درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم

إعداد

أ. د/ طه علي حسين الدليمي
أستاذ مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة
كلية العلوم التربوية - جامعة العلوم الإسلامية العالمية - الأردن

د/ عاهد هاني إبراهيم المسيعدين
أستاذ مساعد مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة
كلية العقبة الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

د/ رائد "محمد جمعة" عوض القديرات
وزارة التربية والتعليم- الأردن

د/ سحر ذياب سلمان غنيم
وزارة التربية والتعليم- الأردن

درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم

ملخص:

هدفت الدراسة تعرف درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة أنفسهم، لعينة من الأساتذة (أستاذ – أستاذ مشارك) بلغت (١٢٢) ومن الطلبة بلغت (٥٣) طالباً بواقع (٢٧) طالباً، و(٢٦) طالبة، منهم (٢٩) في مرحلة الدكتوراه، و (٢٤) في مرحلة الماجستير، وطبقت استبانة تضمنت (٤٥) مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي، لكل من الأساتذة والطلبة.

وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم بحسب متغير النوع جاءت كبيرة لطلبة الدكتوراه. أما من وجهة نظر الأساتذة فقد جاءت درجة امتلاك الطلبة لهذه المهارات متوسطة.

Abstract:

The study aims to determine the degree to which postgraduate students in the Jordanian universities have the above cognitive thinking skills from the perspective of their lecturers and the students themselves.

The researchers selected a (22) sample of lecturers, who were in the rank of professor and associate professor and a (53) sample of students classified as (27) male students and (26) female students, (29) of them were in the doctoral stage and (24) in the master degree. A (45) skill questionnaire was prepared of the above cognitive thinking for both lecturers and students.

The results showed that the degree to which students have the above cognitive thinking skills from their point of view according to the gender was great for doctoral students. While from the professors' point of view, the degree to which students have these skills was medium.

المقدمة:

التفكير ابتداء هو هبة الله للبشر، خصهم به عن سائر المخلوقات، وهو يمثل أعلى أشكال السلوك الإنساني وأعقدها، وأعلى مراتب العمل العقلي. وقد ضمن تطور عمليات التفكير بقاء الإنسان، وتحسين أدواته المختلفة، وبخاصة اللغة. فباستعمال الرموز والإشارات والمفاهيم طور الإنسان تفكيره، وفي الوقت ذاته فإن التفكير أثّر إيجابيا في اللغة. وقد تعددت صور التفكير وأنماطه، ومن هذه الأنماط: التفكير الفعال، والشامل، والناقد، والإبداعي، والعلمي، والفلسفي، والمجرد، وما وراء المعرفي وغير ذلك كثير. وعرف التفكير ما وراء المعرفي، ويسمى أيضا التفكير فوق المعرفي، في السبعينات القرن الماضي، والتفكير ما وراء المعرفي من موضوعات علم النفس المعرفي، وجاء ذلك في الوصف الذي قدمه (جميس)، المذكور في العتوم (٢٠٠٤)، بأن العمليات ما وراء المعرفية تتضمن التعلّم الذاتي الشعوري، عندما يفكر الفرد فيما يتعلم. ويأتي ذلك ضمن نظرية معالجة المعلومات، التي تهدف إلى التحكّم بالمعرفة من أجل حل المشكلات. ويستخدم المعلم عمليات التفكير المعقّدة أثناء أنشطته المعرفية، ويظهر ذلك في التخطيط والمراقبة والتقويم.

ويؤكد(Fisher، 2005)على أن ما وراء المعرفة هي تفكير الفرد في تفكيره الخاص وتتضمن معرفته بنفسه من خلال تحديد ماذا يعرف؟وماذا تعلم؟ وتحديد مشكلات وعناصرها، وما يستطيع عمله لتحسين تعلمه وتحصيله، وهي تشمل على مهارات الإدراك، والإحساس بالمشكلات، وتحديد عناصر المشكلة، والتخطيط لما يجب فعله ومراقبة مستوى تقدمه، وتقيم نتائج هذا التفكير.

ويرى توق وآخرون (٢٠٠٣) أن قدرات ما وراء المعرفية تشير إلى القدرات التي يراقب فيها المتعلم أداءاته والتي يوظف فيها استراتيجيات مختلفة من أجل أن يتعلم ويتذكر، والتي تتطور وتتحسن مع العمر، وتتضمن هذه القدرة على تحديد الفكرة الرئيسية، وتغير الاستراتيجيات وتوقع النتائج، والتخطيط في تقسيم الوقت والجهد، و التدرب على المعلومات، وتشكيل الروابط والتطور، واستخدام مساعدات التذكر، وتنظيم المعلومات الجديدة من أجل جعلها أكثر سهولة للتذكر.

ويشمل التفكير ما وراء المعرفي أنشطة عقلية متنوعة يقوم بها المتعلم مثل التخطيط، ومراقبة التقدم، وبذل الجهد لتقويم طريقة وسرعة الأداء، واتخاذ القرارات، واختيار سلامة العمل، وسلامة وجودة الاستراتيجيات المتبعة في الأداء، إنه في الخلاصة إدارة جيدة لعملية التفكير، ولا شك أن ذلك هو 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 وراء المعرفة، والقادر ليس فقط علي التفكير بل التفكير في التفكير (وليم عبيد، ٢٠٠٤، ٧).

ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى قدرة المتعلم على إدراك ومراقبة عمليات التعلم لديه (Imel, 2002)، ويختلف مصطلح المعرفة عن العمليات ما وراء المعرفية . فالمهارات المعرفية هي التي تستخدم لأداء مهمة ما، بينما عمليات ما وراء المعرفة هي تلك العمليات الضرورية لفهم كيفية أداء تلك العمليات، وتنقسم مهارات ما وراء المعرفة إلى قسمين:

أولاً: القياس الذاتي (self- assessment) أي قدرة الفرد على قياس معرفته.

ثانياً: الإدارة الذاتية وهي قدرة الفرد على إدارة نموه المعرفي(Imel, 2002). ويعرف ليذر ومكلوغلين وليذر (Leather and Mcloughlin,2001) مصطلح ما وراء المعرفة بأنه التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن الوعي، والفهم، والتحكم، وإعادة ترتيب المادة، والاختيار، والتقويم، والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية .

ومن تعريفات التفكير ما وراء المعرفي، التي يمكن إيرادها ما أشار إليه (bonds&bonds,1992) التفكير ما وراء المعرفي، بأنه معرفة الفرد ووعيه باستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقسيم عمليات التفكير الخاصة به وتنظيمها. في حين وصف كل من (leather&macloughlin,2001) التفكير فوق المعرفي بأنه التفكير في التفكير أو التفكير حول المعالجة الذاتية، ويتضمن: الوعي، الفهم، التحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار، والتقويم.

