

التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة التعليم الجامعي الأهلي

من وجهة نظرهم

م.د. سلام إبراهيم عبيد

salam07804689786@gmail.com

الملخص:-

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة التعليم الجامعي الأهلي، وقد أجرى الباحث بحثه على عينة قصدية من طلبة المرحلة الثالثة لكلية الصيدلة (قسم الصيدلة) وطلبة كلية التربية (قسم اللغة الإنجليزية) في جامعة الفراهيدي، ولتحقيق هدف البحث بنى الباحث (مقياس التفكير ما وراء المعرفة)، وأجرى المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام المتوسطات الفرضية والاختبارات التائية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الفرضي لدى طلبة كليتي الصيدلة والتربية، مما يشير إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة دون المستوى المطلوب، وللتعرف فيما لو كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (علمي - إنساني)، أجرى الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين طلبة كليتي الصيدلة والتربية، مما يدل على تشابه المستوى التفكيري بين المجموعتين بغض النظر عن متغير التخصص، وأعزى الباحث هذا الضعف في التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة البحث إلى عدة عوامل، من أهمها: الاعتماد على طرق تدريس تقليدية، وقلة التدريب المباشر على مهارات التفكير العليا للأساتذة والطلبة على حد سواء، وضعف التنوع في أساليب التقويم، وبناءً على النتائج والاستنتاجات أوصى الباحث بضرورة إدماج مهارات التفكير ما وراء المعرفة ضمن المقررات الجامعية، والحرص على تدريب الكوادر التدريسية على استراتيجيات أنواع التفكير، وتفعيل برامج تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير، ما وراء المعرفة، التعليم الجامعي الأهلي.



Metacognitive Thinking Among Private University Students from Their Perspective

Dr. Salam Ibrahim Obaid

salam07804689786@gmail.com

Abstract:-

The current research aims to identify the level of metacognitive thinking among students in private higher education. The researcher conducted the study on a purposive sample consisting of third-stage students from the College of Pharmacy (Department of Pharmacy) and the College of Education (Department of English) at Al-Farahidi University. A research tool (Metacognitive Thinking Scale) was developed to assess the targeted thinking level among the study sample. The necessary statistical analyses were conducted using hypothetical means and t-tests. The results indicated statistically significant differences in favor of the hypothetical mean for students of both colleges, suggesting that the level of metacognitive thinking among the students was below the desired level. To examine whether there were statistically significant differences attributable to the specialization variable (scientific vs. humanities), the researcher conducted an independent samples t-test. The results showed no statistically significant differences between students of the two colleges, indicating a similar level of thinking regardless of specialization. The researcher attributed the weakness in metacognitive thinking among the sample to several factors, most notably: reliance on traditional teaching methods, limited direct training on higher-order thinking skills for both instructors and students, and a lack of diversity in assessment methods. Based on the results and conclusions, the researcher recommended the integration of metacognitive thinking skills into university curricula, training teaching staff on thinking strategies, and activating programs to develop students' thinking skills.

Keywords: Thinking, Metacognition, Private University Education>



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مشكلة البحث:

إن أي بحث أو دراسة علمية لا يمكن أن تكون مجدية إن لم تكن تعالج مشكلة محددة، ومن هذا المنطلق شرع الباحث بموضوع بحثه الحالي. فحين وجد التعليم الجامعي الأهلي إنما وجد ليكون مرادفا للتعليم الحكومي ومساندا له ضمن منظومة تعليمية واحدة وليس بديلا عنه، لذا أصبح شأن البحوث والدراسات الوقوف على واقع التعليم الجامعي الأهلي للارتقاء به الى مستوى الطموح.

ومن الضروري أن يكون للتعليم الجامعي الأهلي كفل من هذه الجهود البحثية المضنية، في الوقت الذي تجاهل فيه معظم الباحثين (وعن غير قصد) عن توجيه بحوثهم ودراساتهم للتعليم الجامعي الأهلي، خاصة إذا ما قرنت بغطاءاتهم البحثية الموجهة للتعليم الجامعي الحكومي على وجه الخصوص، وهذا ما يلاحظ وبشكل جلي اذا ما تصفحنا وتقبنا في دورياتنا الرسمية المعتمدة، مما يورد الشك، هل أن التعليم الجامعي الأهلي غير مهم! كيف ذلك وقد أصبح يشكل منعطفا ومرتكزا مهما في النظام التعليمي والتوجه المجتمعي في بلدنا! بالاضافة الى ما أشارت إليه دراسة (حسين ومحمود، ٢٠١٨)، والتي أكدت بوجود اشكاليات تعليمية في التعليم الجامعي الأهلي.

لذلك ايقن الباحث بوجود مشكلة محددة تستلزم ضرورة البحث عن طبيعة العمليات التعليمية في التعليم الجامعي الأهلي، وبما أن التوجهات التربوية الحديثة تؤكد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، ومن خلال مراجعة الباحث للادبيات والدراسات ومنها دراسة عموم (٢٠٢٣) ودراسة ابراهيم وأحمد (٢٠١٦) التي أكدت على ضعف المخرجات التعليمية في التعليم الجامعي الأهلي وأنها بحاجة إلى الدراسة والتطوير.

