



جامعة المنصورة
كلية التربية



استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالأردن

إعداد

محمد عبد سالم الصريرة

معلم دراسات اجتماعية بمدرسة أبو أيوب الأنصاري
للتعليم الأساسي بالأردن

إشراف

د/ هالة السيد أحمد عبد العال

مدرس المناهج وطرق تدريس الدراسات
الاجتماعية
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.د/ عاصم السيد إسماعيل

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات
الاجتماعية والفلسفية المتفرغ
كلية التربية – جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٩ – يناير ٢٠٢٥

استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالأردن

محمد عبد سالم الصبرية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث دليل المعلم لتدريس الوجدتين المختارتين باستخدام تطبيقات الواقع المعزز (إعداد الباحث)، ودليل التلميذ لكيفية استخدام تطبيقات الواقع المعزز (إعداد الباحث)، كما تمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات التفكير التأملي (من إعداد الباحث)، وقد قام الباحث بتحديد مجموعة البحث من تلاميذ الصف السابع الأساسي بمدرسة أبو أيوب الأنصاري بالأردن، وذلك باختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تكونت مجموعة الدراسة في صورتها النهائية من (٢١) تلميذ كمجموعة تجريبية، و(٢١) تلميذ كمجموعة ضابطة، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (التجريبية- الضابطة)، وقد أشارت النتائج إلى فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالأردن، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث عددًا من التوصيات حيث أوصى بضرورة توظيف تطبيقات الواقع المعزز لتدريس مقررات الدراسات الاجتماعية وغيرها من المقررات الدراسية بالمراحل المختلفة بالمدرسة، لما لها من مردود إيجابي في إكساب التلاميذ مهارات الاعتماد على النفس وحل المشكلات بصورة مبنكرة وفردية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمية فكرة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة، والمعارف والمهارات المهنية المتنوعة بصفة عامة وتنمية مهارات التفكير التأملي بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الواقع المعزز- مهارات التفكير التأملي.

١- مقدمة:

شهدت مؤسسات التعليم المختلفة نمطًا جديدًا من التعليم المفعّل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كاستجابة للثورة الرقمية التي نعاصرها اليوم؛ وقد تتطلب هذا النمط ضرورة ملائمة خبرات التعلم لاحتياجات ومتطلبات المتعلمين؛ وبما يتناسب ومعطيات عصر التمكين الرقمي؛ وذلك من خلال وضع سياسات واستراتيجيات تربوية مدعومة ببرامج بحثية تهدف إلى تطوير المنظومة التعليمية ككل.

ويشار إلى تطبيقات الواقع المعزز على أنها إحدى التقنيات الحديثة التي نالت اهتمام التربويين ولا سيما المتخصصين في تكنولوجيا التعليم؛ لما تمثله من قدرة على تعزيز الواقع الحقيقي

¹ يسهل التوثيق للمراجع الأجنبية في هذا البحث وفقًا لنظام الجمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السابع: اسم المؤلف (السنة، الصفحة).

American Psychological Association -APA- 7 th ED: Author (Year, page)

المراجع العربية توثيقها كالتالي (الاسم الأول الاسم الثاني، السنة، الصفحة).

بإضافات نوعية تجعل منه وسط يتميز بالتفاعل والمتعة، من خلال اضافة وسائط تفاعلية مثل مقاطع الفيديو والصور والخرائط. (Radu, 2014, 3-7)

وفي السياق ذاته أشارت دراسة كل من **دون ليفي وميتشل (Dunleavy & Mitchell, 2009, 7- 22)**، إلى فاعلية توظيف تطبيقات الواقع المعزز في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث أنها تساعد الطلاب على التعامل مع المعلومات والمعارف المقدمة لهم وإدراكها بصرياً بشكل أيسر مما يعزز بقاء أثر التعلم وزيادة تفاعل الطلاب مع المادة العلمية.

ويعرفه **محمود شعبان (٢٠١٩، ٢٠)**، بأنه تقنية تسعى لدمج العالم الحقيقي والافتراضي معاً باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة وأجهزة الحاسوب المدعمة بخدمات الإنترنت والمنصات الإلكترونية التي تتضمن لقطات الفيديو والرسومات المرتبطة بالواقع الحقيقي.

وتكمن أهمية تقنية الواقع المعزز في أنها تعمل على تحسين نتائج التعلم نظراً لما توفره من بيئة تعمل على مزج العالم الحقيقي، والمحتوى الرقمي (صوت، صورة، فيديو، بيانات نصية) بشكل متزامن يساعد المتعلم على التعلم بسهولة ويسر ويساعد في التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء دراسته لأنها تجعل الموقف التعليمي أكثر متعة وتشويقاً، وحيوية نظراً للوسائط المتعددة التي تتيحها، وتتيح للمتعلم التعلم وفقاً لقدراته واستعداداته وسرعة تعلمه وخبراته. (البسام الغامدي، ٢٠١٨، ٢٢٦)

والجدير بالذكر أن مجال الدراسات الاجتماعية بفرعيه التاريخ/ الجغرافيا من أبرز المجالات التي يمكنها توظيف تطبيقات الواقع المعزز بفاعلية في تقديم المحتوى المعرفي للطلاب بطريقة أكثر جاذبية مما يسمح لهم بتصور الأحداث التاريخية والظواهر الجغرافية بطريقة تحفزهم على التعلم والبحث عن المعرفة واكتساب مهارات جديدة.

وهذا ما أشارت إليه عديد من الدراسات منها دراسة **جيري كايسيل وبافلا (Jiri Kyselaa & Pavla Storkova, 2015, 926-931)** التي أشارت إلى أهمية تطبيقات الواقع المعزز في تدريس مادة التاريخ، وفعاليتها في عرض الموضوعات والقضايا التاريخية بطريقة مبتكرة تجذب انتباه الطلاب، وتحفزهم على الاشتراك في الموقف التعليمي من خلال تجارب تثير اهتماماتهم وتنمي لديهم الوعي التاريخي والاتجاه نحو إحياء التاريخ.

وقد أشارت دراسة **ماري ريليا (Maria Rellia, 2022, 44-52)**، إلى أن تقنيات الواقع المعزز تتجنب الطرق التقليدية في عرض المحتوى الجغرافي للمتعلمين؛ فيستند على استخدام الأجهزة الرقمية والوسائط المتعددة والكانات ثلاثية الأبعاد؛ وذلك بغرض محاكاة البيئات الواقعية المباشرة وغير المباشرة وتمثيلها افتراضياً في البيئة الصفية مما يسمح للمتعلمين بالتفاعل مع المحتوى بطريقة إيجابية وتجعل من تعلم الجغرافيا تجربة رائعة يحققون خلالها فهم أعمق للمفاهيم البيئية والجغرافية وتعزيز بقاء أثر التعلم أطول فترة ممكنة.

من خلال العرض السابق يمكن استخلاص أن تقنية الواقع المعزز يمكن توظيفها بفاعلية في تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في شرح الظواهر الجغرافية والأحداث التاريخية، وتقديمها لتلاميذ المرحلة الأساسية بطرق مبتكرة ضمن بيئات صفية تفاعلية مدعمة بالأجهزة الرقمية؛ تضمن لهم التفاعل الإيجابي مع المحتوى وتسمح لهم التعامل مع الخبرات التعليمية في سياق تطبيقي، يحفزهم على التعلم بالاكشاف والرغبة في التعلم والبحث عن المعرفة.

والجدير بالذكر أن مهارات التفكير التأملي من المهارات التي تتصل اتصالاً وثيقاً بتطبيقات الواقع المعزز ويرجع ذلك إلى أن تطبيقات الواقع المعزز تعتمد بشكل أساسي على الصورة وتحويل المحتوى المعرفي إلى مشيرات بصرية جذابة، مما يتطلب من التلاميذ ممارسة مهارات التفكير التأملي حتى يتمكنوا من التفاعل الإيجابي مع المحتوى المعروض عليهم.

وتعرف **انتصار كمال (٢٠١٤، ٦٠٥)** التفكير التأملي بأنه قدرة التلميذ على الإدراك العميق للمواقف التعليمية، وتحليلها بتأني للوصول إلى الحلول المنطقية لتحقيق الأهداف المنشودة، بينما عرفه **ريد وكاننج (Reed & Canning, 2010, 120-121)**، بأنه أحد أنماط التفكير العليا التي تبدأ بالبحث عن المعرفة للوصول إلى النتائج.

من خلال العرض السابق يمكن أن نستخلص أن استخدام طرائق ونظريات التدريس الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية، بالإضافة إلى توظيف التقنيات الرقمية الجذابة كوسائط تعلم تعمل على جذب انتباه التلاميذ، وخلال ذلك يمكن تنمية مهارات التفكير العليا لديهم بصفة عامة ومهارات التفكير التأملي بصفة خاصة.

