

**مستوى التفكير ما وراء المعرفي  
لدى طلبة بعض كليات  
جامعة حضرموت**

**د/ سالم مبارك العوبثاني**

---

كلية التربية جامعة حضرموت

**د/ أحمد محمد برقعان**

---

كلية التربية جامعة حضرموت



جامعة الأندلس  
للعلوم والتقنية

Alandalus University For Science & Technology

**(AUST)**

## مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة بعض كليات جامعة حضرموت

### الملخص :

استهدفت هذه الدراسة تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة بعض كليات جامعة حضرموت ، وأثر متغيري الجنس والتخصص العلمي للطلاب في هذا المستوى . وعلى عينة قوامها (٢١٥) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١٣) ، جرى تطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد شروا ودينسون (Schraw&Dannison,1994) ، وتم تكييفه للبيئة اليمنية من قبل الباحثين . وأظهرت النتائج مستوىً متوسطاً من التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لجنس الطالب ، بينما كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة لاختلافهم في التخصص العلمي لمصلحة طلبة التخصصات العلمية .

وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها ضرورة الاهتمام بالمرجات التعليمية الفكرية وبخاصة مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي أشرت الدراسة ضعفها لدى طلبة الجامعة .

**مقدمة :**

إن التعليم الجامعي يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات المسؤولين ليس فقط في الأوساط الأكاديمية والتربوية، بل وحتى في الأوساط الاقتصادية والسياسية لما له من دور حيوي وحاسم في حياة الشعوب والمجتمعات، لأن الجامعات تمثل بيوت الخبرة ومصادر المعرفة التي تعتبر الأداة الفعالة للتعامل والتكيف مع المتغيرات المتسارعة المذهلة التي يعيشها العالم اليوم .

ويذكر براير(1988 ; Brayer) أن للمناهج الدراسية عامة والمناهج الدراسية الجامعية بصورة خاصة دوراً كبيراً ومهماً في تنمية وتطوير التفكير ومهاراته، إذ يتم عن طريقها تعليم وتدريب الطلبة على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم، بما يُمكنهم من تطبيقها في داخل أو في خارج المؤسسات التربوية (p26). فالمستقبل إنما يكون للأمم التي تستثمر ذكاء شبابها، فكم من تربية أعاققت النمو الشامل للمجتمع، وأنتجت نفوساً محبطة عاجزة عن مواجهة تحديات الحياة (أبودف ومنصور، ٢٠١١، ص ٦٨) .

ويرى الخليفي ( ٢٠٠٠ ) أن مناهج التعليم الجامعي تهدف إلى تكوين إنسان يتميز بالقدرة على التفكير السليم، والإحاطة بطرائقه، والإدراك الواعي بالأساليب المستخدمة في دراسة الكون والبيئة المحيطة، والقدرة على التحليل الموضوعي للظواهر والمشكلات، وفهم حركة التاريخ الإنساني والخصائص التي تميز مراحلها، والاستفادة من حقائقه، بالإضافة إلى التعود على تقييم تجاربه في الحياة من منظور شمولي والاستفادة من دروسها (ص١٦). كما يؤكد الباحثون على أن التدريس الجامعي ليس مجرد إلقاء محاضرات ، ونقل معلومات إلى المتعلمين ، بل هو عملية إعداد متكامل للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ، والتي بموجبها تكوين شخصية المتعلم بشكل مميز، وتأسيساً على ذلك فإن مهمة التدريس الجامعي هي تعليم الطلبة كيف يفكرون ويبدعون، لا كيف يحفظون الكتب والمذكرات والملخصات الجامعية ( زيتون،١٩٩٥، ص١٩). ويمكن

القول بأن العالم اليوم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة للتحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وأصبح النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها . وقد أشار إلفرد وايتهد إلى هذا الاستنتاج عام (١٩٢٩) عندما قال " إن ما تعلمته يكون عديم الفائدة لك ما لم تضع كتبك وتحرق مذكرات محاضراتك ، وتنسى ما حفظته عن ظهر قلب " (المتضمن في حبيب، ١٩٩٦، ص١٢). ويؤكد ذلك ما قاله المريي سميث ( Smith,1993 ) " لا يعني ماذا يعلمون أولادي ، ولا يعني ماذا يدرسون ، إنما كل ما يعني حقاً هو أن يتعلموا كيف يفكرون، إذ يجب أن يتعلموا كيف يتخذون قراراتهم بأنفسهم " (p9) .

فالتعليم الجامعي ليس فقط جمع المعلومات ، وإنما يتطلب علاوة على ذلك ابتداء وسائل التعامل معها ، لتكسيها دوماً أبعاداً جديدة، وقدرة تأثير أكبر، ويترتب على ذلك الإدراك أن قيمة ما نعلمه إنما تكمن في قدرته على التأثير والتغيير فينا .

وشهد الأدب التربوي والنفسي في السنوات الأخيرة ميلاد حركة واسعة اهتمت بدراسة العمليات العقلية المختلفة كالتفكير والاستنتاج والذاكرة والاستدعاء ، إضافة إلى دراسة مواضيع مثل ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة ، كما ظهر اهتمام واضح من قبل المربين بتعليم التفكير ، واعتبار التعلم عملية بحث نشطة عن المعرفة يتولد عنها تطوير المتعلم لاستراتيجيات مراقبة لعملياته المعرفية، وتكوين مستوى من الوعي يمكنه من مراقبة تفكيره والتحكم به (بقيعي، ٢٠١٣) .

يُعد مفهوم ما وراء المعرفة (*Metacognition*) من المفاهيم التي لاقت اهتماماً في علم النفس المعرفي نتيجة لأبحاث متعددة قام بها جون فلافل (*Flavell,John*) منذ بداية السبعينيات من القرن الماضي. وفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير

والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات، ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (جروان، ٢٠٠٢، ص ٥١) .

وتمثل ما وراء المعرفة إحدى التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر ، لأنها تهتم بوعي المتعلم لنظامه المعرفي ونواتجه وعملياته ، وذلك من خلال مراقبته لعمليات تفكيره وتنظيمها وتقويمها ، وهي أيضا القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات التي تواجهه وتقييم كفاءة تفكيره ، ويتضمن وعيه بتفكيره، وقدرته على أن يعي ما يعرفه وما لا يعرفه. ويزيد من قدرته على تطبيق ما تعلمه ، مما يساعده على كشف الأخطاء التي يقع فيها ، وتطوير تفكيره ، ليصبح فردا مستقلا في تفكيره ، وليصبح تعليم التفكير فعلا لا قولا (كوستا ومرزانو، ١٩٩٨). ولا شك أن ذلك ما يتطلبه عصر الإنسان المتميز ، وهو التحدي الذي يواجهه مستقبل التربية التي أصبحت الآن موضع تساؤل في القيام بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس فقط المعرفة بل ما فوق المعرفة ، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ص ٩٢).

إن "ما وراء المعرفة"، وفقاً للباحث فلافل ( Flavell, 1976 ) " تمثل معرفة الفرد لعملياته الذهنية المعرفية الذاتية، وما يرتبط بذلك من إنتاج معرفي". أما بالنسبة لبراون وزملائه ( Brown et.al;1986 ) فيدل هذا المفهوم على "وعي المتعلم بعملية التفكير الممارسة خلال إنجاز المهمة التعليمية، كما يدل أيضا على قدرة المتعلم على التحكم والسيطرة على نشاطه التعليمي، وعيه بالأداء عن طريق التقويم المستمر له". ويذهب بيجمس ومور ( Biggs & moore,1993,p.72 ) إلى القول بأن هذا المصطلح يعكس وعي الفرد بعملياته المعرفية الخاصة به بدلا من محتوى هذه العمليات، ويوظف هذا الوعي الذاتي في

السيطرة على العمليات المعرفية وتطويرها وتحسينها. ويرى أورمرود ( Ormrod, 2000, p.322 ) أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى وعي الطلاب وتفكيرهم في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم، ومحاولتهم تنظيم هذه العمليات، ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها الطالب بواقعية خلال فترة محددة من الوقت، واستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة أو تعلم المادة الجديدة، واسترجاع المعلومات المخزنة سابقاً. ويقدم مازن (٢٠١١) تعريفاً لمفهوم التفكير فوق المعرفي مفاده : معرفة المتعلم بالعمليات والأنشطة الذهنية التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة ، وقدرته على التفكير والتدبر بالمعرفة التي اكتسبها من هذه المواقف ، ومحاولاته لتنظيم الأنشطة المعرفية التي يقوم بها أو السيطرة عليها من خلال تخطيط هذه الأنشطة ومراقبتها وضبطها أثناء التنفيذ بالإضافة إلى تقييمه الذاتي لخطة النشاط التي قام بها وطريقة تنفيذه له والنتائج المكتسبة منه " ( مازن ،٢٠١١، ص ١١) .

