مدى توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدي طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت

إعداد

أ.د/ يعقوب يوسف رجب الشطي
أستاذ مشارك في كلية التربية الأساسية
قسم المناهج وطرق التدريس دولة الكويت

د/ هيفاء علي اليوسف
أستاذ مشارك في كلية التربية الأساسية
قسم علم النفس دولة الكويت

المجلد (٦٩) العدد (الأول) الجزء (الأول) يناير/ ٢٠١٨م

الملخص

(مدي توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدي طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت)

تهدف الدراسة الحالية إلي التعرف علي واقع توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدي طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. وقد ركزت الدراسة على ثلاث أبعاد وهي:

- بعد التخطيط عند معلمي فصول التعليم المدمج لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.
- بعد المراقبة عند معلمي فصول التعليم المدمج لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.
- بعد التقويم عند معلمي فصول التعليم المدمج لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

شمل مجتمع الدراسة ٣٤٩ معلم ومعلمة بالمرحلة المتوسطة بالتعليم العام بدولة الكويت. وخلصت الدراسة إلي النتائج التالية:

- توظيف المعلمين والمعلمات عينة الدراسة للبعد الأول (التخطيط) جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي كلي بلغ ٣.٥٧ وبانحراف معياري ٠.٧٦.
- توظيف المعلمين والمعلمات عينة الدراسة للبعد الثاني (المراقبة) جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي كلي بلغ ٣.٥٧ وبانحراف معياري ٠.٧٦.
- توظيف المعلمين والمعلمات عينة الدراسة للبعد الثالث (التقويم) جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي كلي بلغ ٣.٥٩ وبانحراف معياري ٠.٨٣.

وكذلك خلصت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متغير الجنس (ذكور/إناث) ببعدي التخطيط والتقويم والاستبيان ككل لصالح المعلمات الإناث، حيث جاءت قيم (ت) دالة عند مستوي دلالة أقل من (٠.٠٥). وجاءت نتائج الدراسة الحالية أيضاً إلي أنه توجد فروق دالة إحصائياً تعزي إلي متغير التخصص (علمي/أدبي) ببعد المراقبة لصالح التخصص العلمي، حيث جاءت قيمة (ت) دالة عند مستوي أقل من (٠.٠٥). وأيضا خلصت نتائج الدراسة إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزي

لمتغير الجنسية (كويتي/غير كويتي) بالأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية. أخيراً جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائياً للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية تعزي لمتغير الخبرة. في ضوء تلك النتائج تم التوصل إلي عدد من المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: فصول التعليم المدمج، المهارات فوق المعرفية، الاستراتيجيات فوق المعرفية.

Abstract:

The purpose of the study is to identify to what extent the teachers in the integrated learning classes of middle school students in the State of Kuwait are practicing metacognitive skills, with impact of some demographic variables such as gender, nationality, specialty and experience. A descriptive approach was used consisted of (349) middle school teachers of integrated classes. A scale of three dimensions of planning, monitoring and evaluation was applied.

A high practice of metacognitive skills among the teachers of integrated learning classes was found in all dimensions. Also, a statistically significant differences in the planning and evaluation dimensions between male and female teachers of integrated classes in favor of females was found, no statistically significant differences between the two in monitoring dimension appear.

The results also showed statistically significant differences attributed to the specialization variable (Scientific/Literary) in the dimension of monitoring in favor of the scientific specialization. While no statistically significant differences attributed to the nationality variable (Kuwaiti/non-Kuwaiti) nor to the experience variable in the three dimensions and the total score was found. In light of these findings, a number of proposals and recommendations were reached.

Keywords: Integrated Learning Classes, Metacognitive skills, Metacognitive Strategies.

مقدمة

في ظل عصر سادت فيه وسائل وأدوات التكنولوجيا والمعلومات واتسعت التغيرات وازدادت التحديات، ونتيجة لما يحظى فيه التفكير وجودة التفكير اليوم من أهمية وضرورة، فقد ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة تطالب بتنمية ودمج مهارات التفكير فوق المعرفي في المقررات الدراسية كمادة أساسية يتعلم من خلالها الطالب على ماهية التفكير وأهميته ومهاراته والاستراتيجيات التي تعمل على تحفيزه واستثارته في العملية التعليمية، واتجاهات أخرى تطالب باستخدام التفكير فوق المعرفي ومهارات التفكير العليا كاستراتيجية للتعليم والتعلم وتطوير المناهج لتبنى على أساس أنشطة تفكيرية تتخلل المواد التدريسية وتكون عنصرًا مبني عليها وليست مستقلة عنها (موسى، ٢٠٠٩). لقد أصبحنا اليوم بحاجة لتمكين المعلم وتزويده بالأدوات الصحيحة التي تهيؤه وتعينه على إعداد جيل قادر على حسن التفكير والإبداع والعطاء والتميز، ولن يتأتى ذلك إن لم يتم استحداث طرق ومهارات واستراتيجيات في التفكير تمكن من خلق جيل واعي قادر على تنظيم الذات وحل المشكلات والتفكير الإبداعي الناقد. وبما أننا نعيش في عالم المعرفة والثورة المعلوماتية ووسائل التكنولوجيا الحديثة فقد أصبحت العملية التعليمية والفصول الدراسية لا تخلو من تلك الأدوات وأصبح لزاماً على المدرس استخدامها وتفعيلها وتنشيط المتعلمين من خلالها بجانب الطرق الاعتيادية في التعليم. وقد تم إطلاق اسم "فصول الدمج "على ذلك النوع من الفصول التعليمية، أي التي تدمج ما بين التعليم الاعتيادي التقليدي والتعليم الإلكتروني، إذ تعرض المقررات عبر الشبكات الإلكترونية، وتتوظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في الفصول الدراسية.

نادي الكثير من التربويون في مؤتمراتهم ولقاءاتهم بدور التكنولوجيا في التعليم ودور التعليم الإلكتروني لمساهمتها الفاعلة في تحقيق عدد من الأهداف منها: استثارة دافعية الطلبة للتعلم، ومساعدتهم في استدعاء خبراتهم السابقة، وتحسين نوعية التعليم للوصول الي الإتقان وزيادة العائد من عملية التعليم وتقييم الأداء بشكل منظم (إسماعيل، ٢٠٠٩؛ حسين وعلي، ٢٠٠٨). حيث أكدت الدراسات المرتبطة بالتعليم المدمج فاعليته

في التحصيل العلمي وتنمية المفاهيم ومهارات التفكير الابتكاري ومهارات فوق المعرفي (القرارعة وحجة، ٢٠١٣ ؛ خلف، ٢٠١٣ ؛ عبد القادر، ٢٠١٢). كذلك اعتبار التعليم المدمج كأحد أنماط التعليم لأغراض تحقيق كل من الابتكار المستدام في التعليم وبناء القدرات لدي الطلاب (المؤتمر الخامس للتميز في التعليم الإلكتروني، ٢٠١٢ ؛ المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم، ٢٠١٠). وبجانب تلك التكنولوجيا المعاصرة أصبح من الضروري اليوم تضمين مهارات التفكير فوق المعرفي في المقررات الدراسية لدورها الكبير في تنمية عمليات الفهم والقراءة والانتباه والتذكر والمعرفة الاجتماعية والتعلم الذاتي والقدرة على التخطيط والمراقبة والتقويم وهذا ما تم تأكيده في عدد من البحوث والدراسات تأكيداً على أن تعلم المهارات فوق المعرفية تسهل عملية الفهم والتعلم لدى المتعلم (الغراوي، ٢٠١٠)

مشكلة وأسئلة الدراسة:

من أجل تنمية المستويات العليا من التفكير لدى الطلاب ينبغي مساعدتهم على اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي التي تشير إلي الوعي والتحكم بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفاعلية أكثر، لذا يُعد امتلاك هذه المهارات هدفاً تعليمياً وضرورياً ومطلباً تربوياً يسعى المربون إلى تنميته لدى الطلاب في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا والمعلوماتية والاتصالات. (أحمد عودة وحكم رمضان، ٢٠١٣)، ويظل السؤال القائم والذي بنيت على أساسه الدراسة الحالية وهو هل يحسن المعلم اليوم توظيف هذه التكنولوجيا كالسبورة الذكية والحاسوب والآيباد والشبكات الإلكترونية ووسائطها التعليمية وغيرها في تنمية التفكير لدى المتعلمين بصورة عامة والتفكير فوق المعرفي بصورة خاصة؟ وبناءً على ذلك تتحدد أسئلة الدراسة التالية فيما يلي:

السؤال الأول: ما مدى توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما هي استراتيجيات بعد التخطيط عند معلمي فصول التعليم المدمج؟
٢. ما هي استراتيجيات بعد المراقبة عند معلمي فصول التعليم المدمج؟

٣. ما هي استراتيجيات بعد التقويم عند معلمي فصول التعليم المدمج؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي مع الطلاب بين معلمي فصول التعليم المدمج تعزي لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجنسية، التخصص، الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلي ما يلي:

