



مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية بجامعة طرابلس

نجوى أحمد على معقل

جامعة طرابلس، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، ليبيا

البريد الإلكتروني: najwamugil@gmail.com

الاقْتِباس: معقل، نجوى أحمد (2025) مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية بجامعة طرابلس.

مجلة كلية الآداب جامعة مصراته. 20، 181-204. <https://doi.org/10.36602/faj.2025.n20.12>

تاريخ التقديم 2025-08-05 تاريخ القبول 2025-08-28 نشر إلكتروني في 2025-08-29

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة طرابلس، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري التخصص الدراسي والفصل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير ما وراء المعرفي للجراح وعبيدات (2014)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية في جامعة طرابلس كان مرتفعاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير الفصل الدراسي، وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، الفصل الدراسي، التخصص الأكاديمي، كلية التربية، جامعة طرابلس.



1. المقدمة

وترى وول فولك (1998) أن إدراك الطالب لما

يعرفه يساعد في تخطيط الدراسة، على الرغم من أن هذه المهارة تتطور مع تقدمه في النمو المعرفي، ويجب على الطلاب التركيز على الفروق الرئيسة والمحتوى الصعب (توق وآخرون، 2001، ص 286).

ويشير (Costa & Kallick 2003) إلى أن

التفكير حول التفكير يحدث في القشرة الدماغية، ويعبر عن القدرة على معرفة ما هو معروف وما هو مجهول، كما يتضمن التخطيط لإنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة المواقف (أبو جادو وآخرون، 2003، ص 345).

كما يلخص (Ormrod 2000) التفكير ما وراء

المعرفي بأنه إدراك الطلاب لعملياتهم المعرفية وتنظيمها؛ لتحديد مهام التعلم وفقاً للوقت المتاح واستخدام استراتيجيات فعالة لتحقيق التعلم (العبيدي وآخرون، 2016، ص 63).

1.2 مشكلة البحث

في ظل التحولات المتسارعة في مجالات التعليم

أصبحت المهارات العقلية المتقدمة ضرورة ملحة لتحقيق التميز الأكاديمي، ومنها التفكير ما وراء المعرفي الذي يعد أحد العوامل الأساسية التي تساهم في تطوير أداء الطلاب وتحسين مستواهم الأكاديمي وجعلهم مسؤولين عن تعلمهم بأنفسهم وخاصة في مراحل التعليم الجامعي، حيث يواجه العديد من طلاب كلية التربية تحديات في استخدام

تشهد الحياة في الوقت الحاضر تغيرات متسارعة وتدفقاً كبيراً للمعلومات عبر مختلف المجالات؛ مما يستدعي تكاتف الجهود لمواكبتها. لذا يجب على المعنيين بالنظم التعليمية إعادة تقييم وتطوير طرق التدريس وأساليبه، وتحديث استراتيجياته من أجل إعداد أفراد قادرين على التفكير السليم والفهم العميق. ينصب التركيز هنا على تعليم الطالب كيف يفكر وذلك للبحث عن المعرفة الأكثر قيمة لتحقيق أهدافه وأهداف المجتمع. كما يتطلب الأمر وضع مناهج دراسية تحفز التفكير المنتج، وتهيئة بيئة صفية تشجع على الحوار والنقاش. يُعدُّ التفكير بالنسبة للفرد عملية مستمرة تؤثر في جميع أنشطته لمساعدته على مواجهة التحديات في عالم سريع التغير. لقد حققت المجتمعات نجاحات علمية من خلال استثمار الطاقات البشرية والعقول المنفتحة والوعي المعرفي مما أسهم في الانتقال من المعرفة إلى ما وراء المعرفة.

يُعدُّ التفكير ما وراء المعرفي بُعداً حديثاً في علم النفس المعرفي، حيث يتطلب من الأفراد التفكير في خطواتهم التفكيرية وكيفية تنظيمها لتحقيق الأهداف المعرفية (رزوقي، وآخرون، 2015، ص 433). ويوضح Huitt (1997) أن ما وراء المعرفي يتضمن وعي الفرد بما يعرفه وما لا يعرفه، ومراقبة عملية تعلمه وتفكيره (العثوم وآخرون، 2014، ص 268).

- 1- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة الجامعة بكلية التربية بجامعة طرابلس .
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الفصل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرابلس .
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرابلس.

1.3 أهداف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على كل من:

- 1 - مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرابلس.
- 2 - الفروق في درجات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الفصل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرابلس.
- 3- الفروق في درجات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرابلس.

1.4 أهمية البحث

- تناول الدراسة موضوع التفكير ما وراء المعرفي، الذي يُعد من أكثر الموضوعات حداثة في علم النفس المعرفي، والتي جذبت اهتمام الباحثين، وتنوعت الدراسات التي تناولته.
- قلة الدراسات والأبحاث المحلية التي تتناول مستوى التفكير ما وراء المعرفي في السياق التربوي، وخاصةً لدى

استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بفعالية، مما يعيق قدراتهم على تحقيق التعليم الذاتي استثمار إمكاناتهم بشكل كامل . وهذا ما أكدته دراسة (Romanelli, 1994) حول العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي، حيث كلما زاد تحصيل الطلاب، زاد وعيهم بمهارات ما وراء المعرفي (خيشة، 2017، ص 15).

وتشير دراسة (Carpenter 1999) إلى تحسن أداء طلاب كلية التربية المؤهلين للتدريس من خلال برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة، ما ساعدهم في اكتساب مهارات التفكير وتحسين الأداء (الحسيني، 2014، 156)

كما أكدت دراسة بيث (Beeth, 1998) أن استخدام التفكير ما وراء المعرفي يغير دور الطالب من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط في عملية التعلم، وتغير دور المعلم من الاعتماد على الكتاب المدرسي إلى دور أكثر ديناميكية في بناء المعرفة (أبو لطيفة، 2014، ص 93) .

ونظراً لاستمرار تفاعل الطلاب مع مختلف مجالات المعرفة، يجب على التعليم الجامعي تحويل تركيز التعليم من التلقين إلى تعليم الطلاب كيفية التفكير والإبداع علمياً. وأن يطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي كوسيلة أساسية لتطوير الذات والمعرفة والمهارات.

