



جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية



قسم علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي: التربية المدرسية و الإدماج للمتعلم
أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

موسومة بـ:

فعالية برنامج تعليمي - تدريبي قائم على التفكير ما وراء المعرفي
في تنمية الكفاءة الذاتية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط

تحت إشراف الأستاذ:

أ : مسلم عبد الله

إعداد الطالب:

ناصر بوناقة

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة تلمسان	أستاذ	أ.د بشلاغم يحي
مشرفا و مقررا	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر "أ"	د. مسلم عبد الله
عضوا	جامعة تلمسان	أستاذ	أ.د فقيه العيد
عضوا	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر "أ"	د. صوفي عبد الوهاب
عضوا	جامعة وهران 2	أستاذ	أ.د. سهيل مقدم
عضوا	جامعة وهران 2	أستاذ محاضر "أ"	د. بلعابد عبد القادر

السنة الجامعية: 2022/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر و تقدير

بسم الله الرحمن الرحيم و الحمد لله رب العالمين و الصلاة والسلام على اشرف المرسلين محمد صلى الله عليه و سلم و بعد، قال الله تعالى في محكم تنزيله "فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَ اشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ" الآية (150) سورة "البقرة" و عن أبي سعيد قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "مَنْ لَمْ يَشْكُرْ النَّاسَ لَمْ يَشْكُرْ اللَّهَ".

يطيب للباحث في نهاية هذه المرحلة العلمية أن يتوجه بالشكر و التقدير و الامتنان إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث وأخص بذكر:

الأستاذة "عطار سعيدة" و الأستاذ مسلم عبد الله لتفضلها بالإشراف على الدراسة. الأساتذة المحكمين و الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة و تصويبها

الشكر و العرفان لمديرية التربية لولاية النعامة و مدير متوسطة "الشهداء السبع" بالعين الصفراء، و الأستاذ "معمري مختار" على المساعدة في إنجاز الجانب الميداني من البحث. بطاقة شكر خاصة إلى جامعة تلمسان.

الباحث: بوناقة ناصر

الإهداء

إلى من هم في سويداء قلبي و مقلة عيني و أحبتي

❖ الذين قال الله فيهما " وَ قَصَىٰ رَبُّكَ ٱلَّذِينَ ٱلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَ بِٱلْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا " (الإسراء:23)

❖ رفيقة دربي "فاطمة" التي عبّدت لي مشوار العمل و الدراسة.

❖ فلذات كبدي (محمد نور الدين، وسيم، سیراج الدين)

❖ إخواني أحبتي الذين جمعني بهم الألفة و المحبة في الله.

❖ رفقائي زملائي على درب العلم و العمل

❖ إلى حاملي رسالة العلم و المعرفة بأمانة و شرف حماة العقل و المعرفة.

الباحث: ناصر بوناقة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي - تدريبي قائم على التفكير ماوراء المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط، استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي من خلال عينة تكونت من (64) تلميذ وتلميذة بمتوسطة "الشهداء السبع عين الصفرى - النعامة" واستخدم الباحث أداتين للدراسة تمثلت في مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم ، ومقياس التفكير ماوراء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، التفكير ماوراء المعرفي، تلاميذ الرابعة متوسط.

وأظهرت النتائج ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الانفعالية الانفعالات لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات النفس -حركية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فعالية دالة إحصائية للبرنامج القائم على التفكير ماوراء المعرفي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

فهرسة المحتويات

الصفحة	المحتوى	الرقم
أ	ملخص الدراسة باللغة العربية	•
ب	فهرس المحتويات	•
ح	فهرس الجداول	•
ي	فهرس الأشكال	•
ك	فهرس الملاحق	•
ل	مقدمة	•
الجانب النظري		
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة		
15	تمهيد	•
16	الدراسات السابقة	1
16	المحور الأول: مهارات التفكير ماوراء المعرفي	1 – 1
43	المحور الثاني: الكفاءة الذاتية في التعلم	2 – 1
55	مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	2
60	فروض الدراسة	3
61	أهمية الدراسة	4
61	أهداف الدراسة	5
62	التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	6
63	حدود الدراسة	7
الفصل الثاني: التفكير ماوراء المعرفي		
65	تمهيد	•
65	نشأة وطبيعة التفكير ما وراء المعرفي	1

67	مفهوم التفكير ما وراء المعرفي	2
71	مكونات التفكير ما وراء المعرفي	3
71	نموذج فلافل (Flavell,1985)	1 - 3
72	نموذج براون (Brown,1980)	2 - 3
73	نموذج سشرو ودينسون (Schraw & dennison , :1994 :475)	3 - 3
74	نموذج (عفانة، والحزندار، 2004)	4 - 3
77	نموذج رشوان (2006)	5 - 3
78	نموذج عبيد (2009)	6 - 3
79	مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتصنيفاته	4
79	تصنيف ستيرنبرج (Sternberg,1988)	1 - 4
80	تصنيف جاما (Gama,2001)	2- 4
81	تصنيف أبو رياش وآخرون (2009)	3- 4
82	تصنيف علي سيد، وحسن محمد (2008)	4- 4
83	تصنيف مارزانو وزملائه (Marzanoi & al, 1988)	5- 4
87	التفكير ما وراء المعرفي وعملية التفكير	5
88	التفكير ما وراء المعرفي وعملية التعلم	6
90	إستراتيجيات تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي	7
92	تعريف إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	8
94	استراتيجية تهيئة البيئة التعليمية	1-9
95	إستراتيجية النمذجة	2-9
96	إستراتيجية (ماذا تعرف وماذا لا تعرف) K-W-L	3-9
98	إستراتيجية التساؤل الذاتي	4-9
101	إستراتيجية خرائط المفاهيم	5-9

102	إستراتيجية خرائط الشكل	6-9
103	إستراتيجية خرائط العقل	7-9
105	إستراتيجية التعلم التعاوني	8-9
105	أساليب تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي	10
105	أسلوب التعليم المباشر	1-10
106	أسلوب التعليم غير المباشر	2-10
107	عوامل نمو التفكير ماوراء المعرفي	11
107	عامل النضج	1-11
109	عامل البيئة	2-11
110	قياس مهارات التفكير ماوراء المعرفي	12
111	أساليب التقارير الذاتية	1-12
111	أساليب الأحكام التقديرية	2-12
111	أساليب ملاحظة السلوك الصادر عن المفحوص	3-12
الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية		
114	تمهيد	•
114	مفهوم الكفاءة الذاتية	1
113	التمييز بين الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى	2
113	التمييز بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات	1- 2
114	التمييز بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات	2- 2
114	افتراضات الكفاءة الذاتية في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي	3
115	الحتمية التبادلية	1 - 3
117	التنظيم والضبط الذاتي	2- 3

121	التعلم بالملاحظة والنمذجة	3- 3
124	مصادر إدراك الكفاءة الذاتية	4
125	خبرة الإنجازات الأدائية السابقة	1- 4
126	خبرات الانجاز البديلة الفعلية	2- 4
127	قدرات الإقناع اللفظي الاجتماعي	3- 4
128	البنية الفسيولوجية والانفعالية	4- 4
130	قياس الكفاءة الذاتية	5
130	بعد الفاعلية	5
131	بعد العمومية	1- 5
132	بعد القوة والشدة	2- 5
132	البعد الاجتماعي	3 - 5
132	البعد الأكاديمي	4 - 5
132	بعد المستوى	5 - 5
الفصل الرابع: الطريقة البيداغوجية و الخصائص النمائية لتلاميذ الرابع متوسط		
137	تمهيد	•
137	المناهج الدراسي	1
138	المقاربة بالكفاءات	2
138	مفهوم المقاربة	1-2
139	مفهوم الكفاءة	3-2
141	خصائص التدريس بالكفاءات	0021 •
142	تصنيف الكفاءات في المناهج التعليمية	•
142	مؤشرات الكفاءة في المناهج التعليمية	•
143	مراحل بناء الكفاءة في المناهج التعليمية	•

143	مبادئ إستراتيجية التدريس بالكفاءات	•
144	الخصائص النمائية لتلاميذ الرابعة متوسط	3
145	خصائص النمو العقلي	1 – 3
145	خصائص النمو اللغوي	2 – 3
146	خصائص النمو الجسمي والحركي	3 – 3
147	خصائص النمو الانفعالي	4 – 3
147	خصائص النمو الاجتماعي	5 – 3
الجانب التطبيقي		
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة		
150	تمهيد	1
150	منهج الدراسة	2
150	مجتمع الدراسة	3
151	عينة الدراسة	4
151	أدوات الدراسة	5
171	الأساليب الإحصائية	6
الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة		
173	تمهيد	•
173	أولاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة	•
174	عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	1
174	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	2
175	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	3
175	عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	4
176	عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	4

177	عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة	4
179	ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	•
179	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	1
179	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	2
180	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	3
181	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	4
182	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	4
183	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة	4
183	الاستنتاج العام	•
184	مقترحات الدراسة	•
مراجع الدراسة		
187	المراجع العربية	•
204	المراجع الأجنبية	•
207	قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
97	إستراتيجية W-L-K (أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت)	1
150	جدول يبين التصميم التجريبي للدراسة	2
151	جدول يبين توزيع أفراد العينة	3
152	جدول يبين سلم تدرج قفرات مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم	4
154	جدول يبين قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الذاتية.	5
154	جدول يبين معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع مقياس الكفاءة الذاتية ككل	6
155	جدول رقم يبين قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم بطريقة كرونباخ ألف	7
157	جدول يبين سلم تدرج قفرات مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم	8
159	جدول يبين قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التفكير ماوراء المعرفي.	9
159	جدول يبين معامل ارتباط الأبعاد مع مقياس التفكير ماوراء المعرفي ككل	10
160	جدول يبين قيم معامل ثبات مقياس التفكير ماوراء المعرفي بطريقة كرونباخ ألف	11
148	جدول يبين اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات	12

	المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانات المعرفية.	
174	جدول يبين اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانات الانفعالية.	13
175	جدول يبين اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانات الاجتماعية	14
175	جدول يبين اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانات النفس-حركية	15
176	جدول اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في التنظيم الذاتي	16
177	جدول يبين اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية.	17
178	جدول يوضح نسبة الكسب المعدلة لبلاك للفرق بين متوسطي درجات المجموع التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية	18

قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
72	نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي حسب فلافل (flavell, 1985)	1
74	نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي حسب نموذج سشرو ودينسون (Schraw & dennison , 1994:475)	2
76	نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي (عفانة، والخزندار، 2009)	3
78	نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي (رشوان، 2006)	4
88	نموذج مكونات عمليات التفكير (عفانة والخزندار، 2004)	5
103	يبين إستراتيجية خرائط الشكل: (دنيا خالد، 2011)	6
117	نموذج العلاقة التبادلية لـ"باندورا" (Zimmerman,1989)	7
121	الشكل يوضح مراحل للتنظيم الذاتي وعملياته الفرعية لـ (kivinene ,2003)	8
122	الشكل يوضح العمليات المعرفية الاجتماعية المتضمنة في الفاعلية الذاتية للتعلم لـ . (رشوان، 2006)	9
126	الشكل يوضح مصادر إدراك الكفاءة الذاتية وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والأداء حسب باندورا (Bandura ,1986)	10
135	الشكل يوضح أبعاد قياس الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء	11

قائمة الملاحق

الصفحة	العنوان	الرقم
208	القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين	1
210	رخصة صادرة من مديرية التربية لولاية النعامة لإجراء الدراسة الميدانية	2
211	الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية في التعلم	3
215	الصورة النهائية لمقياس التفكير ماوراء المعرفي	4
216	نماذج تطبيقية من البرنامج التعليمي - التدريبي على مهارات التفكير ماوراء المعرفي	7

مقدمة:

تعتبر ظاهرة التعلم من أكثر الظواهر التربوية والنفسية استقطابا للدراسات وللاهتمام على مستوى جميع الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومحل اهتمام على مستوى الأفراد وسياسات الدول لما لها من ارتباط بتكوين وبناء الرأسمال مال البشري في ظل التحديات التي يفرضها التطور التكنولوجي والتدفق المعرفي الهائل حيث أصبح من الضروري على كل أمة لها تطلعات نحو مواكبة تلك التطورات أن تهتم بالتعليم وتولي له أهمية كبرى وإستراتيجية، حيث لم يعد مفهوم التنمية البشرية منحصرًا في البعد الاقتصادي ولكنه أصبح يشمل مختلف الأبعاد الأخرى بما فيهم التربية والتعليم حسب تقارير الأمم المتحدة حول مؤشرات التنمية وهذا ما أصبح يعرف باقتصاد المعرفة.

وتؤكد الدراسات حول أثر ودور المدرسة والمؤسسات التعليمية في التنمية المعرفية لدى الأفراد باعتبارها البيئة الثانية في تنشئة الأفراد بعد الأسرة التي يواصل فيها المتعلمين نموهم وبناء شخصيتهم وأن سلوك الأفراد هو حصيلة نتاج الكم المعرفي ونوعه وتنظيمه ونظم تجهيز المعلومات وكذا الاستراتيجيات المعرفية، ومنه لا يتحقق النهوض بالمجتمع بدون النهوض المعرفي داخل المؤسسات التعليمية التربوية.

و في إطار الإصلاح والتجديد التربوي أصبح لزاما إدخال عناصر جديدة على النظام التعليمي نظريا ومنهجيا وإجرائيا من خلال أساليب وطرائق فعالة مُوجهة من اجل مساعدة المتعلمين على التعلم بكفاءة وفاعلية واكتساب المعارف والمهارات.

و في ضوء الاهتمام بالمتغيرات التي لها اثر على نوعية التعليم الذاتية منها والبيئية بالإضافة إلى طرق التدريس دفع الباحثين في مجال التربية والتعليم إلى البحث عن أساليب وطرق تدريس تواكب التطور السريع في الحقل المعرفي والتكنولوجي من جهة وتحقيق سيكولوجية التعلم من جهة أخرى على أُسس التعلم الإنساني الذي يقوم على نظم تجهيز ومعالجة المعلومات وتوظيفها في إطار ذا معنى أكاديمي وحياتي.

وفي إطار التعلم الإنساني ومن منطلق الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في تحقيق تنمية المتعلم وبناءا على الاستفادة من الدراسات والبحوث العلمية في الحقل التربوي التي تستهدف إدخال عناصر جديدة نظريا ومنهجيا حول الأساليب والطرائق كإضافة للخبرة التربوية والتي تتمحور حول تكوين المعلم على تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تطلب من المتعلم الحضور الفعال وتجاوز الحضور السلبي وتلقي المعرفة.

و في هذا السياق تناول موضوع الدراسة متغير الكفاءة الذاتية باعتباره بُعد هام من أبعاد الشخصية الإنسانية فهو المحدد للسلوك من خلال الاعتقادات التي يحملها الفرد حول إمكاناته ومعلوماته وقدراته، ولقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد باندورا (Bandura,1986) الذي يرى أن ما يَعتقدُ الفرد حول إمكانياته تمكنه من أن يمارس ضبطا قياسيا لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله كما تمثل تلك المعتقدات الشخصية الإطار المعياري للسلوك الذي يصدر عنه في علاقته بالمحددات البيئية والاجتماعية.

والمتغير الثاني في الدراسة الحالية هو التفكير ماوراء المعرفي حيث يرى فتحي جروان (2002) أن التفكير ماوراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس المعرفي حداثة ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف إلى بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تمييز الإستراتيجيات الفعالة في نشاطات المتعلم المعرفية والتي تتمثل في التخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم، وفي هذا السياق يؤكد الزيات (2004) أنه كلما كان المتعلم على وعي بعمليات تفكيره وأساليب تعلمه والخصائص المميزة لبنائه المعرفي كان أكثر ضبطا وتحكما وقدرة على اشتقاق الاستراتيجيات المحققة لأهدافه حيث يشجع الوعي بالذات على تنظيم وضبط جهد وقدرات المتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة.

وتشمل الدراسة الحالية على ستة فصول كالتالي:

- الفصل الأول: عرض مدخل الدراسة تضمن مشكلة الدراسة وأهميتها وتضمن عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة (الكفاءة الذاتية ، و التفكير ماوراء المعرفي)، وعرض تساؤلات وفروض وأهمية الدراسة، والتحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة وحدودها.
- الفصل الثاني: تضمن الخلفية النظرية لمتغير مفهوم التفكير ماوراء المعرفي.
- الفصل الثالث: تضمن الخلفية النظرية لمتغير مفهوم الكفاءة الذاتية.
- الفصل الرابع: تضمن الطريقة البيداغوجية و الخصائص النمائية لتلاميذ الرابعة متوسط.
- الفصل الخامس: تضمن الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث وصف منهج الدراسة والمتمثل في (المنهج التجريبي) وتحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة ، وكذلك التعريف بالأدوات المستخدمة في الدراسة وتبيان صدقها وثباتها في الدراسة الحالية، وأساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.
- الفصل السادس: تضمن عرض وتحليل ومناقشة النتائج حسب تساؤلات وفروض الدراسة، وفي الختام تم التوصل إلى الاستنتاج العام وإبداء بعض المقترحات كتطبيقات تربوية.

الجانب النظري:

الفصل الأول:

مدخل إلى الدراسة

❖ تمهيد

❖ الدراسات السابقة

❖ مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

❖ فرضيات الدراسة

❖ أهمية الدراسة

❖ أهداف الدراسة

❖ التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

تمهيد:

تناول الباحث في الفصل الأول من الدراسة الخطوات الأولية التي تمهد للدخول في الدراسة، حيث عرض الباحث الدراسات السابقة مع الاطلاع على عدد ممكن من الأبحاث المحلية والعربية والعالمية المرتبطة بالدراسة وترتيبها حسب البعد الزمني بغرض الاستفادة من التراكمية المعرفية، كما بين إشكالية الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها، والأهمية التي يروجها من الدراسة، وكذلك شرح المفاهيم والمصطلحات التي تعد المتغيرات الأساسية في الدراسة، وأخيرا تطرق إلى الحدود البشرية والزمنية والمكانية للدراسة.

1 - الدراسات السابقة:

1 - 1 - المحور الأول: دراسات سابقة تناولت مهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته

ببعض المتغيرات

- دراسة بنتريش، ودرقوت (Pintrish & Degroot, 1990) : هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مكونات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة الذاتية، المشاركة المعرفية، التحول المعرفي) وتوجه الهدف لدى التلاميذ داخل القسم، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي، وتكونت العينة من (173) تلميذ وتلميذة، وطبق استبيان مكونات ماوراء المعرفة واستبيان توجه الهدف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين ماوراء المعرفي وتوجه الهدف بأنواعه المختلفة

- دراسة بلاك (Blank, 2000) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم فوق المعرفي على تحصيل العلوم البيئية، وتكونت عينة الدراسة من فصلين دراسيين من فصول المستوى الأول متوسط بحيث يدرس الفصل الأول وحدة علم البيئة من منهاج العلوم

بدورة التعلم فوق المعرفي ويدرس الفصل الثاني نفس الوحدة السابقة بطريقة دورة التعلم، خلال فترة الدراسة التجريبية والتي تقارب الثلاثة أشهر، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام دورة التعلم فوق المعرفي عن المجموعة التي درست بطريقة التعلم العادية، وكذلك فاعليتها في بقاء اثر التعلم لفترة طويلة.

- **دراسة زان (Zan, 2000):** هدفت الدراسة استقصاء أثر استخدام التفكير ماوراء المعرفي في تحسين أداء الطلبة في مادة الرياضيات على عينة من طلبة الجامعة في تخصص الأحياء والذي تكرر رسوبهم في الامتحان النهائي لمادة الرياضيات المقرر ضمن المواد الإجبارية في الجامعة، حيث أشارت النتائج أن الصعوبات الدراسية الرئيسية المؤثرة في رسوب هؤلاء الطلبة هي نقص في توظيف مهارات التفكير ماوراء المعرفي في مجال التحصيل الدراسي وبينت النتائج أن البرنامج التدريبي الذي خضع له هؤلاء الطلبة في التدريب على توظيف مهارات التفكير ماوراء المعرفي قد عمل على تمكين جميع الطلبة من اجتياز الامتحان النهائي لمادة الرياضيات.

- **دراسة الجندي وصادق(2001):** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم، وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المستوى الثاني ابتدائي ذوي السعات العقلية المختلفة، وقد أستخدم الباحثان في الدراسة اختبارا عقلي، واختبار القدرة على التفكير الإبتكاري واختبار الأشكال المتقاطعة، واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي واقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ المستوى الثاني ابتدائي بمدرسة الجامعة الإسلامية بنين التابعة لإدارة الزيتونة التعليمية في العام الدراسي 2001/2000، وتكونت عينة الدراسة من فصلين أحدهما يمثل المجموعة الضابطة (40) تلميذ والآخر يمثل المجموعة التجريبية (40) تلميذا، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة

التجريبية على الاختبار التحصيلي، وكذلك اختبار التفكير الإبتكاري، وبين ذلك فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس.

- **دراسة النمروطي (2001):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل تلاميذ المستوى الأول في مدارس عمان الخاصة، واتجاهاتهم العلمية، ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات التعلم مقارنة بالطرق التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من (58) تلميذ وتلميذة، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين، لتمثل المجموعة الأولى التجريبية، وتمثل المجموعة الثانية الضابطة، وقد درست المجموعة الأولى باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة، في حين درست المجموعة الثانية بالطريقة التقليدية "وحدة الحرارة" في مقرر العلوم، وطبق الباحث اختبار للتحصيل، واختبار للاتجاهات العلمية، واختبار عمليات التعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفسير سبب اختيار الإجابة الصحيحة وفي اكتساب الاتجاهات العلمية، وفي اكتساب مهارات عمليات التعلم، تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **دراسة بفارلي (Peverly, 2002):** هدفت الدراسة إلى قياس أثر القدرات والسيطرة على التفكير ما وراء المعرفي في التقدم في الدراسة عند التلاميذ تألفت عينة الدراسة من (36) طالبا من المدارس المتوسطة والثانوية، وتم فحصهم من خلال ثلاثة نصوص في القراءة وأخبر التلاميذ بأن عليهم قراءة الفقرة ومن ثم تم اختبارهم بشكل فردي، حيث طلب الباحث من كل تلميذ أن يعيد ما يستطيع من الفقرة التي قراها وكم يتذكر من أجزاء النص الذي قرأه، وبينت النتائج أن التلاميذ الذين ينجحون في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي أكثر قدرة على استيعابهم من التلاميذ الآخرين. (عبيد، 2009: 283)

- دراسة فهمي (2003) : هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية إستراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات المستوى الأول ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من تلميذات القسم العاشر بمدرسة العباسية الثانوية بنات بمحافظة القاهرة، و اقتصرت الدراسة على تدريس الوحدة الثانية والثالثة من كتاب القراءة المقرر وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال إحداث تعلم ذا معنى قائم على الفهم، ومن خلال الوصول إلى مهارات الاستماع للآخرين وهم يفكرون بصوت مرتفع كما توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية وتنمية مهارات تقويم الأدلة ونقدها وتنمية مهارات التعرف على هدف الكاتب.

- دراسة قرني(2004): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى تلاميذ المستوى الأول ثانوي في وحدة قوانين نيوتن وحركة الأقمار الصناعية حول الأرض واقتصرت الدراسة على بحث فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي إستراتيجيات التساؤل الذاتي على عينة من تلاميذ الأولى ثانوي متمثلة تلميذات قسمين إحداها يمثل المجموعة التجريبية، ويمثل الثاني المجموعة الضابطة وتم أخذ القسمين بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات بحثية تمثلت في اختبار مهارات الفهم القرائي واختبار تشخيصي واختبار تحصيلي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة غفانة ونشوان (2004): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المستوى الثانية متوسط بغزة، واقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ المستوى الثانية متوسط بمدرسة بيت حانون للذكور ومدرسة بيت حانون للبنات، وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (83) تلميذ وتلميذة، واستخدم الباحثان اختبار التفكير المنظومي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر كبير لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية تحصيل التلاميذ، وتنمية أنواع التفكير.

- دراسة عبد الوهاب (2005) : هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء، و تنمية التفكير التأملي، والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ القسم الثاني ثانوي في وحدتي خواص السوائل الساكنة، وخواص السوائل المتحركة، واستخدمت الباحثة في الدراسة اختبار التحصيل واختبار التفكير التأملي، ومقياس الاتجاه، واقتصرت عينة الدراسة على مجموعة تلاميذ القسم الثاني ثانوي بمعهد بنها بنين بدولة الأردن، وتكونت العينة من قسمين أحدهم يمثل المجموعة التجريبية (45) تلميذ والآخر يمثل المجموعة الضابطة (45) تلميذا، وأتبعته الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التأملي البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة محسن (2005) : هدفت الدراسة إلى تحديد أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات في مادة العلوم لتلاميذ مستوى الثالث متوسط، وتكونت عينة الدراسة من (85) تلميذ وتلميذة بمدرسة البنات بجالية "ب" للاجئات التابعة لوكالة غوث الدولية بغزة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (44) تلميذة ومجموعة ضابطة (41) تلميذة، واستخدم الباحث أداتين للدراسة تمثلت في مقياس ما وراء المعرفة، واختبار توليد المعلومات في العلوم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي والوصفي، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين على اختبار توليد المعلومات البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة رمضان (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على التفاعل بين بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات المستوى الأول إعدادي في مادة العلوم في وحدة المادة والطاقة، واستخدمت الباحثة اختبارا للمفاهيم العلمية، واختبارا للتفكير الناقد وكذلك مقياس مستويات تجهيز المعلومات، واقتصرت عينة الدراسة على عينة من تلميذات المستوى الأول إعدادي في مدرسة مدينة نصر التجريبية الموحدة بإدارة مدينة نصر التعليمية في العام الدراسي 2004/2003 الفصل الدراسي الأول، وتكونت عينة الدراسة من فصلين إحدهما تجريبية (46) تلميذة، والأخرى مجموعة ضابطة (46) تلميذة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط المجموعة

الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في تنمية المفاهيم العلمية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة أحمد، والأشبل (2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر إستراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي من خلال الشبكة العلمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية تكونت من (9) طالبات، والأخرى المجموعة الضابطة تكونت من (6) طالبات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير العليا والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة العلوان والغزو (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة واقتصرت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة الحسين بن طلال في كليات الآداب، والعلوم، والعلوم التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبا وطالبة تم توزيع توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة على مجموعتين في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، والسنة الدراسية) بحيث أصبح هناك (36) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية ومثلهم في المجموعة الضابطة ولتحقيق أغراض الدراسة، تم بناء برنامج تدريبي تضمن (13) موقفا تم التدريب فيها على مهارات ما وراء المعرفة الثلاث (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) من خلال جلسات البرنامج التي كان عددها (16) جلسة ومدة كل جلسة ساعة واحدة، واستخدم الباحثان في الدراسة اختبار «wastonglaser» للتفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في

تطوير التفكير الناقد لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج وجود اثر للبرنامج التدريبي يعزى إلى متغير الجنس الطالب ومستواه الدراسي والكلية التي ينتمي إليها.

- دراسة تيلوين، وبوقيريس (2007) : هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية في وضعية التعلم لدى طلبة معهد اللغة الفرنسي جامعة معسكر - الجزائر، وشملت العينة طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (262) طالبا، ولتحقيق هدف الدراسة أستخدم الباحثان استبيان أهداف الكفاءة من إعداد (Bouiffard & vezeau, 2002)، واستبيان إستراتيجيات التعلم الما وراء معرفية من إعداد الباحثان، وأسفرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموع الطلبة الموجهين بهدف التحكم ومجموعة الطلبة الموجهين بهدف الأداء في توظيفهم لإستراتيجيات التعلم الما وراء المعرفية، وليس هناك فرق في توظيف الإستراتيجيات ما وراء المعرفية بين الطلبة في بداية التكوين الجامعي وزملائهم في نهاية التكوين الجامعي.

- دراسة احمد علي (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المستوى الثاني من التعليم الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي تكونت عينة البحث من (137) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدارس الفيوم، وتم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درس تلاميذ المجموعة التجريبية (70) وحدة" مجموعة الأعداد النسبية" باستخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة بينما درس تلاميذ المجموعة الضابطة (67) بالأساليب المعتادة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق التلاميذ الذين درسوا إستراتيجية ماوراء المعرفة على التلاميذ الذين درسوا بالأساليب المعتادة في التحصيل والتفكير

الإبداعي في الرياضيات، ووجود ارتباط طردي دال عند مستوى (0.01) بين التحصيل والتفكير الإبداعي في الرياضيات.

- دراسة حلمي (2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر فاعلية بعض إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث ومقياس الذكاء للراشدين، وبرنامج إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب التربية النوعية لدى طلاب التربية النوعية جامعة الإسكندرية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على الوعي الوجداني بالذات والقدرة على تحفيز الذات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على إدارة الوجدانيات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، كما تتصف إستراتيجية ما وراء المعرفي بالفاعلية الخارجية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني بالأخر والقدرة على تحفيز الذات والقدرة على إدارة الوجدانيات، كما تتصف بالفاعلية الداخلية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني بالذات والقدرة على الوعي الوجداني بالأخر والقدرة بتحفيز الذات والقدرة على إدارة الوجدانيات.

- دراسة قشطة (2008): هدفت الدراسة إلى معرفة اثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المستوى الخامس إعدادي بغزة،

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الخامسة إعدادي في مدرسة الذكور الابتدائية بلغ عددها (74) تلميذ تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إخضاع المتغير المستقل " إستراتيجيات ما وراء المعرفة" للتجريب وقياس أثره على المتغير التابع الأول " تنمية المفاهيم العلمية" ثم أثره على المتغير التابع الثاني "تنمية المهارات الحياتية"، وتم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008/2007 وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة عبد الواسع (2008): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الإعدادي في مادة الاقتصاد المنزلي في مدارس اليمن، ولقد طبق مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة كمجال كلي ومجالات فرعية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الوطبان (2010): هدفت الدراسة إلى الكشف على العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذات العامة (مرتفعة . منخفضة) ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (299) طالبا من طلاب قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية العلوم العربية والاجتماعية في جامعة القصيم، وتم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول لقياس

مهارات ماوراء المعرفة والثاني لقياس الفاعلية الذاتية العامة، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارات ماوراء المعرفة.

- دراسة أمل فتاح (2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على (اثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف الثالث متوسط في مادة الأحياء) استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذة في إعدادية المرشد للبنات قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل منهما من (40) متكافئتين حيث درست المجموعة التجريبية وفقا لإستراتيجية ماوراء المعرفة بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وأسفرت النتيجة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ومنه فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في التحصيل الدراسي.

- دراسة الحموري وأبو مخ (2011): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك ولتحقيق ذلك اختيرت عينة مكونة من (701) طالبا وطالبة المسجلين في العام الدراسي (2009 . 2010) ولقد استخدم الباحثان الصورة المعربة من مقياس التفكير ماوراء المعرفي لـ شرو ودينيسون (Schraw & Dennson, 1994)، وبينت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة وأن مستوى التفكير ماوراء المعرفي كان مرتفع، كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائية بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى الطلبة على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

- دراسة عبد الناصر وعبيدات (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (1102) طالبا وطالبة منهم (514) طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودنسن

(dennison & schraw 1994) حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ماوراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده (معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة)، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت النتائج وجود أثر ذا دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي في بعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث، كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ماوراء المعرفي في الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ماوراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة والتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

- دراسة دنيا خالد (2011): هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات حل المشكلات بطريقة غير مباشرة لدى عينة من المستوى الأول إعدادي منخفضي التحصيل الدراسي من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة بطريقة مباشرة، وشملت العينة الدراسة (34) من تلميذات المستوى الأول إعدادي بمدرسة الإعدادية بنات بمحافظة مصر، وانقسمت العينة إلى

مجموعتين تمثلت في المجموعة التجريبية اللاتي تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية عليهن والمكونة من (17) تلميذة، وثانيا المجموعة الضابطة التلميذات اللاتي لم يتم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة عليهن والمكونة من (17) تلميذة، واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الذكاء المصور، واختبار تحصيلي في مادة العلوم من إعداد الباحثة، وقائمة بدرجات تحصيل التلاميذ العام من سجلات المدرسة، واختبار لقياس مهارات حل المشكلات من إعداد الباحثة وبرنامج قائم على مهارات ماوراء المعرفة من إعداد الباحثة واستبانته مراقبة ذاتية لمهارات واستراتيجيات ماوراء المعرفة من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات حل المشكلات، وتوجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة فهمي (2012): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات ماوراء المعرفة اللازمة لتوافرها لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مدارس محافظة البحيرة الإعدادية وتحديد مدى فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في بعض المهارات في مادة الاقتصاد المنزلي ولقد قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تم تدريس المجموعة الضابطة بطريقة التقليدية وتدرّس المجموعة التجريبية باستراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي والتي تم تحديدها حسب طبيعة المادة (الاستجواب الذاتي) وقد بينت النتائج أن هناك فاعلية في إستراتيجية ماوراء المعرفي في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي المتضمنة (التخطيط، المراقبة، والتقييم) للتلميذات في مادة الاقتصاد المنزلي وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

- دراسة ميرفت سليمان (2012): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية k.w.l في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير لدى طالبات السابع الأساسي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة قصديه من (97) طالبة من طالبات الصف السابع في مدرسة خان يونس غزة فلسطين، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية، وقائمة بمهارات التفكير الناقد واختبار للمفاهيم العلمية واختبار لمهارات التفكير الناقد ودليل للمعلم وصحائف عمل للطالبات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة خالد، وجعفر، وبشار(2012) : هدفت الدراسة إلى معرفة درجة اكتساب تلاميذ المرحلة الثانوية لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (380) تلميذ وتلميذة من القسم الثاني ثانوي في محافظة جرش بدولة الأردن، كما تم استخدام اختبار مهارات ماوراء المعرفي (التخطيط، والمراقبة، والتحكم والتقييم).

وقد أشارت النتائج إلى أن تلاميذ المرحلة الثانوية يكتسبون مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة متوسطة، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب تلاميذ المرحلة الثانوية لمهارات التفكير ماوراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير ماوراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

- دراسة فوزية (2012) : استهدفت الدراسة استقصاء فاعلية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى تلميذات المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتألفت عينة الدراسة من تلاميذ الثانية ثانوي علمي حيث تضمنت مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (49) تلميذة، والمجموعة الضابطة وعددها (51) تلميذة، لقياس الأداء القبلي والبعدي في مجموعتي الدراسة استخدمت الباحثة اختبار عمليات التعلم، ومقياس مهارات فوق المعرفي واختبار التحصيل لقياس التحصيل المعرفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة مريم بنت محمد (2012): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية واثر ذلك على التفكير فوق المعرفي ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة بإعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لتلميذات المرحلة المتوسطة، وتصميم دليل المعلمة لتدريس بعض دروس القراءة من الكتاب المقرر على باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، وإعداد اختبار لقياس تمكن التلميذات من مهارات القراءة الإبداعية والتفكير فوق المعرفي وقد تم استخدامه في التطبيق القبلي والبعدي وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلميذات في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة محمود عكاشة، وإيمان صلاح (2012): هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بإعداده للدراسة وكشفت أثره على سلوك حل المشكلة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلميذات عينة الدراسة في مهارات ماوراء المعرفة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار سلوك حل المشكلة لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق نوعية في مهارات ماوراء المعرفة المستخدمة في كل مشكلة من مشكلات اختبار سلوك حل المشكلة وفي المشكلات العامة والفيزيائية كل على حيدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات الحاصلات على درجات مرتفعة والحاصلات على درجات منخفضة في اختبار سلوك حل المشكلة في المهارات ما المعرفة التي يستخدمونها أثناء حل مشكلات الاختبار.

- دراسة شيراز (2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على مهارات ما وراء المعرفي في تدريس مقرر العلوم لتحسين مستوى الثقافة العلمية، حيث تم استخدام المنهج التجريبي على عينة من تلاميذ المستوى الثاني ابتدائي، تكونت العينة من مجموعتين، ضابطة درست المحتوى العلمي بطريقة تقليدية، وتجريبية درست المحتوى العلمي باستخدام مهارات ماوراء المعرفة، وتم استخدام الأدوات التالية: البرنامج التعليمي المقترح لإكساب مهارات ما وراء المعرفة لتلاميذ المستوى الثاني ابتدائي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس الثقافة العلمية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الثقافة العلمية في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام مهارات ماوراء المعرفة، ووجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما

وراء المعرفة في التطبيق القبلي والبعدي يعزى لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة، ووجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في التطبيق البعدي لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

- **دراسة أزهار (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف الجنس والتخصص العلمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالب وطالبة من طلبة كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكلية التربية والعلوم للبنات في جامعة بغداد للعام الدراسي (2012 . 2013) واختيرت العينة بطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفة الذي وضعه شراو ودينسون (1994 dennison & schraw)، وأظهرت النتائج أن أغلبية الطلبة يوجدون ضمن المستوى المتوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف فئتي الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف فئتي التخصص (العلمي والإنساني)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف المرحلة الدراسية (الأولى والرابعة).

- **دراسة عبد الناصر، ومصعب. (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا، وتكونت عينة الدراسة من (805) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفة الذي وضعه شراو ودينسون (1994 dennison & schraw)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة،

وأظهرت النتائج امتلاك عينة الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى التفكير ماوراء المعرفي والكفاءة الذاتية، ووجود فروق في تلك العلاقة تعزى للجنس لصالح الذكور.

- دراسة شيراز محمد (2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على (فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم لتحسين مستوى الثقافة العلمية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي للوقوف على فاعلية البرنامج، وتمثلت عينة الدراسة في عينة من تلاميذ الصف الثامن في المدارس الحكومية وتم تقسيمها إلى عينة تجريبية وضابطة، كما استخدم الباحث الأدوات التالية: البرنامج التعليمي المقترح لإكساب مهارات ماوراء المعرفة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، ومقياس مهارات ماوراء المعرفة، ومقياس الثقافة العلمية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على مهارات ماوراء المعرفة يعزى لاستخدام التلاميذ لمهارات ماوراء المعرفة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسطي الدرجات يعزى إلى الجنس.

- دراسة محمد سميح (2013): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير ماوراء المعرفي الواجب توفرها في منهاج العلوم للمستوى العاشر أساسي، و معرفة مدى اكتساب التلميذ لها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة بكتاب العلوم العامة للمستوى العاشر أساسي بجزأيه الأول والثاني المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين للعام الدراسي 2013/2012، ولجمع المعلومات والبيانات اللازمة لهذه الدراسة استخدم الباحث أداتين وهما: أداة تحليل محتوى منهاج العلوم وتم بناؤها في ضوء قائمة مهارات التفكير ماوراء المعرفي وتضمنت (17) مهارة فرعية وزعت على ثلاث مهارات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم، كما تم استخدام اختبار من إعداد الباحث لقياس مدى اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير ماوراء المعرفي المتضمنة في منهاج العلوم للمستوى العاشر، وقد

توصلت الدراسة إلى تضمن المحتوى المهارات الفرعي مرتبة تنازلياً حسب الترتيب الأتي (تقديم المعرفة العلمية، والتساؤل، والتركيز، وربط الأفكار، وتحديد الأهداف، والاستيعاب، والتتابع، والترتيب، والاختبار، وتحديد المتطلبات، وإصدار الأحكام، وتحديد البدائل والخيارات والاحتمالات، والتلخيص، وتحديد المشكلة، والتحليل، والتنبؤ، واكتشاف الصعوبات والأخطاء، وتوجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ (ذكور) ومتوسطات درجات التلاميذ (إناث) في مهارات التفكير ماوراء المعرفي لصالح التلاميذ (إناث).

- دراسة مفيدة بن حفيظ (2014): هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج علاجي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفطرب الحركة، وفق المقاربة الميتامعرفية، مستخدمناً المنهج التجريبي بتصميم الفرد الواحد (دراسة الحالة) وبعد إجراء القياس القبلي والقياس البعدي وعدد من الجلسات العلاجية، تم التوصل إلى النتائج التالية: مفادها نجاح البرنامج العلاجي من خلال نجاح علاج أبعاده الثلاثة من نقص في الانتباه، وفطرب في الحركة، واندفاعية، وبالتالي فاعلية المقاربة العلاجية الميتامعرفية الموظفة في البرنامج العلاجي.

- دراسة إبراهيم محمد (2014): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على المحاكاة الحوسبة في تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المستوى العاشر الأساسي بمادة تكنولوجيا المعلومات بغزة فلسطين، مستخدماً المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من شعبتين من تلاميذ الثانوية للبنين بلغ عددها (60) تلميذ، وشعبتين من تلاميذ الثانوية للبنات بلغ عددها (80) تلميذة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات ماوراء المعرفة، واختبار مهارات ماوراء المعرفة، وتم تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات ماوراء المعرفة لصالح المجموعة

التجريبية، تحقيق برنامج المحاكاة المحوسبة لتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المستوى العاشر في مبحث التكنولوجيا فاعلية مرتفعة.

- دراسة ناصر بوناقة (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير ماوراء المعرفي وأساليب التعلم لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي، تكونت عينة الدراسة من (250) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا استخدم الباحث الصورة المعربة لمقياس التفكير ماوراء المعرفي ل شرو ودينيسون (Schraw & Dennson,1994) ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ل بوردي (Purdie) أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير ماوراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولا يوجد اختلاف دال في العلاقة الإرتباطية باختلاف فئتي الجنس والتخصص (علمي/ أدبي)، كما أشارت النتائج امتلاك عينة الدراسة مستوى مرتفع من التفكير ماوراء المعرفي.