التعرف علي واقع توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدي طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

التعرف على استراتيجيات مهارة بعد التخطيط عند معلمي فصول التعليم المدمج لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

التعرف علي استراتيجيات مهارة بعد المراقبة عند معلمي فصول التعليم المدمج لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

التعرف علي استراتيجيات مهارة بعد التقويم عند معلمي فصول التعليم المدمج لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

محاولة تقصي الفروق بين معلمي فصول التعليم المدمج في ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي مع الطلاب تعزي لمتغيرات (الجنس، الجنسية، التخصص، الخبرة).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلي أهمية استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي، لما ثبت من أثره في تحسين أنماط التفكير والتعلم عند الطلبة بشكل عام وعلي طلبة فصول التعليم المدمج بشكل خاص. ومن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في التعرف علي واقع استخدام المعلمين في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير فوق المعرفي بعد (التخطيط، المراقبة والتقويم) عند الطلبة وما تحتويه من استراتيجيات. كذلك التشجيع علي توظيف استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم مثل التعليم الإلكتروني وآليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته والسبورة الذكية والوسائط المتعددة من رسومات وصور ومكتبات إلكترونية في تحسين مهارات التفكير فوق المعرفي عند الطلبة. هذه الدراسة أيضاً يمكن

أن تفتح المجال لإجراء بحوث ودراسات جديدة حول استراتيجيات مهارات التفكير فوق المعرفي في مراحل دراسية أخري مثل الابتدائي والثانوي.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: السنة الدراسية ٢٠١٧م – ٢٠١٨م الفصل الدراسي الأول.

الحدود المكانية: المناطق التعليمية الستة / وزارة التربية / دولة الكويت.

الحدود البشرية: معلمي المواد العلمية والأدبية في المرحلة المتوسطة في وزارة التربية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية التعرف علي مدي توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي بأبعادها الثلاثة (التخطيط – المراقبة – التقويم) في فصول التعليم المدمج.

مصطلحات الدراسة:

– **مهارات التفكير فوق المعرفي:** هي عبارة عن مجموعة من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ قرار وقد تم تصنيفها في ثلاث فئات رئيسة هي"التخطيط والمراقبة والتقويم" (جروان، ٢٠٠٢). وتضم كل فئة عدداً من المهارات الفرعية، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة في اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي.

– **التعليم المدمج:** هو عملية يتم من خلالها دمج التقنية بالتعليم الاعتيادي، فهو تعليم يتم من خلاله مزج التعليم الاعتيادي والتعليم باستخدام التكنولوجيا من أجهزة تقنية سمعية وبصرية وتقنية الاتصالات والإنترنت، وهذه بدورها تعتبر أسلوب داعم للتدريس الاعتيادي. (الشمري، ٢٠٠٧)

– **المرحلة المتوسطة:** هي المرحلة التي تبدأ من الصف السادس إلي الصف التاسع في مدراس وزارة التربية في دولة الكويت، وتبدأ أعمار الطلبة في هذه المرحلة من السن (١٢ إلي ١٥ سنة).

الإطار النظري:

القسم الأول: التفكير فوق المعرفي:

يُعد التفكير فوق المعرفي أحد الميادين المعرفية والتي ظهرت في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النـــفس المعرفي، ويعد (Flavell, 1977) أول من اقترح مفهوم فوق المعرفة وقدمه في أبحاثه الخاصة بدراسة الذاكرة وما وراء الذاكرة Memory & Metamemory في مجال علم النفس التطوري وذلك من خلال تجاربه التي كشفت أن الأطفال قليلاً ما يراقبون ذاكرتهم وفهمهم وغيرها من الأمور المعرفية وأن لديهم قصوراً تاماً في مهارات ما وراء المعرفة.

وتشير معظم البحوث إلى أن (فوق المعرفة) تتضمن جانباً تنظيماً ذاتياً للطالب فالطلاب الذين يمتلكون مهارات مرتفعة من مهارات التفكير فوق المعرفي هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم ولديهم مقدرة علي ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم، وكذلك القدرة علي التوافق والانسجام في مواقف الحياة المختلفة، كما أن استخدام استراتيجيات فوق المعرفة له أهمية كبيرة في الانتقال من مستوي التعلم الكمي إلي مستوي التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل الطالب باعتباره محور العملية التعليمية. (علي، ٢٠٠٧)

والتفكير فوق المعرفي يتكون من "ما نعرفه" عن أنفسنا وأفكارنا و"تنظيم تلك المعرفة" وفق متغيرات المهمة، إضافة إلى "مهارات واستراتيجيات التفكير" من أجل تحسين التعلم والأداء، ويرى علماء النفس أن التفكير فوق المعرفي يعني الوعي بالعمليات التي تحصل أثناء التفكير لذلك يعتبر عملية أساسية لتعلم كيفية التعلم (الخوالدة وآخرون، ٢٠١٢).

المهارات فوق المعرفية:

وفقاً لتعريف ستيرنبرج (Sternberge) فإن مهارات التفكير فوق المعرفية هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو نتيجة لتقدم العمر والخبرات الطويلة التي يعاينها الفرد. وتسيطر هذه المهارات فوق المعرفية على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (سعادة ٢٠٠٣). ويذكر فتحي

(٢٠٠٥) بأن مهارات التفكير فوق المعرفي تنمو ببطء بدءاً من سن الخامسة ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادي عشر إلى الثالثة عشرة، كما بين جروان أن هذه المهارات تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار (جروان، ٢٠١٠).

وقد صنف ستيرنبرج (Sternberge) مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث مهارات رئيسية هي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، حيث تضم كل مهارة عدداً من المهارات الفرعية كما يلي :

التخطيط: وهو القدرة على تحديد الهدف المراد تحقيقه واختيار الإستراتيجية المناسبة وترتيب خطواتها والتنبؤ بالصعوبات والأخطاء المحتملة وتحديد أساليب مواجهتها. وهي تتضمن المهارات الفرعية التالية: تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعته، اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته، ترتيب تسلسل الخطوات أو العمليات، تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة، تحديد مواجهة الصعوبات والأخطاء، التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة (البكر، ٢٠٠٢).

المراقبة والضبط: هي عملية ضبط التفكير ومراقبته ذاتيا أثناء التعلم، بحيث يكون المتعلم واعيا بتفكيره وخطواته ولديه القدرة على توجيه تفكيره وفقا لمخططاته. وهي تتضمن المهارات الفرعية التالية: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، معرفة متى يتحقق هدف فرعي، الحفاظ على تسلسل الخطوات أو العمليات، معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء، معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء (شوارتز و بيركنز، ٢٠٠٣).

التقويم: هو عملية تحديد النتائج الفعلية ومقارنتها بالنتائج المتوقعة مسبقا، بالإضافة إلى إصدار الحكم على العملية المستخدمة في تحقيق الهدف ونتائج هذه العملية ذاتها (جروان، ٢٠٠٢) وهي تتضمن المهارات الفرعية التالية: تقييم مدى تحقق الهدف أو الأهداف، الحكم على دقة النتائج وكفايتها، تقييم مدى ملاءمة الأساليب، تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها (الأحمد والشبل، ٢٠٠٦).

بينما يذكر محسن (٢٠٠٥) بأن مارزانو وزملائه قد صنفوا ما وراء المعرفة إلى المهارات التالية:

١- مهارة التنظيم الذاتي، وهي تتضمن:

- الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية.
- الإتجاه الإيجابي نحوالمهام الأكاديمية.
- ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.

٢- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، منها:

- المعرفة السياقية.
- المعرفة الإجرائية.
- المعرفة الشرطية .

٣- مهارات التحكم الإجرائي(التنفيذي)، وتشمل :

- مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل واثناء وبعد المهام.
- مهارات التخطيط المعتمد والمتروي لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام
- مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام.

كما يصنف عبيد (٢٠٠٠) **ما وراء المعرفة إلى ثلاثة صنوف من السلوك العقلي هي:**

١. معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره.

٢. التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي، مثل حـــل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه الـــذهني في حل هذه المشكلة.

٣. معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيـــه ومـــدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

من خلال ما سبق عرضه لتصنيفات ما وراء المعرفة يلاحظ أن هناك إجماع على ثلاث مهارات أساسية وهي (التخطيط – المراقبة والتحكم – التقويم) وهذه المهارات الثلاث الرئيسة التي اعتمدها الباحثان في هذه الدراسة. ولقد أكدت العديد من البحوث والدراسات التربوية أهمية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات التعلم وتحسين الفهم القرائي ومهارات القراءة الناقدة، كذلك العمل على

تحفيز الاتجاه الايجابي لدى المتعلم نحو المقررات الدراسية وتنمي لديه القدرة على التخطيط والتفكير الإبتكاري. كذلك تساعد على انتقال أثر التعلم ونقل المعلومات طويلة المدى وتستثير الدافعية للتعلم كما تنمي مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وتمكن المتعلم من انتقاء الاستراتيجيات الملائمة التي تساعده على تصحيح التصورات الخاطئة في البنية المعرفية. (فهمي، ٢٠٠٣ ؛ جابر، ١٩٩٨ ؛ الجندي & صادق، ٢٠٠١ ؛ العشاوي، ٢٠٠٨ ؛ Zaza, 2001 ؛ Blakely & Spence, 1990). ولقد أثبتت الدراسات والبحوث أنه يمكن تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى كافة الأفراد وفي جميع مراحل التعليم: في مرحلة رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والكبار وفي المرحلة الثانوية وبالتعليم الجامعي، والموهوبين، والمتخلفين عقليا (Fang & Cox, 1999 ; Wilson, 1998 ; Dahlin, 1999 ; Erez & Peled, 2001).

