المجلد 19 العدد 2 يونيو 2018

أثر استخدام استراتيجيه سوم (SWOM) في تدريس التاريخ على التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن

د. زيد سليمان العدوان
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
z_aludwan@yahoo.com

د. أحمد عيسى داود
قسم معلم الصف
كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء- الأردن
daoudahmed82@yahoo.com

أثر استخدام استراتيجيه سوم (SWOM) في تدريس التاريخ على التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن

د. زيد سليمان العدوان
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

د. أحمد عيسى داود
قسم معلم الصف
كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء- الأردن

الملخص

هدف البحث إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيه سوم (SWOM) في التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ في الأردن، وتكون أفراد البحث من (٧٣) طالبًا من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة القاضي إياس الأساسية للبنين في لواء سحاب في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفية. أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفية ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيه سوم (SWOM)، التاريخ، التحصيل، مهارات التفكير فوق المعرفية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٦/١٢/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٧/٦/٢٨م

The Impact of Implementing (SWOM) Strategy on Achievement and Metacognitive Thinking Skills Acquirement in History Classes for Ninth Grade Students in Jordan

Dr. Zaid Suleiman Al-Edwan
Department of Educational Sciences
AL-Balqa' Applied University

Dr. Ahmed I. Daoud
Department of Class Teacher
Zarqa Universit

Abstract

This study aims at exploring the impact of implementing (SWOM) strategy on the achievement and metacognitive thinking skills acquired in history classes for ninth grade students in Jordan. The sample consisted of (73) respondents of Grade 9 in Al-Qadi Iyas Male School in the Sahab / Fall semester of the academic year 2016/2017. To achieve the objectives of the study, an achievement test and metacognitive thinking skills scale were designed. Results showed that there was a statistically significant difference between the average mean of the performance of the two groups of the study in favor of the experimental group.

Keywords: (SWOM) strategy, history, achievement, metacognitive thinking skills.

أثر استخدام استراتيجيه سوم (SWOM) في تدريس التاريخ على التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن

د. زيد سليمان العدوان
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

د. أحمد عيسى داود
قسم معلم الصف
كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء- الأردن

المقدمة

تعد عملية تطوير التعليم وإصلاح مساره عملية مستمرة يسعى إليها المجتمع، فالتغيرات المتسارعة التي حدثت في المجتمعات أدت إلى إدخال تغيرات جذرية وملموسة في كافة مجالات الحياة ومنها التربية والتعليم؛ لذا أدرك التربويون أن التعليم لم يكن بمنأى عن التطورات المتلاحقة في المجتمعات، وهذا يتطلب حشد أفضل الموارد البشرية وتطوير استراتيجيات التدريس وأساليب التفكير وأنماطه.

فاستخدام المعلم لطريقة التدريس الملائمة تساعده في نقل ما يتضمنه المحتوى الدراسي المقرر من معرفة ومعلومات ومهارات وترجمة بطريقة تكفل للمتعلم التفاعل مع المادة الدراسية، كما أن اتباع الطريقة المناسبة للتدريس يساعد كلاً من المعلم والمتعلم في تحقيق النتاجات التعليمية بكل سهولة ويسر (السامرائي، ٢٠١٧).

ومن الضروري للمعلم أن يتعرف على طرائق التدريس المختلفة، ومنها استراتيجيه سوم (SWOM) وهي اختصار للعبارة (School Wide Optimum Mode)، إذ تعدّ إحدى الاستراتيجيات التي تمثل اتجاه تعليم التفكير من خلال المنهاج المدرسي، وهي تركز على مهارات التفكير العليا المستندة إلى دمج مهارات التفكير بالمحتوى الدراسي، وتهدف إلى العمل على تحسين التعلم وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين (عبد الكريم، ٢٠٠٤).

ومن أهم المبادئ التي تعتمد عليها استراتيجيه سوم (SWOM) أن التفكير والتأمل ركنٌ أساسيٌ للتعلم، وكذلك دمج مهارات العقل المعرفية وعادات العقل المنتجة في تدريس المنهج، ومراعاة خصائص المتعلمين المختلفة مثل أنماط التفكير، وأساليب التعلم، والاهتمام بالعواطف والمشاعر والأحاسيس، والتطبيق العملي، وأن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨).

وتحدّد مهارات التفكير الخاصة باستراتيجيه سوم (SWOM) بقسمين، أولاً: مهارات العقل المعرفية: وتشمل مهارات اكتساب المعرفة وتكاملها، وتعميق المعرفة، وتوليد الأفكار وبناء المعرفة، وتوظيفها. وثانيًا: عادات العقل المنتجة: وتصنف إلى عمليات متمثلة في الوعي بالذات وضبطها، والوعي بالتفكير وضبط الأداء (Swartz, 2003).

ولاستراتيجيه سوم (SWOM) مجموعة من الخطوات، هي (العدوان وداود، ٢٠١٦):

١ - التساؤل: تستند إلى طرح الأسئلة قبل عملية التعلم وأثنائها وبعدها، وبما ييسر فهم المتعلم وتوقفه عند العناصر المهمة في المادة التعليمية، والتفكير في المادة العملية وربط المعلومات القديمة بالجديدة، وعندما يبدأ المتعلمون باستخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعورًا بالمسؤولية ويقومون بدور أكثر إيجابية، كما أن ذلك يساعد المعلم على معرفة ما يمتلكه المتعلم من معارف سابقة عن الموضوع المطروح، ومعرفة مدى تحقيق للنتاجات المنشودة.

٢ - المقارنة: تُعنى بمعرفة أوجه الشَّبه ونقاط الاختلاف بين المعلومات المعطاة والمعلومات التي يتم البحث والاستقصاء عنها، مما يساعد المتعلم على تنظيم المعلومات الجديدة وتخزينها بطريقة يمكن استرجاعها، وتساعده كذلك على تطوير المعرفة لديه.

