Journal of Curriculum and Teaching Methodology
Volume (1), Issue (4): 30 Mar 2022
P: 24 - 38
ISSN: 2790-7333
مجلة المناهج وطرق التدريس
المجلد (1)، العدد (4): 30 مارس 2022 م
ص: 24 - 38

The Effectiveness of the Semantic Map Strategy in Developing the Meta-Cognitive Thinking Skills of Secondary Stage Students in Social Studies in Kuwait

Abdullah Hamed Alali
Ministry of Education || Kuwait

Abstract: The current study aimed to find out the effectiveness of the Semantic map strategy in developing your skills in higher knowledge for Secondary school students in International social studies in Kuwait. It contains eleventh grade students in Saad bin Rabee Al-Ansari Secondary School for Boys, where the number of students reached (44) students. They were chosen intentionally, and they were divided into two groups; an experimental group, and a control group, and they were randomly allocated by 22 students for each group. The study depends on the semi-experimental approach. Therefore, to achieve the study objectives, the researcher improved the higher- knowledge consciousness skills and making sure of the psychometric properties before applying them. the results showed the presence of apparent differences between the performance of the two groups; the control and the experimental one; depending on the higher-knowledge consciousness skills standard. In view of the study results, the researcher came up with many recommendations; such as encouraging the social studies teachers, especially psychology teachers, to follow the semantic mapping strategy while teaching the material.

Keywords: Semantic map, Meta-Cognitive Thinking Skills, social studies.

فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الدِّراسات الاجتماعية بدولة الكويت

عبد الله حامد العلي
وزارة التربية || الكويت

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الدراسات الاجتماعية بدولة الكويت، تكون أفراد الدراسة من طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة سعد بن ربيع الأنصاري الثانوية للبنين، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (44) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيًا: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بواقع (22) طالباً، لكل مجموعة، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي، والتحقق من خصائصه السيكومترية قبل تطبيقه، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي، ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات منها تشجيع معلمي المواد الاجتماعية، وبخاصة معلمي علم النفس على اتباع استراتيجية الخرائط الدلالية في تدريس المادة.

الكلمات المفتاحية: الخريطة الدلالية، مهارات الوعي فوق المعرفي، الدراسات الاجتماعية.

مقدمة.

تهدف الدِّراسات الاجتماعية إلى تطوير الفكر الاجتماعي، فهي مناهج إنسانية تهتم بدراسة العلاقات الإنسانية، وإعداد المتعلم إعدادًا اجتماعيًا صحيحًا، وذلك بتطوير مهاراته، لكي يكون مؤهلًا لحياة يستطيع خلالها حل مشكلاته، ومعرفة مجريات الأمور من حوله.

ويتم تعليم الدِّراسات الاجتماعية، ومنها مادة علم النفس كما أشار توق (2011) باستخدام استراتيجيات حل المشكلات، والاستقصاء، والتعلم التعاوني، والتعلم المباشر، وبذلك يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ويُمنح فيها فرصًا مواتية للمشاركة الفعالة، التي تمكنه من نقل معارفه ومهاراته إلى المواقف الحياتية، ويظهر الوعي ما وراء المعرفي لدى الأطفال مبكرًا كما أشار له كوهين (Kuhn,2000)، ثم يتطور بشكل بطيء، حتى يظهر أكثر في سن الحادية عشر من العمر، إذ يمكن تأمل المعلم هنا لأسلوب تفكيره، وخصوصًا في المجالات المألوفة لديه، حيث إنّ هذه المرحلة هي مرحلة العمليات الصورية، التي يصبح التفكير فيها أكثر تجريدًا.

إنّ ضبط المتعلم لعملياته المعرفية يمكن أن يؤدي إلى تطوير مهارات ما وراء المعرفة، ولكن تطور معرفة ما وراء المعرفة والوعي بها هو عملية معقدة؛ فكثير من الأفراد يفتقرون إلى مهارات ما فوق المعرفية، حيث أشار قلي (2009) إلى أنَّ مهارات الوعي فوق المعرفي تتمثل في التخطيط والمراقبة والتقويم، كما يتمكن الطالب من ضبط معارفه بطريقة غير مألوفة، وذلك بتنمية القدرة على حل المشكلات، والسماح بتعلم مهارات ما وراء المعرفة ذاتيًا، وبالإدراك الذاتي للتفكير، ولتنمية الوعي فوق المعرفي لدى الطلبة يمكن اتباع استراتيجيات متنوعة في تدريسهم المواد الاجتماعية المختلفة، ومنها مادة علم النفس، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الخريطة الدلالية؛ فهذه الخريطة كما أشار جابر (2005) بأنها تساعد على تعزيز العمل الجماعي، لأنها أداة اتصال بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وتساعد على فهم الموضوع وإدراكه، وتحفيز الطلبة باستثارة الخلفية المعرفية لديهم، وتقديم مفاهيم جديدة منظمة ومتكاملة، وسميت الخريطة الدلالية بخريطة المعلومات، بوصفها وسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي، وقد ذكر كل من عياش والصافي (2007) أن الخريطة الدلالية شكل يتضمن الأفكار الرئيسية، التي تأتي على شكل مقدمة وعرض وخاتمة. وتأتي الأفكار الرئيسية عادة في وسط الخريطة، ثم تحيط بها الأفكار الفرعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبرز مشكلة الدِّراسة من تدني مستوى الطلبة في الإلمام في مهارات مختلفة من التفكير، وخصوصًا الوعي فوق المعرفي، والتفكير ما وراء المعرفي، وهذا ما أكده علي (2000) أن المتعلمين في المراحل الدراسية كافة يعانون من انخفاض واضح في مهارات التفكير عامة، والتفكير ما وراء المعرفي خاصة، كما أشارت مقلد (2011) إلى أن مهارات التفكير قلما تحظى بالاهتمام الكافي في تدريس المواد الاجتماعية خاصة، مما أدى إلى أن ينعكس ذلك سلبًا على امتلاك الطلبة لمهارات التفكير المختلفة، ومنها مهارات التفكير فوق المعرفي، وذكر عبد الرحمن (2011) أن تدني مستوى ممارسة مهارات التفكير انعكس على تدني مستوى الطلبة. كما تبرز مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث لهذه المشكلة من خلال ملاحظته لضعف الطلاب في مهارات الوعي فوق المعرفي، بوصفه معلمًا لمبحث علم النفس. لذا أوصت العديد من الدِّراسات إلى استخدام طرائق تدريس حديثة لتنمية مهارات الوعي فوق المعرفي لدى الطلبة بشكل عام وطلبة المرحلة الثانوية بشكل خاص كدراسة دراسة كارين (karen,2002)، ودراسة المزروع (2005). وعليه جاءت الدِّراسة للإجابة عن السؤال الرئيس **ما فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الدِّراسات الاجتماعية بدولة الكويت؟**

