العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء المعرفة والأفكار الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء بالمملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ قام الباحث بتطبيق مقياس تفكير ما وراء المعرفة، ومقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة على عينة الدراسة المكونة من (161) طالب وطالبة (102 ذكور و 59إناث) من الموهوبين الملتحقين بمدرسة الملك عبد الله للتميز خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2012/2011)، في المرحلة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة لمستوى تفكير ما وراء المعرفة لديهم كان مرتفعاً، وأن تقدير الطلبة لمستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية (التفكير الخرافي) لديهم كان منخفضاً، وكما أظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط سلبي بين تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية،كما بينت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في تفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغيري: الجنس؛ وقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور، والصف الدراسي؛ وقد كانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف العاشر الأساسي، ووجود فروق دالة في الأفكار والمعتقدات الخرافية تعزى لمتغير الجنس؛ وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في متغير الصف الدراسي في الأفكار والمعتقدات الخرافية.

الكلمات المفتاحية:

تفكير ما وراء المعرفة، الأفكار الخرافية (التفكير الخرافي)، الطلبة الموهوبين.

Abstract:

This study aimed atidentifying the relationship between the Level of Metacognitive Thinking and Popular Superstition among gifted students at King Abdullah II school for excellence - Zarqain Jordan. To achieve the objectives of this study; the researcher applied the scale of metacognitive thinking, and the scale of Superstitions Thinking. (161) gifted students (102males& females 59) who were in the high primary stage (8 th, 9 th, 10 th)in King Abdullah II school for excellence during the first semester of the academic year (2011/2012) were targeted in the study. The results of the study showed that the estimation of the level of metacognitive thinking were high, but the superstitions thinking

were low. The results also revealed significant differences in the relationship between the level of negatively metacognitive thinking and the Superstitions Thinking of the students. Significant differences were also shown in metacognitive thinking due to the variables: sex; (in which these differences were in favor of males), and academic level; (in which the differences were in favor of tenth year students), and Significant differences were also shown in superstitions thinking due to the variable of: sex; in which these differences were in favor of females. No significant differences appeared due to the variable of academic specialization in superstitions thinking.

Keywords

Metacognitive Thinking, Superstitions Thinking, Gifted Students.

المقدمة:

يستلزم عند دخول البشرية القرن الواحد والعشرون وجود مهارات في التفكير غير تلك المهارات المستخدمة في القرون السابقة، والسبب يكمن في أن سرعة التغيرات والمتغيرات التي تحدث؛ تتطلب من الأفراد مواكبتها ومجاراتها لكي تتم الاستفادة القصوى منها، ولكي يكون هناك ملامسة للفروق الحقيقية في مختلف جوانب الحياة، وتقدير هذه الفروق؛ يجب أن يكون واضح، إذا ما تعاملنا معها بتميز وإتقان.

ويشير سويد (2003) إلى أن هذه التغيرات توصف بالحركة الدائمة، والتوجه الدائم نحو التقدم، وينعكس هذا التوجه في التقدم العلمي والتكنولوجي الهائلين، كذلك يمكن أن يوصف هذا العالم بالتعقيد وكثرة المعضلات وتفاقم المشكلات التي تمس مختلف جوانب الحياة الفردية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والفكرية والصحية والبيئية، إضافة إلى أن التغير سيحمل مضامين وأطر تربوية وتعليمية جيدة سيكون لها أثر على الفكر والوجدان الإنساني.

ويضيف الشرقاوي (2003) أن علماء النفس عامة، وعلماء النفس المعرفي خاصة؛ غالباً ما يدرسون المعرفة (Cognition)، حيث تتعلق هذه المعرفة بأنواع مختلفة من المعلومات، التي يكتسبها الفرد في مواقف الحياة التي يتعرض لها، كما تتعلق بالعمليات المرتبطة بطريقة اكتساب هذه المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها. ويطلق على هذه العمليات بصفة إجمالية العمليات المعرفية (Cognitive Processes). وبواسطة دراسة المعرفة يهدف علماء النفس المعرفي إلى التوصل إلى فهم أعمق لما يمارسه الفرد يومياً من أنشطة متعددة بصفة مستمرة تشترك فيها كثيراً من العمليات المعرفية مثل؛ الانتباه (Attention)، والإدراك (Perception)، والتفكير (Thinking)، والتذكر (Remembering)، وحل

المشكلات (Problem Solving)، والتعلم (Learning)، ولا يختلف علماء النفس التربوي أن الهدف من ذلك في النهاية هو الرغبة في استخدام هذا الفهم في تحسين العملية التعليمية/التعلمية.

ويعرف زيتون (2008) التفكير بأنه مجموعة من العمليات/المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال، أو حل لمشكلة، أو بناء معنى، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل، وهذه العمليات/المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات/ممارسات تعليمية معينة. أما الرشيدي، وزملائه (2004) فيشيرون إلى التفكير على أنه مستوى عالٍ من العمليات العقلية، تشمل: التذكر، والتخيل، والقدرة على حل المشكلات.

وتفكير ما وراء المعرفة نوع من أنواع التفكير المختلفة ذو الرتبة العليا؛ إذ تلفت لاركن (Larkin, 2009) النظر إلى أن هناك زيادة كبيرة في كمية ونوعية البحوث التي تدور حول ما وراء المعرفة منذ أن وضعه فلافل (Flavell) لأول مرة عام (1971) حيث يرتبط هذا المفهوم بموضوعات مثل الذكاء، والوعي، والانفعالات.

وكما يؤكد الجراح وعبيدات (2011)، ومحمد، وعيسى (2011)أن مفهوم ما وراء المعرفة يعد من أكثر موضوعات علم النفس التربوي إثارة للبحث،إذ حظي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي؛إذ يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب مدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

ويأتي كل من الفرماوي، ورضوان (2004) لبيان أن مصطلح (Metacognition) قد ترجم إلى ما وراء المعرفة أو ما بعد المعرفة، والمعرفة البعدية أو المعرفة الفوقية، وكل هذا لا يفي بالمطلوب – من وجهة نظرهما – في محتوى المصطلح الأصلي ودلالاته، فالعمليات الميتامعرفية إنما هي عمليات تعني في جوهرها الإدارة، أي إدارة الإنسان لعملياته العقلية، وعلى ذلك؛ فالمصطلح يعني عمليات معرفية تتم قبل وأثناء وبعد العمليات العقلية للإنسان، فالاحتفاظ بمقطع (Meta) في الترجمة العربية أكثر دلالة وهو أفضل الحلول، أما مقطع (Cognition) فلا يعني ولا يعادل معرفة (Knowledge)، بل معرفية، إشارة إلى العمليات المعرفية مثل (التذكر، والإدراك، والانتباه، ...، الخ) التي يشير إليها المصطلح الأجنبي.

ويلخص الشربيني، والطناوي (2006) الأهمية التربوية لاستخدام تفكير ما وراء المعرفة في قولهما أن السعي للمعرفة لذاتها هدف يستحق التقدير، ولكنه ليس كافياً، فالطالب يسعى للمعرفة بهدف استخدامها والاستفادة منها وإعطائها معنى؛ فاستخدام المعرفة لفهم القضايا تجعلها أكثر ارتباطاً بالتعلم والتعليم، والتعلم الكفء يتضمن توسيع الخبرة وتمحيصها، وهذا لا يتم تلقائياً بل لا بد من بذل الجهد لتحقيقه لأنه يتطلب تفكيراً ودافعية لا تتوفر في أسلوب اكتساب المعلومات، ويتم ذلك عن طريق القيام بالعمليات العقلية، والأنشطة التي تستثير التفكير المطلوب حول المعلومات وتمحيصها. ولذلك أكد كثير من خبراء علم النفس التربوي على أن يكون الهدف الرئيس من تدريس المواد المختلفة هو تعليم الطلبة كيف يفكرون، وقد أخذت كثير من دول العالم المتقدم بهذا الهدف نظراً لأهميته وفعاليته. وتتبدى هذه الأهمية في معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، ومواجهة الكم المعرفي المتسارع والمدعم تكنولوجياً، وتحقيق التعلم الذاتي وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة، وتنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء والتجديد والإبداع، وزيادة وعي المتعلم بما يدرسه في موقف معين، ومساعدته على تصحيح التصورات الخاطئة الموجودة في بنيته المعرفية، والقيام بدور إيجابي وفعال في جمع المعلومات وترتيبها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامه بعملية التعلم، وكذلك مساعدته على التحكم في تفكيره وتحسين أساليبه في القراءة، وتحسين القدرة على الاستيعاب.

وبمعنى آخر يساعد تفكير ما وراء المعرفة الفرد على تحقيق عملية التعلم بنجاح، وتعمل على تنفيذ العمليات المعرفية المناسبة لتحقيق الغرض منها؛ كونها تحقق الضبط النشط لها والتخطيط لتعلم خبرة ما، ومراقبة عمليات الفهم، وتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الهدف (عبد الهادي، 2010).

ويفترض يوسف (2011) أن تفكير ما وراء المعرفة يسهم وبشكل كبير في تنمية عمليات التفكير وتحسين القدرة على استخدامها وإدارتها، فالتعلم بخبرات تفكير ما وراء المعرفة والوعي بها والقدرة على إدارتها واستخدامها في مواقف تعليمية مختلفة؛ يسهم في الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف للمعرفة المتحصلة.

ويؤكد إبراهيم (2005) أن ممارسة الطلبة لتفكير ما وراء المعرفة يعتبر من أعلى مستويات التفكير قاطبة، لأنه يمثل مستوى من التفكير المعقد الذي يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله، حتى يتمكن من حل مشكلاته بفعالية.

وهذا ما أكدت عليه أيضاً هينج (Heng, 1994) لتحقيق أقصى قدر من إمكانات جميع المتعلمين الموهوبين؛ ينصح التربويون معلمي الموهوبين بتوجيه أساليب

التدريس المناسبة لهم، حيث يؤكدون على تطوير المفكرين الجيدين، ومعالجين المعلومات المهرة. وهذا يتم من خلال تشجيع الطلبة الموهوبين لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث من المتوقع أن تتطور الثقة والقدرة على استخدام هذه المهارات في مواقف أخرى مشابهة، وتحقيق تقدم جيد في السعي نحو التعلم مدى الحياة.

وكما يورد نوفل، وسعيفان (2011) أن هناك أدلة عديدة أن الأفراد ذوي الأداء الجيد في المهام المعرفية المعقدة من الموهوبين، والذين يمتازون بمرونة ومثابرة في حل المشكلات، ويستخدمون مهاراتهم العقلية؛ يمتلكون قدرات عقلية متطورة، وهم يقومون بإدارة مصادرهم العقلية بشكل جيد، بما في ذلك مهارات الملاحظة الأساسية، واللغة، والاعتقادات (Beliefs)، والمعرفة الجيدة بالمحتوى، وعمليات الذاكرة، وخاصة استراتيجياتهم التي تهدف إلى تحقيق مخرجات (Outcomes) معينة عندما يقومون بمهام فيها نوع من التحدي (Challenges)، ومن أهم الصفات التي يتميزون بها بالنسبة لهذا النشاط الموجه ذاتياً؛ هو الإدراك المستمر لتوجيه التفكير، وتكييفه، والذي يدفعهم خلال عملية تنفيذ المهام.

ويؤكد إليوت، وزملاؤه (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2000) على أنه عند مناقشة استراتيجيات الذاكرة أو التعلم، فإن علماء النفس المعرفي يميزون بين الاستراتيجيات المعرفية (التي تستخدم لتحقيق الأهداف)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة (مراقبة الفرد لتقدمه نحو الهدف المنشود، ومراقبة كفاءة الاستراتيجيات المستخدمة، ومراقبة مستوى الفهم المتحقق).

ويورد عبد الهادي (2010) خصائص تفكير ما وراء المعرفة؛ إذ أن هذا التفكير لا ينفذ المهمة مباشرة، بل على العمليات المعرفية التي تجري على هذه المهمة، وكذلك يختلف من فرد إلى آخر تبعاً للفروق المرتبطة بعوامل النضج، والعوامل البيئية، والتفاعل بينهما، وأخيراً يكون له القدرة على تحديد العمليات المعرفية المناسبة لتنفيذ المهمات المطلوبة.

ومن ناحية أخرى يشكل التفكير الخرافي والتمسك بالأفكار الخرافية خطراً كبيراً على المجتمع عامة، وعلى المؤسسات التربوية خاصة، إذ يعمل هذا التفكير على نقض كل ما يمكن للطالب أن يتعلمه في المؤسسات التعليمية سواء في المدرسة أو الجامعة.

وتشير ديلاكرويس، وفاليري (Delacroix, &Valerie, 2008)، وكرامر، وبلوك (Kramer, & Block, 2008) إلى أن المعتقدات الخرافية تؤثر على مجموعة واسعة من القرارات والأنشطة في الحياة اليومية. ومع ذلك، تلقى الخرافات القليل من الاهتمام العلمي لدراستها بشكل عام.والذي يثير الدهشة أنه تم العثور على المعتقدات والسلوكيات الخرافية في العديد من المجالات، مثل الألعاب الرياضية، وسلوك المستهلك،

والسفر. وفي الأدب النفسي، ليس هناك توافق في الآراء بشأن تعريف وقياس الخرافات. إذ ينظر إليها على أنها تشمل جميع أنواع المعتقدات الخارقة (Paranormal Beliefs). بينما ينظر إليها البعض بحدود ضيقة ويقيدها بالمعتقدات الشعبية الشائعة مثل (إذا كسر الفرد المرآة، سيكون ذلك مؤشر على سوء الحظ، وعدد (13) هو رقم سيئ الحظ) والمتعلقة أصلاً بثقافة المجتمع وما هو سائد فيه، وإن معرفة كيفية بناء الخرافات يمكن أن تساعد في تفسير عملية صنع القرار غير المنطقي عند الفرد.

