

الفصل الثاني

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

نظرا لارتباط الدراسات السابقة بالإطار النظري كما أنّ معرفة الإطار المعرفي للبحث يساهم في تكوين قاعدة معرفية نستند عليها في تحديد الدراسات السابقة، يتناول هذا الفصل الإطار النظري لموضوع الدراسة، والذي يتضمن نشأة التفكير فوق المعرفي، والمهارات فوق المعرفية وتقسيماتها، كما يتطرق إلى الأداء الوظيفي وتعريفه وأهميته والعوامل المؤثرة فيه، والدراسات السابقة التي تتناول المهارات فوق المعرفية وأثرها في بعض المجالات، كما يتطرق الفصل إلى الدراسات التي تناولت الأداء الوظيفي، ثم سيتناول الفصل بشيء من التحليل أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وأوجه الاستفادة بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة.

٢،١ نشأة التفكير فوق المعرفي

تشير القراءات التاريخية لنشأة تعلم التفكير إلى أنّ الفلسفة الترابطية هي التي سيطرت على مجال تفسير العمليات العقلية عند الإنسان حتى أواخر القرن التاسع عشر قبل بداية علم النفس التجريبي على يد العالم (فلهم فونت)، حيث افتتح أول معمل في جامعة ليزج، فقد أخضع بعض القضايا العقلية في علم النفس إلى الدراسات التجريبية عندما قسم العمليات إلى قسمين:

عمليات نفسية بسيطة: كالانعكاسات والحس والأدوات النفسية، والتي يمكن دراستها بطريقة تجريبية

مباشرة.

عمليات نفسية عليا: وهي تلك العمليات التي يصعب اكتشاف شيء منها في مثل هذه التجارب.

(خيشه، ٢٠١٨).

إنّ التفكير ما وراء المعرفي يعتبر أعلى مستويات النشاط العقلي بسبب أنّه يجعل الفرد واعياً بذاته مراقباً لكيفية استخدام عقله، وذلك عبر قدرته على تحسين وتنمية مهارة المتعلم على الاستيعاب واختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية، مما يجعله قادراً على القيام بالأدوار الإيجابية في جمع المعلومات وتنظيمها، ومتابعتها أثناء فترة التعلم، وبالتالي زيادة قدرات ومهارات المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة (الطيّار، ٢٠١٧).

ويتطرق الباحثون في ابتعادهم عن الأفكار التقليدية كالسلوكية (Behaviorism) والبنائية (Constructivism) إلى مواضيع حديثة معتمدة على علم النفس المعرفي بعد أن توفرت النظريات الحديثة حول الإدارة للمجال التربوي أبعاداً جديدة، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة نظرية التفكير فوق المعرفي نتيجة لهذا التطور، مستعينة بالأساس على دراسات بعض الباحثين مثل جون فلافل (John Flavell) الذي طور أفكاراً عديدة حول طبيعة المهام المعرفية المختلفة، وكيف للمدير أن يفهم نفسه كمدير، والتنقيب عمّا وراء المعرفة المكتسبة من عمليات ضمنية وتنمية التفكير الإبداعي وفعالية الأداء الأكاديمي وحل المشكلات، ومنذ ذلك الحين حاول الباحثون تحديد التفكير فوق المعرفي (Metacognitive Thinking) باستمرار، فقد كان مبهمًا؛ نظرًا لتداخل مفهومي فوق المعرفة (Metacognitive) والمعرفة (Cognition) (Wang and Han, 2017).

وقد تعددت التسميات التي استخدمت للتعبير عنه، ومنها: الإدراك فوق المعرفي، وإدراك ما وراء المعرفة، والمعرفة بالمعرفة، والميتا معرفة، والتفكير بالتفكير، والوعي بالتفكير، وهذه مترادفات لمفهوم (Garrison and Akyol "Metacognition", 2015).

ويرى حسين وعباس (٢٠١٥) أنّ ظهور مفهوم التفكير فوق المعرفي، ودخوله مجال علم النفس على يد "جون فلافل (John Flavell) كان في منتصف السبعينيات، ويعتبر التفكير فوق المعرفي من الموضوعات الحديثة في علم النفس مع أنّ فكرة هذا الموضوع ليست جديدة. ويعتبر إحدى التكوينات النظرية المعرفية ذات الأهمية الكبيرة في علم النفس المعاصر. وقد لقيَ موضوع التفكير فوق المعرفي اهتمامًا ملحوظًا على المستويين النظري Theoretically والتطبيقي Empirically، وأجرى عليه براون (Brown) تطبيقات مختلفة في عدد من المجالات الأكاديمية التي استنتج من خلالها الأهمية الكبيرة لدور التفكير فوق المعرفي في التعلم الفعّال.

ولذلك فإنّ التفكير فوق المعرفي يشير إلى قدرتنا على أن نعرف ما نعرفه فعلاً وما لا نعرفه، وعلى التخطيط لاستراتيجية مناسبة لإنتاج المعلومات اللازمة، والتأمل في إنتاجية تفكيرنا الإبداعي وتقييمه (البحري وفارس، ٢٠١٤).

يرى فلافل (Moritz and Lysaker, 2018) بأنّ مصطلح التفكير ما وراء المعرفة يدل على معرفة الفرد الخاصة المرتبطة بعملياته المعرفية ونتائجها التي تعود إلى المراقبة الفاعلة والضبط المترابط لهذه العمليات. وقد أشار العبسي (2016) إلى مصطلحات تتداخل معًا لوضع عدد من التعريفات لما وراء المعرفة كما يأتي:

- التفكير في المعرفة.
- التعلم حول التفكير.
- السيطرة (التحكم) في التعلم.
- المعرفة حول المعرفة.

- التفكير في التفكير.

ومن خلال البحث والتقصي حول مفهوم التفكير فوق المعرفي، تبين أنّ بعض التعاريف ركزت على معالجة المعرفة وإدارتها، ومنها ما ركز على تفكير الفرد الذاتي، ومنها ما ركز على المهارات العقلية لإنجاز المهام، ومنها ما جمعت بين معالجة المعرفة وإدارتها وبين المهارات العقلية.

ومن التعاريف التي ركزت على معالجة المعلومات وإدارتها: تعريف كوستا وكاليليك في (Alias and Sulaiman, 2017, 29) وهو "قدرة الأفراد على معرفة ما يعرفون وما لا يعرفون وما يدور في قشرهم الدماغية من تفكير حول التفكير، كما أنّه يتضمن الاستراتيجية اللازمة لإنتاج معلومات حول موقف معين لمواجهته، إضافة إلى حل المشكلات التي تعتبر الدوافع الأساسية التي ينبثق عنها التفكير فيما وراء المعرفة عن طريق إدراك ما هو مطلوب من استراتيجيات وخطوات". كما عرفه زاكاي: "المعرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية وعمليات معالجة المعلومات داخليا وكيف يفكر الفرد وكيف يتحكم في تفكيره". (خيشة، ٢٠١٨، ص ٣٦).

عرّف جيس وويلي (Gus and Wiley) التفكير ما وراء المعرفي بأنه "عمليات داخلية إجرائية تشرف على العمليات المعرفية وتضبطها، إذا تمكن من تعريف طبيعة المهمة، وتحديد اختيار التمثيلات العقلية لها، والاستراتيجيات اللازمة لها، وتفعيل المعرفة السابقة لربطها بالموقف الحالي وتحسين الأداء والتخطيط للمستقبل. (الدباس، ٢٠١٨).

ومنها ما ركز على تفكير الفرد الذاتي: ويعرف التفكير ما وراء المعرفة "بإدراك تنظيم عمليات التفكير ومراقبتها باستمرار" وفقاً لترجاسكس (Özyeter and Kutlu, 2018, 152)، وعرفه هويت (Hwit) المشار إليه في العتوم (٢٠١١، ٢٠٨) "أنه تفكير الفرد حول تفكيره يسمى التفكير ما وراء

المعرفي، وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد في نظامه المعرفي، ويتضمن تفكيره فيما يعرف وفيما لا يعرف، ومراجعة الكيفية التي تسير عليها عملية تعلمه وتفكيره، كما أنّ التفكير ما وراء المعرفي: "مفهوم يدل على عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرار، وتبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهام التي تتطلب معالجة للمعلومات، وهو نوع من الحديث مع الذات والتفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم" (جروان، ٢٠١٥، ٣٣).

أما التعاريف التي ركزت على المهارات العقلية لإنجاز المهام فتمثلت في تعريف ستيرنبرج (Stenberg) في (Promentilla & etc., 2017.319)، فقد عرّفه بأنه "مجموعة من المهارات العقلية المعقدة وأحد أهم مكونات السلوكيات الذكية التي تعالج المعلومات". كما عرفته حملوي (٢٠١٨) "التعلم التأملي الذي يتكون من التخطيط والمتابعة والتقييم".

وأما التعاريف التي جمعت بين جانبي معالجة المعرفة وإدارتها والمهارات العقلية في إنجاز يعرفه الجراح وعبيدات (٢٠١٢) أنّ التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات، مثل التخطيط والمراقبة والتقييم واتخاذ القرار، واختيار الاستراتيجيات. وتعريف الديناس (٢٠١٨) للمعرفة بأنها وعي الفرد بعملياته المعرفية وما وراء المعرفية، موظفا وعيه في إدارة عملياته الذاتية من خلال استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم واتخاذ القرار. يضاف إلى هذه التعاريف تعريف فلافل أنّ عمليات ما وراء المعرفة "تتكون من المعرفة بشأن الفرد والعملية والاستراتيجية" (الجراح، ٢٠١٢، ١٤٥).

وجون فلافل "يعد أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة سنة ١٩٧٦م، حيث ركزت دراساته الأولى على تحسين القدرة على التذكر، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح (ما

وراء الذاكرة)، وبعد ذلك وسع المفهوم إلى التفكير ما وراء المعرفي " رشيد (٢٠١٨). وأورد دباس (٢٠١٨) كل من شروا ونديسون: Shraw and Dannison تعريفا يعرفان ما وراء المعرفة أنه "وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار".

وتتبنى الباحثة التعاريف التي جمعت بين جانبي معالجة المعرفة وإدارتها من جانب، والمهارات العقلية اللازمة لإنجاز المهام، وذلك للأسباب الآتية:

- تتماشى مع طبيعة البحث؛ لأن تلك التعاريف تربط بين ما يقوم به المديرون من معالجة معرفة وإدارتها، حيث يقوم المديرون بمراقبة فهمهم الخاص لمختلف الأنشطة المعرفية، ومن ثم اختيار المهام والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم إدارتهم لمدارسهم.
- تربط هذه التعاريف بين التفكير فوق المعرفي للمدير كجانب نظري، وبين مهارات التفكير فوق المعرفي لديه والتي تساعده على إنجاز المهام.
- تتفق هذه التعاريف مع أدوات البحث المستخدمة، حيث إنّ الأداة الأولى هو مقياس شراو ونديسن، والذي يشتمل على (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة)، حيث ركز هذا المقياس على كيفية معالجة المعرفة وإدارتها، والأداة الثانية هي مهارات الأداء الوظيفي التي قسمت حسب مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم) كما سيأتي شرحها لاحقا بالتفصيل.

كما يشير حسن (٢٠١٤) إلى ارتباط التفكير فوق المعرفي بحل المشكلات، وذلك لأن حل المشكلة يحتاج إلى تفكير، وإلى أنّ عمليات التفكير تتضمن حل مشكلة، وبما أنّ الإدارة المدرسية غالبًا ما تعترضها

مشكلات، وعندما يكون مدير المدرسة قادرًا على ممارسة مهارات التفكير العليا يكون قادرًا على حل تلك المشكلات.

ويرى بحري (Bahri,2016) بأنّ "التفكير ما وراء المعرفة" يتكون من تداخل عدد من المهارات كالتقييم الذاتي وحل المشكلات والتفكير الناقد، وهذه المهارات مهمة لتفعيل عملية الإدارة. وفي هذا السياق يرى البحري وفارس (٢٠١٤) بأنّ الأدب التربوي يشير إلى الكثير من المفاهيم ذات الصلة بالتفكير ما وراء المعرفي، حيث ظهرت مجموعة من المفاهيم المرتبطة بمفهوم التفكير ما وراء المعرفي ذات صلة بتعليم وتعلم التفكير ما وراء المعرفة، مثل مفاهيم ما وراء الذاكرة وما وراء الاستيعاب، وما وراء اللغة، وما وراء التحليل وغيرها، وجميع هذه المفاهيم تبحث في إمكانية نقل العملية المعرفية خطوة إلى الأمام نحو التفكير الذاتي ومناقشة الذات نحو تطوير مستوى تفكير الفرد، ورفع مستوى العمليات المعرفية لديه.

ومن خلال استعراض تعريفات التفكير ما وراء المعرفة نستنتج أنّه هو المستوى النظري وهذا المصطلح هو الأكثر شيوعًا في مجال علم النفس، وأنّ تطبيقه التربوي هو استخدام مهارات فوق المعرفية في الإدارة المدرسية، ودورة التعلم فوق المعرفية، وهذا المصطلح هو الأكثر شيوعًا في مجال التربية.