ويتفرع عنه السؤال الفرعي الآتي:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي تعزى لطريقة التدريس (استراتيجية الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الدِّراسات الاجتماعية بدولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي كما يلي :

- **الأهمية النظرية:**

تتمثل أهمية الدراسة الحالية بقلة الدراسات والأبحاث العربية التي تتناول استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي حسبما توصل إليه الباحث، كما تقدم الدِّراسة الحالية إطارًا معرفيًا عن استراتيجية الخريطة الدلالية وكيفية توظيفها في تدريس الدِّراسات الاجتماعية.

- **الأهمية التطبيقية:**

توفر الدراسة أدوات لقياس مهارات الوعي فوق المعرفي، وهذا المقياس يُمكِّن الباحثين من استخدامه مع مراحل دراسية أخرى، أيضًا قد يسهم في إفادة معلمي الدِّراسات الاجتماعية؛ وذلك بتطبيق الخريطة الدلالية في تدريسهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف الحادي عشر.
- **الحدود المكانية:** مدرسة سعد بن الربيع الأنصاري الثانوية للبنين في مدينة الكويت/ العاصمة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدِّراسي 2019 /2020 .

مصطلحات الدراسة:

- **الخريطة الدلالية:** عرفها الفرماوي (2009: 32) بأنها "تطبيق لنظرية المخطط العقلي لتنظيم الموضوع الدراسي بمراعاة تتابع هذا الموضوع من العام إلى الخاص، لمساعدة المتعلم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة لديه ربطًا متكاملًا، لكي تصبح المادة المتعلمة ذات معنى، ويبقى أثرها مدة طويلة.
  - **وتعرف إجرائيًا:** بأنها مخطط تصنيفي في الموضوعات الخاصة بمادة علم النفس موضوع الدراسة، تُفصل فيه المعلومات والمفاهيم على شكل خريطة، ويكون التصنيف التخطيطي من العام إلى الخاص.
- **مهارات الوعي فوق المعرفي:** عرفها عبد العزيز (2006: 76) بأنها " قدرات عقلية تمثل مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتتولى مهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير، ويستخدمها الفرد لمواجه متطلبات مهمة التفكير، والقيام بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير بحل المشكلة، ورفع مستوى استقلالية التفكير".

- **وتعرف إجرائيًا:** بأنها قدرات عقلية يمتلكها طلاب الصف الحادي عشر والتي تتمثل في القدرة على التخطيط والمراقبة والتقويم، وتقاس من خلال إجابات أفراد الدِّراسة على أداة الدِّراسة التي قام الباحث بإعدادها.

- **الدِّراسات الاجتماعية:** عرّفها خضر (2006: 122) بأنها "المواد الإنسانية التي تعنى بالعلاقات، والأحداث، والخبرات الإنسانية، وتطوير القيم والمعتقدات والأحكام والمهارات، وتشمل: التاريخ، والجغرافيا، والوطنية، والفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، وعلم السياسية".

- **ويعرف إجرائيًا:** المبحث المتضمن المواد المقررة من وزارة التربية والتعليم الكويتية ويشمل: التاريخ، والجغرافيا، والوطنية، والفلسفة، وعلم النفس، ويتحدد في هذه الدِّراسة بأنه علم النفس الذي يدرس لطلاب الصف الحادي عشر.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً-الدِّراسات الاجتماعية:

تهتم الدِّراسات الاجتماعية بالنتاجات المعرفية لجهد الإنسان في الميادين المعرفية المتعلقة بالتاريخ والجغرافية والاقتصاد والسياسة والإنسان، وتشمل كذلك علم النفس وعلم الاجتماع. وتتناول هذه الدراسات المعلومات والحقائق والأفكار في ضوء أهداف محددة؛ وهنا تشكل المعرفة في الدِّراسات الاجتماعية كلًا متكاملًا ومترابطًا، لتبين جانبًا أو أكثر من الجوانب المتعلقة بالإنسان وارتباطه بالزمان والمكان، وارتباطه بأخيه الإنسان في أي مجتمع من المجتمعات (الزيادات وقطاوي، 2009).

