

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي
ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث
التاريخ في محافظة جنين

إعداد

محمد منير أحمد زيود

إشراف

د. هبة خالد سليم

قُدِّمَت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق
التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021

أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير
التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين

إعداد

محمد منير أحمد زيود

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 9 / 5 / 2021م، وأجيزت.

التوقيع

.....
.....

.....
.....
.....

أعضاء لجنة المناقشة

- د. هبة سليم / مشرفاً ورئيساً

- د. سناء أبو غوش / ممتحناً خارجياً

- د. عبد الغني الصيفي / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى روح أُمي الغالية.. رحمة الله عليها

إلى أعزّ الناس في حياتي.. أبي، وإخوتي وأخواتي حماهم الله

إلى كلّ مَنْ لم يدّخر جهداً في مساعدتي

إلى الذين أحبّهم في الله.. لهم محبة في نفسي، ومكان في قلبي،

وطيف في عيني

إلى أصدقائي، وزملائي، وأقاربي..

إلى وطني الغالي فلسطين

أهدي هذا العمل آملاً من الله - عزّ وجلّ - أن ينفعنا بما علّمنا، ويعلمنا ما ينفعنا

محمد زيود

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أسبغ علينا نعمه ظاهرةً وباطنة، وآتانا من كلِّ ما سألناه، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، مَنْ توكَّل عليه كفاه، ومن سأله أعطاه، ومن استهداه هداه، الحمد لله الذي أمدني بعونه، وسهَّل لي المسير ودروب العلم، بتوفيق الله وفضله ظهر هذا العمل إلى حيِّز الوجود، وأرجو من الله العليِّ القدير أن يكُلِّله بالفائدة والنفع للجميع.

يسرني أن أتوجَّه بالشكر الجزيل لكلِّ مَنْ ساهم في إخراج هذا البحث إلى حيِّز التنفيذ، إلى كلِّ مَنْ كان سبباً في تعليمي وتوجيهي ومساعدتي، إلى الدكتورة هبة سليم على نصائحها وملاحظاتها الجوهرية التي نقلت الرسالة إلى مستوى أفضل؛ إذ لم تدخر جهداً في إرشادي وتوجيهي في أثناء عملي، ولم تبخل بالنصح والإرشاد.

كما أشكر كلاً من الممتحن الخارجي والممتحن الداخلي، والشكر الخاص إلى صديقي وزميلي الأستاذ صالح نواهضة، وطلبة عينة الدراسة ممَّن تعاونوا تعاوناً كبيراً.

جزى الله الجميع خيراً الجزاء، وأجزل لهم المثوبة والعطاء، أنه مجيب الدعاء، والحمد لله رب العالمين.

الباحث

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدّم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير
التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة ككلّ أو أيّ جزء منها، لم يُقدّم من قبل لنيل أيّ درجة علمية، أو بحث
علمي أو بحثي لأيّ مؤسسة علمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's Name:

اسم الطالب: محمد منير أحمد زيود

Signature:

التوقيع: محمد زيود

Date:

التاريخ: 2021 / 5 / 9 م

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الملاحق
ي	الملخص
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
2	مقدمة الدراسة
4	مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها
7	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
9	حدود الدراسة
9	مصطلحات الدراسة
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
12	أولاً- الإطار النظري
12	المحور الأول: المتاحف الافتراضية
26	المحور الثاني: التحصيل الدراسي
30	المحور الثالث: التفكير التأملي
40	ثانياً- الدراسات السابقة
40	الدراسات المتعلقة بالمتاحف الافتراضية
47	التعقيب على الدراسات المتعلقة بالمتاحف الافتراضية
49	الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي
51	التعقيب على الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي
53	الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي
56	التعقيب على الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي

57	استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
57	ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة
59	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
60	منهج الدراسة
60	مجتمع الدراسة
60	عينة الدراسة
61	أدوات الدراسة
66	تصميم الدراسة
67	متغيرات الدراسة
67	إجراءات الدراسة
68	المعالجات الإحصائية
69	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
70	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى
71	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية
73	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
74	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى
75	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية
76	التوصيات والمقترحات
76	التوصيات
77	المقترحات
78	المصادر والمراجع
90	الملاحق
B	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرّفم
61	توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة	1
62	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي	2
64	درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار التحصيل	3
70	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة تبعاً لمجموعتي الدراسة	4
71	نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لأثر استراتيجية تدريسية قائمة على تقنية المتاحف الافتراضية على درجات طلبة الصف العاشر الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة	5
72	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	6
72	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسّطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير التأملي	7

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرّقم
91	واجهه تطبيق (Photo 3D Album) المُستخدَم في إعداد المَتَحَف الافتراضي الخاصّ بالدراسة الحالية	1
96	مذكرة تحضير لوحدَة الانتداب البريطاني على فلسطين	2
105	مستويات أهداف الاختبار التحصيلي	3
106	الاختبار التحصيلي قبل التعديل	4
114	قائمة بأسماء أعضاء هيئة التحكيم	5
115	اختبار التحصيل بعد التعديل	6
120	الإجابة النموذجية للاختبار	7
123	مقياس التفكير التأملي قبل التعديل	8
125	مقياس التفكير التأملي بعد التعديل	9

أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملي

لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين

إعداد

محمد منير أحمد زيود

إشراف

د. هبة خالد سليم

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2020م)، والبالغ عددهم (3430) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التجريبي، واختار عينة قصدية حجمها (38) طالباً في مدرسة ذكور حطين الثانوية في جنين.

وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير التأملي، وقد تمّ التحقق من صدق الأدوات عن طريق عرضها على عدد من المحكّمين، وحساب معامل ثباتها؛ فقد بلغت قيمة ثبات الاختبار (0.688)، بينما بلغت قيمة ثبات مقياس التفكير التأملي (0.953).

كما حلّ البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأظهرت التحليلات الإحصائية النتائج الآتية:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل في مبحث التاريخ، وكذلك في مقياس التفكير التأملي، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية.

وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بضرورة الاهتمام باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تقديم المادة التعليمية؛ لما لها من آثار إيجابية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، والعمل على عقد دورات تدريبية خاصة للمعلمين، وورش عمل في تطبيق تقنية المتاحف الافتراضية، وتشجيعهم على استخدامها في تنفيذ الدروس.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

أدى التطور السريع في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة إلى رواج استخدامها في العملية التعليمية؛ ما أدى إلى زيادة كفاءة أشكال التعليم بمختلف صورته، وظهور أشكال جديدة وأكثر فاعلية، وعليه كانت الرؤى في أنه يمكن أن تلعب التكنولوجيا دوراً أساسياً في توصيل المادة التعليمية إلى الطلبة، وهو ما أدى إلى ظهور ما يُسمى التعليم الافتراضي، ولقد اعتدنا في الفترة الأخيرة على مصطلحات عديدة في التعليم عن بُعد، والتعليم بالإنترنت، والتعليم المعتمد على الحاسوب، والتعليم عبر الشبكات، والتعليم الإلكتروني، وقد تتداخل تلك المصطلحات؛ ما يوجه اهتمام المتخصصين في مجالات تكنولوجيا التعليم لتحديد أفضل مصطلح يستخدمونه لوصف نوع التعليم الذي يهتم بتوظيف المستحدثات التكنولوجية (نصار، 2017).

ولتطور النظم التكنولوجية الحديثة دور مهم في تقدم البشرية في جميع المجالات، فنحن نعيش في القرن الحالي في عصر يُطلق عليه عصر المعلوماتية؛ إذ حدث انتقال نوعي في تقنية المعلومات، ولقد فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها على مختلف المجالات، وشهد العصر الحالي تطوراً هائلاً في أنواع التكنولوجيا المختلفة، وأصبح العالم يشكّل قرية صغيرة، وبذلك أصبحت مسألة تطوير المنظومة التعليمية قضية مهمة، وأصبح لزاماً على المدرسة، وغيرها من المؤسسات الأخرى أن تكيف نظامها التعليمي مع التكنولوجيا السائدة في الوقت الراهن، ولا يتم ذلك إلا من خلال إعادة صياغة مناهجها التعليمية من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية، إضافة إلى دمج التكنولوجيا في أساليب التدريس وطرق التقويم الحديثة (القرارة والقرارة، 2017).

وقد أحدثت المستحدثات التكنولوجية ثورة هائلة في المجال التعليمي، حيث أصبحت محور اهتمام كثيرين؛ للاستفادة منها في العملية التعليمية، وتعدّ المستحدثات التكنولوجية التربوية علاجاً لمشكلات النظام القائم، وتؤدي إلى تغيير محمود في النظام كله أو بعض مكوناته، بحيث يصبح أكثر كفاءة وفاعلية في تحسين النظام التعليمي، وتحقيق أهدافه، وتلبية احتياجات المجتمع (نصار، 2017).

ويُعدّ التعلّم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم، وقد ظهر هذا المصطلح في منتصف التسعينيات؛ بسبب التغيرات التي أنتجتها شبكة الإنترنت العالمية؛ نتيجةً للانتشار الواسع لتقنية المعلومات والاتصالات، حيث يشير هذا المصطلح إلى الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في عرض المحتوى التعليمي للطلبة بطرق أكثر فاعلية وكفاءة بالاعتماد على التقنيات الإلكترونية الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائطه المتعددة، ومكتبات إلكترونية، وبوابات الإنترنت، وغيرها من البرمجيات المختلفة؛ لإيصال البرامج التعليمية إلى المتعلّمين في أسرع وقت، وفي أيّ مكان، وبأقلّ جهد، وبفائدة كبيرة (محمود، 2012).

وفي ضوء ذلك كلّهُ نُظِرَ إلى تضحّم مشكلات عمليات التعليم والتعلّم من خلال التفاعل المباشر مع البيئة الواقعية، حيث تعرضت تلك العملية لقيود عدّة، منها الزمان، والمكان، والأمن والأمان، والتكلفة؛ ما دفعنا إلى توظيف تقنيات التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا الواقع الافتراضي في محاكاة بيئات التعلّم الواقعية (Virtual learning environment- VLE) المتمثل في التجارب المعملية والملاحظات والرحلات الميدانية إلى بيئات تعلّم افتراضية قائمة على النمذجة ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد؛ لتعزيز فكرة التعليم عن بُعد والتعليم الافتراضي في ضوء بيئة تعليمية رُفمية قائمة على تكنولوجيا الواقع الافتراضي، وبالتالي نستطيع محاكاة مجموعة متنوعة من آليات التعليم، والتفاعل الطلبة التشاركي، وتعزيز فكرة التعليم عن بعد، وتدعيمها (نصار، 2017).

كما يُعدّ استخدام المتاحف من أهمّ طرق تدريس التاريخ التي تبرز قيمته وأهميته في أنّها تشجّع الطلبة على عقد المقارنات، والربط بين الأحداث وتفسيرها؛ ما يساعد على تنمية الوعي بتاريخ البلاد تنميةً كبيرة؛ نتيجة تقديم المعلومات تقديماً مبسطاً وصحياً يمكن إدراكه واستيعابه في وقت قصير؛ ما يساعد على تثبيت المعلومات في أذهانهم، وإزالة الغموض عن بعض الأحداث التاريخية (درويش، 2019).

ومع ظهور التقنيات الحديثة في مجال الواقع الافتراضي، وتطوّر برامج النمذجة ثلاثية الأبعاد، ظهرت آفاق جديدة لتفاعل الأشخاص مع المعروضات، وخلق عروض أكثر حيوية وجاذبية، عن طريق إتاحة استخدام الوسائل المتعددة، كالنصوص، والصوّر، والرسومات الثابتة والمتحركة ثنائية الأبعاد

وثلاثية الأبعاد، ووسائل التدوير المجسم، وتكنولوجيا الواقع الافتراضي؛ لتقديم الخبرة المتحفية في شكل رقمي يحاكي الواقع، وبالتالي تصل رسالتها بأسلوب أكثر فاعلية (أحمد، كامل ومصطفى 2017).

وتستمد المتاحف الافتراضية كيانها ومحتوياتها غالباً من المتاحف الواقعية المتاحة بالواقع المادي، بغض النظر عما إذا كان المتحف الافتراضي له كيان واقعي مواز أم لا، وهذا الكيان المستمد من المتاحف الواقعية طوّر من خلال وسائل الاتصال الحديثة، وأبرزها التقنيات الرقمية، وشبكة الإنترنت، وهي تتفق مع المتاحف الواقعية في كثير من الثوابت، إلا أن العلامة الفارقة بين المتاحف الواقعية والمتاحف الافتراضية هي أن الأخيرة متاحف ليس لها كيان مادي ملموس في البيئات الواقعية؛ حيث تنتقل عبر الأسلاك، وتُشاهد، ويُتفاعل معها من خلال الشاشات، على عكس المتاحف الواقعية القائمة على الكيانات المادية (حوائط، وأرضيات، وأسقف)، كما أن التفاعل المباشر مع المحتويات المتحفية أعطى لتلك المتاحف الافتراضية ثقلًا ونجاحاً أكبر من نظيرتها الواقعية (أحمد وآخرون، 2017).

وبناءً على ذلك فإنّ المتاحف الافتراضية تعمل أيضاً على إثراء مبحث التاريخ، حيث تتيح للمعلم وطلّبه الوصول إلى الأماكن التاريخية والمقتنيات الأثرية الموجودة في المبحث افتراضياً، والتعرف إليها وعلى ميزاتها بكل سهولة ويسر، وبأسرع وقت، دون أيّ عناء أو تكلفة. وتلعب المتاحف الافتراضية دوراً مهماً في العمل على تغيير طرق تدريس مبحث التاريخ التقليدية المعتمّدة على أسلوب الشرح والمحاضرة بشكل شبه كامل لدى فئة كبيرة من المُدرّسين، وبالتالي استخدام طرق وأساليب مستحدّثة في تدريس مبحث التاريخ، مرتكزة على وضع المتعلّم في بيئة تعلّم افتراضية تتيح له الحصول على المعلومات حصولاً شائعاً وجذاباً، وتعطيه الفرصة للتفاعل معها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها

يتّسم العصر الحالي بالتغيّرات السريعة الناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري أن تواكب العملية التربوية هذه التغيّرات التي أدت إلى ظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم، وعلى هذا الأساس لم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر إكساب المتعلّم المعرفة

والحقائق فقط، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه المهارات والقدرات، والاعتماد على الذات، ليكون قادراً على مواكبة متغيرات العصر التكنولوجية، ومن هذا المنطلق حرصت كثير من المؤسسات التربوية والتعليمية على الأخذ بتوظيف التقنيات بما يحقق أهدافها (الزهراني، 2018).

ولمّا كانت المتاحف الإلكترونية أحد المستحدثات التكنولوجية الجديدة التي ظهرت على الساحة التربوية، التي تمتاز بقدرتها على تحقيق عديد من الأهداف التعليمية، إضافة إلى أنها أصبحت واقعاً ملموساً عبر الإنترنت؛ لذا فقد أصبحت الحاجة إلى دراستها أمراً ملِحاً؛ للتعرف إلى كيفية تنظيمها وتصميمها وتنفيذها، حتى يمكن تطويرها على أسس علمية بما يتناسب مع أهمية الدور الذي يلزم أن تقوم به هذه المتاحف؛ ما يجعلها كياناً تعليمياً يمكن من خلاله التغلب على الصعوبات التي تواجه بعض المقررات التعليمية، وتنمية مهارات التفكير المختلفة (هاني، 2017).

كما أن استخدام المتاحف الافتراضية في التدريس أدى إلى زيادة فاعلية التلاميذ في الموقف التعليمي حيث أنهم يتجولون داخل المتحف ويمارسون الاستقصاء الفردي ويتعاونون مع بعضهم البعض بدلاً من شعورهم بالملل الذي ينتابهم داخل الفصل التقليدي، ويرجع ذلك إلى أن المتحف الافتراضي يحول بيئة التعلم من بيئة حفظ وتلقين إلى بيئة غنية بالمصادر المختلفة قائمة على التعاون والتفاعل، وبالتالي انعكس ذلك بشكل إيجابي على مستويات تحصيلهم الدراسية، وهذا ما أكدته كل من دراسة (نصار، 2017)، و(درويش، 2019).

ومع تزايد استخدام الإنترنت في التعليم، ووضع المؤسسات التعليمية العالمية والعربية عدداً من المقررات الدراسية على شبكة الإنترنت، ودخول هذه التجربة إلى المؤسسات التعليمية الفلسطينية عامّة، وتزامن ذلك مع انتشار فيروس كورونا (كوفيد-19) مما تسبب في تحول جذري في مسار العملية التعليمية في العديد من دول العالم، وانتقالها من التعليم التقليدي الوجيه إلى التعليم الإلكتروني، فكان من الضرورة إيجاد أساليب تقنية تعليمية حديثة لاستعمالها في سد الفجوة التي خلفها الانقطاع عن التعليم الوجيه، كتقنية المتاحف الافتراضية.

بالإضافة إلى معاناة الطلبة من تدني التحصيل الدراسي في مبحث التاريخ، وتدني مهارات التفكير التأملي لديهم، ومن خلال طرحه بنمط التعليم الإلكتروني، وبأسلوب المتاحف الافتراضية خاصّة،

فإنه سيسهم في رفع مستوى تحصيلهم، وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، وتوفير عنصر الدافعية، والرغبة الحقيقية نحو التعلّم، ومن الممكن أن نرفع مستوى تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ، وننمّي مهارات التفكير التأملي لديهم إذا أحسنّا استخدام التعليم الإلكتروني المدمج في تدريسه، وتمكّنّا من تطبيقه تطبيقاً صحيحاً، الأمر الذي سيسهم في جعل الطلبة مشاركين نشيطين أكثر من كونهم متلقّين سلبيين خلال عملية التعلّم؛ فهم محور العملية التعليمية التعلّمية، وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على ذلك، مثل دراسات (المشوخي، 2015)، و(نصار، 2017)، و(دياب، 2018)، (خميس، جزار ومعتصم 2018)، و(درويش، 2019).

إن الغرض من هذه الدراسة هو تقصي أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين. ومن منطلق دراسة الباحث لكثير من الدراسات والمواد، وفي ضوء ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- السؤال الأول: ما أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين؟
- السؤال الثاني: ما أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين؟

واشتُغقت من أسئلة الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل يُعزى إلى استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وتقنية المتاحف الافتراضية).
- الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي استجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس تنمية مهارات التفكير التأملي يُعزى إلى استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وتقنية المتاحف الافتراضية).

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- بيان أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين.
- بيان أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع استخدام تقنية المتاحف الافتراضية كبيئة تعلم افتراضية في الضفة الغربية في حدود علم الباحث، وبأنها قد تفيد المعنيين باستخدام هذه البيئة في عملية التعلم والتعليم، كما تكمن أهمية استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مبحث التاريخ بأنها تتيح فرصة كبيرة لدى المتعلمين لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي، والعمل على توضيح عديد من المفاهيم الغامضة، وكذلك إثارة دافعيتهم نحو التعلم؛ نتيجة الاعتماد على المشاهدة الفعلية لمحتويات المبحث عبر تقنية المتاحف الافتراضية.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تُلقي الضوء على جانبين أساسيين، هما:

أولاً: الأهمية النظرية

- توفر إطاراً نظرياً حول تقنية المتاحف الافتراضية كبيئة تعلم، وتمكّن الباحثين والمهتمين من الوقوف على هذه التقنية، وتوظيفها في العملية التعليمية كتقنية تتمحور حول المتعلم، ودوره الفاعل في عملية التعلم.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول تقنية المتاحف الافتراضية، وهو ما يتناسب مع لغة العصر وتطورات المجتمع الذي نعيش فيه، إضافة إلى أنها تسير الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس.

- تُعدّ الدراسة من أوائل الدراسات في فلسطين -في حدود علم الباحث- التي تناولت تقنية المتاحف الافتراضية في المساعدة على توجيه الأنظار نحو تعلّم التاريخ تعلّماً شائقاً وممتعاً، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلّمين.
- تشكّل الدراسة الحالية إطاراً مهماً لدراسات مستقبلية في مجال المتاحف الافتراضية، والمتاحف عموماً، كأحد الوسائط المحبّبة لدى المتعلّمين.
- محاولة توجيه أنظار المعلمين والقائمين على العملية التعليمية إلى الدور التربوي والتعليمي الفعّال للمتّحف الافتراضي في المرحلة الأساسية، وأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها في تلك المرحلة، بما يلائم طبيعة المتعلّم وخصائصه.
- مساندة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم.
- ندرة الدراسات التي تناولت استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، في حدود علم الباحث.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تسلّط هذه الدراسة الضوء على المتّحف الافتراضي، وأثر استخدامه وقدرته على جعل جميع الطلبة يشاركون في عملية تعلّمهم بأسلوب عملي أقرب إلى الواقع.
- تفيد الباحثين في التربية والتعليم لتوجيه عناية أكثر لطرائق التعليم والتقويم والمتاحف الافتراضية لتدريب المعلمين على استخدامها كأداة تعليمية أساسية.
- تسهم في تحسين تعليم طلبة المرحلة الأساسية لمحتويات مبحث التاريخ من خلال توظيف المتاحف الافتراضية في تيسير استيعابهم محتويات المبحث.
- تقدّم المجريات والأحداث التاريخية بأسلوب جذاب وشائق، من خلال عروض الفيديو والصوّر والألعاب عبر المتاحف الافتراضية بما يتلاءم مع طبيعة المتعلّمين في المرحلة الأساسية.
- قد تُفيد في تقديم أدوات علمية في مجال التوظيف التقني للمتاحف الافتراضية في تحسين تعليم مبحث التاريخ.
- يمكن أن يستفيد من الدراسة وأدواتها ونتائجها معلّمو البرامج المقدّمة للمتعلّمين، ومخطّطوها، ومصمّموها.

- يمكن للتربويين والمعلمين والآباء وأولياء الأمور الاستفادة من المتحف الافتراضي المستخدم في الدراسة في رفع مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية.
- يُستفاد من نتائج البحث، والتوصيات، والبحوث المقترحة في تصميم برامج تربوية؛ لتحسين مستوى تحصيل طلبة المرحلة الأساسية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة جنين.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021/2020م.
- الحدود المكانية: مدرسة ذكور حطين الثانوية.

مصطلحات الدراسة

وردت في الدراسة مجموعة من المصطلحات عُرِّفت اصطلاحاً، وإجراءً كما يأتي:

مفهوم المتاحف الافتراضية

اصطلاحاً: يُعرّف بأنه بيئة إلكترونية عبر الإنترنت تحاكي في تنظيمها وتصميمها البيئة المتحفية التقليدية، حيث يربطها معاً إطار مشترك يتمثل في علم تنظيم المتاحف، مع اختلاف آليات التنفيذ تبعاً لخصائص كل بيئة، وتتمثل المعروضات المتحفية للبيئة الإلكترونية في مجموعة متنوعة من الكائنات الرقمية التي قد تأتي في شكل صور، ونصوص، وفيديو، ورسومات ووثائق، ويمكن الوصول إليها، والتفاعل معها، ويحدث ذلك دون أي اعتبار للحواجز الزمنية أو المكانية (سيد، محفوظ ومعبد وعواد 2017).

إجراءً: هي بيئة ثلاثية الأبعاد توجد على شبكة الإنترنت، يستطيع من خلالها الطالب التعرف إلى الآثار والمقتنيات التاريخية، ويتم ذلك إما عن طريق البحث عن المحتوى الذي يريده الطالب من خلال خانة البحث، أو عن طريق التجوال داخل معروضات المتحف الافتراضي.

التحصيل الدراسي

اصطلاحاً: ما يحصل عليه الفرد المتعلم من معلومات وفق برنامج مُعدّ يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفاً مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، إضافة إلى إعداده للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامّة (عودة، 2016).

إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل للمادة التي درسها باستخدام المتاحف الافتراضية.

التفكير التأملي

اصطلاحاً: هو تفكير عميق في المواقف، يُكسب الطالب القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه، والاستفادة من الخبرات السابقة في استنتاج معارف جديدة، وتحليل المواقف، والربط، وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تعلمها، ومراجعة البدائل، والبحث عن الحلول الصحيحة، بحيث يصبح الطالب مُنتجاً للمعرفة (أحمد، 2018).

إجرائياً: هو عملية عقلية يقوم بها طلبة الصف العاشر الأساسي؛ لتحليل المواقف التعليمية التي أمامهم باستخدام مهارة الرؤية البصرية، وتحليل تلك المواقف بعمق، والكشف عن المغالطات، والوصول لاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مُجدية في المواقف التعليمية المختلفة في أثناء تعلمهم عبر تقنية المتاحف الافتراضية، ويُعبّر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس التفكير التأملي الذي تبناه الباحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

الدراسات السابقة، والتعقيب عليها

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعدّ هذا الفصل الأساس التربوي الذي استند إليه الباحث في دراسته، فهو قاعدة من المعلومات أكسبته فكرة عامة وشاملة عن موضوع الدراسة. ويعرض الباحث في هذا الفصل ثلاثة محاور، هي المتاحف الافتراضية، والتحصيل الدراسي، والتفكير التأملي، كما يتناول هذا الفصل عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري

يتطرق الإطار النظري إلى المتاحف الافتراضية، والتحصيل الدراسي، والتفكير التأملي.

المحور الأول: المتاحف الافتراضية

المقدمة

تُعدّ المتاحف الافتراضية نوعاً من أنواع الجولات الافتراضية؛ فهي تمثل نموذجاً من نماذج بيئات التعلّم الافتراضية، مثلها مثل الفصول الافتراضية، والمدارس الافتراضية، والجامعات الافتراضية، حيث تُعرض المتاحف الافتراضية من خلال شبكة الإنترنت، كما يمكن أن تكون عبارة عن عرض لبيئة حقيقية، أو بلا وجود مكاني، لذلك ليس بالضرورة أن تكون المتاحف الافتراضية ذات وجود مادي (عزمي، 2015).

مفهوم المتاحف الافتراضية

المتحف الافتراضي هو منشآت رقمية منظّمة دائماً أو مؤقتاً لخدمة المجتمع وتطوره، مفتوحة للعامة، تتطلب محفّوظات، وبحوث، واتصالات، وعروض، بطريقة رقمية للتراث الإنساني المادي وغير المادي، وبيئته، وتستخدم أشكالاً متنوعة من التفاعلية والانغماس؛ بهدف التعليم، والبحث، والمتعة، وتحسين خبرات الزائرين (Farouk & Pescarin, 2013).