وبناء على ما سبق تعرّف الباحثة التفكير فوق المعرفي على أنّه "عملية ذاتية في إدارة وتخطيط وتقييم سلوكيات الفرد مبنية على أساس ذاخر من المعلومات والمعرفة يتمكن الفرد من خلالها تحقيق أعلى مستويات الإنتاجية".

٢،٢ مهارات التفكير فوق المعرفية

وتتضمن ثلاث مهارات رئيسة كالآتي:

أ- التخطيط: وتتضمن ست مهام رئيسة كالآتي (عبد العزيز، ٢٠١٣، ٢١٢):

١. تحديد الهدف المخطط له تحديداً دقيقاً.
 ٢. تحديد استراتيجية التطبيق الملائمة للمهمة المطلوبة.
 ٣. ترتيب واضح لتسلسل العمليات.
 ٤. تحديد المعوقات والأخطاء المتوقعة.
 ٥. تحديد الطرق المثوى استخدمها في التصدي للصعوبات.
 ٦. التنبؤ بالنتائج المرجوة.
- ب- المراقبة والتحكم: "عملية ضبط ومراقبة تنفيذ الخطة المحددة سلفاً"، وتشتمل على الآتي عبد العزيز (٢٠١٣):

١. الحفاظ على الهدف في محط الاهتمام.
٢. التعرف على توقيت تحقق هدف فرعي.
٣. المحافظة على تسلسل العمليات.
٤. التعرف على التوقيت اللازم للانتقال إلى العملية التالية.
٥. اختيار العملية الملائمة.
٦. تحديد العقبات والأخطاء.

ج- التقييم: عبارة عن "عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سلفاً أو هو عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة سابقاً". عند استخدام المدير نظرية ما وراء المعرفة يجب عليه تقييم القدرة التي يحوزها الفرد على التفكير فيما يتعلمه ويتقيد في هذا الصدد بالإدارة وقدرته على مراقبة الذات خلال التعلم ووعيه بما يتم تطبيقه من أشكال التفكير وطرق الدراسة والفنيات المتعلقة بإدارة المدرسة

والسيطرة الذاتية على المهام الوظيفية التي يتم القيام بها للوصول إلى الأهداف المرجوة، وعلى المدير القيام

بعملية التقييم من حيث المهام التالية: (Fleming and Daw, 2017):

١. تقييم إلى أي حدٍ تحققت الأهداف.
٢. تقييم دقة وكفاءة النتائج.
٣. تقييم إلى أي حدٍ تلاءمت الأساليب المستخدمة.
٤. تقييم الآلية التي تم فيها التعامل مع العقبات والأخطاء.
٥. تقييم إلى أي مدى كانت الخطة أو الاستراتيجية فعّالة.

وهذه المهارات متداخلة ولا يمكن فصلها عن بعض، بمعنى أن التخطيط غالبًا ما يعتمد على تقويم خطة سابقة، والتغذية الراجعة للتخطيط القديمة غالبًا ما تضع أهدافا جديدة تتلافى الأخطاء التي وقعت سابقًا في التخطيط القديمة، كذلك عملية المراقبة والتحكم تكون في عملية التخطيط من حيث وضع الأهداف بشكل صحيح أو لم توضع؟ وهل الإجراءات المتبعة لهذه الأهداف صحيحة؟ حتى عملية التقويم في نهاية الخطة ترجع مرة أخرى إلى تعديل الأهداف التي تتبع مرحلة التخطيط؟ كما يتم الرجوع إلى عملية التحكم والمراقبة لمراجعة الإجراءات، وهكذا تتداخل العمليات الثلاث (حسن، ٢٠١٤).

٣،٢ نماذج التفكير فوق المعرفي

هناك الكثير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير فوق المعرفي، ومن هذه النماذج:

أولاً: نموذج فلافل (Flavell) حيث أشار إلى وجود مكونين للتفكير فوق المعرفي هما، الجراح

وعبيدات (٢٠١٢، ١٤٦):

المكون الأول: المعرفة فوق المعرفية (Metacognitive knowledge)، وتتكون من ثلاثة

أنواع رئيسة وهي:

- معرفة الفرد عن متغيراته واعتقاداته عن عمليات تفكيره.
- المعرفة بمتغيرات المهمة، وهي عبارة عن المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد.
- المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية: وهي ما يمتلكه الفرد من معلومات عن استراتيجيات فوق المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف مهمة بالنسبة له، أي تساعد الشخص على التعرف على متى وأين ولماذا تستخدم استراتيجية ما دون غيرها.

المكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive Experiences)، وهي عبارة عن خبرات تساعد المدير على المفاضلة بين مجموعة من الاستراتيجيات، واختيار أنسبها في حل مشكلة ما أو اتخاذ القرار.

ثانياً: نموذج (يور وآخرون) إلى أنّ التفكير ما وراء المعرفي يتكون من اثنين، بلم (٢٠١٤، ص ١٨):

- ١- التقويم الذاتي للمعرفة وينقسم إلى: المعرفة التقديرية، المعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية.
- ٢- الإدارة الذاتية للمعرفة وتتكون من: التخطيط، التنظيم، والتقويم.

ثالثاً: نموذج (جاما، Gama)، الدباس (٢٠١٨، ص ١٦٧)، ويتكون من:

١. الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة، وهذا يرتبط بوعي درجة حكم الفرد على فهمه للأهداف.

٢. وعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره والضعف في أفكاره.

٣. وعي الفرد بخبرته السابقة واسترجاع العقل للمعرفة السابقة المرتبطة بالموقف الحالي.
٤. تنظيم الفرد لخبراته السابقة واستخدامها في مواقف مشابهة.
٥. تنظيم الاستراتيجيات، والتي ترتبط بقدرة الفرد على التفكير حول الاستراتيجيات المستخدمة سابقا في مواقف مشابهة.
٦. تنظيم الأعمال والقدرات لتتوافق مع الخبرات الجديدة لحل المشكلة متضمنة تحديد الخطة والأهداف، وتحديد الخطوات اللازمة التي تقود لحل المشكلة.
٧. تقويم الخطط المستخدمة اتجاه الحل لبقاء الفرد في المسار الصحيح أثناء نشاطه التعليمي وتقويم العمل في ظل تحقيق الهدف.
٨. تقويم فاعلية الاستراتيجية المستخدمة من خلال خبرات تعلمها الفرد.
- رابعا: نموذج كلوي (Kluwe) الذي أورده الجراح، عبيدات (٢٠١٢، ١٤٦)، ويشير إلى التفكير فوق المعرفي يتكون من:
- المكون الأول: المعرفة عن تفكير الفرد وتفكير الآخرين (Knowledge about ones and others thinking) وقد ميزت بين نوعين هي المعرفة التقريرية هما المعرفة التقريرية المعرفية (Knowledge Declarative Cognitive) وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم والمصطلحات. والمعرفة التقريرية فوق المعرفية.
- أما المكون الثاني: فهي العمليات التنفيذية (Executives processes) وترتبط بالمعرفة المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى، وهناك نوعان من المعرفية الإجرائية المعرفية procedurel

Metacognitive (knowledge cognitive) والمعرفة الإجرائية وما وراء ال معرفة

(Procedural) knowledge، وهي معرفة أين ومتى وكيف ولماذا تستخدم استراتيجية معينة؟

خامسا: نموذج Shraw and Dannison، 1994 كما ورد في الدباس (٢٠١٨، ١٧٦) :

يتكون من معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، وقد قام كيومر باستخدام المقياس وإعادة التحليل العاملي فنتج

المكون الثالث وهو معالجة المعرفة. ويمكن تعريف المكونات كالاتي:

١. معرفة المعرفة وتشمل:

المعرفة التصريحية: هي معرفة الفرد ومهاراته وقدراته ووسائل تعلمه.

المعرفة الشرطية: معرفة الشخص حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز

إجراءات التعلم

المعرفة الإجرائية: هي معرفة الفرد حول متى ولماذا تكون الاستراتيجيات فعالة.

٢. تنظيم المعرفة: يعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر قبل التعلم.

٣. معالجة المعرفة: وتتمثل في إدارة المعلومات، وهي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات

واختيار الأنسب في معالجة المعلومات والنظم.

سادسا: نموذج دويل (duell) في حملوي (٢٠١٨، ٣٣) ويرى بأنّ التفكير ما وراء المعرفي يتكون من

ثلاث مكونات:

■ معرفة ما وراء المعرفة: وتشير إلى المعرفة المخزونة لدى الفرد عن الواقع المعرفي، والتي تختلف عن المعرفة الخام المستدخلة.

■ مهارات ما وراء المعرفة: وتمثل ما يمكن للفرد عمله أي المهارات (الخطوات الإجرائية) التي يمكن للفرد استخدامها إزاء المشكلات أو المواقف التي يتعرض لها.

■ الحالات المعرفية: وتشير إلى الحقائق التي يعيشها الفرد.

سابعاً: نموذج أكسفورد كما ترى حملوي (٢٠١٨، ٣٣) كان له رأي مخالف، فقسم التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث مكونات مغايرة للنموذج السابق:

■ التركيز على عملية التعلم ويتضمن: عملية الربط بين المعارف الجديدة والمعارف السابقة شرط أن يكون لدى المتعلم القدرة على الانتباه والاستماع الجيد وتحليل الأفكار.

■ التنظيم والتخطيط للتعلم: ويضم هذا المكون فهم التعلم والبيئة المحيطة وتحديد الأهداف العامة والخاصة.

■ تقييم التعليم: وتقع عملية المراقبة والتقييم الذاتي كإجراء فعلي للتفكير.

وتتبني الباحثة نمودجا فلافل وشراو وندنيسن، وذلك لأن هاذين النموذجين ربطا بين معرفة ما وراء

المعرفة وبين مهارات ما وراء المعرفة، بمعنى أنّ امتلاك الفرد للمعرفة وقدرته على استخدام التفكير فوق

المعرفي باستخدام المعارف السابقة له وانعكاس هذا التفكير فوق المعرفي على مهارات يطبقها ويمارسها

الشخص في حياته اليومية، أي أنّ هاذين النموذجين ربط بين الجانب النظري (معرفة فوق المعرفي)

والجانب العملي (مهارات التفكير فوق المعرفي). وعليه من السرد السابق لمهارات التفكير فوق المعرفية،

والنماذج السابقة للتفكير فوق المعرفي، فإنّ الباحثة صممت نموذجاً آخر للتفكير فوق المعرفي، وهو أنّه ينقسم إلى:

المجال الأول: معرفة ما وراء المعرفة وتشمل: معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة.

المجال الثاني: مهارات ما وراء المعرفة وتشمل: التخطيط المراقبة والتوجيه والتقييم.

سيسعى البحث إلى الاستفادة من هذين المجالين في تصميم أدوات الدراسة، حيث ستستخدم الباحثة مقياس شراود (١٩٩٤) لقياس مدى توافر مهارات ما وراء المعرفة في عينة الدراسة لمديري مدارس التعليم الأساسي بالسلطنة. كما ستصمم الباحثة استبانة قياس الأداء الوظيفي وفق مجالات مهارات ما وراء المعرفة "المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية"، كما ستقاس "مهارات ما وراء المعرفة" من خلال تصميم فقرات في استبيان الأداء الوظيفي تقسم إلى محاور، هذه المحاور تقيس مهارات ما وراء المعرفة "التخطيط، المراقبة، التقييم" واستخدام المديرين لهذه المهارات في أدائهم الوظيفي.

٢، ٤ انعكاسات نظرية ما وراء المعرفة في منظومة الإدارة

يلعب التفكير ما فوق المعرفي دوراً بارزاً في تنشيط وتوجيه السلوك ووعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته نحو تحقيق الهدف بكل وعي وتخطيط، باعتباره يلعب دوراً مهماً في السيطرة على هذه العمليات، فوعي المراهق مثال بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب وتوظيف المعرفة للتعامل مع المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، بخاصة وأن مرحلة المراهقة تزداد فيها القدرة على ضبط السلوك خلافاً لمرحلة الطفولة، لذا نجده حريصاً على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط ومراقبة وتقويم. من هنا ظهرت الحاجة إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى هذه الفئة. (الدباس، ٢٠١٨).

لقد تأثرت الأهداف الإدارية تأثيرًا كبيرًا بنظرية "ما وراء المعرفة"، فعلى المدير مراعاة المراحل الآتية، وهي أولاً: الدقة في تحديد الأهداف، ثانيًا: مراقبة تحقيقها، ثالثًا: الربط بين مهارات ما وراء المعرفة وما على مدير المدرسة من مهام ووظيفة للتأكد من درجة إنجاز هذه الأهداف، ويجب أن تحدد مستويات رفيعة من الأهداف أثناء تطبيق نظرية ما وراء المعرفة مثل مراجعة المشكلة والتفكير في حل لها مصحوبا بمهارات المراقبة والتخطيط والتقييم ومدى كفاءة المدير في تلبية متطلبات النظرية، وذلك من خلال إنشاء استراتيجيات ملائمة، والوعي الكامل بما لاستحضار ما يحتاجه من معلومات.

