أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب ودافعية الإنجاز على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروره – جامعة نجران

إعداد

د/ سمير أحمد السيد قحوف

مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية النوعية

جامعة كفرالشيخ

د/ شيماء أحمد أحمد عبد الرحمن

مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية النوعية

جامعة كفرالشيخ

أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب ودافعية الإنجاز على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروره – جامعة نجران

مقدمة:

يشهد العصر الحالي ثوره علمية وتكنولوجية هائلة، ولظهور الحاسوب وتقنياته أثرٌ كبيرٌ في تطور التعليم خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية ومصادر التعلم والتقويم، الأمر الذي أصبح فيه تدريب المعلم – في ظل هذه التطورات– ضرورة حتمية لمواكبة عصر المعلوماتية.

وأصبح من الأهمية على القائمين على النظم التربوية ملاحقة تلك التغيرات، والانتقال بدور كل من المعلم والمتعلم من التعلم التقليدي إلى أدوار جديدة للتعلم النشط الفعال (شيماء خميس ، ٢٠١٦ ، ٣٣٧).

وعليه فإن المؤسسات التعليمية تجد نفسها أمام قضية مهمة تتمثل في كيفية تزويد النشء بثقافة علمية تمكنه من ملاحقة ومتابعة التزايد المستمر في المعرفة العلمية، ليس فقط متلقياً للمعلومات لحفظها واسترجاعها ، بل يمتد ذلك إلى حيوية التعلم التي تعتمد على الاستكشاف والتقصي والتحليل وحل المشكلات، وتطور في العادات والمهارات العقلية، واستخدام عمليات العلم في المواقف الحياتية المختلفة، والتعامل مع المتغيرات المحيطة وضبطها والتخطيط والمتابعة والتقويم (عبدالله الزعبي ، ٢٠١٧ ، ٣٥١).

ومع ظهور مستحدثات تكنولوجيا مبتكرة تحاول التصدي للمشكلات التعليمية بهدف إيجاد حلول غير تقليدية لها وتطوير العملية التعليمية ورفع كفاءتها وزيادة فاعليتها مثل: شبكة المعلومات الدولية وأنظمة الوسائط المتعددة , .Pesudo, M , (Renau, M. 2016 , 28) ، فإن توظيف هذه المستحدثات التكنولوجية في برامج إعداد وتدريب المعلم قد أصبح مطلباً ملحاً باعتباره قوة تؤثر بالسلب أو الإيجاب في كل جانب من جوانب العملية التعليمية (محمود السعدني ، ٢٠١٤ ، ٦٨٨) و(ناهد محمد ،٢٠١٢، ٢).

وقد تغير دور المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية في ظل المستحدثات التكنولوجية، حيث أصبح دور الطالب هو الأساس في العملية التعليمية ولم يعد مجرد محصل للمعلومات فقط بل مشاركاً في الحصول عليها، فيكون أكثر اعتماداً على نفسه ويتعرف على الوسائل التقنية والتكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم ويتمكن الطالب من خلال

تلك الإجراءات من مهارات البحث الذاتي والحصول على المعلومة اللازمة، وذلك من خلال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت بكل فاعلية وكفاءة (حمدي حامد ،٢٠١٥، ١٤٦) (Hsiao, H., et al , 2012 , 315).

ويجب على المعلمين عند توظيف شبكة الانترنت كأداة للتدريس الأخذ بعين الاعتبار ضرورة توافر حد أدنى من التنظيم والتبويب بحيث يمكن الاستفادة من محتواها في أداء التكليفات والمشروعات الصفية المختلفة(Lamas, J. et al , 2012 , 65)

وتعتبر الرحلات المعرفية عبر الإنترنت أهم النماذج المقترحة لاستخدام شبكة الانترت في عمليتي التعليم والتعلم (Sumtsova, O. ,2016 ,63) ، حيث إنها تجمع بين التخطيط المحكم في البحث عن المعلومات عبر الانترنت ، والاستعمال العقلاني لأجهزة الكمبيوتر عامة و شبكة الانترنت خاصة (نوال شلبي ،٢٠١٤، ١٨) و (ميرفت الطويلعي ، ٢٠١٣ ، ٩٨).

وتعد الرحلات المعرفية عبر الإنترنت من أبرز النماذج التي استخدمت وثبت فاعليتها حيث تعتمد على التعليم المتمحور حول المتعلم لأنها تتكون من مهمات مختلفة تساعده على القيام بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات وإيجاد بناء معرفي خاص به ومن إبداعه، كما أنها تتيح للمتدربين استخدام خيالهم ومهارات حل المشكلات (SUBRAMANIAM, K. ,2012 , 237) ، فالإجابات للمهمات التي يزود بها المتدربين غير معروفة لديهم وهي تستثير تفكيرهم ودافعيتهم وتمكنهم من استعمال تفكيرهم المبدع الخاص لإيجاد الحلول لهذه المهمات مما يؤدي إلي تنمية قدرات المتدربين وصقلها ، ومن المميزات الهامة أيضاً في استخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت هو ما تقدمه من استخدام آمن للويب خلال عملية البحث عن المعلومات وخلال الأنشطة التدريبية (محمود السعدني ، ٢٠١٤ ، ٦٨٨).

وقد أكد (Perkins, R. ,McKnight, M. ,2005) أن هناك العديد من المواقع المثيرة للجدل على شبكة الإنترنت مما يسبب قلقاً من أن الطلاب لديهم حرية الوصول إلى الإنترنت بينما استخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت لاتتطلب من الطلاب استخدام محركات البحث ، وهذا يقلل من فرصة أن يحصل الطلاب على مواد غير لائقةلأنها تتضمن روابط فقط إلى التطبيق المراد عبر الإنترنت ، وبالتالي توفير درس فعال ومركّز.

وقد بين (عاصم عمر ، ٢٠١٤ ، ٢) أن الرحلات المعرفية عبر الإنترنت تعكس فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على دمج تكنولوجيا التعلم والتعليم بما يحقق الترابط والوظيفة بينهما من خلال استثارة اهتمام المتعلم بأسلوب مشوق وجذاب وإشباع حاجاته وتنشيط دافعيته ورغبته فى الاستزادة من المعرفة.

والمدرسة مدعوة في عصر ما يعرف بالموجه الثالثة إلى تغير طرقها وأساليبها في التربية، بحيث تتخلى عن حشو أذهان التلاميذ بمعارف جامدة وتعمل على تزويدهم بأدوات الكشف عن المعرفه والمهارات الأساسية للتفكير، واستخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت في العملية التعليمية هو النظرة المستقبلية المشرقة للتعليم لكونها تنمي جميع المدارك الحسية والعقلية والمعرفية للمتعلم فهي تنمي قدرات المتعلم على حل المشكلات واستقلال الشخصية وبناء الذات ورفع مستوي التحصيل المعرفي للطلاب، وأصبح دور المعلم التوجيه والإرشاد فقط (شيماء خميس ، ٢٠١٦، ٣٣٧).

إلى جانب أن الرحلات المعرفية عبر الإنترنت المصممة جيداً تعد طريقة فعالة ومبتكرة وذات إمكانات هائلة في عملية التعلم والتعليم حيث إنها تشجع التفكير الناقد وتهيىء الظروف المناسبة للانخراط في التعلم كما أنها تساعد المتعلمين على حل المشكلات وتنمي لديهم مهارات التفكير العليا ومهارات استخدام الإنترنت (عاصم عمر ، ٢٠١٤ ، ٣) .

وتقدم الرحلات المعرفية عبر الإنترنت حلولاً عملية رائدة في إنجاح العملية التعليمية حيث تحولها إلى عملية تعلم ممتعة للتلاميذ نظراً لكونها نمطاً تربوياً بنائياً تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال المكتشف وتتوخى القدرات الذهنية المتقدمة لدى التلاميذ وتشجيع العمل الجماعي والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعلومات وتستغل التقنيات الحديثة بما فيها شبكة الويب لأهداف تعليمية حيث تمنح التلاميذ إمكانية البحث في نقاط محددة ومختارة من قبل المعلم الأمر الذي يؤدي إلى تكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب لتحقيق الأهداف التعليمية (منيرة الرشيد ، ٢٠١٣ ، ١٧).

(Gokalp, M. ,et al,2013 ,11) (Nordin, N. , Zakaria, E. , 2012 ,224)

على الرغم من تعدد تسميات الرحلات المعرفية عبر الويب مثل الرحلات المعرفية عبر الويب ورحلات التعلم والاستقصاء الشبكي وتقصي الويب فإنها تشترك جميعاً في مفاهيمها العامة ومكوناتها الأساسية والملاحظ في تعريفات الرحلات المعرفية عبر الويب أن الكثير تعامل معها على أنها أنشطة تعليمية فردية أو جماعية (Pak, M. , 2015) (11 , والبعض الآخر تعامل معها على أنها نموذج تدريسي في حين اتجه البعض إلى التعامل على أنها مدخل تدريسي أو استراتيجية تدريسية أو طريقة تدريسية (طه أبو رية ، ٢٠١٦ ، ٥٩٨).

وقد أشارت (منيرة الرشيد ، ٢٠١٣ ، ١٦) و (413 , 2016 ,) Haralson, M. , et al إلى أن فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب بدأت بجامعة سان ديجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية لدى مجموعة من الباحثين في قسم

تكنولوجيا التعليم والتعلم وعلى رأسهم Bernie Dodge و Tom March عام ١٩٩٥م، وأخذت هذه الفكرة في الانتشار في كثير من المؤسسات التعليمية بأوربا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها طريقة حديثة للتعليم تعكس فكرة التدريس.

مشكلة البحث:

من خلال إشراف الباحثين على طلاب التربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران، وكذلك بعد استطلاع الزملاء المشرفين لمجموعات أخرى لأكثر من فصل دراسي، تبين ضعف مستوى أداء الطالبات المعلمات في مهارات التدريس وحاجتهم إلى تذكر وإتقان ما كانوا يدرسونه من مقررات تربوية لتأهيلهم للتدريس، من خلال دورات مكثفة لمهارات واستراتيجيات التدريس يصعب تنفيذها لضيق وقت الفصل الدراسي، وكذلك لانشغال الطالبات المعلمات أنفسهن بالتطبيق الفعلى بالمدارس، حيث إن برنامج التربية الميدانية يتطلب أن تتفرغ الطالبات المعلمات فصلاً دراسياً كاملاً للتطبيق بالمدارس حين وصولهن للمستوى الثامن، وعليه فهناك ضرورة لوجود أداة مساعدة للتغلب على هذه المشكلة بتذكير وتدريب الطالبات المعلمات بمهارات التدريس وذلك أثناء تطبيقهن لمقرر التربية الميدانية بالمدارس تتمثل في الرحلات المعرفية عبر الويب، إلى جانب الأخذ في الاعتبار دافعية الإنجاز بالنسبة للطالبات المعلمات ودورها في إلمامهن بما سبق دراسته من موضوعات تخدم مهارات التدريس، وهل ستؤثر الرحلات المعرفية عبر الويب على الأثر الناتج عن التفاوت في دافعية الإنجاز لدى الطالبات المعلمات.

توصي العديد من الدراسات بضرورة دراسة أثر الرحلات المعرفية عبر الويب ومتغيراتها على نواتج التعلم المختلفة ؛ وباطلاع الباحثين على الدراسات السابقة التي تناولت الرحلات المعرفية عبر الويب ومجال التربية الميدانية وجد الباحثان عدم تطرق الدراسات السابقة لدراسة أثر الرحلات المعرفية قصيرة المدى والرحلات المعرفية طويلة المدى – على حد اطلاعهما– وعليه فقد تمثلت مشكلة البحث في محاولة تحديد أنسب صورة للتفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

ويمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى– الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. **ما أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى– الرحلات المعرفية القصيرة المدى) على الأداء المهاري لمهارة التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟**

٢. **ما أثر دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) على الأداء المهاري لمهارة التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟**

٣. **ما أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى– الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟**

٤. **ما أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى – الرحلات المعرفية القصيرة المدى) على الاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟**

٥. **ما أثر دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) على الاتجاه نحو الرحلات لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟**

٦. **ما أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية (الرحلات المعرفية الطويلة المدى– الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الاتجاه نحو الرحلات لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

-تحديد أنسب أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى- الرحلات المعرفية القصيرة المدى) وذلك بدراسة تأثيرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

-تحديد دافعية الإنجاز المناسبة (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وذلك بدراسة تأثيرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحو الرحلات المعرفية لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

-تحديد أنسب صور التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب(الرحلات المعرفية الطويلة المدى – الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

فرضيات البحث:

تتلخص فرضيات البحث في:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى- الرحلات المعرفية القصيرة المدى).

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعتين من حيث دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات معدل الأداء للطالبات / المعلمات في المجموعات التي درست باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى- الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة)

٥. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات

المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب في المجموعتين من حيث دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) .

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب في المجموعات التي درست باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى – الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

حدود البحث:

١. اقتصرت الدراسة على عينة من الطالبات المعلمات بالمستوى الثامن لمقرر التربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران، بعد تطبيق اختبار دافعية، وقد بلغ عددهن (٦٤) طالبة، قسمن إلى أربع مجموعات قوام كل منها (١٦) طالبة معلمة.

٢. اقتصرت الدراسة على الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى – الرحلات المعرفية القصيرة المدى).

٣. اقتصرت الدراسة على تصنيف االطالبات المعلمات من حيث دافعية الإنجاز إلى (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

أهمية البحث: قد تسهم هذه الدراسة فيما يلي:

١. الإفادة من توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى – الرحلات المعرفية القصيرة المدى).

٢. الإفادة من دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

٣. التوصل لأنسب تفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى– الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

٤. تجريب الأساليب الحديثة المستخدمة عبر الانترنت لتنمية مهارات الطالبات المعلمات في المقررات التطبيقية.

٥. رفع مستوى الأداء المهاري في مقرر التربية الميدانية لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

٦. تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التدريس في مقرر التربية الميدانية لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

منهج الدراسة:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التجريبية التي تبحث في أثر متغير تجريبي أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، وعليه فإن المنهج التجريبي بإجراءاته المعروفة هو المنهج المناسب لتحقيق أهداف هذا البحث، وذلك بدراسة أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة المدى – الرحلات المعرفية القصيرة المدى) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

التصميم التجريبي للدراسة:

جدول (١) التصميم التجريبي لمتغيرات البحث

التصميم التجريبي		الرحلات المعرفية عبر الويب	
		الطويلة المدى	القصيرة المدى
دافعية الإنجاز	المرتفعة	مجموعة (١) الرحلة المعرفية عبر الويب الطويلة المدى للطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز	مجموعة (٢) الرحلة المعرفية عبر الويب القصيرة المدى للطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز
	المنخفضة	مجموعة (٣) الرحلة المعرفية عبر الويب الطويلة المدى للطالبات المعلمات منخفضات دافعية الإنجاز	مجموعة (٤) الرحلة المعرفية عبر الويب القصيرة المدى للطالبات المعلمات منخفضات دافعية الإنجاز

خطوات البحث:

قام الباحثان بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث بهدف الوصول إلى المهارات والاستراتيجيات والتصور المقترح وخصائص الطلاب عينة البحث ، والإطار النظري للبحث.

٢. إعداد قائمة بمهارات التدريس موضع الدراسة ضمن مقرر التربية الميدانية.

٣. إعداد التصور المقترح للرحلات المعرفية عبر الويب(الطويلة المدى والقصيرة المدى) موضوع الدراسة.

٤. اختيار مصادر التعلم عبر الويب التي تحقق أهداف مهارات التدريس.

٥. إنشاء رحلتين معرفيتين عبر الويب إحداهما طويلة المدى والأخرى قصيرة المدى لعرض مهارات التدريس.

٦. عرض التصور المقترح على المحكمين.

٧. إعداد أدوات القياس (بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ومقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب).

٨. عرض الأدوات على المحكمين.

