Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (41) : 30 Nov 2020
P: 28 - 56

AJSRP
ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (41) : 30 نوفمبر 2020 م
ص: 28 - 56

The effect of a supra- cognitive strategy on achievement and creative thinking in social studies for eleventh grade students in the Sultanate of Oman

Aisha Omair Mohammed Alwahshi
General Directorate of Al- Dhahirah Governorate || Ministry of Education || Sultanate of Oman
Asma Abdulrahman
Universiti Sains Islam Malaysia || Malaysia

Abstract: The study aimed to investigate the impact of the above- cognitive teaching strategy on achievement and creative thinking among students of the eleventh grade in the Sultanate of Oman, and the study used the semi- experimental approach. It was implemented in 55 grade 11 students from Um Attiya School (5- 12). They were divided into two groups: an experimental (27) female student who studied using the post- cognitive teaching strategy and the other control (28) studied by the traditional method. The study experiment was continued for 4 weeks.

The results of the study showed that the experimental group obtained a total average of (18.58 out of 20) in academic achievement and (54.34 of 80) in creative thinking; In return for the control's average score of (13.43 out of 20) in academic achievement and (12.86 out of 80) in creative thinking; There were statistically significant differences between the arithmetic averages for the performance of students of the experimental and control groups at the level of significance (0,05) in favor of the experimental group, and the presence of a statistical function in the arithmetic mean of the experimental group in the pre and post exam (achievement, and creative thinking scale) in favor of the post- attributable to the teaching strategy Super cognitive.

In the light of the results, the researcher recommended the necessity of including curricula for metacognitive skills and holding training courses for supervisors and teachers in the field of teaching social studies to learn about the above- knowledge teaching strategy in view of its effectiveness in teaching, as the researcher suggested a set of researches in this field.

Keywords: impact. Super cognitive teaching. Achievement. Creative thinking. Social Studies. Students' atheist ten. Sultanate of Oman.

أثر استراتيجية فوق المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان

عائشة عمير محمد الوحشي
المديرية العامة لمحافظة الظاهرة || وزارة التربية والتعليم || سلطنة عمان
أسماء عبد الرحمن
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية || ماليزيا

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في الاختبار التحصيلي واختبارات تورانس للتفكير الإبداعي تم تطبيقهما على عينة من 55 طالبة بمدرسة أم عطية الأنصارية للتعليم الأساسي للصفوف (5- 12) تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (27) طالبة درست باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، والأخرى ضابطة (28) درست بالطريقة التقليدية. واستمر تطبيق تجربة الدراسة لمدة 4أسابيع، وأظهرت نتائج الدراسة حصول المجموعة التجريبية على متوسط كلي بلغ (18.58من 20) في التحصيل الدراسي و(54.34 من 80) في التفكير الإبداعي؛ في مقابل حصول الضابطة على متوسط كلي بلغ (13.43من 20) في التحصيل الدراسي و(12.86 من 80) في التفكير الإبداعي؛ وقد تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في امتحاني (التحصيل، ومقياس التفكير الابداعي) القبلي والبعدي لصالح البعدي تعزى لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تضمين المناهج لمهارات ما وراء المعرفة وعقد دورات تدريبية للمشرفين والمعلمين في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية للتعرف على استراتيجية التدريس فوق المعرفية نظرا لفعاليتها في التدريس، كما اقترحت الباحثة مجموعة من البحوث في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: أثر. التدريس فوق المعرفي. التحصيل. التفكير الإبداعي. الدراسات الاجتماعية. طالبات الحادي عشر. سلطنة عمان.

1-1 المقدمة وخلفية الدراسة

التفكير والتأمل والتدبر في الكون ومخلوقاته عبادة حث عليها ديننا الإسلامي الحنيف، ولقد خاطب القرآن الكريم في أكثر من موضع أصحاب العقول وأولي الألباب، ودعى إلى التفكير حيث قال تعالى: "كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ" (البقرة، 219). وحث الإسلام على التفكير والتأمل لأنه يؤدي إلى محاولة اكتشاف الكون وتفسير ظواهره وذلك من أجل التعرف على عظمة الله سبحانه وتعالى وترسيخ عقيدة التوحيد والألُوهية في عقول البشر وتنفيذ مهمة استخلاف الإنسان في الأرض وتعميرها، ومن هنا كان من الضروري إعداد الإنسان إعدادًا يجعله قادرًا على التمعن والتفحص والتفكر في شتى مجالات الحياة. ونبدأ من المدرسة كمؤسسة تساعد على إعداد النشء إعداداً سليما، فمن خلال المدرسة تأتي المناهج وطرق تدريسها كوسيلة من انجح الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية قدرات التفكير العليا، وخاصة فوق المعرفية.

ونظراً لأهمية التفكير فقد حظي باهتمام الباحثين التربويين، فقد شهدت البحوث التربوية خلال العقدين الماضيين تحولاً رئيساً في رؤيتها لعمليتي التعليم والتعلم، وفحوى ذلك الانتقال من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية وخاصة ما يحدث في عقل المتعلم مثل معرفته السابقة وسعته العقلية ونمط معالجته للمعلومات ودافعيته وأنماط تفكيره وكيف يفكر فيما يتعلم وكيفية تعلمه (زيتون، 2003).

إنَّ المتغيرات المختلفة التي يشهدها العالم في هذه الفترة تؤثر تأثيرًا ملموسًا على جوانب الحياة كافة، كما تُلقي بظلالها على المؤسسات التربوية. ومن ثم فإن قطاع التعليم أهم القطاعات التي يعود إليه تربية الأجيال وتكيّفهم مع متغيرات العصر، لذا فإن قطاع التربية والتعليم على مستوى عالميّ يشهد الكثير من عمليات التعديل والتحسين والتطوير (محمد، 2013)، ولقد أدرك قادة التربية والتعليم بعد التقدم الهائل العلمي والتكنلوجي ضرورة إحداث تغيرات في قطاع التربية؛ مجاراة لمتطلبات العصر الحالي، وذلك باستخدام ثقافة حوار الحضارات والاطلاع على تجارب الأمم والشعوب في مجال التعليم، والاستفادة من الطرق التي استخدموها في تطوير التعليم، لذلك فإن تحقيق الجودة الشاملة في مخرجات التعليم أصبح محور اهتمام مختلف حكومات دول العالم (علي، 2015).

ويعد العقل البشري أثمن الأشياء التي يمتلكها الإنسان على الإطلاق، فالإنسان مكرم بالعقل، ومكرم بهذه القوة الإدراكية الإعجازية، ينمو، ويتحرك، ويفكر. إنّه نعمة ربانية عظيمة اختص الله بها الإنسان وميّزه من خلالها

عن غيره من سائر المخلوقات الأخرى. ولقد أصبحت مهارة التفكير ضرورةً لكل فرد في المجتمع المعاصر، كما أنّ هذه المهارة ضروريةٌ لتكيُّف الفرد مع مجتمعه ولتحقيق أهدافه وطموحه. ومن حق الفرد أنْ يطور الأخير هذه المهارة عند جميع أفراده حتى يصبح الفرد فاعلًا في مجتمع متطور، ويتسنى له المشاركة في تطويره وازدهاره (جمعة، 2016).

هذا وتشكل التربية دورًا محوريًا في حياة الأفراد والمجتمعات؛ نظرًا لمساهمتها في إعداده، وفي التغيرات التي تعصف به، فهي وسيلة وأداة المجتمعات للإعداد والبناء على أسس سليمة وراسخة يصبح بعدها قادرًا على ممارسة أدواره المنوطة به في التكيف مع بيئته وقيادة التغيير والتطوير حضاريًا وثقافيًا في ميادين الحياة كافة (دحو وزيتوني، 2017).

والتربية والتعليم حجر الأساس في تطور المجتمعات وتقدمها، لأدواره الهامة التي يقوم بها في المجال التربوي والتعليمي، ويمثل التعليم الإطار الذي تنبثق منه الأساسيات والركائز في نهضة الأمم، فالكثير من الدول التي تطورت وتقدمت كان التعليم في مقدمة أولويات أدواتها كونه القاطرة التي تسير بالمجتمع نحو آفاق التعلم والتطور (السلمي، 2017)، ويأتي تصدر العملية التعليمية في منظومة الاستراتيجيات التنموية نظرًا لارتباطها الوثيق بالعنصر البشري، والذي شَكَّل مع إصلاح التعليم الأولويات الحاسمة في الكثير من الدول مثل سنغافورة، وماليزيا، وكوريا الجنوبية، وأمريكا، وغيرها من البلدان (الشديفات، 2017).

هذا ولم تعد التربية بمنأى عن هذه التوجهات والاهتمامات من وجهة نظر المفكرين التربويين، حيث إنّها هي من تشكل الحجر الأساس في العملية التربوية، خاصة في ظل التزاماتها وأدوارها في رسم الطرق والمعالم ووضع الخطط المنوطة بالعملية التعليمية، وتسهيل السبل والإمكانيات لكافة العاملين في المجال التربوي، أملًا في الوصول إلى الأهداف المشتركة في الوقت المحدد، إضافة إلى ذلك فإن العملية التعليمية تضع الوسائل التي تحقق الجودة فيما يتعلق بمراقبة الأعمال، ومتابعة النتائج ذات الصلة بالأعمال، مما يساعد في ترتيب التنظيمات والنشاطات والتشريعات وإعادة تشكيلها إن لزم الأمر، إضافة إلى دورهم في اعتماد الأساليب التنفيذية التي قد تساهم في تحقق الأهداف المرجوة، خاصة مع دور المهارات فوق المعرفية في تطوير الأداء والحفاظ على جودة العاملين بالمنظومة التعليمية (الكندي، 2014).

ولا شكّ أن الإنسان في حاجة إلى تعلم طرق وأساليب التفكير والتدريب على مستوياته ومهاراته مثل حاجته لتعلم كيف يتكلم، وكيف يعامل الناس وكيف يواجه الحياة اليومية، وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التي يتم تدريب الأفراد فيها، وذلك بما تقدمه من خبرات وأنشطة وفعاليّة صفيّة عبر وسائط مختلفة (أصلان، 2015)، ولما كان التفكير يمثل ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله، ويصبح لزامًا على المربين بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لتنمية عملية التفكير، وبما أنّ عملية التفكير تشمل المجالات كافة، فلا يستطيع أحد أن يزعم بأن التفكير حِكرًا على مستوى تدريسيّ معين دون غيره، ويمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية، وأن تسخّر عناصر المنهج كلها لتنمية عملية التفكير لدى الطلاب؛ لأن التفكير هدف تربويّ أساسيّ يسهم في تحقيقه محتوى المقرر في كل فرع من فروع المعرفة، وللطريقة التربوية أيضًا دورٌ لا غنىً عنه في عملية التفكر، فالمعلم الذي لا يهتم إلا بالحفظ الأصم يصيب التفكير إصابة قاتلة، والمعلم الذي يهيئ للطلاب جوًا يسوده الاطمئنان النفسي يزيد من قدرتهم على التفكير (الحارثي، 2014).

