" الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي "

د / أسامة كمال الدين إبراهيم د/ هــزاع عامـــر الشمـــري

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام تقنية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية ، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس منطقة الباحة تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين ؛ تجريبية استخدمت تقنية الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة ، وضابطة استخدمت الطرق المعتادة في تدريس المحتوى نفسه ، وقام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة وهي (اختبار مهارات الدمج القرائي ـ اختبار عمليات التفكير المتشعب ـ الاختبار المعرفي) على عينة الدراسة قبليًا وبعديًا ، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها باستخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أكدت النتائج على فعالية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي ، وعمليات التفكير المتشعب ، وتحصيل المدلول اللغوي الجغرافي لصالح الأداء البعدي للمجموعة التجريبية ، وكشف هذا عن تميز الواقع الافتراضي الذي تتيحه تقنية الرحلات المعرفية في معالجة قصور الطرق التدريسية القائمة في تدريس محتوى معرفي جديد بمهارات قرائية وعمليات تفكيرية تدعمه وتحقق الهدف من دراسته.

الكلمات المفتاحية : المدلول اللغوي الجغرافي ، مهارات الدمج القرائي ، عمليات التفكير المتشعب ، الرحلات المعرفية.

The Web Quest to Develop the Immersion Reading and Neural Branching Thinking Processing for Teaching the Geographic Language Inferences in Texts for the First Grade Secondary Students

Dr. Osama Kamaluddin I. Salman, Dr. Hazaa Amer ALshmary

Abstract

This Study aimed at Knowing the efficiency of using the Web Quest to develop the immersion reading and Neural branching thinking Processing for teaching the Geographic Language inferences in Texts for the first grade Secondary students at Al baha Province in Kingdom of Saudi Arabia . The study used the Web Quest Strategy which was applied on a sample of the first grade secondary Students . They were distrilnted to experimental group which studied by Web Quest Strategy and control group which studied by Traditional way. The Tools of study were immersion reading skills Test, and neural branching thinking Test. These Test were applied as pretest and post-Test . The SPSS were used to answer the study questions . The results showed remarkable. Suggestions about recamenaling the use of Web Quest Strategy in Teaching.

Key Words: The Geographic Language inferences -The immersion reading- Neural Branching Thinking Processing- Web Quest.

- **مقدمة الدراسة** :

يسعى التربويون إلى البحث عن تعلم ذي معنى وممتع ، يرتكزُ على اللغة كوسيط للتفكير ويحققُ الفهم ، وينفذُ إلى شخصية المتعلم ؛ لينمي لديه القدرة على إيجاد التكامل بين وظائفه المعرفية بهدف التفكير في أفكاره وأفعاله وبناء المعنى الخاص به. وهم في ذلك لا يضعوا في اعتبارهم مجالا معينًا دون غيره من المجالات الدراسية الأخرى ؛ بل ينظرون نظرة كلية تكاملية لكل العوامل التي يُحتمل أن تنهضَ بالعملية التعليمية حتى يمكن أن تساير التطورات والمتغيرات التي يشهدها عالم اليوم.

ويأتي هذا متفقًا مع ما تهدف إليه التربية الشمولية من إيجاد العلاقات بين المواد الدراسية في بناء المنهج ، ومحاولة الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تُقدم للمتعلمين بشكل مترابطٍ ومتكامل ومنظّم ، يُسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية ، والتدريب على مناشطَ التفكير المرتبطة بها. ولذلك اتسع في الآونة الأخيرة النقاشُ التربوي حول أهمية دراسة المدلولات ، وما تحققه من بعض أهداف التربية الشمولية في الحياة التعليمية ؛ لارتباطها بكثيرٍ من العلوم ومجالات المعرفة الإنسانية أمرًا ذي صلة بفكر المتعلم وخبراته المتراكمة ، مع استخدامها ـ في الوقت ذاته ـ في دراسة المتغيرات المعرفية والبيئية.

وهذا ما أوضحه (شكري عبادة ، ١٩٨٥م ، ١١٦) عن طبيعة تركيب المدلولات ؛ بأنه يتحكم في تكوينها عدة عمليات لغوية وتفكيرية واجتماعية ومعرفية قائمة على قواعد النظام المستخدمة في لغة معينة ؛ وهي القواعد التركيبية والدلالية والتوليدية والتداولية ، أُطلق عليها "علم اللغة الموسّع " وهو العلم الذي يتناول دراسة المدلول من كافة جوانبه ، دون الاقتصار على دراسة جانب معين.

وتأتي أهمية تدريس المدلولات من أهمية تنمية علاقة المتعلم بلغته وبيئته ؛ ذلك لأن المحتوى الدراسي يخضع لقانون التطّور المستمر للبيئة اللغوية والجغرافية التي يوجد بها ، فألفاظ المحتوى لها دلالة إيحاء واتجاه ؛ تثير في النفس إيحاءً يهيئ لقبول المعنى ويوجه إليه ، واتجاه بيئي له معالمه التي تفسر معناه .

ولذلك طور المعهد الدولي للتربية الشمولية نموذجًا يتكون من أربعة أبعاد تعمل التربية على تنميتها عند المتعلمين وهي ؛ البعد الداخلي ، والبعد المكاني ، والبعد الزماني ، وبعد القضايا الكونية ، بحيث تكون النظرة في معالجة أية قضية تكون وفق مدلولات منطقية محددة تعي انعكاسات المشكلة وحلولها المقترحة. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، ٢٠٠٨م، ٨ ـ ١٢) .

ويحقق تدريس المدلول لغويًا وجغرافيًا بعض أبعاد التربية الشمولية ؛ حيث يُكسب المتعلمين المقدرة على الربط بين ما هو مكتوب وما هو واقع ، ويجعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكا وتوافقا ، والمهارات أكثر اتساقا ، ويجعل نواتج التعلم أكثر ثباتًا ودوامًا وأقل عرضة للنسيان ، كما أنه أكثر عرضة لاستخدام مصادر التعلم وتقنياته.

وإزاء تدريس المدلول اللغوي الجغرافي تظهر الحاجة إلى انتقاء مهارات قرائية معينة ، يُعتمد في تخطيطها وطريقة تنفيذها على إزالة أو تخطي الحواجز التقليدية التي تفصل بين الفهم القرائي للمدلول اللغوي بمعزل عن الفهم القرائي للمدلول الجغرافي ؛ قراءة تعتمد على مفهوم " الدمج " بين المدلولين اللغوي والجغرافي بشكل صريح ومتزامن(Immersion Approach) دون الفصل بينهما. هذه المهارات ـ الدمج القرائي ـ تجعل المتعلم يقرأ بفهم عال ألفاظ المدلول اللغوي الجغرافي في الوقت ذاته ، لا انفصال ولا تجزئة في فهمهما ، كما تجعله قادرًا على استيعاب واسترجاع ما تمت قراءته من مدلولات ، يضاف إلى ذلك إمكانية تطبيق ما قرأه في مواقف حياتية متشابهة ، كما تساعده على تحليل وتقويم ما يقرأ . وإن استطاع المتعلم ذلك يمكن الحكم عليه بأنه قد أتقن هذه المهارات بصورة سليمة. فمثل هذه المهارات تُعد مختبرًا دراسيًا جيدًا يتفاعل فيه كل ما لدى المتعلمين من مكتسبات لغوية ولفظية وخبرات بيئية ومهارات متنوعة ؛ لإنتاج تفاعل تواصلي مقبول من حيث المخرجات اللفظية والقدرة اللغوية والمكانية.

من هنا تحتاج قراءة المدلول بأسلوب مدمج إلى عمليات تفكيرية تعبر عن فهم عميق للمدلول بصورته الجديدة ، وطرق معالجته ، والتغلب على القراءة النمطية في قراءته.(أي التحول عن النمط القرائي المعتاد بأنماط بديلة ومداخل عقلية جديدة).

وتعد عمليات " التفكير المتشعب " أحد أنسب المداخل التي تعيد صياغة الأنشطة والمهام والمهارات المعتادة ، فهي تهيئ ذهن المتعلم لاكتساب تعلم ذي معني والقيام بعمليات عقلية تهتم بالمواقف والتفصيلات ، وتوضح (تغريد عمران ،٢٠٠٥ م، ٨ ـ ١٣) طبيعة هذه العمليات بأنها تظهر من خلال : " إدراك العلاقات الجديدة ، وإعادة التصنيف في ضوء ما تم إدراكه ، وإجراء عمليات تأليف وتركيب ، وتقديم رؤى جديدة ، وإدخال التحسينات " .

وأهم ما يميز التفكير المتشعب كما يرى (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩م ، ٧١) بأنه " أحد أنماط التفكير التي تجعل عملية التعليم والتعلم نظامًا ديناميكيًا مفتوحًا، دائم التغير والتشكيل ، يربط المعلومات الجديدة مزجًا وليس خلطًا بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم ؛ مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى ، كما يُستحث من خلال قيام الدماغ بممارسة أنشطة : معرفية Cognitive ، وما وراء معرفية

Meta cognitive ، ويحدث نتيجة لقاءات جديدة بين الخلايا العصبية لتشكل مسارات تسمح بالعديد من الاتصالات بين الخلايا المكونة لبنية الدماغ مما يؤدي لتنمية مهاراته ".

وإذا كان العصر الحالي يشهد تقدمًا سريعًا في التطبيقات الحديثة للتكنولوجيا، كما يشير (أحمد عمران ، ٢٠١١م ، ١٦٩ ــ ١٧٠) بأن الأدبيات والأبحاث العلمية في مجال التدريس تهتم بكيفية اكتساب المتعلم للمعارف قد شهدت طفرة كبيرة في العصر الحالي وخاصة بعد الاستعانة بالكمبيوتر والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط الكترونية تركز غالبيتها على طبيعة تفكير المتعلم ، وتراعي مستوى نموه ونضجه العقلي والفروق الفردية بين المتعلمين أو بين الفرد وأقرانه ، وكذلك الظروف التعليمية المتاحة لعملية التعلم ؛ فإن تدريس المدلولات للمتعلمين يكون فعالا حل تقديمه لهم من خلال المداخل التقنية الحديثة. ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي ، لأن التحديات المستقبلية لم تعد تتمثل في امتلاك التقنيات والجديد فيها ؛ بل إن التحدي الحقيقي يكمن في كيفية تقديم التعليم من خلال التقنيات التي تعمل على توظيف منتجاتها التكنولوجية لخدمة عملية التعلم ، والتي منها " الرحلات المعرفية "(Web Quest) .

فالرحلات المعرفية (Web Quest) من أبرز التطبيقات التكنولوجية ، فهي كما يذكر سكايلر وهيجنز وبون (Skylar,A.,Higgin,K.&Boone,R.2007) استراتيجية تدريسية بإمكانها توفير مواقف وخبرات تعتمد على الاستقصاء والتساؤل والبحث ، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين ، وتعتمد على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا ، مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر كالمجلات والكتب والأقراص المدمجة أو أي مصادر أخرى للمعرفة.

كما ينظر إلى الرحلات المعرفية (الويب كويست) على أنها نوع من الإبحار الشبكي في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن بهدف إنماء التفكير ، وهذه الاستراتيجية تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة للمتعلمين ، كما أنها تزيد من دافعيتهم نحو التعلم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية.(Sen& Neufeld , 2006)

وانطلاقاً من الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم والتي تدعو إلى ضرورة توظيف واستخدام التقنيات الحديثة في العملية التدريسية ، وضرورة إعداد المتعلم القادر على مواجهة التحديات المستقبلية وأهمية توظيف التقنيات الحديثة في تدريسه والتي منها "الرحلات المعرفية " ، ومن أجل تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب لدى المتعلمين ، وجدت الدراسة

أن استخدام الرحلات المعرفية في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي قد يسهم في تحقيق ذلك.

- **الشعور بالمشكلة** :

إنّ نقاط الالتقاء بين تدريس اللغة العربية والجغرافيا ـ معًا ـ تبدو عند التمعّن فيها مناطق واسعة يبتعد عنها الباحثون ؛ بسبب قصور اللغويّ في دراسة قضايا اللغة المتصلة بالجغرافيا ، وابتعاد الجغرافيّ عن قضايا الجغرافيا المتصلة باللغة. لذا يُحجم أكثرُ الباحثين عن الدراسات المتصلة بهذا الميدان ؛ لما تحتاجه من اتساع نظرة من يخوض فيه ، وعزوف الميدان التربوي عن تشجيع الدراسات التي تربط بين المواد الدراسية بعضها ببعض أو تُظهر الصلة فيما بينها كما أن أكثر اللغويين يُؤثر البحث فيما هو واضح من قضايا اللغة وموضوعاتها ، ولا يلتفت إلى ما يحتاج لعلمٍ آخر.

ومن أهم المشكلات التي يقع فيها كثيرٌ من المتعلمين عند تدريس مادتي اللغة العربية والجغرافيا ؛ غموض ما تدل عليه كثيرٌ من الألفاظ مثل ؛ تعدد دلالة اللفظ ، وصعوبة تحديد التعريفات الواضحة لهذه الألفاظ ، وتنحية الألفاظ التي لا معنى لها ، مما يصل الأمر بالمتعلمين إلى أن تصبح هذه الألفاظ لديهم تجريدات لا معنى لها في حياتهم . وهذا ما أكدته دراسة (إقبال سليمان ، ٢٠٠٢م) أنّ من أهم أسباب تدني مستوى مقروئية النصوص اللغوية في كتب اللغة العربية ؛ صعوبة ما تدل عليه الألفاظ من معان وانفصالها عن واقع المتعلمين ، وأنها لا تمثل لهم حقائق معلومة ، كما أيدتها دراسة (لجين الشكرجي ، ٢٠٠٧م) من أن ضعف مستوى استيعاب طلاب قسم الجغرافيا للمفهوم الجغرافي يرجع لغموضه وصعوبة قراءته واحتوائه على معلومات بعيدة عن بيئة المتعلم الحالية.

ورغُم أن دراسة المدلولات الجغرافية ذات أهمية في حياة المتعلم إذ تتناول الإنسان وبيئته (اللغوية والمكانية والزمانية) والتفاعل الحاصل بينهما ؛ إلا أن الواقع التعليمي في تدريسها لا يهتم بمشاركة الطلاب وتواصلهم وتفاعلهم معها ، بل يصعب على الطلاب فهمها إذا ما قدمت بصورة مجردة . وهذا ما كشفت عنه دراسات (على أبو المعاطي ٢٠١٢م ، بشرى مدكور٢٠١٢م ، أحمد عمران ٢٠١١م ، على عطية ٢٠٠٧م) من أن مادة الجغرافيا مادة دراسية ذات طبيعة متميزة وأهداف بالغة الأهمية يصعب إخراجها إلى حيز العمل والتطبيق من دون متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس ، وتزويد المتعلمين بالاستراتيجيات التي تساعدهم في تفسير الواقع الجغرافي والتفاعل معه بسهولة وفهم .

أما دراسة المدلولات اللغوية فهي تؤدي دورًا مهمًا في تكوين بنية الأصوات والمعاني ، ومدى تأثرها بدلالة الزمان والمكان في تكوين بنية اللفظ ، ونظم مفردات اللغة التي يدرس بها المتعلم علومه الدراسية ؛ إلا أن المتعلم يقع

بين طرفي نقيض مما يفقده الثقة في مصداقيتها ، فلا يعلم هل المقصود من وراء المدلول دلالته اللغوية فقط أم دلالات أخرى ـ جغرافية أو فلسفية مثلا ـ ، وانفصال الحقيقة اللغوية عن الحقائق الأخرى. وهذا ما أوضحته كتب (موسى خليفة ٢٠٠٩م ، يوهان فك ٢٠٠٣م ، حلمي خليل ١٩٨٥م) من مسألة الوضوح الدلالي وتعدد الدلالة للمفردة الواحدة ، وتمسك المتعلم ببعض المدلولات الهامشية التي تدل عليها المفردات والبعد عن المدلولات الأصيلة ، وعدم وضع نظريات دلالية تفسر فكرة التغير الدلالي للمفردة من جهة ، وفكرة ومبدأ التسليم بوجود علاقات دلالية بين المفردات من جهة أخرى.

ويتضح مما سبق أنّ قراءة المدلولات والتفكير في أثرها اللغوي والجغرافي أهمية في دراسة المتعلم / القارئ ، إلا أن قراءتها عملية صعبة وذات مطالب معينة لدى متعلم المرحلة الثانوية ؛ حيث ينتقل هذا المتعلم من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات ، ومن الكل إلى التفصيلات الدقيقة ، ومعرفة أسباب حدوث الشئ ومكوناته وجزئياته ، ومن ثم تنمو لديه الرغبة في التعبير عن هذه المدلولات في عالمه الذي يعيش فيه الآن ، وفيما تدل عليه وأثرها في حياته المعرفية والاجتماعية ، كما يتوق المتعلم في هذه المرحلة إلى المشاركة في قراءة المدلولات بفكره هو. لكن الواقع التعليمي في تدريس المدلولات لا يحقق الأهداف المرجوة من دراستها، ويبدو ذلك في جوانب ثلاثة ؛ الجانب الأول : شكلي يركز على المهارات القرائية المعتادة دون العليا منها ، فإذا ما طلب من متعلمي المرحلة الثانوية قراءة ذات معنى أو نص لفترة تسمح لهم التعبير عن أنفسهم ؛ وجدناهم غير قادرين على قراءته بشكل معبر صحيح. والجانب الثاني : سطحي يتمثل في عدم التركيز على العمليات الفكرية رفيعة المستوى فهمًا ونقدًا وتحليلا. والجانب الثالث : اعتيادي يقوم على التدريس باستراتيجيات مألوفة ومكررة ، دون النظر إلى الواقع التعليمي ومتطلباته التعليمية والتكنولوجية الحديثة.

ويؤكد ما سبق نتائج وتوصيات بعض البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية تنمية المهارات العليا للقراءة في المراحل الدراسية عامة والمرحلة الثانوية خاصة ؛ حتى يُمكن الطالبُ من التقدم تعليميًا وتواصليًا . وأيضًا الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير العليا وعملياته ـ كعمليات التفكير المتشعب ـ وتحسين نواتج التعلم باستخدام مداخل جديدة ومتنوعة مثل الرحلات المعرفية وتوظيفها كاستراتيجية تعليمية ؛ حتى تكتسب عقول المتعلمين القدرة على النقد والاستنتاج والإبداع والتدقيق في التفاصيل . ويتضح ذلك فيما يلي:

- حيث أكدت دراسات (صفاء محمد ، ٢٠٠٨م) (محمد موسى ، ٢٠٠٧م) (عبد الحميد عبد الله ،٢٠٠٠م) ، (Abu Seileek ,Ali Farhan,2011) (Lubawski ,Caitlyn ,2010) على أهمية تنمية المهارات العليا للقراءة في المواد الدراسية ، وتدريسها باستراتيجيات تأملية ومعرفية وما وراء المعرفية

والحاسوب والوسائط الفائقة ؛ للارتقاء بالمستوى القرائي المتدني لطلاب المرحلة الثانوية تحديداً.

