مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (5) العدد (7) 2021
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (5) No. (7) 2021

مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات

د. أنور حميدوش*

د. فاطمة فرحه**

قمر قاسم آغا***

(تاريخ الإيداع 3 /6 /2021. قُبِل للنشر في 10/11 /2021)

□ ملخّص □

هدف البحث إلى تعرّف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري الاختصاص والسنة الدراسية. استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (198) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس للعام الدراسي 2021/2020، ولتحقيق هدف البحث استُخدِم مقياس التفكير ما وراء المعرفي ل الجراح وعبيدات (2011)، وتضمن (39) فقرة موزعة على (3) أبعاد هي: (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) وذلك بعد التحقق من صدقه وثباته، وحلّلت النتائج بواسطة البرنامج الإحصائي (spss)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس مرتفع، بمتوسط حسابي (3.87)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس تعزى لمتغير الاختصاص، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة.

* أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل_ كلية التربية_ جامعة طرطوس_ سورية

** مدرّس في قسم الإرشاد النفسي_ كلية التربية _ جامعة طرطوس_ سورية

*** طالبة دراسات عليا (ماجستير تربية الطفل) _ كلية التربية_ جامعة طرطوس_ سورية

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (5) العدد (7) 2021
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (5) No. (7) 2021

The level of metacognitive thinking among students of the Faculty of Education at Tartous University in the light of some variables

Dr. Anwar hmidouch*
Dr. Fatima farha**
GHAMAR KASEM AGHA***

(Received 3/6 /2021. Accepted 10/11/2021)

□ **ABSTRACT** □

This research aims to identify the level of metacognitive thinking among students of the Faculty of Education at Tartous University, and the extent to which this level varies according to specialization and academic year variables. The descriptive and analytical method was used، the research sample has consisted of (198) students from the Faculty of Education at Tartous University during the academic year 2020/2021. So, the metacognitive thinking scale by Jarrah and Obaidat (2011) was used in order to achieve the goal of the research, and it included (39) paragraphs distributed on (3) dimensions: (knowledge knowledge, knowledge organization, knowledge processing) after verifying its validity and consistency. the results were analyzed by the statistical program (spss), and showed that the level of metacognitive thinking among students of the faculty of Education at Tartous University is high, with an arithmetic average (3.87), and the results also showed no Statistical significant differences in the level of metacognitive thinking among students of the Faculty of Education at Tartous University attributed to the specialization variable, while there were statistically significant differences in the level of metacognitive thinking among students of the Faculty of Education at Tartous University due to the academic year variable for the fourth-year students.

Key word: Metacognitive thinking, knowledge of Cognition, Regulation of Cognition, Processing of Cognition.

* Assistant Professor in The Child Education Department of The University of Tartous, Syria
** Instructor at the Department of Psychological Counseling of the University of Tartous, Syria
*** A postgraduate student (MA in Child Education) at Tartous University, Syria

مقدمة:

حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والتربويين والمربين، حتى بات من أكثر موضوعات علم النفس التّربوي دراسةً وإثارة للبحث، فالتطورات والتحولات الهائلة في العالم المعاصر وغيرها مما يشهده القرن الحالي من اختراعات تتسابق إليها دول العالم فرضت على المنظومة التّربوية تحديات جديدة وأعباء كبيرةً لإعداد جيل قادر على التعامل مع المعارف الجديدة، والاستفادة منها لمواجهة تحدّيات المستقبل ومتطلبات العولمة والانفتاح في جميع مناحي الحياة.(مصطفى، 2014، 3) فالهدف من التّربية لم يعد مجرد عملية نقل الخبرات السّابقة للمتعلم وتزويده بها وحفظها، بل تعدّى ذلك إلى تطوير القدرات العقلية المختلفة التي تساعد في مسايرة التّقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا، مما جعل علماء التربية يحثّون المعلمين ويشجعونهم على استخدام طرائق وإستراتيجيات من شأنها أن تساعد المتعلمين في اكتسابهم المعرفة بأنفسهم وتنمية مهارات التّفكير لديهم (القواسمة وأبوغزالة،2013، 18)، ويعدّ مفهوم التّفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive thinking) من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس التّربوي والمعرفي، يعود في أصوله إلى أصول علم النفس؛ وظهرت بدايته على يد الباحث المعرفي فلافل (Flavell) في السبعينات من القرن الماضي، والذي عرّفه أنه: وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، وبالتالي فهو يعود إلى قدرةٍ عقليةٍ عاليةٍ تتدخل في عملية التّعلم، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام العالمي بالتّفكير من قبل التّربويين والباحثين في الحقل التّربوي في النّصف الثاني من القرن العشرين، وحظيت مهارات التّفكير بكمٍ كبيرٍ من البحث والاستقصاء في الأدب التّربوي ولمختلف المراحل الدراسية (أبو جادو ونوفل، 2007، 343)، وعليه فالتفكير ما وراء المعرفي أصبح من أرقى أنواع أو مستويات التّفكير، يقوم بمهمة الفهم والتّحكم بالمعرفة، ويمكّن المتعلم من تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وصولاً لبلوغ هدفه وتحقيق ذاته وامتلاكه المعارف الجديدة؛ وبالتالي جعله أكثر قدرة على استرجاعها واستخدامها عند الحاجة، مما يزيد من ثقة المتعلم بقدراته؛ ويتيح له الفرصة لتحسين أدائه وتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه (العتوم وآخرون، 2014، 268)، وقد أكد أبو لطيفة في دراسته أهمية تنمية وعي طلبة كلية التّربية بتفكيرهم ما وراء المعرفي لجعلهم قادرين على إدارة ذواتهم.(أبو لطيفة،2015، 106) كما أشارت دراسة فارس إلى أن مهارات التّفكير ما وراء المعرفي لها أثر في حياة الطلبة ونجاحهم المستقبلي؛ الأمر الذي يسمح لهم بتخطيط ومراقبة عمليات تعلّمهم وتحسين أدائهم ومواجهة العقبات التي يتعرضون لها (فارس،2018، 253)، لذلك فإن عصرنا المتطور الرّاهن يحتّم على طلبتنا أن يكونوا واعين