ولقد أثبتت دراسة (الجراح وعبيدات، 2012) أهمية التفكير فوق المعرفي في التعلم الفعّال على المستوى النظري والتطبيقي، حيث إنه يعد جزءًا من قدرات التفكير العليا، وفي مجال أبحاث علم النفس المعرفي يعتبر فلافل العالم الذي ظهر على يديه مصطلح فوق المعرفية في سبعينيات القرن الماضي. حيث عرف (Flavell,1979:10) التفكير فوق المعرفي على أنّه "المعرفة والمراقبة والسيطرة على النشاطات المعرفية". كما ورد في (كاظم واخرون، 2017). وقد

أشار عبد القادر (2013) إلى أنّ التفكير فوق المعرفي يعبر عن الوعي الفردي الذي يتمثل في السلوكيات الذكية عن المحاولات الساعية إلى معالجة المعلومات، والسيطرة على جميع نشاطات التفكير التي تستهدف إيجاد الحلول لمشكلة ما.

أن التفكير مهارة يمكن ممارستها وتنميتها في مراحل الطفولة المبكرة، وهي قابلة للتعلم. وذلك بإتاحة الفرص الملائمة للمتعلمين لممارسة مهارة التفكير وتحفيزهم عليها، كما أن مهارة التفكير لا تختلف عن أية مهارة أخرى فهي تتطور بالتدريس والممارسة والتعلم (هيلات، 2007). ويسعى التعليم الفعّال المتمركز حول التفكير إلى تحقيق هدفين تربويين كبيرين، يتمثل الأول منهما في الاستخدام الأمثل والأكثر فعالية للمعرفة بأنواعها، في حين يتمثل الثاني في مساعدة الطلبة على أن يصبحوا متعلمين تقودهم مهاراتهم وتعليماتهم الذاتية (سعادة، 2003).

وعرف الطيب (2006، 21) التفكير بأنه "عبارة عن عملية معرفية أو فعل عقلي تُكتسب به المعرفة، ويجمع بين كونه جهداً مركباً وخبرة إبداعية". ولهذا يعرف أبو جادو، ونوفل (2007، 77) التفكير بأنه "عملية عقلية نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات". ويورد دي بونو المشار إليه في الصارمي (2004، 14) في تعريفه إلى بعض آثار التفكير أو مهاراته حيث عرفه بأنه "التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما قد يكون الفهم أو اتخاذ القرارات أو حل المشكلات". أما قطامي (2004) فتحدد هذا الأثر بحل المشكلات فالتفكير ما يحدث عندما يحل أحد مشكلة.

إن التفكير مهارة وليست استراتيجية للتدريس، ولكن هي مهارة تنمى ببلورتها على شكل استراتيجية، باستخدام أساليب تدريسية خاصة لتنمية مهارات التفكير، ويتضمن تعلم مهارة التفكير تعلم عمليات ذهنية ومناسبة ومستوى استخدامها، إذ إن استخدام المهارة يتم عادة وفق مستويات، ويحدد المستويات درجة السيطرة الذهنية على هذه الأدوات (قطامي، 2004). ويمكن تعلم هذه المهارة في المجتمع المدرسي وذلك لأنه أكثر البيئات التي يمكن أن تؤثر على معارف ومهارات واتجاهات وتنمية استراتيجيات التفكير في البيئة المدرسية، كذلك يعود السبب في أن هذه الفترة العمرية من حياة الإنسان التي يقضيها في المدرسة هي أكثر المراحل العمرية التي يمكن أن تتشكل فيها شخصية الإنسان، ويمكن أيضا أن تطبق في العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية على حد سواء.

تؤكد نظرية بياجيه بأن الطلاب فيما بعد سن السابعة من أعمارهم يتمكنون من ممارسة النشاطات بمجال التفكير في طرق التفكير، ولاحظ بياجيه أن التفكير الموّجه نحو الهدف يظهر لدى الأطفال قبل سن السابعة، لذا فإن التدريب في مجال التفكير الموجه للأطفال يُحسِّن من العمليات العقلية لديهم وبالتالي يُحسّن من تعلمهم المدرسي، كما أن العملية التعليمية أصبحت اليوم بحاجة إلى الكثير من التخطيط ولم يعد الهدف الأساسي للمعلم هو زيادة كمية المعلومات لدى الطلبة بل أصبح هدفه إتاحة الفرصة لطلابه لاكتشاف تلك المعلومات كل حسب قدرته الذهنية، وبالتالي يجب على المعلم أن يدرك العمليات العقلية لأي مادة جديدة يقوم بتدريسها كما يجب أن يهيئ لطلابه الفرص التعليمية المناسبة التي تنسجم مع تفكيرهم (محمد، 2008).

ونظرا لندرة البحوث والدراسات السابقة في مجال التفكير فوق المعرفي (ما وراء المعرفة) في السلطنة فقد ارتأت الباحثة أن يكون موضوع دراستها في استراتيجية التدريس فوق المعرفية كاستراتيجية تدريس في مادة الدراسات الاجتماعية وذلك لأن مهارات التفكير فوق المعرفية ليست مهمة فقط في الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي فحسب، بل تشمل أهميتها جميع مناحي الحياة. فعلى سبيل المثال يرى (أبو جادو، ونوفل، 2007) أنه من الضروري أن يكون الطالب الفعّال شخصاً تعلم كيف يتعلم، وأن هذا الطالب يجب أن يعرف المراحل في عملية التعلم ويفهم

أفضل مناهجها وهو شخص قادر على أن يفهم معيقات تعلمه، ومن ثم لديه القدرة على التغلب على هذه المعيقات، وفي الوقت نفسه قادر على التعلم من خارج وظيفة التعلم إلى داخل موقف الوظيفة.

وتبدو الحاجة إلى تعلم التفكير فوق المعرفي في معظم المواد الدراسية ومنها الدراسات الاجتماعية، خاصة إذا علمنا أن المتعلمين لا يستطيعون تذكر الأحداث والقضايا لقصور الطرائق التقليدية التي درسوا بها والتي تقوم على التلقين وخاصة الأحداث التاريخية وحفظها (هيلات، 2007). وفي هذا تناقض مع تهدف إليه الدراسات الاجتماعية من تطوير لقدرات المتعلمين وإثارة تفكيرهم الإبداعي، وحفزهم على المشاركة بفاعلية في مجمل القضايا، والأحداث الجارية وتمكين المتعلم من اتخاذ موقف من مجمل القضايا والأحداث ونتيجة لذلك بدأت بالظهور حركات نشطة تدعو للكف من النظر إلى المحتوى على أنه حقائق ثابتة مسلم بها، والاهتمام بتعليم المتعلم والعمل على تطوير القدرات العقلية عند المتعلمين وذلك بطريقة تثير المتعلم وتدربه على التفكير (السرور، 2005).

وعلى الرغم من اختلاف الدراسات السابقة وتنوعها، سواء تلك التي استخدمت التفكير فيما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريس أو استخدامها كمهارة يتم تطبيقها عن طريق برنامج، إلا أنها جميعاً اتفقت على تفوق هذه الاستراتيجية في تنمية مستويات عليا من عمليات التفكير.

وبما أن التفكير فوق المعرفي يعد استراتيجية حديثة في عملية تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم ما بعد الأساسي فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تقصي فاعلية هذه الاستراتيجية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر في سلطنة عمان. ونظراً لقلة الدراسات في هذا الموضوع بالسلطنة، تأتي هذه الدراسة لتؤكد على أهمية الاستراتيجية فوق معرفية في تنمية عمليات التفكير العليا لدى الطلبة بتوجيه من المعلم في تنمية مهارات تفكيرية عليا تمكنهم من وضع أهداف ومتابعة تطور انجازهم وتقييمه ذاتياً فيعمل ذلك على ارتفاع المستوى التحصيلي لديهم في مادة الدراسات الاجتماعية.

1- 2 مشكلة الدراسة

يرى (عطوي، 2013) بأنّ مهارات الفوق المعرفية تساعد على استخدام مهارة الاستكشاف وذلك من خلال أنهم يستكشفون ما يريدون تطويره في العملية التعليمية، وذلك من خلال قدرتهم على تحليل النظم المنهج المتاحة، وبعد هذا التحليل يستطيعون أن يتوصلوا إلى معرفة أكثر عمقًا، ومن خلال هذه المعرفة يستطيعون أن يخططوا بشكل صحيح ويراقبوا خططهم ويقيموا أدائهم، وبذلك يختصر الطالب الكثير من الجهد والوقت إذا كان واعيًا ومدركًا لإجراءات تنفيذ العملية التعليمية، وهذا ما يسعى إليه النظام التعليمي في عمان.

ويؤكد (عبدالعزيز، 2013) أهمية "التفكير ما وراء المعرفي" وفاعليته في العملية التربوية الذي يسعى إلى تحقيق أمور عدة، منها تمكين الطالب من إعداد خطة عمل في أدائهم لمدة زمنية معينة، ثم التعمق فيها ومتابعتها عند إكمالها، كما يجعل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومتقاربة وتقييم خطة العمل، حيث تجعل مهارات فوق المعرفية للطالب أكثر إدراكًا لأفعاله، ومن ثم تأثيره في الآخرين، وفي البيئة التي يعيش فيها، كما يمكنهم من متابعة الخطط وفي مرحلة تنفيذها مع العلم بإمكانية عمل التصحيح اللازم عندما يتبين بأن الخطة التي تم إعدادها لا تُلبي ما كان متوقعًا منها من نتائج إيجابية منتظرة ويعمل على تنمية قدرة الطالب على عملية التقويم الذاتي، والتي تعد من العمليات العقلية العليا التي يقوم بها الفرد على تحسين الأداء، كما يسهم في تطوير أداء التعليم الذين لديهم أداء منخفض من خلال تحفيز تفكيرهم الكامن والتمكن من تطوير مهارة إنشاء الخرائط المفاهيمية قبيل البدء في التنفيذ.

كما أكد (زارع، 2017) بعض جوانب الأهمية التربوية للتفكير ما وراء المعرفة، مثل تنمية القدرة لدى الطالب على الانتقاء والتجديد والابتكار ومواجهة الكم المعرفي المتسارع المدعم بالتكنولوجيا، وتمكين الطالب من

توليد الأفكار الإبداعية والوعي بأساليب المعالجة الدماغية، وتنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري نتيجة لوعي الطالب باستراتيجيات التعامل مع المعرفة وقدرته على استخدامها في المواقف المهنية المختلفة، ومساعدة الطلاب في التحكم في تفكيرهم وتحسين أساليب الأداء الوظيفي وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء المواضيع الإدارية الحديثة.

