61
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ

د. صلاح إبراهيم هيلات
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ

د. صلاح إبراهيم هيلات
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مقارنة بالطريقة التقليدية. طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٩) طالباً وطالبة. موزعين في (٧) شعب تم اختيارها عشوائياً من مدارس تربية إربد الأولى. تكونت المجموعة التجريبية من (١٤٠) طالباً وطالبة درسوا باستراتيجية التدريس فوق المعرفية، والمجموعة الضابطة من (٦٩) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل يعزىإلى استراتيجية التدريس فوق المعرفية ولصالح المجموعات التجريبية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزىإلى متغير الجنس، أو للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/١/٣ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٩/٢٨

The Effect of Meta-cognitive Instruction on the Achievement of Ninth-GradeStudents in History

Dr. Salah E. Hailat
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using the meta-cognitive instruction on ninth-grade student's achievement in history as compared to traditional class -teaching method. Random sample of 209, students was chosen from Irbid Directorate of Education. The sample was then divided into two groups: the experimental group with (140) students, taught by using meta-cognitive strategy and the controlled group with (69) students taught using traditional instruction.

Results revealed significant differences between the two groups in achievement attributed to the teaching method in favour of the experimental group. However they did not show any differences among students attributed to gender or to the interaction between gender and teaching method. Based on these findings, appropriate recommendations were suggested.

أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ

د. صلاح إبراهيم هيلات
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

المقدمة

يعد تعليم التفكير حالياً هدفاً عاماً وحقاً لكل إنسان، فلكل فرد منا القدرة على تنمية قواه العقلية وتطويرها باستمرار، إذا ما أحسن الاستفادة مما يواجهه من تجارب، وما يكتسبه من خبرات (السرور، ٢٠٠٥). في حين يعد آخرون بأنه حاجة، بسبب سرعة التغير داخل المجتمع، ومقدار المشكلات وصعوبة التنبوء بما سيواجه المتعلمون في المستقبل، إن هؤلاء المتعلمين سوف يحتاجون إلى اكتساب مهارات التفكير على أعلى المستويات المتاحة؛ من أجل تنمية إمكانية التعامل مع هذه المشكلات ومواجهتها وتحديها (حبيب، ٢٠٠٣ أ).

والتفكير مهارة يمكن ممارستها وتنميتها في مراحل الطفولة المبكرة (سترنبرج، ٢٠٠٤). وهي قابلة للتعلم (حبيب، ٢٠٠٣ ب). وذلك بإتاحة الفرص الملائمة للمتعلمين لممارسة التفكير، وحفزهم على ذلك (جروان، ١٩٩٩). وهذا ما أكد عليه الكثير من البحوث التربوية من أن مهارة التفكير لا تختلف عن أية مهارة أخرى، فهي تتحسن وتتطور بالتدريس والممارسة والتعلم، (باير، ٢٠٠٣).

وتبدو الحاجة إلى تعلم التفكير في الدراسات الاجتماعية بعامة، والتاريخ بخاصة، أكثر إلحاحاً، خاصة إذا ما علمنا أن المتعلمين لا يستطيعون مجرد تذكر ما درسوه من أحداث تاريخية، لقصور الطرائق التقليدية التي درسوا بها التاريخ، والتي تقوم على تلقين الأحداث التاريخية وحفظها (Burder and Williams, 1998). وفي هذا تناقض مع ما يهدف إليه تدريس التاريخ، من تطوير لقدرات المتعلمين، وإثارة تفكيرهم، وحفزهم على المشاركة بفاعلية في مجمل القضايا، والأحداث الجارية، وتمكين المتعلم من اتخاذ موقف من مجمل هذه القضايا والأحداث. والتاريخ أيضاً يأخذ المتعلم بعيداً عن واقعه وعن المحيط الذي يعيش فيه، وذلك لمواجهة الحضارات والثقافات الأخرى بعقلية نقدية متفتحة، بعيداً عن التحيز سعياً لاكتساب القيم، ليس فقط من خلال المحاكاة ولكن من خلال فحص هذه القيم والأفكار وتقييمها نقدياً (Parker, 2001). ولا يمكن للتاريخ أن يسهم في تحقيق ذلك إلا بتطوير طرائق تدريسه، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم من خلال دراسة النصوص التاريخية، وبذلك تصبح دراسة التاريخ ذات معنى. ونتيجة لذلك بدأت بالظهور حركات نشطة تدعو

المدارس للكف عن النظر إلى المحتوى على أنه حقائق ثابتة مسلم بها، والاهتمام بتعليم التفكير، والعمل على تطوير القدرات العقلية عند المتعلمين، وذلك بالتدريس بطريقة تثير العقل وتحفزه، وتدربه على التفكير (السرور، ٢٠٠٥).

وقد اعتمدت هذه الحركات في دعواها على نتائج كثير من البحوث التربوية، التي أفادت بأن تعليم التفكير يؤدي إلى مزيد من المتعة والإثارة العقلية والمعرفية، وأن المتعلمين يصبحون أكثر دافعية، وأكثر ارتباطاً بالمادة الدراسية التي يجدون فيها إثارة ليفكروا (حبيب، ٢٠٠٣ ب). كما أن تعليم التفكير يخفف من التركيز على عملية تلقين المادة التعليمية، وهذا يخفف العبء عن المعلم من جهة، ويفسح مجالاً أكثر للمتعلمين للمشاركة في عملية التعلم، ويزيد من دافعية المعلمين ونشاطهم، بسبب المشاركة والتعاون، التي يبديها المتعلمون أثناء التعلم من جهة أخرى (سعادة، ٢٠٠٣).

وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بمفهوم التفكير فوق المعرفي(Metacognitive Thinking)، كمحور مهم واستراتيجي في عملية التعلم والتعليم، وذلك لأهميته الكبرى، ودوره في تعليم الطلبة كيف يتعلمون، وتسهيل استرجاع المعلومات، وإثارة الدافعية ذاتياً (Higgins, 2000). وتعزيز قدرة المتعلمين في حل المشكلات، وذلك من خلال معالجته لأنظمتهم المعرفية بصورة متواصلة ومستمرة، للوصول إلى القرار الذي يعد حلاً للمشكلة (Anderson & Perlis, 2005). وإن إغفال هذه الاستراتيجية وتغييبها في عملية التعلم والتعليم يؤدي إلى نقص في انتقال أثر التعلم، والاستفادة منه في مواقف جديدة، وعجز عقلي يعيق عمليات التفكير والتأمل والإبداع (Moreno & Saldana, 2005).

ويعد منحى التدريس فوق المعرفي وسيله مناسبة لتعليم التفكير وضبطه، حيث أدى استخدام هذا المنحى إلى إكساب المتعلمين مهارات إدراكية فوق معرفية، مكنتهم من حل المشكلات التي تواجههم (Cardell, 1992). وهذه المهارات إذا ما تم تعلمها بطريقة صحيحة، وأتقنها المتعلم، فإنها تصبح تلقائية، وبمقدور المتعلم استخدامها بصورة عفوية، والاحتفاظ بها، ولا تحتاج إلى إعادة تعلمها مرة أخرى، وقد أكدت ذلك نظرية التطور العقلي لبياجيه (Piaget)، والتي أفادت بأن الطفل بعد سن السابعة يتمكن من ممارسة العلميات الخاصة بمجال التفكير بالتفكير (التفكير فوق المعرفي). وأن التدريب الموجه يحسن من هذه العمليات عند المتعلمين (Weinert & Kluwe, 1987).

والتفكير فوق المعرفي هو أحد مجالات نظام معالجة المعلومات والذي يتضمن المراقبة، والتفسير (إظهار المعنى)، والتعميم، وتنظيم المحتوى (محتوى الموضوع أو المشكلة) والعمليات المرافقة لذلك (Purdon & Wells, 2000). ويعرفه فلافل كما في (Dickson, 2004) بأنه معرفة المتعلم الخاصة بعملياته المعرفية ونتاجاته. ويرى كارديل (Cardelle, 1992)، أن التفكير فوق المعرفي أحد مجالات التفكير الناقد، ويشتمل على تطوير استراتيجيات منظمة خلال حل المشكلة، وتأمل النتاجات وتعميمها، ويرى أن موقف السؤال والشك، ثم إعادة النظر والفحص؛ الأساس في هذا التفكير. في حين يرى اندرسون

(المشار إليه في العتوم ٢٠٠٤)، بأن التفكير فوق المعرفي هو: العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة للاستيعاب خلال عمليات التفكير.

ويتكون التفكير فوق المعرفي من ثلاثة مكونات: المعرفة فوق المعرفية (Metacognitive Knowledge)؛ وهي معرفة الفرد ووعيه بمعرفته، كوعي الفرد ومعرفته بأنه أفضل في الحساب من اللغة. والخبرة فوق المعرفية (Metacognitive Experience)؛ وهي ما يتوافر لدى الفرد من معرفة، بغض النظر عن نوعها أو حجمها، أو إن كان قادراً على استرجاعها حالياً أو غير قادر. والتنظيم فوق المعرفي (Metacognitive regulation)؛ وهي الإجراءات التنفيذية للاستفادة على أكمل وجه من المعرفة فوق المعرفية والخبرة فوق المعرفية (Dickson, 2004).

والتفكير فوق المعرفي يشتمل على ثلاثة مهارات أساسية: مهارة التخطيط (Plannin)، وتشمل: تحديد الهدف، ووجود خطة مرنة لتحقيق الهدف، تحتوى على العقبات والأخطاء والصعوبات المحتملة، وأساليب مواجهتها بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالنتائج (جروان، ١٩٩٩). ومهارة المراقبة والتحكم (Monitoring and Controlling)، وتتضمن إبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على سير الخطة، ومواجهة الصعوبات والأخطاء، والقيام بعمليات التنبؤ ومعرفة متى يجب الانتقال إلى الخطوات اللاحقة، اعتماداً على الخطوات السابقة (Higgins, 2000). ومهارة التقييم (Assessment)، وتتضمن تقييم تحديد الهدف، وصلاحية الخطة، وصلاحية الإجراءات المتبعة في مواجهة الصعوبات والأخطاء، وتقييم مدى تحقق الهدف، وتقييم إجراءات التقييم ذاتها (المصري، ٢٠٠٣).

وتتعدد الاتجاهات المتعلقة بتعليم التفكير، فالاتجاه الأول؛ يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته منفصلة عن المنهاج المدرسي، وذلك من خلال مواد تعليمية إضافية، بحيث لا يحدث مزج بين تعليم التفكير وتعليم محتوى المنهج الدراسي. والاتجاه الثاني؛ يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته مدموجه مع المحتوى (Sternberg & Swerling, 1996). وقد تبنت هذه الدراسة الاتجاه الأخير.