- كما أجمعت دراسات (فريال أبو عواد وانتصار عشا ، ٢٠١١م) ، (ريم عبد العظيم ، ٢٠٠٩ م) ، (وائل عبد الله ،٢٠٠٩م) ، (مرفت أدم ، ٢٠٠٨م) ، (تغريد عمران ، ٢٠٠٥م) ، و(Scott Miller ,2007) ، (Nam Kwon & et al. ,2006) ، (Richard Mayer,2004) ، (Jennifer Holtz,2002) ، (Mihaly Gaspar & Pierre,2001) على ضرورة تنمية التفكير المتشعب لدى الطلاب مختلفي المستويات التحصيلية في جميع الصفوف الدراسية ؛ لما له من تنمية القدرة على حل المشكلات ، ورفع مستوى التحصيل والاتجاه نحو المادة الدراسية ، وتقديم الحلول الإبداعية ، وتوظيف عادات العقل ، لتغير الواقع التعليمي نحو آفاق تدريسية جديدة.
- في حين أبرزت دراسات (عبد الله الغامدي ، ٢٠١٣م) ، و(زياد الفار ، ٢٠١١م) ، و(عبد العزيز عبد الحميد ، ٢٠٠٩م) ، (Ikpeze,H&Fenice,2007) ، (Tsai,2005) ، (Ikpeze,2004) أنّ الرحلات المعرفية من أبرز التطبيقات التكنولوجية التي تعتمد على التعليم المرتكز على المتعلم ؛ لأنه يتكون من مهمات مختلفة تساعده على القيام بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات ، وإيجاد بناء معرفي خاص به ومن إبداعه ، كما أنها تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية ، بطريقة عملية أكثر إفادة من الحفظ والاستظهار للمعلومات.

ومن خلال ما سبق يتبين حاجة طلاب المرحلة الثانوية إلى انتقاء مهارات قرائية جديدة ، وتحديد عمليات التفكير المتشعب لفهم المدلول اللغوي الجغرافي واستيعابه باستخدام الرحلات المعرفية في إجراءات التدريس .

- **تحديد المشكلة** :

تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تنمية مهارات قراءة المدلول اللغوي الجغرافي ، وممارسة عمليات التفكير المتشعب أثناء دراسة المدلول اللغوي الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام تطبيقات الرحلات المعرفية التكنولوجية ، وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن للرحلات المعرفية تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب لتدريس المدلول اللغوي الجغرافي في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي؟** ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية المقررة ؟
- ما عمليات التفكير المتشعب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي أثناء دراسة المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة ؟

- ما إجراءات الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

- **فروض الدراسة** :

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة ؛ التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الدمج القرائي في المدلولات اللغوية الجغرافية في المهارات الرئيسة الست التالية: (التلخيص التعاطف العقلي ، إعادة البناء ، تعدّد الهدف ، التمثيل ، تقويم الأداء) المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة ؛ التجريبية والضابطة في اختبار عمليات التفكير المتشعب في المدلولات اللغوية الجغرافية في العمليات الخمس الرئيسة التالية: (الوعي بالذات ، التخطيط والاستبصار، التفكير الموسّع ، المعالجة الوظيفية ، الناتج المتشعب) المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة ؛ التجريبية والضابطة في الاختبار المعرفي بمستوياته المعرفية الستة التالية: (التذكر ـ الاستيعاب ـ التطبيق ـ التحليل ـ التركيب ـ التقويم) في المدلولات اللغوية الجغرافية المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على :

- طلاب الصف الأول الثانوي : يعد هذا الصف بداية للاتصال بمفهوم المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية ، ومجالا دراسيًا يتيح التعرف على مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب والتدرب على إتقانهما قبل الانتقال إلى الصفوف الدراسية التالية.
- المدلولات اللغوية الجغرافية :تلك المدلولات الواردة في مقرر النصوص الأدبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م ، لما يتضمنه المقرر من مجموعة من مصطلحات لها مدلول لغوي وجغرافي.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الرحلات المعرفية (الويب كويست) (Web Quest) :**

يعرفها دودج (Dodge,2005) ـ صاحب فكرة الويب كويست ـ على أنها أنشطة تربوية ترتكز على البحث والتقصي وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة

لدى المتعلمين ، وتعتمد جزئيًا أو كليًا على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب والتي يمكن تدعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة.

إجرائيًا: استراتيجية للتعلم قائمة على الإبحار المعرفي المنظّم ـ عبر المصادر الإلكترونية ـ والمخطط له ؛ للوصول إلى معارف من شأنها تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب أثناء دراسة المدلول اللغوي الجغرافي.

- **مهارات الدمج القرائي** :

الدمج المخطط لتوليفة من المهارات القرائية العليا التي يمارسها الطلاب عند قراءة مصطلح لفظي متنوع الدلالات ، تساعدهم على قراءة واعية تتّبع معان اللفظ ومدلولاته المتنوعة في آن واحد .

- **عمليات التفكير المتشعب** : **التفكير المتشعب** (NBT) **Neural Branching Thinking** :

يُعرف بأنه " نمط من أنماط التفكير الذي تؤدي ممارسته والتدرب عليه إلى حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية (Neurons) ؛ مما يدعم بناء أنسجة عصبية (Nervous Tissue) في شبكة الأعصاب بالدماغ " (Neural Branching Strategies,2009) .

أما عمليات التفكير المتشعب Neural Branching Thinking Processing : فهي مجموعة الممارسات التي تربط بين الألفاظ وما وراء هذه الألفاظ ، وبين ما تدل عليه من معان ومدلولات لغوية وجغرافية ومفاهيم وحقائق ، والتي تبدأ بحوار داخلي في دماغ المتعلم ، وتظهر في قدرته على معالجة المشكلات والمواقف التعليمية ، من خلال العمليات الخمس التالية : (الوعي بالذات ، التخطيط والاستبصار، التفكير الموسع ، المعالجة الوظيفية ، الناتج المتشعب) . وتقاس هذه العمليات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار عمليات التفكير المتشعب في المدلولات الذي أعده الباحثان.

- **المدلول اللغوي الجغرافي** :

مصطلح له مدلولان ؛ لغوي يثير في النفس إيحاءً يهيئ لقبول المعنى ويوجه إليه ، وجغرافي له معالمه البيئية التي تفسر معناه .

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

سارت هذه الدراسة في الخطوات والإجراءات التالية :

- تحديد مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلولات اللغوية الجغرافية ، وذلك من خلال : الاطلاع في الدراسات والبحوث التربوية والأدبيات في مجال مهارات القراءة بشكل عام ، والمدلولات بشكل خاص ، وتحديد خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية ؛ بغرض استخلاص مهارات الدمج القرائي ثم وضعها في قائمة أولية لعرضها على المحكمين وأخذ آرائهم ، وفي ضوئها يتم بناء اختبار مهارات الدمج القرائي.

- تحديد عمليات التفكير المتشعب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي وذلك من خلال :الاطلاع في الدراسات السابقة والبحوث التربوية والأدبيات والاختبارات التي تناولت التفكير المتشعب (مفهومه ، وأهميته ، ومهاراته ، ومقاييسه) ؛ لاستخلاص العمليات اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي ، ثم وضعها في قائمة أولية لعرضها على المحكمين ، وفى ضوئها يتم بناء اختبار عمليات التفكير المتشعب .
- تحديد إجراءات استخدام الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في مقرر النصوص الأدبية من خلال : التعرف على تطبيقات الرحلات المعرفية المستخدمة في أفرع مادة اللغة العربية خاصة ، وفى المواد الدراسية المختلفة .
- قياس فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي،وعمليات التفكير المتشعب ، لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي. من خلال :
  - ✓ إعادة صياغة كتاب الطالب في مقرر النصوص الأدبية المعّد باستراتيجية الرحلات المعرفية.
  - ✓ إعداد دليل المعلم لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في مقرر النصوص الأدبية باستراتيجية الرحلات المعرفية .
  - ✓ إعداد أدوات الدراسة (اختبار مهارات الدمج القرائي ، اختبار عمليات التفكير المتشعب ، الاختبار المعرفي) وضبطها إحصائيًا.
  - ✓ اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي ، تمثل إحداها المجموعة التجريبية ويدرس لها المدلولات اللغوية الجغرافية ومهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب باستراتيجية الرحلات المعرفية ، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة ويدرس لها بالطرق التدريسية المتبعة لدى المعلمين .
  - ✓ تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة وضبط المتغيرات وتحديد التكافؤ بينهما .
  - ✓ تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية، وتدريسها بالطرق التدريسية المتبعة لدى المعلمين للمجموعة الضابطة.
  - ✓ تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة .
  - ✓ استخلاص النتائج ورصدها ، ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها ، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه التجربة من نتائج .

- **أهمية الدراسة** :

تبرز أهمية هذه الدراسة بما يمكن أن تقدمه لكل من :

- مخططي مناهج تعليم اللغة العربية والدراسات الاجتماعية : فالدراسة تقدم صياغة جيدة في الدمج بين مفردات مقررين في اللغة العربية والدراسات الاجتماعية باستخدام تقنيات التعليم وفق الاتجاهات التدريسية الحديثة .

- معلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية : توظيف تطبيقات الرحلات المعرفية في فروع اللغة العربية والدراسات الاجتماعية وإجراءات تنفيذها ؛ بما يسهل عليهم الاستعانة بها في التدريس ، وتقديم دروس أخرى على نفس الغرار ، وأيضًا الاستفادة من مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب ومراعاتها أثناء تدريس فروع اللغة العربية والدراسات الاجتماعية .
- الطلاب : يقدم البحث إجراءات عملية للرحلات المعرفية يستخدمها الطلاب في اكتساب مهارات الدمج القرائي ، وعمليات التفكير المتشعب أثناء دروس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية.
- الباحثين : فتح آفاق جديدة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ، والاستفادة منها عند إعدادهم لدراسات جديدة .
- تقديم اختبارين لقياس مهارات الدمج القرائي ، وعمليات التفكير التشعب ، بما يتيح الفرصة للباحثين للاستفادة بهما أو بناء أدوات على غرارهما .

- **الإطار النظري** :

- **تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب باستخدام الرحلات المعرفية لتدريس المدلول اللغوي الجغرافي في النصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية** :

تأسس هدف الإطار النظري على أن مفهوم الدمج بين المواد أو المهارات الدراسية من أشكال المعرفة والخبرات المتكاملة التي تُقدم للمتعلم ، لأن الدمج سمة مميزة لكل الأعمال التي يقوم بها الإنسان في محاولة إلى الوصول إلى درجة من التمكن ، على اعتبار أن هذه السمة هي أيضًا ميزة معظم المظاهر التي تحيط بالإنسان. وهذا ما فسرته نظرية أوزبل (Ausubel,1978) من أن للفرد تركيبًا عقليًا من نوع ما للخبرات التعليمية ، فعند مرور المتعلم بخبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول معلومات جديدة إلى هذا التركيب العقلي ، ونتيجة لذلك فإن هذا التركيب يُعاد تشكيله من جديد بقصد دمج المعلومات الجديدة لتصبح جزءًا لا يتجزأ منه ، ووفق هذا المعنى تكون عملية التعليم سلسلة من المعلومات في التركيب العقلي ويتغير مع كل تعلم جديد. وتتطلب طبيعة مادتي اللغة العربية والجغرافيا هذا الأسلوب ـ الدمج ـ حيث إن تناول ظاهرة جغرافية أو لغوية حادثة جارية معاشة لابد من تحديد لموقعها الجغرافي مع شئ من التفصيل لهذا الموقع وطبيعة المجتمع على هذا الموقع إلى جانب تفصيلات الواقعة نفسها. وبالتالي يحتاج تدريس مثل هذه العلاقات التدريسية إلى بيان طبيعة العلاقة فيما بينها ، ومهارات قرائية معينة لفهمها ، وعمليات التفكير المنظِّمة لها وذلك باستخدام مداخل تدريسية تسهم في إبرازها وتوضيحها ، وهذا ما سيعرضه الإطار النظري في النقاط التالية.

- **أولا** : **وحدة العلاقة بين المدلول اللغوي والمدلول الجغرافي في التدريس** :

المدلول وحدة واحدة متماسكة لا تتجزأ في تفسيره ، وإنّ تجزئته يعني تفكيك معانيه ، وهذا يدل على أن لفظ المدلول قطعة دلالية متكاملة المعنى .

وهذا ما فسره (إبراهيم الباجوري ،١٩٥٧م) بأن اللفظ الواحد في اللغة يمكن شرحه بأكثر من مدلول وبنظرات متفاوتة لا تفقد تماسك جزئياته ، فالذي يفسر اللفظ جغرافيًا ، يختلف عنه من يقف على آثاره المعنوية وإن كان الهدف واحدًا الوصول لتفسيره .

- **مبررات الدمج بين المدلول اللغوي والمدلول الجغرافي في التدريس** :

تعد اللغة عنصرًا فاعلا في حياة الإنسان ، ومرتكزًا تدور حوله العديد من العلوم كعلم الجغرافيا ، وعلم التاريخ ، وعلم الاجتماع ، وعلم الحاسوب وعلم ... الخ ؛ فإنها تتداخل معها ليخرج منها علوم جديدة تجمع بين اللغة وإحدى تلك العلوم.

ولقد ارتبطت اللغة العربية بالجغرافيا ارتباطًا وثيقًا ، وأصبح من الصعوبة بمكان دراسة أي ظاهرة من الظواهر اللغوية المتعددة بمعزل عن محيطها الجغرافي الذي تُستخدم فيه ، كما لا يمكن دراسة الظواهر الجغرافية دون التطرق للغة ، باعتبارها وعاء حامل للظواهر الجغرافية يتخذه المجتمع وسيلة للتعبير عن ظواهره المختلفة. ويوضح ذلك (مصطفى سويف ، ١٩٨١ م) بأن الشعراء قديمًا اعتنوا بالرسوم والديار والدرب ، والتعبير عن خصوص تجربتهم وتطويع الدرب القديم لوقع خطاه ، وتكبد أهوال الرحلة الطويلة عبر درب الرسوم الشعرية ، والشاعر عندما يقوم بذلك فلابد من صدوره عن تجربة ، تمر به عدة حادثات يقف فجأة عند إحداها ثم يترك مجال الواقع الجغرافي ، ويندفع في مجال الإبداع اللغوي الذي هو مزيج من الواقع والتهويم وينتهي من ذلك بقصيدة .

كما كان العرب قديمًا كما يدلل (أحمد المحسن ، ١٩٨٣م ، ١٧) " يصفون لغة ما يحدث أثناء الرحيل من جمع إبلهم والتشاور في وجهة سيرهم وما إلى ذلك ، وكانوا يصفون الطرق جغرافيًا التي يسلكها أولئك القوم أثناء رحيلهم ، بل يحددون الأماكن التي سلكوها ، فهم ما كان كذا وجانبوا جبل كذا وسلكوا طريق كذا ،ونحو ذلك... " . ولذا قويت الصلة بين اللغة والجغرافيا مما نتج عنه "علم اللغة الجغرافي"، الذي عرفه (أحمد ياغي ، ١٩٩١م ، ٧) بأنه " علم دراسة إقليم جغرافي معين دراسة جغرافية وتاريخية واجتماعية في وحدة لغوية معينة ". وتتكون بنية لفظ المدلول اللغوي الجغرافي كما يوضح (موسى خليفة ، ٢٠٠٩م ، ٢٣) من بنيتين ؛ الأولى (البنية اللغوية الظاهرة) Surface Language Structureوهي التي تكون فيها العلاقات المعنوية في اللفظ واضحة ، والثانية (البنية الجغرافية العميقة) Deep Geographical Structure وهي البيئة الوظيفية التي صدرت معاني اللفظ في حيز جغرافي محدد.

وتبرز مبررات الدمج بين المدلول اللغوي والمدلول الجغرافي في التدريس في النقاط التالية:

- تفسير علماء المدرسة الاجتماعية اللغوية الانجليزية ومنهم (فيرث Ferth) بأن الألفاظ نوع من السلوك ، وضرب من العمل ، وأنها تؤدي دلالات كثيرة غير دلالة المعنى ، وعليه ينبغي النظر إلى دلالات اللفظ حسب سياق الحال Context of Situation التي ورد فيه ، وتأثيره في إطار الظروف والملابسات التي يستعمل فيها ، كالبيئة ، والحركات الجسمانية ، والمناخ أو غيره.(حلمي خليل ، ١٩٩٥م ، ٩٥)
- أوضحت مبادئ النظرية السلوكية العلاقة المنطقية أو الاستدلالية بين اللفظ ومدلوله ؛ فقد تحدث بلومفيلد عن معنى اللفظ والنطق به ، بأنه ينبغي أن يُعرف عن طريق أحداث فسيولوجية أو فيزيائية أو جغرافية مرتبطة به ، فمعنى الجوع مثلا (قولي أني جائع) يُعرفُ بالتقلص العضلي ، وما يحدث في المعدة من إفرازات . (محمود السعران ، ١٩٩٧م ، ٢٤٨)
- قدّم (عبد العزيز الحميد ،٢٠١١م ، ٢٨ ـ ٥٥) رؤيته عن هذه المبررات في التالي :
  - ✓ تأييده إلى ما أشار إليه " غريماس " بأن البنية الدلالية هي ذلك الشكل العام للألفاظ ذي الطبيعة اللغوية والمكانية والاجتماعية والفردية (ثقافات أو أفراد) . وأن أفضل فهم للبنية الدلالية تكمن في فهم مستوى التعبير ، ومستوى المضمون. كما أنّ ملاحظات الجغرافيين والرحّالة وأحكامهم اللغويّة على ما يسمعونه من لغات البلدان علامة جليّة على أهميّة الموقع الجغرافي وصلته باللغة.
  - ✓ شملت جهود علماء العرب كلّ جوانب اللغة ، بل إنّهم سعوا إلى التجديد في دراساتهم على مدى التاريخ ، بل إنّ إسهام غير اللغوي في الحديث عن اللغة حينما تتصل بتخصصه هو مما يغني الدراسات اللغويّة ؛ فقد كان لجهود الجغرافيّين أثر كبير في نضج هذه الدراسات ، فقد اجتهدوا في الكشف عن امتدادات اللغة واتصالها بالجغرافيا.
- ظهور بذور علم اللغة الجغرافي والذي أسماه البعض (اللغويات الجغرافية) وآخرون بـ (اللسانيات الجغرافية) وهو يدرس العلاقة بين الظاهرة اللغوية ومجال انتشارها ، ورواية اللغة عن الأعراب في البوادي ، ووضع الحدود بين اللهجات وقبائلها . (عبد الفتاح المصري ، ١٩٨٢م)

- **خصائص تعلم المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية**:

تعتمد دراسة المدلول اللغوي الجغرافي على خاصية أساسية أثناء دراسته وهي فهم بنية الألفاظ ، حيث إن البناء كما توضح (يسرية المصري ، ١٩٩٧م ، ٥) لا يبحث في محتوى الشئ وخصائص هذا المحتوى فحسب بل يبحث أيضًا في المقام الأول عن علاقة الأجزاء أو العناصر بعضها ببعض ، بقصد الكشف عن النسق أو النظام الذي يؤدي إلى وحدة اللفظ وتنوع مدلولاته. وهذا ما فسره مايية (Meillet) (نقلا عن عبد العزيز شبل ،١٩٩٤م ،٩٥ ـ ٩٦) بقوله ؛ يجب أن نعتبر في اللفظ جانبين اثنين : ذاتيته اللغوية ، وقدرته على تجاوز ذاتيته

لاستعمال آخر يحاكي الواقع ، فاللفظ صيغة حضور تنجم عن حدث فعلي وعمل ظرفي ، وأيده (إبراهيم الباجوري ١٩٥٧م ، ٧٦ ـ ٧٧) في شرح المثال التالي : يحمل الفعل المضارع (تسعى) دلالات متنوعة في البيت التالي لكعب بن زهير : تسعى الوشاة جنابيها وقولهم : إنك يا ابن أبى سلمى لمقتول ؛ إذ قد يقصد به ما تقوم به الوشاة من إفساد بين الحبيبين وتنفير ، وقد يكون بمعنى الإسراع في السير، وتتعاضد هاتان الدلالتان لتكثيف الإحساس بوطأة النأي وبعد الشقة بين الشاعر ومحبوبته.