ويشير خميس (2015) إلى أنّ المتحف الافتراضي بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية عبر الإنترنت، تحاكي في تنظيمها وتصميمها البيئة المتحفية التقليدية، تتسم بالتخصيص والديمومة، صُممت لعرض عديد من الآثار القديمة، والتحف النادرة، والأعمال الفنية، والاكتشافات العلمية، وتطور الحياة، حيث تشتمل على مجموعات من المحتويات الرقمية ثنائية البعد، أو ثلاثية الأبعاد، المتمثلة بالصور الرقمية، والنصوص، والفيديو، والصوت، والوثائق النصية، وغير ذلك من البيانات التاريخية، والعلمية، والثقافية التي يتفاعل معها الزائرون بدرجات متفاوتة، حيث يتم الوصول إليها عن طريق أجهزة الحاسوب الشخصي، دون أي اعتبار للحواجز الزمنية أو المكانية.

كذلك عرفته (هاني، 2017) بأنه بيئة افتراضية لمُتحف تخيُّلي غير موجود بالواقع، لكنّه موجود على شبكة الإنترنت، يتضمّن صفحات مترابطة، ويحتوي على جولات تمثل مَنحفاً يمكن للمتعلّم التجول فيه بوساطة الفأرة والأسهم في لوحة المفاتيح.

ويرى الباحث المتحف الافتراضي التعليمي بأنه بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية، تحاكي في تنظيمها وتصميمها المتاحف التقليدية، تشتمل على الصور، والنصوص، والفيديو، والاصوات، والوثائق النصية، وغيرها من البيانات، حيث يتفاعل معها المتعلّمون بدرجات متفاوتة، ويتم الوصول إليها عبر أجهزة الحاسوب، أو الهاتف المحمول، أو الأجهزة الرقمية المحمولة الأخرى.

نشأة المتاحف الافتراضية

استمدت المتاحف الافتراضية كيانها من المتاحف التقليدية المتاحة بالواقع المادي، بغض النظر عما إذا كان المتحف الإلكتروني له كيان تقليدي موازٍ أم لا، وهذا الكيان المستمد من المتاحف التقليدية طوّر من خلال رسائل الاتصال الحديثة، وأبرزها الإنترنت؛ لتشكيل كيان جديد أُطلق عليه مُسمّى المتاحف الإلكترونية أو الافتراضية (سيد وآخرون، 2017).

أهمية المتاحف الافتراضية

حظيت المتاحف الافتراضية باهتمام الباحثين الشديد؛ لأنّ تطبيقها في إيصال المعرفة انعكس إيجاباً على التحصيل، والمعرفة، وزيادة الفاعلية (الحربي وآل مناخرة، 2019).

وللمتاحف الافتراضية أهمية بالنسبة للمتعلّمين؛ حيث تعمل على بناء المفاهيم، أو تعديلها، من خلال الوسائل السمعية والبصرية التي تمكّنهم من اكتساب الخبرات المتنوعة، وتعمل على إثارة حواسهم من خلال متابعة المعروضات المَتَحَفِيَّة، وزيادة الانتباه عند المناقشة حول شريط فيديو، أو تحليل أحد المعروضات، كما أنّها تقدم المعلومات التعليمية بأكثر من أسلوب؛ ما يتيح التفاعل معها بسهولة (الشامي، 2015)، أضف إلى ذلك أنّها تتيح التعلّم بالاستكشاف من خلال التعلّم خطوة بخطوة، فتبسّط المفاهيم المجرّدة التي يصعب إدراكها حسيّاً، وتعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، واستثارة الدافعية للتعلّم، وتحقيق التعلّم التفاعلي (صلاح الدين والسيد، 2018)، كما أنّها تعمل على تدعيم التعلّم النشط من خلال الأنشطة المقدّمة عبرها لمجموعات المتعلّمين المستهدفة (Bulduk, Bulduk, & Koçak, 2013).

كما أشارت دراسة ماريا، وبيرسا (Maria & Persa, 2013) إلى أهمية المتاحف الافتراضية؛ كونها تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات المستقاة من الصور والأفلام وغيرها، كما أنّها تشجع على التعلّم التجريبي، والبحث في المعلومات المتعلقة بالعناصر المعروضة، وتعمل على تطوير الإدراك الجمالي للمتعلّمين.

ويرى (الحربي وآل مناخرة، 2019) أنّ أهم ما تهدف إليه المتاحف الافتراضية هو تقديم الدعم المستمر للتعليم المدرسي من خلال تسهيل الوصول إلى المعلومات اللازمة لزيادة التحصيل الدراسي، وإثراء المعلومات العلمية.

ويرى (جمعه، 2015) أنّ المتاحف الافتراضية يمكنها أن تحتوي على قطع مَتَحَفِيَّة أكثر من المتاحف التقليدية، إضافة إلى أنّها متاحة دائماً، أمّا الزائرون فهم على عكس المتاحف التقليدية؛ لأنّهم غير مرتبطين بمكان أو زمان محدّد، وتعمل تلك المتاحف على توفير عديد من الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، فمن لا يستطيع زيارة المَتَحَف الواقعي؛ لعدم قدرته على الحركة، يستطيع مشاهدة المحتويات المَتَحَفِيَّة من خلال المَتَحَف الافتراضي، أضف إلى ذلك أنّها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، حيث يتعلّم كلّ طالب في الوقت الذي يناسبه، وبالسّعة التي تتناسب مع قدراته واستعداداته، كما أنّها تتيح التعلّم بالاستكشاف، فالحاسوب يتابع تعلّم الطالب خطوة بخطوة، ويعرض له نتيجة ما تعلّمه، ويصحّح

له خطواته، ويوجّهه للسير في المتحف، كما تُعدّ المتاحف الافتراضية من أهمّ مداخل التشكيل القيمي بما تقدّمه من أفكار جديدة خلاقية، وتعمل أيضاً على تنمية الوعي التاريخي لدى الطلبة.

من خلال العرض السابق تتّضح لدى الباحث أهمية أخرى تتمثّل بعرض الدروس التعليمية عبر بيئة تعليمية افتراضية تُحاكي الواقع؛ ما يجعل الطلبة أقرب إلى فهم محتويات المنهاج الدراسي بصورته الحسية، وتصوّرها، كما أنّ المتاحف الافتراضية تعمل على تنمية عديد من مهارات التفكير لدى المتعلّمين كمهارة التفكير التأملي، وهو ما أكدته نتائج الدراسة الحالية.

استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ

تُعدّ المتاحف أحد عناصر المنظومة التعليمية، فقد كان لازماً عليها أن تبحث عن وسائل حديثة لاستكمال دورها التعليمي في ظلّ التطورات التكنولوجية الحديثة، فقد استعانت المتاحف بالوسائل الإلكترونية الحديثة، وتكنولوجيا الحاسب الآلي، وتقنيات الوسائط المتعددة؛ لتغيير أسلوب عرضها القديم، وذلك بما وفّرت لها من إمكانيات وقدرات أسهمت في تعديل دورها، وفتح آفاق جديدة لتفاعل الطلبة مع معروضاتها (دياب، 2018).

ولعلّ مادة التاريخ تُعدّ من أكثر المواد الدراسية التي يمكن أن تستفيد من فكرة المتاحف الافتراضية، وذلك بتوفير بيئة إلكترونية افتراضية تقدم معلومات ومعارف عن فترة تاريخية معينة، على أن تكون مصحوبة بصور ورسومات وأشكال وتسجيلات ومقاطع من الفيديو تُوظّف كبديل عن الرحلات أو الزيارات الميدانية، وتساعد الطلبة في تنمية جوانب التعلّم التاريخية المختلفة المعرفية، والمهارية، والوجدانية (بدوي، 2014).

وللمتاحف الافتراضية دور تعليمي كبير؛ فهي أداة معرفية وبيئة تعليمية جذّابة للمتعلّمين، وإنّ تصميم تلك البيئة يجب أن يستند إلى نظريات تعليمية، بحيث تشجّع على التعلّم الفعّال (Maria & Persa, 2015).

خصائص المتاحف الافتراضية

تتميز المتاحف والمعارض الافتراضية بالخصائص الآتية:

1. الافتراضية المتحف الافتراضي كـله كيان افتراضي على الويب، فقد يكون نسخة من متحف حقيقي؛ أي موقع ويب لمتحف حقيقي، وقد يكون افتراضياً فقط.
2. الرقمية يقوم المتحف الافتراضي كـله على التكنولوجيات الرقمية، والمبنى، والمعروضات، والتجول، والتفاعلية، والتوجيه والإرشاد.
3. التجسيم المتحف الافتراضي هو بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد، تتكون من غرف وممرات.
4. ثراء المحتوى والوسائط، وتنوعهما تشتمل المتاحف الافتراضية على وسائط ثرية ومتنوعة لعرض المعارض المتحفية بالصوت، والصورة، والنصوص، والفيديو، والنماذج المجسمة.
5. التفاعلية والانغماسية، فالمتحف الافتراضي بيئة افتراضية تفاعلية، يغمس فيها الزائرون، ويتفاعلون مع المعارض المتحفية والتراث الثقافي والتاريخي بطريقة فريدة. والانغماسية هي حالة عقلية تنشأ نتيجة للمدخلات الحسية المستخدمة، يشعر فيها المستخدم باندماجه في البيئة الافتراضية، فيغمس في بيئة افتراضية تفاعلية يندمج فيها بدرجات مختلفة.
6. المعلوماتية المتحف الافتراضي هو قاعدة بيانات رقمية تقدم المعلومات المناسبة والمطلوبة حول المعارض المتحفية، فمن خلال المتاحف الافتراضية يمكن للأفراد الحصول على خبرات ثرية، وتبادل للأفكار والمعلومات، والتشارك فيها.
7. العالمية تُعرض المتاحف الافتراضية عن طريق شبكة الإنترنت، وبالتالي يمكن أن يصل إليها كل فرد في جميع أنحاء العالم، لذلك يُفضّل أن تكون هذه المتاحف متاحة بأكثر من لغة.
8. الاجتماعية المتاحف الافتراضية اجتماعية الطابع، حيث تتكون داخل هذه المتاحف مجموعات من الزائرين، خاصة المشتركين في الخصائص أو المهن، كالعلماء، والفنانين، يتقابلون من خلال الويب، ويتناقشون، ويكوّنون صداقات، لذلك ينبغي أن تراعي المتاحف هذه الخاصية.

9. الإتاحة والوصول الإلكتروني حيث يمكن لأي فرد الوصول إلى المتاحف الافتراضية عن طريق الإنترنت، في أي وقت ومكان، من دون القيود المكانية أو الزمنية (خميس، 2015).

تعبيراً على ذلك، فإنَّ المتحف الافتراضي للدراسة الحالية يحتوي على بعض تلك الخصائص التي تتمثّل بالرُّقمية، والتجسيم، والتفاعلية والانغماسية، وبالتالي يمكن لهذه الخصائص أن تفي بأغراض الدراسة الحالية، وتعمل على جذب المتعلّمين، ولفت انتباههم نحو مقتنيات المتحف الافتراضي الخاصّ بالدراسة، والعمل على رفع مستويات التفكير لديهم، بما في ذلك التفكير التأملي، وهو ما أكّده نتائج الدراسة.

التفاعلات التعليمية الإلكترونية في المتاحف الافتراضية

قُسمت التفاعلات التعليمية الإلكترونية عموماً إلى أربعة أنواع، هي:

• تفاعل المتعلّم مع المحتوى

يُعَدّ هذا النوع الأساس للتفاعلات الأخرى، حيث يتفاعل الطالب مع المحتوى مباشرة، وبذلك يتمكّن من تحقيق الأهداف التعليمية الموجودة في المحتوى التعليمي عن طريق دراسة المحتوى، وتقديم الاختبارات، أو القيام بالأنشطة المصاحبة.

• تفاعل المتعلّم مع المتعلّم

هذا النوع من التفاعل أقرب الأنواع للتفاعل في الفصل التقليدي، وعلى الرغم من أنّه لا يتمّ وجهاً لوجه، إلّا أنّه يمكن أن يكون أكبر تأثيراً وعمقاً بين المتعلّمين؛ لما يوفّره من عمليات الحوار والمناقشة، والتعلّم التعاوني بين المتعلّمين.

• تفاعل المتعلّم مع المعلم

لا يكون التفاعل وجهاً لوجه كما في الفصل التقليدي، لكنّه قد يتساوى في التأثير مع التفاعل التقليدي، أو يزيد عنه، ويتمّ من خلال غرف الدردشة، أو قائمة الملفات التي يُعدها المعلم، أو البريد الإلكتروني، وغيرها من أدوات الاتصال المترامن وغير المترامن.

• تفاعل المتعلم مع الواجهة

والمقصود بها تفاعل المتعلم مع البيئة التعليمية التي يتفاعل الطالب من خلالها مع المقرر التعليمي الإلكتروني بوساطة الأزرار والأدوات والقوائم (عقل، 2012).

بعد استعراض أنواع التفاعلات التعليمية الإلكترونية السابقة في المتاحف الافتراضية، يمكن القول إنَّ المتحف التعليمي الافتراضي المصمَّم لأغراض الدراسة الحالية قائم على نوعين من التفاعلات المذكورة، هما:

• تفاعل المتعلم مع المحتوى

يرى الباحث أنَّ المتعلم يمكنه التفاعل مع المحتوى التعليمي للمتحف الافتراضي المعدَّ للدراسة الحالية، وذلك بالتجول داخله، والنقر باستخدام الفأرة على محتوياته الممثلة بالصور والخرائط والنصوص؛ من أجل التعرف إليها، والاستفادة منها.

• تفاعل المتعلم مع الواجهة

يرى الباحث أنَّ المتعلم يمكنه التفاعل مع واجهة المتحف الافتراضي المعدَّ للدراسة الحالية من خلال تشغيله للمتحف التعليمي الافتراضي، والتنقل عبر ممراته باستخدام الفأرة ولوحة المفاتيح، وتأمل محتوياته، وجمال تصميمه، ومحاكاته للمتاحف التقليدية محاكاة كبيرة، واستجابته للمثيرات التعليمية المتاحة كافة في واجهة المتحف التعليمي، كالصور الشائقة، والخرائط التعليمية التي أعدها الباحث للدراسة الحالية.

إمكانات المتاحف الافتراضية

توفّر المتاحف الافتراضية إمكانات عديدة لا تتوفر في المتاحف التقليدية، ويمكن تلخيص هذه الإمكانيات في أنَّ المتاحف الافتراضية توفّر بيئة انغماسية، ينغمس فيها المتعلمون، وتقدم بيئة تفاعلية ثلاثية الأبعاد، وتعمل على إثارة اهتمام الزائر وتركيزه، وتتيح فرص الحصول على معلومات كثيرة حول المقتنيات المتحفية من مصادر عديدة حول العالم، وإمكانية تبادل المقتنيات المتحفية في أنحاء العالم كافة، كما أنَّها تساعد الطلبة على التعلم بالاستكشاف، والتعلم القائم على المشاريع، وإجراء التجارب، واستكشاف البيئة المتحفية دون أي قيود، إضافة إلى إتاحة الفرصة للزائر بالمشاركة

في بناء المحتوى المتحفّي، وإتاحة الفرصة للزائر للوصول إلى عدد غير محدود من المعروضات المتحفّيّة بطريقة آمنة، وتشجع التفاعلات الاجتماعية بين عدد كبير من الزائرين دون أيّ اعتبارات مكانية أو زمانية، وإمكانية فحص المعروضات المتحفّيّة، والتعرّف إلى تفاصيلها بصورة لا تحدث بالواقع، وعدم التقيّد بعرض القطع المتحفّيّة في مكان محدّد، كما بالمتاحف التقليدية، وأخيراً إتاحة إمكانية رؤية القطعة المتحفّيّة مرة أخرى (خميس، وآخرون 2018).

مميزات المتاحف الافتراضية

تضيف المتاحف الافتراضية بيئة ثلاثية الأبعاد، تحتوي على مزايا متعددة، فمن خلالها يمكن تعديل أحجام المعروضات المتحفّيّة ومقاييسها بما يحقّق رؤية مثالية تختلف عمّا هو متاح بالواقع، كذلك يمكن تغيير موضع الرؤية، حيث يستطيع الزائر التجول في المتحف، ورؤية المعروضات المتحفّيّة من أيّ مكان يحدّده، وإعطائه معلومات توضيحية أكثر حول المعروضات المتحفّيّة، كما تعطي المتاحف الافتراضية فرصة للزائر المرور بتجارب من الصعب تحقيقها في الواقع، سواء لعامل الخطورة أو للمسافة، كما أنّها تتيح استكشاف البيئة المتحفّيّة دون أيّ قيود، وتسمح له أيضاً المشاركة في بناء المحتوى المتحفّي، والمساهمة فيه، وإمكانية الوصول إلى عدد غير محدود من المعروضات المتحفّيّة بطريقة آمنة تساعد في الحفاظ على القطع المتحفّيّة (عبد المقصود، 2016).

بينما تناولتها (أحمد، 2018) تناولاً موسّعاً في عدد من النقاط التي يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. إتاحة المقتنيات المتحفّيّة مباشرة للزائرين عبر الشبكة من أيّ مكان في العالم، وطوال 24 ساعة.
2. التغلب على محدودية المساحة، فمساحة العرض في أغلبية المتاحف محدودة بمبنى المتحف المادي وقاعاته المجهزة لإقامة العروض؛ لأنّ معظم المتاحف تعرض أجزاء من معروضاتها فقط، قد لا تتعدى 10 إلى 15% من مجموع مقتنياتها.
3. حماية المقتنيات المتحفّيّة وصيانتها مع توفير بيئة آمنة لها، خاصة التي تتعرّض لخطر مباشر، حيث يمثّل نظام البيئة الافتراضية طريقة آمنة لزيارة البيئة الواقعية التي قد يكون من الصعب أو الخطر التعامل معها.

4. إتاحة التفاعل مع معروضات المتحف الافتراضي إتاحة واسعة المدى بدرجة كبيرة؛ لأنّ كلّ معروض يمكن أن يُمثّل بوساطة أحد البرامج التي يمكن التعامل معها بعدّة طرق متنوعة.
5. محاكاة البيئة الواقعية، حيث يقدم نظام البيئة الافتراضية للزائرين وسيلة لمشاهدة المعروضات والبيئات الواقعية التي قد تكون غابت عن الوجود اليوم، أو في حالة سيئة وبحاجة لتجديد، أو ليس من السهل تناولها؛ لأنّها موجودة في مكان بعيد مثلاً.
6. القدرة على وضع المحتويات المتحفية في سياقها الخاصّ، من خلال استغلال القدرة على تقديم المعلومات بطريقة إلكترونية تجمع بين المعروضات المتحفية، والمواقع، والآثار، والأماكن التي أتت منها.
7. إتاحة الفرص لإقامة عديد من المعارض الافتراضية الحديثة على الشبكة، سواء أكانت مؤقتة أم دائمة، التي تمثّل امتداداً له قيمته لتطوير العروض المتحفية وتحديثها.
8. إعادة تصميم العرض المتحفى بسهولة كبيرة، وتكلفة قليلة.
9. يحشد محتوى المتاحف الافتراضية مقتنيات متعددة المصادر، بحيث تُجمَع في نطاق واسع من الوسائط المتعددة.
10. تحسين جودة التعليم والتعلّم، فتنحى معظم مواقع المتاحف الافتراضية على الشبكة خبرات تعليمية متميزة تسمح باستكشاف المعروضات المتحفية تفصيلاً، من خلال عرضها باستخدام الوسائل المتعددة التي تساعد على تحسين خبرة المتعلّم.
11. قلة تكاليف إنشاء مواقع المتاحف الافتراضية على الشبكة، فلا توجد تكاليف ترتبط بالتأمين، أو الشحن والنقل، أو تركيب المعروضات، وترميمها، وإعدادها للعرض، أو تكاليف إعداد مبنى للعرض المتحفى من حيث الإضاءة ونظم التهوية وغيرها، ولا يحتاج الأمر أكثر من صيانة فنية وتكنولوجية فقط إضافة إلى أنّ المعلومات الرقمية تُعدّ أرخص وأسرع وأكثر مرونة، وتمثّل نافذة مفتوحة على العالم بأكمله بأقلّ التكاليف.
12. انخفاض تكاليف نشر المطبوعات المتحفية، فهي غاية في الرخص بالمقارنة مع النشر التقليدي.

يتّضح من العرض السابق أنّ المتاحف الافتراضية عموماً تحتوي على عديد من الميزات التي تجعلها محطّ أنظار الباحثين في مختلف المباحث الدراسية، ولا شكّ أنّ ما توفّره من ميزات جعلها تلائم عدداً من المباحث الدراسية، كالفنون، والصناعة، والعلوم، والتاريخ، فلا يقتصر استخدامها على مجال معين، ويرى الباحث أنّ المتاحف الافتراضية لا تقتصر فقط على توفّر عنصر الإثارة والتشويق، بل تمتد إلى أبعد من ذلك، فيمكن للمتعلم من خلالها محاكاة الواقع، ومشاهدة الأحداث مشاهدة حيّة أشبه بالواقع، عبر استخدام النظارات ثلاثية الأبعاد.

ويضيف الباحث إلى تلك الميزات ما يأتي:

- أنّ المتاحف الافتراضية تتيح إمكانية التفاعل بين المتعلمين، بما توفّره من درشات نصية ومسموعة؛ ما يتيح لهم الدخول في نقاشات تؤدي إلى نقل المعارف والخبرات بينهم، وبالتالي تعمّ الفائدة على الجميع.
- تعمل المتاحف الافتراضية على تبسيط المفاهيم والمعلومات، وذلك بعرضها عملياً وحسيّاً، ويكون ذلك أكثر وضوحاً، كما في التجارب العلمية.

مميزات المتاحف الافتراضية التاريخية

يمكن تحديد أهم ميزات استخدام المتاحف التاريخية وفوائدها، سواء كانت الواقعية أو الافتراضية في تدريس التاريخ، في النقاط الآتية:

1. تساعد المتاحف التاريخية على استحضار من عاشوا في الماضي، وعملوا فيه إلى عالم الواقع، ومعرفة الأحداث التاريخية، وكيفية حدوثها، وأسبابه؛ أي الربط بين المكان، والأفراد، والأحداث، والبيئة، وربط المادة التاريخية بالأحداث والمواقف التاريخية التي يستطيع الطالب أن يلمسها عن قرب، الأمر الذي يساعد على جعل مادة التاريخ أكثر فاعلية.
2. توفّر المتاحف التاريخية الأدلة التي تسهّل دراسة التاريخ وتيسّره، وتنمّي مهارات الملاحظة، وقراءة الخريطة، وتفسير الأدلة المرئية، والتحليل والمقارنة.

3. تتيح المتاحف التاريخية الواقعية أو الافتراضية للطلبة دراسة التاريخ بعيداً عن صفحات الكتب المدرسية، كما تعمل على تحفيزهم عند الدراسة، والمساهمة في دراسة أحداث التاريخ ووقائعه ومفاهيمه، والتعاطف مع الماضي.
4. تقدّم المتاحف التاريخية نماذج حية لكثير من المفاهيم التي يصعب الحصول عليها في أيّ مكان آخر.
5. تلعب المتاحف التاريخية دوراً كبيراً في تنمية الوعي الأثري؛ لأنّ المتحف بيئة طبيعية لرؤية التاريخ من خلال الآثار الموجودة فيه، كما تساعد على تنمية الوعي التاريخي.
6. يُعدّ استخدام المتاحف والأماكن التاريخية الواقعية والافتراضية من أحدث أساليب التدريس المستخدمة عالمياً في تدريس التاريخ؛ ما يجعلنا نساير التقدم العلمي في هذا المجال (جمعة، 2015).

يضيف الباحث إلى ميزات المتاحف الافتراضية التاريخية النقاط الآتية:

- تعمل على جعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً؛ بما توفره من مثيرات للزائرين، كالصور لمجريات الأحداث التاريخية، ومجسمات الشخصيات التاريخية.
- تعمل على حفظ الآثار والمقتنيات ذات الأهمية الخاصة من التلف، من خلال إتاحتها للزائرين عن بعد عبر المتحف الافتراضي.
- إتاحة التعرّف إلى تاريخ البلد الذي ينتمي إليه الطلبة؛ ما ينمي روح الانتماء لديهم.
- تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يتعلّم الطالب في الوقت الذي يناسبه، وبالسرعة التي تناسب قدراته.
- تعمل على تقليل التكاليف وعناء السفر إلى الأماكن الأثرية، فمقتنيات المتحف الافتراضي متاحة في أيّ زمان ومكان.

سمات المتحف الافتراضي

للمتاحف الافتراضية عديد من السمات، منها ما ورد عند (هاني، 2017)، حيث يعرف المتحف الافتراضي بأنه موقع تخيلي على شبكة الإنترنت وليس كياناً حقيقياً في الواقع، كما أنّ المقتنيات

المُتَحَفِيَّةُ المعروضة لا تعود إلى جهة واحدة، بل هي حصر لعدد من المقتنيات ذات الطبيعة المشتركة، إضافة إلى أنّ بعض المتاحف الافتراضية تستخدم تكنولوجيا الواقع الافتراضي ثلاثي الأبعاد؛ لعرض مقتنياتها المُتَحَفِيَّة، ويكون دور المستخدم هو التجول من خلال استخدام مؤشر الفأرة، كما تستخدم بعض المتاحف الافتراضية الصور الثابتة ثلاثية الأبعاد؛ لتجسيد واجهة التفاعل الخاصة بموقعها على الشبكة، وتشبيهاً بواجهة التفاعل الحقيقية، كذلك تقدّم المتاحف الافتراضية عدداً من البرامج المُتَحَفِيَّة التي تُمارَس عبر شبكة الإنترنت، كإقامة منتديات الحوار، وتقديم خدمات المعلومات للمشاركين حول المقتنيات والبحوث الجديدة.

أمّا (أحمد، 2018) فقد أشارت إلى أنّ للمتاحف الافتراضية سمات عديدة لخصتها في نقاط أربع، هي:

1. افتراضية كيان المُتَحَف فهو عبارة عن موقع تخيُّلي على شبكة الإنترنت وليس كياناً حقيقياً في الواقع.
2. عالمية المتاحف الافتراضية فالمقتنيات المُتَحَفِيَّة المعروضة لا تعود إلى جهة واحدة في الغالب، بل إلى عدد من المقتنيات ذات الطبيعة المشتركة في جميع أنحاء العالم، والتي يمكن جمعها فعلياً في مكان واحد.
3. ديناميكية المتاحف الافتراضية فالمتاحف الافتراضية تحرك جميع الحواس، وتتيح فرصاً متنوعة لتفاعل حواس عديدة للزائرين من خلال تنوع مصادر المعلومات المستخدمة، وتكاملها في عرض مقتنياتها، كالنصوص والصور والرسومات الثابتة والمتحركة ومقاطع الفيديو، وغيرها.
4. استخدام الوسائل الفائقة حيث تعتمد المتاحف الافتراضية على تكنولوجيا الوسائل الفائقة (بيئة برمجية تعليمية) في ربط المعارضات المُتَحَفِيَّة.

