Journal of Palestine Ahliya University for research and studies
مجلـة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات
ISSN: 2959-4839
Vol. 03 Issue 01 (2024)

The Level of Metacognitive Thinking of Graduate Students Laghouat University as a Model

Laith Slaibi[1], Ali Aoun[2]

[1] PhD student, Psychological Counseling Laboratory and Development of Measurement Tools in the School Environment, Laghouat University (Algeria)

l.salibi@lagh-univ.dz

[2] Professor, Mental Health Laboratory, University of Laghouat (Algeria)

a.aoun@lagh-univ.dz

Received:10/02/2024 Accepted:21/03/2024 Published:01/04/2024

Abstract:

The current study aims to explore the levels of metacognitive thinking among first-year master's students. The research seeks to identify differences in metacognitive thinking levels based on variables such as gender, specialization, and the educational system. Conducted at Amar Thelidji University in Alaghut, Algeria, the study involved a sample of (120) students. The Arabic version of the Schraw and Dennison Metacognitive Thinking Scale (1994), translated by Abdelnasser Al-Jarrah and Alaa Al-Din Obeidat, was utilized. The questionnaire consists of (52) items distributed across three dimensions. Hypotheses were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Results indicated a high level of metacognitive thinking among first-year master's students in the Faculty of Humanities and Social Sciences. Additionally, no significant differences were found in metacognitive thinking levels based on variables such as gender and specialization. However, differences were observed based on the educational system, favoring students in the classical system. The current study represents a scientific addition regarding the concept of metacognitive thinking, the broad concept encompassing an individual's awareness of their cognitive processes, and their utilization of these processes to facilitate and enhance their learning, as well as improve their memory, through various skills that play a significant role in cognitive activities. Additionally, this study focused on the level of metacognitive thinking among a segment of graduate students, considering their specificity due to their advanced academic stage, which indeed requires a level of metacognitive thinking. The study was conducted on a sample of graduate students at the University of Laghouat, representing the first study of its kind to be applied to the graduate student community at the University of Laghouat.

Keywords: *Metacognitive Thinking; University Student; Laghouat University.*

Journal of Palestine Ahliya University for research and studies
مجلـة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات
ISSN: 2959-4839
Vol. 03 Issue 01 (2024)

مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا (جامعة الأغواط أنموذجًا)

ليث الصليبي[1]✉، علي عون [2]

[1] طالب دكتوراة، مخبر الإرشاد النفسي وتطوير أدوات القياس في الوسط المدرسي، جامعة الأغواط (الجزائر)

✉ l.salibi@lagh-univ.dz

[2] أستاذ دكتور، مخبر الصحة النفسية، جامعة الأغواط (الجزائر)

✉ a.aoun@lagh-univ.dz

تاريخ الاستلام:2024/02/10 تاريخ القبول:2024/03/21 تاريخ النشر:2024/04/01

ملخص:

تهدف الدراسة للكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السنة أولى ماجستير، كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، النظام الدراسي)، وقد أُجريت الدراسة الحالية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط (الجزائر) على عينة قوامها (120) طالبًا وطالبةً، واستُخدم في الدراسة الصورة المُعرّبة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسون (1994) ترجمة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، وهي استبانة جاهزة تشمل (52) بندًا، ويتوزع على (3) أبعاد، وقد تم حساب الفرضيات ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الأولى ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط كان مرتفعًا، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص)، ووجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة تبعًا لمتغير نظام الدراسة لصالح طلبة النظام الكلاسيكي. تُعدّ الدراسة الحالية إضافةً علميةً حول مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، ذلك المفهوم الواسع الذي يشتمل على وعي الفرد بعملياته المعرفية، واستخدامه لتلك العمليات في تسهيل وتطوير التعلم لديه، وتحسين ذاكرته، من خلال الكثير من المهارات التي تلعب دورًا مهمًا في الأنشطة المعرفية. وأيضًا تم التركيز في هذه الدراسة على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى شريحة طلبة الدراسات العليا، لما لتلك الشريحة من خصوصية نظرًا لمرحلتهم العلمية المتقدمة، التي تحتاج فعلًا لمستوى من التفكير ما وراء المعرفي، حيث طُبقت الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأغواط وهي الدراسة الأولى من حيث موضوعها يتم تطبيقها على مجتمع طلبة الدراسات العليا في جامعة الأغواط.

