نوقشت هذه الرسالة

أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي

(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث)

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في 2014/11/4 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
د. علي منصور	عضواً مشرفاً	
د. حسن عماد	عضواً	
د. هند كابور	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

أسلوبا التعلم السطحي والعميق
وعلاقتهما بأبعاد التفكير ماوراء المعرفي

(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث)

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

جمانة عادل خزام

إشراف الدكتور

علي منصور

الأستاذ في قسم علم النفس

العام الدراسي: 2014-2015م / 1435-1436هـ

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الفصل الأول (التعريف بمشكلة البحث)	**1- 15**
1-1 مقدمة	2- 4
1-2 مشكلة البحث ومسوغاته	4- 5
1-3 أهمية البحث	5- 6
1-4 أهداف البحث	6- 7
1-5 فرضيات البحث	7- 9
1-6 حدود البحث	9- 10
1-7 مصطلحات البحث	10- 14
1-8 أهم المعاملات الإحصائية المستخدمة في البحث	14- 15
الفصل الثاني (الدراسات السابقة)	**17- 37**
2-1 دراسات سابقة تناولت أساليب التعلم	17- 27
2-1-1 الدراسات العربية	17- 21
2-1-2 الدراسات الأجنبية	21- 25
2-1-3 تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور	26- 27
2-2 دراسات سابقة تناولت ماوراء المعرفة	28- 33
2-2-1 الدراسات العربية	28- 30
2-2-2 الدراسات الأجنبية	30- 32
2-2-3 تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور	32- 33
2-3 دراسات سابقة تناولت العلاقة بين أساليب التعلم وماوراء المعرفة	34- 35
2-3-1 تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور	36- 37
الفصل الثالث (أساليب التعلم)	**39- 64**
3-1 مفهوم أساليب التعلم	39- 41
3-2 تصنيفات نماذج أساليب التعلم	41- 43
3-2-1 تصنيف كاري	41
3-2-2 تصنيف راينر ورايدنج	42
3-2-3 تصنيف هول وموسيلي	42

3-3 نماذج أساليب التعلم	43- 64
3-3-1 نماذج تعتمد على عمليات التعلم (معالجة المعلومات)	43- 54
3-3-2 نماذج تجمع (تخلط) بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية	55- 59
3-3-3 نماذج تعتمد على نمط السيادة الدماغية	59- 64
الفصل الرابع (التفكير ماوراء المعرفي)	**66- 97**
4-1 مفهوم ماوراء المعرفة	66- 69
4-2 أبعاد التفكير ماوراء المعرفي	69- 76
4-3 تصنيف مهارات التفكير ماوراء المعرفي	76- 86
4-3-1 تصنيف ستيرنبرغ	76- 77
4-3-2 تصنيف مارازانو وآخرون	77- 78
4-3-3 تصنيف غاما	78- 80
4-3-4 تصنيف لي	80- 81
4-4 صفات المتعلم الذي يمتلك مهارات التفكير ماوراء المعرفي	81
4-5 تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي	81- 95
4-5-1 الأهمية التربوية لتعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي	82- 83
4-5-2 المبادئ الأساسية لتعليم وتعلم مهارات التفكير ماوراء المعرفي	83- 86
4-5-3 أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي	86- 95
العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير ماوراء المعرفي	96 - 97
الفصل الخامس (منهج البحث وإجراءاته)	**99- 108**
5-1 منهج البحث	99
5-2 مجتمع البحث	99
5-3 عينة البحث	100- 101
5-4 إعداد أدوات البحث: إجراءات الصدق والثبات	101- 107
5-5 تطبيق أدوات البحث على عينة البحث	107- 108
الفصل السادس (نتائج البحث)	**110- 135**
6-1 عرض النتائج ومناقشتها	110- 134
6-2 مقترحات البحث	134- 135
مراجع البحث	**137- 151**
أولاً: المراجع العربية	137- 143

ثانياً: المراجع الأجنبية	144- 151
الملاحق	153- 165
ملخص البحث باللغة العربية	166- 171
ملخص البحث باللغة الانكليزية	172- 177

فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1	أساليب التعلم وفق نموذج Biggs	51
2	مهارات التفكير ماوراء المعرفي عند Gama	79- 80
3	توزع أفراد مجتمع البحث على الأقسام والسنوات الدراسية	99
4	النسب المئوية لأعداد طلبة مختلف الأقسام والسنوات الدراسية في كلية التربية- جامعة البعث من المجتمع الأصلي	100
5	توزع أفراد عينة البحث على الأقسام والسنوات الدراسية في كل قسم	101
6	معاملات الاتساق الداخلية لعبارات استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين RSPQ- 2F	103
7	معاملات الاتساق الداخلية للأبعاد الفرعية لاستبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين RSPQ- 2F	104
8	معاملات ثبات أبعاد استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ- 2F باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	105
9	معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالأبعاد الرئيسية في قائمة التفكير ماوراء المعرفي	106
10	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)	110
11	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد معرفة المعرفة	111
12	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات المعرفة التقريرية	111
13	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات المعرفة الإجرائية	112
14	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات المعرفة الشرطية	112
15	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد تنظيم المعرفة	113
16	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التخطيط	113

17	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات مراقبة الفهم	114
18	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات استراتيجيات إدارة المعلومات	114
19	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم	114
20	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التقويم	115
21	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)	115
22	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد معرفة المعرفة	116
23	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات المعرفة التقريرية	117
24	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات المعرفة الإجرائية	117
25	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات المعرفة الشرطية	117
26	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد تنظيم المعرفة	118
27	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التخطيط	119
28	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات مراقبة الفهم	119
29	يبين قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات استراتيجيات إدارة المعلومات	119
30	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم	120
31	قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التقويم	120
32	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير الجنس	121
33	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم السطحي بين أفراد	122

	عينة البحث في ضوء متغير السنة الدراسية	
34	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم السطحي بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير التخصص الدراسي	122
35	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير الجنس	123
36	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم العميق بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير السنة الدراسية	124
37	نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على اختبار أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية	124
38	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية	125
39	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم العميق بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير التخصص الدراسي	126
40	نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على اختبار أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير التخصص الدراسي	126
41	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير التخصص الدراسي	127
42	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس	128
43	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في التفكير ماوراء المعرفي بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير السنة الدراسية	128
44	نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على قائمة التفكير ماوراء المعرفي في ضوء مت السنة الدراسية	129
45	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية	129
46	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في التفكير ماوراء المعرفي بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير التخصص الدراسي	130

فهرس الأشكال

رقم الشكل	محتوى الشكل	الصفحة
1	نموذج Kolp لأساليب التعلم	47
2	نموذج 3P في التدريس والتعلم	52
3	أجزاء الدماغ حسب تصنيف Herrmann	63

فهرس الملاحق

رقم الملحق	محتوى الملحق	الصفحة
1	استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين RSPQ– 2F	153
2	توزيع عبارات استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملينRSPQ– 2F	156
3	أهم التعديلات التي طرأت على عبارات استبانة عمليات الدراسة المعدلة –ذات العاملين RSPQ– 2F	157
4	قائمة التفكير ما وراء المعرفي MAI	158
5	توزيع عبارات قائمة التفكير ماوراء المعرفي MAI	162
6	أهم التعديلات التي طرأت على عبارات قائمة التفكير ماوراء المعرفي MAI	163
7	قائمة بأسماء السادة المحكمين مع اختصاصاتهم وأماكن عملهم	165

1- 1 مقدمة:

مع ظهور علم النفس المعرفي، كفرع جديد من فروع علم النفس، في أواخر الستينيات من القرن العشرين، حدث تحول هام في مجال دراسات التعلم، فلم تعد الدراسات تركز على نواتج عملية التعلم بمقدار ما أصبحت تهتم بالعمليات المعرفية التي تقف وراء حدوث التعلم كالإدراك، والانتباه، والتذكر، والتعرف على النمط، والتفكير، والتخيل، وغير ذلك، وقد أدى هذا التحول، فيما بعد، إلى ظهور تيارات جديدة في دراسة عملية التعلم، حيث سعى عدد من علماء نفس التعلم، أمثال: إنتويستل(Entwistle, 1981)، وكولب (Kolp, 1984)، وبيجز (Biggs,1985)، وفيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman, 1988)، ومكارثي (McCarthy, 1990)، وهني وممفورد (Honey & Mumford, 1992)، وفيرمونت (Vermunt, 1996)، وغيرهم الكثير، إلى تحديد أساليب تعلم تميز الأفراد بناءً على مقدار، وطريقة استخدامهم للعمليات العقلية المعرفية المختلفة في تعلمهم، فالأفراد يختلف بعضهم عن البعض الآخر في أساليب تعلمهم، وكيفية استخدامها في الحياة العملية، الأمر الذي يجعل كل متعلم يختلف عن الآخر في الفائدة التي يحصل عليها من عملية التعلم التي باتت ضرورة قصوى في عصر تتسارع فيه التغيرات، ويتعاظم فيه تدفق المعلومات.

وقد "حُدد أسلوب التعلم في علم النفس التربوي، كبنية مفتاحية لوصف الفروق الفردية في سياق التعلم، فالأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة، أو أن لديهم طرقاً متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات، والتي تكون مريحة لهم بشكل خاص، والمرتبطة بنتاج مختلف على نحو ملحوظ." (جديد، 2010، ص95- 96)

كما شهد عقدا السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين اهتماماً واضحاً بما يسمى التفكير ماوراء المعرفي، حيث ظهر مفهوم ماوراء المعرفة (Metacognition) لأول مرة عام 1976م على يد جون فلافل، ولقي اهتماماً كبيراً على المستويين النظري والتطبيقي، فقد "أضاف بعداً جديداً في علم النفس المعرفي، وفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية، والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء، والتفكير، والذاكرة، والاستيعاب، ومهارات التعلم." (جروان، 1999، ص42)

و"يعد التفكير ماوراء المعرفي (Metacognitive Thinking) من أعلى مستويات التفكير، حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعد شكلاً من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته، وكيفية استخدامه لتفكيره، أي التفكير في التفكير." (العتوم، 2004، ص207)

وقد "حظي التفكير ماوراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ماوراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيّم كلاً منها، ويختار مايراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً." (الجراح وعبيدات، 2011، ص 146)

ولايزال موضوع أساليب التعلم، وكذلك التفكير ماوراء المعرفي يستحوذان على اهتمام الباحثين نظراً لما لهما من أهمية كبيرة في مجال التعلم والتعليم، فنحن نعيش في عالم بلغ من التطور قدراً جعل من المحتم علينا أن نكون متعلمين باستمرار، وأن نكون قادرين على تطويع عملياتنا العقلية بشكل يمكننا من مواكبة كل جديد، والاحتفاظ به، واستعماله بالشكل المناسب، وعلى ذلك لابد لنا من أن نكون واعين بعملياتنا المعرفية، وقادرين على تنظيم، وتقييم، ومراقبة تفكيرنا، الأمر الذي يمكننا من امتلاك المعارف الجديدة، ويجعلنا أكثر قدرة على استرجاعها واستخدامها عند الحاجة.

كل ذلك دفع الكثير من الباحثين والمفكرين إلى إيجاد فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تتجه إلى تعليم التلاميذ التفكير منذ المراحل الأولى من عمرهم، فلم يعد السؤال الجوهري ماذا يتعلم التلاميذ؟، فالأهم هو أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون، وبذلك تصبح الرسالة الأساسية للمنهج تيسير استيعاب مضامينه باستخدام أساليب تعلم وتعليم مناسبة، بقصد تنمية وخلق طاقات الإبداع عند المتعلم، والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة التفاعل مع المعلومات، ومعالجتها، مما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة Cognition إلى مرحلة ماوراء المعرفة Metacognition "المتمثلة في التأمل في المعرفة، والتعمق في فهمها، وتفسيرها، واستكشاف

أبعاد الظاهرة، والاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منظومات حية من البحث والتقصي." (الجندي وصادق، 2001، ص363)

1- 2 مشكلة البحث ومسوغاته:

يتعاظم الاهتمام في عصرنا الحالي بعملية التعلم، التي ينبغي أن تعتمد بصورة رئيسية على القدرات العقلية والمعرفية لدى المتعلمين لتوظيفها في مجالات التعلم المختلفة، وعملية التعلم ترتبط بالكثير من المسائل، والموضوعات التي لابد من التركيز عليها للسير بالعملية التعلمية نحو الأفضل، ومن بين تلك الموضوعات أساليب التعلم، "فأساليب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تيسر أو تعيق الأداء التحصيلي، والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها." (العبدان، 1993، ص141)

و"يستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم في تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي." (Entwistle,1981,p3)، وتتنوع أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة – وفقاً لنموذج بيجز لأساليب التعلم – بين الأسلوب السطحي، والأسلوب العميق، والأسلوب التحصيلي، ويعتبر الأسلوبان السطحي، والعميق من أكثر الأساليب شيوعاً في معالجة المعلومات بين الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، مما دفع الباحثة إلى الاهتمام بهما وتناولهما بالدراسة. ومن جهة أخرى يعتبر التفكير ماوراء المعرفي من الموضوعات الهامة في مجال التعلم، إن لم نقل أنه من الموضوعات الأساسية، نظراً لأن ماوراء المعرفة هي "مهارات عقلية معقدة من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة، والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات، أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير." (جروان، 1999،ص44)

إن ماسبق ذكره يشير إلى وجود نوع من التداخل بين مفهومي أساليب التعلم، والتفكير ماوراء المعرفي، وهذا ماجعل الباحثة ترجح أن نوعاً من العلاقة قد يربط بينهما، وأرادت استطلاع هذه

العلاقة من خلال بحثها ميدانياً، فاختارت لبحثها أداتين على قدر من الأهمية جعلهما موضع اهتمام الكثير من الباحثين، حيث استخدمتا في كثير من الدراسات العربية والأجنبية على تنوع أهدافها، وهما: استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F لبيجز وآخرون 2001، وقائمة التفكير ماوراء المعرفي MAI لشراو ودينيسن 1994 بعد تعريبهما والتأكد من صدقهما وثباتهما.

كما اختارت الباحثة عينة بحثها من طلبة المرحلة الجامعية نظراً لما لهذه المرحلة من أهمية، "فالتعليم الجامعي يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات المسؤولين، ليس فقط في الأوساط الأكاديمية والتربوية، بل وحتى في الأوساط الاقتصادية والسياسية لما له من دور حيوي وحاسم في حياة الشعوب والمجتمعات". (اليوسفي، 2009، ص2)

ويمكننا القول بأن أساليب التعلم، والتفكير ماوراء المعرفي لدى الطالب الجامعي يلعبان دوراً حاسماً في تحديد إنجازاته التي يحققها خلال سنوات دراسته الجامعية، وبالتالي يحددان مدى المساهمة التي يمكن أن يقدمها مستقبلاً في تطوير قدراته الذاتية من جهة، ومجتمعه من جهة أخرى، وعلى ذلك أصبح التركيز اليوم على الطرق، والأساليب الفعالة في معالجة المعلومات لدى الطالب، فهي ما يجعله قادراً على التعلم، واكتساب المعرفة في كل مكان وزمان، وربما إنتاجها.

بناءً على ما تقدم، يمكننا تلخيص مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وأبعاد التفكير ماوراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث؟

1- 3 أهمية البحث: تنبع أهمية البحث الحالي من النقاط التالية:

1- يتوقع أن يسهم البحث في جمع معلومات هامة حول كل من أساليب التعلم، والتفكير ماوراء المعرفي، ووضعها بتصرف الباحثين والدارسين الآخرين.

2- قلة الدراسات التي تناولت أساليب التعلم وفق نموذج بيجز، وكذلك التفكير ماوراء المعرفي على المستوى المحلي.

3- جدة الموضوع، فقد يكون هذا البحث من البحوث القليلة التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئة السورية.

4- قد يثير هذا البحث اهتمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول علاقة أساليب التعلم بمتغيرات أخرى مما يغني الأدبيات النفسية والتربوية بالمزيد من الدراسات في هذا المجال.

5- قد يستفاد من نتائج البحث في بناء برامج لإكساب طلبة الجامعة، وربما المتعلمين في مرحلة التعليم ماقبل الجامعي، أساليب تعلم معينة باستخدام استراتيجيات تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي.

1- 4 أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث.

2- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي، وبعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم السطحي، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث.

3- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي، وبعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم السطحي، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث.

4- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم العميق، وبعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم العميق، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث.

5- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم العميق، وبعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم العميق، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث.

6- تعرف دلالة الفروق في متوسطات درجات أسلوب التعلم السطحي لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

7- تعرف دلالة الفروق في متوسطات درجات أسلوب التعلم العميق لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

8- تعرف دلالة الفروق في متوسطات درجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

1- 5 فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسة الأولى: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

تتفرع عنها أربع فرضيات فرعية هي:

1- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات بعد معرفة المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

2- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات كل بعد من أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

3- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات بعد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

4- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات كل بعد من أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الثانية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

تتفرع عنها أربع فرضيات فرعية هي:

1- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات بعد معرفة المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

2- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات كل بعد من أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

3- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات بعد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

4- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات كل بعد من أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الرابعة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الخامسة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

1-6 حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق من جهة، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)، وبعديه (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة) من جهة أخرى.

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث ممن يدرسون في مختلف التخصصات الموجودة في الكلية، وهي: معلم الصف، والإرشاد النفسي، ورياض الأطفال، والمناهج وطرائق التدريس، وفي جميع السنوات الدراسية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2013- 2014م.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في كلية التربية – جامعة البعث.

- تتوقف إمكانية تعميم نتائج البحث على الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث.

1- 7 مصطلحات البحث:

- **أسلوب التعلم:** هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. (Kolp, 1984, P. 259)
- **أسلوب التعلم السطحي:** هو أسلوب التعلم الذي "يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال حفظ، وتذكر، واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون أنه سيأتي في الامتحان". (الدردير، 2004، ص161)

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (3-4-7-8-11-12-15-16-19-20) من استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F المستخدمة في البحث.

- **أسلوب التعلم العميق:** هو أسلوب التعلم الذي "يقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التفسير، والتحليل، والتلخيص، فأصحاب هذا الأسلوب يهتمون بالمادة الدراسية، وفهمها، واستيعابها، ويدركون أهميتها المهنية". (المرجع السابق، ص162)

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (1-2-5-6-9-10-13-14-17-18) من استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F المستخدمة في البحث.

- **التفكير ماوراء المعرفي:** هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة. (Schraw & Dennison, 1994, p.461)

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بنود قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **معرفة المعرفة:** تشير إلى ما يمتلكه الفرد من معلومات عن بنائه المعرفي، وطبيعة المهمة المعرفية التي يقوم بها، والاستراتيجيات المناسبة لتنفيذها. (Flavell,1979, p.907)

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (3- 5- 10- 12- 14- 15- 16- 17- 18- 20- 26- 27- 29- 32- 33- 35- 46) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **المعرفة التقريرية:** هي معرفة الفرد الفعلية لما لديه من مهارات، ومصادر ثقافية، وقدرات عقلية يمكن الاستفادة منها في عملية التعلم. (Schraw & Dennison, 1994, p.464, Optic)

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (5- 10- 12- 16- 17- 20- 32- 46) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي(MAI) المستخدمة في البحث.

- **المعرفة الإجرائية:** هي معرفة الفرد لكيفية استخدام ما لديه من أدوات واستراتيجيات للتعلم، وتوظيفها من أجل تحقيق أهداف التعلم. (Schraw & Dennison, 1994, p.464, Ibid)

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (3- 14- 27- 33) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **المعرفة الشرطية:** هي معرفة الفرد لمتى ولماذا يستخدم استراتيجيات تعلم معينة دون غيرها. (Schraw & Dennison, 1994, p.464, Ibid)

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (15- 18- 26- 29- 35) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **تنظيم المعرفة:** هو معالجة المعلومات، وإعادة ترتيبها، وتجميعها بشكل يجعلها أكثر كفاءة ووضوحاً، وهذا يحتاج إلى امتلاك الفرد لمجموعة من القدرات والمهارات، كالقدرة على وضع الأهداف، وتحديد مصادر المعرفة، وامتلاك مهارات إدارة المعلومات، ومراقبة الفهم، وتصحيح أخطائه، وتقويم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم.

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (1- 2- 4- 6- 7- 8- 9- 11- 13- 19- 21- 22- 23- 24- 25- 28- 30- 31- 34- 36- 37- 38- 39- 40- 41- 42- 43- 44- 45- 47- 48- 49- 50- 51- 52) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **التخطيط:** وهو وضع الأهداف، وتحديد مصادر التعلم قبل البدء بعملية التعلم. (Schraw & Dennison, 1994, p.465,Optic)

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (4- 6- 8- 22- 23- 42- 45) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **استراتيجيات إدارة المعلومات:** هي المهارات، والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم بشكل متكرر لجعل المعلومات أكثر كفاءة (مثل: التنظيم، التوسع، التلخيص، التركيز الانتقائي). (Schraw & Dennison, 1994, p.465, Ibid)

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (9- 13- 30- 31- 37- 39- 41- 43- 47- 48) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **مراقبة الفهم:** هي تقييم مدى فاعلية استراتيجية التعلم التي يستخدمها الفرد أثناء عملية التعلم.(Schraw & Dennison, 1994, p.465, Ibid)

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (1- 2- 11- 21- 28- 34- 49) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم:** هي استراتيجيات تستخدم لتصحيح أخطاء الفهم والأداء.(Schraw & Dennison, 1994, p.465, Ibid)

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (25- 40- 44- 51- 52) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **التقويم:** هو تحليل الأداء، وتقييم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم بعد حدوث التعلم. (Schraw & Dennison, 1994, p.465, Ibid)

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن البنود (7- 19- 24- 36- 38- 50) من قائمة التفكير ماوراء المعرفي (MAI) المستخدمة في البحث.

- **التخصص الدراسي:** هو نمط التعليم الذي يلتحق به الطالب خلال دراسته بالمرحلة الجامعية بمحدداته النظرية والتطبيقية، والأنشطة، والممارسات المختلفة. (أبو هاشم وكمال، 2007، ص8)

ويعرف إجرائياً بأنه: الفرع الدراسي الذي يلتحق به الطالب من الفروع المتاحة للتسجيل في كلية التربية – جامعة البعث، وهي: الإرشاد النفسي، معلم الصف، المناهج وطرائق التدريس، رياض الأطفال.

- **السنة الدراسية:** يقصد بها السنة الدراسية التي سجل فيها الطالب بناءً على نجاحه بنسبة معينة من المواد الدراسية المقررة للسنة الدراسية السابقة، والتي تحدد وفقاً لنظام موحد لنجاح ورسوب الطلبة في جامعات القطر العربي السوري، وقد حُدد عدد السنوات الدراسية لطلبة قسمي معلم الصف، ورياض الأطفال بأربع سنوات، ولقسمي الإرشاد النفسي، والمناهج وطرائق التدريس بخمس سنوات.

1-8 أهم المعاملات الإحصائية المستخدمة في البحث:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson): استخدم في حساب مايلي:
  - معاملات الاتساق الداخلية لعبارات استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين.
  - معاملات الاتساق الداخلية للأبعاد الفرعية لاستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين.
  - معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالأبعاد الرئيسية في قائمة التفكير ماوراء المعرفي.
  - معاملات الارتباط بين كل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق من جهة، وكل من التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)، وبعديه (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم).
- معادلة سبيرمان – براون: استخدمت في حساب معاملات ثبات بنود كل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق في استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين، وكذلك استخدمت في حساب معامل ثبات قائمة التفكير ماوراء المعرفي.

- معادلة ألفا – كرونباخ: استخدمت في حساب معاملات ثبات أبعاد استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، الدافعية السطحية، الدافعية العميقة، الاستراتيجيات
- اختبار ت ستيودنت (T test): استخدم لمعرفة دلالة الفروق في أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) في ضوء متغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One way anova): استخدم في حساب الفروق في أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) في ضوء متغيري السنة الدراسية، والتخصص الدراسي.
- اختبار ليفين (Levene): استخدم من أجل تحديد الاختبار الذي يجب استخدامه لتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغيري السنة الدراسية والتخصص الدراسي، وفي التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية.
- اختبار شيفيه (Scheff'e test) للمقارنات البعدية: استخدم في معرفة اتجاهات الفروق في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغيري السنة الدراسية والتخصص الدراسي، كما استخدم في معرفة اتجاهات الفروق في التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) في ضوء متغير السنة الدراسية.

2-1 دراسات سابقة تناولت أساليب التعلم:

2-1-1 الدراسات العربية:

قام كل من عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم المنسي بدراسة في السعودية (1998) بعنوان: **دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة**، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس على أساليب التعلم السطحي، والعميق، والمنظم، وعلى دافعية الطالبات إلى الدراسة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان اختباراً لأساليب المذاكرة، وآخر للاتجاهات نحو طريقة التدريس بالنماذج، واستفتاءً للدافعية إلى الدراسة، بالإضافة إلى اختبارات تحصيلية في مقرر أسس المناهج، على عينة مكونة من (92) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي، وبين طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي، حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات، والعلوم الطبيعية أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة، في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن الأسلوب المنظم فقط، وطالبات العلوم الاجتماعية فضلن الطريقة السطحية، وكانت الفروق في درجات التحصيل الدراسي لصالح طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية.

كما قام كل من ابراهيم بن سالم الصباطي و رمضان محمد رمضان بدراسة في السعودية (2002) بعنوان: **الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي**، وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص، ومستوى التحصيل الدراسي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان استبيان أساليب التعلم المعدل (المطور) من إعداد انتوستيل و تايت 1994، بعد ترجمته وتقنينه ليلائم البيئة السعودية، على عينة مكونة من (407) من طلبة المستوى الثالث في كلية التربية- جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الأسلوب العميق في التعلم بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة

التخصص العلمي، وفي الأسلوب السطحي لصالح طلبة التخصص الأدبي، بينما لاتوجد بينهم فروق في استخدام الأسلوب الاستراتيجي. كما أظهرت وجود فروق بين مجموعتي الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوبي التعلم العميق والاستراتيجي لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، بينما لا توجد بينهم فروق في درجات أسلوب التعلم السطحي.

وقام علي أحمد سيد مصطفى بدراسة في مصر (2003) بعنوان: **البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية**، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على البناء العاملي لمتغير دافعية الإتقان، ومدى تأثيره على تبني أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة من طلبة كلية التربية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث مقياساً لدافعية الإتقان من إعداده، وآخر لأساليب التعلم، على عينة مكونة من (320) طالباً وطالبة، بواقع (162) طالباً، و(158) طالبة من طلبة الفرقة الثالثة في كلية التربية بجامعة أسيوط من شعب الفيزياء، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجة التحصيل، ومتغير دافعية الإتقان للمجموعات التي تبنت أسلوب التعلم العميق، كما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق، وذلك لصالح الإناث.

هذا وقد قام عبد المنعم أحمد الدردير بدراسة في مصر (2004) بعنوان: **أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية**، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج، وأساليب التعلم عند بيجز، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح، العصابية، المقبولية، الضمير الحي، الانبساطية) لدى أفراد عينة من طلبة كلية التربية بقنا، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة، وهي من إعداد ستيرنبرج وواجنر 1992، وتعريب وتقنين الباحث وعصام الطيب، واستبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين لبيجز وآخرون 2001، وهي من تعريب الباحث، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية NEO–FF، وهي من إعداد توم بيوتشانان 2001، ومن تعريب وتقنين الباحث أيضاً، على عينة مكونة من (176) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية

التربية بقنا، منهم (86) من التخصصات العلمية، و(90) من التخصصات الأدبية، وقد بلغ متوسط أعمارهم 19.6 سنة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج، وأساليب التعلم عند بيجز، كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وقامت كريمان منشار أيضاً بدراسة في مصر (2004) بعنوان: **دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنماط التفكير والتعلم ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وعلى أنماط التفكير والتعلم، ومدى مساهمتها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر 1992، واستبانة عمليات الدراسة لبيجز من ترجمة أبو سريع وآخرون 1995، ومقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وآخرون من ترجمة صلاح مراد 1988، على عينة مكونة من (323) طالباً جامعياً، منهم (72) ذكور، و(251) إناث، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوبي التفكير الكلي والملكي، وبين أسلوب التعلم العميق وأساليب التفكير الحكمي والتشريعي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي والفوضوي والداخلي والخارجي، وبين أسلوب التعلم التحصيلي وأساليب التفكير التشريعي والحكمي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي والفوضوي والداخلي. كما أظهرت النتائج أن اهتمام طلبة الجامعة منصب على التحصيل الدراسي، والنجاح في المواد الدراسية.

وقام محمد إبراهيم محمد بدراسة في مصر (2008) بعنوان: **كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا**، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ومداخل الطلبة في التعلم (السطحي والعميق)، كما سعت إلى التعرف على مدى تأثير كل من كفاءة التمثيل المعرفي، ومداخل الطلبة في التعلم على مستوى ناتج التعلم (الكمي والكيفي) الذي يصل إليه الطالب، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث اختباراً لكفاءة التمثيل المعرفي من إعداده، ومقابلة للتعرف على مداخل التعلم لدى الطلبة، بالإضافة إلى استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملينR-SPQ-2F لبيجز وآخرون (إعداد عماد عبد المسيح

يوسف 2003)، على عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة في كلية التربية بجامعة المنيا، وقد أظهرت النتائج مايلي:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في مدخل التعلم العميق، ودرجاتهم في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، بينما كانت هذه العلاقة الارتباطية سالبة بين درجات الطلاب في مدخل التعلم السطحي، ودرجاتهم في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

2- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ودرجاتهم في مستوى الناتج الكيفي، بينما كانت هذه العلاقة الارتباطية سالبة مع درجاتهم في مستوى الناتج الكمي.

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في مدخل التعلم العميق، ودرجاتهم في مستوى الناتج الكيفي، بينما كانت هذه العلاقة الارتباطية سالبة مع درجاتهم في مستوى الناتج الكمي.

4- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في مدخل التعلم السطحي، ودرجاتهم في مستوى الناتج الكمي، بينما كانت هذه العلاقة الارتباطية سالبة مع درجاتهم في مستوى الناتج الكيفي.

