Middle East Journal of Humanities and Cultural Studies
Homepage: http://meijournals.com/ar/index.php/mejljs/index
ISSN: 2710-2238 (PRINT)
ISSN: 2788-4686 (ONLINE)
مجلة الشرق الأوسط
للعلوم الإنسانية والثقافية

أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية

أحلام علي محمد حلاحله، الأستاذ الدكتور محمد عبد الكريم الطراونة

طالبة دكتوراة تخصص دكتوراه فلسفة مناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الاردن

أستاذ فلسفة مناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الاردن

الايميل ahlamhlahlt@gmail.com

استلام البحث:21-06-2023 مراجعة البحث :20-09-2023 قبول البحث :24-09-2023

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم محافظة الطفيلة في لواء بصيرا في الأردن. مكونة من (54) طالباً وطالبة وتم تعيين إحداهما كمجموعة تجريبية وعددها (26) طالباً وطالبة من مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة، والأخرى مجموعة ضابطة وعددها (28) طالباً وطالبة من مدرسة ذات الصواري الأساسية المختلطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لجنس الطالب (ذكر، أنثى). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لاستراتيجية التدريس (فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)، الاعتيادية)، مما يعني وجود أثر في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة).

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التدريس الفوق معرفية، التفكير الإبداعي، الصف الثالث، لغتنا العربية.

The Effect of Using Metacognitive Strategies in Developing Creative Thinking Skills Among Students of the First Three Grades in Arabic Language

Abstract:

The study aimed to reveal the effect of using meta-cognitive strategies on developing creative thinking skills among third-grade students in our Arabic language subject. Consisting of (54) male and female students, one of whom was assigned as an experimental group of (26) male and female students from Khawla Bint Al-Azwar Basic Mixed School, and the other as a control group of (28) male and female students from That Al-Sawary Basic Mixed School. The results showed that there was no statistically significant difference in the creative thinking test according to the gender of the student (male, female). And the existence of statistically significant differences in the creative thinking test according to the teaching strategy (traditional cognitive (brainstorming, modeling), which means that there is an effect on the development of creative thinking due to the teaching strategy above cognitive (brainstorming, modeling).

Keywords: meta-cognitive teaching strategy, creative thinking, third grade, our Arabic language.

مـــقدّمـــة:

تمتاز مناهج لغتنا العربية بأهمية كبيرة، لدورها البارز في اكتساب اللغة العربية، وتوظيفها في الحياة، ولقد أهتم التربويون بتدريسها من خلال استراتيجيات حديثة لاكتساب الطلبة مهاراتها منذ نعومة أظافرهم، والوصول بهم إلى مرحلة فهم ما يقرأ، ويكتب، ويسمع، وأن

تكون مهارات اللغة الأربعة (الكتابة والقراءة، والتحدث، والاستماع) مفهومه لدى الآخرين لا لبس فيه، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال دوراً رئيسيا قيام المعلم بتوظيف استراتيجيات تعليمية تعطى الطالب دوراً بارزاً وتجعله محوراً حساساً ونشطاً في التعلم والبحث عن المعلومة.

يعدّ الصف الثالث الأساسي من الصفوف الثلاثة الأولى التي يستطيع الطلبة يبني فيها أن يبنوا خبرات تعمل على تنمية أفكارهم الإبداعية، وأن مادة لغتنا العربية غنية في النصوص التي يتم قراءتها من قبل الطلبة، وهي المرحلة الدراسية التي تعد اللبنة الأساسية التي يبدأ فيها الطلبة استيعاب المقروء وفهمه، ويتمكنون من توظيف الاستراتيجيات التعليمية ذاتياً لخدمة الحصول على المعرفة والمعلومة المطلوبة للتعلم، وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة للتعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية.

تطور التدريس عبر العصور الماضية إلى أن وصل إلى التدريس بصيغته الحديثة في العصر الحالي عصر التكنولوجيا الحديثة والمعلومات، فالتدريس منظومة لها أبعادها ومكوناتها والتي تتمثل في المعلم، والطالب، والخبرات التعليمية، والأدوات، والتقنيات الحديثة، وأساليب التقويم، فهي عملية ديناميكية تبدأ بصياغة الأهداف ووضع السياسات وتحديد الاستراتيجيات التدريسية ثم التنفيذ، والتقويم، وتعتبر استراتيجيات التدريس من أهم مكونات عملية التدريس المستخدمة في العصر الحالي، فهي خط السير للوصول إلى الهدف أو الإطار الموجه لأساليب التدريس لبناء الخبرات وإكساب الطلبة المعرفة في ضل توافر الكم الهائل من المعلومات.

وتكمن أهمية استراتيجيات التدريس في أن المعلم يستخدمها في تعليم الطلبة المهارات والخبرات التي يستخدمونها في بناء معرفتهم، وتتضمن هذه الاستراتيجيات كل المواقف والاحتمالات المتوقعة، ويقوم المعلم من خلالها بالتخطيط الدقيق للأنشطة المرتبطة بالأهداف التعليمية وتؤدي إلى النمو المتتابع وتطور مستمر لدى الطلبة، وقد أكد قطيط (2008) أن الاستراتيجيات الجيدة ينبغي مناسبتها للتعليم وإدارة الصف الجيدة من خلال مناسبتها لاستعدادات الطلبة ومستوى نضجهم، وتناسب قدرات الطلبة اللفظية، وأن تجذب انتباههم، وتناسب اهتمامهم وخبراتهم، وتعرض المادة التعليمية وفقاً للأهداف التربوية العامة المخطط لها، ومناسبتها للمكان والزمان، وهذا يتطلب توفر الأدوات اللازمة لتنفيذ الموقف الصفي كما ينبغي أن يكون.

يرى أبو غزال وهياجنة وخضير (2019) وجوب توفير استراتيجيات حديثة تمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل في استقبال الكم الهائل من المعلومات والحقائق التي ينبغي تعلمها، واكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وترى عبد الحميد (2016) لكي يتم تنمية المهارات العليا للطلبة التي تمكنهم من اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية أن يمتلكوا مهارات فوق المعرفية، والتي تمتاز بإظهار التباين الواضح بين سريعي التعلم، وبطيئي التعلم، وبين المتميزين في القراءة، وذوي الصعوبات فيها.

وأكد الخليل (2010) أن استراتيجيات فوق المعرفية لها أهمية قصوى في مجال التعليم والعمل، فهي تعتبر نجاح الطالبة وتقدمه والحصول على المعلومة مردوداً إلى ذاته، وتزيد من ثقته بقدراته، وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات، لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى، كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه. وأضاف آل هزاع والشهراني والغامدي والقرني (2016) ضرورة توظيف استراتيجيات فوق المعرفية ضمن بيئة تعليمية منظمة من خلال مواقف التعلم في مجموعات، حيث ينهمك المعلم والطلبة في حوارات حول أعمالهم ومشكلاتهم، وأن يقود المعلم هذا الحوار ويوجهه بشكل مناسب، وأن يتحول الحوار إلى صيغة تعاونية اجتماعية للتفكير بصوت مرتفع، بحيث يعبر كل طالب في المجموعة عما يفكر به.