الكلمات المفتاحية: *التفكير ما وراء المعرفي؛ الطالب الجامعي؛ جامعة الأغواط.*

1. مقدمة:

إنّ النظام التعليمي القائم على جعل الطلاب مخازن تعبأ فيها المعلومات عن طريق التلقين والحفظ عن ظهر قلب، وإلغاء ملكة العقل يجعل كثيرًا من الطلاب يتعلمون ويحفظون بعض الحقائق التي يُقدّمها لهم المعلم والمدرسة، لكنهم لا يستطيعون التعامل مع ما هو غير متوقع خصوصًا بعد تخرجهم لأنهم تعودوا على غيرهم في الحصول على المعلومة بينما كان من المفترض أن يساعدهم التعليم على أسلوب التفكير الذاتي، والقدرة على كسب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة وهذا ما يسمى"ما وراء المعرفة" (زيدان، 2010، ص 216).

وعلى ضوء ما سبق تعالت دعوة التربويين التي تنادى بضرورة تغيير النظرة الكلاسيكية التي كانت تنظر للعلم على أنه مجرد محتوى معرفي فحسب، حيث كانت هذه النظرة لا تمثل إلا مجرد رؤية محدودة تلقي ظلالًا من الشك حول جدوى عمليات التعليم في الارتقاء بالعقل البشرى في ظل هذا التطوّر العلمي الجارف والانفجار المعلوماتي المستمر الذي يُميز العصر الحالي والذي يُلقى بتبعات جسام على عاتق تربية اليوم، فالعقل البشري لن يتسنى له استيعاب كل هذا الرصيد الهائل من المعلومات دون توظيف، ومن أجل ذلك فقد هبّت موجة من الكتابات التربوية التي دعت إلى الاهتمام بمبدأ التدريس (التعليم الاستراتيجي) الذي يرى أهمية تزويد المتعلمين باستراتيجيات وعمليات التفكير بأنواعه المختلفة التي تُمكّنهم من المعالجة والتوظيف الفعّال لمثيرات البيئة التعليمية.

وقد أدخل فلافل (Flavell) مصطلح ما وراء المعرفة ليدل على معرفة الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط، وهناك ما يشير إلى أن معرفة المتعلم بخبرات ما وراء المعرفة ووعيه بها وقدرته على إدارتها واستخدامها في مجال المحتوى (Content Area) يؤدى بشكلٍ أو بآخر إلى التقليل من صعوبات التعلم، ويسهم في الوقت ذاته في الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف، ومن هذا المنطلق احتل موضوع التفكير فيما وراء المعرفي اهتمامًا ملحوظًا في الآونة الأخيرة باعتباره طريقة جديدة لتنمية القدرة على التفكير، واعتُبر المُفكّر الجيد هو الذي يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويرجع بعض الباحثين ذلك إلى أن هذه الاستراتيجيات تقوم بدور مهم في أن يأخذ المتعلم على عاتقه أن يتحكم في عملية التعلم من خلال مراقبة طبيعتها والوعي بها وتحديد مدى تقدمها نحو الهدف المنشود من أجل صناعة قرارات ذكية منتجة تحوّل المعلومات والمفاهيم والمبادئ إلى معنى يستخدمه المتعلم في حل مشكلاته اليومية، كما يزيد استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من وعي المتعلمين بما يدرسونه، وينمي عمليات التفكير المختلفة لديهم، إذ يتفق ذلك مع ما أشار إليه ربيكا اكسفورد 1996 بقوله: "إذا كنا نرغب في أن يكون السلوك الذكي أحد النتائج التربوية المهمة التي يجب أن يصل إليها التلاميذ فيجب أن نتبنى استراتيجيات تعليمية تهدف إلى تنمية قدرات ما وراء المعرفة عند التلاميذ من خلال أساليب التدريس التي نتبعها، فاستراتيجيات ما وراء

المعرفة تسمح للتلميذ في أن يتحكم في عملياته المعرفية بمعنى ربط عملية التعلم بوظائف، مثل: التركيز والتنظيم والتخطيط والتقويم" (الكحكي، 2006، ص 4-5).

فعمليات ما وراء المعرفة تساعد في تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات عند الطلاب، وأن يصبحوا متعلمين فعالين ومستقلين وهادفين، كما أنه يرفع من قدرة الفرد على بناء استراتيجية مناسبة لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، والوعي التام بهذه الاستراتيجية، وهذا يسهم في تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم ونمو المهارات المعرفية لديه مما يؤدي إلى تحسين تعلّمه، أي أن العملية التعليمية تتحول من تحصيل كم معرفي إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي (رشيد، 2013، ص 188).