وهناك العديد من الأبحاث والدراسات التي درست العلاقة بين "التفكير ما وراء المعرفي" والعديد من المتغيرات الأخرى ومنها الجنس والتخصص، وقد أشارت دراسة (Topca and Yilmaz-Tuzum,2009) ودراسة (الغزو، 2019). مما يدل على وجود اهتمام متزايد من الباحثين في مجالات علم النفس المعرفي والتربوي في البحث عن أفضل الأساليب والطرق التي تدعم نجاح العملية التربوية، ومن هذه الاهتمامات بحثها عن استراتيجيات حديثة واستخدامها بما يزيد فعالية الأداء التعليمي للطلاب.

من خلال عمل الباحثتين في الميدان التربوي لاحظتا شكوى الطالبات من أسئلة الاختبارات ذات المستويات العقلية العليا مثل: التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وذلك لأنهن اعتدن على نوعية الأسئلة المعرفية المباشرة التي تتطلب الحفظ والاسترجاع مما جعل هذه الطريقة غير مجدية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.

وقد ورد في توصيات المؤتمر العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين الذي عقد في عمان الأردن بعام (2003) تحت شعار "رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة" توصيه الاهتمام بقضايا "تعليم التفكير" بكافة أنواعه والتي تعد أهم عامل في تنمية المواهب، وتسهم مواد الدراسات الاجتماعية بما لها من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة في تنمية مهارات التفكير حيث "يعد مدخل التفكير واتخاذ القرار أحد المداخل الكبرى لتدريس الدراسات الاجتماعية ويهدف المعلمون عند استخدام هذا المدخل في تدريس الدراسات الاجتماعية إلى مساعدة الطلاب على إتقان مهارة التفكير واتخاذ القرار وتعزيز السلوك الاجتماعي المسؤول" (الخضراء، 2005).

كما كشفت الكثير من نتائج الدراسات فاعلية استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير العليا، ومن هنا فإن تدريس الدراسات الاجتماعية بهذه الاستراتيجية قد يسهم إلى حد كبير في تحقيق أغراض هذه المادة من حيث إدماج المتعلم في التعلم، وإشغال تفكيره في تمحيص الأحداث والقضايا المعاصرة والتفاعل مع قضايا التاريخ والجغرافيا، وفي الوقت نفسه أكدت نتائج كثير من البحوث أن الدراسات الاجتماعية لا تزال تدرس بطريقة تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين وإهمال لعقل المتعلم (هيلات، 2007).

ان الاهتمام العالمي بتوجيه التعليم نحو تنمية التفكير دفع العديد من الأنظمة التعليمية في المنطقة العربية للتحرك بهذا الاتجاه، حيث تشير نتائج الدراسات العربية الحديثة إلى ارتفاع نتائج الطلبة في التحصيل الأكاديمي؛ لتصبح مهارات التفكير جزءاً مدعماً للمناهج وجزء لا يتجزأ من المواد الدراسية (السرور، 2005). ومن خلال الإحساس بواقع الميدان في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتوصية المؤتمر السابق وتوصيات الدراسات السابقة وتماشياً مع توجه الواقع التربوي في السلطنة نحو الاهتمام بالتفكير جاءت فكرة الدراسة وصياغة مشكلة الدراسة.

3-1 أسئلة الدراسة وفرضياتها.

التساؤل الرئيس: ما أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية (التخطيط، الضبط والمراقبة، التقويم) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة والمرونة، والأصالة) في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان؟ وينبثق عن السؤال الرئيس أسئلة فرعية هي:

- ما أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان؟

- ما أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية في اختباري (التحصيل ومقياس التفكير الإبداعي) القبلي والبعدي تعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة قامت الباحثة بطرح الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي ومتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مقياس التفكير الإبداعي القبلي ومتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختباري (التحصيل، ومقياس التفكير الإبداعي) القبلي والبعدي تعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. استقصاء أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في مادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطرق التدريس السائدة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).
2. الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية على تنمية التفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة والمرونة والأصالة) في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أهمية الدراسة

1. تعد الدراسة أول دراسة تقدم في السلطنة في مجال الاستراتيجية فوق المعرفية كاستراتيجية تدريس في الدراسات الاجتماعية، في حدود علم الباحثتين، وبذلك تؤمل الباحثتان أن تفيد على النحو الآتي:
2. ستقدم الدراسة نموذجا للمعلمين في كيفية تحضير الدروس باستخدام مهارات استراتيجية التدريس فوق المعرفية.
3. قد تسهم الدراسة في تعريف المشرفين التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية في كيفية إدماج مهارات التفكير فوق المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية بكافة فروعها.
4. ستوفر الدراسة بيانات تجريبية عن فعالية استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية وأثرها في تحصيل الطلبة، يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات مماثلة في مواد أخرى وصفوف أخرى لباحثين آخرين في المستقبل.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:

- الحدود الموضوعية: استراتيجية التدريس فوق المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية
- الحدود البشرية: طالبات الصف الحادي عشر في سلطنة عمان
- الحدود المكانية: مدرسة أم عطية الأنصارية للتعليم الأساسي الصفوف من (5- 12) التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الظاهرة..
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2019/2018

1- 9 مصطلحات الدراسة

- **استراتيجية التدريس فوق المعرفية:** "هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عمليات التعلم وتوجيهها" (علي، 2006، 211).
  - وتعرف الباحثتان استراتيجية التدريس فوق المعرفية إجرائياً لتحقيق أغراض الدراسة على أنها "مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تقوم بها المتعلمة بإشراف وتوجيه من المعلمة بهدف تخطيط وتنظيم عملياتها المعرفية وصياغتها بشكل واضح ومفهوم ومراقبة ومتابعة تنفيذها قبل وأثناء وبعد التعلم، والقيام بعملية تقويم نهائي لها بعد الانتهاء من عملية التعلم بما يحقق أهداف التعلم المطلوبة".
- **التحصيل:** ويعرف بأنه" مدى ما تعلمه الطلاب لما اكتسبوه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض". (اللقاني والجمل، 1999، 58).
  - وتعرف الباحثتان التحصيل إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مقدار استيعاب الطالبات للمعلومات والمهارات تم اكتسابها بعد دراسة الوحدة المتضمنة كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الحادي عشر، ويتم قياسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لغرض الدراسة.
- **التفكير الإبداعي:** يعرفه مطاوع (2001، 12) بأنه: " قدرة الفرد على الاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، وتتميز هذه الاستجابات بالطلاقة والمرونة والأصالة". ويقصد بالطلاقة قدرة المتعلم على الإتيان بأكبر عدد من الإجابات للمثير الواحد، ويقصد بالمرونة قدرة المتعلم على تغيير وجهته الذهنية، ويقصد بالأصالة حداثة الأفكار وندرتها وعدم شيوعها".
  - أما إجرائيا فتعرفه الباحثتان لأغراض هذه الدراسة: النشاط أو العملية التي يمكن تنميتها بواسطة استراتيجية التفكير فوق المعرفية وتؤدي إلى إنتاج أفكار متجددة ومبتكرة (الطلاقة الفكرية)، وتتسم بالاختلاف والتنوع (المرونة) والجدة (الأصالة)، وتعكس الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار تورانس باستخدام الكلمات الصورة (أ) مستوى قدرتها الإبداعية العامة (الطلاقة، المرونة والأصالة).
- **الدراسات الاجتماعية:** ورد في وثيقة (منهج الدراسات الاجتماعية، 2017) تعريف الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان وهو " منهج يترجم طبيعة المعرفة، ويؤكد وحدتها وتكامل جميع أركانها، ويؤكد على أسلوب أخذ المعلومة من مصادرها الأصلية، وتوظيف المعرفة في حياة المتعلم بحيث يستفيد منها في مواجهة المواقف الحياتية"
  - أما التعريف الإجرائي للدراسات الاجتماعية الذي تعتمده الباحثتان في هذه الدراسة فيقصد به" كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الحادي عشر والمتمثل في مادة هذا وطني في السيرة الحضارية لعمان والتي سوف تطبق الدراسة عليها".

- **الصف الحادي عشر:** وتعرفه الباحثتان بأنه المرحلة الأولى من التعليم ما بعد الأساسي والذي تليه مباشرة آخر مرحلة من التعليم ما بعد الأساسي وهو الصف الثاني عشر، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلاب بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1 نشأة التفكير فوق المعرفي

أضافت النظريات المعاصرة حول التعلم أبعاداً جديدة إلى الميدان التربوي، فالباحثون يتحركون بعيداً عن الأفكار التقليدية آخذين طريقهم من السلوكية (Behaviorism) والبنائية (Constructivism) إلى الأفكار الجديدة التي تعتمد على علم النفس المعرفي، ونتيجة لهذا التطور ظهرت في السنوات الأخيرة نظرية التفكير فوق المعرفي، معتمدة أساساً على أعمال بعض الباحثين أمثال جون فلافل (John Flavell) الذي قام بتطوير بعض الأفكار حول كيفية قيام المتعلمين بفهم أنفسهم كمتعلمين، وطبيعة المهمات المعرفية المختلفة، والكشف عن العمليات الكامنة وراء اكتساب المعرفة، وحل المشكلات، والأداء الأكاديمي الفعال وتنمية التفكير الإبداعي، ومن ذلك الوقت استمر الباحثون في محاولة تحديد التفكير فوق المعرفي (Metacognitive Thinking) التي شابها الغموض نتيجة التداخل بين المعرفة (Cognition) وفوق المعرفية(Metacognitive) (علي، 2006).

وقد تعددت التسميات التي استخدمت للتعبير عنه ومنها: الإدراك فوق المعرفي، وإدراك ما وراء المعرفة، والمعرفة بالمعرفة، والميتا معرفة، والتفكير بالتفكير، والوعي بالتفكير، وهذه مترادفات لمفهوم "Metacognition" (Reynolds& Wade, 1986).

تعددت وجهات النظر التي تناولت مهارات فوق المعرفية من حيث مفهومها وتحديد طبيعتها، حيث يعرفها نولان (Cyril and Raj, 2017,312) بأنها "مجموعة من القدرات يستخدمها المديرين ليساعدوا أنفسهم على اتخاذ القرارات الإدارية وحل المشكلات وإدارة الصرعات وتتضمن خمس مهارات هي: وضع الهدف- التخطيط- المراقبة- التنظيم – التقويم".

أما (عهد 2015، 56) فترى بـ"أنها مجموعة من الخطوات متصلة الأفعال يقوم بها المدير بحيث يكون واعيًا لأسلوب تفكيره." حيث إنّ أسلوب تفكيره يتضمن التخطيط، والمراقبة، والضبط، والتقييم في أثناء قيامه بحل أي مشكلة تكفل إليه، وهذا الضبط يكون عن طريق الأسئلة الذاتية التي يستطيع من خلالها مراقبة متى وكيف يستطيع تحقيق الأهداف، وتقييم خطواته المتبعة من حيث معرفة جوانب القصور فيها وتلافيها.