٣ - توليد الاحتمالات: هي القدرة على اكتشاف طرق جديدة، من أجل إعادة المعلومات المتاحة وتنظيمها وتوليد حلول جديدة. وتضم القدرة على استعمال المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية، ويحاول المتعلمون الربط بين الأفكار الجديدة والسابقة عن طريق إيجاد بناءٍ متماسكٍ من الأفكار.

٤ - التنبؤ: يسعى إلى تحقيق مجموعة من النتاجات التعليمية التي تتمثل في أن يكون المتعلم قادرًا على أن يتوقع نتيجة ما، بعد قيامه بمجموعة من الأنشطة والقراءات المختلفة، وأن يتخيل حلاً لمشكلة ما أو قضية معينة، وتمثل هذه الخطوة عملية طرح الفرضيات لمشكلة ما.

٥ - حل المشكلة: هي عملية يستخدم فيها المتعلم كل ما لديه من معارف وخبرات سابقة، بهدف إزالة الغموض من الموقف المُشْكِل من خلال خطوات محددة تساعده على اكتساب القدرات العقلية عند المتعلم، وتنمية قيمة الاعتماد على نفسه، وتطور قدراته على التفكير، وكذلك إيجاد الحلول المناسبة.

٦ - اتخاذ القرار: هي عملية الاختيار الواعي من بين البدائل المتاحة في موقف ما، والعمل على اختيار أفضل البدائل، ويتم اختيار البدائل في ضوء مجموعة من المحكات والمعايير التي تم رصدها من قبل متّخذ القرار. فهي عملية تفكير تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المناسبة ضمن موقف معين، لتحقيق الهدف المنشود. وهذا ما أكدته دراسة العنزي (٢٠٠٧) التي

توصلت إلى نجاح استراتيجيه سوم (SWOM) في تنمية مهارات اتخاذ القرار والقدرة على تعليم التفكير، وإظهار مستوى عالٍ من الفهم، والتفكير الفعال في عملية اتخاذ القرار.

إن تفكير الفرد فيما يفكر يجعله مدركًا لما يقوم به من خطوات واستراتيجيات خلال عملية حل المشكلات، وتقويم نتاجات هذه الاستراتيجيات (Athreya, 2017). فعندما يواجهه الفرد مشكلة محددة أو مشكلة غير واضحة، يصبح لديه الوعي فيما يعرف وما لا يعرف. وكذلك، يقوم بالتفكير حول التفكير، أو التفكير في التفكير عند التخطيط الاستراتيجي وبخاصة فيما يتعلق بعملية اتخاذ القرار (نوفل وسعيفان، ٢٠١١؛ Butterworth & Thwaites, 2013).

إذ يمثل التفكير فوق المعرفي أرقى مستويات التفكير، لأنة يتطلب من الفرد ممارسة معقدة تتلخص في التخطيط، والمراقبة، والتقويم المستمر لعمليات التفكير لديه، كما يعتبر أيضاً نمطاً من أنماط التفكير المرتبط بمراقبة الفرد لذاته، وكيفية استخدامه لتفكيره (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١٥).

ويعرّف التفكير فوق المعرفي بمدى امتلاك المعرفة، أو مدى وعي الفرد بالعمليات التي تحصل أثناء التفكير أو مراقبة التفكير، إذ يوصف بأنه مستوى من التفكير المعقد، يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدام عقله (عبيد وعفانه، ٢٠٠٣). فهو عملية التفكير في التفكير، أو المعرفة حول ظواهر المعرفة، أو هي القدرة على فهم ومراقبة الأفكار الخاصة بالفرد (العتوم والجراح، ٢٠١٧). ويعرّف بأنة المعرفة عن المعرفة، حيث أن الأفراد لديهم الدراية بآلية عملهم وتفكيرهم (Woolfolk, 2001). وهو وعي وسيطرة الفرد بعملياته المعرفية الخاصة بالتعلم (Shahrouri, 2014). وهو يعني التفكير في التفكير الذاتي للفرد، والتحكم في أفكار الفرد الذاتية وبنائها، ودوره في التعلم وحل المشكلات (Guss & Wiley, 2007).

وللتفكير فوق المعرفي أثر مهم في العديد من جوانب استراتيجيات التدريس، إذ إنه عندما تكون المدارس متكاملة بشكل صحيح في النظام التعليمي، تكون مجهزة بشكل أفضل لبناء استراتيجيات تعليمية أكثر كفاءة وناجحة للمتعلمين (Waters, Schneider & Bokowski, 2017).

فالتفكير يهدف إلى تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم، والتأمل فيها وتقويمها، وتسهيل عملية إصدار الأحكام المؤقتة، ومقارنة وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أُخرى، إذ تضاعفت المحاولات بتطوير التعليم من خلال تعلم مهارات التفكير فوق المعرفي وعدم الاقتصار على المهارات الأساسية في الحفظ والتذكر، بل يمكن للأفراد أن يطوروا من خطة عملهم، والمحافظة على سير إجراءات العمل في فترة زمنية محددة، وكذلك

التأمل في العمل وتقييمه بشكل كامل (Costa & Kallick, 2001)؛ لذا فإن مهارات التفكير فوق المعرفية تتكون مما يأتي (سعادة، ٢٠١٥؛ Beyer, 2003):

١- مهارة التخطيط: تُعنى بوضع الخطط التعلمية التعليمية، والنتاجات التعليمية واختيار استراتيجيات التدريس وتحديد مصادر التعلم والأنشطة المتنوعة، وتحديد الصعوبات والأخطاء المحتمل حدوثها، وتحديد أساليب مواجهة هذه الصعوبات والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المتوقع الوصول إليها.

