جـــــامعة مـــــولود مـــــعمري تيزي وزو

كـــلية العـــلوم الإنـــسانية والاجتماعية

قـــسم عـــــلوم التربية

استراتيجيات التعلم و علاقتها بمهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري بولاية تيزي وزو

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي.

إعداد الطالبتين :

- صنات سهيلة
- رحمي ليندة

إشراف الأستاذة :

أ.د.أمزيان بهية

السنة الجامعية:2022/2021

الإهداء

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع ولم نكن نصل إليه لولا فضل الله علينا، أما بعد أهدي ثمرة جهدي وعملي إلى نبع الحنان وأغلى ما أملك في هذه الدنيا " أبي الغالي" وإلى نور قلبيو قرة عيني و تاج رأسي و إن أخطأت أدركني قبل أن يدور المدار إليك "أمي العزيزة" حفظهما الله لي وأطال فيعمرهما بالصحة.

وإلى أخي رفيق و أخواتي لامية، سيليا، رادية اللذين عشت معهم سنين عمري وساندوني على هذا العمل ماديا ومعنويا أتمنى لهم النجاح والسعادة في حياتهمو إلى براعم البيت انس و إياد حفظهما الله

وكما أهديه إلى الأستاذة الفاضلة التي أشرفت على إنجاز هذا البحث الأستاذة "امزيان بهية " والى كل من يقدر العلم و العمل.

وإلى صديقاتي الوفيات خاصة ليليا ،أمنة ليندة ، فايزة ،حنان، ،و رزيقة وأهديه أيضا إلى كل من تجمعني معه علاقة احترام وتقدير

" سهيلة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى عائلتي كبيرهم وصغيرهم وخاصة إلى والدي أدامهما الله وأطال في عمرهما وأجرهما الله على حسن صنيعهما وعوضهما فينا خيرا.

والى إخوتي وأخواتي

والى براعم البيت حفظهم الله أمير ، إسحاق ، ديهية .

والى زوجي العزيز حسان الذي دعمني طوال مشواري الدراسي.

والى كل الأهل والأقارب و الأصدقاء" و إلى كل الذين كانوا معي طوال المشوار الدراسي و إلى كل من يقدر العلم والعمل

ليندة

شكر وتقدير

شكر وامتنان نتقدم بها إلى الأستاذة المحترمة التي أشرفت على هذا البحث

السيدة " امزيان بهية" نشكرها على توجيهاتها القيمة ونصائحها القيمة وقد تعلمنا من أقوالها وأفكارها.

وتحية واحترام وتقدير لكل أساتذتنا في المخبر مجتمع تربية وعمل الذي لم يبخلوا علينا بخبراتهم وعطائهم خاصة مديرة المخبر الأستاذ الدكتورة "معروف لويزة"

التي فتحت لنا أبواب المخبر.

والى كل الأساتذة الذين تابعونا خلال الأطوار الدراسية ولم يبخلوا علينا بنصائحهم وتوجيهاتهم وأخيرا نشكر كل من ساعدنا ولو بكلمة طيبة في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

وأخيرا نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللجنة المناقشة الذين يتفضلون لمناقشة مذكرتنا .

نتفضل إلى كل هؤلاء بالشكر الجزيل.

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم و مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة جامعة مولود معمري تزي وزو و قد شملت الدراسة (100) طالب و طالبة تخصص علوم تربية(سنة ثانية) و تخصص ارطفونيا (سنة ثانية) و ذلك بإتباع المنهج الوصفي و باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم الذي أعدته صحراوي نزيهة (2015)و كذلك مقياس التفكير ما وراء معرفي الذي أعدته أيضا الباحثة صحراوي نزيهة (2015)

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا استراتيجيات التعلم و مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استراتجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استراتجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير ما وراء معرفي تعزى لمتغير الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مقياس التفكير ما وراء معرفي تعزى لمتغير التخصص.

Abstract :

The study aimed to find out the relationship between learning strategies and metacognitive thinking skills among the students of Mouloud Maamari Tze Ouzou University. The study included (100) male and female students majoring in educational sciences (second year) and Artfonia (second year) by following the descriptive approach and using the learning strategies scale that It was prepared by Sahrawi Naziha (2015), as well as the Metacognitive Thinking Scale, which was also prepared by the researcher, Sahrawi Naziha (2015).

The study reached the following results:

- There is a direct, statistically significant relationship between learning strategies and metacognitive thinking skills among university students
- There are no statistically significant differences between the sample members in the learning strategies due to the gender variable
- There are no statistically significant differences between the sample members in the learning strategies due to the variable of specialization
- There are no statistically significant differences between the sample members in the level of metacognitive thinking skills due to the gender variable
- There are no statistically significant differences between the sample members in the metacognitive thinking scale due to the variable of specialization.

الفهرس

شكر وتقدير.....**I**

الإهداء.....**II**

فهرس الجداول .....**III**

مقدمة.....**01**

الفصل الأول: تعريف وصياغة مشكل البحث

1-الخلفية النظرية لمشكلة البحث.....03

2-فرضيات البحث.....06

3-أهداف البحث.....06

4-أهمية البحث 06

5-تعريف المفاهيم الاساسية 07

6- الدراسات السابقة 07

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم

تمهيد **12**

1-مفهوم الإستراتجية.....12

2 - العلاقة بين الإستراتجية والطريقة والأسلوب 13

3- مواصفات الإستراتجية الجيدة 15

4-التعلم .....

4-1 مفهوم التعلم 15

4-2 مراحل تعلم المتعلم 16

4-3-أنواع التعلم 17

5-مفهوم إستراتجية التعلم 18

6- التمييز بين استراتيجيات التدريس و استراتيجيات التعلم 20

7- وقت استخدام الإستراتيجية.....21

8-كيفية اختيار استراتجيات التعلم 22

9- الهدف من استعمال استراتجيات التعلم 23

10- أهمية استراتيجيات التعلم 24
11- تدريس استراتيجيات التعلم 26
12- خصائص إستراتيجية التعلم الفعالة 27
13- تصنيف استراتيجيات التعلم 31
خلاصة.....**36**

الفصل الثاني : مهارات التفكير ما وراء معرفي

تمهيد **37**
1- نشأة التفكير ما وراء المعرفي 37
2-مفهوم التفكير ما وراء المعرفي 38
3-مكونات التفكير ما وراء معرفي 39
4- مهارات ما وراء المعرفة 41
5-خصائص التفكير ما وراء المعرفي.....44
6-مبادئ التعلم ما وراء المعرفي 45
7- تنمية و تدريس ما وراء المعرفة 47
8- العوامل المؤثرة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة 48
9- تقنيات قياس ما وراء المعرفة 51
10- أساليب و استراتيجيات تدريس مهارات ما وراء المعرفة 54
11-المردودات التربوية لماهرات ما وراء المعرفة 58
خلاصة الفصل **60**

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد **61**
الدراسة الاستطلاعية 61
2-منهج الدراسة 62
3-الدراسة الأساسية 63
4-أدوات جمع البيانات 64
5-كيفية جمع البيانات 72
6-كيفية تحليل البيانات 72
7-حدود الدراسة 73

الفصل الخامس:عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد **74**
1-عرض وتحليل النتائج 74
2-مناقشة النتائج 79
استنتاج عام **91**
الخاتمة **92**
اقتراحات **93**
قائمة المراجع
الملاحق

محتويات الجداول:

- جدول رقم(01): يوضح الفرق بين الإستراتيجية والطرقة وأسلوب التدريس 14
- جدولرقم(02): يوضح مراحل تدريس الاستراتيجيات 26

جدول رقم(03): يوضح كيفية تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت عال 57

- جدول رقم(04): يمثلخصائص أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس التخصص الدراسي 62
- جدول رقم(05):يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيةحسب الجنس و التخصص 63
- جدول رقم (06) :يمثل أرقام الفقرات الموزعة على الأبعاد (6) في مقياس إستراتجية التعلم 65
- جدول رقم(07): سلم تنقيط إجابات الأفراد على فقرات مقياس إستراتجية التعلم 65
- الجدول رقم (08) : يوضح معايرة مقياس استراتيجيات التعلم 66
- جدول رقم (09) :يمثل صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء معرفي 67
- جدول رقم (10):يمثل قيمة معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم 68
- جدول رقم(11): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة 69
- جدول رقم(12): سلم تنقيط إجابات الأفراد على فقرات مقياس ما وراءا لمعرفة.....69
- جدول رقم (13) : يوضح معايرة مقياس مهارات ما وراء المعرفة.....70
- جدول رقم(14) :يمثل صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء معرفيجدول رقم (15):يمثل قيمة يمثل
- جدول رقم (15) يمثل قيمة معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء معرفي 71
- جدول رقم (16) :يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي لدى عينة من طلبة الجامعة 74
- الجدول رقم (17) :يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في إستراتجيات التعلم 75
- الجدول رقم(18) :نتائج الفروق بين تخصص علوم تربية و تخصص ارطوفونيا في التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة السنة ثانية ليسانس 76
- الجدول رقم (19): يوضح نتائج اختبارT لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في التفكير ما وراء معرفي 77
- الجدول رقم(20) نتائج الفروق بين تخصص علوم تربية و تخصصارطوفونيا في التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة السنة ثانية ليسانس **78**

مقدمة :

إن التعلم ليس عملية اكتساب المعلومات فقط بل هي عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة و المهارة و يناقشها و يطورها مستعينا بذلك باستراتجيات حيث تزايد الاهتمام باستراتجيات التعلم لدى المتعلمين منذ فترات طويلة و خاصة لدى طلاب الجامعة حيث أن فلسفة التعليم الجامعي تقوم على افتراض أن الطلاب مسلحون بمهارات الدراسة و استراتجيات التعلم الأزمة لهم خاصة وأنهم يلتحقون بالجامعة التي يمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات المتطلبة في حياتهم الجامعية و العادية و تؤهلهم لإكمال دراستهم العليا فمفهوم التعليم الجامعي يتضمن استخدام استراتيجيات التعلم و تطوير قدرات التفكير خاصة التفكير ما وراء المعرفي .

و نظرا لأهمية استراتيجيات التعلم و طرق المذاكرة السليمة لتحسين المستوى الأكاديمي فقد قامت بعض الجامعات في حسين هذه الاستراتيجيات و تنظيفها في المكان و الوقت المناسب .

و من خلال ما سبق يتبين لنا أن استراتيجيات التعلم تعد من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة لطلبة المرحلة الجامعية و التي تتضمن معرفة الطالب بعمليات تعلم و اختيار استراتيجيات التعلم التي يستخدمها من جهة و من جهة أخرى التفكير ما وراء المعرفي إذ يعد أعلى مستويات التفكير إذ يوصف بأنه مستوى معقد يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله و بالتالي فهي تعود إلى قدرة عقلية عليا تتدخل في عملية التعلم حيث يجب إيجاد خطة للتعلم واستخدام مهارات و استراتيجيات مناسبة لحل المشكلات .

حيث أشار (**عبيدات و الجراح،2011،ص145**)إلى موضوع هذا النمط من التفكير (التفكير ما وراء المعرفي) الذي حضي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين حيث يزيد وعيهم لما يدوسونه فالتلميذ المفكر تفكير "ما وراء معرفي " يقوم بادوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو أثناء الموقف التربوي حيث

يقوم بدور مولد للإفطار و مخطط و ناقد و مراقب لمدى تقدم و مدعم لفكرة معينة و منظم لخطوات الحل و يضع أمامه خيارات و يقيّم كل منها. **(الجراح وعبيدات ، 2011 ، ص 146)**

من هذا المنطلق حاولنا من خلال دراستنا هذه معرفة ما إذا كانت علاقة بين كل من استراتجيات التعلم و التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة الجامعة.

من خلال هذه الدراسة سنتطرق إلى جانبين جانب نظري وتطبيقي، حيث تم تقسيمهم إلى أربعة فصول:

الفصل الأول: الخلفية النظرية لمشكلة البحث.

الفصل الثاني: حول البحث والمعطيات الأساسية لاستراتيجيات التعلم

الفصل الثالث :حول مهارات التفكير ما وراء معرفي

الفصل الرابع: منهجية البحث .

وفي آخر فصل سوف نتطرق إلى عرض ومناقشة النتائج وفق الفرضيات التي تم صياغتها.

1.تعريف و صياغة مشكل البحث:

تعد مرحلة التعليم الجامعي أكثر المراحل التعليمية تقدما بالنسبة للطالب و هي تحظى باهتمام واسع على كافة الأصعدة لما لها تأثير على مستقبل الطالب من جهة وعلى مستقبل المجتمع من جهة أخرى و ما يمز التعليم الجامعي المسؤولية الملقاة على عاتق الطالب عن تعلمه لأن بنية التعلم لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدمه بل يعتمد هذا الأخير على الجهد الذاتي له حيث يتطلب منه استخدام استراتجيات حسب طبيعة المشكلات الاكادمية التي يواجهها فهي تسهل عملية التعلم الناجحة و تسهل له التذكر من خلالها تنظيم تعلمه بطريقته الخاصة وعلى هذا يعرفها **علام محمود (2004)هي** اختيار و استخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يردون تحقيقها فهم يختلفون باختلاف الهدف فكلما كان الهدف واضحا كلما كان اختيار الإستراتجية بعناية و دقة **(علام محمود ،2004 ،ص30)**

وعلى هذا الأساس أصبحت دراسة استراتجيات التعلم التي يقوم بها المتعلم لمساعدته التعلم الفعال و الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة من الأمور الأساسية في أي نظام تعلمي و أصبحت كما يشير **الخطيب** شاهدا على تحول البحوث من دراسة العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم إلى دراسة العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم و كيفية البحث عن المعرفة من جانب الطالب و هناك دلائل كثيرة على أهمية استخدام استراتجيات التعلم في تحسين عملية التعلم عند المتعلم وفي زيادة تحصيلهم للمادة المراد تعلمها

حيث قام **الزغلول** (2004) بدراسة بعنوان أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة و علاقتها بالجنس و التخصص و هدفت للكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالجنس و التخصص وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس في حين ظهرت هذه الفروق على مستوى التخصص و لصالح التخصصات الأدبية.

كما فرق كل من(LIPSON, WIXSON, 1983)بين وعي الطلبة باستراتيجيات التعلم و استخدام هذه الاستراتجيات أي بين النظرية و التطبيق و بمعنى ذلك انه لأبدى من تعليم الطلبة المعلومات عن هذه الاستراتيجيات و كيف يمكنهم ضبط وتنظيم المعلومات عن هذه الاستراتجيات و كيف يمكنهم ضبط و تنظيم العمليات العقلية في آن واحد فقد أكدت دراسات كل من الباحثين)(1999, FICHE(1998, GUSTONE) أن استخدام المتعلمين لاستراتجيات الوعي بالعمليات المعرفية يساعد على انتقال اثر التعلم وينمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم مع تسهيل عملية استخدام المعرفة الإجرائية و التوضيحية في تكوين معاني على حل المشكلات(**حميدة زهرة، 2015 ،20**)

ومن جهة أخرى لقد كان لظهور مصطلح ما وراء المعرفة أهمية كبيرة في ميدان التربية حيث وجه نظر التربويين إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة وعدم الاقتصار على المعرفة ذاتها فما جدوى اكتساب الطلاب مجموعة من المعارف تتضاعف فيه المعرفة في شتى المجلات فلا بدمن اكتساب الطلاب مهارات تمكنهم من السيطرة على معرفتهم والتحكم فيها و تقويمهاحتى لا يسلم الطلاب بما يعرفونه بل يقومونه و يطورونه و تلك المهارات هي مهارات التفكير ما وراء معرفي.

حيث يعد مفهوم ما وراء المعرفة واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر و يتبين من نتائج البحوث و الدراسات أن هناك علاقة مابين عملية التعلم و ما وراء المعرفة حيث أصبح يتضمن كلا من الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية

(الحلزوني ،2004 ،ص62) .

وعليه فان مهارات التفكير ما وراء المعرفة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات حيث تنمو مع التقدم مع العمر و الخبرة و تقوم بمهمة السيطرة على نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة و تتضمن استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير و خاصة مرحلة المراهقة تزداد فيها القدرة على

ضبط السلوك خلاف لمرحلة الطفولة لا نجده حريصا على استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي من تخطيط و تنظيم و تقويم .

وعرف فتحي مصطفى الزيات :التفكير ما وراء المعرفي هو نمط من التفكير المدروس المخطط القصدي الموجه بالهدف ذو التوجه المستقبلي قائم على أعمال العقل من اجل انجاز المهام معرفيا و مستهدفة **(الزيات ،2004،ص574)**

حيث أجرى **(السعود ،2009)**دراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع أساسي بغرة وقد تكونت عينة الدراسة من (154) طالبا و طالبة منهم(90)طالبة قسم إلى مجموعتين إحداهماتجريبية و الأخرى ضابطة وبالنسبة للطلاب البالغ عددهم (64)طالبا قسم والى مجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة و أظهرت نتائج الدراسة فعالية برامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة و ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة ك،ما أجرى المدني (2005)دراسة هدفت التعرف إلى امتلاك طلبة كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة و مكوناتها و دراسة العلاقة بين كل من فعالية الذات و التحصيل بما وراء المعرفة و مكوناتها و اشتملت على (460) طالبا وطالبة و قد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع تقديرات أفراد أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء معرفة ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل و ما وراء المعرفة ووجود علاقة ارتباطيه موجبة فغالية الذات و ما وراء المعرفة .**(المدني، 2015 ،15ص)**

انطلاقا مما سبق يمكن طرح تساؤلات :

1.هل توجد علاقة بين استراتجيات التعلم ومهارة التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف الجنس ؟

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف التخصص؟

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف الجنس ؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف التخصص؟

2.فرضيات البحث :

1. توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم و مهارة التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف التخصص.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف الجنس .
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف التخصص .

3.أهداف البحث :

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم و مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طلاب الجامعة .
- تهدف إلى التعرف على الفروق في مستوى التفكير ما وراء معرفي لدى طلاب الجامعة تبعا لمتغير الجنس و التخصص .
- التعرف على الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم لدى طلاب الجامعة تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

4.أهمية البحث :

- تتضح أهمية هذا البحث في قلة الدراسات المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي
- تكتسي هذه الدراسة أهميتها من خلال أهمية موضوع التفكير ما وراء معرفي باعتباره إحدى متطلبات التربية العصرية وما يكتسبه من أهمية لإنجاح العملية التعليمية

- محاولة تقديم إضافة جديدة في مجال البحوث النفسية و التربوية من خلال دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم و مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة
- التوعية بأهمية استراتجيات التعلم في مرحلة الجامعة باعتبارها من المتغيرات المؤثرة على اكتساب المعارف و المهارات.

5.تعريف المفاهيم الأساسية

1.5.استراتيجيات التعلم :

- **اصطلاحا**:يعرفها اللقاني1999 بأنها لفظة استخدمت في الحياة العسكرية و تطورت دلالتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار و المبادئ التي تناولت مجالا من مجلات المعرفة الإنسانية **(2007،بن يوسف، ص12).**
- **إجرائيا** :هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب أثناء إجابته اختبار استراتيجيات التعلم المصمم من طرف صحراوي نزيهة .

نستخلص أن استراتيجيات التعلم مجموعة من الأساليب و الطرق و الإجراءات التي يتبعها المتعلم للوصول إلى المعرفة و لتسهيل عملية التعلم في اقل وقت ممكن و بمجهود اقل .

2.5.التفكير ما وراء معرفي :

- **اصطلاحا** :يعرفه غيس وويلي بأنه التفكير الذاتي للمرء و هو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية و إعادة بنائها كما يلعب دورا مهما في التعلم و حل المشكلات **(الجراح وعبيدات، 2011،ص149)**
- **إجرائيا** :هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب أثناء إجابته على اختبار التفكير ما وراء معرفي المصمم من طرف صحراوي نزيهة.

إذن التفكير ما وراء معرفي هي قدرة الطالب في التأمل في أفكاره و مراقبتها و ضبطها في مختلف مراحل العملية التعليمية و يعتبر التفكير مهارة و إستراتيجية في آن واحد

6.الدراسات السابقة :

1.6.دراسات عربية حول استراتيجيات التعلم :

دراسة أمال بن يوسف **(2008)** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و اثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمرسين في مرحلة الثانوية بولاية البليدة طبقت عليهم استبيا استراتجيات التعلم واستبيان الدافعية للتعلمو أشارت النتائج إلى عدم تحقيق نتائج الفرضية الأولى والتي نصت على وجود تنوع في استخدام الاستراتجيات و هذا ما بين عدم تحقق الفرضية كما أظهرت نتائج هذه الدراسة من خلال الفرضية الثانية و الثالثة حيث أوضحت انه ليس هناك فرق واضح بين جنس درجات الدافعية و في استعمال الاستراتجيات و في درجات التحصيل كما أن الفرضية الرابعة تحققت و أثبتتأن هناك ارتباط قوي و موجب بين درجات التحصيل و درجات الدافعية و الاستراتجيات بمعامل ارتباط قدر(0.80) و أثبتت هذه الدراسة وجود علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم و استخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي.

