اثر التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة البصرة

أ.م.د. زينب فالح سالم الشاوي

جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية

Reciprocal Teaching strategy the achievement, thinking Metacognition skill

Ass.prof.Dr. Zainb falh salem AL Shshaw

College of Education for Human Sciences\ University of AL-Basra

Zainb-salem@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to The Effect of Reciprocal Teaching on the achievement and for developing the thinking Metacognition skill of students Achieving this objective, the zero assumption has been presented which assumes no significant differences at level (0.05) between the average of the students degrees in both groups experimental and control) in the post-test in subject average in.

Keywords: Reciprocal Teaching strategy, the achievement, thinking Metacognition skill

الملخص:

تحددت مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال التالي: هل لاستراتيجيات التدريس التبادلي اثر في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير ما فوق المعرفي لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة البصرة؟

وقد هدفت الدراسة إلى قياس اثر استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير ما فوق لدى طلبة الرابعة افي مادة القياس لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة البصرة.

ولتحقيق هدف البحث وضعت الفرضيتين الصفريتين التي تفترض عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لمادة القياس والتقويم ومهارات التفكير ما فوق المعرفة.

الكلمات المفتاحية: التدريس التبادلي، التحصيل، التفكير ما فوق المعرفة.

الفصل الاول(التعريف بالبحث)

مشكلة البحث:

تنطلق الرؤى التعليمية في عديد من دول العالم من ملامح فلسفة دولهم الاجتماعية وما يتصل بها من تغيرات متسارعة في عصر العولمة والانفتاح بين الثقافات والحضارات، وان التعليم لم يعد ترفا فكريا وانما لابد ان يعي التطورات والتغيرات التي تميز بها العصر الذي نعيشه اليوم، فصار لازما إن تتطور العملية التربوية، اذ ان نهضة الامم واستمرارها في الرقي والتقدم تعتمد على ما تقدمه النظم التربوية من اهداف وسياسات وخطط وبرامج تربوية وعلمية، وان ملكة التفكير هي نعمة من بها الخالق لعباده واستخدام العقل في التفكير واستكشاف الحقائق للوصول الى المعرفة، هي غريزة أوجدها الله في الإنسان لتحقيق غاية عظيمة وهي تحسين حياته الى الأفضل، قال تعالى ((وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)) (191) ال عمران. وما وصلت اليه البشرية من تقدم متسارع ما هو الا نتاج استخدام ملكة التفكير لديها.

وتتنافس مختلف دول العالم فيما بينها على رفع مستويات شعوبها في مختلف مناحي الحياة وكذلك التقدم في شتى مجالات العلوم وتحقيق المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية والسعي إلى تطويرها، وذلك من خلال توجيه اهتمام الأجيال إلى ضرورة تبني أسلوب التفكير العلمي منهجاً مستديماً يقترن بمختلف الأنشطة وأنواع السلوك عند الفرد وصولا إلى بناء الإنسان المفكر، ويتطلب

هذا الأمر الاهتمام بالمناهج التربوية، والتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتطويرها بعيداً عن الحفظ والتلقين، بالانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة أي التفكير في التفكير، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات.

في السنوات الأخيرة تواجه منظومة التعليم، تحديات متعددة الأبعاد، شكلت تلك التحديات مطلباً ملحاً هو ضرورة إعادة النظر في النظام التعليمي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، خاصة بعد عدم قدرة النظام الحالي على تلبية متطلبات الفرد في المجتمع المعلوماتي الذي نعيش فيه، وأدى ذلك إلى إيجاد مداخل واتجاهات حديثة لتطوير التعلم وتحديثه، وركزت هذه المداخل على دور الطالب وجعلته محور العملية التعليمية. (اليونسكو، 2008:).

وبالرغم من المحاولات الجادة في رفع مستوى التعليم في الجامعات العراقية، نجد ان هناك قصور الأساليب المتبعة في التدريس الجامعي حيث ان اغلب طرائق التدريس المتبعة في النظام التربوي العراقي تعد من الاساليب والاستراتيجيات التلقينية الالقائية والتي تعود المتعلمين على السلبية والاتكالية (الاسدي ومنشد، 2008:13).

واكدت الكثير من الدراسات المحلية الى ان انخفاض مستوى التفكير بصورة عامة لدى الطلبة سببه استعمال طرائق التدريس التقليدية وهذا ما أكدته كل دراسة (الجاف 2004) ودراسة (الدليمي، 2005) ودراسة (الفهداوي، 2005) بالإضافة الى الضعف الناتج عن انخفاض مها راتهم في تنظيم المعلومات (الجميلي، 200، :9).

من خلال عمل الباحثة كتدريسية في جامعة البصرة شعرت بان هناك ضعف لدى الطلبة في عملية التفكير وكذلك التفكير بعملية التفكير، ولتحسين مستوى الطلبة في عملية التعليم هو العمل على استعمال اساليب وطرائق تدريس مناسبة وجديدة تدعم التوجهات الحديثة في العملية التربوية التي تجعل من الطالب محور العملية التعليمية، ورفع مستوى التحصيل ومهارات التفكير العليا المتمثلة بمهارات ما وراء المعرفة، لزيادة وعيهم بعمليات تفكيرهم.

لذا ارتأت الباحثة استخدام (التدريس التبادلي) كمحاولة للتأكد منها تجريبيا في تنمية مستوى التحصيل والتفكير الفوق معرفي عند طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية، بالإضافة لقلة الدراسات التي تناولت معرفة مستوى التفكير ما فوق المعرفة لدى الطلبة على المستوى المحلي، وما له من أهمية على واقع العملية التربوية، ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي والتي تتحدد بالإجابة عن السؤال الاتي:

هل للتدريس التبادلي اثر في تنمية والتحصيل الدراسي والتفكير ما فوق المعرفة لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة البصرة؟

ويتفرع هذا السؤال إلى الآتي:

1- ما اثر التدريس التبادلي على تنمية التحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة البصرة؟

2- هل للتدريس التبادلي تأثير على تنمية ما مهارات التفكير ما فوق المعرفة لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة البصرة؟

اهمية البحث:

لقد احدث التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في السنوات الاخيرة تطورا ملحوظا في كل ميادين الحياة وعلى راسها التربية، وللتربية رسالة متمثلة في صناعة الانسان وصياغة المستقبل، وتكوين الاجيال الواعدة، واستثمار العقول البشرية في خدمة الانسانية، وبناء المجتمعات وتقدمها(حوري، 2011: 88)

ويؤكد الكثير من التربويين ان المنهج يمثل الركن الاساسي للعملية التربوية بجميع ابعادها، فهو الاداة التي تستمد منه التربية قوتها وتستند اليه في تحقيق اهدافها، ونظرا لما للتربية من اهمية بالغة في احداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لاي بلد

من البلدان، فقد حظي المنهج باهتمام متزايد، فقد تجلى هذا الاهتمام في المحاولات العديداة التي اجريت لتطويره في مختلف دول العالم. (التميمي، 2006، : 5)

وقد أكدت الكثير من البحوث التربوية من أن مهارة التفكير لا تختلف عن أية مهارة أخرى، فهي تتحسن وتتطور بالتدريس والممارسة والتعلم، كما أن تعليم التفكير يخفف من التركيز على عملية تلقين المادة التعليمية، وهذا يخفف العبء عن المعلم من جهة، ويفسح مجالا أكثر للمتعلمين للمشاركة في عملية التعلم ويزيد من دافعية المعلمين ونشاطهم، بسبب المشاركة والتعاون، التي يبديها المتعلمون أثناء التعلم من جهة أخرى (سعادة، ٢٠٠: 23).

وقد افادت الكثيرة من البحوث التربوية، بأن تعليم التفكير يؤدي إلى مزيد من المتعة والإثارة العقلية والمعرفية، وأن المتعلمين يصبحون أكثر دافعية، وأكثر ارتباطًا بالمادة الدراسية التي يجدون فيها إثارة ليفكروا (حبيب: ٢٠٠٣، :64).

وتزخر الكتابات التربوية المعاصرة بتدفق من المصطلحات المستحدثة التي تعبر عن مفاهيم ثرية ذات مدلولات تهتم بالفكر واعمال العقل، ولعل من أكثرها تواترًا مفهومي المعرفة وما فوق المعرفة حيث يرد المفهومان في الدراسات والأبحاث المتعلقة بعملية التعليم والتعلم بوجه عام وفي مجال المناهج وطرق التدريس بوجه خاص (عبيد، ٣ ٢٠:200).

وقد حظي التفكير ما فوق المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.(الجراح وعبيدات، 2011:146)

وما فوق المعرفة هي جزء مهم من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة، اي انه يمكن النظر إلى التفكير ما وراء المعرفة على انها قدرة من القدرات التي تؤدي إلى زيادة خبرة الطالب على إدراك ومراقبة عمليات التعلم (Imel ,2002:123).

إن لدراسة التفكير ما فوق المعرفة أهمية قصوى في مجال التعلم والعمل، فهي تجعل لدى الفرد القدرة على إرجاع نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته (بهجات، 2011: 300).