ومن أهم الخصائص التي يتميز بها تعلم المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية تحديداً في النصوص الأدبية ، والتي يجب أن يراعيها المعلم والمتعلم ما يلي: (شوقي ضيف ١٩٧٨م،١٤) (سعد شلبي ١٩٨٢ م ، ٨٦) (سعاد إدريس ١٩٩٩م ، ١١٤) (موسى خليفة ٢٠٠٩م ، ٢٣)

- يتسم المدلول اللغوي الجغرافي بالمعلومات اللازمة المتعلقة بمدى امتداد اللهجات العربية القديمة في الوطن العربي وأماكنها وأزمانها المتباينة ، إذ أن اللهجات العربية المعاصرة ما هي إلا امتداد طبيعي للهجات العربية القديمة التي ضاع كثير من نصوصها التي أهملها التوثيق .
- يسجل الواقع اللغوي للغات أو اللهجات في أماكنها الجغرافية التي ذُكرت فيها ، ويخصص لكلمة أو لظاهرة من الظواهر اللغوية الصوتية يبدو فيها الاختلاف أو الاتفاق بين المناطق اللغوية المختلفة.
- يبرز فعل اللفظ لإدراك الواقع بمظاهره الزمانية والمعنوية والمكانية. واللفظ في موقع القول هو مصدر الدلالة في كل حدث قول ، ويمتلأ بالمعاني المتعددة بدرجة متفاوتة .
- يوضح العلاقة بين الكلمة ودلالتها بأنها علاقة ذهنية ؛ مختزنة في الذهن أصوات من جهة وتقابلها في الجهة الأخرى دلالاتها . فما أن يسمع الشخص الكلمة حتى تظهر في صفحة ذهنه صورة الشئ الذي تعبر عنه الكلمة ، والعكس ما أن يرى الشخص الشئ تظهر في صفحة ذهنه الكلمة الدالة عليه.
- يتيح للأديب أو الشاعر صناعة عوالم عدة لا تقف عند الموسيقى والتصوير للفظ المدلول بل تتعدى ذلك إلى الموضوعات والألفاظ والمعاني والمؤثرات المكانية والزمانية ، وقد عبر عن ذلك في أشعاره ؛ يقول امرؤ القيس :

عوجًا على الطلل المحيل لعلنا نبكي الديار كما بكى ابن خذام

ويقول زهير : **ما أرانا نقول إلا معارًا أو معادًا من لفظنا مكرورا**

ويقول عنترة : **هل غادر الشعراء من متردم أم هل عرفت الدار بعد توهم**

وما يقول امرؤ القيس وزهير وعنترة ... دليل على أن الشاعر القديم كان يأخذ نفسه بقيود ورسوم كثيرة في اللفظ والموضوع والنهج العام.

- تنوع مدلول اللفظ ما بين لغوي وجغرافي يرجع إلى أن طبيعة الشاعر العربي القديم فيما يذهب بعض الباحثين من أن حياته لا تستقر ، فهو سريع

متحرك لا يستقر، ومروهم على الأماكن وإضافة أثر في البناء اللغوي فيها ، ليتضامن المعنى مع ظاهرة المكان ليكون بناءً دلاليًا متجانسًا.

- **أهداف تدريس المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية**:

يستهدف تدريس المدلول اللغوي الجغرافي كوحدة واحدة ؛ توسيع الأفق الثقافي للمتعلمين ، وتنمية لغة الطلاب وتزويدهم بالمفردات والتراكيب، وتدريب الطلاب على النقد والتحليل والربط بين أجزاء اللفظ ، الارتقاء بمستوى تعبيرهم . ولدرس المدلول اللغوي الجغرافي في النصوص الأدبية أغراض تعليمية أخرى اشتقت من الدراسات التالية : (محمد جاد ، ٢٠١٠م ، ٩٥ ـ ١٠٥) (عبد الحميد سعد ، ١٩٩٩م) (محمد المرسي ، ١٩٩١م)

- يساعد على استخدام اللغة العربية استخدامًا صحيحًا ناجحًا في مواقف الحياة العملية التعليمية المختلفة .
- يعالج قصور اللفظ على فهم الطالب لمدلول واحد فقط مما قد يقدمه اللفظ من مدلولات متنوعة.
- يتيح للمتعلم النظر إلى اللفظ من حيث بنيته اللغوية والجغرافية ووصفهما دلاليًا ، وهذا العمل يحتاج من المتعلم أن تتضافر له أكثر من حس معرفي يتكامل فيما بينها .
- يُمكن الطالب من القدرة على تصميم الخرائط اللغوية بالمفردات من حيث بنيتها ودلالاتها ومشتركها واختلافها باختلاف المناطق ، ومقدار انتشار الألفاظ في المدن والأقاليم .
- يتعرف الصلة والروابط القوية بين اللغة العربية والجغرافيا ، وما يتصل بها من علاقات ومسائل .
- تنمية الانتباه للمقروء وفهم سياقه اللغوي من كل جوانبه التي تثقف العقول وتهذب الأذواق.
- يثير جوًا تعليميًا شائقًا يجذب اهتمامات المتعلم نحو الدرس يشبع به رغباته في حب الاطلاع ، والبحث عن المعرفة التي يرغبها.
- تنمية التذوق للفظ ، والاستمتاع بالمقروء وإثراء البنية المعرفية ، بحيث يتمكن من القراءة في مجالات متنوعة.

- **ثانيًا : قراءة المدلول اللغوي الجغرافي بمهارات الدمج القرائي** :

تعد مهارات الدمج القرائي إحدى مهارات القراءة العليا التي تدرس التراكيب والعناصر اللغوية وأشكالها والاهتمام بمعناها سواء بمفردها أو بوضعها في سياق لغوي تبين استعمالها ، وتعتمد هذه المهارات على تعدد المعاني والدلالات التي يقدمها اللفظ المقدم للمتعلم وتصنيفها وخزنها في الدماغ عن طريق التمثل والمواءمة ؛ فالتمثل Assimilation يتم فيه قبول المعلومات لأنها تتفق مع تجربة المتعلم ولها علاقة بما هو مخزون أصلا في الدماغ ، وفي عملية المواءمة Accommodation يتم تعديل المعلومات الجديدة بواسطة

عمليات فكرية معقدة ليتم بعد ذلك ربطها بالمعلومات المخزونة. وهذا يتفق مع نظرية أوزبل للمعنى ، ونظرية المخططات "Schema theory " التي ابتكرها وصاغها Bartlett 1932 وهي نظرية تعليمية معرفية توضح كيفية استيعاب المعلومات وتصنيفها وخزنها في الدماغ ، فالدماغ تتكون من قوالب أو مخططات صغيرة تسمى Schematta وظيفة هذه القوالب هي التعامل مع المعلومات القادمة عن طريق ما يقرؤه الشخص بواسطة عمليتي التمثل والمواءمة .

- **أسس بناء مهارات الدمج القرائي**:

إن الاهتمام بتدريس المدلولات وسبل قراءتها بما يفسر معناها ويوضح وظيفتها ؛ أدى إلى بناء هذه المهارات (مهارات الدمج القرائي) ، فالاهتمام بالدلالات المتعددة للفظ ، وعدم تجزئة لغة اللفظ وشموليته ، وإعادة ترتيب فهم المدلول تتطلب مهارة عقلية متقدمة ، تعبر عن فهم عميق للمدلول وكيفية معالجته ، ثم يقوم المتعلم بعملية ترتيب مدلولات اللفظ وربطها ببعضها . وتقوم أسس بناء مهارات الدمج القرائي على المفاهيم التالية :

- المفهوم التكاملي للمعرفة في بناء وتصميم مناهج الدراسات الحديثة ، التي يعتمد في تخطيطها وطريقة تنفيذها على إزالة أو تخطي الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة ، وتحقيق المفاهيم التالية في التدريس : التكامل النفعي Expediencyintegration ، التكامل الاجتماعي integration Social ، التكامل المبني على المعنى Meaning-based integration ، التكامل المبني على الدافعية based integration- motivation ، التكامل المبني على الحاجات أو الاهتمامات Concern or needs- integration .
- وحدة العلم يتيح للمتعلمين بأن يستزيدوا من العلم ويتعمقوا فيه بفهم عميق ، ويجعل نواتج التعلم أكثر ثباتًا ودوامًا وأقل عرضة للنسيان، ويكون ذو فائدة ودلالة مما يؤدي إلى بقائه لفترة أطول.
- تقديم المعرفة في نمط وظيفي في صورة مدلولات متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة.

- **مستويات مهارات الدمج القرائي في التدريس**:

بمراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بمهارات القراءة العليا والفهم القرائي ، وطبيعة دراسة المدلولات ، وطلاب المرحلة الثانوية ؛ استخلصت الدراسة مهارات الدمج القرائي وصنفتها إلى مستويات رئيسة يندرج تحتها مهارات فرعية تساعد المتعلم على القراءة الواعية لدرس المدلول اللغوي الجغرافي ، وهذه المستويات كالتالي:

- التعاطف العقلي(التفهم) Empathy : ويعني قراءة مشاعر الآخرين ـ كقراءة مشاعر الشاعر وشخوص النص ـ من خلال البيئة المحيطة بهم ، واللغة التي تصف أحوالهم.

- التلخيص Summarizing : ويتحدد في تقليص محتوى شرح النص وتجريده دون الأفكار الرئيسة ، بطريقة فعالة وعملية لا تخل بأغراض النص.
- إعادة البناء Restructuring : وهو تعديل الأبنية المعرفية القائمة للنص ؛ لإدماج معلومات جديدة من فكر القارئ وذاتيته تثري النص وتدعمه .
- تعدد الهدف Pluralism Target : ويعني قراءة متعددة الأغراض لاستنطاق النص بمعان متعددة لأغراض متنوعة .
- التمثيل Representing : وهو إضافة معان جديدة متكاملة ومتناسقة لمعارف النص مع تغير صورتها في شكل رموز أو مخططات أو رسوم توضيحية .
- تقويم الأداء Evaluation Performance : ويعني إظهار مدى اتساق وتكامل المعرفة اللغوية والظاهرة الجغرافية في مدلولات النص الشعري بعد المرور بمهارات الدمج القرائي.

- **أهداف مهارات الدمج القرائي لطلاب المرحلة الثانوية**:

إذا كانت القراءة عملية بناء للمعنى من خلال التفاعل بين خبرة القارئ والنص القرائي ؛ فإن ذلك يعتمد على فاعلية مهارات القراءة التي يعتمدها القارئ أثناء قراءته؛ بهدف تفعيل دوره في تناول النص الأدبي من خلال انغماسه في الفهم والمراقبة الذاتية والتنبؤ بما فيه من معان وتلخيصها ، وفهم مدلولاته وتذوق جمالياته.

وإذا كانت قراءة المدلولات تتطلب إعادة صياغة لمدخل قراءتها ؛ فإن الدمج القرائي يقوي هذا الاتجاه وذلك من خلال دمج المتعلمين للمعلومات المخزنة في ذاكرتهم ، وتفعيل خلفيتهم المعرفية للتعامل مع النص المقروء للحصول على الأفكار وتوجيه الافتراضات ، ومراقبة الفهم ، وتقويم الوعي بما في النص من أفكار وجماليات لفهم المعاني المتضمنة في النص المقروء في مستوياته العليا من الفهم والنقد والإبداع والتذوق.(جمال سليمان، ٢٠١١م ، ١٦٦ــ١٦٧) ، (Standish,Leisa,2005,7) (Vaughn,Sharon et al ,2001,68)

كما تعمل مهارات الدمج القرائي على تحقيق الأهداف التالية : (صالح شويل ٢٠١٥م ، مريم الأحمدي٢٠١٢م ، إيمان البراوي ٢٠٠٩م ، نجلاء حواس ٢٠٠٩م)

- تنقل المتعلم من المفهوم المتداول حول القراءة من إطار التجريد إلى إطار التحليل والاستنتاج ، والاستنتاج والتنبؤ ، يبدي القارئ رأيه من خلالها ، ويكون رؤية خاصة به ، ويحول الفكر الذي تضمنته تلك المهارة إلى عمل ما يصل في النهاية إلى الإبداع.
- تجعل المتعلم قادرًا على تذكر ما قرأه واستيعاب المدلولات الواردة في النص ، ويضاف إلى ذلك إمكانية ما قرأه في مواقف حياتية متشابهة ، كما تساعد على تحليل وتقويم ما يقرأ. وإن استطاع المتعلم ذلك يمكن الحكم عليه بأنه أتقن هذه المهارات بصورة سليمة.

- استيعاب ألفاظ المدلول اللغوي الجغرافي ومعانيه بشكل سليم ، واكتساب مفردات دلالية جديدة.
- تساعد على تكامل شخصية المتعلم ، وتزيد من ترابط المتعلمين وتواصلهم وتحصيلهم .
- تجعل المدلولات المطروحة أكثر تماسكًا وتوافقًا ، والمهارات أكثر اتساقًا وارتباطًا.

- **ثالثًا :عمليات التفكير المتشعب المستخدمة في فهم المدلول اللغوي الجغرافي :**
- **التفكير المتشعب (الماهية والمفهوم):**

يعد التفكير المتشعب Neural Branching Thinking أحد أنماط التفكير التي تتمركز عملياته في أجزاء الدماغ الخاصة بتأثيرات الجهاز العصبي ؛ فهو نمطٌ يقوم على التعلم المستند إلى الدماغ البشري، وهذا ما كشف عنه (Thomas Cardellichio &Wendy Field,1997,33-37) بأنه " نمط من أنماط التفكير الذي يؤدي عند ممارسته والتدريب عليه إلى حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية (Neurons) لذا يدعم بناء أنسجة عصبية (Nervous Tissue) في الشبكة العصبية بالدماغ " . وأيدته (مرفت كمال ، ٢٠٠٨، ٩٣) بأنه يحدث غالبًا نتيجة حدوث التقاءات جديدة بين خلايا الأعصاب بما يشكل مسارات تسمح بالعديد من الاتصالات بين الخلايا المكونة لبنية العقل.

وبناء على طبيعته تم تعريفه لغويًا على النحو التالي: كلمة (Neural) تعني : عصبيًا أو المناطق الموجودة بالدماغ والخاصة بتأثيرات الجهاز العصبي ، وكلمة (Branch) تعني: يتشعب ، يتفرع. (المورد ،٢٠٠٢م، ٦١٠) (الوسيط ،٢٠٠٥، ج١، ٥٠٢ ـ ٥٠٣) (Merriam- Webster's,2007,833) ، واصطلاحًا ؛ فقد اتفقت تعريفات كل من: (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩م، ٧١) ، (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٨م، ٢٢٤) ، (صفاء أحمد محمد ، ٢٠٠٧م، ١٢٧) ، (جابر عبد الحميد ،٢٠٠٦م، ٨٩ ـ ٩١) (تغريد عمران ، ٢٠٠٥م، ١٢.٧) ، (أماني عبد المقصود ،٢٠٠٤م، ٨٧) على أن التفكير المتشعب هو: ذلك التفكير الفريد في أداءاته العقلية والذي يصدر نتاج اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في الشبكة العصبية بالدماغ ، ويشير إلى الكيفية التي يعمل بها العقل عند معالجته للمشكلات والمواقف والأفكار والأحداث ، وأن صدور أي استجابة إبداعية هي مؤشر فعلي على حدوث تشعب في التفكير، وارتقاء لإمكانات العقل البشري .

وتعرف الدراسة التفكير المتشعب في التدريس بأنه: " قدرة المتعلم على دمج أكبر قدر ممكن من الأفكار والمعلومات حول موضوع ما ، مع إدخالها بكفاءة إلى بنيته المعرفية الداخلية فترتبط الأفكار والمعلومات الجديدة بما هو موجود في دماغ المتعلم بصورة ديناميكية دائمة التغير، مما يؤدي إلى تعلم ذي معني، مع حدوث اتصالات ذكية ذات مستوى عالٍ من الدقة بين الخلايا العصبية

على شبكة الأعصاب بالدماغ ، ونستدل عليها عندما يُبدع الفرد بطريقة غير نمطية في استجاباته للمواقف والمهام التعليمية ".

- **أهمية ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لعمليات التفكير المتشعب**:

يحتاج متعلم المرحلة الثانوية في هذه المرحلة إلى عمليات تفكيرية تزيد من قدرته على استقبال واستيعاب وتمثيل معارف التعلم ودمجها في بنيته العقلية ، مع إمكانية تحويلها إلى خبرات مكتسبة ذات معنى لديه ؛ مع افتقاره ـ في الوقت ذاته ــ إلى الاختيارات أو البدائل حول نمط العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما ؛ الأمر الذي تتطلب معه البحث عن مداخل بديلة تثري هذه المعارف بأنشطة وتدريبات تدعم تشعب التفكير. وهذا ما أيدته دراسات: (فايز مينا، ٢٠٠١م، ١٣) (زينب عبد الله ، ٢٠٠٧م) (Chan Chun, M., 2007, 18) (مرفت محمد كمال ، ٢٠٠٨م، ٨٢ ـ ١٣٩) (David Sousa,2008) (رجب الميهي، جيهان محمود ، ٢٠٠٩م) (سعادة خليل ، ٢٠٠٩م) (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩م) (وديع مكسيموس ، ٢٠٠٩م)(أمل أبو الوفا ، ٢٠١١م) (علي حمد علامي ، ٢٠١١م) ؛ بأن حدوث التحول المستمر في التعلم من كونه مجموعة من المفاهيم والمهارات التي يجب إتقان تعلمها بترتيب معين وصارم ، إلى مواقف وخبرات يمارسها المتعلم يتطلب استخدام عمليات تفكيرية جديدة .

وقد أصبح الاعتقاد السائد تربويًا هو التحول من الاهتمام بالمعرفة والمعلومات كغايات في حد ذاتها ، إلى تنمية عقول المتعلمين وإكساب هذه العقول القدرة على النقد والاستنتاج والإبداع والتدقيق في التفاصيل ، وغيرها من مهارات التفكير العليا ومهارات التعلم مدى الحياة . وتحول الاهتمام من المنهج الدراسي وما يحتويه من حقائق إلى التركيز على عقل المتعلم ذاته ، وكيفية استقباله للمعلومات وكيفية معالجتها وتنظيمها ،وضرورة تنمية مهارات التفكير العليا وتحسين نواتج التعلم باستخدام مداخل جديدة ومتنوعة ، وإتاحة الفرصة للمتعلم لينمو نموًا إبداعيًا في حدود قدراته والعمل على سحب الأفكار من ذهنه بدلاً من صبها .

ومن خلال الأدبيات السابقة تحدد الدراسة أهمية عمليات التفكير المتشعب لمتعلمي المرحلة الثانوية ؛ بأنه يتيح للمتعلم القدرة على الربط بين الأفكار والمفاهيم والمعلومات والحقائق والتي تبدأ بحوار داخلي في دماغ المتعلم ، وتظهر في قدرته على معالجة المشكلات والمواقف ، وإنتاج اكبر قدر ممكن من الأفكار والصور والتعبيرات الملائمة في وحدة زمنية محددة ، وصناعة أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع متطلبات الموقف التعليمي ، والتوسع وتفصيل الفكرة البسيطة وتحسين الاستجابات العادية وجعلها أكثر دقة ووضوح.