٩. اختيار عينة البحث من طالبات المستوى الثامن المطبقات للتربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

١٠. تقسيم الطالبات المعلمات إلى طالبات معلمات مرتفعات دافعية الإنجاز وطالبات معلمات منخفضات دافعية الإنجاز باستخدام مقياس دافعية الإنجاز للباحث عبدالله بن خلفان بن سالم الشبلي (جامعة نجران).

١١. إجراء التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ومقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب).

١٢. تقديم الرحلات المعرفية عبر الويب موضع الدراسة.

١٣. التطبيق البعدي لأدوات القياس.

١٤. المعالجة الإحصائية للبيانات.

١٥. عرض النتائج وتفسيرها.

١٦. تقديم التوصيات.

مصطلحات الدراسة:

الرحلات المعرفية عبر الويب: Webquest

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها مجموعة من الأنشطة التي تقوم بها الطالبة المعلمة من خلال البحث في مصادر التعلم المختلفة عبر الإنترنت التي تم اختيارها مسبقاً من قبل الباحثين ، بهدف تذكر مهارات التدريس اللازمة لاجتياز مقرر التربية الميدانية.

الرحلة المعرفية عبر الويب طويلة المدى: Long term webquest

يعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها تلك الرحلة المعرفية عبر الويب التي تقدم للطالبات المعلمات في مقرر التربية الميدانية بشرورة – جامعة نجران، ولمدة أسبوعين قبل التطبيق الفعلى.

الرحلة المعرفية عبر الويب طويلة المدى: Short term webquest

يعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها تلك الرحلة المعرفية عبر الويب التي تقدم للطالبات المعلمات في مقرر التربية الميدانية بشرورة – جامعة نجران، ولمدة ثلاثة أيام قبل التطبيق الفعلى.

دافعية الإنجاز: Achievement Motivation

يعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها مجموعة الظروف والعوامل التي تعزز رغبة الطالبة المعلمة التي تدرس مقرر التربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة– جامعة نجران في إنجاز مقرر التربية الميدانية بنجاح.

مهارة التدريس:Teaching skills

يعرفها (حسن شحاته وزينب النجار ، ٢٠٠٣ ، ٣٠٣) بأنها: مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق أهداف منهج معين، وهي القدرة على القيام بأداء محدد يتعلق بأحدي مهام أو وظائف المعلم في الموقف التدريسي.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث.

المحور الأول: الرحلات المعرفية عبر الويب

تعريف الرحلات المعرفية عبر الويب:

تعددت مسميات الرحلات المعرفية عبر الويب مثل الرحلات المعرفية عبر الويب ورحلات التعلم الاستكشافية وأنشطة تربوية استكشافية وأنشطة تربوية وأنشطة استقصائية وطريقة للتدريس قائمة على الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفة بين استخدام

التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرص أمام الطالب للاستزادة من المعرفة والبحث والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معني تساعده على بناء معرفي خاص به (نرمين الحلو ، شيماء متولي ، ٢٠١٥ ، ٦٩٣).

والرحلات المعرفية عبر الويب أو الرحلات المعرفية أو التعلم بالاستقصاء الشبكي كلها مسميات مختلفة لنظام واحد يقوم على توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات والوسائط المتعددة في عملية التعلم والتعليم (أمل حمادة ، ٢٠١٦ ، ٣٧١).

ويعرف دودج (Dodge, B.,1997,1) الرحلات المعرفية عبر الإنترنت على أنها أنشطة تربوية ترتكز على البحث والتقصي وتتوخي تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقاً، والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة.

كما أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت يتيح مهارات الوصول إلى أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدارتها، وذلك بدمج مصادر وموارد موثوقة وعالية الجودة لإكمال مهمة البحث التي تنطوي عليها الرحلات المعرفية عبر الويب، مما يعزز القدرة على إدارة المعلومات وتطوير مهارات البحث ؛ أيضاً يشجع على التفكير والتحليل النقدي(Martines, P. , et al , 2013).

والرحلات المعرفية عبر الويب تهدف إلى الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن بهدف إنماء التفكير، وهذه الطريقة تعمل على تحويل عملية التعلم إلي عملية ممتعة تزيد دافعية الطلاب وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية (نرمين الحلو ، شيماء متولي ، ٢٠١٥ ، ٦٨٧).

كما أنها أنشطة تربوية هادفة وموجودة استقصائياً قائمة على تفعيل العقل وتستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهمات الموكلة إلى الطلبة والمتوافرة على شبكة الانترنت والمحددة من قبل المدرس بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكنين (طه أبو رية ، ٢٠١٦ ، ٥٩٩).

أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب:

تبرز أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب عبر تزويد الطلاب بالمصادر الإلكترونية التي يحتاجونها من أجل الإبحار والتجول في مواقعها المتنوعة على شبكة الانترنت ، بدلاً من الإكتفاء بمجرد الولوج إليها والبحث في مواقعها المتنوعة على نحو

عشوائي، كما أن المصادر الإلكترونية التي يحتاجها الطلاب لأداء المهام المطلوبة منهم غالباً ما يتم تضمينها في مواقع الرحلات المعرفية عبر الويب نفسها من قبيل ما يلي (أمل حمادة ، ٢٠١٦):

- ملفات ويب.
- التواصل والتفاعل مع الخبراء المتخصصين في مجالاتهم المعرفية.
- قواعد البيانات التي تتيح إمكانية البحث عن المعلومات المطلوبة.. إلخ

كما أن الرحلات المعرفية عبر الويب الفعالة هي هياكل ذات سقالات تستخدم الويب لمساعدة المتعلمين الانخراط في تجربة تعليمية حقيقية حيث يقومون بتحويل ما يتعلمونه إلى فهم أعمق والتفكير في عملياتها وراء المعرفية. وبالتالي الرحلات المعرفية عبر الويب هي البيئات الطبيعية لتضمين الأنشطة وراء المعرفية وتطوير المعرفة والمهارات ما وراء المعرفة (Hartman, J. , 2015).

أهداف ومعينات الرحلات المعرفية عبر الويب في الميدان التربوي:

يمكن تلخيص أهداف ومعينات الرحلات المعرفية عبر الويب في الميدان التربوي وفق ما تناوله كل من

(Dodge , 1995 , 11) و (منيرة الرشيد ، ٢٠١٣ ، ٣٢) و (مي خليفة، نيفين الجباس ، ٢٠١٤ ، ١٧٣) فيما يلي:

- تعد نمطاً تربوياً بنائياً تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال والمكتشف.
- تشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين مع التأكيد على فردية التعلم أيضاً
- تعزيز لوسيلة التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية.
- تطوير قدرات المتعلم التفكيرية وبناءه كباحث، وتمكنه من تقييم نفسه.
- استغلال التقنيات الحديثة بما فيها شبكة الإنترنت لأهداف تعليمية.
- تتيح الفرص للمتعلمين للبحث في مواضيع محددة بشكل عميق ومدروس وبحدود مختارة من قبل المعلم.
- تكسب المتعلمين مهارة البحث على شبكة الإنترنت بشكل فاعل ومنتج، وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الإنترنت.

مميزات الرحلات المعرفية عبر الويب:

أكدت العديد من الأدبيات التربوية على أن الرحلات المعرفية عبر الويب تتميز بقدرة كبيرة على زيادة مشاركة وتفاعل الطلاب مع المهمة الموكلة إليهم عبر تجزئتها إلى عدة خطوات ومراحل فرعية واضحة المعالم وغالباً ما يعمل الطلاب فى إطار مجموعات

وفرق عمل تشاركية من أجل أداء عمليات البحث المطلوبة عن المعلومات على شبكة الإنترنت على نحو دينامي نشط (أمل حمادة ، ٢٠١٦ ، ٣٧٢).

واتفق مع ذلك (Yang, C. , et al, 2011) الذي أكد أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تساعد المعلمين على استيعاب الطلاب مع مختلف أساليب التعلم والاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام حتى يتمكنوا من تطوير الوعى بالإعاقة واحترام الفروق الفردية والاستعداد لدمج الطلاب ذوي احتياجات الخاصة فى الفصول الدراسية.

كما أكد (Laborda, J. , 2009) أن الرحلات المعرفية عبر الويب تشجع التفكير النقدي للطلبة كما تنمي مهارات حل المشكلات بالإضافة إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب المرتبط باحتياجات الطلاب المهنية يساعدهم على العمل التعاوني، ويرى كل من (vanguri, P., et al.,2004) ، (march, T.,2003,42) ، (dodge, B.,2001,7) أن الرحلات المعرفية عبر الويب لها عده مميزات منها:

- استراتيجية تهدف إلى تطوير قدرات الطالب الذهنية وبناء باحث يستقصي المعلومة بنفسه ويستطيع تقييم نفسه.
- تتضمن بعض العناصر التحفيزية كإعطاء أدوار محدده للمتعلمين أو تقديم موقف أو سيناريو للمتعلمين الامر الذي يزيد من دافعيتهم للتعلم.
- تحتوي الرحلات على دعامات تعليميه، وبالتالي تسمح للمتعلمين للتعلم بطرق لم تكن تتحقق بشكل تقليدي وتخلق إطاراً مؤقتاً لدعم آراء الطالب فيما وراء قدراته حينما ينتهي من الرحلة المعرفية عبر الويب وتسمح للطالب بالتصرف بشكل أكثر مهارة مما هو عليه حقاً.
- تعد أداة للتمايز؛ فالرحلات المعرفية عبر الويب تتفق مع فلسفة التدريس التميزي في أنها تتيح للمعلمين لا سيما الموهوبين الفرصة لاختيار القائم على القدرة والميول ودافعيه الفرد للتعلم.
- تساعد على استغلال التقنيات التكنولوجية للأهداف التعليمية.
- تنمية العمل التعاوني لأنها تزيد من دافعية المتعلم في الاشتراك في العمل الجماعي التعاوني.
- تنمي مهارات حل المشكلات لدى المتعلم وتكون اتجاهات إيجابيه نحو المقرر.
- زيادة مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد في تطوير بيئات التعلم البنائي.

وقد أكدت العديد من الدراسات على مميزات الرحلات المعرفية، ومنها:

دراسة(ثابت آل كحلان ، ٢٠١٥) هدفت هذه دراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس مادة الحديث استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة البحث من ٦٠ طالب من طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. قسمت إلى مجموعتين، الأولى تجريبية بلغت ٣١ طالباً، والأخرى ضابطة بلغت ٢٩ طالباً تم تدريس المجموعة التجريبية بالرحلات المعرفية عبر الويب لمدة ستة أسابيع بواقع حصة أسبوعياً. وقد أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، التجريبية والضابطة، في كل من التحصيل ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (منال خضرى ، ٢٠١٤) و التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في أداء القراءة الناقدة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالتعليم العام حيث تم اختيار عينة من طالبات الفرقة الأولى بمدرسة أسماء بنت أبي بكر الثانوية بنات بمحافظة السويس، تم اختيارهن وتقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل مجموعة ٤٢ طالبة، تم تدريس المجموعة التجريبية بالرحلات المعرفية عبر الويب لمدة أربع أسابيع وتم تطبيق أدوات البحث.

وجاءت نتائج الدراسة لتثبت فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح طالبات المجموعة التجريبية فى اختبار أداء القراءة الناقدة ، كما أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في أداء القراءة الناقدة في اللغة الإنجليزية لطالبات الثانوية بالتعليم العام وضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريب جميع مهارات اللغة الإنجليزية لطلاب هذه المرحلة.

دراسة (Dogru, M. , Seker, F. ,2012) التي هدفت إلى معرفة تأثير أسلوب التدريس بمساعدة الرحلات المعرفية عبر الويب لوحدة " هيكل وخصائص المادة "في دروس العلوم لطلاب الصف السابع على الموقف تجاه درس العلوم واستبقاء المعرفة، تكونت مجموعة الدراسة من ٣٠ طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وقد بينت الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً على التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ولكنها لم تثبت تأثير دال على الاتجاه نحو درس العلوم.

وقد أكدت دراسة (منصور الرواحي ، ٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات حل المشكلات الإحصائية وتنمية فاعلية الذات في تعليم الإحصاء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (الأول الثانوي) ، واقتصرت على تدريس وحدة الإحصاء، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالب قسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية درست بالرحلات المعرفية عبر الويبن

والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية ، وقد بينت النتائج وجود أثر دال إحصائياً متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية على المتغيرين التابعين للبحث.

دراسة (أحمد صادق عبد المجيد ، ٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس محتوى مقرر حساب المثلثات على تنمية مهارات التفكير التأملي والتعلم السريع من خلال تدريس وحدة (طرق قياس الزاوية) لمجموعتين، إحداهما تجريبية بلغت ٤١ طالباً، والأخرى ضابطة بلغت ٤٣ طالباً ، وأشارت النتائج إلي أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قد ساعدت في تحسين مستوى مهارات القراءة السريعة وتصميم الخرائط الذهنية، بينما لم تساعد في تحسين مستوى مهارات حل المشكلات.

دراسة (ماهر صبري ، ليلى الجهني ، ٢٠١٣) هدفت إلى معرفة فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات التعلم (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج ، التنبؤ، القياس، الاتصال،استخدام العلاقات المكانية، مهارات التعلم ككل) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حيث تم تطبيق البحث على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط، بلغ عددهن ٨٠ طالبة، قسمت إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأثبتت الدراسة فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات عملية التعلم موضع الدراسة.

دراسة (منيرة الرشيد ، ٢٠١٣) هدفت إلى استقصاء فاعلية طريقة الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذة قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية درست لهن وحدة (طبيعة المادة) من مقرر العلوم.

وقد بينت النتائج فاعلية طريقة الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي بجوانبه الستة (التوضيح ، التفسير ، التطبيق ، اتخاذ منظور ، المشاركة الوجدانية ، معرفة القدرة الذاتية).

دراسة (محمود السعدني ، ٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات إنتاج عروض الوسائط المتعددة لدى معلمات رياض الأطفال والجانب التحصيلي المرتبط بهذه المهارة التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طالبات المجموعة التجريبية على مستوى الآداء المهاري والجانب التحصيلي المرتبط به.

وأوضحت دراسة (صالح محمد صالح ، ٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتكونت عينة البحث من

٣٢ طالبة تمثل المجموعة التجريبية ، ٣٤ طالبة تمثل المجموعة الضابطة، تم اختيارهن بطريقة عمدية، وتم تدريس المجموعة التجريبية من خلال ثلاث رحلات معرفية قصيرة الأمد لوحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي.

وجاءت الفروق لتؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في كل من التحصيل التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت الدراسة على ضرورة (تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب)

كما أكدت دراسة (أمل حمادة ، ٢٠١٦) على أن الرحلات المعرفية عبر الويب لا يقتصر فقط على الطلاب العاديين وإنما أيضاً ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام ويب كويست للطلاب المعاقين سمعياً على تنمية الوعى التكنولوجي لديهم في ضوء معايير تصميم ويب كويست للمعاقين سمعياً، وأثره في تنمية الوعى التكنولوجي، بلغت عينة البحث ٤٠ طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين، الأولى تدرس من خلال بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب المطور وفقاً لمعايير تصميمة للمعاقين سمعياً ، والثانية تدرس من خلال بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب تقليدية. وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية كل من استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب المطور والرحلات المعرفية عبر الويب التقليدي في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ.

وأكدت دراسة (مروة العدوي ، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس وحدة الجغرافيا الطبيعية للعالم على تنمية مهارات الثقافة البصرية (قراءة البصريات والتواصل بصرياً) لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي وتمثلت عينة الدراسة في ٤٢ طالبة قسمت إلى ٢٢ طالبة تجريبية ، ٢٠ طالبة ضابطة.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الثقافة البصرية (قراءة البصريات والتواصل بصرياً) وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد برامج تدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين.