ويشير عساف، وزيدان (2007) إلى أن الباحث الأكاديمي يستطيع أن يجد في الحياة الثقافية والاجتماعية التي تجري في أهم الأوساط العلمية؛ شواهد كثيرة على انتشار الفكر الخرافي، بسبب عدم تركيز النظام التعليمي على العمليات العقلية العليا المتضمنة؛ عملية حل المشكلات، والتفكير الناقد، وتفكير ما وراء المعرفة.

وترى الزاغة (2010) أن الخرافة؛ عقيدة أو نسق من العقائد قائمة على أساس صلة خيالية (وهمية) بين الأحداث، وممارسات تفتقر للوعي الكامل، وأفكارها ومعلوماتها خطأ غير قابلة للتبرير على أساس عقلي، ولا تخضع لأي مفهوم علمي، وهذه العقائد يقبل وجودها دون نقد، ويجري التصرف على أساسها، وتفسر ظاهرة أو مشكلة ما بالرجوع إلى عوامل غيبية.

ويشير إبراهيم (2005) إلى أن التفكير الذي يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه؛ ما هو إلا تفكيراً خرافياً، إذ ظل هذا النوع من التفكير يعايش البشرية أمداً طويلاً، وهي حائرة بين العلم والخرافة، لأن الخط الفاصل بينهما لم يكن في البداية واضحاً كما هو اليوم. ومن أسباب تمسك الإنسان بمعتقداته وأفكاره الخرافية؛ شعوره بالعجز، الذي يتخذ أشكالاً تختلف باختلاف البيئة والعصر، ولكن نتيجته دائماً واحدة؛ لجوء الإنسان في تعليله للأحداث إلى قوى لا عقلية تساعده على التخلص من المشكلات التي يواجهها تخلصاً وهمياً، بدلاً من أن تساعده على حلها أو حتى مواجهتها بطريقة واقعية. وهذا التفكير يفسر الحوادث بتفسيرات لا ترتبط بحقائق واقعية ملموسة، بل يعزوها إلى أسباب فوق طبيعية، وعلى أساس لا عقلاني غامض، فيه من الخيال نصيب، ويعتمد على الخرافة التي هي عقيدة أو نسق من العقائد قائمة على أساس صلة خيالية بين الأحداث، غير قابلة للتبرير على أساس منطقي.

ويضيف عيسوي (1984) إلى أن التفكير الخرافي يبعد الفرد عن التفكير المنطقي والاستدلال الصائب والأحكام الصحيحة والحقائق الموضوعية والوقائع الثابتة.

ويلفت حجازي (2001) النظر إلى أن العجز عن التصدي العقلاني الموضوعي للمشكلات والأزمات الحياتية يدفع الفرد للجوء إلى الخرافة، وإلى الحلول السحرية

والغيبية، وهذه بدورها تعمل، حين تتأصل في الشخصية؛ على إضعاف التحليل العقلي والنظرة النقدية إلى الأمور، من خلال مزج الواقع بالخيال، والتغاضي عن الحقائق المادية بإرجاعها إلى قوى غيبية. كذلك فالإطار الحياتي العام الذي يعيش فيه الطفل قبل سني الدراسة، والذي تتفشى فيه الأفكار البائدة والممارسات الخرافية والنظرة الغيبية؛ من النادر أن يجيب هذا المحيط على تساؤلات الطفل، بعد الثالثة من العمر، حول أسرار الوجود وقوانين ظواهره المختلفة؛ إجابة علمية رصينة. هذا المعاش الخرافي، وما يستتبعه من ممارسات غير علمية يحمله الطفل معه إلى المدرسة، وتتفاقم المشكلة لأن المدرسة ببرامجها الحالية لا تستطيع أن تقتلع هذه الأفكار والممارسات، وما زال التعليم في مختلف مراحله، وبشكل إجمالي، سطحياً في طرقه وفي محتوياته، وما زالت طرق التدريس تلقينية إجمالاً، تذهب في اتجاه واحد، من المعلم الذي يعرف كل شيء، إلى الطالب الذي يجهل كل شيء، ويفرض عليه دور المتلقي الفاتر، دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس.

وهذا ما يؤكده البادي (2006) في أن التفكير الخرافي في المفهوم التقليدي له يقوم على الخرافة، بكل ما تعكسه من معاني السذاجة والسطحية والذاتية والغيبية والاستسلام لمفاهيم التدين الخاطئ والمعتقدات غير المنطقية والعادات السلوكية المتوارثة والأفكار غير المتفقة أو غير المتجانسة مع الواقع إلى جانب اختفاء العقل والموضوعية والدقة.

ويورد كسر (1998) أنواع الأفكار والمعتقدات الخرافية حسب مضمونها؛ إذ هناك أفكار خرافية تتعلق بمكانة المرأة، والزواج، وحياة الأطفال، والصحة والمرض، والفأل والأحداث السيئة، والأمل والكسب الخيالي، والتنجيم وقراءة الكف، والسحر، والحسد، وغيرها من المضامين. ولاحظ أيضاً أن طائفة من الباحثين في الدراسات العربية والأجنبية استخدموا مجموعة من المفاهيم كمترادفات لبعضها البعض منها: المعتقدات الخاطئة، والمعتقدات الخرافية، والمعتقدات اللاعقلانية، والمعتقدات المرعبة، والمعتقدات الشعبية، والأفكار الخرافية، والأفكار اللاعقلانية، والأفكار اللامنطقية. وفي النهاية فإنها تشترك فيما بينها بأنها مفاهيم تخالف العقل والمنطق والموضوعية العلمية.

أما سينكو (Saenko, 2005) فيناقش المعتقدات الخرافية الموجودة عند الطلبة ومدى ارتباطها بحياتهم وأنشطتهم اليومية. إذ يتمسك الطلبة بالمعتقدات الخرافية بسبب إمدادها لهم بالشعور بالأمان وحمايتهم من أي مشاعر سلبية قد يتعرضون لها، ويرجع أصل هذه المعتقدات الخرافية لأولى مراحل تطور الإنسانية حيث كانت هذه المعتقدات سائدة في الوعي الاجتماعي، وبعد ذلك تناقلتها الأجيال سواء بغرسها أو اقتراحها أو حتى تقليدها. وهناك العديد من أنواع المعتقدات الخرافية وفقاً لاختلاف طقوس

ممارستها، وأكثر أنواع المعتقدات الخرافية انتشاراً عند الطلبة تلك المرتبطة بالاستعداد للامتحانات واجتيازها. والأنشطة المبنية على المعتقدات الخرافية والتي يقوم بها الطلبة تتضمن وظيفة تنظيمية، ووظيفة معرفية، ووظيفة دفاعية فعالة. ويستعين الطلبة بهذه الأنشطة المبنية على المعتقدات الخرافية في المواقف التي تتطلب قرارات مصيرية يصاحبها مشاعر الخوف والقلق وعدم اليقين بما يحمله المستقبل.

إن موضوع الدراسة الحالية يدور حول موضوعين رئيسيين: الأول: نوع من أنواع التفكير العليا ألا وهو تفكير ما وراء المعرفة.وهذا النوع من أنواع التفكير يتخذ وضعاً مختلفاً عن بقية أنواع التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتفكير صنع واتخاذ القرار.إلا أنه من الضرورة بمكان تأكيد عدم وجود حدود فاصلة بين هذه الأنواع وغيرها من أنواع التفكير،إذ إنها جميعاً تدور حول مشكلة (موضوع، أو موقف، أو خبرة) معينة،وكذلك أنها جميعاً تهدف إلى الوصول إلى حل للمشكلة مدار التفكير.ولكن ما يميز نوعاً عن آخر من أنواع التفكير ما يدور عند الفرد من عمليات حال تعرضه للمثيرات وقبل استجابته نحو هذه المثيرات.

والثاني: الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة الذي يشير إلى التفكير الخرافي، والذي يورد إبراهيم (2005) مجموعة من خصائصه ومنها:نسبة الظواهر الطبيعية إلى أسباب فوق طبيعية أو علل غير صحيحة، وربط البدايات والنهايات ربطاً مباشراً، وافتراض صلة وهمية بين الأشياء والأحداث تستند إلى التصور والخيال، والانتقاء الإدراكي، فلا يلاحظ الفرد إلا ما يتوقعه أو يرغب به، واستبعاد النقد والاعتماد على المسلمات، وتناقض مع التفكير العلمي والحقائق الواقعية، والجمود الفكري ومقاومة الإقناع والتغيير، والسطحية في التفكير، والمزاجية والانفعالية والتقلب في التفكير.

وقد تم دراسة هذين المفهومين عند الطلبة الموهوبين، إذ يؤكد رنكو (2011) أن أكثر المهارات الإبداعية عند المتعلم الموهوب هي مهارات ما وراء المعرفة التي تعني حرفياً معرفة المعرفة، وتشمل التأمل الذاتي، ومراقبة الذات، والقرارات الواعية بخصوص كيفية الاستجابة للخبرة. إن هذه المهارات مفيدة في البيئة الطبيعية مدى الحياة، وستتيح للأفراد فرصاً لاستثمار إبداعهم، ومحاربة الروتين والرتابة، وانتقاء تكتيكات العمل الإبداعي بوعي وانتباه.

مشكلة الدراسة:

يتميز الطلبة الموهوبون بقدرات عقلية تميزهم عن غيرهم من الطلبة، ومن هذه القدرات قدرات تفكير ما وراء المعرفة، التي تفترض استخدام الطالب لها، والتي تتمثل في التخطيط والمراقبة والتنفيذ، ولما جاءت هذه الدراسة لتستقصي العلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين، فمن المفترض أن تكون هذه الأفكار والمعتقدات في أقل مستوياتها عند هؤلاء الطلبة.

وتبلورت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بتفكير ما وراء المعرفة، إذ أظهرت أهمية كبيرة في دراسة هذا النوع من التفكير في البيئة الأردنية. من هنا تتحدد مشكلة الدراسة بتقصي العلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة عند الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. وقد تميزت مشكلة الدراسة التي تدور حول مفهوم تفكير ما وراء المعرفة بربطها المحكم والمنطقي مع الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة في البيئة الأردنية، وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الرئيسة على النحو التالي: العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء المعرفة والأفكار الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى تفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟
2. ما مستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟
3. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى تفكير ما وراء المعرفة، ومستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة، لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في تفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟

مبررات الدراسة:

من خلال مسح الباحث للدراسات حول موضوع الدراسة الحالية لم يجد – في حدود بحثه وعلمه – دراسة واحدة تسبر العلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين، مما يعني ضرورة توضيح العلاقة بين هذين المفهومين المجردين واللذين يلعبان دوراً في العملية التعليمية التعلمية، مما يعد إسهاماً تربوياً في هذا المجال.كذلك تعمل هذه الدراسة، فيما يتعلق بموضوع الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة على توجيه المعلمين لضرورة الاهتمام بما يحمله الطلبة من أفكار خرافية لا تمت للمنهج العلمي بصلة، إذ أن هذه الأفكار تتعارض مع فكرة ترسيخ النهج العلمي والمنطقي الذي تختطه المدرسة وتحاول غرسه عند الطالب منذ بدايات التحاقه بالمدرسة ولغاية تخرجه من الجامعة، ليصبح منهجاً مذوتاً عند هؤلاء الطلبة وسلاحاً يستخدم للتصدي لهذه الأفكار التي تتعارض والمنطق العلمي.

أهمية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتكون من الدراسات الريادية التي تتمتع بالأصالة؛ إذ تحاول كشف العلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة. وتتمثل أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية:

-بما أن الاهتمام بالتفكير وأشكاله المختلفة، يأخذ قيمة كبيرة عند التربويين؛ سواء أكانوا واضعي مناهج، أو معلمين، أو كل من له صلة بالعملية التعليمية، إذ يسعى هؤلاء إلى توظيف التفكير في النشاطات المنهجية واللامنهجية على حد سواء، ليصب ذلك في شخصية المتعلم؛ جاءت هذه الدراسة لتلقي ضوءاً مركزاً على مستوى تفكير ما وراء المعرفة عند الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، لافتقار الدراسات – حسب علم الباحث واطلاعه – التي تناولت هذا النوع من أنواع التفكير عند هذه الفئة من فئات الطلبة.

-مواكبة الدراسة للتوجهات النفس-تربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية تضمين مفهوم تفكير ما وراء المعرفة في جميع النشاطات المنهجية واللامنهجية التي ينخرط بها الطالب.

- سد النقص في الدراسات المرتبطة بموضوع تفكير ما وراء المعرفة وعلاقتها بالأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة.

- توفير المعلومات حول تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة؛ الأمر الذي قد يساعد الباحثين في هذا المجال فيما بعد.

الأهمية التطبيقية:

- تتيح هذه الدراسة المجال للدراسات المشابهة والبحوث الميدانية والتجريبية المستقبلية في سبر وتفكيك مفهوم تفكير ما وراء المعرفة لمحاولة الفهم العميق له.
- تساعد هذه الدراسة المعلمين في تحسين الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبلهم، والتي تصب في النهاية في فهم الطالب للمادة التعليمية وتذوقه لها، والابتعاد عن التفكير الخرافي الذي قد يصاحب هذه المادة التعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على طبيعة مفهوم تفكير ما وراء المعرفة.
2. التعرف على طبيعة مفهوم الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة.
3. تحديد الفروق بين عينات الدراسة في تفكير ما وراء المعرفة، والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة في ضوء متغيري؛ جنس الطالب، وصفه الدراسي.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: تفكير ما وراء المعرفة.

يشير سولسو (1996) إلى أن التفكير هو عبارة عن العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد؛ ويتم ذلك من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم (Judging)، والتجريد (Abstracting)، والاستدلال (Reasoning)، والتخيل/ التصور (Imaging)، وحل المشكلات (Problem Solving)، فالتفكير يتصف باتساعه أكثر من اتصافه بالضيق والاستبعاد.