أما زيتون (٢٠٠٣) فقد ذكر أن هذا النوع من التفكير يعني القدرة على صياغة خطة معينة، ومراجعتها ومراقبة تنفيذها، وتحديد الأخطاء ومعالجتها، وتأمل العمل قبل إنجازه وفي إثنائه وبعد إنجازه، ومن ثم تقويم عملية التفكير. وذهب جروان (٢٠٠٧) إلى أن التفكير فوق المعرفي يتضمن المهارات العقلية المعقدة، التي هي من أهم مكونات السلوك الذكي، وتنمو هذه المهارات مع تقدم العمر واكتساب الخبرة، لتسيطر على أنشطة التفكير الموجهة إلى حل المشكلات. وهنا يستخدم الفرد الموارد المعرفية بفاعلية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير. ويمكن القول أن هذه التعريفات تجمع على أن التفكير فوق المعرفي يعني معرفة الفرد ووعيه بتفكيره، ثم تتفرع من ذلك عمليات التنظيم والتقويم والمراقبة لدى بعض من عرف هذا النوع من التفكير. أو هو عمليات الفهم، والتحكم، وإعادة الترتيب، والاختيار، عمليات مراقبة التنفيذ، وتحديد الأخطاء ومعالجتها، والتأمل، أو عمليات استخدام الموارد المعرفية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير. وفضلا عما ذكر حول تسمية هذا النوع من التفكير، فإن هناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة به، وهي مفاهيم

ما وراء التحليل، وما وراء المناقشة، وما وراء الأخلاق، وما وراء الدافعية، وما وراء الكتابة، وما وراء الانفعالات، وما إلى ذلك (الجابري والعامري، ٢٠١٣).

ومحور الاهتمام في التفكير ما وراء المعرفي هو جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل موقف التعلم الذي يعالجه بدلا من إعطائه إجابات محددة، أو تقديم معلومات والحقائق له ليقوم بحفظها واستظهارها، والاهتمام بأفكاره ومداخله في حل مشكلات التعلم من خلال إلمامه بالصعوبات التي تواجهه في فهم الموضوعات الذي يمثل مشكلة، والتأمل الذاتي في أدائه والخطوات التي قام بها، وبالتالي الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية (محمد، ٢٠٠٦، ٣٩٣).

لذا يتميز المفكر ما وراء المعرفي بأن لديه وعياً تاماً بمهمته، يحدد هدفه وخطوات تحقيقه، يلتزم بالخطة التي يضعها مع وجود مرونة أثناء التنفيذ، يتأمل فيما يفكر أو يفعل، يقوم تفكيره باستمرار ويقوم ما توصل إليه في كل خطوة، يراقب ما يفعله أو يفكر فيه ويتأمل في تفكير الآخرين، لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط، يتروى في اتخاذ قراراته، يلغي من حياته كلمة لا أستطيع فكل شئ يمكن أن يفعله بالتعلم والمثابرة، يهتم بالتعرف علي مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها (أبو الغيط، ٢٠٠٩، ٤٨).

وهناك طرق متعددة لتطوير التفكير ما وراء المعرفي، أولها: طريقة الوعي الذاتي، وهي طريقة تعلم مدركة من المتعلم، وفيها يكون المتعلم أكثر فاعلية. وفيها أيضا يؤدي المعلم دورا بارزا بتوظيفه مجموعة من الأنشطة، التي تمكّن المتعلّم من معرفة ذاته وقدرته وميوله واتجاهاته (Edens,2000). وثانيا: طريقة تنظيم الذات، وفيها يتوصل المتعلمون إلى تنظيم الأعمال وتخطيطها وبرمجتها، بذواتهم وأفكارهم وبناهم المعرفية، وليس بدافع وتوجيه من المعلم. فمعرفة الذات شيء مهم، إذ يساعد ذلك على تحديد ميول الفرد وقدراته واستعداداته وتفضيلاته وطموحه وخططه المستقبلية (عبد العزيز، ٢٠٠٦). وثالثتها: طريقة مراقبة الذات، التي هي إحدى الطرق الفاعلة والمؤثرة في التدريب على التفكير ما وراء المعرفي. ويمكن للمعلم التدريب على إجراءات هذه الطريقة من التخطيط، وتحديد الهدف وخطوات التنفيذ، وتأثير الصعوبات، واستخدام الطرق البديلة، والتحقق من خطوات الخطة، والمراقبة والتوجيه.

وهناك طرق أخرى لتطوير مهارات التفكير فوق المعرفي، فقد أشار كل من الحويب وعواد (٢٠٠٦) إلى طرق، أو استراتيجيات: ماذا أعرف وماذا لا أعرف؟ والتحدث عن عملية التفكير والاحتفاظ بصحيفة التفكير، والتقييم الذاتي. وتعني استراتيجية ماذا أعرف؟ أن يعمل المتعلم معرفته السابقة للفهم بحسب البناء المعرفي لديه. وتعني

استراتيجية التحدّث عن عملية التفكير أن التحدّث من العمليات المساعدة على اكتساب مفردات يوظفها المتعلم في عملية التفكير، وبخاصة التحدّث بصوت عالي. أما استراتيجية الاحتفاظ بصحيفة التفكير، فتعني أن يستخدم المتعلم دفتر مذكرات يسجل فيه ملاحظاته حول إدراكه للغامض أو المتلبس من الأمور الخاصة بحل مشكلة، وفي هذه الحالة يبدأ المتعلم بتوليد البدائل والخيارات المتوقعة لحل المشكلة. وتعني استراتيجية التقييم الذاتي امتلاك المتعلم قدرة الملاحظة حول مدى تحقيق أهدافه ذاتيا، وهنا يمكن إثارة التفكير وتنشيطه. ومن بين الطلبة الذين يفترض أن يمتلكوا مهارات التفكير المختلفة، ومنها مهارات التفكير فوق المعرفي، هم طلبة الدراسات العليا. فهؤلاء الطلبة يمكن أن يكونوا النخبة الجيدة التي اختارت إكمال تحصيلها العلمي، بالانتساب إلى الدراسات العليا. ولكن قد نجد عددا لا بأس به من هؤلاء الطلبة لا يمتلكون المهارات المطلوبة، لأنماط التفكير المختلفة، وبخاصة التفكير فوق المعرفي. ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة، إذ ترمي إلى معرفة درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظر أساتذتهم ومن وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي أهمية قصوى في مجال التعلم والتعليم فهي تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما أنها تزيد من ثقته بقدراته و تتيح لهُ الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغير موقعه أثناء العمل، كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه وبناء وعي يتعلق بنمو الاستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام (Leather and Mclughlin2001).

