف إجرائيا بأنه تصنيف للمعرفة بحسب عمقها صممه ويب (Webb. 1999)، وحدده في أربع مستويات، هي: التذكر وإعادة الإنتاج، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد، ويمكن تنميتها من خلال الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه، وقياس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار عمق المعرفة، المعد من قبل الباحثة لهذا الغرض.

١. الخلفية النظرية للدراسة:

١-٨. بيئة الفصول الافتراضية (Virtual classroom environment):

أ. مفهوم بيئة الفصول الافتراضية.

يتميز عصرنا الحالي بالرقمنة في كافة مجالات الحياة، ومن أبرز هذه المجالات مجال التعليم، ومع ظهور جائحة كورونا (Covid- 19)، تحولت العملية التعليمية خلالها على مستوى العالم إلى التعلّم الإلكتروني وعن بعد بصورة كاملة،

بغية المحافظة على استمرارية العملية التعليمية، وتذليل العقبات دونها، وقد اعتمدت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نظام إدارة التعلّم منصة مدرستي التعليمية، وخدمة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams) عبرها، لما تتيحه من أدوات تفاعلية وتشاركية، وتُعرف بيئة الفصول الافتراضية بأنها بيئة تعلّم إلكترونية، مرنة، تفاعلية، محكمة، متنوعة، ومتكاملة، تعتمد على تطبيقات الحاسوب والإنترنت، قائمة على أنماط واستراتيجيات التعلّم الإلكتروني، وتكون غنية بمصادر التعلّم، والأنشطة، والتقويم، والتغذية الراجعة، وأن اختيار نوع استراتيجية التعليم الإلكتروني يحدد نوع وبيئة التعلّم الإلكتروني، وطريقة العمل في الأنشطة التعليمية (تشاركي – ذاتي)، ودور كل من المعلم والمتعلم (جماعي – فردي) في بيئة التعلّم الإلكتروني. (عامر، ٢٠٢١، ٥٨٨)

ب. أنواع بيئات الفصول الافتراضية، وأنماط وأدوات التفاعل فيها.

ورد في الدليل المدرسي للنماذج التشغيلية للعام (١٤٤٣هـ) أن بيئة الفصول الافتراضية في نظام إدارة التعلّم منصة مدرستي تأتي على نوعين:

- **فصل افتراضي متزامن:** يلتقي فيه الطلبة مع المعلم في ذات الوقت عن طريق الإنترنت، مما يتيح لهم المناقشة والتعاون في إنجاز التكليفات الموكلة إليهم، وتلقّي التغذية الراجعة الفورية من المعلم.
- **فصل افتراضي غير متزامن:** يدخل الطالب دون وجود المعلم في ذات الوقت إلى الصفحة الرئيسة للصف الافتراضي، ويتنقل عبر محتوياته كما يريد، ويقرأ بعض المقررات، ويحصل على التكليفات، ثم يحلها ويرسلها إلكترونيا إلى المعلم. (عامر، ٢٠٢١، ٥٩٣)، ويقصد بالدروس غير المتزامنة هي التي يعد محتواها مسبقا من قبل المعلم ويتفاعل معه الطالب لاحقا في وقت آخر بدون اشتراط اتصال كل منهما في الوقت ذاته. (وزارة التعليم، ٢٠٢١)

وللتفاعل الطلبة في بيئة الفصول الافتراضية عدة أنماط، منها التفاعل مع المحتوى: وهو أساس لبقية التفاعلات الأخرى؛ لأنه يتعامل مع الهدف من التفاعل الإلكتروني مباشرة، بغية تحقيق أهداف التعلّم من خلال دراسة محتوى أو تفاعل مع اختبار الكتروني أو مشاركة في نشاط تعليمي، ومنها التفاعل مع الأقران في فريق

عمل أو تعلم تشاركي أو تعاوني، وبالرغم من أنه لا يتوفر وجها لوجه، إلا أنه يمكن أن يكون أكثر تأثيرا وعمقا، وقد يزيد من التحفيز والتشجيع للتعلم، وهذا النوع أقرب الأنواع إلى التفاعل في بيئة الصف الحضورية؛ لما يحتويه من حوار ومناقشة وتعلم تعاوني، والتفاعل مع المعلم باستخدام وسائط أكثر فاعلية، وقد تتساوى أو تزيد جودة التفاعل عن الفصل التقليدي، والتفاعل مع الواجهة (الأدوات والقوائم) وهو من أهم أنواع التفاعل؛ لتأثيره الكبير على عملية التعلّم، وتجدر الإشارة إلى أن صعوبة التفاعل مع الواجهة يقل مع التدرب المستمر عليها. (الرنتيسي، د.ت، بتصرف)، ويمكن توظيف العديد من أدوات التفاعل في بيئة الفصول الافتراضية، منها أدوات الاتصال (الكاميرا، ومسجل الصوت، ولوح الدردشة، ولوح الملاحظات، ورموز المشاعر والأوسمة والرسائل)، وأدوات التشارك (السبورة البيضاء، ومشاركة شاشة العرض، ومشاركة الملفات، ومشاركة سطح المكتب، والجولات الافتراضية)، وأدوات التقويم (الاختبارات المتزامنة والاختبارات غير المتزامنة). (الشريف، ٢٠٢١، بتصرف).

٨-٢. الويب كويست (WebQuests):

أ. مفهوم الويب كويست:

تعد الويب كويست من استراتيجيات التدريس الحديثة، التي ظهرت مع توظيف الإنترنت في التعليم، على يد مبتكرها التربوي بيرني دودج (Bernie Dodge, 1995)، وشاركه في تطوير هذه الفكرة توم مارش (Tom March)، وهو من المهتمين بتدريب المعلمين وإقامة المحاضرات حول الويب كويست في التعليم، وتعد الويب كويست استراتيجية صالحة للتطبيق في جميع المراحل التعليمية. (الفأر، ٢٠١١؛ المالكي، ٢٠١٧)، ويعرفها توم مارش (Tom March, 2003) بأنها بنية تعليمية مدعومة، تستخدم فيها روابط لمصادر تعلّم أساسية على شبكة الويب، مهمتها الأصلية تحفيز الطلبة على ممارسة الإستقصاء؛ للإجابة على سؤال رئيس، بهدف تطوير الخبرات الفردية لديهم، والمشاركة الجماعية في العمل النهائي الذي تتحول المعلومات المكتسبة حديثا فيه إلى فهم أكثر تطورا، وأنها تقوم على النظرية البنائية حيث يتعلم الطلبة من خلال بناءهم التصورات الخاصة حول المفاهيم المعقدة. (Luzón, M. J, 2007)

أنواع الويب كويست:

يقسم بيرني دودج (Bernie Dodge, 1998) الويب كويست إلى نوعين، يتمايزان بحسب زمن تنفيذ المهام، والأهداف التعليمية والقدرات والإمكانات، وهما:

- **ويب كويست قصير المدى:** مدته ما بين حصة إلى أربع حصص دراسية، الهدف منه الوصول إلى مصادر المعلومات، وفهمها، واسترجاعها، ويقتصر على مادة دراسية واحدة، وتتطلب مهامها عمليات ذهنية بسيطة، وتكون في شكل عرض قصير أو مناقشة أو أسئلة محددة.
- **ويب كويست طويل المدى:** مدتها بين أسبوع وشهر، وتتطلب مهامها عمليات ذهنية متقدمة، كالتحليل والتركيب والتقويم، وينتج عنها مخرجات في شكل عروض، أو نصوص قابلة للنشر على الويب. (الفأر، ٢٠١١)، وقد وتم توظيف النوع الثاني الويب كويست طويل المدى؛ وذلك لمناسبتها لمستويات عمق المعرفة، وللمحتوى المعرفي، ولمستوى المرحلة الثانوية.

ج. مكونات بناء الويب كويست:

- **المقدمة (Introduction):** تمهد للدرس، وتركز على أهدافه، ويمكن أن تكون في صورة أسئلة حول أفكار الدرس، تشجع إجابتها على اكتشاف المطلوب.
- **مهام التعلّم (Tasks):** تكون مثيرة للاهتمام، وقابلة للتنفيذ، وفي شكل سؤال مفتوح أو محدد، وحل لمشكلة أو قضية واقعية، والإجابة عليها في مجموعات تعلّم تعاونية، وتكتمل بتقديم مخرجات.
- **مصادر المعلومات (Resources):** هي لازمة لإتمام المهام، خاصة وأن فكرة الويب كويست تتمحور حول البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، ويحدد المعلم وينتقي مواقع الويب الموثوقة، المرتبطة بمهام التعلّم.
- **العمليات والإجراءات (Procedure):** فيها وصف للخطوات العملية لإنجاز مهام التعلّم، وفق مخطط زمني واضح، وتعليمات وتوجيهات، وشرح لاستراتيجيات التعلّم المختارة، وللأدوار التعاونية المختلفة.
- **التقييم (Evaluation):** يعتبر معيار لقياس المهارات والنتاجات المطلوب إتقانها من خلال مهام التعلّم، وعلى المعلم بلورة معاييره، وتحديد الدرجات على أجزاء العمل، من أجل توجيه جهود الطلبة.

