أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف

إعداد

د/ ماجد محمد عثمان عيسى
أستاذ مشارك (مساعد) علم النفس التعليمي
كلية التربية وكلية البنات الإسلامية بأسيوط
جامعتي الطائف والأزهر

د/ وليد السيد أحمد محمد خليفة
أستاذ مشارك (مساعد) التربية الخاصة وعلم النفس التعليمي
كلية التربية
جامعتي الطائف والأزهر

أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف

الملخص: هدف البحث إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (١٥) طالبًا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى تسعة طلاب بالمجموعة التجريبية، والثانية ستة طلاب بالمجموعة الضابطة، حيث أعد الباحثان الأدوات التالية(اختبار القراءة الإبداعية، مقياس التفكير الاستراتيجي، البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة، مقياس التقييم الذاتي للمعالجة التجريبية) وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة بواقع (٢٧) جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار القراءة الإبداعية ومقياس التفكير الاستراتيجي، وتم إعادة التطبيق بعد مرور شهر من التطبيق الأول، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار مان ويتنى، وفريدمان، ويلكوكسون وأهم ما توصلت إليه نتائج البحث هو تحسن القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.

الكلمات المفتاحية: مهارات ماوراء المعرفة – القراءة الإبداعية – التفكير الاستراتيجي.

Title: The effect of an training program based on the metacognitive skills in the creative reading and strategic thinking of special education department of students in Taif university.

Abstract: **The reserch aimed to verify the effect of an training program based on the metacognitive skills in the creative reading and strategic thinking of special education department of students in Taif university, researchers prepared the following tools (creative reading test, strategic thinking scale, the training program based on the metacognitive skills - Self-assessment scale for experimental procedures), the study sample consisted of (15) student's of the special education department, faculty of education in Taif university, the sample was divided into two groups (9)**

student's in the experimental group, and (6) student's in the control group, the program consisted of (27) sessions and was applied at the rate of three sessions per week on the experimental group, after that a creative reading test and strategic thinking scale, as well as month after application, Mann Whitney, Friedman, Wilcoxon, tests were used to analyze the data, the most important findings of the search is the improvement of creative reading and strategic thinking among students during the experimental sample after training and after month of training program, was to interpret the results in light of the theoretical framework and the results of previous research.

Keywords: Metacognitive Skills - Creative Reading - Strategic Thinking.

المقدمة:

يعد مفهوم ماوراء المعرفة أحد الموضوعات المهمة في مجال علم النفس المعرفي المعاصر، حيث تساعد مهارات ماوراء المعرفة المتعلمين أثناء قيامهم بعملية التعلم على جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها، كما تزيد من كفاءتهم وثقتهم بقدرتهم علي اكتساب تلك المعلومات، وتسهم في إدراكهم لإستراتيجاتهم المعرفية وماوراء المعرفية بالإضافة إلى خصائص المهمة المسندة إليهم، فتجعلهم قادرين على انتقاء ومراقبة وتقييم استخدامهم لتلك الاستراتيجيات وتصحيح أهدافهم عند الخروج عن المسار الصحيح، وإدراك الحاجة الماسة إلى تغيير استراتيجيتهم بما يتناسب مع الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

ويرى كل من (Suchanova, 2006 ؛ السيد ،٢٠٠٧) أنه يمكن تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال التدريب المباشر للطلاب على تلك المهارات وإتاحة الفرص للتأكد من فهمهم لمصادر المعلومات وإستخدام الأساليب أو الإستراتيجيات الفعالة، حيث إن مهارات ماوراء المعرفة تنمي قدراتهم من خلال استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم أثناء الدراسة. ويشير القطيطى (٢٠١٦، ١٣٧) إلى أنه يمكن إبراز مهارات ما وراء المعرفة عن طريق إيضاح سلوكيات المتعلم أثناء قيامه بحل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة، وكيفية تنفيذ كل مهارة.

ويذكر الرشيدي (٢٠١٧، ٦) أن مهارات ماوراء المعرفة تزداد تدريجيًا مع نمو المتعلم لتكسبه الخبرة وتسيطر على أنشطة تفكيره الموجهة إلى حل المشكلات بوعي ذاتي. ويرى وهدان (٢٠١٨، ٤١) أن مهارات ماوراء المعرفة تعرف بالفحص الذاتي المستمر الواعي الذي يقوم به الفرد عند اختيار واستخدام استراتيجيات معينة من أجل إنجاز مهمة تهدف إلى تنمية وإثراء مهاراته وإدارته الذاتية للمعرفة بغرض إشباع حاجاته واهتماته.

ومن ثم تساعد مهارات ماوراء المعرفة المتعلم على أن يكون واعيًا بذاته، وقادرًا على استخدام مهارات التخطيط ومراقبة الذات وتوجيهها وتقييمها، وتظهر تلك المهارات عند الحاجة إليها، ويصبح قادرًا على اختيار الاستراتيجيات الفاعلة والمناسبة والتنبؤ بأدائه.

وتوصل الأحمدي (٢٠١٢، ١٢١) إلى أن التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة ساهم في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية. وكذلك توصل كل من Hargrove(2007,1)، Tuncer and Kaysi (2013,70) إلى أن التدريب على مهارات ماوراء المعرفة يؤدي دورًا مهمًا في تحديد المشاكل التي يواجها الطلاب وتطوير الطرق السليمة للحلول، كما ساعدهم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

ويشير بصل (٢٠١٦، ٧٩) إلى أن القراءة الإبداعية تتجاوز فهم المتعلم للنص المقروء إلى التفاعل معه والتعمق فيه وربطه بما لديه من خبرات لإيجاد علاقات بين عناصر النص، وتوليد أفكار غير شائعة، وتحليل المشكلات الواردة فيه، والتوصل إلى حلول إبداعية لها، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية.

ويتفق كل من (حنا ، ٢٠١٨ ؛ عبد الله ، ٢٠١٨) على أن تنمية مهاراتي القراءة والكتابة الإبداعية ضرورة ملحة حيث إنه لم يعد من المقبول – في العصر الحالي بما يميزه من تسارع معلوماتي وانفتاح تكنولوجي – أن نساعد المتعلم على حفظ قوالب قرائية مكتوبة، بل أصبح من الضروري مساعدته على إظهار ما لديه من مواهب وإبداع في القراءة والكتابة؛ حتى يمكنه التعبير عن مشاعره وأفكاره تعبيرًا مميزًا وفريدًا عما يقرؤه ويكتبه الآخرون، وبناء على ذلك يرتبط مفهوم المتعلم الاستراتيجي بمفهوم الوعي القرائي أي تفاعله مع النص المقروء وإعطاء معنى للمادة المقروءة بالإضافة إلى وعيه بالعمليات العقلية المعرفية واللغوية المبذولة في موقف القراءة.

وعلى جانب آخر، ومع تقدم البحوث في مجال التفكير اتجه البحث لدراسة أحد أنواع التفكير متعدد الرؤى منها التفكير الاستراتيجي الذي يجعل الفرد يستخدم خبراته التي اكتسبها في الماضي وإدراكه للحاضر ونظرته المستقبلية في توظيف الأساليب الكمية ولغة الأرقام وقوانين السببية والتعمق لاستيعاب العلاقات بين الأشياء.

ويرى خليف (٢٠١٠، ١٣) أن أسلوب التفكير الاستراتيجي متعدد الزوايا لدى الفرد، ويحتاج إلى إعادة النظر في إدراك الماضي والتطلع إلى المستقبل وإدراكه، والعمل على توظيف الاستدلال التجريدي من أجل فهم حقائق الأمور بكل واقعية.

ويرى الباحثان أن إثراء مهارات المتعلم وإدارته الذاتية للمعرفة يسهم بشكل فعال في إشباع حاجاته واهتماماته ويؤثر في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لديه، مما دعا

إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف.

مشكلة البحث:

وجد الباحثان من خلال عملهما بالتدريس لطلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، أن بعض الطلاب لا يتفاعلون مع الكتب المقررة لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار البديلة، وليس لديهم القدرة على توليد العلاقات والتراكيب الجديدة بالاعتماد على النص المقروء وخبراتهم السابقة، ويفتقرون إلى إنتاج أفكار عديدة لفظية بناء على المحتوى، وعدم توافر المرونة في إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بالمحتوى، مما يشير إلى أنهم لا يقومون بتخصيص جزء من وقتهم للاستفادة من خبراتهم السابقة، ودراسة الوضع الأكاديمي لهم في التخطيط المستقبلي والاكتفاء بمواجهة وإدارة الأزمات الجارية، وكذلك لا يحاولون استغلال الإمكانات العقلية المتاحة لديهم بكفاءة، ولا يحددون أهدافهم بعيدة المدى، فكان لزامًا البحث عن المهارات ماوراء المعرفية المعاصرة واستخدامها بما يزيد من فعالية عملية التعليم والتعلم لدى هؤلاء الطلاب.

ونظرًا لأهمية تحسين مهارات القراءة الإبداعية يشير كل من (القرني ، ٢٠١٦ ؛ أبو لبن ،٢٠١٦) إلى أنها تساعد القارئ على الفهم العميق للنص واستيعابه والتوصل إلى علاقات جديدة، واستدعاء المعلومات ومزجها بتخيله، وتكوين استنتاجات واقعية من خلال قدرته على تركيب المعلومات، والإضافة إلى النص من قبل القارئ، وطرح الاستنتاجات والحلول الخلاقة والمبتكرة ، وتوضيح العلاقات، والإنتاج التقاربي في الحصول على معاني المادة المقروءة، والتباعدي من خلال استجابة الفرد التي تشمل اجابات مختلفة ومتنوعة ومحتملة.

ومن ثم تعد القراءة الإبداعية من الضروريات المهمة للطلاب نظرًا لأنها تحدث تغيرًا في أفكار المتعلم، فهى تجعله يتمكن من النظر إلى العالم بشكل مختلف، وتغيير رأيه في الاشياء، وتساعده على تغيير منظوره لحياته الشخصية، وتدفع به إلى الإنتاج الفكري والحسي، والاستمتاع بالقراءة نتيجة التعمق في التفكير خلال القراءة.

ولاحظ الباحثان من خلال الإطلاع على الأطر النظرية ونتائج البحوث السابقة أن نمو المهارات بصفة عامة ومهارتي القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي بصفة خاصة لا تأتي بمحض الصدفة ولا تنمو تلقائيًا كما وصفها De Bono(1991,3)، بل يجب تعليمها والتدريب عليها، وأن هناك العديد من البحوث السابقة التي تناولت مداخل متعددة لتحسين القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي ومنها مدخل التدريب على مهارات ماوراء المعرفة، مثل بحث كل من (الغامدي،١٤٣٢ هـ ؛ المخزومي، ٢٠١١) اللذان توصلا إلى فعالية استخدام استراتيجية التفكير المعرفي وماوراء المعرفي التي تستند إلى أدوات كورت

للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبحث كل من (Kunc,2008; Protheroe,2008) اللذان أشارا إلى أن مهارات التفكير الاستراتيجي المكتسبة من خلال التدريب على مهارات ماوراء المعرفة تسهم بشكل فعال في انتقال أثر التدريب إلى المهام الأكاديمية وغير الأكاديمية، بالإضافة إلى ضرورة تحسين نظم استراتيجيات مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب، وضرورة الاعتماد على أدوات متعددة الأبعاد لتقييم نظم مهارات التفكير لديهم، ومن ثم توجد حاجة ماسة إلى تدريب طلاب الجامعة على كيفية التخطيط ومراقبة وتقييم ذواتهم اثناء المذاكرة، للوفاء باحتياجاتهم والوصول بإمكاناتهم وقدراتهم إلى الابتكارية والتخطيط الجيد للمستقبل، وربما يحسن التدريب على مهارات ماوراء المعرفة من مستوى القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي.

ولم يعثر الباحثان – في حدود ما قاما به من بحث وتحري في الدوريات العلمية وعبر شبكة الإنترنت –عن أي بحث استخدم التدريب على مهارات ماوراء المعرفة في كل من القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة، وهذا ما حدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية؟
- هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية؟

هدف البحث:

معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي، واستمرار هذا الأثر خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من القياس البعدي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف.

أهمية البحث:

- تنبع أهمية البحث الحالي من خلال تقديمه تأصيلًا نظريًا للعلاقة بين التدريب على مهارات ماوراء المعرفة وكل من القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي وهي من المداخل الأساسية في مجال علم النفس المعرفي المعاصر لما لها من أهمية في تدريب الطلاب على مهارات ماوراء المعرفة والتنمية البشرية والحصول على خريجين من ذوي الكفاءة المطلوبة لسوق العمل.
- يقدم البحث أدوات جديدة كاختبار القراءة الإبداعية ومقياس التفكير الاستراتيجي وبرنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة تم إعدادها لتناسب المتعلمين بالمرحلة الجامعية في البيئة العربية متمثلة في المملكة العربية السعودية.
- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى التركيز على نتائج البحث الحالي، وغيره من البحوث موضع الاهتمام، عند إعدادهم للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلابهم.
- الخروج بمجموعة من التوصيات في ضوء نتائج البحث بما يفيد القائمين على تطوير التعليم الجامعي لإعداد جيل يصل لمرحلة التفكير في التفكير وقادر على الإبداع في الأفكار ويتحمل كل منهم مسئولية تعليم نفسه، وكذلك محاولة تحسين التفكير الاستراتيجي لديهم؛ لإعدادهم ليصبحوا مسئولين في المستقبل من خلال توليهم للمناصب والقيادات في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

مهارات ماوراء المعرفة : Metacognitive Skills

تعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها مجموعة من المهارات التي تتمثل في التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الطالب خلال المهمات المعرفية، والتي تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية عليها في الجلسات التدريبية في البحث الحالي.

القراءة الإبداعية: Creative Reading

تعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها عملية عقلية بنائية، يتفاعل من خلالها الطلاب مع النص القرائي بتعمق؛ لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الفريدة والمتنوعة، وغير التقليدية المرتبطة بالمحتوى المقروء، وإضافة تفاصيل جديدة لأفكاره، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار القراءة الإبداعية، المعد بالبحث الحالي.

التفكير الاستراتيجي: Strategic Thinking

يعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه:عملية تفكير عليا تعتمد على أفكار مستقبلية يصعب على الأقران في نفس العمر الزمني تقديمها وهو بمثابة مفتاح خاص للتفكير،

يهتم بإدراك الطالب لواقعه الأكاديمي ثم التخطيط له من خلال رسم التوجهات المستقبلية القائمة على أساس علمي، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير الاستراتيجي المعد بالبحث الحالي.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف بالمستوى الثالث في العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، كما يتحدد بالبرنامج التدريبي المعد، وكذلك بأدوات البحث.

الإطار النظري:

أولًا: ماوراء المعرفة

يتفق كل من (Kintsch,1998, Stipek,1998, Ashman & Conway, 1993؛ Guss and Wiley, 2007؛ Kaya, 2008 ؛ Wilson and Bai,2010 ؛ Abed Bukaiei, 2014 ؛ حمدي وأحمد ،٢٠١٧ ؛ عبد الله ، ٢٠١٨) على أن مهارات ماوراء المعرفة هى مجموعة من القدرات التى تساعد الفرد على الفهم والتحكم فيما يعرفه ويتعلمه، كما تمثل الخصائص الضرورية للتفكير الفعال عند ممارسة الفرد لمدى عريض من مواقف التعلم، وتشمل القراءة والدراسة أو المذاكرة الفعالة، كما تمثل تلك المهارات أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يجعل الفرد واعيًا بذاته من خلال استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم، ويمكنه من التحكم في أفكاره الذاتية وإعادة تنظيمها واتخاذ القرارات وحل المشكلات والقدرة على القيام بأنشطة عمليات التعلم بكفاءة عالية، والتقويم الذاتي لجميع الخطوات التنفيذية التي قام بها.

كما يرى وهدان (٢٠١٨، ٤٧) أن مهارات ماوراء المعرفة تعني وعي الفرد بعملياته المعرفية ومعرفة ما يعرف وما لا يعرف ومعرفة نظامه المعرفي، من خلال القيام بالتخطيط والمراقبة والتقييم ووصف تلك العمليات التي يقوم بها والتأمل في التفكير بأكمله، وكذلك معرفته كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟ وكيف يعمل العقل لكي يعرف؟ وكيف له أن يستمر في المحافظة على المهارات ماوراء المعرفية؟ ومعرفته عن كيفية اكتسابه للمعرفة.