وتورد وولفولك (2010) فكرة أن تفكير ما وراء المعرفة يتضمن اختيار أفضل طريقة للتعامل مع مهمة التعلم؛ فالطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء معرفة جيدة؛ يحددون الأهداف، وينظمون أنشطتهم، ويختارون من بين مداخل تعلم متنوعة، ويغيرون الاستراتيجيات إذا تطلب الأمر ذلك.

ويعد تفكير ما وراء المعرفة من أهم انواع التفكير التي انشغل بها التربويون لفترة طويلة من الزمن، وما زالوا، ولعل العالم فلافل (Flavell) يعتبر من الرواد الأوائل الذي جاء بهذا المفهوم، وطوره الباحثون اللاحقون تباعاً، من خلال سلسلة

الدراسات التي أجريت، إذ ركزت دراسات فلافل (Flavell) الأولى على تحسين قدرة الأطفال على التذكر؛ وذلك من خلال العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها، ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير عملية التذكر لديهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر ما وراء الذاكرة (Metamemory)، وبعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى من البحث والدراسة (نوفل، وسعيفان، 2011).

ويدرج فينمان، وفان هوت وولترز، وأفلرباخ (Veenman, Van Hout-Wolters, &Afflerbach, 2006)مجموعة من المفاهيم التي تقع تحت مظلة مفهوم ما وراء المعرفة كما يبينه الجدول الآتي.

جدول (1)

المفاهيم التي تندرج تحت مظلة مفهوم ما وراء المعرفة.

المفهوم باللغة العربية	المفهوم باللغة الإنجليزية
معتقدات ما وراء المعرفة	Metacognitive Beliefs
وعي ما وراء المعرفة	Metacognitive Awareness
خبرات ما وراء المعرفة	Metacognitive Experiences
معرفة ما وراء المعرفة	Metacognitive Knowledge
الشعور بالمعرفة	Feeling of Knowing
حكم التعلم	Judgment of Learning
نظرية العقل	Theory of Mind
ما وراء الذاكرة	Metamemory
مهارات ما وراء المعرفة	Metacognitive Skills
المهارات التنفيذية	Executive Skills
المهارات ذات المرتبة العليا	Higher-Order Skills
ما وراء المكونات	Metacomponents
مراقبة الفهم	Comprehension Monitoring

المفهوم باللغة العربية	المفهوم باللغة الإنجليزية
استراتيجيات التعلم	Learning Strategies
استراتيجيات الاستكشاف	Heuristic Strategies
تنظيم الذات	Self-Regulation

ويعتقد فلافل (Flavell, 1979) أن رصد مجموعة واسعة من المشاريع المعرفية (Cognitive Enterprises) حول مفهوم ما وراء المعرفة يحدث من خلال الإجراءات والتفاعلات بين أربع فئات (Classes) من الظواهر (Phenomena) والتي تشكل مكونات تفكير ما وراء المعرفة وهي:

1. معرفة ما وراء المعرفة (المعرفة ما وراء المعرفة) (Metacognitive Knowledge):

وتشير في المقام الأول إلى المعرفة أو المعتقدات حول ماهية العوامل أو متغيرات الفعل والتفاعل في طرق التأثير على مسار ونتائج التداخلات المعرفية، وبمعنى آخر معرفة الفرد للعالم، والمكتسبة من عملياته المعرفية، وهي توظف باعتبارها قاعدة لخبرات ما وراء المعرفة التي تفيد في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لعمل ما. وتتكون من ثلاثة متغيرات أو أنواع من الفئات الرئيسة التي تندرج تحت هذا المكون وهي:

أ. عوامل متعلقة بالشخص (Person): وتشمل كل ما يعرفه الفرد عن عملياته المعرفية الذاتية (Intraindividual Differences)، والعمليات المعرفية الخاصة بالآخرين (Interindividual Differences)، والمعرفة العامة (Universal Differences).

ب. عوامل متعلقة بالمهمة (Task): وتشمل المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها، وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة. وأيضاً تشير إلى المعرفة من حيث: هل هي وفيرة أم شحيحة، مألوفة أو غير مألوفة، منظمة أو غيرمنظمة، مثيرة للاهتمام أو مملة، تتمتع بموثوقية أو أنها تفتقر إلى الموثوقية.

ج. عوامل متعلقة بالاستراتيجية (Strategy): وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية رئيسة ومهمة بالنسبة له، وكذلك أهدافاً فرعية، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى وأين ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية.

وهذه المتغيرات أو الأنواع الثلاثة لا ينفصل أحدها عن الآخر، ولذا تكون المعرفة بما وراء المعرفة عملية تفاعلية نشطة، ويحصل المتعلمون عليها من خلال تفاعلهم مع مواقف الحياة المختلفة.

2. خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive Experiences):

وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجية المناسبة من عدد من الاستراتيجيات عند مواجهة مهمة ما، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة، كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، أو إعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية (الرئيسة)، أو طلب المساعدة من الآخرين. وأيضاً تشير إلى المعرفة التي توافق الأفعال المعرفية، والتي تتطلب أخذ السياق الثقافي بعين الاعتبار، إذ تتمثل بخبرات الفرد السابقة بخصوص عملياته وقدراته، وكيفية توظيف عمليات ما وراء المعرفة على نحو متسلسل لتيسير أداء العمليات المعرفية في تحقيق الأهداف.

3. الأهداف (أو المهام) ((Goals (or Task):

وتشير إلى الأهداف الفعلية والحقيقية للمساعي المعرفية، ومثال ذلك قراءة وفهم تعليمات الامتحان، والتي سوف تؤدي إلى استخدام معرفة ما وراء المعرفة، وتؤدي إلى خبرات المعرفة الجديدة.

4. الأفعال (أو الاستراتيجيات) ((Actions (or Strategies):

وتشير إلى استخدام طرق واستراتيجيات محددة، والتي يمكن أن تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة أثناء عمليات التفكير والتذكر وحل المشكلات. ومن الضروري للفرد معرفة كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات وفائدتها ومتى تستخدم.

ثانياً: الأفكار والمعتقدات الخرافية (التفكير الخرافي).

يفسر البادي (2006)التفكير الخرافي في ضوء نظرية التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) للعالم فستنجر (Festinger)، التي تفترض أن كل منا يشعر بالاختلاف أو التنافر المعرفي بدرجة تسبب له ضيقاً أو توتراً نفسياً إذا ما واجه فكرتين متناقضتين. وهذا الوضع يدفعه إلى أن يعمل على تجنب المواقف والمعلومات التي تزيد من هذا الشعور النفسي، أو إلى أن يعمل على أن يعدل من تفكيره بالكيفية التي تقلل من درجة هذا الضيق أو التوتر. وإذا اتخذ الفرد قراراً باختيار إحدى الفكرتين؛ فإنه لا يتخلص تماماً من الضيق أو التوتر، بل قد يزيد إحساسه به، لأن كلتا الفكرتين كانتا تحملان مزايا كما تحملان عيوباً، والصراع الناتج عن الاختيار؛ جاء بسبب أن الفكرة التي اختارها الفرد لمزاياها، قد لا تساوي حجم التضحية بالفكرة أو

العقيدة الأخرى لعيوبها. والفرد عادة ما يميل بعد ذلك إلى تعظيم خياره، وتحقير الخيار الذي تركه، كما أنه يسوق من المبررات الذاتية التي تؤكد على خياره هو الأعقل والأهم. وترى هذه النظرية أن الناس يميلون إلى تذكر المعلومات التي تتوافق مع إطارهم المعرفي واتجاهاتهم وعقائدهم، وينسون تلك المعلومات التي لا تتفق مع هذه العناصر.

كما يورد خليفة (1992) (2000) مصدرين أساسيين يتركز حولهما عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك في ضوء نظرية التنافر المعرفي، وهما:

1. آثار ما بعد اتخاذ القرار: فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لأن الفرد اتخذ قراره دون تروٍ أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه هذه.
2. آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات: فقد يعمل الفرد في عمل معين ويعطيه قيمة وأهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة.

ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.

- التعريفات النظرية

أولاً: تفكير ما وراء المعرفة (Metacognitive Thinking).

يعرف جروان (2005) تفكير ما وراء المعرفة بأنه عبارة عن مهارات عقلية معقدة، تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتتطور مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.أما يوسف (2011) فيعرفه على أنه نشاط عقلي يخص الفرد ذاته، ويتضح من خلال وعيه بعملياته المعرفية وتحديدها، وإدراك أبعادها، وترجمتها، واستخدامها، وكذلك القدرة على السيطرة عليها، والتحكم فيها، وضبطها، ومراجعتها، وتقييمها، وبالتالي فإن تفكير ما وراء المعرفة يمثل نشاطاً عقلياً تتطلب ممارسته وعياً وخبرة ومهارة.أما لوكا (Papaleontiou-Louca, 2008) فتنظر إليه على أنه المعرفة حول المعرفة، والفكر في الفكر، والمعرفة بالمعرفة، والتأمل بالإجراءات (الأفعال)، ويعرفه شوارتز، وبيركنز (2003) على أنه معرفة الفرد بما يتعلق بعقله وتفكيره، وإدراك حقيقتها والسيطرة عليها.وأما مارزانو، وزملائه (2004) فيعرفونه على أنه وعي الفرد بتفكيره حينما يقوم بمهمات عقلية متنوعة، ومن ثم استخدام هذا الوعي لضبط ما يقوم به، ويعرفه علي (2011) على أنه التفكير حول التفكير، والذي

يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة واستيعاب هذه المهمة، وأخيراً تقييم مدى التقدم في هذه المهمة.أما سمارة، والعديلي (2008) فيشيران إلى أنه من أعلى مستويات التفكير، ويتطلب من المتعلم أن يمارس فيه عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعتبر من أنماط التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته، وكيفية استخدامه لتفكيره، أي التفكير في التفكير.أما دورتيه (2009) فيشير إلى أن تفكير ما وراء المعرفة عبارة عن التحليل الذي يقوم به الفرد لخطواته العقلية الخاصة، أي أنه شكل من أشكال الإدارة الذاتية للنشاط العقلي.أما إبراهيم (2005) فيورد مجموعة من تعريفات تفكير ما وراء المعرفة ومنها:

- المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم، كالتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.

- وعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم.

- وعي أو معرفة الفرد بالعمليات والاستراتيجيات الخاصة به في التفكير وقدرته على توجيه وتنظيم هذه العمليات.

- العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم.

ثانياً: الأفكار والمعتقدات الخرافية (التفكير الخرافي) (Superstition Thinking).

يقصد عيسوي (1984) بالخرافة ذلك الاعتقاد أو الفكرة التي لا تتفق مع الواقع، ويشترط أن تكون دائمة وليست طارئة أو وقتية، بل هي موقف ثابت في حياة من يؤمنون بها، أما البادي (2006) فيعرف التفكير الخرافي بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتناقض تماماً مع التفكير العلمي، والذي لا يقوم على مبررات علمية أو شواهد عقلية، وهو تفكير يتعامل مع الظواهر الواقعية بأساليب غير منطقية وبغير سند من علم أو دين، ومن ثم، يتسم هذا التفكير بالسطحية والسذاجة والغيبية والسلبية واللامبالاة، ويعتمد على الأساطير والأكاذيب.أما كسر (1998) فيعرفه بأنه ربط النتائج بغير مسبباتها الحقيقية، ويقوم على إدراك علاقة العلية أو السببية العلمية بشكل مشوه، وإرجاع الظواهر الطبيعية إلى أسباب غير طبيعية.

الدراسات السابقة:

تم تنظيم الدراسات السابقة ذات الصلة تبعاً لصلتها بموضوع الدراسة وتسلسلها الزمني التنازلي كما يأتي:

الدراسات المتعلقة بتفكير ما وراء المعرفة.

قام الخياط (Al-Khayat, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات مهارات التفكير الإبداعي وما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة البلقاء في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعدادوتطبيق قائمة الوعي بما وراء المعرفة ((Metacognitive Awareness Inventory (MAI)، واختبار تورانس (Torrance) (الصورة ب)، على عينة الدراسة المكونة من (372) طالباً وطالبة (186 ذكور و 186 إناث) من صفوف المرحلة الأساسية العليا(الثامن، والتاسع، والعاشر). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء الذكور والإناث على التفكير الإبداعي وما وراء المعرفي لصالح الذكور.

وأجرى شاهين، وريان (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق استبانة للتعرف على درجة امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة، على عينة الدراسة المكونة من (549) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة في مدينة الخليل بفلسطين. وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة متوسطة، وجاءت مهارة التخطيط في الترتيب الأول، تلتها مهارة التقويم، ثم مهارة المراقبة والضبط، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغيرات: الجنس ولصالح الطلبة الذكور، والفرع الدراسي لصالح طلبة الفرع الصناعي، ومستوى تعليم الأب والأم لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم جامعي، ومهنة الأب والأم لصالح أبناء الموظفين.

