الفروق بين معلمي الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة في ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في العملية التدريسية

هيفاء اليوسف* فوزي الدوخي** مبارك الذروه**

تاريخ تسلم البحث 2016/4/26 تاريخ قبوله 2017/2/20

ملخص: هدفت الدراسة للتعرف على مدى ممارسة معلمي الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة لمهارات التفكيرما وراء المعرفي، واختلاف تلك الممارسة باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية للدراسة (الجنس، والجنسية، والمرحلة التعلمية). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وقد تكونت عينة الدراسة من (786) من معلمي التعليم العام والخاص في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) بواقع (654) من معلمي الطلبة العاديين و(132) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. طبقت الدراسة استبانة مهارات التدريس ماوراء المعرفي التي تم إعدادها من الباحثين، حيث احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة أبعاد هي التخطيط والمراقبة والتقويم.

وأظهرت نتائج الدراسة تدني ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاث (التخطيط، المراقبة، والتقويم) لدى كل من معلمي الطلبة العاديين ومعلمي ذوي الإعاقة. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ممارسات معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة في جميع أبعاد مهارات التفكير ماوراء المعرفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائية بين ممارسة المعلمين والمعلمات في مدارس العاديين فى بعد التقويم، حيث بينت النتائج 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.

(الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير ما وراء المعرفي- الطلبة العاديين– ذوي الإعاقة).

مقدمة: يعدّ التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive من المصطلحات التي دخلت مجال التربية وزاد الاهتمام بها حديثا، فقد كان ظهوره في منتصف السبعينيات على يد جون فلافل (John Flavell) الذي لاحظ أن الطلاب يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص وللأنشطة المعرفية الأخرى التي يقومون بها ,والتي غالبا ما توقعهم في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في تنظيمها. فقام بتطوير بعض الأفكار حول كيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمه (Flavell,1976).

ويطلق على التفكير ماوراء المعرفي أيضا مصطلحات كثيرة مثل التفكير في التفكير، ما وراء الإدراك، ما وراء الفهم، ما وراء الذاكرة، التفكير الميتا معرفي، ما وراء المعرفة، الوعي بالتفكير. إلا أنه ومع تعدد تلك المسميات يظل المفهوم يدل على مستوى وعي الإنسان بنفسه وبالمحيط حوله. وقد اعتبره التربويون إدارة جيدة لعملية التفكير والذي يعد من المستويات العليا للأنشطة العقلية (فهمي,2003).

* قسم علم النفس, كلية التربية الأساسية, جامعة الكويت.
** قسم المناهج, كلية التربية الأساسية, جامعة الكويت.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Differences Between Teachers in Regular Classes and Classes with Disabilities in the Practice of Meta-Cognitive Skills in the Teaching Process

Hayfaa Alyousef, Fawzi Aldoukhi and Mubarak Aldherwa, Kuwait University.

Abstract: The the purpose of the study is to identify to what extent teachers in regular and disabilities classes practice meta-cognitive skills, with the impact of some demographic variables such as gender, nationality, and learning stage. A descriptive comparative approach was used. The sample of the study consisted of (786) teachers: (654) teachers of regular classes and (132) teachers of disabilities. A questionnaire of three dimensions of planning, monitoring and evaluation was applied. A lower practice of meta-cognitive skills in both teachers of regular and disabilities classes was found in all dimensions. Also, statistically significant differences in the evaluation dimension between male and female teachers of regular classes in favor of males were found, yet no statistically significant differences between the groups in planning and monitoring dimensions appeared. In contrast, the result of disabilities schools showed that female teachers practiced meta-cognitive skills over the three dimensions (planning, monitoring, evaluation) more than their male peers.

(**Keywords**: Disable Students, Regular Students, Meta-cognitive Skills).

وقد عرف حسام الدين (2002) التفكير ما وراء المعرفي بأنه نموذج معرفي لتدريس وتنظيم المحتوى الدراسي, وللتفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء الموقف التعليمي. ويعتمد التفكير ما وراء المعرفي على الأنشطة العلمية والعمليات الذهنية, والتي تتم من خلال أربعة أطوار، هي طور الاستكشاف، طور تقديم المفهوم، طور تطبيق المفهوم، وطور تقييم المفهوم. بينما عرفه زيتون (2003) بأنه القدرة على التفكير في مجريات التفكير، التفكير بصوت عال، أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة. وفي تعريف آخر له عرفها بأنها عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلة.

وقد بين شاهين (2007) أن من أهم خصائص التفكير ماوراء المعرفي أنه نشاط عقلي معرفي معقد مرتبط بوعي الفرد من خلال عملياته العقلية وأنشطته المعرفية.

فالتفكير ما وراء المعرفي يهدف إلى مراقبة عمليات التفكير وضبطها وتوجيه الفرد أثناء التفكير، وإثارة وعيه في الكيفية التي يفكر بها، وفي العمليات الداخلية التي تحدث بذهنه، وطريقته في مواجهة المشكلات أو النتائج التي يتوصل لها (فهمي، 2003).

وقد أشار روبرت شوارتز (2003) إلى أربعة مستويات متدرجة من التفكير يستخدمها الفرد عندما يفكر في تفكيره وهي:

1. الاستخدام الضمني الصامت، حيث يقوم الفرد بنوع من التفكير مثل اتخاذ قرار من غير التفكير به.
2. الاستخدام الواعي، حيث يقوم الفرد بهذا النوع من التفكير وهو واع لحقيقة وتوقيت القيام به.
3. الاستخدام الاستراتيجي، حيث ينظم الفرد تفكيره من خلال استراتيجيات محسوسة تعزز كفايته.
4. الاستخدام التأملي، حيث يتأمل الفرد تفكيره قبل أو بعد أو حتى في منتصف عملية التفكير متمعنا في كيفية معالجة وتحسين تفكيره.

ويزخر الأدب السابق بعدد كبير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير ماوراء المعرفي، إلا أن أكثرها شيوعا هو النموذج القائل بانقسام التفكير ماوراء المعرفي الى مجالين واسعين هما (Yore,1998):

1- التقويم الذاتي للمعرفة (الوعي)، ويتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة: المعرفة التقريرية, والمعرفة الإجرائية, والمعرفة الشرطية.

2- الإدارة الذاتية للمعرفة، وتشمل التخطيط والتنظيم والتقويم

أما فلافل (Flavell,1979,1985) فقد أشار في نموذجه إلى وجود مكونين أساسين للتفكير ما وراء المعرفي هما:

- المعرفة بماوراء المعرفة، وتتكون من ثلاثة أنواع رئيسية هي:

1- المعرفة بمتغيرات الشخص، أي معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم وما يعتقده عن عمليات تفكير الآخرين.

2- المعرفة بمتغيرات المهمة، وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة إلى أدائها وتزوده بالمعلومات حول احتمال النجاح في أداء المهمة.

3- المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية، وتتمثل فيما يمتلكه الفرد من معلومات عن مهارات ما وراء المعرفة التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى وأين ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية

- خبرات ماوراء المعرفة

وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد على اختيار الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات, من أجل الوصول إلى الحلول السليمة، كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، أو إعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية ليرى ما إذا كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض، أو أن يحاول طلب المساعدة من الآخرين .

وقد عرف ستيرنبرج (Sternberg) مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في السن من جهة ونتيجة للخبرات الطويلة من جهة ثانية. إذ تقوم بالسيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (سعادة، 2003).

كما يمكن تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأنها القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد ومعرفة مدى ملاءمة أفعاله لتساير تلك الخطة. بالإضافة إلى مراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم (عصر,2003).

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

التخطيط: هو القدرة على تحديد الهدف المراد تحقيقه واختيار الاستراتيجية المناسبة وترتيب خطواتها والتنبؤ بالصعوبات والأخطاء المحتملة وتحديد أساليب مواجهتها. وهي تتضمن المهارات الفرعية التالية: تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعته، اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته، ترتيب تسلسل الخطوات أو العمليات، تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة، تحديد مواجهة الصعوبات والأخطاء، التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة. (البكر,2002).

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، 2003).

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,2002). 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,2006).