وعليه تسعى الباحثة إلى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية تبعاً للتخصص الأكاديمي والفصل الدراسي، وينطلق البحث من التساؤلات الآتية :

تنظيم وإدارة هذه العمليات، وذلك من خلال مجموعة من المهارات تشمل التخطيط المسبق، والمراقبة الذاتية أثناء التنفيذ، والتقييم اللاحق للنتائج، واختيار الاستراتيجيات الأكثر فعالية (هيلات، 2017، ص248).

● التعريف الإجرائي :

يُعرّف التفكير ما وراء المعرفي بأنه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب أو الطالبة نتيجة إجابته على فقرات المقياس المستخدم في هذا البحث.

1.7. أدبيات البحث

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

يُعد التفكير ما وراء المعرفي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي المعاصر وقد نال اهتمام العديد من الباحثين في النظم التربوية.

ويُعرّف التفكير ما وراء المعرفي في الأدبيات العلمية بتعريفات متعددة تتكامل فيما بينها لتشكيل فهمًا شاملاً. ويُشير قاموس علم النفس إلى أن التفكير ما وراء المعرفي هو امتلاك المعرفة الواعية بالعمليات التفكيرية الخاصة بالفرد (الموسوي، 2014 ص، 226).

ويُضاف إلى هذا التعريف ما طرحه ستيرنبرغ (1992) من أنه عمليات تحكم عليا تُنظّم العمليات المعرفية، بدءاً من التخطيط لكيفية استخدامها وتنفيذها، ووصولاً إلى مراقبة هذه العمليات وتقييم نتائجها (خضر، 2020، ص56).

طلاب الجامعات، مما يبرز أهميته في تحسين واقع العملية التربوية.

● تعزيز الوعي لدى المهتمين بالشأن التعليمي بضرورة التركيز على التفكير ما وراء المعرفي، حيث أن تعليم الطلاب مهارات التفكير يُعتبر تزويدهم بالأدوات اللازمة لمواجهة التغيرات المستقبلية.

● يمكن أن تُساهم نتائج هذه الدراسة في تقديم إضافات جديدة للمهتمين بالعلوم التربوية والنفسية، من طلاب ومعلمين، مما قد يدفعهم لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

1.5. حدود البحث

- الحدود الموضوعية: يركز هذا البحث على موضوع التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة طرابلس، وفقاً للأقسام العلمية والأقسام الأدبية.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلاب كلية التربية بجامعة طرابلس.
- الحدود المكانية: تم تنفيذ البحث في كلية التربية التابعة لجامعة طرابلس بمدينة طرابلس.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق المقياس خلال الفصل الأول من العام الدراسي ربيع 2025

1.6 مصطلحات البحث

- يُعرف الجراح والبيدات (2011): التفكير ما وراء المعرفي: بأنه عملية تتضمن إدراك الفرد لعملياته المعرفية وبنائه المعرفي، وتوظيف هذا الإدراك بشكل فعال في

يكتسب التفكير ما وراء المعرفي أهمية بالغة في الحقل التربوي، حيث يُعدّ أداة فاعلة في تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحسين مخرجاتها، وتتجلى هذه الأهمية في جوانب متعددة، منها:

1- يسهم التفكير ما وراء المعرفي في تعزيز قدرة المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية وتطوير حلول مبتكرة للمشكلات، مما يمكنهم من مواكبة التطور المعرفي المتسارع والتكيف مع متطلبات العصر.

2- يُمكن التفكير ما وراء المعرفي المتعلمين من ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، وبناء هياكل معرفية مترابطة ومتماسكة، مما يعمق فهمهم للمادة التعليمية ويجعلها أكثر قابلية للاستخدام والتطبيق في سياقات متنوعة.

3- يساعد التفكير ما وراء المعرفي المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، مثل تحديد الأهداف التعليمية، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتقييم التقدم المحرز، مما يجعلهم متعلمين نشطين ومستقلين قادرين على مواصلة التعلم مدى الحياة.

4- يُمكن التفكير ما وراء المعرفي المتعلمين من تطوير استراتيجيات فعالة لحل المشكلات المتعلقة بالمواد التعليمية المختلفة، وذلك من خلال تحليل المشكلة، وتحديد البدائل الممكنة، وتقييم النتائج، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي (الشربيني، 2006).

ويُعرف سكرًا وجراهام (1997) التفكير ما وراء المعرفي على أنه "الفهم العميق للمعرفة والقدرة على التحكم فيها، مما يمكن الأفراد من مراقبة وتنظيم أدائهم المعرفي بفعالية (العثوم وآخرون، 2014، ص268).

ويشير Woolfolk (2001) إلى البعد التطوري للتفكير ما وراء المعرفي، حيث يرى أنه يتطور مع التقدم في العمر، مما يمكن الأفراد من تطوير استراتيجيات فعالة لتحسين عمليات تذكر المعلومات، وضبطها، ومراقبة عمليات التفكير لديهم (أبو جادو ونوفل، 2003، ص343).

وأيضا يتعلق مفهوم التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive Thinking) بعمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المتعلم أثناء نشاطاته المعرفية والتي تتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة، وتمثل تلك العمليات في التخطيط والمراقبة والاستيعاب وتقوم التقدم (Livingston1997).

بناءً على هذه التعريفات، يمكن استخلاص تعريف جامع للتفكير ما وراء المعرفي بأنه: قدرة عقلية تُمكن الفرد من الفهم والوعي بعملياته التفكيرية، ومن ثم التحكم الواعي والمنظم في هذه العمليات، وذلك من خلال التخطيط الاستراتيجي، والتنفيذ الفعال، والمراقبة المستمرة، والتقييم النقدي للأداء المعرفي.

الأهمية التربوية للتفكير ما وراء المعرفي :

5- يؤدي التفكير ما وراء المعرفي إلى تحسين الأداء التعليمي للمتعلمين من خلال زيادة وعيهم بمستويات تفكيرهم، وتمكينهم من تخطيط عمليات التعلم ومراقبتها وتقييمها، وبناء استراتيجيات تعلم مناسبة، والتحكم فيها بوعي تام، مما يؤدي إلى فهم أعمق واستيعاب أفضل للمادة التعليمية. لذلك يُعد التفكير ما وراء المعرفي ركيزة أساسية في تطوير العملية التعليمية، حيث يُساهم في تمكين المتعلمين من التحكم في عملياتهم المعرفية، وتوجيهها نحو تحقيق أهداف التعلم بفاعلية وكفاءة، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على مواجهة تحديات الحياة.

استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي :

يُعزز استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وعي المتعلم بعمليات التعلم الخاصة به، ويُعد مطلباً أساسياً لتحقيق النجاح الأكاديمي، وتمكينه من التكيف مع متغيرات العصر، والمساهمة الفاعلة في مجالات الحياة المختلفة. وتتنوع هذه الاستراتيجيات، فنذكر منها:

1 - استراتيجية التساؤل الذاتي (الاستجواب الذاتي):

تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام المتعلمين بطرح أسئلة ذات صلة بالمادة الدراسية في مراحل التعلم المختلفة (قبل، أثناء، بعد). وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في كونها تُحفز بناء المعرفة وتزيد من دافعية المتعلمين، مما يعمق فهمهم للمادة الدراسية ويزيد من اندماجهم في عملية التعلم. وتُعرف هذه الاستراتيجية أيضاً بالاستجواب الذاتي، حيث

تساعد المتعلمين على فحص مستوى فهمهم للمادة، وتنمية وعيهم بما يتعلمونه وكيفية تعلمهم (بهلول، 2004، ص43).

2 - استراتيجية التنظيم الذاتي:

تُمكّن هذه الاستراتيجية المتعلمين من تخطيط وتنظيم عملياتهم الفكرية وأعمالهم، مما يعزز قدرتهم على تنظيم أفكارهم بشكل مستقل وفعال، وتشمل هذه الاستراتيجية عمليات التخطيط والمراقبة والتعديل الذاتي لسير التعلم.

3-استراتيجية حل المشكلات:

تُعَدّ حل المشكلات عملية تفكيرية يُعيد فيها المتعلم تنظيم المعارف السابقة وتطبيقها في مواقف تعليمية جديدة. وتتطلب هذه الاستراتيجية من المتعلم بذل جهد فكري لحل سؤال أو موقف معقد بطريقة ذاتية وتحقيق هدف معين من خلال الاستجابة لمتطلبات الموقف التعليمي غير المألوف (جروان، 2013، ص132).

4- استراتيجية التعلم التعاوني:

تتميز هذه الاستراتيجية بتعزيز قدرات التفكير لدى المتعلمين، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي، مما يؤدي إلى تحسين اتجاهاتهم نحو عملية التعلم، وتعتمد هذه الاستراتيجية على تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف مشتركة (الجنابي، 2019، ص106).

5- استراتيجية النمذجة:

- تُعد النمذجة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية، خاصة عندما يقترن بتوضيحات وتعليقات يقدمها النموذج (المعلم). وتقوم هذه الاستراتيجية على تقديم المعلم نموذجاً لسلوكه وأفكاره وعملياته الذهنية، في صورة قوالب مرئية أو مسموعة، بهدف تعليم المتعلمين مهارات التفكير وكيفية التعامل مع المواقف المشابهة، ويمكن للمعلم أن يستخدم هذه الاستراتيجية بمبادرة منه أو استجابة لأسئلة المتعلمين واستفساراتهم (جروان، 2013، ص 265).

مراحل استراتيجية النمذجة في التفكير ما وراء المعرفي :

- تتضمن استراتيجية النمذجة، بوصفها إحدى استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي، عدة مراحل متتابعة تهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات والمعارف بشكل واعي وفعال، ويمكن تلخيص هذه المراحل كما يلي:

1 - مرحلة التقديم للمهارة:

- في هذه المرحلة، يقوم المعلم بتهيئة المتعلمين للمهارة الجديدة، وذلك من خلال:
 - تحديد المهارة: توضيح المهارة المستهدفة بشكل دقيق، وتحديد أهدافها ومكوناتها الفرعية.
 - بيان أهمية المهارة: شرح أهمية المهارة في سياق التعلم والحياة العملية، وإبراز قيمتها في تطوير القدرات المعرفية.
- القراءة بصوت مسموع: قراءة مقاطع من النصوص أو المواد التعليمية بصوت مسموع، مع التعبير عن الأفكار والتساؤلات التي تدور في ذهن المعلم أثناء القراءة، بهدف نمذجة عمليات الفهم والتفكير النقدي.
 - وهنا يُشار إلى أهمية دور المعلم في الموازنة بين تعليم محتوى المناهج وتعليم مهارات التفكير، حيث يُعد المعلم نموذجاً

- للمتعلمين في أفكاره وأفعاله (الموسوى، 2014، ص223).
- 3 - مرحلة النمذجة من قِبَل المتعلم:
- بعد نمذجة المعلم، يتم إشراك المتعلمين في عملية النمذجة، وذلك من خلال:
- تطبيق المهارة: تطبيق المتعلمين للمهارة بأنفسهم بنفس الطريقة التي قام بها المعلم، مع التعبير عن أفكارهم وعملياتهم الذهنية بصوت مرتفع.
 - المقارنة والتغذية الراجعة: مقارنة المتعلمين لعمليات النمذجة التي قدموها بعمليات زملائهم، وتبادل التغذية الراجعة حول أساليب التفكير واستراتيجيات حل المشكلات، مما يعزز وعيهم بعملياتهم المعرفية وعمليات تفكير الآخرين.
- تهدف هذه المرحلة إلى تمكين المتعلمين من اكتساب المهارة بمرونة، وتطوير قدرتهم على اختيار الاستراتيجية المناسبة للمهمة، ومراقبة تقدمهم، وتعديل استراتيجياتهم عند مواجهة الصعوبات (قطامي وآخرون، 2005، ص87).
- النظريات ووجهات النظر المفسرة للتفكير ما وراء المعرفي :
- تعددت النظريات ووجهات النظر التي حاولت تفسير طبيعة التفكير ما وراء المعرفي ومكوناته، وتشكل هذه النظريات إطاراً نظرياً لفهم هذه العملية المعرفية الهامة، ومن أبرز هذه النظريات ووجهات النظر:
- 1 - نظرية فلافل (Flavell 1976)
- يُعد فلافل من رواد البحث في مجال التفكير ما وراء المعرفي، وقد اقترح أن ما وراء المعرفة ينقسم إلى مكونين رئيسيين، هما:
- أ. معرفة ما بعد المعرفة (Metacognitive Knowledge) تشير إلى معرفة الفرد عن عمليات تفكيره وكيفية تنظيمها والتحكم فيها، وتتضمن ثلاثة عناصر:
- المعرفة الشخصية (Personal Knowledge) وتشمل معلومات الفرد عن طبيعة تفكيره، وكيفية حدوث التعلم لديه، واكتسابه المعرفة، ومعتقداته حول عمليات تفكير الآخرين (خضر، 2020، ص 58).
 - معرفة المهمة (Task Knowledge): وتُتعلق بمعرفة الفرد عن طبيعة المهمة التعليمية المقدمة له، مثل درجة تنظيم المعلومات، وصعوبتها، وحجمها، وكيفية إدارة العمليات المعرفية اللازمة لإنجازها بنجاح.
 - المعرفة الاستراتيجية (Strategy Knowledge) وتشمل معرفة الفرد بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة المختلفة، وكيفية استخدامها بفاعلية لتحقيق الأهداف الرئيسة والثانوية، ومتى تكون كل استراتيجية مناسبة، ولماذا (العثوم وآخرون، 2014، ص270).
- ب. خبرات ما بعد المعرفة (Metacognitive Experiences) تشير إلى مجموعة العمليات المترابطة التي

