

العنوان:

أثر استخدام الفيديو التعليمي المتزامن مع التقويم الحقيقي في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي بمادة العلوم العامة ومستوى التفكير التأملي لديهن

المؤلف الرئيسي:

العمري، نعمة محمد أمين يوسف

مؤلفين آخرين:

الشبول، مهند أنور (مشرف)

محكمة:

نعم

التاريخ الميلادي:

2016

موقع:

عمان

الصفحات:

1 - 95

رقم MD:

1132139

نوع المحتوى:

رسائل جامعية

اللغة:

Arabic

الدرجة العلمية:

رسالة ماجستير

الجامعة:

الجامعة الاردنية

الكلية:

كلية الدراسات العليا

الدولة:

الاردن

قواعد المعلومات:

Dissertations

مواضيع:

الفيديوهات التعليمية، طلبة الصف الثامن، التعليم الأساسي، التفكير التأملي، العلوم الطبيعية

رابط:

<http://search.mandumah.com/Record/1132139>

للاستشهاد بهذا البحث قم بنسخ البيانات التالية حسب أسلوب الاستشهاد المطلوب:

أسلوب APA

العمرى، نعمة محمد أمين يوسف، و الشبول، مهند أنور. (2016). أثر استخدام الفيديو التعليمي المتزامن مع التقويم الحقيقي في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي بمادة العلوم العامة ومستوى التفكير التأملي لديهن (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1132139>

أسلوب MLA

العمرى، نعمة محمد أمين يوسف، و مهند أنور الشبول. "أثر استخدام الفيديو التعليمي المتزامن مع التقويم الحقيقي في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي بمادة العلوم العامة ومستوى التفكير التأملي لديهن" رسالة ماجستير. الجامعة الاردنية، عمان، 2016. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1132139>

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

إن التعرف إلى الأدب النظري السابق يُعد أمراً ضرورياً للتعرف على بعض الحقائق العلمية التي قد تسهم في خدمة الدراسة الحالية، فقد اهتم عددٌ قليلٌ من الباحثين بدراسة أثر استخدام الفيديو التعليمي والتقويم الحقيقي في التحصيل والتفكير التأملي لدى الطلبة. وفي هذه الدراسة تم الشروع في استعراض المفاهيم والمصطلحات والحقائق التي تمس موضوع الدراسة الحالية، بعد الرجوع إلى ما كُتب حول هذا الموضوع من خلال مصادر موثقة ومتعددة، وبذلك تم تعريف الموضوعات الرئيسة للدراسة الحالية وأثرها في التعليم، وتم التسلسل في طرح الأدب النظري على شكل محاور كما هو مبينٌ تالياً.

المحور الأول: استخدام الوسائط المتعددة في التعليم

عرفت الوسائط المتعددة (Multimedia) في مجال تكنولوجيا التعليم منذ الستينيات من القرن الماضي، على اعتبار أن استخدام أكثر من وسيلة تعليمية في الموقف التعليمي الواحد يدخل في نطاق الوسائط المتعددة، كما استخدم هذا المصطلح مع ظهور التليفزيون التعليمي الذي يعرض أكثر من طريقة. وقد أدى التقدم التكنولوجي في ميدان الفيديو والكمبيوتر إلى العناية المتزايدة باستخدامها كأداة تعليمية ووسيلة للاتصال في العملية التربوية، حيث نعيش الآن عصر التكنولوجيا العلمية التي لا تقبل العفوية أو الجهالة مما يحتم علينا وبشدة استثمار كل ما في الكون من حولنا بعقول منفتحة نحو المعرفة، فأصبح الاهتمام بتعليم الوسائط المتعددة من ضروريات هذا العصر الملحة (طه وعمران، 2009).

وعرّف طه وعمران (2009) الوسائط المتعددة بأنها عملية ربط النص بالصور والحركات والأصوات لتأليف إنتاج متكامل من هذه العناصر مما يساعد على جذب انتباه المتعلم. والوسائط المتعددة هي عرض النص مصحوباً بالصوت والصورة مما يزيد من قوة العرض ويعمق من خبرة المتلقي في أقل وقت وأقل تكلفة، وهذه الطريقة تنتشر في كل ضروب المعرفة وبشكل يثير الدهشة (حامد، 2013).

ومن جانب آخر، فعندما يكثر المعلم من الشرح اللفظي فإنه يثير ملل المتعلمين، وانصرافهم عن المتابعة، ونتيجة لذلك قد يلجأون للحفظ دون وعي بالمعاني من أجل النجاح في الامتحان. ولمواجهة هذه الظاهرة، على المعلم أن يدعم شرحه بوسيلة تعليمية كاستخدام صورة،

أو خريطة، أو فيلم تعليمي؛ فاستخدام التقنية يجعل عملية التعلم حسية لا لفظية. كما أن استخدامها ينمي قدرات المتعلمين كالملاحظة والتفكير والنقد والتقويم (لافي، 2011).

وبما أن البرنامج التعليمي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة يتألف من اثنين أو أكثر من العناصر (الصوت، النص، الصورة، الرسومات، الحركة، الفيديو)، فإنه يؤدي إلى استغلال حواس المتعلم بشكل تجميعي تكاملي يضم حاسة كل من السمع والبصر واللمس والشم والتذوق. فالإنسان يتلقى أكثر من 80% من المعرفة من خلال استخدامه لأكثر من حاسة في التعلم (طه، وعمران، 2009).