يتضح مما سبق، أنه بالرغم من تعدد التعريفات التي ذكرها الباحثين لمفهوم" ماوراء المعرفة"، فإن معظمها تشترك في إبراز أهمية الدور الذي تؤديه المهارات ماوراء المعرفية في إدارة عملية التفكير، وعليه فإنه يمكن تعريف ماوراء المعرفة بطريقة تجمع أهم العناصر المشار إليها سابقًا على النحو الآتي: مهارات عقلية معقدة تتضمن وعي الفرد بالأنشطة العقلية والمعرفية وإدارة التفكير بطريقة إبداعية تحقق الأهداف التي يسعى إليها

من خلال استخدام مهارات التخطيط للأنشطة ومراقبتها وضبطها أثناء التنفيذ والتقويم الذاتي خلال تجهيزه للمعلومات.

- **مهارات ماوراء المعرفة:**

يتفق كل من (حمدي وأحمد ، ٢٠١٧؛ وهدان ٢٠١٨) على أن مهارات ماوراء المعرفة، تتمثل فيما يلي: عمليات تحكم عليا تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في حل المشكلة أو اتخاذ القرار، وتتمثل تلك المهارات فيما يلي:

- التخطيط: يتمثل في تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
- المراقبة: تتمثل في الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف الفرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء، وتظهر هذه المهارة بعد الانتهاء من أداء المهمة.
- التقييم: يتمثل في تقييم مدى تحقيق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، وتقييم كيفية التعامل مع العقبات والأخطاء، وتقييم فعالية الخطة وطريقة تنفيذها.

يتضح مما سبق أن مهارات ماوراء المعرفة تتعلق بالاستخدام الفعال للمهارات المعرفية واستخدامها بشكل استراتيجي للتنسيق بين مختلف المجالات المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقييم من خلال حل المشكلات، ويصبح أكثر وعيًا بمستوى فهمه وتعلمه.

- **خصائص الطلاب ذوي مهارات ماوراء المعرفة:**

يرى كل من (Romaniville,1994 ؛ Rynearson and Kerr,2000؛ إدريس، إسماعيل،٢٠٠٤, Cubukcu, 2009, Suchanova, 2006) أن الطلاب ذوي مهارات ماوراء المعرفة يتسمون بأن لديهم تفكيرًا إبداعيًا أفضل، وقدرة أعلى على استدعاء المعلومات، ومهارات ماوراء معرفية تلعب دورًا مهمًا في التعليم الناجح، وإنجازًا أكاديميًا أفضل، ووعيًا لما يدرسونه، والقيام بأدوار عدة في وقت واحد عند مواجهة مشكلة، أو أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم المتعلم بدور مولد الأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلًا منها، ويختار ما يراه الأفضل، بالإضافة إلى تحديد

أهداف تعلمه وفهمه لأسلوب التعلم الخاصة به وبذلك يكون مفكرًا منتجًا وقادرًا على التحكم والسيطرة والمراقبة النشطة والتخطيط لجهوده فى عملية الفهم.

ويرى الباحثان أن المتعلم الذي يمتلك مستوى مرتفع من مهارات ماوراء المعرفة يكون قادرًا على توقع الأحداث المستقبلية التي تتطلب التخطيط ووضع الأهداف لنفسه على المدى القريب والبعيد، ومراقبة أداءه وتحديد ما تم إنجازه بدقة وما لم يتم بشكل جيد، وتنظيم تفكيره بهدف متابعة ما يقوم به من أعمال وتقييم أداءه خلال حل المشكلات.

ثانيًا: القراءة الإبداعية

تعد القراءة البوابة الأولى لتلقي العلوم المختلفة، فهي تمثل عملية معرفية تقوم على تفكيك رموز تسمى حروفًا لتكوين معنى للنص المقروء والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك وتوسيع المدارك والقدرات في المجالات المختلفة، وفي ضوء ذلك يشير كل من (أبو عكر، ٢٠٠٩؛ الحميد، ٢٠١٠) إلى أن القراءة الإبداعية هى التي تتجاوز فهم القارئ واستيعابه النص إلى التعمق فيه وإيجاد البدائل والمقترحات لبعض الأفكار الفرعية والظواهر الشائعة من قبل القارئ من خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات القرائية التي تستهدف تطوير القدرات العقلية العليا كالتحليل والتطبيق وحل المشكلات بالإضافة إلى مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع.

ويتفق كل من (الأحمدي ، ٢٠١٢ ؛ الحايك، ٢٠١٦) على أن القراءة الإبداعية هى التي تستخدم مدخلات التفكير ويستطيع القارئ الوصول من خلالها إلى مستوى الفهم الإبداعي والخروج من حدود النص، والوصول إلى أعلى مستويات التفكير، ووصوله إلى هذا المستوى يعني أنه قد نجح في اجتياز جميع المستويات السابقة، وأنه قد دمج ما طرحه الكاتب من أفكار في سياق خبراته الذاتية، وأعاد ترتيبها، وتشكيلها حتى اندمجت بأفكاره ومشاعره، وصار بالضرورة قارئًا متفاعلًا، ومشاركًا، ونشيطًا، وليس متلقيًا سلبيًا للمعرفة.

ويشير كل من (المحبوب وصلاح ،٢٠٠٣؛ الضفيري ، ٢٠١٧) إلى أن القراءة الإبداعية هى عملية عقلية وجدانية تتجاوز التعرف على الكلمات وفهم النص واستيعابه، وتمتد لتتعمق فيه، حتى يتوصل القارئ إلى اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والحقائق والأحداث الواردة في النص، فيولد أفكارًا جديدة متنوعة، ويكتشف حلولًا جديدة متنوعة من خلال المعلومات المقدمة إليه في النص.

ويرى الباحثان أن القراءة الإبداعية تمثل أعلى درجات السلم في مراحل القراءة؛ فمن لم يفهم شكل النص"الحرفي" أو لم يحلل النص جيدًا أو لم يتمكن من ملاحظة نقاط القوة والضعف ويحكم على النص فإنه لن يصل إلى الحد الأدني من مستوى مهارات القراءة

الإبداعية، لذا تمثل مهارات القراءة الإبداعية تلك المهارات العليا التي تستخدم خلال القراءة، وتتمثل في الطلاقة القرائية والتي تعني إعطاء أفكار جديدة ترتبط بالنص المقروء، والمرونة القرائية والتي تعني القدرة على توليد أفكار متنوعة تتعلق بالنص، والأصالة القرائية والتي تعني إنتاج أفكار تتميز بالجدة والإبداع، والتوسع القرائي والذي يعني زيادة تفاصيل جديدة للنص في اتجاهات مختلفة.

- **مهارات القراءة الإبداعية:**

حدد كل من (السيليني ، ٢٠٠٦ ؛ الحميد ، ٢٠١٠ ؛ القاضي والدليمي ، ٢٠١١) مهارات القراءة الإبداعية وفق عدة أبعاد الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، وهي:

- الطلاقة: هى إعطاء أفكار جديدة مرتبطة بموقف ما حول المقروء مثل تحديد مظاهر الاختلاف بين فكرتين وتحديد الدروس والعبر المستفادة من تقديم المقروء، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، واستخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء، وتوسيع فكرة المقروء لمعالجات إضافية مناسبة واقتراح نهايات محتملة لنص مقروء.
- المرونة: هى اقتراح عناوين مناسبة للمقروء أو لجزء منه، إعطاء شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معنى في المقروء، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء، وإعطاء أسباب لظاهرة ما في المقروء.
- الأصالة: هى تلخيص فكرة وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين، وإعادة صياغة المقروء أو جزء منه في صيغ أدبية جديدة وتوضيح العلاقات بين الفكر الرئيسة والثانوية.
- التوسع: هو وضع عدد من الأفكار لدعم الفكرة الرئيسة واقتراح أفكار تفصيلية للمكان أو الشخوص أو الأحداث وزيادة صور أدبية بإعادة بناء النص.

مما سبق يتضح أن مهارات القراءة الإبداعية لا تقتصر على معرفة الحروف ونطقها ولكنها نشاط فكري متكامل يقوم به المتعلم خلال القراءة بغية الإلمام بأفكار النص وإنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة منها واستنباط ما وراء الكلمات بهدف استخدامها بطريقة جديدة مشوقة للآخرين.

وقد لاحظ الباحثان أهتمام بعض البحوث السابقة بتنمية مهارات القراءة الإبداعية من خلال بعض المتغيرات المستقلة المتباينة مثل بحث البراوي (٢٠٠٩) من خلال التدريب على إستراتيجيتي المناقشة وحل المشكلات، وبحث الغامدي (١٤٣٢هـ) من خلال التدريب على استراتيجية التفكير المعرفي، وبحث الأحمدي (٢٠١٢) من خلال الاستراتيجيات ماوراء المعرفية، وبحث كل من(زيادي ،٢٠١٢؛ عطا الله وعيسى ، ٢٠١٣؛ الحايك، ٢٠١٦) من خلال التدريب على استراتيجية العصف الذهني، وبحث الشهري (١٤٣٤ هـ)

من خلال التدريب على استراتيجية التساؤل الذاتي، وبحث خطاب (٢٠١٥) من خلال التدريب على بعض استراتيجيات الاستقصاء، وقد اختلفت البحوث في العينات من حيث العدد والنوع أو الفئة التي تناولتها فمنها ما تناولت عينة من المعلمين مثل بحث عطا الله وعيسى (٢٠١٣)، ومنها ما تناول طلاب في المرحلة الثانوية مثل بحث كل من (الغامدي ،١٤٣٢هـ ؛ الحايك ، ٢٠١٦)، ومنها ما تناول المرحلة المتوسطة (الإعدادية) مثل بحث كل من (البراوي ،٢٠٠٩؛ الأحمدي ،٢٠١٢؛ الشهري ، ١٤٣٤هـ) ، أما من حيث الأعداد فقد تراوحت الأعداد ما بين (٤٦) طالبة كما في بحث الشهري (١٤٣٤هـ)، (٢٦٥) طالبًا وطالبة كما في بحث المخزومي (٢٠١١)، وتم الاستفادة من ذلك في تحديد عدد أفراد العينة، وكذلك المرحلة التي سيتم فيها تطبيق البحث، وفي ضوء ذلك توصلت نتائج بعض البحوث مثل (البراوي ، ٢٠٠٩ ، ٢٠١٠؛ الغامدي، ١٤٣٢هـ ؛ الأحمدي ، ٢٠١٢؛ زيادي ، ٢٠١٢؛ الحايك ، ٢٠١٦؛ عطا الله وعيسى ، ٢٠١٣؛ الشهري ، ١٤٣٤هـ ؛ خطاب ، ٢٠١٥) إلى أن التدريب على بعض الاستراتيجيات التي استعانوا بها أدت إلى تحسين القراءة الإبداعية.

ثالثًا: التفكير الاستراتيجي

يشير كل من (يونس ، ٢٠٠٦؛ الكبيسي ،٢٠٠٩) إلى أن التفكير الاستراتيجي ما هو إلا أحد أنواع التفكير، وقد يكون في بعض خطواته وآلياته علميًا وقد يكون إبداعيًا أو معرفيًا، حين يتجاوز ممارسوه بعض مستلزمات وخطوات المنهج العلمي، فهو لا يهدف إلى توليد معرفة جديدة قدر اهتمامه وتوجهه إلى إضافة طاقة جديدة وبناء واقع جديد ومستقبل أفضل يراد تحقيقه على المدى البعيد، كما يبدأ التفكير الاستراتيجي بالتحليل وفهم المكونات الظاهرة أو المشكلة وجزئياتها وما تتضمنه من حقائق، وتنتهي بالتركيب وإضافة الأفكار الإبداعية .

وتعرف ترغيني (٢٠١٥، ٨٢) التفكير الاستراتيجي بأنه أسلوب التفكير الموجه إلى الغايات بالإضافة إلى أنه أسلوب متسق وموحد ومتكامل لاتخاذ القرارات يعتمد على دراسة البدائل في العمل ويسمح بحرية التفكير والإلهام، ويشير كل من Arayesh; Golmohammadi, Nekooeezadeh and Mansouri (2017:261) إلى أن التفكير الاستراتيجي هو القدرة الاستراتيجية التي تساعد الأفراد على فهم قدراتهم والتنبؤ والتحكم في الأحداث المستقبلية والتمييز بينها.

ويتفق كل من (الفواز ، ٢٠٠٨؛ زكري ،٢٠١٦ ؛ Arayesh *et al.*, 2017) على أن التفكير الاستراتيجي أسلوب أو طريقة مبتكرة للتفكير تقوم على أساس الرؤية المستقبلية والإبداع في البحث عن أفكار جديدة، بناء على الفرص التي يتيحها المحيط

بهدف النظر للمستقبل، كما يستخدم التسلسل والتخطيط الجيد لتحقيق الاستراتيجيات المبتكرة أثناء الممارسة العملية.

مما سبق يتضح أن التفكير الاستراتيجي هو تفكير متعدد الجوانب يضع المتعلم في أعتباره الماضي والحاضر والمستقبل ويوظف كل ما حوله، ويسعى إلى فهم المتغيرات واستيعاب علاقات الأشياء مع بعضها البعض.

- **ملامح التفكير الاستراتيجي:**

يذكر الخفاجي (٢٠١١، ٤٣) أن ملامح التفكير الاستراتيجي تتمثل في أصالة الفكر الاستراتيجي وعمقه وثرائه الذي يكسبه القدرة على التجديد والتحديث حاضرًا ومستقبلًا نظريًا وتطبيقيًا، وتنويع الأساليب الفكرية التي أسهمت في تكوين صرحه العلمي، وعززت المنطق الاستراتيجي وتصوراته وآفاقه المستقبلية، والتفاعل بين مختلف الرؤى الفكرية للعلوم ضمن إطار فكري يتسم بالسعة والشمول ممثلًا بالفكر الاستراتيجي، بالإضافة إلى النضوج في المعرفة الاستراتيجية، مما هيأ ويسر على العقل الاستراتيجي الاستفادة من مقدرات الإبداع والحدس والتمثيل والتأمل.

ويضيف حسين (٢٠١٤، ١٢١) أن من ملامح التفكير الاستراتيجي توفير نواتج عديدة تتجلى فيما ينتجه من بدائل تمكن من رؤية بدائل الحلول المتاحة واختيار البديل المناسب والتحول إلى بديل آخر مناسب لمواجهة ما قد يطرأ من تغيرات لم تكن في الحسبان، فضلًا عن أن التفكير الاستراتيجي يؤدي إلى إنماء خبرات التعامل مع المستقبل وتنمية القدرات الفكرية والمهارية والإبداعية.

يتضح مما سبق أن أهم ملامح التفكير الاستراتيجي تنحصر في اعتماد المتعلم على الإبداع، والاستمرار في البحث عن أفكار جديدة يحسن بها واقعه، واستخدام تطبيقات مستحدثة لتطوير معرفة سابقة، والنظر بعين ثاقبة للمستقبل لمحاولة الاطلاع عليه وتحديد اتجاهاته وتحولاته من خلال التحقق والتأمل والاستقراء والتفكير والاستنتاج.

- **متطلبات التفكير الاستراتيجي:**

يشير الكبيسي (٢٠٠٦،٩) إلى أن أهم تلك المتطلبات يتمثل في:

١ – القدرات فوق العادية للتخيل والتصور وإدراك معاني الأشياء والمفاهيم وعلاقاتها.

٢- توظيف المعرفة المتاحة، وتوفير الأجواء المشجعة على المشاركة في صناعة المستقبل.

- **أهمية التفكير الاستراتيجي:**

يرى كل من (الهلباوي، ٢٠٠٤؛ المبارك، ٢٠٠٦) أن التفكير الاستراتيجي يساعد المتعلمين على تقديم أفكار جديدة يصعب على المنافسين تقليدها إلا بتكلفة عالية أو بعد وقت كبير، ووضوح الرؤية فهو مثل البصر والبصيرة للإنسان، وإنقاص نسبة الخطأ في التعامل مع المواقف واتخاذ القرارات، وحسن التعامل مع الأحداث والوقائع من خلال استثمار عنصر الوقت.

