كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعـــــــــداد
د/ أحمد زارع أحمد زارع
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد
كلية التربية – جامعة أسيوط

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد الثاني – أبريل ٢٠١٧م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص البحث

هدف البحث إلى قياس أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتمت الإجابة عن أسئلة البحث باستخدام كل من: المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري للبحث وذلك بحديد إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، والمهارات الجغرافية، والتفكير الإيجابي)، وفي إعداد أدواته، وكذلك في تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات، والمنهج التجريبي في التجربة الميدانية للبحث، وتم تطبيق أدوات البحث على تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة أسيوط، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي (مجموعة البحث) في كل من الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الجغرافية وكذلك مقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد تأثير إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولقد تمت معالجة نتائج البحث باستخدام مربع (أوميجا) لأدوات البحث حيث جاءت قيمتها (٠,٠١) وهذا يعنى أنها ذات "تأثير مرتفع".

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي – التحصيل – المهارات الجغرافية – التفكير الإيجابي.

Abstract

The research aimed at investigating the effect of using metacognitive strategies in teaching Geography on developing achievement, geographical skills, and positive thinking of preparatory stage pupils. To answer the research questions, the descriptive approach was used in writing the theoretical framework to determine the metacognitive strategies, the geographical skills, and the positive thinking skills, and in preparing the tools of the research, and also in the analysis and interpretation of the results. The experimental design was also used in the experiment. The tools of the research were applied on preparatory stage pupils in Assuit Governorate. The results showed a statistically significant difference at (0.01) level between the mean scores of the experimental group in the pre-post application (in favor of the post application) in both the achievement and the geographical skill tests, and also in the positive thinking measure. This confirms the effect of metacognitive thinking strategies in teaching geography on achievement, the geographical skills and also on the positive thinking of preparatory stage pupils. The results were analyzed using Omega^2 and its value was (0.01) and this shows a strong effect.

Key words: Metacognitive thinking strategies - achievement – geographical skills – positive thinking

المقدمة والخلفية النظرية للمشكلة:

المحور الأول

إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وتعلم موضوعات الجغرافيا:

يعد التفكير في ما وراء المعرفة أحد الميادين المعرفية التي تؤدي دورا مهما في العديد من أنواع التعلم، فالتفكير في ما وراء المعرفة يهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهو يعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة ويسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم ويسهل البناء النشط للمعرفة، كما يشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات التفكير الخاصة بهم، فعمليات ما وراء المعرفة تساعد في تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات عند التلاميذ وأن يصبحوا متعلمين فعالين ومستقلين وهادفين.

حيث بدأ في الآونة الخيرة الاهتمام بما وراء المعرفة، واقتنع الباحثون بأن مهارات ما وراء المعرفة والتدرب على استخدامها، وإتقان مفاهيمها وممارستها، يعود أثره على المتعلمين فيؤدي إلى تحسين قدراتهم في حل المشكلات، وإلا كيف يعلمون تلاميذهم هذه المهارات دون أن يكون لديهم وعي بها ولم يتدربوا عليها(أبو الغيط، ٢٠٠٩، ٩).

ويعرفها عصر(٢٠٠٣، ٢٩٢) بأنها القدرة على تخطيط مهمات التعلم، وتنفيذها، ومراقبة تقدم الفرد، وملاءمة أفعاله لتساير الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم.

في حين عرفها الفرماوي ورضوان (٢٠٠٤، ٣٥) بأنها الاستبصار الذاتي الذي يقوم به الفرد تجاه مجاله المعرفي وتجاه بنائه المعرفي وتجاه عملياته المعرفية وما يستتبع ذلك من تحكم في هذه العمليات مستخدما في ذلك مهارات الإدارة الميتامعرفية من تخطيط، ومراقبة، واختيار الإستراتيجية الملائمة، واتخاذ القرارات والتوجيه الميتامعرفي.

كما عرف أبوجادو ونوفل (٢٠٠٧، ٣٤٧) التفكير فوق المعرفي بأنه مجموعة من العناصر التي تشكل بنية هذا المفهوم والمتمثلة في عملية وعي أو معرفة الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية أو ذهنية وتشتمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التي يرغب المتعلم القيام بها، ومن ثم مراقبة تنفيذ وتعديل هذه العمليات في أثناء العمل لإتمام هذه المهمة بالاتجاه الصحيح والمرغوب، وللتأكد من تحقيقه الأهداف المرغوبة لابد من تقييم فاعلية العمليات التي قام بها المتعلم.

متطلبات التفكير فوق المعرفي:

١- **المعرفة:** وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم، وعملياته، وأغراضه، ومعرفة إستراتيجيات التعلم الفعال، ومتى تستخدم؟

٢- **الوعي:** ويعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: الوعي بمتغيرات الشخصية، والوعي بمتغيرات الموقف التعليمي، والوعي بمتغيرات الإستراتيجية الملائمة.

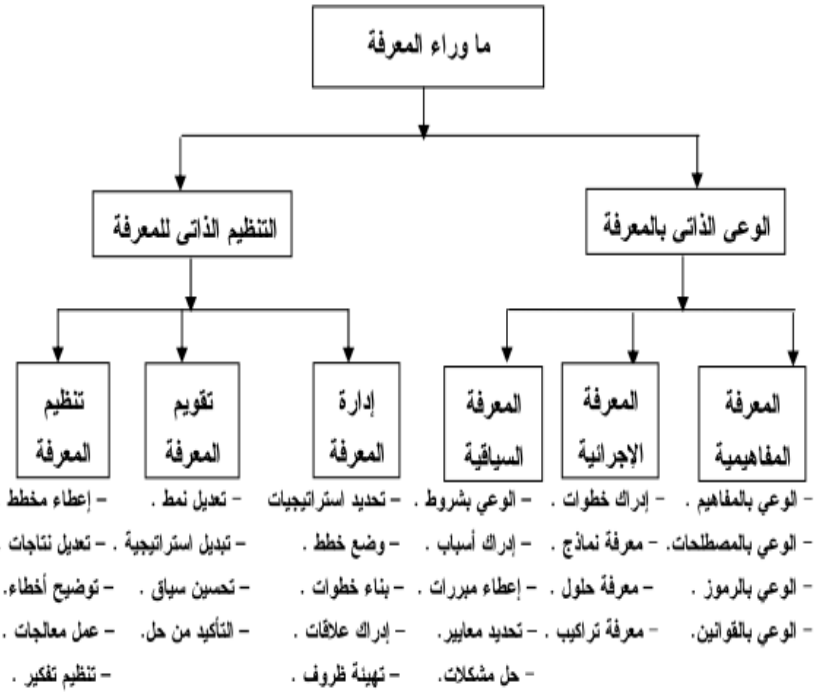
٣- **التحكم:** ويشير إلى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناء على معرفته ووعيه. (مصطفى، ٢٠٠١، ١٠)

ويعتمد التفكير فوق المعرفي على مجموع المعارف التي يتعلمها المتعلم وما يتحصل عليه في تراكيبه العقلية من فهم للعمليات أو أداء للمهارات، إضافة إلى التحكم في جميع عمليات التعلم من حيث التنظيم والتنسيق الذاتي.

ويرى العديد من التربويين (Lindstrom, 1995 – Henson & Eller, 1999) أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية المتعلم بما يستخدمه من أنماط تفكير في ضوء إدراكه لأساليب التحكم والضبط والسيطرة على عمليات التعلم أو توجيه أو تنظيم تلك العمليات، وذلك من أجل فهم أو استيعاب مضامين التعلم، ومن هذا المنطلق يرى (عفانة والخزندار، ٢٠٠٤، ١٣٥– ١٣٦) أن ما وراء المعرفة ينقسم إلى مكونين رئيسن كما في الرسم التخطيطى التالي:

أ–الوعي الذاتي بالمعرفة.

ب–التنظيم الذاتي للمعرفة.



مبادئ تتعلق بتعلم التفكير فوق المعرفي:

يرى مصطفى (٢٠٠١، ١٤)، وكذلك الخطيب (٢٠٠٣، ٣٧– ٣٨)، وبهلول (٢٠٠٤، ١٧٧– ١٧٨) أن هناك مجموعة من المبادئ تتعلق بتعلم التفكير فوق المعرفي وهي:

١– **مبدأ العلمية:** حيث يتم التأكد من أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكد من نواتجه.

٢– **مبدأ التأملية:** حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة وأن يزيد من الوعي بإستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته والعلاقة بين هذه الإستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

٣– **مبدأ الوظيفية:** حيث ينبغي أن يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام وظائف المعرفة والمهارات.

٤– **مبدأ التشخيص الذاتي:** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعليمه وتشخيصه ومراجعته.

٥- **مبدأ المساندة:** بمعنى أن تتحول مسئولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.

٦- **مبدأ التعاون:** ويهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.

٧- **مبدأ المفهوم القبلي:** ويعني أنَّ تعلم المفاهيم الجديدة يبنى على المعرفة المتوافرة عند المتعلمين (المتطلب السابق).

٨- **مبدأ تصور التعلم:**وتعني ضرورة تكيف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه.

٩- **مبدأ الوجدانية:** إن التفاعل بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفية، والوجدانية للتعلم مهم ومركز.

١٠- **مبدأ انتقال أثر التعلم:** ينبغي أن يكافح المدرسون التلاميذ ويجاهدوا لتحقيق انتقال أثر التعلم والتصميم وأن لا يتوقعوا أن يتحقق دون ممارسة في سياق مناسب.

١١- **مبدأ السياق:** تحتاج إستراتيجيات ومهارات تنظيم الذات وتتطلب أن تمارس بانتظام متى ما توافر وقت كاف، وممارستها في سياقات مناسبة.

١٢- **مبدأ النشاط:** ينبغي أن يصمم التعليم بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيفه.

١٣- **التعاون والنقاش بين التلاميذ ضروريان**؛ لأن ما وراء المعرفة ليس فقط تعلما فرديا، بل يتخذ صورة (نحن والآخرون)، حيث إن هذا النوع من التفكير لا ينمو إلا من خلال المشاركة والعمل الجماعي.

١٤- **مبدأ الإشراف:** ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين، بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات، وخاصة مع التلاميذ الأصغر سنا.

١٥- **مبدأ المرمى أو الهدف:** ينبغي الاهتمام والتأكيد على مرامي التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب تعمقا معرفيا.

سمات المتعلمين الذين يتمتعون بمهارات التفكير فوق المعرفي:

ترى أبو الغيط (٢٠٠٩، ٤٨) أن من خصائص المتعلمين ذوي التفكير فوق المعرفي ما يأتي:

١- لديه وعي تام بمهمته.

٢- يحدد هدفه وخطوات تحقيقه.

٣- يلتزم بالخطة التي يضعها في ظل المرونة اللازمة.

٤- يتأمل فيما يفعل أو يفكر.

٥- يقوّم تفكيره باستمرار ويقوّم ما يتوصل إليه في كل خطوة.

٦- يراقب ما يفعله أو يفكر فيه ويتامل في تفكير الآخرين.

٧- لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط.

٨- يتروى في اتخاذ القرارات.

٩- يلغي من حياته كلمة (لا أستطيع)، فكل شيء يمكن فعله بالتعلم والمثابرة.

