أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخى والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية(*)

السعيد الجندي عبد العزيز(**)

ملخص: استهدف هذا البحث دراسة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، حيث أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس يساعد المتعلمين على التحكم بعمليات التفكير، بحيث يدرك عملية التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة وليست مجموعة من المعلومات المتناثرة، وتكوين بناء واضح محدد للتعلم وبالتالي إدراك الأحداث والقضايا التاريخية وما بينها من علاقات تساعد المتعلمين على التعلم بكفاءة أكبر، واستخدام ما تعلموه في حياتهم العملية بشكل عام. ولقد تمثلت أهمية هذا البحث في أنه محاولة لمسايرة الاهتمام المتزايد على المستوى العالمي والمحلي بما وراء المعرفة وما تتضمنه من استراتيجيات تهدف إلى تعلم الطلاب كيف يفكرون قبل وأثناء وبعد التعلم. استخدم في إجراء البحث المنهج التجريبي، ومن أبرز نتائج البحث: أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي قد ساهم في دعم إيجابية وفاعلية المتعلم وتحمله المسؤولية أثناء عملية التعلم مما أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي حيث أتيحت الفرص للطلاب لربط الأفكار والأحداث التاريخية معاً، وربط الماضي بالحاضر من خلال إثارة واسترجاع ما لديهم من معلومات تاريخية سابقة، بالإضافة إلى تحليل وتفسير الأحداث والمواقف التاريخية، ومراجعة عملية التعلم باستمرار وربط الأسباب بالنتائج مما أدى إلى تنمية الوعي بأهمية التفكير في المادة

(*) نشر نص موسع لهذا البحث سابقاً في مجلة كلية التربية، مج ١٦، ع ٦٨، أكتوبر ٢٠٠٦.

(**) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية-جامعة بنها، مصر. البريد الالكتروني: alsaied.algendy@gmail.com.

التاريخية المتعلمة. كما أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الاتجاه نحو دراسة وتعلم التاريخ أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قد ساعد على زيادة الرغبة والميل لدى المتعلمين نحو المعرفة التاريخية وتوظيفها، وتعلم كيفية استخدامها في مواقف حياتية مناسبة. وقد خلص البحث إلى بعض التوصيات والمقترحات في هذا المجال.

مقدمة

إنه من دواعي القلق لدى الأفراد والهيئات والحكومات هو ذلك التطور الهائل والتغير السريع في مجال العلم والتكنولوجيا، حيث أضحى عالمنا الآن يعيش ثورة معلوماتية في شتى مجالات الحياة، الأمر الذي يتطلب مستوى عالياً من التعليم والتفكير.

فالثورة العلمية والتكنولوجية ثورة مستمرة يزداد تأثيرها في الحياة، ولم تعد المعرفة ثابتة أو محددة، ولكنها أصبحت متغيرة ولا نهائية، وأصبح حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف في قرن جديد تتدفق فيه المعلومات عبر شبكات الكترونية لا تعرف حدود الزمان والمكان.

وصاحب هذا التطور وذلك التغير تحولاً ملحوظاً في البحث العلمي والتربوي، وأصبح ينظر إلى العملية التعليمية لا على أنها نتاج عوامل خارجية فقط مثل البيئة التعليمية والمنهج وشخصية المعلم وخبراته، وإنما هناك عوامل داخلية مؤثرة بشكل كبير جداً في عملية التعلم مثل قدرة المتعلم على التفكير، وخبراته السابقة، واتجاهاته، وأنماط سلوكه، ومهارات تفكيره وتقييمه لنفسه أثناء التعلم وغيرها.

وتمثل نظرية ما وراء المعرفة Metacognitive Theory أحد الميادين المعرفية التي تلعب دوراً مهماً في العديد من أنماط التعلم، فيما وراء المعرفة تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة. فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد على تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات وتنمي بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب (Nolan, 2000؛ السيد، ٢٠٠٢، ص. ٢).

كما أن تنمية التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) تتطلب تنمية بعض المهارات كالتحكم في الذات، والاتصال الناجح بها، ذلك لأن الطالب الذي يفكر في حل مشكلة

معينة، فإنه يقوم بعدة أدوار أو خطوات أثناء قيامه بهذا العمل، حيث يحاول توليد أفكار جديدة ثم يخطط لها ثم يقوم بتنفيذها ويختار أفضلها للوصول إلى حل المشكلة، ويراقب مدى التقدم الحادث في ذلك مع توجيه سلوكه إلى فكرة معينة، ثم يدعمه بمعلومات مناسبة، وأفكار أخرى حتى يصل إلى الحل النهائي، وهو بذلك يضع أمامه منظورات متعددة ويقيم كلاً منها بالمقارنة بالأخرى ويختار منها ما يراه الأفضل فهو بذلك مفكرٌ منتجٌ (عريان، ٢٠٠٣، ص. ١١٥).

ولذلك فقد احتل موضوع التفكير فيما وراء المعرفة اهتماماً ملحوظاً في الآونة الأخيرة باعتباره طريقة جديدة لتنمية قدرة المتعلمين على التفكير واعتبر المفكر الجديد هو الذي يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٦، ص. ٣٧).

من كل ما سبق يتضح ما يلي:

- وجود صعوبات ومشكلات يواجهها المتعلمون في دراستهم للتاريخ، تتمركز في استمرار استخدام الأساليب التقليدية، مما يزيد من جفاف هذه المادة ولا تثير تفكيرهم.
- أهمية البحث عن أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثه تتيح للمتعلمين الفرص الكافية لممارسة التفكير أثناء التعلم والتأمل ونقد المادة المقروءة أو المسموعة.
- أهمية تنمية التفكير التاريخى كهدف أساسي من أهداف تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية.
- فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، حيث أنها تحظى باهتمام الباحثين والتربويين في الوقت الحاضر.

ومن ثم يحاول البحث الحالي تعرّف:

- أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة وتعلم التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ، في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢. ما فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ، في

تنمية الاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى أنه:

١. محاولة لمسايرة الاهتمام المتزايد على المستوى العالمي والمحلي بما وراء المعرفة وما تتضمنه من استراتيجيات تهدف إلى تعلم الطلاب كيف يفكرون قبل وأثناء وبعد التعلم.

٢. يأتي كمحاولة للتغلب على أوجه القصور في أساليب التدريس الشائعة في مدارسنا في الوقت الحالي، واستجابة لما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة من أن يتضمن التعلم أنماطاً مختلفة من مهارات التفكير العليا والمرتبطة بما وراء المعرفة.

