الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف. المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص توجيه وارشاد

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: ط1:.....

رقم التسجيل: ط2:.....

رقم التسجيل: ط3:.....

مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

– دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بثانوية الشهيد مهيدي بلقاسم –امجدل–

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة ليسانس تخصص: توجيه وارشاد

إعداد الطلبة :

–صياحي عبد الرحمان

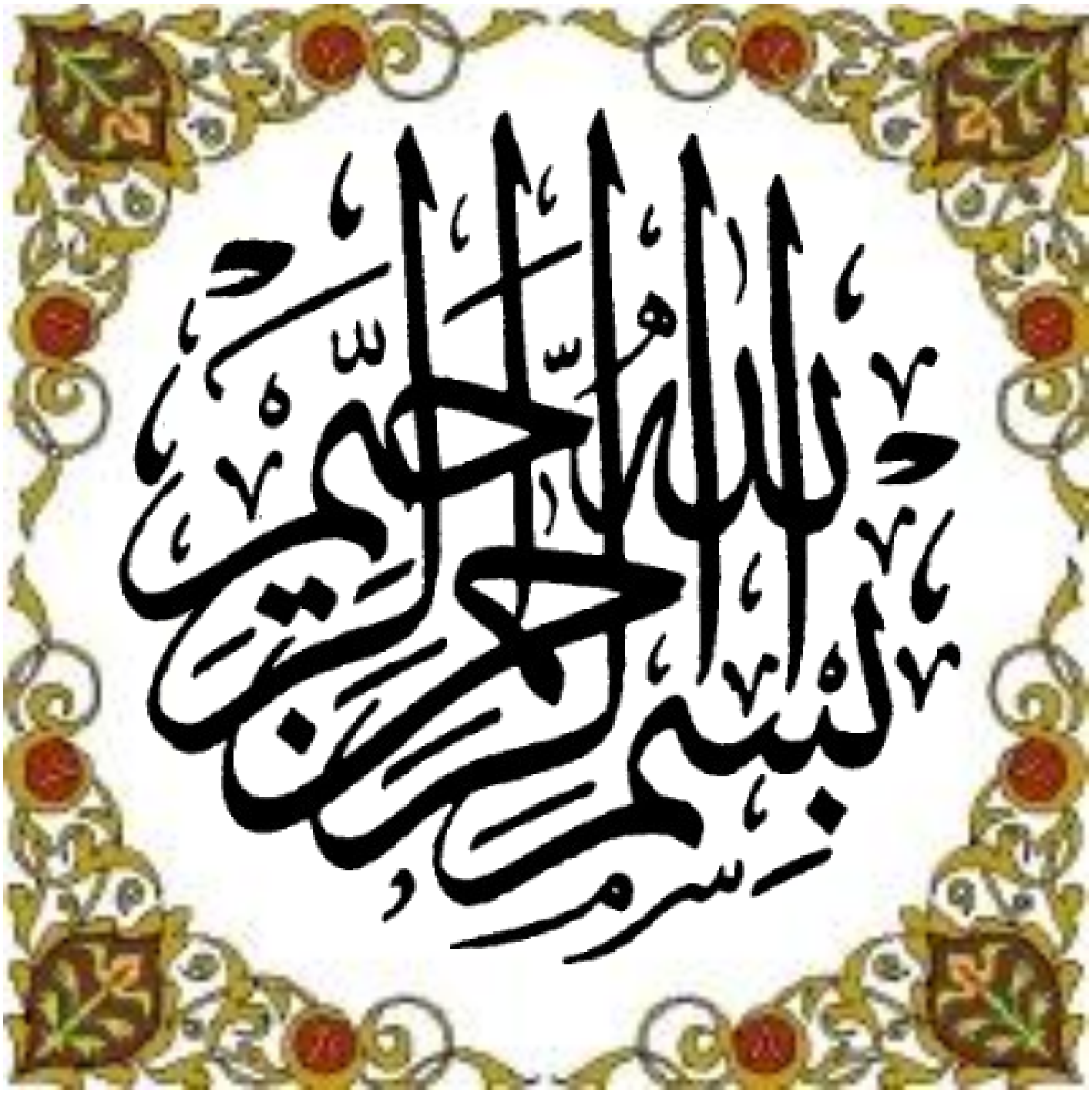
–التير يوسف

–بن رحمون شيماء

إشراف الدكتورة:

حليمة شريفي

السنة الجامعية : 2021–2022 م .


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وعرفان

قال الله تعالى :

(رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ)

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه و عظيم سلطانه، نحمد الله تعالى و نشكره على توفيقه لنا في إعداد هـذه المذكرة، فلولا فضل الله و هداه لـما وصلنا إلى هـذا العمل فالحمد لله رب العالمين.

قال رسول الله صل الله عليه وسلم

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

في البداية نشكر الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع ونتوجه بالشكر الجزيل إلى كلّ من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد

كما يسعدنا أن نقدم خالص امتناننا للدكتورة

" شريفي حليمة"

الملخص:

تهدف الدراسة الى البحث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي كما تهدف الدراسة أيضا الى دراسة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي. اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي في التخصص العلمي والادبي بلغ عددهم 81 تلميذ بواقع 43 ذكور 38 إناث. تم تطبيق المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. طبّقنا بغرض جمع البيانات والمعطيات الضرورية لهذه الدراسة مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسيون (1994) في صورته المعربة. تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية **spss** في نسخته 22 وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية (معامل الارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، التكرارات، والنسب المئوية). خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي). وتمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الاطار النظري للدراسة للعينة.

الكلمات المفتاحية: التفكير، ما وراء المعرفي، المراهقة

Summary:

The study aims to investigate the level of metacognitive thinking among second secondary students. The study also aims to study the differences in the level of metacognitive thinking according to the variable of gender and academic specialization. The study sample included a group of students in the second year of secondary school in the scientific and literary specialization, their number reached 81 students. With 43 males, 38 females, the study relied on the descriptive approach in line with the nature of the subject. We used a tool to collect the data and data necessary for this study, which is the Metacognitive Thinking Scale of Schröaudenssion 1994 in its Arabized form, and the statistical processing of the data was done by the statistical program in the social sciences, SPSS version 22, using A number of statistical methods are Pearson correlation coefficient, arithmetic mean, standard deviation, frequencies, and percentages. The results of the study concluded that:

-The level of metacognitive thinking among students of the second year of secondary school

- There are no statistically significant differences between the sample members in the level of metacognitive thinking due to the gender variable (males - females).

- There are no statistically significant differences between the members of the sample in the level of metacognitive thinking due to the variable of specialization (scientific - literary).

These results were discussed in the light of the theoretical framework of the study for the sample.

Key words: thinking, metacognitive, adolescence

فهرس

المحتويات

فـهـرس الـمـوضـوعـات

إهداء وتشكرات

تشكرات

فهرس المحتويات

مقدمة أ

الفصل الأول: اشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة 14

2- فرضيات الدراسة 16

3- أهداف الدراسة 16

4- أهمية الدراسة 16

5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة 17

6- الدراسات السابقة 18

7- مناقشة الدراسات السابقة 21

الفصل الثاني: التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد

1- مفهوم التفكير 23

2- الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفي 24

3- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي 26

4- مكونات التفكير ما وراء المعرفي 27

5- مستويات التفكير 30
5-1- مهارات التفكير الأساسية 31
5-2- مهارات التفكير العليا أو المركبة 32
6- مهارات التفكير ما وراء المعرفي 32
7- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة 34
7-1 استراتيجية النمذجة (استراتيجية ولن وفليبس) 35
7-2- استراتيجية العصف الذهني 37
7-3- استراتيجية التساؤل الذاتي 37
7-4-استراتيجية K – W- L 38
7-5- استراتيجية حل المشكلة
7- 6 - الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير المعرفي: 39
خلاصة الفصل

الفصل الثالث: منهجية البحث والاجراءات الميدانية

تمهيد
1- الدراسة الاستطلاعية 43
2- منهج الدراسة 44
3- مجالات الدراسة
4- العينة، خصائصها وطريقة اختيارها 45
5- متغيرات الدراسة 46

6- أدوات البحث 46
7- الأدوات الاحصائية 50
خلاصة الفصل

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

تمهيد
1- عرض نتائج الفرضيات، تفسيرها ومناقشتها
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى، تفسيرها ومناقشتها 54
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية، تفسيرها ومناقشتها 55
1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة، تفسيرها ومناقشتها 56
2- استنتاج عام 58
خاتمة
الاقتراحات
قائمة المراجع
الملاحق

قائمة الأشكال:

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفي	30
02	يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف نيومان (1991)	31

قائمة الجداول

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	خصائص عينة الدراسة	45
02	يوضح معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	47
03	يوضح تقييم المحكمين لصدق كل عبارات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	48
04	نسبة اجابات لمقياس الذكاء ما وراء المعرفي لعينة الدراسة بأبعاده الثلاثة	54
05	الفرق بين أفراد عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس	55
06	الفرق بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير التخصص	56

مقدمة

تعد الفترة الحالية من أكثر الفترات سرعة فالتطور والتغيرات السريعة سواء من الجانب العلمي أو الثقافي والاجتماعي، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية والمرونة فالمعاملات والتفاعلات الاجتماعية واكتساب مهارات التكيف الثقافي والتأقلم مع هذه التغيرات، ولأننا نعيش التغيرات السريعة وجب من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيداً 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 (Metacognition).