بعملياتهم المعرفيّة قادرين على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيرهم، استعداداً لممارسة مهنة المستقبل، ومن هنا جاء هذا البحث للتعرّف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة البحث:

يعد التفكير ما وراء المعرفي حاجةً ملحةً وضرورة من ضرورات العصر لمواكبة التّغيرات العالمية التي فرضت على المربين التعامل مع التّربية والتعليم كعملية لا يحدها زمان أو مكان، ومن هنا اكتسب شعار "تعليم المتعلّم كيف يفكر" أهمية كبيرة في مواجهة تحديات الانفجار المعرفي، لاسيما أن وعي المتعلم بتفكيره وقدرته على معرفة مشاعره يسهم في فهمه نفسه، ويتيح له القدرة على إدارة ذاته المعرفية وتنظيمها والتخطيط، والوصول الأمثل إلى إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه، وبالتالي الوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء والإنجاز(جروان،2007، 24)، ومن خلال ما لاحظته الباحثة في أثناء الإشراف على زمر التّربية العملية في الجامعة، أن بعض الطلبة لا يستطيعون التّعبير عن أفكارهم العلمية المرتبطة بفهمهم لما يقومون به من أعمال وأنشطة تعليمية، ومن المشكلات التي كانت تواجههم عند القيام بمهمة معينة هو عدم وجود خطة يعتمدون عليها، وتساعدهم على الربط بين أهداف المهمة التّعلمية التي يقومون بها وخطوات تنفيذها وبين النتائج التي تم التوصل إليها، بالإضافة إلى شكوى بعضهم من صعوبة الربط بين معلومات موادهم النظرية والتّطبيق الفعلي على أرض الواقع ،وقد أكدت عدة دراسات أن الكثير من المشكلات التي يواجهها الطلبة في عملية التّعلم أو انتقال أثره، قد تعود إلى العجز في العمليات ما وراء المعرفية لديهم (Gaga&Berliner,1991)، وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة صغيرة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، تبين من خلالها أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم كان متوسطاً، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجاباتهم (3,20)، كما وقد أوصت خصاونة (2019) في المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين على ضرورة اتباع منهج حديث تجمع طرائقه بين النظرية والتطبيق، وصولاً إلى التعليم الذي يعلّم الفرد كيف يتعلّم وكيف يفكّر بصورةٍ مبدعةٍ في عصر الثّورة المعرفية (المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين،2019، 17). ونظراً لقلة الدراسات المحلية (في حدود علم الباحثة) التي تناولت الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى مجتمع البحث، وما له من أهمية على واقع العملية التّربوية، يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: **ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات؟**

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الاختصاص (معلم الصف – الإرشاد النفسي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى – الرابعة).

أهمية البحث وأهدافه:

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية التفكير ما وراء المعرفي، وضرورة امتلاك الطلبة له لتحسين تعلّمهم ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي ومواجهة متطلبات العصر.
- ينطلق البحث من توصيات عدة مؤتمرات وأبحاث خلص معظمها إلى ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين والعمل على تنميتها.
- أهمية النتائج في لفت أنظار المسؤولين التّربويين إلى ضرورة وضع إستراتيجيات وبناء برامج تدريبية تسهم في رفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي في مختلف المراحل الدراسية، وبيان أهمية استثمار المستوى المرتفع في جميع مجالات الحياة.
- أهمية عينة البحث، طلبة كلية التربية وتوجيه نظرهم نحو آلية تفكيرهم وكيفية أدائهم للمهمات في مجالات الحياة المختلفة؛ استعداداً لمهنة المستقبل.
- قد يفتح البحث المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات حول التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمتغيرات أخرى؛ بهدف الارتقاء بمستوى العملية التّعليمية التّعلمية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص (معلم الصف – الإرشاد النفسي).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى – الرابعة).

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي؛ نظراً لمناسبته طبيعة البحث وظروفه، ويعرّف أنه: "أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (الشماس وميلاد، 2017، 41).

حدود البحث:

- الحدود الزمنية: العام الدراسي 2021/2020.
- الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة طرطوس.
- الحدود البشرية: طلبة كلية التربية/ اختصاص معلم الصف والإرشاد النفسي في جامعة طرطوس.
- الحدود الموضوعية: بحث مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات (الاختصاص–السنة الدراسية).

مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

–**التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive thinking** : وهو التّفكير في التّفكير أو معرفة المعرفة، وقدرة المتعلّم على مراقبة أفكاره الخاصة والفرضيات التي تتضمنها نشاطاته (عتوم وآخرون، 2014، 268). ويعرّف إجرائياً بأنه: إجابات طلبة السنة (الأولى والرابعة)، من اختصاصي (معلم الصف– الإرشاد النفسي) على فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بمحاوره الثلاثة (معرفة المعرفة– تنظيم المعرفة– معالجة المعرفة)، والمكونة من الإجراءات الذهنية التي يستخدمها الطالب لتنظيم تفكيره وتوجيهه، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على جميع بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في هذا البحث.

–**معرفة المعرفة Knowledge of Cognition**: تشير إلى المعرفة التّقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشّرطية لدى المتعلّم (Schraw& Dennison, 1994, p474). وتعرف إجرائياً بأنها: إجابات الطلبة حول معرفتهم التّقريرية، والإجرائية، والشّرطية، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المتعلقة بهذا البعد.

–**تنظيم المعرفة Regulation of Cognition**: تشير إلى قدرة المتعلّم على التّخطيط وإدارة المعلومات والتّقييم. وتعرف إجرائياً بأنها: إجابات الطلبة حول قدرتهم على التّخطيط وإدارة المعلومات والتقييم، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المتعلقة بهذا البعد.

–**معالجة المعرفة Processing of Cognition**: تشير إلى قدرة المتعلّم على استخدام الإستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات (Schraw& Dennison, 1994, p474) وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المتعلقة بهذا البعد.

الدّراسات السّابقة:

<u>دراسة الجراح وعبيدات (2011) بعنوان: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات (الأردن)</u> هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي، استخدم المنهج الوصفي و الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن(1994)، على (1102) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي

يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

دراسة Yesilyurt(2013) An Analysis of teacher Candidates' Usage Level of Metacognitive Learning Strategies: Sample of a University in (Turkey) بعنوان: مستوى استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل المعلمين المرشحين في التعلم لدى عينة من جامعة تركيا، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل المعلمين المرشحين في التعلم لدى عينة من جامعة تركيا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي على (291) من الطلبة في كلية التربية بجامعة الأناضول، وطبق مقياساً لقياس مدى استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى أن المرشحين المعلمين استخدموا إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم بتقدير متوسط.

دراسة أبو لطيفة (2015) بعنوان: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية (السعودية) هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري السنة الدراسية والتحصيل الدراسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على (100) طالب من طلبة كلية التربية، وصمم الباحث مقياساً لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم متوسط، ولا توجد فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والتحصيل الدراسي.

دراسة شموط (2015) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر غزة (فلسطين) هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات، واتبعت الباحثة المنهج البنائي والتجريبي على مجموعة واحدة من الطالبات بلغ عددهن (20) طالبة، وأعدت مقياساً لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة فارس (2018) بعنوان: درجة امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة علم النفس في المرحلة الجامعية في جامعة دمشق (سوريا) هدفت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة علم النفس في المرحلة الجامعية في جامعة دمشق، ومدى وجود فروق بينهم تبعاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت مقياساً لقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك أفراد عينة البحث مهارات التفكير ما وراء المعرفي متوسطة، مع وجود فروق في المستوى حسب متغير الجنس لمصلحة الإناث، ومتغير السنة الدراسية لمصلحة طلبة الدبلوم، ومتغير المعدل التراكمي لمصلحة المعدل الأعلى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفي ومهاراته وإستراتيجياته وتنميته لدى الطلبة، وتناول بعضها تعرّف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة كدراسة الجراح وعبيدات (2011)، Yesilyurt (2013)، أبو لطيفة(2014)، وفارس(2018)، فيما اهتمت دراسات أخرى ببناء برامج تدريبية لتنمية التفكير ما وراء المعرفي مثل دراسة شموط (2015)، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته بالإضافة إلى بناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث باستثناء دراسة شموط، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس ووفقاً لمتغيري الاختصاص والسنة الدراسية فقط، ويختلف عن الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية، ومن حيث أداة البحث وتركيزها على متغير الاختصاص.

الإطار النظري:

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

يعد مفهوم التفكير ما وراء المعرفي أحد المفاهيم الحديثة نسبياً، حظي باهتمام العديد من الباحثين من أمثال جيمس "James"، وديوي "Dewey"، ويعود الفضل في تطويره إلى الباحث فلافل "Flavell" الذي عرفه على أنه وعي أو معرفة المتعلّم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، كما عرفه سكراو وجراهام: بأنه الفهم والتحكم بالمعرفة، الذي يساعد المتعلّم على مراقبة وتنظيم أدائه المعرفي (Schraw& Graham,1997,4)، وترى الرويثي بأنه معرفة المتعلّم بالعمليات الذهنية التي يمارسها في مواقف التّعلم المختلفة، والتفكير بالمعرفة التي اكتسبها من هذه المواقف، لتنظيم الأنشطة المعرفية التي يقوم بها من خلال تخطيط هذه الأنشطة ومراقبتها وضبطها في أثناء التنفيذ، بالإضافة إلى تقييمه الذاتي لخطة النشاط التي قام بها وطريقة تنفيذه لها (الرويثي، 2013، 20)، وقد ظهرت العديد من المفاهيم الأخرى في مجالات التّعليم والتّفكير ترتبط بمفهوم ما وراء المعرفة مثل ما وراء الذاكرة، وما وراء الاستيعاب، وما وراء الدافعية، وجميعها تبحث في إمكانية تطوير مستوى التفكير الذاتي للفرد ورفع مستوى العمليات المعرفية لديه (العتوم، 2012، 238).

أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

تبدو أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لرؤية كل من آرثر كوستا وبينا كاليك (costa &kellick,2003) في تمكين المتعلّم من تطوير خطة عمل في ذهنه ومتابعة تنفيذها ومن ثم تفسير القرارات التي يتخذها، مما يجعله أكثر إدراكاً لأفعاله وأكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجهه بسرعة وسهولة، مما ينمّي لديه عملية التقييم الذاتي التي تعدّ من العمليات العقلية الراقية التي يحتاجها لتحسين حياته (أبو جادو ونوفل،2007، 347)، ويعد من أعلى مستويات التفكير بأنواعها المختلفة، والمستوى الأعلى من النشاط العقلي الذي يساعد المتعلّم على الانتقال من التّعلم الكمي إلى التّعلم النوعي، مما يزيد من قدرته على استيعاب المقروء، تحليله ونقده، ومن ثم توظيف معلوماته في مواقف قد تواجهه، فيردم الهوة بين النظرية والتطبيق ويجعله أكثر وعياً بعمليات تفكيره وإجراءاتها (عطية، 2014، 147)، كما أكد أبو السعود أن تنمية التفكير ما

وراء المعرفي أصبح ضرورة من ضرورات عمليتي التّعليم والتّعلم؛ لأنه يجعل المتعلم أكثر إدراكاً لتفكيره وعمليات ونواتج تعلمه، وأبقى أثراً للمواقف الجديدة (أبو السعود، 2009، 44).

مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

تباين علماء النّفس المعرفي فيما يتعلق بمكوناته، ويرى فلافل (Flavel,1987) أن هناك مكونين أساسيين:

1) **معرفة ما وراء المعرفة:** وهي مجموعة المعارف المتصلة بالمعرفة، وتتضمن ثلاث فئات هي:

- معرفة متغيرات الشخص: وتشمل كل ما يعرفه المتعلم عن نفسه ومعتقداته ومعتقدات الأشخاص الآخرين.
- معرفة متغيرات المهمة: وتشمل معرفة المتعلم طبيعة المهمة المقدمة له، وكيفية التعامل معها.
- معرفة متغيرات الإستراتيجية: وتشير لمعرفة المتعلم بنوع الإستراتيجية اللازمة لتحقيق أهدافه.

2) **خبرات ما وراء المعرفة:** وهي مجموعة الخبرات الواعية الشعورية التي يكونها المتعلم عندما يشعر بصعوبة في فهمه أو إدراكه أمر ما، ومحاولته إيجاد الحلول المناسبة له، وتلعب هذه الخبرات دوراً مهماً في حياته الفكرية بإيجاد إستراتيجيات مناسبة للتعامل مع المواقف المختلفة (Flavel,1987,24).

وهناك العديد من التقسيمات لمكونات التفكير ما وراء المعرفي، والتي جاءت بعد تقسيمات فلافل وتتضمن:

1- **معرفة الفرد بذاته:** تتضمن المراقبة والتحكم الذاتي والمثابرة والتعلم من الفشل والاختبار الواعي للموضوع.

2- **المعرفة بعمليات التفكير:** تتضمن المعرفة التصريحية (معرفة المتعلم بذاته والعوامل المؤثرة بأدائه)، والمعرفة الإجرائية (كيفية القيام بالمهمة)، والمعرفة الشرطية (آلية عمل الإستراتيجيات ومتى نستخدمها).

3- **ضبط عمليات التفكير:** تتضمن التخطيط والتنظيم والتقويم (العتوم وآخرون،2014، 272).

وتستخلص الباحثة أن التفكير ما وراء المعرفي أعلى مستويات التفكير، يأخذ شكل الحوار الداخلي للمتعلم مع نفسه ليفكر في تفكيره؛ مما يجعله أكثر قدرة على جمع المعلومات وفهمها وتقويمها، فهو مظهر من مظاهر التّعلم المنظم ذاتياً يعبّر عن الدور الإيجابي للمتعلم في تنظيم تعلمه، وزيادة وعيه بتفكيره والتحكم به.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة صورة معدلة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw $ Dennison). قام بتعديلها وتقنينها على البيئة العربية الأردنية (الجراح وعبيدات، 2011)، حيث تكون المقياس من (42) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد معرفة المعرفة، وبعد تنظيم المعرفة، وبعد معالجة

المعرفة. ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس قبل تطبيقه على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق المقياس:

- **الصدق الظاهري:** اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس؛ لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم جرى حذف بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعضها؛ ليصبح عددها (39) فقرة، موزعة على الأبعاد الآتية:

-**معرفة المعرفة:** له (11) من الفقرات ذوات الأرقام: (1-4-7-10-13-16-19-24-27-32-35).

-**تنظيم المعرفة:** له (17) من الفقرات ذوات الأرقام: (2-5-8-11-14-17-20-21-22-25-28-29-31-33-36-37-39).