- دراسة زهرة، وحسين (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على (فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة) وذلك من خلال استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ولتحقيق هدف البحث تم بناء مقياس مهارات التفكير ماوراء المعرفة وتم بناء برنامج تعليمي على وفق نظرية " فلافل" كأدوات للبحث وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة محمود، وآخرون (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على (فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة) واستخدم الباحثون المنهج الشبه تجريبي القائم على دراسة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة،

وتكونت عينة الدراسة من ستون (60) تلميذة تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، ولتحقيق هدف البحث تم تصميم مقياس التفكير ماوراء المعرفي، وبناء برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز، وأوضحت النتائج أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

– **دراسة اعتدال (2015):** هدفت الدراسة إلى التعرف على (فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى الطالبات الملمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر-غزة) ولتحقيق غرض الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، تكونت عينة الدراسة من عشرون (20) طالبة تم اختيارهن عشوائيا، كما أعدت الباحثة أداة الدراسة المتمثلة بمقياس التفكير ماوراء المعرفي، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة، فكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ماوراء المعرفي ككل لصالح التطبيق البعدي وكذلك لكل مهارة على حدة من مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة للمحور الأول:

عرض الباحث الدراسات السابقة التي تناولت علاقة واثر استخدام استراتيجيات ومهارات التفكير ماوراء المعرفي في تنمية بعض المتغيرات ، وبناء عليه تم ادراج النقاط التالية:

– بالنسبة أهداف من الدراسة:

- هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير ماوراء المعرفي وبعض المتغيرات المرتبطة بالتعلم كدراسة:
- دراسة بلاك (Pintrish & Degroot, 1990) و(تيلوين، وبوقرس، 2007) و(عبد الناصر، وعبيدات، 2011) و(خالد، وجعفر، وبشار، 2012) و(ناصر، 2015).
- هدفت دراسة (الوطبان، 2010) إلى الكشف على العلاقة بين مستوى فاعلية الذات ومهارات التفكير ماوراء المعرفي كما هدفت دراسة (العزام ومصعب، 2013) إلى التعرف على مستوى التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية .
- هدفت دراسة (أزهار، 2013) إلى التعرف على الفروق في مستوى التفكير ماوراء المعرفي باختلاف الجنس والتخصص العلمي، كما هدفت دراسة(الحموري وأبو مخ، 2011) إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفي.
- هدفت بعض الدراسات إلى تقصي أثر وفاعلية التفكير ماوراء المعرفي على التحصيل والدافعية للتعلم كدراسة: و(Blake,2000) و(Zan,2000) و(الجندي وصادق، 2001) و(النمروطي، 2001) و(Peverly,2002) و(فهمي، 2003) و(قرني، 2004) و(غفانة ونشوان، 2004) و(عبد الوهاب، 2005) وو(أحمد والأشبل، 2006) و(أمل فتاح، 2010) و(فهمي، 2012) و(شيراز، 2013) (محمود، واخرون، 2015).
- هدفت دراسة (قرني، 2004) و(السليمان، 2006) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي لعلاج صعوبات التعلم، كما هدفت دراسة

- (مفيدة، 2014) إلى تفصي تصميم برنامج علاجي قائم على التفكير ماوراء المعرفي لعلاج ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة.
- هدفت بعض الدراسات التعرف على أثر بعض المتغيرات على تنمية التفكير ماوراء المعرفي كدراسة: (محسن، 2005) و(احمد علي، 2007) و(عبد الواسع، 2008) و(فوزية، 2012) و(محمود وإيمان، 2012) و(إبراهيم، 2014) و(عطا الله وسامر، 2018)
- هدفت بعض الدراسات إلى تفصي مهارات التفكير ماوراء المعرفي من خلال تحليل المحتوى للمنهاج الدراسي كدراسة: (سميح، 2013)
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فاعلية التفكير ماوراء المعرفي في تنمية انماط أخرى من التفكير كدراسة: احمد علي (2007) (رمضان، 2005) و(العلوان والغزو، 2007) و(دنيا، 2011) و(مريم، 2012) و(ميرفت، 2012)
- هدفت دراسة (حلمي، 2008) إلى التعرف على أثر التفكير ماوراء المعرفي على تنمية الذكاء الوجداني، كما هدفت دراسة قشطة (2008) على معرفة اثر توظيف التفكير ماوراء المعرفي في تنمية المهارات الحياتية.

– بالنسبة منهج الدراسة:

- استخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي في الدراسة، حيث تم تقسيم العينة إلى فئتين (تجريبية ووظابطة)، وبعض الدراسات استخدمت التصميم التجريبي الذي يعتمد على مجموعة واحدة كدراسة:

(Pintrish & Degroot, 1990) و (Peeverly,2002) (وأحمد علي،2007) (حلمي، 2008) و (أمل فتاح، 2010) و (فهمي، 2012) و (شيراز، 2013)، (محمود، واخرون،2015).

• واستخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي لمناسبتها كدراسة: (تيلوين، وبوقرس، 2007) و (عبد الناصر، وعبيدات،2011) و (خالد، وجعفر، وبشار، 2012) و (أزهار، 2013).

• واتفق الباحث مع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج التجريبي (مجموعة تجريبية ومجموعة ظابطة) كمنهج مناسب لطبيعة الدراسة.

– بالنسبة عينة الدراسة:

اختلفت عينات الدراسات السابقة حسب طبيعة أهدافها حيث كانت كتابي:

• اختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من طلاب الجامعة كدراسة: (Zan,2000) و (أحمد والأشبل،2006) و (العلوان والغزو، 2007) و (تيلوين وبوقريس،2007) و (الوطبان،2010) و (الحموري وأبو مخ،2011) و (عبد الناصر وعبيدات،2011)

• واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من طلاب الثانوية كدراسة: (فهمي،2003) و (القرني،2004) و (عبد الوهاب،2005) و (ناصر،2015)

و اختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من تلاميذ المتوسطة كدراسة:

(Pintrish & Degroot,1990) و (Blake,2000) و (غفانة ونشوان،2004)

و(محسن، 2005) و(احمد علي، 2007) و(أمل فتاح، 2010) و(شيراز، 2013) و(محمود، واخرون،2015).

- واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من تلاميذ الابتدائية كدراسة: (الجندي وصادق، 2001) و(النمروطي،2001) و(رمضان،2005) و(عبد الواسع،2008) و(دنيا،2011) و(فهيم،2012)
- واختارت (السليمان، 2006) عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، كما اختارت (مفيدة،2014) عينة الدراسة من الأطفال المصابين بنقص الانتباه المصحوب بفقر الحركة.

واختار الباحث عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط باعتبار هذه المرحلة هامة وحساسة من جانب المرحلة العمرية من جهة والتي تشهد تطورات في البنية الفكرية العقلية والتي تتمثل في دخول التلميذ في مرحلة العمليات الفكرية المجردة حسب "بياجي" وتصاحبها تطورات في مظاهر النمو الأخرى وفي خصائص شخصيته، ومن جهة أخرى تعتبر مرحلة أكاديمية انتقالية حيث التلميذ مقبل على منهج التعليم الثانوي أو المهني، وهذا يستدعي آليات نفسية للتكيف مع الوضع المستقبلي من خلال تكوين تربوي موجه نحو تنمية الشعور بالذات ايجابيا.

– بالنسبة أدوات الدراسة:

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تبعا لهدف كل دراسة
- واستخدمت بعض الدراسات متغير التفكير ماوراء المعرفي كبرنامج تعليمي - تدريبي كدراسة: (السليمان،2006) و(العلوان والغزو،2007) و(حلمين،2008)، و(شيراز، 2013) و(محمود، واخرون،2015).

• واستخدمت دراسات أخرى متغير التفكير ماوراء المعرفي كبرنامج علاجي كدراسة:

(مفيدة،2014)

• واستخدمت بعض الدراسات مقياس التفكير ماوراء المعرفي كدراسة:

(Pintrish & Degroot,1990) و (محسن،2005) و (عبد الناصر،

وعبيدات،2011)، واستخدمت بعض الدراسات استبيان استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفي

كدراسة (تيلوينو بوقريس،2007)

• استخدمت بعض الدراسات الاختبار التحصيلي لقياس مدى اكتساب التفكير ماوراء

المعرفي كدراسة: و(Blake,2000) و (Zan,2000) و(الجندي وصادق، 2001)،

واستخدمت بعض الدراسات تحليل المحتوى لتحديد مهارات التفكير ماوراء المعرفي

كدراسة: (محمد سميح،2013)

واستخدم الباحث:

- مقياس التفكير ماوراء المعرفي كأداة قياسية.

- برنامج (تعليمي - تدريبي) قائم على متغير التفكير ماوراء المعرفي كأداة تجريبية.

وهذا بعد الاطلاع على الأدب النظري في علم النفس وعلوم التربية وعدة دراسات

سابقة.

- بالنسبة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج بينت أهمية التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بغيره من المتغيرات تأثيراً وتأثراً حيث كانت النتائج في عمومها كالتالي:

- أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير ماوراء المعرفي كدراسة:
(Pintrish & Degroot,1990) (رمضان،2005) و (تيلوين وبوقيرس،2007)،
و(الوطبان،2010) و(خالد وجعفر وبشار،2012) و(العزام ومصعب،2013)
(ناصر،2015).
- كما توصلت بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي للطريقة التدريس القائمة على استراتيجيات ومهارات التفكير ماوراء المعرفي في التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم كدراسة: و(Blake,2000) و (Zan,2000) و(الجندي وصادق، 2001) و(فهمي، 2003) و(أمل فتاح، 2010) و(محمود، واخرون،2015).
- وتوصلت بعض الدراسات إلى فاعلية إستراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي في علاج صعوبات التعلم الأكاديمي كدراسة: (قرني، 2004) حول صعوبات التعلم في مادة الفيزياء، ودراسة (السليمان،2006) حول صعوبات القراءة ودراسة مفيدة (2014) حول علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة.
- وتوصلت دراسات أخرى إلى فاعلية البرامج القائمة على التفكير ماوراء المعرفي في تنمية أنماط تفكير أخرى كدراسة (العلوان والغزو،2007) في تنمية التفكير الناقد، ودراسة (حلمي،2008) في تنمية الذكاء الوجداني.

ومنه يلاحظ من خلال الدراسات السابقة مدى تأثير عامل التفكير ماوراء المعرفي في المكونات الشخصية والسلوكية والأكاديمية للفرد، والتي على ضوءها اهتم الباحث بموضوع التفكير ماوراء المعرفي كموضوع يستحق البحث والتقصي.

1 - 2- المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات

- دراسة باجيرز (Pajaes ,1999): هدفت الدراسة إلى التحقق من القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في المدارس المتوسطة، تألفت عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (66) تلميذا موهوبا و(232) تلميذا عاديا، وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية للتلاميذ الموهوبين ساهمت بالتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات والقدرة المعرفية والتحصيل في الرياضيات والمعدل الفصلي وكفاءة ذاتية مرتفعة في التعلم، كما أظهرت النتائج إلى مستويات قلق منخفضة لدى التلاميذ الموهوبين مقاننا بالتلاميذ العاديين.
- دراسة كين (Cain ,2001): هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين ماوراء المعرفة والكفاءة الذاتية والخبرات التربوية للوعي بالموقف تكونت عينة الدراسة من المشاركين من مختلف البرامج والمستويات الأكاديمية (184) طالبا، طبق عليهم مقياس الوعي بالتفكير ماوراء المعرفي، ومقياس الكفاءة الذاتية في المرحلة الأولى، وفي المرحلة الثانية طبق الباحث اختبار تحمل الوعي بموقف الإجهاد، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين ماوراء المعرفة والكفاءة الذاتية.
- دراسة لندين، وستوارت (Landine & Stewarte ,2000): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القدرات فوق المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي تكونت عينة الدراسة من (108) تلميذا من المستوى الثانوي، و لتحقيق أهداف الدراسة

استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي.

- دراسة الزيات (2001): هدفت الدراسة الكشف عن البنية العاملية لمتغيرات للكفاءة الذاتية المدركة في المجالات الأكاديمية، وشملت عينة الدراسة على (612) تلميذ وتلميذة على الشعب المختلفة، وأعتمد الباحث على محكات تحصيلية فعلية، وأشارت نتائج الدراسة أن البنية العاملية لمتغيرات الكفاءة الذاتية كما تقاس بالتحصيل الأكاديمي للعينة هي بنية أحادية العامل ذات طبيعة عامة، ويوجد ثبات واتساق نسبي دال في أداء عينة الدراسة كما تقاس بالتحصيل الأكاديمي، وأنه لا تختلف البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص الأكاديمي، والجنس.

- دراسة ليلي المزروع (2007): هدفت الدراسة الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز، والذكاء الاجتماعي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن فاعلية الذات لدى عينة الدراسة وتكونت من (237) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا وتراوح أعمارهم بين (17 - 23)، وقامت الباحثة بإعداد مقياس تقييم الأداء الكتابي، وإعداد بطاقة ملاحظة الأداء أثناء تنفيذ الدرس، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الانجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز لصالح مرتفعي الانجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح الذكاء الوجداني.

- دراسة رفقة (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من

(2000) طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي اختيرت بالطريقة التطبيقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة، كما تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الدراسي على العينة نفسها وتم تحليل التباين الثنائي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقاربا في المتوسطات الحسابية للطالبات في الفرع الأدبي مقابل الفرع العلمي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين متغير الدراسة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى الطالبات.

– دراسة عبد الحكيم (2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات ببعض السمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والحنكة) لدى عينة من طلبة الجامعة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن فاعلية الذات لدى عينة الدراسة وتكونت من (237) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا وتراوحت أعمارهم بين (17 – 23)، وقامت الباحثة بإعداد مقياس تقييم الأداء الكتابي، وإعداد بطاقة ملاحظة الأداء أثناء تنفيذ الدرس، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط ايجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الانجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز لصالح مرتفعي الانجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح الذكاء الوجداني.

- دراسة نايف (2012): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافع الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد (المملكة العربية السعودية)، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز، وتم تطبيقهما على عينة مكونة من (115) طالبا من طلاب الكليات، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والمتوسطة، وأن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

- دراسة العزام وطلافة (2013): هدفت الدراسة إلى فحص مستوى التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (805) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا استخدم الباحثان الصورة المعربة لمقياس الوعي بالتفكير ماوراء المعرفي لسكرو ودينسون، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت النتائج امتلاك عينة الدراسة مستوى مرتفعا من التفكير ماوراء المعرفي كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بدين مستوي التفكير ماوراء المعرفي والكفاءة الذاتية، ووجود فروق في تلك العلاقة تعزى إلى جنس الطالب لصالح الذكور.

- دراسة يوسف (2013): هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيري الجنس والعمر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على (6) مجالات، تكونت عينة الدراسة من (523) تلميذ وتلميذة من المرحلتين المتوسطة والثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل لدى التلاميذ جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية ككل

تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لاختلاف فئة العمر (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19) لصالح فئة العمر (12 و 13) سنة في مجال السلوك الأكاديمي والكفاءة الذاتية ككل.

- **دراسة أسماء (2013):** هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني لدى الأيتام المتمدرسين المقيمين في دور الأيتام، وكذلك التعرف على الفروق بين المتغيرات حسب (السن، الجنس، التحصيل الدراسي)، وإمكانية التنبؤ بتأثير الذكاء الوجداني على فعالية الذات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لطبيعة الدراسة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (63) من السن (12-22)، وقد توصلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين فعالية الذات لمتغير (العمر، الجنس، التحصيل الدراسي)، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول بعد "الوعي بالذات" لصالح الذين أعمارهم بين (16-22) ولصالح الذكور.

- **دراسة مباركة ميدون (2014):** هدفت الدراسة إلى التحقق من الأهداف المتمثلة في الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط، وكذا الكشف عن العلاقة بينهما، ثم عن مدى الاختلاف في التوافق الدراسي باختلاف الجنس والتلاميذ (المعيدين وغير المعيين)، وتكونت عينة الدراسة من (798) تلميذ وتلميذة في المرحلة المتوسطة، وللتحقق أهداف الدراسة تم اعتماد مقياس الكفاءة الذاتية الذي صممه (schwarzer, gerusalem (1986) وترجمه جميل رضوان (1997)، ومقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، كما تحققت العلاقة الطردية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي.

- دراسة أمل عبد المحسن (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالبات الملمات ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (49) طالبة من طالبات التربية الخاصة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) طبق عليهن مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحثة، وتم تطبيق البرنامج المعد على العينة التجريبية، ثم طبق مقياس الكفاءة الذاتية تطبيقاً بعدي للكشف عن فعالية البرنامج في رفع مستوى الكفاءة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية وفي المقياس ككل بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة بوقصارة، وزيايد (2015): هدفت الدراسة إلى تقييم الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، اختيرت عينة قوامها 339 تلميذ وتلميذة، منهم 111 ذكور، 228 إناث كما اختيرت عينة أخرى مختلفة عن العينة الأساسية مكونة من 69 تلميذاً وتلميذة استخدمت للتحقق من الثبات بإعادة التطبيق كما تم التحقق من صدق المقياس، وأكدت نتائج الدراسة على جودة الخصائص السيكومترية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة في البيئة الجزائرية.

- دراسة بندر بن محمد (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات باتخاذ القرار والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته طبيعة الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (242) مرشداً يعملون بمدارس التعليم العام، واستخدم الباحث اختبار اتخاذ القرار إعداد عبدون، ومقياس فاعلية الذات من إعداد العدل ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد

الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار وكل من درجة اتخاذ القرار والمساندة المدرسية والأولياء، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمكان العمل ولسنوات الخبرة والراتب لمتوسطات درجات القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، وتوجد إمكانية للتنبؤ بالقدرة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين من خلال كل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

- **دراسة صليحة (2015):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وكل من الالتزام بالعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحث المنهج الوصفي الارتباطين وتم اختيار عينة الدراسة من مرضى قصور الشريان التاجي والبالغ عددهم (129) تتراوح أعمارهم بين (16-80) سنة وقد تم اختيارهم بطريقة قصديه، واعتمد الباحث مقياس الكفاءة الذاتية العامة لـ (Schwazer & Jerusalem) من ترجمة "سامر جميل رضوان"، ومقياس الالتزام العلاجي من تصميم الباحثة، وأسفرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية ومحاور الالتزام بالعلاج (الالتزام بتناول الأدوية، الاتصال الفعال مع الطبيب، الحماية الغذائية) لدى مرضى قصور الشريان التاجي، وتوجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية ومحاور جودة الحياة، لا توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى مرضى قصور الشريان التاجي وفقا للمتغيرات التالية (السن، الجنس، المستوى التعليمي، مدة المرض)، لا توجد فروق دالة إحصائية في الالتزام العلاجي لدى مرضى قصور الشريان التاجي وفقا للمتغيرات التالية (السن، الجنس، المستوى التعليمي، مدة المرض)، توجد فروق دالة إحصائية في جودة الحياة لدى مرضى قصور الشريان التاجي وفقا للمتغيرات التالية (السن، الجنس، المستوى التعليمي، مدة المرض).

- دراسة إيمان فتحي (2015): هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، وكذلك الكشف عن اثر تحسين فاعلية الذات في خفض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس فاعلية الذات من ومقياس قلق المستقبل ومقياس نوعية الحياة وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي من إعداد الباحثة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أثبت فاعلية تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وأن تحسن فاعلية الذات جراء التعرض للبرنامج الإرشادي ترتب عليه انخفاض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة.

- دراسة ماجد، وعبد المطلب (2016): هدفت الدراسة للكشف عن الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لطبيعة الدراسة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (116) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم من (16-19)، وقد أعد الباحثان أدوات الدراسة التالية: مقياس الكفاءة الذاتية وقائمة مقاييس القيم لتلاميذ المرحلة الثانوية واختبارات التحصيل الدراسي قد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والقيم والتحصيل الدراسي، وجود فروق دالة إحصائية بين درجات التلاميذ منخفضي الكفاءة الذاتية ومرتفعيها في القيم والتحصيل الدراسي، كما توصلت النتائج أن القيم (الدينية، والعلمية، والاقتصادية، والمظهرية، والجمالية، والتحصيل الدراسي) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية.

- دراسة حوراء (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية تبعا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والسنة الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة المنهج الوصفي المقارن من خلال جمع البيانات

حول متغيرات الدراسة والمقارنة بينها كميًا وكيفيًا واختارت الباحثة عينة مكونة من (200) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء المنطلقات النظرية والدراسات السابقة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة لديهم مستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تبعًا لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تبعًا لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

التعليق على الدراسات السابقة للمحور الثاني:

عرض الباحث الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية وبناءا عليه تم

إدراج النقاط التالية:

– بالنسبة لأهداف من الدراسة:

- هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وبعض المتغيرات المرتبطة كدراسة:

(Landdine & Stewarte, 2000) و (رفقه، 2009) و (نايف، 2012)

و (العزام، وطلافة، 2013) و (مباركة، 2014) (Cain, 2001) و (ماجد، وعبد المطلب، 2016).

- هدفت دراسة (ليلي المزروع، 2007) إلى الكشف عن العلاقة الكفاءة الذاتية بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الاجتماعي ودراسة (عبد الحكيم، 2010) عن العلاقة الكفاءة

الذاتية بالسمات الشخصية ، ودراسة (أسماء، 2013) علاقة الكفاءة الذاتية بالذكاء الوجداني.

- هدفت دراسة (الزيات،2001) إلى الكشف عن البنية العاملية لمتغيرات الكفاءة الذاتية المدركة في المجالات الأكاديمية.
- هدفت دراسة (Pajaes,1999) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية في حل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين في المدارس المتوسطة.
- وهدفت دراسة (فاضل وعباس، 2010) إلى التعرف على الفروق في مستوى فاعلية الذات التربوية باختلاف الجنس والتخصص العلمي، كما هدفت دراسة (بوقصارة وزياد ، 2015) إلى تقويم الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس الكفاءة الذاتية.
- و هدفت دراسة (صليحة،2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية بكل من الالتزام بالعلاج وجودة الحياة.
- و هدفت دراسة إيمان (2015) تقصي فاعلية برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات واثرها في خفض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة
- و هدفت دراسة أمل عبد المحسن (2014) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية .

– بالنسبة لمنهج الدراسة:

استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف دراساتها كدراسة: Landdine (Stewarte,2000 &) و (رفقه، 2009) و (نايف، 2012) و (العزام، وطلافة، 2013)

و(مباركة،2014) و (Pajaes,1999) و(ليلي المزروع، 2007) و(عبد الحكيم،2010) و(أسماء، 2013) و(صليحة،2015) .

و استخدمت دراسة (إيمان، 2015)، و(أمل عبد المحسن، 2014) المنهج التجريبي في تحقيق أهداف دراستها.

– بالنسبة لعينة الدراسة:

اختلفت عينات الدراسات السابقة حسب طبيعة أهدافها حيث كانت كالتالي:

اختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من طلاب الجامعة كدراسة: (رفقة،2009) و(إيمان، 2015) و(نايف،2012) واختارت دراسة (فاضل وعباس،2010) من الأساتذة الجامعيين واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من طلاب الثانوية كدراسة:

(Landdine & Stewarte,2000) و(بوقصارة وزباد،2015) و(ماجد، وعبد المطلب، 2016).

واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من تلاميذ المتوسطة كدراسة: (مباركة،2014) و (Pajaes,1999)

واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من تلاميذ الابتدائية كدراسة: (العزام وطلافة،2013)

واختار (الزيات،2001) عينة الدراسة من التلاميذ على شعب مختلفة. واختارت دراسة (صليحة،2015) عينة الدراسة من المرضى قصور الشريان التاجي.

واختار الباحث عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

– بالنسبة لأدوات الدراسة:

استخدمت معظم الدراسات مقياس الكفاءة أو الفاعلية الذاتية كدراسة: (Landdine &

Stewart, 2000 و (رفقه، 2009) و (إيمان، 2015)

و استخدمت (بوقصارة وزياد، 2015) مقياس توقعات الكفاءة العامة.

و استخدم (الزيات، 2001) مقياس البنية العاملية للكفاءة الذاتية

وقد أعد واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية كأداة قياسية لتحقيق أغراض الدراسة مستفيدا من الدراسات السابقة في إعدادها.

– بالنسبة لنتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والعوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي ، كما أظهرت أثرها الايجابي في تنمية القدرات والمهارات الشخصية للفرد.

من خلال عرض الدراسات السابقة استفاد الباحث من الاطلاع على الأدب النظري حول متغيرات الدراسة، وفي إعداد أدوات الدراسة واتباع المنهج العلمي المناسب وفي تفسير النتائج التي توصل اليها من خلال دراسته وربطها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

2 - لمشكلة الدراسة وتساؤلاته:

تشير الدراسات الحديثة في مجال التربية وعلم النفس إلى ظهور فلسفة جديدة لتطوير العملية التربوية التعليمية والتي تهدف إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية بهدف الارتقاء بالمستوى الأكاديمي وهي مطالب وغايات المتعلمين أنفسهم سيكولوجيا، والتنمية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية لمواكبة تسارع وتيرة التقدم العلمي والتطور التقني في شتى ميادين الحياة.

ويرى الدريج (2014) أن ما يفسر حدوث التطوير والإصلاح في المجال التربوي يرجع إلى طبيعة العلاقة بين التربية والتعليم من جهة، والمجتمع من جهة أخرى والتي تتسم بالتأثير والتأثر وبما أن المجتمعات تخضع باستمرار للتحويل فإن التربية كذلك لا بد أن تتطور حتى تتكيف مع الاحتياجات الجديدة. (الدريج، 2014:03)

وأصبحت معظم الاتجاهات التربوية الحديثة توصي بإعادة مراجعة منظومة التعليم لإيجاد طرق وأساليب تربوية حديثة لتحسين وتطوير عملية التعلم وجعل محور العملية التعليمية يركز على المتعلم وعملياته العقلية وكيفية استقباله للمعلومات ومعالجتها وتخزينها، وتوجيه المعلمين إلى ضرورة تنمية تعليم التفكير وزيادة وعي المتعلم. (عطا الله، وسامر، 2018:169)

ورغم التسليم بأن تعدد وتنوع وتباين نواتج التعلم يتوقف على تفعيل واستثارة النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومحدداته المعرفية، وعوامله الانفعالية والدافعية، مع جودة المدخلات فقد اختزل نظامنا التعليمي كافة نواتج التعلم في مكون أو متغير واحد هو التحصيل الدراسي، بحيث بات هذا المتغير أكثر المتغيرات جذبا للاهتمام القسري لكافة أفراد وفئات المجتمع، وفي هذا الإطار تباينت تفسيرات الباحثين في التربية وعلم النفس حول مسؤولية المتعلمين في

تكويناتهم العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، وتباين بيئة التعلم من مدخلات معرفية، وطرق وأساليب تدريس، ومناخ نفسي اجتماعي وفيزيقي (الزيات، 2006:494).

وأن امتلاك مهارات التفكير يُعدُّ هدفاً تربوياً وتعليمياً ضرورياً يسعى المربون إلى تحقيقه وتنميته لدى المتعلم، ومن بين أنماط التفكير يعتبر التفكير ماوراء المعرفي من المفاهيم التي لفت انتباه العديد من الباحثين حديثاً في مجال علم النفس والتربية وهو أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيره بشكل مستمر لذا يُعد شكل من أشكال التفكير الذي يهتم بمراقبة الفرد لذاته وطريقة استخدامه لتفكيره (العتوم، 2004).

وتؤكد كثيراً من الدراسات على الأثر الإيجابي للتفكير ماوراء المعرفي في التحصيل الدراسي وتحسين جودة التعلم ومن هذه الدراسات: دراسة الجندي، وصادق (2001) التي أثبتت أن إستراتيجيات ماوراء المعرفة لها فاعلية كبيرة في زيادة المعرفة العلمية لدى التلاميذ، ومن ثم زيادة قدراتهم على التحصيل، ونمو القدرات الإبتكارية لديهم وأيضاً أكدت دراسة رمضان (2005) على ذلك حيث اعتبرت أن استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة له أثر دال في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد وتوصلت دراسة تيلوين، وبوقيريس (2007) إلى وجود علاقة طردية بين إستراتيجيات ماوراء المعرفة والدافعية للتعلم، كما توصلت دراسة عبد الناصر، وعبيدات (2011) إلى وجود أثر إيجابي لمستوى التفكير ماوراء المعرفي في التحصيل الدراسي، وأثبتت دراسة شيراز (2013) فعالية برنامج قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم.

وعليه تأكد نتائج العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي للمتعلمين، من خلال بناء وحدات دراسية في المنهاج الدراسي تتضمن مهارات التفكير لتدريب التلاميذ عليها بهدف تنمية كفاءتهم الذاتية في التعلم.

ويرى باجرز (pajares ,1996) أن الكفاءة الذاتية المدركة أحد أبرز العوامل المؤثرة في الأداء، بحيث يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل الأكاديمي ارتفاعاً أو انخفاضاً ومن ثم فإن تمتع المعلمين بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة مؤشر على سلامة العملية التربوية، في حين أن تدني مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يشير إلى حاجة المتعلمين إلى تدعيم خبراتهم كي يرتفع هذا المستوى لديهم. (pajares ,1996)

وفي إطار هذه الفلسفة التربوية المستجدة التي يُنظر من خلالها إلى ذات المتعلم كقطب فاعل ونشط في تجهيز ومعالجة المعلومات نتج عنها الكشف عن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتي تستند على فرضية أساسية تؤكد إسهام المتعلم بفعالية لتحقيق هدف التعلم وليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات من خلال استخدامه للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية في تنظيم نشاطه التعليمي، وتفترض مبدأ العملية المتبادلة بين السلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية في المهام الأكاديمية. (جاد الله، والرقاد: 2015 ص 12)

وفي هذا الإطار يؤكد زيمرمان (Zimmerman, 1995) أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً يتسمون بدافعية عالية لأن لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية. (الحسينيان، 2010: ص 334)

وفي هذا السياق تشهد المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات تهدف إلى مواكبة التطورات والتحولات الحاصلة في العالم وتمثل في الانتقال من المقاربة البيداغوجية القائمة على الأهداف إلى مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات كحل بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل، وتقوم في أساسها على فكرة أن التعليم يركز على المتعلم وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل تعليم كان يركز على المعارف بمعزل عن إثارة المهارات والقدرات، أي المتعلم هو محور العملية (التعليمية - التعلمية) في العقد التربوي فهو الذي يبني المعرفة، ويكون للمعلم حرية واستقلالية في تنظيم أنشطة التعلم حيث يلعب دور المسهل والوسيط بين المتعلم والمعرفة، ويتجسد هذا من خلال النصوص القانونية الرسمية ومن الجانب الإجرائي من خلال تجديد البرامج والمناهج والكتب المدرسية، وخلق هيئات لها صبغة البحث في التربية المدرسية للإشراف على عملية الإصلاح التربوية مثل اللجنة الوطنية للمناهج. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008)

وبناء على ما سبق يهدف الباحث من خلال الدراسة الحالية محاولة معرفة فاعلية برنامج تدريبي- تعليمي قائم على التفكير ما وراء المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط في إطار المنهاج التربوي الجديد الذي اعتمد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بغرض مواكبة التحولات الحاصلة في المجال البيداغوجي وتدريب المتعلم على تعلم التفكير وبناء المعرفة ذاتيا، حيث أن مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة عمرية انتقالية من حيث النمو المعرفي من جهة ومن جهة ثانية هي قسم امتحان للانتقال إلى طور التعليم الثانوي مما يستوجب تحسيس تلاميذ هذه المرحلة بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم للوعي بكفاءاتهم نحو فعل التعلم والعُبور للتعليم الثانوي حيث المنهاج يركز أكثر على الكفاءة والتنظيم الذاتي في التعلم.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما فعالية البرنامج القائم على التفكير ماوراء المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط ؟

ويتفرع تحت هذا التساؤل تساؤلات فرعية وهي كالتالي:

- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات المعرفية ؟

- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الانفعالية ؟

- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الاجتماعية ؟

- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات النفس-حركية ؟

- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي التنظيم الذاتي ؟

- هل يوجد فعالية دالة إحصائياً للبرنامج القائم على التفكير ماوراء المعرفي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط ؟

3 - فرضيات الدراسة:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات النفس-حركية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في استخدام التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فعالية دالة إحصائياً للبرنامج القائم على التفكير ماوراء المعرفي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

4 - أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تمثل استجابة للنظريات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تغيير النموذج الديدانكتيكي القائم على تلقي المعرفة إلى نموذج يركز على إعداد مُتعلم فعال ومفكر له الكفاءة في إدارة تعلمه كمعالج للمعلومة ، كما سلطت الدراسة الضوء على أهمية التفكير ماوراء المعرفي كعامل له تأثير في تنمية قدرات المتعلم على التعامل بفاعلية مع المواقف التعليمية التعلمية، كما أن الفئة التي تناولتها الدراسة هي مرحلة عمرية مهمة من حيث التغيرات والتطورات النمائية تتطلب الاهتمام بها من حيث التدريب والتكوين المعرفي والانفعالي والسلوكي .

5 - أهداف الدراسة:

- قدمت الدراسة برنامجاً تطبيقياً قائماً على التفكير ما وراء المعرفي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.
- قياس مدى فعالية البرنامج التعليمي - التدريبي القائم على التفكير ما وراء المعرفي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

6 - التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

- 1 - الكفاءة الذاتية: هي إدراك المتعلم لاعتقاداته حول مستوى قدراته الذاتية لتحقيق الإنجاز الدراسي وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الرابعة متوسط في مقياس الكفاءة الذاتية للتعلم المصمم من طرف الباحث، ويشمل الأبعاد التالية:
 - الإمكانيات المعرفية: قدرة التلميذ على الوعي والتنظيم لعملياته العقلية الإدراكية ، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.
 - الإمكانيات الانفعالية: قدرة التلميذ على الوعي بمشاعره الانفعالية وضبطها نحو تحقيق الانجاز الدراسي ، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.
 - الإمكانيات الاجتماعية: قدرة التلميذ على التفاعل الايجابي في الوسط الأكاديمي الاجتماعي، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.
 - الإمكانيات النفس-حركية: قدرة التلميذ على التعبير عن المهارات اليدوية والحركية، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **التنظيم الذاتي:** قدرة التلميذ على قدرة التلميذ على الإدارة الذاتية لتعلمه باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

2- التفكير ماوراء المعرفي: هو وعي التلميذ بعملياته العقلية وإدارتها بهدف تنمية كفاءته الذاتية في التعلم من خلال المهارات التالية: التخطيط، والمراقبة، والتقييم

- **التخطيط:** عملية عقلية يحدد من خلالها التلميذ الخطط و الأهداف أثناء أدائه

للمهمة، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **المراقبة:** عملية عقلية يحافظ من خلالها على الهدف في مجال الاهتمام، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **التقييم:** عملية عقلية يحكم من خلالها على مدى تحقق الأهداف المسطرة، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

و تضم كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند تحليل قائمة مقياس التفكير ماوراء المعرفي.

3- برنامج تعليمي - تدريبي قائم التفكير ماوراء المعرفي: هو مجموعة من الإجراءات التعليمية التدريبية على مهارات التفكير ماوراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم) ضمن حصص محتوى المنهاج الدراسي وفق استراتيجيات منظمة بهدف تنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى عينة تلاميذ الرابعة متوسط.

7 - حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ المستوى السنة الرابعة بمتوسطة "

الشهداء السبعة" بدائرة عين الصفراء ولاية النعامة

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الثلاثي الأول من العام الدراسي (2021/2020).

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بمؤسسة التعليم المتوسط المختلط " الشهداء السبعة" التابع

لمديرية التربية الوطنية بدائرة عين الصفراء ولاية النعامة.

الفصل الثاني:

الإطار النظري للمتغيرات

- ❖ التفكير ما وراء المعرفي
- ❖ تمهيد
- ❖ نشأة و طبيعة التفكير ما وراء المعرفي
- ❖ مفهوم التفكير ما وراء المعرفي
- ❖ مكونات التفكير ما وراء المعرفي
- ❖ مهارات التفكير ما وراء المعرفي
- ❖ التفكير ما وراء المعرفي و عملية التفكير
- ❖ التفكير ما وراء المعرفي و عملية التعلم
- ❖ إستراتيجيات تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي
- ❖ قياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد: أدى التطور السريع بنظريات التعلم إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة و الذي تجسد بظهور مفهوم ما وراء المعرفة كبعد جديد في علم النفس المعرفي و منه فتح آفاق للدراسات في موضوعات متعددة لها ارتباط بالذكاء، و التعلم

1 - نشأة وطبيعة التفكير ما وراء المعرفي:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة (Méta-cognition) في بداية السبعينات نتيجة أبحاث قام بها فلافل (favell,1979) فقد استخدم مصطلح ما وراء الذاكرة أولاً، ليستخدم في وقت لاحق مصطلح ما وراء المعرفة ليضيف قيمة مضافة في مجال علم النفس وعلوم التربية ويفتح آفاقاً للدراسات التجريبية والنظرية في مختلف الموضوعات، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، كما أجريت دراسات مقارنة في مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى الموهوبين والعاديين، والذين لديهم قصور ذهني، حيث أظهرت النتائج أن فئة الأفراد الذين لديهم قصور ذهني يتصرفون بشكل نمطي غير واعين لما ينبغي إتباعه من استراتيجيات وأساليب وأن إدارتهم لسلوكياتهم الذاتية غير فعالة مقارنةً بالعاديين والموهوبين. (جروان، 2005:45)

ويرى (العتوم، 2004) أن التفكير ما وراء المعرفي من أكثر الموضوعات علم النفس وعلوم التربية حداثة، إلا أنه فكرة سبق وأن تناولها جيمس (james) وديوي (Dewey) بأنها تحتوي على التأمل الذاتي والشعوري خلال عملية التفكير والتعلم ضمن نظرية معاملة المعلومات التي تهدف إلى بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة، وأنها تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية وتمثل في التخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقييم التقدم. (ابوجادو ونوفل، 2006:343)

ويرى كلاو (kluwe ,1982) أن دراسة التفكير ما وراء المعرفي تمكننا من فهم الإنسان ليس ككائن مفكر فحسب وإنما ككائن ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته ويستطيع

توجيه سلوكه نحو أهداف خطط لها مسبقا ويسعى إلى تحقيقها، كما أضاف أنه من الضروري أن نفهم ذواتنا وأن التفكير لا يحدث صدفةً أو فعل منعكس وإنما يحدث عن قصد ويمكن مراقبته.

ويعبر تشمان (Tishman , 1994) عن التفكير ما وراء المعرفة بتعبير إدارة التفكير الذي يركز على ميل الفرد نحو سلوك معين ودرجة حساسيته والوقت المناسب للقيام بهذا السلوك أو ذاك، كما يركز كذلك على ضرورة امتلاك المعلم لمهارات يتمكن من خلالها من مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات التفكير لديهم حتى تصبح على شكل عادات وأنماط تمكنهم من حل المشكلات بفاعلية.

وتصف أورمورد (ormord,1995) التفكير ما وراء المعرفي بأنه عمليات تنظيم معرفية تعمل على الوصول بالتعلم إلى الحد الأعلى ويتضمن عدة أمور كـمعرفة المتعلم قدراته واستراتيجيات التعلم الفعالة والتخطيط لمهمة التعلم.

ويعتبر إمال (Imel ,2002) التفكير ما وراء المعرفي خاصية من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة من خلال إدراك ومراقبة التصرفات ذاتيا.

وتشير وولفولك (Woolfolk ,2001) إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يتطور مع العمر إذ أن الأفراد مع تقدمهم في النمو المعرفي يطورون مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين عملية تذكر المعلومات وضبطها ومراقبة تفكيرهم.

وبناءً على ما سبق يعد التفكير ما وراء المعرفي موضوعا حديثا في مجال البحث والدراسة في علم النفس وعلوم التربية ويعتبر نمط على مستوى أعلى من التفكير له ارتباط بالنشاط المعرفي للفرد في المهام الحياتية والأكاديمية لذا من المهم تنميته واكتسابه للرفع من الكفاءة الذاتية في بلوغ الأهداف المرجوة.

2 - مفهوم التفكير ما وراء المعرفي: اطلع الباحث على عينة من الدراسات والكتابات في المراجع العربية والأجنبية التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته ومن هذه التعريفات ما يلي:

تعريف فلافل (flavell, 1978 :906): أنه قدرة الفرد على الضبط والتحكم في التنوع الهائل للأنشطة المعرفية خلال الممارسة والتفاعل مع تلك الأنشطة(الزيات،2004:575)، كما عرفه عام 1985 أنه القدرة على التفكير في عمليات التفكير والتمركز حول عملياته المعرفية وإنتاجياته المعرفية، لذلك يكشف عن كفاءته الذاتية خلال المراقبة النشطة لتلك العمليات وتنظيمها بحيث تؤثر في الخصائص المتصلة بالمعلومات والبيانات المخزنة بما يفيد في تحقيق الأهداف.(أبو رياش، 2009:180)

تعريف ستيرنبرج (sternberg,1992): ما وراء المعرفة هي عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وأنها مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وهي احد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات، وأنها المعرفة عن عمليات التفكير بصفة عامة وعن جوانب القوى والضعف المعرفي لدى الفرد بصفة خاصة.

تعريف سشرو ودينسون (Schraw & dennison,1994): هو وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهداف وكذلك اختيار الإستراتيجية المناسبة وتعديلها واختيار إستراتيجيات جديدة بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار. (الجراح، وعبيدات،2011)

تعريف باندور (Bandura,2003): يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى التقييم المعرفي ومراقبة الأفراد لأنشطتهم المعرفية والتفكير في كفاية تفكيرهم حيث يراقبون تفكيرهم ويقيمون كفايتهم في حل المشكلات ويصوبون تقييماتهم بطريقة توصل إلى الحل ويختارون الاستراتيجيات لتحقيق تلك الحلول ويستخدمون التفكير المنظم.

تعريف سير، وجيرمان (Paulsyr & German, 1998 :34) : ما وراء المعرفة هي التفكير حول التعلم وفهم الشروط التي تساهم في تحسينه وتنظيم وتخطيط أنشطته وضبطه وتسييره والتقويم الذاتي له.

تعريف ويلسن (Wilson,1998): ما وراء المعرفة هو معرفة الفرد ووعيه بعمليات التفكير الذاتية والإستراتيجيات وقدرته على تقويم وتنظيم وضبط عمليات تفكيره.(الزيات، 2004:581) تعريف جابر عبد الحميد جابر(1999:329): هو تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدرتهم على استخدام إستراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب.

تعريف زاشاري (Zachary ,2000 :92): ما وراء المعرفة هي خاصية إنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية وعمليات معالجة المعلومات داخليا وتشير إلى كيفية تفكير الفرد.

تعريف بشيال (Buchel, 2000 :77): ما وراء المعرفة تعني ذلك التفكير الناقد المتبصر حول عملية التعليم وشروطها بغية التخطيط والتنظيم والتقويم الذاتي للوصول إلى أكثر فاعلية في التعلم.

تعريف ليدز وميكلوغلين (leather&Mcloughlin ,2001): هو التفكير في التفكير، والتفكير حول المعرفة الذاتية والمعالجات الذاتية ويتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار والتقويم والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام والمواقف. (العتوم وآخرون،2006:270)

تعريف وولفولك (woolfolk, 2001): التفكير ما وراء المعرفة بأنه المعرفة حول المعرفة، حيث أن الأفراد لديهم الدراية والمعرفة عن آلية عملهم وتفكيرهم.(أبو جادو ونوفل،2007)

تعريف ليفينجستون (Livingston, 2001): التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير حول التفكير، والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، وأخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة(صالح محمد، ومحمد بكر،2007:433).

تعريف سمعان (2002: 645): ما وراء المعرفة هي مجموعة القدرات التي تساعد المتعلم على متابعة تعلمه وأداء مهامه من خلال عمليات الفهم الذاتي لأنواع المعرفة المختلفة (التقريرية، الإجرائية، الشرطية)، وتنظيم المعرفة التي تتمثل في التخطيط وإدارة المعلومات والضبط الذاتي والمراقبة وتصحيح أخطاء التعلم والتقييم.

تعريف لطف الله (2002: 654): هو مجموعة القدرات والمهارات التي تساعد المتعلم على متابعة تعلمه ومهامه من خلال عملية الفهم الواعي للتحصيل المعرفة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية) وتنظيمها وإدارتها وتقييمها.

تعريف شحاته والنجار (2003: 167): هو عمليات فكرية وقدرة على التخطيط من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وتتطلب هذه العمليات من المتعلمين الوعي التام بالخطوات المتبعة أثناء اتخاذ القرارات وأن يقوموا بتأمل وتقييم أفكارهم.

تعريف مجدي عزيز (2004: 809): ما وراء المعرفة بأنها عمليات تحكم عليا ووظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلات، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة في حل المشكلة وهي تعتبر أحد مكونات الأداء الذكي في معالجة المعلومات.

تعريف الزيات (2004: 574): أن التفكير ما وراء المعرفي هو نمط من التفكير المدروس، والمخطط، والقصدي الموجه بالهدف ذو توجه مستقبلي قائم على أعمال العقل من أجل إنجاز المهام المعرفية المستهدفة قائم على الوعي بالذات من خلال أن يكون الفرد فعالا وإيجابيا نشطاً في بيئته لديه حس عالي بذاته كعنصر فاعل واعي بالاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها.

تعريف جروان (2005: 46): التفكير ما وراء المعرفي هو مهارات عقلية معقدة تعد من أهم السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على

جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات والموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

تعريف تيلوين، و بوقيريس (2007:72): العملية ما وراء المعرفية هي الوعي بعمليات التفكير عند إنجاز مهمات معينة، ومن ثمة استخدام هذا الوعي لضبط وتسيير ما نقوم به أثناء التعلم بصفة عامة.

