فاعلية برنامج تعليميّ على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة التاريخ لطلبة المرحلة الثانية– قسم التاريخ/كلية التربية الأساسية

بحث مستل لطالب الدكتوراه: محمد جثير جبر

بإشراف: أ.د. كاظم كريم رضا الجابريّ

جامعة بغداد– كلية التربية للعلوم الإنسانية – ابن رشد

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج مقترح على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة التاريخ لطلبة المرحلة الثانية – قسم التاريخ / كلية التربية الأساسية في مادة تاريخ أوربا في القرن التاسع عشر.

ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضابط جزئي يتكون من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وحدد الباحث كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية – قسم التاريخ مكاناً لإجراء التجربة، إذ يضم قسم التاريخ ثلاث قاعات دراسية للصف الثاني ، وبطريقة عشوائية اختيرت القاعة الثالثة لتكون مجموعة تجريبية تدرس على وفق البرنامج المعد على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، والبالغ عددها بعد الاستبعاد (٣٤) طالباً وطالبة؛ ووقع الاختيار على القاعة الثانية لتمثل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، البالغ عددها بعد الاستبعاد (٣٤) طالباً وطالبة ،وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة بمتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، المعلومات السابقة) ومن أجل قياس تحصيل طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٣) في مادة (تاريخ أوربا في القرن التاسع عشر) التي درسها الباحث بنفسه، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٥٠) فقرة اشتمل على أربعين فقرة من النوع الاختيار من متعدد، وعشر فقرات من نوع فقرات إجابات قصيرة ومحددة، وتم استخراج الصدق والثبات ومعامل الصعوبة والسهولة والتمييز وصدق الفقرات ، وكافة إجراءات الخصائص السايكرومترية.

استخدم الباحث برنامج SPSS فضلاً عن الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلات الصعوبة والسهولة والتمييز، ومعادلة الفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان – براون، ومعامل الارتباط بوينت باي سيريال في معالجة نتائج التجربة إحصائياً، وكانت من نتائج البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية وذلك في اختبار التحصيل البعديّ .

الفصل الأول

اولاً: مشكلة البحث Research Problem :

يتميز العصر الذي نعيشه بالنمو المعرفي أو ما يسمى بالثورة المعرفية ، أو الإنفجار المعرفي وتميزت هذه المعلومات بسرعة التغيير ، حيث لم تستغرق ثورة المعلومات سوى نصف قرن ، ومن ثم أخذت المعرفة في التوسع والتجديد على نحو مستمر ، فلم تعد بطيئة ومحددة وثابتة ، فالمعرفة العالمية حالياً تتضاعف كلّ خمس سنوات (أحمد ، ١٩٩٨، ص:٥) الأمر الذي انعكس على ما تقدمه الجامعات من طرق ووسائل واستراتيجيات تدريس مختلفة لمساعدة الطلبة على تلبية حاجاتهم وطموحاتهم، ويعدُّ هذا التطور انعكاساً للتقدم في شتى فروع العلوم والتقنية الحديثة.

وبما أنَّ مادة التاريخ من المواد الأساسية التي تدرس في مختلف المراحل الدراسية ، وعلى الرغم من الدور المهم الذي تقوم به في تشكيل فكر أبناء المجتمع وتوجهاتهم ، فهي ما تزال أسيرة طرائق تدريس تقليدية، لذلك يواجه تدريس التاريخ صعوبات كثيرة، تحد من قدرته على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الفرجاني ، ١٩٨٨ ، ص[٨٣]) .

إنّ تخلف المناهج التقليدية، واستخدام طرائق التدريس التقليدية في زمن تتطور فيه أجهزة الاتصالات وأنظمة المعلومات، وميل الإنسان إلى هكذا نوع من التكنولوجية هذه العوامل وعوامل أخرى أدت إلى مشكلات في تحصيل الطلبة وعدم تنمية التفكير بصورة عامة والتفكير التأريخي مدار بحثنا بصورة خاصة؛ فالتلقين والاستظهار يولد تعطيل في كثير من القدرات العقلية عند المتعلم أو على الأقل لا ينميها بنحوٍ خاص. وإنَّ هذه الطرائق بقيت لعقود طويلة من الزمن تتبوأ مكانه لدى المدرسين والمربين وليس من الصعب أن نفهم إن تفضيل طرائق التدريس القديمة ليس لأفضلية تلك الطرائق أو لأفضلية المدرس، إنما يعود إلى الظروف العامة الخارجة عن إطار العملية التعليمية (الطشاني، ١٩٩٨، ص:٢٢-٢٣)

ومن الدراسات التي تناولت انخفاض تحصيل الطلبة دراسة (المناصير ٢٠٠٢) ، ودراسة (الحسناوي: ٢٠٠٣) ودراسة (الحسناوي: ٢٠١١)، إذ أوضحت هذه الدراسات ضعف الطلبة في التحصيل ، وإن لهذا الضعف أسباباً منها الاستراتيجيات والطرائق التي تعتمد على الحفظ والتلقين من دون الاهتمام بالطلبة وقدرتهم على التفكير (المناصير، ٢٠٠٢، ص:١٤٢-١٤٣)، (الحسناوي ٢٠٠٣، ص:١٣٦-١٣٧) ، (الحسناوي ، ٢٠١١، ص: ٣-٤) .

مشكلة البحث:

ضعف استعمال المدرسين في المراحل الدراسية المختلفة للإستراتيجيات الحديثة، ولاسيما إستراتيجيات ما وراء المعرفة، كونها إستراتيجيات مصممة بنحوٍ منظم وبخطوات متتابعة ومتسلسلة،

قد تسهم إلى حد كبير في تطوير عملية التدريس وتحقيق فاعلية أكثر لدى المتعلمين من خلال زيادة المستوى العلمي للطلبة، وارتفاع تحصيلهم، وهذا ما تأكد للباحث بعد إجراء عدد من المقابلات مع عدد من تدريسيين وتدريسيات كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية.

وفي ضوء ما تقدم تبدو الحاجة ماسة لإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية؛ وأن تكون لنتائج هذه الدراسة إسهامات متواضعة ونقطة انطلاق نحو الإفادة من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ، في ضوء ما تسفر عنها الدراسة من نتائج يستعين بها ذو الشأن والمعنيون بالأمر في الجامعات العراقية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ثانيا: أهمية البحث Research Importance :

يشهد الإنسان في عالمنا المعاصر اليوم تطوراً هائلاً في شتى مجالات الحياة، فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، نتيجة للتطور التقني والمعلوماتيّ في مجالاته كافة، فلم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفيّ التطبيقيّ لتلك المعرفة، مما أوجد حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير، لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من تغيرات مستقبلية.

تحث الاتجاهات الحديثة على الانتقال من طرائق التدريس المعتمدة على التلقين إلى المعتمدة على إكمال عقل المتعلم وتنميته بطريقة تجعله شريكاً في عملية التعليم والتعلم لا متفرجاً على المدرس ومتلقياً للتعلم فحسب. حيث يتفق معظم الباحثين بأن هنالك علاقة بين التعلم والتفكير، وعلى المدرس أن يفعّل هذه العلاقة، ولا يتم ذلك إلا من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية توفر فرص التفكير، حتى أنَّ الكثير من المدرسين يعدون مهمة تطور قدرة التفكير لدى كلِّ طالب هدفاً تربوياً يضع في قائمة أولوياتهم (عبد الهادي وأبو حشيش، ٢٠٠٥، ص:٩٥). إنَّ إستراتيجيات ما وراء المعرفة تهدف إلى جعل المتعلم أكثر فاعلية واستقلالاً وحيويةً ونشاطاً، وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها فيما تعلمه، وفي الطريق التي يراها المتعلم بها، وفي الحكم المستمر على مستوى تعلمه ومستوى تحقيقه للهدف (قطامي، ١٩٩٠، ص:٢٠٩).

فاستراتيجيات ما وراء المعرفة برأي الباحث هي نشاط وعمل تدريسي يهدف إلى دفع المتعلم للمشاركة الفعالة والحيوية التي تسهم في مساعدة الطالب على تنمية قدراته العقلية ومنها التفكير؛ لأنَّها قائمة على التنظيم للخبرات، وتسهيل استرجاع المعارف والمعلومات بطريقة التحكم والسيطرة

عليها، فاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة يؤدي إلى فاعلية في التحصيل الدراسيّ، وذلك لما تتميز به إستراتيجيات ما وراء المعرفة وما توفره للمتعلم من دراسة المحتوى بفهم ووعي، حيث تتيح هذه الإستراتيجيات للطلاب الاعتماد على أنفسهم (الرياشي ومراد، ١٩٩٧، ص:٤٣).

