جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

أساليب التعلم وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

رندة سعدون

سميرة كروش

إشراف:

د . بلقاسم عوين

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وتقدير

بسم الله الرحمان الرحيم ﴿ ***وَلئن شكرتم لازيدنكم***﴾

صدق الله العظيم

وعملا بقوله رسول الله صل الله عليه سلم: **{{ من لا يشكر الناس لا يشكر الله}}**

ففي البداية، الشكر والحمد لله، جل في علاه، فإليه يُنسب الفضل كله في إكمال هذا العمل.

وبعد حمد لله، فإننا نتوجه إلى الأستاذ المشرف "**عوين بلقاسم**" بالشكر والتقدير الذي لن تفيه أي كلمات حقه، ثم الشكر موصول لكل أساتذتنا الذين تتلمذنا على أيديهم في كل مراحل دراستنا.

والشكر موصول أيضا لكل أفراد عائلتنا.

كما و تخص الطالبة رندة سعدون شكرها إلى الرجل الذي ساندها ووقف إلى جانبها وشاركها أفراحها، زوجها"عبد الستار خالد".

كما نتقدم بشكرنا لكل من ساهم في مساعدتنا والوقوف معنا جعل الله ذلك في ميزان حسناتهم وجازاهم عنا خيرا خاصة "بشيرة"، "لزهاري"، "عائشة"، "الصافية".

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي، وقد شملت الدراسة (100) تلميذ وتلميذة من الطور المتوسط والثانوي، وذلك باتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وباستخدام مقياس أساليب التعلم الذي أعدَّه كل من إنتوستل و تايت (1994) (Entwistle & Tait) ،وقام بتعديله دوف (1997) (Duff). كما تمَّ الاعتماد كذلك على المقياس الذي أعده الباحثين "عبد الناصر الجراح "و"علاء الدين عبيدات "(2011) وهو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه شراو ودينيسون (Schraw et Dennison) (1994).وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم(التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) والتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

– وجود أسلوب واحد على الأقل من أساليب التعلّم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) له أثر حقيقي في التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

– عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

– عدم وجود فروق بين تلاميذ الطورين(المتوسط/الثانوي) من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

Study summary:

This study aimed to know the relationship between learning style and metacognitive thinking, this study was included 100 pupils(male and female)from the middle and secondary stage, this by following the relational descriptive approach and by using learning style model which prepared by using Entwisle and Tait 1994 and modificated by Duff 1997. It was also based on the model which prepared by tow researchers "Abdennacer Aldjarah and Ala Eddine Abidat" 2011.It is the cognitive picture from the metacognitive thinking model that seen by "Schraw and Dennison" 1994, this study reached the following results:

-There is a correlation between learning styles (surface learning /deep learning /strategic learning) and metacognitive thinking among pupils who memorized the Quran.

-There is one style at least from learning style (surface learning /deep learning /strategic learning)have a real on metacognitive thinking the Quran.

-There are no difference between girls and boys who memorized the Quran in metacognitive thinking model.

- There are no difference between pupils of middle and secondary stages from whose memorized the Quran in metacognitive thinking .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د-هـ
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	و
فهرس الملاحق	ز
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول **تقديم موضوع الدراسة**	
1-تحديد الاشكالية	5
2-فرضيات الدراسة	9
3-أهداف الدراسة	9
4-أهمية الدراسة	10
5-التعريفات الإجرائية	10
6-الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني **أساليب التعلم**	
تمهيد	25
1-لمحة عن تطور أساليب التعلم	25

2-تعريف أساليب التعلم	27
3-نظريات أساليب التعلم	29
4-تصنيفات أساليب التعلم	42
5-أساليب التعلم البصرية والصوتية والحسية الحركية	44
6-العوامل المؤثرة على أساليب التعلم	45
خلاصة الفصل	46
الفصل الثالث **التفكير ما وراء المعرفي**	
تمهيد	**48**
1-نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي	48
2-مفهوم التفكير ما وراء المعرفي	49
3-أهمية التفكير ما وراء المعرفي	50
4-مكونات التفكير ما وراء المعرفي	51
5-مهارات التفكير ما وراء المعرفي	56
6-استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	59
خلاصة الفصل	63
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع **الاجراءات المنهجية للدراسة**	
تمهيد	66
1-منهج الدراسة	66
2-حدود الدراسة	67
3-عينة الدراسة	68
4-أدوات الدراسة	69

5-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	72
الفصل الخامس **عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة**	
تمهيد	74
1-عرض نتائج الدراسة	74
1-1.عرض نتائج الفرضية الاولى	74
1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية	75
1-3-عرض نتائج الفرضية الثالثة	76
1-4-عرض نتائج الفرضية الرابعة	77
2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	78
2-1-مناقشة وتفسير الفرضية الاولى	78
2-2-مناقشة وتفسير الفرضية الثانية	78
2-3-مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة	80
2-4-مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة	81
خلاصة النتائج الدراسة واقتراحات	82
قائمة المراجع	84
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	صفحة
01	مراحل النمو وخصائصها عند بياجيه	35
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	68
03	توزيع أفراد العينة حسب المرحلة الدراسية	68
04	أسماء الأبعاد وأرقام فقراتها لمقياس أساليب التعلم	69
05	أسماء الأبعاد وأرقام فقراتها لمقياس التفكير ما وراء المعرفي	71
06	الارتباط بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي	74
07	أثر أساليب التعلم على التفكير ما وراء المعرفي	75
08	الفروق في الجنس على مقياس التفكير ما وراء المعرفي	76
09	الفروق في المرحلة الدراسية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي	77

فهرس الأشكال والمخططات

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	دورة التعلم حسب نموذج كولب	40
02	أساليب التعلم حسب نموذج كولب	41

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	مقياس أساليب التعلم
02	مقياس التفكير ما وراء المعرفي
03	نتائج المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام spss

مقدمة

مقدمة

لعل الحديث عن التعلم الجيد او ناجح يتركز من القرن الماضي على مدى نجاعة أساليب التعلم المعتمدة فيه. وهذه النجاعة تستمد من مدى فهمنا لطبيعة الفرد واستعداداته الفطرية وكذا للبيئة الاجتماعية والثقافية.

ولا نذهب بعيدا إذا قلنا أنَّ علم النفس المعرفي كان له دور كبير في فهمنا لأساليب التعلم التي اهتمت بتنمية قدرة الفرد على التعلم. وقد تفرعت عديد من الدراسات في هذا المجال معتمدة على جملة من المناهج، كالمنهج الوصفي، الوصفي الارتباطي... الخ.

إن التسارع الهائل للمعلومات الذي كان يحتاج إلى قرون ليتضاعف أصبح الأن يتضاعف في العقد الواحد أكثر من مرة، وهذا التسارع المعرفي لا يمكن أن يعتمد على نشاط الذاكرة فقط.

كما أنَّ تنشيط الذاكرة مهارة يلزمها تنمية, مع هذا فالذاكرة ليست هي الهدف الوحيد لعملية التعلم. فالفرد يوصف بأنه كائن نفسي واجتماعي واقتصادي وثقافي وسياسي, يحتاج إلى تنمية قدرات أخرى كامنة فيه, وعلى الرغم من تباين هذه القدرات بين الأفراد. إلا أن أساليب التعلم الحديثة استطاعت أن ترفع من كفاءة هذه القدرات، حتى لمتوسطي الذكاء، هنا ندرك أهمية العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي التى ترفع من وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته في السيطرة عليها من خلال التخطيط والتقييم, والمراقبة. فتعددت التعريفات والنظريات ووضعت التصنيفات والاستراتيجيات.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة معرفة العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي لدى عيّنة من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم، وقد احتوت على خمسة فصول، وهي كالآتي:

تضمن الفصل الأول، تحديد لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، ثم عرض أهمية الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، كما عرض التعاريف الإجرائية بالمتغيرات المستخدمة في هذه الدراسة.

واحتوى الفصل الثاني المتغير الأول أساليب التعلم، حيث تم التطرق فيه إلى لمحة عن تطور أساليب التعلم وتعريفها وكذلك نظريات وتصنيف أساليب التعلم، كما تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في أساليب التعلم.

أما الفصل الثالث فتضمن التفكير ما وراء المعرفي حيث تطرقنا إلى مفهوم التفكير وتطور التفكير ما وراء المعرفي ومفهومه وكذلك تطرقنا إلى أهمية التفكير ما وراء المعرفي ومكوناته، وأهم المهارات والاستراتيجيات.

أما الفصل الرابع فتضمن الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بداية تحديد المنهج المستخدم في الدراسة، ثم وصف مجتمع وعيّنة الدراسة، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وكذا الأساليب المعتمدة في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها قصد التوصل إلى نتائج الدراسة.

أما الفصل الخامس فقد تضمّن عرضاً للنتائج المتوصل إليها بغية تحليلها والتعليق على مدى تحقق فرضيات الدراسة، وثم تفسير النتائج المتوصل إليها في الدراسة الأساسية، وذلك في ضوء نتائج دراسات سابقة وخلفية نظرية مسبقة.

وخُتمت الدراسة بخلاصة واقتراحات وبقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1-تحديد الاشكالية.

2-فرضيات الدراسة.

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5-التعريفات الإجرائية.

6-الدراسات السابقة.

1-تحديد الاشكالية:

تنامت الدراسات المهتمة بعملية التعلم، وتزايدت أهمية معرفة كيفية اكتساب المتعلمين للمعلومات وطريقتهم في توظفيها في مجالات التعلم المختلفة، في عصر أصبح كم المعلومات فيه يتزايد باطراد متسارع.

كما تعتبر عملية التعلم مهارة ذهنية يمكن تنميتها كباقي المهارات الأخرى، ويعد التعلم الجيد هو "التعلم الذي يعمل على تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه"، لأن المعلومات مهما بلغت صحتها فمصيرها النسيان والزوال، ولذا فإن التعلم هو تنمية قدرة المتعلم على التفكير، وعملية التعلم ترتبط بكثير من المسائل والموضوعات التي لابد من التركيز عليها للسير بالعملية التعليمة نحو الأفضل، ومن بين تلك الموضوعات أساليب التعلم، إذ تعتبر أساليب التعلم أحد نواتج الاهتمام العلمي بموضوع الأساليب المعرفية المعبرة عن نزعات عامة لدى الأفراد لتفضيل تجهيز المعلومات بطرق مختلفة، وهي في جوهرها أساليب معرفية تطبيقية، فهي من نوع الأداء المميز، وتقاس بوسائل التقرير الذاتي وليس بالاختبارات، كما أنها أقل نوعية وخصوصية من الأساليب المعرفية.

ويشير مفهوم أساليب التعلم إلى الطريقة التي يدرك بها التلميذ الأشياء حوله سواء أكانت هذه معلومة أو خبرة أو نشاطاً تربوياً أو اجتماعياً أو مهنياً أو علمياً. ويتقرر أسلوب التعلم عادة بكيفية البحث عن معنى الأشياء، ثم كيفية تعلم هذا المعنى. (أمزيان،د ت،13)

ويذكر بوين وواتكنز Poyin &Watkins(1997) أنّ لكل فرد طريقة يفضلها في معالجة مهام التعلم، ولهذا ظهرت طرق وأساليب عديدة للتعلم وللدراسة لدى المتعلمين، وتنوعت النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التعلم منذ ستينات القرن العشرين.(مجلة كلية التربية[مكت]،109،2018). وتعدد الأدوات لقياس أساليب التعلم، وبما أنّ علم النفس المعرفي هو أحد فروع علم النفس الذي اهتم بدراسة العمليات المعرفية للأفراد، فقد اهتم ببحوث التعلم بل ونالت هذه المواضيع الاهتمام الوافر من جانب الباحثين فيه، وأصبح الاتجاه الحديث فيه يهتم بالبحث التقييمي للأداء والتعلم، وهو ما عبر عنه علام بقوله "... فعلم النفس المعرفي يهتم بالبحث التقييمي للأداء والتعلم، وأصبحت الإسهامات النظرية التي يقدمها تفوق إسهامات ما قدمته نظريات التعلم في العقود السابقة، كما أصبحت هذه الإسهامات أكثر ارتباطا بدراسات التعلم في الفصل الدراسي "، وباعتبار التعلم هو نسق من

العمليات العقلية التي تعمل على تحليل المثيرات، وتخزينها واسترجاعها، وإنجاز وأداء عمليات رمزية وفق نظرية معالجة المعلومات، وترتبط بالإدراك والتداعي، والتعبير، وهي عمليات خاصة تعتبر أساسا لعمليات التعلم والتفكير وحل المشكلة، التي يتعرض الأفراد لخبراتها في المواقف المنظمة أو غير المنظمة، فهذه العمليات لا تخرج عن محدد تنتظم تبعا له، وهو ما يسمى بالأسلوبية (Stylistic)، أو القدرات الأسلوبية (Stylistic Abilities)، حيث يشير في هذا الصدد كل من كالفنت وشيفيلن Chalfant & Scheffehin (1969) إلى أنه يجب أن نتعلم الكثير عن العمليات النفسية ونظم تجهيز المعلومات، وكيف يطور الأفراد أسلوب تعلمهم الخاص بهم، فأساليب التعلم هي التي تحدد الإيقاع الشخصي للأداء، والتمكن والقدرة في ضوء النشاط المعرفي المبذول كما يؤكد ذلك شلبي في إطار تعريفه للمعرفة التي عرفها بأنها التجريد والاستدلال، والاستنتاج والتحليل والذاكرة الطويلة وكذلك الإيقاع الشخصي للأداء، وبالتالي فأساليب التعلم بوصفها خاصية سلوكية فردية ترتبط بموضوع التعلم تحدد الطريقة المميزة للمتعلم في استقبال محتوى التعلم المشكل من المعرفة وترتبط بالموقف التعليمي. (داودي،2006،32)

ظهرت العديد من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع من بينها دراسة "جاري نعيمة "(2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي، وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق مجموعة من الأدوات وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس وتطبيق الدراسة الأساسية وجمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا كانت النتائج كالتالي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم(العميق والسطحي والاستراتيجي).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم(العميق والسطحي والاستراتيجي).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.(جاري،2014،ب).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص، كما توصلت إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص. (جاري،2014،ب)

ومن جهة أخرى يلعب التفكير ما وراء المعرفي دورا بارزا في تنشيط وتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف بكل وعي وتخطيط، باعتباره يعبّر عن وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات، فوعي المراهق مثلا بعمليات تفكيره أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب وتوظيف المعرفة للتعامل مع المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، خاصة وأن مرحلة المراهقة تزداد لديهم القدرة على ضبط السلوك خلافا لمرحلة الطفولة لذا نجده حريصا على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط ومراقبة وتقويم.

ويرجع الزيات (1998) الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفة إلى دوره الفعال في التعلم وجعل التلميذ على وعي بالعمليات المعرفية والذهنية التي تتم أثناء التعلم مما يجعله يراقب ويضبط مثل هذه العمليات بما يحقق أهداف التعلم المرجوة، وجعل التعلم مثمرا وذو معنى لدى التلميذ .(الدم،2015،32)

حيث أن التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) تتطلب تنمية التحكم في الذات والاتصال بالذات ذلك لأن الشخص الذي ينشغل بحل مشكلة معينة (مثلاً) يقوم بعدة أدوار أثناء قيامه بهذا العمل فهو في أوقات مختلفة يلعب أدواراً وهو بذلك يكون مولداً للأفكار ومخططاً وناقداً ومراقباً لمدى التقدم الحادث ومدعماً لفكرة معينة وموجهاً لسلوك معين للوصول إلى الحل، فهو يعمل كمجتمع للعقل يضع أمامه منظورات متعددة، ويقيم كلاً منها بالمقارنة بالأخرى ويختار منها ما يراه الأفضل، وهو بذلك يكون مفكراً منتجاً.(شموط،2015،4)

كما أن مهارات ما وراء المعرفة تساعد المتعلمين على أن يكونوا متفوقين ومتميزين أدائياً، حيث يوجد ارتباط دال إحصائياً بين استخدام التلاميذ لمهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم والأداء التحصيلي لهؤلاء التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة، سواء التلاميذ العاديين أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.(بريك،2009،65)

وللعلم فإن هناك عديد من الدراسات بحثت في هذا الموضوع من بينها دراسة "نافز أحمد بقيعي" (2014) التي هدفت إلى قياس التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصلياً في مدارس منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية. كما هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي على حل المشكلات، والقدرة التنبؤية لحل المشكلات على التفكير ما وراء المعرفي.(بقيعي،36،2009)

ودراسة "السيد بريك" التي هدفت إلى معرفة مستوى مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى تحديد دور مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي.(بريك،2009،64)

وهذا ما دفع إلى القيام بالدراسة الحالية التي تهدف إلى الكشف والتعرف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وذلك من خلال طرح جملة من التساؤلات:

-هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي)والتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم؟

-هل يوجد أسلوب واحد على الأقل من أساليب التعلّم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) له أثر حقيقي في التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم؟

-هل توجد فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي؟

-هل توجد فروق بين تلاميذ الطورين (المتوسط/الثانوي) من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي؟

2-فرضيات الدراسة:

تمت صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلّم(التعلّم العميق، التعلّم السطحي ،التعلّم الاستراتيجي) والتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.
- يوجد أسلوب واحد على الأقل من أساليب التعلّم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) له أثر حقيقي في التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفة.
- لا توجد فروق بين تلاميذ الطورين (المتوسط/الثانوي) من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم في مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

3-أهداف الدراسة:

*التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقران الكريم.

*التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم في مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

*التعرف على الفروق بين تلاميذ الطورين (المتوسط/الثانوي) من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

*التعرف على ما إذا كان هناك أسلوب واحد على الأقل من أساليب التعلم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) له أثر حقيقي في التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

4-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من النقاط التالية:

1- يتوقع أن تسهم في جمع معلومات هامة حول كل من أساليب التعلم، والتفكير ما وراء المعرفي ،ووضعها في تصرف الباحثين و الدارسين الآخرين.

2- قد يستفاد من نتائج الدراسة في بناء برامج لإكساب المتعلمين أساليب تعلم معينة باستخدام استراتيجيات تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

3- قد تثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين لإجراء مزيدٍ من البحوث والدراسات حول المتغيرين في هذه الدراسة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

4- أهمية الفئة الحاملي للقرآن الكريم التي تناولتها الدراسة، ومدى تأثيرهم الايجابي في المجتمع،وكذلك تأثير حفظ القرآن على التحصيل الدراسي.

5- قد تفيد هذه الدراسة وسائل الإعلام والمهتمين في الحديث عن أساليب التعلم ودورها في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

5-التعريفات الإجرائية

إنَّ الهدف من التعريفات الإجرائية هو ضبط المصطلحات التي تستخدم في الدراسة الحالية من أجل إزالة أي غموض من شأنه أن يعيق فهم موضوع الدراسة، وهي كما يلي:

أساليب التعلّم:

هي الطريقة أو الكيفية التي يستخدمها التلاميذ من أجل فهم واستيعاب ومعالجة المعلومات المكتسبة، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المستخدم لقياسه.

التفكير ما وراء المعرفي:

اعتمدنا في هذه الدراسة على تعريف هويت (1997) وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، وتتضمن تفكيره في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة الكيفية التي تسير بها عملية التعلم، وهي تلك الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم لقياسه.