تعريف أبو جادو صالح محمد، ونوفل محمد بكر (2007:347): التفكير ما وراء المعرفي يتضمن مجموعة من العناصر التي تشكل بنية هذا المفهوم والمتمثلة في عملية وعي أو معرفة الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية أو ذهنية، وتشتمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التي يرغب المتعلم القيام بها، ومن ثم مراقبة تنفيذ وتعديل

هذه العمليات أثناء العمل لإتمام هذه المهمة بالاتجاه الصحيح والمرغوب، وللتأكد من تحقيق الأهداف المرغوبة لا بد من تقييم فاعلية العمليات التي قام بها المتعلم.

تعريف الجراح، وعبيدات (2011:145): التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبناءه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات تتمثل في التخطيط، والمراقبة، والتقييم، واتخاذ القرارات، وباختيار الاستراتيجيات الملائمة.

في ضوء هذه التعريفات وغيرها يتضح للباحث ما يلي: أن مفهوم التفكير ما وراء المعرفي أستخدم بعدة تسميات (التفكير ما وراء المعرفي، فوق المعرفة، ما وراء المعرفة، الميتمعرفة)، وعلى الرغم من الاختلاف حول التسمية هناك اتفاق حول مفهوم التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير وهو عملية عقلية عليا تعد من أهم مكونات الذكاء وظيفتها الوعي وإدارة نشاطات التفكير العاملة بهدف إلى توجيه القدرات المعرفية بفاعلية أثناء القيام بحل مشكلات أو معالجة المعلومات أو أداء مهمة من خلال مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم.

3 – مكونات التفكير ما وراء المعرفي: حاول الباحث استعراض أهم الخلفيات النظرية التي قدمها

العلماء والباحثين حول مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

3 - 1 - نموذج فلافل (Flavell, 1985 :108): قدم فلافل أنموذجا للتفكير ما وراء المعرفي

والذي يتكون من :

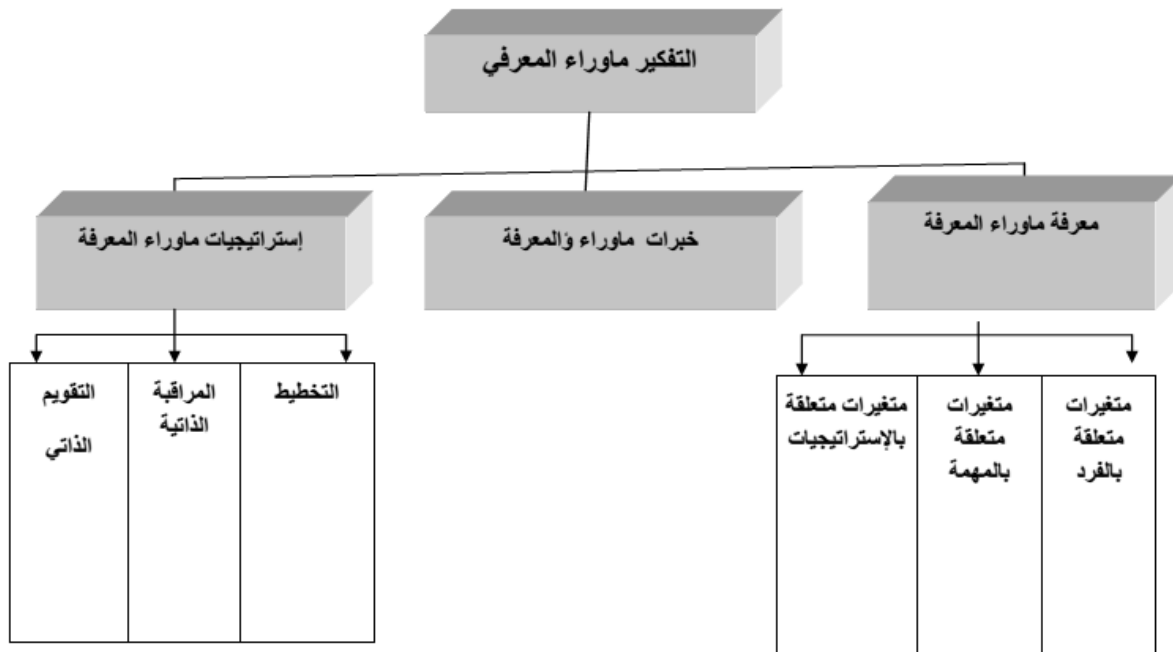
أ- معرفة ما وراء المعرفة: وتشمل المحتوى المعلوماتي المخزن في الذاكرة طويلة المدى وتختلف عن المعرفة وتتكون من المعتقدات التي استقرت في وعي الفرد مكونة لديه المعرفة بما وراء المعرفة عند التعامل مع المهام وتتضمن ثلاث فئات من المتغيرات:

- **متغيرات متعلقة بالفرد:** وتشير إلى معرفة الفرد بطبيعته وطبيعة الآخر كمجهز ومعالج للمعرفة من خلال البحث في الذاكرة الواعية عن ما نخزنه من معارف لاستخدامها كأدوات معرفية عندما يتفاعل مع المواقف.
- **متغيرات متعلقة بالمهمة:** وتهتم بالموازنة بما لدى الفرد من متطلبات معرفية ومهارية وإجرائية ومدى كفاءته على إدارتها لتحقيق الأهداف المنشودة.
- **متغيرات متعلقة بالإستراتيجية:** وتتمثل في معرفة الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية التي تساعد على تحقيق الأهداف.

ب- خبرات وتجارب التفكير ما وراء المعرفة: وتتمثل في الخبرات والتجارب الماوراء

معرفية التي تكونت نتيجة الممارسة في مختلف المواقف و المناشط الحياتية، كما يقصد بها كذلك الخبرات الوجدانية التي تصاحب العمليات العقلية، وتتأثر هذه الخبرات نتيجة معالجة الفرد للأنشطة التي يمارسها والاستراتيجيات التي يستخدمها في تحقيق الأهداف، والتي تعزز لديه الاعتقاد الشعوري بالكفاءة الذاتية للوعي الذاتي.

ت- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة: وتشير إلى أساليب واستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال تفعيل وتوظيف المحتوى المعلوماتي لما وراء المعرفي، وخبرات ما وراء المعرفة في إطار من الوعي الشعوري بالذات سواء بالتعاقب أو بالتزامن أو كليهما يكمل الآخر، وهذا التنظيم يمكن أن يأخذ صيغا مختلفة من الإجراءات تتمثل في ثلاث مهارات هي التخطيط، والمراقبة الذاتية، و التقييم الذاتي.



الشكل رقم (1) يوضح نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي حسب فلافل

(flavell, 1985)

3 - 2 - نموذج براون (Brown, 1980) بينت براون آليات اكتساب المعرفة والتي تتمثل في

الجوانب المعرفية والجوانب الما وراء المعرفية في الأداء وهما :

- الاكتساب غير الواعي والتلقائي للمعرفة.

- التحكم الواعي والمتزايد تدريجياً في المعرفة.

كما أوضحت براون أن ما وراء المعرفة تتضمن معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية من جانب، والتحكم والتنظيم ما وراء المعرفي من جانب آخر، وأوضحت أن التنظيم المصاحب لما وراء المعرفة يتضمن التنبؤ والتنقيح، والمراقبة الذاتية، والتنسيق والتحكم في محاولات حل المشكلة أو إتمام المهمة، وعليه فإن نموذج براون يوضح مكونين أساسيين لما وراء المعرفة هما:

أ - **معرفة المعرفة:** تتضمن معرفة ما وراء المعرفة للنشاطات الشعورية التي يقوم بها الفرد أثناء أداء المهمة أو حل المشكلة، حيث يمثل هذا المكون قدرة الفرد على معرفة مختلف العمليات المعرفية ووعيه من أجل تحقيق الهدف.

ب - **تنظيم المعرفة:** تتضمن تنظيم المعرفة لمختلف النشاطات المنظمة تنظيماً ذاتياً من طرف الفرد، وذلك لتعلم كيفية تعلم حل المشكلة، وهذه العمليات تمثل نشاطات التخطيط، والمراقبة، والضبط. (Brown, 1980:454)

3-3 نموذج سشرو ودينسون (Schraw & dennison , 1994): أن التفكير ما وراء المعرفة يتكون من مكونان:

أ - **المعرفة حول المعرفة:** وتشمل ثلاث أنواع من المعرفة:

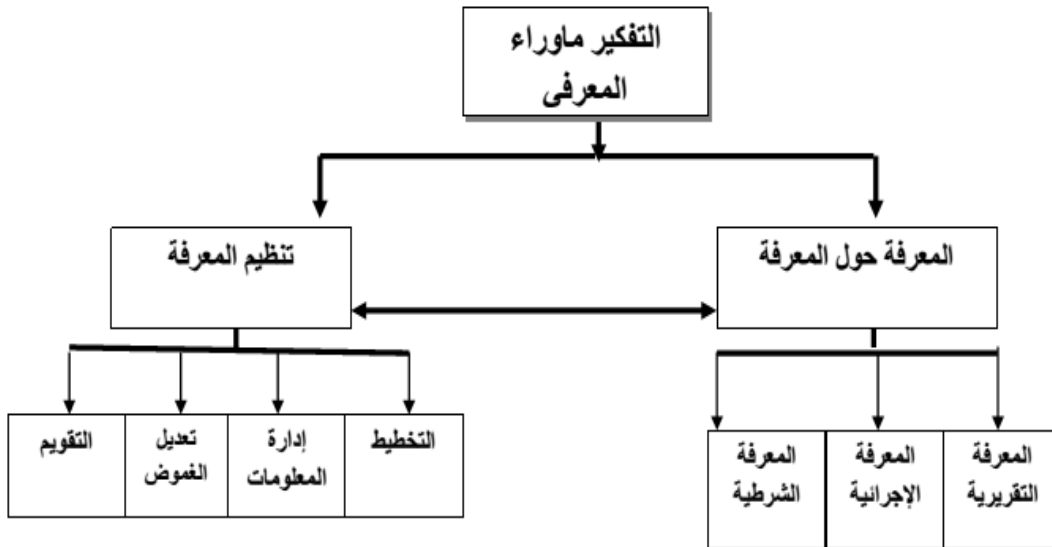
- المعرفة التصريحية وتتعلق بالمعرفة بالفرد وقدراته كمتعلم وحول مهاراته ووسائله في التفكير.

- المعرفة الإجرائية وهي المعرفة حول كيفية استخدام الإستراتيجيات من أجل إنجاز إجراءات التعلم.

- المعرفة الإجرائية وتتعلق بمعرفة متى ولماذا تكون الاستراتيجيات فعالة.

ب- **تنظيم المعرفة:** وتشمل:

- التخطيط وهي تنظيم الخطط والأهداف وتحديد المصادر قبل التعلم.
- إدارة المعلومات وهي الكفاءة في استخدام المهارات والاستراتيجيات الفعالة لمعالجة المعلومات.
- المراقبة الذاتية وهي الوعي بالإستراتيجيات المستخدمة للتعلم.
- تعديل الغموض وهي القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح أخطاء الأداء.
- التقييم وهي القدرة على تقدير مدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم.



الشكل رقم (2) يوضح نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي حسب نموذج ششرو ودينسون (Schraw & dennison , 1994)

3 - 4 - نموذج (عفانة، والخزندار، 2004): أن ما وراء المعرفة تتكون من مكونين أساسيين هما:

أ - الوعي الذاتي بالمعرفة: ويتضمن ما يلي:

- المعرفة المفاهيمية: وتتضمن معرفة الفرد للمفاهيم التي يتعامل معها وإدراكه لمكوناتها وعلاقتها فيما بينها، وإدراك معنى تلك المفاهيم في مضمونها سواء كانت مصطلحات تربوية،

واققتصادية، ورياضية، واجتماعية وغيرها من المصطلحات، وكذلك بفهم ومعنى الرموز المجردة وإدراك مغزاها، والوعي بالقوانين ذات الصلة بتلك المفاهيم.

- **المعرفة الإجرائية:** وتتضمن معرفة المتعلم للخطوات الإجرائية التي يتبعها في وصوله للهدف المعرفي، والمعرفة بالنماذج من خلال إدراك تنظيم وتكوين أنواع المخططات والأشكال التي تتعلق بالمحتوى المعرفي، وإدراك طرق الحل لمسألة أو مشكلة معينة سواء كانت المسألة أكاديمية أو حياتية، وكذا الوعي بخطوات البناء والتركيب، كمهارة تركيب جهاز ما، أو تصميم نموذج أو تركيب جملة.

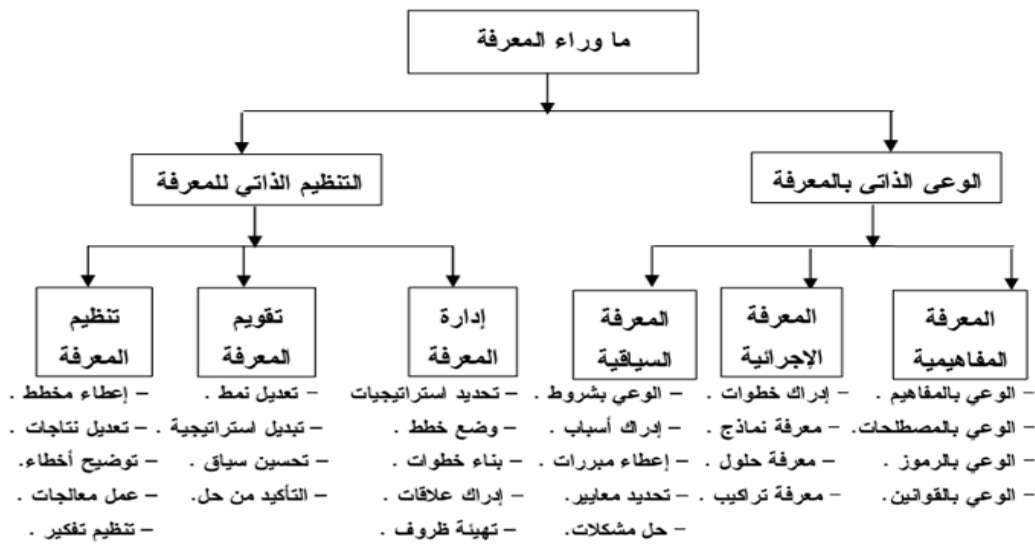
- **المعرفة السياقية:** وتتضمن هذه المعرفة الوعي بالشروط والظروف لحدوث وضعية تعلم معينة، وإدراك أسباب ودوافع الموقف التعليمي، والمعرفة بمبررات حدوث الظاهرة أو الموقف، وتحديد المعايير والمحكات لقياس التغيير الذي أحدثه فعل التعلم، وكذا الوعي بفهم المسألة أو المشكلة سواء كانت نمطية أو غير نمطية ومحاولة حلها باستخدام إستراتيجية معينة.

ب - التنظيم الذاتي للمعرفة: ويتضمن هذا المكون ثلاثة أنواع من المعرفة وهي كما يلي:

- **إدارة المعرفة:** وتتضمن تحديد الإستراتيجيات الفعالة ووضع الخطط لتنفيذ مهمة معرفية معينة وبناء خطوات مرتبة لإنجاز تلك المهمة وإدراك العلاقات القائمة بين الجوانب المختلفة للموقف المعرفي، وكذلك بتهيئة الظروف لإنجاز المهمة.

- **تقويم المعرفة:** وتتضمن هذه المعرفة تعديل النمط وهو أن يقوم المتعلم بتعديل أسلوب تعلمه في ضوء مبررات مقنعة وتبديل الإستراتيجية بأخرى أكثر فاعلية في تنمية القدرات والمهارات لتحقيق المهمة بواسطة أسلوب محدد لطرح المضامين الفكرية بشكل جذاب ومقنع والتأكد من الحل بأسلوب يستخدمه المتعلم للتأكد من صحة الموضوع أو الفرضية، والخطوات التي استخدمها.

- تنظيم المعرفة: وتتضمن هذه المعرفة إعادة المتعلم تنظيم المخطط أو الخطوات التي يستخدمها في التعلم أو التفكير وذلك بعد أن يحدد الأخطاء التي حالة دون وصوله إلى الأهداف المنشودة، وتعديل نتاجات معينة من خلال التغذية الراجعة، وتوضيح الأخطاء بهدف التخلص منها في أساليب التفكير والتعلم، وإجراء معالجات فورية لخطوات التعلم أو لأنماط التفكير المستخدمة في حل مسألة أو مشكلة، والقيام بتنظيم تفكيره طبقاً للظروف والوضعيات. (عفانة، والخزندار، 2009:127)



الشكل رقم (3) يوضح نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي (عفانة، والخزندار، 2009):

5 - نموذج رشوان (2006): يرى بأن ما وراء المعرفة تنقسم إلى ثلاث بنيات هما:

أ - معرفة ما وراء المعرفة: وتتضمن:

- المعرفة التقريرية والتي تتضمن معرفة الفروق بين الإستراتيجيات المعرفية المختلفة والخاصة بالذاكرة والتفكير وحل المشكلات.

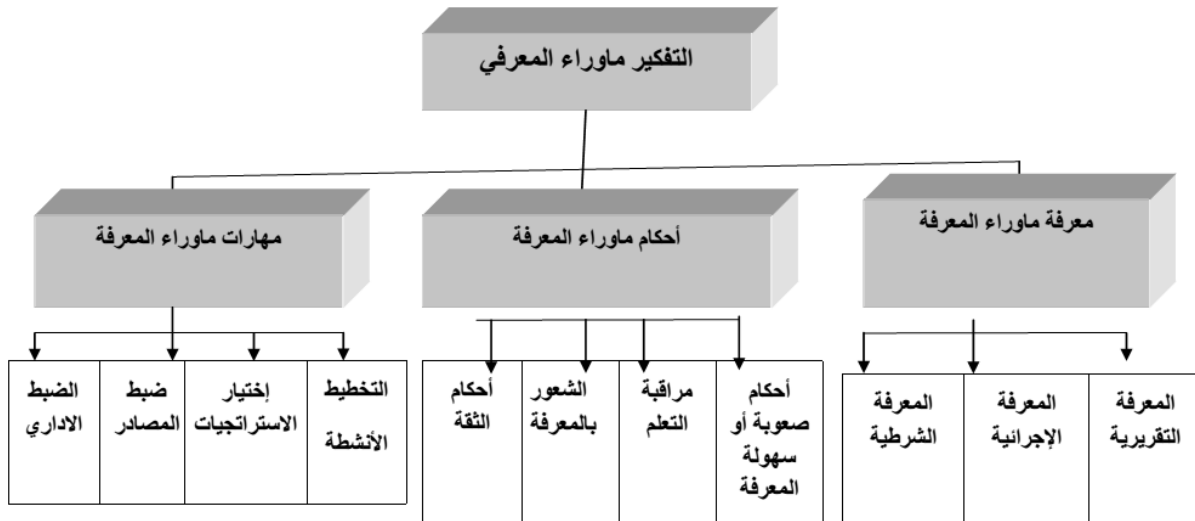
- المعرفة الإجرائية والتي تتضمن كيفية استخدام وتفعيل الإستراتيجيات المعرفية المختلفة.
 - المعرفة الشرطية والتي تتضمن معرفة متى يتم استخدام الإستراتيجيات المعرفية المختلفة ولماذا يتم استخدام إستراتيجية معينة.
 - المعرفة عن المهام والسياقات وكيفية تأثيرها على المعرفة.
 - المعرفة عن الذات وتتضمن المعرفة مرجعية الذات والمعرفة في إطار المقارنة بالآخرين.
- ب - أحكام ما وراء المعرفة: وتتضمن:**

- أحكام صعوبة أو سهولة المهمة وتعني عمل تقديرات عن مدى صعوبة أو سهولة مهام التعلم موضوع التجهيز والمعالجة.
- مراقبة التعلم والفهم أو تميز حدوث التعلم.
- الشعور بالمعرفة ويعني امتلاك الخبرة أو الوعي بمعرفة شيء ما ولكن لا يستطيع المتعلم تذكره بصورة تامة.
- أحكام الثقة وتعني عمل تقديرات أو أحكام عن مدى صحة أو مناسبة الاستجابات.

ج - مهارات التفكير ما وراء المعرفي: وتتضمن:

- تخطيط الأنشطة وتعني وضع الأهداف للتعلم وتخطيط وقت التعلم والأداء.
- اختيار استخدام الإستراتيجية وتعني تقرير وتحديد الإستراتيجية التي سوف يستخدمها المتعلم في التجهيز والمعالجة وكذلك متى يتم تغيير الإستراتيجية أثناء الأداء.

- ضبط المصادر وتعني ضبط وتنظيم الوقت والجهد وخطوات التعلم والأداء.
- الضبط الإرادي ويعني ضبط وتنظيم الدافعية والانفعالات وبيئة التعلم. (أحمد رشوان، 2006:ص36)



الشكل رقم (04) يوضح نموذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي (رشوان، 2006):

3-6 نموذج عبيد (2009): يرى وليم عبيد أن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من ثلاث أنواع من السلوك هي:

- أ - معرفة الفرد عن عمليات فكره الذاتي ومدى ثقته في وصف تفكيره.
- ب - المتابعة والضبط والتحكم الذاتي لما يقوم به الفرد عند انشغاله بعمل ذهني كحل مشكلة معينة ومراقبة مدى جودة استخدام هذه المتابعة في إرشاد نشاطه العقلي في حل المشكلة.

ج - انفعالات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه الانفعالات في طريقة تفكيره. (وليم عبيد، 2009:217)

وعلى ضوء ما تقدم من آراء العلماء والباحثين لنماذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي يرى الباحث أن هناك اتفاق بين الباحثين والعلماء على أن التفكير ما وراء المعرفي له مكونات رئيسية وفرعية، يتعلق المكون الأول بمعرفة ما رواء المعرفة ويتضمن المعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، والمكون الثاني يتعلق بمهارة التخطيط، والتنظيم والمراقبة، و التقويم، والمكون الثالث يتعلق بالإستراتيجيات المستخدمة في أداء المهمة.

كما ظهر للباحث محور تركيز العلماء حول مكونات التفكير ما وراء المعرفي على المجال المعرفي بدرجة كبيرة وعدم الإشارة إلى المجال الانفعالي بنفس الدرجة في حين أثبتت الكثير من الدراسات أثره على التفكير أو من خلال العلاقة الدائرية المتمثلة في التأثير والتأثر بين المجال المعرفي والانفعالي.

4 - مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتصنيفاته: انطلاقاً من مفاهيم ومكونات التفكير ما وراء المعرفي فإن المهارات تعتبر الجانب التطبيقي على مستوى سلوك الفرد حسب مجال نشاطه، حيث تتضمن مهارات التفكير ما وراء المعرفي العمليات الإجرائية لإدارة العمليات المعرفية وتوجيهها.

4 - 1 - تصنيف ستيرنبرج (Sternberg , 1988) مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث مهارات رئيسية وتضم كل مهارة مهارات فرعية وهي كالتالي:

مهارة التخطيط: تضم المهارات الفرعية التالية:

- الشعور بالمشكلة وطبيعتها وتحديد الهدف.

- اختيار إستراتيجية التنفيذ.

- ترتيب تسلسل الخطوات والعمليات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
- **مهارة المراقبة والتحكم:** تضم المهارات الفرعية التالية:
 - الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
 - الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
 - معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
 - معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية الموالية.
 - اختيار العملية الملائمة حسب السياق.
 - الكشف عن العقبات والأخطاء.
 - معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.
- **مهارة التقييم:** تضم المهارات الفرعية التالية:
 - تقييم مدى تحقق الهدف.
 - الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
 - تقييم مدى استخدام الأساليب التي استخدمت.
 - تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
 - تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

4 - 2 - تصنيف جاما (Gama,2001) مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى سبع مهارات

وهي كالتالي:

- الوعي بمستوى فهم المشكلة وهذا يعبر عن درجة فهم الفرد للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وقدرته على وصف المشكلة بلغته الخاصة.

- القدرة على الوعي بجوانب القوة والضعف في التفكير، بحيث يُدعم الايجابي منه وتعديل السلبي.

- القدرة على تنظيم وإدراك نوع وطبيعة المعرفة السابقة التي يختزنها في بنائه المعرفي ذات العلاقة بموقف حل المشكلات المشابهة.

- القدرة على التفكير في الاستراتيجيات العاملة السابقة وتكرار استخدامها في مواقف مشابهة.

- تنظيم الخطط والقدرات من خلال مخرجات الأعمال السابقة لتتوافق مع المواقف الجديدة.

- القدرة على البقاء في المسار الصحيح أثناء النشاط السلوكي من خلال تقييم الخطط المستخدمة.

- تقييم فاعلية الإستراتيجية وهي الحكم على مدى نجاح الخطة المستخدمة تجاه الحل.(العتوم، وآخرون، 2006:273)

4 - 3 - تصنيف أبو رياش وآخرون (2009) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتخذ شكلا

عنقوديا مرتببا بعضه ببعض بطريقة منظمة وتترتب كالتالي:

أ - **مهارات التنظيم الذاتي:** وهي التي يستخدمها المتعلم عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته تجاه الموضوعات الأكاديمية، وتتكون من المهارات الفرعية التالية:

- الالتزام بأداء مهمة علمية معينة.

- الاتجاه الإيجابي نحو المهمة العلمية.

- السيطرة على الانتباه لمتطلبات المهمة العلمية.

ب - مهارات توظيف المعرفة لأداء المهمة العلمية: وهي المعرفة الأساسية التي على المتعلم استخدامها لأداء المهمة العلمية وهي المعرفة التي تكون في متناول يد المتعلم تتكون من مهارات فرعية هي كالتالي:

- المعرفة التصريحية التقريرية.

- المعرفة الإجرائية العملية.

- المعرفة الشرطية.

ج - مهارات الضبط الإجرائي: يستخدم المتعلم هذه المهارات عندما يقوم بعملية التقويم أو التخطيط أو باختبار مدى تقدمه لاستكمال المهمة العلمية التي يقوم بها وتتكون من مهارات فرعية هي:

- مهارة التقويم.

- مهارة التخطيط.

- مهارة عمليات التنظيم. (محمد أبو رياش، 2009:188)

4 - 4 - علي سيد، وحسن محمد (2008) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفة تتكون مما يلي:

أ- تحديد الهدف: ويعني السلوكيات المستهدفة من خلال المعرفة الجديدة المكتسبة والتي تضاف إلى لدى الفرد من خبرات.

ب - التخطيط: ويتم قبل وأثناء التعامل مع المهمة من خلال الوعي بالخبرات السابقة وتنظيمها وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة.

ت - المتابعة: وهي المراقبة الذاتية المستمرة للمعالجة المعلومات وربط المدخلات بالخبرات السابقة.

ج - التقويم: ويعني القياس والحكم على مدى نجاح الاستراتيجيات المتبعة في أداء المهمة من خلال نسب النجاح المنشودة للأهداف المحددة سابقا. (علي سيد، وحسن محمد، 2008:122)

4 - 5 - تصنيف مارزانو وزملائه (Marzanoe & al, 1988) مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث مجالات رئيسية والتي تتضمن مهارات فرعية هي:

أ - مهارات التنظيم الذاتي: وهي تتضمن:

- الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية.

- الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية.

- ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.

ب - المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية: وتضم المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية.

ج - مهارات التحكم الإجرائي (التنفيذ): وتشمل:

- مهارات تقويم المتعلمين لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام.

- مهارات التخطيط المتعمد والمتروني لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام.

- مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام. (مارزانو، روبرت (2004،

بناء على ما سبق هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة وتجمع العديد منها على وجود ثلاث مهارات أساسية هي:

أ - مهارة التخطيط:

هو اختيار الخطط المناسبة وتحديد المصادر التي تؤثر على الأداء مثلاً: التنبؤ قبل القراءة، تسلسل الإستراتيجية، تحديد الوقت، الانتباه بشكل اختياري قبل البدء في العمل، وأن المتعلمين الخبراء لديهم معرفة أكبر للقيام بالتخطيط لتعلمهم قبل البدء بها، وأن القدرة على التخطيط يتم تطويرها وتحسينها في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

أن عملية التخطيط تشمل على انتقاء الإستراتيجيات الملائمة وتحديد الموارد التي تؤثر على الأداء، مثال ذلك عمل تنبؤات قبل القراءة وتسلسل الإستراتيجية وتحديد الوقت قبل بداية إحدى المهام، وتظهر هذه القدرة عندما يقوم الفرد بعمل من الأعمال بناء على الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وامتلاك هذه المهارة له أهمية كبيرة في جميع المستويات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وعليه مهارة التخطيط تعني وجود الهدف ويكون له خطة لتحقيقه وتحديد المصادر قبل التعلم وتتضمن الأنشطة والإجراءات التي تنظم عملية التعلم وتشمل:

- تحديد الهدف، أو الشعور بالمشكلة، وتحديد طبيعتها.

- اختيار الإستراتيجيات ليتم الإنجاز.

- متابعة وترتيب تسلسل خطوات التنفيذ.

- تحديد الصعوبات والأخطاء والمعوقات.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والمعوقات.
- تحديد الوقت اللازم للتعلم.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها والمحتملة.

ب - مهارة المراقبة:

أن مهارة المراقبة هي العملية التي يفحص فيها الفرد بشكل متتال وبطريقة تتخلل الأداء هل يعي ما يقرأ؟ هل هناك مزيد من المعلومات يحتاج إليها لفهم أعمق؟ وهذه العملية تبدأ قبل العمل وتستمر معه وبعده

أن حدوث عملية المراقبة بأن الفرد يستقبل نوعين من المدخلات مصدرها الحس الما وراء معرفي، فالأول يضم أهداف المهمة أو المشكلة التي يتعامل معها الفرد، والثاني هو وصف للحالة المعرفية للفرد أثناء قيامه بالمهمة ، وعند قيام الفرد بالمقارنة بين هذين المصدرين ينتج لديه تغذية راجعة للحالة المعرفية ومدى انجازه للأهداف ووعيه بالمهمة، ما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار في العمل ومعالجة الصعوبات.

وعليه هذه المهارة تعني توفير آليات ذاتية لمراقبة مدى تحقيق الأهداف المراد إنجازها وتشتمل على النشاطات التالية:

- المحافظة على الهدف في الذاكرة.
- المحافظة على تسلسل الخطوات.
- معرفة زمن تحقيق الهدف الفرعي.

- اتخاذ القرار متى يجب الانتقال إلى المرحلة التالية.

- معرفة اختيار العملية التالية المناسبة.

- اكتشاف الصعوبات والأخطاء والمعيقات.

- معرفة كيفية معالجة الأخطاء وتجاوز المعيقات.

ج - مهارة التقييم:

أن التقييم يشير إلى معرفة صحة أو خطأ المنتج والكفاءة لتعلم الفرد، وأن التقييم جزء أساسي ومهم في التحكم ما وراء المعرفي، أي أنه يتضمن تقييماً للمعرفة الراهنة مثل (هل أفهم ما أقرأ، هل صادفت هذه المشكلة من قبل)، وتظهر عملية التقييم عبر العملية العقلية بأكملها بدءاً من التخطيط والمراقبة وفي كل خطوة من خطوات العمل، فهي تضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف.

أن التقييم هو عملية مستمرة تبدأ من بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وإلى نهايتها، لكن لا يأخذ هذا النموذج بطريقة ميكانيكية بل ينبغي على المتعلم القيام بالتخطيط والمراقبة والتقييم في كل مرحلة من مراحل التعلم.

وعليه هذه المهارة تعني القدرة على الحكم على التخطيط والضبط والاستراتيجيات المتبعة والمنتج من حيث الصحة والخطأ منذ بداية العملية العقلية في فعل التعلم إلى نهايتها بغرض الوصول إلى تحقيق الهدف وتتضمن الإجراءات التالية:

- تقييم مدى تحقق الهدف.

- الحكم على دقة وكفاية النتائج.

- تقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة.

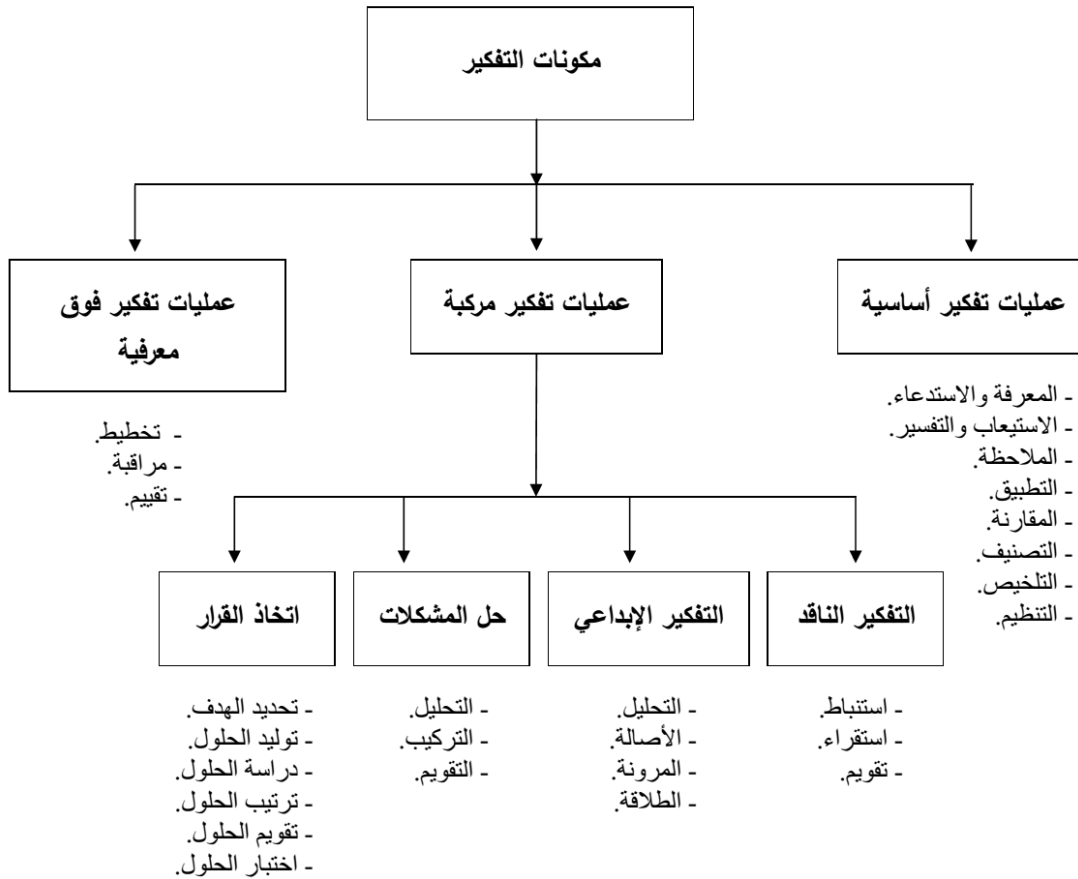
- تقييم مدى معالجة الصعوبات والأخطاء والمعوقات.

- الحكم على مدى كفاية الخطة والإستراتيجية المستخدمة وكيفية التنفيذ.

5- التفكير ما وراء المعرفي وعملية التفكير:

يشير جروان (1999) أن العديد من الدراسات أظهرت أن المفكرين والباحثين في حل المشكلات أنهم يمتلكون سيطرة وقدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه ويميزون بين ما يعرفونه وبين ما لا يعرفون وأنهم يدركون جيدا هدفهم وكيف يستطيعون الوصول إليه عندما يفكرون في حل المشكلة. (جروان، 1999:45)، أي أن أولئك المفكرين والباحثون لهم خصائص عقلية تسمح لهم بإدارة أنماط تفكيرهم بشكل مترابط ومرتب وهذا يتفق مع خصائص التفكير التأملي أو الوعي بتفكير الذي حدده العلماء في ما وراء المعرفة.

على ضوء الدراسات التي قام بها العلماء والباحثين من خلال النظريات والدراسات الميدانية حول التفكير يتضح للباحث أن التفكير ما وراء المعرفي هو أحد مكونات التفكير ، وأن مهارات واستراتيجيات التفكير هي وظائف لا يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها فهي في تناغم وتناسق ويعد التفكير ما وراء المعرفي في المرتبة العليا في عمليات التفكير، فالعملية تستدعي تفاعل أنماط التفكير فكل نمط يستعين بنمط آخر أو في شكل علاقة دائرية تقوم على التأثير والتأثر وهذا يوضحه النموذج التالي:



الشكل رقم (05) يوضح نموذج مكونات عمليات التفكير (عفانة والخزندان، 2004)

6 - التفكير ما وراء المعرفي وعملية التعلم:

نظرا لحداثة المفهوم في الأدب التربوي والنفسي لم يرمج في وثائق النظم التعليمية كأحد أهداف التعليم، ومع تأكيد نتائج البحوث والدراسات أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في

معالجة المعلومات، حيث فتح الباحثون مجالاً لتناوله كأحد مكونات برامج تعليم التفكير على اعتبار أنه أي تفكير هادف يتضمن مهارات معرفية وما وراء معرفية. (جروان، 2005:47)

كما أن مفهوم التعلم السائد حالياً في ظل المنظور البنائي المعرفي يرتبط على نحو موجب بما وراء المعرفة " فالتعلم يجب أن يكون شيئاً ما يقوم بعمله المتعلم أكثر من شيء يعمل له أو يُعلمه له الآخرون" (Zimmerman, 1998)، أي أن المتعلم نشطاً وإيجابياً له القدرة على بناء أبنية معرفية ذاتية جديدة من خلال إقباله على التعلم بإيجابية وهذا ما أكدته عدة دراسات عربية وأجنبية سبق الإشارة إليها في الدراسات السابقة.

وقد أشار جابر (1999) إلى عدة مبادئ ترتبط بتعليم وتعلم مبادئ التفكير ما وراء المعرفي

هي:

- مبدأ العملية: حيث التأكيد على أنشطة التفكير وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.
- مبدأ التأملية: حيث يكون للتعلم قيمة وأن يساعد على الوعي بإستراتيجيات التفكير ومهارات تنظيم الذات والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.
- مبدأ الوظيفية: وهي أن يكون المتعلمين على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.
- مبدأ الوجدانية: وهي التفاعل بين المكونات المعرفية والوجدانية.
- مبدأ انتقال الأثر: وهو سعي المتعلمين لتحقيق انتقال أثر التعلم والتعميم.
- مبدأ التشخيص الذاتي: وهو أن يتعلم المتعلمين كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة.
- مبدأ التعاون: ويهتم بالتعاون والنقاش بين المتعلمين.
- مبدأ السياق: تستخدم استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بانتظام مع توفر وقت كاف وممارسة في سياقات مناسبة.

- مبدأ التصور القبلي: ويعني أن تعلم المواضيع والمفاهيم الجديدة يتم إرساءها وبنائها على المعرفة السابقة للمتعلم.

- مبدأ تصور التعلم: ويعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلاءم تصورات ومفاهيم المتعلمين الحالية.

- مبدأ الهدف: ويعني التأكيد والاهتمام بأهداف التفكير العليا والتي تتطلب تعمقا معرفيا.

و يرى بروير (2000) أنه يمكن تعلم المهارات الأساسية للتفكير ما وراء المعرفة مثل تعلم المهارات المعرفية في الحساب والقراءة، وتتمثل هذه المهارات الأساسية فيما يلي:

- القدرة على توقع نتيجة فعل معين يقوم به الفرد لحل مشكلة تواجهه.

- القدرة على اختبار مدى فاعلية ما يقوم به.

- القدرة على مراقبة التقدم الذي يحققه تجاه الحل.

- القدرة على اختبار مدى منطقية أفعاله.

ويرى أنه كي يصبح الفرد مفكرا فعلا عليه أن يدرس هذه المهارات ويعرف متى يستخدمها

ويستفيد منها في مواقف الحياة المختلفة

ويؤكد (2003) peierce.w على أثر ما وراء المعرفة على الدافعية لدى التلاميذ، حيث

يحاولون عزو وتفسير النتائج الإنجازية المتحصل عليها في الاختبارات أو المهمات الصفية إلى

عوامل داخلية تتمثل في جهدهم وقدراتهم الخاصة وفي حالة الفشل يعزون ذلك إلى أسباب

خارج الذات مثل صعوبة المهمة، وفي هذا الإطار يرى (الزيات، 2004:591) أن العلاقة بين

التفكير ما وراء المعرفي والعوامل الدافعية هي علاقات تبادلية دائرية تقوم على التأثير والتأثر،

حيث أن الوعي الذاتي بإمكانيات الفرد ومحدداته المعرفية يدعم ويعزز الضبط الذاتي للنشاط

العقلي المعرفي ومن ثم فإن هذا ذو طبيعة دافعية قد يقود الفرد إلى النجاح في إنجاز المهمة.

7 - إستراتيجيات تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي: استنادا إلى الأدب النظري والدراسات الميدانية هناك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن التربية المدرسية من خلال النشاطات التعليمية، حيث يرى بروير (2000) أن أفضل الطرق لتعليم التفكير هي مواقف التعلم في مجموعات تعاونية بتوجيه من المعلم والتفكير بصوت مرتفع ضمن المجموعة، وبالتالي فإن استخدام الحوار واستخدام المنطق والتخطيط والمراقبة يشارك به جميع أفراد المجموعة فيدركون العمليات المعرفية فيتفهمون كيف يراقبونها ويقومونها. (بروير، 2000)

كما يؤكد سكارادماليا وبريتر (Sceradmalia & Bereiter, 1991) ضرورة التدريب على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ضمن بيئة تعليمية منظمة تسمح لهم بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي من خلال النشاطات التعليمية

ويرى بنتريك وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1994) أن عملية التفكير ما وراء المعرفي يمكن تطويرها من خلال استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وبالتالي يكمن التنبؤ بالنتائج الإيجابية التي ستظهر حتماً على أدائهم الأكاديمي، وتكرار ممارسة هذه العملية يؤثر إيجاباً على مستوى الإدراك المعرفي للمتعلم مما يجعله أكثر إقبالا على استخدام الاستراتيجيات الما وراء معرفية التي تمكنه من التحكم في بيئته المعرفية وتنسيق عملية التعلم، وتكون أساساً من التخطيط، والمراقبة، والتنظيم لتساعد المتعلم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلم. (الحسينان، 2010)

كما يشير (Leather & Mclaughlin, 2001) أن تعلم استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي تجعل لدى المتعلم القدرة على التعلم المنظم ذاتياً، وتزيد من ثقته بقدراته وإحساسه بالكفاءة وتحسين أدائه ونقل الخبرات إلى مهمات أخرى، وبناء وعي بنمو الإستراتيجية من خلال أداء المهمة وتحليلها وتقويم أدائه.