ومن ثم تأتى مشكلة هذه الدراسة من أهمية التفكير ما وراء المعرفي وندرة الدراسات التي تناولت مدى امتلاك مهاراته لدى الطلاب في مرحلة الدراسات العليا، مما يتطلب دراسات تتناول هذا الجانب. فقد تكون أشارت دراسات متعددة أجريت في أقطار عربية متعددة – غير مرحلة الدراسات العليا – إلى تدني مستوى التفكير لدى معلمي المواد المختلفة، ولدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة. فقد أشارت دراسة الخريشة (٢٠٠١) إلى تدنى مستوى التفكير الإبداعي لدى معلمي التاريخ. وبينت دراسة عبد الرحمن (٢٠١١) أن ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى جاءت متدنية. وأظهرت دراسة علي (٢٠٠٠) أن تدني مهارات التفكير لدى الطلبة والمعلمين بحاجة إلى إعادة نظر في عملية التعليم والتعلم.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم؟

٢- ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظر أساتذتهم؟

٣- ما مدى تأثير اختلاف المؤهل الدراسي (ماجستير – دكتوراه) والنوع (ذكر- أنثى) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق معرفي من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتعرف درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي، ومدى اختلاف هذه الدرجة باختلاف متغيري المؤهل الدراسي (ماجستير – دكتوراه)، والنوع (ذكر – أنثى).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من إفادتها أساتذة الدراسات العليا، بالوقوف على درجة امتلاك طلبتهم لمهارات التفكير فوق المعرفي، والعمل على معالجة الخلل إن وجد. ومن إفادتها أيضا الطلبة أنفسهم بمعرفتهم درجة امتلاكهم لهذه المهارات، والعمل على تنميتها. ويفيد من نتائج الدراسة المهتمون بوضع مناهج الدراسات العليا وبرامجها، بالتركيز في تلك المناهج على ما يؤدي إلى تفعيل عملية تعليم التفكير.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد الدراسة بما يأتي:

١- عينة من طلبة الدراسات العليا الذين يدرسون في أقسام المناهج والتدريس في بعض الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، في العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٦).

٢- تحدد نتائج الدراسة بمدى صدق الأداة وثباتها.

تعريف المفاهيم:

يجرى تعريف المصطلحات الآتية إجرائيا:

١- درجة الامتلاك: مستوى امتلاك طلبة الدراسات العليا(عينة الدراسة) للمهارات مدار البحث، وتقاس بالدرجة التي يحققها الأستاذ وطالبه بإجابتهما عن فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

٢- التفكير فوق المعرفي: يعني معرفة الفرد حول المعرفة المرتبطة بالمعلومات التي لديه والوعي بها والتحكم فيها وذلك تبعا لإدراكه الشخصي، وتقييم معلوماته، وإعادة بناء الأفكار الموجودة لديه (Noushad,2009)، ويرى كل من(Sema&Burcu,2009) أن التفكير فوق المعرفي هو قدرة المتعلم على المعرفة حول المعرفة التي لديه وتخطيطها، وتنظيمها، وإدارتها من حيث الضبط والتحكم فيها، فمحور الاهتمام في التفكير ما وراء المعرفي هو جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل موقف التعلم الذي يعالجه بدلا من إعطائه إجابات محددة،أو تقديم معلومات والحقائق له ليقوم بحفظها واستظهارها،والاهتمام بأفكاره ومداخله في حل مشكلات التعلم من خلال إلمامه بالصعوبات التي تواجهه في فهم الموضوعات الذي يمثل مشكلة،والتأمل الذاتي في أدائه والخطوات التي قام بها، وبالتالي الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية (بدر ،٢٠٠٦، ٣٩٣).

٣- مهارات التفكير فوق المعرفي: هي قدرة الفرد على إدارة واستخدام واستثمار عملياته المعرفية في أثناء معالجة وتجهيز المعلومات (الوطبان، ٢٠٠٦، ٣٣٩)، و يشير كل من (عبد الجليل وخليفة، ٢٠٠٨، ١٢١، ١٢٢) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تتكون من أربعة مهارات رئيسة هي:

أ- تحديد الهدف: ويعني المعرفة الجديدة لما ينبغي أن يكتسبه المتعلم من سلوكيات جديدة وقدرات تضاف أو تنمي ما لديه من خبرات لكل موقف تعليمي.

ب- التخطيط الجيد: وهذا ما يتم من خلال إدراك المعرفة السابقة وتنظمها وتحديد المهمة.وكذلك تحديد الاستراتيجية التي تصلح للتعامل معها وذلك قبل وأثناء التعامل مع المهمة.

ج- المراقبة والمتابعة: وتعني المراقبة الذاتية المستمرة لتقويم الاستراتيجية، وتقويم التعامل مع المهمة ومعالجة المعلومات،والارتقاء بالمدخلات وربطها بالخبرات السابقة.

د- التقويم:ويتعلق بقدرة المتعلم للحكم علي مدى نجاح الاستراتيجيات المستخدمة، وذلك من خلال نسب تحقيق الأهداف المرجوة والتي تم تحديدها سابقا.

وإجرائياً هي قدرات طالب الدراسات العليا ووعيه بعملياته المعرفية. وهي المهارات المتضمنة في الاستبانة المعدة لأغراض الدراسة الحالية.

٤- طلبة الدراسات العليا: وهم الطلبة المقبولين لنيل شهادة الماجستير والطلبة المقبولين لنيل شهادة الدكتوراه، في تخصص المناهج والتدريس.

الدراسات السابقة:

أجرى الشهابي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدينة تعز باليمن. وتكونت العينة من (٢٦٥) طالبا وطالبة، وأعد الباحث استبانة بمهارات التفكير الإبداعي. وأظهرت النتائج أن معلمي العلوم يمارسون مهارات التفكير الإبداعي بدرجة متوسطة، ولم تظهر الدراسة فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير جنس الطالب في ممارسة المعايير لهذه المهارات.

وأجرى الفريحات (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تشجيع طلبتهم على التفكير الإبداعي، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة، من معلمي ومعلمات محافظة عجلون في الأردن. وأعد الباحث استبانة وأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الممارسة جاء بتقدير متوسط على المهارات كافة. ولم يكن للجنس أو الخبرة أو المؤهل أثر في مستوى الممارسة.

وهدفت دراسة كل من الجراح وعبيدات (٢٠١١) إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات النوع، وسنة الدراسة، والتخصص، ومستوى التحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (١١٠٢) من الطلاب والطالبات. واستخدام الباحثان مقياس التفكير ما وراء المعرفي. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً دالاً إحصائيا في هذا النوع من التفكير لصالح الطالبات، ولذوي التحصيل المرتفع، وللتخصصات الإنسانية. ولم يظهر أثر دال لسنة الدراسة.

