

مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية جامعة ميسان

م.م فادية عبود رمضان جلعوي

كلية التربية / جامعة ميسان

رقم الموبايل : ٠٧٧٦٩٢٨٩٦٠

Fabood 90@ gmail.com

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية /جامعة ميسان .وكذلك التعرف على دلالة الفرق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية جامعة ميسان على وفق متغير الجنس(ذكور_إناث)

واستعملت الباحثة منهج البحث الوصفي ،وتألفت عينة البحث من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة ميسان .تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ،بواقع (١٠٠)من الذكور و(١٠٠) من الإناث.واستعملت في البحث أداة لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي حيث قامت الباحثة بتبني مقياس (الجراح وعبيدات، ٢٠١١)بعد إن تم التحقق من خصائصه السايكومترية ،الصدق الظاهري والصدق البنائي ،والتحقق من الثبات بطريقة إعادة الاختبار فبلغ معامل الارتباط(٧٢) والتجزئة النصفية وأصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (٤١) فقرة

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١_وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمجتمع مما يدل على وجود مستو عال لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة ميسان.

٢_لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة ميسان

كلمات مفتاحية : ما وراء المعرفة ، التفكير ، الإدراك ، تعلم التفكير .

thinking among the students of the College of Education / University of Metacognition
Misan

Fadia Abood Ramdan Jalaawi

College of Education / University of Misan

Fabood 90@ gmail.com

Mobile number: 0776928960

Abstract

The aim of this study is to identify the level of metacognitive thinking among the students of the College of Education / University of Misan as well as to identify the difference in the level of thinking beyond the cognitive of the students of the Department of Educational and Psychological Sciences, College of Education of University of Misan according to the gender variable (males _ females).

The researcher used the descriptive research method. The sample consisted of (200) male and female students from the College of Education, University of Misan. They were randomly selected by class (100 males and 100 females). The researcher has adopted the scale (Al-Jarah and Obadiyat, 2011) after the verification of its parametric properties, virtual validity and constructivist validity, as well as verifying the reliability of the re-test method, the correlation coefficient is (72) and the half-fragmentation and the final scale consists of (41) items.

The research reached the following results:

- There are statistically significant differences in the level of meta-cognitive thinking between the arithmetic mean of the sample and the the hypothetical

average of the society, which indicates a high level of metacognitive thinking of the students of the College of Education at the University of Misan.

- There are no differences between males and females in the level of metacognitive thinking of the students of the College of Education at the University of Misan.

learn thinking ,thinking ، Metacognition

مشكلة البحث

أهداف التربية إعداد الناشئة لكي يتوافقوا توافقا سليما مع مجتمعهم حاضرا ومستقبلا وينبغي إن يلزم ذلك تنمية عقولهم بتدريبهم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي ولابد من تظافر كل من جهود المعلم والمتعلم والمنهج وطريقة التعليم ليصبح كل منهم مكملا للآخر وإلا فلن يستطيع تحقيق الفائدة المرجوة من تنمية عقول الطلاب ليكونوا أعضاء نشطين يتميزوا بالانفتاح الذهني ويؤمنون بضرورة التعايش مع الآخر. (ابو زيد، ٢٠١٢، ص٢). إن التطور العلمي السريع يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع بعيدا عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول وقادر على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة أي مرحلة التفكير في التفكير إن إعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها يم من خلال استثمار العقول لذا تهتم المؤسسات المعنية بتطوير القدرات العقلية للأفراد وتنمية التفكير لإعداد مواطن قادر على التعلم مدى الحياة والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع. (الجراح وعبيدات، ٢٠١١، ص١٤٥)

فالتفكير ما وراء المعرفي خاصية بشرية تمثل التخطيط الواعي بالاستراتيجيات والخطوات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيره كما وأنه يركز على اهتمام المتعلم بمعرفة كيف يفكر ويعي عملياته المعرفية هذا وقد أشار العديد من الباحثين إلى إن مفهوم ما وراء المعرفة مازال من المفاهيم الغامضة وغير الواضحة ومن أبرز خصائصه أنه يتضمن وعيا بعمليات التفكير ذاتها وإجراءاتها النوعية. (الخالدة، ٢٠١٢، ص٧٣).

فالطلبة يفتقرون إلى معرفة المعرفة وهي المعرفة التقريرية الشرطية والإجرائية وكذلك يفتقر الطلبة إلى تنظيم المعرفة التي تتضمن التقييم وهو تقدير لمعرفتنا الراهنة تجاه المواقف المحددة والتخطيط وهو يتضمن تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة والتنظيم يعني التحقق من التقدم نحو الهدف فلو درينا الطلاب على مهارات

ما وراء المعرفة لاستطعننا أن نغير أو نعد من الاستجابات الفورية المتطرفة التي يصدرها الطلاب دون رؤية أو تدقيق (ابوزيد، ٢٠١٢، ص٥).

وقد رجعت الباحثة الى الادب النظري والدراسات السابقة التي أكدت بان وعي الطلبة بتفكيرهم وقدرتهم على معرفة مشاعرهم والتحكم بالمعارف وتنظيمها ضعيفة ، الأمر الذي يستدعي تنمية التفكير ما وراء المعرفة لما له من دور في جعل الطلبة قادرين على إدارة ذوا تهم ومواجهة ما يفرز العصر الحالي من قضايا ومشكلات (بولطيفة، ٢٠١٤، ص٨٨).

هناك دراسات كثيرة ليست قليلة تناولت معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة على المستوى المحلي وماله من أهمية على واقع العملية التربوية جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة (الجراح وعبيدات، ٢٠١١، ص١٤٩).

فالطلبة في جامعاتنا نجدهم في معظم الحالات يستوعبون المعلومات ويحفظونها ليسترجعوها في الامتحان ولكن سرعان ما تتعرض هذه المعلومات للنسيان والسبب في ذلك عدم قيام الطالب بأي جهد في عملية اكتساب المعلومات بل اعتمادهم الكبير على الحفظ والترديد دون المعنى. (ابوبشير، ٢٠١٢، ص٥).

وترى الباحثة أن مفهوم مستوى التفكير ما وراء المعرفة من أهم المفاهيم الحديثة في دراسات علم النفس ، وذات أهمية بالنسبة إلى الطالب الجامعي بما يحمله من مكانة تربوية ، واجتماعية ، وإنسانية ، وبما يملكه من دور كبير في التأثير على سلوكه ومجتمعه ، لذا أن الشعور بمشكلة البحث تولد لدى الباحثة من خلال مطالعاتها عن مفاهيم النظرية الاجتماعية المعرفية وسعت الدراسة للإجابة على السؤال الاتي :

ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة ميسان.