لذا أصبح لا بد من أن توجه جهود الباحثين لتستهدف عمليات تعلم المتعلمين في التعليم الجامعي الأهلي من أجل مساعدتهم في تحقيق تعلمهم الذاتي، ومن المسلم به أن التفكير هو حاجة انسانية وضرورة من ضرورات الحياة، وبحسب ما أشار اليه ابراهيم

واخرون (٢٠١٢) بأن التفكير ما هو إلا هدف من أهداف التعليم، مما يلزم القائمين على العملية التعليمية من التربويين والمشرفين والهيئات التدريسية والباحثين العمل على متابعة تحققه في سلوك المتعلمين، ومن أجل الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية (الطلبة) وعدم الاقتصار على اكسابهم المعارف فحسب، وإنما ضرورة تنمية تفكيرهم بكيفية وصولهم إلى المعرفة وهو ما يعرف بتفكير ما وراء المعرفة. (ابراهيم وآخرون ٢٠١٢: ص ٨١)

وفي ضوء ما تقدم يحدد الباحث مشكلة بحثه الحالي بالتساؤل الرئيس: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة التعليم الجامعي الأهلي من وجهة نظرهم؟

اهمية البحث:

يعد هذا البحث فريداً من نوعه (على حد علم الباحث) كونه يستهدف جانب مهم من واقع التعليم الجامعي الأهلي في العراق، للوقوف على أهم مؤشرات الايجابية لدعمها وتشجيعها وتعويضها، والمؤشرات السلبية لتقديم التوصيات والمقترحات للحد منها وتفاديها، وبالإضافة إلى هذه الأهمية الكبيرة فإن الباحث يوجه أهمية بحثه الحالي باتجاهين:

أولاً- أهمية التفكير ما وراء المعرفة: للتفكير ما وراء المعرفة أهمية كبيرة في مجالات متعددة، وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أهميته بالنسبة للمتعلمين، فإن تنمية التفكير يعد من أهم الأساليب للتغلب على الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك من خلال ما يلي:

١. الطلبة ذوي القدرات العقلية العليا:

أكدت دراسة شرو وموشمان (Schraw & Moshman ١٩٩٥) أن التفكير ما وراء المعرفة للطلبة ذوي القدرات العقلية العليا يجعلهم أكثر قدرة في انتقاء معارفهم وتنظيمها ومعالجة عملياتهم العقلية بفاعلية أكثر. (Schraw & Moshman) ١٩٩٥، p 335

٢. الطلبة ذوي القدرات العقلية المتوسطة والدنيا:

أثبتت دراسة سوانسون (Swanson ١٩٩٠) أن التفكير ما وراء المعرفة لهذه الفئة من الطلبة يعتبر تعويضاً عن القصور في قدراتهم العقلية المتوسطة والدنيا، فكلما نما وعيهم بما وراء المعرفة زادت استجاباتهم التعليمية بشكل أكثر فاعلية. Swanson 1990: (p 307)

ثانياً - أهمية التعليم الجامعي الأهلي: واجه النظام التعليمي في العراق تحديات كبيرة، ولا سيما ازدياد عدد السكان الذي استلزم وجود مؤسسات تعليمية الى جنب المؤسسات التعليمية الحكومية على أن تكون رديفة لها وفق منظومة تعليمية واحدة للحفاظ على رصانة النظام التعليمي، ومن هنا وجد التعليم الجامعي الاهلي كأحد الحلول الاستراتيجية لهذه المشكلة، وليكون النظام التعليمي في العراق أكثر مرونة وأكثر استجابة لمتطلبات سوق العمل، فأصبح للتعليم الجامعي الأهلي دور مهم على الصعيدين العلمي والاجتماعي من خلال ما يلي:

١. للتعليم الجامعي الأهلي مساهمة فاعلة في جذب الكفاءات العلمية وتحجيم هجرتهم خارج البلد.
٢. زيادة مستوى المنافسة العلمية مع التعليم الجامعي الحكومي.
٣. يتمتع التعليم الجامعي الاهلي بالاختصاصات العلمية المكملة للاختصاصات في التعليم الجامعي الحكومي، مما يسهم في تلبية حاجات المجتمع المتنوعة. (الشمري ٢٠١١: ص ٩)
٤. معالجة مشكلة تزايد أعداد الطلبة من خريجي الدراسة الاعدادية واستيعابهم، في حال قصور التعليم الجامعي الحكومي عن استيعابهم. (حافظ وحسين ٢٠١٢: ص ٣٢)

أهداف البحث:

١. التعرف على مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة كلية الصيدلة (قسم الصيدلة) جامعة الفراهيدي من وجهة نظرهم.
٢. التعرف على مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية (قسم اللغة الانجليزية) جامعة الفراهيدي من وجهة نظرهم.
٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى عينة البحث تبعا لمتغير (التخصص).

فرضيات البحث:

لتحقيق أهداف البحث افترض الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية الصيدلة من وجهة نظرهم.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة البحث تبعا لمتغير (التخصص).

حدود البحث:

١. حدود مكانية: حدد الباحث تطبيق بحثه الحالي في جامعة الفراهيدي في بغداد.
٢. حدود موضوعية: عني البحث الحالي بالتفكير ما وراء المعرفة.
٣. حدود بشرية: استهدف الباحث طلبة المرحلة الثالثة في كلية الصيدلة وكلية التربية.
٤. حدود زمانية: طبق الباحث بحثه الحالي في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)

تحديد المصطلحات:

أولا - (التفكير ما وراء المعرفة):

عرفه ستيرنبرغ (Sternberg ١٩٩٢)، بأنه: تلك العمليات التي يستخدمها المتعلم في التخطيط والتحكم والتقييم. ((Sternberg 1992: p ١٣٢
ثم أعقبه شراو ووديسن (Schraw & Dennison ١٩٩٥)، وقال ان التفكير ما وراء المعرفة هو:

وعى المتعلم في ادارة عملياته المعرفية من خلال استعماله لمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم واتخاذ القرار وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة. (Schraw & Dennison 1995: ٤٦٠ p)

ويرى عبيد (٢٠٠٠)، بأن التفكير ما وراء المعرفة هو التفكير في التفكير وتأملات عن المعرفة، ووعى المتعلم بالمعاملات المعرفية المنظمة والمستخدمه لحل المشكلات. (عبيد ٢٠٠٠: ص ٦)

في حين أوضح زاكاري (Zachary ٢٠٠٠)، بأن التفكير ما وراء المعرفة هو المعرفة عن المعرفة، فاذا كانت المعرفة الانسانية تعنى بالبيانات والمعلومات لدى المتعلم، فإن ما وراء المعرفة تعنى بالمعالجة الداخلية للمعرفة، وكيف يفكر المتعلم ويتحكم في تفكيره. (p Zachary: 152 ٢٠٠٠)

ويعرفه الباحث (نظريا): بأنه قدرة المتعلم على ادارة ومعالجة عملياته العقلية المتمثلة بـ (التخطيط، والتحكم في التنفيذ، والتقويم) عند مواجهته لمواقف تعليمية متنوعة.

