كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

أثر برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية للطلاب الموهوبين في القريات

إعـداد

أ / متعب غزاي معدي العتيبي

M_t3_b1@hotmail.com

الرياض

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد الأول– جزء ثاني – يناير ٢٠١٧م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص

هدفت هذه الدارسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية للطلاب الموهوبين، و بشكل أكثر تحديدا، سعت هذه الدراسة إلى تحديد الدلالة الإحصائية بين أداء الطلاب الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، و الطلاب الذين لم يخضعوا للبرنامج. و تكون أفراد الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي من مدارس الحديثة في مدينة القريات و تم تعينيهم بصورة قصدية إلى مجموعتين (تجريبية و ضابطة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج القائم على الرحلات المعرفية، وخضعت المجموعات إلى اختبار قبلي قبل الخضوع للبرنامج التدريبي في حال لم تخضع المجموعة الضابطة لأي تدريب ، وقد تبع تطبيق البرنامج التدريبي اختبارا بعديا في نهاية التدريب لتحديد اثر البرنامج التدريبي.

ولمعالجة بيانات الدراسة إحصائياً والإجابة عن أسئلتها تم استخدام البرنامج الإحصائي: الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA). وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعة التجريبية على اختبار استيعاب المقروء البعدي على جميع أبعاده (الحرفي، التفسيري، الناقد)؛ حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على نظرائهم من المجموعة الضابطة.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم بعض التوصيات.

Abstract

The main objective of this study was to investigate the possible effects of a Training Program Based on WebQuests in the Development of Reading Comprehensive Skills of High School Gifted Pupils in Al-Qurayyat / Kingdom of Saudi Arabia , More specifically, the study sought to determine performance differences between the experimental groups and the control groups . The study's purposeful sample consisted of sixteen (N=60) of High School Gifted Pupils in Al-Qurayyat >

In order to meet the objectives of this study, the study's experimental group were exposed to 9 training sessions. The training sessions were proceeded by a pretest administered to all groups and followed by a posttest.

To Answer his questions were used statistical program: Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) and (MANCOVA) was used .

The results of the study revealed statistically significant differences between the performances of the groups based on the results of posttest. The experimental groups' students outperformed their counterparts from the control groups. in light of the results of the research has been provide some recommendations.

خلفية الدراسة وأهميتها

يشهد العصر الحديث ثورة علمية و تقنية هائلة نتج عنها تطورات سريعة و متتالية في شتى المجالات، مما يتحتم على الدول النامية بذل الجهود المضاعفة لسرعة اللحاق بركب الدول المتقدمة و مواكبة هذا التطور.

ويعد الإنسان هو المحور الرئيسي في هذه العملية، و لتحقيق ذلك يتطلب من المؤسسات التربوية و الجهات المسئولة عن التعليم التخطيط التربوي و إعداد المناهج و البرامج المحكمة في سبيل تزويد الإنسان بالمعلومات و المهارات اللازمة للحصول على المعرفة.

كان لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأثر الكبير في عملية التعليم والتعلم والتدريب حول العالم. ويتم حالياً توجيه الكثير من الاهتمام نحو الطرق التي تعمل فيها تكنولوجيا المعلومات على دعم الطلبة في قطاع التعليم بشكل عام (Hassanien, 2006).

وتستخدم التكنولوجيا في التعليم كأداة لزيادة فاعلية التدريس ودمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية. هذا وقد حاول الباحثون التعرف على كيفية تكامل التكنولوجيا في التعليم وتأثيرها على الأبعاد المختلفة لعملية التعليم والتعلم. وكإجابة على هذا التساؤل، تم إيجاد الرحلات المعرفية (WebQuests)، والتي تشير إلى الأنشطة التي يحقق من خلالها الطلبة التفاعل مع المعلومات على شبكة الإنترنت. فهي الهياكل التي تهدف إلى دعم أعمال الطلبة على أساس التفاعل مع التكنولوجيا. وهنالك العديد من الأسباب التي تدفع لاستخدام الرحلات المعرفية، منها بناء الأنشطة التعاونية، وتحسين مهارات التفكير الناقد، وتعزيز الدافعية، وتطوير المهارات الاجتماعية، والتدريب العملي (Leahy & Twomey, 2005).

ونتيجة للتطورات السريعة والمتلاحقة والتقدم التقني، والانفجار المعرفي، فقد أصبح لزاماً العمل على بناء الطالب الواعي، الذي لا يتوقف عند مرحلة التعرف على الكلمات والنطق بها، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة استيعاب المقروء. لذا فإنه من الضروري العمل على تخطيط مناهج القراءة بحيث تركز أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها على تنمية استيعاب المقروء، واستخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات استيعاب المقروء في كافة المراحل الدراسية (العذيقي، ٢٠٠٩).

وبالنظر إلى الهدف من تعلم اللغة فهو إعداد متعلم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات استيعاب المقروء، ومهاراته أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية (سلطان، ٢٠٠٦).

ومما لا شك فيه أن القراءة الواعية تتطلب استجابة واعية للرمز المكتوب، وفهماً لمعنى هذا الرمز، وإدراكاً للعلاقات بين هذه الرموز، كما تتطلب فهماً للجمل والأساليب وإدراكاً لمعانيها وللعلاقات التي وراءها وللأفكار التي تعبر عنها (مفلح، ٢٠٠٥).

وتصنف مستويات فهم المقروء إلى ما يلي (أبوالهيجاء والسعدي، ٢٠٠٣؛ Rubin, 1997):

أولاً: فهم المقروء بالمستوى الحرفي: ويشير هذا المستوى معرفة ما في المقروء من معلومات صريحة (أفكار رئيسة، أفكار فرعية، تفاصيل)، وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها.

ثانياً: فهم المقروء بالمستوى التفسيري: ويشمل هذا المستوى إدراك المعاني الضمنية في المقروء، وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على الاستنتاج من المقروء والاستدلال به، والتوصل إلى تعميمات.

ثالثاً :فهم المقروء بالمستوى الناقد: ويتضمن هذا المستوى تقويم المقروء، واتخاذ قرارات بشأنه وإصدار أحكام حوله.

ويعد الاهتمام برعاية الموهوبين محورا من محاور أولويات العمل التربوي في وزارة التربية والتعليم، ومن هذا المنطلق تمثل رعاية الموهوبين استثماراً على المدى البعيد، ويظهر مردوده بعد سنوات عديدة على هيئة إسهامات وإنجازات وابتكارات متعددة في كل مجالات الحياة (مصيري، ٢٠٠٧).

ويؤكد النافع (٢٠٠٦) على أن المجتمعات التي استطاعت أن تتعرف على المواهب والقدرات غير العادية التي يمتلكها الموهوبين من أبنائها، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عنها واستثمارها هي المجتمعات المنتجة والمتقدمة، أما المجتمعات التي لم تتعرف على الموهوبين من أبنائها، ولم تهيىء لهم فرصاً لاستثمار لمواهبهم فإنها تعيش في ظل التخلف والجمود.

وبالنظر إلى توظيف واستخدام التكنولوجيا في العملية، كأداة تعليمية، وفي ظل التطور العلمي والتكنولوجي أصبح من الضرورات الملحة، لما تمتلكه هذه التكنولوجيا من ميزات عدة تسهم في تطوير العملية التعليمية، مثل تصميم التجارب، وتطبيق المعارف في مواقف شبيهة، من خلال الملاحظة، وطرح الأسئلة والبحث عن المعرفة، ومن أبرز الاستخدامات للتكنولوجيا في العملية التعليمية ما يعرف بالرحلات المعرفية (Web Quest)، حيث ازدادت أهمية استخدام هذه الرحلات في المجال التعليمي بشكل كبير، كونها تسهم في مساعدة الطلبة على البحث والتقصي، وتزيد من دافعيتهم نحو العملية التعليمية (قطيط،٢٠١١).

الرحلات المعرفية (WebQuest)

لقد حظى دمج التكنولوجيا في التعليم باهتمام كثير من العلماء، وبالنظر إلى التكنولوجيا لوحدها فإنها لا توفر حلولاً لجميع المشكلات التعليمية، وبالتالي لا بد من المواءمة ما بين التكنولوجيا والجوانب الأخرى للعملية التعليمية، بشكل تكاملي، بهدف تحقيق أقصى فائدة من استخدام هذه التكنولوجيا (Hassanien, 2006).

وتُعد الرحلات المعرفية أداة تعليمية مبنية على الاستقصاء، والتي يقوم من خلالها الطلبة بالمشاركة الفعالة والإيجابية من خلال استخدام المصادر المختلفة والمصممة مسبقاً، بالإضافة إلى إمكانية استخدام الموارد المطبوعة. وبالتالي فإن دور الطلبة يبرز من خلال جمع وتلخيص، وترتيب، وتقييم المعلومات ضمن معايير محددة من أجل إنجاز مهمات يتم تحديدها من قبل المعلم، ويبرز دور المعلم من خلال عملية التوجيه للطلبة لإنجاز هذه المهمات (Dodge, 2001).

لقد نشأت فكرة الرحلات المعرفية على يد دودج ومارس (Dodge & Mars) عام (١٩٩٥)، وتم توظيف هذه الفكرة في مختلف المراحل الدراسية من رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية، في العديد من الدول، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية، وبالتالي فإنها توفر للمعلمين إطاراً تعليمياً لخلق أنشطة تعلّم عبر الإنترنت ذات أهداف محددة، وتحتوي على ست خطوات وهي: المقدمة، والمهمة، ومصادر المعلومات، ووصف العملية، وتقييم الأداء، والاستنتاج (Milson & Downey, 2001).

وقد عرف دوج (Dodge ، 1997 :1) الرحلات المعرفية (web quest) بأنها: أنشطة تعليمية ترتكز على البحث والتقصي، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى الطلبة، كالفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وتعتمد على المصادر الإلكترونية المتوافرة على الويب، والتي يتم انتقائها بشكل مسبق، ويمكن تدعيمها بالكتب والمجلات والأقراص المدمجة.

ويعرف الحيلة ونوفل (٢٠٠٧: ٤٨) الرحلات المعرفية بأنها: "أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً تستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهمات الموكلة للطلبة والمتوافرة على شبكة الإنترنت، والمحددة من قبل المعلم؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكنين".