أهمية البحث

لقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة في العقد الأخير من القرن الماضي نظرا لدورها الكبير في الفهم القرائي وفي اكتساب المعلومات وتخزينها ومن ثم توظيفها وينسجم هذا مع التوجه الحديث للتربية الذي يركز على تنمية المهارات العقلية العليا. (ألحارثي، ٢٠٠٧، ص٥٢)

فالاهتمام بالتفكير بكافة أشكاله احد الأهداف التي تشغل التربويين لما له من أهمية في تنمية جوانب شخصية المتعلم المختلفة وقد حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه (الجراح وعبيدات، ٢٠١١، ص١٤٦-١٤٩).

ان لتعلم التفكير ما وراء المعرفي أهمية قصوى في مجال التعلم والعمل فهي تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته كما تزيد من ثقته بقدراته وتتيح له فرصة للاستعمال المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغير موقعه إثناء العمل كما تزوده بمفتاح الإستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام أيضا.(الحوسينية ،٢٠١٣، ص٣). فهي تساعده من إصدار إحكام مؤقتة فضلا عن استعداده للقيام بأنشطة أخرى كما تساعده من ملاحظة القرارات التي يتخذها وبذلك يجعل الفرد أكثر إدراكا للمهمات التي يقوم بها وعند ذلك يتحقق للفرد اتجاها لتوليد الأسئلة التي تدور في مخيلته عند بحثه للمعلومات والتي تساعده في تكوين خرائط معرفية قبل القيام بالمهمة المطلوبة منه وبعد ذلك ينتقل إلى مرحلة أخرى إلا وهي التقييم الذاتي والتي تعد من العمليات العقلية المهمة التي ترفع من انجاز الفرد وتحسن من أدائه(كاظم، ٢٠١٠، ص٤-٥).

فالطالب المفكر تفكيرا ما وراء معرفيا يؤده ادوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة من حيث تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي مرتفعا أو متدنيا فإذا كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي متدنيا لدى طلبة الجامعة فهذا يتطلب إعادة النظر في العملية التربوية وما تنطوي عليه من مناهج وطرق تدريس في الجامعات واستخدام النشاطات المرفقة للمناهج التي تساعد في تنمية التفكير ما وراء المعرفي وتوجيه أساتذة الجامعات لاستخدام أساليب تدريس تساعد في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة .(الجراح وعبيدات، ٢٠١١، ص١٤٩).

وتتبع أهمية هذه الدراسة من قلة الدراسات العربية التي تناولت قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في الأمور الآتية:

- أنها تتناول موضوعا مهما يحظى باهتمام التربويين وهو التفكير ما وراء المعرفي .
- قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة.
- أهمية طلبة كلية التربية بوصفهم مدرّبي المستقبل ولم دور كبير في تنشئة الجيل الصاعد.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١_ التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية تربية جامعة ميسان

٢_ التعرف على دلالة الفرق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية تربية جامعة ميسان وفق متغير الجنس (ذكور_إناث)

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي :طلبة كلية تربية للدراسات الصباحية في جامعة ميسان للعام الدراسي ٢٠١٥_٢٠١٦

تحديد المصطلحات

أولاً: التفكير وعرفها كل من :

١_ " أبو علام ،١٩٩٣"

"هو أعلى إشكال النشاط العقلي لدى الإنسان،وهو كذلك عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل لمشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدة أمور بذلك ينتمي إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي وهو مستوى إدراك العلاقات".(ابوعلام،١٩٩٣،ص٣١٦)

٢_ " جمل ،٢٠٠١"

"عبارة عن نشاط يستطيع الفرد من خلاله فهم موضوع محدد أو موقف معين أو على الأقل فهمه بعد مظاهر هذا الموقف أو الموضوع". (جمل،٢٠٠١،ص٢٥)

ثانياً:التفكير ما وراء المعرفي وعرفها:

١_ "جروان،١٩٩٩"

"بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ينمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفاعلية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير".(جروان،١٩٩٩،ص٤٨)

٢_ "الجراح وعبيدات،٢٠١١"

"وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم واتخاذ القرارات".(الجراح وعبيدات،٢٠١١،ص١٥٠)

٣_ "الاسدي،٢٠١٣"

"بأنه نمط من التفكير يقوم على عمليات تحكم عليا لمجموعة الإجراءات والنشاطات والاستراتيجيات والعمليات الذهنية التي تبقي الفرد على وعي بذاته وبغيره ومنها التخطيط والمراقبة والتقويم" (الاسدي، ٢٠١٣، ص ١٨٢) التعريف الإجرائي للباحثة:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من مقياس التفكير ما وراء المعرفي المستعمل في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التفكير

إن مفهوم التفكير يعبر عن عملية عقلية هي في غاية التعقيد وأعلى العمليات العقلية واعقدها وأرقى أنماط السلوك الإنساني وهي ترتبط بها وتتداخل معها العمليات العقلية الأخرى منها الإدراك والتذكر والحفظ والاستدعاء والتعرف. (المسوري، ٢٠٠٣، ص ١٥)

وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير إذ قدموا تعريفات مختلفة استناد إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة وليس في شك إن لكل فرد اسلوبه الخاص في التفكير الذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها مما يميزه عن الآخرين الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء بخصوص تعريف التفكير وخصائصه وإشكاله وأساليبه (العنوم، ٢٠٠٤، ص ٢١٣)

وقد عرفه حبيب ١٩٩٥ بأنه عملية عقلية معرفية وجدانية كلية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا. (قطامي، ٢٠٠٤، ص ١٥)

أن دور أهمية التفكير للإنسان هو نشاط عقلي نكتسب به المعرفة ونحل المشكلات ويظهر سلوكنا على أكثر ما يكون منطقية ومعقولة وبه نكتشف من المعارف ما يؤمن لنا المزيد من السيطرة على العالم الذي نعيشه. (الشنطاوي، ١٩٩٥، ص ٤٩).