و أيضاً دراسة (عاصم عمر ، ٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية التنور المائي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد تمثلت عينة البحث من صفين دراسيين، أحدهما اختير كمجموعة ضابطة، والأخر اختير كمجموعة تجريبية، وقد أثبتت التجربة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأكدت دراسة (Yang, C. et al, 2011) حيث هدفت إلى تقديم الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريب المعلمين تدريباً خاصاً في سنغافورة، وتقصي دورها في ما إن كانت تعزز مهارات التفكير العليا لدى المعلمين مثل المشاركة والإبداع والتعاون ومهارات التعليم، كما هدفت إلى معرفة مدى قدرتها على زيادة رغبة المعلمين في دمج التكنولوجيا في التعليم، وقد أثبتت النتائج تفضيل المعلمين القوي لأنشطة الرحلات المعرفية عبر الويب عن الطرق التقليدية، كما أوصت الدراسة بأن الرحلات المعرفية عبر الويب قد يكون حلاً لضعف الإنجاز وحلا لمشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد خلصت هذه الدراسات المختلفة إلى التأثير الإيجابي للرحلات المعرفية عبر الويب على المتغيرات المختلفة كالتحصيل ومهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا، والانخراط في التعلم ومهارات الثقافة البصرية وتنمية الوعي التكنولوجي وتنمية التفكير التأملي والمهارات المختلفة والاستيعاب المفاهيمي ومهارات حل المشكلات وبعض مهارات العلم.

بينما اختلفت مع هذه الدراسات دراسة (Calgin. Z. ,Koc, M. ,2017) التى هدفت إلى التحقق من كيفية تدريس الرياضيات المدعومة بالرحلات المعرفية عبر الويب التي يمكن أن تؤثر على مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، تلقت المجموعة التجريبية اثنين من الرحلات المعرفية عبر الويب وضعت من قبل الباحثين، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير النقدي، وذلك لأن الطلاب من أصحاب المستويات الدراسية المرتفعة، وقد أوصت الدراسة بأن تستهدف الدراسات المستقبلية الطلاب ذوي المستويات المنخفضة والمتوسطة.

وتلخص(نرمين الحلو ، شيماء متولي ، ٢٠١٥ ، ٧٠٢) مميزات الرحلات المعرفية فيما يلي:

- تنمي مهارات التعامل مع مصادر المعرفة بكفاءة.
- تصلح لجميع المراحل التعليمية وفي كافة التخصصات والموضوعات.
- تعمل على زيادة وتنمية اتجاهات الطلاب نحو المواد التي يدرسوها.
- تعمل على استثمار وقت الطالب وجهده، وتساعده على التركيز على المعلومات المطلوبة.

أنواع وأنماط الرحلات المعرفية عبر الويب:

قسم دودج (Dodge , 1995) الرحلات المعرفية عبر الويب إلي نوعين هما:

١- الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدي Short-term Web Quest:
وتتراوح مدتها ما بين حصة واحدة إلى ثلاثة حصص، الهدف التربوي منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات وفهمها واسترجاعها وتطبيقها ويكون هذا النوع مقتصراً على مادة دراسية واحدة،
ولإتمام مهمات الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى؛ فإن ذلك يتطلب عمليات ذهنية بسيطة ويستخدم هذا النوع مع التلاميذ المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث.

٢- الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدي Long-term Web Quest :
وتتراوح مدة هذا النوع ما بين أسبوع إلى شهر كامل وتتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة ويستخدم هذا النوع مع الطلبة القادرين على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة.

كما تناولت بعض الدراسات أنماط تقديم الرحلات المعرفية عبر الويب، ومنها:

١- الرحلات المعرفية عبر الويب ذات المصادر المجمعة مقابل المصادر الموزعة

- دراسة (مي خليفة، نيفين الجباس ، ٢٠١٤) إلى التعرف على أثر نمطي الرحلات المعرفية عبر الويب ذات مصادر التعلم المجمعة والموزعة في التوجيهات الأكاديمية (القراءة للمتعة، فاعلية الذات الأكاديمية، التغيير الابتكاري، الفتور الأكاديمي، اللاموثوقية في المحاضرين، الاعتمادية)، والاتجاه نحو التدريس لدى طلاب كلية التربية ذوي التخصصات العلمية والأدبية والصناعية.
بلغت عينة الدراسة ١٦٥ طالب وطالبة قسمت إلى ثلاث مجموعات بالتساوي، اثنان تجريبيتان وأخرى ضابطة، درست المجموعة التجريبية الأولى بعض موضوعات سيكولوجية التعلم باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ذات مصادر التعلم المجمعة، ودرست المجموعة التجريبية الثانية بعض موضوعات سيكولوجية التعلم باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ذات مصادر التعلم الموزعة والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية.
وأكدت نتائج الدراسات فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ذات مصادر التعلم المجمعة في التوجيهات الأكاديمية عدا توجه اللاموثوقية في المحاضرين وأكدت على تساوي أثر استخدام المصادر المجمعة والمصادر الموزعة في جميع التوجهات الأكاديمية.

٢- الرحلات المعرفية عبر الويب ذات الانتقاء الكلي للمصادر مقابل الانتقاء الجزئي للمصادر:

- دراسة (هويدا السيد ، ٢٠١١) إلي التعرف على أثر اختلاف أسلوب البحث في الرحلات المعرفية (انتقاء مصادر التعلم بشكل كلي مقابل الجزئي) على تنمية

الدافعية والإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها في مقرر الرسومات التعليمية (إنتاج الشفافيات التعليمية) حيث أثبتت النتائج وجود تأثير ذا دلالة لصالح استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية على المتغيرات التابعة محور الدراسة، فيما أثبتت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أسلوبي البحث في الرحلات المعرفية (انتقاء مصادر التعلم بشكل كلي مقابل الجزئي) على المتغيرات التابعة محور الدراسة.

٣- الرحلات المعرفية التقليدية عبر الويب مقابل الرحلات المعرفية عبر الويب التفاعلية

- دراسة (Kurt, S. ,2010) المقارنة بين الرحلات المعرفية عبر الويب التقليدي والرحلات المعرفية عبر الويب التفاعلي Web 2.0 ، شملت العينة (١٠٤) طالبة جامعية تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، وقد اثبتت النتائج أن متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالرحلات المعرفية عبر الويب التفاعلي Web 2.0 أفضل من الطالبات اللاتي درسن بالرحلات المعرفية عبر الويب التقليدي، وقد أكدت الدراسة على أن محتوى الرحلات المعرفية عبر الويب وتصميمها بشكل جيد بصرياً قد يؤدي إلى نتائج أفضل ، وعليه فقد أوصت بضرورة البحث عن أفضل الطرق في الرحلات المعرفية عبر الويب.

٤- الرحلات المعرفية عبر الويب محددة المهام مقابل غير محددة المهام:

- دراسة (Kleemans, T., et all , 2011) التي بحثت تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب محدد المهام مقابل الرحلات المعرفية عبر الويب غير موضح المهام على الكسب في تحصيل طلاب المدارس الخاصة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (٤٠)طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين في ضوء متغيرات الدراسة المستقلة ، وقد تم تقييم اكتساب المعرفة من خلال خرائط المفاهيم واختبار المفاهيم استناداً إلى الحقائق المتعلقة بالموضوع ، وقد بينت الدراسة أن الكسب في التحصيل لدى الطلاب الذين درسوا من خلال ويب كويست غير محددة المهام أعلى من الطلاب الذين درسوا بالرحلات المعرفية عبر الويب محددة المهام كما أشارت الدراسة إلى أنه يمكن للويب كويست أن يكون أداة قيمة لإثراء المناهج التعليمية في التعليم الخاص، حيث إنها تخلق إمكانات وأدوات جديدة ، والتي يمكن أن تكون مفيدة للأطفال ذوي الإعاقة وبحاجة إلى دعم خاص، حيث إن لها تأثير إيجابي على عمليات التعلم للأطفال في التعليم الابتدائي الخاص.

٤- الرحلات المعرفية عبر الويب ذات النهج التعاوني مقابل النهج التقليدي:

- دراسة (Zacharia, C. , et al , 2011) التي هدفت إلى المقارنة بين النهج التعاوني والنهج التقليدي عند استخدام الطلاب للويب كويست ، تكونت عينة الدراسة من ٣٨ طالب من الطلاب الذين لديهم خبرة سابقة في استخدام ويب كويست، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى استخدمت النهج التعاوني والثانية استخدمت النهج التقليدي، وقد توصلت الدراسة إلى تساوي طلاب المجموعتين في معرفة المفاهيم المتعلقة بالمنازل الصديقة.

العناصر المكونة للرحلات المعرفية عبر الويب:

تتكون الرحلات المعرفية عبر الويب المصممة تصميماً جيداً سواء كانت قصيرة المدى أو طويلة المدى من العناصر التالية (Dodge, B. , 1997) :

١- المقدمة Introduction:

وتتضمن تقديماً وتمهيداً للدراس، بمعني أنها توفر للمتعلمين الخلفية المعرفية لموضوع الدرس بطريقة تثير دافعيتهم للبحث والتعلم حيث يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره والتركيز على أهدافه من أجل وضع المتعلم في تصور مسبق حول ما سيتعلمه، وبالتالي تصبح المقدمة خبرة تعلم ممتعة وناجحة لإنجاز العمل وتهيئة لقنوات الاستقبال المعرفي لدية.

٢- المهام Tasks:

وهي الجزء الرئيس والأهم من الرحلات المعرفية عبر الويب حيث يتم فيها وصف النتائج النهائية للدرس بدقة ووضوح بحيث تكون قابلة للتنفيذ والمشاركة وتثير التفكير لدى المعلمين.

٣- العمليات Procedure:

وهي وصف الخطوات التي سيقوم بها الطلاب لإجراء النشاط وإيجاد المهمة، ويمكن أن يعمل الطلاب مع بعضهم البعض لمقارنة الأفكار بناء على المعلومات التي توصلوا إليها، ويمكن تقسيم الطلاب إلي مجموعات، وفي هذه المرحلة يجب التأكد من فهم الطالب المهمة وتحري المواد اللازمة للعمل وكيف يجب حل المشكلة ؟وما الفكرة العامة التي يجب أن يضعها أمام عينة للوصول إلى النتيجة؟ وما المتوقع منه أن يقوم به ؟ وهنا يجب أن يوفر المعلم للطلاب وسائل مختلفة لعرض نتائجهم مثل العروض التقديمية، أوراق عم ، جداول التلخيص... الخ، كل ذلك من أجل اعتماد الطلاب على أنفسهم وتوظيف إبداعاتهم.

٤- المصادر Resources:

يقوم مصمم الرحلات المعرفية عبر الويب بتحديد المواقع الافتراضية، وهي بشكل خاص مواقع ويب موثوق بها تكون منتقاة مسبقا وبعناية ويمكن أن

تكون كتباً أو وسائط تعليمية أخرى على الطالب زيارتها من أجل إتمام المهمة وهذه المصادر تكون مرتبطة بالأسئلة التي يجب الإجابة عنها في نهاية النشاط حيث إن الانتقاء المسبق للمواقع من قبل مصمم الرحلات المعرفية عبر الويب يسمح بتوجيه استعمال المتعلم للحاسوب ويحد من زيارته لمواقع غير هادفة، وهذا يقنن من أن تسهيل عملية الوصول إلى المعلومات يحفز التلميذ لمتابعة مراحل الرحلات المعرفية عبر الويب والوصول إلي نهايتها.

٥- التقييم Evaluation

يتضمن هذا العنصر نموذج تقييم (تقدير الدرجات) يتم تصميمه بهدف معرفة مدى تحقق أهداف التعلم وليوضح للتلاميذ كيفية تقييم أدائهم بحيث يكونوا على دراية بما هو متوقع منهم قبل البدء بالعمل ويمكن من خلاله تقييم أنفسهم وتقييم الآخرين لهم، ونظراً لأن الرحلات المعرفية عبر الويب تشكل مشاريع مصغرة بالنسبة للمتعلم فقد تشكل تحدياً كبيراً له، وبذلك يصبح من الواجب على المصمم أن يحدد بشكل واضح المعايير التي سيتم استعمالها لتقييم الرحلات المعرفية عبر الويب.

٦- الاستنتاجات Conclusion:

يضع المصمم مجموعة من التوصيات حول الرحلات المعرفية عبر الويب وعن عمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها وتذكيرهم بما قاموا به وتعلموه، ويمكن للمعلم أن يسأل طلابه أسئلة إضافية لتشجيعهم للاستمرار في اكتشاف أفكار ومعارف جديدة قيد الاهتمام بالمحتوي المكشف.

معايير التصميم الفعال للرحلات المعرفية عبر الويب:

إن البيئة الالكترونية القائمة على ويب كويست، لا يقتصر دورها فقط على عرض المقرر التعليمي بكل مثيراته البصرية اللفظية وغير اللفظية، ولكن تعد وعاء لكثير من مصادر المعلومات الأخرى والغنية بعديد من المثيرات البصرية التفاعلية الأخرى كالفيديو وعرض الصور والرسوم بكافة أنواعها وأشكالها والبحث على الشبكة واستعراض المواقع الإثرائية، حيث تؤدي كل هذه المصادر دوراً كبيراً في ترجمة المحتوى اللفظي من معلومات وحقائق قد يعجز المعلم عن تفسيرها بالطريقة التقليدية مما يتيح للطلاب فرص الاستفادة من هذه البيئة الالكترونية القائمة على ويب كويست بطريقة فردية تسمح بمزيد من التأمل والدراسة (أمل حمادة ، ٢٠١٦ ، ٣٧١).

ويشير (dodge , 1995) إلى أن مواقع الرحلات المعرفية عبر الويب المصممة جيداً تتمتع بقدرة كبيرة على إشراك الطلاب في القيام بعمليات تفكير عليا من قبيل:

- التحليل.
- التركيب.
- التقويم.

فيمكن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كأداة قوية وفعالة لتطوير المعلم مهنياً حيث إن الرحلات المعرفية عبر الويب المصمم تصميماً جيداً يمكن المعلم من اكتساب التنمية المهنية وتوجيههم نحو مزيد من التعلم كما ينمي مهارات التفكير العليا ويعزز قدرتهم على الإبداع ويقدم ايضاً طرقاً بديلة لتقييم تعلم الطلاب (Tunc, S. Oner, D. ,2016) .

ووضع (dodge , 2001) معايير التصميم الفعال للرحلات المعرفية عبر الويب والتي تتضح فيما يلي:

التصميم الجمالي العام:

يشمل التصميم الجمالي العام لويب كويست ثلاث عناصر تتضح فيما يلي:

الجاذبية البصرية ، وتتضمن ما يلي:

- استخدام عناصر جرافيك مناسبة ومرتبطة بالنقاط والأفكار الرئيسة بهدف إقامة روابط بصرية منطقية تسهم في فهم المفاهيم والأفكار والعلاقات المختلفة.
- الاستخدام الجيد والمتسق لأنماط مختلفة من أشكال وأحجام الخطوط أو الألوان.

التجول وتدفق المعلومات: ويتضمن ما يلي:

- سلاسة وانسيابية عمليات التجول بين محتويات ويب كويست.
- وضوح طبيعة الأجزاء المتناولة في ويب كويست وكيفية الوصول إليها بواسطة المتعلم.

الجوانب الفنية:

- تتضمن توضيح العناصر الفنية والتقنية التي يجب أن يخلو منها ويب كويست وهي ما يلى:
- عطب الروابط التشعبية وعدم إتاحتها للاستخدام على ويبب.
- عدم وجود الصور أو وضعها في أماكن غير مناسبة من صفحة ويب.
- عدم مناسبة أحجام الجداول.
- الوقع في الأخطاء الهجائية أو الإملائية وأخطاء استخدام علامات الترقيم.