ويتفق معظم الباحثين السابقين في موضوع التفكير على أنّ المهارات فوق المعرفية تشتمل على ثلاث مهارات رئيسة، هي: التخطيط، والضبط المراقبة، والتقييم. وهي كالتالي:

- التخطيط (Planning)

من أبرز العوامل التي تساعد المتعلم على النجاح هو التخطيط، وهو ما يميز الخبراء عن المبتدئين في اتباعهم التخطيط الداخلي للمهام حتى يُضمن نجاحها، ووفقًا لـ (Cyril and Raj, 2017)، يجب اتباع الخطوات التالية لنجاح عملية التخطيط:

- تحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة.
- وضع جدول زمني للاستذكار والدراسة وتحديد الأولويات فيه.

- تحديد الاحتياجات اللازمة لإنجاز المهمة.
- تنظيم مواد التعلم ومستلزماته.

ولقد أشار كل من شرو وجراهام (Stolp and Zabrucky, 2017) إلى أنّ القدرة على التخطيط تطور خلال مرحلة الطفولة والمراهقة وتطور بشكل آلي ما بين 10-14سنة، حيث إنّ المديرين الأكبر سنًا وذوي الخبرة تكون لديهم معرفة أكثر حول عملياتهم المعرفية ومعارفهم فوق المعرفية، وبإمكانهم استخدام هذه المعرفة لتنظيم تعلمهم قبل البدء بتنفيذ المهمة.

المراقبة والضبط والتحكم (Monitoring and Controlling)

ويرى الموسوي وثامر (2017) بأنّ الفرد في هذه المرحلة يحتاج إلى توافر أساليب ذاتية لمتابعة مدى تحقيق الأهداف وتتضمن المتابعة طرح عددٍ من التساؤلات، وتشتمل هذه المرحلة على ما يلي:

- الحفاظ على الهدف في الذاكرة.
- المحافظة على مكان الهدف متسلسلًا.
- معرفة زمن تحقيق الهدف الفرعي.
- اتخاذ القرار بالانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية التالية المناسبة.
- اكتشاف الأخطاء والمعيقات.
- معرفة كيفية معالجة وتجاوز المعيقات.

- التقييم (Assessing)

تشمل مقدرة الشخص على تقييم ما لديه من قدرات وإمكانيات نتاجات وفعالية في التعليم وبعد انتهاء عملية التفكير تتضح الصورة أكثر أمامه، فما عليه إلا أن يقيّم المهمة كاملة من عدة جوانب وهي ما توصل إليه من نتائج، وما هي الخطوات التي اتبعها للحصول على هذه النتائج؟ وكيف تغلب على الصعوبات المرافقة لعملية تنفيذها؟ (Zarouk and Khaldi, 2016).

ويرى محمد (Cyril and Raj, 2017) بأّن هناك مجموعة من الإجراءات لمهارة التقييم، وهي على النحو التالي:

- تقييم دقة تحقيق الأهداف.
- تحديد كيفية إنجاز المهمة.
- تحديد العقبات أو المعيقات.
- تحديد كفاية الخطة وواقع تطبيقها.

ويؤكد(Zarouk and Khaldi,2016) أن المهارات فوق المعرفية، مجموعة من القدرات التي يحتاجها المدير لتتيح له الفهم والسيطرة على معرفته الخاصة، كما حدد سبع مهارات لها هي: التعريف بالمهمة، تحديد المهمة، تمثيل المهمة، صياغة استراتيجية، تحديد المصادر، مراقبة تنفيذ المهمة وتقويم إكمال المهمة.

وبهذا يجد الباحثون تداخلًا كبيرًا بين مهارات فوق المعرفية والمعرفة فوق المعرفية، فعند استخدام مهارة التخطيط تظهر تساؤلات حول الأهداف المراد تحقيقها والاستراتيجية التي سوف تتبع لتحقيق تلك الأهداف فيكون الاستخدام هنا استخدامًا للمعرفة التصريحية، أما المعرفة الإجرائية فتستخدم عند التساؤل عن وقت وكيفية الاستعمال، والمعرفة الشرطية تكون عند التساؤل عن وقت الاستخدام.

وهكذا تتداخل المعرفة في جميع مراحل المهارات المتبقية وهي: مهارة الضبط والمراقبة، ومهارة التقويم. ان الإدارة التعليمية تعتبر أحد أركان العملية التعليمية، وهو أداة للتطوير حيث يجب عليه ان يقدم الخبرات والمعارف والمهارات وترجمتها لمواقف عملية مفيدة في الحياة حتى يتمكن من التأثير على حياة المتعلمين المستقبلية. لذلك من الضروري الاهتمام بالإدارة التي تمتلك المهارات وبنائها وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة أي من مرحلة التفكير إلى التفكير فوق المعرفية. أن أهمية التفكير فوق المعرفية للإدارة تتمثل في تحسين وتطوير طريقة تفكير ووعي المتعلمين لما يدرسونه ويكون مفكرا منتجا. وعندما تواجه الإدارة مشكلة اثنا الموقف التعليمي فإن المفكر تفكيرا فوق المعرفة سوف 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 (فراج، 2014).

ويرى العتوم (2004) أن ظهور مفهوم التفكير فوق المعرفي، ودخوله مجال علم النفس على يد "جون فلافل (John Flavell) كان في منتصف السبعينات، ويعد التفكير فوق المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة. ويعد واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر. وقد لقيَّ موضوع التفكير فوق المعرفي اهتماما ملحوظاً على المستويين: النظري Theoritically والتطبيقيEmpirically، وأجرى عليه براون (Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور التفكير فوق المعرفي في التعلم الفعَّال.

ولذلك فإن التفكير فوق المعرفي يشير إلى قدرتنا على أن نعرف ما نعرفه فعلاً وما لا نعرفه، وعلى التخطيط لاستراتيجية مناسبة لإنتاج المعلومات اللازمة، والتأمل في إنتاجية تفكيرنا الإبداعي وتقييمه (كوستا وجارمستون، 2000). ونظرا للتداخل بين الاستراتيجية المعرفية والاستراتيجية فوق المعرفية من جهة، والتداخل بين مفهومي التفكير فيما وراء المعرفة والتفكير فوق المعرفي من جهة أخرى، فلا بد من تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين تلك المصطلحات.

2- 3 الفرق بين التفكير ما وراء المعرفة واستراتيجية التدريس فوق المعرفية

يوجد هناك تداخلاً كبيراً بين المفهومين، ولكن يمكن الفصل بينهما وذلك كون التفكير ما وراء المعرفة هو المستوى النظري لهذا المفهوم، كما ظهر أول مرة في عام 1976م على يدي جون فلافل، أما فوق المعرفية فهي المستوى التطبيقي، فقد أجرى عليها براون (Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية. وللتعرف على الفرق بينهما سوف أتعرض لكل واحدة بالتفصيل.

2- 4أساليب استراتيجية التدريس فوق المعرفية

لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية مجموعة من الأساليب التي من خلالها تحقق الاستراتيجية فوق المعرفية أهدافها، وتعرفها السليمان (2001، 10) على أنها "عبارة عن طرق تعليمية لتأكيد الوعي بالعمليات المعرفية والتي تعد من أحد التسهيلات الخاصة بالتعلم وتطبيقات المهمات الأكاديمية والعلمية". وفيها يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه من خلال من لديه إدارة ذاتية للتفكير تمكنه من تحويل ما لديه من حقائق وأفكار ومعلومات في حل ما يواجه من مشكلات.

وفي هذا الصدد أشار على (2006، 213) إلى أن استراتيجية التدريس فوق المعرفية تتضمن مجموعة أساليب مختلفة للتعليم والتعلم كما يظهر في الجدول (1)

جدول (ا) أساليب استراتيجية التدريس فوق المعرفية

المنظمات المتقدمة	تنبأ، حدد، أضف، دون	خطة ما قبل القراءة
التفكير بصوت عال	العصف الذهني	النمذجة
التعلم التعاوني	التدريس التبادلي	البنائية
التلخيص	إكمال الأشكال	خرائط المفاهيم
خرائط الشكل (v)	الفهم القرائي	كتابة التقارير
أقرأ، أسأل نفسك، أعد الصياغة	متعدد المسارات للفهم	استخلاص الاستنتاجات
التساؤل الذاتي	علاقة السؤال والجواب	تجميع المفاهيم

ثانياً- الدراسات السابقة

تعددت الاتجاهات المتعلقة بتعليم التفكير فالاتجاه الأول، يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته منفصلة عن المنهج المدرسي، وذلك من خلال مواد تعليمية إضافية، بحيث لا يحدث مزج بين تعليم التفكير وتعليم محتوى المنهج الدراسي. والاتجاه الثاني، يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته مدموجة مع المحتوى ومن أهمها دراسة (هيلات، 2007). وقد تبنت هذه الدراسة الاتجاه الأخير. وتزايد في الوقت الحاضر الاهتمام بموضوع التفكير بشكل عام، والتفكير فوق المعرفي بشكل خاص، ودليل ذلك تعدد الدراسات والأدبيات التربوية التي اهتمت بمهارات التفكير فوق المعرفي، وتتبع أثرها على التحصيل، واكتساب أنواع من مهارات التفكير كالتفكير الإبداعي، بينما ركزت بعض الدراسات على أهمية استراتيجيات التدريس بشكل عام في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- **وفي دراسة مشابهة، تناولت دراسة أبو ندى (2013)** إلى التعرف على مهارات التفكير فوق المعرفي الموجودة في منهاج العلوم الخاص بالصف العاشر الأساسي، ومدى اكتساب الطلاب لهذه المهارات. ولتحقيق ذلك، وظف الباحث المنهاج الوصفي التحليلي حيث استهدفت الدراسة عينة من كتاب العلوم العامة للصف العاشر بشقيه الأول والثاني في العام الدراسي (2013- 2012) و(549) طالبًا وطالبةً من الصف العاشر الأساسي، وتكونت اداة الدراسة من قائمة مهارات التفكير فوق المعرفي، واختبار آخر لمهارات التفكير فوق المعرفي، كما تم استخدام معادلة هوليستي للإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة إلى جانب اختبار "ت". وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مهارة التخطيط مقارنة بمهارة المراقبة والتحكم وانخفاض نسبة مهارة التقويم. وأوصت الدراسة بالاهتمام بمهارات التفكير فوق المعرفي لدى المدرسين والطلبة وتضمينها بصورة أكثر وضوحًا في مناهج العلوم.
- **وهدفت دراسة الريماوي (2013)** إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الفوق معرفية الأخلاقية لدى طلاب الصف العاشر في المملكة الأردنية. ولتحقيق ذلك، طبقت الباحثة المنهاج التجريبي واستهدفت عينة من (40) طالبًا وطالبة. وتشكلت أدوات الدراسة من مقياس مهارات التفكير ما فوق المعرفي. ووظفت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية خلال عملة التحليل. وتوصلت إلى أنّ البرنامج التدريبي فعّال في تنمية التفكير فوق المعرفي واختلاف فاعليته تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، واختلاف فاعلية البرنامج التدريبي وفقًا لمتغير التحصيل لصالح الذكور.
- **وتماشيًا مع هذا السياق قام الحاج (2017)** بتقصّي أثر امتلاك المعلمين والمعلمات بلواء الجامعة للمهارات فوق المعرفية على التفوق والإبداع الأكاديمي، وقد صمم الباحث استبانة تتكون من مقياس اشتمل على (54) فقرة لقياس درجة امتلاك المهارات فوق المعرفية، والمقياس الثاني يتكون من (48) فقرة لقياس "درجة التفوق والإبداع الأكاديمي"، وطبق الاستبيان على عينة عشوائية مكونه من (347) معلمًا ومعلمة، وقد خلصت النتائج

إلى وجود علاقة طردية، حيث كلما امتلك المعلمون مهارات فوق معرفية زاد تفوقهم الأكاديمي، بالإضافة إلى أنّه ظهر وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية لصالح المعلمين الذكور، وفروق تُعزى إلى متغير المؤهل الأعلى.

