

## التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية

خالد عبيد علوان

وزارة التربية العراقية/ مديرية تربية بابل

kahledobead@yahoo.com

| معلومات البحث                    |
|----------------------------------|
| تاريخ الاستلام : 2019 / 1 / 12   |
| تاريخ قبول النشر : 2020 / 5 / 17 |
| تاريخ النشر : 2020 / 7 / 14      |

### المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في مادة اللغة العربية ولتحقيق هذا الهدف بنى الباحث فرضيات صفيرية وبديلة على أساس نوع الجنس وأخرى على أساس نوع التخصص. واعتمد المنهج الوصفي المسحي، واختار عينة البحث بطريقة قصدية من مجتمع البحث، إذ بلغت (60) طالبا وطالبة، ومن الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث؛ معامل ارتباط (بيرسون) و(سبيرمان براون)، والمتوسط الحسابي، والتباين واختبار (F) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي ( $\chi^2$ ). وبعد تطبيق أداة البحث واستخراج النتائج وتفسيرها ظهر أن عينة البحث اتصفت بمستوى متوسط في التفكير ما وراء المعرفي وأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس وكان ذلك لصالح مجموعة الطالبات الإناث، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع التخصص العلمي والأدبي.

الكلمات الدالة: التفكير ما وراء المعرفي، السادس الإعدادي، اللغة العربية.

## Metacognitive Thinking of the Sixth Preparatory School Pupils in the Arabic Language

Khalid ObaidAlwan

Iraqi Ministry of Education \ Educational Directorate of Babylon

### Abstract

The aim of the current research is to know the levels of metacognitive thinking among the sixth preparatory students in the Arabic language subject. To achieve this goal, the researcher built zero and alternative hypotheses on the basis of gender and other based on the type of specialization and relied on the descriptive survey method and chose the research sample intentionally from the research community as it reached (60) male and female students, and among the statistical methods used by the researcher are the correlation coefficient (Pearson) and (Spearman Brown), the mean, variance, Kay square and test ( $\chi^2$ ) for two independent samples. After applying the research tool and extracting and interpreting the results, it appeared that the research sample was characterized by an average level in a For metacognitive thinking, and that there is a statistically significant difference between the average levels of metacognitive thinking among the sixth preparatory students in the Arabic language on the basis of gender, and that was in favor of the group of female students, and that there is no statistically significant difference between the average levels of metacognitive thinking among students The sixth middle school in the Arabic language based on the type of scientific and literary specialization.

**Key words:** metacognitive thinking, preparatory sixth, Arabic language.

## الفصل الأول

### أولاً: مشكلة البحث (Research problem):

الحديث عن اختيار مشكلة للبحث لدراساتها؛ لأنها مشكلة أساسية في العلوم كلها؛ لأنه سيتبادر إلى الذهن تساؤلات عدة منها؛ ما هي طريقة اختيار هذه المشكلة؟ وكيف نقرر ما هو المهم؟ وما هو الجديد؟ وما هي قيمة هذه المشكلة؟ وغيرها فهذا هو الأكثر وضوحاً في البحوث عند تقديم مشكلة ما. (P23-24, 1).

وينبغي لنا أن نأخذ بالاعتبار حقائق عدة عند اختيار مشكلة بحث ما، منها؛ لا تختار مشكلة لأنها تبدو كأنها أكاديمية بشكل كبير بل ينبغي لنا أخذ المشكلة بشكل واقعي، وكذلك الشيء الأكثر أهمية هو ألا ترفض مشكلة بسبب أن غيرك من الباحثين قد عمل عليها من قبل؛ لأن من عمل على تلك المشكلة قد حصل على درجات أو نسب منخفضة لذا ينبغي لنا استكشاف الضعف في البحوث والدراسات السابقة ونحاول أن نتجنب تكرار بعض هذه الأخطاء السابقة التي وقع فيها الآخرون، ولا ينبغي لنا أخذ مشكلة تتطلب إحصاءات معقدة ونحن لا نفهم في هذه الإحصاءات جيداً وإلا ستفقدنا إلى نتائج غير دقيقة، لكن - في هذه الحالة - يمكن طلب المساعدة من الإحصائيين في قسمك العلمي أو غير قسمك الذي تعمل فيه؛ لأن مستوى المعرفة الإحصائية في البحوث مهمة جداً، عموماً فالقاعدة الأساسية لاختيار مشكلة بشكل جيد هو طلب الاستشارة والنصح من السابقين من الباحثين. (p61-63, 2).

إن عملية اختيار مشكلة هي ليست فعلاً عشوائياً أعمى، بل هي عملية نظامية تتطلب الوقت والنقاش والتفكير التأملي ولكي نحصل على مشكلة ذات جدوى وفائدة نحن بحاجة إلى الانتباه، وأن اختيار المشكلة يتطلب الاعتبار الأخلاقي أيضاً، وهي حقيقة مهمة ينبغي لها أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار مشكلة بحث، فمثلاً أثر تدخين المراهقين في مرض القلب فقد تكون هذه المشكلة جيدة في الاختصاص الطبي لكنها غير أخلاقية في أن تسأل مجموعة من المراهقين أن يدخلوا رزمة من السكائر لمدة زمنية محددة حتى يأتي الباحث ويقس بعد ذلك مستويات مرض القلب وهذا ما يسمى بأخلاقيات البحث العلمي وهو جزء مهم منه. (p23-30, 3).

وعلى هذا الأساس أخذ الباحث بعين الاعتبار جدوى دراسة المشكلة التي اختارها من الناحية المادية وإمكانية الوصول للبيانات المتصلة بها من دون الإخلال بالعينة أو المجتمع أو التقصير في الوصول إلى كل ما يتصل بها من أفراد عينة البحث والدراسات السابقة ومنهجية البحث والإحصاءات وغيرها؛ لتصبح نتائج البحث دقيقة، وأخذ بعين الاعتبار سرية معلومات عينة البحث وعدم الإخلال بأخلاقيات البحث العلمي ابتداءً باختيار المشكلة حتى نهاية تطبيق البحث.

بناءً على ما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي هي الإجابة عن السؤال الآتي: ما واقع التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية؟

### ثانياً: أهمية البحث (Research importance):

تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية التفكير بشكل عام والتفكير ما وراء المعرفي بشكل خاص الذي يعد مستوى عالياً من التفكير، إذ يعرف بأنه تركيز التفكير في التفكير الذي يستعمله الطلبة للوصول إلى المعرفة الدقيقة والفهم الجيد والمهارة الكاملة لإكمال الموضوعات المطلوب تعلمها، فالتفكير ما وراء المعرفي يعين الطلبة في الاتصال والتعلق بمهمات التعليم، وأبرز مثال للتفكير ما وراء المعرفي ما نشاهده في سلوك متعلمي الموسيقى مثلاً فهم يحسبون النوتات الموسيقية مفردة أو مزدوجة في حدود مسافات دقيقة وكذلك يميزون أخطاء النوتات ثم

يطبقون إستراتيجيات لتصحيح هذه الأخطاء فهم في هذه الطريقة يمارسون التفكير ما وراء المعرفي، فهم يخطؤون ثم يجدون طرائق للتصحيح ناجحة يستعملونها لتجنب الأخطاء في كل مرة. (4, p1-5).  
يعد التفكير ما وراء المعرفي إذن من أعلى مستويات التفكير؛ لأنه يطلب من الفرد أن يؤدي عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصور مستمرة، وهو شكل من أشكال مراقبة الفرد لذاته حين التفكير أو التعلم والتعليم. (5، ص 207).