لذلك اتجهت البحوث والدراسات الحديثة إلى الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفة وستراتيجياتها التي تهتم بقدرة الطالب على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص وهذا الأمر يساعد الطالب على اكتساب عمليات التعلم المختلفة والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بموضوع التعلم المختلفة والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بموضوع التعلم وتساهم في تشجيع الطلبة على التفكير في تفكيرهم وبالتالي يكونوا متعلمين مستقلين فعالين لديهم أهداف خاصة ، وقادرين على حل مشكلاتهم العلمية (Balkey and sheilla,1990 P:17) .

وعلى الرغم من أهمية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ ، إلّا أنَّ ذلك غير مستغل بنحوٍ كبير في مادة التاريخ، حيث لا يتم التركيز سوى على تعليم الطلاب كيف يحفظون المادة الدراسية، وكيف يسترجعونها دون الاهتمام بتنمية مهاراتهم العقلية، ومن ثم يقابل الطالب صعوبة في إتقان تعلم المحتوى من ناحية، فضلًا عن عدم معرفتهم متى يتعلمون، ومتى لا يفهمون، ولماذا فشلوا ؟ (Ricky. D1999 p:119)

وتشغل مادة التاريخ أهمية بين المواد الاجتماعية بوصف أنَّ التاريخ علم دراسة الحضارات وتجسيد للعوامل التي تظافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة ويوضح لنا الذي تتطور فيه كل أمة ومسيرة اتجاهاتها .(الأمين ، ١٩٨٠ ، ص[٦٦]).

والتاريخ كمادة دراسية يمكن أن تشترك مع مواد دراسية أخرى في تحقيق كثير من الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها ، مثل القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتحقق من صدق المعلومات ، وكيفية الحصول عليها ، والقدرة على التفسير والتحليل والتركيب (غنيم ، ١٩٩٥ ، ص[٥٢]) .

ويرى الباحث أنَّ تدريس مادة التاريخ لا تحتاج إلى الحفظ والتلقين كما يشاع، التي طورت القدرة الحافظة، وأهملت قدرات أخرى مهمة، كحلِّ المشكلات والربط والتفكير الرمزي والتحليل، لذا فإنّ هذا العلم كغيره من العلوم يحتاج إلى تطوير قدرات التفكير وباستخدام إستراتيجيات تسهم في تنمية هذه القدرات والتي بدورها ستزيد من تحصيل الطلبة في هذه المادة.

ولا بُدَّ من تأكيد ضرورة مشاركة الطلاب في تعلم التأريخ بعقل تأملي، ويتناولون التاريخ كأسلوب لكشف الماضي والتواصل إلى المعلومات وليس هيكلاً لاستقبال المعلومات ، كما يجب على الطلاب والمعلمين والمسئولين أن يدركوا أهمية مادة التاريخ وفائدتها في الحياة العملية،

وتدريب المعلمين والمدرسين على تناول مادة التاريخ في إطار التكامل المعرفي والتواصلي والمهارات الخاصة بعملية التاريخ، وتشجيعهم على البحث والإبداع، والنظرة المتكاملة الشاملة لدور التاريخ في تنمية المواطنة (عبد الوهاب ، ٢٠٠٨ ، ص٨).

ثالثاً : أهداف البحث Research Aims :

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

١- إعداد برنامج تعليمي على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة لطلبة كلية التربية الأساسية قسم التاريخ .

٢- التعرف على فاعلية البرنامج في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف الثاني في قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية .

ولتحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة للمجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية وذلك في اختبار التحصيل البعدي .

- رابعاً : حدود البحث Research Limits:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

- الحد الموضوعي : بيان فاعلية برنامج مقترح على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة التأريخ لدى طلبة قسم التاريخ كلية التربية الأساسية .

- الحد المكاني : تجري الدراسة في محافظة بغداد – الجامعة المستنصرية .

- الحد البشري تقتصر الدراسة على طلبة قسم التاريخ – المرحلة الثانية – كلية التربية الأساسية

- الحد الزمني : تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) .

- تحديد المصطلحات:

- الفاعلية : Effectiveness:

عرفها (بدوي ١٩٧٧) : بأنَّها "القدرة على تحقيق التنمية المقصودة طبقاً لمعايير محددة سلفاً تزداد كلما أمكن تحقيق التنمية تحقيقاً كاملاً" . (بدوي ، ١٩٧٧ ، ص١٥٣) .

وعرفها (Good 1979) بأنَّها "القابلية على إنجاز النتائج المأمولة مع الاقتصاد بالوقت والجهد" (Good, 1979,P:207) .

- البرنامج Programme :

عرفه (Webster 1971) : بأنه "نشاطات مدرسية مخططة تترافق مع الدروس والفعاليات المنظمة ، والألعاب الرياضية، والفنون المسرحية والبرامج البيئية" (Webster, 1971,P:557) .

عرفه (Good 1973): بأنه "مجموعة من الدروس والخبرات المخططة التي يكتسبها الطالب تحت إشراف المدرسة أو الكلية" (Good, 1973,P:157) .

- استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta-cognitive Strategies:

عرفها (الزيات ١٩٩٥): بأنها "العمليات التي تدل على مجال خاص للمعرفة ، أي معرفتنا حول المعرفة، وعمليات إستراتيجية ضبط المعرفة ، والتي تمثل مهارات إجرائية تنفيذية تستعمل في تحكم الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات تحكماً يقوم على تتابع تدفق المعلومات وتزامنها". (الزيات، ١٩٩٥، ص:٢٦١).

عرفها (جابر، ١٩٩٩) : بأنها "تفكير الطلاب عن تفكيرهم وقدراتهم عن استخدام إستراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب" (جابر، ١٩٩٩، ص: ٣٢٩).

التحصيل Achievement:

عرفه (عاقل ١٩٨٨): بأنه "مستوى ما يتوصل إليه المتعلم من تعلمه من المدرس أو سواه بواسطة المعلم أو بواسطة الاختبارات" (عاقل، ١٩٨٨، ص: ١١).

وعرفه (Webster 1998) : بأنه "أداء الطالب في الصف لمحتوى دراسي معين كماً ونوعاً في مدة محددة" (Webster, 1998,P:16) .

التاريخ History :

عرفه (جونسون ١٩٦٥) : بأنه "هو كل شيء حدث في الماضي ، بل هو الماضي نفسه ، مهما يكن هذا الماضي" . (جونسون، ١٩٦٥، ص: ١).

وعرفه (بدوي ١٩٧٧) : بأنه "عرض منظم ومكتوب في الغالب للأحداث المتعاقبة ومحاولة الكشف عن أسبابها ، وبيان ما بينها من ترابط وتتداخل بحيث تشكل قصة واحدة". (بدوي، ١٩٧٧، ص:١٩٦).

الفصل الثاني

- البرنامج التعليميّ:

إنَّ العصر الذي نعيشه فيه هو عصر يتغير ويتطور بسرعة رهيبة، وتعلو فيه ظاهرة التفجر المادي ، والثقافي والسكاني والتكنولوجي بصورة واضحة، فضلًا عن أننا نعيش في عصر يغزو فيه جهاز الحاسوب وشبكة الانترنيت ووسائل الاتصالات الحديثة جميع مرافق الحياة العامة والخاصة، ممّا يجعلنا في أمس الحاجة إلى التزويد بالتخصصات العلمية المختلفة في جميع مجالات العلم والمعرفة، ويعد مجال التعليم واحداً منها. ولكي نواجه هذا التغير السريع الذي يحدث في مؤسساتنا التعليمية ومجتمعاتنا بنحوٍ عام، علينا أن نستخدم أفضل الطرق والإستراتيجيات التعليمية التي

تصل بنا إلى تحقيق الأهداف التربوية في أقل وقت وجهد ممكنين ، وأقل كلفة اقتصادية ممكنة ؛ فالعلم الذي يزودنا بالطرق التعليمية والإستراتيجيات الفعالة هو علم التصميم التعليمي حيث يصف ويصور لنا هذه الطرق والإستراتيجيات التعليمية في أشكال وخرائط مقننة يمكن استعمالها على وفق شروط خاصة (الحيلة، ١٩٩٩، ص:٣٠) .

والتصميم التعليمي عملية منهجية أو منظومية لتخطيط منظومات التدريس لتعمل بأعلى درجة من الكفاءة والفعالية لتسهيل التعلم عند الطلبة ، وعادة ما يستعان لإنجاز هذه العملية بما يسمى بمخططات أو خطط التدريس (جابر، ١٩٩٩، ص:٣٤) ؛ ويراه (الزند ، ٢٠٠٤) بأنه مجموعة من الفعاليات والإجراءات الكفيلة بتخطيط الموقف التعليمي ضمن مرامٍ محددة مرتبطة بسقف زمني وخطوات محسوبة وقابلة للقياس ترسم وتنفذ فردياً أو جماعياً بموقف تعليمي مصغر أو شامل طويل المدى يحقق نتائج محددة محسوبة أو نتائج ذات أبعاد موضوعية واسعة. (الزند، ٢٠٠٤، ص:٣٨).