مشكلة البحث:

تعد تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية أمراً ضرورياً خاصة في مناهج الدراسات الاجتماعية ويرجع ذلك إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية تتضمن العديد من الظواهر الجغرافية والمفاهيم البيئية والأحداث التاريخية التي ينبغي أن يعالجها التلاميذ بنظرة تأملية دقيقة تمكنهم من تقديم تفسيرات لهذه الظواهر والاتجاه نحو معرفة المزيد، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات بالنسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية؛ إلا أنهم لا يمارسونها، فضلاً عن اقتصرهم على المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي وعدم الرغبة في التعمق والتوسع ومعرفة المزيد عن الظواهر الجغرافية والأحداث التاريخية التي يدرسونها.

وقد اعتمد الباحث في تحديد مشكلة البحث الحالي على مجموعة الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي، منها **دراسة أحمد عبد الله (٢٠١٦، ٤٣٧)**، التي أوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وأشارت هذه الدراسة إلى أهمية اختيار مداخل وطرائق تدريسية حديثة تحفز عقول التلاميذ وتثير تفكيرهم وتتيح أمامهم الفرصة للمشاركة الإيجابية والفعالة في العملية التعليمية، وتوفر المناخ الذي يساعدهم على إثارة التساؤلات وإبداء الرأي.

كما كشفت دراسة **(صفاء محمد، ٢٠٠٨)**، عن أسباب ضعف ممارسة المتعلمين لمهارات التفكير التأملي وأعزتها إلى عزوف المعلمين خاصة معلمي التاريخ عن تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ، وعدم استخدام طرائق وأساليب التدريس المناسبة لهذه المهارات، واتفقت مع هذه الدراسة دراسة **أحمد عبد الحميد (٢٠١٣)**، التي أشارت إلى أنه بالرغم من أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي كهدف من أهداف مادة التاريخ إلا أنه يوجد قصور من جانب المؤسسات التربوية في تنميته لدى المتعلمين مما يمثل فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق، فمن حيث النظرية هناك اتفاق على أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي ولكن من الجانب التطبيقي فهناك قصور في إتباع الإجراءات والآليات التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك.

يأتي هذا في الوقت الذي يرى فيه الباحث أن تعليم وتعلم مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارسنا يسير في اتجاه معاكس، فالمتتبع للواقع الحالي لهذه المناهج في مدارسنا بالأردن، وغيرها من البلدان العربية، يلحظ أن الطابع العام السائد في تصميم وتخطيط المعلومات والمعارف التاريخية والجغرافية، لا يزال متأثراً بالافتراض الواسع الانتشار الذي يرى أن كمّاً هائلاً من هذه المعارف يُعد كافياً وضرورياً لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وقد انعكست هذه الرؤية على أساليب التعلم الصفي التي اقتصررت على حشو أذهان المتعلمين بأكبر قدر ممكن من الأحداث والمفاهيم والحقائق المرتبطة بالمعارف التاريخية والجغرافية عن طريق السرد والتلقين، بدلاً من توليدها واستعمالها وإنتاجها ونشرها، وبذلك أهملت مناهجنا الدراسية كيفية التعامل مع مهارات التفكير العليا. **(حاتم مرسى، ٢٠١٦، ٤٤)**، و**(حمد عواد العازمي، ٢٠٢٤، ٩)**

هذا واللافت للانتباه أن هذا الأسلوب قد نقدته الكثير من البحوث التربوية على اختلاف تخصصاتها، كدراسة كاظم ماميق (٢٠١٧)، ودراسة بسمة محمد (٢٠١٨)، ورشا نعمان (٢٠١٦)، وأسماء سمير (٢٠٢١)، وخلود السيد (٢٠٢١) والشيماء عمر (٢٠٢٣)، وخليل إبراهيم (٢٠٢٤)، حيث كشفت هذه الدراسات عن عدم جدواه وعدم أهميته في تحقيق نواتج التعلم المأمول تحقيقها لدى التلاميذ بما يتناسب مع التغيرات المعرفية والتكنولوجية، والتي أصبح التعلم فيها يعتمد على استخدام استراتيجيات التدريس الرقمية، وسائط التعلم الرقمية التي تتطلب المزيد من التوسع المعرفي للخبرات التكنولوجية كتكنولوجيا الواقع المعزز وتطبيقات الويب، وغيرها. هذا وقد استشرع الباحث هذه المشكلة من خلال تدريسه لمادة الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي بمدارسنا، حيث لاحظ قصوراً واضحاً في امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير التأملي ومخرجاته مثل التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات للمشكلة، وكذلك تقديم تفسيرات مقنعة حول المشكلات، وكذلك وضع حلول مقترحة لها. ولتدعيم الإحساس بوجود مشكلة لدى هؤلاء التلاميذ، في هذه المتغيرات التابعة شرع الباحث في إجراء دراسة استكشافية على عينة من تلاميذ الصف السابع غير عينة البحث عددهم (٢٠) تلميذاً بمدرسة "أبو أيوب الأنصاري" التابعة لمديرية محافظة العقبة، وتم تطبيق اختبار لمهارات التفكير التأملي مكوناً من خمس مهارات بواقع سؤالين لكل مهارة، وبلغ عدد أسئلة الاختبار (١٠) سؤالاً، وبعد تصحيح إجابات التلاميذ جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١)

نتائج الدراسة الاستكشافية لمهارات التفكير تأملي

م	المهارة	النسبة المئوية لتوافر المهارة
١	التأمل والملاحظة	١٥%
٢	الكشف عن المغالطات	٩%
٣	الوصول إلى استنتاجات	١١%
٤	تقديم تفسيرات مقنعة	١٣%
٥	وضع حلول مقترحة	١٤%
	المتوسط الإجمالي	١٢,٤%

وتكشف النتائج الواردة بالجدول السابق عن أن هناك انخفاضاً واضحاً في مهارات التفكير التأملي، وهو واقع مُعاش يرتبط بطبيعة التدريس المعتاد للتلاميذ، وما يرتبط به من عدم وجود مثيرات كافية تحبب التلاميذ في التعلم والبحث والاستكشاف عن المعرفة التاريخية والجغرافية، بالإضافة إلى قلة الاعتماد على الوسائط التكنولوجية، كتطبيقات الويب وجوجل، والواقع المعزز، وهي التكنولوجيا التي إذا قدمت بها أحداثنا التاريخية صوت وصورة وفيديوهات وتواصل فعال ومشاهدتها والتعلم بها ستحقق نتائج تعليمية أفضل، وتثير الدهشة والإعجاب من قبل التلاميذ وهي عوامل تحقق متعة التعلم، والرغبة في البحث واكتشاف كل ما هو جديد في مجال تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية.

وفي ضوء ما سبق، سعى الباحث إلى استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية، كفرصة مناسبة لتغيير نمط التدريس المؤلف لمادة الدراسات الاجتماعية من خلال استخدام تقنية تدريس جديدة أو متطورة تواكب التطور في مجال تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، وبالتالي توفر فرصاً متعددة أمام التلاميذ لإكسابهم مهارات التفكير التأملي.

تحديد مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في ممارسة مهارات التفكير التأملي وفي اعتمادهم بشكل كبير على الحفظ والتلقين، وعدم رغبتهم بالتوسع في موضوعات الدراسات الاجتماعية واقتصارهم على الكتاب المدرسي، مما يدعو ذلك إلى ضرورة استخدام تقنية الواقع المعزز الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات التفكير التأملي.

لذا حددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

"كيف يمكن تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ مرحلة الصف السابع الأساسي بالأردن من خلال استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها ولتلاميذ الصف السابع الأساسي؟
- ٢- ما التصميم التعليمي لكيفية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟
- ٣- ما فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

- ١- تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.
- ٢- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي.
- ٣- تحديد التصميم التعليمي لكيفية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.
- ٤- قياس فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

فروض البحث:

اتجه البحث الحالي إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

- ١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث:

- يساعد البحث الحالي تلاميذ المرحلة الأساسية في محاكاة الظواهر الجغرافية والأحداث التاريخية بصورة افتراضية مما ينمي لديهم العديد من المهارات التأملية والبصرية، ويزيد من دافعيتهم نحو تعلم الدراسات الاجتماعية، ويعزز بقاء أثر التعلم أطول فترة ممكنة.
- يُفيد البحث الحالي مخططي وواضعي مناهج الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم الأساسية بالأردن؛ في بناء نماذج مشابهة، تتبنى توظيف التطبيقات الرقمية والمستحدثات التكنولوجية المتمثلة في تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- يهيئ أذهان التلاميذ لضرورة التكيف مع تكنولوجيا التعلم الحديثة وكيفية استخدامها في عمليات التعليم وفي أثناء الاستذكار الفعال لمادة الدراسات الاجتماعية.