-**معالجة المعرفة:** له (11) من الفقرات ذوات الأرقام: (3-6-9-12-15-18-23-26-30-34-38).

- **الصدق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (1):

جدول (1) معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس

	بعد معرفة المعرفة	بعد تنظيم المعرفة	بعد معالجة المعرفة
الدرجة الكلية للمقياس	0,898**	0,966**	0,909**

يتضح من الجدول بأن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الصدق، وكذلك جرى حساب ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور، كما في الجدول (2):

جدول (2) معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور

البعد	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
معرفة المعرفة	أطبق ما استخدمته في الماضي على تعلمي الجديد.	.367*	.046
	أعي نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.	.408*	.025
	أعرف نوع المعلومات الأكثر أهمية للتعلم.	.555*	.001
	أُنوّع في الإستراتيجيات وفقاً للموقف التعليمي.	.417*	.022
	أستطيع التحكم بقدراتي عندما أقوم بالتعلم.	.644*	.000
	أستطيع تحفيز نفسي على التعلّم.	.728*	.000
	أعي الإستراتيجيات التي يجب أن أستخدمها في أثناء الدراسة.	.537*	.002
	أوظف قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف لدي.	.523*	.003
	أقدّر بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.	.681**	.000
	أستخدم الإستراتيجيات المناسبة بشكل تلقائي.	.765**	.000

	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية أستخدمها.	.608**	.000
تنظيم المعرفة	أتمهل عندما أواجه معلومات جديدة.	.722**	.000
	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.	.378*	.039
	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة التعليمية.	.603**	.000
	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.	.479**	.007
	أقوم بمراجعة دورية للمعلومات الهامة لتساعدني على فهم العلاقات بين أجزاء الموضوع.	.544**	.002
	أطرح على نفسي أسئلة حول المادة قبل البدء بها.	.463**	.010
	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم أختار الطريقة الأفضل.	.553**	.002
	ألخص ما تعلمته بعد أن أنهي المهمة التعليمية.	.643**	.000
	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد أنجزت أهدافي عندما أنتهي.	.534**	.002
	أنظّم معلوماتي قبل استخدامها لتساعدني على التعلم.	.752**	.000
	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة التعليمية.	.615**	.000
	أراجع افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	.375*	.041
	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.	.540**	.002
	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة التعليمية.	.760**	.000
	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة	.729**	.000
	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.	.787**	.000
	أنظم وقتي بالشكل المناسب لتحقيق أهدافي.	.645**	.000
معالجة المعرفة	أحاول ربط ما أقرأه بمعرفتي السابقة.	.636**	.000
	أرسم صوراً أو رسوماً بيانية لتساعدني على الفهم أثناء التعلم.	.445*	.014
	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.	.417*	.022
	أركز انتباهي على المعلومات الجديدة الهامة.	.531**	.003
	أستطيع تنظيم المعلومات بشكل جيد.	.657**	.000
	أركز على المعنى العام بدلاً من الدخول في التفاصيل.	.286	.126
	أتوقف بانتظام لكي أتفحص فهمي لما تعلمته.	.626**	.000
	أحاول صياغة المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة.	.424*	.020
	أغير الإستراتيجية عندما لا أستطيع فهم المعلومة بشكل جيد.	.403*	.027
	أقوم بتحديد الفائدة من الإستراتيجيات التي أستخدمها أثناء الدراسة.	.553**	.002
	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات التي أتعلمها أكثر فائدة.	.672**	.000

يتبين من الجدول رقم (2) أنّ هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين كل فقرة من فقرات كل محور من محاور مقياس التفكير ما وراء المعرفي مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

ب- ثبات المقياس: استُخدِم معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة البحث، على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً، وقد جرى استبعادها من العينة الكلية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.930)؛ وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي، والذي اعتمد 0,70 كحد أدنى للثبات، كما جرى حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة جيتمان وبلغت قيمته (.879)، وعليه ومن خلال نتائج الثبات

والاتساق الداخلي السابقة يتضح لنا ثبات أداة البحث بدرجة مرتفعة جداً، وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون المجتمع من جميع طلبة السنة الأولى والرابعة في كلية التربية بجامعة طرطوس في اختصاصي معلم صف والإرشاد النفسي، البالغ عددهم (408) من الطلّاب والطالبات في العام الدراسي 2020–2021، وتكونت عينة الدراسة من (198) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ويمثلون 49%من حجم المجتمع.

الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة البحث على الاختصاصات والسنوات الدراسية

	الاختصاص		المجموع
السنة الدراسية	معلم الصف	الإرشاد النفسي	
السنة الأولى	58	51	109
السنة الرابعة	69	20	89
المجموع	127	71	198

مفتاح تصحيح المقياس: بما أن عبارات المقياس إيجابية فقد تكوّن سلم الإجابة من خمسة مستويات: دائماً أعطيت 5 درجات، غالباً 4 درجات، أحياناً 3 درجات، نادراً 2 درجات، إطلاقاً 1 درجة، وتم تقسيم مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة إلى فئات كالتالي: من (1–2,33) مستوى منخفض من التفكير ما وراء المعرفي، من (2,34–3,67) مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي، من (3,68– 5) مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.

المعالجة الإحصائية:

استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار الثبات (ألفا كرونباج)، الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات، اختبار كولموغروف– سميرنوف(K–s test) ، اختبار (Mann–Whitney).