حيث يعرفها هينسرن والير (Henson & eller, 1999): بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وأثناءه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (Henson & eller, 1999 :258)

تعريف عبد السلام مصطفى (2001): بأنها مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل التلميذ في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه. (عبد السلام مصطفى، 2001 : 96)

تعريف سعاد فتحي (2002): بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها التلميذ للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بعمليات ما وراء المعرفة. (سعاد محمد فتحي، 2002 : 244)

تعريف شحاتة، والنجار (2003): بأنها الاختبارات أو الإجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم للمعرفة لإدارة عملية تعلمه، كما أنها قدرة المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمة ما، وتعرف الإستراتيجيات المساعدة لأنها تعين المتعلم أثناء القيام بالعمليات المعرفية. (حسن شحاتة، وزينب النجار، 2003 : 42 . 43)

تعريف (Broyon, 2004) : بأنها سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد للسيطرة على الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق الهدف، وهذه تساعد على تنظيم ومراقبة عملية التعلم وتشتمل على التخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة. (Broyon, 2004 :76)

تعريف علي (2004): بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه والوعي بالإجراءات والأنشطة التي

ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها. (علي، 2004: 211)

تعريف بهلول (2004): على أنها القدرة على استخدام الإستراتيجيات المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرارات والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ. (بهلول، 2004: 171)

تعريف حسن شحاتة (2005): بأنها تدريب التلميذ على التفكير ومعرفة ماذا نعرف؟، وماذا لا نعرف؟، وأنها عمليات إجرائية لإدارة وتنظيم التفكير، فالتلميذ عندما يستخدم هذه الإستراتيجيات إنما يدير تفكيره، وتفيده امتلاك المعرفة والفهم والاستخدام المناسب لهذه المعرفة مع الوعي والتحكم في تعلم وانجاز المهمة ومعرفة التلميذ لذاته وإدراكه لها كمتعلم ووعيه الذاتي لمعاملات تعلمه. (حسن شحاتة، 2005: 105)

تعريف الشريبي، والطناوي (2006): بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة وهي: معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها، وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معان يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات. (فوزي الشريبي، وعفت الطناوي، 2006: 39)

تعريف احمد علي (2007): بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه من المعلم ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها، وأن يفكر فيهن وأن يعرف الأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية. (أحمد علي إبراهيم، 2007: 20)

عرفها البنا (2008): بأنها مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسي من اجل توجيه سلوك المتعلمين إلى الوعي بعملياتهم المعرفية وتفكيرهم وذلك قبل وأثناء وبعد إنجاز المهمة بما يمكنه من تنمية مهارات ما وراء المعرفة. (البنا، 2008:42)

تعريف دنيا خالد (2011): بأنها العمليات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم للوصول إلى الأداء الناجح في عملية التعلم، كما أنها توجه المتعلم للقيام بعمليات عقلية معينة تؤدي إلى النمو مهارات ما وراء المعرفة لديه. (نادية خالد أحمد، 2011:19)

بناء على التعريفات السابقة يرى الباحث أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي مجموعة من الإجراءات العقلية الواعية التي يتبعها الفرد خلال أداءه المهمة والتي تمكنه من الإحساس بذاته كعامل للمعرفة، وتفعيله لخبراته المكتسبة في إدارة عملياته المعرفية ومراقبتها وتقييمها لتحقيق الأهداف المنشودة.

ونظراً لأهمية إستراتيجيات مهارات التفكير ما وراء المعرفي في عملية التعليم والتعلم فقد عمل العلماء على اشتقاق الاستراتيجيات الفعالة التي تساعد المتعلم على توظيف عملياته الذهنية وضبطها والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وقد تنوعت هذه الاستراتيجيات مع أن الهدف واحد ومن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ما يلي:

- إستراتيجية تهيئة البيئة التعليمية:

يشير الزيات (2004) أنه يمكن للمعلم تهيئة وتعزيز البيئة التعليمية لاستشارة واكتساب التفكير ما وراء المعرفي ويتحقق هذا من خلال:

- جعل عمليات التعلم نشطة ومستمرة وإيجابية وبناءة.

- جعل المناخ النفسي الاجتماعي الأكاديمي مبني على الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم.

- تقدير كل متعلم باعتباره قيمة في حد ذاته أيا كان مستواه وتفكيره.

- بث روح الفريق و التعلم والعلاقات التعاونية. (الزيات، 2004:583)

- إستراتيجية النمذجة:

ترجع فكرة التعلم بالنمذجة أو القدوة إلى " بندورا " مؤسس مدرسة التعلم الاجتماعي حيث يرى بأنها تعتبر أفضل طريقة لتعليم المهارات المختلفة سواء كان تربوية أو ثقافية أو علمية، ويوصي النموذج بالقدرة على التمثيل والصبر والإيحاء. (عبد العزيز، 2013:223)

ويعتبر جروان (2005) أن هذه الإستراتيجية من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة أثناء قيامه بالنشاط وقد يكون استخدام هذه الإستراتيجية مناسباً في بداية تطبيق برنامج تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية خلال مرحلة الدراسة الابتدائية أو المتوسطة، ويستطيع المعلم أن يستخدم هذه الإستراتيجية بمبادرة منه أو بانتهاز الفرصة عندما يطرح أحد المتعلمين مشكلة أو سؤالاً مناسباً حول موضوع الدرس، ويتلخص دور المعلم النموذج في إبراز مهارات التفكير فوق المعرفية عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة وبيان أسباب اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية، كما يستطيع أن يقود المتعلمين في التخطيط للوصول إلى الإجابة ومن ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي يتحقق بها الهدف. (فتحي جروان، 2005: 297)

ويوصي الزيات (2004) المدرسين بنمذجة أنشطة ومهارة المعرفة وما وراء المعرفة لتلاميذهم

وتدريب المتفوقين منهم على التقليد، وتقديم نماذج ذاتية فعالة، ويتم هذا من خلال:

- قيام المدرسين بالتعبير اللفظي المسموع عن تفكيرهم الخاص.

- تشجيع المتعلمين على التعبير اللفظي المسموع عن تفكيرهم.

- تشجيع المتعلمين على استشارة وطرح الأسئلة حول هذه النماذج من التفكير.
 - دعم القيام بحلقات مؤتمرية للمتعلمين لمناقشة وتطوير نماذج التفكير. (الزيات، 2004:584)
 وعليه فإن استراتيجيات النمذجة تتم بواسطة المعلم كنموذج يظهر انه يفكر بصوت مرتفع موضحا كيف يستخدم مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما تتم النمذجة بواسطة المتعلمين من خلال تمثيل عملية التفكير بصوت عالي اثناء القيام بحل المشكلة بإشراف من المعلم.

- إستراتيجية W-L-K (أعرِف - أريد أن أعرِف - تعلمت)

تعتبر هذه الإستراتيجية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، ترجع إلى جرهام ديتريك (Dettrich Graham, 1980) والذي استمد هذه الإستراتيجية من أفكار بياجيه (1964)، والتي طورها دونا أوغل (Ogle, 1986) في الكلية الوطنية للتعليم بأمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة. (سليمان، 2012:31)

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى مساعدة المتعلمين على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع وتوضيح الغرض من الموضوع، كما تساعد على مراقبة وتقويم المتعلمين لفهمهم وتوسيع أفكارهم فيما بعد الموضوع، وهي واسعة الاستخدام لكل المراحل التعليمية والعمرية.

ويرى إبراهيم (2005) أن هذه الإستراتيجية تهدف إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، وتتكون إستراتيجية (K-W-L) من الخطوات التالية:

- مرحلة K: للدلالة على المعرفة السابقة عن الموضوع، وهي خطوة استطلاعية يحدد من خلالها المتعلم ما يعرفه من معلومات وبيانات سابقة.

- **مرحلة W:** للدلالة على الرغبة، وهي خطوة يحدد من خلالها المتعلم ما يرغب في تعلمه حول الموضوع.

- **مرحلة L:** للدلالة على تقويم التعلم، وهي خطوة يحدد من خلالها المتعلم ما تعلمه فعلاً بعد أن يكون قد شارك في أنشطة التعلم الهادفة، أي بعد أن يقرأ أو يسمع أو يلاحظ المعلومات يحدد ما تعلمه. (أحمد علي إبراهيم، 2007: 29)

ماذا أعرف؟ WAT I KNOW?	ماذا أريد أن أعرف؟ WAT I WANT TO KNOW?	ماذا تعلمته بالفعل؟ WAT I LEARN?

ولقد طور الباحثون الإستراتيجية بإضافة خطوات إليها مثل إضافة رجيانو

(Ruggiano, 1999) (Q) لتصبح (K-W-L-Q) للدلالة على الأسئلة الجديدة لفهم

الموضوع، وكذلك أضافه سيسيلسكي (Ciesielski, 1999) (H) لتحسين مستوى قراءة

المتعلمين ولتنمية الفهم القرائي. (سليمان، 2012:41)

ويتحدد دور المعلم في هذه الإستراتيجية حسب عطية (2009) بتوجيه العملية التعليمية

حول ما يريد من المتعلمين تعلمه، وما يريد المتعلمين تعلمه وفهمه، والترتيبات اللازمة لجعل

المتعلمين مستقلين في خطوات هذه الإستراتيجية، بمعنى أن دور المعلم يتحدد بتوجيه والإرشاد

بأسلوب تعليمي مناسب. (عطية، 2009: 254)

ويتحدد دور المتعلم حسب الزهراني (2011) في أن يقرأ ويشاهد أو يستمع للموضوع ويستوعب الأفكار المطروحة منه، وي طرح الأسئلة التي تلي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة، ويمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها الموضوع، يصنف الأفكار الواردة في الموضوع إلى محاور أساسية وفرعية، ويتدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع أفراد مجموعته من خلال المناقشة والحوار، ويقوم ما تم في بنائه المعرفي من معلومات وحقائق خاطئة. (الزهراني، 2011: 25)

وعليه فإن هذه الإستراتيجية تتسم بالمرونة بحيث يمكن تكييفها حسب أساليب المتعلم والمعلم بإضافة خطوة لخطواتها الأصلية وهي صالحة لكل المراحل التعليمية بما فيها المرحلة الجامعية كونها تعزز فكرة المتعلم محور عملية التعلم وتؤكد على التعلم المنظم ذاتيا من خلال تنظيم الوعي بالتفكير وتنشيط البنية المعرفية حيث تعتمد على ربط المعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة بالمعلومات والمواقف التعليمية الجديدة.

- إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يعرف باكر وبيورن (Baker & Piburn , 1997) الإستراتيجية بأنها تقوم على توجيه المتعلمين مجموعة من الأسئلة على أنفسهم أثناء معالجة المعلومات.

يرى علي اسعد (2003) أنه كثيرا ما تكون صياغة مشكلة ما أكثر أهمية من حلها، فإيجاد الحل قد يكون مجرد مهارة رياضية أو تجريبية أما طرح أسئلة واحتمالات جديدة والتمعن في مشكلات قديمة من زاوية جديدة فذلك يتطلب خيالا خلاقاً ويبشر بتقدم حقيقي كما يرى ألبرت . آينشتاين، ومن هنا يتوجب تعليم الأطفال فن التساؤل وطرح المشكلات وإعادة بنائها. (علي أسعد وطفه: 2003)

أشارت الخزندار وآخرون (2003) إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في خلق بناءً انفعالياً ودافعياً ومعرفياً حيث حين يبدأ المتعلمون في استخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر إيجابية ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تنير دوافع المتعلمين للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة ومواقف حياتهم اليومية مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمراً يسيراً. (الخزندار وآخرون، 2006:140)

وتوصل الباحثون إلى أنه هناك عدة مراحل يمر بها المتعلمون من خلال استخدامهم لإستراتيجية التساؤل الذاتي حيث يستخدم المتعلمون مجموعة من الأسئلة يقومون بطرحها على أنفسهم، ويتم ذلك إما بطريقة فردية أو من خلال مجموعات صغيرة بحيث تعطى لهم فرصة للتحدث عن أنفسهم أثناء عملية التعلم، وهذه المراحل هي:

أ - **مرحلة ما قبل التعلم:** يبدأ المعلم بطرح موضوع الدرس على المتعلمين، ثم يمرهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي وذلك بغرض تنشيط عمليات ما وراء المعرفة وهذا عند إعداد خطة أداء المهمة ومن هذه الأسئلة:

- ما الهدف من دراسة هذا الموضوع؟ يهدف هذا السؤال إلى خلق هدف.

- ما المعرفة السابقة التي أعرفها عن الموضوع؟ يهدف هذا السؤال على التعرف العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

- لماذا يعتبر الموضوع مهماً؟ يهدف هذا السؤال استثارة الدافعية.

ب- **مرحلة التعلم:** وفيه يقوم المعلم بتمرين المتعلمين على أساليب التساؤل الذاتي الخاصة بهذه المرحلة وذلك لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة وهذا عندما يؤدي المتعلمون المهمة ومن هذه الأسئلة:

- هل أنا على المسار الصحيح؟ يهدف هذا السؤال إلى تصميم طريقة وإستراتيجية للتعلم.
- ما الوقت الذي احتاجه لإتمام هذا النشاط؟ يهدف هذا السؤال إلى تحديد المدة الزمنية لكل نشاط.

ج- مرحلة ما بعد التعلم: في هذه المرحلة يقوم المعلم بتمرين المتعلمين على أساليب التساؤل الذاتي المتعلقة بهذه المرحلة وهذا عندما يقيم المتعلمون أدائهم للمهمة ومن هذه الأسئلة:

- ما الذي تعلمته؟ يهدف السؤال إلى معرفة مدى تحقق الهدف.
- كيف استخدم هذه المعلومات في الجوانب الحياتية؟ يهدف هذا السؤال لربط المعلومة بتنمية المهارات الحياتية.

- ما شعوري اتجاه الموضوع؟ يهدف هذا السؤال إلى تنمية الجانب الوجداني.

يرى الخطيب (2003) أن هذه الأسئلة تساعد المتعلمين على التحكم في عمليات التفكير بحيث يدركون التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة ببعضها البعض ليس كمجموعة من المعلومات المتناثرة، فتكون كبناء واضح محدد للتعلم وإدراك المفاهيم باعتبار ما بينها من ارتباط يساعد المتعلمين على التعلم بكفاءة أكبر واستخدام ما تعلموه في حياتهم بشكل عام. (الخطيب، 2003: 28)

- إستراتيجية خرائط المفاهيم:

تعد إستراتيجية خرائط المفاهيم أحد إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة والتي طورها فريق من العلماء من جامعة "كورنيل" حيث يمكن استخدام هذه الإستراتيجية في مواقف التعليم والتعلم المختلفة كأداة لكشف البنية المعرفية للمتعلم، ومن ثم تنظيمها سواء أكان ذلك في مواقف تعليمية فردية أو في مواقف التعلم داخل حجرة الدراسة. (كمال عبد الحميد زيتون، 1997: ص246)

وتستند خرائط المفاهيم إلى نظرية التعلم ذي المعنى "لأوزيل" الذي يبيّن نظريته في التعلم على افتراض أن الإنسان يفكر عن طريق المفاهيم، ويرى أن تنظيم المفاهيم في شكل هرمي هو متغير مهم في عملية التعلم، وهو يتفق في هذا مع نظرية جانبيه في التعلم التي تعتمد على التنظيم الهرمي لمهام التعلم المراد تعلمها أي تعتمد على مبدأ تحليل المهمة، فعند تدريس موضوع ما فإن الأمر يحتاج إلى تحليل ذلك إلى المفاهيم الجزئية حتى يمكن في النهاية الوصول إلى المفهوم الأكبر. (عصام وصفي ومحمد يوسف، 2001:75)

وترجع أهمية خرائط المفاهيم في أنها طريقة فعالة تحقق ما يلي:

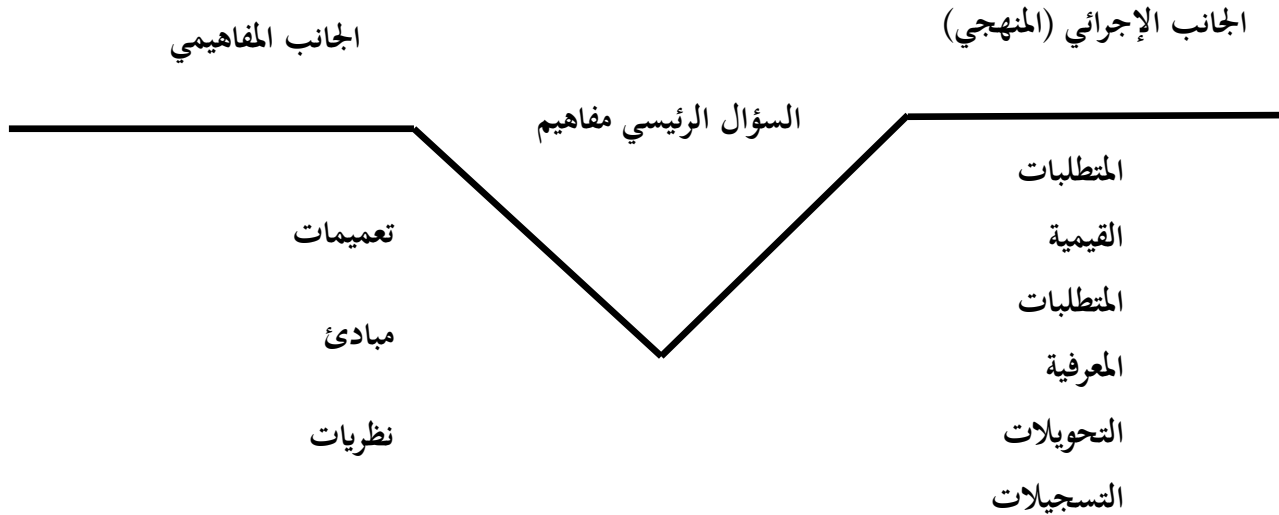
- تقلل القلق عند المتعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة.
- تسمح للمتعلمين بالتعبير عن العلاقات الإبتكارية التي تساعدهم على التفكير الإبتكاري وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم.
- إعداد المتعلم خريطة مفاهيم لموضوع قد تعلمه يجعله يربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة لديه بصورة نشطة وبالتالي يتغلب على التعلم بالحفظ.
- تؤدي خرائط المفاهيم على التنظيم الهرمي للمعرفة ومن ثم يتبعها تحسن في قدرة المتعلمين على استخدام المعلومات الموجودة لديهم.
- تساعد خرائط المفاهيم كلا من المعلم والمتعلم على إدراك العلاقات بين المفاهيم.
- تعد أحد أهم الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في القراءة المعتمدة على الفهم.
- تساعد خرائط المفاهيم على توضيح بنية المادة المتعلمة في صورة شبكة مفاهيمية تمكن من فهم المادة المتعلمة واستيعابها بصورة أفضل. (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، 2006 : ص 99)
- إستراتيجية خرائط الشكل:

تمثل خرائط الشكل (Vee) إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على طبيعة المعرفة وبنيتها وتوضيح التفاعل القائم بين البناء المفهومي لفرع من فروع المعرفة والبناء المنهجي له وقدم الباحثون المكونات الآتية لخرائط الشكل:

- الجانب المفهومي: ويتضمن النظريات والمبادئ والمفاهيم والتعميمات الخاصة بموضوع معين.

- الجانب الإجرائي: ويتضمن المتطلبات المعرفية، و القيمة، والتحويلات والتسجيلات التي تستخدم في الإجابة عن الأسئلة المحورية.

- السؤال المحوري: ويقع في قلب الشكل وتتطلب الإجابة عنه تفاعلا بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي. (إنصاف محمد، 2006: 339)



الشكل رقم (6) يبين إستراتيجية خرائط الشكل: (دنيا خالد، 2011)

- إستراتيجية خرائط العقل:

تعد هذه الإستراتيجية من أحدث الإستراتيجيات المبتكرة في المجال التربوي ويطلق عليها أيضا الخرائط الذهنية، وتعرف بأنها أداة لتنظيم التفكير، وتقنية تزود المتعلم بمفاتيح تساعد على استخدام طاقته العقلية وتسخير أعلى مهارات العقل بكلمة أو صورة أو عدد أو ألوان. (يجي الغوثاني، 2005)

وأصبحت خرائط العقل واسعة الاستخدام في المجال التربوي والتعليمي، لما لها من خصائص في التعليم والتعلم، فهي تعرف المتعلم على الشبكة الترابطية لعلاقات متداخلة من جوانب شتى بين عناصر الموضوع المراد عرضه مما يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المناهج الدراسية، فبواسطة الخريطة الذهنية يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى المتعلم في فهم وتفسير المنظومة التركيبية لذلك الموضوع. (فوزي حرب، 2004)

و تعد خرائط العقل وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الأفكار ويفتح الطريق واسعا أمام التفكير الإشعاعي الذي يعني انتشار الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات فحين نفكر في موضوع ما فإننا نضع هذا الموضوع في المركز، ثم نلاحظ الإشعاعات التي تظهر وتصدر عن هذا الموضوع، ويستطيع كل دماغ أن يصدر إشعاعات مختلفة عن دماغ آخر. (صلاح الدين عرفة، 2006:301)

ويشير (Suzan, 2005) إلى أنه لإعداد خريطة العقل ينبغي مراعاة الخطوات التالية:

- تخيل المساحة التي يحتاجها توضيح العلاقات المتداخلة لعناصر موضوع ما.
- استخدام الكلمات المفتاحية لكل من المكونات الرئيسية والفرعية للموضوع.
- ضع الفكرة الرئيسية المراد توضيحها في مركز الخريطة المقترحة.
- تعرف على العلاقات التي تربط بين أطراف الموضوع.

- فكر بطريقة ثلاثية الأبعاد وليس باتجاه البعد الواحد لشمول وتكامل الشبكة العلائقية للموضوع.

- استخدام الخطوات والأيقونات في توزيع العناصر المكونة للموضوع.

- وظف الألوان في التمييز بين العناصر الرئيسية والفرعية.

- اعمل على جانبي الخريطة وليس في جهة واحدة.

- اجعل منها لوحة فنية خلاقة ومشوقة.

- ضع الأفكار كما حصلت عليها ولا تشوهها بالاختصار المخل أو الطول الممل.

- اترك فضاء كي تتمكن من إضافة بيانات أو معلومات جديدة وذلك لتطوير ما هو قائم.

- إستراتيجية التعلم التعاوني:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين كي يقوموا بتمثيل عملية التفكير في التفكير بصورة عملية مشوقة أثناء القيام بأداء عمل ما أو حل مشكلة ما ويتم تطبيقها بداية بإشراف مباشر من قبل المعلم داخل القسم وفي مرحلة لاحقة يمكن استخدامها من طرف المتعلمين أنفسهم حيث يبدأ المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ثم يوزع الأدوار بحيث يقوم كل متعلم في كل مجموعة بذكر ما يقوم من أجل أداء عمل أو حل مشكلة ما بصوت عال. (فتحي جروان، 1999 : 369)

تعتمد إستراتيجية التعلم التعاوني على تكوين مجموعات صغيرة داخل القسم الدراسي وتهدف إلى تشجيع روح التعاون والعمل الجماعي مما يضمن تحقيق التعلم للجماعة وأفراد الجماعات الأخرى، وتغزز التفاعل والمناقشة بين المتعلمين في العمل التعاوني مما يشجع على الدخول في

نشاط التفكير ما وراء المعرفي من خلال إظهار عمليات تفكيرهم للآخرين في ظل المناظرات المتداولة بينهم ومراقبة تفكيرهم وتقويمه. (Corliss, 2005)

10- أساليب تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

أ - أسلوب التعليم المباشر:

يرى جروان (2005) أنه لا تختلف إستراتيجية التعليم المباشر لمهارات التفكير فوق المعرفية عن تلك التي تستخدم في تعليم مهارات التفكير الأساسية، حيث يفترض أن المعلم عندما يرغب في تعليم مهارة التخطيط كمدخل لتعليم باقي مهارات التفكير فوق المعرفية من مراقبة ورصد لإجراءات التنفيذ وتقييم للإجراءات والنتائج فإن الإستراتيجية المباشرة تقتضي من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات التالية:

- يكتب المعلم المهارة المقصودة على السبورة ثم يحدد محتوى النشاط الذي سوف يدرس لعرض هذه المهارة.

- يعرض المعلم الخطوط العريضة لخبطته مبتدئاً بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ ويمكن أن يتوسع كثيراً في هذا المجال إذا طرح الموضوع للنقاش وطلب من المتعلمين اقتراح أهداف فرعية وإجراءات لتنفيذها مع تثبيتها على السبورة.

- يعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة ويشاركة المتعلمين في إثراء الموضوع وإبراز العقبات التي يمكن أن تعترض عملية التنفيذ. (فتحي جروان، 2005 : 296)

ب - أسلوب التعليم غير المباشر: تشير العديد من الدراسات السابقة في تعليم مهارات التفكير بطريقة وأسلوب غير المباشر من خلال محتوى المواد الدراسية ، حيث ير أصحاب هذا النمط أن المتعلمين يمكن لهم أن اكتساب مهارات التفكير أثناء تعلمهم الصفي باستخدام طرائق متعددة مثل التعلم التعاوني، والتعلم من خلال خرائط المفاهيم.

ويرى سهيل (2000) أن التدريس المباشر لمهارات التفكير غير ضروري إذ يجب أن تدرس وتعطي في سياق المواد التعليمية المختلفة بحيث يتم اختيار وحدات معينة من المادة الدراسية المقررة ويعاد بناءها بطريقة يتم من خلالها تعليم اكتساب المتعلمين مهارات التفكير.

وقد اعتمد أصحاب هذا الرأي على أن تعليم مهارات التفكير ما يلي:

- أن تكون على صلة بالمنهاج المقرر
- لا تقتصر على فئة المتفوقين فحسب.
- عمليات التفكير تنمو وتتطور عبر الزمن.
- من خلال المناهج الدراسية ومحتواها يصبح الفرد أكثر خبرة في توظيفها واستخدامها.
- أن تكون مهارات التفكير متدرجة في الصعوبة
- أن تعزز فهم المتعلمين لما درسوه
- أن تحدد المهارة عند بدء النشاط التعليمي
- أن تقدم للمتعلمين بأساليب تتفق وقدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة
- أن تعطي فرصة كافية للمتعلم للتأمل والتفكير أثناء التعلم. (سهيل، 2000، ص: 78)

11- عوامل نمو التفكير ما وراء المعرفي:

أ - عامل النضج:

أكد فلافل وآخرون (Flavell et al, 1993) من خلال دراساتهم أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم حس ضعيف جدا وقد ينعدم أحيانا مقارنة بالأطفال الأكبر سنا الذين يمتلكون الحس ما وراء المعرفي، وقد أرجعوا ذلك إلى عدم قدرة الأطفال الصغار على مراقبة إمكانات

وقدرات ذاكرتهم وتقويمها ولكن مع تقدمهم في العمر يصبحون أكثر واقعية في تقديراتهم حيث
 بزيادة العمر فإن المدى الفعلي والمدى التنبؤي يتقاربان معا. (Flavell et al, 1993:256)

كما تشير دراسة (Kuhn, 2000) أن معرفة ما وراء المعرفة تظهر بشكل مبكر وتتطور
 بشكل بطيء وتستمر خلال مرحلة المراهقة حيث تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة وتتطور بشكل
 ملموس في سن الحادية عشر إلى الثالثة عشر حيث يمكنهم التأمل بأسلوب تفكيرهم وخصوصا
 في المجالات المألوفة لديهم. (Kuhn, 2000:179)

ولاحظ برفلي وآخرون (Pevrly et al, 2002) بأن قدرات الطلاب لتقييم المعرفة وإعادة
 النظر في العمليات المعرفية أصبح أكثر أهمية أثناء تقدم المتعلمين في السن، وهذا يشير إلى أن
 مهارات ما وراء المعرفة ينبغي ممارستها خلال سنوات الدراسة المتوسطة والثانوية لمساعدة المتعلمين
 على تطوير استراتيجيات فعالة للتعلم فالمتعلمون الذين يمكنهم أن يضعوا الأهداف الأكاديمية
 واتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف قادرين على تنمية فهم حقيقي عن أنفسهم
 كمتعلمين وقادرين على معرفة أساليب التعلم ووضع استراتيجيات للتغلب على نقاط الضعف،
 وكذلك المتعلمون الذين يمتلكون الدافعية الذاتية قادرون على العمل من دون رقابة، وإذا
 استطاع المتعلمون تطوير وتعزيز هذه القدرات الذاتية في بداية المراهقة، فإنهم سيصبحون أكثر
 استعدادا لتحدي زيادة محتوى المقررات الدراسية. (Pevrly et al, 2002:211)

وتوصل فتحي جروان (2005) في دراساته " أن تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي يعني
 مساعدة المتعلمين على الإمساك بزمام تفكيرهم بالروية والتأمل، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى
 الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي
 إلى بلوغ الهدف، ونظرا لتأخر نمو المهارات فوق المعرفية وبطئه فإنه يحسن التعامل معها بصورة غير
 مباشرة حتى مستوى المرحلة الأساسية العليا أو نهاية المرحلة المتوسطة للدراسة، ومن ثم يمكن
 تناولها وتعليمها بصورة مباشرة خلال سنوات الدراسة الثانوية، ومن شأن هذا التوجه أن يمكن

المعلمين من التركيز على مهارات التفكير الأساسية في المرحلة الأولى دون أن يخوضوا في تدريبات تتداخل فيها المهارات المعرفية وفوق المعرفية إلى أن تنتهي مرحلة الإعداد لدخول المرحلة الثانية التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية بصورة مركزة". (فتحي جروان، 2005:286)

ويرى مجدي إبراهيم (2007) أن مهارات ما وراء المعرفة تتطور بتطور السن والخبرة ويختلف تطور مهارات ما وراء المعرفة من شخص لآخر لكنها تبدأ منذ الطفولة وتتطور تدريجياً نتيجة النضج والتعلم حيث في سن الثانية عشر يصبح لدى التلاميذ مهارات ما وراء معرفية فمثلاً يستطيع التلميذ معرفة النقاط الأساسية في النص ويكون لديه استراتيجيات محددة لقراءة النص حسب نوعه ويمكنه مراقبة استخدام كل إستراتيجية والتحكم بنشاطاته المعرفية. (مجدي إبراهيم، 2007:21).

ب - عامل البيئة:

يؤكد الباحثون أن نماء قدرات التفكير ما وراء المعرفي يتأثر بالظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها المتعلم فلكي ينمو التفكير ما وراء المعرفي يحتاج إلى العمل التعاوني والنشاط العملي ويتطلب من المعلمين نمذجة سلوكهم عن قصد من أجل مساعدة التلاميذ على إدراك تفكيرهم. (Hine et al, 2000)

ويرى عبد السلام مصطفى (2005) أن بيئة ما وراء المعرفة تتطلب إثارة أسئلة جديدة حول جوانب التعلم لتشجع التلاميذ على أن يذهبوا إلى ما وراء المفهوم وتشجيعهم لتجاوز الخبرة الحالية عن طريق طرح الأسئلة والمشكلات ومتابعتها وتكون من اختيارهم وترتبط بما يريد تعلمه وبالحياة اليومية مما يساهم في تكوين الوعي السليم لديهم بالمفهوم وبالمعرفة التي تعلموها والتفكير فيها وتقييمها ويقومون ببناء مفاهيم وأفكار وعلاقات واستنتاجات وتعميمات جديدة. (عبد السلام مصطفى، 2005:45)

وتوصل أحمد علي إبراهيم (2007) أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة تتأثر بالمواقف التي يمر بها التلميذ في المدرسة وخارجها وثقافة الوالدين وطرق توجيههم لها، لذا الضروري أن تعمل الأسرة على مساعدة أبنائها على توضيح ما وراء معرفتهم وتوضيح عمليات تفكيرهم في مختلف المواقف إذ أنه قد تكون طريقة تصرف الأطفال مع المواقف غير صحيحة في إطار طريقة تفكير الكبار ومناسبة وصحيحة في إطار تفكير الأبناء والتي يمكن أن تعرف من خلال تحليل تصرفات الأطفال والتأمل فيها والسماح لهم بالتفكير في تفكيرهم وإظهار ذلك بصوت عالٍ ومن ثم توجيههم في الاتجاه المناسب لإمكاناتهم وقدراتهم. (أحمد علي إبراهيم، 2007: 22)

مما سبق استخلص الباحث أن الدراسات التي تناولت عوامل نمو التفكير ما وراء المعرفي تتفق ونظرية التعلم البنائية في النمو المعرفي عند بياجى (Piaget) الذي يرى أن النمو المعرفي هو حصيلة التفاعل بين عوامل النضج البيولوجي والبيئية الطبيعية والاجتماعية والتوازن لأن الطفل يكتسب من خلال هذا التفاعل الخبرات المباشرة الناتجة عنه ، ويتعلم كيف يتعامل مع هذه البيئة ، ويكتسب أنماطاً جديدة من التفكير بدمجها في تنظيمه المعرفي وقد تسقط ما قبلها من الأنماط الأقل نضجاً أو تعدلها لتنظم داخل النمط الجديد.

كما تتفق ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي عند بندورا (Bandura) الذي أشار إلى أن الأفراد يتعلمون السلوكيات عن طريق النمذجة لسلوكيات أو مخرجات سلوكيات الآخرين.

12 - قياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

يرى فتحي الزيات (2004) أن قياس ما وراء المعرفة يقوم على الاستجابات التقريرية بسبب طبيعة المفهوم العام لما وراء المعرفة والذي يعني: التفكير في التفكير، وهو بطبيعته غير مرئي، وبالتالي انطلاقاً من التوجه القائم على الاستجابات التقريرية القائمة على صدق المفهوم من ناحية وصدق الاستجابات على الفقرات بما تعبر عنه من أبعاد تعكس هذا الصدق من ناحية أخرى، ويمكن قياس ما وراء المعرفة في هذا الإطار من خلال وضع تعريف إجرائي

للمفهوم وتحليله إلى مكوناته وعناصره، ومن ثم يتعين أن يشمل مقياس ما وراء المعرفة على أربعة أبعاد رئيسية تعكس المكونات أو المحددات السابقة لما وراء المعرفة وهذه الأبعاد هي: الوعي الذاتي بقدرات الفرد ومعلوماته وخبراته ومهارته، الضبط الذاتي لعمليات النشاط العقلي التي تتحكم في هذه القدرات والمعلومات والخبرات والمهارات، مدى كفاءة التقويم الدقيق المستمر لمتطلبات المهام والحكم عليها، مدى كفاءة التقويم الدقيق المستمر للأنشطة والاستراتيجيات والآليات المستخدمة.

وهناك عدة أساليب لقياس ما وراء المعرفة هي:

أ - أساليب التقارير الذاتية وتشمل المقاييس التي تعتمد على:

- التقارير اللفظية القائمة على الاسترجاع والتي من خلالها يسترجع الأفراد الذي كانوا يفكرون به خلال عملهم على المهمة أو أدائهم لها.
- التقارير اللفظية الفورية المسموعة والتي من خلالها يسجل الأفراد أفكارهم مقترنة مع أداء المهمة.
- التقارير المكتوبة والتي من خلالها يقوم الأفراد بتسجيل أفكارهم أو خطوات تفكيرهم استجابة لأسئلة معيارية مقننة تصف الأداء على المهمة موضوع المعالجة.
- التقديرات الذاتية حيث يقدر الأفراد أدائهم للمهمة قبل الأداء وبعده.

ب - أساليب الأحكام التقديرية وتعني "قيام الأفراد بإصدار أحكام تقديرية لما يعتقدون أو يشعرون أنهم يعرفون أو تقديرهم المسبق لمستوى أدائهم أو إنجازهم للمهمة أو المهام موضوع الحكم التقديري" و من هذه الأساليب:

- تقدير مدى شعور الفرد بمعرفته.

- تقدير سهولة التعلم أو مدى ثقة الفرد في أحكامه.

- تقدير التعلم أو مدى مصداقية تقدير الفرد لمعرفته الذاتية.

ج - أساليب ملاحظة السلوك الصادر عن المفحوص: وتعني قياس التفكير ما وراء المعرفي عن طريق ملاحظة السلوك أثناء أداء المهام المختلفة بواسطة مقاييس تقدير الخصائص السلوكية التي يمكن ملاحظتها ورصدها والحكم على مدى انطباقها على المتعلم حسب مستويات التقدير، ولتحقيق صدق وثبات هذه المقاييس، على القائم بالملاحظة المتابعة المباشرة للمتعلم موضوع الملاحظة. (فتحي الزيات، 2004 : 200)

الفصل الثالث:

الإطار النظري للمتغيرات

❖ الكفاءة الذاتية

❖ تمهيد

❖ مفهوم الكفاءة الذاتية

❖ التمييز بين الكفاءة الذاتية و بعض المفاهيم

❖ افتراضات الكفاءة الذاتية في نظرية التعلم المعرفي

الاجتماعي

❖ مصادر إدراك الكفاءة الذاتية

❖ قياس الكفاءة الذاتية

تمهيد: تعتبر ظاهرة التعلم وعملياته ومُدخلاته ومخرجاته من القضايا التي تشغل الاهتمام الإنساني على جميع المستويات، والفئات والتوجهات، وتنوع وتتعدد نواتج التعلم نتيجة تفعيل واستثارة النشاط العقلي المعرفي للمتعلم ومحدداته المعرفية وعوامله الانفعالية والدافعية، بحيث أصبح النظام التعليمي الناجح لا يحتزل نواتج التعلم في متغير التحصيل الدراسي، وإنما إنتاج كفاءات تواكب متطلبات التقدم والتنمية.

وأكدت العديد الدراسات السابقة في مجال التعليم والتعلم على ارتباط الكفاءة الذاتية على نحو موجب بالتحصيل والإنجاز الدراسي بوجه عام، وأنها منبئ قوي بالأداء الأكاديمي.

1 - مفهوم الكفاءة الذاتية.

- **تعريف باندورا (Bandura, 1986 :P 25):** هي ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات تمكنه من أن يمارس ضبطا قياسيا أو معياريا لقدراته، وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقته بالمحددات البيئية والاجتماعية.

- **تعريف اورمورد (Ormrod ,1995 :P):** هي اعتقادات الفرد بقدرته على القيام بالفعل أو السلوك بهدف الوصول إلى أهداف محددة.

- **تعريف باجرس (Pajares ,1999 :P220):** هي اعتقادات الفرد حول إمكانياته وثقته في معلوماته وقدراته وأنه يملك من المقومات وأنه يملك من المقومات المعرفية والانفعالية والدافعية والحسية ما يمكنه من تحقيق المستوى المرضي له والمحقق لتوازنه.

- **تعريف الزيات (2001):** "يشير إلى اعتقاد وإدراك الفرد لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكانياته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية

عصبية لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة" (الزيات:501، .2001).

و مما سبق على ضوء ما تم استعراضه لمفهوم الكفاءة الذاتية يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية هي سمة شخصية يدركها الفرد بخصوص اعتقاداته حول مستوى فاعلية قدراته وإمكانياته الذاتية: المعرفية والانفعالية والحسية لتحقيق أهدافه المرجوة في مواقف إنجاز أو حل مشكلات أكاديمية أو حياتية.

2- التمييز بين الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى: يرى الباحثون أن هناك فروق بين الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى مثل مفهوم الذات، والتحكم المدرك، ويمكن أن يتضح فيما يلي:

2-1- التمييز بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات:

يشير رشوان (2004:64) أن الكفاءة الذاتية هي حكم الفرد على ثقته بقدراته، بينما مفهوم الذات هو وصف الفرد لإدراكه الذاتي عن طريق الأحكام التقديرية، كما أن مفهوم الذات يرتبط بالبنية الثقافية والقيم السائدة في المجتمع، بينما الكفاءة الذاتية لا تتحدد بتلك الاعتبارات.

كما أشار باجرس (Pajares, 2003): إلى أنه يوجد اختلاف بين مفهوم الذات والكفاءة الذاتية، فمفهوم الذات يتضمن أحكاما عن قيمة الذات فعند قياس علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي، فمفهوم الذات يقاس على مستوى المجال في حين تقاس الكفاءة الذاتية على مستوى المهارة.

وعليه يتضح أن الفرق بين مفهوم الذات والكفاءة الذاتية، يكمن أن الكفاءة الذاتية تتضمن أحكام الثقة في القدرة بأنها مرتفعة أو منخفضة، بينما مفهوم الذات تتضمن وصف الأحاسيس بأنها إيجابية أو منخفضة.

2-2- التمييز بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات:

- التمييز بين الكفاءة الذاتية والتحكم المدرك (موضع الضبط):

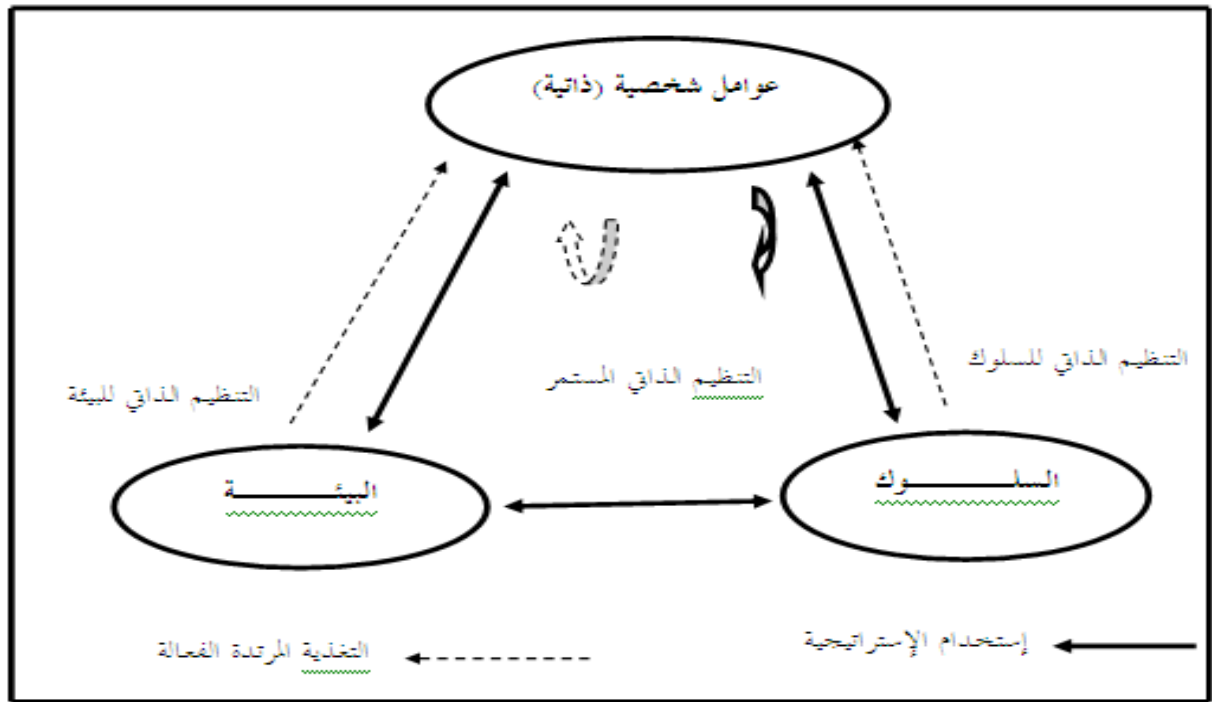
ترى عائشة البلوشي (2002:07) أن الكفاءة الذاتية ترتبط بقناعة الفرد بامتلاكه القدرة على تنفيذ السلوك المرجو لبلوغ الأهداف المسطرة، بينما التحكم المدرك يتعلق بالاعتقاد الفرضي بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، كما يشير عبد الرحمان (1998:237) بأن موضع الضبط هو تكوين فرضي للتنبؤ بالسلوك، أما الفاعلية الذاتية فهي الاعتقاد حول القدرات في اتخاذ القرار للإنجاز الحياتي والأكاديمي.

3- افتراضات الكفاءة الذاتية في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:

تشير نتائج الدراسات التي أجريت على الكفاءة الذاتية إلى أهميتها كعامل فعال في مختلف مجالات النشاط الإنساني نظرا لارتباطه بطبيعة الأفراد وما يمتلكون من قدرات في اكتساب المعرفة والمهارات وبناء الشخصية، ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في علم النفس الحديث، ظهر كمفهوم أساسي في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفية على يد ألبرت باندورا (Bandura, 1986) عند نشره لمقالة بعنوان "كفاءة الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" ومن ثم كان هذا المفهوم محل العديد من الدراسات في مختلف المجالات، ويعد من أبعاد الشخصية الإنسانية، لما للكفاءة الذاتية من أثر في السلوك، إذ تعتبر مؤشر على اعتقادات الفرد حول إمكانياته وقدراته وما يملك من مقومات معرفية وانفعالية ودافعية وحسية. (فتحي الزيات، 2004 : 200)

وعليه يقوم مفهوم الكفاءة الذاتية على عدد من الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية من الجانبين النظري والتطبيقي وهي:

3-1- الحتمية التبادلية: وهي العلاقة التبادلية التفاعلية بين المتغيرات الشخصية والبيئية والسلوكية، حيث افترضت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي أن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا قياسيا ومعياريًا لأفكارهم ومشاعرهم وتصرفاتهم، وهذا الضبط يمثل الإطار المعياري للسلوك، حيث تمثل المعتقدات نظاما ذاتيا لترميز الأحداث وتمثلها، ومن خلال ملاحظة سلوك الآخرين أو النماذج والذي يسمى التعلم القائم على النمذجة يصبح السلوك نتاج التفاعل المتبادل بين النظام الذاتي للفرد والتأثيرات البيئية، (Bandura, 1986)، ويمكن إيضاح العلاقة التفاعلية التبادلية بين كل من المتغيرات البيئية والمتغيرات الشخصية والمتغيرات السلوكية من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (07) نموذج العلاقة التبادلية لـ"باندورا" (Zimmerman, 1989)

حيث:

أ: يشير إلى السلوك ذو الدلالة (الأداء)

ب: تشير العوامل الشخصية إلى الجوانب المعرفية والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراك والأفعال (فاعلية الذات)

ت: المتغيرات البيئية الخارجية (التغذية الراجعة)

ويشير باندورا عن العلاقة التبادلية الثلاثية بقوله "أن السلوك ناتج لكلاً من الأحداث الذاتية وتأثير المصادر الخارجية" و أن أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي تؤكد عليها السلوكية، وإنما تتحدد التوقعات السلوكية في ضوء الخبرات السابقة، كما تكتسب العديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والنتائج المترتبة عليها، وكذا بالتفاعل مع المتغيرات البيئية وفق خاصية الضبط الذاتي التي ينفرد بها الإنسان.
(Bandura ,1986 : P 445)

ويرى باجرس (Pajares ,1999 :P 542) أن الفاعلية الذاتية هي ميكانيزم ينشأ بتفاعل الفرد.

