

ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق) "دراسة مقارنة"

م. صاحب أسعد ويس الشمري

جامعة سامراء- كلية التربية

الفصل الأول

أولاً : مشكلة البحث

يشهد الوقت الحالي توجيه انتقادات للعاملين في مجال التربية لاهتمامهم بالجانب التحصيلي في التدريس وإهمالهم لجوانب أخرى مؤثرة في عملية التعلم ، فواقع التدريس ما يزال في نطاق ضخم أكبر قدر من المعلومات لعقل الطالب دون الوقوف على أفضل الوسائل والإستراتيجيات التي تحقق لنا المنفعة النوعية والكمية لكل تلك المعلومات (عواد والهداوي ، ٢٠٠٩ : ٥٣) ، كما أن المؤسسات التربوية قد أخفقت في تنمية القدرات التعليمية لدى الطلبة ، فقد أصبح الطلبة يطورون فهماً متدنياً لقدراتهم ، مما يشوه تصورهم لأنفسهم ، نتيجة تعرض الطلبة لأساليب تعليمية لا تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، وتتجاهل أساليب تعلمهم ، وبسبب جهل المدرسين بأساليب تعلم طلبتهم ، وقلة معرفتهم بكيفية التعامل مع كل أسلوب بشكل يمكنهم من تحقيق الأهداف التعليمية إلى أقصى حد وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم (العلوان ، ٢٠٠٧ : ١ - ٣٠) ، كل ذلك أدى إلى أن تكون مخرجات التعليم غير مرضي عنها من قبل الجميع ، فالمخرجات التعليمية لنظام التعليم العام محبطة للآمال إلى حد كبير ، فالكثير من الطلبة الذين يكملون الثانوية ليسوا في وضع يؤهلهم لتفسير أو تقديم أدلة تتعدى الشرح الهامشي أو السطحي للمفاهيم ، علاوة على أنهم غير قادرين على تطبيق مضمون المعرفة التي اكتسبوها في حل المشكلات في العالم الواقع (أحمد و ويس ، ٢٠١١ : ٢) .

إن تلبية الحاجة إلى القدرة على التعلم بمزيد من الفاعلية ، يتطلب زيادة الاهتمام بالتعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين ، ومن ضمنها الفروقات في أساليب التعلم ، وإدراك أفضل لتنوع أساليب التعلم بين الطلبة ، حيث يحتاج الطلبة في مراحل تعلمهم كافة إلى اكتساب الأساليب التي تمكنهم من إدارة وتحديد أهدافهم ، وسبل تحقيقها وكيفية الحصول على المعرفة والاستفادة منها (جديد ومنصور ، ٢٠٠٧ : ٩٦) ، وعلى الرغم من أن المدرس قد لا يستطيع أن يتعامل مع كل طالب وفقاً لأسلوب تعلمه المفضل ، ولكن التنوع في الأساليب التعليمية - التعليمية داخل الصف أمر ممكن (نوفل وأبو عواد ، ٢٠١١ : ٢٧٢) .

لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بأساليب التعلم

لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

ثانياً : أهمية البحث

ازداد الاهتمام بالعمليات ما وراء المعرفة من المختصين في مجال علم النفس المعرفي خلال العقدين الماضيين نظراً لارتباطها الوثيق بالعديد من الموضوعات النفسية كالذكاء والنمو وأساليب التعلم والذاكرة (الزغول والزغول ، ب . ت : ٧٩) ، حيث ترتبط مهارات ما وراء المعرفة ارتباطاً وثيقاً بالتعلم الناجح والأداء الأكاديمي ، فالطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة أفضل من الذين لا يمتلكون هذه المهارات في تنظيم تعلمهم ، ولديهم قدرة عالية على ضبط عمليات التعلم واتخاذ القرارات وحل المشكلات ، فمهارات ما وراء المعرفة تقوم بدور مهم وفعال في تحسين عمليات القراءة والفهم والانتباه والتذكر والمعرفة الاجتماعية والتعلم الذاتي والإدارة الذاتية للمعرفة ، فتعلم الطلبة وامتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن يساعدهم على زيادة وعيهم وإدراكهم لعملية التعلم واكتسابهم لمهارات متعددة ومهمة مثل التخطيط والمراقبة والتقييم والوعي والتساؤل الذاتي وانتقال أثر تعلم هذه المهارات إلى مواقف تعلم جديدة (جلجل ، ٢٠٠٩ : ٣) ، ويشير (ترفجر وناساب ٢٠٠٢) أنه من المهم للطلبة أن يتعلموا ما هو أكثر من مجرد تعلم المعلومات ، وأن يتعلموا على وجه الخصوص كيف يستعملوا ويطبقوا ما تعلموه كي يكونوا مفكرين منتجين ، وأن يحلوا ويختاروا ويطوروا الإمكانيات لاتخاذ القرارات والتغيير ، ويصبحوا قادرين على تخطيط طرائقهم واستراتيجياتهم (الإدراكية والسلوكية) للتعامل مع أنواع كثيرة من المهمات ، ويراقبوا عمليات تفكيرهم بينما هم يعملون ، وأن يصححوا أو يعدلوا استراتيجياتهم حسب الضرورة أثناء العمل في أي مهمة (ترفجر وناساب ، ٢٠٠٢ : ١٠ - ١١) ، كما تشير معظم البحوث إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن جانباً تنظيمياً ذاتياً للمتعلم ، فالتلاميذ الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم ، ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم ، وكذلك القدرة على التوافق والانسجام في مواقف الحياة المختلفة ، كما أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة له أهميته الكبيرة في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية (قشطة ، ٢٠٠٨ : ٤) .

كما أن التعلم عملية أساسية في الحياة ، وكل إنسان يتعلم ، وأثناء تعلمه تنمو أنماط السلوك الإنساني التي يمارسها ، وكل مظاهر النشاط البشري تعبر عن عملية تعلم وراءها ، وتكمن أهمية دراسة التعلم في أنها تسهم في تحقيق الأهداف التربوية ، وفي تنظيم محتويات البرامج الدراسية المختلفة ، كما وتسهم في فهمنا لكيفية تعلم الأنماط السلوكية ، وأنواع السلوك المختلفة (منسي وآخرون ، ٢٠٠١ : ١٣٣) ، وكذلك حظيت أساليب التعلم باهتمام الباحثين في مجال علم نفس الفروق الفردية باعتباره أحد المكونات الرئيسية للجهود التي بذلت من أجل فهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم (نوفل وأبو عواد ، ٢٠١١ : ٢٧١) ، ويذكر (Grigorenko & Sternberg 1997) أنه قد أشارت بعض الدراسات التربوية إلى حدوث تحسن كبير في كل من الإنجاز الأكاديمي للطلبة ودرجة انضباطهم في المدرسة عندما يكون تعليمهم متضمناً ما يفضلونه من أساليب التعلم ، كما يشير (Snyder 2000) إلى أن

إتاحة الفرصة للطلبة ليتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر إيجابي في توليد الحوافز لديهم ، وزيادة درجة الدافعية للتعلم (العلوان ، ٢٠٠٧ : ١ - ٣٠) .

وفيما يخص ربط البحث الحالي بين ما وراء المعرفة وأساليب التعلم ، يذكر الباحث ما يشير إليه (Nolan 2000) من أن نظرية ما وراء المعرفة تعد ميداناً معرفياً يلعب دوراً كبيراً في العديد من أساليب التعلم ، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين للعمليات المستخدمة في التعلم ، كما تساعد على تشجيع المتعلمين على التفكير في عمليات التفكير الخاصة بهم (Nolan , 2000 : Internet) .

وتتجلى أهمية البحث الحالي في :

١. أهمية موضوع ما وراء المعرفة .
٢. أهمية موضوع التعلم وأساليب التعلم .
- ٣- أهمية المرحلة الإعدادية بكافة تخصصاتها ، خاصةً أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الإعداديات المهنية والإسلامية .
- ٤- أهمية الكشف عن الارتباط بين ما وراء المعرفة وبين أساليب التعلم من أجل التأكيد على المتعلمين لاستخدام أسلوب التعلم الذي يتلاءم مع ما وراء المعرفة .

ثالثاً : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية بفروعها (العلمي ، الأدبي ، الصناعي ، التجاري ، الإسلامي) في مركز قضاء مدينة سامراء للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م .

رابعاً : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

١. مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية والفروق فيها تبعاً لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) ، ومتغير الفرع (العلمي ، الأدبي ، الصناعي ، التجاري ، الإسلامي) .
٢. أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية والفروق فيها تبعاً لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) ، ومتغير الفرع (العلمي ، الأدبي ، الصناعي ، التجاري ، الإسلامي) .
٣. العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وبين أساليب التعلم لدى عينة البحث .