ويصف (الحيلة، 2007) عناصر الوسائط المتعددة بما يأتي:

- **النص:** هو المادة التعليمية التي تفرض على المتعلم بشكل مطبوع، ويعد استخدام النص التعليمي وحده أمر غير مرغوب فيه، إلا أننا لا نستطيع الاستغناء عنه؛ لأهميته في توضيح المواد التي تعتمد على الصوت فقط، حيث أن بعض الطلبة يحتاجون لرؤية المعلومة على الشاشة لتثبيتها أكثر وكلما استخدمت صور معبرة أو أصوات أو موسيقى كان أفضل، وعند كتابة النص يجب الاهتمام بالمعنى أو المحتوى واستخدام الخطوط والألوان المناسبة، ويمكن استخدام الحركة أيضاً مع النص لجذب انتباه واهتمام الطلبة.
- **الصورة:** هي إحدى عناصر الوسائط المتعددة، وتستخدم وتوظف بتتابع معين لتكون عملاً متكاملًا، أو قصة، ويجب أن يراعى في استخدام الصورة درجة الوضوح والنقاء؛ وخاصة فيما يتعلق بالألوان ويجب أن تكون معبرة ومعلقة بالموضوع.
- **الحركة:** يرتبط هذا العنصر بعنصري النص والصورة، بمعنى أن الحركة يجب أن تكون مطلوبة ومعبرة، حيث أن الصورة المتحركة أفضل وأكثر وقعاً على نفس المتعلم من الصور الثابتة، لأنها تزيد من الجاذبية والتشويق وتجعل المتعلم أكثر تفاعلاً مع البرنامج التعليمي.
- **الصوت:** يستخدم الصوت في كثير من الأحيان كبديل أفضل من استخدام النص في العملية التعليمية، حيث أن استخدام الصوت وإعادة بنائه وتركيبه يعد من أهم ما يميز استخدام الحاسوب في العملية التعليمية.
- **الفيديو:** يلعب دوراً كبيراً وهاماً كعنصر من عناصر الوسائط المتعددة ويعطي إحياءاً بالحركة والحيوية والمصداقية أيضاً، والتكنولوجيا الحديثة ساعدت على إدخال الفيديو إلى الحاسوب من أجل تكامل جميع العناصر (النص، الصورة، الحركة، الصوت) معاً للحصول

على وسائط أكثر فاعلية في عمليتي التعليم والتعلم. وحديثاً حل نظام الوسائط المتعددة محل نظام الفيديو المتفاعل الذي كان يتكون من مادة الفيديو ووحدة الحاسوب والشاشة وأداة لربط الفيديو بالحاسوب.

ويلخص طه وعمران (2009) أهم المبررات التي دعت إلى الاهتمام بالوسائط المتعددة فيما يأتي:

- الاهتمام بمبدأ التعلم والتفاعل النشط، أي أن يقوم المتعلم بنشاط ذاتي حتى يتم التعلم الجيد كي يكتسب المعرفة والمهارات والخبرات بنفسه؛ والوسائط المتعددة تتكامل مع بعضها البعض لتحقيق هذا التفاعل النشط.
- تنوع وتعدد الأهداف التربوية والتعليمية، مما يجعل استخدام الوسائط المتعددة الطريق المناسب لتحقيق هذه الأهداف.
- زيادة المشكلات التي يعاني منها التعليم في العصر الحالي مثل: زيادة أعداد الطلبة مما أدى إلى تناقص فرص التفاعل بين المعلم والمتعلم، مما يتطلب البحث عن وسائط التعلم لتخفيف هذه المشكلات.
- الاهتمام بمبدأ التعلم الذاتي الذي ينظر للمتعلم باعتباره محوراً للعملية التعليمية، ليكتسب المهارات والاتجاهات، ومن ثم يصبح مسؤولاً عن تعلمه وعن نتائجه التي يحققها.

المحور الثاني: استخدام الفيديو التعليمي في العملية التعليمية

تعد أفلام الفيديو التعليمية من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية، فهي تعرض الصور والحركة معاً، كما أنها تقدم الواقع الحي الأكثر ملائمة للمتعلمين؛ وفيلم الفيديو التعليمي يجذب انتباه المتعلمين وشغفهم (سلامة، 2002). هذا من جانب، أما من جانب آخر، فإن أهمية الفيلم التعليمي تتمثل في قدرته على إمداد المتعلم بخبرات حقيقية، حيث يساهم في إثراء ملكة التخيل والإدراك عند المتعلمين خلال عرض المواقف النادرة أو التي لا يمكن إدراكها أو التي مضى على حدوثها زمن بعيد (منصور، 2015).

والفيديو وسيلة من الوسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة في مجال الاتصال، حيث شهد قفزة نوعية كبيرة في سلسلة التطور والتقدم التكنولوجي خاصة فيما يتعلق بالاتصال والتواصل مع الآخرين؛ ويمكن من خلال الاستخدام المنظم لبرامج الفيديو التعليمي تخطي حدود كل من المسافة والزمان والمكان؛ وتوفير الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم، ذلك أن مشاهدة

الموضوعات العلمية بواسطة الفيديو أسهل من قراءتها بكثير، كما أن تكاليف الفيديو أصبحت رخيصة الثمن (الحيلة، 2007).

ومن هنا أشارت العديد من الدراسات (عبود، 2007؛ الحيلة، 2011؛ مازن، 2014) إلى مزايا التعليم بواسطة الفيديو، ومن هذه المزايا ما يلي:

1. تعرض برامج الفيديو مثيرات متنوعة في طبيعتها (بصرية، سمعية، موسيقية، ألوان) في آن واحد؛ وبالتالي تخاطب عدة حواس، حيث تكون الفائدة أعم.

2. يستخدم الفيديو في مجال التعلم الذاتي، مما يتيح للمتعلم اختيار مكان العرض وزمانه، وكذلك اختيار المادة التعليمية التي يرغب بمشاهدتها، إضافة إلى ذلك؛ فإنه يتعلم من البرنامج حسب قدراته وسرعته الذاتية، ومما يجدر ذكره أن تقنية الفيديو تراعي إلى حد كبير الفروق الفردية بين المتعلمين.