- **تنفيذ عمليات التفكير المتشعب في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي**:

يسبق تعلم المدلولات من المتعلم عمليات التفكير التي تساعده على إدراك دلالات الألفاظ قبل التلفظ بها واستيعابها، وعمليات التفكير المتشعب عمليات

ذهنية في موضوع ما تدور في ذهن المتعلم قبل إبراز استيعاب الموضوع والوصول به إلى درجة من التيقن والكفاية ، تساعده في التغلب على الأداء النمطي الثابت في معالجة الموضوعات والمشكلات ، ومحاولة تغيير هذا النمط الثابت والبحث عن المعلومات أثناء الحل ومحاولة تفسيرها. ومن خلال استقراء دراسات التفكير المتشعب كدراسات كل من (MihalyGaspar&Pierre,2001,411-426) (تغريد عمران ، ٢٠٠٥م، ٨ ـ ١٣) (مرفت كمال ، ٢٠٠٨م ، ٩٣ ـ ٩٦) (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩م، ٧١) (فريال أبو عواد ، انتصار عشا ، ٢٠١١م ، ٧٦ ـ ٧٧) استخرجت الدراسة عمليات التفكير المتشعب التالية في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي:

- الوعي بالذات: وتهتم هذه العملية ببث الثقة في قدرات الطالب وإمكاناته ؛ ليتعرف أوجه القصور والقوة في بنية النص ليكون ذلك أساسًا في نقد النص.
- التخطيط والاستبصار: وتعني قراءة النص بعمق مراعيًا تقسيمه إلى مراحل مخطط لها سلفا من أجل تحقيق الهدف من استيعابه .
- التفكير الموسع: وتعني القدرة على التوسع وتفصيل الفكرة البسيطة ، وتحسين الاستجابات العادية وجعلها أكثر دقة ووضوح .
- المعالجة الوظيفية: وتعني معالجة النتاجات الدراسية الجديدة بشكل إجرائي يحقق أغراض النص في البيئة الدراسية بفعالية.
- الناتج (الإنجاز) المتشعب: وهو القدرة على صياغة منتج دراسي جديد من دراسة النص الشعري ؛ يتصف بالتعدد والتنوع والتفرد .

ومن أهم العمليات الفرعية المندرجة تحت العمليات الرئيسة ما يلي :

- المساعدة في ابتكار معلومات جديدة ، وهي مثير قوي لنمو الخلايا العصبية ، ويوجه خلالها المعلم مجموعة أسئلة افتراضية في تتابع يدفع المتعلم نحو اكتشاف علاقات جديدة ، أو استنتاج تعميم ، أو التوصل لقوانين ؛ ومن أمثلة هذه الأسئلة : ما النتائج التي يمكن أن تترتب إذا حدث ..... ؟ بين كيف توصلت لهذه النتائج..... ؟ .
- مساعدة المتعلم في أن يفكر في آراءه وأفكاره ومعتقداته ويعبر عنها بما يعكس رؤيته للأحداث والمواقف، أي أنه يحلل وجهة نظره ويتأمل مدي صحتها أو مدى مناسبتها لموقف أو إمكانية تعديلها لحل مشكلة ما.
- تنمية القدرة على فهم العلاقات المعقدة والمتشابكة والمتداخلة بين المواقف والأشياء والأحداث ، ومحاولة تبسيطها والتعبير عنها ، واكتشاف هذا التعقيد ومعرفة هذه الارتباطات هو تدريب يدفع نحو تشعب تفكير المتعلم.

- **رابعًا : سمات الرحلات المعرفية وخطواتها التدريسية :**

أصبحت التطبيقات القائمة على التعلم الافتراضي جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية ، والهدف منها النمو بأفكار المتعلم ، وزيادة قدراته العقلية وإمكاناته ، بحيث لا يعتمد في حياته على نمط تعليمي معتاد فقط ، بل يمكن

عن طريقها ترسيخ المعلومات والأفكار في ذهن المتعلم بطريقة علمية منظمة. وفيما يلي عرض لطبيعة ومزايا وأسس والعناصر المكونة للرحلات المعرفية إحدى أهم التطبيقات القائمة على التعلم الافتراضي ـ والتي انتهت إليها دراسات سابقة ـ انتهاءً بخطوات تصميمها في التدريس.

- **طبيعة ومزايا استخدام الرحلات المعرفية في التدريس**:

توضح (جميلة شريف ، ٢٠٠٨م ، ٣٣ ـ ٣٦) أن تطبيقات التعلم الافتراضي تسهم بشكل كبير في تجاوز حدود الزمان والمكان للعملية التعليمية ودرء المخاطر عن المتعلمين أثناء التعلم وتقليل تكلفة التعلم ، إضافة لإتاحة الفرصة للتعلم للجميع بغض النظر عن التزامات ومسؤوليات المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية ، كما يمكنها أيضًا مساعدة المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم بالمشاركة في عملية التعلم وقيامه بدور إيجابي فيها.

وتعد الرحلات المعرفية كما يذكر(مجدي المهدي ، ٢٠٠٨ م، ١٨ـ ٢٢) إحدى تطبيقات التعلم الافتراضي التي تعد منظومة متكاملة من الخبرات قائمة على الكمبيوتر ، يتم من خلالها إنشاء عالم تعليمي مصغر Micro Educate World يشابه أو يماثل الواقع الحقيقي ، أو يمكن الدخول إليه من خلال الشبكة العالمية الإنترنت ، والكثيرون يؤكدون أنه مرادف للتعليم الالكتروني المبني على تبادل الخبرات من أماكن بعيد لا يحدها زمان ولا مكان بواسطة الإنترنت والتقنيات المتعددة من أجل الحصول على المعلومات بأسرع وقت وأقل تكلفة. وقد تناولت عدة دراسات مزايا استخدام الرحلات المعرفية في التدريس كدراسات : (الغريب إسماعيل ، ٢٠٠٩م) ، (Gaskill, et al., 2006) (Junaiza Jarjis ,2001,23-26) ، (Pradeep, et al., 2004) ، والتي كشفت عن أن هناك العديد من المجالات التي يمكنها الاستفادة من تقنيات الرحلات المعرفية ، بسبب ما تقدمه لنا من مميزات وسمات تجعلها تتفوق على جميع تقنيات الوسائط المتعددة العادية ، فالرحلات المعرفية ليست مجرد فيلمًا يشرح ظاهرة جغرافية معينة أو صورة لمكان ما ؛ بل يتعدى ذلك إلى صنع جو من التفاعلية بين المنظومة الافتراضية وبين الشخص المستخدم والتي تمكنه من الاستفادة منها بأقصى كفاءة ممكنة ، كما يمكن تحويل عمليات التعلم إلى أعلى درجة ممكنة من خلال التخفيف من الأدوات المستهلكة في التدريب وتقليص الحاجة إلى استخدام أدوات مكلفة ، وكذلك ترشيد نفقات السفر والرحلات إلى أماكن تواجد الخبرات من أجل الحصول على المعارف الأساسية حول الموضوع المراد تدريسه ، بل لم تعد الكتب الدراسية وحدها هي المصدر الوحيد للمعرفة ، بل يعتبر الواقع الافتراضي التي تصنعه الرحلات المعرفية خبرة شبه حقيقية تمكن الطلاب من اكتساب المعرفة بسرعة كبيرة وبفهم أعمق لهذه المعرفة بل وإظهار القدرات العقلية العليا في التفكير ، وذلك عكس نظم التعليم

التقليدية التي تؤكد فقط على التلقين ، وانخفاض مستوى التفكير ، ويمكن أيضًا من خلال الواقع الافتراضي اكتساب العديد من المهارات كمهارات التقييم والمشاركة النشطة .

وفي مجال تدريس المدلول اللغوي الجغرافي يمكن استخدام تطبيقات الرحلات المعرفية بشكل كبير في بناء العوالم أو البيئات الافتراضية التي تمكننا من عرض المناظر الطبيعية ، وأشكال البيئة المختلفة ، والظواهر المناخية ، وما يصاحب ذلك من آثار لغوية لأهل هذه البيئات ولغتهم المعبرة التي تصف ظواهر بيئتهم وأحوالهم . وهذا ما أكده (RodneyGerber,2003,205) أنه يمكننا بكل بساطة ويسر القيام برحلة افتراضية حول العالم القديم والجديد والتوقف عند أي دولة نختارها ثم نقوم باستكشاف هذه الدولة ، ومشاهدة المعالم المختلفة لها من مبان وظواهر جغرافية وبشرية متعددة وقياس الفوارق بينها وبين الظواهر الموجودة في بيئتنا المحلية.

وتأتي أهمية الرحلات المعرفية في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي فيما يلي :

- يقوم المتعلم بدور إيجابي فيها ، لأن عمليات العلم التكاملية تقوم على تهيئة الظروف اللازمة لمساعدة المتعلمين للوصول إلى المعلومات بدلا من أخذها جاهزة من المعلم مما يجعلهم (أي المتعلمون) المحور الأساسي لعملية التعليمية.
- التأكيد على أن يكون التعلم عن طريق البحث والاستقصاء والاكتشاف.
- تنمية مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف.
- تنمية الاتجاهات المعرفية كحب الاستطلاع وحب المعرفة مع التأني عند إصدار الأحكام.
- اكتساب قدرات التعلم الذاتي ، مما يعني تحقيق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة.
- اكتساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو لغته وبيئته والمحافظة عليها وصيانتها وتحسينها. الأمر الذي يساعد على حل المشكلات التي تواجهه داخل أو خارج المدرسة.

- **الأسس العامة للرحلات المعرفية** :

من أهم الأسس التي تنطلق منها تطبيقات الرحلات المعرفية في التدريس ما يلي : (الغريب إسماعيل ، ٢٠٠٩م ، ٣٨٩ - ٣٩٤) (وليد الحلفاوي ، ٢٠٠٦ ، ٢٠٣)

- الواقعية : تعني أن يقتنع المتعلم تمام الاقتناع بالمعلومات والنماذج والشخصيات وكل عناصر البيئة الافتراضية المصممة ولابد أن يرضى المتعلم عنها وأن يكون مستوى التصميم في الحدود المقبولة لديه.
- الاستكشاف والتفاعل :تمكن الرحلات المعرفية المتعلم من استكشاف الأشياء الحقيقية دون الإخلال بمقاييس الحجوم والأبعاد والزمن مع إتاحة الفرصة للمتعلم كي يتفاعل مع الخبرات التي يريد تعلمها مباشرة.

- الإثراء : تقديم التعليم بصورة جذابة تحتوي على المتعة والتسلية والتعايش داخل المعلومات ، وإثراء العملية التعليمية بالخبرات والإمكانات التكنولوجية الحديثة.
- التصميم والتدريب : تصميم بيئة الواقع الافتراضي ويعني أن يتساوى التعلم الافتراضي مع التعلم الذي يمكن أن نحققه بالواقع الحقيقي مع تدريب المتعلمين على مهارات متعددة يصعب تدريبهم عليه في الواقع.
- الإبحار بأمان : الإبحار داخل بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد تتيح للمتعلم فرص التحرك عبر الزمن ، فمن الممكن عرض ظواهر جغرافية حدثت في الماضي ويصعب تواجدها حاليًا ، ويمكن الإسراع بعرض مواقف من المحتمل أن تحدث مستقبلا توافر الأمان للمستخدمين عند دراسة المعلومات الخطرة أو البعيدة الزمان والمكان.
- المكونات المادية والبرمجية المستخدمة .

- **العناصر المكونة للرحلات المعرفية** :

اتفقت دراسات كلا من : (عبد الله الغامدي ، ٢٠١٣م) ، (فادي حسنين ، ٢٠١١م) ، (وجدي جودة ، ٢٠٠٩م) ، (Dodge ,2005) ؛ على أن هناك سبعة عناصر أساسية لبناء الرحلات المعرفية وهي :

- المقدمة (Introduction) : حيث يتم توضيح فكرة الدرس العامة ، وعناصره ، والتركيز على أهدافه ، وأن تكون ذات صلة بخبرات المتعلم وأهدافه المستقبلية ، وتحمل صياغة مشوقة للمتعلم.
- المهام (Tasks) : وهي العمل المشترك بين المعلم والطالب والمطلوب منهما انجازها قبل وأثناء وما بعد الانتهاء من الرحلة . ومن أهم هذه المهام ؛ صياغة مادة التعلم وتجميعها من مصادر مختلفة وتنظيمها بصورة معينة ، توظيف مهارة التحليل والتركيب للمعلومات المتوفرة مصادر مختلفة ، صياغة بعض الموضوعات بصورة إبداعية مع قيام أطراف الرحلة بالتحاور والتفاوض من أجل الوصول إلى توافق وإجماع حول الصياغة النهائية لنتائج الرحلة وآثارها فيمن قام بها.
- العمليات (Procedure) : وهي وصف للخطوات التي يجب على المتعلم إنجازها أثناء أنشطة الرحلة ، وتتعلق بالتعليمات أو التوجيهات أو النصائح أو المخططات الزمنية أو الأدوار التي يجب أن يؤديها المتعلم أثناء الرحلة لإنجاز المهام المطلوبة منه.
- المصادر(Resources) : وهي المواقع المصممة من قبل المعلم وعلى المتعلم زيارتها من اجل إتمام مهمته المعرفية ، وهذه المصادر تكون ذات علاقة وثيقة ومرتبطة بمادة التعلم المطلوب من المتعلمين إيجاد حلول لها والإجابة عليها في نهاية أنشطة الرحلة .
- التقييم (Evaluation) : وسائل وأساليب مصممة بشكل يتلائم مع طبيعة استراتيجية الرحلات المعرفية ، ولمصمم الرحلات الحرية في طريقة تصميم

التقييم الذي يراه مناسبًا ، وأن يراعي ـ خاصة المراحل الدراسية الدنيا ـ توضيح ما هو مطلوب منهم بالتحديد.

- الاستنتاجات (Conclusion) : وهي عبارة عن ملخص لفكرة الرحلة التي يتم تنفيذها عبر طريقة الرحلات المعرفية ؛ والتي تم البحث حولها ، كما يتم من خلالها تذكير المتعلمين بالمعلومات التي سيكتسبونها عند نهاية الرحلة ، وكذلك تحفيزهم على التواصل للحصول على المعرفة وإتمام كل مراحلها ، والاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها.
- صفحة المعلم (Teacher page) : هي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة عبر الرحلات المعرفية ـ بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون ـ وفيها يذكر المعلم معلومات مختلفة ، وخطة السير في الدرس ، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدرس، وتعد صفحة المعلم دليلا يسترشد به المعلمون في توظيف الرحلات المعرفية في فصول ومدارس أخرى أو لتصميم دروس إضافية.

- **خطوات تصميم الرحلات المعرفية في التدريس** :

يعتمد تنفيذ الرحلات المعرفية على مراحل ثلاث هي : (عبد الله الغامدي ، ٢٠١٣م) ، (عبد العزيز عبد الحميد ، ٢٠٠٩م) ، (Macgregor & Lou, 2005) ، (Chatel & Nodell,2002)

- الخطوة الأولى : البحث عن الإمكانات : وتضم هذه الخطوة عدة مراحل هي ؛ (اختيار الموضوع ، تجميع المصادر ، تنسيق المصادر إلى مجموعات) ، وهي تأخذ في الاعتبار خبرات الطالب السابقة وميوله ، وتحديد ثغرات التعلم ، واختيار مصادر مثيرة ومشوقة لتشجيع الطلاب على فهم المعنى ، والبحث عن قضايا ذات علاقة مع بعضها البعض ، وتحديد نقطة البداية للمتعلمين بشكل واضح وجيد.
- الخطوة الثانية: تصميم الرحلات المعرفية : وتضم مجموعة تساؤلات للمعلم ماذا يريد من المتعلم أن يفعل بعد بحث الموضوع ؟ وتقييم أنشطة المتعلم إبداعيًا أثناء وبعد الرحلة ، وإنشاء وظائف أو أدوار للمتعلمين وإظهارها من خلال عملية التصميم ، علمًا بأن هناك نماذج جاهزة (Template) متوافرة عبر الإنترنت في المواقع المتخصصة في الرحلات المعرفية تساعد المعلم في عملية التصميم ، وتحديد الوظائف.
- الخطوة الثالثة : تصميم صفحة الويب : وتصمم باستخدام إحدى محررات (Html) التي تراعي العناصر المكونة للرحلات المعرفية وتقسيمها بطريقة لها علاقة بالموضوع المثار من حيث اختيار الأشكال والألوان وتقسيمات الصفحة ، والتقليل من الارتباطات التشعبية إذا كان المتعلمين في مراحل دراسية أولية.

- **الدراسة الميدانية** :

تطلب تحقيق أهداف الدراسةٍ إعداد بعض المواد التعليمية وأدوات الدراسة وهي : [كتاب الطالب المعّد وفقا لتطبيقات الرحلات المعرفية ـ دليل المعلم

لدروس المدلولات اللغوية الجغرافية المعدة وفقاً للرحلات المعرفية ـ اختبار مهارات الدمج القرائي ـ واختبار عمليات التفكير المتشعب ـ والاختبار المعرفي في المدلول اللغوي الجغرافي] . وسار الإعداد وفقا للخطوات التالية :

- **أولا : كتاب الطالب وفقاً للرحلات المعرفية** : (**ملحق رقم ١**)
- **الهدف من إعداد كتاب الطالب**:

تمثل الهدف من إعداد كتاب الطالب في تقديم المدلولات اللغوية والجغرافية في النصوص الشعرية باستراتيجية الرحلات المعرفية.

- **إعداد كتاب الطالب** :

سارت الخطوات الإجرائية في إعداده كما يلي :

- تم اختيار المدلولات اللغوية الجغرافية الواردة في مقرر النصوص الأدبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م ، لما يتضمنه المقرر من مجموعة من مصطلحات لها مدلول لغوي وجغرافي.
- زمن تدريس المقرر كبير بما يتيح فرصة كاملة للتدرب على مهارات قراءة المدلول اللغوي الجغرافي ، وبعض مهارات التفكير المتشعب التي اختارتها الدراسة.
- إعادة صياغة المقرر وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية : قام الباحثان بالاطلاع في النماذج العربية والأجنبية لتصميم المواد والبرامج التعليمية على شبكة الإنترنت ؛ والتي أوردها (الباتع ٢٠١١) ومنها:
  - ✓ نموذج معهد التطوير العلمي الشامل. IDI&NDMI Model
  - ✓ نموذج مدخل المشكلات الرباعي لتصميم التعليم. Derek Rownterr Model
  - ✓ نموذج كيمب الشامل لتصميم برامج التعليم والتدريب. Kemp Model
  - ✓ نموذج الجزار لتطوير المنظومات التعليمية.
  - ✓ النموذج العالمي للتصميم التعليمي. ADDIE

وبعد تتبع مراحل كل نموذج توصل الباحثان إلى نموذج يحتوى على خمس مراحل هي :

- مرحلة التحليل Analyze :حيث تم تحليل محتوى النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي للتوصل إلى المصطلحات الدالة على المدلول اللغوي الجغرافي .
- مرحلة التصميم Design : وشملت جمع عدد من البيانات النصية والوسائط المتعددة والروابط المتاحة على شبكة الإنترنت ؛ لاستخدامها في تصميم الدروس المختارة بالشكل الذي يتيح للمتعلمين التدرب على أنشطة تعليمية من شأنها العمل على تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب لتحصيل المدلول اللغوي الجغرافي.
- مرحلة التطوير Development : ويتم فيها تحسين وضبط وتنسيق الصفحات الإلكترونية ، واستخدمت الدراسة العديد من الأكواد ؛ ككود

تغيير ألوان الروابط التي تم التعامل معها وفتحها، وإنتاج الوسائط المتعددة المتضمنة في المقرر من نصوص ، ورسوم خطية ، وصور ثابتة ومتحركة ، وصوت ، ولقطات فيديو.