- مساعدة معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية توظيف تكنولوجيات حديثة في التدريس كتكنولوجيا الواقع المعزز والافتراضي، وما يترتب عليها من فوائد تعليمية وتربوية تثرى تعلم الدراسات الاجتماعية.
- توجيه نظر معلمي الدراسات الاجتماعية بالأردن نحو تكليف التلاميذ بأداء أنشطة رقمية تساعد في تنمية أنماط مختلفة من التفكير كالتفكير التأملي والدافعية للاستزادة والمعرفة التكنولوجية التي توفرها أنشطة الاستطلاع المعرفي والرقمي.
- يفيد معلمي الدراسات الاجتماعية بالأردن في استخدامهم لدليل المعلم الذي يتضمن استراتيجيات تدريسية ترتبط بطبيعة التدريس بتطبيقات الواقع المعزز، وكذلك الاستفادة من الأنشطة التكنولوجية التي يحتوى عليها دليل المعلم.
- قد يوفر البحث بعض أنشطة التفكير التأملي التي يمكن دمجها بمناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي وهذا مما يؤدي إلى إثراء تعليم وتعلم مناهج الدراسات الاجتماعية.
- توجيه نظر الباحثين إلى تعرف آليات التدريس بتكنولوجيا الواقع المعزز وإلى كيفية تطبيقها على متغيرات أخرى وفي تخصصات مختلفة.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تفيد الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بمجال الدراسة.

حدود البحث:

اقتصار البحث الحالي على الحدود الآتية:

- ١- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف السابع الأساسي بمدرسة أبو أيوب الأنصاري بمحافظة العقبة بالأردن وتنقسمها إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.
- ٢- الحدود الموضوعية:
- ٣- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م

متغيرات البحث:

- أ- المتغير المستقل: تطبيقات الواقع المعزز.
- ب- المتغير التابع: مهارات التفكير التأملي.

مواد البحث وأدواته: (إعداد الباحث)

- ١- قائمة ببعض مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ الصف السابع الأساسي.
- ٢- اختبار مهارات التفكير التأملي.
- ٣- التصميم التعليمي لكيفية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الصف السابع الأساسي.
- ٤- دليل المعلم لتنفيذ التصميم التعليمي باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.
- ٥- دليل التلميذ لكيفية التفاعل مع التصميم التعليمي باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.

منهج البحث وتصميمه:

١- المنهج الوصفي:

تم استخدام المنهج الوصفي بهدف إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي، بالإضافة إلى تعرف كيفية إعداد التصميم التعليمي باستخدام تطبيقات الواقع المعزز وكذلك إعداد الإطار النظري وتحديد محاوره.

٢- المنهج التجريبي:

تم استخدام المنهج التجريبي للتعرف على مدى فاعلية التصميم التعليمي باستخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملي، وللتحقق من ذلك اتبع الباحث التصميم شبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين من التلاميذ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأيضاً تم استخدامه في إجراء العمليات الإحصائية المناسبة وتفسير وتحليل النتائج. وفيما يأتي التصميم شبه التجريبي للمجموعتين:

التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
اختبار مهارات التفكير التأملي.	المجموعة التجريبية تدرس وفق التصميم التعليمي القائم على تطبيقات الواقع المعزز. المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.	اختبار مهارات التفكير التأملي.

شكل (١): التصميم شبه التجريبي لمنهج البحث

مصطلحات البحث:

١- تطبيقات الواقع المعزز:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "ما يستخدمه معلم الدراسات الاجتماعية من تقنيات تكنولوجية حديثة وأجهزة حاسوب مدعمة بخدمات إنترنت ومنصات إلكترونية تتضمن لقطات الفيديو ورسومات مرتبطة بالواقع الحقيقي للمادة الدراسية الاجتماعية بغرض محاكاة الظواهر الجغرافية والأحداث التاريخية بصورة افتراضية داخل الفصل أو خارجه، مما يسمح للتلاميذ بتصور الأحداث التاريخية والظواهر الجغرافية بطريقة تحفزهم على التعلم والبحث عن المعرفة واكتساب مهارات جديدة".

٢- التفكير التأملي:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "قدرة تلاميذ الصف الرابع الأساسي على الإدراك العميق للظواهر الجغرافية والأحداث التاريخية التي يدرسونها وقدرتهم على معالجتها برؤية بصرية ناقدة يستطيعون من خلالها تحليل هذه الظواهر وتفسيرها".

الإطار النظري:

المحور الأول: تطبيقات الواقع المعزز:

بدأ ظهور تكنولوجيا الواقع المعزز مع ظهور ثورة التعليم الإلكتروني، وذلك باعتبارها تقنية قادرة على التواصل والتفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض وبين المعلمين، ولذا تعد من أهم التطبيقات التي استخدمت في مجال العملية التعليمية نظراً لأنها تتمتع بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من التطبيقات الإلكترونية الأخرى، فهي تساعد على بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ بما تستخدمه من تقنيات متنوعة داخلها تساعد على زيادة الواقعية للتعلم، وزيادة المشاركة والتواصل لدى المتعلمين، ولهذا ينظر إليها على أنها تقنية تعليمية محفزة لعملية التعلم، وميسرة لفهم المعلومات التي تقدم للتلاميذ (سماح عبد السميع، ٢٠٢١).

١- مفهوم الواقع المعزز:

أجريت عدة تعريفات لتكنولوجيا الواقع المعزز، تختلف من باحث لآخر طبقاً للهدف من استخدامها، وأيضاً طبقاً لطبيعتها التكنولوجية، فمنهم من عرفها على أنها: "عملية إضافة بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية للواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الحي ومن منظور تقني" (Bonner, Buechalz, Brosda, Larsen, 2011).

كما عرفها بوين ويابونيا وجونسون (٢٠١١) بأنها شكل من أشكال تطبيقات التكنولوجيا التي تساعد على إضافة محتوى تعليمي رقمي بسلاسة يستطيع فيها المستخدم تصور العالم الحقيقي، ويمكنه أيضا إضافة الأشكال ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد، وإضافة ملفات الصوت والصورة والفيديو التعليمي مدمجا به المحتوى النصي.

وفى نفس السياق جاء تعريف عبد الله عطار، وإحسان كنسارة (٢٠١٥، ١٨٦) ليضيفا عناصر آخر للتعريف، حيث عرفا الواقع المعزز بأنه عملية تكنولوجية يتم فيها تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الحي.

كما يقدم مروان الطيب (٢٠٢٠) تعريفا إجرائيا لتكنولوجيا الواقع المعزز وصفها بأنها مجموعة من الخطوات التنظيمية المدعومة بتطبيقات الحاسب الآلي يتم من خلاله إضافة محتوى رقمي لمادة الجغرافيا معتمدا على إضافة الصور والأشكال ثلاثية الأبعاد وإدراج ملفات الصوت والفيديو، ومعلومات نصية تساهم في تنمية مهارات إدارة المعرفة الجغرافية والتفكير البصري للطلاب.

هذا وفى ضوء ما سبق عرضه من تعريفات متعددة حول تكنولوجيا الواقع المعزز يتبنى الباحث رؤية محددة لطبيعة عمل تكنولوجيا الواقع المعزز يمكن أن تكون بمثابة مثالا واضحا على كيفية تعلم موضوعات الدراسات الاجتماعية مستعينا بالإجراءات التي أشارت لها التعريفات السابقة لتقنية الواقع المعزز وذلك على النحو التالي:

أن الواقع المعزز في هذه الحالة (AR) نسخة مثل الواقع الحقيقي لمحتوى وحدتي التطبيق من منهج الدراسات الاجتماعية المقرر على تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي والذي يتم زيارته أو إكماله من خلال الحاسوب أو الاعتماد على الهاتف المحمول الذي يطور الواقع الحالي لمحتوى المنهج بتوليد عدد من الوسائط وعناصر المؤثرات الصوتية والرسومات والصور التي تعمل على مزج المشهد الحقيقي (Area) الذي يتصفحه التلميذ، والمشهد التخيلي أو الظاهري (Avirtual) الذي تم إنشاؤه بواسطة الجهاز المحمول مما يقوى عملية التعلم ذاتها ويثرى بيئة التعلم بإضافة معلومات جديدة تنمى قدرة التلاميذ على الملاحظة والتأمل وتنمى لديهم مهارات التفكير التأملية، وهو ما يستهدفه البحث الحالي.

