درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بالتفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة

*مجدي فتحي أبو الحاج**

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة استخدام المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، ومعرفة هذه المهارات وأثرها في درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم بناء مقياسين حيث اشتمل المقياس الأول على (54) فقرة لقياس درجة استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة للمعلمين والمعلمات، أما المقياس الآخر فقد اشتمل على (48) فقرة لقياس درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. اشتملت عينة الدراسة على (347) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من (62) مدرسة تحوي (1065) معلماً ومعلمة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015–2016).

بينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لفقرات مهارات التفكير ما وراء المعرفة بلغ (3.61) بدرجة (متوسطة)، والمتوسط الحسابي لفقرات درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة بلغ (3.57) بدرجة (متوسطة)، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة طردية بين درجة مهارات التفكير ما وراء المعرفة للمعلمين والمعلمات ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة، استخدام، المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى للمتغيرات: جنس المعلم لصالح، الذكور، والمؤهل العلمي للمعلم لصالح المؤهلات الأعلى، ورتبة المعلم لصالح الرتب الأعلى. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث. وأوصت الدراسة، بأهمية، تضمين معايير درجة استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة تم حصرها في هذه الدراسة لتكون جزءاً أساسياً في جميع المناهج الدراسية.

الكلمات الدالة: ما وراء المعرفة، مهارات التفكير ما وراء المعرفة، التفوق والإبداع، المعلمين.

المقدمة والإطار النظري

حظي التفكير ما وراء المعرفة باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة التفكير، حيث يزيد من وعي المعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بادوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي؛ حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب للتقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، فهو يضع أمامه خيارات متعددة، يقيّم ويختار الأفضل، وبذلك يكون متفوقاً ومبدعاً أكثر من غيره.

حتى نساعد الطلبة على مواجهة التحديات والمشكلات التي فرضها الانفجار المعرفي يجب تعليمهم كيف يتعلمون وكيف يفكرون، فإن النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي، بل على كيفية استخدام تلك المعرفة (الصمادي وأبو لوم، 2011). التفكير مهارة ذهنية كلية يتم عن طريقها معالجات ذهنية، للمعلومات، الحسية والمسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى (محيسن وزيتون، 2016).

إن عمليات التفكير تشمل عمليات التفكير الأساسية مثل: المعرفة، والاستدعاء، والفهم، والاستيعاب والتفسير، والتطبيق، والتصنيف، والملاحظة، والمقارنة، والتلخيص، والتنظيم. أما عمليات التفكير المركبة فهي: التفكير التأملي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، التفكير الإبداعي، ثم تليها عمليات تفكير ما وراء المعرفة، حيث ويعد تفكير ما وراء المعرفة من أنواع التفكير الذي يستدعي أعلى أنواع عمليات التفكير (الخوالدة، 2003). ويتطلب مفهوم ما وراء المعرفة وعياً ذاتياً بعمليات المتعلم حتى يمكنه أن يتعلم بصورة أفضل (Salmani, 2008).

* وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، الأردن. تاريخ استلام البحث 2017/4/2، وتاريخ قبوله 2017/10/24.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

إن التفكير ما وراء المعرفة مصطلح جديد في علم النفس التربوي، وقد تعددت التسميات التي أطلقت عليه، منها الإدراك فوق المعرفي، وإدراك ما وراء المعرفة، والمعرفة بالمعرفة أو الميتا معرفة، والتفكير بالتفكير، والوعي بالتفكير، وهذه كلها مترادفات لمفهوم (Metcognition). لقد عرّف فلافل (Flavell) المشار إليه في، (ساسي وقريشي، 2013)، التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات. وتعرفه، وول فوللك بأنه المعرفة حول المعرفة، إذ أن المتعلمين لديهم المعرفة والدراية عن آلية عملهم وتفكيرهم (وول فولك، 2010).، ويعرّف كوستا وكاليك، (Costa and Kallick) المشار إليهما في (أبوجادو ونوفل، 2007) التفكير ما وراء المعرفة بأنه التفكير حول التفكير، وهو ما يحدث في القشرة الدماغية للفرد، ويعبر عن مقدرتنا على معرفة ما نعرف وما لا نعرف ويشمل أيضا قدرتنا على التخطيط من اجل إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة الموقف الذي نحن بصدده. أما(Leather and Mcloughlin, 2001)، يعرفان التفكير ما وراء المعرفة بأنه التفكير بالتفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حور المعالجات الذاتية، وهي تتضمن الوعي، والفهم، والتحكم، والاختيار، والتقويم، أما جروان فيعرفه على انه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير(جروان، 2012). ويستخدم مفهوم ما وراء المعرفة بصورة تبادلية مع المفاهيم التي ظهرت في الأدبيات التربوية ومنها التنظيم الذاتي للتعلم (Dinsmore et al., 2008).

أورد (الشربيني والطناوي، 2006) بعض جوانب الأهمية للتفكير ما وراء المعرفة مثل:

1) تنمية القدرة لدى المتعلم على انتقاء التجديد والابتكار.

2) مواجهة الكم المعرفي المدعم تكنولوجياً، وتمكين المتعلم من توليد الأفكار الإبداعية، والوعي بأساليب المعالجة الدماغية.

3) تنمية التفكير الناقد والتفكير ألابتكاري، نتيجة لوعي المتعلم باستراتيجيات التعامل مع، المعرفة، والقدرة على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة.

4) مساعدة المتعلمين في التحكم في تفكيرهم، وتحسين أساليبهم في القراءة واستذكار المعلومات، وتحسين القدرة العامة لديهم على الاستيعاب.

5) تمكن المتعلمين من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم عندما يتبين أن الخطة التي أعدت لا تلبي ما كان متوقعاً من نتائج منتظرة.

6) تنمية قدرة المتعلم على إجراء التقويم الذاتي، الذي يعد من العمليات العقلية العليا التي يقوم بها الفرد بهدف تحسين الأداء.

7) يسهم في تنمية أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم الكامن.

وبالنظر إلى تصنيفات الباحثين لما وراء المعرفة نجد أن منهم من صنفها إلى ثلاث مجالات مثل تصنيف (مارزانو وزملائه) كما ورد في (محسن، 2005) و(المساعيد، 2013) كما يلي:

أ) مهارات التنظيم الذاتي (معرفة الفرد بذاته)، وهي تتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها:

- الالتزام: وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر.
- الاتجاهات الايجابية نحو المهام الأكاديمية: مثل المثابرة والتعلم من الفشل.
- ضبط الانتباه بانجاز المهام الأكاديمية: ويكون للتفصيلات، وللصورة الكبيرة، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة.

ب) المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية (المعرفة بعمليات التفكير)، وهي تتضمن:

- المعرفة التقريرية: وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة، وتتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.
- المعرفة الإجرائية: وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها.
- المعرفة الشرطية: وتتضمن المعرفة بالية عمل بعض الاستراتيجيات ومتى نستخدمها، ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها.

ج) مهارات التحكم الإجرائي (ضبط عمليات التفكير)، وهي تتضمن:

- التخطيط: ويتضمن اختيار مسار للأهداف، واختيار الإجراءات.
- التنظيم: ويتضمن فحص التقدم، ومراجعة المسارات والإجراءات والمصادر.

– تقويم: ويتضمن تقويم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختيار المصادر.

تحتاج المجتمعات المعاصرة إلى أفراد مفكرين ومبدعين ومتفوقين لتطوير مناحي الحياة المختلفة فيها، فغالبية الأنظمة التربوية تؤكد أهمية تنشئة الأفراد وتربيتهم تربية إبداعية لمواجهة المشكلات المستجدة والمستعصية التي تواجهه مجتمعاتهم وحلها، وفي ضوء هذا الهدف نشطت الجهود العلمية لبحث الأسس والطرق التي تساعد الطلبة إلى تطوير قدراتهم الإبداعية وتكوين روح البحث لديهم ودراستها (جامعة القدس المفتوحة، 2007). ومن هذه الطرق دور التفكير ما وراء المعرفة في مجال التعليم، ومن خلال متابعة شنيدر وارتيلت للعديد من الدراسات النظرية على مدى العقود الأربعة الماضية، التي تثبت العلاقة القوية بين جوانب التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي، كما تبين نتائجها استفادة التلاميذ العاديين ومنخفضي التحصيل في تحسين مستواهم بعد تدريسهم مهارات التفكير ما وراء المعرفي (Schneider and Artelt, 2010)

إن الإبداع والتفوق لا يقتصر على مجال واحد من مجالات التفكير، وإنما يتعداه إلى مجالات عديدة، فهو يظهر عبر الأنشطة الفنية والعلمية والفكرية والاجتماعية. والمبدعون يتميزون عادة بالدقة ورهافة الحس، والقدرة على الإدراك العميق لكل ما يدور من حولهم. ومن هنا فانه يصعب تقديم تعريف موحد للإبداع (أوزي، 2005). ومع ذلك يذهب معظم الباحثون إلى اعتبار الإبداع "ضربا مفارقا من ضروب الذكاء"، إذ يتطلب الإبداع في ابسط أشكاله نوعاً من تجاوز المألوف. وهو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل منها ما هو خاص بالفرد ومنها ما هو خاص ببيئته، فالإبداع عبارة عن عوامل معرفية ووجدانية واجتماعية تتميز بالقابلية للنمو، يلخصها رنزولي(Renzulli) في ثلاثية دينامية تشمل القدرات العقلية فوق المتوسط، والقدرة الابتكارية، والدافعية للانجاز والمثابرة، وهي جميعها محصلة للسلوك الإبداعي (أوزي، 2013). كما يعد الطلبة المتفوقون طاقة تربوية مرغوبة تربوياً واجتماعياً، وتبذل من اجلها الجهود، وتسخر من اجلها الطاقات والإمكانات، وعليها تعقد الآمال والطموحات، وبانجازاتها ترقى الحضارات. لذا فالأمر يتطلب اهتماماً خاصا بهم، وبحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم وتفوقهم، (زهران، 2003).

أما التفوق والإبداع الدراسي فيتأثر بعوامل خارجية وأهمها البيئة المحيطة بالطالب، وعوامل داخلية، وهي الخصائص المعرفية وقدراته العقلية المتمثلة في مهارات التفكير التي يمتلكها وعمليات التفكير التي يوظفها، والصفات النفسية للطالب التي تميز شخصيته من غيره، وتعد هذه العوامل مهمة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي ودرجة التفوق والإبداع عند الطلبة (سعادة، 2003). كما أظهرت الدراسات أن تنمية الإبداع والتفوق تستلزم معلماً لم يعد نفسه المصدر الوحيد للمعرفة، بل يهتم بطلبته كأفراد لكل منهم قدراته واهتماماته وميوله، ويسمح بالتجريب ويعمل على إشباع احتياجات طلبته الإبداعية، ومن هنا برزت أهمية توفير بيئة مدرسية غنية بالمواقف المثيرة للتفكير والحاثة على التجريب، حيث قادت الحاجة إلى التفوق والإبداع إلى البحث عن أفضل الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تعمل على زيادة التفوق والإبداع، ومساعدتهم في تعديل بعض السمات الشخصية، وعلى تشجيع السمات التي تنمي الإبداع، كما يستلزم ذلك مهارات ومناهج واستراتيجيات وأساليب تدريس فاعلة ومنها التفكير ما وراء المعرفة (قطامي، 2001).