وقد عرفت الرويثي(2009) المهارات التدريسية ماوراء المعرفية 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 والتقويم لديه، مما يمكنه من التحكم في تفكيره وتوجيهه بصورة تساعده على مواجهة التحديات المستقبلية.

كما عرفتها الموسوعة العربية لمصطلحات التربية بأنها "أحد أنواع مهارات التعلم غير المباشرة. وهي عبارة عن أساليب وإجراءات يتبعها المتعلم لكي تمكنه من التحكم في بيئته المعرفية وتنسيق عملية التعلم لمزيد من التعلم والاستفادة مما تعلمه في مواقف جديدة، ومن أمثلتها: مركزية التعلم، وتخطيط التعلم، وتقويم التعلم" (Shura,1999).

وقد قسمت الرويثي (2009) الممارسات التدريسية ماوراء المعرفية التي ينبغي على المعلم استخدامها في العملية التعليمية وتطبيقها إلى أربع عشرة ممارسة تدريسية تتمثل بالتالي:

1- التفكير وفق خطة 2- التساؤلات الذاتية 3- استخدام محكات متعددة للتقويم 4- التقدير 5- عدم قبول كلمة "لا أستطيع" في الفصل 6- إعادة صياغة الأفكار 7- تسمية سلوكيات الطلاب بمصطلحات علمية دقيقة 8- توضيح المصطلحات العامة والغامضة 9- استخدام خرائط المفاهيم 10- استخدام الخرائط الذهنية 11- النمذجة 12- استخدام سجلات التعلم 13- الاختيار القصدي الواعي 14- لعب الأدوار.

كما أشارت بعض الدراسات (شهاب, 2000 ; زيتون, 2003; رمضان,2005; علي, 2007) إلى أن هناك العديد من المهارات التي يمكن أن تنمي وتدعم قدرات ماوراء المعرفة لدى الطلبة, ويمكن للمعلم استخدامها في التدريس،منها:تخطيط الاستراتيجية ,التساؤل الذاتي, اختصار عمليات التفكير ,خرائط المفاهيم ,سجلات التفكير , التخطيط والتنظيم الذاتي ,الاختيار الواعي, التفكير بصوت مرتفع.

أما خطاب (2007) فقد أشار إلى أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تشمل: استراتيجية التفكير بصوت عال - استراتيجية K-W-L- استراتيجية خرائط المفاهيم، استراتيجية التعلم التعاوني- استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات- دورة التعلم ماوراء المعرفية، استراتيجية التدريس التبادلي - خرائط الشكلV. وفي أدبيات أخرى تمت إضافة الاستراتيجيات الآتية: استراتيجية النمذجة- استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة، استراتيجية التخيل الموجه- استراتيجية تنبأ - حدد- أضف - دوّن، استراتيجية العصف الذهني- استراتيجية POQ5R (محمد, 2009; الجمل; 2005; الفيل, 2008).

وقد اهتم القائمون على برامج التربية الخاصة بتطوير برامج تصحيحية تهدف إلى تخطي الإعاقة والحواجز التي تفرضها وذلك بالتدريب والتربية وبرامج تعويضية تهدف إلى إعطاء المعوّق وسائل بديلة للتعايش مع حالة الإعاقة، حيث كان للاستراتيجيات التدريسية جانب كبير من الاهتمام في تلك البرامج(القحطاني ,2009). ويجب على معلمي التربية الخاصة أن تكون لديهم القدرة على تحديد نمط المهام التي يحتاجها المعوق في التربية الخاصة، واستراتيجية التدريس الملائمة لتطوير مهارات الطلاب، وتلبية احتياجاتهم الخاصة، من خلال البرنامج التربوي الفردي Individualized Educational Program (IEP)، والمتضمن لأنشطة تعليمية تبنى على أساس جوانب القوة عند الطفل، وتنمية المهارات التي يعاني فيها من قصور. ويستطيع معلم التربية الخاصة أن ينوع من أساليب واستراتيجيات التدريس وفقاً لطبيعة ونوع الإعاقة لدى الطالب. (الدوخي وآخرون، 2014).

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث الى امكانية تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى كافة الأفراد وفي جميع مراحل التعليم قبل الجامعي والجامعي, ولجميع الطبة الموهوبين, والمتخلفين عقليا (Fang & Cox, 1999; Wilson, 1998; Montague, 1992; Smith, 1992; Dahlin, 1999; Ashman & Others, 1994; Erez & Peled, 2001). ويوجد العديد من الاتجاهات التربوية، ونماذج التدخل العلاجي، والاستراتيجيات، التي يمكن للمعلم استخدامها مع ذوي صعوبات التعلم، والتي من بينها مهارات التفكير ماوراء المعرفي.

لذا اتجه الباحثون في الدراسة الحالية لقياس مدى استخدام المعلمين في الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة مهارات التفكير ما وراء المعرفي عبر استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي التالية: بناء المفاهيم, التلخيص, استخدام سجل الأفكار, الأشكال التوضيحية , التفكير بصوت مرتفع, التساؤل الذاتي.

وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات التربوية أهمية استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي في المساعدة على زيادة التحصيل الدراسي وتنمية مهارات عمليات التعلم، وتشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة، وتنمية اتجاههم الإيجابي نحو المقررات الدراسية. بالإضافة إلى أنها تحسن من الفهم القرائي وتنمي مهارات القراءة الناقدة والوعي القرائي، وتساعد الطلبة ذوي المستوى المنخفض على التحصيل في التعلم القائم على الفهم، وتهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوّم تعلمه الخاص, مما يعني تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لديه ,وتنمي التفكير الابتكاري المنظومي لدى المتعلمين. كما أنها فعالة في نقل المعلومات طويلة المدى، وتساعد على انتقال أثر التعلم واستثارة دافعية الطلاب للتعلم، وتزيد قدرتهم على انتقاء الاستراتيجيات الملائمة لأوضاع تعليمية معينة وتساعدهم على تصحيح التصورات الخاطئة للبنية المعرفية، وتنمي مهارات التنظيم الذاتي للتعلم (فهمي,2003 ؛جابر, 1998؛ الجندي & صادق,2001 ؛العشاوي, Shura, Zaza, 2008 ; 2001; 1999; Spence, & Blakely 1990).

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات مدى استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأثرها لدى الطلبة ذوي الإعاقة، ومن بين

هذه الدراسات دراسة الدوخي واليوسف والذروة (2015) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الإدراك لمهارات ماوراء 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 39 تلميذا و38 تلميذة ,تم توزيع كل منهم إلى مجموعتين, إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ,بحيث أصبح توزيع الطلبة في المجموعة التجريبية (20 تلميذا و20 تلميذة) ,وفي المجموعة الضابطة (19 تلميذا و18 تلميذة). وقد قام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي مبني على عمليات ماوراء المعرفة , يعتمد على أسلوب حل المشكلات تم تقديمه للتلاميذ على مدى شهر كامل في 20 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.

وفى دراسة منصور (2008) التى هدفت إلى التعرف إلى فعالية أحد تطبيقات مهارات ماوراء المعرفة (التعلم التعاوني) على التحصيل الدراسي وبعض المهارات الاجتماعية (التواصل اللفظي, والعلاقات الاجتماعية, والمهارات المتعلقة بالمدرسة) لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة قوامها (12) تلميذا من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من مدرسة الروضة الابتدائية بمدينة الرياض. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية يتم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني, ومجموعة ضابطة تدرس بالأسلوب المعتاد, وتم تطبيق اختبار تحصيلي واستبانة تقدير المهارات الاجتماعية قبل وبعد الانتهاء من التدريس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد حققوا تقدما في التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية عن أفراد المجموعة الضابطة مما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجية مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة القحطاني (2009) إلى التعرف على الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (289) معلما ومعلمة موزعين على (72) معهدا وبرنامجا للتربية الفكرية. أشارت النتائج إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداما من معلمي التربية الفكرية هي: استراتيجية الأسئلة الصفية, والتعلم المبرمج, والتعلم حتى الإتقان، واستراتيجية الممارسة والبيان العملي, واستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة. والاستراتيجيات الأقل استخداما هي: التدريس بالحاسب الآلي, والرحلات الميدانية, والتعلم بالاكتشاف وحل المشكلات, والتعلم التعاوني وتمثيل الأدوار. وكانت أهم المعوقات: كثرة أعداد التلاميذ, غياب تعاون أولياء الأمور, وجود تلاميذ غير قابلين للتعلم, قلة الدورات التدريبية.