أي مرحلة التفكير في التفكير، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، 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.

حيث ورد عدد كبير من التعريفات لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي، حيث عرّفه فليفل Flavell (1976) بأنه: "وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة". أما سوانسون وتورهان Swanson and Torhan (1996) فيعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه: "وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم إذ يعد التفكير ما وراء المعرفة عملية مهمة في الحياة العملية والعلمية التعلمية، وقد أكّد كل من الجراح وعبيدات أن التلميذ المفكر تفكيرا ما وراء معرفيا يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو في أثناء الموقف التربوي حيث يقوم بدور المولد للأفكار ومخطط، وناقد

ومراقب لمدى التقدم ومدعم لفكرة معينة ومنظم لخطوات الحل ويضع أمامه خيارات، ويقيم كلا منها.

نظرا لأهمية هذا الموضوع، ارتأينا أن نتناوله لمعرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي تعد مرحلة مهمة في التعليم من حيث الجانب الأكاديمي ومن الجانب النفسي والتي يمر فيها التلميذ بمرحلة المراهقة وما يحدث للتلميذ من تغيرات سلوكية ونفسية.

تم معالجة البحث من خلال أربعة فصول:

الفصل الأول: تناولنا فيه الإطار العام للدراسة، وتضمن، إشكالية الدراسة وأهدافها، وكذا صياغة الفرضيات وتحديد المفاهيم الأساسية، اصطلاحا وإجرائيا، وعرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: تناولنا فيه الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، تضمّن توضيحات لنشأة التفكير ما وراء المعرفي ومفهومه، ومكوناته وأهم مهاراته وكذا استراتيجياته ومستوياته، كما تضمن عمليات التفكير ما وراء المعرفي.

الفصل الثالث: تناولنا في الإجراءات المنهجية والتطبيقية للدراسة، تضمن الدراسة الاستطلاعية من حيث الغرض منها، والمنهج المعتمد وكذا حدود وخصائص العينة إضافة إلى وصف الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية التي اعتمدت في معالجة معطيات الدراسة وتوضيح إجراءات تطبيق هذه الدراسة.

الفصل الرابع: خصّصناه لنتائج الدراسة وتضمّن عرضا وتفسيرا لنتائج الدراسة وفقا لترتيب فرضيات البحث لننهي الدراسة بعدد من الاقتراحات.

الفصل الأول

1- إشكالية الدراسة:

ميز الله الانسان غيره من المخلوقات بنعمه العقل والتفكير الذي يواجه أعماله وكيفيه التعامل مع الحياة فالإنسان خلال مسيرته يواجه صعوبات ومشاكل لا يمكن تجاوزها إلّا بحضور واستعمال التفكير واتخاذ القرارات الصحيحة التي تمكنه أن يصبح ناجحا، وقد قسم التفكير الى مستويين، المستويات الدنيا وتشمل التذكر والمقارنة والتصنيف، والمستويات العليا، وتتضمن اتخاذ القرار، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الابتكاري والتفكير ما وراء المعرفي ولعل هذا الأخير من أحدث مواضيع علم النفس التربوي والذي حظي باهتمام كبير وشد نظر الفلاسفة والمفكرين بسبب أهميته في المجال التربوي وما يقدمه من مساعدات وحلول للتلميذ لما يقرره العصر الحالي من قضايا ومشكلات وخاصة في مرحلة المراهقة التي" تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها الكائن الإنساني نظرا للتغيرات الفيزيولوجية التي يحدث فيها، وهي الضغوط والتوتر والقلق والصراع، حيث تتميز بالسلوك المضطرب، فمرحلة المراهقة من بين المواضيع التي جذبت اهتمام وانتباه الباحثين، حيث تعرف على أنها مرحلة انتقال من طفل يعتمد كل الاعتماد على الآخرين إلى راشد مستقل بذاته، ولاشك أن هذا الانتقال يتطلب تحقيق توافق جديد تفرضه ضرورات سلوك الطفل والسلوك الراشد في مجتمع ما، ونظرا لأهميتها البالغة في تكوين شخصية المراهق، حيث يتعلم فيها الناشئون تحمل المسؤولية الاجتماعية وواجباتهم الأمر الذي أدى إلى دراستها بشكل دقيق من خلال فهم جميع مظاهر النمو التي يمر بها المراهق في هذه المرحلة" **(حسناوي، ص52، 2016).**

كلّ ذلك يتطلب الوعي والتفكير ما وراء المعرفي الذي يجعله تلميذا مسؤولا يدرك نفسه ويقودها بشكل صحيح للوصول لهدفه، وهنا ظهرت الحاجة إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى هذه الفئة فاجتهد الباحثون لدراسة الموضوع،

من بينها **دراسة الخوالدة وآخرون** التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص لدى طلبة المرحلة الثانوية وقد توصلت نتائج الدارسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة لوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الثانية ثانوي بثانوية مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي. **(الخوالدة وآخرون، 2012)**

كما أظهرت دراسة **خريسات** التي أقيمت في كلية الحصن جامعة البلقاء بالأردن حيث أظهرت أن التفكير ما وراء المعرفي بصفة عامة كان مرتفعا لدى طلبة الجامعة إلا أنه تفوق مستوى التفكير ما وراء المعرفي لصالح ذوي التحصيل المرتفع ولم تكن هناك فروق دلالة إحصائيا لمتغير الجنس. **(خريسات، 2016، ص99)**

أما دراسة **حملاوي** التي أقيمت على عينة تشبه عينة دراستنا من حيث المستوى الدراسي(2 ثانوي) من حيث البيئة الجغرافية والتي قادت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة من حيث متغير الجنس والتخصص لمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي. **(حملاوي، 2018)**

رغم كثافة الدراسات والبحوث النظرية والأمبريقية في أدبيات هذا الموضوع التفكير ما وراء المعرفي مازال هناك كثير من التساؤلات حول الممارسات العملية لتطوير هذا النوع من التفكير لدى هذه الفئة بالذات وخاصة في مجتمعاتنا العربية فجاءت فكرة هذه الدراسة لتقديم إطار نظري حول مدى أهمية هذا النوع من التفكير لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، باعتبارهم في مرحلة المراهقة، أردنا من خلالها الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى التفكير ماء وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ سنه ثانيه ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ سنه ثانيه ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

2- فرضيات الدراسة:

- مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية مرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ سنه ثانيه ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ سنه ثانيه ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- معرفة الفروق ببين الجنسيين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي إن وجدت.
- معرفة الفروق الجنسيين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير التخصص إن وجدت.

4- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- عدم كفاية الدارسات التي تتضمن متغير التفكير ما وراء المعرفي في الوسط التربوي وخاصة عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي – على حدّ اطلاعنا –.

- محاولة تقديم إضافة جديدة في مجال البحوث النفسية والتربوية من خلال دراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى فئة مهمة من الوسط التربوي وهي فئة السنة الثانية ثانوي التي تمرّ بمرحلة المراهقة.
- التوعية بأهمية التفكير ما وراء المعرفي لدى التلميذ في مرحلة الثانية ثانوي باعتبارها مرحلة مهمة في اختيار التخصص المناسب وكذا اكتساب المهارات التفكير ما وراء المعرفي.

كما تكتسي هذه الدراسة أهميتها من خلال أهمية موضوع التفكير ما وراء المعرفي باعتباره إحدى متطلبات التربية العصرية وما يكتسبه من أهمية لنجاح العملية التعليمية.

5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

5-1- التفكير ما وراء المعرفي:

- **اصطلاحا:**

عرفه غيس ويلي "Guss Et Willy" بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية، وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلات. **(الجراح وعبيدات، 2011، ص 145)**

وقد عرفه حسني عبد الباري عصر بأنها القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها ومراقبة أفعال لتساير الخطة ومراجعة كل الخطط والتنفيذ في عملية التعلم. **(عبد الباري، 2003، ص292)**

- **إجرائيا:** هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في السنة الثانية ثانوي في التخصص العلمي والأدبي، من جنسي الذكور والإناث (أفراد العينة) في

مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو وودينسن Shraw et wadinson المطبق في الدارسة الحالية.