- **الخاتمة أو الاستنتاجات أو التوصيات (Conclusion)**: بها تغلق مهمة التعلّم، ويتم عرض ملخص للموضوع للتذكير بالمعلومات المكتسبة وتشجيعهم على التفكير فيما تعلموه. (الزعبي، ٢٠١٧؛ الفأر، ٢٠١١؛ Schweizer & Kossow. 2007. 31؛ Luzón, M. J, 2007, P.4)

د. مواصفات التصميم الجيد للويب كويست:

للويب الكويست المخطط لها بشكل جيد مواصفات معينة، ينبغي أن تتوافر فيها ذكرها كل من الفأر (٢٠١١، ٢٦– ٢٧)؛ ولوزون (Luzón, M. J, 2007, P.4-5) توجزها الباحثة فيما يلي:

- تكون بمثابة دليل حول المادة العلمية، وتتعدد فيها مصادر إثراء الدرس.
- توفر العمل الجماعي والتشاركي بصورة مرنة، وتمكن من العمل باستقلالية وتحمّل مسؤولية التعلّم.
- تتكامل عناصرها معا بشكل جيد، وتكون مهام التعلّم ممتعة، وقابلة للتنفيذ، ومرتبطة بالموضوع.
- تتضمن توجيهات تساعد على تنظيم خطوات التنفيذ، وتنظيم المعلومات المكتسبة
- تعمل الروابط الإلكترونية فيها بشكل جيد، ويسهل التنقل بينها بسهولة.
- صفحة المعلم تكون دليلا لغيره من المعلمين حول كيفية توظيف الويب كويست في مجالات أخرى.
- مهام التعلّم مرتبطة بالواقع، ومتدرجة التعقيد، وتتطلب التعاون والتفكير وعمليات ما وراء المعرفة.
- تساعد المهام على فحص وجهات النظر المختلفة، من خلال الرجوع إلى مصادر تعلم متنوعة.
- تكون المهام قابلة للمعالجة من مجالات مختلفة، وتقييمها مناسب ومتكامل مع الأهداف.
- في خاتمتها تغذية راجعة، وتذكير بما تم تعلمه، وتشجيع على توسيع الخبرات حول الموضوع.

- ينتج عنها مخرجات ذات قيمة، وتتيح التوصل إلى حلول ونتائج عدة لقضايا ومشكلات واقعية.

٨-٣. التعلم التشاركي المتمايز (differentiated participatory learning):

أ. مفهوم التعلم التشاركي المتمايز:

يعرف التعلم التشاركي بأنه أسلوب تعلّم، يتشارك فيه الطلبة في مجموعات صغيرة لإنجاز المهام المطلوبة، مما يجعل عملية التعلّم أكثر مرونة، وديناميكية، من خلال بيئات التعلّم التشاركي الإلكتروني، ويتم ذلك من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعرفية، مما ينتج عنها بُنى معرفية جديدة، حيث إنه يقوم على تبادل المعلومات بين متعلمين يشتركون معا في إعادة تنظيم المواد، أو المفاهيم لبناء علاقات جديدة بينها. (الشحات، ٢٠١٩)، أما التعلم المتمايز فيعرف بأنه التعلّم الذي يُعنى باختلافات وتنوع خلفيات المتعلمين المعلوماتية، ومدى استعدادهم للتعلم، والمواد التي يفضلون تعلمها، وطرق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل، والتعرف على ميولهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم وأنواع ذكائهم، ثم يعمل المعلم على الاستجابة لهذه المتغيرات، من خلال تقديم محتوى المنهج بطرق متنوعة. (كوجك، ٢٠٠٨)

ومن خلال التعريفين السابقين لمفهومي التعلّم التشاركي والتعلّم المتمايز، نستنتج أن التعلّم التشاركي والتعلم المتمايز كلاهما مدخل تعلّم، يقوم الأول على العمل الجماعي لتحقيق هدف مشترك، والثاني تقدّم فيها الأنشطة والوسائل بشكل متنوع، لتوفير خيارات متعددة؛ للوصول إلى المعلومة، لتلبية الاحتياجات المختلفة وتحقيق التكافؤ في فرصة التعلّم، وأما التواصل بين المشاركين في المهام الجماعية فهو أساس في التعلم التشاركي عبر أدوات التعلم التشاركي.

ب. أهمية التعلّم التشاركي المتمايز في بيئة الفصول الافتراضية:

نظرا لما يشهده العصر الحالي من ثورة رقمية جعلت صفة الرقمية داخلة في بعض استراتيجيات التدريس، بغية تسهيل تطبيقها على المعلم والمتعلم، وجعل عملية التعلّم، أكثر جاذبية ونشاطا من خلال التفاعل والتشارك، ونظرا لما مرت به العملية

التعليمية خلال جائحة كورنا من الاعتماد الكلي على بيئة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams)، ظهرت الحاجة إلى تنويع طرق تدريس التربية الإسلامية ومنها مجال تدريس الفقه، في هذه البيئة التعليمية التي فرضتها الظروف، وحتى بعد عودة العملية التعليمية حضوريا بشكل تدريجي أصبح نظام إدارة التعلّم منصة مدرستي التعليمية، وبيئة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams) التابعة لها مصاحبة لعملية التعلّم، أي أن الحاجة إلى تطوير طرق تدريس التربية الإسلامية ومنها تدريس الفقه لازالت مستمرة، ويعد التعلّم التشاركي الإلكتروني تطورا مهما في تقنيات التعليم، لما يقدمه من ميزات وتسهيلات عديدة؛ لتحقق عملية التعلّم أهدافها عبر منصات التعلّم المختلفة، من خلال التشجيع على المشاركة والتفاعل بين الطلبة؛ لأجل بناء المعرفة الجديدة وربطها بالسابقة، وتوظيفها في مواقف تعلم مختلفة، وتنمية مهارات التفكير، وزيادة القدرة على رؤية الموقف من وجهات نظر مختلفة، ولمساعدة الطالبة على توليد أفكارهم وتنظيمها فإنه ينبغي الأخذ بخصائص الطلبة بعين الاعتبار في بيئة الفصول الافتراضية لتحقيق التكامل بين المعارف والمهارات وبالتالي زيادة الإقبال على التعلّم، وتحقيق نواتج التعلّم المرجوة.

ج. مميزات التعلم التشاركي المتمايز في بيئة الفصول الافتراضية:

استنادا على العديد من الدراسات التربوية التي تناولت التعلّم التشاركي والتعلّم المتمايز (الشحات، ٢٠١٩)؛ (شاكر، ٢٠٢٠؛ عامر، ٢٠٢١)؛ (Samal, 2021)، توجز الباحثة المزايا التالية للتعلم التشاركي المتمايز في بيئة الفصول الافتراضية:

- فيه تطبيق للعديد من النظريات التربوية– البنائية والاتصالية والمعرفية– من خلال التعلّم القائم على البحث والتقصي والاستكشاف في المصادر، والمسؤولية الفردية لبناء المعرفة وإتقان تعلّمها.
- التشارك والتفاعل الإيجابي النشط في بناء المعرفة، فهو تعلّم يتمركز حول الطالب من خلال قيامه بدور يختاره لنفسه عند المشاركة في الأنشطة التعليمية الجماعية، في اعتماد متبادل لبناء المعرفة.

- التكامل في تحقيق التعلّم، بحيث تتكامل أدوار الطلبة في حل الأنشطة واتخاذ القرارات، مع التوجيه والتقويم البنائي المستمر من قبل المعلم.
- يتصف بالإتاحة، حيث يمكن اختيار الوقت المناسب لحل الأنشطة التعليمية، ومصادر التعلّم الملائمة للحل من بين المصادر المتاحة، مع إمكانية تحديد وقت للتنفيذ والتسليم.
- توفر بيئات التعلّم الإلكترونية–من فصول افتراضية ومنصات تعلّم– أدوات متنوعة تساعد في تنظيم المهام والأعمال، وجدولتها، وتلخيصها بصورة تجعل عملية التعلّم أكثر يسر وسهولة.

د. مجالات تطبيق التمايز في التدريس، وأبرز النماذج التدريسية القائمة على التمايز:

لتحقيق مستوى تعليمي متماثل لجميع الطلبة على اختلاف إمكاناتهم وخبراتهم، فإنه يمكن تطبيق التمايز في المحتوى المعرفي ويكون بحسب استعدادات الطلبة فلا يكون الانتقال إلى موضوع إلا بعد إتقان ما يسبقه، أو بحسب اهتماماتهم، أو بحسب أنماط تعلمهم، أو تطبيق التمايز في نتاجات التعلّم فتكون متنوعة بحيث تتاح حرية الاختيار من بين عدة مهام، ينتج عنها منتجات متنوعة لتحقيق أهداف محددة، أو تطبيق التمايز في بيئة التعلّم، حيث تنظم بيئة الفصل المدرسي بأساليب متعددة، ومتنوعة تبعا لأنماط الطلبة واهتماماتهم، أو تطبيق التمايز في التقييم باستخدام طرق وأدوات متعددة، تساعد على معرفة ما أنجزه الطلبة، وتتوافق مع مستوياتهم وإمكاناتهم، أو التمايز في تكنولوجيا التعليم ب تنويع الوسائط التعليمية البصرية والصوتية والنصية وغيرها، المستخدمة في عملية التعلّم بحسب أنماط الطلبة وميولهم.، أو تطبيق التمايز في طرق التدريس ويكون بتنويع الأساليب، والأدوات، والوسائل، والمصادر، والأنشطة التعليمية، المصممة بحيث تتلاءم مع الحاجات المختلفة. (الشحات، ٢٠١٩، ١٤٨– ١٥٠، بتصرف)؛ (الخليفي وعبد العظيم، ٢٠٢٠، ٢١)، وهو ما تم اختياره في هذه الدراسة، لتناسبه مع أهداف عمق المعرفة المتوقع تحقيق الطالبات لها في بيئة الفصول الافتراضية.

