بسم الله الرحمن الرحيم
كلية التربيـــة بالوادى الجديد

قسم المناهج وطرق التدريس

أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الإبداعى لدى طلاب كلية التربية

إعـداد

الدكتــور

محمد حسـن عمـران حسـن

مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس

بكلية التربيـة بالوادي الجديد – جامعة أسيوط

١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

مقدمة :

يتسم العصر الحالي بالتطورات العلمية السريعة والمتلاحقة في المعلومات والاختراعات ، التي وضعت على عاتق واضعي المناهج الدراسية ضرورة مسايرتها عند اختيارهم لمحتوى المقررات وطرق تدريسها ، بحيث لا يكون الطالب حافظاً للمعلومات ، بل نشطاً مبتكراً مفكراً وقادراً على التعلم المستقل وحل المشكلات .

ولقد أدى هذا التطور إلى ظهور مداخل واتجاهات حديثة ، تؤكد على العوامل الخارجية المؤثرة على المتعلم مثل طرق تنائه وتشجيعه ، وتثير التساؤل حول ما يجري بداخل عقل المتعلم ، مثل معرفته السابقة وفهمه ، وقدرته على معالجة المعلومات ، وأنماط تفكيره ، وعملياته المعرفية ، وإدراكه بالعمليات والإجراءات التي تمكنه من إنجاز أهدافه الأكاديمية .

لذلك فقد شهدت الآونة الأخيرة تغيرات تربوية هامة ، حيث بدأ الاهتمام بجعل المناهج الدراسية أكثر إثارة للتفكير ، مع تهيئة الظروف المناسبة للطلاب لاكتساب مهارات حل المشكلة ، والتفكير العلمي (عزيزة المانع ، ١٩٩٦ ، ص ٢٤) ، وظهر ما يعرف ببرامج تدريس التفكير والمنهج المفكر ، والتي تركز على تدريس وتضمين مهارات التفكير في العملية التدريسية ، والتركيز على مهارات التفكير العليا (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٩ ، ص ٨٩) .

ومناهج التفكير تشتمل على محتوى متكامل ، يركز على حقل من المعرفة مع الاهتمام بربط حقول المعرفة المختلفة ببعضها البعض ، بما يحقق عملية التطوير والتغيير ، ومحتوى مناهج التفكير يتطلب من المتعلم فهماً ، واستيعاباً للمفاهيم الخاصة والقوانين والمعايير التي أسهمت في تشكيل هذه المادة ، كما أنها تعمل على ربط المحتوى المعرفي بمهارات وأساليب التفكير وعلى خلق دافعية للتعلم المستمر وتوليد المعرفة وعلى أن يغمر التفكير بأنواعه عملية التعلم ، (كوستا ، ١٩٩٨ ، ص ٧٦).

وقد يتبادر إلى الأذهان أنه لا حاجة إلى تعليم التفكير لأن التفكير غريزة فطرية في الإنسان ، فنحن جميعاً لا تكاد أذهاننا تخلو من التفكير ، ومن المؤكد أن لكل شخص شيء يشغله ولا يكف عن التفكير فيه ، وأن كلاً منا يقوم بعمليات تفكيرية مثل التنظيم والتقدير وغيرها من العمليات الذهنية ، ولكن لا يعنى ذلك أن هذه العمليات تتم بشكل جيد ومرتب وغالباً ما يقوم بها الإنسان دون تدريب .

لذلك اتجه الإنسان الآن إلى تنمية ملكة التفكير لديه ، فهي أداة العقل وأسلوبه ، وهى الركيزة لإحداث أى تغيير فاعل في حياته ، ويكون هو السبيل للوصول إلى التطوير نحو الأفضل ، بل يحل مشاكله وقضاياه ، وبه يسخر الموارد الطبيعية التي حباه الله بها وأهمها العقل لنفسه ولحياته والى ازدهار أعمّ ، ولتقدم أشمل ، وبعد أن يوجد المناخ المناسب والأسلوب الأمثل لتنمية هذا العقل ، وتحفيزه على التفكير العميق ، وتأصيله فيه ، ومن ثم تفعيله للوصول إلى أقصى طاقاته ، وتفعيل دوره في التطوير الذي يحدث في الحياة من خلال ركب الحضارة والتقدم (محمد عبد الرحمن عدس ، ١٩٩٨ ، ص ١٦) .

وفي إطار مناهج التفكير والاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الخروج بالمتعلم من ثقافة الذاكرة إلى اكتشاف العلاقات والظواهر وتأمل المعرفة والتخطيط لها وتنظيمها والعمل على

ربطها وتكاملها ظهر مصطلح هام وهو ما وراء المعرفة Metacognition (وليم عبيد، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٩) . وقد ظهر هذا المصطلح على يد فلافل Flavel (١٩٧٦) ، حيث اشتقه من دراساته التي انصبت على العمليات المعرفية وطبيعتها والمعرفة وكيفية الحصول عليها والتمكن منها، ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المتنوعة ، وقدرة الفرد على ضبط أفعاله المعرفية والسيطرة عليها من أجل تحقيق أهدافه من خلال التنظيم والتخطيط والربط (Flavel, 1987 , p101).

ولقد حظى موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ فى السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة فى تدريس التفكير حيث ركز على عملية التفكير كموضوع يدرس بالاضافة إلى تعلم التفكير وممارسته والتدريب عليه فى مواد وموضوعات دراسية متنوعة ؛ فالفرق بين الخبير فى حلى المشكلات والأقل قدره أن الخبراء يفهمون تفكيرهم ويشرحونه بينما لا يستطيع الآخرين .

وتعد استراتيجيات وراء المعرفة اتجاه في تعليم المهارات المعرفية كما أنها استراتيجية تدريس فعالة تعمل على تنمية التحصيل ومهارات القراءة الناقدة والوعي القرائي(سحر السيد الشوري ، ١٩٩٦ ، ص ١٨) ، وتؤكد " دراسة سامي الفطايري " (١٩٩٦) أن ما وراء المعرفة تستخدم كاستراتيجية للتدريس ، وقد ثبتت فعاليتها في تنمية التحصيل والميول الفلسفية لدي طلاب المرحلة الثانوية (سامي الفطايري ، ١٩٩٦ ، ص ٢١٠) .

ويؤكد Stipek (١٩٩٨) على أن ما وراء المعرفة يمكن استخدامها كاستراتيجية للتعلم الذاتي ، حيث تتضمن التخطيط ووضع الأهداف وأنها عبارة عن مكونين هما :

أ – استراتيجية ما وراء المعرفة : وهي القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة والاستدلال والتنبؤ .

ب – مهارات ما وراء المعرفة : وتشير إلى الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل لأداء المهام بفعالية (Stipek , 1998 , p21) .

وتشير استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى مجموعة من القدرات والإمكانيات والمهارات أو تتابع معين لمعالجة الأنشطة الضرورية لإنجاز المهمة بنجاح واستخدام هذه المهارات والقدرات منظمة يؤدي إلى نتائج ناجحة ويعزز من شعور الطالب بفعالية ذاته (وليم عبيد ، ١٩٩٧ ، ص ٣٧) ، وتؤكد "ريبكا اكسفورد" (١٩٩٦) على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتمثل في :

أ– التنظيم والتخطيط للتعلم : ويشمل فهم موضوع التعلم وتحديد الأهداف العامة والخاصة ، وتنظيم البيئة المحيطة والبحث عن فرص لممارسة المهمة .

ب– تركيز التعلم : وتشمل النظرة المتكاملة للموقف التعليمي ، وربط ما هو موجود بما هو خبرة سابقة وتركيز الانتباه والاستماع الجيد .

جـ- تقويم التعلم : ويتضمن المراقبة والتقويم الذاتي للتعلم (اكسفورد ، ١٩٩٦، ص ١١٦).
ويحدد جابر عبد الحميد استراتيجيات ما وراء المعرفة في :
أ - استراتيجية التخطيط .
ب- استراتيجية مراقبة الفهم .
جـ- استراتيجية التقويم (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ٣٧)

كما تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة مدخلاً للتعلم الذاتي واستراتيجية تدريس فعالة لما لها من إمكانيات متعددة ، حيث تجعل الطالب يتعلم كيف يتعلم ، وتمكنه من السيطرة على معارفه كما تساعده على التخطيط لتعلمه ، وتساعد على الربط بين المفاهيم وبعضها البعض (أحمد محمد شبيب ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨).

وتلعب المفاهيم الحياتية دوراً أساسياً في تعلم العلوم النفسية والاجتماعية لما لها من أهمية في تفسير المواقف وحل المشكلات وتمكين المتعلم من ممارسة بعض أشكال التفكير العلمي والتمكن من المادة الدراسية (على حسين محمد عطية ، ٢٠٠٧ ، ٥١) ، كما تساعد في تنمية قدرة المتعلمين على التفسير والتصنيف والتطبيق وممارسة مهارات عقلية متنوعة كالتنظيم والربط والتمييز وتحديد الخصائص المشتركة والتنبؤ (عادل رسمي حماد ، ١٩٩٨ ، ص٤٩) وكلها مهارات عقلية تهتم بها ما وراء المعرفة .

وتكمن أهمية اكتساب المهارات الحياتية كما حددها (رضا هندى جمعة مسعود ، ٢٠٠٢ ، ٥٣ – ٥٤) في أنها :

١- تحقق التكامل بين المدرسة والحياة ، وتجسد وظيفة التعليم من حيث ربطه بحاجات المتعلمين ومواقف الحياة واحتياجات المجتمع .

٢- تعطى الفرد الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل ، خاصة فى هذا العصر الذى يتسم بانفجار معرفى ومعلوماتى وتكنولوجى متلاحق ، الأمر الذى يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيف والتفاعل بفاعلية مع هذه المتغيرات من خلال تدريبهم على العديد من المهارات .

وقد أجريت العديد من الدراسات لتنمية المهارات الحياتية التى تندرج فى التخصصات المختلفة كل حسب تخصصه ، فأجرى (وحيد حامد عبدالرشيد ، ٢٠٠٣) دراسة لتعرف فعالية الأنشطة اللغوية فى تنمية بعض المهارات اللغوية الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوى الزراعى ، وأجرت (ماجدة محمود محمد صالح ، سهى أحمد أمين ، ٢٠٠٣ ، ١٤٩ : ١٨٦) دراسة لتعرف أثر برنامج مقترح باستخدام استراتيجية تعليم الأقران فى تنمية بعض المهارات

الرياضية الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، وأجرى (عفيف حافظ زيدان وآخرون ، ٢٠٠٤) دراسة حول مستوى الثقافة الأحيائية (البيولوجية) وعلاقته بالاتجاه نحو العلوم الحياتية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة فى كلية العلوم بجامعة القدس .

وحدد مركز رابطة السلام (Peace Corps Center , 2001, P.9) المهارات الحياتية فى التواصل ومهارات صنع القرار ، والتفكير والتحكم فى الانفعالات ، وتكوين احترام الذات ، ومواجهة ضغوط الآخرين ، والمهارات الاجتماعية .

مشكلة البحث :

تعد مادة التعليم العلاجى من المواد الدراسية التي يتم تقديمها في المرحلة الجامعية ، وتتسم موضوعاتها يالتشويق والاثارة العلمية ، حيث تتضمن العديد من القضايا والمشكلات التى تمس الفرد والمجتمع مباشرة ، وتسهم هذه المادة في تحقيق العديد من أهداف المجتمع من الناحية العلمية ، حيث تعمل على إكساب الطلاب مهارات متنوعة مثل مهارة كيفية التعامل مع الحياه الخارجية ، وكيفية جذب انتباههم للمفاهيم ، كما تسهم في حل العديد من المشكلات المرتبطة بحركة المجتمع ، من خلال دراسة الطلاب لبعض القضايا والموضوعات ، مثل التأخر الدراسى وذوى الاحتياجات الخاصة سواء المكفوفين أو الصم وأنواع الاختبارات بكافة أنواعها ، والعلاقات العامة ومهارات الاتصال ..... إلخ ، وغيرها من الموضوعات والقضايا التي تمثل صعوبة على المتعلم في فهمها وتناولها .

وقد قام الباحث بإجراء مقابلات مع طلاب الشعبة نفسها ؛ ليتأكد من سبب تدني درجاتهم فى مادة التعليم العلاجى ، وكانت نتائج المقابلات تشير إلى أن أغلب الطلاب أجمعوا على أن تدريس هذه المادة كان يتم من خلال طرائق التدريس التقليدية ، وبعضهم أشار إلى جفاف المادة ، والبعض الآخر أشار إلى صعوبة بعض الموضوعات فى محتوى المادة ، ومن هنا اتجه الباحث إلى الاطلاع على بعض الدراسات السابقة (محبات أبو عميرة ، محمد مسعد نوح ، مديحة حسن) التي تؤكد أن من ضمن عوامل تدنى الطلاب فى بعض المواد هو طريقة التدريس .

وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة جودت سعادة (١٩٩٠) ، ودراسة حسن على (١٩٩٢) ، ودراسة ماجدة حسين (١٩٩٤) ، ودراسة عادل رسمي (١٩٩٨) التى قام الباحث بالإطلاع عليها إلي أن الطلاب يقعون في العديد من الأخطاء عند تعلمهم للمفاهيم الحياتية ، وأن مستوي اكتسابها والقدرة على تطبيقها لم يصل إلي الحد المطلوب ؛ وأن هناك قصوراً في إدراك التعريف الصحيح لبعض المفاهيم الحياتية كما أن هناك فهماً خاطئاً للبعض الآخر .

وينطبق ذلك على المفاهيم الحياتية خاصة في التعليم الجامعي، وهذا ما أكدته ملاحظات الباحث أثناء وجوده في المحاضرات مع الطلاب محور العلملية التعليمية ، وقد عزز الباحث ذلك من خلال إجراء مناقشات مع بعض أعضاء هيئة التدريس الذين أكدوا على أن الطلاب يعانون الكثير من الصعوبات ، وأرجع القصور في تعلم المفاهيم الحياتية ، وخاصة عدم القدرة على تصنيف المفاهيم في فئات معينة أو تطبيقها في مواقف جديدة ، كما عزز ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث والتي أسفرت عن وجود قصور في تعلم المفاهيم الحياتية ، وصعوبة فهمها وربطها مع بعضها البعض فتعلم المفاهيم في الثانوى والجامعة لا يذهب إلي أبعد من مجرد تزويد الطلاب بتعريفات للمفاهيم المتضمنة في المادة الدراسية دون فهم العلاقات التي تربط هذه المفاهيم بعضها ببعض ، أو القدرة على استخدام هذه المفاهيم في حل المشكلات وتفسير البعض منها وإعطاء أمثلة تطبيقية عليها .

وقد اتفقت آراء أعضاء هيئة التدريس مع نتائج بعض البحوث على أن القصور في تعلم المفاهيم يرجع إلى العديد من الأسباب منها طبيعة المحتوي الدراسي ، وطريقة تقديمه التي تقوم على التلقين من جانب المعلم والحفظ والترديد من جانب الطلاب ، وتقديم المادة منفصلة بدلاً من عرض مواقف تعليمية متكاملة ، والتركيز على الحقائق بدلاً من المفاهيم " التفكير والوعى الثقافى " ، وفي نفس الوقت فإن هذا النمط من التدريس لا يساعد على تنمية المهارات الحياتية كما أنه لا يساعد على انتقال أثر التعلم ولا ينمي التفكير الإبداعي لدي الطلاب .

