مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري المستوى والتحصيل الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، تم تطبيقه على عينة من (٢٠٠) طالباً من طلاب الدراسات الإسلامية في جامعة الملك سعود. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود قد حصل على متوسط(٣/١,٨٧) بمستوى (متوسط) ، وعلى مستوى الأبعاد؛ حصل بعد معرفة المعرفة على أعلى متوسط (٣/٢,٠٣)، ويليه بعد تنظيم المعرفة بمتوسط (٣/١,٩٦)، وكلاهما بتقدير (متوسط)، وحل ثالثاً بعد معالجة المعرفة بمتوسط (٣/١,٦٤) بتقدير متدن، كما أظهرت نتائج الدراسة؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفق المستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل (المرتفع). وقد أوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات وطرق تدريس حديثة تركز على العمليات العقلية العليا، وضرورة تضمين مقررات الدراسات الإسلامية بالأنشطة والمواقف التي تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، طلاب الدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود.

Metacognition Thinking Skills Level For Islamic Studies Students At King Saud University

Abstract:

This study aimed at investigating metacognition thinking tkills level for Islamic Studies Students at King Saud University in The Kingdom of Saudi Arabia. It also investigates the level of difference between the metacognition thinking level in the light of the variables of: academic year, and academic achievement. To achieve the researcher used the descriptive analysis method. The study tool in measuring met cognition level which was applied to a sample of the study consisted of (200) of Islamic Studies Students at King Saud University. The results of the study revealed that the students have average (1.87/3) of a medium level. And on dimension levels: knowledge of the knowledge got the highest average (2.03/3), followed by organizing knowledge of average (1.96/3), Both got medium average. the dimension of the processing knowledge got in third place at the average of (1.64/3) at low level. It indicated that there were no statistical significant differences in metacognition thinking level due to the university year level, and there were statistical differences according to academic achievement.The study recommended the use of modern strategies and teaching methods focusing on the higher mental processes, and including Islamic studies courses activities and attitudes that motivates students' skills of metacognition thinking.

Keywords: Metacognition Thinking, Islamic Studies Students at King Saud University

المقدمة:

إن المتأمل بالتقدم الذي وصلت إليه دول العالم المتقدمة؛ يجد أن أساس ومحور هذا التقدم هو الفرد المفكر الذي يعمل جاهداً ليتكيف ويتواكب مع هذا الانفتاح العلمي والمعرفي الذي يشهده العالم من تقدم ونمو وتطور في شتى المجالات، وأن يعمل بفكرٍ وجدٍّ لاختيار أفضل البدائل والحلول لمواجهة مختلف المشكلات، ومتغيرات الحياة التي تواجهه، وهذا بلا شك يتطلب منه اكتساب المهارات التي تنمي التفكير، والتعلم المعرفي، وأساليب إدارة المعرفة وفهمها، من خلال توظيف ما يمتلكه من قدرات ومعارف وقيم واتجاهات تم اكتسابها أثناء تعلمه وبحثه عن المعرفة.

إن اطلاع المعلم على استراتيجيات وأساليب التعلم الحديثة؛ يمكِّنه من إعادة تنظيم البيئة والإجراءات التعليمية، فيوجه طلابه نحو بيان أو شرح إجاباتهم، وكيفية التوصل إليها، أو بيان المنطق وراءها، فهو يوجههم للتفكير في التفكير، مما يزيد من وعيهم لما يدرسونه في موقف معين "وعي بالمهمة"، وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل "وعي بالاستراتيجية"، وإلى أي مدى تم تعلمهم "وعي بالأداء"، أي نمو قدرة الطلبة على التفكير في الشيء الذي يتعلمونه، وتحكمهم في هذا التعلم.(شهاب، ٢٠٠٠).

وتعدّ إستراتيجيات التعلّم من التوجّهات الحديثة المتعلقة بدراسة التعلّم، ومساعدة الطالب على اتقان كيفية حدوثه، فهي -كما يذكر تقرير اليونسكو (٢٠١٥)- تركز على جعل الطالب متعلّمًا نشطًا عبر تعليمه كيفية تعلّمه، وكيفية استخدام ما تعلّمه؛ ليحقق النجاح في حياته. كما أن الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على تقنيات ومهارات عدة، يجب أن يتقنها المعلم عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين، وكلما كانت استراتيجية التعليم التي يقوم بها المعلم متوائمة مع استراتيجيات تعلّم المتعلمين كلما تعزّزت دافعيته نحو التعلم، وبالتالي تقترب العملية التعليمية من النجاح.

والمتتبع للمخرجات التربوية التي كانت في عهد تنــزّل القرآن الكريم يلحظ أثر تعلّم الصحابة -رضي الله عنهم- لهذا الكتاب العظيم فكانوا جيلاً مميزًا في التاريخ، وأنشؤوا حضارة قدمت الخير إلى الناس، " فقد اتخذ النبي - صلى الله عليه وسلم- منهجًا تربويًّا قائمًا على تعاليم القرآن؛ ليزيل الجهل، ويقدم الحكمة والمعرفة، ويربي الأمة، وفي مدة قصيرة لا تتعدى ثلاثًا وعشرين سنة أخرج جماعة من الصحابة المخلصين، كلّ منهم يعدّ مدرسة في الدين والخلق والحكمة " (الميمان، ٢٠٠٢: ٤١٨).

إن تنمية التفكير من خلال المنهاج الدراسي عامة، ومناهج ومقررات الدراسات الإسلامية خاصة، يعد بمثابة تزويد الطلبة بالأدوات التي يحتاجونها للتمكن من التعامل بفاعلية مع الكم الهائل من المعارف والمعلومات التي يتلقاها الطالب أثناء

دراسته في مختلف مراحله، ولهذا فإن النجاح في عملية التعليم والتعلم في المرحلة الجامعية يتطلب من عضو هيئة التدريس توظيف الأنشطة التي تعمل على تنمية التفكير ما وراء المعرفة، أثناء تدريسه لمقررات الدراسات الإسلامية، وهذا يتطلب منه توظيف استراتيجيات وطرق تدريس حديثة تركز على العمليات العقلية العليا، وعدم الاقتصار على أسلوب وطريقة الإلقاء، وربط الطالب بواقعه وما يشهده من مستجدات تتطلب إعمال العقل في استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية. فالاستدلال بالحجة العقلية أمر في غاية الأهمية بعد الاستدلال بالنص، وتعليم ذلك مهم جداً، لأنه أصبح ضروريًّا العناية بالحجة العقلية في عرض مقررات الدراسات الإسلامية بشكل أكثر فعالية في ظل ازدياد الشبهات العقلية.(بادي، ٢٠٠٤)

وبناءً على ما سبق فإن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعدُّ من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، تتطور وتنمو مع الخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة التي تواجه الطلاب في جميع مراحل تعليمهم العام والجامعي.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، محاولةً البحث عن مواقع القصور في المناهج الدراسية الحالية واستراتيجيات تدريسها؛ لأجل إيجاد بديل يتجه نحو التأسيس للتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية، ذلك لأن تكوين المفاهيم الشرعية والقيم الإسلامية وتنميتها لدى الطلاب وعلى اختلاف مستوياتهم التعليمية، يتطلب توظيف استراتيجيات وطرق تدريس مناسبة، تتضمن سلامة تكوين هذه المفاهيم والاتجاهات والقيم والاحتفاظ بها.