كما قد يتعداه إلى تنمية القدرة على التفكير وإكساب القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوما بعد يوم (عبد القادر، 2012، ص 3).

فالتطوّر العلمي الهائل والاهتمام المتزايد بالجوانب المعرفية وجه الاهتمام إلى دراسة التفكير والأساليب التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات ومدى وعيهم بأسلوب تفكيرهم مما يؤدي إلى تحقيق تغيير في طرائق اكتساب المعرفة بإدخال أساليب جديدة تساعد على المواقف واتخاذ القرارات.

من هنا يظهر أن الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلاب إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي أصبح ضرورة ملحة؛ ولأن موضوع ما وراء المعرفة لم يتطرق إليه الكثير من الباحثين، وقلة البحوث في البيئة المحلية مما أصبح لدينا الدافعية في الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب جامعة عمار ثليجي بالأغواط في الدراسة الحالية، ومن هنا جاءت الدراسة لتجيب عن سؤالها الرئيس: **ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السنة أولى ماجستير بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الاغواط؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف النظام الدراسي (الكلاسيكي، LMD)؟

1.1 فروض الدراسة:

تحاول الدراسة التحقق من الفروض الآتية:

- من المتوقع أن يكون مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السنة أولى ماجستير بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي مرتفع.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النظام الدراسي (الكلاسيكي، LMD).

1.2 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف ما إذا كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السنة أولى ماجستير بكلية العلوم الإجتماعية بجامعة عمار ثليجي مرتفع.
- التعرف على دلالة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير الجنس.
- التعرف على دلالة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير التخصص.
- التعرف على دلالة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير النظام الدراسي (الكلاسيكي، LMD).

1.3 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: إنّ أي دراسة علمية في مجال العلوم الاجتماعية تستمد أهميتها من ارتكازها على محورين: مدى حيوية الموضوع أو الظاهرة التي يتعامل معها والعينة الإنسانية التي تجرى عليها الدراسة، وينعكس هذان المحوران في الدراسة من خلال التطرّق لأحد الموضوعات البحثية المهمة وهو التفكير ما وراء المعرفي، بالإضافة إلى قلة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير ما وراء المعرفي في الجزائر حسب حدود علم الباحثان، لذلك ارتأيت القيام بهذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية: تشمل الأهمية التطبيقية للموضوع في النقاط الآتية:

- إنّ الأهمية التطبيقية الحالية تكمن في إضافة دراسة جديدة للتراث السيكولوجي المحلي.
- تتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية بالاستفادة من نتائجها في المساعدة على تعديل العادات الدراسية غير السليمة لدى الطلاب وتعديل أساليب واستراتيجيات التعلم غير ملائمة في مواقف التعلم المختلفة.
- تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بضرورة تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعين لتخريج كوادر المستقبل وبناء أجيال تمتلك القدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم، لذلك ارتأى الباحثان البحث في هذا الموضوع.
- كما تبرز أهمية الدراسة في أنها أول دراسة جامعية في جامعة عمار ثليجي بالأغواط، تدرس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة.

1.4 مصطلحات الدراسة:

التفكير ما وراء المعرفة: هو "وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار (المدني، 2007، ص 21).

طلاب السنة أولى ماجستير: هم طلاب السنة أولى ماجستير من تخصص الإرشاد والتوجيه، الأرطفونيا، علم النفس العيادي، علم النفس تنظيم والعمل، بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط، الذين يزاولون دراستهم خلال العام الدراسي 2022-2023.

2. إجراءات الدراسة

2.1 منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2010، ص 370)، وقد اتبعت الدراسة طريقة المنهج الوصفي المقارن في تحليل الفروق بين متغيرات الدراسة.

2.2 حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفترة الممتدة ما بين 08 فيفري 2022 إلى غاية 24 مارس 2023.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلاب السنة أولى ماجستير في كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا المسجلين للعام الدراسي 2022-2023.

3.2 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسون (Schraw and Dennison) والمأخوذ من دراسة الجراح وعبيدات (2011) التي تهدف إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن.