ويعرف حسنين (hassanien, 2006 :42) الرحلات المعرفية بأنها : " طريقة مبتكرة لإيصال المعرفة النظرية و البحثية للمتعلمين، و تعتمد على تقديم الدعم للمتعلمين في التفكير من خلال المعلومات المستقاة من شبكة الويب ".

وكما عرفها مارش (march, 2004: 42) بأنها " نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم و والاستعمال العقلاني للحواسيب، مع الاستخدام الفعال للإنترنت لتعزيز الممارسات التعليمية ".

وبالنظر إلى فاعلية الرحلات المعرفيّة، فإنها تعمل على تعزيز مشاركة الطالب، وتسهم في تنمية التفكير الناقد لديه، ومهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى اكتساب مهارات استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة(Abbitt & Ophus, 2008; Ikpeze & Boyd, 2007).

وتقوم فكرة الرحلات المعرفية على اعتماد أسلوب التعلّم لا التعليم، بالإضافة إلى اعتماد أسلوب الاستقصاء العلمي، وكذلك الاستناد إلى التخطيط لدراسة موضوع ما مع الاستفادة من الحاسوب كوسيلة تعليمية مساعدة، وكذلك الاستفادة من شبكة الإنترنت. كما وتعتمد الرحلات المعرفية على نشاط مبني على رحلة باستخدام الإنترنت، حيث يتم من خلال ذلك تعليم الطلبة استخدام المعرفة المراد تعليمها، وكيفية التعامل معها، بالإضافة إلى البحث باستخدام الإنترنت، وبالتالي فإن الرحلات التعليمية تُعد من الأنشطة التعليمية التي يمكن للطالب من خلالها توظيف المعرفة التي يتم الحصول عليها ضمن أنشطة تعليمية (قطيط، ٢٠١١).

إن التعلم من خلال الرحلات المعرفية يتمحور حول الطالب والبحث على شبكة الانترنت، بوجه عام مكون من مجموعة المهام والاهتمامات لدى الطلبة الذين يعملون في مجموعات صغيرة عن طريق إتباع الخطوات في نموذج الرحلات المعرفية لدراسة المشكلات واقتراح الفرضيات، والبحث عن المعلومات على شبكة الإنترنت مع الروابط التي يشير إليها المعلم، وتحليل وتجميع البيانات والمعلومات باستخدام الأسئلة الموجهة، وتقديم الحلول للمشكلات. وغالباً ما يتم تكليف الطلبة بلعب بعض الأدوار في المجموعة. ومن خلال العمل على المواضيع المدرجة في المجال الذي يفترض أن يلعبوا أدوارهم فيه، فإن ذلك يسهم في تكوين فهم أعمق للقضايا والمشكلات التي يحاولون حلها.

لقد تم استخدام الرحلات المعرفية في العملية التعليمية من قبل الكثير من المعلمين، وقد تم إنشاء العديد من مواقع الإنترنت من قبل المعلمين لجميع المراحل الدراسية، كما أن عمليات البحث باستخدام الرحلات المعرفية يمكن أن تعزز مهارة التفكير لدى الطلبة، وتسهل عملية تطبيق المعرفة، وتطوير مهاراتهم، وذلك من خلال التعلم التعاوني، والمشاركة الفاعلة (MacGregor & Lou, 2004/2005).

ويرى شوايزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007) أن استخدام الرحلات المعرفية لتعليم موضوع ما، وبروز دور الطلبة من خلال ذلك، فإنه يؤدي إلى ظهور الطالب بمظهر مختلف كعالم، أو باحث من خلال القيام بدراسة القضايا واقتراح فرضيات، وحلول بما يتعلق بها، الأمر الذي يعزز من مفهوم الطالب الإيجابي عن نفسه، بالإضافة إلى تعزيز النظرة الإيجابية من قبل الآخرين لأدوار الطلبة. وبالتالي فإن العملية التعليمية التي تتم من قبل المعلم باستخدام نموذج التصميم المكون من خطوات عمليات البحث في الشبكة وتقييمها مع الموضوع الذي وضعه المعلم، وبالتالي فإن التعلم من خلال الرحلات المعرفية، يعمل على توفير الدافع لدى المتعلم حول الانخراط في مهارات التفكير لإكمال المهمة، بالإضافة إلى اندماج الطلبة في عمليات التعلم التعاوني التي تسهم بنجاح المشروع.

وتشير ميلسون وداوني (Milson & Downey, 2001) أن الرحلات المعرفية تساهم في مساعدة الطلبة على الانخراط في تعلم هادف ومتكامل من خلال العمل كفريق واحد من أجل حل المشكلات المتعلقة بالعالم الحقيقي، وتيسير التعلم الفعّال من خلال توفير الموارد المنظمة بحيث لا يحتاج الطلبة إلى قضاء الوقت في البحث غير المجدي، بالإضافة إلى تمكين الطلبة من استخدام الموارد المحوسبة بكفاءة في الغرف الصفية.

البنى الأساسية للرحلات المعرفية

إن فهم البني الأساسية للرحلات المعرفية يسهم في زيادة فاعلية التعلم من خلال هذه الرحلات، باعتبارها أداة تعليمية فعّالة، وتتميز الرحلات المعرفية باعتبارها عملية تعلّم عميقة، كونها تمثل بناء معرفة جديدة من خلال عملية التفكير الناقد، ويتم تبني الرحلات المعرفية من خلال أربعة بناءات أساسية وهي على النحو الآتي:

أولاً: التفكير الناقد: لقد تم التأكيد على طريقة بناء المعرفة بالتفكير الناقد في نموذج الرحلات المعرفية منذ إنشائها، فمن خلال مناقشة التفكير الناقد في نموذج الرحلات المعرفية، كما أنّ الهدف من أسئلة الإنترنت هو تطوير مهارات الطلبة التحليلية، وكذلك قدرتهم على نقل المعرفة إلى سياق جديد (Dodge, 1995).

لقد أشار دودج (Dodge, 2001) إلى أن بناء التفكير الناقد يكون من خلال تفحص الأشياء من وجهات نظر متعددة، واقتراح الحلول من خلال طرق متعددة والقدرة على تحليل وتجميع المعلومات. ولقد أكد شوايزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007: 31) على أن "نموذج الرحلات المعرفية يعرّض الطلبة لنشاط معين بلا نهاية، والذي يتطلب أعلى مستوى من مهارات التفكير لحل المشكلات وليس من خلال حل واحد بسيط.

ثانياً: تطبيق المعرفة: يُعد تطبيق المعرفة من البنى الرئيسة في الرحلات المعرفية، وبالتالي فإنّ الرحلات المعرفية تتطلب من الطلبة الذهاب إلى ما بعد إعادة سرد ومعرفة المعلومات الواقعية، وهذا يتطلب تطبيق المعرفة، والمشاركة في حل المشكلة، والإبداع، والتصميم والحكم، والاعتراف بتطبيق المعرفة باعتبارها مهمة لبناء عملية التعلّم (Dede, 2004).

كما أن بناء تطبيق المعرفة يتم تدعيمه من خلال الاستخدام الفعّال للمعلومات واسترجاع المعرفة السابقة من أجل تعلم معارف جديدة وتطوير قدرة الطلبة في البحث عن المعلومات من مصادرها، كما أنه يسهم في تعزيز الارتباط المعرفي، ويدعم التعلّم ذو المعنى العميق (Lacina, 2007).

ثالثاً: المهارات الاجتماعية: هناك علاقة إرتباطية بين الرحلات المعرفية ونظرية التعلّم التعاوني، حيث أنّ العديد من المفاهيم ذات الصلة ببناء التعلّم التعاوني هي مماثلة لتلك التي تندرج تحت بناء المهارات الاجتماعية في الرحلات المعرفية، كما أن إستراتيجية التعلم التعاوني تؤكد الترابط الإيجابي، والمساءلة الفردية والجماعية، والمهارات الشخصية ومهارات المجموعة الصغيرة في التعلّم. كما أنّ الرحلات المعرفية لديها هذه المميزات، ونتيجة لبناء النظرية، فإنّ المهارات الاجتماعية تدعم أنشطة التعلم (Dodge, 2001).

وتتلقى المهمات في الرحلات المعرفية الدعم من بناء المهارات الاجتماعية التي تدعم أنشطة التعلّم المتعلقة بالترابط الإيجابي، والمساءلة الفردية ومهارات التعامل مع الآخرين، وبالتالي فإن تطوير المهارات الإجتماعية للطلبة من شأنه أن يعزز فعالية التعلم في البحث عن المعرفة (Brucklacher & Gimbert, 1999).

رابعاً : التعلم بالتحفيز: إن التعلم بالتحفيز يؤثر إيجاباً على إنجاز الطالب)باعتباره مهماً في بناء الرحلات المعرفية، فإنّ التعلم بالتحفيز ينطوي على مفاهيم تسهل عمليات التفكير العليا وتنظيم عمليات التعلم الجديدة من خلال التحفيز، والربط بين التعلّم والأهداف، والتمكين من تحقيق الأهداف باستخدام منهج منظم، وبالتالي فإن دور التعلم بالتحفيز هو تحويل ما يقرأه الطلبة إلى شكل جديد، فهو يسهل عملية التعلّم التحويلي، ومن هذا المنطلق فإنّ بناء التعلّم بالتحفيز يعد من الجوانب البالغة الأهمية لتصميم وتطوير الرحلات المعرفية (VanFossen 2004; Schweizer & Kossow, 2007).

عناصر الرحلة المعرفية

تتكون الرحلة المعرفية من حيث التصميم من ستة عناصر أساسية، وبالإضافة إلى هذه المكونات الستة، دعا دودج فيما بعد إلى تضمين عنصر سابع (Dodge, 2001)، إضافة إلى هذه العناصر، وهو "صفحة المعلم" التي يجب أنّ تتضمن معلومات عن المعايير المطلوبة، والمتعلمين المستهدفين، واقتراحات حول التدريس. وفيما يلي توضيح لهذه العناصر.

أولاً: مقدمة الرحلة

يقدم هذا الجزء من عناصر الرحلة المعرفية المعلومات الأولية التي تضع الرحلة المعرفية في السياق العام للموضوع والصورة الإجمالية للمهمة التي تقوم عليها المرحلة، مثل تحديد الفكرة الأساسية للدرس، أو الموضوع محور الاهتمام، والنقاط الرئيسية للدرس، والأهداف التي يسعى الدرس إلى تحقيقها.