مشكلة الدراسة:

تأتي فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الماسة بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير وتنميتها لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، من أجل تحققه للأهداف المرجوة، خصوصاً المعرفية منها، فلا بد من توظيف العديد من طرق وأساليب التدريس والإستراتيجيات والمهارات الفاعلة في تحقق تلك الأهداف وتوظيفها، ويكون ذلك من خلال مساعدتهم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها في أثناء علمية التعلم. وتشير دواير (Dwyer, 2008) أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة للحاجة إلى المعرفة؛ يبذلون جهداً أكثر من غيرهم في الحصول على المعلومات، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، وأنهم يستندون إلى أسس عقلانية عند اتخاذ قراراتهم، فيستخدمون المعلومات والمعارف التي تعلموها عند حل المشكلات. وهنا تبرز الحاجة إلى استخدام الفرد إستراتيجيات تساعده في تنظيم عملية تفكيره، وأن

يكون له آثار إيجابية على أداء الطلاب في حل المشكلات، بحيث يستطيع توجيه طاقاته وجهده بشكل فعّال؛ لتحقيق الأهداف المنشودة على أكمل وجه. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث، كدراسة الحموري، أبو مخ (٢٠١٠)، حيث أوصت الدراسة بأهمية التركيز على تنمية الحاجة إلى المعرفة وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، ودراسة بنكوين وآخرون (Pennequin, et al,٢٠١٠) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي لتدريب التلاميذ على مهارات ما وراء المعرفة على معرفة ما وراء المعرفة، ومهارات ما وراء المعرفة، وأوصت بتوظيف استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي أثناء التدريس.

إن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية للتفكير بما وراء المعرفي؛ هم الأكثر قدرة على ضبط عملية التعلم والتعليم، وأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، علاوة على قدرتهم الفائقة في الانسجام والتوافق في مواقف الحياة المختلفة، والقضايا المستجدة،(Pennequin, et al,٢٠١٠). وهذا ما يحتاجه طالب الدراسات الإسلامية في تقويم مدى تحقق الأهداف ودقة النتائج وسلامة خطوات العمل، والاستراتيجيات المستخدمة أثناء دراسته لمقررات الدراسات الإسلامية ومناهجها، علاوة على تحري الدقة في إصدار الأحكام، ووعيه بخصائص المهمة التي يتعامل معها والتي من أبرزها؛ الفهم الدقيق لمجمل محتويات مقررات الدراسات الإسلامية، والتي يعدُّ مصدرها القرآن الكريم والسنة المطهرة.

ونظراً لعدم وجود دراسة – بحدود علم الباحث– تناولت معرفة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلاب الدراسات الإسلامية في المرحلة الجامعية؛ جاءت هذه الدراسة لتحاول الكشف عن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، في ضوء متغيري (المستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي)، لأن التعرف على الواقع ووصفه هو الخطوة الأولى في أية عملية للتطوير والجودة، وخاصة لمناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية عامة، ومناهج وطرق تدريس مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة الجامعية خاصة.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود؟

٢. ما مدى اختلاف مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود عند مستوى($\alpha \leq$٠,٠٥) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (الثالث، الرابع، الخامس، السادس) ؟

٣. ما مدى اختلاف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تبعاً لمتغير مستوى تحصيل الطالب الدراسي: (مرتفع، متوسط، منخفض) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. تحديد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود.
٢. معرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (الثالث، الرابع، الخامس، السادس) .
٣. معرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥)في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود تبعاً لمتغير مستوى تحصيل الطالب: (مرتفع، متوسط، منخفض).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. قد تسهم في توظيف مجموعة من الأنشطة المصاحبة التي تساعد في تنمية وامتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة إن كان منخفظًا. واستثمار هذا المستوى وتوظيفه في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة إن كان مرتفعًا.
٣. إمكانية أن تسهم النتائج المتمخضة عن هذه الدراسة في إثارة انتباه أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ من خلال تطبيق وتوظيف استراتيجيات وطرق وأساليب تنمي التفكير ما وراء المعرفي، وضرورة البعد عن الأساليب التقليدية .
٤. قد تساهم نتائج الدراسة في مساعدة مخططي مناهج الدراسات الإسلامية في تنظيم المحتوى التعليمي، وفق مبادئ استراتيجيات وأنشطة التفكير ما وراء المعرفي.
٥. تفتح نتائج الدراسة الطريق أمام التربوين والباحثين في مجال التفكير ما وراء المعرفي لإجراء المزيد من الدراسات في ضوء ما ستسفر عنه من نتائج وتوصيات.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

-الحدود الموضوعية: الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، كما تحددت نتائج الدراسة بأداة الدراسة وهي: الأنموذج المعرب لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (١٩٩٤ ,Schraw and Dennison) وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

-الحدود البشرية: طلبة بكالوريوس الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، من المستويات (٣،٦،٤،٥) .

-الحدود المكانية: طبقت الدراسة بقسم الدراسات الإسلامية/كلية التربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ/ ٢٠١٨/٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة:

- التفكير ما وراء المعرفي: " التفكير في التفكير الذاتي للمرء، الذي يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يؤدي دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات".(Guss and Wiley, ٢٠٠٧).

وعرفه الطيطي (٢٠٠٦) أنه:" معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيًّا، أي كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله؟ " (الطيطي، ٢٠٠٦: ٦٣)

ويعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة أنه: "امتلاك الطالب بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة التي يستخدمها في التعلم والتحكّم فيه أثناء دراسته لمقررات الدراسات الإسلامية، وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف، ووعيه بنمط تفكيره عند القيام بمهمّات محددة، ومن ثم استعمال ذلك الوعي في التحكّم بما يقوم به من عمل. ويشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، معالجة المعرفة. ويقاس التفكير ما وراء المعرفي من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير ما وراء المعرفي المعد لذلك".

- تنظيم المعرفة: يعرف إجرائياً بأنه: "مجموعة المهارات التي يستخدمها المتعلم عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات الأكاديمية، وقدرته على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد".

- معرفة المعرفة: يعرف إجرائياً بأنه: "استجابات الطلبة حول معرفتهم التقريرية، والإجرائية، والشرطية، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد".

- معالجة المعرفة: يعرف إجرائياً بأنه: " استجابات الطلبة حول قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد".

- طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود: طلاب كلية التربية لتخصص الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، والمتواجدون على مقاعد الدراسة خلال المستويات الأربعة (المستوى الثالث، المستوى الرابع، المستوى الخامس، المستوى السادس) للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

لقد تعددت آراء الباحثين، في تعريفهم للتفكير ما وراء المعرفي، تبعاً لمدارسهم وفلسفتهم لنظريات التعليم والتعلم، ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة، واعتبر جروان(٢٠٠٧) التفكير ما وراء المعرفي أنه بمثابة عمليات تحكُم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم، كما أنه يمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله، بهدف متابعة ومراجعة الفرد لنشاطاته العقلية.

ويرى الباحث أن هناك عناصر مشتركة لأغلب التعريفات للتفكير ما وراء المعرفي، وهذه العناصر على النحو الآتي:

- يتطلب تحقق التفكير ما وراء المعرفي وجود سلسلة من الإجراءات والمهارات التي يستخدمها الطالب للسيطرة على الأنشطة المعرفية، والتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

- يعد التفكير ما وراء المعرفي بمثابة مهارات تساعد على تنظيم ومراقبة عملية التعلم، وتشتمل على تخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة.

- يعد التفكير ما وراء المعرفي من مهارات التفكير العليا.

- التفكير ما وراء المعرفي يتمثل بأنشطة قلية تأخذ شكل الحوار الداخلي مع نفس الفرد، ليفكر في تفكيره الخاص به ويتحكم فيه.

نموذج التفكير ما وراء المعرفي ومكوناته :

تعددت نماذج التفكير ما وراء المعرفي بحسب الهدف ونواتج التعليم، ومن النماذج المشهورة نموذج لبسون وويكسون، (Lipson and Wixon, 1983) ويشير إلى أن للتفكير ما وراء المعرفي مكونين، الأول: معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها (Knowledge and Control of Self) ويتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي: الاتجاهات الإيجابية (Positive Attitudes): وتمثل اتجاهات الفرد حول مهمة ما، التي تؤثر بدرجة كبيرة على كيفية التصدي لتلك المهمة. والالتزام (Commitment): ويتمثل بتركيز الجهود والمهارة صوب المهمة المراد إنجازها. والانتباه (Attention):ويتمثل بالوعي والتركيز على النقاط الأساسية عند أداء مهمة معينة.