٣. يوجه أنظار المسؤولين والمهتمين بتدريس التاريخ- بصفة عامة- ومعلم التاريخ بصفة خاصة إلى ضرورة الاهتمام بتعليم الطلاب كيف يفكرون فيما وراء الأحداث والمواقف التاريخية حتى يصبح الطلاب قادرين على فهم ومواجهة المشكلات الحياتية بطريقة علمية صحيحة.

أهداف البحث

استهدف البحث تحقيق الآتي:

١. تدريب بعض طلاب الصف الأول الثانوي على استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال دراستهم لمادة التاريخ المقررة لهم.

٢. دراسة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

١. عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة بنها الثانوية للبنين التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية.

٢. استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي (التساؤل الذاتي، التدريس التبادلي، تنشيط المعرفة القبلية) وذلك نظراً لمناسبتها لتدريس التاريخ وللطلاب في المرحلة الثانوية.

٣. تدريس وحدة دراسية من كتاب التاريخ المقرر للصف الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ وهي (حضارة مصر الفرعونية مع التركيز على الدولة الحديثة).

فروض البحث

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التاريخي لصالح التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ لصالح التطبيق البعدي.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو دراسة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث

١. استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies:

هي مجموعة من الإجراءات أو الأداءات السلوكية التي يقوم بها المتعلم- بتوجيه من المعلم- بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وهي معرفة طبيعة التعلم (المادة التعليمية) والوعي بالأنشطة والعمليات العقلية التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي بعملية التعلم وتوجيهها، وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه وخبراته السابقة ومعتقداته وعمليات التفكير المختلفة في التوصل إلى الأسباب الحقيقية لما وراء الأحداث والقضايا التاريخية وتنمية التفكير التاريخي (جابر، ١٩٩٨؛ Henson & Eller, 1999؛ الطنطاوي، ٢٠٠١؛ Rodgers, 2002؛ زيتون، ٢٠٠٣؛ زيتون وزيتون؛ ٢٠٠٣؛ دروزة، ٢٠٠٤)، وهذا التعريف الإجرائي الذي سوف يلتزم به الباحث.

٢. مهارات التفكير التاريخي

ويقصد بها الباحث: «مجموع المهارات الشخصية والعقلية والأدائية المرتبطة بالقدرة على التحليل والتفسير للمعلومات والقضايا والأحداث التاريخية، والقدرة على ربط الأحداث والأفكار بالخبرات السابقة والحالية، والقدرة على التنبؤ وطرح الأسئلة الذاتية وتقييم المواقف والأحداث واتخاذ القرار وإصدار الأحكام في ضوء الأدلة المتاحة».

خطة البحث

أولاً: مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في مجال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات التفكير التاريخي، والاتجاه نحو مادة التاريخ، وقد تم الاستفادة منها في:

١. تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة.

٢. تحديد المهارات الأساسية المرتبطة بالتفكير التاريخي.

٣. تصميم مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ.

ثانياً: إعداد أدوات الدراسة والتي تتمثل في:

١. اختبار في مهارات التفكير التاريخي وضبطه علمياً.

٢. مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ وضبطه.

ثالثاً: اختيار موضوعات الوحدة التي سوف يتم تدريسها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

رابعاً: إعداد دليل للمعلم لتدريس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

خامساً: اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية تدرس الوحدة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والأخرى ضابطة تدرس الوحدة بالطرق التقليدية.

سادساً: تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة البحث.

سابعاً: تدريس الوحدة المختارة للمجموعتين التجريبية والضابطة ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً.

ثامناً: عرض النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج البحث.

استراتيجيات ما وراء المعرفة وتدريس التاريخ

إن التاريخ كمادة دراسية يتضمن العديد من القضايا والمشكلات الجدلية التي تجعل منه مادة جافة غير ذات معنى أو قيمة حقيقية للطلاب، ولعل السبب الرئيسي في هذا هو افتقار تدريس التاريخ لأهداف واضحة تستمد من علم التاريخ وإمكاناته، ولمواجهة هذه المشكلة لابد من استناد تدريس التاريخ إلى مبدأين هامين وهما العملية والوظيفة، وذلك بأن يركز المعلم في تدريسه للتاريخ على البحث في لماذا؟ وكيف؟ وذلك لتنمية قدرة الطلاب على مهارات التفكير العلمي الخاص بطبيعة التاريخ (عبد العزيز، ١٩٩٨، ص. ٩٣).

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة ذات أهمية كبيرة في تعلم التاريخ لأن المتعلم يجب أن يفهم تعلمه حول الموضوع التاريخي أو المهمة التي سيقوم بتعلمها، ومصادر التعلم التي سوف يستعين بها، وكذلك ينظم إستراتيجية المعرفية من أجل بناء المعنى من خلال قراءاته، إضافة إلى أن التاريخ يتضمن العديد من المواقف والقضايا والأحداث الجديدة المرتبطة بأحداث أخرى في الماضي، ويجب على المتعلم أن يكون لديه القدرة على استكشاف هذه العلاقات وهو منظم ذاتياً خلال عملية التعلم لفهم هذه المعلومات وتوظيفها بشكل أفضل.

كما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم في تدريب المتعلمين على إدراك العلاقات الخفية أو الأسباب غير العلنية في دراسة موضوع ما في التاريخ، وكذلك الروابط الداخلية التي تربط أجزاء الموضوع معاً ثم تحديدها وإظهارها أثناء الموقف التعليمي لفهمها ووعيها وتوظيفها في مواقف أخرى.

ومن خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة يتمكن الطلاب أيضاً من وصف تفكيرهم الخاص، وهو الأسلوب الأكثر فعالية ليصبحوا قادرين على السيطرة على قراراتهم وأفعالهم، وتنمو لديهم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم أو التكيف مع المواقف الاجتماعية الملحة.

لذلك لا بد من إعادة النظر بطبيعة مناهج التاريخ وبطرق تعلمه، كما يجب على معلمي التاريخ تشجيع الطلاب على القيام بأشكال مختلفة من النشاط الهادف الذي يدفع المتعلم إلى ممارسة أنواع مختلفة من التفكير، وذلك من خلال:

- استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة وفعالة ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- إتاحة الفرص للطلاب للتفاعل مع النص التاريخى والتأكد من فهمهم المعلومات المتضمنة بدلا من التركيز على محتوى النص فقط.