٢- الخصائص المميزة للتعلم باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز:

مما يجدر الإشارة إليه أن الواقع المعزز يهدف إلى توفير وسيط قريب من العالم الحقيقي للتلاميذ، بالإضافة إلى أنها توفر معلومات واضحة ودقيقة، وإمكانية إدخال المعلومات بطريقة سهلة وفعالة وإمكانية التفاعل بين طرفين مثل (المعلم والمتعلم) ويشير إلى ذلك كل من (Tekedre & Goker , 2016) إلى أن هذه الخصائص تتمثل في:

- توفر تكنولوجيا الواقع المعزز للتلاميذ واجهة تكاملية تدمج العالم الواقعي والافتراضي معا، ففيها يتفاعل التلاميذ مع الكائنات الافتراضية الموضوعة داخل المشاهد الحقيقية، وهو ما يمكنهم من أداء دور نشط في عملية التعلم.
- توفر معلومات واضحة ودقيقة أمام المتعلمين، فهي تمزج بين البيئة الحقيقية والافتراضية في بيئة حقيقية ثلاثية الأبعاد، بما يتيح فرص متعددة أمام المتعلمين لإدخال المعلومات بطريقة سهلة وفعالة، فضلا عن أنها تتيح فرص متعددة للتفاعل بين المتعلمين من جهة، وبين المعلمين من جهة أخرى، فالتواصل هنا يسهل إجراء التعلم، وييسر عمليات الفهم، بالإضافة إلى أنها قليلة التكلفة (Anderson , Liarokapis , 2014 , 2).

• تتميز هذه التقنية بخصائص لافتة للنظر فهي تمكن المتعلم من التفاعل مع الكائنات الافتراضية والحقيقية الأمر الذي يحقق التعلم الفعال من خلال ممارسة وزيادة الاهتمام والدافع للإنجاز (Singhol , Bagga , Goyal , and Soxena , 2012). ولعل كل هذا ما يمثل دافعا قويا لدى الباحث لإعداد التصميم التعليمي المستهدف استخدامه في تدريس الدراسات الاجتماعية على ضوء تكنولوجيا الواقع المعزز.

٣- الأهمية التربوية لتعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز: وتبدو هذه الأهمية على النحو التالي:

أ- توفر هذه التقنية محتوى تعليمي غني بالأحداث التاريخية والجغرافية، مثل دراسة التلميذ للمدن والأماكن الجغرافية باستخدام تقنية الواقع المعزز تجعل المحتوى الدراسي أقل تعقيداً، وتتيح لهم فرص اكتشاف الظواهر الطبيعية مما يساعد على الفهم العميق لمحتوى التعلم.

ب- إن الاستعانة بهذه التقنية في تعليم وتعلم مادة الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي، يرسخ المحتوى التعليمي في ذاكرة التلاميذ بشكل أفضل وأوضح من ذلك الذي يتعلمه بأساليب التدريس العادية، فتدريس الظواهر الطبيعية للبيئة الأردنية، وكذلك الأحداث والشخصيات التاريخية أثار الماضي والحضارات القديمة المرتبطة بالتاريخ الأردني، فإن هذه التقنية تساعد على إحياء خبرات الماضي، وتمثيل الأحداث والظواهر وما ارتبط بها من مواقف بشكل يحاكي الواقع الذي لم يشاهده التلميذ من قبل، ومن ثم فهي تعمل على إضافة واقع افتراضي لبيئة التعلم الواقعية أو الحقيقية، وهو ما ينعكس على جاذبية التلاميذ لبيئات التعلم التي تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي الذي يبرز عظمة تاريخ الحضارات الأردنية السابقة، مما يعزز أيضاً من رضا التلاميذ ويقوى دافعتهم لتعلم مادة الدراسات الاجتماعية.

ج- إن توظيف تطبيقات الواقع المعزز في المواقف التعليمية للدراسات الاجتماعية تمكن التلميذ والمعلم من إضافة مكونات تفاعلية كمقاطع فيديو أو صور تفاعلية إلى المحتوى التعليمي يؤدي إلى جعل المعرفة التاريخية والجغرافية أكثر عمقا وأكبر أثرا لفترة زمنية أطول.

د- تسهم هذه التقنية في زيادة الحصيلة المعرفية لدى التلاميذ عن تاريخ وجغرافية البيئة الأردنية، حيث توفر أمامهم معلومات مرئية يتم التعرف عليه من خلال برامج للرسومات والوسائط ال رقمية التي تعتمد على الصوت والصورة وتثري من طرق واستراتيجيات تدريس للدراسات الاجتماعية وتجعلها أكثر جاذبية وأكثر استمتاعا بالتعلم، وبالتالي قد تكون دافعا قويا لتعزيز رغبة التلاميذ في عملها البحث والاكتشاف وخاصة الاستطلاع الخارجي والقراءة الحرة الرقمية في القضايا والموضوعات المرتبطة بالدراسات الاجتماعية.

هـ- استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس تاريخ المملكة الأردنية، يساعد التلاميذ على معاشة الأحداث التاريخية، والإلمام بالوثائق التاريخية التي تعتبر سجلا لكل الوقائع التاريخية من أثار وكتابات وقوانين وغيرها، بل وفحص هذه الوثائق والتمييز بين مصادر الأصلية والثانوية التي تركها أجدادهم، مما ينمي لديهم الإحساس كأنهم يشاركون فيها، والتفاعل مع شخصياتهم التاريخية والتعرف على الحروب والثورات والتعاطف مع أحداثها.

و- كشفت كثيرا من الدراسات التي سبق الإشارة إليها في مواضع سابقة أن استخدام تقنية الواقع المعزز تسهم بدور كبير في تنمية مهارات التفكير المتنوعة كالتفكير التاريخي،

والناقد، والملاحظة والتأمل، ومهارات الرؤية البصرية لدى التلاميذ، وتحفيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو موضوعات الدراسات الاجتماعية مما يدفعهم للتعرف على المزيد من المعارف المرتبة بها من خلال الإبحار المعرفي والرغبة في الاستكشاف والاستطلاع الرقمي، وهو ما يوفر للتلاميذ فرصاً لتعلم أكثر واقعية.

وبناءً على ما سبق عرضه يرى الباحث إن الواقع المعزز يوفر للتلميذ فرصاً كثيرة للتفكير والتأمل في طبيعة المحتوى التعليمي المدروس فهو يوفر له بيئة تعلم افتراضية تذهب بتأملاته وملاحظاته إلى أبعد من الواقع الحقيقي الذي يدرسه إلى عوالم أخرى من الإبهار تزيد من فرص التفكير والحوار والتأمل بل والاكتشاف لمعارف ومعلومات مستجدة لديه من خلال تأمله للصور والرسوم والأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد المرتبطة بالأحداث التاريخية والظواهر الجغرافية التي توفره عناصر من عالم افتراضي تشجع التلميذ على ممارسة مهارات التفكير التأملية، والإبحار المعرفي المرتبط بالاستطلاع الرقمي والاكتشاف المعرفي لعناصر وخبرات جديدة تستدعي التفكير والبحث والتقصي لأنماط مستجدة من المعرفة التاريخية والجغرافية.

المحور الثاني: مهارات التفكير التأملية:

جاء القرن الحادي والعشرون بتغييرات تحمل تحديات وآفاق جديدة؛ مما تطلب إعداد جيل قادر على مواجهتها والتعامل معها كأفراد فاعلين ومنتجين، والتفكير التأملية باعتباره هدف تربوي مهم يجب تعلمه للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، وتدريبهم على استخدام مهاراته وجعلها الهدف الأساس لجميع المواد الدراسية، لأن ذلك يُعد بمثابة تزويد التلاميذ بالمهارات اللازمة للقدرة على الاستفادة من المتغيرات التكنولوجية التي تحدث في المجتمع، والمتوقع زيادة حدوثها في المستقبل، ولمزيد من التوضيح سوف يتناول الباحث القضايا التالية:

١- تعريف مهارات التفكير التأملية:

لقد تعددت الآراء واختلفت حول تحديد ماهية التفكير التأملية، واهتم الباحثون في بحوثهم التي دارت حول كيفية تنمية مهاراته لدى المتعلمين بتعريف التفكير التأملية بما يناسب طبيعة تلك البحوث والهدف من إجرائها، لذلك تم طرح العديد من التعريفات التي تبنتها تلك البحوث، منها ما يلي:

تعرفه **حنان هلال (٢٠١٩، ٤٤)** على أنه يعني: حركة العقل بين المعلوم والمجهول للتعامل مع مشكلة أو موقف يصعب على الفرد التعامل معه فيلجأ للتأمل في أجزائه. أما **إسراء شبانه (٢٠٢٠، ١٤)** فقدمت تعريفاً إجرائياً للتفكير التأملية على أنه: عملية عقلية يقوم بها التلاميذ نحو الموقف الذي أمامهم وذلك بتحليله إلى عناصره، ثم رسم الخطط اللازمة لفرضه بهدف الوصول إلى النتائج التي يطلبها الموقف وتقويم النتائج في ضوء الخطط المرسومة لذلك.