وتمشياً مع هذا الاتجاه فقد أجرى ميفارتش (Mevarech,1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب فوق المعرفي في التعلم التعاوني على حل المسألة الرياضية، لدى طلبة الصف السابع الأساسي وذلك بمقارنتها مع طريقة التعليم الاعتيادية، تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) طالباً. وزعوا على ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية، مجموعة التدريس فوق المعرفي، مجموعة استراتيجية التعلم بدون ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، والمجموعة الضابطة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تفوق مجموعة التدريس فوق المعرفي على بقية المجموعات. كما أجرى هيقنس (Higgins, 2000).

دراسة هدفت إلى مقارنة أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفي في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية، وذلك بمقارنتها مع الطريقة الاعتيادية، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً على الطريقتين، وقد بينت نتائج الدراسة وجود

تفاعل بين التحصيل والجنس لمصلحة الذكور الذين درسوا باستخدام طريقة التدريس فوق المعرفية.

كما هدفت دراسة الزيادات (٢٠٠٣) إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل، وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، في مبحث الجغرافية. تكونت عينة الدراسة من (٣١٦) طالباً وطالبة وزعوا عشوائيا على الطريقتين. أظهرت نتائج الدراسة تفوق طريقة التدريس فوق المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل بين التحصيل والجنس لمصلحة الإناث اللواتي درسن باستخدام طريقة التدريس فوق المعرفية.

وأجرى نمروطي والشناق (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع في العلوم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً على الطريقتين، واستخدم الباحثان اختبار تحصيل أعد خصيصاً لهذه الدراسة، وبينت نتائج الدراسة تفوق استراتيجية التدريس فوق المعرفية على الطريقة التقليدية.

أما براشا (Bracha, 2004) فقد أجرت دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم التعاوني مع استراتيجيات التدريس فوق المعرفية والتعلم التعاوني بدون هذه الاستراتيجيات، في إعطاء معنى للأشكال والرسومات، تكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالباً من الصف الثامن وزعوا عشوائياً على الطريقتين. وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين استخدموا استراتيجيات التدريس فوق المعرفية على غيرهم في بناء الشكل، وتفسيره وتحويله من صورة إلى أخرى. كما أجرت ميراندا (Miranda, 2005) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الطلبة ذوي القدرات فوق المعرفية، والطلبة ذو القدرات المعرفية، في أداء المهارات الرياضية. تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً، وزعوا عشوائياً على الطريقتين. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعتين في أداء المهارات الرياضية.

نلاحظ تنوع الدراسات السابقة في المجالات العلمية والأدبية، وتنوع عينتها لتشمل الصفوف الأساسية والثانوية، وتنوع المحاور التي دارت حولها، والتي بحثت أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، إذ تناولت تلك الدراسات واحداً أو أكثر من المتغيرات التالية: تحصيل المعرفة الرياضية، والعلمية، والجغرافية، ومدى فهم الرسوم والأشكال.

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، في أنها جاءت للكشف عن اثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل المعرفة التاريخية، الأمر الذي لم تتناوله أياً من الدراسات السابقة. كما استفاد الباحث من الأدب النظري وتلك الدراسات، في تصميم الدراسة الحالية، وتحديد متغيراتها التابعة، والمستقلة، وطريقة تحويل المحتوى التعليمي، إلى محتوى يمكن تدريسه باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، فضلا عن الاستفادة منها في عرض النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة

تؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ، على أن للتاريخ دوراً مهماً في تنمية القدرة الفكرية للمتعلم، من خلال إشغال ذهنه في تمحيص الحدث التاريخي، ومقارنته بالأحداث الجارية، وبالتالي تقرير النتيجة الخاصة به، والتعامل مع المعرفة التاريخية بروح نقدية، فلم يعد ينظر إلى التاريخ على أنه مجرد تسجيل وسرد للأحداث الهامة وغير الهامة، إنه عملية مستمرة من التفاعل مع حقائق التاريخ، وذلك لتحقيق أغراض تدريس التاريخ (Parker, 2001).

وفي الأدب التربوي، كشفت كثير من الدراسات عن العلاقة بين استراتيجية التدريس فوق المعرفية ومهارات التفكير، ومن هنا فإن تعلم التاريخ بهذه الإستراتيجية قد يسهم إلى حد كبير في تحقيق أغراض تدريس التاريخ، من حيث إدماج المتعلم في التعلم، وإشغال تفكيره في تمحيص الحدث التاريخي، وبالتالي التفاعل مع حقائق التاريخ، في الوقت الذي أكدت فيه نتائج كثير من البحوث أن الدراسات الاجتماعية، ومن ضمنها التاريخ، لا تزال تدرس بطريقة تقليدية، تعتمد على الحفظ والتلقين، وإهمال لعقل المتعلم(Alazzi, 2005). ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، والتي تهدف إلى الكشف عن أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مقارنة بالطريقة التقليدية.