ويتفق كل من (الشهري، ٢٠١٠ Salavati , Amerzadeh, Mohammadi , Piroozi and Amirihoseini,2017 ,) على أن أهمية التفكير الاستراتيجي تتمحور في العمل على تنسيق وترتيب الأولويات وتحديدها، والقدرة على تكوين رؤية المستقبل، وتغيير الاتجاهات من السلبية إلى الإيجابية والحصول على أفضل الفرص المستقبلية المتاحة، وتقليل نسبة الخطأ في كيفية التعامل مع العديد من المشاكل واتخاذ القرارات، والتطوير المستمر لتحسين الأداء.

يتضح مما سبق أن أهمية التفكير الاستراتيجي تتمثل في أنه تفكير إبداعي تطويري ينطلق به المتعلم من الحاضر ليرسم صورة المستقبل من خلال تطوير الواقع الفعلي الذي يعيش فيه ويحاول النظر إلى أي موضوع من أعلاه لفهم كل جوانبه وتحليلها لفهم حقيقة الأشياء بواقعية وتبصر.

- **خصائص التفكير الاستراتيجي:**

يرى الكبيسي (٢٠٠٦، ٨) أن خصائص التفكير الاستراتيجي تتمثل في أنه:

- تفكير تباعدي: حيث إنه يعتمد على الإبداع والابتكار في البحث عن أفكار جديدة أو لاكتشاف تطبيقات مستحدثة لمعرفة سابقة، ولذلك يحتاج إلى قدرات فوق العادية للتخيل والتصور وإدراك معاني الأشياء والمفاهيم وعلاقتها.
- تفكير تركيبي وبنائي: حيث إنه يعتمد على الإدراك والاستبصار والحدس لاستحضار الصور البعيدة ورسم ملامح المستقبل قبل وقوعه.
- تفكير يعتمد على الشمولية للعالم المحيط: حيث يعتمد على ربط الأجزاء في كل منتظم وانطلاقه من الكل في تحليله للظواهر وفهمه للأحداث.
- تفكير تفاؤلي وإنساني: حيث يقدر قدرات الإنسان وطاقاته العقلية لاختراق عالم المجهول والتنبؤ باحتمالات ما سيقع، ويحث على وجوب توظيف المعرفة المتاحة في صناعة الغد.

- تفكيرًا تطويريًا أكثر من أنه اصطلاحيًا: حيث إنه يبدأ من المستقبل ليستمد منه صورة الحاضر وينطلق من الرؤية الخارجية ليتعامل من خلالها مع البيئة الداخلية، لذلك يوصف بأنه استباقي.
- تفكيرًا تنافسيًا: حيث يعتمد على واقعية الصراع بين الأضداد والقوى ويؤمنون بأن الغلبة لأصحاب العقول وذوي البصيرة ممن يسبقون الآخرين في اكتشاف المعرفة الجديدة أو تطبيق الأفكار بصيغ مختلفة وأهمية المنافسة تتمثل في إدخال عنصر المخاطرة الذي يخلق قيمة مضافة للمكان.

ويذكر كل من (Sungur,2007 ؛ الشريف والقباس، ٢٠١٤ ؛ السالمي، ٢٠١٨) أن من خصائص التفكير الاستراتيجي أنه تفكير عالي المستوى بحيث ينطوي على فحص الواقع ويجعل الفرد يقدم لنظائره القدرة على اتخاذ القرار من أجل صناعة المستقبل واستراتيجياته الناضجة، بالإضافة إلى إبراز التخطيط الاستراتيجي الذي يشير إلى عملية مستمرة تساند عملية اتخاذ القرار من خلال وضع الأهداف والاستراتيجيات والبرامج الزمنية، والابتعاد عن النمط التقليدي الذي يقوم عليه بحيث يعمل على زيادة التبصر بالصورة المثالية للمستقبل وكيفية تحقيق تلك الرؤية، كما يستوعب المفكر الاستراتيجي الناجح قيمة التعلم من خلال ماوراء المعرفة وفعالية الذات والقدرة على التعلم ببراعة، كما تركز تعليمات الاستراتيجية الناجحة على كيفية تعلم المتعلمين بشكل فعال وتعد دليلًا على الوعي ماوراء المعرفي.

يتضح مما سبق أن خصائص التفكير الاستراتيجي تتمثل في أنه يجعل المتعلم يتمتع برؤية ذات أبعاد أكثر شمولية ويضع أمام عينه غايات واضحة يسعى للالتزام بها، ويمتلك نظرة واقعية وتفاؤلية للمستقبل، وتمكنه من التصور والتحليل والتشخيص والإبداع والتأثير في مجرى الأحداث من خلال إتباع أسس وقواعد وأصول البحث العلمي.

- **أنماط التفكير الاستراتيجي:**

يشير يونس (٢٠٠٦، ١٣- ١٩) إلى أن هناك عدة أنماط شائعة للتفكير الاستراتيجي تتمثل في:

- النمط التحليلي: الذي يعتمد على تبني الأسلوب العلمي في تحديد الخيارات الاستراتيجية، فضلًا عن كون المعرفة التي يحملها الفرد إنما هى صور ذهنية للشئ المعروف ويغلب عليها خاصية الاستنباط أي الانتقال بالتفكير من الكل إلى الجزء.

- **النمط التركيبي: الذي يقوم على بناء الأفكار بعضها من بعض وربطها بالقدرات العقلية كالاستبصار والحدس المؤديين إلى التخيل الإبداعي.**
- **نمط التفكير الشمولي: يقصد به التفكير الذي يتعامل مع الخيارات الاستراتيجية لوضع الحلول التي تعتمد على المهارات العقلية في فهم واستيعاب معاني الرموز، ويهتم هذا النمط من التفكير بتحديد الإطار العام للمشكلة معتمدًا على الخبرة المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة .**
- **نمط التفكير التجريدي: يقصد به التفكير الذي يهتم بحصر العوامل المحيطة بالمشكلة، ويكون القرار في هذا النمط صادر عن تفكير مجرد.**
- **نمط التفكير التشخيصي: يقصد به التفكير القائم على تحليل الموقف تحليلًا دقيقًا، ومن ثم اختيار البديل الاستراتيجي غير المرن .**
- **نمط التفكير التخطيطي: يقصد به نمط التفكير الذي يحدد النتائج الممكنة كمرحلة أولى في التفكير ثم تهيئة مستلزمات الوصول إلى تلك النتائج، ويسمح لعنصر المرونة في تحديد الأسباب ومصادر المعلومات أو الأهداف المراد حصرها لأغراض اتخاذ القرار.**

مما سبق يتضح أن أنماط التفكير الاستراتيجي هى تلك العمليات العقلية المعرفية التي يستخدمها المتعلم عند مواجهة المشكلات، والمتمثلة في النمط الشمولي وهو الذي يعتمد على فحص الإطار العام لأي مشكلة تبعًا لخبراته السابقة، والنمط التجريدي الذي يهتم بحصر العوامل المحيطة بالمشكلة، والنمط التشخيصي وهو الذي يعتمد على تحليل المشكلة التي تقابله بدقة إلى فحص جوانبها، والنمط التخطيطي، وهو الذي يدرس الواقع ويحدد ما يلزمه للوصول إلى النتائج والأهداف المحددة.

- **خصائص الطلاب ذوي التفكير الاستراتيجي:**

يشير كل من (الماضي،١٩٩٤؛ أبو النصر، ٢٠٠٩) إلى أن الطلاب ذوي التفكير الاستراتيجي يتسمون بالقدرة على التفكير الإبتكاري، والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها، والقدرة على التحليل المنطقي، وسعة العلم والمعرفة بما يدور حوله، وسعة الأفق والنظرة الكلية للأمور، وتقدير الذات والثقة بالنفس، وفن التعامل مع الآخرين، والقدرة على التأثير فيهم، والقدرة على حسن إدارة الوقت، والقدرة على بناء الغايات، وتحليل

البيانات والمعلومات وتفسيرها، والاختيار الاستراتيجي الأمثل، وتحديد الموارد والإمكانات المتاحة واستخدامها بكفاءة، واتخاذ القرارات الاستراتيجية).

يتضح مما سبق أن المتعلم الذي لديه تفكير استراتيجي يتصف بخصائص ترتبط بالتفكير تميزه عن غيره بأن لديه تفكير تباعدي لكونه يعتمد على الإبداع خلال بحثه عن أفكار جديدة وعن علاقات بين الأشياء، وتفكير تقاربي لكونه يعتمد على الاستبصار لرسم ملامح المستقبل، وتفكير شمولي لكونه يفكر في العالم المحيط به، وتفكير تفاؤلي لكونه يؤمن بقدراته على العمل ويوفر الأجواء المناسبة، وتفكير تنافسي لكونه يسعى لاقتناص الفرص قبل الزملاء.

وقد لاحظ الباحثان أهتمام البحوث السابقة بتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي أو الكشف عن تأثيره على بعض المتغيرات الأخرى فقد هدفت إلى تعليم الطلاب التفكير الاستراتيجي من خلال تفسير ديناميكية أداء الشركات مثل بحث كل من(2012)Kunc ، وأبوعواد وأبوجادو والسلطي (٢٠١٤) الذين هدفوا إلى الكشف عن دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) كأحد أنماط التفكير الاستراتيجي، ورمضان (٢٠١٤) الذي أستهدف دراسة التفاعل بين استراتيجية قبعات التفكير الست والنمو العقلى فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير التحليلى وإتخاذ القرار، وترغيني (٢٠١٥) الذي هدف إلى الكشف عن دور التفكير الاستراتيجي في تفعيل القدرات الإبداعية للمؤسسة، Salavati *et al.* (2017) الذين هدفوا إلى التعرف على عوامل التفكير الاستراتيجي المؤثرة في المديرين والموظفين، Arayesh *et al.* (2017) الذين استهدفوا الكشف عن تأثير الثقافة التنظيمية في تطوير التفكير الاستراتيجي، وقد اختلفت البحوث في العينات من حيث العدد والنوع أو الفئة التي تناولتها فمنها ما تناولت عينة من الطلاب مثل بحث كل من(2012) Kunc ، أبو عواد وآخرون (٢٠١٤)، ومنها ما تناول المديرين والموظفين مثل بحث كل من ترغيني (٢٠١٥) ، Salavati *et al.* (2017)، أما من حيث الأعداد فقد تراوحت الأعداد ما بين (٧٤) مديرًا كما في بحث ترغيني (٢٠١٥) ، (٣٠٠) مديرًا وموظفًا كما في بحث Salavati *et al.* (2017) وتم الاستفادة أيضًا من ذلك في تحديد عدد أفراد العينة، وكذلك المرحلة التي سيتم فيها تطبيق البحث، وفي ضوء ذلك توصل بحث Kunc(2012) إلى أن تعليم الطلاب التفكير الاستراتيجي من خلال تفسير ديناميكية أداء الشركات ساعدهم على تحقيق أداء أفضل في تفسير الرسم البياني، وتوصل بحث كل من أبو شعيرة وغباري (٢٠١٠) إلى أن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعًا بين طلبة الكلية مقارنة بأسلوب التفكير الشمولي، كما توصل بحث رمضان (٢٠١٤) إلى فعالية استراتيجية قبعات التفكير الست فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير التحليلى وإتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد توصلت نتائج بحث ترغيني (٢٠١٥) إلى دور التفكير الاستراتيجي في تفعيل القدرات

الإبداعية، كما أشارت نتائج بحث Salavati *et al.* (2017) إلى أن التدريب على تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي يمكن أن يؤدي إلى تغيير الاتجاهات من السلبية إلى الإيجابية، وتوصل كل من Arayesh *et al.* (2017) إلى أن الثقافة التنظيمية لها تأثير كبير على التفكير الاستراتيجي على المستوى التنظيمي.

- موقع البحث الحالي من البحوث السابقة:

١- يختلف البحث الحالي مع البحوث السابقة التي تم عرضها في تناول أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف باستثناء بحث كل من المخزومي (٢٠١١)، الأحمدي (٢٠١٢) الذين تناولوا الاستراتيجيات ماوراء المعرفية إلا أنه يختلف في التدريب على مهارات ماوراء المعرفة.

٢- يختلف البحث الحالي في تناول متغير التفكير الاستراتيجي رغم عدم وجود بحوث مباشرة في هذا المجال - في حدود علم الباحثين - إلا بحث رمضان(٢٠١٤) الذي تناول فعالية استراتيجية قبعات التفكير الست فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير التحليلى وإتخاذ القرار.

٣- يختلف البحث الحالي مع معظم البحوث السابقة في العينة والأدوات والبرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة رغم استفادة الباحثان من بعض البحوث السابقة في بناء البرنامج المعد مثل بحث كل من الحايك (٢٠١٦) .

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم في البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في(المتغير التابع) ويتمثل في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ ، والبالغ عددهم (١٣٠) طالبًا، وتراوحت أعمارهم الزمنية مابين (٢٤٥- ٢٥٨) شهرًا، ومتوسط (٢٥١) شهرًا وانحراف معياري (٤.٢) شهرًا.

أولًا: العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية للبحث بلغ قوامها (٣٣) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٥١) شهرًا تقريبًا، بانحراف معياري قدره (٣.١) شهرًا.

ثانيًا: العينة الأساسية:

تم اختيار عينة أساسية قوامها (١٥) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وروعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من نفس المستوى الأكاديمي للعينة الاستطلاعية، وحصلوا على درجات تقع في الإرباع الأدنى في كل من اختبار القراءة الإبداعية (إعداد الباحثين) ومقياس التفكير الاستراتيجي (إعداد الباحثين)، وتراوحت أعمارهم الزمنية مابين (٢٤٧- ٢٥٨) شهرًا، ومتوسط (٢٥٢) شهرًا وانحراف معياري (٣.٧) شهرًا.

ثالثًا: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

حرص الباحثان على التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث، والمتمثلة في:

أ- القائم بالتجربة: درب الباحثان الطلاب على مهارات ماوراء المعرفة.

ب- المثيرات المستخدمة: تم توحيد محتوى التدريب خلال كل جلسة مع جميع أفراد العينة التجريبية.

كما تم حساب التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والتفكير الاستراتيجي والقراءة الابداعية، وذلك حتى لا يكون لاختلاف هذه المتغيرات أثر في نتائج البحث، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث

متغيرات البحث		المجموعة التجريبية ن = ٩				المجموعة الضابطة ن = ٦				U	Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني		٢٣٠.٢	٢.٨	٧.١١	٦٤.٠٠	٢٣١.٨	٣.١	٩.٣٣	٥٦.٠٠	١٩.٠٠	٠.٩٥٧	غير
القراءة الإبداعية	الأصالة	٢٦.٠٠	٢.٧	٦.٨٩	٦٢.٠٠	٢٧.٨	٢.٠٤	٦.٦٧	٥٨.٠٠	١٧.٠٠	١.١٩٥	غير
	المرونة	٣.٤	٠.٧	٧.٢٢	٦٥.٠٠	٣.٨	١.١	٩.١٧	٥٥.٠٠	٢٠.٠٠	٠.٨٨٠	غير
	الطلاقة	٣.٦	١.٥	٨.٠٦	٧٢.٥٠	٣.٦	١.٢	٧.٩٢	٤٧.٥٠	٢٦.٥٠	٠.٠٦٠	غير
	التوسع	١١.٣	٢.٤	٧.١١	٦٤.٠٠	١١.٦	٠.٥١	٩.٣٣	٥٦.٠٠	١٩.٠٠	٠.٩٦٥	غير
	الدرجة	٤٨.٨	١٥.٧	٧.٠٠	٦٣.٠٠	٤٧.٠	٣.٥	٩.٥٠	٥٧.٠٠	١٨.٠٠	١.٠٦٨	غير
التفكير الاستراتيجي	إدراك	١٤.١١	١.٩٠	٩.٧٢	٨٧.٥	١٣.٨٨	١.٩٦	٩.٢٨	٨٣.٥	٣٨.٥	٠.١٧٩	غير
	التخطيط	١٤.١١	١.٩٠	٨.٩٤	٨٠.٥	١٤.٥٥	١.٧٤	١٠.٠٦	٩٠.٥	٣٥.٥	٠.٤٤٨	غير
	الإبداع	١٤.٥٥	١.٨٧	٨.٧٨	٧٩	١٤.٤٤	١.٩٤	١٠.٢٢	٩٢	٣٤	٠.٥٨٧	غير
	النظرة	٨.٤٤	٢.٥٠	٨.٨٣	٧٩.٥	٨.٧٧	٢.٢٢	١٠.١٧	٩١.٥	٣٤.٥	٠.٥٤٢	غير
	الدرجة الكلية	٥١.٢٢	٦.١٣	٨.٩٤	٨٠.٥	٥١.٦٦	٦.٠٢	١٠.٠٦	٩٠.٥	٣٥.٥	٠.٤٤٤	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث والمتمثلة في العمر الزمني والقراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي قبل بدء التجربة، مما يعنى أن هناك تكافؤ مناسب بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعًا: أدوات البحث:

(١) اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحثين)

ملحق (١)

الهدف من الاختبار: قياس مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة البحث.