كما هدفت دراسة السليمان (2006) إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريس العلاجي "القراءة واستراتيجيات الفكر" والذي يقوم على استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي في تنمية مهارات الفهم القرائي, لدى عينة تكونت من 23 تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي ,من تلميذات الصف السادس الابتدائي في دولة البحرين. كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى نمو مهارات الوعي القرائي, ومتوسط نمو مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ,بين القياس القبلي والبعدي لصالح تلميذات المجوعة التجريبية.

كما تناولت العديد من الدراسات مدى استخدام وأثر مهارات التفكير ماوراء المعرفي فى تدريس الطلبة العاديين، مثل دراسة زوكائي ونصري وزافيرانية (Zokaee , Naseri & Zaferanieh; 2012) التى هدفت إلى التعرف على مدى تأثير متغيري أسلوب التعلم الإدراكي والجنس في استخدام استراتيجيات (التقريرية والاجتماعية, والذاكرة, والمعرفية, وماوراء المعرفة) في تعلم اللغة العربية لدى طلبة الجامعة بايران. تكونت العينة من (45) طالبا وطالبة يدرسون الأدب الإنجليزي في جامعة تربية مولم الايرانية. أشارت النتائج إلى علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الإدراكي واستراتيجيات تعلم اللغة. كما اتضح أن المجال الأكثر استخداما عند الطلبة هو مجال المهارات ماوراء المعرفية, يليه الاستراتيجيات التقريرية.

كما توجهت دراسة أبو بشير (2012) لمعرفة أثر استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي على تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى في سلطنة عمان. تكونت العينة من (104) طلبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة ضابطة مكونة من (52) طالبا وطالبة، والأخرى مجموعة تجريبية مكونة من (52) طالبا وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ,الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة, ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبوشريخ (2011) إلى معرفة أثر استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التحصيل الدراسي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية بمحافظة جرش بالأردن، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي. بلغ عدد أفراد الدراسة (31) طالبة في شعبة واحدة في مدرسة الخنساء الثانوية للبنات، ودرست باستخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي كمجموعة تجريبية، ودرست (المجموعة الضابطة) وعددهن (30) طالبة في شعبة واحدة بالأسلوب التقليدي. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، واقتصرت الدراسة على وحدة (التفسير) من كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف العاشر.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطالبات في المجموعتين بعد التدريس وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست بمهارات التفكير ماوراء المعرفي.

وهدفت دراسة المخزومي (2011) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية ما وراء معرفية تستند إلى أدوات كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ,لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية في الأردن. تكونت العينة من (265) طالبا 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 إحصائيا في مهارات القراءة الابداعية تعزى لأثر استراتيجية التدريس المستخدمة من المجموعة التجريبية ,ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث ,وفروق دالة إحصائيا تعزى لأثر التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس المستخدمة.

وهدفت دراسة عبدالهادي (2010) إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الحس العددي وبعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة عشوائية بلغت (76) طالبا وطالبة, تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وقام الباحث بإعداد البرنامج المقترح القائم على مهارات ماوراء المعرفة التي تمثلت في: التعلم التعاوني, النمذجة, التفكير بصوت مرتفع, التساؤل الذاتي, التدريس التبادلي, وكذلك اختبار في الحس العددي للرياضيات، واختبار في التفكير الناقد. وأشارت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الحس العددي إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام مهارات ماوراء المعرفة.

كما هدفت دراسة محمد(2010) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية بعض المهارات الجغرافية، على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة القاهرة, بلغت 43 طالبا وطالبة. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولقد تناولت الدراسة استراتيجيات التساؤل الذاتي, علاقة السؤال بالجواب, التفكير بصوت مرتفع, العصف الذهني, وحددت مهارة استخدام الخرائط الصماء, استخدام الرسوم البيانية, حل المشكلات, التنبؤ. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب في اختبار المهارات الجغرافية لصالح التطبيق البعدي يعزى لعرض محتوى البرنامج باستخدام مهارات ماوراء المعرفة.

وهكذا يمكن القول بأن العديد من الدراسات السابقة يؤكد فاعلية مهارات ماوراء المعرفة في تحسين التعلم بشكل عام وفي تنمية التحصيل الدراسي في مختلف العلوم واستيعاب المعارف واستثمارها في حل المشكلات وأداء المهام. وفي حدود علم الباحثين, فإن الدراسات العربية قليلة حول مدى استخدام معلمي الفصول العادية ومعلمي فصول ذوي الإعاقة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي عبر العملية التدريسية.

وينصب التركيز في هذا البحث على ضرورة تبني التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته واستراتيجياته في العملية التدريسية، والتي وجدت أنها تتوافق مع جميع أساليب واستراتيجيات التدريس؛ نظرا لتصميمها لمساعدة المتعلمين على التحكم الواعي المقصود لتفكيرهم ومن ثم أفعالهم. ومن خلال ذلك يتمكنون من تنظيم عملية تعلمهم والتخطيط للمهمات التعليمية. كما يتدربون من خلالها على صياغة أفكارهم وينمو لديهم السعي والمثابرة للحصول على ما يحتاجونه من معلومات. فمفهوم ما وراء المعرفة يتميز بتركيزه على الكيفية التي يستطيع بها الطالب أن يتعلم ذاتيا ويدعم ويعدل ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة مما يساعد على تنميته أكاديميا واجتماعيا وذاتيا.

إن المعلم المتميز اليوم لا بد أن يوظف العديد من الأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة لتطوير مهارات التفكير والبحث والنقد والتعلم الذاتي لدى طلابه. فالتنوع في استراتيجيات التدريس من شأنه أن يكسر النمط الممل الذي تفرضه طريقة التدريس التقليدية في نظر كثير من الطلبة, فالطريقة التقليدية ترتكز على دور نشط للمعلم وتغفل دور الطالب بوصفه عنصرا فاعلا في عملية التعلم, في حين أن الاتجاهات التربوية الحديثة ترتكز على أن الطالب هو المحور الرئيسي لعملية التعلم والتعليم (أبو الضبعات,2007).

مشكلة الدراسة

تجمع أراء الباحثين على إمكانية استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي فى تدريس جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم وأنماط تعلمهم وقدراتهم. كما يشير الباحثون إلى أهمية طرق التدريس ماوراء المعرفي لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة وفائدتها لهم، فاستخدام الطلبة التفكير ما وراء المعرفي يزيد من قدرتهم على التفكير في الشيء الذي يتعلمونه وتحكمهم في هذا التعلم (شهاب, 2000 ; الدوخي واليوسف والذروة, 2015). كما يعد الطلبة ذوو الإعاقة من أكثر الفئات حاجة إلى تعلم مهارات التفكير لكونهم يفتقرون إلى القدرة على استخدام استراتيجيات تفكير فعالة كالتي يستخدمها الطلبة العاديون ,إلا أنهم يتمتعون بقابلية لتعلم تلك الاستراتيجيات لو قدمت لهم بطريقة مناسبة (Swanson & Delapz, 1998).

وقد أكد ستينباك وستينباك (Stainback&Stainback ,1984) أن الاستراتيجية التدريسية الجيدة تعمل عملها مع كافة الطلبة، فلا توجد مجموعتان منفصلتان من الاستراتيجيات إحداهما للطلبة العاديين والأخرى للطلبة ذوي الإعاقة. فمكونات التدريس لكل الطلبة واحدة, ولكن توجد استراتيجيات قابلة للتطبيق والاستخدام مع الطلبة ذوي الإعاقة, واستراتيجيات تناسب الطلبة العاديين فحسب. في حين يحتاج عدد من تلك الاستراتيجيات إلى أن تطوع

وتعدل وتكيف لتتناسب مع الخصائص والحاجات الخاصة لهؤلاء الطلبة. فأفضل الاستراتيجيات التدريسية للتلاميذ العاديين هي أيضا أفضل الاستراتيجيات التدريسية للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة (Henley, Ramsey & Algozzine,1993).