أما دراسة فرحان (٢٠١٥) فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللّغة العربيّة لمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في الأردن. وجرى اختيار (٣٤) معلما عينه للدراسة، فضلا عن اختيار خمسة طلاب لكل معلم، واختير هؤلاء الطلاب عشوائيا. وجرى إعداد استبانة للمعلمين تتضمن مهارات نوعي التفكير الناقد والإبداعي. وبينت النتائج أن درجة ممارسة مهارات التفكير عامة جاءت متوسطة. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية من درجة الممارسة وتحصيل الطلاب.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح أن دراسة الجراح وفريحات (٢٠١١) تناولت مستوى التفكير المعرفي بمهاراته المختلفة لدى طلبة الجامعة. أما الدراسات

الأخرى فتناولت مهارات أنواع أخرى من التفكير، وبخاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وظهر أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير فوق المعرفي. في حين ظهر أن المعلمين بتخصصاتهم المختلفة يمارسون مهارات التفكير الناقد والإبداعي بدرجة متوسطة. ولم يجد الباحث في الدراسة الحالية دراسات سابقة تناولت درجة امتلاك الطلبة في مرحلهم الدراسية المختلفة، والمعلمين بتخصصاتهم المختلفة لمهارات التفكير فوق المعرفي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

جرى في هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفي.

عينة الدراسة:

جرى اختيار أفراد الدراسة من الأساتذة الذين يدرّسون طلبة الدراسات العليا، الماجستير والدكتوراه، في أقسام المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، وجامعة جرش، وبلغ عددهم (٢٢) أستاذا، برتبة أستاذ وأستاذ مشارك. وجرى أيضا اختيار الطلبة الذين يدرّسهم هؤلاء الأساتذة، وبلغ عدد الطلبة في الجامعات المذكورة (٥٣) طالبا وطالبة، بواقع (٢٧) طالبا، و(٢٦) طالبة، وبواقع (٢٩) طالبا وطالبة في مرحلة الدكتوراه، و(٢٤) طالبا وطالبة في مرحلة الماجستير.

أداة الدراسة:

استبانة موجهة إلى كل من طلبة، الدراسات العليا وأساتذتهم، واشتقت فقرات الاستبانة من الأدب التربوي والدراسات السابقة. فقد جرى مراجعة عدد من المؤلفات التي تناولت مهارات التفكير المختلفة، وبخاصة مهارات التفكير فوق المعرفي، واعتمدت (٤٥) مهارة صيغت للطلبة بلغة المتكلم مثل: أتأمل ما هو مطلوب مني تأملا ذاتيا شعوريا في حين صيغت للأساتذة بلغة الغائب مثل: يتأمل ما هو مطلوب منه تأملا ذاتيا شعوريا.

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الاستبانة المتضمنة مهارات التفكير ما وراء المعرفي، عرضت على مجموعة من الأساتذة الذين يدرسّون في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في أقسام المناهج والتدريس في عدد من الجامعات الرسمية والخاصة. وقد أجريت بعض التعديلات الطفيفة على فقرات الاستبانة. وللتحقق من ثبات الأداة جرى اتباع طريقة التجزئة النصفية

لفقرات الاستبانة الموجهة للطلبة، والاستبانة الموجهة للأساتذة وبتطبيق معامل ارتباط بيرسون وجد أن معامل الثبات للطلبة بلغ (٠,٨٢)، في حين بلغ للأساتذة (٠,٨٥). وهما معاملا ثبات مناسبان لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لإنجاز الدراسة أجري ما يأتي:

- إعداد فقرات الاستبانة باشتقاقها من الأدب النظري والدراسات ذات الصلة.
- اختيار أفراد الدراسة من الطلبة والأساتذة.
- توزيع الاستبانة على كل من الطلبة وأساتذتهم.
- تفريغ ما أشار إليه الطلبة والأساتذة في جداول خاصة.
- استخراج النتائج ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

جرى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي. من وجهة نظرهم أولا، ومن وجهة نظر أساتذتهم ثانيا. واستخدم أيضا للإجابة عن السؤال الثالث للاختبار التالي للنوع (ذكور، إناث) وللمؤهل (ماجستير، دكتوراه).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** نص السؤال الأول على: ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم؟ وجاءت نتائج هذا السؤال كما هي موضحة في الجدول (١).

جدول (١) المتوسطات الحسابية للطلبة بحسب النوع والمؤهل والمتوسط العام وانحرافه المعياري ودرجة المهارة لمهارات التفكير فوق المعرفي

ت	العبارات	متوسط الذكور	متوسط الإناث	متوسط الماجستير	متوسط الدكتوراه	المتوسط العام	الانحراف المعياري	جة الامتلا
1	أتأمل ما هو مطلوب مني ذاتيا شعوريا	4.06	4.00	4.01	4.05	4.03	0.15	كبيرة

ت	العبارات	متوسط الذكور	متوسط الإناث	متوسط الماجستير	متوسط الدكتوراه	المتوسط العام	الانحراف المعياري	جة الامتلا
2	أبني منظومة عمليات للتحكم بالمعرفة المطلوبة	3.92	3.32	3.05	3.20	3.62	0.88	متوسطة
3	أخطط للمهمة قبل الشروع بها	4.12	3.84	3.11	4.21	3.98	0.85	كبيرة
4	أراقب استيعابي للأمور المطلوبة	4.11	4.20	4.05	4.23	4.15	0.14	كبيرة
5	أقوّم مدى تقدمي بما أؤديه	4.00	3.88	3.90	4.01	3.95	0.14	كبيرة
6	أطوّر باستمرار قدرتي على التذكّر	4.13	4.12	4.00	4.25	4.12	0.16	كبيرة
7	أعي عمليات المعرفة وأوجهها	4.15	3.98	3.22	4.13	4.06	0.11	كبيرة
8	أمتلك القدرة على تصنيف الأشياء وترتيبها	4.02	4.09	4.11	3.99	4.10	0.11	كبيرة
9	أعتمد التفكير المنطقي وأتجنب التفكير الخرافي	4.01	4.00	3.99	4.02	4.00	0.19	كبيرة
10	أميل إلى التفكير الحدسي وأتجنب المحاولة والخطأ	3.25	3.00	3.02	3.23	3.12	0.91	متوسطة
11	أمتلك القدرة على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي	4.02	4.06	4.07	4.02	4.04	0.15	كبيرة
12	أمتلك القدرة على توجيه تفكيري نحو حل المشكلة	3.89	4.00	3.88	4.00	3.94	0.86	كبيرة
13	يمكنني تصحيح التقييمات غير الصحيحة	4.55	4.02	4.12	4.16	4.28	0.13	كبيرة
14	أفكر باستمرار حول ما أعرفه وما لا	4.44	4.06	4.00	4.89	4.25	0.14	كبيرة