وتتضح أهمية التفكير ما وراء المعرفي في أن أصبح العالم قرية صغيرة تكون فيها المعرفة في متناول أي فرد في العالم بمجرد النقر على جهاز الجوال أو التصفح في محرك البحث (Google) أو أي من وسائل التواصل الاجتماعية أو العلمية، مما جعل طلبة العلم في تشتت في المعرفة، لذا أصبحت الحاجة إلى التخصصات المتنوعة الدقيقة والعامة ماسة جدا وأصبحت الحاجة الملزمة إلى كل ذلك هي الحاجة إلى معرفة كيف تنظم هذه المعرفة، وما الطريقة الفضلى للفرد للوصول لها، وهو ما يسمى بمعرفة المعرفة أو التفكير ما وراء المعرفي، إذ لم يعد التعلم والتعليم الآن يتبنيان مقولة: لا تطعمني كل يوم سمكة بل علمني كيف أصطاد السمك؟ بل أصبح شعاره ينادي بـ: علمني كيف أربي السمك وأصنع الشبكة والصنارة؟ فكل ما قلناه يكمن في التفكير ما وراء المعرفي وأهميته في التعلم والتعليم.

وعلى الرغم من التقدم العصري التقني في التعلم والتعليم بقيت اللغة أداة من أدوات الحياة العامة وأنها لا تؤدي غرضها في الحياة ولا تبلغ منزلتها الحقيقية إذا لم يعتن بها أهلها، والطلبة جزء من أهل هذه اللغة فلا يمكن أن يحس الطلبة بأهمية اللغة ما لم تقدم له اللغة على أنها جزء من الحياة لا يستغنى عنها في الحاجات الآتية من أكل وشرب أو في الإبداع والنشاطات الأخرى، فاللغة أضحت ضربا من المقدسات وجزءا من النزاعات السياسية، واللغة العربية هي إحدى لغات العالم التي لها أهمية كبيرة في المجتمع العربي والعالمي. (6، ص 11-12).

فالعالم العربي جغرافيا يمتد من جنوب غرب آسيا إلى شمال غرب أفريقيا وهي من المناطق الجغرافية المتنوعة التي لها تراث فريد ومتنوع وغني بشكل هائل بالثقافات في هذا الجزء من الكرة الأرضية، وهو تحت أنظار شعوب العالم حيث تمتلك هذه الشعوب واحدة من أعظم لغات العالم التي يتحدث بها أكثر (300) مليون إنسان وهي واحدة من اللغات الرسمية في الأمم المتحدة، وهي لغة معترف بها بوصفها واحدة من عشر لغات العالم الأكثر أهمية، حتى عدتها المملكة المتحدة البريطانية واحدة من لغات بريطانيا المستقبلية المهمة، إذ إن التعليم الابتدائي هناك يساعد على تعلم اللغة العربية والتراث العربي وذلك للمساعدة لفهم التاريخ العربي فالمواد الدراسية مكيفة ومرنة لاستعمال تشكيلة من الإعدادات التي فيها الطلبة يأخذون دروسا فردية أو جماعية في جزء من المنهج المشتمل على تعاون في عدد من الموضوعات العربية التي تمكنهم من خلق صداقات مع الشعوب العربية وفهم ثقافتهم. (4-3, p7).

خلاصة ما تقدم تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية التفكير بشكل عام والتفكير ما وراء المعرفي بشكل خاص، وتأتي أهميته أيضا من أهمية الثقافة العربية التي تشكل فيها اللغة العربية سمة مهمة في المنطقة العربية.

#### ثالثا: هدف البحث (Research goal):

يهدف البحث الحالي إلى: تعرف مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية.

#### رابعا: فرضيات البحث (Research hypotheses):

❖ الفرضيتان اللتان على أساس متغير نوع الجنس (ذكور وإناث):

$H_0$ : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس.

$H_1$ : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس.

❖ الفرضيتان اللتان على أساس متغير نوع التخصص (العلمي والأدبي):

$H_0$ : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع التخصص.

$H_1$ : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع التخصص.

خامساً: حدود البحث (Research limits):

1- الحد البشري: عينة من طلبة السادس الإعدادي العلمي والأدبي.

2- الحد المكاني: العراق، محافظة بابل، إعدادية الثورة للبنين، وإعدادية الخنساء للبنات.

3- الحد الزماني: السنة المدرسية 2017-2018.

سادساً: تحديد المصطلحات (Defining terms):

1- التفكير:

عرفه صالح (2017) بأنه: "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق". (8، ص 21). وعرفه (Robson) (2006) بأنه: السمة الإنسانية الأساسية، وهي النشاط والإحساس الخاص الذي نتعلق به منذ الولادة ونشارك به مع الآخرين. (9، p1).

التعريف الإجرائي: وهي العمليات والنشاطات العقلية التي تمارسها عينة البحث عند التعلم والتعليم.

2- التفكير ما وراء المعرفي:

عرفه قطامي (1989) بأنه: وعي الفرد وتفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطه المعرفي، فهي معرفة المعرفة. (10، ص 65).

وعرفه الجراح وعبيدات (2011) بأنه: وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائها موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من طريق استعمال مجموعة من المهارات مثل: التخطيط، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة. (11، ص 146).

التعريف الإجرائي: هو عملية إدراك الطلبة العلمي المخطط له لعمليات تفكيرهم حين مذاكرة اللغة العربية ويعبر عنه باستجاباتهم على فقرات أداة البحث الحالي.

3- الصف السادس الإعدادي:

التعريف الإجرائي: هو الصف الثالث من المرحلة الإعدادية التي تتكون من ثلاثة صفوف: الرابع والخامس والسادس. وهذه المرحلة تقع بعد المرحلة المتوسطة وقبل المرحلة الجامعية بحسب النظام

التعليمي في العراق، علماً أن السادس الإعدادي في هذه المرحلة يقسم على تخصصين؛ الأول: السادس الأدبي، والثاني: السادس العلمي الذي يقسم على تخصصين؛ التطبيقي، والأحيائي.

4- اللغة العربية:

التعريف الإجرائي: هي مادة علمية مدرسية تختص باللغة العربية وفنونها في كتاب اللغة العربية المخصص لطلبة الصف السادس الإعدادي.