الأسس التي تركز عليها المتاحف الافتراضية

تستند المتاحف الافتراضية على عدد من الأسس تتمثل بالآتي:

1. تسهيل عملية التشغيل المتبادل بين النظم المختلفة يُعدّ عامل التشغيل المتبادل بين النظم عامل نقد لكثير من المؤسسات التي تقدّم خدمات رقمية، حيث يجب ألا يقتصر استخدام المحتوى على الاستخدام ضمن بيئة محدّدة، بل يجب أن يُستخدَم المحتوى ضمن خدمات رقمية أخرى.
2. زيادة الحدّ الأقصى من إمكانية الوصول تتيح المعايير قدراً أكبر من إمكانية الوصول للزائرين المتواجدين عبر أماكن متنوعة دون أيّ قيود.
3. اشتراطات التطبيق واستقلالية الأداة تمنح المعايير القدرة على إمكانية فرض اشتراطات وقيود محدّدة على بعض المكونات الخاصّة بالمتحف، منها ضمان الوحدة المعمارية، وتزويد وصول طويل المدى إلى المصادر والخدمات، وهو أحد الأهداف التي تُعنى بها المتاحف الإلكترونية؛ من أجل نشر التراث العلمي والمتحفّي وترويجه (رجب، 2012).

تصميم المتاحف الافتراضية

تُصمّم المتاحف الافتراضية وفق فكرة خلق فضاء تفاعلي يتمّ فيه إيصال المعلومات بطريقة سلسلة من خلال جولة افتراضية في أرجاء فضاء ثلاثي الأبعاد مشابه للمتحف، مع إمكانية الحصول على المعلومات من خلال قاعدة بيانات، حيث يعتمد التصميم اعتماداً كبيراً على البرمجة بلغة (virtual Reality Modeling Language؛ لغة نمذجة الواقع الافتراضي التي يشار إليها بـ (VRML)، حيث تسمح بإضافة ديناميكية ثلاثية الأبعاد لصفحة الويب (هاني، 2017).

مراحل تصميم المتحف الافتراضي

هناك مراحل أساسية عدّة لإعداد المتاحف الافتراضية وتصميمها، وتتمثل فيما يأتي:

1. مرحلة التصميم (Design) يضع المصمم تصوراً كاملاً لمشروع المتحف الافتراضي من خلال التخطيط لأهدافه، ومحتواه، ومصادره، واستراتيجيات التنفيذ، والوسائل الأنشطة، ومراحل التقييم.
2. مرحلة التجهيز والإعداد (Preparation) وفيها تُجهز متطلبات التصميم وتُجمع؛ من مادة علمية، ولوحات، ورسوم وصور، وخرائط، وعروض بيانية، وقواعد بيانات رقمية، ومقاطع فيديو، وتسجيلات صوتية، ومقالات، إضافة إلى إعداد طريقة التناول والأنشطة وأساليب التعلّم والتقييم.
3. مرحلة كتابة السيناريو (Scenario) وفيها تُترجم الخطوط العريضة التي وُضعت في المرحلتين السابقتين إلى إجراءات تفصيلية، ومواقف حقيقية.
4. مرحلة التنفيذ (Executing) وفيها تُنفذ الخطوات السابقة جميعها في صورة متحف افتراضي عن طريق الوسائط المتعددة؛ للعمل على تحقيق الأهداف التي حُدّدت، وترجمت إلى مادة علمية ومتطلبات ومصادر ووسائط وأنشطة وأساليب تعلّم وتقييم، في صورة إجرائية يسهل تناولها.
5. مرحلة التجريب والتطوير (Development) يُعرض فيها المتحف على مجموعة من المهتمين، وبعد إجراء التعديلات اللازمة يُجرّب على مجموعة من المستفيدين، ثم يُقيّم، ويُعاد تصميمه بعد تعديل السلبيات التي ظهرت في عملية التجريب، وأيضاً العمل على تدعيم الإيجابيات، وبذلك يكون المتحف صالحاً للتطبيق.
6. مرحلة التطبيق (Application) يكون المتحف فيها جاهزاً للتطبيق؛ لتحقيق الأهداف، والحصول على تغذية راجعة من خلال تلك العملية المستمرة في التحسين والتطوير، سواء بالحذف أو الإضافة (بدوي، 2014).

أما (هاني، 2017) فقد حدّدت تلك المراحل بجمع المعلومات (الأرشفة)، والتصوير وأخيراً تحويلهما إلى معلومات رقمية، فجمع المعلومات يكون من أجل بناء قاعدة بيانات تشتمل على تعريف المعروضات والعادات والتقاليد وثقافة المجتمع، أما التصوير فهو البداية لإعطاء صفة الافتراضية للمعروضات لتأتي بعدها رحلة تحويل الصور بعدة تقنيات رقمية إلى معلومات تشكّل بها قاعدة بيانات تُستعمل في المتحف الافتراضي.

المحور الثاني: التحصيل الدراسي

المقدمة

يُعَدّ التحصيل الدراسي عنصراً مهماً في الحكم على الأنشطة العقلية التي يمارسها الطالب، حيث يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، كما يسعى أيضاً إلى مساعدة المؤسسات التعليمية التربوية في توظيف نتائجها في عملية التقدير والتخطيط، وعلى هذا الأساس، فالتحصيل الدراسي محكّ أساسي للحكم على مدى ما يمكن أن يحصل عليه الطالب في المستقبل، وهو بمثابة المحصلة لعدد من العوامل المرتبطة بجوانب العمليات المعرفية (حليمة، خديجة ومستورة 2015).

مفهوم التحصيل الدراسي

يُعرّف التحصيل الدراسي بأنه مدى استيعاب الطلبة لما حصلوا عليه من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويُقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المُعدّة لهذا الغرض (Allagany, 2013).

كما يُعرّف بأنه قدرة الطالب على الدراسة وتذكّر الحقائق، كما أنه يعبر عن قدرته على إيصال معارفه شفهاً أو كتابياً في الأحوال العادية، أو في حالة الاختبارات (James, Igho, & Okoto, 2014).

أما غباري، ودامرا، ونصار (Ghbari, Damra, & Nassar, 2014) قد عرّفته بأنه محصلة الطالب المعرفية المتمثلة بالأداء في المواد المدرسية التي تُقدّر بالدرجات الحاصل عليها بالاختبارات في نهاية الفصل أو العام.

كما يشير خان (khan, 2014) إلى أنه عبارة عن مؤشر لمستوى التلاميذ في المعرفة، أو المهارات المكتسبة؛ نتيجة التدريب أو الخبرة.

كما يذكر (الفاخري، 2018) أنه "محصلة ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات ومعلومات، من خلال العملية التعليمية؛ نتيجة لجهد بذله في المدرسة والمنزل بالقراءة والاطّلاع والذاكرة، وقياس ذلك بالاختبارات المدرسية".

في ضوء ما سبق، يرى الباحث التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما يحصله الطالب من معرفة خلال دراسته لمادة دراسية ما، ويعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل، أو العام الدراسي.

أنواع التحصيل الدراسي

يتفق كلّ من (الحاج والشايب، 2015)، و(ساسي، 2017) أنّ قدرات الطالب على التحصيل الدراسي تتمثّل في ثلاثة مستويات، هي على النحو الآتي:

• التحصيل الدراسي المرتفع

هو عبارة عن سلوك يعبّر عن تجاوز الفرد للمستوى المتوقّع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة؛ أي أنّ الفرد يتجاوز زملاءه في التحصيل ممّن هم من العمر العقلي والزمني نفسه بشكل غير متوقّع، ويرجع ذلك إلى تأثير بعض المتغيّرات المتمثلة في المثابرة، وارتفاع دافع الإنجاز لديه.

• التحصيل الدراسي المتوسط

في هذا النوع من التحصيل تمثّل الدرجة التي يحصل عليها الطالب نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أدائه متوسطاً ودرجة تحصيله الدراسي متوسطة.

• التحصيل الدراسي الضعيف

يُعرّف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي المنخفض، وهو: عدم التوافق في الأداء عند المتعلّم بين ما هو متوقّع وما ينجزه فعلاً من خلال تحصيله الدراسي، حيث يكون فيه أداء

المتعلم أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام، وسبب ذلك يعود لأحد العوامل المؤثرة في التحصيل.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

للتحصيل الدراسي دلالات نفسية كبيرة في حياة الطلبة، فالتحصيل المرتفع يعطي صورة إيجابية عن الذات لدى مرتفعي التحصيل، على العكس من ذوي التحصيل المتدني، فهم يواجهون مشكلات أكاديمية مثل ضعف التركيز، ومشكلات في التوافق الدراسي، وتدني في الدافعية، وفعالية الذات، ومفهومه (Eda & Ayhan, 2014).

كما يُعدّ المعيار الأساسي لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، ومن بين أهمّ العوامل المؤثرة فيه، مايلي:

أولاً- العوامل الذاتية

وهي تلك العوامل التي تعود للفرد نفسه والطالب ذاته، بما يتميز من قدرات عقلية، وسمات مزاجية، إضافة إلى استعدادات المتعلم، ودرجات نضج هذه الاستعدادات.

• العوامل الجسمية

يختلف الأفراد في بنيتهم الجسمية والخارجية، ولذلك نجد أنّ الطالب ذو البنية الضعيفة والأمراض المزمنة يغلب عليه دائماً التعب والإرهاق، وبالتالي يلاحظ أنّ ذلك يؤثر على تحصيله الدراسي، كما أنّ الصفات الجسمية التي تصاحب المتخلفين دراسياً يكون معدل النمو لديهم أقلّ من الطلبة والطالبات العاديين (عبد الله، 2015).

• العوامل العقلية

وتتمثل تلك العوامل في القدرات المعرفية والذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة، إلى جانب الحالة المزاجية ومهارات الإدراك والانتباه، ولكن يُعدّ الذكاء من العوامل الأولية التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للطالب أو الطالبة، حيث إنّ الذكاء هو العامل المشترك الذي

يدخل في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، كما نجد أنّ نسبة الذكاء تختلف من طالب لآخر، وبالتالي يحدث الاختلاف في مستوى التحصيل الدراسي (رشيد، 2014).

• العوامل النفسية

هي الحالة الانفعالية للطالب التي تتصل مباشرة بالحياة المدرسية له؛ لأنّ الطالب وحدة نفسية جسمية انفعالية اجتماعية، متفاعلة، ومتكاملة، لذلك يُعدّ الجانب النفسي مقوماً للشخصية الإنسانية، فكما أنّ الحياة النفسية لها تأثير على الصحة النفسية والسلوكيات والعلاقات الاجتماعية للطالب، لها أيضاً تأثير على مستواه التحصيلي، لذلك قدرة الطالب على النجاح مرتبطة أساساً على التوافق مع نفسه ومع غيره (الشامي، عبد النبي وأبو شعيثع 2019).

ثانياً- عوامل تتعلق بالمدرسة

عدم وجود تعاون بين المدرسة والمرشد الطلابي والمعلمين فيما يتعلق بسلوكيات الطلبة، واعتقاد المدرسة أنّ على المنزل المسؤولية الكبرى في توعية الأبناء، وتربيتهم، وأنّ نشاطها محدود داخل أسوار المدرسة، كذلك التسلط في إدارة المدرسة ومركزيتها؛ ما يؤدي إلى تمرد الطالب وخروجه عن التعليمات، وعدم التطبيق الصحيح للتنظيمات الوزارية المتعلقة بالسلوك والمواظبة، أضف إلى ذلك ازدحام الفصول الدراسية؛ ما يميّ السلوك السلبي لدى الطلبة، كذلك اضطراب الهيئة الإدارية مع الهيئة التدريسية، وضعف شخصية المعلم والمدير، وتأكّد الطالب من عدم عقابه من أيّ فرد في المدرسة.

ثالثاً- عوامل تتعلق بالمعلم

منها عدم تأهيل المعلمين في الجانب الذي يتعلق بتوجيه الطلبة وإرشادهم، كذلك معاقبتهم بوسائل غير تربوية، وعدم وجود روح إيجابية مبادرة لدى بعض المعلمين؛ لمتابعة بعض السلوكيات السيئة للطلبة، وكثرة أعباء المعلمين من الحصص والمسؤوليات داخل المدرسة؛ من مناوبة، وملاحظة، وغيرهما، أضف إلى ذلك أنّ علاقة المعلمين بالطلبة محدودة جداً، وتقتصر على معرفة الطالب بدروسه داخل الفصل فقط (النبراي، 2015).

رابعاً- العوامل الخارجية

ويُقصد بذلك المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأسرة الطالب والبيئة المجتمعية من حوله، حيث لها دور كبير في تكوين شخصيته، إضافة إلى تكوين دافعية الطالب نحو التعلّم، ولذلك نجد أنّ المستوى الاجتماعي للأسرة يؤثر على الطالب من حيث مدى الاهتمام به، وبالتحصّل العلمي لديه، إلى جانب المعاملة الوالدية التي تؤثر مباشرة على التحصيل الدراسي، أمّا الجانب الاقتصادي فإذا كان سيئاً فهو لا يحقق للطالب مستوى التعليم الذي يمكنه من تطوير قدراته الإبداعية، بل يكون لديه شعور الحرمان والإحباط، وبالنسبة للمستوى الثقافي، فإنّ الدراسات تؤكد على أنّ مستوى التحصيل الدراسي يرتفع إذا زادت ثقافة الوالدين، حيث يكونون دافعاً ومحفزاً للطالب؛ لرفع مستوى تحصيله الدراسي (الفاخري، 2018).

يتّضح من العرض السابق كثرة العوامل المؤثرة بالتحصيل الدراسي وتنوعها، ويرى الباحث أنّ أكثر هذه العوامل تأثيراً على التحصيل الدراسي لدى المتعلّمين يتمثل بالعوامل الداخلية، كتوقّر الدافعية والرغبة الداخلية لدى المتعلّم بالتعلّم، كذلك خلوه من الأمراض سواء الجسمية أو العقلية التي تجعل منه قادراً على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد، أمّا بالنسبة للعوامل الخارجية فيعدّ دور المعلّم في العملية التعليمية من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي؛ لما له من دور كبير في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتنفيذ الدروس باستخدام الطرق والأساليب المتنوعة، لذلك يجب توفير الإمكانيات للمعلّمين سواء المادية أو المعنوية؛ ليمكنوا من أداء رسالتهم التعليمية على أكمل وجه.

المحور الثالث: التفكير التأملي

المقدمة

ميّزنا الله - سبحانه وتعالى - عن سائر المخلوقات بنعمة التفكير، وحثّ الإنسان على التأمل في ملكوته، فقد قال سبحانه وتعالى في كتابه الكريم: "أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ {17} وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ {18} وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ {19} وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ {20}" (الغاشية: 17 - 20).

ويُعدّ التأمل إحدى العمليات الضرورية والمهمّة في عمليّتيّ التعليم والتعلّم؛ حيث يهدف إلى التوصل للشواهد والأدلة التي تساعد على إعطاء المواقف الجديدة معاني مختلفة؛ ما يُتيح الفرصة للطلبة لاستكشاف الخبرات الجديدة والتعمق فيها، ويزيد وعيه لما يتعلّمه، ولما يفكر فيه؛ ما يتيح الفرصة لتحديد نقاط القوة والضعف لديه، واكتشافها (Basol and Gencel, 2013).

ولمّا كان اهتمام المدرسة توسيع مدارك الطلبة والتجربة المعرفية لديهم، وتعميم عملية التعلّم من الموقف الصفي إلى مواقف حياتية أخرى مشابهة، وهذا ما يُسميه علماء النفس التربوي انتقال أثر التعلّم، وكان لا بدّ من استخدام أساليب التعليم القائم على تنمية التفكير التأملي؛ من أجل زيادة قدرة الطالب على تعليم نفسه بنفسه، وأن يجد لنفسه نمطاً من التفكير الخاصّ المستقل (Safak, Oktay, Harun, & Fulya, 2016).

مفهوم التفكير التأملي

يُعرّف التفكير التأملي بأنّه: عملية عقلية يمكن أن تتخذ أشكالاً متعددة من التأمل السلبي والتأمل المنظم الموجّه نحو الأهداف، ويستخدم في عديد من السياقات، بما في ذلك التعليم العالي، وتنمية الشخصية، والتطوير المهني (Platt, 2016).

وعرّفه (صلاح، 2016) بأنّه: أحد أشكال العملية التعليمية التي تتطلب من الطلبة التأني والملاحظة واكتشاف المواقف التعليمية الجديدة؛ ما يتيح الفرصة للتركيز على الخبرات السابقة ذات العلاقة بالموضوع المتعلّم، ثمّ توليد معلومات ومعارف متنوعة ومفيدة من تلك المواقف التعليمية، وعند ذلك يستطيع الطلبة إعطاء معنى لعمليات تعليمهم من خلال ربط الماضي بالحاضر مع المستقبل.

ويُعرّف بأنّه: شكل من أشكال المعالجة الذهنية التي تُطبّق للحصول على فهم أفضل للأفكار المعقدة، وتسند إلى إعادة معالجة المعرفة والتقييم ووضع القرار والتخطيط للعمل (Ghani, 2017).

كما يُعدّ جون ديوي (1910) أول من ربط التفكير التأملي بالتعليم العالي في الولايات المتحدة، فهو يرى أنّ "التفكير التأملي نوع من التفكير النشط والمستمر المبني على الدراسة المتأنية لأيّ اعتقاد أو

شكل من أشكال المعرفة المفترضة في ضوء الأسس التي تدعمه، والاستنتاجات الأخرى التي يتم الوصول إليها" (Cobb, 2017).

بينما يرى الباحث أنّ التفكير التأملي هو العملية العقلية التي يتأمل فيها الطالب في الموقف التدريسي، ويحلّله إلى عناصره، ويحدد العلاقات بين تلك العناصر، ويقترح حلولاً للمشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف، ثم يضع أفضل الحلول، ويعطي تفسيرات مقنعة.

أهمية التفكير التأملي

يساعد التفكير التأملي المتعلمين في أنه يقلل من التسرع، والتفكير روتينياً، ويزيد التبصر في الأمور، والعمل بطريقة منظمة ومدروسة ومتعمّدة لتحقيق أغراض معينة، ويقلل الإجهاد، ويحسن التعلّم ووضع القرار، كما أنه يعزز الآراء، ويحوّل الفرد من مستهلك إلى منتج للمعرفة (عبد الحميد، 2014).

ويرى (أبو ظهير، 2016) أنّ التفكير التأملي يتيح الفرصة للمتعلّم القيام بعمليات التفكير والتأمل والبحث والتحليل، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة على أنفسهم، ووضع إجابات لها، من خلال العمل في مجموعات تعاونية؛ ما يساعد المتعلّم على تنمية الإحساس بالمسؤولية والثقة بالنفس، وتكسبه القدرة على اتخاذ القرار في المشكلات التي تواجهه؛ ما يجعل الطالب يستمع لأفكار الآخرين، ويتجنب الاندفاع في العمل، ويتعود التأني والمرونة؛ لأنّ الحياة اليومية نامية، لذلك ينبغي أن يستفيد المتعلّمون ممّا تعلّموه من معلومات ومهارات واتجاهات في التعامل مع مواقفها ومشكلاتها الجديدة.

بينما لخصّ جويل (Joel, 2017) أهمية التفكير التأملي بأنّه يطور استراتيجيات التعليم والتعلّم، ويحسن من نوعية التفكير، ويساعد الطلبة في تقويم أعمالهم ذاتياً، وينمي الناحية النفسية لديهم، ويساعدهم على حلّ المشكلات اليومية والمشكلات غير الاعتيادية بطرق غير تقليدية، والتأمل في أفكار متعددة حول الموضوع.

ويرى (صالح، 2014) أنّ ما يميّز التفكير التأملي عن غيره من الأنماط الأخرى، أنّه يقمّ للطالب القدرة على الوعي الذاتي لخطوات التفكير التي تمّ التوصل من خلالها إلى استنتاجات وقرارات، إضافة إلى استخدامها في اتخاذ قرارات بشأن المستقبل.

خصائص التفكير التأملي

من أهم خصائص البيئة التعليمية التي تشجع على تنمية التفكير التأملي ما يأتي:

1. إتاحة الوقت الكافي للطلبة للتأمل قبل تقديم استجاباتهم عن الأسئلة.
2. توفير بيئة داعمة يسودها مناخ عاطفي داخل الفصل، تساعد على تشجيع الطلبة على إعادة تقييم استجاباتهم.
3. تشجيع التأمل من خلال طرح الأسئلة التي تؤدي إلى الوصول للأسباب والأدلة.
4. توفير بيئة اجتماعية تساعد الطلبة على إبداء آراء متنوعة، ورؤية المواقف من زوايا مختلفة.
5. تشجيع الطلبة على استنباط أساليب وطرق جديدة؛ لتقديم المعلومات، وعرضها (دنيور، 2016).

مستويات التفكير التأملي

اتفق كل من (المرشد وصالح، 2015)، و(السبيل، 2016)، و(صلاح، 2016) أن مستويات التفكير التأملي تتمثل فيما يأتي:

1. مستوى الفعل النمطي، ويعني أن ما تعلمه الطالب مسبقاً ويفعله بشكل متكرر ودوري في المواقف المشابهة ليتحوّل لعادة، وبالتالي فهي تختلف وتتغير وفق ما تعود عليه كل طالب.
2. مستوى الفهم، وهو عمل عقلي يستخدم الطالب معلوماته الحالية دون محاولة تقييم هذه المعلومات؛ وهذا معناه أن سياق المعنى الموجود مسبقاً لدى الطالب لا يتغير بسبب استخدامه المعلومات دون تقييمها، وإعمال العقل فيها.
3. مستوى التأمل، ويتضمن نقد الفروض التي تتعلق بمحتوى المعلومات والعمليات المستخدمة في حلّ المشكلات، وهنا يكون هناك إعمال نشط ومستمر وواع للعقل في فحص الفروض التي بُنيت عليها المعلومات، واختبارها.

4. مستوى التأمل الناقد، ويتضمن اختبار المقدمات الأساسية التي تتضمن عليها المعلومات، ويتطلب هذا المستوى المراجعة النقدية للافتراضات التي بُنيت عليها المعلومات، وما يترتب على صحة هذه الافتراضات أو خطئها.

مهارات التفكير التأملي

تعدّ مهارات التفكير التأملي من أهمّ المهارات التي يجب تلمّتها لدى الطلبة؛ حيث تسهم إسهاماً كبيراً في حلّ المشكلات التي يتعرّض لها الطلبة، وهذا -بطبيعة الأمر- يتطلب استخدام طرق وأساليب تعليمية قائمة على التأمل؛ من أجل زيادة قدراتهم، وتحملهم مسؤولية تعلّمهم بأنفسهم (العتيبي، 2014).

وتختلف تلك المهارات من شخص لآخر، فعمليات التفكير لا تسير في اتجاه محدد ثابت، حيث يبدأ الفرد بأيّ من عمليات التفكير، وينتقل للأمام أو للخلف تبعاً لاحتياجات الموقف، مستخدماً ما يراه مناسباً من استراتيجيات وأساليب مختلفة، ويمكن توضيح مهارات التفكير التأملي فيما يأتي:

1. المرحلة الأولى: الممارسة التأملية، وهي عبارة عن ردود الفعل السريعة والفورية والتلقائية.
2. المرحلة الثانية: التأمل الإصلاحي، وهي الأكثر اعتيادية أو ألفة، وغالباً ما تنشط على الفور.
3. المرحلة الثالثة: تأمل المراجعة، وتشمل الوقت المستغرق لإعادة التقييم، وربما تتمّ خلال ساعات أو أيام.
4. المرحلة الرابعة: التأمل البحثي، أو التأمل النظامي المنهجي، والتركيز الحادّ، وقد تستغرق شهوراً عدّة.
5. المرحلة الخامسة: تأمل إعادة الصياغة، وهي تأمل مجرد ودقيق، وتُصاغ بوضوح، وقد تمتد سنين عدّة (Meek et al., 2013).

ويرى (عبد اللطيف، 2017) أنّ تلك المهارات تتمثّل بتحديد المشكلة وطبيعتها، وتوضيح أسبابها والأدلة على وجودها، ثمّ تحديد الإجراءات التي تسبّبت فيها، ثمّ تنظيمها في شكل عناصر، واقتراح حلول جديدة لحلها، وإجراء التجريب الفعلي للحلول المقترحة لها، ثمّ عمل التغذية المرتدة.

بينما أشارت (محمد، 2018) أنّ مهارات التفكير التأملي تُصنّف إلى خمس مهارات، هي:

1. التأمل والملاحظة، وتعبّر عن قدرة الطالب على أن يعرض جوانب المشكلة، ويتعرّف إلى مكوناتها من خلال شكل تخطيطي يبيّن العلاقة بين تلك المكونات؛ ما يساعد على اكتشاف العلاقات بينها.

2. الكشف عن المغالطات، وهي تعبّر عن قدرة الطالب على تحديد الفجوات في المشكلة من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية، أو الخطوات الخاطئة واللازمة لإنجاز المهمة التعليمية.

3. الوصول إلى استنتاجات، وهي تعبّر عن قدرة الطالب على التوصل إلى علاقات منطقية من خلال الرؤية المتكاملة لمضمون المشكلة، والتوصل إلى نتائج مناسبة.

4. إعطاء تفسيرات مقنعة، وهي تعبّر عن قدرة الطالب على إعطاء تفسير منطقي للنتائج والعلاقات، الذي يكون مرتبطاً بالمعلومات السابقة، وبطبيعة المشكلة وخصائصها.

5. وضع حلول مقترحة، وهي تعبّر عن قدرة الطالب على وضع خطوات منطقية لحلّ المشكلة المطروحة، بحيث تكون تلك الخطوات مبنية على القدرات الذهنية المؤنّفة لحلّ المشكلة.

يتّضح ممّا سبق أنّه على الرغم من اختلاف مهارات التفكير التأملي، إلّا أنّ هناك اتفاقاً تاماً بين الباحثين، على أنّ التفكير التأملي يبدأ أولاً بتأمل وملاحظة الموقف أو المشكلة المطروحة، وينتهي بتقديم الحلول أو المقترحات بناءً على ما توفّر لدى الفرد من خبرات ومعلومات.

ويُجمع التربويون على أنّ المتعلّم الذي يتوصل لنتيجة معينة بعد الفحص، والتحليل والتفسير بنفسه، يكون قادراً على تطبيقها، كما يتوصل لحقائق وقوانين جديدة بالاعتماد على نفسه، بينما المتعلّم الذي يتعود على استقبال المعلومة، والنتيجة من معلّمه، يكون تفكيره محدوداً، ويتعود باستمرار على هذا النمط، فتضعف لديه مهارات التفكير التأملي، والتخيل، والبحث، والتقصّي (المرشد، 2014).

وقد فرضت متطلبات العصر الحالي ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة، وأصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بتدريب طلبتها على توظيف مهارات التفكير، فالاعتماد على التلقين أصبح غير مقبول في العملية التعليمية؛ لأنّه يقوّل شخصيات الطلبة، ويعيق التفكير المتعمق لديهم،

إضافة إلى عدم قدرتهم على توظيف معارفهم لحلّ المشكلات التي تواجههم في الحياة (المرشد وصالح، 2015).