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات فعالية مهارات التفكير ماوراء المعرفي فى تحسين الأداء التحصيلى لدى الطلبة العاديين وذوي الإعاقة مثل دراسة الدوخي, اليوسف, والذروة (2015)، وعبد المعبود (2012) والقحطاني (2009) ومنصور (2008) والسليمان (2006) ,إلا أنه على الرغم من الأهمية والأثر لمهارات التفكير ماوراء المعرفي، فلم تحظ بالاهتمام الكافي بالبحث في مدى تطبيقها من المعلمين على الطلبة العاديين، والطلبة ذوي الإعاقة بدولة الكويت، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى بحثه للتعرف على مدى استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي، بفصول الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة ودلالة الفروق بينهما.

ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

1. ما مستوى ممارسة المعلمين في الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة لمهارات التفكير ماوراء المعرفي في تدريس طلبتهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي مع الطلاب بين معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة؟
3. هل تختلف ممارسة معلمي الصفوف العادية ومعلمي صفوف ذوي الإعاقة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية والجنسية؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي والفروق بينهما فى تلك الممارسة، وأثر المتغيرات الديموغرافية على استخدامهم تلك المهارات.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية موضوع مهارات التفكير ما وراء المعرفي، لما ثبت من أثره فى تحسين أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة. فضلاً عن أهمية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي مع الطلبة ذوي الإعاقة،اذ إنهم فئة لديهم احتياجات تعليمية خاصة ويحتاجون إلى طرق تدريس تساعدهم على الفهم والتعلم.

هذا وتندر الدراسات التى تناولت استخدام المعلمين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي فى فصول الطلبة العاديين وذوي الإعاقة بدولة الكويت. ومن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة فى التعرف على واقع استخدام المعلمين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتوجيه البحث والتدريب بناء على هذه النتائج.

حدود الدراسة

- الحدود الزمنية: السنة الدراسية 2016/2015.
- الحدود المكانية: وزارة التربية/ دولة الكويت.
- الحدود البشرية: معلمى وزارة التربية بمراحلها الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، سواء معلمي صفوف الطلبة العاديين أو صفوف الطلبة ذوي الإعاقة.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس الأبعاد الثلاث لمهارات التفكير ماوراء المعرفي التالية: بناء المفاهيم، التلخيص، استخدام سجل الأفكار، الأشكال التوضيحية، التفكير بصوت مرتفع، التساؤل الذاتي.

التعريفات الإجرائية

التفكير ما وراء المعرفي: وعي وإدراك الفرد بعملياته المعرفية الخاصة التي تمكنه من التحكم بعمليات تفكيره قبل القيام بنشاط معين وخلال النشاط وبعده. ويعرّف إجرائيا بمجموعة من الإجراءات التي تقود الفرد إلى التمكن من الوعي بتفكيره وعملياته المعرفية وكيفية توظيفهما ومراقبتهما وتقويمهما.

مهارات التفكير ماوراء المعرفي: هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب تحت إشراف المدرس ليكون على وعي وادراك بعمليات تفكيره وإدارتها، وهي مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم. وتعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاستبانة المعدة لذلك.

ذوو الإعاقة: هم الطلاب المسجلون في سجلات إدارة التعليم الخاص في دولة الكويت تحت فئة من الفئات ذوي الإعاقة المعتمدة لديهم ويتلقون تعليما خاصا في المدارس التابعة أو المعتمدة من قبل الإدارة.

معلمو فصول ذوي الإعاقة: هم المعلمون الذين يعملون مع الطلاب ذوي الإعاقة سواء في فصول ذوي الإعاقة في المدارس العادية أو في مدارس التربية الخاصة التابعة أو المعتمدة من إدارة التعليم الخاص في دولة الكويت.

معلمو الفصول العادية: هم المعلمون الذين يعملون مع الطلاب العاديين في المدارس النظامية العادية التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت.

الطريقة

المنهج

استخدم المنهج الوصفي المقارن باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمى وزارة التربية بمراحلها الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية بدولة الكويت، سواء معلمي صفوف الطلبة العاديين أو صفوف الطلبة ذوي الإعاقة، وحددت الإحصائية مجموع المعلمين والمعلمات في الكويت بـ63263 معلما ومعلمة. وأشارت الإحصائية إلى أن عدد المعلمات الكويتيات يفوق عدد المعلمين إذ بلغ 33004 معلمات بنسبة 86% من الكويتيين، بينما بلغ عدد المعلمين 5347 معلما بنسبة 14% من المعلمين والمعلمات الكويتيين. وبينت الإحصائية أن عدد المعلمين غير الكويتيين 10225 معلما بنسبة 41% من المعلمين والمعلمات غير الكويتيين، في حين بلغ عدد المعلمات غير الكويتيات 14660 معلمة بنسبة 59% من المعلمين والمعلمات غير الكويتيين (الإدارة المركزية للإحصاء، 2014).

العينة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (786) معلما ومعلمة، من معلمي المراحل الثلاث للطلاب العاديين والطلبة ذوي الإعاقة؛ منهم (654) من معلمي الطلبة العاديين، و(132) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بحيث تراعي الخصائص الديمغرافية لمجتمع الدراسة وكذلك التوزيع على المناطق التعليمية، حيث تم سحب عينة الدراسة من جميع المناطق التعليمية الست في دولة الكويت باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة. ويعرض الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والجنسية والمرحلة لكل من معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الإعاقة

المتغير	الفئة	معلمو الطلبة العاديين		معلمو الطلبة ذوي الإعاقة		العينة الكلية	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
الجنس	ذكر	251	%82.6	53	%17.4	304	%100
	أنثى	403	%83.6	79	%16.4	482	%100
	المجموع	654	%83.2	132	%16.8	786	%100
الجنسية	كويتي	439	%82.7	92	%17.3	531	%100
	غير كويتي	215	84.3	40	15.7	255	%100
	المجموع	654	%83.2	132	%16.8	786	%100
المرحلة التعليمية	ابتدائي	266	%74.5	91	%25.5	357	%100
	متوسط	246	%85.7	41	%14.3	287	%100
	ثانوي	142	%100	-	-	142	%100
	المجوع	654	%83.2	132	%16.8	786	%100

أداة الدراسة

قام الباحثون بإعداد استبانة مهارات التفكير ماوراء المعرفية بناء على اطلاعهم على الأدب النظري والدراسات السابقة وعدد من الاستبانات، وقد تكونت الاستبانة فى صورتها النهائية من (33) فقرة تمثل ثلاثة أبعاد لمهارات التفكير ماوراء المعرفي هي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم. وتتم الإجابة عن فقرات الاستبانة باختيار استجابة من خمس استجابات على مقياس ليكرت تأخذ القيم من (1-5) حسب درجة انطباق الفقرة وتطبيقه لها بالتدريس من المعلمين.

صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق عرضها على ستة محكمين من ذوي الخبرة في مجال علم النفس ومناهج وطرق التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي وجامعة الكويت، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة وحذف وإضافة بعض الفقرات الأخرى. وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (40) فقرة، وبعد الأخذ بملاحظات أعضاء لجنة التحكيم أصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (33) فقرة تمثل ثلاثة أبعاد هي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم.

كما تم التحقق من صدق الاستبانة إحصائيا عن طريق صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرات ودرجات كل من البعد الذى تنتمي إليها ، والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على عينة استطلاعية من معلمي الطلبة العاديين وذوي الإعاقة عددهم (53) من خارج العينة والذي أظهر اتساقا عاليا بين فقرات الاستبانة؛ مما يدل على صدق الاستبانة المعدة في قياس ما وضعت له.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة مهارات التفكير ماوراء المعرفي

البعد	معاملات الاتساق الداخلي
التخطيط	0.884 – 0.593
المراقبة	0.721 – 0.617
التقويم	0.911 – 0.579
الاستبانة الكلي	0.925 – 0.699

تظهر معاملات الارتباط المستخرجة تمتع الاستبانة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، حيث كانت القيم جميعها مرتفعة ودالة إحصائيا وهو ما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة عن طريق حساب معاملات كرونباخ ألفا لأبعاده وللدرجة الكلية على عينة استطلاعية من معلمي الطلبة العاديين وذوي الإعاقة عددهم (53)، واتضح من خلالها تمتع الاستبانة بجميع أبعادها بدرجة مقبولة من الثبات حسب الجدول (3).