## الفصل الثاني/الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري (Theoretical framework):

❖ ما هو التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive)؟

قد يكون الكثير من الأفراد لا يعرفون كيف هم يتعلمون على وجه التحديد فمنهم لا ينظرون في داخلهم كي يختبروا كيف هم يتعلمون ويحكمون على ما هو فعال وغير فعال وهذه هي إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وهي تقنيات تساعد الأفراد أو الطلبة على أن يصبحوا متعلمين ناجحين، وبعبارة أخرى التفكير ما وراء المعرفي هو التفكير بالتفكير أو نظام متسلسل يساعد الطلبة على الفهم والتحكم بأدائه الإدراكي، وفي أغلب بيدي المتعلمون تثقتهم الكبيرة بأنفسهم عندما يبنون مهارة التفكير ما وراء المعرفي. فالثقة بالنفس تزيد التحفيز مما ينعكس على نجاح التعلم والتعليم، وإن معرفة التفكير ما وراء المعرفي مهم جداً للتعلم المستقل الفعال لأنه يعزز التفكير المسبق والتفكير الذاتي. (12, p32).

❖ كيف يتمكن المربون من استعمال التفكير ما وراء المعرفي بطريقة جيدة مع طلبتهم؟ هناك عدة طرائق منها:

1. تعليم الطلبة صناعة أهداف واضحة ومساعدتهم، على أن يخططوا أو يضعوا الاستراتيجيات وطرائق مراقبة عملياتهم باتجاه تحقيق هذه الأهداف. فمثلاً تشجيع الطلبة على التقدير الذاتي للوصول للأهداف التعليمية وأهمية إعادة صياغة العمل للوصول إلى هذه الأهداف.
2. مساعدة الطلبة أن يفهموا الأهداف طويلة الأمد والأهداف قصيرة الأمد فضلاً عن معرفة التفكير ما وراء المعرفي والتنظيم فالمتعلمون يحتاجون أن يوظفوا التحفيز بوصفه خطوة إشباع ليتأكدوا أنهم تعلموا بشكل جيد. (13, p89-109).

❖ إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:

إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي تسهل معرفة طريقة تعلمك والتمكن من تجسيده في إستراتيجية تعلم خاصة بك، ومن هذه الإستراتيجيات في التفكير ما وراء المعرفي ما يأتي:

1. طرح الأسئلة (Ask Questions):  
طرح الأسئلة يسمح للمتعلمين أن يعكسوا إستراتيجيات التعلم ومعالجاتهم الخاصة بهم، ويسمح أيضاً بتحسين الاستيعاب.
2. تعزيز التفكير الذاتي (Foster Self-Reflection):  
تحليل افتراضاتك الخاصة بك بشكل حاسم وكيفية هذه الافتراضات قد أثرت في تعلمك.
3. اعتماد التعلم الذاتي (Adopt Autonomous Learning) أو تبنيه:

- مارسُ عملية التحدي في كيفية تعلمك وطريقة تعلمك للمعلومات؟ واسأل نفسك: هل هذه الطريقة هي الأكثر فعالية وذات كفاءة في التعلم؟ وجرب الإستراتيجيات الجديدة في التعلم بوصفها تجربة المحاولة والخطأ حتى تجد إستراتيجية جديدة تعمل معك وتتفكك.
4. البحث عن مرشد أو ناصح (*Find a Mentor*):  
الكثير من الناس يتعلمون بشكل أفضل من طريق التفاعل مع الأقران الذين هم أكثر تقدماً في التعلم أو أكثر منهم بقليل، فمثلاً ابحث عن الفرص كي ترصد الاستعمال المبدع للمهارة التي يؤديها ناصح أو مرشد وكذلك اسأل وتعلم من خبراتهم التعليمية.
5. البحث عن المجموعة (*Find a Group*):  
التعاون في حل المشكلة يمكن من استعمال إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ويعززها من طريق مناقشة الأساليب الممكنة مع أعضاء المجموعة والتعلم من طريق تفاعل بعضهم بعضاً وربما تكون تلك طريقة رائعة لاختبار معرفتك في موضوع مطروح للمناقشة في ضمن أعضاء المجموعة.
6. التفكير بمستوى عال أو بصوت أعلى (*Think Aloud*):  
تحدث بصوت عال بينما أنت تتعلم المعلومات الجديدة التي من الممكن قد تساعدك في تحسين الاستيعاب للموضع الصعب وتبسيط الضوء على أغلاطك في قوة الذاكرة.
7. التفسير أو التوضيح الذاتي (*Self-Explanation*):  
كرر أفكارك ومارس مهارة التمرين والتدريب المتكرر باحترافية بشكل دائم بينما أنت تؤدي مهمة صعبة، واكتشف أي الأخطاء محتملة في التفكير كي تعالج أي تخريب للأفكار أو اللغة بينما أنت تتعلم المعلومات الجديدة، والرصد والمراقبة الذاتية لاستراتيجياتك التعليمية الخاصة بك مثل رسم الخرائط المفاهيمية ثم تعديلها أو تكييفها مع الاستراتيجيات إذا لم تكن فعالة.
8. اطمأن مع ارتكاب الأخطاء (*Be ok with Making Errors*):  
الفرصة أنت اليك كي تصنع الأخطاء وهذا أمر طبيعي في تعلم الأشياء الجديدة؛ لذا فاسمح لنفسك أن ترتكب الأخطاء؛ لأن التعلم هو محاولة أو معالجة أو عملية الحصول على المعلومات وليس الوصول إلى معرفة المعلومات بشكل مثالي.
9. معرفة حدودك (*Knowing your limits*):  
معرفة حدود ذاكرتك الشخصية لمهمة خاصة وخلق وسائل الدعم الخارجي.
10. القراءة السريعة (*Modify*):  
مسح العناوين الفرعية للمعلومات غير المهمة حتى تحصل على المعلومات التي تريدها أنت من غير هدر للوقت والجهد.
11. الاختبارات الذاتية (*Self-Tests*):  
اصنع الاختبارات الذاتية بشكل دوري؛ لترى مستوى تعلمك لإستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي. بالإضافة إلى ما تقدم فإن المتعلمين الناجحين بشكل طبيعي يستعملون إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي حينما هم يمارسون عملية التعلم، لكن هم قد يفشلون في استعمال كل نوع من حالات التعلم لذا فإن إستراتيجيات التفكير

ما وراء المعرفي تتعدد حتى لدى المتعلمين المتقدمين على أقرانهم في التعلم، وتتجدد الأساليب بحسب البيئة والمادة التعليمية ومستوى الطلبة في استعمال إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي. (14, p 211-223) (15, p 111-212).

ثانياً: الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي ومن هذه الدراسات ما يأتي:

❖ دراسة صبري (2011): (أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة كلية التربية في مادة فلسفة التربية): أجريت هذه الدراسة في العراق -بغداد في كلية التربية ابن رشد- جامعة بغداد في سنة (2010-2011)، واعتمدت المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً بعدياً، وبلغت عينة الدراسة (55) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية بلغت (28) وضابطة بلغت (27) ووضع الباحث فرضية صفرية واحدة، وأجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين في العمر الزمني محسوباً بالشهور، وأجرى اختباراً للذكاء للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ومن الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث اختبار ( $T$ ) لعينتين مستقلتين ومعامل الصعوبة ومعامل القوى التمييزية بين فقرات الاختبار. وتوصلت هذه الدراسة إلى تقدم المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مادة فلسفة التربية. وأوصى الباحث بعدة توصيات ومقترحات منها: اعتماد إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس مادة فلسفة التربية في قسم العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية وإجراء دراسات مماثلة لتعرف فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في مادة فلسفة التربية في متغيرات أخرى مثل: الدافعية، الاتجاه والميول نحو التفكير الابداعي والناقد. (16، ص 360-370).