وتشترك نماذج التدريس القائمة على أنماط التعلّم في أن جميعها يؤكد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية، وتؤكد على أن التدريس يكون فعّالا عندما يصمم ليلائم اختلاف أنماط التعلّم، وتتنوع هذه النماذج في طريقة تطبيقها وتنظيمها وتوظيفها للمعرفة أثناء عملية التعلم، ومن أبرز نماذج التدريس القائمة على التمايز استراتيجية دورة التعلم القائمة على نظرية ديفيد كولب، والتعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر، والتعلم وفق المجموعات المرنة المتمايزة بحسب الاستعدادات أو الاهتمامات أو أنماط التعلم، أو التعلم وفق استراتيجية التكعيب، أو التعلم وفق استراتيجية الأنشطة الثابتة التي تكون على مدار أكثر من حصة دراسية وتقدم للطلبة المتقدمين في التعلم ليشغلهم المعلم بأنشطة تعمق فهمهم. (العقايلة، ٢٠٢١، ٧١)؛ (الرنتيسي، د.ت، ٣٢؛ ٣٩؛ ٤٨؛ ٥١)؛ (الباز، ٢٠١٤، ١٠؛ الشمري والركابي، ٢٠١٩، ٢٠٤-٢٠٥)؛ (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٣٥)

هـ. استراتيجية الأنشطة المتدرجة التي تم توظيفها لتحقيق التعلّم التشاركي المتمايز:

- **مفهوم استراتيجية الأنشطة المتدرجة:** هي مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلم؛ لتلبية احتياجات الطلبة متعددي المستويات وفق قدراتهم وميولهم، تبدأ بالمرحلة التنشيطية، ثم مرحلة الأنشطة المتدرجة والمتنوعة، وتنتهي بمرحلة تقويم الأداء، حيث تعطى الفرصة للطلبة للعمل معا في مستويات متدرجة؛ يكتشفون، ويستنتجون، ويحللون، بهدف تنمية مهاراتهم وميولهم. (قحوف، ٢٠١٩، ٥١)، وتستخدم هذه الاستراتيجية عند اختلاف الاحتياجات التعليمية، والعمل على نفس الأفكار والمهارات الأساسية، وتوفر الأنشطة المتدرجة فرصا ثرية للتفاعل الاجتماعي. (الباز، ٢٠١٤، ١٠)؛ (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٠-٣٤)
- **مبررات اختيار الأنشطة المتدرجة لتحقيق التمايز في تدريس الفقه:** تعد الأنشطة المتدرجة من الاستراتيجيات المهمة المساعدة على تلبية الاحتياجات المتباينة أثناء العمل على تحقيق هدف تعلّم مشترك، وفق مستويات متفاوتة، لأن الأنشطة تصمم متدرجة الصعوبة، لتجد كل طالبة التحدي المناسب، ويكون

تفاعلها إيجابيا ونشطا، وهي قابلة للتعديل بحسب متطلبات موقف التعلّم، ومراعاة المواءمة بين مستويات الصعوبة وسرعة التنفيذ واستعدادات الطالبات، ويذكر قحوف (٢٠١٩) أنها تعد مطلبا ضروريا لتحقيق التمايز، فهي من الاتجاهات المعاصرة لمواجهة التباين الكبير في مستويات الطلبة، وتراعي أنماط التعلّم (سمعي– بصري– حسي)، ومحفزة تثير دافعية الطلبة نحو التعلّم، وتتيح استخدام طرائق وأساليب تدريسية متنوعة، تحقق المتعة في التعلّم. (٥٦)، كما تتساوي المهام من حيث الفاعلية والاستمتاع والمشاركة، وتتحقق فيها العدالة من حيث تحقيق الهدف المنشود والزمن اللازم للأداء. (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦، ١٠٦؛ قحوف، ٢٠١٩، ٥٥؛ Nastir, R. 2013. 71-94)

- **دور المعلم والطالب في استراتيجية الأنشطة المتدرجة:** يقوم المعلم بتحديد المفاهيم الأساسية والضرورية؛ لتحقيق أهداف التعلّم، ثم صياغة الأهداف التعليمية بصفة متدرجة، وتنويع الأنشطة ما بين عليا ومتوسطة ودنيا؛ لتكون متدرجة الصعوبة، وإعطاء الطلبة الحرية في اختيار الأنشطة المناسبة بحسب مستواهم أو تكليف كل منهم بمستوى النشاط المناسب لقدراته وإمكاناته؛ لجعل عملية التعلّم إيجابية وفعالة، وعلى الطالب المشاركة بفعالية وإيجابية، والتعاون أثناء تنفيذ المهام؛ لتحقيق أهداف التعلّم، والاستثمار الأمثل للزمن المحدد لأداء الأنشطة، وممارسة البحث والاكتشاف عن المعلومات، وتنظيمها، وترتيبها، وعرضها، ومناقشتها. (قحوف، ٢٠١٩، ٥٥؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨؛ الرنتيسي، د.ت Nastir. R.2013. 71- 94)

٨-٤. إجراءات تطبيق الدمج بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه.

من خلال العرض السابق يمكن التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المساعدة على تحقيق التمايز في أنشطة الويب كويست المصممة وفق الأنشطة المتدرجة، وهي ما يلي:

- توزيع الطالبات على مجموعات مختلفة المستويات، وتدريبهن على أدوات العمل التشاركي المتاحة في بيئة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams) وفق قواعد واضحة.

- صياغة أهداف التعلّم، وفق مستويات متدرجة، وإعداد أنشطة التعلّم في صورة أوراق عمل تتضمن أسئلة ومشكلات متدرجة من البسيطة إلى المركبة.
- توفير مصادر التعلّم المختلفة، للمساعدة على إنجاز الأنشطة المطلوبة.
- توضيح نواتج التعلّم المتوقع تحقيقها، وخطوات تقديم الإجابات على أوراق العمل على صفحة مجموعات التعلّم في بيئة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams).
- صياغة أسئلة للتقييم الذاتي، لتقيم كل مجموعة مدى تحقيقها لأهداف التعلّم.
- عرض إجابات المجموعات في الحصة الدراسية، ومناقشتها، والتأكيد على الاستجابات الصحيحة، وتعديل الاستجابات الناقصة والخاطئة.

٨-٥. عمق المعرفة (Depth of Knowledge):

أ. مفهوم عمق المعرفة:

تُعرف مستويات عمق المعرفة بأنها تصنيف ابتكره نورمان ويب (Webb. 1999) للمواءمة بين المعايير والمحتوى والتقييم، من خلاله تُصنّف المعرفة بحسب عمقها؛ لربط المعرفة الجديدة بالسابقة في البنية المعرفية، مما يؤدي إلى أفكار مترابطة ومتكاملة، وزيادة القدرة على المقارنة، والتمييز، وفهم الأفكار المتناقضة، بهدف تحقيق التعلّم ذو المعنى. (سلام، ٢٠١٩، ١٩٢)، ونستنتج من ذلك أن عمق المعرفة أساسه تنظيم وتصنيف للمحتوى التعليمي، بحسب عمق المعلومات، وأنه يركز على مدى الاستيعاب للمفاهيم والمعلومات، وتنظيمها وفق روابط منطقية، تساعد على استرجاعها، وتوظيفها في مواقف تعليمية جديدة.

مستويات عمق المعرفة وفقا لتصنيف ويب (Webb):

- **مستوى التذكر وإعادة الإنتاج (Recall and Remembering):** يُعنى باستدعاء المعرفة وتذكر الحقائق والمفاهيم وإعادة إنتاجها في صيغ مبسطة أو استرجاعها وتحديدها، ويقاس من خلال الإجابة على أسئلة تتطلب عمليات عقلية بسيطة، من قبيل ما المقصود، وما معايير، واختر، وحدد، واذكر.
- **مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم (Basic Application of Concepts and Skills):** أعمق من المستوى السابق، ويتجاوز مهامه إلى عمليات أعمق،

تتضمن الوصف، والشرح، وإظهار الفوارق والمقارنات بينها، وإعادة صياغتها وتصنيفها، وتوضيح العلاقة بين السبب والتأثير والأهمية والتنبؤ بالنتيجة، والقدرة على تطبيق المعلومات في سياق مختلف، وإعداد تقارير تنظيم البيانات في أشكال ورسوم وجداول.