3.2.1 صدق المقياس:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) فقد تم حسابه يدوياً عن طريق المقارنة الطرفية بين متوسط الأفراد الذين تحصلوا على الدرجات العليا (الثلث الأعلى) يُقدّر عددهم بـ(08) طلاب بنسبة (27%)

ومتوسط الأفراد الذين تحصلوا على درجات منخفضة على المقياس (الثلث الأدنى) يُقدّر عددهم بـ (08) طلاب بنسبة (27%) وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المتوسطين بتطبيق اختبار "ت".

ونتائج الجدول التالي تمثل ذلك:

جدول (1): صدق المقارنة الطرفية للمقياس

المؤشرات الإحصائية	العدد	م	ع	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية 2-16	مستوى الدلالة الإحصائية
القيم العليا27%	08	180.87	10.76	5.83	977.2	14	0.01
القيم الدنيا27%	08	137.87	17.84				

تم حساب صدق المقارنة الطرفية وذلك بأخذ القيم العليا (27%) وعددها (08) أفراد، وتم الحصول على متوسط حسابي (180.87) وانحراف معياري (10.76) أما القيم الدنيا (27%) وعددها (08) أفراد، وتم الحصول على متوسط حسابي (137.87) وبانحراف معياري (17.84) وبما أن "ت" المحسوبة (5.83) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.977) عند درجة الحرية (14) وبمستوى دلالة (0.01) فإنه توجد فروق بين متوسطي الثلثين فهو دال إحصائيا، فالمقياس يُميّز بين أطرافه فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة.

3.2.2 ثبات المقياس:

تم حساب الثبات يدوياً وذلك باستخدام التجزئة النصفية حيث قُسّمت الدرجات الكلية للعينة إلى نصفين، فالنصف الأول يمثل الدرجات الفردية، أما النصف الثاني فيمثل الدرجات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين، وتم الحصول على النتائج الآتية:

جدول (2): ثبات التجزئة النصفية للمقياس

معامل الثبات		الدلالة الإحصائية
قبل التصحيح	بعد التصحيح	0.01
0.90	0.94	

تم حساب ثبات التجزئة النصفية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون بقيمة (0.90) قبل التعديل و(0.94) بعد التعديل بمعادلة جوتمان ومنه أن المقياس ثابت عند (0.01)

ثبات ألفا كرونباخ:

جدول (3): معادلة الثبات ألفا كرونباخ للمقياس

العينة	عدد بنود المقياس	قيمة معامل ألفا كرونباخ
30	42	0.90

يتبين من الجدول أعلاه عدد أفراد العينة (30) وعدد بنود المقياس (42) بقيمة ثبات تقدر بـ (0.90)، وهي قيمة عالية وتدل على ثبات عالي للمقياس.

4.2 العينة ومواصفاتها:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة وهي نوع من أنواع العينات العشوائية وفق طريقة القرعة والمقدر عددهم بـ (120) طالبا ما بين (88) إناث و(32) ذكور من المجموع المقدر بـ (246)، ما بين (199) إناث و(47) ذكور من طلاب السنة أولى ماجستير بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا موزعين على أربعة تخصصات وهي:

- إرشاد وتوجيه بمجموع (86) فرداً، ما بين (73) إناث و(13) ذكور.
- علم النفس العيادي بمجموع (83) فرداً، ما بين (73) إناث و(10) ذكور.
- علم النفس التنظيم والعمل بمجموع (40) فرداً، ما بين (25) إناث و(15) ذكور.
- الأرطوفونيا بمجموع (37) فرداً، ما بين (28) إناث و(09) ذكور.

جدول (4): توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة

العدد	عينة المجتمع الأصلي	
	العدد	النسبة
إناث	199	%80.89
ذكور	47	%19.10
المجموع	246	%100

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة حيث بلغ عدد الإناث (199) بنسبة (80.89%) وهو أعلى من عدد الذكور الذي بلغ (47) بنسبة (19.10%) والمجموع الكلي (246) بنسبة (100%).

جدول (05): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

العدد	عينة الدراسة	
	العدد	النسبة
إناث	88	%73.33
ذكور	32	%26.66
المجموع	120	%100

يمثل الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حيث بلغت (120) فردًا توزعت على (88) إناث بنسبة (73.33%)، و(32) ذكور بنسبة (26.66%).