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة على يد جون فلأفل عام ١٩٧٦ ولقي اهتماما ملموسا على المستويين النظري والتطبيقي وقد طور براون هذا المفهوم من خلال تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية توصل من خلال هذا التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعلم الفعال

(الزيات، ١٩٩٦، ص ٤٠٠) ويعتبر فلأفيل أول من استعمل مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي ولقد لاحظ فلأفل إن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفي الأخرى أي أن ما وراء المعرفة تقود الطلبة للاختبار وتقييم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء إثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك أن معظم الأنشطة النفسية مثل العمليات المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة. (العدل وعبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص ١٨٨)

وحظي موضوع التفكير ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لابد أن يستعمل استراتيجيات ما وراء المعرفة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ص ٣٧) وهي التفكير ذا المستوى العالي تعلم التنظيم الذاتي، التفكير في المعرفة، التعلم حول التفكير، التحكم في التعلم، المعرفة حول المعرفة، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، التفكير فوق المعرفي، التفكير ما وراء الإدراك. (عصفور، ٢٠٠٨، ص ٥٢)

وتستعمل في المؤلفات العربية والأجنبية كل من مفهوم ما وراء المعرفة، فوق المعرفة، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، التفكير فوق المعرفي، الإدراك الفوقي، الوعي بالتفكير. (نشوان، ٢٠٠٧، ص ٣٠٣)

مفهوم ما وراء المعرفة:

عرف العتوم (٢٠٠٧) مفهوم ما وراء المعرفة بان القدرة على فهم ومراقبة الأفكار الخاصة بالفرد والفرضيات والمضامين التي تنظمها نشاطاته. (العتوم، ٢٠٠٧، ص ٢٦٧)

عرفها (جروان، ١٩٩٩) أن ما وراء المعرفة هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجه متطلبات مهمة التفكير ويقصد بما وراء المعرفة : قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم ومن الملاحظ إن معظم التعريفات تشترك في إبراز أهمية الدور الذي تلعبه ما وراء المعرفة في تنمية التفكير أو حل المشكلات (جروان، ١٩٩٩)

اقترح يوري وآخرون (Yore، et al، ١٩٩٢) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مجالين واسعين :

المجال الأول/ وهو التقويم الذاتي للمعرفة

ويشير الوعي ما وراء المعرفي إلى مهارات التفكير العليا التي تتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم وقد قسم فلأفل (Flavell) الوعي بما وراء المعرفة إلى ثلاث أنواع هي:

أ- المعرفة التقريرية: وتتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين، وتتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم المتضمنة بموضوع التعلم.

ب- المعرفة الإجرائية: وتعني معرفة المتعلم بكيفية استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة

ج- المعرفة الشرطية: وتشمل وعي المتعلم بالشروط التي تؤثر على التعلم ومعرفته بالسبب الذي استخدم من أجله إستراتيجية معينة ، ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها في موقف التعلم المستهدف. (مرسي، ٢٠٠٠)

المجال الثاني / هو الإدراك الذاتي للمعرفة

ويرى كل من (فصيل يونس، ١٩٩٧) (منى عبد الصبور، ٢٠٠٣) أن المجال الثاني لما وراء المعرفة هو الإدارة الذاتية للمعرفة ، والتي تهدف إلى مساعدة المتعلم على زيادة وعيه بالتعلم وذلك من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي لسلوكه، وتشمل العناصر الآتية:

أ- التخطيط: ويتضمن الاختيار المتعدد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة

ب- التقويم: ويتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء المراحل المختلفة للعمليات وهو نقطة البداية والنهاية في أي عمل.

ج- التنظيم: ويتضمن مراجعة التقدم في إحراز الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً إن محور الاهتمام في إستراتيجية ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر هو بنفسه في حل المشكلات بدلا من مجرد إعطائه إجابات محددة أو إلقاء المعلومات والحقائق العلمية عليه ليقوم بحفظها واستظهارها والاهتمام بأفكاره ومدخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوع. (الحكمي، ٢٠١١، ص ٢-٤)

مكونات ما وراء المعرفة

تتكون ما وراء المعرفة من أربعة جوانب هي:

الجانب الأول_معرفة ما وراء المعرفة :تشير معرفة ما وراء المعرفة إلى ثلاثة أمور :

أ_العلم والدراية عن المعرفة :وتتمثل في المعرفة عن الفرد وتشمل معرفة الفرد بقدراته وما يعتقد عن نفسه .

ب_المعرفة بالمهمة المطلوبة :إي وعي المتعلم بخصائص المهمة التي يتعامل معها ومتطلباتها وعمليات التعلم الأزيمة لانجاز المهمة .

ج_مكونات المعرفة الخاصة بالإستراتيجية :والتي تشمل المعرفة بماهية الإستراتيجية المناسبة لانجاز المهمة ،وكيفية استخدامها ،ومتى تستخدم ،ولماذا.

الجانب الثاني_الضبط ما وراء المعرفي :يشير الضبط ما وراء المعرفي إلى العمليات والأنشطة التي يرتبط بها المتعلمون في أثناء أدائهم للمهمة ويتضمن ضبط تقدم الفرد في تناوله للأنشطة ومراجعة وإعادة جدولة إستراتيجية الفرد وتشمل مهارات الضبط :ضبط النظر إلى الإمام لمعرفة تركيب عملية أو مجموعة من العمليات أو بنائها وتتابعها ورصد مواطن الأخطاء واختيار أفضل الطرق للوصول إلى الحل الصحيح والتقليل من الأخطاء كما تشمل أيضا النظر إلى الخلف لاكتشاف ما ارتكب من أخطاء وتقويم ما أنجز وفي ضوء ذلك يقرر الفرد الاستمرار بالإستراتيجية نفسها أو تغييرها.

الجانب الثالث_التنظيم الذاتي :والذي يعني تغيير الإستراتيجية أو الاستمرار فيها في ضوء المتطلبات الحادثة في أثناء معالجة المهمة وتستخدم هذه العملية في اختيار الإستراتيجية والمدخل المناسب لحل المشكلة أو تعديل الإستراتيجية وتنقيحها بما يناسب والموقف التعليمي .

الجانب الرابع _معتقدات العزو:تعد معتقدات العزو بمثابة تنمية لذات الفرد حيث يعزو النجاح إلى القدرة والجهد المبذول في أثناء حل المشكلة .(أبو لطيفة ، ٢٠١٤، ص٨٤-٨٥)

يرى (عفانه والخزندار، ٢٠٠٤، ص١٣٥-١٣٦) إن ما وراء المعرفة ينقسم إلى مكونين رئيسيين هما:

١_الوعي الذاتي بالمعرفة. ٢_التنظيم الذاتي للمعرفة.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم

تشير البحوث التربوية أن ما وراء المعرفة تمثل أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته، ولغيرة في أثناء التفكير في حل المشكلة ومراجعتها، وما يتضمن ذلك من مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وما تتطلبه ما وراء المعرفة من قدرة الفرد على بناء إستراتيجية مناسبة لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، والوعي التام بهذه الإستراتيجية، كل ذلك يسهم في تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم، ونمو مهاراته المعرفية وبالتالي تحسين تعلمه(جروان، ١٩٩٩) ويشير(جراهام، ١٩٩٧) أن المتعلمين ذوي التفكير ما وراء المعرفي يستعملون استراتيجيات الاكتشاف فيكتشفون ما يحتاجون أن يتعلموه وعندها يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقا وأحسن أداء لان الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تسمح لهم أن يخططوا ويتحكموا وقيموا تعلمهم .(الجراح وعبيدات ، ٢٠١١، ص١٤٦) وبالمراجعة الأدب التربوي، واستقراء العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية ما وراء المعرفة واستراتيجياتها المختلفة تبين أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعليم المختلفة

يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير يمكن أن يسهم في تحقيق.

١- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة (الرياضي و مراد، ١٩٩٨)

٢- تحسين قدرة المتعلم على تركيز الانتباه (بهلول، ٢٠٠٤، ص٥٤)

٣- استعمال المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة (علي، ٢٠٠٤، ص٣٣)

٤- زيادة قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والمناسبة.

إضافة إلى ما سبق فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمد المتعلم بالتغذية الراجعة عن أدائه، مما يساعده على معرفة جوانب القوة ومحاولة تنميتها، ومعرفة جوانب الضعف، وتحري أسبابها، ومحاولة تجنبها في المواقف المشابهة، كما تساعده على تعلم اتخاذ القرار، حيث يقوم المتعلم بتقويم ذاته بنفسه، والحكم على مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في المواقف ويرى التربويين أن التفكير ما وراء المعرفي يستدعي أرقى أنواع عمليات التفكير، حيث صنف جروان (٢٠٠٢) مهارات التفكير إلى ثلاثة مستويات رئيسة تتمثل في

- العمليات المعرفية الأساسية وتشمل: الملاحظة، والمقارنة، والاستنتاج، والتعميم، وفرض الفروض، والاستقراء، والاستدلال.
- لمعرفة العليا وتشمل: حل المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي .
- ما وراء العمليات المعرفية، أو التفكير من أجل التفكير. (الحكمي، ٢٠١١، ص٨)

النظريات التي تناولت التفكير:

١_ النظرية المعرفية : ترى النظرية المعرفية ان التفكير عبارة عن نشاط معرفي يتضمن سلسلة من العمليات العقلية وان السلوك ما هو ألا مظهر لهذه العملية فالتفكير عملية عقلية معقدة تتضمن معالجة المعلومات من حيث استقبالها وترميزها وتفسيرها واستخلاص المناسب منها وتقوم أيضا على استعمال الرموز والتصورات والمفاهيم المادية والمجردة بهدف الوصول الى نواتج معينة وبناء على ذلك يمكن استخلاص الملاحظات التالية حول التفكير: _

أولاً: التفكير عملية معرفية يستدل عليها من خلال السلوك أي أنها تحدث داخل الفرد (داخل النظام المعرفي) ويتم الاستدلال عليها على نحو غير مباشر.

ثانياً: التفكير هو عملية تتضمن سلسلة من المعالجات أو الإجراءات على المعلومات داخل النظام المعرفي.

ثالثاً: التفكير عملية موجهة هدفاً إذ أن السلوك الذي ينتج عنها يستخدم لحل مشكلة ما أو ابتكار شيء جديد أو تقييم موقف أو وصف شيء ما. (الزغول، ٢٠٠٨، ص ٢٥٨)

٢- النظرية السلوكية : تتخذ المدرسة السلوكية موقفاً متطرفاً في نظرتها إلى التفكير لأنها ترفض اعتباره عملية وإنما تتعامل معه على أنه سلوك كباقي السلوكيات الأخرى التي تصدر من الأفراد فهي تعد التفكير مجرد سلوك (داخلي) يحدث كاستجابة لمثيرات داخلية أو خارجية وترى إن هذا السلوك يمكن تطويره من خلال مبادئ التعلم الرئيسة لاسيما التعزيز الذي يشبع المحاولات السلوكية التي تصدر عن الفرد حيال المواقف والمثيرات المختلفة والذي من شأنه إن يقوي الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات فالسلوكية تؤكد أن التفكير يمكن وصفه ودراسته خلال مبدأ المحاولة والخطأ وهو بمثابة نتاج توظيف العادات والاستجابات المتعلمة سابقاً والموجودة لدى الفرد حيال المواقف والمثيرات الجديدة حيث يشكل الارتباط بين السلوك والمواقف تبعاً لمدى نجاح وملائمة هذا السلوك للموقف الذي يتفاعل معه الفرد وإن اختيار الاستجابة وتنفيذها يتم وفق ترتيب هرمي تبعاً لمدى قوتها ومناسبتها للموقف المثير الذي يتعرض إليه الفرد فالأفراد يمتلكون الحويلة السلوكية والقدرة على تنويع الاستجابات بحيث يعتمد اختيار الاستجابة المناسبة لموقف ما تبعاً للتعزيز أو الأثر البعدي الإيجابي الذي يتبعها. (الزغول، ٢٠٠٨، ص ٢٥٧)

٣- نظرية فيجوتسكي : يعتقد فيجوتسكي أن هناك تطور من الأشكال الدنيا إلى الأشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو والتطور لذلك يكون هناك انتقال للتحكم من البيئة إلى الفرد (من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي) ففي أية عملية معرفية مثل التذكر أو الانتباه فإن التنظيم الذاتي يعني أن الطلبة يستعملون العملية بهدف تعلم شيء أو التكيف مع شيء ما بشكل واع. ويؤكد إن التفكير له أصل اجتماعي حيث ينمو مع التطور النفسي الاجتماعي وإن أفضل أشكال التفكير الإنساني تمر من جيل إلى جيل من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الإباء والمدرسين والأشخاص الأقل كفاءة مثل الأطفال. يسهم التفاعل الاجتماعي بشكل أساسي في تطوير الإدراك ويظهر مدى تطور الطفل ثقافياً مرتين في البداية على المستوى الاجتماعي ولاحقاً على المستوى الفردي. (العتوم، ٢٠٠٤، ص ٢٢٦)

٤- النظرية الجشطالتيّة: النظرية الجشطالتيّة كان اهتمامها الأول منصب على سيكولوجية التفكير وعلى مشاكل المعرفة بصفة عامة ولكن سرعان ما امتدت النظرية إلى مجالات حل المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي أشار كوهلر رائد هذا الاتجاه أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر حيث اعتبر أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء وترى هذا النظرية التفكير يجب أن يتم بصورة

كلية من خلال النظرة الكلية للمواقف وأدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول للحل. (العتوم ،٢٠٠٤، ص٢٢٦)

الدراسات السابقة: أولاً: الدراسات العربية:

١_دراسة (الزعبي) سنة (٢٠٠٨) الموسومة (مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى معلمو المرحلة الاساسية)