الاستراتيجيات التدريسية فوق المعرفية:

عرفتها الرويثي (٢٠٠٩) بأنها "إجراءات وسلوكيات يقوم بها المتعلم بتوجيه من المعلم قبل التعلم وفي أثنائه وبعده للتحكم في أنشطته المعرفية وأساليب تعلمه وزيادة قدرته على التنظيم الذاتي لما يقوم به من مهمات تعليمية بهدف مساعدته على استيعاب المعرفة بصورة جيدة، وتنمية مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم لديه مما يمكنه من التحكم في تفكيره وتوجيهه بصورة تساعده على مواجهة التحديات المستقبلية".

وقد أشارت بعض الدراسات (زيتون، ٢٠٠٣ ؛ رمضان، ٢٠٠٥ ؛ علي، ٢٠٠٧) إلى أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن أن تنمي وتدعم قدرات فوق المعرفة عند الطلاب ويمكن للمعلم استخدامها في التدريس وتمثلت في التالي:

١- تخطيط الاستراتيجية. ٢- التساؤل الذاتي. ٣- اختصار عمليات التفكير.
٤- خرائط المفاهيم. ٥- سجلات التفكير. ٦- التخطيط والتنظيم الذاتي.
٧- الاختيار الواعي. ٨- التفكير بصوت مرتفع.

أما خطاب (٢٠٠٧) فقد أشار إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تشمل:

- استراتيجية التفكير بصوت عال. - استراتيجية K-W-L. - استراتيجية خرائط المفاهيم.

- استراتيجية التعلم التعاوني. - استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات. - استراتيجية التدريس التبادلي.

- خرائط الشكل (V).

وفي أدبيات أخرى تمت إضافة الاستراتيجيات الآتية:

- استراتيجية النمذجة. - استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة.

- استراتيجية التخيل الموجه. - استراتيجية تنبأ – حدد- أضف – دون.

- استراتيجية العصف الذهني. - استراتيجية POQ5R.

(محمد، ٢٠٠٩ ؛ الفيل، ٢٠٠٨ ؛ الجمل، ٢٠٠٥)

القسم الثاني: التعليم المدمج:

تعرف الغزو (٢٠٠٤) التعليم المدمج بأنه تعليم يستخدم المعلم من خلاله الحاسوب والتقنيات الأخري بالإضافة إلي استراتيجيات التعليم المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة من الدرس بحيث تجذب الطلاب إلي التعلم.

لماذا التعليم المدمج؟

دمج التعلم عبر الإنترنت والتعلم التقليدي يمكن أن يكون أكثر فائدة في حل مشاكل التعليم وتحديد الإحتياجات التعليمية، كما أن للتعليم المدمج مزايا محتملة في تقديم تعليم أكثر فعالية ومتعة وكذلك الوصول إلي بيئات التعليم والتعلم الفاعلة. من ناحية أخري فإن التعليم المدمج يحقق الحد الأقصي ما هو في المنهجين (التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه أو بعبارة أخري فرصة للإستفادة في وقت واحد من مزايا الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه. - (القرارعة وحجة، ٢٠١٣)

نستنتج من هذا بذكر **أهمية التعليم المدمج بالآتي** (مرسي، ٢٠٠٨؛ إسماعيل، ٢٠٠٩؛ Singh، ٢٠٠٣):

١- أكثر شمولاً ومرونة وفعالية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة.

٢- يساعد في التركيز علي مخرجات التعليم والوصول إلي المعلومات بيسر وسهولة.

٣- يتغلب علي العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلي الطلاب نتيجة استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي.

٤- التعليم المدمج يمكن الطلاب من التعبير بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة.

شروط ومتطلبات التعليم المدمج (قسطندي، ٢٠٠٨):

١- أن يكون التعليم المدمج متكاملاً مع أساليب التعليم التقليدية القائمة.

٢- أن يكون المعلم قادراً علي استخدام تقنيات التعليم الحديثة.

٣- أن تتوفر لدي الطالب المهارات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت.

٤- توفير البنية التحتية (إعداد الكوادر البشرية المدربة - البرمجيات والأجهزة اللازمة.

نماذج التعليم المدمج (Valiathan، ٢٠٠٢):

١- نموذج تصوير المهارة: يجمع بين التعلم الذاتي ومدرب أو معلم.

٢- نموذج تطوير الموقف: تمزج مختلف الأحداث ووسائل تقديمها المختلفة من أجل تطوير سلوكيات معينة.

٣- نموذج تطوير الكفاءة: يمزج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه من أجل تطوير الكفاءات في مكان العمل.

مزايا التعليم المدمج (الخان، ٢٠٠٥ ؛ عبد العليم، ٢٠١٢؛ Singh & Reed، ٢٠٠٩):

١. تحسين فعالية التعليم والتعلم: التعلم المدمج يربط ما بين ما يريد المتعلم أن يتعلمه والبرنامج التعليمي الذي يتم تقديمه.

٢. عدم التقيد بالزمان والمكان.

٣. مناسبتها للفروق بين الطلاب من حيث تنوع وتعدد طرق دراسة المواد التعليمية.

٤. توفير بيئة تفاعلية مستمرة من خلال التطبيقات المختلفة مصحوبة بالصور والصوت.

٥. تخفيض الأعباء للمقررات الدراسية.

٦. المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدي المتعلمين.

٧. تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية من خلال عدم حرمان المتعلم من فرصة التعامل مع معلميهم.

٨. يوفر منتديات المناقشة الإكترونية كنمط يعطي الطلاب فرصة تحليل المعلومات واكتشاف الأفكار.

بعض الدراسات حول أهمية استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي في العملية التعليمية:

دراسة اليوسف الدوخي والذروة (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (فوق المعرفي)، واختلاف تلك الممارسة باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية للدراسة (الجنس، الجنسية، والمرحلة التعليمية). تكونت العينة من (٧٨٦) من معلمي التعليم العام والخاص في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) بواقع (٦٥٤) من معلمي الطلبة العاديين، و(١٣٢) من معلمي ذوي الاعاقة. أظهرت النتائج تدني ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاث (التخطيط، المراقبة والتقويم) لدى كل من معلمي الطلبة العاديين ومعلمي ذوي الإعاقة. كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ممارسات معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة في جميع أبعاد مهارات التفكير ما وراء المعرفي. كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين ممارسة المعلمين والمعلمات في مدارس العاديين في بعد التقويم، حيث بينت أن المعلمين كانوا أعلى ممارسة لهذا البعد من المعلمات، فيما لم تظهر فروق دالة إحصائية بينهما في بعدي التخطيط والمراقبة. في المقابل أظهرت نتائج عينة مدارس ذوي الإعاقة أن المعلمات كن أكثر ممارسة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعادها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم) من أقرانهن المعلمين.

دراسة الدوخي واليوسف والذروة (٢٠١٥): هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الإدراك لمهارات ما وراء المعرفة عن طريق أسلوب حل المشكلات لزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (٣٩ تلميذاً و٣٨

تلميذةً)، تم توزيع كل منهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بحيث أصبح توزيع الطلبة في المجموعة التجريبية (٢٠ تلميذاً و٢٠ تلميذةً)، وفي المجموعة الضابطة (١٩ تلميذاً و١٨ تلميذةً). وقد قام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي مبني على عمليات ما وراء المعرفة، يعتمد على أسلوب حل المشكلات تم تقديمه للتلاميذ على مدى شهر كامل في ٢٠ جلسة. كما تم إعداد اختبار تحصيلي في الرياضيات واللغة العربية تم تقديمه للتلاميذ قبل وبعد بدء البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في زيادة التحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة العربية للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

دراسة أبو بشير (٢٠١٢): هدفت دراسة أبو بشير (٢٠١٢) معرفة أثر استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي على تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى في سلطنة عمان. تكونت العينة من (١٠٤) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة ضابطة مكونة من (٥٢) طالباً وطالبةً، والأخرى مجموعة تجريبية مكونة من (٥٢) طالباً وطالبةً. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمد (٢٠١٠): هدفت دراسة محمد (٢٠١٠) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المهارات الجغرافية، على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة القاهرة، بلغت (٤٣) طالباً وطالبة. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولقد تناولت الدراسة استراتيجيات التساؤل الذاتي وعلاقة السؤال بالجواب، التفكير بصوت مرتفع، العصف الذهني، وحددت مهارة استخدام الخرائط الصماء، استخدام الرسوم البيانية، حل المشكلات، التنبؤ. أشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب في اختبار المهارات الجغرافية لصالح التطبيق البعدي يعزى لعرض محتوى البرنامج باستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

دراسة المخزومي (٢٠١١): هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية فوق معرفية تستند إلى أدوات كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية في الأردن وتكونت العينة من (٢٦٥) طالب وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية درست باستخدام الاستراتيجية المستندة لأدوات كورت للتفكير بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث وفروق دالة إحصائياً تعزى لأثر التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس المستخدمة.