كما يقصد بالإبداع عند التحدث عن التربية والتعليم ودورهما في تنميته ورعايته، كل أساليب التفكير الدينامكي، القادر على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها، واتخاذ القرار مع ما يرتبط بكل ذلك من مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها، والقدرة على الملاحظة والمقارنة والتصنيف والترتيب وإدراك العلاقات بين الأشياء ومهارات الطلاقة والمرونة، ووضع الفرضيات والتنبوء في ضوء المعطيات، ومهارات النقد، والتعرف على الأخطاء والمغالطات، والتخطيط والمراقبة والتقويم. وبناء على ذلك، فان التفوق هو القدرة على الوصول إلى مستوى مرموق في أي مجال من المجالات التي تكون موضوع تقدير المجتمع والثقافة التي يعيشها المتفوق. (أوزي، 2013).

لقد أثبتت البحوث التأثير الكبير لما وراء المعرفة على التفوق والإبداع والتحصيل الدراسي، مثل دراسة (ساسي وقريشي، 2013) حيث أشارت، نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام، ودراسة (عبد الله، 2010) حيث شارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر لاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي، ودراسة (المدني، 2008) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة، ودراسة (المساعيد، 2013) حيث أشارت إلى وجود ارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي، وفي دراسة (الموجدة وحمزة وعودة الله، 2013) حيث أشارت نتائج دراستهم إلى وجود اثر في التحصيل يعزى لاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس.، فالطلاب ذوي مستوى التفكير ما وراء المعرفي العالي يستطيعون ضبط معرفتهم وتفكيرهم ليكونوا أكثر تكيفاً عند حل المشاكل، ويعدّون أكثر قدرة على نقل معرفتهم لاستراتيجيات التعلم لحالات جديدة، كما إن تعلمهم وأدائهم أفضل من زملائهم ذوي التفكير ما وراء المعرفي المنخفض (Pintrich, 2002).

من خلال تعامل الباحث، مع عدداً كبيراً من المعلمين والطلبة فقد لاحظ أهمية دراسة درجة استخدام معلمين ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، ومعرفة وأثر هذه المهارات على درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، ودراسة تأثرهما ببعض المتغيرات المهمة؛ لما له من انعكاسات ايجابية على مجمل العمل والإنتاج التربوي لهؤلاء المعلمين؛ ومن ثم، الانعكاسات على، درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، الذي يعدّه التربويين أهم الأولويات في أي بلد.

مشكلة الدراسة:

إن الهدف من التعلم ينبغي أن يكون الفهم لا الحفظ. ووفقا لالكساندروين، فان هناك ثلاثة عوامل تساعد الطالب على فهم ما يتعلمه وهي: تحفيز تصورات الطالب حول كيفية عمل الأشياء، وتنمية الفهم العميق لديهم في المحتوى المعرفي، وتدريس مهارات ما وراء المعرفة التي تساعد الطلاب على تعلم كيفية إدارة عملية التعلم لديهم (عساس، 2011). كما إن العاملين، بالمؤسسات التربوية والتعليمية يعملون على تنمية مهارات التفكير العليا والإبداع لدى الطلبة، التي تعمل على تطوير شخصية الطالب ورفع درجة تحصيله وتفوقه وتزيد من كفاءته وتحسين نظرته إلى نفسه. ويتم رفع قدرة التفكير ولإبداع لدى الطلبة؛ بممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفة لمساعدتهم على تنمية هذه المهارات لتعزيز مهارات التفكير العليا لديهم.

تتمثل مشكلة الدراسة في أنه لا يزال هناك حاجة لدى، صناع القرار والمسئولين والتربويين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي إلى معرفة العوامل التي تؤثر في درجة التفوق والإبداع لدى الطلبة وخاصة طلبة المدارس لأنهم مسؤولين من الجميع؛ لذلك حاولت هذه الدراسة أن تتعرف على العلاقة بين أحد المؤثرات المهمة في إبداع وتفوق الطلبة وهي المعلم وممارساته التعليمية حيث تمثل هذه الممارسات أحد المدخلات الإستراتيجية الضامنة للتفوق والإبداع لدى الطلبة، ومن هذه الممارسات المهمة، التي لها الأثر المباشر والكبير مهارات التفكير ما وراء المعرفة. لذلك فقد جاءت هذه الدراسة لإثراء الدراسات بأثر مهارات التفكير ما وراء المعرفة على النتائج التربوية والتعليمية، فألقت هذه الدراسة، الضوء على درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة، وارتباطها بدرجة التفوق والإبداع الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية، إضافة إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كل من درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي لطلبة، تبعاً للمتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي للمعلم، ورتبة المعلم، والخبرة التدريسية للمعلم). وجاءت هذه الدراسة ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ كنوع من النقد ذاتي، واعتقاداً من الباحث بأن رصد الواقع الميداني يساعد كثيراً في التحسين والتطور. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال معرفة نوع ودرجة، العلاقة بين استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة.

أسئلة الدراسة:

للكشف عن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بدرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، من وجهة نظرهم أنفسهم؟

2) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في، درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى لكل من المتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ورتبة المعلم، والخبرة التدريسية)؟

3) ما درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، من وجهة نظر المعلمين؟

4) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة التفوق والإبداع لأكاديمي للطلبة تعزى لكل من المتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ورتبة المعلم، والخبرة التدريسية)؟

5) هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة؟

أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية البحث في التفكير وتطوره عند طلبة المدارس، وخاصة التفكير ما وراء المعرفة؛ لما له من اثر في تنمية عقولهم وتدريبهم على حل مشكلاتهم ورفع درجة الإبداع لديهم.

الأهمية التطبيقية: تبرز أهمية هذه، الدراسة في ما يلي:

1) التغلب على ضعف الاهتمام في مواقف التعليم والتعلم المدرسي وخاصة المتعلقة، بمهارات ما وراء المعرفة؛ لتحسين نواتج التعلم ومخرجاته.

2) تعريف المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة؛ مما يساعد على تفعيل العملية التعليمية ورفع درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة.

3) تزويد المعلمين والمعلمات بقائمة مهارات التفكير ما وراء المعرفة، التي تسهم في التحول من أسلوب حفظ المعرفة واسترجاعها في التدريس، إلى أسلوب اكتساب المعرفة واستيعابها وتطبيقها في الواقع الميداني، ومدى تأثرهما بالمتغيرات التالية:(جنس المعلم، المؤهل العلمي، رتبة المعلم، الخبرة التدريسية)

4) تأتي أهمية هذه الدراسة لتعزيز البحوث العربية وخاصة الأردنية، بدراسة حديثة في تحديد درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

5) مساعدة متخذي القرار والمعنيين في مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم في تصميم المناهج الدراسية بما يتوافق مع مهارات التفكير ما وراء المعرفة، من خلال إدخال تلك المهارات نظرياً والتدريب عليها تطبيقياً.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

التفكير ما وراء المعرفة (Metacognition): أنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية، وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهما في التعلم وحل المشكلات، (Guss and Wiley, 2007).

مهارات التفكير ما وراء المعرفة(Metacognitive-skills)،: هي خطوات متصلة من الأفعال يكون الفرد في حالتها واعياً لأسلوب تفكيره منذ لحظة ظهور المشكلة والتعرف عليها، ويكون واعياً لأسلوب تفكيره من خلال إتباعه لخطوات (التخطيط، المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي)، (الخوالدة، 2003). وتعرّف مهارات التفكير ما وراء المعرفة إجرائياً في هذه الدراسة بدرجة استجابة أفراد العينة على مجموعة المهارات المدرجة في فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الإبداع والتفوق الأكاديمي: يرى (زهران، 2003)، إن المتفوقين والمبدعين هم كل من يملكون قدرات خاصة فائقة، ويتميزون عن أقرانهم في أدائهم، ويصلون إلى مستوى نبوغ رفيع ومستمر في جانب من جوانب النشاط الإنساني الذي تقدره الجماعة، ويتميزون هؤلاء الأشخاص بالتفوق العقلي والابتكار، حيث تلعب الظروف البيئية دوراً مهمًا في تكوينها وتنميتها. وتعرّف درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة إجرائياً في هذه الدراسة بدرجة استجابة أفراد العينة على مجموعة، فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

– حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة في العاصمة عمان في الأردن، التي تشمل مدارس كل من: تلاع العلي، وأم السماق، وخلدا، وصويلح، وشفا بدران، وأبو نصير، والجبيهة، والمدينة الرياضية، وضاحية الرشيد.

– حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات.

– حدود زمنية: طبقت الدراسة في العام الدراسي (2016/2015)، خلال الفصل الدراسي الثاني.

محددات الدراسة:

1– اقتصرت عينة الدراسة على معلمين ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة.

2– اقتصرت الدراسة على المعلومات، الناتجة من تحليل أدوات الدراسة (الاستبانات).

3– منهجية الدراسة: تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي المسحي؛ الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع الميداني؛ ويهتم بوصفها وصفاً علميًا دقيقًا والتعبير عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا (مستخدمًا الإحصاء الوصفي والتحليلي)؛ بغرض التعرف، على درجة استخدام معلمين ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، ومعرفة وأثر هذه المهارات على درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، ومن وجهة نظر المعلمين.

الدراسات السابقة:

تم استعراض العديد من الدراسات التي تناولت موضوع مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وأخرى تناولت موضوع التفوق والإبداع، وهي:

أولا: الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير ما وراء المعرفة:

في دراسة (الحصان، 2015) التي هدفت إلى تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفة في تدريس العلوم. تكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات العلوم للصف الأول المتوسط بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، كما شملت العينة فحص (30) خطة من الخطط التدريسية في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفة، التي انبثق منها بطاقة الملاحظة والمقابلة لمعلمات العلوم للصف الأول المتوسط التي تم التحقق من صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف درجة ممارسة مؤشرات معايير توظيف مهارات القراءة ما وراء المعرفة في تدريس العلوم، تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً لدى معلمات الصف الأول المتوسط.

في دراسة (أبو لطيفة، 2015) التي هدفت إلى التعرف على، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري السنة الدراسية والتحصيل الدراسي. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (100) طالب من طلبة كلية التربية في جامعة الباحة. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث مقياس لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، وقد تكون المقياس من (30) فقرة، وطبق المقياس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1435-1434). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة متوسط، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير السنة الدراسية أو متغير التحصيل الدراسي.

في دراسة (Zhao, 2014)، التي هدفت إلى استعراض نظرية ما وراء المعرفة في سياق بناء منبر للتعلم المستقل، ودراسة العلاقة بين التعلم المستقل ونظرية ما وراء المعرفة. وتكون مجتمع الدراسة وعينة الدراسة من جميع طلبة كلية الهندسة الميكانيكية في جامعة (ليوننج) في الصين. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تحسن التعلم المستقل. كما بينت نتائج الدراسة أن الطلبة تكونت لديهم قدرات جيدة للتعلم.

في دراسة (المساعيد، 2013) التي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة جامعة آل البيت للتفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط لديهم. تكونت عينة الدراسة من (245) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. وقد استخدم في هذه الدراسة أداتين، الأولى: مقياس للتفكير ما وراء المعرفي، والثانية: مقياس لمركز الضبط. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ايجابي قوي بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي، ارتباط سلبي بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

في دراسة (الموجدة وحمزة وعودة الله، 2013) التي هدفت إلى تقصي، اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، من شعبتين لمساق، مناهج وأساليب تدريس العلوم، من طلبة قسم معلم الصف، اختير أفراد عينة الدراسة بصورة قصديه، حيث وزعوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددهم (45) طالباً وطالبة درست باستخدام مهارات ما وراء المعرفة، ومجموعة ضابطة عددهم (35) طالباً وطالبة درست بالطريقة العادية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر في التحصيل يعزى لاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس.

في دراسة (ساسي وقريشي، 2013) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط، وفحص ما إذا كانت هذه العلاقة تتأثر بمتغيري الجنس أو المستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة (66 ذكر و64 أنثى) اختيروا بطريقة عشوائية من متوسطة (عبد القادر قريشي بالروسيات ورقلة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات واختبار رافن (Raven) للذكاء، ومعدلات الفصل الدراسي الأول في الرياضيات لقياس مستوى التحصيل الدراسي. وبعد تحليل البيانات أشارت، نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام تعزى لمتغير الجنس.