- **التفكير الاستراتيجي (Short – term Strategic Thinking)**: أعمق من سابقه، ويُعنى بالقدرة على استخدام مهارات التفكير العليا قصيرة الأمد، كالتحليل، والتقييم، والمنطق، لحل القضايا والمشكلات، مع توقع النتائج والتنبؤ بها، والاستدلال، والتركيب، والإجابة على أسئلة من قبيل: ادعم بالأدلة، وقيّم، وأعط أمثلة، وصمم رسم معلوماتي، وماذا يحدث لو.

- **التفكير الممتد أو الموسع** (Extended Thinking Thinking): هو قمة مستويات عمق المعرفة وسمته الأساسية الممارسة الموسعة لمهارات التفكير العليا، التي تتطلب وقتا أكثر لتنفيذ الأنشطة المعقدة والمركبة، مثل التركيب، والاستقصاء، والتحليل، والتأمل، وتقييم وجهات النظر، وإجراء استقصاءات لحل المشكلات الحقيقية، والتوصل لنتائج غير متوقعة، ويتطلب التمكن منه مهام التأليف، والتقييم، وإعداد التقارير، والتعاون لحل مشكلات البيئة والمجتمع، والإجابة على أسئلة: ما التوقعات المستقبلية، وما الذي يتطلبه حل المشكلة، واقترح حلا، وقدم رؤيتك حول، واطرح تفسيرات بديلة، وتتحقق غالبا من خلاله الأهداف العامة للمنهج الدراسي. (الرفاعي، ٢٠١٩، ٧٩٩– ٨٠٠؛ العوفي، ٢٠٢٠، ٢٦٩؛ الفيل، ٢٠١٨؛ Mississippi State University, 2009, 13)

ج. أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة في تدريس الفقه:

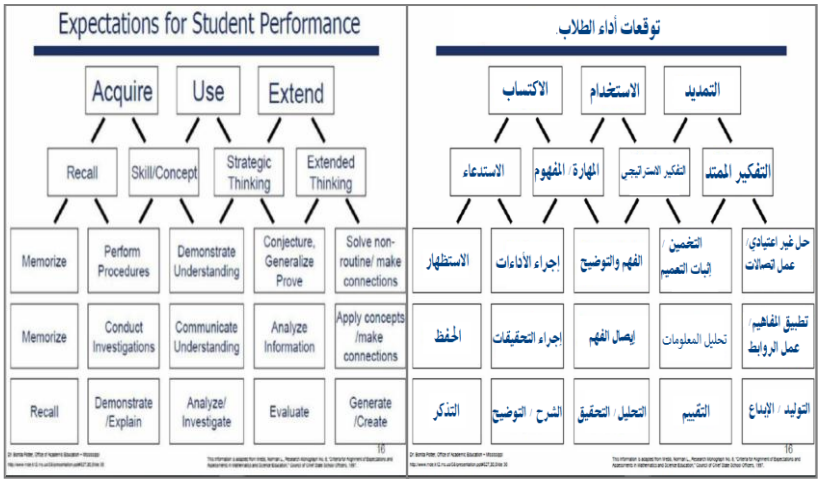
تكمن أهمية تنمية عمق المعرفة لدى الطلبة في أنها تساعد على تنمية مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات للتكيف مع البيئة المحيطة، ومهارات ربط الأفكار بشمولية وتكامل، ومهارات البحث عن المعلومات ونقدها وتقييمها، وتساعد على تنمية مستويات التفكير الاستراتيجي والممتد مما ينعكس على تفكير الطلبة

المستقبلي، وتحد من التصورات الخاطئة من خلال تكوين المفاهيم بصورة صحيحة، ولذا من المهم توفير البيئة التعليمية المراعية للفروق الفردية، التي تتيح التعلّم بما يناسب الخصائص والبنية المعرفية لديهم، وأن ذلك هو ما توفره بيئة التعلّم الإلكترونية التكيفية وفقا للأسلوب المعرفي. (الرفاعي، ٢٠١٩، ٨٠٠-٨٠١)، وهو ما يتوافق مع توظيف بيئة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams) في هذا البحث، فهي تعد حلًا مثاليًا ومناسبًا لتنمية عمق المعرفة، ومن خلال فحص الدراسات السابقة التي تناولت جانب توظيف بيئات التعلّم الإلكترونية في تنمية مستويات عمق المعرفة، يتبين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية حيث أن المتتبع للدراسات التربوية السابقة في عمق المعرفة يجد ندرة في تطبيق تصنيف ويب لعمق المعرفة في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في نمط التعليم المباشر والتعليم الإلكتروني وهو ما يشجع على العناية بتوظيف هذا التصنيف في تدريس الفقه وتناوله بالبحث والدراسة؛ لجعل تعليم الفقه أكثر تشويقا وزيادة الدافعية نحو تعلمه من قبل الطالبات، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات التربوية منها دراسة الرفاعي (٢٠١٩)؛ الباز (٢٠١٨)؛ السيد (٢٠١٨)؛ والفيل (٢٠١٨)؛ وحسن (٢٠١٨)؛ والسيد (٢٠١٨)؛ وإبراهيم (٢٠١٧)، يتبين وجود معطيات تجريبية متوافرة–نتائج دراسات سابقة في مجالات أخرى غير مجال التربية الإسلامية– تؤكد على أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة من خلال التعلّم الرقمي، ووجود أثر كبير لاستخدام أدوات التعلّم الرقمية في تنمية عمق المعرفة، مما يشجع على تقصي أثر الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلم التشاركي المتمايز في تنمية عمق المعرفة لدى الطالبات في تدريس الفقه، خاصة مع اعتماد منصة مدرستي في التعليم العام.

ويمكن من خلال الدمج بين الويب كويست والتعلّم التشاركي المتمايزتنمية مستويات عمق المعرفة من خلال تدريس الفقه، وقد أشارت العديد من الدراسات– في غير مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية– إلى عدة مبررات لتنمية عمق المعرفة لدى الطلبة، وقد وظفت الباحثة تلك المبررات في تدريس الفقه فيما يلي:

- تمكن الطالبات من ربط الأفكار والمعارف الجديدة للدرس بخبراتهن السابقة، وممارسة مهارات متنوعة، مثل فرض الفروض، والتنبؤ بالمشكلات، واتخاذ القرارات المنطقية، وطرح التساؤلات العميقة حول الموضوعات الفقهية.
- تمكن الطالبات من التفاعل مع بعضهن، بغية تحقيق الفهم الأعمق للمعلومات في مقرر الفقه.
- تعزز من مستوى الاستقلالية، وتساعد على التوجيه الذاتي في عملية التعلّم، وبقاء التعلّم لمدة أطول.

كما يمكن لمستويات عمق المعرفة أن تكسب الطالبة في مقرر الفقه، العديد من مهارات معالجة المعرفة وتوظيفها في مواقف تعلّم جديدة، وهذه المهارات هي التوقعات التي حددها ماثيو (Matthews. B, 2010) لأداء الطلبة وفقا لمستويات عمق المعرفة الأربعة، ويوضحها الشكل رقم (١).



شكل (١) توقعات أداء الطلاب لدى ماثيو (Matthews. B, 2010, 8) ترجمة الباحثة.

و. صياغة أهداف التعلّم وفق مستويات عمق المعرفة وتقييم نواتجها:

ورد في دليل استخدام عمق المعرفة لتصنيف نورمان ويب عدة إرشادات مساعدة في صياغة أهداف التعلّم وفق مستويات عمق المعرفة، هي ما يلي:

- أن يعكس مستوى عمق المعرفة المهمة المطلوبة؛ حتى يكون تحقيقها دليلا مقبولا على التمكن منها، وتصف نوع التفكير المطلوب لأدائها وليس مدى صعوبتها وسهولتها.

- ينبغي تعيين مستوى العمق المعرفي بناء على متطلبات الأداء الموصوف في الهدف، وإذا كان هناك تساؤل بخصوص أي من المستويين يعالج الهدف، فالأنسب تحديد أعلى المستويين.
- لتحديد مستوى الهدف يجب الأخذ بمدى تعقد المهمة ومستوى المعرفة السابق لدى الطلبة، والعمليات العقلية المناسبة لتحقيقه. (The Common Core (Institute, 2013, 1

الدراسات السابقة:

١. دراسات تناولت تطبيق الويب كويست في تدريس التربية الإسلامية:

- **دراسة الربيعان (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلّم في مقرر الفقه لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار يقيس القدرة على حل المشكلات، وتم التطبيق القبلي والبعدي والآجل للاختبار، وتكونت العينة من (٥٣) طالب تم اختيارهم قصديا، وتوزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعتين في الاختبار البعدي والآجل لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلّم، وأوصت الدراسة باهتمام مؤلفي مناهج التربية الإسلامية بتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلّم.