- مرحلة التطبيق Implement : وفيها يتم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على استخدام الإنترنت قبل البدء في إجراءات التطبيق ، وتدريبهم وفق خطوات ومراحل التعلم باستخدام طريقة الويب كويست ، ونشر الصفحات المصممة عبر الموقع الخاص بالدراسة.
- مرحلة التقويم Evaluate : وشمل أنواع التقويم التالية : (القبلي ـ التكويني ـ البعدي) وذلك لتقويم الطلاب قبل بداية تدريبهم ومدى تقدمهم في الدراسة وتنفيذهم لأنشطتها ثم إجراء التقويم البعدي في نهاية تدريبهم لقياس مدى تمكنهم من دراسة المدلول اللغوي الجغرافي.

- **ثانيًا :دليل المعلم** : (**ملحق رقم ٢**)

تمثل الهدف من إعداد الدليل في إرشاد وتوجيه المعلم القائم بالتدريس إلى الخطوات التي يجب أن يسير وفقا لها ؛ لتنفيذ درس المدلول اللغوي الجغرافي حسب استراتيجية الرحلات المعرفية المقترحة.

بناء الدليل : تم بناء الدليل لمساعدة المعلم في السير وفقًا لاستراتيجية الرحلات المعرفية واشتمل الدليل على : [مقدمة تناولت أهمية هذا الدليل وفكرة عامة عن محتوياته ، والهدف منه ، وكيفية استخدامه ، وتوضيح استراتيجية الرحلات المعرفية والفلسفة القائمة عليها ، ومدى أهميتها لتنمية بعض المهارات التي تم تحديدها ، والعناصر المكونة لها وهي : (المقدمة ، المهام ، العمليات ، المصادر، التقييم ، الاستنتاجات ، صفحة المعلم) ، وخطوات تصميمها وهي : (البحث عن الإمكانات ، تصميم الرحلات المعرفية ، تصميم صفحة الويب) وأخيرًا الجدول الزمني لتدريس المقرر].

- **ثالثًا** : **اختبار مهارات الدمج القرائي** :
- **الهدف من الاختبار** :

استهدف الاختبار قياس مهارات الدمج القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة) وتمثلت المهارات في : التعاطف العقلي (التفهم) ، التلخيص ، إعادة البناء ، تعدد الهدف ، التمثيل ، تقويم الأداء.

- **بناء الاختبار** :

سار بناء الاختبار وفقًا للخطوات التالية :

- الاطلاع في البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات القراءة المختلفة ومحاولة الاستفادة منها.
- تحديد مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلول اللغوي الجغرافي ، وذلك عن طريق عرض قائمة من المهارات

على مجموعة من معلمي ومشرفي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، وبعض متخصصي المناهج وطرق التدريس ؛ لتحديد أكثر المهارات أهمية ومناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وقد تم اختيار أكثر المهارات أهمية من وجهة نظر المحكمين ، وتمثلت في : التعاطف العقلي (التفهم) ، التلخيص ، إعادة البناء ، تعدد الهدف ، التمثيل ، تقويم الأداء. والتي حصلت على أعلى نسب موافقة لدى المحكمين.

- **ضبط الاختبار** :

حيث اعتمد الباحث على :

- **الصدق الظاهري**:

حيث يهتم هذا النوع بالمظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث: نوع المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ودقتها ، وصحة ترتيبها ، ووضوح التعليمات ، وأيضًا مدي مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله ، عليه اعتبر صدق المحتوى مؤشرًا لصدق الاختبار. لتحقيق صدق الاختبار تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء من الأساتذة تخصص طرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ؛ وذلك بغية إبداء آرائهم في صلاحية وشمولية العبارات لقياس ما وضعت من أجله ، إضافة إلي مدي وضوح صياغة كل عبارة للطلاب ، وإمكانية تعديل الصياغة أو حذف أو إضافة عبارات جديدة ، ليصبح الاختبار أكثر قدرة علي تحقيق الهدف الذي بني من أجله ، وهذا ما يعبر عن صدق المحتوى، وفي ضوء المرئيات والمقترحات التي أبداها السادة المحكمين (ملحق رقم ٦) ، تم إجراء التعديلات الآتية : استبقيت العبارات التي حصلت علي اتفاق من المحكمين(٨٠٪) بينما عدلت بعض العبارات ، وحذفت بعض العبارات ، وتكونت عبارات الاختبار من (٥٠) عبارة فرعية تندرج تحت (٦) أسئلة رئيسة.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

تم تطبيق الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي - غير مجموعة الدراسة - وتمثلت في عينة عشوائية من مدرسة السعودية (١) بالباحة بلغت (٦٠) طالبًا ، وذلك بغية التحقق من وضوح التعليمات والعبارات والتعرف علي الدقة في صياغتها ، حيث تم إعادة صياغة العبارات غير الواضحة لهم ، وتحديد زمن الاختبار : وقد تبين أن متوسط زمن الإجابة عن مفردات الاختبار(٤٠) دقيقة ، والملحق رقم (٣) يوضح اختبار مهارات الدمج القرائي في صورته النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ،

وذلك لمعرفه مدى ارتباط واتساق مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار وأبعاد الاختبار ، والجدول رقم (١) يوضح هذه النتائج :

جدول (١) معاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار (ن =٦٠)

المهارة	التلخيص	التعاطف العقلي	إعادة البناء	تعدد الهدف	التمثيل	تقويم الأداء
معامل الارتباط	.٦٧٠**	.٧٧٥**	.٧٧٧**	.٧٥١**	.٦٩٦**	.٨٠٢ **

❖دال عند(٠.٠٥) ، ❖❖ دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١) بأن مهارات اختبار الدمج القرائي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن الاختبار بمفرداته يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

- **صدق المقارنة الطرفية**:

قام الباحثان بترتيب درجات عينة التقنين ترتيبًا تنازليًا في كل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وتم تقسيم الدرجات ٢٧ ٪ علوي و٢٧٪ سفلى، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين العلوي والسفلي ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين العلوي والسفلي والجدول رقم (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الثلث الأعلى والأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية في اختبار مهارات الدمج القرائي (ن = ١٧ لكل من الأعلى والأدنى)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التلخيص	الأعلى	٤.٢٥	٣.٢٧٥	٤.٣٣٠	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	.٩٥	.٩٤٥		
التعاطف العقلي	الأعلى	٤.٠٥	٣.١٥٤	٣.٦٨٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.١٥	١.٥٦٥		
إعادة البناء	الأعلى	٤.٠٠	٣.٠٦١	٢.٣٣٨	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.٥٠	١.٩٨٧		
تعدد الهدف	الأعلى	٤.٥٥	٣.٥٣١	٢.٤٧٣	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.٢٥	٢.١٩٧		
التمثيل	الأعلى	٥.٤٥	٢.٨١٩	٣.٥٤٨	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.٥٥	٢.٣٢٨		
تقويم الأداء	الأعلى	٤.٤٥	٢.٨٢١	٣.٥٤٨	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.٥٥	٢.٤٢٨		
الاختبار ككل	الأعلى	٢١.٣٠	٥.١٦٢	٩.٥٣٩	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٨.٤٠	٣.١٥٢		

يتضح من جدول (٢) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل عند مستوي أقل من(٠.٠١) وبالتالي فان أبعاد الاختبار والاختبار ككل يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوى والضعيف ، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

- **الثبات بطريقه ألفا ـ كرونباخ Alpha**:

تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت(٨٢٥.) وهذا دليل كاف على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عالٍ.

- **الثبات بطريقة إعادة الاختبار** :

جدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس (ن=٦٠)

المهارة	التلخيص	التعاطف العقلي	إعادة البناء	تعدد الهدف	التمثيل	تقويم الأداء	الكلي
معامل الارتباط	.٨٧٦**	.٨٨٨**	.٧٩٩**	.٨٧٥**	.٨٤٤**	.٧٥٢**	.٩٦٨**

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠١.) مما يدل على ثبات عالٍ للاختبار.

- **رابعًا** : **اختبار عمليات التفكير المتشعب** :

- **الهدف من الاختبار** :

قياس قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على استخدام عمليات التفكير المتشعب في دراسة المدلول اللغوي الجغرافي ، وتمثلت هذه العمليات في : الوعي بالذات ، التخطيط والاستبصار ، التفكير الموسع ، المعالجة الوظيفية ، الناتج (الإنجاز) المتشعب.

- **صياغة أسئلة الاختبار**:

اطلع الباحثان في بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير المتشعب وبصفة خاصة في تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، وعليه فقد تمت صياغة الاختبار في صورة خمس عمليات رئيسة تتضمن كل عملية مجموعة من العمليات الفرعية في المدلول اللغوي الجغرافي .

- **ضبط الاختبار** :

حيث اعتمد الباحثان على :

- **الصدق الظاهري**:

حيث يهتم هذا النوع بالمظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث: نوع المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ودقتها ، وصحة ترتيبها ، ووضوح التعليمات ، وأيضا مدي مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، عليه اعتبر صدق المحتوي مؤشراً لصدق الاختبار.

- **صدق الاختبار** :

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، وذلك للتحقق من صدق محتوى الاختبار ، ومدى دقة الأسئلة علمياً وسلامة صياغتها ، وملائمتها لطلاب الصف الأول الثانوي ، وتحديد الزمن المقترح لها ، وقام المحكمون بإضافة

بعض التعديلات في شكل ونمط الأسئلة وتم مراعاتها عند إعداد الصورة النهائية للاختبار حيث استبقيت العمليات التي حصلت علي اتفاق من المحكمين(٨٠٪) بينما عدلت بعض العمليات كما حذفت بعض العمليات وبذلك تكون الاختبار من (٥) عمليات رئيسة اندرج تحتها مجموعة من العمليات الفرعية.

تم عرض الاختبار علي عشرين طالبًا من المرحلة الثانوية ، وذلك بغية التحقق من وضوح التعليمات والعمليات والتعرف علي دقة صياغتها ، حيث تم إعادة صياغة العمليات غير الواضحة لهم ، وإجراء دراسة استطلاعية للتحقق من ثبات وصدق الاختبار بأبعاده بتطبيقه علي عينه من طلاب المرحلة الثانوية قوامها (٦٠) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية. والملحق رقم (٤) يوضح اختبار التفكير المتشعب في صورته النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل عملية من عمليات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ، وذلك لمعرفه مدى ارتباط واتساق مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار وأبعاد الاختبار، والجدول رقم (٤) يوضح هذه النتائج.

جدول(٤) معاملات الارتباط بين كل عملية والدرجة الكلية للاختبار (ن=٦٠)

العمليات	الوعي بالذات	التخطيط والاستبصار	التفكير الموسع	المعالجة الوظيفية	الناتج المتشعب
معامل الارتباط	.٧٦٠**	.٧٨٣**	.٧٦٧**	.٦٩٥**	.٧٩٦**

❖دال عند(٠.٠٥) ، ❖❖ دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن اختبار عمليات التفكير المتشعب يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن الاختبار بمفرداته يتمتع باتساق داخلي عالٍ .

- **صدق المقارنة الطرفية** :

قام الباحثان بترتيب درجات عينة التقنين ترتيباً تنازليًا في كل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وتم تقسيم الدرجات ٢٧ ٪ علوي و٢٧٪ سفلى، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين العلوي والسفلي ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين العلوي والسفلي والجدول التالي رقم (٥) يوضح ذلك .

يتضح من جدول (٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) وبالتالي فإن أبعاد الاختبار والاختبار ككل يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوى والضعيف ، مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٥) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الثلث الأعلى والأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية في اختبار عمليات التفكير المتشعب (ن = ١٧ لكل من الأعلى والأدنى)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الأعلى	٤.٣٤	٢.٢٧٥	٣.٥٦٧	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.١١	١.٩٤٥		
التخطيط والاستبصار	الأعلى	٦.٥٥	٤.١٢٣	٣.٦٨٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.١٥	٢.٣٤٢		
التفكير الموسع	الأعلى	٤.٢١	٣.٢١١	٢.٥٦٦	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.٤٣	١.٢٣٤		
المعالجة الوظيفية	الأعلى	٤.٦٧	٢.٦٥١	٢.٥٦٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.٣٢	١.١٢١		
الناتج المتشعب	الأعلى	٦.٧٦	٢.٧١٩	٤.١٠٠	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٣.٥٧	٢.٢٢٨		
الاختبار ككل	الأعلى	٣٠.١٧	٥.٥٦٢	١٠.٧٥٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١٠.٥٠	٣.٤٣١		

- **ثبات الاختبار** :

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية [مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي ـ من غير مجموعة التجربة بمدرسة الأمير نايف بمنطقة الباحة] ، وذلك لحساب ثبات الاختبار تم استخدام :

- الثبات بطريقه ألفا ـ كرونباخ Alpha: تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت (٨٢١.) وهذا دليل كافٍ على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عال.
- الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

جدول (٦) مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار (ن=٦٠)

المهارة	الوعي بالذات	التخطيط والاستبصار	التفكير الموسع	المعالجة الوظيفية	الناتج المتشعب	الكلي
معامل الارتباط	.٧٧٦**	.٨١٢**	.٨٥٦**	.٨٣٢**	.٨٠٤**	.٨٩٦**

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠١.) مما يدل على ثبات عالٍ للاختبار.

- **الصورة النهائية للاختبار** :

بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (٥) أسئلة رئيسة تتضمن أسئلة فرعية عن عمليات التفكير المتشعب في المدلول اللغوي الجغرافي.

- **زمن الاختبار** :

ظهر من التجربة الاستطلاعية أن (٤٥) دقيقة هي الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة.

- **خامساً : الاختبار المعرفي في المدلول اللغوي الجغرافي** :
- **هدف الاختبار** :

قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي للمدلولات اللغوية والجغرافية في النصوص الشعرية المقررة في الفصل الدراسي الأول في المستويات المعرفية

الستة لبلوم (التذكر ـ والاستيعاب ـ والتطبيق ـ والتحليل ـ والتركيب ـ والتقويم) .

- **مصادر بناء أسئلة الاختبار**:

لإعداد محتوى الاختبار تم دراسة عدد من المصادر، أهمها :

- أهداف تدريس النصوص الشعرية والدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية والصف الأول منها .
- النصوص الشعرية المقررة في الفصل الدراسي الأول وهي: (امرؤ القيس في وصف الليل والخيل ، طرفة بن العبد في الفخر والحكمة ، الأعشى في الفخر ، لقيط بن يعمر في التحذير ، الخنساء في الرثاء ، عنترة بن شداد في الفخر والحماسة)
- الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات مثل كتب طرائق تدريس اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية.

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تم صياغة مفردات الاختبار ، روعي فيها التنوع من حيث المحتوى والمستويات والشمولية للمدلولات اللغوية والجغرافية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة وقد اشتملت على أسئلة تكملة ، واختيار من متعدد ، وأسئلة الصواب والخطأ ، والإجابات القصيرة مثل : تصويب الخطأ ، أسئلة الصور الجغرافية ، وقد روعي الشروط الواجب توافرها في صياغة هذا النوع من المفردات ، وبلغ عدد مفردات الاختبار(٤٥) مفردة ، وروعي في توزيع المفردات تغطيتها لجميع المدلولات اللغوية والجغرافية المتضمنة في دروس النصوص الشعرية المقررة على الطلاب في الفصل الدراسي الأول ، والدرجة الكلية للاختبار (٥٠) درجة . كما اشتمل الاختبار على صفحة التعليمات التي تضمنت البيانات الشخصية الخاصة بالطالب ، والهدف من الاختبار ، وبعض التعليمات التي توضح للطالب كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار ملحق رقم (٥) الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية والجغرافية .

- **صدق الاختبار** :

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من محكمين من أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، وبعض معلمي اللغة العربية والدراسات والاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؛لإبداء الرأي في مدى مناسبة أسئلة الاختبار للمحتوى ولطالب الصف الأول الثانوي ، ومدى وضوح الأسئلة من حيث الصياغة ومناسبتها للمستويات المعرفية التي تهدف قياسها، وتم تعديل الاختبار في ضوء ما أشار به المحكمين من حيث حذف بعض الأسئلة للتكرار وإضافة بعض الأسئلة . وبذلك أصبح عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية سبعة أسئلة رئيسة ويندرج تحتها أربعون سؤالا فرعيًا.

- **صدق الاتساق الداخلي** :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار ، وذلك لمعرفه مدى ارتباط واتساق مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار وأبعاد الاختبار ، والجدول رقم (٧) يوضح النتائج التالية :

جدول(٧) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار (ن=٦٠)

البعد	التذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
معامل الارتباط	.٦٧٤**	.٦٩٨**	.٦٩٢**	.٦٨٧**	.٧٧٣**	.٦٧٥**

❖دال عند(٠.٠٥) ، ❖❖ دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن عبارات الاختبار المعرفي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (**٧٧٣ .-** ٦٧٥.) وهذا يدل على أن الاختبار بمفرداته يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

- **صدق المقارنة الطرفية** :

قام الباحثان بترتيب درجات عينة التقنين ترتيبًا تنازليًا في كل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وتم تقسيم الدرجات إلى ٢٧ ٪ علوي و٢٧٪ سفلي، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين العلوي والسفلي ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين العلوي والسفلي والجدول التالي رقم (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الثلث الأعلى والأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية في الاختبار المعرفي (ن = ١٧ لكل من الأعلى والأدنى)

(البعد)	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	الأدنى	٣.٢٩	.٤٧٠	٤.٢١٦	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٣.٨٨	.٣٣٢		
الاستيعاب	الأدنى	٣.٣٥	.٦٠٦	٢.٩١٥	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٣.٧٣	.٥١٤		
التطبيق	الأدنى	٥.٦٥	.٦٠٦	١٤.٩٤٥	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٨.٥٣	.٥١٤		
التحليل	الأدنى	٥.٨٢	١.٠١٥	٤.٤٣٨	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٧.٢٤	.٨٣١		
التركيب	الأدنى	٥.٨٨	.٦٩٧	١١.٦٦٨	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٨.٥٣	.٦٢٤		
التقويم	الأدنى	٧.٠٠	.٩٣٥	٨.٧٢٠	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٩.٩٤	١.٠٢٩		
الاختبار ككل	الأدنى	٢٩.٨٨	٢.٤٩٧	١٥.١٧٤	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٤١.٥٩	١.٩٧٠		

يتضح من جدول رقم (٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) وبالتالي فإن أبعاد الاختبار والاختبار ككل يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوى والضعيف، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **الثبات بطريقه ألفا ـ كرونباخ Alpha**:

تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت (٠.٨٧٦) عالٍ ودال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) ، وهذا دليل كافٍ على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عالٍ، وبذلك يكون صالحا للاستخدام.

- **الثبات بطريقة إعادة الاختبار** :

جدول(٩) مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار (ن=٦٠)

البعد	التذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	الكلى
معامل الارتباط	.٨٤٧**	.٨٦٨**	.٨٦٢**	.٨٤٣**	.٨٤٠**	.٨٧٦**	.٨٨٨ **

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠١.) مما يدل على ثبات عالٍ للاختبار.