وثمة سؤال يجدر طرحه هو : هل أسلوب التلقين والطريقة الروتينية في التدريس صالحة للتغلب على تلك المشكلات السابق ذكرها ؟ وتؤكد جميع الشواهد أن هذه الطريقة لا تصلح في غرس هذه المهارات في المتعلمين ، وبالتالي علينا أن نبحث عن بدائل تساعد على تنمية المفاهيم الحياتية المتمثلة فى " التفكير والوعى الثقافى " ، وكيف يتم التعامل مع تلك المفاهيم والقدرة على حل المشكلات ، بطريقة علمية مستقلة ، وتؤهل المتعلم أن يتعامل مع ما يواجهه بوعي وإدراك ، وليس مجرد الحفظ والإستظهار .

وهناك العديد من المداخل التدريسية التي تتبع للتغلب على أوجه القصور في طرق التدريس ، بحث لا يقع العبء التدريسي على المعلم بمفرده ، بل يعمل على إشراك المتعلم بشكل كبير في عملية إكتساب المعرفة أحد هذه المداخل هو المدخل القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة والذي ثبت فعاليته في تنمية التفكير الناقد والتحصيل ، وتنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار ، والمساعدة في انتقال أثر التعلم وإثارة دوافع المتعلمين ، وتنمية مهارات حل المشكلة وتحمل المسئولية ، وتنمية عمليات الفهم والانتباه والتذكر والمعرفة الاجتماعية ، وذلك في مجال غير مجال علم النفس ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة (Schraw,1997) ، ودراسة (maqsud,1998) ، ودراسة (Anna,1999) ، ودراسة (Hall,1999) ،

ودراسة مصطفي إسماعيل (٢٠٠١) ، ولكن يلاحظ أن هناك ندرة في الدراسات التي أجريت على المفاهيم الحياتية وإكساب مهارات التفكير الإبداعى في مجال علم النفس في المرحلة الثانوية والجامعية ، والذي لا شك أنه يحتاج إلي الإلتفات إليه ، وإعطائه بعض العناية لتحسين مستوي خريجيه .

أسئلة البحث :

يحاول البحث الحالي أن يجيب عن الأسئلة التالية :

س١ : ما أثر استخدام استراتيجبات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية ؟

س٢ : ما أثر استخدام استراتيجبات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

- إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي اللازمة لطلاب كلية التربية شعبة علم النفس .
- تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية من خلال الاستراتيجية المقترحة .
- تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة .
- قياس مدى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية والتفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية .

أهمية البحث :

أولاً : الأهمية النظرية للبحث :

تبرز الأهمية النظرية للبحث فيما يلي :

١- قد يسهم البحث الحالي في إلقاء الضوء على الوضع الراهن لتعلم المفاهيم الحياتية في كلية التربية .

٢- قد يسهم البحث في إلقاء الضوء على طبيعة تعلم المفاهيم والأساليب المناسبة لها في المرحلة الجامعية .

٣- يعد البحث الحالي امتداداً لسلسلة الدراسات التي تهتم برفع كفاءة خريج التعليم الجامعي من خلال مساعدته على استيعاب المفاهيم الحياتية وقدرته على تطبيق ما تعلمه من مواقف أخرى .

٤- مسايرة طبيعة العصر من حيث الاهتمام بالعمليات العقلية للطالب وإثارة اهتمامه وتدعيم تعلمه الذاتي واستقلاليته في التعلم .

٥- التأكيد على ماذا نتعلم أولاً ثم كيف نتعلم .

ثانياً : الأهمية التطبيقية للبحث.

تبرز الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي :

١- تقديم استراتيجية حديثة في تدريس المفاهيم الحياتية وفقاً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة .

٢- قد تؤدي إلى تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال قيامهم ببعض الأنشطة التي تتعلق بكيفية التعلم ومهارات ما وراء المعرفة .

حدود البحث :

اقتصرت البحث على :

أ- المفاهيم الحياتية المتضمنة بوحدة " **التقويم** " بمقرر التعليم العلاجى لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس .

ب- مجموعة من طلاب كلية التربية بلغ عددهم (٨٠) طالباً .

ج- الفترة الزمنية التى تم فيها تطبيق التجربة الأساسية عام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠.

أدوات البحث :

- اختبار المهارات الحياتية لطلاب كلية التربية ويشمل :
  - ١. اختبار مهارات التفكير . (من إعداد الباحث)
  - ٢. اختبار مهارات الوعى الثقافى . (من إعداد الباحث)
- اختبار التفكير الإبداعي . (من إعداد الباحث)

منهجا البحث :

أ- سوف يتم استخدام المنهج الوصفي عند إعداد الإطار النظري للبحث ، وعند تحليل محتوى وحدة الدراسة لتحديد المفاهيم الحياتية المتضمنة بها ، وكذلك عند تحليل النتائج وتفسيرها .

ب- المنهج التجريبي في التجربة الميدانية للبحث ، حيث يهدف البحث إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الحياتية وتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية " شعبة علم النفس ".

مصطلحات البحث :

١- استراتيجيات ما وراء المعرفة :

يعرفها كاروجيسوب بأنها " اتجاه في تعليم المهارات المعرفية يؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية وقدرته على التحكم والسيطرة على محاولات التعلم ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر لأدائه " (Carr&Jessup, 1997, P105) . ويعرفها كاتل Cattel بأنها " القدرات والاستراتيجيات والمهارات التي يمتلكها الفرد ويكون على وعي بها ، وتتمثل في القدرة على المراقبة الذاتية والتنظيم لعمليات التفكير وتقويم الأداء المستمر (Cattel , 1991 , P42) .

٢- المهارات الحياتية :

ويعرف الباحث المهارات الحياتية بأنها " مجموعة الاحتياجات العقلية أو الوجدانية أو الأدائية اللازمة للفرد للتعايش فى الحياة اليومية ، حتى يحقق أهدافه سواء على المستوى الشخصى و الجماعى و الوطنى و القومى و العالمى" .

مهارات التفكير :

تعرف إجرائياً بأنها " عمليات عقلية غير مرئية يستخدمها الفرد للتعامل مع المواقف المختلفة التى يتعرض لها فى حياته ، بغية حل المشكلات التى تواجهه " .

مهارات الوعى الثقافى :

ولغرض هذا البحث تعرف مهارات الوعي الثقافي بأنها " إلمام طلاب كلية التربية بما يدور حولهم وإلمامهم بعادات وتقاليد مجتمعهم والقضايا المعاصرة ، والمشكلات المهمة المؤثرة فى حياة المجتمع ، وتتبعه للنهضات العلمية والفنية والأدبية فى مختلف العصور " .

٣- التفكير الإبداعي :

أورد جروان (٢٠٠٢م) تعريف جيلفورد Guilford,1986 للتفكير الإبداعي بأنه سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة وإيضاحها بالتفصيلات أو الإسهاب(٥ : ص ٢٢) ، و يعرفه (مجدى حبيب) " بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً ويتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر

معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة ويتكون من مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة والحساسية للمشكلات " (فتحي جروان ، ١٩٩٩ ، ٤٢١) .

ويُعرف بأنه " نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد ؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية انفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة "(فتحي جروان، ٢٠٠٢ ، ٨٤) .

ولغرض هذا البحث يُعَرف التفكير الابداعى بأنه " القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار حول موضوع معين من الوحدة المختارة بحيث تتميز هذه الأفكار بنوع من الجدية والمرونة وبدرجات مختلفة عند الطلاب " .

ومن مهارات التفكير الابداعى :

أ _ الطلاقة : Fluency

وهى قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة التى تتمثل فيها بعض الشروط الخاصة خلال فترة زمنية معينة (محمد احمد مهران ، ١٩٩٨ ،١٢٢) .

ب _ المرونة : Flexibility

وتعني القدرة على الانتقال الملائم من موضوع إلى آخر في سرعة وعدم التصلب والتشبث بوجهة نظر واحدة (حسن مسلم ، ١٩٩٤ ،١٢٦) .

ج _ الأصالة : Originality

وتعني القدرة على إنتاج أفكار أو أشكال أو صور جديدة متميزة وفريدة وملائمة (أحمد المهدى ، ١٩٩٥ ، ٨٩) .

إجراءات البحث :

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على :

١ : ما أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية ؟

سوف يقوم الباحث بالآتي :

- بناء اختبار المهارات الحياتية لطلاب كلية التربية في صورته المبدئية .
- عرض الاختبار على السادة المحكمين لضبطته ، والتأكد من سلامته

اللغوية والعلمية .

- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون .
- اختيار مجموعة استطلاعية ، لتطبيق الاختبار وذلك لحساب الصدق والثبات .
- صياغة الاختبار في صورته النهائية .
- اختيار مجموعة الدراسة من طلاب كلية التربية شعبة علم النفس وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تدرس الوحدة بالطريقة العاد.ية والأخرى تجريبية تدرس الوحدة بالاستراتيجية المقترحة
- تطبيق الاختبار قبلياً .
- تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة.
- تطبيق الاختبار بعدياً .
- رصد النتائج الخاصة بالاختبار .
- تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً .

للإجابة عن السؤال الثاني والذب ينص على :

س٢ : ما أثر استخدام استراتيجبات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية ؟

سوف يقوم الباحث بالآتي :

١- إعداد اختبار التفكير الإبداعي في مقرر التعليم العلاجى لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس في صورته المبدئية .

٢- عرض الاختبار على السادة المحكمين لضبطه والتأكد من سلامته العلمية واللغوية .

٣- إجراع التعديلات التي أشار إليها المحكمون .

٤- الوصول إلى الاختبار في صورته النهائية .

٥- اختيار مجموعة البحث وتقسيمها إلى :

ا- مجموعة ضابطة تدرس الوحدة بالطريقة المعتادة .

ب- مجموعة تجريبية تدرس الوحدة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة .

٦- التطبيق القبلي للاختبار على المجموعتين .

٧- تدريس الوحدة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية وبالطريقة العادية للمجموعة الضابطة .

٨- التطبيق البعدي للاختبار على المجموعتين .

٩- تحليل النتائج التي تسفر عنها الدراسة ، باستخدام الطرق الإحصائية .

١٠-كتابة التوصيات والمقترحات

الإطار النظرى للبحث

المحور الأول : ما وراء المعرفة ويتضمن :

مفهوم ما وراء المعرفة : Metacognition Concept

ظهر هذا المصطلح على يد " فلافل " Flavel " حيث اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة ، ودراسة العمليات المعرفية والبحث فيها ، ودراسة الخصائص المرتبطة بالمعرفة وطبيعتها وكيفية اكتسابها ، ويشير هذا المصطلح إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المتنوعة نتيجة حصوله على معرفة معينة ذات علاقة بهذه المواقف ، ويختلف الأفراد في كيفية الاستفادة من المعرفة التي يكتسبونها(Flavel ,1987, P231) .

وتتنوع تعريفات ما وراء المعرفة باختلاف المتخصصين ومجال تخصصهم ومدى التركيز في جوانب معينة من ما وراء المعرفة وفيما يلي عرضاً لأهم ما ورد من وجهات النظر فيما يتعلق بتعريفات ما وراء المعرفة .

يعرفها Gama " بأنها وعي الفرد بقدرته الشخصية على الفهم وضبط التعلم واستخدام هذه القدرة في توجيه سلوكياته المعرفية وتنظيم معارفه والتخطيط لها " (Gama , 2000) .

ويعرفها Brokowski " بأنها معرفة الطلاب وتفكيرهم في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم ، ومحاولاتهم لتنظيم هذه العمليات ، ومعرفة مهام التعلم التى يمكن أن ينجزها الطالب بواقعية خلال فترة محددة من الوقت " (Brokowski , 1996, p 391) .

ويضيف " Stipek " أن ما وراء المعرفة تعني " تفكير المتعلمين وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم على نحو مناسب مثل اتخاذ قرار بأن أفضل استراتيجية لفهم نص جديد هو وضع ملخص بأفكاره الرئيسية وترابطها ببعضها البعض ، وتعني أيضاً قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره (Stipek , 1998, p10) .

وتعرف " سحر الشوري " ما وراء المعرفة بأنها " درجة وعي الفرد بما يعرفه فيما يتعلمه ، وقدرته على ضبط أفعاله من أجل تحقيق أهدافه ، وذلك من خلال عدة مكونات هي التنظيم والتخطيط للأفكار والمفاهيم ، والربط بين النص والخبرة والتنبؤ (سحر السيد الشوري ، ١٩٩٩ ، ص ١٠)

أما " كار وجيسوب " فيعرفاها بأنها " اتجاه في تعليم المهارات المعرفية ، ويؤكدون على وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية وقدرته على التحكم والسيطرة على محاولات التعلم ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر لأدائه (Carr & jessup , 1997 , pp135-146) .

و ترى " فاطمة حلمي " أن ما وراء المعرفة هي " وعي الفرد وفهمه وإدراكه لما يتعلمه أو يقرأه ، وقدرته على مراقبة الذات وتقييم أعماله المعرفية بالنسبة إلى المتعلم وضبطها وتقييمها ، ومراجعة الذات الشعورية للتعرف على أن هدف الفرد قد تحقق أم لا ، وتنظيم العمل باختيار الاستراتيجية المناسبة (فاطمة حلمي حسن ، ١٩٩٧ ، ص ٦٥) .

وبناءً على ما تقدم يتضح أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن ما يلي :

أ- وضع أهداف بعيدة المدى .

ب- الوعي بأن كل متعلم له اختيارات في عملية التعلم .

ج- تقويم المتعلم لتعلمه .

د- سيطرة المتعلم على محاولات تعلمه .

هـ- مراقبة الفرد لعملياته الذهنية وإجراءاته أثناء معالجة المشكلة .

و- تنظيم الفرد ذاتيا لتعلمه ومراجعة الذات والتغذية الراجعة .

إن ما وراء المعرفة يعنى قدرة المتعلم على التخطيط والوعى بالخطوات والاستراتيجيات التى يتخذها لحل المشكلات ، وكذلك القدرة على تقييم كفاءة تفكيره ، كما أنه يركز على اهتمام المتعلم بمعرفته كيف يفكر ويتعلم ، لأن ما وراء المعرفة هو المعرفة بكيفية عمل العلمليات المعرفية والوعى بالفهم .

وعلى الرغم من الاختلاف الظاهرى بين التعريفات فإن ثمة قواسم مشتركة بينها تتمثل فى أن مفهوم " ما وراء المعرفة " لا يتجلى فى المعرفة المباشرة التى يتعاطاها الفرد لإنجاز عمله أو اتخاذ قراره ، أى لا يتجلى فى النشاط المعرفى المباشر الذى يمارسه الفرد لتحقيق هدفه ؛ وإنما يتجلى فى كل نشاط عقلى من شأنه توجيه أو متابعه أو رصد أو تقييم أو مراجعة هذا النشاط العقلى المباشر سواء أكان تذكراَ ، أم استرجاعاً ، أم تعرفاً ، أم إدراكاً ، أم تصنيفاً ، أم استنتاجاً ، أم اكتساب لمعلومات ، أم تعلماً ، ولذلك سمى هذا المفهوم أيضاً بتفكير التفكير .