جدول (6): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الإناث		الذكور		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
88	%73.33	32	%26.66	120	%100

يمثل الجدول أعلاه أن عدد الإناث (88) بنسبة (73.33%) أعلى من عدد الذكور (32) بنسبة (26.66%) بمجموع كلي (120) فردًا بنسبة (100%).

جدول (7): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي

علم النفس العيادي		علم النفس العمل والتنظيم		الإرشاد والتوجيه		الأرطفونيا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
28	%23	25	%21	40	%33	27	%23	120	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة في تخصص علم النفس العيادي بلغ (28) فردًا بنسبة (23%)، أما المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة في تخصص علم النفس تنظيم وعمل فبلغ (25) فردًا بنسبة (21%)، أما فيما يخص تخصص الإرشاد والتوجيه فبلغ العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة (40) فردًا بنسبة (33%)، أما تخصص الأرطفونيا فبلغ العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة (27) فردًا بنسبة (23%)، من مجموع كلي لأفراد عينة الدراسة يُقدّر بـ(120) فردًا بنسبة (100%).

جدول (8): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نظام الدراسة السابق والحالي

نظام كلاسيكي		نظام L.M.D		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
49	%40.83	71	%59.16	120	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الأفراد في النظام LMD (71) فرد بنسبة (59.16%) وهي أعلى من عدد الأفراد في النظام الكلاسيكي حيث بلغ عددهم (49) بنسبة (40.83%).

3. نتائج الدراسة ومناقشتها

1.3 عرض نتائج الفرضية الأولى

"من المتوقع أن يكون مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السنة أولى ماجستير مرتفع".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة عن فقرات المقياس، وفق طريقة تصحيح المقياس الذي أعده (عبد الناصر الجراح وعبيدات) وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (52–210) درجة، وللحكم على مستويات امتلاك ما وراء المعرفة، تم خلالها تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1–5) درجات، وتم تقسيم إلى فئات حسب المعايير الآتية:

- من (1– 2.33) مستوى منخفض من التفكير ما وراء المعرفي.
- من (2.34–3.67) مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي.
- من (3.68–5) مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.

والجدول رقم (09) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مستوى التفكير ما وراء المعرفي:

جدول (09): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على التفكير ما وراء المعرفي

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
مستوى مرتفع	79	4.10	0.29	%65.83
مستوي متوسط	40	3.43	0.20	%33.33
مستوي منخفض	01	2.29	1.13	%0.83
المجموع الكلي	120	3.86	0.44	%100

يتضح خلال الجدول أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي بعد تحويل النتائج المحصل عليها لكل فرد إلى درجات حسب التقسيم المشار إليه سلفًا، حصول (79) فردًا على متوسط

حسابي (4.10) بانحراف معياري قدره (0.29)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي بنسبة (65.83%)، يليه (40) فردًا بمتوسط حسابي قدره (3.43) وبانحراف معياري قدره (0.20)، أي مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي بنسبة (33.33%)، يليه فردًا (01) بمتوسط حسابي قدره (2.29) وبانحراف معياري قدره (1.13) وهذا يشير إلى مستوى منخفض بنسبة (0.83 %)، وعليه يمكن القول إنّ مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة ككل مرتفع بمتوسط حسابي (3.87) وبانحراف معياري (0.44).

تم معالجتها بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي بعد تحويل النتائج المحصل عليها لكل فرد إلى درجات حسب التقسيم المشار إليه سلفًا، حصول (79) فردًا على متوسط حسابي (4.11) بانحراف معياري قدره (0.30)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي بنسبة (65.83%)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اكتسبه الطلبة من معلومات أسهمت في تنمية القدرات والمهارات لديهم، ويرى الباحثان أن ارتفاع تقديرات أفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة بالرغم من عدم وجود أهداف خاصة بما وراء المعرفة في المقررات والمناهج الدراسية المعمول بها حاليًا، وعدم توفر الإرشادات والتوجيهات التي تُحفّز الأساتذة وتدفعهم إلى تعليم الطلبة هذه المهارات، وقد يعزى إلى استخدام الطلبة لما وراء المعرفة بصورة تلقائية في إطار التقويم الذاتي والقدرة على اكتشاف جوانب القوة والضعف فيما يقومون به من أفعال مما يؤدي إلى تنمية أساليبهم في إزالة الغموض وبلوغ التعلم المطلوب، وليست انعكاسًا لممارسات تعليمية فعلية مما يدل على أن الطلبة أكثر وعيًا بالمعرفة التي يتلقونها، نتيجة التفاعل المباشر مع المادة العلمية، كما أنهم أكثر قدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، و تقويم الخطط والاستراتجيات المتبعة لتحقيق المطلوب ما يجعلهم أكثر مراقبة لتفكيرهم وهذه السمات تُعدّ مكونات للتفكير ما وراء المعرفي. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة يعقوب (2014) والحموري وأبو مخ (2011) والجراح وعبيدات (2009)، والمدني (2007)، بالمقابل تتعارض مع النتائج التي توصلت إليها رشيد (2013) بمستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي.