١٠-يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها.

إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي:

يعرفها (علي، ٢٠٠٤، ٢١١) بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل: معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها.

وعرفها الشربيني (٢٠٠٦، ٣٩) بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة وهي: معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها، وبذلك يتحمل المتعلم مسئولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معان يمكن استخدامها في حل ما يواجه من مشكلات.

ولقد أجمع التربويون على أن استخدام التلاميذ إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي (قشطة، ٢٠٠٨، ٢٩)، (بهلول، ٢٠٠٤، ١٧٤– ١٧٥):

- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقييمها في أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.
- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.
- يساعد المتعلم على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق.

وقد أشار الأحمدي (٢٠١٢، ١٢٩) إلى العديد من إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي ويحددها فيما يلي:

١– إستراتيجية التخطيط.

٢– إستراتيجية توليد الأسئلة.

٣– إستراتيجية الاختيار.

٤– إستراتيجية استخدام محكات متعددة للتقييم.

٥– إستراتيجية إعطاء النقد والتقدير.

٦– إستراتيجية عدم قبول كلمة (لا أستطيع).

٧– إستراتيجية إعادة صياغة أفكار وأقوال التلاميذ.

٨– إستراتيجية تسمية سلوكيات التلاميذ.

٩– إستراتيجية تحديد المصطلحات وتوضيحها.

١٠–إستراتيجية لعب الدور والمحاكاة.

١١–إستراتيجية كتابة التقارير والمذكرات اليومية.

كما أورد إبراهيم (٢٠٠٥، ١٤٢) مجموعة من الإستراتيجيات تفيد في تنمية التفكير فوق المعرفي، وهي: إستراتيجية K.W.L.H، وتنشيط المعرفة السابقة للمتعلم، والتساؤل الذاتي، وطرح الأسئلة، والتفكير بصوت عال، والنمذجة، كما حدد على (٢٠٠٤، ٢١٣-٢٠١٥) مجموعة من الإستراتيجيات التي تستخدم في تعليم التفكير فوق المعرفي، وهي: إستراتيجية التلخيص، والتفكير بصوت عال، وسجلات التفكير، والتخطيط، والتنظيم الذاتي، ومدخل ما وراء المعرفة، ودورة تعلم ما وراء المعرفة، في حين تحدد الأحمدي (٢٠١٢، ١٢٩) مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن من خلالها تعليم التفكير فوق المعرفي، وهي: النمذجة، والتعليم المباشر، أما الفلمباني (٢٠١١، ٢٨ -٣٢) فتضيف أن الإستراتيجيات التالية لتعليم التفكير فوق المعرفي: التخطيط، والنمذجة، التفكير بصوت عال، وطرح الأسئلة، والتعليم المباشر، والمشاركة الثنائية للطلاب، والتعلم التعاوني، والتقييم الذاتي، وخريطة المفاهيم.

كما يذكر صبري وسليمان (٢٠٠٩، ٢٥٥) أنه يمكن تنمية التفكير الفوق المعرفي من خلال الإستراتيجيات التالية: التدريس التبادلي، والتفكير بصوت عال، وسجلات التفكير، والكتابة التأملية، والتساؤل الذاتي، وإستراتيجية تنبأ – لاحظ – فسر، والتخطيط، والاختيار القصدي للكلمات. وفيما يلي عرض لبعض الإستراتيجيات:

أولا- إستراتيجية المنظم المتقدم:

تمر هذه الإستراتيجية بعدة خطوات، منها: مناقشة المفردات الرئيسة قبل قراءة موضوع الدراسة، والأسئلة السابقة وأسئلة قبل القراءة، وهذه تدور حول الموضوع العام للدراسة أو أهم الأحداث فيه، ومن ثم وضع قائمة بالأفكار الرئيسة وتحديد المفاهيم المتضمنة في موضوع الدراسة مع إعطاء أمثلة للمفاهيم.

ثانيا- إستراتيجية خرائط الشكل (V):

تمثل خريطة الشكل **(V)** إحدى إستراتيجيات التدريس التي تعتمد على طبيعة المعرفة وبنيتها، وتوضح التفاعل القائم بين البناء المفهوم لفرع من فروع المعرفة والبناء المنهجي، وتتكون من:

١- **الجانب المفاهيمي** ويتضمن النظريات والمبادئ والمفاهيم الخاصة بموضوع معين.

٢- **الجانب الإجرائي** ويتضمن المطلوبات المعرفية والقيمية، والتحويلات والتسجيلات التي تستخدم في الإجابة عن الأسئلة المحورية.

٣- **السؤال المحوري** ويقع في قلب الشكل **(V)** وتتطلب الاجابة عنه تفاعلا بين الجانب المفاهيمي والجانب الاجرائي.

ثالثا- إستراتيجية التعلم التعاوني:

لها عدة تعريفات من أبرزها: إستراتيجية يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تعمل معا في بيئة مناسبة تسمح لهم بالتعاون والتفاعل معا حيث تعكف المجموعة الصغيرة على إنجاز المهام التي كلفت بها، إلى أن ينجح جميع الأعضاء منهم في فهم إتمام تلك المهام وكل تلميذ ليس مسئولا عن أن يتعلم، بل أن يساعد زملاءه في المجموعة وتستخدم فيها هذه الخطوات وهي: مساعدة التلاميذ على الشعور بأهمية الخطوات والتأكد من فهم التلاميذ لمهارة التعاون، مع وضع مواقف تدريبية والتأكد من أن التلاميذ يستخدمون المهارة، ومن مواظبتهم خلال التدريبات، كما ينحصر دور المعلم في التخطيط والإعداد لسلوك التلاميذ.

رابعا- إستراتيجية العصف الذهني:

تعد هذه الإستراتيجية من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعاني الإبداعية للمشكلات ويعني العصف الذهني استخدام العقل في التحدي النشط لمشكلة ما، وعند استخدام هذه الإستراتيجية يجب الالتزام بمبدأين:

المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة في أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني.

المبدأ الثاني: الكمية تولد النوعية أي أن أفكار كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة. وفي نهاية جلسة العصف الذهني تكتب قائمة الأفكار التي طرحت وتوزع على المشاركين لمراجعة ما تم التوصل إليه، وهذا الإجراء يساعد على استكشاف أفكار جديدة، ودمج أفكار موجودة تمهيدا لجلسة التقييم.

خامساً- التعليم المباشر:

ويقصد به أن يعلم المهارة بشكل مباشر فمثلا إذا أراد المعلم تعليم مهارة التخطيط كمدخل لتعليم باقي مهارات التفكير فوق المعرفية فإن هذه الإستراتيجيات تقتضي منه السير في الخطوات التالية:

- يكتب المعلم أسم المهارة (التخطيط)، على السبورة ثم يحدد المحتوى أو النشاط الذي سوف يدرس لعرض المهارة المطلوبة.
- يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطته مبتدئا بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ.
- يعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة ومشاركة الطلبة في إثراء الموضوع واقتراح بعض العقبات.

سادساً- إستراتيجية التخطيط (وضع الخطة):

تتطلب إستراتيجية التخطيط أن يكون الفرد على وعي بمتطلبات المهمة التي هو بصدد التعامل معها وكذلك يكون على وعي بإمكاناته وقدراته الشخصية. وقد وضع (Pollard, 2002) سلسلة للتدريب على مهارة التخطيط وتبدأ بوضع سؤال أو مجموعة من الأسئلة تحدد هدف نشاط التعلم ثم التخطيط ويتم وضع خطوات محددة السير في عملية التعلم كما تحدد الإستراتيجيات اللازمة للتعلم، وتترافق هذه العملية مع المراقبة والتي تهدف إلى المواءمة المستمرة بين الجهد المبذول في التعلم وبين العمليات المستخدمة فيه وبين النتائج التي تم الحصول عليها، ومن ثم الفحص وهو تقويم مبدئي للنتائج، والإنجاز الذي تم في أثناء المراحل السابقة، وتنتهي هذه المرحلة بالوصول إلى المراجعة وهو إعادة رصد لكل ما تم القيام به في الخطوات السابقة. (Pollard, 2002)،(159 .

سابعاً- إستراتيجية النمذجة:

يعد التعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة المعلم في أثناء قيامه بالعمل، ويستطيع المعلم أن يستخدم هذه الإستراتيجية بمبادرة منه أو بانتهاء الفرصة عندما يطرح أحد الطلبة مشكلة أو سؤالا مناسبا حول موضوع الدرس. (جروان، ١٩٩٩، ٣٩٣- ٣٩٤).

ويعد النموذج الذي يمكن أن يقلده المتعلم أهم الوسائل التي يمكن أن ندرب التلاميذ عليها بهدف تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والمعلم هو النموذج القادر على تدريب طلابه على ممارسة هذه المهارات، فمن خلاله يمكن أن يدرب التلاميذ على التفكير بصوت عالٍ فيما يدور في عقلهم من عمليات، حيث تمثل هذه الطريقة أمام التلاميذ الكيفية التي يمارس بها الإنسان عملية التفكير بوعي وإدراك لكل عمل أو أداء عقلي يقوم به.

ثامناً– إستراتيجية حديث الذات (التفكير بصوت مسموع):

التفكير بصوت مسموع أسلوب يستخدم فيه الفرد صوته في أفكاره في أثناء القراءة. وتستخدم إستراتيجية فكر بصوت مرتفع لتقديم معلومات عن معارف المستخدم وعملياته في أثناء القراءة أو حل المشاكل، والقصد من وراء استخدام هذه الإستراتيجية هو مساعدة التلاميذ على تطوير القدرة على مراقبة القراءة والفهم واستخدام إستراتيجيات لتوجيه التفكير أو تيسيره (Baumann et al, 1993, 185).

فهذه الإستراتيجية تتطلب من المعلم توجيه التلاميذ وتشجع على تطوير وعيهم والاقتراب من المهمة، فعندما يقوم المعلم بنمذجة الإستراتيجيات المعرفية الخاصة به، فإنه يعرِّف التلاميذ بأساليب جديدة لمعالجة المعلومات (Ciardiello, 1998, 211) . وعندما يفكر المعلم "بصوت مسموع"، لاسيما في أثناء حل المشكلات، فإن اللغة اللفظية يمكن أن تكون مصدرا ثريا للعمليات المعرفية التي يمكن معالجتها داخليا من قبل التلاميذ، ويطلق على ذلك اسم النمذجة المعرفية، أو جعل التفكير مسموعا. (Martinez, 2006).

