ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة

ماجدة بنت عبدالله بن عضيب العنزي

الفصل الأول: مدخل البحث

المقدمة:

الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم في العصرِ الرَّاهنِ يعتبر عاملاً حاسماً يستلزمُ إعدادَ أجيالٍ يستطيعون التكيُّف مع التغيراتِ العلميَّة، والتِّقنية، والفكرية التي قد تحدث مستقبلاً، وهذا لن يتأتّى إلا من خلال تطوير الممارساتِ في العمليَّة التعليميّة، وتطوير طرق التدريس القائمة، باعتبارها مَدخلاً فاعلاً للاستجابة للمتغيِّرات الرَّاهنة ومن شأنها أن تساعد على تغيير طريقة تفكيرِ المتعلمين ليكونوا قادرين على ممارسة التفكير المعرفي، وما وراء المعرفي.

والتدريس مِن أجلِ تنمية التفكير (teaching for thinking) هو موضوع السَّاعةِ في الأوساطِ التربوية؛ لأنّه أحد المؤشراتِ الرئيسة على وجود تعليم وتعلُّم صحيحين وسَليمَيْن، وهذا ما أكده الحميدان (٢٠٠٥، ١٣٥) بقوله: "إن التدريس من أجلِ التفكير أحد العناصر المهمَّة في مجال التَّدريس، ومن الأركان الرئيسية في نجاح العملية التعليمية، وإيجاد تعليم ناجح وفاعل، ومثمر، واقتصادي؛ فهو محور النجاح لكل الطرق والأساليب والاستراتيجيات، لأن التدريس لو لم يحرّكْ تفكير الطالب فهو هَدر لا طائل منه".

ويرتكز مفهوم ما وراء المعرفة كما تشير بعض الدراسات على عدد من المهاراتِ الضَّرورية للمتعلِّمين، لكي تمكِّنهم من تطوير قُدراتهم في البحث، والتقصي، والتنظيم، والمراقبة الواعية والهادفة لعمليات التفكير لديهم. Ozsoya & Ataman, (2009)، (Jacobsea; Harskampa, 2009)

وفي إطار تحديد مهارات ما وراء المعرفة، فقد تعددت وجهاتِ النظر حولها، فمن زاوية تمَّ تناولها على أساس أنها مكوناتٌ لمفهومِ ما وراء المعرفة، ومِن زاوية أخرى تمَّ تناولها على أساس القُدرات والمجالات المرتبطة بهذا المفهوم (الجراح وعبيدات، ٢٠١١).

كما أن مهارات ما وراء المعرفة تُسهم في تقليل الجُهد والوقت لإنجاز المهام التعليمية، وتحسين قُدرة المتعلّم على الإبداع والتفكير الناقد؛ وذلك نتيجةً لوعيه باستراتيجيات التعامل مع العمليات المعرفية، وضبطها، والرقابة عليها (Shabani &Mohammadian, 2014).

وبما أن ممارسة مهارات ما وراء المعرفة تسهم في تحسين التعلم، وتنمية قدرات الطلاب، وتحسين مجالات التفكير المستقبلي لديهم عن طريق التخطيط، واستخدام البدائل، والتحكم بالمعطيات. فقد أصبح من أهمِّ مداخلِ التَّدريسِ الحديثة توجيه المعلمين نحو تعليمِ الطُّلاب كيفية التفكير، وذلك عن طريق تنمية قدراتهم في مهارات ما وراء المعرفة" Metacognition Skills " وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، لكي يكونوا قادرين على الانتقاء، والتَّجديد، والابتكار، وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي، والبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (عصر، ٢٠١٢، ٧٣).

وتُعد مناهج الدراساتِ الاجتماعية مدخلاً رئيساً لتعليم التفكير، فهي تتسق مع فكرة أن عمليات تنمية التفكير من أهم عوامل بناء أجيال المستقبل بهدف تمكينهم من المشاركة الايجابية، وتحقيق المواطنة الفاعلة، وإثراء المواقف التعليمية لتكون نابضةً بالحياة، ومثيرةً للاهتمام، ومشجعة على التفكير، حيث تساعد مقررات الدراسات الاجتماعية على ذلك من خلال إكساب الطلاب القدرة على التفكير السليم، وربط الأسباب بالنتائج، والحقائق بعضها ببعض، إضافةً لجمع المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، واستعمالها، بهدف تقديم تفسيراتٍ للظواهر والأحداث بطريقة مفهومة تتَّسِم بالابتكار، وبالتالي يقع على عاتق معلمات الدراسات الاجتماعية ممارسة استراتيجيات تدريسية تدعم المواهب، وتشجِّع الابتكار لدى الطالبات، وتُنمِّي لديهنّ حُب المعرفة واكتشاف المشكلات، ولعلّ من أبرز تلك الممارسات استخدام المعلمات لمهارات ما وراء المعرفة في التدريس.

وفي ضوء ما سبق سعى البحث إلى الكشف عن ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات ما وراء المعرفة في التدريس.

مشكلة البحث:

يعتبر الاهتمام بتعليم مهارات التفكير مطلباً تسعى إلى تحقيقه الاتجاهات التربوية الحديثة، فتضعُ له الأهداف والاستراتيجيات، وتعتبر المملكة العربية السعودية من الدول التي تسعى إلى تحقيق ذلك من خلال تضمين

سياسة التعليم عدداً من الأهداف التي أكـدَّت على الاهتمام بتعليم الطلاب وتنمية تفكيرهم، فقد جاء في وثيقة سياسة التعليم في المملكة، في البند٤١: "تشجيع وتنميـة روح البحـث والتفكير العلميـين وتقويـة القـدرة علـى المشاهدة والتأمل وتبصير الطلاب بآيات الله في الكون وما فيه، وإدراك حكمـة الله فـي خلقه لتمكين الفرد من الاضـطلاع بـدوره الفعال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيههـا توجيهاً سليماً". (سياسة التعليم فـي المملكـة العربية السعودية، ١٩٩٥، ١٣).

وتكمن مشكلة البحث في قلة استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة التي تـسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمـين، وتطـوير قدراتهم التفكرية والاكتشافية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثـل: دراسـة الهـدهود، والسعايدة(٢٠١٣)، ودراسة وافي (٢٠١٠)، ودراسة الحايك والسوطري (٢٠٠٨)، التـي أكدت بأن ضعف الناتج التحصيلي للطـلاب إنمـا هـو نتيجـة اسـتخدام المعلمـين لاستراتيجيات تعليم تقليدية فـي التـدريس، ترتكز على طريقة الإلقاء التقليدي وأنمـاط المحاضرة، والتي يكون المعلم فيها محـور العملية التعليمية، معتمداً على الحفظ والتذكر، الأمر الذي يؤدي إلى نسيان هذه المعلومات أو تسربها شيئاً فشيئاً من البنـاء المعرفـي للطلاب بعد الانتهاء من دراسة المقـرر، أو بعد الانتهاء مـن الاختبـار، وفـي مجـال الدراسات الاجتماعية بينت دراسة عبد العالي (٢٠١٤) أن غالبية اسـتراتيجيات التـدريس المتبعة في الدراسات الاجتماعيـة تـستخدم طرق تدريس غير مناسبة تتمثل في التركيز على شحن ذاكرة التلاميذ بتعليم موسـوعي، وانحصار دور المدرس في أغلب الحـالات في التلخيص المختصر للكتـاب المدرسـي، مما يجعل الطلاب بعيدين عن جوهر المقرر التعليمي، ولا يعرفون شيئاً عـن الأنـشطة العملية التي تحرك التفكير لـدى الطالبـات وتنشط لديهم مهارات البحث والاستكشاف.

وقد لاحظت الباحثة إنّـان ممارسـة العمل في الميدان، أن عـدد مـن معلمـات الدراسات الاجتماعية والوطنية يعتمدن فـي تدريس الطالبات على طريقة الإلقاء وما ينتج عنها من إهمال وتهميش لدور الطالبات الذي اقتصر على الحفظ للمادة العلميـة والقـدرة على استرجاعها في الوقت المناسب – عادة عند تقدمه للاختبار – هذه الطريقة التقليديـة في تعليم الدراسات الاجتماعية والوطنية قـد تولد لدى الطالبات الشعور بعـدم الرضـا، وضعف الدافعية للتعلم؛ حيث إن المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة قد تصبحُ عائقاً لـدى الطالبات، وبالتالي قد لا تشكل أية أهمية في حياتهن، ولا تحل لهن مـشكلاتهن، فتنتهـي صلتهن بها بانتهاء الاختبار مما يترتب على

هذه الطرق التدريسية تخريج أجيال عاجزة عن إعمال العقل، ومفتقرة إلى مقومات التفكير السليم.

لذلك ومن هذا المنطلق يحاول هذا البحث التعرّف على ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس: ما مدى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة؟.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية؟

٢- ما مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) بين متوسطات ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغيرات: (سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل).

أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

٢- التعرّف على ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية (مهارة التخطيط، مهارة المراقبة والتحكم، مهارة التقويم)

٣- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن أهمية البحث النظرية في النقاط التالية:

١- قد يوجه هذا البحث نظر القائمين على مناهج المواد الاجتماعية من موجهين ومعلمين إلى ضرورة الاهتمام بتعليم المتعلمين كيف يفكرون في المشكلات التي تواجههم أو تلك التي تواجه مجتمعهم، ومحاولة التغلب عليها.

٢- من المتوقع أن يسهم هذا البحث في إثراء مكتبة الدراسات الاجتماعية العربية في تقديم إطار مفاهيمي وافي عن مهارات ما وراء المعرفة من تعريفها وأهميتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- قد يساعد البحث الدارسين في الكشف عن جوانب القوة والضعف لدى معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة.

٢- قد يتوصل هذا البحث إلى نتائج وتوصيات تسهم في تزويد معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بأدواتٍ عملية لآلية تُطبّق مهارات ما وراء المعرفة أثناء التدريس.

٣- قد تساعد نتائج هذا البحث المعلمات في طريقة وضع الأسئلة الصفية بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة من خلال تنمية قدرة الطالبات على التخطيط لحل مشكلة ما، أو أسئلة معينة في المقرر، وكذلك تنمية مهارة المراقبة والتحكم بالتفكير أثناء الإجابة، والقدرة على اكتساب مهارة التقويم مسار التفكير (الوعي بالتفكير) والمرونة في تغييره عند عدم الوصول إلى الحل المناسب.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة مدى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة مهارات ما وراء المعرفة.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة في التعليم العام الحكومي (بنات) في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ.

الحدود البشرية: المعلمات اللاتي يدرسن مقرر الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

- **مهارات ما وراء المعرفة (Metacognition skills):**

وتعرَّف إجرائياً بأنها: مجموعة الممارسات التدريسية التي تقوم بها معلمة الدراسات الاجتماعية والوطنية، والتي تعبر عن مدى استخدامها لمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم أثناء التدريس، وعند تنفيذ

الأنشطة والمهام التعليمية، وتمكنها من تحسين عملية التعلم، وتقاس هذه المهارات في ضوء بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة لها.