6-الدراسات السابقة:

6-1-الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التعلم:

1-دراسة سعود بن مقبل بن فالح الحربي وسالم علي الغرايبه(2016):

عنوان الدراسة: "التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل". هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل، وكذلك معرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التعلم من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى، والتعرف على أثر التفاعل بين تقدير الذات وأساليب التعلم المفضلة على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل، وتمثلت عينتها في (408) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة حائل. واستخدمت أداتان لجمع البيانات وتحقيق أهداف البحث وهما "مقياس تقدير الذات "و"مقياس أساليب التعلم "وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن أسلوب التعلم المفضل لدى عينة البحث هو أسلوب التعلم النشط مقابل التعلم التأملي وكذلك تفضيل الطلاب لأسلوب التعلم الحسي على التعلم الحدسي، وتفضيل أسلوب التعلم البصري على أسلوب التعلم اللفظي.(الحربي و الغرايبه،2019،2)

2-دراسة فراس اكرم سليم (2015):

عنوان الدراسة:"تأثير اسلوب التعلم المنظم ذاتيا في الوعي بالعمليات الحركية واكتساب بعض المهارات الأساسية للطلاب بالكرة الطائرة". هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا والأسلوب المتبع في اكتساب بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، وكذلك الكشف عن الفروق في الاختبارات البعدية بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الأسلوب المتبع في اكتساب بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة وتمثلت عينتها في طلاب السنة الدراسة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة / جامعة صلاح الدين، والتي تتكون من أربعة شعب بواقع (84 طالبا) واستخدمت أداتان لجمع البيانات وهما "برنامج تعليمي قائم على التعلم المنظم ذاتيا "و "مقياس لقياس الوعي بالعمليات الحركية "وفق المنهج التجريبي لمجموعتين، وكان من أبرز نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي

درست على وفق استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على المجموعة الضابطة التي درست وفق الأسلوب المتبع في تعلم مهارات الإرسال الموجه من الاعلى التنسي والضرب الساحق المواجه وحائط الصد وكذلك الوعي بالعمليات الحركية لدى المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا الذي كان أفضل من المجموعة الضابطة التي درست وفق الأسلوب المتبع.(سليم،2016،146)

3-دراسة أديب محمد نادر وضياء داود شكر جميل(2013):

بعنوان "أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي". هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية والتعرف على الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، وكذلك التعرف على الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي)، وتمثلت عينتها في (430) طالباً وطالبة من الصفوف الدراسية (الرابعة والخامسة والسادسة) من الفرعين العلمي والأدبي موزعين على (8) مدراس إعدادية. وتمثلت الأداة في مقياس أساليب التعلم في ضوء أنموذج كولب لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها اختلاف طلبة المرحلة الإعدادية في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم رغم تبينهم لجميع هذه الأساليب، وأن أساليب التعلم السائدة لديهم جاءت على التوالي (أسلوب التعلم التباعدي، والاستيعابي، والتكيفي، والتقاربي)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التعلم بين الذكور والإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التعلم بين التخصص العلمي والأدبي. (نادر و جميل ،2014،443)

4-دراسة عبود جواد راضي(2015):

بعنوان:"أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو وتيبير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات الدراسة الإعدادية". هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو وتيبير لدى طالبات مرحلة الدراسية الإعدادية في مركز محافظة واسط، والتعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلم المفضلة في ضوء نظرية روميرو وتيبير لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي والصف الدراسي، وتمثلت عينتها في (881) طالبة في الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي للصفوف (الرابعة والخامسة والسادسة) الإعدادية المستمرات في المدارس الصباحية، واستعمل مقياس أساليب التعلم من إعداد روميرو وتيبير، الذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية، وتكييفه على البيئة العراقية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم بين طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية لصالح عينة البحث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الفرع العلمي وطالبات الفرع الأدبي. (راضي،2015،370)

5-دراسة مها هادي حسين مظلوم (2015):

بعنوان:"أسلوبي التعلم (السطحي –العميق) لدى طلبة جامعة بابل"، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى أسلوبي التعلم (السطحي_العميق) لدى طلبة جامعة بابل ،والتعرف على الفروق في أسلوبي التعلم (السطحي_العميق) لدى طلبة جامعة بابل وتمثلت عينتها في طلبة جامعة بابل للعام الدراسي (2014-2015) وبلغ عددهم (410) طالب وطالبة واستخدمت أداة "مقياس أسلوبي التعلم السطحي_العميق "لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها وجود مستوى دالة إحصائيا لدى طلبة جامعة بابل في أسلوب التعلم السطحي ووجود مستوى دالة إحصائيا لدى طلبة جامعة بابل في أسلوب التعلم العميق.

(مظلوم ،415،2015-417)

6-دراسة عواطف علي شعير ومحمود عبد الحليم المنسي (1998):

بعنوان:"أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة". سعت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس على أساليب التعلم السطحي، العميق والمنظم، وعلى دافعية الطالبات إلى الدراسة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان اختباراً لأساليب إلى المذاكرة، وآخر للاتجاهات نحو طريقة التدريس بالنماذج، واستفتاءً للدافعية نحو الدراسة، بالإضافة إلى اختبارات تحصيلية في مقرر أسس المناهج، على عينة مكونة من (92) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي، وبين طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي، حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات، والعلوم الطبيعية أساليب الاستذكار المنظمة والمعمقة، في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن الأسلوب المنظم فقط،وطالبات العلوم الإجتماعية فضلن الطريقة السطحية، وكانت الفروق في درجات التحصيل الدراسي لصالح طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية.

(شعير ومنسي،12،1998-14)

7-دراسة لبنى جديد (2006):

بعنوان:" العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لدى عينّة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)". وسعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية-المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي، وللكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي قلق الامتحان، في درجات أساليب التعلم (المعالجة السطحية-المعالجة العميقة)، ودرجات التحصيل الدراسي وتكونت عيّنة البحث من (264) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب المذاكرة ومقياس قلق الاختبار، وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائجها وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) وقلق الإمتحان، وارتباط موجب دال إحصائيا ،بين أساليب تعلم (المعالجة

العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي قلق الإمتحان في أسلوب تعلم. (جديد،93،2010-94)

8-دراسة عواطف أحمد زمزمى(2010):

عنوان:"أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى لدى الطالبة الجامعية". هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات ما وراء المعرفة، من خلال عينة بلغت (187) طالبةً، وقد استخدمت إستبيان أساليب التعلم لطلاب الجامعة من إعداد محمود سالم (1988) ومقياس ما وراء المعرفي من إعداد عادل العدل وصلاح عبد الوهاب(2003) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وكان من أبرز نتائجها أن الأسلوب الاستراتيجي ومهارة الوعي هما الأكثر تفضيلا، ووجود علاقة موجبة جزئية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم بعضها ببعض، وبينها وبين مهارات ما وراء المعرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي تبعا لاختلاف العمر. (زمزمى،2010،265)

9-دراسة جيهان العمران(2006):

بعنوان:"أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي". هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصري والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وكذلك التعرف على أساليب التعلم في ضوء النوع والمرحلة الدراسية، كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم:البصري والسمعي والحركي والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (230) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس التعليم العام بمملكة البحرين. واستخدم مقياس صعوبات التعلم الذي تم تصميمه من قبل كون وواجيسباك وبولك (1994) ومقياس أساليب التعلم البصري والسمعي والحركي من إعداد الباحثة لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائجها وجود فروق دالة في أساليب التعلم الثلاثة: البصري والسمعي والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي أسلوب التعلم الحركي، وكذلك وجود أثر دال للنوع والتفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية بالنسبة

لأسلوب التعلم السمعي، ووجود أثر دال يعزى للنوع بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي. ووجود ارتباط إيجابي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم البصري،وارتباط سلبي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة صعوبات التعلم.

(العمران،75،2006)

10-دراسة إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد(2008):

بعنوان:"أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"، هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة، وعلاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وعلاقته بتوجهات الهدف، وكذلك التعرف على الفروق بين الطالبات في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعا للتخصص والعمر والمستوى الدراسي، وتمثلت عينتها في (1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات، وقد استخدمت الباحثة ثلاثة أدوات؛ هي:"قائمة أساليب التفكير إعداد سترنبرج و واجنز (1992) "ترجمة الباحثة، و"مقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة" "مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد رشوان (2005) "لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الإرتباطي، وكان من أبرز نتائجها اختلاف طالبات في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير ،وقد كانت أكثر الأساليب شيوعاً هو الأسلوب العلمي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وكذلك ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف. (وقاد،2008،أ)

6-2-دراسات سابقة تناولت التفكير ما وراء المعرفي:

1-دراسة فراس الحموري واحمد أبو مخ (2001):

بعنوان:"مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك"، وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، حيث طبق الباحثان مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده كاسيوبو وبيتي وكاو، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لشروا ودينيسن (1994)، باستخدام المنهج التحليلي على عينة مكونة من (710)

طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي (2009-2010)، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك كان بدرجة متوسطة، ومستوى التفكير ما وراء المعرفي مرتفع، كما أشارت إلى وجود ارتباط بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي.

(الحموري و أبو مخ،2011،1464)

2-دراسة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011):

بعنوان:"مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"، سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء العرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي، حيث طبق الباحثان قائمة التفكير ما وراء المعرفي لشروا ودينيسن (1994) بعد ترجمتها، وتقنينها على البيئة الأردنية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، على عينة مكونة من (1102) طالبة وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك على المقياس ككل، وكذلك وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغير الجنس لصالح الإناث وفي ضوء متغير التحصيل الدراسي لصالح عينة مرتفعي التحصيل، كما أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغيري السنة الدراسة والتخصص الدراسي.

(الجراح وعبيدات،2011،145)

3-دراسة Mokhtari & Reichard (2002):

هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة لدى التلاميذ، شملت العينة على (66) تلميذاً واقع (33) تلميذاً للمجموعة التجريبية و(33) تلميذاً للمجموعة الضابطة، وبعد معالجة البيانات اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة.(الشلاش،2017،185)

4-دراسة أحمد عودة قشطة (2008):

بعنوان:"أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة"، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية واختباراً للمفاهيم العلمية وكذلك اختباراً للمهارات الحياتية ودليل للمعلم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الأساسي في مدرسة ذكور "ب" للاجئين بلغ عددها (74) طالب تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أسفرت عن النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية. (قشطة،2008،ج)

5-دراسة فتحية معتوق عساس (2011):

بعنوان:"مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات"، هدفت الدراسة إلى تحديد مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات، كما سعت إلى الكشف عن الفروق فيما بين تلك المهارات تبعا لمتغيرات التخصص، والدرجة العلمية، والجامعة التي ينتمون إليها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة قائمة لمهارات ما وراء المعرفة مكونة من (60) مهارة فرعية موزعة على (3) مهارات رئيسية وهي: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي (من إعدادها) على عينة مكونة من (140) طالبة منهم (68) طالبة ماجستير، و(72) طالبة دكتوراه في كليتي التربية للأقسام الأدبية للبنات في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض، وقد أظهرت النتائج أن الطالبات يستخدمن معظم المهارات ما وراء المعرفية بدرجة كبيرة، وخاصة مهارات

المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية حول استخدام تلك المهارات تبعا لمتغير التخصص، وعن وجود فروق في استخدامها تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لصالح طالبات الدكتوراه، وفي استخدام مهارة التخطيط لصالح طالبات كلية الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض. (عساس،2011،14)

6-دراسة صالح يحيى الجار الله الغامدي (2015):

بعنوان:"أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز"، هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، ومعرفة مستويات التفكير الناقد وبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمها في التدريس لدى عينة الدراسة، وقد تكونت عينة البحث من (64) طالب من طلاب الدبلوم العام في التربية، وطبق الباحث اختبار واطسون -جليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة WGCTA-FS) المقنن على البيئة السعودية وبرنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد.(الغامدي،2015،368)

7-دراسة حساني رشيد(2008):

بعنوان:"إستراتيجية ما وراء المعرفي وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين". هدفت إلى دراسة العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ومركز التحكم لدى مجموعة من طلبة المركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة، خلال السنة الجامعية(2006-2007) وتمثلت عينتها في (120) طالباً وطالبة (33 ذكوراً و 87 إناثاً) منهم (71) طالبا بالسنة الأولى و (49) طالبا بالسنة الرابعة، وقد استخدم الباحث "مقياس استراتيجية ما وراء المعرفة "و"مقياس مركز التحكم "، وفق المنهج الوصفي، وأسفرت عن النتائج التالية الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي، والطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة بين الذكور والإناث وكذلك المستويات الدراسية. (رشيد،2008،174)

8-دراسة خالد بكلي و عقيل بن ساسي(2017):

بعنوان:"التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى عينة من الموهوبين فيها"، هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لعينة من السنة الثالثة الموهوبين في مادة الرياضيات والكشف عن دلالة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس، وتمثلت عينتها في(40) تلميذا (25 ذكرا، 15 أنثى) موهوبا في الرياضيات مستوى السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية، بترشيحات أساتذة الرياضيات للتلاميذ الموهوبين فيها، تم جمع البيانات باستعمال: اختبار رافن للذكاء، اختبار التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات من إعداد الباحثين، وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها مستوى التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات مرتفع لدى عينة الدراسة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين فيها لصالح الإناث.
(بكلي و بن ساسي،2018،1037)

9-دراسة محمد عطية عبد الرحيم وسناء بركة(2013):

بعنوان مستوى ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين.

هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى للتخصص والمستوى الأكاديمي، وما العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الاتجاه، وقد تمثلت عينتها في (422) طالبا وطالبة، من طلبة جامعة الأقصى، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي مرتفع لدى عينة الدراسة ومستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس مرتفع أيضا، ووجود ذات دلالة إحصائية. (عبد الرحيم و بركة ،2015،68)

10-دراسة أزهار هادي رشيد (2013):

بعنوان:"مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد"، هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، وتمثلت عينتها في (250) طالب وطالبة من جامعة الهندسة وكلية العلوم السياسية وكليتي التربية والعلوم للبنات، في جامعة بغداد، واستخدمت الباحثة الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه شرو ودينيسون لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج أن أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المتوسط ممّا يعني أنه لديهم تفكير ما وراء معرفي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص الدراسي.

(رشيد،2013،190)

11-دراسة يور وكريج (2002) Yore & Craig:

هدفت الدراسة إلى تحديد معارف ما وراء المعرفة :التقديرية والإجرائية والشرطية في مجالات قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم والاستراتيجيات القرائية في العلوم، وقد شملت الدراسة (532) طالباً وطالبة منهم(113)من طلبة الصف الرابع و(108) من طلبة الصف الخامس، و(109)من طلبة الصف السادس، (39) من طلبة الصف السابع، و(109) من طلبة الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى امتلاك الطلبة مرتفعي القدرة القرائية ومنخفضي القدرة القرائية لمعارف ما وراء المعرفة لصالح مرتفعي القدرة القرائية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في معارف ما وراء المعرفة بين الجنسين لصالح الإناث، وإلى عدم وجود تحسن في معارف ما وراء المعرفة مع تقدم الطلبة في العمر.(يوسف، 2009،52)

12-دراسة ماكورميك (1992) Mccormick:

هدفت الدراسة إلى بحث أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، من خلال الكشف عن الفروق الإحصائية في مهارة حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، الذين يدرسون الاستراتيجيات الميتامعرفية، والذين لا يدرسونها. وقد تكونت عينة البحث من (118) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تم تدريس التجريبية باستخدام طرق التدريس وفق إستراتيجيات ميتامعرفية، فيما تم تدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ووجود أثر للميتامعرفية كإستراتيجية في القدرة على حل المشكلات، وعدم وجود فروق في الجنس والتخصص على مهارات حل المشكلات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

(دامخي،2015،19)

6-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن التعقيب عن الدراسات السابقة من خلال النقاط التالية:

أ/من حيث الموضوع: اتفقت بعض الدراسات في دراسة متغير أساليب التعلم وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي ،ولكن هناك دراسات اختلفت عن الدراسة الحالية، فبعضها تناولت دراسة أساليب التعلم كدراسة مها هادي حسين مظلوم (2015) كانت حول التعرف على مستوى أسلوبي التعلم (السطحي_العميق) لدى طلبة جامعة بابل، أما دراسة لبنى جديد (2006) كانت حول التعرف على أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة البيانات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، وغيرهما فمعظم الدراسات ذات صلة بموضوع الدراسة إلا انها تناولت أساليب التعلم بمتغيرات أخرى.

ب/من حيث العينة: اختلفت حجم العينات في الدراسات السابقة بحسب طبيعة كل منها؛ إذ تناولت أعمار مختلفة (مراهقين، راشدين) وفي مراحل تعليمية مختلفة (ثانوي، جامعي) كما جاءت في دراسة أزهار هادي رشيد (2013) ودراسة حساني رشيد(2008) ودراسة أديب محمد نادر وضياء داود شكر جميل(2013).

ج/من حيث المنهج: اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فبعضها استخدمت المنهج الوصفي، ومنها من استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، والمنهج التجريبي.

– استخدمت أغلب الدراسات السابقة المقياس لجمع البيانات بينما اعتمدت الباحثتان في الدراسة الحالية على المقياس لكونه مناسب لطبيعة البحث وأهدافه.

– اعتمدت الباحثتان على تنوع الدراسات السابقة من حيث القدم والحداثة.

– كما أكدت بعض الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التعلم بين الذكور و الإناث، وجود على الاقل أسلوب واحد من لأساليب التعلم له أثر حقيقي على مقياس التفكير ما وراء المعرفة.

الفصل الاول:

أساليب التعلم

تمهيد

1-لمحة عن تطور مفهوم أساليب التعلم.

2-تعريف أساليب التعلم.

3-نظريات أساليب التعلم.

4-تصنيفات أساليب التعلم.

5-أساليب التعلم البصرية والصوتية والحسية الحركية.

6-العوامل المؤثرة في أساليب التعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن جاز لنا أن نعتبر عملية التعلم مهارة كباقي المهارات يمكن تنميتها فإن أساليب التعلم التي نشطت في خمسينيات القرن العشرين فتحت المجال لدراسات جادة حددت تعاريفها وأدوات قياسها وأهدافها، مما يقربنا من أساليب التعلم المفضلة حتى يتسنى لنا أن نجاري التدفق الهائل للمعلومات من حولنا وفي كل مجالات المعرفة.

وقبل الشروع في الدراسة لابد لنا أن نقف عند بيان بعض الجزئيات الهامة المرتبطة بها، من حيث تعريف أساليب التعلم وكذا التطرق إلى أهم النظريات القائمة عليها،وتصنيفاتها.