وتخضع الدِّراسات الاجتماعية للتخطيط، كأي منهج آخر، ويكون ذلك بخطوات أهمها: بيان السبب المنطقي لتخطيط موادها المختلفة، وتحديد المجال الذي تدور فيه، وتشخيص الحاجات وتحديد الأهداف، واختيار المحتوى والخبرات وتنظيمها، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للتدريس، وتحديد برامج التقويم (أبو حلو ومرعي، 2003).

ويجري تدريس المواد الاجتماعية حديثًا باعتماد أنواع من التربية، التي تخص هذه الدِّراسات، والعلوم الاجتماعية. ومن هذه التربيات: التربية الإبداعية: ويتم فيها اعتماد الاتجاهات الابتكارية، والإبداع هو أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، الذي يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة، والوصول إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة، والتربية البيئية: والتي ترمي إلى تحقيق أهداف تتعلق بالأبعاد المعرفية التي تشمل المفاهيم والحقائق والتعميمات، وبالإبعاد الوجدانية المتمثلة بالقيم والاتجاهات، وبالأبعاد المهارية التي تتصل بتنمية مهارات التفكير، والتربية الإعلامية: فتمثل في الواقع الحالي من أكثر التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية؛ فالإعلام يسهم في تعزيز الوعي بوصفه جزءًا من تكوين المواطن الذي يمكنه المشاركة الفاعلة في المجتمع، وهناك أيضًا التربية السكانية: والتي تمثل إطارًا للتوعية بالقضايا السكانية المرتبطة بعملية التغير الاجتماعي والخطط التنموية، وتهدف التربية السكانية إلى تمكين المتعلم من إدراك الظواهر السكانية، والإسهام في تحديد النظام التربوي وتطويره لتنمية الوعي السكاني (الوحيدي، 2008، الزيارات والقطاوي، 2009).

إنَّ أهداف الدِّراسات الاجتماعية متعددة ومتشعبة، بقدر تعدد وتشعب العلوم الاجتماعية، ويتطلب ذلك أن يكون معلم هذه المواد على قدر من الثقافة وسعه الاطلاع والتعمق، ومعرفة دقيقة بأهدافها العامة والخاصة. وأهم هذه الأهداف، كما أشار إليها العبيسي (2001) تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف، وتقوية روح الانتماء لديه، ومعاداة الظلم والاستبداد، وتنمية القدرة على التفكير والاستنتاج، والإسهام في حل المشكلات، والقدرة على ربط الماضي بالحاضر للتنبؤ بالمستقبل، واكتساب المهارات الاجتماعية، وتنمية الحساسية الاجتماعية، وتنمية المسؤولية الاجتماعية والاهتمام

بحقوق الإنسان، وفوق ذلك كله يبقى الهدف الأساسي من الدراسات الاجتماعية وهو تحقيق المواطنة الصالحة والإنسان الصالح بغض النظر عن البقعة التي يعيش عليها، ليكون محبًا للإنسانية، مسهمًا في تطويرها، مؤمنًا بالحرية والمساواة، ومن أبرز مفاهيم التربية على المواطنة الصالحة الانتماء والمشاركة، المسؤولية والاحترام، ومعرفة الحقوق والواجبات، الوحدة الوطنية والعدل، الالتزام والأمانة. وذكر ولسن وبابادونس (Wilsin& papadonis,2006)، ورابوبورت (Rapaport,2009) أنَّ رسالة الدِّراسات الاجتماعية تكون في إعداد أفراد المجتمع إعدادًا صحيحًا، وتنمية المواطنة لديهم، وذلك بتعريف الطلبة في المؤسسات التربوية المختلفة بحقوقهم وواجباتهم، وتنمية القدرات المتعددة لديهم، كمهارة اتخاذ القرار، والمناقشة، والتفكير الناقد، ويكون ذلك بربط الدِّراسات الاجتماعية بالمواطنة، وتدريب الطلبة على توظيف ما اكتسبوه من معرفة ومهارات في المواقف الحياتية، كما تلعب المناهج الدراسية دوراً هاماً في العملية التربوية، والمنهل الخصب الذي يزود الطلبة بالأفكار والمعلومات والمعارف والتعليمات، ويغرس هذا في نفوسهم وعقولهم طرائق التفكير المختلفة.

ثانياً- الخريطة الدلالية:

إن الخرائط سواء أكانت مفاهيمية أم دلالية لها دور مهم في إنجاح عملية التعلم، ذلك لأنها تزيد من فاعلية المتعلم، فقد أشار عفونة (2011) إلى أن الخرائط يمكن بها عرض المعلومات الرئيسية في الموضوع، بشكل مختصر وواضح، وإشراك الذكاء البصري واللفظي لدى المتعلم، والمساعدة على ربط المفاهيم موضوع الدرس بالمفاهيم السابقة التي لدى المتعلم والمخزنة في بنيته المعرفية، والعمل على تدريب المتعلم على كشف العلاقات بين الأفكار والمفاهيم، والتدريب على التفكير الإبداعي والتأملي، وتنمية القدرة على التركيز، والقدرة على إعداد ملخصات ذهنية، والتمييز بين المعلومات الأساسية في الموضوع والموضوعات أو الأفكار الهامشية، والقدرة على رسم مخططات أخرى بعد الإحاطة بالمادة المنجزة. أما زيتون (2003) فقد أشار إلى أن الخريطة بوصفها استراتيجية تدريس تعمل على تنمية المهارات العقلية، وتزيد من القدرة على التفكير، وتسهّل على المعلم معرفة اتجاهات تفكير طلابه، وتساعد الطالب على تنظيم المعرفة وتسلسلها، وتطور قدرته على استخدام هذه المعرفة في المواقف المختلفة. ومنذ تسعينيات القرن الماضي أشار مكارثي (Mccarthy,1990) إلى أن الخريطة الدلالية تشكل نشاطًا فكريًا لدى المتعلم، لأنها تساعده على تحفيز الخلفية المعرفية لديه حول الموضوع، وتقديم مفاهيم جديدة لغرض تنظيمها وتكاملها مع ما هو مخزون في ذاكرة المتعلم، وذكر الأدغم (2004) أن الخريطة الدلالية ما هي إلا الجانب العملي للنظريتين اللتين هما: نظرية المخطط العقلي، والنظرية الدلالية؛ ففي اتباع الخريطة الدلالية يعمل المعلم على إثارة الخبرة السابقة لدى المتعلم الموجودة في المخطط العقلي، ووضع المعلومات في تصنيفات ترتبط ببعضها على شكل خريطة دلالية، ويساعد ذلك المتعلم على ربط المعلومات ببعضها، سواء أكان هذا الربط بين المخزون والجديد أم بين المعلومات الجديدة. وأشار هلال (2007) إلى الفوائد التربوية للخريطة الدلالية ونفعها في رفع القيد عن تفكير الطلبة، وتقوية الذاكرة بتحريك الذهن، واستخدام المعلومات بكفاءة، والتعلم باللعب، والنظرة الشاملة للموضوع، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وتنظيم البناء المعرفي والمهاري، والمراجعة السريعة للمعلومات السابقة، ورسم صورة كلية لجزئيات الموضوع. يُزاد على ذلك أن الخريطة تساعد على توظيف التقنيات المتطورة في التعليم، وإمكانية تلخيص الموضوع بدقة أكبر، والتوثيق الصحيح للبيانات.

ثالثاً- مهارات الوعي فوق المعرفي:

يسهم التفكير في تحسين الصحة النفسية لدى للفرد، من خلال حصول الفرد على الأفكار والمعارف الجديدة، ومن ثم تعديل وتغيير الاتجاهات، التي ربما ينعكس بعض منها على الانفعالات والسلوكيات، حيث يمكننا التخلص من الانفعال من خلال إعادة التقويم وتصحيح أغلب أو بعض المفاهيم المرتبطة في الموضوع وبالتالي يستنتج وينتج عنه وصول الفرد إلى مستوى عال من الاتزان العاطفي والانفعالي (الأحمدي، 2012).

إن ما وراء المعرفة، بوصفه مهارات تفكير عليا أصبح أمرًا ملحًا في العملية التربوية والتعليمية، ذلك لأنها المعرفة الواعية بالاستراتيجية التي يستخدمها الفرد في موقف معين. لذا فإنه وجب تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم، لإدراك عملياته المعرفية التي يؤديها ويتحكم بها. ومن هنا عُدّ ما وراء المعرفة مديرًا تنفيذيًا لإدارة التفكير، ويتطلب ذلك أداء ثلاث عمليات هي: المعرفة بالعمليات المعرفية ونواتجها، ومعرفة الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات، وضبط العمليات المعرفية وتنظيمها وتقويمها (عبد القادر، 2012).

وأشار عبد العزيز (2006) إلى أن مهارات الوعي فوق المعرفي هي مهارات معقدة، وهي من مكونات السلوك المهمة لمعالجة المعلومات، وتنمو هذه المهارات مع تقدم العمر، وتكون مسؤولة عن السيطرة على أنشطة التفكير الموجه لحل المشكلات، وهي مهمة أيضًا في استخدام الفرد لقدراته المعرفية بشكل فاعل، ومن المهمات الأساسية لمهارات فوق المعرفي الإشراف والتنظيم وإصدار التعليمات حول السير في حل المشكلات،

والوعي فوق المعرفي هو عملية التفكير في التفكير، ويحدث في القشرة الدماغية للتعبير عن قدرة الفرد على معرفة ما يعرف ومالا يعرف، وهو استراتيجية لإنتاج المعلومات المطلوبة لمواجهة الموقف الذي يواجهه. ويُعد الوعي بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة من المكونات الرئيسية للتفكير ما وراء المعرفي، وتظهر مهارات الوعي فوق المعرفي وتزدهر في عمر (11) سنة تقريبًا، ومن هنا فإن مهارات فوق المعرفة مهارات تتصف بالتعقيد، وهي أنشطة يمكن تعلمها، وتبين القدرة على حل المشكلات، وتعمل على تنظيم التفكير، والتعبير عن القدرة على تعرف ما يعرفه الإنسان ومالا يعرفه، وتعمل على توجيه نشاط التفكير وفعالياته، وتساعد على اختيار استراتيجيات مناسبة لحل المشكلات (أبو جادو ونوفل، 2010).