دراسة محمد المصري **(2009)** هدفت الدراسة إلىالتعرف على مستوى امتلاك استراتجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية و التعرف على الفرق في مستوى الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس و مستوى التحصيل و معرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم و بلغ حجم العينة (85)طالبا و طالبة طبق عليهم استبانه استراتجيات التعلم و أشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم ذات هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال متدني)على بعد استراتجيات الدافعية للتعلم ولصالح مستوى التحصيل العالي و لم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتجيات وبينت النتائج

على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الدافعية للتعلم و التحصيل الأكاديمي في حين لم تكن العلاقة على الأبعاد الأخرى دالة إحصائيا **(المصري، 2009،ص199)**

الدراسات الأجنبية :

دراسة ويل (WILLE, 2003) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي و إثارة الدافعية و الفعالية الذاتية لطلبة جامعة أنجلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفزيولوجيا علم وظائف الأعضاء اشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية ثم تدريسها على المسارمن خلال توظيف استراتجيات التعلم النشط ومجموعة ضابطة ثم تدريسها المساق ذاته من خلال توظيف أساليب التعلم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة ولتقييم تأثير استراتيجيات التعلم النشط على أفراد الدراسة خضع أفراد الفئتين لاختبار تحصيلي موحد في الساق ذاته و بينت نتائج الاختبار التحصيلأن نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة و كانت للتعلم أثناء تدريس المساق أكثر فعالية من أقرانهم في المجموعة الضابطةحيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فورقات ذات دلالة إحصائيةفي دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة كما بينت أن الطلبة في المجموعتين كانت لديهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم النشط وأفادوا أن التعلم النشط سيساعدهم في تعلم المساقات الجامعية بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية(بن زيدان، **2021 ، ص30)**

دراسة كاريك وآخرون **(karipic et al ,2009)** التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الجامعة في تعلمهم بلغت العينة (177) طالبا وطالبة في جامعة واشنطن و استخدم الباحثون استبانه مفتوحة تتضمن سؤالا لأفراد العينة حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها وأظهرت نتائج التحليل أن الطلبة يستخدمون (11) إستراتجية تعلم كان أكثرها استخداما على الترتيب إعادة قراءة الملاحظات أو مادة الكتاب

عمل مشكلات تدريبه التعليمية (المختصرات)أما الاستراتجيات الأقل استخداما فقد كانت اختبار الذات وضع خطوط مضيئة على الجوانب المهمة التفكير في أمثلة حياتية **(عبد الحق و العجلي،2015،ص188)**

2.6.دراسات متعلقة بالتفكير ما وراء معرفي :

أجرى **الزعبي (2007)** دراسة هدفت إلى تحديد مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية العليا و طلبتها و لتحديد هذه المهارات أعد الباحث أداة ملاحظة ثم التحقق من صدقها وثباتها و قد لوحظت (43) حصة لدى(03) معلمي الصفوف الثامن و التاسع و العشر من مدارس لواء المزار الجنوبي رصدت خلالها المهارات فوف معرفية التي استخدمت من قبل المعلمين وطلبتهم أثناء حل المسائل الهندسية وقد أظهرت النتائج أن المهارات فوق المعرفية التي استخدمها المعلمون و الطلبة ترتكز في مجال التخطيط و بالنسبة لمجال المراقبة و الضبط فقد انحصرت المهارات في ثبات صحة الخطوات و الحفاظ على تسلسلها و أما في مجال التقويم فقد استخدمت مهارات مراجعة الحل و تصويبه و الحكم على مدى تحقق الهدف .

أجرى **الخياط (2012)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدربي مستند إلى تريز(triz) في تنمية مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة جامعة بلقاء التطبيقية في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا و طالبة اختيروا بشكل عشوائي من طلبة السنة الرابعة وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين احدهما تجريبية و الأخرى ضابطة بواقع (15) طالبا و طالبة في كل مجموعة و قد أظهرت الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة **(الخياط،2012 ،ص138)**

دراسات أجنبية :

أجرى فينمان وسبانس(Veenmans spaans, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة و القدرات العقلية و قد تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات

("27"طالب متوسط أعمارهم تسع سنوات و "27"طالب متوسط أعمارهم إحدى عشر سنة ونصف و"40" طالب متوسط أعمارهم أربعة عشر سنة و "26"طالبا جامعيا متوسط أعمارهم اثنان وعشرون سنة و نصف و قد اختيرت المجموعات الأصغر سنا بهدف متابعة تطور مهارات ما وراء المعرفة مع العمر وقد أظهرت النتائج وجود اثر دال إحصائيا لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا كما أظهرت الدراسة و جود ارتباط مرتفع بين القدرات العقلية و ما وراء المعرفة و أداء التعلم لجميع المجموعات العمرية **(لؤي حسن ،2013،ص198)**

– دارسة أوزوي (Ozsey 2010)

عنوان الدارسة: "طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات."

هدف الدارسة: تحديد طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي.

عينة الدارسة: تكونت عينة الدارسة من 242 تلميذا من 6 متدارس ابتدائية تركية، تلاميذ الخامسة ابتدائي.

أدوات الدارسة: استخدم الباحث النسخة التركية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي واختبار تحصيل دارسي في الرياضيات من إعداد الباحث.

نتائج الدارسة: أشارت النتائج إلى و جود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس.

7.التعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من العرض السابق للدراسات أن موضوع استراتيجيات التعلم و موضوع التفكير ما وراء معرفي حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين حيث تتفق الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التعلم و بالتفكير ما وراء معرفي و تنميته لدى الطلبة كما أكدت

الدراسات السابقة على ضرورة عقد ورش عمل للمتعلمين لتدريبهم على كيفية توظيف استراتيجيات التعلم و التفكير ماوراء معرفي أثناء التدريس

تتفق الدراسات الحالية من حيث الموضوع و الإجراءات مع دراسة الزعبي و الخياط

استفادة الباحثتان من الدراسات السابقة في وضع تصور ذهني للخطوات التي سيسير عليها في كتابة الإطار النظري و بناء أدوات الدراسة و طريقة اختيار عينة الدراسة و المعالجات الإحصائية التعرف على المنهجية التي سيستخدمها لاستخراج النتائج.

تمهيد :

إن التغير الحاصل في التعليم جعل من المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية من خلال مشاركته في الحصول على معلومات وكيفية التعامل معها وأصبح له دور في تعلمه كتحضيره للدرس و تنظيمه وعليه التفكير فيما تعلمه وان يقوم باستخدام طرق و مهارات و أساليب تساعده على اكتساب معلومات و تطويرها بنفسه ذاتيا بدل من الحصول عليها حاضرة وهذا ما يعرف باستراتجيات التعلم .

1.استراتيجيات التعلم :

1.1.مفهوم الإستراتيجية :

– **لغة** :هي كلمة إغريقية مكونة من لفظين هما(Agein)وتعني جيش و (Stratos)تعني يقود و من ثم فان المعنى في مجمله يرمي إلى فن القيادة الجيوش ا والى أسلوب القائد العسكري (**الحلاق ،2007 ،ص17).**

و في قاموس المعجم الوسيط هي مصدر صناعي في الفنون العسكرية و يقصد بها التخطيط و تحديد الوسائل التي يجب الأخذ بها في القمة و القاعدة لتحقيق الأهداف البعيدة(**بن يوسف،2007، ص74).**

يرى محمد المفتي (2004)انه يرجع أصل مصطلح إستراتجية إلى اللغة اليونانية وهو استراتيجوس وتعني القائد وهذا المصطلح يستخدم في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة لمعركة التي يرسمها القائد من اجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة أو بمعنى فن القيادة أو الخطة العامة لمعركة أو حملة عسكرية شاملة ومن ثم استعارت العلوم التربوية هذا المصطلح و يعني في هذا المجال الخطة أو السياسة التي ترسم لتحقيق الأهداف تعليمية : **(شحاتة،2016 ،ص50).**

- اصطلاحا :

- **يعرفها الديب (2006)** :الإستراتيجية عبارة عن مجموعة من الخطوات و الممارسات التي يتبعها المعلم داخل حجرة الدراسة بحيث تساعد في تحقيق الأهداف المقررة و الموضوعية و تتضمن عدة عناصر من بينها تنظيم الدرس و التمهيد له بإثارة دافعية التلاميذ و تحديد الأنشطة التعليمية و تحديد الموقف المخصص لها ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل حجرة الدراسة و الطريقة التي يتبعها في التدريس وأسلوب التقويم **(الديب، 2006 ،ص12).**

تعرف الإستراتجية بأنها مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات التي يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرق تدريس ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم و طبيعة المقرر الدراسي و الإمكانات المتاحة و ذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة **(شحاتة، 2016،ص50).**

- تعرف الإستراتجية في المنظور التربوي على أنها عبارة عن سلسلة من الإجراءات المقننة تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف الخاصة و تتكون الإستراتجية من أربع عناصر أساسية الأهداف المحتوى الأنشطة التقويم.

ومن خلال عرضنا السابق للتعارف يمكن أن نقول أن الإستراتجية هي طريقة و أسلوب عمل توضع لتحقيق و بلوغ أهداف مسطرة.

2.العلاقة بين الإستراتجية والطريقة والأسلوب:

يمكن تحديد الفرق بين الإستراتجية و الطريقة و الأسلوب في أن الإستراتجية اشمل من الطريقة فالإستراتجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف و المتغيرات في الموقف التدريسي أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب .فطريقة التدريس هي أداة ووسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من اجل إيصال أهداف الدرس إلى المتعلمين أما أسلوب التدريس فهي الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة .

فطريقة التدريس و الإستراتجية هي خطة واسعة و عريضة للتدريس فالطريقة اشمل و أوسع من الأسلوب و لها خصائص مختلفة و الإستراتجية مفهوم أوسع من الاثنين فهي يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة و هي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة و التي بدورها تحدد الأسلوب الأمثل و التي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة(**شاهين ،2010، ص23).**

الجدول رقم (1) يوضح الفرق بين الإستراتيجية والطرقة وأسلوب التدريس .

	المفهوم	**الهدف**	**المحتوى**	**المدى**
الإستراتجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات تتضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة و شاملة لعملية التدريس	طرق أساليب أهداف, نشاطات مهارات ,تقويم وسائل ,مؤشرات	فصلية ,شهرية أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى و تحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف,محتوى أساليب نشاطات وتقويم	موضوع مجزأ على عدة حصص
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية عند التواصل المباشر مع الطلاب	تنفيذ طريقة التدريس	-اتصال لفظي -اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

3.مواصفات الإستراتجية الجيدة :

لكي تتصف الإستراتجية المستخدمة في التعلم جيدة يجب أن تتصف ب :

- الشمول إذ تتصف جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب .
- أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة .
- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية وأن ترتبط بالأهداف التربوية و الاجتماعية.
- أن تكون عالية الكفاءة من حيث متابعة ما تحتاجه من إمكانيات عند التلميذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية .

4.التعلم

1.4. مفهوم التعلم :

- **لغة** :تعلم ; يتعلم ; فهو متعلم ; و المفعول متعلم ;مصدر تعلم :تعلم الأمور خير من جهلها ;معرفتها وإتقانها. **(براهيمي و بن زيدان ، 87،2020ص)**
- **اصطلاحا :**

لقد تم تعريف التعلم على يد العديد من العلماء من بينهم

– تعريف هيلجارد التعلم هو العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم نسبيا في سلوك م كاستجابة إلى موقف معين بشرط لا يكون التغيير ناتج عن التعب ا والى حالات أخرى تؤدي تغيرات سلوكية .

– تعريف جانيه(1910) يعني كل تغير ملحوظ في أداء الفرد ناتج عن بيئته .

(الطواب،2012 ،ص29)

–كما يعرف قطامي التعلم **(2005)** بأنه مجموعة من العمليات المعرفية التي تنقل الإثارة من البيئة إلى مراحل متعددة من مراحل معالجة المعلومات المطلوبة لاكتساب مقدرة جيدة .

–بالإضافة إلى ذلك أشار مصطفى **(2014)**على أن التعليم عبارة عن عملية حيوية دينامكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية و العمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة مع البيئة المادية و الاجتماعية.

–تعريف عدس وآخرون التعلم بأنه تطورية أي ما نكسبه من معلومات و مهارات و اتجاهات حول حصيلة تراكمية لخبراتنا الحياتية و هو عملية تفاعلية ينتج من تفاعل الفرد مع البيئة من حوله عن طريق العمل و الحركة أو عن طريق التمييز و الإدراك

(تيرس ،2016 ،ص54).

2.4.مراحل تعلم المتعلم :

تعلم المتعلم لا يتم على مرحلة واحدة و إنما على مراحل و هي كالتالي :

- **المرحلة الأولى** :وهي أن يعي المتعلم انه بحاجة إلى اكتساب معلومات للتعامل مع المحتوى العلمي وهذه الخطوة لا تتحقق إلا إذا اندمج المتعلم في عملية التعلم من خلال التعرف على الفكرة العامة للمحتوى العلمي.
- **المرحلة الثانية** : تحدي المعرفة فلا ينتقل المتعلم لهذه المرحلة إلا بعد أن يكون اندمج في الفكرة العامة للموضوع وهذه المرحلة هي تحدي للمتعلم بين ما تعلمه وما يجب أن يتعلمه ولكي ينتقل المتعلم لهذه المرحلة يجب أن ينخرط في حوار حول الموضوع سواء مع عضو هيئة التدريس أو مع الأقران كوسيلة للتحدي و تسمى هذه الطريقة التعلم من خلال الحوار.
- **المرحلة الثالثة** :الاستقصاء وهي مرحلة البحث و التقصي حول المعلومة و محاولة إدراك المفاهيم و العلاقات في محاولة للتوصل إلى إجابة عن الأسئلة التي لم يتمكن المتعلم من التعامل معها في المرحلة السابقة.

المرحلة الرابعة : اختبار الملاحظة وهي محاولة تحقق المتعلم من صحة و دقة الإجابة عن السؤال الذي توصل له و في هذه المرحلة يتطلب من المتعلم التركيز على الفكرة الرئيسية وربطها بالإجابة للتوصل إلى معرفة حقيقية ذات معنى للمتعلم من خلال تقديمه لتفسير صحيح للإجابة التي توصل إليها.

3.4.أنواع التعليم :

من الممكن تصنيف التعلم إلى03 أ أنواع رئيسية عل النحو التالي :

1/التعلم التنافسي : احد أوجه التعلم المتمركز حول المادة الدراسية و يكون موقف المتعلم فيها سلبيا و يكون عضو هيئة التدريس المصدر الرئيسي للتعلم حيث يقوم بإلقاء المعلومة على أسماع المتعلمين و يكون التقويم معياري المحك.

2/التعلم الفردي :هو استقلال المتعلمين في عملهم عن بعضهم بعضا معتمدين عل أنفسهم في انجاز المهمة الموكلة إليه في ضوء قدراته الخاصة ودور هيئة التدريس هنا يتلخص قي ترتيب الصف بشكل يجنب المتعلمين تشتت الانتباه كما يزودهم بالأدوات اللازمة للتعلم و يجيب على تساؤلاتهم .

3 /التعلم التعاوني : يؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتعليم على الفعالية العالية للتعلم التعاوني فالتعلم التعاوني يزيد من دافعية المتعلمين و قدرتهم على التفكير الناقد و يتم من خلاله التأكيد على العمل الجماعي و الأخذ بالاهتمام العمل بروح الفريق بين المتعلمين و استخدام هذه العلاقات في تحفيز التعلم . (**شاهين،2010،ص 96**) .

5.مفهوم إستراتجية التعلم :

– عرفها الحيلة (**2002**) على أنها وسيلة أو الطريقة التي تتكون من التكتيكات أو الإجراءات لكل تكتيك أو إجراء هدف معين تسعى لتحقيق هدف معين أو غاية. فالإستراتجية حسبه تمثل مجموعة من التنظيمات و الطرق تساعد المتعلم على أداء أفضل و على تحقيق غاية التعلم (الحيلة، 2002،ص22)

وتعني إستراتجية التعلم عند علام محمود (2004) اختيار و استخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يردون تحقيقها فحسبها نجد أن طريقة القراءة لموضوع واحد في المجلة يختلف باختلاف الهدف الذي يريد التلاميذ الوصول إليه و بهذا فالإستراتجية الدافع و

الهدف الذي يريد المتعلم تحقيقه و الوصول إليه فكلما كان الهدف واضح كلما كانت الإستراتجية مختارة بعناية ودقة (علام، 2004،ص130)

– كما عرفها قطامي(**2013**)على أنها تتمثل في طريقة تعلم معرفية يقوم فيها التلاميذ تجهيز و معالجة كم كبير من المعلومات الموجزة بالمحتوى الدراسي مما يساعدهم على استعادتها عند الحاجة إليها و توظيفها عند مواجهة مشكلة كما أنها ترمي إلى مجموعة من التحركات والأفعال و السياسات و الممارسات و الأنشطة و الخطط و الوظائف المتعلقة بالتعلم يقوم بها المتعلم تضم التخطيط و كيفية استغلال الموارد البشرية و المادية أحسن استغلال و التي تهدف لإدارتها بفعالية من اجل تحقيق أهداف التعلم و تسهيل عملية التعلم

–هي مجموعة الإجراءات و النشاطات التي يمارسها المتعلم أثناء الموقف التعليمي قصد تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا و من أمثلة استراتجيات التعلم الانتباه و الاستماع القراءات الصامتة، كتابة التقارير و الملخصات، حل التمارين و التدريبات جمع العينات ودراستها العمل التعاوني مع الطلاب الآخرين ، أخذ وتدوين الملاحظات ،تصيف المعلومات وتحليلها وتفسيرها **(علي ،2011 ،46)**

– تعرف استراتجيات التعلم حسب كل من بشارة و الغزو **(2008)** على أنها خطوات تفكيرية و استراتيجيات سلوكية واعية يقوم بها المتعلم بهدف تحسين و تطوير فهمه و استيعابه للخبرة المعروضة بحيث بل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة و استخدامها و استرجاعها اعتمادا عل ما يتوفر من خبرات سابقة **(بشارة و الغزو ،2008،ص56)**

– تعرف اكسفورد **(Oxford,1990)**استراتيجيات التعلم بأنها أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية تعلمه أسهل وأسرع وأكثر تشويقا و فعالية وأكثر استقلالا و توجيهها نحو الذات و يمكن الاستفادة منها في مواقف تعلمه الجديدة وهي تشمل على مفاهيم مثل تنظيم الجهد و المناقشة و الإدارة الواعية و التحرك نحو الهدف

–في حين عرفها بولي و آخرون **(boulet et al1996)** بأنها النشاطات المنجزة من طرف المتعلم من اجل تسهيل التحصيل و التذكر و تطبيق المعارف في المواقف التعليمية

فاستراتيجيات التعلم هي تلك السلوكيات الصادرة عن المتعلم أثناء عملية التعلم و التي تهدف إلى التأثير في الكيفية التي سيقوم بها المتعلم **(بن زيدان،براهيمي،2021،ص96)**

– إلى جانب ذلك يقصد باستراتيجيات التعلم الأنماط السلوكية و عمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة و العمليات الميتامعرفية أنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة و مثال ذلك أن التلاميذ كثيرا ما يكلفون بمهام تعليمية معينة مثل تكملة ورقة عمل في القراءة أو تحديد مادة مرجعية تتطلبها كتابة تقرير أو بحث في مادة التاريخ و لكي يعمل التلميذ مهام التعلم هذه فان الأمر يقتضيه أن يندمج في عمليات تفكير كعينة و في أنماط سلوكية مثل تصفح العناوين الرئيسية و التلخيص و اخذ المذكرات و كذلك مراقبة الفرد لتفكيره و هذا لكي يؤدي التلاميذ مهام التعلم ينبغي عليهم أن يكتسبوا عدة استراتيجيات التعلم **(جابر، 1999،ص307)**

6. التمييز بين استراتيجيات التدريس و استراتيجيات التعلم :

إستراتيجية التدريس :تعني إستراتيجية التدريس حسب كوثر كوجك خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة و تفادي و تفادي تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها

هي مجموعة الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم وحفظ سيره في درس من الدروس فالتدريس عملية معقدة عناصرها مترابطة ومتداخلة في خطوات متتابعة كل خطوة تتأثر بما قبلها وتأثر فيما بعدها

ومكونات إستراتجية التعلم يحددها عطية **(2008)**في :

- لإجراءات التي يتخذها المدرس أو المعلم ليسير الدرس وفقا لها
- الأمثلة والتدريبات والوسائل والمثيرات المستخدمة للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة مسبقا
- البيئة التعليمية و ما يتصل بها من إدارة و مقاعد جلوس وترتيبها ووسائل تعليمية **.(عطية، 2008،ص105)**

أما الخطيب **(2003)** استجابات التلاميذ بمختلف مستوياتها التي هي ناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم و يخطط لها وتحركات المعلم تشكل عنصرا أساسيا في الإستراتجيةكما أنها تعتبر محور إستراتجية التدريس حتى أن بعض التربويين عرف الإستراتجية بأنها تتابع منظم ومتسلسل من تحركات المتعلم **(الخطيب، 2008 ،ص24)**

استراتيجيات التعلم : يقصد باستراتيجيات التعلم على أنها الأنماط السلوكية عمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ و تؤثر فيم تم تعلمه فهي الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة وقد **عرفها فيشيل (1998)**على أنها مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المتعلم لتساعده على التعلم و تكون برؤية و دقة وهذا لرفع مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من عملياته المعرفية التي يقوم بها و توجيه مبادراته الذاتية و تنظيمها و تقييمها من اجل تحقيق أهداف مهنية .

وعلى أنها تمثل قدرة المتعلم على التخطيط و الوعي وتقييمه لكفاءة تفكيره في حل المشكلات و تنظيم تعلمه **(الأعسر، 2000 ،ص69)**

وهكذا يمكن التفرقة بين استراتيجيات التدريس الخاصة بالإجراءات التي يستخدمها المعلم في تدريسه للطلاب و استراتيجيات المتعلقة بخصائص أسلوب معالجة المتعلم للمعلومات .