3. إمكانية تطبيق طرائق متعددة من طرائق التعليم (من خلال برنامج الفيديو) كالمحاضرات والندوات وعمل التجارب، وعرض الخبرات وتعليم المهارات. وكذلك يمكن تسجيل بعض المشاهد أثناء القيام برحلة معينة للتوسع في دراستها فيما بعد، ويمكن أيضاً تسجيل بعض المحاضرات أو أعمال بعض الأساتذة الزائرين، واستخدامها كمرجع مستقبلاً. وتستخدم برامج الفيديو بشكل مناسب في التدريس المصغر، لما تتميز به من إمكانية تقديم التغذية الراجعة.

4. قدرة البرامج التعليمية المسجلة بواسطة الفيديو على خدمة جميع موضوعات التعليم، وما يرافقها من نشاطات صفية مختلفة. كما يمكن التغلب على نقص المواد التعليمية والمختبرات في بعض المدارس. حيث تقدم برامج الفيديو خبرة شبه حسية، تكون أقل تجريداً بمقارنتها بالأسلوب اللفظي الاعتيادي.

5. يمكن من خلال الاستخدام المنظم لبرامج الفيديو التعليمي تخطي حدود كل من المسافة والزمان والمكان.

6. توفير الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم، وذلك أن مشاهدة الموضوعات العلمية بواسطة الفيديو أسهل من قراءتها بكثير، كما أن تكاليف الفيديو أصبحت رخيصة الثمن. هذا يعني أنه من الناحية الإقتصادية يمكن اقتناؤه من قبل جميع المؤسسات التربوية

بخاصة، إذا ما قورنت خدمات الفيديو في تطوير العملية التربوية مع تكاليفه الاقتصادية مادياً.

ويذكر منصور (2015) الإجراءات التي يجب على المعلم اتباعها في مرحلة اختيار الفيديو التعليمي:

- تحليل خصائص المتعلمين من اتجاهات وميول واهتمامات وخصائص المرحلة العمرية.
 - تحديد الأهداف التعليمية للتأكد من ارتباط الأهداف بمحتوى الفيديو التعليمي، حيث أن الأهداف المعرفية تتناسب مع عرض للحقائق والمفاهيم في الفيديو، بينما الأهداف المهارية تتطلب التركيز على تعليم المهارات في الفيديو.
 - اختيار مادة الفيديو المناسبة من المكتبات المختصة أو إدارات الوسائل التعليمية.
- ويصف الخطيب (2013) الأنشطة التي يتطلب من المعلم القيام بها عند استخدام الفيديو التعليمي بالآتي:

- أنشطة ما قبل العرض: وفي هذه المرحلة يقدم المعلم تمهيداً لموضوع العرض باستعراض أهم النقاط الأساسية التي سيتعرض لها الفيديو التعليمي، بالإضافة إلى شرح وتوضيح المصطلحات الصعبة أو الجديدة التي قد يتعرض لها الفيديو التعليمي، وتهيئة مكان العرض بشكل مناسب ومريح للطلبة.
- أنشطة خلال العرض: حيث يلاحظ المعلم طلبته ويلفت انتباههم نحو النقاط المهمة، وقد يوقف العرض من أجل مناقشة مفهوم معين.
- أنشطة بعد العرض مباشرة: وهنا يراجع المعلم مع طلبته النقاط الأساسية التي تعرض لها الفيديو التعليمي، ومناقشتهم وتوجيه الأسئلة لهم، وإجابته على أسئلتهم.
- أنشطة بعد مرور بضعة أيام على العرض: يمكن في هذه المرحلة أن يكلف المعلم طلبته بحل بعض التمارين أو عمل اللوحات والرسومات والقيام برحلات علمية، وكتابة التقارير.

مزايا التعليم بواسطة الفيديو التعليمي

يتمتع الفيديو كوسيلة اتصال وتعليم بصرية بمزايا تجعل منه ثورة حقيقية في عالم الاتصالات والمعلوماتية، منها (الحيلة، 2007):

- تعرض برامج الفيديو مثيرات متنوعة في طبيعتها (بصرية، سمعية، موسيقية، ألوان) في آن واحد، كما يوضح العلاقات وتسلسل العمليات وترابطها، فالأفلام التعليمية تجسد الواقع شكلاً وحركة لدرجة لا تقوى عليها أي وسيلة تعليمية أخرى.

- تراعي تقنية الفيديو إلى حد كبير الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث تقدم المعلومات بأسلوب تلقائي ومباشر وسريع (منصور، 2015).
- يصلح برنامج الفيديو للعرض مباشرة بعد تصويره؛ فهو لا يحتاج كبقية الأفلام إلى عمليات التحميض والتثبيت وما شابه ذلك. إضافة إلى ذلك فإن إنتاج برامج الفيديو (عملية التصوير) لا يتطلب مهارات معقدة، كما تعرض برامج الفيديو في الغرف الصفية دون الحاجة إلى تعقيم غرفة الصف، مما يفسح المجال للمعلم من ضبط سلوك المتعلمين وكذلك يفتح المجال للمتعلمين بأن يسجلوا ملاحظاتهم واستفساراتهم من أجل إثارتها بعد عملية العرض.
- يعمل برنامج الفيديو على ربط العلوم النظرية بالتطبيقية، فيقدم خبرات جيدة من خلال عرضه للواقع، مما يساهم في ترسيخ المعلومات وإنماء المهارات والاتجاهات لدى المتعلمين، أي يعمل على توسيع مجال الخبرة (ابراهيم، 2015).
- يمكن استخدام الفيديو التعليمي لتقديم وحدات تعليمية وتلخيصها ومراجعتها وتقييمها وتقديم التغذية الراجعة (سلامة، 2002).
- يساعد استخدام الفيديو التعليمي على التحول من التعليم الاعتيادي الجامد إلى التعليم الديناميكي المتطور (الجازي، 2004).
- تعرض الأفلام التعليمية حلولاً لمشكلات، أو تجيب عن تساؤلات تدور في ذهن المتعلم (سلامة، 2002).