- **معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية:**

وتعرَّف إجرائياً بأنها: فيقصد بهن المعلمات اللاتي يقمن بتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

- **الدراسات الاجتماعية:**

وتعرَّف إجرائياً بأنها: مقرر الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية الذي يدرسه طلبة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

المبحث الأول: التفكير

- **مفهوم التفكير**

ينظر الى التفكير على أنه "عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات وتقوم على استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم بهدف الوصول الى نتائج معينة، وتنبع أهميته في كونه من الأهداف الرئيسة التي تسعى العملية التعليمية الى تحقيقها لدى المتعلمين" (الزغلول،٢٠٠٤، ٨٧).

ويتفق ما ذكره (الزغلول، ٢٠٠٤) مع تعريف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2011, 127) بأنه: "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار وإدراك المثيرات الحسية والحكم عليها".

وذكرت المرواني (٢٠١٤) أن التفكير هو أرقى العمليات العقلية، فهو المسؤول الأول عن توجيه السلوك وتحديده، فالتفكير أسلوب من أساليب السلوك، ينشأ عند مواجهة الكائن لمواقف معينة تحيط به مصاعب غير مألوفة مما يدفعه للبحث عن طرق ووسائل تسهم في التغلب على الصعوبات والمتاعب. وهذا يتفق مع تعريف التفكير بأنه "منظومة متكاملة من العمليات العقلية التي يحتاجها المتعلم في مراحل التعليم الأساسي والتي يجب تضمينها في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية" (العاتكي، ٢٠١١، ٦٣٧).

- **تصنيف مهارات التفكير:**

يرى العديد من علماء النفس أنه يمكن تصنيف التفكير إلى مستويات حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة، ومن ذلك تصنيف نيومان (Newmann,

1991) الـذي صـنّف مهـارات التفكيـر المختلفة في فئتين رئيستين هما:

- **مهـارات التفكيـر الـدنيا: (Lower Thinking Skills)**

وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، كاكتساب المعرفة وتـذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل بعض المهارات في تصنيف بلوم مثل: المعرفة، والاستيعاب والتطبيق، ويعد إتقان هذه المهـارات أمـر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكيـر العليا. وتشمل كل من:

- التفكير الحسي. - التفكير العملي.
- الملاحظة. - التصنيف.
- التطبيق. - المقارنة.
- التعريف.
- التذكر(Newmann,1991).

- مهـارات التفكيـر العليـا: (Higher Thinking Skills)

وتتطلب الاستخدام الواسـع والمعقـد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عنـدما يقـوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتهـا للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكـن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهـارات التفكير الدنيا، وتتطلـب إصـدار أحكـام أو إعطاء رأي، واستخدام معـايير ومحكـات متعددة للوصول إلى النتيجة، وتـشمل هـذه المهارات:

- التفكير المجرد. - التفكير الناقد.
- التفكير التأملي. - التفكير الإبداعي.
- التفكير الاستدلالي.
- التفكير الاستقرائي.
- التفكير ما وراء المعرفي (Newmann, 1991).

وهناك التصنيف الذي قـام روبـرت مـارزانو وآخـرون (Marzano, et ,al, 1988) بدعم من جمعية المناهج والإشراف التربوي الأمريكية بإعداده ويتكون من (٢١) مهارة كالتالي:

أولاً: مهارات التركيز: وتشمل:

١- مهارة تحديد المشكلات.

٢- مهارة وضع الأهداف

ثانياً: مهارات جمع المعلومات: وتشمل:

٣- مهارة الملاحظة.

٤- مهارة صياغة الأسئلة

ثالثاً: مهارات التذكير: وتشمل:

٥- مهارة الترميز.

٦- مهارة الاسترجاع.

رابعاً: مهارات التنظيم: وتشمل:

٧- مهارة المقارنة.

٨- مهارة التصنيف.

٩-مهارة الترتيب.

١٠- مهارة التمثيل.

خامساً: مهارات التحليل: وتشمل:

١١ – مهارة تحديد السمات والمكونات.

١٢ – مهارة تحديد الأنماط والعلاقات.

سادساً: مهارات التوليد: وتشمل:

١٣ – مهارة الاستدلال.

١٤ – مهارة التنبؤ.

١٥ – مهارة التوسع.

١٦ – مهارة تحديد الأفكار الرئيسة.

١٧ – مهارة تحديد الأخطاء.

سابعاً: مهارات التكامل: وتشمل:

١٨ – مهارة التلخيص.

١٩ – مهارة إعادة البناء

ثامناً: مهارات التقويم: وتشمل:

٢٠ – مهارة بناء المعايير.

٢١ – مهارة التحقق. (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤، ١٦٥-١٦٦).

وبالمقابل هناك من اختصر تلك التصنيفات مثل تصنيف الحارثي (٢٠٠٣) الذي يرى أن مهارات التفكير تصنف كالتالي:

١- مرحلة توليد الافكار: وتتكون من المهارات التالية:

- مهارة التأمل
- مهارة إثارة الاسئلة
- مهارة تكوين الفرضيات.

٢- مرحلة جمع المعلومات والبيانات: وتتكون من المهارات التالية:

- الملاحظة.
- التفسير.
- استخلاص النتائج.

٣- مرحلة اختبار الفرضيات والنظريات: وتتكون من المهارات التالية:

- مهارة البحث.
- مهارة اختبار الأفكار.
- مهارة تصميم التجربة وتنفيذها.

بينما يشير زيتون (٢٠٠٨) إلى تصنيف الرابطة الأمريكية لمهارات التفكير إلى قسمين كالتالي:

- **مهارات أساسية:**

وتشمل (الملاحظة، القياس، استخدام علاقات الأرقام، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، الاتصال).

- **مهارات التكامل:**

وتشمل (تحديد تعريفات إجرائية، فرض الفروض، ضبط المتغيرات، تفسير النتائج، التجريب).

بينما عمد البعض إلى تصنيف التفكير حسب درجة تعقيده وعمق معالجاته المعرفية، حيث تم تصنيفه إلى نمطين هما: (العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠١٣)

- نمط التفكير السطحي
- نمط التفكير العميق

ومما سبق يتضح أن تصنيفات مهارات التفكير ما زالت غير واضحة على الرغم من أنها بينت الفرق بين مهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير العادي، الأمر الذي أدى للتعرف على مهارات ما وراء المعرفة كنوع من أنواع التفكير عالية المستوى، ومن هنا ربط العلماء بين المستوى العميق للمعالجة في التفكير، ومستويات التفكير العادية للمعالجة للأفراد، حيث أن تطوير مستويات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي، والناقد، والتأملي، وما وراء المعرفي تتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين هذه المعاني المشتقة، وربطها مع البناء المعرفي الذي يمتلكه الفرد.

- **تدريس مهارات التفكير:**

من خلال تعريف مهارات التفكير وتصنيفها يتأكد ضرورة وأهمية تدريس تلك المهارات للمتعلمين في المدرسة، على أن يتم ذلك بشكل مخطط ومقصود، وتوجد الكثير من الطرق والأساليب لتعليم وتدريس مهارات التفكير، حيث يمكن للمعلمين اتباع الوسائل التي تتوافق مع البيئة التعليمية المحيطة بالمتعلمين.

وتعتبر مهارات التفكير التي يجب تدريسها للطلبة في الواقع بمثابة أدوات للتفكير، ومستوى كفاية أداء هذه الأدوات، واستعمالها، يحدد مستوى فاعلية التفكير، حيث إن هذه الأدوات تمثل "الأساس الذي ينطلق منه التفكير الجيد، لأن تطوير براعة الطالب في عدد من مهارات التفكير الأساسية تجعله يكافح من أجل النجاح في الأمور التي تتحدى تفكيره، كما أن ذلك ينعكس إيجابياً على التحصيل العلمي وعلى نوعية الحياة التي يعيشها الطالب" (ريان، ٢٠١٢، ٢٣٦).

ويتفق العلماء على أهمية تدريس مهارات التفكير وضرورة تعليمها للمتعلمين في المدرسة بشكل مخطط ومقصود، إلا أنهم يختلفون في الطريقة أو الأسلوب الذي يمكن اتباعه في ذلك، وحسب زيتون (٢٠٠٣) تتعدد توجهاتهم المتعلقة بتعليم مهارات التفكير وتتلخص بالآتي:

- التعليم المباشر لمهارات التفكير: بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية: إذ يتم تعليم مهارة التفكير الواحدة من خلال محتوى معرفي حر (غير مستمد من مادة دراسية بعينها)، كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل تتابعي الواحدة تلو الأخرى.
- التعليم من أجل التفكير: يتم فيه تعليم مهارات التفكير ضمنياً في سياق تدريس المواد الدراسية، من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة البيئة الصفية واستخدام أساليب وطرائق تدريسية وتقويمية معينة تنمي مهارات محددة لدى المتعلمين، وطبقاً لذلك يمكن تعليم أو تنمية عدد من مهارات التفكير في الدرس الواحد.
- الدمج في تعليم التفكير: يتم فيه تعليم مهارة واحدة من مهارات التفكير للمتعلمين بشكل مباشر وصريح في إطار محتوى دروس المواد الدراسية التي يدرسونها وهذا يتطلب من المعلم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارة تفكير مستهدفة بشكل مباشر ومقصود وبذلك يدمج تعليم المهارة مع تعليم المحتوى معاً.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن تضمين مهارات التفكير في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية يتناسب مع التوجه الثالث: الدمج في تعليم التفكير، والذي يساعد المتعلمين على الربط بين كل مهارة منها ومجال تطبيقها سواء في المواد الدراسية أو الحياة اليومية.

ولكن تحتاج مهارات التفكير لتدريسها ضمن مناهج التعليم إلى التالي:

- إيمان القائمين على العملية التدريسية في المدارس بأهمية تعليم وتنمية التفكير لدى المتعلمين.
- تصميم المنهج الدراسي بناءاً على عمليات التفكير بحيث يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية التعلمية.
- تعويد الطلاب على ممارسة حرية التفكير في مناخ تربوي سليم يسوده العلاقة الجيدة والآمنة بين المعلم والطالب والإدارة المدرسية.
- توفير المناخ الصفي المناسب، والذي يشمل البيئة المريحة والتقنيات الحديثة التي تساعد الطلبة على التفكير والإبداع (المرواني،٢٠١٤)، (الرشيد،٢٠٠٥)، (سعادة،٢٠٠٣).