1-لمحة عن تطور مفهوم أساليب التعلم:

تتفق معظم التعريفات الخاصة بأساليب التعلم حول أهمية الجوانب المعرفية والحسية, والشخصية في تحديد أساليب التعلم, فيشير "ريد" (1998,1995) Reid إلى أنه "سمات داخلية للأفراد عند استقبالهم المعلومات الجديدة واستيعابها وفهمها. والتي تمثل بمتصل يعكس الفروق الطبيعية الموجودة بين الأفراد في العادات وطرق الأداء والملاحظة والعمليات, وطرق ومهارات الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة. (البنا,29)

ظهر مفهوم أساليب التعلم نتيجة للبحث في علم النفس المعرفي، على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها وجود اختلاف بين الأفراد في طريقة تعلمهم؛ وقد ذكر حمدان (1985) أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه اليوم يعود إلى القرن التاسع عشر. بينما لم تظهر الدراسات العلمية الجادة للمفهوم إلا في الخمسينات من القرن الماضي واستمرت خلال الستينات وذلك في مناطق مختلفة ولكنها كانت في أوقات متزامنة. حيث بدأت نظرية أساليب التعلم منذ العقد الثاني من القرن العشرين على يد عالم النفس السويسري كارل يونغ Carl Yung من خلال نموذج الأنماط النفسية. أما في جوتنبرج بالسويد فظهر مارتون وزملاؤه Marton et al وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أنتوستل وزملاؤه Entwistle et al. أما في نيوكاستل بأستراليا فظهر بيجز وزملاؤه Biggs et al وقد إهتم العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة "Study Processes" أو عمليات التعلم "learning Processes" وأخيرًا أساليب التعلم" learning Styles" واستخدم كل باحث أساليب وأدوات مختلفة في دراسته. (جعفور و حورية,2013, 198)

وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم راجعًا إلى التداخل الذي لا يزال قائمًا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، وقد ذكر رينروايدنج (1997) Rayner Riding أنّ الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من القرن الماضي وبداية السبعينات ثم تراجع الاهتمام بهما دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم، وبالرغم من رجوع الاهتمام بهما في العقدين الماضيين فإن الاختلاف ما يزال قائما بينهما، حيث استعمل انتوستل أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل.

(جعفور و حورية,2013, 198)

بينما اعتقد دايس Das أنّ أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين, ولقد تطورت فكرة الأساليب، كما ذكر سترنبرج و جريجورينكو (2001) Sternberg Grigorenko إلى اتجاهين:

- **الاتجاه الأول :**

مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسًا شرح الفروق الفردية في الانجاز والأداء عن طريق الأساليب.

- **الاتجاه الثاني :**

استعمل إطارا جديدًا لدراسة أساليب التعلم والتعليم بالاعتماد على التجريب، وقد نتج عن ذلك عديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، والأساليب التي لها علاقة باختيار مهنة.

ونتيجة للاتجاهات المختلفة في رصد هذه الظاهرة – أساليب التعلم – يذكر كانو وهويت(2000) Canon & Hewit أنه من الصعب تقديم تعريف خاص لأسلوب التعلم لأن كل باحث يحصر اهتمامه ببعد معين كما أنه يستعمل أدوات قياس مختلفة عن غيره بالإضافة إلى الضعف في صدق وثبات أدوات القياس.

لكن وعلى الرغم من اختلاف مصادر تعريف أسلوب التعلم ومنطلقاتها الفكرية والنظرية إلا أنها تتفق في كونه الأسلوب المفضل لدى الفرد في الاكتساب ومعالجة المعلومات.

(جعفور وحورية, 2013, 199)

2-تعريف أساليب التعلم:

تعددت تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها وباختلاف الباحثين، وقد علل غنيم(1992) ذلك نظراً لاختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم، والتي على أساسها يُكوَّنُ الفرد استراتيجيةً محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد. وقد ذكر سعد(2006) أنه نظرًا لأن أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك، والمفاهيم والوجدان، والسلوك فإنه يصبح من المعلوم بالضرورة أن توجد تعريفات مختلفة له.

وقد عرف مالكود أساليب التعلم بأنها "طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم".(السليماني،2012،18)

وقد أشارت زينب بدوي (2002) إلى أن Entwistle سعى إلى الربط بين طرق الفرد المفضلة في التعلم أو معالجة المعلومات في نموذجه عن أساليب التعلم. ويتكون نموذجه من أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد في التعلم : التوجه نحو المعنى وفيه يسعى التعلم إلى فهم المعلومات. والتوجه نحو إعادة إنتاج المعلومات وفيه يتوجه الفرد إلى الحفظ الصم للمعلومات. والتوجه نحو الإنجاز وفيه يهدف المتعلم إلى إنجاز مهام التعلم بمستوى مرتفع من الدقة والسرعة. والتوجه الشامل ويتضمن أنواع متعددة من التوجهات في الوقت نفسه: مثل الحفظ والفهم والتجريب الفعال لما يتم اكتسابه من معلومات.

وقد أشار هينتون (1992) Hinton إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن ان تؤثر في التعلم. وينبغي الاهتمام بها لكي يتم الاقتراب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين فبمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه يساعده ذلك على إعداد دروس تتماشى والفروق الفردية بينهم. (السليماني ,2012, 17-18)

ونقف على مفهوم آخر في أساليب التعلم (Learning styles) على أنها: طرق الفرد المفضلة في انتقاء المعلومات واستقبالها وتجهيزها وفهمها, والتي ذكرها فيلدر وسلفرمان Felder and Siverman (1988) في نموذجه, وهى: (الحسي- الحدسي), (والبصري- اللفظي), (والنشط- التأملي), (والتتابعي- الشمولي). (اسماعيل,2014 ,6)

ويعرفها أيضا دن ودون وبرايس Dunn &Price، Dunn بأنها "طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفيزيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها, أو أنه نتاج لأربع مثيرات هي: البيئية, والعاطفية, والاجتماعية, والمادية أو الطبيعية. تؤثر على قدرة الفرد على أن يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم".(خزام, 2014, 39)

فلكل متعلم سماته المميزة التي تتعلق بالكيفية التي يتناول بها المعلومات, فقد يعتمد بعض الطلاب وبقوة على طرق العرض البصري للمعلومات, أي أن الاسلوب المفضل في التعلم هو أسلوب التعلم البصري, في حين يفضل البعض الآخر التعلم من خلال الاستماع للغة المنطوقة (spoken language) بمعنى أن الأسلوب المفضل في التعلم هو أسلوب التعلم السمعي. في حين لازال البعض الاخر يستجيبون على نحو أفضل من خلال أسلوب الانشطة العلمية في موقف التعلم. أي أن الأسلوب المفضل في التعلم هو أسلوب التعلم اللمسي, وهكذا تتعدد تفضيلات أساليب التعلم في النزوع للأسلوب الحركي من الفردي الى الجماعي. وهذا يدل على أن تعلم الناس بطرق وأساليب مختلفة يعزى لاختلافاتهم البيولوجية والنفسية. (البنا,29)

كما يمكن تعريفها على أنها: تفضيلات الفرد وخياراته لشروط العملية التعليمية والتي تستطيع التأثير في تعلمه وتحديد المكان والزمان والطريقة التي يتم ويحدث فيها التعلم. ويمكن لهذه الأساليب أن تلعب دورا أساسيا في تحديد كيفية فهم المتعلم للمادة التعليمية والاستجابة لها.

بينما يعرف(2005) lemere أساليب التعلم بأنها: السلوكيات النفسية والمعرفية والانفعالية التي تعمل كمؤشرات للدلالة على كيفية إدراك المتعلم لبيئة التعلم وتفاعله معها واستجابته لها والتي من شأنها أن تسهل تعلم الفرد في موقف ما.(الشمري,2014, 314)

3-نظريات أساليب التعلم:

3-1-نظرية المجال المعرفي لكيرت ليفين:

تؤكد النظرية المجالية أهمية الإدراك والفهم والتفكير في عملية التعلم, حيث أن التعلم يحدث نتيجة إدراك الفرد للعلاقات الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي, لقد أكد كيرت ليفن (1890-1947) Kurt Lewin أن الظواهر النفسية مثل مختلف مجالات البحث العلمي الأخرى لا يمكن أن تحدث بمعزل عن مجال يحتويها, وتخضع بدورها لمؤثرات عديد من القوى في هذا المجال. فتتأثر بالاطراد والانتظام والعلاقات المتبادلة في هذا المجال, وأن كل تعلم يؤدي إلى زيادة في الاستبصار، ويستخدم ليفين اسم المجال الحيوي للتمييز بين مجموعة القوى التي تحدد سلوك الفرد في وقت معين ويعني هذا المصطلح أنه في أي موقف من المواقف يكون لكل فرد مجالاً خاصاً به يختلف عن مجال أي فرد آخر في نفس الموقف أو نفس الوقت. ومن الأمور الهامة التي يجب التعرف عليها في المجال الحيوي للفرد؛ الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والأشياء التي يريد تجنبها, والعقبات التي تقف بينه وبين تحقيق هذه الأهداف, ويتضمن المجال الحيوي الخبرات القديمة التي يسترجعها الفرد ويتصورها ويعتمد عليها في حل مشكلة قائمة, واستخدم "ليفين" أسلوبا في البحث يعتمد على تصوير الظاهرة كما تحدث في الموقف المعين. (داودي, 2006، 60)

ورسمها رسما توضيحياً ونظريته تحاول دراسة السلوك في عبارات الطريقة التي يرى فيها الناس أنفسهم, وبيئتهم النفسية المباشرة. وتعتمد نظرية ليفين في التعلم على ثلاثة أنواع من التعلم هي:

- **التعلم كتغير في التركيب المعرفي للمجال:**

ويعني هذا النوع من التعلم وجود جزء من المجال غير واضح المعالم يحول بين المتعلم وبين الوصول إلى الهدف. وتؤدي زيادة المعرفة إلى توضيح هذا الجزء وبيان علاقته بالأجزاء الأخرى. وفي هذا النوع من التعلم يربط الفرد الخبرات بعضها ببعض وإدراك العلاقات الموجودة بينها وتكوين تنظيم جديد يعمل كوحدة متكاملة، وفق قوانين التنظيم الإدراكي. (داودي, 2006، 60)

- **التعلم كتغير في الدوافع والأهداف:**

تعمل الأشياء والأهداف كقوة لها تأثير جاذب, وتكتسب صفة الدافع مما يجعل الفرد يتجه نحوها وقد اهتم (ليفين) بالدوافع وتأثيرها على المجال الحيوي للفرد من النواحي الهامة في نظريته(داودي, 2006، 61)

- **التعلم كتغير في الاتجاهات والقيم:**

يعطي (ليفين) أهمية خاصة للاتجاهات والقيم وإيديولوجية الجماعة كقوى أساسية تؤثر في المجال الحيوي للفرد، وهناك ثلاثة عوامل تساعد في تكوين الاتجاهات هي:

النشاط الذاتي الذي يقوم به الفرد وهو قوة تلقائية مصدرها ميل الفرد نفسه ورغبته وهذا النوع من النشاط أفضل من النشاط المفروض.

صبغ النشاط بصبغة انفعالية سارة و محببة إلى النفس، تجذب الفرد إليها.

عن طريق زيادة خبرة الفرد بالموضوع، فالإنسان يكون أكثر إقبالا في العادة على موضوعات خبرها وتعرف عليها.

– ضرورة الاهتمام بالمجال الحيوي للأفراد بعد التعلم ومراعاة الخصائص الفردية للمتعلمين وهذا ما يرتبط مع أهداف قياس أساليب التعلم.

– الجاذب الموجب والسالب: وهنا يؤكد (ليفين) على الاهتمام بتنمية الدوافع المؤطرة لسلوك التعلم وجعلها مادة جاذبة لتحسين الاتجاهات والدوافع نحو الهدف المتمثل في التعلم. ونلمس الحاجة إلى هذا في التعلم المدرسي الذي يجب أن يقرن بالدوافع السارة ويرى في هذا المجال هوارد جاودنر Howard Gardenr "أن التعلم على نحو أفضل يحقق عندما يكون لديك شيء تهتم به, وتشعر أنه يدخل على نفسك السرور أثناء انشغالك به".

(داودي, 2006, 61)

- **الحيز الحيوي:** مؤلف من دوافع الفرد وقدراته وعناصر البيئة التي تقع ضمن ساحته الإدراكية ويمكن التعامل معها في لحظة ما. وأن حدوده تنتهي عند العناصر المادية الأخرى التي ليست بمتناول إدراك الفرد وتصوراته خلال تلك اللحظة .

(داودي, 2006, 62)

فالأشياء تكتسب قيمتها بالنسبة للفرد بقدر ما تشكل موضوعات لدوافعه. وهي تقع ضمن مجال إدراكاته واهتماماته مادامت هدفا لأفعاله وسببا لتوتره. ولكنها قد تتراجع إلى ما وراء حدود" الحيز الحيوي" في وقت لاحق بعد أن يُشبع الدافع ويزول التوتر.

3-2- نظرية المراحل المعرفية عند بياجيه (البنائية):

جان بياجيه (1896-1980) Jaen Piaget عالم نفس معرفي, أكد على الاهتمام بالعمليات المعرفية وهي جوانب من السلوك لا تخضع للملاحظة المباشرة, حيث أكد بياجيه أننا لا نعي بنية نظامنا المعرفي, ولكن نستطيع أن نعي نواتج نشاط هذا النظام, أي نعي التطور المعرفي لنظامنا المعرفي ويؤكد بياجيه أن نمو البنية المعرفية عند الطفل يحدث تبعا لعمليات التعلم انطلاقا من المحيط الثقافي, أو من الخبرة المحصلة من خلال الاتصال بالأشياء. كما أكد" قطامي" أنّ التطور المعرفي يشكل أحد الأسس النظرية التي تفسر علم النفس المعرفي, لذلك فإن دراسته تسهل مهمة فهم أسس تفسير المعالجات الذهنية, وفهم استراتيجيات التفكير، وتركزت أعمال" بياجيه" حول دراسة النمو المعرفي, المهارات, والتفكير وهي عمليات نفسية تعزى لنشاطات المخ الإنساني, وقد ساهم بشكل فعال في وضع وتطوير نظرة دينامكية لعمل المخ الإنساني وامتدت دراساته الطولية من ملاحظاته على عينات من الأطفال (سن الطفولة) على نحو (60) سنة.

وبنى نظريته على مفهومين متمايزين هما:

- مجالات النمو المعرفي من (الطفولة إلى البلوغ).
- العمليات المعرفية.

بالنسبة لمجالات النمو المعرفي حدد بياجيه أربع مجالات(3) (الأعمار محددة بشكل ضمني نظرا للتباين بين الأفراد).(داودي, 2006, 62-63)

أولا: مرحلة التفكير الحسي /الحركي (منذ الولادة . إلى عامين) :

يتم فيها التعلم عبر الإحساس بوجود الأشياء التي يتحرك الطفل وسطها؛ من خلال الاتصال والاحتكاك الحسي المباشر بالأشياء، وتشكل موضوعات الإحساس المحيطة بالطفل البدايات الأولية للبنى العقلية، وتتشكل تلك البنى مما يوجد حول الطفل ويحس به وتقع ضمن مجال حركته ويمكنه العبث بها وفحصها وتنظيمها، ويقسم بياجيه هذه المرحلة إلى ست مراحل فرعية هي:

1-**المرحلة الانعكاسية:** وتشمل الأول من حياة الطفل، وتظهر فيها بعض أنواع السلوك المنعكس مثل المص وبلع الطعام، وهنا لا يفرق الطفل بين ذاته والأشياء المحيطة به.

2-**مرحلة الاستجابات الدائرية الأولية:** وتمتد منذ بداية الشهر الثاني إلى الشهر الرابع، وتصدر عن الطفل استجابات منعكسة بشكل متكرر مثل تكرار غلق اليد وفتحها، وفيها يبدأ التآزر بين الفم واليد، وتظهر لديه ردود فعل أولية.

3-**مرحلة الاستجابات الدائرية الثانوية:** وتمتد بين الشهر الخامس والثامن، وتظهر عند الطفل ردود فعل ثانوية، ويكرر الطفل الأنشطة التي يعزز عليها، وينمو التآزر بين الفم واليد، ويكثر من وضع الأشياء في فمه ويحاول مدُّ يده لإمساك الأشياء القريبة منه.

4-**مرحلة المشكلات البسيطة:** تمتد من الشهر التاسع إلى الثاني عشر، وتتميز بقدرة الطفل على حل المشكلات البسيطة، وتظهر لديه القدرة على بقاء الأشياء في مخيلته حتى بعد أن تختفي تلك الأشياء من أمامه (ظاهرة بقاء الأشياء)، ويحاول تقليد النشاط الذي يجرى أمامه، إذ يصفق عندما يصفق أحد أمامه.

5-**مرحلة البحث عن الأشياء المخفية عنه:** تمتد من الشهر الثالث عشر وحتى الشهر الثامن عشر. في هذه المرحلة يصبح السلوك أكثر اكتشافاً، ويبحث عن طرق جديدة لحل المشكلات. ويبدأ لديه التمييز بين الذات والبيئة، ويبدأ يتكون لدى الطفل وجود مستقل عن الأشياء الخارجية وهو ما يسمى بداية تكوين مفهوم الذات؛ وتتطور فكرة ثبات وبقاء الأشياء في تصوراته العقلية. (الزغلول والهنداوي،173،2014)

6-مرحلة بدء الكلام: وتمتد من بداية الشهر التاسع عشر وحتى نهاية السنة الثانية من العمر، ويبدأ الطفل بالتفكير بالأشياء والحوادث التي تقع على مرأى منه، ويستعمل وسائل جديدة للوصول إلى أهدافه، ويظهر لديه درجة بسيطة من التذكر والتخطيط والتخيل، وتبدأ لديه عملية اكتساب اللغة.ويعتبر هذا سلوكاً انتقالياً للدخول إلى مرحلة جديدة من مراحل النمو المعرفي. (الزغلول والهنداوي،173،2014)

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات من(2-7 سنة):

تعتبر هذه المرحلة مرحلة انتقالية وتتميز بظهور اللغة والتحكم فيها، بالإضافة الى ظاهرة التّمركز حول الذات، وعدم ثبات الإدراك وذلك من حيث الحجم والوزن والشكل واللون، كما يتميز تفكير الطفل في هذه المرحلة بالإحيائية أي إعطاء الحياة لكل شيء جامد أو حي، وقد سميت بمرحلة ما قبل العمليات كون الطفل غير قادر على الدخول في عمليات ذهنية بعيدة عن المنطق تعالج أغلب الأشياء عن طريق الحواس، فهو يعد الأصابع المقرضة عدد الأشياء مثلا.

وتنقسم هذه المرحلة بدورها الى مرحلتين هما :

- مرحلة ما قبل المفاهيم: من(2-4)سنة :

فيها يستطيع الطفل القيام بعملية تصنيف بسيطة حسب مظهر واحد كاللون مثلا وليميز الطفل بين الأحجام والأوزان فهو يظن أن الشيء الكبير رغم خفته يغوص في الماء ولا يطفو والشيء الصغير رغم ثقله يبقى على سطح الماء. (هاشم, 2018, 1017)

- المرحلة الحدسية: من(4-7 سنوات)

وفيها يتمكن الطفل من التصنيفات المعقدة حدسيا(أي دون الخضوع لقاعدة يعرفها أو منطق معين) وخلال هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ وتتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية :

أ-ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر .

ب-تفكير المتمركز حول الذات.

ج-تكون المفاهيم وتصنف الأشياء .

د-تقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي. (هاشم, 2018, 1018)

ثالثا: مرحلة تفكير العمليات المادية من (7-11 سنة):

يستخدم مصطلح العمليات للدلالة على الأعمال والأنشطة العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة ويستطيع الطفل خلال هذه المرحلة التنبؤ بالظواهر وتفسيرها علميا ولكن على مستوى مادي ملموس وتزول ظاهرة التمركز حول الذات تدريجياً إلى أن يصل الطفل الى مرحلة التفكير الاجتماعي عن طريق فهم الآخر والتواصل معه. أضف إلى ذلك تطور مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والحجم والوزن, ومن أهم مميزات هذه الفترة:

أ-الانتقال الى لغة اجتماعية بعدما كانت متمركزة حول الذات.

