مكونات الوعي فوق المعرفي لدي الطالبات المتفوقات بكلية التربية جامعة الباحة

إعداد

د/ نجلاء محمود محمد الحبشي

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الباحة

مكونات الوعي فوق المعرفي لدي الطالبات المتفوقات بكلية التربية جامعة الباحة

د/ نجلاء محمود محمد الحبشي*

المقدمــة:

يوجد اهتمام ملحوظ من قبل المجتمع والقيادات السياسية والتربوية بالأفراد المتفوقين والموهوبين والمبدعين, حيث يقاس تقدم الأمم والشعوب اليوم بما تقدمه لأفرادها من برامج وخدمات تساعدهم في تحقيق ذواتهم. ويحتل الموهوبون والمتفوقون والمبدعون اهتماما متزايدا حيث أنهم يعتبرون ثروة وطنية وقومية. ومما يدل علي هذا الاهتمام كثرة البحوث والدراسات التي تتناول هذا الموضوع, ومحاولة العلماء والباحثين كشف أغوار ظاهرة التفوق لدي الطلاب, وإنشاء عدد من المجالس الإقليمية والعالمية التي تعني بالمتفوقين واحتياجاتهم (يوسف, ٢٠١٠).

لذا اتجهت الدراسات في مجال الموهوبين والمتفوقين إلي الاهتمام بتعريف الموهوبين والمتفوقين والتوصل إلي الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهم, وكذلك معرفة أهم أساليب الكشف عن الطلاب المتفوقين والموهوبين.

من الصعب وجود إجماع علي مصطلح أو مفهوم المتفوق Talentحيث يشير يوسف (٢٠٠٩) أن التفوق لا يحظي بتعريف واحد وإنما يختلف الباحثون حول تعريفه باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية فقد أكد جانييه في تعريفه للتفوق أنه تفوق في مجال معين ينتج عن قدرة الفرد علي استغلال استعداداته الفطرية وإتقان المهارات المتعلقة بهذا المجال وإحاطته بمجموعة من العوامل الشخصية والتي تتمثل في سماته الشخصية كالاستقلال والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي وعوامل بيئية كالأسرة والمعلمين والأقران والبرامج التربوية(يوسف, ٢٠١٠).

يوجد توجه يعرف التفوق والموهبة بشكل كمي اعتمادا علي نسبة الذكاء وطبقا لهذا التوجه يعد الطالب متفوقًا إذا كانت نسبة ذكائه علي مقياس استانفورد بينيه ١٣٠ فأكثر أو هو كل من يقع فوق المئين ٩٥ أو يقع ضمن أعلي ٥% أو أعلي ٥٠ طالبا من مجتمع الدراسة أو المنطقة التعليمية علي محك معين للقياس. كما يعرف رينزولي

* **د/ نجلاء محمود محمد الحبشي:** أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة– كلية التربية – جامعة الباحة.

الموهبة والتفوق علي أنها تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات السمات الإنسانية وهي قدرات عامة فوق المتوسط, ومستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية. والموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة علي تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال للأداء الإنساني (جروان, ٢٠١٢, ٢٠١٢)(Budding & Chidekel , 2012) .

وهكذا فإن مفهوم الموهبة والتفوق يصف الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء والقدرات المتميزة ويمكن تصنيفهم إلي مجموعتين:

١. ذوي معاملات الذكاء المرتفعة التي تفوق ١٣٠.
٢. ذوي المواهب والقدرات الخاصة المتميزة في مجالات الفن والموسيقي والرياضيات (الريحاني, الزريقات, طنوس, ٢٠١٠).

اعتمدت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب على تغير النظرة إلى أداء الطفل الموهوب في المجتمع، إذ لم يعد ينظر إلى القدرة العقلية كمعيار وحيد لتعريف الطفل الموهوب، بل أصبح ينظر إلى أشكال أخرى من الأداء كالتحصيل الأكاديمي والتفكير والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية كمعايير رئيسة في تعريف الطفل الموهوب (Budding et al., 2012),(Bain & Sherry , 2007).

يتضح مما سبق عدم الاتفاق علي تعريف واحد للتفوق والموهبة وإنما توجد تعريفات متعددة يركز بعضها علي نسبة الذكاء والبعض الآخر علي السمات السلوكية ويعد بعضها تعريفات متعددة الأبعاد إذ تؤكد علي امتلاك المتفوق القدرة علي الأداء المرتفع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية (يوسف, ٢٠١٠), (الروسان, ٢٠٠٨).

وبالرغم من عدم وجود تعريف محدد وواضح للتفوق والموهبة إلا أن هناك معايير غالبا ما يستند إليها في تحديد الطفل الموهوب أو المتفوق يعتمد بعضها علي المنحي السيكومتري ويركز البعض الآخر علي تقدير الأفراد ذوي الخبرة في هذا المجال والذي يركز علي الدافعية والتعلم, وهذه المعايير هي:

١. القدرة العقلية العامة.
٢. القابلية الأكاديمية المحددة.
٣. القدرة علي التفكير الإبداعي.
٤. القدرة علي القيادة.
٥. القدرة المرتفعة في ممارسة المهمات الدقيقة (الريحاني وآخرون, ٢٠١٠), (Heller ,2004).

ومن التعريفات التي أوضحت الفرق بين المتفوق والموهوب تعريف جانييه والذي أوضح فيه أن الموهبة تقابل القدرة من مستوي فوق المتوسط بينما يقابل التفوق الأداء من مستوي فوق المتوسط وأن التفوق ينطوي علي وجود موهبة وليس العكس (جروان, ٢٠١٢).

الخصائص السلوكية للمتفوق والموهوب:

ومن الملاحظ وجود اهتمام واضح في العقد الثالث من القرن العشرين بدراسة الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين والحاجات المرتبطة بها من أجل فهمها ودراستها. وظهرت تصنيفات متعددة لهذه الخصائص منها تقسيمها إلي خصائص معرفية وأخري انفعالية (جروان ,٢٠١٢,٢٠١٢).

تشمل الخصائص الشخصية والانفعالية ما يلي:

- الميل إلي الاستقلال والتوجيه الذاتي.
- الحساسية المفرطة وشده الانفعال.
- الثقة بالنفس واحترام الذات.
- النزعة إلي الكمالية والدقة.
- المثابرة.
- التحقق من القواعد والسلطة.
- الميل إلي الانطواء وعدم التوكيد (الريحاني وآخرون, ٢٠١٠).
- المثابرة والدافعية العالية.
- الميل إلي القيادة والتأثير في الآخرين.
- تحمل المسئولية.
- الحدة الانفعالية.
- الوعي الحاد بالذات.

ومن الخصائص المعرفية التي يتصف بها المتفوقون ما يلي:

١. استنباط الأشياء المجردة.
٢. معالجة المعلومات بطريقة معقدة.
٣. التعلم بسرعة.
٤. استثارة الأفكار الجديدة.
٥.حب الاستطلاع.
٦.التخيل.
٧.قوة التركيز.
٨. قوة الذاكرة.