هذا وأثبتت العديد من الدراسات أن استخدام تقنية الفيديو في العملية التعليمية لا يغني عن دور المعلم في غرفة الصف، حيث تعد برامج الفيديو وسيلة تعليمية لكل من المعلم والمتعلم من خلال تحسين عملية التعلم واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات من قبل المتعلمين، وكذلك تحسين شروط العمل التدريسي بالنسبة للمعلمين حيث يقومون بدور تربوي حديث من خلال استخدام أسس فنية وتربوية متنوعة ومتكاملة تسهل تحقيق الأهداف التعليمية وتوفير الوقت والجهد (ابراهيم، 2015).

المحور الثالث: التقويم الحقيقي (الواقعي)

يعرف التقويم تربوياً بأنه العملية التي ترمز إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به وذلك بهدف تقويم الاعوجاج ومعالجة مكامن الضعف (باهي والأزهري، 2006).

وتعد الاختبارات الكتابية أكثر وسائل وأدوات قياس التحصيل شيوعاً لدى المعلمين في المدارس؛ وكثيراً ما تخفق هذه الاختبارات في تقديم المعلومات المناسبة عن تقدم الطلبة نحو الأهداف المطلوبة. كما أن غالبية هذه الاختبارات المستخدمة هي من النوع الختامي، خاصة الاختبارات الشهرية والفصلية والسنوية؛ وهذه الاختبارات تهدف إلى إعطاء الدرجات. ولتقييم الخبرات التربوية يجب أن تسعى هذه الاختبارات إلى بناء أدوات صادقة تقيس أوجهها مختلفة من سلوك الطالب كالمعرفة والمهارات والاتجاهات والميول (العبيسي، 2010).

إن عملية جمع المعلومات عن تقدم المتعلم وتنسيقها وكتابة تقرير عنها للآباء والمتعلمين ولمدرسيهم في المستقبل، عملية معقدة تتطلب انتباهاً وعناية أكبر مما يعطى لها عادة (روتتي، 1964).

وتهدف عملية التقويم إلى تحسين عملية التعلم بشكل رئيس وتعظيم نواتج التعلم. والتقويم الفعال داخل غرفة الصف سوف يدعم الفعالية التعليمية، بالإضافة إلى توجيه الطلبة وإرشادهم والكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم. كما تساعد عملية التقويم المعلم في مراجعة أساليب التدريس التي يتبعها وتحسن أدائه، ووضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة وتصنيفهم (العبيسي، 2010).

ويستمد التقويم أهميته الأساسية في مختلف الميادين من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير درجة تحقيق الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وخاصة في الميدان التعليمي. ويساعد كل من المعلم والمتعلم على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه (باهي والأزهري، 2006).

الخطوات العامة لتقويم التعلم والتحصيل

يوجز حمدان (2006) الخطوات العامة للتقييم البناء للتعلم والتحصيل بالخطوات الآتية:

- التخطيط: ويقوم المعلم خلاله بالمهام الآتية:
 - تحليل خلفيات المتعلمين ونجاحاتهم وصعوباتهم ومادة تعلمهم ومعطيات البيئة الصفية والمدرسية المرتبطة بعمليات تقييم التعلم والتحصيل وذات التأثير المباشر عليه.
 - تحديد الأهداف: وهنا يسأل المعلم نفسه: لماذا سأختبر الطلبة؟ وماذا سيكون موضوع الاختبار؟

○ تحديد مجالات التعلم والتحصيل: وهنا يقوم المعلم بمراجعة المواضيع والخبرات التي قام بتدريسها للطلبة، أو المواضيع التي درسوها سابقاً، وهنا يستفيد المعلم من تقييم التحصيل قبل التدريس في تحديد أنواع المعارف والخبرات التي يلزم كل طالب تعلمها،

وترشيد تعليمه لهم. أما إذا حدث التقييم خلال التدريس أو نهايته، فإن الفائدة تكون أشمل في تأثيرها؛ بحيث توجه كل من التدريس والتعلم والمنهج والتسهيلات والمواد التربوية وغيرها.

- اختيار وتطوير وسائل القياس المناسبة التي ستتولى جمع بيانات التعلم والتحصيل.
- إعداد إرشادات تقييم التعلم والتحصيل وجدولة مواعيده المناسبة.
- تنفيذ التقييم: باستعمال وسائل الملاحظة أو إدارة الاختبارات المناسبة.
- تحليل البيانات: ونتيجة لهذا التحليل يحدد المعلم مواطن القوة والضعف لاتخاذ الإجراءات المناسبة للعلاج.
- الحكم على كفاية التعلم والتحصيل: من خلال نتائج تحليل البيانات.
- كتابة تقارير التعلم والتحصيل: لتسليمها للجهات المعنية المدرسية والأسرية والتلاميذ أنفسهم.
- الاستفادة من النتائج في تحسين العملية التربوية والتعليمية.

أنواع التقييم

يمكن تقسيم التقييم إلى عدة أنواع تبعاً لوقت تنفيذه، والهدف من تنفيذه، وما يترتب على نتائجه إلى الأنواع الآتية:

- **التقويم التمهيدي (القبلي):** يقصد به عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجربته؛ وفي التقويم القبلي يتم تقويم التلاميذ قبل عملية التدريس وذلك للوقوف على الأهداف التي يتقنها الطلبة والأهداف والمهارات التي لم يتقنوها (النور، 2007).
- **تقويم الاستعداد:** يهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد نقطة البداية التي يجب أن ننطلق منها في تعليمنا للطلاب (غانم، 1997).
- **التقويم التشخيصي:** يشير إلى الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم حيث يبدأ الطلبة بتعلم خبرة جديدة؛ ويستخدم المعلم في هذا التقويم اختبارات مقننة أو اختبارات تشخيصية من إعداده.
- **التقويم التكويني:** ويعرف بأنه عملية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المتعلم والمعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الطالب.