❖ دراسة (Premachandran) (2016): (دراسة في وعي التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المدارس الثانوية): أجرت هذه الدراسة في الهند في مقاطعة (Kottayam)، ولم تذكر متى أجريت الدراسة، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد العينة (180) طالباً وطالبة موزعين على ثلاثة طرائق؛ الأولى: على مجموعتين مجموعة الذكور وعددهم (107) ومجموعة الإناث وعددهم (73)، والثانية: على منطقتين المنطقة الأولى (Rural) وعددهم (80) ومنطقة (Urban) وعددهم (100)، والثالثة: على نوع المدرسة الأولى حكومية وعددها (100) مدرسة والثانية أهلية وعددها (80) مدرسة. ووضع الباحث فرضية صفرية على أساس نوع الجنس ومنطقة المدرسة السكنية (Rural) أو (Urban) ونوع المدرسة حكومية أو أهلية. ومن الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث اختبار ( $T$ ) للعينات غير المتساوية في الحجم، ومربع كاي ( $\chi^2$ ). أما أداة الدراسة فاعتمدت على استبانة حوت على فقرات للتفكير ما وراء المعرفي التي أعدها الباحث (2011) (Sindhu.P.G) فقد تكونت الاستبانة من (30) فقرة لكل فقرة (5) خيارات: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتتبع هذه الفقرات الثلاثين (5) مقاييس محددة هي: وعي منخفض جداً، وعي منخفض، وعي متوسط، وعي عال، وعي عال جداً). وأظهرت نتائجها وعياً متوسطاً في التفكير ما وراء المعرفي وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الذكور والإناث أو بين مجموعتي

المدارس الثانوية الحكومية أو الأهلية أو بين مجموعتي المدارس الثانوية في المنطقتين السكيتين (Rural) أو (Urban). (17, P165-173).

#### الموازنة بين الدراستين السابقتين والبحث الحالي:

اختلفت الدراستان السابقتان في مكان إجراء الدراسة؛ فدراسة صبري (2011) جرت في دولة العراق في العاصمة بغداد، ودراسة (Premachandran) جرت في دولة الهند في مقاطعة (Kottayam). وجرى البحث الحالي في العراق في محافظة بابل. أما وقت إجراء الدراسة؛ فدراسة صبري (2011) فجرت في سنة (2010-2011)، ودراسة (Premachandran) لم تذكر وقت إجراء الدراسة، وأجري البحث الحالي في سنة (2017-2018). أما من ناحية منهج الدراسة: فالدرستان السابقتان اختلفتا في منهج الدراسة؛ فدراسة صبري (2011) اعتمدت المنهج التجريبي، ودراسة (Premachandran) اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، أما البحث الحالي فوافق دراسة (Premachandran) باعتماده على المنهج الوصفي. أما من ناحية عدد العينة فقد اختلفت الدراستان السابقتان في عدد العينة؛ فدراسة صبري (2011) بلغ عدد العينة (55) طالبا وطالبة، ودراسة (Premachandran) بلغ عدد العينة (180) طالبا وطالبة، أما البحث الحالي فبلغ عدد العينة (60) طالبا وطالبة. أما من ناحية أداة البحث فقد اختلفت الدراستان السابقتان في أداة البحث؛ فدراسة صبري (2011) اعتمدت على اختبار تحصيلي بعدي لقياس تحصيل عينة البحث في مادة فلسفة التربية، ودراسة (Premachandran) اعتمدت على استبانة مكونة من (30) فقرة ذات (5) بدائل، أما البحث الحالي فاعتمد أيضا على استبانة مكونة من (42) فقرة ذات (5) بدائل أيضا. أما من ناحية المادة العلمية؛ فالدرستان اختلفتا في هذا الجانب؛ فدراسة صبري (2011) اعتمدت مادة فلسفة التربية، ودراسة (Premachandran) لم تعتمد مادة علمية محددة بل قاستوعي التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة بشكل عام فقط، أما البحث الحالي فيختلف عن الدراستين السابقتين بأنه يعتمد مادة اللغة العربية. أما من نتائج الدراستين السابقتين فقد اقتربتا فيها؛ فدراسة صبري (2011) انتهت بتقديم المجموعة التجريبية التي درست مادة فلسفة التربية بطريقة إستراتيجية ما وراء المعرفة على المجموعة الضابطة التي درست مادة فلسفة التربية بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، وأظهرت دراسة (Premachandran) وعيا متوسطا في التفكير ما وراء المعرفي وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الذكور والإناث أو بين مجموعتي المدارس الثانوية الحكومية أو الأهلية أو بين مجموعتي المدارس الثانوية في المنطقتين السكيتين (Rural) أو (Urban)، أما البحث الحالي فأظهر أنه هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين على أساس نوع الجنس: الذكور والإناث ولصالح مجموعة الإناث وهو بذلك يختلف عن دراسة (Premachandran)، وأظهر البحث الحالي أيضا أنه لا فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين على أساس نوع التخصص: العلمي والأدبي.

#### جوانب الاستفادة من الدراستين السابقتين:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة بالبحث الحالي ومن ضمنها الدراستين السابقتين، إذ أفاد من ذلك في معرفة منهجية البحوث والاختلاف فيما بينها وطريقة بناء فرضيات البحث وإعداد الاستبانات ونتائج الدراستين السابقتين وطرائق استعمال التقنيات الإحصائية.

### الفصل الثالث/منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث (*Research Methodology*): استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يعطي أوصافاً دقيقة للظاهرة المراد دراستها علماً أن الدراسات المسحية هي من أكثر الوسائل شيوعاً في البحوث الوصفية فهي محاولة شاملة مستعرضة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتقرير الوضع الحالي. (18، ص 88-89).  
ثانياً: مجتمع البحث وعيّنته (*Research society and sample*): مجتمع البحث الحالي هم طلبة الصف السادس الإعدادي في المدارس الحكومية في محافظة بابل للسنة المدرسية (2017-2018) و(الجدول، 1) الآتي يبين أعدادهم بحسب نوع الجنس والتخصص العلمي والأدبي (الملحق، 1):

جدول (1): أعداد طلبة الصف السادس الإعدادي بحسب نوع الجنس ونوع التخصص لمجتمع البحث

| المجموع | التخصص |        | نوع الجنس | ت       |
|---------|--------|--------|-----------|---------|
|         | الأدبي | العلمي |           |         |
|         |        | أحيائي | تطبيقي    |         |
| 18407   | 5597   | 7501   | 5309      | بنين    |
| 66936   | 3350   | 60672  | 2914      | بنات    |
| 85343   | 8947   | 68173  | 8223      |         |
|         |        | 76396  |           | المجموع |