و يمثل هذا المبدأ نموذجاً لتفسير بنية التعلم، حيث تتضمن العوامل الذاتية معتقدات المتعلمين المؤثرة في تعلمهم وسلوكهم، وتمثل المتغيرات البيئية في جودة التدريس، والتغذية الراجعة، والنشاط التعليمي، والدعم المقدم من طرف الأسرة والأصدقاء، وبيئة التعلم، أما المتغيرات السلوكية تتمثل الأداء.

وفي ضوء هذه العلاقة التبادلية ينتج طبيعة الفاعلية الذاتية للتعلم حسب استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة، وتلك العلاقة

لا تعني التماثل والتناسق ، ولكن تعني علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات الثلاثة للتعلم (العمليات الذاتية، السلوك، البيئة). (Bandura ,1986 : P 445)

3 - 2 - التنظيم والضبط الذاتي: وهو كفاءة الفرد وقدرته على التنظيم والضبط الذاتي للسلوك في علاقته مع المتغيرات البيئية، وهو تكييف السلوك والبناء المعرفي والعمليات المعرفية والمتغيرات البيئية في علاقة تبادلية. (فتحي الزيات، 2004 : 324)

و في مجال الدراسات الأكاديمية استخدم المفهوم تحت مصطلح التنظيم الذاتي للتعلم حيث عرفه كل من:

بينتريش (Pintrich, 2000) : الذي يعتبره عبارة عن عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية وتوجههم وتقييدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية. (Pintrich, 2000 :453)

ويعرفه ربيع أحمد رشوان (2006): بأنه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف. (ربيع أحمد رشوان، 2006 : 6)

ويرى زيمرمان (Zimmerman, 2008): أن التنظيم الذاتي للتعلم هي عمليات توجيه الاعتقادات التي تعمل على تحويل قدرات المتعلم إلى مهارات أكاديمية وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به المتعلمون لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعّالة على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية. (Zimmerman, 2008,166)

وتبعاً لهذا افترض زيمرمان (Zimmerman, 2002) أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم لها ثلاث مراحل تربطها علاقة تبادلية وهي:

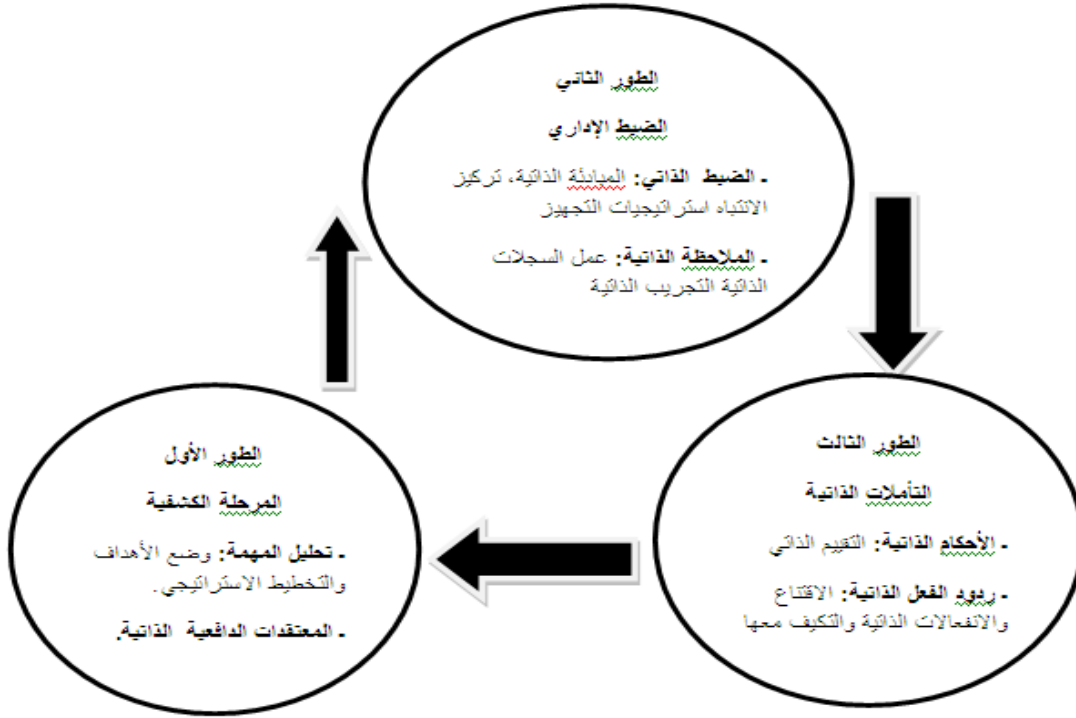
- **الطور الكشفي:** وهي مرحلة قبلية تتمثل في العمليات التي تسبق مرحلة الأداء الحقيقي أو الفعلي وهنا السلوك يعزز بواسطة الأهداف المسطرة بدلا من كونه دالة للنزعات الغير مدركة، وتلك الأهداف يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات المتاحة في البيئة ومتطلبات المهمة.

- **طور الضبط الإداري:** ويشتمل على العمليات الإجرائية التي تحدث أثناء التعلم كاستخدام الاستراتيجيات الفعالة والوسائط البيداغوجية.

- **طور التأملات الذاتية:** وهي مرحلة بعدية يتم فيها تقييم وتقويم أداء المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

وتحتوي كل مرحلة على مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي بمثابة استراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك والتنظيم الذاتي للسياق (البيئة) ويتضح هذا من خلال الشكل التالي. (ربيع أحمد

رشوان، 2006 : 18)



- الشكل رقم (8) للمراحل للتنظيم الذاتي وعملياته الفرعية لـ (kivine, 2003):

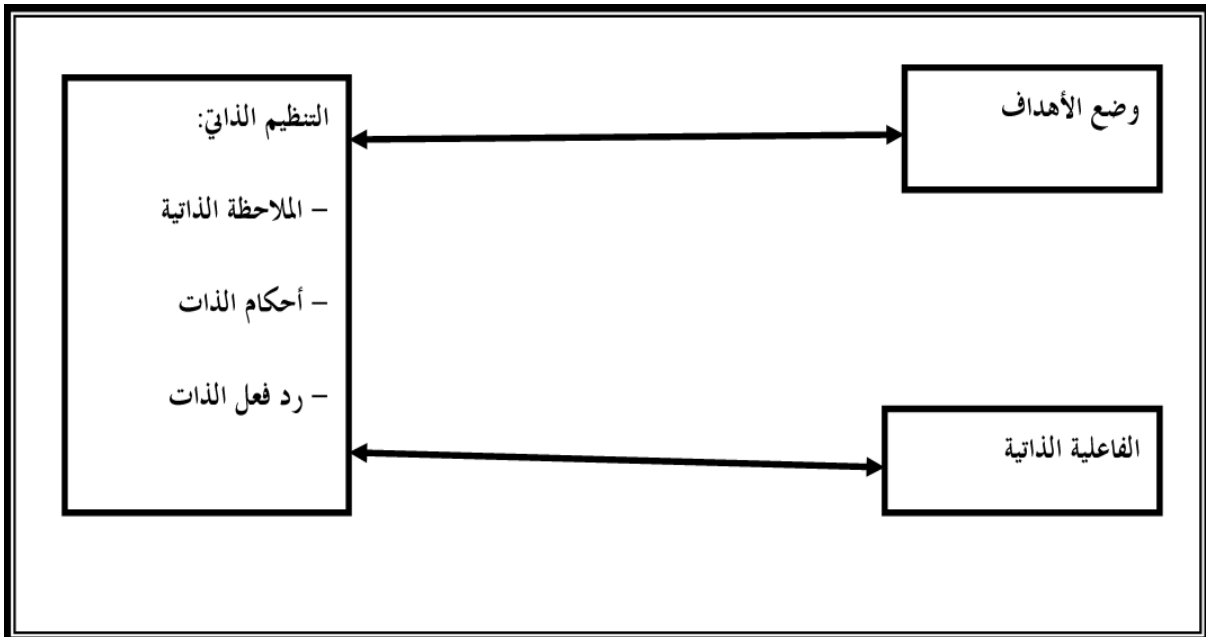
ويتضمن التنظيم الذاتي من وجهة نظر هذا الافتراض ثلاث عمليات فرعية والتي يظهر تأثيرها أثناء الأداء وهي:

- **الملاحظة الذاتية:** وتشير إلى مراقبة الذات على أبعاد معينة من السلوك مثل الكم والجودة والأصالة والمعلومات ويفيد في هذه العملية احتفاظ المتعلم بسجلات الأداء والتي تتناول دلالات للوقت والمكان والإستراتيجية.

- **أحكام الذات:** وتشير إلى موازنة المتعلم بين نتائج أداءه والمعايير الموضوعية أو الأهداف المراد إنجازها وتتأثر هذه العملية بالعديد من المؤثرات مثل: أنماط المعايير المستخدمة ونمط الغزو ومناسبة الهدف وأهمية الإنجاز.

- **رد الفعل الذاتي:** وتتمثل في تقييم ردود الفعل الذاتية سواء كانت موجبة أو سالبة بغرض التقدم نحو الهدف والرضا عن النتائج وهذا له تأثير على الدافعية والشعور بالكفاءة، وإذا كانت التقويمات سالبة يعمل المتعلم على تحسين أدائه. (ربيع أحمد رشوان، 2006: 19)

وتتأثر الفاعلية الذاتية للمتعلم أثناء قيامه بإنجاز المهمة كحل مشكلات أو اكتساب معلومات جديدة بمستويات قدرته وخبراته السابقة واتجاهاته نحو التعلم والسياقات الاجتماعية، وخلال ممارسة المتعلم للنشاط يلاحظ ويكتشف أدائه بتقييم مدى تقدمه نحو الهدف، وبالتالي إما أن يغير من أسلوبه في التجهيز والمعالجة أو يستمر على منواله، وهذا الإدراك الذاتي يزيد من مشاعر الفاعلية. (Schunk, 2001) ويتضح هذا من خلال الشكل التالي:



- الشكل رقم (09) العمليات المعرفية الاجتماعية المتضمنة في الفاعلية الذاتية للتعلم لـ . (رشوان،

(2006)

3 - 3 - **التعلم بالملاحظة والنمذجة:** يرى باندورا أن ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم ومحاكاتهم يعتبر مصدرا رئيسي وأساسي للتعلم الإنساني (Bandura ,1986 : P 450)

ويشير بندر (2015) أن الناس يتعلمون عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكساب السريع للمهارات المعقدة والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة. (بندر بن محمد، 2015:39)

ويرى الزغلول (2003) أن أساس التعلم بالنمذجة أو القدوة مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتفاعل ويؤثر ويتأثر ضمن المجموعة التي يعيش فيها ويتصل بها فهو يتعلم الكثير من الأنماط السلوكية من عادات وتقاليد ولغة وأساليب العيش من خلال الملاحظة، وأن هناك عمليات معرفية تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية الصادرة عن النموذج، وتنفيذه من قبل الملاحظ، ويحدث التعلم بالنمذجة من خلال أربع عمليات على النحو التالي:

هو تعلم الاستجابات والأنماط السلوكية عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو النموذج، ويحدث التعلم بالملاحظة من خلال أربع عمليات على النحو التالي:

- عمليات الانتباه القصدي: هي نوع من الانتباه الإدراكي الإرادي للنموذج الملاحظ بحيث تمكنه من اكتساب المعلومات والسلوكيات المراد الاقتداء بها ومحاكاتها، وتعد عملية معرفية أولية وترتبط بمجموعة من العوامل .

- عمليات الاحتفاظ: وهي عمليات التمثيل الرمزي للأنماط السلوكية للنموذج موضوع الملاحظة وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

- عمليات الإنتاج الحركي: وهي تحويل التمثيل الرمزي المتعلقة بالأنماط السلوكية للنموذج والتي جرى تخزينها والاحتفاظ بها في الذاكرة إلى أنماط سلوكية جديدة

- عمليات الدافعية: تمثل جميع أشكال التعزيز الخارجية والداخلية التي تقف وراء حرص الفرد على الاقتداء بالنموذج، حيث يعتمد التعلم بالملاحظة على وجود دافع خلف تعلم النمط

السلوكي الملاحظ، وغياب الدافعية يقلل من مستوى الانتباه، وهذا يؤثر على اكتساب وتمثل السلوك النموذج.

- العمليات المعرفية: يرى أصحاب نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي أن العمليات المعرفية عند "باندورا" هي التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وعمليات الانتباه الهادف والاحتفاظ التي تتحكم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة بصورة متبادلة ومتفاعلة، حيث إن التعلم القائم على الملاحظة يحدث في سياق اجتماعي، وعملية استدخال هذا السياق يتأثر بما لدى الفرد من مخزون معرفي وما ينطوي عليه من محتوى وخبرات واستجابات، ومن ثم تعتبر كل التفسيرات والأنماط السلوكية هي نتاج هذا التفاعل بين مدخلات السياق الاجتماعي والبناء المعرفي وهذا ما يحدد فاعلية الانتقاء الذاتي للفرد. (الزيات، 2004:365)

ويشير (عثمان ، 2001 :106) أن الإحساس بفاعلية الذات يؤثر في النشاط المعرفي الذي ينعكس بدور على الأنماط السلوكية للفرد الهادفة التي تنظمها أفكار وتصورات معرفية، وبالتالي كلما ارتفع الإحساس بالفاعلية الذات كانت الأهداف المسطرة واضحة وممكن تحقيقها.

ويرى (Maddux ,1995): أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على العمليات المعرفية، حيث أكدت الدراسات أن هناك فروق بين الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة وذوي فاعلية الذات المنخفضة في وضع الأهداف وتحقيقها، والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة من ذوو الكفاءة المنخفضة.

- العمليات الدافعية: أشار باندورا تؤثر عمليات الدافعية على الكفاءة الذاتية للتعلم من خلال الاختيار الذاتي للأنماط السلوكية المعززة

- العمليات الوجدانية: ويشير (الزيات، 2004:507) إلى عدة افتراضات نظرية تشكل محورا أساسيا في الكفاءة الذاتية من خلال نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي "لباندورا" هي:

- اختيار السلوك من خلال تأثير الإدراك المتعلقة بالكفاءة الذاتية من خلال أن الإنسان يميل إلى الاشتغال بالمهام التي يشعر فيها بقدر عال من إمكانية المنافسة، والثقة، والإنجاز، ويتجنب المجالات والمهام التي لا يشعر بها بذلك، وهذا أشارت إليه الدراسات والبحوث في قياس العلاقة بين الكفاءة الذاتية والنتائج المتوقعة والمعرفة والمهارات، إلى وجود ارتباطات موجبة دالة بينها.

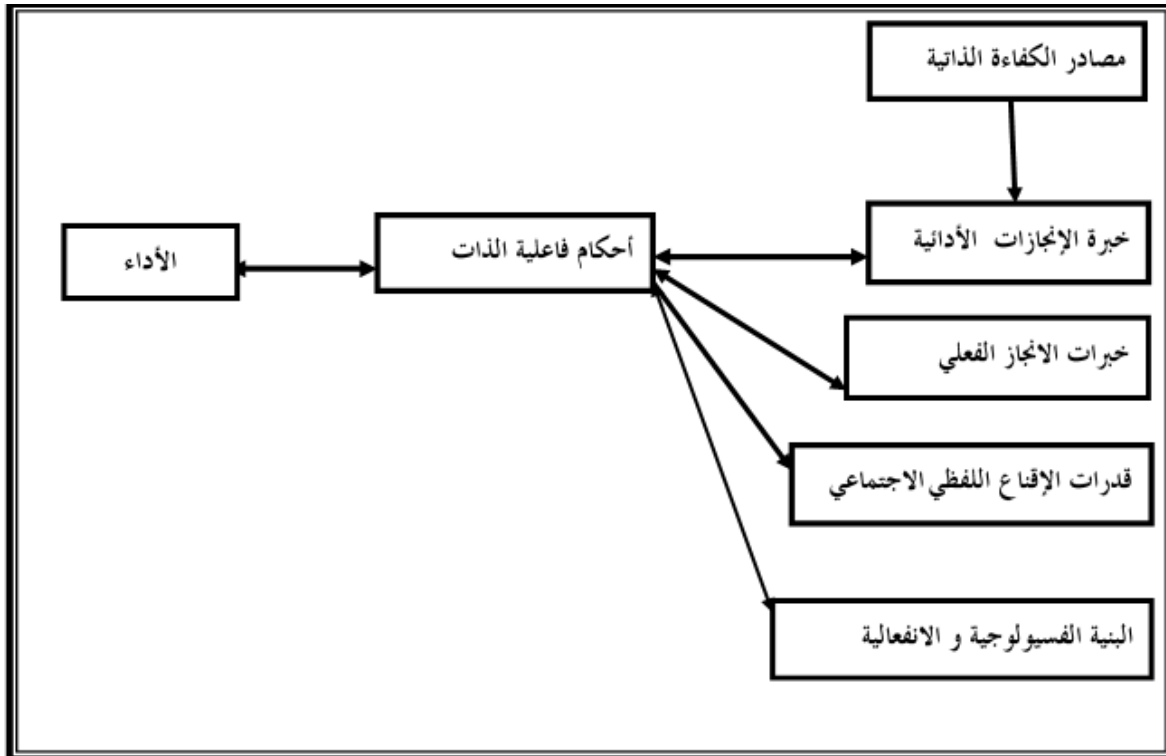
- الكفاءة الذاتية للفرد تحدد كم ومعدل الجهد الذي يبذله ومدى حرصه على مواصلته ومثابرتة في أداء النشاط المستهدف، حيث أثبتت الدراسات أن الأشخاص الذين لديهم إدراك عالي بقوة الكفاءة الذاتية يبذلون مجهودا أكبر ويحتفظون مدة أطول بمعدلات أعلى للنشاط، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع الأداء والذي بدوره يؤثر مرة أخرى على مستوى الكفاءة الذاتية.

- تحدد إدراك الفرد للكفاءة الذاتية نمط تفكيره وردود أفعاله الانفعالية فالإحساس بقوة الفاعلية الذاتية يُشكل التفكير السببي العلائقي بين الفعل ونتيجته، فيميل ذوو الإحساس بقوة الكفاءة الذاتية إلى أعزاء وتفسير الفشل في المهام الصعبة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته، وهذا التفسير يدعم التوجه للنجاح، بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض مستوى الكفاءة ذلك الفشل بنقص القدرة.

- تأثير الكفاءة الذاتية على سلوك الفرد باعتباره منتجا للسلوك أكثر منه متنبأ به، ومؤدى هذا الافتراض أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقود إلى مستوى أفضل من الأداء، في حين أن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن محاولة تجنب الفشل، وعلى ذلك فإن إدراك الكفاءة الذاتية يساعد على تحديد نمط التفكير، وطبيعة الشعور، وأسلوب التصرف.

- تعتبر طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية مجموعة متميزة من المعتقدات والمدرجات المترابطة والمتداخلة لنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير، والدافعية، والحالات الانفعالية والفسولوجية، وهي ذات قابلية عامة تقوم على ما يعتقد الفرد أنه يمكنه عمله تحت مختلف الظروف والسياقات، كما أنها متعددة الأبعاد فهي من حيث المجال تشمل البعد العام، والبعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي، ومن حيث الدرجة تختلف باختلاف المستوى، ودرجة العمومية، والقوة أو الشدة.

4 - مصادر إدراك الكفاءة الذاتية: في إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1986) والتي تعتبر الكفاءة الذاتية مكوناً من مكوناتها الرئيسية، أشار إلى أن هناك مصادر يستقى منها الفرد إدراكه للكفاءة الذاتية تتمثل في :



الشكل رقم (10) مصادر إدراك الكفاءة الذاتية وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والأداء حسب باندورا (Bandura, 1986)

4-1- خبرة الإنجازات الأدائية السابقة:

يذكر "باندورا" أن الإحساس بالفاعلية الذاتية ينتج من خلال تحقيق النجاح في الخبرات، بينما يقلل تكرار الفشل من الإحساس بالفاعلية الذاتية، ويعتبر الإنجاز في الماضي من المصادر التي لها أثر مرتفع في الفاعلية الذاتية، فالأفراد الذين نجحوا في مهماتهم سابقاً، هم أكثر ثقة في إنجاز أعمالهم بنجاح في المستقبل، كما تتبع الكفاءة الذاتية الخبرات السابقة في مدى الإتيان الذي يعزز لديه الإحساس بالفاعلية الذاتية الايجابية، في حين الإخفاق في عدم الإتيان يخفضها، ولكي يتجنب الفرد هذا الإحساس عليه أن يعتمد على ربط الخبرات السابقة للنجاح للتقوية الاعتقاد بأن الصعوبات والأخطاء عوامل مهمة في عملية التعلم، وأن النجاح يحصل من خلال الجهد المستمر في سبيل تحقيق الهدف المنشود، وهذا يبين أهمية طبيعة الخبرات السابقة في تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية، فالخبرات الايجابية المكتسبة تعزز المعتقدات الايجابية بالكفاءة، في حين تؤدي خبرات الفشل إلى إضعاف تلك المعتقدات. (Bandura, 1994)

وتعتبر المكتسبات التي يتعلمها الفرد من خلال تجربته الشخصية الواعية عاملاً مهماً في تطوير الشخصية، ومصدراً لدافعية الانجاز، كما تعزز قدرته على التكيف مع المواقف التي تواجهه في المهمات المطلوب منه إنجازها، وهذا التفاعل يساهم في رفع الفاعلية الذاتية للفرد. (سهيل، 2016)

ويضيف الزيات (2001) أن خبرات الانجاز الأدائية السابقة تشكل أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية لأنها تقدم الأدلة الفعلية للعلاقة السببية بين الفاعلية الذاتية، ومدى إمكانية سيطرة الفرد ونجاحه في تحقيق الأهداف المسطرة، فالنجاح المتكرر يبني حس قوي وثقة في الكفاءة الذاتية للفرد، بينما يُضعف الفشل المتكرر هذا الحس، خاصة إذا حصل الفشل قبل الشعور بالكفاءة الذاتية، لأن تأثير الفشل يختلف باختلاف زمن وقوعه وتكراره وديمومته، وعلى هذا تستدعي عملية بناء ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته إلى ممارسة خبرات النجاح

والإنجاز اعتمادا على الجهد الذاتي، كما ينبغي فهم أن أثر الإنجاز على إدراك الكفاءة الذاتية يتوقف على طبيعة تلك الإنجازات وقيمتها وفق المعايير الاجتماعية الإيجابية، ويتوقف المدى المحدد لاستقرار حس ووعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال تحقيقه للإنجازات التالية:

- الاعتقادات السابقة حول القدرات والمعلومات نحو الإيجابية مع الثبات النسبي عبر مدى واسع من الأنشطة والمواقف والمهام، كلما كان الشعور بالارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع.
- إدراك الفرد مدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف يشعره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية، والعكس كلما أدرك سهولة المهام والمشكلات كان شعوره بمستوى كفاءته منخفض.
- الجهد الذاتي الفعال الموجه بالأهداف.
- المساعدات الخارجية.
- الظروف التي في إطارها يتم الأداء والإنجاز.
- الخبرات السابقة للنجاح وال فشل.
- أسلوب الوعي بالخبرة وتخزينها في الذاكرة.
- طبيعة ومستوى المعرفة والمهارة التي يمتلكها الفرد تؤثر على شعوره بالكفاءة الذاتية. (الزيات، 2001: 511)

4-2- خبرات الإنجاز البديلة الفعلية: هي خبرات الإنجاز الفعلي التي يحققها الفرد بالفعل من خلال الأنشطة والمهام والمواقف، والتي ينتج عنها الشعور بالاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية وثباتها النسبي، والتغلب على التأثيرات السلبية كالفشل المؤقت في بعض المهام. (الزيات، 2001: 516)

ويرى باندورا (Bandura, 1977) أن ضعف الثقة في مصدر الخبرة السابقة كمحدد أساسي لمستوى الفاعلية الذاتية، فإن الخبرة المكتسبة من خلال عملية النمذجة تمثل المصدر الثاني لتنمية معتقدات الكفاءة الذاتية، حيث ملاحظة النموذج الناجح يرسخ الرغبة ويقوى الاعتقاد في تحقيق النجاح، وتعتمد فاعلية هذا المصدر على إدراك التشابه مع النموذج، بمعنى هناك علاقة طردية بين إدراك التشابه مع النموذج، وارتفاع معتقدات الكفاءة الذاتية، وعلاقة عكسية في حالة الاختلاف، حيث لا تتأثر الكفاءة الذاتية بالسلوك النموذج، ويضيف باندورا كذلك أن نظرية المقارنة الاجتماعية تفسر المراقبة والتقييم الذاتي للقدرة كمحرك في ظل غياب محك محايد، فأداء الأفراد الآخرين المشابه يشكل مصدراً هاماً للحكم على الكفاءة الذاتية، وخبرات الانجاز البديلة يمكن تمثلها ومعالجتها بطريقتين وهما:

- النمذجة الحية وهي اعتماد الفرد على خبرات الانجاز البديلة كمحدد أساسي للنجاح في الحياة.

- النمذجة الرمزية وهي اعتماد الفرد على خبرات الانجاز البديلة كمصدر رمزي.

4-3- قدرات الإقناع اللفظي الاجتماعي:

تعتبر قدرات الإقناع اللفظي عوامل لها تأثير فعال على الكفاءة الذاتية مهما كان طبيعتها عامة، أو اجتماعية، أو أكاديمية، حيث ترتبط القدرات الإقناعية اللفظية ارتباطاً موجباً بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية، وقدرات الفهم القرائي والسمعي، ويؤثر السياق الاجتماعي والإطار الثقافي المصاحب لقدرات الإقناع اللفظي في تنمية الجهد الذاتي النشط للفرد. (الزيات، 2001: 516)

ويرى باندورا (Bandura, 1977) أن الإقناع اللفظي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقناع بها من طرف أفراد آخرين، وهي معلومات يتلقاها الفرد لفظياً من طرف أفراد

آخرين تكسبه الرغبة في الأداء والانجاز، والإقناع اللفظي عامل مهم في تقديم الإحساس بالكفاءة الذاتية، حيث أن الأفراد الذين لديهم القدرة على الإقناع اللفظي لديهم قدرة في مواجهة المواقف الصعبة، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الأداء الناجح والإقناع اللفظي في رفع مستوى الفاعلية الذاتية والمهارات.

ويمكن تطبيق مصدر الإقناع اللفظي من خلال عدة طرق هي:

- الاقتراحات وهي محاولة تمثل الحقائق أمام المتعلم وجذب انتباهه وتركيزه في موضوع معين عن طريق الإيحاء ومحاولة ربط المدركات المحسوسة بالمدركات الملموسة.
- النصائح حيث يقوم الموجه بتقديم النصائح لبعض الأشخاص وتعتمد هذه الطريقة على مهارة الموجه وأسلوبه في الإقناع.
- التعليم الذاتي وتعتمد هذه الطريقة على قيام الموجه بتحديد موضوع معين ليقوم المتعلم بالبحث ومراقبة وتقييم نفسه خلال البحث.
- المعالجات التفسيرية وتعتمد على قدرة الموجه في تفسير المصطلحات التي يصعب على المتعلم فهمها. (محمد سليمان، 2009:67)

4-4- البنية الفسيولوجية والانفعالية:

يشير باندورا (Bandura, 1994) إلى أثر الحالة الانفعالية الوجدانية والبدنية على معتقدات الفرد في كفاءته الذاتية، حيث يمكن تفسير ردود الأفعال المتوترة كعلامات للضعف المؤدي للأداء الضعيف، والشعور بالتعب والألم في الأنشطة التي تتطلب القوة والتحمل كعلامات لضعف معتقدات الأفراد في كفاءتهم، وتلعب الحالة المزاجية دورها في ذلك سلبا، وإيجابا، وتعتبر الكيفية التي يدرك بها الفرد ويفسر ردود أفعاله البدنية والانفعالية هو العامل المهم في تقوية الأداء، في حين أولئك الذين لديهم الشك الذاتي في تفسير الحالة المزاجية والبدنية يميلون إلى

إضعاف كفاءتهم الذاتية، كما حدد "باندورا" أربعة طرق للتمثل معالجة البنية الفسيولوجية الانفعالية هي:

- عزو السلوك الانفعالي إلى الموقف المثير للانفعال السلبي بغرض الكشف وتغيير الاستجابة الغير مرغوبة على مستوى معتقدات الفرد حول معتقداته.

- الاسترخاء التغذية الراجعة بتهيئة المناخ الذي يساعد على ذلك وهذا بالابتعاد عن المؤثرات الحسية التي تزيد من حدة الانفعال.

- التحصين الرمزي ويتمثل في خفض مستوى التوتر بتعبئة قدراته المعرفية لخفض درجة التوتر والقلق.

وتعتبر البنية الفسيولوجية والانفعالية عاملاً مؤثراً على مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية لدى الفرد، كما تؤثر الحالات المزاجية على الانتباه وعلى تفسير الأحداث وإدراكها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة، وبالتالي تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية على إدراك الكفاءة الذاتية، ولزيادة تفعيل هذا الإدراك هناك ثلاثة أساليب هي:

- تنشيط البنية البدنية والصحية.

- تخفيض مستوى الضغوطات وكل الميول الانفعالية السلبية. (الزيات، 2001: 517)

و من خلال ما سبق يتضح للباحث أن المصادر التي يستمد منها الفرد كفاءته الذاتي تتمثل في : خبرة الإنجازات الأدائية السابقة، خبرات الانجاز البديلة الفعلية، قدرات الإقناع اللفظي الاجتماعي، والبنية الفسيولوجية والانفعالية، وهي محك للحكم على مستوى فاعليته الذاتية من خلال تفاعل العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية، والتي تحدد طبيعة التصرف الصادر عن الفرد نحو تحقيق الهدف.

وتقوم مصادر الكفاءة الذاتية على قاعدتين: قاعدة التكامل وتمثل في التفاعل خلال المعالجة، وقاعدة النسبية في التأثير على معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد حسب الطبيعة الشخصية للفرد والسياق الاجتماعي.

5- قياس الكفاءة الذاتية:

تحدد طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية للفرد من خلال مجموعة متميزة من المعتقدات المترابطة والمتداخلة تنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة: بالضبط الذاتي لعمليات التفكير، والدافعية، والحالات الانفعالية والفسولوجية تحت مختلف الظروف والسياقات وفق أبعاد متعددة. (الزيات، 2001:508)

أشار باندورا (Bandura, 1977) إلى إمكانية قياس اعتقادات الكفاءة الذاتية وفق ثلاثة أبعاد هي:

- **بعد الفاعلية:** وتعني مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة (إيمان فتحي، 2015:38)

ويشير باندورا (Bandura, 1997) أن بعد الفاعلية يختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويظهر ذلك عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، كما يمكن الحكم عليها من خلال: مستوى الإتيان، مستوى بذل الجهد، ومستوى الدقة والإنتاجية، ومستوى التنظيم الذاتي فمن خلاله تستبعد الصدق في الإنجاز.

ويرى الزيات (2001) أن هذا البعد يعني عمق الإحساس بالفاعلية أو الكفاءة الذاتية، أو إدراك الفرد لإمكانياته في أداء المهام والأنشطة، ويتدرج هذا البعد على متصل ما بين قوي جداً وضعيف جداً، وعند تصميم مقياس الكفاءة الذاتية يستوجب أن تعكس فقرات القياس بعد القوة أو الشدة ما يعتقد الفرد أنه يمكنه عمله أو إنجازه بالفعل، لا مال سوف يعمله أو ينجزه،

ويتراوح مدى الاستجابة على الفقرات مابين متأكد تماما إلى غير متأكد تماما.(الزيات، 2001:510)

5-1- بعد العمومية: يذكر باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد كدرجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف (Bandura, 1997)

ويقصد بها مدي شيوع الكفاءة الذاتية وانتشارها عبر المواقف والمشكلات المختلفة، بحيث يمكن لتوقعات الكفاءة أن تكون خاصة أو يمكن تعميمها على مجموعة من المواقف أو مقتصرة على موقف محدد بعينه.(حمادي، 2006: 14)

ويرى الزيات (2001) أن بعد العمومية يعني مدى اتساع الأنشطة والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد أنه بإمكانه أدائها تحت مختلف الظروف، وتتباين درجة العمومية مابين الغير محددة والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية:

- درجة تماثل الأنشطة.

- وسائط التعبير عن الإمكانيات السلوكية والمعرفية والانفعالية.

- الخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك.

وخلال القياس يستوجب أن تغطي فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المجالات والأنشطة الواقعية

ذات الدلالة. (الزيات، 2001:510)

5-2- بعد القوة والشدة: يؤكد باندورا أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المبادرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي إلى النجاح، وأن التنظيم الذاتي للفاعلية يزيد من ثقة الفرد في إمكانياته من أداء الأنشطة بشكل منظم، والمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بالنموذج السلبي في أداء المهمة. (Bandura, 1997)

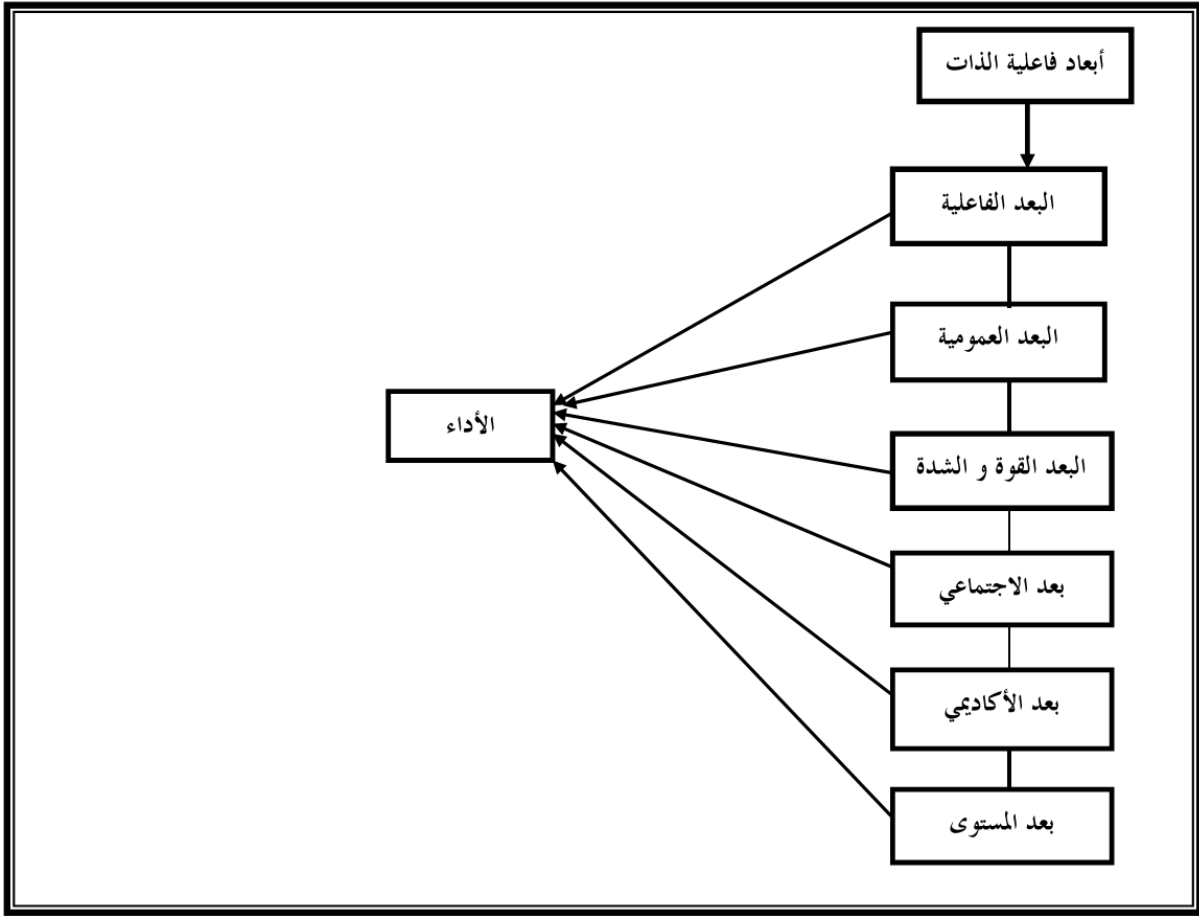
ويقصد بها بقاء معتقدات الكفاءة الذاتية عند مستوياتها في الظروف المختلفة، فتوقعات الكفاءة المرتفعة تظل أكثر قدرة على المقاومة، في حين أن التوقعات الضعيفة تتأثر سلبا بالخبرات كالإحباط والفشل. (حمادي، 2006:14)

ويضيف الزيات (2001) أن الكفاءة الذاتية متعددة الأبعاد وتشمل كذلك البعد الاجتماعي، والأكاديمي، والمستوى:

5-3- البعد الاجتماعي ويعكس اعتقادات وإدراك الأفراد داخل الأطر والسياقات الاجتماعية (الأسرة، والمدرسة...).

5-4- البعد الأكاديمي ويعكس اعتقادات الأفراد في إمكانياتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة والنوعية، وخلال المراحل العمرية.

5-5- بعد المستوى ويشير إلى مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية ومدى ثقته في قدرته ومعلوماته، ويتدرج بين مرتفع، ومتوسط، ومنخفض. (الزيات، 2001:510)



الشكل رقم (11) أبعاد قياس الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء

من خلال العرض السابق لأبعاد الكفاءة الذاتية يمكن استخلاص أن الكفاءة الذاتية تتحدد حسب "باندورا" بالفاعلية، والعمومية، والقوة، بالإضافة إلى البعد الاجتماعي، والأكاديمي، والمستوى، حسب "الزيات"، وهي عوامل لها اثر على أداء الفرد في حياته اليومية من حيث مواجهة المواقف والتوافق حسب طبيعة تفاعلها ومقدارها لارتباطها بالضبط الذاتي للتفكير، والدافعية، والحالة الانفعالية والفسولوجية.

الفصل الرابع:

الإطار النظري للمتغيرات

❖ الطريقة البيداغوجية و الخصائص النمائية لتلاميذ الرابعة

متوسط

❖ تمهيد

❖ أولاً: المنهاج الدراسي

❖ المقاربة بالكفاءات

❖ خصائص التدريس بالكفاءات

❖ تصنيف الكفاءات في المناهج الدراسية

❖ مؤشرات الكفاءة في المناهج الدراسية

❖ مراحل بناء الكفاءة في المناهج الدراسية

❖ ثانياً: الخصائص النمائية لتلاميذ الرابعة متوسط

❖ خصائص النمو العقلي

❖ خصائص النمو اللغوي

❖ خصائص النمو الجسمي و الحركي

❖ خصائص النمو الانفعالي

❖ خصائص النمو الاجتماعي

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط المرحلة الدراسية التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية، وتشمل عادةً الأقسام من الأول حتى الرابع، وتعرف أيضاً بأنها المرحلة الدراسية التي تحتوي على تفاصيل أكثر دقة في المناهج الدراسية، والتي تساعد التلميذ في تحديد مسيرته الدراسية في المرحلة الثانوية، وهي مكملةً للمرحلة الابتدائية، وفيها يتعرف التلميذ على معلومات جديدة، تعتمد بشكل مباشر على المعلومات الأساسية التي تعلمها في المرحلة الابتدائية، فيصير قادراً على فهم القواعد اللغوية بشكل مفصل أكثر، وأيضاً يتعرف على طرق، ووسائل حل المعادلات الرياضية التي تحتاج إلى مجموعة من الخطوات لحلها، وتوجد العديد من المهارات الأخرى التي يتعلمها في هذه المرحلة الدراسية في مختلف المواد والوحدات الدراسية.

وتعتبر مرحلة الرابعة من التعليم المتوسط مرحلة حساسة باعتبارها المدخل إلى التعليم الثانوي من جهة ومن جهة أخرى تعتبر مرحلة عمرية تتسارع فيها وتيرة النمو للمتعلمين جسدياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، بما يؤهلهم لتحمل مسؤولياتهم في التعلم واستخدام أنماط متنوعة من أنماط التفكير لمراقبه أهدافهم والقيام بعملية التقييم الذاتي والتعزيز للرفع من الكفاءة الذاتية. وفي هذا الإطار تعمل الجزائر ممثلة في وزارة التربية والتعليم على عملية إعادة النظر في المناهج الدراسية، فقد أجريت عمليات تعديل وإضافة على المناهج من نشأتها وحتى وقتنا الحاضر من خلال استحداث المناهج وحذف البعض وتطوير الآخر بما يتماشى وفق الاتجاهات المستهدفة في تقييم مناهجها.