طبيعة ما وراء المعرفة : Metacognition Nature

تختلف طبيعة ما وراء المعرفة باختلاف العلماء ، إلا أن معظمهم يتفق على أن طبيعة ما وراء المعرفة تعتمد على بعدين رئيسيين يعكسان مهارات ما وراء المعرفة باختلاف أنواعها وهما :

١- ***المعرفة حول المعرفة : Cognition about Cognition***

وتسمى بمعرفة ما وراء المعرفة ، وتشير إلى المعرفة حول ما يتعلمه الفرد من معلومات ، وما يوجد في بنائه المعرفي ، ومعرفته وفهمه للعمليات المعرفية ، ومعرفة ما الذي يمكن أن يتم استخدامه للتحكم في هذه العمليات والتعلم (Schraw, 1997 , pp 135-146) ، وتنقسم معرفة ما وراء المعرفة إلى ما يلي :

أ- المعرفة التصريحية Declarative Knowledge

وتتمثل في معرفة الفرد حول مهاراته ، ووسائل تفكيره وقدراته الشخصية والذهنية.

ب- المعرفة الإجرائية : Procedural Knowledge

وتتمثل في معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من اجل إنجاز الأهداف وإجراءات التعلم .

جـ- المعرفة الشرطية : Conditional Knowledge

وهي معرفة الفرد حول متي ولماذا تكون استراتيجية معينة أكثر فاعلية عن غيرها في تناول مشكلة ما (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٨ ، ص١٦٧).

وتشير المعرفة حول المعرفة إلى المعرفة الشاملة العامة فيما يتعلق بكيفية تناول الفرد لمعلوماته ومفاهيمه وكيفية التحكم في السيطرة عليها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة (وليم عبيد ، ٢٠٠٠ ، ص٥١) .

ويري فلافل أن معرفة ما وراء المعرفة تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي :

أ- معرفة متغيرات الشخص : Knowledge of person variables

وتشير معرفة متغيرات الشخص إلى المعرفة حول كيفية تعلم الإنسان وكيفية معالجته للمعلومات وتمثيلها ومواءمتها ، وتشير إلى مدى فهم وإدراك الفرد لعمليات تعلمه الخاصة (أحمد جابر أحمد ، ٢٠٠٢ ، ص ٨٣) .

ب- معرفة متغيرات المهمة : Knowledge of Task Variables

وتتعلق بالمعرفة عن طبيعة المهمة وما هي ماهيتها وخصائصها والعوامل المرتبطة بها والمؤثرة فيها ، والعمليات التى يقوم بها الفرد (Flavell , 1987, P 21)

جـ- معرفة متغيرات الاستراتيجية : Knowledge of Strategy Variables

وتتمثل فيما يتصل بالاستراتيجية سواء كانت الاستراتيجية معرفية تعمل على الوصول إلى هدف معرفي عام أو نوعي ، أو وراء معرفية التى تعني الشعور الفردي بدرجة عالية من الثقة بأنه وصل إلى الهدف المرجو ، كما تتضمن المعرفة الشرطية حول متي وأين تستخدم مثل هذه الاستراتيجيات بشكل مناسب .

٢ - التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي : Metacognition Self-Reugulated

وتتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة تلك العمليات والاستراتيجيات المسئولة عن التحكم في الأنشطة المعرفية والسيطرة على أنشطة الفرد الذهنية ، وتساعد هذه الاستراتيجيات المتعلم على تنظيم وتنسيق معارفه والإشراف عليها وتتضمن كل ما يشكل معارف الفرد وأساليبه في التعامل مع الأنشطة المختلفة ، والتنظيم الذاتي يتضمن معرفة الفرد باستراتيجيات التعلم المختلفة

، التى يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩،ص ٣٣٤) ، ويتضمن التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي ميكانزمات تنظيم الذات مثل ، الضبط المعرفي ، والمراقبة المعرفية ، ويعني قدرة المتعلم على أن يختار ويراقب استراتيجياته في التعلم المناسبة لكل موقف معين (كوستا ، ١٩٩٨، ص ١٦٨) .

ويرى " وينج" Wong (١٩٨٦) أن ما وراء المعرفة تشير إلى الوعي الاستبطاني introspective Awarenes بالعمليات المعرفية والتنظيم الذاتي للفرد، وكذلك فحص الفرد لأفكاره ، ودوافعه ، ومشاعره ، كما أنها تتضمن العديد من المهارات منها التنبؤ ، والمقارنة ، والفحص ومراقبة الذات والتناسق والضبط التأملي وجميعها تسهم في تنمية قدرة الفرد على حل مشكلاته ودراسته وتعلمه (wong, 1986, pp, 110 - 115) ، وهذه المهارات مهمة بالنسبة للفرد لعدة أسباب وهي :

أ- تزويد الفرد بأسباب وعوامل إخفاقه في فهم الموضوعات .

ب- تسهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل .

ج- تساعد في القدرة على الاحتفاظ والاستدعاء (ليلى عبد الله حسام الدين ، ٢٠٠٢ ، ص ١٢٥) .

ويشير " أونيل وابيدي " (١٩٩٦) إلى أن ما وراء المعرفة ذات طبيعة مزدوجة حيث انه لا يمكن أن توجد ما وراء المعرفة دون أن يكون الفرد على وعي شعوري بها ولكنهما يميزان بين نوعين من ما وراء المعرفة هما :

أ-ما وراء المعرفة كحالة : Meta Cognition as astate

وتعتبر حالة عابرة لدى الأفراد في المواقف العقلية المختلفة ، وتتنوع وتتغير مع الزمن وتتسم بالتخطيط ومراجعة الذات والوعي بها .

ب-ما وراء المعرفة كسمة : Metacognition as Atrait

وهي تعني متغير الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة من ما وراء معرفة الحالة ، وتتضمن ما وراء المعرفة ما يلي :

١. الوعي : Awarness

وهو عملية شعورية لدى الفرد ، تعني إدراك الفرد للمواقف الموجودة والانتباه الجزئي أو الكلي لها .

٢. الاستراتيجية المعرفية : Cogntive Strategy

وتعني أنه لابد أن يكون لدى الفرد استراتيجية محددة لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم بأداءه .

٣. التخطيط : Planning

ويشير إلى أن للفرد هدفاً معيناً يسعى لتحقيقه من خلال وضع خطة واضحة من خلالها يمكن إنجاز الأهداف المرجوة .

٤. المراقبة الذاتية : Self & monitoring

وتشير إلى امتلاك الفرد ميكانزم مراجعة الذات لمراقبة مدى تحقيق الأهداف (oneilf Abedi, 1996 , pp. 234-239) .

ويشير " وليم عبيد " إلى أن التفكير فوق المعرفي يشمل أنشطة عقلية مثل التخطيط ، ومراقبة التقدم ، وبذل جهود ذهنية لتقويم طريقة وسرعة الأداء ، واتخاذ القرارات ، واختبار سلامة العمل ، وسلامة وجودة الاستراتيجيات المتبعة في أدائه(وليم عبيد ، ١٩٩٧، ص ٦٥) .

مما سبق يتضح أن طبيعة ما وراء المعرفة تتضمن معرفة الفرد عن المعرفة وتتمثل في معرفة الفرد بإمكانياته المتعددة وكيفية استغلالها داخلياً وخارجياً لتحقيق الأهداف ، والتنظيم ما وراء المعرفي وتتمثل في المهارات والاستراتيجيات التى تسيطر على أنشطة الفرد وتحكمها ، وقدرة المتعلم على اختيار ومراقبة استراتيجياته المناسبة في التعلم تبعاً لاختلاف الظروف المحيطة أي في البداية لابد من الوعي بالمهمة وكل ما يؤثر فيها ثم بعد ذلك يكون السلوك من خلال اتباع استراتيجيات معينة للسيطرة على المهمة .

استراتيجيات ما وراء المعرفة : Metacognition Strategies

يشير " هيكر " Hacker (١٩٩٨) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة عبارة عن " مجموعة من القدرات والإمكانيات ، والتي تمد المتعلم بطرائق تفكير وأساليب تفكيرية تمكنه من تناول المهام المكلف بها ، والتمكن منها ، وإنجاز الأهداف المرجوة Target Objectives ، وتتضمن قدرة الفرد على التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقويم " (Hacker , 1998 , p73) .

ويقرر " ألون وآخرون " بأن استراتيجيات ما وراء المعرفة تشير إلى " القدرات والاستراتيجيات والمهارات التى يمتلكها الفرد ، ويكون على وعي بها ، وتتمثل في القدرة على المراقبة الذاتية والتنظيم لعمليات التفكير والتقويم الأدائى المستمر وتحديد الأهداف ووسائل الوصول إليها " (Allon et al , 1994 , pp93-108) .

ويؤكد هوراك أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي " محاولات الفرد الهادفة الموجهة لتنظيم وتنسيق معارفه ، وذلك من خلال بعض المهارات مثل المراجعة ، والتخطيط ، والتقويم ، والاختبار وإدارة الذات وتنظيمها والتقويم للأداء " (Horak , 1994 , p 87) .

ويحدد " هوراك " Horak مهارات ما وراء المعرفة فيما يلي :

أ- مهارة تحديد الأهداف : Determine objectives

ب- تحديد المتطلبات السابقة : Determine Prerequistes

جـ-استخدام المصادر التعليمية : Using Learning Resources

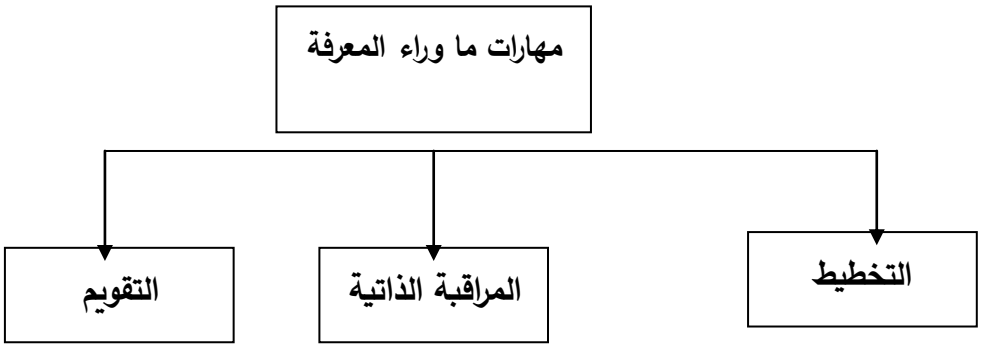
د-ترتيب الفهم : Understand Sequence

هـ-إدارة وقت وزمن التعلم والمراقبة الذاتية : Self Monitoring and Manage Time in Learning (Horack, 1994, pp 89-91) .

ويقرر Gama " جاما " أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في مجموعة من الأنشطة والإجراءات التى تمكن الفرد من إنجاز وتحقيق النجاح والأهداف ، وتتضمن هذه الاستراتيجيات :

- إدراك المعرفة السابقة وتنظيمها .
- تحديد المهمة واستراتيجيات التعامل معها .
- تقويم الاستراتيجية (منى عبد الصبور ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٠)

ويرى أيضاً " أحمد جابر " أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تشير إلي مجموعة من القدرات التى تساعد المتعلم على متابعة تعلمه أو مهماته بنجاح ، وذلك من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم للأداء الذي يقوم به ، وتشمل المهارات الرئيسية التالية التخطيط ، والمراقبة الذاتية ، التقويم ويوضح الشكل التالي هذه المهارات (أحمد جابر أحمد السيد ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٩٧ : ٩٩).



شكل (١)

ومما تقدم فيما يتعلق بمفاهيم وتعريفات استراتيجيات ما وراء المعرفة يتضح ما يلي :

أ- استراتيجيات ما وراء المعرفة قدرات وإمكانات يحتاجها المتعلم للنجاح والتفوق .

ب- استراتيجيات ما وراء المعرفة مهارات متعددة تتيح للفرد السيطرة على معارفه والتمكن منها .

ج- استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن بعداً تنبؤياً من حيث وضع تصور ومجال تعليمي بما يحويه من عمليات وما يتبعه من مخرجات ونتائج وكلما كانت قدرات ما

وراء المعرفة قوية لدى المتعلم كلما تنبأنا بنجاح وفعالية المتعلم في الفهم والتحكم في تعلمه .

د – تتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة نموذجاً متطوراً لمعالجة المعلومات من خلال تمثيل المعلومات واستدخالها من خلال احتكاكها بمهارات متطورة قادرة على الارتقاء بالمدخلات وربطها جيداً بالذاكرة طويلة المدى .

هـ– استراتيجيات ما وراء المعرفة مهارات خاصة وعامة ومتضمنه في مفهوم ما وراء المعرفة مثل مهارة التخطيط ومهارة اتخاذ قرارات معينة ومهارة الابتكار والتلخيص وإعادة الصياغة ومراقبة الذات والتساؤل الذاتي .

استراتيجية التخطيط ما وراء المعرفي :

وتشير إلى أن للفرد أهداف معينة يسعى لتحقيقها من خلال وضع خطة واضحة ، كما تتضمن استراتيجية التخطيط فهم موضوع التعلم وتنظيم الجداول والبيئة المحيطة وتحديد الأهداف العامة والخاصة ، والبحث عن فرص لممارسة المهمة (رفعت محمود بهجات ، ١٩٩٨ ، ص ١٠٦) .

وتتضمن استراتيجية التخطيط ما وراء المعرفي العديد من المهارات الثانوية وهى كالتالي : (Beth, 1998, PP 54-75) .

أ– الوقوف على الأهداف النهائية للموقف التعليمي .

ب– الوقوف على الأهداف التدريسية.

جـ– الوقوف على الخصائص العامة لموضوع الدراسة .

د – اختيار الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف.

هـ – تحديد المصادر التعليمية .

و – تحديد المتطلبات والخبرات السابقة بالمهمة التعليمية .

ز – إدارة وقت التعلم .

ي – تحديد نقطة البداية في تناول المهمة .

وتشير فاطمة حلمي إلى أن التخطيط يعد أحد أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي للتعلم بالإضافة إلى استراتيجيات التقييم الذاتي والتنظيم والتحويل ومكافأة الذات وطلب المساعدة من الآخرين كالمعلم والزملاء والكبار ومراجعة السجلات ومراجعة الاختبارات ومراجعة الكتب المدرسية ، كما أنها تلعب دوراً كبيراً في تناول المعلومات ومعالجتها (فاطمة حلمي حسن ، ١٩٩٥ ، ص١٦٦) .

استراتيجية المراقبة الذاتية لما وراء المعرفة :

وتشير مهارة المراقبة الذاتية إلى امتلاك الفرد ميكانزم مراجعة الذات لمراقبة تحقيق أهدافه (Cornoldi et al, 1996, PP391-399) ، وتعكس مدى قدرة المتعلم على التساؤل لإيجاد نقاط رئيسية ، واستكمال المهام ، وربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة ، كما أنها تتضمن استراتيجيات أخرى مثل كتابة المذكرات والتلخيص والتكرار وتقوية الذاكرة والمقارنة والفهم والاستدلال والتنبؤ والتساؤل الذاتي ، والاختبارات الذاتية بوضع اختبارات محددة (إكسفورد ، ١٩٩٦ ، ص ١١٨) وتتضمن مهارة المراقبة الذاتية العديد من الاستراتيجيات الثانوية نوجزها فيما يلي : (Swanson-etal , 1993, PP 70-81)

أ- التأكد من فهم المعلومات التي تدرس .