دراسة السيد (٢٠٠٧): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية الوسائل الفائقة على التحصيل وإكساب طلاب تكنولوجيا التعليم بعض مهارات التفكير فوق المعرفي. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وقد قامت الباحثة باختيار (٧٠) طالباً كعينة للبحث بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية في جامعة عين شمس، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٣٥) طالباً والأخرى ضابطة (٣٥) طالباً، وقامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التفكير فوق المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة هارتمان (Hartman, 2003): هدفت إلى التعرف على مدى معرفة وتطبيق معلمي التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة والمعلمين المتدربين لأفضل الممارسات التدريسية والتربوية عند التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم في مدارس الدمج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يملكون قاعدة معرفية جيدة عن أفضل الممارسات التدريسية، كما ركزوا على أهمية التعلم التعاوني، وبناء وتعديل السلوك كأكثر الممارسات فعالية. من جهة أخرى أشارت نتائج الدراسة إلى أن

الإعداد التربوي الجامعي قبل ممارسة المهنة كان ذا تأثير إيجابي على فعالية التدريس.

بعض الدراسات حول أهمية استخدام البرمجيات والتكنولوجيا التعليمة لتنمية التفكير:

دراسة جبيلي (٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية. ضمت المجموعة التجريبية (٢٥) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية ووظفوا مهارات التفكير ما وراء المعرفي. وضمت المجموعة الضابطة (٢٥) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية من غير توظيف لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.

دراسة العجاجي (٢٠١٥): استهدفت الدراسة الكشف عن مدى فاعلية تدريس وحدة مقترحة بإستراتيجية التعليم المدمج في تنمية بعض مهارات عمليات العلم والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم من خلال تصميم إستراتيجية مقترحة للتعلم المدمج لتدريس العلوم واستخدم الباحث التصميم التجريبي الذي يعتمد على القياس القبلي – البعدي لمجموعتين متكافئتين. أشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات عمليات العلم والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى الطلاب عينة المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

دراسة القرارعة وحجة (٢٠١٣) حول مدي فاعلية التعليم المدمج في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل الدراسي لدي الصف التاسع الأساسي. تكونت أفراد الدراسة (١٤٠) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في منطقة الخليل في فلسطين. استخدم الباحثان المنهج التجريبي في هذه الدراسة. أسفرت الدراسة إلي وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) لأثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحصيل العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة مهدي (٢٠٠٦): هدفت هذه الدراسة على التعرف على فاعلية استخدام البرمجيات التعليمية علـــى التفكيـــر البصري وزيادة التحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عـــشر، اســـتخدم الباحـــث المنهج التجريبي على عينة مكونة من طالبات الصف الحادي عشر من مدرسة كفر قاسم للبنـــات تم تقسيمها على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدم الباحث اختبـــاري التفكيـــر البـــصري والتحصيل، وتوصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوســـطي درجـــات الطالبـــات لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار التفكير البصري والاختبار التحصيلي.

دراسة خالد (٢٠٠٢): هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام برمجية تعليمية بالكمبيوتر في تدريس الهندسة لتنميـــة التفكير الإبتكاري والناقد والتحصيل وتكوين الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى تلاميـــذ الـــصف الأول الإعدادي. وبلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالباً، منتهجة المنهج شبه التجريبي، للمجمـــوعتين وقد قامت الباحثة بتصميم اختبار التحصيل، وكذلك مقياس الاتجاهـــات الوجدانيـــة نحو اســـتخدام الكمبيوتر، واستعانت باختبارات مقننة لقياس التفكير الإبتكـــاري والناقـــد، واســـتخدمت الباحثـــة برمجية كورت لتنمية مهارات التفكير بالإضافة إلـــى البرمجيـــة المحوســـبة. ومـــن الأســـاليب الإحصائية المستخدمة (المتوسطات الحسابية، والانحرافـــات المعياريـــة، واختبـــار ت للعينـــات المستقلة، ومعامل الارتباط)، وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحـــصائياً لـــصالح المجموعـــة التجريبية، ولفعالية البرمجية على تنمية قدرات التفكير الإبتكاري والناقد وزيادة التحصيل، وزيادة النمو في اتجاه استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية.

دراسة حبيب (٢٠٠١): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الوسائط المتعددة في بيئـــة الـــتعلم (القائمـــة علـــى الكمبيوتر) على تنمية مهارات التفكير والتعلم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليـــل العديد من الدراسات التي تناولت أثر الوسائط المتعددة على كل مـــن: تنميـــة التعلـــيم والتفكيـــر، والسلوك الأكاديمي وحل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير. ومن نتائج الدراســـة أن الـــسلوكيات المتعلمة من خلال استخدام بيئات شبكة المعلومات والإنترنت تنمي الجوانب

الإيجابيـــة وتحـــسن مهارات التفكير المنظم للطلاب، وأوصى الباحث بضرورة زيـــادة اســـتخدام شـــبكة الإنترنت وشبكات المعلومات في المدارس المصرية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وسيتم عرض ذلك كما يأتي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة والتي بعنوان (مدي توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدي طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت)، من خلال توزيع أداة الدراسة والمكونة من (٣٣) بنداً على عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالتعليم العام بدولة الكويت الفصل الدراسي الاول٢٠١٧م/ ٢٠١٨م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة وفقاً لأسلوب العينة الطبقية العشوائية، التي تعطي كل فرد في مجتمع الدراسة فرصاً متساوية لأن يتم اختيارهم ضمن عينة الدراسة، وقد تكونت العينة من (٣٤٩) معلم ومعلمة بالمرحلة المتوسطة من المناطق التعليمية الست ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

م	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكر	١١٥	٣٣.٠
		أنثى	٢٣٤	٦٧.٠
٢	الجنسية	كويتي	٢٣٢	٦٦.٥
		غير كويتي	١١٧	٣٥.٥
٣	سنوات الخبرة	أقل من ٥	١٤٧	٤٢.١
		٥-٩	٦٨	١٩.٥
		١٠-١٥	٨٠	٢٢.٩
		أكثر من ١٥	٥٤	١٥.٥
٤	التخصص	أدبية	١٧٩	٥١.٣
		علمية	١٧٠	٤٨.٧
٥	المحافظة	العاصمة	٦٨	١٩.٥
		حولي	٤١	١١.٧
		مبارك الكبير	٦١	١٧.٥
		الأحمدي	٧٨	٢٢.٣
		الفروانية	٤٣	١٢.٣
		الجهراء	٥٨	١٦.٦

يتضح من الجدول (١) بالنسبة للجنس ان نسبة الإناث بلغت ٦٧% مقابل الذكور ٣٣.٠%. وبالنسبة للجنسية أن النسبة الغالبة كانت للكويتيين بنسبة ٦٦.٥% مقابل ٣٥.٥% لغير الكويتيين. وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة النسبة الغالبة جاءت لمن هم خبرات اقل من (٥ سنوات) بنسبة ٤٢.١% مقابل ٢٢.٩%، ١٩.٥%، ١٥.٥% لسنوات خبرة (١٠-١٥)، (٥-٩ سنوات)، (أكثر من ١٥ سنة) على التوالي. بالنسبة للتخصص بلغ نسبة تخصصات مواد أدبية ٥١.٣% مقابل ٤٨.٧% لتخصصات مواد علمية. بالنسبة لمتغير المحافظة جاءت النسبة الغالبة لمحافظة الأحمدي ٢٢.٣%. ثم محافظة العاصمة بنسبة ١٩.٥%، فيما بلغت نسب المحافظات مبارك الكبير، محافظة الجهراء، محافظة الفروانية، محافظة حولي نسب (١٧.٥%، ١٦.٦%، ١٢.٣%، ١١.٧%) على التوالي.

أداة الدراسة:

استبانة لقياس (المهارات المستخدمة في تدريس المناهج الدراسية) من إعداد (اليوسف، الدوخي، الذروة، ٢٠١٧) تتكون من (٣٣) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: التخطيط تتكون من ١٥ بنداً.

البعد الثاني: المراقبة تتكون من ٩ بنود.

البعد الثالث: التقييم تتكون من ٩ بنود.