7. وقت استخدام الإستراتيجية :

أن استعمال الإستراتجية لا يحدد بوقت معين ولا يتوقف استعمالها فهي تكون قبل البدء بالمراجعة و تكون أثناء كما تكون بعدها فالمتعلم الناجح يستخدم مجموعة من استراتيجيات التعلم تكون قبل التفاعل المباشر مع المعلومات أو المادة العلمية و مجموعة أخرى من الاستراتيجيات أثناء التفاعل مباشرة معها و استراتيجيات أخرى بعد التفاعل مع المعلومات فالمتعلم قبل أن يتعامل مع المعلومات سيقوم بالتخطيط لكيفية التعامل و ما يجب عليه فعله و يقوم بأفعال من شانها إعداده و تهيئته معرفيا ووجدانيا و بدنيا و فيزيقيا و حصر جميع الظروف المحيطة التي بإمكانها أن تساعده و توفر عليه الوقت و الجهد و تسير الأوضاع على حسبه بغرض تناوله للمعلومات و يقوم بتحديد المعرفة السابقة التي

يمكن أن تساعده في هذه المهمة وان يحدد في أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره وما عليه أن يعمل أولا .

أما أثناء التفاعل فانه يستعمل عدة استراتيجيات للتعامل مع المعلومات من بيتها ان يقوم بفحص المادة و العرف على الأفكار و المعلومات الموجودة فيها و ترتيبها على حسب أهميتها و تصنيفها و تلخيصها وإدارة بنائها في إطار خاص يسهل عليه إدراكها و فهمها و تنظيمها كما يقوم بوضع كيفية العمل و يتفقد مساره للتأكد من صحته و يقرر ما الكيفية التي يكمل بهاو ما هي المعلومات المهمة التي يجب أن يتذكرها و ما الأشياء التي يحتاج إليها لانجاز عمله و بهذا يقوم بمراقبة أدائه و بعد تفاعله يقوم بمجموعة أخرى من الاستراتيجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات و لزادة قدرته على الاحتفاظ إذ يقوم من حين لأخر بمراقبة نفسه و تفحص تذكره و تقويم ذاته و أدائه و تحديد الأمور التي تمكن منها و التي استعصت عليه فهو بتقويمه لنفسه يتفحص هل أن طريقة عمله و تفكيره زودته بأقل أو أكثر مما كان يتوقع وما الذي عمله مختلفا والى أي مدى يخدمه هذا المسار و الطريقة التي انتهجها و هل هو بحاجة لتغيير الخطة لسد الثغرات في فهمه وبهذا نجده يعاود بناء خطة أو يعدل فيها بغرض الوقوف على نقاط الضعف و القوة لتعديلها أو دعمها و بهذا نقول أن استراتيجيات التعلم ليس لها وقت محدد فهي تسير معا و جنبا إلى جنب و تمثل حلقة دائرية نجد داخلها جميع الاستراتيجيات و الخطوات تكفل للمتعلم التقليل من الجهد و الوقت وتزيد من قدرته على الاستيعاب . **(بن يوسف، 2008،ص76)**

8.كيفية اختيار استراتجيات التعلم :

إن خطوات اختيار الإستراتجية مصممة للوصول إلى مجموعة صغيرة من الاستراتيجيات المحببة و المقبولة من الطلبة يمكن تعلمها و يكون لها دور أساسي في تسيير عملية التعلم ومن هذه العوامل و المتغيرات ذات العلاقة باختبار استراتيجيات التعلم

– **المنهاج يقرر الإستراتيجية** :القاعدة العامة و الأولى التي تحكم اختيار الإستراتيجية هي أن الإستراتجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية حيث أن المتعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى

العامة و من ثم الأهداف المحددة و المهمات التعليمية و بعد ذلك يقرون أنماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فعالية **(أبو رياش، 2009،ص92)**

– **البدا بعدد قليل من الاستراتيجيات** :القاعدة الثانية هي البدء و استعمال عدد قليل من استراتيجيات التعلم (واحدة أو اثنان) بدلا من محاولة تقديم عدد كبير من الاستراتيجيات دفعة واحدة حيث أكد بعض الباحثين بأهمية البدا بإستراتجية واحدة ثم الانتقال إلى الأخرى بعد التأكد من تعلم الإستراتيجية الأولى بشكل تام .

– **استخدام مهارات متوسطة الصعوبة** :من القواعد ذات العلاقة باختبار إستراتيجية معينة أن لا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة حيث أن المهارات و المواد التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيط و تسهيل عملية استعمالها .

– **استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجلات مختلفة** :هذه القاعدة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار إستراتيجية التعلم هي التي تثبت الإستراتجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجلات و موضوعات مختلفة فإذا كانت مفيدة في الاستيعاب للنصوص الأدبية و العلوم و الرياضيات و الدراسات الاجتماعية فان الطلبة سيكون أكثر رغبة في تبني الإستراتجية كجزء منظم لخبراتهم **(عبيد،2009،ص110)**.

9.الهدف من استعمال استراتجيات التعلم :

تهدف استراتجيات التعلم إلى استخدام مجموعة من الطرق و المهارات العقلية و الفكرية في تعلم كيفية التعلم و التفكير التي تخول لهم للحصول عل اكبر قدر ممكن من المعلومات و الحقائق العلمية في وقت قصير و بجهد اقل و لذلك يتم بتدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات و المراحل التي تجعلهم مسئولين تعلمهم وتجعلهم عناصر فعالة و مشاركة في العملية التعليمية و التربوية وأشار بهجت (2003) إلى ذلك في قوله أن الهدف من استراتجيات التعلم هو أن يذهب فيم وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها

النشاط و التدريب على المهارات و العمليات و الإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم و على أنها مجموعة من الإجراءات و الطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه حتى يتمكن مبادرته الذاتية و تقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي و لبناء رصيده الفكري بنفسه كما تهدف كذلك إلى مساعدة المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها و جعلها في متناوله و مقدرته **(بهجت، 2003،ص8)**

10.أهمية استراتيجيات التعلم :

نظرا إلى أن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية و عادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم و ذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة ازدياد تعقيد المهارات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى **(بهجت،2003)**

و أشار ستري شارت و مانجرم **(1993)STRICHART AND MANGRUM**في إطار أهمية استراتيجيات التعلم إلى أن حدوث التعلم يتطلب قدرة على تذكر المعلومات التي يتم اكتسابها حديثا بحيث يتمكن المتعلم من استرجاع المعلومات عند الحاجة لذلك أما المعلومات التي لا يتم تذكرها فلا ذات قيمة في التعامل مع متطلبات التعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها و الغرض الأساسي من استراتيجيات التعلم هو أن يصيح المتعلمون معتمدين على أنفسهم وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منه متعلم مستقل و متعلم استراتيجي متعلم يصف نفسه و سوف يستخدم المتعلم الذي ينظم نفسه و الذي يستطيع القيام بأربع أشياء هامة :

- أن يشخص موقفا معينا تشخيصا صحيحا و دقيقا
- أن يختار إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة
- أن يراقب فعالية الإستراتجية
- أن يكون لديه الدافعية ليندمج في موقف التعلم حتى يتم**(شاهين، 2010،ص15)**

- ويمكن تلخيص الأهمية التي تعود على المتعلم من استخدامه لاستراتيجيات التعلم فيما يلي :

- زيادة انخراط الطلاب الموهوبين و الضعفاء في العمل على حد سواء
- جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق لديهم تنمي المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم
- تقديم المساعدة للمتعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم
- أن يكون الطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه
- يستخدم الطالب مهارات تفكير عليا تتعلق بما يتعلم
- يغير الطالب صورة المعلم التقليدي على انه المصدر الوحيد للمعرفة
- يعزز الطالب ثقته بنفسه.

ومن خلال ما تقدم يتبين أن استراتجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة للطلاب و التي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه و اختيار استراتيجيات تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة و مراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات و يتفق كثير من التربويين على أن تعليم التلاميذ كيفية التعلم هام جدا و يحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم

أن تعليم الإستراتجية يعتمد على مسلمة هي :

إن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم و أن يراقبوا تعلمهم و هذا يجعل من الواجب و الضروري أن يدرس استراتيجيات التعلم والدرس على نحو صريح بداء من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية و أن يستمر خلال المرحلة الثانوية و التعليم الغالي و ينبغي أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتوافرة و متى

يستخدمونها على نحو ولذلك بدأ الباحثون حديثا في تنمية استراتجيات تعلم نوعية و استخدموها مع التلاميذ و تركيز كثير من هذه الاستراتيجيات بداية على القراءة و لكنها بعد ذلك طبقت بنجاح على معظم الميادين بما في ذلك الرياضيات و الفيزياء و الكتابة **(أبو رياش ،2009،ص19)**

11.تدريس استراتيجيات التعلم :

وضع **(GIASSIN, 1990)** كلمات مفتاحيه كدليل يمكن إتباعه لتدريس استراتيجيات التعلم في إطار فهم النصوص(ماذا لماذا كيف متى) والجدول التالي يوضح هذا من طرف **GIASSIN**

الجدول رقم (02) يوضح مراحل تدريس الاستراتيجيات .

المرحلة	المحتوى
مرحلة ماذا؟	و فيها وصف وتعريف وأمثلة حول الإستراتجية المراد تعلمها و تمثل المعارف التقريرية
مرحلة لماذا؟	و فيها يتم تقديم أهمية استخدام الإستراتجية و كيف يؤدي اكتسابها إلى جعل التلميذ قراء جيدين (المعارف النفعية)
مرحلة كيف ؟	وهنا يتم تدريس الإستراتجية مباشرة (المعارف الإجرائية)حيث يقوم المعلم بتقديم كيفية تطبيق الإستراتجية لفظيا
مرحلة متى؟	حيث يقدم المعلم شروط تطبيق كل إستراتجية ومتى يجب تطبيقها أوعند تطبيق إستراتجية ما وكيف يتم تقييم إستراتجية ما (معارف نفعية)

ولقد تم إضافة مرحلة أخرى من طرف الباحثتان winograd s chou hare وهي "كيف " يتم تقويم استعمال الإستراتيجية سنة (1988) .

ولتحسين استخدام الاستراتيجيات اقترح (1990)**GIASSIN**مراحل مختلفة لتدريسها وهذه المراحل كالتالي :

- تعريف الإستراتيجية بدقة و تحديد
- من المهم أن يشرح المعلم للتلميذ على ماذا تتكون الإستراتيجية و تبرير أهميتها لفهم النصوص
- تدريب التلاميذ على تحويل الاستراتيجيات لوضعيات متشابهة وتطبيقها في أمثلة حسية
- مرافقة التلاميذ أثناء تعلمهم منذ بداية مهمة التعلم إلى نهايتها
- تحسين الاستقلالية أثناء استعمال الإستراتجية من طرف التلاميذ
- التاكيد على استخدام الإستراتجية و تطبيقها في أفضل اللحظات اللازمة لذلك **وهناك العديد من الشروط التي يجب اتخاذها بعين الاعتبار أثناء تدريس الإستراتيجية وهي :**

- ينبغي أن تكون وظيفة ذات معنى .
- ينبغي أنتألف مناسبة لحاجات التلاميذ.
- -ينبغي أن يوضح المعلم ما هي الإستراتجية التي لأبدى من استخدامها وكيف؟ و متى؟ و لماذا ؟
- تحقق الإستراتجية نتائج جيدة إذا اقتنع التلميذ بضرورة تلك الإستراتجية
- كما أن استخدام الإستراتجية لأبدى تترك أثار ايجابية على الثقة بالنفس و فعالية الذات لدى التلاميذ **(صحراوي نزيهة،2015 ص112).**

12.خصائص إستراتيجية التعلم الفعالة :

1-القابلية للتعميم :تمثل هذه الخاصية التي يمكن أن تتمايز أو تتباين فيها استراتيجيات التعلم وإستراتجية التعلم المعممة معناها أن هذه الإستراتجية أكثر قابلية للتعميم عبر مدى

واسع من المواقف العلمية و من أمثلة الاستراتيجيات الأكثر قابلية للتعميم عبر مدى واسع من الأنشطة التعلم واكتساب المعلومات تلك الاستراتجيين التي أطلق عليها (روبنسون 1946) **SQ3R** حيث تشير هذه الصيغة إلى خطوات هذه الإستراتيجية التي تمثل فيها ما يلي :

- **مسح أو استعراض(S)y**Surve الفصل أو النص المراد تعلمه أو اكتسابه مع إعطاء اهتمام أو انتباه خاص لرؤوس الموضوعات أو العناوين أو الفقرات ذات البنط الثقيل أو الملون و الدلالات أو التلميحات الأخرى التي يستهدف المؤلف التأكيد عليها و كذا الأفكار الرئيسية التي تتخلل الفصل أو النص أو المادة التعليمية المراد اكتسابها و تعلمها.
- **اشتقاق أو إعداد أسئلة (Q)questions** عن الفصل أو النص تقوم على المسح أو الاستعراض المبدئي للفصل أو المادة التعليمية المراد تعلمها أو اكتسابها .
- **قراءة (R)Read** الفصل أو المادة التعليمية المراد اكتسابها مع محاولة الإجابة على الأسئلة التي تم إعدادها أو اشتقاقها في الخطوة السابقة.
- **استرجاع(R)Recall** المادة التعليمية المراد تعلمها أو اكتسابه
- **مراجعة(R)Review**تأكيد استيعاب المادة التعليمية المراد تعلمها و اكتسابها و ملئ الثغرات أو الفجوات أو التدخلات التي قد تنشأ.

ومن الواضح انه يمكن استخدام و تطبيق هذه الإستراتجية على أي محتوى معرفي أو مادة تعليمية يراد تعلمها أو اكتسابها و بشكل خاص في المواد التعليمة التي يغلب عليها الطابع النظري (**الزيات، 2004، ص433**).

و على الجانب الأخر من الأمثلة استراتيجيات التعلم الأقل قابلية للتعميم تلك التي أعدها "بروكس و دينسيرو"(**Brooks and Danserau 1983**) للاستخدام بصفة خاصة في تعليم النظريات العلمية و قد أطلق عليها إستراتجية الخطة البنائية للتدريب وهي

تقوم على افتراض أن المادة التعليمية الغير مألوفة كالنظريات العلمية تشكل صعوبة في تعلمها بسبب عدم وجود خبرات سابقة و من ثم عدم وجود إطار مرجعي يمكن في ضوئه معرفة أي المعلومات أكثر أهمية و أيها اقل أهمية في فهم النظرية و تقوم إستراتيجية تعلم النظريات العلمية المشار إليها(sst) على تصنيف المعلومات الأكثر أهمية في فهم النظرية العلمية على الخطوات التالية:

- وصف النظرية.
- مسح أو استبيان تاريخ النظرية.
- اثأر أو مترتبات أو تأثيرات النظرية.
- الأدلة التطبيقية أو العملية للنظرية.
- موقف النظرية بين النظريات الأخرى.
- أية معلومات إضافية تتعلق بالنظرية .

وتفيد هذه الإستراتيجية في مقارنة النظريات المختلفة و التعرف على أوجه الاتفاق أو الاختلاف فيم بينها من خلال المقارنات المستعرضة.

2-المنظور: Scope يمثل المنظور البعد الثاني الذي يعكس قدرا من التباين في فعالية أو كفاءة الإستراتجية المستخدمة في تجهيز و معالجة كميات متباينة من المعلومات فبعض الاستراتيجيات تتسع لتشمل كم اكبر من المعلومات و البعض الأخر يضيق ليقتصر على كم محدود من المعلومات و بمعنى أخر هناك بعض الاستراتيجيات التي تكون أكثر فعالية في تعلم و اكتساب الكميات الضئيلة من المعلومات و من أمثلة الاستراتيجيات ذات المنظور الأكبر نظامMURDER لدانسيرو **(DANSEREU MURDER SYSTEM)** واشتقها دانسيورو و زملاؤه عام 1979و هي تعتبر امتداد إستراتيجية **SQ3R** لروبنوس وتشير كلمة MURDERإلى مكونات الإستراتجية التي اشتقها دانسيروعلى النحو التالي :

حرف ال **M**الكون الأول للحالة المزاجية**Mood** ويتكون من عدد من التكتيكات المطلوبة لإيجاد أو توفر مناخ نفسي داخلي ايجابي و مريح لدى الطالب يساعده في تعلم و اكتساب المعلومات الجديدة.

حرف **ال**"U **Understand**ويشير إلى المكون الثاني "الفهم "حيث يتم تشجيع و حفز الطالب على تحديد الأجزاء ذات المعنى في الفصل أو المادة التعليمية المراد تعلمها أو اكتسابها و كذا الأجزاء التي تحتاج قدرا إضافيا من المعالجة كي تصبح ذات معنى ومع أن هذه الخطوة أو الخاصية في إستراتجيةMURDER تعتبر اقل تحديد إلاأنها تبدو مماثلة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة و بمعنى أخر إتاحة الفرصة للطلاب لتحديد كل منت المعلومات المفهومة و الغير مفهومة في المادة المراد تعلمها.

حرف ال"**R**"ويشير المكون الثالث الاسترجاع **Recall و** الذي من خلاله ينشط الطالب وينشغل بتجهيز ومعالجة الاستراتيجيات التي تجعل المادة أكثر يسرا في التعلم وأكثر قابلية للاستيعاب

حرف **D** و يشير المكون الرابع إلى الهضم **Digest**.

حرف**E**و يشير المكون الخامس إلى التوسع و الإحاطة**Review**.

3-الارتباط المباشر : يمثل مدى ارتباط الإستراتيجية بالموقف بصورة مباشرة أو غير مباشرة الذي تتباين من خلاله الاستراتيجيات فبعض الاستراتيجيات يمكن استخدامها مباشرة في تعلم واكتساب المعلومات الجيدة والبعض الأخر يسهم بصورة غير مباشرة في اكتسابها مثل تهيئة المناخ النفسي و الحالة المزاجية للطالب يمكن أن تؤثر بطريقة غير مباشرة في اكتساب وتعلم الملومات الجديدة ومن أمثلة الاستراتيجيات الأساسية أو المباشرة إستراتيجية شبكة الترابطات و إستراتيجية الرسم أو التصوير الخرائط و كلا من هاتين الإستراتيجيتين تتطلب أن يقوم الطالب ببناء أو إعداد تخطيط مكاني للمادة التعليمية المراد تعليمها أو اكتسابها والتي تتكون من عدد من المفاهيم و الحقائق و الأفكار.

(الزيات، 2004،ص436).

4-المستوى : Leve يمثل المستوى البعد الرابع الذي تتباين منت خلاله الاستراتيجيات فبعض الاستراتيجيات تتطلب مستوى عاليا من الوعي والشعور و النشطة المعرفية و دقة عمليات التجهيز على حين تتطلب استراتيجيات أخرى حد أدنى من الأنشطة المعرفية و كذا حد أدنى من التوظيف المعرفي و يكون المستوى المرتفع من الوعي مطلوبا عندما يواجه المتعلم دراسة أو تعلمه أو أنشطته المعرفية عند مستوى إجرائي مقرر أي استراتيجيات التعلم هي الأجدر بالاستخدام على حين يكون المستوى المنخفض من الوعي مطلوبا عند ممارسة الأنشطة الآلية

5-القابلية للتعديل : modifiabilit ويشير هذا البعد إلى مدى قابلية الإستراتجية المستخدمة للتعديل لمقابلة متطلبات الموقف المشكل أو طبيعة و مستوى صعوبة المادة المراد تعلمها و تقاس فعالية الاستراتيجيات بمدى قابليتها للتعديل لمواجهة التغيرات التي يمكن أن تحدث خلال العمل على حل المشكلة

6-الوسيط الشكلي: modality ويشير هذا البعد إلى أن الاستراتيجيات تتباين وفق الوسيط الشكلي الذي من خلاله يتم استقبال و تجهيز و معالجة المعلومات فبعض الاستراتجيات تعتمد على حاسة البصر كوسيط شكلي و هكذا تختلف الاستراتيجيات باختلاف الوسيط الشكلي الذي من خلاله تتم عمليات المعالجة **(الزيات ،2004،ص437)**

13.تصنيف استراتيجيات التعلم :

1/إستراتيجية الحفظ و التذكر :إن الحفظ و التذكر مهمة ممتدة طوال حياة الإنسان فمن خلالها يستطيع الاحتفاظ و تعلم ألاف الحقائق فهي قدرة عقلية و ذهنية تساهم في استيعاب الحقائق و المعلومات وجعلها ذات معنى و تخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع اليها و استرجاعها و قد عرفها فيو (**VIAU,1997**) بأنها عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها بإعادة القراءة و الكتابة .

ولقد عرفها الزيات مصطفى **(1996)** تعني محاولة الفرد تذكر و استرجاع المعلومات التي يتم استقبلها في ذاكرة قصيرة المدى و تخزينها في ذاكرة طويلة المدى أيأن المعلومات تكون في بادئ الأمر تكون موجودة في ذاكرة قصيرة القريبة و المتعلم يريد أن ينقلها من هذه الذاكرة إلى ذاكرة بعيدة و طويلة المدى و هذا ليتمكن من استرجاعها و إعادة استحضارها عند الحاجة .