- التفكير في ما وراء النص وذلك من خلال مساعدة الطلاب على أن يراقبوا ويسيطروا على قراءاتهم للنص عن طريق الحوار أو قراءة نصوص أخرى أو قراءة وجهات نظر أخرى حول الموضوع نفسه، وبذلك يمكن أن يكتسبوا فهماً أعمق للنص أو الموضوع من خلال الحوار المتبادل، أو افتراض وجهات نظر أخرى، وبالتالي يتم التعلم والفهم بشكل أفضل وأعمق للموضوعات التاريخية.

استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في هذا البحث

تتعدد استراتجيات ما وراء المعرفة التي استخدمت في مجالات متعددة ولكل منها خصائص وإجراءات محددة وتساهم في تنمية جانب أو أكثر من جوانب التعلم.

وبعد الإطلاع على معظم هذه الاستراتيجيات وجد الباحث أن أكثرها ارتباطا بطبيعة التاريخ وأهداف هذا البحث هي:

١. إستراتيجية التساؤل الذاتي Self Questioning

وهى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف إلى تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم التي تساعد المتعلمين على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون؟ وكيف يتعلمون؟ والتحكم في عملية الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي في المدرسة، ولكن أيضا عندما يقرأون قراءات حرة (Cheung, 1995).

وتقوم هذه الإستراتيجية على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وينمي لديه الوعي بعمليات التفكير (الطنطاوي، ٢٠٠١، ص. ١٢).

كما تفيد هذه الإستراتيجية في تحقيق العديد من الأهداف الهامة منها تركيز الانتباه على جوانب التعلم المراد تعلمها، تحقيق التفاعل الإيجابي مع المهمة التي يقوم بها المتعلمون، الوعي بعمليات التفكير والتحكم بها، ترابط المعلومات، الإثارة والتشويق أثناء التعلم، التفكير في القضايا والمشكلات وبالتالي تنمية مهارات التفكير العليا (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص. ١٧٣).

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كل من (Van Buskirk, Kruger & Hazen,

1995) باعتبار أن التساؤل الذاتي يساعد المتعلمين على التحاور، وعرض ما يعرفونه من خلال خبراتهم السابقة، ويفجر طاقاتهم نحو العمل الجماعي، كما أنه يزيد من فهم الموضوع وذلك من خلال تحليله، وبالتالي يصبح الموضوع أكثر ثراءً كلما قاموا بربطه باهتماماتهم وخبراتهم السابقة. وهنا يصبح التعلم باقي الأثر.. وكل هذه الأمور لازمة لدراسة وتعلم التاريخ.

وتتضمن هذه الإستراتيجية نوعين من الأسئلة (King, 1994؛ أبو سكينة، ٢٠٠٤؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٥):

أ. الأسئلة الموجهة: وهي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المعلم ويكملها الطلاب ويولدون أسئلة أخرى مشابهة مثل لماذا ندرس هذا الموضوع..؟ ماذا يحدث لو...؟ ما الأسباب أو النتائج غير المعلنة...؟، ما نقاط الترابط بين الأسباب والنتائج...؟ ما الهدف من...؟

ب. الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة): وهي الأسئلة التي يصوغها المتعلم أثناء عملية التعلم أو قبلها أو بعدها بحيث تعينه على فهم المادة المتعلمة وإدراك المغزى منها والتفكير فيها.

٢. إستراتيجية التدريس التبادلي

ويقصد به النشاط الذي يأخذ شكل الحوار التبادلي بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم حول نشاط معين أو موضوع محدد أو نص مقروء مما يترتب عليه بناء معنى جديد لما يقوم به الطلاب (بروور، ٢٠٠٠، ص. ٢١٥-٢١٧؛ زيتون، ٢٠٠٣، ص. ٢٤٤).

ويتم تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال أربع مراحل (بروان وكمبيون، ١٩٩٥؛ الجمل، ٢٠٠٥، ص. ١٣٣-١٣٦).

أ. التنبؤ (التوقع): وفيه يوجه الطلاب إلى طرح بعض التوقعات حول موضوع أو عناصر التعلم، وأهداف تعلمهم من هذا الموضوع، ويطرح الطلاب أفكارهم وتنبؤاتهم وتوقعاتهم بعد كتابة العنوان على السبورة، مع استرجاع المعلومات السابقة حول هذا الموضوع.

ب. توليد الأسئلة: وفيه يوجه الطلاب إلى طرح أسئلة على أنفسهم تتعلق بما يقرؤونه أو يسمعونه أو بما يقومون به من مهام يقيمون من خلالها قدرتهم على فهم الموضوع، واستنتاج الأسباب أو النتائج ذات العلاقة، ومع كل خطوة يقومون بها

يسألون أنفسهم أسئلة حولها ويحاولون التوصل إلى الإجابة عنها.

ج. التوضيح: وفيه يوضح المعلم بعض النقاط غير الواضحة أو يناقش بعض المعوقات أو الصعوبات التي واجهت الطلاب في أداء المهمة التي كانوا يقومون بها وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة المرتبطة بالموضوع أو بالنشاط أو بالنص المقروء، ويناقش الطلاب أفكارهم وكيفية توظيفها وكيفية الاستفادة من هذه الأخطاء في تحسين أداء التعلم.

د. التلخيص: وفيه يوجه الطلاب إلى تلخيص ما تم تعلمه بكلمات من عند الطلاب في جملة أو فقرة أو تعميم أو مخطط يعبر عن لب الموضوع بشكل مفهوم وذي معنى.

وتسهم إستراتيجية التدريس التبادلي (زيتون، ٢٠٠٣، ص. ٢٢٦؛ الجمل، ٢٠٠٥، ص. ١٣٢) في تحقيق العديد من الأهداف منها:

- تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.
- تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم.
- تزيد من التحصيل الدراسي.
- تنمي القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- تنمي القدرة على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسية من النص.
- تنمي القدرة على استنباط المعلومات المهمة من النص.
- تنمي لدى المتعلمين روح التعاون والعمل في فريق.
- تنمي لدى المتعلمين القدرة على التنبؤ بالأحداث.
- تنمي القدرة على التلخيص وصياغة الأسئلة.

٣. تنشيط المعرفة القبلية (الخبرات السابقة)

وتعنى طرح تساؤلات تحتاج الإجابة عنها استرجاع معلومات أو خبرات سابقة ذات علاقة بموضوع التعلم أو تنبؤ بموضوعات ينتظر تعلمها في ضوء المعلومات السابقة.