1 - المنهاج الدراسي:

يعد المنهاج من أهم مكونات النظام التربوي باعتباره الوسيلة التي تحقق أهداف المجتمع داخل وخارج المؤسسات التربوية، فهو عبارة عن إطار مرجعي يتضمن محتوى المعرفة الاجتماعية والظواهر الطبيعية والبشرية والمهارات والاتجاهات والقيم ومهارات العمل والبحث والاستقصاء والتحليل بما في ذلك قدرتها على حل المشكلات المعاصرة. (الدريج:2003)

وتلعب المناهج دوراً مهماً في العملية التربوية إذ تعد المنهل الخصب الذي يزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف، ويغرس في أنفسهم الاتجاهات والقيم الإيجابية، وعليه يجب أن تبنى بحيث تعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع، ولا نقف عند ذلك، بل لابد من إجراء عمليات التعديل والتطوير عليها بغية تلبية الحاجات الفردية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية في زمن متسارع ومتغير. (الحسن اللحية: 2006)

وتعد عملية تطوير المناهج في أي دولة ضرورة يحتمها البحث عن الأساليب والطرق الأفضل لإعداد المواطن الصالح الذي يتمتع بأنماط فكرية وسلوكية تؤهله لكي يكون فاعلاً في حياته الخاصة والعامة وقادراً على خدمة وطنه وأمتة ويحقق ما يصبو إليه الوطن من تقدم علمي ورفي حضاري، حيث أن عملية تطوير المناهج ليست عملية عشوائية أو ارتجالية، بل تحتاج إلى دراسة وتخطيط ومتابعة. (الدريج، 2014)

والمناهج هو تلك الخطة الشاملة المتكونة من الأهداف المتمثلة في الكفاءات والإستراتيجيات البيداغوجية ومحتويات المواد الدراسية. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008)، ومن أهم الأهداف المحددة في منهاج النظام التربوي الجزائري مايلي:

1-2 - المقاربة بالكفاءات: اعتمد المنهاج التربوي الجزائري الجديد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج وطريقة لتحقيق الأهداف المسطرة، ويعرف المصطلح في الأدب التربوي كالتالي:

أ - مفهوم المقاربة:

- تعريف عبد المالك (2003) يقصد بها الكيفية العامة لإدراك ودراسة مسألة ما، أو الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة. (عبد المالك عبد القادر، 2003 ص 20)

- **تعريف الحسن اللحية (2006):** المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع، وهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ التي يتأسس عليها برنامج دراسي. (الحسن اللحية، 2006:27)

ب - مفهوم الكفاءة:

- **تعريف كزافي روجيرس (Xavier Roegiers, 2001):** هي إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة من مندمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف) بكيفية مستنبطة بهدف حل عشيرة من الوضعيات والمسائل. (Xavier Roegiers, 2001)

- **تعريف صالح حثروبي (2002):** هي مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، مهارات) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل، وتنفيذ نشاطات وإنجاز أعمال. (صالح حثروبي، 2002:43)

- **تعريف برنارد راي (Bernard Ray, 2003):** هي المعرفة بإتمام المهمة بنجاح، أي حركة لها هدف معين وتستبعد تجزئ المهام حتى لا تسقط في فقدان المعنى في نظر التلاميذ، كما أنها تحفز على التعلم في وضعية نشطة وإعطاء الغائية والمعنى للمعارف وتساهم لتجعل من التعلم تحولا في ذات المتعلم. (Bernard Ray, 2003 :33)

- **تعريف فريد حاجي (2005):** هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تهمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (فريد حاجي، 2005 : 2)

- **تعريف محمد أمزيان (2005):** هي القدرة الشخصية على التكيف بطريقة متجددة وغير نمطية مع وضعيات جديدة والتحكم في استخدام الإجراءات. (محمد أمزيان، 2005 : 53)

- **تعريف محمد الدريج (2006):** هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة والمندمجة بشكل مركب والتي يقوم الفرد بتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة. (محمد الدريج، 2006: 16)

- **تعريف محمد الطاهر وعلي (2006)** هي ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المكونون أو التي سوف يتواجدون فيها، تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها، ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعليمية (الطاهر وعلي، 2006: 9)

- **تعريف العربي سليمان (2013):** هي مجموعة من الإمكانيات التي يكون المتعلم قادرا على تعبئتها وتفعيلها بهدف مواجهة وضعية جديدة وهي مكتسبة ولا تتحقق إلا من خلال أعمال ملموسة. (العربي سليمان، 2013: 106)

- **تعريف اللجنة الوطنية للمناهج (2008):** قدرة المتعلم على التصرف المبني على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكنه من تنفيذ عدد من الأعمال الناجعة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008: 20)

وانطلاقا مما سبق فإن مقاربة التدريس بالكفاءات هي طريقة بيداغوجي تبني إستراتيجية التعلم المتمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية (التعليمية - التعلمية) ومحورها وتسعى إلى تنمية معارف وقدراته ومهارات وإكسابه القدرة على توظيفها في حلّ مشكلات في وضعيات قريبة من الحياة اليومية.

1-3- خصائص التدريس بالكفاءات:

- الكفاءة إجرائية لها غاية: تستمد معناها من العمل والفعل فهي دائما كفاية من أجل الفعل ومن اجل غاية وهدف ما إذ لا نتصور عملا أو نشاطا بدون هدف، فمن واجب المعلم أن يحفز المتعلمين للقيام بأنشطة يدركون فائدتها بأنفسهم إذ أن التعلم الحقيقي ليس هو التخزين ولكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة وقدرته على استعمالها.

- الكفاءة متعلمة ومكتسبة: تعتبر الكفاية قابلة للتعلم بواسطة محك التجربة والخبرة المكتسبة من خلال بناء شخصي واجتماعي يدمج ويؤلف بين التعلّيمات النظرية و التعلّيمات التجريبية.

- الكفاءة بنائية: تتكون الكفاية من مجموعة عناصر (معارف، مهارات، ممارسات) تتحقق من خلال بنائها بطريقة دينامية من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما. (حرقاس وسيلة، 2010: 177)

- الكفاءة افتراضية ومجردة: فالخاصية البنائية للكفاية تعني خاصية التجريد، ذلك أن الكفاية معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة والفعل. (العربي سليمان، 2013: 108)

- الكفاءة قابلة للتقويم: انطلاقا من مميزات الكفاءات ومتطلبات التقويم فيها وباعتبار أن الأداء يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد انتهائها فإن كفاءة المتعلم تُقوّم بشكل شامل من أجل غايات تكوينية. (لكحل لخضر، 2009 : 123)

- الإدماج التعليمي: في ظل المقاربة بالكفاءات يستمد الإدماج التعليمي إلى مسلمة، ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيا منظما وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة. (عبد الكريم غريب، 2006 : 518)

1-4- تصنيف الكفاءات في المناهج التعليمية:

- **كفاءات ذات طابع تواصلية:** وتعني كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي وتعتبر تعليمية اللغات واللغة العربية بالأساس من وسائط تنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلية.

- **كفاءات ذات طابع منهجي:** وهي كفاءات تتكون من قدرات ومعارف إجرائية تطبيقية لحل وضعيات مشكلة، وإعداد وتكييف إجراءات جديدة قصد حل وضعيات مشكلة جديدة.

- **كفاءات ذات طابع معرفي:** وهي عبارة عن مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف

- **كفاءات ذات طابع اجتماعي:** وهي مجموع الكفاءات الإدماجية التي في الإمكان أن تجند لتحقيق المشروع البيداغوجي. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008)

1-5- مؤشرات الكفاءة في المناهج التعليمية:

إن المناهج الجديدة، اعتمدت كلها على تحقيق كفاءات خاصة بكل مادة دراسية وأن أنواع هذه الكفاءات مصاغة في شكل أهداف تربوية في شكل مؤشرات عامة التي تدل على اكتساب المتعلم لأية كفاءة، وفي أي مجال وفي أي مستوى تعليمي، وهي بمثابة معايير يرجع إليها المعلم في عملية التقويم التكويني والتحصيل، وهي كما يلي:

- **الفاعل:** يرتبط إدماج التعلّيمات ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على الفعل والإنجاز حيث يدرك المتعلم فائدة التعلم، من خلال إنجاز المشاريع المعقدة وإعداد التقارير وغيرها.

- **الفهم:** لتحقيق بناء الكفاءة، لا بد من مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية، وهو ما يمثل الجانب الأساسي من التعليم القاعدي، لهذا يجب ملاحظة النقائص على مستوى الفهم والاستيعاب بالنسبة للمتعلم.

- **الاستقلالية:** يحتاج المتعلم إلى تدعيم وتجريب قدرته على الاعتماد على نفسه في مواجهة المواقف التعليمية الجديدة والإشكالية والتقليل من التدخل من طرف المعلم، لتحقيق استقلالية المتعلم الكاملة في الإنجاز. (حرقاس وسيلة، 2010: 150)

1-6- مراحل بناء الكفاءة في المناهج التعليمية:

مراحل ومستويات بناء الكفاءة من الناحية الإجرائية كما استخدمت في مناهج الإصلاحات التربوية من خلال اعتماد التدريس بالكفاءات كمنهجية بيداغوجية، حيث قامت اللجان المتخصصة في المواد والمكلفة بإعداد مناهج كل مادة، بوضع مستويات للكفاءات المستهدفة في كل مادة، أعطتها تسميات مختلفة، لكنها تتفق في تحديد المراحل الأساسية التي تمر بها الكفاءة في أثناء تكوينها، وهي كما يلي:

- **الكفاءات القاعدية:** والتي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية أو محور تعليمي، وهي بمثابة قاعدة لكفاءات أخرى وتعلمت مقبلة.

- **الكفاءات المرحلية:** مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لكفاءة مدججة تكتسب في نهاية مرحلة جزئية من التعلم، قد تكون نهاية الشهر أو الفصل أو السنة الدراسية أو أكثر.

- **الكفاءات الختامية:** يتم إدماج وبناء المعارف والمهارات والسلوكيات وكل التعليمات من أجل بناء كفاءة مركبة تسمى الكفاءة الختامية، وهي التي تتحقق في نهاية التعلم.

- **الكفاءات العرضية:** هي كفاءات متقاطعة تتحقق بواسطة إدماج نواتج تعلمت لبعض المواد أو لبعض المجالات، كما تعني أنها مكون لمجموعة التعلمت المتقاطعة أو المعارف المدججة من مجالات متنوعة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل. (صالح الحرثوي، 2002 : 72)

1-7- مبادئ إستراتيجية التدريس بالكفاءات:

- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق الانتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلم.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ووتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظفة للتعلم.
- إدماج المعارف والقدرات وفق صيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.
- نزع الحواجز بين مختلف الأنشطة والمواد التعليمية قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة.
- استقلالية المعلم في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرجوة في حدود التوجيهات التربوية.
- استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.
- الاهتمام بالتقويم التكويني بالتركيز على أداء المتعلم في صيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها. (صالح حثروبي، 2002 : 69)

2 - الخصائص النمائية لتلاميذ الرابعة متوسط:

هي عبارة عن مجموعة من التغيرات، والتطورات التي يتميز بها التلميذ في المرحلة المتوسطة، فيصير مستعداً للانتقال من مرحلة الطفولة بشكل تدريجي، إلى مرحلة الشباب ويظهر هذا النمو واضحاً من خلال وجود مجموعة من التغيرات الجسمية، والنفسية، والسلوكية، والفكرية التي تطرأ على التلميذ، وتجعله أكثر وعياً، وإدراكاً للأمور المحيطة به، كما أنه يبدأ بالتخلص من عالم الخيال الطفولي، ويصير أكثر قرباً من الواقع، بمعنى أنه يصبح قادراً على ربط البيئة المحيطة به بأسباب أكثر منطقية، ومن هذه الخصائص المهمة التي تعكس طبيعة النمو فيها ما يلي:

2 - 1 - خصائص النمو العقلي:

يعتبر النمو المعرفي والفكري لدى تلميذ المرحلة التعليمية المتوسطة خاصية مهمة في تشكيل الإحساس بالذات وتحديدتها ، وإن السلوكيات التي يلجأ إليها التلميذ في هذه المرحلة هي دلالة على مستوى النمو المعرفي لديه وتطور بنيته العقلية والفكرية. (يعقوب، 1982)

وتعتبر هذه المرحلة من عمر التلميذ بداية تحرر تفكيره من عالم المحسوس والدخول في عالم الأفكار المجردة حسب "بياجيه"، حيث يمكن للتلميذ القدرة على التفكير في الأشياء التي لا تكون مقترنة بالخبرات الإدراكية المباشرة، كما يمكنه تصور الصعوبات واقتراح الحلول المناسبة لها.

ومن مظاهر النمو العقلي والتطور الفكري للتلميذ في المرحلة التعليمية المتوسطة بصورة عامة

مايلي:

- **الذكاء:** ينمو ذكاءه نمواً مطرداً وتظهر لديه القدرات العقلية العامة والخاصة.
- **الانتباه:** تزداد قدرته على الانتباه في المدة والمدى ونتيجة لذلك تزداد طاقته الاستيعابية.
- **التذكر:** القدرة على التذكر هي عملية مصاحبة لنمو الانتباه لديه وتستند إلى عنصري الفهم والقدرة على استنتاج علاقات جديدة بين الموضوعات المتذكّرة.
- **التخيل:** يتزامن مع دخول عملية اكتساب اللغة طورها النهائي وبالتالي نمو القدرة على التخيل يساعد التلميذ على التفكير المجرد كدراسة الرياضيات.
- **الاستدلال والتفكير:** تظهر لدى التلميذ في هذه المرحلة الاستعداد لاكتساب هاته السمات بهدف عملية المعالجة للمعلومات التي يتلقاها.

- الميول: تنمو هذه الخاصية كنتيجة مصاحبة لنمو قدرة التلميذ على التفكير المعنوي المجرد، وهذا يساعده على التفكير الناقد والتأمل وخوض المناقشات وعدم الأخذ بالأمر كقضية مسلمة. (منصورى، 2007)

2 - 2 - خصائص النمو اللغوي: من مظاهر النمو اللغوي لدى تلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة

- تزداد حصيلة المفردات مع فهمها لدى التلميذ ويدرك الاختلاف القائم بين المفردات كما يدرك التشابه بينها.

- يتطور لدى التلميذ المهارات اللغوية وطلاقة التعبير ويظهر هذا من خلال التفاعل أثناء المناقشات بالحرص الدراسية. (منصورى، 2007)

2 - 3 - خصائص النمو الجسمي والحركي:

هي مجموعة الخصائص التي يزداد فيها النمو الحركي والجسمي لتلميذ المرحلة المتوسطة مما يؤدي إلى تأثر الجسم بعوامل النمو المتطور ومن أهمها: زيادة في معدل الوزن، والطول وزيادة نمو العضلات وزيادة في الطاقة مع الإشارة إلى الاختلاف بين الجنسين في طبيعة النمو إلا إنهما يتشابهان في دخول مرحلة النضج، فيصاحب هذا زيادة في الحركة تتجسد في ألوان النشاط الذي يمارسه التلميذ، وينمو التوافق الحركي وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية الدقيقة كتحكم في الكتابة وإتقان بعض الأشغال اليدوية التي تتطلب حركات دقيقة، كما يمكنهم ممارسة الألعاب الرياضية التي تحتاج تعبير عضلي قوي كالجري ولعب الكرة، وتؤثر البيئة الثقافية والجغرافية التي يعيش فيها التلميذ في نشاطه الحركي من خلال أنواع الألعاب والممارسات الحركية، وكذا المستوى الاجتماعي والاقتصادي لهما أثر على النشاط الحركي. (زهران، 2005)

2 - 4- خصائص النمو الانفعالي:

- هي مجموعة الخصائص التي تؤثر على الحالة الانفعالية الخاصة للتلميذ نتيجة التغيرات التي تطرأ على إفرازات الغدد وإلى العوامل البيئية التي تحيط بالتلميذ، ومن مظاهر هذه الانفعالية:
- قلق انفعالي نتيجة التغيرات النفسية والاجتماعية
 - الصراع الداخلي والاجتماعي لأن التلميذ في هذه المرحلة يبحث عن الاستقلالية الذاتية في مقابل الخضوع للمجتمع المحيط به
 - عدم التوازن بين النمو العقلي وقوة الانفعال.
 - كما يؤدي الخوف والشعور بتهديد الأمن والشعور بنقص الكفاءة إلى القلق الذي يؤثر سلباً على النمو الفسيولوجي والعقلي والاجتماعي للتلميذ، فيحتاجون إلى تحفيز إيجابي من طرف الأسرة والمدرسة من أجل مساعدتهم على تحطيم هذه الاضطرابات. (كريم، 2008)

2 - 5- خصائص النمو الاجتماعي

- هي مجموعة الخصائص التي تربط التلميذ مع محيطه الاجتماعي المدرسي من خلال النشاط الاجتماعي المدرسي الذي يساعد التلميذ على سرعة نموه واكتمال نضجه ومن أهمها:
- يصير التلميذ أكثر قدرة على التفاعل مع الأفراد المحيطين به، وخصوصاً زملاء الدراسة في القسم
 - يصبح التلميذ أكثر اهتماماً بمظهره وأناقته
 - يعمل التلميذ على البحث عن أفضل الوسائل التي تثبت شخصيته. (كريم، 2008)
 - وعلى ضوء ما سبق فإن إحاطة المدرس بالخصائص النمائية للتلاميذ وفي معرفة العوامل التي تؤثر في نموهم وفي أساليب سلوكهم وفي توافقهم في الحياة يساعده في استخلاص تطبيقات تربوية منها:

- تساعد في بناء المناهج وطرق التدريس الملائمة لنمو التلاميذ وإعداد الوسائل المعنية في العملية التربوية.

- يؤدي فهم النمو العقلية ونمو الذكاء والقدرات الخاصة والاستعدادات والتفكير والتذكر والتخيل والقدرة على التحصيل في العملية التربوية حيث يوصل إلى أفضل طرق التربية والتعليم التي تناسب المرحلة ومستوى النضج.

- تفيد في إدراك المدرس للفروق الفردية بين تلاميذه وأنهم يختلفون في قدراتهم وطاقاتهم العقلية والجسمية وميولهم وهكذا لا يكتفي المدرس بالتربية الجماعية بل يوجه انتباهه أيضا إلى التربية الفردية حيث يراعي كل فرد حسب قدراته.

- الاهتمام بمعرفة مشكلات السلوك وارتباطها بنمط نمو التلميذ.

ومنه يمكن تحقيق مبدأ الملائمة من خلال تكييف ظروف الإنجاز والتكفل حسب ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

- ❖ تمهيد
- ❖ منهج الدراسة
- ❖ مجتمع الدراسة
- ❖ عينة الدراسة
- ❖ أدوات الدراسة
- ❖ الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض الخطوات الإجرائية التي تمت من خلالها الدراسة للتأكد من صدق الفروض الموضوعية على ضوء المنهج المستخدم وتحديد المجتمع واختيار العينة وتثبيت المتغيرات، ويشمل وصف الأدوات ومراحل بنائها وتقنينها وتطبيقها، كما يتضمن شرح الباحث لمراحل إعداد البرنامج التدريبي التعليمي وتطبيقه، وتحديد الخطوات الإجرائية التي تمت من خلالها الدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات من خلال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

1 - منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة المنهج الشبه التجريبي الملائم لطبيعة الدراسة، وقد اعتمد التصميم الشبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين حسب توزيع تلاميذ المستوى الرابع في قسمين، أحد الأقسام يمثل المجموعة التجريبية التي تعرضت للعامل التجريبي - المتغير المستقل - المتمثل في (البرنامج)، و القسم الثاني يُمثل المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للعامل التجريبي (البرنامج)، بهدف التعرف على تأثير المتغير التجريبي، وهو مدى فعالية برنامج تعليمي - تدريبي قائم على التفكير ماوراء المعرفي ضمن محتوى المنهج الدراسي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

جدول رقم (02) يبين التصميم التجريبي للدراسة:

المجموعة الضابطة	لا تتعرض للبرنامج المقترح	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	تتعرض للبرنامج المقترح	القياس البعدي

2 - مجتمع الدراسة:

المجتمع الذي يهدف الباحث إلى تعميم نتائج دراسته عليه يُحدد بتلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط خلال العام الدراسي (2021/2022).

3 - عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة من تلاميذ المستوى الرابع متوسط بمتوسطة "الشهداء السبع" بالعين الصفراء ولاية النعامة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021/2022) وقد بلغ عدد أفرادها (64) تلميذاً حسب توزيعهم في مجموعتين أو قسمين للدراسة (تجريبية، وضابطة)، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية حسب التكافؤ في المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر على نتائج الدراسة.

وتم اختيار متوسطة الشهداء السبع بالعين الصفراء ولاية النعامة عشوائياً كوحدة إحصائية من مجتمع الدراسة حسب الإطار المكاني و الزماني والبشري للدراسة.

جدول رقم (03) يبين توزيع أفراد العينة:

المجموع	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
64	32	32

4 - أدوات الدراسة: بغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:**4-1 - الأدوات القياسية وتشمل:**

4-1-1 - مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم: ويعبأ من طرف المعلم في بداية البرنامج ونهايته في صورة تقريرية.

- الهدف من المقياس: قياس مدى فاعلية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

- وصف المقياس: قام الباحث بإعداد المقياس بإتباع الخطوات التالية

- الاستفادة من الأدب النفسي والتربوي المتصل بنظريات التعلم الاجتماعي المعرفي: "روتر" و"باوندورا".

- مراجعة الدراسات السابقة ومنها:

نموذج دراسة لندين، وستوارت، (Landine & Stewarte, 2000 :P 200)، ونموذج دراسة الزيات (2001)، ونموذج دراسة ربيع أحمد رشوان (2006)، ونموذج دراسة رفقة (2009)، ونموذج دراسة فاضل، وعباس (2010)، نموذج دراسة بوقصارة، دراسة نايف (2012)، ونموذج دراسة العزام وطلافة (2013)، نموذج دراسة زياد (2015)، ونموذج دراسة مباركة ميدون (2014)

- إعداد فقرات المقياس بما يتناسب مع أبعاد ومستوى تلاميذ الدراسة.

ويتكون المقياس من (20) فقرة موزعة بالتساوي في خمسة أبعاد كتالي:

- إدراك العمليات المعرفية (1، 2، 3، 4).

- إدارة الانفعالات (5، 6، 7، 8).

- التواصل الاجتماعي (9، 10، 11، 12).

- تنظيم بيئة التعلم (13، 14، 15، 16).

- التنظيم الذاتي للتعلم (17، 18، 19، 20).

حيث تكونت كل مهارة من مهارات فرعية صيغة في شكل فقرات فرعية تم توزيعها وفق سلم إجابة خماسي حسب استجابة التلميذ.

جدول رقم (04) يبين سلم تدرج فقرات مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم:

التدرج					فقرات المقياس
دائما	غالبا	أحيانا	نادرا جدا	إطلاقا	

- الخصائص السيكومترية:

- صدق المقياس: قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين هما:

- الصدق الظاهري: بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، حيث تكوّن من خمسة أبعاد وعشرون فقرة، قام الباحث بعرضه على عدد من الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية في عدد من الجامعات، ومن أعضاء المنظومة التربوية مستشار للإرشاد والتوجيه التربوي، حيث التمس الباحث منهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول مدى ملائمة فقرات المقياس لأهداف الدراسة من حيث:

- مدى وضوح المضمون والصياغة اللغوية.

- مدى مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة.

وبعد إطلاع المحكمين على المقياس في صورته الأولى أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط، كما اقترحوا إجراء تعديل لغوي على بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وتناسب البيئة ومستوى التلاميذ، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المحكمون.

- صدق البناء:

وللتحقق من صدق البناء للمقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (34) تلميذ وتلميذة من مرحلة الرابعة متوسط، وحساب (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد، علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss). وقد تراوحت القيم بين (0.570-0.960) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) وتم حذف بعض الفقرات لإنحفاظ معامل ارتباطها عن المعيار المتبع.

جدول رقم (05) يبين قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الفقرة	البعد الأول	الفقرة	البعد الثاني	الفقرة	البعد الثالث	الفقرة	البعد الرابع	الفقرة	البعد الخامس
1	0.852**	5	0.781**	9	0.892**	13	0.520*	17	0.597*
2	0.960**	6	0.847**	10	0.943**	14	0.596*	18	0.705**
3	0.918**	7	0.570**	11	0.845**	15	0.681**	19	0.694*
4	0.720**	8	0.674**	12	0.578*	16	0.654**	20	0.702**

مستوى الدلالة (0.01 ** ، 0.05 *)

يبين الجدول رقم (05)، أن معاملات ارتباط الفقرات ببعضها تتراوح بين 0.720 و0.960 بالنسبة للبعد الأول، بين 0.570 و0.847 في البعد الثاني، من 0.578 إلى 0.943 بالنسبة للبعد الثالث، وفي البعد الرابع بين 0.520 و0.681 وفي البعد الخامس 0.597 و0.705 وكلها دالة عند 0.01، و 0.05 وهذا يشير إلى مدى اتساق الفقرات مع أبعادها وهو دليل على صدق المقياس.

جدول رقم (06) يبين معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع مقياس الكفاءة الذاتية ككل:

المقياس ككل	الأبعاد
*0.650	الإمكانات المعرفية
**0.711	الإمكانات الانفعالية
**0.818	الإمكانات الاجتماعية
**0.885	الإمكانات النفس-حركية
*0.684	التنظيم الذاتي

مستوى الدلالة (0.01 ** ، 0.05 *)

من الجدول رقم (06) يتبين أن معاملات ارتباط المحاور مع المقياس الكلي تتراوح بين 0.550 كأدنى قيمة و0.885 كأعلى قيمة، وهي معاملات ارتباط عالية وتدل على اتساق المحاور مع المقياس ككل، وهو دليل على صدق المقياس.

2.1.1. ثبات مقياس الكفاءة الذاتية

لإيجاد درجة الثبات المناسبة للمقياس استخدم الباحث طريقة "ألفا كرونباخ" بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (34) من تلاميذ الرابعة متوسط، حيث تبين أن قيم معامل ثبات المقياس كانت كالتالي حسب الجدول رقم (07)

جدول رقم (07) يبين قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم بطريقة كرونباخ ألفا:

البعاد	قيمة معامل الثبات
الإمكانات المعرفية	0.86
الإمكانات الانفعالية	0.68
الإمكانات الاجتماعية	0.80
الإمكانات النفس-حركية	0.63
التنظيم الذاتي	0.76
المقياس الكلي	0.74

يوضح الجدول رقم (07)، قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، التي تراوحت بين 0.63 و 0.86 وهي مقبولة نظرا لعدد الفقرات القليل في كل بعد، وكان معامل الثبات للمقياس الكلي 0.74 وهي قيمة مقبولة للثبات.

- **تصحيح المقياس:** تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة يقابل كل عبارة خمسة استجابات وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا جدا، إطلاقا)، توزع الدرجات بالتدرج كالتالي:

- دائماً: (5)

- غالباً: (4)

- أحياناً: (3)

- نادراً جداً: (2)

- إطلاقاً: (1)

وتتراوح درجاته العليا والدنيا ما بين (20-100)

4-1-2- مقياس التفكير ماوراء المعرفي: ويعبأ من طرف المدرس على أساس أنه القائم على

الملاحظة المباشرة للخصائص السلوكية ورصدها للتلميذ.

- **الهدف من المقياس:** تقدير الخصائص السلوكية للتفكير ماوراء المعرفي التي يمكن ملاحظتها

ورصدها وتحديد مدى انطباقها على تلاميذ الفئة التجريبية.

- **وصف المقياس:** قام الباحث بإعداد المقياس بإتباع الخطوات التالية

- الاستفادة من الأدب النفسي والتربوي استناداً إلى عدة نظريات، فمكون تنظيم المعرفة تم

وضعه استناداً لنظرية جاكوبيس وباريس (Jacobs & Paris, 1987) و مكون معرفة المعرفة

وضع استناداً لنظرية براون (Brawn, 1987)، ونظرية جاكوبيس وباريس (Jacobs &

(Paris, 1987)، وكيومر (Kumar, 1998)

- مراجعة الدراسات السابقة ومنها: شراو وينسون (Schraw & Dennson, 1994)،

الجراح وعبيدات (2009) بتطوير المقياس وتكييفه في البيئة الأردنية، ونموذج دراسة لندين،

وستوارت، (Landine & Stewarte, 2000 :P 200)، ونموذج دراسة خالد وآخرون

(2012)، ونموذج دراسة سعد الله (2014)، ونموذج دراسة أبو الندى (2013)، ونموذج دراسة

العتوم، والجراح (2006)، نموذج دراسة شحوط (2015)، ونموذج دراسة بن حفيظ (2014)،

نموذج دراسة الفلمباني (2011)، ونموذج دراسة مباركة خطاب (2007)

- إعداد فقرات المقياس بما يتناسب مع أبعاد ومستوى تلاميذ الدراسة.

ويتكون المقياس من (20) فقرة موزعة في ثلاث أبعاد وفقا لما جاء في الأدب النظري لمكونات التفكير ماوراء المعرفي حيث اعتمد الباحث تصنيف نموذج ستيرنبرج (Sternberg, 1988) كالتالي:

- مهارة التخطيط (1,2,3,4,5,6,8,7)

- مهارة المراقبة (8,9,10,11,12,13,14).

- مهارة التقييم (15,16,17,18,19,20).

حيث تكونت كل مهارة من مهارات فرعية صيغت في شكل فقرات فرعية تم توزيعها وفق سلم ليكرت الخماسي حسب استجابة التلميذ.

جدول رقم (08) يبين سلم تدرج فقرات مقياس التفكير ماوراء المعرفي:

التدرج					فقرات المقياس
إطلاقا	نادرا جدا	أحيانا	غالبا	دائما	

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

- صدق المقياس: قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين هما:

- الصدق الظاهري: بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، حيث تكوّن من ثلاثة أبعاد وعشرون فقرة، قام الباحث بعرضه على عدد من الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية في عدد من الجامعات، ومن أعضاء المنظومة التربوية مستشار للإرشاد والتوجيه التربوي، حيث التمس الباحث منهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول مدى ملائمة فقرات المقياس لأهداف الدراسة من حيث:

- مدى وضوح المضمون والصياغة اللغوية.

- مدى مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة.

وبعد إطلاع المحكمين على المقياس في صورته الأولى أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الرابعة متوسط، كما اقترحوا إجراء تعديل لغوي على بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وتناسب البيئة ومستوى التلاميذ، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المحكمون.

- صدق البناء:

وللتحقق من صدق البناء للمقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (34) تلميذ وتلميذة من مرحلة الرابعة متوسط، وحساب (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد، علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss). وقد تراوحت القيم بين (0.520-0.827) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) وتم حذف بعض الفقرات لإنحفاظ معامل ارتباطها عن المعيار المتبع.

جدول رقم (09) يبين قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الفقرات	البعد الأول	الفقرة	البعد الثاني	الفقرة	البعد الثالث
1	0.520*	8	*0.678	15	0.620*
2	0.596*	9	0.735**	16	0.696*

0.581*	17	0.812**	10	0.681**	3
0.754**	18	0.579**	11	0.654*	4
0.619*	19	0.603**	12	0.719**	5
0.727**	20	0.554*	13	0.827**	6
		0.819**	14	0.561*	7

مستوى الدلالة (0.01 ** ، 0.05 *)

يبين الجدول رقم (09)، أن معاملات ارتباط الفقرات ببعضها تتراوح بين 0.520 كأدنى قيمة و0.827 بالنسبة للبعد الأول، بين 0.579 و0.819 في البعد الثاني، من 0.581 إلى 0.754 بالنسبة للبعد الثالث. وكلها دالة عند 0.01، و 0.05 وهذا يشير إلى مدى اتساق الفقرات مع أبعادها وهو دليل على صدق المقياس.

جدول رقم (10) يبين معامل ارتباط للأبعاد مع مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل:

المقياس ككل	الأبعاد
0.914**	مهارة التخطيط
0.822**	مهارة المراقبة
0.893**	مهارة التقييم

مستوى الدلالة (0.01 ** ، 0.05 *)

من الجدول رقم 10، يتبين أن معاملات ارتباط المحاور مع المقياس الكلي تتراوح بين 0.822 كأدنى قيمة و0.914 كأعلى قيمة، وهي معاملات ارتباط عالية وتدل على اتساق المحاور مع المقياس ككل، وهو دليل على صدق المقياس.

2.2.1. ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

لإيجاد درجة الثبات المناسبة للمقياس استخدم الباحث طريقة "إعادة الاختبار" بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (34) من تلاميذ الرابعة متوسط من خلال حساب معامل

الارتباط (بيرسون) و يوضح الجدول رقم (11) معاملات الارتباط بين درجات كل بعد في التطبيق الأول و الثاني و هي تعتبر بمثابة معاملات ثبات المقياس:

جدول رقم (11) يبين قيم معامل ثبات مقياس التفكير ماوراء المعرفي في التعلم بطريقة إعادة الاختبار:

البعد	قيمة معامل الثبات
مهارة التخطيط	0.569
مهارة المراقبة	0.697
مهارة التقييم	0.736
المقياس الكلي	0.667

يوضح الجدول رقم 11، قيم معامل الثبات إعادة الاختبار لأبعاد المقياس، التي تراوحت بين 0.569 و 0.736 و هي مقبولة في كل بعد، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي 0.667 وهي قيمة مقبولة للثبات.

- **تصحيح المقياس:** تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة يقابل كل عبارة خمسة استجابات وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا جدا، إطلاقا)، توزع الدرجات بالتدرج كالتالي:
- دائما: (5)
 - غالبا: (4)
 - أحيانا: (3)
 - نادرا جدا: (2)

- إطلاقا: (1)

وتتراوح درجاته العليا والدنيا ما بين (20-100)

4-2 - إعداد الأدوات التجريبية:

4-2-1- البرنامج التدريبي - التعليمي القائم على التفكير ماوراء المعرفي:

- أسس تصميم البرنامج: لقد سبق الإشارة إلى هذه الأسس بتفصيل من خلال ما ورد في

الإطار النظري للدراسة وهي كتالي:

- المبادئ الأساسية التي يستند إليها موضوع التفكير ماوراء المعرفي

- خصائص النمو العقلي لدى تلاميذ الرابعة متوسط

- متطلبات تنمية الكفاءة الذاتية في التعلم

- وصف البرنامج: بعد إطلاع الباحث على ما تيسر من الأدب التربوي والنفسي المتعلق

بالدراسة قام بتنظيم برنامج تدريبي- تعليمي يقوم على دمج مهارات التفكير ماوراء المعرفي ضمن

منهج المحتوى الدراسي لمستوى الرابعة متوسط وفق خطوات متسلسلة بحيث يكون هناك

انسجام بين التدريب على ممارسة التفكير ماوراء المعرفي وتدریس محتوى المادة الدراسية بشكل

متوازن على شكل مواقف تعليمية تعلمية، ونظرا لصعوبة الحصول على فترة زمنية منفصلة عن

المنهج الدراسي والتعامل المباشر مع التلاميذ من جهة ومن جهة أخرى الرغبة في الاستفادة من

خبرة المدرس في أسلوب التدريس والعلاقة الديدأكتيكية التي تربطه بالمتعلم حيث يعتبر وسيط

وخبير في إدارة وتسهيل العملية التعليمية، أعد الباحث دليل المعلم كوسيلة بيداغوجية يعتمدها

المدرس لتطبيق البرنامج باستخدام الأسلوب المباشر والغير المباشر في تعليم مهارات التفكير ماوراء

المعرفي حيث يصمم المدرس الدرس وفق المنهاج المعتاد ويضمنه مهارات التفكير ماوراء المعرفي في

نفس السياق وفي نفس الفترة الزمنية وفق إستراتيجية مدروسة من خلال إعداد أنشطة خاصة

ضمن محتوى المنهج للبرنامج اليومي، ويستند هذا إلى برامج لتعليم التفكير التي تفترض أن

مهارات التفكير يمكن تعليمها عن طريق التدريب والممارسة ضمن محتوى المادة الدراسية.

- دليل البرنامج:

اسم البرنامج	برنامج تعليمي - تدريبي قائم على التفكير ما وراء المعرفي
الهدف العام من البرنامج	تنمية الكفاءة الذاتية للتعلم من خلال التدريب على ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن محتوى منهج الدراسة
الأهداف السلوكية للبرنامج	تجسيد مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال مايلي: - تنمية الكفاءة الذاتية في الإمكانيات المعرفية - تنمية الكفاءة الذاتية في الإمكانيات الانفعالية - تنمية الكفاءة الذاتية في الإمكانيات الاجتماعية - تنمية الكفاءة الذاتية في الإمكانيات النفس-حركية - تنمية الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي
الفئة المستهدفة	تلاميذ المستوى الرابع متوسط
مدة البرنامج	عشرة (10) جلسات من الثلاثي الأول
المحتوى العلمي للبرنامج	- محتوى المنهاج الدراسي للسنة الرابعة متوسط، الفصل الدراسي الأول

- وحدات البرنامج: اعتمد الباحث تصنيف ستيرنبرج (Sternberg , 1988) لمهارات

التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث مهارات رئيسية وتضم كل مهارة مهارات فرعية وهي كالتالي:

- أولاً: الوحدة التدريبية التعليمية الأولى مهارة التخطيط وتتضمن مهارات فرعية والمؤشرات السلوكية المنتمية لها

المؤشرات الإجرائية	المهارات الفرعية
<ul style="list-style-type: none"> - يشعر بالمشكلة، ويحدد طبيعتها - يحدد الغايات والأهداف - يصمم خطة عمل مناسبة لتحقيق الهدف - يحدد الإجراءات لتحقيق الهدف - يحدد وقت إنجاز المهمة 	تحديد الأهداف:
<ul style="list-style-type: none"> - يختار الإستراتيجيات الفعالة لتحقيق الهدف من المهمة - يوظف المعرفة السابقة التي تساعده في إنجاز المهمة - يحدد الوقت اللازم لتنفيذ المهمة - يغير الخطة حسب الظروف 	تحديد الأساليب المستخدمة
<ul style="list-style-type: none"> - يحدد الصعوبات والعقبات المحتملة التي قد تواجهه أثناء تنفيذ المهمة - يستمر بمرونة أثناء تنفيذ المهمة 	تحديد الصعوبات المحتملة
<ul style="list-style-type: none"> - يتوقع النتائج المرغوب فيها من تنفيذ المهمة 	التنبؤ بالنتائج المحتملة

- ثانياً: الوحدة التدريبية التعليمية الثانية " مهارة المراقبة " وتتضمن مهارات فرعية والمؤشرات السلوكية المنتمية لها.

المؤشرات الإجرائية	المهارات الفرعية
<ul style="list-style-type: none"> - يحافظ على الهدف في بؤرة الاهتمام - يتأكد انه يسير في طريق الخطة المحددة - يعرف متى يتحقق الهدف 	<ul style="list-style-type: none"> - التركيز على الهدف في مجال الاهتمام

<ul style="list-style-type: none"> - يحافظ على تسلسل العمليات والخطوات - يعرف كيف ينتقل من خطوة إلى خطوة أخرى - يختار البدائل الممكنة وترتيبها حسب الأهمية - إعادة ترتيب الأهداف في ضوء الإمكانيات المتاحة - يجزئ العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها - يعمل مراجعات دورية تساعد على فهم العلاقات المهمة 	<p>ترتيب وتسلسل الخطوات المقترحة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يكتشف الأخطاء والصعوبات وكيفية التغلب عليها - يحدد المحكات التي يستخدمها للحكم على الصواب والخطأ في الموقف - يدرك جميع الاحتمالات الممكنة ويأخذها بعين الاعتبار في اتخاذ القرار 	<p>اكتشاف الصعوبات والأخطاء</p>

- ثالثاً: الوحدة التدريبية التعليمية الثالثة " مهارة التقييم " وتتضمن مهارات فرعية والمؤشرات السلوكية المنتمية لها.

المؤشرات الإجرائية	المهارات الفرعية
<ul style="list-style-type: none"> - يحكم عن مدى تحقق الأهداف المسطرة، وما هي الأهداف المحققة 	<p>تقييم الأهداف</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يقيم مدى ملائمة الأساليب والاستراتيجيات التي استخدمت في انجاز المهمة، وما الأساليب الفعالة الملائمة 	<p>تقييم الأساليب المستخدمة</p>

تقييم معالجة الصعوبات	- يقيم كيفية تناول الصعوبات والعقبات والأخطاء، وطرق مواجهتها
تقييم النتائج	- يحكم على مدى تحقق النتائج وكفائتها، وما هي النتائج الغير متوقعة - تقييم مدى كفاية الخطة وتطبيقها - يلخص المحتوى بعد إنهاء المهمة، ويقيم نتائج عمله - يدرك علاقة المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة - يقيم مستوى أفكاره مقارنة بملائته

- القسم الثالث:

- تحديد الوحدات الدراسية من منهاج السنة الرابعة متوسط: اختار الباحث المادة الدراسية

تبعاً للتوافق مع الأساتذة الذين يرغبون في التعاون لإنجاز البحث:

- العلوم الفيزيائية والتكنولوجية

- علوم الطبيعة والحياة

- اللغة العربية

- التربية الإسلامية

- ملخص إجراءات تنفيذ البرنامج:

- الخطوة الأولى: أعد الباحث دليل المدرس وقام بحصة إرشادية تدريبية حول خاصية تعليم

التفكير ما وراء المعرفي وقدم توجيهات عامة أثناء التدريس على أسس النظرية المعرفية الاجتماعية

وعرض نماذج من الدراسات السابقة التي تناولت تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي للمدرسين

الذين قبلوا المساعدة والمشاركة في البرنامج التدريبي مع تكليفهم بتعبئة مقاييس الدراسة في صورة تقريرية ثم تحويلها إلى درجات عن طريق المتابعة المباشرة للمتعلم موضوع الملاحظة للتلميذ أثناء أداء المهام التعلمية المختلفة والتي يمكن ملاحظتها ورصدها والحكم على مدى انطباقها على المتعلم حسب مستويات التقدير.

- **دليل المعلم:** يعتبر المعلم أحد أقطاب العملية التعليمية فهو عامل مهم وأساسي لنجاح أي برنامج تعليمي، لذلك قام الباحث بإعداد دليل المعلم بعد الاطلاع على الأدب التربوي في مجال إعداد "دليل المعلم" لبرامج تعليم التفكير كمرشد في تعليم وتدريب التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن محتوى المقررات الدراسية للسنة الرابعة متوسط وقد اقتصر الباحث في إعداد الدليل على العناصر الأساسية لموضوع التفكير ما وراء المعرفي حتى يتيح مساحة للمعلم من أجل التعديل والإثراء بما يقتضيه الموقف التعليمي، ويشتمل الدليل على ما يلي:

- التفكير ما وراء المعرفي: مفهومه ومكوناته

- مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، والقيّم)

- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ويشمل بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة حسب أسلوب المعلم في التعليم: (إستراتيجية النمذجة، إستراتيجية التسائل الذاتي، إستراتيجية التحدث بصوت مسموع، إستراتيجية المشاركة الثنائية، إستراتيجية التعلم التعاوني، إستراتيجية خرائط المفاهيم، إستراتيجية خرائط الشكل، إستراتيجية خرائط العقل، استراتيجيات التقييم الذاتي، إستراتيجية W-L-K الجدول الذاتي : أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت)

- دور المعلم في تعليم التفكير ما وراء المعرفي

- دور المتعلم في تعليم التفكير ما وراء المعرفي

- نماذج تطبيقية من الدراسات السابقة

- **الخطوة الثانية:** قام الباحث بحصة تعارف مع قسم الفئة التجريبية واقترح على الأستاذ توزيع القسم إلى مجموعات متكافئة من (5-6) أعضاء بعد إجراء عملية انتخاب قادة المجموعات من التلاميذ المتفوقين ، بحيث يعمل التلاميذ معا بشكل تعاوني كفريق واحد لإنجاز مهمات أهداف الدرس ويساهم كل عضو في الأفكار والاقتراحات ويتلقى التلاميذ المساعدة من بعضهم البعض ويقوم المعلم بدور النمذجة والإشراف والمراقبة والتعزيز.

ولقد اعتمد الباحث تنفيذ الدروس حسب نموذج دي بونو (De Bono) لتعليم التفكير وفق الترتيب التالي:

- " تقديم المهارة باستخدام بطاقة المذكرة (بطاقة تقنية بيداغوجية) التي يعدها المعلم للتلاميذ حسب متطلبات الدرس.

- إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المهارة (التخطيط، المراقبة، التقييم) ومناقشة التلاميذ في معناها واستخدامها.

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة وتكليفهم بالتدرب على مهمة محدودة على بطاقة النشاط - تكرار العملية بالتدريب على موقف تعليمي آخر أو فقرة ثانية.