أما المكون الثاني فهو معرفة العملية وضبطها وتنظيمها (Knowledge, Control and Regulation of Process) وله جانبان هما:

١. الجانب الأول: ويتمثل بأنماط المعرفة (Knowledge Patterns) وهذه الأنماط هي: المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge):وتشير إلى المعرفة الواقعية، والفعلية المتاحة، التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع. والمعرفة الإجرائية: (Procedural Knowledge) وتشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما؟ كف ينفِّذ الطالب الخطوات لحل مشكلة ما؟ والمعرفة الشرطية (Conditional Knowledge): وتشير إلى معرفة الظروف والسبب الذي يؤدي لنجاح إستراتيجة ما دون غيرها، ومن استخدام هذه الاستراتيجية دون غيرها، ومتى لا تستخدم.
٢. أما الجانب الثاني: الضبط التنفيذ (Executive Control) ويضم مهارات فرعية هي: التخطيط (Planning): ويتضمن الاختيار المقصود للاستراتيجيات التي تحقق أهدافاً محددة. والتنظيم (Regulation):ويتم من خلاله التحقق من التقدم نحو الأهداف والتقويم(Evaluation): ويتضمن قياس الحالة الراهنة لمعارفنا، وقياس ما إذا كانت لدينا الموارد اللازمة للمهمة، وقياس الأهداف الفرعية والعامة.

إن المتأمل بهدا النموذج الخاص بالتفكير ما وراء المعرفي؛ يجد أن التطور المعرفي وعمليات التفكير ما وراء المعرفي تتطلب من الأفراد البحث عن مصادر المعلومات، وجمع المعلومات، والبحث عنها من خلال الوصول إلى طرق ووسائل وأساليب تساعد الأفراد على تكوين أطر معرفية مرجعية. وبلا شك فإن المعرفة تعد العنصر الفعال في تطوير القدرات المعرفية عن طريق إكساب الفرد القدرة على الفهم والاستيعاب، والتفكير والملاحظة، والوعي والاكتشاف والاستقصاء، والتحليل، والتركيب، وإدراك العلاقات، والمراقبة، والضبط والتنبؤ، وغيرها من القدرات التي تمكن

الفرد من تفسير ظواهر الحياة، وفهم خصائصها، وبالتالي زيادة القدرة على فهمها والتنبؤ بها وضبطها والسيطرة عليها.(Veenman, M & Spaans, M. 2004)

الأهمية التربوية لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة:

تعدُّ أساليب واستراتيجيات تدريس التفكير وراء المعرفي من أهم الأساليب والاستراتيجيات التي تعمل على تحقيق التعلم الفعَّال، من خلال تنمية مهارات التفكير والمرتبطة بالعمليات العقلية العليا، وهي من الاستراتيجيات التي يبدأ بها الطلبة في البحث عن المشكلة، وينتهون بمعالجة المشكلات، وبها تكتمل حلقة التعلم،وذلك بمشاركة الطلبة لثلاث خطوات من خطوات ومراحل التعلم كما يرى (٢٠١٦ Pavkov,) وهي:

١.التخطيط: ويشمل تحديد الأهداف المتعلقة بالمشكلة، وتحديد طبيعة المشكلة والاستراتيجيات المناسبة لها.

٢.المراقبة والتحكم: وتشمل الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، وتسلسل العمليات والخطوات، وتحديد متى تتحق الأهداف الفرعية، ومعرفة الوقت المناسب للانتقال إلى العملية التالية، واكتشاف الأخطاء، والصعوبات، وتحديد كيفية تذليلها والتخلص منها.

٣. التقييم: ويشمل تقييم مدى تحقق الهدف، وتقييم النتائج دقتها وكيفيتها، وتقييم مدى ملاءمة طرق وأساليب التدريس المتبعة، وتقييم فاعلية الخطط والأنشطة وتنفيذها.

وقد أجمع التربويون على أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن أن تسهم في تحقق ما يلي:

١. تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب، واختيار الاستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.
٢. زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها.
٣. مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقيمها أثناءعملية التعلم.
٤. زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
٥. تحقق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.

وتعد استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بمثابة خطوات يقوم بها طالب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود بمساعدة مدرسه وتوجيهه، تجعله على وعي

بسلوكه خلال المهمة التعليمية، وذلك من خلال وعيه بالهدف منها قبل وأثناء وبعد التعلم؛ لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك، وحل المشكلات، وباقي العمليات الأخرى مثل استراتيجية التساؤل الذاتي والخرائط المفاهيمية واستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف، ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت الآن).

أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية:

إن تنمية مهارات التفكير تعد من التوجيهات الأساسية والمهمة التي تسعى جميع المؤسسات التربوية على تطويرها واكتسابها؛ لما لها من آثار واضحة تحسين تفكير الطلبة وتوسيع مداركهم وآفاقهم، علاوة على أهميتها في زيادة وعي الطلبة لما يدرسونه، فالطلبة المفكرون تفكيراً ما وراء المعرفي يقومون بأدوار عدة في وقت واحد، وخاصة عندما تواجههم مشكلة، أو أثناء موقف تعليمي يتطلب منهم قيامهم بتوليد الأفكار، والنقد، وتوجيه السلوك الإيجابي، وتنظيم خطوات الحل، وبذلك يكونون مفكرين منتجين. (زكي، ٢٠٠٤)

إن طلاب الدراسات الإسلامية في أمس الحاجة إلى اكتساب وامتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ لتوسيع مداركهم وتنمية قدراتهم على التفكير العميق، وخاصة عند مواجهتهم لقضايا مستجدة تتطلب منهم إعمال الفكر، والبحث عن الأدلة والشواهد من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وما أجمع عليه علماء الأمة السابقين والحاضرين، وإيجاد الروابط والتحليلات لمسائل القياس، والوعي بخفايا الأمور وربطها بالواقع الذين يعيشونه وتطورات العصر.

مستويات التفكير ما وراء المعرفي في العملية التعليمية لمقررات الدراسات الإسلامية:

١. التفكير ما وراء المعرفي على مستوى عضو هيئة التدريس:

يعدّ عضو هيئة التدريس هو المخطط للمنهج الدراسي وواضعه، فالمنهج القائم على التفكير ما وراء المعرفي لا يتأتى من منهج فارغ، بل من المنهج المعّد بطرق ابتكارية نقدية، والتي تعتمد على الوسائل التعليمية والأساليب التي تركز على الفهم والاستيعاب والتلقين والتحليل والتطبيق والتقويم، وهذا العمل يقوم به المدرس المؤهل المستوعب لمادته التعليمية استيعابًا جامعًا شاملاً، وفي القدرة على المدارسة من المصادر الأصلية وفهمها، وتدريب طلاب الدراسات الإسلامية عليها، فالتدريس الفعال المؤسس على التفكير ما وراء المعرفي، هو الذي يعتمد على شخصية المدرس المتميزة

والمتصفة بالفاعلية، وإعداده إعدادًا يتماشى والتحديات القائمة، وفيها تطرح الأسئلة وتثار المشكلات بغرض بحثها. (زوزو،٢٠١٢)

ومن هنا كان على الأستاذ الجامعي للدراسات الإسلامية الاهتمام بصناعة طالب علم شرعي، يمتلك أدوات التفكير ما وراء المعرفي لا الحفظ فقط، ويحول الطالب السلبي إلى طالب إيجابي من خلال السؤال أو النقاش أو إشراكه في محور الدرس في استثارته نحو التساؤل المجدي. (علي، ٢٠٠٤).

ومن الأمور الواجب اتباعها: التمثيل بحيثيات ومستجدات الواقع، وتنوع طريقة التدريس لجذب انتباه الطالب، واستعمال تقنية المعلومات التي من شأنها أن تضفي على الدرس حيوية واهتماماً متزايداً من قبل الطلاب. وتنويع الأنشطة داخل القاعة الدراسية. علاوة على تحفيز الطالب على التفكير والبحث العلمي. (الجلاد، ١٩٩٩)

ثانياً: التفكير ما وراء المعرفي على مستوى المادة العلمية (الكتب المقررة لتدريس الدراسات الإسلامية):

إن مؤلفي الكتب الجامعية – في العادة – يركزون على المعلومات العلمية البحتة بعيداً عن التطبيقات العملية، لذا لابد من اختيار المادة المناسبة لمستوى الطلبة، فهمًا واستيعابًا، بحيث يُختار الكتاب الجامع لشرح المفردات والمصطلحات الأساسية، والمعتمد على المصادر والمراجع الصحيحة، والممثل بأمثلة واقعية يفهمها طالب العلم، ناهيك عن اختيار الكتاب ذي الأسلوب الميسر، ولا بد أن تكون المادة العلمية منقحة متنوعة بين الجديد والقديم، ليدرك الطالب كيف تسير عملية الاجتهاد والإبداع في إنزال النصوص الشرعية منازلها في كل عصر وكل زمان، علاوة على تحديد المادة المطلوبة بحسب الفصل الدراسي وعدد ساعاته.