أسئلة الدراسة

١- هل يزداد تحصيل الطلبة عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التدريس الصفي الاعتيادي إلى استراتيجية التدريس فوق المعرفية؟
٢- هل يختلف تحصيل ذكور الصف التاسع في مبحث التاريخ عن الإناث؟
٣- هل يوجد أثر للتفاعل في المجموعات التجريبية بين متغيري الدراسة: الطريقة والجنس؟

أهمية الدراسة

اعتمدت الطرائق التقليدية في تدريس التاريخ إلى حد ما على حشو ذهن المتعلم بالمعلومات التاريخية، وبهذا تحدد دوره في التلقي والإصغاء والحفظ، وفي العقدين الماضيين بدأت بالظهور حركات تدعو إلى تغيرات جذرية في مناهج التاريخ وطرائق تدريسه (إبراهيم،

١٩٩٩). لذلك حاولت هذه الدراسة بوصفها استجابة لذلك، الاستفادة من استراتيجية التدريس فوق المعرفية كطريقة جديدة في التدريس، وتطبيقها في تدريس التاريخ، مما يفيد في رفع كفاية تدريس التاريخ، وتطوير طرائق جديدة لتدريسه. وبالنسبة للمتعلمين، فإنها تقدم طريقة تشركهم بفاعلية في عملية التعلم، وتسهم في إكسابهم مهارات التفكير العلمي، مما يغير من نظرتهم السلبية إلى مادة التاريخ.

التعريفات الإجرائية

يمكن تعريف المفاهيم الواردة في هذه الدارسة كما يلي:

فوق المعرفي: يشير المصطلح فوق المعرفي في هذه الدراسة إلى الوعي بالتفكير والإحاطة بعملياته، ومراقبته أثناء التعلم، وبالنتيجة فإن المتعلم، يكون قادراً على ضبط تفكيره، والسيطرة عليه، وهذا يؤدي إلى نجاحه بتحقيق أهداف التعلم، وفهم استراتيجياته، وعملياته وإدراكها. ومن هنا فإن استراتيجية التدريس فوق المعرفية: تتمثل فيما يلي:

أ- التهيئة للتعلم: مواجهة المتعلم بقضية تاريخية، وإبراز مشكلة لا تفسر تماماً بما لديه من معلومات.

ب- تقديم المحتوى: تقديم المحتوى وعرضه على الطلبة على شكل مهمات، على نحو يمكنهم من إعادة تنظيم المعرفة لديهم، بحيث تتضمن المهمة جملة من الأسئلة والإجاباتً والاستفسارات، تقدم فيها جملة من عمليات التفكير، تُستخدم فيها عمليات ضبط التنفيذ بحيث تؤدي في النهاية إلى حل المشكلة.

جـ- التوسيع: وضع المتعلم في موقف جديد، أو طرح أسئلة، تتطلب توظيف المعرفة السابقة لدى المتعلم والاستفادة منها، بحيث يتضمن الموقف الجديد مهارات فوق معرفية تساعد في وعي الأداء وضبطه.

د- التطبيق: تطبيق ما تم تعلمه على المعرفة التاريخية والمعرفة بأشكالها وعمليات التفكير، من خلال مواجهة المتعلمين بأحداث جديدة في العالم المحيط بهم، تمس واقعهم، لها صلة بما تم تعلمه، ثم تقويم مدى حذقهم للمعرفة، ومدى استفادتهم منها.

طريقة التدريس الاعتيادية: وهي الطريقة التي يتبعها المعلم داخل غرفة الصف وتتضمن: استخدام الشرح، والمناقشة وطرح الأسئلة على المتعلم في نهاية الحصة، ويكون الجزء الأكبر من الحصة لحديث المعلم، ويقتصر دور المتعلم على تلقي المعرفة (المحتوى)، دون أن يكون له دور إيجابي في التوصل إليها. وينحصر اهتمام المعلم باستظهار طلبته للمادة التاريخية.

التحصيل: يقصد به مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم في تحقيق الأهداف التعلمية، ويقاس بعلامته على اختبار التحصيل من نوع الاختيار من متعدد، الذي أعد لغرض هذه الدراسة.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١- مجتمع وعينة الدراسة، وهم طلبة الصف التاسع في مدارس إربد الأولى (المدينة).

٢- اقتصار هذه الدراسة على وحدة واحدة من كتاب التاريخ المقرر على طلبة الصف التاسع وهي "الحياة الاجتماعية في الإسلام".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى (المدينة)، في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، إذ عددهم (٣٨٥٨) طالباً وطالبة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب وأعداد الطلبة.

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب وأعداد الطلبة

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
ذكور	١٩	٣٩	١٩٦٣
إناث	١٦	٣٥	١٨٩٥
المجموع	٣٥	٧٤	٣٨٥٨

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طلاب من طلبة الصف التاسع الأساسي، منهم (١٠١) طالباً و(١٠٨) طالبة، موزعين في (٧) شعب، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من (٧) مدارس. تكونت المجموعة التجريبية من (١٤٠) طالباً وطالبة، درسوا بإستراتيجية التدريس فوق المعرفية، وتكونت المجموعة الضابطة من (٦٩) طالباً وطالبة، درسوا بالطريقة التقليدية. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب

المجموعة	الذكور		الإناث		المجموع	
	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	٢	٦٧	٢	٧٣	٤	١٤٠
الضابطة	١	٣٤	٢	٣٥	٣	٦٩
المجموع	٣	١٠١	٤	١٠٨	٧	٢٠٩

وبهذا شكّل عدد الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية ما يقارب ٥٪ من عدد أفراد مجتمع الطلبة الأصلي.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين، تم تطبيق الاختبار على أفرادهما كاختبار قبلي، قبل تدريس الوحدة. ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعلامات طلبة المجموعات التجريبية، والضابطة على اختبار التحصيل القبلي.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