وتقوم هذه الإستراتيجية بدور مهم في تحديد نقاط الترابط والالتقاء بين المعلومات السابقة وموضوع التعلم، وبناء معنى جديد واضح بينهما، وقد يكوّن نقاط الترابط هذه علاقات السبب بالنتيجة أو تفسير أحداث أو قضايا أو مشكلات تاريخية، أو استنتاج وربط أحداث جارية بأحداث سابقة، أو تجميع أوجه الشبه والاختلاف بين المواقف

والأحداث، أو تحليل الأحداث وتفسيرها والتنبؤ بنتائجها المتوقعة في ضوء المعلومات السابقة.

وتفيد هذه الإستراتيجية في تحقيق العديد من الأهداف أهمها ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة، وفهم واستيعاب المعلومات بطريقة هادفة وذات معنى، بالإضافة إلى سهولة فهم المعلومات وتخزينها واسترجاعها والاستفادة منها فضلاً عن دورها في تنظيم الأفكار والمعلومات (دروزة، ٢٠٠٤، ص. ٢٨٢؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص. ١٧٣).

وبمراجعة الاستراتيجيات الثلاث المستخدمة في هذا البحث وجد أنها تتفق إلى حد كبير في إجراءات تنفيذها، كما أنها تسهم في تحقيق العديد من أهداف التعلم منها ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه والمتمثلة في المتغيرات التابعة حيث إنها قد:

- تساعد في فهم الأحداث التاريخية وذلك من خلال قراءة النصوص التاريخية قراءة جيدة ومعمقة والقيام بتلخيصها وصياغة أسئلة عنها والاستفسار عما يواجهه الطالب من صعوبات في فهمها.
- تسهم في تنمية مهارات التفكير ومنها التفكير التاريخي.
- تسهم في تنمية اتجاهات إيجابية نحو دراسة وتعلم التاريخ.

إجراءات الدراسة

أولاً: اختيار الوحدة الأولى من كتاب التاريخ (حضارة مصر الفرعونية مع التركيز على الدولة الحديثة) وهي المقررة للصف الأول الثانوي وذلك للأسباب التالية:

١. يتضمن العديد من الموضوعات التي تمثل جانباً مهماً من البنية المعرفية للتاريخ الفرعوني القديم.

٢. تتضمن العديد من القضايا التاريخية التي تحث على التفكير مثل البعث والخلود، والثواب والعقاب والتوحيد... الخ.

٣. تتضمن العديد من الأنشطة والخبرات التي تثير لدى الطلاب الكثير من التساؤلات التي يحتاجون الإجابة عنها، ومن ثم يمكن أن يتاح لهم من خلالها تنمية التفكير التاريخي.

٤. تتضمن بعض الموضوعات التي تساعد على ربط الجانب الأكاديمي بالجانب التطبيقي ومن ثم تساعد على توظيف المعلومات التاريخية في الواقع الحياتي.

ثانياً: إعداد دليل المعلم

تم إعداد دليل المعلم وفقاً للخطوات التالية:

١. الهدف من الدليل

استهدف الدليل توضيح الخطوات الإجرائية التي يتبعها المعلم أثناء التدريس لتدريب الطلاب على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعدهم على التفكير في المعلومات ومعالجتها بشكل أفضل، وتنمية قدراتهم على تحمل مسؤولية التعلم والتحكم بالتفكير والتعبير عنه بصورة سليمة.

٢. تحديد الأهداف العامة للوحدة والتي تتمثل في:

- تنمية قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المحددة أثناء التعامل مع المادة العلمية المتضمنة الوحدة.
- إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم والقضايا التاريخية المتضمنة الوحدة.
- إكساب الطلاب مهارات الدراسة الذاتية للمصادر التي تستخدم في تفسير وفهم المظاهر الحضارية المصرية القديمة.
- التعرف على مظاهر الحضارة المصرية القديمة في مصر الفرعونية.
- تنمية الوعي بدور الإنسان المصري القديم في بناء الحضارة المصرية القديمة.
- تنمية الاتجاه نحو المشاركة في بناء الحضارة المعاصرة.
- تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي.

٣. تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة

تم تزويد الدليل بمجموعة من الوسائل والأنشطة التي يمكن استخدامها في إجراء المهام المختلفة والتي تسهم في تحقيق أهداف الوحدة بالإضافة إلى الصور والرسومات والأشكال التوضيحية المرتبطة بكل موضوع من موضوعات الوحدة.

٤. التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة

تضمنت الوحدة ستة موضوعات رئيسة تم توزيعها وفقاً للزمن المحدد لها في الجدول الدراسي وهو (١٦) حصة بمعدل حصتين أسبوعياً وقد استغرق تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً (٤) حصص، وتم تدريس الوحدة في (١٢) حصة.

٥. إجراءات تدريس الوحدة

مر تدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة بالخطوات التالية:

- تحديد الأهداف السلوكية لكل موضوع.
- تحديد الوسائل والأنشطة المساعدة على تحقيق الأهداف.

- كتابة عنوان الموضوع على السبورة بخط واضح.
- تحديد الأنشطة الأساسية المرتبطة باستراتيجيات ما وراء المعرفة والتي يقوم بها الطلاب وهي:

النشاط الأول: تنشيط المعرفة القبلية

وفيه يتم تحديد (الخبرات السابقة) المعرفة القبلية الموجودة لدى الطلاب حول موضوع الدرس والمرتبطة به، والتنبؤ بمحتوى الموضوع وذلك من خلال أسئلة أو طرح أفكار أو رؤوس موضوعات أو أي طريقة أخرى يراها الطالب مناسبة، ويساعد المعلم الطلاب ببعض المنشطات العقلية مثل الأسئلة الموجهة وغير الموجهة.

النشاط الثاني: الشرح والقراءة

ويتم في هذا النشاط قراءة موضوع الدرس من الكتاب المدرسي قراءة صامتة أو جهرية مع توجيه الطلاب لتحديد العناصر والأفكار الأساسية كوضع خطوط تحتها أو كتابتها في ورقة، ومناقشتهم في أسباب اختيارهم لهذه الأفكار أو العناصر، مع توجيه وتوليد بعض الأسئلة التي يلقيها الطلاب على أنفسهم ويحاولون الإجابة عنها مثل هل قمت بقراءة الموضوع باهتمام؟، هل المعلومات مترابطة تاريخياً؟ هل ما قرأته مرتبط بما أعرفه عن هذا الموضع من قبل؟

ويتم توجيه الطلاب لتوظيف ما تم تعلمه في مواقف أخرى والاسترشاد ببعض المعلومات والخبرات في الحياة العلمية وكيفية الاستفادة منها مستقبلاً.