مفهوم ما وراء المعرفة- Meta-Cognition:

يعدُّ مفهوم ما وراء المعرفة من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في الكثير من الأدبيات مع أنه فكرة ليست جديدة، وهو أحد تكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر والتي ترى بأن السلوك هو إظهار التفكير أو نتيجة له، فالتفكير يحدث داخلياً في الدماغ أو النظام المعرفي ويستدل عليه من السلوك (Mayer,1993,p:14) وتفسر النظرية المعرفية على أنه مجموعة ارتباط ما تنقله الحواس إلى البناء المعرفي الذي يؤدي في المحصلة النهائية إلى الإدراك المعرفي ، فالحواس تنقل المعلومات عبر قنوات عصبية إلى البناء المعرفي وتنتج هناك عمليات عقلية في كل مكان من الذاكرتين قصيرة الأمد وطويلة الأمد ومن ثم تتم العمليات العقلية كالتذكر والاستدعاء والتخيل ، ويشبهون ذلك بما يحدث في الحاسب الالكتروني حيث يوجد فيه مدخلات وهي تشبه الحواس الخمس في الإنسان وهناك العمليات وتشبه البناء العقلي وأخيراً المخرجات وهي تشبه الإدراك المعرفي، فالإنسان يشترك مع الحاسوب بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات خلال تعامله مع العالم الخارجي، فعادةً الإنسان عند تلقي مثير معين فإنَّ الاستجابة له تكون خلاصة عملية التفكير التي تنتج عند عدد من العمليات كإدراك المثير وترميزه والاسترجاع من الذاكرة وتكوين المفاهيم، واتخاذ الأحكام واستخدام اللغة(العتوم،٢٠٠٩،ص:٢٣).

وبهذا تستند النظرية المعرفية إلى الافتراض الذي انبثق عن تفسير عملية التعلم ودور المتعلم في الظروف والمواقف التي يواجهها، أو يتفاعل معها، فالمتعلم يستطيع أن يجعل التعلم ذا معنى إذا ما انتبه على الخبرات الجديدة، وربطها بالخبرات الموجودة لديه لجعلها ذات معنى والاحتفاظ

بها في ذاكرته واسترجاعها من خلال استخدام مساعدات التذكر واستخدامها في مواقف جديدة ، وبذلك تتغير معرفة المتعلم أو المتدرب عندما يصبح أكثر ألفة في الموضوع الذي يقدم له فعندما يطور خبرة وينتقل من مستوى بسيط إلى مستوى أكثر تقدماً ، ينتقل من كونه قادراً على التنظيم والتطبيق لقواعد محددة ، وحقائق ، وعمليات (وهي ما يتعلق بمعرفة ماذا) ، إلى التفكير كخبير أو اختصاصي يستخلص من القوانين العامة القواعد والحالات المحددة (كمعرفة كيف ؟) ، إلى تطوير واختبار صورة جديدة للفهم والأداء عندما لا تنجح المعارف المألوفة أو طرق التفكير (الانتقال من الفكر إلى العمل) (قطامي وأبو جابر ، ١٩٩٦ ، ص:٥٧).

وأول ظهور لمفهوم ما وراء المعرفة بداية السبعينات من القرن الماضي على يد العالم John Flavell ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي (الزيات ، ١٩٩٦ ، ص:٢٠) ؛ ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية ، وتطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات من القرن الماضي ، وما يزال يلقى اهتمام الباحثين.

أهمية ما وراء المعرفة:

إنَّ النظام التعليمي القائم حالياً يعتمد على جعل الطلبة مخازن تعبّأ فيها المعلومات عن طريق التلقين والحفظ على ظهر قلب، ومن ثم إلغاء ملكة العقل ناهيك عن كون المعلومة مكررة وغير متجددة ، وهذا يجعل كثيراً من الطلبة تتعلم وتحفظ ببعض الحقائق التي يقدمها له المدرس والمدرسة، لكنه لا يستطيع التعامل مع ما هو غير متوقع، ولاسيما بعد تخرجه لأنه تعود على الغير في الحصول على المعلومة، في حين كان من المفترض أن يساعده التعليم على أسلوب التفكير الذاتيّ، والقدرة على كسب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة، وهذا ما يسمى "ما وراء المعرفة" . (قرني ، ٢٠١١ ، :٣١٢[٣١٢]) .

لذا من الضروري مساعدة المتعلم على التفكير الذاتي، وكسب مهارات غير مرتبطة بمعرفة معينة، أي يكون قادر على التخطيط لتعلمه ومراقبة تفكيره، وتقييم ذلك التعلم بمعنى امتلاك معارف وإستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة . (قرني ، ٢٠١١ ، ص:٣١٣) .

وتؤدي ما وراء المعرفة دوراً هاماً وحساساً في التعليم الناجح وأحداثه ، لذا يجب السعي إلى دراسة كيفية تنميتها لدى الطلبة ومساعدتهم إلى أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية (العمليات التي تهتم بتحقيق وإنجاز المهمة من فهم وتذكر وانتباه وتجهيز المعلومات) بنحوٍ أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة .(Livingston,1997,P:86) .

استطاع الطلبة إدراك تفكيرهم بصورة أعلى فإن ذلك يمكنهم من أن يصغوا ما يدور في رؤوسهم عندما يفكرون ومتى يسألون، وكذلك أن يصغوا ما يعرفونه وما يحتاجونه من معرفة، ويمكنهم وضع خطة عملهم قبل أن يبدأوا حل المشكلة، وأن يضعوا الخطوات في تسلسل معين يوضحوا أين هم في هذه السلسلة في أثناء حل المشكلة، ويمكنهم ذلك أن يبتعدوا عن الطرق المسدودة في أثناء حل المشكلة، وفي النهاية يحددوا مدى نجاحهم في تحقيق الخطة الموضوعة ، وبذلك يمكن أن يطبقوا الجوانب المعرفية بنحوٍ صحيح عندما يصفوا مهاراتهم في التفكير واستراتيجياتهم في الحل .(costa,2000,htt://www.context.org/ICILIB/costa.htm).

ويمكن لما وراء المعرفة أن تسهم في اكتساب الوعي بأهمية التفكير في التفكير؛ وكيف يمكن أن تؤثر على النجاح أو الفشل الأكاديميّ؛ وفهم طريقة تفكير الفرد الشخصية؛ وترشد الفرد إلى كيفية تنظيم التفكير، لتحقيق نجاح أفضل، وتزيد من المهارات التي تمكن الفرد من تحقيق النجاح الأكاديميّ، مثل تحقيق أهداف المهمة، مراقبة التقدم، التساؤل الذاتيّ، تقييم النتيجة النهائية . (Erskine,2009,P:103)

ويتضح أهمية ما وراء المعرفة في عمليتي التعليم والتعلم كونها تسعى إلى:

١- تنمية قدرة الطلاب على تصميم خطط لتعلمهم وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها لأهدافها.

٢- تنمية قدرة الطلاب على مراقبة وتنظيم أنشطتهم المعرفية في عمليتي التعليم والتعلم.

٣- مساعدة الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم والتدريب على التعلم الذاتي.

٤- مساعدة الطلاب على إدراك ما يعرفونه وما لا يعرفونه في المهام والأنشطة الدراسية.

٥- جعل الطلاب أكثر إدراكاً لعمليات التعلم ونتائجه ولتفكيرهم.

٦- تقليل صعوبات التعلم نتيجة وعي المتعلم بما يدرسه.

٧- مساعدة المتعلم على الوعي بعمليات تفكيره مما يساعد على التحكم فيها.

٨- بقاء أثر التعلم لدى الطلاب، وجعل المتعلم قادراً على الانتقال إلى مواقف جديدة.

٩- نقل عملية التعلم من حجرات الدراسة لجعلها أسلوب الحياة .

١٠- تمكين المتعلم من إجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة لعمليات تعلمه ، والتواصل بنفسه إلى المعلومات والحقائق التي يتضمنها الدرس . (قرني ، ٢٠١١، ص:٣١٤) .

٢-٤: مكونات ما وراء المعرفة

يرى ڤلاڤيل (Flavell,1979) بأن هناك مكونان أساسيان لما وراء المعرفة هما : معرفة ما وراء المعرفة ، وخبرات ما وراء المعرفة:

١- **معرفة ما وراء المعرفة:** وتتكون من المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معاً، لتنتج أعمالاً، أو مخرجات معرفية، وتتضمن ثلاثة عناصر، وهي: معرفة الشخص ومعرفة المهمة ومعرفة الإستراتيجية.