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية العليا وطلبتها ولتحديد هذا المهارات اعد الباحث أداة ملاحظة ثم التحقق من صدقها وثباتها وقد لوحظت (٣٦) حصة لدى (٦) من معلمي الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من مدارس لواء المزار الجنوبي وحدثت خلالها المهارات فوق المعرفية التي استخدمت من قبل المعلمين وطلبتهم في أثناء حل المسائل الهندسية وقد أظهرت النتائج أن المهارات فوق المعرفية التي استخدمها المعلمون والطلبة تركزت في مجال التخطيط (تحديد هدف الدراسة ، ورسم الشكل، وتحديد المعطيات ، والمطلوب ، وتجديد النظريات ، والمعرفة السابقة) وبالنسبة لمجال المراقبة والضبط فقد انحصرت المهارات في إثبات صحة الخطوات والحفاظ على تسلسلها ، وأما في مجال التقويم فقد استخدمت مهارات مراجعة الحل وتصويبه والحكم على مدى تحقيق الهدف . (الزعبي، ٢٠٠٨، ص٩٢)

٢_دراسة (أبو السعود) سنة (٢٠٠٩) الموسومة (فعالية برنامج تقني قائم على اسوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في غزة)

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة وقد تكونت عينه الدراسة من (١٦٤) طالبا وطالبة منهم (٩٠) طالبة قسموا إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وبالنسبة للطلاب البالغ عددهم (٧٤) طالبا قسم والى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة وعقد ورش تدريبية للمعلمين على مهارات ما وراء المعرفة سواء قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة حتى يمكنهم استخدامها في أثناء التدريس . (أبو السعود، ٢٠٠٩، ص٩٢)

٣_دراسة (الخياط) سنة (٢٠١٠) الموسومة (اثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية تريز (telz) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الاردن)

هدفت الدراسة إلى تقصي اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز (triz) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة اختيروا بشكل عشوائي من طلبة السنة الرابعة وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين : احدهما تجريبية والآخرى ضابطة بواقع (١٥) طالبا وطالبة في كل مجموعة وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة. (الخياط ،٢٠١٠، ص٩٣)

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

١_دراسة (carus & carus) سنة (١٩٩١) الموسومة (اثر مهارات الدراسة من منظور ما وراء المعرفة على تحصيل الاكاديمي لطلبة المرحلة المتوسطة)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر مهارات الدراسة من منظور (ما وراء المعرفة) على تحسين التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة المتوسطة وذلك عن طريق زيادة الكفاية الذاتية والوعي الذاتي بمهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم وأشارت النتائج إلى أن (١١٨) طالبا من المشاركين في الدراسة اظهروا تحسنا في المهارات التحصيلية جميعها: الأساسية والفرعية لاختبار كاليفورنيا. (Carns, Carns, ٣٩١، ١٩٩١)

٢_دراسة (Beeth) سنة (١٩٩٨) الموسومة (استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجيات التفسير والتوضيح والتساؤل الذاتي)

هدفت الدراسة إلى استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجيات التفسير والتوضيح والتساؤل الذاتي) من أجل إكساب طلبة الصف الخامس القدرة على شرح أفكارهم المتعلقة بمفهوم القوة والحركة ومساعدتهم على مراجعته هذا الأفكار وفحصها وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن استخدام ما وراء المعرفة غير دور التلاميذ في أثناء عملية التعلم من الاستقبال السلبي لمعرفة إلى الايجابية والنشاط في أثناء عملية التعلم كما أن دور المعلم تغير من الاعتماد الزائد على الكتاب المدرسي ومصادر المعرفة إلى دور أكثر ديناميكية في بناء المعارف مع التلاميذ واستقبال أفكارهم ومناقشتها وتعديلها. (beeth, ٩٣، ١٩٩٨)

٣_دراسة (فينمان وسبانس) سنة (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرات العقلية وقد تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات عمرية (٢٨ طالب متوسط أعمارهم تسع سنوات ونصف) (٢٨ طالب متوسط أعمارهم إحدى عشر سنة وستة أشهر) (٣٠ طالب متوسط أعمارهم أربعة عشر عام وشهر) (٢٧

طالباً جامعياً متوسط أعمارهم اثنان وعشرون عاماً ونصف) وقد اختيرت المجموعات الأصغر سناً بهدف متابعة تطور مهارات ما وراء المعرفة مع العمر وقد ظهرت نتائج الدراسة وجود اثر دال إحصائياً لصالح المجموعات العمرية الأكبر سناً كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط مرتفع بين القدرات العقلية وما وراء المعرفة وأداء التعلم لجميع المجموعات العمرية (veenman2004:٩٣، spans،)

منهج البحث وإجراءاته

يعد منهج البحث الوصفي من أكثر أنواع البحوث انتشاراً، فهو يركز على ما هو كائن الآن في هذه الحياة وفي مجال التربية وعلم النفس، فهو استقصاء يتناول ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، ولا يقف عند حدود الوصف بل يتعدى إلى أبعد من ذلك فيحلل، ويفسر، ويقارن، ويقيم بقية التوصل إلى تصميمات ذات معنى عن الظاهرة. (الزويجي وآخرون، ١٩٨١: ص ٥٣)

أولاً: مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث (١٥١٩) طالباً وطالبة كلية التربية جامعة ميسان بواقع (٣٠٦) ذكوراً يشكلون و(١٢١٣) إناثاً .

جدول (١) توزيع مجتمع البحث حسب الجنس والمرحلة

ت	المرحلة الدراسية	عدد الطلبة		المجموع
		طالب	طالبة	
١	المرحلة الأولى	٥٢	٢٠٥	٢٥٧
٢	المرحلة الثانية	٧٩	٣١٩	٣٩٨
٣	المرحلة الثالثة	١١٨	٤٢٧	٥٤٥
٤	المرحلة الرابعة	٥٧	٢٦٢	٣١٩
	المجموع	٣٠٦	١٢١٣	١٥١٩

ثانيا: عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من طلبة كلية التربية جامعة ميسان تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية (Stratified random samble) ذات التوزيع المتساوي بواقع (١٠٠) طالب و(١٠٠) طالبة .

جدول (٢) عينة البحث الأساسية

ت	المرحلة الدراسية	عدد الطلبة		المجموع
		طالب	طالبة	
١	المرحلة الأولى	٢٥	٢٥	٥٠
٢	المرحلة الثانية	٢٥	٢٥	٥٠
٣	المرحلة الثالثة	٢٥	٢٥	٥٠
٤	المرحلة الرابعة	٢٥	٢٥	٥٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

ثالثا: أداة البحث

مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي

تبنت الباحثة مقياس الجراح وعبيدات (٢٠١١) لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي ، و يتكون من (٤١) فقرة، تتم الاستجابة على فقراته على وفق تدرج خماسي يبدأ بالاستجابة الأولى دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا.