ويعرفه اجرائيا: بأنه المقدار الكمي الذي سيحصل عليه كل متعلم في عينة البحث عند استجابته عن فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفة الذي أعده الباحث.

ثانيا - (التعليم الجامعي الأهلي):

عرفته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٢١): بأنه أحد أنماط التعليم العالي في العراق، تشرف عليه الوزارة اشرافا مباشرا، وتمارسه الجامعات والكليات الأهلية المعترف بها رسميا، ويهدف الى الاسهام في رفع المستوى العلمي والثقافي والتربوي وتوسيع فرص القبول الجامعي. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢١: ص ٤)

وعرفه الشهري (٢٠٠٤): هو كل منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم الجامعي أو العام أو الخاص أو الفني. (الشهري، ٢٠٠٤: ص ٥٩ - ٨٨)

ويعرفه الباحث (نظريا): بأنه تلك المؤسسات التعليمية غير الحكومية، المعتمدة والموثوقة بترخيص وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق.

ويعرفه اجرائيا: بأنه العمليات التعليمية التعلمية التي يتعرض لها طلبة كليتي الصيدلة والتربية في جامعة الفراهدي في بغداد.

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً- التفكير ما وراء المعرفة:

مدخل الى فلسفة التفكير ما وراء المعرفة:

يرتكز مفهوم التفكير ما وراء المعرفة على الفلسفة البنائية في التعلم، التي ترى أن المعرفة تُبنى داخلياً من خلال التفاعل مع البيئة، فالتفكير ما وراء المعرفة أداة تمكن الطلبة من التحكم في عملياتهم المعرفية، مما يعزز استقلاليتهم وقدرتهم على التعلم مدى الحياة. (المالي وصالح، ٢٠٢٥: ص ٢٩٤)

ويشير التفكير ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد بعملياته المعرفية، وقدرته على تنظيم وتوجيه تفكيره أثناء التعلم، ويتضمن هذا المفهوم ثلاثة مكونات رئيسية، هي: التخطيط، المراقبة، والتقويم. ويُعتبر هذا النوع من التفكير مهارة عقلية عليا تُسهم في تنمية قدرة الفرد على بناء استراتيجية مناسبة لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، والوعي التام بهذه الاستراتيجية، مما يؤدي الى تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم وتحسين جودة التعلم والتحصيل الأكاديمي. (العتابي، ٢٠١٣: ص ١٩٠).

كما إن إدماج مهارات ما وراء المعرفة في المناهج الجامعية يسهم في تعزيز استقلالية المتعلمين وتنمية تفكيرهم التأملي (عقيل، ٢٠٠٩: ص ٩١)

لذا أصبح التفكير ما وراء المعرفة من المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي، كونه يُشير إلى قدرة الفرد على التفكير في تفكيره، ومراقبة استراتيجياته العقلية أثناء معالجة المعلومات (السرجماني، ٢٠١٤: ص ٤٧)

أثر التفكير ما وراء المعرفة في التعليم الجامعي:

إن تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة تؤثر ايجابا في سلوك الطلبة الجامعيين من خلال ما يلي:

١. تحسين الأداء: أظهرت الدراسات أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات ما وراء المعرفة يحققون نتائج دراسية أعلى. (أبو عبيد، ٢٠١٣: ص ١١٨)

٢. تعزيز التعلم الذاتي: إذ يمكن للطلبة تقييم فهمهم وتعديل استراتيجياتهم التعليمية بما يتناسب مع أهدافهم (الخطيب، ٢٠١١: ص ١٠٩)

٣. تطوير التفكير النقدي: يساهم التفكير ما وراء المعرفة في دعم القدرة على التحليل والتقييم المنطقي. (السرجاني، ٢٠١٤: ص ٥٣)

مكونات التفكير ما وراء المعرفة:

للتفكير ما وراء المعرفة ثلاثة مكونات رئيسية، هي:

١. المعرفة ما وراء المعرفة: وهي وعي الفرد بطبيعة المهام وخصائص الذات والاستراتيجيات.

٢. تنظيم المعرفة: ويشمل التخطيط والمراقبة الذاتية والتقييم (عقيل، ٢٠٠٩: ص ٨٩)

٣. الضبط والتحكم المعرفي: أي استخدام الاستراتيجيات وتعديلها بناءً على الموقف التعليمي (عبد الحميد، ٢٠١٥: ص ٥٦)

ثانياً - التعليم الجامعي الأهلي في العراق:

نشأة وفلسفة التعليم الجامعي الأهلي في العراق: تعود نشأة التعليم الجامعي الأهلي في العراق إلى عام (١٩٦٣) مع إنشاء "الكلية الجامعة" بمبادرة من نقابة المعلمين. ورغم إغلاقها لاحقاً، شهد التعليم الجامعي الأهلي في العراق تطوراً ملحوظاً، لا سيما بعد عام (٢٠٠٣)، إذ ازدادت الحاجة إلى التوسع في مؤسسات التعليم العالي بسبب تزايد أعداد الطلبة مقارنة بالطاقات الاستيعابية للجامعات والكليات الحكومية، وقد جاء التعليم الجامعي الأهلي رديفاً للتعليم الجامعي الحكومي، وتلبيةً لمتطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل. (البغدادي، ٢٠١٤: ص ٢١)

ارتكزت فلسفة التعليم الجامعي الأهلي في العراق على مبدأ التكامل مع التعليم الحكومي، كونه يهدف إلى توسيع فرص التعليم العالي وتوفير تخصصات متنوعة تلبي متطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل، كما يسعى إلى تعزيز الجودة والابتكار في العملية