ثالثاً: التفكير ما وراء المعرفة على مستوى طالب الدراسات الإسلامية:

ينتمي طالب الدراسات الإسلامية إلى أشرف العلوم وأقصرها طريقًا للوصول لمرضاة الله تبارك وتعالى، كما أنها العلوم التي تبين طريق الله وشريعته وأحكامه الواجب تطبيقها وتنزيلها واقعًا. إذ أن الطالب يتصور أنه بدراسته العلوم الإسلامية وهي التي تستند أصالة للقرآن والسنة، إذا أخطأ فإنه يثير حوله مشاكل عديدة؛ لأنه أخطأ فهم النصوص الشرعية وآراء الفقهاء، والحق أنه لا يجب الخجل من الخطأ، فكل إنسان خطاء. لذا يحبذ تدريب الطالب على كتابة التقارير بشكل أسبوعي، حتى يصبح تعامله مع المفردات والمصطلحات الشرعية تعاملاً سهلاً، فإنه يحدث وفي مرات كثيرة أن الطالب يسمع ويتعامل مع المصطلح الشرعي مرة واحدة ثم ينساه، فكتابة التقارير

الأسبوعية ومناقشتها جماعيًا في حصص المناقشة تستثير في الطالب روح التفكير ما وراء المعرفة فيما كتبه ويلقيه على زملائه. (زوزو،٢٠١٢)

الدراسات السابقة:

نظرًا لأهمية التفكير ما وراء المعرفي في تنمية القيم والاتجاهات، واكتساب المفاهيم والمهارات لدى الطلبة؛ علاوة على أهميته في تحسين طريقة تفكير المتعلمين بزيادة وعيهم لما يتعلمونه ويدرسونه، فقد أجرى العديد من المهتمين في المجال التربوي دراسات أكدت أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعليم والتعلم، ومن ذلك:

- أجرى أبو عليا والوهر (٢٠٠١) دراسة هدفت التعرف على درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن بمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمتغيرات الكلية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي تم تطبيقها على عينة من (٣٧٤) طالبًا وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون وعيًا متوسطا بمهارات ما وراء المعرفة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة تعزى إلى المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الثالثة، ولصالح ذوي المعدل التراكمي المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي المعدل التراكمي المتوسط والمنخفض.

- كما أجرى الباحثان الحموري وأبو مخ (٢٠١٠) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك بالأردن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفى والتفكير ما وراء المعرفي، تم تطبيقها على عينة من (٧٠١) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٩/٢٠١٠، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً. كما بينت النتائج وجود علاقة طردية بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات النوع، والتخصص والمستوى الدراسي.

- أما دراسة "بنكوين وآخرون" (Pennequin, et al ,٢٠١٠) فقد هدفت التعرف على أثر التدريب على استخدام مهارات ما وراء المعرفة على معرفة ما وراء المعرفة، ومهارات ما وراء المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأداة في بناء برنامج تدريبي يستند إلى مهارات ما وراء المعرفق، وأداة بناء مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومهارات ما وراء المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً تم

تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتدريب الطلاب على مهارات ما وراء المعرفة على معرفة ما وراء المعرفة، ومهارات ما وراء المعرفة، سواء في المجموعة ذوي التحصيل العادي أو حتى المجموعة ذوي التحصيل المنخفض ولكن ليس بنفس النسبة.

- كما أجرى الجراح وعبيدات (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، ومدى اختلافه باختلاف جنس الطالب، ومستواه الأكاديمي وتخصصه وتحصيله الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي. تم تطبيقها على عينة من (١١٠٢) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، أظهرت نتائج الدراسة امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا يمتلكون أعلى مستوى من التفكير ما وراء المعرفي الكلي وكذلك في جميع المجالات.

- كما أجرى الخياط (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز(TRIZ) في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في بناء برنامج تدريبي لتلك المهارات، كما تم بناء مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من طلبة السنة الرابعة، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (١٥) طالباً وطالبة في كل مجموعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة.

- وأجرت رشيد (٢٠١٣) دراسة بهدف الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد، وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه سجراو ودينسون، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من مختلف تخصصات الجامعة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان منخفظاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الدراسة(النوع، والتخصص، والمرحلة الدراسية).

- وأجرى بقيعي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى قياس التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليًّا في مدارس منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

وتمثلت الأداة في مقياس التفكير ما وراء المعرفي المعدل لسجراو ودينسون. تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى متوسط في حل المشكلات لدى أفراد العينة. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيري النوع والمعدل الدراسي لصالح الإناث والمعدل الأعلى، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى متغير التخصص في الثانوية.

- كما أجرى خريسات (٢٠١٦) دراسة هدفت الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كان مستوى التفكير ما ورا ء المعرفي لدى طلبة الجامعة يختلف باختلاف متغيري نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعا. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) لأثر النوع في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي؛ ولصالح الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع.

- أجرى القاسم (٢٠١٦) دراسة هدفت تحديد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ونوع المهارات المتضمنة في التفكير ما وراء المعرفي التي تظهر في أثناء المذاكرة لدى طلاب جامعة طيبة، والكشف عن أثر الكلية والتحصيل الدراسي في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم أداة لقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ عددها (٤١٨) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من سبع كليات. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي يقع ضمن المستوى المتوسط لدى عينة الدراسة، وأن بُعد مهارة المراقبة هو الأكثر استخداماً لديهم، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الكلية بين كلية الصيدلة وكلية التربية لصالح كلية التربية، وبين كلية الطب وكلية التربية لصالح كلية التربية، وبين كلية الآداب وكلية الصيدلة لصالح كلية الآداب، وليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي الكليات. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين الأمور الآتية:

١. تأتي هذه الدراسة متواكبة مع الدراسات السابقة التي نادت بأهمية استخدام التفكير ما وراء المعرفي لدعم تعلم وتعليم مقررات المرحلة الجامعية.
٢. تتفق مع الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام والتأكيد على أهمية استخدام التفكير ما وراء المعرفي لدعم تعلم الطلبة وتنميته لديهم.
٣. عدم وجود دراسة – بحدود علم الباحث– حاولت الكشف عن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلاب الدراسات الإسلامية في المرحلة الجامعية.
٤. تناولت بعض الدراسات قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى التفكير والإدراك ما وراء المعرفي، كدراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١١) ودراسة بقيعي(٢٠١٤).
٥. تبيانت الدراسات في تناولها للتفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بعدد من المتغيرات مثل:

- النوع: كدراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١)، ودراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١١)، ودراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ودراسة رشيد (٢٠١٣)، ودراسة بقيعي (٢٠١٥)، ودراسة خريسات (٢٠١٦).
- التحصيل: كدراسة أبو عليا والوهر(٢٠٠١)، ودراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ودراسة بقيعي (٢٠١٥)، ودراسة خريسات (٢٠١٦)، ودراسة القاسم (٢٠١٦).
- السنة الدراسية: كدراسة أبو عليا والوهر(٢٠٠١)، ودراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١١)، ودراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ودراسة رشيد (٢٠١٣).
- التخصص: كدراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١١)، ودراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ودراسة رشيد (٢٠١٣).

٦. اهتمت بعض الدراسات السابقة ببناء برامج تدريبية لتنمية التفكير ما وراء المعرفي مثل دراسة الخياط (٢٠١٢). ودراسة بنكوين (Pennequin, ٢٠١٠ et al,).