يُركز هذا المكون على أهمية التخطيط المسبق والتنظيم الفعال لعمليّة التعلم، ويتضمن:

- فهم عملية التعلم: إدراك المتعلم لِكَيْفِيَّة حدوث التعلم، والمراحل التي يمر بها، والعوامل التي تُؤثر فيه.
- فهم بيئة التعلم: الوعي بخصائص بيئة التعلم، والموارد المتاحة، والعوامل التي قد تُعيق أو تُعزز التعلم.
- تحديد الأهداف التعليمية: وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس لعمليّة التعلم، وتحديد المعايير التي سيتم استخدامها لتقييم التقدم.

3 -تقويم التعلم (Evaluating Learning)

يُركز هذا المكون على أهمية المتابعة المستمرة وتقييم فعالية التعلم، ويتضمن:

- المراقبة الذاتية: (Self-Monitoring) تابعة المتعلم لتقدمه في تحقيق أهدافه التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه.
- التقييم الذاتي (Self-Assessment) تقييم المتعلم لمستوى فهمه للمادة التعليمية، وتحديد الفجوات في تعلمه (الرجوب، 2019: ص33).

3 -وجهة نظر باريس (Paris, 1982)

يُقدم باريس (1982) نموذجاً ثنائي البُعد لفهم التفكير ما وراء المعرفي، حيث يرى أنه يتكون من تفاعل بين "المعرفة وضبط الذات" و "معرفة وضبط العملية".

يستخدمها المتعلم للتحكم في أنشطته المعرفية، بهدف التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية، ويمكن أن تحدث قبل أو أثناء أو بعد المهمة المعرفية، وتجعلها أكثر فعالية (العبيدي وآخرون، 2016، ص71-72).

وجهة نظر أكسفورد (Oxford):

يُقدم نموذج أكسفورد للتفكير ما وراء المعرفي إطاراً عملياً يتكون من ثلاث مكونات رئيسية مترابطة، تُسهم جميعها في تعزيز فعالية التعلم، هي:

1- التركيز على عملية التعلم (Focusing on the Learning Process)

يُشدد هذا المكون على أهمية توجيه انتباه المتعلم نحو عملية التعلم ذاتها، بوصفها عملية نشطة وواعية، ويتضمن ذلك:

- الانتباه والإصغاء: القدرة على تركيز الانتباه على المعلومات المقدمة، واستيعابها بفاعلية، وتجاهل المشتتات.
- تحليل الأفكار: تفكيك المعلومات المعقدة إلى أجزاء أصغر، وفحص العلاقات بينها، وبناء فهم أعمق للمفاهيم.
- ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة: دمج المعلومات الجديدة مع الهياكل المعرفية الموجودة، وبناء شبكة من المعارف المترابطة والمتكاملة.

2-التنظيم والتخطيط للتعلم (Organizing and Planning for Learning)

- أولاً: المعرفة وضبط الذات (Knowledge and Self-Control):
- المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge) وتُمثل المعرفة الواعية بالمهارات والاستراتيجيات المعرفية اللازمة لفهم محتوى مُعين. وتشمل هذه المعرفة فهم مفاهيم الموضوع ومصطلحاته الأساسية.
 - المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge) وتُتعلق بالمعرفة الخاصة بِكَيْفِيَّة تطبيق المهارات والاستراتيجيات المعرفية في الممارسة العملية. وتُمثل هذه المعرفة الجانب التطبيقي للمعرفة التقريرية.
 - المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge) وتُشير إلى معرفة سياق استخدام المهارات والاستراتيجيات المعرفية. وتُجيب هذه المعرفة على سؤالَي "متى؟" و "لماذا؟" "يُستخدم أسلوب مُعين في التعلم. وتُساعد المعرفة الشرطية المتعلم على اختيار الإستراتيجية الأكثر ملاءمةً لسياق التعلم وخصائص المهمة (العبيدي وآخرون، 2016، ص 75-76).
- عمليات التفكير ما وراء المعرفي: تشمل عمليات التفكير ما وراء المعرفي ثلاث عمليات رئيسية، هي:
- التخطيط (Planning) ويتضمن اختيار الأهداف وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيقها.
 - التنظيم (Regulation) ويتضمن فحص التقدم المحرز في تحقيق الأهداف، ومراقبة المسارات والمصادر.
 - التقويم (Evaluation) ويتضمن تقييم المعرفة الحالية، وتحديد مدى تحقيق الأهداف، وتقييم الإجراءات والمصادر المستخدمة (الموسوي، 2014، ص 227).
- ثانياً: معرفة وضبط العملية (Knowledge and Control of Process)
- يُركز هذا البُعد على فهم المتعلم لِكَيْفِيَّة حدوث التعلم وقدرته على التحكم في عملياته المعرفية. ويُقسم بارس هذا البُعد إلى ثلاثة أنواع من المعرفة:

8.1 مراجعة الأدبيات

3. دراسة الخوالدة والربابعة والسليم (2012):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وفحص علاقة هذه المهارات بمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والتحصيل الدراسي. وشملت عينة الدراسة (381) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش. وقام الباحثون باستخدام اختبار مهارات ما وراء المعرفة، بعد ترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يمتلكون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة، مع تفاوت في درجة اكتساب كل مهارة. فقد أظهرت النتائج اكتساب الطلبة لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، بينما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم والتقييم بدرجة متوسطة. ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

4. دراسة أزهار رشيد (2013): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد، وذلك بناءً على متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات الجامعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي

1. دراسة الجراح وعبيدات (2009) سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، وذلك من خلال فحص تأثير متغيرات الجنس (النوع)، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي، والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تُعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة المتفوقين. في المقابل، لم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تُعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

2. دراسة الحموري وأبو المخ (2011): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (701) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، مع ثبات هذه العلاقة بغض النظر عن متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

المعرفي تُعزى إلى متغير السنة الدراسية أو متغير التحصيل الدراسي.