وأشار زراع (2017) أن مفهوم فوق المعرفية يتضمن أبعاداً متعددة تتمثل في إدراك الطالب لتفكيره ولمضمون المفاهيم لديه، والمراقبة النشطة للعمليات المعرفية من قبل الطالب نفسه، ومحاولته تنظيم عملياته المعرفية لتعلم جديد، وامتلاك مجموعة من أدوات فاعلة تساعده في تنظيم طرقه وأساليبه في حل المسائل. أن هناك ارتباطًا وثيق الصلة بين المهارات فوق المعرفية ومستويات التفكير العليا، إذ يعد امتلاك الطلبة التفكير الإبداعي هدفًا تعليماً ضرورياً تسعى المؤسسات التربوية التعليمية تنميته لدى الطلبة لتوظيفه في جميع المجالات الحياتية والتعليمية، فهو يعد رئيساً لجميع الطلبة، فالطالب الذي يمتلك القدرة على التفكير الإبداعي يكون مستقلاً في تفكيره،

وقادراً على الإبداع والتميز في حياته، ويحكم على الأمور وفقاً لمعايير محددة، وتّوظيف الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتحليلها وتفسيرها (Sawyer, 2012).أن استراتيجيات التدريس فوق المعرفية بشكل تعدّ من الإجراءات أو العمليات التي يقوم بها الطلبة لتعلمهم، وبصورة أكثر تبسيطًا هي مهارات أو عمليات عقلية يستخدمها الطالب لضبط عملية التعلم لديه، وتنبثق هذه الاستراتيجيات من نظرية معالجة المعلومات وتم تصنيفها إلى ثلاث عمليات (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) (AlAdwani, AlFadley, AlGasab & Alnwaiem, 2022).

مشكلة الدراسة

شهد القطاع التربوي تطورات هائلة نتيجة تطورات المجتمعات في جميع مجالاتها، مما وضع القطاع التربوي على رأس سلم الأولويات باعتباره البيئة الحاضنة للطبة والتي تعمل على تكوين وعيهم، وتنمية إبداعهم، فالإبداع هدف تربوي تسعى المؤسسات التربوية على تدريب العاملين فيها لنقل هذه الخبرات إلى طلبة مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى. ومن خلال خبرة الباحثة ومعايشتها للميدان التربوي وإحساسها بأهمية تنمية التفكير لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مادة لغتنا العربية لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة، ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي الذي أُجري في الميدان التربوي مثل دراسة البقور (2017)؛ ودراسة كوريمبا وسوسليو وزبيدا (Corebima, Susilo & Zubaidah, 2017) التي بينت أهمية توظيف استراتيجيات الفوق المعرفية أثناء تدريس القراءة لدورها الكبير في تنمية مهارات التفكير لطلبة، لتمتع هذه الاستراتيجيات في تحديد الأهداف واعتمادها على توظيف المعرفة والخبرات السابقة، وتوقع المعنى، ومنح حرية التفكير، وتوليد أكبر كم من الأفكار، والتزود بالمهارات المطلوبة.

وبما أن مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من أهم المراحل في المؤسسات التربوية التعليمية، فإنها تسعى لتوظيف استراتيجيات تدريس تعمل على تنمية تفكيرهم الإبداعي، نظرًا لقيامها بأدوار متعددة ومتنوعة تهدف إلى مساعدة طلبة هذه المرحلة على النمو من جميع النواحي العقلية والمعرفية والعاطفية والحركية.في ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الآتي: ما أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (α=0.05) على اختبار التفكير الإبداعي يعزى لإحدى استراتيجيتي التدريس؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي يعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدراسة

تحددت أهداف الدراسة كالآتي:

1- التعرف إلى الفروقات في المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الإبداعي يعزى لاستراتيجية التدريس (الفوق المعرفية، التقليدية).
2- التعرف إلى الفروقات في المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي يعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى).

أهمية الدراسة

تلخصت أهمية الدراسة في جزئيها النظري والعلمي كالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

نبعت أهميّة الدراسة من أهمية الموضوع ذاته بتناولها موضوعاً من المواضيع الحديثة في استراتيجيات التدريس الحديثة؛ وهي الفوق المعرفية، وخاصّة أنّ عينة الدراسة هي مرحلة حساسة مهمة للطلبة في حياتهم التعليمية والتي يبنى عليها الكثير من الخبرات والمعارف وتكسبهم العديد من مهارات التفكير. ويُؤمّل أن يستفيد من هذه الدراسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية

والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية. ويؤمل أيضًا أن يفاد من نتائج هذه الدراسة مؤسسات القطاع العام والخاص لتحفيز معلميها على استخدام مثل هذه الاستراتيجيات الحديثة، لما له أثر في الناتج العام.

ثانيًا: الأهمية العلمية

يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمشرفين التربويين على توظيف المعلمين لاستراتيجيات الفوق المعرفية. ومن المؤمل أن تكون نتائج الدراسة الحالية نقطة انطلاق لكثير من الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية، كما يتوقع أن تثري هذه الدراسة الجانب المعرفي لدى الباحثون والدارسون حول استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية بحيث توجه الجهود من أجل إجراء المزيد من الدراسات لتطوير العملية التعليمية.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الموضوعية: استخدام استراتيجيات فوق المعرفية (استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية النمذجة) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية.

- **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الثالث في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا.
- **الحدود الزمنية:** اقتصر تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام (2023/2022م).

أما محدداتها فتمثلت في التحقق من المعاملات العملية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة.

التعريفات الإجرائية

من أهم التعريفات التي قامت الباحثة بتعريفها إجرائياً الآتي:

استراتيجيات فوق المعرفية: وتعرفها الباحثة إجرائيًا: تلك الإجراءات أو العمليات التي يقوم بها الطلبة لإدارة تعلمهم ومراقبته وضبطه وتقييمه، وهي مجموعة من التتابعات السمعية والبصرية يتم إنتاجها وعرضها باستخدام التقنيات الحديثة لتحقيق أهداف كتاب لغتنا العربية.

التفكير الإبداعي وتعرفه الباحثة إجرائيًا: عبارة عملية إنتاج شيء أصلي وجدير بالاهتمام، ومهاراته (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)، وهي استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي ومهاراته المعد لهذا الغرض.

مادة لغتنا العربية: أحد المناهج الدراسية المقرر تدريسها لطلبة المدارس في جميع المراحل الدراسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والمقرر تدريسه بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/17) بتاريخ (2015/3/26).

الإطار النظري

أصبح التعلم الحديث يعتمد بشكل كبير على التشاركية ما بين المعلم والطلبة من خلال انخراط الطلبة في المهام التعليمية وهذا يتطلب استخدام وتوظيف استراتيجيات تعليمية تواكب التطور التكنولوجي والمعرفي السائد في العصر الحالي، ولكي يواكب الطلبة التطورات المتسارعة في مجتمعاتهم ويتوائموا مع البيئات التي يعيشون بها وليواكبوا سوق العمل الحديث لا بد من أن يمتلكوا مهارات عقلية ومعرفيه تؤهلهم إلى ذلك من خلال التعرض لتكنولوجيا التعليم الحديثة واستراتيجيات التعلم الفوق معرفية مثل النمذجة والعصف الذهني، كما أن مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية شهدت زيادة ملحوظة في أعداد الطلبة الملتحقين في المدارس، وتمتاز هذه الفئة من عمر (6–8) سنوات بخصائص نمائية خاصة بهم، لذلك أولت وزارة التربية والتعليم بضرورة تطوير المناهج التي تدعم عملية صقل شخصية الطلبة وتعزز اتجاهاتهم الإيجابية والتي تتناسب مع قدراتهم وخصائصهم.

تعد استراتيجيات التدريس فوق المعرفية من أهم الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير ومساعدة الطلبة، لتمكنهم من الفهم والاستيعاب بطريقة منظمة ومخطط لها، تلك الاستراتيجيات تطور سلوك الطالب وتنمية عملياته العقلية من خلال تحديد أين ومتى وكيف يتعلم؟ وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال تدريب الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات (ناهدة، 2017).