معوقات تنمية التفكير التأملي

يشير (دياب، 2018) إلى أنّ الأسباب التي تعيق تنمية التفكير التأملي تتمثل في تمركز التعلّم حول المعلم فقط مع تهميش دور المتعلّمين، وعدم التنوع في مصادر التعلّم، حيث يكون الاعتماد على الكتاب المدرسي، وعلى السبورة دون الاستعانة بوسائل تعليمية تثير تفكير المتعلّمين، وعدم الاستعانة باستراتيجيات حديثة في التعلّم تثير حماسهم، واقتصار الأسئلة التي يوجهها المعلم حول قياس الحفظ، وعدم التوجه نحو الأسئلة التي تقيس المستويات العليا من التفكير، كذلك عدم استجابة المتعلّمين للتطور المعرفي والعلمي، واعتياد الرتابة والروتين في التفاعل الصفي؛ ما يقلل من مشاركة المتعلّمين.

ويرى الباحث أنّ أهمّ ما يعيق حدوث عمليات التفكير التأملي لدى الطلبة في مبحث التاريخ، تتمثل في اتباع المعلمين للطرق والأساليب التقليدية في التعليم، المتمثلة بالحفظ والتلقين، وعدم تضمن مهارات التفكير التأملي في أهداف المنهاج المدرسي.

أساليب تنمية التفكير التأملي

لتنمية التفكير التأملي لدى المتعلّمين أساليب عدّة، مثل:

1. التساؤلات التأملية، وهي أسئلة تتطلب تفسيرات، وتوضيحات لما يدور في أذهان المتعلّمين في أثناء حلّ مشكلة ما، وهي ترتبط بالإجراءات والأداءات التي تُمارَس.
2. الأسئلة الذاتية، وهي أسئلة يوجّهها المتعلّم لنفسه؛ من أجل مراقبة أدائه ذاتياً، والبحث بعمق فيما بداخله؛ ما يؤدي إلى إثراء تفكيره وتعلّمه وفهمه لما يفعل، وبذل الجهد؛ لتحسين الأداء.
3. الحقائق التعليمية، وهي أداءات الطالب والوثائق والأدلة الملموسة، حيث تسمح للطالب بسرد ما تعلّمه، ويصبح أكثر تأملاً فيما يمارسه.

4. السجلات، أو كتابة التقارير (الصحائف)، حيث يفكر الطلبة في أثناء الكتابة في عمليات التعلم، والطريقة التي يتعلمون بها، وتساعدهم على إدراك العلاقة بين التفكير والسلوك؛ ما يتيح لهم الفرصة للعودة إلى الخبرات السابقة، وربطها بالموقف الحالي.
5. الكتابة التأملية، حيث يلاحظ الطالب الموقف، ويحلّله، ويكتب ما يدور في داخله من أفكار، وما تمّ تعلمه، ويربط الكتابة الحالية بكتاباته السابقة.
6. أدوات السقالات التعليمية، وتشمل الأسئلة المحفزة للتفكير، وخرائط المفاهيم (نجاتي، 2015).

بينما يرى (صالح، 2014) أنّ هذه الأساليب تتمثل باستخدام الأسئلة التأملية، واتباع استراتيجيات حلّ المشكلات، وجلسات تدريس الأقران، وتوفير التغذية الراجعة، وعمل المشاريع البحثية، والتعرض لوجهات النظر المختلفة للطلبة في صورة أوراق عمل مصاغة بصورة غير جيدة كشرط لتحقيق التفكير التأملي، كذلك يتطلب التفكير التأملي مناخاً يشعّ بالثقة المتبادلة وعلاقة الوُدّ بين المعلم والمتعلم.

كما يمكن تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال المقررات الدراسية المختلفة، وفي مختلف المراحل التعليمية، على أن تتناسب الأنشطة التعليمية والاستراتيجيات المستخدمة التي تُقدّم للطلبة مع المستوى العمري والعقلي لهم (الفالح، 2014).

ولتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، فهناك ضرورة لاستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة التي لا تكفي بإيصال المعلومة للطلاب وحسب، بل تلعب دوراً مهماً في إعمال العقل، وتوفير فرص للمشاركة الفعالة، وممارسة العديد من العمليات العقلية التي تساعد على اكتساب عدد من مهارات التفكير المختلفة (دنيور، 2016)، فتنمية مهارات التفكير التأملي تساعد بدرجة كبيرة على فهم البيئة التعليمية المحيطة بالطلبة (Lynele, 2012).

ويرى الباحث أنّ أهمّ ما يمكن اتباعه لحدوث عمليات التفكير التأملي لدى الطلبة في مبحث التاريخ، تتمثل في قيام المعلمين بتغيير الطرق والأساليب التقليدية في التدريس، واتباع أساليب جديدة، كالعصف الذهني وحلّ المشكلات، واستعمال التقنيات الحديثة في التدريس، كالسيبورة الذكية والحاسب

الآلي، واستخدام المتاحف الافتراضية؛ لما لها من دور إيجابي وفعال في تعلّم الطلبة؛ حيث أثبتت نتائج الدراسة الحالية فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التأملي، كذلك يجب إعادة تصميم المناهج الدراسية، وذلك بتضمّن مهارات التفكير التأملي في أهدافها.

دور المعلم في تنمية التفكير التأملي

يلعب المعلم دوراً أساسياً في تنمية التفكير التأملي، من خلال التحلي بمجموعة من السلوكيات التي من خلالها تُوفّر البيئة الصفية المناسبة لإنجاح عملية تعليم التفكير وتعلّمه، منها ما يأتي: حتّ الطلبة على التأمل في أثناء قيامهم باستقصاء الأنشطة المختلفة؛ للإجابة عن الأسئلة المطروحة، من خلال إعطائهم الفرصة الكافية من الوقت للتفكير قبل التوصل إلى الإجابة، وتصميم بيئة داعمة لتشجيع إعادة تقويم الاستنتاجات، وتهيئة البيئة لقيام الطلبة بمهامّ حقيقية في أثناء ممارسة أنشطة التعلّم تتضمن بيانات غير منظمة؛ ما يشجع على التفكير التأملي، إضافة إلى طرح الأسئلة عليهم؛ للإجابة عنها، وتوضيح المبررات والأدلة لتلك الإجابات؛ ما يشجعهم على التأمل في تلك الإجابات ومبرراتها، كذلك العمل على توفير بيئة تعلّم غير مكتملة؛ ما يشجع الطلبة على اكتشاف ما هو مهمّ في تفكيرهم، وتصميم بيئات تعلّم اجتماعية تتيح لهم تبادل وجهات النظر، كذلك تدريبهم على التحليل العلمي للمشكلة لاتخاذ القرار (أبو شامة، 2017)، أضف إلى ذلك كلّ صياغة الأسئلة بطريقة جيدة، والثقة المتبادلة بين المعلم والطلبة، وربط المادة الدراسية بمواقف الحياة الواقعية (عامر والمصري، 2017).

ويضيف الباحث بعض النقاط الآتية:

- أن يركز المعلم على عدد قليل من الموضوعات في تعليم الطلبة؛ من أجل إتاحة الفرصة لهم باستعمال مهارات التفكير التأملي؛ وذلك بالتأمل والتفسير، ووضع أفضل الحلول.
- تقديم المعلم المعلومات للطلبة في صورة مهمات وأنشطة ومشكلات تعليمية، بحيث تكون قريبة من أذهانهم؛ ما يتيح لهم إمكانية ربطها بالمعلومات الأخرى.
- إشراك الطلبة في عمليات التفكير؛ وذلك بإتاحة الفرصة لهم بوضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في شتى مجالات الحياة.

فوائد التفكير التأملي لدى المتعلمين

ممارسة الطالب للتفكير التأملي تجعله يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص بالاستماع للآخرين مع فهمهم، ومرونة في التفكير والتدقيق (الثقفي، حموري وعصفور 2013).

وتُعدّ تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس، على اعتبار أنّ التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً، ويراقب، ويقيم أسلوبه في الخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، حيث يقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كلّ ما يُعرض عليه من معلومات، وهذا بدوره يُبقي أثر التعلّم في عقله؛ ما يؤكد التعلّم ذي المعنى، وهو جوهر ما تؤكد عليه استراتيجيات التعليم الحديثة (هادي، 2014).

أضف إلى ذلك أنّه من النتائج العقلية التي يجنيها التفكير التأملي كضرورة تربوية مساعدة الطلبة على التفكير العميق، والتأمّل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم الذاتية، وتعزيز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حلّ المشكلات، وتحليل الأمور بدقة، واستكشاف آليات تعليمية جديدة، ويعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلمّ لمسؤولياته بمهنية عالية، ويعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة، ويساعد المعلمّ في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلّم الطلبة، والتنوع في أساليب التعليم (Khawaldeh, 2012).

كما يشير (عامر والمصري، 2017) إلى أنّ التفكير التأملي يمكن أن يساعد الطلبة على تحقيق ما يأتي:

- التفكير العميق والمتأملي لموضوع أو موقف معين.
- تحليل الأحداث والمواقف بالاعتماد على أفكار متعددة.
- تنفيذ المهامّ التي تساعد على تثبيت التعلّم.
- تنمية الإبداع لدى الطلبة.
- التعامل مع المشكلات الحياتية بكفاءة.

يتّضح ممّا سبق أنّ تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة تتطلب تغييراً أساسياً في كلّ مكونات العملية التعليمية، فالبيئة التعليمية لا بدّ أن تكون بيئة محفّزة لتنمية مهارات التفكير عموماً، ومهارات التفكير التأملي خصوصاً، كذلك يجب توفّر الظروف المناسبة للطلبة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي التي تُعدّ الأساس في التفكير التأملي، بذلك تُتاح الفرصة للطلبة بالتفاعل بعضهم مع بعض في أثناء عملية التعلّم، وفي أثناء ذلك يكون دور المعلّم العمل على تحفيز المتعلّمين وتوجيههم خلال عملية التعلّم، كذلك توجيه الأسئلة التي تثير تفكيرهم، وتشجعهم على التأمّل.

ثانياً: الدراسات السابقة

اطّلع الباحث على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بتقنية المتاحف الافتراضية، والتحصّل الدراسي والتفكير التأملي، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات:

الدراسات المتعلقة بالمتاحف الافتراضية

الدراسات العربية

أجرى درويش (2019) دراسة هدفت إلى تنمية الوعي التاريخي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من خلال استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الوحدة الدراسية (مصر بين حكم البطالمة والرومان) المقرّرة على طلبة الصف الأول الإعدادي للعام الدراسي (2018-2019) باستخدام المتحف الافتراضي، كما أعدّ مقياساً للوعي التاريخي، وطُبّق المقياس قليلاً وبعدياً على عينة عددها (40) طالبة، واستخدم المنهج الوصفي والتجريبي، وأظهرت النتائج أنّ استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ نمّى الوعي التاريخي، وجعل المادة أكثر تشويقاً، كما أتاحت الفرصة للطلبة للمشاركة بفاعلية في عملية التدريس.

وقدّم زروك (2018) دراسة هدفت إلى تصميم نموذج تعليمي لاستخدام الجولات المتحفّية الافتراضية القائمة على الواقع الافتراضي في تنمية المعارف الفنية والقيم الجمالية المرتبطة بتاريخ التخصص (الأوروبي) لدى الطلبة المتعلّمين بشعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية، وقد اتّبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري، وإعداد قائمة المعارف الفنية والقيم الجمالية، والمنهج

شبه التجريبي عند بناء نموذج تصميم تعليمي لاستخدام الجولات المتخفية الافتراضية في تنمية المفاهيم الفنية والقيم الجمالية، وإعداد أدوات البحث والتجريب الميداني، واختيرت عينة البحث عشوائياً من طلبة الصناعات الخشبية في الفرقة الثالثة بكلية التربية، وكان عددهم (19) طالباً، وفي ضوء تفسير النتائج، تمّ التوصل إلى توصيات ومقترحات، منها: ضرورة تطبيق نموذج التصميم التعليمي المقترح الاستخدام الجولات المتخفية الافتراضية لإكساب طلبة الصناعات الخشبية المعارف الفنية والقيم الجمالية للأثاث الأوروبي، وتنمية دافعيتهم المعرفية وكفاءتهم التعليمية.

وأيضاً قدّم أحمد (2018) دراسة هدفت إلى تقييم دور المتحف الافتراضي في تدريس التربية الفنية لطلبة التعليم الأساسي لتنمية حوار الثقافات، واستخدم المنهج الوصفي والتجريبي، واختار العينة على مرحلتين، هما: عينة الدراسة الاستطلاعية، وتكوّنت من (22) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي، أما عينة الدراسة الأساسية فاخترت من طلبة الصف السادس الابتدائي، وقُسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تتكون من (30) طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة تتكون من (30) طالباً وطالبة أيضاً من مدرسة الإمام محمد عبده المشتركة بإدارة حلوان التعليمية بمحافظة القاهرة. وبناءً على النتائج التي تمّ الحصول عليها من الدراسة الميدانية والنظرية، وضع برنامجاً للمتحف الافتراضي يتضمّن مقررّاً للتربية الفنية مع أنشطة إثرائية للمقررات الدراسية؛ من أجل تنمية حوار الثقافات لطلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وأجرى خميس، وآخرون (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تصميم عرض المعلومات قائم على الرواية بالمتاحف الافتراضية في تنمية جانب التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير التأملي لطلبات الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم، واستخدم المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي ومنهج التطوير المنظومي، وللوصول إلى هدف الدراسة أعدّ الباحثون قائمة معايير لتصميم بيئة متحف افتراضي بنمط عرض المعلومات القائم على الرواية في البحث الحالي، واستخدم الباحثون منهج البحث التطويري الذي يتناول تحليل النظم وتطويرها من خلال نموذج عبد اللطيف الجزار (2014)، وتكوّنت عينة البحث من (8) طالبات، واستخدموا التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وأجروا تجربة البحث، وطبقوا أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS v.20). وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية تصميم عرض المعلومات القائم على

الرواية بالمتاحف الافتراضية في تنمية جانب التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم.

وقدّم دياب (2018) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية متاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكوّنت مجموعة الدراسة من (69) طالباً من طلبة الصف الأول الإعدادي بإدارة كفر شكر التعليمية بمحافظة القليوبية، وقُسموا إلى مجموعتين: إحداهما المجموعة التجريبية التي تكوّنت من (38) طالباً من مدرسة كفر علي شرف الدين الإعدادية المشتركة التي درست الوحدة المختارة باستخدام المتحف الافتراضي، والمجموعة الضابطة التي تكوّنت من (31) طالباً من مدرسة كفر منصور الإعدادية المشتركة التي درست الوحدة المختارة نفسها باستخدام الطريقة المتبعة، واستخدمت الباحثة في تحليلها الإحصائي برنامج (SPSS)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أبرزها: فاعلية متاحف الافتراضية في تدريس التاريخ، حيث كان للمتحف تأثير كبير في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي، وتحسين التحصيل (عند المستويات العليا) لدى طلبة الصف الأول الإعدادي، وهذا ما أشارت إليه، وأكدته نتائج التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التفكير التأملي، والاختبار التحصيلي في الوحدة المختارة.

كما قدّم نصار (2017) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام المتحف الافتراضي، ومعرفة تأثيره على مستوى التحصيل المعرفي في كرة اليد لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية ومستوى شكل الأداء الفني لبعض المهارات الأساسية في كرة اليد لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية، وتحقيقاً لأهداف البحث، استخدم الباحث المنهج التجريبي؛ نظراً لملائمته طبيعة الدراسة، وقد استعان الباحث بإحدى التصميمات التجريبية وهو التصميم التجريبي لمجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بتطبيق القياسات القبليّة والبعديّة للمجموعتين، ويتمثل مجتمع البحث في طلبة الفرقة الأولى بنين بكلية التربية الرياضية في جامعة طنطا للعام الجامعي (2016/2015) البالغ عددهم (490) طالباً بعد استبعاد الطلبة الباقين للإعادة، وعددهم (222) طالباً؛ لتعرضهم لخبرات المنهج من قبل، وكان من أبرز النتائج أنّ البرنامج التعليمي باستخدام

المُتَحَف الافتراضي له تأثير إيجابي على تحسين مستوى التحصيل المعرفي، وشكل الأداء الفني لمهارات كرة اليد في المجموعة التجريبية.

وأجرى **عبد المقصود (2016)** دراسة هدفت إلى استخدام المتاحف الافتراضية (الرُّقْمِيَّة) كوسيلة دعائية لنشر بيانات ومعلومات عن الآثار المصرية، وما تحتويه من كنوز لا يعلم بها كثير؛ لتنشيط حركة السياحة المصرية؛ لتحتلّ مكانة أعلى في خريطة الدول السياحية، ومن أجل دراسة موضوع الدراسة ومعالجتها من مختلف أبعادها وجوانبها، وتوضيح الهدف منها اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وجمع البيانات والمعلومات عن المتاحف الافتراضية، واقتصاد المعرفة والميزة التنافسية المستدامة المتوفرة من مصادرها، ومعالجتها معالجةً علمية موضوعية؛ للوصول إلى النتائج المتوقعة للدراسة، وكان من أبرز النتائج: أنّ أثر التعليم لا يقتصر على تحسين إنتاجية العمل، بل يتعدى ذلك إلى التأثير على نوعية الحياة بمفهومها الشامل، واستخدام المتاحف تكنولوجيا الواقع الافتراضي، خاصة المتاحف التعليمية، ومتاحف العلوم؛ لتوحي للزائرين أنّ المقتنيات المعروضة في بيئتها الطبيعية.

أمّا دراسة **المشوخي (2015)** فقد هدفت إلى التحقّق من فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة الحاسوب والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، واستخدمت المنهجين الوصفي والتجريبي، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (76) طالبة تمّ اختيارهنّ عشوائياً من مدرسة بنات النصيرات الإعدادية (ج)؛ بحيث قُسمت إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية تكوّنت من (38) طالبة، وضابطة تكوّنت من (38) طالبة أيضاً، فدرست المجموعة التجريبية باستخدام المتاحف الافتراضية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (العروض التقديمية)، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس اتجاه الطالبات في الصف الخامس الأساسي نحو مادة الحاسوب، واستخدمت اختبار (T) لعينتين مستقلتين، واستعانت ببرنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات التي جُمِعت، وفُسرَت النتائج، وقد كان أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّه توجد فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في مادة الحاسوب لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات الأجنبية

قدّم أتاموراتوف (Atamuratov, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية والأفكار حول علم أصول التربية بالمتاحف، ومزايا المتاحف الافتراضية، ونتائج استكشافات حول استخدامها في عملية التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استُخدمت الاستبيانات في الدراسة، وقد أُجري الاستطلاع بين طلبة كلية الآداب الأوزبكية في أليشر نافاي طشقند في جامعة الدولة للغة والأدب الأوزبكي، وطُلب من الطلبة الرد على مزايا إنشاء المتاحف الافتراضية وفوائدها التعليمية، وقد شارك أكثر من (100) طالب حديث في المسح، وتبيّن من إجابات الاستبيانات أنّ غالبية الطلبة قالوا: إنّ العملية التعليمية باستخدام المتاحف التعليمية الافتراضية يوفرّ فرصة عظيمة بالنسبة لهم لاكتساب معرفتهم بشكل مستقل، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: ستساعد أنظمة المتاحف التعليمية الافتراضية في تنشئة شباب أوزبكستان بروح الوطنية والتفكير المستقل واليقظة، وتنمية حسّهم في حماية التراث الروحي المادي، وحفظه.

وأجرى فوكيديس وسفاكيانو (Fokides, Sfakianou, 2017) دراسة هدفت إلى تقييم نتائج مشروع تجريبي استُخدمت فيه المتاحف الافتراضية في تعليم الرسامين المعاصرين لطلبة الصف السادس الابتدائي، واستخدما المنهج التجريبي مع مجموعة واحدة تجريبية، ومجموعتين ضابطين، وشارك ما مجموعه (132) طالباً في الدراسة قادمون من (6) مدارس ابتدائية موجودة في أثينا/ اليونان وكانت مدة المشاريع بين يناير وفبراير 2017، وطوّرت الطلبة المتاحف الافتراضية باستخدام برنامج (Artsteps)؛ لمقارنة نتائج التعلّم، وتشكوا مجموعتين إضافيتين: الأولى كان التدريس فيها تقليدياً، بينما في الثانية كان التدريس مدعوماً بالوسائط المتعددة، وجمعا البيانات البحثية باستخدام الاستبيانات وأوراق التقييم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أنّ الطلبة الذين استخدموا المتاحف الافتراضية تجاوزوا في معظم الحالات مجموعات الطلبة الأخرى، وكانت وجهات نظر الطلبة أنّ العمل مع المتاحف الافتراضية إيجابيّ للغاية.

أما دراسة فوكيالي، وكامبروبولو، وايفستاثيو، وكوتريس، وستيفوس (Fokiali, Kampouropoulou, Efstathiou, Koutris, & Stefos, 2015) فقد هدفت إلى التعرف إلى دور المَتَحَف التعليمي الافتراضي في تدريس مواد التعليم الثانوي وخاصة في المدارس الثانوية، واختبار معرفة الطلبة على مستوى الفنون والثقافة الشعبية، وربط تقديراتهم بالبيانات الديموغرافية ومستوى تعليم والديهم، وإجراء تقييم نهائي للأبعاد التربوية والتعليمية التي يمتلكها المَتَحَف الافتراضي التربوي، وقد استخدمت الدراسة عند البحث عن مجموعة آراء الطلبة التصنيف التصاعدي الهرمي، ففي هذه الطريقة يعرض مراكز التجمعات على مستوى العوامل، وفي الوقت نفسه يُظهر مجموعات الإجابات عن أسئلة تهدف إلى تفسير كامل للاختلافات بين المجموعات، وقد أنجز البحث في اليونان خلال العام الدراسي (2013/2014). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد شارك (22902) طالباً يونانياً من الصف الأول والثاني والثالث من المدارس الثانوية في الاستطلاع، وأجابوا عن استبانة؛ من أجل التحقيق في آرائهم حول استخدام مَتَحَف تعليمي افتراضي، واستخدم برنامج (SPSS v.20)، و (SPAD v.4.5) التي تقدمها كلية العلوم الإنسانية بجامعة بحر إيجة. وتوصلت الدراسة إلى استنتاج أن التطبيق الواسع النطاق لمَتَحَف تعليمي افتراضي في المدرسة يلعب دوراً مهماً في تطوير مهارات البناء عند استخدام بيانات رقمية حديثة وُضِعَت خصيصاً لطلبة التعليم الثانوي.

وأجرى جورجيو وستيفان (Gheorghiu, Ștefan, 2014) دراسة هدفت إلى استخدام المتاحف الافتراضية ثلاثية الأبعاد عبر الإنترنت كأدوات تعليمية للأطفال في المجتمعات المحرومة اقتصادياً، وطُبِّقَ نوعان من الأساليب على الطلبة وهم: مدرّس التاريخ المحلي الذي سيستخدم مقابلات شبه منظمة و مدرّس التكنولوجيا الذي سيستخدم الاتصال البصري مع الأطفال (المباشر أو عبر Skype) للتقييم، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وجُرِّبَ المَتَحَف الافتراضي لفترة ستة أشهر، وأُجريت التجارب في مدرسة (Vădastra) الثانوية في الصفوف (1-4)، و(5-8)، وكذلك من مجتمعات المدارس الحضرية (Râmnicu Vâlcea) (رومانيا الوسطى)، وبياترا نيامت (شمال رومانيا)، وأثبتت النتائج أن المتاحف الافتراضية أداة إبداعية يستخدمها المعلمون والأطفال بمرونة

تسمح بالتعلّم من دون قيود تقليدية، وأنّ تجربة الواقع الافتراضي سمحت للأطفال بالانغماس في البيئة الافتراضية.

وقدّم دورموس وماهيرأوغلو (Durmus, Mahiroglu, 2013) دراسة هدفت إلى تحليل آراء طلبة السنة السادسة الابتدائية في المدرسة حول المتّحف الافتراضي للعلوم والتكنولوجيا لمعهد الاستكشاف والبحوث المعدنية والبطارية الداعمة كعامل وسيط تعليمي وضعها الباحث. واتّبع الباحث المنهجين التجريبي، والوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي الذين يدرسون في منطقة (كهيرسير) في تركيا، بحيث قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية تكوّنت من (41) طالباً درست المادة التعليمية المقدّمة على شكل متّحف افتراضي مدعّم بوكيل تعليمي، وضابطة تكوّنت من (26) طالباً درست المادة التعليمية المقدّمة على شكل متّحف افتراضي من دون وكيل تعليمي، وقد استخدم الباحث أداة (نموذج التغذية الراجعة- الملاحظات) لأخذ آراء الطلبة حول المتّحف الافتراضي والوكيل التعليمي، أمّا الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث فكانت تحليل النتائج بناءً على التكرارات والنسب المئوية لآراء الطلبة التي جُمعت بأداة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ آراء الطلبة الذين استفادوا من بيئة المتّحف الافتراضي كانت عموماً إيجابية، كما اعتقدوا أنّ هذا النوع من البيئات سوف يؤثر تأثيراً إيجابياً في طريقة نجاحهم.

وأجرى يلديريم وتاهير أوغلو (YILDIRIM, TAHROGLU, 2012) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر زيارة متّحف افتراضي على اتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو دروس الدراسات الاجتماعية واستخدام الباحثان المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (15) طالباً في المجموعة التجريبية، و(17) طالباً في المجموعة الضابطة، وأداة الدراسة المستخدمة هي مقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، حيث طُبّقت على المجموعتين قبل تطبيق تجربة الدراسة، وبعدها، وحُلّلت النتائج باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS.15)، وقد أظهر الاختبار البعدي وجود فروق دالّة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية نحو دراسة الدراسات الاجتماعية عندما تكون مدعومة بزيارة للمتّحف الافتراضي.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بالمتاحف الافتراضية

تباينت الدراسات السابقة من حيث أحجام العينات؛ إذ يتراوح عدد أفرادها من (8) طلبة، كما هي الحال في دراسة خميس، وآخرون (2018)، إلى (22902) طالباً، كما هي الحال في دراسة فوكيالي وآخرون (Fokiali et al., 2015)، كما تباينت من حيث متغير الجنس، فهناك دراسات اقتصرت على الذكور، كدراسة دياب (2018)، ودراسة زروك (2018)، ودراسة يلديرم وتاهير أوغلو (2012) (YILDIRIM, TAHDRUGLU, 2018)، ودراسات كانت عينتها مختلطة بين الذكور والإناث، مثل دراسة أحمد (2018)، ومنها من كانت عينتها من الإناث، مثل دراسة درويش (2019)، ودراسة المشوخي (2015)، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (38) طالباً، وهي تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

كما اتّفتت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المنهج المتّبع، وهو المنهج الوصفي التجريبي، مثل دراسات درويش (2019)، وأحمد (2018)، وخميس، وآخرون (2018)، ودياب (2018)، والمشوخي (2015)، ودورموس وماهير أوغلو (Durmus, Mahiroglu, 2013)، واختلفت مع الدراسات السابقة الأخرى، كدراسة زروك (2018)، حيث اتّبع المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واتبعت دراسات نصار (2017)، وأتاموراتوف (Atamuratov, 2020)، وفوكيديس وسفاكيانو (Fokides, Sfakianou, 2017)، وفوكيالي وآخرون (Fokiali et al., 2015)، وجورجيو وستيفان (Gheorghiu, Ștefan, 2014)، ويلديرم وتاهير أوغلو (2012) (TAHDRUGLU, YILDIRIM, 2016)، واتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي، كدراسة عبد المقصود (2016).