تم وضع خمس اختيارات للحصول على استجابات أكثر دقة متدرج من (١-٥) يمثل الفئات التالية: أبداً (١) نادراً (٢) أحياناً (٣) غالباً (٤) دائماً (٥).

إجراءات صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: الصدق: Validity

استخدم الباحثان استبيان من اعداد (اليوسف، الدوخي، الذروة، ٢٠١٧) يتكون من (٣٣) بندا تمثل ثلاثة أبعاد لاستراتيجيات التفكير فوق المعرفي هي التخطيط والمراقبة والتقييم. وتتم الإجابة عن فقرات الاستبيان باختيار استجابة من خمس استجابات على مقياس ليكرت تأخذ القيم من (١: ٥) حسب درجة انطباق الفقرة وتطبيقه لها بالتدريس من قبل المعلمين. قام الباحثان بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والبعد التابع له وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة على

عينة استطلاعية قوامها ٣٠ معلماً ومعلمة بالمرحلة المتوسطة، وجاءت جميع ارتباطات البنود مع الأبعاد التابع لها دالة عند مستوى ٠.٠١ وكذلك بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة. كما بالجداول الآتية (٢- ٥):

الاتساق الداخلي:Internal Consistency

جدول (٢): معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الأول (التخطيط)

البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط
١	.643**	٦	.647**	١١	.830**
٢	.704**	٧	.781**	١٢	.702**
٣	.715**	٨	.570**	١٣	.524**
٤	.658**	٩	.647**	١٧	.502**
٥	.784**	١٠	.884**	١٩	.472**

جدول (٣): معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (المراقبة)

البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط
١٤	.674**	١٨	.632**	٢٦	.731**
١٥	.739**	٢٠	.637**	٢٧	.648**
١٦	.532**	٢٥	.819**	٢٩	.532**

جدول (٤): معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الثالث (المراقبة)

البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط
٢١	.838**	٢٤	.712**	٣١	.668**
٢٢	.885**	٢٨	.670**	٣٢	.719**
٢٣	.808**	٣٠	.766**	٣٣	.696**

الصدق التكويني: Construct Validity

جدول (٥): معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الدرجة الكلية	.785**	.719**	.834**

ثانياً: الثبات: Reliabilty

قام الباحثان بحساب ثبات الاستبانة ككل، وحساب ثبات كل بعد من أبعاد الدراسة الثلاثة، على العينة استطلاعية التي تم اختيارها عشوائيًا، والتي بلغ عدد أفرادها ٣٠

معلماً ومعلمة بطريقة استخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach. فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة ٠.٩٥٧ وداخل المحاور الثلاثة (٠.٩٠١، ٠.٨٢٧، ٠.٨٧٩) على التوالي مما يعني تمتع فقرات المحاور بدرجة مقبولة من الثبات أيضاً.

جدول (٦): حساب الثبات بمعامل ألفـــا لأبعاد الاستبيان والاستبانة ككل

الاستبانة	عدد البنود	الفا كرونباخ Alpha Cronbach
التخطيط	١٥	٠.٩٠١
المراقبة	٩	٠.٨٢٧
التقييم	٩	٠.٨٧٩
الاستبانة ككل	٣٣	٠.٩٥٧

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان الحاسب الآلي في ادخال البيانات ومعالجتها بواسطة برنامج SPSS. V.20 فقد تم اختيار الاختبارات الإحصائية التي تتناسب مع أدوات القياس المستخدمة ومتغيرات الدراسة وهي:

١-مقاييس النزعة المركزية من متوسطات (Mean) وانحرافات معيارية (Standrdiviation).

٢-حساب الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

٣- الإحصاء الاستنتاجي الدلالة الإحصائية T – Test للمقارنة بين متغيرات الدراسة. كما استخدما أيضا التكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة (Frequency Percent).

٤-الارتباطات (Correlation).

٥-تحليل التباين الأحادي (one Way ANOVA).

نتائج الدِّراسة:

يتم استعراض نتائج الدراسة مرتبة وفقًا لأسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدي طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أبعاد التخطيط والمراقبة والتقويم من وجهة نظر عينة الدراسة (أنظر الجداول من ٧ – ٩).

البعد الأول (التخطيط):

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبعد التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	أطلب من تلاميذي وضع أسئلة عن الدرس بعد عرض الموضوع في السبورة الذكية.	3.06	1.30	61.2	١٤
٢	أعرض الأفكار الرئيسة للدرس في السبورة الذكية وأوجه التلاميذ للربط بينهما وبين خبراتهم السابقة.	3.82	1.25	76.4	٨
٣	أطلب من تلاميذي ذكر أمثلة مشابهة لموضوع الدرس.	4.16	0.97	83.2	٣
٤	عند عرض الدرس أحدد المفاهيم الرئيسة على السبورة الذكية.	4.14	1.24	82.8	٥
٥	أحدد المفاهيم الفرعية وأكتبها على السبورة الذكية.	3.79	1.27	75.8	٩
٦	أربط بين المفاهيم الفرعية بكلمات افتتاحية.	4.14	0.99	82.8	٤
٧	أنظم المفاهيم بشكل هرمي على السبورة الذكية مع الربط بين المفاهيم.	3.33	1.33	66.6	١٣
٨	أطلب من تلاميذي رسم مخططات مفاهيم في موضوع الدرس فردياً أو جماعياً.	3.59	1.14	71.8	١١
٩	أدرب تلاميذي على تحديد الفكرة المحورية لنص الموضوع.	3.92	1.04	78.4	٦
١٠	أطلب من تلاميذي إعادة بناء النص بأسلوبهم بعد عرضه في السبورة الذكية.	3.49	1.21	69.8	١٢
١١	أعلم تلاميذي كيفية اختصار النص الأصلي.	3.77	1.17	75.4	١٠
١٢	أقوم بعمل نموذج للتلخيص أمام تلاميذي لتيسير عملية المحاكاة.	3.88	1.07	77.6	٧
١٣	أطلب من تلاميذي اقتناء دفتر ويسمونه بسجل	2.77	1.47	55.4	١٥

	الأفكار.				
١٧	**أذكر خطواتي في حل مسائل الدرس بصوت عالي ليسهل للطلبة محاكاتي.**	**4.47**	**0.80**	**89.4**	١
١٩	**عند بدء الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما الذي يجب تعلمه من الدرس؟**	**4.31**	**0.92**	**86.2**	٢
الدرجة الكلية للبعد		**3.57**	**0.76**	**71.4**	

بقراءة نتائج جدول (٧) يتضح التالي:

أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول (التخطيط) بلغ ٣.٥٧ وبانحراف معياري ٠.٧٦ وقد تراوحت متوسطات مرافقاتهم لعبارات البعد ما بين (٢.٧٧ – ٤.٤٧) وبانحرافات معيارية ما بين (٠.٥٥.٤– ٠.٨٠) كما يلاحظ من الجدول أن العبارة رقم (١٧) والتي تنص على (أذكر خطواتي في حل مسائل الدرس بصوت عالي ليسهل للطلبة محاكاتي) قد حصلت على أعلى المتوسطات بلغ ٤.٤٧ وبوزن نسبي للعبارة بلغت ٨٩.٤%. تلتها العبارة رقم (١٩) والتي تنص على (عند بدء الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما الذي يجب تعلمه من الدرس؟) بمتوسط حسابي ٤.٣١ وبوزن نسبي للعبارة ٨٦.٢%. تلتها العبارة رقم (٣) والتي تنص على (أطلب من تلاميذي ذكر أمثلة مشابهة لموضوع الدرس) بمتوسط حسابي ٤.١٦ وبوزن نسبي للعبارة ٨٣.٢%.

بينما حصلت العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (أطلب من تلاميذي اقتناء دفتر ويسمونه بسجل الأفكار) على اقل المتوسطات بالبعد الأول بلغ ٢.٧٧ وبوزن نسبي بلغ ٥٥.٤%. فيما حصلت باقي العبارات على متوسطات حسابية ما بين (٣.٠٦ – ٤.١٤).

ومن مجمل نتائج البعد الأول (التخطيط) يتبن أن من أبرز استراتيجيات مهارة بعد التخطيط هو استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالي ومن بعدها توجيه الطلاب لاستخدام التساؤل الذاتي ومن ثم ذكر أمثلة مشابهة لموضوع الدرس.