النشاط الثالث: أداء المهام والأسئلة الذاتية

ويتم من خلال هذا النشاط تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لإجراء المهام والأنشطة الأساسية المرتبطة بموضوع الدرس ويتم الاسترشاد ببعض الأسئلة- مثل ما العناصر الأساسية المكونة لهذه الفكرة؟ كيف ترتبط هذه الموضوعات أو الأفكار ببعضها؟ ما العلاقة بين الأحداث؟ ما العلاقة بين أسباب ونتائج هذه الأحداث؟ كيف أفسر هذه العلاقة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للطلاب لتوليد أسئلة أخرى من أفكارهم.

النشاط الرابع: التلخيص وتقويم الذات

ويتم من خلال هذا النشاط تلخيص موضوع الدرس سواء من حيث ربط الأفكار أو ربط العناصر الأساسية أو تحديد أهم أوجه التعلم، ويمكن كتابة هذا الملخص بصورة عبارات تقريرية أو ملخص لفظي أو شكل تخطيطي، وتتم مناقشة هذه الملخصات في ضوء بعض الأسئلة مثل. لماذا تم استخلاص هذا الملخص؟ وما أوجه

الترابط بين عناصر هذا الملخص؟ وما أوجه الإفادة من هذا الملخص؟. . كما يتم من خلال هذا ا لنشاط أيضا توجيه الطلاب إلى تقويم ذواتهم من خلال التساؤل التالي الذي يوجهه الطالب لنفسه وهو: هل أستطيع الحكم على نفسي بأني فهمت هذا الدرس بشكل أفضل؟ وما الدليل على ذلك؟

٦. التقويم: وقد تم تقويم تعلم الطلاب لكل موضوع من خلال:

- اختبار قبلي لتحديد ما لدى الطلاب من معرفة سابقة عن موضوع الدرس وذلك من خلال أسئلة يوجهها المعلم للطلاب أو يوجهها الطالب لنفسه.
- تقويم تكويني لتحديد مدى تقدم الطلاب في عملية التعلم واكتساب المعلومات المتضمنة الدرس.
- تقويم ختامي وذلك باستخدام اختبارات الدراسة المعدة لذلك.

٧. تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين في مجال تعلم وتعليم التاريخ بغرض التحقق من صلاحيته ومناسبته للتدريس ومدى شموله لموضوعات الوحدة، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وبذلك أصبح الدليل صالحاً للاستخدام.[*]

ثالثاً: إعداد اختبار مهارات التفكير التاريخي

تم إعداد الاختبار في ضوء الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاختبار. إن الهدف الأساسي من الاختبار هو قياس مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتضمن خمساً من المهارات الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، وهي:

- مهارة تفسير الأحداث التاريخية.
- مهارة جمع المادة التاريخية.
- مهارة اختيار المصدر التاريخي (الوثيقة).
- مهارة تنظيم الحقائق والمعلومات التاريخية.
- مهارة إصدار الحكم على الأحداث التاريخية.[**]

٢. وصف الاختبار. تألف الاختبار من (٦٠) سؤالا بواقع سؤالين لقياس كل مهارة فرعية، ويتضمن مجموعة من العبارات التي تتطلب من الطلاب قراءتها جيدا حتى

---

[*] ملحق رقم (٤) دليل المعلم في صورته النهائية.

[**] ملحق رقم (١) المهارات الرئيسة والفرعية.

يتمكنوا من الإجابة عمّا يتلوها من أسئلة، كما تضمن أسئلة تتطلب فحص صور أو أشكال أو رسومات والتعرف عليها.

٣. صدق الاختبار. تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال التخصص لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها.[*]

٤. التجربة الاستطلاعية للاختبار. تم تطبيق الاختبار على عدد (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي مرتين منفصلتين بفاصل زمني قدره أسبوعان وذلك بغرض تحديد:

أ. ثبات الاختبار. حيث تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيقه ووجد معامل الثبات يساوى (٠,٨٤) وهذه تعد درجة ثبات مناسبة.

ب. زمن تطبيق الاختبار. حيث تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق الزمن الذي استغرقه ٧٥٪ من الطلاب، وجد أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٩٠) دقيقة منها خمس دقائق لشرح تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة.

ج. طريقة تصحيح الاختبار. يطلب من الطالب الإجابة عن جميع الأسئلة الواردة في الاختبار على أن تكتب الإجابة بعد السؤال مباشرة، وحددت درجة واحدة لكل سؤال لتصبح الدرجة الكلية للاختبار (٦٠) درجة.

رابعاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ:

تم إعداد المقياس في ضوء الخطوات التالية:

١. الهدف من المقياس. يهدف هذا المقياس إلى معرفة اتجاه مجموعة من الطلاب (عينة الدراسة) نحو مادة التاريخ ودراستها.

٢. وصف المقياس. تم تصميم المقياس على غرار طريقة (ليكرت) والتي تصاغ فيها العبارات بطريقة جدلية تختلف بشأنها وجهات النظر وتتدرج من الموافقة بشدة إلى الرفض بشدة، وقد تم تحديد الاستجابات على أساس خمس درجات متفاوتة الشدة (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

٣. صياغة عبارات المقياس. تمت صياغة العبارات التي تكون منها المقياس وقد روعي فيها ما يأتي:

- البعد عن العبارات التي تحمل أكثر من فكرة.

---

[*] ملحق رقم (٢) اختبار مهارات التفكير التاريخي.

- تجنب العبارات غير المناسبة للهدف المراد قياسه.
- أن تكون لغة العبارات سهلة ومباشرة.
- أن تكون الصياغة مناسبة لمستوى طلاب العينة.
- تجنب العبارات التي يمكن أن تفسر بأكثر من معنى.

٤. صدق المقياس: تم عرض المقياس بعد صياغة عباراته في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال التخصص، وذلك بهدف التأكد من وضوح ومناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية واللغوية.

وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم إعادة صياغة وحذف بعض العبارات وإجراء بعض التعديلات، وأصبحت عبارات المقياس (٥٠) عبارة، وبالتالي شكلت آراء المحكمين دلالة صدق ظاهري للمقياس وأصبح صالحا للتطبيق على التجربة الاستطلاعية للتحقق من ثباته.

٥. ثبات المقياس. تم حساب معامل الثبات وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (نفس العينة التي تم تطبيق أدوات الدراسة السابقة عليها) وتم حساب معامل الثبات ووجد أنه (٠,٨٥) وهو معامل ثبات مقبول، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية[*].