خامساً : تحديد المصطلحات

١. ما وراء المعرفة (Metacognitive) :

يعرفها (Flavell 1976) بأنها : المعرفة العامة أو العقلية التي تهدف إلى تنظيم أي جانب عقلي معرفي ، كما يعرفها أيضاً بأنها : وعي الإنسان بعملياته المعرفية ونواتجها ، وما يتعلق بهذه العمليات من خصائص معلوماتية (جلجل ، ٢٠٠٩ : ٣) .

م. صاحب أسعد ويس الشمري

أما التعريف الإجرائي لما وراء المعرفة فيتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس ما وراء المعرفة المستخدم في البحث الحالي .

٢. الأسلوب (Style) :

في لسان العرب الأسلوب هو : الطريق والوجه والمذهب ، يقال : أنتم في أسلوب سوء ، ويجمع أساليب ، وكل طريق ممتد فهو أسلوب . وفي مختار الصحاح ، الأسلوبُ بالضم : الفنُّ ، يقال : أخذ فلانٌ في أفانين من القول ، أي أساليب منه (خضير ، ٢٠٠٨ : ١٢) .

٣. التعلم (Learning) :

يعرّفه (نشواتي ٢٠٠٣) بأنه تغير في السلوك ، ثابت نسبياً ، ناجم عن الخبرة ، يستدل عليه من الأداء (نشواتي ، ٢٠٠٣ : ٢٧٥) ، ويعرفه (منصور وآخرون ٢٠٠٧) بأنه : تغير في الأداء نتيجة الخبرة والممارسة وحصول المهارات والمعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم لتمكنه من مواجهة مواقف الحياة (منصور وآخرون ، ٢٠٠٧ : ٢٣٦) ، أما (الزغول ٢٠١٢) فيعرّفه : جميع التغيرات الثابتة نسبياً في جميع المظاهر السلوكية (العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية) الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية (الزغول ، ٢٠١٢ : ٨٢)

٤. أسلوب التعلم (Learning style) :

هو تفضيلات الفرد وخياراته لشروط العملية التعليمية والتي تستطيع التأثير في تعلمه وتحديد المكان والزمان والطريقة التي يتم ويحدث فيها التعلم ، ويمكن لهذه الأساليب أن تلعب دوراً أساسياً في تحديد كيفية فهم المتعلم للمادة التعليمية والاستجابة لها (سمارة والعلايلي ، ٢٠٠٨ : ٣٣) ، بينما يعرف (Lemere 2005) أساليب التعلم بأنها : السلوكيات النفسية والمعرفية والانفعالية التي تعمل كمؤشرات للدلالة على كيفية إدراك المتعلم لبيئة التعلم ، وتفاعله معها ، واستجابته لها ، والتي من شأنها أن تسهل تعلم الفرد في موقف ما (نوفل وأبو عواد ، ٢٠١١ : ٢٧١) .

٥. أسلوب التعلم السطحي (Surface Learning style) :

وهو الأسلوب الذي تكون فيه الدافعية مصدرها خارجي ، يحفزها الخوف من الفشل ، وتكون غاية التعلم محدودة ويتم تحقيقها عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المعلومات ، والتعلم نفسه روتيني .

٦. أسلوب التعلم العميق (Deep Learning style) :

وهو الأسلوب الذي تكون فيه الدافعية مصدرها داخلي ، يحفزها الاهتمامات الجادة ، ويهتم بالفهم الحقيقي للمادة الدراسية واستيعابها ، والكشف عن المعنى ، والربط بين الخبرات وتكاملها (الدردير ، ٢٠٠٤ : ١٦١) .

أما التعريف الإجرائي لأسلوب التعلم فيتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على استبانة أساليب التعلم المستخدمة في البحث الحالي .

الفصل الثاني

أولاً : الإطار النظري

على الرغم من حداثة مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognitive) إلا أن جذوره التاريخية ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل ، وإلى أفلاطون عندما عبّر عن ما وراء المعرفة ضمناً حين قال : " حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه " ، كما أعتقد (Kulp) في منتصف القرن التاسع عشر أنه بإمكاننا جعل الناس يفكرون ويصفون تفكيرهم ، وسميت هذه الطريقة بالاستبطان ، حيث كان الاعتقاد السائد هو أن عمل الذهن يجب أن يكون مفتوحاً للاختبار أو الملاحظة الذاتية ، وأعتقد (Wundt) بأن الاختبار الذاتي المكثف قادر على تحديد أو التعرف إلى الخبرات الأولية الأصلية التي ينشأ أو يتكون منها التفكير (قماز ، ٢٠١١ : ٢١١ - ٢٤٩) ، كما أن التجارب العديدة التي أجريت حول التفكير على يد بعض العلماء مثل العالم الأمريكي (Roger) والعالم الألماني (Duncher) وهو من تلامذة (Wertheimer) أحد مؤسسي مدرسة الجشتالت كانت تتضمن حل مشكلات مختلفة على أن يعبر المفحوص لفظياً عن أفكاره وكذلك طريقته في التفكير خلال حله للمشكلة (حفي ، ٢٠٠٠ : ١٧٣) .

أما المفهوم الحديث لمصطلح ما وراء المعرفة فقد ظهر على يد (Flavell) الذي أشقته من خلال دراساته حول عمليات الذاكرة ، وأوضحه بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية ، ومعرفته بأي إنتاج يرتبط بها مثل الخصائص أو الإمكانيات المتعلقة بتجهيز ومعالجة المعلومات (بدران ، ٢٠٠٨ : ١٤) ، وكان ظهور مفهوم ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي في بداية السبعينات قد أضاف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي ، وفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم ، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار ، وقد أجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي ، وأظهرت هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة ، كما أن إداراتهم لسلوكياتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة لديهم ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين (جروان ، ٢٠٠٢ : ٥١) .

وهناك العديد من التقسيمات لما وراء المعرفة نذكر منها على سبيل المثال التصنيف الذي وضعه (Flavell 1976) من إن معرفة ما وراء المعرفة تتضمن ثلاثة عناصر هي :

١. معرفة الشخص (Person Knowledge) : وتشمل كل ما يفكر به المتعلم حول طبيعته كشخص ، وطبيعة غيره من الناس .

م. صاحب أسعد ويس الشمري

٢. معرفة المهمة (Task Knowledge) : وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية ، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة ، مألوفة أو غير مألوفة ، مكررة أو مكتفة ، منظمة أو غير منظمة ، ممتعة أو مملة ، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة ، وهكذا .

٣. معرفة الإستراتيجية (Strategy Knowledge) : وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية (العنوم ، ٢٠٠٥ : ٢٠٧) و (محمد ، ٢٠١٠ : ٣٨) .

أما (Sternberg 1988) فقد صَنَّفَهَا إلى :

١- التخطيط (Planning) : ويضم : تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة ، اختيار استراتيجية التنفيذ ، ترتيب تسلسل العمليات ، تحديد العقبات والأخطاء المحتملة ، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء ، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة .

٢. المراقبة والتحكم (Monitoring & Control) : ويضم : الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام ، الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات ، معرفة متى يتحقق هدف فرعي ، معرفة العملية التالية ، اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق ، واكتشاف العقبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلب عليها .

٣. التقييم (Assessment) : ويضم : تقييم مدى تحقيق هدف معين ، الحكم على دقة النتائج وكفاءتها ، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت ، وتقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء ، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها (بدران ، ٢٠٠٨ : ٢٦) .

في حين ذكر (Marzano 1988) أن هذه المهارات هي :

١- مهارات التنظيم الذاتي : وتتضمن : الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية ، الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية ، وضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية .

٢- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية : وتتضمن : المعرفة التقريرية أو التصريحية : معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم ، المعرفة الإجرائية : معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم ، والمعرفة الشرطية : معرفة الفرد حول متى ، ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة .

٣- مهارات التحكم الإجرائي (التنفيذي) : وتتضمن : مهارات تقويم الطلبة لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام ، مهارات التخطيط المتعمد والمتروكي لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام ، مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم (أبو السعود ، ٢٠٠٩ : ٤٩) .

ويحدد (Wilen & Philips) مكونين أساسيين لما وراء المعرفة هما :

١. الوعي : ويقصد به وعي الفرد بسلوكه المعرفي خلال أداء المهمة التعليمية : الغرض منها ، وما يعرفه بالفعل عنها ، والاستراتيجيات والمهارات التي تيسر الفهم .

٢- السلوك : ويعني قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ، ومعالجة أي صعوبات تظهر باستخدام استراتيجيات تعويضية ، والمراجعة والضبط الذاتي لسلوكه (محمد ، ٢٠١٠ : ٣٩) .