- **دراسة العالم والعمراني (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية الفصل المعكوس والويب كويست في اكتساب مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التفاعلي لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين المستقلتين، وتمثلت الأداة في بطاقة تقييم منتج، وتكونت العينة من (٣٤) طالبة يدرسن مساق تطبيقات الحاسوب التربوية–عملي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين

متوسط طالبات المجموعة التي تم تدريبها باستخدام الفصل المعكوس ومتوسط طالبات المجموعة التي تم تدريبها باستخدام الويب كويست في مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التفاعلي، وفاعلية الفصل المعكوس والويب كويست في اكساب مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التفاعلي، وأوصت بتوظيف الفصل المعكوس والويب كويست في التدريس الجامعي، والاهتمام بمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التفاعلي والتدريب عليها.

- **دراسة النعناعة (٢٠١٧):** هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية، وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ولتحقيقه تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة التي تم اختيارها قصديا من (٨٦) طالبا من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدرسة طارق بن زياد الثانوية، التابعة لمديرية تربية لواء ماركا، تم توزيعهم على مجموعتين، تكونت التجريبية من (٤٤) طالبا، والضابطة من (٤٢) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، واختبار التفكير الاستقرائي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين في اختباري اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستقرائي، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية حول إعداد البرامج التعليمية القائمة على استراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) لما لها من أثر في زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير في التربية الإسلامية.

٢. دراسات تناولت تطبيق التعلّم التشاركي والتعلم المتمايز:

- **دراسة الحارثي والأكلبي (٢٠٢١):** هدفت الدّراسة إلى تعرف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أداة البحث في مقياس عادات العقل؛ وتكونت العيّنة من (٥٠) طالباً من طلاب التّعليم العام بالمرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة، تم تقسيم عينة الدّراسة عشوائياً إلى مجموعتين من مدرستين مختلفتين؛ إحداهما: تجريبيّة

من (٢٥) طالباً، والأخرى ضابطة من (٢٥) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطيّ درجات المجموعتين في التطبيق البعدي في مقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبيّة، وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز؛ لفاعليّتها في تنمية العادات العقليّة، وتطوير منهج الفقه ودليل المعلم من حيث المحتوى العلمي، وطريقة تنظيمه وتزويده بالأنشطة التي ترتقي بالمهارات، وتنمي العادات العقليّة وتعين المعلّم على الاستفادة من إستراتيجيّات التدريس الحديثة، ومنها التّعليم المتمايز.

- **دراسة قمره (٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لمقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول ثانوي، ولتحقيقه تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٦١) طالبة تم اختيارها بالطريقة القصدية من المدرسة الثانية والثلاثون بمدينة مكة المكرمة، وتقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت الأدوات في مقياس التفكير التأملي والاختبار التحصيلي، وتم تطبيقهما قبليا وبعديا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي تدرس بالتعليم المتمايز وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية.

٣. دراسات تناولت عمق المعرفة:

- **دراسة أحمد (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت مواد الدراسة في تصميم كتيب التلميذ ودليل المعلم وفق استراتيجية المكعب، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارين لعمق المعرفة العلمية ولمهارات التفكير الجمعي، وطبقت التجربة على عينة مكونة من مجموعتين الضابطة (٣٥) تلميذا، والتجريبية (٢٥) تلميذا بمدرسة الرتاج الابتدائية المشتركة، وتوصل البحث الحالي إلى نتائج مفادها: وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي في كل من اختباري: عمق

المعرفة العلمية، ومهارات التفكير الجمعي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد تأثير استخدام استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوصت الدراسة بضرورة إثراء مناهج العلوم في المراحل التعليمية المختلفة باستراتيجيات وأنشطة تدريسية تساعد على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي.

- **دراسة الرفاعي (٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية بأساليبه الستة وفقًا للأسلوب المعرفي (التبسيط مقابل التعقيد المعرفي) على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة لدى طلاب تقنيات التعليم، ولتحقيقه تم استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٣٢) طالبًا من تخصص تقنيات التعليم بمعهد الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز، في مقرر "التعليم المبرمج"، تم تقسيمهم وفقًا للأسلوب المعرفي باستخدام مقياس أسلوب التعقيد المعرفي، ثم توزيعهم عشوائيًا على أربعة مجموعات، وتمثلت أدوات الدراسة من بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، واختبار عمق المعرفة، وتم استخدام "Wilcoxon Test" لتحديد دلالة الفروق بين المجموعتين في تطبيق أدوات البحث، و"اختبار مان وتني Mann-Whitney Test" لتحديد دلالة الفروق بين كل مجموعتين فرعيتين من نفس ذات الأسلوب المعرفي في التطبيق البعدي، وتحديد حجم الأثر، وأظهرت النتائج أن تطبيق نموذج التلمذة المعرفية من خلال بيئة التعلّم الإلكترونية التكيفية زاد من القدرة والفاعلية في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة مقارنة ببيئة التعلّم الإلكترونية التكيفية بدون نموذج التلمذة معرفية، وأوصت الدراسة بتوصيات ومقترحات لتحسين بيئات التعلّم الإلكترونية التكيفية وزيادة فاعليتها.

د. التعليق على الدراسات السابقة:

- التعليق على الدراسات التي تناولت الويب كويست: تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة مع الويب كويست، ما بين بطاقة تقييم منتج (العالم والعمراني، ٢٠٢٠)، والاختبار (الربيعان، ٢٠٢١)؛ (النعناعة، ٢٠١٧)، وكذلك

تنوعت مجتمعات الدراسة التي تناولتها الدراسات السابقة ما بين المرحلة الجامعية (العالم والعمراني، ٢٠٢٠)، والمرحلة الثانوية (الربيعان، ٢٠٢١)؛ (النعناعة، ٢٠١٧)، وتتفق هذه الدراسة مع الأخيرة في تناول مجتمع المرحلة الثانوية، وتتفق مع بقية الدراسات في استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وفي استخدام الاختبار لجمع البيانات، ويتبين أن جميعها توصلت إلى نتائج إيجابية من خلال تطبيقه، وأوصت بتنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم من خلال توظيفه (الربيعان، ٢٠٢١)، وتوظيف الفصل المعكوس مع الويب كويست في تنمية مهارات الأداء (العالم والعمراني، ٢٠٢٠)، وعقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية حول الويب كويست (النعناعة، ٢٠١٧)، وجميع هذه النتائج مشجعة على إجراء هذه الدراسة.

- التعليق على الدراسات التي تناولت التعلم التشاركي المتمايز: هدفت الدراسات التي تناولته إلى تقصي تأثيره على متغيرات عدة، منها عادات العقل (الحارثي والأكلبي، ٢٠٢١)، والتفكير التأملي والتحصيل الدراسي (قمرة، ٢٠١٨)، كما استخدمت جميع الدراسات المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ لتحقيق أهدافها، وتتفق هذه الدراسة معها في ذلك، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة قمرة (٢٠١٨) في توظيف التعلم المتمايز في أحد مجالات تدريس التربية الإسلامية وتناول مجتمع طالبات المرحلة الثانوية ويلاحظ أن جميع الدراسات توصلت إلى نتائج إيجابية من خلال تطبيقه، وأوصت باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية، وتطوير دليل للمعلم يحتوي التطبيقات والمهام المعينة على الاستفادة من استراتيجية التعلم المتمايز (الحارثي والأكلبي، ٢٠٢١)، وتوظيفه في تدريس مقررات العلوم الشرعية (قمرة، ٢٠١٨)، وجميعها تشجع على إجراء هذه الدراسة.
- التعليق على الدراسات التي تناولت عمق المعرفة: هدفت الدراسات إلى التعرف على أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة ومهارات التفكير الجمعي (أحمد، ٢٠٢٠)، واستقصاء أثر بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية بأساليبه الستة وفقا للأسلوب المعرفي على تنمية

مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة (الرفاعي، ٢٠١٩)، وتتفق هذه الدراسة معها في جانب تنمية مستويات عمق المعرفة من خلال بيئة تعلم إلكترونية (الفصول الافتراضية)، وفي استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وفي استخدام أداة الاختبار لقياس تنمية مستويات عمق المعرفة، وتكونت مجتمعات الدراسات السابقة من الطلبة في المرحلة الابتدائية (أحمد، ٢٠٢٠)، والمرحلة الجامعية (الرفاعي، ٢٠١٩)؛ وجميعها توصلت إلى نتائج إيجابية في ذلك، وتتميز هذه الدراسة عنها في تطبيق ذلك في تدريس الفقه أحد مجالات التربية الإسلامية وتناول مجتمع المرحلة الثانوية، وتأتي هذه الدراسة استجابة لتوصية دراسة الرفاعي (٢٠١٩) بتحسين بيئات التعلم الإلكتروني التكيفية لتنمية عمق المعرفة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتكونت الأساليب من النسب والتكرارات والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) ومعامل سبيرمان براون (Spearman–Brown) ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's alpha) لحساب صدق الاتساق الداخلي، والثبات لأداة الدراسة، واختبار (ت) (Independent sample T- test)؛ للتحقق من صحة فرض الدراسة، وتحديد دلالته الإحصائية، ومربع إيتا (Eta squared) لحساب حجم تأثير العامل التجريبي على المتغير التابع (عمق المعرفة).