(جروان, ٢٠١٢) (حبيب, ٢٠٠٠) (يوسف, ٢٠١٠)

ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة السراج (٢٠١١) بموضوع الفروق في الذكاءات المتعددة وأنماط التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة وأنماط التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٨ طالبا وطالبة) من كل الصفوف في مدارس الملك عبد الله الثاني

للتميز التابعة لمديرية التربية، للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على خمسة ذكاءات لصالح الموهوبين وهي (البصري– المكاني، والمنطقي–الرياضي، واللغوي–اللفظي، والموسيقي). بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح غير الموهوبين في ثلاثة ذكاءات (البينشخصي–الاجتماعي، والبدني–الحركي، والشخصي–الذاتي)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على خمسة أنماط تفكير لصالح الموهوبين وهي (التشريعي، القضائي، الشمولي، الفوضوي، الملكي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على خمسة أنماط تفكير لصالح غير الموهوبين وهي (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الداخلي، الهرمي, بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين أنماط التفكير الخارجي والتحرري والأقلية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة معلمي الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين باستخدام التطبيقات العملية والتربوية لنظريتي أنماط التفكير ونظرية الذكاءات المتعددة، كذلك أوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة تشمل مواد أخرى وعينات أخرى ومتغيرات أخرى.

وأيضا دراسة كل من الجعافرة والخرابشة (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف درجة امتلاك الطلبة المتفوقين من مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد، تم استخدام مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد لقياس درجات التفكير الناقد ككل، ومهاراته الفرعية: الاستنتاج، الاستدلال، الاستقراء، التحليل، التقويم، تكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أشارت النتائج إلى: تدني درجات الطلبة المتفوقين في مجموع درجات التفكير الناقد ككل، وفي مهاراته الفرعية كذلك، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، ومتغير مستوى الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر)، بينما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والصف الدراسي في مهارتي الاستنتاج والاستقراء، إذ تفوقت إناث الصف العاشر على ذكور الصفين العاشر والحادي عشر، وعلى إناث الصف الحادي عشر في مهارة الاستنتاج، بينما تفوق ذكور الصف العاشر على إناث الصف العاشر وذكور الصف الحادي عشر في مهارة الاستقراء، وقد خرج الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات البحثية تغني البحث الحالي وتطور مدياته.

يتضح من نتائج الدراستين السابقتين أن الموهوبين والمتفوقين يتسموا بخصائص معرفية تختلف عن الطلاب العاديين.

إلا أنه من الجوانب الهامة التي لم تلقي اهتمام جيد في مجال المتفوقين دراسة المهارات فوق المعرفية Metacognitive Skills والتي أوضحت بعض الدراسات علاقتها بالتحصيل لدي الطلاب العاديين. كما أن التدريب علي هذه المهارات يمكن أن يحسن من درجة المهارات المعرفية والتي ترتبط بشكل مباشر بمستوي التحصيل. واتضح ذلك من دراسة كل كافيولا وماماريلا وكورنولدي ولوكانجلي (Caviola, Mammarella , Cornoldi & Lucangeli ,2009) والتي هدفت إلي بحث مدي تحسن الذاكرة المباشرة البصرية من خلال التدريب علي المهارات فوق المعرفية. أشارت النتائج الي حدوث تحسن ملحوظ علي مهام الذاكرة المباشرة البصرية المكانية المتتابعة ولكن لم يظهر تحسن علي مهام الذاكرة المباشرة اللفظية أو الذاكرة المباشرة المكانية.

ويقصد بالوعي فوق المعرفي العملية التي تساعد الطالب في تعلمه وقدرته علي حل المشكلات. ولقد حدد براون (Brown ,1987) وجود اثنين من المكونات لهذه العملية هما:

١. قدرة الفرد علي ضبط أنشطته المعرفية.
٢. القدرة علي اتخاذ الخطوات المنظمة المناسبة عند تحديد المشكلة.

ولذا تشمل هذه الخطوات تنظيم داخلي وفعل خارجي (as cited in Tan, Biswas & Schwartz, 2006).

ويساعد الوعي فوق المعرفي الطلاب علي الأداء الدراسي الجيد حيث يعرف الطلاب ذوي الوعي فوق المعرفي المرتفع ما الذي يجب عليهم فعله وماذا يريدون أن يفعلوا , وذلك لأن لديهم استراتيجيات فوق معرفية تساعدهم علي معرفة ما يحتاجون إلي فعله وتوجه هذه الاستراتيجيات تفكيرهم مما يؤدي إلي تحسن التعلم والأداء (Niel ., 2002) كما أن المهارات فوق المعرفية تستثير الدافعية والتعلم الأكاديمي. ومن فوائد الوعي فوق المعرفي ما يلي:

١. نقل مسئولية متابعة التعلم من المعلم إلي الطلاب أنفسهم.
٢. يستثير إدراك الذات والدافعية والمزاج الايجابي لدي الطلاب.

وبذلك يقدم الوعي فوق المعرفي رؤية شخصية لتفكير الفرد والتعلم المستقل (Chen, Gualberto &Tameta, 2009).

كما يعمل التدريب علي المهارات فوق المعرفية علي خفض قلق الاختبار مما يدعم الأداء الأكاديمي للطلاب اتضح ذلك من الدراسة التي أجراها كل من شوكرابور وزاري وزاهدي ورأفتبكهش (Shokrpour ,Zareii , Zahedi & Rafatbakhsh, 2011).

يتضح مما سبق أهمية الوعي فوق المعرفي في عملية التعلم وأنه أحد العوامل الهامة المسئولة عن النجاح الدراسي والتفوق , وليس هذا فحسب وإنما النجاح في الحياة ومواجهة الاضطرابات النفسية حيث أظهرت الدراسة التي أجراها كل من تيسدال ومور وهايهرست وبوب ووليامز (Teasdale , Moore , Hayhurst , Pope & Williams , 2002) إمكانية استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية في منع انتكاسة مرضي الاكتئاب , ومما يدعم أيضا من أهمية المهارات فوق المعرفية نتائج دراسة كل من ثومبسون وثومبسون (Thompson & Thompson,1998) والتي أظهرت أن الدمج بين العلاج الدوائي والتدريب علي الاستراتيجيات فوق المعرفية ساعد علي تحسن أعراض اضطراب قصور الانتباه والاندفاعية. وتستخدم المهارات فوق المعرفية كذلك في علاج الذهان حيث أوضحت الدراسة التي أجراها كل من مورتيز وجيرمان (Mortiz &German , 2007) كفاءة التدريب فوق المعرفي في رفع كفاءة الذات لدي مرضي الذهان.