5- 2- المراهقة:

- **اصطلاحا:**

كلمة مراهقة Adolescene مشتقة من الفعل اللاتيني Adolexence ، ومعناه التدرج نحو التصبح الجسمي والجنسي والاجتماعي والعقلي والانفعالي. **(عويضة، 1996، ص 139)**

- **إجرائيا:** هم التلاميذ من ذكور وإناث الذين يتراوح سنهم بين 15 و17سنة، الذين يدرسون في السنة الثانية ثانوي في التخصص العلمي والأدبي بثانوية الشهيد مهيدي بلقاسم بمجدل.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسة الأولى: دراسة عقيلة حملاوي

بعنوان: التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية بثانوية صلاح الدين الايوبي – مسيلة – وقد استخدمت المنهج الوصفي بعينة قدرت ب 75 فرد منها 35 ذكور و40 إناث واستخدمت كذلك مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس شراو ودنيسون 1994 بصورته المعربة وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى المراهقة والتعرف على الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى المراهقة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص. وكذلك التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى المراهق تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطيه طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

6-2- الدراسة الثانية: دراسة الجراح وعبيدات

بعنوان: مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لدراسته، وتكونت عينة الدراسة من (1102) طالبا وطالبة، منهم (514) طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية و الإنسانية و قد اختيرت بالطريقة المتيسرة، وبغرض تحقيق هدف الدراسة ،ثم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي (شراو ودينيسون) (1994). أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعد معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث كما

كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي ،ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، يعزى لسنة الدراسة وللتخصص ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزي للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

6-3- الدراسة الثالثة: دراسة الخوالدة والربابعة والسليم

بعنوان: درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل.استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أغراض الدراسة، وقد تكونت العينة من (220) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش. كما تم استخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم)، للوقوف على درجة اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة قام الباحثان باستخدام اختبار مهارات ما وراء المعرفة الذي قاما بترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية. أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة ، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم، والتقويم بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال (0.05>=a) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغيري الجنس والتخصص

الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05=a) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

6-4- مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة والتي تناولت حصة كبيرة من موضوع دراستنا (مستوى التفكير ما وراء المعرفي) والذي يعد المتغير الأساسي في الدراسة الذي تناولناه، فبعض الدراسات مثل دراسة حملاوي ودراسة الخوالدة والربابعة والسليم التي هدفت الى الكشف بين الفروق من خلال متغيري الجنس والتخصص وهذا ما يشبه الى حد ما دراستنا والتي تناولت هذان المتغيران كعامل أساسي مرحلة إجراء الدراسة البحثية إلا أن الاختلاف كان في عدة جوانب مثل تناول جل البحوث الى متغيرين ونحن في بحثنا اعتمدنا الى متغير أساسي واحد وكذلك اختلاف في الإطار المكاني والزماني.

بالإضافة الى أن اغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية. ولقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في فهم **الجانب النظري** بصفة جيدة، والتعرف على **أطر الدراسة الحالية، وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة تساؤلاتها،** كما تم الاعتماد على **بعض أدوات هذه الدراسات** لاختبار متغيرات الدراسة الحالية، **كمقياس التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة،** كما تمت الاستفادة **من نتائج هذه الدراسات** في جانب **تفسير ومناقشة النتائج،** حيث أنها تعتبر بمثابة البوصلة الذي توجهنا الى نتائج الدراسة الحالية وكذا دعمها.

الفصل الثاني

تمهيد:

اهتم الباحثون منذ القدم بقضية التفكير وحاولوا أن يدرسوا ماهيته، ومكوناته ومستوياته وغيرها وأجمعوا على أهمية تعليم التفكير وتعلمه، حيث أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية، واستهدف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لا حافظ للمعارف فقط، يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة، ومن ثم كان واجبا على القائمين على النظم التربوية تضمين المناهج وتعليم التلميذ مهارات من خلال استراتيجيات واضحة المعالم، وملائمة لمرحلة نموه وقدرة استيعابه، حتى نحقق النتائج الإيجابية المرجوة، لذا سنحاول أن نستعرض مفهوم التفكير ما وراء المعرفي ومكوناته، مستوياته استراتيجياته.

1- مفهوم التفكير:

يُعرّف سعادة التفكير على أنه "مفهوم معقد يتألف من عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات، وأقل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال، وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية ومعرفية خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر استعدادات وعوامل شخصية من اتجاهات وميول". **(جودت، 2006، ص 40)**

يقصد بالتفكير بأنه "نشاط عقلي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى ويستخدم فيه الصور الذهنية والمعارف والألفاظ والأرقام والإشارات والإيحاءات والتعبيرات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع معين أو موقف معين". **(عفانة ونشوان، 2004، ص7)**

كما يعرفه "جودت" على أنه "عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف متنوعة تتراوح بين تذكر

المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات." **(جودت، 2006، ص 45)**

مما سبق يمكن استخلاص أن التفكير سلوك هادف وهو نشاط عقلي يشتمل على استخدام الكثير من العمليات والمهارات المكتسبة من خلال الخبرات والمعارف السابقة بقصد أو دون قصد وكلما كانت الخبرة المكتسبة كبيرة والمعلومات والمكتسبات القبلية وفيرة وكلما سهل استذكارها أو استرجاعها سهلت عملية التفكير وأصبحت أكثر اثراءً وأكثر جودة وتكون عملية التفكير عالية.

2- الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفي:

لقد خلق الله الإنسان وميّزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة، والتي منها نعمة التفكير الذي حظي باهتمام العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ، ولقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتنمية الفكر لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم أخلاقية أم غيرها. **(النعوم والجراح، 2006، ص 17)**

تشير القراءات التاريخية لنشأة تعليم التفكير إلى أن الفلسفة الترابطية هي التي سيطرت على مجال تفسير العمليات العقلية عند الإنسان حتى أواخر القرن التاسع عشر قبل بداية علم النفس كعلم تجريبي على يد العالم الألماني "فلهلم فونت" في عام (1879) ومع بداية علم النفس التجريبي على يد فونت وافتتاح أول مختبر لعلم النفس التجريبي في جامعة ليبزج، أخضع فونت بعض القضايا العقلية المعروفة قديما في علم النفس إلى الدراسات التجريبية، وقد أثر فونت على دراسة التفكير

عندما قسم العمليات في علم النفس إلى قسمين هما: **(أبو جادو ونوفل،2007، ص 26)**

- **عمليات نفسية بسيطة:** كالانعكاسات، الحس، والإدراك النفسي، والتي يمكن دراستها بطريقة تجريبية مباشرة.
- **عمليات نفسية عليا:** وهي تلك العمليات التي يصعب اكتشاف شيء عنها في مثل هذه التجارب.

يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة أو فوق المعرفة من أحدث موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي، ومن أهم إثارة للبحث في ظل الآفاق الواسعة التي يفتحها للدراسات التجريبية والبحوث النظرية في موضوع الذكاء والتفكير ومهارات التعلم. وكما يشير " جارمان وفافريك" 1995 فإن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس، وأن "وليم جيمس" و"جون ديوي" قد وصفا العمليات ما وراء المعرفية التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري والتي تشير ضمنيا إلى مهارات وقدرات ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام. **(العتوم، 2007، ص266)**

يعتبر جون فلافل 1976 أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي، حيث لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة، وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب الحل المشكلة،

كما أن إدارتهم لسلوكاتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين. **(جروان، 1999، ص 43)**

نستنتج مما سبق أن الباحثين أكدوا في المجال التربوي بأهمية نظرية ما وراء المعرفة وتطبيقاتها التربوية، باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، وكذلك أهمية تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة وفائدتها الكبيرة على تنظيمها وإدراك ما يقومون به، كما أن تفكير الفرد ينقسم إلى مستويات دنيا بسيطة، ومستويات عليا معقّدة.

3- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

لقد تعددت التعاريف لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناوله العديد من الباحثين، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

تعريف سوانسون وتورهان (1996): "التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم"، ويعرفه زاكاري (2000) بأنه: "المعرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخليا، وكيف يفكر الفرد وكيف يتحكم في تفكيره"، ويعرف غيس وويلي (2007) التفكير ما وراء المعرفي بأنه: "التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلة". **(الجراح وعبيدات، 2011، ص 145)**

ويرى هويت 1997 أن تفكير الفرد حول تفكيره يسمى بالتفكير ما وراء المعرفي وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، وتتضمن تفكيره في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة الكيفية التي تسير بها عملية تعلمه وتفكيره. **(العتوم، 2011، ص 268)**

ويعرفه الباحث ليفينجستون (1997) التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير حول التفكير، والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، وأخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة. **(أبو جادو ونوفل،2007، ص 345)**

ويعرفه فتحي جروان بأنه "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفاعلية لموجهة متطلبات مهمة التفكير". **(جروان، 1999، ص 48)**

كما يعرفه الجراح والعبيدات (2011)، أنه "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة". **(بلم، 2014، ص21)**

أما بدران (2009)، فيعرفه على أنه "وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذالك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها، واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار". **(بلم، 2014، ص21)**

4- مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي، حيث ظهرت العديد من التقسيمات التي تناولت هذا النمط من التفكير، ومن أشهر هذه النماذج نموذج فلافل (1979) الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسين للتفكير ما وراء المعرفي هما: **(العتوم، 2007، ص280)**

4-1- المعرفة ما وراء المعرفية: وتتكون من:

4-1-1- المعرفة بمتغيرات الشخص: تشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقده من عمليات تفكير الآخرين، والمعرفة بمتغيرات المهنة، وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة.