وقامت لبنى جديد بدراسة في سورية (2009) بعنوان: **أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والعميقة على عينة من طلبة جامعتي دمشق والبعث**، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وفي متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات (الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في سنوات الدراسة، الجنس، مستوى التحصيل)، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدت الباحثة – لتحقيق أغراض الدراسة – مقياساً لأساليب التعلم السطحي والمعمق، وآخر لدافع الإنجاز الدراسي، واستخدمت مقياساً لمفهوم الذات الأكاديمي من إعداد كمبرلي غوردون روز وسوزان كاشين بعد ترجمته وتقنينه ليناسب

البيئة السورية، واختارت عينة لدراستها من طلبة جامعتي دمشق والبعث ممن هم في السنة الثانية والرابعة موزعين في مجموعتين:

المجموعة الأولى: كليات العلوم التطبيقية والأساسية، وعددهم 646 من جامعة دمشق، و433 من جامعة البعث.

المجموعة الثانية: كليات الآداب والعلوم الإنسانية، وعددهم 674 من جامعة دمشق، و 473 من جامعة البعث.

وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التحصيل لدى عينات السنة الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث، وبين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة السنة الرابعة في جامعة البعث فقط. كما أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة لأسلوب التعلم السطحي والعميق لدى عينات البحث كافة لصالح أسلوب التعلم العميق، ووجود فروق في درجات تفضيل طلبة الجامعة الذكور والإناث لأسلوبي التعلم السطحي والعميق لصالح أسلوب التعلم العميق.

2-1-2 الدراسات الأجنبية:

قامت هارغيت وآخرون (Hargett & et al, 1994) بدراسة تحت عنوان:

Differences in Learning Strategies for High Middle and Low Ability Student,

(الفروق في استراتيجيات التعلم بين الطلبة مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي القدرة)

سعت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين مستوى الاستعداد الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)، وأساليب التعلم عند الطلاب (السطحي، العميق، التحصيلي)، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة استبيان عمليات الدراسة SPQ ، ومقياس الاستعداد الدراسي SAT المقسوم إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض، على عينة مكونة من (532)

طالباً وطالبة من طلبة قسم علم النفس، منهم (169) من الذكور، و(363) من الإناث، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي من المستوى المرتفع كانوا أكثر استخداماً لأسلوب التعلم السطحي، أما الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي من المستوى المنخفض فقد كانوا أكثر استخداماً لأسلوب التعلم العميق.

وقام زانج (Zhang, 2000) بدراسة تحت عنوان:

University Student's Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Biggs's 3P Model.

(طرق تعلم طلاب الجامعة في ثلاث ثقافات وفق نموذج بيجز)

سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب تعلم طلبة الجامعة، وكل من التحصيل الدراسي، والعمر الزمني، والجنس، والمستوى الاجتماعي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث حصل الباحث على بيانات العمر، ودرجات التحصيل الدراسي، والمستوى الاجتماعي من سجلات الطلبة، وطبق استبيان عمليات الدراسة الذي أعده بيجز 1987، على أفراد عينة الدراسة المكونة من (912) طالباً جامعياً مقسمين إلى ثلاث مجموعات: 67 طالباً أمريكياً، و652 طالباً من هونج كونج، و193 طالباً من نانجينغ، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين العمر الزمني والأسلوبين السطحي والعميق، وأشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم.

كما قام إيفانز وآخرون (Evans & et al, 2003) بدراسة في كندا تحت عنوان:

Approaches of Learning, Need for Cognition, and Strategic Flexibility among University Students.

(طرق التعلم، والحاجة إلى المعرفة، والمرونة الاستراتيجية لدى طلاب الجامعة)

سعت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والحاجة إلى المعرفة، وثلاثة أنواع من ضبط عملية التعلم (التكيفي، غير المرن، عدم الإصرار في التعلم)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثون اختبارات متعددة لأساليب التعلم، والحاجة إلى

المعرفة وضبط عملية التعلم، على عينة مكونة من (226) طالباً جامعياً من إحدى الكليات العسكرية في كندا، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة والمرونة الإستراتيجية لدى طلبة الجامعة، وأن الطلبة لديهم حاجة مرتفعة إلى المعرفة، وكذلك أشارت إلى وجود علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وضبط عملية التعلم.

كما قام كل من سكوغسبرغ وكلمب (Skogsberg & Clump, 2003) بدراسة في أمريكا تحت عنوان:

Do Psychology and Biology Majors Differ in Their Study Processes and Learning Styles?

(هل يوجد فروق بين طلاب علم النفس وطلاب علم الأحياء في عمليات الدراسة وأساليب التعلم؟)

سعت الدراسة إلى تعرف الفروق في أساليب التعلم بين طلبة قسم علم النفس، وطلبة قسم علم الأحياء، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وآخرون R-SPQ-2F، والتي ترجع للعام 2001 ، على عينة مكونة من(87) طالباً من قسم علم النفس، و(92) طالباً من قسم علم الأحياء تراوحت أعمارهم بين 18-47 سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة قسم علم النفس حصلوا على درجات أعلى على البنود الخاصة بأسلوب التعلم العميق من طلبة قسم علم الأحياء.

وقامت ثانج (Thang, 2005) بدراسة في ماليزيا تحت عنوان:

Comparing Approaches to Studying of Malaysian Distance Learners and On- campus Learners.

(مقارنة طرق التعلم بين الطلبة الماليزيين المتعلمين عن بعد والذين يدرسون في الجامعات النظامية)

سعت الدراسة إلى تعرف الفروق في طرق التعلم بين الطلبة الذين يتعلمون عن بعد، والطلبة النظاميين الذين يدرسون في الجامعات العامة، والكشف عن تأثير التخصص الدراسي في هذا

الاختلاف، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة قائمة طرق التعلم لـ (إنتوستيل وتايت، 1994)، والتي تقيس ثلاثة أساليب في التعلم (العميق، السطحي، الاستراتيجي)، على عينة مكونة من (726) طالباً وطالبة تم اختيارهم من اختصاصات مختلفة في كليات العلوم الاجتماعية، والعلوم التطبيقية، وإدارة الأعمال، منهم (355) من المتعلمين عن بعد، و(371) من الطلبة النظاميين الذين يتعلمون في الجامعات العامة، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة المتعلمين عن بعد بغض النظر عن تخصصهم الدراسي حصلوا على درجات أعلى من الطلبة النظاميين في الأسلوبين العميق والاستراتيجي، بينما حصل الطلبة النظاميون على درجات أعلى من الطلبة المتعلمين عن بعد في الأسلوب السطحي.

هذا وقام سيديكوي (Siddiqui, 2006) بدراسة في باكستان تحت عنوان:

Study Approaches of Students in Pakistan.

(طرق دراسة الطلاب في باكستان)

سعت الدراسة إلى معرفة طرق الدراسة التي يتبعها طلبة الدرجة الثالثة في باكستان، وتعرف الفروق التي ترجع إلى متغيرات الجنس، والعمر، والتخصص، ومستوى التعليم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين التي طورها بيجز وآخرون عام 2001، على عينة مكونة من(9692) طالباً وطالبة من الطلبة الخريجين، وطلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، منهم (8078) طالباً، و (1614) طالبة أعمارهم أقل من (40) سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة الدرجة الثالثة في باكستان كانوا أكثر ميلاً نحو الأسلوب العميق في التعلم، وتبين بالتحليل الإحصائي عدم وجود فروق في أساليب التعلم ترجع إلى متغيرات الجنس، والعمر، ومستوى التعليم، بينما تبين وجود فروق ترجع لمتغير التخصص، حيث أن طلبة العلوم الطبيعية، والزراعة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب السطحي، بينما حصل طلبة العلوم الصحية، والفنون الجميلة على درجات أعلى في الأسلوب العميق.

وقام بينيت (Bennett, 2010) بدراسة في أمريكا تحت عنوان:

A Comparative Study of Student 's Approaches to Learning Held by Honors and Non-honors Student in Introductory Biology.

(دراسة مقارنة لطرق تعلم طلاب كليات الشرف وطلاب الكليات العادية في قسم علم الأحياء التمهيدي)

سعت الدراسة إلى تعرف أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة المسجلين في قسم علم الأحياء التمهيدي في جامعة أريزونا، ومقارنة أساليب التعلم بين طلبة كليات الشرف، وطلبة الكليات العادية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين التي أعدها بيجز وآخرون عام 2001، على عينة مكونة من (242) طالباً وطالبة من طلبة قسم علم الأحياء التمهيدي، مقسمين إلى (19) طالباً من كليات الشرف، و(223) طالباً من الكليات العادية، وقد أشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم العميق هو الأسلوب السائد لدى الطلبة المسجلين في قسم علم الأحياء التمهيدي في جامعة أريزونا، كما أشارت إلى أن طلبة كليات الشرف حصلوا على درجات أعلى من طلبة الكليات العادية في الأسلوب العميق.

وقام رحمن وآخرون (Rahman & et al, 2012) بدراسة في ماليزيا تحت عنوان:

Learning Environment and Learning Approaches Among Engineering Student.

(بيئة التعلم وأساليب التعلم لدى طلاب الهندسة)

سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بيئة التعلم، وأساليب التعلم لدى طلبة قسم الهندسة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثون استبانة الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وآخرون لقياس أساليب التعلم، واستبيان منهج الخبرة لقياس بيئة التعلم، على عينة مكونة من (527) طالباً من طلبة قسم الهندسة في المؤسسة التكنولوجية في ماليزيا، وقد أظهرت النتائج أن لبيئة التعلم دور إيجابي في تنمية الأسلوب العميق في التعلم.

2-1-3 تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور:

1- الهدف: يمكن تقسيم الدراسات الخاصة بهذا المحور من حيث الهدف إلى قسمين:

أ- دراسات سعت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة عينة الدراسة في ضوء عدد من المتغيرات أبرزها: الجنس، العمر، التخصص الدراسي، مستوى التحصيل الدراسي، المستوى الدراسي. وفيما يتصل بالدراسة الحالية فقد اشتركت مع هذه الدراسات في سعيها إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة عينة الدراسة في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

ب- دراسات سعت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم ومتغيرات أخرى، أبرزها: أساليب التفكير، كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، الحاجة إلى المعرفة، بيئة التعلم. أما الدراسة الحالية فقد سعت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم (السطحي والعميق)، وأبعاد التفكير ماوراء المعرفي.

2- العينة: طبقت معظم الدراسات الخاصة بهذا المحور على طلاب المرحلة الجامعية –الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية– باستثناء دراسة Siddiqui (2006) التي طبقت على طلبة الدراسات العليا.

3- المنهج: استخدم الباحثون في جميع الدراسات الخاصة بهذا المحور المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج المستخدم في الدراسة الحالية.

4- الأدوات: استخدم الباحثون في الدراسات الخاصة بهذا المحور أدوات مختلفة لقياس أساليب التعلم، حيث استخدم كل من الصباطي ورمضان (2002)، و Thang (2005) اختبار إنتويستل وتايت 1994، كما استخدم كل من Hargett (1994)، و Zhang (2000)، ومنشار (2004) استبانة عمليات الدراسة لبيجز 1987، واستخدم كل من Skogsberg & Clump (2003)، والدردير (2004)، و Siddiqui (2006)، ومحمد (2008)، و Bennett (2010)، و Rahman & et al (2012) استبانة عمليات الدراسة المعدلة R-SPQ-2F لبيجز وآخرون 2001، وهي الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

5- النتائج: أظهرت نتائج الدراسات الخاصة بهذا المحور مايلي:

أ- فيما يتصل بمتغير الجنس: أظهرت دراسة Siddiqui (2006) عدم وجود فروق في أساليب التعلم في ضوء متغير الجنس. في حين أظهرت دراسة جديد (2009) وجود فروق في أساليب التعلم في ضوء متغير الجنس.

ب- فيما يتصل بمتغير العمر: أظهرت دراسة Siddiqui (2006) عدم وجود فروق في أساليب التعلم في ضوء متغير العمر. في حين أظهرت دراسة Zhang (2000) وجود فروق في أساليب التعلم في ضوء متغير العمر.

ج- فيما يتصل بمتغير التخصص الدراسي: أظهرت بعض الدراسات وجود فروق في أساليب التعلم في ضوء متغير التخصص الدراسي، ومنها: دراسة الصباطي ورمضان (2002)، ودراسةSkogsberg & Clump (2003)، ودراسة Siddiqui (2006).

د- فيما يتصل بمتغير مستوى التحصيل الدراسي: أظهرت بعض الدراسات وجود فروق في أساليب التعلم في ضوء متغير مستوى التحصيل الدراسي، ومنها: دراسة Zhang (2000)، ودراسة الصباطي ورمضان (2002)، ودراسة جديد (2009).

هـ- فيما يتصل بمتغير المستوى الدراسي: أظهرت دراسة Siddiqui (2006) عدم وجود فروق في أساليب التعلم في ضوء متغير المستوى الدراسي.

و- فيما يتصل بعلاقة أساليب التعلم بمتغيرات أخرى: أظهرت دراسة الدردير (2004) وجود علاقات متباينة النوع (سالبة وموجبة) بين أساليب التفكير عند ستيربرغ وأساليب التعلم عند بيجز، كما أظهرت دراسة محمد (2008) وجود ارتباط إيجابي بين أسلوب التعلم العميق وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ووجد Evans & et al (2003) ارتباطاً إيجابياً بين أساليب التعلم ومستوى الحاجة إلى المعرفة، ووجد Rahman & et al (2012) ارتباطاً إيجابياً بين أساليب التعلم وبيئة التعلم.

2-2 دراسات سابقة تناولت ماوراء المعرفة:

2-2-1 الدراسات العربية:

قام محمد بن سليمان الوطبان بدراسة في السعودية (2006) بعنوان: **مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم**، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة)، ومهارات ماوراء المعرفة التي تتمثل في: مهارة تحديد الأهداف والخطة، ومهارة التحكم والمراقبة، ومهارة التقويم الذاتي لدى طلبة الجامعة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث مقياس الفاعلية الذاتية العامة من إعداد محمد السيد عبد الرحمن عام 1998، ومقياس مهارات ماوراء المعرفة من إعداده، على عينة مكونة من (299) طالباً من طلبة المستويين السابع والثامن في قسمي اللغة العربية، واللغة الانكليزية في كلية العلوم التربوية، والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم، وقد أشارت النتائج إلى تفوق الطلبة مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارات تحديد الأهداف ووضع الخطط، والتحكم والمراقبة، والتقويم الذاتي للتعلم.

كما قامت فتحية معتوق عساس بدراسة في السعودية (2011) بعنوان: **مدى استخدام مهارات ماوراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات**، وقد سعت الدراسة إلى تحديد مدى استخدام مهارات ماوراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات، كما سعت إلى الكشف عن الفروق فيما بينهم في تلك المهارات تبعاً لمتغيرات التخصص، والدرجة العلمية، والجامعة التي ينتمون إليها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة قائمة لمهارات ماوراء المعرفة مكونة من (60) مهارة فرعية موزعة على (3) مهارات رئيسية هي: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي (من إعدادها)، على عينة مكونة من (140) طالبة منهم (68) طالبة ماجستير، و(72) طالبة دكتوراه في كليتي التربية للأقسام الأدبية للبنات في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض، وقد أظهرت النتائج أن الطالبات يستخدمن معظم المهارات ماوراء المعرفية

بدرجة كبيرة، وخاصة مهارات المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول استخدام تلك المهارات تبعاً لمتغير التخصص، وعن وجود فروق في استخدامها تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لصالح طالبات الدكتوراه، وفي استخدام مهارة التخطيط لصالح طالبات كلية الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض.

وقام كل من فراس الحموري وأحمد أبو مخ بدراسة في الأردن (2011) بعنوان: **مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك**، وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده كاسيوبو وبيتي وكاو، ومقياس التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودينيسن (1994)، على عينة مكونة من (701) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2009– 2010، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك كان بدرجة متوسطة، ومستوى التفكير ماوراء المعرفي مرتفع، كما أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ماوراء المعرفي.

هذا وقام كل من عبد الناصر الجراح و علاء الدين العبيدات بدراسة في الأردن (2011) بعنوان: **مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، وقد سعت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان قائمة التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينيسن (1994) بعد ترجمتها، وتقنينها على البيئة الأردنية، على عينة مكونة من (1102) طالباً وطالبة، منهم (514) طالباً، و (588) طالبة موزعين على السنوات الأربعة لبرامج درجة البكالوريوس، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك على المقياس ككل، وكذلك وجود فروق في مستوى التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس لصالح الإناث، وفي ضوء متغير التحصيل الدراسي لصالح عينة مرتفعي التحصيل، كما أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التفكير ماوراء المعرفي في

ضوء متغيري السنة الدراسية والتخصص الدراسي، في حين وجدت فروق في بعد تنظيم المعرفة في ضوء متغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات الإنسانية.

2-2-2 الدراسات الأجنبية:

قامت كونتينهو (Countinho, 2007) بدراسة في أمريكا تحت عنوان:

The Relationship Between Goals, Metacognition and Academic Success.

(العلاقة بين الأهداف وماوراء المعرفة والنجاح الأكاديمي)

سعت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين كل من أهداف الإنجاز، والأهداف الأساسية، بكل من ماوراء المعرفة والنجاح الأكاديمي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة قائمة التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودينيسن (1994)، وقائمة الأهداف لرويدل وشراو وبلاك، على عينة مكونة من (179) طالباً وطالبة من طلبة سنوات ماقبل التخرج في جامعة ويسترين الأمريكية ، (87) طالبة، و(92) طالباً تتراوح أعمارهم بين 18-40 سنة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين كل من: الأهداف الأساسية وما وراء المعرفة، الأهداف الأساسية والنجاح الأكاديمي، ماوراء المعرفة والنجاح الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين ماوراء المعرفة وأهداف الإنجاز، ووجود ارتباط ضعيف جداً بين أهداف الإنجاز والنجاح الأكاديمي.

كما قام زاهيدي ودوريمانش (Zahedi & Dorrimanesh, 2008) بدراسة في إيران تحت عنوان:

Metacognitive Learning Strategies and Academic Success of TEFLM.A Students in Distance Education.

(استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية والنجاح الأكاديمي لدى طلاب اللغة الإنكليزية في التعليم عن بعد)

سعت الدراسة إلى معرفة فائدة استخدام استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية في مساعدة طلبة اللغة الإنكليزية في التعلم عن بعد في النجاح الأكاديمي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان قائمة أوكسفورد (1990) لقياس استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية الخاصة بتعلم اللغة الإنكليزية، على عينة مكونة من (36) طالباً من طلبة اللغة الإنكليزية في التعليم عن بعد، منهم (8) ذكور، و(28) إناث تراوحت أعمارهم بين 22- 45 سنة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين استخدام استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية، والنجاح الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

وقامت يونغ وفري (Yong & Fry,2008) بدراسة في أمريكا تحت عنوان:

Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students.

(التفكير ماوراء المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة)

سعت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التفكير ماوراء المعرفي، والمعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي GPA لدى طلبة الجامعة، كما سعت إلى معرفة الفروق في التفكير ماوراء المعرفي بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ماقبل التخرج، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثتان قائمة التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودينيسن (1994)، على عينة مكونة من (178) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية والثالثة في كلية التربية في جنوب شرق تكساس، ومجموعة من الخريجين (مجازين وطلبة دراسات عليا)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على قائمة التفكير ماوراء المعرفي MAI، ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي، وكذلك بين درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس (معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة) ودرجات التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أظهرت وجود فروق بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ما قبل التخرج في متوسط درجاتهم في بعد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي، بينما لاتوجد بينهم مثل هذه الفروق فيما يتصل ببعد معرفة المعرفة.

كما قام كيتابيفي (Kitabevi, 2011) بدراسة في تركيا تحت عنوان:

Metacognitive Awareness Of Pre-service Teachers.

(التفكير ماوراء المعرفي لدى المعلمين المبتدئين)

سعت الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير ماوراء المعرفي لدى الطلاب المعلمين، واكتشاف العلاقة بين أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، ومجموعة من المتغيرات (المعدل التراكمي، التخصص، نوع المدرسة الثانوية التي درس فيها الطالب)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث قائمة التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودينيسن (1994)، على عينة مكونة من (49) طالباً وطالبة من الطلبة الذين لم يتخرجوا بعد من كلية التربية من تخصصات دراسية مختلفة، (39) منهم إناث، و(10) ذكور، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلبة على بعد معرفة المعرفة كان أعلى من أدائهم على بعد تنظيم المعرفة، كما أظهرت وجود ارتباط موجب بين كل من: المعدل التراكمي، والتخصص، ونوع المدرسة، وبعد تنظيم المعرفة.

2-2-3 تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور:

1- **الهدف:** سعت معظم الدراسات إلى الكشف عن الفروق في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء عدد من المتغيرات، منها: الجنس، والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي – وهذا ما سعت له الدراسة الحالية التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

وسعت دراسات أخرى إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير ماوراء المعرفي، ومتغيرات أخرى من مثل: مستوى الحاجة إلى المعرفة، والفاعلية الذاتية. بينما سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) وأبعاده، وبين أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

2- **العينة:** قام كل من الوطبان (2006)، و Countinho (2007)، و Zehadi & Dorrimanesh (2008)، و Yong & Fry (2008) ، والحموري وأبو مخ (2011)، والجراح والعبيدات (2011)، و Kitabevi (2011) بتطبيق دراساتهم على طلاب المرحلة

الجامعية – الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية– ، في حين قامت عساس (2011) بتطبيق دراستها على طلاب الدراسات العليا.

3- المنهج: استخدم كل من الوطبان (2006)، و Countinho (2007)، و Yong & Fry (2008)، Zahedi & Dorrimanesh (2008)، وعساس (2011)، والحموري وأبو مخ (2011)، والجراح والعبيدات (2011)، و Kitabevi (2011) المنهج الوصفي التحليلي – وهو المنهج المستخدم في الدراسة الحالية.

4- الأدوات: استخدم الباحثون أدوات متنوعة لقياس مستوى أو مهارات التفكير ماوراء المعرفي، حيث استخدم كل من الحموري وأبو مخ (2011)، والجراح والعبيدات (2011)، و Countinho (2007)، و Yong & Fry (2008)، و Kitabevi (2011) قائمة التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودينيسن 1994 – الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، واستخدم Zahedi & Dorrimanesh (2008) قائمة أوكسفورد لقياس استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية، في حين استخدم الوطبان (2006) مقياساً من إعداده.

5- النتائج: أظهرت دراسة الجراح والعبيدات (2011) وجود فروق في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس. كما أظهرت دراسة Zahedi & Dorrimanesh (2008) عدم وجود فروق في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير مستوى التحصيل الدراسي، في حين أظهرت دراسات أخرى وجود فروق في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير مستوى التحصيل الدراسي، ومنها: دراسة Countinho (2007)، ودراسة الجراح والعبيدات (2011)، كما أظهرت دراسة الجراح والعبيدات (2011) عدم وجود فروق في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير التخصص الدراسي، ومن جهة أخرى أظهرت دراسة الوطبان (2006) وجود ارتباط إيجابي بين مهارات ماوراء المعرفة ومستوى الفاعلية الذاتية، وأظهرت دراسة الحموري وأبو مخ (2011) وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التفكير ماوراء المعرفي ومستوى الحاجة إلى المعرفة.

2-3 دراسات سابقة تناولت العلاقة بين أساليب التعلم وماوراء المعرفة:

قامت نصرة محمد عبد المجيد جلجل بدراسة في مصر (2008) بعنوان:

أثر التفاعل بين مستويات ماوراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

سعت الدراسة إلى الكشف عن أثر التفاعل بين مستويات ماوراء المعرفة (مرتفع- متوسط - منخفض)، وأساليب التعلم (التنافسي- التعاوني- المتجنب- المشارك- المعتمد- المستقل) على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، وكذلك دراسة الفروق في مهارات ماوراء المعرفة (الوعي- التخطيط- الاستراتيجية المعرفية- التقويم الذاتي)، وفي أساليب التعلم تبعاً لمتغيرات التخصص (علمي - أدبي)، والجنس (ذكور - إناث)، والتعرف على العلاقة بين كل من مهارات ماوراء المعرفة، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الباحثة مقياساً لمهارات ماوراء المعرفة، وآخر لأساليب التعلم، على عينة مكونة من (268) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، منهم (125) طالباً وطالبة من الشعب العلمية، (143) طالباً وطالبة من الشعب الأدبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات ماوراء المعرفة بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص لصالح طلبة الشعب العلمية، وأن الطلبة في الشعب العلمية يفضلون أساليب التعلم التعاوني والمعتمد، في حين يفضل الطلبة في الشعب الأدبية أساليب التعلم التنافسي والمستقل، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمهارات ماوراء المعرفة بين الذكور والإناث، وأن الذكور يفضلون أساليب التعلم التنافسي والمستقل في حين تفضل الإناث أساليب التعلم التعاوني والمشارك. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مهارات ماوراء المعرفة، وأساليب التعلم (التنافسي- التعاوني - المشارك- المستقل)، والتحصيل الأكاديمي في حين كانت العلاقة دالة وسالبة بين أساليب التعلم (المتجنب والمعتمد)، والتحصيل الأكاديمي، وأن هناك تأثير دال إحصائياً لكل من مستويات ماوراء المعرفة، وأساليب التعلم، وتفاعلاتهما على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

وقام إيجينتي (Egenti, 2012) بدراسة في أمريكا تحت عنوان:

Relationship of Approaches to Studying, Metacognition and Intellectual Development of General Chemistry Students.

(العلاقة بين طرق الدراسة وماوراء المعرفة والنمو العقلي لدى طلاب الكيمياء العامة)

سعت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين طرق الدراسة التي يوظفها الطلبة في دراستهم، والمهارات ماوراء المعرفية التي يستخدمونها أثناء الدراسة، ومستوى نموهم العقلي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث قائمة طرق ومهارات الدراسة ASSIST، واستبيان العمليات التنفيذية EPQ لقياس النشاطات ماوراء المعرفية، ومقياس النمو العقلي لـ Moore (1989)، على عينة مكونة من (138) طالباً وطالبة ممن يدرسون الكيمياء العامة، تراوحت أعمارهم بين 17– 44 سنة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ودال بين الطريقتين العميقة والاستراتيجية في الدراسة والمهارات ماوراء المعرفية، بينما كان الارتباط سلبياً ودالاً بين الطريقة السطحية في الدراسة والمهارات ماوراء المعرفية.

وقام يسليورت (Yesilyurt, 2013) بدراسة في تركيا تحت عنوان:

Metacognition Awareness and Achievement Focused Motivation as the Predicator of the Study Process.

(التفكير ماوراء المعرفي ودافعية التحصيل كمتنبئ بعمليات الدراسة)

سعت الدراسة إلى الكشف عن تأثير كل من التفكير ماوراء المعرفي، ودافعية التحصيل على عمليات الدراسة السطحية منها، والعميقة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث استبيان عمليات الدراسة المعدل لبيجز وآخرون (2001)، وقائمة التفكير ماوراء المعرفي لسبيرلينغ وآخرون (2002)، ومقياس دافعية التحصيل لسميرسي (2010)، على عينة مكونة من (510) من الطلبة المعلمين في كليات التربية في جامعتي (Selcuk) و (Afyon Kocatepe)، وقد أظهرت النتائج أن لكل من التفكير ماروراء المعرفي، ودافعية التحصيل تأثير إيجابي ودال على عمليات الدراسة (السطحية والعميقة).

2-3-1 تعقيب على الدراسات الخاصة بهذا المحور:

1- **الهدف:** سعت دراسة جلجل (2008) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة (مرتفع- متوسط - منخفض)، وأساليب التعلم (التنافسي- التعاوني- المتجنب- المشارك- المعتمد- المستقل) على التحصيل الأكاديمي، كما سعت دراسة Egenti (2012) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين طرق الدراسة التي يوظفها الطلبة في دراستهم، والمهارات ماوراء المعرفية التي يستخدمونها أثناء الدراسة، وسعت دراسة Yesilyurt (2013) إلى الكشف عن تأثير كل من التفكير ماوراء المعرفي، ودافعية التحصيل على عمليات الدراسة السطحية منها، والعميقة. تشترك الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في كونها تبحث في العلاقة بين أساليب التعلم وأبعاد التفكير ماوراء المعرفي.

2- **العينة:** تشترك كل من دراسة Yesilyurt (2013)، ودراسة Egenti (2012)، ودراسة جلجل (2008) فيما بينها ومع الدراسة الحالية في كونها استهدفت بالدراسة طلبة المرحلة الجامعية.

3- **المنهج:** استخدم الباحثون في الدراسات الخاصة بهذا المحور المنهج الوصفي التحليلي - المنهج المستخدم في الدراسة الحالية.

4- **الأدوات:** استخدمت جلجل (2008) مقياساً لمهارات ماوراء المعرفة، وآخر لأساليب التعلم، في حين استخدم Egenti (2012) قائمة طرق ومهارات الدراسة ASSIST، واستبيان العمليات التنفيذية EPQ لقياس النشاطات ماوراء المعرفية، واستخدم Yesilyurt (2013) استبيان عمليات الدراسة المعدل لبيجز وآخرون (2001)، وقائمة التفكير ماوراء المعرفي لسبيرلينغ وآخرون (2002)، أما بالنسبة للدراسة الحالية فهي تتفق مع دراسة Yesilyurt في كونها اعتمدت استبانة عمليات الدراسة المعدلة لبيجز وآخرون 2001 لقياس أساليب التعلم، وتختلف عن جميع هذه الدراسات في كونها استخدمت قائمة التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودينيسن (1994) لقياس التفكير ماوراء المعرفي.

5- **النتائج:** أظهرت دراسة جلجل (2008) أن هناك تأثير دال إحصائياً لكل من مستويات ماوراء المعرفة وأساليب التعلم وتفاعلاتهما على التحصيل الأكاديمي للطلبة، وأظهرت

دراسة Egenti (2012) وجود ارتباط إيجابي ودال بين الطريقتين العميقة والاستراتيجية في الدراسة والمهارات ماوراء المعرفية، وأظهرت دراسة Yesilyurt (2013) أن لكل من التفكير مارواء المعرفي، ودافعية التحصيل تأثير إيجابي ودال على عمليات الدراسة (السطحية والعميقة).

3-1 مفهوم أساليب التعلم:

يعتبر مفهوم "أساليب التعلم" من المفاهيم التي ظهرت نتيجة تطور البحث في مجالات كل من علم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، ويرجع استخدام هذا المصطلح أو المفهوم إلى القرن التاسع عشر، إلا أن الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم لم تنشط إلا في الخمسينيات من القرن العشرين، واستمرت خلال الستينيات، والسبعينيات، وازدهرت في الثمانينيات بظهور نماذج لأساليب التعلم تعتبر من أشهر، وأكثر النماذج اعتماداً في الأبحاث النفسية والتربوية، مثل: نموذج إنتويستل (Entwistle)، ونموذج كولب (Kolp)، ونموذج بيجز (Biggs)، وغيرها الكثير.