يتضح من (الجدول، 1) أن عدد مجتمع البحث وهم طلبة السادس الإعدادي بلغ (85343) طالباً وطالبة، إذ بلغ عدد الطلاب الذكور (18407) طالباً وعدد الطالبات الإناث (66936) طالبة. أما عدد الطلبة في التخصص العلمي فبلغ (76396) طالباً وطالبة. وبلغ عدد الطلبة في التخصص الأدبي (8947) طالباً وطالبة. أما عينة المدارس فقد اختار الباحث مدرستين، هما: إعدادية الثورة للبنين، وإعدادية الخنساء للبنات، بقصدية لأنهما مدرستان تقعان في منطقتين جغرافيتين مختلفتين، ولقلة تكلفة الجهد والوقت والمال في اختيار العينة لدراساتها و(الجدول، 2) الآتي يوضح أعداد طلبة هاتين المدرستين بحسب نوع جنس المدرسة ونوع التخصص:

جدول (2): أعداد طلبة الصف السادس الإعدادي بحسب جنس المدرسة ونوع التخصص

| المجموع | التخصص |        | المدرسة | ت                      |
|---------|--------|--------|---------|------------------------|
|         | الأدبي | العلمي |         |                        |
|         |        | أحيائي | تطبيقي  |                        |
| 321     | 107    | 97     | 117     | إعدادية الثورة للبنين  |
| 392     | 50     | 281    | 61      | إعدادية الخنساء للبنات |
| 713     | 157    | 378    | 178     |                        |
| 713     | 157    | 556    |         | المجموع                |

يتضح من (الجدول، 2) أن عدد الطلاب الذكور في إعدادية الثورة للبنين بلغ (321) طالباً وعدد الطالبات الإناث في إعدادية الخنساء للبنات بلغ (392) طالبة أما عدد الطلبة في التخصص العلمي فقد بلغ (556) طالباً

وطالبة وفي التخصص الأدبي بلغ (157) طالبا وطالبة ثم اختار الباحث عينة الطلبة فاختار من المدرسة الأولى (30) طالبا بطريقة عشوائية، ومن المدرسة الثانية (30) طالبة بطريقة عشوائية أضاف أصبح مجموع عينة الطلبة الكلي (60) طالبا وطالبة كما في (الجدول، 3):

جدول (3): أعداد عينة الطلبة للصف السادس الإعدادي بحسب جنس المدرسة ونوع التخصص

| المجموع | التخصص |        |        | المدرسة                | ت |
|---------|--------|--------|--------|------------------------|---|
|         | الادبي | العلمي |        |                        |   |
|         |        | أحيائي | تطبيقي |                        |   |
| 30      | 15     | 9      | 6      | اعدادية الثورة بنين    | 1 |
| 30      | 15     | 7      | 8      | اعدادية الخنساء للبنات | 2 |
| 60      | 30     | 16     | 14     |                        |   |
|         |        | 30     |        | المجموع                |   |

يتضح من (الجدول، 3) أن عدد الطلاب الذكور لعينة البحث في إعدادية الثورة بلغ (30) طالبا وعدد الطالبات الإناث لعينة البحث في إعدادية الخنساء للبنات بلغ (30) طالبة أيضا أما عدد الطلبة في التخصص العلمي لعينة البحث الحالي فقد بلغ (30) طالبا وطالبة وفي التخصص الأدبي بلغ (30) طالبا وطالبة أيضا. ثالثا: أداة البحث (*Search tool*): اعتمد الباحث لقياس التفكير ما وراء المعرفي على أداة قياس التفكير ما وراء المعرفي لـ (شراو) و(دينس) (*Schraw&Dennison, 1994*) (p460-475, 19) الذي ترجمه جراح وعبيدات والذي يتألف من ثلاثة أبعاد؛ الأول: معرفة المعرفة: ويشير إلى فهم الذات والإستراتيجيات ومعرفة أي الإستراتيجيات أكثر فاعلية في موقف ما، والثاني: تنظيم المعرفة: ويشير إلى المعرفة من طريق التخطيط والمراقبة وتصحيح الأخطاء وتقويم التعلم، والثالث: معالجة المعرفة: ويشير إلى الإستراتيجيات والمهارات المستعملة في إدارة المعلومات، وتتكون الأداة من (42) فقرة وخمسة بدائل هي: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا). (11، ص162-145).

علما أن الباحث قد رجع إلى أداة البحث في نسختها الأصلية المكتوبة باللغة الإنكليزية للتأكد منها ومراجعة الترجمة وإجراء التغييرات الملائمة للبحث الحالي. رابعا: صدق الاداة (*The validity of the tool*):

الاختبار الصادق هو الذي يقيس الصفة التي وضع بالأساس لقياسها. (20، ص156). لذا فقد عرض الباحث الأداة على نخبة من المحكمين والخبراء، وعلى ضوء آرائهم غير بعض فقرات الأداة وعدّل بعضها لغويا وعلميا حتى وصلت أداة البحث إلى صيغتها النهائية (الملحق، 2).

خامسا: ثبات الأداة (*The stability of the tool*): تحقّق الباحث من ثبات الأداة بوساطة التجزئة النصفية، ولتحقيق هذا الثبات طَبّق الباحث الأداة على مجتمع البحث نفسه وهم طلبة السادس الإعدادي فاختار عينة

استطلاعية مكونة من مدرستين، هما: إعدادية البيان للبنين وثانوية الربيع للبنات. و(الجدول، 4) يوضح عدد طلبة تلك المدرستين بحسب جنس المدرسة ونوع التخصص:

جدول (4): عدد الطلبة لعينة المدارس الاستطلاعية للصف السادس الإعدادي بحسب الجنس ونوع التخصص

| ت | المدرسة                | التخصص |                  | المجموع |
|---|------------------------|--------|------------------|---------|
|   |                        | الادبي | العلمي           |         |
|   |                        |        | أحيائي<br>تطبيقي |         |
| 1 | اعدادية الثورة بنين    | 111    | 58               | 319     |
| 2 | اعدادية الخنساء للبنات | 100    | 69               | 276     |
|   |                        | 211    | 127              | 595595  |
|   | المجموع                |        | 384              |         |

ثم اختار الباحث من المدرستين الاستطلاعتين عينة الطلبة الاستطلاعية بطريقة عشوائية حيث بلغت (20) طالبا وطالبة من مجتمع البحث الأصلي نفسه و(الجدول، 5) يوضح نوع جنس المدرسة ونوع التخصص وتوزيع العينة الاستطلاعية والمجموع:

الجدول (5): عدد عينة البحث الاستطلاعية ونوع جنس المدرسة ونوع التخصص وتوزيع العينة والمجموع

| ت | المدرسة                | التخصص |                  | المجموع |
|---|------------------------|--------|------------------|---------|
|   |                        | الادبي | العلمي           |         |
|   |                        |        | أحيائي<br>تطبيقي |         |
| 1 | اعدادية الثورة بنين    | 5      | 2                | 11      |
| 2 | اعدادية الخنساء للبنات | 5      | 2                | 9       |
|   |                        | 10     | 4                | 20      |
|   | المجموع                |        | 10               |         |

وبناءً على طريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات الأداة قسم الباحث نتائج فقرات الاداة على أساس الفقرات الزوجية والفردية ثم استخرج معامل الارتباط بين النصفين الزوجي والفردية باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) فكانت نتيجة معامل الارتباط تبلغ (0.82). وبما أن درجة معامل الارتباط المستخرج هي من نصفي الأداة فقد عُدلت باستعمال معادلة (سبيرمان براون) فكانت قيمة معامل الارتباط بعد التعديل (0.90) وهي قيمة ثبات تقدر بقيمة ثبات عالية بحسب تقديرات قيم الثبات. (21,p22).