تاسعاً– إستراتيجية طرح الأسئلة:

طرح الأسئلة على الذات إستراتيجية معرفية مهمة؛ لأنها تشجع التلاميذ على البحث عن أجوبة يريد الطالب معرفتها عن نفسه من خلال طرح الأسئلة على الذات يمكن للمتعلمين تقييم الإستراتيجيات المستخدمة، والبحث عن النقاط الرئيسة، ودعم التفاصيل وتحديد مدى صلة المضمون بخبراتهم الشخصية. وتتطور مهارات ما وراء المعرفة عندما يمارس التلاميذ تقنيات طرح الأسئلة؛ وذلك لأن مدى واسعًا من عمليات التفكير ينمو (Ciardiello, 1998: 211)

عاشراً- إستراتيجية المشاركة الثنائية للمتعلمين:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى إتاحة الفرصة للطلبة كي يقوموا بتمثيل عملية التفكير وعملية التفكير حول التفكير بصورة عملية مشوقة في أثناء القيام بأداء عمل ما أو حل مشكلة ما، ويتم تطبيقها بداية بإشراف مباشر من قبل المعلم داخل غرفة الصف، وفي مرحلة لاحقة يمكن استخدامها من قبل الطلبة أنفسهم حيث يبدأ المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات تضم كل منها طالبين فقط ثم يوزع الأدوار بحيث يقوم أحد الطلاب في كل مجموعة بذكر ما يقوم به من أجل أداء عمل أو حل مشكلة ما بصوت عالٍ، بينما يطلب من الطالب الثاني أن يستمع بانتباه شديد ويدقق في كل ما يسمع أو يرى من أقوال زميله وأفعاله(جروان، ١٩٩٩، ٣٩٦).

وفي هذه الإستراتيجية تتاح الفرصة للطلاب لكي يقوموا بتمثيل عملية التفكير أو التفكير حول التفكير بصورة عملية، وذلك من خلال التأمل في أعمال الآخرين، وتقوم هذه الإستراتيجية على أساس أن قيام الفرد بالتأمل في عمل الآخرين يقوده حتما إلى التأمل في عمله. (Tanner & Jones, 2002: 153)

حادي عشر- إستراتيجية التقييم الذاتي:

وفيها يقوم المتعلم بالتأمل في تفكيره في أثناء قيامه بحل المشكلة، ويقوم بكتابة خططه لحل المشكلة وكيفية تنفيذه لهذه الخطط، والصعوبات التي كانت متوقعة، وكيفية التغلب عليها.. إلخ، أي يقوم بكتابة تفكيره في أثناء حل المشكلة، وقد يتم ذلك في أثناء حل المشكلة أو بعد الانتهاء من حل المشكلة. وتقوم هذه الإستراتيجية على أساس أن للتفكير فوق المعرفي مكونين هما: وعي الشخص بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية، وقدرته على التخطيط لإستراتيجيات تعلمه، ومعالجة أية صعوبات تظهر وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات بديلة، وقدرته على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه. (Wilen & Philips, 1995: 136)

مهارات التفكير فوق المعرفي لتعلم موضوعات الجغرافيا:

مهارات التفكير فوق المعرفي هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وقد صُنفت مهارات التفكير العليا في ثلاث فئات رئيسة هي : التخطيط والمراقبة والتقييم . وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها في ما يلي: (المصري، ٢٠٠٣؛ إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٠٠ ؛ وجروان، ٢٠٠٢، ٥٦– ٥٧)

١ –مهارة التخطيط: هو اختيار الخطط المناسبة وتحديد المصادر التي تؤثر على الأداء، مثلا: التنبؤ قبل القراءة، وتسلسل الإستراتيجية، وتحديد الوقت، والانتباه بشكل اختياري قبل البدء بالعمل، وقد تبين من خلال الدراسات أن المتعلمين الخبراء لديهم معرفة أكبر للقيام بالتخطيط لتعلمهم قبل البدء بها، وأن القدرة على التخطيط يتم تطويرها وتحسينها في مرحلتي الطفولة والمراهقة. (Schraw & Graham, 1997: 6)

وتشتمل عملية التخطيط على انتقاء الإستراتيجيات الملائمة وتحديد الموارد التي تؤثر على الأداء، مثال ذلك: عمل تنبؤات قبل القراءة وتسلسل الإستراتيجية وتحديد الوقت بداية إحدى المهام. وتظهر هذه القدرة عندما يقوم الفرد بعمل من الأعمال بناء على الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وامتلاك هذه المهارة له أهمية كبيرة في جميع المستويات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ومن مهارات التخطيط:

١– تحديد الهدف، أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.

٢– اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته.

٣– ترتيب تسلسل الخطوات.

٤– تحديد الخطوات المحتملة.

٥– تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

٦– التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها، أو المتوقعة.

٢ –مهارة مراقبة الذات: مهارة المراقبة أو مراقبة الذات هي العملية تبدأ قبل العمل وتستمر معه، ويفسر الفرماوي ورضوان (٢٠٠٤، ٩٧) عملية حدوث المراقبة بأن الفرد يستقبل نوعين من المدخلات مصدرها الحس ما وراء معرفي، فالأول يضم أهداف المهمة أو المشكلة التي يتعامل معها الفرد، والثاني هو وصف للحالة المعرفية للفرد في أثناء قيامة بالمهمة، وعند قيام الفرد بالمقارنة بين هذين المصدرين تنتج لديه تغذية راجعة (ماذا يعرف، ومدى إنجازه للأهداف، ووعيه بالمهمة) مما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار في العمل ومعالجة الصعوبات إن وجدت، ومن ومهاراته:

١- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

٢- الحفاظ على تسلسل الخطوات.

٣- معرفة متى يتحقق هدف فرعي؟

٤- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية؟

٥- اكتشاف العقبات والأخطاء.

٦- معرفة كيفية التغلب على العقبات، والتخلص من الأخطاء.

٣-مهارة التقييم: تتمثل في حكم الفرد على مستوى إنجازه ومدى تقدمه في أداء المهمة المكلف بها، كما يشير التقويم إلى تقدير إنتاج تعلم المرء وكفاءته، ومن الأمثلة على ذلك تقييم أهداف المرء واستنتاجاته، ويشير عدد من الدراسات إلى أن التقييم جزء مهم من الضبط ما وراء المعرفي، كما يشير التقويم إلى معرفة صحة أو خطأ المنتج والكفاءة لتعلم الفرد، وتؤكد الدراسات أن التقويم جزء أساسي ومهم في التحكم ما وراء المعرفي، أي أنه يتضمن تقييما للمعرفة الراهنة وتظهر عملية التقويم عبر العملية العقلية بأكملها بدءا من التخطيط والمراقبة وفي كل خطوة من خطوات العمل، فهي تضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف (أبوعليا: ٢٠٠٣، ٢٠).

المحور الثاني- المهارات الجغرافية وتعلم موضوعات الجغرافيا:

الجغرافيا هي همزة الوصل بين الأرض والإنسان والعلاقة القائمة بينهما سلباً وإيجاباً، فالجغرافيا أحد العلوم الاجتماعية التي تربط الإنسان ببيئته منذ أقدم العصور وحتى وقتنا الحاضر؛ ولذا تعد الجغرافيا على جانب كبير من الأهمية، فالجغرافيا أساسية في إعداد المواطن ليشارك بفاعلية في بيئته، ويمكن للجغرافيا أن تحقق ذلك من خلال ما تحققه للفرد من أهداف عدة، حيث تقدم للفرد المعارف والمهارات اللازمة لاستغلال البيئة وحل مشكلاتها، وكذلك ما تكسبه للفرد من عادات ذهنية تساعده على التفكير بطريقة علمية في مواجهة ما يعترضه في بيئته ومجتمعه، مع عدم إغفال الجوانب الوجدانية للفرد؛ لما لهذا الجانب من أهمية في بناء الشخصية السوية (على، ٢٠٠٢، ٩ - ١٠).

كما تسعى الجغرافيا إلى تنمية العديد من المهارات التي تساعد الفرد في الحصول على المعارف والمعلومات التي يريدها، وتكون لديه القدرة على استيعاب هذه المعارف والمعلومات. إن المهارات بشكل عام والمهارات الجغرافية بشكل خاص هي التي تكون أدوات التعليم، فالمعلومات والحقائق التي يدرسها المتعلم قد ينساها، أما المهارات فهي باقية وتزداد بريقاً بازدياد المعرفة، فالمهارات تمثل جسراً يربط المعرفة بالسلوك، وإهمالها في الدراسة يؤدي إلى ضعف فهم واستيعاب مجالات المعرفة الأخرى (جواد، ٢٠١٣، ١١٣).

فالمهارة كما يعرفها أبو حطب وصادق (١٩٩٤، ٣٣٠) هي خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة.

ويراها الخطيب (٢٠٠٠، ٣٧) بأنها قدرة المتعلم على القيام بعمل ما، أو تعلم شيء ما سواء أكان جسدياً أم عقلياً وبدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول.

ويذكر خضر (٢٠٠٦، ٣٤٧– ٣٤٨) أن للمهارة خمسة عناصر، الزمن الذي يستغرقه الفرد في أداء عمل ما، والدقة، والإتقان في الأداء والمجهود المبذول في الأداء، والوقت المطلوب، وتحقيق الأمان وتلافي الأضرار، وللمهارة أربعة مكونات: المكون المعرفي والتنسيقي والوجداني والأدائي، أما الأسس التي تقوم عليها المهارة فيذكر: الممارسة المنتظمة للعمل المراد اكتساب المهارة في أدائه، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك العمل، وفهم المتعلم للمهارة فهما تاما، والعناية بالمهارة باعتبارها وحدة كلية متكاملة، والوعي بأهمية المهارة في الحياة العملية والتغذية الراجعة البناءة.

وبصفة خاصة فالجغرافيا تسعى إلى إكساب المتعلمين العديد من المهارات، ويشير عبد الله (٢٠٠٣، ١٤٤– ١٤٥) بأن خبراء اليونسكو حددوا أهمية المهارات في مجال الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة ووظيفتها باعتبارها أدوات ضرورية للتعلم والتفكير، بثلاث فئات كبرى:

١- مهارات ترتبط بالقدرة على الدراسة والتعلم.
٢- مهارات ترتبط بالقدرة على الاستعداد واتخاذ القرار.
٣- مهارات ترتبط بالقدرة على المشاركة الجماعية الفعالة في الأنشطة المجتمعية.

ويذكر سعادة (٢٠٠١، ٤٩) أن المجلس الوطني الأمريكي للتربية الجغرافية وضع أبرز التصنيفات للمهارات الجغرافية، والذي يتمثل فيما يأتي:

١- طرح الأسئلة الجغرافية.
٢- الحصول على معلومات جغرافية.
٣- إعداد وعرض معلومات جغرافية.
٤- تحليل المعلومات الجغرافية.
٥- تطوير التعميمات الجغرافية على الطريق.

وصنف الصانع(٢٠٠٠، ١٥٦- ١٥٨) مهارات تدريس الجغرافيا على النحو التالي:

١-**مهارات الطريقة الجغرافية**، وتتضمن تنمية مهارات البحث عن معلومات الجغرافية ونقدها.
٢-**المهارات الكتابية**، وتتضمن مهارات الطريقة الصحيحة في كتاب البحوث والتقارير الصحيحة.
٣-**المهارات السمعية**، وتتضمن مهارات الإصغاء.
٤-**المهارات البصرية**، وتشمل مشاهدة الأفلام الجغرافية وجمع الصور.

وقد قسم كل من (عامر، ٢٠٠٠، ٣٤، خيرالدين، ٢٠٠٦، ٢٢٦): المهارات الجغرافية إلى مجالات مختلفة كل مجال يضم مهارات فرعية كما يأتي:

أولا: مهارات عقلية وتشمل:

١- **مهارات تفكيرية:** وتضم التفكير الاستقصائي وجمع المعلومات.
٢- **مهارات الدراسة:** وتضم كتابة البحوث الجغرافية وجمع المعلومات.
٣- **مهارات القراءة:** وتشمل قراءة الخرائط والكرات الأرضية.