كما قدم **عاصم إسماعيل، وأمانى كمال (٢٠٢٢)** تعريفاً للتفكير التأملية على أنه: تفكير من تأمل الموقف أو لمشكلة للتعرف على مكونات واكتشاف العلاقات الموجودة في المشكلة حتى يمكن رسم الخطط اللازمة لفهم الموقف ذاته وتقديم معنى منطقي للنتائج مُعتمداً على المعلومات السابقة، ومن ثم فهو تفكير موجه للعمليات العقلية إلى أهداف محددة.

ونظراً لتعدد آراء الباحثين حول مفهوم التفكير التأملية فقد انعكس ذلك على تحديد مهاراته والتي تعددت فيها آراء الباحثين وتصنيفاتهم لها، وهو ما سيوضحه الباحث في السطور التالية.

١- مهارات التفكير التأملية:

يتضمن التفكير التأملية العديد من المهارات التي يمكن تعلمها والتدرب عليها وإجادتها، فتعلمها يحتاج إلى إتقان المتعلم لبعض المهارات في استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظم

للأمر في تقديم الحلول وفرض الفروض، لذا سعى بعض الباحثين المهتمين بهذا المجال إلى تحديد مهارات التفكير التأملية كل فهم من خلال رؤيته لهذا النمط من التفكير، وذلك على النحو التالي:
فقد اتفق كل من حصّة الحارثي (٢٠١١، ٤٥)، وليلى الزرعة (٢٠١٢)، وهالة أبو العلا (٢٠١٢، ٥٧)، وعبد العزيز طلبه (٢٠١١، ٢٧٨)، ونادية العفون (٢٠١٢)، وهالة السنوسي (٢٠١٣)، ويسرا بلبل (٢٠١٤)، وأميرة الدسوقي (٢٠١٥)، وريحاب الوزيري (٢٠١٦، ٥٥)، وهدي عبد السميع (٢٠١٩)، وإسراء شبانه (٢٠٢٠) على أن مهارات التفكير التأملية تتمثل فيما يلي:

- أ- **التأمل والملاحظة:** وتعني الرؤية البصرية الناقدة، أي القدرة على تأمل وتحليل وعرض جوانب المشكلة، والتعرف على محتواها وبيانها ومكوناتها من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يُبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصرياً.
- ب- **الكشف عن المغالطات:** وتعني القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية (أو جميعها) وتحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام.
- ج- **الوصول إلى استنتاجات للمشكلة:** وذلك يعني قدرة المتعلم على التوصل إلى علاقة منطقية محددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها والتوصل لحلول مناسبة، وذلك من خلال التمعن في كل ما يعرض من متشابهات في الموقف التعليمي.
- د- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** كالقدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة وإعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة بالاعتماد على معلومات سابقة عن طبيعة المشكلة وخصائصها.
- هـ- **وضع حلول مقترحة:** ويعني ذلك قدرة المتعلم على وضع خطوط منطقية لحل المشكلة موضع الدراسة والاهتمام، وتعتمد تلك الخطوة على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة.

هذا ويتفق الباحث مع هذا التصنيف لمهارات التفكير التأملية في بحثه الحالي والتي في ضوءها تم إعداد قائمة بهذه المهارات حتى يتم دمجها بمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية بالصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي.

٢- الأهمية التربوية لتعليم وتعلم مهارات التفكير التأملية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي:

تشير بعض الأدبيات إلى أن استنارة التفكير التأملية أثناء تعلم الدراسات الاجتماعية يسهم في مساعدة التلاميذ على تطوير أساليب استخدام المعرفة الجديدة وتوظيفها في تحقيق الفهم العميق لمادة التعلم، فالتفكير التأملية نوع من الأنشطة الذهنية التي تساعد التلاميذ على تطوير أساليب استخدام المعرفة الجديدة وتوظيفها في تحقيق الفهم العميق لمادة التعلم، فالتفكير التأملية نوع من الأنشطة الذهنية التي تساعد التلاميذ على تطوير مهارات التفكير العليا بخطوات منطقية تسهم في حل المشكلات المطروحة. وعلى هذا يمكن تلخيص أهمية تنمية التفكير التأملية للتلاميذ على النحو التالي:

- يساعد هذا النمط من التفكير التأملية على تحديد المشكلة المطروحة والإحساس بها، وإدراك عناصر الموقف وتحديد الغاية، ويعين على تعديل سلوك التلميذ كل خطوة تبعاً لمقتضيات الموقف التعليمي وهذا ما أشارت إليه دراسة (Akerson, V & Others (2000, 259-317)، والتي استهدفت التعرف على فاعلية التعلم من خلال أنشطة تأملية في تعديل

تصورات الطلاب عن طبيعة التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن ملحوظ في فهم الطلاب لطبيعة العلم.

- يجعل الموقف التعليمي موقفًا مثمرًا، ويساعد التلاميذ على أن يكون عقول أكثر تدبرًا وتفكيرًا، ومن خلال يسود المناخ الصفّي نوعًا من روح التعاون والتواصل بين التلاميذ.
- التفكير التأملي يجعل التلميذ لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات، والإفادة من المعلومات في تدعيم وجهات النظر وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل واستبعاد المعلومات غير المناسبة (مدحت صالح، ٢٠١٣، ٨٦).
- وفي سياق متصل يؤكد أكرم خوالدة (٢٠١٢، ١٨٠) على أن ممارسة التفكير التأملي يعمل على تحسين أداء التلاميذ وزيادة قدرتهم على التخيل الفكري والتفكير التحليلي والناقد/ والقدرة على التنظيم الكتابي للأفكار والمعلومات، خاصة وأن التلميذ الذي يمتلك مثل هذه القدرات يكون مستقلًا في تفكيره وليس معتمدًا، لأنه يراقب تفكيره وتتكون لديه القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة التي توجه مسار حياته.
- يوجه التلاميذ لطرح الأسئلة التي تدعم وتزيد من القدرة على التفكير فيما يواجههم من تساؤلات، وتساعد التلميذ على الإتيان بالمعنى الجديد، وبناء ما يفهمه.
- تعلم التفكير التأملي، يقلل من التوتر والإجهاد وتحسين التعلم ومهارات صنع القرار وتعزيز الأداء، كما يساعد على تخزين نتائج التعلم في دراسة التلميذ طويلة المدى. (إسراء شبانه، ٢٠٢٠، ٥٣).

كما يضيف Polard, et al (2007, 5) بعض الممارسات والإجراءات التي يجب على المعلم مراعاتها عند تعليمه لمهارات التفكير التأملي لتلاميذه، يمكن أن يؤديها معلم الدراسات الاجتماعية على النحو التالي:

- إعداد مهام تعليمية ترتبط بواقع التلميذ كإتاحة الفرصة أمامهم لتأمل كافة البيانات والمعلومات المعطاة، وطرح بعض الفروض المقبولة تستهدف تدريب التلاميذ على أنها عملية استنتاج.
- توفير بيئة تعلم مشجعة على التفكير التأملي بحيث تتيح الفرض أمام التلاميذ للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء وتحليل كافة المعلومات المتوافرة التي تساعد على إدراك طبيعة الموقف المشكل وأبعاده.
- إتاحة الفرص أمام التلاميذ من خلال الأنشطة والخبرات التعليمية التي يمرون بها لتطبيق ما اكتسبوه من خبرات في مواقف تعليمية جديدة تتيح أمامهم من الفرض لإجراء تأملات ذات معنى مفيد.

