جامعة الدكتور يحي فارس – المدية-

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

الموضوع:

علاقة مهارات ماوراء المعرفة بأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– دراسة ميدانية في بعض ثانويات بلدية تابلاط –

مذكرة مقدمة استكمالا للحصول على شهادة ماستر في علوم التربية.

تخصص إرشاد وتوجيه

من إعداد الطالبتان:

رانية حجاو .

فايزة علوش.

تحت إشراف الأستاذ:

د/ محمد أوباجي

السنة الجامعية:2016/2015

بسم الله الرحمان

الرحيم

شكر وتقدير:

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المفرد والعلم سيد العرب والعجم، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

مع نهاية هذا البحث لا يسعنا إلا أن نشكر الله ونحمده، إذ منحنا القوة والعزم وأمدنا بعونه لإتمامه.

وانطلاقا من قوله "صلى الله عليه وسلم": لم يشكر الله من لم يشكر الناس"، كان لزاما علينا أن نتقدم بوافر الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف الدكتور **" أوباجي محمد"**

الذي رعى هذا البحث بتوجيهاته وإرشاداته.

كما نتوجه بالشكر والعرفان إلى جميع أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية.

وأخيرا إن كان هناك صوابا في هذا البحث فهو من الله، وإن كان هناك خطأ فإنه منا ومن الشيطان.

- والله ولنا التوفيق -

إهداء:

إلى من أحمل إسمه بكل فخر.....والدي العزيز- أمد الله في عمره.

إلى من غمرتني بحنانها وأمطرتني بدعائها وحاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها....أمي الغالية ألبسها الله لباس الصحة والعافية.

إلى أختي الغالية التي كانت نهر العطاء دوما أختي ... ليليا.

إلى من وقف بجانبي دوما وكان سندي في الحياة .....زوجي العزيز "سامي".

إلى من وقف بجانبي وقاسمني عناء البحث طيلة مشواري العلمي، أقدم هذا الجهد المتواضع، عسى الله أن ينفعنا به ويرزقنا أجره.

رانية

إهداء:

بسم الله أبدأ كلامي.....الذي بفضله وصلة المقامي هذا الحمد والشكر على ما أتاني نهدي هذا العمل

إلى:

* الوالدين الكريمين والعزيزين أطال الله في عمرهما.

*كل أفراد أسرتي .

*إلى إخوتي وأخواتي تمنياتي لهم بالتوفيق والنجاح.

*وإلى كل من تجمعني به صلة الرحم والصداقة ولم نأتي على ذكرهم.

*إلى كل من ساندني وشجعني من قريب وبعيد.

فايزة

ملخص الدراسة:

علاقة مهارات ماوراء المعرفة بأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف عن مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بأنماط التعلم(فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تكونت أدوات الدراسة من أداتين الأولى: مقياس مهارات ماوراء المعرفة لمنى توكل السيد إبراهيم (2012) الذي تكون من (30) فقرة، والثانية مقياس نمط التعلم المفضل (والذي يتكون من (36) فقرة، طبقت أدوات الدراسة على عينة قصدية من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي شعبتين آداب وفلسفة وعلوم تجريبية من مدينة تابلاط والبالغ عددهم (120) تلميذ بواقع (45) تلميذ و(75) تلميذة موزعين على ثانويتين، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة حزمة البرنامج الإحصائي Spss وقد أظهرت النتائج:

– وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم (فردي، تنافسي) لدى تلاميذ السنة الثالثة وهي علاقة دالة إحصائيا في حين لاتوجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة والنمط التعاوني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة (α=0.01).

– تختلف درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة (α=0.01).

– تختلف درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة (α=0.01).

الكلمات الدالة: مهارات ماوراء المعرفة، أنماط التعلم، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفهرس:

شكر وتقدير.

إهداء.

الملخص.

مقدمة..... أ

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة.

1- تحديد إشكالية الدراسة..... 6

2- فرضيات الدراسة.....8

3- أهداف الدراسة.....8

4- أهمية الدراسة.....9

5- مصطلحات الدراسة.....10

6- الدراسات السابقة.....13

7- التعقيب على الدراسات.....16

الفصل الثاني: مهارات ماوراء المعرفة.

تمهيد.....19

1- نشأة ماوراء المعرفة.....19

2- تعريف ماوراء المعرفة.....20

3- مكونات ماوراء المعرفة.....22

4- المفاهيم الأساسية لمهارات ماوراء المعرفة.....26

5- علاقة مهارات ماوراء المعرفة ببعض المفاهيم الأخرى.....26

6- الفرق بين مهارات ماوراء المعرفة وإستراتيجيات ماوراء المعرفة.....29

7- أهمية الوعي بمهارات ماوراء المعرفة.....29

8- تصنيفات مهارات ماوراء المعرفة.....31

9- قياس ماوراء المعرفة.....33

10- معوقات ماوراء المعرفة.....36

11- دور مهارات ماوراء المعرفة في عملية التعلم.....38

خلاصة.....40

الفصل الثالث: أنماط التعلم.

تمهيد.....42

1- التعلم.
1-1- تعريف التعلم.....42
1-2- شروط التعلم.....43
1-3- أهمية التعلم.....44
1-4- المبادئ العامة للتعلم.....44
2- أنماط التعلم.
2-1- تعريف أنماط التعلم.....46
2-2- أهمية التعرف على أنماط التعلم.....47
2-3- عناصر أنماط التعلم.....47
2-4- العوامل المؤثرة على أنماط التعلم.....48
2-5- النماذج المفسرة لأنماط التعلم.....50
2-6- تصنيف أنماط التعلم.....57
2-7- قياس أنماط التعلم.....61
خلاصة.....63

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية.

تمهيد.....66
1- منهج البحث.....66
2- الدراسة الإستطلاعية.....67
3- مجتع الدراسة.....71
4- عينة البحث الأساسية.....71
5- أدوات الدراسة.....72
6- مجال الدراسة.....74
7- الأساليب الإحصائية المستعملة.....74

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.

1- عرض نتائج فرضيات البحث.
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....76
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....77
1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....78
1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....78

2- مناقشة نتائج فرضيات البحث.
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....79
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....80
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....81
2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....82
3- الاستنتاج العام..... 84
-الخاتمة.....85
-اقتراحات الدراسة.....86
-صعوبات الدراسة.....88
قائمة المصادر والمراجع.
قائمة الملاحق.

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح أنواع أنماط التعلم حسب نموذج الفورمات.	56
02	يوضح مهارات أنماط التعلم حسب نموذج الفورمات.	57
03	يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية.	67
04	يمثل مصفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية.	68
05	يمثل معاملات الإرتباط بين الفقراتفي مقياس أنماط التعلم في أنماطه الثلاثة والمجال ككل.	70
06	يمثل توزيع التلاميذ حسب الثانويتين.	71
07	يمثل توزيع عينة البحث الأساسية.	71
08	يوضح أرقام العبارات التي تمثل الأبعاد الثلاثة لمقياس مهارات مهارات ماوراء المعرفة.	72
09	يمثل الإجابة والدرجة المتحصل عليها في مقياس مهارات ماوراء المعرفة.	72
10	يمثل توزيع فقرات مقياس نمط التعلم المفضل في محاوره الثلاثة.	73
11	يوضح الإجابة والدرجة المتحصل عليه في مقياس أنماط التعلم بحالة البنود الإيجابية.	74
12	يمثل مفتاح التصحيح المتبع في مقياس أنماط التعلم بحالة البنود السلبية.	74
13	يوضح نتائج الفرضية الأولى إرتباط الدرجة الكلية بأنماط التعلم.	76
14	يوضح نتائج الفرضية الثانية.	77
15	يوضح نتائج الفرضية الثالثة.	78
16	يوضح نتائج الفرضية الرابعة.	78

قائمة الأشكال:

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح مكونات ماوراء المعرفة.	22
02	يوضح العلاقة بين مكونات التفكير وما يتفرع عنها من مهارات.	28
03	يوضح دورة التعلم الطبيعي لكولب.	54

مقدمة

مقدمة:

يشهد العالم اليوم حركة سريعة من التطور والتقدم في شتى مجالات العلوم، وهذا التقدم صاحبه انفجار معرفي هائل ومتسارع بشكل غير طبيعي، وأصبح الفرد في حاجة ماسة إلى أن يعمل جاهدا ليتكيف معه، وأن يشارك في الحياة بصورة إيجابية ويصبح قادرا على مجاراة الكم الهائل من المعلومات، وأصبح من اللازم عليه أن يعمل بجد وفكر منظم لاختيار أفضل البدائل والحلول التي تدفع بمجتمعه إلى الأمام وتلحقه بركب الحضارة والتقدم، لذلك كان الضروري أن تعلم التلميذ كيف يفكر لا كيف يحفظ مقررات المناهج الدراسية دون فهمها واستيعابها وتطبيقها في الحياة.

فالحياة أصبحت أكثر تعقيدا مما هي عليه سابقا، ولن يكتب التوفيق في هذا القرن إلا لمن يستوعب التغيرات التكنولوجية والمعلوماتية المذهلة، ويتمكن من ناحية أخرى من تحقيق التوازن بين المعاصرة والعولمة والحفاظ على أصالة الهوية الإسلامية والوطنية التي تعمل على تفجير طاقات الخلق والإبداع واستخدام القدرات العقلية الناقدة.

ويعتبر التعلم عملية نشطة يقوم بها المتعلمون للبحث عن المعارف وبذل الجهد إليها ومع تقدم المتعلمين بالعمر واكتسابهم الخبرة يطورون استراتيجيات فاعلة لتذكر المعلومات ومعالجتها وضبط كيفية تذكرها ووضع رقابة على تفكيرهم مما يؤدي إلى ضبطه، وهذا ما اصطلح عليه علماء التربية ما فوق المعرفة التي تعني التفكير في التفكير أو إدراك الفرد لعمليات التفكير التي تحدث أثناء التفكير، ويعد هذا التفكير فوق المعرفي أعلى مستويات التفكير.

يعتبر التفكير ماوراء المعرفي تفكير عالي الرتبة (Higher order thinking) يتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة، ويتثل ذلك بالتخطيط للمهمة ومراقبة الإستيعاب وتقويم التقدم.

وقد استخدم مفهوم التفكير ماوراء المعرفي في دراسات كثيرة ليشير إلى المعرفة في المعرفة والتفكير في التفكير، والمعرفة في العمايات المعرفية، وكذلك المعرفة والإدراك عن الإدراك.

ويشمل هذا المفهوم الواسع عددا من المفاهيم منها ماوراء الذاكرة (Meta memory) وماوراء الاستيعاب (Meta comprehension) وماوراء المعرفة (Meta congnition).

ويرى سميث (Smith, 1994) أن عمليات ماوراء المعرفة تحدث عندما نفكر في تفكيرنا، أما ليزر ومكلوغلين (Leather et mchoughlin, 2001) وصف ماوراء المعرفة بأنها التفكير في التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حول المعالجة الذاتية، وتتضمن الوعي، والفهم، والتحكم، وإعادة الترتيب للمادة، والاختيار والتقويم.

وأشار فليفل (Flavell) أيضا أنه للتمييز بين التفكير ماوراء المعرفي وغيره من الأنواع الأخرى يجب النظر إلى مصدر ماوراء المعرفة، فهي تنطلق من داخل الشخص وهو يعرف عنها كيف تعمل؟؟ كيف يشعر بها؟؟

وبالتالي فإن ماوراء المعرفة تشتمل على مراقبة فعالة للنشاطات المعرفية، أو أنه يستطيع انجاز مهمة معينة أو لايستطيع.

وعملية (ماوراء المعرفة) مركزها القشرة المخية ولذلك هي خاصة بالإنسان فقط، وهي القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والإستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة تفكيرنا، ولقد حظي موضوع التفكير في التفكير باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ماوراء المعرفة، وهذا يتطلب منا كمعلمين أن نساعد التلاميذ على أن يتعلموا كيف يفكرون في تفكيرهم، وفي تفكير الآخرين أيضا حتى يتحسن تعليمهم، فقد كان في الماضي التركيز على المعلم مركزا للعملية التعليمية ولكن التوجهات الحديثة تدعو للتركيز على المتعلم وحاجاته وأنماطه المفضلة واتجاهاته، وتعالت الأصوات المنادية بضرورة مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للعملية التعليمية بكافة عناصرها.

فقد أكدت الدراسات على أهمية مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ ولذلك فإن الحاجة لفهم أنماط تعلم التلاميذ تتزايد في ظل الدعوة إلى التعليم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة فقد يجد المعلم أنماطا متنوعة داخل غرفة الصف، كما أكدت أن لكل متعلم نمطه الخاص في التعلم والذي يختلف عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها، بالإضافة أنها أجمعت على أنه يجب مراعاة هذه الأنماط في العملية التعليمية لتحقيق أفضل النتائج.

وقد سعينا من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تناولنا الدراسة وفق جانبين:

جانب نظري ضم ثلاثة فصول حيث تمثل الفصل الأول في الإطار التمهيدي للدراسة وضم إشكالية البحث، فرضيات البحث، أهداف البحث وأهميته، مصطلحات البحث، الدراسات السابقة وكذا التعقيب على الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني والذي عنوناه بمهارات ماوراء المعرفة استهليناه بالتمهيد وتطرقنا فيه لنشأة ماوراء المعرفة وتعريفها كذلك مكوناتها، علاقة مهارات ماوراء المعرفة ببعض المفاهيم الأخرى، إضافة إلى الفرق بين مهارات ماوراء المعرفة واستراتيجيات ماورا ء المعرفة، وأهمية الوعي بمهارات ماوراء المعرفة، تصنيفاتها، معوقاتها وفي الأخير وصلنا إلى دور مهارات ماوراء المعرفة في عملية التعلم وانتهى الفصل بخلاصة لأهم ماورد فيه.

أما الفصل الثالث فكان تحت عنوان أنماط التعلم فكانت بداية الفصل بتمهيد ثم تطرقنا إلى التعلم من خلال تعريفه، شروطه، أهميته، والمبادئ العامة له، وصولا إلى أنماط التعلم قمنا بتعريفها، أهمية التعرف عليها، عناصرها، العوامل المؤثرة عليها، النماذج المفسرة لها، وتصنيف أنماطها، وصولا إلى قياس أنماط التعلم وإنهاء الفصل بخلاصة للفصل.

أما الجانب التطبيقي فضم فصلين: الفصل الرابع هو الفصل المنهجي خصصناه للإجراءات المنهجية بداية بالتمهيد ثم منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة، عينة البحث، أدوات الدراسة، مجالات الدراسة، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.

والفصل الخامس تمثل في فصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات، يليه بعض الاقتراحات الموجهة إلى مختلف المعنيين بالعملية التعليمية والتربوية في الجزائر.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة.

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات.

6- الدراسات السابقة.

7- تعقيب على الدراسات السابقة.

1- تحديد إشكالية الدراسة:

يتطلب حل المشكلة تعلم مهارات جديدة تساعد التلميذ على مراقبة سلوكاته الذهنية والأدائية وممارسة أساليب الضبط والتقييم الذاتيين لمراحل تقدمه أثناء حل المشكلة سعيا إلى تحقيق مستوى أفضل من الأداء والوصول إلى أنسب الحلول، ولذلك فقد عني الكثير من الباحثين أمثال: (Mayer 1998)، و(Berechetal 1995)، و(Gold berg 1999)، بتدريب التلميذ على مهارات ماوراء المعرفة التي تجعله في حالة مستمرة من البحث والمراقبة الواعية لعمليات تفكيره وحالاته وتقلباته الانفعالية والدافعية التي تساعده على التعامل الأفضل مع المواقف والمشكلات .[1]

وتبين من خلال الدراسات أن ماوراء المعرفة تلعب دورا حساسا في التعليم الناجح وإحداثه كدراسة (Andron 2005) والتي هدفت إلى معرفة الدور الهام الذي تلعبه ماوراء المعرفة وعمليات حل المشكلات بصورة أفضل كما تساعد على انجاز أهداف التلميذ، ويذكر البغدادي (2005) أيضا بأن ماوراء المعرفة تعد مكونا حاسما ودقيقا للتعلم والتعلم الفعال لكونها تمكن التلاميذ من تنظيم أدائهم المعرفي، كما يؤكد على ضرورة الاهتمام بمهارات ماوراء المعرفة كمهارات التفكير والعمل على تنميتها لدى التلميذ لأن ذلك سوف ينعكس بدوره على تعلم التلاميذ وتمكنهم من المادة المتعلمة، وبالتالي تعمل على تسريع تعليمهم،[2] لذا يجب السعي إلى معرفة كيفية تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى التلاميذ ومساعدتهم على أن يصلوا إلى تطبيق عمليات المعرفة التي تهتم بتحقيق الإنجاز من فهم وتذكر وانتباه، وماوراء المعرفة هي قدرة مهمة من القدرات الإنسانية التي تساعد في تنمية خبرة التلاميذ كما تهتم بمساعدتهم على التفكير الذاتي والقدرة على كسب المهارات والتي يمكن توظيفها في معارف مختلفة، كما تعني امتلاك معارف وقدرات واستراتجيات ماوراء المعرفة.[3]

كما يعد التعلم الذي يخاطب ماوراء المعرفة أمرا ضروريا وأحد متطلبات التعليم والتعلم الناجح، وقد أقرت العديد من الدراسات والأبحاث مثل دراسة بيه إبراهيم (1987) لأنماط التعلم لدى عينة من المتفوقين

---

[1]: محمد عكاشة، إيمان صلاح: **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ماوراء المعرفة في سياق تعاوني على حل المشكلات**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المملكة السعودية، العدد15، 2012، ص140.

[2]: محمد رضا البغدادي: **تعليم المعرفة أم تعليم ماوراء المعرفة**، كلية التربية، القاهرة، 2005، ص70.

[3]: أيمن حبيب سعيد: **أثر استخدام إستراتيجية التعليم القائم على الإستبطان في تنمية مهارات ماوراء المعرفة**، مصر، 2002، ص66.

عقليا والعاديين من تلاميذ المرحلة الثانوية، كذلك دراسة شارب مرتضى صالح أحمد (2008) حول أثر استخدام التعلم المتمركز حول مشكلات التحصيل وأنماط التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.[1]

ولأنماط التعلم أهمية في تعلم الفرد لمهارات حل المشكلات التي قد تواجهه في أي صف دراسي أو مرحلة عمرية، كما تمثل أنماط التعلم مجموع الصفات والخصائص التي تجعل التلميذ مختلف عن زملائه وتكون لديه شخصية مستقلة مما يؤدي إلى وجود اختلاف بينه وبين زملائه في نظرته للتعلم واكتساب المعرفة، فقد قام وجيه مرسي إبراهيم (2000) بدراسة حول مدى فعالية بعض استراتجيات تدريس القراءة المناسبة لأنماط التعلم لتلاميذ المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وقدرات التفكير والابتكار .[2]

فإذا ما استثمرت أنماط التعلم لدى التلميذ بالطريقة التي تساعده على تلبية حاجاته ورغباته زادت دافعتيه نحو التعلم وزاد تقدمه، ونظرا للاهتمام البالغ بالتعلم والمتعلم في العملية التعليمية كان لابد من مراعاة كيفية تعلمه وتفكيره وقدراته وما يقع له من أخطاء أثناء عملية التعلم لذلك وجب على المعلم عدم تجاهل الجوانب الوجدانية للتلميذ كالاتجاهات والميول والمشاعر والقيم، والانفعالات التي توجه سلوك الفرد وعلاقاته الشخصية والاجتماعية في العملية التربوية واثر تقدم التعلم وإعاقته .

وتعتبر المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم التي يمر بها التلميذ لأنه يعيش خلالها فترة المراهقة التي تعد من أهم مراحل حياة الفرد فهي مرحلة إعداد للحياة العملية وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع، وهي مرحلة اكتمال النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ويتوقف نجاح الفرد في هذه المرحلة على مدى تقبله لكل هذه التغيرات فالمراهق المتمدرس والمتوافق نفسيا ودراسيا، يعتبر مؤشرا ايجابيا يدفع المراهقين لمواجهة المشكلات والعقبات التي تعترضهم خلال مشوارهم الدراسي بالاعتماد على مهارات وأساليب التعلم الايجابية والتي تنعكس ايجابا في تحقيق تفوقهم وتحسين مستواهم الدراسي وتظهر الاختلاف والفروق بينه وبين زملائه الآخرين في نتائج التحصيل الدراسي. [3]

وانطلاقا من التراث النظري الذي يشير إلى أنماط التعلم التي يفضلها التلميذ والتي تؤثر على الطريقة التي يتعلم بها، ويؤدي بها وظائفه العقلية ويكتسبون مهارات المعرفة خاصة ماوراء المعرفة والطريقة التي يدرسون بها ونمط التفاعل بين التلاميذ والمعلمين والتلاميذ ذوي المستويات التحصلية المختلفة، حيث

---

[1]: سعيدة لعجال: **الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي**، مذكرة ماجستير، باتنة، 2015، ص25.

[2]: وجيه مرسي إبراهيم: **فعالية بعض استراتجيات تدريس موضوعات القراءة المناسبة لأنماط تعلم طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة و التفكير الابتكاري**، رسالة دكتوراه، الأردن، 2000، ص50.

[3]: نصيرة لعباس: **الخجل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية**، مذكرة ماجستير، تيزي وزو، 2012، ص44.

يظهرون اختلافا في مهارات ماوراء المعرفة التي يتجهونها في اكتسابهم للمعرفة وجاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وعليه جاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟.
2- هل تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
3- هل تختلف درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
4- هل تختلف درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
2- تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
3 - تختلف درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4 - تختلف درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- أهداف الدراسة:

- دراسة طبيعة العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- دراسة طبيعة الاختلاف في درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– دراسة طبيعة الاختلاف في درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– دراسة طبيعة الاختلاف في درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

– يأخذ البحث الحالي أهميته من مواضيع علم النفس المعرفي الذي تناول القدرات والمهارات المعرفية والماوراء المعرفية وأثرها على التفكير والذاكرة والتعليم، حيث أصبحت معظم المقاربات التربوية التي تطبق في المؤسسات التعليمية في الدول المتطورة تأخذ بنتائج الأبحاث التي يجريها علم النفس المعرفي على مواضيع مهارات المعرفة وماوراء المعرفة.

– وتعتبر الدراسة استجابة لاتجاهات حديثة اهتمت بمهارات ماوراء المعرفة كأحد المخرجات المهمة والضرورية التي يجب الاهتمام بها أثناء عملية التعلم ومهارات ماوراء المعرفة، وهي أيضا تسلط الضوء على أنماط التعلم لأهميتها في تحسين اكتساب المعرفة لدى التلاميذ.

– تساعد التلميذ والأستاذ على معرفة أهم المهارات التي يكسبها من أجل زيادة التحصيل وتحسين المستوى الدراسي والنجاح الأكاديمي.

– الكشف عن أنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مما يمكن المعلم من تخطيط وتصميم وتنفيذ الموقف التعليمي بصورة أفضل، كما يساعد التلميذ على معرفة نمطه التعليمي مما يمكنه من تحسين أدائه من خلال مراعاة طرق الدراسة التي تنسجم مع نمطه.

– إثارة الاهتمام بأنماط التعلم ومهارات ماوراء المعرفة.

– تساعد هذه الدراسة على معرفة أهم مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة ،التقويم) وتنميتها لدى التلميذ.

– كما تساعد هذه الدراسة على معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى التلميذ (فردي، تنافسي، تعاوني).

4- مصطلحات الدراسة :

أولا- مهارات ماوراء المعرفة:

1- ماوراء المعرفة:

*اصطلاحا: يعرفها حسني عبد الباري عصر (2003) بأنها: القدرة على تخطيط مهارات التعلم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد وملائمة أفعاله لتساير الخطة ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم .[1]

- وتعرفها سمعان بأنها: مجموعة القدرات التي تساعد التلميذ والمعلم على متابعة وأداء مهامه، من خلال عمليات الفهم الذاتي لأنواع المعرفة المختلفة التقريرية والإجرائية والشرطية وتنظم المعرفة التي تتمثل في التخطيط وإدارة المعلومات والضبط الذاتي والمراقبة وتصحيح الأخطاء والتعلم والتقويم .[2]

2- مهارات ماوراء المعرفة:

*اصطلاحا: يعرفها شحاتة نجار (2003) بأنها: المهارة التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة، والموجهة لكل مشكلة واستخدام القدرات والمواد المعرفية للفرد وفاعليتها في مواجهة متطلبات التفكير وتضم عدة مهارات، كما يعرفها بأنها مهارات التفكير ذاته الذي يؤدي إلى تصورات أو حلول.[3]

- وتعرف إجرائيا: بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات ماوراء المعرفة.

3- مكونات مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم):

3-1- التخطيط:

*اصطلاحا: وتعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم وكذلك الأنشطة المتعددة التي تنظم كافة عمليات التعلم . [1]

---

[1]: حسني عبد الباري عصر: **التفكير وتدريسه**، مكتبة الملك الوطنية، المملكة السعودية، 2003، ص202.

[2]: حميد عودة قشطة: **اثر توظيف استراتجيات ماوراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس أساسي**، غزة، 2008 ،ص22.

[3]: حسن الشحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ص 22.

– وتعرف إجرائيا: بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في محور التخطيط لمقياس مهارات ماوراء المعرفة.

3-2- المراقبة:

*اصطلاحا: وتعني وعي الفرد لما يستخدمه من استراتجيات للتعلم أو حل المشكلة وقدرته على استخدام الاستراتجيات البديلة لتصحيح الفهم أو الخطأ والمراقبة تظهر الإبقاء على الأهداف والاهتمام بتسلسل الخطوات.

– وتعرف إجرائيا بأنها: الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في محور المراقبة بمقياس مهارات ماوراء المعرفة.

3-3- التقويم :

*اصطلاحا: تعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة وتشير إلى تقييم الفرد للعمليات وتتضمن تقويم تقدمه في أنشطة التعلم.[2]

– وتعرف إجرائيا بأنها: الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في محور التقويم في مقياس مهارات ماوراء المعرفة.

ثانيا – أنماط التعلم:

*اصطلاحا: عرفها دن ودن (Dun and Dun) أنها الطريقة التي يبدأ كل متعلم بالتركيز على القيام بها واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، واعتبر أن هذا التفاعل يقام بطريقة تختلف من شخص إلى آخر كما أضاف بأنها مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي من شأنها أن تجعل المتعلم فعالا لبعض الطلاب وغير فعال للآخرين.[3]

---

[1]: ندى فتاح زيدان: **اثر برنامج تعليمي في تنمية استراتجيات ماوراء المعرفة لدى طلبة جامعة الوصل**، العراق، 2002، ص21.

[2]: ندى فتاح زيدان : **المرجع نفسه** ، 2002، ص22.

[3]: فواز عقل ومحمود: **أنماط التعلم الانجليزية لدى طلبة جامعة النجاح**، الأردن، العدد 20، 2006، ص597.

كما تعرف بأنها: الطريقة الخاصة بالطالب في استقبال المعلومة ومعالجتها من خلال استخدام طرق خاصة ومفضلة لديه . [1]

– وتعرف اجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في واحد من أنماطه (فردي، تنافسي، تعاوني).

2- أنماط التعلم:

2-1- النمط التعاوني (الجماعي):

*اصطلاحا: هو النمط الذي يحقق فيه المتعلم أهدافه من خلال العمل التعاوني المشترك مع مجموعة من زملائه، يقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، حيث يتعاون أفراد الجماعة الواحدة لتحقيق أهدافهم المشتركة.[2]

– ويعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على فقرات التعلم التعاوني في مقياس أنماط التعلم.

2-2- النمط التنافسي:

*اصطلاحا: هو التعلم الذي يبذل فيه الفرد أقصى جهد للحصول على أعلى درجة أو مكآفأة مادية **أو** معنوية بينما يفشل الآخرون في الحصول على المكافأة ليكون هو الفائز الأول، وفي التعلم التنافسي تكون حركة الفرد باتجاه هدفه معيقة لتحرك الآخرين نحو أهدافه .[3]

– و يعرف إجرائيا: بالنمط الذي يحقق فيه الطالب أهدافه عندما يفشل الآخرون، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الفقرات الخاصة بالتعلم التنافسي في مقياس أنماط التعلم.