ثانيا: مهارات اجتماعية: وتتضمن المشاركة الاجتماعية والمناقشة وبرمجة العمل والقيادة.

ثالثا: المهارات الحركية: وتتضمن رسم الخرائط الجغرافية وإقامة المتاحف والمعارض الجغرافية، وقد أجملت العديد من الكتابات التربوية تصنيف المهارات التي تسعى الجغرافيا إلى إكسابها وتنميتها لدى الدارسين، وتتضمن:

١ – المهارات التي تتعلق بالخرائط الجغرافية:

تأتي الخريطة في مقدمة وسائل تدريس الجغرافيا، وتعلم التلاميذ لمهارات الخرائط يفيد كثيرا في تعلم الجغرافيا وفهم البيئة المحلية والبيئات الأخرى.

٢ – مهارة تحليل الخريطة، وتشمل:

أ- **توزيع الظاهرات الجغرافية:** وتتمثل في قدرة التلميذ على التعبير الذاتي عن الظواهر الممثلة على الخريطة، بمعنى تحويل معلومات الخريطة إلى صورة شفهية أو تحريرية.

ب- **إدراك العلاقات بين الظاهرات الجغرافية:** وتتمثل في قدرته على إدراك العلاقة بين الظواهر الجغرافية البشرية والطبيعية على الخرائط، مثل: إدراك العلاقة بين المناخ والغطاء النباتي.

ج- **عقد المقارنات بين الظاهرات الجغرافية:** وتتمثل في قدرته على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية على الخرائط، مثل: المقارنة بين شمال الوطن العربي وجنوبه من حيث المناخ.

٣ – مهارة تفسير الخريطة وتتضمن:

أ-تفسير توزيع الظاهرات: وتتمثل في قدرته على توضيح الأسباب المسئولة عن توزيع الظواهر المختلفة الممثلة على الخريطة ومدى انتشارها أو اختفاء ظاهرة ما، مثل: تفسير كثرة مصايد الأسماك على سواحل النرويج.

ب-تفسير العلاقات بين الظاهرات: وتتمثل في قدرته على توضيح الأسباب التي تعد مسئولة عن وجود ترابط بين ظاهرتين أو أكثر، كأن تكون علاقة سبب أو نتيجة مستخدما في ذلك الخريطة.

٤- مهارة الاستنتاج من الخريطة وتتضمن:

أ- **الاستنتاج الحالي من الظاهرات الجغرافية:** تتمثل في قدرة التلميذ على استنتاج توزيع الظواهر الموجودة حاليا والموجودة في الماضي، مثل: استنتاج مناطق الزراعة بدراسة مناطق سقوط الأمطار ووجود التربة الخصبة.

ب- **الاستنتاج المستقبلي من الظاهرات الجغرافية:** وتتمثل في قدرته على استنتاج توزيعات الظواهر التي يمكن أن تحدث مستقبلا في مناطق ما ، مثل: استنتاج إقامة مدن في منطقة توشكي مستقبلا.

٥- مهارة رسم الخرائط:

وتتمثل في قدرته على نقل خريطة ما أو شفها أو رسمها مع مراعاة الدقة والسرعة في أقل وقت وجهد.

رابعا- مهارة استخدام الأشكال التوضيحية: الأشكال التوضيحية هي رسوم مبسطة من الخطوط والأشكال الهندسية شديدة التجريد لا تتطابق مع الواقع تماما، وعادة ما تنفذ على سطح ذي بعدين كالورق، الخشب، الحديد، مثل: رسم توضيحي لطبقات الأرض.

خامسا- مهارات تتعلق باستخدام الرسوم البيانية: تعد الرسوم البيانية تمثيلا بصريا لعلاقات كمية أو عددية أو إحصائية، فهي وسيلة للتعبير عن الحقائق الكمية في صورة مرئية، والرسوم البيانية عبارة عن رسوم وأشكال قد تكون دوائر أو مربعات أو أعمدة أو خطوط مستقيمة أو منحنية تستخدم لبيان مدى الذبذبة لظاهرة جغرافية طبيعية أو بشرية خلال فترة زمنية معينة قد تكون شهرا أو سنة أو عدة سنوات.

سادسا- مهارة استخدام الصور: تستخدم الصور لمساعدة التلاميذ في الحصول على المعلومات بفاعلية وتشويق ومساعدتهم على الاتصال ببيئتهم والعالم المحيط بهم والتعرف عليه وتقريب الواقع ذاته إليهم، ويلجأ إليها المعلم في تعليم الحقائق والمفاهيم.

سابعا- مهارة استخدام الأطالس: تعد الأطالس من أهم الوسائل المستخدمة في تدريس الجغرافيا ويرتبط بالأطلس عدة مهارات يجب أن يتمكن منها المعلم وهي: مهارة استخدام الخرائط، والصور، والرسوم البيانية، والأشكال التوضيحية، والجداول الإحصائية بالأطلس.

المحور الثالث– مهارات التفكير الإيجابي وتعلم موضوعات الجغرافيا:

تتميز عملية التفكير أيضا بأنها عملية إنسانية وتتطلب لتنميتها وتعلمها جهودا متميزة من أطراف عديدة، في مراحل العمر المختلفة، وهي ذات صلة بالنواحي الوراثية والبيئية من حيث المجالات المختلفة: الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والثقافية، والحضارية، والإنسان يولد ولديه آلة التفكير وهي العقل أو التسمية البيولوجية العلمية (المخ)، فالعقل يعطي أوامره مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارة وإلغاء الخبرات غير السارة؛ ولهذا يجب أن يتدرب الإنسان على مهارة التفكير الإيجابي؛ لتحويل كل أفكاره وأحاسيسه لكي تكون في خدمة مصالحه وحاجاته، بدلا من أن تكون ضد هذه المصالح والحاجات.

ويؤسس التفكير الإيجابي على فكرة أساسية مؤداها أن العقل هو المصدر أو الأساس للحقيقة، وكل الأفكار الموجودة تعد نتيجة لهذه الحقيقة. (Jones: 2, 2012)، (الفقي: ٩، ٢٠٠٩)، فالتفكير الإيجابي إذن لا ينفصل أبدا عن تلك المعتقدات والأفكار التي يشكلها الفرد عن ذاته وعن قدراته على التصرف والتحمل أمام الظروف المحيطة به سواء أكانت جيدة أم سيئة. والتفكير الإيجابي ليس معناه الإفراط في التفاؤل، أو تزيين الواقع بالوهم وزخرفته بالخيال، بل إنه مدخل يركز على أفكار الفرد ومعتقداته حول قدراته، وإيجابياته في مواجهة الصعاب، وعند مواجهة الفرد لمواقف سيئة أو تعرضه لمواقف مؤذية من قبل الآخرين، فإنه لا يصدر حكمه بالتعميم بأن كل الناس مؤذية، أو أن ذلك نهاية العالم، بل ينظر ويقيم الأمور على حقيقتها وبطرق متزنة، ويبحث عن طرق لتحسينها، ويحاول التعلم من تجاربه (Kendra,2 , 2012)

وقد انبثق مفهوم التفكير الإيجابي من عدة مفاهيم مختلفة، منها: التفكير البنائي الذي قدمته النظرية البنائية، وتفكير الفرصة والذي يركز على زيادة الانتباه والتفكير في النجاح في حل المشكلات، والتفكير في العوامل التي تؤدي إلى تحديد مشكلة ما والبعد عن التركيز على جوانب الفشل، وذلك استنادا إلى أن المتميزين في تفكير الفرصة لديهم اعتقادات وقناعات راسخة يوجهون بها تفكيرهم، ومن هذه الاعتقادات المحاولة من أجل النجاح وليس المحاولة والخطأ. (Neck & Manz, 1992)

ويعتمد التفكير الإيجابي على النظرية البنائية Constructivism Theory والتي تؤكد أن الأفكار قد تكون مفككة وغير مترابطة، ولكي يتحول التفكير إلى المنظومية والإيجابية لابد أن يتم ذلك من خلال (وليم عبيد، عفانة: ٢٠٠٣، ٦٣):

- بناء منظومات وأنساق فكرية واضحة تترابط فيها الأفكار بشكل منطقي.
- المنظومة نشاط بنائي لابد أن يخبره الفرد المتعلم على وعي.
- إعطاء المنظومات معنى ووظيفة لتساعد الفرد على حل المشكلات.
- استخدامها في مجموعات تعاونية واقتراح استخدام روابط وكلمات مفتاحية لاستحضارها.
- نوع المعلومات التي يستحضرها الفرد في أي موقف تؤثر على توجهه وفهمه لهذا الموقف.

مفهوم التفكير الإيجابي:

يشير Bandura إلى هذا المفهوم باعتباره نمطا من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره في وجهة سلبية، وهو يشمل السيطرة الأوتوماتيكية لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها، والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائص، والاستعداد لقبول الكل أو لا شيء غير الكل، والنظر إلى العيوب والاقلال من حجم المميزات. (Stallard, 2002, 69)

وتعرف فيونا (Fiona, 2009,2) التفكير الإيجابي بأنه: نموذج معرفي يتضمن تقييما إيجابيا للذات، والعالم، المستقبل، وكذلك تعرف "فيرا بايفر" (٢٠١١،١) التفكير الإيجابي بأنه توجه عقلي يسمح للفرد بالتفكير في الكلمات والتصورات العقلية التي تؤدي إلى التقدم والنجاح، وتعرف كل من "نعمات علوان، وزهير النواجحة" (٢٠١٣،١٢) الإيجابية بأنها: مفهوم سيكولوجي متعدد العناصر والأبعاد، وتتمثل في قوة الأنا، والتوكيدية، وتقدير الذات، والإبداع، ومعنى الحياة، وتحمل تلك الأبعاد في مضامينها مجموعة من الصور والدلالات الإيجابية.

ويعرف (الحكيم، ٢٠١١) التفكير الإيجابي: بأنه موقف ذهني يحتوي على أفكار وألفاظ وصور تساعد على النمو والإنجاز والنجاح، حيث يتوقع صاحبه نتائج طيبة لكل مشروع يقبل عليه، فالفرد الإيجابي يتوقع السعادة والفرد والصحة والنجاح لكل وضع ولكل عمل، وله وجهة نظر بأن ما يتوقعه يجده، ويعرفه سالم (سالم، ٢٠٠٥): بأنه قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، ومن خلال تكوين أنظمة وانساق عقلية ومنطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة.