وقد تنوعت الدراسات السابقة في أدواتها؛ لقياس أثر استخدام طريقة المتاحف الافتراضية، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها اختباراً تحصيلياً، ومقياساً لقياس التفكير التأملي، مثل دراسة دياب (2018)، وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأدوات، مثل دراسة أتاموراتوف (Atamuratov, 2020)، ودراسة فوكيالي وآخرون (Fokiali et al., 2015).

أوجه الاتفاق

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في الأدوات المستخدمة، مثل دراسة دياب (2018).
- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في دراسة تقنية المتاحف الافتراضية مع أكثر من موضوع، مثل دراسات خميس، وآخرون (2018)، ودياب (2018)، ونصار (2017)، والمشوخي (2015)، وأتاموراتوف (Atamuratov, 2020)، وفوكيالي وآخرون (Fokiali et al., 2015).
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المشوخي (2015) بأنها أجريت في فلسطين.
- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في دراسة أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة في مكان معين، مثل دراسة خميس، وآخرون (2018)، ودراسة دياب (2018).
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بأن المتاحف الافتراضية تعمل على تحسين التحصيل الدراسي، وزيادة الدافعية نحو تعلم التاريخ، وجعل المادة التعليمية أكثر تشويقاً، مثل دراسة نصار (2017)، ودراسة درويش (2019).

أوجه الاختلاف

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مكان إجرائها؛ فقد أجريت الدراسة الحالية على طلبة مدرسة ذكور حطين الثانوية في جنين خصوصاً، بينما أجريت معظم الدراسات السابقة في دول أخرى، باستثناء دراسة المشوخي (2015) التي طبقت في غزة.
- اختلفت عن غيرها من الدراسات بالفئة العمرية التي طبقت عليها هذه الدراسة، وهي طلبة الصف العاشر، كذلك المادة الدراسية التي شملتها، وتختلف أيضاً في حجم العينة.

الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي

الدراسات العربية

أجرت نيكية (2017) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وبعد التعرف إلى متغيرات الدراسة المتمثلة في تقدير الذات، والتحصيل الدراسي، وخصائص الطالب الجسمية، والنفسية، والعقلية في مرحلة التعليم المتوسط، طبقت الباحثة مقياس (Cooper Smith) لتقدير الذات على عينة من الطلبة عددهم (50) طالباً موزعين على خمسة أقسام بمستويات مختلفة ذكوراً وإناثاً، ومن خلال النتائج المتحصّل عليها أثبت وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة التعليم المتوسط، فكّما زاد تقدير الذات لديهم صاحبه زيادة في التحصيل الدراسي، وكّما انخفض تقدير الذات لوحظ انخفاض في التحصيل الدراسي لديهم، وهذا ما يثبت صحة فرضية الدراسة أنّ هناك علاقة قوية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم المتوسط.

أمّا دراسة بن موسى وأبي مولود (2017) فكانت بعنوان (الدافعية للتعلّم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي - دراسة ميدانية لطلبة السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي)، وقد هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلّم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة السنة أولى ثانوي في دراسة وصفية بمدينة الوادي للسنة الدراسية 2014/2015. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة، كما استخدم مقياس الدافعية للتعلّم للأستاذ الدكتور أحمد دوقة وآخرون كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة بين الدافعية للتعلّم والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة أولى ثانوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين طلبة السنة أولى ثانوي وفق متغير الجنس لصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلّم بين طلبة السنة أولى ثانوي وفق متغير الجنس لصالح الإناث.

وأجريت زريفة (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام برنامج (Minitab) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في وحدة الإحصاء، ودافعيتهم نحو تعلّمه في منطقة نابلس، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد طبّق الدراسة على عينة قصدية مكونة من (68)

طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي بمدرسة عبد الرحيم جردانة الأساسية للبنين، وقسم العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست محتوى وحدة الإحصاء باستخدام برنامج (Minitab)، والأخرى ضابطة درست المحتوى ذاته بالطريقة التقليدية، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015-2016)، وقد أشارت النتائج إلى تحسن تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الإحصاء الذين درسوا باستخدام برنامج (Minitab)، وزيادة دافعتهم نحو تعلمه.

كما هدفت دراسة المقرن (2016) إلى الكشف عن أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم إدمودو (Edmodo) في التحصيل لمقرر الأحياء عند المستويين المعرفيين (التذكر، والفهم) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض والاتجاه نحوها، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (54) طالبة، قُسمت إلى مجموعتين: (27) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست عبر نظام إدارة التعلم إدمودو، و(27) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث اعتمدت على مجموعة من الأدوات، تمثلت في الاختبار التحصيلي المكوّن من (17) فقرة، ومقياس الاتجاه المكوّن من (19) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة بولوت، وأكاكين، وكايا، وأكاكين (Bulut, AkcaKin, Kaya, & AkcaKin 2016) إلى تقصي أثر استخدام برنامج (جيوجبرا) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في فهم الكسور. واتبع الباحثون المنهج التجريبي، وقد طبّقوا الدراسة على عينة مؤلفة من (40) طالباً في تركيا، بعد أن قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث إنّ المجموعة التجريبية درست مفهوم الكسور باستخدام برنامج (جيوجبرا)، أمّا الضابطة فدرست المحتوى نفسه بالطريقة الاعتيادية، وقد أشارت النتائج إلى تفوق كبير لطلبة المجموعة التجريبية (التي درست مفهوم الكسور باستخدام برنامج جيوجبرا) على المجموعة الضابطة (التي درست مفهوم الكسور بالطريقة الاعتيادية).

وأجرى تريباتي (Tripathi, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية التعلّم المدمج من خلال المنصة التعليمية (LMS - Edmodo) على التحصيل الدراسي في مقرر الاقتصاد بين الطلبة في المرحلة الثانوية العليا، وتكوّنت عينة الدراسة من (80) طالباً من أربعة مدارس مختلفة من منطقة (تريفاندروم) في ولاية (كيرالا) الهندية، ووُزِعَ (80) طالباً في مجموعتين، حيث تكوّنت المجموعة التجريبية من (40) طالباً، ومجموعة أخرى لديها العدد نفسه من الطلبة وهي المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي القبلي والبعدي كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج أنّ تدريس الاقتصاد باستخدام (LMS-Edmodo) كان له أثر كبير في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

بينما هدفت دراسة تيلا (Tella, 2013) إلى معرفة أثر استراتيجية التعلّم بالأقران على تحصيل الطلبة في المدارس الابتدائية في مادة الرياضيات، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينتها من (170) طالباً، وتمثلت أدواتها في اختبار تحصيلي واستبانة، وتوصلت نتائجها إلى أنّ هناك تأثيراً كبيراً بالنسبة لاستراتيجية التعلّم بالأقران على إنجاز الطلبة في الرياضيات، وعدم تأثير الجنس على التحصيل، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: ضرورة أن يستخدم معلّم الرياضيات استراتيجيات تعليمية تساعد في تحسين مستوى الطلبة في الرياضيات، وحاجة للتطوير في المناهج الدراسية.

التعليق على الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي

تباينت الدراسات السابقة من حيث أحجام العينات؛ إذ يتراوح عدد أفرادها من (40) طالباً، كما هي الحال في دراسة بولوت وآخرون (Bulut, et al., 2016)، إلى (170) طالباً، كما هي الحال في دراسة تيلا (Tella, 2013)، كما تباينت الدراسات من حيث متغير الجنس؛ فهناك دراسات اقتصرت على الذكور، مثل دراسة بولوت وآخرون (Bulut, et al., 2016)، ودراسات كانت عينتها مختلطة بين الذكور والإناث، مثل دراسة بن موسى وأبي مولود (2017)، ودراسة نيكية (2017)، ودراسات

كانت عينتها من الإناث، مثل دراسة المقرن (2016)، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (38) طالباً، وهي تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع؛ فقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التجريبي، بينما اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، مثل دراسة بن موسى وأبي مولود (2017)، والمنهج شبه التجريبي، مثل دراسة تريباثي (Tripathi, 2016)، والمنهج التجريبي، مثل دراسة بولوت وآخرون (Bulut, et al., 2016)، كما تتوّعت الدراسات السابقة في أدواتها، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها اختباراً تحصيلياً، مثل دراسة المقرن (2016)، وتختلف هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأدوات، مثل دراسة بن موسى وأبي مولود (2017).

أوجه الاتفاق

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في الأدوات المستخدمة، مثل دراسة المقرن (2016)، ودراسة تريباثي (Tripathi, 2016).
- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناول أكثر من موضوع للدراسة، مثل دراسة المقرن (2016)، وظيفية (2016).

أوجه الاختلاف

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مكان إجرائها؛ فقد أُجريت الدراسة الحالية على طلبة مدرسة ذكور حطين الثانوية في جنين خصوصاً، بينما أُجريت معظم الدراسات السابقة في دول أخرى.
- اختلفت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات بالفئة العمرية التي طُبِّقت عليها وهي طلبة الصف العاشر، كذلك المادة الدراسية التي شملتها، وتختلف أيضاً في حجم العينة.

الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي

الدراسات العربية

أجرى أحمد (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية خمس مهارات رئيسة في التفكير التأملي تبنتها الدراسة، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مُعدّد لقياس هذه المهارات، وتكوّن من (34) سؤالاً، وطُبِّقَت على عينة بلغت (70) طالباً وطالبة من الصف الثالث الإعدادي، فُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسّن ملحوظ في مستويات مهارات التفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية بتأثير استراتيجية عظم السمكة.

أمّا دراسة أبي مغنم، والسيد أحمد (2017) فهذه هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية (المبادرة الاستجابة-التقويم) لتدريس الجغرافيا في تنمية التفكير التأملي، وحبّ الاستطلاع الجغرافي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في جمهورية مصر العربية، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وقد تكوّنت عينتها من (62) طالباً وطالبة، وفُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ فقد درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (المبادرة- الاستجابة- التقويم)، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وأوضحت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي.

بينما هدفت دراسة السراي (2017) إلى التعرف إلى أثر استراتيجية التخيل الموجه في مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وطُبِّقَت الدراسة على عينة مكونة من (77) طالبة في شعبتين اختيرتا عشوائياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التجريبية، وأوصت الدراسة بتشجيع مدرّسي الرياضيات لاستخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس من خلال إشراكهم في دورات تدريبية بهذه الاستراتيجية.

الدراسات الأجنبية

تناولت دراسة الكساونة والشمايلة (Al- khasawnehi, Al- shamayleh, 2019) تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة التربية البدنية المُسجّلين في فصول تدريب الجمباز في جامعة اليرموك في الأردن، وتحديد تأثير الجنس على التفكير التأملي، لدى عينة مكونة من (80) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية البدنية الملتحقين بدورة تدريبية في الجمباز، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج مستوى عالٍ من التفكير التأملي بين الطلبة المُسجّلين في دورة تدريب الجمباز، كما كان الطلبة الذكور أفضل من الإناث في التفكير التأملي.

بينما هدفت دراسة ساجير وبيرتيز (SAĞIR, BERTIZ, 2016) إلى مقارنة مستويات مهارات التفكير التأملي لدى طلبة السنة النهائية من معلّمي العلوم قبل التخرج في كلية التربية، وطلبة برنامج العلوم التربوية الذين تخرجوا في أقسام العلوم المختلفة، ومعرفة اتجاهات التفكير التأملي، والاختلافات التي تعود لمتغير الجنس، ومجال الدراسة، والخبرة في التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (263) طالباً؛ (138) طالباً من طلبة السنة النهائية و(125) طالباً من خريجي فروع العلوم المختلفة في جامعة أماسيا، كما استخدمت مقياس التفكير التأملي، واستمارة جمع المعلومات الديموغرافية، وأظهرت نتائجها أنّ طلبة كلية التربية لديهم اتجاهات تفكير تأملي أعلى من المجموعة الأخرى. ولم يكن النوع عاملاً مؤثراً على التفكير التأملي، في حين وُجِدَت اختلافات تعود لمجال الدراسة، والخبرة في التدريس، واتضح أنّ الطلبة الذين ليس لديهم خبرة في التدريس أعلى في التفكير التأملي من ذوي الخبرة.

وسعت دراسة ساجير، وبيرتيز، وأصلان، واوونرأماجان (Sagır, Bertiz, Aslan, & ÖnerArmağan, 2016) إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم والتصرف تجاه التفكير التأملي لدى معلّمي العلوم قبل الخدمة، ومدى تأثيرها بمتغيّرات مختلفة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (619) طالباً من طلبة السنة الثالثة الذين ليس لديهم أيّ خبرة في التدريس في أربع جامعات حكومية في تركيا، واستخدمت مقياساً للكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، وآخر للتصرف نحو التفكير التأملي، وتشير نتائجها إلى

وجود علاقة موجبة ذات مستوى متوسط بين الكفاءة الذاتية المتصورة في تدريس العلوم والتخلص منها نحو التفكير التأملي في المتوسط، في حين أنّ الكفاءة الذاتية المتصورة في تعليم العلوم لم يكن لها أيّ فرق كبير فيما يتعلق بنوع الجنس، ومستوى الصف، ونوع التعليم، ووضع منح الدروس الخاصة، أو نوع المدرسة الثانوية، والفروق المتعلقة بالجامعات، والشعور بالنجاح الأكاديمي لمعلمي العلوم قبل الخدمة.

وقد هدفت دراسة كان (Can, 2015) إلى كشف مهارات التفكير التأملي في حلّ المشكلات لدى المعلمين قبل الخدمة، وأثر متغيرات الجنس، ومستوى الصف، والتحصيل الدراسي، ونوع المدرسة الثانوية المتخرج فيها، ومستوى تعليم الوالدين على هذه المهارات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (126) معلماً من المعلمين قبل الخدمة في كلية التربية في جامعة (موغلا سياتي كوكمان) في تركيا، وتكوّنت أدواتها من مقياس التفكير التأملي نحو حلّ المشكلات، وأظهرت نتائجها أنّ مهارات التفكير التأملي نحو حلّ المشكلات لدى المعلمين قبل الخدمة منخفضة عموماً، ولا توجد اختلافات تبعاً لنوع الجنس، ومستوى الصف، والإنجاز الأكاديمي، ونوع المدرسة الثانوية المتخرج فيها، ومستوى تعليم الأم؛ ومع ذلك تختلف إلى حدّ كبير اعتماداً على مستوى تعليم الأب.

وقد أجرى تومان، وجيمر، وجيمر (Töman, Çimer & Çimer, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء معلمي العلوم قبل الخدمة عن طريق تطوير التفكير التأملي ومستوى ممارسة التفكير التأملي لديهم، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (32) طالباً من طلبة السنة الثالثة من قسم تدريس العلوم في كلية التربية في جامعة (بايبورت) في تركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث اعتمدت على الأسئلة المفتوحة؛ لتحديد آراء المعلمين قبل الخدمة، وقدم كلّ طالب درساً مصغراً لمدة (20-25) دقيقة، وجمعت البيانات من الملاحظة والمقابلات، وكشفت نتائج المقابلات مع المعلمين قبل الخدمة أنّ مستويات تأملهم في التقنية المقدّمة كانت في الصدارة، وأكّد معظم المعلمين مساهمة الممارسات التدريسية، مثل: خطة الدرس، والتقييم الذاتي، والمجالات التأملية، والتدريس المصغر في مهاراتهم التدريسية، ونفذ المعلمون قبل الخدمة التطبيقات التي تطوّر التفكير التأملي لأول مرة في

حياتهم، في حين قدموا قبل الخدمة تفسيرات حول الأساليب التي تعزز التفكير التأملي، ووصفوا بوضوح ما واجهوه، ومع ذلك لم يتمكنوا من النظر في الحالات التي وصفوها نقدياً.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي

تباينت الدراسات السابقة في أحجام العينات؛ إذ يتراوح عدد أفرادها من (32) طالباً، كما هي الحال في دراسة تومان وآخرون (TÖMAN et al., 2014)، إلى (619) طالباً، كما هي الحال في دراسة ساجير وآخرون (Sağır et al., 2016)، كما تباينت الدراسات من حيث متغير الجنس؛ فهناك دراسات اقتصرت على الإناث، مثل دراسة السراي (2017)، ودراسات كانت عينتها مختلطة بين الذكور والإناث، مثل دراسة ساجير وآخرون (Sağır, et al., 2016)، ودراسة كان (2015) (Can, ، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (38) طالباً، وهي تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع؛ فقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التجريبي، بينما اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، مثل دراسة تومان وآخرون (2014) (TÖMAN et al., ودراسة كان (2015) (Can, والمنهج التجريبي، مثل دراسة السراي (2017)، ودراسة أبي مغنم، والسيد أحمد (2017)، وهناك دراسات اعتمدت على المنهج الوصفي وشبه التجريبي، مثل دراسة أحمد (2018).

وتنوّعت الدراسات السابقة في أدواتها، كما تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها مقياس للتفكير التأملي، مثل دراسة كان (2015) (Can, ودراسة ساجير وبيرتيز (2016) (SAĞIR, BERTIZ ، و تختلف مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأدوات، مثل دراسة تومان وآخرون (2014) (TÖMAN et al.,).

أوجه الاتفاق

- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها مقياس للتفكير التأملي، مثل دراسة كان (2015) (Can, ودراسة ساجير وبيرتيز (2016) (SAĞIR, BERTIZ).

- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناول أكثر من موضوع للدراسة، مثل دراسة ساجير وبيرتيز (SAĞIR, BERTIZ, 2016)، ودراسة ساجير وآخرون (Sağir et al., 2016).

أوجه الاختلاف

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مكان إجرائها؛ فقد أُجريت الدراسة الحالية على طلبة مدرسة ذكور حطين الثانوية في جنين خصوصاً، بينما أُجريت معظم الدراسات السابقة في دول أخرى.
- اختلفت عن غيرها من الدراسات بالفئة العمرية التي طُبِّقَت عليها هذه الدراسة وهي طلبة الصف العاشر، كذلك المادة الدراسية التي شملتها، وتختلف أيضاً في حجم العينة.

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب للدراسة، واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب؛ لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة الحالية، من خلال الاطلاع على الأساليب الإحصائية للدراسات السابقة، وإعداد أدوات الدراسة المناسبة، واختيار الفقرات المناسبة عند صياغتها، وتدعيم الدراسة الحالية، والفائدة في الإطار النظري وإثرائه بالمعلومات، والفائدة في الحصول على المراجع، كذلك التعرف إلى دراسات سابقة أخرى، والاطلاع على مجالات استخدام تقنية المتاحف الافتراضية.

ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها أولى الدراسات التي تعالج ضعف التحصيل في مبحث التاريخ في فلسطين باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية، وبأنها الدراسة الوحيدة -في حدود علم الباحث- التي تنطرق إلى مجتمع مدينة جنين، وتميّزت عن غيرها من الدراسات بأنها تبحث في أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التاريخ وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم بشيء من التفصيل، وتميّزت عن غيرها بأن أدواتها طُبِّقَت على شعبتين

دراسيتين في مدينة جنين، وأنها ركّزت على استخدام طريقة تدريس حديثة تلبي احتياجات الطلبة، وتنمي مهاراتهم، وتعمل على تعلّمهم بأسلوب شائق بدلاً من شعورهم بالملل الذي يفتابهم داخل الفصل التقليدي، كما عملت على دمج التكنولوجيا بالتعليم، فاخترت موضوع الدراسة هذا استجابة للتوجهات الحديثة التي تتبناها وزارة التربية في فلسطين بإدخال التكنولوجيا إلى التعليم، وإدخال المرح إلى التعلّم؛ للوصول إلى المخرجات التعليمية المنشودة، كجعل المتعلّم مبدع ومفكّر وقادر على حلّ المشكلات، والتعامل مع الأمور التي تواجهه بأسلوب ناقد.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها

إجراءات الدراسة

تصميم الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً للطرق والإجراءات التي اتُّبعت في هذه الدراسة والتي تضمنت منهج الدراسة، وأدواتها، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، ومجتمعها، وعينتها، وإجراءاتها، إضافة إلى متغيراتها، ومعالجاتها الإحصائية.

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التجريبي؛ لمعرفة أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين، واستخدمت الطريقة التجريبية للبحث حيث تم اختيار مجموعتين احدهما تجريبية تعلمت المحتوى نفسه باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية، والآخرى ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة جنين والبالغ عددهم (3430) طالب الذين تتراوح اعمارهم (15-18) عاماً في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020-2021) وموزعين بين مدارس الذكور البالغ عددهم (1608) في (40) مدرسة، ومدارس الاناث (1822) طالبة في (41) مدرسة وفقاً لإحصائية مديرية التربية والتعليم في جنين للعام الدراسي (2020-2021).

عينة الدراسة

طُبِّقَت الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة جنين؛ إذ اختيرت مدرسة ذكور حطين الثانوية لتطبيق التجربة، وقد اختيرت شعبتا الصف العاشر الأساسي في المدرسة، وبالتعاون مع المدرّس حُدِّدَت الشعبة (ب) لتكون مجموعة ضابطة تتعلّم بالطريقة الاعتيادية، والبالغ

عددها (19) طالباً، والشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي تعلّمت المحتوى نفسه باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية، والبالغ عددها (19) طالباً أيضاً.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	عدد الطلبة	الشعبة
المجموعة التجريبية	19	أ
المجموعة الضابطة	19	ب

دليل التدريس وفق تقنية المتاحف الافتراضية

أعدّ الباحث خطط تدريس وحدة (الانتداب البريطاني على فلسطين) وفق الخطوات الآتية:

1. تجميع عدد من الصور المتعلقة بمحتوى الوحدة المختارة مباشرة.
2. ترتيب الصور وتنسيقها وفق تسلسل أهداف كلّ درس.
3. استخدام تطبيق (Photo 3D Album)؛ لإنشاء المتحف الافتراضي، (الملحق 1).
4. اختيار البيئة الافتراضية الملائمة لمحتوى كلّ درس على حدة.
5. ترقيم محتويات المتحف؛ ليكون التعلّم وفق تسلسل منطقي؛ لتجنب حدوث الخطأ.

أدوات الدراسة

الاختبار التحصيلي في مبحث التاريخ

بناء الاختبار

بنى الباحث الاختبار التحصيلي؛ لقياس أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في مواضيع (المقاومة الفلسطينية ضدّ الانتداب البريطاني، والثورة الفلسطينية الكبرى، وقرار تقسيم فلسطين رقم (181)) المقررة للصف العاشر الأساسي في كتاب التاريخ للعام الدراسي 2021/2020 للفصل الدراسي الأول، حيث وضع -بعد تحديد الغرض من الاختبار، وتحديد المادة التعليمية- خطة لتدريس المواضيع المستهدفة، (الملحق 2)، ثم اشتق الأهداف السلوكية لهذه الدروس، وحدّدها في ضوء مستويات

(بلوم) المعرفية، ثم أعدّ بعد ذلك جدول المواصفات للاختبار التحصيلي وفق إعداد اختبارات التحصيل (ثوراندايك وهيجن، 1986)، حيث صُنِفَت النواتج التعليمية لهذه الدروس إلى (26%) تذكر، و(46%) فهم، و(7%) تطبيق، و(7%) تحليل، و(14%) تقويم، (الملحق 3). وفي ضوء جدول المواصفات الذي بُني، كُتِبَت فقرات الاختبار التحصيلي بما يتلاءم مع جدول المواصفات. ويوضّح الجدول (2) الآتي توزيع عدد فقرات الاختبار التحصيلي على عناصر محتوى المادة التعليمية ومستويات (بلوم) المعرفية:

الجدول (2): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الدرس	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	النسبة
الأول	1	2	0	0	0	1	4	27%
الثاني	2	3	0	1	0	1	7	46%
الثالث	1	2	1	0	0	0	4	27%
المجموع	4	7	1	1	0	2	15	100%
النسبة	26%	46%	7%	7%	0%	14%	100%	

وتكون الاختبار التحصيلي في صورته الأولى من (9) بنود اختبارية، (الملحق 4)، حيث كُتِبَت بنوده ووزعت على نوعين من الأسئلة: النوع الأول من الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، يوجد بينهما إجابة واحدة صحيحة، والنوع الثاني من الأسئلة الإنشائية، وخصّص لكل بند من الأسئلة الموضوعية علامة واحدة فقط، بينما خصّص لكل بند من الأسئلة الإنشائية (5) علامات؛ لقياس أداء الطلبة في (6) حصص صفية درّست في مواضيع (المقاومة الفلسطينية ضدّ الانتداب البريطاني، والثورة الفلسطينية الكبرى، وقرار تقسيم فلسطين رقم (181)) المقررة للصف العاشر الأساسي في كتاب التاريخ للعام الدراسي 2020-2021 للفصل الدراسي الأول.

صدق الاختبار

تمّ التحقّق من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي من خلال عرض الأهداف، وجدول المواصفات، وفقرات الاختبار (بصورته الأولى) على عدد من الأساتذة، والمحاضرين في الجامعات الفلسطينية، (الملحق 5) من ذوي الخبرة في مجال الدراسة؛ بهدف مراجعة فقرات الاختبار، وإعادة صياغتها،

وإبداء آرائهم حول الصيغة اللغوية لمفرداته، وإبداء ملاحظاتهم حول فقراته من حيث وضوح أهدافه، ومدى شموليته، والدقة العلمية لفقراته، وتمثيلها للمحتوى والأهداف المراد قياسها، إضافة إلى توزيع علاماته، وملاءمة البدائل المقترحة لكل فقرة من فقراته، ومدى كفاية الوقت المحدد له وهو عبارة عن (40) دقيقة، وإضافة ما يلزم من فقراته، أو حذفها، أو تعديلها، أو أي اقتراحات أخرى. وبعد جمع ملاحظات المحكمين، عُدلت بعض الفقرات، وأُعيدت صياغة بعضها الآخر؛ لتصبح أكثر دقة.