ب- ملاحظة عمليات المعرفة .

جـ- مراجعة الاختبارات والاستراتيجيات المستخدمة .

د- التأكد من اختيار الاستراتيجية المناسبة من بين الاستراتيجيات المختلفة .

هـ- التأكد من السير في الاتجاه الصحيح .

و- التساؤل عن مدى تحقيق الأهداف .

كما أنها تتضمن بعض المهارات الأخرى مثل : (Koch, 2001, PP 101 - 112)

١- ربط المعارف القديمة بالمعارف الجديدة .

٢- مقارنة مجموعة من المتغيرات لاختبار المفاهيم في الموقف .

٣- تحديد أنواع المعلومات التي يقع فيها الخطأ .

٤- تحديد الموضوعات والأجزاء التي تحتاج إلى فهم .

٥- اقتراح الطرق البديلة للتعرف على الأشياء الصعبة .

٦- استخدام الأسئلة.

وتعد استراتيجية المراقبة الذاتية من الاستراتيجيات التي تجدد وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم ، كما أنها تشير إلى الوعي بما يمتلكه الفرد من قدرات واستراتيجيات ووسائل يحتاجها لأداء المهام المختلفة بفعالية أكثر (عبد الرحمن عدس، ١٩٩٨ ، ص ٢٧٠) .

استراتيجية التقويم ما وراء المعرفي :

وتتمثل استراتيجية التقويم في القدرة على المراجعة لما يتعلمه الطلاب ، والحكم على مدى تحقيق الأهداف المرجوة بفعالية ، وإصدار أحكام على كفاءة التعلم ، وفي تلك الاستراتيجية

يراجع المتعلمون ما تعلموه ويقررون ما إذا كانوا قد أنجزوا أهدافهم، حيث يتم قراءة المعلومات مرة أخرى وأخرى إذا كانت غير واضحة وتحتاج إلى تكرار (Chiang, 1998 , P64) .

واستراتيجية التقويم أيضا تتضمن العديد من المهارات الفرعية مثل:

١- تقويم النتائج للوقوف على مدى تحقيق الأهداف .

٢- إصدار حكم على مدى استخدام الإستراتيجيات المتاحة .

٣- إجراء اختبار على هذه المادة .

٤- كتابة تقرير عن تحليل المهمة .

٥- تقديم وعرض النتائج في صورة واضحة .

٦- التأكد من تحقيق الأهداف جميعاً (Rickey and stacy,2000 , PP180-188).

أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة :

تؤدي استراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً كبيراً في عمل الطالب الأكاديمي وتنميته ؛ حيث إن المتعلم قد يلجأ إلى استخدام ما وراء المعرفة عندما يواجه صعوبات في فهم ما يقرأ ، فمحور الاهتمام في ما وراء المعرفة هو جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلاً من مجرد إعطائه إجابات محددة ، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم بحفظها ، واستظهارها والاهتمام بأفكاره ، ومداخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل مشكلة ، انطلاقاً من ضرورة تنظيم التعلم بصوت مرتفع بما يناسب حاجات واهتمامات المتعلم ، ومستوى مهاراته الخاصة ، إذ يطلب من المتعلم أن يذكر بصوت مرتفع كل شئ عن كل ما يحدث داخل ذهنه أثناء تناوله للمهمة المحددة . (محمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم ، ١٩٩٨ ، ص ٢٨٣) .

وما وراء المعرفة اتجاه في تعليم المهارات المعرفية ومهارات التفكير الناقد وتعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة ، وتسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم (فتحي عبد الحميد عبد القادر ، ١٩٩٥ ، ص ١٠٦) .

ويشير كل من أحمد حسين اللقاني ، وفارعة حسن إلى أن لمهارات ما وراء المعرفة أهمية بالغة في مجال التعليم والتعلم فهي تساعد المتعلم على ما يلي:

أ- تساعد المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص .

ب- تساعد المتعلم على التحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم .

ج- تساعد وتمكن المتعلم من التفكير الناقد .

د- تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم .

هـ- تنمية التفكير المستقل ، ومهارات اتخاذ القرار.

و- تساعد المتعلمين على التمكن من مهارات حل المشكلات وأن يصبحوا فعالين ومستقلين تعلمهم (أحمد حسين ، فارعة حسن ، ٢٠٠١ ، ص١٠٦) .

وهناك العديد من الدراسات التى تناولت أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمجالات متعددة ومنها (دراسة Oneil & Abedi (١٩٩٦) ، دراسة سامي محمد الفطايري (١٩٩٦) ، دراسة سشرو Schraw (١٩٩٧) ،دراسة محمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم (١٩٩٨) ، دراسة " مقصود " Maqsud (١٩٩٨) ، دراسة Anna (١٩٩٩) ، دراسة هل Hall (١٩٩٩) ، دراسة Gregory (2000) ، دراسة Strange (2001) ، دراسة مصطفى إسماعيل(٢٠٠١) ، دراسة إحسان فهمي (٢٠٠٣) : دراسة سمير عريان (٢٠٠٣) : دراسة شعبان عبد العظيم (٢٠٠٥) دراسة هيا المزروع (٢٠٠٥) ، دراسة محمد عبد الحليم محمد (٢٠٠٥) ، دراسة عفانة ، تيسير نشوان (٢٠٠٥) ، مها عبد الله السليمان (٢٠٠٦) ، دراسة احمد على خطاب (٢٠٠٧) ، دراسو مسفر عائض الحارثى (٢٠٠٨) ، دراسة شروق كاظم (٢٠٠٨) ، دراسة حلمى محمد حلمى (٢٠٠٨) .

مما سبق يتضح لنا أهمية ما وراء المعرفة واستراتيجياتها في العملية التعليمية فهى تمكن المتعلم من السيطرة على محاولات تعلمه ، وأن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص ، وتساعد على التفكير المستقل وتحمل المسئولية كما تساعده على التحكم في عملياته المعرفية والتفكير فيها ومراقبتها ، كما أنها تساعد على التعلم ذي المعنى وبالتالي تساعد على انتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لمدة طويلة ، كما أنها تضع تصوراً تشخيصياً وعلاجياً للأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم .

استراتيجيات ما وراء المعرفة والتعلم :

تعد نظرية ما وراء المعرفة أحد أهم الميادين المعرفية التي تؤدي دوراً مهماً في العديد من أنماط التعلم ، وقد تم التركيز في الآونة الأخيرة التركيز وبشكل قوي على التطبيق التربوي لهذه النظرية ، حيث أجزم العديد من التربويين والباحثين بأن مهارات ما وراء المعرفة لها فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين ، كما أنها ترتبط بقوة بالتعلم الناجح ، فهذه الاستراتيجيات تسمح للمتعلمين بالتحرك أكثر وبشكل سريع خلال عمليات حل المشكلة ، كما أن هناك ارتباطاً كبيراً بين مهارات ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي ، فالطلاب الذين يمتلكون استراتيجيات (مهارات) ما وراء المعرفة أفضل في هذا الأداء من الطلاب الذين لا يمتلكون هذه المهارات .

فإدراك الطالب لقدراته الأكاديمية يعتمد على أربع عمليات رئيسية وهى المعرفة، وما وراء المعرفة ، والأهداف التي يسعى لتحقيقها ، والشعور ، وأن ما وراء المعرفة واستراتيجياتها تعني

قدرة الفرد على إنجاز القرار للتنظيم وانتقاء أشكال مختلفة ومتكاملة من المعرفة لتحقيق أهدافه (hall , 1999 ,pp99-107) .

ويشير" كوستا " إلى أن الطلاب الناجحون يقومون بتلقائية بالتأمل في عمليات التعلم وتنظيمها بالرغم أنهم قد لا يعون لماذا ، ولا كيف يساعدهم ذلك في التعلم ؟ أما الطلاب الأقل كفاءة فنجدهم لا ينتبهون لهذه العمليات ولا يدركون قيمتها ، ولذلك بدأ الباحثون والمتخصصون في وضع استراتيجيات تساعد المتعلمين على تنمية ما وراء المعرفة والتي يقصد بها الوعي بالتفكير ، وهى تساعد المتعلمين على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها والعمل على تكاملها ومتابعتها وتقييمها وتطويرها أثناء قيامهم بعملية التعلم (كوستا، ١٩٩٨ ، ص ١٦٧) ، ويذهب البعض إلى أن ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريس تناسب جميع المراحل ، حيث إنهم قادرون على التحكم فيما يفعلون (Gama, 2001)، وعليه فإنه من المهم والضروري أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية ، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز ، وكيف يقيمون ذاتياً مدى تقدمهم أثناء التعلم ، وسعيا إلى تحقيق مستوى أحسن من التمثيل المعلوماتي(حمدان على نصر ، وعقلة الصمادي ، ١٩٩٦ ، ص ٩٩) .

من هنا يمكن القول أن ما وراء المعرفة واستراتيجياتها تعد واحدة من المؤثرات الأساسية على تعلم الطلاب ، وعندما يتم تطوير هذه الاستراتيجيات عند المتعلمين فإن ذلك يؤدي إلى تحسين أدائهم في محتوى مقرراتهم وتحسين تعلمهم في المقررات الأخرى ، وتقوم مهارات ما وراء المعرفة بدور هام في تنمية عمليات الفهم ، والقراءة ، والانتباه ، والتذكر ، والمعرفة الاجتماعية ، فتعلم الطلاب استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يساعدهم على زيادة وعيهم ، وإدراكهم لعملية التعلم ، واكتسابهم لمهارات متعددة بما يسمح بانتقال أثرها إلى أي مواقف تعلم جديدة .

وهناك العديد من الدراسات التي تشير إلى أن أداء الطلاب المتوسطين يمكن أن يتحسن بشكل ملحوظ ، وذلك عن طريق تدريبهم على مهارات ما وراء المعرفة مثل دراسات كل من " الكساندر وسوانسون ، وجوردن ، وهوراك ، وايقرسون ، وهاركر " التي أوضحت أن الطلاب المنخفضين في التحصيل يمكن أن يتحسن أداؤهم الأكاديمي من خلال استخدامهم لمهارات ما وراء المعرفة (محمد أحمد شبيب ، ٢٠٠٠ ، ص ١١٢) .

كما تساعد مهارات ما وراء المعرفة المعلمين أيضاً ، فهى تمكنهم من بناء بيئات دراسية ملائمة ، يركزون فيها على التعلم الفعال الذي يتسم بالمرونة والإبداع ، فمن الضروري قيام المعلم بتسهيل عملية اكتساب استراتيجيات ما وراء المعرفة للمساعدة على تحقيق التعلم المستقل .

وهناك العديد من العوامل التي توجه المعلمين إلى ضرورة الاهتمام وتطبيق مهارات ما وراء المعرفة في المواقف الدراسية ، حيث لاحظ كارديلي إلوار Cardell - Elawar أن التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يحسن اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية ، ويشجعهم على تحقيق أهداف التعلم وزيادة فعاليتهم ، والحد من شعورهم بالعجز ، وكل ذلك أهداف تسعى التربية إلى تحقيقها (Carnoldi & Lucangeli, 1996, P19).

وتعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب ، وبخاصة الذين يعانون من وجود صعوبة في تعلم بعض الموضوعات فإنهم يعتمدون على استراتيجيات ما وراء المعرفة وعملياتها كنوع من المعالجة التعويضية أثناء تعاملهم مع المواقف التعليمية ، وكذلك الطلاب الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الوعي بما وراء المعرفة يتمكنون من تعويض نقاط الضعف لديهم في مجالات أخرى وبخاصة معالجة أو تجهيز المعلومات .

ومما تقدم يتضح لنا ما يلي :

أ- أن استراتيجيات ما وراء المعرفة ترتبط ارتباطاً قوياً بعملية التعلم وتعمل على تيسيرها.

ب- تسهل البناء النشط للمعرفة .

ج – تجعل المتعلم أكثر استقلالية وبالتالي ينتقل أثر عملية التعلم .

د- تعطي للمتعلم والمعلم نموذجاً تصورياً لتصميم بيئات دراسية فعالة.

هـ- مهارات ما وراء المعرفة تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه عملية التعلم .

و- تعمل ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدرس على زيادة التحصيل وتنمية مهارات عقلية مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والتي تعد من أهم أهداف العملية التعليمية.

ل- تساعد في علاج صعوبات التعلم.

ز – تساعد استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية الميل نحو المادة .

استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير :

ترتبط ما وراء المعرفة ومهاراتها بالتفكير ارتباطاً وثيقاً ، فالتفكير من حيث كونه نشاط عقلي هادف ، فانه يتضمن العديد من المستويات والأنواع وقد ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين أساسيين هما :

أ- التفكير الأساسي : Basic Thinking

ب- التفكير المركب : Complex Thinking

ويمكن تصنيف مستويات التفكير بناءً على مدى الصعوبة في نشاطات التفكير أو العمليات العقلية إلى المستويات التالية :

المستوى الأول : ويتضمن المستوى فوق المعرفي .

المستوى الثاني : ويتضمن المستوى المعرفي .

المستوى الثالث : ويتمثل في المهارات المختلفة مثل مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير فوق المعرفي .

ويعد التفكير فوق المعرفي أحد أهم أنواع التفكير المركب ، والتفكير فوق المعرفي من أعلى مستويات النشاط العقلي ويجعل الفرد على وعي بذاته أثناء معالجة مشكلة ما ، وتتضمن مهارات متعددة تسمى بمهارات التفكير فوق المعرفي والتي سوف يرد ذكرها بالتفصيل لاحقاً **(فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩ ، ص ٣٧)** .

المحور الثانى : المهارات الحياتية ويتضمن :

لقد أطلقت العديد من التعريفات حول التعلم القائم على مهارات الحياة تنبع من تعريف المهارات الحياتية والتى منها تعريف هيئة اليونيسيف (UNICEF) للمهارات الحياتية مثل: المهارات الشخصية والسيكولوجية بصفة عامة والتى تعتبر هامة لتحديد وتأكيد المهارات المختلفة التى تتعلق بموضوع واحد ، ويعرفها (أحمد حسين اللقانى ، وفارعة حسن محمد ، ٢٠٠١ ، ٢١٥) بأنها " أى عمل يقوم به الإنسان فى الحياة اليومية التى يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات " ، ويعرفها(حسام محمد مازن ، ٢٠٠٢ ، ٢٨) أنها " المهارات اللازمة للفرد لممارسة حياته اليومية ونشاطاته الحياتية فى البيئة وتشمل هذه المهارات إدارة الوقت والجهد ، واتخاذ القرارات ، الاتصال مع الآخرين وحسن اختيار وإعداد وتناول الغذاء الصحي والعناية بالملبس والمسكن " .

ويعرف الباحث المهارات الحياتية بأنها " مجموعة الاحتياجات العقلية أو الوجدانية أو الأدائية اللازمة للفرد للتعايش فى الحياة اليومية ، حتى يحقق أهدافه سواء على المستوى الشخصى أوالجماعى و الوطنى والقومى والعالمى " .

أهمية المهارات الحياتية :

١- تحقق التكامل بين المدرسة والحياة ، وتعطى الفرد الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل ، وتكسب المتعلم خبرة مباشرة (رضا هندى جمعة مسعود ، ٢٠٠٢ ، ٥٣ ، ٥٤) .