وذكر (باندورا)، الذي هو من علماء النفس المعرفي، وواضع النظرية الاجتماعية والمشار إليه في زانو (Zano,2000)، أن التنظيم الذاتي يرتبط باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ويتضمن التفكير فوق المعرفي نمطين من المعرفة هما: المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، وتبين التقريرية امتلاك المعلومات والحقائق، أما الإجرائية فتوضح الخطوات المرتبطة بحل المشكلة، وأشار الجابري والعامري (2013) إلى طرائق تطوير الوعي ما وراء المعرفي، وهذه الطرائق هي: الوعي الذاتي: وهو طريقة تعلم فيها يدرك المتعلم طريقة تعلمه ونمط هذا التعلم، وطريقة تنظيم الذات: وفيها ينظم المتعلم ويخطط ويبرمج أعماله بنفسه وفق بنائه المعرفي، وهنا يكون المتعلم منظماً ذاتياً، وطريقة مراقبة الذات: وفيها تتجسد مهارات الوعي فوق المعرفي، إذ إنها طريقة مؤثرة وفاعلة في التدريب على التفكير فوق المعرفي، وطريقة ماذا تعرف وماذا لا تعرف: وفيها يتساءل المتعلم عّما يعرفه، وما يريد أن يعرفه، وما تعلمه، وهذه الطريقة شبيهة باستراتيجية الجدول الذاتي (K.w.l)، وطريقة التحدث عن عملية التفكير: وفي هذه الطريقة يجري توفير المفردات اللازمة لعملية التفكير، وطريقة الاحتفاظ بصحيفة التفكير: يسجل المتعلم في هذه الطريقة من طرائق تطوير التفكير ملاحظاته حول ما أدركه وحصل على وعي جيد فيه، وطريقة التقييم الذاتي: وفي هذه الطريقة يبدأ المتعلم بعملية تقييم ذاتية، إذ يلاحظ مدى تحقق الأهداف، وتوظيف دليل خبرات التقويم الذاتي، أي يختصر المتعلم نفسه ذاتيًا، ومن ثم تنتقل الخبرات إلى مواقف جديدة، وذلك كله يسهم في تطوير التفكير، لأن هذا التقويم يؤدي بالمتعلم إلى أن يعيد النظر بتجاربه وطرائق تعلمه، وتصحيح ما كان غير صحيح، وتعزيز الصحيح، ويعمل ذلك على إثارة التفكير وتنشيطه.

إن للمعلم دورًا مهمًا في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي لدى طلبته فهو: المخطط للخبرة التعليمية والمطور للمفاهيم والمهارات ذات الصلة بالتعامل بشكل إبداعي مع المواقف الواقعية في حياة الطلبة، والمشكّل للمناخ النفسي والعاطفي للمتعلم، والموظف لديناميات المجموعة، لإيجاد مناخ جماعي متماسك، والمبادر في استخدام تشكيلة من المواد والأنشطة وإثارة حب الاستطلاع والاهتمام بحفز طلبته على الاستقصاء. والموجه انتباه الطلبة وطاقاتهم نحو عناصر المواد الدراسية، والتركيز على المهارات المهمة. والمثير لاهتمام الطلبة بقضايا حقيقية وممتعة، والقدرة على إعادة شحذ همم الطلبة في كل وقت. والسابر بتعليم الخبرة في المجالات المعرفية والانفعالية، والمشاركة بطرح أسئلة سابرة عميقة متخصصة. والقدرة في نقد التفكير، والانهماك بحيوية وتعاطف في سبر التفكير، والعمل على نمو الطلبة في جميع الاتجاهات (Tobias&Everson,2002).

ثانياً- الدراسات السابقة:

- أجرت **كارين (Karen,2002)** دراسة هدفت إلى تعرف جدوى الخرائط الذهنية، بوصفها طريقة تدريس لمادة العلوم، وأثرها في توليد الأفكار فوق المعرفية، وتدوين الملاحظات، وتطوير طريقة التفكير والذاكرة، وبلغت عينة الدراسة (16) طالبًا من طلاب الصف السادس الأساسي وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبارات ومقاييس. وأظهرت النتائج جدوى الخرائط في توليد الأفكار وتطويرها، وتنشيط الذاكرة، وتدوين الملاحظات.
- وأجرى **سالمان (2004)** دراسة هدفت إلى تعرف فعالية استراتيجيات التوصيف-التمثيل، وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن بين استراتيجية ما وراء الذاكرة كان استخدام الخرائط الذهنية. وطبقت أدوات الدراسة الثلاث: اختبار المفاهيم النحوية، واختبار التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه. وأظهرت النتائج أثرًا دالاً إحصائيًا للاستراتيجيتين في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة.
- وأجرت **المزروع (2005)** دراسة كان هدفها تعرف فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وهدفت أيضًا إلى معرفة أثر التفاعل بين الاستراتيجية والسعة العقلية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثرًا دالاً في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل يعزى إلى الاستراتيجية، وأن هناك أثرًا للتفاعل بين الاستراتيجية والسعة العقلية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل أيضًا.
- وفي دراسة **عبد القادر (2012)** جرى تناول أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، وبلغ عدد أفراد الدراسة (76) طالبة، قسمن بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد أعدت الدراسة أداتين الأولى إختيار في التحصيل، والثانية اختبار في مهارات التفكير فوق المعرفي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أظهرت أثرًا لطريقة الاكتشاف الموجه في التحصيل ومهارات التفكير فوق المعرفي.
- وتناول **أبو شريخ (2014)** دراسة كان هدفها الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات العصف الذهني والخرائط الذهنية ونموذج التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم العقيدة الإسلامية. وتكونت عينة الدراسة من (99) طالبًا تم توزيعهم على ثلاث شعب صفية. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي ومقياس اتجاهات. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي لصالح استراتيجية العصف الذهني، وأظهرت النتائج أيضا وجود ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي ولصالح استراتيجية التعلم التوليدي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف هدفت بعض الدراسات التعرف على فاعلية استراتيجية الخرائط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي كدراسة عبد القادر (2012) ودراسة أبو شريخ (2014)، ومن حيث حجم العينة فقد كانت متوسطة، ومن حيث النتائج بينت الدراسات فاعلية الخرائط في تنمية التفكير والتفكير ما وراء المعرفة، وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار العينة والمنهجية المتبعة وإعداد أداة الدراسة، وما تضيفه الدراسة الحالية في تناولها لاستراتيجية الخريطة الدلالية وفاعليتها في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، لمعرفة فاعلية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الوعي فوق المعرفي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في مدرسة سعد بن الربيع الأنصاري الثانوية للبنين والبالغ عددهم (88) طالباً، وذلك بطريقة قصدية، أما عينة الدراسة فتكونت من (44) طالبًا، تم توزيعهم عشوائياً بواقع (22) طالبًا في المجموعة التجريبية، و (22) طالبًا في المجموعة الضابطة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير المقياس الآتي:

مقياس الوعي فوق المعرفي:

قام الباحث بتطوير مقياس الوعي فوق المعرفي بعد الاطلاع على الأدب النظري والدِّراسات السابقة؛ فمن الأدب التربوي الذي تناول موضوع ما وراء المعرفي مثل الجابري والعامري (2013)، ومن الدِّراسات السابقة دراسة بحري وفارس (2014)، ومقلد (2011). وقد تضمن المقياس ثلاثة مجالات هي: التخطيط والمراقبة والتقويم، وقد بلغت عدد فقراته (30) فقرة، وزعت على المجالات الثلاث، وقد تكون المجال الأول التخطيط من (8) فقرات، والمجال الثاني المراقبة من (12) فقرة، والمجال الثالث التقويم من (10) فقرات.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس عُرض على مجموعة من المحكمين، وهم من تخصص المناهج والتدريس، وبعض المتخصصين بالمقاييس والاختبارات. وعُرض المقياس أيضًا على عدد من معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها، ممن يدرسون هذه المواد في المرحلة الثانوية. وطلب إلى هؤلاء المحكمين اختيار المهارات التي تمثل الوعي فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومدى وضوح صياغة هذه المهارات، وكفاءتها للتعبير عما هو فوق معرفي، بالإضافة إلى مدى مناسبة هذه المهارات لطالب المرحلة الثانوية، واتفاق ما نسبته 80% من آراء المحكمين.

ثبات مقياس الوعي فوق المعرفي:

للتحقق من ثبات المقياس اعتمد الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة الصف الحادي عشر ومن خارج عينة الدِّراسة الفعلية بلغت (20) طالباً، وبفارق زمني يقدر بأسبوعين ثم إعادة تطبيق المقياس في المرة الثانية، وقد أفاد الباحث من تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية لحساب الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن جميع فقرات المقياس. والجدول (1) يبين ثبات كل مجال مجالات المقياس والمقياس ككل.

المجال	معامل الثبات
التخطيط	0.76
المراقبة	0.78
التقويم	0.73
الكلي	0.83

تصحيح المقياس:

تم استخدام سلم ليكرت الخماسي؛ لاستجابة المفحوصين لفقرات مقياس الوعي فوق المعرفي، على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا. (بدرجة كبيرة جداً=5 درجات، بدرجة كبيرة = 4 درجات، بدرجة متوسطة =3، بدرجة قليلة =2، بدرجة قليلة جداً =1)، وبذلك تكون أعلى درجة ممكنة على المقياس ككل 150 درجة، وأقل درجة ممكنة على المقياس 30، كلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على مهارات الوعي فوق المعرفي مرتفعة، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على أن مهارات الوعي فوق المعرفي منخفضة. إن حصول المفحوص على درجة أقل من (2.33) أي ما بين (1- 2.33) فهو مستوى منخفض من مهارات الوعي فوق المعرفي، ويعتبر متوسطاً إذا حصل بين (2.33 – 3.66)، ومرتفعاً إذا زادت الدرجة عن (3.66).

متغيرات الدراسة :

- المتغير المستقل: استراتيجية الخريطة الدلالية.
- المتغير التابع: مهارات الوعي فوق المعرفي.

تصميم الدراسة:

المجموعة التجريبية: - قياس قبلي – الخريطة الدلالية- قياس بعدي.

المجموعة الضابطة: - قياس قبلي- بدون معالجة- قياس بعدي.

المجموعة	التعيين	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
G1المجموعة التجريبية		O1	X	O2
G2المجموعة الضابطة		O1	-	O2

حيث تشير الرموز إلى :

O1= قياس قبلي.

O2 = قياس بعدي.

X= المعالجة باستراتيجية الخريطة الدلالية.

G1 المجموعة التجريبية.

G2 المجموعة الضابطة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- إعداد مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي، والاطلاع على الأدب النظري والدِّراسات السابقة لإعداد أداة الدِّراسة.
- تحديد الموضوعات التي درست بالخريطة الدلالية والطريقة الاعتيادية.
- إعداد مذكرات الدروس وفق استراتيجية الخريطة الدلالية.
- استصدار كتب تسهيل المهمة.
- التنسيق مع إدارة مدرسة سعد بن الربيع الأنصاري ومعلم علم النفس فيها.
- التحقيق من صدق المقياس وثباته.
- تطبيق الدِّراسة على المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد الاتفاق مع معلم علم النفس في المدرسة المختارة للتطبيق.
- تطبيق مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي البعدي
- وضع التوصيات المناسبة وفق النتائج التي توصلت لها الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك(ANCOVA)؛ واستخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA).