٢، ٥ الفرق بين المهارات المعرفية وفوق المعرفية

تطورت النظرية المعرفية، وأصبحت قادرة على التعامل مع مجموعة واسعة من المتغيرات المتعلقة بالظواهر السلوكية (Silvestri and Jahromi, Wang, 2018)، ويعرف ماير (Mayer, 2016, 62) المهارات المعرفية بأنها "العمليات التي يقوم بها المتعلمون خلال اكتسابهم وتذكرهم للمعلومات وطريقة الأداء في مراحل التعلم المختلفة".

وبالمقارنة بين المهارات المعرفية والمهارات فوق المعرفية، فإن الأولى تساهم في ملاحظة ما في البيئة المدرسية من معارف موجودة وفهمها، أما الأخيرة فتستغل لمعرفة كيف تلاحظ البيئة المدرسية وتستوعب، وبالتالي فإن الهدف المعرفي يتحقق باستخدام المهارات فوق المعرفية. فالمهارات المعرفية قد تسبق أو تلي الأنشطة أو أثناء تنفيذ الأنشطة المعرفية (الأحمدي، ٢٠١٢).

فقد تكون المهارات المعرفية قبل أو أثناء أو بعد تطبيق الأنشطة المعرفية وعندما لا تنجح هذه المهارات في الوصول إلى النتائج المطلوبة، فيلجأ إلى المهارات فوق المعرفية التي تحفز وجود دافع فوق معرفي قادر على تنشيط عملية اكتساب المعلومة وتحقيق هدفها، وإدراك ما يعترضها من معيقات وكيفية القضاء

عليها، وبالتالي فإنّ وظيفة المهارات فوق المعرفية هي التخطيط والضبط وتقييم المهام أو خطط العمل أو المعلومات (الحاج، ٢٠١٩).

والمهارات المعرفية وفوق المعرفية قد يتداخلان في مهارة واحدة، مثال ذلك: التساؤل الذاتي يمكن أن ينظر إليه أنه معرفي وفوق معرفي، والذي يحدد إذا كانت معرفيا أو فوق معرفي هو الغرض الذي تستخدم من أجله الاستراتيجية.

٦،٢ الأداء الوظيفي في الأدبيات التربوية

سبق القرآن الكريم أي فكر إنساني في وضع منهج وركائز ومبادئ الأداء، حيث إنّ مقوماته هي ما جاءت بفلسفة ومعايير ديمنج وجوران وغيرهم عن جودة الأداء في الإدارة، وأنّ هذه المقومات وأدائها الناجح هما العاملان الأساسيان في نجاح المؤسسات التعليمية والإنتاجية في الدول المتقدمة، وأنّ الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية هي فجوة في الأداء وفجوة في إدارة تفعيل مقوماته التي تتضمن نظم تقييم الأداء، وأساليب تحسين الأداء ومناهج لإدارة الأداء. (Quiram and Hartt, 2016).

(Marken).

يركز النمط التنظيمي لإدارة الأداء على أهمية توافر خصائص وقدرات وسمات محددة لدى العاملين تضمن المساهمة الإيجابية للسلوكيات المتبعة في تحقيق النتائج، ويجب أن تتصل طبيعة السمات ونوعيتها وأشكال السلوك والنتائج واتجاهاتها باستراتيجية المؤسسة للوصول إلى ميزة تنافسية، إضافة إلى أهمية مراقبة وجود أي حدود موقفية لها دور في إعاقه جهود العاملين داخل بيئة العمل وتعرقل تحقيق المستويات المرجوة من الأداء.

ويرى المحاسنة (٢٠١٣) أن مفهوم إدارة الأداء يتضمن إسقاط الوظائف الإدارية المعرفية في أدبيات الإدارة على عملية الأداء من قيادة وتخطيط وتنظيم وتنسيق وتنبؤ ومراقبة وتقييم، وأخيراً فإنه ينظر إلى إدارة الأداء أنّها "الجهود الهادفة من قبل المؤسسة لتخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه أداء المؤسسة، ووضع المعايير والمقاييس الواضحة والمقبولة والدقيقة كهدف"، ويشير هذا التعريف إلى أنّ مفهوم إدارة الأداء يتضمن مجموعة من العناصر تتمثل في التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقييم. وإذا نظرنا إلى إدارة الأداء كعملية فيمكن اعتبارها وسيلة ضمان للإدارة للتأكد من أنّ الجهود المبذولة من العاملين وكذلك النتائج التي يتم تحقيقها هي ذاتها للمؤسسة التي يعلمون بها. كما ينظر لإدارة الأداء على أنّها نظام مفتوح تنطبق عليه فلسفة النظم، ويتكون من:

أولاً: مدخلات بشرية وتقنية ومادية تمثل الموارد المستخدمة في تحقيق الأداء (المدخلات).

ثانياً: العمليات المتفاعلة التي تهدف للوصول إلى منتجات (المخرجات).

ويعرف كمال (٢٠١٥) الأداء بقوله هو "تنفيذ أمر أو واجب أو عمل ما أسند إلى شخص أو مجموعة للقيام به"، كما يشير أيضاً إلى أنّ الأداء الوظيفي هو "درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة للوظيفة وهو يعكس الكيفية التي يحقق بها الفرد متطلبات الوظيفة، وغالباً ما يحدث لبس أو تداخل بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة أما الأداء فيقاس على أساس النتائج".

ومن هذا التعريف يمكننا أن نقول إنّ الأداء ما هو إلا نتيجة لتداخل ثلاثة عناصر مكونة لجهد

الفرد وهي: القدرات وإدراك الدور والقيام بالمهام.

٧،٢ العوامل التي تساعد الموظفين على أداء وظائفهم

يتسنى للفرد تأدية عمله كما يجب عن طريق عدة عوامل، أهمها رغبة العامل ودافعيته لأداء عمله، ولا يتحقق هذا الدافع إلا بوجود سياسة تنظيمية تدير عملية التوظيف وتسمح باستقطاب أكفأ العمال واختيارهم وتزويدهم بما تتطلبه الوظيفة من مساعدات.

وبهذا يمكن الجزم أنّ توظيف العمال توظيفًا سليمًا يتماشى مع ما تحتاجه الوظيفة من التعرف على دوافعهم ومبادئهم، وهو الأساس في زيادة أي منظمة لإنتاجيتها. (الحاسنة، ٢٠١٣)

٨،٢ أنواع الأداء

بعد التعرف على مفهوم الأداء والتطرق إلى محدداته يمكننا الانتقال إلى عرض أنواع الأداء هذا الأخير الذي يمكن تصنيفه وتقسيمه كغيره من الظواهر التنظيمية. ويرى كمال (٢٠١٤) بأنه يمكن تقييم أنواع الأداء بغرض اختيار معيار التقسيم، لذلك فإن نوع الأداء إلى أنواع بحسب معيار المصدر، إضافة إلى معيار الشمولية.

١. حسب معيار المصدر: يمكن تقسيم الأداء إلى نوعين الأداء الداخلي (الذاتي) والأداء الخارجي.

أ-الأداء الداخلي:

ويطلق على هذا النوع من الأداء أداء الوحدة، أي أنه إنتاج ما تملكه المؤسسة من الموارد.

ب-الأداء الخارجي:

هو "الأداء الناتج عن المتغيرات التي تحدث في المحيط الخارجي، فالمؤسسة لا تتسبب في أحداثه ولكن المحيط الخارجي هو الذي يولده، بمعنى أنّ استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي وتأهيل المدير وفق برامج تدريبية يؤدي إلى زيادة وفاعلية الأداء الوظيفي للمدير".

٢. حسب المعيار الشمولية: ويمكن تقسيم الأداء إلى نوعين هما الأداء الكلي والأداء الجزئي.

أ/ الأداء الكلي:

وهو الذي يتمثل فيما ساهمت فيه جميع الوظائف والعناصر أو الأنظمة الفرعية للمؤسسة من تحقيق للإنجازات، فمن الصعب أن ينسب الإنجاز لأي عنصر بمعزل عن مساهمة العناصر الأخرى فيه.

ب/ الأداء الجزئي:

وهو "الذي يتحقق على مستوى الأنظمة الفرعية للمؤسسة، وينقسم بدوره إلى عدة أنواع تختلف باختلاف المعيار المعتمد لتقييم عناصر المؤسسة".

أهمية المدير:

عرفه محمد (٢٠١٤) بقوله "هو شخص يتطلب منه إحداث توازن بين العناصر المختلفة بين الأشخاص، ومدى درايته بالمدخل السيكولوجي للأفراد الذي يديهم، ومراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص للأسباب البيئية والعلمية المختلفة، وذلك مطلوب منه مراعاة الإدارة بالأهداف والنتائج، وأن يتخذ قرارات تحقق نتائج إيجابية، وبالتالي فإنّ نجاح المدير مرحلة وليس نقطة وصول تتطلب التطوير الذاتي من جانبه ولكن نجاحه يعتمد على الابتكار والتجديد في الفكر والتطبيق".

الأدوار التي يلعبها المدبرون والقادة:

من الضروري أن يتصف كل قائد بمهارات وصفات تؤهله في أن يؤثر في سلوك التباعين له والنجاح في الوصول إلى الأهداف التي يعملون فيها، وهناك أربع عمليات أساسية تركز عليها الإدارة: وهي التخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والتوجيه. ويعتقد محمد (٢٠١٤) أن مهام المدير تتجسد في: تشكيل الاستراتيجية المخصصة لتنفيذ رسالة المنظمة وتطوير هذه الرسالة وفرض التزام العاملين وتكريس جهودهم لتحقيق تلك الرسالة والاستفادة من الآخرين في تنفيذ استراتيجية المنظمة.

وهذه الأدوار تتناسب مع مهارات فوق المعرفة، حيث إن هذه المهارات والتي هي (التخطيط، والضبط والمراقبة، والتقييم) تتناسب مع أدوار المدير، ومن هنا نستنتج أن امتلاك المدير للمهارات فوق المعرفة يزيد من أدائه الوظيفي.

٩،٢ أهمية الأداء الوظيفي

تشير الأدبيات الإدارية إلى أهمية القيام بعملية تقييم الأداء للمديرين كما يرى (السالمي وآخرون،

:٢٠١٤)

- يؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية للمديرين بصورة فعلية عملية.
- يساهم في دفع وتحفيز المدير لأداء عمله مما يترجم فعاليته في العملية التعليمية الواقعية نتيجة الاستمرار في دعمه مادياً وتشجيعه معنوياً.
- يمكن المدير من الكشف عن مواضع الضعف لديه واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لمعالجتها ومعرفة جوانب القوة والعمل على تطويرها.

- يمكن المدير من استخدام أفضل الطرق لأداء العمل أداءً صحيحًا مع الأخذ بعين الاعتبار توفير الوقت والمصادر وإجراءات السلامة أثناء العمل.
- يعكس ولاء الفرد لمنظّمته ومدى قدرته على الاتصال والتفاعل والإبداع والاندماج داخل الجماعة لتحقيق الأهداف الجماعية والاجتماعية التي قامت من أجلها هذه الجماعات.
- يعرف المديرين بمعايير تقييم الأداء وأثره على جودة العملية التعليمية.
- يبحث في العوامل التي تؤثر على الأداء الوظيفي للمديرين من حيث قدراته وبيئته المحيطة، وتعمل على تطويرها بشكل إيجابي يؤدي في النهاية إلى الارتقاء بالأداء الوظيفي للمديرين.

١٠،٢ العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي

يتحدد مستوى الأداء الفردي بتفاعل جميع العوامل المؤثرة فيه ومتعددة، فمنها ما يتعلق بالفرد ومنها ما يتعلق ببيئة العمل الداخلية، ومنها ما يتعلق ببيئة العمل الخارجية، من أهم هذه العوامل (المحاسنة، (٢٠١٣):

- دافعية الفرد.
- مناخ العمل وبيئته.
- المقدرة على أداء العمل.
- إدراك الدور.

١١،٢ علاقة المهارات فوق المعرفية بالأداء الوظيفي

لقد اتخذت هذه العلاقة مسارًا جديدًا في مجال الإدارة المدرسية، فلم تعتبر الأهداف مقتصرة على المحافظة على النظام المدرسي وضمان سريان الدراسة على حسب الجدول المحدد، ولم يعد يقبل المدير بالصورة الروتينية لتسيير أمور المدرسة أو تقييد الطلاب في دائرة إتقانهم لموادهم الدراسية، ولكن أنظار الإدارة توجهت إلى التركيز على الطالب ومساعدته في تنمية عقله وروحه وبدنه، مستعينة بكل الإمكانيات والظروف الممكنة لتحقيق هذا النمو، مما يحسن العملية التربوية لتصل جهودها إلى المجتمع وتحقيق أهدافه الاجتماعية التي يصبو إليها (أسامة، ٢٠١٤).