- **حساب الثوابت الإحصائية الأخرى للاختبار** :

تم حساب الثوابت الإحصائية للاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية (سالفة الذكر) وهذه الثوابت الإحصائية هي :

- زمن الاختبار : وقد تم ذلك بحساب زمن الاختبار لأول وأخر طالب أنهى الإجابة عن الاختبار ، وحساب متوسط الزمن المستغرق بقسمته على اثنين ، وكان الزمن المناسب هو ستون دقيقة .
- معاملات السهولة والصعوبة : تم تحديد درجات الاختبار التحصيلي وقد بلغت خمسون درجة ولتحديد معاملات السهولة تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل سهولة المفردة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + الإجابات الخطأ}}$$

وقد كانت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠.٧٣، ٠.٨٠) وهى نسبة مقبولة . ولتحديد معامل الصعوبة تم استخدام المعادلة التالية : معامل الصعوبة = (١ -معامل السهولة). وقد تبين أن معامل الصعوبة لمفردات الاختبار كان بين (٠.٢٧ ، ٠.٢٠) وهى نسبة مقبولة.

- تمييز مفردات الاختبار : تم حساب تمييز مفردات الاختبار وذلك باستنتاج حاصل ضرب معامل السهولة X معامل الصعوبة ، وقد بلغ تمييز مفردات الاختبار (٢٥و٠) وهى نسبةٍ معقولة (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩م ، ٦٢٥) وبذلك يصبح الاختبار صالحا للتطبيق .

- **تطبيق تجربة الدراسة** :

- **أولا** : **تحديد مجموعة الدراسة** :

تكونت مجموعة الدراسة الحالية من طلاب فصلين من فصول الصف الأول الثانوي بمدرسة النصباء الثانوية بالمندق بمنطقة الباحة ، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤م . وتم تطبيق تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٥م ، وقد استغرقت التجربة (١٨) حصة دراسية ، ثلاثة حصص لتطبيق أدوات القياس قبل تدريس دروس المدلولات اللغوية الجغرافية ، واثنا عشر حصة لتدريس الدروس ، وأخيرًا ثلاثة حصص لتطبيق الأدوات بعديًا للتوصل إلى نتائج الدراسة ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها.

- **ثانيًا** : **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة** :

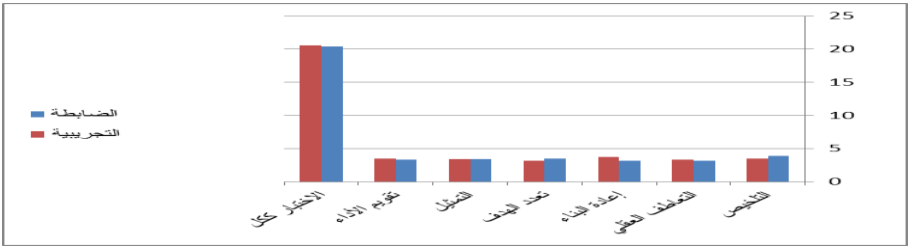
بعد التأكد من صدق وثبات الأدوات الثلاث (اختبار مهارات الدمج القرائي ، واختبار عمليات التفكير المتشعب ، والاختبار المعرفي) ، قام الباحثان بتطبيقها قبليًا على عينة الدراسة ، للتأكد من تكافؤ المجموعتين في الأدوات الثلاث كالتالي :

- للتأكد من تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات الدمج القرائي تم تصميم الفرض التالي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الدمج القرائي . وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠) :

جدول (١٠) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الدمج القرائي (ن = ٣٠ للتجريبية ، ن = ٣٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التلخيص	الضابطة	٣.٨٧	.٨١٩	١.٦٥٣	غير دالة
	التجريبية	٣.٤٧	١.٠٤٢		
التعاطف العقلي	الضابطة	٣.٢٠	.٩٢٥	.٤٠٥	غير دالة
	التجريبية	٣.٣٠	.٩٨٨		
إعادة البناء	الضابطة	٣.٢٠	.٩٢٥	٢.٢١٠	غير دالة
	التجريبية	٣.٧٣	.٩٤٤		
تعدد الهدف	الضابطة	٣.٤٧	١.٠٤٢	١.٠٤٩	غير دالة
	التجريبية	٣.٢٠	.٩٢٥		
التمثيل	الضابطة	٣.٣٧	.٩٩٩	.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٣.٣٧	.٧٦٥		
تقويم الأداء	الضابطة	٣.٣٠	.٩٨٨	.٦٣٦	غير دالة
	التجريبية	٣.٤٧	١.٠٤٢		
الاختبار ككل	الضابطة	٢٠.٤٠	٣.١٨٠	.١٦٤	غير دالة
	التجريبية	٢٠.٥٣	٣.١١٥		

يتضح من جدول (١٠) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل مما يدل علي تكافؤ المجموعات قبل بداية التجربة والشكل رقم (١) يوضح هذه النتائج :



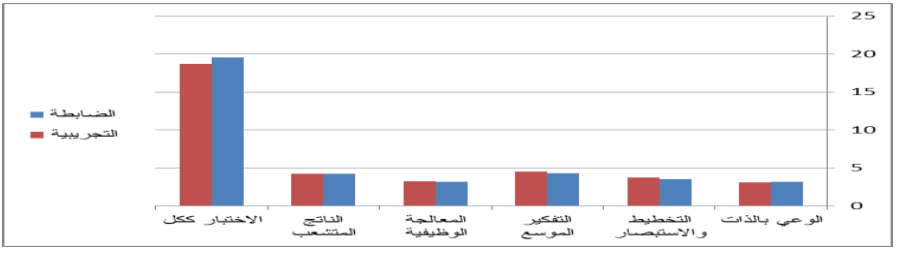
شكل رقم (١) رسم بياني يوضح تكافؤ نتائج المجوعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في اختبار مهارات الدمج القرائي

◄◄ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في اختبار عمليات التفكير المتشعب تم تصميم الفرض التالي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار عمليات التفكير المتشعب . للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١١) التالي :

جدول (١١) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار عمليات التفكير المتشعب (ن = ٣٠ للتجريبية ، ن = ٣٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الضابطة	٣.١٧	.٧٩١	.٣١٥	غير دالة
	التجريبية	٣.١٠	.٨٤٥		
التخطيط والاستبصار	الضابطة	٣.٥٠	١.٠٤٢	.٨٨٧	غير دالة
	التجريبية	٣.٧٣	١.٠١٥		
التفكير الموسع	الضابطة	٤.٣٠	١.٢٣٦	.٦٢٣	غير دالة
	التجريبية	٤.٥٠	١.٢٥٣		
المعالجة الوظيفية	الضابطة	٣.١٧	.٧٩١	.٥٠٦	غير دالة
	التجريبية	٣.٢٧	.٧٤٠		
الناتج المتشعب	الضابطة	٤.٢٣	.٩٧١	.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٤.٢٣	١.١٠٤		
الاختبار ككل	الضابطة	١٩.٥٣	٢.٣٠٠	١.٥٦١	غير دالة
	التجريبية	١٨.٦٧	١.٩٨٨		

يتضح من جدول (١١) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل مما يدل علي تكافؤ المجموعات قبل بداية التجربة والشكل رقم (٢) يوضح هذه النتائج .



شكل رقم (٢) رسم بياني يوضح تكافؤ نتائج المجوعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في اختبار عمليات التفكير المتشعب

◄◄ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في الاختبار المعرفي تم تصميم الفرض التالي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢) التالي :

جدول (١٢) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار المعرفي (ن = ٣٠ للتجريبية ، ن = ٣٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	١.٧٠	.٥٣٥	.٦٥٣	غير دالة
	التجريبية	١.٢٧	.٥٢١		
الاستيعاب	الضابطة	١.٧٠	.٥٣٥	١.٢٠٥	غير دالة
	التجريبية	١.٩٠	.٦٦٢		
التطبيق	الضابطة	٢.٨٧	.٣٤٦	.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٢.٨٧	.٠٧٤		
التحليل	الضابطة	٤.٠٣	.٧١٨	.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٤.٠٣	.٧١٨		
التركيب	الضابطة	٢.٨٧	.٣٤٦	.٤٣٦	غير دالة
	التجريبية	٢.٢٠	.٤٨٤		
التقويم	الضابطة	٤.٦٣	.٧٦٥	.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٤.٦٣	.٦٦٩		
الاختبار ككل	الضابطة	٢٠.٨٠	١.٥١٨	.٢٦٤	غير دالة
	التجريبية	٢٠.١٧	٢. ١٩		

يتضح من جدول (١٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل مما يدل علي تكافؤ المجموعات قبل بداية التجربة والشكل رقم (٣) يوضح هذه النتائج :

شكل رقم (٣) رسم بياني يوضح تكافؤ نتائج المجوعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية الجغرافية

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

تقدم الدراسة فيما يلي عرضًا لأهم النتائج التي توصلت إليها ، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها كالتالي :

- للإجابة عن السؤال الأول ، ونصه: **ما مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية المقررة ؟** تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض المحور الثاني من الإطار النظري الذي عرض لمهارات قراءة المدلول اللغوي الجغرافي (أسس المهارات ومستوياتها وأهدافها) بالمرحلة الثانوية.
- وللإجابة عن السؤال الثاني ، ونصه: **ما عمليات التفكير المتشعب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي أثناء دراسة المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة ؟** تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض المحور الثالث من الإطار النظري الذي عرض للتفكير المتشعب واستخدام عملياته في المدلول اللغوي الجغرافي بالمرحلة الثانوية.
- وللإجابة عن السؤال الثالث ، ونصه: **ما إجراءات الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي ؟** تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض المحور الرابع من الإطار النظري الذي عرض لعناصر وخطوات تصميم الرحلات المعرفية في التدريس.
- وللإجابة عن السؤال الرابع ، ونصه: **ما فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي ؟** فقد تمت الإجابة عن هذا السؤال وفروضه الثلاثة وذلك باستخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية : (رضا عصر ، ٢٠٠٣م) ، (فؤاد أبو حطب ؛ وآمال صادق ، ١٩٩٦م)

✓ اختبار " ت" للمجموعات المستقلة لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

✓ اختبار " ت" للمجموعات المرتبطة لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في كلا من التطبيقين البعدي والقبلي لكل مجموعة علي حده.

✓ قياس حجم الأثر بحساب مربع إيتا Eta squared (η^2)

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

$$\text{قوة التأثير (d)} = \frac{٢ \times ت}{\sqrt{\text{درجات الحرية}}}$$

للتحقق من صحة الفرض الأول ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة ؛ التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الدمج القرائي في المدلولات اللغوية الجغرافية في المهارات الرئيسة الست التالية: (التلخيص ، التعاطف العقلي ، إعادة البناء ، تعدّد الهدف ، التمثيل ، تقويم الأداء) المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية. تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٣) التالي :

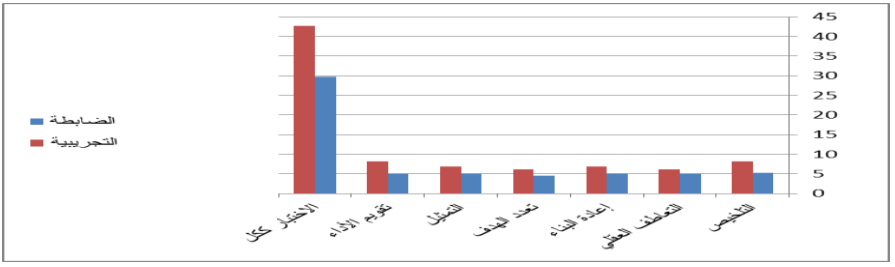
جدول (١٣) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الدمج القرائي وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) (ن = ٢٠ للتجريبية ، ٢٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2	قوة التأثير(d)
التلخيص	الضابطة	٥.٢٠	١.٠٦٤	١١.٠٢٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	٢.٩٠ مرتفع
	التجريبية	٨.١٧	١.٠٢٠				
التعاطف العقلى	الضابطة	٤.٩٠	.٩٦٠	٥.٩٥٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٣٨	١.٥٧ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٠	.٧١٤				
إعادة البناء	الضابطة	٥.١٠	.٩٢٣	٧.٩٩٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٢	٢.١٠ مرتفع
	التجريبية	٦.٨٣	.٧٤٧				
تعدد الهدف	الضابطة	٤.٥٧	.٧٢٨	٨.٧٧١	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٧	٢.٣١ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٠	.٧١٤				
التمثيل	الضابطة	٥.١٠	.٩٢٣	٧.٦٠٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٠	٢.٠٠ مرتفع
	التجريبية	٦.٨٠	.٨٠٥				
تقويم الأداء	الضابطة	٤.٩٠	.٩٦٠	١٢.٧٧٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٧٤	٣.٣٦ مرتفع
	التجريبية	٨.١٧	١.٠٢٠				
الاختبار ككل	الضابطة	٢٩.٧٧	٣.١٨١	١٦.٧٥٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	٤.٤١ مرتفع
	التجريبية	٤٢.٧٣	٢.٨٠٣				

يتضح من جدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات الدمج القرائي للمجموعة التجريبية (٤٢.٧٣) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في نفس الاختبار (٢٩.٧٧) ، بينما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٦.٧٥٢) ، وبلغت قيمة حجم التأثير لمربع (ايتا^2) (٠.٨٣) ، و قوة التأثير (d) تساوي (٤.٤١) ؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية ، ويعني أيضًا أن ٨٣ ٪ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (مهارات الدمج القرائي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، والشكل رقم (٤) يوضح هذه النتائج .

بالإضافة إلى ما سبق ؛ فقد تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية وقيمة (ت) وحساب حجم التأثير(مربع (η^2)) وقوة التأثير(d)للتطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الدمج القرائي للمجموعة التجريبية؛ وذلك بهدف معرفة مدى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي لدى طلاب

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد اختبار مهارات الدمج القرائي والاختبار ككل. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٤) .



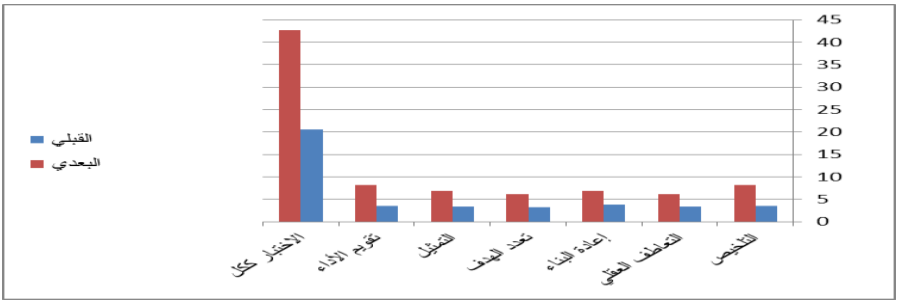
شكل رقم (٤) رسم بياني يوضح نتائج مهارات الدمج القرائي لدى المجوعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في اختبار مهارات الدمج القرائي

جدول (١٤) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين التطبيقين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) (ن = ٣٠)

البعد	المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2	قوة التأثير(d)
التلخيص	القبلى	٣.٤٧	١.٠٤٢	٢٥.١٨٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٦	٩.١٦ مرتفع
	البعدى	٨.١٧	١.٠٢٠				
التعاطف العقلى	القبلى	٣.٣٠	.٩٨٨	١٢.٥١٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	٤.٥٥ مرتفع
	البعدى	٦.٢٠	.٧١٤				
إعادة البناء	القبلى	٣.٧٣	.٩٤٤	١٥.٥٢٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٩	٥.٦٤ مرتفع
	البعدى	٦.٨٣	.٧٤٧				
تعدد الهدف	القبلى	٣.٢٠	.٩٢٥	١٣.٩٩١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	٥.٠٩ مرتفع
	البعدى	٦.٢٠	.٧١٤				
التمثيل	القبلى	٣.٣٧	.٧٦٥	١٧.٠٢٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٩١	٦.١٩ مرتفع
	البعدى	٦.٨٠	.٨٠٥				
تقويم الأداء	القبلى	٣.٤٧	١.٠٤٢	٢٥.١٨٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٦	٩.١٦ مرتفع
	البعدى	٨.١٧	١.٠٢٠				
الاختبار ككل	القبلى	٢٠.٥٣	٣.١١٥	٣٨.٦٦٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٨	١٤.٠٦ مرتفع
	البعدى	٤٢.٧٣	٢.٨٠٣				

يتضح من جدول (١٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي للاختبار الدمج القرائي في مهاراته الست (٤٢.٧٣) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي في الاختبار نفسه (٢٠.٥٣) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٨.٦٦٥) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، بينما بلغت قيمة حجم التأثير لمربع (ايتا^2) (٠.٩٨) ، مما يعني أن (٠.٩٨) من التباين الذي حدث في المتغير التابع (التطبيق البعدي لاختبار الدمج القرائي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، ودلت قيمة (d)على نسبة بلغت (١٤.٠٦) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية

في تنمية مهارات الدمج القرائي للمدلول اللغوي الجغرافي كمتغير تابع. وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الدمج القرائي ككل ، لصالح طلاب المجموعة التجريبية والشكل رقم (٥) التالي يوضح هذه النتائج.



شكل رقم (٥) رسم بياني يوضح نتائج مهارات الدمج القرائي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار مهارات الدمج القرائي

ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها من الجدولين (١٣ ، ١٤) إلى أن الرحلات المعرفية قد أثبتت فعاليتها وقوة تأثيرها في تنمية مهارات الدمج القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ويُعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات اختبار الدمج القرائي إلى ما أتاحه تصميم الرحلات المعرفية في بناء بيئة افتراضية غيرت النمط المعرفي المعتاد لدى الطلاب في الموقف التعليمي ، فحثت الطلاب على تحمل المسؤولية الكاملة نحو المهام المطروحة في رحلتهم المعرفية ، وتمكينهم من مهارات قرائية جديدة يستقبلون بها معرفة مدلول جديد متشعب الاتجاه (لغوي / جغرافي) عن طريق تنوع مصادر الحصول على هذه المهارات مثل : الصور الملونة ، ومقاطع الفيديو ، وأنشطة بنائية تحيط بالمهارة من عدة زاويا مختلفة . وفيما يلي تفصيل ذلك:

- ارتفعت نتائج مهارة " التلخيص " للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بسبب ثراء المحتوى المعرفي المقدم في الرحلات المعرفية ؛ مما أتاح للطلاب القدرة على إعادة وتشكيل المحتوى المستهدف والقدرة على صياغته بأسلوب أكثر إنجازًا وأقل تعبيرًا.
- أما مهارة " التعاطف العقلي " فقد حققت نموًا مرتفعًا لدى المجموعة التجريبية ؛ ذلك لأن أنشطة الرحلات المعرفية قدمت تدريبًا واضحًا على قدرة المتعلم على التأمل الذاتي في خصوصية طرح الشاعر لألفاظ نصه ، ومدى انسجامه أو رفضه لها بأدلة عقلية صحيحة.
- بينما كان ارتفاع نتائج مهارة " إعادة البناء " معبرًا عن أن معظم المهام الموجودة في دروس الرحلات المعرفية هدفت إلى إعادة وتنظيم وضبط المعرفة ،

مما أسهم بشكل مباشر في إفادة الطلاب ومساعدتهم على التعمق فيما وراء مصطلح المدلول من معاني ، مما جعل الطلاب يعيدون بأنفسهم بناء معاني مصطلحات مرت بهم دراسيًا ولم يلتفوا إلى ما وراءها من دلالات ومعان أخرى.