ويحاول الباحث في الدراسة الحالية دراسة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغيري المستوى والتحصيل الدراسي.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث إنها تسعى إلى جمع البيانات الوصفية حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، ثم التحليل والربط لهذه البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها، وفي النهاية اقتراح استراتيجيات ثبت فاعليتها من خلال دراسات سابقة ارتبطت بمستوى التفكير ما وراء المعرفي .

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) والبالغ عددهم (٧٢٥) طالباً وذلك بالرجوع إلى إحصائيات وقوائم تسجيل الطلاب والواردة من عمادة القبول والتسجيل للفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، كما تم اختيار عينة مكونة من (٢٠٠) طالباً من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٧٢٥) طالباً من طلبة مرحلة البكالوريس في المستوى (الثالث، الرابع، الخامس، والسادس) الذين يدرسون في كلية التربية قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود بالطريقة الطبقية العنقودية، بنسبة (٢٨,١٧%) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة. وقد تم استبعاد المستوى الأول والثاني لعدم تخصص الطالب أثناء فترة تواجده في السنة الأولى المشتركة. أما المستويات المتبقية (المستوى السابع والثامن) فقد تم استبعادها لتخصصه الدقيق في إحدى الدراسات الإسلامية كالعقيدة والفقه والحديث .. الخ. وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة بحسب التحصيل الدراسي إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، ومنخفض)، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد هينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي الذي يمر به الطالب:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمستوى والتحصيل الدراسي

المستوى الدراسي	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع
عدد الطلاب الإجمالي في الكلية	١٧٨	١٤٨	٢٢٥	١٧٤	٧٢٥
عدد الطلبة وفقاً للمستوى التحصيلي					
مرتفع	٢١	٢٠	٢٤	٢١	٨٦
متوسط	١٧	١٦	١٦	١٧	٦٦
مرتفع	١٢	١٤	١٠	١٢	٤٨
عدد طلاب العينة	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
النسبة	% ٢٨,٩	% ٣٣,٧	% ٢٢,٢	% ٢٨,٧	% ٢٨,١٧

يلاحظ من الجدول السابق أن العينة منتمية لمجتمع الدراسة وتشكل ما نسبته (٢٨,١٧ %) من العدد الإجمالي لطلاب الدراسات الإسلامية لمرحلة البكالوريوس.

أداة الدراسة: مقياس تحديد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تم الرجوع إلى الأدبيات الخاصة بما وراء المعرفة، والمقاييس الخاصة بها (Schraw &Dennison,1994)، ودراسة ميخائيل(٢٠٠٥)، ودراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، وتم الاعتماد على الأنموذج المعرب لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison،1994) الصورة المعربة (الجراح وعبيدات، ٢٠١١)، وما يتمتع به من دلالات صدق وثبات، وقد تضمن المقياس بصورته الأولية (٤٢) فقرة في ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

١) تنظيم المعرفة: تشير إلى قدرة طالب الدراسات الإسلامية على التخطيط والتنسيق وإدارة المعارف وكمية المعلومات الهائلة التي يدرسها ضمن مقررات الدراسات الإسلامية خلال دراسته الجامعية. وقد تكوّن هذا البعد من (٢٠) فقرة.
٢) معرفة المعرفة: تشير إلى معرفة طالب الدراسات الإسلامية بنفسه، ووعيه بخصائص المهمة التي يتعامل معها والتي من أبرزها الفهم الدقيق لمجمل محتويات مقررات الدراسات الإسلامية التي يعد مصدرها القرآن الكريم والسنة المطهرة. وقد تكوّن هذا البعد من (١١) فقرة.
٣) معالجة المعرفة: تشير إلى قدرة طالب الدراسات الإسلامية على تقويم مدى تحقق الأهداف ودقة النتائج وسلامة خطوات العمل والاستراتيجيات المستخدمة أثناء دراسته لمقررات الدراسات الإسلامية ومناهجها. وقد تكوّن هذا البعد من (١١) فقرة.

وللتأكد من صدق المقياس وصلاحية الفقرات ومناسبتها للبيئة السعودية من ناحية، وطلاب الدراسات الإسلامية الذين يدرسون مقررات الدراسات الإسلامية من ناحية أخرى؛ فقد قام الباحث باستخراج الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس قبل تطبيقه على عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال طريقتين:

١. صدق المحكمين: عن طريق عرضه على عدد(٩) من أصحاب الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس للتربية الإسلامية، ومجال علم النفس، وتم إجراء بعض التعديلات وفق آراء المحكمين. وفي ضوء ملاحظاتهم فقد أصبح عدد فقرات مقياس

التفكير ما وراء المعرفي (٤٠) فقرة، وقد تمّ تعديل (١٥) فقرة- لتناسب طلاب ومقررات الدراسات الإسلامية- في ثلاثة أبعاد رئيسة هي:تنظيم المعرفة (الفقرات: ٣، ٥، ٧، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠)، معرفة المعرفة (الفقرات: ٢، ٤، ٦، ١١، ١٣، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦)، معالجة المعرفة (الفقرات: ١، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣٥، ٣٦). انظر ملحق (١)

٢. الصدق العاملي:

تم التأكد من صدق البناء للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً، وحساب معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٩، ٠,٧٨) في بعد تنظيم المعرفة، وبين(٠,٣٥، ٠,٧٣) في بعد معرفة المعرفة، وبين (٠,٣١، ٠,٧٥) في بعد معالجة المعرفة، وقد تم حذف الفقرتين الآتيتين وهما : أعتمد على زملائي في أداء المهام ، أميل إلى التكاسل في حل الواجبات. والتي قل معامل ارتباطهما عن (٠,٢٨) ، وتم كذلك حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الثلاثة وبينها وبين المقياس ككل، وتتضح معاملات الارتباط هذه في الجدول(٢):

جدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وبين المقياس ككل

	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة	المقاس ككل
تنظيم المعرفة	–	٠,٧١*	٠,٥٤*	٠,٩١*
معرفة المعرفة	–	–	٠,٥٠*	٠,٨٦*
معالجة المعرفة	–	–	–	٠,٦٢*

*دالة عند مستوى ٠,٥

ثانياً: ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده الثلاثة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت قيم الثبات بين (٠,٨٢٠، ٠,٩٣٨)، وتدل هذه القيم على ثبات عالٍ ومقبول للمقياس، كما يظهر في الجدول(٣)

جدول(٣)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس التفكير ما وراء المعرفي ولكل بعد من أبعاده

البعد	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة	المقياس ككل
قيمة كرونباخ ألفا	٠,٩١٧	٠,٨٩٥	٠,٨٢٠	٠,٩٣٨

يتضح من النتائج السابقة المبنية على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها(٣٠) طالباً، أن الأداة تتمتع بصدق وثبات تمكن الباحث من تطبيق دراسته على عينة الدراسة والبالغة نحو (٢٠٠) طالباً.

ولتصحيح المقياس أُعطيت كل فقرة ثلاث مستويات كما يلي: دائماً وأعطيت ثلاث درجات، أحياناً وأعطيت درجتان، ومطلقاً وأعطيت درجة.

وللحكم على مدى استخدام طلبة الدراسات الإسلامية للتفكير ماوراء المعرفي، تم تقسيم مستويات استخدام الطلاب لهذا التفكير إلى ثلاث فئات كما يلي:

- درجة الفقرة تتراوح بين (١-١,٦٦) تعني مستوى استخدام متدني.
- درجة الفقرة تتراوح بين (١,٦٧-٢,٣٣) تعني مستوى استخدام متوسط.
- درجة الفقرة تتراوح بين (٢,٣٤- ٣) تعني مستوى استخدام مرتفع.

تطبيق وإجراءات الدراسة:

تمت هذه الدراسة بالقيام بالخطوات الآتية:

١. تحديد أفراد الدراسة.

٢. الحصول على موافقة إدارة قسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، من أجل تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

٣.إعداد وتصميم أداة الدراسة :(مقياس تحديد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي) والتحقق من إجراءات الصدق والثبات لها .