البعد الثاني (المراقبة):

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبعد المراقبة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١٤	أطلب من تلاميذي كتابة أفكارهم بحرية على دفتر (يسمونه) سجل الأفكار.	2.83	1.43	56.6	٨
١٥	أطلب من تلاميذي مناقشة ما كتبوه في سجل الأفكار عبر استخدام تطبيق الفصل الإلكتروني.	2.70	1.43	54	٩
١٦	أعرض للتلاميذ أشكال توضيحية باستخدام البوربوينت لموضوع الدرس.	4.20	1.03	84	٢
١٨	أدرب تلاميذي على مهارة تجنب الحشو والتفاصيل الزائدة في تلخيص الدرس.	4.19	1.00	83.8	٣
٢٠	عند بدء الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: لماذا موضوع الدرس مهم؟	4.18	0.90	83.6	٤
٢٥	أوجه تلاميذي لاستخدام سجل الأفكار لتدوين كيفية تغلبهم على الصعوبات ثم عرضها باستخدام البوربوينت.	3.02	1.44	60.4	٧
٢٦	أعلم تلاميذي كيفية مراقبة تفكيرهم الخاص ووصف معارفهم السابقة.	3.62	1.20	72.4	٥
٢٧	أوجه تلاميذي لتقويم ذواتهم ومراقبة نجاحاتهم في حل المشكلات عبر تطبيق الفصل الإلكتروني.	3.43	1.38	68.6	٦
٢٩	بعد الانتهاء من الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما الذي تعلمته من الدرس؟	4.34	0.91	86.8	١
الدرجة الكلية للبعد		**3.57**	**0.76**	**71.4**	

بقراءة نتائج جدول (٨) يتضح التالي:

أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني (المراقبة) حيث بلغ ٣.٥٧ وبانحراف معياري ٠.٧٦، وقد تراوحت متوسطات مرافقاتهم لعبارات البعد ما بين (٢.٧٠ – ٤.٣٤) وبانحرافات معيارية ما بين (٠.٩١– ١.٣٤). كما يلاحظ من الجدول أن العبارة رقم (٢٩) والتي تنص على (بعد الانتهاء من الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما

الذي تعلمته من الدرس؟) قد حصلت على أعلى المتوسطات بلغ ٤.٣٤ وبوزن نسبي للعبارة بلغت ٨٦.٨%. تلتها العبارة رقم (١٦) والتي تنص على (أعرض للتلاميذ أشكال توضحيه باستخدام البوربوينت لموضوع الدرس) بمتوسط حسابي ٤.٢٠ وبوزن نسبي للعبارة ٨٤.٠%. تلتها العبارة رقم (١٨) والتي تنص على (أدرب تلاميذي على مهارة تجنب الحشو والتفاصيل الزائدة في تلخيص الدرس) بمتوسط حسابي ٤.١٩ وبوزن نسبي للعبارة ٨٣.٨%.

بينما حصلت العبارة رقم (١٥) والتي تنص على (أطلب من تلاميذي مناقشة ما كتبوه في سجل الأفكار عبر استخدام تطبيق الفصل الإلكتروني) على اقل المتوسطات بالبعد الأول بلغ ٢.٧٠وبوزن نسبي بلغ ٥٤.٠%. فيما حصلت باقي العبارات على متوسطات حسابية ما بين (٢.٨٣ – ٤.١٨).

ومن مجمل نتائج البعد الثاني (المراقبة) يتبن أن من أبرز استراتيجيات بعد المراقبة بتدريس المناهج مطالبة التلاميذ شرح ما تعلموه من الدرس. استخدام البوربوينت في عرض أشكال توضيحية وكذلك تدريب التلاميذ تجنب الحشو في تلخيص الدرس.

البعد الثالث (التقويم):

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبعد التقويم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
٢١	أثناء تعلم الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما الأسئلة التي أود سؤالها الآن؟	3.70	1.17	74	٤
٢٢	أثناء تعلم الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: هل أحتاج لوضع خطة لتعلم الدرس؟	3.44	1.21	68.8	٧
٢٣	أثناء تعلم الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما الوقت الذي احتاجه لإتمام النشاط؟	3.44	1.24	68.8	٨
٢٤	أطلب من تلاميذي تدوين ملاحظاتهم على دفتر سجل الأفكار.	3.10	1.43	62	٩
٢٨	أطلب من التلاميذ توضيح أفكارهم والتحدث حول كيفية الوصول إليها باستخدام البوربوينت.	3.78	1.20	75.6	٣

٣٠	بعد الانتهاء من الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: كيف أستخدم هذه المعلومات وأطبقها في حياتي؟	4.09	0.99	81.8	١
٣١	بعد الانتهاء من الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما شعوري تجاه موضوع الدرس وأهميته لي؟	3.97	1.07	79.4	٢
٣٢	أطلب من التلاميذ استخدام رسومات وأشكال باستخدام البوربونت للتعبير عن فهمهم للدرس.	3.55	1.28	71	٦
٣٣	أوزع تلاميذي مجموعات ثنائية لحل المسائل باستخدام الحاسوب وأطلب من أحدهما التفكير بصوت عالي مسموع وأوجه الآخر للإنصات والتدقيق على أقواله وأفعاله	3.61	1.38	72.2	٥
الدرجة الكلية للبعد		3.59	0.83	71.8	

بقراءة نتائج جدول (٩) يتضح التالي:

أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث (التقويم) بلغ ٣.٥٩ وبانحراف معياري ٠.٨٣ وقد تراوحت متوسطات مرافقاتهم لعبارات البعد ما بين (٣.١٠ – ٤.٠٩) وبانحرافات معيارية ما بين (٠.٩٩– ١.٤٣) كما يلاحظ من الجدول أن العبارة رقم (٣٠) والتي تنص على (بعد الانتهاء من الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: كيف أستخدم هذه المعلومات وأطبقها في حياتي؟) قد حصلت على أعلى المتوسطات بلغ ٤.٠٩ وبوزن نسبي للعبارة بلغت ٨١.٨ %. تلتها العبارة رقم (٣١) والتي تنص على (بعد الانتهاء من الدرس أوجه تلاميذي لسؤال أنفسهم: ما شعوري تجاه موضوع الدرس وأهميته لي؟) بمتوسط حسابي ٣.٩٧ وبوزن نسبي للعبارة ٧٩.٤ %. تلتها العبارة رقم (٢٨) والتي تنص على (أطلب من التلاميذ توضيح أفكارهم والتحدث حول كيفية الوصول إليها باستخدام البوربوينت) بمتوسط حسابي ٣.٧٨ وبوزن نسبي للعبارة ٧٥.٦ %.

بينما حصلت العبارة رقم (٢٤) والتي تنص على (أطلب من تلاميذي تدوين ملاحظاتهم على دفتر سجل الأفكار) على اقل المتوسطات بالبعد الأول بلغ ٣.١٠

وبوزن نسبي بلغ ٦٢.٠ %. فيما حصلت باقي العبارات على متوسطات حسابية ما بين (٣.٤٤ – ٣.٧٠).

ومن مجمل نتائج البعد الثالث (التقويم) يتبن أن من أبرز استراتيجيات بعد التقويم تدريب التلاميذ علي استخدام التساؤل الذاتي وتوجيههم حول كيفية استخدام المعلومات وتطبيقها في حياتهم ومعرفة شعورهم تجاه موضوع الدرس ومطالبتهم بكيفية الوصول للمعلومات باستخدام البوربوينت. وكنتيجة عامة لسؤال الدراسة الأول فإن النتائج أظهرت ارتفاع في ممارسة مهارات الاستراتيجيات فوق المعرفية في التدريس لدى معلمي فصول التعليم المدمج في المرحلة المتوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير المعرفي مع الطلاب بين عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجنسية، التخصص، الخبرة)؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام (t–test) للمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص واختبارOne–Way ANOVA للمتغيرات المنطقة، الخبرة وجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: الجنس:

جدول (١٠): نتائج (ت) للفروق الإحصائية بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
التخطيط	ذكور	115	3.57	0.70	2.48	٣٤٧	0.014
	إناث	234	3.76	0.66			
المراقبة	ذكور	115	3.52	0.66	0.90	٣٤٧	0.368
	إناث	234	3.59	0.81			
التقويم	ذكور	115	3.47	0.74	2.00	٣٤٧	0.047
	إناث	233	3.65	0.87			
الدرجة الكلية	ذكور	115	3.53	0.61	2.01	٣٤٧	0.045
	اناث	234	3.68	0.68			

بقراءة نتائج جدول (١٠) يتضح التالي:

أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين النوع (ذكور/إناث) ببعدى التخطيط والتقويم والاستبيان ككل لصالح المعلمات الإناث، فقد حصلن على متوسطات حسابية أعلى من متوسطات الذكور بهما. فقد جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥). واختفت الفروق ببعد (المراقبة) لتقارب المتوسطات الحسابية للمجموعتين.

ثانياً: الجنسية:

جدول (١١): نتائج (ت) للفروق الإحصائية بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنسية

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
التخطيط	كويتي	232	3.71	0.70	0.53	٣٤٧	0.595
	غير كويتي	117	3.67	0.63			
المراقبة	كويتي	232	3.53	0.81	1.32	٣٤٧	0.189
	غير كويتي	117	3.64	0.67			
التقويم	كويتي	231	3.56	0.91	0.92	٣٤٧	0.360
	غير كويتي	117	3.64	0.67			
الدرجة الكلية	كويتي	232	3.62	0.71	0.53	٣٤٧	0.599
	غير كويتي	117	3.65	0.55			

بقراءة نتائج جدول (١١) يتضح التالي:

أنه لا توجد هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في أبعاد ممارسة الاستراتيجيات فوق المعرفية وكذلك في الدرجة الكلية، فقد جاءت قيم (ت) بهم أكبر من (٠.٠٥). وهذا يعني أن المعلمين الكويتيين يمارسون نفس القدر من الاستراتيجيات فوق المعرفية التي يمارسها المعلمين غير الكويتيين في فصول التعليم المدمج في المرحلة المتوسطة.