وتهدف المقدمة إلى إثارة الاهتمام والفضول لدى المتعلمين للقيام بالمهام المطلوبة بشيء من الرغبة والمتعة (Schweizer & Kossow, 2007). وهذا يأتي من خلال ربط الدرس باهتمامات الطلبة وبأفكارهم وبخبراتهم السابقة، أو أهدافهم المستقبلية.

ثانيا: المهمة

تشير المهمة، أو المسألة إلى وصف محدد لما سيقوم به الطلبة في نهاية الرحلة المعرفية. ففي هذا الجزء يتم وصف الأنشطة والأسئلة التي تغطي النقاط المختلفة للدرس. ولذلك يُعد هذا الجزء محوراً أساسياً لانطلاق الطلبة في رحلتهم من خلال الخبرة التعلّمية المطلوبة، وتعد المهمة من أهم مكونات الرحلة المعرفية، ومن أهم ما يميزها عن غيرها من الخبرات التعلّمية القائمة على استخدام الإنترنت، حيث يتبلور فيها المهارات الذهنية المطلوبة، وفيها يتم تحديد الأنشطة والأدوار وتوزيعها على الطلبة المشاركين فيها، بحيث يتم تقسيمهم إلى مجموعات حسب الأدوار (Starr, 2009).

فقد يكون الدور المطلوب هو جمع معلومات معينة، أو التحقق من معلومات تم الحصول عليها، أو تنظيم المعلومات، أو تحليلها، أو عرضها في أشكال مختلفة (كخرائط المفاهيم، أو الرسومات البيانية، أو التقارير)، مما يعكس قدرة الطلبة على المعرفة، والفهم، والتحليل، والتركيب، والتقييم (Crawford & Brown, 2002).

ويرى شوايزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007) أن تكون الأنشطة التي تقوم عليها المهمة واقعية وقابلة للتنفيذ، وأن لا يتم تنفيذها من خلال حل بسيط ومحدود، أو جمع للمعلومات أو ملء للفراغات، وأن تكون مختصرة ومحددة حيث تأتي التفاصيل في الخطوة التالية. وبناء على ذلك، يمكن القول بأنّ هذا الجزء من الرحلات المعرفية هو أكثر الأجزاء صعوبة في الإعداد وأكثرها حاجة لمهارات الإبداع من قبل الطلبة.

ثالثاً: الإجراء

يتم في هذا الجزء وصف الخطوات التي يجب أن يتبعها الطلبة في إنجاز المهمة المطلوبة منهم لتحقيق الأهداف المرجوة من الرحلة المعرفية، ومن المهم تحديد هذه الخطوات للطلبة ووصف كل منها بشيء من التفصيل وبشكل واضح، وبخاصة في حالة الرحلات المعرفية طويلة المدى. ويرى شوايزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007) أنه من المهم أن يبدأ هذا الجزء بوصف المعايير الأساسية التي سوف يتم تقييم أعمال الطلبة من خلالها ووصف الناتج النهائي الذي يتوقعه المعلم من الطلبة، وأن يحدد الحدود التي يعمل الطلبة من خلالها، وما هي طبيعة المهارات المطلوبة منهم.

رابعاً: المصادر

تأتي المصادر من حيث الأهمية بعد مكوّن المهمة، لأنّ عملية اختيار مصادر المعلومات ليست مجرد توفير قائمة من المواقع ذات الصلة بالمهمة، بل لابد من العمل ضمن معايير من الدقة في انتقائها. وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بانتقاء روابط معلومات ومصادر أخرى ذات علاقة وثيقة بالمهمة، أو بالأسئلة المحورية المطلوب من الطلبة إيجاد حلول لها، أو البحث فيها. ونظراً لأنّ الرحلات المعرفية تعتمد جزئيا، أو كلياً على المصادر الإلكترونية المنتقاة مسبقاً فإنه من الأفضل الاستعانة بخبرات الآخرين من معلمين وذوي خبرات في الموضوع المراد دراسته (Andrew, 2001).

ويتكون هذا الجزء من قائمة مصادر المعلومات التي يحتاجها الطلبة للقيام بالمهمة المطلوبة، وذلك من خلال تنظيم هذه المصادر وفق الأدوار التي يقوم بها الطلبة. والشيء المميز لهذا الجزء من النموذج هو أن المعلم لا يكتفي بسرد المواقع التي يجب على الطلبة زيارتها، بل يقوم بربطها مباشرة بالأسئلة المحورية للمهمة، مما يسهل أداء الطلبة، ويوفر الوقت. ويقوم المعلم في الغالب بتحديد عدد من هذه المصادر لتوفير المعلومات الأساسية لجميع الطلبة، ويخصص مصادر إضافية لبعض الطلبة لتمكينهم من القيام بالأدوار المحددة (Fiedler, 2002).

وعلى الرغم من أن محور اهتمام الرحلات المعرفية هو المصادر المتوفرة على الإنترنت، إلا أنّ هناك من يرى بأهمية تضمين المصادر الأخرى، سواء كانت مطبوعة أو إلكترونية، أو وسائط متعددة، كما يمكن الإفادة من المتخصصين من خلال البريد الإلكتروني، والمحاضرين، والرحلات الميدانية، والأساليب الأخرى التي تثير الاهتمام والإثارة لدى الطلبة (Brozo, 2006).

ويرى شوايزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007) بأنه يجب على المعلم ضرورة أن يختار المواقع بما ينسجم مع خبرة الطلبة ومستوياتهم الدراسية، وضرورة أن تكون روابط المواقع قابلة للتفعيل المباشر دون الحاجة إلى طباعتها، وضرورة التحقق من فعالية المواقع ومن محتواها.

خامساً: التقييم

يهدف هذا الجزء إلى قياس المهارات والنتاجات التي اكتسبها الطلاب من خلال المهمة والأنشطة التي تضمنها الرحلة المعرفية، فهذا الجزء يبين المعايير التي سوف يتم بناءً عليها تقييم أعمال الطلبة، وبالتالي فإن وجود آلية معيارية خاصة لتقييم عمل الطلبة يضمن درجة عالية من العدالة، والموضوعية، والثبات، ويضمن انسجامها مع المهام المحددة.

وهناك العديد من نظريات التقييم، والمعايير، والأساليب التي تلائم الرحلات المعرفية. فوضوح الأهداف، وانسجام أساليب التقييم مع المهام، ومشاركة الطلبة في عملية التقييم هي أفكار ذات أهمية في عملية التقييم. فبالإضافة إلى التقييم الذي تقوم به التغذية الراجعة حول ما تعلموه وما أنجزوه وما حققوه من خلال الرحلة المعرفية، فالتقييم الناجح هو الذي يشارك فيه الطالب بصفة أساسية (Schweizer & Kosssow, 2007).

ومن بين أساليب التقويم المعروفة تبرز قوائم الرصد، كواحدة من أهم ما يمكن استخدامه لهذه الغاية، وتتعدد أشكال الأدلة المستخدمة في التقييم. فمنها ما يتخذ شكل قائمة بسيطة تسرد ما ينبغي أن يتضمنه الناتج النهائي. ومنها ما يتخذ صورة جدولية تعرض العديد من المعايير المحددة التي تعبر عن الجوانب المختلفة للجودة (Yoder, 1999).

سادساً: خاتمة الرحلة

تتيح هذه الخطوة للطلبة فرصة معرفة ما أنجزوه وأهمية ما قاموا به على نحو يشجعهم على الاستمرار في البحث عن المعرفة ومواصلة التعلم. كما تتيح للمعلم فرصة تقديم الملحوظات والتوصيات المناسبة لتطوير التجربة التعليمية. فالطلبة يتعلمون من خلال العمل، ويمكن أن يتعلموا بشكل أفضل عند الحديث عندما تعلّموه. وهذا هو الأساس في هذا الجزء من الرحلة المعرفية، وبالتالي يجب تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم فيما فعلوه، وما إذا كانوا سيفعلونه بشكل مختلف لتحسين الأداء، ويمكن أن توفر الخاتمة فرصة لتشجيع الطلبة لتطبيق فكرة الرحلة المعرفية في سياقات أخرى (Ikpeze & Boyd, 2007).

مشكلة الدراسة

تُعد القراءة من أهم مجالات اللغة التي تحتاج إلى إجراء الكثير من الدراسات المبنية على أساس مناهج البحث العلمي، لأهميتها البالغة بالنسبة للإنسان المتعلم ليتملك العلم والمعرفة. وهي طريق رئيسة يمكن أن توصله إلى مكنونات المعرفة والثقافة، ويمكن أن تربطه بتراثه، وتساعده في صقل شخصيته، ووضوح نظرته لذاته. وتتميز القراءة عن بقية أفرع اللغة بملازمتها للإنسان في كل مراحل حياته التعليمية المختلفة (العلوان والتل، ٢٠١٠). ولذلك نستطيع أن نتخيل كم من المشكلات التي قد تواجه المتعلم في حال وجود خلل في هذا الفرع من فروع اللغة.

ويصور الموسى (٢٠٠٣: ٢٤) حالة الطالب في مراحل التعليم العام الذي يعاني ضعفاً في الفهم أثناء القراءة بقوله: "يتفاعل عدم قدرة الطلبة على استيعاب ما يقرؤونه ليفرز ظاهرة فاجعة تكمن في أن الطالب العربي المتخرج من المدرسة بل المتخرج من الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ، فهو لا يقرأ قراءة جهرية معبرة، ولا هو يسرع في القراءة الصامتة، وهو لا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنه بصورة عامة لا يحب القراءة".

وتشهد العملية التعليمية في الوقت الحالي تزايداً ملحوظاً في الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة للوصول إلى النتائج المرجوة في إيصال المادة التعليمية إلى الطلبة، حيث أصبحت الشبكة العنكبوتية العالمية مصدراً أساسياً يستخدمها المعلمين والمتعلمين في آن واحد للحصول على المعلومة، وإثراء معارفهم المختلفة.