إن "ما وراء المعرفة" ضرب من الخطاب مع الذات المفكرة أو الحديث مع الذات. ويقترح فلافل (Flavell) أن معظم الأنشطة النفسية مثل العمليات المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة ( المتضمن في العدل وعبد الوهاب،٢٠٠٣، ص١٨٨) . ويعرفها عبيد: بأنها التفكير في التفكير وتأملات عن المعرفة ، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وآليات التنظيم المستخدمة لحل المشكلات . (عبيد،٢٠٠٠) ، ويتسم تعريف جروان (١٩٩٩، ص: ٤٢٧) بنوع من الشمول إذ يشير إلى أن التفكير فوق المعرفي مفهوم يدل على عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرار، وتبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهام التي تتطلب معالجة للمعلومات. وهو نوع من الحديث مع الذات والتفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم.

وعلى الرغم من الاختلاف الظاهري بين التعريفات، إلا أن ثمة قواسم مشتركة بينها. وتتمثل في أن مفهوم "ما وراء المعرفة" لا يتجلى في المعرفة المباشرة التي يتعاطاها الفرد لإنجاز عمله أو حل مشكلته أو اتخاذ قراره، أي لا يتجلى في النشاط المعرفي المباشر الذي يمارسه الفرد لتحقيق هدفه؛ وإنما يتجلى في كل نشاط عقلي من شأنه توجيهه أو متابعة أو رصد أو تقييم أو تنظيم أو مراجعة أو إدارة هذا النشاط العقلي المباشر سواءً أكان تذكراً، أو استرجاعاً، أو تعرفاً، أو انتباهاً، أو إدراكاً، أو تخيلاً، أو مقارنةً، أو تصنيفاً، أو تحليلاً، أو استنتاجاً، أو استقراءً، أو اكتساباً لمعلومات، أو تعلماً، كل هذه الاستراتيجيات تعتبر أمثلة جيدة للنشاط الذهني المركب الذي اصطلح على تسميته بتفكير التفكير، أو ما وراء المعرفة (metacognition) تمييزاً لها عن النشاط العقلي المعرفي المباشر (Cognition) (تيفزة، ٢٠٠٤).

وقد استخدم مصطلح (metacognition) في اللغة العربية بعدة مترادفات منها: ما فوق المعرفي؛ وما وراء المعرفة؛ وما بعد المعرفة؛ والميتامعرفة؛ وما وراء الإدراك؛ والتفكير في التفكير؛ والتفكير حول التفكير؛ والمعرفة الخفية (إبراهيم، ٢٠١٠).

ويفرق الشرقاوي (١٩٩١) بين المعرفة وما وراء المعرفة فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويخزن لدى الفرد لحين استدعائه في المواقف المختلفة، في حين أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة. فالإستراتيجيات المعرفية هي التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف ما مثل فهم النص في الكتاب، بينما إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي التي يستخدمها للتأكد من الوصول للهدف مثل سؤال نفسه لتقييم مدى فهمه للنص وهي عادة تسبق أو تعقب العمليات المعرفية. كما أن المعرفة تعني الإستراتيجيات والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم للتعلم بينما ما وراء المعرفة تعني ما



يعرفه المتعلم عن إدراكه وقدرته على التحكم بها (Georghiades,2004) . يوضح شراو (Schraw ,1998) أن المهارات المعرفية هي التي يحتاجها المتعلم ليؤدي المهمة ، أما المهارات ما وراء المعرفية فهي المهارات الضرورية لإدراك كيف أديت المهمة . ويؤدي اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي إلى إيجاد مرحلة من الوعي عند المتعلم ، تجعله يدرك معنى ما يقول ومعنى ما يعمل،وتجعله يدرك لماذا يعمل بهذه الطريقة ، ولماذا يفكر بها ، مما يسارع في نمو مهارات التفكير لديه ( الحارثي ، ٢٠٠٣، ص٣٤) . إن عمليات ما وراء المعرفة تنفذ على العمليات المعرفية التي تتناول المهمة ، ولانفذ على المهمة مباشرة ، فهي تضبط هذه العمليات المعرفية ابتداءً بالتخطيط لها ،ومرورا بمتابعة تنفيذها ، وانتهاءً بتقويم نتائجها ( Bruer, 1995 ,Livingstone, 1997) .

ويرى فلافل ( Flavell,1985,1979) بأنه يمكن تمييز فرعين أو بعدين لما وراء المعرفة أولهما: معرفة ما وراء المعرفة وثانيهما: خبرة ما وراء المعرفة ، فمعرفة ما وراء المعرفة توظف باعتبارها قاعدة لخبرات ما وراء المعرفة التي تفيده في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لعمل ما ، أن معرفة ما وراء المعرفة هي معرفة بقدرات الذات والمهمات التي تواجهها ، والاستراتيجيات التي توظفها ، فمعرفة المتعلم بقدراته في الإجابة عن الأسئلة المقالية تفيده في قراءته وإجابته عن تلك الأسئلة . أما فيما يتعلق بالمهمات التي تواجه المتعلم فإنه يعرف أن النص القرائي المؤلف لديه سيكون أكثر سهولة من النص غير المؤلف ، وبخصوص الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم فإنه يعرف بأن التنبؤ بمحتوى النص اعتمادا على عنوانه سيحسن الاستيعاب . وهذه الأمور الثلاثة (المعرفة بالذات ، والمهمة ، والإستراتيجية ) لا ينفصل أحدها عن الآخر. ولذا تكون المعرفة بما وراء المعرفة عملية تفاعلية نشطة ، ويحصل عليها المتعلمون في أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة . أما البعد الثاني وهو خبرة ما وراء المعرفة فيتمثل بخبرات الفرد السابقة بخصوص عملياته وقدراته ، وكيفية توظيف عمليات ما

وراء المعرفة على نحو متسلسل لتسيير أداء العمليات المعرفية نحو تحقيق الأهداف . ويرى مازن (٢٠١١) بأنه يمكن تقسيم التفكير فوق المعرفي إلى مجالين واسعين هما :

الأول- التقويم الذاتي للمعرفة ( الوعي ) ، ويتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة :

أ- المعرفة التقريرية (التصريحية) : وتتصل بمضمون التعلم (موضوع التعلم) .  
ب- المعرفة الإجرائية: وتعلق بالإجراءات المختلفة التي يقوم بها الفرد للوصول إلى عمل ما ( كيفية التعلم) .

ج- المعرفة الشرطية : وهي وعى الفرد بالشروط المؤثرة في التعلم .

الثاني : الإدارة الذاتية للمعرفة وهي تهدف إلى مساعدة المتعلم على زيادة وعيه بالتعلم وذلك من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي لسلوكه وتشمل: التخطيط والتنظيم والتقييم .

فالتخطيط : هو الاختيار المتعمد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة.

والتنظيم : يعنى مراجعة مدى التقدم لتحقيق الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ذلك ضرورياً .

والتقييم: يتضمن تقرير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء مراحل العملية المختلفة وهي نقطة البداية والنهاية في أي عمل ( مازن ، ٢٠١١ ، ص١٠) .

ويتناول جابر (١٩٩٩) التفكير ما وراء المعرفي في بعدين هما :

(١) معرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية : وتتكون من المعلومات والفهم الذي لدى المتعلم عن عمليات تفكيره ، وكذا معرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة .

(٢) ميكانيزمات تنظيم الذات : مثل الضبط المعرفي ، والمراقبة المعرفية ، ويقصد بها قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب التعلم والموقف الحالي .

ويرى عبيد وعفانه (٢٠٠٣، ص٦) أن ما وراء المعرفة تتضمن ثلاث أنواع من السلوك العقلي هي :

- أ- معرفة الفرد عن عمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره
  - ب- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل حل المشكلات
  - ج - معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكرة عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.
- ويعتمد الباحثان التعريف الذي قدمه شراو ودينسون (Schraw&Dannison,1994) لمفهوم ما وراء المعرفة ومكوناته الأساسية الذي ينص على " هو وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه ، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها، واختيار استراتيجيات جديدة ، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار" وتتكون من :
- أولاً: المعرفة حول المعرفة : ( Knowledge of Cognition ) وتشمل :**

- أ- المعرفة التصريحية : ( Declarative Knowledge ) : وهي معرفة الفرد بمهاراته ووسائل تفكيره وقدراته التعلمية .
- ب- المعرفة الشرطية : ( Procedural Knowledge ) : وهي معرفة المتعلم حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل انجاز إجراءات التعلم .
- ج- المعرفة الشرطية : ( Conditional Knowledge ) : وهي معرفة الفرد حول متى؟ ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة ؟ .

**ثانياً : تنظيم المعرفة : ( Regulation of Knowledge ) وتشمل :**

- أ- التخطيط ( **Planning** ) ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم .
- ب- إدارة المعلومات ( **Information Management** ) : وهي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن ( التنظيم ، والتفصيل ، والتلخيص ) .
- ت- المراقبة الذاتية : ( **Monitoring** ) ويقصد بها وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم .
- ث- تعديل الغموض ( **Debugging** ) وهو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء .
- ج- التقييم ( **Evaluation** ) وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم ( **Schraw&Dannison,1994** ) .