كما جاء على لسان دنسيو **(Danserean , 1985)** "بأنها مجموعة من المراحل تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلومات وهي مجموعة من التقنيات يستخدمها التلميذ قصد بلوغ أهداف تعليمية من اكتساب و تخزين و الاستغلال الجيد للمعلومات"

(بن يوسف،2008، ص82)

2/إستراتجية التلخيص : يرى علام محمود**(2004)**انه كثيرا ما يشجع المدرسون طلبتهم على تلخيص المادة الدراسية فيكون المطلوب تلخيص ودمج الأفكار و المعلومات و الدروس مع بعضها البعض وإحالتها إلى مادة متكاملة و بمكن الحصول منها على تشكيل و تمثيل مجرد للمادة الدراسية أو تحويل الدرس إلى عناوين تلخص و تعرف بمحتواها ووحداتها و تساعد هذه الطريقة على تسهيل التعلم و حفظ المادة الدراسية و التمييز بين المعلومات المهمة و الغير المهمة و التعرف على الأفكار الرئيسية التي وردت فيها ثم طرح سؤال عن المادة في هذه الفترة

ويرى عبادة أنه في التلخيص علينا إتباع التنظيم الهرمي بحيث نضع الفكرة الأساسية في القمة ومنه نتفرع في الأفكار الجزئية. وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أثر تنظيما وتبسيطا مما يساعد أو يسهل استرجاعها وتذكرها

كما يتعلم التلاميذ من خلال التلخيص الربط بين الموضوعات من خلال إيجاد الصلة بينالأفكار والتمييز بين ما هو أساسي فيها أو ثانوي في أي موضوع من تلك المواضيع التي يتعلمونها فترتيب العناصر كل حسب وظيفتها يساعد المخ كثيرا على استيعابها و

إدراكها و تزيد قدرة الفرد على استحضارها و تذكرها في كل مرة يحتاج إليها و يقلل من جهده ووقته **(بن يوسف،2014،ص85)**

3/إستراتيجية التنظيم :يقصد بإستراتيجية التنظيم تنظيم المحتوى المعرفي الذي يضمه أي موضوع دراسي يراد دراسته وتتضمن إستراتيجية التنظيم على أمثلة وأشكال تدرج المحتوى ومخططات كما يلعب التنظيم دورا مهما في تحسين التحصيل الدراسي

بمعنى أن التنظيم السليم للوحدة الدراسية يساعد المتعلم على إدراك المعلومات و الاحتفاظ بها أكبر قدر ممكن، فهو بالتنظيم يقوم بتصنيف المعلومات على حسب أهميتها ودورها ومجموعتها، كما يقوم بتفسير وتعليل والشرح وإعطاء تفاصيل للمعلومات المقدمة له حيث يقوم المتعلم في هذه العملية بتنظيم الخبرات و ترتيبها و يعيد بناء نظام فهمه للعالم حتى يتكيف مع الخبرة الجديدة لذلك فعملية التنظيم عملية نامية متطورة تنمو بنو المعلومات التي تسعى فيها للوصول إلى حالة توازن **(بن يوسف، 2008،ص83)**

4/إستراتجية التخطيط :يترتب على المتعلم مسؤولية كاملة في مواقف التعلم إذ يقوم بالتخطيط لها واختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية والمجموعات التي يتعامل معها ونعني بالتخطيط وضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل البدء بالتعلم ،وتظهر من خلال تحديد المتعلم لأهدافه أو لمستوى الكفاءة التي يرغب في تحقيقها

وتتضمن إستراتيجية التخطيط حسب العتوم(2005)عدة مهارات قبل وأثناء وبعد القيام بأي نشاط تعلمي ،فقبل النشاط يجب أن يوضع التلميذ الخطوات والطريقة و الإستراتيجية اللازمة والقواعد التي يجب تذكرها والتعليمات الواجب إتباعها وتحديد الزمن والأهداف والقواعد الأساسية التي تمثلها ،أما أثناء النشاط فيجب على المتعلم أن يعير الاهتمام لتقدمه في عملية التعلم وعن عمليات التفكير التي يقوم بها وعن إدراكه لسلوكه،وتحديد موقعه من الإستراتيجية التي اتفق على أداءها،و يحدد ما المعرفة السابقة التي بإمكانها أن تساعده في مواصلة مشواره نحو تحقيق الهدف وفي أي اتجاه يريد أن

يأخذه تفكيره ،و ماذا عليه أن يعمل أولا ولماذا يقرأ هذا الجزء،وكم من الوقت يلزمه لإنجاز مهمته، أما بعد القيام بالنشاط فانه سوف يقوم بحصر ما تم انجازه والتطرق لاحقا إلى رسم خطة جديدة لأعمال أخرى(**العتوم،2005،ص123**)

5/إستراتيجية مراقبة الذات: وهيعملية يقوم من خلالها التلميذ بمراقبة وتفحص ما أنجزه فيقيس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح أو إعادة التوجيه وبناء والتعديل في الخطة ، حيث يراجع المتعلمون أنفسهم بالتنظيم الذاتي

ويرى أبوعلام " أن المتعلمون بالتنظيم الذاتي يراجعون أنفسهم من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطي صحيحة نحو تحقيق الهدف ،وقد يعدلون من طريقتهم إذا لاحظوا أنها تخل بهم ولا توجههم إلى الطريق الصحيح الذي رسموه فأنهم يبدلون ويعدلون من الأهداف، إذا كان ذلك ضروريا.

فالمراقبة يقصد بها متابعة الفرد المتعلم لكيفية حدوث التعلم عندهم حتى يتمكنوا من مراقبة استيعابهم وتحديد ماذا يفعلون حيال ذلك والشعور بالمسؤولية . وهي كذلك مراقبة المتعلم لمدى فاعلية الخطة التي رسمها وتقييم انجازه واستخراج أهم الأخطاء التي وقع فيها لكي يتفاداها لاحقا فيكون له قدرة على تقويم ذاته والتأمل في مدى صحة ودقة خطوات التي تم انجازها والتفحص لمستوى الانجاز الذي حققه وقد تظهر من خلال الاتصال بالأساتذة والمعلمين لمعرفة رأيهم في الموضوع وأن يقارن إجابته بإجابة الأستاذ ليتعرف على مستواه الحقيقي .(**بن يوسف ،2008،ص83**).

6/استراتيجية البناء :وتعرف إستراتيجية البناء بأنها طريقة تعلميه يستعملها التلميذ أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أوعلاقات بين المعلومات مثل ربط العضو بالوظيفة وهي إستراتيجية بسيطة وهناك علاقة بنائية معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة وأخرى موجودة سابقا في التركيب المعرفي له يجد التلميذ نفسه في حاجة إلى ربط المعلومات ببغضها البعض أو يستبدل ويستدل على معلومات انطلاقا من معلومات أخرى أو أن

يتوصل إلى نتائج من خلالبعض المقدمات، كما تعرف بأنها مجموعة طرق تعليمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه تركز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط عاصمة ببلدها و يبقى اخذ النقاط الهامة من أهم مؤشرات إستراتجية البناء إيجاد تعريف بأسلوب خاص لمفاهيم سبق التعرف و التعرض لها وتسمح إستراتيجية البناء بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى.

وقد عرفها**قوبيل (1993)**بأنها طرق تعليمية يستعملها التلاميذ اثناء تعلمه وهي ترتكز في تأسيس روابط أو علاقات بين مختلف المعلومات وتستعمل في شرح المعلومات بأسلوب خاص للقيام بإخراج واستخراج الأفكار الأساسية واخذ النقاط الهامة أثناء الشرح ، ويمكن أن تظهر كذلك في تلخيص الدروس وتعريف المفاهيم بأسلوب خاص و يبقى اخذ النقاط الهامة من أهم مؤشرات إستراتجية البناء إيجاد تعريف بأسلوب خاص لمفاهيم سبق التعرف و التعرض لها **(اورد في : أمال، 2007)**

/7إستراتجية التفكير الناقد :ينظر إلى التفكير الناقد على انه إستراتيجية تعلم قائمة على حل المشكلة و التقويم و يتضمن حل المشكلة الفحص الناقد للحصول على معلومات مهمة حول المشكلة وربطها بما لدى التلميذ من معلومات سابقة و من ثم اختيار أفضل الطرق و الاستراتيجيات لحل تلك المشكلة ويتضمن تحليل الأفكار ووجهات النظر من أجل تحديد الأفكار أو مقارنة المواقف المختلفة عند قيام المتعلم باستخدام حل المشكلات و التقويم يكتسب المزيد من الفهم من خلال الاستفادة من المعرفة السابقة و المعرفة الحالية التي اكتسبها و من ثم يتعلم من هذه التجربة كيفية ظهور المشكلة و يتعلم كيفية التغلب عليها و كيفية تقويم الآراء المختلفة كما تتضمن هذه الإستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة و حل المشكلات وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير و معرفة الطلاب السابقة بالإضافة إلى استخدام العديد من الاستراتيجيات يلعب دورا مهما جدا في تعلمهم الفعلي.**(السيد ، 2009،ص96).**

خلاصة :

ويمكننا القول في الأخير أن مكانة الطالب قد تغيرت ولم يعد عنصر سلبي يتلقى التعلم ويقوم بالتعلم بطريقة عشوائية بل أصبح يسعى جاهد لاستخدام استراتيجيات التعلم لتنظيم وتسهيل طرق اكتساب المعرفة والبحث عن الحلول لمشكلة نسيانه ونقص كفاءتها التحصيلية فهو باكتسابه لبعض التقنيات و الاستراتيجيات أصبح بمقدوره أن يتحكم في تعلمه وفي رصيده المعرفي بعدما كان في الأول يعتمد عل الحفظ الآلي دون تفحص أو مراقبة ومعرفة المستوى الحقيقي له ،بل الآن أصبح ينتهج مجموعة من الطرق تضمن له أن ينوع ويزيد من قدرته على التعلم والاكتساب والاحتفاظ دون أن يكلفه الكثير من الجهد الضائع فالمعلوم إن الشيء المنظم والمحكم البناء والمتسلسل يكون أسهل للحفظ وابقي في الذاكرة لوقت أطول ،وعليه وجب الاهتمام بهذه الاستراتيجيات.

تمهيد :

إن مفهوم ما وراء المعرفة في جوهره يعني التفكير في التفكير، فهو يتضمن بعض العمليات والأفكار المعقدة التي غالبا ماتكون مجردة وكثير من هذه العمليات و الأفكار لا يتم تعلمها بشكل خاص في قاعات الدارسة، فهناك بعض الطلبة لا يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة إطلاقا والبعض الآخر يكتسبون تلك المهارات ببطء، وبعد الكثير من خبرات التعلم لذا سنتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناتها ومهاراتها واستراتيجياتها وأساليب قياسها وبعض العوامل المؤثرة فيها.

1.نشأة التفكير ما وراء المعرفي :

– أشار (**العتوم ،2007**)إلى أن التفكير ما وراء معرفي واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر إذ يرتبط بنظريات الذكاء و استراتيجية حل المشكلة و اتخاذ القرار و يعتبر من احدث موضوعات علم النفس التربوي و المعرفي و من أكثرها إثارة لبحث في ظل الأفاق الواسعة التي يفتحها للدراسات التجريبية في موضوع الذكاء و التفكير و مهارات التعلم (**العتوم ،2007،ص266**)

– **و**قد أشار كل من"**جارمن**" و "**فافريك**" إلى أن هذا المفهوم يعود في أصولها الى علم النفس العام و أن كل من"**وليم جيمس**" **و** "**وجون دوي**" قد وصفا العمليات ما وراء المعرفية بأنها :التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير و التعلم و هي ضمن نظرية معالجة المعلومات.

أما**جون فلافل** يعد أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة سنة (**1976**)حيث ركزت دراسته الأولى على تحسين القدرة على التذكر وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة و بعد ذلك وسع المفهوم إلى التفكير ما وراء المعرفة و قد لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقب لفهمهم الخاص و لمختلف الأنشطة المعرفية لان

ما وراء المعرفة تقود التلاميذإلى الاختيار و تقوم المهام المعرفية و الأهداف و الاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمهم. **(بن بريكة ،85،2016).**

من فترة السبعينات إلى وقتنا الحالي و بظهور التوجه تجهيز و معالجة المعلومات الذي يهتم بالفرد كعنصر نشط و فعال بمعالجة المعلومات ثم تزايدت البحوث و الدراسات حول مفهوم ما وراء المعرفة الأمرالذي أدىإلى تحديد أدق لتعريف المفهوم مع إضافة مكونات أخرى أكثر تفصيلا لمفهوم ما وراء المعرفة لكن ما يلفت الانتباه هو التسميات المختلفة للمفهوم على الرغم من شبه اتفاق ماهيته ومن تلك التسميات نذكر فوق المعرفة ،ما وراء المعرفة ،ما بعد المعرفة ، ميتا معرفة، التفكير في التفكير.

وسوف نعتمد في هذه الدراسة الحالية على مصطلح ما وراء المعرفة كونه الأقرب لمفهوم من الناحية الاصطلاحية.

2.مفهوم التفكير ما وراء المعرفي :

تعدد تعاريف لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناولها العديد من الباحثين

- **تعريف قاموس علم النفس** :هي امتلاك المعرفة آو الوعي بالعمليات الخاصة بالفرد.
- **تعريف هويت 1997** :هي المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي او تفكير الفرد حول تفكيره و تتضمن تفكير لفرد لما يعرف و ما لا يعرف و مراقبة كيف تسير عملية تفكيره **(العتوم ، 2007، ص267)**
- يعرفها **فلافل** بأنها أعلى مستويات التفكير للتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير بفاعلية واكتساب العلم، ويشمل ذلك التفكير في التفكير وبالتالي يجب أن يشمل التفكير في التعلم و هي تتكون من معرفة ما وراء المعرفة و مهارات ما وراء المعرفة والتنظيم وتشير معرفة ما وراء المعرفة إلى المعرفة المكتسبة عن العمليات المعرفية والمعرفة التي يمكن أن تستخدم للسيطرة على العمليات المعرفية.

(غضبان، 2020،ص24).

- **تعرف فتحي مصطفى الزيات: التفكير** ما وراء المعرفي هو نمط من التفكير المدروس المخطط ألقصدي الموجه بالهدف ذو التوجه المستقبلي قائم على أعمال العقل من اجل انجاز المهام معرفيا و مستهدفة**(الزيات ،2004، ص574)**
- **و عرفهغيس وويلي** بأنه التفكير بالتفكير الذاتي و هو يسمح له بالتحكم بأفكاره الاتية و إعادة بنائها كما يلعب دورا مهما في التعلم و حل المشكلات.

(الجراح و عبيدات، 2011، ص 145)

- و عرفه **جروان 1996** بأنه مهارات عقلية معقدة و تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات و ينمو مع التقدم في العمر و الخبرة و تقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة و الموجهة لحل المشكلات و استخدام موارد الفرد بفعالية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير **(حساني،2008،ص)**

ومن خلال التعارف السابقة نستخلص أن التفكير ما وراء المعرفي هي قدر المتعلم على التأمل في أفكارهو مناقشتها و تحليلها و معاقبتها ووصفها بمختلف مراحل العملي التعليمية و تعتبر ما وراء المعرفة مهارة و استراتيجية في أن واحد فالمتعلم يستعملها كمهارة معرفية عندما تواجهه مشكلة تعليمية ما وهي في نفس الوقت استراتيجي معرفية تختلف درجة عمقها و تأثرها بالشخصية من متعلم لآخر.

3.مكونات التفكير ما وراء معرفي:

أوضحت أكسفورد **(1996)** أن ما وراء المعرفة تتضمن ثلاث مكونات رئيسية:

1- تركيز عملية التعلم وتشمل استراتيجية النظرة الشاملة وربط ما هو موجود بما هو معروف من قبل وتركيز الانتباه والاستماع الجيد.

2- استراتيجية تركيز الانتباه وتشمل التنظيم والتخطيط للتعلم والتي تنطوي على فهم موضوع التعلم وتنظيم الجدول والبيئة المحيطة وتحديد الأهداف العامة والخاصة والبحث عن فرص لممارسة المهمة .

3- استراتيجية المراقبة وتشمل تقويم التعلم والمراقبة والتقويم الذاتي.

- أما **فلافل** يرىأن هناك مكونين رئيسيين لما وراء المعرفة وهما: معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة

- **الأول: معرفة ما وراء المعرفة:** تتكون بشكل أساسي من المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معا لتنتج أعمالا ومخرجات معرفية وتتضمن ثلاثة عناصر وهي :

- معرفة الشخص وتشمل كل ما يفكر به حول طبيعته وطبيعة غيره، مثل معرفة الفرد لحجم قدراتهوقدرات غيره.
- معرفة المهمة وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلموطبيعتها خلال العملية المعرفية، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة أو غير مألوفة، مكررة أو مكثفة، منظمة أو غير منظمة، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة، وهكذا...الخ.
- معرفة الاستراتيجيات وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجية فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية **(الزيات،1998، ص250)**.

- **الثانيخبرات ما وراء المعرفة:** حيث يرى فلافل أنها قد تكون قصيرة ، أو طويلة المدى أو بسيطة أو معقدة في محتواها وأنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيرا من الحذر و التفكير الواعيويشير إلى أن الخبرات ما وراء المعرفة والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية وذلك كالتالي:

- تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة.
- إن خبرات ما وراء المعرفة تؤثر في معرفة ما وراء المعرفة عن طريق إضافة شيء ما منها أو تعديلها.

- إن خبرات ما وراء المعرفة يمكن أن تنشط الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف **(غضبان،2020 ،ص24)**

4.مهارات ما وراء المعرفة :

يذكر احمد جابر أن مهارات ما وراء المعرفة هي مجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد لتتيح له الفهم و السيطرة على معرفته الخاصة كما يحدد سبع مهارات تمثل مهارات ما وراء المعرفة هي :

- التعريف بالمهمة
- تحديد المهمة
- تمثيل المهمة
- صياغة استراتيجية
- تحديد المصادر مراقبة تنفيذ المهمة
- تقويم إكمال المهمة.**(السيد ،2013،ص157)**

وعرفها جبران بأنها مهارات عقلية معقدة وتعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات و تنمو مع التقدم في العمر و الخبرة و تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة و استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير و تضم مهارات التخطيط و المراقبة و التقويم.

(أبوعمار،2014، ص 15).

تمثل مهارات ما وراء المعرفة الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة والذي يمكن ملاحظته و دارسته بوسائل مختلفة، وتتضمن مهارات ما وراء المعرفة فهم العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم و ضبطها من خلال مراقبة تلك العمليات ورصد تغيراتها أثناء قيامه بعملية التعلم و اهتم الباحثون بمهارات ما وراء المعرفة لأنها تؤمن لهم مراقبة معرفية للمتعلم، حيث يدرك ما يدور في ذهنه أثناء التعلم ومن خلال عملية المراقبة الذاتية، و التي

تساعد المتعلم على أن يتابع عمليات فهمه للموضوع ، و عملية التنظيم الذاتي و هي عملية ضبط و تحكم بتلك العمليات من خلال التخطيط و التقويم وعرفها **بدران** بأنها وعي الطلاب و إدراكه لما يقوم بتعلمه و قدرته على مراجعة ذاته و تقويمها باستمرار **(بدران ،2009، ص21).**

أما **مارزانو(Marazano ,2000)** فقد حدد مهارات ما وراء المعرفة و تجميعها تحت ثلاث مهارات أساسية و هي:

- مهارات التنظيم الذاتي .
- المهارات المناسبة لأداء المهام الأكاديمية.
- مهارات الضبط الإجرائي.

أولا: مهارات التنظيم الذاتي : وهى التي يستخدمها التلميذ عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم في أفعالة واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات الأكاديمية .

وتنقسم هذه المهارة إلى ثلاث مهارات فرعية هي:

1- **الوعيبالقرار اللازم لإنجاز المهمة** :وهى تأتى نتيجة قرار التلميذ باختيار هذه المهمة حتوإن كانت غير ممتعه بالنسبة له لأن قراره جاء نتيجة لوعيه بالموقف التعليمي.

2- الاتجاهات الإيجابية :وهى عبارة عن إيمان التلميذ بأنه قادر على أداء المهمة بنجاحفالتلميذ عاقد العزم على أداء المهمة بنجاح معتمدا على مجهوده وعلى موهبته الطبيعية أو حتى على مساعدة الآخرين فهو في هذه الحالة مصمم على نجاح المهمة التي يقوم بها لإيمانه بقدرته على أدائها بنجاح.

3-الوعي الدقيق بمتطلبات انجاز المهمة: تأتى نتيجة إدراك التلميذ بأنه يجب أن يسيطر على مستوى مركز انتباهه لجميع متطلبات المهمة العلمية والربط بين المتطلبات لأدائها بدقة.

ثانيا: المهارات المناسبة لأداء المهام الأكاديمية

وهى المعرفة المناسبة التي على التلميذ استخدامها لأداء المهمة العلمية بحيث تكون في متناول يد التلميذ وتنقسم هذه المهارة إلى ثلاث مهارات فرعية وهى كالآتي :

1- المعرفة التقريرية: وتتضح عندما يعرف التلميذ ما الاحتياجات المطلوب عملها ويعرف المعلومات الحقيقية التي ينبغي تعلمها بالإضافة إلى إدراكه إلى ما يجب القيام به.

2-المعرفة الإجرائية : وتتضح عندما يكون التلميذ قادرا على أداء المهمة العلمية أوعندما يكون قادرا على تطبيق استراتيجية معينة لاستكمال أداء المهمة

3-المعرفة الشرطية: وتتضح عندما يدرك التلميذ السبب وراء استخدام إجراءات معينة أوتطبيق استراتيجيات معينة لأداء المهمة العلمية وأيضا تتضح عندما يدرك التلميذ السبب وراء تحديد ظروف معينة لأداء المهمة العلمية أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخرى أو استراتيجيةمعينة عن استراتيجية أخرى.