2-3- النمط الفردي:

*اصطلاحا: هو النمط الذي يعمل به الطالب لوحده أو بقليل من التفاعل مع زملائه لانجاز المهمة التعلمية الموكلة إليه حيث يتحمل الطالب لوحده نجاحه أو فشله وبمعزل عن بقية الطلاب.[1]

---

[1]: جمال محمد حسن مبارك: **أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى الصف العاشر**، رسالة ماجستير، الإمارات العربية المتحدة، 2009، ص55.

[2]:السيد عزيز: **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**، الدار الجامعية، مصر، 1995، ص105.

[3]:الجبري أسماء، الديب محمد: **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية**، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص27.

– ويعرف إجرائيا: بالنمط الذي يحقق فيه المتعلم أهدافه بمفرده بغض النظر عن أداء الآخرين ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الفقرات الخاصة بالتعلم الفردي في مقياس أنماط التعلم.

ثالثا – المرحلة الثانوية:

*اصطلاحا:هي المرحلة التي تلي مباشرة مرحلة التعليم الأساسي والتي تتوسط النظام التعليمي الرسمي وتقابل مرحلة المراهقة وتدوم مرحلة التعليم الثانوي 3 سنوات طبقا لأمر (76) في 6افريل 1976.[2]

[1]: جمال محمد حسن مبارك **: المرجع نفسه**، 2009، ص55.

[2]: قنطاري كريمة: **العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس**، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، الجزائر، 2011، ص30.

7- الدراسات السابقة:

أولا: دراسات تناولت ماوراء المعرفة :

_ دراسة أيمن حبيب سعيد (2002):

هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام إستراتجية التعلم القائمة على الاستبطان في تنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مادة الفيزياء، أجريت هذه الدراسة في القاهرة حيث تم اختيار العينة عشوائيا من طلبة الصف الأول ثانوي ذكور وإناث قدرت ب 175 مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة، أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في تنمية المهارات فوق المعرفية لصالح المجموعة التجريبية في كل المجالات.[1]

_ دراسة هيا المزوع (2005):

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات فوق المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، كذلك هدف البحث إلى التعرف على تأثير التفاعل بين الإستراتجية والسعة العقلية على تنمية المهارات فوق المعرفية والتحصيل لدى الطالبات، أجري البحث في مدينة الرياض وتكونت العينة من شعبتين:الصف الثاني ثانوي في إحدى المدارس الثانوية لتشمل شعبة المجموعة التجريبية وشعبة أخرى، تكونت أداة البحث من مقياس مهارات فوق المعرفة المؤلف من 38 فقرة موزعة على 6 أبعاد، وأظهرت نتائج البحث فاعلية شكل البيت الدائري في تنمية المهارات فوق المعرفية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات، كما أظهرت النتائج غياب تأثير التفاعل بين الإستراتجية المستخدمة والسعة العقلية على أي من المتغيرين التابعين.[2]

_ دراسة أبو السعود (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في مناهج العلوم لدى طلبة الصف التاسع أساسي بغزة، تكونت عينة الدراسة من 164 طالبا وطالبة منهم 90 طالبة قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية مهارات ماوراء المعرفة، كما توصلت لعدة اقتراحات كضرورة الاهتمام بتنمية مهارات

---

[1]: أيمن حبيب سعيد: **المرجع نفسه**،2002، ص21.

[2]: هيا الموزع: **إستراتجية شكل البيت الدائري وفاعليتها في تنمية مهارات ماوراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة**، مجلة رسالة الخليج، السعودية، العدد96، 2005، ص12.

ماوراء المعرفة لدى الطلبة، وعقد ورش تدريبية للمعلمين على مهارات ماوراء المعرفة قبل الخدمة، حتى تمكنهم من استخدامها أثناء التدريس.[1]

_ دراسة فينمان و سبانس (Veenman Et Spans.2004):

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة والقدرات العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات عددهم الكلي 103 من أربع مراحل دراسية مختلفة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط مرتفع بين القدرات العقلية وماوراء المعرفة وأداء التعلم لجميع المجموعات العمرية.[2]

ثانيا– دراسات تناولت أنماط التعلم:

_ دراسة ريتشارد و جيمس (Richarard and James,1992):

هدفت للتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة وتفضيلهم لأساليب الاتصال التي يستخدمها المعلمون، تكونت عينة الدراسة من327 من الطلبة المراهقين الصف الثامن إلى الثاني عاشر و325 طالبا من كليات مختلفة، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المدرسة بالصفوف العليا وطلبة الكليات في تفضيلهم لأساليب التعلم، كما أظهر الطلاب الذكور في الكليات تفضيلا للأسلوب التنافسي بدرجة أكبر من الذكور في المدرسة العليا، كما أظهرت الدراسة تفضيل الإناث للأسلوب التعاوني بدرجة اكبر من الذكور الذين فضلوا الأسلوب التنافسي على مستوى كل من المدرسة والكلية .[3]

_ دراسة للبوسعدي(1998):

هدفت للتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الصف الثالثة ثانوي في محافظة مسقط وعلاقتها بجنس الطالب وتخصصه ومستواه التحصيلي، تكونت عينة الدراسة من866 طالب وطالبة واستخدمت الباحثة مقياس الأسلوب المفضل للتعلم (LPSS)، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسلوب المفضل للتعلم لدى طلبة الصف الثالث ثانوي هو التنافسي ثم التعاوني وأخيرا الفردي وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف التخصص في تفضيل أفراد عينة الدراسة للأسلوب التنافسي لصالح طلبة الأدبي، كما توصلت الدراسة أيضا تفضيل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع للأسلوب التنافسي وأشارت الدراسة

---

[1]: لؤي حسن محمد أبو لطيفة: **مستوى ماوراء المعرفة**، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، 2009، ص50.

[2]: لؤي حسن أبو لطيفة: **المرجع نفسه**، 2009، ص93.

[3]: جمال محمد حسن مبارك : **المرجع السابق**، 2009، ص93.

إلى عدم وجود اثر التفاعل بين كل من الجنس والتخصص والمستوى التحصيلي في تفضيل أفراد عينة الدراسة.[1]

_ دراسة عصام الفقهاء (2002):

هدفت للتعرف على أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمغرافية، فقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات واضحة بين الطلاب في أنماط تعلمهم طبقا لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي ومستوى التحصيل العلمي.[2]

_ دراسة زيتون (2003):

هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة ثانوية عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات، وشملت عينة الدراسة 429 طالب وطالبة وتم استخدام مقياس أسلوب التعلم المفضل LPSS، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أسلوب التعلم التنافسي مقارنة بالتعلم التعاوني والفردي، والى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل أساليب التعلم الثلاثة حسب متغير الجنس، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل الطلبة لأسلوب التعلم التنافسي والفردي حسب متغير المسار التعليمي لصالح الأدبي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل الطلبة لأسلوب التعلم التعاوني وأسلوب التعلم التنافسي والتعلم الفردي حسب متغير التحصيل الدراسي، وكذلك كشفت اثر التفاعل الثلاثي بين الجنس، المسار التعليمي، والتحصيل الدراسي في تفضيل أفراد العينة للأسلوب التنافسي كما توصلت الدراسة إلى أن إناث الأدبي ذوات التحصيل المرتفع هن الأكثر تفضيلا لأسلوب التعلم التنافسي .[3]

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسة الأولى دراسة أيمن حبيب سعيد والتي هدفت للتعرف على أثر استخدام الإستراتجية القائمة على الاستبطان في تنمية المهارات فوق المعرفية والتي طبقت على طلاب الصف الأول ثانوي

---

[1]: عنقارة نذير: **أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 1998، ص50.

[2]: عصام الفقهاء: **أنماط التعلم لدى طلبة المدارس الثانوية التابعة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ودخل الأسرة**، مجلة الدراسات، عمان، العدد 29، 2002، ص12.

[3]: زيتون زهية: **المرجع نفسه**، 2003، ص23.

توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في تنمية المهارات فوق المعرفية من خلال استخدام إستراتجية التعلم القائم على الاستبطان .

أما دراسة هيا المزروع التي هدفت إلى تقصي اثر إستراتجية شكل البيت الدائري في تنمية المهارات فوق المعرفية والتحصيل الدراسي فهدفت إلى التعرف على تأثير التفاعل بين الإستراتجية والسعة العقلية في تنمية المهارات فوق المعرفية، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية شكل البيت الدائري في تنمية المهارات فوق المعرفية، كما توصلت إلى غياب تأثير التفاعل بين الإستراتجية المستخدمة والسعة العقلية على المتغيرات، وركزت الدراسة على جنس الإناث.

أما دراسة كل من ريتشارد وجيمس وهي دراسة مقارنة فهدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة، تكونت العينة من الطلبة المراهقين باستخدام نمط التعلم المفضل، وتوصلت النتائج إلى تفضيل الطلبة الذكور للنمط التنافسي والطلبة الإناث للنمط التعاوني.

أما دراسة زيتون زهية حول أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات، فتكونت العينة من طلبة الثانوية العامة والتي استخدمت مقياس نمط التعلم المفضل (LPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل أساليب التعلم الثلاثة حسب متغير الجنس والمسار التعليمي والتحصيل الدراسي، وأفادتنا هذه الدراسة باستعراض المواضيع ذات الصلة إلى صياغة عناصر مشكلة الدراسة الحالية وبناء الإطار النظري وكذلك في التصميم الإحصائي واستخدام أدوات القياس المناسبة

الفصل الثّاني: مهارات ماوراء المعرفة.

- تمهيد.

1- نشأة ماوراء المعرفة.

2- تعريف ماوراء المعرفة.

3- مكونات ماوراء المعرفة.

4- المفاهيم الأساسية لمهارات ماوراء المعرفة.

5- علاقة مهارات ماوراء المعرفة ببعض المفاهيم الأخرى.

6- الفرق بين مهارات ماوراء المعرفة و إستراتيجيات ماوراء المعرفة.

7- أهمية الوعي بمهارات ماوراء المعرفة.

8- تصنيفات مهارات ماوراء المعرفة.

9- قياس ماوراء المعرفة.

10- معوقات التفكير الماوراء المعرفي.

11- دور مهارات ماوراء المعرفة في عملية التعلم.

- خلاصة.

تمهيد:

يعد مفهوم ماوراء المعرفة (Metacongnition) أحد المصطلحات المشهورة التي دخلت في مجال علم النفس التربوي حديثا، وقد ظهر هذا المفهوم على يد فلافل (Falavell) عام 1976م، ولذلك فقد وجدت تعريفات مختلفة لهذا المفهوم نتيجة لحداثته والحقيقة أن القارئ للكلمة لأول مرة ربما يشعر بالخوف بسبب طول الكلمة وطبيعتها المجردة، ورغم ذلك فالنظرة المتعمقة في معنى هذا المفهوم لا تؤدي إلى هذا الإحساس، لأن كل فرد يستخدم ويمارس كل يوم أنشطة ماوراء المعرفة (Metacognitive activities) لكي يتمكن من أن يكون معلما ناجحا، ولكن ما المقصود بهذا المصطلح؟

هذا ما سنحاول عرضه من خلال هذا الفصل وذلك بتسليط الضوء على مفهوم ماوراء المعرفة: تعريفه، مكوناته، والتطرق لمهارات ما وراء المعرفة مع ذكر أهم المفاهيم الأساسية لها، وكذا علاقتها ببعض المفاهيم الأخرى، وذكر أهمية الوعي بهذه المهارات، وتصنيفاتها،مع تبيان معوقات التفكير ماوراء المعرفي وصولا إلى دورها في عملية التعلم.

1- نشأة مفهوم ماوراء المعرفة:

ظهر مفهوم ماوراء المعرفة ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد فلافل في منتصف السبعينات، ويعد التفكير ماوراء المعرفي (Metacongnitive) من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة، فقد أشار كلا من جيمس (Jimes)، وديوي (Dewey) إلى العمليات ماوراء المعرفية في عبارات كالأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم.[1]

يعتبر فلافل عام 1976 أول من استخدم مصطلح ماوراء المعرفة في البحث التربوي وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى أي أن ماوراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقويم المهام المعرفية والأهداف وكذا الإستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك لذلك يجب أن يقوم التلميذ بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه والإستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه كما يراءى له.

ولقد حظي موضوع ماوراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ماوراء المعرفة.

يتضح من ذلك أن ماوراء المعرفة (Metacongnitive) من أهم المحدثات التربوية التي ظهرت على الساحة التربوية لما لها من أهمية في عملية التعليم والتعلم، وماوراء المعرفة ودراستها ساعد المعلمين في تعليم التلاميذ كيف يكونوا أكثر وعيا بعمليات ومنتجات التعليم وبالإضافة إلى كيف يمكن أن ينظموا لإحداث تعلم أفضل، وتلعب ماوراء المعرفة دورا هاما وحساسا في التعليم والتعلم الناجح وإحداثه، لذا كان من المهم دراسة كيفية تنمية سلوك ماوراء المعرفة لدى التلميذ لتحديد كيف يمكن للتلاميذ أن يصلوا إلى تطبيق

[1]: العتوم عدنان يوسف: **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص207.

العمليات المعرفية – العمليات التي تهتم بتحقيق انجاز المهمة– بشكل أفضل من خلال السيطرة على ماوراء المعرفة.[1]

2- تعريف ماوراء المعرفة:

تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم ماوراء المعرفة، و نذكر فيمايلي بعض هذه التعريفات:

2-1- تعريف بوندز وبوندز (1992) Bonds et Bonds :

ماوراء المعرفة هي معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عملياته المعرفية.[2]

2-2- تعريف ويلسون (1998) Wilson:

عرفها بأنها معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا أي كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله؟؟[3]

2-3- تعريف جروان (1999):

ماوراء المعرفة تعد بمثابة عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم، وإنها تمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة حل المشكلة بصوت عال.

يعرفها كذلك بأنها: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.[4]

2-4- تعريف باريس و ويستون (1983) Parisse et Wistin:

عرفها بأنها الوعي بالتفكير عند القيام بإنجاز مهمة أو عدة مهمات محددة، أو استخدام هذا الوعي في مراقبة ما نفعله.[5]

---

[1]: هاني إسماعيل أبو السعود: **برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في مناهج العلوم**، رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، 2009، ص38.

[2]: عدنان يوسف العتوم: **المرجع نفسه**، 2004، ص206.

[3]: الطيطي، محمد: **النمو العقلي المعرفي و تطوير التفكير**، دار النظم للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص63.

[4]: جروان فتحي: **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 1999، ص 43-44.

[5]: العلوان، أحمد واغزو، ختام: **فعالية برنامج تدريبي أو ماوراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة**، مجلة العلوم التربوية، العدد 13، كلية التربية، قطر، 2007، ص15.

2-5- تعريف حسني عبد الباري عصر (2003):

بأنها القدرة على تخطيط مهمات التعلم، وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد وملائمة أفعاله لتساير الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم.[1]

2-6- تعريف مجدي عزيز إبراهيم:

عرفها بأنها الأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.[2]

2-7- تعريف ستيرنبيرج (1992) Sternberg:

بأنها عبارة عن عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، وهي أيضا أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.[3]

2-8- تعريف أحمد جابر السيد (2002):

عرفها بأنها مجموعة من القدرات تساعد الطالب والمعلم على متابعة تعلمه أو مهماته بنجاح من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم للأداء الذي يقوم به، وتشمل المهارات الرئيسية التالية: التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم.[4]

من خلال ما سبق يتضح أن ماوراء المعرفة هي أحد العمليات العليا للتفكير، كذلك هي قدرة الفرد على الوعي بعمليات التفكير المعرفية الخاصة به وفهمها والتحكم والسيطرة عليها أثناء القيام بحل مشكلة أو قضية تواجهه أو أثناء تعرضه لمعلومات جديدة، ويتضمن ذلك إدراك المعرفة الموجودة مسبقا والتخطيط ووضع الأهداف اللازمة للمهمة واختيار المهارات والإستراتيجيات الملائمة ومراقبة عملية التفكير.

---

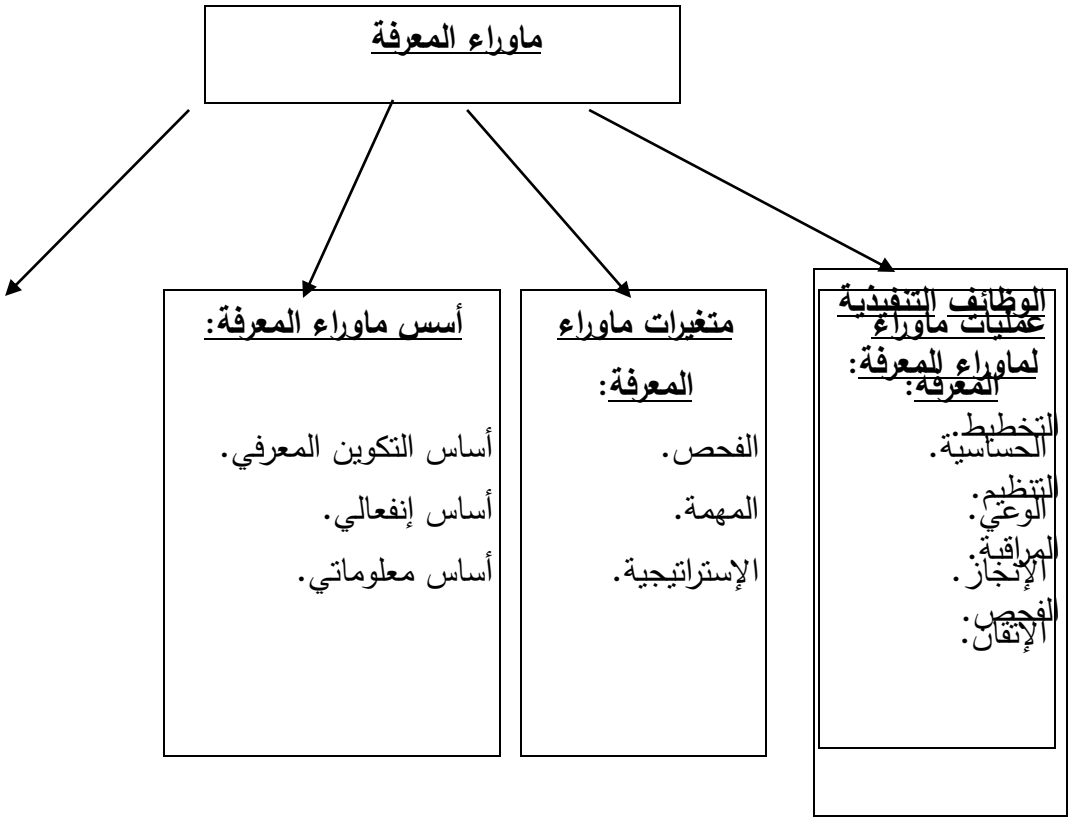
[1]: حسني عبد الباري عصر: **التفكير (مهاراته وإستراتيجيات تدريسية)** ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2003، ص292.

[2]: مجدي عبد العزيز إبراهيم: **التفكير من منظور تربوي**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، الطبعة1، 2005، ص95.

[3]: عبد المنعم أحمد بدران: **مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية**، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2009، ص15.

[4]: أحمد جابر أحمد السيد: **تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب المتعلمين بكلية التربية بسوهاج**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 88، يناير 2002، ص31.

3- مكونات ماوراء المعرفة وعناصرها: تحدد مكونات ماوراء المعرفة كالتالي:



يوضح الشكل رقم (1): مكونات ماوراء المعرفة (مجدي عزيزإبراهيم: 2005، ص100).[1]

3-1- ويقدم كل من سيشرو ودينسون (1994) Schraw et Dennison شكلا تنظيميا جديدا لمكونات ماوراء المعرفة، حيث يذكر أن ماوراء المعرفة تشير إلى وعي الفرد، ومقدرته الشخصية على الفهم وضبط تعلمه، وعليه يضمن التفكير بعدين:

3-1-1- المعرفة حول المعرفة أو المعرفة الإدراكية وتشمل:

أ- المعرفة التصريحية Declarative Knowledge: وهي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره و قدراته كمتعلم.

ب- المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge: وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الإستراتيجيات المختلفة من أجل انجاز إجراءات التعلم.

ج- المعرفة الشرطية Conditional Knowldge: وهي معرفة الفرد حول متى، ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة.

[1]: مجدي عزيز إبراهيم: **المرجع نفسه**، 2005، ص100.

3-1-2- تنظيم المعرفة أو المعرفة التنظيمية وتشمل:

أ- التخطيط Planning: يعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم.

ب- إدارة المعلومات Information menagemnt: هي القدرة على استخدام المهارات والإستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، التفصيل، والتلخيص).

ج- المراقبة الذاتية Monitoning: تعني وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم.

د- تعديل الغموض Debugging: هو القدرة على استخدام الإستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

هـ- التقويم Evaluation: هو القدرة على تحليل الأداء والإستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.[1]

3-2- كما حدد ولن وفيليبس (Wilen et Philips) مكونين رئيسيين لماوراء المعرفة هما: الوعي بالسلوك، فوعي الشخص لسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية يتضمن: الوعي بالهدف منها والوعي بما يعرفه بالفعل عنها، الوعي بما هو في حاجة إلى معرفته، والوعي بالإستراتيجيات والمهارات التي تسير التعلم، أما السلوك فيعني قدرة الفرد على التخطيط لإستراتيجيات تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر وقدرته على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه.

3-3- وتشير ربيكا أكسفورد (Oxford 1996) إلى أن استراتيجيات ماوراء المعرفة تتضمن ثلاثة أبعاد وهي:

3-3-1- تركيز عملية التعلم: ويشتمل هذا البعد ثلاثة جوانب تساعد المتعلم على توجيه الانتباه نحو مهام وأنشطة أو مهارات معينة وهي: النظرة الشاملة وربط كل ماهو جديد بما هو معروف من قبل وتركيز الانتباه وتأجيل التحدث والتركيز على الاستماع.

3-3-2- التنظيم والتخطيط للتعلم: ويشتمل هذا البعد على ستة جوانب وجميعها تساعد المتعلم على تنظيم عملية التعلم وتخطيطها لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة منها وهي: فهم عملية التعلم والتنظيم، وتحديد الأهداف الخاصة والعامة، وفهم الغرض من المهمة، والتخطيط لمهمة معينة، والبحث عن فرص لممارسة العملية.

3-3-3- تقويم التعلم: ويتضمن هذا البعد جانبين كل منهما يساعد المتعلم على مراجعة أدائه وهما: المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، حيث تهتم المراقبة الذاتية بتحديد الأخطاء التي تعوق الفهم، وتتبع مصدرها، وتحاول الحد من حدوثها، في حين يعني التقويم الذاتي في قدرة المتعلم على تقويم مدى تقدمه في عملية التعلم.

[1]: مجدي عبد العزيز: **المرجع نفسه**،2005، ص100.

3-4- ويتفق مع ما سبق أونيل وأبيدي (Oneil and Abedi 1996) حيث يؤكدان أنه لا يمكن أن توجد ماوراء المعرفة دون أن يكون الشخص على وعي شعوري بها، ولكنهما يميزان بين نوعين من ماوراء المعرفة هما:

3-4-1- ماوراء المعرفة كحالة State Metacognition: وتعتبر حالة عابرة لدى الأشخاص في المواقف العقلية المختلفة، وتتنوع وتتغير مع الزمن وتتسم بالتخطيط ومراجعة الذات والوعي بالذات.

3-4-2- ماوراء المعرفة كسمة Trair Metacognition: وهي متغير الفروق الفردية الثابتة نسبيا للإستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة من ماوراء معرفة الحالة، وأن أهم مهارات ماوراء المعرفة هي:

- الوعي Awarness: وهو عملية شعورية لدى الفرد.
- الإستراتيجية المعرفية Cognitive Starategy: وتعني أنه لابد أن يكون لدى الفرد إستراتيجية محددة لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم بأدائه.
- التخطيط Planning: ويشير إلى أن للفرد هدفا يسعى لتحقيقه من خلال وضع خطة واضحة.
- المراقبة الذاتية Self-Monitoring: وتشير إلى امتلاك الفرد ميكانيزم مراجعة الذات لمراقبة تحقيق هدفه.

3-5- ويضيف استبك (Stipek 1988) أن ماوراء المعرفة يمكن استخدامها كإستراتيجية للتعلم الذاتي، حيث تشمل التخطيط ووضع الأهداف، وأنها عبارة عن مكونين هما:

3-5-1- إستراتيجية ماوراء المعرفة: وهي القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما تتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف، وأنها عبارة عن مكونين هما:

أ- إستراتيجية ماوراء المعرفة: وهي القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف، التخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ.

ب- مهارات ماوراء المعرفة: وتشير إلى الوعي بما نمتلكه من قدرات وإستراتيجيات كذلك مصادر ووسائل نحتاجها.

3-6- وقد أشار مانتزيس وآخرون (Mintzes et all) إلى أن ماوراء المعرفة تتكون من:

3- 6-1- المعرفة بالعمليات المعرفية التقريرية والإجرائية.

3-6-2- ميكانيزم الوعي بالذات كالتحكم بالعمليات المعرفية وتوجيهها واستخدام إستراتيجيات تعلم مناسبة وفقا لأسلوب التعلم الملائم للمتعلم.[1]

[1]: مجدي عبد العزيز: **المرجع نفسه**،2005، ص 101-102.

3-7- كما يصنف وليم عبيد التفكير فوق المعرفي إلى ثلاثة أصناف من السلوك العقلي هي:

3-7-1- معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره.

3-7-2- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي: مثل: حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة.

3-7-3- معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.[1]

ومنه نستخلص أن هناك العديد من التصنيفات لمكونات ماوراء المعرفة، لكن هناك إجماع بين الباحثين على وجود ثلاث مهارات أساسية وهي:

1- التخطيط (Planning):

تتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد للفرد سواء كان الهدف محددا من قبل الفرد نفسه، أو من قبل غيره، ويكون له خطة لتحقيق هذا الهدف، وتتضمن مرحلة التخطيط العديد من الأسئلة التي يوجهها الفرد لنفسه، مثال ذلك: ما الهدف الذي أسمى إلى تحقيق؟ما طبيعة المهمة التي سأقدمها؟

وعموما فإن مهارة التخطيط تتضمن الإجراءات التالية:

- تحديد الهدف.
- اختيار عمليات ليتم إنجازها.
- متابعة وتسلسل العمليات.
- معرفة الأخطاء والمعيقات.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب بها.

2- المراقبة Monitoring:

يحتاج الفرد في هذه المرحلة إلى توفير آليات ذاتية لمراقبة مدى تحقق الأهداف المراد تحقيقها، وتتضمن المراقبة طرح العديد من الأسئلة، ومثال ذلك: المهمة التي أقوم بها معنى؟ وهل يتطلب الأمر إجراء تغييرات ضرورية لتيسير عملية تحقيق الأهداف، وتشتمل هذه المرحلة على (Beyer,2003):

- المحافظة على الهدف في الذاكرة.[2]
- المحافظة على مكان الهدف متسلسلا.
- معرفة زمن تحقق الهدف الفرعي.
- اتخاذ القرار بالانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية التالية المناسبة.
- اكتشاف الأخطاء والمعيقات.

---

[1]: مجدي عبد العزيز إبراهيم: **المرجع نفسه**،2005، ص102-104.

[2]: صالح محمد علي أبو جادو: **تعلم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الطبعة 1، 2007، ص351-352.

– معرفة كيفية معالجة الأخطاء وتجاوز المعيقات.

3– التقييم Assessin:

تتضمن مهارة التقييم العمل على تقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف واختيار المصادر وتتضمن أيضا أن يطرح الفرد أسئلة من مثل: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي؟ وما الذي لم ينجح؟ ويقترح (Beyer, 2003)الإجراءات التالية لمهارات التقييم:

– تقييم مدى تحقق الأهداف.

– الحكم على دقة وكفاية النتائج.

– تقييم مدى معالجة الأخطاء أو المعيقات.