7- وأجرى (Daghistani 2015) دراسة لمعرفة مستوى الحاجة إلى الإدراك والتفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من 160 طالبة من طالبات تخصص رياض الأطفال في كلية التربية الملك سعود في الفصل الأول (2014-2015) أظهرت نتائج الدراسة ان الحاجة إلى مستوى الإدراك كانت معتدلة، بينما كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي مرتفعاً، وأشارت النتائج إلى وجود اختلافات كبيرة في حجم الارتباط بين الحاجة إلى الإدراك والتفكير ما وراء المعرفي ويرجع ذلك إلى متغير المستوى الأكاديمي.

استعرض البحث الحالي مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير ما وراء المعرفي، بما يُثري البحث الحالي. وتنوعت منهجية الدراسة في الدراسات السابقة، فالبعض استخدم المنهج الوصفي باعتباره أكثر المناهج مناسبة لطبيعتها، بينما استخدم البعض الآخر المنهج التجريبي، وبالنظر إلى هذه الدراسات هناك عدد من أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها وبين البحث الحالي، فقد تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في موضوع الدراسة وهو التفكير ما وراء المعرفي، وتشابه البحث أيضاً مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي،

لدى عينة الدراسة كان متوسطاً. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تُعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية.

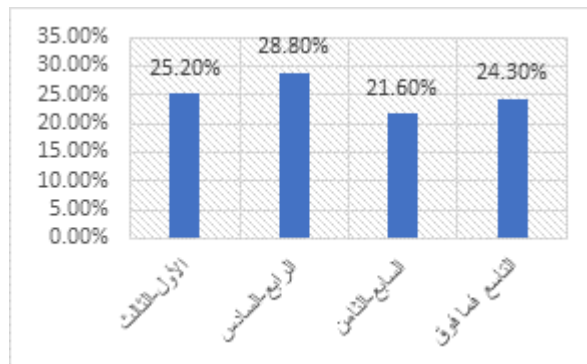
5. دراسة بقيعي (2014): تهدف قياس التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيلياً في مدارس منطقة أريد، كما هدفت الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي، والقدرة التنبؤية لحل المشكلات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى متوسط في حل المشكلات، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى متغير التخصص الثانوي.

6. دراسة لؤي حسن أبو لطيفة: (2014) استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، ورصد مدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري السنة الدراسية والتحصيل الدراسي. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (100) طالب من طلبة كلية التربية في جامعة الباحة. ولتحقيق هدف الدراسة، صمم الباحث مقياساً لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة كان متوسطاً. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء

يقوم هذا البحث على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة البحث ممثلة في الآتي:

(1) الفصل الدراسي: في الجدول رقم (1) والشكل رقم (1) تبين توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب الفصل الدراسي.

جدول رقم (1) توزيع التكرار الفصل الدراسي		
الفصل	العدد	النسبة
الأول-الثالث	28	25.2%
الرابع-السادس	32	28.8%
السابع-الثامن	24	21.6%
التاسع فما فوق	27	24.3%
المجموع	11	100.0%



الشكل 1 يوضح نسب لمفردات مجتمع الدراسة حسب الفصل الدراسي

يتبين من الجدول رقم (1) والشكل رقم (1) أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة يدرسون بين الفصل الرابع والسادس، وقد بلغت نسبتهم 28.8%، ونسبة اللذين في الفصل الأول والثالث حيث بلغت 25.2%.

الفصل الأول والثالث حيث بلغت 25.2%.

(2) التخصص: في الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) تبين توزيع مفردات عينة الدراسة حسب التخصص.

واختلفت الدراسة في متغيرات البحث والحدود المكانية والزمانية للبحث.

2. إجراءات البحث

1.2. منهجية البحث:

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لأهداف البحث المحددة. ويتميز هذا المنهج بقدرته على تقديم تحليل وتفسير علمي دقيق لوصف ظاهرة أو إشكالية بحثية محددة، وتصويرها كمياً من خلال جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بها، ثم تحليلها وتصنيفها، وإخضاعها لفحص دقيق للكشف عن العلاقات بين متغيراتها (الشيباني، 2005، ص30).

وقد تم تطبيق هذا المنهج من خلال عملية الاستقراء العلمي، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات وتفسير النتائج المستخلصة.

2.2. مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طالبات كلية التربية جامعة طرابلس خلال العام الجامعي 2024-2025م

3.2. عينة البحث

أختارت الباحثة عينة ذات حجم مناسب من طالبات كلية التربية بجامعة طرابلس وبلغ حجم العينة (100) طالبة من طالبات الكلية جميع التخصصات الإنسانية والتطبيقية وجميع الفصول الدراسية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وصف البيانات الأساسية للعينة:

أداة البحث:

وصف المقياس: استخدمت الباحثة مقياس التفكير ما وراء المعرفي، بترجمة الجراح وعبيدات (2014) والذي يتألف من (40) فقرة، لقياس التفكير ما وراء المعرفي، ويشمل المقياس المستخدم في هذا البحث من (40) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، الضبط والتحكم يتكون من (12) فقرة، التخطيط ويتكون من (14) فقرة الوعي بالعمليات يتكون من (8) فقرات، التقييم يتكون من (6) فقرات وتم استخدام مقياس ليكرث الخماسي للعبارة وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، والبدايل (1-2-3-4-5) إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التفكير ما وراء المعرفي والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلى المستجيب وضع علامة (✓) أمام الخيار الذي يعبر عن مستوى موافقتها على كل عبارة. تم اختيار هذا المقياس لأنه يصلح لقياس عينة البحث الحالي، وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس باستخدام أكثر من طريقة، فقامت الباحثة بتجريب المقياس وحساب معامل الصدق والثبات له.