- **أهمية مهارات التفكير في التدريس:**

من الأسباب التي تدعو إلى تنمية مهارات التفكير في البيئة التعليمية ما يلي:

- تسهم عملية تنمية مهارات التفكير في إعداد الفرد لمواجهة ظروف الحياة العملية والتعليمية، لأنها تتيح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادراً على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات.
- تسهم عملية تنمية مهارات التفكير في تزويد الطلاب بالمهارات المهنية اللازمة لإتقان العمل وجودة الخدمة أثناء التنفيذ (كنعان،٢٠٠٠، ١٧١).

ومن هذا المنطلق تحرص النظم التعليمية في المجتمعات المتقدمة على تدريب طلابها على مهارات التفكير، وذلك إيماناً منها بأن تنمية مهارات التفكير يؤدي لبيئة تعليمية متطورة، وطلاب يستخدمون الأساليب العلمية في البحث العلمي وإيجاد حلول للمشكلات، إضافة إلى أن هذا النوع من التفكير يقود المجتمع للرقي والتقدم العلمي، وتجعل النظم التربوية تهيئ لطلابها فرص الاكتشاف والتدريب، على أن يتم ذلك في بيئات تعليمية مناسبة.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد أهمية مهارات التفكير في التعليم بجملة نقاط أبرزها:

- تسهم عمليات التعليم لمهارات التفكير في رفع مستوى الكفاءة التفكيرية والعقلية لدى الطالب.
- تعليم مهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره مما ينعكس على تحسن مستواه العلمي، وشعوره بالثقة في النفس في مواجهة ما يواجهه في حياته العلمية والعملية.
- يعد تعليم مهارات التفكير بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات.
- إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفع درجة الإثارة والجذب في الصف، ويجعل دور الطلاب إيجابياً وفاعلاً.

- **المبحث الثاني: مهارات ما وراء المعرفة**

- **مفهوم مهارات ما وراء المعرفة**

قد ذهب جون ديوي إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills) يرتبط بمفهوم الوعي الذاتي ويعتقد بانعكاس هذا الارتباط على النشاطات والفعاليات المعرفية، وعلى تفكير الطلبة، لذلك قدم ديوي مصطلح القراءة التأملية (Reflective Reading) ليعبر عن قدرة الفرد على التأمل في أفكاره وترتيبها وربطها، وركز على الحاجة للنشاط الذهني في التعليم، والمراقبة والتقويم الناقد والبحث عن

العلاقات والروابط، بمعنى أن يكون التعليم للتفكير، باعتباره أحد السبل للوصول إلى المعرفة الجديدة أو ابتكار أشياء حديثة (Ann Brown, 1987, 66 – 79).

أما ستيرنبرج (Sternberg, 1994) فله وجهة نظر مختلفة في تعريف مهارات ما وراء المعرفة، حيث يرى أنها "عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وأنها مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي، ومعالجة المعلومات"(عكاشة، وضحا، ٢٠١٢، ١١٢-١١٣).

فمهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills هي: "وعي المتعلم بالاستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف، وهي وعي المتعلم بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محددة ومن ثم استخدام تلك الدراية في التحكم بما يقوم به من عمل" (أبو رياش، ٢٠٠٧، ٣٨).

ومن خلال ما سبق تتفق الباحثة مع تعريف ستيرنبرج (Sternberg, 1994) لمهارات ما وراء المعرفة، باعتبارها عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وأنها بذات الوقت تعد مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، فهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.

- **تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:**

قام العلماء بتصنيف مهارات ما وراء المعرفة بهدف تحديد مجالاتها، وأهم المهارات اللازمة لتطبيقها أثناء التدريس، وتتفق أغلب التصنيفات على ثلاثة مجالات وهي: التخطيط والمراقبة والتقويم.

ولعلّ تصنيف ستيرنبرج (Sternberg, 1994) يعتبر أشهر من صنفها في ثلاثة مجالات وهي: التخطيط، والتنظيم، والتقويم، وتضم كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية عرفت إجرائياً على النحو التالي:

- **مهارات التخطيط:**

وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة عند تحليل السلوكيات التي تعبر عن إحدى مهارات التخطيط الفرعية التالية:

- تحديد الهدف وتحديد طبيعة المشكلة.
- اختيار استراتيجية التنفيذ.
- ترتيب وتسلسل العمليات والخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.

- تحديد أساليب مواجهه الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

والتي تظهر بالفعل في محاولات المعلمة للتخطيط أثناء التدريس.

- **مهارات التنظيم:**

وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة عند تحليل العمليات والتي تدل على السلوكيات التي تعبر عن إحدى مهارات التنظيم الفرعية التالية:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات والخطوات.
- معرفة متى يتحقق كل هدف فرعي.
- تحديد متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية.
- اكتشاف الصعوبات والأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء.

والتي تظهر بالفعل في محاولات المعلمة التنظيمية أثناء التدريس.

- **مهارات التقويم:**

هي التي تظهر بالفعل في سلوكيات المعلمة ومهاراتها التقويمية أثناء التدريس وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة عند تحليل السلوكيات التي تعبر عن إحدى مهارات التقويم الفرعية التالية:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفاءتها.
- تقييم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة.
- تقييم كيفية معالجة العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها. (جروان، ٢٠١٢، ٤٤)

ويتفق سعادة (٢٠٠٣) مع ستيرنبرج (Sternberg, 1994) في تصنيف مهارات ما وراء المعرفة كالتالي:

- التخطيط: ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التدريس، وتشير الى الأنشطة المتعمدة التي تنظم كافة عمليات التدريس.
- المراقبة: وتعني وعي المعلم لما يستخدمه من استراتيجيات للتعليم، وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الأداء. وتشير إلى الأنشطة التي تسهل التقدم في عملية التدريس.
- التقويم: وتعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث

التدريس، وتشير إلى تقييم المعلم لعمليات تدريسه.

ويتضح مما سبق أن مهارات ما وراء المعرفة تعني قدرة المعلمين والمعلمات على تطبيق العمليات المعرفية أثناء عملية التدريس، والتطبيقات العملية داخل الفصول الدراسية، وبالتالي فهي تتضمن كل من مهارة التخطيط، ومهارة التنظيم (المراقبة والتحكم)، ومهارة التقويم، ويمكن تعريفها بشكل عام بأنها: مجموعة الممارسات التدريسية التي تقوم بها معلمة الدراسات الاجتماعية والوطنية، والتي تعبر عن مدى استخدامها لمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم أثناء التدريس، وعند تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية، وتمكنها من تحسين عملية التعلم، وتقاس هذه المهارات في ضوء بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

- **أهمية مهارات ما وراء المعرفة في التعليم:**

يرى الغريري(٢٠١٧) أن أهمية ما وراء المعرفة في التعليم يتضح من خلال اضطلاع ما وراء المعرفة بالتفكير من المستوى العلوي والذي يتضمن التحكم النشط بالعمليات المعرفية التي تدخل في التعليم، فنشاطات مثل التخطيط لإنجاز مهمة تعليمية مطلوبة، ومراقبة الإدراك، وتقييم التقدم باتجاه تحقيق المهمة هي عمليات فوق معرفية بطبيعتها، ولأن التفكير فوق المعرفي يلعب دوراً حيوياً في التعلم الناجح فإن من المهم دراسة النشاط فوق المعرفي وتطوره من أجل تحديد كيفية تدريب التلاميذ على توظيف مصادرهم المعرفية بشكل أفضل وذلك من خلال التحكم فوق المعرفي.

وكذلك يرى العبيدي وآخرون (٢٠١٥) أن مهارات ما وراء المعرفة تساعد المتعلمين على اكتساب المهارات والقيم التعليمية كالتالي:

- أكثر كفاءة في التعلم.
- أكثر وعي بتفكيرهم.
- ربط معارفهم الجديدة بالمعرفة السابقة.
- تطوير قدرتهم على نمذجة تفكيرهم وإيضاحه.
- تنمية أنماط التفكير الأخرى لديهم كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

ومن خلال ما سبق تتفق الباحثة مع مجمل ما سبق في تلخيص مهارات ما وراء المعرفة في ثلاثة مجالات وهي كالتالي:

أولاً: مهارات التخطيط: ويمكن التعبير عنها من خلال توافر المهارات الفرعية التالية لدى المعلمة أثناء قيامها بتدريس المادة ومنها:

- قدرة المعلمة على تحديد الهدف وتحديد طبيعة المشكلة المدروسة.

- إمكانية المعلمة أن تحدد أساليب مواجهه الصعوبات والأخطاء.
- قيام المعلمة باختيار استراتيجية التنفيذ.
- القدرة على ترتيب وتسلسل العمليات والخطوات.
- إمكانية تحديد العقبات والأخطاء المحتملة بسلاسة ويسر.

وهذه المهارات التي تظهر بالفعل في محاولات المعلمة أثناء التدريس. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في مجال التخطيط في مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي أعدته الباحثة.

ثانياً: مهارات التنظيم: وتدل عليها سلوكيات المعلمة التي تعبر عن إحدى المهارات الفرعية التالية:

- قدرة المعلمة على الاحتفاظ بالهدف في قائمة الاهتمام.
- تطبيق مبدأ تسلسل العمليات والخطوات أثناء التدريس.
- الانتقال إلى الخطوة التالية بثقة ومعرفة.
- معرفة كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء.

وهذه المهارات المتعلقة بالجانب التنظيمي تظهر بالفعل في محاولات المعلمة أثناء التدريس. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على بعد التنظيم في مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي أعدته الباحثة.

ثالثاً: مهارات التقويم: وتعبر عنها السلوكيات التي تعبر عن إحدى مهارات التقويم الفرعية التالية:

- القدرة على تقييم مدى تحقق الهدف من التدريس.
- القدرة على الحكم على دقة النتائج وكفاءتها.
- تقييم الملاءمة المناسبة للأساليب المستخدمة.
- تقييم معالجة العقبات والأخطاء.

والتقييم الشامل لفاعلية الخطة وتنفيذها.

المبحث الثالث: الدراسات الاجتماعية

- **مفهوم الدراسات الاجتماعية:**

قد عُرّفت الدراسات الاجتماعية على أنها تلك الموضوعات التي ترتبط مباشرة بتنظيم المجتمع البشري وتطويره، وبالإنسان كعضو فاعل في المجتمع. وهي ذلك الجزء من البرنامج المدرسي الذي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية التي تبدو مهمة لتعليم

الطلاب، وتهدف بصورة أساسية لتنمية المواطنة المسؤولة عندهم عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لذلك (نزال، ٢٠١٦).

- **أهمية الدراسات الاجتماعية:**

قد ذكر خضر (٢٠٠٦، ٥٠) أن "أهمية الدراسات الاجتماعية تأتي من دراستها للعلاقات الإنسانية من ناحية، وعلاقة الإنسان مع بيئته ومع المجتمع الذي يعيشه من ناحية أخرى، إضافة للوقوف على المشكلات والمواقف التي تعتبر درة فعل تلك العلاقات"

ويشير عبد الباسط (٢٠٠٩) إلى أهمية الدراسات الاجتماعية نظراً لدورها الفاعل في تنمية قيم الفرد، وتعزيز مستوى المواطنة لديه في جميع المراحل الدراسية، وذلك إذا ما أُحسن اختيار وصياغة أهدافها ومحتوياتها من ناحية، تدريسها وتقويمها من ناحية أخرى.