ويؤكد جاج وبييرلينزي ( **Gage & Berliner,1991** ) بأن كثيراً من مشاكل التعلم والانتقال تعزى للعجز في العمليات ما وراء المعرفية ، وفي أثناء العمليات ما وراء المعرفية يقوم الفرد بتحديد طبيعة المهمة ، واختيار التمثيلات العقلية المضيدة ، ومن ثم تحديد الاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ المهمة ، وتحديد الوقت اللازم لها ، وتفعيل المعرفة السابقة لربطها بالموقف الحالي ، وتوجيه الانتباه للاستفادة من التغذية الراجعة في أثناء تنفيذ المهمة لتحسين الأداء والتخطيط للمستقبل . ولذلك يؤكد جورجي ( **Gourgey,1998** ) الأهمية الكبيرة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة وتدريبهم على إتقانها ، لدورها المهم في تنمية الجانب الذهني لديهم ، وتأثيرها إيجاباً في قدرتهم على حل جميع مشكلاتهم التعليمية والحياتية .

ويقول بنتريش ( Pintrich,2002 ) بأن عدد الطلبة الذين يأتون إلى الجامعة ولديهم معرفة ما وراء معرفية قليلاً، كما أن لديهم معرفة قليلة بالاستراتيجيات والمهارات المعرفية المختلفة ، إضافة إلى تدني المعرفة الدقيقة بأنفسهم . وهذا يدل على أهمية الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة تجاه تجهيزهم بمهارات فكرية تحتل أعلى سلم التفكير وهي مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

ويرى جونستون ( Gunnstone,1994 ) أن جميع المتعلمين يمكن أن يمتلكوا معرفة ما وراء معرفية ، وعليه يفترض أن يكون تعزيز ما وراء المعرفة نتاجاً تعليمياً مستهدفاً .

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة مهارات التفكير ما وراء المعرفي ، وفيما يلي عرض لبعض تلك الدراسات ذات الارتباط بالدراسة الحالية :

أجرى ردمان (٢٠٠١) دراسة على (٢٢٢) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء في تخصصي الرياضيات والعلوم الاجتماعية ، استهدفت تعرف أساليب التفكير لديهم ، وأظهرت نتائجها أن نمط التفكير أحادي البعد هو النمط السائد لدى طلبة العينة، وأن لا أثر للتخصص في أساليب التفكير . وفي دراسة لستيوارت وآخرين ( Stewart ,et.al,2007 ) هدفها تحديد مستوى نمو الوعي ما وراء المعرفي ومهاراته مع تقدم العمر لدى المعلمين قبل الخدمة ومن هم في الميدان ، وهل يختلف هذا النمو باختلافهم في الجنس والعمر وسنوات الخبرة ، ومن نتائجها التي استخرجت من عينة قوامها (١٢٣) من طلبة الماجستير وهم من المعلمين في الميدان ، و(٩١) طالباً من طلبة البكالوريوس بجامعة ( Utah university ) أن مستوى نمو الوعي ما وراء المعرفي أعلى من المتوسط ، وأن متوسط ذوي الخبرة كان أعلى من متوسط طلبة البكالوريوس بدلالة إحصائية، وأن لا أثر للجنس في نمو الوعي ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة . وأجرت كوتنهو ( Coutinho ,2007 ) دراسة استهدفت اختبار العلاقة بين ثلاثة متغيرات هي ( الأهداف، وما وراء المعرفة ، والنجاح الأكاديمي ) ، وأجريت على

عينة من طلبة جامعة (Midwestern university) قوامها (١٧٩) طالباً وطالبةً ، وأظهرت نتائجها بأن مستوى امتلاك الافراد لمهارات ما وراء المعرفة جيدة، ووجود علاقة قوية بين أهداف الإتقان ومهارات ما وراء المعرفة ، بينما كانت العلاقة بين ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي ضعيفةً . وفي المملكة العربية السعودية قامت المدني ( ٢٠٠٧ ) بدراسة لتعرف مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها ، وأثر جنس الطالب وتخصصه الدراسي ، وعلاقة كل ذلك فعالية الذات والتحصيل ، واشتملت عينة الدراسة على (٤٧٠) طالباً و(٤٣٠) طالبةً ، من قسمة اللغة العربية واللغة الانجليزية ، وكانت أبرز نتائجها تفيد بأن مستوى امتلاك الطلبة والطالبات لمكون المعرفة حول المعرفة كان بنسبة (٨٥٪)، بينما نسبة امتلاكهم لمكون تنظيم المعرفة (٥٨,٩٪) وان امتلاك الطالبات أكبر من امتلاك الطلبة لهذه المكونات ، ولم تظهر النتائج وجود تأثير لمتغير التخصص، بينما هناك أثر لما وراء المعرفة في تحصيل الطلبة . واستهدفت دراسة يونج وفراي ( Young and Fry,2008 ) تعرف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى (١٧٨) طالباً من مرحلة الماجستير بكلية في جنوب شرق تكساس الأمريكية ، وكذلك (١٥٨) طالباً من مرحلة البكالوريوس ، وبينت نتائجها وجود علاقة قوية بين معدل الطالب التراكمي ومجالي الأداة ( معرفة المعرفة ، وتنظيم المعرفة ) ، كما بينت فروقا دالة بين طلبة الماجستير والبكالوريوس في مجال تنظيم المعرفة فقط لمصلحة طلبة الماجستير .

وفي الأردن قام غباري وأبو شعيرة (٢٠١٠) بدراسة على طلبة جامعة الزرقاء الخاصة لكشف درجة استخدامهم للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية ، وأثر متغيرات الجنس والسنة الدراسية ، والكلية في هذا الاستخدام ، ومن عينة بلغت (٢٤٢) طالباً وطالبةً جاءت النتائج لتقول بأن الطلبة يستخدمون هذه العمليات ما وراء المعرفية بدرجة ضعيفة لا تمكنهم من

استيعاب النصوص الأجنبية ، وأنه لا توجد بينهم فروقا دالة إحصائيا تعود لأي من متغيرات الجنس أو الكلية ، بينما ظهرت هذه الفروق لمتغير السنة الدراسية لمصلحة طلبة السنة الرابعة . وفي عام ( ٢٠١١ ) قام الجراح وعبيدات بدراسة على طلبة جامعة اليرموك لتعرف مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي ، في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص ، والتحصيل الدراسي ، وطبقت هذه الدراسة على عينة من (٥١٤) طالباً، و(٥٨٨) طالبةً ، وأوضحت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس كله وعلى جميع أبعاده ، كما كشفت عن وجود أثر دال إحصائي يعزى للجنس ولمصلحة الإناث ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا تعود لمستوى التحصيل والتخصص والسنة الدراسية ولمصلحة ذوي التحصيل المرتفع ، وتخصص العلوم الإنسانية والسنة الرابعة . وفي جامعة اليرموك نفسها قام الحموري وأبو مخ ( ٢٠١١ ) بدراسة استهدفت تعرف الحاجة الى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من (٧٠١) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس، وأشارت النتائج ارتفاع مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة العينة ، وأن هناك علاقة طردية دالة إحصائياً بين مستوى الحاجة للمعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي ، ولم تظهر أية فروق دالة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي . وقام شاهين والريان (٢٠١١) بدراسة على طلبة الثانوية العامة في مدينة الخليل بفلسطين لتعرف درجة امتلاكهم لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء متغيرات الجنس ، والتخصص ومستوى تعليم الأب والأم ومهنتهم، وأظهرت نتائجها بأن امتلاك الطلبة لهذه المهارات بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائيا لمصلحة الطلبة الذكور، ولمصلحة طلبة الفرع الصناعي .

وفي تركيا أجرى أيدين وكسكون (Aydin andCoşkun,2011) دراسة لبحث مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم تدريس الجغرافيا في كلية التربية بجامعة (Dokuz Eylül University) ، ومن عينة قوامها (٨٤) طالباً

وطالبةً جاءت النتائج لتبين أن مستوى الوعي ما وراء المعرفي معتدلاً ، وأن لا فروق دالة في هذا الوعي تعود لاختلافهم في الجنس والمستوى الدراسي. وبحثت دراسة عساس (٢٠١١) مدى استخدام طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض لمهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات، وتكونت عينتها من (١٤٠) طالبة من طالبات الماجستير والدكتوراه ، وأفادت النتائج بأن الطالبات استخدمن مهارات التقويم الذاتي بدرجة أكبر من مهارات التخطيط والمراقبة الذاتية ، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة التخصص . ولكن هناك فروقاً لمصلحة طالبات الدكتوراه في استخدام المهارات ككل.