هذا وقد اختلف الباحثون في تحديدهم لمفهوم أساليب التعلم، وصاغوا لها تعريفات اختلفت باختلاف النظريات التي يستندون إليها في فهمهم لعملية التعلم، حيث رأى إنتويستل (Entwistle) أن مفهوم أسلوب التعلم "يستخدم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلائم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية." (Entwistle, 1981, P. 3)

ويشير كولب (Kolp) إلى أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي : التقاربي Converger، والتباعدي Diverger ، والاستيعابي Assimilator ، والتكيفي Accommodator. (kolp,1984,Pp.259-289)

ويرى شمك (Schmeck) أنه " طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه." نقلاً عن (الدردير، 2004، ص159)

ويعرفه دن ودن وبرايس (Dunn, Dunn & Price) بأنه "طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفيزيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم

للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئية، العاطفية، الاجتماعية، المادية أو الطبيعية، تؤثر على قدرة الفرد على أن يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم." نقلاً عن (أبو هاشم وكمال، 2007، ص15)

كما يعرف كل من فيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman) أساليب التعلم بأنها: "مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم." (Felder & Silverman, 1988, P. 674)

"وقد وصف فيرمونت (Vermunt) مفهوم أساليب التعلم في مصطلحات: استراتيجيات المعالجة، وتتضمن الوعي بأهداف التعلم، وأغراض التدريبات التي تستخدم لتحديد ما تم تعلمه؛ واستراتيجيات التنظيم، التي تفيد في إدارة عملية التعلم؛ والنماذج العقلية للتعلم، وتشمل إدراكات المتعلم لعملية التعلم؛ وتوجهات التعلم، التي توصف كأهداف شخصية، ونوايا، وتوقعات تستند إلى الخبرات السابقة." (Vermunt, 1996, P.26)

وتعرفها (منى أبو ناشي) بأنها "عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسيطة، والتي تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج، وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد؛ لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبياً لدى الأفراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط في المجال المعرفي، ولكن أيضاً في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الصف أو خارجها" (أبو ناشي، 1996، ص16)

ورأى (عصام نجيب الفقهاء) أنها: " تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك والتذكر وحل المشكلات، ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات، ومعالجتها، ودمجها في بنائه المعرفي، وخزنها في ذاكرته الطويلة المدى، واستعمالها في مواقف حياته المختلفة." (الفقهاء، 2002، ص13)

ولدى مطالعة التعريفات السابقة استخلصت الباحثة مجموعة من النقاط اجتمعت حولها معظم التعريفات هي:

1- أسلوب التعلم هو طريقة في معالجة المعلومات، أو طريقة لحل المشكلات.

2- الدور الكبير الذي تلعبه كل من بيئة التعلم، والخبرات السابقة في تحديد أسلوب تعلم الفرد (طريقته في معالجة المعلومات).
3- يتوصل المتعلم من خلال استخدامه لأساليب التعلم إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي.
4- تتأثر أساليب التعلم بالعوامل الاجتماعية، والانفعالية، والبيئية، والنفسية.

وبناء على ذلك رأت الباحثة أن أسلوب التعلم: هو مفهوم يشير إلى سمة معرفية ثابتة نسبياً تتكامل فيها دوافع الفرد مع استراتيجياته الخاصة في استقبال وإدراك ومعالجة المعلومات، وهذه السمة تنشأ بفعل جملة من العوامل النفسية والاجتماعية والانفعالية والبيئية لتصبح نمط الفرد وطريقته المفضلة في التعلم.

3-2 تصنيفات نماذج أساليب التعلم:

قام بعض الباحثين بدراسة العديد من نماذج أساليب التعلم التي ترجع لغيرهم من الباحثين بغرض تجميعها، أو تصنيفها في مجموعات بالاعتماد على الأسس التي اعتمدتها هذه النماذج في سعيها لتحديد أساليب التعلم، فظهرت تصنيفات كثيرة نذكر منها:

3-2-1 تصنيف كاري (Curry):

قدم Curry عام 1987م ما يسمى بنموذج البصل (Onion model)، وهو نموذج يصنف فيه نماذج أساليب التعلم في ثلاث مجموعات:

1- نماذج تعتمد على معالجة المعلومات، وهي: نموذج (Kolp)، ونموذج (Honey&Mumford)، ونموذج (Hunt, Bulter, Noy & Rosser)، ونموذج (Vermunt)، ونموذج (Entwistle & Tait)، ونموذج (Biggs & et al)، ونموذج (Schmeck & et al).
2- نماذج تعتمد على التفاعل الاجتماعي، وهي: نموذج (Dunn, Dunn & Price)، ونموذج (Reichardman & Grasha)، ونموذج (Ramirez & Castenada)، ونموذج (Keefe & Monks).

3- نماذج تعتمد على تفضيلات التعلم، وهي: نموذج (Dunn, Dunn & Price)، ونموذج (Reichardman & Grasha)، ونموذج (Ramirez & Castenada)، ونموذج (Keefe & Monks). (Cassidy, 2004, p 422)

3-2-2 تصنيف راينر ورايدنج (Rayner & Riding):

قام Rayner & Riding عام 1997م بتصنيف نماذج أساليب التعلم في ثلاث مجموعات:

1- نماذج تعتمد على المهارات المعرفية، مثل: نموذج (Witkin)، ونموذج (Kagan)، ونموذج (Holzman & Klein)، ونموذج (pask)، ونموذج (Pavio)، ونموذج (Gregorc)، ونموذج (Kauffmann)، ونموذج (Kitron)، ونموذج (Allinson & Hayes).

2- نماذج تعتمد على عمليات التعلم، مثل: نموذج (Kolp)، ونموذج (Vermunt)، ونموذج (Hunt, Bulter, Noy & Rosser)، ونموذج (Honey & Mumford) ، ونموذج (Entwistle & Tait)، ونموذج (Biggs & et al)، ونموذج (Schmeck & et al)، ونموذج (Dunn, Dunn & Price).

3- نماذج تعتمد على الشخصية، مثل: نموذج (Mayers & Briggs).

(Rayner & Riding, 1997, Pp. 5-27)

3-2-3 تصنيف هول وموسيلي (Hall & Moseley):

صنف Hall & Moseley عام 2005م نماذج أساليب التعلم وفقاً لمدى ثباتها أو مرونتها كالتالي:

1- نماذج تعتمد كل من أساليب التعلم والتفضيلات كتكوين أساسي، ومن أبرز نماذج هذه الفئة: نموذج (Dunn & Dunn)، ونموذج (Torrance).

2- نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق بما في ذلك أنماط القدرة، ومن أبرز نماذج هذه الفئة: نموذج (Riding)، ونموذج (Gardner).

3- نماذج أساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبياً، ومن أبرز نماذج هذه الفئة: نموذج (Mayers & Briggs).

4- نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن، ومن أبرز نماذج هذه الفئة: نموذج (Kolp)، ونموذج (Honey & Mumford).

5- نماذج الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم واستراتيجياته وتوجهاته ومفاهيمه، ومن أبرز نماذج هذه الفئة: نموذج (Entwistle)، ونموذج (Sternberg)، ونموذج (Biggs).

يلاحظ في هذا التصنيف أنه تم دمج أساليب التعلم وأساليب االتفكير باعتبارهما من العوامل المؤثرة في الشخصية. (وقاد، 2007، ص48- 49)

بناء على التصنيفات السابقة، ولدى مراجعة الباحثة لمجموعة من نماذج أساليب التعلم قامت بتصنيف هذه النماذج في ثلاث مجموعات كالتالي:

1- نماذج تعتمد على عمليات التعلم (معالجة المعلومات)، منها: نموذج (Entwistle)، ونموذج (Kolp)، ونموذج (Biggs)، ونموذج (Vermunt)، ونموذج (Honey & Mumford)، ونموذج (McCarthy)، ونموذج (Hunt & Weiser) ، ونموذج (Schmeck & et al)، ونموذج (Dunn, Dunn & Price)، ونموذج (Dunn & Dunn).

2- نماذج تجمع بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، ومنها: نموذج (Kagan)، ونموذج (Jung)، ونموذج (pask)، ونموذج (Pavio) ، ونموذج (Felder & Silverman)، ونموذج (Gregorc)، ونموذج (Riechmann& Grasha)، ونموذج (Allinson & Hayes)، ونموذج (Witken) .

3- نماذج تعتمد على نمط السيادة الدماغية، ومنها: نموذج (Herrman)، ونموذج (Torrance).

3-3 نماذج أساليب التعلم:

3-3-1 نماذج تعتمد على عمليات التعلم (معالجة المعلومات):

1- نموذج إنتويستل (Entwistle):

تم بناء هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم في ظل ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصي Personal

meaning orientation، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing orientation، والتوجه نحو التحصيل Achievement orientation، وعلى ذلك يرى إنتويستل أن هناك ثلاثة أساليب للتعلم هي:

(أ) الأسلوب العميق (Deep style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى، واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في محاولتهم لفهم المواد، والوصول إلى الاستنتاجات.

(ب) الأسلوب السطحي (Surface Style): ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، وهؤلاء يجدون صعوبة في تكوين صورة عامة للموضوع الذي يدرسونه، وفي ربط الأفكار مع بعضها بشكل مناسب، كما أنهم غير قادرين على تحديد الأجزاء الهامة في الموضوع.

(ج) الأسلوب الاستراتيجي (Strategic Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يبذلون جهداً كبيراً في التعلم بغرض النجاح في الامتحان، وهؤلاء يمتلكون استراتيجيات تنظيم الوقت بشكل فعال، كما أنهم يمتلكون قدرة تخطيط جيدة. (اليوسفي، 2009، ص8)

"وقد أجريت دراسات كثيرة حول صدق نموذج إنتويستل لأساليب التعلم سواء في البيئات العربية أو الأجنبية، وأشارت جميعها إلى تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق، وقدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أجمعت النتائج على اختلاف مستوى تحصيل الطلاب باختلاف أساليب التعلم." (السليماني، 2012، ص20)

2- نموذج كولب (Kolp):

وضع كولب هذا النموذج لتفسير عملية التعلم على أساس نظرية التعلم التجريبي ، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول : إدراك المعلومات، والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة ، والثاني : معالجة المعلومات، ويبدأ من الملاحظة التأملية

وينتهي بالتجريب الفعال. ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات ، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة، وهذا يتم في أربع مراحل متتالية هي :

(1) **الخبرات الحسية (Concrete Experience)**: وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم، وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

(2) **الملاحظة التأملية (Reflective Observation)**: حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

(3) **المفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization)**: ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات، والتحليل المنظم، والتعلم عن طريق السلطة، والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

(4) **التجريب الفعال (Active Experimentation)**: ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية ، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين ، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل. (kolp, 1984, P. 30)

ويرى كولب أن أسلوب التعلم يتحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة (دورة التعلم عند كولب) أربعة أساليب وصفها كولب على النحو التالي :

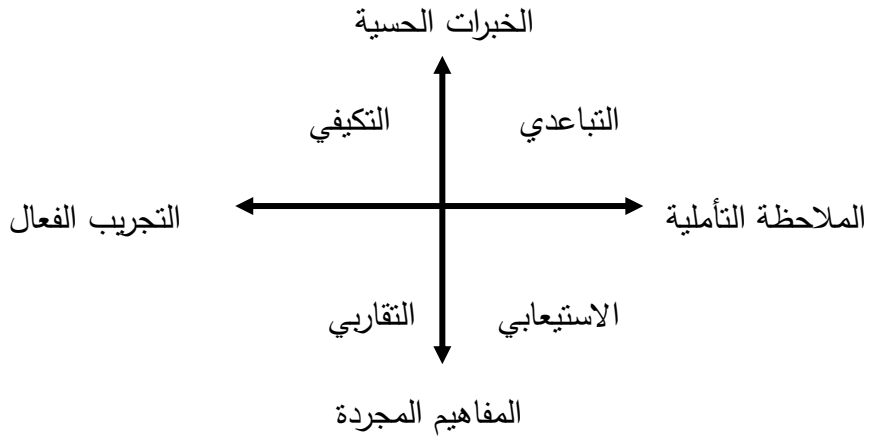
(أ) الأسلوب التقاربي (Converger Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام التجريب الفعال والمفاهيم المجردة، وكذلك قدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً، ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

(ب) الأسلوب التباعدي (Diverger Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية الموقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

(ج) الأسلوب الاستيعابي (Assimilator Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

(د) الأسلوب التكيفي (Accommodators Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب، والاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية. (Kolp & kolp, 2005, P.5)

ويبين الشكل التالي نموذج أساليب التعلم عند كولب:



الشكل رقم (1) يبين نموذج Kolp لأساليب التعلم

هذا ويعتبر نموذج كولب من النماذج ذات الأهمية فقد انبثق من ثلاثة نماذج هامة تسمى النماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة، وهذه النماذج هي:

1- **نموذج ديوي (Dewey)**: ويركز على أهمية الخبرة السابقة في التعلم، وكذلك الملاحظة والأحكام الشخصية.

2- **نموذج ليفين (Lewin)**: ويركز على نشاط المتعلم أثناء عملية التعلم، ويرى أن عملية التعلم تعتمد على العناصر التالية: الخبرة المحسوسة، والملاحظة، وصياغة المفاهيم المجردة مع القدرة على التعميم، والقدرة على التطبيق في موقف جديد.

3- **نموذج بياجيه (Piaget)**: ويركز على أن الذكاء ليس فطرياً، وإنما هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة، وعلى وجود أربعة مراحل للنمو المعرفي للفرد هي: المرحلة الحسية- الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المحسوسة، ومرحلة العمليات المجردة. كما أن البناء المعرفي للإنسان يتكون من عمليتي التمثيل والتكيف من خلال تفاعل الإنسان مع البيئة، وبالتالي يزداد الوعي المعرفي خلال الحياة وتجارب التعلم، بالإضافة إلى التطور العقلي والوجداني والأخلاقي كنتيجة لهذا التعامل مع البيئة. (Kolp, 1984, P. 21- 25)

ونظراً لهذه الأهمية التي يتمتع بها نموذج كولب لأساليب التعلم فقد انبثقت عنه نماذج عديدة منها: نموذج (Honey & Mumford)، ونموذج (McCarthy)، ونموذج (Hunt & Weiser).

3- نموذج هني وممفورد (Honey & Mumford):

حدد هني وممفورد أربعة أساليب للتعلم هي:

(أ) الأسلوب النشط (Activist): يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالمرونة، والانفتاح، وحب التغيير والتجديد، والمجازفة، والاندفاع لأداء المهام بدون تحضير مسبق، وهم منشغلون دائماً في البحث عن الجديد.

(ب) الأسلوب التأملي (Reflector): وأصحاب هذا الأسلوب يتصفون بالحذر، والإنصات الجيد مع عدم المشاركة في الصف، وبأنهم منهجيون في تفكيرهم، فهم يفكرون بعمق، ولا يقفزون فوراً إلى الاستنتاجات، ويتمهلون في اتخاذ القرارات.

(ج)الأسلوب النظري (Theorist) : وأصحاب هذا الأسلوب منظمون، ومنطقيون، ولا يتحملون الغموض ، أوالحقائق غير الموضوعية، كما أنهم عقلانيون، وكثيرو الاهتمام بالنظريات والحقائق والافتراضات الأساسية، ويميلون إلى التحليل والتركيب والسير خطوة خطوة في حل المشكلات.

(د) الأسلوب العملي (Pragmatist) : وأصحاب هذا الأسلوب واقعيون، يتوقون إلى تطبيق النظريات على أرض الواقع ليكتشفوا ما إذا كان لها فائدة عملية، ويرفضون الأفكار غير القابلة للتطبيق، ويركزون بشكل أكبرعلى المهمة وفنيات التعلم، وهم يعملون من أجل اتخاذ قرارات، وإيجاد حلول عملية للمشكلات. (Penger & Tekavcic, 2009, P. 7)

4- نموذج (McCarthy):

يسمى هذا النموذج بـ (4 MAT system)، وقد اعتمد بشكل مباشر على نموذج "كولب" لأساليب التعلم، ووضع هذا النموذج أصلاً لمساعدة المعلمين على تنظيم تعليمهم بالاستناد إلى الاختلافات بين الأفراد في طرق التعلم، ويتكون من أربعة أساليب هي:

(أ) **الأسلوب التصوري (Imaginative)**: والمتعلمون هنا يدركون المعلومات عن طريق الحواس، ويعالجونها بشكل تأملي، فهم مفكرون تصوريون، يؤمنون بتجاربهم الشخصية، ويبحثون عن المعنى والوضوح.

(ب) الأسلوب التحليلي (Analytic): والمتعلمون هنا يدركون المعلومات بشكل نظري، ويعالجونها بشكل تأملي، ويستنبطون نظريات من خلال الدمج بين ملاحظاتهم وما يعرفونه سابقاً، فهم يتعلمون من خلال التفكير المتسلسل، والتركيز على التفاصيل.

(ج) الأسلوب الحسي (Common sense): والمتعلمون هنا يدركون المعلومات بشكل مجرد، ويعالجونها بشكل عملي، فهم يجمعون بين النظرية والتطبيق العملي والتعلم من خلال اختبار النظريات والتطبيق الحسي، إنهم عمليون، ويعملون من أجل إيجاد حلول واقعية للمشكلات.

(د) الأسلوب الديناميكي (Daynamic): والمتعلمون هنا يدركون المعلومات عن طريق الحواس، ويعالجونها بشكل عملي، فهم يجمعون بين الخبرة والتطبيق والتعلم من خلال المحاولة والخطأ، ويملكون القدرة على التكيف مع التغيرات، وغالباً يصلون إلى استنتاجات دقيقة في غياب المبررات المنطقية. (McCarthy, 1990, P. 31- 32)

5- نموذج هانت وويزر (Hunt & Weiser):

تضمن هذا النموذج أربعة أساليب للتعلم هي:

(أ) الأسلوب الشمالي: يدمج بين الملاحظة التأملية، والتجريب الفعال، ولكنه متمركز في بعد الخبرات المحسوسة، فهو يجمع بين صفات التباعدي والتكيفي.

(ب) الأسلوب الشرقي: يدمج بين الخبرات الحسية، والمفاهيم المجردة، ولكنه متمركز في بعد الملاحظة التأملية، فهو يجمع بين صفات التباعدي والاستيعابي (التمثيلي).

(ج) الأسلوب الجنوبي: يدمج بين الملاحظة التأملية، و التجريب الفعال، ولكنه متمركز في بعد المفاهيم المجردة، فهو يجمع بين صفات الاستيعابي (التمثيلي) والتقاربي.

(د) الأسلوب الغربي: يدمج بين الخبرات الحسية، والمفاهيم المجردة، ولكنه متمركز في بعد الملاحظة التأملية، فهو يجمع بين صفات التباعدي والاستيعابي (التمثيلي). (وقاد، 2007، ص61)

6- نموذج بيجز (Biggs):

يرى بيجز أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، وحدد ثلاثة أساليب لكل منها عنصرين " دافع و إستراتيجية " ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم، وهذه الأساليب هي:

(أ) **الأسلوب السطحي (Surface Style)**: يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة ، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال حفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون أنه سيأتي في الامتحان، ويظهر عليهم ما يسمى بإعادة الإنتاجية (Reproductivity)، كما أنهم يركزون على الإشارات (Signs) أكثر من معرفة المعنى، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان.

(ب) **الأسلوب العميق (Deep Style)**: يقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، فأصحاب هذا الأسلوب يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ، ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ويهتمون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن المعنى، ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، والمعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، كما أنهم يملكون القدرة على تعرف الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي، كل ذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل محكم.

على الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد قد يستخدم الأسلوبين السطحي والعميق في أوقات مختلفة رغم أنه يفضل أحدهما على الآخر.

(ج) **الأسلوب التحصيلي (Achieving Style)**: وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة، وتنظيم الوقت والجهد. (Biggs & et al ,2001, Pp267-290)

ويمكن إيجاز أساليب التعلم وفق نموذج بيجز على الشكل التالي:

الجدول رقم (1)

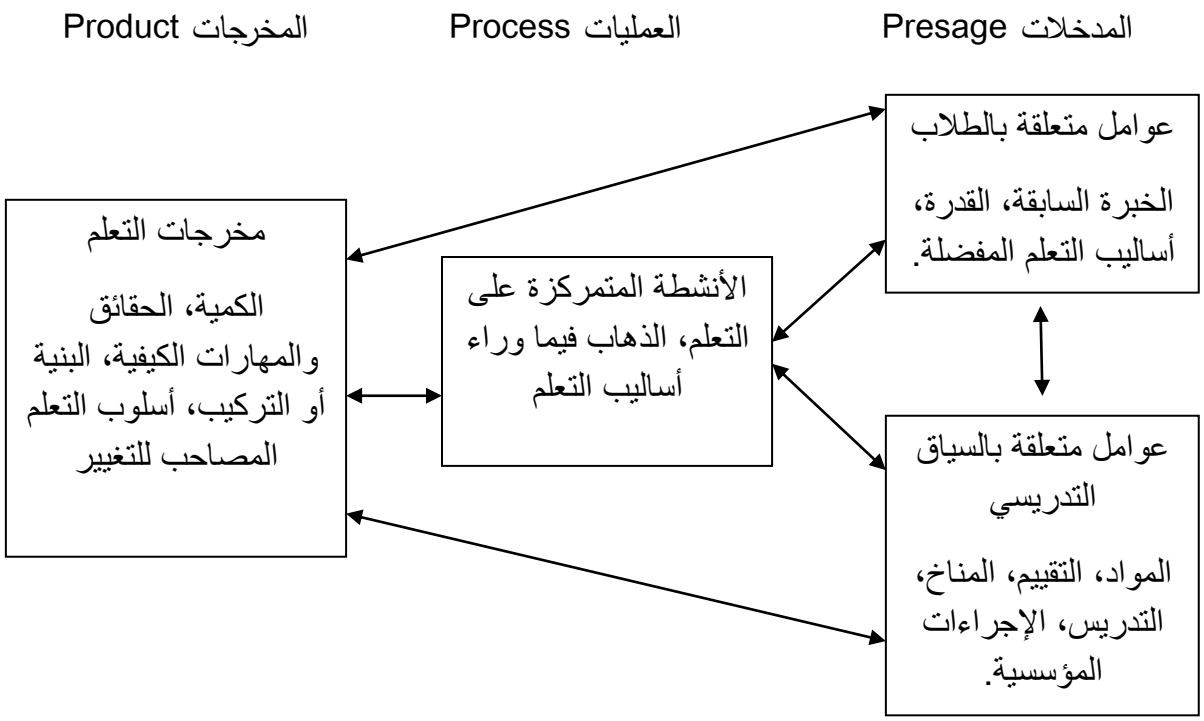
أساليب التعلم وفق نموذج Biggs

	الأسلوب السطحي	الأسلوب العميق	الأسلوب التحصيلي
الدافع (Motive)	خارجي، الخوف من الفشل	داخلي، اهتمامات جادة	التحصيل بهدف تحقيق الذات
الاستراتيجية (Strategy)	غاية التعلم محدودة، تعلم روتيني، إعادة الإنتاجية	الفهم، الكشف عن المعنى، الربط بين الخبرات وتكاملها	استخدام فعال للوقت والمكان

"أطلق بيجز على هذا النموذج اسم (3P model) لأنه يتضمن ثلاثة مراحل هي: مدخلات (Presage)، عمليات (Process)، مخرجات (Product) ... وفي هذا النموذج توجد عوامل متعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة، القدرة، أساليب التعلم المفضلة)، وعوامل متعلقة بالسياق التدريسي (المواد الدراسية، طرائق التدريس والتقييم، المناخ والإجراءات المؤسسية)، وتتفاعل هذه العوامل لتحدد استراتيجية الطالب، وأسلوبه في التعلم، ومن ثم تحدد المخرجات، أي أن كل عامل يؤثر تأثيراً كبيراً بالعامل الآخر، وبالتالي تكون أساليب تعلم الطلاب متوائمة مع السياق والمقررات الدراسية." (الدردير، 2004، ص163)

"وقد أعد بيجز (BIGGS) أدوات قياس لنظريته منها: استبانة عمليات الدراسة SPQ التي تتكون من (42) عبارة، والتي تقيس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية، الاستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الاستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية، الاستراتيجية التحصيلية)، كما أعد بيجز استبانة عمليات التعلم LPQ التي تتكون من (36) عبارة لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي). وقد حظيت استبانة عمليات الدراسة SPQ باهتمام بعض الباحثين لدراسة الشروط السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات) ... ونتيجة لذلك قام بيجز وزملائه عام 2001 بإعداد استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق." (المرجع السابق، ص164- 165)

ويوضح الشكل التالي نموذج 3P في التدريس والتعلم:



الشكل رقم (2) يبين نموذج 3P في التدريس والتعلم

7- نموذج دن ودن وبرايس (Dunn, Dunn & Price):

يعتبر نموذج دن ودن وبرايس مثالاً حياً لبنية أساليب التعلم، ويعد بحق ذخيرة للتعلم، وهذه الذخيرة تتكون من تفضيلات التعلم، حيث يتكون النموذج من خمس مجموعات من العوامل تضم كل منها مجموعة من العناصر هي:

(1) **العوامل البيئية:** وتشمل: الصوت، الإضاءة، درجة الحرارة، والتصميم.

(2) **العوامل الوجدانية:** وتشمل: الدافعية، المثابرة، المسؤولية، والبنية.

(3) **العوامل الاجتماعية:** تتضمن هذه المجموعة: التعلم الذاتي، التعلم مع الأصدقاء، التعلم مع الكبار، التعلم ضمن ثنائيات، التعلم ضمن مجموعة.

(4) **العوامل الفيزيقية:** تتضمن الأساليب الإدراكية (السمعي، البصري، التكتيكي، اللمسي، المتنقل، الممتص)، بالإضافة إلى وقت التعلم.

(5) العوامل النفسية: تتضمن (الشمولي- التحليلي، المندفع- الانعكاسي، والحقل الدماغي المسيطر). (Cassidy,2004, P.435)

8- نموذج فيرمونت (Vermunt):

افترض فيرمونت نموذجاً لأساليب التعلم، أو ما أطلق عليه عمليات التعلم البنائية (Constructive learning processes) معتمداً على وجهة النظر البنائية الحديثة للتعلم، وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلم قدر الإمكان من خلال إدخال مفهوم ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي، حيث توصل بالتحليل العاملي إلى أربعة أساليب للتعلم هي:

(1)الأسلوب غير الموجه (Undirected): يعاني أصحاب هذا الأسلوب مجموعة من الصعوبات في مجال التعلم، فهم غير قادرين على تحديد الأجزاء الأكثر أهمية في مواد الدراسة، وكذلك في التمييز بين النقاط الأساسية وغير الأساسية في الموضوع الواحد، وتقتصر الأنشطة التعلمية عندهم على القراءة وإعادة القراءة، وليس لديهم القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين أجزاء الموضوع، ولا على تطبيق ما تم تعلمه على أرض الواقع، بالإضافة إلى ذلك فهم يعانون من القلق إزاء النجاح في الدراسة، وضعف في الثقة بأنفسهم، وبقدراتهم الدراسية.

(2)الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية (Reproduction directed): يمضي أصحاب هذا الأسلوب وقتاً طويلاً في تحديد الأجزاء الأكثر أهمية في مواد الدراسة، ويضعون خطوطاً وعلامات تشير إلى النقاط الهامة في النص، ويقيدون أنفسهم بحفظ وتذكر النقاط الأكثر أهمية للنجاح في الامتحان الذي هو هدفهم الأساسي، والذي يبذلون من أجله وقتاً وجهداً كبيرين.

(3)الأسلوب الموجه نحو المعنى (Meaning directed): يركز أصحاب هذا الأسلوب على فهم المعنى ويعطون اهتماماً أقل للتفاصيل، ولذلك فهم أكثر اهتماماً بجوهر المادة الدراسية، والأسس التي تقوم عليها، والمفاهيم الرئيسية فيها، والنظريات التي تثبت أو تدحض الفرضيات ...الخ، ويحاولون بناء صورة شاملة عن الموضوع الذي يدرسونه، وهدفهم الأساسي هو تطوير ذواتهم وزيادة معارفهم كأشخاص.

(4)الأسلوب الموجه نحو التطبيق (Application directed): يسعى أصحاب هذا الأسلوب إلى تطبيق المعلومات التي يحصلون عليها بشكل نظري في الواقع، لتحويلها إلى خبرة عملية مثل: إجراء تجارب كيميائية معينة، أو وصف صورة بكلماتهم الخاصة... الخ، وهؤلاء الأشخاص دائمو البحث عن الارتباطات بين المعلومات التي يدررسونها والواقع، ويقرنون ما يقرؤونه بأمثلة من خبراتهم الشخصية، وهدفهم الأساسي هو الحصول على معرفة واقعية ومهارات تساعدهم في عملهم المستقبلي. (Vermunt, 1996, Pp. 32-45)

9- نموذج دن ودن (Dunn & Dunn):

يتضمن هذا النموذج ثلاثة أساليب هي:

(أ) **الأسلوب البصري (Visual)**: يتصف المتعلمون من ذوي الأسلوب البصري في التعلم بأن لديهم ذاكرة بصرية قوية، ومخزون جيد من الصور العقلية، وبأنهم يحبون القراءة (الصامتة)، ويملكون قدرات كتابية جيدة، وهم غالباً يركزون على التفاصيل، وسريعون في التفكير باستخدام الصور العقلية المخزنة في ذواكرهم، إلا أنهم يجدون صعوبة في التعامل مع المهام التي تحتاج إلى مهارات لفظية، وهؤلاء الأفراد يستمتعون بالرسم واستخدام الألوان.

(ب) الأسلوب السمعي (Auditory): يتصف المتعلمون هنا بأن لديهم ذاكرة سمعية قوية، وقدرة على تعرف الأشخاص من أصواتهم، وبأنهم يستطيعون تذكر الكلام من مجرد التقاط إيقاع الجملة، ويقرؤون بصوت مرتفع، وهؤلاء الأفراد عادة ما يحتاجون إلى وقت أطول للتفكير، ويستمتعون بالاستماع إلى الموسيقا، وأصوات تهجئة الكلمات.