أما (O'neil & Abedi 1996) فأشارا إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في :

١. الوعي : وهو عملية شعورية لدى الفرد تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من عمليات معرفية.
 ٢. التخطيط : ويشير إلى أن الفرد لابد من أن يكون لديه هدف واضح ومحدد وخطة لتطبيق ذلك .
 ٣. الإستراتيجية المعرفية : وتعني أن يكون لدى الفرد المتعلم طريقة أو إستراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بأدائه حتى يحقق أهدافه بنجاح .
 ٤. التقويم الذاتي : ويشير إلى امتلاك الفرد مekanزم مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدم في المهمة التي يؤديها وتحقيق الهدف الذي يسعى لإنجازه (جلجل ، ٢٠٠٩ : ٧) .
- ويؤكد (O'neil & Abedi) إنه لا يمكن أن توجد ما وراء المعرفة دون أن يكون الشخص على وعي شعوري بها ، كما يميزان بين نوعين من ما وراء المعرفة هما :

- ١- ما وراء المعرفة كحالة : وتعتبر حالة عابرة لدى الأشخاص في المواقف العقلية المختلفة ، وتتنوع وتتغير مع الزمن ، وتتسم بالتخطيط ، ومراجعة الذات ، والوعي بالذات .
- ٢- ما وراء المعرفة كسمة : وهي تعني متغير الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة من ما وراء المعرفة كحالة (محمد ، ٢٠١٠ : ٣٩) .

ويذكر (قشطة ٢٠٠٨) إلى إجماع التربويين على أن استخدام المتعلمين ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير ، ويمكن أن تسهم في :

١. تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب .
٢. تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة .
٣. زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها .
٤. مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء التعلم .
٥. زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة .
٦. تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل .
٧. تنمية اتجاه إيجابي نحو دراسة المادة المتعلمة .

٨. يساعد المتعلم على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي لها (قشطة ، ٢٠٠٨ : ٣٠)

أما فيما يتعلق بأساليب التعلم (وسيتطرق الباحث هنا إلى النظريات التي تعد قريبة نوعاً ما من نظرية Biggs) فقد كانت أبرز الدراسات فيها هي دراسات (Marton) وزملاؤه في السويد ، ودراسات (Entwistle) وزملاؤه في أمريكا ، ودراسات (Biggs) وزملاؤه في أستراليا ، ويذكر (عفانة وآخرون ٢٠٠٦) أنه من خلال سلسلة من الدراسات التي أجراها (Matron) وزملاؤه في (Gotten burg) في السويد عام ١٩٧٦ ، فقد حددوا طريقتين مميزتين لدى الطلبة في قراءتهم للنصوص هما :

م. صاحب أسعد ويس الشمري

١- التعامل من المستوى السطحي (Surface Level Processing) : وفيه يأخذ الطلبة الطريقة السلبية في تعلمهم ويهتمون بتغطية المحتوى ، وكمية ما تعلموه ، إيجاد الأجوبة الصحيحة ، استيعاب مقادير معرفية راسخة ، والتعلم حرفياً .

٢- التعامل من المستوى العميق (Deep Level Processing) : وفيه يتخذ الطلبة الطريقة الإيجابية النشطة ويهتمون بالنقطة المركزية للمادة ، مجال المناقشة ، ما يكمن خلف المناقشة ، الصورة الكلية ، ما يمكن اختصاره ، النقاط غير الواضحة ، والتوصل إلى نتائج (عفانة وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٤٩ - ٥٠) .
أما (Entwistle) وزملاؤه فقد توصلوا إلى نموذج يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم ، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة ، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم ، و أهم التوجهات التي تنتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي : التوجه نحو المعنى الشخصي (Personal Meaning Orientation) ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية (Reproducing Orientation) ، والتوجه نحو التحصيل (Achievement Orientation) ، وبناء على هذه التوجهات يرى (Entwistle) وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي :

١- الأسلوب العميق (Deep Style) : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة ، علاوة على ربطهم الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم .

٢- الأسلوب السطحي (Surface Style) : ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة ، والحفظ ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً .

٣- الأسلوب الاستراتيجي (Strategic Style) : ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ، ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم .

وأجريت دراسات كثيرة حول صدق نموذج (Entwistle) لأساليب التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية وأشارت جميعها إلى تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق وقدرته علي التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة ، حيث أجمعت النتائج على اختلاف مستوى تحصيل الطلاب باختلاف أساليب التعلم (السليمان ، ١٩٤٣ : ١٩ - ٢٠)

أما فيما يخص (Biggs) فقد توصل عام ١٩٨٧ إلى ثلاثة أساليب للتعلم هي :

١- الأسلوب السطحي (Surface style) : ويقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل ، وأصحابه يرون أن التعلم طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة ، ونيتهم إنجاز متطلبات المادة التي يعتقدون أنهم سيؤدون الامتحان فيه عن طريق الحفظ والتذكر .



٢. الأسلوب العميق (Deep style) : يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي ، وأصحابه يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية ، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ، ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية ، ويربطون المعرفة السابقة بالحالية ، وينظمون المادة في إطار كامل محكم .

٣. الأسلوب التحصيلي (Achievement style) : ويتضمن الإستراتيجية التي تجعل الطلبة يحصلون على أعلى الدرجات لتحقيق الذات من خلال الدرجات المرتفعة ، حيث يكون تركيز الطلبة منصفاً على تحقيق أعلى الدرجات ، لا على مهمة الدراسة ، فهم ينظمون وقتهم وجهدهم ولديهم مهارات دراسية جيدة. وفي ضوء ذلك أعد (Biggs) استبانة عمليات الدراسة لقياس أساليب التعلم (السطحي ، العميق ، التحصيلي) ، والتي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين ، أدى إلى قيام (Biggs) بإجراء تغيير فيها ، حيث قام هو وزملائه عام ٢٠٠١ بإعداد استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين ، لقياس أسلوب التعلم (السطحي ، العميق) (الدريد ، ٢٠٠٤ : ١٦١ - ١٦٥) .

ثانياً : دراسات سابقة

كانت ما وراء المعرفة موضوعاً للعديد من الدراسات منها دراسة (السليمان ٢٠٠١) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج علاجي يقوم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من التلميذات ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس بدولة البحرين بلغ عددها (٢٣) تلميذة ، طُبّقَ عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن إعداد (فتحية عبد الرؤوف ١٩٩٩) واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة واختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي واختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وجميعها من إعداد الباحثة ، وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي والوعي القرائي بين التطبيق القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية (السليمان ، ٢٠٠١ : ٦ - ٨٥) .

وفي نفس السياق جاءت دراسة (بدر ٢٠٠٦) التي هدفت إلى بيان أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة ، بلغت عينة الدراسة (٦٧) طالبة ، تم تدريبهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة المرتبطة بطبيعة الرياضيات ، واختبارهم باختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ، استخدمت الدراسة من الوسائل الإحصائية المتوسطات والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ، وتوصلت إلى وجود أثر إيجابي لمهارات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التركيبي والتفكير التحليلي لدى العينة ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في كل من أسلوب التفكير المثالي والتفكير العملي والتفكير الواقعي (بدر ، ٢٠٠٦ : ١ - ٣٠) .

م. صاحب أسعد ويس الشمري

في حين هدفت دراسة (زيدان ٢٠٠٧) إلى التعرف على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء ، بلغت العينة (٨٠) طالبةً قُسموا إلى مجموعتين متساويتين : ضابطة وتجريبية ، استخدمت الباحثة طريقة تدريس قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة مع المجموعة الضابطة والطريقة العادية مع المجموعة الضابطة ، وباستخدام الاختبار التائي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المجموعتين ولصالح المجموعة الضابطة (زيدان ، ٢٠٠٧ : ٢١٥ - ٢٤٨) .

أما دراسة (أبو السعود ٢٠٠٩) فقد هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في غزة بلغت (١٦٤) طالباً وطالبةً ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات ما وراء المعرفة والتأكد من صدقه وثباته ومن ثم تطبيقه على العينة ، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط والاختبار التائي والنسب المئوية توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة (الذكور) في مهارات ما وراء المعرفة تعزى لأثر البرنامج ولصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة (الإناث) في مهارات ما وراء المعرفة تعزى لأثر البرنامج ولصالح المجموعة التجريبية (أبو السعود ، ٢٠٠٩ : ٧ - ١٢٠) .