ونتيجة لتضاعف كم المعارف والمعلومات يحتم إعداد طلبتنا إعدادا جيدا يجعلهم قادرين على ممارسة عمليات التفكير العليا، واتخاذ القرارات المناسبة، وإصدار الأحكام على ما يسمعون، فيميزون النافع من الضار، والغث من السمين، وهذا لا يمكن حدوثه في ظل طرائق تدريس تركز على الحفظ والتلقين، وتحصر دور الطلبة في خزن المعلومات، من غير تنمية مستويات تفكيرهم (ابو سرحان.2014: 445).

لقد ظهرت الحاجة إلى تطوير الأطر المستخدمة في التدريس من خلال استخدام المنظور البنائي على لإصلاح استراتيجيات التدريس وزيادة فاعلية طرائقها، حيث يؤكد هذا المنظور (البنائي) أهمية دور المتعلم في عملية التعلم، ويرجح أن التعّلم عملية يقوم فيها المتعلم بالمقام الأول بإيجاد علاقة بين الجديد الذي تعلمه وبين ما لديه من معلومات سابقة (الغافري، 2004: 8). وهذا ما تؤكده وتستند إليه طريقة التدريس التبادلي بما تنضوي عليه من أنشطة تعليمية تعزز الدور الإيجابي للمتعلم، حيث يعمل من خلالها على الاشتراك في تنظيم تعّلمه وزيادة حيويته وإثارة دافعيّته بما يقوم به من استجابات وتغذية راجعة فورية، يمر فيها من جراء ما ينتج من أفكار يتم تعديلها وإثراؤها من زملائه أو من المعلم فور ظهور الاستجابة، الأمر الذي يساعد المتعلمين على إدراك الاتجاه الصحيح نحو المعرفة الجديدة وتمثيلها داخل بنيتهم المعرفية، وزيادة فاعلية تحصيلها واستيعابها؛ الأمر الذي ينعكس على زيادة التحصيل الدراسي على نحو إيجابي (العلان، 2012: 528). وترجع اهمية (التدريس التبادلي) إلى أنه يساعد على تنميه المهارات الذاتية للطلاب، وزياد ة دافعيتهم نحو التعلم، وإضافة شيء من المرح عليهم، وزيادة التحصيل الدراسي (محمد، 2010: 9). كما تعد استراتيجيات التدريس التبادلي إحدى استراتيجيات ما فوق العرفة، التي تركز على التفاعل الاجتماعي، ولَقد أكدت العديد من نتائج

الدراسات على اهمية استخدام هذه الاستراتيجيات لما لها من مزايا عديدة، اهمها اكتساب مهارات اجتماعية مثل التعاون وتحمل المسؤولية والالتزام تجاه عملية التعليم والاستقلال الذاتي (الجمل، 2005: 76). ولحداثة التدريس التبادلي ولانسجامه مع النظريات التربوية الحديثة، ارتأت الباحثة ان تستخدمه في تدريس مادة القياس والتقويم لعلها تسهم في ترغيب الطلبة بالمادة الدراسية وشد انتباههم وتحسين مستوى تحصيلهم وتنمية مهاراتهم في التفكير ما فوق المعرفة.

وفي ضوء ما تقدم تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- اهمية مادة القياس والتقويم لطلبة الجامعة.

2- تناولها التفكير ما فوق المعرفي لدى الطلبة لجعلهم قادرين على التعامل مع المواقف الجديدة بنجاح، وتجعلهم متعلمين ومفكرين.

3- كونها تنسجم مع التوجهات الحديثة في مجال التدريس والتي تجعل المتعلم محور العملية التدريسية وتهتم بتنمية التفكير ما فوق المعرفة لدى طلبة الجامعة.

4- اهمية طلبة الجامعة الذين يشكلون العصب الرئيس في عملية التطوير والتحديث ويشكلون رأسمال الثروة الوطنية.

5- تمثل هذه الدراسة بنتائجها اضافة جديدة في الميدان التربوي واستجابة لضرورة اعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية واعتماد الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها (التدريس التبادلي).

6- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى مشابهة باستخدام استراتيجيات جديدة في تنمية ما فوق المعرفة.

7- قد تساعد هذا الدراسة في توجيه نظر المسؤولين في التعليم الجامعي إلى ضرورة الاهتمام بتقديم دورات تدريبية تسهم في تحسين الأداء التدريسي.

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

الهدف الاول: التعرف على اثر استخدام التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)..

ولتحقيق هذا الهدف سيتم اختبار الفرضيات الصفرية مقابل فرضياتها البديلة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست بالتدريس التبادلي، ومتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وبمستوى دلالة (0,05) على الاختبار التحصيلي لمادة القياس والتقويم.

الهدف الثاني: التعرف على اثر التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة لدى لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)..

. ولتحقيق هذا الهدف سيتم اختبار الفرضيات الصفرية مقابل فرضياتها البديلة:

الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وبمستوى دلالة (0,05) على مقياس مهارات التفكير ما فوق المعرفة.

الفرض الثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وبمستوى دلالة (0,05) على مهارة معرفة المعرفة"

الفرض الثالث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية، وبمستوى دلالة (0,05) لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة تنظيم المعرفة "

الفرض الرابع "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية، وبمستوى دلالة (0,05) لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة معالجة المعرفة

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة المرحلة الرابعة، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة ى للعام الدراسي 2015-2016.

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

1-**التدريس التبادلي:** وهو عبارة عن استراتيجيات في التدريس يتم فيها إدارة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب مع بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون مجموعة من الأنشطة التعليمية والأدوار طبقاً لاستراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية، وهي: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتصور الذهني، والتلخيص، من أجل فهم المادة المقروءة " (الهاشمي وطه، 133:2008).

2-**مهارات التفكير ما فوق المعرفة:** هي التفكير في التفكير والوعي به وقدرة المتعلم على معرفة المعرفة، وتنظيمها، ومعالجتها، ويقاس من خلال إجابات الطلبة على مقياس التفكير ما فوق المعرفي للشريدة.(الشريدة، 2015: 406)

3-**التحصيلي الدراسي:** درجة اكتساب الطالب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين، ويقاس بالاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة:

1-دراسة **عيسى، (2007)** في مصر: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من 69 طالباً من الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي وجميعهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الوليدية الابتدائية الجديدة المشتركة بأسيوط، في العام الدراسي 2006/2005م، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى 40 طالباً في المجموعة التجريبية و29 طالباً في المجموعة الضابطة. وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي واختبار التعرف القرائي ومقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ومقياس ما وراء الفهم والبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي، وتم التدريب على البرنامج خلال ثلاثة عشر جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار ت لدلالة فروق متوسطات درجات الكسب. وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة.

2-**دراسة الحارثي (2008) في السعودية:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة" التخطيط للقراءة، المراقبة والتحكم في القراءة، وتقويم القراءة "منفصلة ومجتمعة، في مادة القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم اختبار تلك الفروض عن طريق إجراء دراسة شبه تجريبية على عينة مختارة عشوائيا من مجتمع الدراسة، حيث شمل طلاب الصف الثاني الثانوي شرعي في ثانوية جرير بمحافظة جدة وتكونت عينة الدراسة من (60 طالباً) توزعوا إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي وعددها(30 طالباً) وضابطة (30 طالباً) درست باستخدام الطريقة التقليدية، كما قام بإعداد اختبار تحصيلي تأكد من صدقه وثباته، وتم تطبيقه على المجوعتين التجريبية والضابطة (قبليا وبعدياً، وباستخدام تحليل التباين المصاحب كأسلوب إحصائي، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى) (0.05) بين متوسط درجات المجوعتين في مهارات التخطيط للقراءة وكذلك مهارات المراقبة والتحكم في القراءة، مهارات تقويم القراءة، ، وذلك لصالح التجريبية وكان مما أوصت به الدراسة ما يلي:

- يفضل أن يستخدم معلمو مادة القراءة ومواد اللغة العربية خصوصا، والمعلمون عموما إستراتيجية التدريس التبادلي والتأكيد على أهميتها.

3-دراسة البهادلي (2011) في بغداد: ترمي هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات. ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي فقط. واختيرت عينة بلغت 56 طالبة من طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات الرصافة الأولى، التابع لمديرية تربية بغداد – الرصافة الأولى/ للعام الدراسي 2010- 2011م، وُزِّعْنْ عشوائياً على مجموعتين، بواقع 28 طالبة في المجموعة التجريبية، و28 طالبة في المجموعة الضابطة. وأعدّت خطط تدريسية أنموذجية لكل موضوع من الموضوعات المحددة للتجربة، واختبار تحصيلي في أربعة أسئلة. وظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات مجموعتي الدراسة ولمصلحة المجموعة التجريبية التي دُرِّسَتْ باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي..

4-دراسة العلوي (2012) في الانبار: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع. تم اتباع المنهج التجريبي، وتكونت العينة من طالبات الصف الرابع الأدبي من ثانوية ابن خلدون للبنات التابعة لمديرية تربية الأنبار / فرع الفلوجة، للعام الدراسي 2011-2012م، وبلغ عدد أفراد العينة 63 طالبة بواقع 32 طالبة للمجموعة التي درست باستراتيجية التدريس التبادلي، و31 طالبة درست بالطريقة التقليدية. وفي نهاية التجربة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل. ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي القبلي والبعدي في المجالات الثلاثة للمقياس. (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) ولمصلحة الاختبار البعدي. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي القبلي والبعدي في المجالات (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة). وبينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي البعدي في المجالات الثلاث (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية.