– الحكم على مدى كفاية الخطة وتطبيقها.[1]

4– المفاهيم الأساسية لمهارات ماوراء المعرفة:

يمكن التعرف على بعض المفاهيم الأساسية التي تساعدنا على فهم طبيعة مهارات ماوراء المعرفة، وبالتالي كيفية تنميتها لدى المتعلمين، وهذه المفاهيم تتلخص في الآتي:

– تعتبر (المعرفة، الإدراك، السيطرة): هي مهارات ماوراء المعرفة وهي جميعها من نواتج التعلم، وهي تعتبر نواتج أساسية ينبغي الحصول عليها من استخدام الطرق الفعالة في التدريب.

– غالبا ما يكون التعلم الذي يستند إلى مفهوم ماوراء المعرفة، ويعمل على تنميته لدى المتعلم هو تعلم لاشعوري (غير محسوس) والمتعلم يجد صعوبة في تحديد رؤيته عن مفهوم ماوراء المعرفة بوضوح.

– يمكن أن يوجد بعض التداخل بين المعرفة بطبيعة ماوراء المعرفة والوعي بماوراء المعرفة، وكيفية اكتسابها والسيطرة على المواقف التعليمية الخاصة بماوراء المعرفة.

– في العوامل المساعدة في تعليم مهارات ماوراء المعرفة تدريب المتعلم على إدراك العلاقات الخفية في موضوع ما، وكذلك الروابط التي تربط أجزاء الموضوع معا، ثم إظهارها أثناء الموقف التعليمي، وتدريبه على كيفية توظيف معرفته في مواقف جديدة.[2]

5– علاقة مهارات ماوراء المعرفة ببعض المفاهيم الأخرى:

5–1– علاقة ماوراء المعرفة بالذكاء:

يعد الوعي بالتفكير أو التفكير أو ماوراء المعرفة، كلها مترادفات لمفهوم متداخل، حيث يعتبر الوعي بالتفكير هو وعي الفرد بذاته، وهذا هو حجر الأساس في الذكاء، فقدرة الفرد على معرفة مشاعره لها أهميتها

[1]: صالح محمد علي أبو جادو: **المرجع نفسه**،2007، ص352.

[2]: أيمن سعيد حبيب: **المرجع نفسه**، 2002، ص95.

في فهم الفرد لنفسه، في حين أن عدم الوعي بها يتركنا تحت سيطرتها، ولقد وجد أن الأشخاص ذوي القدرة العالية على فهم مشاعرهم، أقدر وأكثر ثقة في تيسير أمور حياتهم واختياراتهم.[1]

5-4- علاقة مهارات ماوراء المعرفة بالتحصيل الدراسي:

تساعد مهارات ماوراء المعرفة القارئ على إصدار حكم على ما إذا كان مستواه المعرفي كافيا للنجاح في مهمة القراءة – مثلا- أم لا، واستخدام استراتيجيات تركز الانتباه على المعلومات المهمة في النص، أو التقويم الذاتي لما تم فهمه، كما تساعد في تحديد واسترجاع المعلومات والخبرات السابقة وتحديد الكلمات الجديدة غير المألوفة، ومحاولة التعرف على معانيها، وتقييم التنبؤات التي وضعت حول النص، هل مثمر أم لا؟؟ وبناء ملخص للقراءة وتقييم أهداف القراءة، كما أن مكونات ماوراء المعرفة مثل: العمليات التنفيذية وآليات التنظيم الذاتي، وتوجيه وتعميم الإستراتيجية الجديدة تعد مكونات مفتاحيه لنماذج تجهيز المعلومات.[2]

5-3- علاقة ماوراء المعرفة بالدافعية:

يجمع الباحثون على أن العلاقة بين ماوراء المعرفة والدافعية تقوم على التأثير والتأثر.

*علاقة التأثير:

حيث تؤثر ماوراء المعرفة في الدافعية للفرد على أداء المهام الذاتية الحياتية المختلفة، من خلال مكون الوعي بالذات (القدرات العقلية والمهارات الموظفة في أداء المهام)، ويكون الوعي بالذات السلبي والإيجابي من خلال طبيعة النزعة الإعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة، ويجمع الباحثون أن الفرد يعزو نجاحه في الغالب للقدرات العقلية، التي يمتلكها وخبراته الذاتية التي وظفها لإنجاز المهمة، أما فشله فغالبا ما يعزوه لأساليب خارجية، والوعي بالذات في حالة إعزاء النجاح للقدرات العقلية يدعم دافعيته لإنجاز ذلك تلك المهام أو مهام مشابهة في مواقف أخرى.

*علاقة التأثر:

تتأثر مهارات ماوراء المعرفة بالدافعية من خلال نواتج ماوراء المعرفة، حيث أنه في حالة استخدام الفرد لمهارات ماوراء المعرفة وتوظيف معارف ماوراء المعرفة وخبراتها على المهام المختلفة يدعم في حالة نواتجه الإيجابية ويخفض في حالة نواتجه السلبية.

وبناء على ماسبق نرى بأن العلاقة بين ماوراء المعرفة والدافعية علاقة دائرية يؤثر كل منها على الآخر.[3]

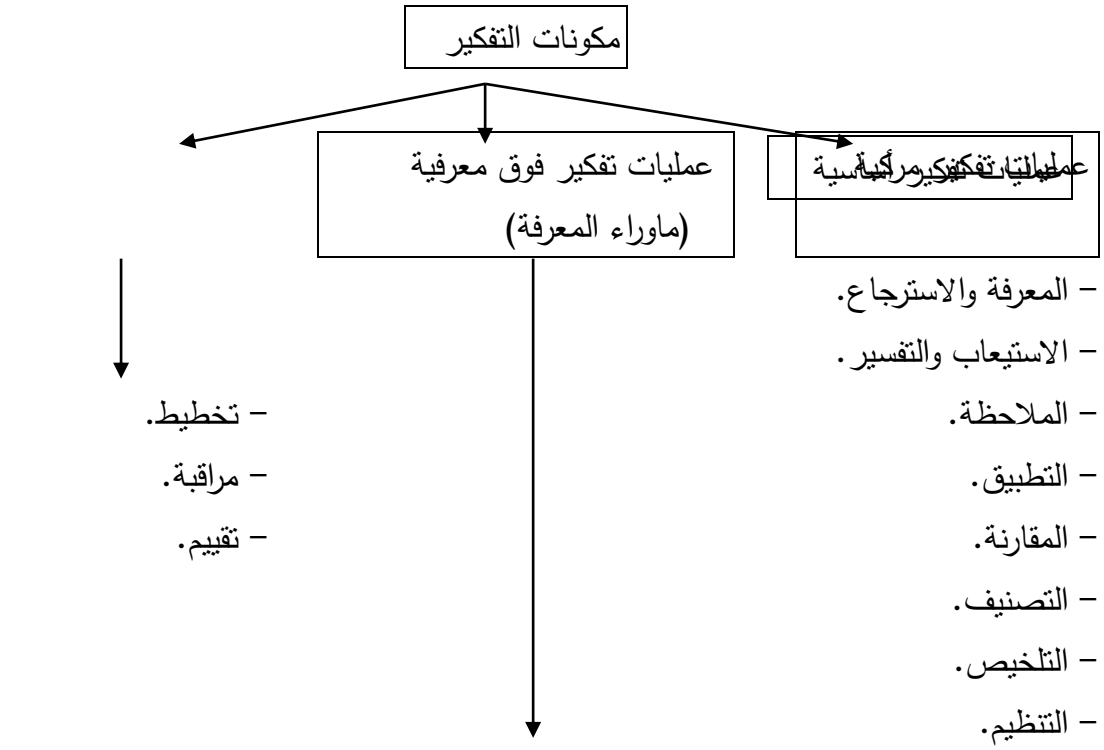
---

[1]: الأعسر، صفاء، يوسف وكفافي، علاء الدين: **الذكاء الوجداني**، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص105.

[2]: قاسي، إيمان جواد: **فاعلية مدخل الذكاءات المتعددة في تعليم المدارس الثانوية في ماوراء المعرفة**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، 2012، ص27.

[3]: فتحي مصطفى الزيات: **سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمعرفي**، دار النشر، مصر، 2004، ص590.

5-4- علاقة التفكير بعمليات ماوراء المعرفة:



التفكير الناقد: - استنباط. -استقراء. -تقويم.	التفكير الإبداعي: -التخيل. -الأصالة. -المرونة. -الطلاقة.	حل المشكلات: -التحليل. -التركيب. -التقويم.	اتخاذ القرار: -تحديد الأهداف -توليد الحلول. -دراسة الحلول. -ترتيب الحلول. -تقويم الحلول. -اختبار الحلول.

الشكل(2): يوضح العلاقة بين مكونات التفكير وما يتفرع عنها من مهارات (عفانة: 2004، ص144)[1].

في الشكل السابق يتضح أن عمليات ماوراء المعرفة تعد إحدى مكونات التفكير وتتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم، ولذا فإن التفكير في التفكير يعد من المراتب العليا لمكونات التفكير والتي تتضمن أنماط تفكيرية تستعين بأنماط تفكيرية أبسط منها في تقييم عمليات التفكير، وذلك من خلال التفكير الناقد وحل المشكلات وغيرها.

[1]: عفانة، عزوز والخزندار، نائلة: **التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة**، آفاق للنشر والتوزيع، غزة، الطبعة1، 2004، ص144.

وهنا يجب ألا يفهم من هذا أن عمليات التفكير هي وظائف يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها البعض والحقيقة أنك عندما تمارس التفكير النقدي تحتاج إلى استخدام بعض عمليات التفكير الإبداعي أو حل المشكلة والعكس.[1]

6- الفرق بين مهارات ماوراء المعرفة واستراتيجيات ماوراء المعرفة:

علينا أن نميز بين ماوراء المعرفة كإستراتيجية يقوم بها المعلم بوضع خطة تشمل التقديم للمهارات (بواسطة التعلم الذاتي) والنمذجة بواسطة المعلم (يقوم المعلم بتطبيق مجموعة من المهارات)، النمذجة بواسطة المتعلم (يقوم الطلاب بالأداء الفعلي) ويؤكد ذلك سامي الفطايري (1996).

وماوراء المعرفة كمتغير شخصي مرتبط بالمتعلم وحكمه على ما يؤديه من أفعال مختلفة ودرجة وعيه ومدى قدرته على اختيار الإستراتيجيات وتعديلها وضبطها كذلك مراجعة ذاته في الأعمال المختلفة.

كما ميز التربويون بين المهارات والإستراتيجيات بصفة عامة ذاكرين أن الإستراتيجيات هي مستوى أعلى من المهارات، وهذا لأن العديد من المهارات يتم تضمينها وتعليمها في سياق من محتوى تعليمي خاص أو مواقف تعليمية، كما أن بعض المهارات العامة قد تصبح أكثر ملائمة مع بعض المهام المرتبطة بمحتوى تعليمي لمادة ما بصفة خاصة دون غيرها، أما الإستراتيجية فتشمل المهارات كلها لأجل عرض وهدف محدد ليس فقط تعليمي أو لأجل مهمة محددة.

يتم تطبيق أحد الإستراتيجيات الممكنة من أجل اختيار الأكثر مناسبة، وهذا يتيح فرصة نقل المهارات الإستراتيجية المناسبة للمواقف التعليمية الجديدة، أما بالنسبة لماوراء المعرفة يصبح تعلم المهارات أفضل لأنه يحتاج إلى تقديم معظم الإستراتيجيات للطالب بصفة عامة كمداخل تعليمية بما يشمله من تنظيم ذاتي في التعلم، ومتابعة ذاتية مع اختيار الإستراتيجية المناسبة من خلال التفكير التأملي حتى يصبح التعليم من أجل التعليم.[2]

7- أهمية الوعي بمهارات ماراء المعرفة:

أشارت كلوي (Kluwe 1982) إلى أن أهمية البحث في ماوراء المعرفة لأنها تعطي فهما أعمق للطالب، وتعطي فهما أعمق لأنظمة التفكير لديه، كما تعطي فهما أعمق للإدارة الذاتية للمعرفة لدى الطالب متمثلة في تقييم الطالب لنفسه وتوجهه نحو الأهداف الخاصة، أضافت وأيضا أنه من الضروري أن يفهم الإنسان نمط التفكير الخاص به فالتفكير ليس مجرد حدث وفقط، ولكنه حدث يتسبب في تفكير الفرد ذاته والاستثارة وفي التنظيم الذاتي للمعرفة لديه.

وأوضحت دراسة كل من كافانوف وبوركوسكي (Cavanaugh et borkouski 1980) وبوركوسي

---

[1]: عفانة، عزوز الخزندار: **المرجع نفسه**، 2004، ص144.

[2]: خالد مصطفى حافظ الكحكي: **الفعالية النسبية لبعض إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي**، كلية التربية، مصر، 2006، ص 96-97.

وآخرين (borkouski et al , 1983) أن الطلاب الأعلى في مهارات ماوراء المعرفة أفضل من غيرهم في أثر انتقال هذه المهارات والإستراتيجيات من مجال إلى آخر، لذلك من الضروري أن يعلم الطلاب كيفية التحكم في الخطط التي يدربون عليها وتوظيف المصادر التي يمتلكونها أو يكتسبونها، لأنه توجد نسبة عالية من الطلاب يفشلون في استخدام استراتيجيات مناسبة لمهارات ماوراء المعرفة.

وهذا ما أسفرت عنه دراسات كل من جارنر وريس (Garner et Ress, 1981) وأوجيست وآخرين (August et all ,1984).

كما أن ماوراء المعرفة وتعديل السلوك المعرفي ينموان بشكل متوازي فماوراء المعرفة تشير إلى ما يعرفه الطالب حول تعلمه الذاتي بينما تعديل السلوك المعرفي يعلم الطالب أن يطبق عمليات ماوراء المعرفة من خلال التواصل الذاتي (Henderson, 1986).

وتوصلت دراسة كل من جارنر وآلكساندر (Garner et Alexandar,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressey et Ghatala , 1990) أن المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة .

وأوضح سوانسون (Swanson,1990) أن الوعي بماوراء المعرفة يسمح للطلاب بأن يخططوا ويتابعوا ويراقبوا تعلمهم في الاتجاه الذي ينمي ويطور الأداء، كما أن ماوراء المعرفة تساعد على اكتساب المعرفة، وبذلك فإن تشجيع استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى الطلاب يحقق نجاحهم في التعليم.

وإن أفضل وأعظم الفرص للنجاح هي التي يدرك فيها الأفراد أن المهمة تعتمد على مايلي:

المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي –متطلبات المهمة– مدى معرفة الطلاب بالمهمة أنماط الإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الأفراد لإنجاز المهمة (Borkowski, 1990)، كما أسفرت دراسة ريدل (Ruddel,1991) عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين عمق ووظيفة أبعاد ماوراء المعرفة والتحصيل الدراسي، وأن عمق خطط ماوراء المعرفة ووضوحها يؤدي إلى النجاح الدراسي، و يأتي الاهتمام بما وراء المعرفة من الاعتقاد بأن لها تأثير دالا إحصائيا على الأداء المعرفي (Flavell et all, 1993).

وتوصلت دراسة جونوفك (Jaunovec,1994) إلى أن أداء الطلاب تحسن تحسنا دالا من خلال التدريب على أشكال مهارات ماوراء المعرفة مثل: الوعي بأنماط المشكلات والإستراتيجيات ومتى تستخدم هذه الإستراتيجيات.

كذلك فقد لقي مفهوم ماوراء المعرفة اهتماما ملموسا على المستويين النظري والتطبيقي حي أجري عليه براون (Broun,1994) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية، حيث توصلت من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور ماوراء المعرفة في التعلم بصفة عامة، وأن الفرق بين المتفوقين معرفيا يرجع إلى اختلاف خصائص ماوراء المعرفة لدى كل منهم.[1]

[1]: عبد المنعم أحمد بدران: **المرجع نفسه**، 1999، ص57-59.

وتكمن أهمية ماوراء المعرفة في أنها تحسن التعلم لدى الطلاب وتساعدهم على حل المشكلات بصورة أوسع أفقا وعمق (Tomas,1999).

إضافة إلى حاجتنا الماسة إلى ماوراء المعرفة عبر المواد الدراسية المختلفة (Perkins,1992) ولذلك أصبحت ماوراء المعرفة عنصرا ضروريا وفعالا للتوجيه التربوي للطلاب داخل الفصل الدراسي (Gunstone,1994).

كما أن من أهم خصائص ماوراء المعرفة أنها تتضمن وعيا متناميا بعمليات التفكير ذاتها وإجراءاتها النوعية، بل وأكثر من ذلك وعي المتعلم بنفسه كمفكر وممارس للعمليات المعرفية وفهمها لماهية عمليات التفكير المختلفة مما يؤدي إلى تزايد قدرته على فهمها وتطبيقها، وهي تمكن الطلاب من فهم وتنظيم وتنفيذ المهام المطلوبة منهم ما يساعدهم على تجهيز المعلومات والتخطيط وتدعيم الدافعية.[1]

لذلك يرى حسني مصر 1999 أنه كلما زاد تحكم الطلاب في المسائل وخطط الحل والتدقيق في الخطوات وتتابعها وجودة الأحكام فيها زاد تعلمهم كيف يتعلمون وعمق وعيهم بالطريقة التي يتعلمون بها.[2]

8- تصنيفات مهارات ماوراء المعرفة:

تعددت وجهات النظر التي تناولت مهارات ماوراء المعرفة ومن بين هذه التصنيفات:

8-1- تصنيف وليم عبيد:

يعتبر أن ماوراء المعرفة تتضمن ثلاثة أصناف من السلوك الذكي هي:

أ- معرفة الفرد عن عمليات فكرة الشخص ومدى دقته في وصف تفكيره.

ب- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل: حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه الذهني في حالة حل هذه المشكلة.

ج- معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكرة عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

8-2- تصنيف يور وزملائه:

أ- التقويم الذاتي للمعرفة ويشمل:

. المعرفة التقريرية.

- المعرفة الإجرائية.

---

[1]: فيصل يوسف: **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997، ص13.

[2]: حسن عبد الباري عصر: **مداخيل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي**، المكتب العربي الحديث، مصر، 1999، ص201.

- المعرفة الشرطية.

ب- الإدارة الذاتية للمعرفة وتشمل:

- التخطيط.
- التقويم.
- التنظيم.[1]

8-3- تصنيف جروان يتضمن:

أ- مهارات التخطيط.

ب- مهارات المراقبة والتحكم.

ج- مهارات التقييم.[2]

8-4- تصنيف مارزانو وزملائه: وفيه صنف ماوراء المعرفة إلى المهارات التالية:

أ- مهارات التنظيم الذاتي وتتضمن:

- الوعي بقرار انجاز المهام الأكاديمية.
- الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية.
- ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.

ب- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية مثل:

- المعرفة التقريرية.
- المعرفة الإجرائية.
- المعرفة الشرطية.

ج- مهارات التحكم الإجرائي (التنفيذي) وتشمل:

- مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام.
- مهارات التخطيط المعتمد والمتروي واستراتيجيات انجاز المهام.
- مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وانجاز المهام.[3]

---

[1]: وليم تاوضروس عبيد: **المعرفة وماوراء المعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، العدد1 ،2000، ص 6-7.

[2]: جروان فتحي: **تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الإمارات، 2003، ص 48-50.

[3]: محسن، رفيق: **أثر إستراتيجيات مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ماوراء المعرفة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، 2005، ص100.

8-5- تصنيف كلوي (kulawe, 1982) حيث صنفها إلى:

- وعي الفرد بتفكيره وتفكير الآخرين، ويحدد ذلك كم المعارف المخزونة داخل الإنسان والمتعلقة بخبراته مع الآخرين.

- العمليات التنفيذية: وتتضمن هذه العمليات نوعين من الإجراءات يقوم بهما الفرد هما:

*التنظيم الإجرائي: ويعني مدى نجاح الفرد في توزيع وتقسيم العمل المطلوب للمهمة وتركيب الخطوات المتطلبة لها.

*الوعي الإجرائي: وتحدد مدى نجاح الفرد في مراجعة خطوات العمل ومراجعتها أولا بأول وتوقع ما ستكون عليه النتائج.[1]

8-6- تصنيف عصر: صنف ثلاث مهارات لماوراء المعرفة ملخصا الإجراءات المتضمنة في نشاط ماوراء المعرفة وهي:

أ- التخطيط، تحديد الهدف، اختيار الإجراءات المراد أداؤها، ترتيب الإجراءات تحديد المشكلات المحتملة والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة والمتوقع.

ب- الضبط والمراقبة: مداومة التركيز على الهدف، الحفاظ على تتبعات الإجراءات، معرفة متى يتحقق الهدف الفرعي، تقرير متى تكون الخطوات التالية، اختيار الإجراء المناسب للخطوة، ضبط المشكلات، وتحديد الأخطاء، الحكم على فاعلية الخطط وأدائها.[2]

9- قياس ماوراء المعرفة:

تهدف مهارات ماوراء المعرفة إلى مراقبة وتوجيه العمليات المعرفية المستخدمة أثناء التعلم، ولذلك فهناك صعوبة كثيرة تواجه عملية تقييم هذه المهارات حيث أنه من الصعب الحد من الوصول الشعوري إلى منطقة ما قبل الشعور للمهارات الآلية أو التلقائية، كما أن هناك تأثيرات للمرغوبية الاجتماعية التي تحول دون الوصول إلى الاستجابات الحقيقية التي تعبر عن عمليات ماوراء المعرفة، وقد تعرضت الكثير من الأدوات التي صيغت لقياس تلك المهارات إلى النقد الشديد خاصة النقد الموجه إلى مسألة صدق هذه الأدوات.

وتنقسم أساليب قياس ماوراء المعرفة كما أشار أيمن عامر 2002 إلى فئتين الفئة الأولى: تضم المقاييس التي تهتم بقياس ماوراء المعرفة في مواقف أداء نوعية ومحددة في مقابل فئة أخرى: تهتم بقياس ماوراء المعرفة في مواقف الأداء عموما دون الاهتمام بموقف أداء نوعي.

---

[1]: الشربيني، هانم والفرحاني: **علاقة مهارات ماوراء المعرفة بأهداف الإنجاز**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، الإمارات، العدد7، 2004، ص110.

[2]: عصر حسني عبد الباري: **المرجع نفسه**، 2003، ص294.

وقد اعتمد الباحثون في قياس ماوراء المعرفة سواء في المواقف النوعية أو المواقف العامة على أسلوبين هما طريقة:

9-1- طريقة تحليل البروتوكول:

يعتبر البروتوكول وصف للأنشطة الذهنية المتتابعة التي يقوم بها الفرد عند أدائه لمهمة أو حل مشكلة، وتقسم البروتوكولات في ضوء طريقة تقديمها إلى نوعين هما:

9-1-1- البروتوكولات الشفوية: حيث يطلب من الفرد أن يعبر عن عمليات تفكيره، بصوت مسموع Thinking a loud أثناء الأداء على المهمة وتعتمد هذه الطريقة على الرصد المتأني للعمليات ماوراء المعرفية أثناء الأداء على المهمة حيث يتلفظ الفرد بكل ما يخطر على ذهنه أثناء الحل، ثم يحسب بعد ذلك عدد العبارات التي تعبر عن مهارات ماوراء المعرفة التي استخدمها مثل: (التخطيط للحل، ومراقبة عمليات التقدم نحو الحل)[1].

وتتطلب تلك الطريقة كما يذكر توبياس إينريسون:

- أن يعمل الطلاب في بعض المهام فرادى.
- أن يلاحظ أدائهم بدقة وحذر.
- تسجيل الملاحظات عن طريق شرائط الفيديو والكاسيت، كما تتطلب الكثير من الإجراءات المتعلقة بتعليمات القياس التي تطرح على المفحوصين قبل قياس ماوراء المعرفة، ولكن يعترض الكثير من الباحثين على هذه الطريقة لما قد تسببه من تعطيل لتدفق عمليات التفكير نفسه.

ولتلافي هذا القصور استخدم باحثون آخرون هذه التقنية كما يشير بانوور، وفليبو (Panaoura et Philippoo 2004) عقب أداء المهمة بما لا يتعارض مع تدفق عمليات التفكير وذلك حيث يطلب من المفحوص وصف الأنشطة المتتابعة التي قام بها أثناء أدائه للمهمة لفظيا بما يسمى بالتحدث حول (Talking aboou) أو استعادة الأحداث الماضية حيث يستدعي الفرد ما كان يفكر فيه عندما كان يؤدي مهمة معينة، ويتم تسجيلها على شرائط الفيديو الكاسيت ثم نشفر بعد ذلك طبقا للنموذج المتبع ولكن يشير البعض أن هذه العملية

تسمح فقط برصد الفرد للعمليات التي أمكن التعبير عنها لفظيا وبالتالي فإن من لديهم صعوبات تتعلق بهذه القدرة على التعبير يفشلون في رصد ما يدركونه من عمليات وبالتالي يشكك بعض الباحثين في كفاءة هذه الطريقة في رصد وعي الأفراد بعمليات تفكيرهم.[2]

---

[1]: أيمن محمد عامر : **أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2002، ص76-77.

[2]: محمد عكاشة: **المرجع نفسه**، 2012، ص115-116.

9-1-2- البروتوكولات التحريرية: والتي يطلب فيها المفحوصين أن يسجل كتابة طريقة أدائه للمهمة أو حل للمشكلة من لحظة تقديمها وحتى انجازها، ويطلق على هذه الطريقة (Thinking a lourd onpaper) وقد تعترض تلك الطريقة نفس الخلل السابق حيث إنها تتعلق بقدرة الطلاب على التعبير عن عمليات تفكيرهم، كما أنهم قد يميلون إلى وصف الأحداث العامة التي يعتقدون أنها مهمة ولا يركزون على الأحداث الدقيقة التي قد تعتبر عاملا مهما في الوصول إلى المهارات ماوراء المعرفية المستخدمة، بالإضافة إلى أنها تستهلك وقتا طويلا نسبيا، مما قد يدفع بالسأم والملل في نفس المفحوص.

وقد ذكرت بعض المآخذ على استخدام أسلوب تحليل البروتوكولات بصفة عامة وهي:

1- غلبة الطبيعة الذاتية على النوع من التحليل كما أن تحليل الأفكار يختلف من محلل لآخر طالما لم توجد قواعد ثابتة.

2- غياب نظام تقدير موضوعي لكافة العمليات والأنشطة العقلية والتي تعتمد في قياسها وتحديدها على سرد النواحي الكيفية لها من خلال البروتوكول الشفوي أو التحريري، ومرجع ذلك مظاهر النشاط العقلي واختلاف المحتوى التي تنشط فيه وتختلف باختلافه.[1]

9-2- الاستبيانات- قوائم التقرير الذاتي:

اتجه بعض الباحثين لاستخدام الاستبيانات نظرا لإمكانية تطبيقها بسهولة وسرعة، وموضوعية على عدد كبير من المجموعات وعادة ما يكلف المفحوصين في مثل هذه المقاييس أن يحددوا موقفهم باختيار أحد البدائل تجاه عبارة معينة تخص العمليات والإستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء التعلم.

ولكن تتعرض تلك المقاييس عند استخدامها في قياس عملية معقدة مثل: ماوراء المعرفة لبعض الأسئلة أشار إليها توبياس وإيفرسون (Tobias et everson 1996).

- هل يعي الطلاب العمليات المعرفية التي يستخدمونها أثناء التعلم؟.
- هل يستطيع الطلاب وصف وتقرير استخدام تلك العمليات عن طريق الاختبار من عدة بدائل متاحة؟.
- هل يقرر الطلاب بأمانة تلك العمليات التي يستخدمونها؟.

ولكنه أشار إلى أن مسألة أمانة الطلاب في الإجابة عن تلك المقاييس الموجودة في هذه الأدوات بصفة عامة وربما يكون ذلك بسبب الاعتقاد الكامن لدى الطلاب أن تلك التقارير قد تؤثر على درجاتهم في المواد الدراسية، وربما أيضا آثار المرغوبة الاجتماعية والتي تؤثر على صدق مثل هذه المقاييس.[2]

---

[1]: عادل السعيد إبراهيم ألينا: **برنامج تدريبي على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر، 1996، ص220.

[2]: محمد فتحي عكاشة: **المرجع نفسه**، 2012، ص117.