4-**1-2- المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية:** تتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى وأين، ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية.

4-**2- خبرات ما وراء المعرفة:** وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الإستراتيجيات المتلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة.

نستنتج بأن جون فلافل (1979) يؤكد على أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية الأفراد بمدى وعيهم بقدراتهم كمفكرين ومتعلمين، وإدراكهم للمهمة المقدمة لهم والوصول إلى أنسب الحلول من خلال استخدام أفضل الاستراتيجيات.

هناك تقسيمات أخرى لمكونات ما وراء المعرفة جاءت بعد تقسيمات فلافل وتتضمن معرفة الفرد بذاته، والمعرفة بعمليات التفكير، وضبط عمليات التفكير، وفيما يلي توضيح لكل منها: **(العتوم، 2007، ص 273)**

4-**1- معرفة الفرد بذاته:** وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها:

- **الالتزام:** ويتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر والتفصيلات.
- **الاتجاهات الايجابية:** مثل المتابعة والتعلم من الفشل.
- **الانتباه:** ويكون التفصيلات، وللصور الكبيرة، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة.

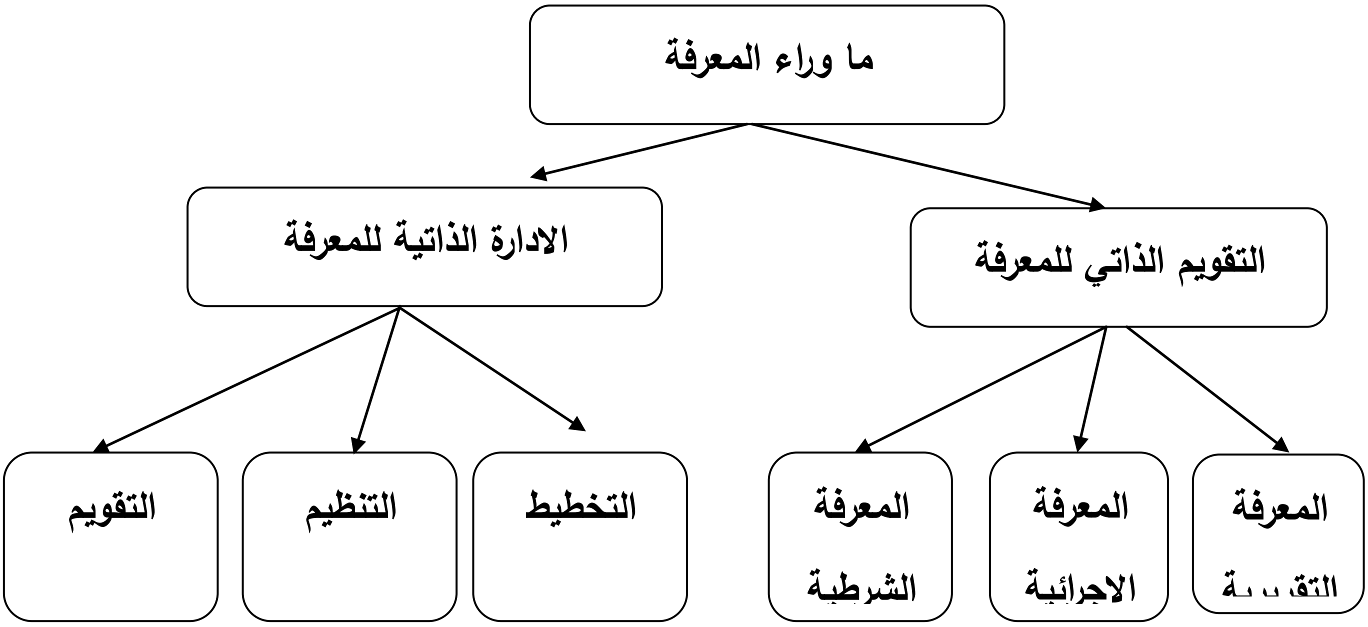
4-2- المعرفة بعمليات التفكير: وتتضمن:

- **المعرفة التصحيحية:** وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة تتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.
- **المعرفة الإجرائية:** وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها، مثل كيفية مسح المثيرات وتلخيصها.
- **المعرفة الشرطية:** وتتضمن المعرفة بآلية عمل بعض الاستراتيجيات ومتي نستخدمها ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها.

4-3- ضبط عمليات التفكير: ويتضمن:

- **التخطيط:** ويتضمن اختيار مسار للأهداف، واختيار الإجراءات.
- **التنظيم:** ويتضمن فحص التقدم، ومراجعة المسارات والإجراءات والأهداف والمصادر.
- **التقويم:** ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختيار المصادر.

بعد الاطلاع استطعنا أن نتبنّى التقسيم الذي لخصه يور وآخرون (1998) الموضّح في الشكل الآتي:

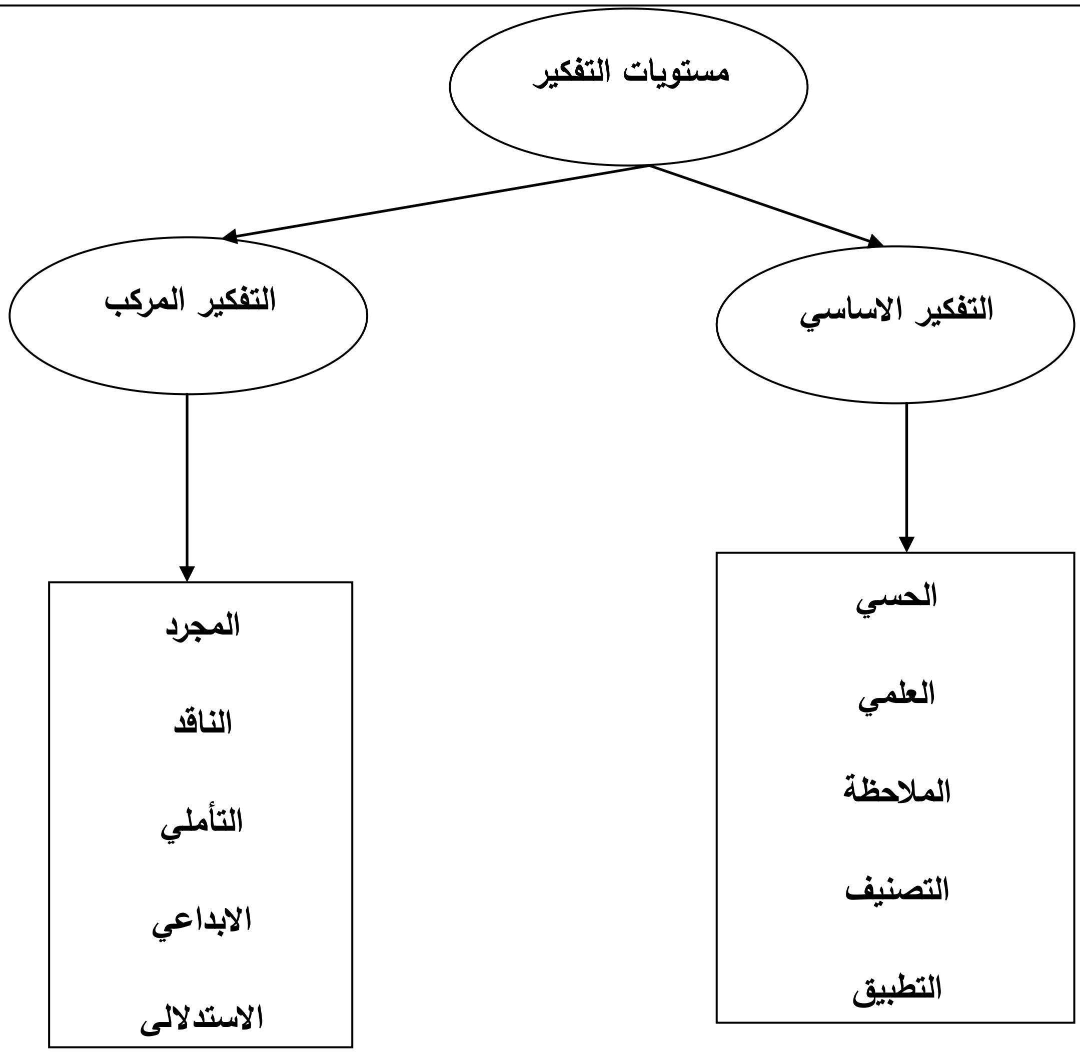


الشكل رقم (01): يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفي (خيشة ،2018، ص39).