فرض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة عند جميع مستويات عمق المعرفة والدرجة الكلية لاختبار عمق المعرفة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بغرض تحليل الأدبيات والدراسات ذات الصلة بمشكلة البحث، وتصميم مواد البحث وأدواته، وتفسير ومناقشة النتائج، إلى جانب المنهج التجريبي (Experimental Method) ذي التصميم شبه التجريبي، الذي يقوم فيه الباحث بدراسة أثر المتغير المستقل (الدمج بين الويب كويست والتعلم التشاركي المتمايز) على متغير تابع (عمق المعرفة)، ويذكر العساف (١٩٩٥) أن هذا المنهج من أكثر طرق البحث دقة وموضوعية في مجال البحوث التربوية والنفسية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

- **مجتمع الدراسة:** جميع طالبات القسم الأدبي في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بتعليم ينبع، في العام الدراسي (١٤٤٣هـ)، والبالغ عددهن (٣٦٠) طالبة، حسب إحصاءات مركز المعلومات بتعليم ينبع.
- **عينة الدارسة:** تكونت من (٧٢) طالبة، من طالبات المرحلة الثانوية، قُسمن إلى مجموعتين، ضابطة من (٣٦) طالبة، والأخرى تجريبية من (٣٦) طالبة.

مواد الدراسة وأدواتها:

- **الدليل الإرشادي للمعلمة والطالبة:** تمت الاستفادة من الأدبيات التربوية في بنائه وتضمن مقدمة وفهرس المحتويات، والمقدمات الأولية لمعلمة الفقه، والتعريف بمتغيرات الدراسة، وتوجيهات عامة لسير التجربة، والخطة الزمنية المحتوى، وأوراق العمل والمراجع، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين للأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم حتى خرج بصورته النهائية.
- **تصميم أنشطة الويب كويست:** تم تصميم أنشطة الويب كويست قائمة على التعلم التشاركي المتمايز، لتقديمها في بيئة الفصول الافتراضية (Microsoft Teams)، وذلك بعد تحديد أهداف التعلم ونواتجها المتوقعة في حدود إمكانيات الطالبات، وتخطيط الدروس وإعداد صفحة الويب كويست (WebQuest) في الفصل الافتراضي (Microsoft Teams)، تضمنت صفحة ترحيبية، وصفحة المعلمة، وصفحة الطالبة، وصفحة المصادر، وصفحة أنشطة التعلم، وتم توزيع

الطالبات على مجموعات وفق مستوياتهن، وفتح ملف إنجاز لكل مجموعة تجيب فيه على الأنشطة التعليمية وتتبادل الملفات والنقاش؛ لتحقيق التفاعل الإيجابي.

- **اختبار قياس مستويات عمق المعرفة:** تم إعداده بعد الرجوع إلى المراجع العلمية والدراسات التي تناولت عمق المعرفة، وتحديد الهدف العام من بنائه، وتحليل محتوى الاختبار، وتحديد أهداف التعلّم بعد صياغتها وفق عمق المعرفة، وتحديد تمثيلها النسبي، وعدد الفقرات، وتنوعت ما بين موضوعية ومقالية محددة ومفتوحة الإجابة، حتى تكون له القدرة على قياس المهارات المختلفة لمستويات عمق المعرفة، وتم الالتزام بقواعد إعداد هذين النوعين من الأسئلة، وإعداد مقياس متدرج (Rubrics) هو نموذج لإجابة الأسئلة المقالية، ونموذج إجابة للفقرات الموضوعية، ويبين ذلك الجدول رقم (١)

جدول رقم (١) التمثيل النسبي لمستويات عمق المعرفة، وعدد فقرات الاختبار، وتوزيع الدرجات.

مجموع الأهداف			الأسئلة وتوزيع الدرجات	
مستويات عمق المعرفة.	الأهداف	الأهمية	عدد الأسئلة	توزيع الدرجات
التذكر وإعادة الإنتاج.	١٦	٢٢.٥٤	٧	٧.٠
تطبيق المهارات والمفاهيم.	٢٦	٣٦.٦٢	١٠	١٠.٠
التفكير الاستراتيجي.	٢١	٢٩.٥٨	١٠	١٠.٠
التفكير الموسع/ الممتد.	٨	١١.٢٧	٣	٣.٠
المجموع	٧١	١٠٠	٣٠	٣٠

- **صدق الاختبار وثباته:** للتحقق من صدق المحتوى تم عرض الاختبار على متخصصين في تدريس التربية الإسلامية (أكاديميين ومشرفين ومعلمين) في صورته الأولية، وبناء على ملحوظاتهم تم تعديل الفقرات، ثم أُعيد عرضه عليهم حتى أصبح صالحا للتجريب على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٤) طالبة للتأكد من ثباته، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة ودرجة المستوى، وتراوحت نتائجه ما بين (٠.٣٢١) و(٠.٩٥٧)، وحساب معامل الصعوبة وتراوحت نتائجه بين (٠.٣٠- ٠.٧٠)، وحساب معامل التمييز وتراوحت نتائجه بين (٠.٣٨-٠.٦٢)، وحساب معادلة سبيرمان براون للارتباط بطريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمته (٠.٩٨١)، وحساب معامل ألفا كرو نباخ للتحقق من الثبات وبلغت قيمته (٠.٨٩٤)، وجميع

النتائج هي في المستوى المقبول. حسبما يراه المختصون في القياس والتقويم، ويوضح ذلك الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط والصعوبة والتمييز لاختبار عمق المعرفة.

الفقرة	الصعوبة	التمييز	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الصعوبة	التمييز	الارتباط	الدلالة
١	٠.٦٩	٠.٣٩	٠.٣٢١	٠.٠٠٠	١٣	٠.٦٣	٠.٥٦	٠.٦٥٨	٠.٠٠٠
٢	٠.٧٠	٠.٤١	٠.٨٩٠	٠.٠٠٠	١٤	٠.٧٠	٠.٤٢	٠.٧٨٣	٠.٠٠٠
٣	٠.٧٠	٠.٤٤	٠.٣١١	٠.١٤٠	١٥	٠.٦٩	٠.٤٧	٠.٦٨٣	٠.٠٠٠
٤	٠.٧٠	٠.٤٨	٠.٣٤٦	٠.٢٤٦	١٦	٠.٦٠	٠.٦٢	٠.٩٤٩	٠.٠٠٠
٥	٠.٦٩	٠.٣٩	٠.٤٥٩	٠.٠٢٤	١٧	٠.٦١	٠.٣٨	٠.٩٥٢	٠.٠٠٠
٦	٠.٦٢	٠.٥٤	٠.٧٢٧	٠.٠٠٠	١٨	٠.٤٤	٠.٤١	٠.٩٤٨	٠.٠٠٠
٧	٠.٥٧	٠.٥٥	٠.٧٨١	٠.٠٠٠	١٩	٠.٦٣	٠.٣٩	٠.٨٧٩	٠.٠٠٠
٨	٠.٦٠	٠.٤٢	٠.٤٧٤	٠.٠١٩	٢٠	٠.٥٤	٠.٣٨	٠.٠٨٨٥	٠.٠٠٠
٩	٠.٣٠	٠.٣٩	٠.٧٣٩	٠.٠٠٠	٢١	٠.٥١	٠.٣٨	٠.٨٤٨	٠.٠٠٠
١٠	٠.٦٢	٠.٣٨	٠.٧٠٨	٠.٠٠٠	٢٢	٠.٧٠	٠.٤٣	٠.٨٨١	٠.٠٠٠
١١	٠.٥٧	٠.٤٤	٠.٤٤٥	٠.٠٢٩	٢٣	٠.٦٦	٠.٥٤	٠.٩٥٧	٠.٠٠٠
١٢	٠.٣٨	٠.٦٠	٠.٥٥٧	٠.٠٥					

نتائج الدراسة.

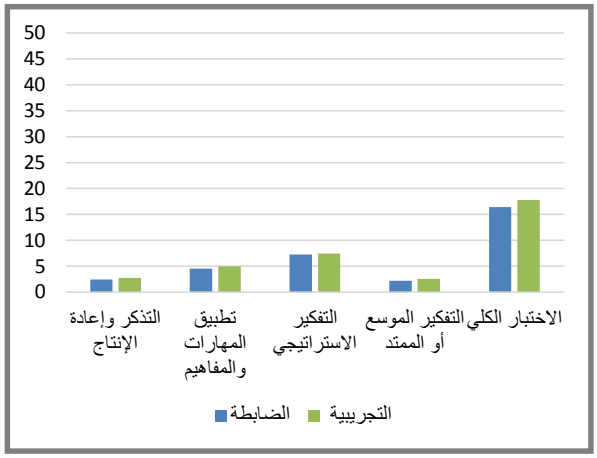
أ. التحقق من تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في التطبيق القبلي.

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في التطبيق القبلي لمعرفة الفروق ومستوى دلالتها بين المتوسطين عند جميع المستويات التي يمثلها الاختبار ودرجته الكلية باستخدام اختبار (ت) (Independent Samples T Test)، وأظهرت النتائج أن جميع قيم اختبار (ت) هي غير دالة إحصائيا، حيث إن الفرق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى التذكر وإعادة الإنتاج بلغ (٠.٣١)، وعند مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم بلغ (٠.٤٢)، وعند مستوى التفكير الاستراتيجي بلغ (٠.٢٢)، وعند مستوى التفكير الموسع أو الممتد بلغ (٠.٣٩)، كما بلغت الفروق بينهما في الدرجة الكلية للاختبار (١.٣٣)، ويتبين من ذلك أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي عند جميع المستويات ودرجته الكلية، ويدل ذلك على وجود تكافؤ وتجانس بين

المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار ويوضح ذلك الجدول رقم (٣)، والرسم البياني رقم (٢).