ب-الاستخدام الملموس للموضوعات المادية في التفكير وحل المشكلة .

ج-يتطور مفهوم الاحتفاظ والمقلوبية.

د-تطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.

هـ-الفشل في التفكير في الاحتمالات المستقبلية. (هاشم, 2018, 1019)

رابعا: مرحلة التفكير المجرد من(11 أو 12 سنة فما فوق):

يظهر في هذه المرحلة الاستدلال المنطقي المجرد الرمزي حيث يتمكن كل الأطفال من وضع الفرضيات واختبارها وتطوير استراتيجيات كلها دون الرجوع الى الماديات وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

أ-تتوازن عمليات الاستيعاب والملائمة

ب-تطور التفكير الاستدلالي .

ج-تطور تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول.

د-التفكير في احتمالات المستقبل.

هـ-استخدام التفكير العلمي في تحليل الظواهر.

جدول رقم (1) يوضح مراحل النمو وخصائصها عند بياجيه:

المرحلة	العمر الزمني	الخصائص
الحسي الحركي	0–2 سنة	الانتقال من الأفعال المنعكسة الى النشاطات الهادفة باستعمال النشاط الحسي الحركي.
ما قبل العمليات	2–7 سنة	اللغة والتفكير متمركزان حول الذات والتفكير في اتجاه واحد
العمليات المادية	7–11 سنة	فهم قوانين الاحتفاظ والترتيب والتصنيف استعمال التفكير المنطقي باكتساب مبدأ المقلوبية.
العمليات المجردة	11–15 سنة	حل المشكلات المجردة بشكل منطقي والتدرج نحو التفكير العلمي واستعمال التفكير الافتراضي.

ويعد بياجيه من أكثر علماء النفس أهمية خلال النصف القرن المنصرم وأكثرهم أهمية في ميدان النمو المعرفي لدى الطفل. ويذهب منظور هذا العالم خطوة أبعد من تكامل المرء نفسيا ليؤكد تكامل الإنسان وبيئته. (هاشم, 2018, 1019)

ومن أبرز مظاهر نبوغ هذا العالم :

1–انطلاقه من منطق فلسفي ورياضي بالغ التعقيد.

2–إعداد اختبارات متكررة في غاية البساطة تكشف وبدقة مدهشة العمليات العقلية التي يستعملها الأطفال لبلوغ استنتاجاتهم. فيستعمل قبضة الطين الاصطناعي ليشكلها بأشكال مختلفة، أو ماءاً ملوناً يسكبه في أكواب أو علب كبريت... الخ.

3–مسألة الاستعداد للتعلم: هناك خالف حول مسألة محددات الاستعداد للتعلم وحول مسألة علاقة النمو المعرفي بالاستعداد للتعلم سواء قبل دخوله المدرسة أو بعده ومع أن معظم المنظرين يتفقون على أن النمو والتطور العقليين هما نتاج تفاعل النضج والتعلم فهناك خلاف حول التأثير النسبي للعوامل المكونة للاستعداد العقلي للتعلم. ويرى بعض المنظرين إمكانية التسريع في تكوين الاستعداد، ويعتقد عدد من علماء النفس والمربين بأننا نستطيع بل ويجب أن نعلم الطفل ليتكون لديه الاستعداد للتعلم وأن لا نقف مكتوفي الأيدي حيال حدوث

ذلك بشكل طبيعي. فيقول (هبت) في كتابه (الذكاء والخبرة) قد يكون من الممكن أن نرفع مستوى الذكاء بدرجة بينة إذا اعتمدنا على الجوانب العملية في علم النفس أثناء خبرة الطفولة المبكرة .(هاشم, 2018, 1019)

المفاهيم الرئيسية:

مصادر المعرفة (Sources of Knowledge) يعترف بياجيه بأن ما يعرفه إنسان ما انما ينجم جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء. كما يعترف بأن وجود الكائن بصورة سليمة لم تمس شرط أولي لحصول التعلم.

ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية والمادية والنضوجية عاملا آخر هو عملية الموازنة التي تقود التعلم(ناصف, 1978, 283)

والموازنة: تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.وهي لا تنجم مما يراه الإنسان, بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال (inference)على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.

عملية الموازنة (The Process of Equilibration) تمكّن بياجيه من التعرف على عدة خطوات في عملية الموازنة تهدف إلى القضاء على مختلف أشكال التناقضات. وعملية الموازنة تبدأ ببعض الاضطراب إذ يشعر الإنسان بأن هناك شيئا ما ليس على ما يرام. ولنأخذ مثالا على ذلك الطفلة التي تتنبأ بأن الماء الذي يصب في كأس قصير عريض سيصل إلى نفس المستوى إذا ما صب في كأس آخر طويل وضيق. وعندما تلاحظ هذه الطفلة أن مستوى الماء في الكأس الثاني أعلى منه في الكأس الأول فأنها تصاب بالانزعاج. (ناصف, 1978, 284)

وهذا ما نسميه بالاضطراب (disturbance) أو الصراع بين ما هو متوقع وما نشاهده أمام ناظرنا. فالاضطراب يطلق بعض التنظيمات(regulations) من أجل العمل على تخفيف حدة الاضطرابب. وفي المثل السابق فقد تعيد الفتاة صب الماء في الكأس العريض, وربما كان ذلك كي تتأكد من أنها لم تكن مخطئة في نظريتها إلى مستوى الماء في الأصل. وفي ختام الأمر, ومن خلال أنماط أخرى من التنظيمات وبعد اكتساب العديد

من الخبرات من الحياة اليومية فإن الفتاة تبدأ في فهم السبب الذي يجعل من مستوى الماء في الكأس الطويل الضيق أعلى منه في الكأس القصير المتسع. (ناصف, 1978, 285)

والتكيفة هو الهدف النهائي لعملية الموازنة ينطوي على التفاعل بين عمليتين فرعيتين هما التمثل والملاءمة. وهاتان العمليتان ليستا اكثر من شكلين اخرين من أشكال التنظيم .فالتمثل (assimilation) عملية تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة والتمثل وحده, أو التمثل بدون الملاءمة. من شأنه أن يشوه الخبرة الجديدة .فالطفلة التي أشرنا إليها في المثل السابق قد تقول عندما ترى أن مستوى الماء قد هبط عند إعادة صبه في الكأس العريض, ((إن بعض الماء قد تسرب عند إعادة صبه)).

أما الملاءمة (accommodation) فهي عملية الانتباه التي تختص كلية بالتجربة الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة . والملاءمة بدون التمثل قد تؤدي إلى نتائج خاطئة كأن تقول الطفلة((نعم إن الماء يكون على مستوى منخفض أحيانا وعلى مستوى مرتفع أحيانا أخرى)) وفي هذه الحالة فإن الطفلة تلائم فقط ما هو مائل أمامها بدون أية محاولة. لتمثل ما هو ماثل في الخبرة السابقة. فالتعادل بين التمثل و الملاءمة ضروري للطفل كي يستطيع الوصول إلى تفسير للحوادث الماثلة أمامه ويكون اكثر دقة وأكثر تكّيفا.

(ناصف, 1978, 285)

3-3-نظرية كولب لأساليب التعلم:

لقي نموذج كولب اهتماما متزايدا من الباحثين في الغرب على مدى العقدين الماضيين في البحوث والدراسات النفسية. وذلك لأن علماء النفس يرون أن نموذج التعلم الخبراتي معد بصورة جيدة وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي و قد جنحت الباحثتان لتبني نموذج كولب لأساليب التعلم نظرا للاعتبارات التالية:

-يعرف كولب أساليب التعلم على أنها مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول ولا تحدده السمات الشخصية إلا بصورة جزئية، وهو يتأثر بصورة كبيرة بمتطلبات البيئة، التخصص التعليمي، المهنة، العمل، مهارات الأداء. (جعفور وحورية, 2013, 203).

-كونه يعتبر أساليب التعلم تفاعلا بين عوامل وراثية وأخرى بيئية وبالتالي فهو لا يغفل أيا منها.

-تأكيده على قابلية أساليب التعلم للتغير النسبي وثباتها النسبي أيضا.

-أكدت زينب بدوي (2002) على أهمية الاستفادة من أساليب التعلم عند كولب في تحسين الممارسات التربوية ورفع مستوى أداء المتعلمين، وعلاج جوانب الضعف في التحصيل وتطوير طرق التدريس بما يناسب أساليب التعّلم المفضلة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة. (جعفور وحورية,2013, 203).

وقد اعتمد كولب في نظريته لأساليب التعلم على ثلاثة نماذج تسمى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة وهذه النماذج حسب C.Schellas kristen (2006) هي: نموذج جون ديوي J.Dewey وهو ذو اتجاه براغماتي حيث كتب مؤلفا حول التجربة والتربية أين تكاملت فكرة التعلم التجريبي في التعليم العالي التقليدي ويقوم نموذجه على أربع مراحل للتعلم هي (الدافع، الملاحظة، المعرفة، التقييم) وذلك في شكل دورة منظمة, ونموذج لفين Levin وهو من أنصار مدرسة الجشطالت ودرس ديناميات الجماعة وأساليب القيادة، وهو يعتقد أن الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يدمجون بين أفكارهم المستقلة والتجربة الملموسة ويتضمن هذا النموذج أربعة مراحل هي (التجربة الملموسة، الملاحظة والأفكار، تشكيل المفاهيم المجردة والتعميمات، اختبار مضامين المفاهيم في المواقف الجديدة) وهو بذلك يؤكد على الواقع والتجربة والتغذية الراجعة, ونموذج بياجيه Piaget وهو ذو اتجاه عقلاني وهو يعتقد أن التعلم ينتج من خلال تفاعل الشخص مع البيئة، والطفل يتعلم التعامل مع الأشياء والصور والرموز على التوالي ووفقا له فإن التعلم يسير في اتجاه خطي -وذلك على عكس النماذج السابقة – من خلال مراحلها الأربعة: (المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل التفكير بالعمليات، مرحلة العمليات المحسوسة, مرحلة العمليات المجردة).

لذلك يعود سبب تسمية نموذج كولب بالتعلم الخبراتي لسببين هما:

: Ponle Gideon Adetunji

1. أصولها الفكرية المستمدة أساسا من أعمال ديوي، ليفين، و بياجيه.

2. تركيزه على دور الخبرة والتجربة في عملية التعلم .(جعفور وحورية, 2013, 204)

وهذا ما يميزه عن نماذج التعلم المعرفية التي تؤكد على دور المعرفة والرموز المجردة كما يميزه عن النماذج السلوكية التي تنفي أي دور للتجارب الواعية في عملية التعلم, أما نظرية

التعلم التجريبي فتشير إلى وجود منظور شامل ومتكامل يجمع بين الخبرة، الإدراك، المعرفة والسلوك.

وعليه وكأي نظرية علمية فقد بنيت نظرية كولب للتعلم التجريبي على ست فرضيات حسب kolbA.Y (2005) kolb& D.Aهي:

1. يفضل النظر للتعلم كعملية وليس من حيث النتائج, لذلك ومن أجل تحسين التعلم ينبغي التركيز على عملية التعلم بدل النتائج، وهذه العملية تحتوي على تغذية راجعة تبرز فاعلية جهود التعلم.

2. كل تعلم هو إعادة تعلم ويكون التعلم أسهل من خلال المعالجات التي تستشف أفكار الطلاب ومعتقداتهم حول موضوع التعلم، وتسعى لتطويرها ومعالجتها لتمكن الطلاب من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة عن الموضوع.

3. التعلم يسعى لحل التناقض ما بين الأساليب المختلفة لعملية التكيف (التوافق) مع العالم، ذلك أن التناقض والاختلاف والرفض تعتبر المحرك الرئيسي لعمليات التعلم.

4. التعلم هو عملية شاملة للتكيف (التوافق) مع العالم، فهو ليس فقط نتيجة للمعرفة لكنه يشمل تكامل نشاطات الفرد (التفكير، الشعور، الادراك، السلوك) .

5. التعلم نتاج تبادلات متناغمة ما بين الشخص والبيئة (راجع نظرية بياجيه حول المواءمة)

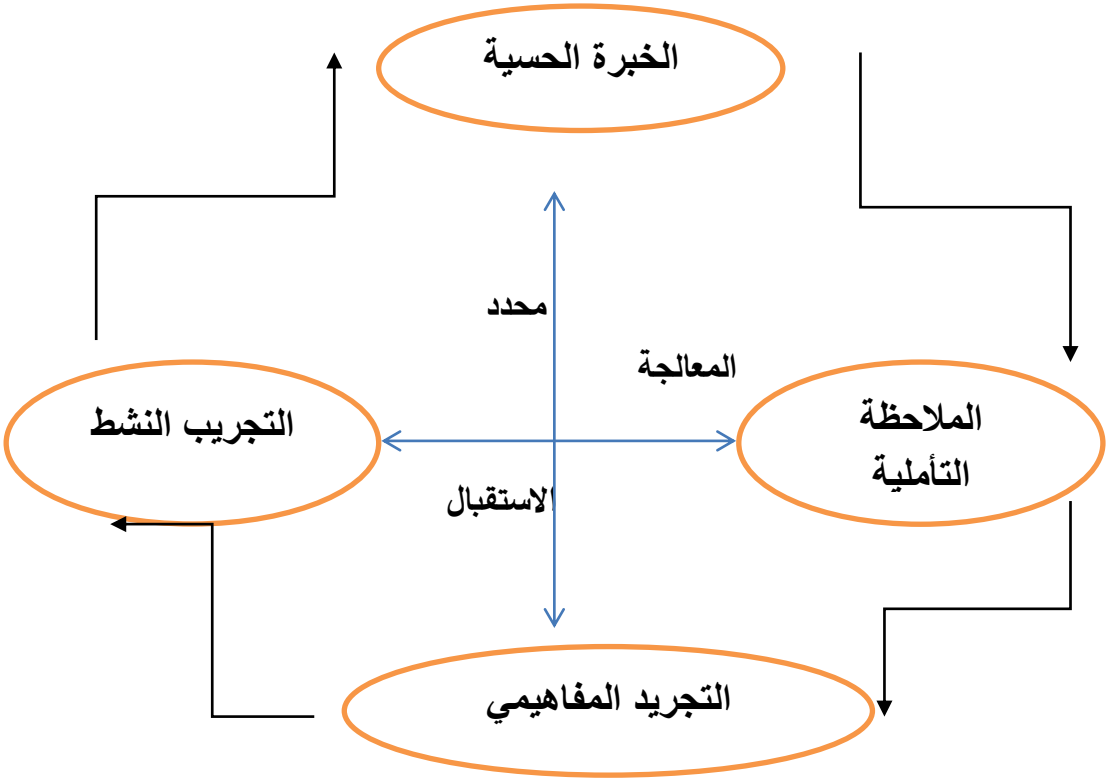
6.التعلم هو عملية بناء للمعرفة. فنظرية التعلم التجريبي هي نظرية لصياغة أو بناء المعارف الاجتماعية ومن ثم يمكن استيعابها ضمن مكونات شخصية المتعلم.

(جعفور وحورية, 2013, 206).

حيث يرى كولب (1984) أن أساليب التعلم هي نتائج لتوليفة متفاعلة تجمع بين التأثيرات الوراثية، الخبرات الحياتية الماضية، ومتطلبات البيئة الحالية حيث تتكامل هذه العوامل لتتمايز في بعدين يحددان أساليب التعلم، وهما:

1. **محدد الاستقبال** :وهو يتعلق بكيف يستقبل الفرد المعلومات أو المثيرات الإدراكية وحسب كولب فإن ذلك يتم إما من خلال الخبرات الحسية المباشرة, أو من خلال المفاهيم التجريدية.

2. محدد المعالجة :ويتعلق بكيفية قيام الفرد بتجهيز ومعالجة المعلومات وحسب كولب فإن ذلك يكون من خلال التجريب الفعلي النشط أو الملاحظة التأملية، وذلك كما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (01): دورة التعلم حسب نموذج كولب

وقد أوضح (كولب) أن دورة التعلم هذه يمكن أن تبدأ من أية نقطة ويمكن التعامل معها كشكل حلزوني بإجراء معين، ثم يلاحظ أثر هذا الإجراء على الوضع والخطوة التالية المتعلقة بفهم آثار هذا الإجراء، بحيث إنه إذا تم اتخاذ الإجراء نفسه في الظروف نفسها يمكننا التنبؤ بما يمكن أن يترتب على مثل هذا الإجراء. وبهذا الأسلوب تكون الخطوة التالية هي فهم المبدأ العام الذي ينطوي عليه وضع معين، وفي هذا السياق هناك مظهران جديران بالاهتمام هما:

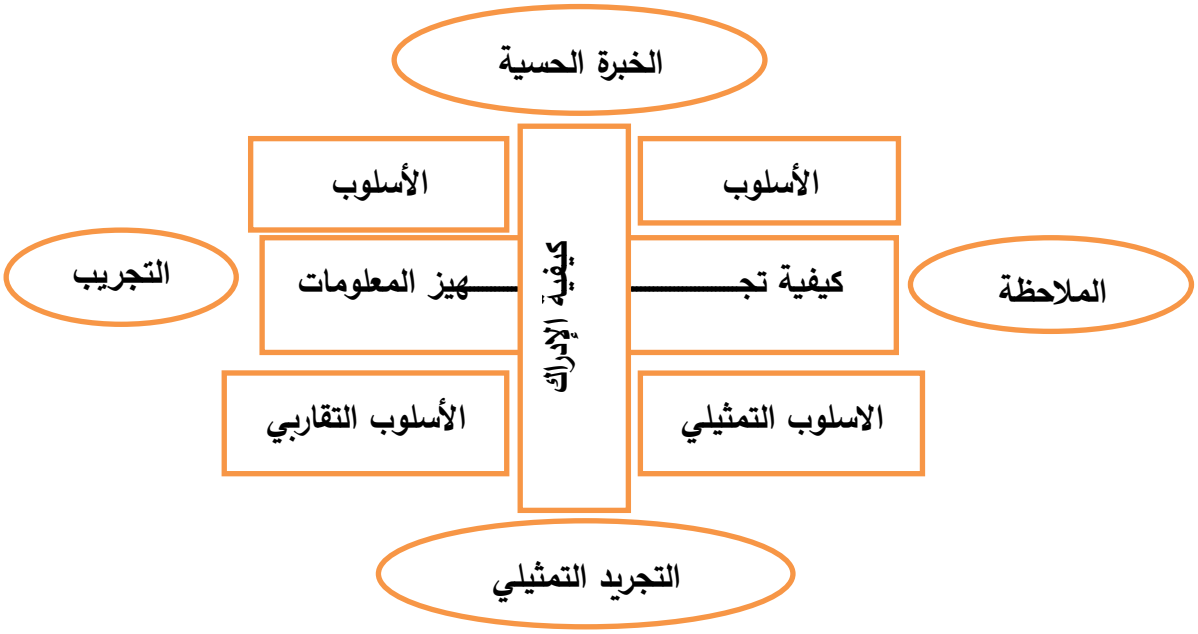
- توظيف التجربة لفحص الآراء
- استخدام التغذية الراجعة لتغيير لممارسة العملية والنظريات.