10- معوقات التفكير الماوراء المعرفي:

هناك العديد من العوامل التي قد تعيق وصول الأفراد إلى مستويات التفكير العليا من بينها التفكير الماوراء المعرفي (ماوراء المعرفة)، ويمكن أن نقسم هذه العوامل إلى عوامل محيطة وتتمثل في الأسرة، المدرسة، وعوامل متعلقة بالفرد.

10-1- عوامل محيطة:

10-1-1- المدرسة: لاشك أن المدرسة بمكوناتها من حيث مناهجها المتبعة ومواردها التعليمية ونظم الامتحانات المعتمدة فيها والمظاهر المادية من أثاث ووسائل تعليمية، تعمل على توفير ما يمكن تسميته البنية التحتية لتعليم التفكير، فالمدرسة أصبحت عالم تجاوز الإطار الدقيق للتحصيل الدراسي، فهي كيان جد منظم، والذي يتجلى من خلال هيئاتها وأعضائها ونظم التقويم المعتمدة فيها، والتي يمكن أن تدعم أو تعيق انخراط المعلم، والمتعلمين في ممارسة أعلى مستويات التفكير.[1]

حيث أن المدرسة قد تعيق استخدام المتعلمين لماوراء المعرفة من خلال عدة نقاط نذكر منها:

- معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية حيث نادرا ما يسأل المعلم أسئلة تبدأ بكيف؟ ولماذا؟ .

- عدم تنويع المعلم في أساليبه ويقتصر غالبا على المحاضرة التي تدعم التلقين والحفظ، ويقول جون هولت (John Holt) في هذا الصدد لانتقاده الأساليب التقليدية في التدريس، ليس علينا أن نضع البشر أذكياء فهم يخلقون كذلك، كل ما علينا أن نفعله هو التوقف عن ممارسة ما يجعلهم أغبياء.[2]

10-1-2- الأسرة: قد تعيق الأسرة وصول الأفراد إلى مستويات التفكير العليا، ويظهر ذلك من خلال مايلي:

- عدم تشجيعهم على طرح الأسئلة والاستفسارات العديدة في العالم الذي يحيط بهم.
- عدم الإصغاء لهم عندما يتحدثون، وعدم الاستجابة لأسئلتهم واستفساراتهم.
- عدم مكافأة أبنائهم على الأنشطة التي تبدو إبداعية من وقت لآخر، حتى يشجعونهم على تكرارها من جهة وعمل إبداعات جديدة من جهة أخرى.
- عدم الاستفسار من أبنائهم عن أهم الأسئلة التي تم طرحها في الموضوعات الدراسية المختلفة مع معلميهم ومع زملائهم، وعن ردودهم أو إجاباتهم عليها فعدم إثارة مناقشة معهم حول هذه الأشياء من استخدامهم للتفكير، وبالتالي يفشل الانسجام والتفاعل مع القضايا المختلفة.[1]

---

[1]: مجدي عبد العزيز إبراهيم: **التفكير من منظور تربوي**، سلسلة التفكير والتعلم1، عالم الكتب، مصر، الطبعة1، 2005، ص88.

[2]: حسن حسين زيتون: **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، وعالم الكتب، مصر، الطبعة1، 2003، ص91.

10-2- عوامل ذاتية: هناك عوامل ذاتية خاصة بالفرد تعيقه أيضا على استخدام ماوراء المعرفة، والتي من بينها:

10-2-1- الذكاء: يعرف الذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء أو الأفكار ويعرف بياجيه (Piaget) الذكاء على أنه السلوك التكيفي.[2]

فالذكاء قدرة عقلية تساعد الفرد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه، الأمر الذي يبين تأثير الذكاء في استخدام الفرد لمهارات التفكير حيث أن انخفاض درجة ذكاء الفرد تعيق استخدام أدنى مهارات التفكير كالتصنيف والفهم والتطبيق.... ألخ، لتعيق وصوله إلى الضبط والسيطرة على العمليات المعرفية والوصول لاستخدام ماوراء المعرفة التي تتطلب نمو الخبرات المعرفية، وتنوعها واشتقاق لإستراتيجيات معرفية متنوعة للتعامل مع مختلف بالمهام التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية أو ما يسمى بالسلوك التكيفي لدى ستيرنبرغ.[3]

10-2-2- مستوى التجهيز والمعالجة: أن يعمل التجهيز في المستوى السطحي للمعلومات على عدم تكوين خبرات معرفية، وبالتالي التقليل من الخبرات ماوراء المعرفية التي يقوم على أساسها استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة نتيجة لعدم الوصول للفهم العميق والكامل للمهام المطروحة نتيجة للخبرة الغير الكافية، وبالتالي عدم معرفة الإستراتيجيات الملائمة لأدائها وبالتالي انخفاض تفعيل وتنشيط إستراتيجيات ماوراء المعرفة أثناء أدائها وهذا ما نجده لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يشير فتحي الزيات إلى أن خاصية التراكم المعرفي التي قد تجد تفعيلا لدى العاديين مثل هذا التفعيل لدى ذوي صعوبات التعلم من أقرانهم ويترتب على عدم وجود حصيلة معرفية لديهم، أن لا يجد مكون الضبط محتوى معرفي ينشط خلاله وهو ما يؤثر بدوره على الإستراتيجيات المعرفية المشتقة لديهم.[4]

10-2-3- الأسلوب المعرفي: يمثل الأسلوب المعرفي الطريقة التي يحاول من خلالها الفرد حل مشكلاته، وهذه الأساليب المعرفية تأثر على تفكير الفرد واستجابته للمواقف.[5]

حيث توجد العديد من الأساليب المعرفية التي قد تعيق ماوراء المعرفة من بينها الأسلوب المعرفي (التروي-الاندفاع)، إذ أن بعض الأفراد يتميزون بأسلوب الاندفاع أثناء الإقبال على المهام المختلفة ومختلف مواقف

---

[1]: جودت أحمد سعادة: **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق، عمان، بدون سنة، الطبعة1، ص59-60.

[2]: جون بياجيه، ترجمة تولاي عمانوئيل: **سيكولوجية الذكاء**، دار عويدات، بيروت، 2002، ص13.

[3]: فتحي مصطفى الزيات: **سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات**، دار النشر للجامعات، مصر، الطبعة1، 2001، ص596.

[4]: فتحي مصطفى الزيات: **المرجع نفسه**،2001، ص108.

[5]: رمزي فتحي هارون: **الإدارات الصفية**، دار وائل، عمان، 2003، ص108.

الحياة اليومية، حيث يستجيبون لتلك المهام والمواقف بتسرع والابتعاد عن التروي وإمعان النظر بل الاستجابة للمثيرات المختلفة مما يجعلهم عرضة للوقوع في الأخطاء، وهذا ما يؤثر سلبا على استخدامهم لماوراء المعرفة، حيث أن الفرد المندفع أثناء إقباله على أداء مهمة معينة، يتسرع في تنفيذها مباشرة دون تحديد طبيعتها وتحديد إستراتيجيات التعامل معها وكذا الوقت والوسائل اللازمة للأداء والتي تعد كلها أهم العناصر التي تدور حولها ماوراء المعرفة.[1]

بالإضافة للمعيقات السابقة قد يعيق استخدام الفرد ماوراء المعرفة إصابته بالأمراض العقلية أو النفسية، وكذا الإصابات العصبية التي تؤدي إلى تلف الدماغ وبالتالي تعطل النشاط الذهني.

11- دور مهارات ماوراء المعرفة في عملية التعلم:

تعتبر ماوراء المعرفة في غاية الأهمية، فالتعلم الفعال يتضمن التخطيط وتحديد الأهداف ورصد التقدم الذي يحرزه الفرد، وتكييفها حسب الحاجة وكل هذه الأنشطة هي ماوراء المعرفة في طبيعتها، ومن خلال تدريس الطلاب هذه المهارات والتي يمكن تدريسها يمكننا تحسين تعلم الطلاب، وهناك ثلاث خطوات حاسمة لتدريس ماوراء المعرفة:

1- تدريس الطلاب بأن قدرتهم على التعلم قابلة للتغيير.

2- تدريس التخطيط وتحديد الأهداف.

3- منح الطلبة فرصا واسعة لرصد الممارسة والتعلم والتكيف معه حسب الحاجة التي تقضيها (Lovett,2008).

وقد أشار أندرسون وآخرون (2006) إلى أنه حتى المكونات البسيطة من المراقبة والتحكم ماوراء المعرفي يمكنها تحسين سرعة التعلم وتعزيز التعلم في البيئات المتغيرة.

إن ماوراء المعرفة تساهم في التعلم بطرق كثيرة ومختلفة، ولكن بصفة خاصة من خلال مساعدة المتعلمين على استخدام مواردهم في الانتباه بمزيد من الكفاءة، ومعالجة المعلومات على مستوى أعمق، ومراقبة أدائهم للمهمة أثناء عملية أداء مهمة محددة، فمن خلال مهارات ماوراء المعرفة مدى الحياة لا يستطيع الطلاب إنجاز مهامهم التعليمية فقط، ولكن الأهم من ذلك قدرتهم على تطبيقها على العمليات المعرفية(Perverly,2002).[2]

إن لاكتساب مهارات ماوراء المعرفة دورا فعالا ومهما في العملية التربوية، فيمكن أن تقلل من الصعوبات التي يتعرض لها المتعلمون أثناء فهمهم للمواد الدراسية، وهناك عدة نتائج تم استخلاصها من اكتساب هذه المهارات منها مساعدة المتعلمين على تنظيم السلوك الذاتي والوعي الذاتي من خلال مراقبتهم لأنفسهم خلال

---

[1]: عدنان يوسف العتوم: **المرجع نفسه**،2004، ص298.

[2]: دينا خالد الأحمد الفلمياني: **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة الأزهر، مصر، 2001، ص37.

عمليات التعلم، وخلق الفرصة للاختيار بين إستراتيجيات التعلم التي تضمن الوصول للفهم الكامل وإعادة استخدامها في مهام أخرى.[1]

كما أنها تساعد على زيادة الدافعية للتعلم عند الطلاب، حيث أن المتعلمين ذوي المهارات الميتامعرفية يتميزون بالثقة العالية بالنفس والدافعية الذاتية الداخلية، إن تنمية التميز والإبداع عند أي طالب، يرتبط بتنمية مهارات ماوراء المعرفة لديه ومتى يكون التعلم ذا معنى لابد أن يعرف المتعلم ماذا يتعلم؟ وكيف يتعلم؟ ولماذا يتعلم؟.[2]

فتركيز الطلاب على ماوراء المعرفة بالإضافة إلى أنه يهيئ للطلاب فرصة السيطرة على أعمالهم العقلية فإنه أيضا يحملهم المسؤولية نحو أداء هذه الأعمال، ويتطلب أن يتعلم الطلاب تنمية التحكم في الذات كوسيلة لتحقيق النجاح الأكاديمي.[3]

[1]: دينا خالد الفلمياني: **المرجع نفسه**، 2001، ص37.

[2]: حمدي الفرماوي، وليد رضوان: **الميتامعرفية**، الأنجلو المصرية، مصر، الطبعة1، 2004، ص33.

[3]: فوزي الشربيني، عفت الطنطاوي: **إستراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة1، 2006، ص27.

- خلاصة:

عموما لقد حاولنا في هذا الفصل التطرق لمختلف جوانب ماوراء المعرفة، باعتبارها متغير من متغيرات الدراسة بشيء من التفصيل من خلال نشأتها، وتعريفها، وتوضيح أهم مكوناتها والمفاهيم الأساسية، وعلاقتها ببعض المفاهيم المرتبطة بها ، ثم تطرقنا إل الفرق بين مهارات وإستراتيجيات ماوراء المعرفة، وأهمية الوعي بها وتصنيفاتها، وكذا قياسها، وصولا إلى معوقات التفكير الماوراء المعرفي، وأخيرا دورها في عملية التعلم، كما أن أهم ما تم استخلاصه التأثير الإيجابي لماوراء المعرفة على التعلم وذلك من خلال تأثيرها على الإستراتيجيات التي يتبعها المتعلم في عملية تعلمه وكذا دافعيته في التعلم.

الفصل الثّالث: أنماط التعلم.

- تمهيد.

1- التعلم.

1-1- تعريف التعلم.

1-2- شروط التعلم.

1-3- أهمية التعلم.

1-4- المبادئ العامة للتعلم.

2- أنماط التعلم.

2-1- تعريف أنماط التعلم.

2-2- أهمية التعرف على أنماط التعلم.

2-3- عناصر أنماط التعلم.

2-4- العوامل المؤثرة على أنماط التعلم.

2-5- النماذج المفسرة لأنماط التعلم.

2-6- تصنيف أنماط التعلم.

2-7- قياس أنماط التعلم.

- خلاصة.

تمهيد:

تعد أنماط التعلم من أهم الموضوعات التي احتلت حيزا كبيرا في حقل الدراسات المعرفية والتربوية والنفسية، لأن طبيعة التغيرات المعاصرة تستدعي توظيف ما لدى المتعلمين من إمكانيات وقدرات تسهم في الرقي والعمل على تنميتها واستثمارها، كما يتعلق موضوع أنماط التعلم بوجود اختلافات بين الأفراد في طرق تعلمهم إذ من المهم للمعلم إدراك هذه الاختلافات ليتمكن من التعامل مع تلاميذه وتدريسهم لتحقيق أكبر فائدة ممكنة لكل تلميذ.

لذلك حاولنا من خلال هذا الفصل التعرض لكل ما يتعلق بعملية التعلم من تعاريف، وشروط، ومبادئ عامة، وكذا التعرف على أنماط التعلم من حيث تعريفها، أهميتها، عناصرها، العوامل المؤثرة عليها، والنماذج المفسرة، وكذا تصنيفها وصولا إلى تشخيصها.

1- التعلم.

1-1- تعريف التعلم:

التعلم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، وبالرغم من ذلك فإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لهذا المفهوم، ولقد اقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعاريف نذكر منها:

1-1-1- تعريف هيلكارد (Hilgard):

"يرى أن التعلم عبارة عن عملية تغير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، أدى إليها قيام الكائن الحي نفسه بنوع من النشاط بحيث يشترط ألا يكون هذا التغيير أو التعديل قد تم نتيجة للنضج أو النزاعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب".

1-1-2- تعريف أرثر جيتس (Gates):

" يعرف التعلم بأنه عبارة عن تعديل السلوك عن طريق الخبرة أو المران ويعرفه جيتس بأنه عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه أو يصل إلى تحقيق أهدافه وهذا يأخذ دائما شكل حل المشكلات".[1]

1-1-3- تعريف سيد عثمان:

"عرفه بأنه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي".[2]

---

[1]: صالح حسن الداهري: **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص107.

[2]: فائدة صبري الجوهري: **المدخل لعلم النفس التربوي**، قسم التربية وعلم النفس بكلية المتوسطة وكلية التربية بالطائف، السعودية، بدون سنة، ص15.

1-1-4- تعريف جيلفورد:

"هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة، وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون لمواقف معقدة أو نتيجة للممارسة والتدريب والخبرة".[1]

من خلال ما سبق يمكن القول أن التعلم عملية تغير مستمرة في سلوك الفرد نتيجة اكتسابه المعارف والعادات والمهارات تحت شروط الممارسة، ومن خلال التفاعل المستمر مع البيئة المحيطة به.

1-2- شروط التعلم:

تحدث عملية التعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع البيئة، وبناء على هذا فالتعلم لا يحدث صدفة لكنه يخضع لشروط معينة ومعرفتها تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة فعالة وتؤدي ثمارها بشكل جيد وأهم الشروط اللازمة لتحقيق تعلم جيد لنا هي:

1-2-1- الدافعية:

إن وجود الدافعية عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم، ولا يمكن أن تتم بدونه لذلك وضعت التربية الحديثة نصب أعينها نحو ناحية أساسية المتمثلة في ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية، عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافع التلاميذ وتشبع حاجاتهم ورغباتهم، فكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا.[2]

وعليه فالدافعية هي رغبة الفرد في التعلم، فمسألة الحساب التي يعطيها المعلم للتلميذ قد تدفعه إلى تعلم طريقة الحل، ويتعلمها الفرد إذا كانت لديه الرغبة والقدرة على التعلم، وأتيحت له الفرصة وقدم له الإرشاد فيما يتعلم، فلا تعلم دون دافع.[3]

1-2-2- الممارسة:

تعتبر الممارسة شرطا هاما للتعلم، فهي تعني تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز فلا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة، ولا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء.[4]

1-2-3- النضج:

يتمثل في عملية النمو التي تلازم الكائن الحي في مظاهره المختلفة، ويشمل النمو الجسمي والحركي والعقلي والانفعالي ونمو الجهاز العصبي واللغوي، ولذلك يعتبر عاملا أساسيا مؤثرا في عملية التعلم، حيث

---

[1]: فائدة صبري الجوهري: **المرجع نفسه**، بدون سنة، ص15.

[2]: عبد الرحمان العيسوي: **معالم علم النفس**، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة1، 2004، ص42.

[3]: أنس محمد قاسم: **علم النفس التعلم**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1999، ص25.

[4]: محمد مصطفى زيديان: **نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية**، دار النشر والتوزيع، الجزائر، 1983، ص37.

هذا الأخير لا يتحقق إلا إذا كان الفرد على مستوى من النضج، يمكنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم، وقد يكون عقليا أو فيزيولوجيا أو انفعاليا أو اجتماعيا، حسب نوع النضج الذي يتطلبه التعلم المراد تحققه.[1]

ومنه نستخلص أن الدافعية قوة داخلية تحرك المتعلم ليؤدي مشاط معين، بهدف إشباع حاجة معينة ولتحقيق ذلك يجب الاعتماد على الممارسة المعززة بمثيرات وأن يكون المتعلم كامل النضج جسميا وعقليا، ويعتبر كل من الدافع والنضج شرطان أساسيين في عملية التعلم، وتظهر أهميتهما في العمل الممارس من طرف المعلم والمتعلم.

1-3- أهمية التعلم:

تنطلق أهمية التعلم من الاعتبارات التالية:

1- تحوير الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية.

2- اكتساب القدرة على التفكير السليم المنظم والمبدع.

3- إنه الوسيلة المهمة إلى اكتساب الشخص لمعارفه ومهاراته، عادته، وتحقيق إنسانيته.

4- توجيه الشخص نحو الصحة النفسية، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وصولا إلى الشخصية الناضجة.

5- إن أهم اتجاه نفسي يمكن اكتسابه كما يرى فيلسوف التربية المعاصرة جون ديوي هو الرغبة في متابعة التعلم، وقد حث على ذلك من قبل الرسول صلى الله عليه وسلم: "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد".[2]

6- تعديل سلوك الكائن الحي، مما يساعده على حل مشكلة ما.

7- تعديل السلوك من أجل اكتساب خبرة معرفية لفهم العالم المحيط بنا.

8- نتيجة للتعلم نصل إلى فهم أفضل للتكيف والتخلص من التوتر.

9- يساعد على تطوير سلوكنا الحالي، واستبدال السلوك غير المناسب.[3]

1-4- المبادئ العامة للتعلم:

يمكن تلخيص المبادئ العامة المتفق عليها بين أغلب الأخصائيين في سيكولوجية التعلم إلى أربعة مبادئ وهي:

1-4-1- الدافعية: تؤدي الدافعية دورا رئيسيا في التعلم واكتساب الكائن الحي كثير من أنماط السلوك التي يمارسها في حياته اليومية، وتحقق الدافعية ثلاث وظائف رئيسية في التعلم هي:

_ إنها تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة للكائن الحي، والتي تثير نشاطا معينا سواء كانت الدوافع فطرية أو مكتسبة.

---

[1]: محمود منسي: **علم النفس التربوي للمتعلمين**، القاهرة، 1998، ص38.

[2]: صالح حسن الداهري: **المرجع نفسه**، 2010، ص108.

[3]: المعايطة، خليل عبد الرحمان: **علم النفس التربوي**، دار الفكر، الأردن، الطبعة1، 2000، ص46.

_ إنها تملي للكائن الحي أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، ولذلك فإنها تؤدي دورا هاما في توجيه سلوك الكائن الحي إلى أساليب معينة من السلوك دون الأخرى.

_ إنها توجه السلوك وجهة معينة حتى يستطيع الكائن الحي إشباع الحاجة الناشئة لديه.

كما يلاحظ أن دوافع التعلم تعتمد على مجموعة عوامل أخرى تتأثر بها حالة الدافعية مثل: عمر الكائن الحي، مستوى ذكائه واهتماماته، كما أن تنوع الدوافع في التعلم أمر جوهري لتحقيق فاعلية التعلم.

1-4-2- تكرار الاستجابات وتنوعها:

يستمر المتعلم في إصدار الاستجابات ويكررها حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة، وقد يصل إليها ويربط بين عوامل النجاح في محاولة واحدة كما يحدث في التعلم القائم على الاستبصار في نظرية الجشطلت، أو قد يحدث ذلك في إطار سلسلة من المحاولات كما في أسلوب الإشراك البسيط أو التعلم بواسطة المحاولة والخطأ، ويتوقف طول هذه المحاولات ومدى تطورها على صعوبة الخبرة أو المهارة المطلوب تعلمها، ويتوقف كذلك على المهارات التي قد تكون لدى المتعلم، وكذلك على مستوى نضجه.

وهنا يأتي دور التربية التي تضع ضمن مهامها وواجباتها العمل على تقليل فترة تكرار الخطأ ومساعدة المتعلم على تكوين استجاباته الصحيحة بشكل أسرع وأكثر فاعلية.

1-4-3- أثر التعزيز:

يؤدي التعزيز دورا ملحوظا في التعلم واكتساب الفرد لكثير من أنماط السلوك، ويظل المتعلم يستفيد إلى المثيرات والموضوعات الموجودة في الموقف التعلمي عدة مرات حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي تؤدي به إلى حل المشكلة والوصول إلى الهدف وبالتالي يعزز أو يدعم هذا النمط من السلوك-الذي حقق الوصول إلى الهدف- من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة المطلوب تعلمها، وبذلك يحقق تعزيز وتدعيم هذه الاستجابة تكوين نمط السلوك المراد تعلمه.[1]

1-4-4- دور الممارسة في تكوين العادة:

بعد أن يصل المتعلم إلى الاستجابة الصحيحة نتيجة التعزيز، فإنه يبدأ اكتساب مهارة سهولة والأداء، من خلال ممارسة هذه الاستجابة، ويؤدي ذلك إلى تقوية الاستجابات المنتقاة حتى تصبح عادات قوية لدى المتعلم.

ويلاحظ أمرين بالنسبة للممارسة حتى تحقق دورها كأحد المبادئ الأساسية في عملية التعلم:

_ إذا تم التكرار أو الممارسة بطريقة آلية دون اهتمام يصبحان بلا جدوى، بل قد يؤديان أحيانا إلى أن يفقد الكائن الحي الدوافع التي بدأ بها عملية التعلم ذاتها.

---

[1]: طلعت منصور، أنور الشرقاوي، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف: **أسس علم النفس العام**، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 2003، ص 266-268.

_ لقد تبين أن بعض أساليب الممارسة أثبتت فاعليتها أكثر من غيرها، فمثلا: الممارسة الموزعة أي التي تكون على فترات أفضل من الممارسة المركزة التي تحدث على فترة واحدة، لأن فترة التوقف عن الممارسة ثم العودة إليها باهتمام أكبر يؤدي إلى استمرار الأداء وفاعليته (جاريت،1961).[1]

2- أنماط التعلم:

2-1- تعريف أنماط التعلم:

2-1-1- تعريف دن و دن (Dunn et Dunn,1993):

"نمط التعلم هو الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة والقيام بها واسترجاعها، واعتبرا أن التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية، والتطورية بالتي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين".

2-1-2- تعريف كينسلا (kinsella, 1994):

"نمط التعلم بأنه يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات في معالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرق التعلم أو المحتوى".[2]

2-1-3- تعريف ليانا جابر و مها قرعان:

"نمط التعلم هو: مجموعة الصفات والسلوكيات التي تختلف من فرد إلى آخر، وتختص هذه السلوكيات في معالجة المعلومات واسترجاعها والتي تؤثر بدورها على طرق التعلم".[3]

2-1-4- تعريف ديسكو (Dececco,1968):

"أنها طرق ذاتية يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات عن طريق تعلم المفاهيم والمبادئ الجيدة".

2-1-5- تعريف كييف (Keef, 1982):

"هي صفات معرفية ووجدانية وفيزيولوجية كمؤشرات ثابتة نسبيا، لتدل كيف أن الأفراد يدركون بيئة التعلم ويتفاعلون معها، ويستجيبون للتعلم فيها".[4]

من خلال التعريفات السابقة حول المفهوم العام لنمط التعلم يتضح أن معظمها أشارت إلى أن نمط التعلم ما هو إلا طريقة الفرد الخاصة في استقبال المعلومات وطريقته في معالجتها، وذلك من خلال استخدام طرق خاصة ومفضلة لديه.

---

[1]: طلعت منصور وآخرون: **المرجع نفسه**، 2003، ص269.

[2]: عبد الحميد حسن شاهين: **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية، 2010 ، ص83

[3]: جابر ليانا، مها قرعان: **أنماط التعلم-النظرية والتطبيق**1، فلسطين، الطبعة1، 2004، ص14.

[4]: عدس عبد الرحمان: **علم النفس التربوي**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص105.

2-2- أهمية التعرف على أنماط التعلم:

إن معرفة المتعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، بحيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طلابه، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الإستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

إن فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءا مهما ن عملية اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن للأسف إن التعليم في كثير ن الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم.[1]

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم هذه، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجيه الطالبة للوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم، والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم.[2]

فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسه، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة، و في ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو العمل والبيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية التعلم، وسيكون تحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم.[3]

2-3- عناصر أنماط التعلم:

أولا: الأنماط البيئية وتشتمل على:

1- عنصر الصوت.

2- عنصر الضوء.

3- درجة الحرارة.

4- التصميم.

ثانيا: الأنماط الوجدانية وتشتمل على:

1- الدافعية.

---

[1]: جابر ليانا، مها قرعان:**المرجع نفسه**، 2004، ص13.

[2]: قطامي، نايفة: **تصميم التدريس** ،الأردن، الطبعة1، 1995، ص95.

[3]: عقل فواز: **أنماط تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، فلسطين، العدد3،2005، ص82.

2- المثابرة.

3- المسؤولية.

4- البنية.

ثالثا: الأنماط الاجتماعية.

1- عنصر الذات.

2- عنصر الزوج.

3- عنصر المجموعة والفريق.

4- عنصر النضج.

5- عنصر التنويع.

رابعا: الأنماط الجسدية وتشتمل على:

1- العنصر الحسي.

2- عنصر تناول الطعام والشراب.

3- عنصر الوقت.

4- عنصر الحركة.

خامسا: الأنماط النفسية وتشمل على:

1- العنصر الشمولي.

2- عنصر كرة الدماغ.

3- العنصر الاندفاعي التأملي.[1]

2-4- العوامل المؤثرة على أنماط التعلم:

2-4-1- الجنس:

إن مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتعلم تبرز تباينا كبيرا في النظرة تجاه أثر متغير الجنس في القدرات العقلية المختلفة، فقد أظهرت دراسة مقارنة لأنماط تعلم الذكور والإناث أجراها دكستر (Dykstra , 1959) على طلبة الصف الثاني الابتدائي، فقد وجد أن الإناث تفوقن على الذكور في مهارات القراءة، ما عدا الكلمات التي يسبق لكلا الجنسين تعلمهما، ويتفق ذلك مع الاعتقاد السائد بأن الإناث أفضل من الذكور في مجال التعلم المقصودة أو الموجه غير التلقائي.

أما في مجال تعلم حل المسائل، فقد ظهرت دراسة كراتشيفيلد (Krutchield 1960)، وكذا دراسة هوفمان وماير(Hoffman et Mayer)، أن الذكور أكثر تفوقا من الإناث حتى في مجال حل المسائل عن طريق التفكير الحدسي.

[1]: عبد الحميد حسن شاهين: **المرجع نفسه**، ،2010 ص98-99.