جدول (3): ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة

البعد	معامل كرونباخ ألفا
التخطيط	0.682
المراقبة	0.690
التقويم	0.749
الاستبانة الكلي	0.802

جاءت جميع معاملات ثبات استبانة مهارات التفكير ماوراء المعرفي جيدة، حيث بلغ معامل الثبات الكلى (0.802) وتراوح للأبعاد بين (0.682 – 0.749)، وهى قيم تدل على توفر الثبات والاستقرار للاستبانة وأبعادها.

الاجراءات

تم تطبيق أداة الدراسة على العينة المختارة بعد أخذ الموافقات الرسمية من وزارة التربية وإدارة التعليم العام والتعليم النوعي والخاص وذلك بطريقة عشوائية على المعلمين بحسب الأعداد المخصصة لكل مدرسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة ,تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى تحليل التباين MANOVA.

النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على "ما مدى ممارسة المعلمين في الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي مع طلابهم في التدريس؟"، قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة لأبعاد ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التدريس (التخطيط، المراقبة، التقويم) بالإضافة إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الموزون للدرجة الكلية وترتيبها بحسب تقسيم متوسطات استجابات البنود إلى خمس فئات متساوية على النحو التالي:

- جميع المتوسطات من 4.20 فما فوق تمثل ممارسة المهارات بدرجة كبيرة.
- جميع المتوسطات من (3.40 – 4.19) تمثل ممارسة المهارات بدرجة فوق المتوسطة.
- جميع المتوسطات من (2.60 – 3.39) تمثل ممارسة المهارات بدرجة متوسطة.
- جميع المتوسطات من (1.80 – 2.59) تمثل ممارسة المهارات بدرجة دون المتوسطة.
- جميع المتوسطات من 1.79 فما دون تمثل ممارسة المهارات بدرجة ضعيفة.

والتي تبينها الجداول التالية:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة لأفراد عينة الدراسة الكلية على أبعاد ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التدريس

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التخطيط	2.24	0.62	2	دون المتوسط
المراقبة	2.43	0.84	1	دون المتوسط
التقويم	2.00	0.72	3	دون المتوسط
الدرجة الكلية	2.24	0.61	-	دون المتوسط

يتضح من جدول (4) أن المعلمين بشكل عام يمارسون جميع أبعاد مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة دون المتوسطة مما انعكس على ممارستهم لمهارات التفكير ما وراء المعرفي بشكل عام، فكانت ممارستهم لها بدرجة "دون المتوسطة، وهذا يدل على انخفاض الممارسة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى جميع معلمي الطلبة العاديين وذوي الإعاقة .

كما قام الباحثون بفصل عينة معلمي الطلبة العاديين عن عينة معلمي ذوي الإعاقة ومن ثم بحث درجة ممارسة أبعاد مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التدريس لدى كل عينة على حدة كما يلي:

أولا: عينة معلمي الطلبة العاديين

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة لأفراد عينة الدراسة من معلمي العاديين على أبعاد ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التدريس

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التخطيط	2.24	0.60	2	دون المتوسط
المراقبة	2.45	0.84	1	دون المتوسط
التقويم	2.00	0.72	3	دون المتوسط
الدرجة الكلية	2.24	0.60	-	دون المتوسط

يتضح من الجدول (5) أن معلمي الطلبة العاديين يمارسون بشكل عام جميع أبعاد مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة "دون المتوسطة" مما انعكس على ممارستهم الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، فكان ممارستهم لها بدرجة دون المتوسطة. وهذا يدل على الانخفاض الملحوظ لممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي من قبل معلمي العاديين.

ثانيا: عينة معلمي ذوي الإعاقة

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونه لأفراد عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة على أبعاد ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التدريس

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التخطيط	2.27	0.68	2	دون المتوسط
المراقبة	2.35	0.83	1	دون المتوسط
التقويم	1.97	0.72	3	دون المتوسط
الدرجة الكلية	2.23	0.63	-	دون المتوسط

يتضح من جدول (6) أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يمارسون بشكل عام جميع أبعاد مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة دون المتوسطة. مما انعكس على ممارستهم الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي, فكانت ممارستهم لها بدرجة دون المتوسطة. وهذا يدل على الانخفاض الملحوظ لممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي من قبل معلمي ذوي الإعاقة.

وكنتيجة عامة لسؤال الدراسة الأول, فإن النتائج أظهرت انخفاضا ملحوظا في ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التدريس لدى كل من معلمي الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة على حد سواء.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق في ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي مع الطلاب بين معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية كما في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة مجموعتي الدراسة معلمي الطلبة العاديين ومعلمي ذوي الإعاقة في مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية.

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
التخطيط	معلمي الطلبة العاديين	40.2599	10.84880	654
	معلمي الطلبة ذوي الاعاقة	40.8864	12.28084	132
	المجموع	40.3651	11.09635	786
المراقبة	معلمي الطلبة العاديين	19.5612	6.73873	654
	معلمي الطلبة ذوي الاعاقة	18.8561	6.66211	132
	المجموع	19.4427	6.72688	786
التقويم	معلمي الطلبة العاديين	13.9969	5.04011	654
	معلمي الطلبة ذوي الاعاقة	13.8182	5.06721	132
	المجموع	13.9669	5.04188	786
المجموع الكلي	معلمي الطلبة العاديين	73.8180	19.96058	654
	معلمي الطلبة ذوي الاعاقة	73.5606	20.64837	132
	المجموع	73.7748	20.06458	786

بعدها قام الباحثون باجراء تحليل التباين للتعرف على دلالة الفروق بين ممارسات معلمي العاديين وذوي الإعاقة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي أثناء تدريس طلابهم، حيث تم في البداية بحث تجانس التباين بإستخدام اختبار ليفين (Levene) الذي تظهر نتائجه في الجدول (8).

جدول (8): اختبار تجانس التباين للعينة الكلية

المتغير	قيمة (ف)	درجات الحرية (1)	درجات الحرية (2)	الدلالة
التخطيط	1.724	1	784	0.190
المراقبة	0.204	1	784	0.652
التقويم	0.015	1	784	0.903
الدرجة الكلية	0.005	1	784	0.945

يتضح من نتائج اختبار ليفين (Levene) أن قيم (ف) لجميع متغيرات الدراسة الثلاثة بالإضافة للدرجة الكلية ليست دالة إحصائيا، مما يدل على أن تباين مجموعتي الدراسة (معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة) متجانس، مما يعني إمكانية استخدام تحليل التباين الذي يظهره الجدول رقم (9).

جدول (9): تحليل التباين للفروق بين معلمي الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة في ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي

البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخطيط	43.10	1	43.10	0.35	0.554
المراقبة	54.61	1	54.61	1.21	0.272
التقويم	3.51	1	3.51	0.14	0.710
المجموع	7.28	1	7.28	0.02	0.893

يتضح من جدول تحليل التباين (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العاديين وأقرانهم معلمي ذوي الإعاقة في جميع أبعاد ممارسات مهارات التفكير ماوراء المعرفي والدرجة الكلية أثناء تدريس الطلبة في الصفوف وهذا يدل على أن كلا الفئتين من المعلمين (العاديين وذوي الإعاقة) يمارسون القدر الضئيل نفسه من مهارات التفكير ما وراء المعرفي مع طلابهم في الفصول أثناء التدريس.

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على "هل توجد فروق بين مستويات الدراسة الديموغرافية (الجنس، المرحلة الدراسية، الجنسية) في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي مع الطلاب لدى كل من معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الاعاقة، قام الباحثون بفصل عينة معلمي الطلبة العاديين عن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة واستخدام تحليل التباين، حيث تم في البداية بحث تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين (Levene) لكل من عينة معلمي الطلبة العاديين ومعلمي ذوي الاعاقة والذي تظهر نتائجه في الجدول (10).