وبعد الانتهاء من الخصائص القياسية النفسية (Psychometric) للأداة أصبحت الاداة في صورتها النهائية معدة للتطبيق (الملحق 2).

سادسا: الوسائل الاحصائية (Statistical means): من الوسائل الاحصائية التي استعملها الباحث:

❖ معامل ارتباط (بيرسون): استعمله الباحث لاستخراج درجة الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

$$r = \frac{n \times \sum(a \times b) - \sum a \times \sum b}{\sqrt{[n \times \sum a^2 - (\sum a)^2][n \times \sum b^2 - (\sum b)^2]}}$$

حيث أن (a) يمثل قيم المجموعة الأولى و (b) يمثل قيم المجموعة الثانية و (n) يمثل عدد أزواج القيم. (22, p541).

❖ معادلة (سبيرمان براون): استعمل الباحث هذه المعادلة لتعديل معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد درجة الثبات للأداة كلها:

$$S = \frac{2 \times c}{1 + c}$$

حيث إن (S) يمثل معامل (سبيرمان براون) و (c) يمثل معامل ارتباط (بيرسون). (23، ص133).

❖ اختبار (T) لعينتين مستقلتين: استعمل الباحث هذا الاختبار لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين على أساس نوع الجنس الذكور والإناث وعلى أساس نوع التخصص العلمي والادبي:

$$T = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n - 1}}}$$

حيث إن ( $\bar{x}_1$ ) يمثل متوسط المجموعة الأولى و ( $\bar{x}_2$ ) يمثل متوسط المجموعة الثانية و ( $S_1^2$ ) يمثل تباين المجموعة الأولى و ( $S_2^2$ ) يمثل تباين المجموعة الثانية و (n) يمثل عدد أزواج القيم. (24, p155). بالإضافة إلى ما تقدم فقد استعمل الباحث أيضاً المتوسط الحسابي، والتباين ومربع كاي ( $\chi^2$ ).

#### الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

بعد الانتهاء من تطبيق الأداة على عينة البحث الحالي جميعها التي تبلغ (60) طالباً وطالبة، عرض الباحث نتائج البحث الحالي بحسب هدف البحث وفرضياته، كما يأتي:

**أولاً: هدف البحث:** تعرف مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية. وفيما يأتي (الجدول، 6) تعرض فيه مستويات التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة (عال، متوسط، منخفض) والدرجة المعيارية والدرجة الخام وعدد العينة والنسبة المئوية لكل مستوى من مستويات التفكير ما وراء المعرفي: الجدول (6): مستويات التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة والدرجة المعيارية والدرجة الخام وعدد العينة والنسبة المئوية

| النسبة | عدد العينة | الدرجة الخام | الدرجة المعيارية | مستوى التفكير ما وراء المعرفي |
|--------|------------|--------------|------------------|-------------------------------|
| 25%    | 15         | 210-173      | (1) فأكثر        | عال                           |
| 52%    | 31         | 170-83       | بين (1) و (1-)   | متوسط                         |
| 23%    | 14         | 79-48        | (1-) فأقل        | منخفض                         |

يتضح من (الجدول، 6) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي قد قسّم على ثلاثة أقسام هي:

- **المستوى الأول العالي:** حيث إن الدرجات المعيارية فيه تبدأ من (1) فأكثر وتقابلها الدرجات الخام التي تتحصر بين (173) و (210) وعدد الطلبة في هذا المستوى من عينة البحث بلغ (15) طالباً وطالبة بنسبة

- مئوية (25%) من العينة الكلية، وهو أعلى مستوى في التفكير ما وراء المعرفي لعينة البحث ويفسر ذلك بأن ربع عينة البحث الحالي تتصف بمستوى عالٍ من مستوى التفكير ما وراء المعرفي.
- المستوى الثاني المتوسط: حيث إن الدرجات المعيارية فيه ينحصر بين (1) و(1-) وتقابلها الدرجات الخام التي تنحصر بين (83) و(170) وعدد الطلبة في هذا المستوى من عينة البحث بلغ (31) طالبا وطالبة بنسبة مئوية (52%) من العينة الكلية، وهذا يدل على أن أكثر من نصف عينة البحث الحالي تقريبا تقع في المستوى الثاني وهو المتوسط في مستوى التفكير ما وراء المعرفي.
  - المستوى الثالث المنخفض: حيث إن الدرجات المعيارية فيه تبدأ من (1-) فأقل وتقابلها الدرجات الخام التي تنحصر بين (48) و(79) وعدد الطلبة في هذا المستوى من عينة البحث (14) طالبا وطالبة بنسبة مئوية (23%) من العينة الكلية وهذا هو أدنى مستوى وصلت إليه عينة البحث الحالي في مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

ولتفسير هذه النتيجة نجد أن أغلب عينة البحث الحالي قد وقعت في المستوى الثاني المتوسط في التفكير ما وراء المعرفي وربما يعزى ذلك إلى خبرتهم الطويلة في الدراسة وعمرهم الزمني في المرحلة الإعدادية وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Premachandran) التي أظهرت وعيا متوسطا في التفكير ما وراء المعرفي، ومن الممكن القول: إن هذه النتيجة أيضا تتفق مع دراسة صبري (2011) في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل في مادة فلسفة التربية.

#### ثانيا: فرضيات البحث:

❖ الفرضيتان اللتان على أساس متغير نوع الجنس (ذكور وإناث):

$H_0$ : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس.

$H_1$ : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس.

وفيما يأتي (الجدول، 7) الذي يعرض فيه نوع الجنس وعدد العينة والمتوسط الحسابي والتباين ودرجة الحرية وقيمة ( $T$ ) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة:

الجدول (7): عدد العينة والمتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيمة ( $T$ ) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

| نوع الجنس | عدد العينة | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | قيمة ( $T$ ) |          | مستوى الدلالة (0.05) |
|-----------|------------|-----------------|---------|-------------|--------------|----------|----------------------|
|           |            |                 |         |             | المحسوبة     | الجدولية |                      |
| ذكر       | 30         | 107.73          | 1951.24 | 58          | 3.27         | 2.00     | دال                  |
| أنثى      | 30         | 145.43          | 2030.32 |             |              |          |                      |

يتضح من (الجدول، 7) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذين عددهم (30) طالبا من عينة البحث بلغ (107.73) لتباين قدره (1951.24) والمتوسط الحسابي لمجموعة الإناث اللاتي يبلغن (30) طالبة من عينة البحث بلغ (145.43) لتباين قدره (2030.32)، ويتضح أيضا أن قيمة (□) المحسوبة تبلغ (3.27) وهي أكبر من قيمة (□) الجدولية التي تبلغ (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية تبلغ (58) لاختبار ذي الطرفين، لذا قرر الباحث رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس. وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس. وهذا الفرق جاء لصالح مجموعة الطالبات الإناث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وربما يعزى تفسير هذه النتيجة إلى الدافعية التي تملكها الإناث نحو التعلم مما يعزز من مستويات التفكير ما وراء المعرفي لديهن، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Premachandran) التي أظهرت أنه لا فرق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بين مجموعتي الطلبة الذكور والإناث.