ويتضح مما سبق أن الدراسات الاجتماعية هامة جداً من خلال ارتباطها بالعلوم الانسانية والبيئية، ومعرفة العلاقات بين الإنسان وما حوله، إضافة لدورها في إعداد المواطن الصالح والقادر على الإسهام في تنمية مجتمعه، وبناء مستقبل وطنه وعالمه.

- **أهداف الدراسات الاجتماعية:**

ذكر كل من الزيادات وقطاوي (٢٠١٠) عدد من الأهداف تسعى الدراسات الاجتماعية لتحقيقها وهي كالتالي:

- تحقيق المعرفة: فالمعلومات تجعل الإنسان أكثر قدرة على استغلال بيئته وتسخير ما حوله بوعي تام وقدرة على الاستفادة من الموارد.
- ترسيخ المعتقدات: فتراث الأمة الإسلامية حافل بالقيم والأحداث والسلوكيات التي تعد نبراس لمفاهيم الحق والعدالة، والحرية والتضحية، والإخلاص.
- تزويد المتعلم بمهارات التعلم والتفكير: حيث تهدف لتنمية مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والابتكار، والإبداع لدى المتعلمين.
- تزويد المتعلم بالمهارات الحياتية: كالقيادة الفعالة، والتكيف والانسجام، والإنتاجية، ونمو المسؤولية الاجتماعية.

وتهدف الدراسات الاجتماعية والوطنية إلى إكساب الطلاب القيم والسلوكيات، وتنمية المهارات والمفاهيم والاتجاهات التالية:

- إكساب الطلبة الخصائص والمفاهيم والتعميمات والنظريات العلمية التي تعزز مهارات البحث والاكتشاف.
- تنمية المهارات والقدرات العلمية والفنية والوجدانية والسلوكية لدى الطلبة.
- تعمل على تكوين الاتجاهات والقيم في مجالات: (المسؤولية المدنية – العلاقات البشرية – القدرة على التفكير –الفهم الذاتي).
- تنمية القدرة لدى المتعلمين على فهم الحقائق والمعلومات والمفاهيم والنظريات التي تبنى عليها فروع العلوم الاجتماعية المختلفة.
- تنمية المهارات والقدرات لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية باستخدام التفكير الناقد والإبداعي.
- تنمية الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها لدى المتعلمين(نزال،٢٠١٦).

ويتضح مما سبق أن أهداف الدراسات الاجتماعية تتمثل في دراسة العلاقات الإنسانية التي تبدو مهمة لتعليم الطلبة عن طريق تزويدهم بالمفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات وطرائق التفكير، ليكونوا أفراد قادرين على حياة ناجحة، ونشطة في مجتمعهم وعالمِهم. حيث يتمثل الهدف النهائي للدراسات الاجتماعية في تنمية وتطوير السلوك السوي للطلبة من الناحيتين الاجتماعية والشخصية مما يسهم في إيجاد المواطن الصالح والفعَّال في المجتمع.

المبحث الرابع: التفكير في الدراسات الاجتماعية:

نظراً لأهمية مهارات التفكير وضرورة تطبيقها أثناء تعليم الدراسات الاجتماعية، فقد أضحى لزاماً أن تتبنى النظم التربوية هدفاً واحداً يمثل مختلف الطرق والأساليب في مراحل تعليم الدراسات الاجتماعية، والذي يسهم في تمكين الطلبة من امتلاك مهارات التفكير وعملياته وأنماطه، أثناء عملية التعلم والتعليم.

وقد ذكر كارتال وآخرون (Kartal, et al, 2017) أن عمليات ما وراء المعرفة والتفكير، وتطبيقها في استراتيجيات التعليم من قبل المعلمين تعد تحولاً مستمراً في أنماط التعليم التقليدية، حيث تمثل مهارات التفكير ما وراء المعرفي جزءا لا يتجزأ من عملية التفكير في التفكير.

ولذلك ينصح كل من لانو وماكريدو (Ioannou, Makridou, 2018) بضرورة استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي أثناء تعليم الطلاب، وذلك بسبب ظهور الروبوتات التعليمية بشكل متزايد في البيئات

التعليمية، حيث أصبحت تعتبر أداة داعمة ومفيدة لتنمية المهارات المعرفية، بما في ذلك تطوير التفكير الحاسوبي للطلاب في جميع الأعمار.

ومن هذا المنطلق تتضح أهمية التركيز الحالي على توجيه مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية إلى تحديث مهارات التفكير المعرفي التربوي لدى قادة ومعلمي المدارس، وأهمية تطوير أساليب التدريس المستخدمة باستخدام أسس ومهارات التفكير ما وراء المعرفي. حيث تؤكد دراسة بريتولا (Prytula,2012) على وجود أثر للتفكير ما وراء المعرفي على أداء المعلمين التدريسي وتطورهم المهني، فالتفكير المعرفي يحسن من جودة عملهم، حيث وجدت الدراسة تطور قدرات ما وراء المعرفة عند المعلمين، وتأثيرها على طبيعة عملهم وتحسن أدائهم التدريسي، مما يؤثر على تدريسهم للطلاب بشكل إيجابي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر كبير لمجتمع التعلم المهني في تطوير مهارات التفكير وخاصة مهارات ما وراء المعرفة.

وأشارت عويس (٢٠١٠) إلى ضرورة توظيف مهارات التفكير واستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المواد الاجتماعية، وأكدت دراسة العبيدي والخفاجي (٢٠١٥) أن استراتيجية ما وراء المعرفة أثبتت فاعليتها وتفوقها على طرق التدريس الاعتيادية في زيادة تحصيل الطالبات في المواد الاجتماعية.

وقد أكد الجراح، وعبيدات (٢٠١١) أنه نتيجة لتطبيق المعلمين لبرامج تعليمية تعتمد على تطوير مهارات التفكير وتفعيل قدرات الطالب العملية أثناء عملية التدريس أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة قد أصبح مرتفعاً في جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة. كذلك أكدت الوادعي (٢٠١٣) على أهمية تطبيق المعلمات لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في كافة مراحل العملية التدريسية، وذلك في مقدمة الدرس، وعرض الدرس، وختام الدرس. وأيضاً أكد ساتين وإمين (Cetin, Emine, 2014) أن استراتيجيات التدريب باستخدام برنامج التفكير ما وراء المعرفي كانت له نتائج إيجابية على إنجاز الطلاب في البرمجة، والاحتفاظ بالمعارف البرمجية، والوعي المعرفي الإدراكي، واستكشاف تجارب الطلاب وآراءهم المتعلقة بالتدريب المعرفي. كذلك تؤكد نتائج دراسة رحيمي وشمس (Rahimirad & Shams, 2014) وجود تحسناً ملحوظاً في مستوى الطلاب للوعي ما وراء المعرفي بعد استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة.

ويتضح من خلال ما سبق أن التطور التقني في مجالات التعليم عامة، وفي مجال الدراسات الاجتماعية خاصة يحتم على النظم التربوية، ومعلمي الدراسات الاجتماعية تبني وسائل واستراتيجيات تدريسية لتنمية قدرات التلاميذ الفكرية، وذلك لتزايد حجم المعرفة وضرورة التعامل معها بمهارات جديدة تتعدى المستويات الدنيا من القدرات العقلية كالحفظ، والتلقين، وتضمين عملية التعليم مهارات التفكير على اختلاف مجالاتها بحيث يصبح الطالب قادراً على إجراءات عمليات التفكير العقلي والنقدي، وتطبيق مهارات البحث والاستكشاف، والقدرة على التصرف في موقف اتخاذ القرارات المناسبة، والتفكير السليم أثناء إجراء الاختيارات بين البدائل المتعددة، والدفاع عن رأيه الناتج عن استخدامه لمهارات التفكير التي تم اكتسابها وتنميتها خلال مراحله التعليمية، والعائدة لقيام معلمي الدراسات الاجتماعية باستخدام مهارات التفكير في تدريس المقرر.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت مهارات ما وراء المعرفة في الدراسات الاجتماعية:

من الدراسات الأصيلة التي تناولت موضوع ما وراء المعرفة في علاقتها بمقرر الدراسات الاجتماعية دراسة هيجنز (Higgins, 2000) التي هدفت إلى مقارنة أثر استخدام طريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا، وذلك بمقارنتها مع الطريقة العادية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارٍ تحصيلي في الجغرافيا، وبرنامج في الجغرافيا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود تفاعلٍ بين التحصيل والجنس لصلحة الطلاب اللذين درسوا باستخدام طريقة تدريس ما وراء المعرفة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ لما لها من فاعلية في التحصيل الدراسي.

وكذلك أجرت عويس (٢٠١٠) دراسة كان هدفها الكشف عن مدى فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل المعرفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تخصص تاريخ بجمهورية مصر العربية. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي القائم على مجموعة واحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبة من طالبات الفرقة الثانية تخصص "تاريخ تربوي" بكلية البنات

في جامعة عين شمس، وتمثلت أداتا الدراسة في اختيار منهج (الدولة العربية) وإعادة صياغتها باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لإعداد دليل المعلم، واختبار التحصيل المعرفي لتطبيقه قبلياً وبعدياً. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل المعرفي، كما أوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المواد الاجتماعية، وغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات ما وراء المعرفة في تخصصات مختلفة:

من الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض المقررات دراسة شهاب(٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية، والتفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف أعادت الباحثة صياغة وحدة (الصوت والضوء) المقررة على طالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، بطريقة تساعد عينة البحث على التفكير في التفكير، وأعدت الباحثة لذلك اختباراً تحصيلياً في مفاهيم الوحدة، ومقياساً لعمليات العلم التكاملية، واختباراً للتفكير الابتكاري، وطبقت هذه الأدوات قبل وبعد تدريس الوحدة على عينة مكونة من (٩٣) طالبة، منها: (٤٨) طالبة تجريبية، و (٤٥) طالبة ضابطة. وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في جميع أدوات الدراسة المستخدمة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ومن خلال دراسة أجراها لانو وماكريدو (Ioannou, Makridou, 2018) تبين دور الروبوتات التعليمية بشكل متزايد في تنمية مهارات التفكير في البيئات التعليمية، حيث أصبحت تعتبر أداة داعمة ومفيدة لتنمية المهارات المعرفية، بما في ذلك التفكير الحاسوبي للطلاب في جميع الأعمار. في الوقت نفسه، وهناك دليل واضح على أن التفكير الحاسوبي سيكون مهارة أساسية مطلوبة لجميع الأفراد بحلول منتصف القرن الحادي والعشرين، وبالتالي، يجب أن يكون مشمولا في السنوات الدراسية المبكرة، كجزء من التفكير التحليلي للطفل وكأصل مكون في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM). وتستعرض هذه الدراسة الدراسات السابقة المنشورة في ربط التفكير الحاسوبي بالروبوت التعليمي، ولا سيما التركيز على استخدام الروبوتات التعليمية للنهوض