ت	العبارات	متوسط الذكور	متوسط الإناث	متوسط الماجستير	متوسط الدكتوراه	المتوسط العام	الانحراف المعياري	جة الامتلا
	أعرفه							
15	يمكنني اكتشاف التشويش والتناقض وضعف الترابط	2.93	3.23	3.02	3.07	3.08	0.93	متوسطة
16	يمكنني وضع خطة علاجية لما أخفقت في فهمه	4.19	4.14	4.01	4.12	4.12	0.16	كبيرة
17	أمتلك مكونات شخصية وعاطفية تؤهلني لإنجاز المطلوب	2.15	3.04	2.10	3.09	2.89	0.97	متوسطة
18	يمكنني الإجابة بجدارة عن أسئلة: ماذا، ولماذا، وكيف؟	4.66	4.02	4.10	4.52	4.34	0.71	كبيرة
19	أمتلك القدرة على انتقاء أنسب الإجراءات لتنفيذ المهمة	4.03	4.01	4.00	4.05	4.02	0.16	كبيرة
20	أمتلك القدرة على اكتشاف الخلل وتصحيح المسار لبلوغ أهدافي	4.14	4.04	4.00	4.16	4.08	0.11	كبيرة
21	أعمل على استغلال كل طاقتي استغلالا ابتكاريا خلّاقا	4.23	4.33	4.05	4.51	4.28	0.13	كبيرة
22	أمتلك دافعية داخلية قوية لتوفير فرص أفضل لنجاحي	4.11	4.12	4.02	4.23	4.12	0.16	كبيرة
23	أفكر بما هو مطلوب مني بعقلانية ومرونة	4.00	4.14	4.02	4.13	4.07	0.11	كبيرة

ت	العبارات	متوسط الذكور	متوسط الإناث	متوسط الماجستير	متوسط الدكتوراه	المتوسط العام	الانحراف المعياري	جة الامتلا
24	أتقبل النقد من نفسي ومن الآخرين حول ما أنجزته	3.19	2.94	3.00	3.12	3.06	0.92	متوسطة
25	أتأثر بالنموذج في اكتساب مهاراتي وتطويرها	4.26	4.12	4.19	4.20	4.19	0.14	كبيرة
26	أتحرى الدقة في إنجاز أعمالي	3.75	3.87	3.73	3.88	3.81	0.84	كبيرة
27	أقدم مقترحات بنّاءة حول ما توصّلت إليه من نتائج	3.75	3.90	3.61	3.91	3.73	0.85	كبيرة
28	أمتلك القدرة على تحليل العمليات وتتابعها	2.27	2.57	2.20	2.64	2.42	0.98	متوسطة
29	أحرص على إيصال ما أنجزته إلى درجة الإتقان	3.95	4.02	3.88	4.09	3.96	0.85	كبيرة
30	أهتم بإيجاد العلاقات وإعادة تنظيم السياق	3.77	3.97	3.74	3.99	3.87	0.85	كبيرة
31	يمكنني تحديد الهدف أو الأهداف المطلوبة	4.05	4.15	4.01	4.20	4.10	0.77	كبيرة
32	يمكنني التنبؤ بالصعوبات المتوقعة في إنجاز المهمة المطلوبة	2.57	3.01	2.44	3.15	2.79	0.96	متوسطة
33	يمكنني التنويع في البدائل للوصول إلى حل	3.76	3.87	3.70	3.93	3.81	0.84	كبيرة

ت	العبارات	متوسط الذكور	متوسط الإناث	متوسط الماجستير	متوسط الدكتوراه	المتوسط العام	الانحراف المعياري	جة الامتلا
34	أمتلك القدرة على تفعيل المعرفة السابقة لدي	4.00	4.15	4.01	4.14	4.07	0.78	كبيرة
35	يمكنني أن أفكر بصوت عالي لإقناع الآخرين بآرائي	3.00	2.96	2.97	2.99	2.98	0.95	متوسطة
36	أمتلك القدرة على التعامل مع الغامض أو الملتبس من الأمور	3.29	3.98	3.39	3.88	3.63	0.88	متوسطة
37	أمتلك القدرة على الاستقصاء السابر لحل المشكلات	2.65	3.07	2.60	3.12	2.91	0.96	متوسطة
38	أبادر إلى طرح أفكار جديدة	3.88	3.86	3.78	3.97	3.87	0.86	كبيرة
39	أمتلك القدرة على تركيز تفكيري حول ما هو مطلوب	4.00	3.94	3.90	4.04	3.97	0.85	كبيرة
40	يمكنني طرح أسئلة محفّزة ومثيرة	3.73	3.85	3.71	3.88	3.79	0.87	كبيرة
41	أمتلك القدرة على استقبال المعلومات بنوعيها المحسوس والمجرد	4.24	4.02	4.00	4.27	4.13	0.76	كبيرة
42	أمتلك القدرة على استقبال المعلومات بنوعيها المتسلسل والعشوائي	3.75	3.94	3.69	4.00	3.84	0.85	كبيرة
43	أناقش المعلومات مع الآخرين بتروٍ وعمق	2.44	2.54	2.41	2.57	2.49	0.97	متوسطة

ت	العبارات	متوسط الذكور	متوسط الإناث	متوسط الماجستير	متوسط الدكتوراه	المتوسط العام	الانحراف المعياري	جة الامتلا
44	يمكنني العودة بسرعة إلى التركيز عندما أفقد مسار تسلسل الأحداث	3.05	3.25	3.15	3.16	3.16	0.91	متوسطة
45	أفيد من أفكار زملائي لطرح فكرة جديدة	2.91	3.05	2.98	2.99	2.98	0.97	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	3.68	3.75	3.62	3.84	3.70	0.87	كبيرة
	الانحراف المعياري الكلي	0.85	0.89	0.86	0.87	0.88		
	درجة الامتلاك	كبيرة	كبيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة		

يتضح من الجدول (١) أن معظم مهارات التفكير فوق المعرفي جاء امتلاك طلبة الدراسات العليا لها بدرجة كبيرة، عدا ثلاث عشرة مهارة، جاءت درجة امتلاكها متوسطة. وهذه المهارات هي المهارة التي تنص على: أبني منظومة معلومات للتحكم بالمعرفة المطلوبة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة على الرغم من اجتيازهم المراحل الدراسية السابقة، إلا أنهم لما يزالوا غير قادرين على بناء منظومات للتحكم بالمعرفة؛ ذلك لأن عملية التحكّم بالمعرفة المطلوبة يتطلب عمليات عقلية متنوعة، كان يفترض أن يمتلكها طلبة الدراسات العليا.