وفي المملكة العربية السعودية، التي تعيش في هذه الأيام حالة من التطور المستمر في جميع مجالات التعليم والتعلم، ومحاولات الارتقاء بمستويات العملية التعليمية، وتزايد الدور الذي تلعبه اللغة الإنجليزية في الحياة العلمية والعملية على حد سواء، ونتيجة للتحديات التي تواجهها مؤسسات التربية والتعليم، وتزايد عمليات الدمج بين الوسائل التقليدية والتكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية. ومن هنا؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولتها الإجابة عن الفرضية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) ما بين المجموعة التجريبية (التي تستخدم البرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية (WebQuest)، والمجموعة الضابطة تعزى للمستويات (الحرفي، التفسيري، التطبيقي) في تنمية مهارات استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في محافظة القريات؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

- أهمية موضوع الرحلات المعرفية (WebQuest). حيث أصبحت أنظار المختصين في مجال تقنيات التربية والتعليم في الوقت الحالي تتوجه نحو استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية، ونظراً لحداثة الموضوع فإن ذلك يكسبه أهمية كبيرة خاصة في المجتمع السعودي.
- أهمية متغير استيعاب المقروء، حيث أن التغيرات الحديثة والمستمرة في عملية التعليم والتعلم، إضافة إلى رغبة الطلبة في تحقيق أفضل الدرجات في المواد التي يدرسونها مما يؤهلهم إلى المنافسة من حيث المعدل عند دخول الجامعة؛ وبغرض النظر عن الاستفادة الحقيقية والعلمية من تلك المواد، جعلت من عملية التعلم في مرحلة الثانوية العامة عملية روتينية قائمة على الحفظ دون الفهم، مما يستوجب دراسة مستويات استيعاب المقروء لدى الطلبة.
- أهمية اللغة الإنجليزية بحد ذاتها، إذ نلاحظ بأن اللغة الإنجليزية في عصرنا الحالي أصبحت اللغة العالمية، وأن إتقان اللغة الإنجليزية يتيح للمتعلم الكثير من المصادر وموارد المعلومات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- اختبار قدرة الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية العامة في محافظة القريات في استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية.
- التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة استيعاب المقروءة لدى طلبة الثانوية العامة الموهوبين في محافظة القريات.
- إجراء المقارنة بين نتائج طلبة الثانوية الموهوبين في محافظة القريات الذين درسوا اللغة الإنجليزية بالطريقة الاعتيادية، وبين الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على الرحلات المعرفية.
- إغناء الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، حيث لاحظ الباحث وجود ندرة في الدراسات التي تتناول موضوع الرحلات المعرفية (WebQuest)، وخاصة الأدب النظري العربي –على حد علم الباحث– مما قد يساهم في رفد المكتبة العربية بالمزيد حول واقع الرحلات المعرفية واستخدام التكنولوجيا في تقنيات التعليم والتعلم.
- الخروج بالتوصيات التي قد تساعد أصحاب القرار في التربية والتعليم في وضع تصور واضح حول واقع استخدام الرحلات المعرفية في استيعاب المقروء بشكل خاص، وفي العملية التعليمية التعلمية بشكل عام.

مصطلحات الدراسة

الرحلات المعرفية (WebQuest): هي مجموعة النشاطات والتوجهات التي يمتلكها المتعلمين نحو الحصول على المعلومات باستخدام شبكة الإنترنت. حيث يتم تصميم الرحلات المعرفية للاستخدام الأفضل لوقت المتعلمين. حيث تعمل هذه الرحلات على دعم قدراتهم في التفكير والتحليل واستخراج المعلومات وتقييمها (Yoder, 2005).

وتعرف الرحلات المعرفية (WebQuest) إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: جميع الخطوات والإجراءات التي يتخذها المعلم والمتعلمين للحصول على المادة التعليمية باستخدام شبكة الإنترنت. ويتم قياس هذا المتغير في الدراسة الحالية عن طريق تصميم برنامج تعليمي قائم على الرحلات المعرفية.

استيعاب المقروء (Reading Comprehensive): هو عملية الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، كما تشمل تقويم المعاني التي يلتقطها القارئ من النص المقروء، واختيار المعنى الصحيح، وتنظيم الأفكار أثناء قراءتها وتذكر واسترجاع هذه الأفكار واستخدامها في نشاط حاضر أو مستقبل. وتشتمل على المهارات التي تساعد القارئ على أن يفهم المادة المكتوبة، وهي انعكاس عملي لمهارات التفكير (المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى التطبيقي) (الشديفات، ٢٠١٢: ١٧١).

ويعرف الاستيعاب القرائي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: قدرة الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدينة القريات على قراءة المادة التعليمية واستيعابها واستخلاص العبر والمقصود منها، وقراءة ما بين السطور. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتم الحصول عليها على اختبار مهارات استيعاب المقروء لدى الطلبة الموهوبين، حيث سيشتمل الاختبار على ثلاثة مستويات (المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى التطبيقي).

الطلبة الموهوبين: هم الطلبة الذين يظهرون مستوى أداء مرتفعاً أو استعداداً في المجالات العقلية، والابتكارية، والفنية، والقيادة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، وبالتالي فهم في حاجة إلى خدمات أو أنشطة معينة، لا تقدم عادة من خلال المنهج الدراسي العادي، يهدف إلى تنمية طاقاتهم على أعلى مستوى ممكن (مصيري، ٢٠٠٧: ١٦).

ويعرف الطلبة الموهوبين بأنهم أولئك الطلبة الذين يتميزون عن أقرانهم بالتحصيل الدراسي والقدرة على الإبداع والتميز وإيجاد الحلول؛ والتميز في جميع المجالات التعليمية وغيرها. ولأغراض هذه الدراسة، تم تحديد الطلبة الموهوبين حسب إحصاءات مركز رعاية الموهوبين في محافظة القريات.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على المحددات الآتية:

- **المحدد البشري:** سوف تقتصر الدراسة على الطلاب الموهوبين في محافظة القريات.
- المحدد المكاني: تم إجراء الدراسة في محافظة القريات.
- **المحدد الزماني:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.
- **المحدد المفاهيمي:** اقتصرت الدراسة على تناول أثر برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، التي استطاع الباحث التوصل إليها، بشقيها العربية والأجنبية، وقد تم تناولها وفقاً لترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحداث، وضمن محورين رئيسين، وهي على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية

أجرى مفلح (٢٠٠٥) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء اختبار الفهم القرائي، وتطبيق الاختبار قبل تدريس موضوعات القراءة المحددة في الشعبة التجريبية، وبعد تدريسها. أظهرت نتائج الدراسة حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي، مقارنة بالأسلوب الاعتيادي للتعلم.

كما قام جاد الله (٢٠٠٦) بدراسة في الأردن بعنوان "أثر تصميم دروس تعليمية قائمة على الرحلات المعرفية (نماذج كويست) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء". هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر تصميم الدروس التعليمية المبنية على الرحلات المعرفية في تحصيل الطلبة. و لتحقيق ذلك تم اختيار (٦٠) طالباً، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، درست المجموعة التجريبية المادة الدراسية من خلال (نماذج الويب كويست)، و درست المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية، بالنسبة لأثر استخدام الرحلات المعرفية على التحصيل المباشر، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة لأثر استخدام الرحلات المعرفية على اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية.

كما أجرى الحيلة ونوفل (٢٠٠٧) دراسة بعنوان : "أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد و التحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية" هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية الرحلات المعرفية (web quest) طويلة المدى وقصيرة المدى في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي. و لتحقيق ذلك تم اختيار (٩٠) طالباً وطالبةً من طلبة كلية العوم التربوية و تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تعرضت إلى إستراتيجية (web quest) طويلة المدى، والمجموعة التجريبية الثانية تعرضت إلى إستراتيجية (web quest) قصيرة المدى، والمجموعة الثالثة ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وبعد الانتهاء من فترة التطبيق، تم إخضاع جميع أفراد العينة لاختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مساق تعليم التفكير كقياس بعدي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت بإستراتيجية (web quest) طويلة المدى في تنمية التفكير الناقد، ثم لصالح طلبة قصيرة المدى، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية الأولى (طويلة المدى) في تنمية التحصيل الدراسي، ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية (قصيرة المدى) مقارنة بأداء طلبة المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى العذيقي (٢٠٠٩) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً درست وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (٢٥) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الإستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أما العلوان والتل (٢٠١٠)، فقد أجريا دراسة بعنوان: "أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي".هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة معان. و لتحقيق ذلك تم اختيار (٩٤) طالبةً بشكل عشوائي من طالبات الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية و التعليم في مدينة معان. وتم توزيع الطالبات إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى قرأت النصوص بغرض الاستيعاب، و المجموعة الثانية قرأت النصوص بغرض الحصول على المعلومات، والمجموعة الثالثة قرأت النصوص بهدف المتعة. وتم اختيار نصين نثريين بشكل عشوائي من النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي. وتم إخضاع جميع أفراد العينة إلى اختبار في الاستيعاب القرائي مكون من (١٦) سؤالا من نوع اختيار من متعدد. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص النثرية بهدف الاستيعاب.

كما قام العلاونة (٢٠١١) بدراسة في الأردن هدفت التعرف على واقع استخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت في المدارس الأردنية واتجاهات المعلمين والطلبة نحو أهميتها كأداة في التدريس والمعوقات التي تحول دون استخدامها من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً ومعلمة من المعلمين الحاصلون على دورة الوورلد لنكس، الذين تلقوا تدريباً مكثفاً في دمج تكنولوجيا المعلومات في التدريس، بما في ذلك أسلوب الرحلات المعرفية. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عدد المعلمين والمعلمات الذين قاموا بإعداد رحلات معرفية بلغت (٣٨%) من مجموع أفراد الدراسة، وهي نفس نسبة المعلمين والمعلمات الذين قاموا باستخدام الرحلات المعرفية، وأن نسبة ما تم نشره من رحلات معرفية على الإنترنت لم يتجاوز (١٢%) من مجموع الرحلات الكلي، كما أظهرت النتائج أن أكثر الموضوعات التي تم إعداد الرحلات المعرفية لها كانت مبحثي اللغة الإنجليزية، والحاسوب بنسبة بلغت (٣٠%) من مجموع المباحث الكلي، وقد حصلت الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر على أعلى نسبة من الرحلات المعرفية، حيث بلغت (٦٩) من مجموع الصفوف. كما أظهرت النتائج أن هناك إدراكاً عالياً لأهمية الرحلات المعرفية في التدريس لدى المعلمين.