ثالثا :مهارات الضبط الإجرائي

وهذه المهارة يستخدمها الطلاب عندما يقومون بالتقويم أو بالتخطيط أو باختيار مدى تقدمهم لاستكمال المهمة العلمية التي يقومون بهاوتنقسم هذه المهارة إلى ثلاث مهارات فرعية هي كالتالي:

1- **مهارات التقويم:** وتستخدم هذه المهارة عندما يريد التلميذ تقويم طبيعة المعرفة التي حصل عليها قبل المهمة وأثناها وبعدها وذلك حتى يستكمل أداء المهمة بنجاح وتحديد المصادر المناسبة أو المصادر التي مازال يحتاج إليها لاستكمال أداء المهمة و تحديد الأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية للمهمة العلمية والأكاديمية.

2- **مهارات التخطيط:** وتستخدم هذه المهارات قبل وأثناء أداء المهمة العلمية عندما يريد التلميذ اختيار الإجراءات والاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة بهدوء و تروي.

3-**مهارات عمليات التنظيم:** ويستخدمها الطلاب أثناء قيامهم بأداء المهام وذلك عندما يريدكلا منهم توضيح مدى تقدمه تجاه استكمال المهمة العلمية بنجاح

إن التصنيفات السابق ذكرها المتعلقة بالمهارات لا يقوم بها الطلاب بنفس الترتيب بالضبط ولكن عندما يقوم كل منهم بتنفيذ مهمة علمية فإنه عادة ما يستخدمها متحدثمعا لأداء المهمة العلمية المكلفين بها أي أن الطلاب لا يتعاملون مع هذه المهارات بصورة منفصلة فهي محصلة ما يقوم به كل منهم من عمليات فكرية في تنفيذه للمهمة العلمية هذه العمليات الفكرية هي محصلة المهارات السابق ذكرها.

4-خصائص التفكير ما وراء المعرفة:

هناك مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير ما وراء المعرفة منها:

- يحدد هدفه وخطوات تحقيقه.
- يلتزم بالخطة التي يضعها في ظل المرونة اللازمة.
- يتأمل فيما يفعل أو يفكر.
- يقوم تفكيره باستمرار ويقوم ما يتوصل إليه في كل خطوة.
- يراقب ما يفعله أو يفكر فيه ويتأمل في تفكير الآخرين.
- لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط.
- يتروى في اتخاذ القرار.
- يلغي من حياته كلمة لا أستطيع فكل شيء يمكن فعله بالتعلم والمثابرة
- يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أدائه حيت يعالجها بمهمته.

5.مبادئ التعلم ما وراء المعرفي:

يرى جابر أنه ينبغي أن يكون الطلبة على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات،حيث يعد ذلك من مبادئ التعلم ما وراء المعرفي كما أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى معرفة الفرد ووعيه بتفكيره وبعملياته المعرفية ونواتجها وعلى التلميذ أن يراقب استخدامه لعمليات التفكير وينظمها وفق عدة مبادئ متعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة ويؤكد على ضرورة أن تلتزم البرامج التعليمية بأكبر عدد منها حتى تكون أكثر فعالية في تحقيقها لأهدافها ومن هذه المبادئ

- **مبدأ العملية:** حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته بشكل أكبر من التأكيد على نواتجه .
- **مبدأ التأملية:** حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة وأن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.
- **مبدأ الوظيفية:** حيث ينبغي أن يكون المتعلم على وعى دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.
- **مبدأ التشخيص الذاتي:** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته
- **مبدأ مساندة الدعائم (السقالات):** بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.
- **مبدأ التعاون:** ويهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.
- مبدأ الهدف: و يهتم بالتأكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا

- **مبدأ المفهوم القبلي:** ويعنى أن تعلم المفاهيم الجديدة والتي تبنى على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه السابقة.
- **مبدأ تصور التعلم:** ويعنى ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية **(صحراوي نزيهة ،2015،ص215)**

وتذكر شهاب أن الوعي بما وراء المعرفة يلخص هدف النشاط التعليمي التعلمي ويشير إلى التقدم الفردي من خلال النشاط ويقوم وعي الفرد بطبيعة المعرفة لديه على أبعاد ثلاثة يتعلق الأول بمتغيرات المتعلم ويتعلق الثاني بمتغيرات المهمة أو الموقف بينما يتعلق البعد الثالث بمتغيراتالاستراتيجية.

ويشير عبيد إلى أن التفكير ماوراء المعرفي يشمل أنشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط ومراقبة التقدم وتقويم طريقة الأداء واتخاذ القرارات.

وتؤكد كارين على ذلك من خلال تعريف ما وراء المعرفة بأنها التفكير في التفكير وأنها تشمل عمليات ومهارات عقلية مستخدمة في حل مشكلة محددة.

و يوضح عبد الرحيم أن مفهوم ما وراء المعرفة يعبر عن الوعي التام بالخطوات التي نقوم بها أثناء عملية التفكير وعلى الأخص عندما نفكر في إيجاد حل لمشكلة معينة أو قضية ما فهي قدرة بشرية تحدث في الدماغ. **(أبو عمار ،2014 ،ص24)**

6. تنمية وتدريس ما وراء المعرفة:

تشير الدلائل إلى أن تعليم مهارات التفكير غير واسع الانتشار،كما أنه لم تنجح محاولات تعليم مهارات التفكير، فأغلب الطلاب يحصلون على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس كل من :القدرة على إدراك الفروض، تقييم المناقشات التوصل إلى الاستدلال .

و قد ثبت عدم قدرة المدرسة في الوقت الحاضر على تحقيق أو تنمية التفكير لدى الأطفال لذلك يجب الاهتمام بالطرق المبدعة في التدريس في عرض المعلومات، وإفساح مساحات واسعة لموضوعات: أساليب تحسين الإبداع إسهامات الكمبيوتر الناقدة والمبدعة ،استشارة التفكير الناقد لإبداعي لدى الطلاب(**مجدي حبيب، 2001**).

ومن هذه المنطلقات يظهر لنا انه من أهم الملامح الرئيسية لتدريس التفكير مساعدة الطلاب في أن يتعلموا كيف يتحكمون في تفكيرهم، ويوجهونه، وكيف ينمون التنظيمات التي تدعم تفكيرهم، ومن دون القدرة على انخراط في ما وراء المعرفة ،أو من دون تزود بالتنظيمات التي تدفع التفكير فلن يستخدم الطلاب طاقاتهم بأقصى مافيها ,ولأقصى ما يستطيعون في مهارات التفكير و استراتجياته .

هناك ترابط وثيق بين ما وراء المعرفة وتنظيمات التفكير، والتفكير الوظيفي الماهر فتدريس مهارات التفكير من دون التنبه لما وراء المعرفة لا يؤدي إلى نتائج إلا النتائج التي تؤديها التدريبات الصماء المعهودة فالتدريس بغرض ما وراء المعرفة يساعد الطلاب على زيادة شعورهم بالكيفية التي يفكرون بها حتى يزداد تحكمهم في تفكيرهم و في كيفياته ومن ثم تزداد الفعالية و الكفاية في التفكير كما أن تقييم استخدام المصادر الموثوق فيها، وكفاية المعلومات ووجهات النظر الأخرة ، الاستنتاج الحذر و البحث الأمين عن البدائل كل ذلك يزيد الدافعية للتفكير و يدعمه و يعين كافة طاقاته وفعاليته.

(حساني ،2007،ص133)

7.العوامل المؤثرة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة :

توجد عدة عوامل تؤثر في استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة و تنقسم تلك العوامل الى قسمين عوامل محيطية عوامل ذاتية .

1.7.العوامل المحيطية :

المدرسة :

لاشك أن المدرسة بمكوناتها من حيث مناهجها المتبعة و مواردها التعليمية و نظم الامتحانات بها و المظاهر المادية من أثاث ووسائل تعليمية تعمل على توفير ما يمكننا تسميته بأبنية التحتية لتعلم التفكير و التي يمكن أن تدعم أو تكيف انخراط المعلم و الطلاب في ممارسة مستويات التفكير .(**صحراوي نزيهة ،2015،ص149)**

حيث أن المدرسة قد تعيق استخدام التلاميذ لما وراء المعرفة من خلال عدة نقاط نذكر منها : اعتماد المدرسة على ثقافة الحفظ القائمة على تجاهل ثقافة تفكير تسود الأنظمة التعليمية من الابتدائي إلى الجامعة و هذا ما يقلص التفكير و الإبداع كما يقلص القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة وبقاء مستويات تفكيرهم عند حدها الأدنىكما أن المعلم غالبا ما تبدأ بماذا و متى و ماهي و هي أسئلة تتطلب مستوى ادني من التفكير يعتمد على استرجاع معلومات تم حفظها و تخزينها بدلا من طرح أسئلة تشجع على حل المشكلات لدى التلميذ و اشتقاق استراتيجيات معرفية جديدة مثل الأسئلة التي تبدأ بكيف و لماذا و ماذا لو **(زيتون،2003،ص179)**

-عدم تنويع المعلم في أساليبه فغالبا ما يقتصر على المحاضرة التي تستدعي التلقين و الحفظ.

-يعد المعلم مركز العملية التعليمية حيث يحتكر معظم وقت الحصة وهو ما يؤديإلى تبعية المتعلمين له مما يقلل من استخدامهم لمختلف نشاطات التفكير التي تعتمد على استقلالية المتعلم ويذكر "باولو فرير " في هذا الصدد "فلا يمكن أن افشل في معرفة خصوصية عملي كمعلم أو رفض دوري الأساسي في الإسهام بإيجابية حتى يصبح طلابي فاعلين في تعلمهم بأنفسهم

الأسرة :حيث تؤثر الأسرة سلبا او إيجاب اعلى وصول الفرد إلى مستويات التفكير العليا و ذلك من خلال ما يلي :

- تشجيع الطفل على طرح الأسئلة و الاستفسارات العديدة عن العالم المحيط به
- الإصغاء له عند الحديث و الاستجابة لتساؤلاته و استفساراته
- مكافئة الأبناء على الأنشطة الإبداعية من وقت لأخر
- التحاور مع الطفل حول ما يتناوله في الموضوعات الدراسية المختلفة مع معلميه وزملائه وعن ردوده وإجاباته.

2.7.العوامل الذاتية و نذكر منها:

السن: اهتمت العديد من الأبحاث الميدانية بدراسة تأثير السن على ماوراء المعرفة فتبين أن هناك علاقة مباشرة بينها ومن بين تلك الدراسات نذكر :"

-**بارونوسميلي**" **(1977)**عن فهم اكتساب المهارات ما وراء المعرفة إلى أن الأطفال الكبار في السن الذين يستعملون المعارف الخاصة بإحدى فقارات النص من اجل تذكر فعال في حين لا يكتسب الأطفال الصغار المهارات ما وراء المعرفية بالفهم فهم يركزون على الموضوع الرئيسي للقصة و لا يعطون أهمية للتفاصيل التي قد تكون مؤشرا للتذكر **(حساني، 2008 ،ص40)**

توصل فلافل إلى أن الأطفال الصغار في السن لديهم صعوبة أكثر من الأطفال الكبار لفهم شعورهم الخاص بعدم الفهم وأيضا لديهم صعوبات فيما يخص تدخل و استعمالخبراتهمما وراء معرفية.

الذكاء :حيث أن انخفاض درجة ذكاء الفرد يعيقه على استخدام أدنى مهارات التفكير كالتصنيف والفهم و التطبيق ...الخ، ليعيق وصوله إلى الضبط و السيطرة على عملياته المعرفية أو الوصول لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة التي تتطلب نمو الخبرات المعرفية و

تنوعها اشتقاق استراتيجيات معرفية للتعامل مع مختلف المهارات التي قد يتعرض لها الفرد في مواقف حياته اليومية أو ما يسمى بالسلوك التكيفي لدى سترنينغ

(الزيات ، 2004 ، ص 149).

مستوى التجهيز و المعالجة إذ يعمل التجهيز السطحي للمعلومات على عدم تكوين خبرات معرفية و بالتالي التقليل من الخبرات الما وراء معرفية تتجه لعدم الوصول للفهم العميق و الكامل للمهام المطروحة نتيجة للخبرة الغير كافية و بالتالي عدم معرفة الاستراتيجيات الملائمة لأدائها و بالتالي انخفاض تفعيل و تنشيط مهارات ما وراء المعرفة أثناء أدائها **(العتوم، 2004،ص149).**

وهناك العديد من العوامل الذاتية الأخرى مثل الأسلوب المعرفي و الدافعية و التي تؤثر على استخدام ما وراء المعرفة و التي تم توظيفها سابقا

8.تقنيات قياس ما وراء المعرفة :

تعد ما وراء المعرفة مفهوم افتراضي كغيره من المفاهيم السيكولوجية حيث يصعب قياسه في بدايات ظهوره نظرا لندرة الأبحاث فيه وبعد تزايد اهتمام الباحثين السيكولوجيين بهذا المفهوم و زيادة الدراسات العلمية حوله ظهرت عدة أساليب لقياسه خصوصا بعد تحديد البعد التنفيذي المتمثل في مهارات ما وراء المعرفة له نظرا لإجرائية هذا المكون وسهولة و سهولة استخراج مؤشرات يمكن ملاحظتها في الميدان لدى المتعلمين .

وهناك نوعان من المقاييس الأولى تتعلق بالمقاييس المستقلة و تتميز باستعمالها بغياب النشاط و الثانية تتعلق بالمقاييس التابعة التي تهتم بجميع المعطيات عما وراء المعرفة أثناء انجاز المهمة أو مجموعة من المهام و سوف يتم عرض هذه المقاييس بشيء من التفصيل كما يلي :

1.8.المقاييس المستقلة :حيث تقيس هذه التقنيات استخدام الفرد لما وراء المعرفة بشكل مستقل عن انجاز مهمة حقيقية و إنما بافتراض مهمة معينة أو بأدائه في مهام قد أداها سابقا وهي نوعان :

أ /**التقنيات اللفظية** وهي عادة ما تكون عبارة عن استبيان أو مقابلة موجهة حيث يطرح الاستبيان مجموعة من الأسئلة حول تقييم استخدام الفرد لعمليات ما وراء المعرفة أثناء انجازه لمهام مختلفة و قد تكون هذه الأسئلة و الإجابات شفهية أثناء التعامل مع الأطفال حيث أن هذه التقنية سمحت بالتعرف على المعرفة ألما وراء معرية للأطفال من ذوي فئات عمرية مختلفة كما استخدم الاستبيان بكثرة لتقييم ما وراء المعرفة في ميدان القراءة لدى الراشدين **(حساني،ص32،2008).**

ب /التقنيات اللفظية المدعمة :وهي التقنيات التي تستعين بدعامات لتقييم العمليات ألما وراء معرفية أثناء انجاز الفرد لمهمة ما و تتمثل فيما يلي

*التقارير اللفظية القائمة على الاستعادة و التي منخلالها يسترجع الفرد ما كان يفكر بيه خلال عمله على المهمة أو أدائه لها Rétrospective verbal reports

- التقارير اللفظية الفورية المسموعة والتي من خلالها يسجل الأفرادأفكارهمأو خطوات تفكيرهم أثناء الحل conçurent verbal Reports **(الزيات،2004،ص600)**

ج/ التقنيات الغير اللفظية : اعتمدت هذه المقاييس من طرف الباحثين عند تعاملهم مع الأطفال حيث طور كل من ولمان و بريت تقنية غير لفظية تسمح بتقييم المعرفة الما وراء معرفية عند الأطفال في ميدان الذاكرة حيث يطلب من الأطفال ترتيب الصور من الأقل صعوبة إلى الأكثر صعوبة أي فيما يخص القدرة على التذكر بدون الاستعانة بالاستبيان أو المقابلة و تمثل الصور أشخاص يتواجدون في وضعيات تفرض الاعتماد على الذاكرة و يتطلب من الطفل ترتيب الصور من الوضعيات التي تبدو سهلة التذكر و تلك التي تبدو صعبة التذكر **(حساني، 2008 ،ص33).**

2.8.المقاييس التابعة :يضم استعمال هذا النوع من المقاييس لتقييم ما وراء المعرفة أثناء انجاز المهام المختلفة و من بينها :

ا /**تقنية تقدير التعلم** :ويقوم هذا الأسلوب على سؤال الطلاب عن حول الدرجات أو التقديرات التي يمكن أن يحصلوا عقب أدائهم للمهمة او الاختبار مباشرة و يقارن الأداء المتوقع بالأداءالفعلي على كل هذه المهام او الاختبارات ويدل التباين بين تقديرات الأداء المتوقع و التقديرات الفعلية على مدى مصداقية الفرد لمعرفته بذاته

ب /**قياس ما وراء المعرفة من خلال ملاحظة السلوك:** وفي هذه التقنية يمكن قياس ما وراء المعرفة من خلال ملاحظة السلوك الصادر من المفحوص من خلال أدائه للمهام المختلفة لتحقيق أهداف معينة من خلال مقاييس تقدير الخصائص السلوكية التي يمكن ملاحظتها ورصدها وتحديد مدى انطباقها على التلاميذ ما بين تماما دائما نادرا لا تنطبق و القياس القائم على الملاحظة مباشرة من خلال مقاييس التقدير يعتمد في صدقه و ثباته على مدى معرفة القائم بالملاحظة بالتلميذ موضوع الملاحظة أو على الأقل متابعة بصورة مباشرة ورصد الخصائص السلوكية موضوع التقدير التي تنطبق عليه و التي لا تنطبق عليه **(الزيات، 2004، 96ص)**

و نذكر من بين المحاولات العلمية مايلي :

-الاستبيان(**pintric&degroot ,1990 ,2003**)

-المقابلة (**Zimmerman&Martinez.pons,1990**)

-بروتوكول تحليلي للتفكير الماورائي(**Venmane,Groen,1993**,Afflerbach 2000)

-الملاحظة (**Veenman&Spans2005**)

مثيرات الاسترجاع(**Van ,HoutWolters,2000**)

ورغم المحاولات المذكورة سابقا لقياس ما وراء المعرفة إلاأن بعض الجوانب يصعب قياسها وتبقى المقاييس التي تسعى لقياسها ضعيفة الصدق و الثبات مثل معارف ما وراء

المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة ذلك أنها ذات مستوى عالي من التجريد من ناحية و من ناحية أخرى واسعة وعميقة فإذا تمكنا من قياسها في مجال ما لا نستطيع قياسها في مجال أخر و بالتالي فان صعوبة قياس ما وراء المعرفة تنخفض بقياس مهاراتها ذلك أنها اقل تجريدا و أكثر قابلية للملاحظة و على العموم فان قياس ما وراء المعرفة يكون أكثر مصداقية أثناء تحديد مهمة معينة يقوم بها الفرد باستخدام المقاييس التابعة مثل قياس مهارات ما وراء المعرفة أثناء حل المشكلات الحسابية حيث أن مثل هذه المقاييس لا تتأثر بالتقريرات الذاتية للمفحوص و إنما تعتمد على ملاحظات الفاحص و متابعة المفحوص أثناء أدائه للمهمة كي تكون أكثر موضوعية **(صحراوي نزيهة،2015،ص118)**

9.أساليب و استراتيجيات تدريس مهارات ما وراء المعرفة

تعتبر القدرة على التفكير من أكثر أهداف المدرسة العصرية إلحاحا وذلك نظرا للتفجر المعرفي الهائل الذي يشهده هذا القرن و لازدياد المشكلات التي نبحث عن حلول لها لذا فان البحوث التربية الحديثة تهتم بتدريب المتعلمين على ممارسة مهارات حل المشكلة ومهارات التفكير العليا الأخربليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم الواقعية وعلى التفكير الإبداعي البناء ,غير أن التعليم في معظم بلدان العالم الثالث على وجه الخصوص مزال يركز على تلقين المعلومات ويتجاهل توفير المناخ المناسب حيث إن هذا الأخير يتطلب ما يلي :

- توفير بيئة تعليمية جاذبة للمتعلمين
- توفير مناهج و مواد دراسية تعتمد على الأنشطة المحفزة للتفكير
- توفير معلمين مؤهلين لممارسة أساليب التدريس على مهارات التفكير
- توفير نظام تقويم قادر على قياس التغيير في السلوك وطرائق التفكير لدى الأفراد
- توفير استراتيجيات تلاؤم متطلبات تعليم التفكير **(طافش، 2004، ص25)**

ويقصد بتدريس مهارات مجموعة من الطرائق التعليمية التي تعمل على تنمية الوعي بالعمليات المعرفية و التي تعد إحدى التسهيلات الخاصة بالتعلم و بالتالي على المعلمين تطبيقها في الممارسة الأكاديمية و العملية .

-ويشير **أندرسون ANDORSON**"إلى أن الفهم و التحكم في عملية التعلم يعد إحدى المهارات الضرورية في حجرات الدراسة و يمكن للمعلمين مساعدة المتعلمين على اكتسابها فالمعلمون المهرة هم الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة ويعملون على تنميتها لدى متعلمين

كما يشير **ماركسا**إلىأن المعلمين يجب أن يزودوا حجرات الدراسة بالأنشطة الكفيلة لتحسين مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط المراقبة التقويم) **(الخطاب ، 2007،ص114)**

ويمكن أخذ بعض الاعتبارات أثناء تدريس ما وراء المعرفة من بينها :

إن مهارات ما وراء المعرفة تبدأ في التطور و النموببطيء خلال سنوات المدرسة المبكرة يزداد نمو مهارات ما وراء المعرفة بتقدم في المراحل العمرية ذلك أنها تمثل أعلى مستويات التفكير التي يصل لها الفرد **(مجدي،2003،ص96)** .

و هناك العديد من الاستراتيجيات و الطرق التي تعمل على تنمية ما وراء المعرفة لدى المتعلمين نذكر منها ما يلي :

1.9. معرفة الذات :أن معرفة شيء مهم لكل فرد حيث أنها تساعد على تحديد ميوله و قدراته و استعداده و تفصيلاته و طموحاته و خططه المستقبلية .و هي خطوة مهمة للوصول إلى استخدام مهارات ما وراء المعرفة و لتطوير هذه الخاصية لدى المتعلم يطلب المدرس من الطلبة وضع اختياراتهم ضمن فئات مختلفة لها علاقة بمعرفته لذاته.