في دراسة، (Jbeili, 2013) التي هدفت إلى استقصاء أثر طريقة دعم تعلم مهارات ما وراء المعرفة المضمن في، الموقف التعاوني(الطريقة الأولى) وطريقة التعلم التعاوني(، الطريقة الثانية) على الاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة، لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة اربد. لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار (240) طالباً بشكل عشوائي من بين ثلاث مدارس مختلفة. وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تم تدريسها بواسطة، الطريقة الأولى، والمجموعة الثانية، تم تدريسها بواسطة، الطريقة الثانية والمجموعة الثالثة، تم تدريسها بواسطة، الطريقة الثالثة (كمجموعة ضابطة). أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب المجموعة الأولى تفوقوا على طلاب المجموعة الثانية والثالثة في الاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة. كما، أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة الثانية على طلاب المجموعة الثالثة في الاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة.

في دراسة (الأحمدي، 2012) التي هدفت إلى التعرف على، فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة، وتصميم دليل المعلمة لتدريس بعض دروس القراءة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وإعداد اختبار لقياس تمكن الطالبات من مهارات القراءة الإبداعية والتفكير فوق المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط (25) المجموعة التجريبية، ، و(25) المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

في دراسة (أبو بشير، 2012) التي هدفت إلى التعرف على، اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، القائم على تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مع قياس قبلي وبعدي. تكونت عينة الدراسة من (104) طالباً وطالبة من مدرسة (رودلف فالتر) الأساسية للبنين ومن مدرسة (رودلف فالتر) الأساسية للبنات. ولجمع البيانات قامت الباحثة بإعداد أدوات مثل قائمة مهارات التفكير التأملي لطلبة الصف التاسع الأساسي، واختبار التفكير التأملي لطلبة الصف التاسع الأساسي، ودليل المعلم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي كان كبيراً. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

في دراسة (الخوالدة والربابعة والسليم، 2012) التي هدفت إلى التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (380) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، كما تم استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم). أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة (متوسطة)، وكان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة (كبيرة)، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم والتقويم، بدرجة (متوسطة). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

في دراسة (عساس، 2011) التي هدفت إلى التعرف على، مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في كليات التربية للبنات. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام قائمة مهارات مكونة من (60) مهارة موزعة على ثلاثة مهارات رئيسية: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي. وتم تطبيق قائمة المهارات على عينة مكونة، من (68) طالبة ماجستير، و(72) طالبة دكتوراه في كليتي التربية للأقسام الأدبية للبنات في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً حول استخدام مهارات ما وراء المعرفة لصالح متغير التخصص. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً حول استخدام مهارات ما وراء المعرفة لصالح متغير المؤهل العلمي لصالح طالبات الدكتوراه. واقترحت الدراسة تصوراً لتطوير استخدام طالبات الدراسات العليا لتلك المهارات.

في دراسة (عبد الله، 2010) التي هدفت إلى التعرف على، اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الهندسة على التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف الثاني

الإعدادي من محافظة سوهاج المصرية، قسموا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية درسن باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة، والأخرى ضابطة درسن بالطريقة المعتادة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر لاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي، أو في التفكير الهندسي للطالبات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني الإعدادي اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة، وأولئك اللواتي درسن بالطريقة المعتادة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، سواء في التحصيل المعرفي أو في التفكير الهندسي.

في دراسة (المدني، 2008) التي هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لمهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بفاعلية الذات والتحصيل. اشتملت عينة الدراسة على (470) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء المعرفة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة أيضاً بين فعالية الذات ومهارات ما وراء المعرفة.

في دراسة (Cooper,2008) التي هدفت إلى التعرف على اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة (الصف السابع والثامن)، في الرياضيات (مدخل إلى الجبر) في أمريكا. تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً كمجموعة تجريبية و(29) طالباً كمجموعة ضابطة. طبقت الدراسة على مدى ثمانية أسابيع (ثلاث حصص أسبوعياً مدة الحصة 50 دقيقة) لكل من المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على حدة. وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام مقياس الوعي ما وراء المعرفة (MAI). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في الرياضيات.

في دراسة (Conner, 2007) التي هدفت إلى التعرف على، مدى استخدام طلاب البيولوجي الفرقة النهائية في المدرسة العليا في نيوزلندة، استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين إجراء البحوث وكتابة المقال. وأظهرت الدراسة مدى حث المعلمين الطلاب كي يكونوا أكثر توجيهاً لذاتهم في تعلمهم، وان معظم الطلاب استخدموا استراتيجيات ما وراء المعرفة لتساعدهم على التعلم بفاعلية، وان الطلاب استخدموا استراتيجيات ما وراء المعرفة ليقوموا بالتخطيط والمراقبة والتقويم لإعمالهم.

في دراسة (عبد العزيز، 2006) التي هدفت إلى التعرف على اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة بنها الثانوية للبنين التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية حيث تم اختيار فصلين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) من فصول الأول الثانوي بهذه المدرسة بطريقة عشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن حجم تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التاريخي كبير. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن حجم تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الاتجاه نحو التاريخ وتعلمه لدى طلاب المجموعة التجريبية كبير.

في دراسة (السباتين، 2006) التي هدفت إلى استقصاء الفروق في مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين واقرأنهم العاديين بالمرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً بالمرحلة المتوسطة (68 طالباً موهوباً، 72 طالباً من مدارس المرحلة المتوسطة العامة) اختيروا بطريقة عشوائية. طبقت أداة الدراسة على شكل مقياس لمهارات التفكير فوق المعرفي الثلاث بعد التحقق من دلالات الصدق والثبات على عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى استخدام الطلبة الموهوبون لمهارات التفكير فوق المعرفية في أشكالها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم) بدرجة اكبر من الطلبة العاديين. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

في دراسة (Phakiti, 2003) التي هدفت إلى الكشف عن استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للطلبة في جامعة تايلند. تكونت عينة الدراسة من (384) طالباً وطالبة مسجلين في مساقات اللغة الانجليزية في جامعة تايلند، وقد صنفهم الباحث إلى ثلاث مجموعات: مرتفعي التحصيل، ومتوسطي التحصيل، وممن رسبوا في الاختبار. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل قد استخدموا الاستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل اكبر من الطلبة متوسطي التحصيل، الذين بدورهم كانوا أكثر استخداماً لها من الطلبة غير الناجحين.

في دراسة (أبو عليا والوهر، 2000) التي هدفت إلى معرفة درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بالمستوى الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها.وتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية وعياً متوسطاً بمعارف ما وراء المعرفة، وان طلبة السنة الثالثة كانوا أفضل الطلبة وعياً بتلك المعارف، وانه كلما ارتفع المعدل التراكمي للطالب زاد وعيه بتلك

المعارف، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي لصالح المعدل الأعلى وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الكلية.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بدرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة:

في دراسة (شعبان، 2015) التي هدفت إلى التعرف على، مدى امتلاك طالبات الجامعات السعودية لمسار الموهبة والتفوق للتفكير الإبداعي وفق نظرية (Mednick)، في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من الطالبات الملتحقات بكلية التربية التابعة لجامعة الملك عبد العزيز وجامعة نورة بمدينة الرياض، لمسار الموهبة والتفوق موزعين بالتساوي على مستويين الثالث والثامن، وقد تم اختيارهن بطريقة قصديه. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة لاختبار مترابط الأبعاد لميدنيك (Mednick Remote Associates Test). أشارت نتائج الدراسة إلى درجة جيدة من، امتلاك طالبات الجامعات السعودية لمسار الموهبة والتفوق للتفكير الإبداعي، كما أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك طالبات الجامعات السعودية لمسار الموهبة والتفوق للتفكير الإبداعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح المستوى الثامن، وجود فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدلات المرتفعة.

في دراسة (بريكيت، 2014) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء المتغيرات، ، (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ، حيث صمم الباحث أداة للدراسة (بطاقة ملاحظة) اشتملت على (18) أسلوباً من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، طبقت خلال الفصل الدراسي الأول لعام (1435-1434). تكونت عينة الدراسة من (27) معلماً من معلمي اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة. أشارت نتائج الدراسة أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية كانت بدرجة متوسطة.، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى متغير الخبرة.

في دراسة (الزعبي، 2014) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن ومدى اختلافها باختلاف جنسهم وتخصصاتهم العلمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير واستخدام مقياس ابوت Abbott)) لفاعلية الذات الإبداعية على عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة موهوبة من طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين و(44) من معلمي الطلبة الموهوبين. أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى مرتفع من، فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، كما، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود، فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم تعزى لمتغير الجنس.

في دراسة (المغربي، 2014) التي هدفت إلى التعرف على مستوى توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير وفق نموذج مارزانو وعلاقته بالتحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختباراً لعمليات التفكير واختباراً تحصيلي ومقياساً للاتجاهات نحو الرياضيات على عينة مكونة من (184) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع في محافظة الخليل، وبعد جمع البيانات وتحليلها كشفت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير كانت متدنية، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين امتلاك عمليات التفكير والتحصيل في الرياضيات، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين امتلاك عمليات التفكير والاتجاهات في الرياضيات.

في دراسة (البجيدي، 2014) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس مهارات التفكير الإبداعي الأربعة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات). أما عينة الدراسة فقد تمثلت في طالبات المستوى السابع لقسمي التربية خاصة ورياض الأطفال وعددهن (70) طالبة من الطالبات المتفوقات. أشارت نتائج الدراسة إلى درجة متوسطة للتفوق الدراسي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بيت التفوق الدراسي والتفكير الإبداعي.

في دراسة (الريماوي وعربيات، 2014) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات. لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم أداة للدراسة تتضمن (50) فقرة موزعة على ست مجالات، وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم توزيعها على عينة الدراسة والمتكونة من (355) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء للعام الدراسي (2013-2012). أشارت نتائج الدراسة إلى ترتيب،

التعرف على الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين كما يلي: الانفعالي، الاجتماعي، الدراسي، الأسري، وأخيرا الصحي والجسمي، كما أشارت النتائج إلى أن الإناث أكثر اهتماماً من الذكور في المجال الاجتماعي والمجال الدراسي، والذكور أكثر اهتماماً بتنظيم الوقت.

في دراسة ماتشن وبرونيك، (Mathisen, and Bronnick , 2009) التي هدفت إلى التعرف على اثر التدريب على الإبداع وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية فاعلية الذات الإبداعية في النرويج. وهذه الدراسة من الدراسات شبه تجريبية حيث قسم الباحثان الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على الإبداع. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين تلقون تدريباً على الإبداع (المجموعة التجريبية) أبدو تحسناً أكثر من الطلبة الذين لم يتدربوا على فاعلية الذات الإبداعية (المجموعة الضابطة).

في دراسة (النونو، 2006) التي هدفت إلى معرفة مستوى، القدرات الإبداعية لدى التلاميذ اليمنيين المتفوقين دراسياً وأقرانهم العاديين في الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وتكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة من الصف السادس الأساسي في أمانة العاصمة وبعد جمع البيانات وتحليلها أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو قدرات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية(الطلبة المتفوقين دراسياً).