أجرى السليتي ومقدادي (٢٠١٢)، دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن"، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. واستخدم الباحثان في هذه الدراسة برنامجاً تعليمياً قائماً على المدخل الوظيفي، وكذلك اختباراً موضوعيا مكونا من (١٢) فقرة لقياس مهارات القراءة الناقدة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٥٦) من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في مديرية إربد الأولى، في العام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١)، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية ميسرة، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: (٢٨) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٢٨) طالباً في المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارة القراءة الناقدة، وجاءت هذه الفروق لصالح الطريقة التجريبية، تعزى لأثر طريقة التدريس، و جاءت الفروق لصالح الطريقية التجريبية (البرنامج التعليمي).

كما أجرى المخزومي والبطاينة (٢٠١٢) دراسة في الأردن هدفت التعرف على أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام اختبار في مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين الضابطة، والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج مارزانو للتعلم.

وأجرى الشديفات (٢٠١٢)، دراسة بعنوان: "برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن"، هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية دوائر الأدب، بالإضافة إلى الكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع الأساسي في قصبة المفرق للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠). وقد تم تطبيق الاختبار على هؤلاء الطلبة بالطريقة العشوائية، حيث بلغ عددهم (٦٠) طالبا وطالبة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درسوا باستخدام إستراتيجية دوائر الأدب، ومجموعة ضابطة درسوا بالطريقة التقليدية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام دوائر الأدب، في حين لم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس التلاميذ.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى ويلر وتشيفاكي (Weller and Chiavacci, 1999) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن المعيقات والحلول الخاصة بتصميم وبناء الويب كويست الخاص بتسهيل تدريس العلوم من خلال دروس استقصائية على شبكة الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة صفوف وثلاثة معلمي علوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من المعيقات التي تقلل من فائد الويب كويست الخاص بدروس العلوم، مثل الابتعاد عن دعم الويب كويست المصمم بمواضيع تساعد في التفكير التأملي، والتي قد تعود حسب انشغال المعلم بتدريب المتعلمين على مهارات إضافية في الحاسوب، كما أظهرت الدراسة أن الطلبة لا يمارسون مهارات التفكير العليا، ويكتفون بزيارة المواقع وعمل نسخ للنصوص والصور في صفحات الويب أو الإنترنت، ثم لصقها في مشاريعهم دون تحليل، أو استيضاح للمهام المطلوبة منهم بشكل محدد، كما توصلت الدراسة على حلول خاصة تمثلت في الاستعانة بمرشد، أو معلم حاسوب في بداية التطبيق للمشروع، وتضمين المقدمة التمهيدية للدرس فكرة تستثير دافعية المتعلمين، وإعطاء الطلبة وقتًا كافيًا للتفكير والاستنتاج، والابتعاد عن توجيه المهام التي تكون إجاباتها محددة، وتوجيه الطلبة من خلال مهام تتطلب تفكيرًا عميقًا من أجل بناء المعرفة المطلوبة.

وفي دراسة قام بها جيمس (James, 2004) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن استراتيجيات تصميم الرحلات المعرفية وأثرها في التعلم مقارنة بتعلم المجموعات، كما هدفت الكشف عن منظومة اعتقادات الطلبة الشخصية وتعلمهم. أظهرت نتائج الدراسة تزايد استخدام الرحلات المعرفية من قبل جميع المعلمين والخبراء في ميدان تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال بذل الجهد لتطوير المحتوى المعرفي والارتقاء بمستوى التفكير لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن هذا النموذج يلقى قبولا لدى المعلمين، والطلبة على حد سواء، كما بينت النتائج فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في التعلم، وذلك من خلال وصف كيفية تفاعل الطلبة مع رحلات معرفية تم تطويرها بعناية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم الطلبة، لصالح المتعلمين باستخدام نموذج الرحلات المعرفية مقارنة بالمتعلمين باستخدام نموذج التعلّم بالمجموعات، كما أشارت النتائج إلى ملاحظات أكثر إيجابية وأقل سلبية بالنسبة لاستخدام الرحلات المعرفية.

وأجرى جورو وزملاؤه دراسة Gorrow, T. Bing, J. And Royer, R. (2004) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "أثر الرحلات المعرفية (web quest) في تحصيل واتجاهات الطلبة".وقد هدفت إلى تقييم أثر الرحلات المعرفية في تحصيل الطلبة. ولتحقيق ذلك تم اختيار (٤٨) طالباً وطالبةً بشكل عشوائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، استخدم في تدريس المجموعة التجريبية مبادئ التكامل التكنولوجي باستخدام الويب كويست، أما المجموعة الثانية، فقد استخدم في تدريسها الطريقة الاعتيادية. و قد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الرحلات المعرفية(web quest) يؤثر بشكل إيجابي في تحصيل الطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية نحو العملية التعليمية.

وأجرى ماكجلين وماكجلين (McGlinn & McGlinn, 2004) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن أثر توظيف الرحلات المعرفية الويب كويست في صفوف الدراسات الاجتماعية للطلبة المتدربين للخدمة في مجال التعليم. تكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالباً وطالبةً. أظهرت النتائج وجود تأثيرات إيجابية في مستوى التحصيل لدى الطلبة، كما أشارت النتائج حاجة الطلاب الذين يتعلمون الدراسات الاجتماعية لمهارات خاصة لمساعدتهم على التحول نحو المصادر التربوية التعليمية الجديدة، مثل التصفح الذاتي من خلال شبكة الإنترنت، وكيفية تحميل الصفحات التعليمية، وتخزينها على وحدات التخزين المختلفة في جهاز الحاسوب.

وأجرى ستريكلاند (Strickland, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى المقارنة بين استخدام الرحلات المعرفية وبين الطرق الاعتيادية في عملية التعليم. تكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية (٤٨) طالباً وطالبةً لكل منهما، وموزعين على (٢٤) ذكور، و(٢٤) إناث. وتعرضت المجموعة التجريبية لنشاطات الرحلات المعرفية الخاصة بثورة تكساس (Texas Revolution)، والمجموعة الثانية أكملت نشاطات تعليق الصور. أظهرت النتائج بأن الطلبة الذين أتموا نشاط تعليق الصور كانت نتائجهم النهائية أعلى من الذين أتموا برنامج الرحلات المعرفية أو باستخدام الطرق الاعتيادية للتعلم.

وأجرى جورجيو وزملاؤه (Gorghiu, I. & Gonzalez, V. & Garcia, A,) 2005 دراسة في إيطالياً حول مدى فعالية توظيف الرحلات المعرفية في قاعات التدريس،

مستندًة إلى تحليل استبانة تقييم للويب كويست، وقد طورت هذه الدراسة من مشروع اوروبي مشترك، بدأ المشروع عام ٢٠٠٢ لمدة ثلاث سنوات واعتبر داعمًا أساسيًا لقاعدة العمل المشترك Basic Support for Cooperative Work، وذلك من خلال تصميم مقرر تعليمي عن الويب كويست على شبكة الإنترنت (٤٠ ساعة)، وكان التقييم النهائي للمتدربين وجهًا لوجه. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠٠) طالباً وطالبةً من مدارس فلندا وإيطاليا وبولندا ورومانيا وإسبانيا، و(١٨٥) معلماً، وتم تكليف كل مشارك في هذه الدراسة بعمل مشروع تطوير لمساق الويب كويست من خلال تجربته التي قام بتنفيذها بعد دراسته لمقرر الويب كويست على شبكة الإنترنت، وقد استطاع (١٨٥) من أصل (٣٢٣) مشاركًا تحقيق أهداف الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن (83 %) من أصل (185) معلمًا، نجحوا في بناء المشاريع الخاصة بتطوير مساق تدريس الويب كويست من خلال التعلّم على شبكة الإنترنت. وأكدوا أن طريقة الويب كويست في التدريس تعتبر جيدة جدًا لتحقيق أهداف التعلّم المتمركز حول الطالب، وأنها طريقة تثير إلهام الطلبة، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، بينما كانت نتائج (١٦%) منهم مقنعة ومرضية لحد ما، و(١%) فقط لم يقتنعوا بهذه الطريقة واعتبروها غير مرضية.

وأجرى روثفن وزملاؤه (Ruthven, K. ; Hennesy,S. & Deany. R, 2005) دراسة في إنجلترا هدفت إلى توظيف الإنترنت داخل الفصول الدراسية بطريقة الرحلات المعرفية في مدارس المرحلة الثانوية في إنجلترا، وتمت الدراسة من خلال رصد ملاحظات ومقابلات وتقارير ومشاريع تكنولوجية في مجال توظيف الرحلات المعرفية في العلوم والدراسات الاجتماعية، وقد تم تنفيذ الدراسة بتطبيقها على عينة مكونة من (٨) معلمين، حيث قدم كل منهم مشروعًا تطبيقيًا للرحلات المعرفية لدعم أنشطة استقصائية قائمة على توظيف الرحلات المعرفية بوصفها استراتيجية تدريس تتمركز حول المتعلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات إيجابية في تحسين ممارسات التعلّم من خلال الرحلات المعرفية، وفي تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وتوفير الوقت والجهد للمعلم والطالب في بناء واكتساب المعرفة.

وقام حسنين (Hassanien, 2006) بدراسة هدفت التعرف على الرحلات المعرفية وكيفية تطويرها لقدرات الطلبة المتعلمين الدراسية من خلال التكنولوجيا. ناقشت الدراسة أيضاً ممارسات التعليم من خلال الرحلات المعرفية والتعلم عن طريق الخطوة بخطوة، كما اشتملت الرحلات المعرفية على استبانة لتقييم الفائدة المرجوة من البرنامج، تم توزيعها على عينة مكونة

من (٣٩) من الطلبة الذكور، و(٢٩) من الطالبات الإناث. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة زادت معرفتهم حول موضوع الرحلة المعرفية المصممة من قبل الدراسة، كما شجع الطلبة المعلمين على تصميم المزيد من الرحلات المعرفية في مساقات دراسية أخرى كونها تساعدهم في عملية التعلم. كما أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة عبروا عن تقديرهم للتكنولوجيا وما يمكن أن يحصلوا عليه باستخدام الإنترنت والكمبيوتر.