صدق المقياس:

يعد الصدق واحد من الخصائص الضرورية والأساسية للاختبار (البعاج، ٢٠١١، ص٤٨) وهو خطوة هامة وأساسية يجب توافرها قبل تطبيق الأداء (الزوبعي: ١٩٨١، ص٣٩) ويقصد بالصدق "إن الاختبار يقيس ما اعد لقياسه" (عودة و خليل، ١٩٨٨، ص٣٤) حيث يشير أيل (١٩٧٢) إلى إن المقياس يعد صادقا ظاهريا إذا ما ظهر إن عباراته تقيس المعرفة أو القدرة التي وضع المقياس من اجل قياسها. (Ebel 1972: p555).

• الصدق الظاهري :

ان هذا النوع من الصدق يحقق من خلال عرض فقرات المقياس وبدائله وتعليماته على مجموعة المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس عددهم (٨) وبعد استرجاع استبانته أراء الخبراء وتقريغ بياناتها وتحليلها، وباعتماد نسبة (٨٠%) لغرض قبول الفقرة اتضح إن هناك اتفاق بين الخبراء على إبقاء جميع فقرات المقياس .

ب. الصدق البنائي:

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء المعرفي الاجتماعي للظاهرة المراد قياسها، أو في ضوء مفهوم معرفي معين (Hopkins & Stanley، ١٩٧٢ : ١١١) وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال:

إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس:

للتحقق من ذلك فقد احتسبت قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) ، وكانت معاملات الارتباط للفقرات جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨) ، جدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفة

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
١	٠،٥٣٩	١٧	٠،٥٦٧	٣٣	٠،٣٢١
٢	٠،٥٠١	١٨	٠،٣٧٦	٣٤	٠،٥١٥

٠,٣٤٧	٣٥	٠,٣٧١	١٩	٠,٤٢٩	٣
٠,٣٢٧	٣٦	٠,٤٠٤	٢٠	٠,٤٥٦	٤
٠,٣١٠	٣٧	٠,٥٢١	٢١	٠,٣٧٤	٥
٠,٥٧٠	٣٨	٠,٣٣٣	٢٢	٠,٣٣٤	٦
٠,٤٧٧	٣٩	٠,٣٤٤	٢٣	٠,٤٧٨	٧
٠,٥٢٠	٤٠	٠,٣٤٩	٢٤	٠,٥٠٣	٨
٠,٤٥٩	٤١	٠,٤٥٨	٢٥	٠,٣٨٠	٩
		٠,٥١١	٢٦	٠,٥٦٥	١٠
		٠,٤٩١	٢٧	٠,٣٨٧	١١
		٠,٤٩٨	٢٨	٠,٣١٩	١٢
		٠,٤٢٣	٢٩	٠,٦٦٠	١٣
		٠,٤٤٠	٣٠	٠,٢٧٨	١٤
		٠,٤٢٦	٣١	٠,٣٣٠	١٥
		٠,٤٦٤	٣٢	٠,٣١٥	١٦

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨) تساوي (١,٩٦٢)

ثبات المقياس

يقصد بالثبات إن يعطي المقياس النتائج نفسها أو قريباً منها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها . ويعد ثبات الاختبار شرطاً أساسياً من الشروط التي ينبغي توافرها في أداة البحث (عودة خليل ، ١٩٨١ ص٤٢)

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة:

الاختبار وإعادة الاختبار: Test_RetestMethod

تم تطبيق الاختبار ثم إعادة الاختبار بعد مرور (١٤) يوم من التطبيق الأول على عينة بلغت (٢٠) طالب وطالبة . ٢٠١٦/٣/٢ ، ثم حساب ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٨) وهي قيمة عالية تعد مؤشرا لثبات المقياس . (فيركسون، ١٩٩١، ص ١٠٤)

طريقة التجزئة النصفية: (Split Half Method)

تم سحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي عددها (٢٠) استمارة ، ثم وزعت فقرات المقياس البالغة (٤١) فقرة إلى مجموعتين تبعاً لتسلسلها إلى مجموعة الفقرات الفردية ومجموعة الفقرات الزوجية ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation coefficient) فبلغ (٠,٨٦) وعند تطبيق معادلة جتمان (Guttman) (عبدالرحمن ، ١٩٨٨ : ١٦٩) (لكون معامل الارتباط بين المجموعتين يمثل معامل ارتباط نصف المقياس) وقد بلغ (٠,٨٧)، وهو مؤشر عال على ثبات المقياس (عودة والخليلي، ١٩٨٨ : ١٤٦)

تصحيح المقياس

تحديد خمسة بدائل للاستجابة متدرجة في القياس إمام كل فقرة وهي (دائماً غالباً ، أحياناً، نادراً، إطلاقاً) وتقدر بمنح الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب بالنسبة للفقرات الايجابية وبعكس التصحيح (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بالنسبة للفقرات السلبية .

المقياس بصورته النهائية

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة بمؤشرات الصدق والثبات، أصبح مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي بصيغته النهائية مكوناً من (٤١) فقرة ، وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس في حدها الأعلى (٢٠٥) وفي حدها الأدنى (٤١) درجة، وبمتوسط فرضي (١٢٣) درجة، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية .

رابعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Means

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

١. الاختبار التائي لعينة واحدة (t: test) للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي .

٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث.

٣. معامل الارتباط بيرسون بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

٤- معادلة جيتمان للتحقق من الثبات لمقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة عينة البحث .

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة البحث للمقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ متوسطها (١٦٣,٣٣) درجة وانحرافها المعياري (١٩,٧٤٨) في حين كان المتوسط الفرضي للمقياس (١٢٣) وتبين إن متوسط الإجابات لدى عينة البحث هو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس ولمعرفة مدى دلالة متوسط العينة على مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٨,٨٧٨) وهي دالة إحصائيا لأنها اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٦٤٦) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) حسب الجدول رقم (٣) وهذا يعني إن عينة طلبة كلية التربية تتصف بمستوى عال من التفكير ما وراء المعرفي أما بالنسبة لكل بعد من أبعاده فقد كان أداء الطلبة على بعد تنظيم المعرفة جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٧٣,٢٨٥) وانحراف معياري بلغ (٩,٧٠٤) أما معالجة المعرفة فكانت بالمرتبة الثانية وبلغ المتوسط الحسابي (٤٦,٤٢٥) أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٤,٣٤٦) إما معرفة المعرفة فكانت بالمرتبة الثالثة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤٣,٩٠٥) وانحراف معياري بلغ (٨,١٤٢) حسب الجدول (٤).