وحصلت مهارة: أميل إلى التفكير الحدسي وأتجنب المحاولة والخطأ، على درجة امتلاك متوسطة، قد يعود ذلك إلى أن معظم الطلبة لا يعرفون معنى دلالات التفكير الحدسي، أو أنهم يميلون إلى محاولة التخمين في مهارات التفكير، من غير إعطاء رأي قاطع في الأمور التي يتناولونها. ومن المهارات التي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة أيضا مهارات: يمكنني اكتشاف التشويش والتناقض وضعف الترابط، أمتلك مكونات شخصية وعاطفية تؤهلني لإنجاز المطلوب، وأتقبل النقد بين نفسي وبين الآخرين حول ما أنجزته، وأمتلك القدرة على تحليل العمليات وتتابعها، ويمكنني التنبؤ بالصعوبات المتوقعة في إنجاز المهمة المطلوبة، ويمكنني التحدّث بصوت عالي لإقناع الآخرين بآرائي، وأمتلك القدرة على التعامل مع الغامض أو الملتبس من الأمور، وأمتلك القدرة على الاستقصاء السابر لحل المشكلات، وأناقش المعلومات مع الآخرين بترو وعمق، ويمكنني العودة بسرعة إلى التركيز عندما أفقد مسار تسلسل الأحداث، وأفيد من أفكار زملائي لطرح فكرة جديدة.

وقد يعزى حصول هذه المهارات على درجة امتلاك متوسط من طلبة الدراسات العليا إلى أن الطلبة يركزون على فهم المعلومات فقط، من غير تمحيصها ومحاكاتها؛ لخوفهم من طرح آرائهم حول المعلومات التي يتناولونها، وهذا يجعل المكونات الشخصية والعاطفية لديهم غير ناضجة وقد يعود السبب في أن الطلبة لا يوجهون نقدا إلى أنفسهم ولا يتقبلون نقد الآخرين، إلى تنشئتهم الاجتماعية، أو أنهم لا يعرفون كيف يحاكمون أنفسهم، وقد يعود سبب ضعف امتلاك قدرة الطلبة على التحليل إلى أن ما يمارسونه في عمليات التعلم المختلفة مما لا يشجع على التحليل، أو أن المعلمين والأساتذة لا يعملون على إكساب طلبتهم هذا المستوى المتقدم من التفكير، أو أن التحليل يتطلب كل مستويات التفكير من تذكر واستيعاب وتطبيق، وهذا ما لم يلتفت إليه الطالب بعد. وامتلاك الطلبة لمهارة التنبؤ بالصعوبات المتوقعة يتطلب قدرة على التفكير الحدسي الذي جاء متوسطا لدى الطلبة، أو أن التنبؤ يحتاج إلى قدرة من التفكير العميق لاستقراء ما سيجري، وهذا مالا يتمتع به كثير من طلبة الدراسات العليا، أما التفكير بصوت عال فيقترن بامتلاك الطلبة لجرأة كافية للاشتراك في المناقشة والحوار وإبداء الرأي، وهذا يأتي لنفر محدود من الطلبة، وبحجم معظم الطلبة عن المشاركة في المناقشة والحوار، وهذا يعطل مهارات التفكير بصوت عال لديهم.

وقد يعزى أن الطلبة يمتلكون مهارة التعامل مع الغامض أو الملتبس بدرجة متوسطة إلى أن ذلك يتطلب قدرة عالية على التمييز، وممارسة متواصلة لاكتشاف الغموض، وفك الالتباس الحاصل في الأفكار والمعلومات. ويتعلق بهذه المهارة ضعف القدرة على الاستقصاء، وبخاصة الاستقصاء السابر، وقد يعود سبب ذلك إلى تعوّد الطلبة على الحصول على المعلومات جاهزة، وخصوصا في زمن انتشار الإنترنت، ووسائل التواصل الأخرى، مما أدى إلى تعطيل قابليات الفرد في البحث عن حل المشكلات بنفسه. ويؤدي ذلك وغيره إلى أن يفكر الطالب تفكيرا سطحيا، فلا يمكنه مناقشة المعلومات مع زملائه بترو وعمق، فضلا عن ضعف القدرة على التركيز، وخصوصا إذا فقد مسار تسلسل الأحداث، أما أن الطالب لا يفيد كثيرا من أفكار زملائه لطرح فكرة جديدة، فقد يعود إلى سطحية هذه الأفكار، أو أنه لا يمتلك القدرة على تجميع الأفكار لطرح فكرة جديدة. إن قول الطلبة إنهم يمتلكون معظم مهارات التفكير فوق المعرفي بدرجة مرتفعة قد يعود إلى اعتدادهم بأنفسهم، إذا اعتقدوا أنه من غير المناسب أن يصرّحوا بضعف امتلاك هذه المهارات، أو أنهم يمتلكونها إلى حد ما، بدليل أن أساتذتهم أوردوا أن طلبتهم يمتلكون هذه المهارات بدرجة متوسطة. والطالب عادة ما يقيّم نفسه أكثر مما يقيّمه أستاذه.

٢- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** نص السؤال الثاني على: ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظر أساتذتهم؟ وجاءت نتائج هذا السؤال كما هي موضحة في جدول (٢).

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظر أساتذتهم

ت	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
١	يتأمل ما هو مطلوب منه تأملا ذاتيا شعوريا.	3.62	0.83	متوسطة
٢	يبني منظومة معلومات للتحكم بالمعرفة المطلوبة.	3.10	0.89	متوسطة
٣	يخطط للمهمة قبل الشروع بها.	3.93	0.94	كبيرة
٤	يراقب استيعابه للأمور المطلوبة.	3.90	0.90	كبيرة
٥	يقوّم مدى تقدمه بما يؤديه.	3.52	0.84	متوسطة
٦	يطور باستمرار قدرته على التركيز.	3.21	0.87	متوسطة
٧	يعي عمليات المعرفة ويوجهها.	3.43	0.86	متوسطة
٨	يمتلك القدرة على تصنيف الأشياء وترتيبها.	3.65	0.83	متوسطة
٩	يعتمد التفكير المنطقي ويتجنب التفكير الخرافي.	3.15	0.90	متوسطة
١٠	يميل إلى التفكير الحدسي ويتجنب المحاولة والخطأ.	3.14	0.90	متوسطة
١١	يمتلك القدرة على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.	3.30	0.88	متوسطة
١٢	يمتلك القدرة على توجيه تفكيره نحو حل المشكلة.	2.90	0.96	متوسطة
١٣	يمكنه تصحيح التقييمات غير الصحيحة	2.82	0.95	متوسطة
١٤	يفكر باستمرار حول ما يعرفه ومالا يعرفه.	3.10	0.89	متوسطة
١٥	يمكنه اكتشاف التشويش والتناقض وضعف الترابط.	2.90	0.96	متوسطة
١٦	يمكنه وضع خطة علاجية لما أخفق في فهمه.	2.87	0.96	متوسطة
١٧	يمتلك مكونات شخصية وعاطفية تؤهله لإنجاز ما هو مطلوب.	3.36	0.88	متوسطة
١٨	يمكنه الإجابة بجدارة عن أسئلة: ماذا، كيف؟	3.30	0.88	متوسطة
١٩	يمتلك القدرة على أنسب الإجراءات لتنفيذ مهمة.	3.22	0.87	متوسطة
٢٠	يمتلك القدرة على اكتشاف الخلل وتصحيح المسار لبلوغ الأهداف.	2.90	0.96	متوسطة
٢١	يعمل على استغلال قدراته استغلالا ابتكاريا خلّاقا.	3.23	0.87	متوسطة
٢٢	يمتلك دافعية داخلية قوية لتوفير فرص أفضل للنجاح.	3.11	0.89	متوسطة