(ج) الأسلوب الحسي الحركي (Kinesthetic): يتصف المتعلمون هنا بأنهم يتذكرون ما فعلوه أكثر مما سمعوه أو رأوه، وبأن لديهم قدرة جيدة على التحكم بجسدهم، وبالميل إلى الأعمال اليدوية، والنشاطات الجسدية، كما أنهم يفضلون المكافآت المادية على المكافآت المعنوية، ويلجؤون إلى حل المشكلات من خلال الأفعال الجسدية. (Penger & Tekavcic, P.6) 2009,

3-3-2 نماذج تجمع (تخلط) بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية:

1- نموذج فيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman):

يشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي :

(أ) **الأسلوب النشط – التأملي (Active – Reflective Style):** وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

(ب) **الأسلوب الحسي – الحدسي (Sensing – Intuitive Style):** يتم التعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

(ج) **الأسلوب اللفظي – البصري (Visual – Verbal Style):** يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية في مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

(د) **الأسلوب التتابعي – الكلي (Sequential – Global):** والتعلم هنا يتم من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي في الموقف. (Felder and Silverman, 1988, Pp 674-681)

2- نموذج غريغورك (Gregorc):

قام غريغورك ببناء نموذج لأساليب التعلم تضمن أربعة أساليب هي:

(أ) **الأسلوب الحسي التسلسلي:** يميل المتعلم هنا إلى الهدوء والنظام، ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة، وهو ينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة ومنظمة ومتصلة الحلقات، ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمداً على ذاكرة قوية دون الاهتمام بالنظريات التجريدية، ويحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة، أو في تطوير الأشياء الجديدة لتصبح أكثر كفاءة، وأقل تكلفة.

(ب) الأسلوب التجريدي التسلسلي: المتعلم هنا هادئ في تصرفاته، عادل في أحكامه، واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي، يفكر بطريقة منطقية، يحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجد واجتهاد، متعطش للعلم وينهل من موارد العلم بشغف، ويوظف المعرفة باتخاذ القرارات، ينفق وقته بما يعود عليه بالنفع، ويفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن، يميل إلى الاستقلالية في العمل، ويبذل قصارى جهده في العمل الذي يقوم به، يعتمد على التركيب والتحليل في سعيه لتوليد أفكار جديدة، أو الكشف عن حقائق جديدة.

(ج) الأسلوب الحسي العشوائي: يعتمد المتعلم هنا على الغريزة، وهو يهتم بالمثل العليا، ويستطيع أن يستشف أفكار الآخرين، دائم التردد بين النظرية والواقع، ويهتم بالمواقف أكثر من اهتمامه بالحقائق، ويتعامل مع الواقع المادي بكفاءة عالية، يميل إلى البيئة المنظمة المليئة بالحركة، ويكره الأماكن المغلقة، وهو مولع بالمغامرة، ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل، وابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها.

(د) الأسلوب التجريدي العشوائي: يتمتع المتعلم هنا بذاكرة قوية، ويميل إلى تجميع الأشتات، ولايهتم بتوليد أفكار جديدة، يتأثر بالبيئة التي يعمل بها، ويتأقلم بسهولة مع الآخرين، ولكنه يصاب بالإحباط لأتفه الأسباب. (Cassidy, 2004, p. 429)

3- نموذج (Pavio):

يقوم هذا النموذج الذي وضعه بافيو على نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي (Dual coding theory) التي تفترض وجود نظم لتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم (نظم التمثيل الرمزية)، وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواء أكانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية، ومن أهم مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات، يختص أحدهما في التعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية، والآخر متخصص في التعامل مع غير اللغة، ووفقاً لذلك هناك نوعين لأساليب الأفراد في التعلم هما: الأسلوب اللفظي Verbal، والأسلوب غير اللفظي أو

التصوري Imagery، ويطلق بافيو على الأسلوب المفضل للفرد في التعلم اسم (العادة المعرفية). (خزام، 1996، ص116- 117)

4- نموذج جانغ (Jung):

قدم كارل جانغ نموذجاً لأساليب التعلم يتكون من أربعة أساليب هي:

(1) الأسلوب الحسي (Sensing): يعتمد أصحاب هذا الأسلوب على الملاحظة وجمع المعلومات من خلال الحواس، فهم يرون (يدركون) العالم من خلال حواسهم.

(2) الأسلوب الحدسي (Intuition): يدرك أصحاب هذا الأسلوب العالم بطرق غير مباشرة من خلال الوعي الفرعي، والذاكرة، والتأمل، والتصور.

(3) الأسلوب الشعوري (Feeling): تتأثر قرارات أصحاب هذا الأسلوب بمشاعرهم، فتكون غالباً قرارتهم ذاتية نابعة من مشاعرهم الخاصة، بمعنى أنها قرارات غير موضوعية.

(4) الأسلوب التفكيري (Thinking): يتخذ أصحاب هذا الأسلوب قراراتهم بطرق منطقية، حيث أنهم يأخذون جميع العوامل والظروف بعين الاعتبار أثناء عملية اتخاذ القرار. (Morgan,1995, P 10)

5- نموذج (Kagan):

وضع كاغان نموذجاً لأساليب التعلم يتكون من أسلوبين هما:

(1) الأسلوب الاندفاعي (Impulsivity): وأصحاب هذا الأسلوب يستجيبون بعد إجراء مسح مختصر للبدائل.

(2) الأسلوب الانعكاسي (Reflexivity): وهؤلاء يتفحصون جميع البدائل بشكل جيد قبل اتخاذ القرار النهائي. (Kagan, 1965, p 154- 160)

6- نموذج (Witkin):

قدم ويتكن نموذجاً لأساليب التعلم يتكون من أسلوبين هما:

(1) الأسلوب المستقل عن المجال (Field– independence): يتميز المتعلمون وفق هذا الأسلوب بأنهم يعملون وفق إطارهم المرجعي الداخلي، ودافعيتهم للتعلم هي دافعية داخلية، وبأنهم يعتمدون على ذواتهم في التعلم، ويستخدمون استراتيجياتهم الخاصة فيه.

(2) الأسلوب المعتمد على المجال(Field– dependence) : يتميز المتعلمون وفق هذا الأسلوب بأن دافعيتهم للتعلم هي دافعية خارجية، وبأنهم يركزون على نواتج عملية التعلم، وهم يعملون وفق الأهداف المحددة لهم في التعلم، كما أن لديهم حاجة إلى توجيه المدرس، ويرغبون في التفاعل مع المتعلمين الآخرين أثناء عملية التعلم. (Cassidy, 2004, p.425-426)

كما قام (Ramirez & Castenada) بتقديم نموذج لأساليب التعلم اتبع نفس تقسيمات (Witkin).

7- نموذج (Pask):

قام باسك بصياغة نموذج لأساليب التعلم يتكون من أسلوبين هما:

(1) الأسلوب التسلسلي (Serialist): وهنا يسير المتعلم خطوة خطوة في تخطيط متوال منطقي، وبتركيز ضيق وحذر مما يجعله يفشل في تكوين نظرة عامة شاملة حول المهمة التعلمية.

(2) الأسلوب الكلي (Wholist): والمتعلم هنا يتعامل مع المهمة التعلمية ككل متكامل، وينطلق من وجهات نظر واسعة، واستراتيجيات عامة تؤدي به إلى صنع قرارات بالاستناد إلى معلومات أو تحليلات ناقصة. (Pask, 1972, p 211- 216)

8- نموذج (Riechmann & Grasha) :

يتكون هذا النموذج من ثلاثة أساليب ثنائية القطب هي:

(1) الأسلوب الحيادي – المشارك (Avoidant– Participant).

(2) الأسلوب التنافسي – التعاوني (Competitive– Collaborative).

(3) الأسلوب المعتمد – المستقل (Dependent– Independent).

(Riechmann & Grasha, 1974, P. 215– 218)

9– نموذج (Allinson & Hays):

حدد كل من ألينسون وهايز أسلوبين للتعلم هما:

(1) الأسلوب الحدسي (Intuition): أصحاب هذا الأسلوب يصنعون قراراتهم بناء على مشاعرهم، وعلى ما يتفق مع وجهات النظر العامة، ويكون لديهم النصف الأيمن من الدماغ هو المسيطر.

(2) الأسلوب التحليلي (Analysis): أصحاب هذا الأسلوب يصنعون قراراتهم بناء على أسباب منطقية مع التركيز على التفاصيل، ويكون لديهم النصف الأيسر من الدماغ هو المسيطر. (Allinson & Hays, 1996, Pp.122– 125)

3–3–3 نماذج تعتمد على نمط السيادة الدماغية:

1– نموذج هيرمان (Herrmann):

قام هيرمان بدمج نظرية ماكلين (Mc Clean) التي تفترض وجود ثلاثة أدمغة متداخلة (الدماغ العقلاني، الدماغ المتوسط، الدماغ الفطري) يتم التعلم في كل منها بطريقة معينة، مع نظرية سبيري (Sperry) التي تفترض وجود دماغين أيمن وأيسر، تتم في كل منهما أشكال من التعلم، ونتج عن هذا الدمج أربعة أنماط أو أساليب للتعلم هي:

(أ) أسلوب التعلم A الخارجي External learning (الجزء الأيسر العلوي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المعتمد على الحقائق، والتحليلي، والعقلاني، والنظري، والخارجي. وأهم خصائصه:

- منطقي Logical: قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة.
- عقلاني (تبريري) Rational: يحدد الخيارات على أساس العقل، وليس على أساس العاطفة.

- حقائقي Factual: يحب التعامل مع الحقائق، ويتعامل معها بدقة وبطرق مدروسة.
- نظري Theoristic: يهتم ببناء النظريات وفحصها وتقييمها.
- واقعي Realistic: يهتم بالأمور الواقعية، ولا يهمه الأمور التي قد تحدث في المستقبل.
- تحليلي Analytical: قادر على تجزئة الأفكار، واختبار مدى الملائمة فيما بينها.
- كمي Quantitative: يتوجه نحو العلاقات العددية، ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة.
- رياضي Mathematical: يدرك الأرقام ويفهمها، وقادر على معالجتها.
- نقدي Critical: يمارس او يضمن أحكاماً أو تقييماً بعناية، كالحكم على معقولية فكرة ما.
- تقني Technical: يفهم ويطبق المعرفة العلمية والهندسية.
- مالي Financial: كفء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفات والميزانيات والاستثمارات.

(ب) أسلوب التعلم B الإجرائي Procedural learning (الجزء الأيسر السفلي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: الموجه، المخطط، المنظم، التسلسلي، الإجرائي. وأهم خصائصه:

- تسلسلي Sequential: يتعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الأخرى أو بالترتيب.
- منظم Organize: يرتب المفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة منطقياً.
- تفصيلي Detailed: يهتم بمفردات أو أجزاء الفكرة أو المشروع.
- مخطط Planner : يشكل الأساليب أو المعاني لتحقق نهاية مرغوبة قبل البدء في التنفيذ.
- إجرائي Procedural: يتبع إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء.
- محكوم وموجه Controlled: مقيد ويتحكم بمشاعره تجاه الآخرين.
- محافظ Conservative: يميل إلى الاستمرارية في الأفكار والأوضاع المثبتة والتقليدية.
- محدد البنية Structured: يهتم بالمحتوى المحدد والمبني بشكل جيد.
- غير مخاطر Risk– Avoiding: يتجنب المخاطرة، ويفضل العمل في البيئة الآمنة.

- زمني Timely: ينجز المهمات في الوقت المحدد.

(ج) أسلوب التعلم C التفاعلي Interactive learning (الجزء الأيمن السفلي من الدماغ):

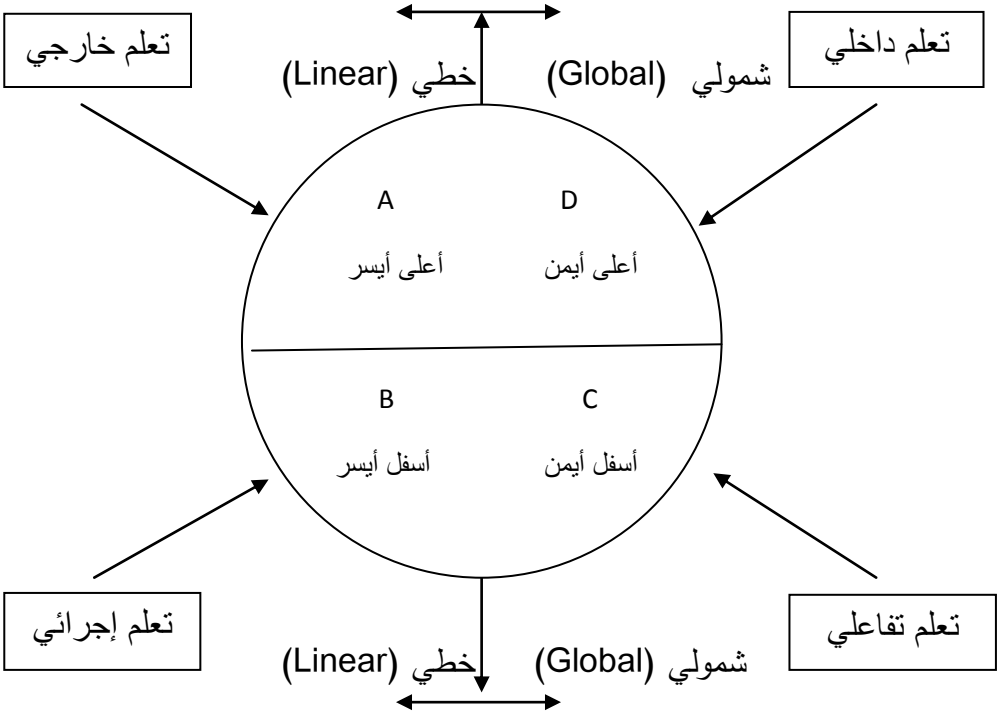
يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المشاعري، والعاطفي، والاجتماعي، والبين– شخصي، والتفاعلي، وأهم خصائصه:

- بين شخصي Interpersonal: يستطيع بسهولة تطوير علاقات طيبة ذات معنى مع مختلف الناس، ويتعلم بشكل أفضل بمشاركة الآخرين والتعاون معهم.
- عاطفي Emotional: يمتلك مشاعر من السهولة إثارتها،وظهورها لديه.
- حسي حركي Kinesthetic: يتعلم باستخدام حواسه باللمس والسمع والشم والتذوق والنظروالحركة.
- رمزي Symbolic: يستخدم الأشياء والعلاقات والإشارات كممثلة للأفكار وفهمها.
- فني Artistic: يستمتع، أو أنه ماهر في التلوين والرسم والموسيقى والنحت، وقادر على تنسيق اللون والتصميم والبنية لإحداث آثار سارة.
- روحي Spiritual: يتعامل مع الروح بانفصال عن الجسد، أو عن الأشياء المادية.
- تعبيري Expressive: يعبر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره.
- شعوري Feeling: يعبر عن مشاعره، ويعرف مشاعر الآخرين وآرائهم ويحترمها.
- داعم Supportive: يبلّغ الفرد المشارك معه بنقاط القوة في سلوكه، ويعلّمه ما تعلمه.
- لفظي Verbal: لديه مهارات تحدث جيدة، ووضوح وفعالية بالمفردات.
- قارئ Reader: يقرأ غالباً، ويستمتع بالقراءة.
- كاتب Writer: يتواصل بوضوح مع الكلمات المكتوبة، ويستمتع بها.

(د) أسلوب التعلم D الداخلي Internal learning (الجزء الأيمن العلوي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المتفتح الدماغ، والابتكاري، والتكاملي، والتحليلي، والتخيلي، والداخلي. وأهم خصائصه:

- بصري Visual: يتعلم بمشاهدة الصور والرسوماتوالمخططات والعروض العملية.
- شمولي (كلي) Holistic: يدرك ويفهم الصورة الكلية دون الرجوع إلى العناصر الجزئية للفكرة، أو المفاهيم أو السياق.
- ابتكاري Innovating: يبتكر أفكاراً وطرقاً وأدوات جديدة.
- تخيلي Imaginative: يكون صوراً عقلية لأشياء غير محسوسة على الفور، أو أنها لم تدرك كلية في الواقع، وقادر على مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرق جديدة.
- تكاملي Integrative: يركب قطع وأجزاء وعناصر الأفكار، والأوضاع إلى كل موحد.
- مفاهيمي Conceptual: يتخيل أفكاراً وآراء لتوليد أفكار مجردة من أمثلة محددة.
- تركيبي Synthesizer: يوحد الأفكار والعناصر والمفاهيم المنفصلة في شيء جديد.
- تزامني Simultaneous: يعالج في نفس الوقت أكثر من مدخل عقلي.
- حدسي Intuitive: يعرف شيئاً ما دون التفكير به بشكل معلن، ويمتلك فهماً ثابتاً دون الحاجة إلى حقائق وبراهين.
- مستكشف ذاتي Self- Discovery: يستكشف المعلومات بنفسه.
- مبادئ ومبادر Initiative: مبادر في عمل الأشياء من تلقاء نفسه.
- إبداعي Creative: يمتلك أفكاراً غير اعتيادية وابتداعية، وقادر على تجميع الأشياء مع بعضها بطرق جديدة وتخيلية.
- مخاطر Risk-Taking: يفضل بيئة العمل التي تحتوي على المخاطر. (رواشدة وآخرون، 2010، ص263- 264)



الشكل رقم (3) يبين أجزاء الدماغ حسب تصنيف Herrmann

2- نموذج تورانس وزملائه:

تمكن تورانس وزملائه بناء على بحوثهم المستفيضة التمييز بين ثلاثة أنماط (أساليب) من التعلم اعتماداً على نصف الدماغ المستخدم في استقبال المعلومات ومعالجتها، وقد تحقق قدر كبير من الدعم التجريبي لهذه الأساليب، واستطاع تورانس وزملاؤه بناء مقياس يمكن من خلاله تصنيف الأفراد على أساليب التعلم التالية:

(أ) **أسلوب التعلم المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ:** وفي هذا الأسلوب يمتاز الأفراد بالميل إلى المعالجة التحليلية المنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية، وتفضيل الأعمال المنظمة المخطط لها جيداً، حيث يعملون على ترتيب الأفكار في صورة خطية من أجل عمل الاستنتاجات وإصدار الأحكام وحل المشكلات. فهم جيدون في تذكر الأسماء وإدراك المعاني والاستجابة للتعليمات اللفظية بشكل أكبر من الاستجابة للتعليمات الحركية والبصرية، ويستطيعون التعبير عن انفعالاتهم وضبطها والتحكم بها، كما أنهم يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة في آن واحد، وهم جيدون في حل المشكلات من خلال التجريب،

ويتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام وتفضيل المعلومات اللفظية في الوقت الذي نجدهم فيه ضعافاً في فهم لغة الإشارة، أو الاستجابة للمعلومات الصورية، أو التفكير بالأشياء الفكاهية.

(ب) أسلوب التعلم المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ: ويمتاز أفراد هذا الأسلوب بالقدرة على إنجاز العمليات غير المتعلقة بالكلام، وتشمل القدرة على تحديد الاتجاهات، والتحرك في الحيز المكاني، وإدراك العلاقات المكانية، كما أنهم جيدون في القدرات الموسيقية، الإدراك المتعلق بالحدس، وتذكر الوجوه، والاستجابة للتعليمات البصرية والحركية، والتعبير عن انفعالاتهم بشكل صريح. ويستطيع أفراد هذا الأسلوب التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد، وتفسير لغة الإشارة والتفكير في الأشياء الفكاهية، كما أنهم جيدون في الاستجابة للمواقف العاطفية، والتعامل مع المعلومات الغامضة، وفي عمليات التخيل والابتكار، وهم ذاتيون في إصدار الأحكام، ويتصرفون بتلقائية، ويميلون إلى استخدام المجازات والاستعارات والتخمين في التعامل مع المعلومات.

(ج) أسلوب التعلم المتكامل: يمتاز أفراد هذا الأسلوب بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معاً في التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى الأفراد من مستخدمي الأسلوب الأيمن و الأيسر. (طلافحة والزغلول، 2009، ص 274- 276)

بعد استعراض نماذج عديدة لأساليب التعلم لابد لنا من الإشارة إلى أن هناك الكثير من النماذج لم يتم التطرق إليها، حيث اكتفت الباحثة باستعراض النماذج الأكثر انتشاراً وأهمية، هذا وتتبنى الدراسة الحالية نموذج بيجز لأساليب التعلم المنتمي إلى النماذج التي اعتمدت على عمليات التعلم (معالجة المعلومات)، والذي حدد الأساليب بأنها طرق تعلم الطلاب، فهو يعتبر من أكثر نماذج أساليب التعلم شيوعاً وأهميةً، واستخدمت الباحثة استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F، المنبثقة عن هذا النموذج في قياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

4-1 مفهوم ماوراء المعرفة:

يعد مفهوم ماوراء المعرفة (Metacognition) من المفاهيم الحديثة نسبياً، فقد ظهر لأول مرة عام 1976م على يد جون فلافيل (John Flavell)، ولقي اهتماماً كبيراً على المستويين النظري والتطبيقي، ولاسيما في مجال علم النفس التربوي، " فقد أجرى عليه براون (Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية، وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وماوراء المعرفة في التعليم الفعال" (الزيات، 1996، ص400)

هذا ويعتبر مصطلح "ماوراء المعرفة" مصطلحاً غامضاً عند سماعه لأول مرة من قبل أي شخص، ولكن سرعان ما يزول هذا الغموض بمجرد معرفته بأنه يمارس كل يوم أنشطة ماوراء المعرفة أثناء تعلمه لأي موضوع أو مهارة، أو عند أدائه لأي عمل جسدي كان أم ذهني.

وتزخر الأدبيات التربوية العربية منها والأجنبية بالتعريفات التي جهد أصحابها تضمينها كل ما من شأنه إيضاح المصطلح وتفسيره، فكان لدينا تعريفات مختصرة لخصت معنى المصطلح ببضع كلمات، وأخرى أسهبت وأفاضت في شرحه وإيضاحه، ومن التعريفات المختصرة التي صيغت لتعبر عن معنى مصطلح ماوراء المعرفة ما يلي:

" التفكير في المعرفة ...

التعلم حول التفكير ...

السيطرة (التحكم) في التعلم ...

المعرفة حول المعرفة ...

التفكير في التفكير ...

ربما تكون هذه التعريفات مختصرة لكنها مفيدة للفهم الأولي لمفهوم ماوراء المعرفة." (السيد، 2002، ص25)

ولكن، ومن أجل المزيد من الفهم لابد لنا من الإلمام بتفاصيل أكثر، والإحاطة بالجوانب الأكثر صلة بجوهر المصطلح، ولذلك سوف نستعرض تعريفات متعددة صاغها باحثون نفسيون وتربويون عرب وأجانب في فترات زمنية مختلفة، حيث عرف (Flavell) ماوراء المعرفة بأنها: "معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية، ونواتج تلك العمليات، والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه، وكل ما يتعلق بها، مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات، أو المعطيات، وتستند إلى التقويم النشط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات." (Flavell, 1976, p. 122)

وعرفها ويلسون (Wilson) بأنها "معرفة الفرد، ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً. أي كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله؟" (الطيطي، 2006، ص63)

"ويرى براون (Brown) أن مفهوم ماوراء المعرفة يشير إلى وعي الفرد بمهاراته الخاصة، ومصادر المعرفة لديه، والاستراتيجيات المتوفرة التي يوظفها في أداء مهمة معينة، ومدى قدرته على استخدام عملية التنظيم الذاتي لأداء المهمة المحددة." (الزعبي، 2008، ص336)

ويشير كوستا (Costa) إلى أن ماوراء المعرفة "هي القدرة على أن نعرف ما نعرف، وما لانعرف، وهي سمة بشرية فريدة." (الجندي وصادق، 2001، ص272)

كما عرفها كل من هالان وكوفمان (Hallahan & Kauffman) بأنها "اتجاه في تعليم المهارات المعرفية، وتؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية، وقدرته على التحكم والسيطرة الذاتية في محاولات التعلم، ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر له." (Hallahan & Kauffman, 1994, p.175)

وقد أشار أورمرود (Ormrod) إلى ماوراء المعرفة على أنها: " معرفة التلاميذ وتفكيرهم في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم، ومحاولاتهم تنظيم هذه العمليات، ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها التلميذ بواقعية خلال فترة محددة من الوقت، واستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة، واسترجاع المعلومات المخزونة

سابقاً، فتشير ما وراء المعرفة إلى المعرفة حول تعلم التلميذ الخاص." (Ormrod,2000, p.32)

ويعرفها جابر عبد الحميد جابر أنها: "تفكير المتعلمين في تفكيرهم، وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب." (جابر، 1999، ص339)

ويرى وليم عبيد أنها: "تأملات عن المعرفة، أو التفكير فيما نفكر، وكيف نفكر، ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة أنواع من السلوك العقلي، وهي:

1- معرفة التلميذ عن عمليات تفكيره، ومدى دقته في وصف تفكيره.

2- التحكم والضبط الذاتي، ومدى متابعة التلميذ لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي، ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة.

3- معتقدات التلميذ وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه." (عبيد، 2000، ص11)

وتعرفها نادية لطف الله بأنها " مجموعة القدرات التي تساعد الطالب المعلم على متابعة تعلمه، وأداء مهامه من خلال عمليات الفهم الذاتي لأنواع المعرفة المختلفة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية)، وتنظيم المعرفة التي تتمثل في التخطيط، وإدارة المعلومات، والضبط الذاتي، والمراقبة، وتصحيح أخطاء التعلم، والتقويم." (لطف الله، 2002، ص654)

ويوضح عايش زيتون أن ماوراء المعرفة هي: " المخطط العقلي المتحكم في مهارات التفكير لدى الفرد، والذي يدير المهارات بأسلوب ذكي خاضع لإرادة الفرد، ووعيه بعملياته المعرفية." (زيتون، 2004، ص232)

يتضح للباحثة لدى استقراء التعريفات السابقة أن ماوراء المعرفة هي:

1- مهارات عقلية معقدة يستخدمها الفرد بصورة شعورية (واعية)، وتساعد في معالجة المعلومات بشكل أكثر جودة.

2- تعتبر من مهارات التفكير العليا، وتتضمن القدرة على التخطيط ومراقبة الفهم وتقويم ما يتم تعلمه.

4-2 أبعاد التفكير ماوراء المعرفي:

يرى **(Flavell)** أن قدرة الفرد على الضبط، أو التحكم في التنوع الهائل للأنشطة المعرفية تكتسب خلال ممارسة هذه الأنشطة، والتعامل معها، والتفاعلات التي تتم عبر مكونين أساسيين للظاهرة هما:

1- **معرفة ماوراء المعرفة (Metacognitive Knowledge)**: وتشير إلى ما يمتلكه الفرد من معلومات عن بنائه المعرفي، وطبيعة المهمة المعرفية التي يقوم بها، والاستراتيجيات المناسبة لتنفيذها. ويندرج تحت هذا القسم ثلاث متغيرات هي على النحو الآتي:

أ- متغير المعرفة الشخصية: يشير إلى المعلومات التي يمتلكها الفرد عن كيفية حدوث التعلم بصورة عامة. بالإضافة إلى المعلومات التي يمتلكها الفرد عن طريقته في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات، فعلى سبيل المثال معرفة الفرد بأن استذكاره في المكتبة الهادئة أجدى من الاستذكار في منزله لوجود الكثير من المشتتات في البيت يمثل جزءاً من فكرة الفرد عن طريقته في التعلم.

ب- متغير معرفة المهمة: يشير إلى المعرفة المتعلقة بطبيعة المهمة والمتوافرة لدى الفرد خلال عمله في إنجاز المهمة. فمثلاً معرفة الفرد بأنه يحتاج لوقت طويل لتعلم مسألة رياضية، ووقت أقل لحفظ أبيات من الشعر يشير إلى معرفة الفرد بطبيعة المهمة المطلوب إنجازها.

ج- متغير معرفة الاستراتيجيات: يشير إلى معرفة الاستراتيجيات المعرفية ، وماوراء المعرفية، فالاستراتيجيات المعرفية تهدف إلى التقدم المعرفي في موضوع ما، على سبيل المثال قراءة النص السابق نفسه مرة أخرى بهدف الحصول على فكرة عن مدى صعوبته أو سهولته، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالوقت والمكان المناسب لاستخدام الإستراتيجية بعينها.

2- **خبرات ماوراء المعرفة (Metacognitive experience)**: وتشير إلى مجموعة من العمليات المرتبطة معاً يستخدمها المتعلم للتحكم في نشاطاته المعرفية والتعليمية بهدف التأكد

من تحقق الأهداف المعرفية المراد الوصول إليها. وهذه السلسلة من العمليات تسهم في تنظيم عملية التعلم، وتجعلها أكثر سلاسة وفاعلية. (Flavell,1979, p.906- 911)

بينما يرى كل من (**Schraw & Dennison**) أن ماوراء المعرفة يتكون من:

1- معرفة المعرفة (Knowledge of cognition): وهذا البعد يتكون من:

أ- المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge): تشير إلى معرفة الفرد لمهاراته ومصادر ثقافته وقدراته كمتعلم.

ب- المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge): تشير إلى معرفة الفرد لكيفية استخدام أدوات التعلم (استراتيجيات التعلم مثلاً).

ج- المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge): تشير إلى معرفة الفرد لمتى ولماذا يستخدم استراتيجيات تعلم معينة.

2- تنظيم المعرفة (Regulation of cognition): يتكون هذا البعد بدوره من:

أ- التخطيط (Planning): ويشمل وضع الأهداف، وتحديد مصادر التعلم قبل البدء بعملية التعلم.

ب- استراتيجيات إدارة المعلومات (Information Management Strategies): يقصد بها المهارات، والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم بشكل متكرر لجعل المعلومات أكثر كفاءة مثل: (التنظيم، التوسع، التلخيص، التركيز الانتقائي).

ج- مراقبة الفهم (Comprehension Monitoring): يقصد بها تقييم مدى فاعلية إستراتيجية التعلم التي يستخدمها الفرد أثناء عملية التعلم.

د- استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم (Debugging Strategies): هي استراتيجيات تستخدم لتصحيح أخطاء الفهم والأداء.

هـ- التقويم (Evaluation): يتضمن تحليل الأداء، وتقييم فاعلية الاستراتيجيات بعد حدوث التعلم. (Schraw & Dennison, 1994, Pp.474- 475)

وأشار (**Yore & et al**) إلى أن مفهوم ماوراء المعرفة ينقسم إلى مجالين واسعين هما:

المجال الأول: التقويم الذاتي للمعرفة: ويتضمن:

- المعرفة التقريرية: والتي تتصل بمضمون التعلم.
- المعرفة الإجرائية: والتي تتصل بكيفية التعلم.
- المعرفة الشرطية: والتي تتصل بمتى يستعمل شيء ما، ولأي غرض يكون استعماله.