المهارات فوق المعرفية وعلاقتها بالتحصيل:

تشير المهارات فوق المعرفية إلي التفكير حول التفكير. وترتبط المهارات فوق المعرفية بتنظيم الذات, وتقويم الذات, والتعلم المنظم, وإدارة الذات والتخطيط (Jalil & Khalil,2009). ولقد قدم فلافيل (Flavell,1979) أول تعريف لفوق المعرفة علي أنها المعرفة التي ترتبط بعمليات الفرد المعرفية أو إنتاجه للمعرفة. كما أكد فلافيل علي أن فوق المعرفة تتضمن الضبط النشط والتنظيم المتتابع لأنشطة معالجة المعلومات. أما بيرد (Baird) فقدم التعريف التالي: تشير فوق المعرفة إلي معرفة ووعي وضبط الفرد لتعلمه (Exner, Kohl, Zaudig, Langs, Lincolin & Rsif ,2009) (Cubukcu,2008).

ويتكون الوعي فوق المعرفي طبقا لفلافيل (Flavell, 1979) من عاملين هما:
١. المعرفة فوق المعرفية. ٢. التنظيم فوق المعرفي.

وتشير المعرفة فوق المعرفية إلي معرفة الفرد للعملية المعرفية في علاقتها بثلاث متغيرات تؤثر علي نواتج أي عمل معرفي وهي: متغير الفرد (معتقدات الفرد عن نفسه

وعن الآخرين), ومتغير المهمة (فهم طبيعة ومتطلبات المهمة), ومتغير الاستراتيجية (استخدام استراتيجيات لتسهيل التعلم) (Zhang & Wu ,2009).

وأوضح ستيرنبرج (Sternberg, 1989) أن عمليات التفكير فوق المعرفية تتكون من عدد من المهارات العليا يمكن تصنيفها في ثلاث فئات رئيسية هي: التخطيط Planning والمراقبة Monitoring والتقييم Assessment. وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية (أحمد, ٢٠٠٧) (جروان, ٢٠١٢).

ويصف براون (Brown ,1987-1978)فوق المعرفة علي أنها الدرجة التي طبقا لها يندمج المتعلم في التفكير في نفسه والمهمة التعليمية التي يؤديها والسياق الاجتماعي المحيط به. لذا يصف المهارات فوق المعرفية علي أنها أنشطة تستخدم لتنظيم وضبط عملية التعلم (as cited inLee & Baylor,2006).

ومن فوائد الوعي فوق المعرفي أنه أولا: ينقل مسؤولية التحكم في التعلم من المعلم إلي المتعلم, ثانيا: يمكن الوعي فوق المعرفي الفرد من الاستبصار بعمليات تفكيره (Chen, Gualberto, & Tameta, 2009) ولذا ركزت العديد من الدراسات علي العلاقة بين المهارات فوق المعرفية ومستوي التحصيل.

وذلك كما في دراسة جود (good ,1994) والتي اتجه فيها إلي دراسة تأثير التدريب علي استخدام استراتيجيات القراءة فوق المعرفية خلال تعلم اللغة الأسبانية وذلك علي مجموعة من الطلاب تتعلم اللغة الأسبانية مع اللغة الإنجليزية. أوضحت نتائج الدراسة أن التدريب علي الاستراتيجيات فوق المعرفية لقراءة اللغة الأسبانية لدي الطلاب الذين يتعلمون الأسبانية مع اللغة الإنجليزية أدي إلي حدوث تحسن في مهارة القراءة لديهم. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك انتقال التحسن من استخدام المهارات فوق المعرفية في تعلم الأسبانية إلي استخدامها في تعلم الإنجليزية كذلك دون تدريب إضافي.

ويتضح ذلك أيضا في نتائج الدراسة التي أجراها توماس وباركسدال–لاد (Thomas & Baksdale-Ladd,2000) والتي أجريت علي عشرة طلاب جامعيين لبحث اثر تدريبهم علي المهارات فوق المعرفية علي عملية القراءة. وقدم الباحثون تعليمات توضيحية كافية للطلاب عن الاستراتيجيات فوق المعرفية مما أدي إلي رفع الضبط التنفيذي لديهم والمهارات فوق المعرفية خلال القراءة. أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب عند قيامهم بالقراءة يستخدموا الاستراتيجيات فوق المعرفية مما يؤدي إلي

تحسن القراءة لديهم إلا أنهم لم يطبقوا إلا القليل من هذه الاستراتيجيات عند تدريسهم للطلاب الأصغر سنا.

أما دراسة فاكيتي (Phakiti ,2006) فقد اتجهت إلي بحث العلاقة بين استراتيجيات المهارات المعرفية (الفهم, الذاكرة, والاسترجاع) واستراتيجيات المهارات فوق المعرفية (التخطيط, المتابعة, والتقييم) وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أوضحت النتائج أن استراتيجيات الذاكرة والاسترجاع تيسر الأداء علي اختبار تعلم قراءة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وذلك من خلال استراتيجيات الفهم, تعمل استراتيجيات الضبط كوظيفة تنفيذية علي استراتيجيات الذاكرة, في حين نظمت استراتيجيات التقييم استراتيجيات الاسترجاع.

واتجهت الدراسة التي أجراها كونتينهو (Coutinho,2007) إلي بحث أهمية التدريب علي المهارات فوق المعرفية ووضع أهداف هامة للطالب وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن الاستفادة من الأهداف الجادة في الحياة والوعي فوق المعرفي في تحقيق النجاح الأكاديمي.

وفي دراسة كباكو (Cubukcu, 2008) والتي اتجهت إلي دراسة أثر تقديم تعليمات منظمة مباشرة عن استراتيجيات فوق معرفية علي فهم الطلاب للنص والمفردات. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبا جامعيا بالفرقة الثالثة. وأجري البرنامج لتعليم الطلاب الاستراتيجيات فوق المعرفية لمده خمسة أسابيع. أوضحت نتائج الدراسة أن فهم النص يصبح أفضل إذا قدم للطلاب تعليمات عن استخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفية للغة. وبعد تطبيق البرنامج أصبح لدي الطلاب القدرة علي فهم الاستراتيجيات فوق المعرفية وكيفية استخدامها في القراءة وبالتالي أصبحوا يفكروا بطريقة فوق معرفية حول المهارات التي يمكن أن يستخدموها لتحسين القراءة والفهم للنص.

وأجري زانج ووا (Zhang & wu,2009) دراسة عن الوعي فوق المعرفي وتأثيره علي عملية القراءة لدي طلاب بالمرحلة الثانوية في إحدي المدارس بالصين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. قام الباحثون بتطبيق قائمة تشمل (٢٨) بندا علي (٢٧٠) طالبا عن استراتيجيات القراءة. وبعد التطبيق تم تصنيف الاستراتيجيات التي قرر الطلاب استخدامها في ثلاث فئات هي: استراتيجيات القراءة الكلية, واستراتيجيات لحل المشكلات واستراتيجيات الدعم. ولقد قرر الطلاب استخدام الاستراتيجيات الثلاثة. وتم تصنيف الطلاب إلي مجموعات مرتفعة الكفاءة ومتوسطة

الكفاءة ومنخفضة الكفاءة في القراءة. أوضحت النتائج أن المجموعة مرتفعة الكفاءة تفوقت علي المجموعات الأخرى في اثنين من استراتيجيات القراءة وهما: استراتيجية القراءة الكلية واستراتيجية الدعم. لكن لا توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في استراتيجية الدعم.