(جعفور وحورية,2013, 206)

وعليه فإن التعلم الفعال ينطوي على أربعة أوجه هي:

- **من حيث استقبال المعلومات:** من الخبرات المحسوسة إلى الاستماع والملاحظة التأملية.

- **من حيث تجهيز ومعالجة المعلومات:** من المفاهيم التجريدية إلى التجريب الفعلي النشط، وذلك كما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم(2): أساليب التعلم حسب نموذج كولب.(جعفور وحورية, 2013, 206)

وقد ذكرت زينب بدوي (2002) أن نموذج كولب يفترض أن الفرد قد يستخدم أحد أساليب التعلم أثناء عملية التعلم أما ريني كولب (1995) يرى أنه لا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر بل كل الأساليب متساوية في الأهمية وعلى كل بيئة تزويد المتعلم باحتياجات التعلم الخاصة بتعلمه، لأن كل متعلم يتعلم بطريقة فريدة رغم اشتراك جميع المتعلمين في دائرة التعلم.(وقاد،2004،60)

مع الإشارة إلى أن أساليب التعلم صنفت بأشكال ونماذج متعددة بدءا بنموذج كارل يونغ عام (1971) حيث قال بوجود أربعة أساليب للتعلم ،هي: شعوري، وتفكيري وحسي

وحدسي؛ فنموذج كولب عام (1976) حددها في أربعة نماذج هي (التباعديون، التمثيليون، التقاربيون، التكيفيون), وصنفت حسب مايرز برج عام (1978) إلى :
(انبساطي، حساس، مفكر، محكم)، وتحددت في نموذج مكارثي عام (1980) في أربعة أساليب هي:(الابتكاري ،التحليلي، الحسي، الديناميكي), وتحددت في نموذج جريجورك (1985) في (المحسوس –التسلسلي، العشوائي، المحسوس –العشوائي، المجرد التسلسلي، المجرد –العشوائي), ونموذج هوني وممفورد (1986) في أربعة أساليب أيضا وهي (النشط، المتأمل، والنظري، والنفعي). وكان نموذج فيلدر–سلفرمان (1988) ويفترض أربعة أبعاد للتعلم ثنائية القطب للتعلّم، ولذا نتج عنه ثمانية أساليب هي : (حسي وحدسي وبصري ولفظي ونشط وتأملي تسلسلي وشمولي). ونموذج سوزان واينبرن (2002) بثلاثة أساليب للتعلم هي:(البصري، السمعي، الحركي).(رواشدة ونوافلة والعمري،2010،362)

ولقد أتى هذا التعدد ليخدم الجانب التعليمي وليسير الأهداف التعليمية للبحث التربوي، ويزود المعلمين بطرق منظمة لتطبيقات التعلم الفردي والجماعي في غرفة الصف، ويفيدهم بالتعرف على التعددية الثقافية والنفسية لدى المتعلمين واختيار البرامج وتنويع طرق التدريس، والتي تتناسب وهذه التعددية التي ترجع إلى جملة عوامل تسهم أساسا في تشكل أساليب التعلم على النحو الذي يفضله كل متعلم. (جعفور وحورية, 2013, 206)

4–تصنيفات أساليب التعلم:

أولا: تصنيف هول وموسيلي (2005) Hall &Moseley أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها أو مرونتها كالتالي:

1–نماذج تعتمد كل من أساليب التعلم والتفصيلات كتكوين أساسي. ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "دن–ودن", "ونموذج "تورانس".

2–نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق بما في ذلك أنماط القدرة. ومن أبرز نماذج هذه الفئة، نموذج "رايدنج","جاردنر".

3–نماذج أساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبيا ومن نماذج هذه الفئة نموذج " مايرز– بيجز".

4-نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تنصيف بالاستقرار المرن ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "كولب" , ونموذج" هني وممفور".

5-نماذج الانتقال من أساليب التعلم الى طرق التعلم واستراتيجياته وتوجهاته ومفاهيمه ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "انتوستيل", ونموذج"سترنبرج", ونموذج "بيجز".

ويلحظ أنه تم دمج أساليب التعلم وأساليب التفكير باعتبارهما من العوامل المؤثرة في الشخصية.(وقاد,2008 ,48-49)

ثانيا: تصنيف راينر و ريدنج Rayner & Riding:

ذكرت إلهام وقاد(2008) أن "راينر ورايدنج" Rayner & Riding صنفا نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات، هي:

1. نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية: ومنها نموذج" راميرز وكاستينادا"، والتي تعد من أولى المحاولات لتطبيق نماذج التعلم المعرفية على بيئة التعلم.

2. نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات: ومنها نموذج" دن ودن وبريس", والذي يعد ذخيرة للتعلم أكثر من كونه أسلوبا للتعلم.

3. نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم, ومنها نموذج "كولب" Kolb والذي اهتم بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات.(وقاد،2008،64)

ثالثا: تصنيف دن ومليجرام Dunn & Milagram :

أشار الحجاحجة (2008) إلى أن دن ومليجرام Dunn & Milagram أوضحا بأن الباحثان قسما أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة بناءً على نتائج دراسات قامت بفحص العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من الإدراك والشخصية, أو التعلم والأنشطة التعليمية.

وتتخذ أساليب التعلم تصنيفات متنوعة بحسب الاختلاف في الميول الفطرية لدى الأفراد ومن أبرز هذه التصنيفات:

1. قائمة شميك Schmeck: وتقيس أربعة أساليب للتعلم وهي: المعالجة العميقة, الموسعة الاحتفاظ بالحقائق, الدراسة المنهجية.

2. قائمة رينزولي Renzulli: وتقيس ثمانية أساليب وهي: المعتمد، الجماعي،

العملي، التخيلي، الحسي، الفردي، التفكيري، المستقبل.(الغامدي, 2013, 19)

3. قائمة جراش وريتشمان Grash& Ritchman : وتقيس ستة أساليب في التعلم وهي : أسلوب التعلم : الاستقلالي، والاعتمادي، والتنافسي، والتعاوني، والهروبي، والتشاركي.

4. قائمة بيجز وآخرون Bigg et al: وتقيس ثلاثة أساليب في التعلم وهي: الأسلوب السطحي، والأسلوب العميق، والأسلوب التحصيلي. (الغامدي,2013،20)

5. قائمة تشيسلت Chislett: وتقيس ثلاثة أساليب في التعلم, وهي: الأسلوب السمعي, الأسلوب البصري, والأسلوب الحسي.(الغامدي،2013،20)

5-أساليب التعلم البصرية والصوتية والحسية الحركية:

تعتمد أبسط وأكثر الطرق شيوعا لتعريف أساليب التعلم المختلفة على الحواس. وهي تسمى عموما بالنموذج البصري والصوتي والحسي الحركي، ويصف هذا الإطار المتعلمين من الناحية البصرية أو السمعية أو الحسية الحركية. ويقوم المتعلمون بأكبر مستوى من الكفاءة ويفهم المتعلمون عبر حاسة السمع من خلال السمع بشكل أفضل ويتعلم المتعلمون من الناحية الحسية الحركية/الحسية من خلال الحركة واللمس.

وقد أشار ميللر إلى أنه قد ظهر في إحدى نتائج الدراسات أن (92 %) من الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية يتعلمون من خلال حاسة البصرو(34%) يتعلمون من خلال وسائل سمعية و(37%) يتعلمون بشكل أفضل من خلال أوضاع حركية/حسية.

البصرية	الصور وملفات الفيديو والرسومات والأشكال التوضيحية والمخططات والنماذج.
السمعية	المحاضرة والتسجيل والقصة والموسيقى والتعبير اللفظي والأسئلة.
الحسية الحركية	التمثيل ولعب دور والتشكيل بالطين.

توجد عدة مخازن واستطلاعات للرأي عبر الإنترنت لمساعدة الناس على تحديد نمط التعلم المفضل لديهم. وبالرغم من أن غالبيتها لا يُعتمد عليه بشكل كبير، إلا أنّها تقدم نظرة حول التفضيلات التعليمية. ومع ذلك يجب على المدرسين توخي الحذر عند الاعتماد

على التقييم الذاتي للطلاب فيما يخص أساليب التعلم وقد أشار كوتن (1998) Cotton وسواسينغ يدور بينهم النقاش حول أنه ليس بالضرورة أن تمثل تفضيلات المتعلمين المنطقة التي يكون فيها هم الأفضل، إضافة إلى ذلك ليس بالضرورة أن تكون كافة أساليب التعلم مناسبة لكافة المحتويات كما أنه من المحتمل تعلم بعض الشيء عن قيادة السيارة بالمشاهدة أو السماع عند مناقشة شخص ما لهذا الموضوع فسيرغب القليل منا أن يكون في سيارة على الطريق برفقة أشخاص لم يمروا بتجارب تعلم كبيرة. ويتطلب اختيار طرق التدريس المعتمدة على أساليب التعلم الحسية معرفة عميقة بالموضوع وحكم جيد من المدرس.

(السليماني, 2012, 26-27)

6-العوامل المؤثرة على اساليب التعلم :

تتأثر أساليب التعلم عند التلاميذ بعدة عوامل منها :

1-البيئة المدرسية أو الأسرية الشكلية المباشرة وما تحويه من مؤثرات مثل: الصوت، الحرارة، التصميم...الخ.

2-الاحساس الفردي وما يرتبط به من دوافع ومسؤوليات شخصية ومثابرة وخصائص نفسية فردية أخرى.

3-الحاجات الاجتماعية للتفاعل، كالحاجة الى التأمل الذاتي أو الحاجة للتفاعل مع الاقران او الاثنين مع بعض

4-الخصائص الجسمية مثل قوة الجسم، الوقت النشط من اليوم، القدرة على الحركة والإنجاز، الحاجة إلى الطعام والشراب.

5-الحاجة لإظهار القوى الشخصية مثل القدرة على التعلم وتعليم الآخرين، والقدرة على العطاء وإفادة الآخرين....إلخ.(الباوى,2009, 193)

خلاصة الفصل:

إن كان استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه اليوم يعود إلى القرن التاسع عشر... فربما قد يعود إلى أبعد من ذلك بكثير خاصة أن العرب المسلمين كانت لهم

مدارس وجامعات قبل ذلك التاريخ بكثير على الأقل بثمانية قرون، إلا أن الدراسات العلمية الجادة ونظريات التعلم ازدهرت منذ العقد الثاني من القرن العشرين وهو مجالٌ بحثيٌّ حديثٌ نسبيا. بدأت تتشكل ملامحه على يد كثير من الباحثين، إذ شكل اختلافهم في التعريفات وتعدد أدوات القياس خصوبة أكاديمية وديناميكية تغري المهتمين بهذا الحقل المعرفي لبذل المزيد من الجهد للوصول إلى الأسلوب الأمثل لأكبر شريحة من المتعلمين، حتى إن تداخلت أساليب التعلم مع أساليب المعرفة أو ضعف في صدق وثبات أدوات القياس إلا أَنَّ الهدف هو الوصول إلى الأسلوب الأفضل للفرد في اكتساب ومعالجة المعلومات.

الفصل الثالث:

التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد

1-نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي.

2-مفهوم التفكير ما وراء المعرفي.

3-أهمية التفكير ما وراء المعرفي.

4-مكونات التفكير ما وراء المعرفي.

5-مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

6-استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

خلاصة الفصل

تمهيد

"التفكير حول التفكير" تعريف للباحث ليفن جستون (1997) يثير الفضول لتحديد مهارة معرفية خصبة تسمى بالتفكير ما وراء المعرفي. برزت أهميتها حديثا –وإن كان البعض أرجعها إلى سقراط وأسلوبه وإلى إشارات أفلاطون الضمنية فعلم النفس المعرفي الاجتماعي اجتهد وكان له دور في تحديد مفهومه.... وبرزت الحاجة اليها لما لها من علاقة ارتباطية بأساليب التعلم في تنمية المهارات والقدرات لدى الفرد، ولهذا فنحن في حاجة لمعرفة نشأتها وتطورها وتحديد مفهومها ومعرفة مكوناتها ومهاراتها واستراتيجياتها.

1–نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي:

على الرغم من حداثة مفهوم ما وراء المعرفة إلا أن جذوره التاريخية ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل، وإلى أفلاطون عندما عبّر عن ما وراء المعرفة ضمنياً حين قال :"حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه"، كما أعتقد Kulp في منتصف القرن التاسع عشر أنه بإمكاننا جعل الناس يفكرون ويصفون تفكيرهم، وسميت هذه الطريقة بالاستبطان، حيث كان الاعتقاد السائد هو أن عمل الذهن يجب أن يكون مفتوحاً للاختبار أو الملاحظة الذاتية، واعتقد Wundt بأنَّ الاختبار الذاتي المكثف قادر على تحديد أو التعرف إلى الخبرات الأولية الأصلية التي ينشأ أو يتكون منها التفكير، كما أن التجارب العديدة التي أجريت حول التفكير لدى بعض العلماء مثل العالم الأمريكي Roger و العالم الألماني Duncher أحد مؤسسي مدرسة الجشطالت كانت تتضمن حلاً لمشكلات مختلفة على أن يعبر المفحوص لفظياً عن أفكاره، و كذلك طريقته في التفكير خلال حله للمشكلة.

(الشمري،2014،315)

أما المفهوم الحديث لمصطلح ما وراء المعرفة ظهر على يد عالم النفس المعرفي الامريكي فلافل Flavell الذي أشتقه من خلال دراساته حول عمليات الذاكرة، وأوضحه بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية، ومعرفته بأي إنتاج يرتبط بها مثل الخصائص أو الإمكانات المتعلقة بتجهيز ومعالجة المعلومات، وكان ظهور مفهوم ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي في بداية السبعينات سبقاً أضاف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وفتح

آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار .(الشمري،2014،315)

2-مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

تعددت التعريفات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي ؛نظراً لاختلاف التوجهات النظرية للباحثين، نورد فيما يلي مجموعة من هذه التعريفات:

يعرف الباحث ليفينجستون (1997) Livingston 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.

وعرف مارزانو Marzano التفكير ما وراء المعرفي بأنه إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهمات محدّدة، وعادة ما يُسمى بـ "استراتيجيات التفكير" وتشتمل ما وراء المعرفة على التخطيط قبل الانهماك في العمل، وتنظيم الإنسان لتفكيره في أثناء تأديته للعمل، ومن ثم تقييم أدائه باكتمال العمل المطلوب.(أبو جادو و نوفل،2007،344)

يُعرَّفاها بوندز وبوندز (1992) Bonds &Bonds بأنها معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية، وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة.(العتوم،2004،23)

ويشير فلافل (1979) Flavell أنه للتمييز بين التفكير ما وراء المعرفي وبين الأنواع الأخرى من التفكير، لابد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، والتي لا تنطلق من حقيقة الشخص الخارجية مباشرة، وإنما ترتبط بما يعرفه المرء من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة، والتي يمكن أن تتضمن ما يعرفه عن التمثيل الداخلي، كيف تعمل، وكيف يشعر الفرد بها. وهكذا فإن ما وراء المعرفة تشتمل على مراقبة فعالة ،يتبعها تنظيم وتنسيق لإجراء ما وراء المعرفة، لتحقيق أهداف المعرفة أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمة . (العتوم،2012،235)

3-أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

يتضح أن تنمية التفكير ما وراء المعرفي أصبح ضرورة من ضروريات عمليتي التعليم والتعلم من منطلق أنه يسعى إلى:

*مساعدة التلاميذ على إدراك ما لا يعرفونه وما يعرفونه في أنشطة الدراسة والمهمة المعطاة لهم.

*تنمية قدرة التلاميذ على تصميم خطط لتعلمهم، وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها لأهدافها.

*نقل القدرة على تحمل المسؤولية من المعلمين إلى التلاميذ، وتدريب التلاميذ على التعلم الذاتي.

*مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم على مراقبة وتنظيم أنشطتهم المعرفية في عمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى الوعي بالذات وهي شرط التنظيم الذاتي.

*جعل التلاميذ أكثر إدراكا بعمليات ونواتج التعلم، وأكثر إدراكاً لتفكيرهم بالإضافة إلى كيفية تنظيم تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل.

*جعل التعلم أبقى أثرا و أكثر قدرة على الانتقال إلى مواقف جديدة.

*جعل التلميذ على مقدرة على وصف عمليات تفكيره وإظهار ما يدور في رأسه.

*نقل عملية التعلم من حجرات الدراسة بجعلها أسلوباً للحياة.

*تنمية خبرات التلميذ نتيجة لإدراك عمليات تفكيره.

*التقليل من صعوبات التعلم التي قد تواجه التلميذ نتيجة لإدراكه لإمكانياته وتقليل الاضطرابات والضغوط النفسية التي قد تنتابه.(خطاب،2007،103)

4-مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي ؛حيث أشار باندورا Banadura المشار إليه عند أبو علياء (2003) والذي يُعتبر من علماء علم النفس المعرفي الاجتماعي إلى أن التنظيم الذاتي مرتبط باستراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بالمهمة، وبناءً على ذلك فإن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن نمطين من المعرفة هما المعرفة التقريرية والتي تشير إلى امتلاك المعلومات والحقائق، والمعرفة الإجرائية التي توضح الخطوات المرتبطة بحل مشكلة ما.

4-1-نموذج مارزانوو و ولفولك (1998) Marzano, Woolfolk:

تم التركيز في نماذجهما على عنصرين هامين يتضمنهما التفكير ما وراء المعرفي وهما:

أولا:أشكال المعرفة وتشتمل من ثلاثة أنماط هي:

النمط الأول: المعرفة التقريرية Declarative Knowledge

وتشير هذه المعرفة إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لانجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن هذه المعرفة تجيب عن سؤال ماذا(What) مثال ذلك ما المتطلبات اللازمة لدراسة مساق تعليم التفكير؟

النمط الثاني:المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge

هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لانجاز مهمة ما، وهي في الوقت نفسه تجيب عن سؤال (How). مثال ذلك: كيف حضرت إلى المدرسة؟

النمط الثالث:المعرفة الشرطية Conditional Knowledge

وفق هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال (متى When ،أو لماذا What) يتم استخدام استراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما.

(نوفل وأبو جادو،2007،352)

ثانياً: الضبط التنفيذي لأداء المهمة، و يشتمل على عناصر ثلاثة هي:

1-التخطيط:

وفق هذا الإجراء يتم اختيار الاستراتجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان بعنصر التخطيط، إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة دراسية ما، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب هذه الإجراءات في وقت ما وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ.

(نوفل وأبو جادو،2007،352)

2-المراقبة:

في هذه المرحلة يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة مثل هل: حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟.