وذلك اعتماداً على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم النفسية والتربوية (spss) للقيام بعملية التحليل الإحصائي وتحقيق الأهداف الموضوعة في إطار هذا البحث، كما استُخدِم مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبولاً في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث.

النتائج ومناقشتها:

أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل إجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المقياس ككل، وكل فقرة من فقراته، وبعد من أبعاده، كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده وكل فقرة من فقراته

البعد	الفقرة	المتوسط	الانحراف	مستوى

		الحسابي	المعياري	الاستجابة
معرفة المعرفة	أطبق ما استخدمته في الماضي على تعلمي الجديد.	3.54	1.035	متوسط
	أعي نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.	3.95	.994	مرتفع
	أعرف نوع المعلومات الأكثر أهمية للتعلم.	3.86	.987	مرتفع
	أُنوّع في الإستراتيجيات وفقاً للموقف التعليمي.	3.60	.955	متوسط
	أستطيع التحكم بقدراتي عندما أقوم بالتعلم.	3.90	1.026	مرتفع
	أستطيع تحفيز نفسي على التعلّم.	4.02	.942	مرتفع
	أعي الإستراتيجيات التي يجب أن أستخدمها أثناء الدراسة.	3.76	1.042	مرتفع
	أوظف قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف لدي.	3.84	.972	مرتفع
	أقدّر بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.	3.92	.966	مرتفع
	أستخدم الإستراتيجيات المناسبة بشكل تلقائي.	3.76	1.132	مرتفع
	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية أستخدمها.	3.86	1.122	مرتفع
محور معرفة المعرفة		3.8196	.56006	مرتفع
تنظيم المعرفة	أتمهل عندما أواجه معلومات جديدة.	4.10	.995	مرتفع
	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.	4.04	1.051	مرتفع
	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة التعليمية.	4.10	.927	مرتفع
	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.	3.62	1.150	متوسط
	أقوم بمراجعة دورية للمعلومات الهامة لتساعدني على فهم العلاقات بين أجزاء الموضوع.	3.78	1.118	مرتفع
	أطرح على نفسي أسئلة حول المادة قبل البدء بها.	3.58	1.251	متوسط
	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم أختار الطريقة الأفضل.	4.04	.992	مرتفع
	ألخص ما تعلمته بعد أن أنهي المهمة التعليمية.	3.82	1.172	مرتفع
	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد أنجزت أهدافي عندما أنتهي.	3.75	1.134	مرتفع
	أنظّم معلوماتي قبل استخدامها لتساعدني على التعلم.	4.09	.962	مرتفع
	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة التعليمية.	4.05	1.021	مرتفع
	أراجع افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	3.83	1.093	مرتفع
	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.	3.90	1.102	مرتفع
	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة التعليمية.	3.71	.974	مرتفع
	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة	4.06	1.172	مرتفع
	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.	4.25	.965	مرتفع
	أنظم وقتي بالشكل المناسب لتحقيق أهدافي.	4.06	1.180	مرتفع
محور تنظيم المعرفة		3.9275	.59970	مرتفع
	أحاول ربط ما أقرأه بمعرفتي السابقة.	4.06	1.009	مرتفع
	أرسم صوراً بيانية لتساعدني على الفهم أثناء التعلم.	3.02	1.236	متوسط
	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها	4.15	1.036	مرتفع
	أركز انتباهي على المعلومات الجديدة الهامة.	4.53	.910	مرتفع

معالجة المعرفة	أستطيع تنظيم المعلومات بشكل جيد.	3.91	.965	مرتفع
	أركز على المعنى العام بدلاً من الدخول في التفاصيل.	3.38	1.133	متوسط
	أتوقف بانتظام لكي أتفحص فهمي لما تعلمته.	3.70	1.139	مرتفع
	أحاول صياغة المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة.	4.02	1.106	مرتفع
	أغير الإستراتيجية عندما لا أستطيع فهم المعلومة.	3.94	1.053	مرتفع
	أقوم بتحديد الفائدة من الإستراتيجيات التي أستخدمها أثناء الدراسة.	3.67	.966	مرتفع
	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات التي أتعلمها أكثر فائدة.	4.07	1.111	مرتفع
محور معالجة المعرفة		3.8434	.49851	مرتفع
	درجة المقياس ككل	3.8733	.51067	مرتفع

نلاحظ من الجدول (4) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة مرتفع، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجاباتهم على المقياس ككل (3.87) بانحراف معياري (.510). وكان أداؤهم على بعد (تنظيم المعرفة) هو الأفضل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم (3.93) وانحراف معياري (.599)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد معالجة المعرفة (3.84) وانحراف معياري (.498)، والمتوسط الحسابي على بعد معرفة المعرفة (3.82) وانحراف معياري (.560)، وجاءت جميعها بمستوى مرتفع، وهو مخالف لما لاحظته الباحثة على أرض الواقع لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ إما لصغر حجمها وإما لطبيعة الأفراد التي لم تمثل العينة المستهدفة بشكل كاف، إضافة إلى عدم اكتمال بناء الأدوات وصياغة محاور المقياس كما في الشكل النهائي الذي طُبِّق على كامل أفراد عينة البحث، وبالتالي يمكن أن تعزو الباحثة نتيجة المستوى المرتفع إلى طبيعة المناهج الدراسية الجامعية وما تنطوي عليه من طرائق تدريس تعتمد على المناقشة والحوار بين الطلبة أنفسهم ومع أساتذة الجامعة، وهذه المناقشات تعزز وتطور التفكير لديهم (أبو جادو ونوفل،2007، 356)، إضافة إلى استخدام الحواسيب والمكتبات والأبحاث العملية التي يكلف بها الطلبة والتي تجعلهم أكثر وعياً بالمعرفة التي يتلقونها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح وعبيدات (2011)، وتتعارض مع ما توصلت إليه دراسة Yesilyurt(2013)، أبو لطيفة (2014)، وفارس (2018) التي كشفت عن مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة البحث.