كما أجريت في الأردن ثلاث دراسات في عام (٢٠١٢) ، الأولى قام بها الخوالدة والربابعة والسليم ، استهدفت تعرف درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثاني الثانوي ، وأشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة ، كما أظهرت عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتسابهم لهذه المهارات تعود لاختلافهم في الجنس والتخصص الأكاديمي . والثانية أجراها الرفوع على طلبة جامعة الطفيلة التقنية لتحديد درجة وعيهم بالمعرفة "ما وراء المعرفية" المتعلقة بمهارات الاستعدادات للامتحانات وتقديمها ، وذلك باستخدام عينة من (٣٠٠) طالباً وطالبةً ، أبرزت النتائج وعياً متوسطاً بالمهارات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستعدادات للامتحانات وتقديمها ، وأن هناك فروقاً إحصائية بين الكليات لمصلحة كلية العلوم التربوية مقارنة بكلية العلوم الإدارية والمالية . والثالثة أنجزها العلوان لتعرف مستوى ما وراء الاستيعاب القرائي لدى طلبة



الجامعة وعلاقته بالتحصيل القرائي ، واختلافه باختلافهم في النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من ( ٨٤٧ ) طالباً وطالبة من جامعة الحسين بن طلال بمستوى البكالوريوس للعام (٢٠١١/٢٠١٠) وكانت أبرز نتائجها أن مستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً ، وأن هناك علاقة ارتباط دالة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي للطلبة ، وأنه لا توجد فروق تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى) ، والمستوى الدراسي للطلاب.

تباينت الدراسات التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها في بيئاتها، من دراسة ردمان (٢٠٠١) في جامعة صنعاء باليمن (وهي أقدم الدراسات) ، إلى الدراسات العربية في الأردن وفلسطين والمملكة العربية السعودية ، مروراً بالبيئة الإسلامية التركية ، إلى الدراسات الأمريكية ، كما تعاملت أغلبية الدراسات مع عينات تراوحت بين (٨٤ - ٣٠٠ فرداً) وتقرب منها حجم عينة دراستنا الحالية ، وتنوعت هذه العينات من طلبة المرحلة الثانوية إلى طلبة البكالوريوس إلى طلبة الماجستير والدكتوراه ، واستخدمت معظم الدراسات السابقة المقياس الذي طوره الباحثان (Schraw&Dannison,1994)، وهو الذي طبق في الدراسة الحالية ، وقالت معظم نتائج الدراسات السابقة بعدم وجود أثر لمتغيري الجنس والتخصص ، لكن بعضها أشار إلى مستوى متوسط لامتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وأثر مهم لهذه المهارات في التحصيل العلمي للطلاب وشخصيته ، الأمر الذي سعت الدراسة الحالية لتأكيد أو دحضه خدمة للمعرفة .

ولأن المعرفة لم تعد غاية في حد ذاتها ، وأصبح التركيز على استخدام المتعلم لهذه المعرفة وما وراءها هو الناتج التعليمي المطلوب مما دفع الباحثان إلى القيام بهذه الدراسة .

**مشكلة الدراسة :**

تولدت مشكلة الدراسة عند عمل الباحثين في التعليم الجامعي وخبرتهم الطويلة في التعامل مع طلبة هذا التعليم ، وملاحظتهم تدني مستوى الطلبة في توظيف المعرفة وربطها بمواقف تطبيقية، والتفكير فيها لاتخاذ قرارات علمية وعملية ، ولهذا جاءت مشكلة الدراسة التي تتحدد بتعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في نهاية مرحلة البكالوريوس في بعض كليات جامعة حضرموت، وتقصي أثر متغيري جنس الطالب وتخصصه العلمي في ذلك المستوى، ويمكن إيجازها بالإجابة عن السؤالين الآتيين :

- ١- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة حضرموت ؟.
- ٢- هل يختلف هذا المستوى باختلاف جنس الطالب ( ذكور/إناث) ، وتخصصه العلمي (علوم طبيعية / علوم إنسانية ) ؟.

**أهداف الدراسة :**

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- ١- تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في بعض كليات جامعة حضرموت .
- ٢- تحديد الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة حضرموت على وفق متغيري جنس الطالب ( ذكور / إناث ) ، والتخصص العلمي ( علوم طبيعية / علوم إنسانية ) .

## أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تأتي في وقت تقوم فيه جامعة حضرموت باعتماد خطة شاملة لتقويم برامجها تمهيداً لتطويرها ، وبهذا فهي تسهم بإلقاء الضوء على ناتج تعليمي متوقع من هذه البرامج وهو مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المستويات الأخيرة في بعض كليات الجامعة ، وبالتالي ستكون نتائجها مساعداً لصانع القرار في الجامعة عند تطوير برامج هذه الكليات وغيرها ، كما تنبع أهميتها لتلبية للاتجاهات العالمية للاهتمام بما وراء المعرفة وتمشياً مع التوجهات المحلية للاهتمام بالتفكير ومهاراته، وأن يمتلك المتخرج قدرات التفكير عامةً والتفكير ما وراء المعرفي بخاصة ، لدوره في تطور الفرد والمجتمع ، إضافة إلى النقص في الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير ما وراء المعرفي في الجامعات اليمنية . ويتوقع الباحثان أن هذه الدراسة ستشكل حافزاً للباحثين في البيئة اليمنية لإجراء دراسات مماثلة على طلبة الجامعات اليمنية والتعليم العام .

## حدود الدراسة :

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على مراعاة المحددات الآتية:

- ١- اقتصرت عينة الدراسة على بعض طلبة المستوى الرابع في كليات التربية في المكلا وسقطرى ، وكلية العلوم الإدارية ، وكلية العلوم ، وكلية العلوم البيئية والأحياء البحرية ، وكلية الآداب ، وكلية التمريض بجامعة حضرموت بالجمهورية اليمنية .
- ٢- جرت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١١/٢٠١٢).
- ٣- تتحدد مكونات التفكير ما وراء المعرفي بالمجالات الثلاثة المتضمنة في مقياس شراو ودينسون (Schraw&Dannison,1994) المعتمد في هذه الدراسة ،

وهي : مجال تنظيم المعرفة ، ومجال معرفة المعرفة ، ومجال معالجة المعرفة.

### التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

التفكير ما وراء المعرفي : إن التفكير فوق المعرفي مفهوم يدل على عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرار، وتبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهام التي تتطلب معالجة للمعلومات. وهو نوع من الحديث مع الذات والتفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم (جروان، ١٩٩٩)، ويُعبر عنه في هذه الدراسة باستجابات الطلبة على فقرات الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994)، والمحسوبة من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

### إجراءات البحث :

منهج البحث : استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة .

### مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الرابع في كليات جامعة حضرموت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٣/١٠١٢م)، والبالغ عددهم كما سجلته سجلات الإدارة العامة للقبول والتسجيل ( ) طالباً وطالبةً . واختيرت شعبة دراسية واحدة من طلبة هذا المستوى في الكليات الآتية : العلوم ، و الآداب ، والعلوم الإدارية ، والبنات، و التمريض ، والعلوم البيئية والأحياء البحرية ، والتربية بالكلية ، والتربية بسقطرى بالطريقة المتيسرة .

ويبين الجدول رقم (١) توزع عينة الدراسة على وفق متغيري الجنس (طلاب/ طالبات)، والتخصص العلمي (علوم إنسانية/ علوم طبيعية) :

الجدول رقم (١) توزع عينة الدراسة على وفق متغيري الجنس والتخصص العلمي:

| المتغير       | المستويات    | العدد | الإجمالي |
|---------------|--------------|-------|----------|
| الجنس         | طلاب         | ١٢١   | ٢١٥      |
|               | طالبات       | ٩٤    |          |
| التخصص العلمي | علوم إنسانية | ١٠٨   | ٢١٥      |
|               | علوم طبيعية  | ١٠٧   |          |

### أداة الدراسة :

بما أن التفكير ما وراء المعرفي هو تفكير في التفكير ، أي هو وعي داخلي وليس إجراءً ظاهرياً ، فقد يكون الفرد نفسه غالباً ليس على وعي بهذا الإجراء فمثلاً انتظار الطالب قبل الإجابة قد يكون بسبب جهله بالإجابة وقد يكون دليلاً على مراجعته وتنظيمه لخطوات تفكيره ، لذلك يقاس التفكير ما وراء المعرفي عادة عن طريق الاستدلال عليه من خلال أداء الطالب ، أو تقديره بوساطة مقابلته أو سؤاله ، وهذا ما عمل في هذه الدراسة إذ اعتمد الباحثان مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي أعده شراو ودينسون ( Schraw and Dennison, 1994 ) ، الذي يتكون من (٥٢) فقرة ، تتوزع في ثلاثة مجالات كما أشار كومار (Kumar, 1998) المتضمنة في الجراح وعبيدات، (٢٠١١) وهي :

- ١- مجال تنظيم المعرفة : ويتعلق بقدرة المتعلم على التخطيط والتقييم ، ويضم (٢١) فقرة ، وهي الفقرات ( ١ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٢ ) .

٢- مجال معرفة المعرفة : ويختص بأنواع المعرفة ( التقريرية، والإجرائية ، والشرطية)، وفيه (١٦) فقرة أرقامها : (٣، ٥، ٧، ١٠، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥) .

٣- مجال معالجة المعرفة : ويتضمن الاستراتيجيات ومهارات إدارة المعلومات غيرها، وتنطوي تحته الفقرات الآتية : (٢، ١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨) .

هذا المقياس استخدمته دراسات عديدة في بيئات غربية وعربية وتركيبية ومنها دراسات كل من : المدني (٢٠٠٧)، وستيوارت وآخرين (Stewart,etal,2007) وكوتنهو (Coutinho,2007)، ويونج وفراي (Young and Fry,2008)، وأيدن وكوسكن في تركيا (F.Aydin, and M.Coşkun,2011)، والجراح وعبيدات (٢٠١١)، والحموري وأبو مخ (٢٠١١)، وقال نصر (١٩٩٥، ص١٠٣) أن هذه القائمة (المقياس) تعد من أفضل القوائم المتوافرة لشموليتها ودقة عباراتها .

### خطوات تكييف المقياس للبيئة اليمنية :

قاما الباحثان بمراجعة النسخة الأصلية للمقياس، والنسخة العربية التي عالجتها دراستي الجراح وعبيدات (٢٠١١)، والحموري وأبو مخ (٢٠١١)، وإعادة ترجمة بعض الفقرات، مع المراجعة اللغوية العربية من قبل أستاذ متخصص في اللغة والنحو العربي بقسم اللغة العربية بكلية الآداب. وللتأكد من صدق المقياس جرى استخراج صدق المحكمين بعرض الصورة الإنجليزية مع الصورة العربية على (١٢) محكماً من المختصين في اللغة الإنجليزية والتربية وعلم النفس والمناهج بكليات جامعة حضرموت، وقد أجمعوا على مناسبة صياغة الفقرات وترجمتها، وتمثيلها لمجالات المقياس مع إبداء بعض الملحوظات لتصويب الترجمة العربية لوضوح المعنى المطلوب منها.

ولاستخراج معامل الثبات جرى اعتماد معامل كرونباخ ألفا ( cronbach Alpha ) لثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس ، لأنه كما تشير نانالي (Nunnally,1967,p230) يزود الباحث بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف التي يحتاج فيها إلى معرفة اتساق الفرد من فقرة إلى أخرى . وذلك بتطبيقه على عينة من طلبة تخصص معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية بالكلية مكونة من ( ٢٨ ) طالباً وطالبة ، وقد بلغ هذا المعامل على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٢) الآتي:

الجدول رقم (٢) قيمة معاملات ثبات التجانس الداخلي لأداة الدراسة

| المجال         | قيمة كرونباخ ألفا |
|----------------|-------------------|
| تنظيم المعرفة  | ٠,٧٩٤             |
| معرفة المعرفة  | ٠,٨٤٣             |
| معالجة المعرفة | ٠,٧٨٢             |
| العام          | ٠,٨٧٤             |

وهذه المعاملات قريبة من قيمة المعاملات التي توصلت إليها إجراءات الثبات للدراسات الأجنبية والعربية ، ولهذا فهي مناسبة وكافية لأغراض هذه الدراسة ، وبذلك تعد هذه الأداة جاهزة للتطبيق . وللتطبيق وضعت الفقرات المكونة للأداة وعددها (٥٢) فقرة على مقياس ليكرت الثلاثي ( دائماً ، أحياناً ، نادراً ) ، وأعطيت هذه التقديرات الدرجات (٣، ٢، ١) ، ولهذا تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (١٥٦) درجة ، وأدناها هي (٥٢) درجة . ولتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة العينة على مستوى المقياس بكامله تم اعتماد ثلاثة مستويات لهذا التفكير على النحو الآتي :

- ١) مستوى تفكير ما وراء معرفي ضعيف يكون أقل من ( ٨٦,٦٦٦ )
  - ٢) مستوى تفكير ما وراء معرفي متوسط عندما يكون بين ( ٨٦,٦٦٦ - ١٢١,٣٣٣ )
  - ٣) مستوى تفكير ما وراء معرفي مرتفع إذا كان أعلى من ( ١٢١,٣٣٣ ) .
- ولتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي على مستوى الفقرات يكون التفسير على وفق التصنيف الآتي:

- ١) مستوى تفكير ما وراء معرفي ضعيف إذا كان المتوسط أقل من ( ١,٦٦٦ ) .
- ٢) مستوى تفكير ما وراء معرفي متوسط عندما يكون بين ( ١,٦٦٦ - ٢,٣٣٣ ) .
- ٣) مستوى تفكير ما وراء معرفي مرتفع إذا كان أعلى من ( ٢,٣٣٣ ) .

### المعالجات الإحصائية :

أدخل الباحثان البيانات المتحصلة من العينة في ذاكرة الحاسوب وبوساطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المعاملات الآتية:

- ١) المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على فقرات المقياس وانحرافها المعياري.
- ٢) اختبار (T, test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على وفق متغيري الجنس والتخصص العلمي .
- ٣) قيمة معامل كرونباخ الفا ( cronbach Alpha ) لتحديد درجة ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس .



## نتائج الدراسة :

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه : (ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة حضرموت ؟) . قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات إجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي على وفق مجالات مقياس التفكير وراء المعرفي المستخدم في هذه الدراسة وهي مسطرة في الجدول رقم (٣) الآتي :

الجدول رقم (٣) مستوى التفكير وراء المعرفي لدى طلبة العينة على وفق المقياس ومجالاته

| المجال         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الرتبة  | مستوى التفكير |
|----------------|-----------------|-------------------|----------------|---------|---------------|
| تنظيم المعرفة  | ٤٥,٩٣٠          | ٦,٠٠٥             | ٠,٧٢٩          | الثانية | متوسط         |
| معرفة المعرفة  | ٣٦,٦٧٤          | ٥,١٢٦             | ٠,٧٦٤          | الأولى  | متوسط         |
| معالجة المعرفة | ٣٢,١٥٣          | ٥,٩٠٣             | ٠,٧١٥          | الثالثة | متوسط         |
| العام          | ١١٤,٧٥٨         | ١٣,٠٥٧            | ٠,٧٣٦          | -       | متوسط         |

ولمعرفة تقديرات أفراد العينة لمستويات تفكيرهم ما وراء المعرفي على وفق الفقرات والقائمة بكاملها نعرضها في الجدول رقم (٤) الآتي :

## الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى فقرات المقياس

| رقم | المهارة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التفكير |
|-----|--|-----------------|-------------------|---------------|
|     | أولاً : مجال تنظيم المعرفة :                                   | ٤٥,٩٣٠          | ٦,٠٠٥             | متوسط         |
| ١   | أسأل نفسي بشكل متكرر: هل أحقق أهدافي؟                          | ٢,٣٢٠           | ٠,٥٧٣             | متوسط         |
| ٢   | أنظم وقتي للحصول على زمن كافٍ للتعلم                           | ٢,٢٧٩           | ٠,٦٨٨             | متوسط         |
| ٣   | أفكر في ما يجب علي تعلمه قبل البدء في أية مهمة .               | ١,٧٣٥           | ٠,٦١١             | متوسط         |
| ٤   | أضع أهدافاً خاصة قبل أن أبدأ في المهمة.                        | ٢,١٦٧           | ٠,٧٠٤             | متوسط         |
| ٥   | أتباطأ في وقت تعلمي حين أواجه معلومات مهمة .                   | ٢,١٣٠           | ٠,٧١١             | متوسط         |
| ٦   | أسأل نفسي : هل وضعت في الحسبان الخيارات المختلفة لحل المشكلة ؟ | ٢,٠٢٣           | ٠,٧١٣             | متوسط         |
| ٧   | أقوم بمراجعة دورية ؛ لأن ذلك يساعدني على فهم العلاقات المهمة   | ٢,١٤٤           | ٠,٧٥٠             | متوسط         |
| ٨   | أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه                          | ٢,٣٨٦           | ٠,٦٩٤             | مرتفع         |
| ٩   | أفكر بطرائق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الطريقة الأفضل .       | ٢,٠٩٨           | ٠,٧٨٢             | متوسط         |
| ١٠  | ألخص ما تعلمته بعد إنهاء مهمة التعلم                           | ١,٦٧٩           | ٠,٦٦٦             | متوسط         |
| ١١  | أطلب المساعدة من الآخرين عندما لا أفهم شيئاً                   | ٢,٣٤٤           | ٠,٦٥٠             | مرتفع         |
| ١٢  | أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي المهمة              | ٢,٠٩٤           | ٠,٦٩٨             | متوسط         |
| ١٣  | أسأل نفسي بعد حل المشكلة : هل فكرت في كل الخيارات لحلها ؟      | ١,٩٢١           | ٠,٧٠٣             | متوسط         |
| ١٤  | أستخدم مخططاً تنظيمياً للنص ؛ لمساعدتي في التعلم               | ١,٥٧٧           | ٠,٧١٩             | ضعيف          |