المبادئ التربوية التي تقوم عليها الرحلات المعرفية عبر الويب:

وتتمثل القيمة التربوية "للويب كويست" في كونها تسمح للمتعلمين بالتعامل مع وثائق أصلية مقننة للمعلومات ، فهي تسمح للطالب ببناء معارفه انطلاقاً من تعامله الشخصي مع هذه الوثائق وليس عبر مصادر ثانوية كالكتاب المدرسى مثلاً، وهذا النشاط يتيح جمهوراً عريضاً للمتعلم من أجل تبادل المعلومات والمعارف فاستراتيجية "الرحلات المعرفية عبر الويب" تدفع المتعلم الى تقديم نتائج رحلته على الويب كى يستفيد منها الآخرون، أو ليقيموه ويخرج النشاط المدرسى من دائرة التقويم المنحصر على المعلم نفسه وتزيد من تحفيز المتعلم على اتقان عمله بحثاً وكتابةً (أحمد عبد المجيد ، ٢٠١٤ ، ٥٢).

وتقوم الرحلات المعرفية عبر الويب على مجموعة من المباديء أوردها (أشرف عويس، ٢٠١٧ ، ١٠١٧) فيما يلي:

- توفير مصادر تعلم رقمية متنوعة تساعد المتعلم على استكمال معارفه وخبراته.
- الاهتمام في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب على استخدام وتوظيف المعلومات، وليس بمجرد البحث عنها عبر مصادر التعلم التي تم تحديدها.
- أن تكون المهام المقدمة للمتعلم في الرحلات المعرفية عبر الويب غير محدودة النتائج أو الحلول بحيث تترك الفرصة لإطلاق خياله وإبداعه.
- أن يعتمد تنفيذ الرحلات المعرفية عبر الويب على المشاركة والتفاعل والمناقشة بين أعضاء المجموعة.

دور المعلم في استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فيما يلي: (مصطفي السحت ، ٢٠١٦ ، ٢٨٢)

- يختار المعلم الموضوع بدقة.
- يقيس قدرة الطالب على التعامل مع محركات البحث.
- يحدد الخبرة السابقة لطلابه.
- يقوم بوضع خطة أولية لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- ينتقي المصادر التي سيستعين بها المتعلم لتحقيق المهمة بدقة.
- يشرف على طلابه أثناء تعلمهم ، حيث تحول دور المعلم من الملقن إلى المرشد والموجه للطلاب.

الأسس النظرية لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب:

قدم بيرني دودج Bernie Dodge إطاراً لشكل استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب حيث رأى أنها ترتكز على البنائية وأنها استراتيجية من أجل دعامات التعلم

Scaffolding learning ، كما أنه بالنظر إلى الشروط والمواصفات التي تتميز بها استراتيجية تقصي الويب نجدها تتفق مع أسس النظرية البنائية التي تؤكد على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه، كما أن تنفيذه لخطوات الاستراتيجية يمكنه من اكتشاف معارف واكتساب خبرات جديده (Arciniegas, L. , Vasquez, G. , 2017 , 84) ولكن كيفية حدوث التعلم عبر البيئات الإلكترونية جاءت لتفسره النظرية الاتصالية لصاحبها جورجي سيمنز George Siemens والتي تؤكد على التعلم الرقمي عبر الشبكات وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتواصل والتفاعل عبر الانترنت وتحديث المعرفة وأنها جزء حيوي في عمليه التعلم، ولكي يحدث المتعلم معرفته باستمرار عليه الاتصال الدائم بالشبكات الإلكترونية لأن المقررات ليست هي المصدر الرئيسي للتعلم فهناك البريد الالكتروني وقراءة Blogs والبحث على شبكه الانترنت (مروة العدوي ، ٢٠١٦ ، ٣٥٩).

وقد أشارت (مي خليفة ، نيفين الجباس ، ٢٠١٤ ، ١٦٩-١٧٠) إلى أن النظرية البنائية لاقت استحساناً وقبولاً من قبل التربويين، فهي تؤكد عدة افتراضات متعلقة بتعلم الفرد منها: أن بناء المعرفة يتم من خلال الخبرة ، بمعنى أن التعليم عمليه بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته السابقة ، كذلك يقوم المتعلم بعمل تفسير شخصي للمعلومات فلكل متعلم تفسيره الخاص. وفى التعلم البنائي لا يشترك أكثر من فرد في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذى يحيط بكل منهما ، أيضاً تؤكد النظرية البنائية أن التعلم تساهمي بمعنى أن هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر، ، ويأتي النمو المفاهيم من خلال المشاركة للموقف أو المفهوم استجابة لوجهات النظر تلك، ويجب أن يسمح في التعليم بالمساهمة مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف تم اختياره ذاتياً.

وبما أن النظرية البنائية تعتمد في الأساس على تمكين المتعلم من بناء معرفته بنفسه عن طريق مروره بخبرات متنوعة من مصادر مختلفة كان لابد من ظهور طرق وأساليب وتطبيقات جديدة للتعليم والتعلم بما يسهم في إثراء المحتوى التعليمي وتقديمه من خلال مجموعة متنوعة من مصادر التعليم، وبما يجعل الخبرات التعليمية شيقة وممتعة فيتحقق التعلم بأعلى كفاءة وبأقل مجهود وفى أقل وقت، وتعتمد هذه الطرق على توظيف المستحدثات التكنولوجية والاستفادة منها لتحقيق التعليم المطلوب.

وتقوم فلسفة "الرحلات المعرفية عبر الويب" على افتراضات نظريتي بياجيه والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة أي أن المتعلم هو الذى يبني معرفة بنفسه وإعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين وأهمية هذا التفاعل

الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي والتخلص من التمركز حول الذات وبناء الخبرة القائمة على النشاط (أحمد عبد المجيد ، ٢٠١٤ ، ٥٢).

كما أوضحت (منيرة الرشيد ، ٢٠١٣ ، ١٧) أن هذه الطريقة مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المواد والتخصصات، وذلك لأن المتفحص لفلسفة هذه الطريقة يجد أنها تقوم على افتراضات نظريتي بياجيه والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة، بمعني أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه وإعادة بناء الفرد من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي وبناء الخبرة القائمة على النشاط حيث يعمل التلاميذ معاً بطريقة جماعية تعاونية من أجل إنتاج المعرفة واستيعابها وبناء خبراتهم التعليمية بأنفسهم؛ فالإجابات للمهمات التي يزود المتعلمين بها غير معروفة لديهم ، الامر الذى يستثير تفكيرهم ودافعيتهم لإيجاد حلول لها.

وعليه فإنه يمكن تفسير الرحلات المعرفية عبر الويب من خلال النظرية البنائية ، حيث إنه نشاط قائم على الاستفسار، ويتيح للمتعلمين الانخراط في مهارات التفكير وبناء خبرات تعليمية هادفة ، كما يساعد المتعلمين في تنظيم الأفكار واستكشاف وتقييم المعلومات وتحليلها وتجميع البيانات والتوصل إلى النتائج والاستنتاجات (Yang, C. , et al, 2011).

المحور الثاني: دافعية الإنجاز:

تؤدي الدافعية Mottivation دوراً هاماً في السلوك الإنساني ، فالدافع هو الذي يوجه السلوك ، ومعرفة دوافع السلوك الإنساني تساعد على تفسيره وفهمه، ودراسة الدوافع تهم كل إنسان، فهي تهم الأب الذي يرغب في معرفة أسباب ميول طفله العدوانية أو الإنطوائية أو غير ذلك من ضروب السلوك المنحرف أو غير السوي، كما تهم المعلم الذي يرغب في تعليم تلاميذه عن طريق معرفة دوافعهم للتعلم واستثارة هذه الدوافع (عبدالحي سلمان ،١٩٩٣، ٦١).

أنواع الدوافع:

إن دوافع الإنسان كثيرة ومتعددة وقد تتداخل مع بعضها البعض في مواقف كثيرة لدرجة يصعب معها تقسيمها أو تصنيفها بدقة، ومع ذلك قام علماء النفس بوضع تصنيفات عديدة ، ولعل أشهر هذه التصنيفات هو التصنيف الثنائي الذي يقسم دوافع الإنسان إلى قسمين متميزين هما(جيلالي بوحمامة ،٢٠٠٩ ،١٦٠-١٦١):

١- الدوافع الأولية: وهي الدوافع التي تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية ، وتوصف هذه الدوافع بأنها عامة بين جميع أفراد

الجنس البشري، بمعنى أنها دوافع فطرية توجد عند جميع الناس مهما اختلفت بيئاتهم.

٢- الدوافع الثانوية: وهي دوافع مكتسبة في معظم مظاهرها، تنشأ نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة والعوامل الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، وهي وإن كانت مبنية على أسس فطرية إلا أنها تتأثر بنسبة كبيرة بعوامل البيئة والتنشئة الاجتماعية مثل الدافع للمال، حب الاستطلاع، الدافع الديني والدافع للإنجاز.

ومن بين هذه الدوافع المكتسبة فإننا نلقى الضوء على دافعية الإنجاز حيث إنها إحدى متغيرات الدراسة، حيث إن دافعية الإنجاز لها علاقة مباشرة بثلاث محاور رئيسية هي سبب مباشر في التقدم العلمي وهي (السر سليمان ، ١٥٩،٢٠٠٢):

١- دور دافعية الإنجاز في العلم: وذلك بتمكن الأفراد وسعيهم لامتلاك المهارات العلمية اللازمة للتقدم عن طريق التعلم.

٢- علاقة دافعية الإنجاز بالعمل والإنتاج.

٣- علاقة دافعية الإنجاز بالإبداع في العلم والعمل.

وقد عرف (عبدالحي سلمان ،١٩٩٣، ٦٥) دافعية الإنجاز بأنها حالة وجدانية تتذبذب في قوتها وضعفها تبعاً لظروف النقص أو الإشباع المرتبط بالحاجة إلى النجاح ، وتتأثر تلك الحالة الوجدانية وتؤثر في القدرة والاستعداد الشخصي للفرد وكذلك في مجهوده ومثابرته ، وتحمله للمسئولية ، وسرعة إنجازه للمهمات.

وعرفها (فؤاد أبوحطب، أمال صادق، ١٩٨٤) بأنها تحقيق شيء صعب في الموضوعات الفيزيقية أو الأفكار، وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والإستقلالية والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات والمنافسة للآخرين والتفوق عليهم وتقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة القادرة، والطموح والمثابرة والتحمل.

علاقة الدافعية بالتحصيل والتعلم:

ويرى (جيلالي بوحمامة ،٢٠٠٩، ١٦٧) أن دافعية الإنجاز لها علاقة وثيقة بالسلوك التحصيلي الذي يتحدد بواسطة حاجتين تتسمان بالمنافسة هما:

١- الدافع لإنجاز النجاح **Achievement of success**: ويقصد به إقدام الفرد على أداء مهمة أو عمل ما بنشاط وحماس كبيرين، نتيجة لرغبته في الحصول على خبرة النجاح الممكن؛ ولتحقيق هذا النجاح على الفرد أن يضع أهدافاً معتدلة الصعوبة حيث إن زيادة صعوبة العمل أو المهمة تتطلب زيادة في قيمة

باعث النجاح لأن الأعمال أو المهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية.

٢- الدافع لتجنب الفشل Avoidance of failure: يميل الفرد عادة إلى تجنب مهمة معينة خوفاً من الإخفاق الذي يمكن أن يواجهه حين أدائها، على عكس الدافع لإنجاز النجاح حيث يحدد الفرد أهدافاً متوسطة، فإن الفرد المدفوع لتجنب الفشل يضع أهدافاً سهلةً جداً أو شديدة الصعوبة؛ فيستجيب لتحقيق هذه الأهداف بأداء مهام تكون متساوية من حيث احتمال النجاح والفشل، فيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيف احتمال الفشل، أو يختار المهام الأكثر صعوبة حيث يمكنه إرجاع الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى ذاته.

كما ترى (هويدا السيد، ٢٠١١ ، ٣٨٤) أن المعلم عادة يلجأ لإثارة دوافع المتعلمين إلى الدوافع الخارجية أو إلى الدوافع الداخلية أو إلى كليهما إذا دعت الضرورة إلى ذلك ، والدوافع في ضوء ذلك تنقسم إلى:

دوافع خارجية: يقصد بها الإثارة أو القوة الموجودة خارج النشاط أو موضوع التعلم والتي تستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل، ومن أمثلة هذه الدوافع المدح والثناء والجوائز المادية أو المعنوية ونيل اعتراف وإعجاب المتعلمين الآخرين وإرضاء الأب أو المعلم.

دوافع داخلية: ويقصد بها تلك القوة التي توجد في داخل النشاط أو الموضوع المراد تعلمه ، فتعمل على اجتذاب المتعلم إليها حيث يشعر بالرغبة في العمل أو الانغماس في الموضوع ويتوجه نحوه بحماس دون وجود معزز خارجي ظاهر. أي أن هذا النوع من الدوافع الذاتية لا يعتمد على التعزيز والإثابة الخارجية لكونهما متأصلين في العمل أو النشاط نفسه.

وعليه تعد الدوافع الداخلية أفضل من الدوافع الخارجية بالنسبة لعمليتي التعليم والتعلم حيث يكون المتعلم في الدافع الداخلي مدفوعاً ذاتياً، حيث يعمل المتعلم من أجل التعلم أو المتعة التي يوفرها التعلم أو لشعوره بالإنجاز.

وقد تناولت العديد من الدراسات تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب على دافعية الإنجاز ومنها:

- دراسة (إبراهيم السمان ، ٢٠١٤) التي هدفت إلي دراسة فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية حيث تم اختيار عينة من طلاب مدرسة دمياط الإعدادية بلغت ٧٠ طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلي مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل

مجموعة ٣٥ طالباً تم تدريس المجموعة التجريبية بالرحلات المعرفية عبر الويب لمدة ثمانية أسابيع وتم تطبيق أدوات البحث، وقد جاءت نتائج الدراسة لتثبت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للتحصيل ومهارات التفكير الرياضي والدافعية للتعلم.

- دراسة (سامية جودة ، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية إلى الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك وبلغت عينة الدراسة ٣٥ طالبة من طالبات السنة الرابعة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والدافعية إلى الإنجاز الأكاديمي.

وقد أثبتت هذه الدراسات فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية الدافعية للتعلم والإنجاز باعتبارها متغيرات تابعة للدراسة ، بينما–وفي حدود اطلاع الباحثين – لم تتناول أي من الدراسات علاقة الرحلات المعرفية عبر الويب بدافعية الإنجاز كمتغير تصنيفي له تأثير متداخل مع المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة الأخرى.

المحور الثالث: التربية الميدانية ومهارات التدريس:

أولا:التربية الميدانية:

تعدُّ التربية الميدانية الركيزة الأساسية في برامج إعداد المعلمين، فضلاً عن أنها تتيح المجال للطالب المعلم في ممارسة مهنة التدريس؛ من خلال توظيف الجوانب النظرية التي تلقاها في كلية التربية من خلال الإعداد الأكاديمي، وترجمة هذا الجانب إلى واقع تطبيقي في ممارسته دور المعلم (أحمد عبد الكريم ،٢٠١٢ ، ١٧٣).

وللتربية العملية حسنات عديدة قد لا تتوفر في المساقات الأخرى التي يدرسها الطالب المعلم، ففيها يتعلم الطالب المعلم عن طريق الخبرة والعمل، وتتاح الفرصة له لاختبار قدرته في جو حقيقي مطابق للجو الذي سيعيش فيه بعد التخرج ، فهي تعطيه إجابات صريحة على العديد من الأسئلة المتعلقة بالتدريس ومدى قدرته على ذلك، فعندما تكون التربية الميدانية منظمة فإنها تدخل الطالب المعلم في صميم مهنة التعليم بالتدريج ، والتدرج في تحمل مسؤوليات المعلم، وتساعد الطالب المعلم على اكتساب الاستقلال في التفكير (محمد مصطفى ، ٢٠٠٧ ،٢).