وأجري نيجوزيب (Ngoziibe ,2009) دراسة للمقارنة بين تأثير استخدام استراتيجية لتنمية المهارات فوق المعرفية (عن طريق بعض التساؤلات فوق المعرفية) واستراتيجية التفكير المزدوج علي تحصيل الطلاب ومشاركتهم داخل الفصل ودلك في الفصول العلمية بمدارس ثانوية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية ومجموعة التفكير المزدوج ومجموعة المهارات فوق المعرفية. استمر برنامج الدراسة لمدة ١١ أسبوع واعد الباحث مقياس للتحصيل عن موضوع الكثافة وطبق علي المجموعات الثلاث وتم التحقق من فروض الدراسة باستخدام تحليل التباين المتعدد. أوضحت نتائج الدراسة أن تدريب الطلاب علي التساؤلات فوق المعرفية كان أكثر فعالية في تدعيم تحصيل الطلاب من أسلوب التفكير المزدوج ولذا أوصي الباحث باستخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية داخل الفصل للمساعدة في تعلم الطلاب بطريقة فعالة.

وأجري كوسكون (Coskun ,2010) دراسة لبحث تأثير التدريب علي استراتيجية الاستماع فوق المعرفي علي أداء الاستماع لدي طلاب السنة التمهيدية في الجامعة التركية. وتم اختيار مجموعتين من الطلاب: مجموعة ضابطة (٢٠) طالبا ومجموعة تجريبية (٢٠) طالبا. تلقت المجموعة التجريبية (٥) أسابيع من التدريب علي الاستراتيجيات فوق المعرفية في دراسة مقرر الاستماع ولم تتلقي المجموعة الضابطة أي تدريب. وفي نهاية التجربة طبق علي الطلاب اختبار للاستماع أعده معلم المادة. وباستخدام معادلة (ت) للفروق بين المتوسطات وجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. لذا توصي الدراسة بضرورة تضمين التدريب علي المهارات فوق المعرفية في برامج تدريس الاستماع لمساعده الطلاب علي الاستماع بفعالية.

اهتمت جميع الدراسات السابقة ببحث العلاقة بين التدريب علي المهارات فوق المعرفية والتحصيل في مواد محددة وليس التحصيل ككل. ومن الدراسات القليلة التي اهتمت بالعلاقة بين المهارات فوق المعرفية ومستوي التحصيل ككل لدي طلاب

الجامعة تلك التي أجراها كل من عبيدات والجراح (٢٠١١) والتي هدفت إلي تعرف مستوي التفكير ما وراء المعرفي لدي طلبة الجامعة وعلاقته بمتغيرات الجنس, وسنة الدراسة والتخصص ومستوي التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١١٠٢) طالبًا وطالبة منهم موزعين علي السنوات الأربع لبرنامج مرحلة البكالوريوس ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشروا ودينسون (Schraw & Dennison,1994) أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة علي مستوي مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي علي المقياس ككل وعلي جميع أبعادة: معالجة المعرفة , وتنظيم المعرفة ثم معرفة المعرفة.أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوي التفكير ما وراء المعرفي وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزي للجنس ولصالح الإناث. كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي التفكير ما وراء المعرفي وفي الأبعاد الثلاثة يعزي لمستوي التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. أظهرت النتائج أيضا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوي التفكير ما وراء المعرفي يعزي لسنة الدراسة وللتخصص. ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزي للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

اتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن غالبية هذه الدراسات قد أجريت لبحث أثر التدريب علي المهارات فوق المعرفية علي تحصيل مواد معينة وليس التحصيل ككل عدا دراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١) والتي درست مستوي المهارات فوق المعرفية لدي طلاب الجامعة وعلاقتها بمستوي التحصيل عامة في ضوء بعض المتغيرات. ولم تركز هذه الدراسات بدراسة مدي وجود هذه المهارات لدي الطلاب أو لدي فئات معينة من الطلاب كالمتفوقين مثلا.

ومما يوضح أهمية أجراء الدراسة الحالية أنها تهدف إلي ترجمة وتعريب قائمة الوعي فوق المعرفي في المجتمع السعودي بالإضافة إلي أن الدراسة الحالية تتوجه إلي جانب هام وهو دراسة درجة هذه المهارات لدي فئة المتفوقين وهي فئة تلقي اهتمامًا كبيرًا من المجتمعات للاستفادة منها في تطور المجتمع ورقيه.

لذا اتجهت الدراسة الحالية إلي بحث مستوي مكونات الوعي فوق المعرفي لدي الطالبات المتفوقات والفروق بين المتفوقات وغير المتفوقات علي المقاييس الفرعية لمكونات الوعي فوق المعرفي.

مشكلة الدراسة:

تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية من خلال مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة والتي اتضح منها أهمية المهارات فوق المعرفية في النجاح في الحياة عامة وفي مجابهة الاضطرابات النفسية كما أنها يمكن أن تستخدم مع الدمج مع فنيات أخري لعلاج بعض الاضطرابات وبالتالي تعد هذه المهارات جانب هام يجب الاهتمام به في مجال الدراسات.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة اتضح ندرة الدراسات التي بحثت العلاقة بين مستوي التحصيل عامة ودرجة توافر المهارات فوق المعرفية كما لم تتوجه دراسات سابقة إلي بحث هذه المهارات لدي فئات معينة كالمتفوقين مثلا, والتي يمكن أن تساعد في توجيه العملية التربوية علي أهمية التركيز علي هذه المهارات لما لها من أهمية كبيرة وعدم التركيز علي المهارات المعرفية فقط. كما يمكن أن توجه الدراسات التي تقوم بإجراء البرامج التدريبية في هذه المهارات. كما يمكن الاستفادة منها في كيفية استخدام القائمة كأداة تشخيصية هامة للتعرف علي نواحي الضعف في المهارات فوق المعرفية لتوجيه الطالب فيها.