- تدعيم تنفيذ المهمة باستخدام الخطوات الإجرائية الواردة في بطاقة النشاط التلميذ وفق نموذج جروان (جروان، 2005:293) وتتمثل في بطاقة تقنية بيداغوجية كدليل يمارس من خلالها التلميذ التفكير ما وراء المعرفي ضمن المحتوى الدراسي تتضمن مايلي:

دليل ممارسة التفكير ما وراء المعرفي		
التخطيط	المراقبة	التقييم
تحديد الأهداف	يتذكر الأهداف أثناء تنفيذ المهمة	تقييم مدى تحقق الأهداف

تحديد الأساليب المستخدمة	يحافظ على تسلسل وانتظام العمليات والخطوات أثناء القيام بالمهمة	تقييم مدى فاعلية الأساليب المستخدمة
تحديد الصعوبات المحتملة	طرق معالجة الصعوبات المحتملة	تقييم مدى فاعلية طرق معالجة الصعوبات
تحديد النتائج من تنفيذ المهمة		<ul style="list-style-type: none"> - يحكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة - تقييم مدى كفاية الخطة وتطبيقها - يلخص المحتوى بعد إنهاء المهمة، وقيم نتائج عمله - يدرك علاقة المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة

- إعطاء واجب بيتي باستخدام الخطوات الإجرائية الواردة في بطاقة النشاط"

- **الخطوة الثالثة:** قدم الباحث حصة إرشادية تدريبية موجهة لتلاميذ الفئة التجريبية حول التفكير ماوراء المعرفية تحت شعار " إذا أعطيت رجلاً سمكة فسوف يأكل يوماً، وإذا علمته الصيد فسوف يأكل طيلة حياته" بهدف رفع دافعية المتعلم وتقديره لذاته.
- استخدام الباحث إستراتيجية: توسيع المجال الوحدة الأولى من برنامج "الكورت COIT" بهدف توجيه أفكار التلاميذ بشكل هادف والذي تضمن الأنشطة التالية:
- أسلوب معالجة الأفكار: وعي التلاميذ بالجوانب الإيجابية في تعلم التفكير ماوراء المعرفي بدلا من قبول الفكرة بشكل عفوي.
- الأهداف: مساعدة التلاميذ على تحديد الأهداف من تعلم التفكير ماوراء المعرفي كالقدرة على التفوق الدراسي.

ثم قام الباحث بتوزيع ورقة ممارسة التفكير ماوراء المعرفي على التلاميذ وطلب منهم تحديد الأهداف التي يرغبون في تحقيقها وعرض على السبورة الأسئلة النموذجية الخاصة بكل مهارة (التخطيط، المراقبة، التقييم) ليسألها التلميذ على نفسه بهدف استثارة تفكيرهم كما هي موضحة في الجدول التالي:

التخطيط قبل أداء المهمة	المراقبة خلال أداء المهمة	التقييم بعد أداء المهمة
<ul style="list-style-type: none"> - ما هو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟ - هل الخطة التي وضعتها مناسبة لتحقيق الهدف؟ - ما هي المعرفة أو التجربة السابقة التي يمكن أن تساعدني؟ - ما هي الخطة التي رسمتها لتحقيق الهدف؟ 	<ul style="list-style-type: none"> - هل فكرت في الموضوع بشكل صحيح؟ - هل فكرت بجميع العواقب المحتملة؟ وكيف التغلب عليها؟ - هل أنا بحاجة إلى معلومات إضافية لأدعم بها موقفي؟ - هل تفكيري في الاتجاه الصحيح أو يحتاج إلى تعديل؟ 	<ul style="list-style-type: none"> - هل تحقق الهدف؟ - هل وصلت إلى ما أريد؟ - كيف كانت أفكارني مقارنة بزملائي؟

- **الخطوة الرابعة:** استثارة مهارات التفكير ماوراء المعرفي من خلال التطبيق ضمن المحتوى الدراسي باستخدام إستراتيجية النمذجة مع تأكيد التدريب على مهارات التفكير ماوراء المعرفي بهدف ترسيخه بتكرار العملية على مواد تعليمية متنوعة حتى يصير عادة عقلية ويتمكن المتعلم من تطبيق المهارات في مواقف تعليمية ومجالات حياتية مختلفة ويشمل ثلاث حالات:

- التعزيز المباشر لأثر تعليم المهارة: يُطبق المتعلم المهارة أثناء الحصة الدراسية مباشرة بعد ملاحظة نمذجة الأستاذ المتعلم على محتوى دراسي مماثل للنمذجة.

- تأخير التعزيز لأثر تعليم المهارة: يُطبق المتعلم المهارة أثناء الحصة على محتوى مختلف للدرس مثل نمذجة أستاذ التاريخ والجغرافيا تكون في مادة التاريخ ويطلب من المتعلم تطبيق المهارة في درس

الجغرافيا

- التعزيز البعيد لأثر تعليم المهارة: وهو تقويم ختامي يُطبق المتعلم المهارة بعد فترة زمنية
- **الخطوة الخامسة:** التغذية الراجعة أثناء مرحلة التدريب التقويمي مع التشجيع على الاستمرار بأساليب التعزيز المناسبة لترسيخ ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي كنمط تفكير ويطلب من التلاميذ تلخيص ما تعلموه حول طريقة تعلمهم.
- **الخطوة السادسة:** تقديم نشاط ختامي تقويمي في شكل مسابقة بين المجموعات تمثل في تضمين مهارات التفكير ماوراء المعرفي في منهاج التربية الإسلامية في وحدة "من أخلاق المسلم" بعد عرض الوحدة الدراسية من طرف الأستاذ ومذجة ممارسة التفكير ماوراء المعرفي من خلالها حيث طُلب من التلاميذ كتابة تعبير كتابي يتضمن "المقارنة بين مجتمع قائم الأخوة الإسلامية وإصلاح ذات البين ومجتمع آخر قائم على المنفعة بدون أخلاق" مع استخدام بطاقة النشاط لممارسة التفكير ماوراء المعرفي خلال التحرير وفي الختام تم توزيع جوائز تحفيزية، كما طلب الباحث من الأساتذة الذين ساهموا في البرنامج التدريبي على تقديم تقرير تقويمي حول خطوات تطبيق البرنامج.

- الأدوات المستخدمة في البرنامج:

- سبورة مع أوراق وأقلام الكتابة
- بطاقة النشاط للتلميذ
- بطاقة استثارة التفكير ماوراء المعرفي
- جهاز عرض البيانات (Data show Projectore)
- الكتاب المدرسي

5 - الأساليب الإحصائية المستخدمة الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في إجراء التحليلات الإحصائية المتمثلة في الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط: تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي لأدوات الدراسة (مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي)
- معامل ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات لأدوات الدراسة (مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي)
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم في القياس البعدي.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم في القياس البعدي و حساب حجم الأثر.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك للتعرف على حجم التأثير أو فاعلية المتغير المستقل (استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المحتوى الدراسي) في المتغير التابع الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط.

الفصل الرابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

❖ أولاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة

❖ ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

❖ الاستنتاج العام للدراسة

❖ مقترحات الدراسة

تمهيد:

يستعرض الباحث في هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في إطار الفروض التي قامت عليها بعد تطبيق أداة الدراسة التي تم معالجتها إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري ومن ثم تقديم استنتاجات وتوصيات ومقترحات.

أولاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1 - الفرضية الجزئية الأولى: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (12) اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات المعرفية.

الفئات	العدد (n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
المجموعة التجريبية	32	17.88	1.12	5.32	0.001 > دالة
المجموعة الضابطة	32	14.22	3.71		

المصدر: برنامج spss 26

يتضح من خلال الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائية في إدراك العمليات المعرفية في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية (M=17.88, SD=1.12) والمجموعة الضابطة (M=14.22, SD=3.71)، (T(62)= 5.32, P=0.00). لصالح المجموعة التجريبية. وعليه فإن الفرضية الجزئية الأولى محققة.

2 - الفرضية الجزئية الثانية: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (13). اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الانفعالية.

مستوى الدلالة P	قيمة T	الانحراف المعياري SD	المتوسط الحسابي M	العدد (n)	الفئات
0.001 > دالة	7.35	1.33	17.81	32	المجموعة التجريبية
		2.72	13.88	32	المجموعة الضابطة

المصدر: برنامج spss 26

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أنه توجد فروق دالة إحصائية في إدارة الانفعالات في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية (M=17.81, SD=1.33) والمجموعة الضابطة (M=13.88, SD=2.72)، (T(62)= 7.35, P=0.00). لصالح المجموعة التجريبية. وعليه فإن الفرضية الجزئية الثانية محققة.

3 - الفرضية الجزئية الثالثة: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (14) اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات الاجتماعية.

الفئات	العدد (n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
المجموعة التجريبية	32	17.06	1.54	2.102	0.05
المجموعة الضابطة	32	15.81	2.98		

المصدر: برنامج spss 26

يتضح من خلال الجدول رقم 14 أنه توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية ($M=17.06$, $SD=1.54$) والمجموعة الضابطة ($M=15.81$, $SD=2.98$)، ($T(62)=2.102$, $P=0.04$). لصالح المجموعة التجريبية. وعليه فإن الفرضية الجزئية الثالثة محققة.

4 - الفرضية الجزئية الرابعة: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات النفس-حركية المجموعة التجريبية.

جدول (15). اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الإمكانيات النفس-حركية.

الفئات	العدد (n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
المجموعة التجريبية	32	17.47	1.45	-1.118	0.05
المجموعة الضابطة	32	17.78	0.608		

المصدر: برنامج spss 26

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الإمكانيات النفس-حركية في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية ($M=17.47$, $SD=1.45$) والمجموعة الضابطة

(M=17.78, SD=0.60)، (T(62)= -1.118, P=0.268). وعليه فإن الفرضية الجزئية الرابعة غير محققة.

5 - الفرضية الجزئية الخامسة: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في التنظيم الذاتي الفعال لصالح المجموعة التجريبية. جدول (16) اختبارات للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في التنظيم الذاتي.

الفئات	العدد (n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
المجموعة التجريبية	32	17.13	1.45	2.158	0.05
المجموعة الضابطة	32	16.13	2.18		

المصدر: برنامج spss 26

يتضح من خلال الجدول رقم 16 أنه توجد فروق دالة إحصائية في التنظيم الذاتي للتعلم في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية (M=17.13, SD=1.45) والمجموعة الضابطة (M=16.13, SD=2.18)، (T= 2.158, P=0.035). لصالح المجموعة التجريبية. وعليه فإن الفرضية الجزئية الخامسة محققة.

6 - الفرضية الجزئية السادسة: يوجد فعالية دالة إحصائية للبرنامج القائم على التفكير ماوراء المعرفي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

أ- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين بين متوسطي درجات المجموع التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية.

- جدول (17) اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية.

الفئات	العدد (n)	الفرق بين المتوسطين الحسابيين d'	الانحراف المعياري SD	معامل الارتباط r	قيمة T	حجم التأثير
التطبيق القبلي	32	-35.531	7.939	0.549	-25.317	0.62
التطبيق البعدي						

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة (-25.317) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (31) أصغر من قيمة "ت" الجدولية (2.037) أي أن القيمة المحسوبة تقع في منطقة الرفض، و عالية عدم تساوي التطبيق القبلي و البعدي، و أنه يوجد فرق في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

و بلغ حجم التأثير (0.62) و هي نسبة مأوية مقبولة أي أن (62%) من التباين في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية) نتيجة استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي في التعلم.

ب- جدول (18) يوضح نسبة الكسب المعدلة لبلاك للفرق بين متوسطي درجات المجموع التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية.

البيان	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	الدرجة النهائية	نسبة الكسب
الإمكانات المعرفية	8.02	17.88	20	1.31
الإمكانات الانفعالية	8.05	17.81	20	1.30
الإمكانات الاجتماعية	8.06	17.06	20	1.20
الإمكانات الحس-حركية	9.03	17.47	20	1.19
التنظيم الذاتي	8.10	17.13	20	1.21
الدرجة الكلية	41.26	87.35	100	1.24

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الكسب المعدل في الدرجة الكلية (1.24) و هذا يشير إلى و جود فعالية إحصائية مقبولة لبرنامج التفكير ماوراء المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الجدول رقم (12) أشارت نتيجة السؤال الأول إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الإمكانيات المعرفية والتي تعني قدرة التلميذ على الوعي والتنظيم لعملياته العقلية الإدراكية والمتمثلة: (التذكر، المقارنة، التصنيف، التطبيق، الترتيب، التفسير، التقدير، تنظيم المعلومات ومعالجتها)

ويمكن عزو هذه النتيجة حسب الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة إلى أن عملية اكتساب المعرفة والتي تتصل بمهارات التفكير الأساسية مثل: التذكر، المقارنة، التصنيف، التطبيق، التلخيص، الترتيب، التفسير، تنظيم المعلومات والتقدير ضرورية في معالجة المعلومات ولقد هدف البرنامج التعليمي التدريبي ضمن المحتوى الدراسي إلى تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي المتمثل في (التخطيط، المراقبة والتقييم) للوعي والتحكم في عمليات التفكير الأساسية التي تُعتبر لبنات بناء التفكير للتلميذ ولها أساس قوي في تحديد الأهداف والغايات البعيدة والقريبة المدى وتشتمل معرفة وتذكر المعلومات والقوانين والمفاهيم والأحداث والخصائص، كما تشتمل معرفة وتذكر الأساليب والطرق الخاصة بمعالجة المعلومات وهذا من خلال تحديد الأهداف عند تطبيق البرنامج التي كانت تستهدف تنمية مهارات التفكير الأساسية ضمن المنهاج الدراسي وهذا يعني أن طبيعة مستوى العمليات العقلية التي يمتلكها التلميذ تؤثر على شعوره بالكفاءة الذاتية في التعلم.

2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

من خلال الجدول رقم (13) أشارت نتيجة السؤال الثاني إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الإمكانيات الانفعالية والتي تعني قدرة

التلميذ على الوعي بمشاعره وضبطها نحو تحقيق الانجاز والتفوق الدراسي ويمكن عزو هذه النتيجة حسب الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة إلى كون البنية الانفعالية لها تأثير على الكفاءة الذاتية للفرد من خلال الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية، فهي عامل هام في تنشيط البنية الحسية وتخفيض الانفعالات السلبية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى في شكل أفكار واعتقادات مشوهة نتيجة للأفكار السلبية المستقطبة من البيئة الاجتماعية أو نتيجة للفشل في مادة دراسية والتي لها اثر على انخفاض الدافعية ومستوى تقدير الذات حسب دراسة (مفيدة، 2014)، ومنه فإن الحالة الانفعالية تؤثر على إدراك الفرد لكفاءته الذاتية والحكم على قدراته، فالمزاج الايجابي يدعم قدرة التلميذ على أداء السلوك الذي يحقق الأهداف المرجوة، ومنه تم تدريب تلاميذ الفئة التجريبية من خلال الأنشطة التعليمية: النمذجة والإقناع اللفظي بتشجيعهم على ضبط الذات وتجنب الحالة الانفعالية السلبية باستخدام إستراتيجية التأمل والتحدث مع الذات بالإضافة إلى تنشيط العمليات المعرفية وتعزيز مراقبتها والتحكم فيها كعلاج معرفي ذاتي لتعديل والتقليل من المشاعر السلبية والاعتقادات المشوهة .

3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال الجدول رقم (14) أشارت نتيجة السؤال الثالث إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الإمكانيات الاجتماعية ويعني قدرة التلميذ على التفاعل الايجابي في الوسط الأكاديمي الاجتماعي.

ويمكن عزو هذه النتيجة حسب الأدب النظري للنظرية الاجتماعية المعرفية والدراسات السابقة إلى كون السياقات الاجتماعية الأكاديمية المتمثلة في (المدرسة، والأسرة والمسجد والنادي....) تعتبر عوامل تعكس الكفاءة الذاتية بحيث يصبح السلوك نتاج التفاعل بين معتقدات الفرد وتأثير تلك السياقات الاجتماعية حيث تتجسد لدى التلميذ من خلال التعلم بالنمذجة والمقارنات بين الأقران في الإنجاز الدراسي بالنظر إلى التفاعل بين تفكيره وتفكير زملائه حيث يعرض المعلم خلال

التدريب على التفكير ما وراء المعرفي خطط التلاميذ النماذج من المتفوقون من أجل التعرف على الطرق التي يستخدمونها ويشجعهم على التعبير المسموع في طرح أفكارهم كما يشجع بقية التلاميذ على طرح الأسئلة والمناقشة مع زملائهم النماذج وينحصر دور المعلم على المراقبة والتوجيه وتعزيز العمل كفريق وبالتالي البيئة المدرسية تتطلب تفاعلات بين التلاميذ وعلاقات تنافسية و تعاونية بينهم فإذا عجز التلميذ على التفاعل الايجابي بالمدرسة يتولد لديه الإحساس بالعجز وعدم الكفاية حسب دراسة تشيلدون (1995:283) حول تأثير الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية على المسار التعليمي للطفل.

ومنه فإن الكفاءة الذاتية لها ارتباط موجب بتلك السياقات الاجتماعية في علاقتها بالتعلم لدى التلميذ حسب النتائج التي كشفت عنها الدراسات الميدانية، و تتفق نتيجة الفرضية مع ما أشار إليه "فيجو تسكي" على دور البيئة الثقافية الاجتماعية في تنظيم الذات لحاجة الفرد في التفاعل الاجتماعي من أجل تطوير وظائفه العقلية فمن خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية يكتسب القيم ويحدد أهدافه ويتعلم الاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها. (الحسينان، 1438:44)

4 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال الجدول رقم (15) أشارت نتيجة السؤال الرابع إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإمكانيات النفس-حركية والتي تعني قدرة التلميذ على التعبير عن المهارات اليدوية والحركية لتحقيق الهدف التعليمي.

ويمكن عزو هذه النتيجة من خلال القيام بعملية تقييم لطبيعة النشاط التعليمي - التدريبي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن المحتوى الدراسي الذي ركز على المجال المعرفي في بناء الأهداف التربوية مقارناً بالمجال النفس-حركي و هذا يرجع لدور المعلم في تنفيذ النشاط التعليمي- التدريبي ضمن الأهداف البيداغوجية للحصة التعليمية و في هذا الصدد أشارت عدة دراسات

سابقة بوجود علاقة ارتباطيه بين مستوى التفكير ماوراء المعرفي المكتسب و اتخاذ قرارات لتنفيذ حركات مهارية يمكن استثمارها للتطوير المجال النفس- حركي .

5 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال الجدول رقم (16) أشارت نتيجة السؤال الخامس إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التنظيم الذاتي ويعني قدرة التلميذ على تنظيم تعلمه باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة.

ويمكن عزو هذه النتيجة حسب الأدب النظري والدراسات السابقة إلى أن السلوك ليس مجرد استجابات آلية وإنما هو نتاج عمليات معرفية تتوسط بين المثير وردود الأفعال المتمثل في الاستجابة المناسبة وتتجسد هذه العمليات في سلوك التلميذ من خلال التدريب على التنظيم الذاتي لعوامل تعلمه من خلال اكتساب وإنتاج أساليب فعالة للتعلم وبالتالي يقوى الرابط بين الجهد المبذول من طرف التلميذ والنجاح الذي أحرزه (التعزيز الذاتي) وبذلك يساعده على تنمية كفاءته الذاتية، كما أشارت الدراسات والبحوث التي تناولت مستويات الأداء في المجالات الأكاديمية أن الفاعلية الذاتية هي دالة على ما يعتقد الفرد حول إمكانياته العقلية المعرفية والانفعالية الدافعية، وأن إتقان مهارات التنظيم الذاتي للتعلم تمكن التلميذ من التعلم في كل الأوقات خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة. ، وأنه كلما كان إنجاز الفرد قائما على الجهد الذاتي النشاط الموجه بالأهداف كلما كان شعوره بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية.

6 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

من خلال الجداول رقم (17) و (18) أشارت نتيجة السؤال السادس إلى أن نسبة حجم التأثير (62 %) و نسبة الكسب المعدل في الدرجة الكلية (1.24) و هذا يشير إلى وجود أثر و فعالية إحصائية مقبولة لبرنامج التفكير ماوراء المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة حسب الأدب النظري والدراسات السابقة إلى أن مهارات التفكير ماوراء المعرفي تعتمد بصفة جزئية على ما يحمله الفرد من معتقدات حول نفسه إذ تساعد تلك المعتقدات التلميذ على الوعي بما تعلمه من مهارات التفكير ماوراء المعرفي وتوظيفها في انجاز المهام التعليمية حيث يتوسط التفكير ماوراء المعرفي بين الكفاءة الذاتية المدركة من طرف التلميذ وبين أدائه الأكاديمي ومن خلال التدريب على ممارسة التفكير ماوراء المعرفي يثبت لديه هذا الأسلوب كنمط للتفكير والتعلم ويمكن تعميمه في مواقف أخرى تعليمية وحياتية، حيث التلميذ في هذه المرحلة العمرية تنمو لديه العمليات المجردة و هي نوعا من التفكير في التفكير و منه يمكنه ممارسة أكثر للعمليات المعرفية(العزام، طلافحة، 2013).

ومنه فإن الأثر الايجابي للبرنامج الذي خضع له تلاميذ الفئة التجريبية من خلال إدماج وممارسة التفكير ماوراء المعرفي المتكون من ثلاث مهارات رئيسية (التخطيط، المراقبة ، التقييم) في المحتوى الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أثر البرامج والاستراتيجيات القائمة على التفكير ماوراء المعرفي في تنمية أنماط التفكير وأساليب التعلم الايجابية لدى التلاميذ خلال عملية التعلم، كما أن الدراسة تدعم نتائج الدراسات التي تقرر بأن الكفاءة الذاتية تعتبر العامل الأساسي لنجاح الفرد وهي منبع قوي بالأداء الأكاديمي.

- الاستنتاج العام:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج بعد المعالجة النظرية والميدانية التي أثبتت فعالية التفكير ماوراء المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلم والتي تتفق مع العديد من الدراسات السابقة فإن الدراسة تساهم في تنمية الكفاءة الذاتية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط وتوصي باستثمار تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى التلاميذ ضمن المحتوى الدراسي بتحفيزهم على ممارسة الوعي بالتفكير في المواقف والمهام التعليمية من خلال البرامج التعليمية الهادفة القائمة

على أساليب التفكير العليا التي تجعل المتعلم أكثر إدراكاً ووعياً بكفاءته الذاتية وتتيح له الفرصة لاكتساب واستخدام المهارات لتحسين أدائه في المجال الأكاديمي والحياتي حيث يشكل التحصيل والتجارب المحققة مصادر للتغذية الراجعة وكمحددات إيجابية للإحساس بالكفاءة الذاتية.

- الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يقترح الباحث التطبيقات التربوية التالية:

- الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية و التفكير ماوراء المعرفي ضمن المناهج والمقررات الدراسية بهدف الوصول إلى مستوى تعليمي مرتفع.
- أهمية تنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين من خلال البرامج الإرشادية والتدريبية بهدف استثمار كفاءتهم الذاتية في التعلم.
- تدريب المعلمين على أساليب وطرق استخدام مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى التلاميذ ضمن المقررات الدراسية.
- تصميم برامج علاجية قائمة على التفكير ماوراء المعرفي لتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لذوي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.
- تصميم برامج التربية العلاجية قائمة على التفكير ماوراء المعرفي لمساعدة ذوي صعوبات التعلم.

- تهئية بيئة تعليمية يسودها مناخ نفسي اجتماعي لممارسة مهارات التفكير بمختلف الأنماط والمستويات من خلال التركيز على كفاءة المتعلم وجعله محور العملية التعليمية.
- التركيز على تنمية الكفاءات التي تنطلق من مسلمة مفادها أنه في استطاعة المتعلم أن ينمي قدراته ويطور استراتيجياته التعليمية بتربية تنصب على تطوير الوظائف الفكرية من أجل استخدامها في تحقيق مستويات جيدة من التعلم .
- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى تأثير التفكير ماوراء المعرفي على متغيرات متعددة (التحصيل الدراسي، الدافعية، حل المشكلات، التوافق النفسي والاجتماعي، أنماط تفكير أخرى، أساليب التنشئة الأسرية، الذكاء... إلخ).

مراجع الدراسة

مراجع الدراسة:

- المراجع العربية:

- القرآن الكريم

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد. (غير معروف). لسان العرب. دار صادر بيروت. لبنان.

- أبو جادو، صالح محمد ، ونوفل، و محمد، بكر. (2007). "تعليم التفكير" النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط (1). عمان .الأردن.

- العتوم، عدنان، وآخرون. (2006). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات تربوية. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الأردن.

- أمزيان، محمد. (2005). تدبير جودة التعليم. أفريقيا الشرق الرباط المغرب.

- إبراهيم أحمد، بهلول. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعلم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد (30). كلية التربية. جامعة عين الشمس. مصر.

- إبراهيم، مجدي. (2007). التفكير من منظور تربوي. ط (1). دار عالم الكتب. القاهرة- مصر.

- إبراهيم، محمد محي الدين. (2014). فاعلية برنامج قائم على المحاكاة المحوسبة لتنمية مهارات ماوراء المعرفة في التكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

- يوسف، رياض عبد الحي. (2013). الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة و الثانوية في ضوء متغيري الجنس و العمر رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس الإرشادي و التربوي. جامعة اليرموك. الأردن.
- أبو رياش، حسين، وسليم محمد، شريف، وعبد الحكيم، الصافي. (2009). أصول استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان الأردن.
- احمد علي، إبراهيم علي خطاب. (2007). أثر استخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات و تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المستوى الثاني من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الفيوم. مصر.
- أحمد، علي إبراهيم. (2007). أثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. رسالة ماجستير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الفيوم. مصر. الرابط: www.gufkids.com
- أحمد، عودة قشطة. (2008). أثر توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير منشورة. قسم المناهج وتكنولوجيا التعلم. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة فلسطين.
- أزهار، هادي رشيد. (2013). مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية. العدد(39). العراق.
- أسماء، أحمد عبيد. (2013). الذكاء الوجداني و علاقته بفعالية الذات لدى الأيتام. رسالة ماجستير منشورة. قسم الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي. كلية التربية. الجامعة الإسلامية - غزة. فلسطين.

- اعتدال، عبد الحكيم. (2015). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر-غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
- البناء، مكة. (2008). استراتيجيات مقترحة في ضوء ماوراء المعرفة في تنمية مهارات ماوراء المعرفة و التحصيل في مادة حساب المثلثات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. العدد(11). مصر.
- الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (7). العدد (2). عمان - الأردن.
- الجندي، أمينة، وصادق، منير. (2001). فعالية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي ذو السعات العقلية المختلفة. المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة. الجمعية المصرية للتربية العلمية. المجلد (1). كلية التربية. جامعة عين الشمس. مصر.
- الحسن، اللحية (2006). الكفاءات في العلوم التربية. ط(1). إفريقيا الشرق. المغرب.
- الحسينيان، إبراهيم عبد الله، (2010). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب الفضل للتعلم. رسالة دكتوراه. قسمة علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة سعود الإسلامية.
- المملكة العربية السعودية. الرابط: www.pdfactory.com

- الحموري، فراس أبو مخ أحمد. (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد (25). العدد(6). عمان الأردن.
- الخزندار، نائلة. (2006). تقويم محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية في ضوء نظرية "برونر". المؤتمر العلمي الأول، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج الواقع و التطلعات، (19-20 ديسمبر). كلية التربية. جامعة الأقصى. فلسطين.
- الدريج، محمد. (2003). الكفايات في التعليم من اجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج .. مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء. المغرب.
- الدريج، محمد. (2006). كفايات المشرف التربوي وأساليب تطويره. مجلة علوم التربية. العدد (31). مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء. المغرب.
- الزعلول، رافع النصير. (2003). علم النفس المعرفي. دار الشروق. عمان-الأردن.
- الزهراني، غرم الله. (2011). تقويم محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات و العلوم. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم اقرى. المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي. (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط المعرفي. دار النشر للجامعات. القاهرة مصر.
- الزيات، فتحي. (2001). علم النفس المعرفي ج (2) مداخل و نماذج و نظريات. ط (1). دار النشر للجامعات. مصر.

- الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط (2). دار النشر للجامعات القاهرة. مصر.
- الشبل، منال يوسف، وأحمد نزال (2006). أثر استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (116). المملكة العربية السعودية.
- الشريبي، فوزي، والطنطاوي، عفت. (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. المنصورة مصر.
- الصالح حثروبي، محمد. (2002). مدخل إلى التدريس بالكفاءات. دار الهدى للطباعة و النشر والتوزيع. الجزائر.
- العربي، سليمان. (2005). التواصل التربوي مدخل لجودة التعليم. مطبعة النجاح الجديدة. دار البيضاء المغرب.
- العربي، سليمان. (2013). المعين في التربية. ط(6). المطبعة والوراقة الوطنية. المغرب.
- العلوان، أحمد، والغزو ختام. (2007). فاعلية ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة قطر. العدد (13). قطر.
- الوطبان، محمد بن سليمان. (2010). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم العربية والدراسات الاجتماعية. جامعة القصيم. المملكة العربية السعودية.

- أمل عبد المحسن، الزغيبي. (2014). فعالية برنامج تدريبي قائم نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية و النفسية. العدد(2). كلية التربية - جامعة بنها. مصر
- أمل، فتاح زيدان. (2010). اثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء. مجلة التربية و العلم. العدد(2). العراق.
- إنصاف، أحمد، و محمد، درار. (2006). التعليم وتنمية التفكير. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة تربية من اجل المستقبل. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. المملكة العربية السعودية. الرابط: ww.gifted.org.sa/4gifted
- إيمان، فتحي كمال. (2015). برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات و اثره على قلق المستقبل و نوعية الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه. قسم الإرشاد النفسي. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. مصر
- بروير ، جون. (2000). مدارس تعليم التفكير. ترجمة: محمد الأنصاري. دار الشروق للنشر و التوزيع. الكويت.
- تشيلدون ، ايزنبرغ. (1995). عملية الارشاد النفسي. ترجمة: علي سعد. منشورات جامعة دمشق. سوريا.
- بندر، بن محمد. (2015). اتخاذ القرار و علاقته بكل من فاعلية الذات و المساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- تليوين، حبيب، و فريد، بوقريس. (2007). الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة في
وضعية التعلم. الجزائر دار الغرب. الجزائر.
- جابر، عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس و التعلم. ط (1). دار الفكر العربي.
مصر.
- جابر، احمد جابر. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. دار الفكر العربي. مدينة نصر.
مصر.
- جروان عبد الرحمان، فتحي. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب
الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.
- جروان عبد الرحمان، فتحي. (2005). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط (2). دار
الفكر ناشرون وموزعون. الأردن.
- جمال، الخطيب. (2003). تعديل السلوك الإنساني. دار الحنين للنشر والتوزيع. عمان
الأردن.
- حاجي، فريد. (2005). مقارنة مشروع المؤسسة. دار الخلدونية. الجزائر.
- حرقاس، وسيلة. (2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة
في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية. قسم علم النفس
وعلوم التربية. كلية العلوم الإنسانية. رسالة دكتوراه. جامعة قسنطينة. الجزائر.
- حسن، شحاته. (2005). التعليم و صناعة العقول المفكرة. الدار المصرية اللبنانية. مصر.
- حسن، شحاته، و زينب، النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية و النفسية. الدار
المصرية اللبنانية. القاهرة - مصر.

- حسن، شحادة، وزينب، النجار. (2003). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. دار المصرية اللبنانية. القاهرة مصر.
- حلمي، محمد حلمي. (2008). فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الإسكندرية. كلية التربية النوعية. مصر.
- حمدي، نزيه، و داود، نسيم. (2006). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكثاب و التوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (27). العدد (1). الأردن.
- حوراء ، عباس. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية و الإنسانية. العدد (29). جامعة بابل. العراق.
- خالد أحمد، دنيا. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.
- خالد، عبد الله، وجعفر، كامل، وبشار، عبد الله. (2012). دراسة اكتساب المرحلة الثانوية لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. المجلة التربوية المتخصصة. المجلد (1). العدد (3). الأردن.
- دنيا، خالد أحمد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر. www.gufkids.com

- رشوان، ربيع عبده. (2005). توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي. قنا. مصر.
- رشوان، ربيع عبده. (2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز. ط (1). عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة. القاهرة مصر.
- رفقة، خليف سالم. (2009). علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعة. مجلة البحوث النفسية و التربوية. العدد (23) كلية عجلون الجامعة. جامعة البلقان التطبيقية. العراق.
- رمضان، حياة (2005). التفاعل بين استراتيجيات ماوراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية. المجلد (5). العدد(1). مصر.
- زهرة، جعفر، و حسين، هادي. (2015). فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة ديالي. العدد (66). الأردن.
- سترنبرج ، روبرت. (1995). التدريس من أجل التفكير. ترجمة: عبد العزيز البابطين. مكتب التربية العربي لدول الخليج. المملكة العربية السعودية.
- سعيد، عبد العزيز. (2013). تعليم التفكير و مهاراته تدريبات و تطبيقات. ط (3). دار الثقافة للنشر و التوزيع. الأردن.

- شيراز، محمد مسلم. (2013). فاعلية برنامج تعليمي قائم مهارات ماوراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم لتحسين الثقافة العلمية. أطروحة دكتوراه. قسم المناهج و طرائق التدريس. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.
- شيراز، محمد مسلم. (2013). فاعلية برنامج قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم. رسالة دكتوراه. قسم المناهج وطرائق التدريس. كلية التربية. جامعة دمشق. سورية.
- صلاح الدين، عرفة محمد. (2006). تفكير بلا حدود رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. عالم الكتاب. مصر.
- صليحة، عدودة. (2015). الكفاءة الذاتية و علاقتها بالالتزام للعلاج و جودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي. أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة جامعة باتنة. الجزائر.
- عائشة، البلوشي. (2002). الكفاية الذاتية للمعلم و علاقتها ببعض المتغيرات ف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- عبد الحق، منصوري. (2007). الطفولة و المراهقة. دار الغرب للنشر و التوزيع. الجزائر.
- عبد الحكيم، المخلافي. (2010). فاعلية الذات و علاقتها ببعض السمات الشخصية لدى الطلبة. مجلة جامعة دمشق. المجلد (26). كلية التربية. سوريا.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. الدار الفكر العربي. القاهرة - مصر.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2005). فاعلية برنامج مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة. المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم

والرياضيات. دائرة التربية . المركز التربوي للعلوم والرياضيات. الجامعة الأمريكية في بيروت. لبنان.

الرابط: www.aub.edu

- عبد السلام، مصطفى عبد السلام.(2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

- عبد الناصر، أحمد عزام، و مصعب، حسين طلافحة.(2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية النفسية. المجلد (14). العدد (4). الأردن.

- عبد الواسع، ذكري يوسف. (2008). فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة تعز اليمن.

- عبيد، وليم. (2009). ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة. العدد(1). مصر.

- عثمان، يخلف. (2001). علم الصحة النفسية: الأسس النفسية و السلوكية للصحة. دار الثقافة. الدوحة-قطر.

- عصام وصفي ، ومحمد أحمد يوسف. (2001). تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرون. مكتبة الانجلو المصرية. مصر.

- عطية، محسن.(2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج و التوزيع. عمان- الأردن.

- عفانة، عزو، و الخزندار، نائلة. (2009). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنطومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. المؤتمر العلمي

الثامن للأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي. الجمعية المصرية للتربية. جامعة عين الشمس. مصر.

- عفانة، عزو، و نشوان، تيسير. (2006). أثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنطومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. المؤتمر العلمي الثامن للأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي. الجمعية المصرية للتربية. جامعة عين الشمس. مصر.

- علي، أسعد وطفة. (2005). قراءة في كتاب عادات العقل. تأليف آرثر كوستا. مجلة الطفولة العربية. الرابط: www.watfa.net

- علي، عبد الرحمان لوري. (2004). فاعلية استراتيجيات تابا لتعليم مهارات التفكير العليا-دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية و النفسية. العدد (1). جامعة الخليج العربي المنامة. مملكة البحرين

- غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي. مطبعة النجاح الجديدة. دار الثقافة . المغرب.

- فاطمة، عبد الوهاب. (2005). فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأزهري. مجلة التربية العلمية. المجلد (8). العدد (4). مصر.

- فهمي، إحسان. (2003). فاعلية إستراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. العدد(23). مصر.

- فهمي، نصر الدين محمد. (2012). فاعلية إستراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية بعض المهارات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الإعدادية في مادة الاقتصاد المنزلي. كلية الاقتصاد المنزلي والتربية. جامعة المنوفية. مصر.
- فوزي الشرييني، و عفت الطنطاوي. (2006). استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية و التطبيق. ط (1). المكتبة العصرية للنشر و التوزيع. مصر.
- فوزي، حرب أبو عودة. (2004). تطبيقات تربوية الخريطة الذهنية وتطبيقاتها التربوية. مجلة رؤى تربوية. العدد (14). فلسطين. الرابط: www.gattanfoundation.org
- فوزية، خميس سعيد. (2012). فعالية التدريس وفق النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات التعلم ومهارات التفكير فوق المعرفي. أطروحة دكتوراه. قسم التربية وعلم النفس. كلية الآداب والعلوم الإدارية. جامعة أمس القرى المملكة العربية السعودية.
- قشطة، أحمد. (2008). أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة-فلسطين.
- كريمان، بدير. (2008). التعلم النشط. ط (1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الأردن.
- لكحل، لخصر. (2009). التقييم في المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (11). كلية التربية الاجتماعية والإنسانية. الجزائر.

- ليلي بنت عبد الله، المزروع. (2007). فاعلية الذات و علاقتها بكل من الدافعية للإنجاز و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية و النفسية. العدد (4). قسم علم النفس. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.
- ماجد مصطفى، علي العلي، و عبد المطلب عبد القادر، عبد المطلب. (2016). الكفاءة الذاتية و علاقتها بالقيم و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. العدد (3). قسم علم النفس. الكويت.
- مارزانو، روبرت. (2004). أبعاد التفكير: إطار عمل للمنهج و طرق التدريس ر ترجمة (نشوان، يعقوب، و خطاب، محمد) دار الفرقان. عمان-الأردن.
- مباركة، ميدون. (2014). الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط. رسالة ماجستير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- مجدي، عزيز إبراهيم. (2007). التفكير. ط (1). دار عالم الكتب. القاهرة - مصر.
- محسن، عبد الرحمان. (2005). أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ماوراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة. فلسطين.
- محمد، بوعلاق. (2012). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط (2). الأمل للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.

- محمد، سليمان. (2009). برنامج تدريبي لتحسين فاعلية الذات و أثره على تنمية مهارة حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. أطروحة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.
- محمد، سميح حسين. (2013). مهارات التفكير ماوراء المعرفي المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي و مدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- محمد، مزيان. (2008). مبادئ البحث النفسي و التربوي. ط (2). دار الغرب للنشر و التوزيع وهران. الجزائر.
- محمود، أحمد، و نجاة حسين، على، و جلييلة، محمود. (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية. العدد (3). مصر.
- ماجد، الخياط. (2012). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية TRIZ في تنمية مهارات تفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية. العدد (3). الأردن.
- محمود، بوسنة. (2007). علم النفس القياس المبادئ الأساسية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
- محمود، عكاشة، و إيمان، صلاح ضحا. (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ماوراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد (5). الأردن.

- مريم، بنت محمد. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية و أثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. العدد (32) جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- مفيدة، بن حفيظ (2014). تصميم برنامج ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفطط الحركة. أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرتطوفونيا. جامعة باتنة الجزائر.
- مقدم، عبد الحفيظ. (1993). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
- منصور، بوقصارة، و رشيد، زياد. (2015). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية و التربوية. العدد (1). جامعة وهران - الجزائر.
- ميرفت، سليمان عبد الله عزام. (2012). أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية-غزة.
- ميشل، عطا الله. (1992). أثر طريقة التدريس المعرفي و الفوق المعرفي لطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية. أطروحة دكتوراه. الجامعة الأردنية عمان. الأردن.
- نادية، سمعان لطف الله. (2002). تنمية مهارات ماوراء المعرفة و أثرها في التحصيل و إنتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة عين الشمس. مصر.

- ناصر، بوناقة. (2015). التفكير ماوراء المعرفي و علاقته بأساليب التعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تلمسان. الجزائر
- نافذ، نايف يعقوب. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بدافعية الإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات الجامعة. مجلة العلوم التربوية النفسية.. العدد (3). المملكة العربية السعودية.
- نمروطي، أحمد سالم داود. (2001). أثر استخدام إستراتيجيات تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع واتجاهاتهم العلمية ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (2008). رقم (8). المرجعية العامة للمناهج. المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (2009). الدليل المنهجي لإعداد المناهج. المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (2000). الدليل المنهجي لإعداد المناهج. المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر.
- يحي، بشلاغم. (2012). مدخل إلى منهجية البحث النفسي والتربوي. كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع. تلمسان. الجزائر.
- يعقوب، غسان. (1993). تطور الطفل عند بياجي. دار الكتاب اللبناني. بيروت.

- المراجع الأجنبية:

- Blank, L. (2000). **A Meta- cognitive Learning Cyel: A Better Warranty for Student understanding, science Education, Vol 84 No 4 pp: 486-506.**
- Landine, J. and stewart,J. (2000). **Relationship between meta- cognitin, motivation, locus of, self-efficacy and academic achievement, Canadian journal of counseling vol 32.**
- Pajaes. f. (1999).: **self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performqnce of entering middle school students. Journal of education psychology.vol 20.**
- Gama, C. (2001).**investigating the effects of training in metacognition in an inter-active learning environment: design of an empiricl study.**
- Bruer JT. (1995). **Schools for Thought Cambridge, the MIT Press.**
- Buchel Fredi. (2000). **Style d'apprentissage est théorie métacognitive. Comparaison des concepts théorique et de l'application didactique. Revue Canadienne de l'éducation numéro spécial. Le style d'apprentissage volume 29.**
- Flavell.J.H.(1985). **Développement Métacognitive in, inl. Bideaud, M.Richellei (Eds), psychologie développementale et réalités.Bruxelles-Mardaga.**
- Gama.(2000) .**CA Integrating Met cognition instruction in Instruction in Interactive Learning Environments Doctor of Philosophy.**
- Omrod,J. (1995). **Educational psychology: pricipales and application. (1sted). Englewood cliffs. N J: prentice Hall.R.**

-
- Kluwe, R.H .(1982). **Cognitive knowledge and exactly control:metacognition.** In New York
 - Leather, C & Mcloughlin,D .(2001). **Developing task specific metacognitive skills in literate dyslexic adults.** London: adult dyslexia and skills development centre, retrieved 1/1/2003 from.
 - Scardamalia, M & Bereiter,C .(1991). **Higher levels agency for children in knowledge bulding:** a challenge for the gesign of new knowledge media. Journale of the learning science,1,37- 68.
 - Tishman, S.(1994). **Thinking disposition and intellectual character.** Paper presented at the annual meeting of the American education research As- sociation. New Orleans, Louisiana.
 - Cain, R. (2001).**Relationship of meta-cognition self-efficacy and educational or flight experience to situation awareness in aviation students.** Unpublished doctoral dissertation, Missouri Columbia University.
 - Xavier Rogiers. (2001). **Une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquise dans l'enseignement 2^{ème} édit.** Debok université. Paris.
 - Bandura A.(2001). **Organizational applications of social cognitive theory** Australian Journal of Management
 - Bandura.A. (2003). **Auto efficacité.** Traduit par : Jacques Lecomel. De boeck.Paris.
 - Bandura.A. (1977). **Self-efficacy.** In Ramachaudran (Ed). Encyclopedia of human behaviour (Vol.4. pp. 71-81) New York. Academik pres:
[www:des.Emory.edu/mfp/Ban.edu/mfp/BanEncy.htm](http://www.des.Emory.edu/mfp/Ban.edu/mfp/BanEncy.htm)

-
- Zacharym, W. (2000). **Incorporating met cognitive capabilities in synthetic cognition** Proceedings of the Ninth Conference on computer Generated Forces and Behavioral Representation P.512-513 Retrieved Jan 1 2009
 - Zan, R. (2000). **A met-cognitive intervention in mathematics of university level international Journal of Mathematics in Science and Technology**, 31(1).
 - Zimmerman B.J. (2008). **Investigating Self –Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Development, and Future Prospects** American Educational Research Journal 45(1) .166-184.
 - Pintrish, P, Degroot.(1990). **Motivational and self-regulted learning components of classroom performance**. Jornal of educational pszchology, Vol.82, No.I, PP.33-40
 - _ Sternberg , Robert & Sternberg , Karin . (2009) . **Cognitive Psychologie** . Ed 6. Retiré le 19/06/2018
<http://my.stust.edu.tw/sysdata/48/27948/doc/a9f9bcd34c971811/attach/1204223.pdf>
 - _ Sternberg, R, J. (1998). **Métacognition, abilities and developing expertise**. Instructional Science, 26, p, 127-140.