٢- لم تعد المعادلة الاقتصادية الجديدة تعتمد على وفرة الموارد الطبيعية ، ولا على وفرة الموارد المادية فحسب ، بل على المعرفة والكفاءات والمهارات ، مما يستلزم إيلاء الجانب الإنسانى ما يستحقه من اهتمام ، ووضع الخطط التى تستثمر الإمكانات

البشرية أفضل استثمار ، ولا يتأتى ذلك إلا بالتفكير العميق فى الإشكاليات التى يطرحها مجتمع المعرفة ، وتوفير المستلزمات الضرورية التى تيسر الاشتراك فى هذا المجتمع والعمل بفعالية فيه (رشدى أحمد طعيمة ، ٢٠٠٥ ، ٨١) .

٣- ويشير (www.lifeskills,2007) أن المهارات الحياتية تلعب دوراً كبيراً فى تنمية المواهب للمتعلمين وذلك من خلال الأنشطة المضافة وتركيز هذه الأنشطة على الابتكار والإبداع ، وتكسب الفرد القدرة على تحمل المسئولية وتنمى لدى الطالب القدرة على اتخاذ القرارات وأنها مهارات أساسية لا غنى عنها للطالب ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من اجل البقاء ولكن أيضاً من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب الحياة فى المجتمع .

وقد تعددت الدراسات التى تناولت المهارات الحياتية وأكدت على أهميتها ومنها دراسة (يحيى لطفى نجم ، محمد أحمد المقدم ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (Mary Hill, 2000) ، ودراسة (Mike, 2001) ، ودراسة (حسام محمد مازن ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (وحيد حامد عبدالرشيد ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٥) ، ودراسة (أحمد زارع أحمد ، ٢٠٠٨) .

تصنيف المهارات الحياتية :

تتنوع المهارات الحياتية بتنوع مواقف الحياة ، واحتياجات الفرد للتعامل مع الآخرين ، كما أنها تتنوع تبعاً لطبيعة الموقف التى تتعلق بمواقفه كفرد فى أسرة وفى جماعة وفى مجتمع ، وكفرد يمارس مهنة تتطلب مهارات وقدرات معينة ، (العزب محمد زهران ، عبدالقادر محمد عبدالقادر ، ٢٠٠٣ ، ١١) وصنفت (تغريد عمران ، وأخرتان ، ٢٠٠١ ، ١٤ : ١٦) المهارات الحياتية إلى صنفين (مهارات ذهنية ومهارات عملية) .

وصنف (مركز تطوير المناهج ، ٢٠٠٠) ، المهارات الحياتية إلى مهارات انفعالية – مهارات اجتماعية – مهارات عقلية ، أما (عاطف محمد سعيد عبدالله ، ٢٠٠٣ ، ١٥٤ ، ١٥٥) فيصنف المهارات الحياتية إلى مهارات اجتماعية ومهارات عقلية ومهارات نفس حركية .

وقدمت دراسة (العزب محمد زهران ، وعبدالقادر محمد ، ٢٠٠٣ ، ٨٩٧) قائمة بالمهارات الحياتية التى يمكن أن تسهم الرياضيات فى تحقيقها من خلال تنظيم محتوى الرياضيات أو من خلال تدريسها ، وهذه المهارات هى مهارات أكاديمية ، ومهارات اجتماعية ، ومهارات شخصية ، واتفقت دراسة (فتحية صبحى سالم اللو ، ٢٠٠٥ ، ٦٦) مع دراسة (محمد خليل ،

خالد الباز ، ١٩٩٩ ، ٨٦) فى تصنيفهما للمهارات الحياتية والتى تمثلت فى مهارات غذائية ، ومهارات صحية ، ومهارات وقائية ، ومهارات بيئية ، ومهارات يدوية .

وذكر (Patti Harrington, 2006, p.7) أن المهارات الحياتية تتمثل فى التفكير والاستدلال والمسئولية الاجتماعية والمدنية والنمو الشخصى والتطور الذاتى والتواصل والتعامل الوظيفى ومهارات التفكير المنظومى والتذوق الجمالى ، وصنف (أحمد حسين عبدالمعطى ، ودعاء محمد مصطفى ، ٢٠٠٨ ، ٤٢) المهارات الحياتية إلى المهارات الاجتماعية – المهارات المعرفية – مهارات التحكم الذاتى – المهارات التبادلية الشخصية – مهارات التواصل ، وصنف (أحمد زارع أحمد ، ٢٠٠٨) المهارات الحياتية إلى مهارات التفكير الناقد ، ومهارات التفكير الإبداعى ، ومهارات صنع القرار ومهارات حل المشكلات ، والمهارات الشخصية ، ومهارات الاتصال الفعال ، ومهارات التفاعل مع المشاعر أو الوجدان ، ومهارات التعامل مع الضغوط ، ومهارات الوعى بالنفس ، ومهارات الفهم .

وفيما يلى توضيح المهارات الحياتية المستهدفة بالتنمية فى هذا البحث :

١- مهارات التفكير :

يشهد المسرح التربوى المعاصر حركة واسعة النطاق متعددة الاهتمامات بموضوع التفكير ، فبعد الجهود التى بذلت فى محاولة تعرف التفكير الإنسانى من حيث طبيعته وخصائصه ومجالاته ، حيث انتقل الحديث لميادين أكثر ارتباطاً بالعملية التعليمية ، إذ سار السؤال عن إمكانية تعليم التفكير والوسائل والأساليب التى يمكن أن يتم ذلك من خلالها (ماجد زكى الجلاد ، ٢٠٠٦ ، ١٥٠) .

ويعرف (راشد بن حمد الكثيرى ، محمد بن عبدالله العزيز ، ٢٠٠٠ ، ١٩) التفكير بأنه " عملية عقلية تحدث أثناء حل المشكلات ، وتتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي والبيئي " ، كما يعرف (فتحى عبدالرحمن جروان ، ١٩٩٩ ، ٣٥) مهارات التفكير بأنها "عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد فى معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات غير المذكورة فى النص أو تقييم قوة الدليل " .

تعليم التفكير ومهاراته :

يعد تعليم التفكير أحد الاتجاهات الحديثة التى فرضت نفسها على الساحة التربوية وذلك لأهميتها فى مواكبة تطورات هذا العصر ، حيث إن تعليم التفكير وتوجيهه أصبح هدف أساسى لا يحتمل التأجيل بل يجب أن يكون فى صدارة أهدافنا التربوية لأى مادة دراسية ، فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية ، وما يصاحبها من طرائق تدريس ، وأنشطة ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية (مجدى عبدالكريم حبيب ، ٢٠٠٣ ، ١٥) .

وعلى الرغم من أهمية تعليم التفكير إلا أن العلماء لم يتفقوا على كيفية تعليم التفكير ، حيث توجد طرق عدة لتدريس خطوات وإستراتيجيات التفكير ، ويمكن تقسيم هذه الطرق إلى مجموعتين رئيستين : المجموعة الأولى ترى تدريس عملية التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى مقرر دراسى ، أما المجموعة الثانية : فترى أن عملية تدريس التفكير ينبغى أن تكون ضمنية وغير مباشرة من خلال تقديم مهارات مرتبطة بعملية التدريس ، وتمثل المجموعة الأولى الأسلوب القديم فى تدريس عملية التفكير ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأسلوب الحديث فى تدريس التفكير (روبرت مارزانو، ١٩٩٨ ، ٥٢) ، و (صلاح الدين عرفه محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٥٥)

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات التفكير المختلفة ومن أهمها ما أوصت به دراسة (ماجد زكى الجلاد ، ٢٠٠٧ ، ٩٢) بضرورة تبنى وتنمية ثقافة الإبداع فى المناهج التعليمية والممارسات التربوية ، ومنح المتعلمين الفرصة للتفكير الإبداعى والناقد ، وتشجيعهم على إيجاد الأفكار الجديدة ، وطرح التساؤلات ، وإعادة النظر فى الأفكار وتقويمها بمنهجية علمية صحيحة ، وأوصت دراسة (محمد السمير ، ومحمد حسن جرادات ، باسم حوامدة ، ٢٠٠٧ ، ١٤٢) بإجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التفكير الإبداعى وطرق تنميتها لدى المتعلمين ، وإدخال بعض المواقف والأنشطة التى تستثير التفكير ومهارات التفكير الإبداعى لدى الطلاب فى المناهج الدراسية المختلفة .

وتوصلت دراسة (طاهر محمود محمد الحنان ، ٢٠٠٨) إلى فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى لتدريس التاريخ فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

وتتمثل أهم وسائل تنمية مهارات التفكير فى (أحمد سيد محمد إبراهيم ، ٢٠٠٠ ، ٢ : ٢٤) ، و (محمد عماد عصام الدين ، ٢٠٠٣ ، ٢٩٧ ، ٢٩٨) :

- توفير الحرية لتجريب أساليب جديدة فى العمل وتشجيع الأفراد على تحقيق النجاح كل فى المجال المناسب له .
- التأكيد على أهمية الفروق الفردية بين الأفراد فى الأساليب ووجهات النظر ، وذلك بتقبل التنوع والاختلاف .
- تشجيع بيئة (مناخ) مفتوح وآمن ، وذلك لمسايرة وتدعيم الأفكار غير التقليدية .
- تشجيع الأفراد على الشعور بأنهم يملكون زمام الأمور وذلك بإشراكهم فى تحديد الأهداف واتخاذ القرارات .
- تشجيع تعلم وتطبيق مهارات التفكير .
- خلق جو من الاحترام والتقبل المتبادل حتى يسود التعاون والمشاركة وتشيع مشاعر الثقة بين الأفراد .
- توفير الإمكانات والمتطلبات التى تساعد على الابتكار والإبداع .
- إتاحة الفرصة للعمل الجماعى .

٢- مهارات الوعى الثقافى :

تمثل الثقافة البعد الخامس من أبعاد تعليم اللغات ، تضاف إلى الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ، فاللغة وعاء الثقافة ، فمعرفة لغة قوم تجعل الفرد يقف على بعض من خصائص ثقافتهم (رشدى أحمد طعيمة ، ١٩٩٨ ، ٤٣) .

كما أن العلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش ، حيث إنهما كالعملة الواحدة ذات الوجهين ، ولقد دفعت وثاقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ، ومع وضوح ذلك إلا أن بعض برامج تعليم اللغات وكتبها لم تعد تعطى هذا البعد الاهتمام الذى يستحقه ، (رشدى أحمد طعيمة ، ٢٠٠٣ ، ١٣٠)

ويعرف (محمد عبدالحميد محمد إبراهيم ، ٢٠٠١ ، ٢٧٠) الوعى الثقافى بأنه " إلمام الفرد بما يدور حوله ، وإلمامه بعادات وتقاليد مجتمعه ، والقضايا المعاصرة ، والمشكلات المهمة المؤثرة فى حياة المجتمع ، ومعرفته بالعلماء والفلاسفة والكتاب والأدباء والفنانين والمفكرين والقادة ، وإلمامه بأحداث التاريخ الكبرى ، وتتبعه للنهضات العلمية والفنية والأدبية فى مختلف العصور " .

المحور الثالث : التفكير الإبداعى ويتضمن :

مراحل عملية التفكير الإبداعى :

يقصد بمراحل عملية التفكير الإبداعى الخطوات والعمليات الذهنية التي تدور في عقل الفرد المبتكر حتى يصل إلى هدفه من خلال أفكار ونتائج جديدة لم يسبقه إليها أحد ، وتبدأ هذه المراحل من حين سماعه بالفكرة إلى أن يتبناها ، وهذه المراحل لا تظهر واضحة في سلوك الفرد ، ولكن يمكن التنبؤ بها من خلال النتائج التي يصل إليها الفرد .

وقد أجمع العلماء على مراحل التفكير الابداعى، فيوجد أكثر من تصور ، ولكن أكثر هذه التصورات شيوعاً هو تصور (Wallas and Marksbery).

فقد افترض أربع مراحل تمر بها عملية الابتكار والإبداع وهى :

١. ***مرحلة الإعداد للعمل*** ***Preparation***

تبدأ هذه المرحلة حين يركز الإنسان أفكاره على قضية ما ، حيث تتجمع لديه أثناء فترة التركيز هذه خواطر وأفكار تواردت إليه بحكم نفاذ بصيرته وخياله الواسع ، وقد تأتى إليه دون تفكير بالنتائج (وزارة التعليم العالى ، ٢٠٠٥ ، ٥٥) .

٢. ***مرحلة الاحتضان*** ***Incubation***

وهى المرحلة التي تتولد فيها الرغبة لدى الفرد في التعرف على وقائع الفكرة الابتكارية و السعي إلى مزيد من المعلومات (اسماعيل عبد الكافى ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٢) ، وهذه المرحلة لا تتحدد بفترة زمنية معينة فقد تقتصر وتستغرق دقائق أو قد تستغرق أياماً أو شهوراً أو سنيناً ، وتأتى هذه المرحلة بعد التفكير في كل الاحتمالات الممكنة .

٣. ***مرحلة لحظة التنوير*** ***Enlightenment***

وهى تعنى لحظة الوصول إلى الحل فجأة أو يوارده حل المشكلة بعد بذل الجهد والتفكير خلال مرحلة الإعداد والاحتضان ، أي أنها الخبرة التي تنتهي بالوصول إلى حل المشكلة والشعور بالرضا والارتياح ، أي أنه يمكن القول بأن هذه المرحلة تعنى الوصول إلى قمة الابتكار ويسميها البعض بشرارة الابتكار .

ويصف (Wood Worth , Schosbere) المرحلة بأنها :

- استمرار المشكلة في الشعور .
- التوقف ثم العودة إلى المشكلة بخطة جديدة قابلة للتطبيق .
- البحث الدائم في المشكلة .
- استبعاد الفروض الخاطئة ، والسير فى خطوات حل المشكلة .

٤. ***مرحلة التحقق*** ***Verification***

وتتميز هذه المرحلة بالثبات النسبي ، فالفرد قد انتهي إلى قرار بتبني الفكرة الابتكارية ، التي تصبح ابتكاراً جديداً ، وهذه المرحلة هي الأخيرة من مراحل العملية الابتكارية ، ولكن لايعنى هذا توقف العملية الابتكارية وإنما يُعمل الفرد بيد التنقيح والتعديل وبذل المزيد من الجهد والنشاط العقلي حتى تبلغ الفكرة مداها (محمد عبد الحمن عدس ، ١٩٩٨ ، ص ٥٥)

مما سبق تتضح المراحل أو الخطوات التي تمر بها العملية الإبداعية التي تعمل معاً للوصول إلى الهدف أو الحل للمشكلة ، وهذا معناه أنه ليس من الضرورة أن تمر العملية الإبداعية بترتيب هذه الخطوات لأنها متداخلة بعضها مع البعض ، تعمل معاً حتى يصل الفرد إلى فكرته النهائية حول موضوع أو مشكلة معينة .

أهمية التفكير الإبداعي للطلبة الجامعيين:

من الأهداف الهامة للعملية التعليمية إطلاق الطاقات الإبداعية لدى الطلبة ، وعلى التعليم الجامعي أن يعمل على تحقيق أهداف هامة في هذا المضمار:

ا- مساعدة الطلبة ليصبحوا أعمق فهماً وإدراكاً وتحقيقاً لذاتهم وقدراتهم الإبداعية.