فالتربية الميدانية تعد عنصراً فعالاً في إعداد المعلم، ومن اهدافها تعريف الطالب بماهية الجانب المهني التربوي وما يشتمل عليه من متطلبات وأدوار ومسئوليات وتهيئة الطالب للانتقال من دور الطالب إلى دور المعلم. ويتجاوز التأثير الإيجابي للتربية الميدانية في الطالب المعلم الكفايات التعليمية إلى النواحي النفسية ، ويؤكد عدد من الباحثين أثر برامج التربية الميدانية المعدة إعداداً جيداً وتنظيماً دقيقاً في خلق الاتجاهات الإيجابية وتنميتها لدى الطلبة المعلمين نحو ممارسة مهنة التدريس وتساعدهم في مواجهة المواقف الطارئة بالاعتماد على النفس والاستقلال في التفكير (فياض العنزي ، محمد الطيب ، ٢٠١٧ ، ٣٦).

تعريف التربية الميدانية:

تعرف التربية الميدانية بأنها فرص التدريب المختلفة التى تتيح للطالب مشاهدة وممارسة التدريس في مواقف حية وطبيعية داخل الصف ويتم من خلالها ترجمة المعارف النظرية حول مكونات التدريس إلى سلوك تعليمي وأداء ملموس تحت إشراف ومتابعة المشرف الأكاديمي (محسن الزهراني ، ٢٠١٣ ، ١٠).

أهداف التربية الميدانية:

في ضوء المكانة السابقة للتربية الميدانية واعتبارها الخطوة الأهم في إعداد الطلبة المعلمين للتدريب العملي على مواقف التدريس Teaching Situations والتربية المباشرة خلال المشاهدة Viewing والملاحظة Observation والاحتكاك المباشرExperiencing ومن ثم الانخراط الفعلى Acting في عملية التدريس ، في ضوء ذلك نجد أن أهم أهداف التربية الميدانية للطالب المعلم هي (فؤاد العاجز ، داود حلس ، ٢٠١١):

- إعداد الطالب المعلم نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياته المهنية بعد التخرج.
- إكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة في مجال تخصصه.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتطبيق العملي للمبادئ وللأسس النظرية التي درسها الطالب المعلم في مقررات الإعداد التربوي في الميدان الواقعي.
- صقل الطالب المعلم بالخبرات الأساسية المتطورة في إدارة الصف التي تحتاج إلى التصرف المناسب لحلها.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم بالاحتكاك بزملائه وبالمعلمين الأساسيين وإدارة المدرسة والإشراف التربوي لإكساب الخبرة والتوجيهات التي تسدى إليه، والعمل على تحسين الأداء.

- إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتعرف إلى المناهج التعليمية في المرحلة التي يتدرب فيها.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية.
- تهيئة المناخ المدرسي الذي يتيح للطالب المعلم الإحساس بالمسؤولية الكاملة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم في مثل: (الصدق- الإخلاص- الصبر- القدرة على اتخاذ القرارات...)
- إكساب الطالب المعلم مهارات التقييم الذاتي، وتقويم الأعمال والعمل على تحسينها.
- الكشف عن القدرة الحقيقية في العمل المدرسي للتعرف إلى ما يتناسب من الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية والأدوات.
- إكساب الطالب المعلم صفات شخصية وعلاقات اجتماعية من خلال تفاعله مع زملائه والمعلمين الأساسيين، وإدارة مدرسة التدريب، والمشرف التربوي.

كما أنه يمكن تصنيف هذه الأهداف إلى:

- أهداف معرفية: تتعلق بإكساب الطلبة المعلمين الجوانب المعرفية لأبعاد عملية التدريس وأوجه الأنشطة الصفية واللاصفية التي يمكن للطالب المعلم أن يمارسها مع تلاميذه فيما بعد.
- الأهداف المهارية: تتعلق بالمهارات العقلية مثل: تنمية مهارات الملاحظة لدى الطلبة المعلمين سواء للبيئة المدرسية أو الصفية، والمهارات الحركية كاستخدام السبورة وتقنيات التعليم.
- الأهداف الوجدانية: تتعلق بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وتكوين الاتجاهات العلمية لدى الطلبة المعلمين مثل: الدقة، وحب الاستطلاع، والموضوعية، المرونة، والتواضع.

عوامل تحقيق أهداف التربية الميدانية:

مما سبق يتضح لنا أن الهدف الرئيس للتربية العملية يتمثل في الانتقال التدريجي للطالب المعلم من الدراسة النظرية في الكلية إلى الممارسة العملية في المدرس ، والتي تفسح له المجال بمعرفة أدواره ومهامه المنوطة به تجاه المشاركين في العملية التعليمية وكيفية التعامل معهم، كما أن هناك مجموعة من العوامل يتوقف عليها نجاح برنامج التربية الميدانية تتمثل أبرزها في ثلاثة عوامل رئيسة وهي :المشرف ومدى امتلاكه للمهارات والكفايات الإشرافية اللازمة للقيام بمهامه، والطالب المعلم ومدى إعداده

النظري والنفسي للقيام بمهمة التدريس، بالإضافة إلى مدرسة التطبيق والإمكانات المتاحة للطالب المعلم ومدى استفادته منها خلال فترة تدريبه.

ومن العوامل التي تؤثر على تحقيق أهداف التربية الميدانية (محمد مصطفى ، ٢٠٠٧):

1-اختيار الكليات والمعاهد للطالب المعل ، بحيث يكون سليماً من الأمراض العقلية والنفسية ، وذو شخصية قوية ويتمتع بقدر مناسب من الذكاء والقدرة على قيادة التلاميذ.

2-ألا يكون اختيار المدارس للتربية العملية على أساس عشوائ ، فمن الضروري أن يتم الاختيار على أساس تربو ، من حيث التسهيلات الممكنة وما يتوفر فيها من أدوات وأجهزة ووجود مدرس فعال وكفاءة المدرسين ووجود الإنسانية بين جميع العاملين في المدرسة.

3-أن يتقن الطالب المعلم من خلال برامج التربية الميدانية التقنيات والمهارات والمعلومات المتصلة بالتدريس، ويظهر الكفاءة في أنشطة معينة، مثل : التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

4-أن يقوم الطالب المعلم بالتخطيط والملاحظة ، وأن يعرف ماذا يعرف وماذا يلاحظ حتى يتمكن من الاستعداد للدرس، ويتمكن من التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء عملية التدريس.

أهمية التربية الميدانية:

رغم أهمية التربية الميدانية في برنامج إعداد المعلم إلا أنها تعد من أكثر الفترات التي يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طوال فترة تدريبه لما يمكن أن يواجهه من مشكلات، كما يرى أولئك الباحثون إمكانية التغلب على هذه السلبية من خلال التعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه الميداني ووضع الحلول العلمية المناسبة لها، وترجع أهمية التربية الميدانية الميدانية إلى مدى أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما أنها تسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، فضلاً على أنها تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم، ولا تعد مؤشراً كافياً يمكن الحكم من خلاله على نجاح الطالب المعلم في مهنة المستقبل فحسب، وإنما لابد من التأكد من قدرته على ممارسة وتطبيق هذه المعارف والمفاهيم والمباديء والنظريات بطريقة علمية وأسلوب أدائي، وبذلك يمكن القول إن الطالب المعلم قد اكتسب الكفايات التدريسية التي ستمكنه من أداء عمله (مصطفى خوالده وآخرون ، ٢٠١٠ ، ٧٤٢).

أسس التربية الميدانية:

كي تتم التربية الميدانية بطريقة صحيحة وتحقق الأهداف المرجوة فإنه لابد من معرفة الأسس التي تستند إليها وهي (فؤاد العاجز ، داود حلس ، ٢٠١١):

- توافر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لنجاح التربية الميدانية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين.
- التعاون المستمر بين القائمين على تخطيط وتنفيذ برامج التربية الميدانية والإشراف عليها.
- اعتبار التربية الميدانية جزءاً أساسياً من مكونات الإعداد التربوي للطالب المعلم.
- العمل على وضوح أهداف التربية الميدانية للطلبة والعاملين في الإشراف عليها.
- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية الخاصة بمجال التدريب الميداني.
- اختيار مدارس التدريب المتعاونة والمتفاهمة لدور التربية الميدانية بحيث تشمل جميع الجوانب التربوية التي يمر بها الطالب المعلم أثناء فترة التدريب(معرفية- وجدانية- مهارية).

مبادئ التربية الميدانية:

للتربية العملية مباديء تقوم عليها من أهمها أنها العمود الفقري في التدريب المهني وإعداد المعلم وتتنبأ بمدى كفاءته في المستقبل وهي عملية مخططة منظمة تستند إلى أصول، ويحكمها منهج عند إعدادها أو تنفيذها او تقويمها، وتتم على مراحل لكل منها أهداف خاصة، وفيها تتكامل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وهي الجسر الذي يربط بين مؤسستين تعليميتين اجتماعيتين بمهمة مشتركة يتعاون في إنجازها أكثر من فرد ويتحمل مسؤولياتها أكثر من طرف، وهي عملية لها متطلباتها الأكاديمية ولها أصولها المهنية وتستند إلى رصيد من الفكر التربوي والمقررات النفسية والتربوية، ولها جوانبها الأكاديمية المتخصصة والتربوية والإرشادية ، ويمكن أن تتلخص مباديء التربية الميدانية في البنود الآتية (حنان عياد ، ٢٠١٣ ، ١٨):

1- وضوح أهداف التربية الميدانية لدى كل من المسؤولين عن التربية الميدانية والطلاب المعلمين، شرطاً ضرورياً لتحقيق هذهِ الأهداف.

2-التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسئولين والمشرفين، واختيار المدارس التطبيقية المتعاونة والمتفهمة لدور التربية الميدانية في مجال إعداد المعلمين.

3-تهيئة الطالب المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفهِ قبل الدخول في تجربة التربية الميدانية، حيث يتعرف من المشرف على أهمية وأهداف ومراحل التربية الميدانية وكيفية النجاح في هذهِ التجربة.

4-المشاهدة والملاحظة للدروس الواقعية ، وذلك لتنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة، والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب المعلم.

5-شمول برنامج التربية الميدانية لجميع جوانب ومهارات الطالب المعلم الصفية والمدرسية والإدارية، وذلك لتحقيق النجاح المطلوب في التربية الميدانية.

6-مراعاة مشرف التربية الميدانية للفروق الفردية بين الطلاب ، سواء في مجال مهارات التعلم الصفي، أو العلاقات الإنسانية والإدارية مع العاملين في المدرسة، أو المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة.

7-تقويم الطلاب المعلمين في التربية الميدانية من قبل المشرف والمعلم المتعاون والزملاء ، ومن قبل الطالب المعلم نفسه ، وبما أن الطالب المعلم يسهم في نشاطات عديدة داخل الصف وخارجه فإنه ينبغي أن يشمل هذا التقويم كل ما يقوم به الطالب المعلم ليستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه لتحسين أدائه في المواقف التربوية اللاحقة.

برنامج التربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران:

يبدأ برنامج التربية الميدانية في كلية العلوم والاداب بشرورة جامعة نجران للطالبات المعلمات في المستوى الأخير من الدراسة الجامعية المستوى الثامن، ويسمح للطالبة المعلمة بالتسجيل في التربية الميدانية إذا كان لديها مقرر واحد بالإضافة إلى التربية الميدانية، وتكون فترة التدريب العملي في مدارس التدريب فصل دراسي كامل بمعدل لا يقل عن ١٢ حصة دراسية في الأسبوع ، وتكون مدة التدريب على مدار جميع أيام الأسبوع الدراسية، وتكون الطالبة المعلمة مطالبة بجميع المهام التى يقوم بها المعلمة الأساسية في المدرسة من حيث الحضور والانصراف والقيام بجميع الأنشطة التي تقوم بها مدرسة التدريب.

وبعد تسجيل طالبات التربية الميدانية لدى وحدة التدريب الميداني لدى كلية العلوم والآداب بشرورة جامعة نجران وقبل توجههن إلى مدارس التدريب الميداني تقوم مشرفة التدريب الميداني وعضوات هيئة التدريس بإلقاء محاضرة تمهيدية للطالبات

المعلمات يتم من خلالها تعريف الطالبة بالتربية الميدانية ومهام كل من مشرفة الميداني ومديرة المدرسة والمعلمة المتعاونة والطالبة المعلمة ويتم أيضاً مناقشة بعض الصعوبات والمشاكل التي يمكن أن تواجهها الطالبة المعلمة في فترة التربية الميدانية وكيفية وضع الحلول لها والتغلب عليها.

بعد ذلك يتم توجيه خطابات لمديرات مدارس التدريب الميداني وعند مباشرة الطالبة المعلمة في المدرسة تقضي ما لا يقل عن أسبوعين كمشاهدة، وتكون فترة المشاهدة للطالبة المعلمة ملاحظة ما تقوم بها المعلمة الأساسية في تنفيذ الحصص الدراسية من خلال الحضور معها في الفصل أثناء الحصة الدراسية وكيفية تنفيذ الحصة الدراسية ، وكيف يكون التعامل مع الطلاب ، وضبط الفصل وملاحظة إعداد وتنفيذ وتقويم الدروس.

وبعد انتهاء فترة المشاهدة تكلف الطالبة المعلمة تدريجياً بالتدريس بحيث تقوم بتدريس جزء من الحصة بإشراف المعلمة المتعاونة وهكذا حتى تتمكن من استلام الفصل نهائياً، ويكون دور المعلمة المتعاونة في هذه الحالة كمشرفة مقيمة بمدرسة التدريب.

وكذلك تقوم مشرفة الكلية بزيارات دورية للطالبة المعلمة لكي تتعرف على إمكانيات الطالبة المعلمة وتعالج نواحي الضعف والقصور، وتعالج جميع الصعوبات والمشاكل التي تواجهها الطالبة المعلمة، وتعزز جوانب القوة لديها، وتكون زيارات مشرفة الكلية في البداية توجيهية ثم تنتهي بزيارات تقييمية بناء على بطاقة تقويم معتمدة من وحدة التدريب الميداني ، ويشترك أيضاً في تقييم الطالبة المعلمة كل من مديرة المدرسة والمعلمة المتعاونة.

اما المخول بوضع الدرجة لطالبة التربية الميدانية فهي مشرفة الكلية بموجب بطاقة تقويم نهائي لطالبة التربية الميدانية معتمدة من وحدة التدريب الميداني.

ثانياً: مهارات التدريس: Teaching skills

يعرفها (حسن حسين زيتون ، ٢٠٠٤ ، ٩) بأنها نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية: هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ، ومن ثم تحسينه.

كما يعرفها (طه أبو رية ، ٢٠١٦ ، ٦١٦) بأنها هي مجموعة السلوكيات التي يصدرها الطالب المعلم فى نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة ويعبر عنها فى شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة وتتكون من معارف ومهارات واتجاهات وقيم معينة تيسر نمو التلاميذ نمواً متكاملاً وتؤدي بدرجة مناسبة من الدقة والسرعة والاتقان بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من التدريس.

ومهارة التدريس من المهارات التي تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمرين، لأن التدريس أحد المناشط التربوية المقصودة التي تتطلب من المعلم أن يكون ملماً بفن التدريس وطرائقه، فلا يكفي المعلم أن يكون ملماً بالجانب النظري العملي فحسب ولكن ينبغي للمعلم الإلمام بكيفية التدريس وطرقه ومداخله وفنونه(أحمد عبدالكريم ، ٢٠١٢ ،١٧٣).

خصائص مهارات التدريس:

أشار (طه أبو رية ، ٢٠١٦ ، ٦٠٥) نقلاً عن صلاح الدين عرفة محمود إلى أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز مهارة التدريس عن غيرها من المهارات، ومن أهمها ما يلي:

- العمومية: حيث إن وظائف المعلم واحدة في كل المواقف التعليمية وفي كل مراحل التعليم والمواد الدراسية فلابد أن يقوم بمهارات التدريس في كل موقف تعليمي.
- التداخل: فلكل مهارة تدريسية مجموعة من الآداء التي يصعب الفصل بينها، لذلك فهي متداخلة فيما بينها، كما أن الموقف التعليمي الواحد أحياناً يتطلب مجموعة من المهارات لا يمكن الفصل بينها.
- الديناميكية: حيث إن مهارة التدريس تتسم بالتطور الدائم والمستمر، ولابد أن تساير التطور المهني وتطور الأهداف والأساليب التدريسية وما ينتج عن ذلك التطور من الأفكار ومهام جديدة.
- الترابط: حيث إن أداء المعلم التدريسي ينظر له في النهاية كمحصلة من المهارات التدريسية المترابطة والمتكاملة التي يصعب الفصل بينها.
- مكتسبة: أي أن مهارات التدريس يمكن تعلمها واكتسابها من خلال مكوناتها المعرفية والمهارية والنفسية ويتم تعليم مهارات التدريس وتعلمها من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمة في صورة مراحل، منها شرح المهارة وتقديم المعلومات والأسس المرتبطة بها وملاحظه الآداء للطالب المعلم.