الأساس النظري للاختبار: لإعداد الاختبار تم الاستفادة من اختبارات القراءة الإبداعية المتضمنة في بعض البحوث السابقة والأطر النظرية مثل بحث كل من (القاضي ؛ الدليمي ،٢٠١١ ؛ الغامدي، ١٤٣٢هـ ؛ خطاب ، ٢٠١٥ ؛ الحايك ،٢٠١٦؛ عبد الله ٢٠١٨) بهدف حصر المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات القراءة الإبداعية ، المتمثلة في الأصالة والطلاقة والمرونة والتوسع، ووضعها في قائمة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الطائف، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا اليها، وعرضت عليهم مرة أخرى وأتفقوا على صدق مؤشرات القراءة الإبداعية.

وصف الاختبار وزمنه:

يتكون الاختبار في صورته النهائية من أربعة أبعاد أتفقت عليها معظم المقاييس التي تقيس مهارات القراءة الإبداعية وهى الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع، وكل بُعد يقيس مؤشرًا من عدة المؤشرات السلوكية للقراءة الإبداعية المتمثلة في الجدول التالي:

جدول (٢) أبعاد اختبارالقراءة الإبداعية والمؤشرات الدالة عليها

المهارة	المؤشرات الدالة عليه	أرقام الأسئلة
الأصالة	– إنتاج أكبر عدد من العناوين الإبداعية للنص المقروء. – توقع نتائج لفكرة ما في النص لم ترد فيه . – توقع استجابات لفكرة ما في النص لم ترد فيه. – القيام بتنبؤات مناسبة في ضوء معطيات النص. – إعادة صياغة النص المقروء بصيغ جديدة وبألفاظ القارئ.	١، ٢، ٣، ٤، ٥
الطلاقة	– استنباط أهداف النص المقروء والغايات والعبر التي يتضمنها النص.	٦، ٧، ٨، ٩

المهارة	المؤشرات الدالة عليه	أرقام الأسئلة
	- إعادة دمج أفكار مبعثرة بطريقة جديدة - طرح تساؤلات متنوعة حول مضمون النص المقروء. - استخلاص قرائن دالة على معنى معين في النص المقروء.	
المرونة	- التوصل إلى حل للمشكلة من المعلومات الواردة في النص. - استخدام المفردات التي وردت في النص في جمل وعبارات تعطي معان أخرى غير مرتبطة بموضوع النص. - تحويل النص الكلامي إلى شكل تخطيطي. - إعطاء مسببات لفكرة ما في النص المقروء.	١٠، ١١، ١٢، ١٣
التوسع	- البناء على المعلومات المقدمة والإمداد في اتجاهاتٍ جديدةٍ حول الموضوع. - تقديم مزيد من الإضافات لفكرة أو موقف في النص المقروء. - تقديم تعليلات لموقف أو فكرة في النص المقروء. - اقتراح مزيد من التفاصيل لمحتوى النص المقروء. - إضافة موقف أو فكرة جديدة للنص المقروء.	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨

وتكون الاختبار فى صورته النهائية من (١٨) سؤالًا، يسبق كل منها نص يتم قراءته ثم الإجابة عن السؤال المتعلق به، وكل سؤال يمثل مؤشرًا من مؤشرات القراءة الابداعية، تم حساب متوسط الزمن على عينة الإستطلاعية (ن=٣٣) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف ووجد أنه جاء مساويًا (٨٩.٧٥) أى (٩٠) دقيقة تقريبًا كمتوسط تجريبى.

تقدير الدرجات:

تم تقدير الدرجات، وفق ما اعتمدت عليه الاختبارات التي تناولت القراءة الإبداعية مثل بحث كل من (العون ،٢٠٠٧ ؛ الغامدي ،١٤٣٢هـ)، حيث لم يتم عمل إجابة نموذجية للاختبار يتقيد بها المصحح خلال تصحيح الاختبار، بل تم تقدير الدرجات كالآتي:

١ – الأصالة:

وهى تعني جدة الفكرة وتفردها، لذا فالأسئلة تقيس القدرة على ذكر إجابات غير شائعة بين الجماعة التي ينتمي اليها الطالب، ويتم إعطاء أعلى الدرجات لأندر الاستجابات وأقلها تكرارًا بعد تحويل تكرارات جميع الاجابات إلى نسب مئوية كالآتي:

- الاستجابة التي تتكرَّر بنسبة (٥%) فأكثر بين جميع الطلاب، تساوي درجة الأصالة فيها صفرًا.
- الاستجابة التي تتكرَّر بنسبة من (٤%) إلى (٤.٩٩%) تقدر بدرجة واحدة.
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من (٣%) إلى (٣.٩٩%)، تقدر بدرجتان.
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من (٢%) إلى (٢.٩٩%) تقدر بثلاث درجات.
- الاستجابة التي تتكرر من (١%) إلى (١.٩٩%) تقدر بأربع درجات.
- الاستجابة التي تتكرر أقل من (١%) تقدر بخمس درجات.

٢ – المرونة:

تحسب الدرجات تبعًا لتصنيف إجابات الطالب إلى فئات مختلفة، ويحصل الطالب على "درجة واحدة" مقابل كل فئة مختلفة، وتحسب الدرجة الكلية للبعد بجمع الدرجات التي تمثل الفئات، أي أنه كلما كانت الفئات متنوعة كانت درجة المرونة مرتفعة.

٣ – الطلاقة:

تحسب الدرجة تبعًا للقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة، ويحصل الطالب على "درجة واحدة" لكل إجابة صحيحة، لذا يجب مراجعة الإجابات قبل البَدْء في التصحيح، لاستبعاد ما تكرر منها، وكذلك لتحديد صلة الإجابة بالفقرة التي تسبقها، واستبعاد من ليس له صلة بالفقرة والإجابات العشوائية والتي لاتستند الى منطق علمي أو معقولية، ويجب أن تكون الإجابة ملائمة للنص الذي يسبق السؤال.

٤ – التوسع:

تحسب الدرجة تبعًا للقدرة على إضافة فكرة أو تفاصيل لفكرة أو تطويرها، بشرط أن تكون الإجابة ذات معنى أو قيمة، ولا يتم احتساب الإجابة الإضافية التي تكون متضمنة في النص الأصلي، ويحصل الطالب على "درجة واحدة" لكل توسع إضافي أو تفاصيل أو تطوير للفكرة الأساسية.

وتم عرض إجابة كل طالب على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الطائف، وقام كل منهم بالتصحيح بصورة منفصلة عن الآخرين وتقدير إجابة كل سؤال، وأُخذ متوسط درجات تقديراتهم لكل سؤال، وتم تقدير درجات الأبعاد والدرجة الكلية، حيث لا توجد نهاية عظمي للاختبار.

- الخصائص السيكومترية للاختبار:

الصدق:

١- الصدق المرتبط بالمحكات: تم حساب معامل الارتباط بين درجتى كل من اختبار القراءة الإبداعية الحالي (إعداد/ الباحثين) واختبار القراءة الإبداعية لطلاب كلية التربية (إعداد/ المحبوب ؛ صلاح، ٢٠٠٣) بالنسبة للعينة الاستطلاعية (ن=٣٣)، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط في بعد الأصالة (٠.٨١)، وفي بعد المرونة (٠.٧٥)، وفي بعد الطلاقة (٠.٧٦)، وفي بعد التوسع (٠.٨٦)، وفي الدرجة الكلية (٠.٨٨)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع اختبار القراءة الإبداعية الحالي بدرجة مناسبة من الصدق.

٢- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة الطائف، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول وضوح وكفاءة الأسئلة، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة اختبار القراءة الإبداعية:

جدول (٣) اتفاق السادة المحكمين على أسئلة اختبار القراءة الابداعية

رقم السؤال	نسبة الاتفاق	رقم السؤال	نسبة الاتفاق	رقم السؤال	نسبة الاتفاق	رقم السؤال	نسبة الاتفاق	رقم السؤال	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٥	%١٠٠	٩	%١٠٠	١٣	%٨٨.٨	١٧	%٨٨.٨
٢	%١٠٠	٦	%١٠٠	١٠	%٧٧.٧	١٤	%٧٧.٧	١٨	%١٠٠
٣	%٨٨.٨	٧	%٨٨.٨	١١	%١٠٠	١٥	%١٠٠		
٤	%٨٨.٨	٨	%٨٨.٨	١٢	%١٠٠	١٦	%١٠٠		

يتضح من الجدول (٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على أسئلة اختبار القراءة الإبداعية تراوحت ما بين (٨٨.٨– ١٠٠) % مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، وكانت أهم التعديلات التي أشاروا إليها هى ضرورة وجود أكثر من مصحح ويتم أخذ متوسط درجاتهم، وإضافة سؤال يقيس مهارة "توقع نتائج فكرة ما في النص ولم ترد فيه"، وإضافة سؤال يقيس مهارة "إعادة دمج أفكار مبعثرة بطريقة جديدة"، وتعديل صياغة بعض الأسئلة، ترك مكان مناسب أسفل كل سؤال لإجابة الطالب، وأُخذ بالمقترحات التي قدموها عن أسئلة الاختبار وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى واتفق المحكمون على ملاءمة أسئلة الاختبار بعد إجراء التعديلات اللازمة.

الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٣)، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في التطبيقين بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦) في بعد الأصالة، (٠.٧٦) في بعد المرونة، (٠.٨١) في بعد الطلاقة، (٠.٧٢) في بعد التوسع، (٠.٨٨) في الدرجة الكلية، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع اختبار القراءة الإبداعية الحالي بدرجة مناسبة من الثبات، كما تم حساب ثبات الاختبار من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ، للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد الأصالة (٠.٦٩)، وبعد المرونة (٠.٦٨)، وبعد الطلاقة (٠.٧٠)، وبعد التوسع (٠.٧١)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٣)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للاختبار.

(٢) مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحثين) ملحق (٢)

الهدف من المقياس: الكشف عن مستوى المهارات والقدرات اللازمة لإدراك الطالب الجامعي لوضعه الأكاديمي ومهارات التخطيط الأكاديمي والإبداع الأكاديمي والنظرة المستقبلية.

الأساس النظري للمقياس: لإعداد هذا المقياس تم الاستفادة من المقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والأطر النظرية التي تحدد صفات المتعلمين ذوي التفكير الاستراتيجي مثل بحث كل من (سعادة ، ٢٠٠٦؛ الفرا ، ٢٠٠٩؛ الشهري ،٢٠١٠؛ Salavati *et al.,* 2017) وذلك لتحديد أبعاده، وصياغة العبارات المتضمنة في كل بُعد.

وصف المقياس وزمنه:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٠) عبارة تقريرية، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، ويكون على الطالب اختيار الإجابة المناسبة له، ويقيس المقياس أربعة أبعاد للتفكير الاستراتيجي هى:

١- إدراك الواقع الأكاديمي: ويتمثل فى العبارات من (١-١٠).

٢- التخطيط الأكاديمي: ويتمثل فى العبارات من (١١- ٢٣).

٣- الإبداع الأكاديمي: ويتمثل فى العبارات من (٢٤- ٣٤).

٤- النظرة المستقبلية: وتتمثل فى العبارات من (٣٥- ٤٠).

والمقياس غير محدد الزمن، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، ويكلف الطالب بالإجابة عن جميع الأسئلة.

تقدير الدرجات:

يتم توزيع الدرجات كما يلى (دائمًا = ٣، أحيانًا = ٢، نادرًا = ١) بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، حيث إن جميع العبارات إيجابية، أي أن النهاية العظمى هى (١٢٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- الصدق:

أ - صدق المحكمين: تم عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة بجامعة الطائف، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول وضوح وكفاءة العبارات، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس:

جدول (٤) اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التفكير الاستراتيجي

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%٧٧.٧	٩	%١٠٠	١٧	%٨٨.٨	٢٥	%٨٨.٨	٣٣	%٨٨.٨
٢	%٨٨.٨	١٠	%٨٨.٨	١٨	%٧٧.٧	٢٦	%٧٧.٧	٣٤	%٨٨.٨
٣	%١٠٠	١١	%٨٨.٨	١٩	%٧٧.٧	٢٧	%١٠٠	٣٥	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٢	%٧٧.٧	٢٠	%٧٧.٧	٢٨	%١٠٠	٣٦	%١٠٠

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
٥	٨٨.٨%	١٣	٧٧.٧%	٢١	٨٨.٨%	٢٩	٨٨.٨%	٣٧	١٠٠%
٦	٨٨.٨%	١٤	١٠٠%	٢٢	١٠٠%	٣٠	١٠٠%	٣٨	٨٨.٨%
٧	٧٧.٧%	١٥	١٠٠%	٢٣	١٠٠%	٣١	١٠٠%	٣٩	٨٨.٨%
٨	٧٧.٧%	١٦	٨٨.٨%	٢٤	٨٨.٨%	٣٢	٧٧.٧%	٤٠	٧٧.٧%

يتضح من الجدول (٤) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التفكير الاستراتيجي تراوحت ما بين (٨٨.٨ – ١٠٠) % مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، وكانت أهم التعديلات التي أشاروا إليها هى أن يتضمن محور " إدراك الواقع الأكاديمي " عبارات عن استذكار الطالب وانتباهه وأدائه في الاختبارات، وإضافة عبارات بعد " التخطيط الأكاديمي " بطريقة يدرك الطالب أنها قابلة للتنفيذ وتتمشى مع الواقع الفعلي، وإضافة عبارات في بعد " النظرة المستقبلية " تتضمن مشاركة المحيطين بالطالب في تحديد النظرة المستقبلية، وتم عرض المقياس مرة أخرى على السادة المحكمين بعد إجراء التعديلات المطلوبة وأفاد جميع المحكمين بصدق المقياس.

ب- صدق التكوين الفرضي: أشارت الأطر النظرية ونتائج العديد من البحوث السابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحثان – إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الاستراتيجي وبعض المتغيرات مثل اتخاذ القرار كما في بحث الشريف والقباس (٢٠١٤)، والتفكير الابتكاري كما في بحث الماضي (١٩٩٤)، وإدارة الوقت كما في بحث الشهري (٢٠١٠)، ودفع ذلك الباحثين الحاليين إلى التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن=٣٣) في مقياس التفكير الاستراتيجي ودرجاتهم في مقياس اتخاذ القرار (إعداد/ الطراونة، ٢٠٠٦)، ومقياس التفكير الابتكاري (إعداد / الروسان،٢٠٠١)، ومقياس إدارة الوقت (إعداد/الزهراني، ٢٠١٠)، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في مقياس التفكير الاستراتيجي وكل من مقاييس اتخاذ القرار والتفكير الابتكاري وإدارة الوقت:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في مقياس التفكير الاستراتيجي وكل من مقاييس اتخاذ القرار والتفكير الابتكاري وإدارة الوقت

المتغير	اتخاذ القرار	التفكير الابتكاري	إدارة الوقت
التفكير الاستراتيجي	٠.٧٢١	٠.٦٩٢	٠.٧٦٩

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في مقياس التفكير الاستراتيجي ودرجاتهم في كل من مقاييس اتخاذ القرار والتفكير الابتكاري

وإدارة الوقت دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق مناسب لمقياس التفكير الاستراتيجي.

- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستراتيجي ودرجة كل بعد من أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الاتساق الداخلى بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل الثبات
إدراك الواقع الأكاديمي	١٠	٠.٨٥
التخطيط الأكاديمي	١٣	٠.٨٢
الإبداع الأكاديمي	١١	٠.٨٣
النظرة المستقبلية	٦	٠.٨٠

وكذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجات أسئلته، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجات عباراته

إدراك الواقع الأكاديمي		التخطيط الأكاديمي		الإبداع الأكاديمي		النظرة المستقبلية	
١	٠.٨٥	١١	٠.٧٥	٢٤	٠.٧٩	٣٥	٠.٨٦
٢	٠.٧٩	١٢	٠.٨٢	٢٥	٠.٧٥	٣٦	٠.٧٦
٣	٠.٧١	١٣	٠.٨٨	٢٦	٠.٨٥	٣٧	٠.٧٦
٤	٠.٨٨	١٤	٠.٧٠	٢٧	٠.٨٣	٣٨	٠.٧٨
٥	٠.٧٩	١٥	٠.٨٣	٢٨	٠.٧٤	٣٩	٠.٧٥
٦	٠.٧١	١٦	٠.٧٥	٢٩	٠.٧٣	٤٠	٠.٨٠
٧	٠.٧٤	١٧	٠.٧٨	٣٠	٠.٧٠		
٨	٠.٨٩	١٨	٠.٧١	٣١	٠.٧٦		
٩	٠.٨٣	١٩	٠.٧٦	٣٢	٠.٧٢		
١٠	٠.٧٦	٢٠	٠.٧٤	٣٣	٠.٧٠		
		٢١	٠.٨٣	٣٤	٠.٧٦		
		٢٢	٠.٨٢				
		٢٣	٠.٧٦				

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد من أبعاده، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجات عباراته، دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى.

٢- الثبات:

قام الباحثان بحساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٣) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد " إدراك الواقع الأكاديمي " (٠.٨٤)، ولبعد" التخطيط الأكاديمي " (٠.٧٦)، ولبعد " الإبداع الأكاديمي " (٠.٨٣)، ولبعد "النظرة المستقبلية " (٠.٨٢)، وللدرجة الكلية (٠.٨٦) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ، للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد إدراك الواقع الأكاديمي (٠.٧٢)، وبعد التخطيط الأكاديمي (٠.٧٠)، وبعد الإبداع الأكاديمي (٠.٧٥)، وبعد النظرة المستقبلية (٠.٧٤)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٧)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

(٣) البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة (إعداد الباحثين) ملحق(٣)

الهدف العام للبرنامج:

الكشف عن مستوى القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية عقب التدريب على البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة.

جلسات البرنامج:

يتكون البرنامج من نوعين من الجلسات هما:

(١): الجلسات الإعلامية:

هدفت الجلسات الإعلامية إلى إمداد طلاب المجموعة التجريبية بمعلومات عن متغيرات البحث (ماوراء المعرفة - القراءة الإبداعية – التفكير الاستراتيجي)، وذلك لتهيئتهم للتدريب، وأيضًا ليعرف كل منهم ما هو مطلوب منه، وما هو مستوي الأداء المتوقع منهم، وتتمثل الجلسات الإعلامية في ثلاث جلسات استغرق تنفيذها أسبوعًا.

(٢): الجلسات التنفيذية:

سعى البحث الحالي من خلال الجلسات التنفيذية إلى التدريب على مهارات ماوراء المعرفة من خلال المحتوى التدريبي لمقرر مدخل إلى التربية الخاصة للمستوى الثالث لطلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وتطبيق ما تم تعلمه خلال الجلسات الإعلامية للوصول إلى هدف التدريب وهو تحسين مستوى القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى المجموعة التجريبية، واستغرقت الجلسات التنفيذية (٢٤) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا لمدة (٩) أسابيع تقريبًا حيث إن تدريس المقرر يستغرق (٣) ساعات أسبوعَيا ومن خلال الجلسات التنفيذية يتم تدريب الطلاب على تطبيق مهارات ماوراء المعرفة.

- الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

- الإلقاء.
- التعزيز.
- المناقشة.
- الواجب المنزلي.
- العصف الذهني.

دور الباحثان خلال إجراءات البحث:

(١): قبل الجلسات:

- إعداد حجرة التدريب.
- تحديد الأهداف المرجوة لكل جلسة للتعرف على السلوك الذي ينبغي أن يؤديه الطالب في نهاية كل جلسة.

(٢): أثناء الجلسات:

- إعلام الطلاب فى المجموعة التجريبية بالسلوك الذي ينبغي أن يمارسوه خلال الجلسات.
- تقديم الشرح الكافى لما ينبغى ممارسته من التدريب على مهارات ماوراء المعرفة، ثم ممارستها بشكل إجمالى للمهارات.
- توضيح التعليمات التى يجب إتباعها من آن لآخر.
- تلخيص الآراء والمقترحات والحلول من خلال تنشيط مهارات ماوراء المعرفة.

(٣): بعد الجلسات:

- تقديم اختبار القراءة الإبداعية ومقياس التفكير الاستراتيجي.
- تصحيح الاختبار والمقياس وتسجيل نتائجهما بغرض التحليل.

وصف محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

يوضح الجدول التالي ملخصًا لمحتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة وعددها وزمنها والهدف منها:

جدول (٨) محتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
١	ماوراء المعرفة	٣ اعلامية	٦٠ دقيقة	الإلقاء، التعزيز، المناقشة، الواجب المنزلي، العصف الذهني.	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) علي أن: - يذكر مفهوم ماوراء المعرفة . - يوضح مهارات ماوراء المعرفة. - يحدد أهمية ماوراء المعرفة . - يشرح متطلبات ماوراء المعرفة. - يشرح خصائص ماوراء المعرفة.
٢	القراءة الابداعية		٦٠ دقيقة	الإلقاء، التعزيز، المناقشة، الواجب المنزلي، العصف الذهني.	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) علي أن: - يحدد مفهوم القراءة الابداعية. - يوضح أهمية القراءة الابداعية. - يشرح مهارات القراءة الابداعية.
٣	التفكير الاستراتيجي		٦٠ دقيقة	الإلقاء، التعزيز، المناقشة، الواجب المنزلي، العصف الذهني.	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) علي أن: - يذكر مفهوم التفكير الاستراتيجي . - يوضح ملامح التفكير الاستراتيجي - يحدد متطلبات التفكير الإستراتيجي - يذكر أهمية التفكير الإستراتيجي. - يحدد خصائص التفكير الإستراتيجي - يميز بين أنماط التفكير الإستراتيجي - يحدد خصائص الطلاب ذوي التفكير الاستراتيجي.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					- يذكر معوقات التفكير الإستراتيجي.
١ إلى ٢٤	التدريب على مهارات ما وراء المعرفة من خلال المحتوى التدريبي	٢٤ تنفيذية	٦٠ دقيقة كل جلسة	الإلقاء، التعزيز، المناقشة، الواجب المنزلي، العصف الذهني.	١- أن يعرف الطالب أول خطوة من خطوات ماوراء المعرفة، وكيف تتم ؟ ٢- أن يعرف الطالب ثاني خطوة من خطوات ماوراء المعرفة، وكيف تتم ؟ ٣- أن يعرف الطالب ثالث خطوة من خطوات ماوراء المعرفة، وكيف تتم ؟ ٣- كيف يلخص أي نص ؟ ٤- أن يطبق الطالب الخطوات الأساسية لمهارات ماوراء المعرفة بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) وأن يصبح قادرًا على: • أن يذكر مفهوم المعوق. • أن يُعرف مفهوم الإعاقة. • أن يذكر مفهوم التربية الخاصة. • أن يحدد أهداف التربية الخاصة. • أن يذكر أسس التربية الخاصة. • أن يذكر مهارات الاخصائي النفسي في التربية الخاصة. • أن يحدد الصفات الأخلاقية التي يجب أن تتوفر في الأخصائي النفسي. • أن يذكر أهداف التشخيص في التربية الخاصة. • أن يذكر الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة. • أن يحدد معوقات عملية التشخيص في التربية الخاصة.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					• أن يذكر كيفية تقييم وتشخيص الموهبة والتفوق . • أن يحدد مفهوم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. • أن يحدد السمات المميزة الطلاب المتفوقين . • أن يذكر تعريف الإبداع. • أن يحدد صفات الإبداع. • أن يذكر تصنيف المتخلفين عقليًا . • أن يذكر كيفية تقييم وتشخيص التخلف العقلي. • أن يذكر أسباب الإعاقة السمعية . • أن يشرح تصنيف الإعاقة السمعية. • أن يذكر طرق الاتصال والتواصل مع المعاقين سمعيا. • أن يفسر المؤشرات الدالة على الإعاقة السمعية. • أن يذكر مظاهر الإعاقة البصرية . • أن يحدد أسباب الإعاقة البصرية. • أن يشرح كيفية تشخيص الإعاقة البصرية . • أن يذكر كيفية العناية بالعين. • أن يذكر مفهوم الاضطرابات السلوكية والانفعالية. • أن يحدد تصنيفات الاضطرابات السلوكية والانفعالية. • أن يذكر مفهوم صعوبات التعلم. • أن يفسر أسباب صعوبات التعلم. • أن يذكر مفهوم التوحد. • أن يوضح سمات الأطفال

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					التوحديين. • أن يذكر مفهوم المعوقين جسميًا وصحيًا. • أن يوضح كيفية تشخيص المعوقين بدنيًا المصابين في الجهاز العصبي المركزي. • أن يوضح كيفية تقييم وتشخيص الشلل الدماغي. • أن يفرق بين أنواع الشلل الدماغي. • أن يفسر الأسباب المؤدية إلى الشلل الدماغي. • أن يوضح كيفية تشخيص الشلل المخي. • أن يذكر تشخيص شلل الأطفال. • أن يحدد أعراض شلل الأطفال. • أن يشرح تشخيص المعوقين بدنيًا المصابين في الهيكل العظمي. • أن يوضح تشخيص تشوهات الشفة والفم. • أن يفسر الإصابة بخلع الورك الولادي. • أن يذكر أسباب التهابات المفاصل. • أن يحدد أسباب التهابات العظام. • أن يذكر أسباب هشاشة العظام. • أن يفسر الإصابة بميلان وانحراف العمود الفقري. • أن يذكر تشخيص المعوقين بدنيًا المصابين بأمراض جسمية مزمنة. • أن يحدد أنواع الأمراض الجسمية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					المزمنة. • أن يشرح كيفية تقييم وتشخيص الأطفال المصابين بمتلازمة داون. • أن يميز بين مفهومي اضطرابات التواصل واضطرابات اللغة. • أن يذكر كيفية تقييم وتشخيص ذوى اضطرابات التواصل. • أن يحدد مظاهر اضطرابات اللغة. • أن يفسر أسباب تأخر نمو اللغة. • أن يذكر مفهوم البرنامج الإرشادي الأسري. • أن يحدد ملامح البرنامج العلاجي اللغوي لعلاج تأخر نمو اللغة. • أن يشرح برنامج ارشادى لأم طفل لديه تأخر لغوى. • أن يحدد مفهوم الصوت. • أن يذكر مفهوم اضطرابات الصوت. • أن يفسر أسباب اضطراب النطق. • أن يذكر كيفية تشخيص اضطرابات النطق. • أن يوضح متطلبات إخراج الصوت الجيد. • أن يذكر تقييم وتشخيص حالات اضطرابات الصوت. • أن يشرح كيفية الوقاية من اضطرابات الصوت. • أن يحدد مفهوم اضطرابات الطلاقة في الكلام. • أن يشرح الصورة الاكلينكية لأعراض التلعثم. • أن يميز بين مفهومي الموهبة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					والتفوق. • أن يوضح كيفية تقييم وتشخيص التفوق والموهبة. • أن يحدد خصائص الطلاب المتفوقين. • أن يحدد مشكلات الطلاب المتفوقين. • أن يشرح كيفية تقييم وتشخيص الطلاب المتفوقين عقليا. • أن يذكر أنواع اختبارات الذكاء. • أن يفسر أسباب عدم كفاية اختبارات الذكاء للكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

استغرق التطبيق القبلي والبعدي أسبوع بالإضافة إلى الجلسات "الإعلامية" و"التنفيذية" فترة زمنية مدتها (١١) أسبوعًا بمعدل ثلاث جلسات إعلامية استغرق تنفيذها أسبوعًا وثلاث جلسات أسبوعيًا للجلسات التنفيذية لعينة مكونة من تسعة طلاب (المجموعة التجريبية) من قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وتم التدريب بإحدى الحجرات الدراسية بكلية التربية بجامعة الطائف.

- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي:

صدق البرنامج: تم عرض جلسات البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها، ولمعرفة مدى صلاحية البرنامج المُعد طُلِب من كل منهم إبداء الرأي حول البرنامج، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج.

جدول (٩) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق

١	صلاحية البرنامج للتطبيق على مجموعة البحث.	١٠٠%
٢	ارتباط أهداف الجلسات بالمحتوى التدريبي.	٨٨.٨%
٣	ملاءمة الأنشطة والمهام لمستوى الطلاب.	١٠٠%
٤	مناسبة المحتوى التدريبي داخل كل جلسة لأهدافه.	١٠٠%
٥	قياس التقويم لمدى تحقق الاهداف.	٧٧.٧%

يتضح من الجدول (٩) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٧٧.٧ ، ١٠٠)% ، وتعتبر هذه النسب مناسبة مما يدعوا إلى الثقة في صلاحية البرنامج التدريبي بأهدافه وإجراءاته وطرق تقويمه.

٤- مقياس التقييم الذاتي للمعالجة التجريبية (إعداد الباحثين) ملحق (٤)

تم إعداد مقياس التقييم الذاتي للمعالجة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة بهدف تقديمها للطلاب في نهاية الجلسات التجريبية لتقييم فعالية المعالجة للجلسات التجريبية، وتكون من (٢٧) عبارة، وأمام كل عبارة مقياس متدرج من ثلاثة اختيارات (نعم - أحيانًا - لا)، وتم عرض الاستمارة على تسعة محكمين لأخذ آرائهم، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٠) نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مقياس التقييم الذاتي للمعالجة التجريبية

م	عبارات التحكيم	نسبة الاتفاق
١	صياغة العبارات بوضوح.	١٠٠%
٢	مناسبة العبارات لطلاب الجامعة.	٨٨.٨%
٣	اتفاق العبارات مع التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي.	٨٨.٨%
٤	شمولية العبارات للإجراءات التجريبية للجلسات.	١٠٠%

يتضح من الجدول (١٠) أن نسب الاتفاق على عناصر التحكيم السابقة تراوحت ما بين (٨٨.٨- ١٠٠)% وهي نسبة مناسبة، ويمكن الوثوق بها في نتائج المقياس.

نتائج مقياس التقييم الذاتي للمعالجة التجريبية:

تم حساب النسب المئوية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التقييم الذاتي للمعالجة التجريبية ووجد أن النسب المئوية للطلاب الذين

اختاروا (نعم) تراوحت ما بين (٥١ – ٩٣)%، والذين اختاروا (أحيانا) تراوحت ما بين (صفر – ٣٣)% والذين اختاروا (لا) تراوحت ما بين (صفر– ٤٠)%، وهذه النسب تدل على أن الطلاب اتبعوا الإجراءات التجريبية للبرنامج بنسب مناسبة، وهذا يدل على قيام الطلاب بالإجراءات التجريبية وإتباعهم للتعليمات في جميع الجلسات.

خامسًا: إجراءات البحث:

١. تم الحصول على موافقة وكيل الجامعة على التطبيق فى المرحلة الجامعية، ثم تم عقد مقابلات مع طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف لتوضيح الهدف من البحث.
٢. طبق اختبار القراءة الإبداعية ومقياس التفكير الاستراتيجي وتحديد الطلاب الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأدنى في كل منهما.
٣. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إجراء التكافؤ بينهما في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي والعمر الزمني.
٤. تم إعداد جلسات البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة.
٥. القيام بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة على طلاب المجموعة التجريبية فقط.
٦. بعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق اختبار القراءة الإبداعية ومقياس التفكير الاستراتيجي على المجموعة الضابطة والتجريبية (قياس بعدى)، ثم تطبيق نفس الأداتين بعد مرور شهر على طلاب المجموعة التجريبية فقط (قياس تتبعي).
٧. تم جمع نتائج الأداتين المطبقتين والقيام بتصحيحها، وإدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical package for social Science الإصدار (١٦).
٨. تم تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، وصياغة التوصيات الخاصة بالنتائج التي تم التوصل إليها.