لذا نجد أن عملية الانتقال تكون من عالم بسيط يتسم بالتمركز حول الذات والتفكير السلبي إلى عالم آخر ذي طابع اجتماعي يتسم بأنه أكثر تعقيدا وذو تفكير إيجابي ناقد، ويظهر ذلك في عدد من المواقف التطورية، مثل: (غانم ٢٠٠٥، ٩٢)

- **الثنائية:** وهي تمثل حالة من التبسيط المعرفي لدى الفرد، حيث يعتقد أن العالم ينقسم إلى (صحيح) أو (جيد) مقابل (خطأ) أو (سيئ) فقط، وقد تم تفسير ذلك اعتمادا على الاختلافات في التفسيرات التي تصل الفرد من خلال مجموعات مرجعية مختلفة كالأسرة والمدرسين والأصدقاء والأقران.
- **التعددية:** وهي حالة عدم اليقين أو الشك الذي يتخذه الطلاب إزاء المشكلات والقضايا المختلفة، وأن مصادر المعرفة المختلفة لا تمتلك دائما إجابات واضحة لهذه المشكلات والقضايا، وأن الطلبة يعتقدون بتعدد الآراء والقيم ووجهات النظر، وينظرون إليها على أساس أنها مشروعة وممكنة الاحتمال.
- **النسبية:** وفي هذه المواقف يدرك الطلاب أن هناك مجالات تحتمل وجود الكثير من وجهات النظر، وأن العوامل المحيطة بالمشكلة تساعد على إيجاد الحلول المناسبة لها، وأن العوامل والظروف المحيطة بالمشكلة تساعد على إيجاد الحلول المناسبة لها، وفي هذه المرحلة لا تقرر الجهات المسئولة فرض الحلول على الطلاب بل إنهم يقومون باتخاذ القرارات الخاصة بهم نتيجة لما يمتلكونه من قناعات ومعتقدات.
- **الالتزام:** وفي هذا الموقف يصبح الطالب قادرا على تحمل المسئولية في اختياراته، وفي هذه المرحلة نلاحظ تطورا ملموسا على عمليات التفكير الناقد والإيجابي لدى الطلبة نتيجة انتقالهم من مرحلة الثنائية إلى مرحلة التعددية.

أهمية تعلم مهارات التفكير الإيجابي:

يشير الكثير من الأبحاث إلى أن الانفعال الإيجابي له تأثيرات مشجعة على التفكير وعلى قدرة الأفراد على الأداء، على سبيل المثال ينمي القدرة على: الإبداع، والتحديد، وحل المشكلات الإبداعية، وضبط الذات، وقدرات التكيف في المواقف الصعبة، إضافة إلى أنه يوجه ويسهل تنظيم الذاكرة لرفع مستوى الكفاءة المعرفية التي تنتج من هذا التنظيم، وكذلك يساعد على التفكير وإصدار الأحكام، والقابلية للمرونة (ليزاج وآخرون، ٢٨٥، ٢٠٠٦)، كما أن للتفكير الإيجابي فوائد حياتية وتعليمية عديدة منها ما يلي: (Cherry: 20101,2) ، (Power: 2012,1):

- يمنح الفرد شعورا قويا بالسعادة.
- يجعل الفرد يستمتع بالحياة ويقبل عليها بطرق أفضل.
- يساعد على تحقيق النجاح الدراسي.
- يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس.
- يساعد على اتخاذ القرارات الصائبة.
- يشعر الفرد بالتفاؤل نتيجة لتوقع النتائج الإيجابية في مختلف المواقف والأحداث.
- يمنح الفرد القوة لمواجهة المواقف الضاغطة.
- التأثير الإيجابي القوي في جهاز المناعة وبالتالي تقليل التعرض للإصابة بالأمراض، إذ تعد المناعة أحد العناصر التي تتأثر بشدة بنوعية التفكير.
- يسهم في تحقيق المرونة العقلية عند مواجهة التحديات والصعاب.

العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي:

هناك عدة عوامل تؤثر في التفكير بشكل عام وعملية التفكير الإيجابي بشكل خاص؛ لأن جميع المشاعر والمعتقدات والمعارف تبنى أساسا على الأفكار التي توجد في داخلية العقل، سواء ما كان منها في الشعور أو اللاشعور الكامن داخليا، وأهم هذه العوامل ما يلي:

١-المستوى العالي لرعاية الطفولة المبكرة في بيئته الأسرية أو التعليمية.

٢-البنية الدماغية وطبيعة الجينات الوراثية في هذه البنى العقلية.

٣-ممارسة التعليم النظري والعملي للتفكير.

٤-الانتباه والتغيير والممارسة الواعية وتشجيع الاكتشاف.

٥-إصدار الأحكام الارتجالية ومستوى البعد الانفعالي (الاهتمام بالمشاعر).

٦-النظرة الشاملة والتحرك بالمحيط الشامل.

٧-الضبط بشكل عام والالتزام بالمشاركة في العمل.

٨-الصحة البدنية والعقلية والثروة اللغوية للمرء.

٩-مفهوم الذات وارتباطه بالمثابرة والتحديات.

١٠- التنشئة الاجتماعية والأسرية ومستوى البيئة الثقافية في محيط المرء.

١١- بصيرة المرء وسعة الخيال لتوليد الأفكار.

١٢- استخدام المهارة الذاتية في إعادة التنظيم الإستراتيجي للتفكير.

١٣- تلازم المعلم ومحتوى المنهاج المدرسي في تطوير التفكير الإيجابي عند الأفراد، بحيث يكون في مقدور المعلم الإحاطة بالهيكل الجوهري لمهارات التفكير حتى يعمل على تطوير فاعلية التفكير بشكل عام.

١٤- استخدام المعلمين للإستراتيجيات المناسبة في تنمية مهارات التفكير، وكيفية تناول مهارات التفكير الإبداعي، ومدى استفادة التلاميذ من هذه المهارات.

١٥- امتلاك الفرد لمفهوم ذاتي إيجابي يجعله أكثر ميلا للارتباط بالأفكار المتنوعة والمخالفة لوجهات نظر الآخرين.

١٦- قدرة الفرد على الاستيعاب اللفظي وتنظيم الأفكار والتنظيم الإدراكي.

١٧- قدرة الفرد على الترميز الانتقائي والتجمع الانتقائي والمقارنة الانتقائية.

١٨- تطوير مهارات ثانوية لمهارة التفكير الإيجابي.

١٩- استغلال الجهد المبذول في عملية التفكير الإيجابي.

سمات التفكير الإيجابي لمتعلمي الجغرافيا:

يتميز الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي بعدد من الخصائص على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي مما يجعلهم أكثر تكيفا مع أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم، ويمكن تحديد خصائصهم كالتالي: (Connell, 2004,1)، (الصمادي، ٢٠٠٩، ١٢٣)، (نايف القطامي، ٢٠٠١، ١٩٤)، (Stallard, 2002,32)، (الخطيب، ٢٠٠٣، ٣٣٣)، (مصطفى، ١٩٩٩، ٣٣)، (Belciun et. Al, 1992, 38)، (غانم، ٢٠٠٥،٨٥– ١٣٨):

- يبحثون عن الأفكار قبل أن يحصلوا على الأحداث.
- لديهم الميل والقوة الدافعة لتحقيق ذواتهم وتحسين صورهم.
- أكثر وعيا بجوانب القوى والجوانب التي تحتاج إلى تطوير وأنماط الفشل في أداءاهم.
- يقبلون الأمور الصعبة على أنها طريق لنجاح غالٍ.
- يشجعون أنفسهم على اكتساب فرص للتغيير والتطوير.
- لديهم قائمة بأعمالهم يديرون بها وقتهم وجهدهم لفترات مستقبلية.
- لديهم قائمة للأولويات في حياتهم، فأهدافهم مرتبة.
- يقومون بتقييم مستمر للعادات والتقاليد الضارة بهدف تغييرها.
- متطورون من آن لآخر ويشعرون بالنضج عبر المراحل المختلفة.
- يركزون على نجاحاتهم ويستخدمون جملا لفظية تدعم هذا النجاح في أبسط صوره.
- العودة لطبيعتهم بعد المواقف الضاغطة، ولا يستمر الإحساس بالضغط أو الغضب أو القلق أو الإحباط فترة طويلة، كما يستطيعون التوقف عن التفكير في موضوع ما.
- يزيدون من أنشطتهم الاجتماعية والأنشطة السمعية والبصرية، كما يغيرون من الأماكن الثابتة المعتادة لممارسة الأنشطة ولاكتساب الخبرات.
- الإحساس المستمر بالحيوية والحماس وسرعة تجديده.
- يمتلك الفكر المستنير وله القدرة على إبداء الرأي واحترام آراء الآخرين، ويكون حديثه مناسبا للموقف ومقنعا للآخرين.
- يبحث عن المعلومات والمعرفة الجديدة سواء أكان موافقا أو معارضا لها، كما يتميز بإعطائه الحق للآخرين.
- يميل إلى إعطاء تصور طبيعي وواقعي عن ذاته أمام الآخرين.

أهم السمات الشخصية لأفراد التفكير الإيجابي:

هناك عدة سمات يتسم بها أصحاب التفكير الإيجابي:

- التفاؤل: توقع نتائج إيجابية حتى في أثناء مواجهة الصعوبات والأزمات.
- الحماس: توافر طاقة إيجابية حتى في أثناء مواجهة الصعوبات والأزمات.
- الثقة في النفس: الاعتقاد القوي في القدرات والكفاءة الذاتية.
- النزاهة: الالتزام الشخصي والصدق، والمحافظة على المعايير الأخلاقية.
- الشجاعة: الاستعداد لتحمل المخاطر والتغلب على المخاوف.
- المثابرة: السعي الدءوب لتحقيق الهدف، والقدرة على الاستمرار في مواجهة تحديات الحياة وتخطي الإخفاقات والنكسات.
- الهدوء: الإيمان بالله تعالى في قضاء الأمور، وأخذ الوقت الكافي للتفكير.
- تحديد الأهداف: التركيز على تحقيق الأهداف وترتيب الأولويات.
- يتحدون المشكلات ويواجهونها بقوة.
- عقولهم منفتحة دائما للأفكار والاقتراحات الجديدة.
- لا يسمحون للأفكار السلبية باقتحام عقولهم.
- يسلكون الطرق المستقيمة في قضاء أمورهم وليست الملتوية.
- يطبقون الطرق الإيجابية في حديثهم كاستخدام الجمل التفاؤلية.
- يستخدمون لغة جسدية إيجابية كالابتسام والإيماءات المشجعة والأسماء الإيجابية.
- يهتمون بتكوين تصورات ذاتية إيجابية عن أنفسهم.

الإستراتيجيات المستخدمة في تحسين التفكير الإيجابي:

توجد عدة إستراتيجيات يمكن من خلالها تحسين التفكير الإيجابي نذكر منها ما يلي (Neck & Manz, 1992, 688) (Vocate, 1994, 117):

١ –إستراتيجية التحدث الذاتي Self- Talk Strategy:

للتحدث الذاتي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار وتحسين الأداء وتمثل إستراتيجية التحدث الذاتي ميكانيزما داخليا يصل من خلاله الفرد إلى التحدث المعلن والموجه لذاته، واستمرار استخدام الفرد إلى التحدث الذاتي يمكنه من بناء نسق داخلي فعال يمكنه من التصرف الملائم في المواقف العادية وكذلك المواقف الضاغطة، ويلاحظ زيادة الفعالية الشخصية لمستخدمي هذه الإستراتيجية من المديرين والموظفين والخبراء.

ويرى (الخطيب، ٢٠٠٣، ٣٣٣) أن إستراتيجية التحدث الذاتي تمكن أصحابها من زيادة مراقبة وتقويم الاكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعات الفرد للنجاح في حل المشكلات، وتزيد من قدرة الفرد على الإدارة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية ليصبح أكثر تحكما بطريقة إرادية في عمليات التفكير واتجاهاتها، ويلاحظ أن هذه الإستراتيجية استخدمت في عدة مجالات ومع أفراد من اعمار مختلفة.