إنّ توفير الخدمات الفعالة في تربية الطلاب وتهيئة الظروف المناسبة لهم وتعليمهم من أجل الوصول إلى نموهم المتكامل بغية إفادتهم على الصعيد الشخصي والمجتمعي هي من أهم الوظائف الأساسية لإدارة المدرسة، وأن تحمل الإدارة مسمى التعليمية يعني أن تكون المدرسة مثالاً نزيهاً وترجمة لما يراه المجتمع فيها من فلسفة منشودة، ومقارنتها مع المؤسسات والبيئات الأخرى المتوفرة في المجتمع، يجب أن تكون المدرسة بيئة خاصة منتقاة تتميز عن غيرها بنقاء إدارتها. إنّ أكثر الإداريين الذين يقفون في الخطوط الأمامية في العمل التعليمي والتربوي هو مدير المدرسة وهو مثال لنقطة الوصل في عمله بين المجتمع والإدارة ومدير التعليم من جهة وبين المعلمين والتلاميذ من جهة أخرى، بجانب ما يوجهه من مشكلات يومية إلى مكتب المدير، حيث تمر القرارات المؤثرة في طموحات وأمال كل فرد بالمدرسة، وبخاصة المؤثرة على المدرسة عامة. (برير، ٢٠١٣).

كما أنّ المسؤول الأول عن إدارة مدرسته وشؤونها إدارياً وفتياً أمام المنطقة التعليمية هو مدير المدرسة، وتلقي هذه المسؤولية أصنافاً من الضغوط على المدير، وتحفه بالصعوبات من جوانب عدة، ناهيك عن مواجهته لمشكلات يومية تحتاج للتفكير والصبر والدراسة والمثابرة، وأثناء عمله اليومي يحاول المدير أن يوازن

بين اهتمامات كل الأشخاص المرتبطين ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر مع المدرسة من الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين وأفراد المجتمع المحلي والداعمين الفنيين، وهذا عمل مهم يتطلب مهنية وكفايات شخصية عالية بغرض تحقيق الاستقرار والتوازن في العملية التعليمية والتربوية وعناصرها، وبهذا تولدت الحاجة إلى تنمية مهارات المدير عن طريق استكشاف طرق حديثة في الإدارة، فالمهام الوظيفية التي تنوط بالمدير تجعله مسؤولاً عن إرشاد المدرسين بتخصصاتهم ومستوياتهم المتنوعة، وتوجيه عملية التعليم والإشراف عليها وتقييمها، إضافة إلى أنه محوّل بتشغيل العاملين ذوي المهام والأدوار المختلفة، وهو الحلقة الواصلة بين المجتمع المحلي ككل وبين المدرسة بمبئياتها المتكاملة، وهو المرشد للطلاب وموجههم ومسوي العقبات التي تعترض تعليمهم، وهو مطبق للقانون بالعدل وبالفعالية، وهو حكم وقاضٍ بين أي متنازعين داخل المدرسة. كما أنه الوسيط بين السلطات التعليمية العليا والمدرسة وما يتبعها من هيئات، وبهذا يمكن القول إنّ المدير هو أول المسؤولين في وحدة التعليم الإجرائية عن تطبيق ومراقبة وتقييم نظام البلد التعليمي والتربوي (الغزو، ٢٠١٩).

وكما أورد الباحثون سابقاً، فإن المهارات فوق المعرفية تتماشى وتتوافق مع عمل المدير الوظيفي، فهو يحتاج إلى مهارات التخطيط والتوجيه والمراقبة والضبط والتقييم وتزويد ما يضعه من خطط استراتيجية بالتغذية الراجعة لتسيير أمور المدرسة، كما أنّ هذه المهارات تمكّنه من حل المشكلات بحكمة وذكاء واتخاذ القرارات وإدارة النزاعات والأزمات.

وتسعى المهارات فوق المعرفية إلى تحقيق السمات التنافسية الدائمة للمؤسسة بواسطة الجهود التخطيطية والتنظيمية التي تبذلها؛ لأن التغيير الدائم والمستمر في كل شيء وعلى جميع الأصعدة هو الصفة

الملازمة للعصر الحالي، والحقيقة الثابتة والوحيدة هي التغيير؛ لأنّ هذا الزمن هو زمن أصحاب القدرات

الإبداعية والابتكارية من العاملين وزمن المنظمات الذكية والجودة TOM.

ولتحقيق أداء وظيفي تسهم المهارات فوق المعرفية فيما يأتي كما يرى (زارع، ٢٠١٧):

١. إعداد خطة استراتيجية كاملة.
٢. تتولى تنظيم وحكم المنظمة وتوجه العاملين لأداء مسؤولياتهم بمعايير وأسس قواعد اتخاذ القرارات وفق منظومة سياسيات متكاملة.
٣. توفر المرونة في الهياكل التنظيمية كي تتوافق مع متطلبات الوظيفة ومدى قابليتها للتطور والتكيف مع التحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية للمنظمة.
٤. تضمن وجود أسس تحديد شروط ومواصفات الجودة وآليات تحليل العمليات في نظام متطور للجودة الشاملة.
٥. تمنح نظام متطور لإعداد وتنمية وتقييم أداء الموارد البشرية.
٦. تدعم اتخاذ القرارات وتقييم الأداء المؤسسي والإنجازات والنتائج في المنظمة عن طريق إيجاد نظام معلوماتي متكامل.
٧. إيجاد قيادة فعالة تتولى وضع الأسس والمعايير لتطبيق الخطط والسياسات واتخاذ القرارات وقيم وأخلاقيات العمل لتحقيق التميز.
٨. تحرص على وجود قيادة فاعلة تتبنى وضع المعايير والأسس لتنفيذ السياسات والخطط وأخلاقيات ومبادئ العمل واتخاذ القرارات من أجل الوصول إلى التميز.

ويبيّن (Seraphin et al,2012; Veenman & Van Cleef,2018) والعبيدي

والشيب (٢٠١٦) وعبد البر (٢٠١٩) علاقة امتلاك المهارات ما وراء المعرفية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي كلا على حدة، وذلك أنّ مهارة التخطيط تساعد في رسم ووضع الأهداف والخطط وتحديد المصادر الأساسية للعمل وتسيير العملية الوظيفية، كما وتساعد في تنظيم جميع عمليات العملية الوظيفية بما يتضمن تحديد الأهداف، والشعور بالمشكلة، واختيار الاستراتيجية الأمثل لتنفيذ الحل، وترتيب خطوات تنفيذ الحلول، وتعيين الأخطاء وتحديد الصعوبات المحتمل مواجهتها، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ خطة العمل، وتوقع النتائج المرجو تحقيقها.

كما وتتمثل أهمية مهارة التحكم والرقابة بأنّها تسهم في زيادة وعي وإدراك الموظف باستراتيجيات العمل، ورفع مستوى قدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة؛ للوقوف على أخطاء الأداء وتصحيحها، كما أنّ هذه المهارة تسهل من عملية تحسين وتطوير سير العمل، ومثال ذلك؛ الإبقاء على الهدف في مركز الاهتمام، والمحافظة على تسلسل سريان خطوات العمل، وتحديد وقت الانتقال إلى الخطوة والعملية التالية، ومعرفة آلية تجاوز الصعوبات ومعالجة أخطاء الأداء وتصحيحها. أما عن مهارة التقويم فتبرز أهمية امتلاكها في أنّها تمكن من رفع القدرة على تحليل الأداء، وتحديد الاستراتيجيات الفعالة، وتقييم الموظف لعمله وأدائه، كما وتشمل هذه المهارة تقويم الموظف لمستوى تقدمه في إنجاز العمل وتحقيق الأهداف الموضوعية، بالإضافة إلى أنّها تفيد في تنمية الاستراتيجيات والمهارات اللازمة لتطوير سريان العمل وتحسينه، بما يتضمن تقويم مدى تحقيق الأهداف، والبتّ في دقة النتائج وفعاليتها، وتقييم كفاءة الخطة والاستراتيجية المستخدمة في العمل آلية تنفيذها أيضاً (الركابي، ٢٠١٥).

يرى بعض العلماء أن المهارات المعرفية هي التي يحتاجها الفرد ليؤدي المهمة الوظيفية، أما مهارات التفكير فوق المعرفي فهي المهارات الضرورية لإدراك كيف أدى المدير المهمة وتطوير أدائه الوظيفي فيها. إنّ من أهمّ المحدثات التي ظهرت على الساحة التربوية هو مصطلح التفكير فوق المعرفي، ويعتبر التفكير فوق المعرفي ذا أهمية كبيرة في عملية التعلم والتعليم؛ لأنه يساعد المديرين أن يكونوا أكثر وعياً في مجال التعلم وتطوير أدائهم الوظيفي في مجال التعليم، بسبب أنّ مهارة التفكير فوق المعرفي لها دور كبير في تطوير الأداء الوظيفي، ويلعب دوراً حساساً في نجاح التعليم. (أبو جادو، ٢٠١٣).

إنّ تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المديرين يساهم في تطوير نوعية وجودة التفكير، وبالتالي زيادة قدرة مستوى الأداء الوظيفي للمديرين وبمستوى أعلى، أيضاً يجعل التفكير فوق المعرفي الأداء الوظيفي للأفراد وأكثر قدرةً على حوض الحياة، وإدراك مستوى الجهد لديهم وإدراك أهمية المساهمة في بناء وتحسين المجتمع. ترتبط مهارة التفكير فوق المعرفي بإدراك المشكلات التي تعترض سبيل الأشخاص بأبعادها المختلفة، ورؤية البدائل والحلول الممكنة، وتوظيف الإمكانيات والأدوات والمواد المتاحة بشكل غير تقليدي، مما يمكنهم من اتخاذ القرار السليم والتصرف الصحيح من خلال عقلية مرنة تستطيع النظر إلى المشكلات بطرق عديدة ومختلفة، وتستطيع تناولها من زوايا وجوانب مختلفة، والتعبير عنها بطرق متعددة، وطرح تصورات متنوعة للتعامل معها، وتوظيف المواد والأدوات المتاحة بطريقة جديدة وأيضاً مفيدة. مهارات التفكير فوق المعرفي تساعد على إثراء معلومات الأفراد خلال أدائهم الوظيفي وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة وتدريبهم على اتخاذ القرارات السليمة في مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، كما يحتاجون إلى بيئة عملية فكرية بعيدة المدى تمكنهم من توظيف مهارات التفكير واستراتيجياته في حياتهم الوظيفية وعدم انفصال التفكير عن العمل، الأمر الذي يتطلب نزعات فكرية نشطة وفعالة تحول ما يتعلمه الموظفون في العمل وأثناء أدائهم الوظيفي إلى ممارسات سلوكية (ابن الساسي، ٢٠١٢).

في الوقت الحاضر يدرك المعلمون أنّ التركيز على التعلّم الذي يستند على تطوير مهارات ما وراء
المعرفية يتميز بالكفاءة أكثر من القراءة، وتنشيط المعرفة الخلفية، وتحديد الأفكار المهمة، والاستجواب
الذاتي، والرصد الذاتي، والسعي لفهم العلاقات بين الأفكار، ورسم الاستدلالات، وتوضيح البيانات المركبة
(Gourgey,2014).

إن التفكير فوق المعرفي يعتبر عمادا لتطوير التعليم، وتنمية المهارات فوق المعرفية لدى الطلاب،
وتوعيتهم بدورها في تطوير الجانب الذهني وقدرة الطلاب على حل المشكلات، وإعطاء الطلبة المقدرة على
التواصل الخاص بأنفسهم، ويزيد من ثقتهم بمقدرتهم، ويصنع فرصا لهم باستخدام الدروس؛ لتطوير المهارات
والأداء، والمساعدة في نقل المهارات إلى الآخرين خلال العمل. (Alenizi and Alanazi,2016).

٢، ١٢ التعليم الأساسي في سلطنة عُمان

ومدته ١٠ أعوام دراسية، وينتقل الناجحون في نهايته إلى مرحلة ما بعد الأساسي التي تغطي عامين
دراسيين. وتنقسم سنوات التعليم الأساسي العشر إلى حلقتين، وهما الحلقة الأولى من الصف الأول حتى
الرابع، والثانية من الصف الخامس وحتى العاشر. أطلق مصطلح (التعليم الأساسي) على نظم تعليمية بديلة
غير تقليدية تضم سنوات المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وفق أسلوب مصمم خصيصاً ليلئم ظروف
المنطقة التي يطبق بها، وحسب ظروف كل إقليم أو كل دولة تتبنى هذا النمط من أنماط التعليم. (التعليم
والتدريس في سلطنة عُمان، ٢٠٢٢).

وفي إطار مشروع تطوير التعليم في سلطنة عُمان، تم تعريف التعليم الأساسي بأنه: "تعليم موحد
توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن المدرسة، مدته عشر سنوات يقوم على توفير الاحتياجات

التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكّن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لميولهم واستعدادهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها؛ لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل، في إطار التنمية المجتمعية الشاملة". (مسيرة التعليم، ٢٠١٤، ٣١).