- **كما قام أيضًا عصام (2014)** بتقصّي مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي. حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهاري الخططي لدى التلاميذ أقسام رياضة ودراسة للطور الثانوي. وقد تكونت العينة من (32) تلميذًا في كل من ثانوية عبد المجيد بورزق وبوسام. وتم تطبيق أداتين على العينة، الأولى مقياس التفكير ما وراء المعرفة الذي أعده (الجراح وعبيدات، 2011) والأداة الثانية قياس التحصيل المهاري الخططي (GPET) التي أعدها "غارسيا لوبيز وآخرون " عام 2013. وقد بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في التحصيل المهاري الخططي الهجومي لدى التلاميذ في نشاط كرة القدم حسب متغير المستوى الدراسي، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي. فيما توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل المهاري الخططي الهجومي في نشاط كرة القدم لدى تلاميذ أقسام رياضة ودراسة للطور الثانوي.
- **ولقد قام كل من (يجري وفارس، 2014)** دراسة حول "مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثالث ثانوي" وهدفت الدراسة إلى التعرف على فحوى العلاقة بين "مهارات ما وراء المعرفة" و"القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". حيث شملت عينة الدراسة على (150) طالبًا وطالبة، وتم استخدام أداتين علميتين: مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان، ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين "مهارات ما وراء المعرفة" بشكل عام وفي أبعادها الثلاث "التخطيط، المراقبة، والتقويم" وحل المشكلات، ولم تكن الفروقات دالة إحصائيًا بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد المذكورة..
- **وتماشيا مع هذا السياق قام حملاوي (2018)** بدراسة " التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس ... لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تهدف الدراسة إلى البحث في علاقة التفكير ما وراء المعرفي بتقدير الذات لدى المراهق، كما تهدف أيضا إلى دراسة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات تبعا للجنس والتخصص الدراسي. اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التخصص العلمي والأدبي بلغ عددهم 75 بواقع 35 ذكور و40 إناث. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتماشيا مع طبيعة الموضوع لجأت الباحثة إلى استخدام أداتين لجمع البيانات والمعطيات الضرورية لهذه الدراسة هما: مقياس تقدير الذات للمراهق والراشد لكوبر سميث في صورته المعربة، مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراودنيسون (1994) في صورته المعربة، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS في نسخته (22) وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي معامل الارتباط بيرسون، اختبارات دراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، التكرارات والنسب المئوية . وخلصت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغير التخصص، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزي لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في

مستوى تقدير الذات تعزي لمتغير التخصص، كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس ..

- **وتأتي دراسة فوجارتي ومك تيجة (Fogarty&McTighe,1993)** متماشية مع هذا السياق، حيث استهدفت تدريب مجموعة من المعلمين في جنوب فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية على مهارات ما وراء المعرفة باعتبارها من مهارات التفكير العليا، وأثر ذلك على متغيرات هي: اكتسابهم لهذه المهارات، وتطبيقهم لها في المواقف التدريسية، وعلاقة ذلك بمهارات التفكير الإبداعي، حيث دلت النتائج إلى اكتساب المعلمين وتطبيقهم لمهارات ما وراء المعرفة في مواقف التدريس المختلفة، إلا أن ذلك لم يؤد إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.
- **وتماشيا مع الدراسة الحالية قام الشلاش (2018)** بدراسة " أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء" هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقة والثقة بالنفس الدى طلاب الجامعة، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على عينة مكونة من (50) طالبة من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء وذلك ضمن مجموعتين، بواقع (25) تجريبية و(25) ضابطة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بعد أن كافأ بين المجموعتين من حيث متغيرات: (العمر الزمني، مستوى تعليم الأب والأم، مستوى الذكاء، التفكير الناقد، الثقة بالنفس) قبل تطبيق استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وقد استعان الباحث باختبار واطسن - كلاسير) المترجم من قبل عيسى (2013)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحث)، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية بنظام (SPSS)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 - a) في التطبيق البعدي لمقياسي التفكير الناقد والثقة بالنفس بين المجموعتين (التجريبية، وحصلت على متوسط (28.1) بالنسبة للتفكير الناقد و(21.275) بالنسبة للثقة بالنفس والضابطة ؛ وحصلت على متوسط (301.325) بالنسبة للتفكير الناقد و(23.000) بالنسبة للثقة بالنفس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء . الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الناقد، الثقة بالنفس، طلاب، جامعة شقراء.
- **كما قام الشمري (2015)** بدراسة "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. أوضحت النتائج المبينة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية، وبينت النتائج تدني مستوى امتلاك الطلبة للمعارف وأن هناك فروقاً في مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة ما وراء المعرفة الشرطية تبعاً للتحصيل كما بينت أن هناك فروقاً في مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة الثلاث التقريرية والإجرائية والشرطية تبعاً لتفاعل متغيري التحصيل والمستوى الدراسي. وأوضحت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (1) في درجة التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية بين أفراد المجموعتين التجريبية الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي. وعليه، تؤيد هذه النتيجة صحة الفرض الثاني الذي ينص على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في الدراسات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.

- **جاء في دراسة الطيار (2017)** والتي بعنوان " أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف التاسع الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز" حيث استخدمت دراسة برنامج قائم على الذكاءات المتعددة تم تدريب الطلاب عليه وأشارت النتائج الى ارتفاع مستوى المهارات المعرفية لدى الطلبة ويمكن أن يعزى هذا الارتفاع إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يمكن أن يحددوا ما الذي يعرفونه ويظهرون مرونة أكثر في الطريقة التي يدرسون بها ويختارون والتي هدفت الاستراتيجيات الفضلي والتي توصلهم إلى الهدف وكلما تطور الطلبة تتطور لديهم استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- **وتماشيا مع هذا السياق قامت (عبلة، 2017)** بدراسة التفكير الميتامعرفي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التفكير الميتامعرفي بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، على عينة قوامها 100 تلميذ وتلميذة من تلاميذ سنة ثانية ثانوي بثانوية ابراهيم بن الأغلب التميمي بولاية المسيلة لسنة الدراسية 2016/ 2017 حيث بلغ عدد الذكور 45 تلميذ وعدد الاناث 55 تلميذة، وتم استخدام المنهج الوصفي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق مقياس التفكير الميتامعرفي لعبد الناصر الجراح وعبيدات (2011)، ومقياس مهارة حل المشكلات لنزيح حمدي (1997). حيث تمثلت نتائج الدراسة فيما يلي :- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الميتامعرفي ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ سنة ثانية من التعليم الثانوي حيث جاءت قيمة معامل الارتباط 0.64 وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01 .- يمتلك تلاميذ سنة ثانية من التعليم الثانوي مستوى مرتفع من التفكير الميتامعرفي حيث بلغت قيمة t 2.65وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 .- لدى تلاميذ سنة ثانية من التعليم الثانوي مستوى مرتفع في استخدام مهارة حل المشكلات حيث بلغت قيمة (t 4.35) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 .- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد تنظيم المعرفة ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.60 وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01 .- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين بعد معرفة المعرفة ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.62) وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01.
- **كما قام (خريسات، 2016)** بدراسة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الاكاديمية بكلية الحصن الجامعية. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة يختلف باختلاف متغيري نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (380) طالبا وطالبة؛ من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، في الفصل الثاني من العام الجامعي 2016/2015. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعا. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ((α = 0.05لأثر النوع في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي؛ ولصالح الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع.
- **وتأتي دراسة ترجاسكس (Tregaskes,1987)** في أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية القراءة الاستيعابية، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وقسم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت مدة التطبيق (12) أسبوعاً، ودلت نتائج الدراسة الى وجود دلالة إحصائية في تنمية القراءة الاستيعابية لصالح المجموعة التجريبية.

- **كما قام (كيشار، 2018)** بدراسة بعنوان " فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب جامعة الطائف. استهدف البحث الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، وطبق البحث على عينة قوامها (59) طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى (٢٩) طالبا بالمجموعة التجريبية، والثانية (30) طالبة بالمجموعة الضابطة، حيث أعدت الباحث (مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية)، وتكون البرنامج التدريبي من (20) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، وأشارت نتائج البحث إلى تحسين مهارات اتخاذ القرار، والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرار أثر التدريب على البرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور أربعة أسابيع من القياس البعدي، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة: وفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية وأبعاده إلى التدريب على نظرية المرونة المعرفية الذي حصل عليه الطلاب في المجموعة التجريبية، والذي ساهم بدوره في تعديل تفكيرهم أثناء تعرضهم للمواقف أو الظروف الجديدة والذي أدى إلى تغيير اتجاهاتهم نحوها، وقد يرجع ذلك أيضا إلى أن المشكلات المطروحة كانت ضعيفة البناء مما سمحت لهم بوجود مرونة معرفية في - التعامل معها، وتقييم أفكارهم السابقة في ضوء ما طرأ عليها من تغيير في اتجاهاتهم اعتمادا على الأنشطة والتنوع في الاستراتيجيات، والمثيرات البصرية، والتعزيز المناسب الذي تم تقديمه للطلاب، كل هذه العوامل كان لها دورا فعالا وساهم بشكل إيجابي في تحسين أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية (أهمية المهارات الجامعية -تأثير الاستاذ الاستمتاع - نظام التقييم والدرجة الكلية لديهم وهذا يتفق مع رأي Wasiche(2006) ، كما أن زيادة التفاعل النشط بين الطلاب، وتنمية الانتباه لديهم في المواقف التعليمية المختلفة والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه البحث الحالي . ويمكن أن يرجع تفوقهم إلى إحساسهم بأهمية التعلم ودوره في مستقبلهم والفائدة التي تعود منه فقد كان مستوى أداء المجموعة التجريبية ثابت ولم يتغير لفترة طويلة وقد أظهر هذا المستوى خلال القياس التتبعي في مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية. كما يمكن تنمية الإبداع من خلال الدراسات الاجتماعية يؤكد على ذلك دراسة سليمان وإمام (1994) في مصر التي هدفت إلى إعداد وحدة لتنمية الإبداع من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ودراسة تأثير هذه الوحدة على تنمية بعض مكونات الإبداع لدى عينة البحث، وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التفكير الإبداعي.