٢- **خبرات ما وراء المعرفة:** وهي تكون قصيرة أو طويلة الأمد، وبسيطة أو معقدة في محتواها، وتحصل عادةً في المواقف التي تتطلب كثيراً من الحذر، والتفكير والوعي، وتؤثر خبرات ما وراء المعرفة بشكل كبير على الأهداف والمهمات المعرفية ومعرفة ما وراء المعرفة، والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية، فهي قد تقود إلى وضع أهداف جديدة، وقد تُراجع أو تلغي القديمة منها، كما أنها تؤثر في معرفة ما وراء المعرفة، عن طريق إضافة شيء ما إليها، أو حذف شيء منها، أو تعديلها، وتُنشط الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف. (Flavell,1979,p:906)

المبادئ الأساسية لتعليم وتعلم ما وراء المعرفة :

هناك عدة مبادئ تتعلق بالتدريس وتعلم ما وراء المعرفة ومن أبرزها ما يأتي:

١- **مبدأ التأملية:** حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد المتعلم على الوعي بإستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته ، والعلاقة بين هذه الإستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم .

٢- **مبدأ العلمية:** حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من نواتجه .

٣- **مبدأ الوجدانية:** إن التفاعل بين المكونات المعرفية وما بعد المعرفية والوجدانية للتعلم هام ومركزي .

٤- **مبدأ الوظيفية:** ينبغي أن يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها

٥-**مبدأ التشخيص الذاتي:** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.

٦- **مبدأ النشاط:** أن يصمم التعليم بطريقة بحيث يحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط وكيفه .

٧- **مبدأ المساندة:** بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجياً إلى المتعلم .

٨- **مبدأ التعاون :** ويهتم بأهمية التعاون وبين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم .

٩- **مبدأ المرمى أو الهدف :** حيث ينبغي الاهتمام والتأكيد على مرامي التعلم العليا ، والتي تتطلب تعمقاً معرفياً للأهداف المعرفية .

١٠- **مبدأ المفهوم أو التصور القبلي:** ويعني أن تعلم المادة الدراسية الجديدة يبنى على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم ، وعلى مفاهيمه السابقة.

١١- **مبدأ تصور التعلم:** وتشير إلى ضرورة تكيف التعلم ليلائم تصورات ومفاهيم المتعلم الحالية . (جابر ، ١٩٩٩ ، ص:٣٣١-٣٣٢).

دراسات سابقة:

دراسة الجندي وصادق ٢٠٠١:

أجريت هذه الدراسة في مصر ، وهدفت إلى معرفة مدى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة العلوم ، ومدى فاعليتها في تنمية التفكير الابتكاري ، ومدى التفاعل بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل والسعة العقلية .

تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الجامعة للبنين للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) وزعت عينة البحث على مجموعتين ضابطة وتجريبية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وأظهرت النتائج الخاصة بالسعة العقلية أن لإستراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً مهماً في زيادة قدرات الطلاب على التحصيل ؛ ومدى التفاعل بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات السعة العقلية على الاختبار التحصيلي . (الجندي وصادق ، ٢٠٠١ ، ص[٣٦٣-٤٢١]) .

دراسة حسين ٢٠٠٩ :

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ.

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعديّ، إذ اختيرت مجموعتان الأولى تجريبية تدرس مادة التاريخ باستعمال إستراتيجية التدريس فوق المعرفية، والثانية ضابطة تدرس مادة التاريخ باستعمال الطريقة الاعتيادية ، وطبقت أداة تحصيل على مجموعتي البحث.

كافأت الباحثة بين مجموعتي التجربة (عينة الدراسة) إحصائياً بعدد من المتغيرات كالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين والتحصيل السابق في مادة التاريخ، ومستوى الذكاء والمعرفة السابقة في المادة العلمية قيد الدراسة ،ولأجل تحقيق هدف البحث أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٥٠) فقرة اختبارية، استخرج صدقه بعرضه على المحكمين، وإعداد جدول المواصفات ، أما ثباته فقد استعملت طريقة التجزئة النصفية لاستخراجه، ولتحليل نتائج الدراسة استعملت الباحثة (t-test)؛ حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التاريخ على وفق إستراتيجيات التدريس فوق المعرفية على المجموعة الضابطة التي تدرس مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية . (حسين ، ٢٠٠٩، ص:١-١٣٠).

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث Methodology of Research:

للوصول الى تحقيق أهداف البحث الحالي، أعتمد الباحث على منهجية من مناهج البحث التربوي، هما:

١- **المنهج الوصفيّ:** لما كانت الدراسة الحالية ترمي الى بيان فاعلية برنامج مقترح على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في التاريخ، فإن اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي (الهدف الأول).

فالبحث الوصفي يقوم أولاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم يعمد الى اعطاء تقرير وصفي عنها (عدس، ١٩٩٩، ص١٧)

٢-**المنهج التجريبيّ:** لما كانت الدراسة الحالية ترمي الى التثبت من فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل وتنمية التفكير التاريخي لدى طلبة كلية التربية الاساسية (الهدف الثاني) فأن اختيار المنهج المناسب لتحقيق هذا هو المنهج التجريبي.

إذ يقوم البحث التجريبي على استخدام التجربة العلمية في دراسة الظاهرة أو الموضوع، ودراسة متغيراتها حيث يمكن التحكم في المتغيرات بدقةٍ، والسيطرة المحكمة على ظروف اجراء التجربة (الخرابشة، ٢٠٠٧، ص٧٧)

ثانياً : التصميم التجريبيّ Experimental Design :

هو التخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث، فهو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (عبد الرحمن وزنكنه ، ٢٠٠٧ ، ص[٤٨٧]).

إن لاختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث أهمية كبيرة لأنه يضمن الهيكل السليم له ، والوصول إلى نتائج يمكن أن يعول عليها في الإجابة عن مشكلة الدراسة وأسلتها والتحقق من فرضياتها (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص[١٠٢]) .

ولما كانت الدراسة الحالية ترمي للتثبت من فاعلية برنامج على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة التاريخ ؛ اختار الباحث تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي (فان دالين ، ١٩٦٩ ، ص[٤١٨]) ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ، ذا الاختبار البعدي للتحصيل ، والقبلي والبعدي للتفكير التأريخي ، وكما موضح في جدول(١).

جدول (١) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	الاختبار القبلي	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	الاختبارالبعدي
التجريبية		التفكير التأريخي	برنامج على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة	التحصيل + التفكير التأريخي	التحصيل + التفكيرالتأريخي
الضابطة			الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته Research Population and Sample :

يراد مجتمع البحث "جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث والتي يسعى الباحث إلى تعميم نتائجها" (عباس وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص[٢١٧]) وقد تألف مجتمع البحث الحالي من كليات التربية الأساسية في (الموصل–بابل–ميسان–ديالى–بغداد) التي تضم أقسام التاريخ ، وقد اختار الباحث قصدياً كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، قسم التاريخ تحديداً ، الصف الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣–٢٠١٤ .أما عينة البحث فيقصد بها جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة ، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص[٦٧]) .

ولغرض تطبيق تجربة الدراسة الحالية اختار الباحث كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية قسم التاريخ لتكون عينة لدراسته لأسباب عدة منها : أنَّ الباحث أحد تدريسي الكلية، مما مكن ذلك من أن تتهيأ له التسهيلات اللازمة لإجراء التجربة ، بالاتفاق مع عمادة الكلية، وجود ثلاث صفوف دراسية للمرحلة الثانية في قسم التاريخ ،الظروف الراهنة التي يمر بها البلد في الوقت الحاضر ،كون الباحث من سكنة بغداد. ومنها: أنَّ قسم التاريخ يضم ثلاث صفوف للصف الثاني، فأختار الباحث بطريقة السحب العشوائي المجموعة التجريبية وهي قاعة (٣) التي درس طلبتها مادة تاريخ أوربا التاسع عشر ببرنامج معد وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة وقد بلغ طلبتها (٤٠) طالباً وطالبة ، وظهرت بالسحب العشوائي قاعة (٢) لتمثل المجموعة الضابطة التي درس طلبتها مادة تاريخ أوربا القرن التاسع عشر بالطريقة التقليدية من غير التعرض للمتغير المستقل وقد بلغ عدد طلبتها (٤٠) طالباً وطالبة ،جدول(٢) يوضح عدد الطلبة قبل وبعد الاستبعاد.