وغَنيٌّ عن القول أن عملية التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهاياته.(نوفل وأبو جادو،352،2007)

4-2-نموذج فلافل (1979) Flavell:

يرى فلافل من خلال هذا النموذج (1979) Flavell، أن قدرة الفرد على ضبط أو التحكم في التنوع الهائل للأنشطة المعرفية، تكتسب خلال ممارسة هذه الأنشطة، والتعامل معها، والتفاعلات التي تتم عبر أربع فئات أو مستويات للظاهرة ،هي:

- معرفة ما وراء المعرفة Metacognitive Knowledge
- خبرات ما وراء المعرفة Metacognitive experience
- الأهداف والمهام Goals or tasks
- الأفعال /الأنشطة أو الاستراتيجيات Active or Strategies

ونتناول كل من هذه المحددات على النحو التالي :

***معرفة ما وراء المعرفة:** يشير هذا المحدد إلى المعرفة المختزنة لدى الفرد عن الواقع، والتي تختلف كيفياً عن المعرفة الخام المستدخلة، أي أن المهم هنا هو ما تشكل واستقر في وعي الفرد مكوناً لديه المعرفة بما وراء المعرفة، وما عليه أن يعمله أو يتفاعل به مع الناس كمخلوقات معرفية (Cognitive Creatures)، مع اختلاف أو تباين أداءاتهم المعرفية وأهدافهم، وخبراتهم. (الزيات، 574،2004)

وهذه المعرفة بما وراء المعرفة تتكون من معرفة الفرد أو معتقداته Knowledge or believes حول ثلاثة عوامل عامة، وهي:

أولا: معرفته بطبيعته وطبيعة الآخر كمجهز أو معالج للمعرفة:

ومعرفته بما تنطوي عليه من متطلبات، وكيف يمكن تهيئة هذه المتطلبات تحت مختلف الظروف على تنوعها، والاستراتيجيات التي تقود إلى إنجاز المهمة أو تحقيق الهدف.

والاستراتيجيات المعرفية التي تقود إلى تحقيق تقدم نحو الأهداف تعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة، أي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي التي تفرز الاستراتيجيات المعرفية تحقق الهدف أو الأهداف المنشودة.

وتؤثر المعرفة بما وراء المعرفة على اشتقاق واختيار وتنفيذ الاستراتيجيات المعرفية من خلال عمليات البحث في الذاكرة الواعية لتنشيط واستثارة العمليات المعرفية.

كما أنها – المعرفة بما وراء المعرفة – تقود إلى التنوع الهائل لخبرات ما وراء المعرفة والتي تصاحب أو تنتج أو تفرز النواتج العقلية المعرفية للفرد. (الزيات،2004،575)

ثانياً: خبرات ما وراء المعرفة :

تشير خبرات ما وراء المعرفة إلى الخبرات التراكمية التي تكونت نتيجة استخدام المعرفة ،وتوظيفها في مختلف المواقف والمناشط الحياتية، وما ينتج عنها من نتائج تدعم هذه الخبرات وتصقلها لتكون ذخيرة معرفية حية ومتجددة تعكس تنامي وعي الفرد بذاته وقدراته ومعلوماته.(الزيات،2004،575)

تتأثر خبرات ما وراء المعرفة بناتج معالجة الفرد للأنشطة التي يمارسها، والاستراتيجيات التي يشتقها خلال عمله على المهام المختلفة، ومدى ما تتيحه هذه المعالجات من آليات لتحقيق الأهداف المنشودة.

وكلما كان إنجاز الفرد خلال عمله أكثر للمهام المتنوعة تصاعدياً وتراكمياً تولد لديه الاعتقاد الشعوري بالكفاءة الذاتية. مما يدعم لديه تنامي الوعي الشعوري بالذات.

ثالثاً: الأهداف أو المهام:

تؤثر طبيعة الأهداف أو المهام ودرجة تعقيدها، ومستوى صعوبتها، وقيود أو شروط تحقيقها أو إنجازها لاستثارة وتفعيل أو تنشيط العمليات التي تقف خلف ناتج ما وراء المعرفة.(الزيات،2004،576)

فعندما يقبل الفرد أداء مهام معينة أو يسعى إلى تحقيق أهداف معينة.فإنه يوازن بين المتطلبات المعرفية والمهارية أو الإجرائية. لهذه المهام أو الأهداف، وبين ما لديه من معارف ومهارات وخبرات من ناحية وقدرته على تنظيم وترتيب وتوظيف هذه المعارف والمهارات والخبرات، من ناحية أخرى للوصول إلى الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق هذه الأهداف أو إنجاز هذه المهام، أو توليف أو اشتقاق معارف وخبرات جديدة، تختلف كيفياً عن محتوى المعارف والمهارات المتعلمة لتحقيق هذه الأهداف أو إنجاز هذه المهام.

(الزيات،2004،576)

ويذكر فلافيل Flavell (1979) أن التفاعل بين المحددات الثلاث التي تقدمت قد تؤدي بالفرد إلى اختيار وتقويم ومراجعة وتكييف الأهداف أو المهام، والاستراتيجيات المشتقة في ضوء العلاقات التبادلية والتفاعلية مع بعضها البعض من ناحية، ومع قدرات الفرد واهتماماته وميوله، ووعيه بذاته بالنسبة لمتطلبات العمل على هذه الأهداف أو المهام من ناحية أخرى. (الزيات،2004،576)

رابعاً: أنشطة واستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشير أنشطة واستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تفعيل وتوظيف معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ومهارات ما وراء المعرفة بالتعاقب، أو بالتزامن في إطار من الوعي الشعوري بالذات وتوظيف العمليات والاستراتيجيات المعرفية لتحقيق الأهداف المنشودة.

(الزيات،2004،576)

وهذا التنظيم أو التوليف أو الضبط يمكن أن يأخذ صيغاً مختلفة منها: المراجعة Checking، التخطيط Planning، الاختيار Selecting، الاستدلال Inferring، الضبط أو التنظيم الذاتي Self regulation، والتفسير Interpretation، وإعمال الخبرة والمهارة Involving experience، أو ببساطة إصدار حكم تمكنه أو لا تمكنه من تحقيق أو إنجاز الأهداف أو المهام المنشودة. (الزيات،2004،577)

4-3-نموذج دويل Duell:

يرى بأن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من ثلاث مكونات وهي:

- **معرفة ما وراء المعرفة:**

وتشير إلى المعرفة المخزنة لدى الفرد عن الواقع المعرفي والتي تختلف عن المعرفة الخام المستدخلة.

- **مهارات ما وراء المعرفة:**

وتمثل ما يمكن للفرد عمله أي المهارات (الخطوات الإجرائية) التي يمكن للفرد استخدامها إزاء المشكلات أو المواقف التي يتعرض لها.

- **الحالات المعرفية:**

وتشير إلى الحقائق التي يعيشها الفرد . (الجراح و عبيدات،2011،146)

4-4-نموذج باريس و لبسون و ويكسون (1983) Paris, Lipson and wixon:

يشير إلى أن للتفكير ما وراء المعرفي مكونين هما:

المكون الأول: معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها

(Knowledge and Control of Self) ويتكون من ثلاث مكونات فرعية هي:

1-الاتجاهات الإيجابية (Positive Attitudes)**:** وتمثل معتقدات الفرد حول مهمة ما. التي تؤثر بدرجة كبيرة على كيفية التصدي لتلك المهمة.

2-الالتزام (Commitment)**:** ويتمثل بتركيز الجهود والمهارة صوب المهمة المراد إنجازها.

3-الانتباه (Attention)**:** ويتمثل بالوعي والتركيز على النقاط الأساسية عند أداء مهمة معينة. (الجراح و عبيدات،2011،146)

المكون الثاني: معرفة العملية وضبطها وتنظيمها

(Knowledge, Control and Regulation of Process) وله جانبان هما:

الجانب الأول: ويتعلق بأنماط المعرفة (Knowledge Patterns)وهذه الأنماط هي:

1-المعرفة التقريرية(Declarative Knowledge): وتشير إلى المعرفة الواقعية، والفعلية المتاحة التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع.

2-المعرفة الاجرائية (Procedural Knowledge): وتشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما؟ كيف ينفذ الطالب الخطوات لحل مشكلة ما؟

3-المعرفة الشرطية(Conditional Knowledge)**:** وتشير إلى معرفة الظروف والسبب الذي يؤدي لنجاح استراتيجية ما دون غيرها، وزمن استخدام الاستراتيجية دون غيرها، ومتى لا تستخدم.

الجانب الثاني:الضبط التنفيذي (Executive Control)ويضم مهارات فرعية هي:

*التخطيط (Planning):ويتضمن الاختيار المقصود للاستراتيجيات التي تحقق أهدافاً محددة.

*التنظيم(Regulation):ويتم من خلال التحقق من التقدم نحو الاهداف.

*التقويم (Evaluation):ويتضمن قياس الحالة الراهنة لمعارفنا، وقياس ما إذا كانت لدينا الموارد اللازمة للمهمة، وقياس الأهداف الفرعية والعامة.(الجراح و عبيدات،2011،146)

5-مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير ما وراء المعرفي إلى تحديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وقد صنف ستيرنبرج (1958،1988) Sternberg هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية هي: التخطيط والمراقبة والتقييم، وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1-التخطيط Planning:

- تحديد هدف أو الاحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار استراتيجية التنفيذ ومهارات.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة. (جروان،2007،53)

2-المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

3-التقييمAssessment:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذه.ا (جروان،2007،53)

أما جاما (2001) Gama تحدث عن ثماني مهارات للتفكير ما وراء المعرفة على الرغم من تداخلها مع مكونات التفكير ما وراء المعرفي.

وفي ما يلي عرض لهذه المهارات:

1- الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة: وهذا يرتبط بوعي الفرد أو حكمه على درجة فهمه للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وقدرته على وصف المشكلة التي تواجهه بلغته الخاصة بحيث يعبر عن فهمه لها.

2- وعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره: ويرتبط بوعي الفرد بقدراته على تحديد مواطن القوة والضعف في تفكيره أثناء حله للمشكلة التي تعترضه، بحيث يعمل على تدعيم الإيجابي منه وتعديل السلبي.

3- وعي الفرد بخبراته السابقة: وتتمثل بقدرة الفرد على ادراك نوع وطبيعة المعرفة السابقة التي يختزنها في بنائه المعرفي، ذات العلاقة بالموقف الحالي، بهدف استخدامها في حل المشكلات المتشابهة.

4- تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مشاكل مشابهة: وتعتمد على قدرة الفرد المتعلقة باستخدام المعلومات والمعرفة السابقة في الموقف التعليمي الحالي.

5- تنظيم الاستراتيجيات: وترتبط بقدرة الفرد على التفكير في الاستراتيجيات العاملة سابقاً والاستفادة منها في مواقف مشابهة، وتكرار استخدامها.

6- تنظيم الأعمال والقدرات لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة: وتتضمن تحديد الأهداف وتحديد الخطوات أو وضع الخطط اللازمة للوصول إلى الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المستخدمة، والتي تقود جميعها إلى حل المشكلة، والتي تحتاج إلى تقويم لها من خلال مخرجات الأعمال.

7- تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل: وترتبط بقدرة الفرد على البقاء في المسار الصحيح أثناء نشاطه التعليمي ،وتقويم الأعمال في ظل تحقق الأهداف.

8- تقويم فاعلية الاستراتيجية المختارة:وتعود إلى حكم الفرد على مدى نجاح الخطة أو الاستراتيجية التي استخدمها في الوصول إلى الحل.(العتوم والجراح وبشارة، 274،2009)

6-إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:

هناك عديد من الاستراتيجيات التي تنمي عمليات ما وراء المعرفة والتي تساعد التلاميذ على التعلم والتأمل فيما يتعلمونه وهذه الاستراتيجيات هي:

6-1-إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تعد هذه الإستراتيجية من أفضل الاستراتيجيات التي تساعد التلميذ في تنمية مهاراته لحل المسألة، لأَّن هذه الاستراتيجية تقوم على اعتماد التلميذ على ذاته من خلال طرح الاسئلة على نفسه، ورسم مخطط لنفسه لحل السؤال، ويتم ذلك من خلال إجابة التلميذ على أسئلته التي يطرحها على نفسه ويكون ذلك بتوجيه ومساعدة من المعلم.

تفيد هذه الإستراتيجية في تحقيق عديد من الأهداف منها تركيز الانتباه على العناصر المطلوب تعلمها، الإثارة والانتباه في عملية التعلم، التفكير في حل المشكلات وبالتالي تنمية مهارات التفكير. (أبو عجوة،29،2009)

كما تقوم إستراتيجية التعلم الذاتي على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه أثناء معالجة المعلومات. مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير.(أبو عجوة،29،2009)

6-2-استراتيجية تنظيم الذات:

عندما يتمكن المتعلمون من تخطيط وتنظيم الأعمال التي يقومون بها وتصبح جزءاً من ذواتهم أو بنائهم المعرفي وليس بدافع من المعلم أو شخص آخر يصبح عندئذ المتعلم منظماً ذاتياً

وفي هذا السياق قام رايزمبرج وزمرمان Risemberg & Zimmerman المشار إليه عن أبو علياء (2003) بتدريب مجموعتين من التلاميذ الموهوبين و التلاميذ غير الموهوبين على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ الموهوبين يوظفون استراتيجية تنظيم الذات بصورة تلقائية، ونقلوا أثر هذا التدريب إلى مواقف جديدة إضافة إلى ذلك فإن التدريب على توظيف استراتيجية التنظيم الذاتي يمكن أن تكون فائدة في تشخيص الموهبة لدى الطلبة. (نوفل و أبو جادو،354،2007)

أمّا دور المعلم في التدريب على هذه الاستراتيجية فيكون من خلال إجراءات تحمل المسؤولية فيما يخطط له التلاميذ، والقدرة على متابعة العمليات المعرفية التي يقوم بها الطلبة،ومن ثم التحدث بصوت عال (التفكير بصوت مرتفع) في وصف كيفية مواجهتهم لمشكلة ما أو قضية ما استحوذت على اهتمامهم أمام زملائهم في الغرفة الصفية من حين إلى آخر.كما أن نمذجة الأعمال الجيدة أمام الطلبة تعمل على تذويت هذه الاستراتيجية في بنائهم المعرفي .(نوفل و أبو جادو،354،2007)

6-3-إستراتيجية K-W-L(أعرف-أريد أن أعرف -تعلمت):

تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة ذوات التأثير الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة، ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستثمارها في عملية التعلم الجديد لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها.

وتعتمد هذه الاستراتيجية على ثلاث فنيات تدريسية هي:

- (K) لدلالة على كلمة (Know) ويقصد بها ما الذي أعرفه؟ وهي خطوة استطلاعية لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المزمع دراسته من معلومات وبيانات سابقة.
- (W) للدلالة على كلمة (Want) ويقصد بها ما الذي أريد أن أعرفه؟ وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع المزمع في دراسته، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.
- (L) للدلالة على كلمة (Learn) ويقصد بها ماذا تعلمت؟ وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته.(خزام،2014،32)

6-4-إستراتيجية SQ3R:

هي تقنية لاستيعاب المعلومات المكتوبة بصورة شاملة، وتساعد على خلق اطار عقلي جيد عن الموضوع، وتساعد أيضا على وضع أهداف للدراسة. وبتطبيق هذه النظرية عند قراءة نص أو الموضوع المراد دراسته فمن الممكن أن نحصل على الفائدة القصوى من وقت القراءة الفعالة. (مجول،2015،401)

ويطلق على هذه الاستراتيجية (SQ3R) نظام الخطوات الخمس للقراءة بما فيها العلوم الطبيعية والإنسانية وتستعمل في المستويات العليا من الدراسة. ووضع هذا النظام فرانسيس روبنسون في (1946). وتسمى باستراتيجية روبنسون نسبة له.(مجول،2015،401)

وتُعد هذه الاستراتيجية إستراتيجية منظمة. تساعد الطلاب على قراءة الموضوعات الدراسية بطريقة فعالة. لأن الرمز الذي اختير لها سيجعل عملية تذكر خطواتها بسهولة، إذ يتكون اسم هذه الاستراتيجية من مجموعة من الأحرف الخمسة الأولى وفقا للخطوات التي تتكون منها الاستراتيجية كالآتي:

1- S مأخوذة من كلمة (Survey) بمعنى استطلع أو تصفح.

2- Q مأخوذة من كلمة (Question) بمعنى اسأل.

3- R مأخوذة من كلمة (Read) بمعنى أقرأ.

4- R مأخوذة من كلمة (Recite) بمعنى سمع أو استذكر.

5- R مأخوذة من كلمة(Review) بمعنى راجع.

وهذه الاستراتيجية تساعد المدرس في التدريب على تطبيقها في الدرس عن طريق نمذجة وتزويد الطلاب بدليل عمل يتضمن التوجيهات اللازمة لممارسة عملية التعلم بموجب هذه الإستراتيجية.(مجول،2015،401)

6-5-استراتيجية تحليل وجهة النظر:

تعتمد على تحليل التلميذ لوجهة نظره وذلك لتعميق التفكير فيها، والتأمل في صحتها ومعقوليتها ومناسبتها للموقف أو لحل مشكلة معينة. وينتج عن عملية التحليل أما قبول وتدعيم وجهة النظر أو تعديلها أو رفضها.

من أمثلة الأسئلة المحققة لهذه الاستراتيجية مايلي:

- لو كنت مكان هذه الشخصية، كيف ستتصرف؟
- ما أسباب رفضك أو قبولك لموقف ما؟
- ما وجهة نظرك تجاه الموضوع؟ هل أنت معارض أم مؤيد؟ لماذا؟
- لماذا تعترض على وجهة نظر زميلك تجاه هذا الموضوع؟
- ما رأيك تجاه موقف معين أو شخصية معينة؟.(عيسى،2017،32)

6-6-استراتيجية التعلم التعاوني:

وهي من الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً في الوقت الراهن بالدول العربية نظراً لما تتمتع به من خصائص جيدة أكثر من الاستراتيجيات التدريسية الأخرى، لأنها تقودُ إلى خلق بيئة صفية تمتاز بمناخ اجتماعي تعاوني بين المتعلمين وبعضهم البعض، حيث أنهم يشتركون في صنعه وكأنهم في قارب واحد لتكوين البناء المعرفي لديهم.

كما يشير زيتون (2003) إلى التعلم التعاوني بأنه أحد أنواع التعلم الصَّفِي الذي يتم فيه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية تتكون من (2-6) أعضاء، عادة ما يكونوا غير متجانسين في قدراتهم الأكاديمية. بهدف تنمية كل من التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية معاً؛ حيث أنَّ لكل مجموعة مهمة تعليمية يتشارك أعضاؤها في ممارسة المهمة من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم، حيث يقوم كل عضو في المجموعة بمهمة، لكونه على دراية ومسؤولٌ عن نجاحه ونجاح مجموعته ككل. وفي أثناء العمل يلاحظ أعضاء المجموعة سلوك بعضهم البعض ويتنافسون حول سلوك كل منهم في المجموع، ويتم تقييم المتعلم على أساس أدائه الفردي وأداء مجموعته.(شموط،2015،66)

خلاصة الفصل:

إنَّ وعي الفرد بقدراته وأهدافه والإستراتيجية لفعل ذلك من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم. تساعده مهارة التفكير ما وراء المعرفي على تنميتها وتطويرها. لتكون ذخيرة حية ومتجددة تعكس وعي الفرد بذاته وقدراته ومعلوماته, هذا الأفق الجديد الذي يستطيع من خلاله الفرد أن يتموضع بشكل حرفي ومهارة باستخدام ما توصل إليه علم النفس المعرفي الاجتماعي ... في حقل مهارة التفكير ما وراء المعرفة وتحديد عدد من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل في موقف حل المشكلة أو اتخاذ قرار.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-منهج الدراسة.

2-حدود الدراسة.

3-عينة الدراسة.

4-أدوات الدراسة.