٢- مهارة المراقبة: ويُقصد بهذه المهارة وعي المتعلم بكل ما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم أو لحل المشكلة، وقدرته في الوقت ذاته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح ما يقع فيه من سوء الفهم أو الأخطاء في الأداء، وفي هذه المهارة يحتاج المتعلم إلى توفير آليات ذاتية لمراقبة مدى تحقيق النتاجات المراد تحقيقها، وهي تشمل طرح عدد كبير من الأسئلة التي تثير التفكير عند المتعلم، على سبيل المثال: ما الذي أفعله؟ وما المسار الصحيح لعملية التعلم؟.

٣- مهارة التقويم: ويُقصد بهذه المهارة القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة بعد حدوث التعلم أو حل المشكلة؛ بحيث تشير إلى تقييم الفرد لعمليات تعلمه، ومدى تحقيق النتاجات التعليمية، وتقويم التقدم الذي يحرزه المتعلم في أنشطة التعلم.

كما يساعد التفكير فوق المعرفي المتعلم على فهم مختلف الموضوعات والعلاقات الترابطية فيما بينها، وتمتّع المتعلم بالقدرة على مراقبة ذاته أثناء عمليات التخطيط لحل المشكلات وأداء المهام وتقييمها (جروان، ٢٠١٦).

وفي المقابل، إن اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي تتطلب من الفرد اكتساب التحكم بالذات والاتصال بها؛ لأنه عندما ينشغل بحل مشكلة أو قضية يكون دوره توليد الأفكار وهذا يستدعي وضع فلسفة مناسبة لتطوير التعليم تُعنى بتعليم المتعلمين كيف يفكرون؟ (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٧). وعليه، ينبغي تعليم المتعلمين كيفية تنفيذ مهارات التفكير فوق المعرفية، وذلك من خلال محتوى المواد الدراسية بصورة مستقلة أو في إطارها شريطة أن يتم التركيز على المهارة بحد ذاتها (غانم، ٢٠١٧).

وتسعى استراتيجيه سوم (SWOM) إلى رفع مستوى تحصيل المتعلمين في الدراسات الاجتماعية، وهذا ما توصلت إليه دراسة الخفاجي (٢٠١٤) إلى وجود أثر لاستراتيجيه سوم (SWOM) في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية عند طالبات الخامس الأدبي في العراق، وكذلك دراسة جري وإبراهيم (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي

درست مادة تاريخ أوروبا الحديث والمعاصر وفق استراتيجيه سوم (SWOM) في تحصيل طلاب الصف الخامس في العراق مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما توصلت العديد من الدراسات السابقة إلى فاعلية استراتيجيه سوم (SWOM) في تحصيل الطلبة في المواد العلمية كالكيمياء والأحياء وغيرها، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة حسين (٢٠١٢) إلى وجود أثر لاستراتيجيه سوم (SWOM) في تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي، كما أظهرت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٢) فاعلية التدريس وفق النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية عمليات العلم والتحصيل في مادة الأحياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في السعودية.

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات والأبحاث التي أظهرت فاعلية استراتيجيه سوم (SWOM) في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وإكساب المتعلمين القدرات الذهنية والمهارات العقلية التي تجعل منهم مفكرين، وكذلك تطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين واهتماماتهم، ومنها دراسة سالوغو (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيه سوم (SWOM) في التربية الإسلامية في تحسين مهارات التفكير الواقعي والتأملي لدى طلاب المرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير الواقعي والتأملي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجيه سوم (SWOM). وأيضًا دراسة توك (Tok, 2013) التي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجيه (أعرف – أريد – أتعلم) في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف السادس في مادة الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

من هنا، يلحظ الباحثان أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيه سوم (SWOM) أظهرت فاعليتها في مختلف الموضوعات الدراسية سواءً في المواد الإنسانية أو العلمية كدراسة (سالوغو، ٢٠١٦؛ الخفاجي، ٢٠١٤؛ وجري وإبراهيم، ٢٠١٣؛ وحسين،٢٠١٢؛ والغامدي، ٢٠١٢؛ والعنزي، ٢٠٠٧)، ومن خلال هذه الدراسات أفاد الباحثان في تصميم البحث وأدواته، وإعداد الدروس وفق استراتيجيه سوم (SWOM). وقد اختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة بأنه تناول أثر استراتيجيه سوم (SWOM) في التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ في الأردن.

مشكلة البحث

إن الاهتمام بطرائق تدريسية حديثة تراعي مستوى نمو المتعلمين وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم، يمكن له أن يسهم في تطوير العملية التعلمية التعليمية، وتنمية المتعلمين عقليًا

وجسميًا وروحيًا واجتماعيًا وأخلاقيًا، وإعدادهم وتأهيلهم للدور المتوقع منهم مستقبلاً.

ولعل هذه الطرائق تعتمد شروطًا تضع في اعتبارها ديناميكية تفاعل مستمرة بين المتعلم والمعلم والمحتوى التعليمي؛ إذ أنها تهتم بالجانب الفكري للمتعلم، ومساعدة المتعلمين على توليد المعرفة وتوظيفها. حيث أظهرت نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الكراسنه ٢٠٠٧؛ الجنابي والعجرش والسعدي، ٢٠١٥)، وجود ضعف في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في مادة التاريخ، والسبب الرئيس هو طرائق التدريس المستخدمة، فهي طرائق تقليدية يعتمد فيها على المعلم وليس على المتعلم. لذا بات من الضروري استخدام استراتيجيات متمركزة حول المتعلم، لإثارة تفكير المتعلمين وحفزهم على التأمل في المعرفة، والاستفادة منها في معالجة المواقف التي تعترضهم، وتحسين التفكير وعمليات العقل العليا.

من هنا تكمن أهمية استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية في العملية التعلمية التعليمية؛ إذ تعمل على ضبط العمليات المعرفية الخاصة بالتعلم لدى المتعلمين. أكد شموط (٢٠١٥) أن هناك ضعفًا لدى المتعلمين في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية. وجاءت دراسة الغامدي (٢٠١٢) وهيجينز (Higgins, 2000) لتؤكد ضرورة اكتساب المتعلمين مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة محتوى المناهج الدراسية.