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **إجابة السؤال الأول:** "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي تعزى لطريقة التدريس (استراتيجية الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي في القياسين القبلي والبعدي تبعًا لطريقة التدريس (استراتيجية الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي للقياسين القبلي والبعدي تبعًا لطريقة التدريس (استراتيجية الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية)

طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
استراتيجية الخريطة الدلالية	22	2.53	.554	3.72	.391
الطريقة الاعتيادية	22	2.60	.543	2.81	.484
المجموع	44	2.56	.544	3.26	.630

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة في مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي في القياسين القبلي والبعدي وفقا لطريقة التدريس (استراتيجية الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس مهارات الوعي فوق المعرفي وفقا لطريقة التدريس (استراتيجية

الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي وفقا لطريقة التدريس (استراتيجية الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
المقياس القبلي	.965	1	.965	5.528	.024	.119
طريقة التدريس	9.337	1	9.337	53.485	.000	.566
الخطأ	7.158	41	.175			
الكلي	17.093	43				

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجات أفراد الدِّراسة في مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي وفقًا لطريقة التدريس (استراتيجية الخريطة الدلالية، الطريقة الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (53.485) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لطريقة التدريس.

كما يتضح من الجدول (4) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيرًا؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (56.6%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو يعود لاستراتيجية الخريطة الدلالية.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا لطريقة التدريس، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لدرجات أفراد الدراسة في مقياس مهارات الوعي فوق المعرفي ككل تبعًا لطريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
استراتيجية الخريطة الدلالية	3.725	.089
الطريقة الاعتيادية	2.802	.089

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الخريطة الدلالية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات الوعي فوق المعرفي لصالح استراتيجية الخريطة الدلالية. وقد يعزى ذلك إلى المزايا والصفات الكثيرة لهذه الاستراتيجية؛ ومن تلك المزايا: الخطوات التي تقوم عليها، والتي تندرج من العام إلى الخاص، إذ إنَّ ذلك يشجع على الاستنباط العقلي، ومعرفة ما وراء المعرفة والوعي به. وفي الخريطة الدلالية، كما أشار الجلاد (2004)، يتم تحليل المفاهيم، وربطها ببعضها، وعملية التحليل هذه عملية عقلية عليا، تؤدي بتكرار استخدامها إلى أن يكون الوعي أكثر من مجرد وعي معرفي، وهناك أسباب أخرى لتفوق وتميز استراتيجية الخريطة الدلالية تتعلق بزيادة قدرة المتعلم على تفعيل ذكائه البصري وذكائه اللفظي على حد سواء، وتحفيز البنى المعرفية، كما أشار عفونة (2011)، والربط بين الأفكار، وتفعيل مهارات التفكير التأملي والإبداعي، والاستقصائي، وتنمية السرعة على

مراجعة المعلومات، مما يجعل المتعلم يبحر بتفكيره إلى ما وراء المعرفة. إن إستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية يثري العملية التدريسية، ويزيد من فاعلية التدريس.

وفي اتباع استراتيجية الخريطة الدلالية تنشيط لدور المعلم أيضًا في إدراك ما يفكر به المتعلم، بسبب إقناعه بالانتباه التام لجعل التفكير متسلسلًا ومنظمًا، ولا بدّ أن يؤثر ذلك في أن يكون وعي المتعلم أفضل من مجرد حفظ المعلومات. لقد أشار كل من حمزة وعرط والسلطاني (2013) إلى أنَّ الخريطة الدلالية من أكثر ما يجعل الطالب مناقشًا جيدًا، بالاعتماد على الخبرة السابقة، وتعرف المعلومات الجديدة التي تكون أكثر تفصيلًا. وبتجميع هذه الأفكار ومناقشتها يصل المتعلم إلى أن يفكر فيما يفكر به، وهذا بحد ذاته يجعله أكثر وعيًا. إنَّ نظرية المخطط العقلي ونظرية دلالات الألفاظ، تبينان أنَّ عقل المتعلم خاصة والإنسان عامة يتكون من شبكات معرفية، وأن اللغة ومعانيها ترتبط بعلاقات متشابكة، وباستثارة العقل تجري عملية التعرف إلى المعلومات، التي تكون على شكل نسيج أو شبكة. وأشار الأدغم (2004)، بهذا الصدد إلى أنَّ ذلك هو الذي جعل الخريطة الدلالية تتناول المعلومات في تصنيفات مرتبطة ببعضها، وهذا بحد ذاته هو عملية تنشيط للتفكير لجعله تفكيرًا فوق معرفي.

وهناك أسباب أخرى قد تعود إلى أنَّ استخدام الخريطة الدلالية عمل على رفع القيد المفروض على تفكير المتعلم في اتباع الطرائق التقليدية، ويؤدي ذلك إلى حفز الذهن، وإمكانية استخدام المعلومات بكفاءة، مما يؤدي إلى الإبداع في حل المشكلات، ودقة تنظيم المعارف والمهارات، ويؤدي ذلك بالنتيجة إلى جعل المتعلم أكثر وعيًا بما هو ما وراء المعرفة.

وهناك أسباب أخرى لتفوق الخريطة الدلالية قد تعود إلى أنَّ الاستراتيجية زادت من قدرة الطلاب على البحث والتفكير في عمليات عقلية مختلفة كالتوضيح، والتحليل، والاستنتاج، والمقارنة، وكل ذلك يجعل المتعلم أكثر وعيًا بما هو فوق معرفي. بالإضافة إلى تشجيع المتعلم على المشاركة الفاعلة في الإجابة عن الأسئلة الكثيرة التي تثار حول المخطط الدلالي، وهنا ينطلق العقل إلى توليد أفكار جديدة مبتكرة وحلول جديدة، واستكشاف ما هو أبعد مما عُرض في الخريطة.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أنَّ الاستراتيجية شكلت اتجاهًا جديدًا في تعلم القضايا النفسية، إذ لم يألف الطالب هذا النوع من الاستراتيجيات في شرح وتوضيح الجوانب النفسية، التي يتم تناولها عادة كأحداث أو معلومات تُسرد على مسامع الطلبة من غير تفكير عميق في دلالاتها. وهذا الاتجاه الجديد جعل الطلاب يميلون إلى هذه الاستراتيجية، باعتبارها اتجاهًا حديثًا في تدريس موضوعات علم النفس. ومن المعروف أن الجديد يجعل المتعلم أكثر ميلا إليه.