5- دراسة حبيب (2012) في بغداد: قياس فاعلية الاستراتيجيتين التعليميتين خارطة المفاهيم والتدريس التبادلي في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن الحديث، مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس. تألفت عينة الدراسة من 48 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني في قسم التربية الفنية بكلية الفنون الجميلة/ جامعة بغداد للعام الدراسي 2008-2009، قسموا إلى ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة)، وتم إجراء التكافؤ بينهم. وصمم اختبار تحصيلي معرفي من نوع الاختيار من متعدد. أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية لصالح طلبة المجموعتين اللتين استخدمتا استراتيجيتي خارطة المفاهيم والتدريس التبادلي، وتفوقهما على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

6-دراسة العلان (2013) في سوريا: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي في الجمهورية العربية السورية، محافظة ريف دمشق، منطقة الغوطة الشرقية. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وذلك لكشف أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الفلسفة. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي في منطقة الغوطة الشرقية (المليحة) التابعة لمحافظة ريف دمشق والمكون من 504 طلاب اختير منهم بالطريقة العشوائية 132 طالبًا بوصفهم عينة ضابطة وتجريبية. وكان من نتائج الدراسة: 1) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار. 2) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار..

ما أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- بناء الإطار النظري، والاستفادة منه في اختيار مقياس التفكير ما وراء المعرفة..
- اختبار الأساليب الإحصائية.
- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالاستفادة من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرض للإجراءات المتبعة في هذا البحث التي تضم اختيار التصميم التجريبي، وتحديد مجتمع البحث وعينته، والسلامة الداخلية والخارجية للتصميم واجراءات تطبيق التجربة، وتحديد المادة العلمية وصياغة الاهداف السلوكية، واعداد الخطط التدريسية للتجربة وبناء الاختبار التحصيلي، وكذلك الوسائل الاحصائية المتبعة، وكما يأتي:

اولا: التصميم التجريبي:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي لملائمته لظروف بحثها. فجاء التصميم كالاتي:

المجموعات	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	تكافؤ المجموعات	التدريس التبادلي	التحصيل الدراسي تنتمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة	الاختبار التحصيلي مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة
الضابطة		الطريقة التقليدية		

مخطط (1) التصميم التجريبي لمتغيرات البحث

ثانيا: مجتمع البحث وعينته :Population & Sample of Research

ا- **مجتمع البحث:** يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة للعام الدراسي الحالي (2015-2016) ولكافة اقسامها التي تدرس مادة القياس والتقويم ضمن وحداتها الدراسية وقد بلغ عددهم (964) طالب وطالبة والجدول (1) يوضح ذلك. جدول (1) مجتمع البحث

ت	القسم	عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع
1	العلوم التربوية والنفسية	30	31	31
2	اللغة العربية	27	145	172
3	اللغة الانكليزية	43	178	221
4	علوم القران	77	102	179
5	التاريخ	60	113	156
6	الجغرافية	61	113	174
	المجموع الكلي	297	665	964

ب- **عينة البحث:** تم اختيار طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية من كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة وبشكل قصدي، وكان يضم (61) طالبا وطالبة موزعين على شعبتين، وبعد استبعاد (5) من الطلبة في مجموعات البحث لكون (2) من الطلبة راسب و(3) هم من الطلبة المعلمين اصبحت العينة متكونه من (56) طالب وطالبة، موزعين على مجموعتين تم تحديدهما بشكل عشوائي لتكون شعبة (ب، 28) طالب وطالبة وتمثل المجموعة التجريبية والتي تدرس باستراتيجية التدريس التبادلي، وشعبة (ا، 28) طالب وطالبة تمثل المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة التقليدية. وكما موضح في الجدول (2).

جدول (2) توزيع افراد عينة البحث على المجموعات

المجموعات	الشعب	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	31	28
الضابطة	ا	30	28
المجموع		61	56

ثالثا: اجراءات الضبط:

أ- **السلامة الداخلية:** لأجل التأكد من السلامة الداخلية للبحث الحالي عمدت الباحثة الى مكافئة مجاميع البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التجربة الحالية، وذلك من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي، وفي ضوع ذلك قامت الباحثة بضبط المتغيرات الاتية:

1- **العمر الزمني:** حصلت الباحثة على أعمار طلبة مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) من خلال قسم التسجيل في الكلية، وقد تراوحت أعمار المجموعتين بين (22-23)سنة، وهذا يعني أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني.

2-**اختبار الذكاء:** وللتحقق من تكافؤ طلبة البحث في متغير الذكاء، تم اعتماد اختبار (رافن) والمقنن على طلبة الجامعات العراقية.

3-**مهارات التفكير فوق المعرفي:** طبقت الباحثة مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة. والجدول رقم (3) يبين تكافؤ مجموعات البحث التجريبية والضابطة

جدول رقم (3) (مكافئة المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير ما وراء المعرفة والذكاء)

المتغير	المعالجة	مج ت	مج ض	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى دلالة الفروق
الذكاء	المتوسط الحسابي	43.107	42.393	0.673	2	الفرق غير دال عند مستوى 0.05
	الانحراف المعياري	5.600	6.941			
التفكير ما فوق المعرفة	المتوسط الحسابي	78.393	77.429	0.805		
	الانحراف المعياري	13.825	15.242			
تنظيم المعرفة	المتوسط الحسابي	27.750	26.821	0.629		
	الانحراف المعياري	6.703	7.557			
معرفة المعرفة	المتوسط الحسابي	30.000	30.250	0.887		
	الانحراف المعياري	6.278	6.769			
معالجة المعرفة	المتوسط الحسابي	20.238	20.429	0.629		
	الانحراف المعياري	6.238	4.333			

ب- السلامة الخارجية:

لتحقيق السلامة الخارجية للتصميم التجريبي من خلال القيام بالإجراءات الاتية:

1-تم اختيار افراد العينة(المجموعة التجريبية والضابطة اخيارا عشوائيا فضلا عن اجراء عملية التكافؤ الاحصائي بينها في المتغيرات (العمر الزمني، درجة الذكاء، القياس القبلي للتفكير ما وراء المعرفية).

2-تقوم الباحثة بتدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بنفسها طيلة مدة التجربة تجنبا للاختلاف الذي قد يحدث من السمات الشخصية وتأثير ذلك على مجموعتي البحث التجريبية.

3-مدة التجربة موحدة ومتساوية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمجموعتي البحث(التجريبية والضابطة).

4-تم تدريس نفس المادة التعليمية من المادة المقررة من مفردات مادة القياس والتقويم.

5-تم استخدام ادوات قياس موحدة لمجموعتي البحث لقياس التحصيل والتفكير ما وراء المعرفة.

6-لم تتعرض تجربة البحث الى الاندثار التجريبي والناتج من انتقال بعض افراد العينة او تركهم او انقطاعهم عن الدوام طيلة فترة التجربة.

رابعا: مستلزمات البحث: ا- تحديد المادة العلمية: حددت المادة العلمية التي ستدرسها الباحثة لأفراد عينة البحث (التجريبية والضابطة) في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2015- 2016) وعلى وفق مفردات مادة القياس والتقويم المقررة للمرحلة الرابعة وعلى النحو الموضح في الجدول (4).

جدول رقم (4) المادة العلمية التي تدرس في التجربة

ت	الشهر	الاسبوع	المواضيع
1	تشرين الاول2015	الثاني الثالث الرابع	نبذة مختصرة في تطور التقويم والقياس. مفهوم القياس والتقويم والاختبار والعلاقة بينهما اهمية التقويم والقياس في العملية التربوية والعلاقة بينهما. - العلاقة بين التقويم والمنهج.
3	كانون الاول 2015	الاول الثاني الثالث الرابع	- الاختبارات الموضوعية، صورها، مزاياها، وعيوبها - التخطيط والاعداد للاختبار التحصيلي. - شروط الاختبار الجيد. - صدق الاختبار التحصيلي
4	كانون الثاني2016	الاول الثاني	ثبات الاختبار التحصيلي. الاختبارات والمقاييس النفسية

1- **صياغة الاهداف السلوكية:** تم صياغة (94) هدف سلوكي، وتم توزيعها على المستويات الستة لتصنيف بلوم المعرفي (معرفة، وفهم، وتطبيق، وتحليل، والتركيب، تقويم) (ملحق 1) وعرضت الاهداف السلوكية مع مستوياتها على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتأكد من مراعاتها للتوافق والانسجام بين المحتوى والاهداف ولبيان صدقها، وقد حصلت الباحثة على نسبة اتفاق (86%) من اراء المحكمين، ملحق (2) وتم بعد ذلك اجراء بعض التعديلات اللازمة وبقيت الاهداف كماهي وموزعة على المحاضرات.

2- **اعداد الخطط التدريسية:** اعدت الباحثة خطط تدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة، بواقع (13) خطة لكل مجموعة، وبحسب الاهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية واستراتيجيات التدريس والانشطة المصاحبة، وعلى وفق خطوات (استراتيجية التدريس التبادلي والطريقة التقليدية)، وقد عرضت الباحثة نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم لتعديل صياغة تلك الخطط، وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم تم اجراء بعض التعديلات على الخطط واصبحت جاهزة للتطبيق وكما في (ملحق 3).