في دراسة (الهران، 2005) التي هدفت إلى التعرف على، مشكلات الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية، والتعرف على مشكلاتهم تبعا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة. تكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وبعد جمع البيانات وتحليلها أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمشكلات الطلبة المتفوقين دراسياً (مشكلات العلاقة مع الأهل والعلاقة مع المدرسة، والعلاقة مع الأصدقاء والبيئة المحيطة، ومشكلات مفهوم الذات وفلسفة الوجود)، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

في دراسة كييف (Caeeve ,2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين خصائص المعلم وأسلوبه التعليمي وأداء الطلبة وتحصيلهم على اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً أمريكياً يقومون بالتدريس ل (250) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة في (لويزيانا). تم تسجيل محاضرات وأنشطة المعلمين داخل الغرفة الصفية على أشرطة فيديو، ثم حسبت علامات الطلبة على اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي. وأشارت نتائج الدراسة أن خصائص المعلمين المرتبطة بدرجات عالية على التفكير الإبداعي هو: استخدام أسلوب المجموعات، والتطبيق العملي للجوانب النظرية، وقابلية التعلم لمهارات التفكير.

في دراسة (Edith، 2004) التي هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين في مدينة اونتاريو الكندية لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم الموهوبين والمتفوقين والعوامل المؤثرة بها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة منهجية البحث النوعي، حيث قامت بإجراء مقابلات نوعية مع (20) معلماً يدرسون المرحلة الأساسية. وبعد جمع البيانات وتحليلها أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتفوقون يتسمون بالمثابرة والقدرة على التعبير، وان هؤلاء الطلاب يعملون بحرية أكثر وتتفجر لديهم الخصائص الإبداعية مثل الابتكار والعصف الذهني عندما يقومون بالتعلم بشكل فردي، كما توصلت النتائج إلى اثر طرح المعلمون للنشاطات الاثرائية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية السابقة المتعلقة بموضوع مهارات التفكير ما وراء المعرفة، والدراسات المتعلقة بموضوع التفوق والإبداع، لاحظنا أن مهارات التفكير ما وراء المعرفة شرط لتحسين التفوق والإبداع للطلبة. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة فكرة البحث، وفي تصميم وبناء الاستبانة من حيث المجالات والأنماط، والعبارات، وفي المعالجة الإحصائية للبيانات، وفي تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية. وقد اتفقت هذه الدراسة في الكثير من أهدافها ونتائجها مع ما ورد في تلك الدراسات، ففي مجال مهارات التفكير ما وراء المعرفة، اتفقت هذه الدراسة بشكل كبير مع دراسة كل من (الخوالدة والربابعة والسليم، 2012) ودراسة (أبو لطيفة، 2015)، ودراسة (Cooper, 2008)، واختلفت مع دراسة (المساعيد، 2013) ودراسة (ساسي وقريشي، 2013). وفي مجال التفوق والإبداع للطلبة اتفقت أهداف ونتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (شعبان، 2015) ودراسة (البجيدي، 2014) ودراسة (بريكيت، 2014). واختلفت مع دراسة (الزعبي، 2014) ودراسة (المغربي، 2014). وكان تركيز معظم

الدراسات السابقة على مهارات التفكير ما وراء المعرفة أو معايير التفوق والإبداع، والقليل منها قام بربطها ودراسة أثرها على النتائج التربوية والتعليمية.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة والبالغ عددها (26) مدرسة ذكور و(36) مدرسة إناث ومختلطة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة، (1065) معلماً ومعلمة، بواقع (336) معلماً و(729) معلمة، وفق إحصائية قسم التخطيط والتشكيلات في المديرية لعام (2016–2015) الفصل الدراسي الثاني.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (347) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل؛ إذ تم اختيار (8) مدارس من مدارس الذكور و(10) مدرسة من مدارس الإناث بشكل عشوائي، وتم اختيار(10 إلى 20) معلماً أو معلمة من كل مدرسة بشكل قصدي؛ وذلك بغرض شمول معظم، المؤهلات الخبرات الموجودة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أعداد والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

المتغير	مستويات، المتغير	العدد	النسبة المئوية
جنس المعلم	ذكر	191	%55
	أنثى	156	%45
	المجموع	347	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	54	%16
	بكالوريوس	218	%63
	ماجستير	56	%16
	دكتوراه	19	%5
	المجموع	347	%100
رتبة المعلم	معلم مساعد	190	%55
	معلم	133	%38
	معلم أول	22	%6
	معلم خبير	2	%1
	المجموع	347	%100
الخبرة التدريسية	اقل من 10	142	%41
	10 فأكثر	205	%59
	المجموع	347	%100

للتأكد من جودة اختيار العينة ومدى تمثيلها للمجتمع؛ قام الباحث بإجراء اختبار (كآي تربيع χ^2 للاستقلال) على متغيرات الدراسة لاختبار الفرضية (H_0: المتغيرين مستقلين) وذلك للتأكد من استقلال المتغيرات عن بعضها و(الجدول 2) يوضح نتائج اختبار (كآي تربيع χ^2 للاستقلال).

الجدول (2)

قيمة χ^2 للاستقلال، والدلالة الإحصائية لاستقلال متغيرات الدراسة

المتغيرات	قيمة χ^2 للاستقلال	الدلالة الإحصائية
متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي	7.217	0.065
متغير الجنس ومتغير رتبة المعلم	7.153	0.067
متغير الجنس ومتغير الخبرة	0.001	0.972
متغير المؤهل العلمي ومتغير رتبة المعلم	10.348	0.323
متغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة	11.54	0.254
ومتغير رتبة المعلم ومتغير الخبرة	9.144	0.112

من الجدول (2) يتضح قبول الفرضية H_0 لجميع المتغيرات؛ أي أننا نقبل استقلال متغيرات الدراسة بعضها عن بعض، مما يشير إلى جودة اختيار العينة، ويمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة كدراسة كل من (الحصان، 2015)، (الخوالدة والربابعة والسليم، 2012)، (شعبان، 2015)، (المغربي، 2014). قام الباحث بإعداد أداتين للدراسة في استبانة واحدة، لجمع المعلومات اللازمة من أفراد عينة الدراسة، حيث اشتملت الاستبانة، على ثلاثة، أقسام: القسم الأول يتعلق بجمع معلومات ذاتية تتعلق بمتغيرات الدراسة. واشتمل القسم الثاني على أداة الدراسة الأولى وتحتوي، (54)، فقرة لقياس درجة استخدام المعلمين لمهارات التفكير ما وراء المعرفة معتمداً تصنيف (مارزانو) لهذه المهارات (مهارات التنظيم الذاتي، المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، مهارات التحكم الإجرائي). أما القسم الثالث فقد اشتمل على أداة الدراسة الثانية وتحتوي (48) فقرة لقياس درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. وكانت إجابات أفراد عينة الدراسة متدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس، كما، تراوحت، قيم التقدير على سلم، ليكرت، الخماسي من (1-5)، وقد أعطيت الفقرات الدرجات الآتية: موافق بشدة(5)، موافق(4)، محايد(3)، معارض(2)، معارض بشدة (1).

صدق أدوات الدراسة:

1- الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكمين):

عرض الباحث أداتي الدراسة بصورتها الأولية على سبعة محكمين من ذوي الاختصاصات التربوية المتعددة منهم (1) في مجال المناهج وطرق التدريس و(2) في علم النفس التربوي و(2) في الإدارة التربوية و(2) في الإرشاد التربوي، وطلب منهم إبداء أرائهم، حول انتماء الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح العبارات، ووضوح المعنى، وملائمة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل فقرة من فقرات أدوات الدراسة، واستبعاد الفقرات التي لم تصل إلى (80%). وفي ضوء اقتراحات المحكمين وأرائهم، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة الأولى وأداة الدراسة الثانية، حيث أصبحت أداة الدراسة الأولى تحتوي (54) فقرة، وأداة الدراسة الثانية تحتوي (48) فقرة.

2- صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الأولى(الصدق الداخلي).

تم التحقق من، صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الأولى من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مجالات الأداة الثلاثة ومع الدرجة الكلية للأداة، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في جدول (3).

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05). مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع المجالات ومع الدرجة الكلية.

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين مجالات أداة الدراسة الأولى ومع الدرجة الكلية.

مجالات الأداة	معرفة الفرد	المعرفة بعمليات	ضبط عمليات	الدرجة الكلية
معرفة الفرد بذاته		0.601 **	0.259 **	0.543 **
المعرفة بعمليات التفكير	0.601 **		0.271 **	0.556 **
ضبط عمليات التفكير	0.259 **	0.271 **		0.641 **
الدرجة الكلية	0.543 **	0.556 **	0.641 **	

(**) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل جوتمان(Guttman)، للتجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، لقياس، درجة الاتساق، الداخلي للفقرات كما يلي:

أولا: معامل جوتمان (Guttman)، للتجزئة النصفية(تجزئة أداة الدراسة إلى نصفين).

أ) معامل جوتمان لأداة، الدراسة الأولى: تم تقسيم أداة الدراسة الأولى إلى قسمين القسم الأول احتوى الفقرات الفردية، والقسم الثاني احتوى الفقرات الزوجية كما في جدول (4).

الجدول (4)

الأجزاء	الفقرات	العدد
النصف الأول	الفقرات الفردية لجميع مجالات أداة الدراسة الأولى	28
النصف الثانى	الفقرات الزوجية لجميع مجالات أداة الدراسة الأولى	26

وصل معامل ثبات جوتمان لفقرات أداة الدراسة الأولى والواردة في جدول (4)، إلى (0.900) مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع فقرات أداة الدراسة الأولى

ب) معامل جوتمان لأداة، الدراسة الثانية: تم تقسيم أداة الدراسة الثانية، إلى قسمين القسم الأول احتوى الفقرات الفردية، والقسم الثاني احتوى الفقرات الزوجية كما في الجدول (5).

الجدول (5)

الأجزاء	الفقرات	العدد
النصف الأول	الفقرات الفردية لجميع محاور أداة الدراسة الثانية	24
النصف الثانى	الفقرات الزوجية لجميع محاور أداة الدراسة الثانية	24

وصل معامل ثبات جوتمان لفقرات أداة الدراسة الثانية والواردة في جدول (5)، إلى (0.856) مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع فقرات أداة الدراسة الثانية.

ثانيا) معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha).

أ) معامل كرونباخ ألفا، لأداة، الدراسة الأولى: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، لقياس، درجة الاتساق، الداخلي للفقرات كما في الجدول (6)

الجدول (6)

قيم الاتساق الداخلي لمجالات مهارات التفكير ما وراء المعرفة للمعلمين والمعلمات

المجال	معامل كرونباخ ألفا
معرفة الفرد بذاته	0.554*
المعرفة بعمليات التفكير	0.624*
ضبط عمليات التفكير	0.435*
المعامل الكلى	0.755*

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يلاحظ من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في جميع مجالات أداة الدراسة الأولى.

ب) معامل كرونباخ ألفا، لأداة، الدراسة الثانية:

وصل معامل الثبات لفقرات أداة الدراسة الثانية الخاصة بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي للطلبة إلى (0.702) مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع لفقرات أداة الدراسة الثانية. وبذلك اعتبرنا آراء المحكمين وتعديلاتهم ووجود اتساق داخلي دلالة صدق كافية لأدوات الدراسة؛ ويمكن الاعتماد عليها في قياس ما أعدت لقياسه.

خطوات إجراءات الدراسة،:

قام الباحث بالتنسيق مع مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة؛ للحصول على التسهيلات اللازمة لمقابلة مدراء ومديرات المدارس لتعبئة الاستبانة، ومساعدة قسم التخطيط، والتشكيلات في المديرية للحصول على الأرقام الإحصائية الخاصة بمدارس الذكور والإناث وأعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي (2016/2015) في الفصل الدراسي الثاني. ثم قام الباحث بالتعاون مع مدراء ومديرات المدارس ومعلميها ومعلماتها بتوزيع (390) استبانه على معلمين ومعلمات المديرية مصحوبة برسالة توضح الهدف من البحث. وبعد استرجاع الاستبانات تم استبعاد الاستبانات الغير صالحة للدراسة، (تحتوي على فقرات غير معبئة أو معبئة بشكل نمطي غير جدّي أو غير مستكملة المعلومات الذاتية المتعلقة بمتغيرات الدراسة). بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للدراسة (347) استبانة.

تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة:

ولغايات تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة؛ فقد تم تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على أداتي الدراسة الأولى والثانية إلى ثلاثة مستويات كما في جدول (7) وفق المعيار الآتي:

(الفئة العليا– الفئة الدنيا)/3 = (5–1)/3 =، 1.33.

الجدول (7)

درجة الاستجابة وفقا لمقياس ليكرت لأداتي الدراسة الأولى والثانية.

المتوسط الحسابي	درجة التوافر
اقل من 2.33	درجة ضعيفة
3.67–2.34	درجة متوسطة
أكثر من، 3.68	درجة، مرتفعة

اختبار اعتدال توزيع استجابات أفراد العينة:

لاختبار اعتدال توزيعات معدلات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الأولى، (درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة) وأداة الدراسة الثانية (درجة التفوق والإبداع الأكاديمي، للطلبة)، والتأكد من أن العينة جاءت من مجتمع له توزيع طبيعي، لأن البيانات التي تدخل في الحسابات والمناقشة يجب أن تحقق الشروط الآتية (عينات عشوائية مستقلة، لها توزيع معتدل أو سوي، لمجتمعاتها نفس درجة التباين)، (عدس، 1985). لذلك قمنا بإجراء اختبار سمير نوف– كولموجوروف (Kolmogorov-Smiernov) على استجابات أفراد عينة الدراسة لاختبار الفرضية (H_0: مجتمع الدراسة له توزيع طبيعي)، لأداتي الدراسة الأولى والثانية، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

أداة الدراسة	قيمة سمير نوف– كولموجوروف	الدلالة
استجابات أفراد عينة الدراسة الأولى	0.842	0.318
استجابات أفراد عينة الدراسة الثانية	0.675	0.693

أي أننا نقبل الفرضية H_0، أي أن مجتمع الدراسة له توزيع طبيعي لأداتي الدراسة الأولى والثانية، ويمكن الاعتماد على هذه الأدوات في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

تم توظيف برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات باستخدام الحاسب؛ وذلك لضبط جودة البيانات التي تم جمعها من إجابات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة حيث قام الباحث بما يلي:

1) استخراج الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها ومستويات هذه المتغيرات.
2) تم استخدام اختبار (كآي تربيع χ^2 للاستقلال) لاختبار جودة اختيار العينة واستقلال متغيراتها.
3)تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) في حساب صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الأولى.
4)تم حساب معامل جوتمان (Guttman) للتجزئة النصفية لمعرفة ثبات أداتي الدراسة الأولى والثانية.
5) تم حساب معامل، كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لمعرفة ثبات أداتي الدراسة الأولى والثانية.
6) تم استخدام اختبار سمير نوف–كولموجوروف(Kolmogorov-Smiernov) لفحص مدى اعتدال توزيعات الاستجابات العينة على أداتي الدراسة الأولى والثانية.
7) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداتي الدراسة الأولى والثانية؛، وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثالث.
8) تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)واختبار شيفيه؛ للإجابة عن السؤال الثاني.
9) تم إجراء تحليل التباين (ANOVA)واختبار شيفيه؛ للإجابة عن السؤال الرابع.
10) تم حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين معدلات مهارات التفكير ما وراء المعرفة، ومعدلات التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة؛ وذلك للإجابة عن السؤال الخامس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: " ما درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، من وجهة نظرهم أنفسهم؟".

ولتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التفكير ما وراء المعرفة الثلاث؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المجالات، كما في جدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات التفكير ما وراء المعرفة

رقم المجال	مجالات مهارات التفكير ما وراء المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	مهارات معرفة الفرد بذاته (مهارات تنظيم الذات).	3.59	0.435	متوسطة
2	مهارات المعرفة بعمليات التفكير (مهارات، اللازمة لأداء المهام).	3.47	0.495	متوسطة
3	مهارات ضبط عمليات التفكير(مهارات التحكم الإجرائي أو التنفيذي).	3.71	0.235	مرتفعة
المعدل		613.	0.237	متوسطة

يلاحظ من الجدول (9) أن أفراد عينة الدراسة كانوا بشكل عام يستخدموا مهارات التفكير ما وراء المعرفة ضمن المستوى المتوسط بمعدل (3.61) أي قريباً من المرتفع، أي أن هناك حاجة قليلة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة للمعلمين والمعلمات، الذين يقومون بإكسابها للطلبة كي يكونوا قادرين على مواجهة متطلبات العصر الحالي. وبلغ أعلى متوسط في مجال ضبط عمليات التفكير. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الخوالدة والربابعة والسليم، 2012) ودراسة (أبو لطيفة، 2015) ودراسة (أبو عليا والوهر، 2000) حيث أشارت هذه الدراسات إلى درجة متوسطة من استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة. أما الدراسات التي أشارت إلى

درجة ضعيفة من استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة فهي دراسة (الحصان، 2015)، ودراسة (السباتين، 2006) ودراسة (Conner, 2007) ودراسة (المدني، 2008) ودراسة، (Phakiti, 2003). وسنقوم بمناقشة كل مجال على حدة كما يلي:

أولا) مهارات معرفة الفرد بذاته (مهارات تنظيم الذات).

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال مهارات معرفة الفرد بذاته؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال كما في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات معرفة الفرد بذاته مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
5	أحاول عكس صورة ايجابية عن ذاتي.	4.39	0.914	مرتفعة
2	اشعر بالثقة في نفسي والرضا عن أدائي.	4.18	0.730	مرتفعة
3	لدي الدافعية باستمرار للتنافس الايجابي.	4.03	0.775	مرتفعة
9	أقوم بتقييم ذاتي لأدائي بصورة مستمرة.	3.99	1.225	مرتفعة
13	احترم المواعيد المهنية والشخصية.	3.98	1.194	مرتفعة
8	اعمل على المثابرة والتعلم من الفشل.	3.93	1.205	مرتفعة
12	لدي القدرة للتكيف السريع مع التغيرات	3.91	0.743	مرتفعة
6	لدي القدرة على حصر البدائل المتاحة.	3.80	0.949	مرتفعة
10	اشعر بأهميتي وتأثيري الايجابي في الآخرين.	3.76	1.357	مرتفعة
1	أفضل الخبرات العملية من اجتهاداتي.	3.68	1.358	مرتفعة
11	أميل إلى الهدوء والاتزان في معالجة الأمور.	3.46	1.231	متوسطة
4	لدي القدرة على تحديد الصلات والمرونة.	3.04	1.377	متوسطة
14	أتصرف بشكل واثق في أثناء القيام بواجباتي.	2.04	1.159	ضعيفة
7	اشعر بأنني أحقق ذاتي من خلال عملي.	2.21	1.334	ضعيفة
مجموع		50.39	6.094	
معدل		3.59	0.435	متوسطة

يلاحظ من جدول (10) أن درجة مهارات التفكير ما وراء المعرفة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.59) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المجال التي قدرت بدرجة مرتفعة" أحاول عكس صورة ايجابية عن ذاتي" ويمكن عزو ذلك إلى حرص معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة لتنظيم ذاتهم أكاديمياً وتربوياً، وذلك للحاق بركب التغيرات السريعة في الجوانب المعرفية والمهنية، بحيث يكونون قادرين على الوفاء بمتطلبات المهنة التي ينتمون إليها وإدراك المعلم، للدور الذي يؤديه في المجتمع، أما عكس صورة ايجابية عن الذات الذي قدر بدرجة عالية فقد جاء من تقدير واحترام المعلم النابع من مهنة التعليم؛ مما يجعله صاحب حضور دائم في كل المبادرات وفي جميع جوانب الحياة، فهو يظهر بشكل لائق أنموذجاً وقدوة للطلبة. ومن الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة في هذا المجال من قبل المعلمين" اشعر بأنني أحقق ذاتي من خلال عملي" ويعزو الباحث ذلك إلى الظروف الاقتصادية والسياسية وأحوال المنطقة بشكل عام، وأعداد الطلبة التي تصل إلى الخمسين وأكثر في الصف الواحد، وأعباء التدريس التي تصل إلى (25) حصة، كل هذا يضع المعلم أمام تحدي ما بين المطلوب منه في ممارسة مهنته وبين الواقع الصعب الذي يمكن عزوة إلى الإمكانيات والظروف.

ثانيا) مهارات المعرفة بعمليات التفكير (المهارات اللازمة لأداء المهام).

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال مهارات المعرفة بعمليات التفكير؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال كما في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات المعرفة بعمليات التفكير مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
7	أفكر بما احتاج لتعليمه قبل أن ابدأ مهمة التعليم.	4.52	0.827	مرتفعة
2	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة.	4.41	0.787	مرتفعة
10	اسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف.	4.30	0.841	مرتفعة
13	اسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.	4.03	0.771	مرتفعة
4	اعمل مراجعة دورية لأنها تساعدني على فهم العلاقات المهمة.	3.85	1.369	مرتفعة
14	لدي المعرفة الضرورية لأداء المهمة	3.76	1.043	مرتفعة
12	أتمهل عند اتخاذ القرار لمنح نفسي وقتاً كافياً.	3.73	1.248	مرتفعة
1	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات مهمة.	3.48	1.759	متوسطة
8	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.	3.47	1.358	متوسطة
9	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.	3.43	1.811	متوسطة
5	استخدم المعلومات بشكل منظم في حل المشكلة.	3.35	1.619	متوسطة
11	اعرف كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها.	3.20	1.312	متوسطة
3	اسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.	2.46	1.480	متوسطة
6	لدي المعرفة بآلية عمل بعض الاستراتيجيات.	2.32	1.341	متوسطة
15	لدي المعرفة بالعوامل التي تؤثر في أدائي.	2.14	1.367	ضعيفة
مجموع		52.07	7.424	
معدل		3.47	0.495	متوسطة

يلاحظ من الجدول (11) أن درجة مهارات التفكير ما وراء المعرفة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.47) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المجال التي قدرت بدرجة مرتفعة " أفكر بما احتاج لتعليمه قبل أن ابدأ مهمة التعليم" و"أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة" و، ومن الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة في هذا المجال من قبل المعلمين "لدي المعرفة بالعوامل التي تؤثر في أدائي".

ثالثا) مهارات ضبط عمليات التفكير (مهارات التحكم الإجرائي أو التنفيذي).

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال مهارات ضبط عمليات التفكير؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال كما في الجدول (12).

يلاحظ من جدول (12) أن درجة مهارات التفكير ما وراء المعرفة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.71) أي بدرجة (مرتفعة). ومن أهم فقرات هذا المجال التي قدرت بدرجة مرتفعة "اعمل على تقويم فاعلية الخطة وتنفيذها" و"أضع أهداف محددة قبل البدء بالمهمة" وهذا ما يتفق مع دراسة (الخوالدة والربابعة والسليم، 2012) حيث أشارت نتائج دراستهم إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش حيث كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة (مرتفعة). ويمكن عزو الدرجة المرتفعة التي حصل عليها هذا المجال إلى الورش والبرامج والدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم وبشكل مستمر لجميع المعلمين والمعلمات، حيث اثر ذلك بشكل ايجابي على تنمية وصقل المهارات للمعلمين واكسبهم خبرة متزايدة في استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة.