هناك مجموعة من الاستراتيجيات فوق المعرفية التي يمكن للمعلمين استخدامها بهدف تنمية قدرة الطلبة على التفكير في تفكيرهم ومراقبته ومحاولة التحكم به ومنها المشاركة الثنائية لحل المسالة، وتعمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعات تضم كل مجموعة طالبين فقط، حيث يمثل أحدهما دور المفكر الذي يقوم بحل المسألة، أما الآخر فيقوم بدور المستمع والمحلل الجيد لأفكار زميله وعليه أن يتتابع بدقة خطوات الحل، ويكون على استعداد لطرح أسئلة على زميله المفكر في حالة ملاحظته لأي خطأ أو غموض بهدف تصويب الأخطاء مباشرة وإعادة الترابط والتنظيم بين خطوات حل المسألة، ويتكرر ذلك النشاط مرات عدة، ويتبادل الطلبة أدوارهم بحيث يصبح من كان مراقباً مؤدياً للعمل والآخر مستمعاً (Aleven & Koedinger, 2002).

والتعلم المباشر لا تختلف إستراتيجية التعلم المباشر لمهارات التفكير فوق المعرفية عن تلك التي تستخدم في تعليم مهارات التفكير الأساسية، أن المعلم يريد تعليم مهارات التخطيط كمدخل لتعليم باقي مهارات التفكير فوق المعرفية من مراقبة ورصد لإجراءات التنفيذ وتقييم للإجراءات والنتائج، أن استراتيجية التعلم المباشرة تقتضي من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات الآتية: يكتب المعلم اسم المهارة على اللوح، ثم يحدد المحتوى أو النشاط الذي سوف يدرسه، وذلك لعرض مهارة التفكير المطلوبة، ويعرض المعلم الخطوات العريضة لخطته مبتدئا بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ، ويمكن أن يتوصل إلى الكثير في هذا المجال إذا طرح الموضوع للنقاش، وطلب من الطلبة اقتراح أهداف فرعية وإجراءات لتنفيذها مع تثبيتها على اللوح، ويعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة، ويشاركه الطلبة في إغناء الموضوع واقتراح بعض العقبات التي يمكن أن تعترض عملية التنفيذ (Coskun, 2010). وترى الباحثة أن الاستراتيجيات فوق المعرفية يمكن استخدامها بهدف تنمية قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي ومشاركة الأفكار الإبداعية مع زملائهم الطلبة والمعلم، وتعمل انتقال أثر التعلم بين الطلبة مباشرة والتعلم المباشر وأن تقسيم الطلبة وتبادل الأدوار داخل المجموعات يعزز من تبادل الخبرات والمعارف.

مفهوم استراتيجية فوق معرفية

تحتل " استراتيجيات فوق معرفية " أهمية متزايدة بين العاملين في التربية وعلم النفس، وينبع ذلك من أهميتها في النجاح الأكاديمي، كما أنها قابلة للتعلم والتعليم، على العكس من المفاهيم النفسية الأخرى المرتبطة بالسمات مثل الذكاء (Hauck, 2005). وظهر مفهوم " استراتيجيات فوق معرفية " في نهاية السبعينيات من القرن التاسع عشر، وتطور في الثمانينيات؛ ليضيف بعداً جديداً في علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات في موضوعات الذكاء، والتفكير، والذاكرة، ومهارات التعليم. وعند مقارنة الأفراد العاديين والموهوبين مع ذوي القدرات العقلية المتدنية وأن الأفراد من ذوي القدرة العقلية المتدنية يتصرفون بصورة متكررة وبدون وعي لما يجب تعلمه أو اتباعه من استراتيجيات وأساليب لحل المشكلات، كما أن إدارتهم لأنفسهم وسلوكاتهم غير فعالة مقارنة بالعاديين أو الموهوبين، والتعليم التقليدي يهدف لتنمية الجانب العقلي فقط، ودور الطالب فيه سلبي ومتلقي للمعارف والمعلومات. بينما المعلم ملقن، سلطوي، منفرد بالرأي لا يسمح بالنقاشات ولديه الحقيقة المطلقة، والمنهج يقدم معلومات ومعارف فقط، طريقة التدريس تنقل المعرفة والمعلومات فقط (توفيق، 2018). وعرف الغزو (2018) استراتيجيات فوق معرفية بأنها التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة. وظيفتها التخطيط للمهام، والمراقبة، والتقييم لأداء الأفراد في حل المشاكل، ومهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في المشكلة، وإحدى أهم مكونات الأداء الذكي، أو معالجة المعلومات.

عناصر استراتيجيات التدريس فوق المعرفية

لدى مراجعة الأدب التربوي تبين وجود العديد من عناصر استراتيجية التدريس فوق المعرفية، وتندرج كلها تحت مسمى استراتيجيات فوق معرفية، وتسمى عناصر الاستراتيجية نظراً لأن الاستراتيجية هي مجموعة من الإجراءات التي تحتوي على تلك العناصر، ويمكن للمعلمين استعمالها ضمن الإمكانات المتاحة، وتالياً بعض من هذه العناصر:

أولاً: التخطيط: وينفذ هذا العنصر ضمن استراتيجية التدريس، قبل أي نشاط تعليمي أو أثناء أو بعده. فقبل النشاط التعليمي على المعلم أن يوضح الخطوات والاستراتيجيات اللازمة، والتعليمات الواجب اتباعها، كما يجب تحديد الزمن، والأهداف، والقواعد الأساسية التي على الطالب أن يتمثلها، فهذه الأمور تعطي الطلبة الفرصة لتقييم أدائهم فيما بعد. أما أثناء القيام بالنشاط، فيقوم المعلم بدعوة

الطلبة أن يعبروا عن تقدمهم في عملية التعلم وعن عمليات التفكير التي يقومون بها. وبعد انتهاء النشاط التعليمي يشجع المعلم الطلبة على تقييم أدائهم في ضوء التعليمات التي أعطيت لهم، وما إذا كانوا اتبعوها فعلاً، وما إذا كان هناك بدائل أخرى أفضل منها للمستقبل (رضوان، 2021).

ثانياً: توليد الأسئلة: ومن شأن هذا العنصر أن ييسر الفهم، ويشجع الطلبة على التوقف والتفكير فيما يتعلمون، وهذا يساعدهم على التحكم بشكل أفضل في التعلم (Çubukcu, 2008). ويتم تنفيذ هذا العنصر من خلال قيام المعلم بتكليف الطلاب توليد أسئلة وصياغتها بعد تحضيرهم للدرس وقبل قدومهم إلى غرفة الصف، وتكليف الطلاب بأن يجيبوا على أسئلتهم الخاصة لزيادة استيعابهم بصياغة الأسئلة. ويقوم المعلم أيضاً بعمل نماذج لصياغة الأسئلة حول موضوع معين بعد قراءته، فهذه الطريقة تزيد من الاهتمام والتفسير لدى الطلبة، وتساعدهم على تشكيل مستوى عال من الأسئلة. ويجب على المعلم تحذير الطلبة من التعود على تلك النماذج دائماً، وإنما الأخذ بها لتوليد وصياغة أسئلة متطورة (سليمان، 2020).

ثالثاً: الاختيار القصدي (الواعي): يستطيع المعلم أن يشجع الطلاب على استكشاف نتائج اختياراتهم وقراراتهم قبل عملية اتخاذ القرار وإثنائها بحيث يدرك الطالب العلاقة ما بين القرار والسلوك، وحين يقوم المعلم بهذا الدور فإنه ينمي وعي الطلاب بسلوكهم (الخفاجي، 2007).

يجد الطلاب أنفسهم في حاجة إلى الاختيار؛ أي في حاجة إلى قرار بما يتعين عليهم فعله، فلا بد لهم من أن يحددوا بديلين على الأقل، وبعدها يحددون تتابعات كل واحد من هذين البديلين، فهذا يعينهم في تحديد المعايير اللازمة للاختيار، ويمد تفكيرهم إلى ما وراء الظاهرة، وما وراء اللحظة الراهنة (السلامة، 2004).