2.9. إعادة الصياغة :إن هذا التمرين يشبه تدريس المتعلم عن التعلم عن طريق المحاكاة النمذجة حيث أن عليه مراقبة ما يحدث أمامه فهو بحاجة إلى مهارة الانتباه ثم الاحتفاظ بما

يشاهده و يلاحظه من مهارات و حركات و إجراءات ثم قدرته على استعادة ما شاهده و تطبيقها على الواقع بطريقته الخاصة في مواقف أخرى.

مثال :اطلب من الطالب أن يسمع نص معين ثم يعيده بصياغته الخاصة للتحقق من مدى فهمه لذلك النص.

3.9.التأمل في كيفية الوصول إلى الحل :يهدف هذا التمرين إلى توقيف الطلبة عن التفكير أثناء قيامهم بحل المشكلة ما وذلك لمناقش المراحل التي قد مروا بها كان يسألهم المدرب أن يسالوا أنفسهممثل :أين نحن الآن من الحل ؟ هل نحن في طريقنا إلى الحل الصحيح ؟ هل نحن قريبون أم بعيدون عن الحل ؟ هل خطواتنا السابقة تؤدي إلى الحل الصحيح ؟ ما هي الخطوات التي يجب أن يضيفها أونحذفها ؟ ماذا علينا أننعمل ؟ ما هي الخطوات التالية ؟ ماهي توقعاتنا عن الحل ؟

وفي نهاية النشاط يقوم المعلم بإتاحة الفرصة للطلاب كي يتأملوا فيما تم انجازه و هل ما أنجزوه كان دقيقا ؟ و هل اختلف تفكيرهم أثناءالحل و عدلوا عنه ؟و هل انتبهوا إلى صعوبات واجهتهم ؟

4.9.وصف مسار التفكير كتابة : يهدف هذا التمرين إلى تدريب الطلبة إلى التعبير عن أفكارهم و هم يحاولون حل مشكلة كتابة .

حيث يطلب المعلم من الطالب أن يكتب فقرة تلخص أفكاره و سير عمله في حل تلك المشكلة و قد تأخذالإجابة بعض الأشكالالتالية :

- أنني اعمل بشكل جيد و كل شيء على ما يرام.
- أننيأسير بشكل خاطئ و كان علي أن اعدل من حلولي.
- كان علي ان افحص كل شيء في الخطة قبل البدء بالعمل.

(سعيد عبد العزيز، 2006، ص218)

5.9. تشجيع التفكيربصوت عالي :و يهدف هذا النشاط إلى حث الطلبة على مساءلة أنفسهم قبل العمل في حل المشكلة و أثناء الحل و بعد الانتهاء منه بشكل متكرر لإيضاح ما يفعلونه وما سيفعلونه و لكي يبقى مستوى تفكيرهم متيقظا ولكي يقوموا بنشاطاتهم الفكرية بشكل فاعل حيث يصف الفرد حالته قبل القيام بالنشاط أو أثناء النشاط أو بعد النشاط **(سعيدعبد العزيز، 2006،ص218)**

و مثال ذلك :الجدول رقم (03) يوضح كيفية تطبيق استراتيجية التفكير بصوت عال .

قبل النشاط	أثناء النشاط	بعد النشاط
الفرد محضر للنشاط و القيام بالحل . أنا متأهب لحل المشكلة	لقد تقاعست عن الحل و أنا متردد	لقد فشلت في الحل عليا أن أحاول من جديد

6.9. تطوير مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط,المراقبة ,التقويم) : وذلك عن طريق الإجابةعلى سلسلة من التساؤلات أثناء القيام بالمهمة

ا /مهارة التخطيط:

و هناك مجموعة من الأسئلة التي إذا أجاب الطالب عليها بشكل متأن و مدروس يمكنه تنمية مهارة التخطيط لديه شريطة أن يستفيد منها في مواقف الحياة المختلفة و فيما يلي أبرزها :

- ما الهدف الذي أسعى إلىتحقيقه ؟
- ما خطتي في التعامل مع هذا الموقف وهل لديه خطة بديلة لألجأ إليها؟
- هل استطيع المبادرة في طرح و تقديم الأفكار عن هذا الموقف؟
- ما الأفكار و الأسئلة التي تخطر ببالي أثناء قراءة الموقف و ما أكثرها أهمية ؟
- ما الفرضيات التي سأنطلقمنها ؟
- هل استطيع تنفيذالموقف ؟

- هل سمعت بموقف ذي صلة مع الموقف الحالي؟
- ما الخطوات الواجب إتباعها؟
- ما المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعدني لإنجاز هذه المهمة
- لماذا أعدت قراءة جزء معين أكثر من مرة ؟

ب/مهارة المراقبة :

ومن الأسئلة التي تنمي الإجابة عليها مهارة المراقبة ما يلي :

- هل فكرت بجوانب المواقف المختلفة ؟
- ما أكثر النقاط إثارة لاهتمامي في الموقف ؟
- هل أنا بحاجة إلى معلومات إضافية تتعلق بالموقف ؟
- ما هي مواطن القوة و الضعف في تفكيري من خلال تأملخططي ؟
- هل استطيعإثبات صحة أرائي و أفكاري؟

ج /مهارة التقويم :

ومن الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها لتنمية هذه المهارة ما يلي :

- هل للمشكلة المطروحة مغزى ؟
- هل فهمي يختلف عن فهم زملائي؟ و أيهماالأنسب للتعامل مع الموقف ؟ و لماذا ؟
- هل طريقتي في التفكير تخدمني للتعامل مع مشكلات أخريمتشابهة ؟

(العتوم ، 2007، ص293)

10.المردودات التربوية لماهرات ما وراء المعرفة :

أهمية مهارات ما وراء المعرفة في العملية التربوية :

تساعد على التغلب مشكلات التعلم حيث أن تدريب المتعلمين على استخدام مهارات ما وراء المعرفة يؤدي إلى تجنيبهم بعض المشكلات الدراسية ذات الطبيعة المعرفية و ناتجة عن

سوء الفهم و التخطيط، حيث اتجهت الدراسات و البحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم .و قد استقطبت عمليات ما وراء المعرف لدى ذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة ، و يرى الكثير من علماء النفس أن مفهوم ما وراء المعرفة يبدأ ارتباطا بذوي صعوبات التعلم .حيث يفترضون انه كما كيفا لدى العاديين من الأفراد.

ومما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ الى تعلم و استيعاب المواد التعليمي الأخرى خصوصا في المرحلة الابتدائية فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبات التي تواجهه في فهم المحتوى الذي يقم له.

تعمل على تصحيح الأخطاء المفاهمية لدى المتعلمين من خلال مراجعة المفاهيم المكتسبة و التفكير فيها و محاولة تعديلها و تطويرها **(عفانة ،2001، ص3-25)**.

تساعد في التحكم بعمليات التفكير و عدم الانزلاق في موضوعات أخرى غير مرتبطة بموضوع التفكير، حيث يكون التفكير منصبا على الفكرة المطلوبة

من مهارات القراءة والاستذكار و ذلك من خلال فهم ما يقرأه المتعلم و إجراء تعديلات مستمرة لعمليات الاستيعاب في ضوء تفحص المضامين و المفردات كما أنأساليب الاستذكار والمراجعة يمكن تغييرها أو تعديلها إذا لم تكن عملية الفهم للمضامين العلمية غير مجدية **(wilson 2005) (صحراوي،2015،ص116)**.

-تسهم في زيادة وعي المتعلم بمستويات تفكيره و قدرته الذاتية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة مما يزيد من ثقته بنفسه أو محاولة تعديل أنماط تفكيره بحيث يمكن جعلها أكثر رقيا و أفضل استخداما.

خلاصة:

تعرضنا خلال هذا الفصل إلى نمط من أنماط التفكير وهو التفكير ما وراء معرفي من خلال تناول مختلف الجوانب التي تخصه و النماذج المفسرة له، فالاعتماد على التفكير ما وراء معرفي يعد جد مهم فهو يسمح بإعطاء وسائل تطور معرفية للطلبة ويضمن الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لابد أن يعي المعلم و المتعلم أن اكتساب هذا النمط من التفكير يرتبط بمجموعة من العوامل تتعلق ب (سن المتعلم الخبرات السابقة ،محيطه...الخ).

تمهيد

من الضروري لأي بحث ميداني أن يقف الباحث على مجموعة من الإجراءات المنهجية التي يرى بأنها ضرورية في بحثه من أجل الربط بين ما هو نظري وما هو ميداني وسيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات المتبعة بدءا بالدارسة الاستطلاعية إلى غاية مناقشة وتفسير الفرضيات.

1.الدراسة الاستطلاعية :

هي الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها و التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تسير التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة إنها بحوث تتناول موضوعات جديدة لم يتناولها باحث من قبل أو لا تتوفر عنها معلومات أو بيانات أو يجهل الباحث الكثير منت جوانبها و أبعادها و هي تهدف إلى الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسل التفكير الإنساني مما يساعد على التحليل و الربط و التفسير العلمي فيضيف إلى المعرفة الإنسانية ركائز جديدة **(مروان ،2000،ص38)**

2.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى:

- التحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها و سلامة تعليماتها و دراسة خصائص السيكومترية (الصدق و الثبات).
- التعرف على ميدان الدراسة .
- الإحاطة و الإلمام بالمشكلة المراد دراستها من كل الجوانب.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن موجهتها في الدراسة الأساسية.

- التعرف على الظروف التي يتم فيها إجراء الدراسة .

3.1مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية :

المكان :تم إجراء الدراسةالاستطلاعية في جامعة مولود معمري تيزي وزو ولاية تزي وزو

الزمان :تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في منتصف شهر ماي 2022.

4.1.عينة الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (30) طالب وطالبة بواقع (12) ذكور و (18) إناث من طلبة السنة الثانية علوم التربية و طلبة السنة الثانية أرطفونيا و هي عينة عشوائية و قد وزعت الدراسة الاستطلاعية حسب الجدول التالي :

جدول رقم : (04) يمثلخصائص أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس و التخصص الدراسي.

تخصص / جنس	ذكر	أنثى	المجموع
سنة ثانية علوم تربية	6	9	15
سنة ثانية أرطفونيا	6	9	15
المجموع	12	18	30

2.منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي لكونه المنهج المناسب مع هذا النوع من الدراسات يهدف إلى وصف الظاهرة و تفسيرها تفسيرا كافيا بغرض الوقوف على مشكلة موضوع البحث المتمثلة في إيجاد العلاقة بين استراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة.

كذلك فان المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع و وصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها و التعبير الكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة و حجمها و درجتها.

3.الدراسة الأساسية :

3.1مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثانية علوم تربية و طلبة السنة ثانية أرطفونيا بجامعة مولود معمري تامدة و لقد قدر مجتمع الدراسة الحالية لكلتا التخصصين 265 طالب و طالبة حسب الإحصاءات المتحصل عليها من قبل رئيس قسم علوم التربية و رئيس قسم الأرطفونيا.

2.3.العينة و كيفية اختيارها :

إن عملية اختيار العينة تخضع في بعض الأحيانإلى طبيعة الموضوع المراد دراسته و إلى جملة من الشروط و الأوصاف المسبقة و التي يضعها الباحث قصد تحقيق أهداف بحثه و من خلال الموضوع المراد دراسته.

تكونت عينة الدراسة من 100 طالب و طالبة(سنة ثانية علوم تربية و سنة ثانية ارطفونيا) و لقد اعتمدنا على في هذه الدراسة في اختيار أفراد العينة على الطريقة العشوائية و هذا راجع إلى طبيعة الموضوع المتعلق باستراتيجيات التعلم و علاقته بمهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة

الجدول رقم(05) :يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	40	% 40
إناث	60	% 60
المجموع	100	% 100

نلاحظ من خلال الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس حيث قدر عدد الذكور (40) طالب بنسبة 40 أما عدد الإناث فقدر عددهم ب (60) طالبة بنسبة 60 و من خلال هذه النتائج يتبين أن نسبة الاناث مرتفعة مقارنة بنسبة الذكور و هذا معناه أن الإناث يمثلن النسبة الأكبر في الدراسة الحالية.

حسب متغير التخصص :

الجدول رقم(06) :يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص .

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علوم تربية	50	% 50
ارطوفونيا	50	% 50
المجموع	100	% 100

نلاحظ من خلال الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص حيث قدر عدد الطلبة في تخصص علوم التربية ب (50) طالب و طالبة بنسبة 50 أما عدد الطلبة في تخصص ارطفونيا فقدر ب (50) طالب و طالبة بنسبة 50 ومن خلال النتائج يتبين لنا ان نسبة التخصصين متساوية .

4.أدوات جمع البيانات :

1.4.مقياس استراتيجيات التعلم :

-وصف المقياس :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم الذي أعدته صحراوي نزيهة **(2015)** و ذلك بإتباع الخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من المقياس:** حيث يهدف المقياس إلى قياس مدى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة والمتمـــــثلة في (إستراتيجية المسح، إستراتيجية الاسترجاع، إستراتيجية القراءة واشتقاق وإعـــــداد الأســـــئلة، إستراتيجية المراجعة، إستراتيجية الفهم، إستراتيجية الهضم و إستراتيجية التوسع والإحاطة).
- **تحديد التعريف الإجرائي لاستراتيجيات التعلم المعرفية:** وذلك بناءا على:
  - الاطلاع على التراث النظري حول الموضوع.
  - الاطلاع على بعض المقاييس المتشابهة: نذكر منها:
    - مقياس استراتيجيات التعلم: للباحثة "**بن زاين حفيظة**"
    - مقياس مهارات التعلم والاستذكار: للباحثيـن "عصام علي الطيب وربيع عبده رشوان".
    - مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية للباحثة صحراوي نزيهة **(أورد في :صحراوي، 2012).**

- مكونات المقياس :

يتكون مقياس استراتيجيات التعلم في صورته النهائية من(44) فقرة موزعة على ستة أبعاد حيث يمثل كل بعد إستراتيجية التعلم و هي واضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (06) :يمثل أرقام الفقرات الموزعة على الأبعاد (6) في مقياس إستراتجية التعلم

الأبعاد	أرقام الفقرات	العدد الكلي
المسح والاستعراض	05،04،01،22،21،18،17،13،06،02،39،25،27	13
القراءةواشتقاق الأسئلة	.10،12،36	03
الاسترجاع	08،03،16،12،28،29،33،40،35،26	10
المراجعة	.15،09،32	03
الفهم	14، 07، 23، 24، 31، 38، 34، 37، 41، 23، 42، 44	12
الهضم والتوسع والإحاطة	19، 20، 30.	03

من خلال الجدول رقم (6)توصلنا إلى معرفة أبعاد المقياس و عدد عباراته .

-طريقة تقدير درجات المقياس :

يحتوي مقياس التعلم على (44) فقرات موزعة على (06) أبعاد،وضعت (05) أوزان للإجابة وهي كما يلي (دائما ،غالبا ،أحيانا، نادرا ،أبدا) و تكون طريقة التصحيح بناء على مقياس " ليكرت" كما هي موضحة في الجدول.

جدول رقم(07): سلم تنقيط إجابات الأفراد على فقرات مقياس إستراتجية التعلم.

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
05	04	03	02	01

-**معايرة المقياس:**اعتمدت الباحثة "صحراوي نزيهة" طريقة التكميم لتحويل درجات المقياس من درجات خام إلى درجات معيارية نستطيع من خلالها تصنيف الأفراد بشكل دقيق وذلك وفقا لمعيار أو محك و اعتمدت في هذا المقياس على معيار الجماعة و ذلك تقسيم التوزيع الى (5) فئات.

- وذلك بإتباع الخطوات التالية :
- تقسيم التوزيع إلى خمس فئات
- استخراج القيم المعيارية والتي تحدد الفئات الخمس وهي: 145، 154، 170، 187.

الجدول رقم (08) : يوضح معايرة مقياس استراتيجيات التعلم:

ترتيب الفئة	حدود الفئة.
الأولى الضعيفة جدا	(من أدنى درجة 44 –إلى 145)
الثانية الضعيفة	(من 146– إلى 154)
الثالثة المتوسطة	(من155– إلى 170)
الرابعة الجيدة	(من 171– إلى 187)
الخامسة العليا أو المتفوقة جدا	(من188– إلى أقصى درجة 220)

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

للتأكدمن صدق و ثبات المقياس قمنا بتطبيق المقياس على عينة تتكون من (30) طالب و طالبة في جامعة مولود معمري تم اختيارهم بطريقة عشوائية و قد تم حساب الصدق و الثبات في الدراسة الحالية كما يلي :

أ. صدق المقياس

يعتبر الصدق أكثر احد المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي و الباحث بحاجة الى استعمال أداة صادقة الذي يلجا إلى تقدير الصدق .**(عبد الرحمن، 2008، ص197)**

ب ثبات المقياس :

اعتمدنافي حساب الثبات على :صدق المقارنة الطرفية .

جدول رقم (09) :يمثل صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء معرفي

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	قيمة الدلالة المحسوبة sig	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	10	3.243	10.255	−7.233	0.00	0.05	دالة
الفئة الدنيا	10	2.760	8.728	−7.233	0.00	0.05	دالة

يتبين من الجدول أن قيمة t بلغت (7.233 −) عند درجة الحرية 18و أن قيمة الدلالة المحسوبة بلغت (0.00) و عليه الفروق دالة إحصائيا بين الفئتين العليا و الدنيا و أن المقياس له القدرة على التمييز بين الفئتين العليا و الدنيا و بالتالي فهو يتمتع بالصدق و يمكن تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

معامل ألفاكرونباخ: يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار و يعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلىانخفاض معامل الثبات **(معمرية، 2007،ص148)**.

حيث بلغ معامل ثبات مقياس استراتجيات التعلم (0.84) و هذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات و بالتالي يمكن الاعتماد على النتائج و الوثوق بها كما هو موضح.

الجدول رقم (10):يمثل قيمة معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم

العينة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
40	44	0.81

2.4.مقياس التفكير ما وراء معرفي :

وصف المقياس :

استخدمنا في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم الذي أعدته صحراوي نزيهة **(2015)** و ذلك بإتباع الخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من المقياس:**

ويتمثل في معرفة مدى استخدام الطلبة عينة الدراسة لمهارات ما وراء المعرفة، تخطيط ومراقبة وتقويم.

- **تحديد التعريف الإجرائي لمهارات ما وراء المعرفة:**

وذلك انطلاقا من الاطلاع على التراث النظري لمفهوم مهارات ما وراء المعرفة ثم تحديد الأبعاد التي يتضمنها ومؤشرات كل بعد حيث تتمثل أبعاد المقياس فيما يلي:التخطيط،المراقبة، التقويم.

- **الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة:**

- مقياس مهارات ما وراء المعرفة للباحثة "**شيماء حمود الحـــــــارون**
- مقياس الوعي بالعمليات المعرفية للباحث "**عبد الرحمان بن بريـــــكة**
- مقياس "**ولفز**"**Wolfs** لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة
- مقياس ما وراء المعرفة(**الوطبان,2006:www.geslem.org.sa**).
- مقياس ما وراء المعرفة للباحثة صحراوي نزيهة(**أورد:في صحراوي،2015**).

مكونات المقياس :

يتكون مقياس التفكير ما وراء معرفي في صورته النهائية من (40) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد حيث يمثل كل بعد التفكير ما وراء معرفي و هي واضحة في الجدول التالي

الجدول رقم(11): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة.

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
التخطيط	40.37.36.35.34.30.27.18.17.16.15.14.13.7.6.5.4.1 ،19	19
المراقبة	.31.28.22.20.12.10.2.	07
التقويم	..29.26.25.24.23.21.11.9.8.3، 33،31، 38، 39.	14
		40

طريقة تقدير درجات المقياس :

يحتوي مقياس التفكير ما وراء معرفي على (40) فقرات موزعة عل(3) أبعاد ،وضعت (05) أوزان للإجابة وهي كما يلي (دائما ،غالبا ،أحيانا، نادرا ،أبدا) وتكون طريقة التصحيح بناء على مقياس " **ليكرت**" كما هي موضحة في الجدول.

جدول رقم(12): سلم تنقيط إجابات الأفراد على فقرات مقياس ما وراء المعرفة.

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
05	04	03	02	01

معايرة المقياس:

تم الاعتماد على طريقة التكميم لتحويل درجات المقياس من درجات خام إلى درجات معيارية نستطيع من خلالها تصنيف الأفراد بشكل دقيق وذلك وفقا لمعيار أو محك وسوف نعتمد في هذا المقياس على معيار الجماعة وذلك بتقسيم التوزيع الى 5 فئات، وذلكبإتباع الخطوات التالية لتحقيق ذلك:

- تقسيم التوزيع إلى 5 فئات (0.20، 0.40، 0.60، 0.80، الى آخر المنحنى).
- استخراج الدرجات الحدية.
- تطبيق القانون التالي:(يونس، صحراوي، 2013).

$$C = \mathrm{L} + \left[\frac{PN - nb}{NW}\right] i$$

- استخراج القيم المعيارية والتي تحدد الفئات الخمس وهي:

الجدول رقم (13) : يوضح معايرة مقياس مهارات ما وراء المعرفة

ترتيب الفئة	حدود الفئة.
الأولى الضعيفة جدا	(من أدنى درجة –40ال ى131)
الثانية الضعيفة	(من132–إلى143)
الثالثة المتوسطة	(من 144– إلى150)
الرابعة الجيدة	(من 151–إلى164)
الخامسة العليا أو المتفوقة جدا	(من165–إلى أقصى درجة 200)

من خلال الجدول السابق نستطيع أن نصنف الفرد حسب درجته الكلية على المقياس ضمن فئته التي ينتمي إليها ومن هنا نعرف وان كان الفرد ضعيفا أو قويا في استخدامه لمهارات ما وراء المعرفة، والحكم يتعلق بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية فقط.