ت	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
٢٣	يفكر بما هو مطلوب منه بعقلانية ومرونة.	3.35	0.88	متوسطة
٢٤	ينتقد نفسه ويتقبل النقد من الآخرين حول ما أنجزه.	3.36	0.88	متوسطة
٢٥	يتأثر بالنموذج في اكتساب مهاراته وتطويرها.	3.00	0.90	متوسطة
٢٦	يتحرّى الدقة في إنجاز أعماله.	3.33	0.88	متوسطة
٢٧	يقدم مقترحات بنّاءة حول ما توصل إليه من نتائج.	3.21	0.87	متوسطة
٢٨	يمتلك القدرة على تحليل العمليات وتتابعها.	3.19	0.87	متوسطة
٢٩	يحرص على إيصال ما أنجزه إلى درجة الإتقان.	3.44	0.85	متوسطة
٣٠	يهتم بإيجاد العلاقات وإعادة تنظيم السياق.	3.12	0.89	متوسطة
٣١	يمكنه تحديد الهدف أو الأهداف المطلوبة.	3.10	0.89	متوسطة
٣٢	يمكنه التنبؤ بالصعوبات في إنجاز المهمة المطلوبة.	3.00	0.90	متوسطة
٣٣	يمكنه التنويع في البدائل للوصول إلى حل.	3.00	0.90	متوسطة
٣٤	يمتلك القدرة على تفعيل المعرفة السابقة لديه.	3.45	0.85	متوسطة
٣٥	يمكنه التفكير بصوت عالي لإقناع الآخرين بآرائه.	3.70	0.82	متوسطة
٣٦	يمتلك القدرة على التعامل مع الغامض أو المتلبس من الأمور.	3.13	0.89	متوسطة
٣٧	يمتلك القدرة على الاستقصاء السابر لحل المشكلات.	3.20	0.87	متوسطة
٣٨	يبادر إلى طرح أفكار جديدة.	3.51	0.84	متوسطة
٣٩	يمتلك القدرة على تركيز تفكيره حول ما هو مطلوب.	3.42	0.86	متوسطة
٤٠	يمكنه طرح أسئلة محفزة ومثيرة.	3.29	0.88	متوسطة
٤١	يمتلك القدرة على استقبال المعلومات بنوعها المحسوس والمجرد.	3.25	0.87	متوسطة
٤٢	يمتلك القدرة على استقبال المعلومات بنوعها المتسلسل والعشوائي.	3.32	0.88	متوسطة
٤٣	يناقش المعلومات مع الآخرين بترو وعمق.	3.40	0.86	متوسطة
٤٤	يمكنه العودة بسرعة إلى التركيز عندما يفقد مسار تسلسل الأحداث.	3.44	0.85	متوسطة

ت	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
٤٥	يفيد من أفكار زملائه لطرح فكرة جديدة.	2.92	0.96	متوسطة
المتوسط الكلي		3.25	0.87	متوسطة

يتبين من الجدول (٢) أن جميع مهارات التفكير فوق المعرفي جاءت بدرجة امتلاك متوسطة من طلبة الدراسات العليا، من وجهة نظر أساتذتهم عدا مهارتين اثنتين جاءت درجة امتلاكهما كبيرة وهما: يخطط لمهمة قبل الشروع بها، ويرتب استيعابه للأمور المطلوبة. ورأى الأساتذة ذلك حول هاتين المهارتين، لأن الطالب ومن أبسط مهامه أن يخطط للمهمة المطلوبة منه قبل الشروع بها. فإذا كانت المهمة تقريرا أو بحثا، فإنه قبل كل شيء يضع تصورا، ولو ذهنيا، في كيفية كتابة هذا التقرير أو البحث. وإذا كانت المهمة إجابة عن سؤال أو مجموعة أسئلة، فإن الطالب لابد من أن يضع تصورا لكيفية الإجابة... وهكذا. أما مراقبة الاستيعاب لما هو مطلوب منه، فإن ذلك أمر طبيعي لطالب في الدراسات العليا خاصة. ذلك أمر طبيعي لطالب في الدراسات العليا خاصة. فهو يهتم قبل كل شي بمراقبة ما يستوعبه، بدافع أن ذلك مطلوب منه، وبتوظيفه في ما ينجزه من أبحاث، أو ما يشارك به من أفكار، أو تجميعه ليكون ذخيرة فكرية مهمة لديه، فذلك لم يعد مجرد معلومات يختبر بها وينساها، وإنما هي ثروة فكرية يجب استيعابها وتعزيزها، لإنضاج قدراته العلمية، التي هو بأمس الحاجة لها مستقبلا.

أما ما رآه الأساتذة في أن درجة امتلاك جميع مهارات التفكير ما وراء المعرفي الأخرى متوسطة، وهي (٤٥) مهارة، من طلبتهم، فهو يشير إلى حقيقة أن طلبة الدراسات العليا الحاليين لا يمتلكون مهارات كافية من أنماط التفكير المختلفة، وبخاصة التفكير فوق المعرفي مدار البحث.