رابعاً: تعلم الطلبة من بعضهم بعضاً: ويتم تنفيذه عل النحو الآتي: اختيار طالب من ذوي الخبرة في الدراسة ليشرح لزملائه عن استراتيجياته في جمع المعلومات وتوليد الأسئلة، وحل المسألة، ليفيد من خبراته الطلبة الأقل خبرة. فالطلبة ذوي الخبرة الضعيفة لا يعرفون كيفية البدء في حل المسألة وجمع المعلومات حول الموقف التعليمي. تكليف الطلبة المتفوقين ليشرحوا لزملائهم كيف يدرسون ويستعدون للامتحانات، وكيف يخططون الوقت المتوفر للدراسة من حيث حل الواجبات، والتحضير للدروس، واستراتيجيات المراجعة للدروس، والربط بين المواضيع، وتكليف الطلبة بحل المسائل من خلال مجموعات المشاركة الثنائية (كل مجموعة مكونة من طالبين) (الخالد، 2006).

خامساً: تحديد ما يعرف به الطالب وما لا يعرفه: ويتم تنفيذ ذلك بشكل واع في بداية النشاط الذي سيقوم به الطالب بحيث يحدد الطالب المعرفة المعلوماتية التي يمتلكها مسبقاً، والتي يرغب في تعلمها، وبهذا يستطيع الطالب أن يتحقق من معلوماته، ويوضحها، ويوسعها أو يعدلها بالشكل الصحيح من خلال إضافة معلومات دقيقة (البقور، 2016).إعداد دليل المعلم، وأيضاً توليد الأسئلة التي من الممكن أن تيسر الفهم، والتفكير، والاختيار القصدي والتي تشجع الطلبة على استكشاف نتائج اختياراتهم وقراراتهم وأيضاً تبادل التعليم بين الطلبة وانتقال الأفكار والخبرات والمعارف بينهم.

أما دوتويت وكوتز (Du Toit & Kotze, 2009) فيشيرا إلى أن المشكلة الرئيسة عند الطلبة ذوي الخبرة القليلة، أنهم لا يدرون ما لا يدرونه، وفي المقابل، فإن الطلبة ذوي الخبرة العالية يدركون ما يفهمونه ويدرونه، وما لا يدرونه. ولكي يدرك معظم الطلبة هذه المهارة، فعلى المعلم عمل الآتي:

اتباع مدخل التعلم المحتوي على المشكلة (المسألة) باستخدام بيئة تعلم تحوي مشاكل (مسائل) حقيقية عن العالم الواقعي لكي يتعلم الطالب المحتوى ومهارات حل المسألة. فالمسائل تكون مصممة بحيث تحتوي على غموض، الأمر الذي يبعث على عدم الاهتمام وعدم الدافعية عندما يتعامل معها الطلبة بشكل انفرادي. وأيضاً تكون مصممة بحيث تحتوي على معلومات يدريها الطالب ومعلومات يحتاجها. وعندما يقوم الطلبة بشكل تعاوني وتفاعلي بحل المسألة، فإن ذلك ينعكس إيجابياً على الطلبة من ذوي الخبرة القليلة بحل المسألة، فيفيدون من الطلبة ذوي الخبرة العالية في حل المسائل.

اتباع مدخل معالجة المفاهيم البديلة، فالطلبة يأتون إلى غرفة الصف بمعرفة ربما تكون صحيحة، أو ربما تكون بديلة، ولكن في كل الأحوال يكون الطلبة على قناعة بأن معرفتهم صحيحة، ويكون دور المعلم في هذه الحالة اختيار أسئلة المناقشة بحذر ليجيب عليها بعد حوارات جماعية تتابعية. وبهذه الطريقة فإن المعلم والطلبة يدركون المعنى الصحيح الذي يتفق عليه الجميع.

أما الغافري (2007) فأضافت أن الحديث عن التفكير والتفكير بصوت مسموع: ويعد الحديث عن التفكير ذا أهمية كبيرة لأن الطلبة يحتاجون إلى مفردات التفكير، وينبغي للمعلم أن يقوم بذلك خلال مواقف التخطيط وحل المسألة، أو كل طالبين معاً بحيث يقوم أحد الطلبة بحل المسألة موضحاً لزميلة ما قام به من خطوات تفكير، بينما الآخر يستمع. أما التفكير بصوت مسموع فيساعد الطلبة على تنظيم وتحسين تفكيرهم خلال عمليات حل المسألة، وتنبع أهمية هذه الاستراتيجية من خلال مساعدة الشخص في عملية التعلم وجعله يخطط بترو.

النمذجة ولعب الدور والمحاكاة: مفهوم النمذجة يشير إلى تغيرات أدائية ومعرفية فاعلة تحدث نتيجة لملاحظة واستيعاب نموذج أو أداء نموذجي أو أكثر. وتعد النمذجة بمنزلة مخططات بنائية يطورها الطالب للوصول إلى حالة توازن معرفي تتحدد بحالة أبنيته المعرفية ومستواه سواء أكانت حس حركية، أم مادية، أم عملية، أم مجردة (السرحان، 2020).

فحين يقوم المعلم الذي لديه وعي بالتفكير بمساعدة الطلبة على تنمية الوعي بتفكيرهم، من خلال إشراكهم بخططه، ووصف أهدافه، واعترافه بأن هناك أشياء لا يعرفها، ولكنه يستطيع أن يضع خطة لمعرفتها، ويسعى للتعرف إلى آراء الآخرين وتقييمهم، وقيامه بتوضيح مسارات تفكيره بصوت مسموع أمام الطلبة، بحيث يوضح للتلاميذ كيف يفكر هو نفسه في حل المسائل. ويشير قطامي (2004) إلى أن الطلبة يتعلمون من مدرسيهم أساليب تفكيرهم، فحينما يقوم المدرسون بالتحدث بصوت مسموع (عالٍ) إنما يوفر نماذج قابلة للتمثل والاستيعاب من قبل الطلبة.

وقد يقوم كل الطالب نمذجة موقف تعليمي جديد مثلما فعل المعلم في موقف سابق، ويقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره بحيث يعبر كل منهما عما يدور في ذهنه، وقد يطلب المعلم منهم إيضاح كيف توصلوا إلى معالجة الموقف التعليمي. ويساعد لعب الدور في تنمية الوعي بالتفكير، ويجعل الطالب يتفهم الموقف التعليمي، فحين يشاهد الطالب دوراً معيناً في موقف تعليمي فإن ذلك يخفف من تركيزه على ذاته ويستجيب أكثر للموقف التعليمي (العمري، 2008).

نموذج الشكل (V): تقوم استراتيجية الشكل (V) على الابستمولوجيا البنائية التي ينطلق تصورها من افتراضين أساسيين هما: أن الفرد الواعي يبني المعرفة اعتماداً على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين. وأن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وليس مع اكتشاف الحقيقة المطلقة.

ويتكون نموذج الشكل (V) من جانبين الأول وهو الجانب الأيسر ويسمى الجانب أو المفاهيمي ويشتمل على المفاهيم والمبادئ والنظريات المتعلقة بدرس موضوع معين، والثاني وهو الجانب الأيمن ويسمى الجانب المنهجي أو العمليات ويشتمل على التسجيلات أو الملاحظات التي سجلت عن الأحداث أو الأشياء محل الدراسة، وتتم معالجة التسجيلات عن طريق التحويلات المتمثلة بالجداول أو الرسوم البيانية أو أي أشكال أخرى لترتيب وتنظيم البيانات التي سجلت. ويستخلص من التحويلات متطلبات معرفية ومتطلبات قيمية، حيث تعتبر المتطلبات المعرفية تفسيرات معقولة للتسجيلات والتحويلات بعد تطبيق المفاهيم والمبادئ التي يعرفها الطالب سابقا لتكوين معرفة صحيحة ناتجة من البيانات والمعلومات المجمعة. بينما تعتبر المتطلبات القيمية تبنى على الادعاءات المعرفية، وهي التي تظهر مدى قيمة الاستقصاء، ويربط الجانبين معاً الأحداث والأشياء والسؤال الرئيس، حيث تقع الأشياء والأحداث في بؤرة الشكل (V) وتتكون من الأجهزة والأدوات التي يتم اختيارها في ضوء المفاهيم والمبادئ، أما السؤال الرئيس فإنه يقع في أعلى الشكل (V)، وهو يتعلق بموضوع الدرس ويقود الطالب إلى فحص الأشياء والأحداث وبالتالي النظريات والمبادئ والمفاهيم الضرورية لبناء المعرفة الجديدة، ويساعد السؤال الرئيس الطالب إلى استدعاء المعلومات من بنيته المعرفية التي ترتبط بالجانب المنهجي (خفاجي، 2004).