التعليمية من خلال اعتماد مناهج حديثة وبيئة مرنة للتعلم، مع الحرص على الجودة والكفاءة، وإتاحة التخصصات الحديثة، والتعاون مع الخبرات الأكاديمية المختلفة، والانفتاح على الاتجاهات العالمية في التعليم والتعلم، مع المحافظة على الهوية الوطنية. (الكيسي، ٢٠١٦: ص ٤٤، ٤٨)

دور التعليم الجامعي الأهلي في العراق:

١. الشراكة الأكاديمية: تمكن التعليم الجامعي الأهلي من استيعاب الكفاءات العلمية من الاساتذ أعضاء الهيئات التدريسية، وفقاً لنظام الاعارة من التعليم الحكومي الى التعليم الأهلي كنمط من أنماط الشراكة الأكاديمية، وجذب الاساتذ من المتقاعدين او غير المعينين في الجامعات الحكومية.
٢. توسيع فرص التعلم: يسهم التعليم الجامعي الأهلي في زيادة فرص التعلم، خاصة في ظل محدودية المقاعد في الجامعات الحكومية وتزايد أعداد الطلبة خريجي المرحلة الاعدادية، لاسيما من ذوي المعدلات المتوسطة الذين لم تتاح لهم فرص الالتحاق في الجامعات الحكومية.
٣. تعزيز الجودة والابتكار: تتميز الجامعات الأهلية بمرونتها الإدارية واعتمادها على هياكل تنظيمية حديثة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتقديم برامج أكاديمية متطورة تتماشى مع المعايير الدولية.
٤. اثراء التخصصات العلمية: يوفر التعليم الجامعي الأهلي تخصصات جديدة ومتنوعة تستجيب لمتطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل. (الحقاني، ٢٠١٨: ص ٥٣)
٥. الانتماء الوطني: تقوم مؤسسات التعليم الأهلي بتخفيف العبء عن الدولة من حيث التمويل والبنية التحتية، إذ يعتمد هذا التعليم على تمويل ذاتي من الطلبة، دون تحميل الدولة نفقات إضافية، مما جعله خياراً استراتيجياً وفعالاً ضمن سياسات التوسيع في التعليم (الدليمي، ٢٠١٧: ص ٦٧)

٦. تعزيز التنمية البشرية والاقتصادية: تتمتع الجامعات الأهلية بمخرجات متنوعة في مجالات حيوية، ترفد سوق العمل بالكفاءات والمهارات الحديثة، مما يسهم في التنمية البشرية والاقتصادية (التميمي، ٢٠١٩: ص ٧٤)

٧. خدمة المجتمع: تبنت بعض الجامعات الأهلية برامج خدمة المجتمع كالتعليم المجاني (لبعض فئات المجتمع)، والتعاون مع منظمات المجتمع المدني، وتوعية وثقافة شرائح المجتمع المتنوعة، مما عزز صورتها كمؤسسات غير ربحية ذات بُعد مجتمعي (الناصر، ٢٠٢٠: ص ٨٨)

٨. التنمية الاجتماعية: يلعب التعليم الجامعي الأهلي دوراً فاعلاً في التنمية الاجتماعية من خلال إعداد كوادر مؤهلة تسهم في مختلف مجالات الحياة، بالإضافة إلى تقديم استشارات وخدمات مجتمعية تعزز من دور الجامعة كمؤسسة فاعلة في المجتمع.

ثالثاً - دراسات سابقة:

دراسة شنيار (٢٠٢١):

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة سومر كلية التربية الاساسية، وهدفت الدراسة التعرف على مستوى جودة تعليم التفكير لدى طلبة الكلية في ضوء متغير التخصص (علمي - انساني)، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب ومن كلا الجنسين، وبواقع (٥٠٪) طالب للتخصص العلمي، و (٥٠٪) طالب للتخصص الانساني، وتبنت الباحثة مقياس (موسى ورشيد - ٢٠١٦)، وبعد تطبيق الدراسة توصلت الباحثة إلى أن مستوى جودة تعليم التفكير لعينة البحث تحقق بنسبة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى جودة تعليم التفكير ولصالح التخصص (العلمي)، وأوصت الباحثة بضرورة استعمال عمليات التفكير لتحسين مخرجات العملية التعليمية.

دراسة عبد الحافظ (٢٠١٦):

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الدراسة التعرف على درجة التفكير ما وراء المعرفي والمرونة المعرفية لدى طلبة جامعة بغداد تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، والعلاقة بين التفكير فوق المعرفي والمرونة المعرفية، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب ومن كلا الجنسين، وبواقع (١٨٠) طالب للتخصص العلمي، و (٢٢٠) طالب

للتخصص الانساني، وتبنت الباحثة مقياس شراو ودينسن (Schraw & Deenison ١٩٩٤)، وطبقت الدراسة وتوصلت الباحثة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير ما وراء المعرفي لصالح الاناث والتخصص الانساني، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في المرونة المعرفية لصالح الذكور والتخصص العلمي، وأوصت الباحثة بضرورة تدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس لاكساب وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

تعقيب الباحث على الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع بحثه الحالي، إلا أنه لم يوردها جميعها وذلك منعا للاسهاب في هذا الموضوع من جهة، ولتشابه متغيرات البعض منها من جهة أخرى، وانما اقتصر على دراستين محليتين، حيث أنها عنيت بالتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة تبعا لمتغيري (النوع والتخصص)، وبذلك تكون الدراسات السابقة قد اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها (تفكير ما وراء المعرفة) ومتغير (التخصص)، واختلفت عن الدراسة الحالية من حيث أنها استهدفت طلبة التعليم الجامعي الحكومي، في حين أن الدراسة الحالية استهدفت طلبة التعليم الجامعي الأهلي، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

ما افاده الباحث من الدراسات السابقة:

١. توجيه البحث الحالي لمجتمع لم يستهدف لأي من الدراسات السابقة.
٢. بناء الاطار النظري للبحث.
٣. تحديد أبعاد وفقرات أداة البحث.
٤. تحديد المنهجية المناسبة لإجراءات البحث.
٥. اختيار الوسائل المناسبة للمعالجات الاحصائية.