المجال الثاني: الإدارة الذاتية للمعرفة: ويتضمن:

- التخطيط: ويقصد به الاختيار المتعمق لاستراتيجيات تحقق أهدافاً محددة، وينبغي أن يتعرف المتعلمون على عدد من الإجراءات النوعية المرتبطة بأداء عمل ما، واختيار أنسب هذه الإجراءات.
- التقويم: ويتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة، ويحدث أثناء مراحل العملية المختلفة.
- التنظيم: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف الرئيسية والفرعية، وتعديل السلوك إذا كان ذلك ضرورياً. (Yore & et al, 1998, Pp. 28- 29)

كما حدد (**Wilen & Phillips**) مكونين رئيسيين لمفهوم ماوراء المعرفة وهما:

1- **الوعي:** ويقصد به وعي الفرد لسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية، ويتضمن الوعي بالهدف من المهمة التعليمية، الوعي بما يعرفه عنها، الوعي بما هو في حاجة إلى معرفته، الوعي بالاستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم.
2- **السلوك:** ويقصد به قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه، ومعالجة الصعوبات التي تواجهه، وكذلك قدرته على ممارسة أشكال المراجعة، والضبط الذاتي لسلوكه. (أبو عجوة، 2009، ص29)

كما يرى كل من **عزو عفانة و نائلة الخزندار** أن ماوراء المعرفة ينقسم إلى مكونين رئيسيين هما:

1- الوعي الذاتي بالمعرفة.

2- التنظيم الذاتي للمعرفة.

المكون الأول: الوعي الذاتي بالمعرفة:

ويتضمن هذا المكون ثلاثة أنواع رئيسية من المعرفة، وهي كما يلي:

1- المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge): وهذه المعرفة تتضمن عدة أنواع من المعارف، وهي كما يلي:

أ- الوعي بالمفاهيم: ويعني ذلك معرفة المتعلم بالمفاهيم التي يتعامل معها، وإدراكه لمكوناتها وعلاقة تلك المفاهيم فيما بينها.

ب- الوعي بالمصطلحات: وهي إدراك معنى المصطلحات العلمية أو الرياضية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرها، والذي تعنيه تلك المصطلحات في مضمونها.

ج- الوعي بالرموز: وهي فهم وإدراك معنى الرموز المجردة، وماذا تعني إذا جاءت ضمن مضمون معين، وهل تلك الرموز ذات مغزى أم لا.

د- الوعي بالقوانين: ويقصد بذلك معرفة مكونات القانون سواء أكان في العلوم، أو قانون وضعي إرادي، أو قانون دستوري، أو غيره، ومعرفة علاقة هذا القانون بقوانين أخرى ذات صلة.

1- المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge):

وهذه المعرفة تتضمن أنواع مختلفة من المعارف، وهي كما يلي:

أ- إدراك الخطوات: بمعنى معرفة المتعلم بالخطوات التي قد يتبعها في وصوله للهدف، أو في حل مسألة رياضية دون التطرق إلى الحل، أو تنفيذ الخطة للوصول إلى الهدف، بل هي معرفة بإجراء شيء معين، وليس تنفيذه.

ب- معرفة نماذج: أي إدراك أنواع معينة من الأشكال، أو المخططات التي تتعلق بمضمون معين، وذلك من خلال الوعي بخطوات تكوينها أو تنظيمها.

ج- معرفة حلول: وهذه المعرفة تشير إلى طرق الحل لمسألة، أو مشكلة معينة سواء أكان مسألة في العلوم، أو مشكلة اجتماعية معينة، حيث يستطيع المتعلم هنا إدراك خطوات الحل، وأسلوب التعامل مع المشكلة.

د- معرفة تراكيب: وهذا يعني وعي المتعلم بكيفية تركيب جملة معينة، أو رسم نموذج محدد، أو بناء خطة معينة، أو تركيب جهاز حاسوب، أي الوعي بخطوات البناء والتراكيب.

2- المعرفة السياقية (Contextual Knowledge):

وتتضمن هذه المعرفة ما يلي:

أ- الوعي بشروط: أي إدراك ظروف تعلم مشكلة معينة، أو إعطاء شروط لحدوث تعلم، أو سلوك معين، إذ لا يمكن لهذا السلوك، ولهذا الموقف أن يحدث إن لم يكن هناك ظروف، أو شروط معينة لحدوثه.

ب- إدراك أسباب: إذ لا يمكن للمتعلم أن يفهم موقف معين إلا إذا أدرك أسباب معينة لوجود شيء ما.

ج- إعطاء مبررات: ويقصد بذلك وضع مبررات لحدوث ظاهرة معينة، وتوضيح نقاط الضعف في تلك الظاهرة أو الموقف، أي توضيح لماذا لم يتمكن المتعلم من حل مسألة.

د- تحديد معايير: أي بمعنى وضع معايير، أو وحدات للقياس، فمثلاً لكي يحدث تفاعل ما ينبغي أن تتوفر معايير في مواد التفاعل حتى يحدث هذا التفاعل.

هـ- حل مشكلات: بمعنى فهم المسألة أو المشكلة سواء كانت نمطية، أو غير نمطية، ومحاولة حلها باستخدام إستراتيجية معينة، ونعني بالمشكلة النمطية، هي التي مرت سابقاً على المتعلم، ويستطيع أن يستعين بخطوات الحل في مسألة مشابهة.

المكون الثاني: التنظيم الذاتي للمعرفة:

ويشمل هذا المكون ثلاثة أنواع من المعرفة، وهي كما يلي:

1- إدارة المعرفة (Management of Knowledge):

وهي تتضمن ما يلي:

أ- تحديد استراتيجيات: أي اختيار إستراتيجية محددة ذات قيمة وفائدة لإدارة المعرفة والتخطيط لها.

ب- وضع خطط: حيث تتطلب إدارة المعرفة وضع خطط لتنفيذ مهمة معرفية معينة.

ج- بناء خطوات: وهذا المستوى يتطلب تكوين مجموعة من الخطوات المرتبة لإنجاز مهمة معينة.

د- إدراك علاقات: وهذا يعني فهم العلاقات القائمة بين الجوانب المختلفة للموقف المعرفي، فلا يمكن لمتعلم أن يعي المضامين المعرفية بدون أن يدرك تسلسل تلك المضامين، والعلاقات القائمة بين مفاهيمها ومكوناتها.

هـ- تهيئة الظروف: لكي يتم إنجاز المهمة وإتقانها ينبغي أن تتوفر الظروف أو المناخ الصفي الملائم لتحصيل تلك المهمة.

2- تقويم المعرفة (Evaluation Knowledge):

وتتضمن هذه المعرفة ما يلي:

أ- تعديل نمط: وهذا يعني أن يقوم المتعلم بتعديل أسلوب تعلمه، أو أنماط السلوك التي يستخدمها، ومحاولة تغيير هذا النمط في ضوء مبررات مقنعة.

ب- تبديل إستراتيجية: قد يرى المتعلم أن الإستراتيجية التي استخدمها في تحقيق أهداف لم تكن مفيدة في تنمية قدراته، وفي تحسين مهاراته تجاه مهمة معينة، أو موقف محدد، فيلجأ المتعلم إلى تبديل تلك الإستراتيجية بأخرى أكثر فائدة.

ج- تحسين سياق: بعد أن يستخدم المتعلم أسلوب معين في طرح أفكاره، ويجد أن هذا الأسلوب لم يكن مقنعاً، أو معبراً يلجأ إلى إعادة صياغة السياق بصورة أفضل

باستخدام أسلوب معين في طرح المضامين الفكرية لتحسين سياق الموضوع ليصبح جذاباً أو مقنعاً.

د- التأكد من حل: وهو أسلوب يستخدمه المتعلم للتأكد من صحة موضوع أو فكرة معينة أو فرضية خاصة، وذلك لإعطاء ثقة بالخطوات التي استخدمها.

3- تنظيم المعرفة (Regulation Knowledge): ويشمل ما يلي:

أ-إعادة مخطط: في ضوء الكشف عن نقاط القوة والضعف ليستطيع المتعلم إعادة تنظيم المخطط، أو الخطوات التي يستخدمها في التعليم أو التفكير، وذلك بعد أن يضع يده على أخطاء عدم وصوله إلى الأهداف المطلوبة.

ب- تعديل نتاجات: يستطيع المتعلم تعديل نتاجات معينة من خلال التغذية الراجعة المتوفرة في البيئة الصفية، أو من خلال تعديل نفسه.

ج- توضيح أخطاء: ويعني ذلك توضيح الأخطاء، وكيفية حدوثها، أين تحدث، ومتى تحدث، وذلك من أجل تلافيها والتخلص منها في تفكيره، أو في أساليب التعلم التي يستخدمها.

د- عمل معالجات: ويقصد بذلك إجراء معالجات فورية لخطوات التعلم، أو لأنماط التفكير المستخدمة في حل مسألة علمية مثلاً، وذلك يتم من خلال المراجعة والمتابعة.

هـ- تنظيم تفكير: وهذا المستوى يعد أعلى مستويات ماوراء المعرفة، وهذا يعني أن يقوم المتعلم بتنظيم تفكيره من حين لآخر بصورة شاملة، وذلك طبقاً للظروف والأحوال التي يمر بها. (عفانة والخزندار، 2004، ص139-142)

وأشار **جابر عبد الحميد جابر** أن مفهوم ماوراء المعرفة له مكونان هما:

1-معرفة التكوينات المعرفية الإدراكية: وتتكون من المعلومات والفهم لدى المتعلم عن عمليات تفكيره، وكذلك معرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة.

2- ميكانيزمات تنظيم الذات: مثل الضبط المعرفي والمراقبة المعرفية، ويقصد بها قدرة المتعلم على أن يختار، ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب التعلم والموقف الحالي. (بدر، 2006، ص12)

وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية أبعاد التفكير ماوراء المعرفي التي حددها (Schraw & Dennison) ، والتي تتصف بوضوحها وشمولها لكافة جوانب التفكير ماوراء المعرفي، فهي تقسمه إلى:

1- معرفة المعرفة: وتتضمن: المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

2- تنظيم المعرفة: ويتضمن: التخطيط، ومراقبة الفهم، واستراتيجيات إدارة المعلومات، واستراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، والتقويم.

4-3 تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تنوعت وجهات النظر التي تناولت مهارات التفكير ماوراء المعرفي، ولصعوبة عرضها جميعاً فقد اختارت الباحثة التصنيفات التالية:

4-3-1 تصنيف ستيرنبرغ (Sternberg):

صنف ستيرنبرج مهارات التفكير ماوراء المعرفية في ثلاث فئات هي: التخطيط، والمراقبة، والتقييم. وتضم كل واحدة منها مجموعة من المهارات الفرعية كما يأتي:

أ- التخطيط (Planning):

وتضم المهارات الفرعية الآتية:

- تحديد هدف، أو الإحساس بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.
- اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

- تحديد الوقت اللازم للتعلم.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.

ب- المراقبة والتحكم والضبط (Monitoring and Controlling):

وتضم المهارات الفرعية الآتية:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع السياق.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

ج- التقييم (Assessment):

وتشمل المهارات الفرعية التالية:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها. (جروان ، 1999، ص54-55)

4-3-2 تصنيف مارازانو وآخرون (Marzano & et al):

وفيه صُنف التفكير ماوراء المعرفي إلى المهارات التالية:

أ- **مهارات التنظيم الذاتي:** وهي تتضمن:

- الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية.

- الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية.
- ضبط الانتباه في إنجاز المهام الأكاديمية.

ب- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية: وتشمل:

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

ج- مهارات التحكم الإجرائي (التنفيذي): وتشمل:

- مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام.
- مهارات التخطيط المعتمد والمتروي لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام.
- مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام، وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام. (محسن، 2005، ص100)

4-3-3 تصنيف غاما (Gama):

لقد حدد غاما مهارات ماوراء المعرفة اللازمة لحل مشكلة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (2)

مهارات التفكير ماوراء المعرفي عند Gama

مهارات ماوراء المعرفة	المهارات الفرعية	وصف لمهارات ماوراء المعرفة
التخطيط	الوعي بمعلوماته السابقة	قدرته على استدعاء المعلومات السابقة من عقله، والمرتبطة بالموقف المطروح في سياق حل المشكلة، وقدرته على استدعاء معلومات من مشكلات سابقة مرتبطة بخصائص الموقف الحالي من أجل وضع خطة للعمل.
	الوعي بمستوى فهمه للمشكلة	ترتبط بوعي الفرد بدرجة فهمه بأن لديه هدفاً يسعى لتحقيقه، وقدرته على وصف المشكلة.
	الوعي بضعف أو قوة ذكائه	ترتبط بوعيه بقدراته العقلية.
المراقبة والتحكم	تنظيم المعلومات السابقة، واستخدام مشكلات مألوفة	استخدام المعلومات السابقة والمعلومات الحالية في موقف التعليم والتعلم الجديد، وحل المشكلة، ومقارنة المشكلات السابقة بالحالية.
	تنظيم الاستراتيجيات	التفكير في الاستراتيجيات التي تم استخدامها في الماضي في مواقف مشابهة، وإمكانية تطبيق هذه الاستراتيجيات.
	تنظيم العمل والقدرة على وضع ومتابعة وتطوير خطة العمل لحل المشكلة	توضيح الخطة الموضوعة للهدف– تعريف بالخطوات التي اتخذت نحو الهدف– الموقف المحدد– اختيار الإستراتيجية المستخدمة– رؤية الخطوات التي يمكن أن تقود للنجاح في حل المشكلة– تحديد مدى

		حاجة الخطة إلى التقويم والتطوير تبعاً للمخرجات الجزئية في الخطوات السابقة.
التقويم	تقويم الخطوات التي اتخذت نحو الهدف	تحديد وتوجيه المسار الجيد في أداء أنشطة التعلم- تقويم الإجراءات التي أخذت في الحسبان عند وضع الأهداف.
	تقويم فاعلية الاستراتيجيات المختارة	تعني إمكانية حكم الفرد على نفسه في إطار خبرات تعلمه.
المراجعة	تعديل خطة العمل	تعني تصحيح خطة العمل الموضوعة مسبقاً بخصوص تحقيق الأهداف، والاستراتيجيات.

(أبو السعود،2009 ص57- 58)

4-3-4 تصنيف لي (Lee):

تصنف مهارات التفكير ماوراء المعرفي وفق هذا النموذج إلى:

أ- **الوعي:** ويتعلق بوعي الفرد لإدراكاته، وتفكيره، وقدراته، ومستوى انتباهه.

ب- **التخطيط:** ويتعلق بتحديد الأهداف- اختيار الاستراتيجيات المناسبة- ترتيب هذه الاستراتيجيات وفق أولوية الاستخدام- التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف- تحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها سيتغلب على الصعوبات.

ج- **المراقبة:** وتتعلق بالتفكير في أهداف المهمة- التفكير في كيفية تحقيقها- اختيار الاستراتيجية المناسبة للعمل- تحديد الصعوبات التي تعترض سير المهمة- معرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات.

د- **المراجعة:** وتتضمن مقارنة الهدف بما تحقق منه في الواقع- مقارنة النتائج التي حققها بالتي توقعها.

هـ- الملائمة: وتتعلق بتصحيح الاستراتيجيات التي استخدمت ولم تكن فعالة. (قماز، 2011، ص226)

تتفق وجهات النظر التي تم عرضها في كونها أكدت جميعاً على وجود ثلاثة مهارات أساسية للتفكير ماوراء المعرفي وهي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم. وأنه لكي يصبح الفرد مفكراً فعالاً عليه أن يدرس هذه المهارات، ويعرف متى يستخدمها، ويستفيد منها في مواقف الحياة المختلفة التي تواجهه.

4-4 صفات المتعلم الذي يمتلك مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

يشير (Lindstrom) إلى أن المتعلم الذي يمتلك مهارات التفكير ماوراء المعرفي يمتاز بقدرته على:

أ- توجيه وتنظيم عملية تعلمه، وتحمل مسؤوليتها.

ب- استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسينه.

ج- اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف حياته المختلفة.

د- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات، وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.

هـ- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به. (Lindstrom, 1995, P30)

4-5 تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

ارتبط الاهتمام بتعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي في الحقل التربوي في بادئ الأمر بشكل وثيق بمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على اكتساب مهارات تساعدهم على المضي قدماً في مسيرتهم الدراسية، ولكن سرعان ما رأى الكثير من الباحثين التربويين أن تعليم هذا النوع من المهارات يعتبر ضرورياً لجميع الأفراد، لاسيما أنها تساعد الأفراد

في تحسين تكيفهم، وتنظيم سلوكهم، واختيار الاستراتيجيات المناسبة في المواقف المختلفة.

4-5-1 الأهمية التربوية لتعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

من الواضح أن تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي أصبح ضرورة من ضرورات عمليتي التعلم والتعليم كونه يسعى إلى:

"1- مساعدة التلاميذ على إدراك ما يعرفونه، وما لايعرفونه في أنشطة الدراسة، والمهمة المعطاة.

2- تنمية قدرة التلاميذ على تصميم خطط لتعلمهم، وتنفيذها، ومتابعة مدى تحقيقها لأهدافها.

3- نقل القدرة على تحمل المسؤولية من المعلمين إلى التلاميذ، وتدريبهم على التعلم الذاتي.

4- مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم على مراجعة وتنظيم أنشطتهم المعرفية في عمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى الوعي بالذات، وهي شرط التنظيم الذاتي.

5- جعل التلاميذ أكثر وعياً بعمليات ونواتج التعلم، وأكثر إدراكاً لتفكيرهم، بالإضافة إلى كيفية تنظيم تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل.

6- جعل التعلم أبقى أثراً، وأكثر قدرة على الانتقال إلى مواقف جديدة.

7- جعل التلميذ قادراً على وصف عمليات تفكيره، وإظهار ما يدور في رأسه.

8- نقل عملية التعلم من حجرات الدراسة، وجعلها أسلوباً في الحياة.

9- تنمية خبرات التلميذ نتيجة لإدراكه لعمليات تفكيره.

10- التقليل من صعوبات التعلم التي قد تواجه التلميذ نتيجة إدراكه لإمكاناته، وتقليل الاضطرابات والضغوط النفسية التي قد تنتابه." (أبو السعود، 2009، ص44)

ومن جانب آخر فقد "أجمع التربويون على أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات ماوراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد في توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي:

- زيادة قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجية الفعالة، والأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمخرجات، أو الأهداف المطلوب تحقيقها.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.
- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.
- مساعدة المتعلم على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق." (بهلول، 2003، ص174-175)

مما سبق ترى الباحثة أن تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي يساعد في:

1- التقليل من صعوبات التعلم.

2- تفعيل دور المتعلم في العملية التعلمية، وجعله أكثر وعياً بآليات تفكيره، واستراتيجياته.

3- جعل المتعلم أكثر قدرة على جمع المعلومات وتنظيمها وفهمها وتقويمها.

4- زيادة الفائدة التي يمكن للمتعلم تحصيلها من عمليات التعلم، فهي تمكن المتعلم من الفهم العميق للمعلومات، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على تطبيقها على أرض الواقع.

4-5-2 المبادئ الأساسية لتعليم وتعلم مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

أشار جابر عبد الحميد جابر إلى أن هناك عدة مبادئ تتعلق بتعلم وتعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي، ومن أهمها مايلي:

1- مبدأ العملية: حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من نواتجه.

2- 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.

3- مبدأ الوظيفية: حيث بنبغي أن يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

4- مبدأ التشخيص الذاتي: حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.

5- مبدأ المساندة: بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجياً إلى المتعلم.

6- مبدأ التعاون: ويشير إلى أهمية التعاون بين المتعلمين، وأهمية المناقشة والحوار بينهم.

7- مبدأ المرمى او الهدف: إذ ينبغي الاهتمام والتأكيد على مرامي التعلم العليا، والتي تتطلب تعمقاً معرفياً.

8- مبدأ المفهوم أو التصور القبلي: ويعني أن تعلم المفاهيم الجديدة يبنى على المعرفة المتوفرة لدى المتعلم، وعلى مفاهيمه السابقة.

9- مبدأ تصور التعلم: ويعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية. (جابر، 1999، ص331- 332)

وقد أوردت منى الخطيب هذه المبادئ وأضافت عليها مايلي:

- مبدأ الوجدانية: إن التفاعل بين المكونات المعرفية وماوراء المعرفية والوجدانية للتعلم مهم.
- مبدأ انتقال أثر التعلم: ينبغي أن يكافح المدرسون والتلاميذ من أجل انتقال أثر التعلم، وذلك لايتم إلا من خلال الممارسة في سياق مناسب.

- مبدأ السياق: تحتاج استراتيجيات ومهارات تنظيم الذات إلى أن تمارس بانتظام مع توافر الوقت الكافي، وأن تكون الممارسة في سياقات مناسبة.
- مبدأ النشاط: ينبغي أن يصمم التعليم بحيث يحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيفه.
- مبدأ الإشراف: ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين، بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى للتعلم الذي تنظمه الذات. (الخطيب، 2003، ص37)

ولدى مراجعة المبادئ التي حددها الباحثون الآخرون توصلت الباحثة إلى مجموعة من المبادئ التي لابد أن يستند إليها تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي، وهي:

1- مبدأ التركيز على العملية: إذ ينبغي التركيز على أنشطة التعلم، وعملياته المختلفة بدلاً من الاهتمام بنواتجه أو محتواه .
2- مبدأ الوعي بالاستراتيجيات: يجب مساعدة المتعلمين على الوعي باستراتيجيات تعلمهم، والمهارات التي يستخدمونها في تنظيم المعرفة، وكيفية توظيف هذه المهارات، وتلك الاستراتيجيات في تحقيق أهداف التعلم.
3- مبدأ ملائمة الاستراتيجية: لابد أن تكون الإستراتيجية المستخدمة في تعليم التفكير ماوراء المعرفي مناسبة للموقف التعليمي، ولطبيعة المادة الدراسية، وللمرحلة العمرية التي ينتمي إليها المتعلمين.
4- مبدأ الإشراف: إذ يجب تفعيل دور الآباء والراشدين الآخرين المحيطين بالمتعلم للإشراف على المحاولات الأولى للتعلم المنظم ذاتياً، وخاصة لدى التلاميذ الأصغر سناً.
5- مبدأ المناخ المحفز: لابد أن يكون المناخ النفسي والاجتماعي لبيئة التعلم مبنياً على الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، والاحترام لشخص المتعلم أياً كان شكله، أو دينه، أو عرقه، أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي، أو مستوى تحصيله، مع التقدير الإيجابي لأي محاولة يقوم بها المتعلم في سبيل فهم المعلومات المقدمة، أو حل المشكلة المطروحة حتى ولو كانت فاشلة.

6- مبدأ التفاعل الأكاديمي بين الطلبة: يعتبر التفاعل والتعاون بين المتعلمين داخل مجموعات التعلم من العوامل الميسرة لاستيعاب المعلومات، والتوصل لحلول للمشكلات المطروحة، "ويمكن تيسير التفاعل الاجتماعي بين من خلال الآتي:

- " تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم على أقرانهم.
- دعم وتنمية العصف الذهني للطلبة حول القضية أو المشكلة المطروحة.
- دعم اكتساب روح العمل كفريق.
- دعم اكتساب مهارات التفكير والضبط الذاتي للنشاط العقلي كجزء من مهارات ماوراء المعرفة.
- تطبيق آلية – لحظة للتفكير– كتدريب للطلبة على التفكير قبل الاستجابة." (الزيات، 2004، ص113)

7- مبدأ دعم التفكير التأملي: يتم ذلك من خلال استثارة المتعلمين للتفكير والتأمل في القضايا والنقاط الخلافية الواردة في المقررات الدراسية، والنشاطات الحياتية المختلفة.

8- مبدأ التدريب المباشر: يجب أن يكون التدريب على استراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي ومهاراته مباشراً وصريحاً، وكما أنه لابد من تدريب المتعلمين على إدراك العلاقات الخفية في موضوع ما، والروابط التي تربط أجزاء الموضوع معاً.

9- مبدأ التأكيد على الممارسة: تحتاج استراتيجيات ومهارات التفكير ماوراء المعرفي إلى الممارسة بانتظام في سياقات مناسبة لإرسائها، مع التأكيد على انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى مشابهة.

10- مبدأ مسؤولية التعلم: يجب أن تنتقل مسؤولية التعلم تدريجياً من المعلم إلى المتعلم.

4-5-3 أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

تعرف استراتيجيات تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي بأنها: "الأداءات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية والقراءات قبل وأثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك، وحل المشكلات، والتحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها والتعبير عنها، وتنمية التفكير التأملي." (عبد الوهاب، 2005، ص165)

كما تعرف بأنها: "مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى اكتساب فعاليات ماوراء المعرفة، وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأهدافه، والوعي بالإجراءات والأنشطة المتطلبة لإنجاز مهمة محددة." (عبد الحكيم وآدم، 2007، ص111)

وفي تعريف آخر أشير لها بأنها: "مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (Henson& Eller, 1999, p.258)

وسوف نتناول بالشرح الموجز أهم استراتيجيات تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي، وهي:

1- **استراتيجية التفكير بصوت مرتفع (Thinking Aloud Strategy)**: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تجسيد عمليات تفكير المتعلم أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يذكر المتعلم بصوت عال كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما، مثل: حل مشكلة، الإجابة عن سؤال ما، القيام بتجربة. ويتم ذلك من خلال متعلمين يعمل أحدهما كمفكر، والآخر كمستمع محلل، بحيث يتحدث أحد المتعلمين عن المشكلة، ويصف عملياته في التفكير، في حين يقوم زميله بالاستماع له، وتوجيه الأسئلة التي تساعده على توضيح تفكيره. (بدر، 2006، ص17)

2- **استراتيجية التساؤل الذاتي (Self- Questioning Strategy)**: تقوم هذه الإستراتيجية على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير. (Baker& Piburn, 1997, p. 361)

إذ يعتبر من المفيد للمتعلم أن يوجه أسئلة لنفسه قبل التعلم وأثناءه وبعده، وهذه الأسئلة تيسر الفهم، وتشجعه على التوقف أمام العناصر المهمة، والتفكير في المادة العلمية التي يتعلمها، وربط القديم بالجديد، والتنبؤ بأشياء جديدة، والوعي بدرجة استيعابهم لها، وإثارة الخيال. (بهلول، 2003، ص37)

3- استراتيجية K-W-L (أعرف- أريد أن أعرف- تعلمت): تعتبر هذه الاستراتيجية "من الاستراتيجيات المهمة ذوات التأثير الفعال في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي، وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة، ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستثمارها في عملية التعلم الجديد، لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها." (عطية، 2009، ص171) وتعتمد هذه الاستراتيجية على ثلاث فنيات تدريسية هي:

- (K) للدلالة على كلمة (Know) ويقصد بها ما الذي أعرفه؟، وهي خطوة استطلاعية، لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المزمع دراسته من معلومات وبيانات سابقة.
- (W) للدلالة على كلمة (Want) ويقصد بها ما الذي أريد أن أعرفه؟، وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع المزمع في دراسته، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.
- (L) للدلالة على كلمة (Learn) ويقصد بها ماذا تعلمت؟، وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته. (البركاتي، 2008، ص93)

وبعد إطلاع من قبل الباحثة ميرفت عرام على نماذج عديدة تصف خطوات هذه الاستراتيجية توصلت إلى الخطوات التالية التي تشترك فيها معظم النماذج:

- تحديد الموضوع المراد دراسته، ورسم جدول K-W-L على السبورة.
- توزيع جدول الاستراتيجية على الطلاب مع ضرورة التذكير بخطوات الاستراتيجية.
- تحديد واستدعاء المعلومات السابقة لدى المتعلم والمرتبطة بالموضوع، وكتابتها بالعمود K.
- يسأل المعلم الطلبة عما يريدون معرفته عن الموضوع، وتسجيل الأسئلة في العمود الثاني W.

- قراءة الطلبة للموضوع، وتدوين معلوماتهم في العمود L ، بحيث تكون إجابات للأسئلة التي طرحها الطلاب في العمود الثاني.
- مناقشة المعلومات التي سجلها الطلبة، وتشجيعهم على البحث عن إجابات للأسئلة التي سجلوها في العمود الثاني W والتي لم يحصلوا لها على إجابات من الموضوع. (عرام، 2012، ص41)

4- استراتيجية الخرائط المفاهيمية (Concept Maps Strategy): تستخدم خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية لتنمية مهارات ماوراء المعرفة، حيث تعمل على تحقيق التعلم ذي المعنى من خلال إبراز التمثيلات للأفكار الرئيسية والفرعية، فهي عبارة عن شبكة المفاهيم الفرعية التي تندمج تحت مفاهيم عامة من خلال علاقات هرمية بين المفاهيم الفرعية الأكثر عمومية وأهمية، والمفاهيم الخاصة أو الفرعية، وتتضمن هذه الاستراتيجية العديد من الخطوات التي يمكن للمعلم استخدامها في البيئة الصفية، وهي كما يأتي:

1- يستطيع المعلم في بداية الدرس أن يعرض على طلابه الموضوع المراد تدريسه مع تحديد المفهوم أو المفاهيم الرئيسة للدرس.
2- يحدد المعلم المفاهيم الفرعية أو الخاصة المتضمنة في المفهوم العام أو المفاهيم الرئيسة، أي بمعنى أن يكتب قائمة بالمفاهيم الفرعية على السبورة حتى يتمكن الطلبة من التعرف عليها.
3- يقوم المعلم بإيجاد كلمة مفتاحية أو علاقات ربط بين المفاهيم الفرعية لكي تعطي تلك المفاهيم سلسلة من العلاقات الرأسية والأفقية، مما يجعل التعلم ذا معنى.
4- ينظم المعلم المفاهيم بشكل هرمي على السبورة مع وضع الكلمات المفتاحية على الأسهم أوالعلاقات الرابطة بين المفاهيم الفرعية.
5- يوضح المعلم بعض المفاهيم الفرعية بإعطاء أمثلة عليها، وبالتالي يكون المعلم قد نقل طلابه من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولية، وهي الأمثلة.
6 - يطلب المعلم من طلابه أن يقوموا بإعداد مخططات مفاهيم في موضوع الدرس ككل من عندهم، سواء أكان ذلك فرديًا أو جماعيًا، وذلك من أجل إتقان المفاهيم.(عفانة والخزندار، 2004، ص146)

5- **استراتيجية النمذجة (Simulation Modeling Strategy):** اقترح هذه الاستراتيجية (Wilen& Philips) وهي استراتيجية هامة لتطوير الإدراك ماوراء المعرفي، والمهارات ماوراء المعرفية، وتقوم هذه الاستراتيجية على تقديم المعلم لنماذج من التفكير ماوراء المعرفي أثناء قيامه ببعض السلوكيات التعلمية، مثل: قراءة نص، أو إجراء تجربة .....الخ. هذا و"يعتبر التعلم بالقدوة (النمذجة) من أنجح أساليب التعلم، وأكثرها فعالية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) في أثناء قيامه بالعمل، وقد يكون استخدام هذه الاستراتيجية مناسباً في بدية تطبيق برنامج تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية خلال مرحلة الدراسة الابتدائية أو المتوسطة." (جروان، 2000، ص381)

وقد حدد ولن وفيليبس خطوات النمذجة فيمايلي:

1- تقديم المهارات: ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو بتعلم التلاميذ ذاتياً من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها، مبيناً فيها تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها، والصعوبات التي يتوقع وقوع التلاميذ فيها، وكيفية التغلب عليها.