خامسا: اداتا البحث:

من متطلبات البحث الحالي توفير اداتين لقياس المتغيرين التابعين، الاول اختبار تحصلي في مادة القياس والتقويم، والثاني مقياس التفكير ما وراء المعرفة وفيما يلي عرضا للإجراءات وكما يلي:

اولا: الاختبار التحصيلي: لما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي بعدي لطلبة مجموعتي البحث في مادة القياس والتقويم، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً على وفق الخطوات الآتية:

1- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الانسانية في محتوى مادة القياس والتقويم المقررة للعام الدراسي (2015-2016) وبحسب الاهداف السلوكية المعدة للمحتوى التعليمي، وبحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي (معرفة، وفهم، وتطبيق، وتحليل، والتركيب، تقويم).

2- **اعداد فقرات الاختبار وتعليماته:** اعدت الباحثة (40) فقرة اختبارية منها موضوعي من نوع (الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل) يمثل واحد من البدائل الاختيار الصحيح، الذي حددت له درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة، وقد بلغ عددها (30) فقرة ويعد هذا النوع من الفقرات الاختبارية اكثر ثباتا من غيرها فضلا عن انها تقيس قدرات متنوعة عند الطلبة، وكذلك فقرات من النوع المقالي الذي يقيس القدرة على تنظيم الافكار والتعبير الكتابي بواقع (10) فقرات وهي تبدا من الفقرة (30 الى الفقرة 40).

3- **صدق الاختبار التحصيلي:** يعد صدق الاختبار من الخصائص المهمة التي يجب ان يحرص الباحث على تحقيقها، وقد حرصت الباحثة أن يكون اختبارها صادقاً، ويحقق أهداف بحثها، ولتحقيق هذا الصدق عرضت الباحثة فقرات الاختبار بصيغتها الأولية البالغة (40) فقرة، مع الأهداف السلوكية لها على نخبة من الخبراء والمتخصصين في اختصاص المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية (16) خبيرا، (ملحق 1) لمعرفة آرائهم في صلاحيتها من حيث صياغتها، وشمولها للمادة الدراسية، وانسجامها مع الأهداف السلوكية وتحديد المستوى المعرفي الذي تقيسه، واعتمدت الباحثة على نسبة موافقة (86%) من أراء الخبراء أساسا لقبول فقراته، وفي ضوء أراء الخبراء وملاحظاتهم أعيدت صياغة عدد من الفقرات وبهذا بقيت عدد فقرات الاختبار بصيغته النهائية (40) فقرة، وبهذا تحقق الصدق الظاهري للمقياس.

4- **التطبيق الاستطلاعي:** طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) من طلبة المرحلة الرابعة في قسم الارشاد التربوي في كلية التربية للعلوم الانسانية ومن خارج عينة البحث الاساسية، وبأشراف الباحثة بنفسها على التطبيق، وبعد الانتهاء من الاجابة اتضح وضوح تعليمات الاختبار، وان فقراته كانت مفهومة وقد حدد زمن الاجابة للعينة الاستطلاعية بـ(60 دقيقة) للإجابة على فقرات الاختبار التحصيلي.

5- **التحليل الاحصائي للفقرات:** أي اختبار يجب ان يتصف بالتوازن والاتساق ودرجة مقبولة من الصعوبة وقدرة عالية من التمييز والثبات والاتساق والذي نعني به هنا ان الاختبار يكون ذو علاقة بالموضوع المقاس. (المنيزل والعتوم، 2010، 130) ولأجل التحقق من خصائص فقرات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (100) طالب وطالبة تم اختارهم عشوائيا من طلبة المرحلة الرابعة في قسم الارشاد التربوي في كلية التربية للعلوم الانسانية، ثم صححت إجابات طلبة العينة الاستطلاعية، ورتبت درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وقسّمت العينة الاستطلاعية على مجموعتين عليا ودنيا، إذ تمثل المجموعة العليا الطلاب الذين حصلوا على أعلى درجات، وتمثل المجموعة الدنيا الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات، واعتمدت الباحثة نسبة (27%) لتمثل المجموعتين الطرفيتين، وبلغ عدد الطلبة في كل مجموعة (27) طالب وطالبة. من أفراد كل مجموعة، وبعدها نظمت الدرجات في جدول ومن ثم احتسب معامل الصعوبة ومعامل التميز على النحو الآتي:

أ- **معامل الصعوبة للفقرات:** تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وقد تراوح بين (30-0,61) وهي معاملات جيدة، اذ ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,25-0,75) واستنادا الى ذلك عدت فقرات الاختبار مقبولة من حيث درجة الصعوبة وتعتبر صالحة للتطبيق والجدول (4) يوضح ذلك.

ب-معامل التمييز للفقرات: ويعني بمدى قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين الافراد الضعاف في تلك الصفة. وبعد احتساب القوة التميزية لكل فقرة من الفقرات اتضح أن فقرات الاختبار جميعها لها القدرة على التمييز، إذ تراوحت ما بين (0.30-0.48)، وهو معامل تميز جيد، إذ إن الاختبار يعد جيداً إذا تراوحت فقراته في نسبة قدرتها التمييزية (0.30) فما فوق (عودة، 1998، ص293) لذا تعد جميع فقرات الاختبار جيدة من حيث قدرتها التميزية وبهذا تم ابقائها جميعا دون حذف او تعديل والجدول (4) يوضح ذلك.

ت-فعالية البدائل الخاطئة (المموهات): من صفات المموه الجيد ان يكون جذاب للطلبة اللذين لا يعرفون الاختيار الصحيح، ولا يعد البديل فعالا اذا اختاره طالب او اكثر بنسبة لا تقل عن (5%) من الطلبة الذين طبق عليهم الاختبار.(الجلبي، 2010، ص30)

وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد وجدت الباحثة انها كانت ذات فعالية، وهذا يعني ان البدائل الخاطئة جذبت اليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا اكثر من طلبة المجموعة العليا وبناء على ذلك تم ابقاء البدائل من دون تغيير والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0,31	37	21	0,48	0,30
2	0,52	0,37	22	0,54	0,33
3	0,53	0,33	23	0,48	0,30
4	0,48	0,30	24	0,48	0,30
5	0,69	0,47	25	0,54	0,37
6	0,57	0,48	26	0,40	0,37
7	0,48	0,30	27	0,33	0,30
8	0,50	0,41	28	0,54	0,33
9	0,33	0,30	29	0,53	0,37
10	0,48	0,30	30	0,48	0,30
11	0,42	0,33	31	0,54	0,33
12	0,40	0,37	32	0,48	0,30
13	0,53	0,33	33	0,50	0,33
14	0,54	0,41	34	0,48	0,30
15	0,54	0,33	35	0,52	0,37
16	0,50	0,33	36	0,35	0,37
17	0,33	0,37	37	0,48	0,30
18	0,48	0,30	38	0,54	0,33
19	0,37	0,37	39	0,54	0,33
20	0,44	0,30	40	0,50	0,41

6- ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، ولكونه يتضمن فقرات موضوعية واخرى مقالية فقد تم استخدام معادلة (الفا- كرونباخ) لحساب معامل الثبات وهي من اكثر المعادلات شيوعا لا يجاد ثبات الاختبارات لما تتميز به من اتساق وثقة بنتائجها، ولحساب الثبات طبقت الباحثة هذه المعادلة على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (100) وقد بلغ معامل الثبات (0.89) ويعد معامل ثبات الاختبار عالي وجيد اذا تراوحت نسبته بين (0,80-0,90).

الصورة النهائية للاختبار:

تالف الاختبار بصورته النهائية من (40) فقرة, اشتملت على نوعين من الفقرات، (30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، حددت بدرجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة و(10 فقرات) من الاسئلة المقالية حددت بدرجتين تعطى للإجابة النموذجية التي وضعتها الباحثة وتعطى درجة واحدة للإجابة القريبة من الاجابة النموذجية، وصفر عند الاجابة الخاطئة او المتروكة، وبهذا يتراوح مدى درجات الاختبار التحصيلي من (صفر – 50) بمتوسط نظري (25) درجة.

ثانيا: مقياس مهارات التفكير ما فوق المعرفة.

1-اختيار المقياس:

بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية ومقاييس التفكير فيما فوق المعرفة ومنها مقياس (Schraw and Dennison, 1994) الذي استخدم لقياس مستوي التفكير فيما فوق المعرفة عند الراشدين والمراهقين ومقياس(Oneil &Abedi, 1996) ومقياس (Apanaoura and Philippou)، ودراسة (كيومر 1998) ودراسة (يوسف، 2009)، ودراسة (الغراوي، 2010)، ودراسة (بقيعي، 2011) ودراسة (الجراح وعبيدات، 2011)، (ودراسة الشريدة 2015)...الخ.

وان اغلب الدراسات استخدمت مقياس التفكير ما فوق المعرفة الذي وضعه (شراوودينسن، 1994) (Schraw& Dennison, 1994) ومنها دراسة (الجراح وعبيدات، 2011) اللذان قاما بتعديله على البيئة الاردنية، ثم قام بتعديله على البيئة السعودية (الشريدة 2015).

وقد تبنت الباحثة مقياس (الشريدة 2015) لقياس التفكير ما فوق المعرفة للأسباب التالية:

1-ان تقنين المقياس وتطبيقه على طلبة الجامعة والتي هي نفس عينة الدراسة الحالية.