أما دراسة لارا وريباراز (Lara & Reparaz, 2007) التي أُجريت في أسبانيا فقد هدفت التعرف على فاعلية التعلم التعاوني المعزز باستخدام الرحلات المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً. حيث تم الطلب من الطلبة تصميم مقطع فيديو تعليمي حول (جغرافية إسبانيا). حيث تم تزويد الطلبة بموقع إلكتروني يتضمن الرحلات المعرفية التي تم تصميمها من قبل المعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يشعرون بأنه من السهولة الاحتفاظ بالمعلومات التي اكتسبوها عن طريق التعلم التعاوني والرحلات المعرفية، وأن استخدام التكنولوجيا يجعل عملية التعلم أكثر سهولة من الطرق الاعتيادية للتعلم.

كما أجرى جالبهار ومادران وخليل وأوجلو (Gulbahar, Madran & Kalelioglu, 2010)، دراسة هدفت إلى تطوير نظام تفاعلي في الرحلات المعرفية لأغراض التعليم والتعلم والتقييم، والتعرف على أهم الآثار التي يشكلها هذا النظام على المتعلمين. وتم إعداد الدراسة على مرحلتين، الأولى: تم فيها تصميم موقع للرحلات المعرفية، تم فيه استخدام تكنولوجيا الإنترنت وتصميم المواقع. حيث تم استخدام الموقع من قبل (٩٢) من الطلبة من مختلف المراحل الدراسية. وللتعرف على وجه نظر الطلبة المتعلقة بموقع الرحلات المعرفية، تم تصميم استبانة لفعالية الرحلات المعرفية. وفي المرحلة الثانية تم جمع استجابة (٢٧) طالباً وطالبةً من مختلف المراحل الدراسية بواسطة الاستبانة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يفضلون تلقي المواد العلمية بواسطة التكنولوجيا، وأن الموقع المبني على أساس الرحلات المعرفية يعمل على توفير التغذية الراجعة، والمساهمة الإيجابية للأعمال المخطط لها.

أجرى الشوميمري والمصري (Al-Shumaimeri & Al-Masri, 2012) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف على أثر الرحلات المعرفية في الفهم القرائي لدى الطلبة السعوديين الذكور. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، قسموا إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية، حيث تم الطلب منهم جمع المعلومات من عدة مصادر موجودة على شبكة الإنترنت

في موضوع معين. وتلقت المجموعة التجريبية الممارسات التعليمية الاعتيادية بالإضافة إلى نشاطات تدريبية حول كيفية استخدام الرحلات المعرفية، بينما المجموعة الضابطة تلقت الممارسات التعليمية الاعتيادية. بعد ذلك تم إجراء الاختبار البعدي لدى المجموعتين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر للرحلات المعرفية في الفهم القرائي لدى الطلبة السعوديين.

التعقيب على الدراسات السابقة

بمطالعة الدراسات التي تم تناولها، يتضح اهتمام هذه الدراسات بتناول الرحلات المعرفية بالبحث والدراسة، وهذا يعطي مؤشراً على أهمية استخدام وتوظيف الرحلات المعرفية في العملية التعليمية.

وبتناول هذه الدراسات بالتحليل يتبين أن بعض هذه الدراسات اهتمت بتناول إستراتيجية الرحلات المعرفية وتصميم دروس تعليمية من خلال الرحلات المعرفية، كدراسة الحيلة ونوفل (٢٠٠٧)، جاد الله (٢٠٠٦).

في حين تناولت دراسات أخرى توظيف الإنترنت داخل الفصول الدراسية بطريقة الرحلات المعرفية، كدراسة روثفن وزملاؤه (Ruthven & et al, 2005).

كما اهتمت بعض الدراسات في الكشف عن أثر البرامج التعليمية القائمة على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة، كما جاء في دراسة السليتي ومقدادي (٢٠١٢)، وهناك دراسات تناولت أثر بعض الإستراتيجيات القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، كدراسة العذيقي (٢٠٠٩).

وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية فهم المقروء باللغة الإنجليزية، يتضح ندرة هذه الدراسات وخاصةً في البيئة العربية، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت أثر استخدام الرحلات المعرفية في فهم المقروء، كما ورد في دراسة الشوميمري والمصري (Al-Shumaimeri & Al-Masri, 2012).

وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، يُلحظ ندرة الدراسات سواءً العربية منها، أم الأجنبية – بحدود إطلاع الباحث – التي اهتمت بتناول البرامج التدريبية القائمة على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية لدى الطلاب الموهوبين. وبالتالي فإن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، أنها تناولت متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة، والمتمثلة بتنمية مهارات استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية، بالإضافة أنها تناولت فئة من الطلاب لم يتم تناولها من قبل، ألا وهي الطلاب الموهوبين.

وفي ضوء ما سبق يتوقع الباحث أن يكون للدراسة الحالية موقعاً بين الدراسات السابقة، وتكون انطلاقة لدراسات أخرى حول هذا الجانب، وخاصةً ما يرتبط ببناء البرامج التدريبية القائمة على الرحلات المعرفية في تنمية وتطوير قدرات الطلبة في مجال اللغة الإنجليزية، التي بحاجة إلى دراسات ضمن هذا المجال، وخاصةً في ظل تدني مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعيِّنتها، والأداة المستخدمة والمتغيرات، والطرق والإجراءات التي استخدمت للتأكد من صدق الأداة وثباتها، وطرق المعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة ، وفي ما يأتي تفصيل ذلك

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية العامة في محافظة القريات، والبالغ عددهم (٤٠٠) طالباً.

أما عينة الدراسة، فهي العينة المتاحة وهي عينة قصدية، حيث بلغ عدد الطلاب المشاركين فيها (٦٠) طالب من الطلاب الموهوبين في الصف الأول الثانوي في ثانوية الحديثة و بواقع (١٥%) من أفراد مجتمع الدراسة و تم تقسيمهم إلى مجموعتين بشكل عشوائي بواقع (٣٠) طالب للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالب للمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

البرنامج التدريبي القائم على الرحلات المعرفية:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية في تعليم استيعاب المقروء في اللغة الإنجليزية. حيث قام الباحث بتصميم دروس الويب كويست مأخوذ من جامعة سان انتونيو في تكساس الولايات المتحدة الأمريكية و حصل عليها من موقع الجامعة المتخصص بالويب كويست :

http://grants.coehd.utsa.edu/crest/WebQuest/index.htm

وقام الباحث بتصميم هذه الدروس على برنامج السويتش ماكس

- أهداف البرنامج: يهدف البرنامج التدريبي القائم على الرحلات المعرفية إلى تنمية مهارات استيعاب المقروء في اللغة الإنجليزية من تفسير الكلمات وتطوير الثروة اللغوية، والبحث عن التفاصيل وتذكرها، وإيجاد الفكرة المركزية المصرح بها، وفهم تنظيم القطعة وتسلسل الأحداث.
- محتوى البرنامج التدريبي: يحتوي البرنامج التدريبي على مجموعة من النصوص القرائية ذات الطابع القصصي والطابع الشرحي والتي ستكون في نفس مستوى الطلبة عينة الدراسة. كما يحتوي البرنامج على التدريبات والأنشطة والوسائل التعليمية المقترحة.
- تطبيق البرنامج التدريبي: تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) لمدى أربعة أسابيع بواقع حصتين صفية من كل أسبوع، زمن الحصة (٤٥) دقيقة.
- تقويم البرنامج التدريبي: يعتمد تقويم البرنامج التدريبي وقياس مدى تأثيره على الطلاب، على اختبار موضوعي في استيعاب المقروء في اللغة الإنجليزية.

وتم تجهيز مختبر للحاسوب حتى يقوم الطلاب بالتفاعل مع البرنامج المحوسب المبني على الرحلات المعرفية المصمم على برنامج السويتش ماكس حيث يتم عرض الدروس على الطلاب، بكل لقاء تدريبي يعرض درس خلال فترة الأربع أسابيع وبواقع حصتين صفية .

والملحق رقم (٢) يبين البرنامج التدريبي

صدق البرنامج

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على عدد من المختصين بمجال الدراسة، حيث سيطلب منهم التأكد من الصياغة اللغوية ومدى ملائمة البرنامج لأغراض الدراسة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة منهم للوصول إلى النسخة النهائية. والملحق رقم (١) يبين أسماء المحكمين

اختبار استيعاب المقروء

قام الباحث باستخدام اختبار استيعاب المقروء المستخرج من (Tindall, 2010) و ارتباط البحث بمقياس استيعاب المقروء من موقع :

http://www.ereadingworksheets.com/reading–comprehension– worksheets

لقياس استيعاب المقروء، ويتكون الاختبار من فقرتين بحيث تتحدث الفقرة الأولى عن الغواصات و يتبعها ١٤ سؤالا، و الفقرة الثانية تتحدث عن القلاع و يتبعها ١٠ فقرات جميعها من الاختيار من متعدد، لكل سؤال أربعة بدائل .

تم تصميم اختبار لقياس قدرة الطلاب الموهوبين في استيعاب المقروء قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التدريبي، مكون من قطعتين للقراءة، وبواقع (٢٤) سؤال. مكون من ثلاث أبعاد (الحرفي و التفسيري والناقد) و تم تقسيم الفقرات كالتالي

المستوى الحرفي : ١، ٤، ١٢ ، ١٤، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٣

المستوى التفسيري: ٢، ٣ ، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٥، ١٧، ٢٠ ، ٢٢

المستوى الناقد: ٥,٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١٦ ، ٢٤

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار تم تحكيمه من قبل عدد من المختصين بمجال الدراسة، حيث طلب منهم التأكد من الصياغة اللغوية ومدى ملائمة الأسئلة والبرنامج لأغراض الدراسة، وسيتم إجراء التعديلات المطلوبة منهم للوصول إلى النسخة النهائية.

ثبات الاختبار

كما تم التأكد من ثبات أداة اختبار استيعاب المقروء. حيث تم استخراج معامل الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Re–Test)، و ذلك باختيار عينة عشوائية من (٤٠) طالبا و إجراء الاختبار عليهم، ثم بعد فترة زمنية معينة (أسبوعين) يتم إعادة الاختبار و الجدول رقم (١) يبين معاملات الارتباط بين الاختبار و إعادة الاختبار

جدول ١

دلالات ثبات مهارات استيعاب المقروء

البعد	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
الحرفي	**٠.٦٦٢
التفسيري	**٠.٧٩٦
الناقد	**٠.٧١٢
الدرجة الكلية	**٠.٨٨٦

*دال عند مستوى دلالة α =٠.٠١

يبين الجدول (١) دلالات ثبات الإعادة و جاءت جميعها ذات دلالة إحصائية و هذا يدل على ثبات المقياس.