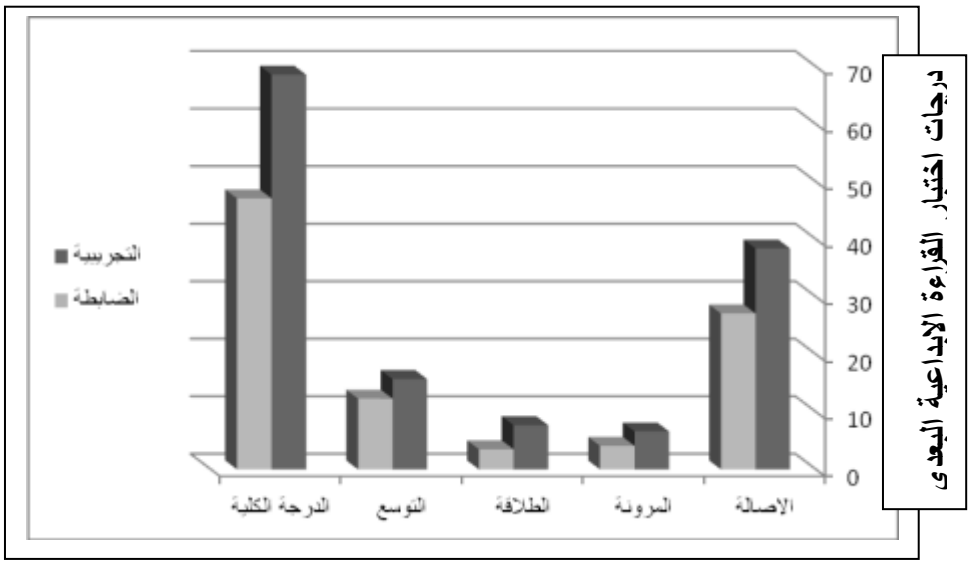
نتائج البحث:

الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١١) قيمة (U) لمتوسطى رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الأصالة	التجريبية	٩	٣٨.٤	٣.٠٨	١١.٠٠	٩٩.٠٠	٠.٠٠٠	٣.١٩٣	٠.٠١	٠.٨٢
	الضابطة	٦	٢٧.١	٢.٢	٣.٥٠	٢١.٠٠				
المرونة	التجريبية	٩	٦.٦	١.٢	١٠.٦٧	٩٦.٠٠	٣.٠٠٠	٢.٨٩٩	٠.٠١	٠.٧٥
	الضابطة	٦	٤.١	١.١	٤.٠٠	٢٤.٠٠				
الطلاقة	التجريبية	٩	٧.٧	١.٢	١١.٠٠	٩٩.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٢٣٧	٠.٠١	٠.٨٣
	الضابطة	٦	٣.٥	٠.٨	٣.٥٠	٢١.٠٠				
التوسع	التجريبية	٩	١٥.٧	١.٩	١٠.٥٦	٩٥.٠٠	٤.٠٠٠	٢.٧٤٣	٠.٠١	٠.٧١
	الضابطة	٦	١٢.٣	١.٣	٤.١٧	٢٥.٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	٩	٦٨.٦	٤.١	١١.٠٠	٩٩.٠٠	٠.٠٠٠	٣.١٩٦	٠.٠١	٠.٨٢
	الضابطة	٦	٤٧.١	٣.٣	٣.٥٠	٢١.٠٠				

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء اختبار القراءة الإبداعية فى القياس البعدى.



شكل (١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء اختبار القراءة الإبداعية فى القياس البعدى.

يتضح من الجدول (١١) والشكل (١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد القراءة الإبداعية (الأصالة – المرونة – الطلاقة – التوسع) والدرجة الكلية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠.٧١)، (٠.٨٣) مما يعني أن من (٧١%) إلى (٨٣ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للقراءة الإبداعية يعود لأثر البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض البحوث رغم تباين متغيراتها المستقلة إلا أنها حسنت من مستوى مهارات القراءة الإبداعية الذي يسعى البحث الحالي بالكشف عن مدى تأثر تلك المهارات من خلال التدريب على مهارات ماوراء المعرفة مثل بحث البراوي (٢٠٠٩) الذي توصلت نتائجه إلى فعالية إستراتيجيتي المناقشة وحل المشكلات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبحث الحميد (٢٠١٠) الذي أشارت نتائجه إلى فعالية البرنامج القائم على القصة في تنمية مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، وبحث الغامدي (١٤٣٢هـ) الذي أظهرت نتائجه فعالية استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبحث كل من (زيادي ،٢٠١٢؛ عطا الله وعيسى، ٢٠١٣؛ الحايك، ٢٠١٦) الذين توصلت نتائجهم إلى فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية.

ويرجع الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الأداء على" اختبار القراءة الإبداعية " وأبعادها المتمثلة في (الأصالة – المرونة – الطلاقة – التوسع) عقب التدريب إلى استخدم مهارات ماوراء المعرفة التي أسهم بشكل فعال فى تطوير قدرات الطلاب خلال القراءة، وجعل كل منهم يحاول التعمق

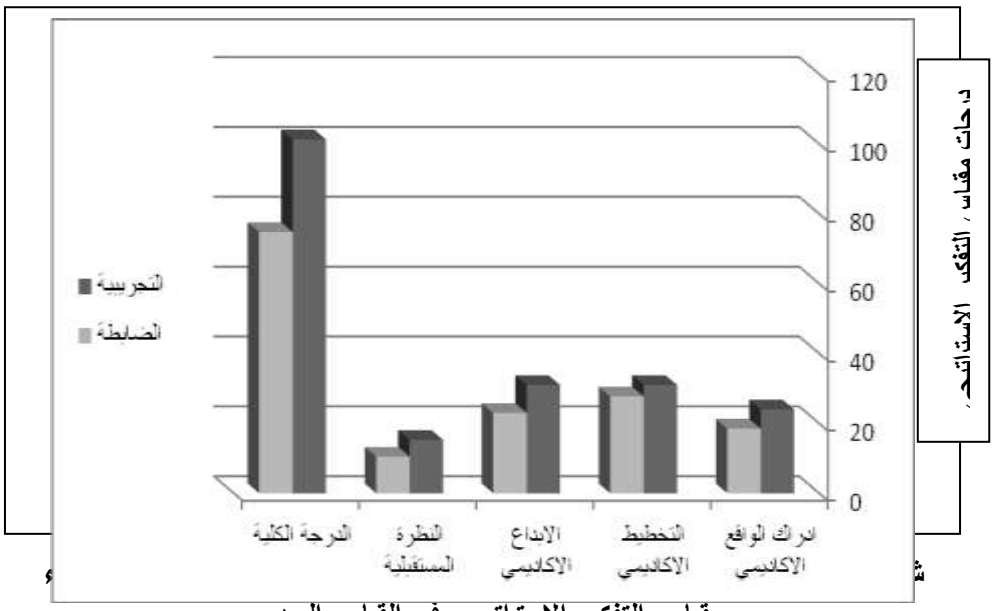
في النص المقروء، ويحاول دمج الأفكار الجديدة في النص مع المعلومات السابقة لديه، والتوسع وإعطاء تفاصيل جديدة لم تكن موجودة في النص، ولعل ذلك تم بسبب منح الوقت الكافي للتفكير وكيفية استعراض قدراتهم على وضع الهدف والتخطيط لعملهم الأكاديمي ومراقبة أداءهم خلال القراءة وتقييم أداءهم عقب الانتهاء من القراءة، مما زاد من شعورهم بالمشاركة الجادة في القراءة، ووفر لهم فرصة الاعتماد على ذواتهم، وتقدير قدراتهم حسب ظروفهم الخاصة في الزمان والمكان، وأصبح كل منهم يؤمن بقدرته وإمكاناته وأهدافه وقراراته، مما أسهم بشكل فعال في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لديهم.

الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٢) قيمة (U) لمتوسطى رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
إدراك الواقع الأكاديمي	التجريبية	٩	٢٤	١.٨٠٢	١٣.٩٤	١٢٥.٥	٥	٣.٥٦٢	٠.٠١	٠.٩٢
	الضابطة	٦	١٨.٥٥	١.٧٤٠	٥.٠٦	٤٥.٥				
التخطيط الأكاديمي	التجريبية	٩	٣١	٢.٧٣٨	١٣.٩٤	١٢٥.٥	٥	٣.٥٦٢	٠.٠١	٠.٩٢
	الضابطة	٦	٢٧.٧٧	١.٧٨٧	٥.٠٦	٤٥.٥				
الإبداع الأكاديمي	التجريبية	٩	٣١	١.١١٨	١٤	١٢٦	٠.٠٠٠	٣.٦١٨	٠.٠١	٠.٩٣
	الضابطة	٦	٢٣	١.٦٥٨	٥	٤٥				
النظرة المستقبلية	التجريبية	٩	١٥.٣٣	١.٤١٤	١٣.٧٢	١٢٣.٥	٢.٥	٣.٣٩١	٠.٠١	٠.٨٧
	الضابطة	٦	١٠.٥٥	١.٩٤٣	٥.٢٨	٤٧.٥				
الدرجة الكلية	التجريبية	٩	١٠١.٣٣	٥	١٤	١٢٦	٠.٠٠٠	٣.٥٨٠	٠.٠١	٠.٩٢
	الضابطة	٦	٧٤.٨٨	٤.٠٧٥	٥	٤٥				

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس التفكير الاستراتيجي فى القياس البعدى.



مقياس التفكير الاستراتيجي فى القياس البعدى.

يتضح من الجدول (١٢) والشكل(٢) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد التفكير الاستراتيجي المتمثلة في (إدراك الواقع الأكاديمي، والتخطيط الأكاديمي، والإبداع الأكاديمي، والنظرة المستقبلية) والدرجة الكلية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠١) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيم حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠.٨٧)، (٠.٩٣)، مما يعني أن من (٨٧%) إلى (٩٣%) من تباين درجات

طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الاستراتيجي يعود لأثر البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض البحوث رغم تباين متغيراتها سواء المستقلة أم التابعة إلا أنها أعتمدت على التفكير الاستراتيجي تارة وحسنت من مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي تارة أخرى وهو ما يسعى البحث الحالي إلي الكشف عن مدى تأثر تلك المهارات من خلال التدريب على مهارات ماوراء المعرفة مثل بحث Costa (2008) الذي توصل إلى أن التدريب ساعد الطلاب على التفكير الاستراتيجي بصورة أكثر فعالية، وبحث كل من (Black, Soto and Spurlin 2016؛ Joseph, 2006) الذين توصلت نتائجهم إلى أن تدريس مهارات ماوراء المعرفة تؤدي إلى تحسن التعلم، حيث يدعم استخدام أنموذج ماوراء المعرفة في الفصول الدراسية توظيف مهارات التفكير الاستراتيجي، وبحث Salavati *et al.* (2017) الذين أشارت نتائجهم إلى أن التدريب على تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي يمكن أن يؤدي إلى تغيير الاتجاهات من السلبية إلى الإيجابية والحصول على أفضل الفرص المستقبلية المتاحة.

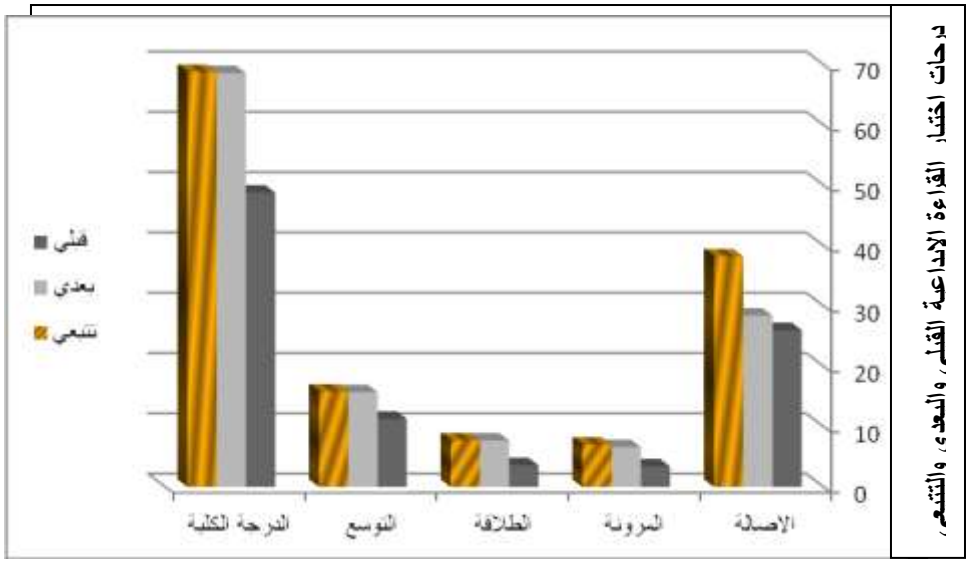
كما يرجع الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الأداء على " مقياس التفكير الاستراتيجي " وفي أبعاده المتمثلة في إدراك الواقع الأكاديمي، والتخطيط الأكاديمي، والإبداع الأكاديمي، والنظرة المستقبلية عقب التدريب إلى تنوع الفنيات المتبعة في البرنامج التدريبي والتركيز على دمج مهارات ماوراء المعرفة خلال التدريب، حيث إنها مثلت نشاطًا عقليًا أساسيًا لطلاب المجموعة التجريبية وأسهمت في تنظيم أفكارهم، وحل المشكلات التي واجهتهم بأسلوب منهجي، وفي تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرارات الاستراتيجية التي أصبحت تشكل أحد الأهداف الرئيسة لهم، مما جعل كل طالب منهم يدرك مستواه وواقعه الأكاديمي، والتخطيط الذي دفعه لمحاولة التغلب على أوجه الضعف لديه وبذل المزيد من الجهد للتفوق وليصبح أفضل من أقرانه، مما ساهم في جعل كل طالب لديه نظرة مستقبلية وأصبح يحدد الأولويات ويرتبها خلال التعامل مع المواقف واستثمار إدارة الوقت والاستعداد بالقدر الكافي من الإمكانيات الفكرية المتاحة لديه، مما جعله ينعكس ايجابًا بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي وأبعاده لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار القراءة الإبداعية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار فريدمان Friedman للقياسات المتكررة للعينات الصغيرة وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (١٣) قيمة (كا^{٢}) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة كا^{٢}	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأصالة	قبلي	٢٦.٠٠	٢.٧	١	١٤.٩٧٠	٢	٠.٠١
	بعدي	٣٨.٤٤	٣.٠	٢.٣٩			
	تتبعي	٣٨.٢٢	٢.٣	٢.٦١			
المرونة	قبلي	٣.٤	٠.٧	١	١٥.٧٥٠	٢	٠.٠١
	بعدي	٦.٦	١.٢	٢.٣٣			
	تتبعي	٧.٠٠	١.٥	٢.٦٧			
الطلاقة	قبلي	٣.٦	١.٥	١	١٥.٢٥٠	٢	٠.٠١
	بعدي	٧.٧	١.٢	٢.٥٦			
	تتبعي	٧.٧	١.٢	٢.٤٤			
التوسع	قبلي	١١.٣	٢.٤	١.١١	١٣.٣١٠	٢	٠.٠١
	بعدي	١٥.٧	١.٩	٢.٣٩			
	تتبعي	١٥.٨	٢.٠	٢.٦١			
الدرجة الكلية	قبلي	٤٨.٨	١٥.٧	١	١٤.١١٤	٢	٠.٠١
	بعدي	٦٨.٦	٤.١	٢.٣٩			
	تتبعي	٦٨.٨	٣.١	٢.٦١			

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.