- وحققت نتائج مهارة " تعدد الهدف " تفوقًا واضحًا للمجموعة التجريبية على نظيرتها الضابطة وذلك لأن الرحلات المعرفية وفرت على موقعها قدرًا كبيرًا من البدائل والحلول للمواقف المختلفة بالأحداث والأماكن والشخصيات والسلوكيات المتضمنة في دروس النصوص ؛ مما أخرج الطالب من قيد تنفيذ هدف واحد إلى تعددية الأهداف وحسن الاختيار منها للحصول على المعرفة المطلوبة.
- جاءت نتائج مهارة التمثيل مرتفعة للمجموعة التجريبية لتشير إلى أن الطلاب قد نجحوا في محاكاة قراءة النص الشعري بأسلوبهم العصري رغم بعد زمن النص ، وتراجع لغته ، وطلل جغرافيته ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية هيأت للمتعلم جوًا مماثلا لبيئة الشاعر يتحرك فيه المتعلم بلغته وفكره كأنه الشاعر نفسه وذلك عن طريق عرض المعلومات في صورة أشكال بيانية ورسومات وخرائط وصوت وحركة ، وإتاحة فترات للتأمل وتصميم أنشطة تحث على تقمص المتعلم لشخصية كاتب النص.
- وارتفعت نتائج مهارة تقويم الأداء لدى طلاب المجموعة التجريبية ويعد هذا مؤشرًا منطقيًا في منظومة قرائية متسلسلة ومتعاقبة المراحل ، حرصت الرحلات المعرفية على تقديمها بشكل منظم ومرتب ، فقدمت في هذه المهارة أنشطة تدور حول مهارات الملاحظة الجيدة لمصطلحات المدلول ، وإخراج تفاصيل كثيرة وموسعة ودقيقة عنه ، وإيجاد الروابط المنطقية بين مدلولات النص والقدرة على تفسيرها وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات قرائية باستخدام تطبيقات قائمة على التعلم الافتراضي ومنها " الرحلات المعرفية " كدراسات : (فادي جمال حسنين ، ٢٠١١م) ، (ماجد عيسى مسعود ، ٢٠٠٧م) ، (شحاتة طه ؛ شاكر قناوي ، ٢٠٠٤م) ، (جمال العيسوي ، ٢٠٠٤م) ، (دخيل الله الدعدي ، ١٤٣٠هـ) ، (Tsai,S,2005) ، (Barrett, K., 2001) .

- **ثانيًا : النتائج الخاصة باختبار عمليات التفكير المتشعب :**

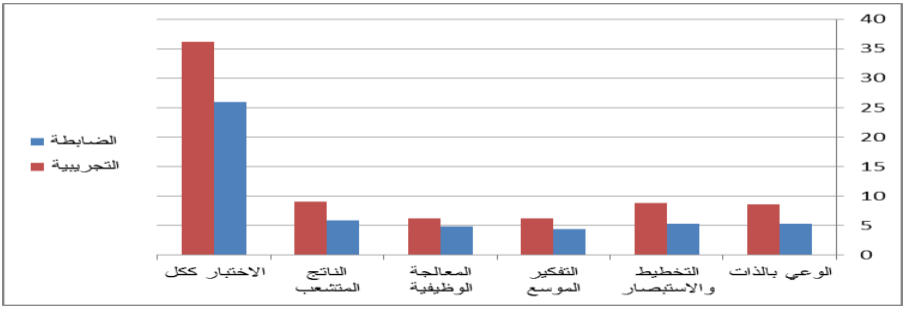
وللتحقق من صحة الفرض الثاني، ونصه : يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة؛ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب في المدلولات اللغوية الجغرافية في العمليات الخمس الرئيسة (الوعي بالذات، التخطيط والاستبصار،التفكير الموسع، المعالجة الوظيفية ،الناتج

المتشعب)المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية .وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٥) التالي :

جدول (١٥)اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المتشعب وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) (ن = ٢٠ للتجريبية ، ٢٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2	قوة التأثير(d)
الوعي بالذات	الضابطة	٥.٣٣	.٧١١	١١.٠٢٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	٢.٩ مرتفع
	التجريبية	٨.٥٧	.٥٠٤				
التخطيط والاستبصار	الضابطة	٥.٣٣	.٧١١	١٧.٦٧٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	٤.٦٥ مرتفع
	التجريبية	٨.٨٠	.٨٠٥				
التفكير الموسع	الضابطة	٤.٤٣	.٥٠٤	١١.٠٦٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	٢.٩١ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٠	.٧١٤				
المعالجة الوظيفية	الضابطة	٤.٨٣	١.١١٧	٦.١٠٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٣٩	٦.٦١ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٧	.٦٤٠				
الناتج المتشعب	الضابطة	٥.٩٣	.٨٢٨	١٦.٤٦٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٢	٤.٣٣ مرتفع
	التجريبية	٩.٠٣	.٦١٥				
الاختبار ككل	الضابطة	٥.٣٣	.٧١١	٢٠.٢٣١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٨	٥.٣٢ مرتفع
	التجريبية	٥.٥٧	.٥٠٤				

يتضح من جدول (١٥) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب للمجموعة التجريبية (٥.٥٧) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في نفس الاختبار (٥.٣٣) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٠.٢٣١) ، بينما بلغت قيمة حجم التأثير لمربع (ايتا^2) (٠.٨٨) ، وقوة التأثير (d) بلغت (٥.٣٢) ؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عملية من عمليات الاختبار والاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية ، ويعني أيضًا أن ٨٨ ٪ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (عمليات التفكير المتشعب) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، والشكل رقم (٦) يوضح هذه النتائج .



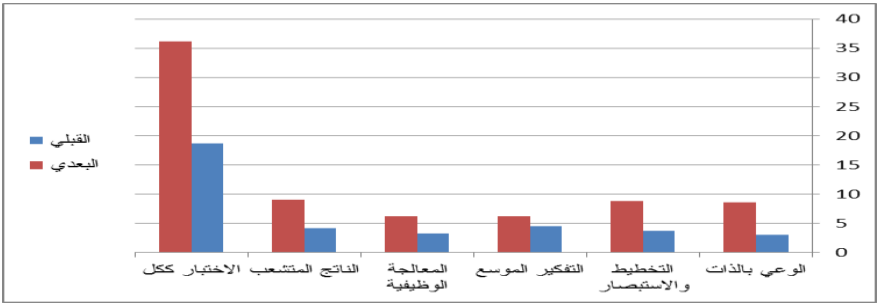
شكل رقم (٦) رسم بياني يوضح نتائج عمليات التفكير المتشعب لدى المجوعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في اختبار عمليات التفكير المتشعب

كما تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية وقيمة (ت) وحساب حجم التأثير(مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) ؛ وذلك بهدف معرفة مدى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية عمليات التفكير المتشعب لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد اختبار عمليات التفكير المتشعب والاختبار ككل.وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٦) التالي :

جدول (١٦) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين التطبيقين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المتشعب وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) (ن= ٣٠)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2	قوة التأثير(d)
الوعي بالذات	القبلى	٣.١٠	.٨٤٥	١٥.٤٠٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٩	٥.٧ مرتفع
	البعدى	٨.٥٧	.٥٠٤				
التخطيط والاستبصار	القبلى	٣.٧٣	١.٠١٥	٢٠.٧٥١	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٤	٧.٦٩ مرتفع
	البعدى	٨.٨٠	.٨٠٥				
التفكير الموسع	القبلى	٤.٥٠	١.٢٥٣	٧.٥٣٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٦	٢.٧٩ مرتفع
	البعدى	٦.٢٠	.٧١٤				
المعالجة الوظيفية	القبلى	٣.٢٧	.٧٤٠	١٨.٠٦٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٢	٦.٦٩ مرتفع
	البعدى	٦.٢٧	.٦٤٠				
الناتج المتشعب	القبلى	٤.٢٣	١.١٠٧	١٨.٤٦٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٢	٦.٨٤ مرتفع
	البعدى	٩.٠٣	.٦١٥				
الاختبار ككل	القبلى	١٨.٦٧	١.٩٨٨	٣٢.٢٣٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	١١.٩٤ مرتفع
	البعدى	٣٦.٢٠	١.٧٦٩				

يتضح من جدول (١٦) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب في عملياته الخمس (٣٦.٢٠) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي في الاختبار نفسه (١٨.٦٧) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٢.٢٣٠) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، بينما بلغت قيمة حجم التأثير لمربع (ايتا^2) (٠.٩٧) ، مما يعني أن ٠.٩٧ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، بينما دلت قيمة (d)على نسبة بلغت (١١.٩٤) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية عمليات التفكير المتشعب كمتغير تابع ، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب ككل ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. والشكل رقم (٧) التالي يوضح هذه النتائج.



شكل رقم (٧) رسم بياني يوضح نتائج عمليات التفكير المتشعب لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار عمليات التفكير المتشعب

ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها من الجدولين (١٥ ، ١٦) إلى أن الرحلات المعرفية قد أثبتت فعاليتها وقوة تأثيرها في تنمية عمليات التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ويُعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار عمليات التفكير المتشعب إلى ما يلي :

- طبيعة تصميم وبناء موقع الإنترنت القائم على الرحلات المعرفية تضمن إتاحة الفرص أمام الطلاب نحو التعامل مع أشكال متعددة من مصادر المعلومات ؛ والتي تضمنت معلومات في صورة أشكال بيانية ورسومات وخرائط وصور ملونة وصوت وحركة ، مما أسهم بصورة واضحة في تحقيق مستويات مرتفعة من عمليات التفكير المتشعب ، كالتفكير الموسع ، والمعالجة الوظيفية لدى الطلاب.
- كما عملت الرحلات المعرفية على توفير قدر كبير من الأنشطة فائقة الجودة التي تطلب تنفيذها تحقيق مشاركة نشطة من الطلاب ، وتوظيف قدراتهم الذهنية ، وعمليات عقلية في التفاعل معها للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة ، وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة ؛ مما أسهم في تنمية عمليات التخطيط والاستبصار ، والمعالجة الوظيفية ، والناتج المتشعب.
- عززت الرحلات المعرفية عمليات التفكير المتشعب من خلال تدريب الطلاب على وصف الأحداث اللغوية والبيئة الجغرافية بمدلولات مناسبة ومعبرة ، وإيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بوقائع النص الشعري ، ووضع الحالات الشعرية في بيئاتها المناسبة ، واستخدام الأبعاد الجغرافية واللغوية والاجتماعية لتفسير المدلول اللغوي الجغرافي.
- وفرت الرحلات المعرفية جوًا تعليميًا عزز من ثقة الطلاب بأنفسهم في قيادة الرحلة بدءًا من مرحلة التعرف على أجواء الرحلة ، والمهام التي تتخللها ، والتعايش مع النص ، وإبداء الرأي في مناسبته ولغته وبيئته ؛ مما أوجد حالة

من وعي الطلاب بأنفسهم وقدراتهم على أداء مهمة التعلم بصورة متقنة نمت لديهم " الوعي بالذات " إحدى عمليات التفكير المتشعب.

- قدمت الرحلات المعرفية مثيرات معرفية عديدة أثرت في النمط المعرفي للمتعلم وإعادة توجيه المعرفية ومعالجتها وذلك من خلال التخطيط لظروف وشروط أداء المهام المكلف بها ، واستبصار الخطوات التي من شأنها استيعاب ملابسات بناء النص ، وحالة الشاعر أثناء إبداعه لقصيدته وأسباب اختياريه ألفاظ تحمل مدلولات موجهه المعنى أو غامضة الهدف لوضع القارئ في تفكير ونقد لها تشبه حالته هو في تردده وحيرته ، وهذا من شأنه دفع الطلاب إلى تعزيز عملية التخطيط والاستبصار أثناء قراءة مدلولات النص الشعري والتفكير فيها.
- ساعدت الرحلات المعرفية الطلاب على التوسع في الأفكار وتقديم الرؤى والتعليق على الأحداث من زاويا عدة بما أعطي مؤشرا جيدا نحو الاهتمام بالتفاصيل عند معرفة كل ما يحيط بالمهمة أو النشاط في ضوء عملية التفكير الموسع.
- استندت فلسفة تصميم الأنشطة التي أعددتها الرحلات المعرفية على فكرة إعادة معالجة المعرفة القائمة وتوظيفها حسب مقتضيات الموقف التعليمي ، وتقديم معالجات جديدة قد تخرج عن سياق حالة النص في بيئته القديمة بأسلوب عصري يعايشه الطالب وهذا يعبر عن عملية المعالجة الوظيفية التي يجد الطالب فيها متعة حال وصفه للنص وملابساته بأسلوبه هو.
- أتاحت مراحل التقييم أثناء الرحلة وبعدها إعادة رؤية الحلول والمقترحات وإعادة صياغتها من زوايا مختلفة وإجابات إضافية متنوعة أثرت مواقف التساؤلات والأنشطة بين الطلاب ، والتي من عملت على زيادة قدرة الطالب على إنتاج استجابات إبداعية ، وأفكار غير مألوفة ومتشعبة ، مما أثرى مراحل تقييم الطلاب لرحلتهم في نهايتها ، مما أثرى عملية " الناتج المتشعب " أحد أهم عمليات التفكير المتشعب.

وتتفق هذه النتيجة ونتائج الدراسات التي استهدفت توظيف الرحلات المعرفية في تنمية المستويات العليا من التفكير كما في نتائج دراسة (عبد الله الغامدي،٢٠١٣م) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي ، ودراسة (زياد الفار، ٢٠١١م) التي استهدفت مستويات التفكير العلمي ، ودراسة (عبد العزيز عبد الحميد ، ٢٠٠٩م) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير العليا ، ودراسة (محمد الحيلة ومحمد نوفل ، ٢٠٠٨م) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد ، ودراسة (Omar, 2005) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- **ثالثا : النتائج الخاصة بالاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية والجغرافية :**

للتحقق من صحة الفرض الثالث ، ونصه : يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة ؛ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي بمستوياته المعرفية الستة

(التذكر - الاستيعاب - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في المدلولات اللغوية الجغرافية المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية. للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٧) التالي :

جدول (١٧) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) (ن = ٢٠ للتجريبية ، ٢٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2	قوة التأثير(d)
التذكر	الضابطة	٢.٩٣	.٦٤٠	٥.٦٠٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٣٥	١.٤٧ مرتفع
	التجريبية	٣.٧٣	.٤٥٠				
الاستيعاب	الضابطة	٢.٨٣	.٧٩١	٤.٢٨١	دالة عند ٠.٠١	٠.٢٤	١.١٣ مرتفع
	التجريبية	٣.٥٧	.٥٠٤				
التطبيق	الضابطة	٥.٨٠	.٧١٤	١٦.٨٦٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	٤.٤٤ مرتفع
	التجريبية	٨.٥٠	.٥٠٩				
التحليل	الضابطة	٥.٦٧	.٩٩٤	٦.٤٦٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٤٢	١.٧٠ مرتفع
	التجريبية	٧.١٧	.٧٩١				
التركيب	الضابطة	٥.٩٧	.٩٦٤	١٠.٩٣٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٧	٢.٨٨ مرتفع
	التجريبية	٨.٣٧	.٧١٨				
التقويم	الضابطة	٦.٤٣	١.٣٥٧	١١.٠٩١	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	٢.٩٢ مرتفع
	التجريبية	٩.٨٠	.٩٦١				
الاختبار ككل	الضابطة	٢٨.٩٠	٢.٣٥٤	٢٢.٠٠٦	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٩	٥.٧٩ مرتفع
	التجريبية	٤١.١٠	١.٩١٨				

يتضح من جدول (١٧) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد والاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية . والشكل رقم (٨) يوضح هذه النتائج :

شكل رقم (٨) رسم بياني يوضح نتائج مستويات المجوعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية الجغرافية

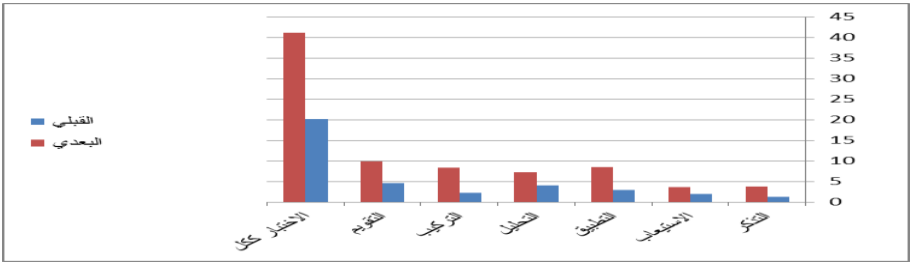
كما تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية وقيمة (ت) وحساب حجم التأثير(مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) ؛ وذلك بهدف معرفة مدى فعالية

الرحلات المعرفية في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية للمدلول اللغوي الجغرافي في التطبيقين القبلي والبعدي. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد الاختبار المعرفي والاختبار ككل. تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٨) التالي :

جدول (١٨) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين التطبيقين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (η^2)) وقوة التأثير(d) (ن = ٣٠)

البعد	المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2	قوة التأثير(d)
التذكر	القبلي	١.٢٧	.٥٢١	٩.٨٠٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٢	٣.٦٣ مرتفع
	البعدي	٣.٧٣	.٤٥٠				
الاستيعاب	القبلي	١.٩٠	.٦٦٢	١١.٣٦٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٩	٤.٢١ مرتفع
	البعدى	٣.٥٧	.٥٠٤				
التطبيق	القبلي	٢.٨٧	١.٠٧٤	٢٠.٣٨٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٨	٧.٥٥ مرتفع
	البعدى	٨.٥٠	.٥٠٩				
التحليل	القبلي	٤.٠٣	.٧١٨	١٩.٩٤٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	٧.٣٩ مرتفع
	البعدى	٧.١٧	.٧٩١				
التركيب	القبلى	٢.٢٠	.٤٨٤	٣٧.٩٠٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٦	١٤.٠٤ مرتفع
	البعدي	٨.٣٧	.٧١٨				
التقويم	القبلى	٤.٦٣	.٦٦٩	٢٣.٤٦٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٠	٨.٦٩ مرتفع
	البعدى	٩.٨٠	.٩٦١				
الاختبار ككل	القبلى	٢٠.١٧	٢.٠١٩	٤٠.٠٣٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	١٤.٨٣ مرتفع
	البعدي	٤١.١٠	١.٩١٨				

يتضح من جدول (١٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد من أبعاد اختبار المعرفي والاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي . وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي ككل ، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. والشكل رقم (٩) يوضح هذه النتائج :



شكل رقم (٩) رسم بياني يوضح نتائج مستويات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية الجغرافية

يتضح من الجدولين رقم (١٧ ، ١٨) ما يلي :

- يتضح في جدول (١٧) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية للاختبار المعرفي في مستوياته الستة (٤١.١٠) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي (٢٨.٩٠) ، وبلغت قيمة مربع (ايتا^2) (٠.٨٩) ، مما يعني أن ٠.٨٩ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (الاختبار المعرفي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، ودلت قيمة (d) على نسبة بلغت (٥.٧٩) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية التحصيل في المدلول اللغوي الجغرافي كمتغير تابع.
- يتضح في جدول (١٨) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي للاختبار المعرفي في مستوياته الستة (٤١.١٠) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي في الاختبار نفسه (٢٠.١٧) ، وبلغت قيمة مربع (ايتا^2) (٠.٩٧) مما يعني أن ٠.٩٧ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (التطبيق البعدي للاختبار المعرفي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، ودلت قيمة (d) على نسبة بلغت (١٤.٨٣) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية التحصيل في المدلول اللغوي الجغرافي كمتغير تابع.