بحيث يتم تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية و الضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي ، ثم إعطاء طلاب المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي المبني على الويب كويست في تنمية مهارات استيعاب المقروء ، والمجموعة الضابطة التي تتعلم بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من البرنامج قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار مهارات استيعاب المقروء على طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة، ثم الإجابة على أسئلة الدراسة .

تصحيح الاختبار

يتم وضع درجة (١) للإجابة الصحيحة و درجة(٠) للإجابة الخاطئة

والملحق رقم (٣) يبين الاختبار بصورته النهائية

تصميم الدّراسة:

ستتبع الدراسة منهجية شبه تجريبية، وتصميم قبلي- بعدي لمجموعتين تجريبية و ضابطة ،وعليه فان مخطط التّصميم لهذه الدراسة هو:

EG : O X O

CG : O O

حيث ترمز:

EG : المجموعة التّجريبية

CG : المجموعة الضّابطة

O : اختبار مهارات استيعاب المقروء القبلي والبعدي

X : المعالجة باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية

متغيرات الدّراسة :

يمكن تصنيف متغيرات الدّراسة على النحو الأتي :

أولاً: المتغير المستقل ، وهو :

استراتيجية التّدريس ولها مستويان:(استخدام البرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية ، الطّريقة الاعتيادية)

ثانياً : المتغير التابع

استيعاب المقروء

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام إحصاءات وصفية متمثلة في التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لوصف أداء أفراد المجموعتين التّجريبية والضّابطة. كما تم استخدام الإحصاء الاستدلالي متمثلاً في تحليل التّباين المتعدد المُصاحب (MANCOVA) ، لفحص وجود فروق

بين متوسطات المجموعتين التّجريبية والضّابطة في اختبار استيعاب المقروء. و استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات الإعادة.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل نتائج الأسئلة التي اعتمدت عليها الدراسة والتي هدفت إلى معرفة وجود فروق في تنمية مهارات استيعاب المقروء باللغة الانجليزية باستخدام برنامج التعليم القائم على الرحلات المعرفية.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

ما بين المجموعة التجريبية (التي تستخدم البرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية) ،والمجموعة الضابطة تعزى للمستويات (الحرفي، والتفسيري، الناقد) في تنمية مهارات استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية العامة في محافظة القريات.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات استيعاب المقروء للمجموعتين التجريبية و الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي و الجدول (١) يبين هذه النتائج:

الجدول٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات مهارات استيعاب المقروء ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

البعد	المجموعة	العدد	القبلى	البعدي

			المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
الحرفي	التجريبية	30	3.50	1.503	6.60	.894
	الضابطة	30	2.83	1.877	3.73	1.202
	المجموع	60	3.17	1.719	5.17	1.787
التفسيري	التجريبية	30	4.73	1.437	7.70	1.442
	الضابطة	30	4.67	1.953	4.73	1.507
	المجموع	60	4.70	1.700	6.22	2.092
الناقد	التجريبية	30	2.80	1.215	5.03	.809
	الضابطة	30	2.80	1.324	3.90	1.062
	المجموع	60	2.80	1.260	4.47	1.096
الدرجة الكلية	التجريبية	30	11.03	3.102	18.90	2.917
	الضابطة	30	10.30	3.984	12.37	2.846
	المجموع	60	10.67	3.559	15.63	4.361

يبين الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على أبعاد مهارات استيعاب المقروء بين المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس ولمعرفة دلالة الفروق بين المتغيرات تم استخدام الاختبار المتعدد Multivariate Test والجدول (٣) يبين هذه النتائج

جدول ٣

الاختبار المتعدد Multivariate Test لمهارات استيعاب المقروء تبعا لمتغير البرنامج التدريبي (التجريبية و الضابطة)

المتغيرات المستقل	احصائي الاختبار Wilks' Lambda	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البرنامج التدريبي	٣٠٣.	٣١.٠٧٩	.000

ويبين الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى البرنامج التدريبي، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) والجدول (٤) يبين هذا التحليل

الجدول ٤

تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأثر البرنامج التدريبي على أداء الطلبة على اختبار استيعاب المقروء

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القبلي (المصاحب)	الحرفي	.105	1	.105	.092	.763
	التفسيري	2.825	1	2.825	1.306	.258
	الناقد	.036	1	.036	.039	.843
	الدرجة الكية	9.274	1	9.274	1.119	.295
البرنامج التدريبي	الحرفي	121.195	1	121.195	106.341	.000
	التفسيري	126.631	1	126.631	58.520	.000
	الناقد	19.230	1	19.230	21.230	.000
	الدرجة الكية	617.531	1	617.531	74.513	.000
الخطأ	الحرفي	64.962	57	1.140		
	التفسيري	123.342	57	2.164		
	الناقد	51.631	57	.906		
	الدرجة الكية	472.393	57	8.288		
الكلي	الحرفي	188.333	59			
	التفسيري	258.183	59			
	الناقد	70.933	59			
	الدرجة الكية	1121.933	59			

يبين الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في مهارات استيعاب المقروء تعزى للبرنامج التدريبي، على جميع أبعاد مهارات استيعاب المقروء (الحرفي، التفسيري، الناقد) و للدرجة الكلية للمقياس.

ولمعرفة لمن تعود الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والجدول (٥) يبين هذه المتوسطات:

الجدول٥

المتوسطات الحسابية المعدلة لنتائج الطلبة في اختبار استيعاب المقروء

الأبعاد	المجموعة	

		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الحرفي	التجريبية	6.596	.195
	ضابطة	3.738	.195
	المجموع	٥.١٥٣	.195
التفسيري	التجريبية	7.677	.269
	ضابطة	4.756	.269
	المجموع	6.217	.269
الناقد	التجريبية	5.036	.174
	ضابطة	3.897	.174
	المجموع	4.467	.174
الدرجة الكية	التجريبية	18.859	.527
	ضابطة	12.408	.527
	المجموع	15.634	.527

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أن الفرق في المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية على مقياس مهارات استيعاب المقروء، كان لصالح المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مهارات الانتقال .

أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في مهارات فهم استيعاب المقروء بين أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج الرحلات المعرفية ، و المجموعة الضابطة التي تدربت بالطريقة التقليدية. ولصالح أفراد المجموعة التجريبية على جميع أبعاد استيعاب المقروء (الحرفي و التفسيري و الناقد) و للدرجة الكلية للمقياس.

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والتي هدفت إلى معرفة وجود فروق في تنمية مهارات استيعاب المقروء باللغة الانجليزية باستخدام برنامج التعليم القائم على الرحلات المعرفية.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) ما بين المجموعة التجريبية (التي تستخدم البرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية – WebQuest)، والمجموعة الضابطة تعزى للمستويات (الحرفي، والتفسيري، الناقد) في تنمية مهارات استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية العامة في محافظة القريات.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في مهارات استيعاب المقروء تعزى للبرنامج التدريبي، في مهارات البعد الحرفي لصالح المجموعة التجريبية ، و هذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي اظهروا تحسانا ايجابيا في البعد الحرفي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات في تنمية تلك المهارة ، ويعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العذيقي (٢٠٠٩) الذي هدفت دراسته إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي البعد الحرفي الذي أظهرت الإستراتيجية أثر في تحسن الطلاب في هذا البعد.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في مهارات استيعاب المقروء تعزى للبرنامج التدريبي، في مهارات البعد التفسيري لصالح المجموعة التجريبية ، و هذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي اظهروا تحسانا ايجابيا في البعد التفسيري بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات في تنمية تلك المهارة ، ويعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات . ويمكن تفسير النتيجة بأن

إستراتيجية الرحلات العلمية بأنها أتاحت فرصة الطلاب لمناقشة مع بعضهم البعض للوصول إلى استنتاجات و فهم لمعاني يتضمن النص المقروء .

وتتفق هذه مع دراسة العلوان و التل (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي و كانت النتائج لصالح الإناث اللاتي تعلمن بطريقة قراءة النصوص النثرية بهدف الاستيعاب.

ودراسة العذيقي (٢٠٠٩) الذي هدفت دراسته إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي البعد التفسيري الذي أظهرت الإستراتيجية أثر في تحسن الطلاب في هذا البعد.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في مهارات استيعاب المقروء تعزى للبرنامج التدريبي، في مهارات البعد الناقد لصالح المجموعة التجريبية ، و هذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي اظهروا تحسانا ايجابيا في البعد الناقد بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات في تنمية تلك المهارة ، ويعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن تدريب الطلاب على إستراتيجية الرحلات المعرفية لاستيعاب المقروء زاد من فهمهم للمقروء و جعلهم قادرين على التفكير الناقد من خلال تساؤلاتهم الذاتية عن محتوى النص القرائي و مدى ما يتضمنه من حقائق وآراء و معلومات متصلة بالموضوع وبيان الآراء التي تعبر عن شخصية القارئ تجاه الفكرة أو القضية المطروحة في النص القرائي و القدرة على إصدار أحكام يعبر عن فهمه للمحتوى القرائي.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة الحيلة و نوفل (٢٠٠٧) التي استخدمت إستراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد و التحصيل الدراسي و أظهرت نتائجها أن الإستراتيجية كان لها اثر في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية .

ودراسة العذيقي (٢٠٠٩) الذي هدفت دراسته إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي البعد الناقد الذي أظهرت الإستراتيجية أثر في تحسن الطلاب في هذا البعد.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في مهارات استيعاب المقروء تعزى للبرنامج التدريبي، على الدرجة الكلية لمقياس مهارات استيعاب المقروء لصالح المجموعة التجريبية ، وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي اظهروا تحسانا ايجابيا في الدرجة الكلية لمقياس مهارات استيعاب المقروء بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات في تنمية تلك المهارة ، ويعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية التعلم القائم على الرحلات . ويمكن تفسير النتيجة بأن إستراتيجية الرحلات المعرفية عملت على تنمية مهارات الاستيعاب المقروء من خلال خطوات الرحلة بإثارة الاهتمام و الفضول لدى المتعلمين و تحديد و ووصف ما سيقوم به الطلبة في نهاية الرحلة و طرق جمع البيانات و المعلومات والتحقق من معلومات تم الحصول عليها و فاعلية تطبيق الإجراءات و الخطوات التي قام بها خلال الرحلة لانجاز المطلوب ووصفها بشكل واضح .