بالمهارات التفكير الحاسوبي للطلاب في برنامج التعليم والدراسة. وقد بينت النتائج ضرورة استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي أثناء تعليم الطلاب، وذلك بسبب ظهور الروبوتات التعليمية بشكل متزايد في البيئات التعليمية، حيث تعتبر أداة داعمة ومفيدة لتنمية المهارات المعرفية، بما في ذلك تطوير التفكير الحاسوبي للطلاب في جميع الأعمار. وتبين أن هناك دليل واضح على أن التفكير الحاسوبي سيكون مهارة أساسية مطلوبة لجميع الأفراد بحلول منتصف القرن الحادي والعشرين، وبالتالي، يجب أن يكون مشمولا في السنوات الدراسية المبكرة في المقررات، كجزء من التفكير التحليلي للطلاب وكأصل مكون في تعليم العلوم والتكنولوجيا، فالروبوتات التعليمية وامتلاك مهارات التفكير يمكن أن تعزز من مهارات الطلاب المعرفية والاجتماعية. وبينت النتائج أن الإطار العملي لتطوير التفكير الحاسوبي عن طريق الروبوتات التعليمية هو أحد المتطلبات القادمة، بحيث يمكن للمصممين التربويين والمعلمين تطبيقه باستمرار وعلى نطاق واسع.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين الأطر النظرية للدراسة، والدراسات التي تضمنتها الدراسات السابقة، وفي بناء أداة الدراسة الحالية (بطاقة الملاحظة) ومتغيراتها، ، وفي تعزيز مشكلة الدراسة، والإفادة من بعض نتائج وتوصيات الدراسات السابقة، وتضمينها في إجراءات الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث يعتبر البحث الوصفي المسحي.

ثانياً: مجتمع البحث:

وقد تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة (المدارس الحكومية) في مدينة الرياض البالغ عددهن (٧٦٥) معلمة.

ثالثاً: عينة البحث:

قد تم اختيار عينة البحث بأسلوب العينة العشوائية العنقودية، حيث بلغ عدد المدارس المختارة (١٩) مدرسة، وبلغ عدد المعلمات (٥٠) معلمة.

١) **متغير سنوات الخبرة:**

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٧	%١٤,٠
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٢	%٤٤,٠
من ١٠ سنوات فأكثر	٢١	%٤٢,٠
المجموع	٥٠	%١٠٠,٠

٢) **متغير المؤهل العلمي:**

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	٣١	%٦٢,٠
دبلوم بعد البكالوريوس	١٣	%٢٦,٠
ماجستير	٦	%١٢,٠
المجموع	٥٠	%١٠٠,٠

٣) **توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص**

جدول رقم (٣) توزيع العينة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
تاريخ	٢٥	%٥٠,٠
جغرافيا	٢٥	%٥٠,٠
المجموع	٥٠	%١٠٠,٠

رابعاً: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة (بطاقة الملاحظة) لقياس مدى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات ما وراء المعرفة: (مهارة التخطيط، مهارة المراقبة والتحكم (التنظيم)، مهارة التقويم).

صدق وثبات أداة البحث:

١) **صدق أداة البحث:** تم التأكد من صدق أداة الملاحظة بطريقتين:

أ- صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، تم التحقق من

صدقها وتحديد قدرتها على قياس ما أعـدت لقياسه، وذلك من خـلال عـرض بطاقـة الملاحظة على مجموعـة مـن المحكمـين المتخصصين في المناهج وطرق التـدريس، والقياس، وعلى عدد من مشرفي ومـشرفات ومعلمي ومعلمات الدراسـات الاجتماعيـة والوطنية؛ (ملحق رقـم ٢ قائمـة بأسـماء المحكمين) وذلك لتحكيمها وإبداء الرأي فيها، وتعديل بعض عباراتها.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

عبارات المحور الأول	معامل الارتباط	عبارات المحور الأول	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٩**	٩	٠,٧٠١**
٢	٠,٧٢٧**	١٠	٠,٧١١
٣	٠,٧٣٧**	١١	٠,٥٣٧**
٤	٠,٦٠٤**	١٢	٠,٥٧٩
٥	٠,٥٤٤**	١٣	٠,٦٨٢**
٦	٠,٦١٨**	١٤	٠,٥٨٢**
٧	٠,٥٢٥**	١٥	٠,٧٦٣**
٨	٠,٦٤٨**		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل.

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المحور الثاني (البُعد الأول) بالدرجة الكلية للمحور

عبارات المحور الثاني (البُعد الأول)	معامل الارتباط	عبارات المحور الثاني (البُعد الأول)	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٢**	٩	٠,٧٠٧**
٢	٠,٤٢٥	١٠	٠,٢٨٠
٣	٠,٥٣٦*	١١	٠,٤٢٥
٤	٠,٦٢٤**	١٢	٠,٣٠٧
٥	٠,٤٧٤*	١٣	٠,٦٣٠**
٦	٠,٣٦٥	١٤	٠,٥٦٧**
٧	٠,٦٨١**	١٥	٠,٤٨٨**
٨	٠,٣٢٤	١٦	٠,٣٨٢

* دالة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ فأقل. ** دالة عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل.

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المحور الثاني (البُعد الثاني) بالدرجة الكلية للمحور

عبارات المحور الثاني (البُعد الثاني)	معامل الارتباط	عبارات المحور الثاني(البُعد الثاني)	معامل الارتباط
١	*٠,٥٠٤	٩	*٠,٤٩٨
٢	**٠,٧٢١	١٠	**٠,٧٣٩
٣	**٠,٦٤٥	١١	**٠,٥٨٧
٤	**٠,٦٩٧	١٢	**٠,٧٤٦
٥	**٠,٥٧٩	١٣	**٠,٦٥٩
٦	*٠,٥١٧	١٤	*٠,٥٣١
٧	٠,٢٨٩	١٥	**٠,٧٦١
٨	**٠,٦١٩	١٦	**٠,٦٤٢

*** دالة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ فأقل. ** دالة عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل.**

جدول رقم (٧) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المحور الثاني (البُعد الثالث) بالدرجة الكلية للمحور

عبارات المحور الثاني (البُعد الثالث)	معامل الارتباط	عبارات المحور الثاني (البُعد الثالث)	معامل الارتباط
١	**٠,٧٧٨	٩	**٠,٦٣٣
٢	*٠,٥٢٥	١٠	**٠,٦٩١
٣	**٠,٦٤٦	١١	**٠,٧٢٩
٤	*٠,٥٤٠	١٢	**٠,٧٥٤
٥	٠,٣٦٣	١٣	**٠,٦٩٩
٦	**٠,٦٨٦	١٤	٠,٤٣٣
٧	**٠,٧٤٣	١٥	**٠,٧٦٥
٨	**٠,٧٨٤	١٦	**٠,٦٦٥

*** دالة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ فأقل. ** دالة عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل.**

٢) ثبات أداة البحث:

بعد التعديل النهائي لأداة البحث تم قياس الثبات بطريقتين كالتالي:

أ- الثبات باتفاق الملاحظين معادلة كوبر (Cooper):

وبتطبيق هذه المعادلة تبين أن متوسط معامل ثبات بطاقة الملاحظة بلغ ٨٧%، الأمر الذي يحقق نسبة ثبات مرتفعة، حيث يرى المفتي والوكيل (٢٠١٦، ٢٢٦) أن "نسبة الاتفاق حين تكون ٨٥% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع قيمة الثبات لأداة البحث". ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الاتفاق:

جدول رقم (٨) قيم معاملات اتفاق الملاحظين

رقم بطاقة الملاحظة	نسبة معامل الاتفاق
١	%٨٧,٤
٢	%٨٦,٦
المتوسط	%٨٧

ب- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

جدول رقم (٩) معاملات الثبات للمحور الأول باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن =٣٠)

معامل الثبات للمحور الأول بوجه عام= ٠,٨٩٧			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٨٩٠	٩	٠,٨٨٧
٢	٠,٨٨٦	١٠	٠,٨٨٧
٣	٠,٨٨٦	١١	٠,٨٩٤
٤	٠,٨٩٢	١٢	٠,٨٩٢
٥	٠,٨٩٤	١٣	٠,٨٨٨
٦	٠,٨٩٢	١٤	٠,٨٩٣
٧	٠,٨٩٥	١٥	٠,٨٨٤
٨	٠,٨٩٠		

جدول رقم (١٠) معاملات الثبات للمحور الثاني (البُعد الأول)

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن =٣٠)

معامل الثبات للمحور الثاني (البُعد الأول) بوجه عام= ٠,٧٨٢			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٧٦٣	٩	٠,٧٥١
٢	٠,٧٧٧	١٠	٠,٧٨٨
٣	٠,٧٦٦	١١	٠,٧٧٧
٤	٠,٧٥٩	١٢	٠,٧٨٤
٥	٠,٧٧٢	١٣	٠,٧٥٧
٦	٠,٧٧٩	١٤	٠,٧٦٥
٧	٠,٧٥١	١٥	٠,٧٧١
٨	٠,٧٨٣	١٦	٠,٧٨٠

جدول رقم (١١) معاملات الثبات للمحور الثاني (البُعد الثاني)

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن =٣٠)

معامل الثبات للمحور الثاني (البُعد الثاني) بوجه عام= ٠,٨٩٠			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٨٨٧	٩	٠,٨٨٨
٢	٠,٨٧٨	١٠	٠,٨٧٧
٣	٠,٨٨٢	١١	٠,٨٨٤
٤	٠,٨٧٩	١٢	٠,٨٧٧
٥	٠,٨٨٤	١٣	٠,٨٨١
٦	٠,٨٨٦	١٤	٠,٨٨٨
٧	٠,٨٩٤	١٥	٠,٨٧٦
٨	٠,٨٨٣	١٦	٠,٨٨٢

جدول رقم (١٢) معاملات الثبات للمحور الثاني (البُعد الثالث)

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن =٣٠)

معامل الثبات للمحور الثاني (البُعد الثالث) بوجه عام= ٠,٩٠٩			
رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا إذا حذفت العبارة
١	٠,٨٩٩	٩	٠,٩٠٥
٢	٠,٩٠٨	١٠	٠,٩٠٣
٣	٠,٩٠٤	١١	٠,٩٠١
٤	٠,٩٠٨	١٢	٠,٩٠٠
٥	٠,٩١٢	١٣	٠,٩٠٢
٦	٠,٩٠٣	١٤	٠,٩١٣
٧	٠,٩٠٠	١٥	٠,٩٠٠
٨	٠,٨٩٩	١٦	٠,٩٠٤

خامساً: الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) ومن أهم هذه الأساليب المستخدمة ما يلي:

١ . التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة البحث، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة البحث، ونسب هذه الاستجابات. وذلك للإجابة على السؤال الأول الثاني من أسئلة البحث.