- **التقويم الختامي:** ويستخدم هذا النوع في نهاية تنفيذ البرنامج أو عملية التدريس لموضوع دراسي واحد أو وحدة دراسية معينة بهدف الحكم على مدى نجاح هذا البرنامج أو مدى تحقيق الأهداف النهائية لدى المتعلمين (النور، 2007).
- **تقويم المتابعة:** إن الغرض الرئيسي من هذا النوع من التقويم هو تمديد الآثار المستمرة للبرنامج.
- **التقويم الحقيقي (الواقعي):** يعد التقويم الواقعي توجهًا جديدًا في الفكر التربوي ويعرفه (العبيسي، 2010) بأنه عملية مستمرة تتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه خلال موقف تعليمي حقيقي واقعي، مستخدماً مهارات عقلية عليا ومهارة حل المشكلة. ويتيح هذا النوع من التقويم المجال أمام الطلبة لممارسة الأنشطة العلمية والعملية المختلفة، بالإضافة إلى توجيه تعلم الطلبة نحو تنمية مهارات التفكير العليا، مما يدفعهم إلى القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على اكتساب مهارات معالجة المعلومات من أجل النقد والتحليل (مهيدات والمحاسنة، 2009).
- ويتميز التقويم الحقيقي (الواقعي) بأنه يركز على المهارات التحليلية، والإبداع، والتعاون، ومهارات الاتصال، وأنشطة التعلم، والتشعب في التفكير، وتسلسل التعلم، والتعليم مدى الحياة (العبيسي، 2010). كما ويتميز التقويم الحقيقي بأنه مرافق وملازم لعملية التعليم والتعلم، معتمداً على المشكلات الواقعية (الحياتية)، ويهتم بالعمليات العقلية العليا، ويهتم بإنجازات الطالب وليس بما يحفظه، ويركز على الأنشطة التعاونية. وبذلك فإنه يشجع الطلبة على التأمل والتقويم الذاتي لأدائهم. ويتيح استخدام أنواع عديدة من أساليب التقويم، فتجعل برامج التقويم ذات مستوى عال، مما يؤدي إلى تحسين وتطوير تلك البرامج باستمرار (مهيدات والمحاسنة، 2009).
- ويرتكز التقويم الحقيقي (الواقعي) على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه (العبيسي، 2010):
- التقويم الواقعي هو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات بهدف مساعدتهم على التعلم.
- يجب مراعاة العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف عند الطلبة، من خلال نشاطات تستدعي حل المشكلات واتخاذ قرارات تناسب نضجهم.
- ينبغي أن تكون المشكلات والمهام المطروحة واقعية ذات صلة بحياة المتعلم اليومية.

- أن يكون التقويم الواقعي متنوعاً في أساليبه وأدواته.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومن خلال توفير العديد من نشاطات التقويم.
- التقويم الواقعي محكي المرجع، حيث يتجنب المقارنات بين الطلبة.

استراتيجيات وأساليب التقويم الحقيقي (الواقعي)

يوجز العبسي (2010) استراتيجيات التقويم الحقيقي بما يأتي:

- **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:** وتعني قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه في مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها. وتندرج تحت هذه الاستراتيجية فعاليات عديدة منها التقديم والعرض التوضيحي والحديث والمحاكاة والمناقشة وغيرها.
- **استراتيجية الملاحظة:** وهنا يوجه المعلم حواسه نحو المتعلم بهدف مراقبة مهاراته وسلوكه.
- **استراتيجية التواصل:** وهنا يتواصل المعلم والمتعلم مباشرة، عن طريق المقابلة أو الأسئلة والأجوبة، وذلك للحكم على مدى التقدم الذي حققه المتعلم.
- **استراتيجية مراجعة الذات:** وهي الرجوع إلى ما وراء المعرفة والاستفادة من الأحداث السابقة والحالية كدليل وموجه في السلوك المستقبلي.
- **استراتيجية التقويم بالورقة والقلم:** تتمثل في الاختبارات بأنواعها، وتعد من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات التعلم في مجالات معينة (المعرفة والفهم، والقدرات العقلية العليا)، وهي من أكثر استراتيجيات التقويم شيوعاً، لسهولة تطبيقها وإدارتها.

أدوات التقويم الحقيقي (الواقعي)

يوجز العبسي (2010) أدوات التقويم الحقيقي بما يأتي:

- **سلم التقدير العددي/اللفظي:** وهي أداة تظهر مهارات التعلم فيما إذا كانت متدنية أو مرتفعة.
- **قوائم الشطب/الرصد:** وفيها يقوم المعلم أو المتعلم برصد سلوكيات الطلبة؛ ويجب على فقراتها بصح أو خطأ، نعم أو لا وغيرها.
- **سجل وصف سير التعلم:** وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم بحرية عما قرأه أو شاهده أو تعلمه.
- **السجل القصصي:** وفيه يقوم المعلم بوصف مختصر عن تعلم المتعلم وسلوكه.

ومن المهم أن أشكال التقويم جميعها يجب النظر إليها على أنها حيوية وجوهرية، وعلى المعلم أن يختار الشكل المناسب منها في مجالها المناسب.

المحور الرابع: التحصيل الدراسي

يهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي، لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاط المتعلم العقلي والمعرفي؛ فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة (الجلالي، 2011).

ويتزايد الاهتمام بين المختصين للتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة، وذلك للكشف عن الطرق التي تساعد على زيادة التفوق لتدعيمها وتعزيزها، والعوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق لتجنبها (السدحان، 2004).

وينظر الباحثون إلى مستوى التحصيل الدراسي بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مدرسي في مادة دراسية معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل. لذا فإن التحصيل المدرسي أو الأكاديمي يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة.

إن للمدرسة عدداً من الوظائف والأهداف جميعها تدور حول تنمية وتوجيه طلبتها بالصورة التي تسمح لكل منهم أن ينمو ويتفاعل مع مجتمعه، لذلك تتعدد أهداف المدرسة، وأبرزها رفع مستوى تحصيل طلبتها الدراسي (الجلالي، 2011).