1. **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الاختصاص (معلم الصف/الإرشاد النفسي).

ويظهر الجدول رقم (5) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار (Mann–Whitney) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير الاختصاص

البعد	الاختصاص	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (Mann–Whitney)	قيمة احتمال الدلالة
معرفة المعرفة	معلم الصف	127	101.25	4286.500	0.565
	الإرشاد النفسي	71	96.37		
تنظيم المعرفة	معلم الصف	127	99.72	4481.000	0.943

	الإرشاد النفسي	71	99.11		
معالجة المعرفة	معلم الصف	127	100.45	4388.000	0.755
	الإرشاد النفسي	71	97.80		
المقياس ككل	معلم الصف	127	101.26	4284.500	0.562
	الإرشاد النفسي	71	96.35		

نلاحظ من الجدول (5) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار مانويتني (0.562) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد عينة البحث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص، إذ كانت الفروق غير دالة إحصائياً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث هم أبناء كلية واحدة، يخضعون لأنظمة تعليمية تربوية واحدة ومصادر المعلومات المتوفرة في مكتبة الكلية واحدة لمختلف الاختصاصات فالمجال الدراسي واحد وطبيعة الدراسة والوسائل المتبعة في طريقة عرض المحتوى التعليمي لطلبة الجامعة متشابهة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح وعبيدات (2011) التي أظهرت عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للتخصص، وإنما وجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة لصالح التخصصات الإنسانية.

2. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى/ الرابعة). ويظهر الجدول رقم (6) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (6)

نتائج اختبار (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار (Mann-Whitney)	قيمة احتمال الدلالة
معرفة المعرفة	الأولى	109	83.20	3073.500	0.000
	الرابعة	89	119.47		
تنظيم المعرفة	الأولى	109	90.45	3864.500	0.014
	الرابعة	89	110.58		
معالجة المعرفة	الأولى	109	89.44	3753.500	0.006
	الرابعة	89	111.83		
المقياس ككل	الأولى	109	87.33	3524.500	0.001
	الرابعة	89	114.40		

نلاحظ من الجدول (6) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار مان ويتني (0.001) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد عينة البحث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح متوسط الرتب الأعلى، ويتبين أن الفروق جاءت لصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون طلبة السنة الرابعة أكبر سناً وأكثر

خبرة من طلبة السنة الأولى، فالعمليات الما وراء معرفية تنمو مع نمو الطلبة (جروان،2007، 48)، وتقدمهم في العمر وتتطور خلال سنوات الدراسة من خلال الخبرات التي يكتسبها الطلبة نتيجة لاتساع معارفهم والوعي بما يدرسونه، إضافة إلى التعامل مع البحوث والمراجع والأنشطة العقلية التي تعمل على رفع المستوى المعرفي لديهم، وتكيّف طلبة السنة الرابعة مع اختصاصهم واكتسابهم مهارة التحكم والتمكن في ميدانه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فارس (2018)، وتتعارض مع دراسة الجراح وعبيدات (2011)، وأبو لطيفة (2014) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لمتغير السنة الدراسية.

الاستنتاجات والمقترحات:

1- إعداد ندوات إرشادية لتبصير الطلبة بأساليبهم في التفكير، وتنمية التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

2- استثمار المستوى المرتفع من التفكير ما وراء المعرفي في رفع المستوى الأكاديمي للطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو الموضوعات الدراسية المختلفة، من خلال إدماجهم في نشاطات منهجية مصممة لهذا الغرض.

3- فتح المجال أمام الطلبة لمتابعة دراساتهم العليا في الماجستيرات الأكاديمية وماجستيرات ودبلومات التأهيل والتخصص؛ إذ تبين أنه كلما تعمّق الطالب دراسياً ازداد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديه.

4- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي، وتقدير الذات، ومهارات التفكير الأخرى، لدى الطلبة في الكليات الأدبية والعلمية.

5- إعداد برامج تدريبية عملية تهدف إلى تطوير التفكير ما وراء المعرفي باستمرار لدى طلبة الجامعة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

-أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر.2007، *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. دار المسيرة، عمان.

-أبو السعود، هاني إسماعيل. 2009، *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.