|       |       |        |  |    |
|-------|-------|--------|--|----|
| مرتفع | ٠,٦٨٦ | ٢,٤٢٨  | أقرأ التعليمات بعناية قبل البدء في المهمة                    | ١٥ |
| متوسط | ٠,٧٣٠ | ٢,٠٩٣  | أسأل نفسي عن علاقة ما أقرؤه الآن بما أعرفه سابقا             | ١٦ |
| متوسط | ٠,٦٥٨ | ٢,١٧٢  | أعيد تقويم افتراضاتي عندما أقع في ارتباك                     | ١٧ |
| متوسط | ٠,٧٠٣ | ٢,٢٤٧  | أطرح على نفسي أسئلة عن صحة عملي في أثناء تعلمي أشياء جديدة   | ١٨ |
| مرتفع | ٠,٦٥٣ | ٢,٣٧٢  | أسأل نفسي عندما انهي المهمة : هل تعلمت ما يجب عليّ تعلمه ؟   | ١٩ |
| مرتفع | ٠,٥٠٣ | ٢,٧١٢  | أراجع المعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة                 | ٢٠ |
| مرتفع | ٠,٥٧٦ | ٢,٧٠٢  | أعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكا                           | ٢١ |
| متوسط | ٥,١٢٦ | ٣٦,٦٧٤ | ثانيا : مجال معرفة المعرفة :                                 |    |
| متوسط | ٠,٦٨٣ | ٢,١٦٧  | أحاول استخدام استراتيجيات سبق أن استخدمتها في مهمات ماضية .  | ١  |
| مرتفع | ٠,٦٧٤ | ٢,٣٣٥  | أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية                     | ٢  |
| مرتفع | ٠,٥٦١ | ٢,٦٤٢  | أعرف أدائي بعدما أنهي الاختبار                               | ٣  |
| مرتفع | ٠,٦٧٤ | ٢,٣٥٤  | أعرف المعلومات الأكثر أهمية من بين المعلومات التي يجب تعلمها | ٤  |
| مرتفع | ٠,٥٩٩ | ٢,٦١٩  | أتعلم بشكل أفضل عندما تكون لدي معلومات حول موضوع التعلم      | ٥  |
| متوسط | ٠,٦٠٩ | ٢,٠٠٩  | أعرف ما يتوقع مني الأستاذ تعلمه                              | ٦  |
| متوسط | ٠,٦٠٩ | ٢,٠٥٦  | أجيد تذكر المعلومات  | ٧  |
| متوسط | ٠,٦٧٣ | ١,٩٢٥  | أستخدم استراتيجيات تعلم مختلفة بحسب موقف التعلم              | ٨  |
| متوسط | ٠,٦٧٣ | ٢,٢٧٤  | أتحكم في كيفية أن أتعلم جيدا                                 | ٩  |
| مرتفع | ٠,٦٥١ | ٢,٥٧٢  | أحث نفسي على التعلم حين أحتاج إلى ذلك                        | ١٠ |

|       |       |        |  |    |
|-------|-------|--------|--|----|
| متوسط | ٠,٦٨٨ | ٢,٢٦٠  | أعلم الاستراتيجيات التي يجب عليّ استخدامها عندما أدرس .        | ١١ |
| مرتفع | ٠,٦٥٩ | ٢,٣٨٦  | أستخدم نقاط القوة العقلية لديّ لتعويض ضعفي .                   | ١٢ |
| مرتفع | ٠,٥٧٥ | ٢,٦٥١  | أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة                         | ١٣ |
| مرتفع | ٠,٦٣٠ | ٢,٣٤٩  | أحكم بشكل جيد على مستوى فهمي لما تعلمته .                      | ١٤ |
| متوسط | ٠,٦٢١ | ١,٨٩٣  | أجد نفسي مستخدماً إستراتيجيات تعلم مفيدة بشكل تلقائي .         | ١٥ |
| متوسط | ٠,٦٦٠ | ١,٩٤٤  | أعرف متى تكون الإستراتيجية التي أستخدمها أكثر فاعلية.          | ١٦ |
| متوسط | ٥,٩٠٣ | ٣٢,١٥٣ | ثالثاً : مجال معالجة المعرفة :                                 |    |
| متوسط | ٠,٦٩١ | ٢,٠٩٣  | أضع بالاعتبار بدائل متعددة لحل المشكلة قبل أن أجب .            | ١  |
| متوسط | ٠,٥٩٧ | ٢,١٣٠  | أنا أجد تنظيم المعلومات  | ٢  |
| مرتفع | ٠,٦٣١ | ٢,٥٤٠  | أركز بشكل واع على المعلومات المهمة                             | ٣  |
| متوسط | ٠,٦٨١ | ٢,٢٢٣  | لدي هدف معين لكل إستراتيجية أستخدمها                           | ٤  |
| متوسط | ٠,٧١٠ | ٢,٣٠٧  | أسأل نفسي بعد أن أنهي المهمة: هل هناك طريقة أسهل لحل المشكلة ؟ | ٥  |
| متوسط | ٠,٦٦٠ | ١,٩١٢  | أجد نفسي أحل فوائد الإستراتيجيات في أثناء الدراسة .            | ٦  |
| متوسط | ٠,٧٣٧ | ١,٨٨٤  | أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى                | ٧  |
| متوسط | ٠,٧٢٧ | ٢,٢٠٥  | أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي                               | ٨  |
| ضعيف  | ٠,٦٥٥ | ١,٥١٦  | أرسم صوراً ورسوماً بيانية لمساعدتي على الفهم في أثناء التعلم   | ٩  |
| متوسط | ٠,٧٢٧ | ١,٦٧٤  | أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بلغتي الخاصة                     | ١٠ |

|       |        |         |   |    |
|-------|--------|---------|---|----|
| متوسط | ٠,٦٦٦  | ٢,١٢١   | أغبر إستراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد .    | ١١ |
| مرتفع | ٠,٧٠٦  | ٢,٣٤٤   | أنظم وقتي لإنجاز أهدافي بشكل أفضل .                         | ١٢ |
| مرتفع | ٠,٥٥١  | ٢,٦٧٩   | أتعلم بشكل أكبر عندما أكون مهتما بالموضوع                   | ١٣ |
| متوسط | ٠,٧٠٨  | ١,٨٥١   | أحاول تقسيم مهمة التعلم إلى خطوات صغيرة لتسهيل تعلمي .      | ١٤ |
| متوسط | ٠,٦٦٠  | ٢,١٤٩   | أركز في أثناء تعلمي على المعنى العام أكثر من معرفة التفاصيل | ١٥ |
| متوسط | ١٣,٠٥٧ | ١١٤,٧٥٨ | المتوسط العام على فقرات المقياس                             |    |

يتبين من النظر الى الجدولين رقم (٣) ورقم (٤) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة عينة الدراسة بدرجة متوسطة ،اذ بلغ المتوسط العام لتقديراتهم على فقرات المقياس كله (١١٤,٧٥٨) بانحراف معياري قدره (١٣,٠٥٧) بنسبة (٠,٧٣٦) من الدرجة الكلية ، واقتربت من هذه النسبة تقديراتهم على مجالات المقياس ، فكان مجال معرفة المعرفة في الترتيب الأول بنسبة (٠,٧٦٤) ، يليه مجال تنظيم المعرفة بنسبة (٠,٧٢٩) ، وفي الأخير جاء مجال معالجة المعرفة بنسبة (٠,٧١٥) ، ويتبين من ملاحظة الجدول رقم (٤) أن هناك (٣٣) فقرة من فقرات المقياس حصلت على تقدير متوسط ، و(فقرتان) على تقدير ضعيف ، بينما بلغ عدد الفقرات التي نالت تقدير مرتفع (١٧) فقرة فقط . أي أن أكثر من ثلثي فقرات المقياس أعطيت تقدير متوسط وضعيف . وكل هذه النسب والمتوسطات تقع في المرتبة المتوسطة من التصنيف المعتمد .

وهذه النتيجة التي تؤشر مستوىً متوسطاً من التفكير ما وراء المعرفي تتفق

مع نتائج دراسات كل من : كوتنهو (Coutinho,2007) ، وستيوارت وآخرين (Stewart,etal,2007) ، وغباري وأبو شعيرة (٢٠١٠) ، وشاهين وريان (٢٠١١) ، وأيدن وكوسكن (Aydin and Coşkun, (2011) ، والخوالدة وآخرين (٢٠١٢) ، والرفوع (٢٠١٢) ، والعلوان (٢٠١٢) . التي أفادت بان استخدام الطلبة في عيناتها لما وراء المعرفة بدرجة متوسطة .وتؤكد هذه النتيجة ماتوصل إليه توماس وزميله (Thomas, and Barksdale,2000) : " بأن طلبة الجامعة أظهروا نمواً قليلاً في مجال الوعي ما وراء المعرفي ، ولم يستخدموا معرفتهم ما وراء المعرفية في دراسة القراءة " . كما تتفق مع نتيجة دراسة المدني (٢٠٠٧) في السعودية التي أشارت إلى أن طالبات جامعة أم القرى يمتلكن معدلاً في مجال معرفة المعرفة أعلى من معدلهن في مجال تنظيم المعرفة ، وهو ما وصلت إليه دراستنا الحالية . لكن نتائج دراستي الجراح وعبيدات (٢٠١١) ، والحموري وأبومخ (٢٠١١) أظهرت مستوىً مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات .

ويرى الباحثان بأن هذه النتيجة منطقية (وقد تكون التقديرات الحقيقية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة العينة أقل من هذه التقديرات الانطباعية والتأثرية) عند قراءة واقع التعليم الجامعي في اليمن القائم على جدول دراسي يومي مزدحم بالمحاضرات التلقينية ، والمذكرات المختصرة التي لا تترك للمتعلم فرصة البحث عن المعرفة ومعالجتها والتفكير فيها ، ويقول حيدر(٢٠٠٤) يكتفي الأساتذة في الجامعات بنقل المعرفة إلى طلابهم ، ولا يشركوهم في التوصل إليها ، بمعنى أنهم لا يتيحون لطلبتهم فرصة استخدام مهارات التفكير العليا والتفكر . وهو ما ينطبق كاملاً على واقع جامعاتنا اليمنية .

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: " هل يختلف هذا المستوى باختلاف جنس الطالب ( طلاب/ طالبات) ، وتخصصه العلمي (علوم طبيعية /علوم إنسانية) ؟ قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على وفق متغيري الجنس والتخصص العلمي ، وهي مسطرة في الجدولين رقمي ( ٥ ) و( ٦ ) الآتيين :

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على وفق الجنس

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المتغير  |
|-------------------|-----------------|-------|----------|
| ١٣,٩٩٠            | ١١٥,٢٦٥         | ١٢١   | الطلاب   |
| ١١,٧٩١            | ١١٤,١٠٦         | ٩٤    | الطالبات |
| ١٣,٠٥٧            | ١١٤,٧٥٨         | ٢١٥   | الإجمال  |

يلاحظ من الجدول رقم ( ٥ ) التقارب الواضح بين متوسطي تقديرات الطلاب والطالبات في مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي ، ولمعرفة وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين جرى استخدام ( T, test ، ت ) لعينتين مستقلتين ، وتظهر نتائج هذا الاختبار مسطرة في الجدول رقم ( ٦ ) الآتي:

الجدول رقم ( ٦ ) نتائج اختبار ( ت ) لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين على وفق الجنس

| المتغير  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ( ت ) | مستوى الدلالة |
|----------|-------|-----------------|-------------------|--------------|------------|---------------|
| الطلاب   | ١٢١   | ١١٥,٢٦٥         | ١٣,٩٩٠            | ٢١٣          | ٠,٦٤٤      | ٠,٥٢٠         |
| الطالبات | ٩٤    | ١١٤,١٠٦         | ١١,٧٩١            |              |            |               |
| الإجمال  | ٢١٥   | ١١٤,٧٥٨         | ١٣,٠٥٧            |              |            |               |

بالنظر إلى نتائج اختبار (ت) في الجدول رقم (٦) يتبين عدم وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطي تقديرات الطلاب والطالبات لمستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي تعود إلى جنسهم . ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة والطالبات يخضعون للبرامج التعليمية نفسها ، وفي قاعات واحدة ، لا فصل بينهم ، وهذا يتيح للجنسين الفرص التعليمية نفسها ، وكذلك نستدل بقول الجزائري (٢٠٠٥) " أن الباحثين يشيرون إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة تكون واضحة بشكل كبير لدى الأطفال ، وتتضاءل في المراحل السنية الأكبر ، وكثيراً ما تنعدم هذه الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة ". وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل الدراسات السابقة عدا دراسات المدني (٢٠٠٧) في أم القرى التي أظهرت امتلاكاً أكبر للطالبات لما وراء المعرفة ككل، ولتكون تنظيم المعرفة ، بينما يتفوق الطلاب في مكون المعرفة حول المعرفة ، والجراح وعبيدات (٢٠١١) التي أشارت إلى فروق لمصلحة الإناث ، وشاهين وريان (٢٠١١) التي جاءت نتائجها لمصلحة الطلاب الذكور.

أما ما يخص اختلاف مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف تخصصات طلبة كليات جامعة حضرموت الممثلين في عينة الدراسة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧) الآتي :

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية على وفق متغير التخصص

#### العلمي

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المتغير      |
|-------------------|-----------------|-------|--------------|
| ١٣,٠٧٤            | ١١٨,٠٩٤         | ١٠٧   | علوم طبيعية  |
| ١٢,٢١٩            | ١١١,٤٥٤         | ١٠٨   | علوم إنسانية |
| ١٣,٠٥٧            | ١١٤,٧٥٨         | ٢١٥   | الإجمال      |



يتضح من الجدول رقم ( ٧ ) أن متوسط تقديرات طلبة العلوم الطبيعية والتطبيقية أعلى من متوسط تقديرات طلبة العلوم الإنسانية ، ولعرفة دلالة الفرق الظاهر بين المتوسطين تم استخدام اختبار ( T, test ) لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (  $\alpha = 0.05$  ) ، وجاءت نتائج هذا الاختبار كما هي مسطرة في الجدول رقم ( ٨ ) الآتي :

الجدول رقم (٨) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين على وفق التخصص

#### العلمي

| المتغير      | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|--------------|-------|-----------------|-------------------|--------------|----------|---------------|
| علوم طبيعية  | ١٠٧   | ١١٨,٠٩٤         | ١٣,٠٧٤            | ٢١٣          | ٣,٨٤٦    | ٠,٠٠٠         |
| علوم إنسانية | ١٠٨   | ١١١,٤٥٤         | ١٢,٢١٩            |              |          |               |
| الإجمالي     | ٢١٥   | ١١٤,٧٥٨         | ١٣,٠٥٧            |              |          |               |

❖ دال عند مستوى دلالة إحصائية (  $\alpha = 0.05$  )

يُظهِرُ الجدول رقم ( ٨ ) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين مستوى تقديرات طلبة تخصصات العلوم الطبيعية وطلبة تخصصات العلوم الإنسانية عند مستوى دلالة (  $\alpha = 0.05$  ) لمصلحة طلبة التخصصات العلمية . ويفسر الباحثان هذه النتيجة باستخدام طلبة التخصصات العلمية لمهارات فكرية أعلى لمعالجة وتنظيم المعلومات وحل المشكلات في الميدان والمختبرات مقارنةً بطلبة التخصصات الإنسانية التي يشيع بينهم الحفظ والاستظهار وبدل مجهود فكري أقل . وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة شاهين وريان (٢٠١١) التي جاءت نتائجها لمصلحة طلبة الفرع الصناعي ضد الفروع الأخرى ، ودراسة الخوالدة

وآخرين (٢٠١٢) التي أظهرت فروقا دالة لمصلحة القسم العلمي في مجال التقويم ، وتتفق مع دراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١) في أثر متغير التخصص لكن لمصلحة التخصصات الإنسانية ، لكن نتائج هذه الدراسة تتعارض مع نتائج بقية الدراسات السابقة التي بحثت في متغير التخصص العلمي ولم تجد له أثراً في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة .

### الاستنتاجات :

يمكن إبراز أهم استنتاجات الدراسة في الآتي :

- ١) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند طلبة عينة الدراسة متوسطاً على وفق تقديراتهم . وهذا يعكس ضعف قدرة مناهج الجامعة في تنمية هذه القدرات المهمة لدى طلبتها .
- ٢) لم تظهر الدراسة أي أثر لجنس الطالب في مستوى تفكيره ما وراء المعرفي وهذه نتيجة متوقعة من نتاج عملية تعليمية واحدة ، فالطلاب والطالبات يخضعون لنفس العناصر والظروف والبيئة المادية والمعنوية للجامعة .
- ٣) أشرت الدراسة فروعاً ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية لمصلحة طلبة التخصصات العلمية . وذلك لاختلاف المتطلبات للتخصصين ، فطالب العلوم مطالب بأكثر من مكون في برنامجه الدراسي ، فهناك المكون النظري للمقررات ، يضاف إليها أعمال مخبرية، ونشاطات عملية في البيئة المحيطة ، وهو ما يحتم على الطالب بذل مجهود فكري ومعرفي واكتساب خبرات أوسع من زميله في التخصصات الإنسانية .

**التوصيات :**

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثين يوصيان بالآتي :
- ١) والجامعة تتجه نحو تطوير برامجها الدراسية لتحسين جودة هذه البرامج ، فإنه ينبغي الاهتمام بالمخرجات التعليمية الفكرية وبخاصة مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي أشرت الدراسة ضعفها لدى طلبة الجامعة .
  - ٢) تدريب أعضاء هيئات التدريس بالجامعة على استراتيجيات تعليم التفكير بكل أنواعه ، ومراعاة إيجاد البيئة التعليمية المناسبة لتنمية أنماط التفكير عامة والتفكير ما وراء المعرفي بخاصة ، لما له من أهمية في تكوين شخصية المتعلم المتكاملة .
  - ٣) إجراء دراسات عن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى طلبة الجامعات اليمينية.
  - ٤) القيام بدراسات لكشف مستويات التفكير ما وراء المعرفي عند طلبة التعليم العام الذي يرفد التعليم الجامعي بمدخلاته الطلابية .