وأجرى الحموري، وأبو مخ (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك في مدينة إربد في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد وتطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي بعد تعريبهما، على عينة الدراسة المكونة من (701) طالباً وطالبة (278 ذكور و 423 إناث) من طلبة البكالوريوس. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً، كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي،

على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

وأجرى الجراح، وعبيدات (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في مدينة إربد في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي، على عينة الدراسة المكونة من (1102) طالباً وطالبة (214 ذكور و 588 إناث) من طلبة البكالوريوس. وأظهرت نتائج الدراسة حصول الطلبة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده (معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة)، كما كشفت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي (معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة) يعزى للجنس ولصالح الإناث، كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي (بأبعاده الثلاثة) يعزى لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة، وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد (تنظيم المعرفة) يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

وأجرى السكاكر (2011) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس المهارات القيادية للطلبة الموهوبين، على عينة الدراسة المكونة من (50) طالباً من الطلاب الموهوبين في مدينة بريدة في السعودية، وقد تم تقسيمهم مناصفة وبطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وكذلك المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى دوجاني، وديمير (Doganay, &Demir, 2011) دراسة هدفت إلى مقارنة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المتدني عند المعلمين المتوقعين. وقد صممت هذه الدراسة باستخدام طرق بحث مختلطة (كمية، ونوعية). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس استراتيجيات تعلم ما وراء المعرفة لقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء الدراسة. وبالإضافة إلى ذلك، تم إجراء مقابلة شبه مبنية مع معلمي الصفوف المتوقعين لمعرفة الكيفية التي استخدموا فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية التعلم. وشمل مجتمع الدراسة

جميع معلمي الصفوف المتوقعين من كلية التربية الذين يدرسون في جامعة القوقاز وجامعة كوكوروفا في تركيا، بينما تكونت عينة الدراسة من (690) من معلمي الصفوف المتوقعين، حيث تم اختيارهم عشوائياً. وتم اختيار عينة مكونة من (30) معلماً متوقعاً لإجراء المقابلات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين معلمين الصفوف المتوقعين ذوي النجاح العالي والنجاح المنخفض في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (بكافة أبعادها: التخطيط، والتنظيم، والمراقبة) في عملية التعلم لصالح ذوي النجاح العالي من الذكور والإناث.

وقام إسماعيل (2008) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة الارتباطية الثنائية بين المعتقدات المعرفية، والتفكير ما وراء المعرفي، ومفهوم الذات، ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغير (مقبول، غير مقبول). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بتكييف وتطبيق مقاييس للمعتقدات المعرفية، والتفكير ما وراء المعرفي، ومفهوم الذات، ودافعية الإنجاز، على عينة الدراسة المكونة من (276) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، والصف الأول الثانوي؛ (166 تقدموا وقبلوا للدراسة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة إربد في الأردن، و 110 تقدموا ولم يقبلوا للدراسة في ذات المدرسة). وأظهرت نتائج الدراسة تقارب في الدرجة التي حصل عليها كل من الطلبة المقبولين وغير المقبولين على كل مقياس من مقاييس الدراسة، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية الثنائية بين متغيرات الدراسة بجميع مجالاتها وكانت لصالح الطلبة المقبولين باستثناء مجالي (السلطة المطلقة، ومحسوس متسلسل)، وعدم وجود أي فروق دالة إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية ومجالاتها والتفكير ما وراء المعرفي ومجالاته من جهة، ومفهوم الذات من جهة أخرى.

وأجرت السعدي (2008) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية تدريب الطالبات على مهارات التعلم فوق المعرفية في دراسة المهمات العلمية الحقيقية على فهمهن للمفاهيم العلمية وعلى اتجاهاتهن نحو مادة العلوم. وتم تطبيق الدراسة على (104) طالبات موزعة على (4) شعب من طالبات الصف الثامن في دولة قطر، واختيرت عشوائياً شعبتان تجريبيتان بواقع (52) طالبة تم تدريبهن على مهارات التعلم فوق المعرفية ضمن مهمات علمية حقيقية، وشعبتان ضابطتان بواقع (52) طالبة تم تدريسهن مادة العلوم بالطريقة الاعتيادية، ضمن مهمات علمية مجردة دون تدريبهن على مهارات التعلم فوق المعرفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحصيل الطالبات في اختيار فهم المفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة العلوم لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل والاتجاه نحو العلوم.

وأجرى السباتين (2006) دراسة هدفت إلى استقصاء الفروق في مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة المتوسطة في مدارس مدينة مكة المكرمة في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعدادوتطبيق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، على عينة الدراسة المكونة من (140) طالباً وطالبة؛ مقسمين إلى (68) طالباً وطالبة موهوبين ألحقوا بمركز رعاية الموهوبين (36 ذكور و 32 إناث)، و(72) طالباً وطالبة عاديين (36 ذكور و 36 إناث). وقد خلصت الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين يستخدمون مهارات التفكير فوق المعرفية في أشكالها الثلاث (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) بدرجة أكبر من الطلبة العاديين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق على مستوى الصف الدراسي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي؛ تزداد وبصورة إيجابية مع زيادة مستوى الصف الدراسي للطلبة، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق على مستوى الجنس في استخدام مهارة التقويم لصالح الذكور، وأن الإناث يتفوقن في استخدامهن لمهارة التخطيط بدرجة أكبر من الذكور.

الدراسات المتعلقة بالأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة (التفكير الخرافي).

قام طشطوش (2011) بدراسة هدفت إلى استقصاء مدى انتشار التفكير الخرافي لدى طلبة معلم صف في جامعة جرش الأهلية في الأردن، ومدى معرفة تأثر التفكير الخرافي ببعض المتغيرات الديمغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس التفكير الخرافي، على عينة الدراسة المكونة من (235) طالباً وطالبة (67 ذكور و 168 إناث). وأوضحت نتائج الدراسة وجود التفكير الخرافي بدرجة متوسطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي تعزى للمستوى الدراسي، ودخل الأسرة، ومكان السكن.

وأجرى غانم، وأبو عواد (2010) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وعلاقتها ببعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس الأفكار الخرافية الشائعة، على عينة الدراسة المكونة من (223) طالباً وطالبة (84 ذكور و 139 إناث) في تخصص معلم الصف في جامعات (الزرقاء، وكلية العلوم التربوية، وجامعة مؤتة). وبينت نتائج الدراسة قلة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى لكل من جنس الطالب، وتخصصه في الثانوية العامة، ومستواه الدراسي، ومستوى تعليم والديه، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في مجال التفاؤل والتشاؤم تعزى لاختلاف مكان السكن

لصالح طلبة القرية، وفي مجال الغيبيات تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطالب لصالح فئة المقبول.

وأجرى عساف، وزيدان (2007) دراسة هدفت إلى تحديد واقع التفكير الخرافي ومصادره لدى طلبة الماجستير في جامعة القدس بفلسطين، وبعض العوامل المؤثرة فيه. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس التفكير الخرافي،على عينة الدراسة المكونة من (135) طالباً وطالبة (72 ذكور و 63 إناث). وأظهرت النتائج أن نسبة التفكير الخرافي لدى الطلبة كانت متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الخرافي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي تعزى لمتغيرات (التخصص، ومكان السكن، والحالة الاجتماعية، ومستوى دخل الأسرة)، وأن مصادر التفكير الخرافي تعود إلى الأسرة، والتفسير الخاطئ للدين، والثقافة العربية والتراث الشعبي، والظروف السياسية والاقتصادية، ووسائل الإعلام.

وأجرى هيرجوفيتش، وأرينداسي (Hergovich, &Arendasy, 2005) دراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد والاعتقاد بالقدرات الخارقة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس للتفكير الناقد، ومصفوفات ريفن (Raven) للذكاء، واستبانة تسأل عن التجارب الخارقة، ومقياس المعتقدات الخارقة، على (180) طالباً وطالبة من ثلاثة جامعات، بأقسام: علم النفس، والفنون، وعلم الحاسوب في النمسا. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير الناقد والتجارب أو القدرات الخارقة. ولكن يجدر الإشارة بأن القدرة على الاستدلال أثرت على نتائج مقياس القدرات الخارقة دون التأثير على نتائج التجارب الخارقة. والطلبة الذين كانت قدرتهم على الاستدلال متدنية؛ أحرزوا نتائج أعلى في مقياس القدرات الخارقة، ذلك لأن الطلبة ذوي القدرة الاستدلالية العالية دققوا على كون تجاربهم تصلح لتبرير القدرات الخارقة أكثر من الطلبة ذوي القدرات الاستدلالية المتدنية.

وأجرى وايزمان، ووات (Wiseman, & Watt, 2004) دراسة حول قياس المعتقدات الخرافية، إذ أن معظم الدراسات حول هذا الموضوع حاولت قياس المعتقدات الخرافية باستخدام مقياس المعتقدات الخارقة (Paranormal Belief Scale (PBS))، واتجهت إلى التفسير الذي ينادي بأن المعتقدات الخرافية ترتبط بسوء التكيف النفسي مثل؛ انخفاض الكفاءة الذاتية، وارتفاع سمة القلق.وجاءت هذه الدراسة لتتحقق من الجانب المهمل بين الروابط النفسية والاعتقادات الخرافية. وتناولت هذه الدراسة تحليل لنتائج دراستين حول موضوع المعتقدات الخرافية: الدراسة الأولى: كانت عن طريق الإجابة بواسطة الانترنت، حيث بلغ عدد المشاركين (4339) فرداً (1951 ذكور

و 2388 إناث)، حيث طلب منهم الإشارة إلى الدرجة التي يؤمن بها الفرد على استبانة تحتوي على (6) معتقدات؛ ثلاث منها إيجابية، والأخرى سلبية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين الجنس ونوع الخرافات، وبين العصابية ونوع الخرافات. الدراسة الثانية: تم الاتصال بالمشاركين عن طريق البريد، حيث بلغ عددهم (116) فرداً، وكان الهدف منها تكرار وتوسيع نطاق النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة الأولى عن طريق استبانة أعدت لهذا الغرض، وللتحقق من العلاقة بين المعتقدات الخرافية (الإيجابية، والسلبية) وكل من الجنس، والعصابية، والرضا عن الحياة. أظهرت نتائج الدراسة الثانية كما في نتائج الدراسة الأولى أنه كان هناك تفاعل كبير بين الجنس ونوع الخرافات، لكن لم يوجد تفاعل بالنسبة للعصابية. وأظهرت النتائج أيضاً تفاعل كبير بين نوع الخرافات والرضا عن الحياة. وعموماً تشير هذه النتائج إلى أن الارتباط النفسي بالمعتقدات الخرافية يختلف استناداً إلى ما إذا كان الاعتقاد بإيجابية أو سلبية الخرافة. وفي النهاية استنتجت الدراسة أن مقياس المعتقدات الخارقة ((Paranormal Belief Scale (PBS) هو مقياس غير مكتمل لفحص المعتقدات الخرافية، إذ يجب أن يتضمن المعتقدات الخرافية الإيجابية أيضاً.

وقام كسر (1998) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الخرافي وبعض متغيرات الشخصية (مفهوم الذات، والقلق، ووجهة الضبط) لدى طلبة مدارس الثانوية الفنية (الفرع التجاري، والزراعي، والصناعي) في مصر. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعدادوتطبيق مقياس الأفكار الخرافية، واختبار حالة وسمة القلق، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس وجهة الضبط، واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي، على عينة الدراسة المكونة من (728) طالباً وطالبة (361 ذكور و 367 إناث). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفروع الثلاث على مقياس الأفكار الخرافية، وكذلك عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الأفكار الخرافية، وحالة وسمة القلق، ووجهة الضبط الخارجية، والعصابية والذهانية، وسوء التوافق.

وأجرى عبادة، وبوقحوص (1994) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير الخرافي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق (4) استبانات لقياس اتجاهات الطلبة نحو التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير الخرافي، على عينة الدراسة المكونة من (436) طالباً وطالبة من جامعة البحرين. وأظهرت النتائج وجود اتجاه موجب لدى الطلبة نحو التفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير الابتكاري، على التوالي، بينما جاء هذا الاتجاه سالباً نحو التفكير الخرافي. ويتضح من النتائج أيضاً وجود فروق طفيفة بين كليات الجامعة المختلفة في طبيعة وحجم اتجاهات الطلبة

نحو التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير الخرافي على التوالي، وأن هناك فروق طفيفة بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو أنماط التفكير المختلفة، كما يتضح تميز الذكور عن الإناث في اتجاهاتهم الإيجابية نحو التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، واتجاهاتهم السلبية نحو التفكير الخرافي، كما يوجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو التفكير الخرافي لصالح الإناث، وبين كلية العلوم وإدارة الأعمال لصالح كلية العلوم في الاتجاه نحو التفكير العلمي، بينما جاءت الفروق غير دالة بين الكليات الأخرى، وأن هناك فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو التفكير الخرافي بين كلية الآداب والعلوم لصالح كلية الآداب، وكلية التربية والعلوم لصالح كلية التربية، وكلية العلوم وإدارة الأعمال لصالح كلية إدارة الأعمال، بينما توجد ارتباطات سالبة ودالة إحصائياً بين الاتجاه نحو التفكير الخرافي من جانب والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري، والناقد، والعلمي، من جانب آخر.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة (التفكير الخرافي)، وموقع الدراسة الحالية منها.

يمكن ملاحظة أن بعض الدراسات عملت على تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة من خلال برنامج مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية، وأخرى هدفت إلى تضمين مهارات التعلم فوق المعرفية في برنامج تدريبي لمعرفة أثرها على فهم المفاهيم العلمية، وكذلك نجد أن بعض هذه الدراسات ربطت بين تفكير ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى كدراسات ارتباطية، ومن هذه المتغيرات: التفكير الإبداعي، والحاجة إلى المعرفة، والمعتقدات المعرفية، ومفهوم الذات، ودافعية الإنجاز.

أما مفهوم الأفكار والمعتقدات الخرافية (التفكير الخرافي)؛ فيمكن ملاحظة أن بعض الدراسات عملت على دراسة التفكير الخرافي من حيث: مدى انتشاره ودرجة شيوعه وواقعه، ومصادره، والاتجاهات نحوه، وكيفية قياسه، وكذلك نجد أن بعض هذه الدراسات ربطت بين التفكير الخرافي ومتغيرات أخرى كدراسات ارتباطية، ومن هذه المتغيرات: التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، والتفكير العلمي، ومفهوم الذات، والقلق، ووجهة الضبط.

أما من حيث العينات المستخدمة في هذه الدراسات؛ فجاءت متنوعة، فشملت: طلبة المرحلة الأساسية العليا (الصف الثامن، والتاسع، والعاشر)، وطلبة الثانوية العامة، والطلبة الجامعيين(مرحلة البكالوريوس)، وطلبة الدراسات العليا (مرحلة الماجستير)، ذكوراً وإناثاً.