خريطة المفاهيم: تعتبر خرائط المفاهيم رسوماً تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم، وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة، وهذه الرسوم يمكن أن تكون ذات بعد واحد، أو بعدين. وخرائط المفاهيم عبارة عن رسوم تخطيطية

ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم، ويتم التعبير عنها كتنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات الرابطة، ولكي يتم تركيز الانتباه على دلالة المفاهيم، عادة ما يتم وضع هذه المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط موصوفة، وتكون المفاهيم مع الروابط المنطقية ما يطلق عليه الأفكار (القضايا) وعادة ما تبنى خرائط المفاهيم المعقدة بطريقة متسلسلة هرمياً، فالمفهوم الأكثر عمومية، والأكثر شمولية يقع عند قمة الخريطة، بينما تقع المفاهيم الأقل في شموليتها عند المستويات الآتية لها . وتساعد خرائط المفاهيم المعلمين في التدريس لمساعدة طلبتهم على فهم البناء المفاهيمي للمادة الدراسية (الخنصورية، 2016).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن قيام المعلم بإعطاء معلومات عن خريطة المفاهيم يعتبر تدريساً عادياً، بينما استخدام المعلم لخريطة المفاهيم في التدريس يعتبر تدريساً فوق معرفي لأنه يساعد الطالب على القيام بتنظيم مفاهيمية. فالطالب الذي لديه معرفة معلوماتية فقط عن خريطة المفاهيم يختلف عن الطالب الذي يدرك أن خريطة المفاهيم طريقة تساعده على أن ينظم تعلمه ويتذكر قدراً كبيراً من المعلومات، فالطالب الأول لديه معرفة تقريرية عادية، أما الثاني فلديه معرفة تقريرية فوق معرفية.

الدراسات السابقة

تضمن هذا الجزء مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية، وتم ترتيبها زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم.أجرى السيد والعمري (2021) دراسة هدفت الكشف عن أثر إستراتيجيةٍ تدريسيةٍ مقترحة في تنمية التفكير فوق المعرفيّ؛ لدى الطلاب الموهوبين في الصفِّ الثالث المتوسط، وقد استخدم البحثُ المنهج المختلَطِ، حيث أُستخدم المنهجَ النَّوعيَّ عند بناء الإستراتيجية التدريسيةِ؛ التي تطلبت إجراء مقابلة مجموعة خبراءِ من أساتذة جامعات، والمشرفين التربويين ومعلمي الموهوبين؛ لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول بناء الإستراتيجية، كما أُستخدم المنهجَ الكمِّيَّ في التصميم التجريبيّ؛ للتعرف على أثر الإستراتيجية التدريسية المقترحة في تنمية التفكير فوق المعرفي، وأُستخدمت مواد وأدوات تعليمية تمثلت في؛ دليلُ المعلمِ، ومقياسُ التفكيرِ فوق المعرفيّ، تم حسابَ صدقه وثباته، وبطاقة مقابلةُ. وقد تكونت عينةُ البحث في الجزءِ الكميّ من (40) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة الموهوبين(الفيصلية)، التابعة لإدارة تعليم جدة، قسمت إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وبلغ حجمُ عينةِ البحث في المنهج النوعي (11) فرداً: مكونةٍ من معلمين لمادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في التعليم العام، من ذوي الخبرة، وحاصلين على شهادة الكفاءة والتميز في إدارتهما التعليمية، وثلاثة من أساتذة الجامعات، وثلاثة مشرفين تربويين يعملون في أقسام الموهوبين، وثلاثة معلمين يعملون في إدارات مراكز الموهوبين. وقد توصَّل البحثُ إلى وجودُ فرقٍ دالٍّ إحصائياً بين متوسطي درجاتِ طلاب المجموعتين: الضابطةِ، والتجريبية في التطبيق البعدي، لمقياس التفكير فوق المعرفي لمهارات:(التخطيط–المراقبة–التقويم)، وللمهارات ككلٍّ لصالح المجموعةِ التجريبية.أجرى ماربوت وروحاني وميرزي (Marboot, Roohani & Mirzaei, 2020) دراسة هدفت التعرف على استراتيجيات القراءة الفوق المعرفية عبر الإنترنت للطلاب الإيرانيين ومهارات التصوير المقطعي المحوسب، والتحقيق في العلاقة المحتملة بين استراتيجيات القراءة ما الفوق المعرفية عبر الإنترنت لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والإيرانية في النصوص الأكاديمية وعلاقتها بالتفكير النقدي، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا إيرانيًا في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تم اختيارهم بشكل غير عشوائي من جامعة شاهريكورد. وأشارت الإحصائيات الوصفية إلى أن طلاب جامعة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يفضلون بشكل كبير استخدام استراتيجيات حل المشكلات بشكل أكبر، تليها استراتيجيات القراءة العالمية المختلفة ودعمها، وتم استخدام مهارات التقييم والاستقراء (الفرعية) في التصوير المقطعي المحوسب في الغالب من قبل طلاب الجامعة، قدمت نتائج التفكير بصوت عال دليلاً يدعم النتائج الكمية، مما يؤكد حل المشكلات المختلفة، واستخدام الاستراتيجيات العالمية والدعم في القراءة الأكاديمية عبر الإنترنت، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين استخدام استراتيجية القراءة عبر الإنترنت الفوق المعرفية ومهارات التصوير المقطعي، لذا يتطلب دمج النتائج من المكونات الكمية والنوعية المساعدة في استراتيجية الفوق المعرفية والتعليم وتطوير التصوير المقطعي لتحسين فهم القراءة عبر الإنترنت.

وأجرت الوحشي وعبد الرحمن (2020) دراسة هدفت 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 لصالح المجموعة التجريبية، ووجود دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في امتحاني (التحصيل، ومقياس التفكير الإبداعي) القبلي والبعدي لصالح البعدي تعزى لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية.

وأجرى الغامدي (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للمجوعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من عدد (60) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي من مدرسة الابتدائية الثالثة بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية؛ تم اختيارهن بالطريقة القصدية، وتوزيعهن عشوائيا بالتساوي، تم تدريس المجموعة التجريبية " وحدتي الزكاة، وزكاة الفطر وصدقة التطوع"، باستخدام استراتيجية قائمة على العصف الذهني الإلكتروني، وتم تدريس المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي والمتضمن مهارات (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)؛ وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في مهارات (الطلاقة، والأصالة، والمرونة) في الفقه لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فاعلية لاستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الصف السادس الابتدائي حيث بلغ معامل الكسب لبلاك (1.3).