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١. ما مستوي مكونات الوعي فوق المعرفي لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات علي بعد فهم المعرفة (المعرفة الإجرائية, والمعرفة التقريرية, والمعرفة الموقفية)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات علي بعد تنظيم المعرفة (التخطيط, واستراتيجيات إدارة المعلومات, والمتابعة, واستراتيجيات التنقيح, والتقييم)؟

أهمية الدراسة:

- أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فتتمثل في ترجمة وتعريب قائمة الوعي فوق المعرفي في المجتمع السعودي ومن المعروف أن البيئة العربية تفتقر إلي مثل هذه القوائم والتي يمكن الاستفادة منها لمساعدة الباحثين في هذا المجال علي إجراء المزيد من الدراسات علي الوعي فوق المعرفي باستخدام هذه القائمة.
- تظهر أهمية هذه الدراسة في إجراءاها علي فئة المتفوقين ومن المعلوم أن المجتمعات تلقي الاهتمام الأكبر لهذه الفئة من الطلاب لما لهم من دور في نجاح المجتمعات والارتقاء بها.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إجراء برامج تدريبية للطلاب علي الجوانب التي تتسم بالعجز في الوعي فوق المعرفي لديهم لما له من علاقة بمستوي التحصيل والنجاح في حياة الفرد عامة.
- تعتبر قائمة الوعي فوق المعرفي والتي تم تعريبها وترجمتها وتقنينها في المجتمع السعودي بمثابة أداة تشخيصية هامة لتحديد جوانب الضعف في الوعي فوق المعرفي للتوجه إلي تعديلها لما لهذه الجوانب من أهمية وتأثير علي الفرد ونجاحه في الحياة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي:

١. ترجمة وتعريب قائمة الوعي فوق المعرفي.
٢. تعرف مستوي الوعي فوق المعرفة لدي الطالبات بكلية التربية جامعة الباحة.
٣. تعرف الفروق بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في فهم المعرفة (المعرفة الإجرائية, والمعرفة التقريرية, والمعرفة الموقفية).
٤. تعرف الفروق بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في تنظيم المعرفة (التخطيط, واستراتيجيات إدارة المعلومات, والمتابعة, واستراتيجيات التنقيح, والتقييم).

التعريفات الإجرائية:

الوعي فوق المعرفي:

ويعبر عن الوعي فوق المعرفي في هذه القائمة باثنين من الجوانب وهما: فهم المعرفة, وتنظيم المعرفة, ويعبر عنه إجرائيا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب علي قائمة الوعي فوق المعرفي.

ينقسم فهم المعرفة إلي ثلاثة جوانب هي:

١. المعرفة التقريرية: معرفة الفرد لمهاراته, ومصادره المعرفية وقدراته كمتعلم, ويعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.
٢. المعرفة الإجرائية: معرفة كيفية تطبيق إجراءات التعلم (مثل الاستراتيجيات), ويعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.
٣. المعرفة الموقفية: ويقصد بها متى ولماذا نستخدم إجراءات التعلم , ويعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.

أما تنظيم المعرفة فينقسم إلي خمسة جوانب هي:

١. **التخطيط:** ويدور حول التخطيط ووضع الأهداف وتحديد المصادر قبل التعلم, ويعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.
٢. **استراتيجيات إدارة المعلومات:** ويقصد بها المهارات والاستراتيجيات المتتابعة التي تستخدم لمعالجة المعلومات بكفاءة (مثل التنظيم والتلخيص والانتباه الانتقائي). ويعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.
٣. **المتابعة:** ويقصد بها قياس كفاءة استراتيجية التعلم المستخدمة, ويعبر عنه إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.
٤. **استراتيجيات التنقيح:** وهي تشير إلي استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء التعلم, ويعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.
٥. **التقييم:** ويقصد به تحليل كفاءة الأداء والاستراتيجيات بعد فترة من التعلم, ويعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي الفقرات المتعلقة بهذا المقياس الفرعي.

الطالبات المتفوقات: تم تحديدهن من خلال الرجوع إلي السجل الأكاديمي للطالبة وتعد الطالبة متفوقة إذا بلغ معدلها التراكمي٣.٧٠ أو أكثر وتم تحديد هذه الدرجة؛ لأن نسبة الطالبات اللاتي حصلن علي هذا التقدير بلغت ٥ % من العدد الإجمالي للطالبات بالكلية. وبالتالي تم تقسيم عينة الدراسة إلي متفوقات وهن الطالبات اللاتي يزد معدلهن التراكمي عن ٣.٧٠ وغير المتفوقات وهن الطالبات اللاتي يقل معدلهن التراكمي عن ٣.٧٠.

إجراءات الدراسة:

العينــة:

تكونت العينة من (١٨٤) طالبة بالمستويات الثالث والخامس والسابع، وجميعهن طالبات بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الباحة. تم تطبيق القائمة عليهن جميعا ثم تم تقسيم العينة إلي مجموعتين: طالبات متفوقات وقد بلغ عددهن (٤٣)، وطالبات غير متفوقات وبلغ عددهن (١٣٧) طالبة.

قائمة الوعي فوق المعرفي:

للتحقق من تساؤلات الدراسة تم تطبيق قائمة الوعي فوق المعرفي والتي أعدها شراو ودينسون (Schraw and Dennison, 1994). وتشمل القائمة بعدين هما معرفة المعرفة والثاني تنظيم المعرفة ويشتمل كل بعد منهما علي عدد من المقاييس الفرعية. ولقد أجري كل من شراو ودينسون تحليل عاملي للتحقق من صدق القائمة وأسفرت النتائج إلي وجود البعدين التي تشتمل عليهما القائمة كما وصل معامل الثبات إلي (٠.٥٤) أي أن القائمة تتمتع بالصدق والثبات. وللتحقق من الصدق والثبات للقائمة في الدراسة الحالية تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

صدق المحكمين: تم عرض القائمة بعد تعريبها علي مجموعة من المحكمين في مجال التخصص (ثمانية محكمين) وتم إجراء بعض التعديلات علي صياغة البنود حتى اشتملت القائمة في شكلها النهائي (٥٢) بندا كما وضعها شراو ودينسون.

ثبات القائمة:

١. **ثبات الاتساق الداخلي:** للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية علي كل مقياس فرعي والدرجة علي كل بند من البنود التي يشتمل عليها المقياس الفرعي, ويتضح ذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين الدرجة علي كل بند والمقياس الفرعي

الذي ينتمي إليه البند علي بعد تنظيم المعرفة.

تنظيم المعرفة									
معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي التخطيط		معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي استراتيجيات إدارة المعلومات		معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي المتابعة		معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي التقييم		معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي استراتيجيات التنقيح	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
٤	٠.٤٥*	٩	٠.٤٠*	١	٠.٤٩*	٧	٠.٤٤*	٢٥	٠.٥٢*
٦	٠.٤٩*	١٣	٠.٤٩*	٢	٠.٥٣*	١٩	٠.٧٠*	٤٠	٠.٦٩*
٨	٠.٥٩*	٣٠	٠.٥١*	١١	٠.٦٠*	٢٤	٠.٦٥*	٤٤	٠.٦٥*
٢٢	٠.٦٩*	٣١	٠.٥٩*	٢١	٠.٥٤*	٣٨	٠.٥٨*	٥١	٠.٥٧*
٢٣	٠.٥٩*	٣٧	٠.٥٩*	٢٨	٠.٦٨*	٥٠	٠.٦٩*	٥٢	٠.٤٢*
٣٦	٠.٥٨*	٣٩	٠.٥٥*	٣٤	٠.٥٧*		–		–
٤٢	٠.٥٤*	٤١	٠.٤٩*	٤٩	٠.٥٣*		–		–
٤٥	٠.٥٣*	٤٣	٠.٥٦*		–		–		–
	–	٤٧	٠.٥٥*		–		–		–
	–	٤٨	٠.٤١*		–		–		–

*** دالة عند مستوي ٠.٠١**

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة علي كل بند والمقياس الفرعي

الذي ينتمي إليه البند علي بعد معرفة المعرفة.