وكان هدف الدراسة التي قامت بها (زيدان ٢٠٠٩) هو معرفة أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة والفروق فيها لدى طلبة الكلية ، بلغت العينة (١٠٩) طالباً وطالبةً ، وقامت الباحثة بتبني مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة لـ (سعيد ٢٠٠٦) ، وبرنامج قامت الباحثة بإعداده استناداً إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وباستخدام الاختبار التائي توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية يرجع للبرنامج ، وبين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي في إستراتيجية المراقبة وإستراتيجية التقويم (زيدان ، ٢٠٠٩ : ١ - ٣٧) .

وهدف دراسة (عواد والهداوي ٢٠٠٩) إلى معرفة اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه نحو مادة طرائق التدريس ، تكونت عينة البحث من (٥٠) طالباً وطالبةً ، قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، طبقت عليهم الباحثتان اختباراً تحصيلياً ، ومقياساً للاتجاه نحو مادة طرائق التدريس يتكون من (٢٠) فقرةً ، أما الوسائل الإحصائية التي استخدمتها الدراسة فهي : معامل ارتباط بيرسون ومعامل الاختبار التائي ومعادلة الفا - كرونباخ ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التحصيل والاتجاه نحو مادة طرائق التدريس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (عواد والهداوي ، ٢٠٠٩ : ٥١ - ٦٥) .

أما فيما يخص أساليب التعلم فقد هدفت دراسة (جديد ٢٠٠٧) إلى التعرف عن العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان ، بلغت العينة (٢٦٤) طالباً وطالبةً ، طبقت الباحثة عليهم استبيان

أساليب المذاكرة لـ (منسي) ومقياس قلق الاختبار لـ (شعيب) ، وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات والانحرافات والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) ، وقلق الاختبار وعدم وجود ارتباط بين الأخير وأسلوب تعلم (المعالجة السطحية) ، وارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب تعلم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) والتحصيل الدراسي (جديد ، ٢٠٠٧ : ٩٣ - ١٢٣) .

أما دراسة (الساعدي والشمري ٢٠٠٦) فقد هدفت إلى معرفة أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية ، بلغت عينة الدراسة (٤٥) طالباً وطالبة ، طبق الباحث عليهم مقياس أساليب التعلم بعد ترجمته واستخراج صدقه وثباته ، وباستخدام التكرارات تبين أن أكثر الأساليب تفضيلاً هي الأسلوب البصري ، ثم الحسي - الحركي وأخيراً الأسلوب السمعي (الساعدي والشمري ، ٢٠٠٧ : ١ - ١٤) .

في حين هدفت دراسة (العلوان ٢٠٠٧) إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية والفروق فيها تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي ، بلغ عدد العينة (٢٢٠) طالباً وطالبة طبق الباحث عليهم قائمة أساليب التعلم لـ (Oliver 1995) وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والاختبار التائي توصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى الطلبة هي : الأسلوب السمعي يليه البصري ، وأقلها هو اللمسي ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم راجعة لمتغير الجنس ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم راجعة لمتغير التخصص حيث فضل طلبة الفرع العلمي أساليب التعلم البصرية واللمسية ، في حين فضل طلبة الفرع الأدبي أسلوب التعلم السمعي (العلوان ، ٢٠٠٧ : ١ - ٣٠) .

أما دراسة (رواشدة وآخرون ٢٠٠٩) فقد هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع وأثرها على التحصيل ، تألفت عينة الدراسة من (٩٧٨) طالباً وطالبة ، استخدمت الدراسة استبانة معدة وفقاً لنموذج (Herrmann) وباستخدام التكرارات ومربع كاي توصلت الدراسة إلى أن (٨٢%) من العينة ذوي نمط منفرد سائد ، بينما كان (١٨%) منهم بنمطين أو ثلاثة أنماط ، كما توصلت الدراسة إلى أن نسبة النمط التعليمي تختلف باختلاف الجنس ، وأن تحصيل الطلبة يختلف بدلالة إحصائية باختلاف نمط تعلمهم ، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لمتغير الجنس (رواشدة وآخرون ، ٢٠٠٩ : ٣٦١ - ٣٧٥) .

وكان هدف دراسة (السليمان ١٤٣٣هـ) هو التعرف على أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين وأساليب التعلم والعلاقة بينهما لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بلغت (٢٤٩) طالبة ، استخدمت الدراسة مقياس أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ لـ (تورانس وآخرون ١٩٨٤) ومقياس أساليب التعلم لـ (الهام وقاد ١٤٢٨هـ) ومن الوسائل الإحصائية المتوسطات والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومعامل الارتباط ، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنماط معالجة المعلومات سيادة لدى العينة هو النمط المتكامل ، يليه النمط الأيمن ثم الأيسر مع عدم وجود فروق فيه



ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق) " دراسة مقارنة "

م. صاحب أسعد ويس الشمري

تبعاً لمتغير التخصص ، وإن أكثر أساليب التعلم السائدة لدى عينة الدراسة هي التجريب الفعال ثم الملاحظة التأملية ثم المفاهيم المجردة وأخيراً الخبرة المحسوسة وعدم وجود فروق فيها جميعاً تبعاً للتخصص (السليمان ، ١٤٣٣ هـ : ٥ - ٧٤) .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الحالي من (٤٥٢) طالباً وطالبةً موزعين على (٥) إعدديات داخل مركز مدينة سامراء .

ثانياً : عينة البحث

تألفت عينة البحث الحالي من (٢٦١) طالباً وطالبةً ، شكلوا نسبة (٥٧.٧٤ %) من مجتمع البحث ، تم اختيارهم بصورة عشوائية من طلبة الصف الثاني إعدادي (وما يقابله الصف الخامس) توزعوا على (٦) إعدديات ، وكما مبين في جدول (١)

جدول (١) عينة البحث موزعة على المدارس

اسم المدرسة الجنس	إعدادية الخطيب للبنين		إعدادية عمورية للبنات		إعدادية سامراء الصناعية		إعدادية الدراسات الإسلامية للبنين		إعدادية الدراسات الإسلامية للبنات		إعدادية سامراء التجارية	المجموع
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي		
ذكر	٣٣	٢٦	---	---	٣٤	---	٢٣	---	١٣	---	١٢٩	
أنثى	---	---	٣٩	٢٧	٤	---	---	٢٥	٣٧	---	١٣٢	
المجموع	٣٣	٢٦	٣٩	٢٧	٣٨	٢٣	٢٥	٥٠	٢٦١			

ثالثاً : أدوات البحث

١. مقياس ما وراء المعرفة لـ (O'neil & Abedi)

من أجل تحقيق أهداف البحث في التعرف على مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية قام الباحث بتبني واستخدام المقياس الذي أعده (Harold O'neil & Jamal Abedi) وقامت بإجراءات ترجمته وتقنيته (نصره محمد عبد المجيد جلول ٢٠٠٩) .

- وصف المقياس :

يتألف المقياس من (٢٠) فقرةً يجاب عنها بتدرج رباعي (لا تنطبق ، تنطبق أحياناً ، تنطبق غالباً ، تنطبق دائماً) ، وتوزع الفقرات على أربعة أبعاد كما مبين في جدول (٢) .

جدول (٢) توزيع فقرات مقياس ما وراء المعرفة

الأبعاد	الوعي	الإستراتيجية المعرفية	التخطيط	التقويم الذاتي
أرقام الفقرات	١٧-١٣-٩-٥-١	١٩-١٥-١١-٧-٣	٢٠-١٦-١٢-٨-٤	١٨-١٤-١٠-٦-٢

- صدق المقياس

قام الباحث باستخدام الصدق الظاهري للحصول على صدق مقياس ما وراء المعرفة حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين* من ذوي الخبرة في ميدان العلوم التربوية والنفسية ، وقد أشار السادة الخبراء ببعض التعديلات التي أخذ بها الباحث .

- ثبات المقياس : قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار من أجل الحصول على ثبات المقياس ، إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة من ضمن مجتمع البحث بلغ عددهم (٤٠) طالباً ، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون توصل إلى ثبات المقياس والذي بلغ (٠.٧٣) .

٢. استبانة عمليات الدراسة المعدلة - ذات العاملين (R-SPQ-2F 2001)

من أجل التعرف على أساليب تعلم طلبة المرحلة الإعدادية قام الباحث بتبني واستخدام استبانة (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire) التي أعدها (Biggs) وزملاءه عام ٢٠٠١ لقياس أسلوبيين من أساليب التعلم هما (التعلم السطحي ، التعلم العميق) .