2.3 عرض نتائج الفرضية الثانية:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس"

جدول (10): قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير التفكير ما وراء المعرفي

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
الذكور	32	3,86	0.53	(−0.034)	118	0.97	0.05
الإناث	88	3.86	0.40				

يتضح من الجدول أن مستوى الدلالة الإحصائية (0.97) أكبر من (0.05) وبدرجة حرية (118)، فإنّ الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية، أي أن الذكور والإناث لهما نفس المستوى في التفكير ما وراء المعرفي، فلا يوجد فرق بين المتوسطين، متوسط الذكور (3.86)، ومتوسط الإناث (3.86)، وبالنظر إلى النتائج المُتحصّل عليها فهذا يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبالتالي تُرفض الفرضية المباشرة لعدم تحققها وتُقبل الفرضية الصفرية البديلة التي تشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند مقارنة الدلالة الإحصائية (0.97) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهي غير دالة إحصائيًا.

فيما يخص الفرضية الثانية والتي تم معالجتها باختبار "ت" والتي أظهرت نتائجها من خلال الجدول رقم (10) عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ت" (0.034−) وهي قيمة سالبة وغير دالة عند مستوى الدلالة (0.97)، ودرجة حرية (118)، وهذا ما قد يمكن إرجاعه إلى أن الذكور والإناث من الطلبة يتعرضون عمومًا إلى الظروف التعليمية نفسها وإلى نفس المناهج، كما أنهم يدرسون في نفس القاعات، فكل من الطالب والطالبة هم في حالة بحث عن المعرفة، وتفكير دائم لمعرفة نوعية وأسباب التفكير ولتطوير أساليب تفكيرهم.

وبالتالي يُستدل هنا بقول خلود الجزائري "أن الباحثين يشيرون إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة تكون واضحة بشكل كبير لدى الأطفال وتتضاءل في المراحل السنية الأكبر، وكثيرا ما تنعدم هذه الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة (العبثاني والبرقعان، 2014، ص 41).

وتتفق هذه نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزوبي (2013)، بالمقابل تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحموري وأبو مخ (2011)، ودراسة الجراح وعبيدات (2009)، حيث أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي تنظيم المعرفة ومعالجة المعرفة يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما أشارت دراسة المدني (2007) إلى مستوى امتلاك الطالبات لما وراء المعرفة ككل، ولمكون تنظيم المعرفة أكبر من مستوى امتلاك الطلاب لهما، ومستوى امتلاك الطلاب لمكون المعرفة حول المعرفة أكبر من مستوى امتلاك الطالبات له.

3.3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص الدراسي"

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير ما وراء المعرفي وفق التخصص الدراسي

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإرشاد والتوجيه	40	3.92	0.37
علم النفس العيادي	28	3.94	0.48
علم النفس تنظيم والعمل	25	3.74	0.48
الأرطفونيا	27	3.81	0.45

يبين الجدول التالي توزيع أفراد العينة والمتوسطات الحسابية وفق متغير التخصص، فلا فروق بين هذه المتوسطات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في تخصص الإرشاد والتوجيه (3.92)، والمتوسط الحسابي في تخصص العيادي (3.94)، والمتوسط الحسابي في تخصص علم النفس تنظيم والعمل (3.74)، والمتوسط الحسابي في تخصص الأرطفونيا (3.81)، مما يتضح عدم وجود فروق جوهرية في متوسطات درجة الطلاب في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ولمعرفة وجود دلالة إحصائية سيتم إجراء تحليل التباين الأحادي للتخصصات وتظهر نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (12): نتائج تحليل التباين للتفكير ما وراء المعرفي وفق متغير التخصص الدراسي

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.743	3	0.248	1.289	0.281	0.05
داخل المجموعات	22.297	116	0.192			
المجموع	23.04	119	-			