الجنس	الطريقة								
	ضابطة			تجريبية			الكلي		
	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
ذكر	٥,١٨	٣,٧٣	٣٤	٤,٨٤	١,٧٢	٦٧	٤,٩٥	٢,٥٦	١٠١
أنثى	٥,٣٤	٢,٧١	٣٥	٤,٨٢	٢,٦٧	٧٣	٤,٩٩	٢,٦٨	١٠٨
الكلي	٥,٢٦	٣,٢٣	٦٩	٤,٨٣	٢,٢٦	١٤٠	٤,٩٧	٢,٦٢	٢٠٩

يتبين من الجدول رقم (٣) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين المجموعات التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث، على اختبار التحصيل القبلي، وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين الثنائي التفاعل (2Way Inter Action Anova). ويبين الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل لأداء طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٨,٥٧١	١	٨,٥٧١	١,٢٣٩	٠,٢٦٧
الجنس	٠,٢٦٨	١	٠,٢٦٨	٠,٠٣٩	٠,٨٤٤
المجمعة × الجنس	٠,٣٧٥	١	٠,٣٧٥	٠,٠٥٤	٠,٨١٦
الخطأ	١٤١٨,٧٠٦	٢٠٥	٦,٩٢١		
الكلي	١٤٢٧,٨٢٨	٢٠٨			

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، مما يعني وجود تكافؤ بين مجموعتي الدراسة على اختلاف جنسهما.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث أداتين للدراسة هما:

١- الاختبار التحصيلي

أعد هذا الاختبار لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ قبل تدريس الوحدة، وبعد تدريسها، أي كاختبار قبلي وبعدي. وقد تم اتباع الخطوات التالية في إعداد هذا الاختبار:

– تم الرجوع إلى قائمة الأهداف الخاصة بالوحدة والتي تم إعدادها سابقاً، لتحديد عناصر محتوى الاختبار.

– حددت الأوزان النسبية لمستويات العمليات العقلية التي يقيسها الاختبار وفق مستويات بلوم المعرفية: التذكر، الاستيعاب، التطبيق، المهارات العقلية العليا. ووجد أنها ٣٣٪، ٣٣٪، ١٧٪، ١٦٪ على التوالي.

– تم إعداد جدول مواصفات أولي يراعي عناصر المحتوى، والأوزان النسبية للمستويات المعرفية لفقرات الاختبار، ومن ثم، صيغت الأسئلة في (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وفق جدول المواصفات المعد لهذا الغرض.

صدق الاختبار

عرض جدول المواصفات، مع فقرات الاختبار، على هيئة تحكيم مكونة من (١٢) شخصاً مختصاً في القياس والتقويم، وأعضاء هيئة تدريس في الجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، ومشرفين تربويين، لتحكيمه، من حيث الملاءمة، وفاعلية البدائل، ومدى قياس كل فقرة للهدف الخاص بها، وقد تم حذف الفقرات التي أجمع (٣) محكمين أو أكثر على حذفها، وبلغت (٣) فقرات، كما عدلت بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم، واختيرت في النهاية الفقرات المناسبة والمجمع عليها، وبلغ عددها (٢١) فقرة، وقد خصص لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية علامة واحدة فقط.

ثبات الاختبار

تم تطبيق الاختبار المكون من (٢١) فقرة على عينة من (٨٠) طالباً وطالبة من مدارس تربية اربد الأولى، من خارج أفراد عينة الدراسة. ورصدت استجابات الطلبة على فقرات الاختبار. وحسبت معاملات التمييز، والصعوبة لفقرات الاختبار، وفي ضوء ذلك تم حذف (٣) فقرات؛ إما لأن معامل صعوبتها لم يقع بين (٠,٢٥٠–٠,٨٥)، وإما لأن معامل تمييزها كان أقل من (٠,٢٥)، أو للسببين معاً. كما حسب معامل ارتباط بوينت بايسيريال (Point Biserial)، وهو معامل ارتباط الفقرة بالاختبار بعد شطب قيمتها من الاختبار. فكانت جميعها دالة ما عدا فقرة واحدة تم حذفها. ويبين الجدول رقم (٥) الانحرافات ومعاملات الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط بوينت بايسيريال.

الجدول رقم (٥)
الانحرافات ومعاملات الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط بوينت بايسيريال لفقرات الاختبار

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧
الانحراف	٠,٤١	٠,٣٩	٠,٤١	٠,٤٦	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٤٤	٠,٤٩	٠,٤٨	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٤٩
معامل الصعوبة	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٦٧	٠,٧٤	٠,٦٣	٠,٦٦	٠,٥٣	٠,٥٨	٠,٥٨	٠,٤٨	٠,٤٤	٠,٣٨	٠,٣٧	٠,٦٠
معامل التمييز	٠,٤٠	٠,٥٥	٠,٦٥	٠,٦٠	٠,٩٠	٠,٨٠	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,٧٥	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٨٠	٠,٦٠
معامل ارتباط P.B	٠,٣٣	٠,٦١	٠,٦٥	٠,٥٥	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٧٠	٠,٧٨	٠,٥٩	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٦٤	٠,٦٥	٠,٦٦	٠,٥٨	٠,٣٨

ثم حسب معامل ثبات الاختبار المكون من (١٧) فقرة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون فوجد أنه يساوي (٠,٩٣). كما حسب معامل ارتباط بيرسون "ثبات الاستقرار" فوجد أنه يساوي (٠,٨٧). وبهذا تم الاطمئنان إلى استخدام الاختبار كمقياس لمستوى تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ.