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية

المقياس ككل	العينة الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
	٢٠٠	١٦٣,٣٣	١٩,٧٤٨	٢٨,٨٧٨	١,٦٤٦	٠,٠٥
					داله إحصائيا	

جدول (٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى التفكير ما وراء المعرفة حسب الأبعاد الثلاثة

الأبعاد	العينة الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم المعرفة	٢٠٠	٧٣,٢٨٥	٩,٧٠٤
معرفة المعرفة	٢٠٠	٤٣,٩٠٥	٨,١٤٢

معالجة المعرفة	٢٠٠	٤٦,٤٢٥	٦,٣٤٦
----------------	-----	--------	-------

وتعزوا الباحثة النتيجة على إن طلبة كلية التربية يمتازون بمستوى عال من التفكير ما وراء المعرفة حيث لا يقتصر دور الطالب في إعطاء المعلومات التي تعلمها بل له الدور في الحوار والنقاش وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير ومما لا شك فيه إن أساليب التدريس والمقررات الجامعية لها الدور في إثارة التفكير لديهم فدور المدرس الجامعي لا تقتصر على تلقين المعلومة بل موجه للطلبة ومنظم للتفاعلات التعليمية- التعليمية للطلبة ومقيم لأدائهم ومحفزهم للتفكير. وإن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (craig & yore, ١٩٩٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة مرتفعي القدرة القرائية ومخفضيها لمعارف (ما وراء المعرفة) ودراسة (أبو السعود، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة، ودراسة (الخياط، ٢٠١٠) التي توصلت إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة عينة البحث وفق متغير الجنس (ذكور _ إناث)

أظهرت النتائج إن المتوسط الحسابي لعينة الذكور والبالغ عددها (١٠٠) طالبا على مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي هو (١٦٣,٢٩٢) وانحراف معياري (١٧,٨٢٤) بينما كان المتوسط الحسابي لعينة الإناث والبالغ عددها (١٠٠) على مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي (١٦٣,٢٢٦) وانحراف معياري (٢٠,٢٠٣) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر القيمة التائية المحسوبة (١,٦٦٧) ولدى مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٦٤٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٨) ظهرت غير دالة إحصائية جدول (٥)

اما بالنسبة للابعاد حسب متغير الجنس فكان بعد تنظيم المعرفة عند الاناث اعلى من الذكور حيث كان المتوسط الحسابي بالنسبة للاناث (٧٣,٩٠١) وانحراف معياري (٧,٤٥٤) اما بالنسبة للذكور فقد بلغ المتوسط الحسابي (٧٢,١٨٦) وانحراف معياري (٨,٣٠٢). اما بالنسبة لبعدها المعرفة فكانت النتيجة ان الاناث اعلى من الذكور فبلغ المتوسط الحسابي (٤٥,١٩٨) وانحراف معياري (٦,١٢٧) اما الذكور فبلغ المتوسط الحسابي (٤٤,٧٠٣) وانحراف معياري (٧,٢٣٣). اما معالجة المعرفة فكان مستوى الذكور اعلى من الاناث في هذا البعد حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤٧,٣٥٦) وانحراف معياري (٦,٠٠٣) اما الاناث فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤٦,٤٠٣) وانحراف معياري (٦,٨٩٣) جدول (٦)

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقا لمتغير الجنس (ذكور _ إناث)

العينه الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
ذكور	١٦٣,٢٩٢	١٧,٨٢٤	١,٦٦٧	١,٦٤٦	غير دالة إحصائيا
إناث	١٦٣,٢٢٦	٢٠,٢٠٣			

جدول (٦) نتائج مستوى التفكير ما وراء المعرفة وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) وحسب الأبعاد الثلاثة

العينه الأساسية	تنظيم المعرفة		معرفة المعرفة		معالجة المعرفة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٧٢,١٨٦	٨,٣٠٢	٤٤,٧٠٣	٧,٢٣٣	٤٧,٣٥٦	٦,٠٠٣
إناث	٧٣,٩٠١	٧,٤٥٤	45198.	6.127	46.403	6.893

ويمكن تفسير هذا النتيجة على إن عينة البحث هم من طلبة كلية التربية الذين يمثلون شريحة اجتماعية تتسم بالنشاط الجسمي والعقلي الذي يتسم بالسرعة والقوة والذي ينعكس اثار ذلك إلى الاعتداد العالي والطموح غير المحدود لمستوى التفكير ما وراء المعرفي . كما يمكننا القول إن الظروف الحالية وما تتميز به من صعوبات قد أسهمت في زيادة مستوى التفكير ما وراء المعرفي .

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (craig & yore، ١٩٩٢) التي توصلت إلى وجود فروق داله إحصائيا في مستوى امتلاك الطلبة مرتفعي القدرة القرائية ومخفضيها لمعارف (ما وراء المعرفة) بين الجنسين والصالح الإناث

أولا : الاستنتاجات

١_ يتمتع طلبة كلية التربية بمستوى تفكير ما وراء معرفي قوي.

٢_ لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي نتيجة للتطور الذي حصل في المجتمع .

ثانياً: التوصيات

١_ إقامة ندوات ودورات حوارية في الجامعة لرفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة .

٢- الإفادة من مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي بالنسبة للمرشدين التربويين لتحديد الطلبة الذين يتصفون بالتفكير ما وراء المعرفي .

ثالثاً: المقترحات

١_ إجراء دراسة عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بموقع الضبط

٢- إجراء دراسة التحصيل الدراسي وعلاقته بمستوى التفكير ما وراء المعرفة.

٣_ إجراء دراسة عن خصائص التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة .

المصادر

١_ الاسدي ،عباس حنون مهنا، ٢٠١٣، علم النفس المعرفي ،بغداد، مطبعة العدالة

٢_ أبو السعود ،هاني ،٢٠٠٩، برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة ،رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية ،غزة

٣_ أبو بشير ،أسماء عاطف ،٢٠١٢، اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملية في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة صف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة الأزهر ،غزة .

٤_ ابن خلدون ،١٩٨١، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر ،ط١، بيروت _لبنان.

٥ _ أبو زيد، محمد ابوزيد، ٢٠١٢، اثر برنامج للتدريب على بعض مهارات ما وراء المعرفة على بعض الأبعاد الشخصية والنفسية المرتبطة بتطرف الاستجابة والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ،معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة.