جدول رقم (٣) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	الفروق	قيمة ت	الدلالة
التذكر وإعادة الإنتاج	الضابطة	٣٦	٢.٤٤	١.٦٩٨	٠.٣١	٠.٧٢٥	٠.٤٧١
	التجريبية	٣٦	٢.٧٥	١.٨٧٣			
تطبيق المهارات والمفاهيم	الضابطة	٣٦	٤.٥٦	٢.٤٠٨	٠.٤٢	٠.٧٦٧	٠.٤٤٦
	التجريبية	٣٦	٤.٩٧	٢.١٩٧			
التفكير الاستراتيجي	الضابطة	٣٦	٧.٢٥	٢.٩١٢	٠.٢٢	٠.٣٤١	٠.٧٣٤
	التجريبية	٣٦	٧.٤٧	٢.٦١٣			
التفكير الموسع أو الممتد	الضابطة	٣٦	٢.١٩	١.٠٩١	٠.٣٩	١.٥٠٣	٠.١٣٧
	التجريبية	٣٦	٢.٥٨	١.١٠٥			
الاختبار الكلي	الضابطة	٣٦	١٦.٤٤	٤.١٧٨	١.٣٣	١.٤٠١	٠.١٦٦
	التجريبية	٣٦	١٧.٧٨	٣.٨٩٢			



شكل رقم (٢) الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار.

يتبين من الشكل رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار عمق المعرفة متقاربة عند جميع المستويات ودرجته الكلية، وتفسير

ذلك أن الطالبات لم يسبق لهن دراسة معظم مفاهيم أصول الفقه في مستويات المقرر السابقة، مثل مفهوم الحكم الوضعي ودلالات الألفاظ والقراءة الشاذة والمطلق والمقيد والعام والخاص وغيرها من المفاهيم، وفيه دلاله أن المجموعتين بدأتا التعلّم من مستوى عمق معرفة واحد تقريبا، وعليه فإن أي تغيير قد يطرأ في الفروق بين متوسطيهما في التطبيق البعدي يمكن عزوه إلى المعالجة التي تلقتها إحداهما دون الأخرى في طريقة التدريس.

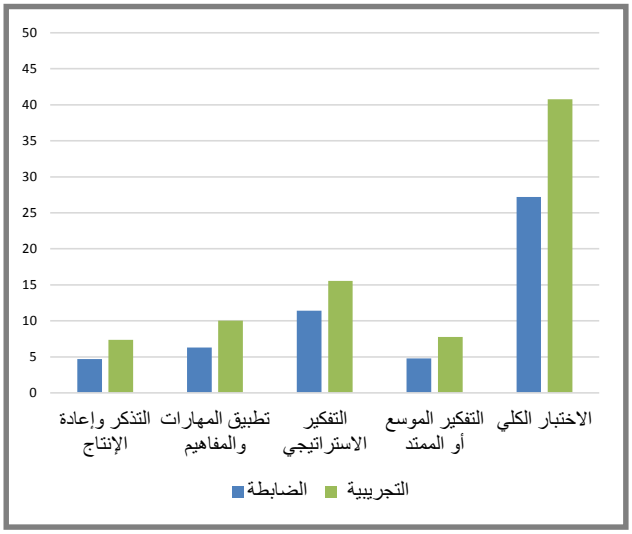
ب. التحقق من صحة فرض الدراسة من خلال القياس البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة.

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم تطبيق الاختبار، للتحقق من صحة فرض الدراسة تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test) للتعرف على دلالة الفروق إحصائيا بين متوسطي المجموعتين.

وأظهرت النتائج أن جميع قيم اختبار (ت) هي دالة إحصائيا، حيث إن الفرق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى التذكر وإعادة الإنتاج بلغ (٢.٦٧)، وعند مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم بلغ (٣.٧٢)، وعند مستوى التفكير الاستراتيجي بلغ (٤.١٤)، وعند مستوى التفكير الموسع أو الممتد بلغ (٣.٠٠)، كما بلغت الفروق بينهما في الدرجة الكلية للاختبار (١٣.٥٣)، ويتبين من ذلك أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار عند جميع مستوياته ودرجته الكلية، ويدل على وجود أثر إيجابي للدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع، كما تم حساب قيمة مربع إيتا (2□) لقياس حجم تأثير العامل التجريبي على عمق المعرفة، ويوضح ذلك الجدول رقم (٤) والشكل البياني رقم (٣).

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين في التطبيق البعدي وتقدير حجم الأثر.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	الفروق	قيمة ت	الدلالة	2□	التأثير
التذكر وإعادة الإنتاج	الضابطة	٣٦	٤.٧٢	٢.٦١٤	٢.٦٧	٥.٦٥٩	٠.٠٠٠	٠.٣١٤	مرتفع
	التجريبية	٣٦	٧.٣٩	١.٠٧٦					
تطبيق المهارات والمفاهيم	الضابطة	٣٦	٦.٣١	١.٦٥٣	٣.٧٢	٩.١٠٤	٠.٠٠٠	٠.٥٤٢	مرتفع
	التجريبية	٣٦	١٠.٠٣	١.٨١٢					
التفكير الاستراتيجي	الضابطة	٣٦	١١.٤٢	٢.٣١٠	٤.١٤	٨.٢٤٣	٠.٠٠٠	٠.٤٩٣	مرتفع
	التجريبية	٣٦	١٥.٥٦	١.٩٣٤					
التفكير الموسع أو الممتد	الضابطة	٣٦	٤.٧٨	٢.٢٥٧	٣.٠٠	٧.٤٨٤	٠.٠٠٠	٠.٤٤٥	مرتفع
	التجريبية	٣٦	٧.٧٨	٠.٨٣٢					
الاختبار الكلي	الضابطة	٣٦	٢٧.٢٢	٤.٧٤٦	١٣.٥٣	١٤.٢٦٦	٠.٠٠٠	٠.٧٤٤	مرتفع
	التجريبية	٣٦	٤٠.٧٥	٣.١٣٨					



شكل رقم (٣) المتوسطات الحسابية للمجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة.

ويتبين مما سبق أن الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه يتصف بحجم تأثر مرتفع في تنمية عمق المعرفة عند جميع مستويات عمق المعرفة التي يمثلها الاختبار لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث إن قيمة مربع إيتا أكبر من القيمة (٠.١٤) التي حددها كوهين (Cohen,1988) لوصف حجم التأثير المرتفع، وترجع

الباحثة هذا التأثير المرتفع إلى أن أنشطة التعلم المصممة وفق الويب كويست والتعلم التشاركي المتمايز تتطلب تحقيق نواتج تعلم ذات مستوى عال، حيث يتطلب التفكير الموسع–وهو أعلى مستويات العمق المعرفي وأكثرها تأثيرا– ممارسة مهارات أكثر تعقيدا، مثل وضع حلول مقترحة لحل المشكلات، وتحليل وتقييم وجهات النظر المختلفة، وكتابة تقرير عن مفهوم ما وتحليله، والتنبؤ بتوقعات مستقبلية وتفسيرات بديلة لمشكلة ما، ولذلك كان هذا الفرق.

هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الربيعان (٢٠٢١) التي تناولت توظيف الويب كويست في تنمية مهارة حل المشكلات في مقرر الفقه بأن هناك أثر إيجابي لاستخدام الويب كويست في تدريس الفقه على تنمية مهارة حل المشكلات، ويتطلب مستوى التفكير الاستراتيجي من الطالبة التعامل مع المعرفة باستخدام مهارات التحليل المدعوم بالأدلة والأمثلة، والتوصل لاستنتاجات صحيحة، مبنية على مقدمات متوفرة، والمقارنة بينها، وهو يتوافق مع التفكير الاستقرائي في عدة جوانب، ويتوافق التأثير المرتفع له مع نتيجة دراسة النعناعة (٢٠١٧) بأن استخدام الويب كويست في تدريس الفقه ينمي التفكير الاستقرائي.

كما يلاحظ تدرج حجم الأثر ارتفاعا من مستوى التذكر وإعادة الإنتاج حتى مستوى التفكير الموسع، وتفسير هذا الارتفاع التدريجي بأن مستويات عمق المعرفة تتدرج تعقيدا من المستوى البسيط إلى الأكثر عمقا، فمستوى التذكر وإعادة الإنتاج والأكثر عمقا منه مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم يتطلبان مهارات تتطلبها الأنشطة التعليمية التي عادة يوفرها الكتاب المقرر على الطالبة، مثل التعداد والاختيار والتصنيف وبيان المعاني والربط وغيرها، وهو ما يفسر كونهما أقل حجم تأثير من المستويين الآخرين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرفاعي (٢٠١٩) التي استقصت أثر بيئة تعلم إلكترونية على تنمية عمق المعرفة، ونتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٧) التي استقصت أثر استخدام وحدات التعلّم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة، وذلك من حيث التأكيد على الأثر الإيجابي المرتفع لتوظيف بيئات التعلم الافتراضية في تنمية مستويات عمق المعرفة.