٦. طريقة تصحيح المقياس. تم تصحيح المقياس على أساس تمييز الفقرات الموجبة عن الفقرات السالبة، وهذا ما يتضح كما في الجدول التالي:

جدول (١): أوزان بدائل الإجابة عن عبارات مقياس الاتجاه

بدائل الإجابة	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
- أوافق بشدة	٥	١
- أوافق	٤	٢
- غير متأكد	٣	٣
- أرفض	٢	٤
- أرفض بشدة	١	٥

وبذلك أصبح المقياس صالحاً للتطبيق، وقد تبين أن الزمن اللازم لتطبيق هذا

[*] ملحق رقم (٣) مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ في صورته النهائية.

المقياس هو (٤٥) دقيقة وهو الزمن الذي انتهى عنده ٧٥٪ من طلاب العينة الاستطلاعية.

ويوضح الجدول التالي مواصفات وأرقام العبارات الموجبة والعبارات السالبة في المقياس.

جدول (٢): مواصفات مقياس الاتجاه نحو دراسة وتعلم التاريخ

عبارات المقياس	أرقام العبارات في المقياس	العدد	النسبة
العبارات الموجبة	١، ٢، ٣، ٤، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٥،٢٦، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٥ ، ٤٩، ٥٠	٢٦	٥٢٪
العبارات السالبة	٥، ٦، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨	٢٤	٤٨٪
إجمالي		٥٠	١٠٠٪

خامساً: إجراءات التجربة الميدانية للدراسة ونتائجها

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الإجراءات التالية:

١. تحديد متغيرات الدراسة: يتمثل المتغير المستقل هنا في طريقة التدريس حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما درست الضابطة بالطريقة التقليدية (الشرح والمناقشة بين المعلم والطلاب)، والمتغير التابع هنا هو تنمية مهارات التفكير التاريخى كما يقيسه اختبار مهارات التفكير التاريخى المستخدم في هذه الدراسة ونمو اتجاه الطلاب نحو مادة التاريخ ودراستها كما يقيسه مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ المعد لذلك.

٢. اختيار العينة: تم اختيار فصلين من فصول الصف الأول الثانوي بمدرسة بنها الثانوية للبنين بمدينة بنها بطريقة عشوائية، حيث وقع الاختيار على فصل ١/ ٢ لتمثيل المجموعة التجريبية، وفصل ١/ ٣ ليمثل المجموعة الضابطة.

٣. استغرق تنفيذ تجربة الدراسة حوالي ثمانية أسابيع، وبلغ مجموع الحصص الدراسية (١٦) حصة بواقع حصتين أسبوعيا.

٤. التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التاريخي ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في تدريس الوحدة المختارة، وتم التصحيح وحساب المتوسطات وتباينها واستخدام اختار (ت) (السيد، ١٩٧٩، ص. ٤٦٧) لعينتين غير مرتبطتين مع تساويهما في العدد، حيث أظهرت النتائج أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائيا، وهذا ما يشير إلى أن هاتين المجموعتين متكافئتان تقريباً في مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة ودراسة التاريخ.

تدريس الوحدة:

تم اختيار أحد معلمي التاريخ بالمدرسة لتدريس الوحدة المختارة وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتم عقد عدة لقاءات بين الباحث والمعلم بهدف تعرّف الغرض من الدراسة وأهميتها وتدريبه على خطوات وإجراءات استخدام الاستراتيجيات المذكورة.

كما تم تعريفه بدوره ومهام الطلاب أثناء تطبيق الاستراتيجيات، وتم تسليمه دليل المعلم المعد لذلك متضمناً الدروس التي تكونت منها الوحدة.

أما المجموعة الضابطة فقد قام معلم التاريخ بتدريس الوحدة المختارة للطلاب بالطريقة المعتادة والتي اعتمدت على الشرح والمناقشة.

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة للمجموعتين التجريبية والضابطة تم إعادة تطبيق أدوات الدراسة (اختبار مهارات التفكير التاريخى، ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ) على طلاب المجموعتين.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: النتائج الخاصة باختبارات مهارات التفكير التاريخي:

١. اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح التطبيق البعدي» يوضح جدول رقم (٣) حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي.

جدول (٣): يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير التاريخى لطلاب المجموعة التجريبية

المتغير	عدد أفراد العينة (ن)	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير التاريخى	٣٥	القبلي	١٦,٤٤	٤,٠٦	٤,٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
		البعدي	٢٤,٨٩	٢,٩٤		

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخى لصالح التطبيق البعدي وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

حساب حجم تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارات التفكير التاريخي:

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي تشير إليها نتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، بينما يركز حجم التأثير على الفروق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج (منصور، ١٩٩٧، ص. ٥٩). ولحساب حجم تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير التاريخي، تم حساب مربع إيتا (n^2) كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٤): يوضح قيمة (n^2) وقيمة "d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (n^2)	قيمة"d"	مقدار حجم التأثير
استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ	مهارات التفكير التاريخي المجموعة التجريبية (قبلي- بعدي)	٠,٧٣	٣٠,٢	كبير

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن حجم تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التاريخي كبير، حيث أن (٧٣٪) من التباين الكلي

للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل والذي سبق إثبات أنه له أثر كبير عليه.

٢. اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة لتجريبية».

يوضح جدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج اختبار مهارات التفكير التاريخي بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٥): يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير التاريخي	التجريبية	٣٥	٢٤,٨٩	٢,٩٤	٥,٣٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٣٥	١٧,٤٦	٤,٨٢		

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخى لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانياً: النتائج الخاصة بمقياس الاتجاه نحو دراسة التاريخ

١. اختبار صحة الفرض الثالث. والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو دراسة التاريخ لصالح التطبيق البعدي».

يوضح الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه.

جدول (٦): يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو دراسة التاريخ

المتغير	عدد أفراد العينة (ب)	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاه نحو دراسة التاريخ	٣٥	القبلي	٨,٨٣	٢,١١	١٢١,٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
		البعدي	**١١,٧٩**	**١,٢٥**		

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو دراسة التاريخ وذلك عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد على فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو دراسة وتعلم التاريخ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث.

حساب حجم تأثير استخدام ما وراء المعرفة في تنمية الاتجاه نحو دراسة التاريخ.