من خلال جدول تحليل التباين تتضح قيمة التباين الكلي بقيمة (23.04) والتي تمثل مجموع مربع الانحراف الكلي، أما تباين بين المجموعات يُقدّر بـ (0.743) وبدرجة حرية (3)، وتم الحصول على متوسط المربعات يُقدّر بـ (0.248)، أما التباين داخل المجموعات بقيمة (22.297) وبدرجة حرية (116)، ومنه تم الحصول على متوسط مربعات داخل المجموعات يُقدّر بـ (0.192)، أما قيمة "ف" (1.289) فهي غير دالة إحصائيا، فدلالة الإحصائية (0.281) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

أما فيما يخص الفرضية الثالثة فقد تمت معالجتها باختبار تحليل التباين الأحادي، والتي أظهرت نتائجها من خلال الجدول رقم (12) عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمت "ف" (1.289) فهي غير دالة إحصائيا؛ لأنها أكبر من مستوى دلالة (0.281)، فالطلبة يتعرضون لنفس الظروف التعليمية، إذ تتفق هذه النتائج مع دراسة رشيد (2013) حول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

بالمقابل تختلف هذه النتائج مع دراسة يعقوب (2014) التي بيّنت وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد تنظيم المعرفة يعزى لمتغير التخصص الدراسي، كما تتفق مع دراسة الحموري وأبو المخ (2011) التي أظهرت نتائجها عن وجود علاقة طردية ودالة إحصائيًا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، كما تتفق هذه النتائج أيضا مع دراسة الجراح وعبيدات (2009)، والتي دلت نتائجها عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية في بُعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي.

4.3 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النظام الدراسي"

جدول (13): قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في النظام الكلاسيكي و (LMD) لمتغير التفكير ما وراء المعرفي

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
النظام الكلاسيكي	47	4.00	0.42	2.759	118	0.007	0.05
نظامLMD	73	3.78	0.42				

يتضح من الجدول السابق أن عدد العينة في النظام الكلاسيكي تُقدّر بـ (47) فردًا وبمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.42)، أمّا عدد العينة في نظام LMD يُقدّر بـ (73) فرداً بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.42)، منه نستخرج قيمة "ت" (2.759)، وبدرجة حرية تقدر بـ(118) مما يُدل على امتلاك طلبة النظام الكلاسيكي على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، وبالنظر إلى النتائج المُتحصّل عليها فهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النظام الدراسي ولصالح النظام الدراسي السابق (كلاسيكي) وبالتالي تُقبل الفرضية، بناءً على أن الدلالة الإحصائية (0.007) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وهي دالة إحصائيًا.

فقد تمت معالجتها باختبار (ت) والتي أظهرت نتائجه من خلال الجدول رقم (13)، والتي تدل على وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النظام الدراسي ولصالح النظام الدراسي السابق، يُقصد بذلك النظام الكلاسيكي، وهذه الفروق ناتجة عن الاختلاف في المناهج بين النظامين، بالإضافة إلى ذلك طريقة الأستاذ في الشرح وكذلك دخول كوادر جديدة من أساتذة في مختلف التخصصات متبنين أفكار وتصورات جديدة، بالإضافة إلى ذلك أن الطلبة في النظام السابق كلاسيكي كانوا يستعملون الكتب أثناء بحثهم عن المعلومة، وهذا يزيد في ثرائهم اللغوي والمعرفي، كما أن مدة التكوين في النظام الكلاسيكي كانت أربع سنوات تُدرس فيها كل المواد، أما في النظام الحالي LMD، فمدة التكوين ثلاث سنوات، وهي من وجهة نظر الباحثين مدة غير كافية ليجمع الطالب كل المعلومات وليكتسب خبرة أكثر نظرًا لضيق الوقت، وبما أن النظام الدراسي السائد في الجزائر يعتمد على نظامين، وهما نظام دراسي كلاسيكي ونظام دراسي LMD، فلم يجد الباحثان دراسات سابقة تتوافق نتائجها أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية –على حسب حدود علم الباحثين–.