جدول (10): اختبار تجانس التباين للعينة الكلية

المجموعة	المتغير	قيمة (ف)	درجات الحرية (1)	درجات الحرية (2)	الدلالة الإحصائية
معلمي الطلبة العاديين	التخطيط	0.329	11	642	0.694
	المراقبة	0.789	11	642	0.521
	التقويم	0.148	11	642	0.852
	الدرجة الكلية	0.917	11	642	0.373
معلمي ذوي الإعاقة	التخطيط	0.709	7	124	0.665
	المراقبة	0.940	7	124	0.479
	التقويم	0.959	7	124	0.464
	الدرجة الكلية	0.576	7	124	0.774

يتضح من نتائج اختبار ليفين (Levene) أن قيم (ف) لجميع متغيرات الدراسة الثلاثة بالإضافة للدرجة الكلية في كل من عينة معلمي الطلبة العاديين ومعلمي ذوي الإعاقة ليست دالة إحصائيا، مما يدل على أن تباين مجموعات الدراسة متجانس. وهذا يعني إمكانية استخدام تحليل التباين للتعرف على الفروق بين ممارسات معلمي العاديين وذوي الإعاقة لمهارات التفكير ماوراء المعرفي أثناء تدريس طلابهم بحسب مستويات كل متغير، حيث سيتم عرض النتائج وفقا لتسلسل المتغيرات الديمغرافية والذي يظهره الجدول رقم (11).

أولا: الجنس

جدول (11): تحليل التباين للفروق بين المعلمين والمعلمات في ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي

المجموعة	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
معلمو الطلبة العاديين	التخطيط	78.89	1	78.89	0.72	0.397
	المراقبة	6.38	1	6.38	0.15	0.701
	التقويم	179.04	1	179.04	7.49	0.006
	المجموع الكلي	389.54	1	389.54	1.05	0.305
معلمو الطلبة ذوو الإعاقة	التخطيط	523.08	1	523.08	3.90	0.050
	المراقبة	247.05	1	247.05	6.10	0.015
	التقويم	159.20	1	159.20	6.71	0.011
	المجموع الكلي	2622.05	1	2622.05	7.09	0.009

يتضح من الجدول (11) أنه في عينة معلمي الطلبة العاديين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المعلمين والمعلمات في ممارسة بعد التقويم ومن خلال المتوسطات الحسابية (انظر جدول 12) تبين أن تلك الفروق كانت دالة لصالح عينة المعلمين الذكور (المعلمين: م= 14.53, المعلمات: م= 13.67). وهذا يعني أن معلمي الطلبة العاديين يمارسون مهارات التقويم ماوراء المعرفي مع طلابهم في الفصول

أكثر مما تمارسها معلمات العاديين. وفيما عدا ذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات الطلبة العاديين في مهارتي (التخطيط، والمراقبة) وكذلك في الدرجة الكلية مما يدل على أنهم يمارسون تلك المهارات بنفس القدر.

أما في عينة معلمي ذوي الإعاقة, فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة في جميع أبعاد ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي وكذلك عند مستوى 0.01 للدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية تبين أن جميع تلك الفروق كانت دالة لصالح معلمات ذوي الإعاقة، التخطيط (المعلمين: م ـ 37.30، المعلمات: م ـ 43.29)، المراقبة (المعلمين: م ـ 16.68، المعلمات: م ـ 20.32) والتقويم (المعلمين: م ـ 12.26، المعلمات: م ـ 14.86) والدرجة الكلية (المعلمين: م ـ 66.25، المعلمات: م ـ78.47). وهذه النتائج تدل على أن معلمات ذوي الإعاقة كن أكثر ممارسة لمهارات التفكير ماوراء المعرفي بأبعادها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم) مع طلابهم في الفصول من أقرانهم معلمي ذوي الإعاقة الذكور.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية لدى كل مجموعة (معلمي الطلبة العاديين - معلمي ذوي الإعاقة) على حدة

المجموعة	البعد	مستويات المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
معلمي الطلبة العاديين	التخطيط	المعلمين	39.9841	11.03267	251
		المعلمات	40.4318	10.74291	403
		المجموع	40.2599	10.84880	654
	المراقبة	المعلمين	19.2829	6.61057	251
		المعلمات	19.7345	6.81975	403
		المجموع	19.5612	6.73873	654
	التقويم	المعلمين	14.5259	5.29475	251
		المعلمات	13.6675	4.85241	403
		المجموع	13.9969	5.04011	654
	المجموع الكلي	المعلمين	73.7928	20.28608	251
		المعلمات	73.8337	19.78050	403
		المجموع	73.8180	19.96058	654
معلمي الطلبة ذوي الاعاقة	التخطيط	المعلمين	37.3019	12.37023	53
		المعلمات	43.2911	11.69172	79
		المجموع	40.8864	12.28084	132
	المراقبة	المعلمين	16.6792	5.41285	53
		المعلمات	20.3165	7.04481	79
		المجموع	18.8561	6.66211	132
	التقويم	المعلمين	12.2642	4.29289	53
		المعلمات	14.8608	5.30054	79
		المجموع	13.8182	5.06721	132
	المجموع الكلي	المعلمين	66.2453	18.48690	53
		المعلمات	78.4684	20.67504	79
		المجموع	73.5606	20.64837	132

ثانيا: المرحلة التعليمية

جدول (13): تحليل التباين للفروق بين معلمي المراحل التعليمية في ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي

المجموعة	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
معلمو الطلبة العاديون	التخطيط	55.31	2	27.66	0.25	0.778
	المراقبة	222.63	2	111.31	2.58	0.076
	التقويم	64.57	2	32.29	1.35	0.260
	المجموع الكلي	518.62	2	259.31	0.70	0.497
معلمو الطلبة ذوو الإعاقة	التخطيط	14.41	1	14.41	0.11	0.744
	المراقبة	68.66	1	68.66	1.70	0.195
	التقويم	1.59	1	1.59	0.07	0.797
	المجموع الكلي	33.06	1	33.06	0.09	0.765

يتضح من الجدول (13) أنه في كل من عينتي معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة لم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل الدراسية في ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي وكذلك في الدرجة الكلية، (انظر جدول رقم 14 للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية). وهذا يعني أن معلمي الطلبة العاديين يمارسون نفس القدر من مهارات التفكير ماوراء المعرفي في كل من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية على حد سواء، وكذلك الأمر بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة والتي أظهرت النتائج أنهم يمارسون نفس القدر من مهارات التفكير ماوراء المعرفي في كل من المرحلة الابتدائية والمتوسطة، حيث لم يشمل البحث معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المعلمين والمعلمات في المراحل التعليمية المختلفة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية لدى كل مجموعة (معلمي الطلبة العاديين - معلمي ذوي الإعاقة) على حدة

المجموعة	البعد	مستويات المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
معلمي الطلبة العاديين	التخطيط	معلمي المرحلة الابتدائية	40.8534	11.56039	266
		معلمي المرحلة المتوسطة	40.0447	9.80972	246
		معلمي المرحلة الثانوية	39.5211	11.19823	142
		المجموع	40.2599	10.84880	654
	المراقبة	معلمي المرحلة الابتدائية	19.5827	7.30021	266
		معلمي المرحلة المتوسطة	19.7033	6.46603	246
		معلمي المرحلة الثانوية	19.2746	6.11375	142
		المجموع	19.5612	6.73873	654
	التقويم	معلمي المرحلة الابتدائية	13.5977	5.07378	266
		معلمي المرحلة المتوسطة	13.9837	4.78942	246
		معلمي المرحلة الثانوية	14.7676	5.33909	142
		المجموع	13.9969	5.04011	654
	المجموع الكلي	معلمي المرحلة الابتدائية	74.0338	21.02583	266
		معلمي المرحلة المتوسطة	73.7317	18.41697	246
		معلمي المرحلة الثانوية	73.5634	20.61036	142
		المجموع	73.8180	19.96058	654
معلمي الطلبة ذوي الاعاقة	التخطيط	معلمي المرحلة الابتدائية	41.4615	13.11514	91
		معلمي المرحلة المتوسطة	39.6098	10.22223	41
		المجموع	40.8864	12.28084	132
	المراقبة	معلمي المرحلة الابتدائية	18.7363	6.75580	91
		معلمي المرحلة المتوسطة	19.1220	6.52378	41
		المجموع	18.8561	6.66211	132
	التقويم	معلمي المرحلة الابتدائية	14.0440	5.19383	91
		معلمي المرحلة المتوسطة	13.3171	4.79812	41
		المجموع	13.8182	5.06721	132
	المجموع الكلي	معلمي المرحلة الابتدائية	74.2418	21.61344	91
		معلمي المرحلة المتوسطة	72.0488	18.48912	41
		المجموع	73.5606	20.64837	132