❖ الفرضيتان اللتان على أساس متغير نوع التخصص (العلمي والأدبي):

**H<sub>0</sub>**: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع التخصص.

**H<sub>1</sub>**: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع التخصص.

وفيما يأتي (الجدول، 8) يعرض فيه نوع التخصص وعدد العينة والمتوسط الحسابي والتباين ودرجة الحرية وقيمة (T) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة:

الجدول (8): عدد العينة والمتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيمة (T) المحسوبة

والجدولية ومستوى الدلالة

| نوع التخصص | عدد العينة | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | قيمة (T) |          | مستوى الدلالة (0.05) |
|------------|------------|-----------------|---------|-------------|----------|----------|----------------------|
|            |            |                 |         |             | المحسوبة | الجدولية |                      |
| أدبي       | 30         | 81.03           | 1225.07 | 58          | 1.67     | 2.00     | دال                  |
| علمي       | 30         | 76.87           | 983.71  |             |          |          |                      |

يتضح من (الجدول، 8) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التي تخصصها أدبي ويبلغ عددهم (30) طالبا وطالبة من عينة البحث بلغ (81.03) لتباين قدره (1225.07) والمتوسط الحسابي للمجموعة التي تخصصها علمي ويبلغ عددهم (30) طالبا وطالبة من عينة البحث بلغ (76.87) لتباين قدره (983.71) ويتضح أيضا أن قيمة (T) المحسوبة تبلغ (1.67) وهي أقل أو تساوي قيمة (T) الجدولية التي تبلغ (2.00) عند مستوى دلالة

(0.05) ودرجة حرية تبلغ (58) لاختبار ذي الطرفين، لذا فقد قرر الباحث قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع التخصص. ورفض الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع التخصص.

وربما يعزى تفسير هذه النتيجة إلى أن عمليات التفكير لدى مجموعتي طلبة التخصص العلمي والأدبي لا تتأثر بهذا المتغير؛ بسبب أن التفكير ما وراء المعرفي حاضر في أذهان الطلبة في اتجاه مادة اللغة العربية المدرسية سواء كان في التخصص العلمي أو الأدبي، فضلاً عن ذلك إن هذه المادة المدرسية متقاربة جداً بين التخصصين العلمي والأدبي.

### الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- أولاً: الاستنتاجات (Conclusions): على ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحث عدة استنتاجات منها ما يأتي:
1. إن طلبة عينة البحث يقع جلهم، أي أكثر من النصف الكلي من العينة في المستوى المتوسط من التفكير ما وراء المعرفي في مادة اللغة العربية، ويقع ربعهم في المستوى العالي في مستوى التفكير ما وراء المعرفي في مادة اللغة العربية، والربع الآخر من العينة يقع في المستوى المنخفض من مستوى التفكير ما وراء المعرفي في مادة اللغة العربية.
  2. تقدم مجموعة الطالبات الإناث على مجموعة الطلاب الذكور من عينة البحث الحالي في السادس الإعدادي في مستويات التفكير ما وراء المعرفي في مادة اللغة العربية.
  3. لا يوجد فرق بين مجموعة الطلبة في التخصص العلمي عن مجموعة الطلبة في التخصص الأدبي من عينة البحث الحالي في السادس الإعدادي في مستويات التفكير ما وراء المعرفي في مادة اللغة العربية.
- ثانياً: التوصيات (Recommendations): على ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بعدة توصيات منها:
1. تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في مادة اللغة العربية من طريق إضافة نشاطات تشجيعية في الصف على ممارسة التفكير ما وراء المعرفي وتوعية الطلبة بأهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم والتعليم بشكل عام وفي مادة اللغة العربية بشكل خاص.
  2. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية في طرائق تنمية إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.
  3. ينبغي للمربين أن يعرفوا الفروق الفردية بين طلبتهم في مستويات التفكير ما وراء المعرفي في الصف المدرسي وأن تؤخذ بعين الاعتبار عند تدريس مادة اللغة العربية لغرض تعزيزها في نفوس الطلبة.
  4. ينبغي لمستويات التفكير ما وراء المعرفي أن تكون متطورة ومتقدمة لدى الطلبة؛ لأن ذلك سينعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم وتعلمهم اللغة العربية وتعليمهم داخل الصف أو خارجه.
- ثالثاً: المقترحات (Proposals): على ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث عدة مقترحات منها ما يلي:
1. أثر استعمال طريقة التدريس القائمة على التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلاب الصف السادس الإعدادي في اللغة العربية.
  2. التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الرابع الإعدادي في اللغة العربية.

3. التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الخامس العلمي والأدبي في اللغة العربية.
4. التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المدارس الحكومية والأهلية في اللغة العربية.

#### CONFLICT OF INTERESTS

There are no conflicts of interest

#### المصادر:

- 1- Blakeslee, Ann M. *Interacting With Audiences: Social Influences on the Production of Scientific Writing*. London, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- 2- Sesay, Allyson. *Educational Research*. U.S.A, Allyson Sesay, 2011.
- 3- Bui, Yvonne N. *How to Write a Master's Thesis (2)*. Los Angeles, U.S.A, SAGE Publication, 2014.
- 4- Benton, Carol W. *Thinking about Thinking: Metacognition for Music Learning*. United Kingdom, NafME: National Association for Music Education, 2014.
- 5- العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007.
- 6- الطاهر، علي جواد. أصول تدريس اللغة العربية. بيروت، لبنان، دار الرائد العربي، 1984.
- 7- British Council. *Arabic language and Arab culture*. Education pack, Qatar Foundation International, 2020.
- 8- الأزايد، رياض عبد اللطيف. برنامج قبعات التفكير الست (ط.1). عمان، الاردن، مركز ديونو لتعليم التفكير، 2017.
- 9- Robson, Sue. *Developing Thinking and Understanding in Young Children: An Introduction for students*. New York, U.S.A, Routledge, 2006.
- 10- قطامي، يوسف. سايكولوجية التعلم والتعليم الصفي. عمان، الأردن، دار الشروق، 1989.
- 11- الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين. مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، عمان، الأردن، 2011.
- 12- Hacker, Douglas J., John Dunlosky and Arthur C. Graesser (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*, 2009.
- 13- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P. and Beishuizen, J. The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 2004.
- 14- White, Barbara & John Frederiksen. A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development. *Educational Psychologist*, 40(4), 2005.
- 15- Smith, Cecil M. and Thomas Pourchot. *Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psychology*, 1998.
- 16- صبري، داود عبد السلام. أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة كلية التربية في مادة فلسفة التربية. مجلة جامعة تكريت للعلوم، 20(3)، آذار- 2013.
- 17- Premachandran. P, Sajana Jaleel. A study on the Metacognitive Awareness of Secondary School Students. *Universal Journal of Education Research* 4(1), 2016.