في ضوء العرض السابق لأدبيات البحث يمكننا القول أن تكنولوجيا الواقع المعزز لها دور مهم في تنمية مهارات التفكير العليا عامة والتفكير التأملي خاصة حيث تعد تكنولوجيا الواقع المعزز وسيطًا رقميًا يتم توظيفه بفاعلية، فهي تمكن التلاميذ من جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالظواهر الجغرافية وكذلك الأحداث والقضايا التاريخية مما يجعل التلميذ أمام تحدٍ كبير بسبب هذا الكم من المعلومات أو البيانات؛ مما يدفعهم إلى ممارسة مهارات التفكير التأملي التي يمكنهم من تأمل وفحص المشكلة موضع الاهتمام والبحث وتحليلها إلى عناصرها وتفسيرها واستبعاد المعلومات غير ذات الصلة واتخاذ قرار تجاهها من حيث توقيتها، ومن ثم توظيفها في إنجاز المهام المكلفون بها.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث التربوية العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث ومتغيراته.
- اشتقاق استبانة تتضمن قائمة بمهارات التفكير التأملي، وعرضها على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم، ومن ثم التوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التأملي الواجب تتميتها لدى طلاب المرحلة الأساسية.
- تحديد التصور المقترح لكيفية استخدام تطبيقات الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وتم ذلك من خلال:
 - تحديد أسس التصميم التعليمي، ومكوناته المتمثلة في: الأهداف، المحتوى، والأنشطة، والإجراءات، استراتيجيات التدريس المتبعة، أساليب التقويم، وتحديد خطة التنفيذ من حيث مدة التدريس، وإجراءات التدريس.
 - عرض التصميم على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم للاستفادة من آرائهم وتعديلاتهم.
 - إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية تنفيذ التجربة وخطوات السير فيها.
 - إعداد دليل التلميذ يوضح كيفية التفاعل مع التجربة.
 - اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لإجراء التجربة الأساسية.
 - تطبيق أداة البحث قبلًا على مجموعتي البحث.
 - تطبيق استخدام تطبيقات الواقع المعزز على تلاميذ المجموعة التجريبية، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
 - تطبيق أداة البحث بعدئذ على المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - معالجة البيانات المرتبطة بالتطبيق القبلي والبعدي بالطرق الإحصائية المناسبة.
 - التوصل للنتائج وتفسيرها.
 - تقديم مجموعة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

نتائج البحث:

نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص على:

ما فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي؟

تم اختبار الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية للاختبار، كما تم استخدام معادلة " η^2 " لتحديد حجم ومستوى تأثير استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملي والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول (٢)

قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية بعدياً

??	?	??	?	?	?	?	?	?	??	?
0.01	40	12.710	1.17918	8.2381	21	?	?	?	??	?
0.01	40	21.706	.59761	4.5714	21	?	?	?	??	?
0.01	40	23.800	.74642	9.4286	21	?	?	?	??	?
0.01	40	28.031	.74642	4.4286	21	?	?	?	??	?
0.01	40	22.847	.57735	8.6667	21	?	?	?	??	?
0.01	40	39.946	.58959	4.3810	21	?	?	?	??	?
0.01	40		.48305	9.6667	21	?	?	?	??	?
0.01	40		.66904	4.6190	21	?	?	?	??	?
0.01	40		.40237	6.8095	21	?	?	?	??	?
0.01	40		.49761	3.6190	21	?	?	?	??	?
0.01	40		1.83355	42.8095	21	?	?	?	??	?
0.01	40		1.59613	21.6190	21	?	?	?	??	?

مستوى الدلالة بعد تصحيح بينفيروني = 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية جاءت على دالة احصائية عند مستوى (0.01 = α) لصالح المجموعة التجريبية مما يعنى وجود نمو في مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة بعد التدريس لهم باستخدام تقنية الواقع المعزز.

حساب فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملي:

جدول (٣) قيمة (η^2) ومستوى تأثير استخدام

تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملي

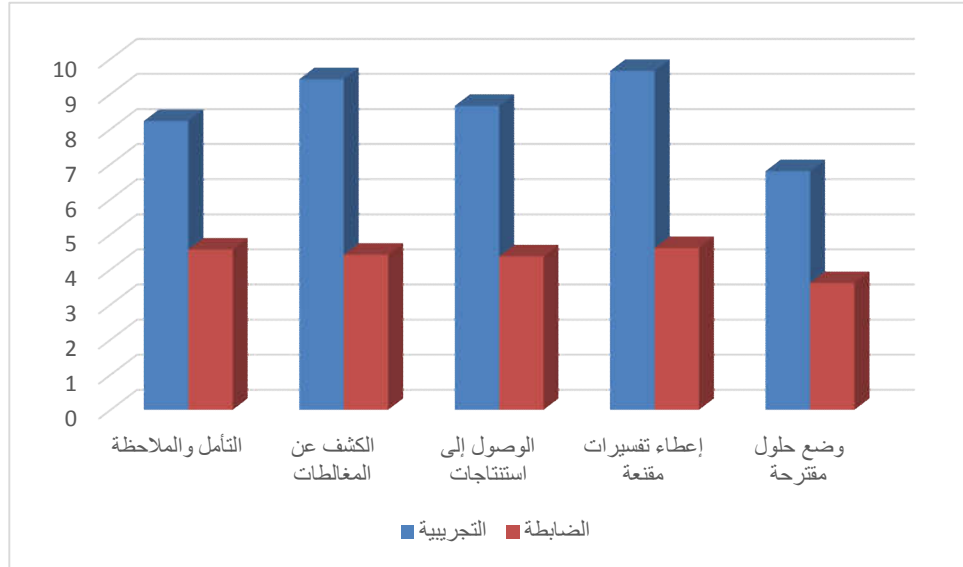
المهارات	ت	η^2 حجم التأثير	مستوى التأثير
التأمل والملاحظة	12.710	0.802	كبير
الكشف عن المغالطات	21.706	0.922	كبير
الوصول إلى استنتاجات	23.800	0.934	كبير
إعطاء تفسيرات مقنعة	28.031	0.952	كبير
وضع حلول مقترحة	22.847	0.929	كبير
الدرجة الكلية	39.946	0.976	كبير

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " η^2 " لمهارات التفكير التأملي، والدرجة الكلية جاءت أكبر من (0.15) * (انظر: رشدي منصور، ١٩٩٧، ٥٧؛ سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٣٦؛ ممدوح الكنانى، ٢٠١٢، ٥٨٨)، لتعبر عن حجم تأثير كبير، كما يتضح أن حجم تأثير استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملي ككل بلغ 0.976 مما يعنى أن إسهام استخدام تطبيقات الواقع المعزز في التباين الحادث في التفكير التأملي جاء بنسبة 97.6% وهى قيمة كبيرة وفقاً للتدرج المعتمد لقيم " η^2 ". ومن ثم تم قبول الفرض الأول الذى نصه:

"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01 = α) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية".

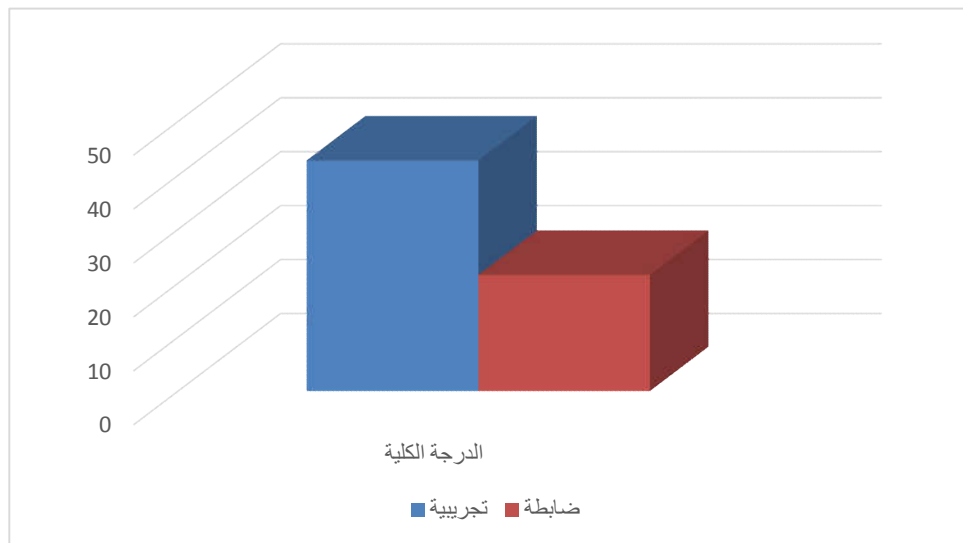
* قيم (η^2) لإسهام المتغير المستقل في تفسير التباين الكلى للمتغير التابع: (0.01 > 0.06)، تأثير ضعيف، (0.06 > 0.15)، تأثير متوسط، (0.15 > 0.15)، فأكثر تأثير كبير.

ويمكن تمثيل تلك المتوسطات بيانياً على النحو التالي:



شكل (٢)

متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملية بعدياً



شكل (٣)

متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملية بعدياً

كما تم اختبار الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على:
"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملية لصالح التطبيق البعدي".