جدول (٢)

عينة طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	القاعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	الطلبة المستبعدين				عدد الطلبة بعد الاستبعاد
			العام السابق	تأجيل	الغياب	عدم الالتزام	
التجريبية	٣	٤٠	١	–	٣	٢	٣٤
الضابطة	٢	٤٠	–	٢	٣	١	٣٤
المجموع		٨٠	١٢				٦٨

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث Research Groups Equation :

إن تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يضمن إلى حد كبير ضبط العوامل التي تؤثر في المتغيرات التابعة (الرشيدي، ٢٠٠٠، ص:١١٣) لذا حرص الباحث على إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائياً في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمني بالأشهر Age in Months:

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في متغير للعمر الزمني محسوباً بالشهور

المتغير	المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة 0.05
						المحسوبة	المحسوبة	
العمر الزمني بالشهور	التجريبية	٣٤	٢٥٢,١٢	١٦,١٥٤	٢٦٠,٩٥١	٠,١٨١	٢	ليس بذي دلالة
	الضابطة	٣٤	٢٥٢,٩١	١٩,٧٨٠	٣٩١,٢٤٨			

٢- الذكاء Intelligence:

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في متغيرالذكاء

المتغير	المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
الذكاء (رافن)	التجريبية	٣٤	٣٤,٢٩	٨,٢٥٩	٦٨,٢١١	٠,٢٧٠	٢	ليس بذي دلالة
	الضابطة	٣٤	٣٣,٧٦	٧,٩٣٢	٦٢,٩١٦			

٣ – اختبار المعلومات السابقة:

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في متغير المعلومات التأريخية السابقة (الخبرة السابقة)

المتغير	المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
الخبرة السابقة	التجريبية	٣٤	١١,٤٤	١,٩٥٧	٣,٨٢٩	١,٢١٩	٢	ليس بذي دلالة
	الضابطة	٣٤	١٢,٠٦	٢,٢١٥	٤,٩٠٦			

الاختبار التحصيلي وصياغته: تألف الاختبار التحصيلي من (٥٠) فقرة اختبارية، وقد تمت صياغة فقرات الاختبار على وفق الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)، وأعدّ الباحث فقرات الاختبار على صيغة فقرات موضوعية ومقالية، ولكل منها مزايا تمتاز فيها ومآخذ تؤخذ عليها، ولكن الجمع بين النوعين أفضل لتحقيق الغاية العامة من الاختبارات وهي قياس عمليتي التعلم والتعليم (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص:٧٥).

وتوزعت فقرات الاختبار على سؤالين، ضم السؤال الأول (٤٠) فقرة موضوعية (أسئلة الاختيار من متعدد) ويعد هذا النوع من الأسئلة أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية لما لها من القدرة على أن تغطي جميع مفردات المحتوى الدراسي، وإنها تمتاز بالدقة والاقتصاد في الوقت والجهد وتقلل من الاختلافات الممكنة بين أحكام المقومين؛ لأنَّها لا تتأثر بالعوامل الذاتية لمن يستعملها، فضلاً عن أنها تسهم في ثبات الاختبار ودقة النتائج (النبهان، ٢٠٠٤، ص:٥٨). وقد وضع لكل فقرة اختبارية أربع بدائل واحدة صحيحة والباقية خاطئة.

أما السؤال الثاني؛ فتألف من (١٠) فقرات مقالية ذات اجابات محددة، وبهذا بلغت عدد فقرات الاختبار الكلي (٥٠) فقرة حيث أن الاختبار الجيد هو الذي يشمل أسئلة موضوعية ومقالية بحيث يجمع بين مزايا النوعين ويحد من عيوب الاعتماد على واحد منها (عودة ، ١٩٩٨ ، ص[١٣٤])

صدق الاختبار Test Validty :

يعدُّ الصدق أهم الخصائص القياسية التي يجب أن تتوافر في المقاييس أو الاختبارات النفسية والتربوية؛ لأنَّه مؤشر على قدرة المقياس أو الاختبار في قياس ما أعد لقياسه ، أي إنَّ الاختبار الصادق يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه ولا يقيس شيئاً آخراً بدلاً عنه . (عيسوي، ١٩٧٤، ص٤٥)

اولاً: الصدق الظاهري Face Vulidity:

وهو المظهر العام للاختبار، أي الإطار الخارجي ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها، وأن الاختبار يبدو مناسب وملائم للفرد الذي يقيسه والمدى الذي تبدو فيه فقرات الاختبار مرتبطة بالمتغير الذي يقاس (عبد المؤمن ، ٢٠٠٨ ، ص:٢٧٤)، ويشير إيبل (Ebel,1972) إلى أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار ، هو عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين لتقدير مدى تحقيق فقراته للصفة أو الصفات المراد قياسها . (Ebel,1972,P:566)

واعتمد الباحث على نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت عددٍ من فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية (٥٠) فقرة، وبذلك تمكن الباحث من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

ثانياً: صدق المحتوى Content Validity :

يدلُّ صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد قياسها ويكون واضحاً في الاختبارات التحصيلية بأنواعها ، ونستطيع التأكد من صدق المحتوى في الاختبارات التحصيلية عن طريق استخدام الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) بعد تحليل المقرر الدراسي والتعرف على أهدافه . وإن اعتماد جدول المواصفات لوضع عينة من الأسئلة التي تمثل المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها يعد بحد ذاته اعتماداً لصدق المحتوى (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥، ص:١٢١) .وفي ضوء إعداد جدول مواصفات الاختبارية، تم التحقق من صدق المحتوى ، وبهذا فإن الاختبار أصبح جاهزاً للتطبيق بعد استخراج صدقه (الظاهريّ والمحتوى)

التطبيق الاستطلاعيّ للاختبار التحصيليّ، وكان بمرحلتين، هما:

أ- التطبيق الاستطلاعي الأول:

ترمي التجربة الاستطلاعية إلى تعرف مدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، والكشف عن جوانب الضعف فيها من حيث الصياغة والمضمون، ومدى ملائمة بدائل الإجابة، والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، طبق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة البحث الأساسية؛ بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالبًا وطالبةً في الصف الثاني من قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية وذلك بتأريخ (٢٠١٤/٥/١)، وقد أسفرت النتائج عن وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار، باستثناء بعض الفقرات المتعلقة بكيفية الإجابة تم توضيح ذلك من قبل

الباحث، أما الوقت المستغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار؛ فقد بلغ (٨٠) دقيقة، حيث تم حساب متوسط الزمن وقد كان على النحو الآتي:

زمن إجابة طالب + زمن إجابة طالب الثاني +زمن اجابة طالب الثالث ..... (٣٠)/عددهم.

لذا؛ إنَّ متوسط الزمن = ٨٠ دقيقة .

ب- التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي):

تحليل فقرات الاختبار يقصد به استخراج معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز، وصدق فقرات الاختبار، وتحليل فاعلية البدائل (الكبيسي ، ٢٠٠٧ ، ص:١٦٨)

ويمكن تحديد نقاط القوة والضعف والحكم على مدى سلامة فقرات الاختبار، وذلك بحساب معامل الصعوبة، والقوة التمييزية، وفعالية البدائل لتلك الفقرات، وهي الخصائص السايكومترية للاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من (١٠٠) طالب وطالبة في كلية التربية الأساسية جامعة بابل – قسم التاريخ بتأريخ (٢٠١٤/٥/٥)، وبعد تصحيح الاختبار، ولتحليل الفقرات إحصائياً تم اعتماد مجموعتي الأداء المرتفع والمنخفض وبواقع (٢٧%)، وتعدُّ هذه النسبة أفضل النسب للمقارنة بين المجموعة العليا والدنيا، وتحقيق أفضل تمايز بينهما، في حساب معاملات الصعوبة والتمييز (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣ ، ص٢٨٥) . وفيما يأتي توضيح الإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

١- معامل الصعوبة للفقرات Item Difficulty :

وللتحقق من مدى صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي طبق الباحث قانون معامل الصعوبة ووجد أن قيمتها يتراوح بين (٠,٣١ – ٠,٧٤) للفقرات الموضوعية وجدول (٦) يوضح ذلك .

وتراوحت قيم معامل الصعوبة للفقرات المقالية في نفس الاختبار ما بين (٠,٥٢ – ٠,٦٨) كما في الجدول (٧) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً،طبقاً لما يراه بلوم (Bloom) من أن الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذ تراوح مستوى صعوبتها بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) . (Bloom, 1971,P:66)

٢- قوة تمييز الفقرة Item Discrimination power :

تم حساب تمييز فقرات الأسئلة الموضوعية باستعمال المعادلة الخاصة بها فوجد أن قيمتها تتراوح بين (٠,٣٠ – ٠,٧٠) جدول (٦) ، كما حسب تمييز الفقرات المقالية، فوجد أن قيمتها تتراوح بين (٠,٣٣ – ٠,٥٤) جدول (٧) وهو مؤشر جيد لقبول الفقرات من حيث قدرتها التمييزية ولم تحذف أي منها ، إذ تشير (Eble,1972) أن الفقرة جيدة إذ كان معامل التمييز نسبته ما بين

(٠,٢٠ – ٠,٨٠) (Eble,1972,P:296) ، لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون تعديل أو حذف .