3-3 التعقيب على الدراسات

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين تشابه بعض الدراسات مع البحث الحالي حيث تشابهت مع دراسة حملاوي (2018) في استخدام مقياس (شراود ونيسن، 1994) وتشابهت مع دراسة الشلاش (2018) في استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفية وتشابهت مع دراسة الشمري في تتبع أثر مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل الدراسي واستخدام المنهج التجريبي كما اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة بالتوالي في استخدام المنهج الوصفي، في عينة البحث من طلبة الجامعة بينما البحث الحالي عينته تكونت من طلاب المدارس.

كما اختلف البحث الحالي مع دراسة الطيار في ان مهارات ما وراء المعرفة متغير تابع وليس مستقلا كما هو الحال في البحث الحالي، كما اختلف البحث عن دراسة عبلة (2017) في استخدام المنهج الوصفي واستخدام مقياس الميتا معرفي ناصر وعبيدات (2011) ومقياس حل المشكلات ل ربيع حمدي (1997) بينما البحث الحالي استخدام اختباري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي الصورة (أ). بينما تشابه البحث الحالي مع دراسة ترجاسكس (Tregaskes,1987) في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كمتغير مستقل واستخدامها للمنهج التجريبي كما تشابهت مع دراسة خريسات (2016) تشابهت هذه الدراسة مع البحث الحالي بتتبع اثر مهارات ما وراء المعرفة على لتحصيل الاكاديمي وتشابهت مع دراسة كيشار (2018) في استخدام المنهج التدريبي واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة على التوالي في المتغير التابع حيث كان القراءة الاستيعابية بينما في البحث الحالي المتغيرين التابعين في البحث الحالي هما التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي . بينما المتغير التابع في دراسة كيشار (2018) هو اتخاذ القرار.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تسعى الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، والقائمة على اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة السائدة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة، وطالبات الصف الحادي عشر المسجلين بالمديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الظاهرة للعام الدراسي 2019/2018م في الفصل الدراسي الأول والبالغ عددهم (2531)عينة الدراسة تم اختيارها قصدياً من مدرسة أم عطية الأنصارية للتعليم الأساسي للصفوف من (5 - 12) مقر عمل الباحثة، ورغبة الباحثة في تطبيق هذه الدراسة على طالباتها في المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر بالمدرسة لتوزيع الصفوف من قبل إدارة المدرسة تم توزيعهن على مجموعتين. تكونت المجموعة التجريبية من (27) طالبة، وتكونت المجموعة التجريبية من (28) طالبة، كما يوضحها جدول (1).

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المعالجة

نوع المجموعة	التجريبية	الضابطة
عدد الطالبات	27	28
الإجمالي	55	

أداة الدراسة:

أدوات الدراسة وتشمل ما يلي:

أولاً- الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي يقيس تحصيل الطالبات للمعارف والحقائق والمفاهيم والمهارات المتضمنة في وحدة (الأصالة والمعاصرة الاجتماعية) بكتاب الصف الحادي عشر قبل تدريس الوحدة وبعدها. أي كاختبار قبلي وبعدي وقد تم إتباع الخطوات التالية في إعداد الاختبار:

عمل جدول مواصفات حسب الوزن النسبي لكل درس في المادة والتي تعتمد على مدى جوهرية الموضوع وكم أعطي من حجم الكتاب.

تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي تسعى المعلمة لمعرفة مدى تحقيقها.

تحديد العناصر التي يراد قياسها في المادة الدراسية.

ونظرا لكثرة وتنوع أهداف الوحدة، قامت الباحثة بقياس الأهداف الرئيسة وفق استراتيجية التدريس فوق المعرفية المتبعة في تحضير الدروس، مراعيةً الوزن النسبي للدروس. وتنوعت الأسئلة في الاختبار بين أسئلة تذكر وأسئلة فهم وأسئلة مهارات (حسب توصيف امتحانات الدراسات الاجتماعية المقررة من الوزارة للعام الدراسي 2019/2018م)

بعد حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وبعد التأكد من ثبات الاختبار، وإجراء التعديلات السابقة،

ثانياً: اختبارات تورانس للقدرة على التفكير الإبداعي

Torrance Test OF Creative Thinking (TTCT) استخدمت الباحثة اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي اللفظية (الصورة أ)، بغرض قياس قدرات التفكير الإبداعي الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى أفراد العينة بعد استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية. وقد حلل تورانس أساليب تعريف الإبداع المختلفة، وهذا الاختبار مصمم في إطار نظرية جيلفورد عن بنية العقل.

إجراءات الصدق والثبات للأداة:

صدق الاختبار التحصيلي

روعي في إعداد فقرات الاختبار أن تغطي موضوعات الوحدة، ولتأكد من صدق المحتوى والصدق البنائي للاختبار قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين- - وفي ضوء الآراء التي قدمها كل منهم تم تعديل صياغة عدد من الفقرات التي أجمعت الآراء على ضرورة تعديل صياغتها.

ثبات الاختبار التحصيلي

طبق الاختبار بعد تعديلات التحكيم على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) طالب في الصف الحادي عشر، وقد هدفت الباحثة إلى ما يلي:

1. التأكد من وضوح المعاني، وتعليمات الاختبار تحديد زمن الاختبار وتبين أن الزمن المناسب للإجابة على الاختبار هو (40) دقيقة.
2. حساب ثبات الاختبار التحصيلي: للتحقق من ثبات الاختبار، تم حساب الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا حيث كانت قيمة معامل الثبات (0.8)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات وصالح لأغراض الدراسة.

صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي.

أكدت العديد من الدراسات العالمية والعربية والعمانية على صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، ومن الدراسات العالمية، ورد في (سليمان، وأبوحطب، 1988) أن تورانس أجرى مجموعة من الدراسات لاختبار ثبات اختباراته بإعادة الاختبار وقد شملت الدراسات الصور الأربعة للاختبارات (اختبارات الكلمات، الصورة أ وب واختبارات لإشكال الصورة أ وب) فكانت معاملات ارتباط إعادة الاختبار (93.، 84. 88.) على التوالي للطلاقة اللفظية، والمرونة اللفظية، والأصالة اللفظية).

جدول (3) معاملات ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي لتورانس بالكلمات الصورة (أ).

نوع الاختبار	معامل الارتباط
الطلاقة	.99
المرونة	.91
الأصالة	.98
التفكير الإبداعي	.99

نتائج الاختبار القبلي والتأكد من تكافؤ المجموعات:

طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي

قامت الباحثة بإعداد نموذج للإجابة الصحيحة على فقرات الاختبار، وذلك لمراعاة الدقة، والموضوعية في تقدير الدرجات، حددت الباحثة درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، و(صفر) للإجابة الخطأ لكل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد، أما الأسئلة المقالية فقد انقسمت إلى قسمين السؤال (1، 2، 4) خصصت لها الباحثة من (1) درجة واحدة بينما الأسئلة (5، 6، 7) فخصصت لها الباحثة من (2) درجتان. أما السؤال رقم (3) فقد كانت درجته من (3) درجات وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الامتحان التحصيلي القبلي..

نوع الامتحان	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	التجريبية	12.63	2.115	102.	52	.919
	الضابطة	12.57	2.422			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية، والمتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي في مادة الدراسات الاجتماعية، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي بالكلمات الصورة (أ) القبلي.

المهارات المقاسة	نوع الامتحان	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	التجريبية	43.00	14.846	.289	52	.774
		الضابطة	41.82	15.122			
المرونة	القبلي	التجريبية	15.38	4.205	.105	52	.917
		الضابطة	15.25	5.133			
الأصالة	القبلي	التجريبية	12.04	5.660	1.320	52	.192
		الضابطة	10.25	4.239			
الكلي	القبلي	التجريبية	23.79	6.93	.690	53	.490
		الضابطة	22,44	7.44			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

للتأكد من تكافؤ المجموعات قامت الباحثة بتصحيح الاختبار القبلي وهو اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالكلمات الصورة (أ) وفق نموذج تورانس لتصحيح الاختبار ترجمة (ابو حطب وسليمان، 1988)، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.

وتشير النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة. (0.05)، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالكلمات الصورة (أ) بمهاراته الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) في الاختبار القبلي، وهذا مؤشر كاف على تكافؤ مجموعتي المعالجة في التفكير الإبداعي. كما يشير جدول

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استعانت الباحثة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" وتم استخدام المعالجات الإحصائية وفق الآتي:

أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية- مكوناً من (17) سؤالا موزعاً على موضوعات الوحدة، موضع التجريب وفق المستويات الثلاثة (تذكر، فهم، مهارات) وقد تكون الاختبار من ثلاثة أجزاء هي

1. الجزء الأول: اشتمل على البيانات العامة للطالبات.
2. الجزء الثاني: اشتمل عل مجموعة من التعليمات الموجهة لطالبات.
3. الجزء الثالث: اشتمل على قسمين أسئلة موضوعية (تذكر) عشر فقرات من نوع الاختيار من متعدد، أسئلة (7) مقاليه. تمثلت كالتالي: خمسة أسئلة (فهم) من نوع عللي وقارني واستنتجي وسؤال إيجاد العلاقة (أوجه الشبه والاختلاف) وسؤالي مهارات مقسمة إلى أربعة أجزاء تمثل في تحديد ورسم مواقع على الخريطة.
4. حساب معامل التمييز لكل فقرة: تم حساب معامل التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والتي تراوحت بين (0,25و0,70) فيما عدا أربع فقرات (1، 3، 6، 8) زاد معامل تميزها عن 0,85 وتم حذفها واستبدالها بغيرها
5. الزمن المستغرق للامتحان هو (40) دقيقة
6. الدرجة العليا للاختبار التحصيلي (20) واقل درجة (0)
7. اختبار التفكير الإبداعي هو اختبار تورانس الصورة (أ)

8. الحد الأعلى لاختبار التفكير الإبداعي تورانس الصورة (أ) يعتمد على أكبر عدد ما يولده الطالب من أفكار في المهارات المختلفة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ولكن الباحثة أخذت درجة (80) كحد اعلى لعدد الأفكار. ودرجة (صفر) كأقل درجة في اختبار التفكير الإبداعي.
9. الوقت المحدد لاختبار التفكير الإبداعي (40) دقيقة.
10. للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، على متغير التحصيل والتفكير الإبداعي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبارات (ت) للعينتين المستقلتين، لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.
11. للتأكد من ثبات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة (أ) تم حساب الارتباط عن طريق معامل بيرسون لحساب الارتباط.
12. لدراسة أثر التدريس باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية على التحصيل والتفكير الإبداعي الدراسي ككل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبارات (ت) للعينتين المستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.
13. لدراسة العلاقة الارتباطية بين التحصيل والإبداع تم استخدام معامل بيرسون لحساب الارتباط.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى:** نص السؤال الأول "ما أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان؟"

كما نصت الفرضية على" لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي ومتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي."