2-لم تمض على تطبيق المقياس سنة واحدة.

3-جرى التحقق من مؤشرات صدق المقياس على البيئة الجامعية السعودية من خلال عرضة على مجموعة من المحكمين في جامعة ام القرى، وقد أقر المحكمون فقرات المقياس كما هي، كما حسب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة والمقياس ككل، وقد تمتعت فقرات المقياس بمعاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (0.25-0,68)، هذا وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس باستخدام عينة مكونة من (52) طالبا وطالبة، من خلال حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته (0,91)، ومن خلال ثبات الإعادة بفارق زمني (10) أيام، قد بلغت قيمته (0,83) وقد تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة.

ومن اجل اعداد المقياس وتقنينه ليتناسب مع البيئة العراقية اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1- تم عرض المقياس على خبراء لغويين في قسم اللغة العربية، لإبداء آرائهم ببعض الألفاظ، ومدى مناسبتها للطلبة في بيئة الدراسة، وقد اتفق المدققين على ان فقرات المقياس سليمة لغويا وواضحة وتتناسب مع البيئة العراقي ولم تجري أي تعديلات عليه.

2-وللتحقق من صدق المقياس الظاهري تم توزيعه على (12) من الخبراء في قسم العلوم التربوية والنفسية وقسم الارشاد النفسي في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة وطلب منهما عطاء آرائهم في سلامة فقراته، وملائمتها للأبعاد، التي تشير اليها، وهل هي واضحة ومفهومة المعنى وهل تقيس ما وضعت من اجله. وقد اتفق جميع المحكمين على صلاحية المقياس وبنسبة اتفاق (%97).

3-وتم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (40) طالبا وطالبة من غير عينة البحث الاساسية، وبعد مرور اسبوعان تمت اعادة التطبيق على نفس العينة، فوجد أن معامل الارتباط بيرسون بلغ (0.81) وهذا يعني ان قيمة معامل الثبات ذات دلالة إحصائية وبذلك يكون المقياس جاهزاً للتطبيق ملحق (4).

2-وصف المقياس:

ويتكون المقياس من (42) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهم:

1-تنظيم المعرفة: ويشير إلي قدرة الطالبة علي "وضع الأهداف، التخطيط، تنظيم المعلومات، التقييم المراقبة، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي::(52، 51، 50، 49، 44، 43، 42، 41، 38، 36، 24، 23، 22، 21، 11، 9، 8، 6، 4) (19 فقرة).

2-معرفة المعرفة: وتوضح مدي وعي الطالب للمعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والفقرات التي تقيس هذا البعد هي:(35، 33، 32، 30، 29، 27، 26، 20، 18، 10، 5، 3) (12 فقرة).

3-معالجة المعرفة: وتشير إلي الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: (47، 46، 40، 39، 34، 31، 19، 14، 13، 12)(11فقرة).

وسلم الإجابة من خمسة مستويات، وأعطيت دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، وإطلاقاً (1) درجة وتكون الدرجة الدنيا للمقياس (42) والدرجة العليا (210) وبمتوسط نظري (126).

تنفيذ التجربة بعد تهيئة مستلزمات الدراسة واعداد أدواتها، بدأت الباحثة بالتطبيق الفعلي للتجربة بتاريخ (2015/10/11) وانتهت بتاريخ (14\1\2016).

الوسائل الاحصائية:

لمعالجة البيانات استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في معالجة البيانات.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولا: عرض النتائج

تبنت الباحثة خطوات علمية وإجراءات منهجية لنقل مشكلة البحث الحالي الخاصة بالوقوف على **اثر** إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، إلى حيز البحث والتطبيق وذلك لتحقيق جملة من الأهداف والفرضيات القابلة للمعالجة والتحقق، فجاءت المعالجة في ضوء أهداف الدراسة بالشكل التالي:

الهدف الاول: (التعرف على اثر التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)).

ولتحقيق هذا الهدف سيتم اختبار الفرضيات الصفرية مقابل فرضياتها البديلة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست بالتدريس التبادلي، ومتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وبمستوى دلالة (0,05) على الاختبار التحصيلي لمادة القياس والتقويم".

قامت الباحثة بمعالجة بيانات القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي، فأفرزت البيانات قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي عكست اختلافات بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي، ولتحديد مستوى دلالة تلك الفروق استعانت الباحثة بالمعالجة الإحصائية الخاصة باختبار الدلالة المعنوية للفرق بين متوسطات العينات المستقلة فبلغت قيمة (ت) المحسوبة (**4.572**)، وعند مقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (54) وبمستوى دلالة (0.05) لاختبار ذو طرفين والبالغة (2) نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي، في مادة القياس والتقويم. وهنا يتعين على الباحثة رفض الفرضية الصفرية لأنها غير صحيحة وقبول الفرضية البديلة اي انه ((توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي... والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)/ "قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى دلالة الفرق بين القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي"

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى دلالة الفرق
التجريبية	28	36.821	2.161	4.572	2	الفرق دال عند مستوى 0.05
الضابطة	28	32.142	4.964			

الهدف الثاني: (التعرف على اثر التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

تم تحقيق الهدف الثاني وذلك باختبار الفرضية الصفرية مقابل الفرضية البديلة والتي تنص على:

الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير ما فوق المعرفة".

للوقوف على الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، قامت الباحثة بمعالجة تلك البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي إذ بلغت النسبة الفائية المحسوبة بين تقدير التباين بين المجموعات وداخلها (85.804). وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (3 –108) وبمستوى دلالة (0.05) والبالغة (**2.758**) نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات وداخل المجموعات. والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) (جدول تحليل التباين لبيانات القياسات القبلية والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير ما فوق المعرفة)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	248740.299	3	82913.433	*85.804	2.758
داخل المجموعات	104361.936	108	966.314		
الكلي	102.235,353	111			

ومن الجدول (6) نكون قد حصلنا على قيمة فائية دالة عند مستوى (0,05) ومن ثم يقبل الفرض البديل، حيث أصبح من الضروري معرفة أي القياسات في المجموعتين هي المسئولة عن ظهور هذا الفرق، وللتعرف على تلك الفروق اعتمدت الباحثة أسلوب المقارنات المتعدد باستخدام (Studentized Rang)، حيث رتبت متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تنازليا وكما في جدول (7)).

جدول رقم (7) (المجموعتين التجريبية والضابطة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما فوق المعرفة)

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
العينة	28	28	28	28
المتوسط	78.393	186.214	77.429	76.357
الانحراف	13.825	20.433	15.242	9.531

* الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة 0,05

ثم حسبت الفروق بين المجموعات فحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (8) قيم Q المحسوبة للمقارنات المتعددة باستخدام مدى ستيودنت بين نتائج القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما فوق المعرفة)

	مج ض ق.ب	مج ت ق.ق	مج ض ق.ق	مج ت ق.ب
مج ت ق.ب	18.699**	18.353**	18.517**	
مج ض ق.ق	0.347*	0.164*		
مج ت ق.ق	0.182*			
مج ض ق.ب				
الحرجة Qقيم	Q4 = 4.545	Q=3 4.24	Q = 2 3.73	

وبالرجوع إلى جدول توزيع (q) المدى المنسوب إلى (Studentized) وبدرجة حرية (108) وعند مستوى دلالة 0.05 تم الحصول على القيمة الحرجة لـ QعندماK=2,3,4 وهي:

Q2=3.73 Q3=4.24 Q4= 4.545

*** مقارنات قيم Q المحسوبة بالقيم الحرجة لـ Q في الصف الأول:**

وبمقارنة قيم الصف الأول في الجدول أعلاه مع قيمة Q الحرجة، ظهر أن أعلى قيمة في الصف الأول هي(18.699) والمتضمنة قيمةQ المحسوبة بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وعند مقارنة تلك القيمة بالمحك (Q4=4.545) يظهر أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة الأمر الذي يرجح دلالة الفروق عند مستوى(0.05.) ثم ننتقل لمقارنة القيمة الثانية في الصف ذاته والبالغة(18.517) والمتضمنة قيمة الفرق بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة بقيمة المحك (Q3= 4.24)، وقد كان الفرق دالاً أيضا لكون القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة للمحك، وفي ضوء قيم المتوسطات سجل الفرق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في الحالتين، أما القيمة الأخيرة في الصف ذاته والبالغة (18.353) والمتضمنة مقارنة بين درجات القياس البعدي والقياس القبلي للمجموعة التجريبية فكانت اكبر من قيمة المحك(Q2= 3.73) الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين للمجموعة التجريبية.

* مقارنات قيم Q المحسوبة بالقيم الحرجة لـ Q في الصف الثاني:

ثم انتقلت الباحثة لإجراء المقارنات لقيم الصف الثاني بدءًا من أولها والبالغة (0.347) والمتضمنة مقارنة القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، مع المحك(Q4=4.545) فكان الفرق بينهما غير دال إحصائيا لأن القيمة المحسوبة كانت أصغر من القيمة الحرجة للمحك، وعليه توقف باقي المقارنات في الصف الثاني.