4. التوصيات:

- تشجيع التفكير ما وراء المعرفي وتطويره من طرف الجامعة، وكل المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة.
- محاولة العمل على تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالب الجامعي، وذلك من خلال إدراج مقررات مهارات التفكير والتعليم في المنهاج الدراسي.
- ضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب في مختلف المراحل التعليمية على استخدام التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته عند حل المشكلات المختلفة.
- الاهتمام بإعداد معلمين يؤمنون بأهمية استخدام التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته في التعلم وحل المشكلات، ويكون لديهم القدرة على استخدامها وتنميتها لدى طلابهم.
- على واضعي المناهج الحرص في تضمين مواقف ومشكلات يمكن معها استخدام التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته، والتي تؤدي إلى تغيير المناخ التقليدي للفصل الدراسي وتجعله أكثر إثارةً وجذبًا لانتباه الطلاب.
- العمل على بناء مقياس في التفكير ما وراء المعرفي يتلاءم والبيئة الجزائرية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين.

المراجع:

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

الحموري، فراس؛ أبو مخ، احمد. (2011). مستوى الحاجة الى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*، 25(6)، 1463-1488.

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

زيدان، أمل. (2010). أثر استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوي. *مجلة التربية والعلم*، 17(2)، 215-249.

العبثاني، سالم، البرقان، أحمد. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة بعض كليات جامعة حضرموت. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6(1)، 10-15.

عبد القادر، خالد. (2012). أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*، 26(9)، 2131-2160.

الكحكي، خالد. (2006). *الفعالية النسبية لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال قلقه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، مصر.

المدني، فاطمة. (2007). *ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل- دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة طيبة، السعودية.

ملحم، سامي. (2010). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ط 6)، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

يعقوب، نافذ. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك خالد*، 1(2)، 313-358.

المراجع العربية بنظام الرومنة:

aljrah, 'ebd alnasr؛ 'ebydat, slah. (2011). mstwa altfkyr ma wra' alm'erfy lda 'eynh mn tlbh jam'eh alyrmwk fy dw' b'ed almtghyrat. *almjlh alardnyh fy al'elwm altrbwyh*, 7(2), 145-162.

al-Ḥammūrī, Firās ; Abū Mukhkh, Aḥmad. (2011). mustawá al-ḥājah ilá al-Maʿrifah wa-al-tafkīr mā warā’ al-maʿrifī ladá ṭalabat albkālwryws fī Jāmiʿat al-Yarmūk. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ li-Abḥāth al-ʿUlūm al-Insānīyah,* 25 (6), 1463-1488.

rshyd, azhar. (2013). mstwa altfkyr ma wra' alm'erfy ltlbh jam'eh bghdad. *mjlh albhwth altrbwyh walnfsyh*, al'edd 39, 188-218.

zydan, aml. (2010). athr astkhdam ma wra' alm'erfh fy thsyl talbat alsf alrab'e al'eam fy madh alahya' fy mrkz mhafzh nynwy. *mjlh altrbyh wal'elm*, 17(2), 215-249.

al'ebthany, salm, albrqan, ahmd. (2014). mstwa altfkyr ma wra' alm'erfy lda tlbh b'ed klyat jam'eh hdrmwt. *mjlh alandls ll'elwm alensanyh walajtma'eyh*, 6(1), 10-15.

'ebd alqadr, khald. (2012). athr tryqh alaktshaf almwjh fy tnmyh altfkyr fwq alm'erfy walthsyl aldrasy fy alryadyat lda tlbh alsf altas'e alasasy bmhafzat ghzh. *mjlh jam'eh alnjah labhath al'elwm alensanyh*, 26(9), 2131-2160.

alkhky, khald. (2006). *alf'ealyh alnsbyh lb'ed astratyjyat ma wra' alm'erfh fy tnmyh mharat albrhan alhndsy wakhtzal qlqh lda tlamyd almrhlh ale'edadyh*. (rsalh majstyr ghyr mnshwrh), jam'eh alzqazyq, msr.

almdny, fatmh. (2007). *ma wra' alm'erfh w'elaqth bf'ealyh aldat walthsyl- drash 'ela tlab wtalbat klyh altrbyh bjam'eh tybh*. (atrwhh dktwrah ghyr mnshwrh), jam'eh tybh, als'ewdyh.

mlhm, samy. (2010). *mnahj albhth fy altrbyh w'elm alnfs*. (t 6), alardn, dar almysrh llnshr waltwzy'e.

Yaʿqūb, Nāfidh. (2014). mustawá al-tafkīr mā warā’ al-maʿrifī ladá ʿayyinah min ṭullāb Kullīyāt Jāmiʿat al-Malik Khālid Farʿ Bīshah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid,* 1 (2), 313-358.