أجرى البقور (2017) دراسة هدفت التعرف الكشف عن أثر تدريس القراءة باستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة جرى اختيار مدرستين من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة السلط لواء ماحص والفحيص، هما ماحص الثانوية للبنين وماحص الثانوية لابنات. واختيرت أربع شعب بطريقة عشوائية من المدرستين، اثنتان تمثلان المجموعة الضابطة واثنتان تمثلان المجموعة التجريبية. وتكون أفراد الدراسة من (110) طالباً وطالبة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي في مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً أيضا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

تميزت الدراسة بكونها تتحدث عن أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية، وهذا لم تجده الباحثة في حدود بحثها في الدراسات السابقة أن أي دراسة طبقة على طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مادة لغتنا العربية.وأيضاً من حيث المنهج فقد تشابهة الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي باستثناء دراسة السيد والعمري (2021) التي أُستخدمت المنهجَ النَّوعيَّ عند بناء الإستراتيجية التدريسيةِ؛ والمنهجَ الكمِّيَّ في التصميم التجريبيّ؛ للتعرف على أثر الإستراتيجية التدريسية المقترحة في تنمية التفكير فوق المعرفي، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث العينة حيث تم استخدام عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي. واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة فهم مشكلة الدراسة المتعلقة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية، وإبراز أهمية الدراسة الحالية في التعرف على أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية، واختيار وسائل جمع البيانات المناسبة للدراسة، وتفسير نتائج الدراسة وتوضيحها ومناقشة النتائج، واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

منهج الدراسة

تم تصميم الدراسة الحالية ذي التصميم شبه التجريبي وفق تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم إخضاع المجموعة التجريبية لدراسة (المخترع الصغير، الهاتف الذكي، الذهب والتراب، الغذاء المتوازن) من كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي باستخدام استراتيجيتي التدريس الفوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة)، والمجموعة الضابطة تم تدريسها الدروس (المخترع الصغير، الهاتف الذكي، الذهب والتراب، الغذاء المتوازن) من كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم محافظة الطفيلة في لواء بصيرا في الأردن. حيث تم اختيار أفراد عينة الدراسة من مدرسة (خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة)، ومدرسة (ذات الصواري الأساسية المختلطة)، وهي إحدى المدارس الواقعة في لواء بصيرا في محافظة الطفيلة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية كون الباحثة تدرس في هذه المدارس، كما أن هذه المدرسة مجهزة بغرف مصادر للتعلم ومختبرات، وأيضاً تحتوي على شعبتين من طلبة الصف الثالث، وعدد الطلبة بهاتين الشعبتين (54) طالباً وطالبة، وتم تعيين إحداهما كمجموعة تجريبية وعددها (26) طالباً وطالبة من مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة، والأخرى مجموعة ضابطة وعددها (28) طالباً وطالبة من مدرسة ذات الصواري الأساسية المختلطة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب استراتيجية التدريس.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	طريقة التدريس	التكرار	النسبة
المجموعة	تجريبية	فوق معرفية (نمذجة، عصف ذهني)	26	%48.1
	ضابطة	الاعتيادية	28	%51.9
	المجموع		54	%100

أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

- استراتيجيتي التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة).
- مهارات التفكير الإبداعي.

وفيما يلي عرضاً لكل أداة:

أولًا: استراتيجيتي التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة)

تم إعداد استراتيجية التدريس اللازمة لتنفيذ هذه الدراسة وهي: دليل المعلم والطالب الخاص باستخدام استراتيجيتي التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة) في مادة لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي، وذلك حسب الخطوات الآتية:

- تم اختيار الفصل الثاني من مادة لغتنا العربية واختيار الدروس (المخترع الصغير، الهاتف الذكي، الذهب والتراب، الغذاء المتوازن) للصف الثالث الأساسي المقرر للعام 2022/ 2023.
- تم تحديد النتاجات التعليمية المرجو تحقيقها لدى الطلبة كما في دليل المعلم لاستخدام استراتيجيتي فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة).
- تم تقسيم الدروس (المخترع الصغير، الهاتف الذكي، الذهب والتراب، الغذاء المتوازن) على مدار (40) حصة تعليمية، باستخدام استراتيجيتي التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة).

- تم تصميم دليل المعلم لاستخدام استراتيجيتي التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة)، وتم صياغة الإجراءات التي ينبغي على المعلم والطلبة اتباعها لتنفيذ خطوات التدريس باستخدام الاستراتيجيتين، كما تم تضمينه بمجموعة من أوراق العمل الخاصة بكل درس.
- تم التحقق من صدق دليل المعلم والطالب بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، ومتخصصين في القياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، إضافةً إلى عدد من المشرفين التربويين من وزارة التربية والتعليم. وبناًء على آراء المحكمين واقتراحاتهم تم إجراء التعديلات المناسبة، وكان التغيير في بعض الصياغات اللغوية، وبعض التوضيحات الإضافية، وتعديل بعض النتاجات الخاصة لدليل المعلم لاستخدام استراتيجية العصف الذهني واستراتيجية النمذجة، وتضمن دليل المعلم على مقدمة للتعريف بالتدريس باستخدام كل استراتيجية وكيفية تنفيذه، كما احتوى على أوراق العمل، وأدوات التقويم.

ثانياً: اختبار التفكير الإبداعي

تم إعداد اختبار التفكير الإبداعي لقياس اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي في الدروس (المخترع الصغير، الهاتف الذكي، الذهب والتراب، الغذاء المتوازن) من كتاب لغتنا العربية من خلال استخدام استراتيجيتي فوق معرفية (العصف الذهني، النمذجة) والاستراتيجية الاعتيادية، بصورته الأولية والمكون من (20) مفردة وتم تعديله ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (20) مفردة من نوع الاختبار من متعدد، لكل واحدة منها أربعة بدائل وفقاً للخطوات الآتية:

- تم مراجعة عدد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت قياس التفكير الإبداعي كدراسة الوحشي وعبد الرحمن (2020) ودراسة الغامدي (2019).
- تم صياغة فقرات الاختبار بصورتها الأولية مكون من (20) فقرة.
- تم تعديل الاختبار حسب رأي السادة المحكمين ليصبح (20) فقرة.

- **صدق اختبار التفكير الإبداعي**

تم التأكد من صدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (10) محكمين من قسم المناهج والتدريس ذوي الخبرة من حملة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعدد من المشرفين التربويين ممن يحملون درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية، حيث طلب إليهم إبداء الرأي حول شمول فقرات الاختبار وملاءمتها لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي، كما تم عرضه على مختص في اللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية والنحوية للفقرات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض أسئلة الاختبار مثل سؤال (قفز الكن...ر وال....فدع/ أكمل الفراغ بالحرف المناسب) وأصبح صياغة السؤال (أكمل الفراغ بالحرف المناسب كما يأتي: قفز الكن...ر وال....فدع/:)، وتم حذف سؤال (20) وتم إضافة سؤال (20) (يرتبط الإنسان بأرضه ويُحبها لأنها). وبعد الانتهاء من التعديل تم إعداد الاختبار بصورته النهائية ليشمل (20) مفردة من نوع متعدد بأربعة بدائل، وقد روعي وضوح العبارات، ومستوى الطلبة، وعدم وجود أكثر من احتمال للإجابة.

لاستخراج دلالات صدق البناء للاختبار، استخرجت معاملات ارتباط مهارات الاختبار مع الاختبار ككل في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالباً وطالبة من مدرسة (فروة بن عمر الجذامي)، حيث تم تحليل فقرات الاختبار، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرات الاختبار، ويبين جدول (2) معاملات الارتباط لفقرات الاختبار.

جدول (2) معاملات الارتباط الاختبار التفكير الإبداعي

الاختبار	معامل الارتباط مع الاختبار
التفكير الإبداعي	0.703

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

ولحساب صدق البناء حُسبت معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لمفردات اختبار **التفكير الإبداعي** لعينة استطلاعية بلغ حجمها (20) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة من مدرسة (فروة بن عمر الجذامي)، وذلك كما في جدول (3).