جدول (٦)

معامل الصعوبة والتمييز للفقرات الموضوعية للاختبار التحصيلي

ت	عدد الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	معامل الصعوبة	ت	عدد الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	معامل الصعوبة	ت	عدد الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	معامل الصعوبة
	العليا	الدنيا				العليا	الدنيا				العليا	الدنيا		
١	٢٦	١٤	٠,٤٤	٠,٧٤	١٥	٢١	٨	٠,٤٨	٠,٥٤	٢٩	٢٤	٨	٠,٥٩	٠,٥٩
٢	١٤	٣	٠,٤١	٠,٣١	١٦	٢٤	١١	٠,٤٨	٠,٦٥	٣٠	١٨	٤	٠,٥٢	٠,٤١
٣	١٣	٤	٠,٣٣	٠,٣١	١٧	٢٢	١٣	٠,٣٣	٠,٦٥	٣١	١٧	٥	٠,٤٤	٠,٤١
٤	٢٣	١٠	٠,٤٨	٠,٦١	١٨	١٥	٢	٠,٤٨	٠,٣١	٣٢	١٣	٤	٠,٣٣	٠,٣١
٥	٢٠	٢	٠,٦٧	٠,٤١	١٩	١٣	٥	٠,٣٠	٠,٣٣	٣٣	١٩	٢	٠,٦٣	٠,٣٩
٦	١٨	٤	٠,٥٢	٠,٤١	٢٠	١٧	٣	٠,٥٢	٠,٣٧	٣٤	١٧	٥	٠,٤٤	٠,٤١
٧	٢٢	١٣	٠,٣٣	٠,٦٥	٢١	١٤	٥	٠,٣٣	٠,٣٥	٣٥	١٧	٣	٠,٥٢	٠,٣٧
٨	١٧	٥	٠,٤٤	٠,٤١	٢٢	٢١	٢	٠,٧٠	٠,٤٣	٣٦	١٨	٤	٠,٥٢	٠,٤١
٩	١٦	٦	٠,٣٧	٠,٤١	٢٣	٢٠	٥	٠,٥٦	٠,٤٦	٣٧	١٩	٣	٠,٥٩	٠,٤١
١٠	١٩	٢	٠,٦٣	٠,٣٩	٢٤	٢٠	٢	٠,٦٧	٠,٤١	٣٨	٢١	٢	٠,٧٠	٠,٤٣
١١	١٩	٩	٠,٣٧	٠,٥٢	٢٥	١٩	٣	٠,٥٩	٠,٤١	٣٩	٢٦	١٤	٠,٤٤	٠,٧٤
١٢	٢٢	١٢	٠,٣٧	٠,٦٣	٢٦	١٧	٣	٠,٥٢	٠,٣٧	٤٠	٢٣	١٠	٠,٤٨	٠,٦١
١٣	١٥	٢	٠,٤٨	٠,٣١	٢٧	١٥	٢	٠,٤٨	٠,٣١					
١٤	٢١	٧	٠,٥٢	٠,٥٢	٢٨	١٦	٦	٠,٣٧	٠,٤١					

جدول (٧)

معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي (الفقرات المقالية)

نوع الفقرات	رقم الفقرة	عدد الإجابات في المجموعة						الصعوبة *	التمييز **
		العليا			الدنيا				
		صفر	١	٢	صفر	١	٢		
الفقرات المقالية	٤١	٢	٥	٢٠	١٠	٧	١٠	٠,٦٦	٠,٣٣
	٤٢	١	٧	١٩	١٢	٨	٧	٠,٦٢	٠,٤٣
	٤٣	٣	٣	٢١	١١	٨	٨	٠,٦٦	٠,٤٣
	٤٤	٤	١	٢٢	١٣	١٠	٣	٠,٥٦	٠,٥٤
	٤٥	٢	٨	١٧	١٤	١١	٢	٠,٥٣	٠,٥٠
	٤٦	صفر	٩	١٨	١٥	٦	٦	٠,٥٨	٠,٥٠

	٤٧	١	٣	٢٣	٩	١٢	٦	٠,٦٨	٠,٤٦
	٤٨	٢	٥	٢٠	١٣	٨	٦	٠,٦٠	٠,٤٦
	٤٩	٣	٤	٢٠	١٤	٩	٤	٠,٥٦	٠,٥٠
	٥٠	٢	٩	١٦	١٥	٩	٣	٠,٥٢	٠,٤٨

٣- فعالية البدائل الخاطئة Efficiency of Alternation :

المموه الجيد والفعال هو ذلك البديل الذي يتمتع بمعامل جاذبية سالب وكبير ، ويجب مراجعة أو تطوير أو استبدال أي بديل لا يختاره أحد من الممتحنين ، أو أن تكون جاذبيته موجبة أو صفراً (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص[٢٠٣-٢٠٤]) .

وبعد أن أجرى الباحث العلميات الإحصائية اللازمة لذلك تم حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات (الاختيار من متعدد) في اختبار التحصيل (السؤال الأول) ، ووجد الباحث أن جميع القيم كانت سالبة ، وهذا يعني أن البدائل الخاطئة في الاختبار قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة العليا أكبر من طلاب المجموعة الدنيا ، لذا تم الإبقاء على البدائل دون تغيير أو تعديل والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية للاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل فعالية البدائل الخاطئة			رقم الفقرة	معامل فعالية البدائل الخاطئة		
١.	أ/- ٠,٠٣٧	ب/-٠,٠٧٤	ج/-٠,١١١	٢١.	أ/- ٠,١١١	ب/- ٠,٠٣٧	ج/- ٠,٠٣٧
٢.	أ/- ٠,٠٧٤	ب/- ٠,٠٣٧	د/- ٠,٠٧٤	٢٢.	أ/- ٠,١٤٨	ب/- ٠,١١١	د/- ٠,٠٧٤
٣.	أ/- ٠,٠٣٧	ج/-٠,١١١	د/-٠,١٨٥	٢٣.	أ/- ٠,٠٧٤	ب/- ٠,٠٣٧	ج/- ٠,١١١
٤.	أ/- ٠,١١١	ب/- ٠,١٤٨	د/- ٠,٠٣٧	٢٤.	أ/-٠,١٨٥	ج/- ٠,٠٧٤	د/- ٠,١٤٨
٥.	ب/- ٠,٠٣٧	ج/-٠,١٨٥	د/- ٠,١٤٨	٢٥.	ب/- ٠,٠٣٧	ج/-٠,١٨٥	د/- ٠,١١١
٦.	أ/- ٠,٠٧٤	ب/-٠,٠٧٤	ج/-٠,١١١	٢٦.	أ/- ٠,١١١	ج/- ٠,٠٣٧	د/- ٠,٠٧٤
٧.	ب/- ٠,٠٣٧	ج/- ٠,٠٣٧	د/- ٠,٠٣٧	٢٧.	أ/- ٠,٠٧٤	ج/- ٠,١١١	د/- ٠,٠٣٧
٨.	ب/- ٠,١١١	ج/-٠,١١١	د/- ٠,٠٧٤	٢٨.	أ/- ٠,١٤٨	ب/- ٠,٠٣٧	ج/- ٠,١١١
٩.	أ/- ٠,٠٣٧	ب/-٠,١٨٥	ج/-٠,١١١	٢٩.	ب/- ٠,٠٣٧	ج/-٠,١٨٥	د/- ٠,١٤٨
١٠.	أ/- ٠,١٤٨	ب/- ٠,٠٣٧	د/- ٠,٠٣٧	٣٠.	أ/-٠,١٨٥	ب/- ٠,٠٧٤	ج/- ٠,١١١
١١.	أ/- ٠,٠٧٤	ب/- ٠,١٤٨	ج/-٠,١١١	٣١.	أ/- ٠,١١١	ج/- ٠,٠٣٧	د/- ٠,٠٧٤