شكل (٣) التمثيل البياني لمتوسطات درجات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول (١٣) والشكل (٣) أن قيمة اختبار فريدمان جاءت دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، وللتعرف على اتجاه الفروق بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية تم استخدم اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة، وجاءت النتائج كما يلي:

- **أولًا: الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي:**

جدول (١٤) نتائج اختبار "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	حجم التأثير
الأصالة	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٦٨	٠.٠١	٠.٨٩
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					
المرونة	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٩٢	٠.٠١	٠.٩٠
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					
الطلاقة	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٩٢	٠.٠١	٠.٩٠
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					
التوسع	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٥٣٠	٠.٠١	٠.٨٤
	الرتب الموجبة	٨	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	١					
	المجموع	٩					
الدرجة	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٦٨	٠.٠١	٠.٨٩
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			

الكلية	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار القراءة الإبداعية المتمثلة في الأبعاد (الأصالة والمرونة والطلاقة والتوسع) والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.
- تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠.٨٤)، (٠.٩٠) مما يعني أن من (٨٤%) إلى (٩٠ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للقراءة الإبداعية يعود لأثر البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

- ثانيًا: الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي:

جدول (١٥) نتائج اختبار "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على اختبار القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الأصالة	الرتب السالبة	٢	٥.٥٠	١١.٠٠	٠.١٠٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٩				
المرونة	الرتب السالبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٩				
الطلاقة	الرتب السالبة	٢	٢.٥٠	٥.٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٥٠	٥.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	٩				
التوسع	الرتب السالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				

	المجموع	٩				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٥.١٧	١٥.٥٠	٠.٣٥٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤.١٠	٢٠.٥٠		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٩				

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة اختبار ويلكوكسون جاءت غير دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات اختبار القراءة الإبداعية المتمثلة في الأبعاد (الأصالة والمرونة والطلاقة والتوسع) والدرجة الكلية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة في تحسين القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض البحوث رغم تباين متغيراتها المستقلة إلا أنها حسنت من مستوى مهارات القراءة الإبداعية مثل بحث الشهري (١٤٣٤هـ) الذي أظهرت نتائجه فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبحث كل من المخزومي (٢٠١١)، والأحمدي(٢٠١٢) اللذان توصلت نتائجهما إلى فعالية استخدام استراتيجية ماوراء معرفية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبحث خطاب (٢٠١٥) الذي أشارت نتائجه إلى فعالية بعض استراتيجيات الاستقصاء فى تنمية الفهم القرائى ومهارات القـراءة الإبداعية.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث Yang (2012) الذي أشارت نتائجه إلى فعالية الاستراتيجيات ماوراء المعرفية في مساعدة الطالب على إتقان استراتيجيات التخطيط والمراقبة والفهم أثناء القراءة، أي أن التدريب على الاستراتيجيات ماوراء المعرفية ساهم بشكل فعال في تنمية القراءة الإبداعية لدى المتدربين، وتوصل بحث كل من Hong-Nam, Leavell and Maher (2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الوعي ماوراء المعرفي واستراتيجيات القراءة أي كلما ارتقى مستوى مهارات ماوراء المعرفة تحسن مستوى استراتيجيات القراءة وصولًا للقراءة الإبداعية.

ويرجع الباحثان عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي في اختبار القراءة الإبداعية وأبعاده إلى التدريب على مهارات ماوراء المعرفة الذي أعطى الفرصة للمتدربين ليكون كل منهم مبتكر فى تفكيره، وينظم المادة المقروءة بهدف التوصل إلى استنتاجات فردية لحل المشكلات القرائية، وأصبح يترك المادة المكتوبة وينطلق بعيدًا للبحث عن أفكار جديدة، وساعدهم على تصحيح التصورات الخاطئة المتضمنة في المعرفة السابقة، وأصبح لديهم شعورًا بالارتياح النفسي والطمأنينة، نتيجة إدراك كل طالب لقدراته ومهاراته وشعور بالقدرة

على تطوير ذاته وتنمية مهاراته القرائية، وقد استمر هذا الشعور خلال مرحلة القياس التتبعي، مما انعكس على الأداء فى اختبار القراءة الإبداعية وساهم فى استمرار المستوى المرتفع لديهم.

الفرض الرابع: ينص هذا الفرض على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية ". ولاختبار هذا صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار فريدمان Friedman للقياسات المتكررة للعينات الصغيرة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

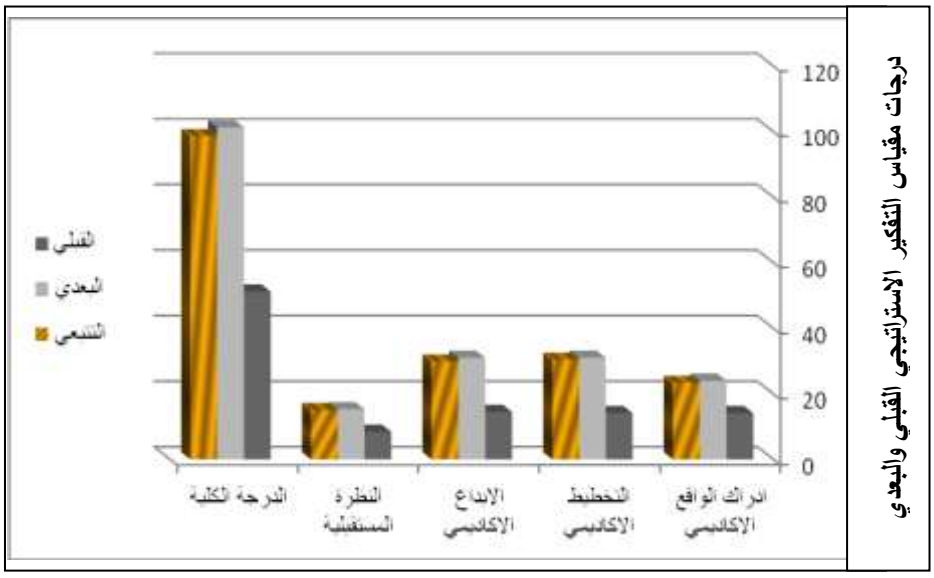
جدول (١٦) قيمة اختبار (كا^{2}) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على مقياس التفكير الاستراتيجي

لدى طلاب المجموعة التجريبية.

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة كا^{2}	درجات الحرية	مستوى الدلالة
إدراك الواقع الأكاديمي	قبلي	١٤.١١	١.٩٠٠	١	١٤.٩٧٠	٢	٠.٠١
	بعدي	٢٤	١.٨٠٢	٢.٦١			
	تتبعي	٢٣.٣٣	١.٦٥٨	٢.٣٩			
التخطيط الأكاديمي	قبلي	١٤.١١	١.٩٠٠	١	١٤.٣٥٣	٢	٠.٠١
	بعدي	٣١	٢.٧٣٨	٢.٥٦			
	تتبعي	٣٠.٤٤	٣.٣٥٨	٢.٤٤			
الإبداع الأكاديمي	قبلي	١٤.٥٥	١.٨٧٨	١	١٤.٩٧٠	٢	٠.٠١
	بعدي	٣١	١.١١٨	٢.٦١			
	تتبعي	٢٩.٨٨	٢.٩٣٤	٢.٣٩			
النظرة المستقبلية	قبلي	٨.٤٤	٢.٥٠٥	١	١٤.٨٢٤	٢	٠.٠١
	بعدي	١٥.٣٣	١.٤١٤	٢.٦٧			
	تتبعي	١٥	١.٦٥٨	٢.٣٣			
الدرجة الكلية	قبلي	٥١.٢٢	٦.١٣٩	١	١٤.٨٢٤	٢	٠.٠١
	بعدي	١٠١.٣٣	٥	٢.٦٧			

			٢.٣٣	٦.٦٨٩	٩٨.٦٦	تتبعي	

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية.



شكل (٤) التمثيل البياني لمتوسطات درجات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول (١٦) والشكل(٤) أن قيمة اختبار فريدمان جاءت دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدم اختبار **Wilcoxon** للأزواج المتماثلة، وجاءت النتائج كما يلي:

- **أولًا: الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي:**

جدول (١٧) نتائج اختبار "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي البعدي على مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	حجم الاثر
إدراك الواقع الأكاديمي	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٧٠	٠.٠١	٠.٨٩
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					
التخطيط الأكاديمي	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٩٤	٠.٠١	٠.٩٠
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					
الإبداع الأكاديمي	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٩٢	٠.٠١	٠.٩٠
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					
النظرة المستقبلية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٦٨	٠.٠١	٠.٨٩
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٩					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	٢.٦٨٠	٠.٠١	٠.٨٩
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتساوية	٠					

	المجموع	٩					

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الاستراتيجي المتمثلة في الأبعاد (إدراك الواقع الأكاديمي، والتخطيط الأكاديمي، والإبداع الأكاديمي، والنظرة المستقبلية) والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي حيث كان متوسط رتب الدرجات الموجبة أعلى من متوسط درجات الرتب السالبة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية.
- بلغ حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠.٨٩)، (٠.٩٠) مما يعني أن من (٨٩%) إلى (٩٠%) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الاستراتيجي يعود لأثر البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

- **ثانيًا: الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي:**

جدول (١٨) نتائج اختبار "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط	مجموع	Z	الدلالة
إدراك الواقع الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٤	١٦	١.١٨٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٥	٥		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٩				
التخطيط الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٤.٧٥	١٩	٠.٨٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٩				
الإبداع الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٤	١٦	١.١٨٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٥	٥		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٩				
النظرة المستقبلية	الرتب السالبة	٥	٤	٢٠	١.١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٤	٨		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٩				
الدرجة	الرتب السالبة	٥	٤.٦٠	٢٣	١.٥٢٩	غير

الكلية	الرتب الموجبة	٢	٢.٥	٥		دالة
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٩				

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة اختبار ويلكوكسون جاءت غير دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس التفكير الاستراتيجي المتمثلة في (إدراك الواقع الأكاديمي، والتخطيط الأكاديمي، والإبداع الأكاديمي، والنظرة المستقبلية) والدرجة الكلية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشار إليه كل من (Day ؛ Wong ,1993) 1994, من أن التفكير الاستراتيجي هو ترجمة لسلوكيات التعلم التي تؤثر في كيفية تجهيز المتعلم للمعلومات، ويتيح للمتعلم الوصول إلى المعلومات السابقة، ومراقبة الفهم وعدم الفهم، واستقراء المعلومات، وطرح الأسئلة التوضيحية ذات الصلة، وبناء على ذلك يتحسن التفكير الاستراتيجي من خلال تدريب المتعلمين على مهارات ماوراء المعرفة.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع بحث ترغيني (٢٠١٥) الذي توصلت نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الاستراتيجي ومتغيراته الفرعية المنبثقة عنه (القصد الاستراتيجي، التصور النظمي، قيادة الافتراضات، التفكير في الوقت، الفرص الذكية) وبين القدرات الإبداعية والمتمثلة في (القدرة الاستيعابية، القدرة على التكيف، القدرة على التفكير)، ما يدلل على دور التفكير الاستراتيجي في تفعيل القدرات الإبداعية، وقد أشار المغربي (١٩٩٩) إلى أن التفكير الاستراتيجي يساعد على توافر قدرات ومهارات ضرورية لدى الفرد لقيامه بممارسة المهام، بحيث يمد صاحبه بالقدرة على فحص وتحليل عناصر البيئة المختلفة والقيام بالتنبؤات المستقبلية الدقيقة مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات الملائمة مع الظروف المحيطة والقدرة على كسب معظم المواقف التنافسية.

كما تتفق نتيجة الفرض الرابع مع نتيجة بحث رمضان (٢٠١٤) الذي توصل إلى فعالية استراتيجية قبعات التفكير الست فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير التحليلى كأحد أنماط التفكير الاستراتيجي وإتخاذ القرار، وبحث كل من
Arayesh *et al.* (2017) الذين توصلت نتائجهم إلى أن الثقافة التنظيمية لها تأثير كبير على التفكير الاستراتيجي على المستوى التنظيمي.

كما يرجع الباحثان عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء طلاب المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التفكير الاستراتيجي وأبعاده إلى التدريب على مهارات ماوراء المعرفة الذى حصل عليه طلاب المجموعة التجريبية، الذي دفع الطالب إلى وضع الأهداف والخطط الاستراتيجية والسعي لتحقيقها وتقويمها عقب التطبيق، وأصبح يفكر من منظور متكامل لاحتواء المشاكل ومواجهتها بمرونة واقتدار ويضع خطة تعتمد على امكانياته، ويستثمر الوقت، ولديه حالة داخلية دفعته إلى الانتباه في الموقف التدريبي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وأن هذا الشعور استمر مع الطلاب المتدربين في المجموعة التجريبية، مما أظهر أدائهم بنفس المستوى خلال القياس التتبعي في مقياس التفكير الاستراتيجي.

التوصيات:

بناء على نتائج البحث الحالي يوصى الباحثان بالآتي:

١ – ضرورة الاعتماد على مهارات ماوراء المعرفة بدلًا من طريقة الإلقاء خلال تعليم طلاب الجامعة، مما ينمي لديهم قدرات عقلية عليا تساعدهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية.

٢ – تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام مهارات ماوراء المعرفة والتفكير الاستراتيجي خلال تدريس طلابهم.

٣ – وضع خطة منظمة ومتكاملة على المستوى القومي من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية وعلماء علم النفس فى الوطن العربي من أجل إجراء البحوث حول تنمية التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة.

٤ – تطوير أهداف اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة، بما ينمي مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب والطالبات.

٥– حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على استخدام التفكير الاستراتيجي خلال الشرح، مما قد ينعكس بصورة أو بأخرى على تفكير طلابهم.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة وجدت مجموعة من المشكلات التي يمكن أن تكون موضوعات لبحوث مستقبلية:

١ – فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاستراتيجي في تحسين مهارات إدارة الوقت الأكاديمي واتخاذ القرار الاستراتيجي لدى طلاب جامعة الطائف.

٢ – فعالية التدريب على مهارات التفكير الاستراتيجي في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الجامعة بمدينة الطائف.

٣ – أثر التدريب على مهارات ماوراء المعرفة والتعزيز المشروط في تحسين الأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف.

٤ – فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية فعالية الذات الابتكارية لدى طلاب جامعة الطائف.

٥ – أثر التدريب على مهارات التفكير الاستراتيجي في تحسين مهارات التفكير الابتكاري والقراءة الإبداعية الناقدة في المرحلة الجامعية.

قائمة المراجع

(١)المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٩). *مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو عكر، محمد نايف (٢٠٠٩). *أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض القراءة الإبداعية لدى تلامذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو عواد ، فريال محمد ؛ أبوجادو، صالح محمد ؛ السلطي، ناديا سميح (٢٠١٤). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير(التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب –الأنروا وفقًا لعدد من المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،٤١ (١)،٥٧٣–٥٩١.

أبو لبن، وجيه المرسي (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية تدريس قائمة على التفكير الجانبى فى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٧٦ ، ٢١– ٧٠.

الأحمدي، مريم محمد (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*،٣٢، ١٢١ – ١٥٢.

إدريس، عبد الفتاح عيسى ؛ وإسماعيل، جمال فرغل (٢٠٠٤). الوعي بما وراء المعرفة في علاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي دراسة تنبؤية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*،١٢٣ ، ٣٥–٩٠.

البراوي، إيمان عبد الله (٢٠٠٩). *فاعلية بعض إستراتيجيات التعلم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدي تلاميذ المدرسة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

بصل، سلوى حسن (٢٠١٦). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٧٣*، ٧٩- ١٣٦.

ترغيني، صبرينة (٢٠١٥). *دور التفكير الاستراتيجي في تفعيل القدرات الإبداعية للمؤسسة دراسة حالة مجمع صيدال*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

توفيق، أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٤). *التفكير الاستراتيجي المهارات والممارسات*. القاهرة: بميك للنشر والتوزيع.

الحايك، آمنة خالد(٢٠١٦). أثر برنامج تدريسي قائم على استراتيجيتي العصف الذهني وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر. *دراسات العلوم التربوية، ٤٣*، ٤١٥- ٤٢٨.

حسين، عبد العزيز حيدر (٢٠١٤). التنبؤ بالإنجاز بدلالة التفكير الاستراتيجي لدى سباحي الفرات الأوسط والمنطقة الجنوبية في فعالية ١٠٠ م سباحة حرة. مجلة *القادسية لعلوم التربية الرياضية،١٤* (١)، ١٢١-١٥٢.