ويشير (Salmon, 2010, 27) إلى أن المعلمين الفعالين يعملون على إتاحة الفرصة للطلاب ليتحدثوا عن تجاربهم ومعتقداتهم ويعدون ذلك جزءا من أنشطة التدريس اليومية داخل غرفة الصف؛ حيث إن ذلك يسمح بتطوير مواقف إيجابية نحو التفكير والتعلم ويساعد في التغلب على معوقات التفكير الإيجابي لدى الطلاب؛ ولذلك يعد المعلمون الفعالون وسطاء أقوياء في تعلم طلابهم مهارات التفكير.

٢-إستراتيجية القيادة الذاتية للتفكير: Thought- Self Leadership Strategy

يملك الأفراد العاديون الحرية والمقدرة الكاملة في اختيار طريقة تفكيرهم، مما يسمح للفرد اكتشاف جوانب القوة لديه، واستخدام أساليب وأنشطة تمكنه من التحكم في مسارات تفكيره، وتعد إستراتيجية القيادة الذاتية للتفكير إحدى الإستراتيجيات التي من خلالها يمكن التحكم والسيطرة في التفكير، ويقصد بها قيادة الفرد للأنشطة وللأفكار وللقناعات الداخلية ويتحدد من خلالها زمن وسرعة ونتيجة عمليات التفكير (العنزي، ٢٠٠٧، ٤١).

ويوضح (Stallard, 2002, 74) أن إستراتيجية القيادة الذاتية للتفكير ذي المحتوى التفاؤلي تمكن المتدربين من زيادة مراقبة أفكارهم وتقويمها؛ مما يؤدي إلى تكوين أنظمة أفكار إيجابية من شأنها زيادة اليقظة والحيوية لميكانزمات التفكير.

٣-إستراتيجية النمذجة: Modeling Strategy

وتعني إستراتيجية النمذجة إتاحة نموذج سلوكي مباشر للمتدرب، حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه وإكسابه سلوكا جديدا (الطاهر، ٢٠٠٥، ٦٢).

وتفيد إستراتيجية النمذجة في إكساب سلوكيات جديدة وأيضا في تقليل أو زيادة بعض السلوكيات الموجودة لدى الفرد، ومن الأنواع الشائعة للنمذجة الحية: حيث يقوم النموذج بالأداء بوجود المتدرب، والنمذجة المصورة: حيث يشاهد المتدرب النموذج وهو يقوم بالأداء من خلال وسائل إيضاحية، مثل: الأفلام، والنمذجة من خلال المشاركة: حيث يقوم النموذج بالأداء أمام المتدرب ويقوم المتدرب بمراقبة النموذج ثم يقوم بتأدية الأداء نفسه بمساعدة النموذج.

مشكلة البحث:

١- من خلال ما سبق من عرض الإطار النظري لبعض البحوث والدراسات والأدبيات في مجال إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، مثل: دراسة كل من: علوان، النواجحة (٢٠١٣)، جواد (٢٠١٣)، الأحمدي (٢٠١٢)، الفلمباني (٢٠١١)، أبوالغيط (٢٠٠٩)، صبري (٢٠٠٩)، قشطة (٢٠٠٨)، خطاب (٢٠٠٧)، الشربيني (٢٠٠٦)، بهلول (٢٠٠٤)، مصطفى (٢٠٠٣)، مصطفى (٢٠٠١)، Kluwe (1982), Lindstrom (1995), Martinez (2006), Neck & Manz (1992), Pollard (2002), Zulkiply (2000). وكذلك الدراسات التي تناولت المهارات الجغرافية، مثل: دراسة خير الدين (٢٠٠٦)، سعادة (٢٠٠١)، عامر (٢٠٠٠)، عبدالله (٢٠٠٣)، وايضا الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي، مثل: دراسة سالم (٢٠٠٦)، عصفور (٢٠١٣)، الخطيب (٢٠٠٣)، الصمادي (٢٠٠٩)، على (٢٠٠٤) العنزي (٢٠٠٧)، غانم (٢٠٠٥) Davies (2009), Jones (2012), Kendra (2012), Tanner & Jones (2002 Wilen & Philips (1995) . والتي أكدت جميعها على أهمية تنمية تلك المهارات وأهمية توافرها لدى التلاميذ من خلال تلك الإستراتيجيات وكذلك طرق استخدامها في دراسة موضوعات الجغرافيا.

٢- القيام ببعض الزيارات للمدراس ودخول الفصول واللقاءات مع معلمي الدراسات الاجتماعية ؛ وذلك للوقوف على مدى قدرة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس موضوعات الجغرافيا، وكذلك للوقوف على مدى تمكن التلاميذ من المهارات الجغرافية ومهارات التفكير الإيجابي في أثناء عمليات التعليم والتعلم.

٣- من خلال الملاحظات التي تم رصدها سابقا تبلورت مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"؟ ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
- ما أثر إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية المهارات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
- ما أثر إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- قياس أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- قياس أثر إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية المهارات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- قياس أثر إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

فروض البحث:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية اللذين درسوا باستخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية اللذين درسوا باستخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المهارات الجغرافية لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية اللذين درسوا باستخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي.

مصطلحات البحث:

- **إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي:** يعرفها البحث الحالي بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها.
- **التحصيل:** يعرفه البحث الحالي بأنه قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعارف والمعلومات الجغرافية التي يقوم بدراستها بوحدتي الجغرافيا المختارتين ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التحصيل الذي وضع بالوحدات المختارة.
- **المهارات الجغرافية:** قدرة التلاميذ على تعلم شيء ما سواء أكان جسدياً أم عقلياً وبدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول من خلال موضوعات الجغرافيا التي يقوم بدراستها وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار المهارات الجغرافية.
- **التفكير الإيجابي:** يعرفه البحث الحالي بأنه قدرة التلاميذ على التحكم والتوجيه في إعطاء المعلومات والأفكار والنتائج الناجحة، كذلك القدرة على حل المشكلات، من خلال الموضوعات الجغرافية التي يقوم التلاميذ بدراستها، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس التفكير الإيجابي.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من:

- **الأهمية النظرية:**

يقدم البحث الحالي دراسة نظرية عن إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي والمهارات المرتبطة به وطرق تطبيقها في تدريس موضوعات الجغرافيا، وكذلك التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي من حيث المفهوم والعلاقة بينهما وبين إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وتدريس موضوعات الجغرافيا.

- **الأهمية التطبيقية:**

يفيد البحث الحالي من الناحية التطبيقية كلاً من:

- **التلاميذ:** يفيد تلاميذ المرحلة الإعدادية بالخطط المناسبة لاتباع إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في دراسة موضوعات الجغرافيا وكذلك الإفادة من الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الجغرافية.
- **المعلمين:** مدهم بمجموعة من الأدوات من خلال دليل المعلم لاستخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، والاختبار التحصيلي واختبار المهارات الجغرافية وكذلك مقياس التفكير الإيجابي.
- **الموجهين:** توجيه مطوري المناهج والموجهين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وطرق تنميتها من خلال موضوعات الجغرافيا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- **الباحثين:** مد الباحثين بمجموعة من المقترحات للبحوث والأدوات البحثية عن إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وكذلك اختبار المهارات الجغرافية ومقياس التفكير الإيجابي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بما يفيدهم في هذا المجال.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- الاقتصار على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الإسلامية الإعدادية بنين بمدينة أسيوط، مقر عمل الباحث.
- اختبار تحصيلي في وحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") وكذلك اختبار المهارات الجغرافية ومقياس التفكير الإيجابي، والتي ترتبط بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- اقتصر التطبيق على الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧.

أدوات البحث:

تم إعداد الأدوات التالية:

- قائمة بالمهارات الجغرافية وأبعاد التفكير الإيجابي اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- صياغة وحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") وفق إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لتنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- اختبار المهارات الجغرافية بوحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- مقياس التفكير الإيجابي بوحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الوصفي وشبه التجريبي: وقد استخدم المنهج الوصفي؛ لتحديد إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي من حيث المفهوم وأهميتها وطرق التعلم المرتبطة بها، كذلك أيضا عند صياغة وحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") وفق إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، وإعداد أدوات البحث، مثل: اختبار تحصيلي واختبار المهارات الجغرافية ومقياس التكفير الإيجابي، أما المنهج شبه التجريبي فقد استخدم لقياس أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

إعداد أدوات البحث

(أ) اعداد دليل التدريس وفق إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي": تم ذلك من خلال:

- الاستناد إلى الأدبيات الرئيسة المرتبطة بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وكذلك الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت طرق تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي في موضوعات الدراسات الاجتماعية.
- صياغة الوحدتين (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") من خلال: تحديد أهداف الوحدتين في ضوء تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي في موضوعات الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- وضع المحتوى التعليمي واختيار إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي المناسبة للوحدتين المصوغتين (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع").
- تحديد أساليب التقويم المناسبة للتأكد من تحقيق أهداف تدريس الوحدتين المصوغتين وفق إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي.
- تحديد الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ الوحدات المصوغة وفق إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي.
- عرض الوحدتين المصوغتين (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") وفق إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي على مجموعة من المحكمين المتخصصين لمراجعتها وضبطها، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت الوحدتان في صورتهما النهائية وصالحتين للتطبيق.[١]

[١] ملحق (٢) دليل المعلم وكراسة الأنشطة للوحدات المصاغة ببعض إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي.

جدول (١):

توزيع الجلسات التعليمية والزمن المخصص بكل جلسة

م	الوحدات	الموضوعات	زمن الجلسة
١	**وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"**		
		وطننا العربي (الموقع والمساحة)	ثلاث ساعات
		تضاريس وطننا العربي	ثلاث ساعات
		المناخ والنبات الطبيعي في وطننا العربي	ثلاث ساعات
٢	**سكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع"**		
		التوزيع سكان وطننا العربي	ثلاث ساعات
		خصائص سكان وطننا العربي	ثلاث ساعات
المجموع		كل فترة تعليمية ساعة ونصف	١٥ ساعة

ب – بناء اختبار تحصيلي بوحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من المعلومات والمعارف والمهارات الجغرافية المختلفة التي تلقوها في أثناء دراسة الوحدتين المصوغتين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، تم **صياغة مفردات الاختبار:** حيث تم تحديد مفردات الاختبار، وصياغتها في شكل مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد يجيب عنها المتعلم، وتم إعداد الصورة الأولية للاختبار، وقد اشتملت على (٤٠) سؤالاً موزعين على موضوعات الوحدتين المصوغتين بواقع (٨) أسئلة لكل درس، **وتم ضبط الاختبار:** حيث تم حساب ثباته وصدقه وزمنه على النحو التالي:

- **العرض على المحكمين المتخصصين:** حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٩) من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ؛ وذلك للتأكد من شمول الاختبار للمعلومات والمعارف والمهارات المحددة بالبحث، ومناسبة مفرداته لقياس أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم الأخذ بالتوجيهات وإجراء التعديلات التي قدمت من المحكمين.