ثالثا: الجنسية

جدول (15): تحليل التباين للفروق بين المعلمين بحسب جنسياتهم في ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي

المجموعة	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
معلمو الطلبة العاديين	التخطيط	363.10	1	363.10	3.31	0.070
	المراقبة	149.77	1	149.77	3.47	0.063
	التقويم	0.16	1	0.16	0.01	0.934
	المجموع الكلي	954.22	1	954.22	2.58	0.109
معلمو الطلبة ذوو الإعاقة	التخطيط	27.58	1	27.58	0.21	0.651
	المراقبة	2.72	1	2.72	0.07	0.796
	التقويم	1.34	1	1.34	0.07	0.813
	المجموع الكلي	22.65	1	22.65	0.06	0.805

يتضح من الجدول (15) أنه في كل من عينتي معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة لم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي وكذلك في الدرجة الكلية، (أنظر جدول رقم 16 للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية). وهذا يعني أن معلمي الطلبة العاديين الكويتيين يمارسون نفس القدر من مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي يمارسها معلمو الطلبة العاديين غير الكويتيين، وكذلك الأمر بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الكويتيين، حيث أظهرت النتائج أنهم يمارسون نفس القدر من مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي يمارسها معلمو الطلبة ذوي الإعاقة غير الكويتيين.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المعلمين والمعلمات على اختلاف جنسياتهم (كويتيين – غير كويتيين) لمهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية لدى كل مجموعة (معلمي الطلبة العاديين - معلمي ذوي الإعاقة) على حدة

المجموعة	المتغير	مستويات المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
معلمي الطلبة العاديين	التخطيط	المعلمين الكويتيين	40.8542	11.62844	439
		المعلمين غير الكويتيين	39.0465	8.95407	215
		المجموع	40.2599	10.84880	654
	المراقبة	المعلمين الكويتيين	19.8405	7.23715	439
		المعلمين غير الكويتيين	18.9907	5.55684	215
		المجموع	19.5612	6.73873	654
	التقييم	المعلمين الكويتيين	13.8884	5.17315	439
		المعلمين غير الكويتيين	14.2186	4.76098	215
		المجموع	13.9969	5.04011	654
	المجموع الكلي	المعلمين الكويتيين	74.5831	21.58379	439
		المعلمين غير الكويتيين	72.2558	16.08141	215
		المجموع	73.8180	19.96058	654
معلمي الطلبة ذوي الاعاقة	التخطيط	المعلمين الكويتيين	41.3696	12.75442	92
		المعلمين غير الكويتيين	39.7750	11.18948	40
		المجموع	40.8864	12.28084	132
	المراقبة	المعلمين الكويتيين	19.1087	6.89714	92
		المعلمين غير الكويتيين	18.2750	6.13100	40
		المجموع	18.8561	6.66211	132
	التقويم	المعلمين الكويتيين	14.1630	4.99511	92
		المعلمين غير الكويتيين	13.0250	5.20595	40
		المجموع	13.8182	5.06721	132
	المجموع الكلي	المعلمين الكويتيين	74.6413	21.34313	92
		المعلمين غير الكويتيين	71.0750	18.97689	79
		المجموع	73.5606	20.64837	132

مناقشة النتائج

بينت نتائج السؤال الأول أن المعلمين بشكل عام يمارسون جميع مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة دون المتوسطة، وأظهرت انخفاض ممارسة مهارات مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التدريس لدى كل من معلمي الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة على حد سواء. ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تشير إلى أن معلمي وزارة التربية بصفة عامة بدولة الكويت لا يتجهون لاستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي فى تدريس طلابهم سواء الطلبة العاديين أو ذوي الإعاقة، على الرغم مما أشارت إليه الدراسات والبحوث من أنه يمكن تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى كافة الأفراد وفي جميع مراحل التعليم قبل الجامعى والجامعي, ولجميع الطبة الموهوبين, والمتخلفين عقليا (Fang & Cox, 1999; Wilson, 1998; Montague, 1992; Smith, 1992; Dahlin, 1999; Ashman & Others, 1994; Erez & Peled, 2001).

ويرى الباحثون أن ذلك الانخفاض فى مستوى الممارسة ربما يعود إلى تدني المعرفة بهذه المهارات نظرا لانخفاض اهتمام الموجهين الفنيين وواضعي الاستراتجيات التعليمية بتوجيه المعلمين نحو استخدامها، وربما عدم إلمام الموجهين الفنيين بها، أو عدم وجود التدريب الكافي للمعلمين على هذه المهارات. وذلك على الرغم مما بينته الدراسات التجريبية من الفعالية والأثر المرتفع لمهارات التفكير ماوراء المعرفي فى تحسين أداء الطلاب ذوي الإعاقة فى تحصيل المواد العلمية، وذلك باختلاف نوع الإعاقة سواء الإعاقة الفكرية أو صعوبات التعلم كما فى دراسات (الدوخي, اليوسف, والذروة، 2015؛ عبد المعبود، 2012؛ القحطاني، 2009؛ منصور،2008 ؛ السليمان، 2006؛ فرحان، 2002).

كما بينت نتائج الدراسات أثر مهارات التفكير ماوراء المعرفي في تحسين الأداء التحصيلى في العديد من المواد العلمية لدى الطلبة العاديين مثل دراسات أبوبشير(2012) وأبوشريخ(2011). وعلى الرغم مما أشارت إليه نتائج الدراسات التجريبية من أثر استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي فى تحسن الأداء التحصيلى للطلبة العاديين وذوي الإعاقة، إلا أنه يتضح من الواقع الميدانى الذى أظهرته الدراسة الحالية ضعف استخدام المعلمين لهذه المهارات فى البيئة الكويتية.

وهو ما يختلف مع نتائج دراسة هارتمان (Hartman,2003) التى أشارت الى أن المعلمين يملكون قاعدة معرفية جيدة عن أفضل الممارسات التدريسية, كما ركزوا على أهمية التعلم التعاوني, وبناء وتعديل السلوك كأكثر الممارسات فعالية. ومن جهة أخرى أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإعداد التربوي الجامعي قبل ممارسة المهنة كان ذا تأثير إيجابي على فعالية التدريس. كما تختلف مع نتائج دراستى برايت (Bright,2002)، وماراتيما وهمدان (Mattarima&Hamdan,2011) اللتين بينتا أن المجال الأكثر استخداما عند الطلبة هو مجال مهارات التفكير ماوراء المعرفي.

وقد انعكس التقارب فى انخفاض استخدام المعلمين لمهارات التفكير ماوراء المعرفي سواء بفصول الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي الإعاقة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما فى استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي. وتدل هذه النتيجة على أن انخفاض الاستخدام لا يعود إلى طبيعة الطلبة وقدراتهم وأنماطهم التعليمية ومدى وجود فروق بينهما فى القدرات والمهارات والأنماط التعليمية، بل يعود بشكل عام إلى عدم توجه المعلمين لاستخدام هذه المهارات داخل مدارس وزارة التربية ولجميع طلابها، ولانخفاض ثقافة استخدامها، أو قلة التدريب عليها أو عدم تكييف المناهج الدراسية لها. وهو ما يحتاج إلى مزيد من البحث .

ولم يكن لكل من المرحلة الدراسية سواء الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية, أو الجنسية أثر على مدى استخدام المعلمين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي فى التدريس بكل من فصول الطلبة العاديين أو فصول ذوي الإعاقة. وهو ما يعطى انطباعا بوجود توجه عام لتدني مستوى استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي بمدارس دولة الكويت سواء مدارس العاديين أو مدارس ذوي الإعاقة، وهو النمط الذي أثار السؤال الأول تجاهه نحو الاستخدام المنخفض.

بينما أشارت نتائج الفروق بين الجنسين فى مجموعة معلمي الطلبة فى فصول الإعاقة إلى أن معلمات ذوي الإعاقة كن أكثر ممارسة لمهارات التفكير ماوراء المعرفي بأبعادها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم) مع طلابهن في الفصول من أقرانهن معلمي ذوي الإعاقة الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المخزومي(2011) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية ما وراء معرفية تستند إلى أدوات كورت. وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث.