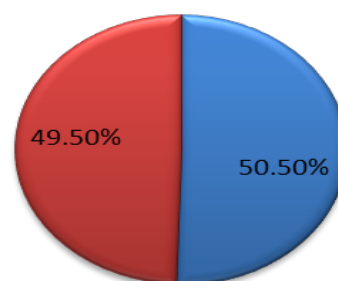
3. صدق وثبات أداة البحث

1.3. الصدق:

يقصد بصدق الاستبانة التأكد من أنها تقيس ما أعدت من أجله، وللتحقق من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة والتأكد من دقة فقراتها وتناسقها وتوافقها ووضوحها

جدول (2) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
الأدبية	56	50.5%
العلمية	55	49.5%
المجموع	111	100.0%



الشكل 2 يوضح نسب مفردات مجتمع الدراسة حسب التخصص

يتبين من الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة اللذين تخصصاتهم أدبية بلغت نسبتهم 50.5%، واللذين تخصصاتهم علمية فبلغت 49.5%

متغيرات البحث:

تنقسم متغيرات البحث إلى قسمين رئيسيين هما:

1- **متغيرات مستقلة:** وهي متمثلة في: الفصول الدراسية (الأول-الثالث -الرابع-السادس -السابع -الثامن -التاسع -فما فوق) التخصص (علوم إنسانية-علوم تطبيقية).

2- **متغيرات تابعة:** تمثلت المتغيرات التابعة في مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية بجامعة طرابلس بأبعاده الخمسة (الضبط والتحكم-التخطيط-الوعي بالمعلومات-التقييم)

وملاءمتها للبيئة البحثية قامت الباحثة باختبارات الصدق

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

الآتية:

تم ترتيب درجات المقياس للدراسة الاستطلاعية تنازلياً، وتم اختيار 27% من القيمة العليا، و27% من القيمة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت). وألا تتجاوز العينة (30) وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لقياس عينتين مستقلتين لمعرفة هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدنيا ومتوسط درجات العليا. وذلك بجمع درجات الكلية للفقرات لكل محور وبالتالي إيجاد مقارنة طرفية.

وهو حساب قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط قيم الربيع الأدنى (27% من القيم الدنيا) ومتوسط قيم الربيع الأعلى (27% من القيم العليا) لجميع محاور الدراسة، كما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من صدق الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك لإبداء رأيهم وتقديم مقترحاتهم حول استبانة الاستبانة، والاستفادة من خبراتهم في الحكم على الفقرات المستخدمة ومدى ملاءمتها للتطبيق في الدراسة وقد طلب من المحكمين الآتي:

- مدى مصداقية وصلاحية الفقرات، وصياغتها.
 - مدى انتماء الفقرات للمتغير أو المقياس المدرجة تحته.
 - إضافة أو تعديل أو حذف ما يرويه مناسباً.
- وبناءً على الملاحظات القيمة الواردة من المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على استبانة الاستبانة بشكلها النهائي.

صدق المحك

يقصد بصدق المحك أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه وتم بالتأكد من صدق الاستبانة لغرض قياس ثبات أداة الدراسة فقد تم توزيع عدد 30 نسخة منها، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package For Social Sciences وذلك عن طريق المقارنة الطرفية للصدق.

جدول (3) يوضح نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية

المحاور	المتوسط (أدنى)	الانحراف المعياري	المتوسط (أعلى)	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة المعنوية	مستوى المعنوية
الضبط والتحكم	3.688	0.314	4.604	0.132	11.881	0.000	إحصائية
التخطيط	3.661	0.238	4.598	0.114	17.130	0.000	إحصائية
الوعي بالعمليات	3.484	0.369	4.625	0.116	11.910	0.000	إحصائية
التقييم	3.325	0.413	4.750	0.233	14.860	0.000	إحصائية
التفكير ما وراء المعرفي الكلي	3.602	0.257	4.523	0.134	17.781	0.000	إحصائية

إجابات المستقصي منهم عن كل الأسئلة الموجودة بالمقياس، وإلى المدى الذي يقيس فيه كل سؤال المفهوم نفسه، فإن هذه الأسئلة تكون مرتبطة ببعضها كما بالجدول رقم (2):

جدول 3 نتائج اختبار ألفا كرونباخ

المحاور	عدد	معامل ألفا كرونباخ
الضبط والتحكم	12	0.855
التخطيط	14	0.633
الوعي بالعمليات	8	0.804
التقييم	6	0.634
التفكير ما وراء المعرفي الكلي	40	0.920

يتضح من الجدول السابق (رقم 3) أن معامل الثبات للمحاور والتفكير المعرفي ككل تراوح بين (0.633 - 0.920) وهي قيمة تعتبر ممتازة وهذا يدل على أن هناك ترابط بين عبارات المحاور.

يتضح من الجدول إن قيمة (ت) المحسوبة للمقارنة بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى للمحاور والتفكير ككل يساوي (11.881-17.130-11.910-14.860) كانت أكبر من قيمة ت الجدولية التي تساوي (2.306)، وإن قيمة مستوى المعنوية المقابلة لها أقل من (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة وعليه يمكن القول انه توجد دالة إحصائية بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى للمحاور والتفكير ككل.

2.3. ثبات أداة البحث

يقصد بثبات أداة جمع البيانات دقتها واتساقها بمعنى إن تعطي أداة جمع البيانات النتائج نفسها إذا تم استخدامها أو إعادة مرة أخرى تحت ظروف مماثلة.

• ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha: ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة استخدمت الباحثة معادلة (ألفا كرونباخ) وهو اختبار يقيس درجة ثبات

يتم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) لتحديد أوزان العبارات حسب قيم المتوسط المرجح المتحصل عليها نتيجة لتحليل الإجابات كما في الجدول رقم (5) وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم

في محاور الدراسة، تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول حساب المدى (5-1=4) وبعد ذلك تم تقسيم المدى على خمس مستويات $5 \div 4 = 0.80$ (وهذا الرقم يعتبر طول الفئة الواحدة أو المستوى الواحد، وهكذا الأوزان كما هو موضح في جدول المتوسط المرجح التالي:

جدول 5 المتوسط المرجح المتحصل عليه من تحليل الإجابات

منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
المتوسط	من 1	من	من	من
المرجح	إلى	1.81	2.61	3.41
1.80	إلى	إلى	إلى	إلى 5
	2.60	3.40	4.20	

السؤال الرئيسي: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومحاورها لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرابلس؟

لمعرفة مستوى الجودة التفكير ما وراء المعرفي ومحاورها تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي لمعرفة موضح الجدول التالي النتائج:

وبذلك يكون قد تم التأكد من صدق وثبات مقياس الدراسة مما يجعلها على ثقة بصحة المقياس وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على فرضيات أو تساؤلات الدراسة

3.3 الأساليب والمعالجات الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) في تحليل البيانات واستخراج النتائج بعد أن قامت بتفريع بيانات الاستبانة المتحصل عليها من عينة الدراسة، واستخدمت الأدوات الإحصائية التالية:

1. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و (ت) لعينتين مستقلتين والتباين الأحادي .