وذلك باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملية والدرجة الكلية، كما تم استخدام معادلة كوهين "d" لتحديد حجم ومستوى تأثير استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملية والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول (٤)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملية والدرجة الكلية

المهارات	القياس	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية
التأمل والملاحظة	القبلي	21	3.0000	.54772	19.034	20	0.01
	البعدي	21	8.2381	1.17918			
الكشف عن المغالطات	القبلي	21	3.1905	.51177	32.153	20	0.01
	البعدي	21	9.4286	.74642			
الوصول إلى استنتاجات	القبلي	21	2.0000	.44721	63.246	20	0.01
	البعدي	21	8.6667	.57735			
إعطاء تفسيرات مقنعة	القبلي	21	3.3333	.57735	44.089	20	0.01
	البعدي	21	9.6667	.48305			
وضع حلول مقترحة	القبلي	21	2.9524	.38421	49.295	20	0.01
	البعدي	21	6.8095	.40237			
الدرجة الكلية	القبلي	21	14.4762	.87287	67.198	20	0.01
	البعدي	21	42.8095	1.83355			

مستوى الدلالة بعد تصحيح بينفيروني = 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التفكير التأملية والدرجة الكلية جاءت على دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) لصالح التطبيق البعدي مما يعنى وجود نمو في مهارات التفكير التأملية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد التدريس لهم بالتصميم المقترح مقارنة بأدائهم القبلي. حساب فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملية:

جدول (٥)

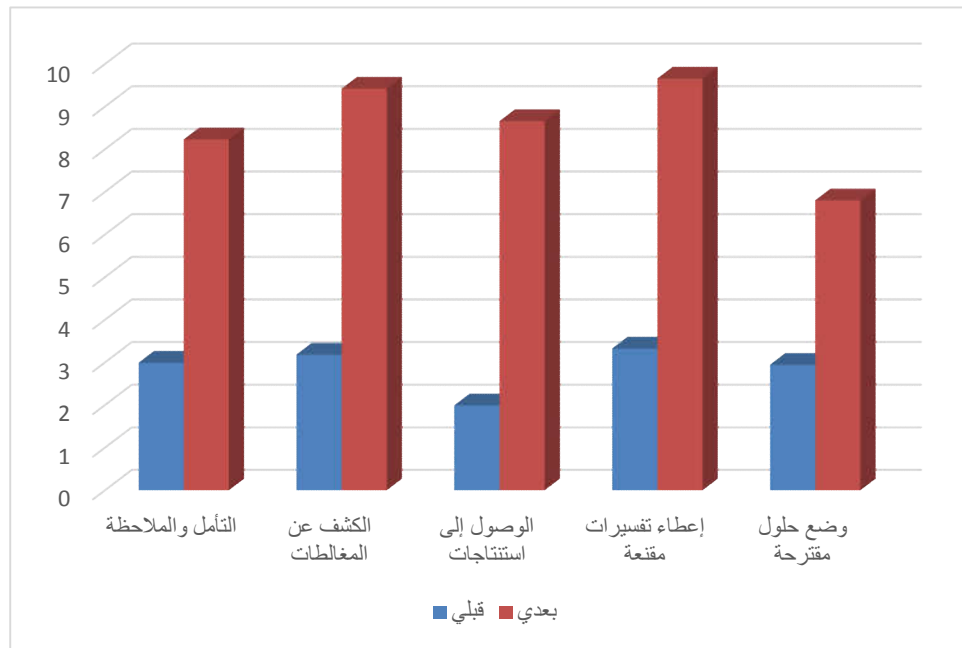
قيمة (d) ومستوى تأثير استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملية

المهارات	ت	D حجم التأثير	مستوى التأثير
التأمل والملاحظة	19.034	4.153	كبير
الكشف عن المغالطات	32.153	7.016	كبير
الوصول إلى استنتاجات	63.246	13.801	كبير
إعطاء تفسيرات مقنعة	44.089	9.621	كبير
وضع حلول مقترحة	49.295	10.757	كبير
الدرجة الكلية	67.198	14.664	كبير

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "d" لمهارات التفكير التأملية، والدرجة الكلية جاءت أكبر من (0.8) * لتعبر عن حجم تأثير كبير، مما يعني أن إسهام استخدام تطبيقات الواقع المعزز في التباين الحادث في التفكير التأملية كبير وفقاً للتدرج المعتمد لقيم "d". ومن ثم تم قبول الفرض الثاني الذي نصه:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملية لصالح التطبيق البعدي.

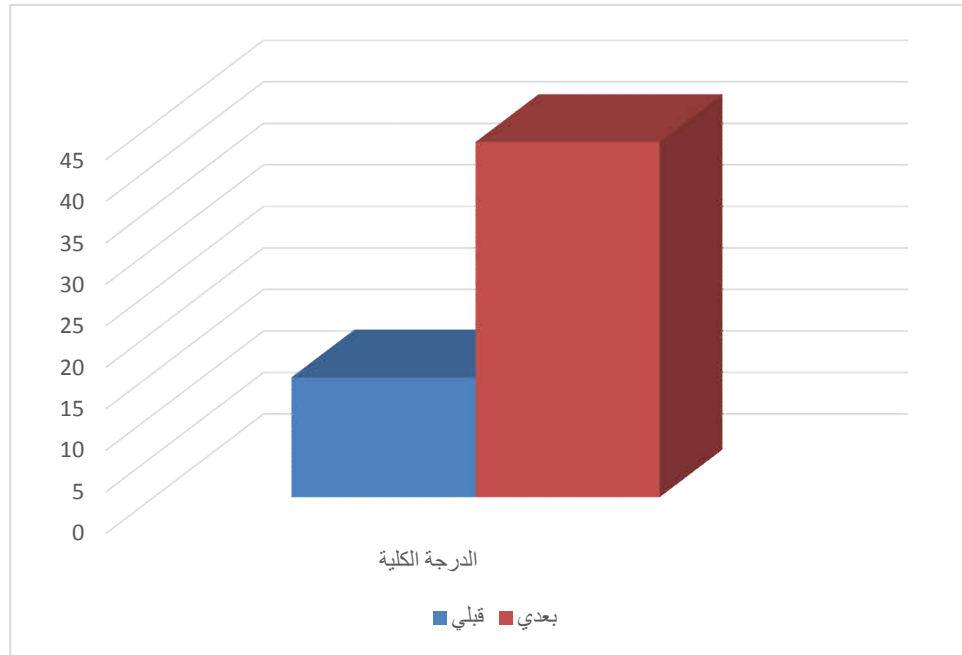
ويمكن تمثيل تلك المتوسطات بيانياً على النحو التالي:



شكل (٤)

متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير التأملية

(لإسهام المتغير المستقل في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع: (0.2 : 0.5) تأثير ضعيف، d قيم *) (0.5 : 0.8) تأثير متوسط، (أكثر من 0.8) تأثير كبير.



شكل (٥)

متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأمل

• مناقشة النتائج الخاصة باختبار مهارات التفكير التأمل وتفسيرها:

مما يجدر الإشارة إليه أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كل من أمل حمادة (٢٠١٧)، ومروان الطيب (٢٠٢٠)، زهراء الصانع وأفراح بدوي (٢٠٢١)، وإيمان الرفاعي (٢٠٢٣)، حيث سعى الباحثون في هذه الدراسات على تصميم تقنيات حديثة للواقع المعزز، وما يرتبط به من وسائط رقمية تستخدم في أنماط التعلم الحديثة التي توفر مشاهدات تعليمية رقمية افتراضية في بيئات تعلم حقيقية تعزز محتوى مادة الدراسات الاجتماعية، بالزيادة عليه من خلال واقع افتراضي مليء بنصوص منطوقة وفيديوهات تعليمية وأشكال ثلاثية الأبعاد تسهم في الارتقاء بمستوى التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير العليا خاصة التفكير التأمل لدى التلاميذ، وعلى هذا يمكن تفسير تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأمل لعدة عوامل، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ١- تضمن محتوى التصميم الحالي مجموعة من الظواهر البيئية، والأحداث التاريخية المهمة المرتبطة بحضارات بلاد الشام القديمة التي أثارت القدرات الذهنية لتلاميذ المجموعة التجريبية حينما تم تدريسها بتكنولوجيا الواقع المعزز التي أثارت فضول التلاميذ من خلال عرضها بنص أو فيديو أو أشكال ثلاثية الأبعاد لتحفيز الإدراك البصري لدى التلاميذ بشكل كبير جعلهم يتفاعلوا مع محتوى مادة التعلم بشكل إيجابي يثير لديهم العديد من التساؤلات.
- ٢- وفر التصميم للتلاميذ فرصاً متعددة لتعزيز استراتيجيات جديدة كاستراتيجيات التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين التلاميذ، وبينهم وبين معلم الدراسات الاجتماعية في البيئة التعليمية من خلال استخدام الهواتف الذكية والمشاركة الفاعلة بين التلاميذ في أداء أنشطة التعلم والتعليم،

وساعد على ذلك استخدامهم للألعاب التعليمية الإلكترونية من خلال تطبيق الواقع المعزز الذي ساهم بدوره في تنمية مهارات التفكير التأملي.