٣. عرض الباحث مخطط الدراسة على إدارة قسم الدراسات الإسلامية لتقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة واختيار عينتها.

٥. وزع الباحث المقياس على أفراد العينة الرئيسة للدراسة بنفسه، والبالغ عددهم (٢٠٠) طالباً موزعين على متغيري الدراسة (المستوى والمعدل الدراسي)، وفي أثناء

التوزيع كان الباحث يقدم شرحاً مفصلاً لكل أفراد عينة الدراسة، ويوضح أهمية المقياس والهدف منه، وطريقة الإجابة عنه.

٦. المعالجة الإحصائية والتوصل إلى نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

المعالجة الإحصائية:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS. 11.0) ، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاث (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة)، واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي واختبار (ف) للإجابة عن تساؤولات الدراسة والمتعلقة بالمستوى الدراسي: (الثالث، الرابع، الخامس، السادس). والمعدل الدراسي:(مرتفع، متوسط، منخفض)

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأبعاد المقياس، وللمقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، كما هو موضح في الجدول (٤):

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على المقياس (التفكير ما وراء المعرفي) ككل وعلى كل بعد من أبعاده

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
معرفة المعرفة	٢,٠٣	٠,٢٣	متوسط
تنظيم المعرفة	١,٩٦	٠,٢٢	متوسط
معالجة المعرفة	١,٦٤	٠,١٠	متدني
المقياس ككل	١,٨٧	٠,١١	متوسط

يلاحظ من خلال استعراض النتائج الواردة في الجدول (٤)؛ أن البعد الثاني من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي والخاص بمعرفة المعرفة قد جاء في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب على هذا البعد (٣/٢,٠٣)، ويقع في مستوى

الاستخدام المتوسط، في حين بلغ الانحراف المعياري لهذا البعد (٠,٢٣)، أما البعد الثاني الخاص بتنظيم المعرفة فقد بلغ متوسط استجابات الطلاب عليه (٣/١,٩٦)، ويقع أيضاً في مستوى الاستخدام المتوسط، وبلغ الانحراف المعياري له (٠,٢٢)، وبالنسبة للبعد الثالث الخاص بمعالجة المعرفة فقد جاء في الترتيب الأخير حيث بلغ متوسط استجابات الطلاب عليه (٣/١,٦٤)، ويقع في مستوى الاستخدام المتدني، وبلغ الانحراف المعياري له (٠,١٠)، ويتضح من خلال النتائج أيضاً أن متوسط استجابات الطلاب على المقياس الخاص بمدى استخدام التفكير ما وراء المعرفي ككل بلغ (٣/١,٨٧)، ويقع أيضاً في مستوى الاستخدام المتوسط، ولكنه يقترب أكثر إلى المستوى المتدني عنه إلى المستوى المرتفع.

يلزم عرض نتائج الأبعاد الثلاثة (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) كل منها في جدول ومرتبة تنازلياً وفقا للمتوسطات الحسابية من الأعلى للأدنى،

مناقشة السؤال الأول:

أشارت نتائج سؤال الدراسة الأول إلى أن متوسط استجابات الطلاب على المقياس الخاص بمدى استخدام التفكير ما وراء المعرفي ككل بلغ (٣/١,٨٧)، ويقع في مستوى الاستخدام المتوسط، ويقترب أكثر إلى المستوى المتدني عنه إلى المستوى المرتفع، وربما يرجع هذا المستوى المتوسط والقريب من المتدني من الطلاب في استخدام التفكير ما وراء المعرفي إلى عدم تدريبهم على استخدام التفكير ما وراء المعرفي، وتوظيف الطرق التقليدية التلقينية بصورة كبيرة، وإعطاء مساحة ضئيلة للحوار والنقاش وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير من قبل المحاضرين.

بالإضافة إلى أنه ربما لا توجد رغبة لدى الطلاب أو دافع لاستخدام التفكير ما وراء المعرفي؛ نظراً لطبيعة الاختبارات وعمليات التقييم المتبعة في التعليم العام، وربما يرجع ذلك أيضاً إلى طبيعة مقررات الدراسات الإسلامية التي تخلو من الأنشطة المحفزة للتفكير بصفة عامة والتفكير وراء المعرفي بصفة خاصة. ومما لا شك فيه أن أساليب التدريس وطبيعة المقررات الجامعية التقليدية تشكل عائقًا أمام نمو مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلاب، مما يستدعي أن يتغير دور المدرس الجامعي من ملقّن للمعلومة إلى موجه ومحفّز لهم نحو التفكير. كما ينبغي أن يتغير دور الطلاب فَي الجامعة من متلقٍ سلبي للمعلومة إلى باحث عن المعلومة ومستكشف لها، ومقوِّم لما يتعلمه ومنظم لما يقدم له من معارف ومعلومات.

وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ودراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١٠)، ودراسة خريسات (٢٠١٦) والتي

توصلت إلى ارتفاع مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب العينة. كما أن هذه الدراسة اتفقت مع نتائج الدراسة التي أجراها أبو عليا والوهر (٢٠٠١)، ودراسة القاسم (٢٠١٦)، حيث توصلت إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان متوسطاً لطلاب العينة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع توصية دراسة الخياط (٢٠١٢)، ودراسة (Pennequin, et al,٢٠١٠) إلى أهمية بناء البرامج التدريبية التي تعمل على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب، بالإضافة إلى أهمية تضمين الخطط الدراسية لمهارات التفكير وراء المعرفي.

ثانياً: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما مدى اختلاف مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود عند مستوى($\alpha \leq$٠,٠٥) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (الثالث، الرابع، الخامس، السادس) ؟

وللإجابة على هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير المستوى الدراسي، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول(٥):

جدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
الثالث	١,٨٠	٠,١٢	متوسط
الرابع	١,٨١	٠,١٢	متوسط
الخامس	١,٨١	٠,١٢	متوسط
السادس	١,٨٢	٠,١١	متوسط
المقياس ككل	١,٨٠	٠,١٢	متوسط

يلاحظ من خلال استعراض النتائج الواردة في الجدول (٥) عدم وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل وفق متغير المستوى الدراسي. ولمعرفة فيما إن كانت الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على المقياس ككل دالة إحصائياً، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦)

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى المعنوية
بين المجموعات	.001	٣	.000	.037	.990
داخل المربعات	2.597	١٩٦	.013		
المجموع	2.598	١٩٩			

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول (٦) أن قيمة (ف) المحوسبة تساوي (0.037)، وهي قيمة أكبر من قيمة (ف) الجدولية، وهذا يعني أن الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير(مستوى الدراسة)غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) أي أنه لا يوجد فرق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للمستوى الدراسي.

مناقشة السؤال الثاني:

أما بالنسبة لنتائج سؤال الدراسة الثاني، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابت الطلاب على مقياس التفكير ما وراء المعرفة وفق متغير (مستوى الدراسة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المستوى الثالث (١,٨٠)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المستوى الرابع (١,٨١)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المستوى الخامس (١,٨١١)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المستوى السادس (١,٨١٦).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير (مستوى الدراسة) إلى تقارب أسلوب وطرق التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في عرض المحاضرات لطلابهم وتقديم المحتوى التعليمي لأغلب مقررات الدراسات الإسلامية من عقيدة وفقه وحديث وأحكام التلاوة والتجويد ..... الخ، بالطريقة التقليدية نفسها دون مراعاة للمستوى الدراسي الذي يمرون به، وهذا الأمر ساعد إلى حد كبير على تقارب مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب على اختلاف مستوياتهم الدراسية. وبالتالي يمكن القول، إن جميع الطلبة يخضعون لاهتمام متساوٍ من حيث تنميتهم معرفيًّا، وإكسابهم المهارات والقدرات على اختلافها، وفي مختلفً المجالات. وبالتالي، لا يحظى الطلبة باهتمامات متفاوتة تبعًا لاختلاف المستوى الدراسي، وإنما يخضعون جميعا لأنظمة تعليمية وتربوية واحدة.