١٣،٢ التعليم الأساسي دوافعه ومبرراته

يشهد المجتمع العُماني كغيره من المجتمعات المعاصرة تطورات متسارعة ومستمرة في مختلف مناحي الحياة، مما يقتضي أن يكون التطوير التربوي ممارسة دائمة تتأثر بتلك التطورات، وتساهم بشكل أساسي في صنعها. وفي هذا الإطار، تأخذ سلطنة عُمان بمفهوم التعليم الأساسي لعدد من المبررات، أهمها: (التعليم في عُمان مسيرة متواصلة، ٢٠١٣):

- ١_ الحاجة إلى تطوير التعليم، ورفع كفاءته في ضوء تحديات العصر ومتطلباته، وتطلعات المستقبل. وضرورة الجمع بين المراحل الأولى من التعليم في مرحلة موحدة لتقليل الهدر والفاقد التربوي. وغلبة الجانب النظري على التعليم العام بشكله الحالي في مراحله الأولى، وافتقاره إلى ربط ذلك بالجانب العملي.
- ٢_ استجابة لتوصيات المؤتمرات التربوية التي دعت إلى تبني مفهوم التعليم الأساسي خلال السنوات الأخيرة، وتأكيداً لاستراتيجية تطوير التربية العربية على السعي نحو تعميم التعليم الأساسي، وتطوير محتواه.
- ٣- دعوة مؤتمر الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني (عُمان ٢٠٢٠) إلى إعداد موارد بشرية عُمانية متطورة ذات قدرات ومهارات تستطيع مواكبة التطور التكنولوجي، وإدارة التغيرات التي تحدث فيه بكفاءة عالية، وكذلك مواجهة الظروف المحلية والعالمية المتغيرة باستمرار، وبما يضمن المحافظة على القيم الإسلامية، والعادات والتقاليد العُمانية الحميدة.

ويهدف التعليم الأساسي إجمالاً إلى تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم تنمية شاملة متكاملة في إطار مبادئ العقيدة الإسلامية، ومقومات الهوية الثقافية العُمانية، وغرس الانتماء الوطني والعربي والإسلامي والإنساني لدى المتعلم، وتنمية قدرته على التفاعل مع العالم المحيط به.

كما يسعى التعليم الأساسي إلى إكساب المتعلم المهارات اللازمة للحياة، وذلك بتنمية كفايات الاتصال والتعلم الذاتي، والقدرة على استخدام أسلوب التفكير العلمي الناقد، والتعامل مع العلوم والتقانات المعاصرة. إضافة إلى ذلك، يهدف هذا التعليم إلى إكساب المتعلم قيم العمل والإنتاج والإتقان والمشاركة في الحياة العامة، والقدرة على التكيف مع مستجدات العصر، والتعامل مع مشكلاته بوعي ودراية، والمحافظة على البيئة، واستثمار مواردها، وحسن استغلال وقت الفراغ. (مسيرة التعليم في سلطنة عُمان، ٢٠١٤).

نواتجه

كما ورد في بوابة سلطنة عُمان تحت موضوع (التعليم والتدريب في سلطنة عُمان، ٢٠٢٢) يتوقع من المتعلم بعد إكماله مرحلة التعليم الأساسي - بمفهومه وأبعاده التي سبق بيانها - أن يكون مستواه العلمي متمشياً مع مستوى أقرانه في معظم الدول المتقدمة؛ حيث يكتسب المعارف، والكفايات، والمهارات والاتجاهات، والقيم - الآتية:

- أساسيات العلوم الإسلامية الضرورية لحياته كمسلم.
- أساسيات فنون اللغة العربية.
- تقدير التراث العُماني، والعربي، والإسلامي.
- القدرة على التعاون، والتواصل، والبحث، والاستقصاء.
- مهارات التعلم الذاتي، والتوصل إلى المعلومات بأشكالها المختلفة.

- كفايات التفكير العلمي الناقد، والابتكار، والإبداع، والتذوق الجمالي.
- معرفة جيدة بالرياضيات، والعلوم، ومهارات استخدام الحاسوب.
- إلمام مناسب باللغة الإنجليزية.
- مهارات إتقان العمل، وحسن توظيف الوقت.
- المحافظة على الموارد الطبيعية، وحسن استخدامها
- مهارات فنية، ورياضية، وموسيقية مناسبة.
- مهارات حياتية، وبيئية من الواقع.
- تكوين اتجاه إيجابي نحو ممارسة الأعمال اليدوية في الحياة اليومية، واحترام العمل اليدوي.

٢، ١٤ التعليم الأساسي والتفكير فوق المعرفي

في إطار مفهوم التعليم الأساسي الذي تبنته سلطنة عُمان، ووفق التوجيهات التربوية المعاصرة، يشمل المنهاج إلى جانب المواد المضمنة في الخطة الدراسية كافة خبرات المتعلم في المؤسسة التعليمية المنهجية منها وغير المنهجية، وخبراتها المجتمعية المكتسبة خارج النظام المدرسي، يضاف إلى ذلك ربط تلك الخطة والخبرات بالعناصر الإجرائية التطبيقية للعملية التعليمية من أجل إقامة تكامل وثيق بين هذه الجوانب يضمن تفعيل مختلف عمليات التعلم، والتعليم. وقد روعيت في مناهج التعليم الأساسي عدة قضايا تربوية، من أهمها ما يلي: (مسيرة التعليم في عُمان، ٢٠١٤):

ملاءمة المنهج: يقصد بملاءمة المنهاج مدى مناسسته للمتعلمين في مرحلة عمرية ودراسية معينة، وذلك بناء على اعتبارات تربوية وفلسفية واجتماعية واقتصادية وعملية متعددة، ووفق طموحات المجتمع ونفسية المتعلمين، وهي ضرورة يفرضها التقدم الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي والاقتصادي. وتتضافر في تحديد مدى ملاءمة المنهاج عوامل محلية اجتماعية واقتصادية وعلمية؛ لتجعل منها مسألة مستمرة دائمة

التطور. من هذا المنطلق، تم إعادة النظر في الخطة الدراسية، وكافة عناصر المناهج الدراسية بهدف تطويرها؛ لتلائم التوجهات الجديدة، ومن أجل تنظيم المحتوى، وإقامة التوازن بين مختلف جوانبه.

تقويم تعلّم الطلبة:

يقوم تقويم تعلّم الطلاب على فلسفة التقويم المستمر المعمول به في جميع مدارس السلطنة. وتُقدم تقارير عن تحصيل الطلاب، وأدائهم (بطاقات تقرير الأداء) في كل مادة دراسية في الصفين الحادي عشر والثاني كليهما، كما يلي: ٤٩٪ أو أقل (يحتاج مساعدة)، ٥٠٪ - ٦٤٪ (مقبول)، ٦٥٪ - ٧٩٪ (جيد)، ٨٠٪ - ٨٩٪ (جيد جدا)، ٩٠٪ - ١٠٠٪ (ممتاز).

التقويم المستمر:

يتولى المعلمون تقويم أداء طلابهم حسب المعايير المحددة في وثيقة تقويم تعلّم الطلاب الخاصة بكل مادة دراسية. ويجب على المعلمين القيام بما يلي:

- إعداد ملفات أعمال الطلاب لجميع الطلاب.
- إعداد خطط علاجية، وإثرائية لجميع الطلاب الذين يتم تحديدهم من قبل لجنة متابعة التحصيل الدراسي بالمدرسة.
- تدوين جميع بيانات الطلاب المناسبة في سجل تراكمي (السجل الشامل).

الامتحانات: تتولى الوزارة مسؤولية إعداد، وإدارة الامتحانات النهائية للصف الثاني عشر لمواد اللغة

العربية واللغة الإنجليزية، والرياضيات البحتة والتطبيقية، ومواد العلوم (الأحياء والكيمياء والفيزياء والعلوم البيئية).

بعد استعراض التعليم الأساسي مناهجه وتقويمه، ودوره في إعداد جيل واعد للمستقبل، مرتكزاً في ذلك على رؤى السلطنة للتعليم في الماضي، ومروراً بها في الحاضر، وانطلاقاً من دور وزارة التربية والتعليم بالسلطنة في إعداد جيل يحقق التنمية الاقتصادية، والاجتماعية للمجتمع من خلال تجويد عمليات التعليم والتعلم في الإدارة المدرسية، وتوفير موارد مادية وبشرية، ومناهج دراسية، ومباني وأدوات تقويم ذات جودة عالية، مع توظيف عالٍ للتقانة بما يتواءم مع مجتمع عُمان الرقمي، وتفعيل أكبر لدور القطاع الخاص، والمجتمع المحلي في تعزيز الخدمات التعليمية. يرتبط جميع هذه الأدوار بما توفره مهارات التفكير فوق المعرفي كمهارات تخطيط والتوجيه والمراقبة والتقييم، وهذه المهارات مرتبطة بالتعلم النشط الذي يسعى إلى تحقيقه التعليم الأساسي.

١٥،٢ الدراسات السابقة

تعددت الاتجاهات المتعلقة بتعليم التفكير، فالإتجاه الأول يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته منفصلة عن الإعداد الأكاديمي للمديرين، وذلك عن طريق برامج مقترحة لتعليم التفكير من خلال مواد تعليمية إضافية، بحيث لا يحدث مزج بين تعليم التفكير وتعليم محتوى مواد الإدارة المدرسية أكاديمياً. والاتجاه الثاني يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته مدموجة مع المحتوى الأكاديمي.

وقد تتبعت هذه الدراسة أثر أداء المديرين بامتلاكهم التفكير فوق المعرفية (ما وراء المعرفة) أي أنه يمكن القول إن مدى امتلاك المديرين للمهارات فوق المعرفية يعود إلى الإعداد الأكاديمي للإدارة ودور البرامج التي تعدها وزارة التربية والتعليم في مدى امتلاك وممارسة مديري المدارس لمهارات التفكير فوق المعرفي. وتزايد في الوقت الحاضر الاهتمام بموضوع التفكير بشكل عام والتفكير فوق المعرفي بشكل خاص، ودليل ذلك تعدد الدراسات والأدبيات التربوية التي اهتمت بمهارات التفكير فوق المعرفي، وتتبع أثرها على

التحصيل، واكتساب أنواع من مهارات التفكير كالتفكير الإبداعي، بينما ركزت بعض الدراسات على الأداء الوظيفي لمديري المدارس.

سيتناول هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات فوق المعرفية والأداء الوظيفي والتعليم الاساسي، وقُسمت إلى ثلاث محاور: المحور الأول فهي دراسات متعلقة بمهارات التفكير فوق المعرفي في مجالات مختلفة، أما المحور الثاني فهي دراسات متعلقة بالأداء الوظيفي، والمحور الثالث: فهي دراسات في التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. ويتناول الفصل أيضًا تعقيبًا على دراسات المحاور، وأوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الدراسة والدراسات السابقة، كما يتضمن أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

دراسات متعلقة بمهارات التفكير فوق المعرفي:

وفي دراسة مشاهة تناولت دراسة أبو ندى (٢٠١٣) التعرف على مهارات التفكير فوق المعرفي الموجودة في مناهج العلوم الخاص بالصف العاشر الأساسي، ومدى اكتساب الطلاب لهذه المهارات. ولتحقيق ذلك وظف الباحث المنهاج الوصفي التحليلي، حيث استهدفت الدراسة عينة من كتاب العلوم العامة للصف العاشر بشقيه الأول والثاني في العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٢) و(٥٤٩) طالبًا وطالبة من الصف العاشر الأساسي، وتكونت أداة الدراسة من قائمة مهارات التفكير فوق المعرفي، واختبار آخر لمهارات التفكير فوق المعرفي، كما تم استخدام معادلة هوليسني للإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة إلى جانب اختبار "ت". وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مهارة التخطيط مقارنة بمهارة المراقبة والتحكم وانخفاض نسبة مهارة التقويم. وأوصت الدراسة الاهتمام بمهارات التفكير فوق المعرفي لدى المدرسين والطلبة وتضمينها بصورة أكثر وضوحًا في مناهج العلوم.

وهدفت دراسة الريماوي (٢٠١٤) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات فوق المعرفية الأخلاقية لدى طلاب الصف العاشر في المملكة الأردنية. ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة المنهج التجريبي، واستهدفت عينة من (٤٠) طالبًا وطالبة. وتشكلت أدوات الدراسة من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي. ووظفت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية خلال عملة التحليل. وتوصلت إلى أنّ البرنامج التدريبي فعّال في تنمية التفكير فوق المعرفي واختلاف فاعليته تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، واختلاف فاعلية البرنامج التدريبي وفقًا لمتغير التحصيل لصالح الذكور، وأوصت الباحثة القيام بمزيد من الدراسات التي تركز على مواضيع التفكير فوق المعرفي، وإطلاق برامج تدريبية مشابهة للبرنامج الذي تم تطويره من الباحثة.

وتماشياً مع هذا السياق قام الحاج (٢٠١٩) بتقصّي أثر امتلاك المعلمين والمعلمات بلواء الجامعة للمهارات فوق المعرفية على التفوق والإبداع الأكاديمي، وقد صمم الباحث استبانة تتكون من مقياس اشتمل على (٥٤) فقرة لقياس درجة امتلاك المهارات فوق المعرفية، والمقياس الثاني يتكون من (٤٨) فقرة لقياس "درجة التفوق والإبداع الأكاديمي"، وطبق الاستبيان على عينة عشوائية مكونة من (٣٤٧) معلماً ومعلمة، وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة طردية، حيث كلما امتلك المعلمون مهارات فوق المعرفية زاد تفوقهم الأكاديمي، بالإضافة إلى أنّه ظهر وجود فروق دالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المعلمين الذكور، وفروق تُعزى إلى متغير المؤهل الأعلى.