18- صابر، فاطمة عوض، وخفاجة، ميرفت علي. *اسس ومبادئ البحث العلمي (ط.1)*. الإسكندرية، مصر، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2002.

19- Schraw, G & Dennison, R. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 1994.

20- سلامة، عبد الحافظ. *تصميم التدريس (ط.1)*. عمان، الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2001.

21- Hedges, W.D. *Testing and Evaluation for the Sciences*. California, U.S.A, Word Worth. 1966.

22- Bluman, Allan. *Elementary Statistics: A Step By Step Approach (7E)*. New York, U.S.A, The McGraw-Hill Companies, 2009.

23- الإمام، مصطفى وآخرون. *التقويم والقياس*، دار الحكمة للطباعة، بغداد، العراق، 1990.

24- Russo, Ricardo. *Statistic for the Behavioral Sciences*. New York, U.S.A: Psychology Press, 2003.

الملاحق

الملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة اجراء البحث

الجمهورية العراقية  
وزارة التربية  
الجامعة العراقية  
المدرسة  
قسم الإعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات التربوية  
العدد : ٤٩ / ٤ / ٢٠٢٠  
التاريخ : ٢٠٢٠ / ٤ / ٢٠

إلى / قسم التخطيط التربوي / شعبة الإحصاء

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...  
بناء على الطلب المقدم من قبل الباحث ( م . خالد عبيد علوان ) مدرس متوسطة طريق الطف  
البنين راجين تسهيل مهمته لغرض انجاز متطلبات بحثه الموسوم ( التفكير ما وراء المعرفي  
لدى طلبة السادس الاعداي في اللغة العربية ) وإبداء تعاونكم الممكن معه عند زيارته قسمكم  
مع التقدير .

مهدي صالح داخل الصولدي  
معاون المدير العام للشؤون الفني

نسخة منه إلى  
مكتب السيد المدير العام مع التقدير .  
قسم الإشراف الاختصاصي / مع التقدير .  
الباحث ( م . خالد عبيد علوان ) طلبكم المؤرخ في ٢٣ / ٢٠ / ٢٠٢٠ مع التقدير .  
الإعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل مهمة مع الأوليات / الملف الدوار ..

E.mail:babylondtraining@gmail.com

الملحق (2)

أداة البحث في صيغتها النهائية

جمهورية العراق

وزارة التربية

قسم البحوث والدراسات التربوية

عزيزي الطالب/ الطالبة، يروم الباحث عمل دراسة علمية لذا يرجو تعاونكم معنا في قراءة عبارات الاستبانة الآتية والاجابة عنها بوضع علامة (√) للبديل الذي تراه مناسباً لك علماً ان اجابتك لن يطلع عليها أي فرد سوى الباحث، ونرجو منكم عدم ترك أي فقرة من فقرات الاستبانة، ولكم فائق الشكر والاحترام.

ملحوظة/ أرجو كتابة نوع الجنس، ومشاهدة المثال التوضيحي للإجابة:

❖ الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

❖ المثال التوضيحي:

| ت | الفقرات | دائما | غالباً | أحياناً | نادراً | إطلاقاً |
|---|---------|-------|--------|---------|--------|---------|
|   |         | √     |        |         |        |         |

الباحث:

م. خالد عبيد علوان

| ت  | الفقرات                                                 | دائما | غالباً | أحياناً | نادراً | إطلاقاً |
|----|---------------------------------------------------------|-------|--------|---------|--------|---------|
| 1  | أضع في الحسبان بدائل متعددة لحل المشكلة قبل أن أجيب.    |       |        |         |        |         |
| 2  | أحاول استعمال استراتيجيات ثبتت فاعليتها عندي في الماضي. |       |        |         |        |         |
| 3  | أتمهل عند اتخاذ القرار حتى امنح نفسي وقتاً كافياً.      |       |        |         |        |         |
| 4  | أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.               |       |        |         |        |         |
| 5  | أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن ابدأ بمهمة أخرى ما.         |       |        |         |        |         |
| 6  | أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.                    |       |        |         |        |         |
| 7  | اتمهل قليلاً عند مواجهة معلومات مهمة.                   |       |        |         |        |         |
| 8  | أتعرف إلى المعلومات المهمة لصنع القرار.                 |       |        |         |        |         |
| 9  | أسأل نفسي إذا ما استعملت جميع البدائل لحل المشكلة.      |       |        |         |        |         |
| 10 | أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد لحل مشكلة ما.         |       |        |         |        |         |
| 11 | أركز انتباهي في المعلومات المهمة والقيمة.               |       |        |         |        |         |
| 12 | أملك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استعملها.              |       |        |         |        |         |
| 13 | استعمل إستراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.             |       |        |         |        |         |
| 14 | أوجه أسئلة لنفسي عن الطرائق الأسهل لإنهاء المهمة.       |       |        |         |        |         |
| 15 | لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.                     |       |        |         |        |         |
| 16 | أراجع بشكل دوري للمساعدة على فهم أي علاقات مهمة.        |       |        |         |        |         |
| 17 | أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.                  |       |        |         |        |         |
| 18 | أفكر بطرائق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.         |       |        |         |        |         |
| 19 | ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.                      |       |        |         |        |         |
| 20 | أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.           |       |        |         |        |         |
| 21 | أفهم أي الإستراتيجيات تناسخ تعمل عندما اتخذ القرارات.   |       |        |         |        |         |
| 22 | أستعمل قدراتي العقلية لتعويض نقاط ضعفي.                 |       |        |         |        |         |
| 23 | أركز على معنى المعلومات الجديدة وأهميتها.               |       |        |         |        |         |
| 24 | أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.        |       |        |         |        |         |

|    |                                                         |  |  |  |  |
|----|---------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 25 | أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.                         |  |  |  |  |
| 26 | أجد نفسي مستعملاً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.        |  |  |  |  |
| 27 | أتوقف بانتظام كي أتفحص استيعالي.                        |  |  |  |  |
| 28 | استعمل الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.                  |  |  |  |  |
| 29 | أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عند انتهاء المهمة.      |  |  |  |  |
| 30 | أسأل نفسي هل أخذت كل الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.   |  |  |  |  |
| 31 | أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.           |  |  |  |  |
| 32 | أغير إستراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد. |  |  |  |  |
| 33 | أستعمل المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.     |  |  |  |  |
| 34 | أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.                |  |  |  |  |
| 35 | أسأل نفسي هل ما أقرأه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.        |  |  |  |  |
| 36 | أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.              |  |  |  |  |
| 37 | أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.                  |  |  |  |  |
| 38 | أحاول تجزئة العمل الى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.    |  |  |  |  |
| 39 | أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل من أشياء جديدة.     |  |  |  |  |
| 40 | أسأل نفسي هل تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.      |  |  |  |  |
| 41 | أتوقف وأراجع المعلومات عندما تكون غير واضحة.            |  |  |  |  |
| 42 | أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.             |  |  |  |  |