ومن خلال خبرة الباحثين في تدريس مادة التاريخ، فإنه ما يزال فيها شيئًا من الجمود والقصور أثناء تعلم الطلاب وامتلاكهم لمهارات التفكير بشكل عام وبالأخص مهارات التفكير فوق المعرفية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية فعالة تمكن معلم التاريخ من توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد المتعلمين على عملية التعلم. وعليه حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر استخدام استراتيجيه سوم (SWOM) في التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية في مادة التاريخ لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن؟.

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث فيما يأتي:

١- التعرف إلى أثر استراتيجيه (SWOM) في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.

٢- التعرف إلى أثر استراتيجيه (SWOM) في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.

فرضيات البحث

حدد البحث الفرضيتين الآتيتين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف التاسع الأساسي في تحصيل مادة التاريخ تعزى لطريقة التدريس (استراتيجيه سوم (SWOM)، الطريقة الاعتيادية).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف التاسع الأساسي في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية تعزى لطريقة التدريس (استراتيجية سوم (SWOM)، الطريقة الاعتيادية).

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

- تبصير القائمين وذوي القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية بضرورة تبني استراتيجيات تدريسية كاستراتيجيه سوم (SWOM) في التدريس لتحسين التحصيل وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى المتعلمين.
- تزويد معلمي التاريخ بالإطار النظري الخاص باستراتيجيه سوم (SWOM)، وأساليب تنفيذها وتوظيفها في التدريس، والذي من شأنه تحسين التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية.
- المساهمة في اكتساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة وبالأخص مهارات التفكير فوق المعرفية، وذلك لتحقيق أهداف التطوير التربوي في الأردن.
- يتوقع أنْ يكون هذا البحث إضافة علمية للأبحاث التّربوية في مجال استخدام استراتيجيه سوم (SWOM) وتدريسها، كما يتوقع أن يمهد لدراسات علمية أخرى.

حدود البحث

- انحصر البحث على عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة القاضي إياس الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء سحاب، خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.
- اقتصار البحث على الوحدة الأولى (تاريخ الحضارة المصرية القديمة)، والثانية (تاريخ الأيوبيين والمماليك)، من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

التعريفات الإجرائية

تم استخدام التعريفات الإجرائية الآتية:

استراتيجيه سوم (SWOM): هي مجموعة إجراءات وأنشطة تعليمية منتظمة ومترابطة على شكل مهارات للتفكير، بهدف الوصول إلى مجموعة من الأفكار والمعلومات المتناسقة في الموقف التعليمي المحدد، والتي تتكون من مهارات (التساؤل، والمقارنة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، واتخاذ القرار).

التحصيل: وهو الدرجة التي حصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان لقياس مدى اكتسابهم للمعلومات والمفاهيم والمعارف خلال تعلمهم للموضوعات التاريخية، والذي يكون من (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد.

مهارات التفكير فوق المعرفية: مجموعة من الأنشطة والعمليات الذهنية اللازمة لحل المشكلات أو أداء المهام، بحيث يستطيع المتعلم التحكم في تفكيره وتوجيهه من خلال الفهم الواعي للمعرفة لتحقيق نتاجات التعلم، مقيسة بالدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي الذي أعدّه الباحثان والذي تكون من (٣٣) فقرة موزعة على ثلاث مهارات، وهي التخطيط، والمراقبة، والتقويم.

مادة التاريخ: مجموعة موضوعات من تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، والمعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ويتضمن الوحدة الأولى (تاريخ الحضارة المصرية القديمة)، والثانية (تاريخ الأيوبيين والمماليك).

منهجية البحث

تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (قبلي – بعدي) لمجموعتين متكافئتين، وذلك لقياس أثر استراتيجيه سوم (SWOM) في تدريس التاريخ على التحصيل والتفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي؛ إذ تم اختيار مجموعتين إحداهما ضابطة درست الوحدتين باستخدام الطريقة الاعتيادية وأخرى تجريبية درست الوحدتين نفسهما باستخدام استراتيجيه سوم (SWOM)، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفية على المجموعتين.

أفراد البحث

اختار الباحثان قصدًا مدرسة القاضي إياس الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء سحاب بالأردن؛ لتعاون إدارة المدرسة ومعلم مبحث التاريخ مع الباحثين في تطبيق البحث وأدواته، ولاحتوائها على عدد كاف من الشعب للصف التاسع الأساسي، وتم توزيعهم شعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين، هما: المجموعة التجريبية وبلغ عدد طلابها (٣٨) طالبًا والتي درست وفق استراتيجيه سوم (SWOM)، والمجموعة الضابطة بلغت (٣٥) طالبًا والتي درست بالطريقة الاعتيادية.

أداتا البحث

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأداتين الخاصتين به، هما: اختبار التحصيل لمادة التاريخ، ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفية التي تشمل مهارات (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولا: الاختبار التحصيلي

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدتين دراسيتين من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر لطلاب الصف التاسع الأساسي وفق الخطوات الآتية: تحديد الدروس التعليمية وهي (نشوء الحضارة المصرية القديمة، والحياة السياسية والدينية في مصر القديمة، والحياة الاجتماعية والاقتصادية في مصر القديمة، الحياة الفكرية والعلمية في مصر القديمة، الفنون في حضارة مصر القديمة، غزو الفرنجة (الحروب الصليبية)، وقيام الدولة الأيوبية، والدولة الأيوبية بعد السلطان صلاح الدين الأيوبي)، وتحديد النتاجات التعليمية للوحدتين بعبارات سلوكية تعكس نواتج التعلم وتحليلها إلى مستوياتها وفق المجال المعرفي التي يقيسها الاختبار، ثم تم تحليل المحتوى إلى عناصره، وبناء جدول مواصفات من خلال تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الاختبار، وتحديد عدد أسئلة الاختبار وتوزيعها على موضوعات المحتوى تبعًا للوزن النسبي لكل موضوع، وتم بناء فقرات الاختبار بصيغته الأولية ليتألف من (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