منهج البحث واجراءاته

منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث حدد الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجا بحثيا في تطبيق اجراءات بحثه الحالي، كونه المنهج الاكثر موائمة لبحثه الحالي والذي يعنى بوصف المشكلة وجمع البيانات المتعلقة بها، ومن ثم تحليلها وتبويبها وتصنفها وصولا الى النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

مجتمع البحث:

حدد الباحث مجتمع بحثه الحالي بطلبة كلية الصيدلة (التخصص العلمي) وطلبة كلية التربية (التخصص الانساني) في جامعة الفراهيدي، والبالغ عددهم (٣٧٢٦) طالب ومن كلا الجنسين، وبواقع (١٤٩٩) طالب في كلية الصيدلة (قسم الصيدلة)، و (٢٢٢٧) طالب في كلية التربية (قسم اللغة الانجليزية)، وكما موضح في الجدول (١):

جدول (١) مجتمع البحث

المجموع	المرحلة										القسم	الكلية
	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الخامسة			
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث		
1499	46	52	48	143	217	287	150	161	126	169	الصيدلة	الصيدلة
2227	10	87	58	22	70	28	59	93	_____	_____	اللغة الانجليزية	التربية
3726	المجموع											

عينة التحليل الاحصائي:

اختار الباحث عينة التحليل الاحصائي من مجتمع البحث وبالطريقة العشوائية الطبقية لعينة مكونة من (٣٤٥) طالب ومن كلا الجنسين، ممن استجاب لأداة البحث (المقياس) للتحقق من ثباته، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) عينة التحليل الاحصائي

المجموع	النوع		القسم	الكلية
	اناث	ذكور		
160	88	72	الصيدلة	الصيدلة
185	102	83	اللغة الانجليزية	التربية
345	190	155		المجموع

عينة البحث الأساسية:

حدد الباحث قصديا عينة بحثه الحالي متمثلة بطلبة المرحلة الثالثة لكليتي الصيدلة والتربية، وبواقع (٥٠٤) طالبا (قسم الصيدلة)، و(٥٩٨) طالبا (قسم اللغة الانجليزية) وعلى التوالي، وكما في الجدول (٣):

جدول (٣) عينة البحث الأساسية

المجموع	النوع		المرحلة	القسم	الكلية
	اناث	ذكور			
504	287	217	الثالثة	الصيدلة	الصيدلة

598	328	270	الثالثة	اللغة الانجليزية	التربية
1102	المجموع				

أداة البحث:

بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الادبيات ذات الصلة ببحثه الحالي، والتعرف على أهم الأدوات البحثية لقياس مستوى تفكير ما وراء المعرفة، فمنها ما تبناه الباحثون ومنها ما قاموا ببنائه، وفي البحث الحالي قام الباحث بتحديد أبعاد مقياسه وصياغة فقراته واتم بناءه مقياس (التفكير ما وراء المعرفة)، والذي تكون من ثلاث ابعاد وهي: (التنظيم - التحكم في التنفيذ - التقويم)، وبمجموع كلي للفقرات بلغ (٣٠) فقرة، وبواقع (١٠) فقرات لكل بعد، كما في الملحق (١).

الهدف من المقياس:

يهدف الباحث من بناء أداة بحثه (المقياس) إلى التعرف على التقديرات والبيانات الكمية عن مستوى توفر (التفكير ما وراء المعرفة) لدى أفراد عينة البحث، وتبعاً لمتغير (التخصص).

تعليمات المقياس:

أوضح الباحث مجموعة من التعليمات التي تساعد أفراد العينة على الاستجابة المنتظمة، كما قدم مثالا يوضح آلية الاستجابة، وأن الباحث لا يعتمد ذكر اسماء المستجيبين، وأعلمهم أن استجاباتهم هي فقط لأغراض البحث العلمي.

صدق المقياس:

إن صدق أداة البحث له أهمية كبيرة في البحوث التربوية والنفسية، خاصة وأن الصدق يعبر عن السمة التي تهدف الأداة لقياسها، إذ تتفاوت هذه البحوث من حيث رصانتها وجودتها كلما امتازت أدواتها بنسبة عالية من المصدقية في قياس السمة التي وجدت لأجلها. (السيد عبده وآخرون، ٢٠٠٢: ص ٤٥).

لذا قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة مكونة من (٥) خبراء من أهل الاختصاص للتحقق من صدقه وصلاحيته، وحصل على نسبة لاتفاق المحكمين بلغت (١٠٠٪) على جميع أبعاد وفقرات المقياس، وعليه اعتمد الباحث المقياس بصورته الأولى دون أي حذف أو تعديل، كما في الجدول (٤):

جدول (٤) اتفاق المحكمين

أبعاد المقياس	فقرات المقياس	نسبة اتفاق المحكمين
التخطيط	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	100%
التحكم في التنفيذ	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	100%
التقويم	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	100%

ثبات المقياس:

يعبر ثبات الادوات البحثية عن مدى اعطاء الدرجة نفسها فيما لو اعيد تطبيق الأداة مرة أخرى على افراد العينة انفسهم الذين طبقت عليهم الاداة في المرة الأولى. (العزاوي، ٢٠٠٨: ص ١٢٨)

وللتحقق من ثبات أداة البحث الحالي (مقياس التفكير ما وراء المعرفة)، استخدم الباحث طريقة اعادة الاختبار، حيث قام بتطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي الموضحة في الجدول (٢)، ثم أعاد التطبيق لأفراد العينة أنفسهم بعد اسبوعين من التطبيق الأولي، وبحساب معامل ارتباط بيرسون للتطبيقين الاول والثاني للمقياس حصل الباحث على معامل ثبات اجمالي بلغ (٨٦ ٪)، وكما في الجدول (٥):

جدول (٥) دلالة معامل الثبات

أبعاد المقياس	معامل الثبات	معامل الثبات الكلي للمقياس
التخطيط	87	

86 %	84	التحكم في التنفيذ
	88	التقويم

تطبيق المقياس:

أجرى الباحث تطبيق مقياسه على جميع افراد العينة والبالغ عددهم (١١٠٢) طالب من كلا الجنسين، إذ استغرق التطبيق يومين، حيث قام الباحث بتوجيه المقياس في يوم الثلاثاء المصادف (٢٠٢٥/٣/٨) لطلبة كلية الصيدلة (قسم الصيدلة) والبالغ عددهم (٥٠٤) طالب، ثم أعقب ذلك في يوم الاربعاء المصادف (٢٠٢٥/٣/٩) ووجه المقياس لطلبة كلية التربية (قسم اللغة الانجليزية)، والبالغ عددهم (٥٩٨) طالب، وحرص الباحث على اطلاع جميع افراد العينة على تعليمات المقياس لضمان حريتهم ومصداقيتهم في التعبير عن استجاباتهم لفقرات المقياس.

تصحيح المقياس:

قام الباحث بتصحيح استجابات الطلبة عن فقرات المقياس تبعا للاوزان الكمية لبدائل المقياس الخمسة، إذ أن أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب هي (١٥٠) وأن أدنى درجة هي (٣٠)، وأن المتوسط الفرضي هو (٩٠)، وكما موضح في الجدول (٦)

جدول (٦) الوزن الكمي لبدائل المقياس

البدائل	أبدا	نادرا	احيا نا	غال با	دائما	المتوسط الفرضي
الوزن الكمي		2	3	4	5	
الدرجة العليا	أعلى وزن في البدائل x عدد الفقرات $5 \times 30 = 150$					مجموع درجات البدائل (١٥) x عدد فقرات المقياس (٣٠) = ٩٠
الدرجة الدنيا	ادنى وزن في البدائل x عدد الفقرات $1 \times 30 = 30$					عدد البدائل (٥)

(الحفاجي والعتابي، ٢٠١٥: ص ١٣٧)

نتائج البحث وتفسيرها:

أولا - نتائج البحث:

١. الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية الصيدلة من وجهة نظرهم.

وللتحقق من الفرضية الصفرية الاولى قام الباحث بجمع استجابات طلبة كلية الصيدلة عن فقرات المقياس ومعالجتها احصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، وكما موضح في الجدول (٧):

جدول (٧) الاختبار التائي للمتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية الصيدلة

افراد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
504	86,24	90	24,08	503	3,82	1,96	0,05	دالة احصائية ولصالح المتوسط الفرضي

وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٣,٨٢) هي أكبر من قيمتها الجدولية (١,٩٦)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبما أن المتوسط الحسابي هو أصغر من المتوسط الفرضي، فإن الدلالة الاحصائية تحققت لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة كلية الصيدلة من وجهة نظرهم، ولصالح المتوسط الفرضي.

وبهذا يكون الباحث قد حقق الهدف الأول لبحثه الحالي وهو: التعرف على مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة كلية الصيدلة (قسم الصيدلة) جامعة الفراهيدي.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم.

وللتحقق من الفرضية الصفرية الثانية قام الباحث بجمع استجابات طلبة كلية التربية قسم اللغة الانجليزية عن فقرات المقياس ومعالجتها احصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، وكما موضح في الجدول (٨):

جدول (٨) الاختبار التائي للمتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية

الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة	قيمة (ت)		درجة الحر ية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	افراد العينة
		الجدول ية	المحسو بة					
دالة احصائيا ولصالح المتوسط الفرضي	0,05	1,96	4,71	597	26,14	90	84,52	598

وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٤,٧١) هي أكبر من قيمتها الجدولية (١,٩٦)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبما أن المتوسط الحسابي هو أصغر من المتوسط

الفرضي، فإن الدلالة الاحصائية تحققت لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم ولصالح المتوسط الفرضي.

وبهذا يكون الباحث قد حقق الهدف الثاني لبحثه الحالي وهو: التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية (قسم اللغة الانجليزية) جامعة الفراهيدي من وجهة نظرهم.

٣. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة البحث تبعاً لمتغير (التخصص).

وللتحقق من الفرضية الصفرية الثالثة قام الباحث بجمع استجابات عينة البحث من طلبة كلية الصيدلة (التخصص العلمي) واستجابات طلبة كلية التربية (التخصص الانساني) عن فقرات المقياس ومعالجتها احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكما موضح في الجدول (٩):

جدول (٩) الاختبار التائي لمستوى التفكير ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير التخصص (انساني - علمي)

التخصص	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
(علمي) كلية الصيدلة	504	86,24	24,08	٠,٧٨ بحسب اختبار ويلش	1,14	1,96	0,05	غير دالة احصائيا
(انساني) كلية التربية	598	84,52	26,14					

وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة (١,١٤) هي أصغر من قيمتها الجدولية (١,٩٦)، وهذا يعني عدم تحقق الدلالة الاحصائية، لذا تم قبول الفرضية الصفرية بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة البحث تبعا لمتغير (التخصص).

وبهذا يكون الباحث قد حقق الهدف الثالث لبحثه الحالي وهو: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة البحث تبعا لمتغير (التخصص).

ثانيا - تفسير النتائج:

١. نتيجة الفرضيتين (الأولى والثانية): وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الفرضي، أي أن أداء عينة البحث متمثلة بطلبة كلية الصيدلة (قسم الصيدلة) وطلبة كلية التربية (قسم اللغة الانجليزية)، وفقا للمقياس كان دون المستوى المطلوب، ولم يتحقق لدى الطلبة أي تقدم في مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفة، أي أنهم دون المستوى المطلوب أو المستوى الفرضي، ويعزو الباحث النتيجة إلى الأسباب الآتية:

١. قلة تعرض الطلبة للتدريب المباشر على مهارات التفكير العليا، حيث تركز أغلب العمليات التعليمية على التلقين والحفظ، وليس على التحليل والتأمل الذاتي والتفكير التنظيمي.