وللإجابة على السؤال الأول والتحقق من الفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة، ولتحديد أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية استخدمت اختبارات (ت) للعينتين المستقلتين لمقارنة متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار التحصيلي، كما يوضح الجدول

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الامتحان التحصيلي القبلي والبعدي.

نوع الامتحان	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	التجريبية	12.63	2.115	102.	52	.919
	الضابطة	12.57	2.422			
البعدي	التجريبية	18.58	1.560	8.063	51	*.000
	الضابطة	13.43	2.875			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق أن الفروق في المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة، ذات دلالة (0.000) لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي التي درست باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية على التحصيل بشكل عام.

ترجع الباحثة أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق معرفية لأسباب متعددة منها، أن هذه الاستراتيجية لها مهارات ثلاث (التخطيط، والضبط، والتقييم)، أثناء عملية التعلم، فإن لكل مهارة دوراً في عملية استيعاب وفهم الحقائق، والمفاهيم والتعميمات، والمهارات ويمكن تفصيلها كالتالي: يساعد التخطيط في فهم واستيعاب المعلومة من حيث وضع هدف للنص، وأهدافا فرعية تعود هذه الاستراتيجية الطالبة طرح أسئلة على نفسها (التساؤل الذاتي) ماذا أريد أن أتعلم، وتحديد الأهم ثم الأقل أهمية عند عملية التعلم، كيف سأفهم هذا النص، وكيف سوف أوظفه. وهل لدي معرفة سابقة به، ومتى وكيف كانت تلك المعرفة السابقة وجوانب النقص في المعرفة السابقة، وهل سأعدلها، أم سأبني عليها هذه المعرفة الجديدة، أي أن الطالبة توظف تلقائياً البنائية في تعلمها، وبالتالي يكون تعلمها ذو معنى كما يرى اوزبل.

أما مهارة الضبط والمراقبة فمن خلالها يستطيع المتعلم التعامل مع المعارف والمعلومات بطريقة مباشرة، فهذه المهارة هي أخص (اقل عمومية) من مهارة التخطيط، ففي مهارة التخطيط تضع الطالبة أهدافاً وفي هذه المهارة تفكر كيف ستفصل المحتوى وتوسعه أي أنها تسأل نفسها كيف سيحقق هذه الأهداف التي وضعها في مرحلة التخطيط، وتقوم الطالبة في هذه المهارة بمجموعة من المهارات الفرعية، ما الحقائق، وما المفاهيم، والمهارات وتوسع معرفتها بكل واحدة، وتحدد طريقة مناسبة لكيفية فهمها لتلك المعلومات الواردة.

أما في عملية التقييم فإن الطالبة تقوم بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وحل الأنشطة في المعلومات والمعارف والمهارات التي من المفترض أن تكون ملمةً بها في نهاية تعلمها، ومن خلال حلها لهذه الأسئلة والأنشطة تتعرف على جوانب الضعف والخطأ في تعلمها، ومن ثم تقوم بالتغذية الراجعة لما تعلمته. وفي جميع الخطوات السابقة تكون الطالبة مسؤولة عن عملية تعلمها بتوجيه من المعلمة. كما أن استخدام المجموعة التجريبية لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية ساعد على التعلم الفعال والقيام بدور إيجابي في تحمل مسؤولية التعلم عن طريق استخدام الاستراتيجيات المختلفة ((k.w.l)، التساؤل الذاتي، إكمال الأشكال، خرائط المفاهيم، الفهم القرائي واستخلاص الاستنتاجات، وكتابة التقارير، وهذه الاستراتيجيات ساهمت في رفع المستوى التحصيلي للطالبات.

وقد زادت هذه الاستراتيجية من حماس المتعلمات واندفاعهن نحو التعلم، وأسهم الحماس والاندفاع في تعديل مواقفهن من عملية التعلم، وبالتالي تعميق فهمهن للمواضيع الاجتماعية الواردة في الوحدة. وهذا ما أشار إليه سليكر (SLEKAR) الوارد في (هيلات، 2007). من أن تنظيم المحتوى بدقة واندماج المتعلم بالمادة التعليمية أثناء عملية التعلم يزيدان من قدرة المتعلم على استيعاب المحتوى التعليمي وسهولة استرجاعه. كما أن استراتيجية التدريس فوق المعرفية حققت للطالبة فرصاً للمشاركة الفعالة في عملية التعلم وذلك بإشراك الطالبة في مراحل إعداد الدروس باستخدام استراتيجية فوق المعرفية، وهذا يظهر من خلال خطوات هذه الاستراتيجية المنظمة بشكل دقيق، فمواجهة الطالبات بالمواضيع الاجتماعية الواردة في الوحدة يتم من خلال تقديم المحتوى بشكل مفصّل في عملية التعلم، وعرضه عن طريق مهمات وأنشطة تشرك الطالبة بشكل كبير في عمليات التعلم وطرح أسئلة تتطلب توظيف المعرفة السابقة لديها، وتقويم مدى توظيفه للمعرفة والاستفادة منها. أما طريقة التدريس التقليدية فقد أسهمت بشكل بسيط في تحسن أداء طالبات المجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي وهذا يعود الى قصور الطريقة التقليدية في التحصيل

حيث جاءت نتائج البحث متشابهة مع نتائج دراسات كل من عصام (2014)، والشمري (2015)، ويجري وفارس (2014)، وخريسات (2016) حيث كان لمهارات فوق المعرفية أثر على التحصيل الأكاديمي

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية:** نص السؤال الثاني على:" ما أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر؟"

ونصت الفرضية الثانية على أنه:" لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مقياس التفكير الإبداعي القبلي ومتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي".

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي بالكلمات الصورة (أ) القبلي والبعدي.

المهارات المقاسة	نوع الامتحان	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	التجريبية	43.00	14.846	.289	52	.774
		الضابطة	41.82	15.122			
	البعدي	التجريبية	88.69	28.818	6.616	52	*.000
		الضابطة	41.79	23.155			
المرونة	القبلي	التجريبية	15.38	4.205	.105	52	.917
		الضابطة	15.25	5.133			
	البعدي	التجريبية	34.85	7.953	13.577	52	*.000
		الضابطة	12.32	3.591			
الأصالة	القبلي	التجريبية	12.04	5.660	1.320	52	.192
		الضابطة	10.25	4.239			
	البعدي	التجريبية	39.50	10.300	12.726	52	*.000
		الضابطة	11.50	5.239			
الكلي	القبلي	التجريبية	23.79	6.93	.690	52	.490
		الضابطة	12,86	7.44			
	البعدي	التجريبية	54.34	13.82	10.267	52	*.000
		الضابطة	22.44	9.10			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

تشير نتائج الجدول إلى وجود مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) حيث كانت قيمة الدلالة (0.00) بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مقياس التفكير الإبداعي في الاختبار البعدي؛ بينما لم تكن هناك أي فروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي.

هذه النتائج تعني أن القدرة الكلية للتفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية قد تحسنت وذلك لأسباب المتعددة، قد أتاحت هذه الاستراتيجية للطالبات قدر من المشاركة، وطرح مجموعة من الأفكار المتنوعة وذلك من خلال إشراك الطالبة في

جميع مراحل توصيل محتوى المادة، كما توضحها هذه الاستراتيجية وهي مهارات التخطيط، والضبط والمراقبة، والتقويم ومراجعة التفكير، مما أتاح إطلاق طاقات الإبداع بطرح الأفكار الجديدة المتنوعة سواء في وضع الأهداف الرئيسة، والأهداف الفرعية، وتصنيف المحتوى، واختيار الاستراتيجية، وحل الأنشطة، وتقويم ما قدمته الطالبة في الأنشطة المختلفة، أي تقوم بمراجعة التفكير، وقد مكنت هذه المراحل الطالبة على طرح عدد أكبر من الأفكار مما أدى إلى نمو مهارة الطلاقة، وتوليد أفكار متنوعة فساعد ذلك على نمو مهارة المرونة، وتتنافس الطالبات في طرح أفكار جديدة وغير شائعة، قد يساعد ذلك على نمو مهارة الأصالة والتي أساسها الندرة وعدم الشيوع. كما أن استخدام هذه الاستراتيجية لطرائق متنوعة مثل (k.w.l). والتساؤل الذاتي، والفهم القرائي، والخريطة المفاهيمية، واستخلاص الاستنتاجات، وكتابة التقارير، قد عمل على تنشيط الفص الأيسر من الدماغ، والذي يسهم في تقوية التركيز والتفصيل، ومن هنا فعملية التركيز والتفصيل جعلت من الطالبات يتحدثن عن المواضيع بشيء من التفصيل ومن ثم وسَّع لديهن الطاقة العقلية الإبداعية.

إن استخدام الطريقة الواحدة في التدريس يحد تفكير الطالبة في اتجاه واحد، ويبعث الملل في نفس الطالبات، أما استخدام الطرق والأساليب المتداخلة، كما استخدمته الباحثة في استراتيجية التدريس فوق المعرفية، قد أشعر الطالبات بالمتعة، ومن ثم تحسين قدرة الطالبات على التفكير الإبداعي. ومن الملاحظ بان مهارة الطلاقة وهي أعلى المهارات قد كان أداء الطالبات فيها مرتفعاً ويعود ذلك إلى أن قياسها يتم بكثرة الأفكار المطروحة، وتعتبر بنكا للإبداع. كما أدى استخدام أسلوب العمل التعاوني من خلال تفعيل المجموعات الصغيرة أثناء الحصة إلى تفاعل الطالبة مع زميلاتها في المجموعة، ومن ثم تعرفها على مداخل التفكير للموضوع المثار، أو النشاط المراد حله، وهذا نمَّى لديها طرح الأفكار المتنوعة والنادرة، وذلك لان الكم يولد الكيف.