- ٦_ أبو علام ،رجاء محمود،١٩٩٣،علم النفس التربوي،ط٦،دار القلم،الكويت.
- ٧_ أبو لطيفة ،لؤي حسن محمد،٢٠١٤،مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية ،رسالة ماجستير،قسم التربية وعلم النفس ،جامعة الباحة ،المملكة العربية السعودية .
- ٨_ أيمن ،محمد عاد،٢٠٠٢،اثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية الآداب جامعة القاهرة .
- ٩_ البعاج ،رؤى جابر،٢٠١١،موقع الضبط وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ابن الهيثم ،جامعة بغداد.
- ١٠_ جابر،عبد الحميد ،١٩٩٩،استراتيجيات التدريس والتعلم ،القاهرة ،دار الفكر العربي .
- ١١_ الجراح،عبد الناصر ،علاء الدين عبيدات ،٢٠١١،مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير،المجلة الأردنية في العلوم التربوية .
- ١٢_ جروان ،فتحي ،٢٠٠٣،تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته،عمان ،دار الفكر للنشر والتوزيع
- ١٣_ جروان،فتحي عبد الرحمن،١٩٩٦،تعليم التفكير تعليم الإبداع،مجلة المعرفة وزارة المعارف المملكة العربية السعودية،العدد ٨٣،ص١٧،٢٣
- ١٤_ جروان،فتحي،١٩٩٩،تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات،ط١،دارالكتاب الجامعي،العين،الإمارات العربية المتحدة
- ١٥_ جمل،محمد جهاد،٢٠٠١،العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم ،العين،دار الكتاب الجامعي.
- ١٦_ الحارثي ،سارة مصلح،٢٠٠٧،الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية تربية الأقسام العلمية والأدبية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل،رسالة ماجستير،كلية تربية للبنات ،جامعة الأميرة نورة .
- ١٧_ الحربي،سلمان بن رشيد،ماهر إسماعيل صبري،٢٠٠٩،فاعلية نموذج دورة التعليم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة،المجلد الثالث،العدد الثالث.
- ١٨_ الحوسينية ،حنان سعد راشد ،٢٠١٣،التفكير وما فوق التفكير ،سلطنة عمان،جامعة نزوى قسم التربية والدراسات الإنسانية علم النفس التربوي

١٩_الحكمي،احمد،٢٠١١،نظرية ما وراء المعرفة .

٢٠_الخالدة،خالد عبد الله احمد،آخرون،٢٠١٢،درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل ،المجلة التربوية الدولية المتخصصة ،المجلد الأول،العدد الثالث،نيسان.

٢١_الخياط،ماجد،٢٠١٢،اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،٢٦(٢٣)،٥٨٦،_٦٠٨

٢٢_الخليلي،خليل يوسف،١٩٩٦،تدريس العلوم في مراحل التعليم العام،دارالنشر والتوزيع دولة الإمارات العربية

٢٣_الزعبي ،علي،٢٠٠٨،رصد بعض مهارات التفكير م وراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن في أثناء حل المسائل الهندسية ،مجلة جامعة دمشق التربوية ٢٤،(٢)،٣٣٣،_٣٥٧،

٢٤_الزغول ،رافع النصير ،عماد عبد الرحيم الزغول،٢٠٠٨،علم النفس المعرفي

٢٥_الزيات ،فتحي،١٩٩٦،استراتيجيات التدريس والتعلم ،القاهرة،دار الفكر العربي.

٢٦_الزويبي،عبد الجليل إبراهيم، وآخرون،١٩٨١،الاختبارات والمقاييس النفسية ،جامعة الموصل.

٢٧_زيتون ،حسن حسين،٢٠٠٨،تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة،الناشر عالم الكتب.

٢٩_صومان ،احمد إبراهيم ،زهرة إبراهيم عبد الحق ،اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية ، رسالة ماجستير،عمان كلية العلوم التربوية ،جامعة الإسراء.

٣٠_عبيد،وليم،١٩٩٨،التوجهات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية ،قسم المناهج وطرق التدريس،المؤتمر العلمي الثاني،الكويت من ٧_١٠ مارس.

٣١_العنوم ،عدنان يوسف ،٢٠٠٤،علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ،قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي كلية التربية جامعة اليرموك ،عمان،دائرة الميسرة للنشر والتوزيع

٣٢_العنوم ،عدنان يوسف وآخرون ،٢٠٠٧،تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقية عملية ،ط١،عمان ، دار الميسرة .

٣٣_ العدل عادل ، عبد الوهاب صلاح ،٢٠٠٣، القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا ،مجلة كلية التربية ،كلية التربية وعلم النفس،جامعة عين الشمس ،العدد ٢٧، ج٣. ٣٤_ عصفور، أيمن حسين ،٢٠٠٨، فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة المنطق ،الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٣٢، ج٢، أبريل، ص ٢١_ ٨١

٣٥_ عفانه، عزوا، الخزند دار نائلة، ٢٠٠٤، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط١، غزة، أفق للنشر والتوزيع.

٣٦_ عودة ،احمد سليمان، والخليلي خليل يوسف ،١٩٨٨، الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط١، دار الفكر للتوزيع والنشر ،عمان الأردن .

٣٧_ فيركسون، جورج، ١٩٩١، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ،ترجمة هناء.

٣٨_ قطامي نايف، ٢٠٠٤، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن_ عمان.

٣٩_ لطف الله، نادية ،٢٠٠٢، تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال اثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، الجمعية المصرية للتربية العملية ،كلية تربية ،جامعة عين الشمس، القاهرة من ٢٨_ ٣١ يوليو.

٤٠_ المدني، علي، ٢٠٠٨، ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل، دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ،رسالة دكتوراة، جامعة طيبة ،المدينة المنورة .

٤١_ المسوري، محمد حسن عبده، ٢٠٠٣، المهارات الأدائية لدى معلمي وموجهي الرياضيات في مراحل التعليم الأساسي واقعها وأفاق تطويرها ،سلسلة دراسات وأبحاث ،مركز البحوث والتطوير التربوي ،صنعاء

٤٢_ نشوان ،تيسر محمود، ٢٠٠٧، فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء العضوية على التحصيل وعمليات العلم لطلبة الصف العاشر الأساسي بفلسطين، مجلة كلية التربية ،العدد ٣١، ج٢، ص ٢٩٧_ ٣٥

المصادر الأجنبية

1. Veenman, M & Spaans, M. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. Learning and individual differences, 15 (2), 159 -176.

2. Yore, L & Craig, M. (1992). Middle school students metacognitive.

knowledge about science reading and science text: An interview study. Reading psychology, 16 (2), 169-213.

3. Beeth, M. (1998). Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool. Science education, 82 (3), 343-33

4. Carns, A & Carns, M. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies and meta cognitive skills through self-diagnosed learning styles. School counselor, 38 (5), 341-346

5. Erez, G. and peled , I. (2001) "Cognition and metecognition: Evidence of higher thinking in protlem – Solning of adolescents with mental retardation" education and training in menatal retardation and developmental disabilities , No (30) vol (1) , pp 83.6.EPl.e.R(1972):Essentials of Education al measure ment.new Jersey prentice_Hallinc.