وتتفق هذا النتائج مع دراسة مفلح(٢٠٠٥) التي بينت أن إستراتيجية التدريس بينت نموا واضحا في مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية ، و دراسة جاد الله (٢٠٠٦) التي بينت أن إستراتيجية التعليم القائمة على الرحلات المعرفية كان لها اثر في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على الإستراتيجية، و دراسة العلاونة (٢٠١١) التي بينت وجود إدراك عالي لأهمية الرحلات المعرفية في التدريس لدى المعلمين.

ودراسة المخزومي و البطاينة (٢٠١٢) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي باستخدام نموذج مارزانو للتعلم.

ودراسة قام بها جيمس (James, 2004) أظهرت ان استخدام الرحلات المعرفية من قبل المعلمين أدت إلى زيادة في تعليم الطلبة و ملاحظات أكثر ايجابية و اقل سلبية بالنسبة لاستخدام الرحلات المعرفية.

ودراسة جورو وزملاؤه دراسة Gorrow, T. Bing , J. And Royer, R. (2004) لمعرفة اثر الرحلات المعرفية في تحصيل و اتجاهات الطلبة وبينت النتائج أن استخدام الرحلات المعرفية يؤثر بشكل ايجابي في تحصيل الطلبة .

ودراسة الشوميمري والمصري (Al-Shumaimeri & Al-Masri, 2012) التي هدفت للتعرف على اثر الرحلات المعرفية في الفهم القرائي و بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية اي انه يوجد اثر للرحلات المعرفية في الفهم القرائي. ودراسة العذيقي (٢٠٠٩) الذي هدفت دراسته إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي على الدرجة الكلية لمهارات استيعاب المقروء والذي أظهرت الإستراتيجية أثر في تحسن الطلاب على الدرجة الكلية للمقياس.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث:

١- إجراء مزيد من الدراسات باستخدام إستراتيجية الويب كويست على متغيرات جديدة من مثل ، التعلم التعاوني، والتنظيم الذاتي وعلى عينات ومراحل دراسية مختلفة.

٢- عقد ورشات تدريبية للمعلمين وأساتذة الجامعات بهدف تمكينهم من تفعيل إستراتيجية الويب كويست في العملية التعليمية التعلمية.

٣- دعوة معدي المناهج و مطوريها إلى تخطيط منهاج اللغة الانجليزية بحيث تركز أهدافها وأساليب تدريسها على مهارات استيعاب المقروء من خلال استراتيجيات حديثة في التدريس .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو الهيجاء، خلدون و السعدي، عماد (٢٠٠٣). اثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة دمشق*، ١ ،(١٩)، ص ص ١٢٩-١٨٠

جاد الله، أحمد (٢٠٠٦). *تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الحيلة، محمد و نوفل، محمد (٢٠٠٧). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) . *مجلة العلوم التربوية* ، الجامعة الأردنية ،٣، (٤) . ص ص ٢٠٥-٢١٩

سلطان، صفاء عبدالعزيز (٢٠٠٦). *أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، جمهورية مصر العربية.

السليتي، فراس ومقدادي، فؤاد (٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٦ (٩)، ص ص: ١٩٨٠-٢٠٠٦.

الشديفات، أشجان حامد (٢٠١٢). برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠ (١)، ص ص: ١٦١-١٨٥.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده (٢٠٠٩). *فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

العلاونة، رابعة (٢٠١١). *الرحلات المعرفية: استخدامها ومعوقاتها، واتجهات المعلمين* الحاصلين *على دورات الوورلد لينكس نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العلوان أحمد فلاح والتل، شادية احمد (٢٠١٠). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٦ (٣)، ص ص: ٣٦٧-٤٠٤.

العليان، فهد علي (٢٠٠٦). الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، ٥٢، ص ص: ١٢٠-١٥٢.

قطيط، غسان (٢٠١١). *حوسبة التدريس* ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن

المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد (٢٠١٢). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف (بنين). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١ (٩)، ص ص: ٥٨٧-٦٠٦.

مصيري، أميرة بنت عبدالله (٢٠٠٧). *درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

مفلح، غازي (٢٠٠٥). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة دمشق*، ٢١ (٢)، ص ص: ٢٧٠-٣٠٢.

الموسى، نهاد (٢٠٠٣). *الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

النافع، عبدالله (٢٠٠٦). *الموهبة والتنمية*. ورقة عمل مقدمة لمنتدى جدة للموهبة، في جدة، الناشر: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله، خلال الفترة (٢٠٠٥/١٢/٢٨-٢٠٠٦/١/١).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbitt, J., & Ophus, J. (2008). What We Know about the Impacts of WebQuests: *A Review of Research. AACE Journal, 16*(4), 441-456.

Al-Shumaimeri, Y. & Al-Masri, M. (2012). The Effect of Using WebQuests on Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(4), PP. 295-306.

Andrew, J.P. (2002). *Teaching comprehension skills (on-line)*. Available: Retrieved April 14, 2014, from :

http://imet.csus.edu/imet9/portfolio/dougherty_rebecca/Final_Project281/281/documents/johnson.pdf

Brozo, W.G. (2006). *WebQuest: supportinglinquiry learing with primary sources*. Thinking classroom/PEREMENA 7, 47-48.

Retrieved may 20 , 2014, from :

http://pd-network.com/lessons/Webquests.pdf

Brucklacher, B., & Gimbert, B. (1999). Role-playing software and WebQuests: What's possible with cooperative learning andcomputers. *Computers in the Schools, 15*(2), 37-48

Crawford, C. M., & Brown, E. (2002). Focusing upon higher order thinkingskills*: WebQuests and the learnercentered*.

Dede, C. (2004). If design-based research is the answer, what is the question? A commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; diSessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS special issue on design-based research. *The Journal of the Learning Sciences*, *13*, 105-114

Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator, 1*(2), 10–13.

Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest.* Retrieved June 25, 2014, from

http://webquest.sdsu.edu/focus/focus.pdf

Fiedler, Rebcca. (2002). *Web Quest : A critical Examination in light of second learing theories* .Retrived 10/4/2014 from:

http://iep.uminho.pt/tce2ecc/pdfs/wqacritical.pdf

Gorghiu, G.;Groghiu, l.; Gonzalez, V. & Garcia, A.(2005). *Web Quest in the Classroom-Analysis of its Impact*. Colegio Dante Alighieri, and Potifical Catholic University, sao Paulo-Sp.from the European Commission, School Education: Socrates. © FORMATEX.

Gorrow, T.; Bing , J. And Royer, R. (2004). The Effect Of A Web Quest On The Achievement And Attitudes Of Prospective Teacher Candidates In Education Foundations. *Society For Information Technology And Teacher Education International Conference.*

Retrieved June 25, 2014, from

http://www.editlib.org/p/14766/

Gulbahar, Y., Madran, R. & Kalelioglu, F. (2010). Development and Evaluation of an Interactive WebQuest Environment: Web Macerasi. *Educational Technology & Society*, *13*(3), PP. 139-150.

Hassanien, A. (2006). Using WebQuests to Support Learning with Technology in Higher Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, *5*(1), PP. 41-49.

http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/hlst/vol5no1_using_webquest.pdf

Ikpeze, C.H. & Boyd, F.B. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. *The Reading Teacher, 60*, 644-654.

Lacina, J. (2007). Inquiry-based learning and technology: Designing and exploring WebQuests. *Childhood Education, 83*(4), 251–252

Lara, S. & Reparaz, C. (2007). Effectiveness of Cooperative Learning Fostered by Working with WebQuest. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), PP. 731-756.

Leahy, M., & Twomey, D. (2005). Using web design with pre-service teachers as a means of creating a collaborative learning environment. *Educational Media International, 42*(2), PP. 143–151.

Macgregor, S. Kim & Lou, Yiping (2005): Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition, *Journal of Research on Technology in Education,.37* (2),P.161-175.

March, T. (1998). Why WebQuests? An introduction. Mathematical learning environment. Retrieved may 20, 2014, from

http://tommarch.com/writings/intro_wq.php

McGlinn, J.E., & McGlinn, J.M. (2003). Motivating learning in a humanities class through innovative research assignments: a case study. (*ERIC* No. ED479392

Milson, Andrew J.; Downey, Portia (2001). WebQuest: Using Internet Resources for Cooperative Inquiry , *Social Education, 65* (3) p144-46 . Retrieved from ERIC database.

Rubin, Dorthy. (1997). *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Ruthven, K. ; Hennesy,S. & Deany, R. (2005). Incorporation Internet Resources into Practice. *Computer & Education, 44*(1), 1-34 .

Schweizer, H., & Kossow, B. (2007, February). WebQuests: Tools for differentiation. *Gifted Child Today, 30*(1), 29-35.

Starr, linda. (2009). *Meet Bernie Dodge: the frank lioyd wright of learing Environments*. Retrived 5/4/2014 from : http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015/ shtml

Strickland, J. (2005). *Using WebQuests to Teach Content*. State University of West Georgia.

Strickland, J. (2005). Using WebQuests to Teach Content: Comparing Instructional Strategies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 5*(2), PP. 138-148.

Tindall . Evie (2010). A Framework to Enhance Text Comprehension, *Journal of Adult Education, 1*(39)

VanFossen, P. J. (2004). Using WebQuests to scaffold higher-order thinking. *Social Studies and the Young Learner, 16*(4), 13-16.

Weller Herman& Chiavacci Jim (1999). Using the WWW to Guide Science Inquiry Lessons: *Barriers and Solutions to Creating WebQuests in Elementary/Middle School*. WebNet 1999: 1780

Yoder, M. (2005). Inquiry Based Learning Using the Internet: Research, Resources, and WebQuests. *The 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. The University of Wisconsin*.

Zheng, R., Stucky, B., McAlck, M., Menchana, M., & Stoddart, S. (2005). WebQuest learning as perceived by higher-education learners. *TechTrends, 49*(4), PP. 41–49.