* مقارنات قيم Q المحسوبة بالقيم الحرجة لـ Qفي الصف الثالث:

وأخيرا أجرت الباحثة مقارنة لقيمة الصف الأخير والوحيدة البالغة (0.182) والمتضمنة مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فكانت اصغر من قيمة المحك (Q4=4.545) الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة التنظيم"

بإتباع ذات الإجراء قامت الباحثة بمعالجة البيانات الخاصة بمهارة التنظيم فحصلت على النسبة الفائية المحسوبة والبالغة (67.475). وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (3 –108) وبمستوى دلالة (0.05) والبالغة (2.758) نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين قياسات المجموعتين. والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) (جدول تحليل التباين لبيانات القياسات القبلية والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة التنظيم)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	تقدير التباين	النسبة الفائية
بين المجموعات	10691.162	3	3563.721	67.475*
داخل المجموعات	5704.02	108	52.815	
الكلي	16,395.182	111		

وللوقوف على أي القياسات في المجموعتين هي المسئولة عن ظهور هذا الفرق، اعتمدت الباحثة أسلوب المقارنات المتعدد باستخدام (Studentized Rang)، حيث رتبت متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تنازليا:

جدول (10)(أحجام المجموعتين التجريبية والضابطة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي على مهارة التنظيم)

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
العينة	28	28	28	28
المتوسط	27.750	50.964	26.821	28.179
الانحراف	6.703	7.026	7.557	8.314

ثم حسبت الفروق بين المجموعات فحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (11) (قيم Q المحسوبة للمقارنات المتعددة باستخدام مدى ستيودنت بين نتائج القياس القبلي والبعدي على مهارة التنظيم)

	مج ض ق.ب	مج ت ق.ق	مج ض ق.ق	مج ت ق.ب
مج ت ق.ب	17.323**	15.815**	15.997**	
مج ض ق.ق	0.347*	1.508*		
مج ت ق.ق	1.326*			
مج ض ق.ب				
الحرجة Qقيم	4.545Q4=	4.24Q3=	3.73 Q2=	

*** ومن مقارنة القيم المحسوبة بالقيم الحرجة لـ Q حصلت الباحثة على النتائج التالية:**

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين:

نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية وكل من القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياسيين القبليين للمجموعتين أيضا على مهارة التنظيم:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين:

نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، ونتائج القياس القبلي للمجموعتين، ونتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على مهارة التنظيم.

* *الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05

* الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى 0,05

الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة المعرفة"

بإتباع ذات الإجراء قامت الباحثة بمعالجة البيانات الخاصة بمهارة المعرفة فحصلت على النسبة الفائية المحسوبة والبالغة (83.667). وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (3 –108) وبمستوى دلالة (0.05) والبالغة (2.758) نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين قياسات المجموعتين. والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) (جدول تحليل التباين لبيانات القياسات القبلية والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة المعرفة)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	تقدير التباين	النسبة الفائية
بين المجموعات	11846.023	3	3948.674	*83.667
داخل المجموعات	5097.064	108	47.195	
الكلي	16,943.087	111		

باعتماد أسلوب المقارنات المتعدد باستخدام (Studentized Rang) رتبت متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تنازليا، للوقوف على أي القياسات في المجموعتين هي المسئولة عن ظهور هذا الفرق:

جدول (13) (أحجام المجموعتين التجريبية والضابطة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي على مهارة المعرفة)

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
العينة	28	28	28	28
المتوسط	30.000	51.964	26.821	28.179
الانحراف	6.218	7.026	7.557	8.314

ثم حسبت الفروق بين المجموعات فحصلنا على النتائج التالية

جدول رقم (14)

(قيم Q المحسوبة للمقارنات المتعددة باستخدام مدى ستيودنت بين نتائج القياس القبلي والبعدي على مهارة المعرفة)

	مج ض. ق.ب	مج ت ق.ق	مج ض ق.ق	مج ت ق.ب
مج ت ق.ب	**18.600	**17.884	**18.379	
مج ض ق.ق	*0.716	*0.495		
مج ت ق.ق	*0.220			
مج ض ق. ب				
قيم Qالحرجة	Q4= 4.545	Q3=4.24	Q2=3.73	

* ومن مقارنة القيم المحسوبة بالقيم الحرجة لـ Q حصلت الباحثة على النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين:

نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية وكل من القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياسيين القبليين للمجموعتين أيضا.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج:

– القياس القبلي للمجموعة الضابطة، وكل من نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

* *الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

– نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

الفرض الرابع" (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة المعالجة.)

كما قامت الباحثة بمعالجة البيانات الخاصة بمهارة المعالجة فبلغت النسبة الفائية المحسوبة بين القياسات الاربعة للمجموعتين(67.455). وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (3 –108) وبمستوى دلالة (0.05) والبالغة (2.758) نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين قياسات المجموعتين. والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15) (جدول تحليل التباين لبيانات القياسات القبلية والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة المعالجة)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	مصدر التباين	النسبة الفائية
بين المجموعات	10691.163	3	3563.721	*67.455
داخل المجموعات	5705.784	108	52.831	
الكلي	16396.947	111		

وباعتماد أسلوب المقارنات المتعدد باستخدام (Studentized Rang) رتبت متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تنازليا. كما هو موضح بجدول رقم (16)

جدول (16) (أحجام المجموعتين التجريبية والضابطة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي على مهارة المعالجة)

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
العينة	28	28	28	28
المتوسط	20.607	46.786	20.429	22.714
الانحراف	6.283	6.855	4.333	5.497

ثم حسبت الفروق بين المجموعات فحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (17) (قيم Q المحسوبة للمقارنات المتعددة باستخدام مدى ستيودنت بين نتائج القياس القبلي والبعدي على مهارة المعالجة)

	مج ض ق. ب	مج ت ق.ق	مج ض ق.ق	مج ت ق.ب
مج ت ق.ب	**19.183	**17.519	**19.053	
مج ض ق.ق	*1.663	*1.533		
مج ت ق. ق	*0.129			
مج ض ق.ب				
الحرجة Qقيم	4.545Q4=	4.24Q3=	3.73 Q2=	

*** ومن مقارنة القيم المحسوبة بالقيم الحرجة لـ Q حصلت الباحثة على النتائج التالية:**

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين: نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية وكل من القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياسيين القبليين للمجموعتين أيضا.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين:

– نتائج القياس البعدي للمجموعة الضابطة، وكل من نتائج القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

* *الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05

– نتائج القياس القبلي للمجموعتين.

وبهذه النتيجة التي بينت ان هناك فرق بين أفراد المجموعة التجريبية وبين أفراد المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفة ولصالح المجموعة التجريبية، لتعطي دليلا قاطعا على فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الرابعة. وهنا يتعين على الباحثة رفض الفرضية الصفرية لأنها غير صحيحة وقبول الفرضية البديلة.

ثانيا: تفسير النتائج:

1-النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي لمادة القياس والتقويم لدى طلبة المرحلة الرابعة:

وتعزي الباحثة السبب في ذلك الى:

1- ان للتدريس التبادلي كان لها اثر في تنمية التحصيل الدراسي لا نه يسهم في إثارة تفكير الطلاب وتنميه المهارات الذاتية لهم، مما يسهم في زيادة قدرتهم على استنباط المعلومات المهمة من النص، وتنمى قدراتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتحسين فهمهم من خلال الانشطة التي يقوم بها والتي تساعدهم على استقاء المعلومات بطريقة أفضل مما ساعدهم على استيعابها وفهمها، فضلاً عن كون طبيعة استراتيجية التدريس التبادلي تساهم في عمليات التذكر والاحتفاظ بالتعلم لمدى طويل.

2-وكذلك ان التدريس التبادلي هو أحد النماذج البنائية في التدريس التي تسهم في إثارة تفكير الطلبة وتحسين فهمهم من خلال قيامهم بأنشطة تتضمن مواقف ومشكلات من واقع حياة الطالب، والتي من خلالها يتم الربط بين المعلومات ذات العلاقة المشتركة والقدرة على التفسير والتنبؤ.

3-وكما إن الجو الاجتماعي التفاعلي والتعاوني، والمناخ الصفي المتمثل في كون الطالب محور العملية التعليمية، يوفر البيئة الإيجابية لتفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي في أجواء خالية من التوتر ترتفع فيها دافعية المتعلم ؛ لأن طريقة التدريس المستخدمة أخرجت المتعلم من النمطية إلى المشاركة الفاعلة وتبادل الأفكار والآراء بين الطلبة والمدرس مما أوجد جواً تعليمياً فعالاً مريحاً.

4-وتوفر استراتيجيات التدريس التبادلي أنماطا من التعزيز المختلفة ساعدت المتعلم على المشاركة الفاعلة في الدرس.

2-النتائج المتعلقة باثر التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة لدى طلبة المرحلة الرابعة: ويمكن تفسير ذلك الى:

1- أن طريقة تنظيم المحتوى باستراتيجية التدريس التبادلي تتناسب مع تنمية القدرات العقلية والتفكير للطلاب في المرحلة الجامعية.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ورد ذكره في الإطار النظري للدراسة من أن استراتيجية التدريس التبادلي تنمي مهارات التفكير. والذي بدوره يسهم في تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة، من خلال تنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها، كما ينمى القدرة على التنبؤ ببعض العلاقات بين المفاهيم قبل دراستها والربط بين المفاهيم السابقة واللاحقة.