وقد يكون هناك سبب آخر في تفوق استراتيجية الخريطة الدلالية يتعلق بنوع الموضوع النفسي الذي تم تناوله، حيث إنه يصلح للتدريس بالخريطة الدلالية أكثر من موضوعات أخرى في هذه المادة أو المواد الأخرى.

وبمقارنة نتائج الدِّراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة يظهر أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة كارين (Karen, 2002)، التي وجدت جدوى للخرائط الذهنية في توليد الأفكار فوق المعرفية. واتفقت مع نتائج دراسة سالمان (2004) التي أظهرت أثرًا دالًا، لاستراتيجيتي الوصف والتمثيل، وما وراء الذاكرة في التفكير الناقد، وهو تفكير فوق معرفي. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة المزروع (2005)، التي بينت فاعلية استراتيجية البيت الدائري في مهارات ما وراء المعرفة. ومن الدِّراسات التي اتفقت نتائج الدِّراسة الحالية مع نتائجها في نمو مهارات التفكير فوق المعرفي دراسة عبد القادر (2012)، التي وجدت أثرًا لطريقة الاستكشاف الموجه في مهارات التفكير فوق المعرفي.

التوصيات والمقترحات.

1- تشجيع معلمي المواد الاجتماعية، وبخاصة معلمو علم النفس على اتباع استراتيجية الخرائط الدلالية في تدريس المادة.

2- تضمين دليل معلمي علم النفس استراتيجيات تدريس حديثة، وأهمها استراتيجية الخريطة الدلالية.

3- إجراء دراسات أخرى لتعرف أثر الخريطة الدلالية في متغيرات أخرى، وفي فروع مختلفة للدِّراسات الاجتماعية.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (2010). تعليم التفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حلو، يعقوب؛ ومرعي، توفيق (2003). المناهج وطرق تدريس الدارسات الاجتماعية. منشورات الجامعة العربية المفتوحة.
- الأحمدي، مريم بنت محمد عايد، (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات، عدد (32).
- الأدغم، رضا (2004). أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات لفهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 3(1)، 215-248.
- بحري، نبيل؛ وفارس، علي (2014). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي. مجلة العلوم الإنسانية، 1(41)، 31-52.
- توق، محيي الدين (2011). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحميد (2005). التدريس والتعلم الأسس النظرية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجابري، كاظم؛ والعامري، ماهر (2013). التفكير: دراسة نفسية تفسيرية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الجلاد، ماجد (2004). تدريس التربية الإسلامية: الأسس والأساليب العملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمزة، حميد؛ وعرط، عبد الأمير؛ والسلطاني، نسرين (2013). أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة. مجلة كلية التربية، العدد (10)، 308-329.
- خضر، فخري رشيد (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد (2009). الدراسات الاجتماعية: طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سالمان، أسامة (2004). فعالية استراتيجيتي التوصيف التمثيل ما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
- عبد الرحمن، عبد السلام (2011). مدى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان.
- عبد العزيز، سعيد (2006). تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد القادر، خالد (2012). أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 26(9)، 2132-2160.
- العبيسي، محمد (2001). تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه، تنفيذه، تقويمه. الكويت: مكتبة الفلاح.
- عفونة، بسام (2011). التعليم المبني على اقتصاد المعرفة. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- علي، سعيد إسماعيل (2000). جسم التعليم وحاجته إلى مصل التفكير. المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- عياش، آمال؛ والصافي، عبد الحكيم (2007). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للنشر.
- الفرماوي، حمدي (2009). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- قلي، عبد الله (2009). فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(13)، 106-151.
- المزروع، هيا (2005). استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السمات العقلية المختلفة. رسالة الخليج العربي، العدد (96). 108-148.
- مقلد، سحر (2011). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدِّراسات الاجتماعية في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سوهاج.
- هلال، محمد (2007). مهارات التعلم السريع للقراءة السريعة والخريطة الذهنية. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Karaen, G. (2002). In thinking teaching design: Maps-Think education.
- Kuhn, D. (2000). Metacognition development, current directions in psychological science. Vol.9, no.5,178-181.
- Maccarthy, M. (1990). Vocabulary, Oxford University, Press.

- Ozkan, M.& Ozdilek, Z. (2009). The effect of Applying Elements of Instructional Design on Teaching Material for the Subject of Classification of Matter. Journal of Educational Technology.
- Rapoport, A. (2009), A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. Journal of Social Studies Research. 33,1,100-119.
- Tobias, S.& Everson, HT, (2002) Knowing what you know and what you don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. College Entrance Examination Board. New York, N (03), 1-25.
- Wilson, W.& Papadanis, J. (2006). Differentiated. J. Weston Waich, 3, 30, 333-370.
- Zano, R. (2000). A metacognitive Intervention in Mathematics at University Level. International Journal of Mathematical in Science and Technology. Vol (31). No (1).220-235.