2. اختبار معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) لمعرفة ثبات الأداة .

3. المتوسط الحسابي الانحراف المعياري والوزن النسبي.

4. إجابة تساؤلات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية > SPSS

بعد تجميع الاستبانات استخدمت الباحثة الطريقة الرقمية في ترميز البيانات الخاصة ترميز الإجابات المتعلقة المقياس ليكرث الخماسي كما بالجدول (4):

جدول (4) توزيع الدرجات على الإجابات المتعلقة بعبارات المقياس

الإجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

جدول 6 يبين مستوى الأبعاد التفكير ما وراء المعرفي ككل عن طريق المتوسط الحسابي والوزن النسبي

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
الضبط والتحكم	4.1	0.429	82%	3	مرتفعة
التخطيط	4.22	0.383	84.40%	1	مرتفعة جداً
الوعي بالعمليات	4.12	0.463	82.40%	2	مرتفعة
التقييم	3.95	0.568	79%	4	مرتفعة
التفكير ما وراء المعرفي الكلي	4.09	0.376	81.80%	5	مرتفعة

نسبي 79%. والتي توصلت نتائجها عن وجود

مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي،

تفسر الباحثة هذه النتيجة أن طالبات في كلية التربية

جامعة طرابلس يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير ما وراء

المعرفي سواء في التخصصات إنسانية وتطبيقية، وفي جميع

الفصول الدراسية أمر متوقع فالبينة الجامعية في كلية التربية

تشجع الطالبات على استخدام أسلوب النقاش والحوار

وتحفز على التفكير المنتج، وطبيعة المناهج دفعت بعض

أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام طرق والأساليب الحديثة

في التدريس ومتطلبات التخصص سواء إنسانية أو تطبيقية

كلها أصبحت تنصب في تنمية الوعي بعمليات التفكير

والمراقبة الذاتية للتعلم مما جعلهن أكثر وأعلى بالمعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح وعبيدات (2014)

وعبيدات (2014)، ودراسة بقبعي (2014) ودراسة

لحموري أبوالخ (2011) ودراسة Dahisani2015

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (0.05) بين متوسط درجات إجابات عينة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مستوى

التفكير ما وراء المعرفي مرتفع والمتوسط الحسابي الكلية

4.09 وبوزن نسبي 81.8%، وتم ترتيب المحاور الرئيسية

في المقياس ترتيباً تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة

عليها كالتالي:

• جاء محور "التخطيط" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة

أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفع جداً بمتوسط

(4.22) وبوزن نسبي 84.4%.

• جاء محور "الوعي بالعمليات" بالمرتبة الثانية من حيث

موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط

(4.12) وبوزن نسبي 82.4%.

• جاء محور "الضبط والتحكم" بالمرتبة الثالثة من حيث

موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط

(4.10) وبوزن نسبي 82%.

• جاء محور "التقييم" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد

عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.95) وبوزن

الدراسة حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقا لمتغير
الفصل الدراسي؟
متغير الفصل الدراسي لتوضيح الدلالة استخدم تحليل التباين
الأحادي (One Way ANOVA) وجاءت النتائج

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية
في متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقا لاختلاف
جدول 7 يوضح اختبار التباين الأحادي للأبعاد والتفكير ككل وفقا لمتغير الفصل الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	المعنوية	مستوى الدلالة
الضبط والتحكم	بين المجموعات	0.910	3	0.303	1.679	0.176	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	19.337	107	0.181			
	المجموع	20.247	110				
التخطيط	بين المجموعات	0.336	3	0.112	0.757	0.520	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	15.832	107	0.148			
	المجموع	16.168	110				
الوعي بالعمليات	بين المجموعات	0.231	3	0.077	0.352	0.788	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	23.363	107	0.218			
	المجموع	23.593	110				
التقييم	بين المجموعات	1.498	3	0.499	1.571	0.201	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	34.016	107	0.318			
	المجموع	35.514	110				
التفكير ما وراء المعرفي الكلي	بين المجموعات	0.327	3	0.109	0.764	0.516	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	15.244	107	0.142			
	المجموع	15.571	110				

(0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة
حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي الوظيفية وفقا لمتغير
الفصل الدراسي.

تفسير الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة الأنظمة التعليمية
في الجامعات وحدة، وان تقدم الطالبة في الدراسة من فصل
الى فصل أعلى منه لم يحدث فارقا ملحوظا في تنمية مهارات

يتضح من الجدول رقم (7) إن قيم (F) المحسوبة لجميع
المحاور أقل من قيمة (F) الجدولية بدرجتي حرية (3)
(107) عند مستوى معنوية (0.05) (F الجدولية
=2.65) وبما أن مستوى الدلالة المعنوية المحسوب أكبر من
(0.05) مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة وهذا يشير إلى
أنه لا يوجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى

التفكير ما وراء المعرفي لأن هذا النوع من التفكير ليس مرتبطاً بالمرحلة الدراسية بقدر ما هو مرتبط بعوامل الشخصية والتعليمية هذا يخلق حالة من الوعي لدى الطالبات للاهتمام بالعمليات التفكيرية.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي؟

تتفق هذه النتيجة مع دراسة رشيد (2013) ودراسة أبولطيفة (2014) التي ترى عدم وجود فروق بين الطالبات تبعاً للفصل الدراسي.

جدول 8 فروق التفكير ما وراء المعرفي حسب التخصص الدراسي

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الضبط والتحكم	الأدبية	56	4.08	0.435	109	0.546	0.586	غير دال عند 0.05
	العلمية	55	4.12	0.426				
التخطيط	الأدبية	56	4.2	0.388	109	0.31	0.757	غير دال عند 0.05
	العلمية	55	4.23	0.382				
الوعي بالعمليات	الأدبية	56	4.08	0.482	109	1.025	0.308	غير دال عند 0.05
	العلمية	55	4.17	0.442				
التقييم	الأدبية	56	3.88	0.598	109	1.46	0.147	غير دال عند 0.05
	العلمية	55	4.03	0.53				
التفكير ما وراء المعرفي الكلي	الأدبية	56	4.06	0.397	109	1.1	0.274	غير دال عند 0.05
	العلمية	55	4.14	0.353				

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف التخصص الدراسي تم استخدام اختبارات Independent Sample T-test لتوضيح دلالة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لأفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

2. تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، واستراتيجيات تدريسه، وذلك من خلال عقد ندوات وورش عمل تُعزز الوعي بأهمية دمج هذه المهارات في بيئة التعلم، وتسهم في خلق متعلمين قادرين على التفكير في عمليات تفكيرهم.