قائمة الملاحق:

- القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين
- رخصة صادرة من مديرية التربية لولاية النعامة لإجراء الدراسة الميدانية
- الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية في التعلم
- الصورة النهائية لمقياس التفكير ماوراء المعرفي
- نماذج تطبيقية من البرنامج التعليمي - التدريبي على مهارات التفكير ماوراء المعرفي

الملاحق (1)

1 - القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين:

الأداة		مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم	الجامعة	الأساتذة
البرنامج	مقياس التفكير ماوراء المعرفي			
	❖		أستاذ علم النفس وعلوم التربية بجامعة تلمسان	أ. بوغازي الطاهر
❖	❖	❖	أستاذ علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر (2)	أ. شنون خالد
❖	❖	❖	أستاذ علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر (2)	أ. زيادة أمينة
❖	❖	❖	أستاذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجلفة	أ. زعتر نور الدين
❖	❖	❖	أستاذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة تيزي وزو	أ. تيعشادين محمد
❖	❖	❖	أستاذ علم النفس وعلوم التربية بجامعة تيارت	الأستاذ قليل رضا
❖	❖	❖	أستاذ علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر (2)	أ. طعيلي الطاهر
❖	❖	❖	استاذة جامعة محمد الخامس كلية التربية المملكة المغربية	أ. موكن جيهان
❖	❖	❖	استاذة علم النفس و علوم التربية جامعة بجاية	أ. تكرارت توفيق

❖	❖	❖	استاذ علم الاجتماع التربوي بجامعة تبسة	أ. زروقي توفيق
	❖		استاذ علم الاجتماع التربوي بجامعة تبسة	أ. رايس رشيد
❖	❖	❖	مستشار التوجيه والإرشاد بثانوية "يغمراسن" تلمسان	أ. بوعناني جيلالي
❖			أستاذ مادة الفيزياء بالمتوسطة عين الصفراء	أ. معمرى مختار
❖			أستاذ مادة الرياضيات بالمتوسطة عين الصفراء	بوزيان كريمة
❖			أستاذ مادة علوم الطبيعة و الحياة بالمتوسطة عين الصفراء	طيب سامية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ج- حيت

مديرية التربية لولاية النعامة
مصلحة المستخدمين والتفتيش
مكتب التكوين و التفتيش
الرقم: 2020/0.2.3/ 1461

مدير التربية
إلى
السيد : مدير متوسطة الشهداء السبعة
بالعين الصفراء

الموضوع: ترخيص الإجراء تربص تطبيقي.

المرجع: مراسلة جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان بدون رقم المؤرخة في 2020/02/25

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطلاب
بوناقة ناصر بالتربص في مؤسستكم في تخصص " علم النفس المدرسي " ، و عليه نرجو
منكم تقديم كل التسهيلات في حدود ما يسمح به القانون.

النعامة في: 03 مارس 2020

مدير التربية
ج- حيت

بوعمرشة عبد القادر

ج- حيت

الملاحق (03)

مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم

الاسم: ناصر بوناقة

- الدرجة العلمية: طالب دكتوراه

- التخصص: علم النفس المدرسي: التربية المدرسية و الإدماج للمتعلم

- الجامعة: جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -

تحية طيبة أما بعد:

يقوم الباحث بإعداد مقياس: الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في تخصص: علم النفس المدرسي: التربية المدرسية و الإدماج للمتعلم بجامعة أبي بكر بلقايد تلمسان بعنوان "فاعلية تعليم التفكير ما وراء المعرفي للتنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط".

و بناء على ما تقدم يرجو الباحث من سيادتكم من خلال خبرتكم المحترمة إبداء الرأي و الملاحظة حول مناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي له، و مدى وضوحها، و سلامة صيغتها اللغوية و إبداء ما ترونه مناسباً من تعديلات.

- جدول يبين التعريفات الإجرائية لأبعاد المقياس:

التعريف الإجرائي	البعد
قدرة التلميذ على الوعي و التنظيم لعملياته العقلية الإدراكية	الإمكانات المعرفية
قدرة التلميذ على الوعي بمشاعره الانفعالية و ضبطها نحو تحقيق الانجاز الدراسي	الإمكانات الإنفعالية
قدرة التلميذ على التفاعل الايجابي في الوسط المدرسي الاجتماعي	الإمكانات الاجتماعية
قدرة التلميذ على التعبير عن المهارات اليدوية و الحركية	الإمكانات الحس-حركية
قدرة التلميذ على الإدارة الذاتية لتعلمه باستخدام استراتيجيات تعلم الفعالة	التنظيم الذاتي

مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم

(تعباً بالاتفاق بين معلمي المواد)

أعزائي الأساتذة/ الأولياء:

تتضمن القائمة التالية عدداً من السمات السلوكية التي تتفاوت درجة توافرها وقوتها لدى المتعلم، يرجى قراءتها بدقة وتحديد الدرجة من خلال ما تكون لديك من انطباعات وملاحظات عن التلميذ المعني وذلك بوضع علامة (x) في الاختيار المناسب ، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

و شكراً لتعاونكم

الاسم:...../المستوى.....

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
الإمكانات المعرفية						
1	لديه القدرة على تذكر المعلومات و المفاهيم و القوانين السابقة و استخدامها على مواقف تعليمية جديدة					
2	لديه القدرة على الاستمتاع بالنشط الذي يتضمن التحليل و الترتيب و المقارنة					
3	لديه القدرة على الاستنتاج لتفسير طبيعة العلاقة بين عاملين					
4	لديه القدرة على التلخيص و التوضيح بواسطة الاشكال و المخططات و الجداول التفصيلية ذات معنى					
الإمكانات الإنفعالية						
5	لديه إحساس قوي بالدافعية نحو تحقيق الهدف من التعلم					
6	لديه الشجاعة على تجاوز الفشل و المحاولة من جديد					

	لديه القدرة على ضبط مشاعر القلق و الخوف و الاحباط	7
	يحفز ذاته و يشعر بالفرح عند تحقيق الهدف	8
الإمكانات الاجتماعية		
	يركز على نمذجة المعلم اثناء القائه للدرس	9
	يعتقد ان التفوق في الدراسة في مشاركة زملائه	10
	لا يجد حرج في طلب المساعدة في المواقف الدراسية الصعبة	11
	يفضل المواقف التي تتيح له التفاعل مع زملائه في المناقشة و تبادل الرأي	12
الإمكانات الحس-حركية		
	لديه القدرة على تحويل البيانات الرياضية و الجغرافية إلى رسومات بيانية	13
	لديه مهارة يدوية على لوحة المفاتيح أثناء استخدام الكمبيوتر	14
	لديه القدرة على النطق الصحيح خلال القراءة	15
	يحسن عملية الإحماء العضلي لتنشيط الجهازين القلبي و التنفسي	16
التنظيم الذاتي		
	ينظم جدول زمني لكل مادة دراسية و يقوم بواجباته في وقتها.	17
	يُسمع نفسه بصوت عال عدة مرات خلال القيام بجل الواجبات	18
	يجهز المكان الذي يدرس فيه قبل بداية الدراسة	19
	يحتفظ بكراس الملاحظة لتسجيل نقاط تساعده على تجنبه تكرار الأخطاء	20

الملاحق (04)

مقياس التفكير ماوراء المعرفي

الاسم: ناصر بوناقة

- الدرجة العلمية: طالب دكتوراه

- التخصص: علم النفس المدرسي: التربية المدرسية و الإدماج للمتعلم

- الجامعة: جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -

- جدول يبين التعريفات الإجرائية لأبعاد المقياس:

البعد	التعريف الإجرائي
مهارات التخطيط	عملية عقلية يحدد من خلالها التلميذ الخطط و الأهداف أثناء أدائه للمهمة
مهارات المراقبة	عملية عقلية يحافظ من خلالها على الهدف في مجال الاهتمام
مهارات التقييم	عملية عقلية يحكم من خلالها على مدى تحقق الأهداف المسطرة

مقياس التفكير ماوراء المعرفي

(تعباً بالاتفاق بين معلمي المواد)

أعزائي الأساتذة/ الأولياء:

تتضمن القائمة التالية عدداً من السمات السلوكية التي تتفاوت درجة توافرها وقوتها لدى المتعلم، يرجى قراءتها بدقة وتحديد الدرجة من خلال ما تكون لديك من انطباعات وملاحظات عن التلميذ المعني وذلك بوضع علامة (x) في الاختيار المناسب ، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

و شكراً لتعاونكم

الاسم:...../المستوى الدراسي:.....

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
مهارات التخطيط						
1	يُحدد ما يريد تحقيقه من المهمة					
2	يختار الإستراتيجيات الفعالة لتحقيق الهدف من المهمة					
3	يُحدد الصعوبات و العقبات المحتملة التي قد تواجهه أثناء تنفيذ المهمة					
4	يتوقع النتائج المرغوب فيها من تنفيذ المهمة					
5	يُحاول فهم الاختبار قبل الاجابة عليه					

					يؤكد من فهم المهمة قبل القيام بتنفيذها	6
					يحدد طريقة طريقة الايجابية على الاختبارات	7
مهارات المراقبة						
					يتذكر الأهداف أثناء تنفيذ المهمة	8
					يحافظ على تسلسل و انتظام العمليات و الخطوات أثناء القيام بالمهمة	9
					يتعرف على الأخطاء و الصعوبات المحتملة اثناء تنفيذ المهمة	10
					يتفقد عمله قبل أن يقوم به	11
					يحرص دائما على تصحيح أخطائه	12
					يحرص دائما على تصحيح أخطائه عند أداء المهمة	13
					يربط موقف تعلمي مع معرفته السابقة	14
مهارات التقييم						
					يحكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة	15
					يحكم على مدى تحقق النتائج	16
					يقيم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت في انجاز المهمة	17
					يقيم كيفية تناول الصعوبات و الأخطاء، و طرق مواجهتها	18
					يقيم مدى كفاية الخطة و تطبيقها	19
					يقيم مدى اكتساب مايجب تعلمه عند نهاية المهمة	20

ملحق رقم (18) نماذج تطبيقية في تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي من المنهاج الدراسي

المؤسسة : متوسطة الشهداء السبعة بالعين الصفراء المستوى :الرابعة متوسط الوحدة التعليمية : رقم 05 الظواهر الكهربائية	الاستاذ: معمر مختار المراجع: المنهاج - الكتاب المدرسي - الوثيقة المراقبة - دليل الاستاذ في التفكير ماوراء المعرفي.
--	--

الظواهر الكهربائية

المجال :

كفاءة المجال : يوظف التلميذ مفهوم التيار الكهربائي لتفسير بعض الظواهر الكهربائية في الحياة العملية.
المكتسبات القبلية: (ما يعلمه التلميذ من قبل)

- الشحنات الكهربائية نوعان: شحنات كهربائية موجبة و شحنات كهربائية سالبة.
- التيار الكهربائي في ناقل هو انتقال للشحنات الكهربائية.
- نموذج الذرة: النواة و الإلكترونات.
- التفسير الكيفي للتأثير المتبادل بين التيار الكهربائي و المغناطيس (التحريض الكهرومغناطيسي).
- تطبيق التحريض الكهرومغناطيسي(المنوب الكهربائي، التيار المتناوب).
- الاحتياطات الأمنية عند التعامل مع التيار الكهربائي.

وحدة التعليمية رقم : 05 الأمن الكهربائي

- المكتسبات القبلية : الظواهر الكهربائية من السنة الثانية متوسط ، التأثير المتبادل بين التيار الكهربائي و المغناطيس. التوتر و التيار الكهربائيان المتناوبان.
- التصورات الأولية : هل خطورة التيار الكهربائي تتمثل في التكهرب ؟
- الوسائل المستعملة : مأخذ V222 - مأخذ أرضي - مفك كاشف الطور - قاطع تفاضلي.

المحتوى والمفاهيم	النشاطات	التقويم التكويني	مؤشرات الكفاءة
- الامن الكهربائي. - دور المأخذ الارضي. - الحيادي و الطور. - دور القاطع.	- التعرف على وظيفة المأخذ الأرضي و أهميته في حماية الأجهزة الكهربائية و الأمن الكهربائي. استعمال كاشف التيار لمعرفة الحيادي و الطور في شبكة التغذية الكهربائية من أجل تركيب المنصهرات في التركيبات الكهربائية. - التعرف على دور القاطع في التركيبات الكهربائية و استعماله.	- كيفية تركيب المأخذ الأرضي. - كيفية استعمال كاشف التيار. - لماذا نستعمل القاطع التفاضلي في الدارات الكهربائية - التدريب على مهارات التفكير ماوراء المعرفي أثناء تقديم الدرس (التخطيط المراقبة-التقييم)	- يعرف الوسائل المستعملة في الأمن الكهربائي - استخدام استراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي في فهم الدرس

التقويم التحصيلي :

المجال : الظواهر الكهربائية

الوحدة التعليمية : الأمن الكهربائي

بناء الإشكالية : ماهو دور المأخذ الأرضي في دارة كهربائية؟

مرحلة الصياغة : مشاركة التلاميذ (إعطاء فرضيات)

1- حماية ا لأجهزة

الكهربائية.

2 - حماية الأشخاص من التكهرب .

3 - يستعمل المأخذ العادي.

مرحلة المصادقة:

الفرضيات المستبعدة : الفرضية 3

بناء برونوكول تجريبي :

النشاط الأول:

الوسائل المستعملة : مأخذ غير موصل بالتيار الكهربائي - مفك كاشف التيار.

الأعمال : تفحص المأخذ، ثم وصله بمنبع للتيار الكهربائي المتناوب و استعم ال المفك الكاشف للتعرف على الطور و

الحيادي.

الملاحظة : يوجد على المأخذ ثالثة نقاط توصيل، بعد توصيله بمنبع التيار الكهربائي المتناوب(باحترام قواعد ا لأمن

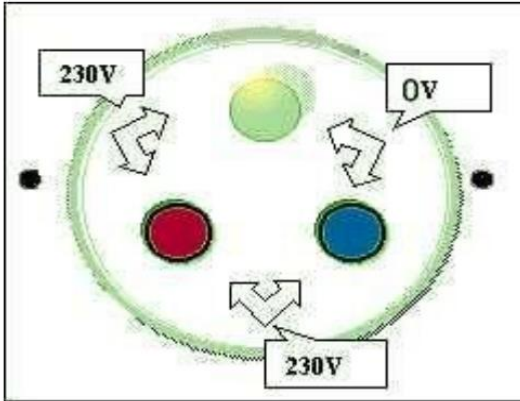
الكهربائي) لاحظ أن مصباح المفك الشاهد ينير إلا في نقطة واحدة.

الاستنتاج : نسمي النقطة التي ينير فيها مصباح المفك الشاهد بالطور.

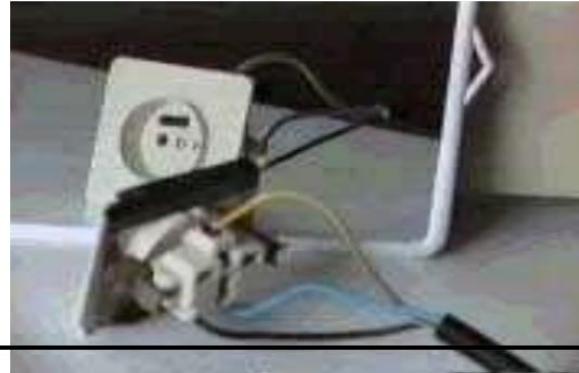
نسمي النقطة التي لا ينير فيها مصباح المفك الشاهد بالحيادي.

أما النقطة الثالثة فهي مخصصة لتوصيل المأخذ

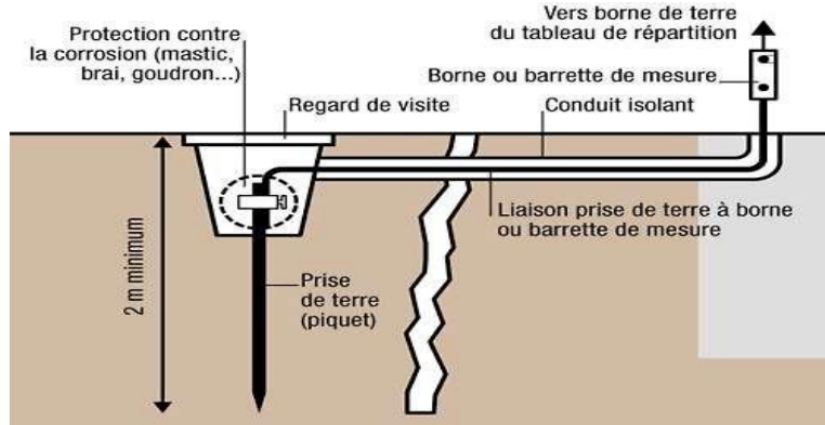
بالأرض.



- التوتر الكهربائي بين الطور و الحيادي $\approx 230 \text{ V}$.
- التوتر الكهربائي بين الطور و المأخذ الأرضي $\approx 230 \text{ V}$.
- التوتر الكهربائي بين الحيادي والمأخذ الأرضي $\approx 0 \text{ V}$.

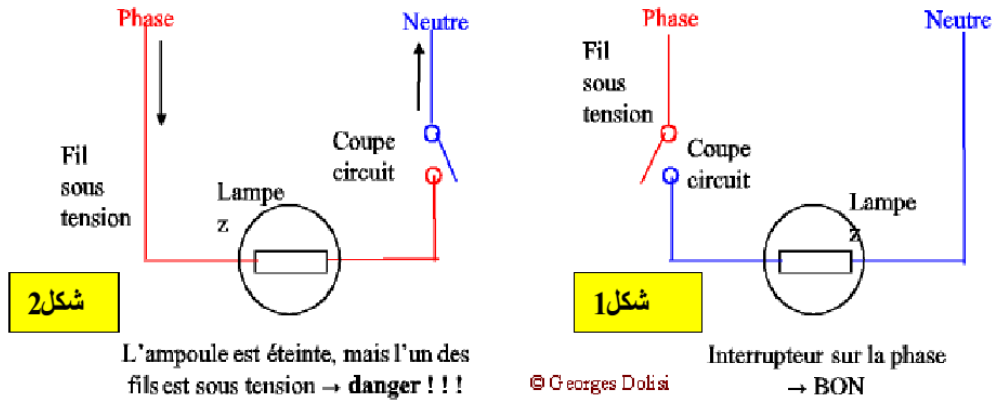


كيفية توصيل المأخذ بالأرض



النشاط الثاني :

الوسائل المستعملة : - مصباح - أسالك التوصيل - قاطعة - منبع للتيار المتناوب.
الأعمال : نريد تغيير مصباح كهربائي حدث عليه عطب كما هو موضح في الدارتين.



شکل 2

L'ampoule est éteinte, mais l'un des fils est sous tension → danger !!!

شکل 1

Interrupteur sur la phase → BON

© Georges Dolisi

الملاحظة : في الشكل 1 عند فتح الدارة لا يمر التيار في المصباح.

في الشكل 2 عند فتح الدارة يبقى التيار مار في المصباح.

الاستنتاج : التركيبة الكهربائية 2 خاطئة وهذا يشكل خطر التكهرب على الإنسان أثناء استبدال المصباح.

النشاط الثالث :

الوسائل المستعملة : مولد توتر كهربائي 6 V - صوف الحديد (تمثل القاطعة) - مصباحين مركبين على التسلسل.

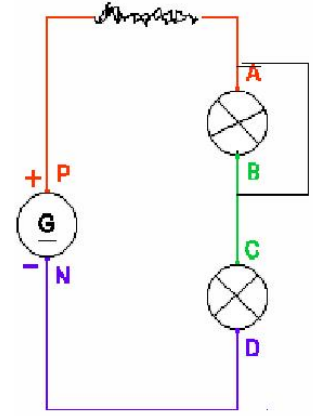
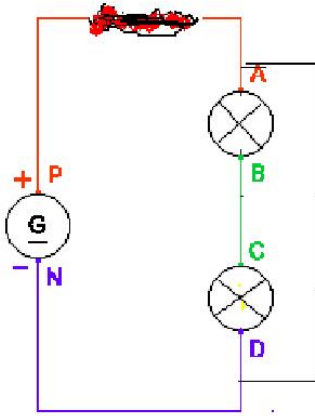
الأعمال : - قم باستقصار احد المصباحين.

- استقصر المصباحين معا.

الملاحظة : - المصباح 1 ينطفئ، و الثاني تزيد شدة إثارته.

- ينطفئ المصباحين معا و تحترق الصوف الحديدية.

الاستنتاج : الدارة المستقصرة تؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة أسالك الدارة الكهربائية وهذا يؤدي إما إلى انقطاع الأسلاك أو اندلاع حريق.



النشاط الرابع :

الوسائل المستعملة : تركيبية كهربائية تحتوي على ث لثة مأخذ مركبة على التفرع متصلة بقاطع تفاضلي - مصباح كهربائي

- جهاز تلحيم - مكواة (أو أي أجهزة كهربائية أخرى متوفرة).

الأعمال : - وصل مصباح كهربائي بالمأخذ 1، ثم شغل القاطع.

- وصل جهاز التلحيم بالمأخذ 2، ثم شغل القاطع.

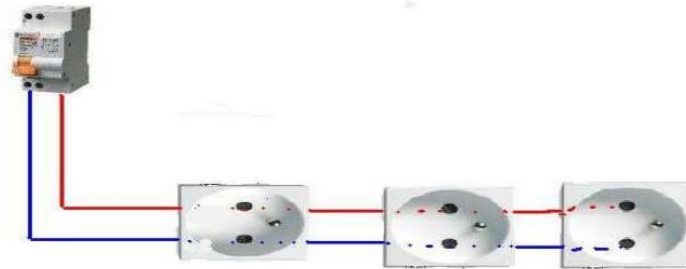
- وصل المكواة بالمأخذ 3، ثم شغل القاطع.

الملاحظة : - المصباح ينير بصورة منتظمة.

المصباح وجهاز التلحيم يشتغلان بصورة منتظمة.
- عند تركيب المكواة ينقطع التيار.

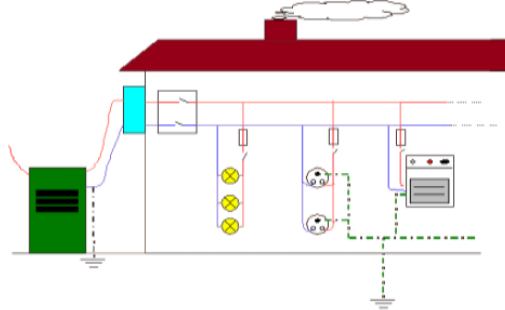
الإستنتاج : يقطع القاطع التفاضلي التيار الكهربائي في حالتين :

- 1- عند حدوث دارة مستقصرة. (ارتفاع مفاجئ لدرجة حرارة الأسالك).
- 2- عند استعمال عدد من الأجهزة شدتها الكهربائية تفوق الشدة الكهربائية للقاطع التفاضلي.



**تركيبة كهربائية لمسكن عائلي
باستعمال المآخذ الأرضية**

استفصار بطارية أعمدة كهربائية باستعمال الصوف الحديدية
لاحظ اندلاع نار في الصوف الحديدية.



قواعد الأمن الكهربائي :

لتفادي أخطار التكهرب يجب مراعاة **الإحتياطات الأمنية** التالية:

- توصيل كل المآخذ بالأرض.
- عدم لمس الأجهزة الكهربائية و اليد مبللة (خاصة تلك التي يكون هيكلها

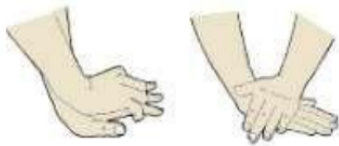


- معدني مثل آلة الغسيل، ثالجة ، فرن ..الخ)
- عدم لمس أسالك كهربائية باليد(يجب أن تكون كل الأسالك ملفوفة في مشد عازل)
- لا نركب أو ن فكك أي جهاز كهربائي بدون قطع التيار من القاطع التفاضلي.
- عدم تركيب أجهزة كهربائية بقرب من منابع مائية (حنفية أو داخل الحمام).
- حماية الأطفال باستعمال مآخذ خاصة.



المسلك الذي يؤخذ في حالة التكهرب

- قطع التيار من القاطع التفاضلي.
- أو إبعاد المتكهرب أو السلك الذي أحدث التكهرب بمادة عازلة غير مبللة.
- عدم لمس المتكهرب ما دام الخطر موجود.
- طلب الإسعاف.



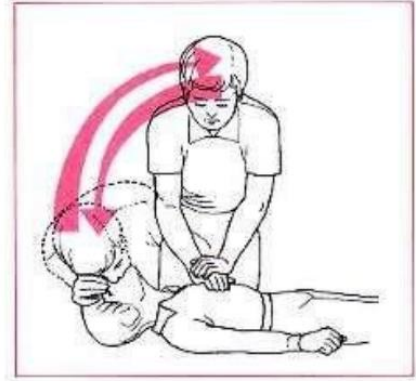
- في انتظار الإسعاف نضع المتكهرب في مكان هادئ.

- إذا فقد المتكهرب الوعي نقوم عليه بالتنفس

الإصطناعي

و التدليك القلبي.





التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي: دور الأستاذ:

الإستراتيجية البيداغوجية: النمذجة مع التوضيح

مبدأ العملية: هل للتيار الكهربائي مخاطر؟.

مبدأ التأملية: يتأمل التلميذ في فيديو يظهر مخاطر التيار الكهربائي لكي يدرك أهمية الدرس ويستخلص مهارات و

أهداف التعلم

مبدأ الوظيفية: هل خطورة التيار الكهربائي تتمثل في التكهرب؟

مبدأ الوجدانية: هل مشكل التكهرب نصادفه في حياتنا اليومية و هل هو موجود حقا.

مبدأ انتقال الأثر: يوظف التلميذ مفهوم التيار الكهربائي لتفسير بعض الظواهر الكهربائية في الحياة العملية.

مبدأ التشخيص الذاتي: يتعلم المتعلمين كيفية تجنب مخاطر التكهرب ويراجعوا قواعد الأمن الكهربائي.

مبدأ التعاون: ينقسم المتعلمين إلى مجموعات للتعاون والنقاش فيما بينهم.

مبدأ السياق: يستخدم المتعلمين المشكلات من الحياة اليومية المتعلقة باستغلال التيار الكهربائي المترى موظفا النماذج المتعلقة

بالشحنة الكهربائية وخصائص التيار الكهربائي في النظام المتناوب.

مبدأ التصور القبلي: يعتمد المتعلمين على المكتسبات القبلية من السنوات السابقة (الأولى والثانية و الثالثة متوسط) من أجل تعلم

الواضيع و المفاهيم الجديدة.

فمن السنة الأولى متوسط : تركيب الدارات الكهربائية ، الدارة الكهربائية المستقصر ، كيف نتجنب الدارة

الكهربائية المستقصرة.

و من السنة الثانية متوسط: التأثير المتبادل بين التيار الكهربائي و المغناطيس ، التوتر و التيار الكهربائيان المتناوبان.

أما من السنة الثالثة متوسط : التوتر و التيار الكهربائيان المتناوبان والاستطاعة الكهربائية.

مبدأ تصور التعلم: يوظف مفهوم التيار الكهربائي المتناوب في الاستخدامات التكنولوجية في المنزل و في المجال المهني.

مبدأ الهدف: يأخذ الاحتياطات الأمنية اللازمة عند التعامل مع تشغيل الأجهزة الكهربائية المغذاة بالتيار المتناوب.

- دور المتعلم:
- إستراتيجية التفكير بصوت عالي: مثل دور المفكر أثناء الحل بصوت مسموع و كأنك أستاذ و باقي المجموعة دور المستمعين و لعب الأدوار بحيث كل له دور
- إستراتيجية التعليم التعاوني: بالتعاون مع مجموعتك حاول تلخيص الدرس حسب الجدول التالي

بطاقة ممارسة التفكير ما وراء المعرفي للتلميذ		
التخطيط	المراقبة	التقييم
تحديد الأهداف الأمن الكهربائي	يتذكر الأهداف أثناء تنفيذ المهمة يحل مشكلات من الحياة اليومية المتعلقة باستغلال التيار الكهربائي المترى موظفا النماذج المتعلقة بالشحنة الكهربائية وخصائص التيار الكهربائي في النظام المتناوب.	تقييم مدى تحقق الأهداف
تحديد الأساليب المستخدمة	يحافظ على تسلسل و انتظام العمليات و الخطوات أثناء القيام بالمهمة	تقييم مدى فاعلية الاساليب المستخدمة
تحديد الصعوبات المحتملة	طرق معالجة الصعوبات المحتملة	تقييم مدى فاعلية طرق معالجة الصعوبات
تحديد النتائج من تنفيذ المهمة		<ul style="list-style-type: none"> - يحكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة - تقييم مدى كفاية الخطة و تطبيقها - يلخص المحتوى بعد إنهاء المهمة، و يقيم نتائج عمله - يدرك علاقة المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة

- واجب منزلي:
استخدم الجدول التالي في تحضير درس "التوتر و التيار الكهربائيان المتناوبان" موضحا الإجراءات
التعلمية التي قمت بهامن خلال ممارسة إستراتيجية الأسئلة الذاتية.

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت بالفعل؟

المؤسسة: متوسطة الشهداء السبع بالعين الصفراء	المراجع: المنهاج- الكتاب المدرسي- الوثيقة
المستوى: الرابعة متوسط	المراقبة: دليل الأستاذ في التفكير ما وراء المعرفي
الوحدة التعليمية: العلوم و التكنولوجيا	

- المجال: لغة عربية

الكفاءة القاعدية: القراءة السليمة /فهم ما يقرأ
الكفاءة المستهدفة: استثمار النص
الكفاءة المعرفية: فوائد الوسائط المعرفية
الكفاءة المهارية: استغل التكنولوجيا بذكاء/ التدريب على تعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - المراقبة - التقييم)
المفاهيم: زمن الوسائط التعليمية

- الوضعية التعليمية التعلمية:

- البناء الفكري:

- الإشكالية: - ما هو واقع استخدام الانترنت من طرف المتعلمين؟

- كيف استخدم مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟

- عرض النص:

إننا اليوم في الحياة العصرية، و في العالم الذي أصبح قرية صغيرة، نسير نحو العزلة، و نعاشر الأجهزة ملتفتين إلى الجدران لا نتواصل، و هذه عزلةٌ تكنولوجيةٌ تخطف أولادنا منا، و تفرقنا، فتلاشت أواصر القرابة و الأخوة، و انقطعت المودة و الأخوة، فلا جلساتٌ أسرية، و لا صدقات و لا جيران و لا أقارب و هاهي الحياة العصرية تجمح بنا دون إرادتنا، فكلما أرادت الإنسانية التقارب و التواصل، و جدت نفسها في تباعد و قطيعة، و هاهو عصر الأجهزة جعل العالم قرية، سكاكها يعيشون مع الشاشات و يوهمون أنفسهم أنهم يتواصلون عبرها، و هم غرباء صامتون.

إن أخطر ما نخشاه هو أن تتحول و سائلُ المعرفة و الاتصال الحديثة إلى وسائل تجهيل و قطيعة، و أقول ذلك ليس استنقاصا منها و لا إنكارا لفضائلها، بل لأن المراهقين و الشباب، أو الكثيرين منهم يسيئون استخدامها إلى حد يندر بالخطر، بسبب غياب الرقابة و ضعف الوعي لديهم، فهل تتحول هذه الوسائل إلى نقمة بينها هدفها هو الرحمة؟

لا أقول ذلك من باب الاتهام فحس، بل لأنني عندما أطلب من تلامذتي البحث عن المعلومة، أو إعداد عرض في موضوع ما، أو ترجمة لأحد الأعلام، أجدهم يأتونني بسيل من المعلومات و أكدا من الأوراق، فأفرح في البداية، تحصيل المعرفة أصبح أمرا سهلا بفضل الإنترنت، و لكن سرعان ما أصابُ بخيبة الأمل، لأنني اكتشفت أنهم يسحبون تلك المعلومات دون أن يكلفوا أنفسهم عناء قراءتها.

فلا بُدَّ إذاً من التعامل الواعي مع الوسائط المعرفية، حتى لا تتحول إلى وسيلة جهل و أمية و عُزلة و قطيعة.

- عرض تعليمات التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن المحتوى الدراسي:

- تحديد الهدف من الدرس و كتابته على السبورة: فهم فوائد الوسائط المعرفية/ تعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي

- توزيع بطاقة نشاط التلميذ يمارس من خلالها التلميذ التفكير ما وراء المعرفي ضمن المحتوى الدراسي تتضمن مايلي:

تعليمات دليل ممارسة التفكير ما وراء المعرفي		
التخطيط	المراقبة	التقييم
<p>تحديد الأهداف:</p> <p>الهدف العام: تلخيص النص</p> <p>الأهداف الخاصة:</p> <p>- قراءة النص قراءة متأنية للتعرف على مضمونه العام</p> <p>- قراءة النص ثانية مع كتابة بعض الملاحظات</p> <p>- وضع خطوط تحت الجمل التي لا يؤثر حذفها على مضمون النص</p> <p>- مقارنة الملخص مع النص الأصلي للتأكد من عدم الإخلال بالفكرة الرئيسية و الجزئية</p> <p>- مراجعة الملخص</p>	<p>يتذكر الأهداف أثناء تنفيذ المهمة بتكليف أحد أفراد المجموعة بصياغة الأهداف و تذكير المجموعة خلال مراحل العمل</p>	<p>تقييم مدى تحقق الأهداف</p>
<p>تحديد الأساليب المستخدمة:</p> <p>- نمذجة أسلوب المدرس</p> <p>- إستراتيجية التعلم التعاوني</p> <p>- استراتيجية التساؤل الذاتي</p>	<p>يحافظ على تسلسل و انتظام العمليات و الخطوات أثناء القيام بالمهمة</p>	<p>تقييم مدى فاعلية الأساليب المستخدمة</p>
<p>تحديد الصعوبات المحتملة:</p> <p>- البحث عن معنى بعض معاني بعض المفردات</p> <p>- إدراك أهمية الوقت لإنجاز العمل</p> <p>- وعي الإحساس بالقلق نتيجة الخوف من الإخفاق</p>	<p>- استخدام قاموس لغوي لشرح معاني المفردات الغامضة أو طلب المساعد من المعلم</p> <p>- ترشيح أحد أفراد المجموعة للعب دور الضابط لاستخدام الوقت برسم ساعة ورقية</p> <p>- الاسترخاء الجماعي و اعتبار الخطأ و المحاولة هو</p>	<p>تقييم مدى فاعلية طرق معالجة الصعوبات</p>

	بداية التعلم مع التعزيز المعنوي في موقف الإصابة	
<ul style="list-style-type: none"> - يحكم على مدى تحقق الأهداف: - تنفيذ مهارة التلخيص - ممارسة التفكير ماوراء المعرفي بنمذجة أسلوب المعلم - تقييم مدى كفاية الخطة و تطبيقها - يلخص المحتوى بعد إنهاء المهمة، و يقيم نتائج عمله - يدرك علاقة المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة 	<ul style="list-style-type: none"> - ترشيح المتفوقون في اللغة العربية للعب دور الناقد و مصحح التلخيص من جانب الصناعة اللفظية 	<p>تحديد النتائج من تنفيذ المهمة: و المتمثل في تلخيص لا يخل بالمعنى العام للنص الأصلي مع بناء فني لفظي يتسم بالجمال و مراعاة قواعد اللغة العربية.</p>

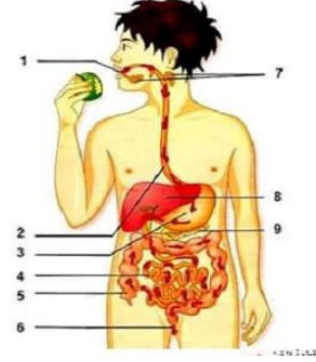
- واجب منزلي: بهدف التدريب على التنظيم الذاتي للتعلم يطلب نمذجة الطريقة في تحضير النص القادم مع توضيح الإجراءات التي قمت بها خلال تلخيص النص.

نموذج دمج مهارات التفكير ماوراء المعرفي في محتوى درس العلوم الطبيعية و الحياة

المادة: علوم الطبيعة و الحياة

الموضوع: التغذية عند الإنسان

المدة: 2 ساعات



- التدريب على مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

- خطة سير الدرس:

- توزيع التلاميذ في مجموعات صغيرة

- يطلب المعلم من التلاميذ الملاحظة المتمعة و تفحص جميع الجوانب للصورة بهدف توسيع مجال الإدراك: و يطرح أسئلة مثل: ما الذي تشعر أنه مثير في الصورة؟

- يطلب المعلم من التلاميذ بعد الملاحظة عنوان للصورة ثم ملئ الجدول وفق إستراتيجية التساؤل الذاتية

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت بالفعل؟

- يعرض المعلم الجدول على السبورة و تأكيد عنوان الصورة: موضوع التحول الغذائي في الفم و باستخدام إستراتيجية العصف الذهني يجمع أكبر قدر من الأجوبة و يربطها بالدرس السابق لتذكر المعرفة السابقة المتمثل في درس تنظيم و عمل الجهاز الهضمي و يطلب من التلاميذ ملخص على ضوء الجدول حول الموضوع.

- يشرح المعلم الدرس الحالي عن طريق أسلوب التعليم المباشر مبتدأ بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ

- يطلب من التلاميذ المتفوفين بنمذجة أسلوبه

نشاط: يتناول الفرد يومياً على الأقل ثلاث وجبات رئيسية تتنوع فيها الأطباق بتنوع الأغذية توفر هذه الأخيرة متطلبات تؤمن بها وظائفنا الحيوية عملها، لكن هذه الأغذية لا يتم استعمالها مباشرة كما هي بل تحدث لها مجموعة من التغيرات داخل الجهاز الهضمي بفعل مواد مبسطة

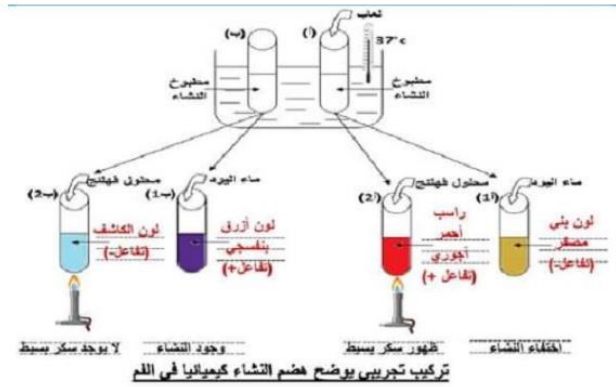
1- التخطيط:

- تحديد الأهداف:** استشارة أسئلة حسب نموذج البطاقة حيث يمكن استخدامها كلها أو جزء منها
- ما هي مختلف التحولات التي تطرأ على الأغذية في الأنبوب الهضمي لتتحول إلى مواد قابلة للاستعمال؟
 - يتعرف على مختلف التحولات التي تطرأ على الأغذية في الأنبوب الهضمي
 - ماهو المعنى البيولوجي للهضم؟
 - يتعرف على المعنى البيولوجي للهضم
 - ما هي الفرضيات التي أفترضها؟
 - هل يمكن إجراء تجربة خارج الجسم؟
 - يتعرف على خطوات تجربة الهضم الكيميائي للنشاء بواسطة اللعاب
- تحديد الأساليب المستخدمة:**

- الوسائل: النشاء، محلول فهلنغ، ماء ليود، حمام مائي، أنابيب اختبار، جهاز العرض

2- المراقبة:

- يسجل الملاحظات و النتائج بالترتيب
 - يحافظ على إجراء التجربة وفق خطوات متسلسلة:
- نحضر ثلاث أنابيب اختبار (أ، ب، ج)
- نضع في الأنبوب (أ) 18 مل ماء مقطر + لعاب
 - نضع في الأنبوب (ب) 18 مل ماء مطبوخ النشاء + لعاب
 - نضع في الأنبوب (ج) 18 مل ماء مطبوخ النشاء
- نضع الأنابيب في حمام مائي لبضع دقائق بدرجة حرارة 37 درجة مئوية ثم نفرغ محتوى كل أنبوب في الأنبيين آخرين و نعاملها كما يلي:
- نضيف ماء اليود إلى الأنابيب (أ)، (ب)، (ج) على التوالي
 - نضيف ماء فهلنغ إلى الأنابيب (أ)، (ب)، (ج) مع التسخين على التوالي



- يقارن النتائج المحصل عليها في الأنابيب

التقييم:

- التلخيص: يطلب المعلم من المجموعات انجاز تلخيص حول النتائج المتحصل عليها و بالتعاون يدون

تلخيص غير محل باستخدام إستراتيجية التفكير بصوت مسموع:

التغيرات داخل الجهاز الهضمي عبارة عن مجموع التحولات الآلية و الكيميائية التي تحدث للأغذية على طول الأنبوب الهضمي لتتحول من أغذية مركبة إلى عناصر غذائية بسيطة بتأثير الأنزيمات يتحول النشاء إلى سكر الشعير (المالتوز) بفضل أنزيم الأميلاز اللعابي على مستوى الفم تدعى التحولات الكيميائية.

واجب منزلي:

نشاط: خذ قطعة خبز وصف مظهرها ثم ضعها في فمك تذوقها و صف طعمها ماذا تستنتج؟

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي - تدريبي قائم على التفكير ماوراء المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط، استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي من خلال عينة تكونت من (64) تلميذ و تلميذة بمتوسطة "الشهداء السبع عين الصفراء - النعامة" واستخدم الباحث أداتين للدراسة تمثلت في مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم ، و مقياس التفكير ماوراء المعرفي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الإمكانيات المعرفية، و في الإمكانيات الانفعالية، و في الإمكانيات الاجتماعية، وعدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإمكانيات النفس-حركية ، و أظهرت النتائج وجود فعالية دالة إحصائيا للبرنامج القائم على التفكير ماوراء المعرفي تنمية الكفاءة الذاتية في التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط **الكلمات المفتاحية:** الكفاءة الذاتية للتعلم، التفكير ماوراء المعرفي.

Résumé

La présente étude visait à déterminer l'efficacité d'un programme d'éducation-formation basé sur le raisonnement métacognitive pour développer l'auto-efficacité de l'apprentissage chez les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen. Le chercheur a utilisé l'approche expérimentale à travers un échantillon de (64) élèves. Dans l'établissement de l'enseignement moyen "Les Sept CHahid Ain Al-Safra" - Naama " Le chercheur a utilisé deux outils pour l'étude représentée dans l'échelle d'auto-efficacité dans l'apprentissage et l'échelle de le raisonnement métacognitive, les résultats ont montré qu'il y avait des différences statistiquement significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin en faveur du groupe expérimental en ce qui concerne les compétences des processus cognitifs, les compétences émotionnelles, les compétences sociales et l'autorégulation de l'apprentissage, et il n'y avait aucune différence. entre le groupe expérimental et le groupe témoin dans le les compétences psychomotricités, et les résultats ont montré qu'il existe une efficacité statistiquement significative du programme basé sur raisonnement métacognitif dans le développement de l'auto-efficacité dans l'apprentissage chez les élèves de quatrième moyenne.

Mots clés: l'apprentissage de l'auto-efficacité, le raisonnement métacognitif.

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of an education-training program based on metacognition thinking to develop learning self-efficacy in fourth-year intermediate school students. The researcher used the semi experimental methods approach through a sample of (64) of school students. In the establishment of The intermediate education "The Seven CHahid Ain Al-Safra" - Naama " The researcher used two tools for the study represented in the scale of self-efficacy in learning and the scale of metacognition thinking.

The results showed that there were statistically significant differences between the experimental group and the control group in favor of the experimental group with respect to cognitive process skills, emotional skills, social skills and self-regulation. Learning, and there was no difference. Between the experimental group and the control group in the psychomotor skills, and the results showed that there is a statistically significant effectiveness of an education-training program based on metacognition thinking in the development of self-efficacy in learning in fourth-year intermediate school students.

Keywords: learning self-efficacy, metacognition thinking.