تم حساب حجم التأثير لنفس الغرض الذي استخدم في الفرض الأول في ما سبق، والجدول التالي رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): يوضح قيمة (n^2) وقيمة "d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (n^2)	قيمة"d"	مقدار حجم التأثير
استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة	الاتجاه نحو دراسة وتعلم التاريخ للمجموعة التجريبية (قبلي/ بعدي)	٠,٩٩	٥,٩٤	كبير

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن حجم تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الاتجاه نحو التاريخ وتعلمه لدى طلاب المجموعة التجريبية كبير، ويمكن تفسير ذلك بأن ٩٩٪ من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل والذي سبق إثبات أن له أثراً كبيراً عليه.

٢. اختبار صحة الفرض الرابع: والذي ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو دراسة مادة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية».

ولاختبار صحة هذا الفرض من فروض الدراسة تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدلالة الفرق بين المتوسطات، وذلك يتضح من خلال الجدول التالي رقم (٨).

جدول (٨): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ	التجريبية	٣٥	١١,٧٩	١,٦٩	٢١,٣٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٣٥	٩,٠٤	٢,٥٥		

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية في الإجابة عن مقياس الاتجاه نحو دراسة وتعلم مادة التاريخ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الرابع.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أولاً. أكدت النتائج السابقة أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي (المجموعة التجريبية) ساعد على قيام المتعلم بدور إيجابي نشط وتحمل المسؤولية أثناء عملية التعلم مما أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي، يرجع ذلك إلى أن:

١. إعداد دروس الوحدة المختارة في ضوء ما تتطلبه استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تضمنت العديد من الأنشطة الذهنية التي تتطلب من الطلاب اتخاذ مواقف إيجابية ونشطة في عملية التعلم، ساعد ذلك على التعلم الفعال من خلال المناقشات الحرة فيما بينهم والتعبير عن أفكارهم والتفكير التاريخي في الأحداث والمواقف التاريخية واستنتاج

العلل والأسباب الحقيقية وراء الأحداث.

٢. استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتيح فرصاً للطلاب لربط الأفكار والأحداث التاريخية معاً أي ربط الماضي بالحاضر من خلال إثارة واسترجاع ما لديهم من معلومات تاريخية سابقة بالإضافة إلى تحليل وتفسير المواقف التاريخية ومراجعة عملية التعلم باستمرار وربط الأسباب بالنتائج مما أدى إلى تنمية الوعي بالتفكير في المادة التاريخية المتعلمة.

٣. إتاحة الفرصة للطلاب لمتابعة وفحص الصور والأشكال والرسومات المرتبطة بالمعلومات التاريخية والتفكير فيها أثناء دراستها وتوليد الأسئلة المختلفة حولها يساعد على إثارة المزيد من التفكير التاريخى والتوصل إلى استنتاجات ترتبط بالمادة التاريخية المتعلمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: دراسة بنيتو (Benito et al., 1993)، دراسة والين وفليبس (Wilen & Phillips, 1995)، دراسة اسكيوث (Asquith, 1996)، دراسة أمينة الجندي ومنير صادق (٢٠٠١)، دراسة سعاد محمد فتحي محمود (محمود، ٢٠٠٢)، دراسة علي الجمل (الجمل، ٢٠٠٥)، دراسة فاطمة حجاجي أحمد (أحمد، ٢٠٠٥).

ثانياً. أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الاتجاه نحو دراسة وتعلم مادة التاريخ على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الوحدة المختارة وبعدياً أن هناك فروقاً دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ويمكن إرجاع ذلك إلى أن:

١. استخدام المجموعة التجريبية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ساعد على زيادة الرغبة والميل لدى المتعلمين نحو المعرفة التاريخية وتوظيفها وتعلم كيفية استخدامها في مواقف حياتيه أو اجتماعية مناسبة.

٢. إتاحة فرص للتفكير في الأحداث والمواقف التاريخية وربطها بحياة الطالب وذلك من خلال ممارسة الطلاب لاستراتيجيات التفكير فيما وراء المعرفة التاريخية ساعد في زيادة الثقة في أهمية المعرفة التاريخية بالنسبة لهم حاضراً ومستقبلاً وأن التاريخ من المواد الدراسية الهامة.

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسات كل من دراسة سمير عطية عريان (عريان، ٢٠٠٣)، دراسة لاو وآخرون (Lou et al., 2003)، دراسة محمود حافظ أحمد وعبد التواب أبو العلا (أبو العلا، ٢٠٠٦).

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج البحث الحالي أكدت على فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاه الطلاب نحو دراسة وتعلم مادة التاريخ في الصف الأول الثانوي.

التوصيات والمقترحات

١. التوصيات. في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم التاريخ في المراحل التعليمية المختلفة لما تتيحه من مواقف تعليمية تعلمية مناسبة لإثارة التفكير وزيادة الفهم وتنمية مهارات التفكير التاريخى لدى المتعلمين.

- ضرورة الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة التاريخ ونحو التفكير التاريخي وذلك من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس.

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التاريخي في مجال تدريس التاريخ على اعتبار أنها أحد الأهداف الأساسية التي ينبغي تحقيقها.

- تدريب معلمي التاريخ على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة التاريخ من خلال برامج تدريبية أثناء الخدمة ليكونوا قادرين على حث الطلاب على التفكير.

- تدريب طلاب كلية التربية (الطلاب المعلمين) على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك من خلال مادة طرق تدريس التخصص والتربية العملية.

٢. بحوث مقترحة

- إعداد برنامج تدريبي لمعلمي التاريخ لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس.

- فعالية برنامج تدريبي للطلاب المعلمين (تخصص تاريخ) على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثر ذلك على أدائهم التدريسي.

- إجراء بحوث أخرى حول استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مراحل تعليمية مختلفة.

- دراسة مقارنة لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة من حيث التأثير على بعض المتغيرات الأخرى المرتبطة بتعلم مادة التاريخ وما تحققه من أهداف.

لائحة المراجع

أبو سكينة، نادية علي مسعود. (٢٠٠٤). فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٣٥، ص. ١٦١-٢١٤.

أحمد، فاطمة حجاجي. (٢٠٠٥). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات القرائية للتاريخ للصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٣، ص. ٧٤-١٢٠.

أحمد، محمود حافظ، وأبو العلا، عبد التواب. (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي ما وراء معرفي في تنمية مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز واتجاهات التلاميذ نحو مادة ومعلم الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٨، ص. ٦١-٨٧.