٢- المادة التعليمية

تمثلت المادة التعليمية في اختيار الوحدة الثالثة من كتاب التاريخ للصف التاسع، وقد أعدت خطة التدريس فوق المعرفي لتغطي (١٢) حصة دراسية خصصت لهذه الوحدة، كما ركزت الخطة على إكساب المحتوى للمتعلمين مندمجاً مع العمليات فوق المعرفية (الضبط والتنظيم والسيطرة)، وهي تشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة مدى التقدم في تحقيق الأهداف، وتوجيهه في حالة مواجهة أية صعوبة كانت، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في حال الإخفاق في ذلك، ضماناً للمحافظة على استمرار النجاح في تحقيق الأهداف. والتحقق من موافقة الإجابة التي توصل إليها المتعلم للإجابة الصحيحة، وقد لا تكون الوحيدة، أو المطابقة تماماً للإجابة النموذجية، فضلاً عن استخدام عمليات الضبط، والتنظيم والسيطرة، للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح، وتتضمن عمليات الضبط والسيطرة عمليات فرعية منها: عملية التحقق من صحة القرار، وعملية التقييم لجميع المراحل السابقة.

وتكونت الخطة من أربع مراحل رئيسة جاءت على النحو الآتي:

١- التهيئة: وهي عرض ما سيتم تعلمه أمام المتعلمين، ثم وضعهم بمواجهة حدث تاريخي محير، أو قضية تتحدى عقولهم. وحفزهم على التفكير في الإجابات، والتوصل إلى حلول. وعرض المعلم العمليات فوق المعرفية، بتقديم أسئلة مكتوبة تساعد المتعلم في فهم أدائه،

وضبط تفكيره، والإحاطة بعمليات التفكير واستراتيجياته، والسيطرة في كل خطوة من خطوات حل المهمة.

٢- تقديم المحتوى: ويهدف إلى تقديم المعرفة التاريخية الجديدة، ومناقشة المتعلمين بها وتوضيح تفاصيلها، ثم تكليفهم القيام بمهمة أو أكثر قد تتطلب العمل كفريق، ويتجول المعلم بين الطلبة مرشداً، ومساعداً المجموعات التي بحاجة إلى مزيد من التوجيه والإرشاد، ويطلب المعلم من المتعلمين المشاركة في طرح الأسئلة على أنفسهم، والتي تهدف إلى إكساب عملية الضبط، والتنظيم والسيطرة سالفة الذكر.

٣- التوسيع: وهي تهدف إلى توسيع المعرفة التاريخية وإثرائها، والمساهمة في تعلم إحدى عمليات التفكير أو مهاراته، وأثناء أداء المتعلمين لهذه المهمات، يستخدمون عمليات ضبط التفكير، وإدراك مواطن القوة والضعف، والتنظيم والسيطرة، في كل خطوة من خطوات حل المهمة، وذلك لتعديل الخطة، أو تطويرها، أو الاستمرار بها.

٤- التطبيق: وهي تهدف إلى تطبيق المعرفة التاريخية في مواقف جديدة غالباً ما تكون من الأحداث التاريخية الجارية، أو المعاصرة، وهذا يستدعي من الطلبة إجابات مكتوبة، أو شفهية، أو تقارير إن لزم الأمر على أسئلة يطرحها المعلم، أو الطلبة في مجموعة أخرى، ويستخدم المتعلمون عمليات الضبط، والتنظيم والسيطرة، وذلك لتقييم مدى فهم المتعلمين للمفاهيم، وأشكال المعرفة التاريخية الأخرى، وبيان مدى قدرتهم في تطبيقها في مواقف جديدة.

إجراءات التنفيذ

نفذت الدراسة وفق الخطوات التالية:

١- إعداد المادة التعليمية الخاصة بالمعالجتين، واختبار التحصيل، التي سبق ذكرها.

٢- اختيار المدارس التي ستجرى فيها الدراسة عشوائياً، وأخذ موافقة مديري هذه المدارس على تطبيق الدراسة في مدارسهم.

٣- تدريب المعلمين المشاركين في الدراسة لزيادة فهمهم لإستراتيجية التدريس فوق المعرفية، ومتابعتهم أثناء تطبيق الدراسة لضمان تكافؤ إجراءات تنفيذ الدراسة.

٤- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعات الضابطة والتجريبية للتأكد من تكافؤ المجموعات.

٥- تدريس المجموعات الضابطة والتجريبية كلٌ حسب المعالجة المخصصة له.

٦- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعات الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من عملية التدريس.

٧- تصحيح الاختبارات القبلية، والبعدية، وفق النموذج المعد لهذا الغرض. ورصد النتائج وإدخالها في ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وتنفيذها، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين للمقارنة بين المتوسطات القبلية، وتحليل التباين المصاحب للمقارنة بين المتوسطات البعدية.

عرض النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مقارنة مع الطريقة التقليدية، وإلى تحديد ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطلبة.

ويبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة المشاركين في الدراسة في الاختبار البعدي.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة الطلبة في اختبار التحصيل البعدي

الجنس	الطريقة								
	ضابطة			تجريبية			الكلي		
	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
ذكر	٩,٢٤	٥,٢٢	٣٤	١٢,٥١	٣,٦٩	٦٧	١١,٤١	٤,٥٢	١٠١
أنثى	٩,٤٤	٥,٨٤	٣٥	١٢,٤٤	٥,٤٦	٧٣	١١,٤٧	٥,٧٤	١٠٨
الكلي	٩,٣٤	٥,٥١	٦٩	١٢,٤٧	٤,٦٨	١٤٠	١١,٤٤	٥,١٧	٢٠٩

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن متوسطات علامات الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في المجموعات التجريبية، كان أكبر من متوسط علامات الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في المجموعات الضابطة، وأن متوسط علامات الذكور في المجموعة التجريبية أكبر من المجموعة الضابطة وكذلك بالنسبة للإناث، كما يلاحظ أن متوسط علامات الإناث (تجريبية وضابطة) كان أكبر من الذكور. وبهدف التحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية فقد استخدم تحليل التباين المصاحب للاختبار البعدي كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار التحصيل	٣٦,٤٩٩	١	٣٦,٤٩٩	١,٤٦٩	٠,٢٢٧
المجموعة	٤٧٠,٩٦١	١	٤٧٠,٩٦١	١٨,٩٤٩	٠,٠٠٠
الجنس	٠,١٥٠	١	٠,١٥٠	٠,٠٠٦	٠,٩٣٨
المجموعة × الجنس	٠,٧٠٩	١	٠,٧٠٩	٠,٠٢٩	٠,٨٦٦
الخطأ	٥٠٧٠,٢٢٣	٢٠٤	٢٤,٨٥٤		
الكلي	٥٥٦٠,٦٩١	٢٠٨			

تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول رقم (٧) إلى أن هنالك فارقاً ذا دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين استراتيجية التدريس فوق المعرفية والطريقة التقليدية، وبمقارنة المتوسطين البعدين للمجموعتين التجريبية والضابطة، اتضح أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية. إذ بلغ المتوسط للمجموعات التجريبية (١٢,٤٧) وللمجموعات الضابطة (٩,٣٤) مما يشير إلى أن الطلبة (ذكوراً، وإناثاً) الذين تعلموا باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية كان تحصيلهم أفضل من الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

كما تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول المذكور أن لا يوجد فارق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين الذكور والإناث، مما يشير إلى أن تحصيل الذكور (المجموعات التجريبية والضابطة) لا يختلف عن تحصيل الإناث (المجموعات التجريبية والضابطة) وأما بالنسبة لتفاعل الطريقة والجنس فتبين من الجدول المذكور أنه لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) مما يشير إلى أن أداء الذكور والإناث في المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل لم يختلف باختلاف الجنس.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعات التجريبية على الضابطة. وتشير هذه النتائج إلى تفوق استراتيجية التدريس فوق المعرفية، في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ميفارتش (Mevarech, 1999)، وزيادات (٢٠٠٣)، والنمروطي والشناق (٢٠٠٤)، وبراشا (Bracha, 2004). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التدريس فوق المعرفية تحقق فرصاً أفضل للطلبة للمشاركة الفعالة في عملية التعلم، وهذا يظهر من خلال خطوات هذه الإستراتيجية المنظمة بشكل دقيق؛ فمواجهة المتعلمين بقضايا تاريخية مثلاً، لا تفسر بما لديهم من معرفة، وتقديم المحتوى وعرضه على شكل مهمات تشرك المتعلم بشكل كبير في عملية التعلم، وطرح أسئلة تتطلب توظيف المعرفة السابقة لديه، وتقويم مدى حذقه للمعرفة والاستفادة منها. ومن جهة أخرى فان هذه الإستراتيجية قد أسهمت في زيادة حماس المتعلمين واندفاعهم نحو التعلم بهذه الطريقة، وهذا ما شاهده الباحث أثناء تطبيق الدراسة، إن هذا الحماس والاندفاع نحو التعلم، قد يسهم في تعديل موقف المتعلمين من عملية التعلم، وبالتالي زيادة تعميق فهمهم للأحداث التاريخية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه سليكر، من أن تنظيم المحتوى التعليمي بدقة، واندماج المتعلم بالمادة التعليمية أثناء التعلم، يزيدان من قدرة المتعلم على استيعاب المحتوى التعليمي، وسهولة استرجاعه (Slekar, 2005).

ويؤكد اثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في الدراسة الحالية، ما أشار إليه إلدون(Eldon, 2006)، من أن هذه الاستراتيجية، تتيح للمتعلم دراسة المشكلة من كافة جوانبها، وتمنحه فرصاً استثنائية لتحليلها، واستيعاب المفاهيم الجديدة، وربطها بالمفاهيم أو الخبرات السابقة لديه، وإدراك مواطن القوة والضعف، وبالنتيجة، تعديل ما أنتجه، أو تعويض

النجاح في حالة الإخفاق، يرافق ذلك عمليات تواصل وتعاون بين الطلبة، في تفاعلهم مع المهمات المعروضة عليهم، مما ينعكس إيجابياً على أدائه في اختبار التحصيل (المصري، ٢٠٠٣).

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة هيقنس (Higgins,2000). ودراسة ميراندا (Miranda, 2005). وقد يرجع سبب الاختلاف هذا، إلى اختلاف الصفوف، واختلاف الموضوعات، حيث تناولت دراسة هقنس طلبة المرحلة الثانوية، فيما تناولت دراسة ميراندا موضوعات تتعلق بأداء المهمات الرياضية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فارق ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين الذكور (المجموعات التجريبية والضابطة)، وبين الإناث (المجموعات التجريبية والضابطة). ويمكن تفسير ذلك إلى أن كثيراً من الأسر العربية، تحث كلا من الذكور والإناث على التفوق في الدراسة، وتضاؤل النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة والرعاية، والاهتمام. كما أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت متاحة لكلا الجنسين على السواء (خليفة، ٢٠٠٠).