- وصف الاستبانة

تتألف الاستبانة من (٢٠) فقرةً ، يجاب عنها بتدرج خماسي (لا تنطبق عليّ إطلاقاً ، تنطبق عليّ قليلاً ، تنطبق عليّ أحياناً ، تنطبق عليّ كثيراً ، تنطبق عليّ دائماً) ، وهذه الفقرات موزعة على أربع مجالات فرعية وكما مبين في جدول (٣)

* هم كل من :

١. أ.د. عبد اللطيف جدوع ناصر
٢. أ.د. صباح مرشود منوخ
٣. أ.م.د. نضال العزاوي
٤. م. زكريا عبد أحمد
٥. م. رحاب عبد الوهاب أحمد
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت

السطحي	العميق	
الدافعية السطحية تضم الفقرات ٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩	الدافعية العميقة تضم الفقرات ١ ، ٥ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧	الدافعية
الإستراتيجية السطحية تضم الفقرات ٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠	الإستراتيجية العميقة تضم الفقرات ٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨	الإستراتيجية

- صدق الاستبانة :

من أجل التحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة ، وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين* من ذوي الخبرة في ميدان العلوم التربوية والنفسية ، وقد أشار السادة الخبراء بصلاحية الاستبانة للتطبيق .

- ثبات الاستبانة :

من أجل الحصول على ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار حيث قام بتطبيق الاستبانة على عينة من الطلبة ضمن مجتمع البحث الأصلي بلغ عددهم (٤٠) طالباً ، ثم قام بعد مرور ثلاثة أسابيع بإعادة التطبيق على نفس العينة ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون توصل إلى ثبات الاستبانة والذي بلغ (٠.٨١) .

رابعاً . الوسائل الإحصائية

قام الباحث باستخدام الوسائل الإحصائية التالية :

١. مربع كاي للتعرف على دلالة الفروق بين آراء المحكمين .
٢. معامل ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات أداتي البحث .
٣. المتوسطات والانحرافات المعيارية .
٤. تحليل التباين الأحادي للتعرف على مقدار الفروق في استجابات العينة على أداتي البحث .
٥. اختبار (Gabriel) للتعرف على دلالة الفروق لمتغير الفرع على أداتي البحث .
٦. معامل (Kendall's tau_b) للتعرف على العلاقة بين ما وراء المعرفة وأساليب التعلم .

* هم كل من :

١. أ.د. قصي محمد لطيف
٢. أ.د. عبد اللطيف جنود ناصر
٣. أ.د. حسام طه محمد
٤. أ.د. صباح مرشود منوخ
٥. أ.م.د. حميد سالم خلف
٦. م. رحاب عبدالوهاب أحمد
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت
- كلية التربية / جامعة تكريت

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات البحث ، وجمع البيانات وتحليلها باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة ، وكما مبين في ما يأتي :

النتائج المتعلقة بالهدف الأول

من أجل التعرف على مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٤) .

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس ما وراء المعرفة وفقاً للجنس والفرع

الفرع	الوعي		الإستراتيجية		التخطيط		التقويم الذاتي		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الذكور	١٥.١٣	٢.٦٦	١٥.٠٤	٢.٧٦	١٥.٧٢	٣.١٦	١٥.٥٨	٢.٩٤	٦١.٤٨	٩.١٢
الإناث	١٥.٥٣	٢.٧٣	١٥.٨٧	٢.٩٣	١٦.٨٣	٢.٥٢	١٦.٥٥	٢.٦٥	٦٤.٧٨	٨.٦٤
العلمي	١٤.٥٢	٢.٦٨	١٤.٩٠	٢.٥٢	١٥.٦٥	٣.٢٨	١٥.٥٩	٢.٨٢	٦٠.٥٩	٩.٢٥
الأدبي	١٥.١٥	٢.٥٨	١٤.٥٠	٢.٥٠	١٥.١٥	٢.٧٤	١٥.٠٥	٢.٧٢	٥٩.٨٦	٧.٨٤
الإسلامي	١٥.٣٩	٢.٧٤	١٤.٩٧	٣.٠٨	١٦.٧٥	٢.٨٩	١٦.٠٠	٣.١٢	٦٣.١٢	٩.٨٠
المهني	١٥.٣٩	٢.٩٤	١٥.١٨	٣.٠١	١٦.٥٧	٢.٤٤	١٦.٣٤	٢.٦٤	٦٣.٥٠	٨.٠٩
التجاري	١٦.٥٨	٢.١٨	١٧.٩٦	١.٩٦	١٧.٨٤	١.٩٧	١٧.٧٠	٢.١٠	٧٠.٠٨	٥.٥٣
المجموع	١٥.٣٣	٢.٧٠	١٥.٤٦	٢.٨٧	١٦.٢٨	٢.٩١	١٦.٠٧	٢.٨٣	٦٣.١٥	٩.٠٢

ويتبين من الجدول (٤) إن متوسطات درجات العينة على مجالات المقياس كانت كلها أعلى من المتوسط الفرضي لمجالات المقياس والبالغ (١٠) ، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس ، مما يدل على أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد في مهارات ما وراء المعرفة (الوعي ، الإستراتيجية ، التخطيط ، التقويم الذاتي) .

أما فيما يتعلق بالفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) ، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٥)

جدول (٥) تحليل التباين الأحادي لدرجات العينة على مقياس ما وراء المعرفة وفقاً للجنس

النماذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي	بين المجموعات	١٠.٣٦٢	١	١٠.٣٦٢	١.٤٢٣	٠.٢٣٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٨٥.٦٣٨	٢٥٩	٧.٢٨٠			
	المجموع	١٨٩٦.٠٠٠	٢٦٠				
الإستراتيجية	بين المجموعات	٤٤.٣٧٣	١	٤٤.٣٧٣	٥.٤٦١	٠.٠٢٠	دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢١٠٤.٥٣٢	٢٥٩				
	المجموع	٢١٤٨.٩٠٤	٢٦٠				

التخطيط	بين المجموعات	٨٠.٧٣٢	١	٨٠.٧٣٢	٩.٨٥٢	٠.٠٠٢	دال عند مستوى دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١٢٢.٢٨٧	٢٥٩				
	المجموع	٢٢٠٣.٠١٩	٢٦٠				
التقويم الذاتي	بين المجموعات	٦١.٥٩٣	١	٦١.٥٩٣	٧.٨٥١	٠.٠٠٥	دال عند مستوى دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٠٣٢.٠٢٤	٢٥٩				
	المجموع	٢٠٩٣.٦١٧	٢٦٠				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧١٣.٦٠٨	١	٧١٣.٦٠٨	٩.٠٣٥	٠.٠٠٣	دال عند مستوى دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٠٤٥٦.٢٦٢	٢٥٩				
	المجموع	٢١١٦٩.٨٧٠	٢٦٠				

يتبين من الجدول (٥) ما يأتي :

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على المجال الأول (الوعي) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (١.٤٢٣) أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٣.٨٤) .
- ٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على المجال الثاني (الإستراتيجية) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (٥.٤٦١) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٣.٨٤) ، وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث ، إذ كان متوسط درجات الإناث (١٥.٨٧) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور البالغ (١٥.٠٤) ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على المجال الثالث (التخطيط) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (٩.٨٥٢) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٦.٦٣) وقد كانت الفروق أيضاً لصالح الإناث ، إذ إن متوسط درجاتهن (١٦.٨٣) أكبر من متوسط درجات الذكور البالغ (١٥.٧٢) ، وكذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على المجال الرابع للمقياس (التقويم الذاتي) إذ كانت القيمة الفائية المحتسبة (٧.٨٥١) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٦.٦٣) ، وكان اتجاه الفرق في صالح الإناث أيضاً ، إذ بلغ متوسط درجات الإناث (١٦.٥٥) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور البالغ (١٥.٥٨) ، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس ، فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس فيها ، حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (٩.٠٣٥) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٦.٦٣) ، ومن الطبيعي أن تكون الفروق لصالح الإناث ، إذ كان متوسط درجاتهن (٦٤.٧٨) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور البالغ (٦١.٤٨) ، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى الفروق في استخدام نصفي الدماغ إذ تستطيع النساء المزج بين وظائف النصفين بكفاءة أعلى من الرجال الذي يسيطر عليهم استخدام نصف دون آخر. (الطيبي ، ١٩٩٩ ، ١٧) .