الجدول (12)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات ضبط عمليات التفكير مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
9	اعمل على تقويم فاعلية الخطة وتنفيذها.	4.20	0.815	مرتفعة
16	أضع أهداف محددة قبل البدء بالمهمة.	4.18	0.799	مرتفعة
24	اعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.	4.09	1.016	مرتفعة
3	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة.	4.03	0.767	مرتفعة
10	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات	4.01	0.946	مرتفعة
17	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والمهمة.	3.99	0.810	مرتفعة
11	أضع أمثلة لجعل المعلومات ذات معنى	3.89	0.879	مرتفعة
4	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.	3.89	0.963	مرتفعة
18	أقوم بمراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف الرئيسية والفرعية.	3.87	0.051	مرتفعة
2	أركز على الحفاظ على تسلسل العمليات والخطوات ومتى تنتقل من عملية إلى أخرى.	3.82	1.118	مرتفعة
22	أحاول اكتشاف العقبات والأخطاء والتغلب عليها، وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً.	3.82	1.295	مرتفعة
14	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	3.75	1.068	مرتفعة
19	أتمكن من الاختيار الواعي لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة.	3.73	1.012	مرتفعة
1	لدي القدرة على ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات التي سيتم إتباعها.	3.72	0.839	مرتفعة
12	أتمكن من تحديد العقبات المحتملة أو الأخطاء المتوقعة.	3.69	1.070	مرتفعة
25	لدي القدرة لتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.	3.66	1.035	متوسطة
6	أقوم بتقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة لتحقيق الأهداف.	3.60	1.131	متوسطة
20	استطيع تحديد الهدف بناء على الملاحظة بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.	3.49	1.523	متوسطة
8	اعمل على الحكم على دقة النتائج وكفايتها.	3.46	1.281	متوسطة
21	اعمل على إبقاء الأهداف في بؤرة الاهتمام.	3.07	1.426	متوسطة
15	اعمل على تقويم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.	2.90	1.498	متوسطة
5	استخدم قدراتي لتعويض نقاط الضعف عندي.	2.45	1.534	متوسطة
23	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.	2.28	1.249	ضعيفة
7	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي.	1.83	1.119	ضعيفة
13	أحاول التنبؤ بالنتائج المتوقعة.	1.77	1.040	ضعيفة
مجموع		87.88	5.885	
معدل		3.71	0.235	مرتفعة

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في، درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، تعزى لكل من المتغيرات (جنس المعلم، المؤهل العلمي، رتبة المعلم، الخبرة التدريسية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، والجدول (13) يوضح ذلك.

يبين جدول (13) تبايناً واضحاً في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة. ولتبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات؛ تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) على متغيرات الدراسة، والجدول(14) يوضح ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة وفق متغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات، المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
جنس المعلم	ذكر	3.61	0.271	191
	أنثى	3.55	0.186	156
	المجموع	613.	0.237	347
المؤهل العلمي	دبلوم	3.52	0.243	54
	بكالوريوس	3.50	0.227	218
	ماجستير	3.58	0.242	56
	دكتوراه	3.65	0.269	19
	المجموع	613.	0.237	347
رتبة المعلم	معلم مساعد	3.48	0.238	190
	معلم	3.59	0.224	133
	معلم أول	3.57	0.221	22
	معلم خبير	3.44	0.209	2
	المجموع	613.	0.237	347
الخبرة التدريسية	اقل من 10	3.50	0.238	142
	10 فأكثر	3.55	0.235	205
	المجموع	613.	0.237	347

الجدول (14)

تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة.

مصدر التغير	Wilks' Lambda	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	0.651	59.969	0.000
المؤهل العلمي	0.889	4.493	0.012
رتبة المعلم	0.914	3.439	0.001
الخبرة التدريسية	0.916	10.288	0.075

يتضح من الجدول (14) ما يلي:

أولا– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ، في، درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير جنس المعلم، حيث بلغت قيمة (Wilks' Lambda=0.651)، وقيمة (ف = 59.969)، وبدلالة إحصائية (0.000). وجاء هذا الفرق لصالح، الذكور، إذ بلغ متوسط الاستجابة لدى الذكور (3.61)، بينما بلغ متوسط الاستجابة لدى الإناث (3.55). واتفقت نتيجة هذه الدراسة بشكل كبير مع، دراسة (السباتين، 2006) حيث أشارت نتائج دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في مدارس مكة المكرمة. ويمكن تفسير تفوق الذكور إلى القيود التي تفرضها الأسرة العربية والمجتمع العربي على بعض أنواع الممارسات لكل من الذكر والأنثى لاختلاف الإناث عن الذكور في الكثير من، الأمور النفسية والجسدية والاجتماعية، فمهارات التفكير ما وراء المعرفة، تحتاج إلى وقت حتى تنتشر في

مجتمعاتنا بكافة الفئات والأنواع الاجتماعية. أما الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود هذه الفروق فهي، دراسة (المساعيد، 2013) ودراسة (الخوالدة والربابعة والسليم، 2012) ودراسة (ساسي وقريشي، 2013).

ثانيا– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في، درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت، قيمة (Wilks' Lambda=0.889) وقيمة (ف = 4.493)، وبدلالة إحصائية (0.012). اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عساس، 2011) حيث أشارت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق دالة إحصائياً حول استخدام مهارات ما وراء المعرفة تعزى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهلات الأعلى.

ثالثا– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير رتبة المعلم. حيث بلغت قيمة، (Wilks' Lambda= 0.914) وقيمة (ف = 3.439)، وبدلالة إحصائية (0.001). وفي حدود علم الباحث لا يوجد دراسات قامت بدراسة رتبة المعلم على النتائج التربوية والتعليمية. ويمكن عزو ذلك إلى حداثة تطبيق رتب المعلمين في المملكة.

رابعا– عدم وجود، فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في، درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية حيث بلغت قيمة (Wilks' Lambda=0.916) وقيمة (ف = 10.288)، وبدلالة إحصائية (0.075). قد يعزى ذلك إلى أن مهارات التفكير ما وراء المعرفة من المهارات الحديثة، التي تحتاج إلى إمكانيات غير متوفرة فادوار المعلم في ضوء مهارات التفكير ما وراء المعرفة من الأدوار الحديثة للمعلم، وبالتالي لا يوجد هناك اثر لمستويات الخبرة التدريسية والقليل من المعلمين خضعوا لدورات في مهارات التفكير ما وراء المعرفة، ، فهم يقومون بالأعمال الموكلة إليهم بنفس الظروف والطريقة والآلية وتشابه الظروف البيئية والتعليمية، اعتماداً على الرؤية الموحدة التي تحكم عملهم.

ولتوضيح مصدر الفروق الإحصائية على درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تم تفصيل تحليل التباين (MANOVA)، على المتغيرات التابعة كما في الجدول (15).

الجدول (15)

تفصيل تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، وللمتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط.

مصدر التغيير	مجالات مهارات التفكير ما وراء المعرفة (متغيرات تابعة)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	معرفة الفرد بذاته	6.714	1	6.714	46.15	0.000
	المعرفة بعمليات التفكير	19.846	1	19.846	108.2	0.000
	ضبط عمليات التفكير	0.076	1	0.076	1.417	0.005
المؤهل العلمي	معرفة الفرد بذاته	4.094	3	1.365	9.380	0.000
	المعرفة بعمليات التفكير	0.948	3	0.316	1.723	0.000
	ضبط عمليات التفكير	0.208	3	0.069	1.301	0.012
رتبة المعلم	معرفة الفرد بذاته	3.607	3	1.202	8.265	0.000
	المعرفة بعمليات التفكير	0.932	3	0.311	1.694	0.000
	ضبط عمليات التفكير	0.323	3	0.108	2.018	0.000

يتضح من جدول رقم (15) ما يلي:

أ– بالنسبة لمتغير جنس المعلم: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة لمتغير الجنس في جميع المجالات.

ب– بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم في جميع المجالات. ولمعرفة مصادر هذه، الفروق

بين متوسطات مستويات متغير المؤهل العلمي؛ تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما يتضح من جدول (16).

الجدول (16)

اختبار (شيفيه ألبعدي)، لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات مستويات متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
معرفة الفرد بذاته	دبلوم – دكتوراه	*-0.208	0.043
	بكالوريوس – ماجستير	*-0.172	0.030
	بكالوريوس –دكتوراه	*-0.306	0.011

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير نتائج اختبار شيفيه في جدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات مجال معرفة الفرد بذاته، وجاءت هذه الفروق لصالح أصحاب المؤهلات العليا. ويمكن تفسير هذه الاختلافات إلى أن أصحاب المؤهلات العليا يتمتعون بخبرة ودراية علمية واسعة تجعلهم اقدر على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وقد يعزى ذلك إلى دور المؤهل العلمي في التحفيز على التفكير ما وراء المعرفة.

ج – بالنسبة لمتغير رتبة المعلم: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير رتبة المعلم، ووجود هذه الفروق من الطبيعي لان قانون، رتب المعلمين، يأخذ بعين الاعتبار المؤهل العلمي والنتاجات العلمية، كل هذه تؤثر وتتأثر بالمستويات العليا من التفكير. ولمعرفة مصادر هذه، الفروق بين متوسطات مستويات متغير رتبة المعلم؛ تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ لتحديد المجموعات التي يوجد بينها فروق إحصائية كما يتضح من الجدول (17).

الجدول (17)

اختبار (شيفيه ألبعدي)، لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات مستويات متغير رتبة المعلم

المجال	رتبة المعلم	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
معرفة الفرد بذاته	معلم مساعد– معلم	*-0.163	0.003
المعرفة بعمليات التفكير	معلم مساعد– معلم	*-0.16	0.016
	معلم مساعد – معلم خبير	*-0.13	0.020

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير نتائج اختبار شيفيه في الجدول (17) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات مجال معرفة الفرد بذاته، والمعرفة بعمليات التفكير التي أتت غالباً لصالح الرتب الأعلى، ويمكن تفسير هذه الاختلافات إلى أن أصحاب الرتب الأعلى، يتمتعون بخبرة ودراية علمية واسعة تجعلهم اقدر على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة، كما اشرنا سابقاً.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ومناقشتها:" ما درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، من وجهة نظر المعلمين؟". ولتحديد درجة التفوق والإبداع للطلبة؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، كما في الجدول (18).