- **التجربة الاستطلاعية** للاختبار: حيث تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة إسماعيل القباني الإعدادية بنين، وبلغ عددهم (٤٠) تلميذا، بمحافظة أسيوط؛ وذلك لتعرف مدى مناسبة أسئلة الاختبار، وتحديد معامل ثبات الاختبار والذي تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون حيث بلغ معامل الثبات (.٧٦)، كما تم حساب الصدق الذاتي للاختبار والذي بلغ (.٨٧) وحساب الزمن المناسب للتطبيق، وذلك من خلال حساب متوسط الزمن الذي أخذه كل تلميذ على حدة في الإجابة عن مفردات الاختبار، ومن خلال حساب متوسط الأزمنة تبين أن الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار التحصيلي (٤٧) دقيقة.
- **التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار:** في ضوء آراء المحكمين وبعد التجربة الاستطلاعية للاختبار والضبط العلمي له أمكن التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار والتي تكونت من (٤٠) سؤالا، وتحددت النهاية العظمى للاختبار (٤٠) درجة بواقع درجة لكل سؤال، بهذا يكون الاختبار صالحا للتطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجموعة البحث.

ج- بناء اختبار المهارات الجغرافية بوحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

هدف الاختبار إلى قياس أداء التلاميذ للمهارات الجغرافية (مجموعة البحث) ولقد تكون الاختبار من (٣٤) سؤالا (بواقع أربعة أسئلة لكل مهارة)، يتطلب من التلاميذ التعبير عن إجاباتهم عن أسئلة متنوعة تتطلب عرض المعلومات والمعارف في صورة تطبيقية سواء على الخرائط أو لتقديم الحلول والمقترحات الجغرافية للموضوعات التي قاموا بدراستها التي عرضت عليهم في أثناء تطبيق الاختبار، هذا وقد مرَّ إعداد الاختبار حتى وصل إلى صورته النهائية بعدة خطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

- إجراء دراسة مسحية للدراسات والبحوث التي تناولت المهارات الجغرافية بصفة عامة وما يرتبط بموضوعات الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة.
- الاطلاع على قائمة المهارات الجغرافية التي توصل إليها البحث الحالي والتي تضمنتها موضوعات وحدات الموضوعات وفق إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي.

- عرض الاختبار على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس بكلية التربية جامعة أسيوط؛ لإبداء آرائهم حول انتماء كل عبارة للمحور التابعة له، ومدى شمولها وصدقها ومناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم إجراء التعديلات.
- تم حساب ثبات الاختبار، من خلال حساب معاملات الاتفاق والاختلاف بين مجموعة البحث (بالتجربة الاستطلاعية حيث بلغ معامل الثبات (.٧٧)، كما تم حساب الصدق الذاتي للاختبار والذى بلغ (.٨٨) وحساب الزمن المناسب للتطبيق ؛ مما يؤكد على ثبات الاختبار (المهارات الجغرافية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي)، وأصبحت النهاية العظمى (٣٤) درجة، وبهذه الصورة أصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

د – بناء مقياس التفكير الإيجابي بوحدتي (وطننا العربي "مكان واحد وطبيعة متنوعة"، وسكان وطننا العربي "الوحدة والتنوع") لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

- هدف المقياس إلى الوقوف على مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من التفكير الإيجابي بعد دراستهم لموضوعات الجغرافيا، ثم صيغت مفردات المقياس في صورتها المبدئية على شكل مجموعة من المواقف يبدي التلاميذ موقفا فيها، وللتحقق من مدى ملاءمتها وشمولها للأهداف المحددة، تم إعداد الصورة الأولية للمقياس واشتمل على (٤٠) موقفا، وتم عرض المقياس بهذه الصورة المبدئية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والمعلمين، وتم عمل بعض التعديلات استنادا إلى آرائهم وتوجيهاتهم.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس: حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (٤٠) تلميذاً، وذلك لتعرف مدى مناسبة فقرات ومواقف المقياس، ولتحديد معامل ثبات المقياس والذي تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون حيث بلغ معامل الثبات (.٧٨)، كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس والذي بلغ (.٨٩) وحساب الزمن المناسب للتطبيق، وذلك من خلال حساب متوسط الزمن الذي أخذه كل تلميذ على حدة في الإجابة عن أسئلة المقياس، ومن خلال حساب متوسط الأزمنة تبين أن الزمن المستغرق للإجابة عن أسئلة المقياس(٥٠) دقيقة، وأصبحت النهائية العظمى للمقياس (١٢٠) درجة، (مراد،٢٠٠٠؛ عادل، ٢٠٠٤).

سادسا – التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تناول التطبيق القبلي لأدوات البحث قسمين: تمثل الأول في تطبيق اختبار المهارات الجغرافية ومقياس التفكير الإيجابي على العينة المختارة من تلاميذ الثاني الإعدادي، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، ٢٠١٦/١٠١٧م.

سابعا– التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

تم التطبيق البعدي لأدوات البحث على مجموعة البحث وفقا للإجراءات التالية: بعد تحليل البيانات السابقة باستخدام الأساليب الإحصائية المقياس، بلغ عدد عينة التلاميذ (٤٠ تلميذا)، كمجموعة تجريبية، ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي وكذلك اختبار المهارات الجغرافية ومقياس التفكير الإيجابي لبعض موضوعات الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي (بمدرسة الإسلامية الإعدادية بنين) مجموعة البحث المختارة، وذلك نهاية الأسبوع الأول من شهر نوفمبر للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

ثامنا– نتائج البحث وتفسيرها:

١– بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول: ما أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

جدول رقم (٢)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث وحجم الأثر في التحصيل

البيان / التطبيق	عدد التلاميذ	المتوسط	مج ف	مج ف^{٢}	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	دلالة الفرق	حجم الأثر
القبلي	٤٠	١١.٥	٢٣.٧٥	٣٣٧	٣٩	٥١.٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٩٨ وهو حجم أثر مرتفع
البعدي		٣٥.٥						

يتضح من الجدول السابق متوسط الدرجات والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ مجموعة البحث، وبعد إجراء المقارنة بين تلك المتوسطات وحساب قيمة "ت"، أظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة لمقياس في التطبيق البعدي تساوى "٥١.٦٣" وهى أكبر من قيمة "ت" الجدولية "٢.٦٨" عند مستوى الدلالة "٠.٠١" لدرجة حرية "٣٩"، وبهذا فإن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة "٠.٠١"، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن الوحدتين المصوغتين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي ساعدتا في تنمية التحصيل لدى التلاميذ.

ومن خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن حجم الأثر بلغ ٠.٩٨ وهو يعد أثرا مرتفعا وفق نموذج (أوميجا) ويعزى هذا الارتفاع إلى فاعلية الوحدتين المصوغتين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لتنمية التحصيل. **ومن هنا تم قبول الفرض الأول من البحث، وهو:** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، وتتفق نتائج هذا السؤال مع العديد من الدراسات والبحوث، مثل: دراسة أبو الغيط (٢٠٠٩)، مصطفى (٢٠٠٣)، الأحمدي (٢٠١٢)، بهلول (٢٠٠٤)، جواد (٢٠١٣)، خطاب (٢٠٠٧)، الشربيني (٢٠٠٦)، صبري (٢٠٠٩)، قشطة (٢٠٠٨)، مصطفى (٢٠٠١)، الفلمباني (٢٠١١)، علوان، النواجحة (٢٠١٣)، Kluwe (1982), Lindstrom (1995), Martinez (2006), Neck & Manz (1992), Pollard (2002), Zulkiply (2000).

٢- **بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني:** "ما أثر إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية المهارات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"، تم تطبيق اختبار المهارات الجغرافية، وذلك بعد حساب صدقه وثباته وتجربته استطلاعيا ثم تطبيقه قبليا على مجموعة البحث، وبعد تدريس الوحدات، تم تطبيق الاختبار تطبيقا بعديا على تلاميذ المجموعة أنفسهم. وتم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المهارات الجغرافية، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث وحجم الأثر في اختبار المهارات الجغرافية

البيان / التطبيق	عدد التلاميذ	المتوسط	مج ف	مج ف٢	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	دلالة الفرق	حجم الأثر
القبلي	٤٠	١١.٤٢	١٧.٩	٣٣٤	٣٩	٣٨.٩١	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٩٤ وهو حجم أثر مرتفع
البعدي		٢٩.٣٧						

يتضح من الجدول السابق متوسط الدرجات والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ عينة البحث وبعد إجراء المقارنة بين تلك المتوسطات وحساب قيمة "ت"، أظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة في اختبار المهارات الجغرافية التطبيق البعدي تساوى "٣٨.٩١" وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية "٢.٦٨" عند مستوى الدلالة "٠.٠١" لدرجة حرية "٣٩"، وبهذا فإن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة "٠.٠١"، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في اختبار المهارات الجغرافية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن الوحدتين المصوغتين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لهما أثر على تنمية المهارات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ومن خلال الجدول رقم (٣) يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠,١) وهو يعد أثرا مرتفعا طبقا لنموذج (أوميجا) ويعزى هذا الارتفاع إلى فاعلية الوحدتين المصوغتين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي؛ حيث إن لهم أثرًا عاليًا على تنمية المهارات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومن ثم تم قبول الفرض الثاني من البحث والذي ينص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الجغرافية لصالح التطبيق البعدي. وتتفق نتائج هذا السؤال مع العديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة خير الدين (٢٠٠٦)، سعادة (٢٠٠١)، عامر (٢٠٠٠)، عبدالله (٢٠٠٣).

٣- **بالنسبة للإجابة عن السؤال الثالث:** "ما أثر إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟، تم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي على التلاميذ، وتم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي/البعدي لمجموعة البحث، وحجم الأثر لمقياس التفكير الإيجابي

البيان / التطبيق	عدد المتعلمين	المتوسط	مج ف	مج ف٢	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	دلالة الفرق	حجم الأثر
القبلي	٤٠	٥٨.٤٥	٤٨.٧	٧٨.٦	٣٩	٣٩.٤٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٩٨ وهو حجم أثر مرتفع
البعدي		١٠٧.٤						

يتضح من الجدول السابق متوسط الدرجات والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ مجموعة البحث وبعد إجراء المقارنة بين تلك المتوسطات وحساب قيمة "ت"، أظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي تساوى "٣٩.٤٩" وهى أكبر من قيمة "ت" الجدولية "٢.٦٨" عند مستوى الدلالة "٠.٠١" لدرجة حرية "٣٩"، وبهذا فإن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة "٠.٠١"، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في مقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن الوحدتين المصوغتين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لهم تأثير مرتفع في تنمية التفكير الإيجابي لديهم.

ومن خلال الجدول رقم (٤) يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠,٩٨) وهو يعد أثرا مرتفعًا طبقا لنموذج (أوميجا) ويعزى هذا إلى فاعلية الوحدتين المصوغتين بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك تعزى درجة الأثر (مرتفع) في تنمية الإستراتيجيات للتفكير الإيجابي لدى التلاميذ، ومن ثم يمكن قبول فرض البحث الثالث والذي ينص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح مجموعة البحث، وتتفق نتائج هذا السؤال مع العديد من البحوث والدراسات مثل: سالم (٢٠٠٦)، عصفور (٢٠١٣)، الخطيب (٢٠٠٣)، الصمادي (٢٠٠٩)، على (٢٠٠٤). العنزي (٢٠٠٧)، غانم (٢٠٠٥) Davies (2009), Jones (2012), Kendra (2012), Tanner & Jones (2002 Wilen & Philips (1995).