حمدي، خالد جمال، أحمد، مروة عبود (٢٠١٧). أثر حدائق الأفكار في تنمية تفكير ماوراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ. *مجلة ديالي*، ١٨٣،٧٣-٢٠٤.

الحميد، حسن أحمد (٢٠١٠). *فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حنا، كريستين زاهر (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٩٥* ، ١-٤٦.

خطاب، عصام محمد (٢٠١٥). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات الاستقصاء في تنمية التنور القرائي ومهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الخفاجي، هدى كريم حسين (٢٠١١). *فاعلية استراتيجيتي الإدراك فوق المعرفية النمذجة والتدريس التبادلي في التحصيل والأداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المستنصرية.

خليف، لينا شحادة (٢٠١٠). *تطوير التفكير الاستراتيجي*. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

الخوالدة، خالد عبد الله ؛ والربايعة، جعفر كامل ؛ والسليم، بشار عبد الله (٢٠١٢). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١ (٣)، ٧٣- ٨٧.

الرشيدي، يوسف عبد الله (٢٠١٧). *درجة ممارسة معلمي التربية الفنية في دولة الكويت لمهارات التفكير فوق المعرفي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة ال البيت.

رمضان ، حياة علي محمد (٢٠١٤). التفاعل بين استراتيجية قبعات التفكير الست والنمو العقلى فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير التحليلى وإتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤ (٤٧)،١٣-٥٦.

الروسان، محمد مسلم فلاح (٢٠٠١).*السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

زكري، أسماء (٢٠١٦). محددات فعالية التفكير الاستراتيجى فى المؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة مؤسسة صناعة الكوابل بولاية بسكرة. *مجلة الباحث*، ١٦، ١٤٩- ١٥٧.

الزهراني، حسن علي (٢٠١٠).*الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل*. رسالة ماحستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

زيادي، محمد علي أحمد (٢٠١٢). *فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السالمي، جمال مطر يوسف (٢٠١٨). البيانات الضخمة ودورها في دعم اتخاذ القرار والتخطيط الإستراتيجي: دراسة وصفية. *المؤتمر الرابع والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: البيانات الضخمة وآفاق استثمارها: الطريق نحو التكامل المعرفي – سلطنة عمان*،٢٤، ١-٩.

سعادة، نايف عبد الرحمن (٢٠٠٦).*التفكير الاستراتيجي لدى القيادات في الاتحادات الرياضية الأردنية وعلاقته باتخاذ القرار*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

السيد، محمد رمضان(٢٠٠٧). *أثر مهارات الميتامعرفية في حل المشكلات العلمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

السيليني، فراس محمود (٢٠٠٦). *التفكير الناقد والإبداعي: استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية*. عمان: عالم الكتب الحديثة.

الشريف، علي فهيد الفعر ؛ والقباس، هنادي عبدالعزيز (٢٠١٤). التفكير الإستراتيجى لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسى. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٥(١)، ٦٢٣- ٧٠٧.

الشهري، محمد علي (٢٠١٠). *واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشهري، منى أحمد حنش (١٤٣٤هـ). *فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الضفيري، عيد حامد جزاع (٢٠١٧). نموذج تدريسى مقترح قائم على النظريتين البنائية والبنيوية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٨٤*، ٢٠٩-٢٤٧.

الطراونة، عبدالله عبدالرزاق (٢٠٠٦). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

عبد الله ، نهلة نجم الدين مختار أحمد (٢٠١٨). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بعمليات الذاكرة لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،٩٣*، ١٧٣ -٢٠٧.

عطا الله، صلاح الدين فرح ؛ وعيسى، يسري أحمد سيد (٢٠١٣). فعالية التدريب على العصف الذهني في تنمية بعض المهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود .*المجلة التربوية، ٢٨* (١٠٩)، ٢٣١- ٢٨١.

العون، خلف سفاح (٢٠٠٧). *أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

الغامدي، فايزة عثمان (١٤٣٢هـ). *أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الفرا، ماجد محمد (٢٠٠٩). مستوى التفكير الاستراتيجي لدى قادة المنظمات الأهلية في قطاع غزة. *مجلة تنمية الرافدين، ٩٥* (٣١)، ٣٣-٥٩.

الفواز، نجوى مفوز مفيز (٢٠٠٨). *التفكير الاستراتيجي (الأنماط – الممارسات- المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

القاضي، هيثم ممدوح ؛ والدليمي، طه علي (٢٠١١). أثر تدريس القراءة باستراتيجيات بعض الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٧* (٧)، ١٣٣- ١٦٢.

القرني، محمد عويس (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية القراءة العميقة المقترحة على ضوء نموذج بيرسون وتيرني فى تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٧١*، ١٨١- ٢١٥.

القطيطى، محمد حمد (٢٠١٦). إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، ١٧٦، ١٣٧-١٤٩.

الكبيسي، عامر خضير (٢٠٠٦). *التفكير الاستراتيجي في المنظمات العامة*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الكبيسي،عامر خضير (٢٠٠٩). التفكير الاستراتيجي وصناعة المستقبل. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، ٢٤* (٤٩)،٣٠٧-٣٢١.

الماضي، محمد المحمدي (١٩٩٤). *إدارة الاستراتيجية – الاعداد والصياغة*. القاهرة: دار الثقافة العربية.

المبارك، معصومة صالح (٢٠٠٦). القيادة والتفكير الاستراتيجي، الطريق إلى المستقبل، *ورقة مقدمة إلى الملتقى الإداري الرابع*، الجمعية السعودية للإدارة :السعودية، ١ ، ١١٢-١١٨.

المحبوب، شافي فهد ؛ وصلاح، سمير يونس احمد (٢٠٠٣). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٦ ، ١٩١-٢٢١.

المخزومي، ناصر محمود (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية فوق معرفية تستند إلى أدوات كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم الأساسية العليا في الاردن. *مؤتة للبحوث والدراسات*، ٢٦ (٢)، ٢٢٥- ٢٥٠.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح (١٩٩٩). *الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون*. القاهرة: مجموعة النيل العربي.

الهلباوي، كمال توفيق (٢٠٠٤). *التفكير الاستراتيجي*. المنصورة: دار الكلمة.

وهدان، سربناس ربيع (٢٠١٨). فعالية المدخل ماوراء المعرفي في تحسين الوعي بالعمليات ماوراء الابتكارية ومستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية والاتجاه نحوها لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٢٢ ،٣٥-٩٨.

يونس، طارق شريف (٢٠٠٦). *الفكر الاستراتيجي للقادة*.القاهرة: المنظمة العربية الإدارية للتنمية.

(٢) المراجع الاجنبية:

Abed Bukaiei,N.(2014).Metacognitive thinking and relationship with problem solving skills among 10th grade high achievers. *Zarqa Journal for Research and Studies in Humanities , 14(*2) , 35-49.

Arayesh,M.B; Golmohammadi,E;Nekooeezadeh, M.,&Mansouri, A.(2017).The effects of organizational culture on the development of strategic thinking at the organizational level,*International Journal of Organizational Leadership, 6,* 261-275.

Ashman, A., & Conway, R. (1993).*Using cognitive methods in classroom*. London: Rutledge.

Black, H., Soto, L.,& Spurlin ,S.(2016).Thinking about thinking about leadership: Metacognitive ability and leader developmental readiness.*New Directions for Student Leadership , 149*,85-95.

Costa,A.L. (2008). The thought-filled curriculum. *Educational Leadership, 65*(5), 20- 24.

Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*,559– 563.

Day,V.(1994). Promoting strategic learning. *Interventiion in School & Clinic ,29* (5), 262.

De Bono, E.(1991). The direct teaching of thinking in education and the CORT method. In S. Maclure & P. Davis (Eds.), *Learning to think, thinking to learn* (pp. 3 - 14). Oxford, UK: Pergamon Press plc.

Guss, C., & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture, 7,* 1 – 25.

Hargrove,A.(2007).Creating creativity in the design studio: assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities. , 28/2/2017, Retrieved from *http://proquest.umi.com. ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?did=1609304671&sid=2&Fmt= 2&clientId=75089&RQT=309&VName=PQD.*

Hong-Nam,K.,Leavell,A.,&Maher,S.(2014).The relationships among reported strategy use, metacognitive awareness, and reading achievement of high school students. *Reading Psychology, 35*(8) , 762–790.

Joseph,N.(2006).Strategies for success: teaching metacognitive skills to adolescent learners.*The New England Reading Association Journal , 42* (1), 33-39.

Kaya, B.(2008).Assessing social studies preservice teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills. *Unpublished Ph.D.Thesis*. Gazi University, Institute of Educational Sciences.

Kintsch,W.(1998).*Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.

Kunc,M.(2012).Teaching strategic thinking using system dynamics: lessons from a strategic development course.*System Dynamics Review, 28*(1) , 28-45.

Protheroe,N.C.(2008). Learning strategies as a key to student success. *Principal , 88* (2), 33- 37.

Romaniville,M.(1994).Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance. ***Studies in Higher Education, 19*****,359 – 366**

Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). Metacognition and freshman academic performance. Journal of Developmental Education, 24(1), 12-17.

Salavati,S; Amerzadeh, M; Mohammadi B. A; Piroozi, B.,& Amirihoseini, S.(2017). Evaluation of strategic thinking and its affecting factors among managers and personnel in a medical sciences university in Iran. ***International Journal of Human Rights in Healthcare; Bingley ,10*****(4),248-255.**

Stipek,M.(1998).*Motivation to Learn , form theory to practice*, London, Allyn and Bacon.

Suchanova , J.(2006). The relevance of metacognitive skills to autonomous language enrichment. ***Acta Paedagogica Vilnensia,17,*** **147-157.**

Sungur,S.(2007).Modevanng the relationships among students' motivational bevanefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. ***Scandinavian Journal of Educational Research , 51*** **(3), 315-326.**

Tuncer,M.,& Kaysi,F.(2013).The development of the metacognitive thinking skills scale.*International Journal of Learning & Development, 3*(2) , 70-76.

Wilson,N.,&Bai,H.(2010).The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. ***Metacognition and Learning, 5*****(3), 269-288.**

Wong,B.Y.(1993).Pursuing an elusive goal: molding strategic teachers and learners. ***Journal of Learning Disabilities , 26*** **(6), 354-357.**

Yang,K.L.(2012).Structures of cognitive and metacognitive reading strategy use for reading comprehension of geometry proof. ***Educational Studies in Mathematics, 80*****(3), 307-326.**

استراتيجي بعد ١-٢-٣

١١.٠٠	٢٤.٠٠	٢٥.٠٠	١١.٠٠	٢٥.٠٠	٢٤.٠٠
				٣٠.٠٠	٢٩.٠٠
١٢.٠٠	٢٢.٠٠	٢١.٠٠	١٢.٠٠	٣٠.٠٠	٢٦.٠٠
				٣٠.٠٠	٢٦.٠٠
١٣.٠٠	٢٤.٠٠	٢٤.٠٠	١٣.٠٠	٣٢.٠٠	٣٣.٠٠
				٣٢.٠٠	٣٣.٠٠
١٤.٠٠	٢٥.٠٠	٢٥.٠٠	١٤.٠٠	٣٣.٠٠	٣٤.٠٠
				٣٠.٠٠	٣٠.٠٠
١٥.٠٠	٢٧.٠٠	٢٥.٠٠	١٥.٠٠	٣١.٠٠	٣١.٠٠
				٣١.٠٠	٣٠.٠٠
١٦.٠٠	٢٥.٠٠	٢٤.٠٠	١٦.٠٠	٣٢.٠٠	٣٢.٠٠
				٣٢.٠٠	٣٣.٠٠
١٧.٠٠	٢٥.٠٠	٢١.٠٠	١٧.٠٠	٣٥.٠٠	٣٣.٠٠
				٣٣.٠٠	٣٣.٠٠
١٤.٠٠	٢٣.٠٠	٢٣.٠٠	١٤.٠٠	٣٠.٠٠	٣١.٠٠
				٣٠.٠٠	٣٠.٠٠
١٥.٠٠	٢١.٠٠	٢٢.٠٠	١٥.٠٠	٣١.٠٠	٣٠.٠٠
				٣١.٠٠	٢٥.٠٠

استراتيجي بعد ٤-٤

٦.٠٠	١٢.٠٠	١٢.٠٠
١٠.٠٠	١٦.٠٠	١٥.٠٠

١٢.٠٠ ١٥.٠٠ ١٤.٠٠

١١.٠٠ ١٦.٠٠ ١٥.٠٠

٧.٠٠ ١٥.٠٠ ١٦.٠٠

٦.٠٠ ١٦.٠٠ ١٦.٠٠

١١.٠٠ ١٥.٠٠ ١٤.٠٠

٦.٠٠ ١٧.٠٠ ١٨.٠٠

٧.٠٠ ١٦.٠٠ ١٥.٠٠

بعد كلي

٣٩.٠٠ ٩١.٠٠ ٩٠.٠٠

٤٧.٠٠ ٩٨.٠٠ ٨٨.٠٠

٥١.٠٠ ١٠٣.٠٠ ١٠٤.٠٠

٥٤.٠٠ ١٠٤.٠٠ ١٠٤.٠٠

٥٢.٠٠ ١٠٤.٠٠ ١٠٢.٠٠

٥٤.٠٠ ١٠٥.٠٠ ١٠٥.٠٠

٦٢.٠٠ ١٠٨.٠٠ ١٠١.٠٠

٥٠.٠٠ ١٠٠.٠٠ ١٠٢.٠٠

٥٢.٠٠ ٩٩.٠٠ ٩٢.٠٠

بعدي تجريبية وضابطة استرتيجي

٢٤.٠٠ ١.٠٠ ٢٥.٠٠ ٣٠.٠٠ ١٢.٠٠ ٦٨.٠٠

٢٢.٠٠ ١.٠٠ ٣٠.٠٠ ٣٠.٠٠ ١٦.٠٠ ٧٠.٠٠

٢٤.٠٠ ١.٠٠ ٣٢.٠٠ ٣٢.٠٠ ١٥.٠٠ ٧٥.٠٠

٢٥.٠٠ ١.٠٠ ٣٣.٠٠ ٣٠.٠٠ ١٦.٠٠ ٧٧.٠٠

٢٧.٠٠ ١.٠٠ ٣١.٠٠ ٣١.٠٠ ١٥.٠٠ ٧٤.٠٠

٢٥.٠٠ ١.٠٠ ٣٢.٠٠ ٣٢.٠٠ ١٦.٠٠ ٧٩.٠٠

٢٥.٠٠	١.٠٠	٣٥.٠٠	٣٣.٠٠	١٥.٠٠	٨١.٠٠
٢٣.٠٠	١.٠٠	٣٠.٠٠	٣٠.٠٠	١٧.٠٠	٧٦.٠٠
٢١.٠٠	١.٠٠	٣١.٠٠	٣١.٠٠	١٦.٠٠	٧٤.٠٠
١٥.٠٠	٢.٠٠	٢٤.٠٠	٢٢.٠٠	٧.٠٠	٩١.٠٠
١٧.٠٠	٢.٠٠	٢٢.٠٠	٢٠.٠٠	١١.٠٠	٩٨.٠٠
١٨.٠٠	٢.٠٠	٢٠.٠٠	٢٤.٠٠	١٣.٠٠	١٠٣.٠٠
٢٠.٠٠	٢.٠٠	٢٤.٠٠	٢١.٠٠	١٢.٠٠	١٠٤.٠٠
١٩.٠٠	٢.٠٠	٢١.٠٠	٢٤.٠٠	١٠.٠٠	١٠٤.٠٠
٢١.٠٠	٢.٠٠	٢٤.٠٠	٢٥.٠٠	٩.٠٠	١٠٥.٠٠
١٩.٠٠	٢.٠٠	٢٥.٠٠	٢٤.٠٠	١٣.٠٠	١٠٨.٠٠
١٩.٠٠	٢.٠٠	٢٤.٠٠	٢٣.٠٠	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠
١٩.٠٠	٢.٠٠	٢١.٠٠	٢٤.٠٠	١٠.٠٠	٩٩.٠٠