٢ . معامل ارتباط بيرسون (Person Product-moment Correlation) للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة البحث (الصدق الداخلي).

٣ . معامل (ألفا كرونباخ) (Cronbach's alpha)لقياس ثبات أداة البحث.

٤. معادلة كوبر (Cooper) لحساب ثبات أداة الملاحظة.

٥ . المتوسط الحسابي.

٧ . اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينّة البحث على محاور البحث باختلاف متغيراتهم الشخصية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين (سنوات الخبرة، المؤهل).

٨. اختبار ت (T.test)، (Independent Samples T-Test) للتعرف إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينّة البحث على محاور

البحث باختلاف متغيراتهم الشخصية التي تنقسم إلى فئتين (التخصص).

٩. اختبار أقل فرق معنوي (LSD) (Least Significant Difference) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث عن محاور البحث تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية؟

جدول رقم (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث نحو أهمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية

رقم العبارة	المهارة		الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			مهمة بدرجة كبيرة جداً	مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	مهمة بدرجة قليلة	مهمة بدرجة قليلة جداً			
١	تحديد الهدف المراد تحقيقه من المقرر تحديداً دقيقاً.	ك	٦	١٢	٢٥	٥	٢	٣,٣٠	٠,٩٥	٢
		٪	١٢,٠	٢٤,٠	٥٠,٠	١٠,٠	٤,٠			
٢	اختيار استراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوبة تنفيذها.	ك	٤	١٧	٢٣	٣	٣	٣,٣٢	٠,٩٣	١
		٪	٨,٠	٣٤,٠	٤٦,٠	٦,٠	٦,٠			
٣	ترتيب تسلسل الخطوات والعمليات قبل تدريس المقرر.	ك	٥	١٦	١٥	١٢	٢	٣,٢٠	١,٠٤	٣
		٪	١٠,٠	٣٢,٠	٣٠,٠	٢٤,٠	٤,٠			
٤	تحديد العقبات والأخطاء المحتملة أثناء تدريس المقرر.	ك	٤	١٠	١٩	١٢	٥	٢,٩٢	١,٠٨	٨
		٪	٨,٠	٢٠,٠	٣٨,٠	٢٤,٠	١٠,٠			
٥	وضع خطة أو طريقة لمعالجة الصعوبات التي تعترضني أثناء التدريس.	ك	١	١١	٢٣	٧	٨	٢,٨٠	١,٠٣	١٢
		٪	٢,٠	٢٢,٠	٤٦,٠	١٤,٠	١٦,٠			
٦	جعل أهداف المقرر في بؤرة الاهتمام بشكل دائم.	ك	٦	٩	١٩	١٢	٤	٣,٠٢	١,١١	٦
		٪	١٢,٠	١٨,٠	٣٨,٠	٢٤,٠	٨,٠			

رقم العبارة	المهارة		الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			مهمة بدرجة كبيرة جداً	مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	مهمة بدرجة قليلة	مهمة بدرجة قليلة جداً			
٧	مراقبة تحديد الأهداف الفرعية أثناء تدريس المقرر.	ك	٢	١٠	٢١	١٢	٥	٢,٨٤	٠,٩٩	١٠
		٪	٤,٠	٢٠,٠	٤٢,٠	٢٤,٠	١٠,٠			
٨	المحافظة على تسلسل الخطوات أو العمليات أثناء تدريس المقرر.	ك	٥	١٣	١٧	١٤	١	٣,١٤	١,٠١	٥
		٪	١٠,٠	٢٦,٠	٣٤,٠	٢٨,٠	٢,٠			
٩	معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية أثناء تدريس المقرر.	ك	٦	١٢	٢٠	٩	٣	٣,١٨	١,٠٦	٤
		٪	١٢,٠	٢٤,٠	٤٠,٠	١٨,٠	٦,٠			
١٠	التمكن من اكتشاف العقبات والأخطاء أثناء تدريس المقرر.	ك	٢	٧	٢٩	٨	٤	٢,٩٠	٠,٨٨	٩
		٪	٤,٠	١٤,٠	٥٨,٠	١٦,٠	٨,٠			
١١	تقييم مدى تحقق الأهداف الرئيسية والفرعية.	ك	٢	٨	٢٨	٨	٤	٢,٩٢	٠,٨٩	٧
		٪	٤,٠	١٦,٠	٥٦,٠	١٦,٠	٨,٠			
١٢	القدرة على الحكم على دقة وكفاءة النتائج.	ك	١	٨	٢٤	١٥	٢	٢,٨٢	٠,٨٢	١١
		٪	٢,٠	١٦,٠	٤٨,٠	٣٠,٠	٤,٠			
١٣	تقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة أثناء التدريس.	ك	٣	٥	٢٢	١٣	٧	٢,٦٨	١,٠٣	١٣
		٪	٦,٠	١٠,٠	٤٤,٠	٢٦,٠	١٤,٠			
١٤	اجراء تقييم مستمر لكيفية معالجة العقبات والأخطاء.	ك	١	٥	٢٠	١٢	١٢	٢,٤٢	١,٠٣	١٥
		٪	٢,٠	١٠,٠	٤٠,٠	٢٤,٠	٢٤,٠			
١٥	تقييم فاعلية الخطة أو الاستراتيجية الموضوعة للمقرر.	ك	٥	٦	١٤	١٧	٨	٢,٦٦	١,١٨	١٤
		٪	١٠,٠	١٢,٠	٢٨,٠	٣٤,٠	١٦,٠			
المتوسط الحسابي العام= ٢,٩٤ الانحراف المعياري= ٠,٦٤										

من خلال الجدول رقم (١٣) اتضح أن اجابات معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية نحو المحور الخاص بمهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية وأهميتها، جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٩٤ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "بدرجة متوسطة" على أداة البحث.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة؟

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية (عينة البحث) في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة ككل

رقم المهارة	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	التخطيط	١,٩٧	٠,٢٩
٢	المراقبة والتحكم (التنظيم)	١,٩٤	٠,٣٨
٣	التقويم	١,٨٢	٠,٤١
المتوسط الحسابي العام=١,٩١		**الانحراف المعياري= ٠,٣٢**	

اتضح من الجدول (١٤) أن استجابات معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية نحو المحور الخاص بمستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة ككل جاء بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (١،٩١ من ٣،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والذي يبدأ (من ١،٦٧ إلى أقل من ٢،٢٤)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "بدرجة متوسطة" على أداة البحث.

وفيما يلي ترتيب أبعاد مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المتابعة والتنظيم، التقويم) كل على حدة بحسب مستوى ممارسة عينة البحث:

أ- مهارة التخطيط:

جدول رقم (١٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة عينة البحث نحو العبارات المتعلقة بمهارة التخطيط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة			
١	تحدد الهدف من الدرس.	ك	٢٨	١٩	٣	٢,٥٠	٠,٦١	١
		٪	٥٦,٠	٣٨,٠	٦,٠			
٢	تخطط لتوزيع الأهداف في المقرر بحسب الفترة الزمنية.	ك	٢٢	٢٢	٦	٢,٣٢	٠,٦٨	٢
		٪	٤٤,٠	٤٤,٠	١٢,٠			
٣	تحدد مسبقا طبيعة المشكلة في أثناء تدريس المقرر.	ك	١٠	٣٢	٨	٢,٠٤	٠,٦٠	٦
		٪	٢٠,٠	٦٤,٠	١٦,٠			
٤	تقوم باختيار استراتيجية لتنفيذ الدروس ملاءمة لتطلعات الطالبات.	ك	٩	٣٥	٦	٢,٠٦	٠,٥٤	٥
		٪	١٨,٠	٧٠,٠	١٢,٠			
٥	تقوم بتطبيق استراتيجية تلبي رغبات الطالبات أثناء تنفيذ الدرس.	ك	٦	٢٨	١٦	١,٨٠	٠,٦٣	١٣
		٪	١٢,٠	٥٦,٠	٣٢,٠			
٦	ترتب العمليات في أثناء تدريس المقرر ترتيباً علمياً.	ك	١٥	٣٢	٣	٢,٢٤	٠,٥٥	٣
		٪	٣٠,٠	٦٤,٠	٦,٠			
٧	تخطط لتسلسل خطوات الدرس في المقرر تسلسلاً منطقياً.	ك	٩	٢٨	١٣	١,٩٢	٠,٦٦	١١
		٪	١٨,٠	٥٦,٠	٢٦,٠			
٨	تحدد العقبات في أثناء تدريس المقرر.	ك	٧	٣٤	٩	١,٩٦	٠,٥٧	٩
		٪	١٤,٠	٦٨,٠	١٨,٠			
٩	تعمل على تجاوز العقبات أثناء تدريس المقرر.	ك	٥	٣١	١٤	١,٨٢	٠,٥٩	١٢
		٪	١٠,٠	٦٢,٠	٢٨,٠			
١٠	تقوم بوضع استراتيجية لحصر الأخطاء المحتملة في أثناء تدريس المقرر.	ك	٥	٢٦	١٩	١,٧٢	٠,٦٤	١٤
		٪	١٠,٠	٥٢,٠	٣٨,٠			
١١	تعمل على وضع استراتيجية لتعديل الأخطاء المحتملة في أثناء تدريس المقرر.	ك	٤	١٦	٣٠	١,٤٨	٠,٦٥	١٦
		٪	٨,٠	٣٢,٠	٦٠,٠			
١٢	تقوم مسبقا بتحديد أساليب مواجهة الصعوبات التدريسية المقرر.	ك	٧	٣٢	١١	١,٩٢	٠,٦٠	١٠
		٪	١٤,٠	٦٤,٠	٢٢,٠			
١٣	تتنبأ بالنتائج المرغوبة من التدريس.	ك	٦	٢١	٢٣	١,٦٦	٠,٦٨	١٥
		٪	١٢,٠	٤٢,٠	٤٦,٠			
١٤	تستخدم استراتيجيات بديلة تناسب تطورات المعرفة في مجال الدراسات الاجتماعية والوطنية.	ك	٤	٤١	٥	١,٩٨	٠,٤٢	٨
		٪	٨,٠	٨٢,٠	١٠,٠			
١٥	تخطط لاستخدام مصادر خارجية تدعم موضوعات المقرر.	ك	١٢	٢٦	١٢	٢,٠٠	٠,٦٩	٧
		٪	٢٤,٠	٥٢,٠	٢٤,٠			
١٦	تحرص على ان تكون عملية التخطيط منظمة.	ك	١٧	٢٧	٦	٢,٢٢	٠,٦٤	٤
		٪	٣٤,٠	٥٤,٠	١٢,٠			
المتوسط الحسابي العام= ١,٩٧ الانحراف المعياري= ٠,٢٩								

من خلال الجدول رقم (١٤) تبين أن مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية نحو البُعد الخاص بمهارة التخطيط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (١,٩٧ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والذي يبدأ (من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٢٤)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "بدرجة متوسطة" على أداة البحث.