وفي دراسة أجراها بريناردو وأومن (Brainar et Ommen 1977) لمقارنة أنماط تعلم الذكور والإناث أظهرت أن هناك فرقا واضحا في مجال أنماط التعلم بين الجنسين، في حين أظهر الذكور تفضيلا للتعامل مع الأرقام والتعلم عن طريق الخبرة المباشرة، فضلت الإناث التعامل مع الأشياء الملموسة والتعلم عن طريق الاستماع، وفي حين فضلت الإناث البيئة التعليمية المنظمة، أظهر الذكور عدم الاكتراث بذلك، كما أظهرت الإناث تفوقا على الذكور في مجال التحصيل وتوقعات الأداء.[1]

وفي دراسة أجراها قطامي ونجيب (Qatami et Najib 1993) التي كان عنوانها العوامل المؤثرة على الضبط الداخلي لدى كليات المجتمع في الأردن، يبين الفرق بين الذكور والإناث في أنماط التعلم ومستوى التحصيل وتوقعات الأداء يرجع إلى ممارسة الأبوين في تربية الأبناء إذ تختلف معاملة الأبوين للأبناء حسب الجنس والظروف الاجتماعية.

2-4-2- المستوى التحصيلي:

قام دن وسن وبرايس (Dunn, Sunn, Price, 1987) بدراسة لأنماط تعلم مجموعة من المتفوقين أكاديميا و مجموعة أخرى من الطلبة غير المتفوقين، وجدوا أن هناك اختلافا بين فئتي الطلبة في ستة مجالات، تتلخص في أن المتفوقين فضلوا أماكن دراسية هادئة منظمة وكانوا أكر مثابرة وأقل تحملا للمسؤولية، وفضلوا التعلم المبني على الحواس والقرون بالنشاط والحركة بينما فضل الطلبة غير المتفوقين التعلم من خلال حاسة السمع، كما أظهرت الدراسة أنه يمكن استخدام نمط التعلم كمؤشر للدلالة على مستوى التحصيل في مجال القراءة بصورة أفضل من استخدام نسبة ذكائه (IQ) لهذا الغرض.

وقام بوهل وبيرفين (Pohl et Parvin) بدراسة تهدف إلى الوقوف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي وأنماط التعلم، وقد بلغت عينة الدراسة (150) طالبا وطالبة، ووجد الباحثان أن الطلبة ذوي نمط الإدراك المجرد يحصلون على معدلات أعلى في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية، بينما حصل ذوو نمط الإدراك الحسي على معدلات أعلى في مجال الهندسة.

2-4-3- التخصص الدراسي:

افترض عدد من الباحثين وجود علاقة بين نمط تعلم الفرد و التخصص الذي يفضل دراسته، ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به أوسبو (Osipow 1981) على عينات من الطلبة يدرسون ثلاثة تخصصات مختلفة، وهي الاقتصاد المنزلي والتمريض وصحة الأسنان أن هناك تشابها في أساليب تعلم طلبة التخصص الواحد، واختلافا عن أساليب تعلم طلبة التخصصات الأخرى، وفي ذلك بالطبع إشارة واضحة للمدرس بضرورة تنويع أساليب التعلم كي تكون ملائمة لأنماط تعلم الطلبة.

[1]: محمد كاظم جاسم الجيزاني: **علاقة أنماط التعلم بذكاء طلبة الجامعة المستنصرية**، مجلة كلية التربية الأساسية، مصر، العدد51، 2007، ص288-289.

وقام بلوفينك (Blonvnick 1986) من محاولة قياس أنماط تعلم الطلبة على اختيارهم لمهنة الطب ووجد علاقة ملحوظة ذات دلالى إحصائية بين نمط التعلم والتخصص وقال الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس خاص بالكشف عن الإدراك التجريدي، فضلوا دراسة تخصصات تتصف بحاجتها لإجراء أبحاث عالية من الدقة العملية كعلم الأمراض مثلا: أما الطلبة الذين حصلوا على معدلات عالية على مقياس خاص بالكشف عن الإدراك المادي الحسي، فقد فضلوا دراسة مجالات تتطلب درجة أقل من الدقة العلمية ولها متطلبات ذات اتجاه حسي كالرعاية الأولية للأطفال والطب الأسري.[1]

2-5- النماذج المفسرة لأنماط التعلم:

2-5-1- نموذج دن دن لأنماط التعلم:

*** التعريف بهذا النموذج:**

يقدم هذا النموذج إطارا تعليميا علاجيا تشخيصيا، ويعتمد هذا النموذج على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومات في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلاءم نمط هذا الطالب، اهتم دن ودن في دراستهما لأنماط التعلم بعدة عناصر متفاعلة، فيها عناصر بيئية ومتغيرات اجتماعية وانفعالية وجسمية، ولكل منها عوامل فرعية، وقد تم تطوير نموذج دن ودن طوال 25 سنة على يد ريتا دن وكينيث دن.

*** افتراضات النموذج:**

يستند هذا النموذج إلى افتراضين:

1- من الممكن التعلم على أفضليات الفردية في البيئات التعليمية.

2- من الممكن استعمال إجراءات تعليمية متنوعة وتعديل البيئات التعليمية لتتلاءم مع أفضليات الطالب ونمطه المفضل.

وإذا تم تحقيق هذين الافتراضين، يتوقع تحسن قابلية الطالب نحو التعلم.

*** الأساس النظري لهذا النموذج:**

يبنى هذا النموذج على نظرية مفادها أن للفرد مجموعة من الصفات البيولوجية والخصائص التطورية التي ينفرد بها عن غيره، وتؤثر هذه الخصائص على كيفية تعلم الفرد لمعلومات ومهارات جديدة، وأنه إذا تم تصميم الأوضاع التعليمية بطريقة تستغل مراكز القوة والضعف في التعلم لدى الفرد، فإن نوعية التعلم سوف تتحسن.

[1]: محمد كاظم جاسم الجيزاني، **المرجع نفسه**، 2010، ص289-290.

*** أهداف نموذج دن ودن:**

تم تطوير نموذج دن ودن في مختلف الصفوف من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب، وبخاصة ذوي التحصيل المنخفض، والهدف الرئيسي للنموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملائمة التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة.

*** تنظيم النموذج والفائدة منه:**

لفهم كيف لهذا النموذج أم يساعد المعلم، يجب فهم كيفية تنظيمه واستعماله في التعليم والتعلم، إن المكونات الرئيسية لهذا النموذج تتضمن:

- مبادئ النموذج
- عناصر أنماط التعلم.
- تشخيص أنماط التعلم.
- أثر النموذج على الوضع التعليمي بأبعاده المختلفة.[1]

*** مبادئ وأسس النموذج:**

- الجميع بإمكانهم التعلم.
- البيئة التعليمية وطرق ومصادر التعلم يمكن توفيرها.
- للطلاب نقاط قوة ولكن تتفاوت من طالب لآخر.
- يمكن قياس نقاط القوة عند الطلاب وتطويرها.
- التحصيل يكون عاليا إذا ما تم تنظيم التعلم بين المعلم وطلابه حسب قدراتهم وميولهم.[2]

*** عناصر أنماط التعلم:**

عرف دن و دن 20 عنصرا ضمن هذا النموذج وفيمايلي تفصيل لهذه العناصر:

1- الأنماط البيئية:

- عنصر الصوت: هذا العنصر يعبر عن تفضيل الطالب للخلفية الصوتية أثناء تعلمه، إلى أي مدى يفضل الهدوء؟؟ وهل يفضل الضجيج والموسيقى أثناء تركيزه.

- عنصر الضوء: هذا العنصر يعبر عن مستوى الإضاءة المفضلة عند الطالب أثناء الدراسة والتعلم، هل يفضل ضوءا خافتا أم ساطعا؟؟

---

[1]: ليانا جابر، مها القرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص15-17.

[2]: النادي، عزة: **أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، العدد3، 2009، ص32.

– عنصر درجة الحرارة: ماهي درجة الحرارة التي تفضلها أثناء الدراسة أو القيام بفاعليات للتعلم؟؟ قد يفضل البعض غرفة دافئة والآخرون غرفة أقل دفئا.

– عنصر التصميم: يرتبط هذا العنصر بالغرفة وترتيب الأثاث إذ يختلف الطلاب في تفضيلهم لتصميم الغرفة والأثاث، هل تفضل أن تتعلم وأنت جالس على كرسي أو مقعد تقليدي؟؟ أم هل تفضل أقل رسمية مثل: أريكة، كرسي هزاز، سجادة على الأرض، وسادة؟؟

2- الأنماط الوجدانية:

– الدافعية: هذا العنصر يتعامل مع مستوى ونوع الدافعية لدى الطالب للتعلم الأكاديمي، بمعنى درجة اهتمام الطالب في التعلم المدرسي، هل لديك دافعية ذاتية (داخلية)؟؟ هل تثار دافعيتك من خلال التعامل مع الزملاء؟؟ هل تأتي دافعيتك بشكل رئيسي من تشجيع الكبار المسئولين عنك وتوجيهاتهم؟؟

– عنصر المثابرة: يرتبط هذا العنصر بمدى تصميم الطالب على التعلم والقيام بمهمته التعليمية، وكذا يرتبط بقدرة الطالب، وفترة الانتباه، ودرجة اهتمامه، في البقاء على تنفيذ مهمة واحدة حتى تنتهى؟؟ أم هل تفضل العمل على أكثر من مهمة فى آن واحد؟؟

– عنصر المسؤولية: إلى أي مدى تحب أن تتحمل مسؤولية تعلمك الأكاديمي؟؟ هذا العنصر يتعلق بمدى تفضيل الطالب للعمل بشكل مستقل ومعتمد على نفسه لأداء الوظائف وبأقل إشراف وتوجيه ممكنين، هل تفضل العمل بدون أن يقول لك أحد كيف تستمر؟؟ أم تفضل أن يشرف عليك أحدهم ويزودك بالتغذية الراجحة والإرشاد؟؟[1]

– عنصر البنية: هذا العنصر يتعلق بتفضيل الطالب أو عدم تفضيله لمجموعة من النشاطات والمهام الواضحة والمحددة، هل تفضل أن يتم إعلامك بشكل واضح ودقيق؟ ماهي المهام التعليمية المطلوبة منك؟؟ وكيف تستمر؟؟ وماهو المتوقع منك؟؟ هل تفضل أن تعطي هدفا وتترك وحدك لتقرر الإجراءات والخيارات التي ستقوم بها للوصول إلى هذا الهدف؟؟

3- الأنماط الاجتماعية:

– عنصر الذات: يرتبط هذا العنصر بمدى تفضيل الطالب لأن يقوم بمهامه التعليمية بمفرده، عندما تقوم بواجب معين، هل تفضل أن تعمل به وحدك؟؟ أم هل تفضل أن تعمل به كفرد من مجموعة؟؟ بعض الطلاب يفضلون أن يقوموا بمهامهم وحدهم، البعض يفضل أن يقوم بها مع الغير، والبعض يختلف في تفضيله حسب طبيعة المهمة المطلوبة؟؟

– عنصر الزوج: هذا العنصر يتعلق بتفضيل الطالب العمل مع فرد واحد فقط، ها تفضل أن تعمل مع زميل لك أكثر من أن تعمل كفرد في مجموعة؟؟ أم هل تفضل أن تعمل في مجموعة صغيرة أو أن تعمل وحدك؟

[1]: ليانا جابر، مها قرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص18-19.

– عنصر المجموعة والفريق: هل تحب أن تقوم بمهامك كعضو في فريق، أم هل تفضل أن تعمل بمفردك؟؟ هذا العنصر يساعد في تحديد ميول الفرد للعمل مع مجموعة صغيرة من الطلاب مع كثير من التفاعل والنقاش لإتمام المهمة كفريق أو ميله للعمل وحده.

– عنصر النضج: ماهو رد فعلك عند التعامل مع جهة سلطة؟ هل تحب أن تعمل مع شخص راشد أو مع المعلم؟؟ أم هل تستجيب بصورة سلبية للتفاعل مع المعلم أو الشخص الراشد أثناء المهمة؟؟ هذا العنصر يتعلق بميل الطالب للتفاعل وتلقي التوجيه من شخص راشد.

– عنصر التنويع: هذا العنصر يعبر عن مدى ميل الفرد للعمل في مهام متنوعة أثناء التعلم، هل تحب أن تكون النشاطات والإجراءات حسب روتين ونمط معين، أم متنوعة؟؟[1]

4– الأنماط الجسدية:

– العنصر الحسي: يتم التركيز في هذا العنصر على التعلم من خلال السمع، النظر، اللمس،هل تفضل التعلم و تلقي المعلومات عندما تستعمل في الأنشطة مواد بصرية (عرض صور، خرائط، قراءة)، أم نشاطات سمعية (السماع إلى أشرطة، المحاضرات، الموسيقى)، أم الانهماك في أنشطة حس حركية (مثل: تدوين الملاحظات، العمل في مشاريع تستلزم صنع أشياء، مشاريع علوم، كتب، قصص، ويوميات....).

– عنصر تناول الطعام والشراب: هذا العنصر يركز على الحاجة للأكل والشرب والمضغ أثناء الانهماك في نشاطات التعلم، هل تفضل أن تشرب شيئا أثناء الدراسة؟؟

– عنصر الوقت: هذا العنصر يتناول مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم، هل تفضل أن تقوم بمهام تحتاج إلى تركيز في الصباح الباكر، الصباح المتأخر، الظهر المبكر، الظهر المتأخر، المساء؟؟

– عنصر الحركة: هل تستطيع أن تبقى جالسا في مكانك لفترة طويلة طالما أنت مهتم بما تقوم به، أم هل تفضل أن تتحرك من وقت لآخر، هل تفضل أن تقف، تمشي، تغير من وضعك لجسمك، يهتم هذا العنصر بالدرجة التي يفضل بها المتعلم تحريك الجسم، ربما بصورة غير واعية أثناء القيام بالمهام التعليمية.

5– الأنماط النفسية:

– العنصر الشمولي/التحليلي: هذا العنصر يتعلق بتحديد فيما إذا كان الطالب يتعلم بشكل أفضل إذا تناول موضوع الدراسة بشكل كامل، أو تناول الموضوع على شكل مهام متسلسلة، يهتم الطلاب الشموليون بالمعنى العام والنتائج النهائية وهم يحتاجون أن يبدأو بمقدمة، أو صورة كبيرة عن الموضوع قبل أن يبدأو بالعناصر الجزئية، أما التحليليون فيفضلون أن يتعلموا التفاصيل بصورة متسلسلة، ثم يضعوا هذه الأجزاء مع بعضها من أجل التوصل إلى الصورة الكبيرة.

– عنصر كرة الدماغ: يرتبط هذا العنصر بسيادة كل من الجانبين الأيمن والأيسر من الدماغ، حيث يتصف الطلاب الذين يسيطر عليهم الجانب الأيسر بأنهم تحليليون ومتسلسلون في التعلم.

---

[1]: ليانا جابر، مها قرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص19.

– العنصر الاندفاعي/ التأملي: هذا العنصر يتعلق بدرجة سرعة التفكير، هل تفضل أن تتوصل إلى قراراتك بسرعة؟؟ أم هل ترفض أن تأخذ بعض الوقت للتفكير ببدائل وتقييم جميع الاحتمالات الممكنة قبل اتخاذ القرار.[1]

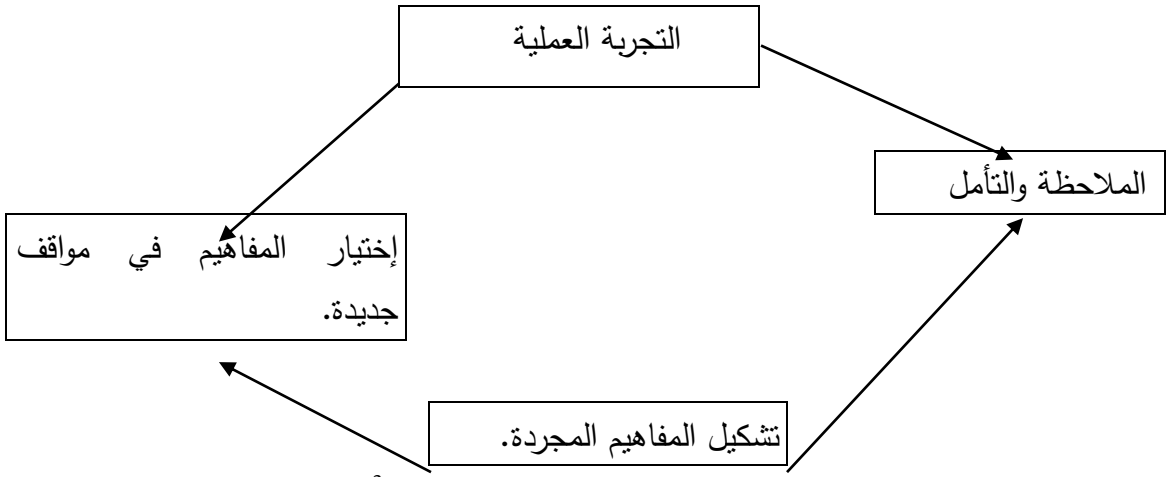
2-5-2- نموذج كولب:

* التعريف بالنموذج:

يقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار (Jung)، وهي أن السلوك لا يرجع إلى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة إلى نمطين الطلبة: المنبسطين أو المتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكمين أو القضائيين.

ونموذج التعلم التجريبي لكولب (Kolb 1984) أي التعلم من خلال الخبرة الحسية والذي طوره ديفيد كولب وروجرز فراي يتكون من أربع عناصر: التجربة التأملية، والملاحظة، والتأمل، تكوين المفاهيم المجردة واختبارها في ظروف جيدة.[2]

وقد عرض النموذج دورته المشهورة للتعلم التجريبي، أو ما يعرف بدورة التعلم الطبيعي، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (3): يوضح دورة التعلم الطبيعي لكولب (ليانا جابر :2004، 35).[3]

[1]: ليانا جابر، مها قرعان: **المرجع نفسه**،2004، ص20-22.

[2]: أبو النادي، هالة: **أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، العدد1، ص70.

[3]: ليانا جابر، مها قرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص35.

2-5-3- نموذج الفورمات:

* التعريف بالنموذج:

يعتبر نظام الفورمات نموذجا علاجيا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع من التفكير أو نمط التعلم.

وقد تم تطوير نظام الفورمات من قبل مكارثي بالاستناد إلى نظريات كولب، وتستند أنماط التعلم هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات، وقد بني هذا النموذج على نظرية ديفيد كولب، تصف عمليتا الإدراك والمعالجة في عملية التعلم، فبينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم، يفضل معظمهم طريقة واحدة محددة:

- المتعلم التخيلي: يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه، ويتفاعل جديا ويتأمل بخبرته، يحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معيننا.
- المتعلم التحليلي: يبحث عن الحقائق والمعلومات، ويشكل الأفكار، ويفضل العمليات المجردة والتأمل، يحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه.
- المتعلم المنطقي: يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات يحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط، المعالجة المجردة.
- المتعلم الديناميكي: يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، يجب التجريب وفحص تجاربه عمليا.

* فوائد تطبيق نظام الفورمات:

- تحسين استرجاع المعلومات.
- تحصيل أفضل.
- زيادة الدافعية.
- مهارات تفكير متطورة.
- تناقص الحاجة للتعليم العلاجي.[1]

[1]: ليانا جابر، مها قرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص38 ص49.

* أنواع وأنماط التعلم حسب نموذج الفورمات:

الجدول رقم (1) يوضح: أنواع أنماط التعلم حسب نموذج الفورمات.[1]

نمط التعلم	القدرات المستغلة في التعلم	الوصف
مفكر تقاربي (Converger)	المفاهيم المجردة والتجريب النشط	*القدرة على تطبيق الأفكار عمليا. *يمكنه التركيز على مسائل محددة وتحليلها.
مفكر تباعدي (Diverger)	التجربة العملية والملاحظة التأملية.	*قوي في مجالات القدرات التخيلية. *جيد في إنتاج الأفكار ورؤية الأشياء من أكثر من زاوية. *يهتم بالأشخاص. *له اهتمامات ثقافية واسعة.
مفكر تمثيلي (Assimilator)	تجريد المفاهيم والملاحظة التأملية.	*قدرة كبيرة على إبداع النماذج النظرية. *القدرة على التحليل الاستقرائي. *يهتم بالمفاهيم المجردة أكثر من اهتمامه بالأفراد.
مفكر تلاؤمي	التجربة العملية والتجريب النشط.	*قوي في عمل الأشياء. *مغامر. *أداؤه جيد عندما يطلب منه الاستجابة السريعة للظروف المستجدة. *قدرة حدسية على حل المشكلات.

[1]: ليانا جابر، مها قرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص37.

*** مهارات أنماط التعلم حسب نموذج الفورمات:**

جدول رقم (2): يوضح مهارات أنماط التعلم حسب نموذج الفورمات.

التعلم الديناميكي	إذا؟؟	المتعلم التخيلي	لماذا؟؟
*التعديل.		*الاستماع.	
*التكيف.		*التحدث.	
*المغامرة.		*التفاعل.	
*الإبداع.		*العصف الذهني.	
المتعلم المنطقي	ماذا؟؟	المتعلم التحليلي	كيف؟؟
*المشاهدة.		*التجريب.	
*التحليل.		*التحسين.	
*التصنيف.		*المناورة.	
*وضع النظريات.			

2-5-4- نموذج هيل:

اعتبر هيل النمط الذهني الطريقة التي يستقبل بها الطلاب المعلومات ويعالجونها لاستئناف المعاني من بيئتهم وخبراتهم الشخصية، وقد رأى أن الأنماط الذهنية تعتمد على الخلفية العائلية، والمواهب والأهداف الشخصية والخبرات التي تؤثر جميعها على الطرق المفضلة عند الفرد،لإدراك المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، كما قام هيل بتطوير أداة لتشخيص النمط الذهني عند الفرد، لإدراك المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، كما قام هيل بتطوير أداة لتشخيص النمط الذهني عند الفرد، وأدرج أربعة أبعاد أساسية تتفاعل مع بعضها البعض، مكونة النمط الذهني عند الفرد وهي: الرموز ومعانيها، والمحددات الثقافية، وأشكال الاستنتاج والذاكرة التعليمية.[1]

2-6- تصنيف أنماط التعلم:

صنفت أنماط التعلم حسب نموذج أونزوبارنز (Owens et barnes ,1982) إلى ثلاثة أنماط هي:

2-6-1- نمط التعلم التعاوني:

وفيه يتوصل الطالب إلى هدفه من خلال العمل المخطط له مع مجموعة، ويعرف السيد (1995) التعلم التعاوني بأنه: "أسلوب من أساليب التعلم والتعليم يقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير

[1]: جابر ليانا، مها قرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص16، ص39.

متجانسة، حيث يتعاون أفراد المجموعة الواحدة لتحقيق أهدافهم المشتركة، وتعرفه مكنيرني (Mecenerney) المشار إليه في سعادة (2008) بأنه إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة يتراوح عدد أفرادها بين 4 إلى 6 طلاب، ويتعاون طلبة المجموعة لتحقيق هدف أو أهداف مشتركة، ويعرفه كل من سميث (Simith et Johnson) المشار إليه في سعادة (2008) بأنه إستراتيجية تدريس تتضمن مجموعة صغيرة من الطلبة يعمل أفرادها سويا بهدف تطوير الخبرة التعلمية لكل عضو فيها وإلى أقصى درجة ممكنة من الفاعلية.

*عناصر التعلم التعاوني:

– الاعتماد الإيجابي المتبادل: يجب أن يدرك كل فرد من أفراد المجموعة أن نجاح هذا العمل هو مسؤولية الجميع، وأنهم يتقاسمون النجاح والفشل، وأن كل فرد مسؤول عن مستوى انجاز الآخرين.

ولتعزيز بناء الاعتماد الإيجابي المتبادل فإن من الممكن إعطاء مكافآت لجميع أعضاء المجموعة إذا وصل إتقان كل فرد منهم إلى معيار معين.

– التفاعل وجها لوجه: ويشمل التبادل اللفظي بين أعضاء المجموعة مما يولد علاقات بينهم تقوم على الالتزام وتقديم العون والمساعدة والشعور بالمسؤولية نحو الآخرين والتأثير والتأثر بأفكارهم.[1]

– المسؤولية الذاتية: يشير هذا العنصر إلى الأطفال الذين يعملون اليوم معا سيعملون وحدهم في الغد(أبو حرب، 2004)، حيث يكون الفرد مسؤولا عن تعلمه ومحاسبا عليه أمام مجموعته، ولهذا لابد من تقويم عمل فرد من أفراد المجموعة.

– المهارات الخاصة بالأشخاص ومهارات المجموعة الصغيرة: العمل في المجموعة التعاونية يتطلب من الفرد امتلاك مهارات اجتماعية لكي ينجح ويكون عضوا فاعلا، لذلك فإنه لابد من تقديم تدريب مناسب على بعض المهارات الاجتماعية لأفراد المجموعة وعليهم أن يكونوا واضحين وصريحين مع بعضهم وأن يحلوا مشاكلهم الداخلية بطرق إيجابية.

– المعالجة الجماعية: يمثل هذا العنصر المبدأ التالي: نحن نعتني ببعضنا ونشارك بقدرتنا مع المجموعة ولا أحد يشعر بالوحدة والعزلة (أبو حرب، 2004) حيث يعمل أفراد المجموعة كفريق عمل واحد، وتكون المجموعة ككل مسؤولة عن تحقيق الأهداف الموكلة لها، ويتحدث أعضاء المجموعة عند مناقشة عملهم عن تعاونهم وتقدمهم نحو تحقيق الأهداف ومدى محافظتهم على علاقات إيجابية فعالة.

2-6-2- نمط التعلم التنافسي:

التعلم التنافسي كما يعرفه أوينز وستراتون (Owens et Straton) المشار إليه في (زيتون، 2003) هو التعلم الذي يحقق فيه الطالب هدفه فقط، في حال فشل الآخرين في أن يحققوا أهدافهم فهذا النمط يقوم على

[1]: جمال محمد حسين مبارك: **أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، عمان، 2010، ص 27-28.

التنافس الشديد بين الطلبة، والذي قد يصل إلى أن يعمل الطلبة ضد بعضهم البعض خاصة عندما يكون التقدير والفوز لطالب واحد أو مجموعة قليلة من الطلبة، ما يولد شعورا لدى الطلبة بأن نجاحهم يعتمد على إخفاق زملائهم فيصبح الطالب غير راغب بمساعدة زميله بل قد يعمل على إفشاله.

ويعرف التعلم التنافسي بأنه: التعلم الذي يتنافس فيه الطلاب، ويتناسب نجاح الطالب فيه تناسبا عكسيا مع نجاح زميله، وهكذا لا يجد الطالب مبررا للتعاون مع زميله وفي هذا النمط تقارن درجات الطلبة مع أفضل درجة في الصف (العمر، 2001).[1]

ويعرف الجيري والديب (1998) التعلم التنافسي بأنه التعلم الذي يبذل فيه الفرد أقصى جهد للحصول على أعلى درجة أو مكافأة مادية أو معنوية بينما يفشل الآخرون في الحصول على هذه المكافأة، ليكون هو الفائز الأول، وفي التعلم التنافسي تكون حركة الفرد باتجاه هدفه معيقة لتحرك الآخرين نحو أهدافهم.

ويعرف النجدي (1996) بأنه التعلم الذي يتنافس فيه الطالب مع زملائه لتحقيق هدف لا يتوصل إليه عادة إلا طالب واحد أو عدد قليل من الطلاب تنازليا لبيان نتيجتهم في تحقيق الهدف المتنافس عليه، ما يتطلب منهم العمل بدقة وسرعة، ويحدد المعلم في هذا النمط مخرجات التعلم المطلوبة في كل مهمة، وينتظر أن يحاول الطالب تقديم العمل بصورة أفضل وأسرع من باقي زملائه حيث سيكون التقييم بالمقارنة مع الزملاء ثم ترتيب النتائج: الأول، فالثاني، فالثالث.... وهكذا.