وبناءً على آراء المحكمين اعتمدت الأسئلة ذاتها في الاختبارين القبلي والبعدي، وألغي نموذج الاختبار القبلي، وزيدَ عدد بنود الاختبار لتصبح (14) بنداً، (الملحق 6)، حيث كان السؤال الأول يحتوي على (5) فقرات، فضوعفَ عددها لتصبح (10) فقرات، وكان السؤال الثالث على النحو الآتي: "ارسم خريطة تقسيم فلسطين عام 1937م"، وعُدلَ إلى "أتأمل الخريطة الآتية، ثم أرسِم خريطة تقسيم فلسطين وفق قرار التقسيم الصادر عن الأمم المتحدة عام 1937م".

أمَّا بالنسبة لإعادة الصياغة فقد كان السؤال الرابع على النحو الآتي: "قارن بين الموقف الفلسطيني والموقف الصهيوني تجاه قرار تقسيم فلسطين 181"، وعُدلَ إلى "أقارن بين الموقف الفلسطيني والموقف الصهيوني تجاه قرار تقسيم فلسطين رقم (181) عموماً"، وكان السؤال الخامس على النحو الآتي: "أبدي رأيك بأسباب عدم تصويت بريطانيا على قرار تقسيم فلسطين 181 عام 1947م"، وعُدلَ إلى "أبدي رأيي في أسباب عدم تصويت بريطانيا على قرار تقسيم فلسطين رقم (181) عام 1947م".

كما تجدر الإشارة بأن الدراسة الحالية لم تتضمن عينة استطلاعية؛ نظراً للأوضاع الصعبة التي تم تطبيق الدراسة فيها في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19)، وعدم انتظام العملية التعليمية بالشكل المطلوب، بالإضافة إلى ضيق الوقت المحدد لإتمام إجراءات الدراسة على الطلبة.

ثبات الاختبار

يُقصد بثبات الاختبار: أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على الطلبة أنفسهم مرة ثانية، وقد تحقّق الباحث من ثبات الاختبار التحصيلي بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة

كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.688)، وهي قيمة تتفق مع معاملات الثبات المقبولة تريبياً.

تحليل فقرات الاختبار

احتسب معامل الصعوبة والتمييز يدوياً لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، وتراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي بين (0.00-0.78).

واحتسب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، وتراوحت معاملات التمييز لفقراته بين (0.00-0.62).

ويبين الجدول (3) الآتي معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي في وحدة (الانتداب البريطاني على فلسطين) المقررة للصف العاشر الأساسي:

الجدول (3): درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار التحصيل

الفقرة	درجة الصعوبة	معامل التمييز
1	0.52	0.25
2	0.78	0.25
3	0.23	0.50
4	0.18	0.25
5	0.15	0.25
6	0.78	0.37
7	0.13	0.12
8	0.26	0.25
9	0.36	0.62
10	0.52	0.37
11	0.0	0.0
12	0.26	0.12
13	0.10	0.12
14	0.13	0.50

طريقة تصحيح الاختبار

صُحِّحت إجابات الطلبة وَفَق الإجابة النموذجية للحلّ (الملحق 7)، وتم اعتماد معادلة خاصة بطريقة التصحيح حيث أُعطيت علامة لكلِّ فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية، وأُعطِي لكلِّ فقرة من باقي الفقرات (5) علامات، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار هي (30) علامة.

مقياس مهارات التفكير التأملي في مبحث التاريخ

بناء الاختبار

طَوَّر الباحث اختبار القدرة على التفكير التأملي اعتماداً على مقياس إيزنك وويلسون (Eysenck & Weilson) للتفكير التأملي، تعريب بركات 2005م؛ لقياس أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات التفكير التأملي.

صدق الاختبار

تمَّ التحقُّق من صدق المحتوى لاختبار التفكير التأملي، من خلال عرضه على عدد من الأساتذة، والمحاضرين في الجامعات الفلّسطينية، (الملحق 8) من ذوي الخبرة في مجال الدراسة؛ بهدف مراجعة فقرات الاختبار وإعادة صياغتها، وإبداء آرائهم حول الصيغة اللغوية لمفرداته، وإبداء ملاحظاتهم حول فقراته من حيث وضوح أهدافه، ومدى شموليته، والدقة العلمية لفقراته وتمثيلها للمحتوى والأهداف المراد قياسها، ومدى كفاية الوقت المحدد للاختبار، وإضافة ما يلزم من فقراته، أو حذفها، أو تعديلها، أو أيّ اقتراحات أخرى. وقد أخذ الباحث بجميع آراء المحكّمين، واقتراحاتهم، مثل:

1. بناء تصوّر لصياغة فقرات الاختبار بما يتلاءم مع محتوى الدروس المختارة في مبحث التاريخ.

2. تعديل البدائل من (نعم) أو (لا)، واعتماها وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لتصبح: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

3. تعديل عدد الفقرات لتصبح (25) فقرة من أصل (33) فقرة، وإخراج الاختبار بصورته النهائية، (الملحق 9).

ثبات الاختبار

احتُسِبَ معامل ثبات اختبار التفكير التأملي المستخدم في الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار (0.953)، وتعدّ هذه القيمة مقبولة، وتبرّر استخدام الاختبار لأغراض الدراسة الحالية.

تصميم الدراسة

تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على المنهج الوصفي التجريبي؛ لملائمته لأغراض الدراسة، وفيه اختيرت مجموعتان: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

الشكل الآتي يُظهر تصميم الدراسة:

EG O1 X O1 O2

CG O1 _ O1 O2

حيث إنّ:

- EG: المجموعة التجريبية.
- CG: المجموعة الضابطة.
- O1: اختبار التحصيل في مبحث التاريخ.
- O2: مقياس التفكير التأملي.
- X: المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية).
- _ : الطريقة الاعتيادية، ولم تخضع للمعالجة.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات، هي:

متغير مستقل واحد وهو متغير طريقة التدريس الذي اشتمل على مستويين، هما:

- الطريقة الاعتيادية.
- التدريس باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية.

المتغيرات التابعة

- التحصيل.
- التفكير التأملي.

إجراءات الدراسة

أُتخذت الخطوات والإجراءات الآتية؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وهي:

- مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة التي بحثت في استخدام تقنية المتاحف الافتراضية، مثل دراسة درويش (2019)، وزرrok (2018)، وأحمد (2018).
- تحديد مجتمع الدراسة، وهم جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جنين.
- تحديد الوحدة الدراسية التي قامت عليها الدراسة الحالية.
- جمع الصور والخرائط والعبارات التي لها صلة مباشرة بمواضيع الوحدة المختارة.
- تحديد التطبيق الذي سيعتمد لتكوين المتحف الافتراضي الخاص بالدراسة الحالية.
- إعداد أدوات الدراسة، والاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير التأملي بصورتها الأولى، وعرضهما على المحكمين؛ لإبداء الرأي بفقراتهما.
- الأخذ برأي (6) محكمين؛ (أي 75% منهم)، وإعداد الأسئلة والفقرات بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة، وهم طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور حطين الأساسية في محافظة جنين.

- تواصل الباحث مع معلّم التاريخ في مدرسة ذكور حطين الثانوية، ووافق الأخير بالتعاون معه على اختيار عينة الدراسة.
- أجرى الباحث الاختبار القبلي على عينة الدراسة خلال الربع الثاني من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020)، واستُكْمِل إجراء الاختبار، ومقياس مهارات التفكير التأملي البعدي على أفراد عينة الدراسة خلال الربع الأخير من الفصل الدراسي الأول، واسترجاع الاختبار والمقياس المُعبأ، ثم راجعها الباحث، ورمّزهما.
- إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً، باستخدام البرنامج الإحصائي الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتفرغ إجابات أفراد العينة.
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح بعض التوصيات المناسبة مع نتائج الدراسة.

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث في تحليل النتائج المعالجات الإحصائية الآتية:

1. كرونباخ ألفا لحساب الثبات.
2. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف أداء الطلبة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي.
3. تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way Ancova)؛ لبيان دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة.
4. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف متوسطات استجابات الطلبة على استبانة مهارات التفكير التأملي.
5. تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ لبيان دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستجابة على استبانة مهارات التفكير التأملي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول الباحث في هذا الفصل نتائج الدراسة بعد تنفيذ التجربة، وتطبيق أدوات الدراسة، وإدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً؛ إذ تقصّت الدراسة أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى

ما أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تحقّق الباحث من صحة الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل يُعزى إلى استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وتقنية المتاحف الافتراضية).

ولاختبار الفرضية الأولى للدراسة، استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية) في الاختبار، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة تبعاً لمجموعتي الدراسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الطريقة
3.47337	23.2105	19	التجريبية
3.99854	15.1053	19	الضابطة
5.52403	19.1579	38	المجموع

يبين الجدول (4) أعلاه فرقاً ظاهراً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في الاختبار لدى المجموعة التجريبية؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (15.1053)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (23.2105). ولبيان الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استُخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لأثر استراتيجية تدريسية قائمة على تقنية المتاحف الافتراضية على درجات طلبة الصف العاشر الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	37.635	1	37.635	2.819	.102
المجموعة	561.877	1	561.877	42.083	.000
الخطأ	467.313	35	13.352		
المجموع	1129.053	37			

يتبين من الجدول (5) أعلاه رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، والمتاحف الافتراضية) لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة (الانتداب البريطاني على فلسطين) باستخدام (المتاحف الافتراضية).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية

ما أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تحقق الباحث من صحة الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي استجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس تنمية مهارات التفكير التأملي يُعزى إلى استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وتقنية المتاحف الافتراضية).

ولاختبار الفرضية الثانية للدراسة، استُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير التأملي لدى طلبة المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والمجموعة التجريبية (التي درست بطريقة المتاحف الافتراضية) في اختبار التفكير التأملي، وكانت النتائج، كما في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الطريقة
.29421	4.3242	19	التجريبية
.74869	3.1874	19	الضابطة
.80414	3.7558	38	المجموع

يبين الجدول (6) أعلاه فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في اختبار التفكير التأملي؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.1874)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.3242). ولبيان الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج، كما في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	12.278	1	12.278	37.947	.000
داخل المجموعات	11.648	36	.324		
المجموع	23.926	37			

يتبين من الجدول (7) أعلاه رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير التأملي تُعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، والمتاحف الافتراضية) لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة (الانتداب البريطاني على فلسطين) باستخدام (المتاحف الافتراضية).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية.

التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

يتضمّن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها، بعد أن جمع الباحث البيانات بواسطة أدوات الدراسة، ثمّ عالجها إحصائياً وفقاً لتساؤلات الدراسة.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ، كما هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى

ما أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين؟

وللإجابة عن السؤال الأول، صاغ الباحث الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل يُعزى إلى استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وتقنية المتاحف الافتراضية).

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية، حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضّح في الجدول (4)، وتّضح من الجدول (4) أنّ متوسط المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي بلغ (15.1053)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (23.2105)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل، فقد استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وتّضح من الجدول (5) أنّ مستوى الدلالة يساوي (0.000)، وهو أقلّ من (0.05)؛ لذلك فإنّنا نرفض الفرضية الصفرية، وهذا يدلّ على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة (المتاحف الافتراضية).

ويمكن تفسير النتائج التي تشير إلى استخدام طريقة (المتاحف الافتراضية) في زيادة تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ، إلى أنّ متاحف الافتراضية تعمل على إيجاد بيئة تعليمية محوسبة بأسلوب شائق ومثير لدى المتعلمين؛ ذلك بما توفره من صور ورسومات وملخصات للأحداث التاريخية التي يتناولها موضوع الدرس؛ ما يسهم في جعل المتعلم أكثر فاعلية واندفاعاً نحو العملية التعليمية، كما أنّها تعمل على جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية؛ ذلك أنّ المتعلم هو المتحكم في مراحل تعلمه عبر طريقة متاحف الافتراضية، وجعل المعلم مرشداً للعملية التعليمية، وميسراً لها، وهذا يحقق ما تدعو إليه الاتجاهات التربوية الحديثة، كما أنّها توفر للمتعم بيئة افتراضية تحاكي الواقع؛ ما يؤدي إلى انغماس المتعلم في العملية التعليمية؛ ما يعمل على تثبيت المعلومات في عقول الطلبة بدلاً من أن يحفظ الكم الهائل من المعلومات، فمن خلال الاطلاع على مكونات المتحف الافتراضي من صور ورسومات، بإمكانه الحصول على كثير من المعلومات، وأنّ أهم ما يميّز متاحف الافتراضية أنّها تُشبع حاجات الطلبة، ولا تقف عند حدود الكتاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة أخرى، مثل درويش (2019)، وخميس، وآخرون (2018)، ودياب (2018)، ونصار (2017)، وفوكيديس وسفاكيانو (Fokides, Sfakianou, 2017)، والمشوخي (2015)، وجورجيو وستيفان (Gheorghiu, Ștefan, 2014)، حيث أظهرت هذه الدراسات السابقة والدراسة الحالية تفوقاً لطريقة متاحف الافتراضية، وهذا التفوق لصالح المجموعة التجريبية؛ بوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة متاحف الافتراضية لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية

ما أثر استخدام تقنية متاحف الافتراضية على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في مدارس مديرية جنين؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، صاغ الباحث الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي استجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في

مقياس تنمية مهارات التفكير التأملي يُعزى إلى استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وتقنية المتاحف الافتراضية).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي علامات الطلبة في اختبار التفكير التأملي بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى إلى أسلوب التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى أنّ طريقة (المتاحف الافتراضية) تنمي التفكير التأملي، وتسمح للطلبة باستخدام عمليات مختلفة من التفكير. وقد يكون ذلك كون الطريقة تقدّم المحتوى التعليمي تقديماً شائعاً ومثيراً لعملية التعلّم؛ ما يفتح المجال أمام الطالب إلى القيام بعمليات عقلية عديدة؛ من تفكير وتحليل وتمحيص؛ أي أنّها تفتح المجال لإمكانية تأمل محتويات المتّحف الافتراضي، وبالتالي القدرة على تحليلها، وربطها بالأحداث التاريخية الأخرى، سواء كانت علمية أو حياتية، أو لربّما يرجع ذلك كونها تعمل على توضيح المفاهيم المجردة التي يصعب إدراكها حسيّاً، وتبسيطها، بذلك تعمل على زيادة فاعلية المتعلّم في الموقف التعليمي.

وهذه النتيجة اتّقت مع دراسات أخرى، مثل خميس، وآخرون (2018)، ودياب (2018)، حيث أظهرت هذه الدراسات السابقة والدراسة الحالية القدرة على تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال استخدام طريقة المتاحف الافتراضية.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بتوصيات عدّة، أهمها:

1. استخدام تقنية المتاحف الافتراضية في تقديم المادة التعليمية؛ لما لها من آثار إيجابية في تنمية التحصيل الدراسي.
2. استخدام تقنية المتاحف الافتراضية؛ لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة.
3. العمل على عقد دورات تدريبية خاصة للمعلّمين، وورش عمل في تطبيق تقنية المتاحف الافتراضية، وتشجيعهم على استخدامها في تنفيذ الدروس.

4. الاستفادة من مستحدثات تكنولوجيا التعليم بشكل موسّع، وتوظيف إمكانياتها بفاعلية في المناهج الدراسية المختلفة.
5. زيادة الاهتمام بتنمية أنماط التفكير في مختلف المناهج الدراسية، كالتفكير الرياضي، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير الابتكاري.
6. ضرورة الاهتمام بتجهيز المدارس بالتقنيات التربوية الحديثة التي تساعد المعلم على تطبيق تقنية المتاحف الافتراضية.
7. توفير النظارات ثلاثية الأبعاد لدى الطلبة؛ ليتمكنوا من التفاعل جيداً مع الموقف التعليمي الافتراضي.
8. ضرورة الاهتمام باستخدام تقنية المتاحف الافتراضية، ليس فقط في مبحث التاريخ، إنما في جميع المباحث الدراسية.

المقترحات

1. ضرورة إجراء دراسات أخرى مستقبلية مماثلة، بحيث تتناول طريقة التدريس (المتاحف الافتراضية) في موادّ أخرى.
2. إجراء دراسات مستقبلية مماثلة، بحيث تُجرى على مراحل دنيا وعليا.
3. ضرورة اعتماد المناهج طريقة (المتاحف الافتراضية) في تصميم الدروس وعرضها.
4. إجراء دراسات تعمل على تحليل المناهج الدراسية في ضوء أنماط التفكير، ومهاراته المختلفة.
5. دراسة أثر استخدام المتاحف الافتراضية على التحصيل الدراسي، وتنمية الاتجاهات لدى طلبة المرحلة الأساسية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- أحمد، علاء الدين أحمد عبد الرضي (2018). أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. العدد الرابع، المجلد (34).
- أحمد، كفاية سليمان وكامل، أحمد سمير ومصطفى، سالي أحمد وحيد (2017). الواقع الافتراضي والعرض الرقمي كوسيلة لتوثيق الأزياء التراثية. مجلة التصميم الدولية. العدد الرابع، المجلد (7).
- أحمد، مروة عبد الرازق محمد (2018). دور المتحف الافتراضي في تدريس التربية الفنية لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي لتنمية حوار الثقافات. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد التاسع عشر، المجلد (6).
- بدوي، عاطف محمد (2014). تدريس التاريخ أحدث مناهج وطرق تدريس التاريخ، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- الثقفي، عبد الله، والحموري، خالد عبد الله، وعصفور، قيس نعيم سليم (2013). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات والعاديات في جامعة الطائف. جامعة صنعاء، كلية العلوم والتكنولوجيا. المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد السادس، المجلد (3).
- جمعة، زكريا محمد صالح (2015). أثر استخدام المتاحف التاريخية - الواقعية والافتراضية - في تدريس تاريخ مصر القديم على تنمية المفاهيم التاريخية والوعي السياحي لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور، دمنهور مصر.

- الحاج، قدوري، والشايب، محمد (2015). تقدير الذات (الرفاعي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن عشر، ص 175-183.
- الحربي، عبد الحكيم صالح، وآل مناخرة، الحسن يحيى صدي (2019). أثر تباين الوصفين الرقّمي النصي والصوتي لقطع المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي الدراسي لطالب الأول متوسط لمكونات الحاسب الشخصي. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، العدد الحادي عشر، المجلد (3).
- حليلة، عبد الغني، وخديجة، يعقوبي، ومستورة، طحطاح (2015). العوامل المعرفية والعقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة لنيل شهادة ليسانس، جامعة الطاهر مولاي. سعيدة الجزائر.
- خميس، إسلام محمد عطية، وجزار، عبد اللطيف الصفي، ومعتصم، أميرة محمد (2018). تصميم لعرض المعلومات قائم على الرواية بالمتاحف الافتراضية التعليمية لمقرر إلكتروني وأثره في تنمية التحصيل والتفكير التأملي. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع عشر. مجلد (9).
- خميس، محمد عطية (2015). بين المتاحف والمعارض الافتراضية، مجلة تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، العدد الأول، المجلد (25).
- درويش، دعاء يوسف (2019). فعالية استخدام المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، العدد الثالث، المجلد (1).
- دنيور، يسرى طه (2016). أثر استخدام استراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي والدافعية نحو تعلّم العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد (73)، ص 15-67.
- دياب، وسام وجيه محمد (2018). فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، بنها مصر.

- دياب، وسام وجيه محمد (2018). فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية ببنها، العدد مئة وستة عشر، المجلد (5).
- رجب، شيماء و فائق محمد فؤاد (2012). فاعلية المتحف الافتراضي في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى طلبة كلية التربية النوعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، طنطا مصر.
- رشيد، شيخي (2014). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي. مجلة الباحث، العدد الثاني، المجلد (5).
- زروك، سيد محمد (2018). نموذج مقترح لاستخدام الجولات المتحفية الافتراضية في تنمية المعرفة الفنية والقيم الجمالية لدى الطلبة/ المعلمين بشعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية وأثرها على الدافع المعرفي والكفاءة التعليمية لديهم. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، العدد الرابع، المجلد (1).
- الزهراني، ملكة مبارك بخيت (2018). فاعلية موقع تدريبي مقترح في إكساب بعض الكفايات التكنولوجية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، العدد العاشر، الجزء الثاني.
- ساسي، آمنة (2017). الضغوط النفسية لدى عينة من الطالبات المتزوجات بكلية التربية جامعة مصراته وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، كلية التربية، العدد الثالث، المجلد (8).
- السبيل، مي عمر (2016). أثر استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، العدد الأول، المجلد (19).
- السراي، ميعاد جاسم (2017). استراتيجية التخيل الموجه في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة الجامعة المستنصرية. كلية التربية، العراق، العدد الرابع، ص248-221.

- سيد، رانيا أحمد ومحفوظ، أمل ومعبد، ياسر وعواد، إسماعيل أحمد (2017). التقنيات الرقمية الحديثة وارتباطها بمفهوم المتحف الافتراضي. *مجلة الفنون والعلوم التطبيقية*، العدد الأول، المجلد (4).
- أبو شامة، محمد رشدي (2017). فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي وبعض أبعاد الحسّ العلمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. *مجلة التربية العلمية*. مصر، العدد الخامس، المجلد (20).
- الشامي، أحمد فؤاد سليمان (2015). *تصميم متحف افتراضي للطفل يتضمن مختارات من التصوير لفنون الحضارات المصرية لتفعيل فلسفة وأهداف التربية المتحفية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، حلوان مصر.
- الشامي، جمال الدين محمد، وعبد النبي، محسن محمد، وأبو شعيشع، هدير مكرم علي (2019). دراسة تنبؤية للابتكار الانفعالي والتحصيل الدراسي من البيئة الصفية المدركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، العدد الأول. المجلد (19).
- صالح، محمد صالح (2014). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، يناير، العدد (45)، الجزء الثاني.
- صلاح، محمد محمود محمد (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستكشاف في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية- رابطة التربويين العرب*، العدد الثاني، ص161-194.
- صلاح الدين، أمين، والسيد، أحلام محمد (2018). أثر التفاعل بين أنماط الدعم البشري والذكي والأساليب المعرفية المعتمد والمستقل في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم المتاحف الافتراضية ونشرها لدى طلبة كلية التربية النوعية. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (179). الجزء الأول.

- ظريفة، هشام (2016). أثر استخدام برنامج مني تاب (Minitab) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في وحدة الإحصاء ودافعتهم نحو تعلمه في مدارس نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس/ فلسطين.
- أبو ظهير، ميادة حسان (2016). فاعلية استخدام نموذج إديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة رفح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة/ فلسطين.
- عامر، طارق عبد الرؤوف والمصري، إيهاب عيسى (2017). التفكير الناقد والتفكير التأملي. القاهرة مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، أميرة نور (2015). فاعلية التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لمادة البلاغة لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان السودان.
- عبد الحميد، عبد الله مهدي (2014). فاعلية نموذج تألف الإنشاءات في تنمية مهارات الحلّ الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية. مصر، العدد الأول، المجلد (17).
- عبد اللطيف، تامر علي (2017). برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية (تخصص علوم). مجلة التربية العلمية، العدد السادس، المجلد (20).
- عبد المقصود، أسماء حامد (2016). المعرفة البصرية كميزة تنافسية مستدامة في المتاحف الافتراضية. المؤتمر الدولي الرابع، كلية الفنون التطبيقية، مجلة التصميم الدولية. 28-29 فبراير 2016.
- العنبي، وضحي حباب (2014). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (149)، ص 175-213.
- عزمي، نبيل جاد (2015). بيئات التعلم الافتراضية. الطبعة الثانية، القاهرة مكتبة بيروت.

- عقل، مجدي (2012). فاعلية استراتيجية لإدارة الأنشطة والتفاعلات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلّم بمستودعات التعلّم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة الإسلامية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة/ مصر.
- عودة، محمد خليل محمد (2016). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي في مجال الإعلان التلفزيوني لدى طلبة كلية الإعلام في جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس/ فلسطين.
- الفاخري، سالم عبد الله (2018). التحصيل الدراسي. عمان، مركز الكتاب الأكاديمي، الطبعة الأولى.
- الفالح، سلطنة قاسم (2014). فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (154)، ص 131-161.
- قرارة، حورية، وقرارة، بحرية (2017). تكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير كفاءات المتعلمين (دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجلفة الجزائر.
- محمد، حنان محمود (2018). فعالية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد التاسع عشر، المجلد (9).
- محمود، سميح مصطفى (2012). التعليم الإلكتروني (E-LEARNING). دار البداية، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- المرشد، يوسف بن عقلان (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلبة جامعة الجوف (دراسة مستعرضة). مجلة جامعة طيبة العلوم التربوية. السعودية. العدد الثاني، المجلد (9).
- المرشد، يوسف بن عقلان، وصالح، محمد صالح (2015). مستويات التفكير التأملي لدى طلبة جامعة الجوف (دراسة نمائية). مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. العدد الثاني، المجلد (31).

- المشوخي، لمياء محمد سالم (2015). فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة الحاسوب والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة/ فلسطين.
- أبو مغنم، كرامي بدوي، والسيد أحمد، محمد بخيت (2017). فاعلية استراتيجية (المبادرة- الاستجابة- التقويم) لتدريس الجغرافيا في تنمية التفكير التأملي وحب الاستطلاع الجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في جمهورية مصر العربية". دراسات العلوم التربوية، العدد الرابع، المجلد (44).
- المقرن، نورة أحمد (2016). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلّم (Edmodo) على تحصيل واتجاه طالبات الصف الثاني ثانوي في مقرر الأحياء. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد الخامس، المجلد (9).
- بن موسى، عبد الوهاب، أبو مولد، عبد الفتاح (2017). الدافعية للتعلّم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي - دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (30)، المجلد (9).
- النبراوي، مكرم محمد المرسي (2015). سياق الإدارة المدرسية وعلاقته بالصحة النفسية الإيجابية والتحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة. المنصورة/ مصر.
- نجاتي، منار سليمان حافظ (2015). فاعلية نموذج مقترح قائم على الإبداع في الرهط تنمية التحصيل والتفكير التأملي والإبداعي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس. القاهرة/ مصر.
- نصار، مصطفى مسعد محمد (2017). تأثير استخدام المتحف الافتراضي في تعلّم مهارات كرة اليد لطلبة كلية التربية الرياضية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا. طنطا/ مصر.
- نيكية، منال (2017). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد الرابع، المجلد (2).

- هادي، ثابت كامل (2014). أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العدد (18)، ص 543-561.
- هاني، مرفت حامد محمد (2017). فاعلية مَتَحَف افتراضي مقترح في تنمية مهارات قراءة الصور ورفع مستوى التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة التربية العلمية. مصر. العدد الأول، المجلد (20).