ب- مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج تطبيق أدوات البحث يمكن التوصل إلى:

١- فاعلية تدريس موضوعات الجغرافيا باستخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي على تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتكفير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال حساب دلالة الفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، حيث جاءت الدلالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يؤكد ضرورة استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وما وراء المعرفة والتي تنمي الفكر لدى التلاميذ، وكذلك الاهتمام بالدراسات والبحوث التي باستخدام ما ينمي الفكر ويطور تعلم التلاميذ وينمي أفكارهم وطرق تعلمهم.

٢- أوضحت نتائج البحث الحالي فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لتنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ويرجع ذلك إلى:

- اتباع معلمي الدراسات الاجتماعية إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، من خلال دليل المعلم وكراسة الأنشطة التي يمكن من خلالهما تدريس موضوعات الجغرافيا لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية المهارات المرتبطة بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي مما أسهم في تحسين أداء التلاميذ وتنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لديهم.
- تصميم التلاميذ للكثير من الأنشطة بموضوعات الجغرافيا بالصف الثاني الإعدادي المرتبطة بإستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وقيامهم بتنفيذها، ساعد على تحقيق الأهداف المراد تنميتها.
- عرض التلاميذ مجموعة من الانشطة المتنوعة بموضوعات الجغرافيا بالصف الثاني الإعدادي التي تؤكد على قدرتهم على تنفيذ المهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي.

تاسعا– توصيات البحث:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث من خلال استخدام تدريس موضوعات الجغرافيا وأثرها على تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ولذا يوصي البحث الحالي بما يلي:

١– تدريب التلاميذ على استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي؛ وذلك لتنمية جوانب التحصيل لديهم.

٢– التركيز على المهارات المتنوعة التي تشملها موضوعات الجغرافيا التي يقوم بدراستها التلاميذ والتي تساعد على إتقان جوانب التعلم المختلفة.

٣– تنميه مهارات التفكير الإيجابي لدى التلاميذ – بصفة عامة– من خلال إعطائهم أنشطة تعلمية تنمي قدراتهم العقلية المختلفة.

٤– تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على طرق تنمية المهارات والمعلومات الجغرافية وكذلك أنماط التفكير المختلفة.

عاشرا– دراسات مقترحة:

في ضوء النتائج يقترح البحث الحالي المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال، ومنها على سبيل المثال ما يلي:

١– إجراء العديد من الدراسات حول مدى فاعلية التدريس القائم على إستراتيجيات التعلم فوق المعرفي لموضوعات الدراسات الاجتماعية بصفة عامة – والجغرافيا بصفة خاصة– وذلك لتنمية جوانب التعلم المختلفة.

٢– تدريب التلاميذ على تطبيق مهارات التفكير الإيجابي لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع والبيئة المحيطة.

٤– تحليل موضوعات الجغرافيا بصفة عامة لتضمين موضوعات المهارات الجغرافية والتكفير الإيجابي .

٥– تفعيل الدراسات التي تتناول إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لجعل المتعلم إيجابيا وليصبح عضوا فعالًا داخل المجتمع.

مراجع البحث

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعليم التفكير، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي تعريفه- طبيعته- مهاراته- تنميته- أنماطه، سلسلة (١)، القاهرة: عالم الكتب.

أبو الغيط، إيمان (٢٠٠٩). " فعالية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي". رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأزهر.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية و التطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

أبو حطب، فؤاد وصادق آمال (١٩٩٤). علم النفس التربوي (ط٤). القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو عليا، محمد مصطفى (٢٠٠٣). "الفـــروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن". المجلة التربوية – مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت. مج ١٧. ع ٦٦.

الأحمدي، مريم محمد عايد (٢٠١٢). "فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة". المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الامارات العربية المتحدة. ع ٣٢.

بهلول، أحمد (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ٣٠، ١١٥- ١٥٧.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، بيروت، دار الكتاب الجامعي.

جواد، ابتسام خلف (٢٠١٣). "أثر استخدام بعض مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل لدى طلبة كلية التربية الأساسية". مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل. ع١٠ . كانون الثاني. ص ص ١١٢ – ١٣٥.

خضر، فخري رشيد (٢٠٠٦). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

خطاب، أحمد على إبراهيم (٢٠٠٧). اثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، القاهرة.

الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٣). تعديل السلوك، دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية– الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

الخطيب، منى فيصل (٢٠٠٣). تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

خير الدين، مجدي خير الدين كامل (٢٠٠٦). موديل تعليمي لإتقان محتوى مادة الجغرافيا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية. مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية. كلية التربية بأسيوط جامعة أسيوط.

سالم، اماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي)، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد الرابع، يناير ٢٠٠٦

سعادة، جودت أحمد (٢٠٠١). تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الإصدار الأول، الأردن، ص ٤٩.

الشربيني، فوزي والطناوى، عفت (٢٠٠٦). إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الصانع، محمد إبراهيم (٢٠٠٠). الأهداف السلوكية والاختبارات المدرسية، ط٢، اليمن، مركز عبادي للدراسات والنشر.

صبري، ماهر إسماعيل والحربي، سلمان رشيدان (٢٠٠٩). "فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة". دراسات عربية في التربية وعلم النفس. م٣. ع٣. يوليو.

الصمادي، محارب والسمادي، يحيى (٢٠٠٩). "أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن- بارنس. الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن" مجلة علوم إنسانية السنة السابعة، العدد (٤٢) مجلة الكترونية متوفرة عبر الرابط الالكتروني www.ULUM.NL

الطاهر، قحطان احمد (٢٠٠٥). تعديل السلوك، القاهرة: دار القاهرة للطبع والنشر.

عامر، محمود على (٢٠٠٠). أثر استخدام كل من المخططات المفاهيمية والمخططات الإدراكية في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ذوى السعات العقلية المختلفة"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع٣٤، يناير ٢٠٠٠، ص ص (٣١-٦٣).

عبدالله، عاطف محمد سعيد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية، مجلة القراءة والمعرفة بكلية التربية – جامعة عين شمس، العدد (٢٨) ٢٠٠٣

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٣). التفكير، مهاراته وإستراتيجيات تدريسه. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

عصفور، ايمان حسنين محمد (٢٠١٣). "تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة" العدد الثاني والاربعون، الجزء الثالث.

عفانة، عزو والخازندار، نائلة (٢٠٠٩). التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة، ط١، الأردن– عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

علوان، نعمات، وزهير النواجحة (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، يناير، العدد الأول، المجلد الحادي والعشرون.

علي، وائل عبد الله (٢٠٠٤). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٩٦).

العنزي، يوسف محيلان سلطان (٢٠٠٧). " أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

غانم، زياد بركات (٢٠٠٥). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٣ (٨٥)، ٤– ١٣٨.

الفرماوي، حمدي ورضوان، وليد (٢٠٠٤). الميتامعرفية بين النظرية والبحث، القاهرة، الأنجلو المصرية.

الفقي، إبراهيم (٢٠٠٩). التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، دار الراية للنشر والتوزيع، القاهرة.

الفلمباني، دينا خالد أحمد (٢٠١١). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي". معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

فيرا بيفر (٢٠١١). التفكير الإيجابي، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط. ٨.

قشطة، أحمد عودة (٢٠٠٨). "أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة". رسالة ماجستير. كلية التربية – الجامعة الاسلامية بغزة.

قطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، ط١، دار الفكر، عمان، الاردن.

كوستا، آرثر (١٩٩٨). تعلم من أجل التفكير. ترجمة: صفاء الاعصر، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

ليزاج أسبينول، وأورسلام، ستودينجر (٢٠٠٦). سيكولوجية القوى الإنسانية، ترجمة صفاء الاعسر وآخرون، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة.

المحارب، ناصر إبراهيم (١٩٩٠). العلاج الاستعرافي السلوكي، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

مصطفى، عادل (١٩٩٩). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، دار الآفاق العربية، القاهرة.

مصطفى، عفت (٢٠٠١). "استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية" مجلة البحوث النفسية والتربوية. (٢) كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة.

Baumann, J. F., Jones, L. A., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities, Reading Teacher, 47 (3). 184- 193.

Belciug, M.P. (1992). Efects of Prior Expectancy & Performance Outcome on Attributions to stable factors in High Performance Competitive Athletics, SA. Res. Sport, Physical education.

Bruer, J, T. (1995). Schools for thought Cambridge, The MIT Press.

Ciardiello, A. V. (1998). Did You Ask a Good Question Yoday? Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42. 210- 19.

Connell, J. (2004). Stress News, Person Center Counseled in Working with stress Problems, Vol. (16) No. (1).

Davies, F. J. (2009). " The Power of Positive Thinking: The Effects of Self-Esteem, Explanatory Style and Trait Hope on Emotional Wellbeing", diss. Doctor of Philosophy, University of Wollongong.

Henson, K. T. & Eller, B. F. (1999). Education Psychology for Effective Teaching, Second Edition, New York. Wadsworth publishing company.

Jones, G., (2012). The Positive Thinking Theory, www.baheltower todav.com.

Kendra, C. (2012). Benefits of Positive Thinking, www.psveh- ologv-about.com.

Kluwe, R., H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition, (In) D. R. Griffin (Ed), animal mind-human mind, New York. springer- verlage.

Lindstrom, (1995). " Enpower The Child With Learning Difficulties to Think Metacognitively, Australian Journal of Remedial, Education Vol. (27), No. 2, PP: 28- 31.

Martinez, M. (2006). What is metacognition? Teachers intrusively recognize the importance of metacognition but may not be aware of many dimensions. Mr. Martinez explores the varieties of metacognitive skills and then offers suggestions for cultivating them in learners of all ages, phi Delta Kappan, from: http://www.highbeam.com/doc/IGI-145928110.html

Neck, C, P & Manz, C, C. (1992). Thought self leadership: the influence of self- talk and mental imagery on performance, Journal of Organizational Behavior, 13, 681-699.

Pollard, A. (2002). Reflective teaching: Effective and evidence informed professional practice, Continuum, New, York. USA.

Salmon, A. K.(2010). Tools to enhance young children's thinking. Young Children, 65, 5,26-31 .

Stallard, P. (2002). Think Good - Feel Good. John Wiley & Sons, England.

Tanner, H. & Jones, S. (2002). Assessing Children's Mathematical Thinking in practical Modeling Situations. Teaching Mathematics and its Applications, 21, (4) 145- 159.

Vocate, D, R. (1994). Self-ta!k& inner speech understanding the uniquely human aspects of interpersonal communication.

Wilen, W. & Philips, J. A. (1995). Teaching Critical Thinking: A Metacognitive Approach. Social Education; v 59 n3 pp. 135: 138 Mar 1995 Issn: 0037- 7724, ERIC Accession No. EJ 502217.

Zulkiply, N. (2000). "Metacognition and its Relationsship with students Academic Perfomance" Retrieved Mars 12, 2007, from:
http://wwweqrints.utm.my/565/1/norechanzulkiply
2006 metacognition and its relationshipwith.pd