وتدل النتائج المستخرجة بصورة عامة على انخفاض توجه المعلمين بدولة الكويت في جميع المراحل، سواء معلمي الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي الإعاقة إلى استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي فى تدريس الطلاب، وهى النتيجة التى يمكن أن تشير إلى ضعف ثقافة التفكير ما وراء المعرفي، وربما قلة التدريب عليه وعدم اهتمام التوجيه الفني باستخدامه وتدريب المعلمين عليه لدى معلمي وزارة التربية بدولة الكويت.

وفى ضوء هذه النتائج فإن الباحثين يوصون بالآتي:

1- نشر ثقافة التفكير ما وراء المعرفى بين المعلمين عبر استحداث دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

2- تدريب الموجهين الفنيين والمعلمين على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي فى التدريس مع الطلاب.

3- تدريب معلمى الطلاب ذوي الإعاقة على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي فى التدريس بما يتلاءم مع نوع الإعاقة وشدتها وطبيعة المنهج.

4- تضمين قوائم قياس كفاءة المعلمين لجوانب المهارات التدريسية الحديثة المعتمدة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

المراجع

أبوبشير, أسماء (2012). *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.

أبو شريخ, شاهر (2011). أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في التحصيل الدراسي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية, ***مجلة المنارة للبحوث والدراسات***, 7(17)215-235.

أبو الضبعات، زكريا (2007). *المناهج: أسسها ومكوناتها*، عمان: دار الفكر.

أبو الكاس، محمد (2008). *رعاية المعاقين في الفكر التربوي الإسلامي في ضوء المشكلات التي يواجهونها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة لاسلامية, كلية التربية, فلسطين.

الأحمد، نضال؛ والشبل، منال (2006). أثر استخدام مهارات التفكير ماوراء 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*، 6(11)155-201.

الإدارة المركزية للإحصاء (2014) الموقع الالكتروني /http://www.csb.gov.kw

البكر، رشيد (2002). ***تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي***, ط1، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الجراح، عبدالناصر؛ وعبيدات, علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض التغيرات, ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 7(2) 145-160.

جروان، فتحي (2002). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجمل، علي (2005). ***تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين***. ط1,القاهرة: عالم الكتب.

الجندي، أمينة؛ وصادق، منير (2001). *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 (1) 317-363.

حسام الدين، ليلى (2002). فاعلية استخدام استراتيجية فوق المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***مجلة التربية العلمية***، 5 (4) 101 -125.

خطاب، أحمد (2007). *أثر استخدام استراتيجية فوق المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

الدوخي, فوزي؛ اليوسف, هيفاء؛ الذروة, مبارك (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية إدراك استراتيجيات فوق المعرفة في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم, ***المجلة التربوية***, 30(119) 61-100.

رمضان، حياة (2005). التفاعل بين استراتيجيات فوق المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، *مجلة التربية العلمية*،5 (1) 131-181.

الرويثي، إيمان (2009). ***رؤية جديدة في التعلم (التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي).*** *عمان : دار الفكر.*

زيتون، حسن (2003). ***تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة).*** *القاهرة:عالم الكتب.*

سعادة، جودت (2003). ***تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية***، عمان: دار الشروق.

السليمان، مها.(2006). *أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات فوق المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.* ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض.

شهاب، منى (2000). *أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي*، **مجلة التربية العلمية**، 3(4) 1-41.

شوارتز، روبرت؛ بيركنز, دي ان (2003). ***تعليم مهارات التفكير: القضايا والأساليب دليل الممارس لتعليم التفكير,*** ترجمة عبد الله النافع وفادي دهان.الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية.

شاهين، جودة السيد (2007). ***مهارات التفكير: الأسس والاستراتيجيات، الرياض:*** *مكتبة الرشد .*

صبري، ماهر (2002). ***الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض :*** *مكتبة الرشد .*

عبد الحميد، جابر.(1998). ***التدريس والتعلم الأسس النظرية, الاستراتيجيات الفاعلية. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس,*** *ط (6).* القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، جابر(2008). ***استراتيجيات التدريس والتعلم،*** القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالمعبود، علي.(2012). *فعالية برنامج تدريبي لمهارات فوق المعرفة في تنمية بعض أبعاد البنية المعرفية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي.* رسالة دكتوراة، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، مصر.

عبد الهادي، أشرف (2010). *فاعلية برنامج مقترح في ضوء استراتيجيات فوق المعرفة لتنمية الحس العددي وبعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي،* رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية، جامعة عين شمس.

العزة، سعيد،(2002). *صعوبات التعلم،* ط1. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العشاوي، هدى.(2008). *تعليم مهارات واستراتيجيات التفكير وفوق المعرفة للعاديين والمختلفين والموهوبين وتطبيقاتها العملية في القراءة والإملاء والكتابة التعبيرية الإبداعية. دليل عملي للآباء والمعلمين،* ط (3)، الرياض :دار العشاوي لتنمية ورعاية الطفل.

عصر، حسني (2003). ***التفكير (مهاراته واستراتيجيات تدريسه)،*** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

علي، عبد الله (2007). أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفة في الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس،*** (96) 191-264.

فهمي، إحسان (2003). فعالية استراتيجية فوق المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ***المجلة المصرية للقراءة والمعرفة،*** (23) 117-154.

الفيل، حلمي (2008). *فعالية بعض استراتيجيات فوق المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية.* رسالة ماجستير في التربية. جامعة الاسكندرية.

القحطاني، معجبة (2009). *الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض,* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود, الرياض.

محمد، لمياء (2009). *أثر تدريب الطالبات المعلمات على استخدام فوق المعرفة في تنمية المهارات التدريسية لتدريس الاقتصاد المنزلي.* رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمد، نهى (2010). *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 (2011). أثر استخدام استراتيجية فوق معرفية تستند الى أدوات كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية العليا في الأردن، ***مؤتة للبحوث والدراسات،*** 26(2) 225-250.

منصور،عبد الصبور (2008). فعالية أسلوب التعلم التعاوني علي التحصيل الدراسي وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، ***المجلة العربية للتربية الخاصة,*** (15)77-114.

Ashman,A.(1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms, *Roper Review*, 16(3), 198-204.

Blakey, E. & Spence, S. (1990) Developing metacognition, *ERIC Database*.

Bright, K.(2002). *Effect of General Problem Solving Strategy on Secondary Students with Learning Disabilities Performance Representation and Solution.* Unpublished Ph.D Dissertation, Pennsylvania University.

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.

El.Shura, S.S (1999). *The effect of some meta cognitive strategies on developing critical reading skills and reading awareness of prospective teachers of English of the faculty of education*. Unpublished Ph. D Dissertation, Faculty of education, Zagazig Universty.

Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 230-248.

Smith, S.(1992). Effects of metacognitive strategy on agrgressive acts and anger behavior of elementary and secondary aged students. *Eric No*: 355687.

Stainbback,W. &Stainback,S.(1984). A rational for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.

Swanson,P.&, &Delapaz,S.(1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*. 33(4), 209-218.

Wilson, J.(1998). The nature of metacognition: What do primar school problem solvers do? *Eric No*: 422315.

Yore , L. (1998). Index of science reading a awareness: An Interactive constructive model, Test verification and Grades 4 – 8 result, *Journal of Research in Science Teaching* 35(1) 27-51.

Zokaee,S., Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). On the impacts of perceptual learning style and gender on Iranian undergraduate EFL learners' choice of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching* 5 (9)138-143.

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.

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, H. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving.* Retrieved from: http: //www. Buffalostate.edu/org/cbir/index.

Flavell, J (1979): Meta cognition: A new idea of cognitive development injury, *American Psychologist,* 34 (10) 906-911.

Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. (2nd edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Hartman, J.(2003), *Pre-service and Classrooms Teachers Perceptions of Best Practices Within a Special Education Professional Development School*. Unpublished PhD Dissertation, Immaculata University.

Henley, M., Ramsey, R. & Algozzine, R. (1993). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Mattarima, K. & Hamdan, A. (2011). Understanding students learning strategies as an input context to design English classroom activities. *International Journal of Psychological Studies*, 3 (2), 238-248.