يلاحظ من جدول (18) أن درجة التفوق والإبداع لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.57) أي بدرجة (متوسطة). واتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة (شعبان، 2015) ودراسة (البجيدي، 2014) ودراسة (بريكيت، 2014) حيث أشارت هذه الدراسات إلى درجة متوسطة من التفوق والإبداع لدى الطلبة، أما دراسة (الزعبي، 2014) فقد أشارت إلى درجة مرتفعة من التفوق والإبداع لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، في حين أشارت نتيجة دراسة (المغربي، 2014) في محافظة الخليل إلى درجة متدنية لعمليات التفكير في التحصيل. من أهم فقرات هذا المحور التي قدرت بدرجة مرتفعة "يطمح الطلبة إلى التمكن من المادة

الدراسية" و"يؤثر الأصدقاء على إبداع وتفوق الطلبة" و"يهتم الطلبة بالتفوق على الآخرين" و"يظهر على الطلبة القدرة على التعبير"، وهذا ما يتفق بشكل جزئي مع دراسة (Edith، 2004) التي أشارت إلى أن الطلبة المتفوقون يتسمون بالمثابرة والقدرة على التعبير في مدينة اونتاريو الكندية.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
8	يطمح الطلبة إلى التمكن من المادة الدراسية.	4.22	0.883	مرتفعة
18	يؤثر الأصدقاء على إبداع وتفوق الطلبة.	3.95	1.117	مرتفعة
37	يهتم الطلبة بالتفوق على الآخرين.	3.95	1.163	مرتفعة
27	يظهر على الطلبة القدرة على التعبير.	3.91	1.194	مرتفعة
34	يظهر الطلبة إيحاءات ايجابية تدل على التفاعل	3.89	1.1	مرتفعة
9	يتجاوب الطلبة مع شرح المعلم.	3.84	1.278	مرتفعة
42	أحس بسرعة تكيف الطلبة مع مادة الدرس.	3.81	1.206	مرتفعة
1	يقوم الطلبة بانجاز أعمالهم على أكمل وجه.	3.8	1.115	مرتفعة
19	يحدد الطلبة أهدافهم ويفكروا في كيفية تحقيقها.	3.73	1.167	مرتفعة
17	يلتزم الطلبة بالآداب والتعليمات المدرسية داخل الصف وخارجه.	3.72	1.176	مرتفعة
41	يكرر الطلبة المحاولة حتى يتقنوا الموضوع.	3.71	1.132	مرتفعة
48	يشعر الطلبة، بأهمية الوقت.	3.70	1.298	مرتفعة
28	الاستعانة بالطلبة المتفوقون كنماذج ايجابية للطلبة العاديين.	3.66	1.279	متوسطة
44	يحب الطلبة الإجابة عن أسئلة المعلم.	3.64	1.33	متوسطة
3	لدى الطلبة روح التحدي والمثابرة في الدراسة.	3.63	1.289	متوسطة
16	يستمتع الطلبة بدراسة المواد المثيرة للاهتمام.	3.61	1.289	متوسطة
33	يشارك الطلبة في الأندية والأنشطة الثقافية.	3.58	1.354	متوسطة
15	يستطيع الطلبة تجاوز المصاعب التي يتعرضوا لها.	3.56	1.258	متوسطة
25	لدى الطلبة القدرة للتكيف مع ضغوط الدراسة.	3.55	1.518	متوسطة
7	يستطيع الطلبة التعامل مع أي موقف.	3.55	1.402	متوسطة
10	يتحمل الطلبة المشكلات والأعباء التي يواجهونها.	3.54	1.24	متوسطة
40	يتابع الطلبة ما يبذله زملائهم من جهد حتى يتفوقوا عليهم.	3.51	1.512	متوسطة
2	يتسم الطلبة بالسعادة والتفاؤل.	3.5	1.439	متوسطة
35	يعتمد الطالب على نفسه في دراسته.	3.48	1.35	متوسطة
20	يحب الطلبة المبادرة في تقديم الأنشطة والوسائل التعليمية.	3.46	1.447	متوسطة
43	يطرح الطلبة، الأسئلة التي تعلم الأشياء الجديدة.	3.45	1.49	متوسطة
36	لدى الطلبة والإصرار على إتمام أي عمل.	3.43	1.403	متوسطة
6	يهتم الطلبة، بالدراسة ويفضلونها عن أي عمل.	3.43	1.331	متوسطة
26	يطمح الطلبة من التمكن التام من المواد الدراسية.	3.42	1.382	متوسطة
47	يظهر الطلبة أنهم واثقون من قدراتهم.	3.35	1.378	متوسطة
24	يطلب الطلبة المساعدة والنصح من الآخرين عند الحاجة لها.	3.33	1.363	متوسطة
22	يحب الطلبة ما يسند إليهم من أعمال وأنشطة.	3.3	1.331	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
32	يقوم الطلبة بالاختلاط الاجتماعي السليم.	3.27	1.475	متوسطة
46	لدى الطلبة القدرة على ضبط النفس حتى في المواقف الصعبة.	3.26	1.534	متوسطة
11	يضع الطلبة لأنفسهم في أثناء الدراسة معايير عالية.	3.26	1.457	متوسطة
29	لدى الطلبة العزم على الفوز باستمرار.	3.21	1.552	متوسطة
39	يقدم الطلبة الشكر للمعلم على جهوده.	3.19	1.507	متوسطة
13	يشعر الطلبة بالرضا والسرور عندما يطوروا معلوماتهم ومهاراتهم الدراسية.	3.17	1.525	متوسطة
23	لدى الطلبة الدافعية نحو الدراسة والتفوق.	3.16	1.505	متوسطة
45	يتعاون الطلبة مع أعضاء مجلس الطلبة.	3.16	1.524	متوسطة
4	يظهر دور المرشد التربوي في تحفيز الطلبة على التفوق والإبداع الدراسي.	3.03	1.55	متوسطة
30	يقدم الطلبة واجباتهم الدراسية بسرعة.	2.99	1.627	متوسطة
38	تظهر إدارة المدرسة الرعاية للطلبة المتفوقين والمبدعين مادياً ومعنوياً.	2.97	1.618	متوسطة
14	يستفيد الطلبة من وقت الفراغ في المدرسة.	2.91	1.528	متوسطة
31	يقوم الطلبة بدور فعال من خلال مجالس الطلبة.	132.	1.403	ضعيفة
5	يظهر اهتمام ومتابعة أولياء الأمور للطلبة.	722.	1.471	ضعيفة
12	يلاحظ إلمام الطلبة بمهارات الدراسة السليمة.	2.30	1.25	ضعيفة
21	تظهر مهارات التفوق في الصفوف المكتظة بالطلبة.	2.23	1.11	ضعيفة
مجموع		171.6	31.662	
معدل		3.57	0.659	متوسطة

ويمكن عزو الحصول على الدرجة المتوسطة لدرجة التفوق والإبداع لدى الطلبة إلى المشكلات التي يواجهها الطلبة المتفوقون والمبدعون الذكور خاصة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (الهران، 2005) على طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث أشارت، إلى المشكلات الطلبة المتفوقين دراسياً (مشكلات العلاقة مع الأهل والعلاقة مع المدرسة، والعلاقة مع الأصدقاء والبيئة المحيطة، ومشكلات مفهوم الذات وفلسفة الوجود) كل ذلك قادر على التأثير على درجة التفوق والإبداع لدى الطلبة.

أما الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة فهي "تظهر مهارات التفوق في الصفوف المكتظة بالطلبة" و"يلاحظ إلمام الطلبة بمهارات الدراسة السليمة" و"يظهر اهتمام ومتابعة أولياء الأمور للطلبة".، ، ، ، ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة، (Mathisen, and Bronnick ,2009) حيث أشارت هذه النتائج إلى أن الطلبة الذين تلقون تدريباً على الإبداع، أبدو تحسنا أكثر. فالإبداع يحتاج إلى استعداد وتدريب من، جميع الجهات ذات الصلة بالطلبة وأهمها أولياء الأمور والإدارة المدرسية والمرشد التربوي من خلال حصص الإرشاد، إضافة إلى، المعلمين من اجل الوصول إلى درجة عالية من الإبداع والتفوق للطلبة.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة ومناقشتها:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة التفوق والإبداع لأكاديمي للطلبة تعزى لكل من المتغيرات

(جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ورتبة المعلم، والخبرة التدريسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة والجدول (19) يوضح ذلك.

يبين جدول (19) تبايناً واضحاً في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. ولتبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم إجراء تحليل التباين (ANOVA) لأثر متغيرات (جنس المعلم، المؤهل العلمي، رتبة المعلم، الخبرة التدريسية)على هذه المتوسطات، والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات أفراد العينة على فقرات مقياس درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة.

المتغير	مستويات، المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
جنس المعلم	ذكر	3.48	0.667	191
	أنثى	3.69	0.631	156
	المجموع	3.57	0.659	347
المؤهل العلمي	دبلوم	3.44	0.686	54
	بكالوريوس	3.54	0.679	218
	ماجستير	3.66	0.582	56
	دكتوراه	4.08	0.046	19
	المجموع	3.57	0.659	347
رتبة المعلم	معلم مساعد	3.41	0.706	190
	معلم	3.70	0.558	133
	معلم أول	4.14	0.039	22
	معلم خبير	4.19	0.000	2
	المجموع	3.57	0.659	347
الخبرة التدريسية بالسنوات	اقل من 10	3.43	0.699	142
	10 فأكثر	3.67	0.612	205
	المجموع	3.57	0.659	347

الجدول (20)

تحليل التباين (ANOVA) لأثر متغيرات الدراسة على درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة.

مصدر التغيير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	4.063	1	4.063	10.72	0.001
المؤهل العلمي	5.366	3	1.789	4.721	0.003
رتبة المعلم	12.573	3	4.191	11.06	0.000
الخبرة التدريسية	0.102	1	0.102	0.268	0.605
الخطأ	128.066	338	0.379		
المجموع	150.169	346			

يتضح من جدول (20) ما يلي:

أولا- بالنسبة لمتغير جنس المعلم: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة تعزى لمتغير جنس المعلم. وجاء هذا الفرق لصالح الإناث، إذ بلغ متوسط الاستجابة لدى الذكور (3.48)، بينما بلغ متوسط الاستجابة لدى الإناث (3.69). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسرة وأنواع الممارسات لكل من الذكر والأنثى؛ إذ يسمح للأبناء ممارسة ما يحلو لهم من ممارسات التي تبعدهم عن أهداف التفوق والإبداع، في حين تستثمر الأنثى القيود الاجتماعية في التوجه نحو التحصيل والقراءة، وكل هذا يصب في إحاطة الأنثى بجو من النشاط الثقافي، يساعدها في تنمية درجة التفوق والإبداع الأكاديمي. ويمكن عزو ذلك إلى أن الإناث أكثر جدية في العمل من الذكور وذلك لتأثر الذكور بأشياء كثيرة منها متطلبات الحياة

بسبب الالتزامات المرتفعة المطلوبة منهم، فالمعلم يسعى لتامين متطلبات الأسرة، بالإضافة إلى، أعباء وواجبات عمله اليومي، مما يجبره على القيام بعمل إضافي قد يشغله عن الاهتمام بدرجة التفوق والإبداع الأكاديمي لطلبته، بينما تكتفي المعلمة بالبقاء في مهنة التعليم؛ لأنها المهنة الأكثر تناسباً مع طبيعة الأنثى. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الزعبي، 2014) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تعزى لمتغير الجنس.

ثانيا– بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي للمعلم: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة التفوق والإبداع الأكاديمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم. واتفقت هذه النتيجة مع، دراسة (بريكيت، 2014) حيث أشارت هذه الدراسة إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى. ولمعرفة مصادر هذه، الفروق ودلالتها الإحصائية؛ تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ كما يتضح من جدول (21).

الجدول (21)

اختبار (شيفيه ألبعدي)، لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات مستويات متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
دبلوم– بكالوريوس	−0.099	0.768
دبلوم – ماجستير	−0.221	0.319
دبلوم – دكتوراه	*−0.642	0.002
بكالوريوس – ماجستير	−0.121	0.635
بكالوريوس –دكتوراه	*−0.543	0.004
ماجستير –دكتوراه	−0.4219	0.085

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير نتائج اختبار شيفيه في جدول (21) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات بين مؤهل (دبلوم – دكتوراه) و(بكالوريوس – دكتوراه)، ويمكن تفسير هذه الاختلافات واتي أتت غالباً لصالح المؤهلات العلمية العليا، نتيجة إلى إن أصحاب المؤهلات العليا يتمتعون بدراية علمية واسعة تجعلهم اقدر على رفع درجة التفوق والإبداع للطلبة.

ثالثا– بالنسبة لمتغير رتبة المعلم: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة التفوق والإبداع الأكاديمي تعزى لمتغير رتبة المعلم. ولمعرفة مصادر هذه، الفروق؛ تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ كما يتضح من جدول (22).

الجدول (22)

اختبار (شيفيه ألبعدي)، لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات مستويات متغير رتبة المعلم.