5-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

تمهيد:

بعد تناولنا الجانب النظري سوف نتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة التطبيقية، والتي تتمثل في تحديد منهج الدراسة وإجراءاتها، ميدان الدراسة، مجتمع البحث وخصائص أفراده كيفية اختيار العينة، إضافة إلى ذلك الأدوات المستخدمة لجمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وأخيرا الأساليب الإحصائية التي تم استخدمها لتحليل البيانات.

1-منهج الدراسة:

تختلف المناهج والطرق المتبعة في الدراسة نظراً لطبيعة موضوعاتها وكذلك باختلاف الظاهرة المدروسة، واختلاف الأداة المستخدمة في جمع البيانات التي تُلزم الباحث على اتباع منهج معين دون الآخر أثناء القيام بالدراسة.

المنهج: هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة ومعلومة.

(ابراهيم ،2000،68)

وقد اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يُعد أكثر المناهج ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسة. إذ يهدف المنهج الوصفي كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي ثم تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية، لتؤدي هذه الأخيرة إلى التعرف على العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة. (عبيدات وأبو نصار ومبيضين ،1999،46)

ويعرف كذلك على أنه المنهج الذي يقوم على وصف خصائص ظاهرة معينة وجمع معلومات عنها وهذا يتطلب عدم التحيز. (عبد القادر،2011،58)

ويعرف المنهج الوصفي الارتباطي بأنه: "المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليلها والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر وكذلك الارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى" .(عبيدات وعدس وعبد الحق، دت، 19)

وتكمن الوظيفة الأساسية للدراسات الارتباطية في الوصول إلى معلومات عن قوة ونمط العلاقة بين متغيرين أو أكثر. (أبو علام ،2004،232)

2-حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال السداسي الثاني للموسم الدراسي (2019-2020)

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بالمجمع الثقافي للزاوية التجانية ببلدية حاسي خليفة، ومدرسة الطالب السالم القرآنية ببلدية حاسي خليفة.

3-عيّنة الدراسة:

يقصد بالعينة النموذج الذي يضمّ جانبا أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصل المعني بالبحث، تكون ممثلة له. بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات.(قنديليجي،1999،137)

3-1-عّينة الدراسة الاستطلاعية:

وهي البحوث التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي. (إبراهيم،2000،38)

حيث تم تسليم تصريح الزيارة الميدانية لكلا المؤسستين وإخبارهما بموضوع الدراسة والعينة المراد دراستها وتطبيق المقياسين عليهما، وتم الاتصال بالأستاذات لتحديد عدد التلاميذ الذين يدرسون لديهم وفي أي مرحلة دراسية(المتوسط/الثانوي). وبناءا على ذلك قمنا بدراسة استطلاعية حقننا من خلالها:

- قمنا بدقة بتحديد ميدان الدراسة و عينة الدراسة الاساسية.
- قمنا بتجميع ملاحظات خاصة ستساعدنا في تطبيق الدراسة الاساسية.
- الوقوف على الصعوبات التي يمكن مواجهتها في اختيار العينة.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن مواجهتها أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.
- تقدير المدة الزمنية التي يمكن أن تستغرقها الدراسة الميدانية.

3-2-عينة الدراسة الأساسية:

تم تحديد عينة الدراسة الأساسية من مجموعة من التلاميذ الطورين (المتوسط/الثانوي)، بلغ عددهم (100) تلميذ وتلميذة أخذت بطريقة قصدية وهم موزعون على النحو التالي:

جدول(2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

العينة / الجنس	العدد	النسبة
ذكور	28	٪28
إناث	72	٪72
المجموع	100	٪100

جدول (3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
المرحلة المتوسطة	54	٪54
المرحلة الثانوية	46	٪46
المجموع	100	٪100

4-أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين لجمع البيانات اللازمة؛ الأولى عبارة عن مقياس أساليب التعلم، والثانية مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

الاستبيان: هو أحد الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات والمعلومات من مصادرها. فالاستبيان هو مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الباحث على المبحوثين وفق توقعاته للموضوع.(عقيل،1999،136)

4-1-مقياس أساليب التعلم:

4-1-1-وصف المقياس:

تم الاعتماد على المقياس الذي أعده كل من إنتوستل وتايت (1994) Entwistle &Tait، وقام بتعديله دوف (1997) Duff، متَوصلا إلى صورته النهائية المكونة من (30) بندا، تتوزع على (12) بعد فرعي على النحو التالي:

جدول (4) يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التعلم

الأسلوب	الأبعاد	أرقام البنود	ملاحظات
العميق	البحث عن المعاني	23،13	إيجابية
	الاهتمام الفعال/المواقف الانتقادية	4،1	
	تنظيم وربط الأفكار	22،19،9	
	استخدام الأدلة والمنطق	30،28،25	
السطحي	الاعتماد على الحفظ والتذكر	20،14	سلبية
	الصعوبة في الفهم	16،5	
	عدم إقامة علاقات سببية	17،7	
	الاستيعاب	26،11،6،3	
الاستراتيجي	محددات التفوق	21،15	إيجابية
	المجهود في الدراسة	18،10	
	تنظيم الدراسة	24،8،2	

	وقت المشاركة	29،27،12	

وتتم الإجابة على هذه البنود وفقاً لمقياس خماسي (موافق تماماً، موافق إلى حد ما، غير متأكد، غير موافق إلى حد ما، غير موافق تماماً)وتعطى المفردات الإيجابية (1،2،3،4،5) على الترتيب والعكس في المفردات السلبية.

4-2-2-الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم:

1-صدق مقياس أساليب التعلم:

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاث، وجاءت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.50) (0.79) للبنود المكونة للاستبيان وأبعاده.
وهي دالة كلها عند مستوى (0.01) ومعاملات الارتباط محصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان.

2-**ثبات مقياس أساليب التعلم:**

بلغ معامل الارتباط باستعمال معادلة جتمان (0.77) وباستعمال معامل ألفا كرونباخ (0.78) وهو ما يدل عن ثبات المقياس.

4-2-مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

4-2-1-وصف المقياس:

تم الاعتماد على المقياس الذي أعده الباحثان "عبد الناصر الجراح " و"علاء الدين عبيدات "(2011) وهو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه شراو ودينيسون Schraw et Dennison (1994) الذي استخدم لقياس مستوى ما وراء المعرفي عن المراهقين والراشدين، تكون المقياس في صورته الأولية من اثنين وأربعين عبارة وبعد التحكيم أصبح مكون من أربعين عبارة على ثلاثة أبعاد هي: (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة) كما يلي:

جدول (5)يوضح توزيع بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الأبعاد	أرقام البنود
بعد تنظيم المعرفة	3،5،6،7،15،17،18،27،28،31،32،33،34،35،37،38،39،40
بعد معرفة المعرفة	2،4،8،12،14،19،20،21،22،24،25
بعد معالجة المعرفة	1،9،10،11،13،23،26،29،30،35،36

وتتم الاجابة وفقاً لمقياس خماسي(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) وتعطى درجات كالتالي (5،4،3،2،1) وكل بنوده إيجابية.

وتتراوح درجات المقياس ككل بين (40-200)

4-2-2-الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي:

1-ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

استعملت طريقة التجزئة النصفية، وباستخدام معادلة سبيرمان براون تحصلنا على ثبات قدره (0.90) وطريقة ألفا كرونباخ تحصل على النتيجة (0.90) وهو ما يدل عن ثبات المقياس.

2-صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس عن الدرجة الكلية للمقياس. وجاءت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.88) (0.94) لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهي دالة كلها عند(0.01) ومعاملات الارتباط المحصل هي معاملات الصدق وتشير كلها إلى صدق الاستبيان.

5-الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:

تمت معالجة البيانات بـ(spss) وتم توضيح وقياس فرضيات الدراسة بـ:

- معامل ارتباط بيرسون المتعدد للتعرف على العلاقة بين أساليب التعلّم (التعلّم العميق ، التعلّم السطحي ،التعلّم الاستراتيجي) والتفكير ما وراء المعرفي.

- الانحدار المتعدد للتنبؤ بأي أساليب التعلّم(التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) الأكثر أثر على التفكير ما وراء المعرفي.

-اختبار"ت"T_{test} لعينتين مستقلتين ،للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنس (ذكور/إناث)، ومتوسطي درجات تلاميذ الطورين(المتوسط/الثانوي)من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

2-عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2-3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

2-4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس أساليب التعلم ومقياس التفكير ما وراء المعرفي على التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم، ومنه سنحاول تفسير النتائج ومناقشتها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم(التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) والتفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

جدول(6):دلالة الارتباط بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم

المتغيرات		معامل الارتباط المتعدد r_p	معامل التحديد R^2	قيمة f_C المحسوبة	Df	الدلالة الاحصائية
أساليب التعلّم	التعلّم العميق	0.63	0.40	21	(3 و96)	دالة عند α=0.000
	التعلّم السطحي					
	التعلّم الاستراتيجي					
التفكير ما وراء المعرفة						

قيمة f_t المجدولة (3.99)

من خلال الجدول (6) يبين أن قيمة معامل ارتباط بيرسون المساوية لـ: r_p=0.63، تمثل علاقة ارتباطية متعددة حقيقية موجبة ودالة إحصائيا، وما يدل على ذلك قيمة اختبار f_c المحسوبة والمقدرة بـ (21) وهي أكبر من قيمة اختبار f_t المجدولة والمقدرة بـ(3.99)، أي أن ما نسبته 40% من التغير في تباين درجات التفكير ما وراء المعرفي هو نتيجة التغير في تباين درجات أساليب التعلّم لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

يوجد أسلوب واحد على الأقل من أساليب التعلّم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) له أثر حقيقي في التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

جدول(7): دلالة الأوزان البائية لأثر أساليب التعلّم على التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم

المتغيرات		العينة n	قيم الأوزان البائية B	قيم اختبار t_C	df	الدلالة الإحصائية	ترتيب الأبعاد حسب قوة أثرها
التفكير ما وراء المعرفة	أسلوب التعلّم العميق	100	0.85	2.40	96	دالة عند α = 0.02	2
	أسلوب التعلّم السطحي		-0.34	1.33-		غير دال	3
	أسلوب التعلّم الاستراتيجي		1.38	4.08		دالة عند α=0.000	1

قيمة t_t المجدولة (1.98-3.39)

من خلال الجدول(7) اتضح أنه يوجد اختلاف جوهري ودال احصائيا من حيث أثر أساليب التعلّم في التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم، ويمكن تفسير ترتيب الأساليب حسب قوة أثرها في التفكير ما وراء المعرفي، بناءً على قيم الأوزان البائية (B)، فنجد أنَّ أسلوب التعلّم الاستراتيجي هو الأكبر أثراً على التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم بقيمة بائية (B=1.38)، ودالة إحصائياً، ثم يليه أسلوب التعلّم العميق بحجم أثر أقل منه أثراً، وذلك بقيمة بائية (B=0.85) ودالة إحصائياً، أما أخيراً فيأتي أسلوب التعلّم السطحي بقيمة بائية(B=-0.34) غير دالة إحصائيا، مما يتم استبعاده.

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفة.

جدول(8): دلالة الفروق بين الذكور و الإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي

مقياس التفكير ما وراء المعرفي	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	اختبار لفين (f) لتجانس التباين	قيمة t_c	df	الدلالة الإحصائية
الذكور	28	153.36	14.62	-2.10	3.60	0.5-1	98	غير دال
الإناث	72	155.46	19.92		غير دال			

قيمة t_t المجدولة (1.98-)

تبين من خلال الجدول(8) أن متوسط الفروق بين درجات الذكور من التلاميذ (153.36)= $\bar{X}$ ، ودرجات الإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم (155.46)= $\bar{X}$ على مقياس التفكير ما وراء المعرفي (2.10-) فروق غير حقيقية وغير دالة إحصائيا مما يدل على أن اختلاف الجنس(ذكور- إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق بين تلاميذ الطورين (المتوسط/الثانوي) من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

جدول(9): دلالة الفروق بين تلاميذ الطورين(المتوسط/الثانوي) من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي

مقياس التفكير ما وراء المعرفي	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	اختبار لفين (f) لتجانس التباين	قيمة t_c	df	الدلالة الإحصائية
تعليم متوسط	54	154.02	18.44	1.85-	0.39	0.4-9	98	غير دال
تعليم ثانوي	46	155.87	18.82		غير دال			

تبين من الجدول(9) أن متوسط الفروق بين درجات تلاميذ الطور المتوسط (154.02)= $\bar{X}$ ودرجات تلاميذ الطور الثانوي من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم (155.87)= $\bar{X}$ على مقياس التفكير ما وراء المعرفة (1.85-) فروق غير حقيقية وغير دالة إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الطورين(المتوسط- الثانوي) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تذكيراً بالفرضية الأولى التي مفادها أنه:(**توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلّم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) والتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم)**، لذلك سنفسر النتائج حسب ما تم الحصول عليه من استنتاجات، وهذا من خلال تطبيق معادلات معامل الارتباط على المقياسين، والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية متعددة حقيقية موجبة ودالة احصائيا.

إذا يتضح من هذا الأخير أن أساليب التعلم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) لها علاقة بالتفكير ما وراء المعرفي؛ أي أن أساليب التعلم تعمل على تنمية استراتيجيات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ، وهو الدور نفسه الذي يساهم به حفظ القرآن في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

فعلى سبيل المثال التلاميذ الذين يعتمدون على أسلوب التعلّم العميق لديهم قدرة عالية على البحث في المعاني والمعلومات، وتشفيرها ومعالجتها، وكذلك التفسير والتحليل والتلخيص.

فالذين يعتمدون على هذا الأسلوب لديهم قدرة عالية على التعرف على الأفكار الرئيسية وتنظيمها وربطها وكذلك يمتلكون مستوىً عالي من مهارات التخطيط، وإدارة المعلومات والقدرة على تصحيح أخطاء التعلم, كما أن لهم القدرة على تنظيم الوقت والجهد, وكل هذا يؤدي بالمتعلم إلى فهم المواد الدراسية والمعلومات المقدمة، والتفاعل بقوة وبشكل ناقد مع المحتوى التعليمي، وكذلك الربط بين الأفكار والمعلومات والخبرات الجديدة والقديمة.

أي أن التغير في تباين درجات التفكير ما وراء المعرفي هو نتيجة التغير في تباين درجات أساليب التعلّم لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم. وهذا ما يتفق مع **دراسة صاحب أسعد الشمري (2015)** التي توصلت إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي.

2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على **(وجود أسلوب واحد على الأقل من أساليب التعلّم (التعلّم العميق، التعلّم السطحي، التعلّم الاستراتيجي) له أثر حقيقي في التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم).**

فمن خلال النتائج المتحصل عليها وبالاعتماد على الأوزان البائية توصلنا إلى وجود أسلوبين لهما تأثير كبير في التفكير ما وراء المعرفي: وهما على التوالي: أسلوب التعلم الاستراتيجي، ويليه أسلوب التعلم العميق، فالأسلوب الأول وجدنا أن لديه تأثير أكبر على التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم، وهذا راجع إلى أن ممتهني هذا الأسلوب يستخدمون استراتيجيات مرتفعة للحصول على درجات عليا في الأداء أي أن هدفهم حفظ أكبر عدد ممكن من القرآن الكريم، وذلك من خلال التمهر في محددات التفوق وبذل أكبر جهد في الحفظ وتنظيم أوقات الحفظ و المذاكرة.

كما تكون لهم رغبة قوية في حفظ أكثر آيات وأجزاء وأحزاب من القرآن و الحصول على علامات مرتفعة في التثبيت والامتحان الشفوي والمسابقات. والسعي لتحصيل المراتب الأولى والجوائز التحفزية في المسابقات الرمضانية والمسابقات الخارجية بين الجمعيات، ويكون هدفهم الوحيد الحصول على أكبر كم من الحفظ وهذا ما يولد لديهم طابع المنافسة، ويكون جل تركيزه على الأداء لا على المهمة أي الاهتمام بإتقان الأحكام و التجويد والقراءة الصحيحة و المنافسة في تحسين الأداء الصوتي.

أما الأسلوب الثاني (أسلوب التعلّم العميق) لا يقل أهمية عن الأسلوب الأول مع وجود اختلاف بسيط بينهما من ناحية الأداء والمهمة.

فمستعملي هذا الأسلوب يتميزون بخصائص تجعلهم يتفوقون بهذا الأسلوب في التفكير ما وراء المعرفي، وأهم النقاط التي يعتمدون عليها:

فهم المواد الدراسية والمعلومات المقدمة والتفاعل بقوة وبشكل ناقد مع المحتوى التعليمي، واستخدام القواعد المنظمة والمبادئ وأيضا الفحص والتمييز بين الحجج والأدلة كما أن لديهم القدرة على إدارة الوقت ومعالجة المعلومات، مما يمكنهم من القدرة على الفهم والتفكير المجرد والتفسير والتدبر في الآيات القرآنية، وسبب نزول الآيات، والأحداث التي نزلت من أجلها.

وفي الأخير يتضح لنا من خلال المقارنة بين الأسلوبين أن التلاميذ الحافظي للقران الكريم يعتمدون الأسلوب الأول لأنه يتناسب مع طبيعة المادة التعليمية (حفظ القرآن الكريم) وهذا لان المادة تتطلب كثرة المراجعة وتثبيت الحفظ والتنظيم لتفادي النسيان. وهذا اعتقادا أن حفظ القرآن الكريم يساعد في التحصيل الدراسي.

2-3-تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة :

تذكيرا بنص الفرضية التى تنص على أنه **(لا توجد فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفة.)**

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مقياس التفكير ما وراء المعرفي بالنسبة لمتغير الجنس, وهذا ما يتفق مع **دراسة جمانة عادل خزام (2014)** والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين جنسي الذكور والإناث في مقياس التفكير ما وراء المعرفة. وهذا ما يتفق أيضا مع **دراسة أزهار هادي رشيد (2013).** وكما وافقت دراسة **جاسم حمود كاظم ,سعد نعيم كاظم و أثير صباح عوده (2017)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

ومن ناحية أخرى هناك دراسات توصلت إلى عكس ذلك من بينها **دراسة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2008),** وكانت نتائج دراستها دالة على وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس التفكير ما وراء المعرفة وكذلك **دراسة عدنان طلفاح محمد (2015)** التي توصلت نتائج دراستها إلى وجود فروق في مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه الفرضية بأن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي قدرات عقلية يكتسبها الذكور والإناث، إذ يمكن للفرد بغض النظر عن جنسه أن يكتسبها عن طريق الجينات الوراثية من كلا الأبوين، وهذا راجع إلى أن أفراد العينة على اختلاف أجناسهم يتواجدون في مجتمع واحد وبيئة تعليمية واحدة، ويخضعون إلى المعايير الاجتماعية نفسها ويتلقون القيم التربوية نفسها، وهذا ما يبرر التشابه في اكتسابهم لمهارات ما وراء المعرفة ذاتها، وأيضا يمكن تفسيرها بأن الذكور والإناث لهم نفس استعدادات تعلم التفكير ما وراء

المعرفي، لأن المناهج الدراسية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية ويدرسون في الصفوف نفسها وهذا يوفر نفس الفرص لكلا الجنسين في تعلم التفكير ما وراء المعرفي.