ب- **مهارة المراقبة والتحكم (التنظيم):**

جدول رقم (١٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة عينة البحث نحو العبارات المتعلقة بمهارة المراقبة والتحكم (التنظيم) في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة			
١	تنظم العمليات التدريسية المهمة لتحقيق الأهداف.	ك	١٧	٣١	٢	٢,٣٠	٠,٥٤	١
		٪	٣٤,٠	٦٢,٠	٤,٠			
٢	تراعي تنظيم الأهداف التدريسية تنظيماً منطقياً.	ك	١٦	٢٩	٥	٢,٢٢	٠,٦١	٣
		٪	٣٢,٠	٥٨,٠	١٠,٠			
٣	تحافظ على تسلسل العمليات التدريسية وفق الأسس العلمية.	ك	٨	٣١	١١	١,٩٤	٠,٦١	٨
		٪	١٦,٠	٦٢,٠	٢٢,٠			
٤	تراقب ثبات الخطوات التدريسية في أثناء العرض.	ك	١٠	٢٩	١١	١,٩٨	٠,٦٥	٥
		٪	٢٠,٠	٥٨,٠	٢٢,٠			
٥	تراقب ثبات الخطوات التدريسية في أثناء التحليل.	ك	٢	٢١	٢٧	١,٥٠	٠,٥٨	١٦
		٪	٤,٠	٤٢,٠	٥٤,٠			
٦	تحافظ على ثبات الخطوات التدريسية في أثناء المناقشة.	ك	٢	٣٣	١٥	١,٧٤	٠,٥٢	١٤
		٪	٤,٠	٦٦,٠	٣٠,٠			
٧	تستنبط أهداف فرعية قابلة للتحقيق.	ك	٥	٣٦	٩	١,٩٢	٠,٥٢	١٠
		٪	١٠,٠	٧٢,٠	١٨,٠			
٨	تتحكم في الانتقال بين الخطوات في أثناء عملية التدريس.	ك	٨	٣٢	١٠	١,٩٦	٠,٦٠	٧
		٪	.١٦	٦٤,٠	٢٠,٠			
٩	تحدد الصعوبات المتعلقة بالمقرر لدى الطالبات.	ك	٥	٢٥	٢٠	١,٧٠	٠,٦٤	١٥
		٪	١٠,٠	٥٠,٠	٤٠,٠			

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة			
١٠	ترتَّب درجة الصعوبة المتعلقة بالمقرر لدى الطالبات بحسب أهميتها.	ك	٧	٢٥	١٨	١,٧٨	٠,٦٧	١٣
		٪	١٤,٠	٥٠,٠	٣٦,٠			
١١	تنظم وضع الطالبات في مجموعة عمل في أثناء التدريس.	ك	١٠	٣٢	٨	٢,٠٤	٠,٦٠	٤
		٪	٢٠,٠	٦٤,٠	١٦,٠			
١٢	تتحكم بالوقت المقرر لكل مجموعة من الطالبات.	ك	١١	٢٢	١٧	١,٨٨	٠,٧٤	١٢
		٪	٢٢,٠	٤٤,٠	٣٤,٠			
١٣	تدير الوقت بشكل جيد لتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطالبات.	ك	٦	٣٣	١١	١,٩٠	٠,٥٨	١١
		٪	١٢,٠	٦٦,٠	٢٢,٠			
١٤	تنظم الأنشطة المخطط لها في موضوعات المقرر.	ك	١١	٢٥	١٤	١,٩٤	٠,٧١	٩
		٪	٢٢,٠	٥٠,٠	٢٨,٠			
١٥	تستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لرغبات الطالبات وقدراتهن.	ك	١١	٢٧	١٢	١,٩٨	٠,٦٨	٦
		٪	٢٢,٠	٥٤,٠	٢٤,٠			
١٦	تتابع تنفيذ الخطوات بشكل مستمر.	ك	١٩	٢٥	٦	٢,٢٦	.٠٦٦	٢
		٪	٣٨,٠	٥٠,٠	١٢,٠			
المتوسط الحسابي العام= ١,٩٤				الانحراف المعياري= ٠,٣٨				

من خلال الجدول رقم (١٥) اتضح أن مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية نحو البُعد الخاص بمهارة المراقبة والتحكم (التنظيم) في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (١,٩٤ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والذي يبدأ (من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٢٤)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "بدرجة متوسطة" على أداة البحث.

ج- مهارة التقويم:

جدول رقم (١٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة عينة البحث نحو العبارات المتعلقة بمهارة التقويم في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة			
١	تقيّم مدى تحقق الأهداف التدريسية الرئيسة.	ك	١٠	٢٦	١٤	١,٩٢	٠,٦٩	٢
		٪	٢٠,٠	٥٢,٠	٢٨,٠			
٢	تقيّم مدى تحقق الأهداف التدريسية الثانوية.	ك	٣	٣٤	١٣	١,٨٠	٠,٥٣	٩
		٪	٦,٠	٦٨,٠	٢٦,٠			
٣	تحكم على ثبات النتائج التي يتم التوصل إليها.	ك	٤	٣١	١٥	١,٧٨	٠,٥٨	١١
		٪	٨,٠	٦٢,٠	٣٠,٠			
٤	تحكم على دقة النتائج التي يتم التوصل إليها.	ك	٤	٢٣	٢٣	١,٦٢	٠,٦٣	١٦
		٪	٨,٠	٤٦,٠	٤٦,٠			
٥	تحكم على مصداقية النتائج التي يتم التوصل إليها.	ك	٤	٣٦	١٠	١,٨٨	٠,٥٢	٣
		٪	٨,٠	٧٢,٠	٢٠,٠			
٦	تقيّم مدى ملاءمة استراتيجيات التدريس لكل درس في المقرر.	ك	٥	٣٣	١٢	١,٨٦	٠,٥٧	٥
		٪	١٠,٠	٦٦,٠	٢٤,٠			
٧	تقيّم مصادر التعليم المستخدمة في تدريس موضوعات المقرر.	ك	٧	٢٨	١٥	١,٨٤	٠,٦٥	٨
		٪	١٤,٠	٥٦,٠	٣٠,٠			
٨	تقيّم أدوات التقييم بموضوعية.	ك	٤	٢٧	١٩	١,٧٠	٠,٦١	١٣
		٪	٨,٠	٥٤,٠	٣٨,٠			
٩	تقيّم طريقة معالجة الأخطاء المتعلقة بالمفاهيم الاجتماعية والوطنية.	ك	٧	٢٩	١٤	١,٨٦	٠,٦٣	٦
		٪	١٤,٠	٥٨,٠	٢٨,٠			
١٠	تقيّم طريقة تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الاجتماعية والوطنية.	ك	–	٣٤	١٦	١,٦٨	٠,٤٧	١٥
		٪	–	٦٨,٠	٣٢,٠			
١١	تقيّم فاعلية الخطط التدريسية العامة المطروحة.	ك	٩	٢٦	١٥	١,٨٨	٠,٦٨	٤
		٪	١٨,٠	٥٢,٠	٣٠,٠			
١٢	تقوّم مهارة الطالبات في أثناء عملية التعليم والتعلم.	ك	٧	٢٦	١٧	١,٨٠	٠,٦٧	١٠
		٪	١٤,٠	٥٢,٠	٣٤,٠			
١٣	تقيّم قدرات الطالبات على حل المشكلات في أثناء عملية النقاش.	ك	٧	٢٢	٢١	١,٧٢	٠,٧٠	١٢
		٪	.١٤	٤٤,٠	٤٢,٠			
١٤	تقيّم قدرات الطالبات على حل المشكلات التي تواجههن أثناء التدريس.	ك	٨	١٩	٢٣	١,٧٠	٠,٧٣	١٤
		٪	١٦,٠	٣٨,٠	٤٦,٠			
١٥	تجيد الإستخدام الموضوعي للتقييم استخداما مناسبا.	ك	٨	٢٥	١٧	١,٨٢	٠,٦٩	٧
		٪	١٦,٠	٥٠,٠	٣٤,٠			
١٦	تقوّم بإجراء التقييم الذاتي للطالبات بشكل مناسب.	ك	٢٣	٢١	٦	٢,٣٤	٠,٦٨	١
		٪	٤٦,٠	٤٢,٠	١٢,٠			
المتوسط الحسابي العام= ١,٨٢				الانحراف المعياري= ٠,٤١				

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) أن مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية نحو البُعد الخاص بمهارة التقويم في مقرر الدراسات

الاجتماعية والوطنية جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (١,٨٢ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والذي يبدأ (من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٢٤)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "بدرجة متوسطة" على أداة البحث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) بين متوسطات ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغيرات: (سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل)؟.

أولاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة في التدريس

جدول رقم (١٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفرق بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أهمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية	أقل من ٥ سنوات	٢,٦٨	٠,٤٣	٠,٦٦١	٠,٥٢١	غير دال إحصائياً
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢,٩٥	٠,٦٣			
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٠٠	٠,٧١			
مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة	أقل من ٥ سنوات	١,٧٨	٠,٥٥	١,٣٧٦	٠,٢٦٣	غير دال إحصائياً
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١,٨٧	٠,٢٩			
	١٠ سنوات فأكثر	١,٩٩	٠,٢٦			

يوضح الجدول رقم (١٧) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس عدم دلالة الفروق بين محاور البحث في سنوات الخبرة، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بالمحورين. إذ بلغت قيم (ف) الخاصة بهما (٠,٦٦١) و(١,٣٦٧) على التوالي بمستويات دلالة بلغت (٠،٥٢١) و(٠،٢٦٣) على التوالي وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، بمعنى أنه لا يوجد اختلاف في سنوات

الخبرة بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى تشابه سنوات الخبرة لدى معلمات الدراسات الاجتماعية حيث أن ما نسبته ٨٦% لديهن خبرة ما بين من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات فأكثر.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

جدول رقم (١٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفرق بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المرهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أهمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية	بكالوريوس	٣,٠١	٠,٦٢	٠,٧٢٧	٠,٤٨٩	غير دال إحصائيا
	دبلوم بعدالبكالوريوس	٢,٨٧	٠,٧٤			
	ماجستير	٢,٦٨	٠,٥٣			
مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة	بكالوريوس	١,٨١	٠,٢٩	١٥,٥١٧	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	دبلوم بعدالبكالوريوس	١,٩٠	٠,٢٠			
	ماجستير	١,٤٥	٠,٠٦			

تظهر نتائج الجدول رقم (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث تجاه المحور:(أهمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بهذا المحور. إذ بلغت قيم (ف) الخاصة به (٠,٧٢٧) بمستوى دلالة بلغت (٠,٤٨٩) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، في حين أظهرت نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث تجاه المحور:(مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) الخاصة بهذا المحور. إذ بلغت قيم (ف) الخاصة به (١٥,٥١٧) بمستوى دلالة بلغ (٠,٠٠٠) على التوالي وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠،٠٥).