معرفة المعرفة					
معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي المعرفة التقريرية		معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي المعرفة الإجرائية		معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية علي المقياس الفرعي المعرفة الموقفية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
٥	٠.٥٨*	٣	٠.٥٩*	١٥	٠.٣٦*
١٠	٠.٥٨*	١٤	٠.٧٤*	١٨	٠.٦١*
١٢	٠.٦٣*	٢٧	٠.٧١*	٢٦	٠.٥٩*
١٦	٠.٥٥*	٣٣	٠.٦٧*	٢٩	٠.٦٣*
١٧	٠.٥٤*		–	٣٥	٠.٦٩*
٢٠	٠.٦٦*		–		–
٣٢	٠.٥٢*		–		–
٤٦	٠.٤٩*		–		–

*** دالة عند مستوي ٠.٠١**

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للقائمة ويتضح ذلك كما في الجدول(٣):

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للقائمة.

المقياس الفرعي	المعرفة التقريرية	المعرفة الإجرائية	المعرفة الموقفية	استراتيجيات إدارة المعلومات	التخطيط	المتابعة	التقييم	استراتيجيات التنقيح
المعرفة التقريرية	--	٠.٥٣*	٠.٣٢*	٠.٥٤*	٠.٥٦*	٠.٤٩*	٠.٥١*	٠.٤٩*
المعرفة الإجرائية		--	٠.٦٤*	٠.٥٦*	٠.٥٣*	٠.٦٧*	٠.٥٩*	٠.٤٨*
المعرفة الموقفية			--	٠.٥٧*	٠.٦٧*	٠.٦١*	٠.٥٤*	٠.٥٠*
استراتيجيات إدارة المعلومات				--	٠.٦٦*	٠.٦٨*	٠.٦٦*	٠.٥٤*
التخطيط					--	٠.٥٩*	٠.٦٢*	٠.٥٨*
المتابعة						--	٠.٦٩*	٠.٥٣*
التقييم							--	٠.٥٣*
استراتيجيات التنقيح								--

*** دالة عند مستوي ٠,٠١**

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لجميع بنود القائمة وقد بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٩٣.

مما سبق يتضح أن قائمة الوعي فوق المعرفي علي درجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليها في الإجابة علي تساؤلات الدراسة.

تصحيح القائمة:

تتكون القائمة في شكلها النهائي من (٥٢) بندا تتدرج الإجابة عليها من دائما وتأخذ (٤) درجات وغالبا (٣) درجات، وأحيانا (٢) درجة، ونادرا (١) درجة، وإطلاقا (صفر). وتقيس القائمة بعدين , ويشتمل كل بعد منهما علي عدد من المقاييس الفرعية, والبعدين هما: معرفة المعرفة ويتضمن: المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الموقفية,أما البعد الثاني وهو تنظيم المعرفة فيتضمن: التخطيط واستراتيجيات إدارة المعلومات والمتابعة والتقييم واستراتيجيات التنقيح. يتم استخراج درجة للمفحوص علي كل مقياس فرعي ثم حساب متوسط للدرجة بالقسمة علي عدد البنود و يلي ذلك استخراج درجة لكل من البعدين وحساب متوسط لها كذلك بنفس الطريقة. وللحكم علي مدي امتلاك الطالبات لمهارات التفكير فوق المعرفي ثم استخدام الأسلوب الذي اقترحه كل من الجراح وعبيدات (٢٠١١) طبقا للمعايير التالية:

١. الدرجة من (٠- ١.٣٣) تشير إلي مستوي منخفض من مهارات التفكير فوق المعرفي.
٢. الدرجة من (١.٣٤- ٢.٦٧) تشير إلي مستوي متوسط من مهارات التفكير فوق المعرفي.
٣. الدرجة من (٢.٦٨- ٤) تشير إلي مستوي مرتفع من مهارات التفكير فوق المعرفي.

الأسلوب الإحصائي:

تم حساب معاملات الارتباط لحساب الاتساق الداخلي، معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج التساؤل الأول:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة ككل للإجابة علي التساؤل الأول والذي نص علي:" ما مستوي مهارات التفكير فوق المعرفي لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟ ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية علي البعدين والمقاييس الفرعية لهما.

البعد	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى
فهم المعرفة	١٨٤	٣.٠٦	٠.٥٨
المعرفة التقريرية	١٨٤	٣.١٦	٠.٥٥
المعرفة الإجرائية	١٨٤	٢.٨٩	٠.٦٥
المعرفة الموقفية	١٨٤	٣.١٣	٠.٥٤
تنظيم المعرفة	١٨٤	٣.٠٧	٠.٦٥
التخطيط	١٨٤	٢.٩٨	٠.٥٦
استراتيجيات إدارة المعلومات	١٨٤	٣.٢٢	٠.٤٩
المتابعة	١٨٤	٢.٨٦	٠.٦٢
التقييم	١٨٤	٣.٠٢	٠.٨٤
استراتيجيات التنقيح	١٨٤	٣.٢٧	٠.٧٥

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود مستوي مرتفع من المهارات فوق المعرفية بجميع أبعادها لدي الطالبات بكلية التربية جامعة الباحة ولم تظهر فروق بين فهم المعرفة (متوسط حسابي ٣.٠٦)، وتنظيم المعرفة (متوسط حسابي ٣.٠٧), أما علي المقاييس الفرعية لبعد فهم المعرفة فأكثرهم ارتفاعا المعرفة التقريرية (متوسط حسابي

٣.١٦)، يليها المعرفة الموقفية (متوسط حسابي ٣.١٣)، ثم المعرفة الإجرائية (متوسط حسابي ٢.٨٩). وعلي بعد تنظيم المعرفة كان أكثرهم ارتفاعا مقياس استراتيجيات التنقيح (متوسط حسابي ٣.٢٧)، يليه مقياس استراتيجيات إدارة المعلومات (متوسط حسابي ٣.٢٢)، ثم مقياس التقييم (متوسط حسابي ٣.٠٢)، ويليه مقياس التخطيط (متوسط حسابي ٢.٩٨)، ثم مقياس المتابعة (متوسط حسابي ٢.٨٦).

نتائج التساؤل الثاني:

تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للإجابة علي التساؤل الثاني والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات علي بعد فهم المعرفة (المعرفة الإجرائية, والمعرفة التقريرية, والمعرفة الموقفية)؟".

جدول (٥)

قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات علي بعد معرفة المعرفة.