رتبة المعلم	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
معلم مساعد– معلم	*−0.289	0.001
معلم مساعد– معلم أول	*−0.728	0.000
معلم مساعد – معلم خبير	−0.775	0.373
معلم – معلم أول	*−0.439	0.024
معلم – معلم خبير	−0.485	0.747
معلم أول– معلم خبير	−0.046	1.000

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير نتائج اختبار شيفيه في جدول (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات بين رتبة، (معلم مساعد– معلم) و(معلم مساعد– معلم أول)، و(معلم – معلم أول)، ويمكن تفسير هذه الاختلافات واتي أتت غالباً لصالح الرتب

العليا، نتيجة إلى إن أصحاب الرتب العليا يتمتعون بدراية علمية واسعة تجعلهم اقدر على رفع درجة التفوق والإبداع للطلبة. وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات ناقشت رتبة المعلم في الدراسات التربوية.

رابعا– بالنسبة لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة التفوق والإبداع الأكاديمي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم، ويعزى ذلك إلى تجانس المعلمين والمعلمات في جميع مستويات الخبرة التدريسية، فهم حضروا، نفس الدورات، وطبقوا نفس المناهج. فهم يقومون بالأعمال الموكلة إليهم بنفس الظروف والطريقة والآلية، اعتماداً على الرؤية الموحدة التي تحكم عملهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بريكيت، 2014) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب الإبداعية تعزى إلى متغير الخبرة في السعودية.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها: "هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة للمعلمين والمعلمات ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، الذي وصل إلى (R=0.802) وبدلالة إحصائية (0.000)؛ مما يؤكد وجود علاقة طردية قوية بين ومهارات التفكير ما وراء المعرفة ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة كانوا يتمتعون بدرجة جيدة من مهارات التفكير ما وراء المعرفة مما انعكس بشكل ايجابي على درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، فإذا استطعنا رفع درجة مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى المعلمين والمعلمات في جميع المجالات إلى الدرجة العالية، فان درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة تزداد. ويوجد دراسات قامت بدراسة اثر مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى المعلمين والمعلمات على النتائج التربوية والتعليمية، واتفقت نتائج دراستنا جزئياً، مع نتائج هذه الدراسات، مثل دراسة (أبو بشير، 2012) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي. ودراسة (ساسي وقريشي، 2013) حيث أشارت، نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام. وفي دراسة (عبد الله، 2010) حيث شارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر لاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي. دراسة (المدني، 2008) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة. ودراسة (المساعيد، 2013) حيث أشارت إلى وجود ارتباط ايجابي قوي بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي، ودراسة (الموجدة وحمزة وعودة الله، 2013) حيث أشارت إلى وجود اثر في التحصيل يعزى لاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس. ودراسة (Zhao, 2014) التي، درست العلاقة بين التعلم المستقل ونظرية ما وراء المعرفة. أما الدراسة التي اختلفت مع نتائج دراستنا فهي دراسة (Cooper,2008) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم، وجود اثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل التلاميذ في أمريكا.

التوصيات:

1) بناء على نتيجة السؤال الأول نوصي بتضمين معايير مهارات التفكير ما وراء المعرفة التي تم حصرها في هذه الدراسة لتكون جزءاً أساسياً في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وإعداد المناهج والخطط الدراسية على أساس تعليم التفكير وخاصة التفكير ما وراء المعرفة.

2) بناء على نتيجة السؤال الثاني نوصي بإعداد برامج تدريبية وورش عمل وندوات ومؤتمرات تركز على توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفة في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس في جميع التخصصات، واستقطاب المؤهلات العلمية العليا، في التعليم.

3) بناء على نتيجة السؤال الثالث نوصي بتوفير المناخ المناسب، للتفوق والإبداع، بتخفيض أعداد الطلبة وتخفيض النصاب التدريسي للمعلمين، وتعزيز دور المرشد التربوي في المدرسة وتعميق صلته بالطلبة لمساعدتهم بالإلمام بمهارات الدراسة السليمة من خلال الحصص الإرشادية.

4) بناء على نتيجة السؤال الرابع نوصي بعقد الدورات التدريبية للمعلمين لرفع درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة وفي مدارس الذكور بالتحديد، والاهتمام أكثر برتب المعلمين.

5) بناء على نتيجة السؤال الخامس نوصي بتحفيز المعلمين لتحسين أدائهم في ضوء معايير مهارات التفكير ما وراء المعرفة لأثرها في رفع معدل للتفوق والإبداع، لدى الطلبة.

المراجع

أبو بشير أ.(2012). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أبو جادو، ص. ونوفل، م. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار المسيرة، ص 345.

أبو عليا، م. والوهر، م. (200). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بالمستوى الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، م28(1)، ص 1-13.

أبو لطيفة، ل. (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، م3(10)، نيسان، ص 81-109.

الأحمدي، م. (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 الإمارات العربية المتحدة، ع(32)، ص121-151.

أوزي، أ. (2005). جودة التربية وتربية الجودة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 124.

أوزي، أ. (2013). رعاية ثقافة التفوق والإبداع في الأسرة والمدرسة، مجلة كلية علوم التربية، ع(5)، السلسلة الجديدة، ص 9-24.

البجيدي، ح. (2014). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، مجلة العلوم التربوية، ع(4)، ج(2)، أكتوبر، ص 1-29.

بريكيت، أ. (2014). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م3(11)، تشرين الثاني، 190-221.

جامعة القدس المفتوحة. (2007). علم النفس التربوي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

جروان، ف. (2012). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط5، عمان، دار الفكر، ص 50.

الحصان، أ. (2015). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات، القراءة ما وراء المعرفة في تدريس العلوم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م4(5)، أيار، ص124-148.

الخوالدة، م. (2003). اثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الحياتية لدى طلبة الصف الثامن في مديرية التعليم الخاص في الأردن، جامعة عمان العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، الأردن.

الخوالدة، خ. والربابعة، ج. والسليم، ب. (2012). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م1(3)، نيسان، ص 73-87.

الريماوي، س. وعربيات، أ. (2014). الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، ع(2)، ج(1)، ابريل، ص1-25.

الزعبي، أ. (2014). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م10(4)، ص475-488.

زهران، ح. (2003) دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب.

ساسي، ع. وقريشي، ع. (2013). طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(12) سبتمبر، ص1-11.

السباتين، أ. (2006). دراسة مقارنة لمستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين واقرأنهم العاديين بالمرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، جامعة عمان العربية.

سعادة، أ. (2003). تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشربيني، ف. والطناوي، ع. (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

شعبان، م. (2015). مدى امتلاك طالبات الجامعات السعودية لمسار الموهبة والتفوق للتفكير الإبداعي حسب نظرية (Mednick). المجلة التربوية المتخصصة، م4(3)، آذار، ص 1-19.

الصمادي، ي. وأبو لوم، خ. (2011). تقييم اثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، م38(6)، ص 1907-1918.

عبد العزيز، س. (2006). اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه

نحو دراسة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، م16(68)، أكتوبر، ص 361-389.
عبد الله، م. (2010). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الهندسة على التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، مصر.
عدس، ع. (1985). مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، الجزء الثاني، مبادئ الإحصاء التحليلي، ط3، مكتبة الأقصى، ص196.
عساس، ف. (2011). مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في كليات التربية للبنات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م 12(2)، يوليو، ص 13-45.
قطامي، ن. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
محسن، رفيق. (2005). اثر إستراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، ص100.
المدني، ع. (2008). ما وراء المعرفة وعلاقته بفاعلية الذات والتحصيل: دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
المساعيد، أ. (2013). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م11(4)، ص113-138.
المغربي، ن. (2014). مستوى توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير وفق نموذج مارزانو وعلاقته بالتحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، م2(6)، نيسان، ص11-140.
محيسن، م. وزيتون، ع. (2016). مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية لعادات العقل في ضوء مشروع 2061 وعلاقته بمتغيرات المستوى التعليمي والجنس والتحصيل الأكاديمي، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، م43 (5)، ص 2005- 2020.
الموجدة، ب. وحمزة، م. وعودة الله، أ. (2013). اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع(30)، ج(1)، حزيران، ص139-175.
النونو، ص. (2006). القدرات الإبداعية لدى التلاميذ اليمنيين المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين في الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، صنعاء.
الهران، أ. (2005). مشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان الغربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
وول فولك، ا. (2010). علم النفس التربوي(ترجمة صلاح الدين علام). عمان، دار الفكر.

Caeeve, R. (2004). The relationship of teacher believes and characteristics to creative Thinking skill among middle level students, Dai, V54(2), p450-471.

Conner, L. (2007). Cueing metacognition to improve researching and essay writing in a final year high school biology class. Research in Science Education, V37(1), p1-16.

Cooper, F. (2008). An examination of the impact ،of multiple intelligences and metacognition on the achievement on the mathematics students. Doctoral Dissertation. Capella University, U.S.A., UMI Nu.3324719.

Dinsmore, D., Alexander, P. And Loughlin, F. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation and self-regulated learning. Educational Psychology Review, V20(4), p391-409.

Edith, R.(2004). An Insiders Perspective: Teachers Observant of Creative Thinking In Exceptional Children Review, Exceptional Children Review, V16(4),p30-77.

Guss, C. and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem –solving strategies in Brazil, India, and the United States. Journal of Cognition and Culture, V(7), p1-25.

Jbeili, I. (2013). Effects of metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting on mathematical reasoning and metacognitive knowledge. Jordan Journal of Educational Sciences, V9(1), March, p 89-100.

Leather, G. and Mcloughlin, D. (2001). Developing Task Special Metacognitive skills in literate Dyslexic Adults, London: Administration Dyslexia and skills Development Center.

Mathisen, G. and Bronnick, K. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study, International Journal of Educational Research,V48(1), p 21-29.

Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement teat performance.Language Testing, V20(1), p 26-57.

Pintrich, P. (2002). The role of metacognition knowledge in learning, teaching and assessing, Theory into Practice, V(41), p219-225.

Salmani, N.(2008). The role of metacognition in the language teaching profession, Journal of Educational Psychology, V2(1),p1-9.

Schneider, W. and Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. Zdm Mathematics Education, V(42), p149-161.

Zhao, B. (2014). Construction of Independent Learning Network Platform for Engineering Students based on Metacognition, Journal of Educational and Psychological Sciences; V15(3), September,p 559-575.

The Degree of Teachers' Using Metacognition Skills in ‹the University District Education Directorate and its Relationship with Students' Talent and Creativity

Majdi Fathi Abu Al-Haj*

ABSTRACT

This study aimed at identifying the degree of teachers' using metacognition skills in the University District Education Directorate and its relationship with the degree of students' talent and creativity. To achieve the study objectives, two measurement tools were developed: The first consisted of (54) items to measure the degree of teachers' using metacognition skills, while the second consisted of (48) items to measure the degree of students' talent and creativity. The study sample was (347) male and female teachers randomly selected from (1065) teachers in (62) schools during the second semester of (2015-2016). The results of the study showed that the total mean scores for the degree teachers' Using Metacognition Skills was (3.61) of a moderate degree. While the total mean scores for the degree of students' talent and creativity was (3.57) of a moderate degree too. The results also showed a positive close relationship between the degree of teachers' using metacognition skills and the degree of students' talent and creativity. Moreover, they revealed statistically significant differences in the degree of teachers' using metacognition skills that can be attributed to several variables such as; teacher's gender in favor of males, academic qualification in favor of high qualification and teacher rank in favor of high rank. On the other hand, there were statistically significant differences in the degree of students' talent and creativity that can be attributed to teacher's gender in favor of females . The study recommended the importance of ensuring the overall metacognition skills that have been counted in this study to be an essential part in all school curricula.

Keywords: Metacognition, Metacognition Skills, Talent and Creativity, Teachers.

* The Ministry of Education, Directorate of ‹Education of ‹the University, Jordan. Received on 2/4/2017 and Accepted for Publication on 24/10/2017.