ويمثل التحصيل الدراسي محور الاهتمام في العملية التعليمية، وأحد المعايير الأساسية في تقويم العمل التعليمي التربوي، كما يعد المعيار الأول في المفاضلة بين الطلبة. فالتحصيل الدراسي أداة الباحثين للتعرف على مدى التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين. كما أن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي تحظى باهتمام بالغ في المجال التربوي، ومن هذه العوامل الأسرة والمعلم، والإدارة المدرسية والتربوية، والعوامل النفسية، والمنهاج (نصر الله، 2010).

ويمكن تصنيف العوامل المؤثرة على عملية التحصيل الدراسي إلى عوامل عقلية تتعلق بالذكاء والقدرات العقلية، وعوامل انفعالية تتناول سمات الشخصية والثقة بالنفس والالتزان

الانفعالي، وعوامل دافعية كالطموح، وعوامل اجتماعية وثقافية تشمل البيئة المحيطة بكل ما فيها من مؤثرات (السدحان، 2004). ويضيف (نصر الله، 2010) العوامل الموضوعية المؤثرة في تحصيل الطلبة مثل طريقة التعلم والتعليم المتبعة، حيث يجب اختيار الطريقة المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة.

ولقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أن مستوى التحصيل الدراسي الذي يصل إليه الطالب لا يتوقف عند مستوى حظه من الطاقة العقلية فقط بل يتأثر هذا المستوى بمتغيرات متعددة منها المتغيرات الدافعية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية.

ويقسم الطلبة من حيث تحصيلهم وإنجازهم إلى ثلاثة مستويات، لكل مستوى خصائصه وميزاته، وقد تتشابه بعض هذه الخصائص في بعض الأحيان. حيث يوجد المتفوقون، والمتوسطون، ومتدنيو الإنجاز. وتقع على المعلم نسبة كبيرة من المسؤولية في التعامل مع جميع الطلبة، حتى لو كانت خصائصهم تختلف فيما بينهم. حيث يتصف المتفوقون بتحمل المسؤولية والجد والصبر، أما المتوسطون فهم مواظبون، ولديهم الثقة بالنفس، أما متدنيو الإنجاز فهم بطبيعتهم متساهلون، منقادون لغيرهم، وقدراتهم العقلية محدودة (نصر الله، 2010).

المحور الخامس: التفكير التأمل

حثَّ الله سبحانه وتعالى عباده على التفكير والتدبر والتأمل في آيات القرآن الكريم فقال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ {سورة محمد، آية 24}؛ وقال تعالى: ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ {سورة آل عمران، آية 191}؛ وقال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ {سورة النساء، آية 82}. فالتفكير نشاط عقلي وذهني يشتمل على استقبال المستندات والمجلات ليتم تنظيمها في المخزون المعرفي للفرد. والتفكير ضرورة حيوية للإيمان والاكتشاف وقد حثنا القرآن العظيم على التفكير، وإعمال العقل؛ فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص وتقليب الأمر على وجهه لفهمه وإدراكه (بوكيت، 2010).

وتنمية التفكير ليس عملاً سهلاً يمكن تعلمه في عدد محدد من الدروس، بل إن الأمر يحتم الممارسة المستمرة لتنميته، ويمكن أن يتم ذلك بوسائل مختلفة منها تحليل الحقائق، وتتبع خطوات الاستنباط المنطقي، والمقارنة. ومما يساعد على تنمية التفكير لدى المتعلمين تهيئة المواقف التعليمية المناسبة والتي تستثير هذا النوع من السلوك؛ فالمتعلمون كلما واجهوا مشكلات لا يستطيعون حلها مباشرة زاد استخدامهم لأنماط مختلفة من التفكير (لافي، 2011).

ويرى خوالدة (2010) أن التفكير التأملي يقلل من الاندفاع ويحسن مهارات حل المشكلات، لأنه يزيد الخبرة في التعمق والتفكير حول هذه المشكلات مما يؤدي إلى حلها، كما يعمل على إحداث نقلة نوعية في عملية التعلم.

إن تنمية التفكير تتضمن تعليم الطلبة التفكير (التأمل) في تفكيرهم بطريقة واعية ومقصودة. ويشير الأدب السيכולوجي إلى أن التفكير يصبح أكثر فعالية عندما نفكر في الكيفية التي نفكر بها في أثناء تفكيرنا. إن التفكير (التأمل) في التفكير، أو ما يسمى بالبنى فوق المعرفية يقود إلى تطوير نظم لتوجيه وضبط الكيفية التي سيقوم بها الفرد بتنفيذ النشاط أو المهمة. وبالإضافة إلى ذلك فإنها تتضمن مراقبة الأداء وتعديل الأفعال بما ينسجم مع الخطة، وتعديل الخطة والسلوك بناء على ذلك (السكاف، وابو سمك، والراميني، 2009).

ويصف جابر (2010) مراجعة ديوي (1933) لبعض المعاني المختلفة التي نستخدمها حول التفكير بالآتي:

- التفكير تيار من الوعي والشعور لمسار الأفكار في أدمغتنا الذي لا نضبطه بما في ذلك الحلم و حلم اليقظة.
- التفكير كالتخيل والذي يتحدد عادة بالأشكال التي لا ندركها على نحو مباشر لأننا نميل إلى القول رأيت شجرة، بدلاً من فكرت في شجرة إذا كنا واقفين أمامها مفتوحين العينين.
- التفكير كمرادف للأعتقاد ويعبر عنه في عبارات مثل، أعتقد أن السماء ستمطر غداً؛ بهذا المعنى تتم مقابلته بالمعرفة وبمستوى من الثقة نعبر به عن هذا المعتقد.
- التفكير التأملي كسلسلة من الأفكار تؤدي عن طريق الاستقصاء والبحث إلى نتيجة؛ وهذا بطبيعة الحال هو هدف ديوي من تعريفه، والتوصية بالتفكير التأملي كأساس للعقلانية والفعل.