مكونات مهارة التدريس:

وتتكون أي مهارة تدريسية من ثلاث مكونات أساسية هي (حسن حسين زيتون ، ٢٠٠٤ ، ٤-٥):

- المكون المعرفي: يتمثل في المحتوى المعرفي الذي يشمل تعريف مهارة(أسسها وكيفية أدائها وأساليبها وأجزائها) ، ويتم تعلم الجانب المعرفي للمهارة عند بدايه تعلم المهارة التدريسية وقبل القيام بتنفيذها.

- المكون النفسي: يتمثل في رغبة المعلم في تعلم مهارات التدريس وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في أدائه كمعلم.
- المكون المهارى: يتمثل في أسلوب الطالب المعلم في أداء مهاره التدريس وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي التي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يسهم في تحقيق تلك الأهداف.

تصنيف مهارات التدريس:

يمكن تصنيف مهارات التدريس إلى ثلاث مهارات أساسية، ويندرج تحت كل مهارة من المهارات الثلاث مهارات فرعية والمهارات الثلاثة الأساسية هى (عثمان دحلان ، ٢٠١٢ ، ٣٥):

- مهارة التخطيط: (الأهداف العامة – تحليل المحتوى – تحليل خصائص المتعلم – تخطيط الدرس)
- مهارة التفيذ: (مهارات عرض الدرس – تصنيف الأسئلة الصفية – صياغة وتوجيه الأسئلة – إثارة الدافعية – التعزيز – مهارة الاتصال – استراتيجيات إدارة الصف – مشكلات إدارة الصف)
- مهارة التقويم: (القبلي – التكويني – البعدي).

إجراءات البحث وأدواته :

أولا: تصميم المعالجات التجريبية:

قام الباحثان بالاطلاع على نموذج التصميم التعليمي (ADDIE) والذي يتناسب مع طبيعة البحث الحالي ، وفيما يلي خطوات تطبيق النموذج.

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل Analysis:

١- تحديد الأهداف:

الهدف العام هو تنمية الأداء المهاري لمهارة التدريس وتنمية الاتجاه نحو الرحلات المعرفية لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

٢-تحليل خصائص عينة البحث:

تم اختيار طالبات المستوى الثامن بمقرر التربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران للعام الجامعي ١٤٣٨- ١٤٣٩ هـ / ٢٠١٧-٢٠١٨ م، وقد بلغ عدد الطالبات المعلمات في العينة بعد اختيارها (آلية اختيارها تأتي لاحقاً

في تجربة البحث) (٦٤ طالبة معلمة) مقسمات إلى أربع مجموعات كل مجموعة قوامها (١٦ طالبة معلمة).

٣-تحليل المهمات التعليمية:

ويقصد بها تحديد المهارات الرئيسية والمهام الفرعية لمهارة التدريس لمقرر التربية الميدانية، وقد تمثلت في مهارات رئيسية هي: التخطيط للدرس - تنفيذ الدرس - أساليب التقويم - إدارة البيئة الصفية - شخصية الطالبة المعلمة.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم Design.

١-تصميم الأهداف السلوكية:

بعد تحديد الأهداف العامة، وتحليل خصائص عينة البحث وتحليل المهارات الرئيسية والمهام الفرعية والأنشطة المرتبطة بمهارة التدريس لمقرر التربية الميدانية، تم تحديد الأهداف السلوكية، وقد روعي في صياغتها شروط الصياغة الجيدة للأهداف السلوكية الأجرائية.

٢-تنظيم المحتوى العلمي:

اتبع الباحثان التنظيم المنطقي في تنظيم المحتوى العلمي للمقرر حيث تدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

٣-تحديد خطة السير في التعلم:

تم إنشاء رحلتين معرفيتين إحداهما طويلة وتم تنفيذها في (٤ أسابيع) وهي الأسابيع التي تسبق تطبيق الطالبات المعلمات الفعلي للتدريس داخل مدارسهن ، حيث إن أول أسبوعين في الفصل الدراسي لتسجيل الطلاب وقبولهم بمدارس التطبيق ، والأسبوعان التاليان مرحلة مشاهدة للتعلم من أحد المعلمين الخبراء بمدرسة التطبيق ، بينما الرحلة المعرفية الثانية قصيرة تم تنفيذها في أسبوع واحد ، وهو الأسبوع الذي يسبق تطبيق الطالبات المعلمات الفعلي للتدريس داخل مدارسهن.

٤-اختيار مصادر التعلم المناسبة:

قدم المحتوى التطبيقي للرحلتين المعرفيتين عبر الويب (الطويلة - القصيرة) وذلك بعد اختيار مصادر التعلم على الويب والتي تحقق الأهداف، وذلك من خلال إنشاء

رحلتين معرفيتين إحداهما طويلة والأخرى قصيرة، وتحملان نفس العنوان وهو"مهارات التدريس"، وذلك من خلال أحد المواقع الجاهزة لإنشاء الرحلات المعرفية Zunal ، وتم رفع المصادر التي تم تحديدها على هذه الرحلات، وقد كان العنوان الإكتروني للرحلة المعرفية الطويلة على شبكة الإنترنت هو http://www.zunal.com/webquest.php?w=396935 بينما كان العنوان الإكتروني للرحلة المعرفية القصيرة على شبكة الإنترنت هو http://www.zunal.com/webquest.php?w=396879

٥-تصميم أدوات القياس محكية المرجع:

تمثلت أدوات القياس في البحث الحالي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري للمهارات والمهام موضع الدراسة، ومقياس اتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب، وسيتم ذكرها تفصيلياً في موضع لاحق من البحث.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير التعليمي Development

تم إعداد الرحلات المعرفية عبر الويب بالاعتماد على مقاطع موجودة على اليوتيوب تتناول مهارات التدريس وتحقق الأهداف الموضوعة لمقرر التربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران، وقد تم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية ورياض الأطفال بالكلية، للتأكد من دقة المحتوى العلمي ومطابقته للأهداف وتوصيف المقرر، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة على الرحلات المعرفية موضع الدراسة واستبعاد مقاطع اليوتيوب واستبدالها بأخرى بما يتناسب مع متغيرات البحث الحالي.

المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق Implementation

التطبيق الفعلى للمعالجات على مجموعات البحث.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم Evaluation

هدفت هذه المرحلة إلى التعرف على مدى فاعلية المعالجات التجريبية في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وتم تنفيذ هذه المرحلة في البحث الحالي من خلال التجربة الاستطلاعية، والتجربة الأساسية للبحث، وسوف يتم ذكرهما في موقع لاحق.

ثانياً: إعداد أدوات القياس:

١- إعداد بطاقة الملاحظة:

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارة التدريس بمقرر التربية الميدانية في ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المهارة والمحتوى التعليمي للمهارة من قبل الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية ورياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران، وقد مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة بعدد من الخطوات كما يلي:

١-١- تحديد الهدف من البطاقة:

تهدف البطاقة إلى ملاحظة الأداء المهاري لمهارة التدريس بمقرر التربية الميدانية للطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران.

١-٢- الصورة الأولية للبطاقة:

تكونت بطاقة الملاحظة من (٥) مهارات رئيسية تحتوي كل مهارة على عدد من المهارات الفرعية، وقد بلغ عدد المهارات المكونة لبطاقة الملاحظة لـ(٣٠) مهارة متفرعة كالتالي:

- **التخطيط للدرس: (٥) مهارات.**
- **تنفيذ الدرس: (١٥) مهارة.**
- **أساليب التقويم: (٥) مهارات.**
- **إدارة البيئة الصفية: (٥) مهارات.**
- **شخصية الطالبة المعلمة: (٥) مهارات.**

وتم تقدير الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بـ (١٢٠) درجة على حسب العدد الكلي للمهارات من خلال تحديد أربع مستويات بالتدريج من (١-٤) للتحقق من مهارات الطالبات المعلمات ومستوى أدائهم للمهارات المطلوبة ويتم وضع علامة (/) أمام المستوى الذي يدل على على مستوى أداء الطلاب للمهارة المحددة.

١-٣-صدق بطاقة الملاحظة:

للتأكد من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم بقسم التربية ورياض الأطفال بكلية العلوم والاداب بشرورة – جامعة نجران، وذلك بهدف التعرف على أرائهم حول مدى مناسبة بطاقة الملاحظة لقياس أداء الطلاب ومدى ارتباط الأداء السلوكي بالمهارات، ومدى دقة الصياغة العلمية لمفردات

البطاقة وكفايتها لوصف الأداء وقد تم إجراء التعديلات التي وجه لها المحكمون حتى أصبحت البطاقة في صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق.

١-٤-ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طالبات معلمات، ومن خلال تطبيق أسلوب اتفاق الملاحظين في حساب الثبات تم تخصيص بطاقتي ملاحظة لكل طالب بطاقة مع كل باحث، وقامت بالملاحظة زميلتان بفرع الطالبات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران، وذلك بوضع علامة (✓) أمام مستوى أداء كل مهارة بعد ذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معادلة "كرونباخ Alfa-cronbach "، وقد حصلت بطاقة الملاحظة على نسبة اتفاق بلغت (٩١%) تقريباً وهي نسبة اتفاق عالية مما يعني ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.

٢- إعداد مقياس الاتجاه:

٢-١- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات الطالبات المعلمات في مقرر التربية الميدانية بالمستوى الثامن نحو الرحلات المعرفية.

٢-٢- تحديد طبيعة المقياس:

من أهم دواعي قياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية أن قياسها ييسر للباحثين التنبؤ بالسلوك ، ويلقي الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة ، كما يزود الباحثين بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفتهم بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتغيره (سامي سعفان ،٢٠٠٠ ، ٦٤) ، وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت وهو أكثر المقاييس استخداماً وانتشاراً ، لذا اعتمد عليه الباحثان في هذه الدراسة ، حيث إنه له العديد من المزايا منها:

- القدرة على التمييز بين المجموعات.
- سهولة تطبيقية.
- سهولة تصحيحه ومعالجة البيانات.

وبناء على طريقة ليكرت فقد وضعت الاحتمالات الثلاث (موافق – محايد – غير موافق)

وقد تم تقدير (٣) درجات لموافق ، (٢) درجة لمحايد، (١) درجة لغير موافق بالنسبة للعبارات الموجبة، بينما تم تقدير الاستجابات في العبارات السالبة (٣) درجات لغير موافق ،(٢) درجة لمحايد (١) درجة لموافق.

وبناءً على ذلك فإن درجات الطالبات المعلمات على هذا المقياس تراوحت بين ٣٦-١٠٨ درجة.

٢-٣- تحديد محاور المقياس:

قام الباحثان بتحديد ثلاثة محاور لمقياس الاتجاه هم ما يلي:

- المحور الأول:أهمية الرحلات المعرفية في التعليم والتعلم.
- المحور الثاني:أهمية الرحلات المعرفية في تعليم وتعلم مهارات التدريس بمقرر التربية الميدانية.
- المحور الثالث: الاستمتاع باستخدام الرحلات المعرفية في التعليم والتعلم.

٢-٤- صياغة عبارات المقياس.

تمت صياغة عبارات المقياس في (٣٦) عبارة كالآتي:-

المحور الأول:أهمية الرحلات المعرفية في التعليم والتعلم ، تمت صياغته في (١٦ عبارة)

المحور الثاني:أهمية الرحلات المعرفية في تعليم وتعلم مهارات التدريس بمقرر التربية الميدانية ، تمت صياغته في (١٠ عبارات).

المحور الثالث: الاستمتاع باستخدام الرحلات المعرفية في التعليم والتعلم ، تمت صياغته في (١٠ عبارات).

مع مراعاة ما يلي:-

- أن تكون العبارات بسيطة وواضحة وسهلة.

- تجنب العبارات التي تمثل حقائق.

- البعد عن المصطلحات التخصصية، حيث تكون الألفاظ مألوفة للطالبات المعلمات.

– تجنب العبارات التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة أو التي تحتوي على أكثر من فكرة.

– كتابة العبارات التي لها صفة التمييز بين هؤلاء من ذوى الاتجاهات الموجبة، وهؤلاء ذوو الاتجاهات السالبة ، وبذلك صيغت العبارات بصورة معتدلة من حيث كونها موجبة أو وسالبة.

– أن تكون جميع العبارات مرتبطة ارتباطا مباشراً بموضوع المقياس، أي تقيس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية.

– صياغة نصف العبارات تقريباً بطرقة إيجابية والنصف الآخر بطريقة سلبية.

٢–٥– وضع تعليمات المقياس.

تم وضع مقدمة للمقياس غرضها: –

– تعريف الطالبات المعلمات بالهدف من المقياس.

– تشجيع الطالبات المعلمات على الإجابة على المقياس بصورة صادقة.

– تعريف الطالبات المعلمات بزمن الإجابة على المقياس.

٢–٦– عرض المقياس على المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية ورياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره – جامعة نجران، وقد أسفر الاستطلاع إعادة صياغة بعض العبارات.

٢–٧–قياس صدق المقياس:

المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه (جابر عبدالحميد ، أحمد خيري كاظم ،١٩٩٦ ٢٧١)، وقد قام الباحثان باتباع طريقة الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية ورياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشروره – جامعة نجران لاستطلاع رأيهم فيما يلي:

- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى صدق المقياس من حيث المحتوى.
- مدى ملائمة العبارات للموضوع الذي تعبر عنه.
- مدى سلامة العبارات ووضوحها.
- تحديد العبارات السالبة والموجبة.

وباستطلاع أراء المحكمين، كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٩.٢٥% ، على صدق هذا المقياس.

٢-٨- حساب معامل ثبات المقياس:

ثبات المقياس هو أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد في نفس الظروف (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٨ ، ٥٢٥) والهدف من قياس ثبات المقياس هو معرفة مدى خلو المقياس من الأخطاء التي قد تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الاختبار.

وقد استخدم الباحثان طريقة إعادة المقياس ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات المعلمات اللاتي طبق عليهن المقياس في المرة الأولى ودرجات نفس الطالبات / المعلمات عند تطبيق المقياس عليهن في المرة الثانية، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠) طالبات معلمات.

تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيق نفس المقياس عليهم مرة أخرى بعد أسبوعين، ثم حساب معامل الارتباط ، وقد بلغ ٠.٩٣ وبالتالي فإن ثبات هذا المقياس هو ٩٣% ، وهذه النتيجة تعني أن المقياس ثابت إلى حد كبير.

٢- مقياس دافعية الإنجاز:

تم الاستعانة بمقياس دافعية الإنجاز للمراهقين من إعداد عبدالله خلفان بن سالم الشبلي الباحث بجامعة نجران ، والذي بلغ عدد مفرداته (٥١) مفردة ، ومستويات الإجابة له ثلاث مستويات، وقد تكون مقياس دافعية الإنجاز من خمسة أبعاد هي: الاستقلالية وعدد مفرداتها (١٢) ، الرغبة في النجاح والتفوق وعدد مفرداتها (١٢) ، حب الاستطلاع وعدد مفرداتها (١٠) ، التحدي (٩) مفردات ، الشعور بالمسؤولية (٨) مفردات.

ثالثاً:التجربة الاستطلاعية للبحث:

أجريت التجربة الاستطلاعية للبحث على عينة عشوائية من الطالبات المعلمات بالمستوى الثامن بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ، وبلغ عدد الطالبات المعلمات في العينة (١٠) طالبات معلمات.