2-وتعمل مهارات التفكير ما فوق المعرفة كمدير تنفيذي لإدارة التفكير، وانها تتطلب ثلاث عمليات هي معرفة الفرد لعملياته المعرفية ونواتجها ومعرفة الفرد للأولويات الملائمة لتعلم المعلومات وضبط وتنظيم ومعالجة وتقويم العمليات المعرفية.

3-وتعد استراتيجيات التدريس التبادلي إحدى استراتيجيات ما فوق المعرفة، التي تركز على التفاعل الاجتماعي، ولَقد أكدت العديد من نتائج الدراسات على اهمية استخدام هذه الاستراتيجيات لما لها من مزايا عديدة، اهمها اكتساب مهارات اجتماعية مثل التعاون وتحمل المسؤولية والالتزام تجاه عملية التعليم والاستقلال الذاتي.

4-وان التدريس التبادلي يساهم في خلق بيئة صفية تشعرت الطلبة بالسعادة، وتبعد عنهم أجواء الملل ؛ كما أن هذه الاستراتيجيات وفرت لهم فرصة الانطلاق للتعلم آخذين أدوارا جديدة لم تكن معهودة لديهم من قبل؛ وهذا كسر الجمود، وهيأ جوا من التنافس بين الطلبة، وهذا يتفق مع الأدب التربوي الذي يؤكد أنّ مهارات التفكير تنمو لدى الطلبة إذا ما قدمت لهم ضمن إطار ممنهج ومخطط له سوف تنعكس إيجابا على تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: ((دراسة عيسى (2007)، ودراسة الحارثي (2008)، ودراسة البهادلي (2011)، ودراسة حبيب (2012)، دراسة العلوي (2012)، ودراسة العلان (2013))).

5-هذا وقد احتل بعد معرفة المعرفة أعلى ترتيب بمتوسط حسابي (51.964)، وجاء في المرتبة الثانية بعدتنظيم المعرفة بمتوسط حسابي (50.964)، في حين احتل بعد معالجة المعرفة

المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (46.786) وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية لان طبيعة ابعاد مهارات التفكير ما فوق المعرفة تتدرج في الصعوبة، فأن بعد(معرفة المعرفة وبعد تنظيم المعرفة (تتضمن مهارات ومعارف إجرائية وتقريرية وشرطية أسهل بكثير من بعد معالجة المعرفة الذي يتضمن أعقد المهارات كتصميم استراتيجية عقلية لإدارة المعرفة، وان الطلبة لم يصلوا إلى مستوى من الاستقلالية المعرفية التي تؤهلهم للقيام بهذه المهارات العليا.

ثالثا: التوصيات: The Recommendations

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

1-تشجيع اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للعلوم الانسانية بصورة عامة واعضاء هيئة التدريس بصورة خاصة على تبني التدريس التبادلي في تدريس المواد التربوية بصورة عامة ومادة القياس والتقويم بصورة خاصة.

2-تدريب الكوادر التدريسية الجامعية في دورات طرائق التدريس على استعمال الطرائق الحديثة في التدريس التي اثبتت البحوث والدراسات فاعليتها في العملية التعليمية والتي من ضمنها استراتيجية التدريس التبادلي وخطوات تطبيقها.

3-تضمين المناهج الدراسية الجامعية تعليم مهارات التفكير ما فوق المعرفة.

4- . تضمين مناهج المواد التربوية لأنشطة تعليمية تتيح للطلبة ربط المعرفة العلمية بمواقف حقيقية.

5-أهمية التنوع في استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير ومنها مهارات ما فوق المعرفة لمقابلة الفروق الفردية لدى الطلبة.

المقترحات: The Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1-اجراء مزيد من البحوث المماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية اخرى (الابتدائية، والمتوسطة، والاعدادية).

2-اجراء دراسة مماثلة في التخصصات العلمية.

3-اجراء دراسة تكشف فاعلية استراتيجية التدريس في متغيرات اخرى مثل (الدافعية، والميل، والاتجاه، والتفكير الناقد والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الابداعي.

4-إجراء دارسات للمقارنة بين التدريس التبادلي وغيرها من طرق التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

5-اجراء دراسة تبين أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الجامعية نحو المواد التربوية.

المصادر

اولا: المصادر العربية:

- **القران الكريم**

1. ابراهيم، مجدى عزيز(2004)، استراتيجيات على التدريس واساليب التعلم، مكتبة الانجلو المصرية، ط 1.
2. إبراهيم، مجدي عزيز(2005)، التفكير من منظور تربوي (تعريفه –طبيعته –مها راته –تنميته – أنماطه).ط 8، القاهرة، عالم الكتب.
3. أبو سرحان، عايد (2014)، أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، عد4.

4. بخيت، محمد احمد لطيف، واخرون (2010)، مهارات التفكير، ط1، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، السعودية.
5. البغدادي، محمد، والبغدادي، هيام (2010)، التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية،
6. البهادلي، أسامة جاسم محمد (2011)، أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس ابتدائي، جامعة بغداد. كلية التربية، إبن رشد. التربية، جامعة أم القرى.
7. بهجات، رفعت محمود (2002)، تدريس العلوم الطبيعية– رؤية معاصرة، ط2، القاهرة، عالم الكتب.
8. التميمي، عواد جاسم محمد (2006)، المناهج الدراسية، مفهومها، فلسفتها، نظرياتها، بناؤها، تقويمها، تطويرها، تنقيحها، مكتب الفنون للتحضير الطباعي، بغداد.
9. جابر، عبد الحميد جابر (1998)، التدريس والتعلم الاسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية، دار الفكر العربي، ط 1.
10. الجراح، عبد الناصر وعلاء الدين عبيدات (2011)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، بحث منشور، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ع (2)، مجلد 7.
11. جروان، فتحي عبدالرحمن (2012)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط(5)، دار الفكر، عمان.
12. جروان، فتحي عبدالرحمن (2005)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين.
13. لجمل، محمود جهاد (2005)، تنمية مهارات التفكير الابداعي من خلال استراتيجيات حديثة، دار الكتب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
14. الجميلي، ندى فيصل فهد (2000)، اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في التربية الاسلامية، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
15. الحارثي، مسفر (2008)، فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة.
16. حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣)، تعليم التفكير في عصر المعلومات، القاهرة، دار الفكر العربي.
17. حبيب، كنعان غضبان. (2012)، فاعلية خارطة المفاهيم والتدريس التبادلي في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن الحديث، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة.
18. حسن محمود حسن (2006)، فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في التخفيف من قلق الكلام لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
19. الحسناوي، شيماء عباس عبيد (2007)، اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة علم الاحياء. جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
20. حسين، بيداء حسن (2011)، أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، رسالة ماجستير، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
21. الحلو، نرمين مصطفى حمزه، ومتولى، شيماء بهيج محمود (2015)، أثر استراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية/ المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج/ ع. 42 – أكتوبر 2015م.
22. حوري، عائشة عهد (2011)، دور التربية في المجتمع، وقائع المؤتمر العلمي الرابع في كلية العلوم التربوية، جرش، الاردن).
23. خطاب، محمد (2007)، اثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من تعليم الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.
24. زيتون، عايش (2013)، أساليب تدريس العلوم، ط7، عمان، دار الشروق.

25. سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣)، تدريس مهارات التفكير، عمان، دار الشروق.
26. سعيد، ايمن حبيب(٢٠٠٣)، اثر استخدام استراتيجية التعليم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال الفيزياء، مجلة المعلم.
27. شبيب، أحمد (2000)، أثر التدريب على استراتيجية الأسئلة الذاتية (المستقلة– التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرات وتقديرهم لدرجة فعاليتهم الذاتية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (95)، الجزء الأول.
28. الشريدة، محمد خليفة ناصر (2015)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد11 ، عدد4.
29. عبد الباري، ماهر شعبان (2010)، استراتيجيات فهم المقروء. اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، دار المسيرة، عمان.
30. العلان، سوسن (2012)، أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، مجلة جامعة دمشق–المجلد 28 –العدد الرابع– 2012.
31. العلوي، ضحى محمد جبر (2007)، أثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد. كلية التربية ابن رشد.
32. الغافري، علي بن سالم (2006)، فاعلية نموذج التعليم البنائي (clm) عل التحصيل في الكيمياء والتفكير الابداعي لدى طلاب الحادي عشر من التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
33. الفرماوي، حمدي وحسن، وليد (2004)، الميت معرفة بين النظرية والتطبيق، مكتبة الانجلو المصرية.
34. محمد، هبه هاشم (2010)، التدريس التبادلي وتدريس الدراسات الاجتماعية، العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط1.
35. الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي حسين (2008)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق، عمان.
36. اليونسكو (2008)، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في الوطن العربي، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي.

المصادر الانكليزية:

Brown, A. & Campione, j (1992).Students as Researcher (pp:49-57) Reston, VA: National Association of Secondary School2000,and Teachers, In Keefe, W; Wilber (Eds.). Teaching for Thinking
- Costa, A. & Garmston, R. (2001). Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools. Norwood, MA: Christopher Gordon Pubs. dyslexia and skills development centre. from: http: // www. Buffalostate. edu/org/cbir/index.asp. On: 4 May,
- Imel, S. (2000). Metacognitive Skills for Adult Learning. Retrieved
- Leather, C. and Mc Loughlin, D. (2001). Developing task specific metacognitive skills in literate dyslexic adult. London: Adult
- Mei, P. (2005). The Implication of Schema Theory, Metacognition and Graphic Organizers in English Reading Comprehension for Technical
- College Students in Taiwan. Thesis, Spalding University Principals.