التوصيات:

- تطبيق الدمج في بيئة الفصول الافتراضية بين الويب كويست والتعلم التشاركي المتمايز في تدريس الفقه وفروع التربية الإسلامية الأخرى لما له من أثر إيجابي على عمق المعرفة.
- إثراء موضوعات مقرر الفقه بالأنشطة التعليمية المساعدة على تنمية مستويات عمق المعرفة، لمساعدة الطالبات على توظيف المعرفة في المواقف المختلفة التي يواجهنها حيث يعد الفقه بيئة تعلّم مثلى لتنمية تلك المستويات.

المقترحات:

- إجراء أبحاث علمية تتناول طرق التدريس المناسبة لتعليم الفقه في بيئة الفصول الافتراضية ومدى تنميتها لمستويات عمق المعرفة.
- إجراء أبحاث علمية مماثلة للبحث الحالي، بحيث تتناول مراحل دراسية مختلفة عن المرحلة الثانوية، وفروع أخرى غير الفقه من فروع مجال التربية الإسلامية تهدف إلى تنمية عمق المعرفة.

المراجع:

- إبراهيم، عاصم محمد. (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. المجلة التربوية، ٣٢(١٢٥)، ٩٩-١٤٥. search.shamaa.org.
- أحمد سامية جمال. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٧٥(٧٥)، ١٣٨٣-١٤١٤. Doi: 10.2 608/edusohag.2020.97635.
- أبو الحاج، سها أحمد والمصالحة، حسن خليل. (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الباز، مروة محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباينى التحصيل في مادة العلوم. المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٧(٦)، ١-٤٦. DOI: 10.21608/ ktm.2014.112925. https://cutt.us/DEThC.
- الباز، مروة محمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٤(١٢)، ٤٦٠-٥١٠. DOI: 10.21608/ fes.2018.104990. https://cutt.us/5hqYt.
- الحارثي، محمد بن سعد بن صليهم والأكلبي، مفلح بن دخيل. (٢٠٢١). فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية العادات العقليّة لدى طلاب الصف الثالث متوسط. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس, ١٣١(١٣١)، ١٩٣-٢٣٨. DOI: 10.21608/saep.2021. 53809. https://cutt.us/vlOV2.
- حسن، شيماء محمد علي. (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية فيجوتسكي لتنمية عمق المعرفة الرياضية ومسؤولية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١(١٠)، ١٢٦-١٧٧. DOI: 10.21608/armin.2018.81691. https://cutt.us/IrDHf
- الخليفي، محمد بن سعود وعبد العظيم، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠٢٠). حقيبة تدريبية لبرنامج التعليم المتمايز. إدارة التدريب والإبتعاث بإدارة تعليم الإحساء.
- الربيعان، سعود حمود. (٢٠٢١). أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم في مقرر الفقه لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل. مجلة العلوم التربوية، ٣(٢٤) ١٢٣- ١٧٦. https://cutt.us f6XvA.
- الرفاعي، وليد يسري. (٢٠١٩). بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعليم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثرها على تنمية مهارات إنتاج المحتوى

الرقمي وعمق المعرفة. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٣٨(١٨٤)، ٧٦٥-٨٥٧. search.shamaa.org.

- الرنتيسي، محمد. (د.ت). نظام التعلم الإلكتروني: أنشطته واستراتيجياته، مستند منشور على الإنترنت.
- الزعبي، عبدالله سالم. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥(٣)، ٣٤٩-٣٦٩. DOI: 10.12816/0040183. https://cutt.s/ymGtS
- سلام، باسم صبري محمد. (٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ١٨٩- ٢٣٣. Doi: 10.21608/mfes.019.103916. https://cutt.us/jdPRg.
- السيد، محمود رمضان عزام. (٢٠١٨). فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١(٩)، ١٠٩-١٤٦. DOI: 10.21608/mktm.2018.13734.http://search.mandumah.com/Record/918029.
- شاكر، صالح أحمد. (٢٠٢٠). تأثير بعض أنماط التدريب التشاركي المتمايز على الكفاءة الرقمية لدى طلاب معلم الحاسب بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ٤٨(٤٨)، ١٦٥-٢٣٣. Doi:10.21608 search.shamaa.org.DEU.2020.120193.
- الشحات، سوزان محمود محمد. (٢٠١٩). معايير تصميم التعلم التشاركي الإلكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات في التعليم الجامعي لقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، ٤٦(٤٦). ١٣١- ١٦٤. DOI: 10.21608/deu.2020.102242. https://cutt.us/HfE3s.
- الشريف، هدى حامد جابر. (٢٠٢١). كفاءة استخدام معلمات الفيزياء للفصول الذكية في بيئة الفصول الافتراضية وعلاقتها بمهاراتهن الرقمية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٧(١١)، ٤٠٥-٤٦٤، DOI: 10.21608/mfes.2021.206645. https://journals.ekb.eg/article_206645.html.
- الشمري، نبيل كاظم نهير والركابي، فرح شاكر محمود. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيتي المجموعات المرنة والعمل الجماعي (SGT) في تحصيل مادة الحاسوب لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. ٤٤(٢)، ١٩٩-٢١٩. search.shamaa.org.

- العالم، تسنيم مصطفى والعمراني، منى حسن. (٢٠٢٠). فاعلية الفصل المعكوس والويب كويست في اكتساب مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التفاعلي لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٢)، ٨٨٦-٩٠٨. search.shamaa.org.
- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد. (٢٠٢١). أسس وخصائص ومداخل التعليم الإلكتروني التشاركي ومعايير تطويره تصور مقترح، مجلة جامعة البيضاء [عدد خاص بأبحاث المؤتمر العلمي الثاني لجامعة البيضاء]،٣(٢)، ٥٨٧- ٦٠٢. DOI: 10.56807/buj. v3i2.167
- العقايلة، بسمه ضيف الله. (٢٠٢١). تصميم وحدة تعليمية قائمة على الذكاء المتعدد وأثرها في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩(١)، ع. ١، ٧٠-٨٣. search.shamaa.org.
- العوفي، ماجد بن عواد عيد. (٢٠٢٠). فاعلية وحدة مقترحة بالكيمياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) على عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، ٨٣(٨٣) ٢٦٠-٢٨٨. https://alfatehmag.uodiyala.edu.iq/
- الفأر، زياد يوسف (٢٠١١). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي [رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية بجامعة الأزهر غزة فلسطين]. قاعدة بيانات المنظومة.
- الفيل، حلمي محمد حلمي. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، ٢(٢)، ٢-٦٦. search.shamaa.org.
- قحوف، أكرم إبراهيم السيد. (٢٠١٩). استراتيجية قائمة على الأنشطة المتدرجة لتنمية مهارات القراءة الناقدة والميول نحو تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦٥(٦٥)، ٤٠- ٨٨. DOI: 10.21608/edusohag.2019.46441. https://ctt.us/TxIhY.
- قمرة، لطفيه بنت سراج علي. (٢٠١٨). أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لمقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول ثانوي. مجلة دراسات في العلوم التربوية. ٤٥ (١). ١٣٩-١٥٦.
- كوجك، كوثر حسين والسيد، ماجدة مصطفى وخضر، صلاح الدين وفرماوي، فرماوي محمد وعياد، أحمد عبد العزيز وأحمد، حامد أحمد وفايد، بشرى أنور. (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- النعناعة، إبراهيم علي إبراهيم، وخاطر، أيمن صبحي. (٢٠١٧). أثر استخدام الرحلات المعرفية الويب كويست في اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٢(٢)، ١-٢٩. http://search.mandumah.com/ecord/933289.
- Cohen, J (1988) Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Luzón, M. J. (2007). Enhancing WebQuest for effective ESP learning. CORELL: Computer resources for language learning, 1(2), 1-13.
- Matthews, B. (2010). Developing Higher Order Thinking Questions Based on Webb's DOK and FCAT Content Complexity. Retrieved from Bullard Elementary School: https://bllblogs.typepad.com/files/higher-order-thinking-questions-preso.pdf
- Mississippi State University. (2009). Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions, HTTP:// EDESIGN.RCU.MSSTATE.EDU.
- Nastir, R.,(2013):Improvingthe students reading comprehension using tiered tasks strategy, expour, journal, vol.2, no.1 pp.71-94.
- Samal, Biju. 2021. What is E-Learning? Definition, Characteristics, Strategies, Benefits, and Limitation of E-learning. FEB 3, 2021. https:// ideeducation.org/ hat-is-e-learning/.
- Schweizer, H., & Kossow, B. (2007). WebQuests: Tools for differentiation. Gifted Child Today, 30(1), 29-35.
- The Common Core Institute. (2013). A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards. Retrieved from https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/How-to-Design-and-Select-Quality-Assessments/Webbs-DOK-Flip-Chart.pdf.aspx