المتغير	الطالبات المتفوقات			الطالبات غير المتفوقات			قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد		
الدرجة الكلية لفهم المعرفة	١٨.١٣	٢.٨٠	٤٣	١٧.٣٧	٢.٦٢	١٣٧	١.٦٣	٠.١٠
المعرفة التقريرية	٢٦.٦٠	٣.٦١		٢٤.٨٦	٣.٨٥		٢.٦١	٠.٠١
المعرفة الإجرائية	١٢.٢٣	٢.٢٦		١١.٣٧	٢.٧٠		١.٨٧	٠.٠٤
المعرفة الموقفية	١٦.٢٧	٢.٥٦		١٥.٤٨	٢.٦٩		١.٧١	٠.٠٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطات المتفوقات وغير المتفوقات علي المقياس الفرعي المعرفة التقريرية وعند مستوي (٠.٠٥) علي المقياس الفرعي المعرفة الإجرائية, أما الفروق علي المقاييس الأخرى فلم تصل إلي درجة الدلالة ولكنها اقتربت من مستوي الدلالة.

نتائج التساؤل الثالث:

تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للإجابة علي التساؤل الثالث والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات علي بعد تنظيم المعرفة (التخطيط, واستراتيجيات إدارة المعلومات, والمتابعة, واستراتيجيات التنقيح, والتقييم)؟".

جدول (٦)

قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات

لدرجات الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات علي بعد تنظيم المعرفة.

المتغير	الطالبات المتفوقات			الطالبات غير المتفوقات			قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد		
الدرجة الكلية لتنظيم المعرفة	٢٢.٨٠	٤.٨٩	٤٣	٢١.١٠	٣.١٦	١٣٧	٢.٦٥	٠.٠١
التخطيط	٢٥.١٣	٤.٦٢		٢٣.٤٥	٤.٣٧		٢.١٧	٠.٠٣
استراتيجيات إدارة المعلومات	٣٣.٢٧	٥.٨٤		٣١.٨٩	٤.٥٧		١.٦١	٠.١٠
المتابعة	٢١.٨٨	٥.٩١		١٩.٤٩	٣.٥٧		٣.٢١	٠.٠٨
استراتيجيات التنقيح	١٦.٤٤	٦.١٦		١٤.٧	٣.٣١		٢.٣٩	٠.٠١
التقييم	١٧.٥١	٥.٨٨		١٥.٩٥	٢.٦٩		٢.٤٠	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطات المتفوقات وغير المتفوقات علي بعد تنظيم المعرفة, وعند مستوي (٠.٠١) علي المقياس الفرعي استراتيجيات التنقيح والتقييم وعند مستوي (٠.٠٣) علي المقياس الفرعي التخطيط, أما الفروق علي المقاييس الأخرى فلم تصل إلي درجة الدلالة ولكنها اقتربت من مستوي الدلالة.

مناقشة نتائج الدراسة:

اتضح من نتائج التساؤل الأول ارتفاع درجة طالبات الجامعة علي الأبعاد الفرعية للوعي فوق المعرفي وعلي المقاييس الفرعية التي تندرج تحت تلك الأبعاد. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات في مرحلة المراهقة المتأخرة والتي يصل فيها النمو العقلي المعرفي إلي قمة عالية يبدأ الفرد فيها بوضع فلسفة للحياة وتحديد أهداف واضحة، كما أنها مرحلة تتسم بالنضج في مظاهر متعددة للنمو منها النمو المعرفي والذي يرتبط بارتقاء المهارات فوق المعرفية (زهران ,٢٠٠٥). بالإضافة إلي أن مرحلة التعليم الجامعي والدراسة الجامعية تساعد الطالب علي التخطيط لمستقبله وتنظيم ذاته

لتحقيق أهدافه مما قد يعمل علي رفع مهاراته فوق المعرفية. وقد أجريت الدراسة علي طالبات بقسم التربية الخاصة وهو يشترط معدل مرتفع لالتحاق الطالبات به أي أن غالبية الطالبات من ذوي التحصيل المرتفع، ولذا ارتفعت المهارات فوق المعرفية لديهم.واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العبيدات وآخرون (٢٠١١) والتي أشارت إلي وجود مستوي مرتفع من المهارات فوق المعرفية لدي طلاب الجامعة الأردنية.

أما بالنسبة إلي الفروق بين المتفوقات وغير المتفوقات علي الأبعاد الفرعية للوعي فوق المعرفي والتي اتضح منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقات وغير المتفوقات علي اثنين من المقاييس الفرعية لبعد فهم المعرفة ولكن لم تصل الفروق إلي مستوي الدلالة علي البعد نفسه. أما الفروق علي بعد تنظيم المعرفة فكانت ذات دلالة علي البعد نفسه وعلي مقياس التخطيط واستراتيجيات التنقيح والتقييم مما يوضح أن الفروق أكثر وضوحا علي بعد تنظيم المعرفة. اتفق ذلك من نتائج دراسة عبيدات وآخرون (٢٠١١) في العلاقة بين مستوي التحصيل والمهارات فوق المعرفية ودراسة نيجوزيب (٢٠٠٩) ونتائج العديد من الدراسات الأخرى والتي وجدت علاقة بين التدريب علي المهارات فوق المعرفية والتحصيل في مواد محددة مثل دراسة جود (١٩٩٤), توماس وآخرون (٢٠٠٠), فاكيتي(٢٠٠٩), كباكو (٢٠٠٨), زانج وآخرون(٢٠٠٩), وكوسكون (٢٠١٠). ويمكن تفسير ذلك بأن الوعي فوق المعرفي يساعد الطالب في التعلم حيث يزيد من قدرته علي ضبط الأنشطة المعرفية واتخاذ الخطوات المناسبة عند تحديد المشكلة (Tan, Biswas & Schwartz, 2006).

ويشير الوعي فوق المعرفي إلي العمليات ذات المستوي المرتفع المتضمنة في التعلم مثل وضع خطط التعلم واستخدام الاستراتجيات المناسبة (Continho , 2007), (Veenman, Bernadette ,Wolters & Afferbach , 2009) كما أن المهارات فوق المعرفية تستثير الدافعية للتعلم الأكاديمي ولقد ارتفعت لدي الطالبات المتفوقات لعلاقتها بالتعلم ومستوي التحصيل فضلا عن أن الطالبات المتفوقات يتسمن بتوجيه الذات والمثابرة المرتفعة والاستقلالية والوعي الذاتي مما قد يعمل علي ارتفاع المهارات فوق المعرفية. كما أن الموهوبين والمتفوقين يتسمون بقدرات بارزة تجعل لديهم القدرة علي تحقيق مستوي مرتفع من الأداء والانجاز والاتصاف بالكفاءة (ريم ٢٠٠٣,). والتميز في مجالات التعلم والدافعية والإبداع والقيادة (Renzulli & Hartman, 2004). وكل المجالات السابقة ترتبط بالمهارات فوق المعرفية فلكي

يحقق الطالب تميز أكاديمي لابد وأن يستخدم الاستراتيجيات فوق المعرفية لتنظيم الأداء حتى يصل إلي مستوي التميز والكفاءة.