كما أنّ للمهارات فوق المعرفية أثراً في تنمية التفكير الإبداعي، وأوضحت الوحشي (٢٠٢٠) أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف \ب الحادي عشر بسلطنة عُمان، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية

في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر بمدرسة أم عطية الأنصارية للتعليم الأساسي للصفوف (٥-١٢)، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (٢٧) طالبة، درست باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، والأخرى ضابطة (٢٨) درست بالطريقة التقليدية. واستمر تطبيق تجربة الدراسة أربعة أسابيع، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة الأولى وهو الاختبار التحصيلي واختبار اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة أ)، وتم التأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي، ثم تطبيق الأداتين كاختبار قبلي وبعدي لعينة الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في امتحاني (التحصيل، ومقياس التفكير الإبداعي) القبلي والبعدي لصالح البعدي تعزى لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تضمين المناهج لمهارات ما وراء المعرفة وعقد دورات تدريبية للمشرفين والمعلمين في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية للتعرف على استراتيجية التدريس فوق المعرفية نظرًا لفعاليتها في التدريس، كما اقترحت الباحثة مجموعة من البحوث في هذا المجال. وتعتبر هذه الدراسة الحالية أحد توصيات هذا البحث.

كما قام أيضاً عصام (٢٠١٤) بتقصي مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخطي، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهاري الخطي لدى التلاميذ أقسام الرياضة ودراسة للطور الثانوي، وقد تكونت العينة من (٣٢) تلميذاً

في كل من ثانوية عبدالمجيد بورزق وبوسام، وتم تطبيق أداتين على العينة، الأولى مقياس التفكير ما وراء المعرفة الذي أعده الجراح وعبيدات (٢٠١٢)، والأداة الثانية قياس التحصيل المهاري الخطي (GPET) الذي أعده "غارسيا لوبيز وآخرون (٢٠١٣)، وقد بينت النتائج الآتي:

— لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل المهاري الخطي الهجومي لدى التلاميذ في نشاط كرة القدم حسب متغير المستوى الدراسي.

— لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي.

— توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل المهاري الخطي الهجومي في نشاط كرة القدم لدى تلاميذ أقسام رياضة ودراسة للطور الثانوي.

ولقد قام كل من مجري وفارس (٢٠١٤) دراسة حول "مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثالث الثانوي"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فحوى العلاقة بين "مهارات ما وراء المعرفة" و"القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوية". حيث شملت عينة الدراسة على (١٥٠) طالبًا وطالبة، وتم استخدام أداتين علميتين: مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان، ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين "مهارات ما وراء المعرفة" بشكل عام وفي أبعادها الثلاثة "التخطيط، المراقبة، والتقويم" وحل المشكلات، ولم تكن الفروقات دالة إحصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد المذكورة.

وتماشياً مع هذا السياق قامت شموط (٢٠١٥) بدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطالبات المعلمات في تخصص الرياضيات بكلية التربية بجامعة الأزهر الشريف. وهدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية هذا البرنامج، واتبعت الباحثة المنهج البنائي والمنهج التجريبي القائم على مجموعة واحدة من معلمات تخصص الرياضيات (المستوى الثالث) بكلية التربية، وذلك في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٤/٢٠١٥م)، واللاقي تم اختيارهن عشوائياً، حيث بلغ عددهن (٢٥) طالبة، كما أعدت الباحثة أداة الدراسة بمقياس المهارات فوق المعرفية، وتم التحقق من صدقه وثباته، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي ككل لصالح التطبيق البعدي، وكذلك كل مهارة على حدة من مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة والتحكم والتقييم) لصالح التطبيق البعدي، حيث حصلت المهارات الثلاث على الترتيب كالاتي: (٨٢،٧١)، (٨٣،٥٣)، (٨٧،٥٧)، في حين كان الوزن النسبي للمقياس في التطبيق القبلي (٧٩،٣٠%)، أما التطبيق البعدي فكانت نسبة (٨٤،٤٢%)، وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج على فعالية البرنامج بشكل كبير.

قام الجراح وعبيدات (٢٠١٢) بدراسة بعنوان "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس وسنة الدراسة والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١١٠٢) طالب وطالبة، منهم (٥١٤) طالباً، و(٥٨٨) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Dennison and Schraw, 1994) أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على

مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة. أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث، كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتنخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية على بُعد تنظيم المعرفة يعزى للتنخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنشائية.

وتماشياً مع هذا السياق قامت حملاوي (٢٠١٨) بدراسة عنوانها "التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس". وتهدف الدراسة إلى البحث في علاقة التفكير ما وراء المعرفي بتقدير الذات لدى المراهق، كما تهدف أيضاً إلى دراسة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات تبعاً للجنس والتخصص الدراسي، اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة الثانية الثانوية في التخصص العلمي والأدبي بلغ عددهم ٧٥ بواقع ٣٥ ذكراً و ٤٠ أنثى، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتماشياً مع طبيعة الموضوع لجأت الباحثة إلى استخدام أداتين لجمع البيانات والمعطيات الضرورية لهذه الدراسة، هما: مقياس تقدير الذات للمراهق والراشد لكوبر سميث في صورته المعربة، مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشرودنيسون (١٩٩٤) في صورته المعربة، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS في نسخته (٢٢)، وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي: معامل الارتباط بيرسون، اختبارات دراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، التكرارات والنسب المئوية.

وخلصت نتائج الدراسة إلى:

١- توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى

تقدير الذات لدى المراهق المدارس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى

لمتغير الجنس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى

لمتغير التخصص.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير

الجنس.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير

التخصص.

وقامت خيشة (٢٠١٨) بدراسة عنوانها "التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة

العلوم الاجتماعية". تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة

الماجستير في قسم العلوم الاجتماعية، ولمعالجة فرضيات الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي

مع استخدام مقياسي التفكير ما وراء المعرفية ل(الجراح وعبيدات، ٢٠١٢)، وقلق الامتحان لغربي عبد

الناصر (٢٠١٥) على عينة قوامها (٩٠) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد جمع البيانات

وتبويبها تمت معالجتها بالاستعانة ب(22_spss)، توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- ١- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين مستوى التفكير ما وراء المعرفة ومستوى قلق الامتحان (قبل الامتحان) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
- ٢- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين مستوى التفكير ما وراء المعرفة ومستوى قلق الامتحان (أثناء الامتحان) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
- ٣- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين مستوى التفكير ما وراء المعرفة ومستوى قلق الامتحان (بعد الامتحان) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
- وبالمحصلة توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.
- كما هدفت دراسة رشيد (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الملائم لمستلزمات هذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (٣٢١) طالبا وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكلية التربية والعلوم للبنات في جامعة بغداد (مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣) واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه "سكراو ودينيسون" (Dennison and Schraw, 1994) الذي يتكون من (٢٣) فقرة، ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث أنّ أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المتوسط، وهذا ما يعني أن لديهم تفكيراً ما وراء معرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

وقامت عبله (٢٠١٧) بدراسة التفكير الميئامعري وعلاقته بمهارة حل المشكلائ لءى ءلاميد المرءلة الئانوية؁ هءفء الءراة الءالية إلى الءعرء على علاقة التفكير الميئامعري بمهارة حل المشكلائ لءى ءلاميد المرءلة الئانوية على عينة قوامها ١٠٠ ءلميذ وءلميذة من ءلاميد السنة الئانية الئانوية بئانوية إبراهيم بن الأءلب الئممي بولاية المسيلة لسنة الءراسية ٢٠١٦ / ٢٠١٧؁ ءيئ بلع عءء الءكور ٤٥ ءلميذاً وعءء الإنائ ٥٥ ءلميذة؁ وءم اسءءءام المنهء الوصفبي؁ ولاءءبار فرضيائ الءراة ءم ءءببق مقياس الئفكير الميئامعري لعءءالناصر الءراح وعبيءاء (٢٠١٢)؁ ومقياس مهارة حل المشكلائ؁ ءيئ ءمءلئ نءائء الءراة في ما يآئي:

- ١- ءوء علاقة ارءبائية موجبة بين الئفكير الميئامعري ومهارة حل المشكلائ لءى ءلاميد السنة الئانية من الءعليم الئانوي؁ ءيئ ءاءء قيمة معامل الاربءاب ٠٫٦٤ ؁ وهي قيمة ءالة اءصائية عءء مسءوى الءلالة ٠٫٠١.
- ٢- يءملك ءلاميد السنة الئانية من الءعليم الئانوي مسءوى مرءفعا من الئفكير الميئامعري؁ ءيئ بلعء قيمة (t 2.65) وهي قيمة ءالة عءء مسءوى الءلالة ٠٫٠١.
- ٣- لءى ءلاميد السنة الئانية من الءعليم الئانوي مسءوى مرءفعا في اسءءءام مهارة حل المشكلائ؁ ءيئ بلعء قيمة (t 4.35) وهي قيمة ءالة عءء مسءوى الءلالة ٠٫٠١.
- ٤- ءوء علاقة ارءبائية موجبة بين بعء ءنظيم المعرفة ومهارة حل المشكلائ لءى ءلاميد السنة الئانية من الءعليم الئانوي؁ ءيئ بلعء قيمة معامل الاربءاب بيرسون ٠٫٦٠؁ وهي قيمة ءالة إءصائية عءء مسءوى الءلالة ٠٫٠١.

٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد معرفة المعرفة ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠,٦٢)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ .

٦- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد معالجة المعرفة ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٥٥، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ .

٧- وجود فروق في التفكير الميتامعري ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

٨- عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الميتامعري لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدي).

٩- وجود فروق في مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح الأدبيين.

١٠- وجود فروق في التفكير الميتامعري ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح منخفضي التحصيل.

قامت الدباس (٢٠١٨) بدراسة مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر بحافظة البلقاء، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء، كذلك التعرف إلى أثر الجنس على كل منهما. وتم أخذ عينة عشوائية قوامها (٢٦٠) طالبًا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الصورة المعربة لمقياس جيسلر وطوسون (Watson Glaser) لقياس مستوى

التفكير الناقد، والصورة المعربة لمقياس شراو ودينسن 1994 (Dennison Schraw) لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفة بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة يمتلكون مستوى متوسط من التفكير الناقد على المقياس ككل، ومستوى عال من التفكير فوق المعرفي على المقياس ككل. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد والتفكير ما وراء المعرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير الجنس لجميع مهارات التفكير الناقد، والتفكير ما وراء المعرفي ما عدا مهارة تقويم المناقشات، حيث جاءت هذه المهارة لصالح الإناث في كلا مهاراتي التفكيرين.

ولقد قام هيلات (٢٠١٧) بدراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، واستهدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس دراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، وقد شملت عينة الدراسة ١٣٥ طالبةً في العام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦، وتم استخدام مقياس سشراو ودينسن 1994 Dennison & Schraw للتفكير فوق المعرفي، ومقياس "أبوت ٢٠١٠ Abbott" لفاعلية الذات الإبداعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى كل من فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي كان مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 05.0$) في فاعلية الذات الإبداعية باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في التفكير فوق المعرفي باختلاف التخصص إضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة تنبؤية بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، بمعنى أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال التفكير فوق المعرفي، وتوصي الدراسة بعمل دراسات أخرى لمعرفة العوامل الأخرى غير مهارات التفكير فوق المعرفي التي يمكن أن تتنبأ بفاعلية الذات الإبداعية.

من العرض السابق يتبين أنّ الدراسة تبحث في أثر التفكير فوق المعرفي كما هو حال الدراسات

لكنها تناولت موضوع التفكير فوق المعرفي مع الأداء الوظيفي.

دراسات متعلقة بالأداء الوظيفي:

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الأداء الوظيفي بيد أنّه تمت دراسته من خلال تتبع أثر متغير مستقل عليه ، أي أنّه غالبًا ما كان متغيرًا تابعًا، فقد قام الشريف (٢٠١٧) بدراسة الأداء الوظيفي للعاملين في جامعة نجران، والتعرف على العوامل والمهارات المؤثرة في الأداء أيضًا، حيث استخدم المنهج الوصفي لإتمام الدراسة، وقام بتطوير استبانة مكونة من (٣١) بندًا لتحقيق هدف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الأداء الوظيفي للعاملين كان مرتفعًا، ووجود ارتباط بين مهارات الموظفين وأدائهم في العمل، وكذلك وجود اهتمام وإدراك من قبل الموظفين باللوائح القانونية والإدارية المنظمة للعمل في الجامعة، وهذا انعكس إيجابًا على أدائهم في العمل. كما أوضحت الدراسة أنّ الدافعية لها دور إيجابي في تحسين أداء الموظفين، وكذلك الرقي بجودة العمل. وفي المحصلة أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على معايير واضحة ومقننة عند اختيار العاملين في الجامعات، وكذلك الاهتمام بمهارات الموظفين والقيام بتقييمات دورية بما يحد من أدائهم الوظيفي، والحرص على تحقيق التكامل الفاعل بين الاحتياجات التدريبية وتقويم نتائج العملية التدريبية من جانب آخر.