2- النمذجة بواسطة المعلم: حيث يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت مرتفع أمام التلاميذ، وقد يقرأ جهراً مقطعاً من الكتاب، ويوجه نفسه لفظياً، وكأنه يفكر بصوت مسموع مستخدماً الاستجواب الذاتي ليعبر لفظياً عما يدور في رأسه.

3- النمذجة بواسطة التلميذ: يطلب المعلم من التلاميذ القيام بنمذجة المهارة مثلما فعل، ثم يقارن التلميذ عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل له يجلس في الجوار بحيث يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه، وبذلك يصبح التلميذ مدركاً لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهمه بناء على ما يقوله. (بهلول، 2003، ص213-215)

6- **استراتيجية التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching Strategy):** هي عبارة عن "إجراءات تفاعلية على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضاً يتبادلون فيها أدوار التدريس لإستراتيجيات خمس هي: التنبؤ، والتساؤل،

والتصور الذهني، والتوضيح، والتلخيص، لتجزئة المادة المقروءة، وفهمها تمهيداً للحكم عليها ونقدها." (الشعيبي، 2001، ص30)

وفيمايلي وصف موجز لأهم الاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها وفق استراتيجية التدريس التبادلي:

أ- استراتيجية التساؤل (Questioning): عندما يطرح القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنه يحدد بذلك درجة أهمية المعلومات المتضمنة في النص المقروء، ومدى صلاحيتها لأن تكون محوراً للتساؤلات. كما أن القارئ يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير، ومن خلال طرح الأسئلة يتعرف التلاميذ على مفتاح المعلومات الموجودة في النص، وصياغة المعلومات على شكل أسئلة، وهذا يعتبر اختبار ذاتي لقياس مدى فهمهم لمعاني النص، وكذلك تحديد مدى قدرتهم على استدعاء المعلومات.

ب- استراتيجية التوضيح (Clarifying): من خلال هذه الاستراتيجية يكتب التلاميذ ملاحظاتهم عندما يواجهون صعوبة في الفهم، ومن ثم تحديد مصادر سوء الفهم هذا، واتخاذ الخطوات المناسبة لإعادة بناء النص. وعند استخدام هذه الاستراتيجية يتم جلب انتباه التلاميذ لتحديد ومعرفة أسباب عدم الفهم، التي قد تكون كلمات جديدة أو غير واضحة، أو مفاهيم غير مألوفة أو صعبة.

ج- استراتيجية التنبؤ (Predicting): تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يضع فروضاً أو يصيغ توقعات حول ما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص، الأمر الذي يوفر هدفاً أمام القارئ ويضمن التركيز أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات. بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية تنظيم النص، وإدراك العناوين الرئيسية والفرعية.

د- استراتيجية التلخيص (Summarization): تتيح هذه الاستراتيجية للقارئ تحديد الأفكار الرئيسية في النص المقروء، وإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها. ويمكن تلخيص النص على شكل عبارات، أو فقرة، أو حتى قطعة متكاملة، ولابد من الإشارة إلى أن التدريب على استراتيجية التلخيص يبدأ

على مستوى الفقرة، وعندما يصبح التلاميذ أكثر قدرة ومهارة سيكونون قادرين على الدمج بين أجزاء النص ككل. (عبد الوهاب، 2008، ص110- 112)

7- استراتيجية دورة التعلم ماوراء المعرفية (Metacognition Learning Cycle):

تعرفها زبيدة قرني بأنها: "نموذج معرفي للتدريس، وتنظيم المحتوى الدراسي، ويؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء الموقف التعليمي، ويعتمد على الأنشطة العلمية الكشفية لتنمية الاستدلال الحدسي والشكلي لدى المتعلمين، ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية هي مرحلة الكشف، ومرحلة تقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم." (قرني، 2000، ص185)

كما يعرفها أشرف أبو عطايا بأنها: استراتيجية معرفية تدريسية تستمد حقيقتها من النظرية البنائية، وهي في جوهرها تؤكد على التفاعل النشط للمتعلم خلال المواقف التعليمية، حيث يتم لك خلال ثلاث مراحل هي مرحلة الاستكشاف، ومرحلة الإبداع المفاهيمي، ومرحلة تطبيق المفهوم." (أبو عطايا، 2004، ص13)

وفيما يتصل بمراحل دورة التعلم ماوراء المعرفية فقد شرحها كمال زيتون كالتالي:

أ- مرحلة الاستكشاف: تتطلب هذه المرحلة من الطالب استكشاف المفهوم المراد تعلمه من خلال سلسلة من الأنشطة، حيث يتفاعل الطلاب في هذه المرحلة مباشرة بإحدى الخبرات الجديدة التي تثير لديهم تساؤلات يصعب الإجابة عليها، ومن ثم يقوم الطلاب من خلال الأنشطة الفردية أوالجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم، وأثناء عملية البحث يكتشف الطلبة أشياء وأفكار وعلاقات جديدة لم تكن معروفة لديهم من قبل، ويقتصر دور المعلم على التوجيه.

ب- مرحلة تقديم المفهوم: يتم في هذه المرحلة تزويد التلاميذ بالمفهوم، أو المبدأ المرتبط بالخبرات الجديدة التي صادفتهم في مرحلة الاستكشاف، وتتم عملية تقديم المفهوم أو المبدأ عن طريق المعلم، أو الكتاب المدرسي، أو فيلم تعليمي، أو سماع شريط تسجيل، أو أية وسيلة تعليمية متاحة، وأحياناً يطلق على هذه المرحلة مرحلة الإبداع المفاهيمي، أو مرحلة الشرح.

ج- مرحلة تطبيق المفهوم: وتؤدي هذه المرحلة دوراً هاماً في توسيع مدى فهم التلاميذ للمفهوم، أو المبدأ المقصود تعلمه من خلال مرحلتي الاستكشاف وتقديم المفهوم، لذلك فإن هذه المرحلة تسمى أحياناً بمرحلة الاتساع المفاهيمي، ويأتي هذا الاتساع من خلال ما يقوم به التلميذ من أنشطة يخطط لها بحيث تساعده على انتقال أثر التعلم، وعلى تعميم الخبرات السابقة على مواقف جديدة، وتتميز هذه المرحلة بأن المعلم يعطي فيها وقتاً كافياً لكي يطبق التلاميذ ما تعلموه على أمثلة أخرى. (زيتون، 2002، ص202)

8- **استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning Strategy)** : تهدف هذه الاستراتيجية إلى خلق بيئة صفية تمتاز بمناخ اجتماعي تعاوني بين المتعلمين، يشتركون في صنعه وكأنهم في قارب واحد لتكوين البناء المعرفي لديهم، وتتحدد آليات القيام بالتعلم التعاوني في ثلاث مهام رئيسية هي:

أ- التخطيط والإعداد: وتتضمن:

- تحديد الأهداف التعليمية التي من المتوقع أن يحققها المتعلمين بعد دراسة الموضوع المزمع دراسته.
- توزيع المتعلمين على المجموعات، ويراعى أن تتكون كل مجموعة من (3-7) متعلم، وأن تكون هذه المجموعات غير متجانسة.

ب- تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل: وتتضمن:

- تحديد المهام التي سوف يتعلمونها، ومراجعة الخبرات السابقة حتى يمكنهم أن يبنوا عليها التعلم الجديد.
- يطلب المعلم من المتعلمين تقديم عمل موحد في نهاية كل تعلم.
- يوضح للمتعلمين أن الدرجة التي ستعطى في نهاية التعلم سوف تمنح لأعضاء الجماعة ككل.
- تحديد مسؤولياتهم كأفراد وكمجموعة.
- يقوم المعلم بتشجيع المجموعة التي انتهت من عملها على أن يساعد أعضائها بقية المجموعات التي لم تنته بعد.

ج- المراقبة والتدخل: وتتضمن:

- يساعد المعلم المتعلمين داخل كل مجموعة على القيام بتنفيذ المهام المطلوبة، وذلك بتشجيعهم على الاستمرار، والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات من قبل المتعلمين، وتقديم الإرشادات والإجراءات التنفيذية.
- ملاحظة السلوك التعاوني للمتعلمين، ويفضل أن يكون ذلك من خلال بطاقة ملاحظة.
- يقوّم المعلم في نهاية كل درس المتعلمين في الجوانب (المعرفية والوجدانية والمهارية) المرتبطة بأهداف الدرس. (أبو عميرة، 1997، ص193)

9- استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming Strategy): تعرف بأنها استراتيجية استمطار الأفكار، وتعتمد على طرح موضوع ما، أو مشكلة معينة على التلاميذ، وإعلامهم بكل جوانبها والعمل المؤثر فيها، ثم الطلب منهم تقديم حلول فريدة شفهية، ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها، وبذلك يتمكن المعلم من جمع أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة للمشكلة، ثم بد ذلك يتم تقديم هذه الحلول، واختيار المناسب منها في جلسة الاستمطار (العصف). (علي، 2002، ص242- 243)

ولابد لنا أن نذكر أن "هناك نوعان من العصف الذهني هما: العصف الذهني الفردي أو الشكلي، والعصف الذهني الجماعي أو الجماعات المتفاعلة، واستراتيجية العصف الذهني الجماعي أفضل من استراتيجية العصف الذهني الفردي في التفكير، خاصة إذا كانت المشكلة من النوع المتعدد الأبعاد. (حنورة، 2003، ص343)

10- استراتيجية الاحتفاظ بسجلات التفكير (Learning Logs Strategy): تعد من الوسائل المفيدة لتنمية ماوراء المعرفة، ويمكن أن يستخدمها التلاميذ كي يتأملوا في تفكيرهم، ويسجلوا ملاحظاتهم، ويتحدثوا عن الأشياء الغامضة أو المتناقضة لديهم، ويدونوا تعليقاتهم حول كيفية تغلبهم على الصعوبات التي تواجههم، وتعد السجلات دليلاً على تقدمهم، وتحديد مسارات التفكير لديهم. (قشطة، 2008، ص36)

11- استراتيجيات أخرى: لابد لنا من الإشارة إلى وجود استراتيجيات أخرى تعتبر مفيدة في تعليم مهارات التفكير ماوراء المعرفي، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي تم شرحها، ومنها: إستراتيجية خرائط الشكل، وإستراتيجية خرائط العقل، وإستراتيجية تنبأ- حدد- أضف- دوّن، وإستراتيجية POQ5R، وإستراتيجية التعلم المتركز على المشكلة، وإستراتيجية التخيل الموجه .... الخ.

العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير ماوراء المعرفي

مما لاشك فيه أن لأساليب التعلم علاقة وثيقة بالتفكير ماوراء المعرفي، وتتضح هذه العلاقة من خلال التعريفات التي قدمها الباحثين لكل منهما، فأساليب التعلم في جوهرها هي تلك العمليات التي يمارسها الفرد أثناء عملية التعلم بغرض الحصول على خبرات جديدة تضاف إلى بنيته المعرفية، فهي بذلك تتضمن عمليات الإدراك ومعالجة المعلومات التي يمارسها المتعلم أثناء عملية التعلم، والتي تختلف كماً ونوعاً من فرد إلى آخر. ولايبتعد مفهوم التفكير ماوراء المعرفي عن ذلك بكثير، "فهو قدرة الفرد على تقييم مايعرفه مع فهم صحيح لمهمة التعلم، والمعرفة والمهارات المطلوبة، مضافاً إليها القدرة على عمل استنتاج صحيح حول كيفية تطبيق الفرد لمعرفته الاستراتيجية في المواقف الخاصة بشكل فعال" (Peirce, 2003, P.2)، وذلك يعني أن التفكير ماوراء المعرفي هو العامل الأساسي والمسيطر في جميع أنشطة التعلم وعملياته، أو بعبارة أخرى هو المتحكم الأساسي بعمليات الإدراك ومعالجة المعلومات، إذ أنه كمفهوم "يشير إلى الوعي والتحكم في أفكار الفرد وأدائه، أو بشكل أبسط هو التفكير في التفكير، وله دور كبير في نجاح عملية التعلم" (Menderes, 2010, P.840)

ويرى Hoskin أن الدور الإيجابي للتفكير ماوراء المعرفي في التعلم مدعوم من ثلاث نظريات في التعلم هي: نظرية النمو المعرفي لبياجيه، ونظرية التعلم السلوكي الاجتماعي لباندورا، ونظرية معالجة المعلومات، حيث ترى نظرية بياجيه أن التفكير ماوراء المعرفي هو الجسر بين المراحل النمائية، وتؤكد على دوره الإيجابي في نمو المعرفة والذكاء، وتشير نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا إلى إمكانية حدوث التعلم من خلال الملاحظة بدلاً من التجربة، وذلك عن طريق تنظيم المعرفة، وهو ما يشير إلى دور التفكير ماوراء المعرفي في عملية التعلم. (Zahedi & Dorrimanech, 2008, P.165)

هذا ويشير Pierce إلى وجود علاقة وثيقة ومتبادلة بين التفكير ماوراء المعرفي، وكل من استراتيجيات الدراسة، والدافعية، واللتان تشكلان المكونات الأساسية لأساليب التعلم عند بيجز، ويشير Pintrich إلى أن المعرفة ماوراء المعرفية –وهي مكون أساسي من مكونات

التفكير ماوراء المعرفي– تلعب دوراً هاماً تعلم الطلاب إذا ما وظفت في التعليم والتقويم. (Pintrich,2002,P.222)

كما يشير Shannon إلى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التعلم والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (Shannon, 2008, P.23)، وأجرى الكثير من الباحثين دراسات حول ما يسمى استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية، وهو مصطلح نتج عن دمج مصطلحين هما: أساليب التعلم، واستراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي.

ونظراً للأهمية الكبيرة للتفكير ماوراء المعرفي في عملية التعلم كان لابد من الاهتمام بتوظيف استراتيجياته من أجل تحسين عملية التعلم، وزيادة الفائدة التي يحصلها المتعلم منها، فأعد الكثير من الباحثين برامج توظف الاستراتيجيات ماوراء المعرفية في تعلم أو تعليم الطلاب من أجل رفع مستواهم التحصيلي، أو لإكسابهم مهارات أو قدرات معينة، وهو ماكان له أثر عميق في دعم الدراسات التربوية في مجال التعلم.

5-1 منهج البحث:

استخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي (The Descriptive Analytical)، فهو المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث "كونه يمكن الباحث من دراسة الظاهرة في مواقف طبيعية، ووصفها بدقة، والتعبير عنها كمياً". (حمصي، 1991، ص 183)

5-2 مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث المسجلين للعام الدراسي 2013 – 2014 ممن يواظبون على الدراسة في مختلف أقسام الكلية (معلم الصف، رياض الأطفال، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس)، وفي مختلف السنوات الدراسية، والبالغ عددهم (7320) طالباً وطالبة موزعين على الأقسام، والسنوات الدراسية على الشكل التالي:

الجدول رقم (3)

توزع أفراد مجتمع البحث على الأقسام والسنوات الدراسية

السنة الدراسية	القسم				المجموع
	معلم الصف	رياض الأطفال	الإرشاد النفسي	المناهج وطرائق التدريس	
السنة الأولى	1330	400	744	513	2987
السنة الثانية	773	255	411	251	1690
السنة الثالثة	570	157	281	150	1158
السنة الرابعة	573	160	210	144	1087
السنة الخامسة			221	177	398
المجموع	3246	972	1867	1235	7320

3-5 عينة البحث:

قامت الباحثة بسحب عينة غير عشوائية حصصية مكونة من (730) طالباً وطالبة من الطلبة المداومين على الدراسة في كلية التربية – جامعة البعث، منهم (146) طالباً، و(584) طالبة، فبعد أن حصلت الباحثة على أعداد الطلبة المسجلين في الكلية في مختلف الأقسام، وفي جميع السنوات الدراسية، كما هو موضح في الجدول رقم (3)، قامت باستخراج النسب المئوية التي تشكلها هذه الأعداد من المجتمع الأصلي فكانت على الشكل التالي:

الجدول رقم (4)

النسب المئوية لأعداد طلبة مختلف الأقسام والسنوات الدراسية في كلية التربية– جامعة البعث من المجتمع الأصلي

السنة الدراسية	القسم			
	معلم الصف	رياض الأطفال	الإرشاد النفسي	المناهج وطرائق التدريس
السنة الأولى	%18.16	%5.46	%10.16	%7
السنة الثانية	%10.56	%3.48	%5.61	%3.42
السنة الثالثة	%7.78	%2.14	%3.83	%2.04
السنة الرابعة	%7.82	%2.18	%2.86	%1.96
السنة الخامسة			%3.01	%2.41

وبعد أن قررت الباحثة سحب عينة بنسبة 10% من المجتمع الأصلي قامت بحساب الأعداد الواجب سحبها من كل سنة دراسية في كل قسم استناداً إلى النسب المئوية التي تمثلها في المجتمع الأصلي، بحيث تكون نسبة تمثيلها في العينة مساوية لنسبة تمثيلها في المجتمع الأصلي، فكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول رقم (5)

توزع أفراد عينة البحث على الأقسام والسنوات الدراسية في كل قسم

السنة الدراسية	القسم				المجموع
	معلم الصف	رياض الأطفال	الإرشاد النفسي	المناهج وطرائق التدريس	
السنة الأولى	133	40	74	51	298
السنة الثانية	77	25	41	25	168
السنة الثالثة	57	16	28	15	116
السنة الرابعة	57	16	21	14	108
السنة الخامسة			22	18	40
المجموع	324	97	186	123	730

وبعد تحديد الأعداد بشكل نهائي قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على من تيسر لها اللقاء بهم من الطلبة في مختلف السنوات الدراسية، ومن مختلف الأقسام الموجودة في الكلية.

5-4 إعداد أدوات البحث: إجراءات الصدق والثبات

استخدمت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة أداتين هما:

1- استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين (RSPQ- 2F): من إعداد بيجز وزملائه (Biggs & et al) عام 2001م، وتتكون الاستبانة من (20) عبارة بمعدل (10) عبارات لأسلوب التعلم العميق موزعة إلى: (5) عبارات لبعد الدافعية العميقة، و(5) عبارات لبعد الاستراتيجيات العميقة، و(10) عبارات لأسلوب التعلم السطحي موزعة إلى (5) عبارات لبعد الدافعية السطحية، و (5) عبارات لبعد الاستراتيجيات السطحية في ضوء مقياس تفضيل خماسي

الاستجابة يبدأ من تنطبق علي دائماً وينتهي بلا تنطبق علي إطلاقاً، وتعطى الإجابات الدرجات: 5، 4، 3، 2، 1 على الترتيب لتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الأسلوب أو البعد لدى المتعلم، وبالتالي تكون أعلى درجة يتم الحصول عليها في الأسلوب الواحد (السطحي، العميق) هي الدرجة (50)، وأدنى درجة هي (10) بينما تكون أعلى درجة في البعد الفرعي هي (25)، وأدنى درجة هي (5).

- **الصدق:**

قامت الباحثة بترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية، وعرضها على د. غسان منصور الأستاذ المساعد في قسم علم النفس لتدقيق الترجمة، وعند التأكد من سلامة الترجمة عرضتها على اختصاصية في اللغة العربية (إسعاف يونس)، الحاصلة على إجازة في اللغة العربية وماجستير في تربية الطفل، للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وبعد إجراء التعديلات اللازمة عرضت الاستبانة على (7) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعتي دمشق والبعث لإبداء الرأي حول وضوح صياغة العبارات، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف البحث، وقد اقترح هؤلاء السادة مجموعة من التعديلات ، والتي ورد ذكرها في الملحق رقم (3)، وأشاروا إلى صلاحية الاستبانة لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق القائمة بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيق القائمة على عينة استطلاعية مؤلفة من (70) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في قسم معلم الصف، ومن ثم استخراج معاملات الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في كل عبارة، ودرجاتهم في البعد (أسلوب التعلم) الذي تنتمي إليه تلك العبارة فكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول رقم (6)

معاملات الاتساق الداخلية لعبارات استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين –RSPQ 2F

أسلوب التعلم السطحي			أسلوب التعلم العميق		
رقم العبارة	معامل الاتساق	الدلالة	رقم العبارة	معامل الاتساق	الدلالة
3	0.63	0.01	1	0.65	0.01
4	0.71	0.01	2	0.66	0.01
7	0.59	0.01	5	0.74	0.01
8	0.61	0.01	6	0.62	0.01
11	0.58	0.01	9	0.63	0.01
12	0.72	0.01	10	0.59	0.01
15	0.65	0.01	13	0.70	0.01
16	0.76	0.01	14	0.53	0.01
19	0.59	0.01	17	0.64	0.01
20	0.64	0.01	18	0.72	0.01

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في الأبعاد الفرعية، ودرجاتهم في أسلوب التعلم الذي تنتمي إليه هذه الأبعاد فكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول رقم (7)

معاملات الاتساق الداخلية للأبعاد الفرعية لاستبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين RSPQ- 2F

البعد	معامل الاتساق	الدلالة
الدافعية السطحية	0.76	0.01
الاستراتيجية السطحية	0.74	0.01
الدافعية العميقة	0.81	0.01
الاستراتيجية العميقة	0.73	0.01

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الاتساق جميعها دالة عند مستوى 0.01، ويعتبر ذلك مؤشراً جيداً لصدق الاستبانة.

- **الثبات:** تم التحقق من الثبات باستخدام بعض المؤشرات، وهي:

معادلة سبيرمان- براون: قامت الباحثة بالتجزئة النصفية للعبارات المتعلقة بكل أسلوب تعلم على حدا، ثم بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في النصفين، وبتطبيق معادلة سبيرمان- براون بلغ معامل الثبات لأسلوب التعلم السطحي (0.76)، ولأسلوب التعلم العميق (0.81)، وتشير هذه القيم إلى تمتع الاستبانة بدرجة ثبات جيدة.

معادلة ألفا كرونباخ: جاءت قيم الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كالتالي:

الجدول رقم (8)

معاملات ثبات أبعاد استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ– 2F باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

أسلوب التعلم	معامل ألفا كرونباخ	الدلالة
الأسلوب السطحي	0.82	0.01
الأسلوب العميق	0.84	0.01
الدافعية السطحية	0.74	0.01
الاستراتيجية السطحية	0.82	0.01
الدافعية العميقة	0.79	0.01
الاستراتيجية العميقة	0.76	0.01

نلاحظ مما سبق أن استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين بصورتها العربية تتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تجعلها صالحة للاستخدام في البحث.

2– قائمة التفكير ماوراء المعرفي: من إعداد شراو ودينيسن (Schraw & Dennison) عام 1994م، وتتكون القائمة من (52) عبارة موزعة على بعدين رئيسيين هما: معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة بمعدل (17) عبارة لبعد معرفة المعرفة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي: المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية، و(35) عبارة لبعد تنظيم المعرفة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي: (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) في ضوء مقياس تفضيل خماسي الاستجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً) بحيث تعطى الدرجات: 5، 4، 3، 2، 1، وبناء على ذلك فإن الدرجات التي يحصل عليها المفحوصين على المقياس ككل تتراوح بين 52 – 260 درجة، بينما تتراوح الدرجات على بعد معرفة المعرفة بين 17– 85 درجة، وعلى بعد تنظيم المعرفة تتراوح بين 35 – 175 درجة.

- **الصدق:**

قامت الباحثة بترجمة القائمة إلى اللغة العربية، ومن ثم عرضها على د. غسان منصور الأستاذ المساعد في قسم علم النفس لتدقيق الترجمة، وعند التأكد من سلامة الترجمة عرضتها على

اختصاصية في اللغة العربية (إسعاف يونس)، الحاصلة على إجازة في اللغة العربية وماجستير في تربية الطفل، للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وبعد إجراء التعديلات اللازمة عرضت القائمة على (7) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعتي دمشق والبعث لإبداء الرأي حول وضوح صياغة العبارات، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف البحث، وقد اقترح هؤلاء السادة مجموعة من التعديلات، والتي ورد ذكرها في الملحق رقم (6)، وأشاروا إلى صلاحية القائمة لقياس التفكير ماوراء المعرفي.

كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق القائمة بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيق القائمة على عينة استطلاعية مؤلفة من (70) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في قسم معلم الصف، ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في الأبعاد الفرعية، ودرجاتهم في البعد الرئيسي الذي تنتمي إليه هذه الأبعاد، فكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول رقم (9)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالأبعاد الرئيسية في قائمة التفكير ماوراء المعرفي

الأبعاد الفرعية	الأبعاد الرئيسية	
	معرفة المعرفة	تنظيم المعرفة
المعرفة التقريرية	0.68	
المعرفة الإجرائية	0.75	
المعرفة الشرطية	0.71	
التخطيط		0.73
استراتيجيات إدارة المعلومات		0.69
مراقبة الفهم		0.72
استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم		0.82
التقويم		0.68

وقامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في كل بعد من أبعاد القائمة والقائمة ككل، فكانت النتائج لبعد معرفة المعرفة (0.71)، ولبعد تنظيم المعرفة (0.72)، وهي

معاملات دالة عند مستوى دلالة 0.01. يضاف إلى ذلك حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في بعدي القائمة، وتبين أنه يبلغ (0.71)، وهو أيضاً دال عند مستوى دلالة 0.01، وهذه النتائج تشير إلى تمتع القائمة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

- **الثبات:** تم التحقق من الثبات باستخدام بعض المؤشرات، وهي:

معادلة سبيرمان- براون: قامت الباحثة بالتجزئة النصفية للقائمة، ثم بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على نصفي القائمة، وطبقت معادلة سبيرمان- براون لحساب معامل ثبات القائمة ككل فتبين أنه يبلغ (0.84)، وتشير هذه القيمة إلى تمتع القائمة بدرجة ثبات جيدة.

معادلة ألفا كرونباخ: جاءت قيم الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كالتالي: معرفة المعرفة (0.75)، وتنظيم المعرفة (0.74)، وتشير هذه القيم أيضاً إلى تمتع القائمة بدرجة ثبات جيدة.

نلاحظ مماسبق أن قائمة التفكير ماوراء المعرفي بصورتها العربية تتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تجعلها صالحة للاستخدام في البحث.

5-5 تطبيق أدوات البحث على عينة البحث:

بعد إتمام الدراسة السيكومترية لأدوات البحث تقدمت الباحثة إلى عميد كلية التربية – جامعة البعث د. زياد الخولي بطلب للموافقة على تطبيق البحث في الكلية، وبعد الحصول على الموافقة بدأت الباحثة تنسق مع أعضاء الهيئة التدريسية، ومع الطلبة لتحديد مواعيد مناسبة لتطبيق الأدوات ضمن قاعات ومدرجات الكلية، وتم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2013- 2014 في الفترة الواقعة بين 27- 10-2013 و 31- 10- 2013، وذلك من خلال توزيع الاستبانات على الطلبة أفراد العينة، وإعلامهم بادئ ذي بدء أن الهدف من تطبيق هذه الاستبانات هو البحث العلمي فقط، ومن ثم تزويدهم ببعض التعليمات حول كيفية الإجابة على البنود، وتوجيههم إلى عدم نسيان وضع إجابة على كل بند، وأن الزمن المخصص للإجابة يجب ألا يتجاوز (35) دقيقة.

في اليوم الأول طبقت الباحثة في تمام الساعة العاشرة صباحاً الاستبانات على عينة طلبة السنة الخامسة في قسم الإرشاد النفسي، وفي تمام الساعة الحادية عشرة وثلاثون دقيقة على عينة طلبة السنتين الثانية والثالثة في قسم معلم الصف، وفي اليوم الثاني طبقت الباحثة الاستبانات في تمام الساعة الثامنة صباحاً على عينة السنتين الأولى والثالثة في قسم رياض الأطفال، وعند تمام

الساعة العاشرة صباحاً طبقت الباحثة الاستبانات على عينة السنة الأولى في قسم معلم الصف، وفي تمام الساعة الحادية عشرة وثلاثون دقيقة تم تطبيق الاستبانات على عينة السنتين الرابعة والخامسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، وفي اليوم الثالث للتطبيق طبقت الباحثة الاستبانات في تمام الساعة التاسعة وثلاثون دقيقة صباحاً على عينة السنة الثالثة في قسم الإرشاد النفسي، وفي تمام الساعة الحادية عشرة وثلاثون دقيقة تم تطبيق الاستبانات على عينة السنتين الثانية والثالثة في قسم المناهج وطرائق التدريس، وفي اليوم الرابع طبقت الباحثة الاستبانات في تمام الساعة التاسعة والنصف صباحاً على عينة السنة الرابعة في قسم معلم الصف، وفي تمام الساعة الحادية عشرة تم تطبيق الاستبانات على عينة السنتين الثانية والرابعة في قسم رياض الأطفال، وفي اليوم الخامس للتطبيق قامت الباحثة بتطبيق الاستبانات في تمام الساعة الثامنة وثلاثون دقيقة صباحاً على عينة السنة الأولى في قسم الإرشاد النفسي، وفي تمام الساعة العاشرة صباحاً طبقت الاستبانات على عينة السنتين الثانية والرابعة في قسم الإرشاد النفسي، وعند تمام الساعة الحادية عشرة وثلاثون دقيقة طبقت الباحثة الاستبانات على عينة السنة الأولى في قسم المناهج وطرائق التدريس.