توصيات واقتراحات:

١. إجراء مزيد من الدراسات علي مكونات الوعي فوق المعرفي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية وهذا جانب يتصف بندرة الدراسات فيه.
٢. توصي الدراسة الحالية بأهمية الاعتماد علي قائمة الوعي فوق المعرفي في تقدير مكونات الوعي عند إجراء البرامج التدريبية للطلاب وذلك لاتصاف القائمة بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات كما أنها توضح جوانب الضعف في الأبعاد والمقاييس الفرعية للوعي فوق المعرفي مما يعمل كموجه لهذه البرامج لأهم جوانب الضعف التي تحتاج إلي تعديل.
٣. توصي الدراسة الحالية بأهمية التركيز علي توجيه الطلاب لاستخدام المهارات فوق المعرفية لعلاقتها بالتفوق وخاصة مهارات تنظيم المعرفة كالتخطيط والتقيح والتقييم والمتابعة.

المراجـع

أولا – المراجع العربية:

الجراح, عبد الناصر, وعبيدات, علاء الدين (٢٠١١): التفكير ما وراء المعرفي لدي عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*, مجلد٧ (٢), ١٤٥ – ١٦٢.

جروان, فتحي (٢٠١٢): *الموهبة والتفوق والإبداع*.عمان: دار الفكر.

جروان, فتحي (٢٠١٢): *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان: دار الفكر.

الجعافرة, أسمي, والخرابشة, عمر (٢٠٠٩): درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد , *مجلة رسالة الخليج العربي*, ١١٢.

حبيب, مجدي عبد الكريم (٢٠١٠): *تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة*.القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

الروسان, فاروق (٢٠٠٨): *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*.عمان: دار الفكر.

الريحاني, سليمان، الزريقات, إبراهيم, طنوس, عادل (٢٠١٠). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. عمان: دار الفكر.

ريم, سيلفيا (٢٠٠٣): *رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين*. ترجمة عادل عبد الله, القاهرة: دار الرشاد.

زهران, حامد عبد السلام (٢٠٠٥): *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب.

السراج, عبد المحسن (٢٠١١): الفروق في الذكاءات المتعددة وأنماط التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن. منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة> المنتديات العلمية >منتدى الدراسات والبحوث.

يوسف, سليمان عبد الواحد (٢٠١٠): المخ الإنساني والذكاء الوجداني "رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة ", الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ثانيا – المراجع الأجنبية:

Bain, Sheery ,K.et al. (2007). Serving children who are gifted, Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the education of the gifted*. 30(4) , 450-478.

Budding,E.,& Chidekel,D.(2012).ADHD and Giftedness: A Neurocognitive Consideration of Twice Exceptionality. *Applied Neuropsychology: Child* , 0:1-7.

Caviola, S., Mammarella , C., Cornoldi, C., & Luncangelli, R. (2009). A Metacognitive Visuospatial Working Memory Training for Children. *International Electronic Journal of Elementary Education* , 2(1).

Chen , M., Gualberto , P., & Tameta ,C. (2009).The Development of Metacognitive Reading Awareness Inventory. *TESOL Journal* , 1 , 43-57.

Continho , A.(2007). The Relationship Between Goals , Metacognitive , and Academic Success. *Educate* , 7 (1) , 39-47.

Coskun , A.(2010).The Effect of Metacognitive Strategy on The Listening Performance of Beginner Students. *Journal of Noritas- Royal (Research on Youth And Language)*,4(1) ,35-50.

Cubukcu ,F.(2008).How To Enhance Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies. *Journal of International Social Research* , 1/2 ,83-93.

Exner , C. ,Kohl , A. , Zauding ,M., Langs , G. , Lincoln , M., & Rief , W. (2009). Metacognition And Episodic Memory in Obsessive –Compulsive Disorder. *Journal of Anxiety Disorders* ,23.

Good ,S. (1994). The of Metacognitive Reading Strategy Training on The Reading Performance and Student Reading

Analysis Strategies.*Bilingual Research Journal* , 18(1&2) , 83-97.

Heller ,K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *psychology Science* , 146 (3) , 302-323.

Jalil, A.,& Khalil, Z.(2009). Improving Cognitive And Metacognitive Skills of The Student in View of Educational Practice in The Gulf Region. *Journal of Turkish Science Education* , 6(3).

Lee , M., & Baylor ,L. (2006). Designing Metacognitive Maps for Web – Based Learning. *Journal of Educational Technology and Society* , 9(1) , 344-348.

Mortiz , S.,& Woodward , T. (2007). Metacognitive Training for Schizophrenia Patients (MCI): A Pilot Study on Feasibility , Treatment Adherence , and Subjective Efficacy. *German Journal of Psychiatry* , 10, 69-78.

Neil ,J.(2008). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning.* Retrieved from the ERIC database.

Ngoziibe, H.(2009). Metacognitive Strategies on Classroom Participation and Student Achievement in Senior Secondary School Science Classrooms. *Journal of Science Education International* , 20(1/2) , 25-31.

Phakity , A.(2006). Modeling Cognitive and Metacognitive Strategies and their Relationships to EFL Reading Test Performance. *Journal of Melbourne Papers in Language Testing* , 1, 53-95.

Renzulli , J.,& Hartman. (2004). *Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students*. Creative Learning Press , inc.Mansfield Center , CT. 888-518-8004.

Schraw , G., & Dennison , R.(1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Journal of Contemporary Educational Psychology* , 19. 460-475.

Shokrpour , N., Zareii , E., Zahedi , S., & Rafatbakhsh , M. (2011). The Impact of Cognitive Strategies on Test Anxiety and Students Educational Performance , *European Journal of Social Sciences* , 21(1) , 177-188.

Tan, J., Biswas , G., & Schwartz , L. (2006). *Feedback for Metacognitive Support in Learning by Teaching Environments*.

Teasdale ,D.,Moore, G.,Hayhurts , H., Pope , M., & Wiiliams , S. (2002). Metacognitive Awareness and Prevention of Relapse in Depression: Empirical Evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 70(2) , 175-287.

Thomas , F., & Barksdale –Ladd , A. (2000). Metacognitive Processes: Teaching Strategies in Literacy Education Courses , *Journal of Reading Psychology* , 21 , 67-87.

Thompson ,L., & Thompson , M. (1998). Neurofeedback Combined with Training in Metacognitive Strategies: Effectiveness in Students with ADD. *Journal of Applied Psychophysiology and Biofeedback* , 23(4), 243-264.

Zhang , J., & Wu. (2009). Chinese Senior High School EFL Students Metacognitive Awareness and Reading – Strategies Use. *Journal of Reading in Foreign Language* , 21(1) , 37- 59.

Veenman, J., Bernadette ,H., Wlters , V., & Afferbach , P.(2006). Metacognitive and Learning: Conceptual and Methodological Consideration. Metacognition Learning ,1, 3-14.