وبالنسبة للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد أظهرت النتائج أنه لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥). وهذا يعني أن استراتيجية التدريس فوق المعرفية، لا يفضل استخدامها لجنس دون آخر، بل يمكن استخدامها لكلا الجنسين. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة العيسوي (٢٠٠١)، ونمروطي والشناق (٢٠٠٤). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى أن الذكور والإناث قد تعرضوا إلى فرص التفاعل مع المحتوى التعليمي ذاته، وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية وما تمييزت بها، من تنظيم دقيق للمحتوى، وإتاحة الفرص لانشغال المتعلم، في اكتساب المعرفة التاريخية، وإشراكه الفعال في عملية التعلم، وما نتج عن ذلك من حماس واندفاع نحو التعلم، وتطوير عمليات التفكير لديه، من خلال التفاعل مع الأحداث التاريخية وربطها بالحاضر، يلائم كلا الجنسين.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة هيقنس (Higgins, 2000)، التي أظهرت تفوق الذكور على الإناث ودراسة الزيادات (٢٠٠٣)، التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور، وقد يرجع سبب هذا الاختلاف إلى الاختلاف في الصفوف، والموضوعات، حيث تناولت دراسة هيقنس طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة الزيادات مفاهيم جغرافية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- الاهتمام بكتب التاريخ المقررة وتطويرها بحيث تراعي عرض المادة التاريخية على نحو يأخذ باستراتيجيات طريقة التدريس فوق المعرفي. بالإضافة إلى طرح مشكلات في كتب التاريخ من شأنها تعزيز تعلم التفكير ومهاراته.

٢- تدريب المعلمين أثناء الخدمة بإدخال هذه الاستراتيجية في أثناء تدريس المحتوى، وإدخال إستراتيجية التدريس فوق المعرفي كمحتوى وطريقة ضمن مقررات كليات إعداد المعلمين.

٣- إجراء مزيد من الدراسات للبحث في أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي في التحصيل في صفوف أخرى وإدخال متغيرات جديدة مثل مستوى تحصيل المتعلم، المعرفة القبلية، الذكاء.

المراجع

إبراهيم، فاضل (١٩٩٩). أفاق جديدة في تدريس التاريخ. **اليرموك**، (٦٣)، ١٤-١٥.

باير، باري (٢٠٠٣). **المرجع في تدريس مهارات التفكير**. (ترجمة مؤيد حسن فوزي). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). **تعليم التفكير**. عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣ أ). **تعليم التفكير في عصر المعلومات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣ ب). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**. القاهرة: دار الفكر العربي.

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الزيادات، ماهر مفلح (٢٠٠٣). **أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية**. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة اليرموك، اربد.

سترنبرج، روبرت (٢٠٠٤). **أساليب التفكير**. (ترجمة عادل سعد يوسف). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

السرور، ناديا هايل (٢٠٠٥). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمان، الأردن: دار الشروق:

العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر.

المصري، قاسم محمد (٢٠٠٣). **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**. عمان، الأردن: مطبعة الروزانا.

نمروطي، أحمد و قسيم الشناق (٢٠٠٤). أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم. **مجلة دراسات، ٣١**(١)، ١-١٢.

Alazzi, F. (2005). **Historical development of social studies education in jordanian secondary schools since 1921.** Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Oklahoma. U.S.A.

Anderson, M., & Perlis, D.R. (2005). Logic self-awareness and self-Improvement: The metacognitive loop and the problem of brittleness**. Logic and computation, 5** (1), 59-74.

Bracha, K. (2004). Making sense of graphs: Does metacognitive instruction make difference on students, mathematical conception and alternative conceptions. **Learning and Instruction, 14** (6), 523-627.

Burder, R., & Williams, M. (1998). **Thinking through the Curriculum**. London: Rout ledge 11 New fetter lane.

Cardell, Elawav, M. (1992). Effect of teaching metacognitive skills to students with low mathematics ability. **Teaching and Teacher Education, 8**(2), 109-121.

concepts and their clinical implications: Mind fullness-based cognitive therapy for depression. **Counseling Psychology Quarterly, 17**(2), 223- 235.

Eldon, L M. (2006). **The impact of a metacognitive reading course on students` comprehension, reading self-efficacy, and subsequent English course grades.** Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University.

Higgins, B.A. (2000). **An analysis of effects of integrated instruction of met cognition and skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447152).

Mevarech, Z. (1999). Effects of metacognition training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. **The Journal of Education Research, 92**(4), 102- 121..

Miranda, C.A.(2005). New trends in the evaluation of mathematics learning disabilities. The role of metacognition. **Rev Neural, 40**(1), 97-102.

Moreno, J., & Saldana, D. (2005). Use the computer- assisted program to improve metacognition in persons with sever intellectual. **Res Dev Pisabil, 26**(4), 341-357.

Parker, W.C. (2001). **Social studies in elementary education**. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Purdon, C., & Wells, A. (2000). Metacognition and cognition-behaviors therapy: especial issue. **Clinical Psychology and Psychotherapy, 6,** 71-72.

Slekar, T.D. (2005). Portraits of practices in social studies methods courses. (introduction). **The Social Studies, 9**(6), 235-237.

Sternberg, R.J., & Swerling, L.S. (1996). **Teaching for thinking.** Washington, DC: American Psychological Association.

Weinert, F.E., & Kluwe, H.R. (1987). **Metacognition motivation and under standing.** London: Lawrence Erlbaum Associates.