كما يبرر الباحث هذه النتيجة إلى تركيز المحاضرين على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي، وعدم تقديم أنشطة وواجبات تراعي مهارات الطلاب للعمليات العقلية العليا التي تساعدهم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي من مستوى لآخر ابتداءً من الفهم إلى التحليل إلى التركيب إلى التطبيق وأخيراً التقويم، وهذا الأمر يجعل مهارات التفكير ما وراء المعرفي متقاربة لدى طلاب المستوى الثالث والرابع والخامس والسادس.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراستي الحموري وأبو مخ (٢٠١٠) ودراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ودراسة رشيد (٢٠١٣)، التي أظهرت نتائجهم عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى للسنة الدراسية. واختلفت مع الدراسة التي أجراها أبو عليا والوهر (٢٠٠١) فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة تعزى إلى المستوى الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الثالثة،

ثالثاً: النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: ما مدى اختلاف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود عند مستوى($\alpha \leq$٠,٠٥) تبعاً لمتغير مستوى تحصيل الطالب الدراسي: (مرتفع، متوسط، منخفض) ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي، متوسطي، ومنخفضي التحصيل في مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧)

جدول(٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي، متوسطي، ومنخفضي التحصيل في مقياس التفكير ما وراء المعرفي

البعد	المستوى الأكاديمي	عدد الطلاب	متوسط البعد	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
تنظيم المعرفة	مستوى منخفض	43	1.85	.230	2.91	٠,٠٠٢*
	مستوى متوسط	58	1.85	.230		
	مستوى مرتفع	99	2.02	.230		
معرفة المعرفة	مستوى منخفض	43	1.9787	.21829٠	1.79	٠,٠٤٥*
	مستوى	58	1.9813	.22352٠		

البعد	المستوى الأكاديمي	عدد الطلاب	متوسط البعد	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
	متوسط					
	مستوى مرتفع	99	2.15	.21533٠		
معالجة المعرفة	مستوى منخفض	43	1.628	.0984٠	1.51	٠,٠٤٩*
	مستوى متوسط	58	1.633	.1130٠		
	مستوى مرتفع	99	2.07	.0991٠		
المقياس ككل	مستوى منخفض	43	1.8189	.1167٠	2.97	٠,٠٠٣*
	مستوى متوسط	58	1.822	.11444٠		
	مستوى مرتفع	99	2.04	.11359٠		

*جميعها دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

أظهرت النتائج من خلال الجدول (٧) ومن خلال قيمة (ف) والدلالة الإحصائية، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في استخدام التفكير ما وراء المعرفي، وفي كل بعد من أبعاده الثلاثة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، ومنخفض)، مما يدل على وجود أثر لمعدل التحصيل الدراسي على مستوى توظيف التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة)، وللتعرف على الأثر الأكبر لصالح أي مستوى من مستويات التحصيل الثلاثة، قام الباحث بإجراء اختبار "شيفيه" لحساب الفروق بين المستويات الثلاثة، وكانت النتائج كما هو موضح فى الجدول (٨).

الجدول (٨)

نتائج اختبار (شيفيه) للمقارانات البعدية بين المستويات الـــأكاديمية لمستوى التفكير وراء المعرفة بأبعاده الثلاث(تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة)

البعد	المستوى الاكاديمي	المستوى الاكاديمي	مستوى الدلالة الاحصائية
بعد تنظيم المعرفة	مستوى منخفض	مستوى متوسط	.999
		مستوى مرتفع	.007**
	مستوى متوسط	مستوى منخفض	.999
		مستوى مرتفع	.006**
بعد معرفة المعرفة	مستوى منخفض	مستوى متوسط	.998
		مستوى مرتفع	.011*
	مستوى متوسط	مستوى منخفض	.998
		مستوى مرتفع	.033*
بعد معالجة المعرفة	مستوى منخفض	مستوى متوسط	.973
		مستوى مرتفع	.013*
	مستوى متوسط	مستوى منخفض	.973
		مستوى مرتفع	.022*
الكل	مستوى منخفض	مستوى متوسط	.990
		مستوى مرتفع	.048*
	مستوى متوسط	مستوى منخفض	.990
		مستوى مرتفع	.022*

* تعني ذو دلالة عند ٠,٠٥ **تعني ذو دلالة عند ٠,٠١ و ٠,٠٠

يتضح من الجدول أن اختبار الفروق بين المستوى المنخفض والمتوسط فى بعد تنظيم المعرفة لم يكن ذو دلالة احصائية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٩٩٩) وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يوضح عدم وجود فروق بين هاتين المجموعتين في بعد تنظيم المعرفة. أما فيما يخص المقارنة بين المستوى المنخفض والمرتفع؛ فقد اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٧) وهي أقل من(٠,٠٥)، مما يؤكد وجود فروق بين هاتين المجموعتين، وبالرجوع إلى الوسط الحسابي؛ نجد أن متوسط مجموعة طلاب المستوى المرتفع قد بلغ (٠,٠٢)، بينما طلاب المستوى المنخفض بلغ (١,٨٥). مما يوضح أن المجموعة ذات المستوى المرتفع أعلى من المنخفض، وهي سبب الفروق فى هذا البعد، وهذا يندرج على باقي الأبعاد والمقياس الكلي.

مناقشة السؤال الثالث:

يتضح من خلال نتائج اختبار التباين الأحادي واختبار المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه " أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والطلاب ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض في مقياس التفكير وراء المعرفة بابعاده الثلاث (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط. مما يدل على أنه كلما زاد التحصيل الدراسي للطلاب زادت إمكانية استخدامهم للتفكير ما وراء المعرفي بصورة عامة وزاد كذلك وعيهم به، وربما يرجع ذلك إلى أن الطلاب ذوى التحصيل المرتفع هم الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية أكبر ومتفوقون دراسياً، ولديهم سمات مثل المثابرة والتحمل والطموح أكبر من غيرهم من الطلاب ذوي التحصيل المتوسط أو المنخفض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١)، ودراسة الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ودراسة بقيعي (٢٠١٥)، ودراسة خريسات (٢٠١٦)، ودراسة القاسم (٢٠١٦)، حيث أشارت الدراسات أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر امتلاكاً لمعارف ما وراء المعرفة من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. فالحاجة إلى المعرفة ترتبط بمدى اهتمام الطالب بتنمية شخصيته وتطوير أبعادها العقلية والانفعالية، والجسمية؛ فالمعرفة تكسب الفرد القدرة على التفكير، والوعي ولفهم وإدراك العلاقات التي تعمل على تنمية معرفته وزيادتها.

وهذا ما يؤكده(Anderson, John,2007) أن التغييرات في المعرفة واكتسابها لا تتوقف عندما يصل الفرد إلى سن الرشد، بل إن هناك استمرارية في عملية تعلم أشياء جديدة، على الرغم من أن القدرة على اكتساب المعرفة والبحث عنها لدى الفرد لا تزداد تلقائيا بتقدم العمر، بل يجب أن يكون لدى الفرد جهد ومثابرة وإقبال للبحث عن المعرفة

وفهمها. كما أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التعامل مع المعلومات التي يتعرض لها خلال مواقف الحياة، وهناك تفاوت في قدرات الأفراد في البحث عن المعرفة والحصول عليها ومستوى حاجتهم إليها.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج؛ فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١. العناية بالطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وتزويدهم بأنشطة التفكير ما وراء المعرفي بصورة أكبر، وذلك لرفع قدراتهم في حل المشكلات وتحصيلهم الدراسي.
٢. التنوع في طرق وأساليب التدريس ذات الصلة باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وعدم الاعتماد على طريقة التلقين والحفظ.
٣. محاولة وضع مقاييس تساعد في الكشف عن المستوى الفعلي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعدم الاعتماد على التقدير الذاتي للمفحوصين.
٤. تطوير وتضمين مقررات الدراسات الإسلامية بالأنشطة والمواقف التي تثير تفكير الطالب وتنمي لديه التفكير ما وراء المعرفة.
٥. مراعاة مستويات الطلاب وقدراتهم الفردية من خلال التنوع بالأنشطة والواجبات اللاصفية التي تركز على حل المشكلات، ضمن المناهج التعليمية المقررة للدراسات الإسلامية؛ بهدف دفعهم إلى البحث عن المعرفة من خلال التعلم الذاتي، مما يسهم في زيادة مخزونهم المعرفي، وتنمية الأطر المعرفية لديهم.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج؛ فإن الباحث يقترح بالآتي:

٦. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التفكير ما وراء المعرفي وتنميته وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار، وبقاء أثر التعلم، والتفكير الناقد والإبداعي ولمناهج مختلفة.
٧. إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر فاعلية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لطلاب قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عليا، محمد والوهر، محمود (٢٠٠١). درجة وعي طلاب الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. *دراسات العلوم التربوية*،مج٢٨،ع١، الصفحات: ١-١٤.
- بادي، جمال (٢٠٠٤). *تطوير أساليب تدريس العلوم الشرعية*. ندوة" نحو صياغة حديثة لمقررات الدراسة الشرعية". جامعة ملايا، ٧-٢٠٠٤/٢/٨: ٥.
- بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٤). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليًّا. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*. مج١٤،ع٢، الصفحات: ٣٦-٤٩.
- الجراح، عبدالناصر وعبيدات، علاء الدين (٢٠١١). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الأردن في العلوم التربوية*، مج٧، ع٢، الصفحات: ١٤٥-١٦٢.
- جروان، فتحي (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط2 ، عمان :دار الفكر.
- الجلاد،ماجد (١٩٩٩). المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الشريعة،جامعة الزرقاء الأهلية،الأردن،١٨-١٩ربيع الثاني١٤٢٠هـ،الموافق٣١/٧-١/٨/١٩٩٩م: ٤٢٤.
- الحموري، فراس وأبو مخ، أحمد (٢٠١٠). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*. مجلد (٢٥) العدد (٦) الصفحات: ١٤٣٦- ١٤٨٨.
- خريسات، محمد سليمان(٢٠١٦). مستوي التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر- كلية التربية. ج٣،ع١٦٨، الصفحات:٢٠٣-٢٣٢.
- الخياط، ماجد (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز (TRIZ) في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن . *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. مج ٢٦،ع٣، الصفحات: ٥٨٦-٦٠٨.

- رشيد، ازدهار هادي (٢٠١٣). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. ع(٣٩)، الصفحات: ١٨٨-٢١٨.
- زكي، أحمد (٢٠٠٤). *توظيف تقنية المعلومات في تدريس العلوم الشرعية*، ندوة:" نحو صياغة حديث لمقررات الدراسة الشرعية". جامعة ملايا. ٧-٢٠٠٤/٢/٨: ٣.
- زوزو، فريدة صادق (٢٠١٢). التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمواد العلوم الإسلامية، شبكة رسالة الإسلام. أضيف في ٢٠/١١/١٤٣٣ الموافق ٠٦/١٠/٢٠١٢ على الرابط: http://fiqh.islammessage.com/NewsDetails.aspx?id=5438
- شهاب، منى عبد الصبور (٢٠٠٠). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*. مج٣، ع٣،الصفحات: ١-٤٠.
- الطيطي، محمد (٢٠٠٦). *النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير*.عمان، الأردن: دار النظم للنشر والتوزيع.
- علي، وائل عبد الله (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس/* الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، تربية عين شمس. ع ٩٦، الصفحات: ١٩١ - ٢٦٤.
- القاسم، جمال مثقال (٢٠١٦). مستوى التفكير ما وراء المعرفى لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة وعلاقته بمتغيرى الكلية والتحصيل الدراسيى. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*. جامعة طيبة - كلية التربية، مج١١، ع١، الصفحات: ١٥-٣٠.
- ميخائيل، ناجي ديسقورس (٢٠٠٥). *حل المشكلة الرياضية معرفياً وما وراء معرفياً*، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات، نادي أعضاء هيئة التدريس ببنها، ٢٠-٢١ يوليو/٢٠٠٥. الصفحات:٤١-٥٠.
- الميمان، بدرية (٢٠٠٢). نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها. الرياض: دار عالم الكتب.
- اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٥). إعادة التفكير في التربية والتعليم. تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. طبع في فرنسا.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- **Anderson, John. (2007)*:Cognitive psychology and its applications.* Translated by Mohammed Sulait and Redah AL-mamal. Amman, Jordan: Dar Al Fikr Publishing and Distribution.**
- **Dwyer, M. (2008) :*Need for cognition. life satisfaction. and academic achievement.* Retrieved from http. //www.capital.edu/ 68/ Arts-and-Sciences/23608/.**
- **Guss, C., and Wiley, B.(2008). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture*,7,1- 25**
- **Lipson, M., and Wixson, K. (1983): Becoming a- strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 293 – 316**

-Pavkov.H,Milica.(2016).FOSTERING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' METACOGNITION.*The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*.Volume 4, Pages 123-126.

- **Pennequin,V., Sorel,O., Nanty,I. & Fontaine,R.(2010). Metacognition and low achievement in mathematics:The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems, *Thinking & Reasoning, Psychology Press*, 16 (3), 198–220.**

-Schraw, G. & Dennison, S.R. (1994) . Assessing Metacognitive Awareness, *Contemporary Educational Psychology*. 19(4), 460 – 475.

-Veenman, M & Spaans, M. (2004). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and individual differences*, 15 (2), 159 - 176.

الملحق (١)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي

عزيزي الطالب:

يتضمن المقياس الذي بين يديك عبارات تصف التفكير ما وراء المعرفي الذي يستخدمه الأفراد في المواقف التعليمية المختلفة، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع إشارة (x) مقابل العبارة في العمود المناسب، علما بأن هذا المقياس لغايات البحث العلمي، لذا نرجو قراءته بشكل دقيق والإجابة عليه بموضوعية.

وشكرا لتعاونكم

هذه المعلومات مهمة جداً لمتغيرات الدراسة؛ لذا نرجو منكم الإجابة عليها:

المستوى الدراسي : الثالث ( ) الرابع ( ) الخامس ( ) السادس ( )

المعدل التراكمي: ( )

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	إطلاقاً
١	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.			
٢	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.			
٣	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقليةحسب طبيعة مقررات الدراسات الإسلامية.			
٤	أفكر بما احتاج تعلمه من مفاهيم أساسية شرعية قبل أن أبدأ بمهمة ما.			
٥	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.			
٦	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة مرتبطة بموضوعات أخرى في الدراسات الإسلامية.			
٧	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار وإصدار الأحكام الشرعية.			
٨	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.			
٩	أتمكن من تنظيم المعلومات والمعارف بكافة موضوعات الدراسات الإسلامية بشكل جيد.			

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	إطلاقاً
١٠	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة ذات الصلة بمجمل الدراسات الإسلامية.			
١١	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها في تعلم مقررات الدراسات الإسلامية.			
١٢	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.			
١٣	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.			
١٤	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.			
١٥	أعمل مراجعة دورية لمقررات سبق دراستها؛ لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.			
١٦	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.			
١٧	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.			
١٨	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.			
١٩	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.			
٢٠	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.			
٢١	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي .			
٢٢	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة أثناء دراستي لمقررات الدراسات الإسلامية.			
٢٣	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى .			
٢٤	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء بناءً على ترابط موضوعات الدراسات الإسلامية.			
٢٥	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي لمجمل موضوعات الدراسات الإسلامية.			
٢٦	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.			
٢٧	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة التي يكلفني بها مدرس الدراسات الإسلامية.			
٢٨	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.			
٢٩	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.			
٣٠	أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.			
٣١	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.			

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	إطلاقاً
٣٢	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة التي يكلفني بها مدرس الدراسات الإسلامية.			
٣٣	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما تعلمته سابقاً لمواضيع الدراسات الإسلامية.			
٣٤	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.			
٣٥	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بموضوعات مقررات الدراسات الإسلامية.			
٣٦	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.			
٣٧	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.			
٣٨	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.			
٣٩	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.			
٤٠	أتوقف وأعيد قراءة النصوص الشرعية عندما أجد نفسي مرتبكاً في فهم مضمونها.			