جدول (١٢): نتائج (ت) للفروق الإحصائية بين المتوسطات تبعا لمتغير التخصص

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
التخطيط	أدبية	١٧٩	3.72	0.72	0.20	٣٤٧	0.845
	علمية	١٧٠	3.73	0.58			
المراقبة	أدبية	١٧٩	3.60	0.79	2.04	٣٤٧	0.043
	علمية	١٧٠	3.77	0.56			
التقويم	أدبية	١٧٩	3.64	0.86	0.67	٣٤٧	0.504
	علمية	١٧٠	3.71	0.69			
الدرجة الكلية	أدبية	١٧٩	3.66	0.70	0.95	٣٤٧	0.342
	علمية	١٧٠	3.74	0.51			

بقراءة نتائج جدول (١٢) يتضح التالي:

أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصات (الأدبية/العلمية) ببعد المراقبة لصالح تخصص المواد (العلمية) فقد حصل معلمو التخصصات العلمية على متوسطات حسابية أعلى من متوسطات تخصص المواد (الأدبية). فقد جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥). واختفت الفروق بالأبعاد الأخرى والدرجة الكلية لتقارب المتوسطات الحسابية للمجموعتين.

رابعاً: الخبرة:

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الآحادي One -Way ANOVA للفروق الإحصائية بين المتوسطات تبعاً لمتغير الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	1.35	3	0.45	0.98	0.401
	داخل المجموعات	157.63	345	0.46		
	المجموع	158.97	348			
المراقبة	بين المجموعات	2.48	3	0.83	1.42	0.237
	داخل المجموعات	200.65	345	0.58		
	المجموع	203.13	348			
التقويم	بين المجموعات	3.45	3	1.15	1.66	0.176
	داخل المجموعات	238.45	344	0.69		
	المجموع	241.90	347			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.67	3	0.56	1.28	0.283
	داخل المجموعات	150.46	345	0.44		
	المجموع	152.13	348			

بقراءة نتائج جدول (١٣) يتضح التالي:

أن قيم (ف) غير دالة إحصائيًا للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، فقد جاءت قيم (ف) عند مستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

مناقشة وتفسير النتائج:

بينت نتائج السؤال الأول أن المعلمين في فصول الدمج للمرحلة المتوسطة يمارسون جميع أبعاد الاستراتيجيات فوق المعرفية بدرجة فوق المتوسطة. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تشير إلى أن معلمي فصول الدمج للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت يتجهون لاستخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية في تدريس طلابهم وذلك يتفق مع ما

أشارت إليه الدراسات والبحوث من أنه يمكن تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى كافة الأفراد وفي جميع مراحل التعليم قبل الجامعى والجامعي، ولجميع الطلبة الموهوبين، والمتخلفين عقلياً (Fang & Cox, 1999 ; Wilson, 1998 ; Dahlin, 1999 ; Erez & Peled, 2001)

كما تتفق مع نتائج دراسات (Hartman, 2003) التي أشارت إلى أن المعلمين يملكون قاعدة معرفية جيدة عن أفضل الممارسات التدريسية، كما ركزوا على أهمية التعلم التعاوني، وبناء وتعديل السلوك كأكثر الممارسات فعالية.

إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة اليوسف الدوخي والذروة (٢٠١٧)، والتي أظهرت تدني في ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة (التخطيط، المراقبة، والتقويم) لدى كل من معلمي الطلبة العاديين ومعلمي ذوي الإعاقة في جميع المراحل التعليمية. ولعل ذلك يرجع أن عينة الدراسة الحالية هي معلمي طلبة فصول التعليم المدمج حيث يتم الجمع بين استخدام التكنولوجيا التفاعلية بالإضافة إلى الطرق التقليدية في التدريس مما يجعل المعلم على إلمام أكبر بأهمية المهارات فوق المعرفية واستراتيجيات التدريس فوق المعرفية في تنمية التفكير وتحسين جودة التدريس.

كما أشارت الدراسة الحالية إلى استخدام معلمي ومعلمات فصول التعليم المدمج للمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس فوق المعرفية مثل (التساؤل الذاتي، تدوين الأفكار، التفكير بصوت عالي، ذكر أمثلة مشابهة، التلخيص، استخدام الخريطة الذهنية)، وبذلك واتفاقاً مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات التجريبية من أثر استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية في تحسن الأداء التحصيلي للطلبة الدوخي واليوسف والذروة (٢٠١٥)، أبو بشير ٢٠١٢، محمد ٢٠١٠ ، السيد ٢٠٠٧، هارتمان ٢٠٠٣)، فقد اتضح من الواقع الميدانى الذي أظهرته الدراسة الحالية استخدام معلمي فصول التعليم المدمج في المرحلة المتوسطة لهذه الاستراتيجيات بدرجة عالية في البيئة الكويتية.

ومن ناحية أخرى وجدت نتائج الدراسة الحالية أن معلمات المرحلة المتوسطة لفصول التعليم المدمج كن أكثر ممارسة لمهارات التفكير فوق المعرفية ببعدي (التخطيط، التقويم) مع طلابهن في الفصول من أقرانهن المعلمين الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع

نتائج دراسة (المخزومي، ٢٠١١)، والتي هدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية فوق معرفية تستند إلى أدوات كورت وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث.

كما وجدت الدراسة الحالية فروق دالة إحصائياً أقل من (٠.٠٥) بين التخصص (أدبية/علمية) ببعد (المراقبة) لصالح معلمو التخصصات العلمية، بينما تقاربت المتوسطات في الأبعاد الأخرى (التخطيط، التقويم). ولم يكن لكل من الجنسية أو الخبرة أثر على اتجاه ومدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة في فصول التعليم المدمج للاستراتيجيات فوق المعرفية في التدريس وهو ما يعطى انطباعا بوجود توجه عام لنمط استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية بمدارس دولة الكويت وهو النمط الذي يتفق مع نتيجة السؤال الأول التي أظهرت الاستخدام المرتفع لمهارات التفكير فوق المعرفية بصورة عامة.

وتدل النتائج المستخرجة بصورة عامة على ارتفاع توجه معلمي ومعلمات فصول الدمج بدولة الكويت في المرحلة المتوسطة إلى استخدام المهارات والاستراتيجيات فوق المعرفية فى تدريس الطلاب، وهى النتيجة التى يمكن أن تشير إلى الانتباه الى أهمية ثقافة التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج، واهتمام التوجيه الفني باستخدامه وتدريب المعلمين عليه عبر تطبيقه باستخدام التكنولوجيا التفاعلية كالسبورة الذكية والكمبيوتر والوسائط التكنولوجية التعليمية المتعددة وأيضا عبر التعليم التقليدي لدى معلمي المرحلة المتوسطة في وزارة التربية بدولة الكويت.

وفى ضوء هذه النتائج فإن الباحثان يوصيان بالتالى:

١- نشر ثقافة التفكير فوق المعرفي بين المعلمين في جميع مراحل التعليم العام وفي جميع فصول الدمج والفصول العادية.

٢- تدريب الموجهين الفنيين والمعلمين على استخدام مهارات واستراتيجيات التدريس فوق المعرفية فى التدريس مع الطلاب.

٣- تطبيق برنامج تعليمي يجمع بين مهارات واستراتيجيات التدريس فوق المعرفي والوسائط التكنولوجية التعليمية المتعددة وتدريب معلمي التعليم العام والتعليم الجامعي عليه.

كما يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:

١- مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة وطالبات فصول التعليم المدمج في جميع المراحل التعليمية.

٢- العلاقة ما بين استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

٣- العلاقة بين استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفي والذكاءات المتعددة.

٤- فعالية برنامج تدريبي على استخدام تطبيق يجمع بين مهارات التفكير فوق المعرفي والوسائط التكنولوجية التعليمية المتعددة.

المراجع العربية

- أبو بشير، أسماء (٢٠١٢): أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفة على تنمية مهارات التفكير التأملي في منهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الأحمد، نضال والشبل، منال (٢٠٠٦): أثر استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ٦(١١)، ١٥٥-٢٠١.
- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩): التعليم الإلكتروني من التطبيق إلي الإحتراف والجودة، القاهرة: عالم الكتب.
- البكر، رشيد (٢٠٠٢): **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**، ط١، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- جبيلي، ابراهيم (٢٠١٥): فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد ١٠، العدد ١، ١٢١-١٣٢.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢): **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، ط١، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي (٢٠١٠): **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، ط٤، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجمل، علي أحمد (٢٠٠٥): **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
- الجندي، أمنية وصادق، منير (٢٠٠١): فعالية استخدام فوق المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة، **المؤتمر العلمي الخامس**، "**التربية العلمية للمواطنة**"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١)، 317-363.
- الحارثي، مسفر(٢٠٠٨): فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، الرياض.