صدق الاختبار التحصيلي

للتحقق من صدق الاختبار التحصيلي تم عرضه بصيغته الأولية على (١٠) محكمين متخصصين في مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، وطلب إليهم عرض وجهات نظرهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الفقرات، وسلامته من الناحية اللغوية. وفي

ضوء ما رآه المحكمين تم تعديله وحذف أربع فقرات، ليصبح الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

ثبات الاختبار التحصيلي

لحساب ثبات الاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد البحث وبلغت (٣٢) طالبًا من طلاب مديرية تربية وتعليم لواء سحاب، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (Kuder and Richardson -20) (KR-20)، إذ بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض البحث.

معامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي

تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بغرض استبعاد أو تعديل ما يظهر من أسئلة سهلة أو صعبة، واعتبرت الفقرة التي يقع معامل صعوبتها بين (٠,٢٠- ٠,٨٠) فقرة مناسبة، وأن الفقرات التي يقل معامل صعوبتها عن (٠,٢٠) أو يزيد عن (٠,٨٠) فقرة غير مناسبة. وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (٠,٤١ – ٠,٧٧).

كما تم حساب معامل التمييز، واعتبرت الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢٥) فقرة غير مميزة حسب ما ذكره عودة (٢٠١٥)، حيث تراوحت معاملات التمييز بين (٠,٢٩ – ٠,٧٢)، وهذا تفسيرٌ لعدم حذف أي من فقرات الاختبار التحصيلي.

ثانيا: مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية

تم إعداد مقياس لمعرفة مدى اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع في الأردن، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير فوق المعرفية، كدراسة الخوالدة والربابعة والسليم، (٢٠١٢)؛ والغامدي (٢٠١٢). وتم اعتماد سلّم ليكرت الخماسي أي بخمس مستويات، هي: (٥) بدرجة كبيرة جدًا، (٤) بدرجة كبيرة، (٣) بدرجة متوسطة، (٢) بدرجة قليلة، (١) بدرجة قليلة جدًا، إذ تمثل الدرجة (٥) درجة مرتفعة من اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وكما تمثل الدرجة (١) درجة متدنية من اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية. وقد حدد الباحثان ثلاثة مستويات (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) بناءً على معادلة طول الفئة، وبالتالي فالمستويات كانت على النحو الآتي: منخفض (أقل من ٢,٣٣)، متوسط (٢,٣٤ – ٣,٦٧)، مرتفع (٣,٦٨- ٥). ووضع الباحثان مجالات وفقرات المقياس إذ تكون في صورته الأولية من (٣٥) فقرة موزعة إلى ثلاث مهارات، هي: مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة، ومهارة التقويم.

صدق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية

للتحقق من صدق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية تم عرضها بصيغتها الأولية على (١٠) محكمين مختصين في مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية وعلم النفس التربوي، وطلب إليهم إبداء وجهات نظرهم في مدى وضوح تعليمات المقياس، وسلامتها من الناحية اللغوية. وفي ضوء ما رآه المحكمون تم حذف فقرتين، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (٣٣) فقرة موزعة إلى ثلاث مهارات، هي: مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة، ومهارة التقويم.

ثبات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية

لحساب ثبات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية تم تطبيقه مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج البحث وبلغت (٣٢) طالبًا من طلاب مديرية تربية وتعليم لواء سحاب، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ تراوحت بين (٠,٨٣-٠,٩٣) للمهارات، و(٠,٩١) للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث تراوحت بين (٠,٨١-٠,٩٢) للمهارات، و(٠,٨٨) للمقياس ككل، وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض البحث.

متغيرات البحث

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

المتغيّر المستقل

- طريقة التدريس ولها مستويان (استراتيجيه سوم (SWOM)، الطريقة الاعتيادية).

المتغيّرات التابعة

- التحصيل
- مهارات التفكير فوق المعرفية، ولها مهارات فرعية، هي (التخطيط، المراقبة، التقويم).

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف هذا البحث تم القيام بالآتي:

١- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيه سوم (SWOM)، والاطلاع على الدروس المعدّة وفق استراتيجيه سوم (SWOM)، والإفادة منها في إعداد الدروس التعليمية.

٢- صياغة الدروس التعليمية من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في ضوء خطوات استراتيجيه سوم (SWOM)، وعددها (٩) دروس.

٣- عرض الدروس المعدة وفق استراتيجيه سوم (SWOM) على المحكمين، وتم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم وإخراجها بصورتها النهائية.

٤- إعداد الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفية، والتأكد من صدقهما وثباتهما.

٥- تحديد أفراد البحث وتقسيمهما إلى مجموعتين: التجريبية والضابطة.

٦- تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير فوق المعرفية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (الاختبار القبلي).

٧- تدريس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية باستراتيجيه سوم (SWOM)، واستغرق التدريس(٨) أسابيع.

٨- تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من التدريس.

٩- تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS)).

١٠- عرض النتائج، ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية

ولفحص فرضيتي البحث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد البحث على أدوات البحث. وكذلك تحليل التغاير الأحادي المصاحب (One Way Ancova)، وتحليل التغاير المتعدد (MANCOVA). ومعادلة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر.

نتائج البحث ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج البحث:

١- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف التاسع الأساسي في تحصيل مادة التاريخ تعزى لطريقة التدريس (استراتيجيه سوم (SWOM)، الطريقة الاعتيادية)".