وفيما يتعلق بالفروق في مهارات ما وراء المعرفة وفقاً لمتغير الفرع (العلمي ، الأدبي ، الصناعي ، التجاري ، الإسلامي) ، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٦)

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لدرجات العينة على مقياس ما وراء المعرفة وفقاً للفرع

النماذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي	بين المجموعات	١٢٦.٥٢٥	٤	٣١.٦٣١	٤.٥٧٦	٠.٠٠١	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	١٧٦٩.٤٧٥	٢٥٦	٦.٩١٢			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	١٨٩٦.٠٠٠	٢٦٠				
الإستراتيجية	بين المجموعات	٣٩٦.٧٣٠	٤	٩٩.١٨٢	١٤.٤٩١	٠.٠٠٠	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	١٧٥٢.١٧٤	٢٥٦	٦.٨٤٤			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	٢١٤٨.٩٠٤	٢٦٠				
التخطيط	بين المجموعات	٢٣٩.٥٩١	٤	٥٩.٨٩٨	٧.٨١٠	٠.٠٠٠	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	١٩٦٣.٤٢٨	٢٥٦	٧.٦٧٠			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	٢٢٠٣.٠١٩	٢٦٠				
التقويم الذاتي	بين المجموعات	٢٠٦.٤١٥	٤	٥١.٦٠٤	٧.٠٠٠	٠.٠٠٠	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	١٨٨٧.٢٠٢	٢٥٦	٧.٣٧٢			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	٢٠٩٣.٦١٧	٢٦٠				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٤٤٦.٠٤٥	٤	٨٦١.٥١١	١٢.٤٤٤	٠.٠٠٠	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	١٧٧٢٣.٨٢٥	٢٥٦	٦٩.٢٣٤			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	٢١١٦٩.٨٧٠	٢٦٠				

يتبين من الجدول (٦) ما يأتي :

هناك فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على المجال الأول (الوعي) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (٤.٥٧٦) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) ، كما بينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) على المجال الثاني (الإستراتيجية) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (١٤.٤٩١) أكبر من القيمة الفائية الجدولية وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) ، وكذلك أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) على المجال الثالث (التخطيط) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (٧.٨١٠) أكبر من القيمة الفائية الجدولية وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) على المجال الرابع (التقويم الذاتي) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (٧.٠٠٠) أكبر من القيمة الفائية الجدولية وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) ، وأخيراً أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (١٢.٤٤٤) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) .



ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق) ” دراسة مقارنة ”

م. صاحب أسعد ويس الشمري

ولغرض التعرف على دلالة الفروق في درجات العينة على مقياس ما وراء المعرفة ، وباستخدام اختبار (Gabriel) فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٧) .

جدول (٧) نتائج اختبار (Gabriel) لدرجات العينة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة

المجال	العلمي	الأدبي	الإسلامي	المهني	التجاري
العلمي					
الأدبي					
الإسلامي		***			
المهني					
التجاري	*** / ١	*** / ٢	*** / ٤	*** / ٢	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

١ = الوعي ، ٢ = الإستراتيجية ، ٣ = التخطيط ، ٤ = التقويم الذاتي ، ٥ = الدرجة الكلية
يتبين من الجدول (٧) أن الفروق في المجالات كافة ، وفي الدرجة الكلية للمقياس كانت لصالح طلبة الفرع التجاري ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة المناهج الخاصة بإعدادية التجارة ، والتي قد تسهم بصورة أو بأخرى في تنمية مهارات

النتائج المتعلقة بالهدف الثاني

من أجل التعرف على أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٨) .

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على استبانة أساليب التعلم وفقاً للجنس والفرع

المجال	الدافعية السطحية		الإستراتيجية السطحية		التعلم السطحي		الدافعية العميقة		الاستراتيجية العميقة		التعلم العميق	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الذكور	١٢.٣٣	٤.٧٤	١٥.١١	٣.٨٦	٢٧.٤٦	٧.٦٠	١٦.٨٤	٣.٨٧	١٥.٢٣	٣.٩٧	٣١.٧٥	٧.٢١
الإناث	١١.٤٥	٤.١٥	١٥.٦٦	٣.٩١	٢٦.٩٦	٦.٥٥	١٦.٣٩	٣.٨٣	١٦.٦٣	٤.١٠	٣٣.٠٣	٧.١٠
العلمي	١٠.٢٦	٣.٧٦	١٤.٠٢	٤.١٥	٢٤.١٢	٦.٥٦	١٧.٢٠	٤.١٥	١٦.٦٣	٤.٠٦	٣٣.٨٤	٧.٤٦
الأدبي	١٣.٣٧	٤.٩٨	١٦.٠٣	٤.٤١	٢٩.٤٣	٨.١٦	١٦.٤٣	٤.٣٨	١٦.١٨	٤.٠٥	٣٢.٢٤	٧.٧٥
الإسلامي	١٢.٠٨	٣.٧١	١٤.٥٠	٣.١٥	٢٦.٦٢	٥.٤٤	١٦.٧٠	٤.٠٣	١٥.٦٨	٥.٠١	٣٢.٣٩	٨.٣٦
المهني	١١.٥٢	٥.١٢	١٤.٩٧	٣.٤٢	٢٦.٥٠	٧.٠٧	١٦.٠٧	٣.٧٧	١٤.٦٣	٣.٧٨	٣٠.١٥	٦.٣٠
التجاري	١٢.٧٤	٤.٣٤	١٧.٨٦	٢.٩٥	٣٠.٤٠	٦.٠٢	١٦.٢٨	٢.٤٦	١٥.٩٢	٣.٢٥	٣٢.٢٢	٤.٩٥
المجموع	١١.٨٨	٤.٤٧	١٥.٣٩	٣.٨٩	٢٧.٢١	٧.٠٨	١٦.٦١	٣.٨٥	١٥.٩٤	٤.٠٩	٣٢.٤٠	٧.١٧

ويتبين من الجدول (٨) إن طلبة الإعدادية أمتازوا بمستوى أفضل في الأسلوب العميق ، إذ كانت متوسطات درجات العينة على أسلوب التعلم العميق ، أعلى من متوسط درجاتهم على أسلوب التعلم السطحي .

أما فيما يتعلق بالفروق في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) ، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٩)

جدول (٩) تحليل التباين الأحادي لدرجات العينة على استبانة أساليب التعلم وفقاً للجنس

النماذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة	التعليق
الدافعية السطحية	بين المجموعات	٥٠.٣٨٤	١	٥٠.٣٨٤	٢.٥٣٦	٠.١١٢	غير دال
	داخل المجموعات	٥١٤٥.٣٩٤	٢٥٩	١٩.٨٦٦			
	المجموع	٥١٩٥.٧٧٨	٢٦٠				
الإستراتيجية السطحية	بين المجموعات	١٩.٧٦٣	١	١٩.٧٦٣	١.٣٠٦	٠.٢٥٤	غير دال
	داخل المجموعات	٣٩١٨.٥٨٩	٢٥٩	١٥.١٣٠			
	المجموع	٣٩٣٨.٣٥٢	٢٦٠				
أسلوب التعلم السطحي	بين المجموعات	١٦.٥٠٦	١	١٦.٥٠٦	٠.٣٢٨	٠.٥٦٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٣٠١٦.٩٠٤	٢٥٩	٥٠.٢٥٨			
	المجموع	١٣٠٣٣.٤١٠	٢٦٠				
الدافعية العميقة	بين المجموعات	١٣.٢٧١	١	١٣.٢٧١	٠.٨٩٣	٠.٣٤٥	غير دال
	داخل المجموعات	٣٨٤٨.٤١٤	٢٥٩	١٤.٨٥٩			
	المجموع	٣٨٦١.٦٨٦	٢٦٠				
الاستراتيجية العميقة	بين المجموعات	١٢٨.٥٦٩	١	١٢٨.٥٦٩	٧.٨٦٩	٠.٠٠٥	دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٤٢٣١.٥٦٩	٢٥٩	١٦.٣٣٨			
	المجموع	٤٣٦٠.١٣٨	٢٦٠				
أسلوب التعلم العميق	بين المجموعات	١٠٦.٥٨٩	١	١٠٦.٥٨٩	٢.٠٧٨	٠.١٥١	غير دال
	داخل المجموعات	١٣٢٨٤.٣٦١	٢٥٩	٥١.٢٩١			
	المجموع	١٣٣٩٠.٩٥٠	٢٦٠				

يتبين من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على مجال (الدافعية السطحية) حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢.٥٣٦) أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٣.٨٤) ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على مجال (الاستراتيجية السطحية) حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (١.٣٠٦) أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٣.٨٤) ، وكذلك لم تظهر النتائج وجود فروق لمتغير الجنس على أسلوب التعلم السطحي حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٣٢٨) أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) ، كما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على مجال (الدافعية العميقة) حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٨٩٣) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٣.٨٤) ، وحتى فيما يتعلق بأسلوب التعلم العميق ، لم



ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق) " دراسة مقارنة "

م. صاحب أسعد ويس الشمري

تظهر النتائج وجود فروق لمتغير الجنس فيه حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٣٢٨) أصغر من القيمة الفائية الجدولية .

في حين كانت الفروق الخاصة بنفس المتغير ذات دلالة إحصائية على مجال (الاستراتيجية العميقة) حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٧.٨٦٩) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:١) والبالغة (٦.٦٣) ، أما اتجاه الفرق فقد كان لصالح الطالبات الإناث ، إذ كان متوسط درجاتهن (١٦.٦٣) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور والذي بلغ (١٥.٢٣) ، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى ما نلمسه من إهتمام الإناث بصورة أكبر من الذكور فيما يتعلق بفهم المواد الدراسية ، وارتفاع دافعيتهن نوعاً ما عن الذكور .