أما من حيث المنهجية، فقد تعددت المنهجيات المستخدمة؛ فكانت: إما وصفية، أو تجريبية.

جاءت هذه الدراسة لتربط مفهوم تفكير ما وراء المعرفة مع مفهوم الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة (التفكير الخرافي)، وهذا الربط لم يتم التطرق إليه سابقاً – حسب علم الباحث– ليشكل إضافة نوعية لهذين الموضوعين المهمين. وكذلك نجد أن العينة المستخدمة في هذه الدراسة كانت من طلبة الصفوف الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)، حيث جاءت كنوع من اهتمام الباحث واتصاله غير المباشر بهم، لينعكس ذلك على الفهم العام للعلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة مع مفهوم الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة (التفكير الخرافي) لديهما، هذا وقد استخدمت هذه الدراسة كغيرها أسلوباً وصفياً تحليلياً. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد استفاد من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وإعداد أسئلتها، ثم تفسير النتائج.

التعريفات الإجرائية:

تفكير ما وراء المعرفة: محصلة استجابات الطلبة الموهوبين في الصفوف الثامن الأساسي، والتاسع الأساسي، والعاشر الأساسي، من الجنسين على المقياس المخصص لقياسه في هذه الدراسة.

الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة: محصلة استجابات الطلبة الموهوبين في الصفوف الثامن الأساسي، والتاسع الأساسي، والعاشر الأساسي، من الجنسين على المقياس المخصص لقياسه في هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما أن نتائج هذه الدراسة تعتمد على الأداتين المستخدمتين في جمع البيانات ومدى صدقهما وثباتهما.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2012/2011). واقتصرت على الطلبة الموهوبين الذكور والإناث في الصفوف الثامن الأساسي، والتاسع الأساسي، والعاشر الأساسي، في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث يقوم على وصف الظاهرة، وذلك بجمع البيانات عنها وتنظيمها وتلخيصها والربط بين مدلولاتها للوصول إلى فهم الظاهرة، وتحديد العوامل المؤثرة فيها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الموهوبين الملتحقين بمدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2012/2011).حيث بلغ عدد الطلبة في المدرسة (525) طالباً وطالبة، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول (2)

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والصف الدراسي.

الصف الدراسي / الجنس	السابع الأساسي	الثامن الأساسي	التاسع الأساسي	العاشر الأساسي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	المجموع
ذكور	65	67	42	46	54	43	317
إناث	73	22	26	28	30	29	208
المجموع	138	89	68	74	84	72	525

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث في الصفوف الثامن الأساسي، والتاسع الأساسي، والعاشر الأساسي، في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2012/2011)، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية.

ويلخص الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس، والصف الدراسي.

جدول (3)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والصف الدراسي.

المتغير				
مستوى المتغير	الجنس	العدد	الصف الدراسي	العدد
	ذكر	102	الثامن الأساسي	57
	أنثى	59	التاسع الأساسي	51
			العاشر الأساسي	53
المجموع الكلي	161		161	

أدوات الدراسة: لقياس تفكير ما وراء المعرفة، والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة؛ استخدم الباحث:

- مقياس تفكير ما وراء المعرفة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي (الجراح، وعبيدات، 2011) الذي وضعه شراو، ودينسن (Schraw, & Dennison, 1994) لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين والذي يتكون من (52) فقرة، موزعة على بعدين هما: معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة. وقام كيومر (Kumar, 1998) بالتحقق من صدق البناء بإجراء التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه (3) أبعاد هي: بعد تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition): ويوضح القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم. وبعد معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition): ويشير إلى المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية. وبعد معالجة المعرفة (Cognition Processing): ويشير إلى الاستراتيجيات، والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات.

كما قام الجراح، وعبيدات (2011) بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (8) محكمين مختصين في التربية وعلم النفس وإجراء التعديلات وفقاً لملاحظاتهم ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (42) فقرة، وقاما أيضاً بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (0.78-0.95)، والمقياس ككل (0.93)، إذ تعتبر هذه القيم جيدة ومناسبة لأغراض الدراسة.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، حيث طلب منهم الاطلاع على المقياس وإبداء الملاحظات حوله، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة، وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات الواردة التي تمثلت بإعادة الصياغة، وتعديل بعض الفقرات، وحذف فقرة واحدة فقط لعدم ملاءمتها. وتكون المقياس بصورته النهائية من قسمين: الأول خاص بجمع معلومات ذاتية عن أفراد عينة الدراسة تتمثل في جنس الطالب، والصف الدراسي، والثاني يشتمل على (41) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: بعد الوعي (المعرفة حول المعرفة)؛ ويتضمن (15) فقرة، وبعد التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة)؛ ويتضمن (12) فقرة، وبعد معالجة المعرفة (العمليات المعرفية)؛ ويتضمن (14) فقرة.

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وقد تم انتقاء العينة بالطريقة العشوائية التي تكونت من (20) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين من مجتمع الدراسة ذاته، وبفارق زمني (14) يوماً بين مرتي التطبيق، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وتراوحت قيمه للأبعاد (0.89-0.92)، وللدرجة الكلية (0.91) وهي قيم مرتفعة من الثبات.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمستوى تفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة الموهوبين بين (0.93-0.98)، و(0.95) للدرجة الكلية، وهي تعد معاملات ثبات مرتفعة، والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة، وطريقة الاتساق الداخلي.

جدول (4)

قيم معامل الثبات لمقياس تفكير ما وراء المعرفة ككل والأبعاد الفرعية المكونة له.

الأبعاد	معامل الإعادة	معامل الاتساق الداخلي
الوعي (المعرفة حول المعرفة)	.92	.98
التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة)	.89	.94
معالجة المعرفة (العمليات المعرفية)	.90	.93
الدرجة الكلية	.91	.95

وقد صممت الاستجابة على فقرات هذا المقياس باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج، الذي اشتمل على درجات الاستخدام الآتية: (5) موافق بشدة - (4) موافق - (3) محايد - (2) لا أوافق - (1) لا أوافق بشدة. وبذلك تكون أدنى درجة ممكنة على المقياس هي (41) وأعلى درجة (205)، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على وجود مرتفع لتفكير ما وراء المعرفة، والعكس صحيح، ولقد اعتمد المعيار التالي للحكم على استجابات الطلبة على الأداة (1-2.33) منخفض، و(2.34-3.67) متوسط، و(3.68-5) مرتفع. وقد تم التوصل إليه من خلال قسمة المدى (5-1=4) إلى ثلاث فئات متساوية (4÷3=1.33).

- مقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقياس الذي بناه غانم، وأبو عواد (2010) لقياس مستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة، والذي يتكون من (70) فقرة، موزعة على (5) أبعاد هي: التفاؤل والتشاؤم، والقضايا الاجتماعية، والأعمال المنزلية، والغيبيات، والقضايا الصحية. وقد تم التحقق من صدق البناء؛ حيث قام الباحثان بحساب معاملاتالتمييز لفقرات المقياس، وقد كانت مناسبة وتفي بأغراض الدراسة. كما قاما بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية (0.65-0.93)، وللمقياس ككل (0.91)، إذ تعتبر هذه القيم جيدة ومناسبة لأغراض الدراسة.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، حيث طلب منهم الاطلاع على المقياس وإبداء الملاحظات حوله، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة، وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات الواردة التي تمثلت بإعادة الصياغة، وتعديل بعض الفقرات، وحذف مجموعة من الفقرات لعدم ملاءمتها. وتكون المقياس بصورته النهائية من قسمين: الأول خاص بجمع معلومات ذاتية عن أفراد عينة الدراسة تتمثل في جنس الطالب، والصف الدراسي، والثاني يشتمل على (43) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: التفاؤل والتشاؤم؛ ويتضمن (13) فقرة، والغيبيات؛ ويتضمن (11) فقرة، والقضايا الاجتماعية؛ ويتضمن (6) فقرات، والأعمال المنزلية؛ ويتضمن (6) فقرات، والقضايا الصحية (الصحة والمرض)؛ ويتضمن (7) فقرات.

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وقد تم انتقاء العينة بالطريقة العشوائية التي تكونت من (20) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين من مجتمع الدراسة ذاته، وبفارق زمني (14) يوماً بين مرتي التطبيق، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وتراوحت قيمه بين (0.86-0.91)، كما بلغت للدرجة الكلية (0.93) وهي قيم مرتفعة من الثبات.

كما تم التحقق أيضاً من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية لدى الطلبة الموهوبين بين (0.85-0.90)، و(0.91) للدرجة الكلية، وهي تعد معاملات ثبات مرتفعة، والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة، وطريقة الاتساق الداخلي.

جدول (5)

قيم معامل الثبات لمقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية ككل والأبعاد الفرعية المكونة له.

الأبعاد	معامل الإعادة	معامل الاتساق الداخلي
التفاؤل والتشاؤم	.90	.85
الغيبيات	.88	.89
القضايا الاجتماعية	.91	.88
الأعمال المنزلية	.91	.90
القضايا الصحية (الصحة والمرض)	.86	.87
الدرجة الكلية	.93	.91

وقد صممت فقرات هذا المقياس باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج، الذي اشتمل على درجات الاستخدام الآتية: (5) موافق بشدة – (4) موافق – (3) محايد – (2) لا أوافق – (1) لا أوافق بشدة. وبذلك تكون أدنى درجة ممكنة على المقياس هي (43) وأعلى درجة (215)، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على وجود مرتفع للأفكار والمعتقدات الخرافية، والعكس صحيح، ولقد اعتمد المعيار التالي للحكم على استجابات الطلبة على الأداة (1-2.61) بدرجة قليلة، و(2.62-3.42) بدرجة متوسطة، و(3.43-5) بدرجة كبيرة، كما في المقياس الأصلي.

إجراءات الدراسة:

بعد أن قام الباحث بتجهيز أداتي الدراسة، طبقت هاتين الأداتين على الطلبة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2012/2011)، ومن ثم تم جمع الاستبانات من الطلبة ليصار إلى تحليلها والتعامل مع بياناتها إحصائياً وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) الحاسوبية للكشف عن تفكير ما وراء المعرفة والأفكار والمعتقدات الخرافية لديهم.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤالين: الأول، والثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس تفكير ما وراء

المعرفة، وللأبعاد الفرعية التي يتألف منه، والدرجة الكلية لمقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية، وللأبعاد الفرعية التي يتألف منه. وللإجابة عن السؤال الثالث؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس تفكير ما وراء المعرفة، ودرجاتهم على مقياس الأفكار والمعتقات الخرافية الشائعة. وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس تفكير ما وراء المعرفة، ومقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية، وفقاً لمتغيري الجنس، والصف الدراسي، كما تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للحكم على دلالة الفروق بين فئات متغير الجنس، والصف الدراسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى تفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس تفكير ما وراء المعرفة وللأبعاد الفرعية التي يتألف منه، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس تفكير ما وراء المعرفة، وللأبعاد الفرعية التي يتألف منه.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الوعي (المعرفة حول المعرفة).	4.08	0.65	مرتفع
2	التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة).	3.99	0.69	مرتفع
3	معالجة المعرفة (العمليات المعرفية).	4.03	0.60	مرتفع
	تفكير ما وراء المعرفة (الكلي)	4.04	0.56	مرتفع

يتضح من الجدول أن مستوى تفكير ما وراء المعرفة بشكل عام كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.56)؛ أما فيما يتعلق بالأبعاد فقد كان مستوى تفكير ما وراء المعرفة مرتفعاً في الأبعاد الثلاثة، حيث كان أعلى متوسط حسابي لبعد الوعي (المعرفة حول المعرفة) بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.65)، ثم بعد معالجة المعرفة (العمليات المعرفية) بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف

معياري (0.60)، وأخيراً بعد التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة) بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.69). وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على فقرات مقياس تفكير ما وراء المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب كل بعد.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الوعي (المعرفة حول المعرفة)				
1	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.	4.50	0.83	مرتفع
4	أقيّم بشكل جيد مدى فهمي لشيء تعلمته.	4.35	4.09	مرتفع
2	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.	4.13	0.85	مرتفع
5	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.	4.12	0.94	مرتفع
9	أستطيع تحفيز نفسي وحثها على التعلم عندما أحتاج ذلك.	4.12	0.81	مرتفع
7	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.	4.11	0.86	مرتفع
10	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.	4.11	0.94	مرتفع
6	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.	4.07	0.97	مرتفع
14	أتمهل قليلاً عندما تظهر معلومات هامة في الموقف الذي أتعامل معه.	4.07	0.90	مرتفع
3	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.	4.02	0.91	مرتفع
11	أدرك نقاط القوة ونقاط الضعف في قدراتي العقلية والمعرفية.	3.99	0.88	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
15	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.	3.94	0.91	مرتفع
12	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.	3.93	0.96	مرتفع
8	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.	3.91	0.92	مرتفع
13	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.	3.88	0.91	مرتفع
التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة)				
17	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.	4.09	0.95	مرتفع
25	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً في التعامل مع المشكلة.	4.09	1.05	مرتفع
21	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.	4.06	0.98	مرتفع
23	أحاول أن أصوغ المعرفة والمعلومات الجديدة بكلماتي ولغتي الخاصة.	4.04	0.94	مرتفع
18	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.	4.01	0.90	مرتفع
27	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.	4.01	0.95	مرتفع
24	أعمل مراجعة دورية؛ لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.	3.99	0.94	مرتفع
19	أقرأ التعليمات بعناية قبل أن أبدأ بالمهمة.	3.98	1.00	مرتفع
20	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.	3.98	0.87	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
22	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.	3.98	1.08	مرتفع
26	أضع بالاعتبار خيارات وبدائل عدة قبل التعامل مع أي مشكلة تواجهني.	3.95	0.91	مرتفع
16	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.	3.73	1.08	مرتفع
معالجة المعرفة (العمليات المعرفية)				
30	أمتلك هدفاً محدداً لكل استراتيجية استخدمها.	4.12	0.89	مرتفع
28	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.	4.11	0.88	مرتفع
29	استخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.	4.11	0.74	مرتفع
31	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	4.09	0.94	مرتفع
35	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة ذات المعنى.	4.09	0.88	مرتفع
36	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.	4.06	0.97	مرتفع
32	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.	4.02	0.95	مرتفع
38	أركز بشكل واعي على معنى وأهمية المعلومات الجديدة والمهمة.	4.01	0.95	مرتفع
34	أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي.	4.00	0.98	مرتفع
33	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.	3.99	0.86	مرتفع
41	أتوقف بانتظام وبشكل دوري لكي أتفحص استيعابي ومستوى الفهم لدي.	3.99	0.97	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
40	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك أثناء التعامل مع المشكلة.	3.98	0.94	مرتفع
37	أجد نفسي مستخدماً الاستراتيجيات المفيدة بشكل تلقائي.	3.94	0.82	مرتفع
39	أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.	3.90	1.00	مرتفع

- الوعي (المعرفة حول المعرفة): يتضح من الجدول أن مستوى الطلبة في تفكير ما وراء المعرفة في بعد الوعي (المعرفة حول المعرفة) كان مرتفعاً في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد الوعي (المعرفة حول المعرفة) بين (3.88-4.50)، وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (1) التي نصها "أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع" بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.83)، والفقرة رقم (4) التي نصها "أقيّم بشكل جيد مدى فهمي لشيء تعلمته" بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (4.09)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (13) التي نصها "أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة" بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.91)، والفقرة رقم (8) التي نصها "أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً" بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.92).

- التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة): يتضح من الجدول أن إجابات الطلبة في بعدالتنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة) كانت مرتفعة في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة) بين (3.73-4.09)، وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (17) التي نصها "أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة" بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.95)، والفقرة رقم (25) التي نصها "أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً في التعامل مع المشكلة" بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (1.05)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (16) التي نصها "ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة" بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.08)، والفقرة رقم (26) التي نصها "أضع بالاعتبار خيارات وبدائل عدة قبل التعامل مع أي مشكلة تواجهني" بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.91).

- معالجة المعرفة (العمليات المعرفية): يتضح من الجدول أن إجابات الطلبة في بعدمعالجة المعرفة (العمليات المعرفية) كان مرتفعاً في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد معالجة المعرفة (العمليات المعرفية) بين (3.90-4.12). وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (30) التي نصها "أمتلك هدفاً محدداً لكل استراتيجية استخدمها" بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.89)، والفقرة رقم (28) التي نصها "لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات" بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.88)، والفقرة رقم (29) التي نصها "استخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها" بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.74)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (39) التي نصها "أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد" بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.00)، والفقرة رقم (37) التي نصها "أجد نفسي مستخدماً الاستراتيجيات المفيدة بشكل تلقائي" بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.82).

والنتيجة هذه تتفق مع نتائج دراسات كل من الخياط (Al-Khayat, 2012)، ودراسة الحموري، وأبو مخ (2011)، ودراسة الجراح، وعبيدات (2011)، ودراسة السكاكر (2011)، ودراسة دوجاني، وديمير(Doganay, &Demir, 2011)، ودراسة إسماعيل (2008)، ودراسة السباتين (2006). هذا وقد خالفت نتائج الدراسة الحالية بشكل جزئي نتائج دراسة شاهين، وريان (2011).

ويفسر الباحث ارتفاع مستوى تفكير ما وراء المعرفة إلى الخصائص المعرفية التي يتمتع بها الطلبة الموهوبين، والتي تميزهم عن أقرانهم العاديين، فهم يمتلكون القدرات والمهارات ذات المستويات العليا التي تؤهلهم لاستخدام تفكير ما وراء المعرفة التي يحتاج إلى هذه القدرات والمهارات لاستخدامه، بالإضافة إلى اهتمام مدرسي فئة الموهوبين بهم وتوفير البيئة المناسبة لهم لتعليمهم وتدريبهم وتحفيزهم لاستخدام مهارات تفكير ما وراء المعرفة المتنوعة؛ باستخدامهم طرق التدريس غير التقليدية، والاهتمام بالنشاطات اللامنهجية التي ينخرطون بها، عدا عن تحفيز الدافعية العالية للتفكير بما وراء الأحداث والخبرات، وأسباب النجاح والفشل التي يمرون بها.

السؤال الثاني: ما مستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة وللأبعاد الفرعية التي يتألف منه، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة، وللأبعاد الفرعية التي يتألف منه.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	التفاؤل والتشاؤم.	2.02	0.63	منخفض
2	الغيبيات.	1.80	0.60	منخفض
3	القضايا الاجتماعية.	2.04	0.77	منخفض
4	الأعمال المنزلية.	2.09	0.79	منخفض
5	القضايا الصحية (الصحة والمرض).	2.15	0.74	منخفض
الأفكار والمعتقدات الخرافية (الكلي)		2.00	0.57	منخفض

يتضح من الجدول أن تقدير الطلبة للأفكار والمعتقدات الخرافية لديهم كان منخفضاً بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.57)؛ أما فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية فقد كان تقدير الطلبة منخفضاً أيضاً في الأبعاد الخمسة، حيث كان أعلى متوسط حسابي ببعد القضايا الصحية (الصحة والمرض) بمتوسط حسابي (2.15) وانحراف معياري (0.74)، ثم بعد الأعمال المنزلية بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.79)، ثم بعد القضايا الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.77)، ثم بعد التفاؤل والتشاؤم بمتوسط حسابي (2.02) وانحراف معياري (0.63)، وأخيراً بعد الغيبيات بمتوسط حسابي (1.80) وانحراف معياري (0.60). وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على فقرات مقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب كل بعد.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	التفاؤل والتشاؤم			
5	هناك أناس وجوههم تجلب الشر للآخرين، والعكس صحيح.	2.63	1.39	متوسط
7	الضحك الكثير في جلسة ما؛ يأتي بعده نكد وغم (اللهم اجعله خير).	2.28	1.09	منخفض
8	رؤية طائر البوم أو الغراب، أو سماع صوتهما؛ نذير خراب سيصيب المكان.	2.20	1.07	منخفض
6	نزول المطر ليلة زفاف العروس؛ فأل خير ويجلب الحظ (رجلها خضراء).	2.16	1.00	منخفض
1	صياح الديك في غير أوانه؛ يبعث على التشاؤم.	2.11	0.97	منخفض
3	تدل بعض الأرقام على التشاؤم، والعكس صحيح.	2.09	1.12	منخفض
13	إذا رفت العين اليمنى؛ فهذا دليل على أن خيراً سيأتي صاحبها، والعكس صحيح.	2.01	0.97	منخفض
12	إطعام العريس للعروس سكراً، وقيامها بالفعل نفسه؛ يجعل حياتهما حلوة.	1.99	1.01	منخفض
10	رؤية الإنسان شيئاً أسود وهو خارج من بيته صباحاً؛ نذير شؤم، وفأل سيء.	1.88	0.96	منخفض
2	إذا وافق نجم الزوج زوجته؛ كان زواجهما ناجحاً.	1.84	0.92	منخفض
11	إذا تصادف وانكسر وعاء عند دخول العروس إلى بيت زوجها؛ فذلك نذير شؤم.	1.82	0.77	منخفض
9	إذا التفتت العروس إلى الوراء وهي خارجة من بيت أبيها؛ تعود إليه مطلقة.	1.61	0.78	منخفض

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	الزواج بين العيدين (الفطر والأضحى)؛ مصيره الفشل.	1.60	0.82	منخفض
	الغيبيات			
24	الشعور بطنين مفاجئ في الأذن اليمنى لشخص ما؛ يدل على وجود من يذكره بخير في اللحظة نفسها، والعكس صحيح.	2.11	1.02	منخفض
23	الشعور بحكة في راحة الكف اليمنى؛ يعني توقع السلام على شخص عزيز لم نره منذ زمن بعيد.	1.99	0.96	منخفض
22	الشعور بحكة في راحة الكف اليسرى؛ يعني توقع قبض أموال أو هدية أو رزق قادم في الطريق.	1.92	0.93	منخفض
17	كثير من التوقعات التي تعرضها الأبراج في الصحف اليومية؛ صحيحة.	1.86	0.98	منخفض
21	الأشقر ذو العينان الزرقاوان، والأسنان المتفرقة؛ يحسد الناس (عيونه زرق وأسنانه فرق).	1.83	0.88	منخفض
19	تعليق خرزة زرقاء في أي مكان؛ يمتص أذى العين الشريرة، ويدفع الحسد عن المكان.	1.80	0.94	منخفض
14	تعليق (الحجاب) في ثياب الإنسان؛ يحميه ويمنع عنه السحر والأذى.	1.77	0.90	منخفض
20	مسك الخشب في أثناء كلام شخص ما عن خير أصابه؛ يبعد الحسد عن ذلك الشخص.	1.73	0.84	منخفض
16	تعليق كيس من الملح في عنق المولود؛ يقيه من العين، ويدفع عنه الحسد.	1.69	0.89	منخفض
15	تعليق فردة حذاء قديمة تحت السيارة أو أمام المحل؛ يقي من الحسد.	1.58	0.73	منخفض
18	يستطيع بعض الناس معرفة الأحداث؛ عن طريق	1.57	0.84	منخفض

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	قراءة الكف أو الفنجان.			
	القضايا الاجتماعية			
30	إذا اشتهت المرأة الحامل شيئاً ولم تأكله، وحكت في مكان ما من جسمها؛ فإن الشيء الذي تشتهيه؛ يظهر على جسم مولودها في المكان الذي حكت فيه.	2.39	1.34	منخفض
28	إذا نظرت المرأة الحامل إلى شخص ما كثيراً؛ يخرج مولودها شبيهاً له.	2.09	1.22	منخفض
29	رؤية المولود من قبل الناس في أيامه الأولى؛ يصيبه بالعين، ويسبب له المرض.	2.07	1.01	منخفض
25	الطفل غير الجميل؛ يرد العين عن أهله وأخوته.	1.99	0.95	منخفض
26	أكل المرأة للسمك بعد ولادتها؛ يكثر من ذريتها.	1.96	0.90	منخفض
27	الطفل الذي يولد ويده مضمومة؛ يكون بخيلاً، والعكس صحيح.	1.73	0.82	منخفض
	الأعمال المنزلية			
36	كسر إناء بعد سقوطه؛ هو تعويض عن شر أو مصيبة كانت ستحدث (انكسر الشر).	2.37	1.22	منخفض
32	إشعال البخور في البيت؛ يجلب حسن الحظ.	2.28	1.25	منخفض
31	كنس البيت في الليل؛ يجلب المتاعب.	2.14	1.14	منخفض
34	وجود الحذاء بشكل مقلوب؛ يجلب المشكلات في البيوت.	2.04	1.02	منخفض
33	ترك المقص مفتوحاً في البيت؛ يجلب السوء لأهله.	1.89	1.00	منخفض
35	تعليق حذوة الفرس أمام البيت أو المحل؛ يجلب الحظ السعيد.	1.81	0.86	منخفض

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
القضايا الصحية (الصحة والمرض)				
42	إصابة شخص برعب مفاجئ، يؤدي إلى ظهور الشيب في شعر رأسه وذقنه.	2.78	1.35	متوسط
39	نزع الشعر الشائب من الرأس؛ يؤدي إلى ظهور أضعافه.	2.55	1.26	منخفض
37	ارتداء سلسلة من المعدن؛ يشفي من الروماتيزم.	2.15	1.01	منخفض
43	إذا قام الشخص بعد النجوم؛ ظهرت على يديه الثآليل بعدد ما قام بعده من النجوم.	1.93	0.97	منخفض
40	ارتداء مريض الحصبة ملابس حمراء؛ يساعده على الشفاء.	1.91	0.83	منخفض
38	توزيع الحلوى عند قبر الميت؛ يدفع البلاء عن الأحياء.	1.89	0.88	منخفض
41	حفر حفرة عند قبر الميت، ووضع الماء فيها؛ يخفف عن الميت.	1.83	0.87	منخفض

- **التفاؤل والتشاؤم:** يتضح من الجدول أن مستوى الطلبة في الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة في بعد التفاؤل والتشاؤم كان منخفضاً في جميع الفقرات، باستثناء الفقرة رقم (5)، حيث كان تقدير الطلبة فيها متوسطاً، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد التفاؤل والتشاؤم بين (1.60-2.63)، وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (5) التي نصها "هناك أناس وجوههم تجلب الشر للآخرين، والعكس صحيح" بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (1.39)، والفقرة رقم (7) التي نصها "الضحك الكثير في جلسة ما؛ يأتي بعده نكد وغم (اللهم اجعله خير)" بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (1.09)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (4) التي نصها "الزواج بين العيدين (الفطر والأضحى)؛ مصيره الفشل" بمتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.82)، والفقرة رقم (9) التي نصها "إذا التفتت العروس إلى الوراء وهي خارجة من بيت أبيها؛ تعود إليه مطلقة" بمتوسط حسابي (1.61) وانحراف معياري (0.78).

- الغيبيات: يتضح من الجدول أن إجابات الطلبة في مجال الغيبيات كانت منخفضة في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد الغيبيات بين (1.57-2.11)، وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (24) التي نصها "الشعور بطنين مفاجئ في الأذن اليمنى لشخص ما؛ يدل على وجود من يذكره بخير في اللحظة نفسها، والعكس صحيح" بمتوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (1.02)، والفقرة رقم (23) التي نصها "الشعور بحكة في راحة الكف اليمنى؛ يعني توقع السلام على شخص عزيز لم نره منذ زمن بعيد" بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف معياري (0.96)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (18) التي نصها "يستطيع بعض الناس معرفة الأحداث؛ عن طريق قراءة الكف أو الفنجان" بمتوسط حسابي (1.57) وانحراف معياري (0.84)، والفقرة رقم (15) التي نصها "تعليق فردة حذاء قديمة تحت السيارة أو أمام المحل؛ يقي من الحسد" بمتوسط حسابي (1.58) وانحراف معياري (0.73).