صدق المقياس

جدول رقم(14) :يمثل صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء معرفي

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	قيمة الدلالة المحسوبة sig	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	10	139.4	8.168	-11.54	0.00	0.05	دالة
الفئة الدنيا	10	178.6	6.963	-11.54	0.00	0.05	دالة

يتبين من الجدول أن قيمة t بلغت (11.54-) عند درجة الحرية 18و أن قيمة الدلالة المحسوبة بلغت (0.00) و عليه الفروق دالة إحصائيا بين الفئتين العليا و الدنيا و أن المقياس له القدرة على التمييز بين الفئتين العليا و الدنيا و بالتالي فهو يتمتع بالصدق و يمكن تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

ثبات المقياس

لحساب الثبات اعتمدنا على ألفا كرونباخ

-معامل ألفا كرونباخ

حيث بلغ معامل ثبات مقياس استراتجيات التعلم (0.84) و هذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات و بالتالي يمكن الاعتماد على النتائج و الوثوق بها كما هو موضح.

الجدول رقم (15):يمثل قيمة معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء معرفي

العينة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
30	40	0.84

5.كيفية جمع البيانات:

بعد التحقق من صدق و ثبات المقياس قمنا بالتوجه إلى مكان الدراسة وهي جامعة مولود معمري بولاية تيزي وزو قطب تامدة و بعد استلام رخصة من رئيس قسم العلوم الاجتماعية تطرقنا إلى عينة الدراسة و التي تشمل السنة الثانية ليسانس علوم التربية و سنة ثانية ارطفونيا في الحديث معهم و شرحنا لهم ما نود القيام به داخل قاعة الدراسة بعدها قمنا بتقديم نسخ من المقياسين المتمثلة في مقياس التفكير ما وراء المعرفي و مقياس إستراتيجية التعلم مرفقة بصفحة للتعليمة لكل طالب فكان كل الترحيب من الطلبة وشرعنا في شرح أهداف البحث و كيفية الإجابة على المقياس للطلبة و تركنا لهم حرية الاختيار بين استرجاع الاستمارات في نفس الوقت أو تحديد وقت أخر لاسترجاعها بعد الدراسة و ذلك نظرا لطول المقياس مما يستغرق وقت للإجابة عنه .

6.كيفية تحليل البيانات :

بعد الانتهاء من جمع البيانات الخاصة باستراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي تم تفريغها و تبويبها في جداول توضيحية و معالجتها إحصائيا باستعمال :

-معامل الارتباط بيرسونلقياس درجة الارتباط و يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين المتغيرين و يستعمل عندما يكون كلا المتغيرين متغير كمي .

-اختبار T-test للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة (فروق بين الجنسين).

7.حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية** :أجريت الدراسة الميدانية في جامعة مولود معمري قطب تامدة كلية العلوم الاجتماعية تخصص سنة ثانية علوم تربية و سنة ثانية أرطوفونيا.
- **الحدود الزمنية** :تم تطبيق هذه الدراسة من شهر أفريل إلى شهر سبتمبر 2022.

- **الحدود البشرية** :تم تطبيق إجراءات الدراسة على عينة من طلبة السنة ثانية علوم تربية و سنة ثانية ارطوفونيا.

تمهيد :

إن الوصول إلى النتائج التي أسفرت عليها الدراسة ليست الخطوة النهائية لمسار البحث بعد تغطية الجانب النظري و الإجرائي للدراسة ،على اعتبار أن حلقات الدراسة لا تكتمل إلا بنتائجه حيث يتم من خلالها التأكد من صدق فرضياته ،و الإجابة عن تساؤلاته و سيتم عرض نتائج البحث وفق ترتيب فرضياته حيث يتم عرض نتائج الفرضية الأولى و التعليق عليها ثم الثانية فالثالثة .....الخ ثم يتبع ذلك بمحاولة مناقشة النتائج ،وإعطاء التفسيرات المناسبة لها في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة و الأفكار النظرية التي لها علاقة ب موضوع البحث

1.عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على انه توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم و مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة .

الجدول رقم (16) :يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي لدى عينة من طلبة الجامعة .

المتغيرات	حجم العينة	معاملبيرسون	مستوىالدلالة sig(bilatérale)	مستوى الدلالة	دلالة الارتباط
استراتيجيات التعلمو التفكير ما وراء معرفي	100	0.615	0.000	0.01	دالة

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (16) نقول بما أن الدلالة الإحصائية Sig(bilatérale)0.000 اصغر من قيمة مستوى الدلالة 0.01 إذن يوجد ارتباط دال

إحصائيا بين استراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي ، و من خلال معامل الارتباط التي قدرت قيمته 0.615 ،نقول أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة طردية ضعيفة بين استراتجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي ، بمعنى كلما زاد استخدام استراتجيات التعلم لدى الطلبة زاد التفكير ما وراء معرفي لدى الطلبة ،و بالتالي نتقبل الفرضية التي تشير إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة ،و نسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99 %مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2.1.عرض نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف الجنس .

الجدول رقم (17) :يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في إستراتجيات التعلم

متغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
استراتجيات التعلم	الذكور	40	150.7	24.46	0.597 –	98	0.211	غير دالة
	الإناث	60	153.4	20.33				

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور الذي بلغ عددهم (40) طالب قدر ب 150.7 و الانحراف المعياري 24.46،أما عند الإناث اللواتي بلغ عددهن (60) فان المتوسط الحسابي بلغ 153.4 ،أما الانحراف المعياري بلغ 20.33 في حين بلغت قيمة T 0.597– عند درجة الحرية 98 حيث بلغت قيمة Sig(bilatérale) ب 0.211 وهذه القيمة اكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05و عليه فالفرق غير دال إحصائيا.

و بالتالي ترفض الفرضية القائلة انه تختلف استراتجيات التعلم باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة ،ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص لا تختلف استراتيجيات التعلم باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة ومنه فإننا متأكدون بنسبة 95 %

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف التخصص .

الجدول رقم(18) :نتائج الفروق بين تخصص علوم تربية و تخصص ارطوفونيا في التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة السنة ثانية ليسانس

متغير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
استراتيجيات التعلم	علوم تربية	49	156.0204	18.31	1.67	98	0.065	غير دالة
	ارطفونيا	51	148.7059	24.68				

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لتخصص علوم تربية الذي بلغ عددهم (49) طالب قدر ب 156.0204و الانحرافالمعياري18.31 أما عند تخصص ارطوفونيا الذي بلغ عددهم(51)طالب فان المتوسط الحسابي بلغ 148.7059 أما الانحراف المعياري بلغ 24.68 في حين بلغت قيمة 1.67T عند درجة الحرية 98 حيث بلغت قيمة Sig(bilatérale) ب 0.065 وهذه القيمة اكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05و عليه فالفرق غير دال إحصائيا.

و بالتالي ترفض الفرضية القائلة انه يختلف استراتيجيات التعلم باختلاف التخصص لدى ،طلبة الجامعة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص لا يوجد اختلاف في استراتجيات التعلم باختلاف التخصص لدى طلبة الجامعة ومنه فإننا متأكدون بنسبة 95 % بعدم وجود اختلاف وفروق.

عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف الجنس .

الجدول رقم (19): يوضح نتائج اختبارT لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في التفكير ما وراء معرفي .

متغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية	Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
استراتجيات التعلم	الذكور	40	161.45	17.62	- 0.618	98	0.872	غير دالة
	الإناث	60	163.68	17.75				

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور الذي بلغ عددهم (40) طالب قدر ب 161.45 و الانحراف المعياري 17.62 أما عند الإناث اللواتي بلغ عددهن (60)فان المتوسط الحسابي بلغ 163.68 أما الانحراف المعياري بلغ 17.75 في حين بلغت قيمة T 0.618 - عند درجة الحرية 98 حيث بلغت قيمة Sig(bilatérale) ب 0.872 وهذه القيمة اكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05و عليه فالفرق غير دال إحصائيا.

و بالتالي ترفض الفرضية القائلة انه يختلف التفكير ما وراء معرفي باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة ،ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص لا يوجد اختلاف في التفكير ما وراء معرفي باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة ومنه فإننا متأكدون بنسبة 95% بعدم وجود اختلاف وفروق.

عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف التخصص .

الجدول رقم(20) نتائج الفروق بين تخصص علوم تربية و تخصص ارطوفونيا في التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة السنة ثانية ليسانس .

متغير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
التفكير ما وراء معرفي	علوم تربية	49	166	15.76	1.80	98	0.091	غير دالة
	ارطوفونيا	51	159.7	18.92				

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن المتوسط الحسابي لتخصص علوم تربية الذي بلغ عددهم (49) طالب قدر ب 166 و الانحراف المعياري 15.76 أما عند تخصص ارطوفونيا بلغ عددهم(51)طالبفان المتوسط الحسابي بلغ 159.7 أما الانحراف المعياري بلغ 18.92 في حين بلغت قيمة 1.80T عند درجة الحرية 98 حيث بلغت قيمة Sig(bilatérale) ب 0.091 وهذه القيمة اكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05،وعليه فالفرق غير دال إحصائيا.

و بالتالي ترفض الفرضية القائلة انه يختلف التفكير ما وراء معرفي باختلاف التخصص لدى طلبة الجامعة ،ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص لا يوجد اختلاف في التفكير ما وراء معرفي باختلاف التخصص لدى طلبة الجامعة ومنه فإننا متأكدون بنسبة 95 % بعدم وجود اختلاف وفروق.

2.مناقشة و تقسير نتائج الدراسة :

1.2مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

والتي تنص انه "توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة " وقد تحققت الفرضية من خلال النتائج المتوصل إليها بالتالي ترفض الفرضية الصفرية و نتقبل الفرضية البديلة و هي يوجد ارتباط موجب طردي دال

إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين استراتيجيات التعلم و التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة بمعنى كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم لدى الطلبة زاد التفكير ما وراء معرفي لديهم. بحيث تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة **صحراوي نزيهة (2015)**تحت عنوان علاقة ما وراء المعرفة باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين و قد توصلت إلى وجود علاقة بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين .

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة "**أونيلاوبيدي**" **(1996)**التي توصلت إلى وجود علاقة بين ما وراء المعرفة و التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوي ودراسة "**ريتل و آخرون**" التي توصلت إلى تحسين أداء تلاميذ الصف الخامس و السادس ابتدائي في مادة الرياضيات و زيادة فهمهم العميق و تنمية مهاراتهم الإجرائية في القدرة على حل المسائل الرياضية نتيجة للاهتمام بكل من المعرفة التقريرية و المعرفة الإجرائية.

(أورد في : شيماء،2008)

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل له "تونغ"حول فعالية إستراتجية ما وراء المعرفة في زيادة إدراك التلاميذ لحل المسائل اللفظية .

و تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه **فتحي مصطفى الزيات(2004)**"تحت عنوان سيكولجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي حيث أكد على وجود علاقة ايجابية بين ما وراء المعرفة و الدراسة و تظهر تلك العلاقة من خلال تحسين طرق المذاكرة لدى المتعلم حيث تمكن ما وراء المعرفة المتعلم من اختيار الطرق و استراتيجيات الأنسب أثناء مذاكرته لمختلف المواد الدراسية و عدم تعميمه للطرق الخاطئة و الشائع استعمالها مما يجنبه استخدام استراتيجيات تعلم غير فعالة أثناء المذاكرة.

(الزيات،2004، ص 433)

كما أشار مجدي عزيز إبراهيمإلىأن استخدام التلميذ لمهارات ما وراء المعرفة يساعد على القيام بدور ايجابي في جمع المعلومات وتنظيمها و متابعتها و تقييمها أثناء التعلم مما يؤدي إلى أنماط عديدة من السلوك لتحقيق ذلك الهدف كطرح التساؤلات على الأساتذة أثناء شرح الدرس و تدوين الملاحظات و الاستعانة بالوسائل الخارجية و استغلالها في جمع المعلومات و استيعابها **(مجدي، 2006،ص104)**

كما يمكن أن نفسر الارتباط الدال بين ما وراء المعرفة و استراتيجيات التعلم من خلال تأثير ما وراء المعرفة لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة إذ يرى "وينز" في نظرية التفسير ألسببي للنجاح والفشل أن الأفراد الذين يمرون بخبرات النجاح الموكلة لهم غالبا ما يعزون نجاحهم إلى قدراتهم **(الزيات،2004،ص478)** و الوعي بالذاتأثناء اعزاء النجاح للقدرات العقلية يؤدي إلى زيادة الدافعية عند ممارسة أعمال مشابهة.

كما يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال الحاجة إلى الانجاز لدى الطالب حيث يدفعه ذلك إلى تحسين استراتيجيات تعلمه لتحسين تحصيله و هذا ما يدفعه إلى استخدام ما وراء المعرفة (التخطيط ال،مراقة و التقويم) لتحقيق أهدافه بأكثر فعالية ولقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة عالية بين كل من الدافعية للانجاز و إتباع العادات الاستذكار الصحيحة التي تشمل استراتجيات التعلم مثل دراسة أمال بن يوسف (2008) تحت عنوان العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرها على التحصيل الدراسي و التي استخلصت انه هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم و استخدام الاستراتيجيات و ان هناك ارتباط قوي و موجب بين درجات التحصيل و بين درجات الدافعية و الاستراتيجيات ب معامل ارتباط قدر ب 0.80 **(أورد في :أمال ،2008)**

و في حدود الدراسة لم نتحصل على أي دراسة دلت على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم ومهارات التفكير ما وراء معرفي

2.2.مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف الجنس"

من خلال النتائج التي دلت على عدم تحقق هذه الفرضية أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في استخدام إستراتجية ما وراء المعرفة حيث قدرت الدلالة المحسوبة ب و هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية 98

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم نذكر منها دراسة "**الصلاحفة و الزغلول** "**(2002)** التي هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة بجامعة الأردن وعلاقتها بالجنس و التخصص و أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في الأنماط تعزى للجنس.

بالمقابل نجد دراسة عبد الحق و **العجيلي (2015)** التي سعت إلىالتعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء في تعلمهم و علاقاتها بمتغيرات الجنس و التخصص و المستوى وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

كما نجد دراسة الضامن **(2006)** بعنوان استقصاء استراتيجيات التعلم و الدافعية لدى طلبة جامعة قابوس و أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند الذكور و الإناث في استراتيجيات التعلم **(أورد في :القضاة 2016)**.

و عليه يمكن رد هذه النتائج إلى أن متغير الجنس لم يعد ذو دلالة على امتلاك استراتيجيات التعلم خاصة به فكلا الجنسين (ذكر و أنثى) في حالة البحث عن المعرفة و كلاهما يسعى لبذل الجهد و التفوق و النجاح في الدراسة مستخدما بذلك استراتيجيات تعلم متنوعة و متعددة تساعده على حل المشكلات الصعبة التي تواجهه.

كما تدل على أن أفراد العينة (ذكور إناث)يستخدمون أي إستراتجية تساعدهم للنجاح في الجامعة و تثير لديهم الدافعية الكاملة و الحرص على التعلم حيث اهتمام الطالب في هذه المرحلة يكون منصب على النجاح و تحقيق أهدافه و التخرج .

كما تتفق نتائج دراستنا الحالية أيضا مع نتائج دراسة أجرتهاأمال بن يوسف **(2008)** التي رمت إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في مرحلة الثانوية و الكشف عن الفروق بين التلاميذ فيما يخص استعمال الاستراتيجيات و الذين لا يستعملون الاستراتيجيات و بين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتعلم و الآخرين الذين يتميزون بدافعية منخفضة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص بعد الاستراتيجيات التعلم عند مستوى دلالة 0.05.

في حين تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "نوجوينوجودويل "(2010) التي رمت إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في اختيار طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم الو وجود فروق دالة إحصائيا في اختيار و استخدام استراتيجيات التعلم تعزىإلى متغير الجنس و العمر و الخلفية الثقافية **(أورد في : العجيلي، 2015)**

ففي دراسة أجراها "حزام و عيسان " **(1994)**فقد هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس و التخصص و الاندماج في الدراسة الجامعية و أشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين الذكر و الإناث و لصالح الإناث في استراتيجيات التعلم **(أورد في :القضاة،2016)**.

وفي نفس السياق نجد دراسة أجراها "باعبادو مرعي "**(1969)** حول تقييم طلبة صنعاء لاستراتيجيات التعلم لمقررات الجامعة وفق متغيرات الجنس و التخصص و السنة الدراسية و استخدام قائمة إستراتجية التعلم المطورة في جامعة ميتشيغان حيث أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس و لصالح الإناث.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتجية التعلم باختلاف التخصص .

من خلال النتائج التي دلت على عدم تحقق هذه الفرضية أي لا توجد فروق دالة إحصائيا باختلاف التخصص في استخدام إستراتجية ما وراء المعرفة حيث قدرت الدلالة sig(bilatérale) 0.872هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية 98 و بالتالي نرفض الفرضية البديلة و نتقبل الفرضية الصفرية التي تنص على وعدم وجود اختلاف في استراتجيات التعلم باختلاف التخصص.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة حميدة (**2015**)التي هدفت إلى معرفة العلاقة الارتبطية بين استخدام استراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية و الفعالية الذاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي بالقسم النهائي و كذا الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس و التخصص بحيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتجيات بين المراهقين في مختلف التخصصات.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية إلى أهمية حياة الطالب الجامعي و الانتقال من مرحلة الليسانس إلى مرحلة الماستر و بالتالي إحساس الطالب بأهمية الاستراتيجيات (إستراتجية الحفظ –إستراتيجية التنظيم – إستراتيجيةالتلخيص وغيرها من الاستراتيجيات)في التحضير و الاستعداد فهو بحاجة إلى التدريب و تطبيق و اختيار الاستراتيجيات التي تلاؤمه و التي تساعده في المستقبل القريب بعبور مرحلة إلى مرحلة أخرى و بالتالي النجاح و التفوق و الحصول على شهادة الليسانس، و بمعنى سواء كان الطالب الجامعي في تخصص (علوم تربية أو ارطوفونيا) فهو يحتاج إلى استراتيجيات تعلم و ذلك لاستيعاب مختلف المواد التي يدرسها أو سيقوم بدراستها و التي من خلالها يلم الطالب بالحقائق و يتفحص الآراء و الإجراءات و يحلل و ينتقد و يفسر الظواهر و يحلل المشكلات و يبتكر و ينشئ أداءتطلب السرعة و الدقة بأقل جهد و بكفاءة اكبر ،فهي عبارة عن إجراءات و عمليات عقلية التي يقوم بها الطالب لغرض معالجة

المعلومات التي يتلقاها في مختلف الوضعيات التعليمية من (حفظ و تنظيم و تلخيص ،تفصيل ،ربط، تصنيف ،ترتيب)وبالتالي فهي تزيد من درجة وعيه بما يقدم له و يتعلمه و تزيد من درجة فعاليته و إقباله على مختلف الأنشطة في مشواره الجامعي.

هذا يعني أن الطلبة بغض النظر عن اختلافاتهم تخصصاتهم فهم يستخدمون هذه الاستراتجيات و يحتاجونها من اجل تحقيق أهدافهم الدراسية،و هذا ما يعكس أهمية الاستراتيجيات التي ترتكز على إمداد الطلبة بالمعلومات ذات أهمية في المقررات الدراسية و التأكيد عليها و الاحتفاظ بها حيث تمثل هذه الاستراتيجيات القاعدة الأساسية لحدوث التعلم و من دون تلك الاستراتيجيات يفقد المتعلم الفرصة للتعلم بغض النظر عن الأسلوب الذي يفضله في التعلم. و بالرجوع إلى الجانب النظري نجد دراسة

(Martinez –Guerrero Et J.Sanachez Sosa)

التي أجريت في المكسيك لدراسة استراتيجيات التعلم على عينة مكونة 1893 طالبا بالتعليم الثانوي و التعليم الجامعي بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المكون من المحاور التالية :الاستراتيجيات المعرفية – إستراتيجية الميتامعرفية –إستراتيجية العاطفية– إستراتيجية الانتباه الفهم –إستراتيجية التصنيف –إستراتيجية التخطيط داخل القسم و–إستراتيجية التخطيط خارج القسم للتحضير للدروس – التحضير و الضبط للامتحانات توصلت إلى نتائج حيث أن 30% من الطلبة الذين يستعملون استراتيجيات التعلم بفعالية ينجحون في الامتحانات الأكاديمية كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التخطيط و الاستراتيجيات المعرفية هما أكثر استخداما و لهما علاقة ايجابية دالة إحصائيا مع مستوى النجاح الأكاديمي.

كما أجرى **باعباد و مرعي** بحثا حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتجيات تعلمهم لمقررات الجامعة وفقا لمتغيرات الجنس و التخصص و السنة الدراسية حيث لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية حسب متغير التخصص **(أورد في :المصري، 2009)** .

أضف إلى هذا دراسة بينت دراسة عبد المظفر **(2001)** بعنوان استراتيجيات التعلم و التفكير و علاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية لدى طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية

حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتجيات التعلم و التفكير بين الطلبة وفقا لمتغير التخصص .