٣- أتاح تطبيق الواقع المعزز باستخدام الهواتف الذكية الفرصة أمام التلاميذ لتعليم وتعلم الموضوعات التاريخية المتعلقة بحضارات بلاد الشام القديمة، ومعايشة هذه الأحداث كأنهم مشاركون فيها باستخدام الصور ثلاثية الأبعاد والفيديوهات التي مكنتهم من التفاعل مع هذه الحضارات القديمة، مما ساهم بدور كبير في حب التلاميذ لدراساتها وبالتالي زيادة وعيهم ورغبتهم الدائمة في التعرف على كل ما كتب حولها من أدبيات، وذلك من خلال حب الاستطلاع المعرفي المقروء بكل من الصور العادية والرقمية، مما أتاح لهم اكتساب معلومات وخبرات جديدة أكثر من تلك التي وردت بالكتاب المدرسي.

٤- اعتماد التطبيق على ربط محتوى التعليمي الواقعي بالواقع الافتراضي المعزز، في تدريس موضوعات تطور علاقة الإنسان بالبيئة وأشكال سطح الأرض، والعوامل الطبيعية التي تسهم في توزيع السكان... وغيرها نمت لدى التلاميذ بعض مهارات التفكير كالملاحظة والتفكير التأملي والرؤية البصرية، كما أدى استخدام تطبيقات تكنولوجيا الواقع المعزز من خلال الفيديو والرسوم المتحركة لأشكال سطح الأرض والتجارة الدولية إلى اهتمام التلاميذ بالمحتوى المقدم بشكل إيجابي وجذب انتباههم نحو الأداء الجيد لمهارات التفكير الأخرى.

٥- أدى تنوع التجارب والأنشطة المستخدمة في تطبيق الواقع المعزز، والأشكال ثلاثية الأبعاد، وتوفير بيئة تعلم إلكترونية، إلى مساعدة التلاميذ على إثارة تفكيرهم واستعمال حواسهم في تعلم موضوعات وحدتي التطبيق وتفسير الأحداث المرتبطة بها، مما كان له مردود إيجابي واضح نحو إكسابهم مهارات التفكير التأملي.

٦- أدى تضمين المحتوى التعليمي المقدم للمجموعة التجريبية على بعض الظواهر البيئية ذات العلاقة بالبيئة الأردنية، وبعض الأحداث التاريخية المرتبطة بحضارات بلاد الشام القديمة تطلب ذلك من التلاميذ تقديم معالجة ذهنية عميقة يتخطون بها حدود المعالجة السطحية للمعلومات مما أكسبهم المزيد من المرونة والتدريب على مهارات التفكير التأملي.

٧- ساعد توجيه الباحث لتلاميذه خلال تدريس الموضوعات التعليمية بتقنية الواقع المعزز إلى عمليات البحث والتقصي عن صدق المعرفي التاريخية، والبيئية ونقدها واتخاذ قرار بشأنها، إلى الارتقاء بمهارات التفكير التأملي الرئيسية وما تضمنه من مهارات فرعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج فإن الباحث قدم التوصيات التالية:

١- ضرورة تعميم استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم بشكل عام وفي تدريس الدراسات الاجتماعية بفرعها (الجغرافيا والتاريخ) لما تحتاجه المادة من جوانب نظرية مجردة تحتاج الي إيضاح بصورة واقعية وتقريبها الى ذهن الطلاب.

٢- إعادة النظر في محتوى مناهج الجغرافيا بما يتناسب مع تكنولوجيا الواقع المعزز.

٣- ضرورة تبني مؤسسات تعليمية مشروعات لنشر تكنولوجيا الواقع المعزز.

٤- ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا - التاريخ) على تصميم وإنتاج البرامج ثلاثية الأبعاد وإنتاج برامج الواقع المعزز.

٥- ضرورة توعية القائمين على مناهج الدراسات الاجتماعية بأن تدريس المفاهيم التي تتضمنها الموضوعات يتطلب استخدام الوسائط البصرية نظراً لطبيعتها التي تعتمد على تصوير الأبعاد لتقريبها إلى ذهن المتعلم.

٦- عقد ورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام تطبيقات الواقع المعزز.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح مزيد من الدراسات والبحوث منها:

- ١- فاعلية تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات تفكير الابداعي في مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٢- فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الواقع المعزز في تنمية الإدراك البصري المكاني.
- ٣- أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم في مستويات مختلفة من المراحل الدراسية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- اسراء أحمد شبانة (٢٠٢٠): استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية عادات العمل والتفكير التأملية في مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- أسماء سمير عبد الرحيم (٢٠٢١): استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ بالوسائط الرقمية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- أكرم صالح خالدة (٢٠١٢): التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية، عمان، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- أميرة الدسوقي محمد عبد العال (٢٠١٥): فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية التحصيل والتفكير التأملية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- بسمة محمد السيد (٢٠١٨): استراتيجيات مقترحة قائمة على التعلم الرقمي لتنمية أبعاد الوعي السياسي والانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- حصة حسن الحارثي (٢٠١١): أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملية والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حنان محمد على هلال (٢٠١٩): استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير التأملية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- رشا أحمد نعمان (٢٠١٦): استخدام مدخل الصحافة في تدريس الثورات الشعبية لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط.
- ربحاب السيد تركي الوزيري (٢٠١٦): فاعلية استراتيجيات بناء المعنى في تدريس مادة علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- سماح سعد عبد السميع (٢٠٢١): أثر تصميم المقرر القائم على التلميحات البصرية (اللونية / الحركية) في تنمية المفاهيم البيئية والتفكير البصري للتلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الشيماء محمد على عمر (٢٠٢٣): برنامج مقترح قائم على تطبيقات جوجل لتنمية مهارات تصميم الخرائط المدرسية التفاعلية والتفكير العميق لدى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- صفاء محمد على أحمد (٢٠٠٨): فاعلية نموذج تأملي في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٤٤).
- عاصم السيد إسماعيل، وأمانى كمال عثمان (٢٠٢٢): طرق تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، المنصورة، دار المنار للطباعة، ط٣.
- كاظم عميق (٢٠١٧): تقويم محتوى كتب التاريخ في ضوء تحقيق الوعي بقيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بجمهورية العراق، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ليلى ناصر الزرعة (٢٠١٢): برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل، مجلة كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المجلد (٤٨)، العدد (٤).
- مدحت محمد صالح (٢٠١٣): فاعلية نموذج أديسون للتعليم من أجل الاستخدام في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٦)، العدد (٢١) يناير.
- مروان حسنى الطيب (٢٠٢٠): فعالية برنامج قائم على تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات إدارة المعرفة والتفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- نادية يونس العفون (٢٠١٢): الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- هالة سعيد أبو العلا (٢٠١٢) مدخل مقترح قائم على عادات العقل لتدريب الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلى على مهارات التفكير التأملي بكلية التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة الإسكندرية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (٣)، العدد (٢٦).
- هالة عبد القادر السنوسى (٢٠١٣): أثر استخدام شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٦)، العدد (٥)، سبتمبر.
- يسرا شعبان بلبل (٢٠١٤): أثر برنامج كورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anderson, E., Liarokapis, F (2014): Using Augmented Reality as a medium to Assist teaching in Higher education. Coventry University UK Retrieved Feb 3, 2015.
- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S & Macintyre, B (2001): Recent advances in augmented reality, IEEE computer Graphics and application, 21 (6), 3 – 46.
- Bowler, L (2010): The self – Regulation of curiosity and interest during the informatins search process of Adolescents. Journal of the American society for information science and technology m 61 (7), P. 1332 – 1344.
- Campoy, R (2010): Reflective thinking and educational solutions calrifying what teacher educators are attempting to accomplish, sracle journal, vol 19, No.2.
- Chn, G – M & Tsia, Y. N (2012): Inteactive augmented reality system for enchaneing library instruction in elementary schools. Computer & Education, 59 (2), 638 – 652.
- Dunleary, M., Dede, C (2014): Augmented Reality Teaching and learning. In: Spector., Merrill M., Ellen J., Bishop < (eds): Hand book of research on Educational communications and technology springer, New York, NY.
- Elsayed. N (2011): Applying Augmented Reality theachigues the Field of education. Computer Engineering. Unpublished master's thesis, Benho University. Egypt.
- Pollard, A Collins, J. Simco, N. S, Warin, J & War Wicek. P (2007): for reflective theching: Effective and Evidence – in formed practice m London, New York Continuum
- Tekedere, H., Goker. H (2016): Examining the effectiveness of augmented reality applications in education, A meta – analysis. International journal of environmental & Science Education, 11 (16), 9469 – 9481.