الملاحق

(ملحق3)

خطة تدريس يومية وفق استراتيجية التدريس التبادلي

استراتيجية التدريس التبادلي: نشاط تعليمي يقوم على ميدا الحوار بين المدرس والمتعلم او بين متعلم واخر, ومضمونها ان يعمل المتعلمين في مجموعات توزع فيها الادوار مع وجود قائد لكل مجموعة طبقًا للاستراتيجيات الفرعية المُتضمنة (التنبؤ – والتساؤل– والتوضيح – والتصور الذهني – والتلخيص).

المادة :القياس والتقويم

الفصل / الاول: اساسيات القياس والتقويم

الموضوع: مقدمة (اهمية دراسة علم القياس النفسي)

المرحلة/ الرابعة/ قسم العلوم التربوية والنفسية

اولا: الاهداف السلوكية السلوكية:

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس ان يكون قادرا على ان:.

- تحديد مفهوم القياس وأنواعه.
- التعرف على أهمية القياس في التربية ومستوياته.
- توضيح أهم الصعوبات التي تواجه عملية القياس في التربية.
- تحديد مفهوم التقويم التربوي تحديدا دقيقا.
- توضيح أغراض التقويم التربوي, وتذكر أهم أهدافه ووظائفه.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

السبورة – اقلام السبورة الملونة– شاشة عرض– نصوص مكتوبة.

– في البداية يتم تعريف الطلبة على استراتيجية التدريس التبادلي وتدريبه على كيفية استخدامها وتطبيقها.

– تم تقسيم طلبة الصف إلى مجموعات تعاونية) كل مجموعة خمسة أفراد)ثم تم تعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار)مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعات الاخرى.) .

–توزع الأدوار التالية ما بين أفراد كل مجموعة بحيث يكون لكل فرد دور واحد منها الملخص – المتسائل – الموضح– المتوقع.

يبدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بلن يدير القائد الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما يقومون به.

اقوم بتوزيع ورقة عمل تحتوي على نص عن (دور التقويم والقياس في العملية التربوية)

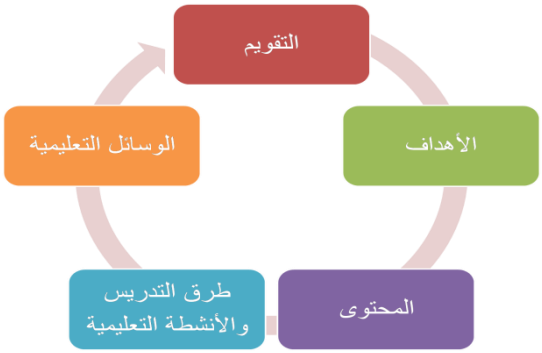
و اطلب من الطلبة نص القطعة قراءة صامتة وتحليل النص, ووضع خطوط أسفل الأفكار الأساسية، أو يكتب في ورقة مستقلة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه في المجموعة.

- يتم تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم.

ثالثا: خطوات تطبيق الدرس

الخطوة الاولى: التنبؤ

يوجه قائد كل مجموعة السؤال لأفراد مجموعته ويقول: اقر أ العنوان (مكونات العملية التربوية) وتوقع ما محتوى النص الموجود امامك؟ أنظر الى الشكل التالي وتوقع ما تشير اليه أو ما يعنيه؟ ومم يتكون؟



المجموعة: استنادا الى العنوان والشكل, ماذا تتوقع أن**ليكون** موضوع درسنا. ومم سيتكون

وبعد المناقشة لأفراد كل مجموعة على حدة تكون الاجابة: اتوقع ان يكون موضوع الدرس عناصر العملية التعليمية والتي من اهمها عملية التقويم.

اقوم بالطلب من كل قائد في المجموعات ان يقرا لنا مقطع من النص الموجود والذي يعتبره هو المهم, وتكون القراءة صامتة.

- هل من الممكن أن تقرا لنا المقطع التالي.....؟
- أكمل لنا.....؟

الخطوة الثانية :التوضيح

ومن خلال سير الدرس أقوم بتوضيحه أثناء الشرح وطرح الأسئلة الصفية ويتشارك الطلبة في قراءة المعلومات التي في النص,ثم اطلب منهم إبداء رأيهم حول الموضوع.

واطلب من الطلبة ان يتبادلون ما يعرفونه عن مفهوم القياس, وتتم المناقشة داخل المجموعات بقيادة قادتها ويتبادلون الأدوار مع بعضهم البعض.

الخطوة الثالثة الاستجواب

- ما العناصر المهمة ف ا التي تناولناها المخطط وتحتاج الى توضيح؟
- كيف تقوم المدارس النظامية التقليدية بتقويم طلبتها؟
- هل يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية من تقدم؟ على صعيد تحقيق اهدافها؟

وبعد ذلك اطلب من كل المجموعات بالتعاون بينهم بحل الأسئلة في ورقة العمل ثم مناقشتها مع زملائهم في المجموعة.

"تتم الاجابة على الأسئلة من اعضاء المجموعة نفسها ويقود الجلسة قائد المجموعة"

. ويقوم الطلبة بالمشاركة في الإجابة على الأسئلة.

يسال القائدافراد مجموعته: للتأكد من فهم النص ما الأسئلة التي يمكن طرحها عليكم؟

تقوم المجموعة: بطرح أسئلة فيما بينها وتستمتع للإجابة بشكل تبادلي:

- ما العناصر المهمة التي تناولناها المخطط وتحتاج الى توضيح؟
- كيف تقوم المدارس النظامية التقليدية بتقويم طلبتها؟

- هل يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية من تقدم؟ على صعيد تحقيق اهدافها؟

وبعد ذلك اطلب من كل المجموعات بالتعاون بينهم بحل الأسئلة في ورقة العمل ثم مناقشتها مع زملائهم في المجموعة.

"تتم الاجابة على الأسئلة من اعضاء المجموعة نفسها ويقود الجلسة قائد المجموعة"

. ويقوم الطلبة بالمشاركة في الإجابة على الأسئلة.

الخطوة الرابعة: التلخيص

يقوم القائد بالطلب من مجموعته ان يلخصو ما تم شرحه:

القائد: من فضلك يا. ...لخص الفقرة التي تناولناها.

–من فضلك يا. ...لخ اهم المعلومات التي وردت في النص...

المجموعة: يقوم احد الافراد داخل المجموعة بتلخيص ما ورد في المحاضرة:

لتوضيح مفهوم القياس النفسي والتربوي نقوم بعرض بعض المفاهيم الشائعة ومنها.

1- ان كلمة قياس تستخدم في الحياة اليومية، بمعنى العملية أو العمليات المتعددة التي نحصل بها على تقديرات دقيقة للأشياء المتداولة بناء على مقاييس متعارف عليها، أما القياس النفسي فهو يسعى إلى تحقيق هدفين أساسين، يتعلق الأول بتصنيف الخصائص النفسية والتعرف على جوانبها والمتغيرات المتعلقة بها للوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكنا وقدراتنا العقلية، ويتعلق الثاني باستخدام نتائج القياس للحصول على معلومات تفيدنا في توظيف العلم لصالح المجتمع.

2- ويعرف القياس في العلم عامة وفي علم النفس خاصة بأنه قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء، بطريقة تشير إلى كميات من صفة أو خاصية ومعنى ذلك أن القياس يعتمد في جوهره على استخدام الأعداد، إلا انه في صورته المحكمة يتضمن فكرة الكم، والتي تعني مقدار ما يوجد في الشخص من خاصية معينة.

3- أن عملية القياس هي عملية إصدار أحكام كمية لتقدير خصائص أو سمات لظاهرة معينة. سواء كانت هذه الظاهرة طبيعية أو نفسية أو تربوية أو اجتماعية وإذا كان الأمر سهلا بالنسبة للظاهرة الطبيعية أو الفيزيائية فالأمر يختلف بالنسبة لباقي الظواهر.

4- وإذا كنا نقيس الظاهرة الفيزيائية قياسا مباشرا فنحن نقيس الظاهرة النفسية أو الاجتماعية أو التربوية بطريقة غير مباشرة ومن خلال أدوات صممت لهذا الغرض كما أن إصدار تلك الأحكام لابد وأن يتصف بالموضوعية، وهو الهدف الأسمى لأي عملية قياس.

ملاحظة: يمكن تبديل القائد في كل خطوة من خطوات الدرس ويتولى قيادة المجموعة فرد اخر من افراد المجموعة.

رابعا: التقويم:

اعطاء اسئلة تقويمية في نهاية الدرس والتحضير للدرس القادم.

س– عرف مفهوم القياس؟–

س:قرن بين قارن بين التقويم والقياس؟

عللي:اختلاف القياس في الظواهر الفيزيائية عن الظواهر النفسية والاجتماعية.

خامسا: الواجب البيتي

اقوم بتعيين مادة من مفردات الموضوع للدرس الثاني وتحضير نصوص اثرائية للدرس القادم.