ب- تدعيم هؤلاء الطلبة ليكونوا أقدر على الإنتاج والعطاء لمجتمعهم بالوسائل الإبداعية التي تسهم في تشكيل واقع جديد ، وتتجلى أهمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة فيما تضفيه من صفات نفسية على الطالب مثل: الثقة بالنفس والحماس والدافعية المتوقدة وحب الاستطلاع والتمتع بروح الاستقلالية.

ت- تخليص الطالب من تأثير الأفكار السلبية التي تكرس الجمود الفكري وعدم التجديد،التي يكررها البعض دون تمحيص على شكل مثل شعبي، و قول متداول . (فتحى جروان ، ٢٠٠٢ ، ص ١٧) .

ث- ما تؤديه الخطوات السابقة من نتاج, فنحظى بخريجين قادرين على المشاركة الفعالة في بناء الأمة, فتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي ليست ترفاً فكرياً, وإنما ضرورة ملحة ، لها ناتج ملموس تأتي ثماره فيما بعد ، فالاستثمار البشري أصبح من أقوى الاستثمارات ، ولنا في التجربة اليابانية الكثير من الدروس والعبر.

أبعاد الأسلوب الإبداعي في التفكير:

إذا وجد التفكير الإبداعي لدى الفرد بطريقة ثابتة نسبياً ، يصبح هذا أسلوب يميز طريقة تفكيره واستجاباته الوجدانية وأداءه السلوكي في المواقف المختلفة التي تتطلب إنتاجاً إبداعياً, أو حلولاً للمشكلات أو اتخاذاً للقرارات.

وقام " عامر " بتحديد ثمانية أبعاد للأسلوب الإبداعي يمثل القطب الأول منها الميل للتجديدية في التفكير والوجدان والفعل ، في حين يمثل قطبها الثاني الميل للتكيفية, وهذه الأبعاد هي (عامر ، ٢٠٠٣):

١- تفضيل الاستقلال ومقاومة ضغط الجماعة, مقابل المجاراة والمسايرة والاستجابة لضغط الجماعة ، ويعرف بأنه: مقاومة الفرد لضغوط الآخرين الرامية إلى تغيير آرائه أو أفعاله, مع عدم الانشغال بآرائهم وأحكامهم.

٢- تفضيل التجديد والاختلاف ، مقابل تفضيل التقليد وما هو مألوف ومعتاد ، أي ميل الطالب للأعمال والمهام والمشكلات التي تتسم بالجدة ، مع نفوره من المألوف والشائع ، وبحثه عن الجديد النادر ، مقابل ميله إلى التقليدي والمعتاد والشائع.

٣- الميل للتشريع الذاتي لقواعد الأداء والأفعال والتفكير, مقابل الميل لتنفيذ القواعد والقوانين الحاكمة للتفكير والفعل, الموضوعة سلفاً, وتفضيل إتباعها خشية النقد أو الخطأ.

٤- تفضيل التفكير المتحرر مقابل تفضيل التفكير المحافظ الملتزم بالقواعد, وليس من المقصود هنا المناحي التي تمس الأخلاق والقواعد التشريعية الدينية, ولكن يقصد بها القوالب والقواعد الإجرائية التي تحدد سلفاً من القائمين على الأمر كالأساتذة أو الزملاء المتمسكين بهذه القواعد كما هي.

٥- تفضيل التفكير المجازي الخيالي التأملي ، مقابل تفضيل التفكير الواقعي المنطقي, حيث يلجأ الطالب إلى الخبرة المجازية الخيالية كمصدر لأفكاره, مع الميل إلى التأمل واللعب بالأفكار واختلاق العلاقات غير المعتادة بين الأشياء.

٦- الميل للغموض مقابل الميل لما هو واضح, ويعرف بأنه : تفضيل الفرد أو عدم تفضيله للمواقف والمشكلات التي تنطوي على غموض نتيجة عدم وضوحها.

٧- تفضيل المعالجة الكلية التركيبية للمعلومات والمهام ، مقابل تفضيل المعالجة التحليلية التجزيئية المفصلة لها.

دور مقترح للأستاذ الجامعي لتشجيع الإبداع :

من الإجحاف ترك تنمية الإبداع للصدفة, وهناك مؤشرات قوية إلى أن الطاقات الإبداعية تصقل وتنمو, إذا أتحنا لها المجال والمناخ المناسب, ويقترح الباحث النقاط التالية التي يرى أن الأخذ بها يسهم في استثارة وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة (سيد السايح ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٥) :

١- العلاقة الطيبة بين الأستاذ والطالب, القائمة على الحب والتقدير والاحترام, فالمولى عز وجل يطلب من الرسول صلى الله عليه وسلم أن يعامل الناس بذلك: {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ }آل عمران١٥٩.

٢- عدم تسلط الأستاذ الجامعي, فعليه أن يسمع ويشجع الأفكار الجديدة, وأن يمنح الطلاب الحرية للإبداع, "وأن يتسامح معهم, ويكون اتجاهات ايجابية نحو الطلبة الذين يميلون للنشاط ولديهم طاقة ابتكارية" (المعايطة, البواليز,٢٠٠٤: ٦٧)

٣- تقديم المواد المراد تعلمها بطريقة مرنة ومثيرة للاهتمام وللتساؤلات, وتستدعي من الطلبة التفكير بأنفسهم بدلاً من تزويدهم بحلول جاهزة.

٤- الاهتمام بأسئلة الطلبة ، وعدم إظهار السخط والتبرم منها ، مع تشجيعهم عن البحث عن إجابات متعددة.

٥- تشجيع الأفكار الشبابية الجديدة والصائبة, وتقويمها بطريقة إنسانية يغلفها التقدير والاحترام والمودة .

٦- إبداء الارتياح للأفكار الجديدة والإضافة إليها والطلب من الطلبة بذل المزيد من الجهد للتجديد والتطوير.

٧- الأستاذ المبدع قادر على اتخاذ القرارات بسرعة ، فهو يملك المعرفة اللازمة لمعرفة أهمية الفكرة المطروحة ويشجع الطلبة المعنيين لإظهارها وتطبيقها.

٨- يكرس الأستاذ الجامعي فكرة البدء في العمل من الواقع الذي نعيشه, والسعي للأفضل في المستقبل والاستفادة من الخبرات السابقة.

٩- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة باستمرار وبسرعة, فمن المعروف أن الأشخاص المبدعين يوصفون بأنهم غير صبورين وأنهم يتوقعون تقييم أفكارهم بسرعة.

١٠-تهيئة البيئة المادية كالمكان والأدوات والمواد المناسبة للإبداع ، حسب نوعية التخصص.

طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي :

من خلال التعرض لدراسة ظاهرة الإبداع يتضح أنها نالت اهتماماً كبيراً لما للمبدعين من دور مهم في تقدم المجتمع ورقيه ، وجعله قادراً على مواجهة التحديات ، كما يتضح أن الإبداع يتواجد عند كل طالب ولكن بشكل مختلف ، وأن القدرة على التفكير الإبداعي تتزايد بالممارسة والمران ، وأن الطريقة المستخدمة في التدريس لها القدرة على تشجيع الإبداع أو إعاقته .

وتشير دراسة كل من " محي الدين عبد الشربينى ، ومصطفى حسيب أبو مرق " إلى أن عدداً من الوسائل التي تعمل على تنمية الإبداع والابتكار منها (محى الشربينى ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٤١) :

- توفير البيئة الغنية بالمثيرات والتي تساعد على تشجيع الابداع والابتكار وتساعد على نموه .
- استخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية الملائمة والتي تساعد على الابداع .

لذلك ينصح المربون بتشجيع الطلاب على التفكير الابداعى واتخاذ الطرق الكفيلة التي يمكن أن تساهم في تشجيع الطلاب على الابتكار ومن هذه الطرق (كوثر الشريف ، ٢٠٠٠) :

١- تقبل النشاطات غير المألوفة واستحسانها .

٢- تقبل مظاهر عدم الامتثال .

٣- تشجيع الأسئلة المنطلقة .

٤- المرونة في استخدام التعزيزات وتحديد الواجبات المدرسية .

وقد صنف " زين العابدين درويش " (درويش ، ١٩٨٣ ، ص ٣٣) أساليب تنمية التفكير الابداعى وما يتصل به من مهارات إلى ثلاثة أنواع هي :

أولا : الأساليب العملية " الإجرائية " :

وهى تتجه في معظمها إلى التدريب على توليد الأفكار وتقوم على خطط ومبادئ محددة لمواجهة أو حل المشكلات ، ومن أهم هذه الأساليب وأكثرها شيوعاً ما يلي :

- **العصف الذهني**
- **التأليف بين الأشتات .**
- **أسلوب الحل المبدع للمشكلات**

ثانياً : الأساليب التربوية .

ثالثاً :الأساليب العلاجية .

دور المعلم في تنمية التفكيرالإبداعى

يُعد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في سير العملية التعليمية ، مهما توافرت مظاهر التكنولوجية ووسائلها فلا يمكن الاستغناء عنه ، لذلك فإن الاهتمام بإعداده وإمداده بأنسب الطرق التي يجب عليه أن يستخدمها ، وتنمية التفكير الإبداعي لديه عملية هامة حيث يقع على عاتقه تنشئة أجيال المستقبل ، ومما هو جدير بالذكر أن المعلم له دور مهم

فى تحقيق أهداف العملية التعليمية ، فإذا تم الاعتناء به وإعداده إعداداً جيداً وتنمية ما لديه من ابتكار عاد ذلك على التلاميذ بالنفع مما يؤدى إلى تنمية ما لديهم من إبداع .

وإذا كان الارتقاء بالعملية التعليمية يقتضي تطوير المنهج بمختلف عناصره – أهدافه ، طرقه ، أنشطته ، التقويم – تلك أمور لا خلاف حول أهميتها فى العملية التعليمية ، فإن العناية بالمعلم ورفع مستوى أدائه يُعَد أكثر أهمية وأعظم أثراً.

لذلك عند الاهتمام بتنمية ابتكارية التلاميذ لابد أن تنمى ابتكارية المعلم أولاً ، لأنه لا يمكن أن ينمي المعلم ابداعية طلابه إذا لم يكن هو نفسه مبدعاً ومحباً للابتكارية وعاملاً على تنميتها وتتوافر فيه سمات معينة .

ويشير " Poon Tong " إلى أهمية دور المعلم في تطوير العملية التعليمية والمساعدة في خلق الابداع لدى الطلاب ، وذلك يكون من خلال اطلاع المدرسين على كل ما هو جديد في السياسات التربوية والتعليمية ؛ حتى يكونوا أكثر وعياً بالمهارات التي تنمى قدراتهم ومن ثم ترسيخ تلك المهارات فى أذهان تلاميذهم باستخدام الطرق التي تنمي الابتكار لديهم (Poon Tong , F . ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٤) .

من هنا يتضح أن للمعلم دوراً مهماً في تنمية التفكير الابداعى لدى طلابه ، وبالتالي في تطوير العملية التعليمية ، لذلك ينبغي على كليات التربية الاهتمام بإعداد المعلم المبتكر الذي يستطيع أن يحرر طاقات تلاميذه الابتكارية ليواجهوا المستقبل المليء بالتطورات والتغيرات الهائلة من خلال أسلوبه معهم القائم على الحوار والمناقشة .

ويرى (Fleith) أن العلاقة بين المعلم والتلميذ يجب أن تدعم الابتكار فلا تكون علاقة آلية ، بل علاقة تقوم على الحب والمعايشة ، ويرى أن كثير من المعلمين يحبطون التخيل عند تلاميذهم حيث أنهم يفضلون التلميذ الذي يلتزم بالقواعد والنظام المدرسي كما أنه يؤكد (Fleith) على أهمية مناخ حجرة الدراسة من خلال إدراك التلاميذ والمعلمين للمناخ الابداعى داخل البيئة المدرسية (Fleith , D . ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٢) .

وينبغي أن تتسم بيئة الابتكار بالمرونة التي تسمح للتلاميذ باختيار واكتشاف سبل بديلة لحل المشكلات ، وتوفر درجة عالية من الإثارة والدافعية لتشجيع التلاميذ على المحاولة دون الخوف من الخطأ ، وتتيح لهم فرص التفاعل معاً ومع المعلم ، والمعلم المبدع المرن هو الذي يستطيع توفير هذه المواصفات ، ودوره يتلخص فى : تشجيع الأفكار والأسئلة غير العادية و مقابلتها باحترام ، وعدم المبالغة في تقويم أفكار تلاميذه بشكل مباشر ، توفير جو تعليمي غير متسلط يسمح فيه بتبادل الآراء والأفكار الجديدة دون خوف من النقد والتوبيخ

وأن يكون متفتح الذهن يستثمر ميول وحاجات تلاميذه لصالح مستقبلهم التعليمي (أحمد قنديل ، ٢٠٠١ ، ص ٤٢).

لذلك يمكن القول أن المعلم عامل أساسي في تنمية إبداع التلاميذ ، ولذا فإن الاهتمام به والاستمرار في تدريبه ، وتوفير المتطلبات له يساعد في الوصول بالطلاب إلى أعلى مستوى ، كما يجب على المعلم أن يطلع على كل ما هو جديد من الأبحاث والدراسات التي تحتوي على الطرق الحديثة التي تساعد على تنمية الإبداع ، وإنتاج الأفكار لدىطلابه بل ويكون هو مبدعاً وهناك العديد من الخصائص التي إذا تواجدت فيه يمكن أن يطلق عليه اسم المعلم المبدع .

ومن بين هذه الخصائص ما يلي :

١- الاهتمام بالتدريس حقيقة ، وجعل هذه المهنة ممتعة له واعتبارها طريقة للحياة وليست مصدر رزق (زيد الهويدى ، ٢٠٠٢ ، ٣٤) .
٢- أن يطور طريقة تدريسه ولا يبقى على أسلوب واحد فقط .
٣- أن يستخدم في تدريسه ، أشياء مثيرة للتلاميذ .
٤- الإكثار من القراءة في مجالات أخرى غير مجال تخصصه (صفاء الاعسر ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٧) .
٥- احترامه للتلاميذ واهتمامه بهم .
٦- مراعاة الفروق الفردية عند التلاميذ .
٧- اعتبار التلاميذ غير موهوبين جميعاً ، وأن هدفه تنمية مواهب مختلفة عندهم .
٨- خلق مواقف تجعل التلاميذ يتنافسون فيما بينهم (صائب الألوسى ، ١٩٨٥ ، ٧٠).
٩- تشجيع التلاميذ على عرض ما لديهم من أفكار واحترامها ومناقشتها حتى وإن كانت غير ذات أهمية .
١٠-قبول أي تغير فى اتجاه ترسيخ القيم وتحديث المناهج والدعوة لها .
١١-عدم الاعتماد على مادة الكتاب المدرسي في التدريس فقط .
١٢-تشجيع التلاميذ على تقديم المقترحات حول الإجراءات الصفية (زينب شقير ، ٢٠٠٢ ، ص ٧٩) .
١٣-تشجيع التلاميذ على القيام بالتجارب خارج الصف ومناقشة نتائجها من قبل جميع تلاميذ الصف .

١٤-تشجيع تدقيق الأفكار باستخدام أسئلة ذات إجابات متعددة .

١٥-تشجيع حب الاستطلاع ومظاهر الطبيعة ، وتدريب التلميذ على تفحص ما يقع عليه نظرهم بتركيز وتفصيل .