## المراجع :

- ١) إبراهيم ، أسامة محمد عبد المجيد.(٢٠١٠). التفكير فوق المعرفي (التفكير في التفكير) من موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- ٢) أبو دف ، محمود خليل ومنصور، نعمة عبدالرؤوف .(٢٠١١). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز منهاج التفكير السليم لدى طلبته في ضوء المعايير الإسلامية . مجلة الجامعة الإسلامية غزة(سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد (١٩) العدد(١)، ٦٧، -١٣٣ .
- ٣) بقيعي ، نافز أحمد عبد .( ٢٠١٣) . ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، المجلد (١٤) العدد(٣)، ٣٢٩ - ٣٥٨ .
- ٤) تيغزة ، أمحمد بوزيان . (٢٠٠٤) .إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة : المعتقدات الاستمولوجية ، وتفكير التفكير، والتفكير الناقد . " ندوة العولمة وأولويات التربية" (٢٠ - ٢١ أبريل) جامعة الملك سعود مركز بحوث كلية التربية .
- ٥) جابر ، جابر عبد الحميد . (١٩٩٩) . استراتيجيات التدريس والتعلم . القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٦) الجراح ، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين .(٢٠١١). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد(٧) عدد(٢)، ١٤٥ - ١٦٢ .
- ٧) جروان ، فتحي عبد الرحمن . (٢٠٠٢). تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات . عمان: دار الكتاب الجامعي .

- ٨) الجزائري، خلود إكرام شوبان.(٢٠٠٥).أثر مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي وتفكيرهم العلمي. رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة .
- ٩) الحارثي ، إبراهيم أحمد .(٢٠٠٣). تعليم التفكير .الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ١٠) حبيب ، مجدي عبد الكريم.(١٩٩٦). التفكير(الأسس النظرية والاستراتيجيات) . القاهرة : مكتبة النهضة العربية .
- ١١) الحموري ، فراس وأبو مخ ، أحمد .(٢٠١١) . مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك . مجلة جامعة النجاح للأبحاث ( العلوم الإنسانية ) ، المجلد (٥)العدد(٦) ، ١٤٦٤ - ١٤٨٨
- ١٢) حيدر، عبد اللطيف حسين .(٢٠٠٤) . الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة . مجلة كلية التربية جامعة الإمارات، السنة (١٩) العدد(٢١)،
- ١٣) الخليفي، سبيكة يوسف.(٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة قطر . مجلة مركز البحوث التربوية العدد(١٩)السنة التاسعة ، جامعة قطر .
- ١٤) الخوالدة ،خالد عبد الله والربابعة ، جعفر كامل والسليم، بشار عبد الله .(٢٠١٢). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي و التحصيل . المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (١)العدد (٣) ، ٧٣ - ٨٧ .

١٥) ردمان ، محمد سعيد غالب .(٢٠٠١).أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة . مجلة الدراسات الاجتماعية جامعة العلوم والتكنولوجيا العدد(١١) .

١٦) الرفوع ، عاطف عيد .(٢٠١٢). درجة وعي طلبة جامعة الطفيلة التقنية بمهارة ما وراء المعرفة للاستعداد للامتحانات وتقديمها . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية المجلد (٤) العدد(١)، ٢٩٤- ٣١٨ .

١٧) زيتون ، عايش .(١٩٩٥). أساليب التدريس في الجامعة وسبل ومبررات استخدامها . عمان : دار الشروق .

١٨) شاهين ، محمد عبد الفتاح وريان ، عادل عطية .(٢٠١١). درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة . مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد (٦) العدد(١) ١٩٥- ٢٢٣ . من الموقع الالكتروني

[www.helbron.edu/journal](http://www.helbron.edu/journal)

١٩) الشرقاوي ،أنور محمد .(١٩٩١). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية.

٢٠) عبيد ، وليام تاووضروس.(٢٠٠٠). ما وراء المعرفة ، المفهوم والدلالة . مجلة القراءة والمعرفة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد الأول ،جامعة عين شمس، ١- ٩ .

٢١) عبيد ، وليم وعفانة،عزو.(٢٠٠٣). التفكير والمنهج المدرسي . الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع .

٢٢) العدل ، عادل محمد وعبد الوهاب ، صلاح شريف .(٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً . مجلة التربية وعلم النفس ،كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد (٢٧) الجزء(٣).

- (٢٣) عساس ، فتحية معتوق .(٢٠١١). مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين ، المجلد(١٢) العدد(٢)، ١٤- ٤٣.
- (٢٤) العلوان ، أحمد فلاح .(٢٠١٢). مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة . مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين ، المجلد (١٣) العدد(٤)، ١٢٩- ١٥٨ .
- (٢٥) غباري ، ثائر وأبو شعيرة ، خالد .(٢٠١٠). درجة استخدام طلبة جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات . مجلة دراسات (العلوم التربوية ) الجامعة الأردنية، المجلد (٣٧) العدد(١)، ١٥٤- ١٦٦ .
- (٢٦) كوستا ، آرثر ومرزانو، روبرت.(١٩٩٨). تدريس لغة التفكير في تعليم من أجل التفكير، ترجمة صفاء الأعسر . القاهرة: دارقبا .
- (٢٧) مازن ، حسام محمد .(٢٠١١). التفكير فوق المعرفي ، الفكر الفلسفي- التطبيق ك نماذج واستراتيجيات . كلية التربية جامعة سوهاج ، مصر .  
<http://drmazzen2008.sohag-univ.edu.eg>
- (٢٨) المدني، فاطمة بنت رمزي أحمد .(٢٠٠٧). ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل "دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة". رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة طيبة ، المملكة العربية السعودية .
- (٢٩) نصر ، حمدان علي والصمادي ، عقله .(١٩٩٥). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(٣٤) ، ٩٤- ١١٨ .

- 30) Aydın,F. and Coşkun.M.(2011). Geography Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels: A Case Study from Turkey. Archives of Applied Science Research, 3 (2).551-557.  
(<http://scholarsresearchlibrary.com/archive.html>)
- 31) Biggs, j. B. & Moore, P. J. (1993) The process of learning. New York: Prentice Hall.
- 32) Brayer, B.k.(1988).Development as Cope and Sequence for Thinking skills Instruction. Educational Leadership, 45(1).
- 33) Brown, A. L. and Armbrusten, L. B.(1986) The role of Metacognition in reading and studying. In J. Orasann(ed.) Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- 34) Bruer ,J.(1995) .Schools for Thought. Cambridge, MIT Press.
- 35) Coutinho , Savia A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. Educate.7(1), 39-47 . from <http://www.educatejournal.org/>
- 36) Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10). 906 – 911
- 37) Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving.
- 38) In B.Resnick, ( Ed.) The nature of intelligence. New Jersey: Lawrence Erlbaum , Hillsdale. 231-235. N
- 39) Flavell, J. (1985). Cognitive Development. (2<sup>n</sup> edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall .
- 40) Gage, N. L. & Berliner, D.C. (1991). Educational Psychology.
- 41) (5thEd). Boston: Houghton Mifflin .
- 42) Georghiades, P. (2004 ,a) Making pupils conceptions of electricity more durable by means of situated metacognition. International Journal of science Education, 26 (1), 85-99.



- 43) Gorgey, A. (1998). "Metacognition in Basic Skills Instruction"
- 44) Instructional – Science, 26 (1-2), 81-96.
- 45) Gun stone , R.F. (1994). The importance of specific science content in the enhancement of metacognition, In: P.. Fensham, R. Gunstone & White (Eds) The content of science. London: Falmmmer press.
- 46) Livingstone ,J,A. (1997). Metacognition : an over view. (ERIC document reproduction services ,NO ED 474273).
- 47) Nunnally,J,C. (1967).Psychometric Theory. Mc Graw-hill company New York.
- 48) Ormrod, J. E. (2000) Educational Psychology: Developing Learners. New Jersey: Prentice-Hall.
- 49) Pintrich ,P. (2002). The Role of Metacognition Knowledge in Learning , Teaching and Assessing .Theoryinto Practice,41(4),219-225.
- 50) Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994) Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology. 19, pp. 460-475.
- 51) Schraw, G .(1998).Promoting General Metacognitive Awareness. Instructional Science ,26(1-2),113-125.
- 52) Smith, F. (1993) . Styles of Thinking and Solving Problems . New York :Mcgraw-Hill,Inc.
- 53) Stewart,P. W , Cooper,S,S, Moulding,L.R. (2007) . Metacognitive Development in Professional Educators. The Reseacher, 12(1),32-40.
- 54) Thomas,K.and Barksdale-Ladd,M.( 2000). Metacognitive Processes : Teaching Strategies in Literacy Education Courses, Reading Psychology,21,67-84.

## Metacognitive Thinking Level Amongst some of Hadhramout University faculties Students

### Abstract :

This study aimed at identifying the level of metacognitive thinking amongst some Hadhramout University faculties Students in the light of the variables of: gender, , the academic specialization . The sample of the study consisted of (215) students: (121) males and (94) females .and achieve the aim of the study, an Arabic version of Schraw and Denison's (1994) metacognitive thinking scale was used.

The results of the study revealed that the sample of the study showed a

medium level of metacognitive thinking at the total score level, and at the level of each domain separately: cognition processing, regulation of cognition and knowledge of cognition. The results also indicated there were no statistical significant differences in metacognitive thinking level due to the gender e. and there were statistical significant differences in metacognitive thinking level due to the academic specialization in the favor of the Scientific specialization. the researchers made some recommendations.