-أبو لطيفة، لؤي. 2015، *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة جامعة القدس التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد10، السعودية، ص18- 109.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. 2007، *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر، عمان.
- الجراح، عبد الناصر؛ عبيدات، علاء الدين. 2011، *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد2، الأردن، ص 145- 162.
- الرويثي، إيمان. 2013، *رؤية جديدة في التعلم التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي*. دار الفكر، عمان.
- الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. 2017، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.
- شموط، اعتدال. 2015، *فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر غزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- العتوم، عدنان. 2012، *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة، عمان.
- العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق.2014، *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. دار المسيرة، الأردن.
- عطية، محسن علي. 2014، *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر، الأردن.
- فارس، ابتسام. 2018، *درجة امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة علم النفس في المرحلة الجامعية في جامعة دمشق*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 19، العدد 3، دمشق، ص219- 257.
- القواسمة، أحمد؛ أبو غزالة، محمد. 2013، *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*، دار صفاء، عمان، الأردن.
- مصطفى، عفاف. 2014، *إستراتيجيات التدريس الفعال*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. 2019، *نحو رؤية عالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، القاهرة، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 21-29.

- Gage, N & Berlinner, D (1991). *Educational Psychology***.** (5 th Ed), Boston: Houghton Mifflin.

- SCHRAW, G & GRAHAM, T .1997, *Helping gifted students develop metacognitive awareness*. Roeper Review,20(1), sep/oct,4-8.
- SCHRAW, G. & Dennison, R. 1994, *Assessing Metacognitive Awareness*, Contemporary Educational Psychology, No. 19, Pp.460- 475.
- Yesilyurt, E. (2013): *"An Analysis of teacher Candidates' Usage Level of Metacognitive Learning Strategies: Sample of a University in Turkey*". Educational Research and Reviews. 8 (6): 218-225.

الملحق رقم (1) مقياس التفكير ما وراء المعرفي

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تقوم الباحثة ببحث بعنوان **(مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات)**، وذلك بهدف الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات.

فيما يلي مجموعة من العبارات، ترجو الباحثة منك قراءتها والإجابة عليها بموضوعية، وتحديد مدى انطباقها على طريقة تفكيرك في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، وذلك بوضع إشارة (x) مقابل العبارة في العمود المناسب، باعتماد أحد البدائل التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، ومن فضلك لا تترك أية عبارة بدون الإجابة عليها، علماً أن هذه الإجابات ستعامل بمنتهى السرية والغاية منها البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

البيانات الشخصية: ترجو الباحثة منكم تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة (x) في المربع المقابل للإجابة

الاختصاص: معلم الصف ☐ الإرشاد النفسي ☐

السنة الدراسية: الأولى ☐ الرابعة ☐

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أطبق ما استخدمته في الماضي على تعلمي الجديد.					
2	أتمهل عندما أواجه معلومات جديدة.					
3	أحاول ربط ما أقرأه بمعرفتي السابقة.					
4	أعي نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
5	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.					
6	أرسم صوراً أو رسوماً بيانية لتساعدني على الفهم أثناء التعلم.					
7	أعرف نوع المعلومات الأكثر أهمية للتعلم.					
8	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة التعليمية.					
9	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					
10	أُنوّع في الإستراتيجيات وفقاً للموقف التعليمي.					
11	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
12	أركز انتباهي على المعلومات الجديدة الهامة.					
13	أستطيع التحكم بقدراتي عندما أقوم بالتعلم.					
14	أقوم بمراجعة دورية للمعلومات الهامة لتساعدني على فهم العلاقات بين أجزاء الموضوع.					
15	أستطيع تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
16	أستطيع تحفيز نفسي على التعلّم.					
17	أطرح على نفسي أسئلة حول المادة قبل البدء بها.					
18	أركز على المعنى العام بدلاً من الدخول في التفاصيل.					
19	أعي الإستراتيجيات التي يجب أن أستخدمها أثناء الدراسة.					
20	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم أختار الطريقة الأفضل.					

21	ألخص ما تعلمته بعد أن أنهي المهمة التعليمية.					
22	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد أنجزت أهدافي عندما أنتهي.					
23	أتوقف بانتظام لكي أتفحص فهمي لما تعلمته.					
24	أوظف قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف لدي.					
25	أنظّم معلوماتي قبل استخدامها لتساعدني على التعلم.					
26	أحاول صياغة المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة.					
27	أقدّر بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.					
28	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة التعليمية.					
29	أراجع افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.					
30	أغير الإستراتيجية عندما لا أستطيع فهم المعلومة بشكل جيد.					
31	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.					
32	أستخدم الإستراتيجيات المناسبة بشكل تلقائي.					
33	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة التعليمية.					
34	أقوم بتحديد الفائدة من الإستراتيجيات التي أستخدمها أثناء الدراسة.					
35	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية أستخدمها.					
36	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة					
37	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.					
38	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات التي أتعلمها أكثر فائدة.					
39	أنظم وقتي بالشكل المناسب لتحقيق أهدافي.					

الملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين أعضاء الهيئة التدريسية لأدوات الدراسة

الاسم	الكلية	المرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
د. ريم سليمون	التربية	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة طرطوس
د. أنور حميدوش	التربية	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التربية	جامعة طرطوس
د. فاطمة فرحه	التربية	مدرّس	الثقافة الفلسفية	جامعة طرطوس
د. منذر الشيخ	التربية	مدرّس	علم النفس النمائي والتربوي	جامعة طرطوس
د. آمنة شعبان	التربية	مدرّس	تقنيات التعليم	جامعة طرطوس