١٦-تشجيع التلاميذ على أداء قصة خيالية شفوية أو تحريرية عن موقف لو يحدث ماذا ستكون نتائجه (زيد الهويدى ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٦).

١٧-إعطاء فكرة للتلاميذ وتركهم أحراراً يختارون أسلوب تنفيذها كتابة أو رسماً أو مجسماً(على سليمان ، ٢٠٠٠ ، ٥٥).

١٨-الاهتمام بأسئلة التلاميذ الغريبة غير المألوفة والانتباه إليها لكي يكثروا من المبادرات .

١٩-احترام أراء التلاميذ واعتبارها ذات قيمة (محمد الحيلة ، ٢٠٠١ ، ص ٧٨) .

٢٠-على المعلم أن يهيئ مواقف لإثارة المناقشة بين التلاميذ ، ثم يتركهم دون أن يتدخل فيها إلا لغرض استمرارها ، وإثارة حماس التلاميذ لها (فاطمة الكعبى ، ٢٠٠١) .

من خلال العرض السابق يلاحظ أن المعلم لابد وأن يتميز بصفات معينة كي يستطيع أن ينمي التفكير الإبداعي ، فالمعلم له دور حيوي في المدرسة بصفة عامة ، وداخل الصف الدراسي بصفة خاصة ، فهو الوحيد القادر على قيادة العملية التعليمية وشد انتباه الطلاب للمشاركة الجادة في المنهج أولاً ، و الأنشطة المدرسية ثانياً ، كما يقوى دور المعلم المبدع إذا ما توافرت فيه هذه الصفات ، حينئذ يكون قادراً على إكساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي ، التي تعد أساس لأي عملية إبداعية ، فهو يساعدهم على توليد واستنتاج الأفكار حتى يستطعوا التعامل مع أي موقف أو مشكلة وحلها بطريقة سليمة .

نتائج البحث

١- للإجابة عن السؤال الأول والذى ينص على " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية ؟

أثر استخدام الاستراتيجيات فى تنمية مهارات التفكير ككل :

لتعرف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير ككل ، تم حساب الفرق بين متوسطى درجات الطلاب مجموعة البحث ودلالة حجم الأثر فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير ، والجدول (١) يوضح متوسط الرتب الإيجابية

والسلبية ، ومجموعهما وقيمة (ز) ، ودلالتها لدرجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير ككل .

جدول (١)

متوسط الرتب الموجبة والسالبة ، ومجموعهما ، وقيمة (ز) ودلالتها لدرجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير ككل

البعد	التطبيق	المجموعة التجريبية				قيمة (ز)	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		الموجبة	**السالبة**	**الموجبة**	**السالبة**		
اختبار التفكير ككل	القبلى / البعدى	٨.٥	–	١٣٦	–	– ٣.٥١٧	دالة عند ٠.٠١

ويوضح الجدول (٢) المتوسط ، والانحراف المعيارى وقيمة حجم الأثر ودلالته فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير ككل

جدول (٢) المتوسط والانحراف المعيارى ، وحجم الأثر ودلالته فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير ككل

البيان / البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة حجم الأثر	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير ككل	القبلى	٣٦.٥٠	٤.٢٠	٦.٢٤	دالة عند مستوى مرتفع
	البعدى	٦٢.٧٢	١٠.٤٩		

من خلال الجدولين السابقين يتضح أن هناك فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير ، وهذا يدل على أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لها أثر فعال فى تنمية مهارات التفكير ككل(الناقد – الاستدلالى – الإبداعى) ، وهذا ما أكده حساب حجم الأثر ، والذى بلغت قيمته (٦.٢٤) وهى قيمة دالة عند مستوى مرتفع ، وبهذه النتيجة تتفق نتائج البحث التالى مع نتائج كل من دراسة (جمال العيسوى ، ٢٠٠٥) ، ودراسة (ماجد الجلاد ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (Odilea Rocha Erkaya, 2005) ، ودراسة (Denise Santos & Branca Falabella Fabici , 2005) ، ودراسة (محمد السمير ، ومحمد جرادات ، باسم حوامدة ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (طاهر محمود محمد الحنان، ٢٠٠٨) ، ويرجع الباحث هذه

الفاعلية للبرنامج القائم على معايير تعليم اللغة العربية فى تنمية مهارات التفكير الفرعية (التفكير الناقد – التفكير الاستدلالي – التفكير الإبداعي) حيث بلغت قيمة حجم الأثر بالنسبة لبعد التفكير الناقد (٢.٧١) وبلغت قيمة حجم الأثر بالنسبة لبعد التفكير الاستدلالي (٢.٧١) وبلغت قيمة حجم الأثر بالنسبة لبعد التفكير الإبداعي (٢.٥٨) وهذه القيم دالة عند مستوى مرتفع مما يدل على أن الاستراتيجيات كان لها أثراً فعالاً فى تنمية مهارات التفكير الفرعية وذلك بسبب :

- تنوع الأنشطة المقترحة والتى أسهمت بدرجة واضحة فى بناء عمليات التفكير لدى الطلاب .
- تنوع طرق التدريس المستخدمة فى البرنامج ، مما يسمح بتعلم المتعلمين مجموعة الدراسة فى صورة فردية أو ثنائية أو جماعية مما يتيح لهم فرصاً تواصلية تنمى عندهم مهارات التفكير المختلفة مثل طريقة التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والتدريس التبادلى والتعلم النشط والقدح الذهني .

أثر الاستراتيجيات فى تنمية الوعى الثقافى ككل :

لتعرف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية أبعاد الوعى الثقافي ككل ، تم حساب الفرق بين متوسطى درجات الطلاب مجموعة البحث ودلالة حجم الأثر فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى الثقافى ككل ، والجدول (٣) يوضح متوسط الرتب الإيجابية والسلبية ، ومجموعهما وقيمة (ز) ، ودلالتها لدرجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى الثقافى ككل .

جدول (٣) متوسط الرتب الموجبة والسالبة ، ومجموعهما ، وقيمة (ز) ودلالتها لدرجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى الثقافى ككل

البعد	التطبيق	المجموعة التجريبية				قيمة (ز)	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		الموجبة	**السالبة**	**الموجبة**	**السالبة**		
اختبار الوعى الثقافى ككل	القبلى / البعدى	٨.٥٠	–	١٣٦	–	– ٣.٥١٩	دالة عند ٠.٠١

ويوضح الجدول (٤) المتوسط ، والانحراف المعيارى وقيمة حجم الأثر ودلالته فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى الثقافى ككل

جدول (٤) المتوسط والانحراف المعيارى ، وحجم الأثر ودلالته فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار الوعى الثقافى ككل

البيان / البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة حجم الأثر	مستوى الدلالة
اختبار الوعى الثقافى ككل	القبلى	١٧.١٩	٣.٧٣	٢.٧٧	دالة عند مستوى مرتفع
	البعدى	٢٧.٥٣	٥		

ومن خلال الجدولين السابقين يتضح أن هناك فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى الثقافى ، وهذا يدل على أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كان لها أثراً فعالاً فى تنمية الوعى الثقافى ككل(الناقد – الاستدلالى – الإبداعى)، وهذا ما أكده حساب حجم الأثر ، والذى بلغت قيمته (٢.٧٧) وهى قيمة دالة عند مستوى مرتفع ، وبهذه النتيجة تتفق نتائج البحث التالى مع نتائج كل من دراسة (مصطفى عبدالله طنطاوى ، ٢٠٠٥) ، ودراسة (Odilea Rocha Erkaya, 2005) ، وبلغت قيمة حجم الأثر بالنسبة لبعد الوعى بالثقافة العربية (١.٨٤) وبلغت قيمة حجم الأثر بالنسبة لبعد الوعى بالثقافة العامة (١.٣٦) وهذه القيم دالة عند مستوى مرتفع مما يدل على أن الاستراتيجيات كان لها أثراً فعالاً فى تنمية أبعاد الوعي للثقافة الفرعية وذلك بسبب :

١- أسهم البرنامج فى مقابلة العديد من المفاهيم التى تتعلق بمهارات الوعى الثقافى لما كان له أثر واضح فى تنمية تلك المهارات الأمر الذى انعكس عند قياس مهارات الوعى الثقافى .

٢- تنوع المحتوى المقدم فى حيث تم اختيار الموضوعات التى تم بناء الاستراتيجية فى ضوئها من خلال الدراسات التى تناولت المحتوى الثقافي .

٣- تنوع طرق التدريس المستخدمة فى البحث ، مما يسمح بتعلم المتعلمين مجموعة الدراسة فى صورة فردية أو ثنائية أو جماعية مما يتيح لهم فرصا تواصلية تنمى عندهم مهارات التفكير المختلفة مثل طريقة التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والتدريس التبادلى والتعلم النشط والقدح الذهني .

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على " **ما أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية** " ؟ لتعرف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية التفكير الابداعى ، تم حساب الفرق بين متوسطى

درجات الطلاب مجموعة البحث ودلالة حجم الأثر فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الابداعى ، والجدول (٥) يوضح متوسط الرتب الإيجابية والسلبية ، ومجموعهما وقيمة (ز) ، ودلالتها لدرجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الابداعى .

متوسط الرتب الموجبة والسالبة ، ومجموعهما ، وقيمة (ز) ودلالتها لدرجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الابداعى

البعد	التطبيق	المجموعة التجريبية				قيمة(ز)	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		الموجبة	**السالبة**	**الموجبة**	**السالبة**		
اختبار التفكيرالابداعى ككل	القبلى / البعدى	٨.٥	–	١٣٦	–	– ٣.٥٢٣	دالة عند ٠.٠١

ويوضح الجدول (٦) المتوسط ، والانحراف المعيارى وقيمة حجم الأثر ودلالته فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الابداعى

جدول (٦) المتوسط والانحراف المعيارى ، وحجم الأثر ودلالته فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير الابداعى

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة حجم الأثر	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الابداعى ككل	القبلى	١٢.٥٠	٢.١٨	١.٨٦	دالة عند مستوى مرتفع
	البعدى	١٧.٧٢	٣.٩٤		

ومن خلال الجدولين السابقين يتضح أن هناك فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى الثقافى ، وهذا يدل على أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كان لها أثراً فعالاً فى تنمية التفكير الابداعى ، وهذا ما أكده حساب حجم الأثر ، والذى بلغت قيمته (١,٨٦) وهى قيمة دالة عند مستوى مرتفع .

المراجع

المراجع العربية :

١. أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠١) ، " تأثير التدريس بالوسائط المتعددة فى تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعى بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي " ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، ع ٧٢ ، ص ٤٢ .

٢. أحمد المهدى عبد الحليم (١٩٩٥) ، " مدخل بين الإبداع والإتباع " ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مجلد ١ ، عدد ١ ، ص ٨٩ .

٣. أحمد جابر احمد السيد (٢٠٠٢) ، " تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج ، " دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي .

٤. أحمد حسين اللقانى ، فارعة حسن محمود (٢٠٠١) ، " مناهج التعلم بين الواقع والمستقبل ، القاهرة " ، عالم الكتب .

٥. أحمد حسين عبدالمعطى ، دعاء محمد مصطفى ، (٢٠٠٨) ، " المهارات الحياتية " ، القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع .

٦. أحمد زارع أحمد زارع (٢٠٠٨) ، " فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتكوين الطالب المعلم شعبة الدراست الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والوعى بالتحديات التربوية للعولمة " ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١٨ ، ديسمبر ، ص ص ٢٠٥ : ٢٥٦ .

٧. أحمد سيد محمد إبراهيم ، (٢٠٠٠) ، " التدريس الإبداعى " ، محاضرة ألقيت فى مركز الانتساب الموجه ، جامعة الإمارات العربية المتحدة .

٨. أحمد محمد شبيب (٢٠٠٠) ، " اثر التدريب على استراتيجية الأسئلة الذاتية (المستقلة–التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرات وتقديرها لدرجة فعاليتهم الذاتية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٩. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (٢٠٠٣) ، " معلمة رياض الأطفال وتنمية الابتكار " ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب .

١٠.اكسفور (١٩٩٦)، " استراتيجيات تعلم اللغة " ، ترجمة / السيد محمود دعدور ، القاهرة : الانجلو المصرية .

١١.تغريد عمران ، رجاء الشناوى ، عفاف صبحى ، (٢٠٠١) ، " المهارات الحياتية " ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

١٢.تيسير محمود نشوان، وعزوعفانة (٢٠٠٤) : " اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومى لدى طلبة الصف الثامن من القيم الأساسي بغزة " ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الثامن " الأبعاد الغائبة فى مناهج العلوم بالوطن العربى" الإسكندرية من ٢٥-٢٨ يوليو.

١٣.جابر عبد احميد (١٩٩٩) ، " استراتيجيات التدريس والتعلم " ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

١٤.جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ، الكتاب السادس ، التدريس والتعلم الأسس النظرية –الاستراتيجيات والفاعلية " الأسس النظرية " ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٥.حسام محمد مازن ، (٢٠٠٢) ، نموذج لتضمين بعض المهارات الحياتية فى منظومة المنهج التعليمى فى إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة (رؤية مستقبلية) ، المؤتمر العلمى الرابع عشر : مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٤ – ٢٥ يوليو.

١٦.حسن أحمد حسن مسلم (١٩٩٤) ، " وضع مقياس لتنمية الابتكار فى اللغة العربية لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسى " ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٧.حلمى محمد حلمى (٢٠٠٨) ، فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية ، رسالة ماجستير منشوره ، كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية .

١٨.حمدان على نصر وعقله العمارى (١٩٩٦) ، " مدى وعى طلاب المرحلة الثانوية فى الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب " مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد الثانى العددان (٦،٧) أبريل ، يوليو ص ص ٩٧- ١٢٣ .

١٩.حياة على محمد رمضان (٢٠٠٥) ، " التفاعل بين بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفة و مستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية و التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الاعدادى في مادة العلوم " ، مجلة التربية العلمية ، مجلد ١ ، ص ص ١٨١- ٢٣٦.

٢٠.خليل المعايطة و محمد البواليز (٢٠٠٤) ، " الموهبة والتفوق " ، دار الفكر ، الأردن.

٢١.راشد بن حمد الكثيرى ، محمد بن عبدالله العزيز ، (٢٥ – ٢٦ يوليو ٢٠٠٠) ، إسهام تدريبات كتاب القراءة المقرر على الصف السادس الإبتدائى فى المملكة العربية السعودية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى ، المؤتمرالعلمى الثانى عشر : مناهج التعليم وتنمية التفكير ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، المجلد الثانى ، ص ص ٢٢١ : ٢٤٢ .