٢. غياب البرامج التي تنمي التفكير التأملي أو التنظيم الذاتي للتعلم في التخصصات العلمية والانسانية على حد سواء.

٥. قلة وعي الطلبة بأهمية التفكير ما وراء المعرفة، خصوصاً في سياق الاستعداد لامتحانات والنجاح الآتي دون التركيز على استراتيجيات التعلم طويلة الأمد.

٢. نتيجة الفرضية الثالثة: بعد إجراء الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين متمثلتين بطلبة كلية الصيدلة (قسم الصيدلة)، وطلبة كلية التربية (قسم اللغة الانجليزية)، لم تظهر نتائج الاختبار أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين،

ولا توجد أي اختلافات جوهرية بين أداء طلبة الكليتين وفقاً للمقياس ، مما يدل على تقارب مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الكليتين بغض النظر عن التخصص، ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب الآتية:

١. على الرغم من اختلاف التخصص (علمي - إنساني)، فإن البيئة التعليمية واحدة، واستخدام استراتيجيات تدريس متشابهة في الكليتين.
٢. تشابه المخرجات المدرسية للطلبة القادمين من نظام تعليمي يعتمد الحفظ بشكل عام، مما يقلل من تأثير التخصص في تطوير مهارات التفكير المتقدم.
٥. غياب التكامل بين محتوى التخصص وتنمية المهارات العقلية العليا، إذ يركز كل قسم على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاري التفكير.

يشير الباحث بأن نتائج بحثه الحالي بشكل عام تشير إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة كليتي الصيدلة والتربية في جامعة الفراهيدي لا يزال دون المستوى المأمول، وأن هذا الضعف يبدو ظاهرة عامة لا ترتبط بطبيعة التخصص بل بالعوامل المشتركة في البيئة التعليمية. لذا فإن النهوض بمستوى هذا النوع من التفكير يتطلب إصلاحاً في طرائق التدريس والتقويم وأساليب التعلم الذاتي في التعليم الجامعي الأهلي.

التوصيات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:

١. ضرورة ادماج استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة في المقررات الجامعية.
٢. اعتماد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، والتعليم الأهلي على وجه الخصوص، على تطبيق أساليب تدريس تحفز التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة.
٣. اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على التعلم النشط، والتي تحفز التفكير التأملي والتفكير ما وراء المعرفة.

٤. تعزيز الوعي الذاتي بالتفكير لدى الطلبة وتشجيع تنوع أساليب تفكيرهم.
٥. تحديث معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات والكليات الأهلية بحيث تشمل مؤشرات لقياس تنمية المهارات العقلية العليا، ومنها التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة.
٦. دعم مراكز التعليم المستمر بإجراء دورات تدريبية للطلبة تعنى بتنمية مهارات تفكيرهم، ضمن برامج الأنشطة اللاصفية والبرامج الإرشادية.
٧. تطوير بيئة تدريسية داعمة للتأمل في المعرفة، لا سيما في مشاريع التخرج والنقاشات الصفية.

المقترحات:

١. وفي ضوء التوصيات يقترح الباحث اجراء مجموعة من الدراسات، ومنها:
دراسة مقارنة للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة بين طلبة التعليم الجامعي الحكومي والاهلي.
٢. أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات المهنية لدى هيئة التدريس الجامعي الأهلي.
٣. أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة التعليم الجامعي الأهلي.
٤. تصميم برامج تعليمية قائمة على تنمية التفكير ما وراء المعرفة.
٥. العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفة وتحصيل طلبة التعليم الجامعي الأهلي.

المصادر والمراجع:

١. ابراهيم، محمد وأسعد، ميادة، وعبد المحسن، زينة، (٢٠١٢): التفكير - تعليمه - مهاراته - عاداته، ط١، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد.
٢. ابراهيم، نذير عباس وأحمد، رافد اسماعيل، (٢٠١٦): دراسة احصائية لقياس جودة مخرجات التعليم الجامعي الأهلي باستعمال سلاسل ماركوف، بحث منشور، مجلة كلية التراث الجامعة، ع (٢٢).
٣. أبو عبيد، فهد، (٢٠١٣): التفكير وأنماطه وأساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٤. البغدادي، هاشم عبد الأمير، (٢٠١٤): مدخل إلى التعليم الأهلي في العراق، دار الوراق للطباعة والنشر، بغداد.
٥. التميمي، رائد كريم، (٢٠١٩): دور الجامعات الأهلية في رفد سوق العمل العراقي، مجلة كلية التربية الأساسية - جامعة بابل، ع (١٠٥)، مج (٢٥)، (٧٠ - ٨٠).
٦. حافظ، عبد الناصر علك وحسين، وليد حسين، (٢٠١٢): واقع تقييم أداء التدريسيين في الكليات الأهلية، مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية، ع (٢٥).
٧. حسين، سميرة محمود ومحمود، فاطمة اسماعيل، (٢٠١٨): التعليم الأهلي في محافظة ديالى - الاسباب والنتائج من وجهة نظر أولياء الامور والهيئة التعليمية، بحث منشور، مجلة نسق، ع (٢٠١٨).
٨. الخاقاني، عدنان محسن، (٢٠١٨): تحولات التعليم الجامعي الأهلي في العراق بعد (٢٠٠٣)، دار الفرات للثقافة والإعلام (النجف الاشرف).
٩. الخطيب، عبد المجيد، (٢٠١١): علم النفس المعرفي وتطبيقاته التربوية، دار الشروق، عمان.