3. يوصى بتطوير أساليب التدريس بالتحول من أساليب التدريس التقليدية القائمة على التلقين والتكرار إلى أساليب تُركز على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، مثل التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاستقصاء

6. المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة بعض البحوث المقترحة:

1- إعداد برامج تدريبية حول فاعلية تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الجامعة.

2- إجراء دراسات لمعرفة الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لمراحل دراسية أخرى.

3- إجراء دراسات مماثلة عن التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمتغيرات الأتية (الانجاز الدراسي - الذكاء - التحصيل الدراسي).

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إن قيمة ت للمحاور والتفكير ما وراء المعرفي (0.546-0.310-1.025-1.460-1.100) وهي أقل من قيمة (T) الجدولية البالغة (1.962) عند درجة الحرية 109، ومعدل الدلالة أكبر من 0.05، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن طالبات كلية التربية أكثر وعياً في البحث عن المعرفة ولديهن طموح ونضج عقلي يكفي للتغلب على المصاعب والعقبات بغض النظر عن تخصصاتهن وأن الظروف الأكاديمية في الجامعة تشترك فيها جميع التخصصات مما يجعلهن في حالة تفكير دائم لاكتشاف ما يحتاجون إليه أثناء التعلم

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بقيعي (2014) ودراسة رشيد (2013)، التي ترى بعدم وجود فروق بين الطالبات تبعاً لمتغير التخصص.

5. التوصيات:

بناءً على نتائج البحث، توصي الباحثة بما يلي:

1. تطوير محتوى المناهج الدراسية في كليات التربية، بحيث تتضمن أنشطة وتجارب عملية تُحفز التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، وتُشجعهم على التفكير النقدي والإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

تضارب المصالح

يُقر المؤلف بعدم وجود تضارب في المصالح.

استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي

يؤكد المؤلف أنه لم يتم استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في جمع البيانات أو تحليلها أو كتابة المناقشة أو الاستنتاجات أو أي جزء آخر في هذا البحث.

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية

أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر. (2013). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق (الطبعة الرابعة). دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن .
أبو لطيفة، لؤي حسن. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية، جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة).
بقيعي، نافر أحمد (2014). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بجل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيلياً. مجلة الزرقاء للبحوث الإنسانية
بخلول، إبراهيم. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة. 30.
توق، محي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن. (2001). أسس علم النفس التربوي. دار الطباعة والنشر.

الجنابي، صاحب عبد مرزوك (2019). .. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. (ط6). دار الفكر.
الحسيني، مسعودة مفتاح أحمد. (2014). مهارات واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ودور المعلم في تطويرها. مجلة كلية التربية - جامعة طرابلس، 9.
الحموري، فراس، أبوالمخ، أحمد. (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. 25(6).
خضرم، وفاء كنعان. (2020). علم النفس المعرفي. دار أسامة للنشر والتوزيع.
خريسات، محمد سليمان. (2016) مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. (رسالة ماجستير). مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. 168.
خيشة، نجوى. (2017). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الوادي الجزائر.

العبيدي، رقي والشبيب، علاء. (2016). التفكير ما وراء المعرفي: رؤية نظرية ومواقف تربوية. دار الفكر للنشر والتوزيع.

العثوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبد الناصر؛ موفق، شارة. (2014). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط 6. دار المسيرة.

قطامي، يوسف وعمور، أميمة محمد. (2005). عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الموسوي، عبد العزيز حيدر. (2017). التفكير وتعلم مهارات. دار المنهجية للنشر والتوزيع

هيالات، مصطفى قسيم. (2017). العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، جامعة البلقاء التطبيقية المجلة الدولية للبحوث التربوية، المجلد 41.

الرجوب، سوسن محمد يونس. (2019) فعالية برنامج تعليمي قائم على دمج نموذجي (تراجيست ودانيال) في تحصيل طلبة الصف العاشر في العلوم الحياتية وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم. (رسالة ماجستير) جامعة القدس فلسطين. مجلة القدس.

رشدي، أزهار هادي. (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية. 39

رزوقي، رعد مهدي، وعبد الكريم، سهى إبراهيم. (2015). التفكير وأنماطه - التفكير الاستدلالي - التفكير الإبداعي - التفكير النقدي - التفكير البصري. دار المسيرة للنشر والتوزيع الشريبي، فوزي والطناوي، عفت. (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشيباني، عمر التومي. (2005). مناهج البحث الاجتماعي. (ط2). الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.

ثانيا: المراجع اللاتينية

Daghistani, B., (2015). Level of need for cognition and metacognitive thinking among undergraduate kindergarten female students at king Saud University in Saudi Arabia, *Education*, 136(1), 101-103

Livingstone, J. (1997). Metacognition: An Overview, www.gsebuffalo.edu.

Metacognitive Thinking and Its Relationship with Selected Academic Variables among Students of the Faculty of Education at the University of Tripoli

***Najway Ahmed Meiqal**

Department of Educational and Psychological Sciences
Faculty of Education – University of Tripoli, Libya
* najwamugil@gmail.co

Received 05- 08 - 2025

Accepted 28- 08 - 2025

Published Online 29- 08 - 2025

Abstract

This research aims to identify the level of metacognitive thinking and its relationship to some variables among a sample of female students of the Faculty of Education at the University of Tripoli, and the extent to which this level differs according to the academic specialization and the semester variables. The study sample consisted of (100) female students. The researcher used the metacognitive thinking scale of Al-Jarrah and Obeidat (2014). The results showed that the level of metacognitive thinking among the study sample was high, and that there were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the study samples' answers regarding the level of metacognitive thinking concerning the semester. However, there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the study samples' answers about the level of metacognitive thinking concerning the academic specialization variable.

Key words: *Metacognitive thinking, control, planning, University of Tripoli.*