من خلال عرضنا لتقسيمات مكونات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا الاستنتاج أنه يتضمن المعرفة المتعلقة بالفرد والتي يكتسبها عن نفسه وقدراته، والمعرفة المرتبطة بعملية تفكيره والتي تتضمن المعرفة الضرورية لأداء مهمة ما وكيفية أدائها، وكذلك الوعي بعمل الاستراتيجيات وزمن استخدامها وطريقة اختيارها، وكذلك تتضمن مهارات التخطيط والتنظيم والتقويم اللازمة لضبط عملية التفكير.

5- مستويات التفكير:

ميز الباحثون في مجال علم النفس التفكير إلى مستويين أساسيين إلى درجة التعقيد في التفكير، الذي يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة. حيث يصنف نيومان (1991) مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين كما هو مبيّن في الشكل أدناه:



الشكل رقم (02): يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف نيومان (خيشة ،2018، ص40)

نقوم فيما يأتي بتوضيح هذه المستويات كالآتي:

5-1- مهارات التفكير الأساسية:

وتعني بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، كاكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل : المعرفة،

والاستيعاب والتطبيق، وبعد إتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا. **(العتوم، 2007، ص 45)**

5-2- مهارات التفكير العليا أو المركبة:

وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال معايير ومحكات متعددة للوصول إلى نتيجة، وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد والإبداعي، وما وراء المعري، والاستدلالي، والتأملي، وغيرها. **(العتوم، 2007، ص 26)**

وقد أبرز الباحثون على أهمية تعليم هاته المهارات باعتبار أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط بل لابد أن يكون هناك تعليما منتظما وتمرينا عمليا متتابعا يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا.

6- مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي من أهم وسائل التعلم الفعال والناجح، فهي بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي، تعمل على الرفع من وعيهم بعملية التفكير وتصميم الخطط وتنظيم خطواتها ومراقبة وتقييم عملية التنفيذ، ولقد تعددت واختلفت وجهات النظر التي تناولت تعريف مهارات ما وراء المعرفي كل حسب الزاوية التي يراها وفي ما يلي جملة من التعريفات التي نذكرها على سبيل المثال:

- **تعريف بوندس وبوندس (1992):** "معرفة ووعي الفرد بعمليات المعرفة، وقدرته على تنظيم وتقييم مراقبة تفكيره، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد". **(العتوم، 2007، ص268)**

- **تعريف نولان (2000):** "مجموعة من القدرات التي يستخدمها الطلاب ليساعدوا أنفسهم على التعلم، وتذكر المعلومات وتتضمن المهارات الخمس التالية: (وضع الهدف التخطيط، المراقبة، التنظيم، التقويم)". **(بن بريكة، 2007، ص 268)**

- **تعريف بورتر (1999):** "مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد، والتي تتضمن تخطيط ومراقبة وتقويم أدائهم في أداء المهام". **(كريمان، 2008، ص186)**

- **تعريف جروان (1999):** "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة والمواجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير". **(جروان، 1999، ص 35)**

مما سبق يتضح أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي**:** مجموعة من المهارات العقلية تتضمن عمليات (التخطيط، التنظيم، التقويم) يستخدمها الفرد للسيطرة بفاعلية على العمليات المعرفية لديه.

7- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة:

تعد استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة متطلبا ضروريا وأساسيا، لأنها تساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة، وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة. **(أبو عليا والوهر، 2001، ص 11)**

وهذا ما جعلها مادة خصبة للعديد من الدراسات والبحوث بعملية التعلم والتعليم، وفي مجال المناهج وطرائق التدريس لا سيما بارتباطها بالعمليات العقلية الموجهة لذلك، وفي هذا يسعى الباحثون في هذا المجال من التحقق من فاعلية هذا النوع من الاستراتيجيات.

يشير جابر (1999): إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن الآتي: **(جابر، 1999، ص 87)**

- استراتيجية الاستكشاف،
- الاستراتيجية الحوارية،
- استراتيجية حل المشكلات،
- استراتيجية المحاكاة،
- استراتيجية العصف الذهني،
- استراتيجية لعب الأدوار،
- استراتيجية التدريس الخاص المنفرد،
- استراتيجية البيان العلمي، العرض العلمي،

- استراتيجية التقديم،
- استراتيجية التفكير بصوت عال،
- استراتيجية الذكاءات المتعددة،
- استراتيجية التدريس التبادلي،
- استراتيجية تفسير الوسائل البصرية،
- استراتيجية تعيين الأهمية،
- استراتيجية الجدول الذاتي،
- استراتيجية طرح الأسئلة،
- استراتيجية التركيب،
- استراتيجية التعديل والتصحيح،
- استراتيجية التلخيص،
- استراتيجية المراقبة (مراقبة الذات)،
- استراتيجية الاستدلال،

وفي ما يلي سنستعرض بعض الاستراتيجيات على سبيل المثال :

7-1- استراتيجية النمذجة (استراتيجية ولن وفليبس):

اقترح كل من ولن وفليبس في ضوء فكرة ما وراء المعرفة مدخلا مهما في تدريس المهارات المعرفية، ويتضمن هذا المدخل الخطوات التالية: **(بدر، 2006، ص 17)**

7-1-1- التقديم للمهارات:

ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو يتعلم الطلاب ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها، مبينا فيها تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها والصعوبات التي يتوقع وقوع الطلاب فيها، وكيفية التغلب عليها.

7-1-2- النمذجة بواسطة المعلم:

حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت عال أمام الطلاب، وقد يقرأ جهرا مقطعا من الكتاب أمام الفصل، ويوجه نفسه لفظيا وكأنه يفكر بصوت مسموع مستخدما الاستجواب الذاتي، ليعبر لفظيا عما يدور في فكره.

7-1-3- النمذجة بواسطة المتعلم:

يطلب المعلم من طلابه نمذجة المهارة مثلما فعل، ثم يقارن الطالب عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما الآخر عما يدور في ذهنه وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهمه بناء على ما يقوله.

7-2- استراتيجية العصف الذهني:

يري جروان (1999)، بأن العصف الذهني يعني " استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة والذي يهدف أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث. **(جروان، 1999، ص 100)**

تتكون استراتيجية العصف الذهني من ثلاث مراحل رئيسية يمكن تلخيصها في ما يلي: **(عبد المجيد، 2011، ص 303)**

- **المرحلة الأولى:** ويتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة بقيام قائد النشاط (المعلم) بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون، وتقبل أي فكرة حتى ولو كانت خالية أو وهمية وتقدم أكبر عدد من الأفكار مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها.

- **المرحلة الثالثة:** وهي تقويم الأفكار واختبارها عمليا، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا ، حيث يمكن أن تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الإفادة منها.

7-3- استراتيجية التساؤل الذاتي:

يقوم التلاميذ في هذه الاستراتيجية بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم، وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءً انفعاليا ومعرفيا، وتساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلميذ، حيث تجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، كما أنه يشعر بالمسؤولية عن تعلمه، ويقوم بدور أكثر إيجابية. **(علي، 2004، ص 213)**

7-4- استراتيجية K – W – L (أعرف- أريد أن أعرف- تعلمت):

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على أربع فنيات تدريسية هي: **(بدر، 2008، ص 20)**

- **(K)** للدلالة على كلمة **(Know)** ويقصد بها ما الذي أعرفه؟ **(what we know about ? subject)**، وهي خطوة استطلاعية، لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع مع دراسته من معلومات وبيانات سابقة.

- **(w)** للدلالة على كلمة **(Want)** ويقصد بها ما الذي أريد أن أعرفه؟ **(What We Know To Found Out)** وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم، ويساعدهم على تعزيز وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع مع دراستهن بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه. **(سليم،2012، ص 56)**

- **(L)** للدلالة على كلمة **(lean)** ويقصد بها ماذا تعلمنا؟ **(what we lean)** وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته. **(بدر، 2008، ص 20)**

يتبين من خلال ما تم عرضه أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في أداء المهمة بدلا من إعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها واستظهارها، كما تهتم بأفكاره ومداخله في إنجازها من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة، انطلاقا من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع بما يتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة، إذ

يطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع، أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة.

7-5- استراتيجية حل المشكلة:

يتعلم الفرد حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم، إذ تعد القدرة على حل المشكلات متطلب أساس من متطلبات حياة الفرد، إذ إن المشكلة التي تواجه الفرد نتيجة لموقف معين تتطلب حل، ووجود المشكلة يتطلب الاتي: **(عناوي وجاسم، 2013، ص 96)**

- أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في أداء عمل ما.
- أن يحاول الفرد جاهدا انجاز هذا العمل، إلا أن احتمالية عدم كفاية المعلومات والخبرات التي يمتلكها لا تساعده على انجاز هذا العمل.
- البحث المستمر عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءته في انجاز العمل الذي يرغبه.

إن عملية حل المشكلة يستعمل فيها الفرد خزينة من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذا يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه.

7-6- الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير المعرفي:

يرى فلافل (1979)، أنه ربما لا يكون فرقا واضحا وجليا بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الماورائية، وقد يمكن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الآتي: **(الزغلول والزغلول، 2008، ص 82)**

- تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر من المهمات (تعلم خبرة، حل مشكلة...) أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستعمل العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف.