١٠. الحفاجي، رائد ادريس محمود والعتابي، عبد الله مجيد حميد، (٢٠١٥): الوسائل الاحصائية في البحوث التربوية والنفسية، ط١، دار دجلة، عمان.
١١. الدليمي، عارف عبد الكريم، (٢٠١٧): التعليم الأهلي والتنمية في العراق، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، الموصل.
١٢. السرجاني، أحمد، (٢٠١٤): مهارات التفكير العليا في ضوء النظرية البنائية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٣. السيد عبده، عبد الهادي والسيد، عثمان، (٢٠٠٢): القياس والاختبارات النفسية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٤. الشمري، مي حمودي عبد الله، (٢٠١١): أهمية التعليم الجامعي الأهلي، مجلة العلوم الاقتصادية، ع (١١)، كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة.
١٥. شنيار، زكاء محسن، (٢٠٢١): جودة تعليم التفكير في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة، بحث منشور، مجلة أبحاث ميسان، مج (١٧)، ع (٣٣)، كلية التربية الأساسية، جامعة سومر.
١٦. الشهري، عاطف بن معيض محمد، (٢٠٠٤): معوقات توظيف الوظائف التعليمية ومدارس التعليم الأهلي للبنين في جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١٧. عبد الحافظ، ثناء عبد الودود، (٢٠١٦): التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، بحث منشور، مجلة الاستاذ، مج (٢)، ع (٢١٧)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
١٨. عبد الحميد، كمال، (٢٠١٥): استراتيجيات تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، دار المعرفة الجامعي، الاسكندرية.
١٩. العتابي، أحمد هادي رحيم: (٢٠١٣). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع (٣٩)، (١٨٨ - ٢١٨).

٢٠. العزاوي، رحيم يونس ، (٢٠٠٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، دار
دجلة، عمان.

٢١. عقيل، سمير عبد الله، (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية التفكير
التأملي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ع (٣٣)، (٨٧ -
٩٤)

٢٢. عمعوم، عبد الله حسين حمد، (٢٠٢٣): التعليم الأهلي في العراق الواقع
والطموح، بحث منشور، مجلة الدراسات المستدامة، مج (٥)، ع (٣).

٢٣. الكبيسي، عبد الله حسين، (٢٠١٦)، فلسفة التعليم الأهلي وتطبيقاته في العراق
المعاصر، مكتبة الأمل الجامعية، بغداد.

٢٤. الميالي، فاضل محمد وصالح، أحمد كريم: (٢٠٢٥): استراتيجيات ما وراء المعرفة
لدى طلبة الجامعة، مجلة مركز دراسات الكوفة، ع (٧٦)، مج (١)، (٢٩٤ - ٣٢٢)

٢٥. الناصري، سلوى عبد القادر، (٢٠٢٠): إسهامات التعليم الأهلي في خدمة المجتمع
العراقي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة واسط، ع (١٨)، (٨٥ - ٩٤)

٢٦. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، (٢٠٢١): دليل الكليات والجامعات
الأهلية المعترف بها، دائرة التعليم الأهلي، بغداد.

27. Schraw, G, & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. Cotemporary Educational Psychology, 19, (p: 460 – 475).

28. Schraw G & Moshman, D, (1995) "Metacognitive theories", Journal
of Educational psychology Review. 7, (p: 351- 373)

29. Sternberg, R.j (1992). Metaphors of mind: conception of the nature
of intelligence. Cambridge, England: Cambridge , university press.

30. Swanson, H.L (1990) "Influence of meta cognitive knowledge and
aptitude on problem solving ",Journal of Educational psychology. 82 (2),
(p: 306 - 314)

31. Zachary, W, (2000). Incorporating metacognitive capabilities in synthetic- cognition. Proceedings of the Ninth Conference on Computer Generated Forces and Behavioral Representation. (p: 512- 513)

ملحق (١) مقياس التفكير ما وراء المعرفة

د	ع	ا	ن	بدا	الفقرات	ال	بعد
					أحرص على تنفيذ واجباتي الدراسية في وقتها المحدد	ال	تخطيط
					اهتم بتقدير الوقت وأحسن استغلاله		
					اعطى الاولوية لفهم المعلومات التي أقرأها قبل حفظها		
					اضع لمادة دراستي أهدافا محددة اسعى لتحقيقها		
					أهتم بتلخيص المادة الدراسية الى افكار رئيسة		
					أتمكن من تجزئة الافكار الرئيسة الى افكار فرعية		
					أرتب أفكاري الرئيسة والفرعية بخرائط ذهنية متسلسلة ومترابطة		

				أهتم بتعدد مصادر دراستي لاثرء معارفي		
				أحرص على المراجعة المسبقة لمادة دراستي		
				أدرس قراراتها التعليمية قبل الشروع بتنفيذها		
				اعتمد التسلسل والربط المنطقي أثناء مشاركتي وعرض افكاري	التحكم في التنفيذ ال تنفيذ والتحكم	
				استفد من استجابات زملائي في اعادة تنظيم أفكاري وطرحها بدقة		
				أستفد من معارفي السابقة لاكتساب المعارف الجديدة		
				استخدم عصفي الذهنني لايجاد افكارا بديلة لمواجهة أي موقف تعليمي		
				اهتم واصغي لكل ما يديه أساتذتي وزملائي		
				استخدم اسلوب الاستقصاء أثناء البحث عن المعرفة		
				أثير أسئلة متنوعة مع زملائي لاثرء فهمي وفهمهم للمعرفة العلمية		

					اتفقد كل الخيارات والحلول الممكنة وتحقق منها		
					اعتمد تفكيري التأملية حول المواقف التعليمية التعليمية		
					أعزز فهمي للحقائق العلمية بأمثلة وتطبيقات عملية		
					اتابع ما تحقق من اهدافي	ال تقويم	
					احدد بدقة صعوبات تعليمي		
					أحرص على مراجعة استجاباتي		
					اتابع مستوى تقدمي في اكتساب المعارف العلمية الجديدة		
					أوظف كل ما يقدمه الاستاذ وزملائي في تأكيد معرفتي الجديدة		
					اتمكن من تحديد مواطن قوة وضعف ادراكي للمعارف الجديدة		
					اهتم بالتدريبات العقلية لتنشيط ذاكرتي		
					التزم بالمرونة التعليمية في استجابتي وتقبل آراء الآخرين		
					أبتعد عن الانانية واحتكاري للمعارف العلمية واشاركها مع		