ولقد سارت عملية التقويم على نحو غير تقليدي حيث سارت على النحو التالي: تختار المعلمة (الباحثة) طالبه من إحدى المجموعات، وتطلب منها أن تتحدث بصوت عال عن كيفية حل النشاط وتحديد الخطوات أي أننا نقوّم طريقة عرض المعرفة أولاً، ثم المعرفة العلمية المعروضة ومدى صحتها، أي أن التقويم كان في جانبين، الجانب الأول فوق المعرفي، والجانب الثاني معرفي. ويمكن القول إن هذه الطريقة قد ساعدت على نمو التفكير الإبداعي لدى الطالبات. كما أن الجو السائد في غرفة الصف وفق هذه الاستراتيجية قد قام على الحرية وإتاحة الفرصة على طرح أفكار جديدة بدون تخوف، مع مراعاة عدم التكرار، وعدم السخرية أو الاستهزاء. كما أن محتوى المواد الاجتماعية مجالا خصباً لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لكثرة القضايا والمشكلات وارتباطها بحياة الطالب المتغيرة والمتجددة باستمرار. كما أن استراتيجية التفكير فوق المعرفية تنمي لدى الطالبة التفكير التباعدي كما يعرفه (دياب، 1994، 78) بأنه" التوصل إلى عدد كبير من الحلول لمشكلة واحدة وتكون هذه الحلول صحيحة ومقبولة". وذلك لان اختيار الاستراتيجيات وحل الأنشطة، تنمي هذا النوع من التفكير والذي يعد مرادفاً للتفكير الإبداعي.

وقد ساعد جو الحصة الدراسية القائم على المبادرة من الطالبة، على أن تتنافس الطالبات في طرح أفكار جديدة وغير شائعة (الأصالة)، فدرجة الإبداع تتوقف على دافعية الفرد، وهذا ما يفسر حصول ارتفاع أداء الطالبات في مهارة الأصالة وهذا يعتبر أعلى درجات الإبداع. وبشكل عام فإن التفكير الإبداعي موجود لدى جميع الطلبة ولكن، بدرجة متفاوتة، وانه قابل لتحسن بالتدريب من خلال أساليب تدريسية تساعد الطلبة على التفكير بأسلوب مبدع. وتعتبر استراتيجية التدريس فوق معرفية من أفضل الاستراتيجيات كما تشير نتائج الدراسة.

وبذلك تكون نتائج البحث تشابهت مع الدراسات التالية: كيشار (2018)، الشلاش (2018)، الحاج (2017)، وحملاوي (2018).

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية الثالثة: ونصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية في اختباري (التحصيل ومقياس التفكير الإبداعي) القبلي والبعدي تعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية؟

ونصت الفرضية المرتبطة به على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختباري (التحصيل، ومقياس التفكير الإبداعي) القبلي والبعدي تعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية.

وللإجابة على السؤال وفحص الفرضية قامت الباحثة بحساب الارتباط بين التحصيل والإبداع كما يشير إليه جدول رقم (8)

جدول (8) الارتباط بين التفكير الإبداعي والتحصيل

وجه المقارنة	الارتباط	التفكير الإبداعي	التحصيل
التفكير الإبداعي	ارتباط بيرسون	1	.623 **
التحصيل	ارتباط بيرسون	.623 **	1

** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختباري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي، ووجود علاقة طردية متوسطة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وهذا يرجع إلى فاعلية استخدام استراتيجية فوق المعرفية في تدريس المواد الاجتماعية على زيادة التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتشابهت هذه النتائج مع دراسة حملاوي (2018)، حيث وجدت علاقة طردية مع مهارات الفوق معرفية والثقة في النفس ودراسة الشلاش (2018). علاقة طردية مع التفكير الناقد، ودراسة عبلة (2017) مع مهارة حل المشكلات، وع دراسة خريسات (2016) وجود علاقة طردية مع التحصيل الدراسي ودراسة الشمري (2015) أيضا وجود علاقة طردية مع التحصيل

التوصيات والمقترحات

استنادا لنتائج الدراسة توصي الباحثتان وتقترحان الآتي:

1- تضمين هذه الاستراتيجية بشكل كبير كطريقة، ومحتوى في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية للمعلمين.
2- عقد دورات ومشاغل تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بإدخال هذه الاستراتيجية في أثناء تدريس المحتوى.
3- مراعاة واضعي محتوى المناهج الدراسية لهذه الاستراتيجية، بحيث يكون تطبيقها من قبل المعلمين سهلاً ومتيسراً.
4- إعداد دليل للمعلم ليستخدمه المعلمون في الحقل التربوي وكذلك المشرفون بحيث تحتوي هذه الأدلة على أهم استراتيجيات التدريس في تعليم الدراسات الاجتماعية، والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل استراتيجية منها، مع ضرورة الأخذ بمبدأ التنوع في استخدام هذه الاستراتيجية، وذلك ليتمكن المعلمون من تنويع طرق التدريس الحديثة، وذلك لرفع المستوى التحصيلي للطلاب تماشياً مع توجهات الوزارة في الاهتمام بالمستوى التحصيلي.

5- الاهتمام بممارسة الطلاب للاستراتيجية فوق المعرفية، ومعرفة دواعي استخدام هذه الاستراتيجية وفائدتها وأهميتها ودورها في عملية التعلم، حتى يمكنهم استخدام هذه الاستراتيجيات بصورة أكبر في أنشطة حياتهم اليومية.

6- أن يركز المعلمون على أن يستخدم طلابهم التفكير أثناء استخدام الاستراتيجية فوق المعرفية، لان هذه الطريقة تساعد على الفهم.

7- إعداد دورات تدريبة للمعلمين على كيفية استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية وتدريبهم على كيفية تطبيقا في الحصة الدراسية

8- عمل أوراق عمل لإدارات المدارس عن أهمية هذه الاستراتيجية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للطلبة وتحسين الأداء التعليمي للمدارس

9- مراعاة واضعي المناهج ومن خلال مصفوفة المدى والتتابع تضمين هذه الاستراتيجية المنهج الدراسي حتى يسهل على المعلمين تطبيقها

10- تقترح الباحثتان عدداً من البحوث التربوية وهي:

1. درجة ممارسة مشرفيّ ومعلميّ الدراسات الاجتماعية للمهارات فوق المعرفية.
2. مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية في السلطنة للمهارات فوق المعرفية.
3. إعداد برنامج مقترح لإكساب وتنمية المهارات فوق المعرفية لمعلميً الدراسات الاجتماعية.
4. دراسة أثر الاستراتيجية فوق المعرفية على متغيرات أخرى، كالذكاء، وحل المشكلات،
5. علاقة المهارات فوق المعرفية على الأداء الوظيفي للمعلمين
6. علاقة المهارات فوق المعرفية على الأداء الوظيفي للمدراء

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو ندى، محمد. (2013). مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- أبوجادو، صالح ونوفل، محمد. (2007). تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة.
- أصلان، محمد رياض. (2015). فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين. (2012). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م1، ع2، ص145- 162.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جمعة، ضحى عزات. 2016. أثر توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التابع الأساسي. (رسالة ماجستير). كلية التربية. الجامعة الإسلامية. فلسطين.

- الحاج، مجدي فتحي. (2019). درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بالتفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. دارسات العلوم التربوية، المجلد 46، العدد (2) ص 357- 403
- خطاب، أحمد علي. (2007). إثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة الفيوم.
- دحو، علي، وعبد القادر، زيتوني. (2017). مستوى تضمين الجانب المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط بالجزائر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م18، ع4، ص357- 389.
- الريماوي، س. (2014). الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، العدد (2)، ج (1) ص1- 25
- زارع، أحمد. (2017) استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية في كلية التربية في جامعة أسيوط. مج33، ع2.
- زيتون، حسن حسن. (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة بغرض التعلم والتعليم. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- السرور، نادية هايل. (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. عمان، الأردن: دار الشروق.
- السلمي، فاطمة عايض. (2017). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة الملك سعود، أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030م - جامعة القصيم - السعودية، القصيم: جامعة القصيم، 930 - 972.
- السليمان، مها عبد الله. (2001). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين: جامعة الخليج العربي.
- سليمان، يحيى وإمام، مختار. (1994). تنمية الإبداع من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر: جامعة عين شمس، العدد24، ص 22- 50. 49
- الشديفات، عواطف محمود. (2017). دراسة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2). مجلة الجامعة الإسلامية- غزة، م25، ع1، 231- 247.
- الصارمي، خليفة سالم. (2004). صعوبات تنمية مستويات التفكير العليا في مادة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والموجهين. رسالة ماجستير غير منشورة، مسقط: جامعة السلطان قابوس.
- الطيار، سارة. (2017 م). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف التاسع الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

- عبد العزيز، سعيد. (2013). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عمليه. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- عبد القادر، خالد. (2013). أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، م26، ع9، ص2131- 2160.
- عصام، بلم. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي. رسالة ماجستير، طرابلس، ليبيا.
- عصر، حسني عبد الباري. (2003). التفكير (مهاراته واستراتيجيات تدريسه). الرياض: مكتبة الشقري.
- عطوي، جودت عزت. (2013). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- علي، أسماء كمال حسن. (2015). تطوير أدوار مديري المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء منهجية " كايزن، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ج4، ع163، ص188- 213.
- علي، وائل عبدالله. (2006). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 81 ، ص193- 232..
- عهد، حوري. (2015). دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي وما وراء المعرفي لدى المتعلمين (دراسة ميدانية). المؤتمر العلمي الثامن "التنمية المستدامة في التربية والتعليم".
- الغافري، سيف حارب. (2006). أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، مسقط: جامعة السلطان قابوس. .12 قطامي، نايفه. (2004). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر.
- الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. (2018). وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.
- الكندي، مصبح بن علي. (2014). واقع الكفاءة الإدارية لدى مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير). كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عمان.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، على احمد. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق تدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، أشرف عكاشة. (2013). بعض معوقات تأهل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج على الاعتماد التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.
- هيلات، صلاح. (2007). أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8 (2)، ص64- 79.
- وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (3- 12). (2017). المديرية العامة لتطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Cyril, A. V., & Raj, M. A. (2017). Classroom management and metacognition of high school teachers. i-Manager's Journal on School Educational Technology, 12 (4), 24.

- Flavell, J. (1979). Meta Cognition and Cognitive Monitoring A New Area of cognitive Developmental Inquiry. American Psychologist, 34 (10),p.p 906- 911.
- Fogarty, R., & Mctighe, J. (1993). "Educating Teachers for Higher Order Thin king: The Three – Story Intellect". Theory into Practice, 32 (3) pp 161- 169.
- Tregaskes, M. (1987). Metacognitive Strategies: Their effects on reading comprehension of sixth grade social studies students. Unpublished doctoral dissertation: Brigham Young Un iversity.
- trt- Reynolds, R., & Wade, S. (1986). Thinking about Thinking: Reflection on Meta Cognition. Harvard Education Review, 56 (3) p.p307- 317.
- Zarouk, M. Y., & Khaldi, M. (2016, October). Metacognitive learning management system supporting self- regulated learning. In 2016 4th IEEE International Colloquium on Information Science and Technology (CiSt) (pp. 929- 934). IEEE.