إن التفكير التأملي هو الاهتمام النشط بأي معتقد أو بأي شكل مفترض من المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والنتائج التي يسفر عنها. والمسألة هنا هي الضبط والتحكم، ومن وجهة نظر ديوي فإن تنمية التفكير التأملي أهم هدف للتربية ويمكن الفرد من السيطرة على التفكير (جابر، 2010).

ولفظ التفكير يمكن أن يصف نشاطاً عقلياً قد لا نعيه وعياً تاماً (تفكير نصف شعوري) من قبيل أشياء الحياة اليومية التي ندركها والتي نتصرف فيها على نحو روتيني، ولكنها تتطلب قليلاً من الانتباه المباشر أو الجهد، إلى الفعل الواعي القصدي في التأمل أو لفت الانتباه إلى جوانب معينة من خبرتنا. وللتفكير التأملي أنواعاً فرعية كالاتي:

- التفكير العرضي أو الذاتي: نوع من التفكير البسيط يستخدم بطريقة غير هادفة لتخزين معلومات بسيطة وغير هامة، في الذاكرة قصيرة المدى، ويسمى أحياناً بالتفكير غير الموجه.
- التفكير الموجه: يمارسه الفرد لتحقيق هدف محدد ومرتبطة بموقف معين كحل مشكلة ما، وهو تفكير مضبوط بدرجة عالية من المعايير الخارجية.
- التفكير القسدي أو العلمي: وهو تفكير منظم ومخطط له، ويضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى. وهذا النوع من التفكير يساعد على تعلم المناهج التعليمية وحل المشكلات، ولهذا النوع من التفكير أنماطاً عديدة مثل: التفكير الإبداعي، والتفكير الحدسي، والتفكير التحليلي، والتفكير الاكتشافي، والتفكير التجريدي، وتفكير معالجة البيانات، والتفكير التأملي (بركات، 2005).
- ولذلك ينبغي على المعلم البحث عن الفروق الفردية التي تقوم في نطاق أي فصل دراسي، حيث ينبغي على المعلم أن يثير النشاط التأملي لدى الطلبة، ولا ننسى أن الطلبة بحاجة إلى الارشاد والتوجيه والإثارة والتشجيع والتمرين، لتصحيح عاداتهم وطرائقهم في التفكير. إن أنماط التفكير لدى الطلبة يجب أن تتطور من مجرد الإدراك الحسي الخالص للمفاهيم، إلى أنماط فكرية عليا منظمة، والتي لها مرتكزات أساسية هي (سميث، 2013):
- يعالج الأطفال منذ التحاقهم بالمدرسة عملية اكتسابهم لأنماط المعاني العديدة بعمليات آلية شرطية شكلية، ولم يختاروها إلا من بينتهم المحدودة.
- عندما تكون الأمور من النوع الذي يحتاج إلى تنبؤ مستقبلي، وتوقعات من الاعتقاد والاحتمال الذي يحتمل الصحة والخطأ، هنا يلزم التفكير التأملي لنصل إلى الاحتمال السليم.
- عندما تختلط الأمور في موقف محدد، وتصبح عملية التصرف موضوعاً لمشكلة، عندئذ يستدعي هذا الموقف التأمل أو التفكير المنضبط المتزن، بحيث لا يكون التفسير فورياً بل لا بد من استخدام نمط التفكير التحليلي والتركيبى والمستند على التفكير التأملي.
- وتعد القدرة على التفكير التأملي مطلباً مهماً، فالفرد الذي يمتلك مهارات التفكير التأملي يكون مستقلاً في تفكيره، وقادراً على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته، مما يعمل على تحسين أداء الطلبة وزيادة قدرتهم على التخيل الذهني والتفكير التحليلي والناقد (خوالدة، 2012).

ثانياً: الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات السابقة مواضيع ومجالات مختلفة حول استخدامات الفيديو التعليمي في التعليم. وقد اطلعت الباحثة على عدد من هذه الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات رتبت حسب تسلسلها الزمني، وجرى تصنيفها إلى دراسات عربية وأجنبية.

1 - الدراسات العربية:

أجرت المومني (2014) دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد والعوالم الحقيقية في كل من التخيل العقلي والتفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الفيزياء في عمان. واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث اختارت مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة اشتملت كل منها على (18) طالبة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الصف العاشر في اختبار التحصيل تعزى لطريقة التدريس.

وأجرت النجار (2013) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس. وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين: التجريبية (37) طالبة والتي تدرس وفق استراتيجية (فكر، زوج، شارك)، والضابطة (37) طالبة وتدرس بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو عواد وعياش (2012) دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (69) طالبة من طالبات مدرسة إناث الطالبية الإعدادية التابعة لوكالة الغوث في لواء الجيزة، وزعت عشوائياً على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين ولصالح التجريبية.

وأجرى العساسلة وموفق (2012) دراسة هدفت للكشف عن أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة موزعة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم

تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية كما طبق مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي على المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الحربي (2011) دراسة هدفت للكشف عن أثر التقويم باستخدام ملفات الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة. واختارت الباحثة عينة مكونة من (67) طالبة، وطبقت نظام المجموعتين التجريبية (34) طالبة والضابطة (33) طالبة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في المستوى المعرفي لكل من التذكر والفهم والتحليل؛ وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التطبيق والتركيب والتقويم في الاختبار التحصيلي.

وأجرى أبو علي (2006) دراسة هدفت لتقصي فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة ريف دمشق وفي اتجاهاتهم نحو العلوم. حيث تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من الصف العاشر موزعين في شعبتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من مقياس مهارات التفكير العليا ومقياس الاتجاهات نحو العلوم ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الدباسي (2006) دراسة بعنوان أثر استخدام الفيديو التعليمي على شريط فيديو في تعليم مناسك الحج للصف الثاني المتوسط؛ حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الفيديو التعليمي في التحصيل المباشر للطالب ومدى احتفاظه بالمعلومات. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (249) طالباً بالسنة الثانية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أن للفيلم التعليمي المسجل على شريط الفيديو أثراً في تعليم مناسك الحج والاحتفاظ بها مدة أطول.