ويكن التعزيز والمكافأة لمن ينجزون أعمالهم بسرعة وبدقة، والهدف التنافسي هو الهدف الذي يعمل المتعلم على انجازه بشكل فردي بالاعتماد على نفسه ويتنافس في الوصول إليه مع الأفراد الآخرين في مجموعته (صفة) للحصول على أعلى تقدير.(دروزة، 2001)

ويتحدث النجدي (1996) عن شكلين للتعلم التنافسي:

*التنافس الفردي:

وفيه يوزع الطلاب على مجموعات ثلاثية غير متجانسة تحصيليا، ينفذ أفراد المجموعة المهمة المنوطة بهم، ثم يجري تقييم لنتائجهم حيث يرتبوا وفق أدائهم إلى أول وثاني وثالث، ثم ينتقل كل فرد إلى مجموعة جديدة تضم رتبته نفسها من مجموعات أخرى، وبذلك تكون مجموعات جديدة متجانسة من حيث الرتب تكلف بمهمة جديدة وتنافس جديد وهكذا، تتميز هذه الطريقة بأنها تعيد ترتيب المجموعات وفق رتبهم مما يعطي فرصا لمن يفز بالفوز، كما أنها تنقل الفائزين إلى مهمات تعلمية أكثر تعقيدا، لكن هذا الأسلوب لا يشجع على التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة.

*التنافس الجماعي:

وفيه يتعلم الطالبة تعاونيا داخل مجموعاتهم ثم تتنافس المجموعات كوحدات واحدة مع بعضها، ويتم تقدير درجة كل مجموعة بناء على إسهام كل عضو وتكافؤ المجموعة التي تحقق الدرجة الأعلى.

[1]: جمال محمد حسين مبارك: **المرجع نفسه**، 2010، ص28-29.

وعن دور المعلم في التعلم التنافسي يورد جونسون وجونسون أدوار المعلم في كل من الآتي:

- تحديد مخرجات التعلم المهمة.
- إعطاء التوجيهات والإرشادات حول القواعد أو المهام المطلوبة دون تقديم عون لطالب أكثر ن غيره.
- السماح لأفراد الصف بالتنافس ومراقبة تحصيل بعضهم البعض ومعرفة ترتيبهم في الصف.
- أن تعليمات المعلن غالبا ما تكون من النوع:

*أنه المهمة لوحدك.

*اجتهد للوصول إلى الهدف بشكل أسرع وأدق من الآخرين.

* لا تعر انتباها لتعليقات الآخرين.

* اطلب المساعدة من المعلم فقط.

- تعزيز الطلبة الذين يعملون بمفردهم ويؤدون العمل بشكل أفضل وأسرع من زملائهم.
- تبديل مراكز الطالب جونسون وجونسون (Johnson et Johnson, 1987) محددا دور الطالب بمايلي:

* بذل أقصى ما لديه لتحقيق الهدف بسرعة ودقة.

* عدم تقديم المساعدة للآخرين.

* مضاعفة جهده لتحسين ترتيبه أو المحافظة عليه.

* التنافس بقوة في كل مهمة.

وعلى الرغم من أن التعلم التنافسي يغيب التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، ويوجد تفاعلا سلبيا، ويرفع القلق و الشك، وينمي حب الذات، إلا أن كثيرا من المعلمين وعلماء النفس يرون أن المنافسة الشريفة هي جزء حيوي في عملية التعلم والتعليم (البغدادي، 2005).[1]

فالتنافس الشريف إيجابي، يفجر الطاقات، ويكون حافزا لمضاعفة الجهد ويحدث بين الأفراد كما يحدث بين الجماعات، وهو موجود في كل الأمكنة والأزمنة، بل أن الدول والأمم المتقدمة تعمل على تشجيع التنافس الشريف البناء لتحقيق التقدم والازدهار، ولعل المجتمعات الرأسمالية خير مثال على وجود التنافس بين الأمم والجماعات والأفراد (دروزة، 2006).

ويسهم التعلم التنافسي في انجاز المهمة بشكل أسرع، وهو فعال في حث الطلاب على التعلم وزيادة اهتمامهم نحو المادة، وقد أظهرت دراسة أوكيبكولا واجيوني (Okebkola et Orgunniyii)، المشار إليها في العبادي (2004) أن كفاءة التلاميذ في المهارات العلمية كانت أفضل في التعلم التنافسي منها في التعلم التعاوني.

[1]: جمال محمد حسين مبارك: **المرجع نفسه**، 2010، ص29-31.

المهارات التنافسية:

لا يحتاج الموقف التنافسي إلى كثير من المهارات، وأهم المهارات المطلوبة للموقف التنافسي:

* المهارة الأولى: فهم الطالب لقواعد العمل وطاعته لها، وهذا يتطلب وضع قواعد واضحة ومحددة بحيث يشعر الطالب أنه يعمل في بيئة تضمن له العدالة، كما يقلل ذلك من الاعتراضات والشعور بالظلم.

* المهارة الثانية: تدريب المتعلم المتنافس على أن يكون فائزا متواضعا أو خاسرا متسامحا.

* المهارة الثالثة: التمتع بالمنافسة بغض النظر عن المكسب والخسارة.

*المهارة الرابعة: توجيه المتنافسين وإرشادهم.

2-6-3- النمط الفردي:

في هذا النمط يعمل الطالب لوحده أو بقليل من التفاعل مع زملائه لإنجاز المهمة التعليمية الموكلة إليه حيث يتحمل الطالب لوحده نجاحه أو فشله وبمعزل عن بقية الطلاب.

يقوم التعلم الفردي على استقلالية المتعلم في تعلمه المحتوى التعليمي، وتقديم مجموعة من الطرق التعليمية المحددة له تحت إشراف المعلم، تنسجم مع إمكانياته مما يمكنه من تحقيق أهداف الموقف التعليمي.[1]

2-7- قياس نمط التعلم:

يعتبر تشخيص نمط التعلم من الأمور المهمة من أجل تطور الطلبة:

*الاستبيانات:

توجد عدة طرق لقياس نمط تعلم الطلاب في كل مرحلة تعليمية، ومن هذه الطرق:

الاستبيانات ومن أمثلتها استبيان أنماط التعلم ذات الرسومات للأطفال من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني الأساسي، وإستبانة أنماط التعلم (LTC)، للشبان في الصفوف 3-12 وهي مكونة من 104 فقرات متعلقة بأنماط التعلم البيئية والعاطفية والجسمية والاجتماعية والنفسية للفرد (Dunn , Dunn et Price, 1985) وإستبانة دراسة الظروف المفضلة للعمل والتعلم للكبار، والمكونة من 100 فقرة (Dunn, Dunn, et Price, 1985) وتزودنا هذه الإستبانات بعد تطبيقها وتحليلها للمعلومات حول كيفية إدراك الطلاب وتفاعلهم واستجابتهم للبيئة التعليمية (Griggs, 1991)، وبالتالي تمكننا من إجراء التدخل المناسب وتقديم الإرشاد المناسب لتمكين الطلاب من التعلم بأفضل طريقة ، وعلى الرغم من أن استعمال هذه الأدوات وحدها لا يكفي فإنها تشير إلى نمط الطالب المفضل.[2]

[1]: جمال محمد حسين مبارك: **المرجع نفسه**، 2010، ص31 ص33.

[2]: جابر ليانا، مها القرعان: **المرجع نفسه**،2004، ص49-50.

***أدوات أخرى لتشخيص أنماط التعلم عند الطلبة:**

يفضل استعمال كتابة اليوميات كوسيلة من وسائل أخرى، قبل أن يبدأ الطلاب بالاحتفاظ باليوميات يجب أن يتم إعطاؤهم مجموعة من التعليمات حول كيفية كتابة اليوميات، وعلى هذا يجب أن يركزوا، بحيث يحتفظ كل طالب بسجل حول انطباعاته عن الموضوع وعن معلمه وعن زملائه الطلاب وعوامل أخرى تؤثر على تعلمه،كما يجب توجيه الطلاب إلى وصف الأحداث فقط التي يعتقدون أنها ذات صلة، وتدوين المشاكل التي يواجهونها في التعلم، وماهو تخطيطهم للتعامل معها.

يتم جمع اليوميات من الطلاب على فترات منظمة، وتصويرها ومن ثم إرجاعها فورا إلى أصحابها، ويجب إعلام الطلاب إلى أن اليوميات ستعامل على مستوى عال من السرية.

ويمكن استخدام طرق غير رسمية لتشخيص نمط تعلم الطلبة، ومن هذه الطرق ملاحظة المعلم للتلاميذ، أثناء التعلم وجمع معلومات بهدف التشخيص، كذلك إجراء مقابلات مع الطلبة.

***قياس أنماط التعلم حسب نموذج دن و دن:**

من القضايا المهمة حسب نموذج دن ودن عملية تشخيص أنماط التعلم الفردية عند الطلاب، كيف تعرف ماهو نمط التعلم لكل طالب؟؟ ومن طرق تحديد نمط تعلم الطالب: الإستبانات، والامتحانات، والمقابلات، والمشاهدات، وتحليل ما يصدر عن الطلاب.

قام دن و دن وغيرهما بتطوير استبانات عدة، ومن هذه الإستبانات إستبانة أنماط التعلم (LSI) التي طورها دن ودن، وإستبانة أنماط القراءة (RSI) التي طورها برايس وكاربو ودن، وبروفيل أنماط التعلم، الذي طوره كيفي ومونك، وقد تم تطوير وتعديل هذه الأدوات مرات عدة في السنوات الخمس عشرة الأخيرة وأوصى باستعمال هذه الأدوات لتشخيص أنماط التعلم على سبيل المثال: صممت آخر إستبانة أنماط التعلم (LST) 3-12، وتحتوي على 104 بنود، من نوع الاختيار من متعدد، حيث يقرأ الطالب كل بند، وعليه أن يختار واحد من خمسة خيارات.[1]

[1]: جابر ليانا، مها قرعان: **المرجع نفسه**، 2004، ص29، ص51.

الخلاصة:

التعلم عملية أساسية في الحياة، لا يخلو منها أي نشاط بشري، بل هو جوهر هذا النشاط، فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل خبرته الفردية فعن طريقه ينمو ويتقدم ونحن من خلال هذا الفصل تطرقنا إلى أنماط التعلم من خلال: تعريفها، وشروطها، أهميتها، والمبادئ العامة للتعلم، وأهمية التعرف على أنماط التعلم وعناصره، والعوامل المؤثرة عليه، والنماذج المفسرة لأنماط التعلم، وتصنيف أنماط التعلم، وأخيرا تشخيص نمط التعلم.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية.

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- مجتمع الدراسة.

4- عينة البحث.

5- أدوات الدراسة.

6- مجالات الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة.

تمهيد:

تعتبر المنهجية ركنا أساسيا وشرطا تقوم عليه الدراسة في جميع البحوث العلمية، فالمنهجية تشكل ضرورة حتمية بخطواتها لدراسة موضوع البحث وتسهل للباحث عملية الكشف عن مختلف المشكلات والظواهر الاجتماعية والأسباب والعوامل المؤدية إلى ظهورها، كما ترتكز دقة النتائج التي توصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات التي يستخدمها أثناء إجراءه لبحثه.

وفي هذا الفصل تطرقنا إلى الجانب الميداني والعملي للدراسة، بداية بالمنهج المتبع في الدراسة وطريقة اختيار العينة، ثم الدراسة الاستطلاعية ومجتمع البحث ثم أدوات الدراسة التي اعتمدت عليها الباحثتان، وطريقة تصحيحها ومجلات الدراسة، والوقوف على الخصائص السيكومترية بعد تحديد كيفية تحليل هذه البيانات بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.

1- منهج البحث:

المنهج هو: الخطوات التي يتبعها الباحث في دراسته أو بحثه بأفكار منظمة واختيار الطريقة المناسبة لدراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة أو إثبات ما يريد إثباته.

ويعرف محمد العساف منهج البحث بأنه: الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على تسيير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة المعلومة.[1]

والمنهج في هذه الدراسة هو: المنهج الوصفي الذي يسعى الباحث من خلاله إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة محل الدراسة كما في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا، وذلك من خلال جمع الحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى حقائق علمية دقيقة وهذا ما تؤكده فاطمة عوض وآخرون على أن المنهج الوصفي لا يتم على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج لذلك كثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة بالإضافة إلى استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج استنتاجات ذات الدلالة والوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة الخاصة بموضوع الدراسة[2].

---

[1]: صالح محمد عساف: **المنهل للبحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكة، المملكة السعودية، الطبعة 1، ص90.

[2]: فاطمة عوض صابر، ميرفت علي نفاجة: **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع النفسية، الإسكندرية، الطبعة1، 2002، ص87.

وتندرج الدراسة ضمن دراسات العلاقات المتبادلة والتي تدرس العلاقات بين الظواهر وتحليلها والتعمق فيها، قصد معرفة الارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى، وهو يمثل مستوى متقدم من الدراسات الوصفية وتتخذ عدة أشكال منها دراسة حالة والدراسة الارتباطية والدراسات العلية المقارنة[1].

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم خطوات البحث العلمي نظرا لما توفره للباحث من معلومات عن الموضوع محل الدراسة فهي تسمح باستطلاع الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث، كما أنها تساعد الباحث في مرحلة لاحقة من صياغة مشكلة البحث، ووضع الفروض التي سيتم اختيارها وضبط عينة البحث والأدوات المناسبة الواجب استخدمها، وكل هذا تماشيا مع الأهداف المسطرة للدراسة.

أهداف الدراسة الاستطلاعية: تتمثل الأهداف الخاصة بالدراسة في النقاط التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة وصعوباته.
- اختيار العينة للدراسة الأساسية بصفة عامة.
- فحص الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى صلاحيتها.
- محاولة ضبط الفرضيات قبل الشروع في الدراسة الأساسية.
- ولتحقق هذه الأهداف تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من ثانوية تابلاط المختلطة تتضمن (40) من شعبتين آداب وفلسفة وعلوم تجريبية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقمنا باختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية.

جدول رقم(3): يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

الشعبية / الجنس	ذكر	أنثى	مجموع	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	10	15	25	٪62.5
علوم تجريبية	3	12	15	٪37.5
المجموع	18	27	40	٪100
النسبة المئوية	٪32.5	٪67.5	٪100	/

يبين الجدول رقم(3): توزيع العينة الاستطلاعية التي شملت(40) متمدرس منهم (25) تلميذة و(15) تلميذ بنسبة 32.5٪ ذكور و67.5٪ إناث، حيث نجد أن عدد تلاميذ شعبة الأدبي (25) منهم (15) إناث و(10) ذكور منهم وهذا راجع إلى ارتفاع نسبة الإناث على الذكور في شعبة آداب وفلسفة وفي شعبية علوم تجريبية عدد التلاميذ (15) منهم (03) ذكور و(12) إناث وذلك راجع لارتفاع عدد تلاميذ الأدبي.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى مايلي:

[1]: فاطمة عوض صابر، ميرفت علي نفاجة: **المرجع نفسه**، 2002، ص95.

1- تحديد ميدان الدراسة وذلك من خلال المقابلة مع مستشار التوجيه لمعرفة وحصر عدد التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوية وتحديد فترة توزيع مقاييس الدراسة.
2- تعميق المعرفة بموضوع الدراسة والتعرف على أهمية البحث وتحديد فرضياته.
3- تقدير الوقت اللازم لتطبيق أدوات الدراسة.
4- تجميع الملاحظات لتحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.
5- التعرف المباشر على مدى تجاوب أفراد العينة مع إجراءات الدراسة.
6- حصر الوسائل المادية الواجب توفرها لتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية .

كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، مما يسمح باعتمادها في الدراسة الأساسية، وفيما يلي عرض لهذه الخصائص السيكومترية للأداتين:

1-الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ماوراء المعرفة:

أولا:الصدق.

وتم حساب صدقه من خلال الاتساق الداخلي وفي هذه الطريقة يعتمد على مدى ارتباط وحدات البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل.[1]

جدول رقم (4): يمثل مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية.

أبعاد المقياس	التخطيط	المراقبة	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط	.....	0.644**	0.703**	0.799**
المراقبة	.....	.....	0.695**	0.766**
التقويم	.....	.....	.....	0.735**

يوضح من خلال الجدول رقم(4) أن مقياس ماوراء المعرفة يتضمن درجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث ارتبطت أبعاده الثلاثة بالدرجة الكلية بمعامل الاتساق كلها دالة عند (0.01**).

[1]: سعد عبد الرحمن: **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة 3، 1998، ص170.

ثانيا: الثبات.

تم التأكد من ثبات الاختبار بواسطة إعادة التطبيق وهي تعتبر من أبسط الطرق وأسهلها في تعيين معامل ثبات الاختبار، وتتلخص هذه الطريقة في تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم يعاد تطبيقه مرة أخرى على نفس المجموعة، ويحسب معامل الارتباط بين التطبيقين للتحصل على معامل ثبات درجات الاختبار.[1]

تم التأكد من الثبات من خلال إعادة التطبيق على عينة متكونة من (40) تلميذ وتلميذة، ثم أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس العينة بفاصل زمني قدره أسبوع وتم إيجاد معاملات الارتباط الثلاثة للمقياس وللدرجة الكلية وتم حسابه بمعامل الارتباط بارسون بين الاختبارين حيث بلغت في بعد التخطيط (r=**0.633) وبعد المراقبة (r=**0.758) وبعد التقويم (r=**0.670) والدرجة الكلية (r=** 0.777) وكانت قيم المعاملات بين التطبيق الأول والثاني لمقياس مهارات ماوراء المعرفة بدلالة (sig=0.000) وهو دال إحصائيا عند مستوى (α=0.01).

2- الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التعلم:

أولا : الصدق

تم حسابه بنفس طريقة مقياس مهارات ماوراء المعرفة وهو الصدق بالاتساق الداخلي وفيما يلي جدول يوضح ذلك :

[1]: سعد عبد الرحمن **:المرجع نفسه**، 1998، ص166.

الجدول رقم (5): يمثل معاملات الارتباط بين الفقرات في مقياس أنماط التعلم في أنماطه الثلاثة والمجال ككل.

النمط التعاوني رقم الفقرة	معامل الارتباط	النمط التنافسي رقم الفقرة	معامل الارتباط	النمط الفردي رقم الفقرة	معامل الارتباط
2	**0.4676	1	**0.465	4	**0.502
3	**0.532	9	**0.588	6	**0.362
5	**0.569	17	**0.483	8	**0.375
7	**0.568	18	**0.560	13	**0.388
10	**0.491	21	**0.326	15	**0.584
11	**0.722	24	**0.418	19	**0.564
12	**0.517	26	**0.630	20	**0.435
14	**0.691	29	**0.716	22	**0.564
16	**0.696	32	**0.615	23	**0.526
25	**0.613	33	**0.411	27	**0.597
30	**0.537	34	**0.488	28	**0.316
35	**0.601	36	**0.625	31	**0.556

من خلال الجدول رقم (5): يظهر أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول التعاوني والمجال ككل تتراوح بين (0.476–0.722) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) حيث كان أعلاه الفقرة (11) وكانت أدناه الفقرة (2)، كما يظهر الجدول أيضا أن معاملات الارتباط فقرات المجال التنافسي والمجال ككل تراوحت بين (0.326–0.716) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01) حيث كانت أعلاه الفقرة (29) بينما كانت أدناه الفقرة (21)، وكما يظهر الجدول أيضا أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الفردي والمجال ككل تراوحت بين (0.316–0.597) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) حيث كانت أعلاه الفقرة (27) بينما كانت أدناها (28).

ثانيا : الثبات.

تم حسابه بإعادة التطبيق وبمعامل الارتباط لبارسون، حيث بلغت في النمط الفردي (r=**0.60) والنمط التنافسي (r=0.776) والنمط التعاوني (r=0.785) بدلالة (sig=0.00) وهو دال إحصائيا عند مستوى (α=0.01).

3- مجتمع الدراسة:

الهدف الأساسي من البحث تعميم عليه النتائج النهائية ومن خلاله يختار مجتمع البحث ذكور وإناث في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبتين آداب وفلسفة وعلوم تجريبية بثانويتين من مدينة تابلاط الذين يتراوح أعمارهم بين (18-20) سنة المسجلين في العام الدراسي (2016/2015) وقد بلغ عددهم 556 تلميذ بالسنة الثالثة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الثانويتين.

الجدول (6): يمثل توزيع التلاميذ حسب الثانويتين.

الجنس / ثانوية	ثانوية تابلاط المختلطة	ثانوية علام عبد القادر	المجموع
ذكور	105	90	195
إناث	175	186	361
المجموع	280	276	556

4-عينة البحث الأساسية:

شملت عينة البحث الأساسية (120) متمدرسا، بلغ عدد الذكور(45) تلميذ بنسبة (37.5٪) من العينة، كما بلغ عدد الإناث (75) تلميذة بنسبة (62.5٪) وبهذا الشكل أفراد العينة يمثلون (21.58٪) من مجموع المجتمع الأصلي، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (7): يمثل توزيع عينة البحث الأساسية.

ثانوية / الجنس	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع	النسبة المئوية
ثانوية تابلاط المختلطة	25	45	70	٪58.33
ثانوية علام عبد القادر	20	30	50	٪41.66
المجموع	45	75	120	٪100

يمثل الجدول توزيع عينة البحث الأساسية والذي تكون أغلبيته من الإناث حيث بلغ عددهم 45 تلميذة بثانوية تابلاط المختلطة وعدد الذكور25 وذلك لأن أغلب تلاميذ المؤسسة إناث، كما بلغت النسبة المئوية لتلاميذ الثانوية ذكور وإناث 58٪ من مجموع عينة البحث الأساسية ، أما بثانوية علام عبد القادر فبلغ عدد الإناث 30 وعدد الذكور 20وهو يرجع أيضا إلى أن أغلب التلاميذ المتمدرسين إناث، كما بلغت النسبة المئوية للذكور والإناث 41.66٪ من مجموع عينة البحث الأساسية.

5- أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية أدوات القياس التالية:

5-1- مقياس مهارات ماوراء المعرفة:

اختارت الباحثتان مقياس مهارات ماوراء المعرفة لمنى توكل السيد إبراهيم (2012) هذا الاختبار طبق على عينة من طالبات الجامعة وهو مطبق بالبيئة المصرية والعربية.

يتكون المقياس من 30 فقرة أو عبارة، منها (12) عبارة لقياس التخطيط، و(10) عبارات لقياس المراقبة و(7) عبارات لقياس التقويم، و في كل عبارة أو إجابة يختار المفحوصين إحدى الإجابات التالية (دائما، أحيانا، نادرا).[1]

جدول رقم (8): يوضح أرقام العبارات التي تمثل الأبعاد الثلاثة لمقياس مهارات ماوراء المعرفة.

المهارة	التخطيط	المراقبة	التقويم
أرقام العبارات	1-12	13-22	23-30

5-1-1- سلم تصحيح مقياس مهارات ماوراء المعرفة :

تم توزيع خيارات الإجابات المتعلقة بسلم ثلاثي التدريج (دائما، أحيانا، نادرا).

الجدول رقم (9): يمثل الإجابة والدرجة المتحصل عليها في مقياس مهارات ماوراء المعرفة.

الإجابة	دائما	أحيانا	نادرا
الدرجة	3	2	1

5-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق :هناك عدة مفاهيم أساسية تتعلق بصدق الاختبار ويقصد بالصدق قياس الاختبار لما وضعت لقياسه وان يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها.[2]

الثبات: والمقصود بثبات الاختبار بمدى الدقة والاتساق واستقرار نتائجه فيما ولطبقت على عينة من الأفراد، وهو أيضا يشير إلى إمكانية الاعتماد على الأداة لقياس أو استخدام الاختبار، وهذا يعني أن الثبات

[1]: منى توكل السيد ابراهيم: **فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في اكتساب مهارات ماوراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الابداعي لدى طالبات الجامعة**، كلية المنصورة، مصر، 2012، ص25.

[2]: فاطمة عوض صابر، مرفت علي: **المرجع السابق**، 1998، ص65.

الاختبار هو إعطاء نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.[1]

وبعد عرض الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ماوراء المعرفة من الصدق والثبات لدراسة الاستطلاعية، تبين أن كلا من معامل الصدق والثبات التي تم حسابها دالة إحصائيا مما يثبت صلاحية تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

5-2- مقياس نمط التعلم المفضل:

وقد اعتمد في هذه الدراسة على مقياس نمط التعلم المفضل the learning preference scale for student owens and barnes/1992 والذي اعتمده الباحث جمال محمد حسن مبارك في دراسته والذي قام بتعديلات طفيفة على النسخة الأردنية كي تتلاءم مع البيئة الإماراتية الذي تمت ترجمته للغة العربية وتقنينه في البيئة الأردنية من قبل زيتون (2003) هذا المقياس وضعه كل من أونز وبانز Owens and Barnes).[2]

وقد تم التأكد من خصائصة السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية.

5-2-1- وصف المقياس:

يتكون المقياس من (36) فقرة، تقيس ثلاثة أنماط لتفضيل التعلم هي: النمط التعاوني والنمط التنافسي، والنمط الفردي.

الجدول رقم (10): يمثل توزيع فقرات مقياس نمط التعلم المفضل على محاوره الثلاثة.

نمط التعلم	أرقام الفقرات
النمط التعاوني	2.3.5.7.10.11.12.14.16.25.30.35
النمط التنافسي	1.9.17.18.21.24.26.29.32.33.34.36
النمط الفردي	4.6.8.13.15.19.20.22.23.27.28.31

5-2-2- سلم التصحيح مقياس نمط التعلم المفضل:

تكون المقياس من 36 فقرة وتكون الإجابة عليها باختيار إجابة واحدة من الأربع إجابات التالية (أوافق بشدة، أوافق، لااوافق، لااوافق بشدة).

[1]: سعيد عبد الرحمن :**المرجع نفسه**، 1998، ص163.

[2]: جمال محمد حسن مبارك: **أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر**، رسالة ماجستير، الإمارات العربية المتحدة، 2012، ص150.

الجدول رقم (11): يوضح الإجابة والدرجة المتحصل عليها في مقياس أنماط التعلم بحالة البنود الإيجابية.

الإجابة	أوافق بشدة	أوافق	لاأوافق	لاأوافق بشدة
الدرجة	4	3	2	1

ولهذا تم قلب مقياس التصحيح في الفقرات السالبة وهي الفقرات ذات الأرقام التالية (2.7.8.10.13.18.20.34.35).

الجدول رقم (12): يمثل مفتاح التصحيح المتبع في مقياس أنماط التعلم بحالة البنود السلبية.

الإجابة	اوافق بشدة	اوافق	لااوافق	لااوافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4

6- مجال الدراسة:

أجريت الدراسة الأساسية بثانويات مدينة تابلاط، أين تم توزيع مقياس مهارات ماوراء المعرفة ومقياس أنماط التعلم المفضل على التلاميذ في شهر فيفري ومارس 2016، قصد تطبيق مقياسين على عينة الدراسة، وهذا ما يؤكد صدق وثبات أداتي الدراسة وللحصول على البيانات لغرض الدراسة الأساسية، وقد وزع المقياسين على أفراد العينة وذلك بعد اختيارهم بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ومن شعبتين آداب وفلسفة وعلوم تجريبية وقدمنا لهم كافة التعليمات الضرورية لاستعادة المقاييس التي بلغ عددها (140)، موزعين على (140) تلميذ وتلميذة بلغ عدد الاستمارات المستوردة (135) وبعد مراجعة كافة الاستمارات تم استبعاد (15) استمارة لم تستوفى شروط الإجابة، وعليه بلغ عدد الاستمارات المستكملة لكافة الشروط من المقاييس (120) استمارة، وأخيرا تم استخدام برنامج (SPSS) بواسطة الإعلام الآلي لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط PRSON وذلك للتأكد من ثبات وصدق أدات الدراسة.

- معامل الفروق، واختبار (Test échantillons apparies) لقياس االفروق بين مقياس مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.

1- عرض نتائج فرضيات البحث.

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

2- مناقشة نتائج فرضيات البحث.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

3- الإستنتاج العام.

1- عرض ومناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الدالة إحصائيا بين مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجابة الأفراد على بنود المقاييس المطبقة.

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية " يوجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجدول رقم (13): يوضح نتائج الفرضية الأولى إرتباط الدرجة الكلية بأنماط التعلم.