٣- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** نص السؤال الثالث على: ما مدى تأثيري متغيري المؤهل الدراسي (ماجستير – دكتوراه) والنوع (ذكر – أنثى) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام الاختبار التائي لتعرف وجود اختلاف في درجة الامتلاك أو لا، يعزى إلى النوع. والجدول (٣) يوضّح ذلك.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والحرجة) بحسب متغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تاء المحسوبة	قيمة تاء الحرجة
ذكر	27	3.68	0.85	0.295	2.000

أنثى	26	3.75	0.88		

يتضّح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٠,٢٩٥)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه لا يوجد اختلاف في درجة امتلاك مهارات التفكير فوق المعرفي يعزى إلى النوع. وقد يعود السبب في ذلك أن الطلبة الذين يتقدمون لإكمال دراستهم العليا يخضعون لشروط القبول نفسها ذكورا أكانوا أم إناثا. ويزيد على ذلك أن درجة اهتمام الطلاب والطالبات في التحضير لموادهم المختلفة، وإجراء البحوث المطلوبة منهم، تكون واحدة. وقد يكون السبب في أن مستوى التفكير لدى النوعين في مرحلة الدراسات العليا يكون واحدا، إذ لم تظهر دراسات معينة أن هناك أفضلية للتفكير لدى هذا النوع أو ذاك. وفي ما يتعلق بوجود اختلاف في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي يعزى للمؤهل (ماجستير، دكتوراه) فإن الجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والحرجة) بحسب المؤهل

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تاء المحسوبة	قيمة تاء الحرجة
ماجستير	24	3.62	0.86	0.921	2.000
دكتوراه	29	3.84	0.87		

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٠,٩٢١)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود اختلاف في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم يعزى إلى المؤهل ولصالح الدكتوراه. وبعبارة أخرى أن الدكتوراه يملكون المهارات المشار إليها أفضل من طلبة الماجستير. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الدكتوراه أكثر خبرة بمتطلبات الدراسات العليا، فمرورهم بمرحلة الماجستير أكسبهم خبرة في التعامل مع المواد والبحوث والمراجع واستخدام مصادر التعلم المختلفة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الطلبة في الدكتوراه قد يكون قد تعاملوا مع فقرات الاستبانة بطريقة أفضل من طلبة الماجستير، من حيث الاهتمام بالإجابة، أو فهم المهارة، أو ربما اختاروا البدائل الأعلى من منطلق اعتدادهم بأنفسهم من أنهم يدرسون للحصول على أعلى شهادة، وهي شهادة الدكتوراه.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة يمكن القول أنه لم تكن من بين الدراسات السابقة دراسة تناولت طلبة الدراسات العليا، ولم يكن من بينها أيضا دراسة تناولت درجة امتلاك مهارات التفكير فوق المعرفي، عدا دراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، التي تناولت معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة،

وجاءت نتائج الدراسة بأن طلبة الجامعة جاء مستوى التفكير لدى الطلبة مرتفع، بحسب المقياس الذي أجاب عنه أولئك الطلبة، وجاءت نتائج الدراسة الحالية منسجمة مع نتائج دراسة الجراح وعبيدات، إذ جاءت نتيجة الدراسة الحالية في درجة امتلاك المهارات مرتفعة في معظم فقرات الاستبانة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج يمكن التوصية بما يأتي:

١- التركيز في تدريس طلبة الدراسات العليا على تعليم مهارات التفكير المختلفة، وبخاصة مهارات التفكير فوق المعرفي.

٢- تشجيع طلبة الدراسات العليا على إنجاز بحوث تتناول موضوع التفكير بأنماطه المختلفة، خلال دراستهم.

٣- الطلب إلى طلبة الدراسات العليا بضرورة اقتناء أحداث الكتب المؤلفة في التفكير وتطور نظرياته.

٤- توجيه قسم من طلبة الدراسات العليا إلى أن تكون رسائلهم وأطاريحهم في التفكير.

٥- إجراء بحوث أخرى حول درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير المختلفة.

المراجع:

- أبو الغيط، إيمان علي (٢٠٠٩): فعالية برنامج مقترح قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- بدر، بثنية محمد (٢٠٠٦): "أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية العربية، ابريل، المجلد(٢١)، العدد(٤١).
- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي، ط٣، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الجابري، كاظم كريم والعامري، ماهر محمد (٢٠١٣). التفكير: دراسة نفسية تفسيرية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 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، المجلد (٧) العدد (٢)، ١٤٥-١٦٢.
- جروان، فتحي (٢٠٠٧). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- الحويب، صالح وعواد، ماهر (٢٠٠٦). مبادئ علم الاجتماع الرياضي. الزاوية: منشورات جامعة السابع من إبريل، ليبيا.
- الخريشة، علي (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٠ (١٩)، (١٣-٤٥).
- زيتون، حسن (٢٠٠٣). تعلم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.
- الشهابي، محمود أحمد (٢٠٠٦). درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- عبد الرحمن، عبد السلام هاني (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٦). تعليم التفكير ومهاراته.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبيد، وليم تاوضرس (٢٠٠٤): المعرفة وما وراء المعرفة، المفهوم والدلالة، المؤتمر العلمي الرابع، رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٨: ٧ يوليو.
- العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- علي سيد عبد الجليل،حسن محمد خليفة(٢٠٠٨):" فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس الميكانيكا التطبيقية في التحصيل وتنمية

الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، المجلة العلمية، كلية التربية –جامعة أسيوط،المجلد(٢٤)،العدد(١) .

- علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٠). جسم التعليم وحاجته إلى مصل التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير.
- فرحان، مثنى عبدالعزيز (٢٠٠١). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارتي التفكير الناقد والإبداعي وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
- الفريحات، زيد (٢٠١١). مستوى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تشجيع طلبتهم على التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- محمد بن سليمان الوطبان (٢٠٠٦):مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم،رسالة التربية وعلم النفس،العدد (٢٧).

- **Bonds, C. W. & Bonds, L. G. (1992). Metaconition: Developing independence in Learning. Clearing House, 66 (1), 56-60.**
- **Edens, K. (2000). Preparing Problem Solvers For 20 st Century Through Problem Based Learning. College Teaching,Vol (48). Issue(2) P (55-61).**
- **Leather, C. & Mcloughlin, D. (2001). Deneloping task speclfic metacognitive skils in literate dyslexic adults. London: Adult Dyslexia and skills development Centre.**
- **Wilson, J. (1998). Assessing metacognition: legitimizing metacognition as a teaching gaol. 4 (1), 14-20.**
- **Fisher ،R. (2005): "Thinking Skills" - http//www. standards. dfes.gov.uk.**
- **Leather، C. and McLoughlin ،D. (2001). Developing task specific metcognitive skills in literate dyslexic adult. London: Adult dyslexia and skills development centre. www.bdainternational conference org.**

- **Imel, S. (2002) "Metacognitive Skills for Adult Learning" in Trends and Issues Alert no.39. [Online]. Available: http://ericacve.org/docs/tia00107.pdf [2003, November 25].**
- **Leather, C. and McLoughlin,D. (2001). Developing task specific metcognitive skills in literate dyslexic adult. London: Adult dyslexia and skills development centre. www.bdainternational conference org.**
- **Sema ,S. & Burcu ,S. (2009):"An Analysis of Turkish High school students, metacognition and motivation- http//www.eric.ed .gov.**
- **Noushad .P, (2009):"Cognitions about Cognitions :The theory of Metacognition - http//www.eric.ed .gov.**