لفحص الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للمجموعتين، والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب القبلية والبعدية على الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	٣٨	٤,٦٢	٣,١٧	١٨,٧٦	٢,٠٣
المجموعة الضابطة	٣٥	٤,٧٦	٣,٢١	١٣,٤٩	٥,٤٣
الكلي	٧٣	٤,٦٩	٢,٨٩	١٦,١٣	٣,٢٧

يبين الجدول رقم (١) وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي (٤,٦٢) بانحراف معياري بلغ (٣,١٧)، أما في الاختبار التحصيلي البعدي فبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (١٨,٧٦) بانحراف معياري بلغ (٢,٠٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة القبلي (٤,٧٦) بانحراف معياري بلغ (٣,٢١)، أما في الاختبار التحصيلي البعدي فبلغ (١٣,٤٩) بانحراف معياري (٥,٤٣)، ولاختبار دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار تحليل التغاير الأحادي (One Way Ancova) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التغاير الأحادي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة، وقياس حجم الأثر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	٢,٠١٩	١	٢,٠١٩	٠,٢٨٩	٠,٥٨٣	٠,٠٠٥
طريقة التدريس	٧٩,٨٣٤	١	٧٩,٨٣٤	١١,٤١٦	٠,٠٠١	٠,٢٩٧
الخطأ	٤٨٩,٥٤٢	٧٠	٦,٩٩٣			
المجموع المعدل	٤٣٣,٥٦٢	٧٢				

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيمة (F) بلغت (١١,٤١٦)، وبمستوى دلالة بلغ (٠,٠٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة. ولتحديد قيمة الفرق، تم استخراج المتوسطات الحسابية الحقيقية والمعدلة لكل مجموعة، وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية (الحقيقية والمعدلة) والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	الحقيقي		المعدل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	١٨,٧٦	٢,٠٣	١١,٦٩	٠,٢٨٤
الضابطة	١٣,٤٩	٥,٤٣	٩,١٣	٠,٣٩٦

يبين الجدول رقم (٣) أن هناك فرقًا إحصائيًا بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي البعدي لكل مجموعة، حيث كانت قيم متوسطي درجات الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية الأعلى مقارنة بمتوسطي درجات المجموعة الضابطة.

وبناءً على ما سبق رُفضت الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لأداء طلاب الصف التاسع الأساسي تعزى لاستراتيجيه سوم (SWOM) في التدريس)، وبالتالي قبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة حجم أثر استراتيجيه سوم (SWOM) في التحصيل تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2) كما في الجدول رقم (٢)، إذ بلغ حجم الأثر (٠,٢٩٧)؛ ويعني أن ما نسبته (٢٩,٧٪) من التباين في درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يفسر بتدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيه سوم (SWOM)، وهذا يدل بحسب رأي كوهين المشار إليه في عودة (٢٠١٥) على أن حجم الأثر كان مرتفعًا.

ربما يعود تفوق طلاب المجموعة التّجريبية إلى ما تضمنته استراتيجيه سوم (SWOM) من أساليب وأنشطة تعليمية شجّعت الطلاب وعززتهم على استدعاء ما لديهم من خبرات سّابقة، وإلى تنوع الأنشطة التي استخدمت في استراتيجيه سوم (SWOM)، مما زاد الدافعية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لتعلم مادة التاريخ، وبالإضافة إلى تكليفهم بالبحث عن بعض المعلومات، وهذا الأمر زاد من الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها.

وتعزى هذه النتيجة إلى تنظيم المعلومات بصورة منطقية ومتسلسلة؛ مما أدى إلى زيادة استيعاب الطلاب للموضوعات التاريخية المتضمنة في الوحدتين الدراسيتين، وأن من مميزات

استراتيجيه سوم (SWOM) إن المتعلم يكون أكثر استعدادًا لتلقي المعلومات ومحاولة إيجاد تفسير للأسئلة المطروحة، وهذا يؤدي إلى تنظيم وتكامل البنية المعرفية للمتعلم (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨).

وربما يعود ذلك إلى الإجراءات التعلمية التعليمية المتضمنة في استراتيجيه سوم (SWOM)، أدت إلى زيادة إحساس الطلاب بالمسؤولية، فأصبحوا أكثر تفاعلاً وايجابية في المواقف التعلمية، وهذا أثار اهتمامهم في التّمييز بين الحقائق، ومناقشة الأفكار الرئيسة، وربط الأسباب بالنّتائج مما جعل تعليم مادة التاريخ ذا معنى.

ويمكن أن يعود ذلك إلى أن استراتيجيه سوم (SWOM) زادت من حرية الحوار والنقاش، وانجذاب الطلاب وتفاعلهم مع المادة التعليمية؛ مما أسهم في زيادة تحصيل الطلاب في مادة التاريخ. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (العنزي، ٢٠٠٧؛ وجري وإبراهيم، ٢٠١٣؛ والخفاجي، ٢٠١٤) التي أظهرت فاعلية استراتيجيه سوم (SWOM) في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

٢- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف التاسع الأساسي في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية تعزى لطريقة التدريس (استراتيجيه سوم (SWOM)، الطريقة الاعتيادية)».