متغيرات	نوع المهارة	العدد N	المتوسط الحساب	الإنحراف المعياري S	قيمة بارسون r	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية		المؤشر α
							0.05	0.01	
النمط الفردي	الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة	120	36.58	4.89	0.30**	1.9		دال	0.01
النمط التنافسي		120	35.72	5.27	0.184*	119	دال		0.05
النمط التعاوني		120	32.35	5.16	0.076	119	غير دال	غير دال	0.41

يبين الجدول رقم (13) ارتباط الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة بكل من النمط الفردي، التنافسي، التعاوني، بالنسبة للنمط الفردي بلغت قيمة معامل الارتباط برسون (r= 0.30**) ومستوى الدلالة (α=0.01) عند درجة الحرية (dF=119) ومنه فإن العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة والنمط الفردي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دال إحصائيا مما يعني تحقق الفرضية.

أما بالنسبة للنمط التنافسي فقد بلغ معامل الارتباط بارسون (r= 0.184*) ومستوى الدلالة (α=0.05) وعند درجة الحرية (dF=119) ومنه فإن العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة والنمط التعاوني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دالة إحصائيا مما يعني تحقق الفرضية.

أما معامل الارتباط لبارسون في النمط التعاوني فهو غير دال حيث بلغت قيمة الاختبار (r=0.076) ودلالته الإحصائية (Sig= 0.41) ودرجة الحرية (dF= 119) مما يعني عدم تحقق الفرضية.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية " تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجدول رقم (14): يوضح نتائج الفرضية الثانية.

	أنماط التعلم	نوع المهارة	العدد N	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري S	قيمة t	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية		المؤشر
								0.01	0.05	
1	فردي	التخطيط	120	6.30	-9.83	17.07	119	دال		0.001
2	تنافسي			6.05	-8.97	16.23		دال		
3	تعاوني			6.22	-5.60	50.08		دال		

من الجدول رقم (15) يتبين لنا باستعمال معامل الفروق Test échantillons apparies.

في النمط الفردي والذي بلغت قيمته ($t=17.07$) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.001$) ودرجة الحرية ($dF=119$).

النمط التنافسي بلغت قيمته ($t=16.23$) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.001$) ودرجة الحرية ($dF=119$).

النمط التعاوني بلغت قيمته ($t=10.08$) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.001$) عند درجة الحرية ($dF=119$).

ومنه تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مما يعني تحقق الفرضية.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية " تختلف درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجدول (15): يوضح نتائج الفرضية الثالثة.

	أنماط التعلم	نوع المهارة	العدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	قيمة t	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية		المؤشر α
								0.01	0.05	
1	فردي	المراقبة	120	12.66	5.47	25.33	119	دال		0.001
2	تنافسي			11.80	5.45	23.69		دال		
3	تعاوني			8.43	5.66	16.31		دال		

من خلال الجدول رقم (15) يتبين لنا باستعمال معامل الفروق Test échantillons apparies.

النمط الفردي الذي بلغت قيمته (t=25.33) ومستوى الدلالة (α=0.001) عند درجة الحرية (dF=119).

النمط التنافسي الذي بلغت قيمته (t=23.69) ومستوى الدلالة (α=0.001) عند درجة الحرية (dF=119).

النمط التعاوني الذي بلغت قيمته (t=16.31) ومستوى الدلالة (α=0.001) عند درجة الحرية (dF=119).

ومنه تختلف درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهو اختلاف دال إحصائيا مما يعني تحقق الفرضية.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية "تختلف درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجدول رقم (16): يوضح نتائج الفرضية الرابعة.

	أنماط التعلم	نوع المهارة	العدد N	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري S	قيمة t	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية		المؤشر α
								0.01	0.05	
1	فردي	التقويم	120	18.60	5.74	35.49	119	دال		0.001
2	تنافسي			17.74	5.69	34.11		دال		0.001
3	تعاوني			14.36	5.82	27.031		دال		0.001

من خلال الجدول رقم (16) يتبين لنا وباستعمال معامل الفروق Test échantillons appariés.

النمط الفردي والذي بلغت قيمته (t=35.49) ومستوى الدلالة (α=0.001) عند درجة الحرية (dF=119).

النمط التنافسي والذي بلغت قيمته (t=34.11) ومستوى الدلالة (α=0.001) عند درجة الحرية (dF=119).

النمط التعاوني والذي بلغت قيمته (t=27.031) ومستوى الدلالة (α=0.001) عند درجة الحرية (dF=119).

ومنه تختلف درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهي فروق دالة إحصائيا مما يعني تحقق الفرضية.

2- مناقشة النتائج فرضيات البحث:

2-1- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تعني النتائج المتوصل إليها والتي تشير إلى وجود علاقة قوية موجبة بين الدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة ودرجات أنماط التعلم (فردي، تنافسي) بأن معامل الارتباط بين المتغيرين يدل على أن زيادة أو نقصان متغير يتبعه زيادة أو نقصان متغير آخر، وهذا ما يجعل الباحث يعتقد بأن تعميم استخدام أنماط التعلم من قبل التلميذ قد تكون له انعكاسات ايجابية على مهارات ماوراء المعرفة كما أن قلة استعمالها وتوظيفها قد يؤثر في انخفاض التحصيل الدراسي.

كما يمكن فهم أن هناك علاقة تكاملية بين مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لأن الأفراد يبدعون بفضل التكامل والدمج بين أنماط التعلم والمهارات المعرفية (المهارات المعرفية، وفوق المعرفية).

ويعزو الباحث إلى وجود الارتباط بين مهارات ما وراء المعرفة وأنماط التعلم طبيعة العينة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين هم في مرحلة المراهقة والتي تكون مهارات ما وراء المعرفة عندهم قد بلغت مراحل متقدمة من التطور، فهي تنمو بازدياد عمر الفرد وقد أشار جروان (2005) في هذا الصدد إلى "أن مهارات ما وراء المعرفة تنمو ببطء بدءًا من السنة الخامسة ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادي عشر إلى الثالث عشر، وأن تلك المهارات تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها" وهذا يشمل عمليات التعلم وأنماطه.

كما أن مهارات ما وراء المعرفة تطورت لدى التلاميذ بتطور أنماط التعلم والتي عرفها كامبل (Campbell)" هي سمات معرفية ووجدانية ونفسية إلى كيفية تعلم المتعلم وإدراكه وتفاعله واستجابة للموقف التعليمي"وتختلف أنماط التعلم باختلاف الموقف التعليمي المستخدم به وهذه الدراسة اقتصرت على أنماط التعلم (فردي، تنافسي،والتعاوني).

كما أظهرت نتائج الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماورء المعرفة والنمط الفردي عند مستوى الدلالة (α=0.01) فالنمط الفردي يهتم فيه التلميذ باحتياجاته وقدراته وسرعته الذاتية لتحقيق أهدافه التعليمية والوصول إلى درجة عالية من الإتقان واتساع معارفه بزيادة تحصيله التعليمي، فالتلاميذ يتعلمون ويكتسبون المهارات المعرفية وذلك بتنويع أنماط واستراتجيات التعلم.

إن النتيجة وجود ارتباط بين مهارات ما وراء المعرفة والنمط الفردي بحيث كلما زاد النمط زاد مستوى مهارات ما وراء المعرفة من الناحية التعليمية، فالنمط الفردي يساعد في رفع مهارات ماوراء المعرفة وباقي عمليات واستراتجيات التعلم التي يتزود بها التلميذ في الأنشطة الصفية من خلال عملية التعلم.

كما بينت نتائج الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة والنمط التنافسي عند مستوى الدلالة (α=0.05) فالنمط التنافسي هو أحد أوجه التعلم المتمركز حول المادة الدراسية فاستعمال النمط التنافسي يزيد دافعية التلاميذ لتحقيق مستوى أفضل في كل من التحصيل المعرفي والأداء المهاري والانجاز، وذلك من خلال متابعتهم والتنافس فيما بينهم إذ يحاول كل منهم أن يتفوق على منافسه، لذا تحاول الباحثة هنا إيجاد طريقة تعليمية فعالة تستخدم مهارات التلاميذ وتحفزهم على الأداء التنافسي من أجل تحسين مستواهم المعرفي والمهاري، فضلا عن تحسين انجازهم وتحصيلهم الدراسي وهذا باستخدام المهارات المعرفية والمهارات الفوق المعرفية.

وعلى ضوء ما تمت مناقشته تحققت الفرضية التي تقضي بوجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وأنماط التعلم (فردي، تنافسي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وفي نفس الوقت لم تتحقق نتائج العلاقة الخاصة بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة والنمط التعاوني ويعزى لطبيعة العينة والوسط التعليمي الذي لا يشجع العمل الجماعي والنشاطات الصفية وكذلك غياب النشاطات اللاصفية قد يحرم من تنمية النمط التعاوني في المدارس الجزائرية على عكس الأنماط الأخرى.

2-2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تبين نتائج اختبار الفروق عن طريق اختبار Test échantillon apparies أن الفروق بين أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) في درجة مهارات التخطيط دال إحصائيا فقد قدرت قيمة اختبارt في النمط الفردي (17.07)عند مستوى دلالة (α = 0.001)وبدرجة حرية (119) كما بلغت قيمة الاختبار في النمط التنافسي (16.23)عند مستوى الدلالة (α = 0.001) وبدرجة حرية(119) والنمط التعاوني (10.08) عند مستوى الدلالة (α = 0.001) وبدرجة حرية (119) مما يعني تحقق الفرضية "تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي،تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

كما جاء ترتيب فروق أفراد العينة في مهارة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لصالح النمط الفردي بمتوسط حسابي يقدر بـ (6.30) يليه النمط التنافسي بمتوسط حسابي (6.05) ثم النمط التعاوني بأقل متوسط حسابي (6.02).

كما تبين من خلال نتائج الفرضية للمتوسطات انخفاض المتوسطات الحسابية لدرجة مهارة التخطيط بحسب انخفاض مستويات أنماط التعلم مما يبين أن زيادة أو نقصان مستويات أنماط التعلم يصاحبه زيادة أو نقصان متوسطات مهارة التخطيط حيث جاء المتوسط الحسابي لدى عينة النمط الفردي كأعلى المتوسطات ثم يليه المتوسط الحسابي لعينة النمط التنافسي ثم المتوسط الحسابي لعينة النمط التعاوني.

تعزى هذه النتيجة المتوصل إليها إلى أن تلاميذ ذوي نمط التعلم الفردي يستخدمون مهارة التخطيط أثناء إدراكهم وفهمهم وتنفيذهم لحل المهمة التعليمية والمعرفية بصورة اكبر من تلاميذ النمط التنافسي والنمط التعاوني كما يعني أن طلاب ذوي النمط الفردي لهم قدرة على تصور ذهني مسبق لحل المشكلة يتحقق من خلال: تحديد الأهداف، فهم المحتوى، ترتيب المعطيات، استنتاج العلاقات، وضع خطة، تحديد الوقت اللازم، ترتيب الخطوات، توقع الصعوبات، توليد الأفكار، التنبؤ بالنتائج.

كما يعزو الباحث وجود فروق في استخدام مهارات التخطيط أثناء حل المهمات الدراسية لصالح تلاميذ النمط الفردي إلا أن هذه المهارة ربما لم تكتسب مباشرة في القاعات الدراسية، وإنما من خبراتهم الخاصة ومن سماتهم وقدراتهم العقلية، ولا يستغرب الباحث كما ذكرنا سابقا إذا لم يكتسب بعض الطلبة تلك المهارة نظرا لغياب دراستها بصفة مباشرة من خلال المنهج الدراسي في منظومتنا التربوية وعدم معرفة المعلمين للمهارات التي يكتسبها التلاميذ من خلال العملية التعليمية وكذلك عدم قدرة المعلمين على كشف هذه المهارات لدى التلاميذ.

إن النتيجة وجود اختلاف في مهارة التخطيط لصالح تلاميذ النمط الفردي تضيف بعد آخر لهذه الدراسة حيث تؤكد على أهمية مهارة التخطيط في الرفع من التعليم والتحصيل الدراسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة بهذا الصدد مع دراسة نوافلة (2008) التي هدفت إلى تقصي أنواع أنماط التعلم لدى الطلبة في دولة الأردن أن هناك نمط سائد بين الأنماط على حساب النمط التنافسي والتعاوني وهو النمط الفردي.

وعلى ضوء ما تمت مناقشته تحققت الفرضية التي تقضي بوجود اختلاف في درجة مهارة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وجاء الترتيب على نحو تنازلي كالتالي(1- الفردي2- التنافسي3- التعاوني).

2-3- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

لقد أظهرت نتائج اختبار الفروق عن طرق Test échantillon apparies بأن الفروق بين أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) في درجة المراقبة دال إحصائيا حيث قدرت قيمة t(25.33)عند مستوى الدلالة(α=0.001) ودرجة الحرية (119) كما بلغت قيمة الاختبارt في النمط التنافسي(23.69) عند مستوى الدلالة (α=0.001) ودرجة الحرية (119) وقدرت قيمته في النمط التعاوني ب(16.31) عند مستوى الدلالة (α=0.001) ودرجة الحرية(119).

كذلك جاء ترتيب فروق أفراد العينة في مهارة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لصالح النمط الفردي بمتوسط حسابي (12.66) يليه النمط التنافسي بمتوسط (11.80) ثم النمط التعاوني بأقل متوسط الحسابي (8.43).

تعزى نتيجة الاختلاف بين أنماط التعلم ومهارة المراقبة إلى أن التلاميذ ذوي النمط الفردي من أنماط التعلم يستخدمون مهارة المراقبة أثناء إدراكهم وفهمهم وتنفيذهم لحل المهمة الدراسية والتعليمية بصورة أكبر من التلاميذ ذوي النمط التنافسي والنمط التعاوني وهذا يعني أن مهارة المراقبة يزداد استعمالها أثناء حل المهام الدراسية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي النمط الفردي من أنماط أو أسلوب التعلم يتميزون بالحرص على استخدام مهارة المراقبة لما تتضمنه هذه المهارة من الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات كذلك معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص منها.

كما تعني النتيجة وجود فروق في استخدام مهارات المراقبة أثناء حل المهمات التعليمية لصالح التلاميذ ذوي النمط التنافسي في أسلوب التعلم إلا أن هذه المهارة ربما لم تكتسب مباشرة في القاعات الدراسية، وإنما جاءت من خبراتهم الخاصة ومن سماتهم وقدراتهم العقلية.

ولا يستغرب الباحث كما ذكرنا سابقا إذا لم يكتسب بعض التلاميذ تلك المهارة نظرا لغياب دراستها بصفة مباشرة من خلال المنهج الدراسي في منظومتنا التربوية.

إن نتيجة وجود اختلاف بين أنماط التعلم في مهارة المراقبة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تضيف بعد آخر لهذه الدراسة حيث تؤكد على أهمية مهارة المراقبة كمهارة من مهارات ماوراء المعرفة التي ربما تساهم في الرفع من مستوى أنماط التعلم عند تلاميذ السنة ثانوي.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Berkowitz ,2004) التي هدفت إلى تحديد استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلاب المدارس الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وقد توصلت إلى وجود فروق في استخدام إستراتيجية المراقبة بين المجموعتين حيث استخدم الطلاب الموهوبين مرتفعي التحصيل هذه الإستراتيجية بنسبة ثلاث مرات عن الطلاب منخفضي التحصيل.

وعلى ضوء ما تمت مناقشته تحققت الفرضية التي تقضي بوجود اختلاف في درجة مهارة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وجاء الترتيب على نحو تنازلي كالتالي(1- فردي2- تنافسي- تعاوني3).

2-4- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

لقد أظهرت نتائج اختبار الفروق عن طريق اختبار (Test échantillon appraise) أن الفروق بين أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) في درجة مهارات التقويم دال إحصائيا حيث قدرت قيمة اختبار t (35.49) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.001$) وبدرجة حرية (119).

ما قدرت قيمته في النمط التنافسي(34.11) عند مستوى دلالة ($\alpha= 0.001$) وبدرجة حرية (119)، وبلغت قيمته في النمط التعاوني (27.031) عند مستوى دلالة ($\alpha= 0.001$) وبدرجة حرية (119).

كذلك جاءت فروق أفراد العينة في مهارة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لصالح النمط الفردي بمتوسط الحسابي (18.60) يليه النمط التنافسي بمتوسط حسابي (17.74) ثم النمط التعاوني بأقل متوسط حسابي (14.36).

كما تبين انخفاض المتوسطات الحسابية للدرجة مهارة المراقبة بحسب انخفاض مستويات أنماط التعلم مما يبين أن زيادة أو نقصان أنماط التعلم يصاحبه زيادة أو نقصان متوسطات مهارة التقويم حيث جاء المتوسط الحسابي لدى عينة النمط الفردي كأعلى المتوسطات ثم يليه المتوسط الحسابي لعينة النمط التنافسي ثم المتوسط الحسابي لعينة النمط التعاوني.

تعني النتيجة المتوصل إليها أن التلاميذ أصحاب النمط الفردي يستخدمون مهارة المراقبة أثناء إدراكهم وفهمهم وتنفيذهم لحل المهمة الدراسية والتعليمية بصورة أكبر من تلاميذ النمط التنافسي والنمط التعاوني، كذلك مهارة التقويم يزداد استعمالها أثناء حل المهام التعليمية والدراسية كلما زاد التحصيل الدراسي واكتساب مهارات معرفية جديدة.

كما أن التلاميذ ذوي النمط التنافسي أثناء حل التمارين والمهام العلمية المكلفين بها يستخدمون مهارة التقويم وهذا بتقييم مدى تحقق الهدف والحكم على دقة النتائج وكفايتها وتقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، وكيفية تناول العقبات والأخطاء وفاعلية الخطة وتنفيذها.

وقد تعزى نتيجة وجود اختلاف بين أنماط التعلم ودرجة مهارات التقويم أثناء حل التلاميذ للنشاطات التعليمية إلى أن مهارة التقويم ربما لم تكتسب مباشرة في القاعات الدراسية، وإنما جاءت من خبراتهم الخاصة ومن سماتهم وقدراتهم العقلية وباختلاف أنماطهم في التعلم، ولا يستغرب الباحث كما ذكرنا سابقا إذا لم يكتسب بعض التلاميذ هذه المهارة نظرا لغياب دراستها بصفة مباشرة من خلال المنهج الدراسي في منظومتنا التربوية.

إن النتيجة المتوصل إليها وجود اختلاف بين أنماط التعلم في مهارة التقويم وهذه الدراسة تضيف بعد آخر حيث تؤكد على أهمية مهارة التقويم كمهارة من مهارة ما وراء المعرفة ربما تسهم في الرفع من مستوى أنماط التعلم عند تلاميذ الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Berkowitz ,2004) التي هدفت إلى تحديد استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلاب المدارس الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين في استخدام إستراتيجية المراقبة حيث استخدم الطلاب الموهوبين مرتفعي التحصيل هذه الإستراتيجية بنسبة ثلاث مرات عن الطلاب منخفضي التحصيل.

وعلى ضوء ما تمت مناقشته تحققت الفرضية التي تقضي بوجود اختلاف في الدرجة مهارة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وجاء الترتيب على نحو تنازلي كالتالي (1–فردي، 2– تنافسي، 3– تعاوني).

3- الاستنتاج العام:

إن الهدف من دراستنا هو معرفة العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهذا من خلال تطبيقنا لمقياسين مهارات ماوراء المعرفة ومقياس أنماط التعلم (LPSS)على عينة شملت (120) تلميذ من الجنسين (ذكر/أنثى) من شعبتي (آداب وفلسفة/علوم تجريبية) من المستوى الدراسي الثالثة ثانوي وذلك باستخدام المنهج الوصفي (العلاقات المتبادلة) حيث جاءت فروض البحث كالأتي :

الفرضية (1): توجد علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

الفرضية (2): تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضية (3): تختلف درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضية (4): تختلف درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وفي نهاية الدراسة توصلنا إلى نتيجة مفادها انه توجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم (فردي، تنافسي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهي علاقة ارتباطية دالة إحصائيا في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة والنمط التعاوني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذه العلاقة لصالح النمط الفردي ثم النمط التنافسي وهذا متعارض مع دراسة البوسعيدي (1998) ودراسة الزيتون (2003) وهي أن الفروق والاختلاف كانت لصالح النمط التنافسي ثم التعاوني وأخيرا الفردي، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة نوافله (2008) والتي خلصت إلى سيادة النمط الفردي، كما توصلت الدراسة إلى أنه تختلف درجة التخطيط باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتوصلنا أيضا من خلال الدراسة أنه تختلف درجة المراقبة باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتوصلنا أيضا إلى أنه تختلف درجة التقويم باختلاف أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهي فروق دالة إحصائيا مما يعني تحقق فرضيات البحث.

-الخـــــاتمـــــــــة:

على الرغم من أن السلوك الإنساني يعكس رغبات الفرد وأهدافه في الحياة إلا أن السلوك لا يتقرر بها وحدها، حيث أن الجوانب الأخرى المتعددة كالانفعالات، والدوافع، والاتجاهات، والحاجات النفسية ودوافع التعلم، يمكن أن تكون ذات تأثير كبير في هذا الصدد، ولا شك أن أنماط التعلم ومهارات ماوراء المعرفة ليسوا بمعزل عن هذه الجوانب، وليس من الصواب تجاهل تأثيرها المباشر والغير المباشر.

فاهتمام علماء التربية بأنماط التعلم ليس بمحض الصدفة، فهي المسؤولة عن حدوث عملية التعلم والتفكير وإصدار القرارات وتوجيه السلوك والموجه المباشر لكل العمليات العقلية والمعرفية والمعرفة الفوق معرفية من مهارات واستراتجيات وكذلك من انفعالات ودوافع.

وعلى اعتبار أن مهارات ماوراء المعرفة لها دور أساسي في التعلم الإنساني، وفي استجابات الفرد المختلفة للمثيرات المتباينة التي يتعرض لها في حياته اليومية ففي تنظيم العمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية تعمل على توجيه الفرد إلى اتخاذ القرار والسلوك المقبول اجتماعيا.

وفي الحقل التربوي وخاصة بالمدرسة على وجه الخصوص تبدوا الحاجة ملحة إلى تعلم المهارات، ويتجلى ذلك في جميع المراحل التعليمية، نظرا للأهمية التي يكتسبها من حيث أنها تكسب العقل آليات التفكير والدقة في نتائج تعلم .

وسعيا وراء التعرف على طبيعة المتغيرات لدى فئة التلاميذ المرحلة الثانوية وبالأخص السنة الثالثة ثانوي، والتي اهتم بها الكثير من الباحثين نظرا للاهتمام المتزايد من قبل الأهل والمعلمين بمشكلة المتعلمين في هذه المرحلة.

لذلك توالت الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات كل على حدا، وزاد الاهتمام بها من قبل علماء النفس وحاولوا وضع النظريات لتفسيرها من أجل معرفة جملة من شروط البيئة والشخصية التي تؤثر فيها، إلا أن ندرة الدراسات المحلية التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات بشكل مباشر واستكمالا لهذه الدراسات ومواصلة البحث في هذا المجال أتت الدراسة الحالية التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد توصلت الباحثة أن كلا من المتغيرين يقومان بإحداث علاقة ودرجة من التوافق والتكيف حيال الموضوعات والأمور التي تثير الجانب المعرفي ومعالجة المعلومات لدى التلاميذ، ومعظم أفراد العينة نمطهم المفضل في التعلم هو النمط الفردي، كما تم إثبات وجود اختلاف وفروق بين درجات مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) وذلك باختلاف الدرجات في أنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني).

-اقتراحات الدراسة:

***اقتراحات خاصة بالوسط المدرسي:**

- استثمار المستوى المرتفع في مهارات ماوراء المعرفة لدى التلاميذ والطلبة في زيادة التوافق النفسي. والاجتماعي، والأكاديمي من خلال إدماج الطلبة في نشاطات المنهجية ونشاطات مرافقة للمنهاج خصيصا.
- ضرورة تدريب معلمي المرحلة الثانوية وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة مهارات ماوراء المعرفة.
- معرفة أهم العوامل التي تقف خلف ماوراء المعرفة، ومعرفة المرحلة العملية التي تتطور فيها هذه المفاهيم.
- مساعدة التلاميذ والطلاب على رسم خطط بناءا على أهداف تتوجه نحو التعلم.
- مقارنة السمات الشخصية للطلاب ذوي التوجه نحو التعلم وذوي التوجه نحو الدرجة.
- تدريب المعلمين على مهارة الكشف عن الأنماط التعليمية، وتدريبهم على تضمن أنشطتهم التعليمية أنشطة متناغمة مع الأنماط التعليمية، وعقد دورات تدريبية لرفع كفاءة المعلمين في استخدام الأنماط التعليمية.
- ضرورة استخدام أنماط التعلم المختلفة في الموقف التعليمي الواحد.
- مراعاة أنماط تعلم الطلبة عند تقسيم الطلاب إلى مجموعات.
- ضرورة أن يعرف الطالب نمطه تعلمي، وأن يستخدم ذلك النمط في مواقفه التعليمية.
- ضرورة تنمية التلميذ والطالب لمهارات ماوراء المعرفة.
- ضرورة حث الأساتذة التدريس على التعرف بأنماط التعلم وأساليب التعلم لدى التلاميذ لما له من أهمية في عملية التواصل والتفاعل داخل قاعات الدرس.
- وضع برامج متخصصة في تدريب الطلبة على مهارات الحصول لمعرفة من مصادرها المختلفة واستخدام مهارات ماوراء المعرفة.
- إعداد دليل للمعلم يتناول كيفية استخدام مهارات ماوراء المعرفة في مجال التدريس مهارات العلوم المختلفة.
- الاهتمام بممارسة الطلاب للمهارات المختلفة لماراء المعرفة وكيفية استخدام كل مهارة وقابليتها في عملية التعلم حيث يمكنهم استخدام هذه المهارة بصورة أكثر في حياتهم اليومية.
- تدريب المعلمين والأساتذة على استخدام مهارات ماوراء المعرفة حتى يمكنهم من استخدامها في تدريس العلوم المختلفة، مما يوفر مواقف تعليمية مناسبة أمام التلاميذ التي تمكنهم من ممارسة بعض المهارات بأنفسهم.

***اقتراحات خاصة بالباحثين:**

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول أنماط التعلم في مختلف المراحل الدراسة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسات حول المصاعب التي تواجه تطبيق أنماط التعلم في الصفوف الدراسية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات ماوراء المعرفة والعوامل المؤثرة بها.

– إجراء دراسات حول العلاقة بين نمط تعلم الطالب ونمط تعلم المدرس أو الأستاذ.

– ضرورة توجيه المرشدين التربويين بالثانويات على الاهتمام بأنماط التعلم ومهارات ماوراء المعرفة لدى التلاميذ.

– ضرورة الاستفادة من مقياسين مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم المستخدمة في هذه الدراسة من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية والباحثين في تشخيص أنماط التعلم ومهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ والطلاب في مختلف المراحل الدراسية .

– ضرورة الاهتمام بالمفاهيم السابقة لدى الطلاب والتلاميذ وإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم وعلاقتها بمتغيرات وعينات أخرى.

-صعوبات الدراسة:

- عدم تجاوب بعض التلاميذ مع طلبنا للإجابة على المقياسين بكل موضوعية.
- رفض مديري بعض المؤسسات القيام بتوزيع أداتي الدراسة بأنفسنا وذلك لشرح تعليمة الأداتين وهذا أدى إلى ضياع البعض منها.
- موضوع الدراسة في غاية الأهمية ويهم التلاميذ وشمل عينة صغيرة لضيق الوقت.
- عدم الإجابة الصريحة للتلاميذ على البنود وترك بعض منها فارغة بدون إجابة للمقياسين المعتمدين في الدراسة اثر على نتائج الدراسة.
- قلة المراجع والكتب والمذكرات الجزائرية التي تناولت مواضيع مهارات ماوراء المعرفة وأنماط التعلم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع والمصادر:

***قائمة المراجع العربية:**

أ- كتب:

1- أنس محمد قاسم: علم النفس التعلم، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1999.