وأجرى الكاظم (2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استعمال التقنيات التعليمية المتمثلة في جهاز العرض العلوي والفيديو التعليمي في تحصيل طالبات الصف الخامس في مادة التربية الإسلامية في مدرسة ثانوية الإخلاص في بغداد. حيث أجريت الدراسة على عينة تألفت من (73) طالبة وزعت على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث ولصالح مجموعة الفيديو التعليمي.

وأجرى الكحكي (1994) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في تحصيل طلبة الثانوية العامة في القاهرة. واستخدمت المنهج شبه التجريبي والوصفي، واعتمدت على عينة تجريبية قوامها (78) طالباً واعتمدت عينة أخرى ضابطة قوامها (72) طالباً. ومن خلال الدراسة البحثية توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في اختبار التحصيل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

2 - الدراسات الأجنبية:

أجرى بايندر (Binder, 2013) دراسة هدفت لمعرفة مدى تأثير الألعاب التعليمية في تحصيل العلوم للمرحلة الأساسية. وقد قام الباحث بتطبيق الدراسة على (16) طالباً: (10) من المرحلة الأساسية و(6) من الروضة في ولاية اتلانتا في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة تأثروا إيجاباً وبشكل كبير في فهم المفاهيم العلمية الأساسية مما أدى إلى زيادة تحصيلهم الدراسي.

وأجرى مارينو (Marino, 2013) دراسة هدفت إلى اختبار قدرات الطلبة على قراءة العلوم واستيعابها، من خلال ألعاب الفيديو في مدارس ولاية كاليفورنيا. وتبين من الدراسة تفضيل الطلاب لبيئة الألعاب الإلكترونية أكثر من المختبرات أو الكتب العادية.

وأجرى هاياني (Hayani, 2012) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية لعبة ثلاثية الأبعاد في تحسين التحصيل في الرياضيات والدافعية لطلبة المدارس المتوسطة في بريطانيا. وتكونت العينة من (473) طالباً في الصف الثامن. حيث أظهر تحليل البيانات زيادة ملحوظة في المعرفة المكتسبة من الرياضيات وكذلك تعزيز الدافعية للطلبة نحو التحصيل في الجبر والرياضيات.

وأجرى كليش وميلر (Klisch & Miller, 2012) دراسة لبيان أثر تدريس العلوم من خلال الألعاب التعليمية في تعلم وتصورات الطلبة حول المستشفيات كملوثات كيميائية لجسم الإنسان، من خلال مساق مادة بيئية للصف الثامن في كوريا الجنوبية. وكانت النتائج إيجابية في تقديم مادة علمية من خلال الألعاب.

وأجرى مارغريت وليسلي وشو (Margaret & Leslie & Shu, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية تأثير الألعاب التعليمية في تعلم العلوم وتنمية الذات العلمية للطلبة في المرحلة المتوسطة في نيويورك. وبينت الدراسة تأثير الألعاب التعليمية في تعلم العلوم وتنمية الذات

العلمية للطلبة من خلال الممارسة المتكررة لهذه الألعاب ومستوى تقبل الطلبة وزيادة تحصيلهم من خلالها.

وأجرى زهينغ (Zhing, 2012) دراسة هدفت إلى بيان أثر اختبار تجربة التدفق لطلبة الصف الخامس من خلال بيئة تعلم إلكترونية من خلال لعبة كريستال ايلاند. وتكونت العينة من (73) طالباً من جنوب شرق الولايات المتحدة. وكشفت الدراسة عن وجود عوامل متعددة تؤثر على التدفق المعلوماتي للطلبة ذات علاقة بمزايا تصميم اللعبة وكذلك الاختلافات الفردية، مثل مهارة القراءة وتفاعل الأقران. وقد تبين عدم تأثير نظرية التدفق لدى الطلبة على تحصيلهم الدراسي في تعلم العلوم.

وأجرى فاي (Vey, 2005) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين التعلم بالاكشاف والتقويم في تعليم الإنجليزية في المدارس الإعدادية في أستراليا. وأجريت الدراسة على شعبتين للصف العاشر وشعبة للصف الثامن في مدرستين إعداديتين. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين طريقة التعليم والتقويم.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة فيها وبعض أهدافها ونتائجها وأدواتها، ما يلي:

1. فيما يتعلق بالمنهج المستخدم، تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدام منهج البحث، حيث أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج شبه التجريبي؛ بينما كان المنهج المتبع في هذه الدراسات التجريبي وشبه التجريبي مثل دراسة المومني (2014)، وأبو علي (2006)، والكاظم (2001)، وبايندر (Binder, 2013). كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة الدباسي (2006)، وفاي (Vey, 2005). وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي والوصفي التحليلي في عملية البحث المستخدمة فيه.

2. إن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى، إجراء اختبار قبلي وبعدي للمجموعات الضابطة والتجريبية، حيث تتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة باستخدامها المنهج الكمي والنوعي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة بالإضافة إلى استخدام مقياس للتفكير التأملي، وذلك لقياس أثر استخدام الفيديو التفاعلي المترامن مع التقويم الحقيقي في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي لمادة العلوم العامة ومستوى التفكير التأملي لديهن.

3. تستمد هذه الدراسة أهميتها من النتائج التي توصلت إليها ومدى الفائدة المرجوة منها نظراً لندرة الدراسات العربية التي حاولت التعرف إلى أثر استخدام الفيديو التعليمي المتزامن مع التقويم الحقيقي في التحصيل والتفكير التأملي - حسب علم الباحثة -، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي تبحث في مجال استخدام الفيديو التعليمي في تدريس العلوم لطلبة المرحلة الأساسية.

4. وأخيراً، شكلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة بالنسبة للباحثة، بحيث استفادت منها في تصميم ووضع أدوات الدراسة من جانب، ومن جانب آخر تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم العينة، والإجراءات، ومكان إجراء الدراسة.