- القضايا الاجتماعية: يتضح من الجدول أن إجابات الطلبة في مجال القضايا الاجتماعية كان منخفضاً في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد القضايا الاجتماعية بين (1.73-2.39). وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (30) التي نصها "إذا اشتهت المرأة الحامل شيئاً ولم تأكله، وحكت في مكان ما من جسمها؛ فإن الشيء الذي تشتهيه؛ يظهر على جسم مولودها في المكان الذي حكت فيه" بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (1.34)، والفقرة رقم (28) التي نصها "إذا نظرت المرأة الحامل إلى شخص ما كثيراً؛ يخرج مولودها شبيهاً له" بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (1.22)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (27) التي نصها "الطفل الذي يولد ويده مضمومة؛ يكون بخيلاً، والعكس صحيح" بمتوسط حسابي (1.73) وانحراف معياري (0.82)، والفقرة رقم (26) التي نصها "أكل المرأة للسمك بعد ولادتها؛ يكثر من ذريتها" بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.90).

- الأعمال المنزلية: يتضح من الجدول أن إجابات الطلبة في بعد الأعمال المنزلية كان منخفضاً في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد الأعمال المنزلية بين (1.81-2.37). وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (36) التي نصها "كسر إناء بعد سقوطه؛ هو تعويض عن شر أو مصيبة كانت ستحدث (انكسر الشر)" بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (1.22)، والفقرة رقم (32) التي نصها "إشعال البخور في البيت؛ يجلب حسن الحظ" بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (1.25)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (35) التي نصها "تعليق حذوة الفرس أمام البيت أو المحل؛ يجلب الحظ السعيد" بمتوسط

حسابي (1.81) وانحراف معياري (0.86)، والفقرة رقم (33) التي نصها "ترك المقص مفتوحاً في البيت؛ يجلب السوء لأهله" بمتوسط حسابي (1.89) وانحراف معياري (1.00).

- **القضايا الصحية (الصحة والمرض):** يتضح من الجدول أن إجابات الطلبة في بعد القضايا الصحية (الصحة والمرض) كان منخفضاً في جميع الفقرات، باستثناء الفقرة رقم (42)، حيث كان تقدير الطلبة فيها متوسطاً، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد القضايا الصحية (الصحة والمرض) بين (1.83-2.78). وقد كانت أعلى الإجابات ممثلة بالفقرة رقم (42) التي نصها "إصابة شخص برعب مفاجئ، يؤدي إلى ظهور الشيب في شعر رأسه وذقنه" بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (1.35)، والفقرة رقم (39) التي نصها "نزع الشعر الشائب من الرأس؛ يؤدي إلى ظهور أضعافه" بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (1.26)، أما أقل الإجابات فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (41) التي نصها "حفر حفرة عند قبر الميت، ووضع الماء فيها؛ يخفف عن الميت" بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.87)، والفقرة رقم (38) التي نصها "توزيع الحلوى عند قبر الميت؛ يدفع البلاء عن الأحياء" بمتوسط حسابي (1.89) وانحراف معياري (0.88).

والنتيجة هذه تتفق مع نتائج دراسات كل من غانم، وأبو عواد (2010)، ودراسة هيرجوفيتش، وأرينداسي(Hergovich, &Arendasy, 2005)، ودراسة وايزمان، ووات(Wiseman, & Watt, 2004)، ودراسة كسر (1998)، ودراسة عبادة، وبوقحوص (1994)، هذا وقد خالفت نتائج الدراسة الحالية بشكل جزئي نتائج دراسة طشطوش (2011)، ودراسة عساف، وزيدان (2007).

ويفسر الباحث انخفاض مستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية إلى الخصائص المعرفية التي يتمتع بها الطلبة الموهوبين، والتي تميزهم عن أقرانهم العاديين، فهم يمتلكون القدرات والمهارات ذات المستويات العليا التي تؤهلهم لاستبعاد الأفكار والمعتقدات المخالفة للتفكير العلمي والمنطقي، والتمحيص والتدقيق في المعلومات الواردة إليهم، وكذلك ربما تعود هذه النتيجة إلى انتشار التعليم وانحسار نسبة الأمية في المجتمع، والتوسع بل التمسك بالتربية الدينية التي ترفض مثل هذه الأفكار والمعتقدات، ويتعدى ذلك؛ التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده هذا العصر؛ إذ أصبح من المتيسر الوصول إلى المعلومات من مصادرها الأم.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى تفكير ما وراء المعرفة، ومستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة، لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن السؤال الثالث؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء على مقياس تفكير ما وراء المعرفة، ودرجاتهم على مقياس الأفكار والمعتقات الخرافية الشائعة، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (10)

معاملات الارتباط بين تفكير ما وراء المعرفة، والأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة، لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء.

الأبعاد		الوعي (المعرفة حول المعرفة)	التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة)	معالجة المعرفة (العمليات المعرفية)	تفكير ما وراء المعرفة (كلي)
التفاؤل والتشاؤم	معامل الارتباط	-.235*	-.219*	-.339*	-.304*
	مستوى الدلالة	.003	.005	.000	.000
الغيبيات	معامل الارتباط	-.213*	-.094	-.280*	-.228*
	مستوى الدلالة	.007	.238	.000	.004
القضايا الاجتماعية	معامل الارتباط	-.230*	-.116	-.317*	-.257*
	مستوى الدلالة	.003	.141	.000	.001
الأعمال المنزلية	معامل الارتباط	-.042	-.105	-.245*	-.146
	مستوى الدلالة	.596	.187	.002	.065
القضايا الصحية (الصحة والمرض)	معامل الارتباط	-.186*	-.151	-.319*	-.251*
	مستوى الدلالة	.018	.055	.000	.001
الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة(كلي)	معامل الارتباط	-.226*	-.172*	-.362*	-0.292*
	مستوى الدلالة	.004	.029	.000	.000

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس تفكير ما وراء المعرفة والدرجة الكلية لمقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة حيث بلغت

قيمته (0.292-)، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة وجميع أبعاد التفكير ما وراء المعرفة حيث تراوحت بين (-0.172, -0.362)، كما تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لكلا المقياسين بين (-0.042, -0.319)، حيث كانت ارتباطات أبعاد مقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة مع بعد الوعي دالة إحصائياً باستثناء بعد الأعمال المنزلية، أما ارتباطات أبعاد الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة مع بعد التنظيم الذاتي للمعرفة فلم تكن دالة إحصائياً سوى في بعد واحد هو بعد التفاؤل والتشاؤم، كما كانت جميع ارتباطات أبعاد مقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة مع بعد معالجة المعرفة دالة إحصائياً، وفي جميع الحالات كانت الارتباطات بين المقياسين سلبية أي أن الزيادة في مستوى تفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؛ تقلل من الاعتقاد لديهم بالأفكار الخرافية.

والنتيجة هذه تتفق جزئياً مع نتائج دراسات كل من هيرجوفيتش، وأريندasي (Hergovich, &Arendasy, 2005)، ودراسة عبادة، وبوقحوص (1994).

إذ من المتوقع والمنطقي أن تكون العلاقة سلبية بين تفكير ما وراء المعرفة، والأفكار والمعتقدات الخرافية، بمعنى؛ كلما زاد مستوى تفكير ما وراء المعرفة قل مستوى الأفكار والمعتقدات الخرافية، والعكس صحيح. ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد كلما استغرق في التأمل بالأفكار والخبرات التي يتعرض لها وفكر فيما وراءها؛ زادت فرصته باكتشاف التناقضات التي تحيط بما يرى ويسمع، وكلما تلقى الخبرة دون تمحيص أو تدقيق، سلم بما يرى ويسمع دون اعتراض أو حتى تفكير.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً في تفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن السؤال الرابع؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس تفكير ما وراء المعرفة وفقاً لمتغيري الجنس، والصف الدراسي، كما تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للحكم على دلالة الفروق بين فئات متغير الجنس، والصف الدراسي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس تفكير ما وراء المعرفة وفقاً لمتغير الجنس، والصف الدراسي.

المتغير	الفئات	العدد	الوعي (المعرفة حول المعرفة)		التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة)		معالجة المعرفة (العمليات المعرفية)	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	102	4.16	0.60	4.06	0.48	4.09	0.48
	أنثى	59	3.94	0.72	3.87	0.76	3.92	0.76
الصف الدراسي	الثامن الأساسي	57	4.00	0.84	3.84	0.71	3.90	0.70
	التاسع الأساسي	51	3.90	0.47	3.79	0.48	3.89	0.48
	العاشر الأساسي	53	4.34	0.48	4.35	0.49	4.32	0.49
	الكلي	161	4.08	0.65	3.99	0.60	4.03	0.60

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية في أبعاد مقياس تفكير ما وراء المعرفة تبعاً لمتغيري الجنس، والصف الدراسي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للحكم على الدلالة الإحصائية للفروق تبعاً لمتغير الجنس، والصف الدراسي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) الإحصائية لدلالة الفروق في تفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس،والصف الدراسي.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس لامدا =0.943 ف=3.14 مستوى الدلالة =0.027	الوعي(المعرفة حول المعرفة)	2.58	1	2.58	6.76	.009
	التنظيم الذاتي للمعرفة(تنظيم المعرفة)	2.66	1	2.66	6.51	.011
	معالجة المعرفة(العمليات المعرفية)	2.21	1	2.21	6.94	.006
الصف الدراسي لامدا = 0.821 ف = 5.53 مستوى الدلالة = 0.000	الوعي(المعرفة حول المعرفة)	6.10	2	3.05	7.98	.001
	التنظيم الذاتي للمعرفة(تنظيم المعرفة)	11.69	2	5.85	14.30	.000
	معالجة المعرفة(العمليات المعرفية)	7.20	2	3.60	11.30	.000
الخطأ	الوعي(المعرفة حول المعرفة)	60.01	157	0.38		
	التنظيم الذاتي للمعرفة(تنظيم المعرفة)	64.17	157	0.41		
	معالجة المعرفة(العمليات المعرفية)	50.02	157	0.32		
الكلي	الوعي(المعرفة حول المعرفة)	68.01	160			
	التنظيم الذاتي للمعرفة(تنظيم المعرفة)	77.22	160			
	معالجة المعرفة(العمليات المعرفية)	58.28	160			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

الجنس:

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جميع أبعاد مقياس تفكير ما وراء المعرفة وهي:

- الوعي (المعرفة حول المعرفة): حيث كانت قيمة ف (6.76) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة): حيث كانت قيمة ف (6.51) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- معالجة المعرفة (العمليات المعرفية): حيث كانت قيمة ف (6.94) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). وقد كانت الفروق في جميع الأبعاد لصالح الذكور كما يتضح من الجدول رقم (11).

الصف الدراسي:

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية (الصف الثامن الأساسي، والتاسع الأساسي، والعاشر الأساسي) في جميع أبعاد مقياس تفكير ما وراء المعرفة وهي:

- الوعي (المعرفة حول المعرفة): حيث كانت قيمة ف (7.98) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05).
- التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة): حيث كانت قيمة ف (14.30) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05).
- معالجة المعرفة (العمليات المعرفية): حيث كانت قيمة ف (11.30) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05). ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم إجراء نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول (13)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في تفكير ما وراء المعرفة وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

الأبعاد	الصف الدراسي	الثامن الأساسي	التاسع الأساسي	العاشر الأساسي
الوعي (المعرفة حول المعرفة)	الثامن الأساسي			
	التاسع الأساسي	.1014		
	العاشر الأساسي	-.3324*	-.4338*	
التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم المعرفة)	الثامن الأساسي			
	التاسع الأساسي	.0485		
	العاشر الأساسي	-.5161*	-.5646*	
معالجة المعرفة (العمليات المعرفية)	الثامن الأساسي			
	التاسع الأساسي	.0026		
	العاشر الأساسي	-.4112*	-.4138*	

يتضح من الجدول أن تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان أعلى من تفكير ما وراء المعرفة لطلبة الصفين التاسع الأساسي والثامن الأساسي في الأبعاد الثلاث (الوعي، والتنظيم الذاتي للمعرفة، ومعالجة المعرفة).

والنتيجة هذه تتفق مع نتائج دراسات كل من الخياط (Al-Khayat, 2012)، ودراسة شاهين، وريان (2011)، ودراسة السباتين (2006). هذا وقد خالفت نتائج الدراسة الحالية نتائج ودراسة الحموري، وأبو مخ (2011)، ودراسة الجراح، وعبيدات (2011)، ودراسةدوجاني، وديمير(Doganay, &Demir, 2011).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذكور أكثر حرية في الانخراط بالخبرات الحياتية المعاشة، والفرص المتاحة لهم في الوصول إلى المعرفة، أكثر من الإمكانيات المتاحة للإناث، وبما أن الطلبة هنا من الموهوبين؛ فيمكن أن نستنتج جودة العمليات المعرفية التي يستخدمها هؤلاء الطلبة، وخاصة الذكور منهم. ويجب الإشارة هنا أيضاً إلى طبيعة المجتمع الذكوري التي تتيح وتسمح للذكور ما لا تتيحه للأنثى من خبرات وتفاعلات اجتماعية متنوعة.