بعد إتمام عملية تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة، قامت الباحثة بتفريغ الإجابات، واستخراج درجات كل فرد وفق مفاتيح التصحيح المرفقة بالأدوات، فحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين في استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين إحداهما لأسلوب التعلم السطحي، والثانية لأسلوب التعلم العميق، كما حصل كل فرد من أفراد العينة على درجة كلية في قائمة التفكير ماوراء المعرفي، ودرجتين أخريين في الأبعاد الرئيسية للقائمة إحداهما تمثل معرفة المعرفة، والأخرى تمثل تنظيم المعرفة. هذا وقد استخرجت الباحثة درجات كل فرد من أفراد العينة في الأبعاد الفرعية لقائمة التفكير ماوراء المعرفي، فكانت هناك درجات لكل فرد في: المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية، التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم.

وبعد إتمام عملية تفريغ البيانات واستخراج الدرجات بدأت الباحثة بالمعالجة الإحصائية للبيانات وفق فرضيات البحث باستخدام برنامج Spss للمساعدة في تحليل البيانات واستخراج نتائج البحث.

6-1 عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الأولى:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (10)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.747-
التفكير ماوراء المعرفي	730	

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) قد بلغت (-0.747)، وهي قيمة سالبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى أن العلاقة بينهما عكسية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم السطحي يقابلها انخفاض في درجة التفكير ماوراء المعرفي لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد معرفة المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (11)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد معرفة المعرفة

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.778-
بعد معرفة المعرفة	730	

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي قد بلغت (-0.778)، وهي قيمة سالبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى أن العلاقة بينهما عكسية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم السطحي يقابلها انخفاض في درجة معرفة المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (12)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات المعرفة التقريرية

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.704-
المعرفة التقريرية	730	

الجدول رقم (13)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات المعرفة الإجرائية

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.714-
المعرفة الإجرائية	730	

الجدول رقم (14)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات المعرفة الشرطية

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.760-
المعرفة الشرطية	730	

نلاحظ من الجداول ذوات الأرقام (12، 13، 14) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) قد بلغت على التوالي (-0.704، -0.714، -0.760)، وهي قيم سالبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى أن العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي، وأبعاد معرفة المعرفة هي علاقة عكسية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم السطحي يقابلها انخفاض في درجات أبعاد معرفة المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (15)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد تنظيم المعرفة

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.764-
بعد تنظيم المعرفة	730	

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات بعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي قد بلغت (-0.764)، وهي قيمة سالبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى أن العلاقة بينهما عكسية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم السطحي يقابلها انخفاض في درجة تنظيم المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الرابعة:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (16)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التخطيط

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.703-
التخطيط	730	

الجدول رقم (17)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات مراقبة الفهم

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.715-
مراقبة الفهم	730	

الجدول رقم (18)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات استراتيجيات إدارة المعلومات

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.711-
استراتيجيات إدارة المعلومات	730	

الجدول رقم (19)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	*0.711-
استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم	730	

الجدول رقم (20)

يبين قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التقويم

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم السطحي	730	0.757-*
التقويم	730	

نلاحظ من الجداول ذوات الأرقام (16، 17، 18، 19، 20) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) قد بلغت على التوالي (0.703-، 0.715-، 0.711-، 0.711-، 0.757-)، وهي قيم سالبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى أن العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي، وأبعاد تنظيم المعرفة هي علاقة عكسية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم السطحي يقابلها انخفاض في درجات أبعاد تنظيم المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثانية:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (21)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التفكير ماوراء المعرفي

(الدرجة الكلية)

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	0.851*
التفكير ماوراء المعرفي	730	

نلاحظ من الجدول رقم (21) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) قد بلغت (0.851)، وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية. هذا وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين أسلوب التعلم العميق والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) علاقة طردية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم العميق يقابلها ارتفاع في درجة التفكير ماوراء المعرفي لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد معرفة المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (22)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد معرفة المعرفة

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.841
بعد معرفة المعرفة	730	

نلاحظ من الجدول رقم (22) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي قد بلغت (0.841)، وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية. هذا وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين أسلوب التعلم العميق وبعد معرفة المعرفة علاقة طردية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم العميق يقابلها ارتفاع في درجة معرفة المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (23)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات المعرفة التقريرية

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.743
المعرفة التقريرية	730	

الجدول رقم (24)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات المعرفة الإجرائية

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.828
المعرفة الإجرائية	730	

الجدول رقم (25)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات المعرفة الشرطية

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.828
المعرفة الشرطية	730	

نلاحظ من الجداول ذوات الأرقام (23، 24، 25) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) قد بلغت (0.743، 0.828، 0.828)، وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية. هذا وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين أسلوب التعلم

العميق وأبعاد معرفة المعرفة علاقة طردية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم العميق يقابلها ارتفاع في درجات أبعاد معرفة المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (26)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد تنظيم المعرفة

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.761
بعد تنظيم المعرفة	730	

نلاحظ من الجدول رقم (26) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات بعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي قد بلغت (0.761)، وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية. هذا وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين أسلوب التعلم العميق وبعد تنظيم المعرفة علاقة طردية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم العميق يقابلها ارتفاع في درجة تنظيم المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الرابعة:

نص الفرضية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (27)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التخطيط

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.714
التخطيط	730	

الجدول رقم (28)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات مراقبة الفهم

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.702
مراقبة الفهم	730	

الجدول رقم (29)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات استراتيجيات إدارة المعلومات

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.702
استراتيجيات إدارة المعلومات	730	

الجدول رقم (30)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.70
استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم	730	

الجدول رقم (31)

قيمة معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق ودرجات التقويم

المتغير	العدد	معامل الارتباط
أسلوب التعلم العميق	730	*0.768
التقويم	730	

نلاحظ من الجداول ذوات الأرقام (27، 28، 29، 30، 31) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) قد بلغت على التوالي (0.714، 0.702، 0.702، 0.70، 0.768)، وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية، هذا وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين أسلوب التعلم العميق وأبعاد تنظيم المعرفة علاقة طردية، أي أن ارتفاع درجة الفرد في أسلوب التعلم العميق يقابلها ارتفاع في درجات أبعاد تنظيم المعرفة لديه.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة:

نص الفرضية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (32)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة
ذكور	146	30.43	6.78	0.178	1.96	غير دال
إناث	584	30.33	6.32			

نلاحظ من الجدول رقم (32) أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية. وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05.

الجدول رقم (33)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم السطحي بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف المجدولة	الدلالة
بين المجموعات	234.9061	4	58.72653	1.428	2.384	غير دال
داخل المجموعات	29797.91	725	41.1			
الكلي	30032.82	729				

نلاحظ من الجدول رقم (33) أن قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير السنة الدراسية عند مستوى الدلالة 0.05.

الجدول رقم (34)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم السطحي بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير التخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف المجدولة	الدلالة
بين المجموعات	237.28	3	79.09	1.927	2.384	غير دال
داخل المجموعات	29795.54	726	41.04			
الكلي	30032.82	729				

نلاحظ من الجدول رقم (34) أن قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الرابعة:

نص الفرضية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (35)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة
ذكور	146	29.08	7.33	1.244	1.96	غير دال
إناث	584	28.32	6.4			

نلاحظ من الجدول رقم (35) أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05.

الجدول رقم (36)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم العميق بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف المجدولة	الدلالة
بين المجموعات	1145.012	4	286.2529	6.765	2.384	دال
داخل المجموعات	30677.22	725	42.313			
الكلي	31822.23	729				

نلاحظ من الجدول رقم (36) أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية عند مستوى الدلالة 0.05.

ولقد قامت الباحثة باستخدام اختبار ليفين (Levene) للتجانس من أجل تحديد الاختبار الذي يجب استخدامه لتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، والجدول (37) يبيّن نتائج اختبار ليفين.

الجدول رقم (37)

نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على اختبار أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية

قيمة اختبار ليفين	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة
0.999	4	725	0.407

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين قد بلغت (0.999) وبدلالة إحصائية قدرها (0.407) وهي أكبر من (0.05)، مما يشير إلى تجانس العينات، ونتيجةً لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للعينات المتجانسة، والجدول (38) يبين نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات في ضوء متغير السنة الدراسية.

الجدول رقم (38)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
السنة الأولى	298	27.69		1.06-	0.03-	1.66-	*5.25-
السنة الثانية	168	28.76			1.02	0.59-	*4.18-
السنة الثالثة	116	27.73				1.62-	*5.21-
السنة الرابعة	108	29.36					3.58-
السنة الخامسة	40	32.95					

نلاحظ من الجدول رقم (38)، وبعد مقارنة القيم المحسوبة للفروق باستخدام اختبار شيفيه بقيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 بدرجات حرية (4 – 725) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في أسلوب التعلم العميق عند مستوى الدلالة 0.05 بين عينات السنوات الأولى والثانية والثالثة من جهة، وعينة السنة الخامسة من جهة أخرى لصالح عينة السنة الخامسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينتها (32.95) مقابل (27.69، 28.76، 27.73) لعينات السنوات الأولى والثانية والثالثة على التوالي.

الجدول رقم (39)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أسلوب التعلم العميق بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير التخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف المجدولة	الدلالة
بين المجموعات	549.112	3	183.037	4.249	2.384	دال
داخل المجموعات	31273.120	726	43.076			
الكلي	31822.232	729				

نلاحظ من الجدول رقم (39) أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05.

ولقد قامت الباحثة باستخدام اختبار ليفين (Levene) للتجانس من أجل تحديد الاختبار الذي يجب استخدامه لتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، والجدول (40) يبيّن نتائج اختبار ليفين.

الجدول رقم (40)

نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على اختبار أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير التخصص الدراسي

قيمة اختبار ليفين	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة
1.311	3	726	0.270

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين قد بلغت (1.311) وبدلالة إحصائية قدرها (0.270) وهي أكبر من (0.05)، ممايشير إلى تجانس العينات، ونتيجةً لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للعينات المتجانسة، والجدول (41) يبين نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات في ضوء متغير التخصص الدراسي.

الجدول رقم (41)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإرشاد النفسي	معلم الصف	المناهج وطرائق التدريس	رياض الأطفال
الإرشاد النفسي	186	28.16		0.30	*2.38	0.961
معلم الصف	324	27.85			*2.38	1.11
المناهج وطرائق التدريس	123	30.23				1.11
رياض الأطفال	97	28.96				

نلاحظ من الجدول (41)، وبعد مقارنة القيم المحسوبة للفروق باستخدام اختبار شيفيه بقيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 بدرجات حرية (3 – 726) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في أسلوب التعلم العميق عند مستوى الدلالة 0.05 بين عينة قسم معلم الصف، وعينة قسم المناهج وطرائق التدريس لصالح عينة قسم المناهج وطرائق التدريس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (30.23) مقابل (27.85) لقسم معلم الصف. كما نلاحظ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين عينة قسم الإرشاد النفسي، وعينة قسم المناهج وطرائق التدريس لصالح عينة قسم المناهج وطرائق التدريس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (30.23) مقابل (28.16) لقسم الإرشاد النفسي.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الخامسة:

نص الفرضية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (42)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة
ذكور	146	163.43	35.51	0.187	1.96	غير دال
إناث	584	162.88	30.36			

نلاحظ من الجدول رقم (42) أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05.

الجدول رقم (43)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في التفكير ماوراء المعرفي بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف المجدولة	الدلالة
بين المجموعات	40577.19	4	10144.3	10.816	2.384	دال
داخل المجموعات	679918.8	725	937.819			
الكلي	720496	729				

نلاحظ من الجدول رقم (43) أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية عند مستوى الدلالة 0.05.

ولقد قامت الباحثة باستخدام اختبار ليفين (Levene) للتجانس من أجل تحديد الاختبار الذي يجب استخدامه لتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، والجدول (44) يبيّن نتائج اختبار ليفين.

الجدول رقم (44)

نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على قائمة التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية

قيمة اختبار ليفين	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة
0.945	4	725	0.437

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين قد بلغت (0.945) وبدلالة إحصائية قدرها (0.437) وهي أكبر من (0.05)، مما يشير إلى تجانس العينات، ونتيجةً لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للعينات المتجانسة، والجدول (45) يبين نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات في ضوء متغير السنة الدراسية.

الجدول رقم (45)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
السنة الأولى	298	159.13		6.13-	3.16	8.94-	*29.71-
السنة الثانية	168	165.26			9.30	2.81-	*23.58-
السنة الثالثة	116	155.96				12.11-	*32.88-
السنة الرابعة	108	168.08					*20.76-
السنة الخامسة	40	188.85					

نلاحظ من الجدول رقم (45)، وبعد مقارنة القيم المحسوبة للفروق باستخدام اختبار شيفيه بقيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 بدرجات حرية (4 – 725) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً

في التفكير ماوراء المعرفي عند مستوى الدلالة 0.05 بين كل من عينة السنة الأولى، والثانية، والثالثة والرابعة من جهة، وعينة السنة الخامسة من جهة أخرى، لصالح عينة السنة الخامسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينتها (188.85) مقابل (159.13، 165.26، 155.96، 168.08) لأفراد عينات السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة على التوالي.

الجدول رقم (46)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في التفكير ماوراء المعرفي بين أفراد عينة البحث في ضوء متغير التخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف المجدولة	الدلالة
بين المجموعات	1409.503	3	469.8343	0.474	2.384	غير دال
داخل المجموعات	719086.5	726	990.4772			
الكلي	720496	729				

نلاحظ من الجدول رقم (46) أن قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05.

لدى استطلاع نتائج البحث نلاحظ أنها أظهرت وجود ارتباط سلبي بين أسلوب التعلم السطحي، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)، وهو ما أشارت إليه دراسة Cano في إسبانيا (2007)، ودراسة Egenti في أمريكا (2012)، كما أظهرت وجود ارتباط سلبي بين أسلوب التعلم السطحي، وكل من: أبعاد التفكير ماوراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم)، وذلك ربما يرجع إلى كون أسلوب التعلم السطحي يشير إلى اتباع الطالب استراتيجيات في التعلم تساعده على اجتياز الامتحان بالتركيز على النقاط الهامة التي يعتقد أنه سيمتحن بها،

فهذا الأسلوب "يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، وأصحابه يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال حفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون أنه سيأتي في الامتحان ...، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان" (Biggs & et al, 2001, p. 267, Optic) ، في الوقت الذي يتطلب فيه التفكير ماوراء المعرفي تحديد أهداف التعلم بشكل دقيق، واختيار الاستراتيجيات التي تحقق هذه الأهداف، والعمل على تقييم مدى فاعلية الاستراتيجيات أثناء التعلم من خلال تحديد مقدار فهم المعلومات واستيعابها، ومدى السير باتجاه تحقيق الأهداف، كما يتطلب الاهتمام بتصحيح أخطاء الفهم والأداء، وتقويم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من عملية التعلم الأمر الذي يحقق للطالب تعلم أفضل.

وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين أسلوب التعلم العميق، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)، وهو ما أشارت إليه أيضاً دراسة Cano في إسبانيا (2007)، ودراسة Egenti في أمريكا (2012)، كما أظهرت وجود ارتباط إيجابي بين أسلوب التعلم العميق، وكل من: أبعاد التفكير ماوراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم)، وذلك ربما يرجع إلى كون الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق يهتمون بالمادة الدراسية، وفهمها، واستيعابها، ويدركون أهميتها المهنية، ومن أجل ذلك يلجؤون إلى البحث عن المعنى من خلال ربط القديم بالجديد، وربط الأفكار النظرية بالحياة العملية، وتحديد الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية، والقيام بالتحليل والتفسير والتلخيص من أجل بناء المحتوى الدراسي بشكل أوضح وأشمل، وتحقيق ذلك يتطلب أن يكون الطالب على معرفة بمهاراته وقدراته ومصادر ثقافته، وعلى معرفة ودراية باستراتيجيات التعلم، وبكيفية استخدامها، وبمتى ولماذا تستخدم، يضاف إلى ذلك ضرورة أن يكون الطالب قادراً على تحديد أهداف التعلم، ومصادره قبل البدء به، واختيار استراتيجيات التعلم التي أثبتت كفاءتها وفاعليتها، وتعديلها عندما لاتفِ بالغرض، وتصحيح أخطاء الفهم والأداء عندما يشعر بها، وتقويم فاعلية الاستراتيجيات من خلال مدى تحقيقها

لأهداف التعلم، وهذه المتطلبات جميعاً هي من مكونات التفكير ماوراء المعرفي، مما يشير إلى الأهمية الكبيرة للتفكير ماوراء المعرفي بأبعاده ومكوناته كافة في تحقيق التعلم الذي ينشده الطالب صاحب أسلوب التعلم العميق.

كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم السطحي والعميق في ضوء متغير الجنس، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة Siddiqui في باكستان (2006)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم وفق نموذج بيجز –المعتمد في الدراسة الحالية– في ضوء متغير الجنس، ذلك أن أساليب التعلم وفق هذا النموذج ماهي إلا طرق في التعلم ومعالجة المعلومات، وبما أن أفراد عينة البحث على اختلاف جنسهم هم طلبة كلية واحدة، ويدرسون مناهج ومقررات واحدة، وبطرائق تدريسية متشابهة مما قد يكسبهم طرقاً متشابهة في التعلم ومعالجة المعلومات، هذا عدا كون طبيعة العمليات العقلية والمعرفية لدى أفراد كلا الجنسين متشابهة، وكذلك مراحل معالجة المعلومات، وتنظيمها، والاحتفاظ بها، واستدماجها بالبناء المعرفي.

وقد أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة أبو عليا في الأردن (2003)، ودراسة Rahman & et al في باكستان (2010)، ودراسة Rahman في باكستان أيضاً (2011)، وربما يرجع ذلك إلى أن مهارات التفكير ماوراء المعرفي "عبارة عن قدرات عقلية يمكن أن يكتسبها الذكور والإناث، وأن هذه القدرات العقلية والذكائية هي نتاج تفاعل عاملي الوراثة والبيئة، إذ يمكن للفرد بغض النظر عن جنسه أن يكتسبها عن طريق الجينات الوراثية الموجودة عند كلا الأبوين، كما يمكن تنميتها واكتسابها وفقاً للعوامل البيئية المختلفة، كالعامل الاجتماعي، والثقافي، والتعليمي، والصحي، وغيرها" (الخوالدة، 2012)، وبما أن أفراد عينة البحث على اختلاف جنسهم هم أبناء بيئة تعليمية واحدة كما سبق وذكرنا، فهذا يبرر اكتسابهم لمهارات ماوراء معرفية متشابهة.

ومن جهة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير السنة الدراسية، بينما تبين وجود فروق في متوسطات

درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية لصالح عينة السنة الخامسة، وذلك ربما يرجع إلى كون أسلوب التعلم العميق يتطلب توفر خبرات تعلمية لدى الطالب، وذخيرة معرفية لتساعده في تحليل المعلومات، وفهمها، وإعادة ترتيبها، وربطها، وتركيبها بشكل جديد لإدخالها في بناءه المعرفي، ولتصبح جزءاً من ذخيرته المعرفية، وهذه الخبرات، أو الذخيرة المعرفية لاتتوفر لدى طلاب السنوات الأولى في الجامعة لأن خبراتهم في مجال اختصاصهم تكون ضئيلة، وتنمو هذه الخبرات لديهم مع التقدم في الدراسة نتيجة تراكم المعلومات، كما تنمو لديهم استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية في اكتساب المعلومات في مجال تخصصهم.

وأظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية لصالح عينة السنة الخامسة، وذلك ربما يرجع إلى كون طلبة السنة الخامسة هم أكبر عمراً، وأكثر خبرة في مجال التعلم، وبالتالي فهم يمتلكون مهارات من مستوى أعلى في التخطيط، والمراقبة، وإدارة المعلومات، وقدرة أكبر على تصحيح أخطاء التعلم، وتقويمه استناداً إلى خبراتهم السابقة، كما أنهم أقدر على تنظيم الوقت والجهد، وإدارتهما من طلبة السنوات الدراسية الأدنى، يضاف إلى ذلك قدرتهم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة، واستخدامها في مكانها وزمانها الصحيحين لتحقيق تعلم أفضل، كل ذلك يشير إلى أنهم لابد أن يكونوا أكثر وعياً بمهارات التفكير ماوراء المعرفي من طلبة السنوات الدراسية الأدنى، وهذا ما توصلت إليه دراسة (London, 2011)، والتي أثبتت وجود تأثير للخبرة على العمليات ماوراء المعرفية.

هذا، وقد أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير التخصص الدراسي، بينما تبين وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير التخصص الدراسي لصالح عينة قسم المناهج وطرائق التدريس، وهذه الفروق ربما ترجع إلى كون طلبة هذا القسم يدرسون مواد تتطلب تطبيقاً عملياً بكم أكبر مما تتطلبه المواد التي يدرسها طلبة باقي أقسام كلية التربية، وبشكل خاص مواد طرائق التدريس، وتقنيات التعليم، والوسائل التعليمية ... الخ، والتي تتطلب من الطالب ربط معلوماته النظرية بالتطبيق العملي، ومعلوماته السابقة

بالجديدة، والقيام بعمليات التحليل، والتفسير، والتلخيص أثناء قيامه بتصميم وإنتاج وسيلة تعليمية ما، أو عند تصميم درس معين باستخدام الحاسوب، أو حتى عند تجريب طريقة معينة في التدريس، كل ذلك يجعل هؤلاء الطلبة بحاجة إلى استخدام الأسلوب العميق في التعلم أكثر من طلبة باقي الأقسام في الكلية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير التخصص الدراسي، وربما يرجع ذلك إلى أن الطلبة أفراد عينة البحث يدرسون في كلية واحدة، ولو اختلفت الأقسام فهي جميعاً تنتمي لمجال دراسي واحد، ويدرسون مناهج متقاربة من قبل هيئات تدريسية مشتركة أحياناً، وبطرائق تدريسية متشابهة، وبعبارة أخرى هم أبناء بيئة تعليمية واحدة تطبع أساليبهم وطرقهم في تعلم واكتساب ماهو مقرر لهم بطابع واحد، لاسيما أنهم يخضعون لطرق تقويم متشابهة إلى حد كبير مما ينعكس على أساليبهم في معالجة المعلومات وتنظيمها.

6- 2 مقترحات البحث:

1- تشجيع الطلبة – في كافة المراحل الدراسية – على تبني الأسلوب العميق في التعلم من خلال استخدام اختبارات تحصيلية تسعى إلى قياس مدى فهم الطالب للمعلومات المتضمنة في المناهج الدراسية، بدلاً من الاختبارات التي تسعى إلى قياس مدى قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار، والتي تشجع الطلبة على تبني الأسلوب السطحي في التعلم.

2- إعداد ندوات إرشادية لتبصير الطلبة بأساليبهم في التعلم، والعوامل الكامنة وراء تبنيها، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.

3- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم وفق نماذج أخرى لأساليب التعلم، كنوذج كولب Kolp، ونموذج إنتويستل Entwistle، ونموذج شمك Schmeck، ونموذج مكارثي Mc Carthy، ونموذج فيلدر وسيلفرمان Felder & Silverman، وغيرها الكثير.

4- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول علاقة أسلوبي التعلم السطحي والعميق بمتغيرات وعوامل أخرى، مما يغني الأدبيات النفسية والتربوية في القطر العربي السوري بدراسات مفيدة ربما أن تشكل أرضية أساسية يمكن الاستناد عليها في تحسين أساليب تعلم الطلبة.

5- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة، لما لها من دور كبير وهام في نجاح عملية التعلم، وتحقيق أهدافها الأساسية، بالإضافة إلى كونها تساعد الطلبة على اتباع الأسلوب العميق في التعلم، وذلك بناءً على ماجاءت به نتائج البحث الحالي من وجود علاقة إيجابية بين التفكير ماوراء المعرفي وأسلوب التعلم العميق.

6- تصميم المناهج الدراسية لطلبة المراحل الدراسية المختلفة بشكل يساعد على تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لديهم.

7- إجراء دورات تدريبية للمعلمين في كافة المراحل الدراسية لتدريبهم على مهارات التفكير ماوراء المعرفي ليكونوا نماذج في ممارسة هذه المهارات، مما يسهل اكتساب الطلبة لها.

8- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول علاقة التفكير ماوراء المعرفي بمتغيرات أخرى من مثل: مفهوم الذات، الثقة بالنفس، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، أساليب التعلم، مستوى التوافق النفسي، وغيرها الكثير.

أولاً: المراجع العربية:

1- أبو السعود، هاني إسماعيل (2009): **برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة،** رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

2- أبو عجوة، حسام صلاح (2009): **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر،** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

3- أبو عطايا، أشرف (2004): **برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لتنمية الجوانب المعرفية في الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة،** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

4- أبو عليا، محمد مصطفى (2003): الفروق في المعرفة ماوراء المعرفية بين المتفوقين والموهوبين من طلاب الصف العاشر بالأردن، **المجلة التربوية،** مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 17، العدد 66.

5- أبو عميرة، محبات (1997): تجريب استخدام التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 44، القاهرة.

6- أبو ناشي، منى سعيد محمود (1996): **دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية،** رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

7- أبو هاشم، السيد محمد و كمال، صافيناز أحمد (2007): أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، **ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح،** 29- 31 أكتوبر، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

8- بدر، بثينة محمد (2006): أثر التدريب على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية في مكة المكرمة، **مجلة مستقبل التربية العربية،** المجلد 12، العدد 41، القاهرة.

9- بهلول، ابراهيم أحمد (2003): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد 30.

10- البركاتي، نيفين (2008): **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وK.W.L في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

11- جابر، عبد الحميد جابر (1999): **سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (10): استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة.

12- جديد، لبنى (2009): **أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والعميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة دمشق.

13- جديد، لبنى (2010): العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 26، ملحق.

14- جروان، فتحي (1999): **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، عمّان، الأردن.

15- جروان، فتحي (2000): **الموهبة والتفوق والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، عمّان، الأردن.

16- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (2008): أثر التفاعل بين مستويات ماوراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد 18، العدد 58.

17- الجراح، عبد الناصر و عبيدات، علاء الدين (2011): مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 7، العدد 2.

18- الجندي، أمينة و صادق، منير (2001): فعالية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة، **المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة**، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، من29 تموز إلى 1 آب.

19- حمصي، أنطون (1991): **أصول البحث في علم النفس**، مطبعة الاتحاد، دمشق.

20- حنورة، مصري عبد الحميد (2003): دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق، **المجلة التربوية الصادرة عن مجلس النشر العلمي**، جامعة الكويت، العدد 69.

21- الحموري، فراس وأبو مخ، أحمد (2011): مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ،المجلد 25، العدد 6.

22- خزام، نجيب (1996): البنية العاملية لصورة عربية من استبيان "بافيو" للفروق الفردية في طرق التفكير، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد 6، العدد 14.

23- الخطيب، منى فيصل (2003): **تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

24- الخوالدة، خالد عبد الله أحمد وآخرون (2012): درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد 1، العدد3.

25- الدردير، عبد المنعم (2004): **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الطبعة الأولى، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة.

26- رواشدة، إبراهيم وآخرون (2010): أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها على تحصيلهم في الكيمياء، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 6، العدد 4.

27- زيتون، عايش (2004): **أساليب تدريس العلوم**، الطبعة الثالثة، دار الشرق للطباعة والنشر، عمّان، الأردن.

28- زيتون، كمال (2002): **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، الطبعة الأولى، دار الكتب، القاهرة.

29- الزعبي، علي محمد علي (2008): رصد بعض مهارات التفكير ماوراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن في أثناء حل المسائل الهندسية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 24، العدد2.

30- الزيات، فتحي مصطفى (1996): **سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي**، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، القاهرة.

31- الزيات، فتحي مصطفى (2004): **سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي**، الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

32- السليماني، ميرفت محمد حمزة (2012): **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

33- السيد، أحمد جابر (2002): تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 77.

34- شعير، علي و منسي، محمود عبد الحليم (1998): دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية**، المجلد 1، المملكة العربية السعودية.

35- الشعيبي، محمد (2001): أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد 15، العدد1.

36- الصباطي، ابراهيم بن سالم؛ ورمضان، رمضان محمد (2002): الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، كلية التربية، **جامعة الملك فيصل**، المملكة العربية السعودية.

37- طلافحة، فؤاد طه و الزغلول، عماد عبد الرحيم (2009): أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 25، العدد 1+2.

38- الطيطي، محمد (2006): **النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير**، دار النظم للنشر والتوزيع، عمّان.

39- عبد الحكيم، شيرين و آدم، ميرفت (2007): أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات على تنمية مهارات ماوراء المعرفة والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى الطالبات المعلمات، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 123.

40- عبد الوهاب، عبد الناصر (2008): أثر التدريب على استراتيجيات ماوراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، كلية التربية، **جامعة المنصورة**، دمياط.

41- عبد الوهاب، فاطمة (2005): فعالية استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، المجلد 8، العدد 4.

42- عبيد، وليم (2000): ما وراء المعرفة، المفهوم والدلالة، **مجلة القراءة والمعرفة المصرية**، العدد 1.

43- عرام، ميرفت سليمان عبد الله (2012): **أثر استخدام إستراتيجية (K-W-L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

44- عساس، فتحية معتوق (2011): مدى استخدام مهارات ماوراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 12، العدد 2، كلية التربية، جامعة البحرين.

45- عطية، محسن (2009): **استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

46- عفانة، عزو و الخزندار، نائلة (2004): **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، الطبعة الأولى، آفاق للتوزيع والنشر، غزة.

47- علي، محمد السيد (2002): **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

48- العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز (1993): تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد 48، السعودية.

49- العتوم، عدنان (2004): **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

50- الفقهاء، عصام نجيب (2002): أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، التخصص، مستوى التحصيل الدراسي، ودخل الأسرة)، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجموعة 29، العدد1.

51- قرني، زبيدة (2000): أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين في الصف الخامس الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، المجلد 3، العدد 2.

52- قشطة، أحمد عودة (2008): **أثر توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

53- قطامي، يوسف، قطامي، نايفة (2000): **سيكولوجيا التعلم الصفي**، دار الشروق، عمّان، الأردن.

54- قماز، فريدة (2011): التفكير الماوراء معرفي وتفسير السلوك المرضي، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، جامعة فرحات عباس، العدد 6.

55- لطف الله ، نادية سمعان (2002): تنمية مهارات ماوراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

56- محسن، رفيق عبد الرحمن (2005): **أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ماوراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

57- محمد، محمد إبراهيم (2008): **كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وفق نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا.

58- مصطفى، علي أحمد سيد (2003): البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد 101.

59- منشار، كريمان عويضة (2004): دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنماط التفكير والتعلم ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، الجزء 4، العدد 28.