.١٢	أ/- ٠,٠٣٧	ب/-٠,١٨٥	د/-٠,١٨٥	.٣٢	ب/-٠,٠٧٤	ج/- ٠,١١١	د/- ٠,٠٣٧
.١٣	ب/- ٠,١٤٨	ج/-٠,١١١	د/- ٠,٠٣٧	.٣٣	أ/- ٠,٠٣٧	ج/-٠,١٨٥	د/- ٠,١٤٨
.١٤	أ/- ٠,١١١	ب/-٠,١٨٥	د/- ٠,٠٧٤	.٣٤	ب/- ٠,١٤٨	ج/- ٠,٠٧٤	د/- ٠,٠٣٧
.١٥	أ/- ٠,٠٣٧	ج/- ٠,٠٣٧	د/-٠,١١١	.٣٥	أ/-٠,١٨٥	ب/- ٠,١١١	ج/- ٠,٠٧٤
.١٦	أ/- ٠,٠٧٤	ب/- ٠,١٤٨	د/- ٠,٠٣٧	.٣٦	أ/- ٠,١١١	ب/- ٠,٠٣٧	د/- ٠,٠٣٧
.١٧	أ/- ٠,١١١	ب/-٠,٠٧٤	ج/- ٠,١٤٨	.٣٧	أ/- ٠,٠٧٤	ج/-٠,١٨٥	د/- ٠,١١١
.١٨	أ/- ٠,٠٣٧	ب/- ٠,١٤٨	د/-٠,١١١	.٣٨	ب/- ٠,١٤٨	ج/- ٠,٠٧٤	د/- ٠,٠٣٧
.١٩	أ/- ٠,٠٧٤	ب/-٠,١١١	ج/- ٠,٠٧٤	.٣٩	ب/-٠,١٨٥	ج/- ٠,١١١	د/- ٠,١٤٨
.٢٠	أ/- ٠,١١١	ب/- ٠,٠٣٧	ج/- ٠,٠٣٧	.٤٠	أ/- ٠,١١١	ب/- ٠,٠٣٧	ج/- ٠,٠٧٤

ثبات الاختبار Test–Reliability :

ثبات الاختبار يعني أن الاختبار ثابت فيما يعطيه من نتائج ، بمعنى أنه يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الاختبار على الأفراد أنفسهم الذين طبق عليهم وبالظروف نفسها (الكبيسي وربيع، ٢٠٠٨، ص[٩٢]) ؛ فهو يشير إلى اتساق درجات لمجموعة معينة من الأفراد أو اتساق صيغ مختلفة من الاختبار نفسه أو اتساق فقرات الاختبار نفسه . (علام ، ٢٠٠٦ /أ، ص[٨٩]) .

واستعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية (Houf-split) لحساب الثبات ، وذلك لما تتميز به هذه الطريقة من الاقتصاد في الجهد والوقت ، ولا تؤدي إلى ملل الطلبة إذا طبق الاختبار مرة واحدة فقط (كوافحة ، ٢٠٠٣ ، ص[٧٥]) ؛ واستعمل معامل بيرسون لحساب ثبات الفقرات الموضوعية التي بدائلها (١،٠) والمتكونة من (٤٠) فقرة في الاختبار التحصيلي .

كان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار هو (٠,٧٥٨٨) ؛ وباستعمال سبيرمان– براون (Spearman-Brown) لتصحيح معامل ارتباط بيرسون (pearson) لدى حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص:١٤٥) إذ يتعين استعمال معادلة التصحيح مع التجزئة النصفية، لأنَّ الثبات يكون على أساس نصف وليس كل ، فكانت نتيجة معامل التصحيح ككل (٠,٨٦)؛ وهو معامل ثبات عالي ، حيث يعد معامل الثبات عالياً إذا كان أكبر من (٠,٧٠)؛ وضعيفاً إذا كان أقل من (٠,٤٠) ، ومتوسطاً إذا كان تراوح ما بين (٠,٧٠ – ٠,٤٠) . (عودة، ٢٠٠٢ ، ص:٢٧٩) ،واستخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لاستخراج ثبات الفقرات المقالية التي بدائلها (صفر، ١، ٢) في الاختبار التحصيلي والمتكونة من (١٠) فقرات، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) ويعد معامل الثبات عالي بالنسبة للاختبارات غير المقننة.

عرض النتائج Results Presentation :

لغرض التحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية وذلك في اختبار التحصيل البعدي) .

وللتحقق من صحة الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي والتباين لدرجة طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل؛ فظهر أن متوسط درجات الطلبة للمجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة بلغ (٤٤,٧٩) وبتباين (١٨,٨٣٥) ؛ وإن متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية بلغ (٣٦,٥٣) وبتباين (١٨,١٩٨) وجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

الوسط الحسابي ولانحراف المعياري والقيمة المحسوبة والجدولية لدرجات تحصيل طلبة مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
الاختبار التحصيلي البعدي	التجريبية	٣٤	٤٤,٧٩	٤,٣٤٠	١٨,٨٣٥	٧,٩١٩	٢	دال إحصائياً لصالح التجريبية
	الضابطة	٣٤	٣٦,٥٣	٤,٢٦٦	١٨,١٩٨			

تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق البحث الحالي ، التي أظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق برنامج معد على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل والتفكير التأريخي وتنمية التفكير التأريخي ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما يأتي :

١- التدريس على وفق برنامج مقترح معد وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة يفسح المجال أمام الطلبة لبناء معارفهم من خلال التفاعل الإيجابي مع مدرس المادة ، مما يشكل دافع لإثارة اهتمام الطلبة بالنهوض بمستوى تحصيلهم للمادة المقررة لأقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم .

٢- تقديم البرنامج المقترح على شكل وحدات تعليمية كل وحدة تعليمية قائمة بحد ذاتها في تقديم المعلومات والخبرات بصورة متواصلة ودقيقة مما يسهل عملية استقبال الطلبة للمادة الدراسية .

٣- إن استعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة أوربا لها أثر واضح في استيعاب المادة ، لأنها ساهمت في زيادة تحصيله واكتسابه مهارات التفكير التأريخي ، إذ إنَّ عرض خطوات

إستراتيجيات ما وراء المعرفة عرف الطالب ما مطلوب منهم لإنجاز المهمة المناطة إليهم ، وهذه النتيجة اتفقت مع العديد من الدراسات السابقة التي ذكرت سابقاً.

ثالثا : الاستنتاجات Conclusions:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج يستنتج ما يأتي:

١- إن برنامج على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس ساهم في تغيير نظرة الطالب نحو التحصيل الدراسي لطلبة التاريخ في الصف الثاني قسم التاريخ كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية وفي حدود الدراسة الحالية ، واصبح التحصيل المرتفع قيمة مضافة لديهم.

٢- نتائج الدراسة الحالية جاءت متناغمة مع الأدبيات والدراسات الحديثة التي تؤكد على أهمية البرامج التعليمية في العملية التعليمية التربوية .

٣- عمل البرنامج المقترح على دفع الطلبة للتفاعل مع العملية التعليمية في داخل الصف من خلال مشاركتهم بإيجابية لإنجاز ما مطلوب منهم ، إذ ساعد على توفير بيئة تعليمية صحيحة تبعث على التفكير، أصبح الطالب إيجابياً نحو جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها أثناء عملية التعلم.

٤- البرامج التعليمية ، تكون ذات فاعلية للتدريسيين والطلبة على حد سواء في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

- رابعًا: التوصيات Recommendations:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج يتقدم بالتوصيات الآتية:

١- ضرورة تطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة تاريخ أوربا القرن التاسع عشر للصف الثاني في قسم التاريخ كلية التربية الأساسية لما له من دور في رفع مستوى تحصيل الطلبة وتفكيرهم التأريخي .

٢- ضرورة تدريب تدريسي مادة التاريخ الحديث بإستراتيجيات ما وراء المعرفة وكيفية الإفادة منها في تدريس المادة من خلال إقامة ورش تدريبية لهم حول هذه الإستراتيجيات.

٣- العمل على إيجاد برامج تعليمية منظمة لتدريس الطلبة من أجل زيادة استجابتهم للتعلم ، وهي من الأساليب الحديثة في التدريس .

- خامسا : المقترحات Propositions

استكمالاً للبحث الحالي وتطويره يقترح الباحث إجراء ما يأتي:

١- إجراء دراسة أخرى عن فاعلية برنامج (وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة) في اتجاهات الطلبة وميولهم نحو مادة التاريخ.

٢- إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث متخذاً متغير الجنس والمرحلة الدراسية بالحسبان.

٣- إجراء دراسة عن فاعلية برنامج على وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية جوانب تعلم أخرى مثل أنماط التفكير المختلفة.

المصادر:

١- أحمد لطفي بركات (١٩٩٨) : **تحديات القرن الحادي والعشرون في التربية**، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة .

٢- ابو جلالة، صبحي حمدان (٢٠٠١): **استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم**، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٣- ابو زينة، فريد كامل (١٩٩٢): **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٤- الأمين، شاكر محمود (١٩٨٠) : **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، ط٢، وزارة التربية، بغداد .