2-4-تفسير و مناقشة الفرضية الرابعة:

تذكيرا بنص الفرضية: **(لا توجد فروق بين تلاميذ الطورين (المتوسط/الثانوي) من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي)**

من خلال نتائج الدراسة تبين عدم وجود فروق بين الطورين (المتوسط/الثانوي) من التلاميذ حافظي للقران الكريم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وهذا ما يتفق مع **دراسة الحموري وأبو مخ (2010)** التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعا للمرحلة الدراسية، كذلك **دراسة الجراح و عبيدات (2009)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، وكما أسفرت دراسة **حساني رشيد (2007)** على عدم وجود فروق بين تلاميذ الطورين على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وكما وافقت نتيجة الدراسة الحالية **دراسة محمد عطية عبد الرحيم وسناء بركة(2012)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الطورين (المتوسط/الثانوي).

ويمكن تفسير النتيجة الحالية رغم اختلاف المرحلة الدراسية إلا أنه لا توجد فروق بين المرحلتين، وهذا قد يرجع إلى عدة عوامل منها طبيعة المواد الدراسية وإلى تجانس أفراد العينة من جهة وإلى الواقع البيئي والإطار الثقافي الذي نشؤوا فيه والخبرات المعرفية التي اكتسبوها من جهة أخرى.

إضافة إلى ذلك فالتفكير ما وراء المعرفي لا يتطور بتقدم العمر فقط بل يحتاج إلى ممارسة و تدريب، لأن مهارات التفكير تكتسب وتتطور من خلال طرق تعليمية مختلفة.

ومن جانب آخر يرجع عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مقياس التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغير المرحلة الدراسية، إلى أنّ أفراد العينة يدرسون في مرحلتين متقاربتين ويُدرسون مناهج متقاربة من قبل هيئات تدريسية متقاربة، وبطرائق تدريسية متشابهة وهم أبناء بيئة تعليمية واحدة، و يسيرون على أساليب وطرق واحدة في تعلم واكتساب ما هو مقرر لهم.

خلاصة النتائج واقتراحات

من خلال الدراسة النظرية والتطبيقية حول موضوع الدراسة أتيحت لنا فرصة التعرف على أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم عند كل من تلاميذ الطورين المتوسط والثانوي، فتوصلت الدراسة إلى نتائج جديدة تضاف إلى جانب الأبحاث والدراسات الأخرى،حيث أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم والتفكير ما وراء المعرفي، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير(الجنس والمرحلة الدراسية)، والأسلوب السائد لدى عينة الدراسة هو أسلوب التعلم الاستراتيجي يله أسلوب التعلم العميق.

بعد عرض نتائج الدراسة خلصت إلى جملة من الاقتراحات، أوضحها فيما يلي:

1- الاهتمام بأساليب التعلم باعتبارها من العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا في التفكير ما وراء المعرفي.

2- توعية الأساتذة والمعلمين بضرورة معرفة أساليب التعلم التي يفضلها تلاميذهم، لأخذها بعين الاعتبار عند إلقاءهم للدورس.

3- ضرورة تنويع الأساتذة لطرق التدريس، واختيار استراتيجيات للتدريس تتماشى وقدرات التلاميذ وميولهم، وكذا تبعا لطبيعة كل مادة من المواد الدراسية.

4- إعداد ندوات إرشادية لتبصير التلاميذ بأساليبهم في التعلم، والعوامل الكامنة وراء تبانيهم، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.

5- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم)لدى التلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، لما لها من دور هام في نجاح عملية التعلم، وتحقيق أهدافها الأساسية.

قائمة المراجع

1-إبراهيم، مجدى عزيز(2007) .**التفكير (من خلال أساليب التعلم الذاتي)**.ط 1. القاهرة:عالم الكتب.

2-إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000).**أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**.ط 1 .عمان :مؤسسة الوراق.

3-أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**.ط1.الاردن: دار المسيرة.

3-أبو عجوة، حسام صلاح (2009).**أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر**.رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

4-أبو علام، رجاء محمود (2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط 6. مصر: دار النشر للجامعات.

5-إسماعيل، إبراهيم السيد(2014).أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية** (جامعة بورسعيد).(16). 1-36.

6-أكرم، سليم فراس (2016).تأثير أسلوب التعلم المنظم ذاتيا في الوعي بالعمليات الحركية واكتساب بعض المهارات الأساسية للطلاب بالكرة الطائرة. **مجلة علوم التربية الرياضية**. 9(4). 146-164.

7-الباوي، ماجدة ابراهيم (2009).أثر التدريس في ضوء خرائط أساليب التعلم في التحصيل الاني والمؤجل وتنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلبة قسم الفيزياء كلية التربية ابن الهيثم.**مجلة دراسات تربوية**.2(7).179-224.

8-بريك، السيد (2019). مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الاكاديمي لدى طلاب السنة الاولى بجامعة الملك سعود. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**. 15 (1). 65-77.

9-بكلي، خالد و بن ساسي، عقيل (2017). التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى عينة من الموهوبين فيها دراسة ميدانية بمدينة غرداية. **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**. 33. 1037-1054.

10-البنا، عادل السعيد.مخاوف الاتصال الشفوي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية. **مستقبل التربية العربية**.9-84.

11-جاري، نعيمة (2014):**علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

12-جديد، لبنى (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). **مجلة جامعة دمشق**. 26(ملحق). 93-123.

13-الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات .**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 7(2). 145-162.

14-جروان، فتحي عبد الرحمان (2007). **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**. ط 3. عمان: دار الفكر.

15-جعفور، ربيعة وحورية، ترزولت عمروني(2013).أساليب التعلم :مفهومها وأبعادها والعومل المُشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي .مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. (11). 197-214.

16-الحربي، سعود بن مقبل بن فالح و الغرايبه، سالم علي (2019).التفاعل بين الذات وأساليب التعلم على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في حائل .**المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية والتربوية**
(MECSJ).(11).2-36.

17-حساني، رشيد (2008).**إستراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين**.رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الجزائر: الجزائر.

18-الحموري، فراس و أبو مخ، احمد (2011).مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**. 25(6)،العدد 6. 1464-1488.

19-خطاب، أحمد علي إبراهيم علي (2007):**أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي.** مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم: القاهرة.

20- خزام، جمانة عادل(2014): **أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث)**.رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير .جامعة دمشق: سوريا.

21-دامخي، ليلى (2015):**فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة تجريبية مطبقة على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية باتنة"**. أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة الحاج لخضر"باتنة1": باتنة.

22-داودي، محمد (2007).**أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات** ،مذكرة ماجستير .جامعة الحاج لخضر: باتنة.

23-الدم، تهاني نبيل (2015). **أثر استخدام ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مستوى التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر: غزة.

24-راضي، عبود جواد (2015). أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو وتيبير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات الدراسة الإعدادية. **مجلة كلية التربية(جامعة واسط).** 24. 363-396.

25-رشيد، أزهار هادي (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية.** 39. 188-218.

26-رواشدة، إبراهيم ونوفلة، وليد والعمري، علي(2010).أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم الكيمياء.**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**.6(4).361-375

27-الزغلول، عماد عبد الرحيم والهنداوي،علي فالح (2014). **مدخل إلى علم النفس المعرفي.** ط8. الامارات العربية المتحدة:دار الكتاب.

28-زمزمى عواطف أحمد (2010).أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى لدى الطالبة الجامعية ،مجلة كلية التربية(جامعة المنصورة). 74(2).221-265

29-الزيات، فتحي مصطفى (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. ط 2. القاهرة :دار النشر للجامعات.

30-شعير عواطف علي و المنسي محمود عبد الحليم (1988). دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات للدراسة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز (العلوم التربوية)**.1. 3-38.

31-الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش (2018). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية و الانسانية**(جامعة بابل). 36. 173-200.

32-الشمري، صاحب أسعد ويس (2014). ما وراء المعرفي وعلاقتها بأسلوبي التعلم (السطحي والعميق)" دراسة مقارنة ". **مجلة سُر من رأى** . 10(38). 311-338.

33-شموط، اعتدال عبد الحكيم على (2015).**فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية جامعة الازهر**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر. غزة.

34-صالح، محمد أبو جادو ومحمد، بكر نوفل(2007).**تعليم التفكير(النظرية والتطبيق)**. ط 1.الاردن :دار المسيرة.

35-عبد الرحيم، محمد عطية و بركة، سناء (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات** (فلسطين). 5(2). 68-104.

36-عبد القادر، موفق بن عبد الله (2011).**منهج البحث العلمي وكتابة الرسائل العلمية**.ط 1 .الرياض: دار التوحيد للنشر.

37-عبد بقيعي، نافز أحمد (2014).التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصلياً. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية**. 14(2).35-49.

38-عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمان وعبد الحق، كايد(1984) **البحث العلمي (مفهومه وأدواته و أساليبه)**. عمان: دار الفكر.
39-عبيدات، محمد وأبو نصار،محمد ومبيضين،عقلة(1999).**منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)** .ط 2 عمان: دار وائل.
40-العتوم، عدنان يوسف (2005).**علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**.ط 1 عمان : دار المسيرة.
41-العتوم،عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موفق(2009).**تنمية مهارات التفكير (نماذج وتطبيقات عملية)**،ط 2 الاردن: دار المسيرة.
42-العزاوي، رحيم يونس كرو (2008).**مقدمة في المنهج البحث العلمي** .ط 1 . ،الاردن: دار دجلة.
43-عساس، فتحية معتوق (2011). مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في كليات التربية للبنات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 12(2). 13-45.
44-العمران، جيهان(2006). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي. **المجلة التربوية**.20(78). 75-111.
45-عقيل، حسين عقيل(1999).**فلسفة مناهج البحث العلمي**.مكتبة مدبولي.
46-عيسى، وجدان رمضان محمد (2015).**أثر استخدام التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الاساس**. بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير. الجامعة الاسلامية: غزة.
47- الغامدي، محمد بن جمعان بن يعن الله (2013). **أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير .منشورة. جامعة أم القرى:السعودية.
48-الغامدي، صالح يحيى الجار الله (2015). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز. **مجلة البحث العلمي في التربية**. 16. 368-388.

49-قشطة، أحمد عودة (2008):**أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى الصف الخامس الاساسي بغزة.** بحث استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير. الجامعة الاسلامية: غزة.

50-قنديلجي، عامر ابراهيم (1999).**البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات** .ط1 .عمان: دار البازوري العلمية.

51-كاظم، جاسم حمود وكاظم، سعد نعيم وعوده، أثير صباح(2017):**مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية (جامعة القادسية)**.بحث مقدم لنيل شهادة البكالوريوس. جامعة القادسية.

52-مجول، مشرق محمد (2015). استراتيجيات ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية(جامعة البصرة)**. 21. 393-408.

53-**مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي** (2016).مجلة كلية التربية.168(3).205-232.

54-مظلوم، مها هادي حسين (2015). أسلوبي التعلم (السطحي _العميق) لبيجز لدى طلبة جامعة بابل. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية.** 24. 504-519.

55-ميرفت، بنت محمد حمزة السليماني (2012).**أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

56-نادر، أديب محمد وجميل، ضياء داود شكر (2014). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية.** 21(2). 432-484.

57-ناصف،مصطفى(1978). نظريات التعلم. **عالم المعرفة.**(70).283-285.

58-هاشم،رافد قاسم(2018). بياجيه والارتقاء المعرفي. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية (جامعة بابل).(38).1011-1039

59-وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد (2008).**أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة.** مطلب تكميلي لنيل درجة دكتوراه. جامعة أم القرى: السعودية.

60-يوسف، جيهان (2009):**أثر برنامج محوسب في نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية:غزة.

الملاحق

الملحق(1) مقياس أساليب التعلم

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية الانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان أساليب التعلم

تحية طيبة وبعد....

يسرني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة في إطار إعداد دارسة ماستر بعنوان:

أساليب التعلم وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقران الكريم "، لذا أرجو منكم التكرم بقراءة بنود هذه الاستمارة والإجابة عليها بموضوعية، وذلك بوضع إشارة (×) مقابل العبارة في الخانة التي تعبر عن آرائكم و وجهة نظركم، مع العلم أن ما تدلون به من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة.

البيانات الشخصية

***الاسم :**

***الجنس :ذكر** ☐ **أنثى** ☐

***المستوى الدراسي :المرحلة المتوسط** ☐ **المرحلة الثانوية** ☐

-اقلب الورقة واشرع في الاجابة-

	العبارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
1	لست مستعداً لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي.					
2	بطريقة أو بأخرى، أحاول الحصول على كتب أو ملخصات أو شيء آخر يخص المذاكرة.					
3	أشعر بضخامة كم المعلومات التي يجب أن نتعامل معها في مقرر ما.					
4	أجد نفسي في بعض الأحيان أفكر في معلومات وأفكار من مقرر معين عندما أقوم بعمل أشياء أخرى.					
5	أجد صعوبة في فهم الأشياء التي يجب أن أتذكرها					
6	ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي لم أستطيع القيام بها.					
7	على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل ،إلا أنني لا أستطيع أن أضع تصور كلي لها.					
8	أتأكد من وجود ظروف للمذاكرة والاستذكار تساعدني في القيام بعملي بسهولة.					
9	أحاول أن أربط الأمثلة التي تواجهني بالموضوعات والأحداث					
10	أبذل جهداً كبيراً في التأكد من حصولي على أهم التفاصيل بين يدي.					
11	يصيبني القلق حول ما إذا كنت قادر على الاستيعاب والعمل على نحو مناسب					
12	أنظم وقت مذاكرتي بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل طريقة ممكنة					
13	عندما أقرأ مقالاً أو كتاباً أحاول أن أستنبط بنفسي ما يهدف إليه بالتحديد					
14	أقضى وقتا كبيرا في تكرار أو نسخ أو كتابة أشياء تساعدني في عملية التذكر					
15	أعرف ما أريد الخروج به أو الحصول عليه من مقرر ما وأصمم على تحقيقه					

16	أجد نفسي أقرأ أشياء دون أن أحاول جديا فهمها					
17	لست واثقاً من معرفة الأشياء المهمة، ولذلك أحاول أن أركز بقدر الإمكان في المحاضرات					
18	أعمل بجد عندما أقوم بالمذاكرة وعموماً أحاول التركيز في ما أقوم به					
19	عندما أعمل في موضوع جديد، أحاولُ أن أفهم بنفسي كيف تتفق كل الافكار معاً					
20	أجد أنه من الضروري التركيز على حفظ جزء كبير مما يجب علي أن أتعلمه					
21	أشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ما أستطيع القيام به في مقرر ما					
22	الافكار في الكتب والمقالات تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه					
23	أحاول فهم معاني ما يجب أن أتعلمه بنفسي					
24	أتصور أنني منظم جداً في طريقة مذاكرتي					
25	عندما أقرأ، أقوم بفحص التفاصيل جيدا لكي أرى كيف تتناسب مع ما يقال					
26	أشعر بالخوف إذا قمت بإعادة العمل مرة أخرى					
27	أحاول الاستفادة من وقتي طوال اليوم بشكل عام					
28	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادراً على متابعة المناقشة أو أفهم الهدف منها					
29	أعمل بطريقة منظمة خلال تعلم معين بدلاً من ترك كل شيء حتى آخر دقيقة					
30	أقوم بفحص الأدلة بعناية محاولاً الوصول إلى استنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التي أقوم بدراستها					

ملحق (2) مقياس التفكير ما وراء المعرفي

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان التفكير ما وراء المعرفي

تحية طيبة وبعد....

يسرني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة في إطار اعداد دارسة ماستر بعنوان:

أساليب التعلم وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الحافظي للقران الكريم " ، لذا أرجو منكم التكرم بقراءة بنود هذه الاستمارة و الاجابة عليها بموضوعية وذلك بوضع إشارة (×) مقابل العبارة في الخانة التي تعبر عن آرائكم و وجهة نظركم مع العلم أن ما تدلون به من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة.

البيانات الشخصية

***الاسم :**

***الجنس :ذكر** ☐ **أنثى** ☐

***المستوى الدراسي :المرحلة المتوسط** ☐ **المرحلة الثانوية** ☐

-اقلب الورقة واشرع في الاجابة-

	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا.					
2	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن ابدأ بمهمة ما.					
3	أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة .					
4	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة.					
5	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة					
6	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
7	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.					
8	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة					
9	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.					
10	أسأل نفسي إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
11	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
12	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
13	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقا.					
14	أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة .					
15	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعمل شيئا جديدا.					
16	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					
17	أقوم بمراجعة المعلومات غير الواضحة لاستيعابها أكثر.					
18	أعيد قراءاتي عندما لا أجد المعلومات الكافية .					
19	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي.					
20	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
21	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
22	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف.					

23	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
24	أحفز نفسي على التعلم عندما احتاج ذلك.					
25	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات.					
26	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.					
27	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
28	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.					
29	أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي.					
30	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
31	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
32	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.					
33	أضع هدفا محددا،لكل إستراتيجية استخدمها.					
34	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
35	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					
36	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.					
37	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
38	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع.					
39	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع.					
40	أجزء العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					

ملحق (3) نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام spss

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.629[a]	.396	.377	14.636	.396	21.000	3	96	.000

a. Predictors: (Constant), درجات قياس أسلوب التعلم الاستراتيجي ,درجات قياس أسلوب التعلم السطحي, درجات قياس أسلوب التعلم العميق

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	73.608	15.213		4.838	.000			
	أسلوب التعلم العميق	.851	.354	.247	2.405	.018	.529	.238	.191
	أسلوب التعلم السطحي	-.338	.255	-.108	-1.329	.187	-.221	-.134	-.105
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	1.380	.338	.414	4.082	.000	.583	.385	.324

a. Dependent Variable: درجات قياس التفكير ما وراء المعرفة

Group Statistics

ذكور/ إناث		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجات قياس التفكير ما وراء المعرفة	ذكور	28	153.36	14.627	2.764
	أناث	72	155.46	19.928	2.349

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances		
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F	
Upper	Lower								
6.128	-10.330	4.147	-2.101	.613	98	-.507	.061	3.605	Equal variances assumed درجات قياس التفكير ما وراء المعرفة
5.139	-9.341	3.627	-2.101	.564	66.811	-.579			Equal variances not assumed

Group Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	طور التعليم المتوسط/طور التعليم الثانوي	
2.510	18.445	154.02	54	طور التعليم المتوسط	درجات قياس التفكير ما وراء المعرفة
2.775	18.824	155.87	46	طور التعليم الثانوي	

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances		
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F	
Upper	Lower								
5.563	-9.265	3.736	-1.851	.621	98	-.495	.534	.390	Equal variances assumed درجات قياس التفكير ما وراء المعرفة
5.578	-9.280	3.742	-1.851	.622	94.844	-.495			Equal variances not assumed

Correlations

		التفكير ما وراء المعرفة	أسلوب التعلم العميق	أسلوب التعلم السطحي	أسلوب التعلم الاستراتيجي
Pearson Correlation	التفكير ما وراء المعرفة	1.000	.529	-.221	.583
	أسلوب التعلم العميق	.529	1.000	-.221	.623
	أسلوب التعلم السطحي	-.221	-.221	1.000	-.142
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	.583	.623	-.142	1.000
Sig. (1-tailed)	التفكير ما وراء المعرفة		.000	.013	.000
	أسلوب التعلم العميق	.000		.014	.000
	أسلوب التعلم السطحي	.013	.014		.080
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	.000	.000	.080	