جدول (3) درجة الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات اختبار التفكير الإبداعي

رقم الفقرة	درجة الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	درجة الصعوبة	معامل التمييز
1	0.65	0.857	**11**	0.65	0.857
2	0.65	0.857	**12**	0.65	0.857
3	0.65	0.857	**13**	0.75	0.394
4	0.75	0.671	**14**	0.75	0.394
5	0.75	0.584	**15**	0.75	0.394
6	0.75	0.584	**16**	0.80	0.451
7	0.75	0.271	**17**	0.75	0.564
8	0.70	0.431	**18**	0.70	0.729
9	0.65	0.857	**19**	0.65	0.735
10	0.65	0.857	**20**	0.65	0.857

يلاحظ من الجدول (3)، وفي ضوء حساب درجة الصعوبة ومعامل التمييز لكل مفردة من مفردات اختبار التفكير الإبداعي، وأن درجات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (0.65)، و(0.80)، في حين تراوحت معاملات التمييز بين (0.271) و (0.857)، وجميعها مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

- **ثبات اختبار التفكير الإبداعي**

طبق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة من مدرسة (فروة بن عمر الجذامي)، تألفت من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، باستخدام طريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للاختبار، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لاختبار التفكير الإبداعي

الاختبار	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
التفكير الإبداعي	0.814	20

- **تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي القبلي**

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء عينة الدراسة القبلي على اختبار التفكير الإبداعي وفقًا لاستراتيجية التدريس (فوق المعرفية، الاعتيادية)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية" لأداء عينة الدراسة القبلي على اختبار التفكير الإبداعي وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة)	12.53	6.917
الاعتيادية	13.00	4.853

يتبين من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة القبلي على اختبار التفكير الإبداعي وفقًا لاستراتيجية التدريس؛ ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق الظاهري؛ استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (t-test for Two Independent Test)، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة القبلي على اختبار التفكير الإبداعي وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة)	12.53	6.917	0.285	52	0.776
الاعتيادية	13.00	4.853			

يظهر الجدول (6) أن قيمة (ت) لاستراتيجية التدريس بلغت (0.285) بدلالة إحصائية (0.776) وهي أكبر من مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا في أداء مجموعتي الدراسة القبلي على اختبار التفكير الإبداعي؛ بمعنى تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات والتي يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

- المتغيرات المستقلة: وتتألف من متغير مستقل واحد وهو استراتيجية التدريس ولها فئتان:
  - ❖ استراتيجيتي فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة).
  - ❖ الاستراتيجية الاعتيادية.
- المتغيرات التابعة: وتحتوي الدراسة على متغير تابع وهو:
  - ❖ التفكير الإبداعي.

المعالجة الإحصائيةتم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم التربوية (SPSS) وتم احتساب المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي على أداتي الدراسة، ومن ثم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة للدراسة لبيان أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا العربية، وتم استخدام اختبار ت (T-test Independent Sample) للكشف عن الفروقات بين المجموعات التجريبية والضابطة.

عرض نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (α=0.05) على اختبار التفكير الإبداعي يعزى لإحدى استراتيجيتي التدريس.

للإجابة عن هذا السؤال، لا بُد من التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي. حيث حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي، وفقًا لاستراتيجية التدريس (فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)، الاعتيادية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير الإبداعي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس (فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)، الاعتيادية)

	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)	12.53	6.917	27.846	4.830
الاعتيادية	13.00	4.853	26.714	5.255

يتضح من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لأداء طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)، ووجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البعدي لأداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار " T-test Independent

Sample" للقياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لاستراتيجية التدريس (فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)، الاعتيادية)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (8):

جدول (8)

نتائج تحليل اختبار "T-test Independent Sample" للقياس البعدي لاختبار التفكير الإبداعي وفقاً لاستراتيجية التدريس (فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)، الاعتيادية)

استراتيجية التدريس	الأداء البعدي		درجات الحرية	قيمة "T"	الدلالة الإحصائية "Sig"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)	28.642	4.253	**54**	2.227	0.034
الاعتيادية	26.714	5.255			

يتضح من الجدول (8) وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لاستراتيجية التدريس (فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة)، الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (T) (2.227) بدلالة إحصائية مقدارها (0.034)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة).

وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجية التدريس باستخدام استراتيجيات فوق معرفية (العصف الذهني، والنمذجة) وفرت إمكانات غير محدودة وإبداعية داخل الغرفة الصفية، حيث عملت على جذب واستمتاع الطلبة، ونقل الأفكار والخبرات والمعارف وتبادلها، وتوضيح التجارب بشكل مباشر، وتعزيز البيئة المتمحورة حول الطلبة، الأمر الذي مكن الطلبة التفاعل مع بيئة التعليم الخاصة بهم وبناء معارفهم القائمة على خبراتهم التعليمية، وأيضاً زيادة التفاعل المشترك بين المعلم والطلبة في العملية التعليمية الأمر الذي يعزز من تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

كم وفر دليل المعلم خطوات تنفيذ التدريس ترتب على الطالب بربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة، والتعمق في التفكير، وتطبيق ما تعمله من خبرات على مهام جديدة، وفهم أسلوب تفكيره لخاص والمقارنة بين الأفكار المتناقضة، والقدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها وذلك من خلال المشكلة أو من خلال إعطاء شكل أو رسم يبين مكوناتها.

وقد أكد الحاج (2016) أن استراتيجيات التدريس فوق المعرفية لها أهمية في العملية التعليمية من خلال أنها تصنع التركيز على تنمية المهارات والقدرات العليا، وتحفيز الإبداع في التعلم من خلال الارتباط العاطفي مع طبيعة التعلم، هذه المشاركة العاطفية تعزز من فعالية نظام الذاكرة لدى الطلبة. وتخلق مواقف إيجابية ومثيرة وممتعة اتجاه عملية التعلم. وتعزز قدرة الطلبة على التغيير بأفكار جديدة والقدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة. وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وهي وسيلة لإطلاق معرفة الطالب من مجالات التعليم. وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجيات التدريس فوق المعرفية تستطيع أن تعرض الشكل أو الصورة أمام الطلبة ورؤية كل صغيرة وكبيرة فيها، وترفع من قدرات الطلبة على تحديد المشكلة وفجوتها وذلك من خلال تحديد العلاقات الغير صحيحة وغير المنطقية وتحديد بعض الخطوات الخاطئة التي كان من الممكن أن يسلكها، الأمر الذي أدى إلى التوصل إلى علاقة منطقية وربط المشكلة مع الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة معتمدًا على الخبرات السابقة القائمة على التطورات الذهنية للمشكلة المطروحة في الوحدة التعليمية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الوحشي وعبد الرحمن (2020) والتي أظهرت 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 لصالح المجموعة التجريبية، ووجود دالة إحصائية في المتوسطات

الحسابية للمجموعة التجريبية في امتحاني (التحصيل، ومقياس التفكير الإبداعي) القبلي والبعدي لصالح البعدي تعزى لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دارسة الغامدي (2019) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في مهارات (الطلاقة، والأصالة، والمرونة) في الفقه لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فاعلية لاستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الصف السادس الابتدائي حيث بلغ معامل الكسب لبلاك (1.3).

كما واتفقت مع نتيجة دراسة البقور (2017) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي في مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً أيضا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

عرض نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي يعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال، لا بُد من التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي واختبار الاستيعاب القرائي. حيث حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية والتي درست وفقًا لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة) في اختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي تبعاً لجنس الطالب في المجموعة التجريبية

الاختبار	أفراد المجموعة التجريبية	الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير الإبداعي	ذكر	28.96	5.234
	أنثى	28.324	4.487

يتضح من الجدول (9) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية فوق المعرفية (العصف الذهني، والنمذجة) تبعاً لجنس الطالب (ذكر أنثى). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار "T-test Independent Sample" للقياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وفقاً لجنس الطالب (ذكر، أنثى)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (10):

جدول (10) نتائج تحليل اختبار "T-test Independent Sample" **لاختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي تبعاً لجنس الطالب في المجموعة التجريبية**