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Allagany, A (2013). **A glossary of educational terms of knowledge in the curriculum and teaching methods.** (3rd ed.) Cairo The World of Books.
- Atamuratov, R (2020). **THE IMPORTANCE OF THE VIRTUAL MUSEUMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences.* 8(2).
- Basol, A. and Gencil, E (2013). **Reflective Thinking Scale Avalidity and Reliability Study.** *Educational Sciences Theory and Practice.* 2(13).
- Bulduk, E., Bulduk, N. &, Koçak, E (2013). **The Development of Museum- Education Relationship and Resource Creation in Developing Countries.** *European Journal of Research on Education.*7(11).
- Bulut, M. AkcaKin, H. Kaya, G. & AkcaKin V (2016). **The Effect of GeoGebra on Third Grade Primary Students Academic Achievement in Fractions.** *International Society of Educational Research,* 11,347-355.

- Can, S (2015). **'Pre-service science teachers' reflective thinking skills toward problem solving. Educational Research and Reviews. 10(10).**
- Cobb, J., L (2017). **Critical and Reflective Thinking in An Intermediate Financial Accounting Course An Action Research Study (Ph.D.), Faculty of the College of Education, Texas Christian University.**
- Durmus, A. & Mahirroglu, A (2013). **Student's opinion's about virtual Science and Technology museum and educational Interface Agent. Mevlana International journal of Education (MIJE). 3(1).**
- Eda, G., & Ayhan, D (2014). **The Effect of brain-based learning on academic achievement a meta analytical study. Educational sciences Theory & practice. 14(2).**
- Farouk, M., & Pescarin, S (2013). **Terminology, Definitions and types for virtual museums.WP2.1b. January 2013. Retrieved February13,2021,fromhttp://www.vmust.net/sites/default/files/D2.1b_terminology.pdf).**
- Fokiali, P., Kampouropoulou, M., Efstathiou, I., Koutris, T., & Stefos, E (2015). **Students' Views on the Use of a Virtual Educational Museum. Review of European Studies. 7(11).**
- Fokides, E., & Sfakianou, M (2017). **Virtual Museums in Arts Education. Results of a Pilot Project in Primary School Settings. Asian Research Journal of Arts & Social Sciences. 3(1).**
- Ghani z., A.(2017). **The Interplay between Reflective thinking critical thinking - self - monitoring and Academic Achievement in higher education Research. 7(1).**

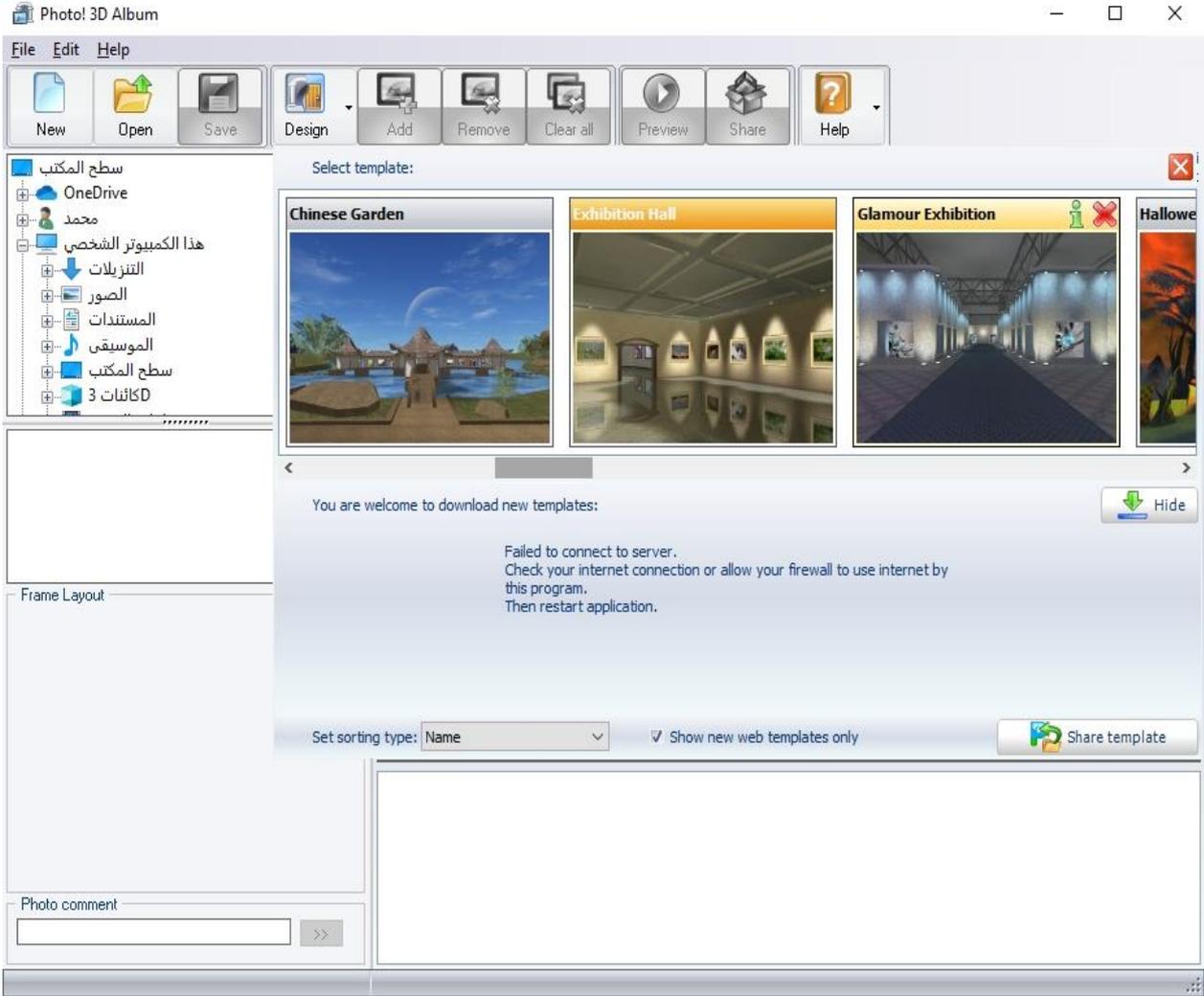
- Ghbari, T., Damra, J. & Nassar, Y (2014). **The effect of learned helplessness on changing goal orientation among undergraduate students. Journal of Institutional Research in South East Asia.** 12(1).
- Gheorghiu, D., & Ștefan, L (2014). **3D Online Virtual Museum as e-Learning Tool A Mixed Reality Experience. 6th International Conference on Computer Supported Education.**
- James, P., Igho, A & Okoto, T (2014). **Academic achievement prediction Role of interest in learning and attitude towards school. International Journal of Humanities Social Sciences and Education.** 1(11).
- Joel, A., B (2017) **An exploratory examination of reflective thinking in certified human performance improvement professionals.** Ph.D. Thesis, Department of Educational leadership college of education, Kansas State University.
- Khan, Z (2014). **Relation between intelligence and Academic achievement of secondary level students. Global Journal for Research Analysis.** 3(3).
- Al-khasawnehi, G., & Al-shamayleh, S (2019). **Reflecting Thinking Level for Gymnastic Students in The Faculty of Sport Education in Yarmouk University, Jordan - A comparative Study. European Journal of Physical Education and Sport Science,** 5(5).
- Khawaldeh, A., S., M., (2012). **Linguistic assessment in writing, and contemplative thinking.** Dar Al Hamed for Publishing and Distribution, Amman.

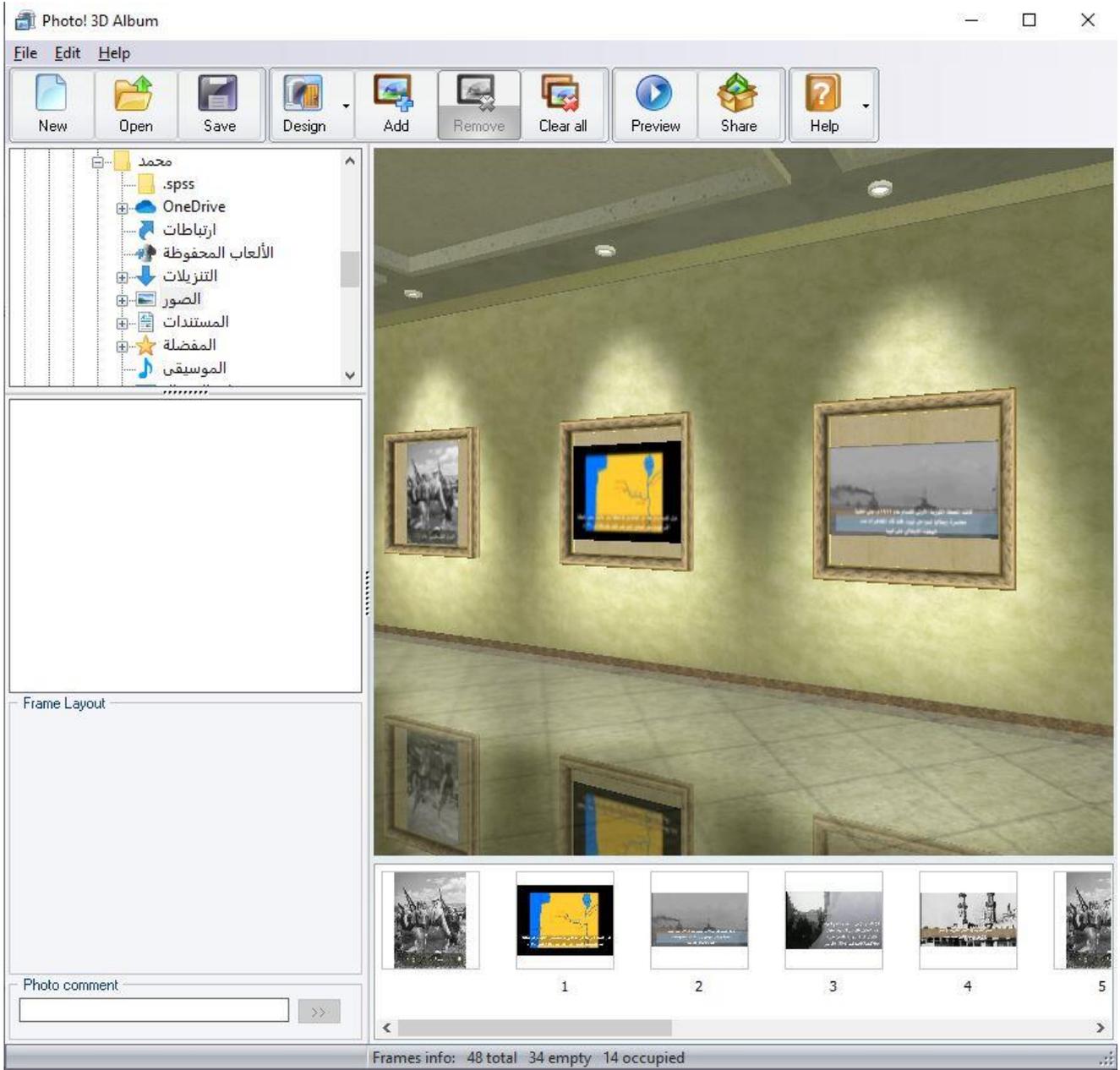
- Lynele, N (2012).**Reflective Thinking By Teachers and Improvement in Teaching Practiced. Doctoral Dissertation**, College of Education Oklahoma State University.
- Maria K., & Persa F (2013)."**The virtual museum in educational practice**", **European studies**, Published by Canadian center of science and education. 5(4).
- Maria K., & Persa F (2015)."**Student's views on the use of virtual educational museum**". **European studies**, Published by Canadian center of science and education. 7(11).
- Meek, J., Riner, M., Pesut, D., Runshe, D. & Allam, E (2013). "**A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program**", **Journal of Nursing Education and Practice**. 3(8).
- Platt, K., E (2016). **Developing Metacognitive and Self -Regulated Learning Skills Through Reflective Writing Prompts** (Ph. D.), College of Musical Arts, The University of Iowa.
- Safak, U., Oktay, A., Harun, B.& Fulya, Ö (2016). "**Investigation of the relationship between pre-service science teachers perceived self-efficacy in science teaching and disposition toward reflective thinking**", **European Journal of Science and Mathematics Education**. 4 (3).
- Sağır, Ş. & Bertiz, H (2016). **The Comparison of Reflective Thinking Skills of Science Teacher Students and Pedagogical Formation Training Science Groups Students. Journal of Faculty of Education of Bartın University**. 5 (2).

- Sağır, Ş. & Bertiz, H., Aslan, O. & Öner Armağan, F (2016). **'Investigation of the relationship between pre-service science teachers perceived self-efficacy in science teaching and disposition toward reflective thinking'**. **European Journal of Science and Mathematics Education**. 4(3).
- Tella, A (2013). **The effect of peer tutoring and explicit instructional strategies on primary school pupils Learning outcomes in mathematics**. **Bulgarian Journal of Science & Education Policy**.7(2).
- Töman, U., Çimer, S., O., & Çimer, A (2014). **Analysis of Pre-service Science Teachers Views About the Methods Which Develop Reflective Thinking'**. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications**. 5(4).
- Tripathi, H (2016). **Effectiveness of Blended Learning Using LMS-Edmodo in Teaching Economics at Higher Secondary Level**, **The International Journal of Indian Psychology**. 3(10).
- Yildirim, A., G., T., & Tahdroglu, M (2012). **The effects of virtual museum visits on elementary students' attitudes towards social studies courses**. **Electronic Journal of Social Sciences**. 11(39).

الملاحق

الملحق (1): واجهة تطبيق (Photo 3D Album) المستخدم في إعداد المتحف الافتراضي الخاص بالدراسة الحالية، إضافة لبعض الصور من المتحف الذي أعده باحث الدراسة الحالية





بعض الصور المأخوذة من المتحف الافتراضي الخاص بالدراسة الحالية





روابط تحميل المتَّحَف الافتراضي الذي أعده الباحث للدروس التي تناولتها الدراسة الحالية

الدرس الأول: المقاومة الفِلسطينية ضدَّ الانتداب البريطاني.

الجزء الأول:

<https://www.mediafire.com/file/n1715iuiux0w30b/%D9%85%D8%AA%D8%AD%D9%81+%D8%AF%D8%B1%D8%B31+%D8%AC1.exe/file>

الجزء الثاني:

<https://www.mediafire.com/file/rb4hvwpt5mmo1f3/%D9%85%D8%AA%D8%AD%D9%81+%D8%AF1+%D8%AC2.exe/file>

الدرس الثاني: الثورة الفِلسطينية الكبرى.

<https://www.mediafire.com/file/qbcjscd22993nva/%D9%85%D8%AA%D8%AD%D9%81+%D8%AF2-1.exe/file>

الدرس الثالث: قرار تقسيم فِلسطين رقم (181).

الجزء الأول:

<https://www.mediafire.com/file/v4w71akrekoawol/%D9%85%D8%AA%D8%AD%D9%81+%D8%AF3+%D8%AC1.exe/file>

الجزء الثاني:

<https://www.mediafire.com/file/ckbe8omypanefbl/%D9%85%D8%AA%D8%AD%D9%81+%D8%AF3+%D8%AC2.exe/file>

الملحق (2): مذكرة تحضير لوّحدة (الانتداب البريطاني على فلسطين)

المبحث: التاريخ الدرس الأول المقاومة الفلسطينية ضدّ الانتداب البريطاني

الصف: العاشر عدد الحصص: 2

الفترة الزمنية: / إلى /

الحصّة الأولى

الأهداف:

1. أن يستنتج الطلبة أسباب المقاومة الفلسطينية ضدّ الانتداب البريطاني، والحركة الصهيونية.
2. أن يلخّص الطلبة أساليب المقاومة الفلسطينية وأشكالها فترة الانتداب.
3. أن يعدّد الطلبة خصائص ثورة عزّ الدين القسام عام 1935م.
4. أن يبيّن الطلبة الفرق بين سياسة بريطانيا تجاه المقاومة الفلسطينية، والحركة الصهيونية.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، وخريطة فلسطين، والسبورة، والحاسوب التعليمي، وصور حسية.

الحصّة الأولى

المقدّمة (10 دقائق)

1. تذكير الطلبة بأسباب الصراع على فلسطين.
2. حتّ الطلبة على التفكير بدوافع الاستعمار القمعية بحقّ الشعب الفلسطيني.

التقويم:

أُتجول بين الطلبة، وأكلفهم الإجابة فردياً عن تلك الدوافع والأسباب.

العرض (25 دقيقة)

نشاط (1): أكلف أحد الطلبة بقراءة النصّ الموجود في صفحة (109)، ثمّ أكلفهم باستنتاج أسباب ظهور المقاومة الفلسطينية زمن الانتداب البريطاني، ثمّ أجمع الإجابات من الطلبة فردياً.

نشاط (2): أعرض مجموعة صور حسية حول مظاهرات واحتجاجات قامت في فلسطين، ثمّ أسأل الطلبة حول أسباب تكوّن هذه المظاهرات، والغرض منها، بعد ذلك أدون إجابات الطلبة على السبورة.

نشاط (3): أعرض فيديو قصير حول ثورة البراق، ثمّ أكلف الطلبة من خلال مجموعات حول أسباب قيام هذه الثورة، وما الهدف منها، وما أهم نتائجها، ثمّ تدون كلّ مجموعة النتائج التي توصلت إليها.

الخاتمة (10 دقائق)

مراجعة الطلبة حول الأهداف التي طُبقت في الحصة.

الحصة الثانية

المقدمة

تذكير الطلبة بالمادة السابقة.

نشاط: (10 دقائق)

أجمع معلومات من الطلبة فردياً حول ما يعرفونه عن عزّ الدين القسام، ثمّ أدون تلك المعلومات على السبورة، بعد ذلك أعرض معلومات الدرس على الطلبة، ثمّ أقارن المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لديهم.

العرض (25 دقيقة)

نشاط (1): أَعرض فيديو قصير عن حياة عزّ الدين القسام، وأهم أعماله، وأسأل الطلبة عن أسباب تبنّيه للجهاد المسلح ضدّ المحتلين، ثمّ أدوّن إجابات الطلبة على السبورة.

نشاط (2): أوزّع الطلبة إلى مجموعات، ثمّ أسألهم عن الأساليب السلمية التي اتبعتها المقاومة الفلسطينية ضدّ الانتداب البريطاني والحركة الصهيونية، ثمّ أجمع استجابات الطلبة عن طريق الاستماع لقائد كلّ مجموعة حول ما توصلت إليه مجموعته من أساليب، ثمّ أجعل أحد الطلبة يسجّل تلك الإجابات على السبورة.

نشاط (3): أَعرض مجموعة صور حسية لممارسات الانتداب تُجاه الشعب والمقاومة الفلسطينية، ثمّ أكلف الطلبة التعرف إلى تلك الممارسات، ثمّ أدوّن تلك الممارسات على السبورة.

الخاتمة (10 دقائق)

مراجعة الطلبة حول الأهداف التي طُبِّقت في الحصة.

1. أن يوضح الطلبة الظروف التي أسهمت في قيام الثورة الفلسطينية الكبرى.
2. أن يعدّد الطلبة المراحل التي مرّت بها الثورة الفلسطينية عام 1936م.
3. أن يذكر الطلبة قرار لجنة بيل الملكية عام 1937م لتقسيم فلسطين.
4. أن يكتشف الطلبة الفرق بين سياسة بريطانيا في قمع الثورة الفلسطينية الكبرى، وثورة البرق عام 1929م.
5. أن يعلّل الطلبة أسباب توقّف الثورة الفلسطينية الكبرى عام 1939م.
6. أن يستنتج الطلبة أثر الحرب العالمية الثانية على مجريات الأحداث في فلسطين.
7. أن يقيم الطلبة الموقف البريطاني تجاه الثورة الفلسطينية الكبرى.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، وخريطة فلسطين، والسبورة، والحاسوب التعليمي، وصور حسية.

الحصّة الأولى

المقدّمة (10 دقائق)

1. تذكير الطلبة بأسباب الثورات عموماً.
2. مراجعة معلومات الطلبة حول الظروف التي تؤدي إلى قيام تلك الثورات.

التقويم:

أكلّف الطلبة رفع أيديهم؛ للإجابة فردياً عن تلك الأسباب.

العرض (25 دقيقة)

نشاط (1): أكلّف أحد الطلبة بقراءة نشاط صفحة (114)، وبناءً عليه أسألهم عن الظروف التي أدت إلى اندلاع الثورة الفلسطينية الكبرى، ثم أدون إجاباتهم على السبورة.

نشاط (2): أعرض فيديو قصير عن حياة فوزي القاوقجي، ثم أسأل الطلبة عن دورة في مساندة المقاومة الفلسطينية، ثم أكلّف أحد الطلبة بتسجيل تلك الإجابات على السبورة.

نشاط (3): أعرض خريطة فلسطين وفق قرار التقسيم الصادر عام 1937م، ثم أكلّف الطلبة برسم تلك الخريطة مع ترسيم حدود كلّ دولة.

الخاتمة (10 دقائق)

مراجعة الطلبة حول الأهداف التي طُبِّقت في الحصة.

الحصة الثانية

المقدمة

تذكير الطلبة بالمادة السابقة.

نشاط (10 دقائق):

سؤال الطلبة عشوائياً حول أسباب توقّف الثورة الفلسطينية الكبرى عام 1939م، ثم تدوين تلك المعلومات على السبورة، بعد ذلك عرض معلومات الدرس على الطلبة، ثم مقارنة المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لديهم.

العرض (25 دقيقة)

نشاط (1): أقسم الطلبة إلى مجموعات، ثم أسألهم عن أسباب إصدار بريطانيا الكتاب الأبيض الثالث، ثم أدون إجابات الطلبة على السبورة.

نشاط (2): أشرح أسباب تغيير الموقف الفلسطيني تجاه بريطانيا في الحرب العالمية الثانية، ثم أسأل الطلبة عن مدى فاعلية هذا الموقف لدعم القضية الفلسطينية، ثم أكلف أحد الطلبة بتسجيل تلك الإجابات على السبورة.

نشاط (3): أعرض أبرز ما توصلت إليه جامعة الدول العربية من قرارات تجاه القضية الفلسطينية، ثم أكلف الطلبة بذكر الأسباب الكامنة وراء إعلان تلك القرارات، وما الهدف منها، ثم أدونها على السبورة.

الخاتمة (10 دقائق)

مراجعة الطلبة حول الأهداف التي طُبقت في الحصة.

ورقة عمل: أكتب ما أعرفه حول أهم الأسباب التي جعلت فلسطين مطمعا للغزاة على مر التاريخ في حدود خمسة أسطر.

المبحث: التاريخ الدرس الثالث: قرار تقسيم فلسطين رقم (181).

الصف: العاشر عدد الحصص: 2

الفترة الزمنية: / إلى /

الأهداف

1. أن يعلّل الطلبة أسباب إصدار بريطانيا قرار التقسيم رقم (181).
2. أن يذكر الطلبة النتائج التي ترتبت على قرار التقسيم رقم (181).
3. أن يوضّح الطلبة الموقف الفلسطيني، والعربي، والصهيوني، والدولي تجاه قرار التقسيم رقم (181).
4. أن يرسم الطالب خريطة تقسيم فلسطين وفق قرار (181).

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، وخريطة فلسطين، والسبورة.

الحصة الأولى

المقدمة (10 دقائق)

1. تذكير الطلبة بمساعي اليهود لإنشاء وطن قومي لهم في فلسطين.
2. حثّ الطلبة على التفكير بدوافع اليهود من السعي للحصول على قرار لتقسيم فلسطين.

التقويم:

أتجوّل بين الطلبة، وأكلّفهم الإجابة فردياً عن تلك الدوافع.

العرض (25 دقيقة)

نشاط (1): أكلّف أحد الطلبة بقراءة النص الموجود في صفحة (120)، ثمّ أكلّفهم باستنتاج أسباب تعقيد الأمور في فلسطين في ظلّ الانتداب مع تقديم أمثلة على ذلك، وتفسير دلالة تحويل بريطانيا ملف فلسطين للأمم المتحدة عام 1947م، ثمّ أجمع الإجابات من الطلبة فردياً، وأدونها على السبورة.

نشاط (2): أعرض خريطة فلسطين التاريخية، وخريطة فلسطين وفق قرار التقسيم، ثمّ أسأل الطلبة عن أسباب جعل تلك الخريطة بهذا الشكل، ولماذا أخذ اليهود تلك المناطق بالتحديد، بعد ذلك أدون إجابات الطلبة على السبورة.

الخاتمة (10 دقائق)

مراجعة الطلبة حول الأهداف التي طُبِّقَت في الحصة.

الحصة الثانية

المقدّمة

تذكير الطلبة بالمادة السابقة.

نشاط (10 دقائق):

أحضّر خريطة فلسطين التاريخية، وأكلّف الطلبة بتحديد الدولة اليهودية والفلسطينية وفق قرار التقسيم رقم (181).

العرض (25 دقيقة)

نشاط (1): أعرض فيديو قصير حول قرار التقسيم رقم (181)، ثمّ أسأل الطلبة عن مدى شرعية هذا القرار، ومصداقيته، ثمّ أدون إجابات الطلبة على السبورة.

نشاط (2): أوزّع الطلبة إلى مجموعات، ثمّ أكلّفهم بمناقشة موقف كلّ من الفلسطينيين، والعرب، واليهود من قرار تقسيم فلسطين رقم (181)، ثمّ أكلّف أحد الطلبة بتسجيل تلك المواقف على السبورة.

نشاط (3): أناقش الطلبة بالموقف الدولي من قرار التقسيم رقم (181)، وكيف عملت الولايات المتحدة على دعم ذلك القرار، ثم أدوّن تلك الإجابات على السبورة.

الخاتمة (10 دقائق)

مراجعة الطلبة حول الأهداف التي طُبِّقَت في الحصة.

واجب بيتي:

حلّ أسئلة الدرس، وتمارينه.