60- وقاد، إلهام إبراهيم محمد (2007): **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

61- الوطبان، محمد بن سليمان (2006): مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة الملك سعود، المجلد 27.

62- اليوسفي، علي عباس (2009): أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه، **مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي**، جامعة الكوفة، العراق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

63- Allinson, J. & Hayes, C. (1996): The Cognitive Style Index: A Measure of Intuition – Analysis for Organizational Research, **Journal of Educational Psychology**, No. 33, Pp.119-135.

64- Baker, D.R. & Pilburn, M.D. (1997): **Construction Science in Middle and Secondary School Classrooms**, BOSTON, London, Allyn and Bacon.

65- Bennett, A. R. (2010): **A Comparative Study of Student 's Approaches to Learning Held by Honors and Non-honors Student in Introductory Biology**, A thesis submitted to the Honors college, The university of Arizona.

66- Biggs, J.B. (1985): The role of metalearning in study processes, **British Journal of Educational Psychology**, No. 55, Pp. 185- 212.

67- Biggs , J. , Kember , D. and Leung , D. (2001): The Revised Two- Factor Study Process Questionnaire : R – SPQ2F , **British Journal of Educational Psychology** , Vol.71, No.2, pp.267-290.

68- Cano, F. (2007): Approaches to Learning and Study Orchestrations in High School Students, **European Journal of Psychology of Education**, Vol. XXII, No. 2, Pp. 131- 151.

69- Cassidy, S. (2004): Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 24, No. 4, Pp. 419- 444.

70- Countinho, S. A. (2007): The Relationship Between Goals, Metacognition and Academic Success, **Educate Journal** , Vol. 7, No. 1, Pp. 39-47, USA .

71- Egenti, H. N. (2012): **Relationship of Approaches to Studying, Metacognition and Intellectual Development of General Chemistry Students**, Doctoral thesis, College of Education, University of North Texas.

72- Entwistle, N. (1981): **Styles of Learning and Teaching**, New York, John Wiley & Sons.

73- Evans, Ch. & et al (2003): Approaches of Learning, Need for Cognition, and Strategic Flexibility among University Students, **British Journal of Educational Psychology**, Vol. 73, No. 4, Pp. 507- 528.

74- Felder, R. & Silverman, L. (1988): Learning and Teaching Styles in Engineering Education, **Journal of Engineering Education**, Vol. 78, No. 7, Pp. 674- 681.

75- Flavell, J. H. (1976): Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed), **The Nature of Intelligence**, Pp.231-236.

76- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring: Anew Area of Cognitive – Developmental Inquiry, **American Psychologists Journal**, No. 34, Pp. 906- 911.

77- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1994): **Exceptional Children Introduction to Special Education**, BOSTON, London, Allyn and Bacon.

78- Hargett, M. & et al (1994): Differences in Learning Strategies for High Middle and Low Ability Student, **paper presented to the annual meeting of the national association of school psychologists**, King Fahd National Library.

79- Henson,K. T. & Eller, B. F. (1999): **Educational Psychology for Effective Teaching**, Sec Ed, Boston, Wadsworth publishing company.

80- Honey, P. & Mumford, A. (1992): **The Manual of Learning Styles: Reviesed Version**, Maidenhead: Peter Honey.

81- Kagan, J. (1965): Individual Differences in The Resolution of Response Uncertainty, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 2, No. 2, Pp. 154- 160.

82- Kaufmann, G. & Martinsen, O. (1991): The Explorer and Assimilator: A Theory and Measure of Cognitive Styles in Problem Solving, **International Creativity Network Newsletter**, No. 1, Pp. 8-9.

83- Kitabevi, S. (2011): Metacognitive Awareness Of Pre-service Teachers, **Second International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, 27-29 April, Antalya, Turkey, Pp. 844- 848.

84- Kolp, A. Y. & Kolp, D. A. (2005): **The Kolp Learning Styles Inventory- Version 3.1**, Experience Based Learning Systems, Inc.

85- Kolp, D. (1984): Experimental Learning Experience as The Source of Learning and Development, London, **Prentice – Hall International**, Inc.

86- Lee, B. Ch. and et al (2009): Children 's Use Of Metacognition In Solving Every Day Problems: An Initial Study From An Asian Context, **The Australian Educational Researcher Journal**, Vol. 36, No. 3, Pp. 89-102.

87- Lindstrom, C. (1995): Empower the Child with Learning Difficulties to Think Metacognitively, **Australian Journal of Remedial**, Education Vol. 27, No. 2, Pp. 28-31.

88- London, K. (2011): **Investigating Differences in Structural Knowledge and Metacognitive Processes Among Lay Helpers, Advanced Students and Senior Professional Therapists**, Doctoral thesis, University of Maryland, USA.

89- Mederes, N. (2010): The Relationship Between Metacognitive Learning Strategies and Academic Success of University Students, **International On Line Journal of Educational Sciences**, Vol.2, No.3.

90- McCarthy, B. (1990): Using The 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools, **Educational Leadership Journal**, October, Pp. 31- 37.

91- Mokhtar, A.A. (2001): **Relationship Between: Metacognitive Awareness, Learning Styles, and Reading Comprehension in English Learning**, Master's thesis, University Purta Malaysia.

92- Morgan, L. (1995): **Learning Styles in The Classroom**, Master thesis, University of Lethbridge, Canada.

93- Ormord, J. E. (2000): **Educational Psychology (3 rd ed.) Upper Saddle river**, NJ: Merrill, Prentice Hall.

94- Pask, G. (1972): A Fresh Look at Cognition and The Individual, **International Journal of Man- Machine Studies**, No. 4, Pp. 211-216.

95- Peirce, W. (2003): Metacognition: Study Strategies, Monitoring and Motivation, Retrieved January 14, 2008, from **WWW.academic.Pg.cc.md.us**

96- Penger, S. & Tekavcic, M. (2009): Testing Dunn & Dunn's and Honey & Mumford's Learning Style Theories: The Case of The Slovenian Higher Education System, **Journal of Management**, Vol. 14, No. 2, Pp. 1- 20.

97- Pintrich, P. (2002): The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing, **Theory Into Practice**, Vol. 41, No. 4, Pp. 219- 225.

98- Rahman, F. & et al (2010): Impact Of Metacognitive Awareness On Performance Of Student In Chemistry, **Journal of Contemporary**

Issues In Education Research, Vol. 3, No. 10, Pp. 39-44, Pakistan.

99- Rahman, F. (2011): **Assessment of Science Teachers Metacognitive Awareness and Its Impact on The Performance of Students**, Doctoral thesis, Faculty of Education, Allama Iqbal Open University, IslamAbad.

100- Rahman, S. & et al (2012): Learning Environment and Learning Approaches Among Engineering Student, **Global Engineering Education Conference**, April, Pp. 1-6.

101- Rayner, S. & Riding, R. (1997): Towards to Categorization of Cognitive Styles and Learning Styles, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 17, No. 1 & 2, Pp. 5- 27.

102- Riechmann, S. w. & Grasha, A. F. (1974): A Rational Approach to Developing and Assessing The Construct Validity of a Study Learning Style Scale Investment, **Journal of Psychology**, No. 87, Pp. 213- 223.

103- Schraw, G. & Dennison, R. (1994): Assessing Metacognitive Awareness, **Contemporary Educational Psychology**, No. 19, Pp. 460- 475.

104- Shannon, S. V. (2008): Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to Create Self- Directed Learners, **Institute Learning Styles Journal**, Vol. 1, Pp. 14- 28.

105- Siddiqui, Z.S. (2006): Study Approaches of Students in Pakistan, Occasional Report (1), **Higher Education Commission**, Islamabad.

106- Skogsberg, K. and Clump, M. (2003): Do Psychology and Biology Majors Differ in Their Study Processes and Learning Styles?, **College Student Journal**, Vol. 37, No. 1, USA.

107- Thang, S.M. (2005): Comparing Approaches to Studying of Malaysian Distance Learners and On- campus Learners: Implications to Distance Education, **Turkish Online Journal of Distance Education**, Vol. 6, No. 2.

108- Vermunt, J.D. (1996): Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis, **Higher Education Journal**, No. 31, Pp. 25- 50.

109- Yesilyurt, E. (2013): Metacognition Awareness and Achievement Focused Motivation as the Predicator of the Study Process, **International J. Soc. Sci. & Education**, Vol. 3, No. 4, Pp. 1013- 1026.

110-Yong, A. & Fry, J.D. (2008): Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students, **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning** , Vol. 8, No. 2, Pp. 1-10 .

111- Yore , L.D. & et al. (1998): Index of Science Reading Awareness : An Interactive Constructive Model ,Test Verification and

Grades 4-8 Results, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 35 , No. 1, Pp. 27- 51.

112- Zahedi, K. and Dorrimanesh, P. (2008): Metacognitive Learning Strategies and Academic Success of TEFLM.A Students in Distance Education, **International Journal of Criminology and Sociological Theory**, Vol. 1, No. 2, Pp. 161- 176.

113- Zhang, L. (2000c): University Student's Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Biggs's 3P Model, **Journal of Psychology**, Vol. 134, No. 1, Pp. 37- 55.

الملحق رقم (1)

استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين RSPQ- 2F

البيانات الشخصية:

الجنس: ..... التخصص : .....

تاريخ الميلاد: / / السنة الدراسية : .....

التعليمات:

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

أمامك استبانة تتكون من 20 عبارة تدور حول طريقتك المفضلة في التعلم، إقرأ كل منها، وأجب بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب، علماً بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة، وسيتم استخدام هذه الإجابات لأغراض البحث العلمي فقط.

الرقم	العبارات	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقاً
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	
1	تمنحني أوقات الدراسة الشعور بالرضا العميق.					
2	أقوم بتشكيل استنتاجاتي الخاصة لأكون راضياً عن تعلمي.					
3	هدفي اجتياز المقرر الدراسي بأقل جهد ممكن.					
4	أحفظ بعض المعلومات عن ظهر قلب حتى لو لم أفهمها.					
5	أقتنع بأن أي موضوع أتطرق له سيكون شيقاً .					
6	تثيرني الموضوعات الجديدة لذا أسعى إلى					

	جمع المعلومات عنها.					
7	أجد المقررات غير ممتعة، لذا أعمل ضمن الحدود الدنيا.					
8	أدرس ملخصات تجعلني أجتاز السنة الدراسية أو المقرر الدراسي.					
9	أجد موضوعات الدراسة الأكاديمية مثيرة كرواية أو فيلم.					
10	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها بالكامل.					
11	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من محاولة فهمها .					
12	ألتزم عموماً في دراستي بما هو محدد لأنني أعتقد بأنه ليس من الضروري دراسة أي شيء إضافي.					
13	أدرس بجد لأنني أجد المواد ممتعة.					
14	أمضي الكثير من أوقات فراغي في البحث أكثر حول الموضوعات الشيقة التي نوقشت في الحصص المختلفة.					
15	لا أهتم بالإطلاع على الموضوعات التي لا تأتي في الامتحان.					
16	أعتقد أن المحاضرين لا يتوقعون أن يمضي الطلاب وقتاً في دراسة الموضوعات التي يعرفون أنهم لن يُمتحنوا بها.					
17	أذهب إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة أرغب في أن أجد إجابة لها.					
18	أبحث في القراءات المقترحة من قبل المحاضرين.					
19	لا أهتم بدراسة المادة التي لن أمتحن بها.					

20	أرى أن الطريقة الأفضل لاجتياز الامتحانات هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة للأسئلة.					

الملحق رقم (2)

توزيع عبارات استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين

RSPQ- 2F

أساليب التعلم	العبارات									
السطحي	3	4	7	8	11	12	15	16	19	20
العميق	1	2	5	6	9	10	13	14	17	18
الدافعية السطحية	3	7	11	15	19					
الاستراتيجيات السطحية	4	8	12	16	20					
الدافعية العميقة	1	5	9	13	17					
الاستراتيجيات العميقة	2	6	10	14	18					

الملحق رقم (3)

أهم التعديلات التي اقترحها المحكمون على عبارات استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين RSPQ- 2F

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	الملاحظات
1	تمنحني أوقات الاستذكار الشعور بالرضا العميق.	تمنحني أوقات الدراسة الشعور بالرضا العميق.	تم تبديل كلمة (الاستذكار) بكلمة (الدراسة) لأن الثانية أقرب إلى فهم الطالب.
6	أجد معظم الموضوعات الجديدة ممتعة، وأمضي وقتاً طويلاً في محاولة جمع معلومات عنها.	تثيرني الموضوعات الجديدة لذا أسعى إلى جمع المعلومات عنها.	العبارة كانت مزدوجة وتم دمجها في عبارة واحدة
9	أجد موضوعات الدراسة الأكاديمية مثيرة أحياناً كرواية أو فيلم.	أجد موضوعات الدراسة الأكاديمية مثيرة كرواية أو فيلم.	تم حذف كلمة (أحياناً) لأنها قد تربك الطالب في اختيار بديل الإجابة المناسب.
12	ألتزم عموماً في دراستي بما هو محدد لأنني أعتقد بأنه ليس من الضروري عمل أي شيء إضافي.	ألتزم في دراستي بما هو محدد لأنني أعتقد بأنه ليس من الضروري دراسة أي شيء إضافي.	تم حذف كلمة (عموماً) لأنها قد تربك الطالب في اختيار بديل الإجابة المناسب، بالإضافة إلى تبديل كلمة (عمل) بكلمة (دراسة) لأن الثانية تعطي معنى أدق.

الملحق رقم (4)

قائمة التفكير ماوراء المعرفي MAI

البيانات الشخصية:

الجنس: ..... التخصص : .....

تاريخ الميلاد: / / السنة الدراسية : .....

التعليمات:

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

تتضمن القائمة التي بين يديك مجموعة من العبارات التي تشير إلى ما يمكن أن يفعله الناس في المواقف التعلمية المختلفة، يرجى قراءة العبارات وبيان مدى انطباقها عليك، وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة، وستستخدم إجاباتك لأغراض البحث العلمي فقط.

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أسأل نفسي باستمرار إذا كنت أنجز أهدافي.					
2	أقترح بدائل عديدة لحل المشكلة قبل الإجابة عليها.					
3	استخدم الاستراتيجيات (الأساليب) التي أثبتت فاعليتها في الماضي.					
4	أعطي لنفسي الوقت الكافي كي أتعلم.					
5	أعرف نقاط الضعف والقوة في قدراتي العقلية.					
6	أخطط جيداً قبل البدء بإنجاز المهمة.					
7	أستطيع تقييم أدائي في نهاية الاختبار.					
8	أحدد أهداف كل مهمة قبل البدء بإنجازها.					
9	أتريث عندما أواجه معلومات هامة.					

10	أستطيع تحديد المعلومات الأكثر أهمية للتعلم.					
11	أسأل نفسي إذا أخذت بعين الاعتبار كل البدائل الممكنة لحل المشكلة.					
12	أجيد تنظيم المعلومات.					
13	أركز انتباهي على المعلومات المهمة.					
14	أحدد الهدف الخاص لكل إستراتيجية (طريقة) أستخدمها.					
15	أتعلم أكثر عندما تكون لدي معلومات سابقة حول موضوع التعلم .					
16	أعرف ما يتوقع مني المدرس أن أتعلمه.					
17	أتذكر المعلومات بشكل جيد.					
18	أستخدم استراتيجيات (طرائق) تعلم مختلفة حسب الموقف.					
19	أسأل نفسي بعد إنجاز المهمة إذا كنت قد استخدمت الطريقة الأسهل.					
20	أستطيع التحكم بمهاراتي ومصادر ثقافتي وقدراتي عندما أقوم بالتعلم.					
21	أقوم بمراجعة المعلومات الهامة التي تساعدني على فهم العلاقات بين أجزاء الموضوع.					
22	أسأل نفسي أسئلة حول مادة التعلم قبل أن أبدأ.					
23	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم أختار الطريقة الأفضل.					
24	ألخص ما تعلمته بعد أن أنتهي.					
25	أطلب المساعدة من الآخرين عندما لا أفهم شيئاً ما.					
26	أحفز نفسي على التعلم عندما أكون بحاجة إلى ذلك.					
27	أعي الاستراتيجيات التي يجب أن استخدمها أثناء الدراسة.					

28	أقوم بتقدير مدى فائدة الاستراتيجيات التي أستخدمها أثناء قيامي بالدراسة.					
29	أعتمد على نقاط القوة العقلية لدي لأعوض نقاط الضعف.					
30	أركز على معاني ودلالات المعلومات الجديدة.					
31	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لأجعل المعلومات التي أتعلمها ذات معنى.					
32	أقيّم جيداً مدى فهمي لشيء ما.					
33	أجد نفسي تلقائياً أستخدم استراتيجيات تعلم مفيدة.					
34	أتوقف بانتظام لأتفحص فهمي لما أتعلمه.					
35	أعرف استراتيجيات التعلم الأكثر فاعلية.					
36	عندما أنتهي من التعلم أسأل نفسي عما إذا كنت قد حققت أهدافي.					
37	أرسم مخططات ورسوم بيانية لتساعدني على الفهم أثناء التعلم.					
38	عند حل مشكلة ما، أتساءل حول ما إذا كنت قد أخذت بعين الاعتبار كل الاحتمالات الممكنة لحلها.					
39	أحاول أن أصوغ المعلومات الجديدة بكلماتي الخاصة.					
40	أغير استراتيجيات التعلم عندما أفشل في الفهم.					
41	أعيد تنظيم النص ليسهل عليَّ تعلمه.					
42	أقرأ التعليمات بإمعان قبل أن أبدأ بإنجاز المهمة.					
43	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أتعلمه ذو علاقة بما تعلمته سابقاً.					
44	أعيد تقييم افتراضاتي وطريقة تنظيمي للمعلومات عندما أشعر بارتباك في الفهم.					

45	أنظم وقتي لأنجز أهدافي بشكل أفضل.					
46	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
47	أحاول تجزئة العمل إلى خطوات صغيرة ليسهل علي التعامل معها.					
48	أحاول تكوين صورة عامة عن الموضوع بدلاً من الدخول في التفاصيل.					
49	عندما أواجه معلومات جديدة أسأل نفسي عن مدى صحتها.					
50	أسأل نفسي في نهاية المهمة هل قمت بتعلم كل ما يجب تعلمه؟.					
51	أتوقف وأقوم بمراجعة المعلومات عندما تكون غير واضحة.					
52	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي غير قادر على التركيز.					

الملحق رقم (5)

توزيع عبارات قائمة التفكير ماوراء المعرفي

MAI

أبعاد التفكير ماوراء المعرفي	العبارات								
معرفة المعرفة	3	5	10	12	14	15	16	17	18
	20	26	27	29	32	33	35	46	
تنظيم المعرفة	1	2	4	6	7	8	9	11	13
	19	21	22	23	24	25	28	30	31
	34	36	37	38	39	40	41	42	43
	44	45	47	48	49	50	51	52	
المعرفة التقريرية	5	10	12	16	17	20	32	46	
المعرفة الإجرائية	3	14	27	33					
المعرفة الشرطية	15	18	26	29	35				
التخطيط	4	6	8	22	23	42	45		
مراقبة الفهم	1	2	11	21	28	34	49		
استراتيجيات إدارة المعلومات	9	13	30	31	37	39	41	43	47
	48								
استراتيجيات تصحيح الأخطاء	25	40	44	51	52				
التقويم	7	19	24	36	38	50			

الملحق رقم (6)

أهم التعديلات التي اقترحها المحكمون على عبارات قائمة التفكير ماوراء المعرفي MAI

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	الملاحظات
1	أسأل نفسي بشكل دوري إذا كنت أنجز أهدافي.	أسأل نفسي باستمرار إذا كنت أنجز أهدافي.	تم تبديل كلمة (بشكل دوري) بكلمة (باستمرار) لأن الثانية أكثر وضوحاً.
8	أحدد أهدافي الخاصة قبل أن أبدأ بإنجاز المهمة.	أحدد أهداف كل مهمة قبل البدء بإنجازها.	أصبحت العبارة بعد التعديل أكثر وضوحاً.
9	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.	أتريث عندما أواجه معلومات هامة.	تم تبديل كلمتي (أتمهل قليلاً) بكلمة (أتريث) لأن كلمة (قليلاً) تختلف زمنياً من شخص لآخر.
20	أمتلك قدرة تحكم جيدة عندما أقوم بالتعلم.	أستطيع التحكم بمهاراتي ومصادر ثقافتي وقدراتي عندما أقوم بالتعلم.	أصبحت العبارة بعد التعديل أكثر وضوحاً وتحديداً.
28	أقوم بتحليل الفائدة من الاستراتيجيات أثناء الدراسة.	أقوم بتقدير مدى فائدة الاستراتيجيات التي أستخدمها أثناء قيامي بالدراسة.	أصبحت العبارة بعد التعديل أكثر وضوحاً.
41	أستخدم البناء التنظيمي للنص ليساعدني في التعلم.	أعيد تنظيم النص ليسهل عليَّ تعلمه.	أصبحت العبارة بعد التعديل أكثر معنى، وأقرب إلى فهم الطالب.
44	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	أعيد تقييم افتراضاتي وطريقة تنظيمي للمعلومات عندما	أصبحت العبارة بعد التعديل أكثر معنى،

		أشعر بارتباك في الفهم.	وأقرب إلى فهم الطالب.
48	أركز على المعنى العام أكثر من المعنى الخاص.	أحاول تكوين صورة عامة عن الموضوع بدلاً من الدخول في التفاصيل.	أصبحت العبارة بعد التعديل أكثر وضوحاً.

الملحق رقم (7)

قائمة بأسماء السادة المحكمين مع اختصاصاتهم وأماكن عملهم

اسم المحكم	الدرجة العلمية	اختصاصه	مكان عمله
أمل الأحمد	أستاذة	علم نفس تجريبي	كلية التربية– جامعة دمشق
علي نحيلي	أستاذ	علم نفس تربوي	كلية التربية– جامعة دمشق
محمود ميلاد	أستاذ	مناهج البحث في علم النفس	كلية التربية– جامعة دمشق
غسان منصور	أستاذ مساعد	علم نفس معرفي	كلية التربية– جامعة دمشق
رنا قوشحة	مدرسة	قياس القدرات العقلية	كلية التربية– جامعة دمشق
أحمد حاج موسى	مدرس	علم نفس تربوي	كلية التربية– جامعة البعث
وائل البوفي	مدرس	قياس نفسي	كلية التربية– جامعة البعث
وليد حمادة	مدرس	علم نفس تربوي	كلية التربية– جامعة البعث

عنوان البحث:

أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ماوراء المعرفي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث)

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث.

2- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي، وبعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم السطحي، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث.

3- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي، وبعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم السطحي، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث.

4- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم العميق، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث.

5- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم العميق، وبعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم العميق، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث.

6- تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم العميق، وبعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم العميق، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث.

7- تعرف دلالة الفروق في متوسطات درجات أسلوب التعلم السطحي لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

8- تعرف دلالة الفروق في متوسطات درجات أسلوب التعلم العميق لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

9- تعرف دلالة الفروق في متوسطات درجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

فرضيات البحث:

سعى البحث الحالي إلى اختبار صحة الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسة الأولى: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05. تتفرع عنها أربع فرضيات هي:

1- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات بعد معرفة المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

2- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات كل بعد من أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

3- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات بعد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

4- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات كل بعد من أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الثانية: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05. تتفرع عنها أربع فرضيات فرعية هي:

1- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات بعد معرفة المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

2- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات كل بعد من أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

3- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات بعد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

4- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات كل بعد من أبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، استراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الرابعة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الرئيسة الخامسة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

عينة البحث:

قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية طبقية مكونة من (730) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في كلية التربية- جامعة البعث للعام الدراسي 2013- 2014، في مختلف الاختصاصات (معلم الصف، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس، رياض الأطفال)، ومن جميع السنوات الدراسية، منهم (146) طالباً، و(584) طالبة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة لتحقيق أهداف البحث المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات البحث:

طبقت الباحثة على أفراد عينة البحث أداتين هما:

1- استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F من إعداد بيجز وآخرون عام 2001، بعد أن قامت الباحثة بترجمتها، والتأكد من صدقها وثباتها.

2- قائمة التفكير ماوراء المعرفي MAI من إعداد شراو ودينيسن عام 1994، بعد أن قامت الباحثة أيضاً بترجمتها، والتأكد من صدقها وثباتها.

نتائج البحث:

أظهرت المعالجة الإحصائية للبيانات مايلي:

1- وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي، ودرجاتهم في التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية).

2- وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي، ودرجاتهم في بعدي التفكير ماوراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة).

3- وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي، ودرجاتهم في أبعاد معرفة المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية).

4- وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي، ودرجاتهم في أبعاد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم).

5- وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق، ودرجاتهم في التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية).

6- وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق، ودرجاتهم في بعدي التفكير ماوراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة).

7- وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق، ودرجاتهم في أبعاد معرفة المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية).

8- وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق، ودرجاتهم في أبعاد تنظيم المعرفة من التفكير ماوراء المعرفي (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم).

9- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

10- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير الجنس، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجاتهم في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية لصالح عينة السنة الخامسة، وفي ضوء متغير التخصص الدراسي لصالح عينة قسم المناهج وطرائق التدريس.

11- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، بينما وجدت فروق في متوسطات درجاتهم في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية لصالح عينة طلاب السنة الخامسة.

Summary

Titel of research: Deep and Surface Learning Styles and its Relationship with Dimensions of Metacognitive Awareness (Field Study on a Sample of Students from the Factulty of Education at Albaath University)

Goals of research: This research aimed to investigate:

1- the relationship between both deep and surface learning styles and metacognitive awareness.

2- the relationship between both deep and surface learning styles and dimensions of metacognitive awareness (Knowledge of cognition and Regulation of cognition).

3- the relationship between both deep and surface learning styles and dimensions of Knowledge of cognition (Declarative Knowledge, Procedural Knowledge and Conditional Knowledge).

4- the relationship between both deep and surface learning styles and dimensions of Regulation of cognition (Planning, Comprehension Monitoring, Information Management Strategies, Debugging Strategies and Evaluation).

5- the differences in surface learning style due to gender, session, and academic specialization variables.

6- the differences in deep learning style due to gender, session, and academic specialization variables.

7- the differences in metacognitive awareness due to gender, session, and academic specialization variables.

Hypotheses of research:

The first main hypothesis: There are no statistical relationship between the score of Surface learning style and metacognitive awareness for sample of research, at indication level 0.05.

This hypothesis brunched into four sub- hypotheses:

1- There are no statistical relationship between the score of Surface learning style and Knowledge of cognition for sample of research, at indication level 0.05.

2- There are no statistical relationship between the score of Surface learning style and dimensions of Knowledge of cognition (Declarative Knowledge, Procedural Knowledge and Conditional Knowledge) for sample of research, at indication level 0.05.

3- There are no statistical relationship between the score of Surface learning style and Regulation of cognition for sample of research, at indication level 0.05.

4- There are no statistical relationship between the score of Surface learning style and dimensions of Regulation of cognition (Planning, Comprehension Monitoring, Information Management Strategies, Debugging Strategies and Evaluation) for sample of research, at indication level 0.05.

The second main hypothesis: There are no statistical relationship between the score of Deep learning style and metacognitive awareness for sample of research, at indication level 0.05.

This hypothesis brunched into four sub- hypotheses:

1- There are no statistical relationship between the score of Deep learning style and Knowledge of cognition for sample of research, at indication level 0.05.

2- There are no statistical relationship between the score of Deep learning style and dimensions of Knowledge of cognition (Declarative Knowledge, Procedural Knowledge and Conditional Knowledge) for sample of research, at indication level 0.05.

3- There are no statistical relationship between the score of Deep learning style and Regulation of cognition for sample of research, at indication level 0.05.

4- There are no statistical relationship between the score of Deep learning style and dimensions of Regulation of cognition (Planning, Comprehension Monitoring, Information Management Strategies, Debugging Strategies and Evaluation) for sample of research, at indication level 0.05.

The third main hypothesis: There are no significant statistical differences in Surface learning style between students of sample of research due to gender, session, and academic specialization variables, at indication level 0.05.

The fourth main hypothesis: There are no significant statistical differences in Deep learning style between students of sample of research due to gender, session, and academic specialization variables, at indication level 0.05.

The fifth main hypothesis: There are no significant statistical differences in Metacognitive Awareness between students of sample of research due to gender, session, and academic specialization variables, at indication level 0.05.

Sample of research: The sample consists of (730) inrolled students at factulty of education in Albaath University $(146$ males, and 584 females$)$ from all levels and specializations.

Method of research: The researcher used The Descriptive Analytical method.

Tools of research: The researcher used two instroments are:

$1-$ The Biggs, Kember, and Leung's (2001) two- factor Revised Study Process Questionnair (RSPQ- 2F), after translate it into Arabic, and investigate its validity and reliability.

$2-$ The Schraw and Dennison's (1994) Metacognition Awareness Inventory (MAI), after translate it into Arabic, and investigate its validity and reliability.

Results of research: Results showed:

$1-$ There was negative relationship between surface learning style and Metacognition Awareness.

2- There was negative relationship between surface learning style and dimensions of Knowledge of cognition (Declarative Knowledge, Procedural Knowledge and Conditional Knowledge).

3- There was negative relationship between surface learning style and dimensions of Regulation of cognition (Planning, Comprehension Monitoring, Information Management Strategies, Debugging Strategies and Evaluation).

4- There was positive relationship between deep learning style and Metacognition Awareness.

5- There was positive relationship between deep learning style and dimensions of Knowledge of cognition (Declarative Knowledge, Procedural Knowledge and Conditional Knowledge).

6- There was positive relationship between deep learning style and dimensions of Regulation of cognition (Planning, Comprehension Monitoring, Information Management Strategies, Debugging Strategies and Evaluation).

7- There were no statistical significant differences in surface learning style due to gender, session, and academic specialization variables.

8- There were no statistical significant differences in deep learning style due to gender, but there were statistical significant differences due to both session, in the favor of fifth sessions, and academic specialization, in the favor of The Curriculum and Teaching Methods department.

9- There were no statistical significant differences in metacognition awareness due to gender and academic specialization, but there were statistical significant differences due to session in the favor of fifth session.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology

Surface and Deep Learning Styles and its Relationship with Dimensions of Metacognitive Awareness

a Filed Study on Sample of Faculty of Education

Students in Albaath University

MA dissertation in of educational psychology

Prepared by

Jumana Adel Khozam

Supervised by

Dr. Ali Mansor

Professor in the Department of Psychology

Damascus: $\frac{\mathbf{2014-2015}\ \boldsymbol{AD}}{\mathbf{1435-1436}\ \boldsymbol{AH}}$