- العمليات المعرفية الماورائية قد تسبق أو تأتي بعد العمليات المعرفية.

- العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعتمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها.

- كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل مثلا، ولكن مع اختلاف الهدف من استخدامها، فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما ستخدم كأداة لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات المعرفية الماورائية كأداة للتأكد من تحقق التعلم أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية.

- كلاهما يعتمد على بعضها البعض، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا يعطي صورة واضحة عنهما.

خلاصة الفصل:

تعرضنا خلال هذا الفصل إلى نمط من أنماط التفكير ألا وهو التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول مختلف الجوانب التي تخصه ومهاراته واستراتيجياته وتطبيقاته في مجال التربية، فالاعتماد على التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم يعد جد مهم، فهو يسمح من جهة بإعطاء وسائل تطور معرفي لتلاميذ كما أنه يضمن من جهة ثانية الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لا بد أن يعي المعلم والمتعلم أن اكتساب التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بمجموعة من العوامل تتحقق بالتعلم.

الفصل الثالث

تمهيد:

في ضوء العرض السابق للجانب النظري واشكالية البحث، ومن خلال ما تم عرضه من أهمية وأهداف فإننا نحاول في هذا الفصل التطرق إلى تصميم البحث من خلال تحديد المنهج المتبع، عينة الدراسة مجالاتها وأدواتها، بالإضافة إلى ذلك تحديد الإجراءات العملية المتبعة، والأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل النتائج.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية، إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، مما يضفي صفة الموضوعية على البحث. **(العشوي، 1994، ص135)**

منه نفهم أن أهمية الدراسة الاستطلاعية تتضح في مساعدة الباحث على التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

على هذا الأساس قمنا بدراسة استطلاعية نظرية وأخرى ميدانية، فكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية النظرية الاطلاع على التراث النظري المرتبط بموضوع الدراسة وخاصة ذلك المتعلق بمتغير التفكير ما وراء المعرفي لمعرفة مدى توفر المادة العلمية والمقياس اللازم لإجراء الدراسة، أما أهداف الدراسة الاستطلاعية الميدانية فتمثلت في:

- التعرف على ميدان الدراسة وتحديد خصائصه.
- الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على أفراد المجتمع الأصلي واختيار العينة منهم.
- تحديد مدى قدرة التلاميذ على التعامل مع أداة الدراسة.

- تقييم مدى صلاحية أداة الدراسة حيث الخصائص السيكومترية.

أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية الشهيد مهيدي بلقاسم

2- منهج الدراسة:

يختلف المنهج المتبع في الدراسة باختلاف موضوعها، واختلاف الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وقد اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي عرفه **(دويدري، 2000)**، بأنه "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي تم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيره". **(ص183)**

3- مجالات الدراسة:

3-1- المجال البشري:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في التلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي في التخصصين العلمي والأدبي من ذكور واناث، اخترنا هذا المستوى من التعليم الثانوي بالذات لتفادي كل من المستويين الأولى ثانوي إذ أن التلاميذ في هذا المستوى انتقلوا إلى مرحلة تعليمية جديدة هي الثانوية تتخللها غالبا تغيرات عديدة على كل من المستوى الدراسي والعلائقي والنفسي (امتحان شهادة البكالوريا)، وتفاديا لأي متغيرات دخيلة يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة في هذه المرحلة، اخترنا مستوى السنة الثانية ثانوي فقط والتي قدر فيها عدد التلاميذ بـ: 112 تلميذا.

3-2- المجال المكاني:

تمت الدراسة بثانوية الشهيد مهيدي بلقاسم التي افتتحت بتاريخ 2 ذو الحجة 1437 هـ الموافق لـ 4 سبتمبر 2016، وهي تتربع على مساحة17000.00 2 وتضم 290 تلميذا مقسمين إلى ثلاث مستويات:

السنة الأولى: 89 تلميذ - السنة الثانية: 112تلميذا - السنة الثالثة: 89 تلميذا. ويقدر عدد الأساتذة بها 30 أستاذا في جميع التخصصات.

3-3- المجال الزماني:

تم إجراء الدراسة السابقة في الفترة الممتدة بين 22 أفريل و 28 أفريل 2022 بالثانوية المذكورة سابقا

4- العينة، خصائصها وطريقة اختيارها:

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ذكور واناث بطريقة عشوائية طبقية قدر عدد أفرادها بـ 81 تلميذ وتلميذة، وتم توزيعهم كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (01): يبين خصائص عينة الدراسة

عدد التلاميذ	ذكــور		انـاث	
التخصص	العدد	النسبة	العدد	النسبة
علمي	**26**	**54.16%**	**22**	**51.51%**
أدبي	**17**	**45.83%**	**16**	**48.48%**

5- متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغير مهم وهو مقايس التفكير ما وراء المعرفي ومن بين المتغيرات المرتبطة.

الجنس: واشتملت العينة على الذكور والاناث من تلاميذ سنة ثانية ثانوي.

التخصص: التخصصين ين الادبي والعلمي.

6- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة وفحص فرضياتها لابد من تطبيق أداة تساعد على جمع البيانات وبالتالي الوصول إلى النتائج وبذلك اعتمدنا على:

- مقياس التفكير ما وراء المعرفي شراو وديسونschraw et denniso ، هذا المقياس الذي قام الباحثان" عبد الناصر الجراح" و"علاء الدين عبيدات" والذي استخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند المراهقين والراشدين

تكون المقياس في صورته الأولية من 42 عبارة وبعد التحكيم أصبح مكون من 40 عبارة موزعة على 3 أبعاد هي تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة.

6-1- مفتاح تصحيح المقياس:

بما أن عبارات المقياس كله إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات:

- دائما أعطيت 5 درجات.
- غالبا أعطيت 4 درجات.

- أحيانا أعطيت 3 درجات.
- نادرا أعطيت 2درجات.
- إطلاقا أعطيت 1 درجة

6-2- الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي:

حددت الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من طرف الباحث (عصام بلم)، الذي طبقها في البيئة الجزائرية وهي نفس بيئة دراستنا وذلك ضمن مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستير تحت عنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي سنة 2020 وسنقوم بعرض الخصائص السيكومترية التي تحصلنا عليها:

6-2-1- ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان على أفراد العينة (ن =14) والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

الجدول رقم (02) : يوضح معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الثبات بين التطبيقيين	مستوى الدلالة
	0.86	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا بمثابة مؤشر عال لثبات المقياس (سليم، 2011، ص 201).

6-2-2- صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على (08) محكمين في مجال علم النفس التربوي ومناهج وطرق التدريس والتعلم وعلم النفس الرياضي وذلك لإبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

- هل العبارة فعلا تقيس ما وضعت لقياسه.
- هل هي مناسبة لقياس البعد الذي وضعت فيه.
- اقتراح تعديل أو حذف العبارة التي لا تتناسب والبعد الذي تنتمي إليه، أو تلك العبارات التي توحي بالتكرار، ومن أجل هذا وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين لتقييم مدى صدق كل عبارة.

الجدول رقم (03): يوضح تقييم المحكمين لصدق كل عبارات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

رقم العبارة	النسبة	رقم العبارة	النسبة
1	87.50%	22	75%
2	87.50%	23	87.5%
3	100%	24	100%
4	87.5%	25	87.5%
5	87.5%	26	75%
6	87.5%	27	100%
7	100%	28	37.5%
8	100%	29	100%

9	37.5%	30	75%
10	100%	31	87.5%
11	100%	32	75%
12	87.5%	33	100%
13	75%	34	100%
14	100%	35	100%
15	87.5%	36	87.5%
16	87.5%	37	100%
17	100%	38	87.5%
18	100%	39	87.5%
19	87.5%	40	75%
20	87.5%	41	87.5%
21	75%		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم الفقرات سجلت نسبة قبول عالية، كما تم تعديل بعض العبارات وتم حذف عبارتين هما رقم (09) التي تنتمي إلى البعد الأول (تنظيم المعرفة) والعبارة رقم (28) التي تنتمي إلى البعد الثاني (معرفة المعرفة) وقد شكل المقياس بصورته النهائية من (40) عبارة موزعة على الابعاد الثلاثة كما يلي:

- بعد تنظيم المعرفة يتمثل في الفقرات التالية:

(40/39/38/37/34/33/32/31/28/27/18/17/16/15/7/6/5/3)

- بعد معرفة المعرفة: يشمل الفقرات التالية:

(25/22/21/20/19/14/12/8/4/2)

- معالجة المعرفة: يشمل الفقرات التالية:

(36/35/30/29/26/23/13/11/10/9/1)

تتراوح درجات المقياس ككل بين (40-200) درجة **(بلم، 2011، ص 2004)**

7- الأدوات الإحصائية:

لقد تم استخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم ادخال البيانات في جهاز الحساب الالي، وبعد المعالجة ظهرت لنا النتائج جملة وتفصيلا، ومن أهم الادوات التي اعتمدنا عليها ما يلي:

المتوسط الحسابي :

$$\times = \frac{\Sigma \times}{n}$$

حيث:

$\bar{X}$ المتوسط الحسابي

Xالقيم المتحصل عليها بعد عملية القياس

Nحجم العينة: (عدد القيم) (بوحفص، 2006، ص 47)

التباين:

$$S^2 = \frac{\Sigma(X - \bar{X})^2}{n - 1}$$

حيث:

: $\bar{X}$ المتوسط الحسابي

=Xالقيم

nحجم العينة (بوحفص، 2006، ص 214).