وتماشيا مع هذا السياق قامت السوداني (٢٠١٦) بدراسة عنوانها "درجة إدارة الإبداع وعلاقتها

بالإداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إدارة الإبداع وعلاقته بالأداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كذلك جاءت هذه

الدراسة لتبين دور المدير في إدارة الإبداع وعلاقته بالأداء الإداري لديه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات باختلاف المتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولتحقيق الهدف من الدراسة أُجريت على عينة تمثلت في (322) معلما ومعلمة، أي ما يعادل (٨٤,٧ %) من المجموع الكلي لعدد المعلمين والمعلمات، وكان عدد الأشخاص الذين لم يستكملوا الاستبانة (58) شخصا. استخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي، كذلك تم تصميم استبانة تكونت من (51) فقرة موزعة على محورين، وقد تم تحليل البيانات بواسطة اختبار الانحدار الخطي المتعدد، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

بعد تحليل البيانات بواسطة اختبار الانحدار الخطي المتعدد، حيث تبين أنّ هناك نموذجين فقط قد أثرا على مستوى الأداء الإداري لدى مديري المدارس، النموذج الأول كان للإبداع الإداري، والنموذج الثاني كان للإبداع الإداري مع المؤهل العلمي. قد تبين أنّ دور مدير المدرسة في المدارس الحكومية شمال الضفة في إدارة الإبداع كان مرتفعا بمتوسط حسابي بلغ 3.87 وبنسبة ٧٧,٤ %.

وفي دراسة ياسين (٢٠١٤) تم التعرف على فاعلية الرقابة الإدارية والعلاقة بينها وبين الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من المعلمين والمعلمات، حيث تم تطوير وتوزيع استبانة عليهم، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الرقابة الإدارية تساهم بشكل كبير في تطوير الأداء الوظيفي، كما أنّ عملية تطوير الرقابة الإدارية تنعكس إيجاباً على أداء المعلمين وإنتاجيتهم بما يعزز من التحصيل الأكاديمي. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة توصيات عدة تتمثل في أهمية قيام وزارة التربية والتعليم بتعزيز وتعميق مفهوم الرقابة الداخلية والخارجية في الإدارات التربوية في المدارس الحكومية الأساسية، وذلك عن طريق تطوير وتنفيذ برامج تدريبية على المستويات التربوية كافة، كما أوصت الدراسة ضرورة الاهتمام بأساليب ووسائل الإدارة والرقابة الإدارية

في المدارس الحكومية، والحرص على تنوعها وفقاً لحاجتها. كما أوصت الدراسة بضرورة تطبيق نظام العقوبات المتوازن وتفعيل الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين.

وهدف الكلثم (٢٠١٣) إلى تقييم أداء المعلمين في ضوء نموذج أبعاد التعلم الحديث والتعرف على مدى توفر هذه الأبعاد في أدائهم التعليمي، ولتحقيق ذلك تم تطوير نموذج بطاقة ملاحظة من أجل تقويم أداء المعلمين، والتعرف على مستوى أدائهم ومهاراتهم العلمية، حيث شملت القائمة مهارات أبعاد التعلم والتي تضمنت (٣٠) مهارة من مهارات التدريب تم إدراجها تحت محورين رئيسيين، هما عادات العقل المنتجة والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم. وتبين خلال الدراسة تحقق أربع مهارات بدراسة كبيرة لدى المعلمين، وثمانية بدراسة متوسطة، وأربع بدراسة قليلة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود أربع عشرة مهارة من مهارات التعلم غالبيتها في محور عادات العقل المنتجة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بإقامة دورات تدريبية للمعلمين في مراحلهم المختلفة لتطوير مهاراتهم فيما يتعلق بطرق التدريس الفاعلة في المواقف التعليمية.

وفي دراسته في منطقة الباحثة في السعودية، تناول الغامدي (٢٠١٥) العلاقة بين ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس في منطقة الباحثة، حيث هدف إلى التعرف على ضغوط العمل التي يواجهها مديري المدارس، وكذلك الأداء الوظيفي لديهم من وجهة نظرهم، ومعرفة العلاقة بين مهارات المعلمين في العمل تحت الضغط وأدائهم الوظيفي. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، حيث قام بتطبيق استبانتين لقياس ضغوط العمل من وجهة نظر المديرين، وكذلك قياس الأداء الوظيفي لديهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود مهارات العمل تحت الضغط تؤهل المعلمين للعمل بطريقة أفضل، حيث ظهرت درجة الأداء الوظيفي بشكل أكبر بين مديري المدارس بسبب امتلاكهم مهارات للعمل تحت

الضغط. وأوصت الدراسة بضرورة اختيار مديرين ذوي مهارات عالية للعمل تحت الضغط وتقديم التدريب اللازم لهم لتحسين أدائهم في البيئات التي يكون فيها ضغط عمل عالٍ.

كما أنّ الشريف (٢٠١٣) قام بدراسة عن "دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي"، هدفت إلى دراسة الدور الذي تلعبه إدارة التطوير في تطوير الأداء الوظيفي للإداريات في جامعة الملك عبد العزيز من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. "ما هو الدور الذي تسعى إدارة التطوير لتحقيقه بالتعاون مع كل الإدارات والأقسام داخل الجامعة؟"

٢. "ما هو تأثير التطوير على أداء العاملين؟"

٣. "ما هو دور الإدارة العليا في كل جهة في تطبيق عمليات التطوير بالتعاون مع إدارة التطوير الإداري؟"

٤. "ما هي الأنشطة التي تقدمها إدارة التطوير الإداري في مجال تحسين الأداء الوظيفي بالتعاون مع الإدارات والأقسام الداخلية؟"

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم تصميم دراسة تحتوي على (٢٧) فقرة واستهدفت عينة قوامها (٢٤١)

موظفة، وبينت النتائج قيام إدارة التطوير الإداري بالدور الذي تهدف إلى الوصول له بالتنسيق مع جميع الإدارات والأقسام داخل الجامعة من خلال المحاور الآتية: "تحديث وتطوير أساليب وطرق العمل داخل الجامعة وتطوير الهياكل التنظيمية على ضوء حجم وطبيعة العمل وتحديد الاحتياجات الوظيفية للعاملين". كما بينت الدراسة وجود عدد من التحديات التي تواجه عملية التنمية، وهي كالآتي: "طول الإجراءات المتبعة داخل العمل والإجراءات المنظمة للعمل وعدم ملاءمة مكان وظروف العمل".

كذلك هدفت الشندودي (٢٠١٦) إلى تحديد الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية. وكذلك الكشف عن فروق في متوسط استجابة أفراد العينة وفقاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية والمحافظات التعليمية، وللوصول إلى أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة في جميع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من ١٨٠ مديراً ومديرة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وهي أنّ درجة موافقة مديري المدارس على الكفايات المقترحة لمديري مدرسة المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان جاءت بدرجة كبيرة. وجاء محور التنمية المهنية للمعلمين في المرتبة الأولى، يليه محاور التنظيم ثم التقويم ثم التخطيط الاستراتيجي ثم المباني والتجهيزات المدرسية ثم الشراكة المجتمعية بدرجة كبيرة. وجاء في المرتبة الأخيرة محور إدارة المناهج الدراسية بدرجة موافقة متوسطة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في الكفايات المتعلقة بمحاور التخطيط الاستراتيجي وإدارة المناهج الدراسية والشراكة المجتمعية، بينما هناك فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في محاور التنظيم والتقويم والمباني والتجهيزات المدرسية والتنمية المهنية للمعلمين والدرجة الكلية لصالح الإناث، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستويات المؤهل والخبرة والمحافظات في جميع المحاور.

كما قام السكر (٢٠١٣) بدراسة حول أثر العدالة الإجرائية في الأداء الوظيفي دراسة تحليلية لآراء المديرين في الوزارات الأردنية، استهدفت هذه الدراسة تحليل أثر العدالة الإجرائية في الأداء الوظيفي وفقاً لآراء المديرين العاملين في الوزارات الأردنية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات عن طريق استبانة وزعت على عينة الدراسة التي بلغت (١٧٢) فرداً، ومن ثم تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار

فرضيات الدراسة وتوصلت إلى نتائج عدة، وهي أنّ تصورات المستجيبين نحو العدالة الإجرائية كانت متوسطة كما أظهر المتوسط الحسابي (٢,٥٧٩)، وأنّ تصورات المستجيبين نحو الأداء الوظيفي كانت متوسطة كما أظهر المتوسط الحسابي (٣,٤٧٥)، كما يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية موجبة بين العدالة الإجرائية كمتغير مستقل والأداء الوظيفي كمتغير تابع بلغت قوته (٠.٥٩١)، وفسر المتغير المستقل ما مقداره (٣٥,٢%) من التباين في المتغير التابع.

دراسات متعلقة بالتعليم الأساسي في سلطنة عُمان.

تنوعت الدراسات التي تناولت التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، حيث قامت (الهطالي، ٢٠٢٠) بدراسة بعنوان "استراتيجية تحقيق التميز بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان باستخدام مؤشرات بعض الدول"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار الفكري للتميز بالمؤسسات التعليمية، و الوقوف على واقع التميز بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وتحديد متطلبات تحقيق التميز بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، والكشف عن معوقات تحقيق التميز بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، و التعرف على تجارب بعض الدول في تحقيق التميز المدرسي. وأظهرت نتائج الدراسة اتفاق آراء عينة الدراسة على أنّه نادرا ما تتوفر مؤشرات الأداء المتميز في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، كما أنهم اتفقوا على أنّ مدارسهم تعاني من بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق التميز.

وكشفت آراء أفراد العينة عن وجود فروق بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد العينة حول واقع التميز بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان بمجالاته المختلفة: مؤشرات الإدارة المؤسسية المتميزة، ومؤشرات السياسات المتميزة، ومؤشرات الجودة، ومؤشرات الأنشطة المدرسية وجوائز التميز، ومؤشرات تنمية الموارد البشرية، ومؤشرات المعلم المتميز، ومؤشرات الاداء المتميز، ومؤشرات الثقافة المؤسسية.

ولقد قام (البلوشي، ٢٠٢٠) بدراسة بعنوان "استراتيجيات التنمية المهنية، وعلاقتها بأداء المهارات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان"، وتمثلت أهداف الدراسة في بيان فلسفة التنمية المهنية، والمهارات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، وتحليل ممارسة استراتيجيات التنمية المهنية، والمهارات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان ، و الكشف عن أثر الفروق التفصيلية لمتغيرات النوع، وسنوات الخبرة الإدارية، والمؤهل الدراسي لتقديرات ممارسة استراتيجيات التنمية المهنية، والمهارات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان ، والكشف عن علاقة ممارسة استراتيجيات التنمية المهنية بالمهارات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق استبانة تكونت من أربعة محاور :محور استراتيجيات التنمية المهنية، ومحور المهارات الإدارية التصورية الإدارية، ومحور المهارات الإدارية الفنية، ومحور المهارات الإدارية. ولقد طبق الباحث هذه الاستبانة على عينة مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وجاءت النتائج كما يلي: أن مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لاستراتيجيات التنمية المهنية جاء بتقدير ممارسة متوسط، وأن مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للمهارات الإدارية التصورية الإدراكية جاء بتقدير ممارسة متوسطة، و أن مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للمهارات الإدارية الفنية جاء بتقدير ممارسة متوسطة، وأن مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للمهارات الإدارية الشخصية جاء بتقدير ممارسة متوسط، إضافة إلى وجود علاقة بين ممارسة استراتيجيات التنمية المهنية التي يمارسها مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، والمهارات الإدارية التصورية الإدراكية، والفنية، والشخصية.

وفي هذا السياق، قامت (الحكمانية، ٢٠٢٠) بدراسة حول "درجة توافر إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين"، واستعملت الباحثة أداة الاستبانة على عينة

الدراسة البالغ عددها ٦٦٠ معلما ومعلمة، موزعين على ثلاث محافظات، هي: مسقط، وجنوب الباطنة، والداخلية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينه الدراسة من المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

كما قام (الحراصي، ٢٠٢٠) بدراسة " اتجاهات طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نحو المشاركة الوطنية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى اتجاهات طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نحو المشاركة المدنية، والكشف عن تأثير متغيرات النوع الاجتماعي، والصف الدراسي، والمحافظة التعليمية على اتجاهات طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نحو المشاركة المدنية . ولقد كانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وطبقها على عينة بلغت ١٠٠٨ طالبا وطالبة في مدارس التعليم الأساسي في محافظات: مسقط، وشمال الباطنة، وظفار للصفوف السابع، والثامن، والتاسع. وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

أن المتوسط العام لاتجاهات طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نحو المشاركة المدنية جاء متوسطا في إجمالي مجالات الدراسة، حيث بلغ ٣١,٣، وهي نتيجة تعكس أهمية المشاركة المدنية لدى الطلبة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي . إضافة إلى وجود تقارب كبير في المتوسط العام للمتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث وه،ذا ما أكّده نتائج اختبار "ت"، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والاناث في المتوسط العام لأبعاد الأداة. وأخيرا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي في المجموع الكلي لأبعاد الدراسة. ولتحديد مصدر الفروق، تم استخدام اختبار Scheffe، وقد جاءت نتائج الاختبار لصالح الصف السابع.