بروان، آن، وكمبيون، جوزيف. (١٩٩٥). الطالب كباحث ومدرس. في جيمس كييف وهربرت ويلبيرج (محرران). *التدريس من أجل تنمية التفكير* (١٠٥-١١٩). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بروور، جون ت. (٢٠٠٠). *مدارس تعليم التفكير*. الكويت: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٨). *التدريس والتعليم: الأسس النظرية - الاستراتيجيات والفاعلية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

الجزار، نجفة قطب، وبدوي، عاطف. (٢٠٠٦). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٦، ص. ٦٠-٩٧.

الجمل، علي أحمد. (٢٠٠٥). فعالية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٣، ص. ١٢٢-١٦٢.

الجندي، أمينة، وصادق، منير. (٢٠٠١). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة. *المؤتمر العلمي الخامس: التربية العلمية للمواطنة، (١)*. القاهرة: جامعة عين شمس.

الحصري، كامل دسوقي. (٢٠٠٦). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية

المفاهيم ومهارات التنظيم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي*. دار الضيافة: جامعة عين شمس.

دروزة، أفنان نظير. (٢٠٠٤). *أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك ونشاطاتها كأساس لتصميم التعليم، دراسات وبحوث وتطبيقات*. عمان: دار الشروق.

زهران، العزب محمد. (٢٠٠٤). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة تربويات الرياضيات*.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، أحمد جابر أحمد. (٢٠٠٢). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٧٧).

السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطنطاوي، عفت مصطفى. (٢٠٠١). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عملية العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، (٢).

عبد العزيز، عبد العزيز السيد. (١٩٩٨). *فعالية دليل المعلم لتدريس التاريخ بالصف الأول الثانوي باستخدام مهارات الحوار* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه، واستخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. *مجلة التربية العلمية*، ٨ (٤)، ص. ١٥٩-٢١١.

عبيد، وليم. (١٩٩٨). التوجهات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية. *المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس*، الكويت.

عريان، سمير عطية. (٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٠، ص. ١١٣-١٣٩.

فهمي، إحسان عبد الرحيم. (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٣، ص. ١١٥-١٥٧.

فونتين، جيون، وفويسكو، أثر. (١٩٩٨). استراتيجيات لتدعيم عمليات الميتا معرفة، التفكير في التفكير. *في تعليم من أجل التفكير*. القاهرة: دار قباس للطباعة والنشر والتوزيع.

الكعكي، خالد مصطفى حافظ. (٢٠٠٦). *الفعالية النسبية لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال قلقه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). مصر: كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمود، سعاد محمد فتحي. (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. *المؤتمر العلمي الثاني لجمعية القراءة والمعرفة*.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. (١٩٩٦). *التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير*. القاهرة: قطاع الكتب بوزارة التربية والتعليم.

منصور، رشدي فام. (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧* (١٦)، ص. ٥٦-٥٩.

نصر، حمدان علي، والصمادي، عقلة. (١٩٩٥). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٣٤، ص. ٨٧-١١٢.

Asquith, P. S. (1996). Relations between metacognition and instruction: Development of metacognition awareness via instruction of reflective research skills in an academic context for middle school students. *D.A.I., 57(4), 1479.*

Benito, Yolande M., et al. (1993). The effect of instruction in question- answer relationships and metacognition on social studies comprehension. *Journal of Research in Reading, 16* (1), pp. 20-29.

Boone, G. L. (1999). Cognitive self-instruction to foster self-regulation in regular education students: Study skills a metacognition academic achievement. D.A.I., 60 (5), 1444.

Cheung, S. F. (1995). Comprehension monitoring strategies: Effects on self' - questions on comprehension and inference processing (master of philosophy in education thesis). Retrieved from: http://www.fed.cuhk.edu-hk/ceric/cumphil/95,sfcheung/ conclusion.html.

Choi, M. (2003). *Using metacognitive strategies in the classroom*. Retrieved from: http://www.kotesd.okvg/chongiu/2002:meetings.html.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A a new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologists, 34* (10), pp. 906-911.

Henson, K. T., & Eller, B. F. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Pub. Co.

King, A. (1994). Effect of teaching children how to question and how to explain. *Educational Research Journal, 31* (2), pp. 75-83.

Lou, G. et al. (2003). Metacognitive strategy achievement academic, reading ability. *Journal of Research and Reading, 20* (2), pp. 177-190.

Nolan, M. B. (2000). The Role of metacognition in learning with an interactive science simulation. Retrieved from http: //www.arches.Uga.edu\- mnolan\pros pectus 5-5 htm.

Osborne, J. W. (1998). Measuring metacognition, validation of the assessment of cognition monitoring effectiveness. *D.A.I. section A: Humanities and Social Sciences, 59* (5), 1459.

Parker, M. J. (1999). The effects of a shared internet science learning environment on the academic behaviors of problem solving and metacognitve reflection. *D.A.I., 59 (11), 4046.*

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context bound. *Educational Research, 18* (1), pp. 32-42.

Risinger, F. (1999). Teaching history. In Braun, J., and Risinger, F. (Eds.). *Surfing social studies: The internet book*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Rodgers, L. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104* (4), pp. 842- 852.

Siraj-Blatchford, J. & Petayeva, D. (2002). Metacognition: A literature review. Retrieved from: http://www.datec.org.uk/CHAT/chatmeta1.htm.

Strange, N. Y. (2001). The effects of journal writing on reflective metacognative analysis and study skills of college students enrolled in a critical reading and thinking course (Ph. D. Thesis). Temple University.

Vadhan, V., & Stander, P. (1994). Metacognitive ability and test performance among college student. *Journal of Psychology, 28* (3), pp. 307-309.

Van Buskirk, W., Kruger, E., & Hazen, M. A. (1995). Finding your questions final exams for reframing knowledge. *Journal of Management Education, 19*(4), pp. 458-472.

Walter, A. (2004). Metacognative relationship between achievement academic goal attitude. *Journal of Educational Psychology, 46* (2), pp. 236 -250.

Watson, J. B., & Allen, B. S. (2002). The effect of metacognitive prompts and student navigation, comprehension and metacognitive awareness in multi-media science tutorial. *Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association,* New Orleans: EyeCues.

Wilen, W. W., & Phillips, J. A. (1995). Teaching critical thinking: A metacognitive approach. *Social Education, 59* (3), pp. 135-138.

Wolters, C. A. (1997). Issue in self – regulated learning: Metacognition. Conditional knowledge and the regulation of motivation. *D.A.I. Section A: Humanities and Social Sciences, 57*(1), 4651.