ويرى الباحثان أن النتائج السابقة المتعلقة بالاختبار المعرفي يمكن أن ترجع إلى أن الرحلات المعرفية تمتعت بمجموعة من الخصائص التدريسية أسهمت في زيادة فاعلية نمو تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية لدى الطلاب منها :

- تغير النمط التدريسي المعتاد القائم على المعلم والكتاب المدرسي كمصدرين أساسيين لمعارف الطلاب ودمج نمط تدريسي عمل على توفير مصادر متنوعة أمام الطلاب للبحث عن المعرفة بأنفسهم وليس استقبالها فقط.
- اشتملت أنشطة الرحلات المعرفية على إجراءات تدريسية أتاحت للطلاب التعامل مع الوثائق الأصلية التي أتاحتها الروابط المتاحة على الموقع ، مما مكن الطلاب من بناء معارفهم انطلاقاً من تعاملهم الشخصي مع هذه الوثائق ، وليس عبر مصادر ثانوية كالكتاب .
- وفرت الرحلات المعرفية المتاحة على موقع الويب كويست قدراً كبيراً من المعلومات حول الأفكار الرئيسة والمواقف المختلفة المتضمنة في الدروس المختارة من مقرر النصوص الأدبية ؛ مما أسهم في تدريب الطلاب على تقديم تحليلات مقنعة للأحداث المختلفة فنمت لديهم مهارة التحليل.
- صممت الرحلات المعرفية مواقف وضعت الطالب موضع الشاعر أثناء تصميم قصيدته ، وصنعت له مثالا لبيئة الشاعر اللغوية والجغرافية والظروف المحيطة به ، فاستطاع الطلاب الإلمام بأجواء النص وتفكيك تراكيبه وفهم معانيه بما يتناسب وبيئة الشاعر.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسات كل من : (نسرين بسام ، ٢٠١٣م) ، (فاطمة عبد الفتاح ، ٢٠١٣م)(علي جمعة؛ بارام أحمد ، ٢٠١٢م) ، (جمال الزعانين ، ٢٠٠٨م) من أن الرحلات المعرفية تعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقًا ومخططًا لها بعناية ، كما أنها تُعد نمطًا تربويًا بنائيًا ، حيث تتمحور حول نموذج المتعلم الرحّال والمستكشف ، فضلا عن أنها تقوم بتشجيع العمل التعاوني ، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب ، وذلك لا يمنع العمل الفردي والذي يُعد هدفًا من أهداف الرحلات المعرفية، وتدريب المتعلمين على تذكر المعلومات وتحليلها وتطبيقها في مواقف متشابهة والحكم على مدى توافقها مع ما تعلموه وكلها من أهداف الاختبارات التحصيلية.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم عدة توصيات منها :

- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية ؛ لتدريبهم على استخدام تطبيقات التعلم الافتراضي وطرق توظيفها في تدريس أفرع اللغة العربية ، وتنمية قدراتهم في مجال تصميم مقررات اللغة العربية الالكترونية .
- دعم الاتجاه نحو نشر الرحلات المعرفية وغيرها من تكنولوجيا التعليم الهادفة في مجال تنمية المهارات والقدرات العقلية العليا والتفكير لدى المتعلمين.
- تصميم مواقع عربية بحثية تعمل على تزويد الطلاب بمعارف ومهارات بحثية واختبار فاعليتها ؛ للإفادة منها في عملية البحث والاستقصاء.
- الدعوة إلى ضرورة تضمين أدلة المعلم التي تعده وزارة التربية والتعليم نماذج لدروس وأنشطة تعتمد على تطبيقات قائمة على التعلم الافتراضي لما له من دور في إعادة الضبط المعرفي وإعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلمين.
- دعم اتجاه التكامل والدمج بين بعض المواد الدراسية التي تستدعي الضرورة التعليمية لذلك ، لما لها من فوائد تعليمية إيجابية على الطلاب.
- تشجيع الطلاب على ممارسة أنماط التفكير المختلفة ومنها التفكير المتشعب كأحد الأهداف التعليمية المهمة في تعليم وتعلم مقررات اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية لما لها من دور فعّال حتى في مواقف الحياة بصفة عامة .

- **المقترحات** :

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات يمكن تقديم بعض المقترحات ، منها دراسة :

- استخدام الرحلات المعرفية في تنمية القراءة التصويرية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- برنامج قائم على المدخل الكلي في تدريس المدلولات اللغوية والإسلامية وأثره على تنمية القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة حول واقع امتلاك الطلاب لمهارات التعامل مع تطبيقات التعلم الافتراضي والتعلم من خلالها.
- إجراء بحث مماثل يتناول أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية عادات العقل ومهارات الحياة.
- دراسة أثر الرحلات المعرفية في تحسين نواتج التعلم لدى تلاميذ الفئات الخاصة (بطيئ التعلم ، المتفوقين ، ذوي صعوبات التعلم الخاصة في اللغة العربية) .

- **المراجع** :

- إبراهيم الباجوري (١٩٥٧م) : حاشية الإسعاد على بانت سعاد ، دار الحلبي ، ط٣ ، ١٣٧٧هـ .
- أحمد عبد الله عبد ربه ياغي (١٩٩١م) : الملاحظات اللغوية للجغرافيين العرب دراسة في ضوء علم اللغة ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب قسم اللغة العربية واللغات الشرقية ، جامعة الإسكندرية.
- أحمد عبد الله المحسن (١٩٨٣م) : مقدمات سينيات المتنبي ، الطبعة الأولى ، الرياض.
- أحمد محمد الصغير عمران (٢٠١١م) : فعالية التعلم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- إقبال عبد القادر محمد سليمان (٢٠٠٢م) : مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغوية العربية المقرر للصف الأساسي في محافظة نابلس ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية.
- أمل أبو الوفا أبو المجد (٢٠١١م) : " فاعلية استخدام المدخل المفتوح القائم على حل المشكلة في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات الحس العددي وتوليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، دكتوراه ، كلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة أسيوط .
- أماني محمد عبد المقصود (٢٠٠٤م) : " فعالية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية " ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- إيمان عبد الله البراوي (٢٠٠٩م) : فاعلية بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية ، ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- بشرى حسن مذكور (٢٠١٢م) : أثر التدريس وفق أنموذج الاستراتيجيات البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية ، مجلة كلية التربية الأساسية ، العدد الخامس والسبعون ، جامعة بغداد.
- تغريد عمران (٢٠٠٥) : نحو أفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي،التدريس وتنمية التفكير المتشعب ،"التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمخ "، ط١، السلسلة التربوية الخامسة ، دار القاهرة للنشر، القاهرة .
- جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٦م) : تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار : استراتيجيات للمدرسين ، ط١، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٣٧) ، دار الفكر العربي ، القاهرة

- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٨م) : أطر التفكير ونظرياته : دليل للتدريس والتعلم والبحث دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .

- جمال عبد ربه الزعانين (٢٠٠٨م) : فاعلية التعلم القائم على الويب لمساق طرق تدريس العلوم في تنمية ما وراء المعرفة والتحصيل لدى الطلبة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى بغزة.مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع ٥٩، ابريل.

- جمال سليمان عطية سليمان (٢٠١١م) : برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٧٢ ، يوليو ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٤م) : فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع (٣٠) ، ص ص ١٢٠: ١٣٢ يناير.

- جميلة شريف محمد خالد (٢٠٠٨م) : أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس، ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين

- حلمي خليل (١٩٨٥م) : المولّد في العربية ، دراسة في نمو اللغة العربية وتطورها بعد الإسلام ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان.

- حلمي خليل (١٩٩٥م) : الكلمة ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

- دخيل الله الدعدي (١٤٣٠هـ) : فعالية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- رجب السيد الميهي، جيهان أحمد محمود (٢٠٠٩م) : " فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدي طلاب المرحلة الثانوية ذوي أساليب معالجة المعلومات المختلفة "، دراسات تربوية واجتماعية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الأول ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص٣٠٥ -٣٥١ .

- رضا عصر (٢٠٠٣م)، " حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة: ٢١ -٢٢يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٦٤٥ -٦٧٣.

- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩م) : " فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الرابع والتسعون ، ص ص ٣٢ -١١٢ .

- زياد يوسف الفار(٢٠١١م): مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة .

- زينب محمد عبد الله (٢٠٠٧م) : " أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوح النهاية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس .

- سعاد إدريس (١٩٩٩م) : البنية والكلمة والحدث ، تعريب لمقال بول ريكور البنية والكلمة والحدث. مجلة نوافذ ، صفر ١٤٢٠ ، مايو.

- سعادة خليل(٢٠٠٥م) : " علم الإبداع : علم القرن الحادي والعشرين " ، Retrieved on Oct.28,2012,AvailablefromURL : http://www.ahewar. org/debat/ show.art.asp.aid=42197

- سعد شلبي (١٩٨٢ م) : الأصول الفنية في الشعر الجاهلي ، مكتبة غريب .

- شحاتة محروس طه ؛ شاكر عبد العظيم قناوي (٢٠٠٤م) : فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة ، ع(٤٠) ، ص ص ٧٥ - ١٢٥.

- شكري محمد عبادة (١٩٨٥م) : اتجاهات البحث الأسلوبي ، دراسات أسلوبية ، دار العلوم للطباعة والنشر ، المملكة العربية السعودية .

- شوقي ضيف (١٩٧٨م) : الفن ومذاهبه في الشعر العربي ، الطبعة الأولى، دار المعارف المصرية.

- صالح أحمد عبد الله شويل (٢٠١٥م) : أثر نمط التغذية الراجعة في البرمجيات التعليمية متعددة الوسائط على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الباحة.

- صفاء أحمد محمد (٢٠٠٧م) : " فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي أطفال الروضة " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد التاسع والعشرون بعد المائة ، أكتوبر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- صفاء محمد على محمد (٢٠٠٨م) :فاعلية نموذج تأملي في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٤١ ، ديسمبر ص ص ١٦٥ -٢٠٤ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- عبد الحميد زهري سعد (١٩٩٩م) : تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٥٧ إبريل ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠م) : فعالية استراتيجية معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الثاني ، سبتمبر ص ص ١٩١ -٢٤١ .

- عبد العزيز حميد الحميد (٢٠١١م) : علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح وأصوله لدى العرب ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الرياض ، العدد الثاني ، السنة الثانية ، ديسمبر .

- عبد العزيز شبل (١٩٩٤م) : نظرية الأجناس ، تعريب : عبد العزيز شبل ، النادي الأدبي الثقافي بجدة . الطبعة الأولى .ص ٩٥ -٩٦ .

- عبد العزيز طلبه عبد الحميد (٢٠٠٩م) : فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي . مجلة تكنولوجيا التعليم ، المجلد الأول ، العدد التاسع عشر.ص ص٧٧ -١٢٦

- عبد الفتاح المصري (١٩٨٢م): التفكير اللساني في الحضارة العربية ، مجلة الموقف الأدبي مجلة شهرية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق ، العدد ١٣٥ -١٣٦ ، تموز وآب.

- عبد الله أحمد عبد الله الغامدي(٢٠١٣م) : فاعلية استخدام طريقة الويب كويست في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الباحة.

- على حسين محمد عطية (٢٠٠٧م) : أثر الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد الأول ، جامعة المنوفية.

- علي حمد ناصر علامي (٢٠١١م) : " أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

- علي عبد الرحمن جمعة؛ بارام أحمد (٢٠١٢م) : فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية الويب كويست في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم – جامعة السليمانية، مجلة الفتح، ع (٤٩) ، ص ص ٦٣ – ٩٧

- على محمد أبو المعاطي إبراهيم (٢٠١٢م) : تنمية المفاهيم الجغرافية باستخدام تقنية الواقع الافتراضي الكمبيوتري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩م) : التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف ، القاهرة ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى.

- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩٦م)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.

- فادي حسنين جمال (٢٠١١م) : فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب (W.Q.S) في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

- فاطمة عبد الفتاح أحمد (٢٠١٣م) : أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسوان.

- فايز مراد مينا (٢٠٠١م) : " أسس التطوير - نظرة فلسفية " ، المؤتمر العلمي الأول: الرياضيات المدرسية معايير ومستويات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بالاشتراك مع كلية التربية جامعة ٦أكتوبر، القاهرة ، (٢١– ٢٢) فبراير .

- فريال أبو عواد ، انتصار خليل عشا (٢٠١١) : " أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن "، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، مارس (٢٠١١) ، كلية التربية ، جامعة البحرين .

- لجين سالم مصطفى الشكرجي(٢٠٠٧م) : مدى استيعاب طلبة قسم الجغرافيا – كلية التربية للمفاهيم الجغرافية وعلاقته بدافعيتهم لتعلمها . المؤتمر العلمي السنوي الأول لكلية التربية الأساسية (٢٣ -٢٤ /أيار / ٢٠٠٧) ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، المجلد ٦ ، العدد٣.

- ماجد عيسى مسعود الأغا (٢٠٠٧م) : فعالية برنامج تقني في تنمية بعض مهارات الأصوات اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- مجدي صلاح طه المهدي (٢٠٠٨م) : التعليم الافتراضي فلسفته مقوماته فرص تطبيقه، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة.

- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٥م) : المعجم الوسيط ، ط ٣، الجزءان الأول والثاني ، القاهرة .

- محمد حسن المرسي (١٩٩١م) : دور القارئ في النص الأدبي (مدخل لدراسة الأدب) ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد ١٤، الجزء الثاني ، يناير.

- محمد الحيلة،ومحمد نوفل(٢٠٠٨م): أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) . المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ع(٣٤)، ص ص ٢٠٥:٢١٩

- محمد لطفي محمد جاد (٢٠١٠م) :فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٥٦مارس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- محمد محمود موسى(٢٠٠٧م) : فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد٧، ص ص ١٥٥ - ٢١٥

- محمود السعران (١٩٩٧م) : علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- مرفت محمد كمال أدم(٢٠٠٨م) : " أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلفي المستويات التحصيلية " ، مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد الحادي عشر ، يناير ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة بنها .

- مريم محمد الأحمدي (٢٠١٢م) : فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير، المجلة الدولية للأبحاث التربوية – الإمارات ، العدد٣٢ ، ١٢١ - ١٥٢ .

- مصطفى سويف (١٩٨١ م) : الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة ، منشورات جماعة علم النفس التكاملي ، ط٤ ، دار المعارف .

- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٠٨م) : المؤتمر الدولي للتربية ، الدورة الثامنة والأربعون ، مركز المؤتمرات الدولي في جنيف ، ٢٥ -٢٨ نوفمبر .

- منير البعلبكي (٢٠٠٢م) : المورد ، ط ٣٦ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان .

- موسى حامد موسى خليفة (٢٠٠٩م) : مدخل إلى اللغويات ، ط١ ، مكتبة الرشد ، الرياض.

- موسى حامد موسى خليفة (٢٠٠٩م) : علم الدلالة والمعاجم ، ط١ ، مكتبة الرشد ، الرياض.

- نجلاء يوسف حواس (٢٠٠٩م) : فاعلية استخدام التعليم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية ، وتنمية اتجاهات التلاميذ الفائقين نحو مادة القراءة بالمرحلة الإعدادية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٩٠ ، ١٤٢ -١٦٧.

- نسرين بسام فايز (٢٠١٣م) : أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية ، ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية - جامعة الشرق الأوسط.

- وائل عبد الله محمد (٢٠٠٩) : " فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثالث والخمسون بعد المائة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،ص ص ٤٧ -١١٧ .

- وجدي جودة (٢٠٠٩م) : أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web quest) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة.ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

- وديع مكسيموس داود (٢٠٠٩م) : استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة : أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .

- وليد سالم محمد الحلفاوي (٢٠٠٦م) : مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى.

- يسرية المصري (١٩٩٧م) : بنية القصيدة في شعر أبي تمام ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- يوهان فك (٢٠٠٣م) : العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب (ترجمة : رمضان عبد التواب) ، مكتبة الخانجي ، القاهرة.

- AbuSeileek,Ali Farhan(2011):Hypermedia Annotation Presentation : the Effect of Loction and Type on the EFL Learners Achievement in Reading Comprehension and Vocabulary Acquisition, ERIC No EJ918738.

- Barrett, K., (2001): Using Technolo and Creative Reading Activities to Increase Pleasure Reading Among High School Student in Resource Classes. Eric No: ED454507 Available online at:. : http ://www .eduref.org/ Plwebcgi/ fastweb.

- Chan, C. M. (2007) : " Engaging Students in Open Ended Mathematics Problem Tasks " , A sharing on Teachers production and Classroom experience primary, National Institute of Education , Nan yang Technological University ,Singapore .

- Chatel, G. & Nodell,J. (2002): Web Quests : Teachers and Students as Global Literacy Explorers. From Eric in Education Resources. Information Center Site, Available on line at: htt:// www.eric.ed.gov

- Dodge , B. (2005): Some thoughts about webquests. Website. Available webquests. sdsu. edu .about_ webquests. html.// online at: htt :

- Ikpeze, C. (2004): Webquests: Using Multiple Tasks to Facilitate Critical Thinking, university at Buffalo. Available online at: http:// www.eric.ed.gov.

- Ikpeze, H.& Fenice B. (2007): Web- based Inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. The Reading Teacher Journal,.60(7),pp644:675.

- Lubawski, Michael; Sheen,Caitlyn (2010) : Reading Comprehension across Different Genres : An Action Research Study , ERIC No ED512895.

- Macgregor, S. & Lou, Y. (2005) : Web- Based Learning. How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquision., Journal of Research on Technology in Education, Vol.36, No2, pp.161:175.

- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (2007): (Eleventh Ed.); Jungle Publications; Merriam –Webster ; Incorporated Springfield , Massachusetts, U.S.A .
- Neural Branching Strategies (NBS)(2009) :[Online] Retrieved on Oct.15, 2012, Available from URL: http//www. Cuddle jungle. com/ Curriculum Organiser/CO/Learning%20 Activities/ Neural %20 Branching%20 Strategies.doc.
- Omer, K.(2005):Why Web Quest? A Teacher s Experience in Educational Technology. MAI 44/ 03.
- Pradeep. R. et al., (2004) : Web Quests in Social Studies Education. Journal of Interactive On Line Learning , 3(2),pp1:12.
- Gaskill,M et al.,(2006) : Learning from Web Quests. Journal of Science Education and Technology,15(2),pp24:56.
- Sen, Ayfer & Neufeld , Steve (2006): In Pursuit of Alterative in ELT Methodology: Web Quests , The Turkish online journal of educational technology .5(1), pp1:20 .
- Skylar,A.,Higgin,K.&Boone ,R.(2007): Strategies for Adapting Web Quests for Students with Learning Disabilities . Intervention in School and Clinic,43(1),,pp20:28
- Standish, Leisa (2005) :The Effects of Collaborative strategic Reading and Direct instruction in persuasion on sixth Grade students persuasion Writing and Attitudes, Dissertation submitted to the faculty of Graduate school of the university of Maryland, College Parking Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Tsai, S . (2005):The effect of EFL reading instruction by Using a Web Quests learning module as a CALI enhancement on college students reading performance in Taiwan, Available online at: http// www.eric.ed.gov. .
- Vaughn,Sharon , Klingner, Janette & Bryant, Diane (2001) : Collaborative strategic Reading as a means to Enhance peer-Mediated Instruction for Reading Comprehension and content-Area learning , Remedial and Special Education , Vol. 22, No. 2,pp:66-74.

❋❋❋❋❋❋❋