2- الأعسر، صفاء يوسف وكفافي علاء الدين: الذكاء الوجداني، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

3- الجبري أسماء، الديب محمد: سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

4- السيد عزيز: التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي، الدار الجامعية، مصر، 1995.

5- الطيطي محمد: النمو العقلي المعرفي وتطوير التفكير، دار النظم للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

6- العتوم عدنان يوسف: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

7- المعايطة، خليل عبد الرحمان: علم النفس التربوي، دار الفكر، الأردن، الطبعة1، 2000.

8- جابر، ليانا، مها قرعان: أنماط التعلم النظرية والتطبيق، فلسطين، الطبعة1، 2004.

9- جروان فتحي: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 1999.

10- جروان فتحي: تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته، دار الفكر للنشر والتوزيع، الإمارات، 2003.

11- جودت أحمد سعادة: تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، عمان، الطبعة1، دون سنة.

12- جون بياجيه، ترجمة تولاي عمانوئيل: سيكولوجية الذكاء، دار عويدات، بيروت، 2002.

13- حسن حسين زيتون: تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، مصر، الطبعة1، 2003.

14- حسني عبد الباري عصر: مداخيل تعليم التفكير واثراوه في المنهج المدرسي، المكتب العربي الحديث، مصر، 1999.

15- حسني عبد الباري عصر: التفكير (مهاراته واستراتيجياته، تدريسه)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2003.

16- حسني عبد الباري عصر: التفكير وتدريسه، مملكة الملك الوطنية، المملكة السعودية، 2003.

17- حمدي الفرماوي، وليد رضوان: الميتامعرفية، الأنجلو المصرية، الطبعة1، 2004.

18- رمزي فتحي هارون: الإدارات الصفية، دار وائل، عمان، 2003.

19- سعد عبد الرحمان: القياس (النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربي، الطبعة3، 1998.

20- صالح حسين الداهري: أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010.

21- صالح محمد أبو جادو: تعلم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الطبعة1، 2007.

22- صالح محمد عساف: المنهل للبحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكة، المملكة السعودية، الطبعة1، دون سنة.
23- طلعت منصور، أنور الشرقاوي، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف: أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 2003.
24- عبد الحميد حسن شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية، 2010.
25- عبد الرحمان العيسوي: معالم علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة1، 2004.
26- عبد المنعم أحمد بدران: مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2009..
27- عدس عبد الرحمان: علم النفس التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.
28- عفانة، عزوز والخزندار، نائلة: التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة، آفاق للنشر والتوزيع، غزة، الطبعة، 2004.
29- فائدة صبري الجوهري: المدخل لعلم النفس التربوي، قسم التربية وعلم النفس بكلية المتوسطة وكلية التربية بالطائف، السعودية، دون سنة.
31- فتحي مصطفى الزيات: سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، مصر، الطبعة1، 2001.
31- فتحي مصطفى الزيات : سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمعرفي، دار النشر، مصر، 2004.
32- فاطمة عوض صابر، ميرفت علي نفاجة: أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع النفسية، الإسكندرية، الطبعة1، 2002.
33- فواز عقل ومحمود: أنماط التعلم الإنجليزية لدى الطلبة، جامعة النجاح، الأردن، العدد 20، 2006.
34- فوزي الشربيني، عفت الطنطاوي: استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة1، 2006.
35- فيصل يوسف: قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997.
36- قطامي نايفة: تصميم التدريس، الأردن، الطبعة1، 1995.
37- لؤي حسن، محمد أبو لطيفة: مستوى ماوراء المعرفة، جامعة الباحة، المملكة السعودية، 2009.
38- مجدي عبد العزيز إبراهيم: التفكير من منظور تربوي، سلسلة التفكير والتعلم1، عالم الكتب، مصر، الطبعة1، 2005.
39- محمد رضا البغدادي: تعليم المعرفة أم تعليم ماوراء المعرفة، كلية التربية، القاهرة، 2005.

40- محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، دار النشر والتوزيع، الجزائر، 1983.
41- محمود منسي: علم النفس التربوي للمتعلمين، القاهرة، 1998.
42- ندى فتاح زيدان: أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ماوراء المعرفة، العراق، 2002.

ب- المذكرات:

1- أيمن محمد عامر: أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات، رسالة دكتوراه عير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2002.
2- جمال محمد حسن مبارك: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، ريالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، عمان، 2010.
3- حميد عودة قشطة: أثر توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس أساسي، مذكرة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، 2008.
4- خالد مصطفى حافظ الكحكي: الفعالية النسبية لبعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال قلقة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر، 2006.
5- دينا خالد الأحمد الفلمياني: فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة الأزهر، مصر، 2001.
6- زيتون زهية: أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوية في محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2003.
7- سعيدة لعجال: الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الإتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الخامسة إبتدائي، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2015.
8- عادل سعيد ابراهيم، ألينا: برنامج تدريبي على استراتيجيات تجهيز المعلومات لمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر، 1996.
9- عنقارة نذير: أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 1998.
10- قاسي، إيمان جواد: فاعلية مدخل الذكاءات المتعددة في تعليم المدارس الثانوية في ماوراء المعرفة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، 2012.
11- قنطاري كريمة: العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، رسالة دكتوراه، علم النفس التربوي، الجزائر، 2011.
12- محسن رفيق: أثر استراتيجيات مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ماوراء المعرفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، 2005.

13- منى توكل السيد إبراهيم: فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في اكتساب مهارات ماوراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة، كلية المنصورة، مصر، 2012.
14- ندى فتاح زيدان: أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ماوراء المعرفة، رسالة ماجستير، العراق، 2002.
15- نصيرة لعباس: الخجل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، تيزي وزو، 2012.
16- هاني إسماعيل أبو السعود: برنامج قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في مناهج العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، 2009.
17- وجيه مرسي ابراهيم: فعالية بعض استراتيجيات تدريس موضوعات القراءة المناسبة لأنماط تعلم طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الإبتكاري، رسالة دكتوراه، الأردن، 2000.

ج- المجلات:

1- أبو النادي، هالة: أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، العدد1، دون سنة.
2- أحمد جابر أحمد السيد: تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى المتعلمين بكلية التربية بسرهاج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 88، يناير2002.
3- أيمن حبيب سعيد: أثر استخدام إستراتيجية التعليم القائم على الإستبطان في تنمية مهارات ماوراء المعرفة، مجلة المعلم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، عين الشمس، القاهرة، 2002.
4- الشربيني، هانم والفرحاني: علاقة مهارات ماوراء المعرفة بأهداف الإنجاز، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، الإمارات، العدد7، 2004.
5- العلوان، أحمد واغزوا، ختام: فعالية برنامج تدريبي أو ماوراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، العدد13، كلية التربية، قطر، 2007.
6- النادي، عزة: أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، العدد3، 2009.
7-عصام الفقهاء: أنماط التعلم لدى طلبة مدارس الثانوية التابعة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ودخل الأسرة، مجلة الدراسة، عمان، العدد29، 2002.
8- عقل فواز: أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في الندارس الحكومية في مدينة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، فلسطين، العدد3، 2005.
9- فواز عقل ومحمود: أنماط التعلم الإنجليزية لدى الطلبة، جامعة النجاح، الأردن، العدد20، 2006.

10- محمد عكاشة، إيمان صلاح: فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ماوراء المعرفة في سياق تعاوني على حل المشكلات، المجلة العربية لتطوير التفوق، المملكة السعودية، العدد 5، دار النشر والتوزيع، 2012.

11- محمد كاظم حاسم الجيزاني: علاقة أنماط التعلم بذكاء طلبة الجامعة المستنصرية، مجلة التربية الأساسية، مصر، العدد 51، 2007.

12- هيا المزروع: استراتيجية البيت الدائري وفاعليتها في تنمية مهارات ماوراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة، مجلة رسالة الخليج، السعودية، العدد96، 2005.

13- وليم تاوضروس عبيد: المعرفة وماوراء المعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، العدد1، 2000.

هـ- المعاجم:

1- حسن الشحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

الملحق رقم(1):يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية مقياس مهارات ماوراء المعرفة (بإعادة التطبيق).

1- نتائج التطبيق الأول:

الأفراد	تخطيط	المراقبة	التقويم	الدرجة الكلية
1	32	23	11	66
2	29	26	21	76
3	24	29	24	77
4	23	27	24	74
5	27	20	18	65
6	26	22	20	68
7	29	18	10	57
8	26	22	16	64
9	29	14	18	61
10	24	25	18	67
11	18	24	17	59
12	26	19	20	65
13	24	24	17	65
14	25	22	19	66
15	23	19	16	58
16	28	22	13	63
17	29	26	19	74
18	25	24	17	66
19	26	26	18	70
20	28	25	21	74
21	29	26	19	74
22	23	15	17	55
23	27	21	18	66
24	26	14	21	61
25	29	19	19	67
26	32	17	15	64
27	28	20	22	70
28	29	21	16	66
29	26	18	16	60
30	36	15	17	68
31	36	15	20	71
32	29	9	19	57
33	21	18	21	60
34	24	21	21	66
35	26	18	16	60
36	25	20	18	63
37	30	17	16	63
38	31	21	19	71
39	31	16	19	66
40	26	20	17	63
المجموع	1085	818	723	2626

2- نتائج التطبيق الثاني:

الافراد	التخطيط	المراقبة	التقويم	الدرجة الكلية
1	25	25	17	67
2	27	28	24	79
3	22	20	19	61
4	25	23	18	66
5	21	26	16	63
6	27	21	21	69
7	27	23	14	64
8	28	21	18	67
9	27	25	15	67
10	28	21	12	61
11	31	25	15	71
12	31	26	21	78
13	27	18	20	65
14	27	26	17	70
15	30	24	23	77
16	27	24	16	67
17	31	22	18	71
18	27	24	18	69
19	34	27	21	82
20	25	22	23	70
21	24	23	18	65
22	27	20	16	63
23	23	24	15	62
24	32	28	20	80
25	25	25	20	70
26	28	27	20	75
27	30	24	22	76
28	27	27	20	74
29	31	21	18	70
30	29	23	23	75
31	31	25	20	76
32	27	27	23	77
33	27	27	21	75
34	31	25	19	75
35	24	22	18	64
36	26	23	20	69
37	29	24	18	71
38	33	23	21	77
39	29	22	18	69
40	30	25	18	73
المجموع	1110	956	754	2820

الملحق رقم(2):يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية مقياس أنماط التعلم (بإعادة التطبيق).

1- نتائج التطبيق الأول:

الأفراد	فردي	تنافسي	تعاوني
1	43	35	40
2	35	41	27
3	29	37	35
4	29	40	37
5	41	36	29
6	44	38	35
7	38	32	38
8	34	43	40
9	28	32	35
10	39	36	40
11	41	36	41
12	38	39	39
13	42	41	42
14	38	29	26
15	40	40	43
16	38	41	35
17	35	29	36
18	38	29	31
19	44	26	37
20	28	42	29
21	38	42	44
22	33	38	32
23	40	41	35
24	38	26	31
25	35	38	37
26	36	41	26
27	33	42	41
28	43	40	28
29	41	34	35
30	38	34	41
31	36	39	40
32	44	36	38
33	38	44	30
34	36	40	34
35	38	29	34
36	36	39	32
37	38	36	34
38	35	41	35
39	41	44	34
40	36	39	41
المجموع	1495	1485	1417

2-نتائج التطبيق الثاني:

الأفراد	فردي	تنافسي	تعاوني
1	40	37	36
2	33	40	34
3	27	34	34
4	36	41	30
5	32	30	28
6	37	35	38
7	36	41	36
8	35	30	35
9	38	41	40
10	42	29	41
11	43	32	39
12	37	40	36
13	38	38	45
14	33	32	28
15	29	37	40
16	28	45	32
17	34	36	37
18	35	37	34
19	38	28	31
20	43	40	35
21	44	39	41
22	35	35	41
23	44	37	31
24	34	28	23
25	37	38	37
26	38	41	31
27	27	42	43
28	29	40	26
29	42	34	36
30	35	34	40
31	28	39	42
32	36	36	37
33	44	44	29
34	37	40	25
35	35	29	26
36	35	39	31
37	29	36	34
38	33	41	32
39	43	44	31
40	33	39	44
المجموع	1432	1478	1389

طرق حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين:

1- طريقة حساب الصدق بمعامل الاتساق الداخلي في مقاييس الدراسة:

$$\text{س د} = \frac{\text{ت}}{\text{ت}-1} \times \frac{\text{ع}^2 - \text{مج صخ}}{\text{ع}^2}$$

حيث:س د=معامل صدق الاختبار.

ع2=تباين درجات الاختبار.

مج ص خ= جمع حاصل ضرب نسبة الإجابات الصحيحة في نسبة الإجابات الخاطئة.

ت =عدد بنود الاختبار

1- طريقة حساب معامل الثبات بإعادة الاختبار في مقاييس الدراسة(اختبار بار سون):

$$r = \frac{\mathrm{N}\sum(\mathrm{X} \times \mathrm{Y}) - (\sum X) \times (\sum Y)}{\sqrt{[(\mathrm{N}X^2) - (\sum X)^2]\,[(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

الملحق رقم (3): **مقياس مهارات ماوراء المعرفة.**

إسم الطالب(ة):

الشعبة:

الثانوية:

أخي الطالب(ة):

يتضمن المقياس الذي بين يديك عبارات تصف مهارات التفكير ماوراء المعرفي الذي يستخدمه الناس في المواقف التعليمية المختلفة، الرجاء قراءة كل عبارة بشكل دقيق وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع علامة (صح) في المكان المناسب، علما أن هذا المقياس يستخدم لغاية البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها أحد، ليس هناك زمن محدد للإجابة لذا نرجو قراءتها بشكل دقيق والإجابة عليها بموضوعية.

وشكرا لحسن تعاونكم.

المهارات	م	الفقرات	غالبا	أحيانا	نادرا
التخطيط	1	أتصفح المادة الجديدة قبل دراستها بعمق.			
	2	أضع أهدافا محددة قبل أن أقوم بتعلم موضوع ما.			
	3	أحلل الموقف التعليمي وذلك بتحديد المظاهر الهامة للمادة التعليمية.			
	4	أقوم بتنظيم المادة الدراسية لحفظها وفهمها.			
	5	قبل أن أقر أخطط للوقت والجهد الذي سأبذله في تعلم مهمة ما.			
	6	عندما أقرأ أتصور أمثلة ممكنة للأفكار التي أقرأها.			
	7	أسأل نفسي أسئلة حول موضوع التعلم قبل البدء.			

	8	اقرأ فهرس الموضوعات بدقة قبل البدء في التعلم.				
	9	أفكر بالعديد من الطرق لحل مشكلة ما يتناولها التعلم ثم اختيار أفضلها.				
	10	أسأل نفسي أسئلة حول ما أفعله في أثناء تعلمي شيئا جديدا.				
	11	أحدد سرعتي أثناء تعلمي للمادة العملية بما يتناسب والوقت المخصص لذلك.				
	12	أفكر مليا بما أريد أن أتعلمه من المادة العلمية قبل أن أبدأ بتعلمها.				
المراقبة	13	أسأل نفسي عما إذا كنت حققت أهدافي في التعلم.				
	14	أضع في اعتباري عدد من الاختيارات قيل البدء في الإجابة.				
	15	أتوقف بانتظام لأتفحص قدرتي على الفهم.				
	16	أسأل نفسي إن كنت أخذت بالاعتبار جميع الخيارات عند حل مشكلة ما.				
	17	أقوم بمراجعة المادة العلمية بين الحين و لاكتشاف العلاقات القائمة بين أجزائها.				
	18	أثير أسئلة حول المادة العلمية قبل أن أبدأ بتعلمها.				
	19	أفكر بطرق وأساليب متنوعة للتغلب على مشكلة واجهتني أثناء تعلمي المادة العلمية.				
	20	أهتم بمعرفة إجابات الأسئلة التي أخطأت فيها.				

	21	أهتم بحل الأسئلة والامتحانات في المقررات التي أدرسها.			
	22	أحاول الحصول على نسخ من الامتحانات السابقة.			
التقويم	23	عندما انتهى من التعلم أقيم نفسي.			
	24	أسأل نفسي عما إذا كان هناك طريق سهل لعمل الأشياء بعد الانتهاء من التعلم.			
	25	أسأل نفسي عما إذا كنت قد وضعت في اعتباري كل الاختيارات أثناء دراسة مشكلة ما.			
	26	أسأل نفسي مباشرة بعد إنجاز مهمة تعليمية عن مدى تحقيق الأهداف الموضوعية.			
	27	أسأل نفسي بعد الانتهاء من تعلم المادة العلمية فيما إذا كنت قد تعلمت كا ما أستطيع تعلمه منها.			
	28	أعيد تقويم نفسي فيما أتعلمه.			
	29	أعيد تعلم المادة العلمية مرة ثانية حينما لا أستوعب المعلومات الجديدة أثناء التعلم الأول.			
	30	حالما انتهي من القراءة أحاول الخروج بتطبيقات عملية لما قرأت.			

الملحق رقم (4): مقياس نمط التعلم المفضل.

الاسم:

اسم الثانوية:

الشعبة:

عزيزي الطالب ،عزيزتي الطالبة:

يهدف هذا المقياس إلى تحديد نمط التعلم وأسلوب التعلم الذي يناسبك حتى نستطيع معا تحسين تعلمك من خلال بناء أنشطة متنوعة تناسب أنماط التعلم المختلفة

لذا نرجو منك الإجابة على فقرات المقياس بكل دقة ووضوح ويتكون هذا المقياس من(36)فقرة ،أمام كل فقرة أربع درجات على النحو التالي :

أوافق بشدة،أوافق ،لا أوافق،لا أوافق بشدة.

اقرأ فقرات المقياس بتمعن ثم وضع إشارة(+) مقابل الفقرة و تحت الدرجة التي تنطبق عليك ،بحيث حدد إجابة واحدة فقط لكل فقرة .

وشكرا.

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أحب أن يعرف من حولي آن الجزء الخاص بي من العمل قد أنجزته بشكل جيد				
2	العمل في مجموعة يؤدي إلى نتائج رديئة				
3	يستطيع المعلم مساعدة الطلاب بشكل أفضل عندما يعملوا في مجموعات				
4	أفضل العمل لوحدي لأنه يمكنني العمل بسرعة التي تناسبني				
5	أن تجميع أراء كل الأشخاص يساعد في اتخاذ القرار				

6	عندما يحتاج الصف شيئا مهما فانه يمكنني مساعدتهم بشكل أفضل عندما اعمل لوحدي				
7	لاافضل العمل في مجموعة				
8	لا أفضل العمل لوحدي				
9	أحب أن أكون الأفضل في كل شيء				
10	في النقاشات الجماعية لا نتوصل إلى نتائج مهمة				
11	في المدرسة ،ارغب في العمل في المجموعة				
12	ارغب أن يكون بمقدوري استخدام افكارالاخرين كما استخدم أفكاري الخاصة				
13	عندما اعمل لوحدي معظم الوقت فأنني اشعر بالوحدة ولا اكون سعيدا				
14	يتم انجاز العمل بصورة أسرع عندما اعمل بالمجموعة				
15	يتم العمل بصورة أفضل عندما اعمل بمفردي				
16	أحب مساعدة الآخرين الذين يعملون في المجموعة لانجاز عملهم بشكل جيد				
17	أتعلم بسرعة اكبر عندما أحاول التفوق على الآخرين				
18	لا اهتم إذا حصلت على أدنى العلامات في الصف				
19	إذ اعملت الآن لوحدي فان ذلك سيؤدي إلى تحسين أدائي في المستقبل				
20	لا اعمل بشكل جيد عندما اعرف أن علي انجاز كل العمل بمفردي				
21	يعمل الآخرين بصورة أفضل عندما يحاولوا التفوق علي				
22	أحب أن يكون عملي الأفضل عندما أنجزه بمفردي دون مساعدة الآخرين				
23	لايحتاج الطلاب الآخرين لمعرفة ماقوم به داخل المدرسة				
24	يستطيع المعلم مساعدة الطلبة بشكل أفضل عندما يتعرف				

	على الطلبة المتفوقين منهم				
25	العمل في مجموعة الآن يساعد ني على العمل مع الآخرين في المستقبل				
26	عندما أحاول التفوق على الآخرين فأنني اعمل بصورة جيدة				
27	ارغب أن احتفظ بأفكاري لنفسي				
28	يستطيع المعلم مساعدة الطلبة إذا اختار العمل المناسب لكل منهم				
29	ارغب بالتفوق على زملائي بالصف				
30	زملائي في الصف يرغبون بمساعدتي على العمل				
31	ارغب بالعمل فيما يخصني دون الاهتمام بالآخرين				
32	يكون أدائي جيدا عندما أفكر بالتفوق على الآخرين				
33	يحب الطلبة معرفة ذوي الأداء المرتفع و المنخفض في الاختبارات المدرسية				
34	لا أحب دائما أن يكون ادائي أفضل من أداء الآخرين				
35	لا ارغب بالعمل مع الطلبة				
36	محاولتي للتفوق على زملائي في المدرسة يساعدني على النجاح مستقبلا				

الملحق رقم(5):يوضح نتائج عينة الدراسة الأساسية في المقياسين.

العينة	التخطيط(1)	المراقبة (2)	التقويم (3)	الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة (4)	النمط فردي (5)	النمط التنافسي (6)	النمط التعاوني (7)
1	32	20	13	65	34	28	29
2	28	24	21	73	37	38	32
3	29	28	20	77	38	45	30
4	26	25	17	68	27	45	36
5	36	27	23	86	29	43	44
6	29	24	18	71	42	35	31
7	21	24	13	58	35	33	32
8	24	27	17	68	28	35	34
9	26	21	12	59	36	32	31
10	30	23	21	74	44	40	26
11	31	25	16	72	37	36	25
12	31	27	18	76	35	27	29
13	26	27	27	80	35	37	37
14	29	25	17	71	35	32	42
15	27	22	23	72	29	38	40
16	26	26	18	70	33	41	36
17	31	21	16	68	43	40	26
18	26	23	20	69	33	38	43
19	28	24	20	72	38	39	27
20	34	28	23	85	41	38	31
21	30	25	16	71	36	40	37
22	26	24	20	70	41	35	23
23	22	26	17	65	40	37	35
24	34	23	16	73	33	40	31
25	31	25	16	72	27	34	41
26	29	28	21	78	36	41	35
27	24	20	14	58	32	30	31
28	23	23	19	65	37	35	34
29	27	26	17	70	36	41	37
30	26	21	20	67	35	30	32
31	29	23	21	73	38	41	40
32	26	21	18	65	42	29	28

33	29	25	15	69	43	32	45
34	24	25	15	64	37	40	36
35	18	21	9	48	38	38	39
36	26	25	18	69	33	32	41
37	24	26	21	71	29	37	40
38	25	18	18	61	28	45	35
39	23	26	20	69	34	36	36
40	28	24	17	69	35	27	38
41	29	24	21	74	38	28	28
42	25	22	16	63	43	40	30
43	26	24	20	70	44	39	34
44	28	27	19	74	35	35	34
45	29	26	22	77	44	37	36
46	22	22	22	66	38	29	40
47	23	19	19	61	33	41	27
48	27	26	18	71	29	34	35
49	26	21	16	63	32	35	37
50	29	26	21	76	40	38	29
51	27	23	11	61	26	30	35
52	28	26	21	75	32	42	38
53	31	29	24	84	38	29	40
54	31	27	24	82	40	38	35
55	27	20	18	65	35	28	36
56	30	22	20	72	27	34	28
57	24	18	10	52	29	40	39
58	27	22	16	65	38	36	28
59	34	20	18	72	36	28	26
60	25	24	18	67	33	40	35
61	28	25	17	70	41	38	27
62	24	24	20	68	33	35	28
63	20	19	17	56	38	30	40
64	27	24	19	70	36	26	41
65	24	22	16	62	44	28	25
66	27	19	13	59	38	40	29
67	23	22	19	64	45	35	26
68	32	26	17	75	38	34	37

69	25	24	18	67	39	37	31
70	28	26	21	75	43	35	32
71	30	26	19	75	35	35	27
72	30	24	15	69	29	37	25
73	28	25	22	75	29	41	34
74	29	20	16	65	41	36	34
75	24	24	16	64	44	38	22
76	25	25	17	67	38	32	26
77	26	26	20	72	34	43	31
78	30	22	19	71	28	32	29
79	27	26	21	74	39	45	36
80	27	26	21	74	41	36	30
81	25	25	16	66	38	40	28
82	27	22	18	67	42	38	25
83	22	20	16	58	38	25	35
84	25	21	19	65	40	36	26
85	21	26	19	66	42	39	25
86	23	26	17	66	38	41	25
87	27	26	20	73	44	26	34
88	27	23	15	65	28	36	30
89	26	28	21	75	41	28	34
90	28	23	17	68	41	28	34
91	23	26	17	66	35	40	26
92	28	26	17	71	42	27	30
93	25	23	18	66	37	40	29
94	22	27	17	66	39	29	36
95	27	24	24	75	28	42	31
96	29	19	14	62	34	28	39
97	30	26	19	75	39	30	29
98	28	27	16	71	27	41	27
99	25	31	16	72	41	35	26
100	29	28	21	78	35	44	34
101	20	24	14	58	44	28	32
102	23	24	18	65	41	26	29
103	27	26	15	68	36	43	27
104	29	22	21	72	38	34	37

105	24	25	15	64	36	26	35
106	18	20	11	49	38	41	25
107	25	18	17	60	41	28	36
108	28	23	18	69	44	26	34
109	31	25	16	72	35	41	29
110	24	21	15	60	28	38	37
111	26	21	20	67	39	40	26
112	20	21	10	51	40	36	29
113	29	24	20	73	34	42	37
114	26	24	20	70	43	36	29
115	26	28	22	76	29	44	31
116	23	19	18	60	35	36	25
117	36	27	23	86	38	39	29
118	21	24	13	58	44	34	38
119	30	23	21	74	39	40	27
120	31	25	16	72	37	42	32

الملحق رقم (6): نتائج الحزمة الإحصائية (Spss).

/VARIABLES=totstrategi fardi tanafoussi coperatif

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
totstrategi	68,6500	6,98937	120
fardi	36,5833	4,89140	120
tanafoussi	35,7250	5,27713	120
coperatif	32,3500	5,16558	120

Corrélations

		totstrategi	fardi	tanafoussi	coperatif
totstrategi	Corrélation de Pearson	1	,030**	,184*	,076
	Sig. (bilatérale)		,748	,045	,412
	N	120	120	120	120
fardi	Corrélation de Pearson	-,030	1	-,231*	-,267**
	Sig. (bilatérale)	,748		,011	,003
	N	120	120	120	120
tanafoussi	Corrélation de Pearson	,184*	-,231*	1	-,111
	Sig. (bilatérale)	,045	,011		,228
	N	120	120	120	120
coperatif	Corrélation de Pearson	,076	-,267**	-,111	1
	Sig. (bilatérale)	,412	,003	,228	
	N	120	120	120	120

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	taktit - fardi	-9,83333	6,30770	,57581	-10,97350	-8,69317	-17,077	119	,000
Paire 2	taktit - tanafoussi	-8,97500	6,05502	,55274	-10,06949	-7,88051	-16,237	119	,000
Paire 3	taktit - coperatif	-5,60000	6,02942	,55954	-6,70794	-4,49206	-10,008	119	,000
Paire 4	morakaba - fardi	-12,66667	5,47620	,49991	-13,65653	-11,67680	-25,338	119	,000
Paire 5	morakaba - tanafoussi	-11,80833	5,45924	,49836	-12,79513	-10,82153	-23,694	119	,000
Paire 6	morakaba - coperatif	-8,43333	5,66091	,51677	-9,45659	-7,41008	-16,319	119	,000
Paire 7	takwim - fardi	-18,60000	5,74003	,52399	-19,63755	-17,56245	-35,497	119	,000
Paire 8	takwim - tanafoussi	-17,74167	5,69755	,52011	-18,77154	-16,71179	-34,111	119	,000
Paire 9	takwim - coperatif	-14,36667	5,82220	,53149	-15,41907	-13,31426	-27,031	119	,000