رابعاً: التجربة الأساسية للبحث:

بعد إجازة وضبط المحتوى الرقمي من خلال استطلاع رأي الخبراء، وكذلك التجريب الاستطلاعي، وبعد التأكد من صدق وثبات كل من بطاقة الملاحظة للأداء المهاري لمهارة التدريس ومقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية ، فقد تم تنفيذ التجربة الأساسية وفق الإجراءات التالية:

١-تحديد التصميم التجريبي للبحث:

اشتمل البحث الحالي على متغير مستقل وهو الرحلات المعرفية (الطويلة – القصيرة) وآخر تصنيفي وهو دافعية الإنجاز (المرتفعة – المنخفضة).

٢-تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من الطالبات المعلمات بالمستوى الثامن بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران للعام الجامعي ١٤٣٨- ١٤٣٩ هـ / ٢٠١٧ -٢٠١٨ م ، بلغ عددهن (٦٤) طالبة معلمة، وذلك بعد تطبيق مقياس دافعية الإنجاز على جميع الطالبات / المعلمات واللاتي بلغ عددهن (١٠٦) طالبة معلمة وقد جاءت النتائج كالتالي:(٣٧) طالبة معلمة مرتفعة دافعية الإنجاز، وتم اختيار (٣٢) طالبة معلمة منهن بطريقة عشوائية وتقسيمهن أيضاً بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبيتين بكل مجموعة (١٦) طالبة معلمة، إلى جانب (٦٩) طالبة معلمة منخفضة دافعية الإنجاز، تم اختيار (٣٢) طالبة معلمة منهن بطريقة عشوائية وتقسيمهن أيضاً بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبيتين، بكل مجموعة (١٦) طالبة معلمة.

٤-تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:

٤-١-التطبيق القبلي لأدوات البحث:

طبقت أدوات البحث المتمثلة في بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية،على المجموعات التجريبية الأربعة.

٤-٢-دراسة المحتوى الرقمي عبر الرحلات المعرفية:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث على الطلاب للمجموعات التجريبية الأربعة، بدأت المجموعات في دراسة المحتوى الرقمي للرحلات المعرفية موضع الدراسة، حيث قام الباحثان بإنشاء الرحلات المعرفية التي تقدم محاور المهارة الخمس وفق التصميم الموضوع لكل رحلة معرفية.

٤-٣-التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من دراسة المحتوى الرقمي للرحلات المعرفية وفق التصميم التجريبي للبحث حيث درست مجموعتين بالرحلة المعرفية الطويلة وذلك لمدة (٢) أسبوع ، ودرست المجموعتين الأخريتين بالرحلة المعرفية القصيرة لمدة (٣) أيام، طُبقت أدوات البحث المتمثلة في بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية، على المجموعات التجريبية الأربعة بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالمتغيرات التابعة للبحث وهي الأداء المهاري والاتجاه نحو الرحلات المعرفية .

خامساً: المعالجة الإحصائية للبيانات:

لاختبار فروض البحث استخدم الباحثان برنامج " SPSS " لإجراء المعالجات الإحصائية، حيث تم استخدام أسلوب التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ المجموعات، وذلك بحساب دلالة الفروق بين المجموعات في درجات الاختبار القبلي، كما تم استخدام أسلوب التباين ثنائي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات في درجات الاختبار البعدي ، واختبار توكي للمقارنات المتعددة لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات.

نتائج البحث:

أولاً :تكافؤ المجموعات التجريبية:

تم تحليل نتائج بطاقة ملاحظة الأداء المهاري القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف أيضاً على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات بطاقة الملاحظة القبلية ، وقد استخدم في ذلك أيضاً أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه.

والجدول التالي يوضح نتائج أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعات التجريبة الأربع لدرجات الأداء المهاري القبلية.

جدول (١) دلالة الفروق بين المجموعات في درجات الأداء المهاري القبلي

الأداة		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	الدلالة
الأداء المهاري	Between Groups	23.736	26	.913	.600	.912	غير دالة
	Within Groups	56.264	37	1.521			

الأداة		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	الدلالة
الأداء المهاري	Between Groups	23.736	26	.913	.600	.912	غير دالة
	Within Groups	56.264	37	1.521			
	Total	80.000	63				

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربع في درجات الأداء المهاري ، حيث بلغت قيمة(ف)في الاختبار التحصيلي ٠.٦٠٠وهي غير دالة عند مستوى ٠.٠٥

ومما سبق فإن نتائج تجانس المجموعات تشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربع قبل البدء في إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث.

ثانياً: تحليل النتائج وتفسيرها:

هدف البحث إلى قياس أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بالتحصيل وبالأداء المهاري.

١-الإجابة على تساؤلات البحث المرتبطة بالأداء المهاري:

ولاختبار صحة الفروض البحثية المرتبطة بالأداء المهاري استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لحساب الفروق بين مستويات المتغير المستقل الأول وهو

الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ومستويات المتغير المستقل الثاني ودافعية الإنجاز(دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض)، وذلك بدلالة تأثيرهما على الأداء المهاري، بالإضافة إلى تأثير التفاعل بين مستويات المتغير المستقل الأول ومستويات المتغير المستقل الثاني بدلالة تأثيرهما على الاداء المهاري، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الثنائي فيما يتعلق بالأداء المهاري.

جدول (٢) تحليل التباين الثنائي الرحلات المعرفية ودافعية الإنجاز والتفاعل بينهما فيما يتعلق بالأداء المهاري

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	الدلالة
دافعية_الإنجاز	1350.563	1	1350.563	29.500	.000	دالة
الرحلات_المعرفية	30.250	1	30.250	.661	.420	غير دالة
دافعية_الإنجاز * الرحلات_المعرفية	588.063	1	588.063	12.845	.001	دالة

التساؤل الأول: ما أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) على الأداء المهاري لمهارة التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟

وللاجابة عن التساؤل السابق تم اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الأول: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي معدل الأداء المهاري للطالبات المعلمات في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) حيث يتضح أن

قيمة ف بلغت 0.661 وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05 ، وذلك يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في الأداء المهاري البعدي يرجع إلى اختلاف الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) بصرف النظر عن دافعية الإنجاز.

بناءً على ما سبق تم قبول الفرض الأول ليصبح كالتالي:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة).

التساؤل الثاني: ما أثر دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) على الأداء المهاري لمهارة التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟

وللاجابة عن التساؤل السابق تم اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي معدل الأداء المهاري للطالبات المعلمات في المجموعتين من حيث دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين مستويي دافعية الإنجاز موضع البحث (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض)، حيث يتضح أن قيمة ف بلغت 29.500 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05 ، وذلك يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في الأداء المهاري البعدي يرجع إلى اختلاف دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) بصرف النظر عن الرحلات المعرفية.

ولتحديد اتجاه الفرق وجد أن متوسط درجات الطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز بلغ ١١١.٦٥، بينما بلغ متوسط درجات الطالبات المعلمات منخفضات دافعية الإنجاز ١٠٢.٦٤ .

وبالنظر إلى ماسبق وجد الباحثان وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في الأداء المهاري لصالح الطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز بصرف النظر عن نوع الرحلة المعرفية عبر الويب.

بناءً على ما سبق تم رفض الفرض الثاني ليصبح كالتالي:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأداء المهاري لطلاب المجموعتين اللتين درستا باستخدام اختلاف دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) لصالح دافعية الإنجاز المرتفعة.

التساؤل الثالث: ما أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟

وللاجابة عن التساؤل السابق تم اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعات التي درست باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض)، حيث يتضح أن قيمة ف بلغت 12.845، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05 ، وذلك يشير إلى عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في الأداء المهاري البعدي ترجع إلى التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) ، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحثان اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالأداء المهاري.

جدول (٣) المقارنات المتعددة للتفاعل بين المتغيرات المستقل للبحث فيما يتعلق بالأداء المهاري

Tukey HSD[a]

المجموعات	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
الرابعة	16	98.7500		

الثالثة	16		106.1875	
الأولى	16		109.3125	109.3125
الثانية	16			114.0000
Sig.		1.000	.563	.215

وبالنظر إلى الجدول (٣) وجد الباحثان وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في الأداء المهاري البعدي ترجع إلى التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب(الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) اتجاهها كتالي:

وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبة الثانية التى درست بالتفاعل بين الرحلة المعرفية القصيرة والطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز على الاداء المهاري، ولكنها لا تختلف في تأثيرها من حيث الدلالة الإحصائية بين الرحلة المعرفية الطويلة والطالبات المعلمات مرتفعات الدافعية، وهو ما يظهر من النتائج في الجدول السابق.

ومن خلال عرض تلك المقارنات المتعددة بين المجموعات اتضح أن أفضل المجموعات هي المجموعة الثانية التي استخدمت (الرحلة المعرفية القصيرة والطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز ، ويليها المجموعة الأولى ثم الثالثة ثم الرابعة.

بناء على ما سبق تم رفض الفرض الثالث ليصبح كالتالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعات التي درست باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض)، لصالح الطالبات المعلمات مرتفعات الإنجاز اللاتي درسن بالرحلة المعرفية القصيرة.

٢-الإجابة عن تساؤلات البحث المرتبطة بالاتجاه نحو الرحلات المعرفية:

ولاختبار صحة الفروض البحثية المرتبطة بالاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لحساب الفروق بين مستويات المتغير المستقل الأول وهو الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ومستويات المتغير المستقل الثاني ودافعية الإنجاز (دافعية

إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وذلك بدلالة تأثيرهما على الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب، بالإضافة إلى تأثير التفاعل بين مستويات المتغير المستقل الأول ومستويات المتغير المستقل الثاني بدلالة تأثيرهما على الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الثنائي فيما يتعلق بالاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب.

جدول (٤) تحليل التباين الثنائي الرحلات المعرفية ودافعية الإنجاز والتفاعل بينهما فيما يتعلق بالاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	الدلالة
دافعية_الإنجاز	961.000	1	961.000	19.368	.000	دالة
الرحلات_المعرفية	333.063	1	333.063	6.712	.012	دالة
دافعية_الإنجاز * الرحلات_المعرفية	1242.563	1	1242.563	25.042	.000	دالة

التساؤل الرابع: ما أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) على الاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟

وللاجابة عن التساؤل السابق تم اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الرابع: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين مستويي الرحلات المعرفية عبر الويب موضع البحث (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات

المعرفية القصيرة) حيث يتضح أن قيمة ف بلغت ٦.٧١٢، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، وذلك يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية البعدي يرجع إلى اختلاف الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) بصرف النظر عن دافعية الإنجاز.

ولتحديد اتجاه الفرق وجد أن متوسط درجات الطالبات المعلمات اللاتي استخدمن الرحلة المعرفية الطويلة بلغ ٩٢.٧١ ، بينما بلغ متوسط درجات الطالبات المعلمات اللاتي استخدمن الرحلة المعرفية القصيرة ٨٨.١٥ .

وبالنظر إلى ماسبق وجد الباحثان وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب لصالح الرحلة المعرفية طويلة المدى، بغض النظر عن دافعية الإنجاز.

بناءً على ما سبق تم رفض الفرض الرابع ليصبح كالتالي:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) الرحلة المعرفية طويلة المدى.

التساؤل الخامس: ما أثر دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) على الاتجاه نحو الرحلات لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟

وللاجابة على التساؤل السابق تم اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الخامس: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعتين من حيث دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) .

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين مستويي دافعية الإنجاز موضع البحث (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض)، حيث يتضح أن قيمة ف بلغت ١٩.٣٦٨ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، وذلك يشير إلى وجود

فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب يرجع إلى اختلاف دافعية الإنجاز(دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

ولتحديد اتجاه الفرق وجد أن متوسط درجات الطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز بلغ ٩٤.٣١ ، بينما بلغ متوسط درجات الطالبات المعلمات منخفضات دافعية الإنجاز ٨٦.٥٦.

وبالنظر إلى ماسبق وجد الباحثان وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب لصالح الطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز بصرف النظر عن الرحلات المعرفية.

بناءً على ما سبق تم رفض الفرض الخامس ليصبح كالتالي:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعتين من حيث دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) لصالح دافعية الإنجاز المرتفعة.

التساؤل السادس: ما أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) وأثرها على الاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران ؟

وللاجابة عن التساؤل السابق تم اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعات التي درست باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين التفاعل بين الرحلات المعرفية(الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض)، حيث يتضح أن قيمة ف بلغت ٢٥.٠٤٢، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، وذلك يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب البعدي ترجع إلى التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب(الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز(دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز

منخفض)، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحثان اختبار (توكي) للمقارنات المتعددة بين المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب.

جدول (٥) المقارنات المتعددة للتفاعل بين المتغيرات المستقل للبحث فيما يتعلق بالاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب

Tukey HSD[a]

المجموعات	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
الرابعة	16	79.8750	
الأولى	16		92.1875
الثالثة	16		93.2500
الثانية	16		96.4375
Sig.		1.000	.329

وبالنظر إلى الجدول (٥) وجد الباحثان وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية البعدي ترجع إلى التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) اتجاهها كتالي:

- وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز بالمجموعة التجريبية الثانية التى درست بالرحلات المعرفية القصيرة عبر الويب على الاتجاه نحو الرحلات المعرفية عبر الويب.

ومن خلال عرض تلك المقارنات المتعددة بين المجموعات اتضح أن أفضل المجموعات هي المجموعة الثانية التي استخدمت (الرحلة المعرفية القصيرة عبر الويب مع الطالبات المعلمات مرتفعي دافعية الإنجاز) ، ويليها المجموعة الثالثة ثم الأولى.

بناءً على ما سبق تم رفض الفرض السادس ليصبح كالتالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعات التي درست

باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) لصالح الطالبات المعلمات بالمجموعة التى درست بالتفاعل بين الرحلة المعرفية القصيرة عبر الويب ودافعية الإنجاز المرتفعة.

تفسير نتائج البحث:

أولاً: أثر الرحلات المعرفية على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها.

- بالنسبة للرحلات المعرفية عبر الويب وأثرها على الأداء المهاري لمهارة التدريس فقد جاءت نتيجة الفرض الأول كالتالي: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة)، حيث تساوى تأثير كل من الرحلة المعرفية طويلة المدى والرحلة المعرفية قصيرة المدى، و يرجع الباحثان أثر ذلك إلى إستناد الرحلات المعرفية عبر الويب إلى تطوير بيئات التعلم البنائي الذي يكون فيها المتعلم محور عملية التعلم، وتربط بين محتوى الموضوعات وتطبيقهم الفعلى لمهارات التدريس بالتربية الميدانية، كما تمر الطالبات المعلمات أثناء تطبيقها بإجراءات منظمة، كما أن تميز الرحلات المعرفية عبر الويب بنوعيها الطويل المدى والقصير المدى بعدة مميزات مثل الاستخدام الآمن للإنترنت خلال الأنشطة التعليمية، وقدرة الطالبات المعلمات خلالها على تبادل الآراء والأفكار، .كما أنها تعد من الاستراتيجيات المفيدة في العملية التعليمية لاستثارة تفكير الطالبات المعلمات، وتوفير بيئة تربوية صالحة، والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعلم المختلفة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Yang, C. et al, 2011) ،(أمل حمادة ، ٢٠١٦).
- بينما اختلف نتيجة تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب على دافعية الإنجاز نحو الرحلات المعرفية في الفرض الرابع والذي جاء كالتالي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) لصالح الرحلة المعرفية طويلة المدى، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الرحلة المعرفية طويلة المدى وفرت بيئة تدريب اتسمت بالتفاعل والتواصل بين الطالبات المعلمات، ساعد ذلك على توليد اتجاهات ايجابية نحوها، وذلك لما

تتميز به من وقت طويل مقارنة بالوقت المتاح في الرحلة المعرفية قصيرة المدى، حيث إن الاتجاه لا يقتصر على المشاعر الموجبة والسالبة نحو موضوع معين، وإنما يتضمن أيضاً مكونات معرفية بأفكار الفرد وآرائه ومعتقداته حول موضوع الاتجاه كما يتضمن مكونات سلوكية تتعلق بأفعال الفرد واستجاباته وسلوكه نحو موضوع معين، وهذا لن يتاح إلا بمرور بعض الوقت وهذا متاح بالرحلة المعرفية طويلة المدى، ولايتوفر بالرحلة المعرفية قصيرة المدى، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية من أن التعلم والنمو المعرفي يرتبطان بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية، فالمتعلمون يتعلمون من بعضهم البعض، وذلك يؤثر في اتجاهاتهم نحو بيئة التعلم ، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة(السيد عبد المولى ، ٢٠١٥) من أن الوسيلة التي تحقق للفرد هدفاً تصبح وسيلة محبوبة واتجاهه نحوها يكون ايجابياً.