و يمكن تفسير عدم وجود فرق بين التخصصين هو تماثل استخدام هذه الاستراتيجيات لفهم المحتوى الأكاديمي بين الطلبة و بشكل أدق يمكن القول أن الطلبة يجهزون المعلومات بالطريقة نفسها بغض النظر عن اختلافاتهم في نوع التخصص الجامعي فاستخدام الطلب لاستراتيجيات التعلم المتعددة في عملية التعلم و إتقان استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة و يمكنه من تطوير المهارات العقلية وفق هذه الإستراتجية و بذلك يؤدي إلى تحسين التعلم فكما انه من المعروف لنا أن النجاح الأكاديمي يعتمد بشكل كبير على قدرة المتعلمين على توظيف واستخدام آليات التعلم.

وهذا ما أكدته دراسة خزام وعيسان **(1994)** التي سعت إلى معرفة الاستراتجيات المعرفية المتعددة في عملية التعلم و إتقان استخدامها في المواقف التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس و التخصص و الاندماج في الدراسة **(القضاة،2016)**.

و تختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة دراسة "**الصلاحفة و الزغلول** "**(2003)** التي هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالجنس و التخصص و أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في الأنماط تعزى لصالح التخصصات الأدبية**(الصلاحفة و الزغلول ،2003،ص234)**.

كما تختلف مع دراسة الرفوع **(2007)** التي أظهرت بعض نتائجها إن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات مع العلم أن الدراسة الحالية تختلف مع هذه الدراسة في العينة والأهداف و الموضوع تحديدا.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

1. تنص الفرضية الرابعة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف الجنس .

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مقياس التفكير ما وراء معرفي بالنسبة لمتغير الجنس حيث قدرت الدلالة المحسوبة ب 0.872 و هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية 98.

تتفق نتائج هذه الدراسة الحالية مع النتائج دراسة حساني رشيد **(2008)** لكشف العلاقة بين إستراتجية ما وراء المعرفة و مركز التحكم و توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في استخدام إستراتجية ما وراء المعرفة **(أورد في :حساني رشيد، 2008)**.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي قدرات عقلية يكتسبها الذكور والإناث إذ لا يمكن للفرد بغض النظر عن جنسه أن يكتسبها عن طريق الجينات الوراثية من كلا الأبوين و هذا راجع إلى امن أفراد العينة على اختلاف أجناسهم يتواجدون في مجتمع واحد و بيئة تعليمية واحدة و يخضعون للمعايير الاجتماعية نفسها و يتلقون القيم التربوية نفسها و هذا ما يبرر التشابه في اكتسابهم لمهارات ما وراء المعرفة ذاتها وأيضا يمكن تفسيرها بان الذكور و الإناث لهم نفس استعدادات تعلم التفكير ما وراء معرفي لان المناهج الدراسية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية و يدرسون في نفس الجامعة و هذا ما يوفر نفس الفرص لكلا الجنسين غي تعلم التفكير ما وراء المعرفي.

كما تتفق مع دراسة حساني **(2008)** تحت عنوان إستراتجية ما وراء المعرفة و علاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين ودلت نتائجه على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في استخدام إستراتجية ما وراء المعرفة .

وقد فسر **حساني رشيد** في دراسته ذلك من خلال المستوى العام للطلبة في استخدام مهارات ما وراء المعرفة حيث نلاحظ معظم الطلبة لا يستخدمون إستراتجية ما وراء المعرفة مما

يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين مادامت الغالبية لا تستخدم و يمكن إرجاع ذلك إلى عدة أسباب منها حداثة المركزالجامعي و عدم توفر مناهج تحفز الطلبة على استخدام المهارات العليا في التفكير بالإضافة إلى عدم قدرة الأساتذة المؤطرين على تنمية هذه المهارات وهناك أسباب ترجع إلى عوامل خارجية عن إطار الجامعة منها اجتماعية اقتصادية ... أدت إلى نقص مستوى التفكير عموما .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة **(حملاوي ،2018)** التفكير ما وراء معرفي و علاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس و توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء معرفي تعزى لمتغير الجنس و التخصص.

كما تتفق مع دراسة مستوى التفكير ما وراء معرفي لحل المشكلات الرياضية لدى طلبة الصف العاشر بعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير ما وراء معرفي.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق إلى تدني مستوى استخدام إستراتجية ما وراء المعرفة لدى غالبية الطلبة لان الطريقة التي يتلقى بها الطلبة الدروس لم تتغير والظروف المحيطةمتشابهة بالرغم من فرق الجنس وهذا ما يؤكد ارتباط إستراتجية ما وراء المعرفة بعدة عوامل إضافة إلى أن مهارات التفكير تكتسب من خلال طرق التعليم المختلفة و من خلال المناهج المطبقة في الجامعات من طرف الأساتذة.

تتناقض هذه الدراسة مع **(سامي محمد علي الفطايري ،1969)** حيث بينت نتائجه أن الذكور اقدر على استخدام إستراتجية (ما وراء المعرفة) من الإناثإضافةإلى الدراسة التي قام بها **عبد الرحمان بن بريكة 2007** حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في استخدام إستراتجية ما وراء المعرفة.

كما تتناقض هذه الدراسة مع دراسة **عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2008)** التي أشارت نتائجها إلى امتلاك الإناث مستوى أعلى من الذكور في التفكير ما وراء معرفي.

و كذلك دراسة **(طلفاح،2015،ص159)**التي توصلت نتائج دراسته الى وجود فروق دالة احصائيا في مقياس التفكير ما وراء معرفي تبعا لمتغير ال،جنس

مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التفكير ما وراء معرفي باختلاف التخصص

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مقياس التفكير ما وراء معرفي بالنسبة لمتغير التخصص، حيث قدرت الدلالة المحسوبة ب 0.091 و هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية 98.

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة مع دراسة **(الجراح و عبيدات، 2011،ص155)** هدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس و التخصص و سنة دراسية حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير فالجنس و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء معرفي على و فق متغيري السنة الدراسية و التخصص.

بالإضافةإلى دراسة **(حملاوي، 2018)** التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس حيث توصل إلى نفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير ما وراء معرفي حسب متغير التخصص.

يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء معرفي وفق متغير التخصص الدراسي إلى تشابه المقررات الجامعية التي تدرس للطلبة على اختلاف تخصصاتهم (علوم التربية و ارطوفونيا)من حيث التركيز على الجانب النظري ،و إهمال الجانب العلمي و عدم التدرج في تقديم الأنشطة و المهام التعليمية التي تساعد على تنمية مهارات التفكير ما وراء معرفي من تخصص لأخر ،و هذا الأمر مما لاشك فيه يجعل مهارات التفكير ما وراء معرفي متقاربة لدى طلبة نخصص علوم التربية و طلبة تخصص ارطوفونيا.

كما تتفق مع دراسة **(أورد في :أزهار، 2013)** الذي هدف الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد و قد توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء معرفي ما بين التخصصات (علمي و الإنساني) .

كما تتفق مع دراسة (**الحموري و أبو المخ،129،2011ص**) التي هدفت عن مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك و قد توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء معرفي ما بين التخصصات.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تشابه طريقة العرض التعليمي على اختلافه و تنوعه و عدم وجود تباين في العرض من تخصص لأخر ،أي أن المادة التعليمية على اختلافها و تنوعها تقدم للطلبة بالطريقة نفسها دون مراعاة التخصص الدراسي ،الذي يمر فيه الطالب علما بان كل تخصص دراسي له متطلباته تختلف عن الأخر،كما يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى الطالب بشكل عام سواء في تخصص علوم التربية أو تخصص ارطوفونيا اعتاد الحصول على المعلومة جاهزة من المدرس دون بذل أي عناء أو جهد تفكيري و هذا ساعد إلى حد كبير على تقارب مستوى التفكير ما وراء معرفي لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم و تخصصاتهم الدراسية.

كما يمكن إرجاع ذلك إلى تدني مستوى استخدام إستراتجية ما وراء المعرفة لدى غالبية الطلبة لان الطريقة التي يتلقى بها الطلبة الدروس لم تتغير و الظروف المحيطة متشابهة بالرغم من فرق التخصص، و هذا ما يؤكد ارتباط إستراتجية ما وراء المعرفة بعدة عوامل إضافة إلى أن مهارات التفكير تكتسب من خلال طرق التعليم المختلفة و من خلال المناهج المطبقة في الجامعات من طرف الأساتذة.

كما تتفق مع دارسة (**المطري مرزوق مطلق المطيري،2004**) هدفت الدارسة إلى قياس مدى توفر مهارات التفكير فوق المعرفية وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مدى توافر مهارات كل مجال من مجالات التفكير فوق المعرفية الثلاث موضع الدراسة (التخطيط و المراقبة و التحكم) وتخصص الطلبة باختلاف مستوى التحصيل جنس و تخصص الطلبة (علمي، أدبي).

وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص والجنس لدى طالب نحو مهارات التفكير فوق المعرفي.

(أورد في : حملاوي عقيلة، 2018)

تتناقضنتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "د.عبد الله محمد المهداوي" تسمى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بأسلوب حل المشكلات لدى عينة من الطلاب و الطالبات بجامعة تبوك حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب تعزى إلى نوع التخصص (علمي .أدبي) لصالح طلاب التخصص العلمي.

استنتاج عام :

في حدود إجراءات البحث و في ضوء أبحاثه و من خلال التحليل الإحصائي للنتائج المتحصل عليها أمكن التوصل إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا استراتيجيات التعلم و مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استراتجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استراتجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير ما وراء معرفي تعزى لمتغير الجنس
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مقياس التفكير ما وراء معرفي تعزى لمتغير التخصص.

خاتمة :

إن تطبيق الاستراتيجيات الحديثة للتعليم له نتائج ايجابية و مؤثرة على المتعلمين و كيفية تفكيرهم في مراحل التعليم المختلفة حيث أثبتت جديتها في اكتسابهم الكثير من المهارات التفكيرو المعارف المختلفة التي تتعلق بمستواهم العقلي و هناك استراتجيات يمكن استخدامها معهم لها نتائجها الهامة في اكتسابهم العلم و المعرفة المطلوبة و تختلف هذه الاستراتجيات حسب الموارد و المراحل التعليمة.

ومن جهة أخرى برز مفهوم التفكير في مقدمة الموضوعات التربوية وأصبحت تنمية وتطوير مهارات التفكير لدى المتعلم من المتطلبات الضرورية والملحة لمواكبة العصرولابد من تدريب وتنمية كل من استراتجيات التعلم و مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى الطلبة في المراحل العمرية المبكرة لأنها القاعدة الأساسية للتعلم من أجل الحياة .

كما أن التعليم الفعال لابد أن يقوم على حسن اختيار الاستراتيجيات التعلم في الوقت و المكان المناسب الذي يتضمن تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يثيرون دافعتيهم للتعلم وهذا لن يتحقق إلا إذا كان المتعلمواعيا بعملياتهالمعرفية و قادرا على تخطيط ومراقبة وتقويم استراتيجياته ومهامه المعرفية والدافعية والتحصيل الدراسي وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

ومنه فإنه يتبين بما لا يدع مجالا للشك أن قرار تعليم استراتيجيات التعلم ومهاراتالتفكير ما وراء معرفي في المدارس و إدراجه في المنهاج يعد ضرورة تربوية لا يمكن الاستغناء عنها، و لا مفر من الأخذ بها إذا كان الهدف بناء جيل مفكر و إنشاء مجتمع متماسك يتصف أبناؤه بالإدراك و الوعي ، وبخاصة في الوقت الراهن الذي لم يعد فيه مجال نجاح لمن لا يعرف كيف يدرج و يختار الإستراتجية المناسبة و كيف يفكر ويتعامل

ويتصرف بكيفيات لائقة مع كل المستجدات و كل إفرازات الراهن العلمي و السياسي و الاقتصادي

اقتراحات

اقتراحات:

بناءا على هذه النتائج خرجت الدراسة الحالية بعدد من الاقتراحات

- ضرورة أن يقوم أعضاء التدريس في الجامعة بتوعية الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم وانعكاسها على تفكيرهم و تحصيلهم الدراسي و العمل على تنمية هذه الاستراتيجيات بشكل عام
- تخصيص مقررات خاصة أو ملاحق ضمن هذه المقررات في الجامعة تتضمن تدريب الطالب على كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات بحيث ترتكز على استراتجيات التعلم العميقة
- استخدام طرق تدريس و أساليب تقويم متنوعة و حديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس يشجع الطلبة على الفهم والتفكير الناقد بدلا من الاهتمام على الحفظ الآلي والتذكر.
- أهمية التركيز على تنمية التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته لدى طلبة الجامعة
- الاهتمام بإخراج التفكير ما وراء معرفي و مهاراته في المقررات و المناهج الدراسية الجامعية بحيث تمتزج المقررات باستراتجيات تعليمية تصمم خصيصا لتنمية هذا النوع من التفكير
- الاهتمام بالاستراتجيات الخاصة بتنمية مهارات التفكير بشكل عام و مهارات التفكير ماوراء المعرفي بشكل خاص، لأن تنميتها تتوقف على مدى التدرب عليها و ذلك قد يتطلب توجيها مباشرا من قبل المدرسين في البداية حتى يصح الطالب قادرا على أداء هذه المهارات بصورة طبيعية دون مساعدة من احد .
- لفت النظر ضرورة تنمية التفكير لدى الطالب الجامعي من خلال تكثيف الملتقيات العلمية والايام الدراسية حول هذا الموضوع

اقتراحات

كما نقترح إجراء دراسات تتناول ما يلي :

- أثر التفاعل بين فعالية البنية المعرفية و مهارات ما وراء المعرفة على اشتقاق استراتجيات التعلم الفعالة لدى طلبة الجامعة
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على جامعات جزائرية مع تجريب الأداة المستخدمة للدراسة على مراكز دراسية أخرى و عمل مقارنات بينها في استراتجيات التعلم حسب التخصص و المستوى الدراسي و استقصاء علاقتها بالتفصيل الدراسي .

قائمة المراجع :

- إبراهيم، مجدي عزيز (2005).**التفكير من منظور تربوي** .عالم الكتب. ط1.مكتبة العهد الوطني للتدريب التربوي.القاهرة .
- إبراهيم، مروان عبد المجيد(2000).**أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** .ط1.مؤسسة الوراق.
- أبو الرياش ،محمد و شريف، سليم ،و الصافي ،عبد الحكيم (2009). **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم(النظرية و التطبيقية)** . دار الثقافة للنشر و التوزيع.
- أبو رياش، حسن محمد . (2007).**التعلم المعرفي** .دار المسيرة.
- أمال ، بن يوسف(2014). **نوع استراتيجيات التعلم و أثرها على الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**.أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علوم التربية ،جامعة الجزائر 2.الجزائر .
- أمال ،بن يوسف (2008). **العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ،جامعة الجزائر . الجزائر .
- بشارة ،موقف، و الغزو ،ختام (2008).مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم و ممارستهم لها . **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)** ،عدد22(6) ،ص1752-1778.
- بن بريكة ،عبد الرحمان (2007).**العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا لأساتذة** (في مدينة الجزائر). أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية ،جامعة الجزائر . بوزريعة .
- بهجت ، رفعت محمود (2003).**التعلم الاستراتيجي**.عالم المكتبات .
- جابر، جابر عبد الحميد (1990).**استراتيجيات التدريس و التعلم** .دار الفكر العربي.
- الجراح ،عبد الناصرو عبيدات ،علاء الدين محمد (2011).**مستوى التفكير ما وراء معرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك** في ضوء بعض المتغيرات .المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،7عدد(2) .145 - 162.

- جروان ،عبد الرحمان (2007).**تعليم التفكير مفاهيمه و تطبيقات** .ط3.دار الفكر ناشرون و موزعون
- حساني ،رشيد (2008).**إستراتجية ما وراء المعرفة و علاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين** .مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ،جامعة الجزائر.الجزائر.
- حسن لؤي، محمد أبو لطيفة (2013).**مستوى التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية**.مجلة جامعة القدس، المجلد3،عدد(10).
- الحلاق ،سامي علي (2007) . **اللغة و التفكير الناقد أسس نظرية و استراتيجيات تدريسية** .ط1 .عمان :دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- حملاوي ،عقيلة 2018).**التفكير ما وراء معرفي و علاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس** .مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية ،جامعة محمد بوضياف ،المسيلة .الجزائر.
- الحموري، فراس و أبو المخ ،احمد(2011).**مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك**.مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، 25(6) ،العدد6 .1464-.1488
- حميدة، زهرة .(2015).**علاقة إستراتيجيات التعلم و الفعالية الذاتية بكفاءة الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات** .أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2. الجزائر.
- الحيلة، محمد محمود(2002).**طرائق التدريس و استراتيجياته** .ط3.دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، منى فيصل احمد.(2003).**تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم مادة العلوم في التخيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي**.رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية ،جامعة عين الشمس). جامعة عين الشمس .
- دعدور ،السيد محمد(1996).**استراتيجيات تعلم اللغة** .مكتبة الانجلو مصرية
- رشيد أزهار هاري (2013).**مستوى التفكير ما وراء معرفي لطلبة جامعة بغداد**.مجلة البحوث التربوية و النفسية، 188،39-218.
- الرفوع ،محمد(2007).**أساليب معالجة لدى طلبة مرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن و علاقتها بالجنس و التخصص**. مجلة جامعة دمشق، المجلد(23) ،عدد2،ص190-230.

- الزعبي، علي (2008) .**رصد بعض مهارات التفكير ما وراء معرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات و طلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن أثناء حل المسائل الهندسية** .مجلة جامعة دمشق،عدد 23(2) ، ص 333-356
- الزغلول، رافع (2004).**أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة و علاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها**.المجلة الأردنية في العلوم التربوية،مجلد (2) ،عدد3 ، ص115-125.
- الزيات ،فتحي مصطفى(2007). **الاستراتيجيات التدريسية و المداخل العلاجية** .دار النشر للجامعات
- الزيات، فتحي مصطفى .(2004).**سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي** .ط2.دار النشر للجامعات .
- زيتون، حسن حسين (2008)..**تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة** .عالم الكتب.
- سعيد ،عبد العزيز (2006).**تعلم التفكير و مهاراته (تدريبات وتطبيقات)**.الأردن : دار الثقافة للنشر و التوزيع.
- السيد ،وليد شوقي (2009).**طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية و علاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** .رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي ،جامعة الزقازيق .جامعة الزقازيق .
- شاهين ،عبد الحميد حسن (2010).**استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم** ،جامعة الإسكندرية .الإسكندرية.
- شحاته، حسن (2016).**أساسيات التعليم والتعلم توجهات حديثة وتطبيقاتها** .دار العالم الغربي .
- شيماء ،حمود الحارون (2008).**كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم** (نموذج عملي لمهارات ما وراء المعرفة و التحصيل الدراسي) . مصر،المكتبة المصرية .
- صحراوي نزيهة (2015).**اثر برنامج تجريبي قائم على (ما وراء المعرفة و نظرية العلم ذي المعنى ل Ausbel)على تفعيل البنية المعرفية في مادة منهجية البحث العلمي و استخدام مهارات ما وراء المعرفة و اشتقاق استراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين** .أطروحة دكتوراه غير منشورة .جامعة أبو القاسم سعد الله ،الجزائر .الجزائر.

- الصلاحفة ،فؤاد، و الزغلول ،عماد (2002).**أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤوتة و علاقتها بالجنس و التخصص** .مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ،جامعة دمشق ،مجلد(20) عدد(1+2) ،ص187-225.
- طواب محمود(2012).**التعلم و التعليم في علم النفس للكتاب**.ط1 .مركز الإسكندرية للنشر و التوزيع.
- عبد الحق ،زهيرة إبراهيم والعجيلي ،صباح وحسين ،حمزة (2015).**استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء و علاقتها بالجنس و التخصص و المستوى الجامعي**. مجلة العلوم التربوية ،29(115) ،1-29.
- عبد القادر خالد (2012).**اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس أساسي بمحافظة** غزة .مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،مجلد 26،العدد9.
- عبد المنعم ،احمد بدارن (2009). **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية** ط. 1.دسوق العلوم الإيمان للنشر و التوزيع.
- عبيد ،وليم (2000). **ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة** .الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة مجلة القراءة و المعرفة
- العتوم، يوسف عدنان (2007).**تنمية التفكير نماذج و تطبيقات** .ط1 . دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- عزيز إبراهيم مجدي (2006).**التفكير من منظور تربوي**.القاهرة : سلسلة التفكير و التعلم عالم الكتب
- عطيه، محسن علي (2008).**الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** .دار الصفاء للنشر و التوزيع .
- غضبان لمياء(2020) .**مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي**.مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس التربوي ،جامعة أم البواقي .الجزائر.
- القضاة ، محمد فرحان (2016).**استراتيجيات التعلم وعلاقاتها بالتحصيل الأكاديمي و بعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سليمان عبد العزيز بالخرج**.مجلة العلوم التربوية ،4(5) ،71-113.
- المصري ،محمد (2009).**العلاقة بين استراتيجيات التعلم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة .مجلة جامعة دمشق** ،25(3+4) ، ص341-370.

- مصطفى ،عفاف عثمان (2014).**استراتيجيات التدريس الفعال** .دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر
- معمرية ،بشير(2007).**بحوث و دراسات في علم النفس** .منشورات الحبر .
- يمينة ،تيرس (2016).**دراسة العلاقة بين المعتقدات الابستمولجية (المعرفية)و مهارات ما وراء المعرفة و الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة** .مذكرة مقدمة للحصول على شهادة ماجستير في علم النفس ،جامعة وهران . وهران .