ومن الدراسات التي أجريت على صفوف التعليم الأساسي بسلطنة عُمان دراسة (الصباحية، ٢٠٢٠) بعنوان "فاعلية استراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالصور أو تمثيلها بالحركات في حفظ القرآن الكريم واسترجاعه لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان". ولتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً شفويًا يعتمد على بطاقة ملاحظة تقيس جوانب حفظ القرآن الكريم، وتمثلت عينة الدراسة في شعبتين من شعب الصف الرابع الأساسي بمدرسة دار الهدى بولاية بركاء، وتمثلت أسئلة البحث في الآتي: ما فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالصور في حفظ القرآن الكريم لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان؟. ما فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالصور في استرجاع القرآن الكريم لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان؟. ما فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالتمثيل الحركي في حفظ القرآن الكريم لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان؟. ما فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالتمثيل الحركي في استرجاع القرآن الكريم لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟. وقد تمثلت النتائج في فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالصور في حفظ القرآن الكريم، وفاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالتمثيل الحركي في استرجاع القرآن الكريم. وأخيراً فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ القرآنية بالتمثيل الحركي في استرجاع القرآن.

وتمشيا مع السياق، قامت (الهنائية، ٢٠٢٠) بعنوان "أثر تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي"، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس الدافعية، وأدوات تقنية الواقع المعزز، و دليل المعلمة، وقائمة مهارات التفكير الإبداعي – مواد-. وتمثلت نتائج الدراسة في وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية. إضافة

إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي لمقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

١٦،٢ أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

• هذه الدراسة ركزت على قياس امتلاك المديرين للتفكير فوق المعرفي فقط، وتبعت أثره على الأداء الوظيفي حسب المهارات فوق المعرفية، وتتبع رأي المشرفين الإداريين في أهمية ممارسة المديرين لهذه المهارات، وهكذا تكون هذه الدراسة قد اختلفت عن دراسة الريماوي (٢٠١٤)، حيث تتبّع أثرها في فاعلية الذات، كما يتبّع أثرها كل من يجري وفارس (٢٠١٤) على سلوك حل المشكلة.

• قام (أبو ندى، ٢٠١٣) بالتعرف على مهارات التفكير فوق المعرفي في منهج العلوم للصف العاشر، وطبق عينة الدراسة على طلبة الصف العاشر. كما اختلفت دراسة (الريماوي، ٢٠١٤) عن هذه الدراسة من حيث المنهج؛ حيث اتبعت المنهج التجريبي في تقصي فاعلية برنامج في تنمية المهارات فوق المعرفية الأخلاقية. وفي التحليل الإحصائي طبقت معادلة هوليسي، بينما البحث الحالي طبق معادلة خط الانحدار في إيجاد الارتباطات ونوعية العلاقات بين المتغيرات، بينما اختلفت دراسة (الحاج، ٢٠١٩) في المتغير التابع حيث كان متغيرها التابع هو التفوق والإبداع الأكاديمي. أما عينة الدراسة فاختلفت أيضا؛ حيث تمثلت العينة في المعلمين، إذ تمثلت العينة بالبحث الحالي في مديري المدارس. كما اختلفت عن دراسة (عصام، ٢٠١٤) في المقياس المستخدم؛ حيث استخدم مقياس مستوى التفكير فوق المعرفي الذي أعدّه الجراح وعبيدات (٢٠١٢). واختلفت عن دراسة (يجري وفارس،

٢٠١٤) في المتغير التابع، وهو حل المشكلات، في حين أن عينة الدراسة انحصرت في التلاميذ.

• كما اختلفت عن دراسة (شموط، ٢٠١٥) في نوع المنهج؛ حيث استخدمت المنهج التجريبي في تفصي فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، أما عينة البحث فاختلفت وتمثلت في الطالبات بتخصص الرياضيات. كما اختلفت عن دراسة (حملاوي، ٢٠١٨) في المتغير التابع، وهو تقدير الذات، واختلفت في عينة الدراسة المتمثلة في الطلاب الجامعيين. واختلفت عن دراسة (خيشة، ٢٠١٨) في المتغير التابع، وهو قلق الامتحانات، واختلفت عن دراسة (عبلة، ٢٠١٧) في المتغير التابع، وهو على المشكلات، وتمثلت عينة البحث في التلاميذ.

• بينما اختلفت عن دراسة الدباس، (٢٠١٨) في المتغير المستقل، وهو التفكير الناقد، وعينة الدراسة هم من طلبة الصف العاشر، كما كان الاختلاف أيضا في المتغير المستقل، وهو فاعلية الذات الإبداعية، وعينة الدراسة كانت طالبات جامعات. كما اختلفت عن دراسة شريف (٢٠١٧) في دراسة مجموعته من العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي، كما اختلفت عن دراسة السوداني (٢٠١٦) في المتغير المستقل، وهو درجة إدارة الابداع، واختلفت عن دراسة ياسين (٢٠١٤) في المتغير المستقل، وهو فاعلية الرقابة الإدارية، وتمثلت عينة الدراسة في المعلمين والمعلمات. واختلفت عن دراسة (الكلم، ٢٠١٣) في تقييم أداء المعلمين وفق نموذج أبعاد التعلّم الحديث، واختلفت دراسة (الغامدي، ٢٠١٩) في المتغير المستقل، وهو ضغوط العمل، واختلفت عن دراسة الشندودي (٢٠١٦) في المتغيرات في تحديد الكفايات اللازمة لمديري المدارس في ضوء النماذج العالمية. واختلفت عن دراسة (السكر، ٢٠١٣) في

عينة الدراسة المتمثلة في المديرين العاملين بالوزارات الأردنية، كما اختلفت في المتغير المستقل، وهو العدالة الإجرائية.

- كما اختلفت عن دراسة (الهطالي، ٢٠٢٠) في المتغير المستقل، استراتيجية تحقيق التميز، واختلفت في المتغير المستقل عن دراسة (البلوشي، ٢٠١٩)، وهو استراتيجية التنمية المهنية، واختلفت عن دراسة (الحكمانية، ٢٠٢٠) في المتغير المستقل، وهو درجة توافر إدارة الحوار، وعينة البحث تمثلت في المعلمين. أما دراسة (الحراصي، ٢٠٢٠) فاختلفت في عينة الدراسة حيث تمثلت في طلبة الحلقة الثانية، واختلفت عن دراسة (الصباحية، ٢٠٢٠) في أنها أجريت في المناهج، وعينة البحث المتمثلة في طلبة الحلقة الأولى، بينما دراسة (الهنائية، ٢٠٢٠) اختلفت في المتغير المستقل، وهو أثر الواقع المعزز، واختلفت في نوع المنهج، وهو المنهج التجريبي، واختلفت في عينة الدراسة التي تمثلت في الطالبات.
- واختلفت عن دراسة الشريف (٢٠١٣) في صياغة برنامج في تطوير الأداء الوظيفي، حيث إنّ هذه الدراسة لم يكن فيها برنامج يطور الأداء الوظيفي.
- اختلفت الدراسة مع الدراسات السابقة في اختيار عينة البحث "مديري المدارس"، أما الدراسات السابقة فكانت عينة الدراسة فيها طلاب مدارس، أو طلاب كليات، مثل دراسة (شموط، ٢٠١٥)، أو عينة موظفين مثل دراسة (الشريف، ٢٠١٧).

١٧،٢ أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- بحثت الدراسة عن أثر التفكير فوق المعرفي، وبذلك تكون هذه الدراسة مشابهة لدراسة (أبو ندى، ٢٠١٣)، حيث إنّ هذه الدراسة قاست أثر المهارات فوق المعرفية على الطلبة.

- تهدف الدراسة إلى تطوير الأداء الوظيفي لمديري المدارس في سلطنة عُمان، وهذا ما هدفت إليه دراسة (الكلثم، ٢٠١٣).
- كل من دراسة (الغامدي، ٢٠١٣)، والدراسة الحالية يسعيان إلى دراسة علاقة بين مجال معين، والأداء الوظيفي.
- بحثت هذه الدراسة عن مستوى الأداء الوظيفي للمديرين من وجهة نظر معينة، وبذلك تكون هذه الدراسة تشابهت مع دراستي (الشريف، ٢٠١٧)، و (الكلثم، ٢٠١٣).
- بحثت هذه الدراسة عن مستوى التفكير المعرفي لعينة البحث، وتكون بذلك تشابهت مع دراسة (الجراح وعبيدات، ٢٠١٢). كما تشابهت الدراستان في استخدام مقياس شرواودينسن ١٩٩٤، كما تشابهت الدراستان في التحليلات الإحصائية المستخدمة.
- تشابهت مع دراسة (أبو ندى، ٢٠١٣) في قياس مهارات التفكير فوق المعرفي، كما تشابهت مع دراسة (الحاج، ٢٠١٧) في المعالجات الإحصائية المستخدمة من حيث اختبار التباين المتعدد، واختبار الانحدار الخطي، واستخدام التحليل العاملي، واستخراج الارتباطات.
- وتشابهت مع دراسة (عصام، ٢٠١٤)، ودراسة (يجري وفارس، ٢٠١٤) في تقصي مستوى التفكير فوق المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات، كما تشابهت مع دراسة (حملاوي، ٢٠١٨)، ودراسة (رشيد، ٢٠١٣) في المتغيرات المستقلة الداخلة في الدراستين، وهي: التخصص، والجنس، والمؤهل. كما تشابهت في استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير فوق المعرفي الذي وضعه شرا ودينسن، كما تشابهت مع دراسة (الدباس، ٢٠١٨) في استخدام المنهج الارتباطي، كما تشابهت مع دراسة (هيلات، ٢٠١٧) في استخدام الصورة المعربة من مقياس شرا ودينسن ١٩٩٤. وتشابهت مع دراسة (السودي، ٢٠١٦) في تتبع الأداء

الإداري لدى مُديري المدارس، كما تشابهت مع دراسة (الشندودي، ٢٠١٦)؛ حيث استخدمت متغيرات مستقلة مشابه في المتغيرات المستخدمة في الدراسة، وتمثلت في الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية.

• وتشابهت مع دراسة (الغامدي، ٢٠١٣) في المتغير التابع، وهو الأداء الوظيفي، وتشابهت في عينة الدراسة: مديرو المدارس

• وتشابهت مع دراسة (البلوشي، ٢٠٢٠) في دراسة علاقة بمتغير الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي، وتشابهت في عينة البحث: مُديري المدارس. كما تشابهت مع دراستي (الحكمانية، ٢٠٢٠)، ودراسة (الحراصي، ٢٠٢٠)، ودراسة (الصباحية، ٢٠٢٠) في تطبيقها على مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

١٨،٢ أوجه الاستفادة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- استفادت هذه الدراسة في استخدامها لمقياس التفكير فوق المعرفي من دراسة (الربماوي، ٢٠١٣).
- استفادت الدراسة الحالية من دراسة الشندودي (٢٠١٦) في اختيار الاختبارات الإحصائية الملائمة.
- استفادت الدراسة من دراسة (حيثه، ٢٠١٨) في دراسة العلاقة بين التفكير فوق المعرفي، ومتغير تابع آخر، واستفادت منها في المنهج، وهو المنهج الوصفي الارتباطي. كما استفادت من دراسة (رشيد، ٢٠١٣) في طريقة اختيار عينة الدراسة: العينة العشوائية البسيطة، كما استفادت من دراسة (السودي، ٢٠١٩) في التحليلات الإحصائية

المستخدمة، كما استفادت من دراسة (الشندودي، ٢٠١٦) في استخدام متغيرات مستقلة وهي الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية.

• كما استفادت من دراسة (الهطالي، ٢٠٢٠) في التطبيق على مدارس التعليم الأساسي. واستفادت مع دراسة (البلوشي، ٢٠٢٠) في التحليلات الإحصائية المستخدمة، وطريقة اختيار العينة.

بعد استعراض الدراسات العلمية، والبحوث المحكمة في الدوريات العلمية التي تحتوي على التفكير فوق المعرفي السابقة، وبعد مراجعة هذه الأدبيات كما ورد أعلاه، تبين تنوع الدراسات، والبحوث في مجال ما كتب في مهارات فوق المعرفية، وفي مجال الإدارة؛ حيث أوردت الدراسات مهارات فوق معرفية كاستراتيجية تدريس، وتم تتبع أثرها في نواحٍ متعددة، مثل أثرها في حل المشكلات والتحصيلي أو التفكير الناقد، أو أثرها في تنمية التفكير الإبداعي الصورة (أ) للتورانس وفاعلية الذات. وعليه، سيضيف هذا البحث إلى الأدبيات السابقة أثر التفكير فوق المعرفي في تطوير مهارات الأداء الوظيفي التربوي، وبخاصة في تطوير الإدارة بشكل عام، ويعتبر البحث الحالي نقلة نوعية في مجال البحوث الإدارية، حيث إنّ إدخال التفكير فوق المعرفي، وربطه بالأداء الوظيفي للمديرين يعتبر موضوعًا جديدًا يطرح في الساحة التربوية الإدارية.