٥- بدوي، أحمد زكي (١٩٧٧) : **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت – لبنان .

٦- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : **استراتيجيات التدريس والتعليم**، ط١، دار الفكر، القاهرة .

٧- الجندي، أمينة ومنير، صادق (٢٠٠١) : فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الإبتكاري لدى طلاب الصف الثاني إعدادي ذو السعات العقلية المختلفة، **المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة**، المجلد (١)، العدد (١٢)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، كلية التربية .

٨- جونسون، هنري (١٩٦٥) : **تدريس التاريخ**، ترجمة أبو الفتوح رضوان، دار النهضة، القاهرة .

٩- الحسناوي، حيدر عبد الأمير رشيد (٢٠١١) : **فاعلية التدريس باستعمال إستراتيجية القبعات الست في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.

١٠- حسين، هدى فاضل (٢٠٠٩) : **أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (أبن رشد)، بغداد .

١١- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩) : **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط١، دار المسيرة، الأردن .

١٢- الخرابشة، عمر محمد عبد الله (٢٠٠٧): **اساليب البحث العلمي**، ط١، مطابع الدستور التجارية، عمان، الاردن.

١٣- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠) : **مناهج البحث التربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة للطباعة، جامعة بغداد، بغداد.

١٤- الدليمي، إحسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود (٢٠٠٥) : **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط٢، مكتبة أحمد الدباغ، بغداد .

١٥- الرشيدي، بشير صالح (٢٠٠٠) : **مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث .

١٦- الرياشي، حمزة عبد الحكم ومراد، محمود عبد اللطيف (١٩٩٧) : فعالية إستراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة، والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، م٧ (٢٧) ؛ الجزء الثاني .

١٧- الزند، وليد خضر (٢٠٠٤) : **التصاميم التعليمية**، ط١، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، السعودية .

١٨- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (١٩٨١) : **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، الموصل .

١٩- الزيات، فتحي (١٩٩٦) : **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، سلسلة علم النفس المعرفي (٢)، ط١، دار النشر للجامعات، القاهرة .

٢٠- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين (١٩٩٨) : **طرائق التدريس العامة**، ط١، مطبعة جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا .

٢١- عاقل، فاخر (١٩٨٨) : **معجم العلوم النفسية**، ط١، دار الرائد العربي، بيروت – لبنان .

٢٢- عباس، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩) : **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٢، دار المسيرة، عمان .

٢٣- عبد الرحمن، أنور حسين وزنكنة، عدنان حقي شهاب (٢٠٠٧) : **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**، ط٢، دار الكتب والوثائق، بغداد .

٢٤- عبد المؤمن، علي معمر (٢٠٠٨): **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الاساسيات والتقنيات والأساليب**، ط١، منشورات جامعة ٧ أكتوبر، ليبيا.

٢٥- عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز (٢٠٠٥م) : **مهارات في اللغة والتفكير**، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن

٢٦- العتوم، عدنان يوسف . وآخرون (٢٠٠٩) : **تنمية مهارات التفكير**، ط٢، دار المسيرة، الأردن .

٢٧- عدس، عبد الرحمن(١٩٩٩): **اساسيات البحث التربوي**، ط٣، دار الفرقان، عمان، الاردن.

٢٨- عودة، أحمد(١٩٩٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**،، ط٢، الاصدار الثالث، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربدن الأردن.

٢٩- عيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٧٤): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت.

٣٠- غنيم، عبد الحميد (١٩٩٥) : **اتجاهات في تدريس التاريخ، الأونروا**، معهد التربية.

٣١- فان دالين، ديوبولد (١٩٦٩) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل وآخرون، مراجعة سيد أحمد عثمان، مكتبة الأنجلو المصري، القاهرة .

٣٢- الفرجاني، نادر (١٩٨٨) : التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي، **مجلة المستقبل العربي**، العدد ٢٧٣، عمان، الأردن .

٣٣- قرني، زبيدة محمد (٢٠١١) : **اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العلمية**، ط١، المكتبة العصرية، جمهورية مصر .

٣٤- قطامي، يوسف (١٩٩٠) : **تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه**، ط١، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٣٥- _____ وأبو جابر، ماجد (١٩٩٦) : الأساس المعرفي في تصميم التدريس تحليل مفاهيمي، **مجلة حولية**، كلية التربية– الأردن، العدد (١٣)، السنة (١٣).

٣٦- الكبيسي، عبد الواحد (٢٠٠٧) : **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

٣٧- المناصير، حسين جدوع (٢٠٠٢) : **أثر أسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية .

38- النبهان، موسى (٢٠٠٤) : **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط١، دار الشروق، عمان–الأردن

المصادر الأجنبية

1. . Bloom, B, and anthers (1971): Hand book on for amative and summative Eraluation of student learning. New York, mc Graw –Hill.
2. EbeL, R.L. (1972): **Essential of Education Measurement**. 2ND. ed., New Jersey, Prentice Hall INC, Engle Wood Cliffs.
3. Erskine, D.L(2009) : **Effect of prompted Reflection and Metacognitive skills instruction of University Freshmans Use of Metacognition**, A Dissertation young University .
4. Flavell,J.H.(1979): Meta Cognitive and Cognitive monitoring : A new of Cognitive development inquiry . **American psychologist** , fall 2003 (34) , P.P: 906-911 .
5. Good ,T.L. (1979). **Teacher Effectiveness in elementary school**.Journal of Teacher Education-March .
6. Good,G.V (1973) : **Dictionary of Education**,3ed new york.Mc GRAW Hall.
7. Livingston, J.A. (1997) **Metacognition : an Overview , Available at : http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep 564/metacog.htm.**
8. Mayer, E.R. (1993) : **Thinking problem solving cognition 1st edition W.H. Freman and company** : new York san fransisco .
9. Ricky,D.,(2000): "Role of Metacognition in Learning" , **Journal of Chemical Education**, Vol.7,No.7
10. . Webesters (1971) : **Third new international dictionary of English Language**,Chicago, Gc,Merriam,co,vo1, o1,no3.

The Effectiveness of a Pedagogical Program according to the meta-cognitive Strategies in the Acquisition of the Subject of History for Students in the College of Basic Education

An Extracted Paper by
Mohammed Chethier Jabur
Supervised by
Prof. Dr. Kadhum Kareem Ridha Al-Jabiri
College of Education for Human Sciences\ Ibn Rushd

Abstract:

The present study aims at knowing the effectiveness of a suggested program according to the meta-cognitive strategies in the acquisition of the subject of history for the second year students in the College of Basic Education – the subject *history of Europe 19th century*.

To achieve the aim of the study the researcher chose an experimental design with partial adjustment for his research made up of two groups one is experimental and the other is control. He determined the college of basic education in Al-Mustansriya University as a place for conducting his experience. The History department includes three classrooms form which he has chosen randomly the third class to be the sample of his study; they were taught according to the program prepared in accordance the meta-cognitive strategy which amounted to (34) students after elimination. The second class was chosen to be the control group. They were taught in the traditional methods after ruling out 34 students. The two groups of the study were matched din the variables of (age, intelligence, parent education, previous knowledge, skills of historical thinking). In order to measure the students acquisition (control and experimental) for the second semester for the year 2013/2014 in the subject *History of Europe 19th century*, which the student taught himself, the researcher adopted a test made up of 50 items the type of multiple choice and ten items the type of short answer choice.

The two tests were tested in terms of validity and constancy, difficulty coefficient, the easiness of, distinction and the truth of its items, and all the psychometric features.

The researcher used SPSS program as well as T-test and Pearson correlation coefficient, and the difficulty and easiness coefficient, Cronbach's alpha equation, Spearman-Brown's Equation, Point Pi Serial correlation coefficient in processing the results statistically. One of the results was the following:

1-There are statistical significant differences at the level of 0.05 in average score of the students of the experimental group who are taught by the use of meta-cognitive Strategy and the average score of students of the control group who study in the traditional method in acquisition test after posttest.

The most important findings which the researcher has come up to was that the pedagogical program according to the meta-cognitive strategy has raised the level for the students' acquisition in the Department of History - the second grade \ College of Basic Education. Also it led to the development of historical thinking in a better than the other methods of teaching. In addition to that, the study comes up with a number of suggestions and recommendations. The study recommends the necessity of emphasizing the meta-cognitive strategies and reviewing the subject of history and the steps towards the use for teaching. The stress on the necessity providing the books and references related to the strategies. The most important suggestions of the study are to make other studies about the effectiveness of these strategies in their trend and inclination towards the subject of history. The researcher suggested applying the procedures of the present study on a greater sample for the purpose of generalization.