الملحق (3): مستويات أهداف الاختبار التحصيلي

الأهداف السلوكية لموضوعات (المقاومة الفلسطينية ضد الانتداب البريطاني، والثورة الفلسطينية الكبرى، وقرار تقسيم فلسطين رقم (181)) المقررة في مبحث التاريخ للمصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2020-2021 (الفصل الأول):

المستوى	الهدف السلوكي	الرّقم
فهم	أن يستنتج الطلبة أسباب المقاومة الفلسطينية ضدّ الانتداب البريطاني والحركة الصهيونية.	1-
فهم	أن يلخّص الطلبة أساليب المقاومة الفلسطينية وأشكالها فترة الانتداب.	2-
تذكّر	أن يعدّد الطلبة خصائص ثورة عزّ الدين القسام عام 1935م.	3-
تقويم	أن يبيّن الطلبة الفرق بين سياسة بريطانيا تجاه المقاومة الفلسطينية، والحركة الصهيونية.	4-
فهم	أن يوضّح الطلبة الظروف التي أسهمت في قيام الثورة الفلسطينية الكبرى.	5-
تذكّر	أن يعدّد الطلبة المراحل التي مرّت بها الثورة الفلسطينية عام 1936م.	6-
تذكّر	أن يذكر الطلبة قرار لجنة بيل الملكية عام 1937م لتقسيم فلسطين.	7-
تحليل	أن يكتشف الطلبة الفرق بين سياسة بريطانيا في قمع الثورة الفلسطينية الكبرى، وثورة البرق عام 1929م.	8-
فهم	أن يعلّل الطلبة أسباب توقّف الثورة الفلسطينية الكبرى عام 1939م.	9-
فهم	أن يستنتج الطلبة أثر الحرب العالمية الثانية على مجريات الأحداث في فلسطين.	10-
تقويم	أن يقيّم الطلبة الموقف البريطاني تجاه الثورة الفلسطينية الكبرى.	11-
فهم	أن يعلّل الطلبة أسباب إصدار بريطانيا قرار التقسيم رقم (181).	12-
تذكّر	أن يذكر الطلبة النتائج التي ترتبت على قرار التقسيم رقم (181).	13-
فهم	أن يوضّح الطلبة الموقف الفلسطيني، والعربي، والصهيوني، والدولي تجاه قرار التقسيم رقم (181).	14-
تطبيق	أن يرسم الطلبة خريطة تقسيم فلسطين وفق قرار 181.	15-

الملحق (4): اختبار التحصيل قبل التعديل

أولاً- الاختيار القبلي

السؤال الأول: ضع إشارة (✓) عند رمز الإجابة الصحيحة في الجدول المرفق: (5 علامات)

1- صدر وعد بلفور عام

أ) 1916م ب) 1917م ج) 1915م د) 1918م

2- القيادي السوري الذي شكّل أول تنظيم عسكري منظم ضد سلطات الانتداب البريطاني والحركة الصهيونية هو..... .

أ) فوزي القاوقجي ب) عبد القادر الحسيني ج) عزّ الدين القسام د) فرحان السعدي

3- نفذت السلطات البريطانية حكم الإعدام على الأبطال محمد جمجوم وفؤاد حجازي وعطا الزير عقب أحداث ثورة عام 1929م.

أ) ثورة البراق ب) الثورة الفلسطينية الكبرى

ج) ثورة الضباط الأحرار د) الثورة العربية الكبرى

4- استمرّ إضراب الثورة الفلسطينية الكبرى عام 1936م

أ) 6 أشهر ب) 4 أشهر ج) 8 أشهر د) 9 أشهر

5- صدر قرار تقسيم فلسطين 181 عام

أ) 1945م ب) 1947م ج) 1948م د) 1946م

				السؤال
د	ج	ب	أ	1
د	ج	ب	أ	2
د	ج	ب	أ	3
د	ج	ب	أ	4
د	ج	ب	أ	5

السؤال الثاني: تحدّث عن الأساليب التي اتبعتها بريطانيا للقضاء على المقاومة الفلسطينيّة

(5 علامات)

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثالث: ارسم خارطة فلسطين، ثم حدّد المناطق التي كانت هدف الهجرة الصهيونية قبل عام 1947م (5 علامات)



السؤال الرابع: اكتب بلغتك الخاصة أسباب مساندة الولايات المتحدة الأمريكية لليهود في موضوع قرار تقسيم فلسطين 1947. (5 علامات)

.....

.....

.....

.....

السؤال الخامس: أبدى رأيك بالمواقف الدولية والعربية نحو القضية الفلسطينية. (5 علامات)

.....

.....

.....

.....

.....

انتهت الأسئلة

ثانياً- الاختبار البعدي

السؤال الأول: أضع إشارة (✓) حول رمز الإجابة الصحيحة في الجدول المرفق: (5 علامات)

1- في أيّ عام اندلعت ثورة عزّ الدين القسام؟

أ- 1947م. ب- 1936م. ج- 1937م. د- 1935م.

2- ما اللّجنة التي شكّلت من أجل التحقيق في أحداث ثورة البراق 1929م؟

أ- شو. ب- بالن. ج- هيكرفت. د- بيل.

3- ما الشخصية السياسية الفلّسطينية التي ترأّست اللجنة العربية العليا لفلّسطين إثر إضراب عام 1936م؟

أ- محمد أمين الحسيني. ب- عبد القادر الحسيني.

ج- فوزي القاوقجي. د- فرحان السعدي.

4- ما أهمّ قرارات الدورة الثانية لجامعة الدول العربية عام 1946م بخصوص فلّسطين؟

أ- إعلان فلّسطين دولة مستقلة على الرغم من الانتداب.

ب- مقاطعة بريطانيا.

ج- مقاطعة المنتجات الصهيونية.

د- حرية الفلّسطينيين في اختيار مَنْ يمثّلهم في الجامعة العربية.

5- ما اسم المشروع الذي نصّ على تقسيم فلّسطين إلى دولة عربية وأخرى يهودية عام 1947م؟

أ- موريسون. ب- الأكثرية. ج- الأقلية. د- المشروع العربي.

				السؤال
د	ج	ب	أ	1
د	ج	ب	أ	2
د	ج	ب	أ	3
د	ج	ب	أ	4
د	ج	ب	أ	5

السؤال الثاني: أتبّع مجريات ثورة البراق عام 1929م. (5 علامات)

.....

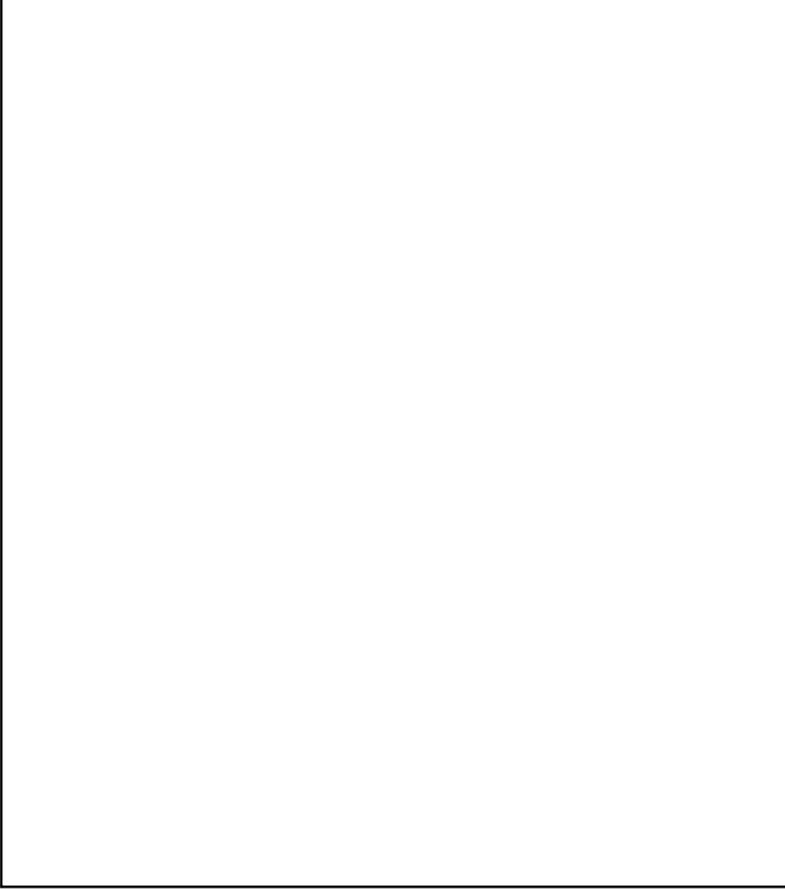
.....

.....

.....

.....

السؤال الثالث: أرسم خريطة تقسيم فلسطين عام 1937م. (5 علامات)



السؤال الرابع: أقرن بين الموقف الفلسطيني والموقف الصهيوني تجاه قرار تقسيم فلسطين (181). (5 علامات)

.....

.....

.....

.....

السؤال الخامس: أبدى رأيي في أسباب عدم تصويت بريطانيا على قرار تقسيم فلسطين (181)
عام 1947م. (5 علامات)

.....

.....

.....

.....

.....

انتهت الأسئلة

الملحق (5): قائمة بأسماء أعضاء هيئة التحكيم

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	العمل الحالي	جهة العمل
1-	سهيل صالحه	دكتوراه	أساليب تدريس الرياضيات	عضو هيئة تدريسية	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
2-	علي زهدي	دكتوراه	تكنولوجيا التعليم	عضو هيئة تدريسية	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
3-	علياء العسالي	دكتوراه	علوم تربوية	عضو هيئة تدريسية	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
4-	محمد الخطيب	دكتوراه	تاريخ	عضو هيئة تدريسية	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
5-	رجاء العسيلي	دكتوراه	إدارة تربوية وتعليمية	عضو هيئة تدريسية	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
6-	سعاد عبد الرحمن	دكتوراه	مناهج وتدريس	عضو هيئة تدريسية	جامعة القدس المفتوحة/ بيت لحم
7-	رندة نجدي	دكتوراه	دراسات تربوية	عضو هيئة تدريسية	جامعة القدس المفتوحة/ القدس
8-	حسن عبد الكريم	دكتوراه	مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تدريسية	جامعة بيرزيت

الملحق (6): اختبار التحصيل بعد التعديل

اسم الطالب	
الشعبة	

تعليمات الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (14) سؤالاً مقسّمة إلى قسمين: القسم الأول: من نوع الاختيار من متعدد، ويلي كل سؤال أربع إجابات، واحدة فقط من تلك الإجابات صحيحة، والقسم الثاني: من نوع الأسئلة المقالية، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة في المكان المخصص لها فقط.

نرجو لكم التوفيق والنجاح

الباحث محمد زيود

السؤال الأول: أضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة في الجدول المرفق في نهاية السؤال الأول:
(10 علامات)

1- في أيّ عام اندلعت ثورة عزّ الدين القسام؟

أ- 1935م. ب- 1936م. ج- 1937م. د- 1947م.

2- ما اللّجنة التي تشكّلت من أجل التحقيق في أحداث ثورة البراق 1929م؟

أ- شو. ب- بالن. ج- هيكرفت. د- بيل.

3- ما الشخصية السياسية الفلّسطينية التي ترأّست اللّجنة العربية العليا لفلّسطين إثر إضراب عام 1936م؟

أ- محمد أمين الحسيني. ب- عبد القادر الحسيني.

ج- فوزي القاوقجي. د- فرحان السعدي.

4- ما أهمّ قرارات الدورة الثانية لجامعة الدول العربية عام 1946م بخصوص فلّسطين؟

أ- إعلان فلّسطين دولة مستقلة على الرغم من الانتداب. ب- مقاطعة بريطانيا.

ج- مقاطعة المنتجات الصهيونية. د- محاكمة اليهود دولياً.

5- ما اسم المشروع الذي نصّ على تقسيم فلّسطين إلى دولة عربية وأخرى يهودية عام 1947م؟

أ- موريسون. ب- الأكثرية. ج- الأقلية. د- المشروع العربي.

6- من القيادي السوري الذي شكّل أول تنظيم عسكري منظمّ ضد سلطات الانتداب البريطاني والحركة الصهيونية؟

أ- فوزي القاوقجي. ب- عبد القادر الحسيني. ج- عزّ الدين القسام. د- فرحان السعدي

7- عقب أيّ أحداث نفّذت السلطات البريطانية حكم الإعدام على الأبطال محمد مجوم وفؤاد حجازي وعطا الزير؟

أ- ثورة البراق. ب- الثورة الفلّسطينية الكبرى.

ج- ثورة الضباط الأحرار. د- الثورة العربية الكبرى.

8- كم استمرّ إضراب الثورة الفلّسطينية الكبرى عام 1936م؟

أ- 4 أشهر. ب- 6 أشهر. ج- 8 أشهر. د- 9 أشهر.

9- متى صدر قرار رقم (181) الذي ينصّ على تقسيم فلّسطين؟

أ- سنة 1945م. ب- سنة 1946م. ج- سنة 1947م. د- 1948م.

10- ما الدولة التي ضغطت على ليبيريا وهاييتي للتصويت على قرار التقسيم رقم (181)؟

أ- بريطانيا. ب- فرنسا. ج- الولايات المتحدة. د- الهند.

السؤال	الإجابة	الإجابة	الإجابة	الإجابة
1	أ	ب	ج	د
2	أ	ب	ج	د
3	أ	ب	ج	د
4	أ	ب	ج	د
5	أ	ب	ج	د
6	أ	ب	ج	د
7	أ	ب	ج	د
8	أ	ب	ج	د
9	أ	ب	ج	د
10	أ	ب	ج	د

السؤال الثاني: أتبّع مجريات ثورة البراق عام 1929م. (5 علامات)

.....

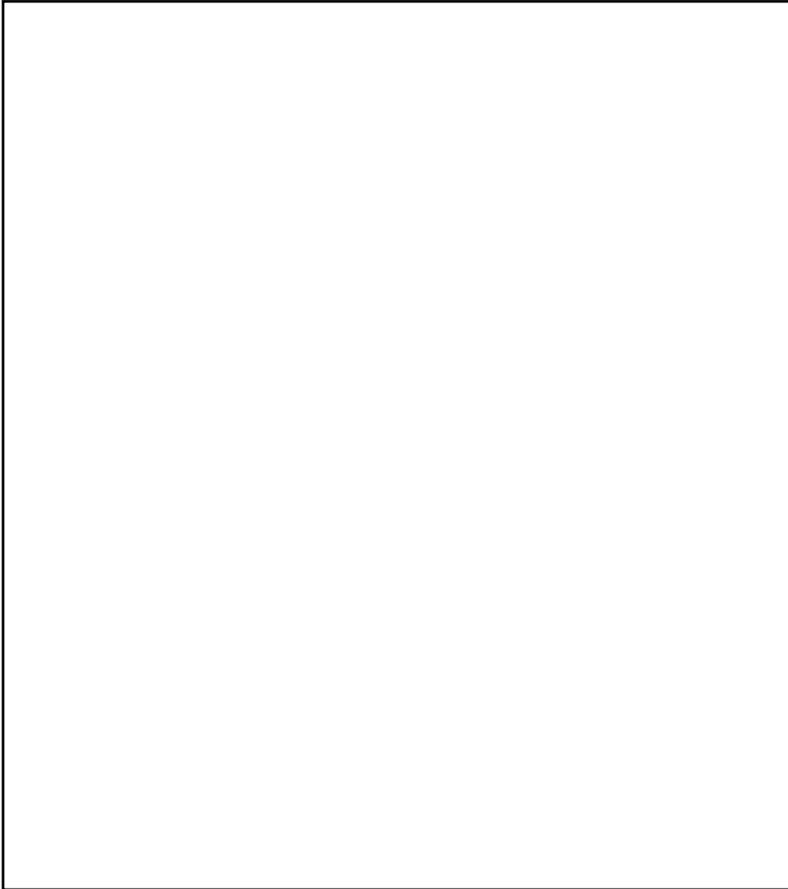
.....

.....

.....

.....

السؤال الثالث: تأمل الخريطة الآتية، ثم أرسّم خريطة فلسطين وفق قرار التقسيم الصادر عن الأمم المتحدة عام 1937م. (5 علامات)



السؤال الرابع: أقرن بين الموقف الفلّسطيني والموقف الصهيوني تجاه قرار تقسيم فلّسطين رقم
(181) عموماً. (5 علامات)

.....

.....

.....

.....

السؤال الخامس: أبدي رأيي في أسباب عدم تصويت بريطانيا على قرار تقسيم فلّسطين رقم
(181) عام 1947م. (5 علامات)

.....

.....

.....

.....

.....

انتهت الأسئلة

الملحق (7): الإجابة النموذجية للاختبار

السؤال الأول:

الإجابة	الفقرة
أ	1
أ	2
أ	3
ج	4
ب	5
ج	6
أ	7
ب	8
ج	9
ج	10

السؤال الثاني: أتبّع مجريات ثورة البراق عام 1929م.

قامت على خلفية تنظيم الصهاينة مظاهرات في القدس، والتوجه إلى حائط البراق، وعلى إثرها عمّت المظاهرات والصدامات معظم المناطق الفلسطينية، وشنت سلطات الانتداب حملة اعتقالات، وشكّلت محاكم عسكرية، وحكمت بالسجن على أكثر من (800) عربي، وبالإعدام على محمد جمجوم، وفؤاد حجازي، وعطا الزير في سجن عكا، وشكّلت بريطانيا لجنة (شو)؛ للتحقيق في الأحداث التي أكّدت في تقريرها على أنّ ملكية حائط البراق تعود للفلسطينيين. توالت المظاهرات والثورات الرافضة لسياسة الحكومة الممتدة من جهة، والتصدي للحركة الصهيونية من جهة أخرى.

السؤال الثالث: تأمل الخريطة الآتية، ثم أرسم خريطة فلسطين وفق قرار التقسيم الصادر عن الأمم المتحدة عام 1937م. (5 علامات)



السؤال الرابع: أقرن بين الموقف الفلسطيني والموقف الصهيوني تجاه قرار تقسيم فلسطين رقم (181) عموماً. (5 علامات)

أ- الموقف الفلسطيني: كان للقرار الأثر البالغ على الفلسطينيين؛ حيث فقدوا جزءاً كبيراً من وطنهم لصالح الصهاينة الذين جاؤوا من مختلف أنحاء العالم، فعمت المظاهرات والإضرابات؛ رفضاً للقرار، وأصرروا على المقاومة، فشكّل عبد القادر الحسيني قوة الجهاد المقدس التي كان هدفها الدفاع عن القدس أولاً.

ب- الموقف الصهيوني: عبّرت الحركة الصهيونية عن موقفها بالفرحة لأنّ هذا القرار شكّل اعترافاً دولياً بظموحاتهم، وبدأت العصابات الصهيونية مثل إشتيرن، والأرغون، والهاجاناه بتهجير العرب، وارتكاب عدد من المجازر، مثل مجزرة دير ياسين عام 1948م.

السؤال الخامس: أبادي رأيي في أسباب عدم تصويت بريطانيا على قرار تقسيم فلسطين رقم (181) عام 1947م. (5 علامات)

ذلك لمحاولة تنصّل بريطانيا من مسؤوليتها التاريخية والقانونية تجاه إنشاء وطن قومي لليهود على أرض فلسطين، فأرادت تحميل هذه المسؤولية لهيئة الأمم المتحدة.

الملحق (8): مقياس التفكير التأملي قبل التعديل

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	هل تحب أن يتوفر لديك الوقت الكافي للاختلاء بنفسك؟		
2	هل تتردد عادة وتفكر ملياً قبل قيامك بالأشياء؟		
3	هل تفكر كثيراً وتتأمل في عملية الوجود والكون؟		
4	هل تحاول عادة البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟		
5	هل تفضل قراءة صفحة الألعاب الرياضية في الجريدة على قراءة مقالة سياسية؟		
6	هل يندر أن تفكر في علاقتك ومشاعرك اتجاه الآخرين والأشياء من حولك؟		
7	هل تحب دائماً أن تتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملك أو تخصصك؟		
8	هل ترغب عادة التدخل في حل مشكلات عامة أو تخص الآخرين؟		
9	هل تتشغل تماماً عندما تواجه مشكلة ما وتصمم على إيجاد حل لها؟		
10	إذا شاهدت فلماً أو مسرحية هل تعلق في ذهنك بعض المشاهد لفترة طويلة؟		
11	هل عادة تستغرق في أفكارك لدرجة انقطاعك عما يدور من حولك؟		
12	هل حصل معك ولو مرة على الأقل أن قطعت الشارع وأنت غير منتبه؟		
13	هل تواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسرعة؟		
14	هل تشعر بمتعة قوية بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث؟		
15	هل كثيراً ما تشعر بمتعة عندما تصل لحل مشكلة صعبة تواجهك؟		
16	هل عادة ما تستغرق بالتفكير والتأمل؟		
17	هل تتدهش كثيراً عند مشاهدة تذكارات أو مكان تاريخي؟		
18	هل تدخل عادة ما أصدقاؤك في مناقشات سياسية واجتماعية؟		
19	هل تقضي وقتاً طويلاً لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات؟		
20	هل تفضل عادة مشاهدة مسرحية على أن تشاهد برنامج وثائقي أو تاريخي أو ثقافي؟		
21	هل تعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة؟		
22	هل تعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي هو مضيعة للوقت؟		
23	هل تشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع؟		
24	هل تحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من العمل الذي يحتاج إلى تفكير؟		
25	هل لا تحب زيارة المتاحف التي تعرض للتاريخ القديم؟		

		هل تعتقد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي؟	26
		هل معتاد على قضاء وقت طويل في التفكير بحياتك الماضية ومشاكل الحياة التي تعيشها؟	27
		هل تناقش الآخرين أحياناً في طريقة تفكيرهم، وتحاول التفكير بطريقة أفضل؟	28
		هل تميل إلى التفكير ملياً فيما تقوم به، وتبحث عن طرق بديلة للقيام بالعمل ذاته؟	29
		هل غيرت أفكاراً كنت متمسكاً بها سابقاً؟	30
		هل تتأمل غالباً في أفعالك، لتري إمكانية تحسين ما قمت به؟	31
		هل قمت بتغيير الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ الأشياء؟	32
		هل تحرص على متابعة كل ما يقوله المحاضر، لأنه يغنيك عن التفكير كثيراً في مادته؟	33

الملحق (9): مقياس التفكير التأملي بعد التعديل

عزيزي الطالب،

يهدف هذا المقياس لقياس اتجاهاتك نحو التفكير التأملي في مبحث التاريخ، والمطلوب منك التعبير عن رأيك بصراحة تامة نحو العبارات الموجودة في المقياس.

لا توجد إجابة صحيحة، وإجابة خاطئة؛ فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك.

الباحث محمد زيود

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات	الرّقم
					تساعدني صور المتحف الافتراضي على دراسة الأحداث التاريخية، وتأمل أحداث الماضي؛ لأخذ العظة والعبرة للحاضر.	1-
					تساعدني مشاهدة شخصيات الثورة الفلسطينية على تأمل صفات الشخصيات الوطنية في وقتنا الحالي.	2-
					من خلال صور المتحف الافتراضي أستطيع تأمل الحدث التاريخي عن قرب.	3-
					من خلال عرض صور المتحف الافتراضي أتأمل أسباب ثورات الشعوب في الماضي والحاضر.	4-
					من خلال صور المتحف الافتراضي يصبح لديّ تأمل أفضل للقضية الفلسطينية.	5-
					من خلال صور المتحف الافتراضي أتعرّف كيف كانت المدن الفلسطينية قديماً.	6-
					من خلال المتاحف الافتراضية أتأمل أكثر في أسباب كون فلسطين مطعماً للغزاة عبر التاريخ.	7-
					من خلال صور المتحف الافتراضي يصبح لديّ تأمل أفضل في أساليب المقاومة التي انتهجها الشعب الفلسطيني منذ القدم حتى وقتنا الحالي.	8-
					من خلال صور المتحف الافتراضي يصبح لديّ تصور عن هيئة الأمم المتحدة كمنظمة دولية، ودورها في العالم.	9-
					من خلال صور المتحف الافتراضي يزداد تأملي في موقف العرب من القضية الفلسطينية.	10-

					11- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل أكبر في دور القيادات الفلسطينية في الماضي والمحاضر.
					12- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل أكثر في الثورات الفلسطينية، وبالتحديد ثورة عزّ الدين القسام.
					13- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل في سياسة بريطانيا تجاه الفلسطينيين وسياسة الصهاينة اليوم.
					14- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل أكبر في أسباب ظهور المقاومة في فلسطين زمن الانتداب البريطاني.
					15- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل في أسباب إضراب عام 1936م، وأثره على القضية الفلسطينية.
					16- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل في أثر الحرب العالمية الثانية على مجريات الأحداث في فلسطين.
					17- من خلال صور المتحف الافتراضي أتأمل كثيراً في الموقف العربي من القضية الفلسطينية.
					18- من خلال صور المتحف الافتراضي أتأمل كثيراً في موقف الفلسطينيين والعرب من قرار تقسيم فلسطين في تلك الفترة.
					19- من خلال صور المتحف الافتراضي أتأمل قرار التقسيم الذي صدر عام 1947م، وأقارنه بمعاهدة أوسلو التي عُقدت عام 1993م.
					20- من خلال صور المتحف الافتراضي أتأمل خريطة فلسطين؛ لأستنتج تقسيمات فلسطين وفق قرار التقسيم 1947م وخريطة فلسطين الموجودة اليوم.

					21- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل أكبر في شخصية عزّ الدين القسام.
					22- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ القدرة على مشاهدة الأحداث عن قرب، وتأمل محتواها بدقة.
					23- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ فهم وتحليل أعمق لأحداث القضية الفلسطينية في فترة الانتداب البريطاني.
					24- من خلال صور المتاحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل أكبر في المخططات العالمية التي استهدفت القضية الفلسطينية منذ فترة الثلاثينيات حتى وقتنا الحالي.
					25- من خلال صور المتحف الافتراضي يُصبح لديّ تأمل أكبر في حقيقة موقف الولايات المتحدة الذي كان ولا يزال داعماً لوجود الصهيونية.

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

**The Effect of Using Virtual Museums Technology on
Developing Academic Achievement and Reflective
Thinking Skills among Tenth Grade Students in the
History Topic in Jenin Governorate**

By
Mohamad Mounir Ahmad Zyoud

Supervised By
Dr. Hiba Khaled Sleem

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curricula and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An- Najah National University, Nablus, Palestine.**

2021

The Effect of Using Virtual Museums Technology on Developing Academic Achievement and Reflective Thinking Skills among Tenth Grade Students in the History Topic in Jenin Governorate

**By
Mohamad Mounir Ahmad Zyoud**

**Supervised By
Dr. Hiba Khaled Sleem**

Abstract

The study aimed to find out the effect of using virtual museums technology on developing academic achievement and reflective thinking skills among students of the tenth grade of basic history in the Jenin governorate, during the first semester of the academic year (2021-2020) of (3430) students, where the researcher used The descriptive experimental curriculum, and an intentional sample of (38) students in Hittin Secondary School for Boys was chosen.

The study tools were the achievement test and the reflective thinking scale. The validity of the tools was verified by presenting them to a number of arbitrators, and calculating their reliability coefficient. The test reliability value was (0.688), while the value of the reliability of the reflective thinking scale was (0.953).

The data were also analyzed statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), and the statistical analysis showed the following results:

There is a statistically significant difference between the mean scores of students in the control group and the experimental group, in the achievement

test in the history study, as well as in the reflective thinking scale, and this difference is in favor of the experimental group that studied using the virtual museums technique.

The researcher recommended the need to pay attention to the use of virtual museums technology in providing educational material because of its positive effects on developing academic achievement and reflective thinking skills among students, and to work on holding special training courses for teachers and workshops in the application of virtual museums technology, and to encourage them to use it in Lessons implementation.