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على فقرات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية قبل وبعد تدريسهما وفق الطريقة الاعتيادية و استراتيجيه سوم (SWOM)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية

الرقم	المهارة	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
		القياس القبلي		القياس البعدي		القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	التخطيط	٣,٣٧	٠,٩٥٢	٣,٤٢	٠,٨٩٩	٣,٣٥	٠,٩٧٢	٤,٥٤	٠,٧٢٢
٢	المراقبة	٣,٢١	٠,٨٦٩	٣,٢١	٠,٨٢٣	٣,٢٢	٠,٨٥٢	٤,٢٥	٠,٧٠٣

تابع الجدول (٤)

الرقم	المهارة	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
		القياس القبلي		القياس البعدي		القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	التقويم	٣,٠٦	٠,٨١٨	٣,١٢	٠,٨١٠	٣,٠٩	٠,٨٢٧	٤,٢	٠,٧٦٩
الكلي		٣,٢١	٠,٧١٢	٣,٢٦	٠,٦٩٤	٣,٢٢	٠,٧٢٤	٤,٦٦	٠,٦٢٤

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن مهارات التفكير فوق المعرفية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات طلاب المجموعة الضابطة القبلي (٣,٢١) بانحراف معياري (٠,٧١٢)، أما المتوسط الحسابي لتقديراتهم على المقياس البعدي الكلي فكان (٣,٢٦) وبانحراف معياري (٠,٦٩٤). في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية القبلي (٣,٢٢) بانحراف معياري (٠,٧٢٤)، أما المتوسط الحسابي لتقديراتهم على المقياس البعدي الكلي (٤,٦٦) بانحراف معياري (٠,٦٢٤). ولاختبار دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التغاير المشترك المتعدد (MANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التغاير المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على مقياس مهارات التفكيرفوق المعرفية

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الاختبار القبلي	التخطيط	١,٠٦٦	١	١,٠٦٦	١,٢١٨	٠,١٣٢	٠,٠٣٧
	المراقبة	١,١٣٥	١	١,١٣٥	١,٢١٠	٠,١٣٤	٠,٠١٩
	التقويم	٠,٩٧٣	١	٠,٩٧٣	٠,٩٨٩	٠,١٩٨	٠,٠١١
	الدرجة الكلية	٠,٨٦٧	١	٠,٨٦٧	١,٠٣٨	٠,١٧٣	٠,٠٢٥
طريقة التدريس	التخطيط	٨,٢٤٢	١	٨,٢٤٢	٩,٤١٩	٠,٠٠٠	٠,٢٦١
	المراقبة	٩,٨١١	١	٩,٨١١	١٠,٤٦٠	٠,٠٠٠	٠,٢٣٤
	التقويم	١٠,٦٦٥	١	١٠,٦٦٥	١٠,٨٤٥	٠,٠٠٠	٠,١٩١
	الدرجة الكلية	٩,٥٠٧	١	٩,٥٠٧	١١,٣٨٤	٠,٠٠٠	٠,٢٠٥

تابع الجدول (٥)

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الخطأ	التخطيط	٦١,٢٥٣	٧٠	٠,٨٧٥			
	المراقبة	٦٥,٦٦٦	٧٠	٠,٩٣٨			
	التقويم	٦٨,٨١٤	٧٠	٠,٩٨٣			
	الدرجة الكلية	٥٨,٤٥٢	٧٠	٠,٨٣٥			
الكلي المعدل	التخطيط	٧٠,٥٥٨	٧٢				
	المراقبة	٧٦,٦٠٦	٧٢				
	التقويم	٨٠,٤٤٨	٧٢				
	الدرجة الكلية	٦٨,٨٢٤	٧٢				

يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لها (٩,٤١٩، ١٠,٤٦٠، ١٠,٨٤٥) على التوالي، في حين بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفية (١١,٣٨٤) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) في اكتساب مهارة التخطيط والمراقبة والتقويم من مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي أثناء تعلمهم مادة التاريخ ولصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجيه سوم (SWOM). وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

وللتعرف إلى حجم تأثير استراتيجيه سوم (SWOM) في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم)، تم حساب مربع ايتا (η^2) كما في الجدول رقم (٥)، وقد بلغت قيمة مهارة التخطيط (٠,٦٢١)، وقيمة مهارة المراقبة (٠,٢٣٤)، وبلغ قيمة مهارة التقويم (٠,١٩١)، فيما بلغت على الدرجة الكلية للمهارات (٠,٢٠٥)، وبذلك يمكن القول إنَّ (٢٦,١٪) من التباين المفسر في مهارة التخطيط، و(٢٣,٤٪) من التباين المفسر في مهارة المراقبة، و(١٩,١٪) من التباين المفسر في مهارة التقويم، و(٢٠,٥٪) من التباين مفسر في مهارات التفكير فوق المعرفية ككل لدى طلاب الصف التاسع الأساسي أثناء تعلمهم مادة التاريخ وفق استراتيجيه سوم (SWOM)؛ مما يشير إلى نسبة تباين مفسر متوسطة لمهارة التخطيط والتقويم، أما مهارة المراقبة فنسبة التباين مفسر بأثر فعال.

وتشير النتائج إلى أن مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية كانت أعلى من المجموعة الضابطة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تفاعل الطلاب في العملية التعليمية أثناء تعلمهم مادة التاريخ، وأن استراتيجيه سوم (SWOM) تناولت أنشطة تعليمية وأوراق عمل متنوعة زادت من مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي؛ إذ أصبحوا قادرين على إنجاز المهمات التعليمية الموكولة إليهم.

وأن التفاعل بين الطلاب أثناء تعلمهم مادة التاريخ يعود لاستخدام استراتيجيه سوم (SWOM)، كونها شجعت الطلاب على الألفة والثقة وتفتح الذهن بين الطلاب والمعلم، وهذا ربما يؤدي إلى قدرة المعلم في المحافظة على الانضباط داخل الغرفة الصفية؛ مما فتح لهم الآفاق نحو اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية.

وقد يكون مرد ذلك إلى أن الاستراتيجيه كانت تسير ضمن خطوات تراكمية، مما ساهم في زيادة مهارات التفكير فوق المعرفية لدى الطلاب، وكذلك توفر استراتيجيه سوم (SWOM) إحساس لدى الطلاب بتحقيق المتعة والسرور في تعلم التاريخ، مما حقق الراحة النفسية للطلاب وفق ما تناولته النظريات التربوية التي أكدت ضرورة أن يكون التعلم عملية ممتعة للطالب.