اختبار الفروق **(Stud)T**: في حالة عينتين متساوتين

حيث:

المتوسطات الحسابية

$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$

التباين للعينتين.

$S_1^2 + S_2^2$

n: حجم العينة **(بوحفص، 2006، ص 176)**

معادلة سيبرمان براون:

رص: هو معامل الارتباط بين نصفي الاختبار **(بوعلام،2007، ص491)**

اختبار الفروق لعينتين غير متساويتين T(Stud)

حيث:

المتوسط الحسابي للعينتين

$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$

التباين:

$S_1^2 . S_2^2$

حجم العينتين:

n2,n1 **(بوحفص، 2006، ص176)**

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم القيام بالعرض المفصل لكل الإجراءات المنهجية للدراسة، واتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة، وتم ذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة ظاهرة نفسية وتربوية، وتم الاعتماد على أداة مقياس التفكير ما وراء المعرفي وأخيرا تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة المعلومات التي تم جمعها في الدراسة الحالية، وهذا للوصول أخيرا لكل ما يلزم من بيانات وبراهين للعرض والتحليل والمناقشة.

الفصل الرابع

تمهيد:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشتها، حيث تم تفريغ البيانات التي المحصل عليها، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة تم تحليلها إحصائيا باستخدام الوسائل الملائمة، ومن ثم، تم استخلاص النتائج والتي في ضوئها نقدم مجموعة من المقترحات مع فتح آفاق جديدة مكملة للموضوع الحالي.

1- عرض نتائج الفرضيات، تفسيرها ومناقشتها:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى، تفسيرها ومناقشتها:

نصت الفرضية الاولى على أن: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع. وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم(05): يمثل استجابات أفراد العينة لمقياس الذكاء ما وراء المعرفي

المقاييس	مجموع الدرجات X مجموع العينات	الانحراف المعياري	النسبة (%)
البعد الأول (بعد تنظيم المعرفة)	4600	4.638	61.58
البعد الثاني (بعد معرفة المعرفة)	2500	6.667	52.08
البعد الثالث (بعد معالجة المعرفة)	2160	9.618	49.01
مجموع الأبعاد الثلاثة (مقياس التفكير ما وراء المعرفي)	9260	8.124	54.22

يبين الجدول رقم (05) أن مجموع الدرجات لمقياس مستوى الذكاء ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة، بعد تنظيم المعرفة، بعد معرفة المعرفة، بعد معالجة المعرفة وكذلك الانحراف المعياري، حيث يتبين من خلال الجدول أن نسبة مقياس الذكاء ما وراء المعرفي والتي تساوي 54.22. أنه يتبين لنا الذكاء ما وراء المعرفي لدى تلاميذ ثانية ثانوي متوسط أو أكثر بقليل، ويرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها وباء كورونا

(كوفيد19) وما رافقه من تداعيات مثل نظام التدريس بالأفواج وتقلص الحجم الساعي للحصص الدراسية وعلى غرار العوامل الأكاديمية، تأثر التلاميذ بالعوامل الاجتماعية لنفس السبب التباعد الاجتماعي وهذا ما أثر سلبا على مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

هذا ما لا يتوافق مع دراسة الجراح وعبيدات التي أظهرت نتائجها أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي مرتفع نوعا ما وهذا يدل على أن فترة الوباء كان لها أثر سلبي على عينة الدراسة عكس الفترة الزمنية التي أجريت فيها دراسة الجراح وعبيدات

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية، تفسيرها ومناقشتها:

نصت الفرضية الثانية على أن: مستوى الفروق دالة احصائيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مستوى الذكاء ما وراء المعرفي، تعزى لمتغير الجنس (ذكور – اناث).

الجدول رقم (06) يوضح نتائج حساب الفروق بين أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	الذكور	**43**	**142.03**	**3.01**	**69**	**-1.32**	-	غير دال
	الاناث	**38**	**149.1**	**4.59**				

يبين الجدول (06) الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي حسب متغير الجنس وهو غير دال إحصائيا حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة 1.32- وهي غير دالة عند مستوى الدلالة.

بالتالي نقبل الفرضية الصفرية 0H والتي تنفي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، ذلك لأنه عند المقارنة بين

المتوسطات الحسابية لكل من الجنسين تم إيجاد فروق ضئيلة بينهما في التفكير ما وراء المعرفي وبالتالي هذا الأمر يدل على تجانس بين العينتين، ويتضح أيضا من خلال مقارنة الانحرافات المعيارية للعينتين وجود فرق ضئيل مما يدل على وجود تشتت قليل وهذا ما يتوافق مع دراسة حملاوي (2017) بعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

نُرجِع ذلك الى أن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لتعلم التفكير ما وراء المعرفي كما أن ذلك يعود الى نفس الحيز المكاني بنفس المنهاج الدراسي في العملية التعليمية التعلمية، كما أنه لا يوجد فصل بين الاناث والذكور في التعليم ويوفر نفس الفرص في تعلم التفكير ما وراء المعرفي.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة، تفسيرها ومناقشتها:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي- أدبي).

يوضّح الجدول أدناه نتائج المعالجة الإحصائية:

الجدول رقم (07) يوضح نتائج حساب الفروق بين أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	علمي	**48**	**145.10**	**3.36**	**69**	**-0.42**	-	غير دال
	أدبي	**33**	**140.55**	**5.65**				

يبين الجدول رقم (07) الفرق بين أفراد عينة الدارسة في مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي حسب متغير التخصص وهو غير دال إحصائيا حيث بلغت قيمة

اختبار الدلالة -0.42 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تنفي وجود فروق ذات دالة إحصائية بين أفراد عينة الدارسة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير التخصص، ذلك أنه عند المقارنة بين المتوسطات الحسابية والمقارنة بين الانحرافات المعيارية لكل من المراهقين المتمدرسين في التخصص العلمي والأدبي فإنه تم إيجاد فروق ضئيلة بينهما سواء في المتوسطات أو الانحرافات وهذا يدل على وجود تجانس بين العينتين مع وجود تشتت قليل.

قد يعود ذلك لعدة عوامل منها الى تجانس أفراد العينة من جهة الواقع البيئي والإطار الثقافي الذي يعيشه التلاميذ، وطبيعة المواد الدراسية والخبرات المعرفية التي تعرضوا لها إذ لا وجود لفروق بينهما في القدرات العقلية، ولا وجود للتمييز بينهما في أسلوب التعامل في الثانوية فالفرص وطرائق التدريس متاحة أمام كل التخصصات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من حملاوي 2018 وعبيدات 2012 اللذان توصلا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة الذين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب التخصص الدراسي.

2- استنتاج عام:

في حدود إجراءات البحث وفي ضوء أهدافه ومن خلال التحليل الاحصائي للنتائج المتحصل عليها أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أف ارد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي).

خاتمة

من خلال دراستنا قمنا بالتقرب أكثر من موضوع مهم على الساحة العلمية والذي يمس علم النفس التربوي والمعرفي بصفة خاصة وبالرغم من اهتمام الباحثين لموضوع التفكير ما وراء المعرفي وخاصة في الجانب الاكاديمي وتأثيره على عملية التحصيل.

في هذه الدراسة قمنا بالبحث حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي تعد من فئة المراهقين ولقد اكتسب هذا البحث أهميته من خلال الافتقار لهذا النوع من الدراسات على هذه الشريحة إذ لم يحظوا بالاهتمام رغم اعتبار المرحلة التي يمرون بها مرحلة حرجة في حياتهم وهي أهم مرحلة من مراحل النمو.

بعد محاولة منّا الإحاطة بالموضوع من جانبيه النظري والتطبيقي، وجدنا أن موضوع التفكير ما وراء المعرفي، قد حظي باهتمام العديد من العلماء والباحثين، كلّ حسب وجهة نظره، وحسب المنظور الذي انطلق منه، إذ استطاعوا تعريفه وتحديد مفهومه من عديد النواحين خاصة الناحية التربوي – التي تهمنا أكثر_، كما توصّلوا إلى وضع مستويات لهذا النوع من التفكير، العليا منها والدنيا، بالإضافة إلى استخلاص مجموعة من الاستراتيجيات التي اعتبروها مهارات يمتاز بها الفرد ويستعملها للتكيف مع ظروف حياته.