الاختبار	أفراد المجموعة التجريبية	الأداء البعدي		درجات الحرية	قيمة "T"	الدلالة الإحصائية "Sig"
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التفكير الإبداعي	ذكر	28.96	5.234	24	-0.541	0.472
	أنثى	28.324	4.487			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لجنس الطالب (ذكر، أنثى)، فقد بلغت قيم (T) (0.541-، 0.869) بدلالة إحصائية مقدارها (0.472، 0.245)، وهي قيم غير دالة إحصائياً. وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجيات التدريس فوق المعرفية تكون ضمنية وغير معلنة في أداء الطلبة، ونجاح المعلم يكمن في أن يكشفها ويجعلها معلنة واضحة بحيث يرى الطلبة العمليات المعرفية في حالة عمل ويتفهمون كيف يراقبونها ويسيطرون عليها فهي تعتبر المعلم نموذجاً مفكراً يعبر للطلبة بصوت مسموع عن طريقته في التفكير، وعن بنيته المعرفية، مما يجعل الطلبة يقارنون تعلمهم مع معرفة المعلم لتصحيح بنيتهم المفاهيمية، وأن هذه الخطوات يقوم بها المعلم عند تدريس الذكور والإناث لأن لديهم نفس الحاجات والمتطلبات المعرفية، وأيضاً من أهم خصائص هذه الاستراتيجية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

وقد أشار افارجيل ولافي ودوري (Avargil, Lavi & Dori, 2018) أن الطالب الخبير (Expert) لديه الكثير من المفاهيم المرتبطة مع بعضها بعضاً كعناقيد (Clustering of Concepts) حيث يرتبط كل مفهوم مع العديد من المفاهيم الأخرى. بينما المبتدئ (Novice) يفتقر إلى هذه الخاصية. ويمكن مساعدة الطلبة المبتدئين لكي يصبحوا خبراء من خلال مجموعة من العمليات من ضمنها عمليات فوق معرفية تتمثل بالمراجعة الموجهة ذاتياً للأهداف، والتواصل الواعي مع المدرس ومع الطلبة، والتقييم الذاتي مثل أن يقيم الطالب أداءه، أو يحدد أسباب الصعوبات التي تواجهه. وقد أطلقوا مصطلح (Meta) (communication– على عملية التواصل الواعي مع المدرس ومع الطلبة واعتبروا ذلك مهماً في التعلم.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحداد (2013) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات. وعدم وجود فروق إحصائية بين المجموعتين مرتبطة بالتفاعل بين الاستراتيجية المستخدمة والجنس.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصى الباحثة فيما يأتي:

- حث المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية (العصف الذهني، النمذجة) في تدريس مادة لغتنا العربية.
- إجراء المزيد من الدراسات لاستخدام استراتيجيات التدريس فوق معرفية على عينة مختلفة عن العينة التي استخدمتها الدراسة، وصفوف مختلفة.
- بذل الجهود لإقامة دورات للمعلمين للتعرف على دور وأهمية استراتيجيات فوق المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي، وقدرتها على تحفيزهم نحو التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو غزال، معاوية وهياجنة، وليد وخضير، رائد. (2019). قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين**، 30(3)، 59-94.

آل هزاع، صالح والشهراني، ناصر والغامدي، عتيق والقرني، علي. (2016). **الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط. إدارة الإشراف التربوي**، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

البقور، رياض. (2017). **أثر تدريس القراءة باستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

البقور، رياض. (2017). **أثر تدريس القراءة باستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

توفيق، محمد. (2018). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة على تحصيل طالبات قسم علوم القرآن في مادة إعجاز القرآن الكريم. **مجلة جامعة تكريت الإنسانية**، 25(10)، 283-307.

الحداد، عبد الكريم سليم. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكليّ في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، 40(1)، 125-141.

الخالد، خالد. (2006). **أثر استراتيجية تدريس فوق معرفية في البنى المفاهيمية العلمية ومستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

الخفاجي، رائد إدريس محمد. (2007). أثر استخدام طريقة التدريس ما فوق المعرفي في الاستراتيجيات ما فوق المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية وتحصيلهم في مادة الكيمياء. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. 6(3)، 64-86.

الخفاجي، رائد إدريس محمد. (2007). أثر استخدام طريقة التدريس ما فوق المعرفي في الاستراتيجيات ما فوق المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية وتحصيلهم في مادة الكيمياء. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. 6(3)، 64-86.

الخليل، حسين. (2010). **مقارنة أثر ثلاث استراتيجيات فوق معرفية في مستوى التعلم المعرفي الآتي لمفاهيم الكيمياء في المرحلة الثانوية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخنصورية، شيخة بنت ربيع بن سالم. (2016). **فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تحصيل الإملاء وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بسلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. عُمان.

رضوان، منال محمد. (2021). أثر استخدام التفكير فوق المعرفي في استيعاب المفاهيم الأخلاقية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المركز القومي للبحوث غزة. 5(46) 65-80.

السرحان، وجد احمد عايد. (2020). **أثر استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في اكتساب المفاهيم العلمية وفق الاتجاه نحو العلم لدى طالبات الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردن.

السلامة، عماد محمد جميل. (2004). **أثر مقومات النص في الاستيعاب القرائي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

سليمان، صبحي أحمد محمد موسى. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة ظفار. **مجلة جامعة القاهرة**. 1(28)، 321-295.

السيد، الحسين والعمري، ناعم. (2021). أثر إستراتيجية تدريسية مقترحة في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث المتوسط. **مجلة تربويات الرياضيات**، 24(8)، 250-301.

عبد الحميد، خديجة. (2016). فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية فى اكتساب طفل الروضة مفهومي الصوت والضوء. **مجلة البحث العلمي فى التربية**، 17(الجزء الأول)، 107-128.

العمري، فاروق حسن محمد. (2008). **أثر استخدام استراتيجيات فوق معرفية في تنمية كل من مهارة التفكير الناقد والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

الغافري، سيف حارب بن مسعود. (2007). **أثر استخدام استراتيجية فرق معرفية على التحصيل في الرياضيات وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. عمان.

الغامدي، عائض. (2019). أثر استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، 35(7.2)، 193-223.

الغزو، ختام. (2019). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة. **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، 35(8)، 198-228.

القطامي، نايفة. (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

قطيط، غسان. (2008). **استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ناهدة، طه محمد أسعد. (2017). **أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت في ضوء كفاياتهم الذاتية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

الوحشي، عائشة وعبد الرحمن، أسماء. (2020). أثر استراتيجية فوق المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(41)، 56-28.

المراجع الأجنبية

AlAdwani, A., AlFadley, A., AlGasab, M., & Alnwaiem, A. F. (2022). The Effect of Using KWL (Know-Want-Learned) Strategy on Reading Comprehension of 5th Grade EFL Students in Kuwait. *English Language Teaching*, *15*(1), 79-91.

Aleven, V. A., & Koedinger, K. R. (2002). An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based cognitive tutor. *Cognitive science*, *26*(2), 147-179.

Avargil, S., Lavi, R., & Dori, Y. J. (2018). Students' metacognition and metacognitive strategies in science education. *Cognition, metacognition, and culture in STEM education*, 33-64.

Corebima, A. D., Susilo, H., & Zubaidah, S. (2017). Creative Thinking of Low Academic Student Undergoing Search Solve Create and Share Learning Integrated with Metacognitive Strategy. *International Journal of Instruction*, *10*(2), 245-262.

Coskun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and language)*, *4*(1).

Çubukcu, F. (2008). HOW TO ENHANCE READING COMPREHENSION THROUGH METACOGNITIVE STRATEGIES. *Journal of International Social Research*, *1*(2).

Du Toit, S., & Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, *2009*(70), 57-67.

Hauck, M. (2005). Metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and CALL. *CALL research perspectives*, 65-86.

Marboot, K., Roohani, A., & Mirzaei, A. (2020). Investigating Iranian EFL students' metacognitive online reading strategies, critical thinking, and their relationship: A mixed-methods study. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 151-182.

Sawyer, R. K. (2011). A call to action: The challenges of creative teaching and learning. To be published in Teachers College Record.