ثانياً:أثر دافعية الإنجاز على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحو الرحلات المعرفية.

- جاءت نتيجة الفرضين الثاني والخامس متوافقة مع بعضهما من وجود دلالة إحصائية لصالح دافعية الإنجاز المرتفعة على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحو الرحلات المعرفية، وهو ما يتوافق مع نتائج البحوث السابقة من أن الطالبة المعلمة التي لديها دافعية إنجاز مرتفعة تقدم على المهمات والأعمال التي ترتبط بالنجاح لأنها تعتقد أن النجاح هو سبب القدرة العالية والجهد الذي تبذله، كما أنها تثابر في العمل عندما يزداد في الصعوبة بدلاً من الاستسلام، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (جيلالي بوحمامة ، ٢٠٠٩) ، (السر سليمان ، ٢٠٠٢).

ثانياً:أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب ودافعية الإنجاز على الأداء المهاري لمهارة التدريس والإتجاه نحوها .

- جاءت نتيجة الفرضين الثالث والسادس متوافقة مع بعضهما من وجود دلالة إحصائية لصالح الرحلة المعرفية القصيرة المدى ودافعية الإنجاز المرتفعة على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحو الرحلات المعرفية، ويبرز هنا تأثير دافعية الإنجاز المرتفعة على نوع الرحلة المعرفية حيث إن الطالبات المعلمات مرتفعات دافعية الإنجاز لم يحتجن الكثير من الوقت لإتقان مهارات التدريس وتكوين اتجاه موجب نحو الرحلات المعرفية عبر الويب، وهنا يظهر التأثير القوي لدافعية الإنجاز المرتفعة أثناء تفاعلها مع الرحلات المعرفية عبر الويب.

ملخص نتائج البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة).

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الآداء المهاري لطلاب المجموعتين اللتين درستا باستخدام اختلاف دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) لصالح دافعية الإنجاز المرتفعة.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات معدل الأداء للطالبات المعلمات في المجموعات التي درست باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض)، لصالح الطالبات المعلمات مرتفعات الإنجاز اللاتي درسن بالرحلة المعرفية القصيرة.

٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعتين اللتين درستا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) لصالح الرحلة المعرفية طويلة المدى.

٥. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعتين من حيث دافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) لصالح دافعية الإنجاز المرتفعة.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو الرحلات المعرفية في المجموعات التي درست باستخدام التفاعل بين الرحلات المعرفية (الرحلات المعرفية الطويلة – الرحلات المعرفية القصيرة) ودافعية الإنجاز (دافعية إنجاز مرتفع – دافعية إنجاز منخفض) لصالح الطالبات المعلمات بالمجموعة التى درست بالتفاعل بين الرحلة المعرفية القصيرة عبر الويب ودافعية الإنجاز المرتفعة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

- الاهتمام باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم، ودراسة أثرها على عمليات التعلم المختلفة.
- الاهتمام بدافعية الإنجاز كمتغير تصنيفي عند دراسة أثر أي متغير مستقل وبيان تأثيره على عمليات التعلم المختلفة.
- دراسة أثر متغيرات البحث المستقلة على متغيرات تابعة أخرى لبيان أثرها وأثر التفاعل بينها.
- تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب من خلال تهيئة البيئة التعليمية المحيطة لما له من أثر متداخل على نواتج التعلم المختلفة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم محمد السمان (٢٠١٤): فاعلية الرحلات المعرفية(الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، الإدارة–مصر ، مج ٥٢ ، ع١ ، ٢٠–٣٠.
- أحمد صادق عبدالمجيد (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (Quest Webفي تدريس حساب المثلثات على تنمية مهارات التفكير التأملي والتعلم السريع لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين ، مج١٥ ، ع٤ ،٤٧–٨٨.
- أحمد عبدالكريم غنوم (٢٠١٢):التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد الواقع والمأمول ، دراسات تربوية ونفسية– مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع ٧٧ ، ١٧١–٢١١.
- أشرف عويس عبد المجيد (٢٠١٧): استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الحاسب الآلي وأثرها على تنمية التحصيل ومهارات التواصل الإلكتروني

لدى طلاب جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالقصيم – السعودية ، مج١٠ ، ع٤ ، ٩٨٩-١٠٥٦.

- السيد عبدالمولى أبو خطوة (٢٠١٥): أثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعه الإسكندرية ، تكنولوجيا التعليم – مصر ، مج٢٥ ، ع١ ، ٢٩-١٠٤.
- أمل إبراهيم حمادة (٢٠١٦): تطويع ويب كويست للطلاب المعاقين سمعياً وأثره على تنمية الوعي التكنولوجي لديهم ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ،ع٧٣ ، ٣٦٩-٤٢٦.
- أميرة محمد الحموري، جيهان جمال محروس (٢٠١١): متطلبات تحقيق دافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرج ، مجلة كلية التربية جامعة بنها ، مج٢٢ ، ع٨٨ ، ٨٤-١٣٧.
- ثابت سعيد آل كحلان (٢٠١٥): فعالية تدريس الحديث باستخدام إستراتيجية الويب كويست (Quests Web) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، مجلة التربية – جامعة الأزهر ، ع١٦٦ ، ج١ ، ٢٠٠-٢٥٢.
- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم (١٩٩٦):"مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، القاهرة، دار النهضة العربية ، ٢٧١.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٤): مهارات التدريس؛ رؤية في تنفيذ التدريس، ط٢ ، القاهرة:عالم الكتب.
- حسن شحاته، زينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حمدي أحمد حامد (٢٠١٥): استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر ،ع٧٤ ،١٤٤-١٩٠.
- حنان أحمد عياد (٢٠١٣): واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية – نابلس – فلسطين.
- سامي عبد الوهاب محمود سعفان (٢٠٠٠): " إستراتيجية تحكم المتعلم في برنامج الحاسب الآلى وأثرها على تحصيل المتعلم واتجاهاته "رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- سامية حسين جودة (٢٠١٦): فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج١٧ ، ع٤ ،١٨٧-٢٢٨.
- شيماء أحمد خميس (٢٠١٦): أدوار المعلم المتجددة "الويب كويست" نموذجاً الرحلات المعرفية ، مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعلم الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، ٣٣٣-٣٥٥.
- صالح محمد صالح (٢٠١٤): فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ، ع٤٥ ، ج٢ ، ١٢٧-١٧٨.
- طه يونس أبو رية (٢٠١٦): أثر استراتيجية قائمة على الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة المجمعة، المجلة التربوية – مصر ، ج٤٤ ، ٥٩٧- ٦٣٦.
- عاصم محمد عمر (٢٠١٤): أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية التنور المائي والانخراط في التعليم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر ، مج ٣٠، ع ٣ ، ١-١٠٩.

- عبدالله سالم الزعبي (٢٠١٧): أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب "الويب كويست" في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية –غزة ، مج ٢٥،ع ٣، ٣٤٩-٣٦٩.
- عثمان مازن دحلان (٢٠١٢): فاعلية برنامج معزز بنظام Moodle لإكساب طلبة التعليم الأساسي بجامعة الأزهر مهارات التخطيط اليومي للدروس واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.
- فؤاد أبو حطب، أمال صادق (١٩٨٤):علم النفس التربوي ، ط٣ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨): " علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى" ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فؤاد على العاجز، داود درويش حلس (٢٠١١): واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، مج١٩،ع٢، ١-٤٦.

- فياض حامد العنزي ، محمد محمد الطيب (٢٠١٧): تقويم مقرر التربية الميدانية لطلاب العلوم ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، ندوة التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات – جامعة الجوف – السعودية.
- ماهر إسماعيل صبري، ليلى بنت عصام الجهني (٢٠١٣): فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ، ع٣٤ ، ج١ ، ٢٥:٦٢.
- محسن جابر الزهراني (٢٠١٣): دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى.
- محمد مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٧): تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية: رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمد مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٧): تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية: رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمود السعيد السعدني (٢٠١٤): فاعلية الويب كويست في تنمية مهارات إنتاج عروض الوسائط المتعددة لدى معلمات الروضة ، مجلة كلية التربية جامعة طنطا ، ع٥٣ ،٦٨٥-٧٢٤.
- مروة صلاح العدوي (٢٠١٦): أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس وحدة الجغرافيا الطبيعية للعالم على تنمية بعض مهارات الثقافة البصرية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ، مجلة كلية التربية بالأسكندرية ، مج٢٦ ، ع١ ،٣٣١-٤١٨.
- مصطفى زكريا السحت (٢٠١٦): تأثير استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية الويب كويست (Quest Web) فى تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، مستقبل التربية العربية – مصر ، مج٢٣ ،ع١٠٢ ، ٢٥٩-٣٢٨.
- مصطفى فنخور خوالده وآخرون (٢٠١٠): مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية ، مجلة جامعة دمشق ، مج٢٦ ، ع٣ ، ٧٣٧-٧٨١.
- منال محمد خضري (٢٠١٤): أثر استخدام نموذج الويب كويست في تحسين أداء القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالتعليم العام في مصر ، مجلة

اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – سوريا ، مج١٢ ،ع٤ ، ٥٤-١٩٤.

- منصور ياسر الرواحي (٢٠١٧): فاعلية استخدام الويب كويست webquest في تنمية مهارات حل المشكلات الإحصائية وفاعلية الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان ، الملتقى الدولي الأول لكلية التربية جامعة بنها بعنوان: تطبيقات التكنولوجيا في التربية– مصر ، ٦١-٩٣.
- منيرة بنت محمد الرشيد (٢٠١٣): فاعلية طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ، دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر ، ع١٩١، ١٥-٦٤.
- مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس (٢٠١٤):أثر نمطي استراتيجية الويب كويست في التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس في ضوء النظرية البنائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ، ع٥٢ ،١٦١-٢٣٠.
- ميرفت عبدالرحمن الطويلعي (٢٠١٣): استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ، ع٤٤ ، ج١،٩٣-١٢١.
- ناهد محمد غنيم (٢٠١٢) أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر ،ع١٨٧ ، ١-٣٦.
- نرمين مصطفى الحلو، شيماء بهيج متولي (٢٠١٥): أثر استراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، المجلة التربوية – مصر ، ج٤٢ ، ٦٨١-٧٣٩.
- نوال محمد شلبي (٢٠١٤): استخدام الويب كويست لتنمية بعض المفاهيم الوراثية والاتجاه نحو استخدام شبكة المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، عالم التربية –مصر ، س١٥ ،ع٤٨ ، ١٥-٤٨.
- هويدا سعيد السيد (٢٠١١): أثر اختلاف أسلوب البحث في الرحلات المعرفية web quest على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعلم واتجاهاتهم نحوها، مجلة التربية جامعة الأزهر ، ع١٤٦ ،ج٣ ،٣٦٧-٤١٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- **Arciniegas, L. , Vasquez, G. (2017): A Webquest tool to develop communicative competence in EFL students with an A2 proficiency level , Zone Proxema , Issue 26 , pp. 82-98.**

- **Calgin. Z. ,Koc, M. (2017): The Effect of WebQuest-Supported Mathematics Instruction on Sixth Grade Students' Critical Thinking Skills , Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education , Vol. 11, Issue 1, pp. 1-20.**
- **Dodge, B. (1995), Web Quests: A Technique for Internet – based Learning", distance Educator, Vol. 2, pp.10-13.**
- **Dodge, B. (1997): Some thoughts aboutwebquests , Retrieved from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html**
- **Dodge, B. (2001). A Rubric for Evaluating WebQuests. Retrieved from:http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html.**
- **Dogru, M. , Seker, F. (2012): The Effect Of Use Of Webquest In Science Education On Persistency And Attitude Levels For Science And Technology Lesson , Çukurova University Faculty of Education Journal Vol. 41 No. 1 pp. 95-104.**
- **Gokalp, M. & et al (2013): Implementing WebQuest based instruction on Newton's second law , teachingscience , Vol. 59 , No. 2 , pp11-19.**
- **Haralson, M. & et al (2016): Using Webquests to Support Pre-service Teachers' Attitudes Toward Diversity: a Model for the Future , Education, Vol. 136, No 4, pp. 413-420.**
- **Hartman, J. (2015): Engaging Adolescent Students' Metacognition Through WebQuests: A Case Study of Embedded Metacognition , Fundaments, Applications, and Trends, pp 135-166.**
- **Hsiao, H., et al (2012): Implementing a self-regulated WebQuest learning system for Chinese elementary schools , Australasian Journal of Educational Technology , Vol.28 , No.2 , pp. 315-340.**
- **Kleemans, T., & et al (2011): WebQuests in special primary education: Learning in a web-based environment, British Journal of Educational Technology , Vol. 42. No 5 , pp.801-810.**
- **Kurt, S. (2010): Journal of Technology in Human Services, vol. 28, pp.178–187.**
- **Laborda, J. (2009). Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies. Educational Technology & Society, vol. 12 issue 1, pp. 258–270.**

- **Lamas, J. et al (2012): Argumentative Skills in the Design of Webquests in Environmental Education for Secondary Students , The International Journal of Learning, Vol. 18, Issue 3, pp.63-72.**
- **March, T. (2003): The learning power of WebQuests. Educational Leadership, Vol. 61, No. 4 , pp. 42 - 47.**
- **Miralles, P. & et al (2013): International Journal of Educational Technology in Higher Education , , Vol. 10, Issue 2, pp 344–357**
- **Nordin, N. , Zakaria, E. (2012): Development and Evaluation of Webquest for the Science Subject , The International Journal of Learning , Vol.18 , Issue. 5 , pp.221-236.**
- **Pak, M. (2015): Developing Academic Technology Skills with WebQuests , California English • Vol. 21 , No.1 ,pp.11-13.**
- **Perkins, R. , Mcknight, M. (2005): Teachers' Attitudes Toward WebQuests as a Method of Teaching , vol.22 , issue 1/2 , pp. 123-133.**
- **Renau, M. , Pesudo, M. (2016): Analysis of the implementation of a WebQuest for learning English in a secondary school in Spain , International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology , Vol. 12, Issue 2, pp. 26-49.**
- **Subramaniam, K. (2012): How WebQuests Can Enhance Science Learning Principles in the Classroom , The Clearing House , Vol.85 , pp. 237–242.**
- **Sumtsova, O. & et al (2016): Webquest-Based Role Play as a Way of Raising Students' Motivation to Studying Foreign Languages , International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), Vol. 11 , No.3,pp. 63-66.**
- **Tunc , S. , Oner, D. (2016): Use of webquest design for inservice teacher professional development , Education and Information Technologies , Vol. 21, Issue 2, pp 319–347.**
- **Vanguri, P. & et al (2004): WebQuests in Social Studies Education. Journal of Interactive on line Learning, vol.3 , no.2.**
- **Yang, C., & et al. (2011): WebQuests and collaborative learning in teacher preparation: a Singapore study , Educational Media International, Vol. 48, No. 3, , pp. 209–220**
- **Zacharia, C. , et al (2009): The effect of two different cooperative approaches on students' learning and practices within the context of a WebQuest science investigation, Educational Technology Research and Development , Vol. 59, Issue 3, pp 399–424.**