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٩) اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث عن محور (مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي		
			بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير
بكالوريوس	٣١	١,٨١			
دبلوم بعد البكالوريوس	١٣	١,٩٠	*		
ماجستير	٦	١,٤٥	*	*	

يتضح من الجدول رقم (١٩)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي أن الفروق بين مفردات عينة البحث ذوي الفئة العلمية (بكالوريوس) وبين كلّ من مفردات عينة البحث ذوي المؤهل العلمي (دبلوم بعد البكالوريوس) و(ماجستير) كانت لصالح كلّ من مفردات عينة البحث ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) و(دبلوم بعد البكالوريوس). وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن دبلوم بعد البكالوريوس الذي يتم الحصول عليه يركز أكثر على تدريس وتكثيف المواد التربوية والتخصص ضمن برامج البكالوريوس والدبلوم بعد البكالوريوس أكثر من برامج دراسة الماجستير.

ثالثاً: الفروق باختلاف التخصص

جدول رقم (٢٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث تجاه محاور البحث تبعاً لاختلاف متغير التخصص

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أهمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية	تاريخ	٢٥	٣,٠٧	٠,٦٨	١,٤٧٦	٠,٤٥٤
	جغرافيا	٢٥	٢,٨٠	٠,٥٨		
مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة	تاريخ	٢٥	١,٩٧	٠,٢٩	١,٣٢٣	٠,٥٢٠
	جغرافيا	٢٥	١,٨٥	٠,٣٥		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة عينة البحث تجاه محاور البحث تبعاً لاختلاف التخصص، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ت) الخاصة بها. إذ بلغت قيم (ت) الخاصة بها (١,٤٧٦) و(١,٣٢٣) على التوالي بمستويات دلالة بلغت (٠,٤٥٤) و(٠,٥٢٠) على التوالي وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥). وتعزو الباحثة السبب في ذلك لتشابه المناهج التربوية التي يتم تدريسها للخريجات في تخصص الدراسات الاجتماعية.

ـ توصيات البحث:

- ضرورة إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تدريب معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية على الممارسات التدريسية المرتبطة بمهارات ما وراء المعرفة.
- العمل على تضمين برامج الإعداد المهني للمعلمات في الجامعات مهارات ما وراء المعرفة لتكوين مجال معرفي واضح لدى الخريجات بماهية هذه المهارات.
- ضرورة أن تتضمن خطط المشرفات التربويات عقد لقاءات تعريفية وندوات مع المعلمات وتوعيتهن بأهمية مهارات ما وراء المعرفة والحث على استخدامها أثناء تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.
- تطوير البيئة التعليمية بحيث تكون محفزة ومشجعة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة.

ـ مقترحات البحث:

- إجراء دراسات للتعرف على مدى تطبيق مهارات ما وراء المعرفة لدى معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في مراحل التعليم الأخرى.
- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى معلمات المرحلة المتوسطة.
- التعرف على معوقات استخدام وتطبيق المعلمات لمهارات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة.
- دراسة تصور مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات ما وراء المعرفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو دية، عدنان أحمد. (٢٠١١م). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين محمد.(٢٠٠٧م). *التعلم المعرفي*، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء، وكفافي، علاء الدين. (٢٠٠٠م). *الذكاء الوجداني*، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين. (٢٠١١م). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد(٧)، عدد(٢)، ص ص ١٤٥-١٦٢

جروان، فتحي. (٢٠١٢م). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٣م). *تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية كالتطبيق*، ط٢، الرياض: دار الشقري للنشر.

الحايك، صادق؛ والسوطري، حسن. (٢٠٠٨م). *أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في* توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي، مؤتمر كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.

حمدي، خالد وأحمد، مروة. (٢٠١٧م). أثر حدائق الافكار في تنمية التفكير وراء المعرفي في التاريخ لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. مجلة ديالي. ٧٣، ١٨٣-٢٠٤.

الحميدان، إبراهيم. (٢٠٠٥م). التدريس والتفكير، مصر: مركز الكتاب للنشر.

خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٦م). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر.

خليفة، أيمن علي أحمد (٢٠٠١م). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (٢٠١٤-٢٠١٥م). الإصدار الثالث: المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). إدارة التخطيط والتطوير بمدينة الرياض

الدهامي، نورة. (٢٠١٦م). مدى ممارسة معلمات الكيمياء بمدينة الرياض لمهارات ما وراء المعرفة. *رسالة* ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الرشيد، منيرة. (٢٠٠٥م). أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بالقصيم.

ريان، محمد هاشم. (٢٠١٢م). مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبية، ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٤م). نظريات التعلم، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيادات، ماهر مفلح؛ وقطاوي، محمد إبراهيم. (٢٠١٠م). الدراسات الاجتماعية، طبيعتها وطرق تعليمها وتعلمها، عمان: دار الثقافة للنشر.

زيتون، عايش. (٢٠٠٨م). أساليب تدريس العلوم، ط٦، عمان: دار الشروق.

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

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

سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (١٩٩٥م). ط٣، الرياض: وزارة التعليم.

شهاب، منى. (٢٠٠٠م). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، ٣(٤)، ١ – ٤٠.

العاتكي، سندس. (٢٠١١م). مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية (دراسة تحليلية). مجلة جامعة دمشق، م(٢٧)، ملحق، ٦٢٥– ٦٦٨

عبد الباسط، حسين. (٢٠٠٩م). تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجمعية التربوية

للدراسات الاجتماعية، مصر، م(١٩)، ع(١)، ٢٧-٦٧.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٥م). البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه. ط١٧، عمان: دار الفكر.

العبيدي، وجدان؛ والخفاجي، سحر؛ والعبيدي، سوسن. (٢٠١٥م). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (١٢)، ٦٠٠-٦٣٠.

العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق. (٢٠١٣م). تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر.

عصر، حسنى. (٢٠١٢م). مداخل تعليم التفكير وأثره على المنهج، الاسكندرية: المكتب العربي.

عويس، منال. (٢٠١٠م). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالب معلم التاريخ، مجلة البحث العلمي في التربية، عدد(١١)، ص ص٤٧٩-٤٩٤

الغريري، سعدي. (٢٠١٧م). ما وراء المعرفة، نشأتها، نماذجها، مهاراتها، استراتيجياتها. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

كنعان، عاطف. (٢٠٠٠م). طرائق تعليم التفكير وتنميته، النظرية والتطبيق. عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

مارزانو، روبرت، وآخرون. (٢٠٠٤م). أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس. ترجمة: يعقوب نشوان، محمد خطاب، عمان: دار الفرقان.

المرواني، تغريد موسى. (٢٠١٤م). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثالث متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

نزال، شكري حامد. (٢٠١٦م). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الهدهود، نهله عبدالرؤوف؛ والسعايدة، منعم عبدالكريم. (٢٠١٣م). أثر تدريس التربية الرياضية باستخدام استراتيجيات

التدريس المبني على المهارات الحياتيـــة في تنمية التحـــصيل واللياقـــة البدنيـــة لطالبات المرحلة الثانوية فـــي الأردن. مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٤٠(١)، ٢٨٨- ٣٠٤.

الـــوادعي، أمـــل ســـالم. (٢٠١٣م). واقـــع استخدام استراتيجيات مهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلـــوم الـــشرعية، رسالة ماجستير غير منـــشورة. قـــسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربيـــة، جامعة الملك سعود.

وافي، عبد الرحمن. (٢٠١٠م). المهـــارات الحياتية وعلاقتها بالـــذكاءات المتعـــددة لدى طلبة المرحلة الثانوية فـــي قطـــاع غزة، رسالة ماجستير غيـــر منـــشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ann Brown, (1987). " *Metacogntion, Executive control, Self- Regulation and other More Mysterious Mechanisms* " in Franz, E, Weinert & Rainer H,Kluwe Meyacontion and Undersanding " . New Jersey – LawrenceErlbaum Associates.

Cetin, Ibrahim; Sendurur, Emine; Sendurur, Polat, (2014). Assessing the Impact of Meta-Cognitive Training on Students' Understanding of Introductory Programming Concepts. Journal of Educational Computing Research, v50 n4 p507-524 Jun 2014.

Collett, Karen & Green, Lena. (2017). "Walking the talk": The influence of an introduction to cognitive education on school leaders. South African Journal of Education, Volume 37, Number 3, August 2017

Costa, L. & Kallick, B. (2001). What are Habits of Mind? From:http://www.habits-of-Mind.net/ Retrieved, 5,7,2018.

Higgins, A. (2000). An Analysis of the Effects of Integrated Instruction of Metacognitive and Study Skills upon the Self-Efficacy and Achievement of Male and Female Students. The City College of City University, New York.

Ioannou, Andri; Makridou, Eria (2018).Exploring the Potentials of Educational Robotics in the Development of Computational Thinking: A Summary of Current Research and Practical Proposal for Future Work. Education and Information Technologies, v23 n6 p2531-2544 Nov 2018

Jacobse,A ; Harskamp,E(2009). Student-Controlled metacognitive training for

Research in Social Education, XIX (4), 456-340 .

ozsoya,G; ATAMAN,A. (2009).The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. International electronic journal of elementary education,Volume 1, Issue 2, March,Pp. 68-83

Prytula, M. (2012). Teacher Metacognition within the Professional Learning Community. International Education Studies; 1 (5): 112-121.

Rahimirad, M. & Shams, M. (2014). "The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Listening Performance and Metacognitive Awareness of EFL Students". International Journal of Listening. 28 (3): 162-176.

Sternberg, J.R. (1994) . "Thinking and Problem Solving, The Teaching of Thinking and Problem Solving", 2th, San Diego, New York: AcademicPress.

solving word problems in primary school mathematics. Educational Research And Evaluation, Volume 15, Number (5), October, Pp .447–463.

Kartal, Metin. Demir, Özden. Kaya, Halil İbrahim.(2017). An Evaluation on the Regression Level of Prospective Teachers' Metacognitive Skills in terms of their Community Service Activities Perceptions. Department of Education Sciences, Kafkas University, Turkey. Universal Journal of Educational Research 5(1): 1-10, 2017 http://www.hrpub.org

Marzano,R.J. Brandt. R.S. Beau Fly Jones. C.S.H. Presseisen B.Z. RankinS.C & Suhor, C. (1988). Dimension of thinking A Framework for Cur riculum and instruction Association for supervision and curriculumdevelop-ment.

Newmann, F. M (1991). Promoting Higher Order Thinking Skills in Social Studies: Overview of A Study of 16 High School Departments. Theoryand