أما فيما يتعلق بالفروق في أساليب التعلم وفقاً لمتغير الفرع (العلمي ، الأدبي ، الصناعي ، التجاري ، الإسلامي) ، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (١٠) .

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي لدرجات العينة على استبانة أساليب التعلم وفقاً للفرع

النماذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة	التعليق
الدافعية السطحية	بين المجموعات	٣٥٠.٥٧٨	٤	٨٧.٦٤٥	٤.٦٣١	٠.٠٠١	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	٤٨٤٥.١٩٩	٢٥٦	١٨.٩٢٧			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	٥١٩٥.٧٧٨	٢٦٠				
الإستراتيجية السطحية	بين المجموعات	٥٠٥.٤٩٠	٤	١٢٦.٣٧٢	٩.٤٢٤	٠.٠٠٠	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	٣٤٣٢.٨٦٣	٢٥٦	١٣.٤١٠			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	٣٩٣٨.٣٥٥	٢٦٠				
أسلوب التعلم السطحي	بين المجموعات	١٤٩١.٧٦٦	٤	٣٧٢.٩٤٢	٨.٢٧٢	٠.٠٠٠	دال عند مستوى
	داخل المجموعات	١١٥٤١.٦٤٤	٢٥٦	٤٥.٠٨٥			دلالة ٠.٠٠١
	المجموع	١٣٠٣٣.٤١٠	٢٦٠				
الدافعية العميقة	بين المجموعات	٤٤.٠٣٢	٤	١١.٠٠٨	٠.٧٣٨	٠.٥٦٧	غير دال
	داخل المجموعات	٣٨١٧.٦٥٤	٢٥٦	١٤.٩١٣			
	المجموع	٣٨٦١.٦٨٦	٢٦٠				
الإستراتيجية العميقة	بين المجموعات	١٠٦.٥٧٩	٤	٢٦.٦٤٥	١.٦٠٤	٠.١٧٤	غير دال
	داخل المجموعات	٤٢٥٣.٥٥٩	٢٥٦	١٦.٦١٥			
	المجموع	٤٣٦٠.١٣٨	٢٦٠				
أسلوب التعلم العميق	بين المجموعات	٣٤٤.٧٠٨	٤	٨٦.١٧٧	١.٦٩١	٠.١٥٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٣٠٤٦.٢٤٣	٢٥٦	٥٠.٩٦٢			
	المجموع	١٣٣٩٠.٩٥٠	٢٦٠				

ويتبين من الجدول (١٠) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الفرع على مجال (الدافعية السطحية) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤.٦٣١) أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) ، كما كانت الفروق ذات دلالة



إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بالنسبة لمجال (الإستراتيجية السطحية) ، إذ كانت القيمة الفائية المحتسبة (٤.٦٣١) أكبر من القيمة الفائية الجدولية بدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) ، وكذلك بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي ، والتي أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها ، إذ كانت القيمة الفائية المحتسبة (٨.٢٧٢) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٣.٣١) .

ولم تكن الفروق في متغير الجنس ذات دلالة إحصائية على مجال (الدافعية العميقة) ، إذ كانت القيمة الفائية المحتسبة (٠.٧٣٨) أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٢.٣٧) ، وكذلك بالنسبة لمجال (الإستراتيجية العميقة) حيث كانت القيمة الفائية المحتسبة (١.٦٠٤) أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٠:٤) والبالغة (٢.٣٧) ، وكذلك بالنسبة لأسلوب التعلم العميق الذي كانت القيمة الفائية المحتسبة له (١.٦٩١) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية المذكورة آنفاً .

ولأجل التعرف على اتجاه الفروق في أسلوب التعلم السطحي بمجاليه ، وباستخدام اختبار (Gabriel) توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (١١) .

جدول (١١) نتائج اختبار (Gabriel) لدرجات العينة على استبانة أساليب التعلم

المجال	العلمي	الأدبي	الإسلامي	المهني	التجاري
العلمي		٣** / ٢* / ١**			٣** / ٢** / ١**
الأدبي					
الإسلامي					٢**
المهني					٢**
التجاري					

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
 ١ = الدافعية السطحية ، ٢ = الإستراتيجية السطحية ، ٣ = أسلوب التعلم السطحي

يتبين من الجدول (١١) أن الفروق في التعلم السطحي ومجاليه كانت لصالح طلبة الفرع الأدبي والفرع التجاري .



ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق) " دراسة مقارنة "

م. صاحب أسعد ويس الشمري

النتائج الخاصة بالهدف الثالث

فيما يخص العلاقة ما بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم لدى عينة البحث ، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (١٢) .

جدول (١٢) معاملات (Kendall's tau_b) للعلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم

أساليب التعلم						ما وراء المعرفة
الأسلوب العميق	الاستراتيجية العميقة	الدافعية العميقة	الأسلوب السطحي	الإستراتيجية السطحية	الدافعية السطحية	
٠.٢١٧**	٠.١٩٨**	٠.١٩١**	٠.٠٠٢	٠.٠٢٨	٠.١٤-	
٠.٥٠	٠.٠٥٣	٠.٠٣٢	٠.٥٣	٠.٠٩١*	٠.٠٢٩	
٠.١١٥**	٠.١١٨**	٠.٠٧٩	٠.٠٣٣-	٠.٠٠٢-	٠.٠٣٤-	
٠.١٣٨**	٠.١٣٦**	٠.٠٩*	٠.٠٤٤-	٠.٠٢٦	٠.٠٨١-	
٠.١٥٦**	٠.١٤٧**	٠.١١٦**	٠.٠٠١	٠.٠٤٧	٠.٢٧-	

*دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)

*دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥)

وبالنظر إلى جدول (١٢) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والدافعية السطحية ، والدافعية العميقة ، والأسلوب السطحي ، عدا مجال الاستراتيجية السطحية الذي ارتبط بعلاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) مع مهارة (الإستراتيجية) ضمن مهارات ما وراء المعرفة .

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين مهارات ما وراء المعرفة وأسلوب التعلم العميق ، عدا مهارة (الإستراتيجية) التي لم يظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لها مع أسلوب التعلم العميق .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

توصل البحث إلى الاستنتاجات التالية :

١. يتمتع طلبة الدراسة الإعدادية بمستوى جيد في مهارات ما وراء المعرفة ، مع وجود فروق ذات دلالة فيها حسب الجنس ولصالح الإناث ، وحسب الفرع ولصالح طلبة الفرع التجاري .
٢. امتاز طلبة الدراسة الإعدادية بمستوى أعلى في أسلوب التعلم العميق مقارنةً بأسلوب التعلم السطحي ، مع عدم وجود فروق في الأسلوبين تبعاً للجنس (عدا مجال الاستراتيجية العميقة ضمن أسلوب التعلم العميق الذي كانت الفروق فيها لصالح الإناث) .
٣. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وأسلوب التعلم السطحي ، بينما كانت العلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين كل من الوعي والإستراتيجية والتقويم الذاتي وكذلك الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وأسلوب التعلم العميق .

ثانياً : التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بالآتي :

١. توضيح مفهوم ما وراء المعرفة من خلال النشرات التعريفية أو الندوات العلمية .
٢. استخدام البرامج التعليمية وطرائق التدريس التي تنمي مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة .
٣. تشجيع الطلبة على اتقان تعلم المواد الدراسية من أجل تحقيق التفوق الدراسي .

ثالثاً : المقترحات

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية :

١. إجراء دراسة مقارنة في مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية .
٢. إجراء دراسة للتعرف على أساليب تعلم طلبة الجامعة .
٣. إجراء دراسة للتعرف على علاقة مهارات ما وراء المعرفة أو أسلوب التعلم السطحي والعميق بمتغيرات أخرى كموقع الضبط ، أو أساليب التفكير ، أو غيرها .