ومن ناحية أخرى؛ يفترض أنه كلما ارتقى وتقدم الطالب في الصف الدراسي؛ تحسن وارتفع استخدامه لمهارات تفكير ما وراء المعرفة، وقد يكون أحد أسباب ذلك تراكم الخبرات لدى الطالب مع تطوره العمري وبالتالي الدراسي، وكذلك زيادة الوعي والإدراك للخبرات التي يمر بها بالمقارنة مع الصفوف الأقل. ويجدر الإشارة في هذا المجال أن الطالب كلما أنهى مرحلة دراسية باتجاه الثانوية العامة التي تشكل مرحلة مفصلية في حياته؛ كلما وظف مهارات ما وراء المعرفة للتحضير واجتياز المرحلة الدراسية الأصعب القادمة في حياته الدراسية والتي تتمثل في امتحان الثانوية العامة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأفكار والمعتقدات الخرافية الشائعة تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن السؤال الخامس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية وفقاً لمتغير الجنس، والصف الدراسي، كما تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للحكم على دلالة الفروق بين فئات متغير الجنس، والصف الدراسي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية وفقاً لمتغير الجنس، والصف الدراسي.

المتغير	الفئات	العدد	التفاؤل والتشاؤم		الغيبيات		القضايا الاجتماعية		الأعمال المنزلية		القضايا الصحية (الصحة والمرض)	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	102	1.96	0.60	1.77	0.59	2.00	0.76	2.13	0.86	2.15	0.76
	أنثى	59	2.13	0.68	1.86	0.61	2.10	0.79	2.03	0.66	2.14	0.70
الصف الدراسي	الثامن الأساسي	57	2.09	0.66	1.87	0.70	2.11	0.80	2.17	0.79	2.30	0.71
	التاسع الأساسي	51	2.07	0.66	1.81	0.62	2.08	0.81	2.02	0.74	2.05	0.72
	العاشر الأساسي	53	1.89	0.57	1.72	0.44	1.92	0.69	2.08	0.85	2.07	0.77
	الكلي	161	2.02	0.63	1.80	0.60	2.04	0.77	2.09	0.79	2.15	0.74

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية في أبعاد مقياس الأفكار والمعتقدات الخرافية تبعاً لمتغيري الجنس، والصف الدراسي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً؛ تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للحكم على الدلالة الإحصائية للفروق تبعاً لمتغير الجنس، والصف الدراسي. وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) الإحصائية لدلالة الفروق في الأفكار والمعتقدات الخرافية لدى الطلبةتبعاً لمتغير الجنس، والصف الدراسي.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	التفاؤل والتشاؤم	1.93	1	1.93	4.97	*0.027
	الغيبيات	0.71	1	0.71	2.03	0.157
لامدا =0.928	القضايا الاجتماعية	0.82	1	0.82	1.39	0.240
ف= 2.381	الأعمال المنزلية	0.10	1	0.10	0.16	0.694

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
مستوى الدلالة =0.041	القضايا الصحية (الصحة والمرض)	0.40	1	0.40	0.75	0.388
الصف الدراسي	التفاؤل والتشاؤم	2.15	2	1.08	2.78	0.065
	الغيبيات	1.10	2	0.55	1.57	0.212
لامدا = 0.911	القضايا الاجتماعية	1.55	2	0.77	1.31	0.273
ف= 1.46	الأعمال المنزلية	0.34	2	0.17	0.27	0.765
مستوى الدلالة=0.152	القضايا الصحية (الصحة والمرض)	2.57	2	1.28	2.38	0.096
الخطأ	التفاؤل والتشاؤم	60.81	157	0.39		
	الغيبيات	55.34	157	0.35		
	القضايا الاجتماعية	92.64	157	0.59		
	الأعمال المنزلية	99.98	157	0.64		
	القضايا الصحية (الصحة والمرض)	84.66	157	0.54		
الكلي	التفاؤل والتشاؤم	64.05	160			
	الغيبيات	56.73	160			
	القضايا الاجتماعية	94.55	160			
	الأعمال المنزلية	100.72	160			
	القضايا الصحية (الصحة والمرض)	87.23	160			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

الجنس:

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في بعد واحد من أبعاد الأفكار والمعتقدات الخرافية هو بعد التفاؤل والتشاؤم، حيث كانت قيمة ف (4.97) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث كما يتضح من الجدول رقم (14)، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (1.96) بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (2.13).

الصف الدراسي:

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأفكار والمعتقدات الخرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء تعزى لمتغير الصف الدراسي في أي من أبعاد الأفكار والمعتقدات الخرافية.

والنتيجة هذه تتفق مع نتائج دراسة طشطوش (2011) بشكل جزئي، ودراسة عساف، وزيدان (2007)، ودراسة عبادة، وبوقحوص (1994)، هذا وقد خالفت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة غانم، وأبو عواد (2010)، ودراسة كسر (1998).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأنثى لا تزال أكثر التصاقاً بالأسرة التقليدية؛ التي يكون الوالدين فيها مصدر المعلومات الرئيس؛ وخاصة الأم؛ بما تحمله من موروثات اجتماعية خرافية توارثتها عن أمها وجدتها وهكذا، بالإضافة إلى نمط التنشئة الاجتماعية للأنثى التي تتصف بالقلق والخوف على مستقبلها، مما يدفعها إلى الاعتقاد بالأفكار غير المنطقية والخرافية التي يستعين بها أصلاً الوالدين لتفسير أي سلوك خاطئ أو حتى صائب تقوم به الأنثى، وهذا كله ينعكس على طريقة تفكيرها وتناولها للخبرات التي تحيط بها بطريقة خرافية. وبمعنى آخر؛ يمكن ملاحظة التمييز الواضح في المجتمع في نواحي متعددة بين الذكور والإناث، تصب في مجملها لصالح الذكور، إذ تتصف المجتمعات العربية ومن ضمنها المجتمع الأردني بأنه ذكوري، مما يدفع الأنثى إلى الإحساس بالعجز واللجوء إلى الأفكار والمعتقدات الخرافية ومصادرها.

التوصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ يقدم الباحث مجموعة التوصيات الآتية:

-تحديد المعوقات المختلفة التي تحول دون استخدام مهارات تفكير ما وراء المعرفة في كافة المستويات الدراسية، ووضع مقترحات للتعامل مع هذه المعوقات، ومحاولة التغلب عليها.

-تضمين المناهج الدراسية مهارات تفكير ما وراء المعرفة منذ بداية التحاق الطالب بالمدرسة ولغاية التخرج من الجامعة، لما لها من أهمية في محاربة الأفكار والمعتقدات الخرافية وغير المنطقية على مدار دراسته.

-إجراء دراسات مقارنة لتفكير ما وراء المعرفة بين طلبة المدارس الخاصة، وطلبة المدارس الحكومية، من جهة؛ وبين الطلبة الموهوبين والعاديين، من جهة أخرى.

-تضمين منظومة مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى المعلمين وتدريبهم عليها في كافة المراحل الدراسية.

-إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة تفكير ما وراء المعرفة بمتغيرات أخرى، مثل: التفكير التأملي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وما وراء الذاكرة، وأنماط التعلم، وأنماط التفكير، والدافعية للإنجاز، وتقدير الذات.

-وضع برامج تدريبية متخصصة لتدريب الطلبة على مهارات تفكير ما وراء المعرفة.

- وضع مقاييس عربية مقننة تساعد في الكشف عن المستوى الحقيقي لمهارات تفكير ما وراء المعرفة، والأفكار والمعتقدات الخرافية لدى الطلبة.

المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2005). **التفكير من منظور تربوي: تعريفه-طبيعته-مهاراته-تنميته-أنماطه**. القاهرة: دار عالم الكتب.

- إسماعيل، وائل معين الحاج سعيد (2008). **العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد**(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.

- البادي، محمد محمد (2006). مسؤولية الإعلام العلمي في مواجهة قضية التفكير الخرافي في مصر. **مجلة العلوم التربوية**، 1،693-728.

- الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(2)، 145-162.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (2005). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات** (ط2). عمان: دار الفكر.

- حجازي، مصطفى (2001). **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور** (ط8). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

- الحموري، فراس، وأبو مخ، أحمد (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 25(6)،1463-1488.

-خليفة، عبد اللطيف محمد (1992). **ارتقاء القيم: دراسة نفسية**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب.

- دورتيه، جان فرانسوا (2009). **معجم العلوم الإنسانية**. (جورج كتورة: مترجم). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات (مجد)، أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة).

- الرشيدي، بشير صالح، وأبو علام، رجاء محمود، والجبر، زينب علي، والهاجري، عبد الله جاسم (2004). **الموسوعة العلمية للتربية**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

- رنكو، مارك (2011). **الإبداع: نظرياته وموضوعاته (البحث، والتطور، والممارسة)** (ط2). (شفيق فلاح علاونة: مترجم). الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ومكتبة العبيكان.

- الزاغة، وفاء عبد الكريم (2010). **التفكير الخرافي والمفاهيم العلمية الخطأ**. عمان: دار ديبونو.

- زيتون، حسن حسين (2008). **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة** (ط3). القاهرة: دار عالم الكتب.

- السباتين، أحمد إسماعيل أحمد (2006). **دراسة مقارنة لمستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

- السعدي، إنتصار زكي (2008). فاعلية تدريب الطالبات على مهارات التعلم فوق المعرفية ضمن مهمات علمية حقيقية في فهمهن للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة العلوم، **مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة**، 23(25)، 133-156.

- السكاكر، عبد العزيز بن علي (2011). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين**(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

- سمارة، نواف أحمد،والعديلي، عبد السلام موسى (2008). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. عمان: دار المسيرة.

- سولسو، روبرت (1996). **علم النفس المعرفي**. (محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق: مترجمون). الكويت: دار الفكر الحديث.

- سويد، عبد المعطي (2003). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**. العين: دار الكتاب الجامعي.

- شاهين، محمد عبد الفتاح، وريان، عادل عطية (2011). درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 6(1)،195-223.

- الشربيني، فوزي،والطناوي، عفت (2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة: بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: المكتبة العصرية.

- الشرقاوي، أنور محمد (2003). **علم النفس المعرفي المعاصر**(ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شوارتز، روبرت،وبيركنز، دي إن (2003). **تعليم مهارات التفكير: القضايا والأساليب (سلسلة دليل الممارس لتعليم التفكير)**. (عبد الله النافع آل شارع، وفادي وليد دهان: مترجمان). الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية.

- طشطوش، رامي عبد الله (2011). مدى انتشار التفكير الخرافي لدى طلبة معلم صف في جامعة جرش الأهلية. **مجلة المنارة**، 17(4)،149-179.

- عبادة، أحمد عبد اللطيف،وبوقحوص، خالد أحمد (1994). اتجاهات طلاب جامعة البحرين نحو: التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير الخرافي (دراسة تحليلية). **مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية**، 4(2)،91-128.

- عبد الهادي، فخري (2010). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار أسامة.

- عساف، عبد محمد، وزيدان، عفيف حافظ (2007). التفكير الخرافي واقعه ومصادره لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة القدس وبعض العوامل المؤثرة فيه. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 49، 369-400.

- علي، محمد السيد (2011). **موسوعة المصطلحات التربوية**. عمان: دار المسيرة.

- عيسوي، عبد الرحمن (1984). **سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي: مع دراسة ميدانية مقارنة على الشباب المصري والعربي**. بيروت: دار النهضة العربية.

- غانم، بسام، وأبو عواد، فريال (2010). درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. 24(4)،1043-1084.

- الفرماوي، حمدي علي، وحسن، وليد رضوان (2004). **الميتا معرفية: بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- كسر، عصام أبو الفتوح سعد (1998). **التفكير الخرافي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب مدارس الثانوية الفنية**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طنطا (فرع كفر الشيخ)، طنطا، جمهورية مصر العربية.

- مارزانو، روبرت، وآخرون (2004). **أبعاد التفكير** (ط2). (يعقوب حسين نشوان، ومحمد صالح خطاب: مترجمان). عمان: دار الفرقان.

- محمد، شذى عبد الباقي، وعيسى، مصطفى محمد (2011). **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**. عمان: دار المسيرة.

- نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم (2011). **دمج مهارات التفكير في المحتـــوى الدراسي**. عمان: دار المسيرة.

- وولفولك، أنيتا (2010). **علم النفس التربوي**. (صلاح الدين محمود علام: متـــرجم). عمان: دار الفكر.

- يوسف، سليمان عبد الواحد (2011). **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفيـــة**. عمان: دار المسيرة.

- Al-Khayat, M. M. (2012). The levels of creative thinking and metacognitive thinking skills of intermediate school in jordan: Survey study. **Canadian Social Science**, 8(4), 52-61.

- Delacroix, E., & Valerie, G. (2008). Understanding, defining and measuring the trait of superstition. Paper presented at **IAREP/SABE World Meeting**, Roma, 3-6 September.

- Doganay, A., &Demir, O. (2011). Comparison of the level of using metacognitive strategies during study between high achieving andlow achieving prospective teachers. **Educational Sciences: Theory and Practice**,11(4), 2036–2043.

- Elliott, S. N.,Kratochwill, T. R., Cook, J. L.,& Travers, J. F. (2000). **Educational psychology: Effective teaching, effective learning**. (3rd Ed). Boston: McGraw-Hill.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry.**American Psychologist**, 34(10), 906-911.

- Heng, M. A. H. (1994). Promoting metacognition in gifted learners. **Teaching and Learning**, 15(1), 7–11.

- Hergovich, A., &Arendasy, M, (2005). Critical thinking ability and belief in the paranormal. **Personality and Individual Differences**, 38, 1805–1812.

- Kramer, T., & Block, L. (2008). Conscious and nonconscious components of superstitious beliefs in judgment and decision making. **Journalof Consumer Research**, 34,783–793.

- Larkin, S. (2009). **Metacognition in young children**. New York, NY: Routledge.

- Papaleontiou-Louca, E. (2008). **Metacognition and theory of mind**. Newcastle: Cambridge Scholars Pub.

- Saenko, Iu. V. (2005). The Superstitions of today's college students. **Russian Education & Society**, 47(12), 76.

- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M.,&Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations.**Metacognition and Learning**, 1, 3-14.

- Wiseman, R., & Watt, C. (2004). Measuring superstitious belief: Why lucky charms matter. **Personality and Individual Differences**. 37(8), 1533-1541.