لكن عند الخروج إلى ميدان الدراسة، والتعامل مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي، بتطبيق أداة الدراسة، وجدنا أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي متوسط، وقد أرجعنا ذلك إلى الظروف الصحية والاجتماعية التي يمرّ بها أفراد العينة ، والتي بدورها أثّرت على الظروف الدراسية، من أهمها وباء كورونا (كوفيد19) وما رافقه من تداعيات مثل نظام التدريس بالأفواج وتقلص الحجم الساعي للحصص الدراسية

وعلى غرار العوامل الأكاديمية، تأثر التلاميذ بالعوامل الاجتماعية لنفس السبب التباعد الاجتماعي وهذا ما أثر سلبا على مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

أما فيما يخصّ دراسة الفروق بين أفراد العينة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، فقد وجدناهم لا فروق بينهم في مستوى الذكاء ما وراء المعرفي، وقد أرجعنا ذلك لعدة اعتبارات أهمها، تجانس أفراد العينة من جهة الواقع البيئي والإطار الثقافي الذي يعيشه التلاميذ، وطبيعة المواد الدراسية والخبرات المعرفية التي تعرضوا لها إذ لا وجود لفروق بينهما في القدرات العقلية، ولا وجود للتمييز بينهما في أسلوب التعامل في الثانوية فالفرص وطرائق التدريس متاحة أمام كل التخصصات، إضافة إلى أن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لتعلم التفكير ما وراء المعرفي كما أن ذلك يعود الى نفس الحيز المكاني بنفس المنهاج الدراسي في العملية التعليمية التعلمية، كما أنه لا يوجد فصل بين الاناث والذكور في التعليم ويوفر نفس الفرص في تعلم التفكير ما وراء المعرفي.

اعتبارا لكلّ ذلك وضعنا مجموعة من المقترحات.

بعض الاقتراحات:

- الاهتمام بموضوع التفكير ما وراء المدرسي في ظل التغيرات المستجدة في النظام الدراسي بسبب جائحة كورونا (كوفيد19).
- إضافة متغيرات أخرى ذات أهمية إلى جانب متغيرات الدارسة الحالية كالتحصيل الدراسي والإبداع.
- زيادة الاهتمام بدراسة موضوع التفكير ما وراء المعرفي من خلال ربطه بمتغيرات أخرى لها علاقة بالذات.
- الاهتمام الجدي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي والعمل على تنميتها وجعلها كمدخل أساسي لعملية التدريس.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

1-أبو جادو، صالح، محمد علي نوفل ومحمد، بكر. (2007). تعلم التفكير بين النظرية والتطبيق. ط1. الأردن. دار الفكر.

2- أبو عليا، محمد، والوهر، محمود. (2001). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. مجلة الدراسات (علوم التربوية). عمان. جامعة اليرموك.

3- بدر، ثنية محمد. (2006). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلة مستقبل التربية العربية. القاهرة. كلية التربية. جامعة عين شمس. عدد (94).

4- بن بريكة، عبد الرحمان. (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر. أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية. جامعة الجزائر.

5-بلم، عصام. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي، رسالة ماجستير قسم نظرية ومنهجية التربية البدنية. جامعة حسيبة بن بوعلي. الشلف. الجزائر.

6-بوحفص، عبد الكريم. (2006). الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية. ط3. الجزائر. ديوان المطبوعات الجديدة.

7-جابر، جابر عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. ط2. القاهرة. دار الفكر العربي.

8-الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين. (2001). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدي عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الاردنية في العلوم التربوية. العدد 27.

9- جروان، فتحي. (1999). تعليم التفكير، مهارات وتطبيقات. العين. دار الكتاب الجامعي.

10- حسناوي، هاجر. (2016). مستوى التوافق الاجتماعي وعلاقته بظهور القلق لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية بثانويتي عبد الله بن مسعود وصلاح الدين الأيوبي بالمسيلة. جامعة المسيلة. الجزائر.

11- حملاوي، عقيلة. (2018). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية بثانوية صلاح الدين الأيوبي بمدينة المسيلة. مذكرة مكملة لتيل شهادة الماستر. جامعة المسيلة. الجزائر.

12- خريسات، محمد سليمان. (2016). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالب الجامعي. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر كلية الحصن الجامعية. جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.

13- الخوالدة، خالد عبد الله أحمد والربابعة، جعفر كامل والسليم، بشار عبد الله، (2012). درجة اكتساب طلبة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (1) العدد(3). الأردن.

14- خيشة، نجوى. (2018). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة الوادي. الجزائر.

15- دويدري، رجاء وحيد. (2000). البحث العلمي، أساسياته النظرية وممارسته العملية. دار الفكر المعاصر. دمشق. سوريا.

16- الزغلول، رافع والزغلول، عماد عبد الرحيم (2008). علم النفس المعرفي. ط 2. عمان .الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.

17- سليم، مريم. (2003). الثقة بالنفس وتقدير الذات. د. ط. بيروت. دار النهضة.

18- سليم، فداء أكرم. (2012). أثر استخدام (استراتيجية K W L) في تنمية التفكير الخططي بكرة القدم والوعي بالعمليات المعرفية. مجلة الثقافة الرياضية. المجلد(08). العدد01.

19- عبد البارى، إبراهيم. (2003). تكنولوجيا الأداء البشرى في المنظمات، الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

20- عبد المجيد، إبراهيم مروان. (2011). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. عمان. الأردن. مؤسسة الوراق.

21- العتوم، عدنان يوسف. (2007). تنمية التفكير. نماذج وتطبيقات. ط1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

22- العشوي، مصطفى. (1999). مدخل الى علم النفس المعاصر. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

23- عفانة، عزو إسماعيل ونشوان، تيسير. (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية في تدريس وتنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. المؤتمر العلمي الثامن "الابعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي". الجمعية المصرية للتربية. مصر.

24- عناوي، سحر رهيو وهناء جاسم محمد (2013). تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات، دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة القادسية. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. المجلد (12). العدد (3).

25- عويضة، كامل محمد. (1996). سلسلة علم النفس. دار الكتب العلمية. عمان. الأردن.

26- كريمان، بدر. (2008). التعلم النشط. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الملاحق

الملحق رقم 01:

استمارة الاستبيان ما وراء المعرفي في صورته النهائية

تحية طيبة وبعد

يسرني أن اضع بين أيديكم هذه الاستمارة في إطار إعداد مذكرة ليسانس بعنوان التفكر ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لذا أرجو منكم التكرم بقراءة بنود هذه الاستمارة والإجابة عليها بموضوعية وذلك بوضع اشارة (X) مقابل الخانة التي تعبر عن رأيكم مع العلم أن ما تدلون به من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض علمية.

ولكم مني كل الشكر والامتنان.

البيانات الشخصية

1-الجنس: ذكر ☐ انثي ☐

2-التخصص : علمي ☐ أدبي ☐

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
01	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب					
02	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبتت فاعليتها في الماضي					
03	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح لنفسي وقتا كافي					
04	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية					
05	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما					

06	أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة					
07	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة					
08	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار					
09	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد					
10	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة					
11	أضع هدفا محددا لكل استراتيجية أستخدمه					
12	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف					
13	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة					
14	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات					
15	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العالقات التي تساعدني في حل المشكلة					
16	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه					
17	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اتخاذ الأفضل					
18	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة					
19	أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك					
20	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات					
21	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي					
22	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة					
23	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى					
24	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء					
25	أجد نفسي مستخدما الاستراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي					
26	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي					
27	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي العملية					
28	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة					
29	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة					
30	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما ال أستطيع فهم الموضوع					
31	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلات					
32	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة					
33	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرأه ذو عالقة بما أعرفه سابقا					

34	أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة					
35	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع					
36	أجزأ العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معه					
37	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئا جديدا					
38	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة					
39	أقوم بمراجعة المعلومات غير الواضحة لاستعابها أكثر					
40	أعيد قراءاتي عندما لا أجد المعلومات الكافية					

الملحق رقم 02: يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات باستخدام SpSS

Correlations

		التفكيرماوراء	تقديرالذات
التفكيرماوراء	Pearson Correlation	1	.373**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	74	74

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق 03: يوضح الفروق بين أفراد العينة في التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير الجنس

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
التفكيرماوراء	ذكر	34	136.03	17.073	2.928
	أنثى	40	144.35	29.798	4.711

الملحق 04: يوضح الفروق بين أفراد العينة في التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير التخصص الدراسي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
التفكيرماوراء	علوم	44	139.16	21.781	3.284
	أدب	30	142.53	29.313	5.352

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

University of Mohammed Boudiaf - M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا المعضي أسفله:

السيد (ة): [illegible] الصفة: طالب، أستاذ، باحث [illegible]

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: [illegible] والصادرة بتاريخ 2020/12/20

والمسجل بكلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها: [illegible]

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2022/6/2

توقيع المعني (ة)

المرجع: القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020

Numérisé avec CamScanner

تم بحمد الله