المصادر

- ١- أبو السعود ، هاني إسماعيل (٢٠٠٩) برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- ٢- أحمد ، حازم مجيد ، وصاحب أسعد ويس (٢٠١١) أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة ، بحث منشور في مجلة سُر من رأى ، مج (٨) ع (٢٨) كانون الثاني ٢٠١٢ .
- ٣- بدر بئينة محمد (٢٠٠٦) أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة ، بحث منشور في مجلة مستقبل التربية العربية ، المركز العربي للتعليم والتنمية ، مج (١٢) ع (٤١) ٢٠٠٦ .
- ٤- بدران ، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٨) مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، مصر .
- ٥- ترفجنر ، دونالد . ج . ، وكارول ناساب (٢٠٠٢) أسس التفكير وأدواته تدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد ، الطبعة الأولى ، ترجمة منير الحوراني ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- ٦- جديد ، لبنى (٢٠٠٧) العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية) ، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق ، مج (٢٦) ملحق ٢٠١٠ .
- ٧- جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الثانية ، دار الكتاب الجامعي ، بيروت .
- ٨- جلجل ، نصره محمد عبد المجيد (٢٠٠٩) مقياس ما وراء المعرفة ترجمة وتقنين لمقياس هارولد أونيل وجمال أبيدي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- ٩- حفني ، قدرى (٢٠٠٠) علم النفس العام ، كتب عربية .
- ١٠- خضير ، صاحب أسعد ويس (٢٠٠٨) دراسة مقارنة في أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو المستقبل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تكريت .
- ١١- الدريد ، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، ج ١ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ١٢- رواشدة ، إبراهيم وآخرون (٢٠٠٩) أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في أربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء ، بحث منشور في المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مج (٦) ع (٤) ٢٠١٠ .
- ١٣- الزغول ، رافع النصير وعماد عبد الرحيم الزغول (ب ت) علم النفس المعرفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- ١٤- الزغول ، عماد عبد الرحيم (٢٠١٢) *مبادئ علم النفس التربوي* ، ط ٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- ١٥- زيدان ، أمل فتاح (٢٠٠٧) *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى* ، بحث منشور في مجلة التربية والعلم ، مج (١٧) ع (٢) . ٢٠١٠ .
- ١٦- _____ (٢٠٠٩) *أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل* ، بحث منشور في مجلة دراسات موصلية ، مجلة فصلية محكمة يصدرها مركز دراسات الموصل ، العدد (٢٤) ايلول ٢٠٠٩ .
- ١٧- الساعدي ، فاضل شاكر حسن ، وكريم عبد ساجر الشمري (٢٠٠٦) *أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية - بغداد* ، بحث منشور في مجلة كلية الآداب ، العدد (٧٨) .
- ١٨- السليمان ، مها عبد الله (٢٠٠١) *أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .
- ١٩- السليمان ، ميرفت بنت محمد حمزة (١٤٣٣ هـ -) *أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- ٢٠- سمارة ، نواف أحمد و عبد السلام موسى العلياني (٢٠٠٨) *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية* ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- ٢١- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠١٠) *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* ، الطبعة الثانية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- ٢٢- عفانة ، عزو إسماعيل ، وآخرون (٢٠٠٦) *أساليب التعلم في مجموعات ترجمة وتعريب* ، بلا دار نشر .
- ٢٣- العلوان ، أحمد فلاح (٢٠٠٧) *أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي* ، بحث منشور في مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، مج (٧) عدد خاص ٢٠١٠ .
- ٢٤- عواد ، زينب عبد السادة ، وسنابل ثعبان الهداوي (٢٠٠٩) *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس* ، بحث منشور في مجلة كلية التربية ، جامعة ذي قار ، مج (١) ع (٤) آذار ٢٠١١ .
- ٢٥- الطيبي ، عكاشة عبد المنان (١٩٩٩) *علاج النسيان* ، المكتبة الثقافية ، بيروت ، لبنان
- ٢٦- قشطة ، أحمد عودة (٢٠٠٨) *أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية - غزة .



ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق) "دراسة مقارنة"

م. صاحب أسعد ويس الشمري

٢٧- قماز ، فريدة (٢٠١١) التفكير ما وراء المعرفي وتفسير السلوك المرضي ، بحث منشور في مجلة دراسات نفسية وتربوية ، مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، العدد السادس ، جوان ٢٠١١ م .

٢٨- محمد ، آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم .. نماذج وتطبيقات ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

٢٩- منسي ، محمود عبد الحليم ، وآخرون (٢٠٠١) المدخل إلى علم النفس التربوي ، بلا دار نشر .

٣٠- منصور ، عبد المجيد سيد أحمد (٢٠٠٧) علم النفس التربوي ، ط ٥ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

٣١- نشواتي ، عبد المجيد (٢٠٠٣) علم النفس التربوي ، ط ٤ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .

٣٢- نوفل ، محمد بكر ، وفريال محمد أبو عواد (٢٠١١) علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

33- Nolan , M . B (2000) : The role of metacognition in learning with an interactive science simulation , Internet ; www.Eric.net .

ملحق (١) مقياس ما وراء المعرفة لـ (O'neil & Abedi)

ت	الفقرات	لا تتطبق عليّ إطلاقاً	تتطبق عليّ إلى حد ما	تتطبق عليّ غالباً	تتطبق عليّ دائماً
١	أفهم أسئلة الاختبار قبل الشروع في الإجابة عليها				
٢	أقوم بمراجعة أدائي أثناء أداء الاختبار				
٣	أبحث عن النقاط الرئيسية في أسئلة الاختبار				
٤	أحاول فهم أسئلة الاختبار قبل الشروع في الإجابة عليها				
٥	أحدد طريقة التفكير التي أستخدمها والوقت المناسب لاستخدامها				
٦	أقوم بتصحيح أخطائي عندما أشعر أنني أخطئ				
٧	أنسأل بيني وبين نفسي عن مدى علاقة أسئلة الاختبار بما أعرفه بالفعل				
٨	أفهم أسئلة الاختبار قبل الشروع في حلها				
٩	أشعر بحاجتي لوضع خطة للإجابة على أسئلة الاختبار				
١٠	أحدد الأجزاء التي تركتها من الاختبار وعليّ أن أكملها				
١١	أبحث عن معنى أسئلة الاختبار في ما لديّ من معلومات قبل البدء في الإجابة عليها				
١٢	أؤكد إنني فهمت تماماً ما هو المطلوب مني أن أفعله وطريقة أدائه				
١٣	أكون على وعي بخطوات التفكير اللازمة لحل أسئلة الاختبار				
١٤	أتابع مسار تقديمي وعند الضرورة أقوم بتغيير أسلوب وطريقة تفكيري				
١٥	أستخدم البدائل المتنوعة والمتاحة في حل الأسئلة				
١٦	أقوم بتحديد الطريقة الملائمة لحل الأسئلة				
١٧	أستطيع وصف ما يدور في عقلي وتفكيري				
١٨	أراجع دقة إجاباتي أثناء استمراري في الإجابة على الأسئلة				
١٩	أقوم باختبار وتنظيم المعلومات لحل أسئلة الاختبار				
٢٠	أحدد بالضبط ما تتطلبه أسئلة الاختبار من معلومات وأستطيع استحضارها				

ملحق (٢) استبانة أساليب التعلم



ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعلم (السطحي والعميق) " دراسة مقارنة "

م. صاحب أسعد ويس الشمري

ت	الفقرات	لا تنطبق علي إطلاقاً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي تماماً
١	تمنحني أوقات الاستذكار الشعور بالرضا الشخصي العميق					
٢	أجد أنني يجب أن أقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى أصل إلى استنتاجاتي قبل رضائي عنه					
٣	هذفي أن أجتاز المقرر الدراسي بقليل من الجهد					
٤	أذكر فقط ما أكلف به من أعمال في قاعة الدرس					
٥	أشعر باقتناع بأن أي موضوع سيكون ممتعاً عند تطرفي إليه					
٦	أجد أن معظم الموضوعات الجديدة ممتعة وغالباً ما أقضي وقتاً إضافياً في الحصول على معلومات كثيرة عنها					
٧	لا أجد المواد الدراسية ممتعة بالنسبة لي لذا لا أبذل جهداً كبيراً فيه					
٨	أتعلم (أحفظ) بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها					
٩	أجد أن مذاكرة المواد الدراسية قد تكون ممتعة كقصة سينمائية					
١٠	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها تماماً					
١١	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المادة أكثر من فهمها					
١٢	التزم عموماً في مذاكرتي بما هو محدد لأنني أعتقد أنه ليس من الضروري أن أضيف شيئاً آخر					
١٣	أجتهد في دراستي لأنني أجد المواد الدراسية ممتعة					
١٤	أقضي كثيراً من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الممتعة التي تم دراستها					
١٥	أجد أنه ليس من المفيد أن أقرأ المواد الدراسية بتعمق فإنها تضيق الوقت فكل ما أحتاجه هو الإطلاع السطحي عليها					
١٦	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة لأسئلتها					
١٧	أذهب إلى معظم الدروس وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب في الإجابة عنها					
١٨	لدي اهتمام كبير في البحث عن القراءات المقترحة من قبل المدرسين					
١٩	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها					
٢٠	أعتقد أن المدرسين لا يتوقعون من طلابهم قضاء وقت كافي في دراسة مادة لا يمتحن فيها الطلبة					