وأن استراتيجيه سوم (SWOM) جعلت الطلاب أكثر إقبالاً نحو دراسة مادة التاريخ، ومن ثم إدراكهم لمعنى ما تعلموه وذلك من خلال دراستهم لمادة التاريخ وفق استراتيجيه سوم (SWOM)، إذ ساعدهم ذلك في المتابعة والاستمرار والإقبال على تحقيق التعلم ذي المعنى واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٢)؛ و(Tok، ٢٠١٣) التي أظهرت فاعلية استراتيجيه سوم (SWOM) في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى الطلبة في المواد التعليمية المختلفة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- التأكيد على واضعي المناهج، وأدلة المعلمين، والكتب المقررة لطلاب المرحلة الأساسية؛ تضمين استراتيجيات حديثة، ومنها استراتيجيه سوم (SWOM)، في مناهج التاريخ، حتى تكون أداة فاعلة وهادفة في تحقيق الشخصية الشاملة والمتكاملة للمتعلمين.
- تدريب وتوجيه المعلمين حول إعداد الخطط وفق إجراءات وخطوات استراتيجيه سوم (SWOM) في تدريس مادة التاريخ ؛ واستخدامها في العملية التّعليمية التّعلمية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استراتيجيه سوم (SWOM) في تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية وغيرها من المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٧). تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق. (ط٦). عمان: دار المسيرة.

جروان، فتحي (٢٠١٦). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. (ط٩). عمان: دار الفكر.

جري، خضير وإبراهيم، مجيد (٢٠١٣). أثر تدريس التاريخ وفق استراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل طلاب الخامس الأدبي، مجلة الأستاذ. كلية التربية – ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، ٢٠٥(٢)، ٢٨١- ٣١٤.

الجنابي، قيس والعجرش، حيدر والسعدي، وئام (٢٠١٥). أثر أنموذج وودز في تحصيل مادة تاريخ الحضارات العربية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط،. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل، ١٩، ٤٨٥-٥٠٥.

حسين، هيام (٢٠١٢)، فاعلية استراتيجيه سوم (SWOM) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي. مجلة الفتح. جامعة ديالي، العراق، (٥٠)، ٢٢٧-٢٧٠.

الخفاجي، سارة (٢٠١٤). أثر استراتيجيه سوم (SWOM) في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الخامس الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الخوالدة، خالد والربابعة، جعفر والسليم، بشار (٢٠١٢). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. الأردن، ١(٣)، ٧٣ – ٨٧.

الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. عمان: دار الشروق.

سالوغو، يعقوب (٢٠١٦). أثر استراتيجيه سوم لتدريس التربية الإسلامية في التحصيل وتحسين مهارات التفكير الواقعي والتأملي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

السامرائي، أفراح (٢٠١٧). الاتجاهات الحديثة في التدريس. بحث منشور في وقائع المؤتمر الدولي «التربية: تحديات وآفاق مستقبلية»، لكلية التربية بجامعة اليرموك، الأردن، ٢٥-٢٧ نيسان ٢٠١٧، المجلد الثاني، ٦٣٩-٦٦٥.

سعادة، جودت (٢٠١٥). مهارات التفكير والتعلم. عمان: دار المسيرة.

شموط، اعتدال (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لاكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الكريم، عمر (٢٠٠٤). النموذج الأمثل الشامل لكل مدرسة (SWOM). أبو ظبي: مركز إدراك.

عبيد، وليم وعفانه، عزو (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠١٥). تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية. (ط٦). عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر (٢٠١٧). اساسيات في مهارات التفكير (مفاهيم نظرية وتدريبات عملية). عمان: دار المسيرة.

العدوان، زيد وداود، أحمد (٢٠١٦). استراتيجيات التدريس الحديثة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العنزي، عبد الله (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي مستند لنموذج سوم (SWOM) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

عودة، أحمد (٢٠١٥). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، (ط٥). عمان: دار المسيرة.

غانم، محمود (٢٠١٧). مقدمة في تدريس التفكير. عمان: دار الثقافة.

الغامدي، فوزية (٢٠١٢). فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في اكتساب بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفية والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، مجلة بحوث التربية النوعية. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، (٢٤)، ٣-٣٩.

الكراسنة، سميح (٢٠٠٧). معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٣٦(٢)، ١٢٥- ١٤١.

نوفل، محمد وسعيفان، محمد (٢٠١١). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي. عمان: دار المسيرة.

Athreya, B. (2017). *Thinking skills for the digital generation: the development of thinking and learning in the age of information,* Switzerland: Springer International Publishing.

Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking skills: critical thinking and problem solving (cambridge international examinations),* Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press.

Beyer, B. (2003). *Improving thinking skills: practical approaches*. Retrieved May 26, 2017, from: http://www.jstor.org/stable/20387119.

Costa, L., & Kallick, B. (2001). *What are habits of mind?*. Retrieved March 7, 2016, from: http//www.habits–of mind.net/whatare.

Guss, C., and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in brazil, india, and the united states. *Journal of Cognition and Culture, 7*, 1–25.

Higgins, E. (2000). Social Cognition: Learning about what Matters in the Social World. *European Journal of Social Psychology 30,* 3-39.

Tok, S. (2013). Effects of the know- want- learn strategy on students' mathematics achievement, anxiety and metacognitive skills. *Metacognition and Learning, 8*(2), 193-212.

Shahrouri, M. (2014). The relationship between metacognitive processes level in mathematics and general intelligence among tenth grade students at hail district. *Global Journal of Educational Foundation, 2*(5), 135- 141.

Swartz, R. (2003). *Infusing critical and creative thinking into content instruction*. The National Center for Teaching Thinking, Pacific Grove. CA: Critical Thinking Press & Software

Waters, H., Schneider,. W & Bokowski, J. (2017). *metacognition and successful learning strategies in higher education*. United States of America: IGI Global.

Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn &Bacon.