- حبيب، مجدي (٢٠٠١): أثر الوسائط المتعددة في بيئة التعلم (القائمة على الكمبيوتر) على تنمية مهارات التفكير والتعلم، **المؤتمر العلمي السنوي الثامن**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر.
- حسين، سلامة وعلي، أشواق (٢٠٠٨): **الجودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- خالد، زينب(٢٠٠٢): استخدام برمجية تعليمية بالكمبيوتر في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الابتكاري والناقد والتحصيل وتكوين الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- الخان، بدر (٢٠٠٥): **استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة: علي بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الوائلي ومني التيجي**، سوريا، شعاع للنشر والعلوم.
- خطاب، أحمد (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- خلف، محمد حسني (٢٠١٣): فاعلية استخدام مدخل التعلم المدمج في تدريس الفيزياء علي تصويب المفاهيم البديلة وتنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، سوهاج، مصر.
- الخوالدة، خالد؛ الربابعة، جعفر؛ السليم، بشار (٢٠١٢): درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، **المجلة الدولية المتخصصة**، المجلد (١)، العدد (٣)، نيسان، الأردن.
- الدوخي، فوزي؛ اليوسف، هيفاء؛ الذروة، مبارك (٢٠١٥): فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية إدراك استراتيجيات فوق المعرفة في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **المجلة التربوية**، الكويت، 30(119) 61-100.
- رمضان، حياة (٢٠٠٥) التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الاعدادي في مادة العلوم، **مجلة التربية العلمية**، المجلد (٥)، العدد (١)، مصر.
- الرويثي، إيمان (٢٠٠٩): **رؤية جديدة في التعلم (التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي)**. دار الفكر، عمان، الأردن.
- **زيتون، حسن (٢٠٠٣): تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة). القاهرة، عالم** الكتب.

- سعادة، جودت (٢٠٠٣): **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، عمان، دار الشروق.
- شاهين، جودة السيد (٢٠٠٧): **مهارات التفكير: الأسس والاستراتيجيات**، الرياض، مكتبة الرشد.
- الشمري، محمد (٢٠٠٧): أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا علي تحصيل طلاب الفصل الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- شوارتز، روبرت؛ بيركنز، دي ان (٢٠٠٣): **تعليم مهارات التفكير: القضايا والأساليب دليل الممارس لتعليم التفكير، ترجمة عبد الله النافع وفادي دهان**. الرياض، النافع للبحوث والاستشارات التعليمية.
- عبد الحميد، جابر (١٩٩٨): **التدريس والتعلم الأسس النظرية والاستراتيجيات الفاعلية. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**، ط (٦)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد القادر، عصام محمد (٢٠١٢): التعلم المدمج ودوره في تنمية المفاهيم والتفكير، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ج. ٢، ع. ١٤٧، ٧٥٣- ٧٦٨.
- عبد العليم، تامر محمد (٢٠١٢): فعالية برنامج قائم علي التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ لتنمية الميل التاريخي نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- عبيد، وليم (٢٠٠٠) ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، العدد الأول.
- العجاجي، صالح بن عبدالله (٢٠١٥): فاعلية تدريس وحدة مقترحة باستراتيجية التعليم المدمج في تنمية بعض مهارات عمليات العلم والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة القصيم، السعودية، المجلد (٩)، العدد، (١) ١٨٧-٢٣٩.
- العشاوي، هدى (٢٠٠٨): **تعليم مهارات واستراتيجيات التفكير وفوق المعرفة للعاديين والمختلفين والموهوبين وتطبيقاتها العملية في القراءة والإملاء والكتابة التعبيرية الإبداعية. دليل عملي للآباء والمعلمين**، ط (٣)، الرياض، دار العشاوي لتنمية ورعاية الطفل.
- علي، عبد الله وائل (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد (٩٦).

- الغراوي، محمد مهدي (٢٠١٠): فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي وفقاً لأنموذج المعرفي في تنمية مهارات التفكير العليا وتعديل التصورات الخاطئة والتحصيل النوعي في مادة الفيزياء لدي طلبة كلية التربية الأساسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الغزو، إيمان (٢٠٠٤): **دمج التقنيات في التعليم**، (ط١)، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- فهمي، إحسان (٢٠٠٣) فعالية إستراتيجية فوق المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **المجلة المصرية للقراءة والمعرفة**، (٢٣) ١١٧-١٥٤.
- الفيل، حلمي أحمد (٢٠٠٨): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية، رسالة ماجستير في التربية، جامعة الاسكندرية.
- القرارعة، أحمد عودة و حجة، حكم رمضان (٢٠١٣): فاعلية التعلم المدمج في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة وتحسين التحصيل لدي الصف التاسع الأساسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٤ (٢)، ٥٦٥- ٦٠٢.
- قسطندي، شوملي (٢٠٠٨): الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الاكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، **ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي**، جامعة الجنان، لبنان.
- محسن، رفيق (٢٠٠٥): أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- محمد، لمياء صلاح الدين (٢٠٠٩): أثر تدريب الطالبات المعلمات على استخدام ما وراء المعرفة في تنمية المهارات التدريسية لتدريس الاقتصاد المنزلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد، نهى (٢٠١٠): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات فوق المعرفة في تنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- المخزومي، ناصر محمود (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية فوق معرفية تستند إلى أدوات كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية العليا في الأردن، مؤتة للبحوث والدراسات، **سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، المجلد ٢٦، العدد ٢.

- مرسي، وفاء حسن (٢٠٠٨): التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري- فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة رابطة التربية الحديثة**، ١ (٢)، ٥٩-١٦٠.
- المزروع، هيا (٢٠٠٥): استراتيجية شكل البيت الدائري وفاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد السادس والتسعون، الرياض.
- مهدي، حسن(٢٠٠٦): فاعلية استخدام البرمجيات التعليمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المؤتمر الخامس للتميز في التعليم الإلكتروني (٢٠١٢): توصيات المؤتمر، **المؤتمر الخامس للتميز في التعليم الإلكتروني في الشرق الأوسط، الإبتكار المستدام في التعليم- بناء القدرات التعليم المدمج والآفاق المستقبلية**، دبي، من ٣٠ يناير- ٢ فبراير.
- المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم (٢٠١٠): توصيات المؤتمر، **المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم – التعليم المزيج والمتنقل**، كلية الشرق الأوسط لتقنية المعلومات، مسقط، من ٦- ٨ ديسمبر.
- موسى، جيهان (٢٠٠٩): أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
- اليوسف، هيفاء؛ الدوخي، فوزي؛ الذروة، مبارك (٢٠١٧): الفروق بين معلمي الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة في ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في العملية التدريسية، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، ١٣(٣)، ٣٣٩-٣٥٥.

المراجع الأجنبية

- Blakey, E. & Spence, S. (1990). **Developing metacognition**, ERIC Database.
- Dahlin, B.(1999). Ways of coming to understand: metacognitive awareness among first year university students, **Scandinavian Journal of Education and Research**, 43(2), 191-207.
- Erez, G., & Peled, I. (2001). Cognition and metacognition: evidence of higher thinking in problem – solving. Adolescents with mental retardation**. Education and Training In Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 36(1), 83-93.
- Fang, Z. & Cox, B. (1999). Emergent Metacognition: A Study of preschoolers literate behavior**, Journal of Research in Childhood Education**, 13(2), 175-187.

- Flavell, J. H. (1976). **Metacognitive aspects of problem solving**. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence, pp. 231-236. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. www.buffalostate.edu/org/cbir/index.asp.
- Flavell, J. H. (1977). **Cognitive development, Englewood Cliffs**, N. J.: Prentice-Hall, p.275-p. 107.
- Gama, C. A. (2004). Integrating net Cognition instruction in interactive learning environments", Doctor of Philosophy, University of Sussex.
- Singh, H., & Reed, C. (2009). **A white Paper: Achieving Success with Blended Learning Centra**. Software.
- Singh, Harveys (2002). Building effective blended learning programs, **Educational Technology**, v. 43, n. 6, p. 52.
- Valiathan, P. (2002). **Blended learning models, Learning Circuits**: www.learning.circuits.org /2002/aug 2002/valiathan.htm/.
- Wilson, Joni (1998). **The nature of metacognition: what do primary school problem solvers do**? Eric No: 422315.
- Zachary, W. (2000). Incorporating metacognitive capabilities in synthetic cognition, **presented in the proceeding of the Ninth Conference on Computer Generated Forces and Behavioral Representation: The Theoretical Anatomy of Group Learning**", New York: Cambridge.
- ZAZA, M. (2001). Developing metacognitive strategies and determining their effect on the academic reading skills of freshman students of the English section in faculty of education. Unpublished Ph.D Dissertation, Faculty of Education, Benna, Zagazig Universty.