٢٢.راشد محمد عطية أبو صواوين ، (٢٠٠٣) ، برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوى لدى طالبات الإعلام التربوى بجامعة الأقصى غزة – فلسطين ، رسالة دكتوراة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٢٣.رضا هندى جمعة مسعود ، (٢٠٠٢) ، " فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف

الأول الإعدادى " ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٨٠ ، يونيو ، ص ص ٤٣ : ٨٠ .
٢٤.رفعت محمود بهجات (١٩٩٨) ، " فعالية استخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفى فى تدريس التربية الغذائية على تنمية المفاهيم الغذائية والوعى بالسلوك الغذائي لدى معلمى العلوم قبل الخدمة" ، مجلة كلية التربية بقنا ، العدد ٦ ، مايو ص ١١٣ .
٢٥.روبرت مارزانو وآخرون ، (١٩٩٨) ، " مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات وعادات التفكير الناقد فى : أبعاد التعلم : دليل المعلم " ، ترجمة : جابر عبدالحميد جابر ، صفاء الأعسر ، نادية شريف ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
٢٦.زيد الهويدي (٢٠٠٧) ، الإبداع (ماهيته ، اكتشافه ، تنميته) ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات .
٢٧.زين العابدين درويش (١٩٨٣) ، " تنمية الإبداع – منهج وتطبيق " ، القاهرة ، دار المعارف .
٢٨.زينب شقير (٢٠٠٢) ، " رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين " ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
٢٩.سامى محمد الفطايرى (١٩٩٦) ، " فعالية استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالرحلة الثانوية " مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢٧ ، ص ص ٢٢٥–٢٥٨ .
٣٠.سحر السيد الشورى (١٩٩٩) : " اثر بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والوعى القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية " ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية جامعة الزقازيق .
٣١.سمير عريان(٢٠٠٣) ، " فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي " ، مجلة القراءة والمعرفة،عدد٢٠ فبراير،١١٢ : ١٣٩ .
٣٢.سيد السايح حمدان (٢٠٠٣) ، استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، ج٢ .
٣٣.شروق كاظم (٢٠٠٨) ، مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتعلم الفعال ، بغداد ، دار الفاروق للنشر .
٣٤.شعبان عبد العظيم (٢٠٠٥) ، فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم النفسية وبعض مهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أسيوط .
٣٥.صائب الألوسى (١٩٨٥) ، " أساليب التربية المدرسية فى تنمية قدرات التفكير الابتكاري " ، مجلة رسالة الخليج العربى ، الرياض ، ع ١٥ ، ص ٧٨ .

٣٦.صفاء الأعسر (٢٠٠٠) ، " الإبداع في حل المشكلات " ، القاهرة ، دار قباء للنشر والتوزيع .
٣٧.صلاح الدين عرفة محمود ، (٢٠٠٥) ، آفاق التعليم الجيد فى مجتمع المعرفة ، رؤية لتنمية المجتمع العربى وتقدمه ، القاهرة ، عالم الكتب .
٣٨.طاهر محمود محمد الحنان ، (٢٠٠٨) ، فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلى لتدريس التاريخ فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
٣٩.عادل رسمى حماد (١٩٩٨) : " اثر استخدام نموذج جاينيه لتدريس المفاهيم على التحصيل فى الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
٤٠.عاطف محمد سعيد عبدالله ، (٢٠٠٣) ، فاعلية برنامج مقترح فى النشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسى فى تنمية بعض المهارات الحياتية ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٨ : نوفمبر ص ص ١٣٠ : ١٧٥ .
٤١.العزب محمد زهران وعبد القادر محمد عبدالقادر ، (٢٠٠٣) ، " تصور مقترح لمناهج الرياضيات بالمدرسة الإبتدائية فى ضوء فكرة الرياضيات والإعداد للحياة " ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، ص ص ١ : ٤١
٤٢.عزيزة المانع (١٩٩٦) ،" تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ (إقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير) " ، مجلة رسالة الخليج العربي ، ص ٢٤ .
٤٣.عفيف حافظ زيدان ومحمود أحمد أبو سماره وأحمد فهيم جابر وعماد أحمد البرغوثى ، (٢٠٠٤) ، مستوى الثقافة الإحيائية (البيولوجية) وعلاقته بالاتجاه نحو العلوم الحياتية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة فى كلية العلوم – جامعة القدس ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، العدد ٤٣ ، يوليه ، ص ص ١٨٩ : ٢٢٦ .
٤٤.على حسين محمد عطية ، (٢٠٠٧) ، " فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط فى الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١٣ ، نوفمبر ، ص ص ٤٧ : ٩٨
٤٥.علي سليمان (٢٠٠٠) ، " طفلك الموهوب – اكتشافه ورعايته وتوجيهه " ، القاهرة ، شركة سفير للإعلام والنشر ، ص ص ٤٣ – ٥٣ .
٤٦.فاطمة الكعبي (٢٠٠١) ، " خطوات إعداد برنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين " ، نشرة تربوية ، وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات المتحدة ، منطقة العين التعليمية
متاح فى : http // www . alaren . com / vb / showthreed . php? = 15202
٤٧.فاطمة حلمى حسن (١٩٩٧) ، الاتجاهات الحديثة فى بحوث ما وراء المعرفة ضمن متطلبات اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة " .

٤٨.فايز محمد فارس أبو حجر ، (٢٠٠٣) ، أثر برنامج تدريبى مقترح فى ضوء المهارات الحياتية على الفاعلية التدريسية لدى معلمى العلوم والصحة فى المرحلة الأساسية الدنيا ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٤٩.فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢م) ، " الإبداع " ، دار الفكر للطباعة والنشر ،الأردن
٥٠.فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) ، " تعليم التفكير ، مفاهيم التطبيقات " ، عمان ، دار الكتاب الجامعى .
٥١.فتحية صبحى سالم اللولو ، (٢٠٠٥) ، المهارات الحياتية المتضمنة فى محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثانى الأساسيين ، المؤتمر التربوى الثانى : الطفل الفلسطينى بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٢ : ٢٣ نوفمبر ، ص ص ٦٥٧ : ٦٧٨ .
٥٢.فهيم مصطفى محمد (٢٠٠٥) ، المهارات الحياتية فى المدرسة الثانوية والطريق إلى صناعة الشخصية العصرية ، مجلة التربية ، قطر ، العدد (١٥٢) ، السنة (٣٤) ، مارس.
٥٣.كوثر عبد الرحيم الشريف (٢٠٠٠) ، تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير .
٥٤.كوستا (١٩٩٨) ، " تعليم من أجل التفكير" ، ترجمة / صفاء يوسف الأعسر ، القاهرة : دار قباء .
٥٥.ليلى عبد الله حسام الدين (٢٠٠٢) : " فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائى والتحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي" ، مجلة التربية العلمية ، عدد ٤ ، مجلد٥ ص ص ١-٣ .
٥٦.ماجد زكى الجلاد ، (٢٠٠٦) ، فاعلية استخدام برنامج كورت فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية فى شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد الثامن عشر ، العدد الثانى ، يوليو ، ص ص ١٤٥ : ١٨٠ .
٥٧.ماجدة محمود محمد صالح ، وسهى أحمد أمين ، (٢٠٠٣) ، فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجية تعليم الأقران فى تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، أكتوبر ، ص ص ١٤٩ : ١٨٦.
٥٨.مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٨٩) ، " العلاقة بين النضج الاجتماعي والتفكير الابتكاري " ، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري " تنشئته ورعايته " ، ص ٨ .
٥٩.محبات أبو عميرة (أغسطس ١٩٩٧) ،" تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة" ، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،العدد الرابع والأربعون ، ص ص١٨١-٢١٩.

٦٠.محمد أحمد مهران ، أحمد محمود عفيفى (١٩٩٨) ، " فعالية بعض طرق التدريس في تنمية القدرة على التفكير الابتكارى لدى طلاب كلية التربية للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مجلد ٢ ، ع ١٤ ، ص ١١٥ .
٦١.محمد الجمل (٢٠٠٥) ، تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية.
٦٢.محمد الحيلة (٢٠٠١) ، " طرائق التدريس واستراتيجياته " ، العين ، دار الكتاب الجامعي .
٦٣.محمد السمير ، ومحمد حسن جرادات ، وباسم حوامدة ، (٢٠٠٧) ، فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، يناير ، ص ص ٩٧ : ١٩٥ .
٦٤.محمد عبد الرحمن عدس (١٩٩٨) ، " المدرسة وتعليم التفكير " ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
٦٥.محمد عبدالحميد محمد إبراهيم ، (٢٠٠١) ، الوعى الثقافى لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر : دراسة ميدانية ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١٠٤ ، ديسمبر ، ص ص ٢٦٥ : ٣٠٧ .
٦٦.محمد عماد عصام الدين ، (مارس ٢٠٠٣) ، تنمية التفكير الإبداعى فى ظلال تدريس العلوم من منظور إسلامى ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة ٣٢ ، العدد ١٤٤ ، ص ص ٢٩٠ : ٢٩٨ .
٦٧.محمد مسعد نوح (١٩٩٣) ، " دراسة تجريبيه لأثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمهارات الجبرية " ، الكويت ، المجلة التربوية ،المجلد السابع والعشرون ، ص ص ١٣١ _ ١٦٣.
٦٨.محمود عبد اللطيف ، حمزة عبد الحكيم (١٩٩٨) : " فعالية استراتيجيين لما وراء المعرفة فى تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوى" مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، عدد ٣٢ أبريل مجلد ٣٢ ص ص ٢٨٣ -٢٤١ .
٦٩.محى الدين عبده الشربينى ، ومصطفى حسيب ابو مرق (٢٠٠٣) ، " فعالية برنامج مقترح في التدريبات العملية لإنتاج الوسائل التعليمية فى تنمية التفكير الابتكارى لدى طلاب كلية التربية (شعبة التعليم الأساسى) " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، مجلد ٩ ، عدد ٣ ، ص ٣٤٦ .
٧٠.مديحه حسن عبد الرحمن (يوليو١٩٩٣) ، فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ بالمرحلة الابتدائية للرياضيات ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد الثاني ، العدد التاسع ، ص ص ٥٥٧-٥٧٣.
٧١.مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٨) أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة الخليج ، ع ١١١ ، ص ٧٨ – ٨٨ .

٧٢.منى عبد الصبور محمد شهاب (٢٠٠٠) : " اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي " مجلة التربية العلمية ، ع ٤ ، مجلد ٣ ، ص ٤٠ .
٧٣.هيا المزروع (٢٠٠٥) ، إستراتيجية شكل البيت الدائري: فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة ، مجلة رسالة الخليج ، ع ٩٦ .
٧٤.وحيد حامد عبدالرشيد ، (٢٠٠٣) ، فعالية الأنشطة اللغوية فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوى الزراعى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بالوادى الجديد ، جامعة أسيوط .
٧٥.وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥) ، وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي _ مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات _ " تنمية مهارات التفكير " ، ص ٦٥ .
٧٦.وليم عبيد (١٩٩٦) : تربويات الرياضيات ، القاهرة : الانجلو المصرية .
٧٧.وليم عبيد (٢٠٠٠) ، ما وراء المعرفة (المفهوم والدلالة) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الأول .
٧٨.يحيى محمد لطفى نجم ، محمد أحمد المقدم ، فعالية برنامج قائم على توظيف الوسائل والألعاب التعليمية فى تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، مجلة كلية التربية بالأزهر ، العدد (٩٥) ، ٢٠٠٠ .

المراجع الأجنبية :

79. Allon , MF & Gutkin m T and Burning , R (1994): the Relationship Between Metacognition And Intelligence in Normal adolescents : Some ten- tative But Surprising Findings Psychology in the schools , Vol . 31 No. 2 , P 93 .
80. Beth , M . E . (1998): Teaching the conceptual change : using status as Meta-Cognitive tool , Science Education , 83 (3) pp 54 –75 .
81. Brokowski , J . (1996): Meta cognition: theory or chapter heading ? Learning and individual Differences m 8 (4) ,p 391 .
82. Carr, M F Jessup, m p (1997) Gender Differences In First – Grand Mathe - mastics strategy use social and Metacognintive Influence , Journal of Educational Psychology m Vol . 89 , No , 2 , pp 135 – 146 .
83. Cornoldi , C. , et al . (1995) . Mathemaniac metacognizione Mathem- atics and Metacognition , trento : Erickson .
84. Flavell , J , H , (1987): "speculations about the Nature and Development of Metacognition ,, In : weinert , F E, Fkluwe , R . H . (Eds) Metacognition , Motivation and understanding , New Jersey : Lawrence Erlbaum Associate , 21 . p 21 .
85. Fleith , D . (2000) Teacher and Student Perceptions of Creativity In the Classroom environment , Roepert Revrew , vol , 22 , No , pp 148 – 154 .

86. Fleith , D . (2000) Teacher and Student Perceptions of Creativity In the Classroom environment , Roepert Revrew , vol , 22 , No , pp 148 – 154 .
87. Gama , C, (2000): Metacognitive Awareness ; a pilot in a software Design Course , http://www.cogs,susx,ac.uk/lab/het/hew2000/papers/gama,pdf
88. Gourgey , A F (2000): Metacognition In Basic Skills Instruction J. Instructional Sciences V 26 , n 1-2 , pp 30 –96 Mar .
89. Hacker, D. J. (1998): Definitions and Empirical foundations , in Hacker m D, J . F Dunlosky , J , F Graesserional theory and practice , New Jersey : Mahwah, 94-112 . p73
90. Hala Ismail Hassan, (1996), The Effect Of Suggested Program In Listening and Speaking Skills on Development the Oral Communicative Performance First Year EFL Majors and their Attitudes Towards The Training Program , Unpublished M. A , Sohag Faculty of Education , South Valley University.
91. Hall , K & Brownian , Hand Myers J (1999): Meta Cognition And Raging Awareness Among Samples of Nine – year – oldsIn Two cities Educati onal Research , Vol 41 . No , 1 .PP99 –107 .
92. Koch , A (2001): Training in Meta cognit ion (Metacognition and compre- hension of Physics , Texts science Education , Vol . 85 , No. 6-PP 101-112 .
93. Maqsud , M (1998): Effects of Meta Cognitive instruction in Mathematical Achievement And Attitude towards Mathematics of low mathematics adlievers , educational Research , Vol . 40 , No 2, pp 237–243 .
94. Mary Hill : the Higher Education life skills Programe Conference Sourned, 2001 .
95. Mike. Linderg : Basic Skills Programe Continuing Education Can Ferefiorida. 2001
96. ONeil, H & Abedi , J (1996): Reliability And Validity of Astute Metacognitive inventory . potential for Ahermative Assent . Journal of Educational Research , Vol 89-No . 4, PP 234 –245 .
97. Patti ,Harrington ,. ,(Ed), Life Skills , Utah Broad of education , SaltLake City , Utah.2006.
98. Peace Corps Center , (2001) . Life Skills Manual . Center for Field Assistance and Applied Research Information Collection and Exchange, Publication No. M0063 , Washington .
99. Poon Tong , F . (2000) Fostering Creativity in education Issut , vol . 120 . pp 140 – 144
100. Rickety , D F& Stacy , A . (2000): the Role of Metacognition in Learning Ch- emistry , Journal of Chemical Education , 77 (7) .
101. Schraw , G(1997): the Effect of Generalized Meat Cognitive Knowledge on Test performance And Confidence Judgments Vol 65 , No . , Journal of Exper imental Education 2 , p 135 .

102. stipek,m D (1998): Motivation to Learn , form theory to practice London, Allyn and Bacon .
103. Swanson, L . Christie, L . , Rubaeau , J (1993): the Relationship between Meat cognition and analogical reasoning in mentally readied , Leaning disab- led , average and gifted children , learning disabilities Research and pra- ctice , 8(2) , pp 70-81.
104. Wong , B (1986) Metacognition And special Education : A Review of Aview Journal of Special Education , Vol , 20 , No 1 , pp 110 –115 .